



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i spesialpedagogikk

Vårsemesteret, 2008

Åpen

Forfatter: Bodil Hauken

.....
(signatur forfatter)

Faglig ansvarlig

Veiledere: Professor Ann-Mari Knivsberg, førsteamanuensis Åse-Kari H. Wagner og professor Stefan Samuelson

Tittel på hovedoppgaven: Barns leseferdigheter før og etter Kunnskapsløftet.
En sammenlignende studie av et utvalg elevers leseferdigheter.

Engelsk tittel: Children's reading proficiencies before and after "Kunnskapsløftet".
A comparative study of a selected group of children's reading proficiencies.

Emneord: grunnleggende
skriftspråkferdigheter, leseferdigheter,
staveferdigheter,
bokstav- og lydkjennskap, fonologiske
ferdigheter, hurtig automatisk navngiving,

Sidetall:
+ vedlegg/annet:
Stavanger,
dato/år

Forord.

Da tilbudet kom fra professor Stefan Samuelson om å bli med på leseundersøkelsen våren 2007 for siden å bruke resultatet på masteroppgaven min, la det seg godt til rette for å skrive en oppgave innen noe som engasjerer meg og som også synes verdifullt for skolen min. Arbeidet med masteroppgaven har gitt meg en større innsikt i nødvendigheten av grunnleggende skriftspråkferdigheter før lese- og staveopplæringen for alle elever. Den har også gitt meg noen gode redskaper til å hjelpe elever som sliter med å komme i gang med lese- og staveprosessen.

Det har vært et privilegium å få arbeide konsentrert og over lengre tid med noe dette temaet. Jeg er veldig takknemlig for at jeg fikk være prosjektassistent for undersøkelsen fra 2007 på ”International Longitudinell Twin Study” med professor Stefan Samuelson og kollegaene hans. Jeg er også glad for all god veiledning, hjelp og støtte jeg har fått, først fra professor Ann-Mari Knivsberg, og siden av førsteamanuensis Åse-Kari H. Wagner og professor Stefan Samuelson.

Tusen takk til alle foreldre og barn som har stilt opp for prosjektet. I tillegg vil jeg også takke de tidligere førsteklasseelevne mine for mange fine undervisningstimer. Jeg har hatt mye glede å være læreren deres.

Til slutt en takk til Olav og barna for interesse og støtte. Det er godt å være ferdig. Endelig får jeg tid til å være mer farmor for Maria igjen!

Stavanger, 2. juni 2008,

Bodil Hauken.

Sammendrag

Målet med oppgaven var å se på noen elevers leseferdigheter i slutten av første klasse før og etter innføringen av Kunnskapsløftet i 2006. Som erfaren førsteklasse lærer hadde jeg et behov for å finne ut om dagens første klasse, eller 5-6-årsalderen, er en gunstig alder til å starte opp med formell leseopplæring.

Da jeg hadde anledning til å delta i kartleggingen av 122 norske elevers ferdigheter i 2007, var jeg så heldig å få tilgang til materialet fra en lik undersøkelse på 304 norske elever fra 2002 som ble samlet inn i forbindelse med prosjektet "International Longitudinal Twin Study", ledet av Byrne og hans kollegaer. Vi gjennomførte også en lærerundersøkelse i 2007.

Ved sammenligning av resultatene kom vi fram til at de 43 lærerne som deltok i undersøkelsen brukte mer tid til både formell og uformell lese- og staveopplæring etter 2006. Vi fant også at elevene hadde betydelig bedre ferdigheter både innen grunnleggende skriftspråkferdigheter og faktiske lese- og staveferdigheter i 2007 enn våren 2002.

Ved å dele elevene inn i grupper etter kjønn, kunne vi danne oss et bilde av hvorvidt innføringen av Kunnskapsløftet hadde påvirket de mye omtalte forskjellene på ferdigheter mellom gutter og jenter som har gått i jentenes favør. Vi var interessert i om disse forskjellene hadde blitt mindre etter at alle elevene hadde fått mer formell og uformell undervisning. Resultatene viste den positive tendensen at guttene i undersøkelsen hadde en større skriftspråklig fremgang enn jentene, og flere av resultatene viste at forskjellene var blitt mindre. På testen som viste leseferdighetene hadde guttene til og med tatt igjen jentene.

Til slutt delte vi elevene inn i grupper etter lengden på foreldrenes utdanning. Siden det er få foreldre i undersøkelsen med lav utdanning, valgte vi å dele elevene inn i en gruppe av foreldre med høy utdanning, og en gruppe av foreldre med middels utdanning. Vi hadde forventet å finne en utjevning i resultatene hos elevene som tilhørte de to gruppene, men vi fant bare tendenser til utjevning innen bokstavrelaterte områder som bokstav- og lyd kjennskap og staveferdigheter. Ellers var forspranget til barn av høyt utdannet foreldre relativt konstant. Dette viser oss viktigheten av trening på skriftspråkferdigheter i hjem, barnehage og skole, noe både Rammeplan for barnehagen og Kunnskapsløftet vektlegger.

INNHALDSFORTEGNELSE

1. INNLEDNING

1.1 Tema og problemstilling	s. 8
1.2 Aktualitet	s. 11
1.3 Bakgrunn for valg av tema	s. 12
1.4 Samfunnets krav til leseferdigheter	s. 12
1.5 Oppgavens oppbygning	s. 13

2. TEORETISK BAKGRUNN

2.1 Begynneropplæringen i Norge i et historisk perspektiv	s. 14
2.2 Utviklingen fra leseopplæring ved 7-årsalderen	s. 15
2.3 Lov-, rammeverk og planer for grunnskolen	s. 16
2.4 Normalutviklingen i språk	s. 17
2.4.1 Definisjon av språklæring og den tidlige språkutviklingens tre faser	s. 18
2.4.2 Språkutviklingen ved skolestart	s. 18
2.5 Normalutviklingen i lesing, 5-7-årsalderen	s. 23
2.5.1 Normalutviklingen og grunnleggende språkferdigheters betydning for lesing	s. 24
2.5.2 Leseutviklingen	s. 25
2.5.3 Forberedende lese- og staveopplæring	s. 26
2.5.4 Beskrivelse av den første leseopplæringen	s. 28
2.6 Aldersfaktorer i forhold til leseopplæringen	s. 30
2.7 Kjønnforskjeller i forholdt til leseferdigheter	s. 31
2.8 Sosiokulturelle forskjeller i forhold til leseferdigheter	s. 33
2.9 Forskningsspørsmål og hypoteser	s. 35

3. METODE

3.1 Forskningsdesign	s. 37
3.2 Deltakere	s. 38
3.3 Materiell	s. 39
3.3.1 Beskrivelse av tester som måler skriftspråkferdigheter og leseferdigheter	s. 40
3.3.2 Spørreskjema til lærer	s. 43

3.4. Prosedyre ved innsamling av data	s. 43
3.5. Fint med erfaringer	s. 45
3.6. Kvalitetssikring	s. 46
3.7. Fremgang ved analyser	s. 47
4. RESULTATER	s. 50
4.1 Bakgrunnsvariabler for undersøkelsene tatt før og etter Kunnskapsløftet	s. 52
4.2 Har Kunnskapsløftet ført til mer undervisning i skolen?	s. 52
4.3 Har Kunnskapsløftet ført til forbedringer i grunnleggende skriftspråkferdigheter?	s. 53
4.3.1 Bokstav- og lydkjennskap	s. 55
4.3.2 Fonologisk bevissthet	s. 55
4.3.3 Hurtig automatisk navngiving	s. 57
4.4 Har Kunnskapsløftet ført til forbedringer i faktiske lese- og staveferdigheter?	s. 58
4.4.1 Lesing av ord og nonord	s. 59
4.4.2 Staving av ord og nonord	s. 60
4.5 Har Kunnskapsløftet ført til at kjønnsforskjellene har blitt mindre med henblikk på lese- og staveferdighetene?	s. 60
4.5.1 Grunnleggende skriftspråkferdigheter før Kunnskapsløftet	s. 61
4.5.2 Lese- og staveferdighetene før Kunnskapsløftet	s. 62
4.5.3 Grunnleggende skriftspråkferdigheter etter Kunnskapsløftet	s. 63
4.5.4 Lese- og staveferdigheter etter Kunnskapsløftet	s. 65
4.6 Har Kunnskapsløftet ført til en utjevning mellom barn av foreldre med ulikt utdannelsesnivå med henblikk på leseferdighetene?	s. 66
4.6.1 Grunnleggende skriftspråkferdigheter før Kunnskapsløftet	s. 67
4.6.2 Lese- og staveferdigheter før Kunnskapsløftet	s. 69
4.6.3 Grunnleggende skriftspråkferdigheter etter Kunnskapsløftet	s. 69
4.6.4 Faktiske lese- og staveferdigheter etter Kunnskapsløftet	s. 72
4.7 Oppsummering av resultatene	s. 73
5. DRØFTING	s. 75
5.1 Mer tid brukt til leseundervisningen	s. 75
5.2 Bedre skriftspråkferdigheter og leseferdigheter	s. 77

5.3 Mindre forskjeller mellom gutter og jenter	s. 80
5.4 Men fortsatt noe forskjeller i forhold til foreldrenes utdannelse	s. 82
6. AVSLUTNING	s. 86
6.1 Konklusjon	s. 86
6.2 Veien videre	s. 87

REFERANSER

VEDLEGG

1. Brev til foreldre/ foresatte angående deltakelse i tvillingprosjektet, 2 ark.
2. TROG, 4 ark.
3. Ordsyntese, 1 ark.
4. Ordsegmentering, 1 ark.
5. Lydlikhet, 1 ark.
6. Hurtig automatisk navngiving av farger, tall og bokstaver, 2 ark.
7. Lesetester med ord og nonord, 4 ark.
8. Stavetest med ord og nonord, 1 ark.
9. Spørreundersøkelse til lærerne, 1 ark.
10. Årsplan for skriftspråk- og leseforberedende aktiviteter i 2008- 2009, Steinhagen barnehage, Stavanger, 3 ark.

TABELLER

Kapittel 3:

- 3.1 Beskrivelse av undersøkelsesgruppene før og etter Kunnskapsløftet

Kapittel 4:

- 4.2 Antall timer per uke formell lese- og skriveundervisning og lesing på egen hånd før og etter Kunnskapsløftet
- 4.3 Middelerdi og standardavvik for grunnleggende skriftspråkferdigheter testet før og etter ny læreplan.
- 4.4 Middelerdi og standardavvik for lese- og skriveferdigheter før og etter Kunnskapsløftet
- 4.5 Lese- og skriverelaterte ferdigheter før Kunnskapsløftet fordelt på kjønn
- 4.6 Lese- og staveferdigheter før Kunnskapsløftet fordelt på kjønn

- 4.7** Lese- og skriverelaterte ferdigheter etter Kunnskapsløftet fordelt på kjønn
- 4.8** Lese- og staveferdigheter etter Kunnskapsløftet fordelt på kjønn
- 4.9** Lese- og skriverelaterte ferdigheter før Kunnskapsløftet fordelt på foreldrenes sammenlagte utdannelsesnivå
- 4.10** Lese- og staveferdigheter før Kunnskapsløftet fordelt på foreldrenes sammenlagte utdannelsesnivå
- 4.11** Lese- og skriverelaterte ferdigheter etter Kunnskapsløftet fordelt på foreldrenes sammenlagte utdanningsnivå
- 4.12** Lese- og skriveferdigheter etter Kunnskapsløftet fordelt på foreldrenes sammenlagte utdannelsesnivå

1. Innledning

1.1 Tema og problemstilling

I hvilken grad har Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006a) effekt på lese- og staveferdighetene for elevene i 1. klasse? Spørsmålet opptar meg av flere grunner. Formell leseopplæring starter til ulikt tidspunkt i forskjellige land, fra 4-5-årsalderen i England til 7-årsalderen i Finland. Det hadde vært fint å komme noe nærmere når det gunstigste tidspunktet er for barn å starte opp med formell lese- og staveundervisning. Det kan synes som om vi i Norge har avleid tanken på det som virker opplagt i andre lands tradisjoner, siden vi så lenge har startet med formell leseopplæring for 7-åringene. Da seksåringene begynte på skolen i 1997, ble det lagt sterke føringer for lærerne angående formell lese- og staveopplæringen (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1997). Men resultatene av leseundersøkelsene utført i skolen i forbindelse med PISA (Lie, Kjærnsli, Roe & Turmo, 2001; Kjærnsli, Lie, Olsen & Roe, 2007) og PIRLS (Mullis, Martin, Gonzales & Kennedy, 2003; Mullis, Martin, Kennedy & Foy, 2007) fikk ekspertene til å stille spørsmål ved egen praksis, noe som resulterte i Kunnskapsløftet, en revidert læreplan innført i 2006.

Den første våren etter Kunnskapsløftet (2006) ga oss anledning til å måle den første effekten av en tidligere start med formell leseopplæring, og en tendens til svar på om det er gunstigere å starte ett år tidligere på leseopplæringen. Med over tjue års praksis og erfaring i skolen, og undervisning i første klasse både før og etter seksåringenes skolestart i 1997, sist i 2005/2006, er det viktig for meg å finne ut om Kunnskapsløftet (2006) har en gunstig innvirkning på leseopplæringen i skolen. Det er viktig å være viss på at vi tar de gunstigste valgene og gir den beste lese- og staveopplæringen til elevene på best mulig tidspunkt, og ikke overlater avgjørelsene til når dette skal skje til tilfeldighetene og den enkelte lærers skjønn.

Det er også slitsomt med debattene og drøftingene om når vi skal starte med leseopplæringen. Til og med innad i den enkelte skole drøftes, diskuteres og forhandles det om starttidspunktet for den formelle lese- og staveopplæringen. Det hadde vært greit å komme litt videre, og det håper jeg denne oppgaven kan hjelpe meg og forhåpentligvis flere i skolen med.

Oppgaven tar utgangspunkt i to lese- og staveundersøkelser av til sammen 163 enegga eller toegga jente- eller guttetvillingpar, altså 326 førsteklasinger, foretatt våren 2002 og 2007.

Den første undersøkelsen – fra 2002 – omfatter de norske deltakerne i den store tvillingundersøkelsen kalt ”International Longitudinal Twin Study” (Byrne m. fl., 2006, s. 33). Prosjektet startet i 2001 og varte til 2007, og i materialet inngår til sammen 900 tvillingpar av samme kjønn fra Australia, USA og Skandinavia (Byrne m. fl., 2006; vedlegg 1). Målet for undersøkelsen nevnt ovenfor var å finne ut hvilken rolle gener og miljø spiller på den tidlige leseutviklingen i forhold til fonologisk bevissthet, hurtig automatisk navngiving, verbalt minne, bokstav- og lyd kjennskap, vokabular og språklig bevissthet. Målet var også å prøve å finne årsakene til lesevaner hos barn, og forskerne har etter hvert kommet fram til at lesevaner oftest skyldes arv og genetiske forhold. Det ytre miljøet spiller en mye mindre rolle enn en tidligere har antatt (Byrne m. fl., 2005, s. 219 og 2006, s. 33).

Hovedundersøkelsen er longitudinell, som vil si at de samme 900 tvillingparene ble undersøkt årlig fra prosjektet startet i 2001 til det ble avsluttet i 2006. Den siste gruppen som er med i undersøkelsen, elevgruppen på 122 norske barn fra 2007, er et unntak, og er foreløpig bare med i undersøkelsen våren 2007. Begge undersøkelsene er også med i materialet som inngår i doktorgradsprosjektet ”Early literacy development in regular and irregular orthographies,” med prosjektansvarlig stipendiat Bjarte Furnes (Lesesenteret, 2007, s. 11), Lesesenteret ved UiS. Utgangspunktet mitt som spesialpedagog og førsteklasseleer var et behov for å finne ut om det er hensiktsmessig å starte med leseopplæringen så tidlig som mulig i første klasse, og fokuset i masteroppgaven er preget av dette. Det er derfor ikke gjort noe poeng i oppgaven av at materialet består av tvillingpar, og jeg kommer heller ikke til å se på undersøkelsene ut fra en genetisk synsvinkel. Jeg var så heldig at jeg som student fikk delta som prosjektassistent på den siste undersøkelsen. Etterpå fikk jeg bruke det tilgjengelige materialet fra 2002 og 2007 ut fra eget ønske, som er preget av en mer praktisk og skolerettet interesse og synsvinkel.

Undersøkelsen er kvantitativ, siden et relativt stort antall barn inngår i materialet. Furnes testet barna i 2002, og Furnes og undertegnede delte på testingen som ligger til grunn for feltarbeidet forsommeren 2007. Det var en omfattende og tidkrevende prosess der jeg brukte 85 timer, inkludert noe reisetid for å komme til barna lengst vekke fra Stavanger.

Det samme testbatteriet ble brukt i 2007 som i 2002. Det er satt sammen av forskergruppen nevnt ovenfor, og de har blant annet valgt tester som predikerer senere leseferdigheter. CTOPP, Comprehensive Test of Phonological Processing (Wagner, Torgesen & Rashotte, 1999 i Byrne m. fl., 2005, s. 223), måler leserelaterte ferdigheter som fonologiske ferdigheter

og hurtig automatisk navngiving. En bokstav- og lydkjennskapstest av Byrne m. fl. (2005, s. 224) er også med. Faktiske lese- og staveferdigheter ble målt i testen TOWRE, Test of Word Reading Efficiency (Torgesen, Wagner & Rashotte, 1999 i Byrne m. fl., 2005, s. 223), og i en stavetest satt sammen av Liberman, Rubin, Duques og Carlisle (1985 i Byrne m. fl., s. 223). TROG (Bishop, 1989 i Byrne m. fl., 2005 s. 224) testet barnas grammatikalske forståelse (vedlegg 2), men på grunn av oppgavens omfang går jeg ikke nærmere inn på denne.

Følgende tester målte grunnleggende skriftspråkferdigheter:

1. Ordsyntese, der for eksempel *a* og *t* blir til *at* (vedlegg 3).
2. Evne til å segmentere ord, som for eksempel *si kopp uten å si k (opp)* (vedlegg 4).
3. Lydlikhet, første eller siste lyd, med for eksempel: Hvilket ord begynner på samme lyd som *sokk, sol* eller *bjørn*? Bilder illustrerer ordene (vedlegg 5).
4. Hurtig automatisk navngiving med farger, bokstaver og tall (vedlegg 6).
5. Bokstav- og lydkjennskap, der en viser 5 bokstaver skrevet på samme kort og sier lyden til en av disse. Barnet peker på bokstaven som uttrykker lyden testleder sier.

Disse testene målte faktiske lese- og staveferdigheter:

6. Lesetester, med lesing av ord og nonord med ulik vanskelighetsgrad på tid (vedlegg 7).
7. Stavetest, diktat med 10 lydrette og ikke-lydrette ord samt 4 nonord (vedlegg 8).

Slettet:

Til slutt hadde vi en spørreundersøkelse med elevenes lærere (vedlegg 9) som måler tid brukt i lese- og skriveopplæringen før og etter Kunnskapsløftet (2006).

På bakgrunn av ovenfor nevnte tester vil jeg stille følgende forskningsspørsmål:

- 1) Har Kunnskapsløftet ført til mer undervisning i skolen?
- 2) Har Kunnskapsløftet ført til en forbedring i grunnleggende skriftspråkferdigheter, som fonologisk bevissthet, bokstav- og lydkjennskap og hurtig automatisk navngiving?
- 3) Har Kunnskapsløftet ført til en forbedring av elevenes lese- og staveferdigheter?
- 4) Har Kunnskapsløftet ført til at forskjellene mellom jenter og gutter har blitt mindre med hensyn til faktiske lese- og staveferdigheter?
- 5) Har Kunnskapsløftet ført til en utjevning i forskjellene mellom barn av foreldre med middels eller høyt utdanningsnivå med henblikk på faktiske leseferdigheter?

Oppgaven kan forhåpentligvis komme noe nærmere et foreløpig svar på spørsmålene og gi oss noen indikasjoner på hvorvidt 6-årsalderen kan være en gunstigere alder for å starte med leseopplæringen enn 7-årsalderen. Men den kan ikke gi det endelige svaret på hva som er det gunstigste tidspunktet for start på opplæringen. Da må blant annet elevgruppen fra 2007 testes om igjen ved 9- 10-årsalderen. Først da og etter flere andre sammenlignende undersøkelser og studier over tid vil resultatene kunne gi oss en pekepinn på om effekten av starttidspunktet for formell leseopplæring er mer varig. Uansett kan faktorer som er vanskelige å måle spille inn, som lærere, skolemiljø, venner og hjemmeforhold.

1.2 Aktualitet

Etter flere års sammenhengende nedgang og en økende kjønnsforskjell i leseresultatene på internasjonale prøver som PIRLS (Mullis m. fl., 2003; 2007; Solheim & Tønnesen, 2003; s. 9, Daal, Solheim, Gabrielsen & Begnum, 2007) og PISA (Lie m. fl., 2001; Kjærnsli et al, 2007), synes valgt tema for masteroppgaven spesielt aktuelt. Tidligere statsminister Gro Harlem Brundtland uttalte en gang at ”det er typisk norsk å være god.” Med god antas at hun mente best. Det er muligens også et bilde skolen i Norge tradisjonelt har hatt av seg selv. Resultatene på de ovenfor nevnte undersøkelsene kom derfor som et lite sjokk i den norske skoleverden.

Norge hører til blant de land i verden som bruker mye penger per skoleelev, og politikerne våre har ønsket en skole som har evne til å fornye og forbedre seg. Mange nye undervisningsministere har lagt opp til grunnleggende endringer for å gjøre skolen bedre, med påfølgende reviderte læreplaner i 1987, 1997 og i 2006, og i 1997 innførte skolen obligatorisk skolestart for 6-åringer. Allikevel ser det ut for at ønsket resultat med hensyn til økte, grunnleggende ferdigheter i lesing, skriving og matematikk uteblir (Mullis, 2003; 2007; Lie m. fl., 2001; Kjærnsli m. fl., 2007). Tvert i mot intensjonene er forskjellene mellom gutter og jenters leseferdigheter i den norske skolen større enn det vi finner i land vi ønsker å sammenligne oss med (Mullis m. fl., 2003; 2007). Spredningen i prestasjoner i forhold til elevenes hjemmebakgrunn er også større enn ønsket, selv om den er noe redusert i PIRLS 2006 (Mullis m. fl., 2003; 2007). Det kan se ut som om skolen forsterker sosiale forskjeller istedenfor å virke utjevne, som har vært et politisk mål i Norge (Skålid, 2007). Kunnskapsløftet har fått bred politisk oppslutning i Norge og er blitt videreført av nye undervisningsministere. Det vil fremdeles gå en tid før vi ser den generelle effekten av dette. Men allerede nå kan vi på bakgrunn av testene i grunnleggende skriftspråkferdigheter og lese-

Slettet: ¶

og stavetestene nevnt ovenfor og gjort i første klasse våren 2007, vurdere i hvilken grad Kunnskapsløftet (2006) har en positiv effekt på leseferdighetene for elever i første klasse. Ut fra en spesialpedagogisk synsvinkel, med ønske om å forebygge utviklingen av lese- og skriveproblemer hos elever i risikogruppen for å utvikle dette, synes oppgaven også relevant.

På grunn av ”ny reform”-effekten, som innebærer en viss treghet i startfasen ved nye reformer med derav påfølgende svakere resultater, kan vi kanskje regne med at Kunnskapsløftet vil ha en økende positiv effekt på resultatene i de kommende årene.

Slettet:

1.3 Bakgrunn for valg av tema

Jeg har opp gjennom årene hatt stort utbytte av å lese, og husker fremdeles stoltheten og gleden over å ha lest min første bok. Som student og lærer har jeg undervist i første klasse med jevne mellomrom helt tilbake til vinteren/våren 1979 og ut fra ulike læreplaner, også etter at seksåringene begynte på skolen. Felles er at det hver gang har vært en givende og spennende prosess å følge barna på veien til å knekke lesekode. Elevene er i en alder der de er klare og motiverte for å lære, og det er en takknemlig, men krevende aldersgruppe å undervise. Krevende, fordi målet er at alle skal bli gode lesere, og takknemlig, fordi en får mye positiv respons tilbake fra elever i denne aldersgruppen.

Undervisningen på masterstudiet vinteren 2006 - 2007 var spennende og interessant, men også utfordrende for en tidligere førsteklasseleer. De dårlige resultatene norske elever har hatt på internasjonale prøver som PIRLS (Mullis, 2003; 2006) og PISA (Lie m. fl., 2001; Kjærnsli m. fl., 2007) både provoserte og skapte engasjement. Jeg synes derfor det er meningsfylt å arbeide for at alle elever får tilegnet seg så gode, grunnleggende ferdigheter innen lesing som de har forutsetning for. Det vil elevene ha glede av, siden det kan danne grunnlaget for et rikt og meningsfylt liv som ansvarlige medlemmer i samfunnet for øvrig.

1.4 Samfunnets krav til leseferdigheter

Det stilles store krav til leseferdigheter for å kunne fungere som en ansvarlig part i dagens jobb og samfunnsliv, enten vi driver med praktisk eller mer akademisk rettet arbeid. På samfunns- og individnivå er gode leseferdigheter viktig med hensyn til å sikre demokratiutviklingen, i forhold til makroøkonomiske perspektiver, og med hensyn til enkeltmenneskets livskvalitet (Gabrielsen, 2003, s. 16ff.). Ved å holde oss orientert kan vi vite hvordan vi kan bli hørt, enten ved å ta aktivt del i samfunnet, eller ved å bruke

stemmeretten under politiske valg.

En av de mest brukte definisjonene på lesing har vi etter Hoover og Gough (1990): ” $R=D*L$, Reading (comprehension) equals Decoding multiplied by Language Comprehension” (gjengitt i Byrne, 2005, s. 110). Lesing innebærer altså både teknisk å avkode en tekst og å forstå tekstens innhold. Formelen blir problematisert av Uppstad og Solheim (gjengitt i Wagner, Strömqvist & Uppstad, 2008, s. 282), fordi den tar utgangspunkt i ”det enspråklige og hørende mennesket”. Leseformelen står i motsetning til nyere forskning, som kan tyde på at både talt og skrevet språk har betydning for utvikling av personen. Nyere forskningen antar derfor at leseutviklingen kanskje er som å utvikle et ”annetspråk”, der skriftspråket er å forstå som annetspråket (Wagner m. fl., 2008, s. 29).

Faren med leseformelen fra Hoover og Gough (1990) kan være at den første faktoren, avkodingen, får størst plass og oppmerksomhet, siden den er forholdsvis spesifikk, teknisk og konkret. Tilsvarende kan forståelsesfaktoren komme i bakgrunnen, siden den er mer udefinerbar og vanskeligere å forholde seg til i undervisningen. Vi bør derfor vektlegge begge sidene ved formelen like mye, slik at barnet både får utviklet tekniske leseferdigheter og leseforståelse. På grunn av oppgavens omfang vil jeg likevel her bruke mest tid og plass til å belyse avkodingsfaktoren. Det er også denne som er mest relevant i forbindelse med begynneropplæringen i lesing og skriving.

1.5 Oppgavens oppbygning

I teoridelen ser vi på leseopplæringen i et historisk perspektiv, og lover og planer for skolen. Vi tar for oss ulike faser ved språk- og leseutviklingen, og får en beskrivelse av leseforberedende og den første lese- og staveopplæringen. Til slutt ser vi på hvilken rolle alder, kjønn og sosioøkonomisk status spiller i forbindelse med leseopplæringen.

I metoddelen går vi nærmere inn på forskningsdesign og metoder brukt i studiet. Jeg vil her presentere undersøkelsens utvalg og beskrive materialet. Så kommer resultatdelen, der jeg vil redegjøre for resultatene i forhold til hypotesene ved å sammenlikne de to gruppene som er med i undersøkelsen. Til slutt kommer drøftingsdelen, der vi setter funnene inn i en bredere kontekst og fortolker disse i forhold til teori og forskningsspørsmål. Jeg vil også se om vi har nytte av informasjonen funnene gir, og på praktiske konsekvenser den kan få.

2. Teoretisk bakgrunn

2.1 Begynneropplæringen i Norge i et historisk perspektiv

Når vi skal undersøke i hvilken grad en ny læreplan har effekt på lese- og staveferdighetene for elevene i slutten av første klasse, vil en naturlig start være å se på hvordan begynneropplæringen i Norge er og har vært. Vi har gjennom årene benyttet oss av ulike metoder i leseopplæringen, og den fonologiske metoden var den tradisjonelt brukte i Norge fra 1850 fram til 1980-tallet. Hovedvekten legges her på å lære elevene bokstavene og lydene for så å sette disse sammen til ord. Det er en syntetisk metode, kritisert for innlæring av lesing basert på ord løsrevet fra en meningsfull sammenheng (Dahle, 2003, s.92).

Ordbildemetoden, en teksttilnærming til lesing (Dahle, 2003, s. 94), preget leseopplæringen i USA og engelskspråklige land fra 1940-tallet og i Norge på midten av 1980-tallet (Dahle, 2003, s. 94f.). Den går ut på å trene elevene til å lære hele ord ved å hjelpe dem til å danne et ortografisk bilde av ordet i hjernen (Elbro, 2006, s. 147f.) for siden å dele det opp i mindre bestanddeler. Dette er en analytisk metode, med utgangspunkt i å lære elevene å lese ut fra meningsfulle tekster. Målet er både at barna skal lære å lese og at de skal oppleve det meningsfylt å lese. Erfaring viser at mange barn slik tilegner seg lesekunsten på egen hånd ved at leseferdighetene så å si ”vokser fram” og barna etter hvert skjønner det alfabetiske prinsipp. Begrensningene ligger i at de fleste barn bare har kapasitet til å huske et mindre antall ordbilder, og at det ikke er alle barn som klarer å tilegne seg det alfabetiske prinsippet på egen hånd (Elbro, 2006, s.149). Barn i risiko for å utvikle leseproblemer er særlig utsatt i miljø med leseopplæring etter ordbildemetoden, siden de ikke får systematisk opplæring i å sette bokstaver og lyder sammen til ord.

LTG- metoden, lesing på talespråkets grunn, ble utviklet av den svenske lesepedagogen Ulrika Leimar på 1970-tallet (Dahle, 2003, s. 96; Elbro, 2006, 151). Leseopplæringen baseres her på meningsfulle tekster skapt sammen av lærer og elever, med utgangspunkt i en felles opplevelse eller et gitt tema. I LTG- metoden ble det brukt en kombinasjon av de to sentrale leseopplæringsmetodene (se ovenfor), der en la vekt på å lære inn høyfrekvente ord etter ordbildemetoden, samtidig som en anvendte det fonologiske prinsippet og ga elevene en grundig opplæring i bokstavene og lydene (Dahle, 2003, s. 97).

I dag er det i Norge mest vanlig å bruke eklektisk metode, der en tar i bruk elementer fra de ulike metodene i leseopplæringen. Dette gjøres for å kunne møte ulike barns forskjellige behov i forbindelse med leseopplæringen (Dahle, 2003, s. 99), og dette blir også anbefalt i nyere forskning innen lesing (Pressley, 2006, s. 179, kap.8). De siste årene i norsk skole har allikevel vært preget av en del forvirring i forhold til begynneropplæringen i lesing. Det kan skyldes uklarheter i valg av metoder, i og med at LTG og ordbildemetoden kom inn i leseopplæringen i norsk skole på 1980-tallet (Dahle, 2003). Denne uklarheten i valg av metoder kan ha preget lærebøker i leseopplæringen (Dahle, 2000, 2003, s. 98), som ikke har fungert optimalt i forhold til ulike typer elever. L97 og sprikende signaler vedrørende leseundervisningen i forbindelse med seksåringenes og førskolelærernes inngang i skolen kan også ha vært en medvirkende årsak til usikkerhet omkring begynneropplæringen i lesing. Førskolelærere og allmennlærere med opplæring og erfaring fra ulike pedagogiske tradisjoner var ofte sammen om å undervise elevgruppen. Signalene gitt fra myndighetene og L97 var tydelige på at formell leseopplæring skulle ta til i 2. klasse. Dette kan ha gjort lærerne avventende i forhold til leseundervisningen.

2.2 Utviklingen fra leseopplæring ved 7-årsalderen

Hvordan har leseopplæringen i Norge vært fram til innføringen av Kunnskapsløftet høsten 2006? Tradisjonelt sett startet leseopplæringen før 1997 når 7-åringen begynte i første klasse, og etter L97 i andre klasse. Først da ble barnet ansett som modent for å lære å lese (Elbro, 2006, 91). Det har også vært en tradisjon i Norge at foreldrene ikke skulle ”foregripe begivenhetens gang” med å lære barna bokstavene og lesekunsten. Dette hørte med til skolens område. Det synes å ha vært en redsel for å ”ta fra barna barndommen” (egen erfaring).

Det at 6-åringene ”hører hjemme i barnehagen” var også blant ankepunktene til motstanderne av innføring av skolestart ved 6-årsalder. Målet for første klasse i L97, at elevene skulle arbeide med språklige aktiviteter, ble kanskje satt for å imøtekomme kritikernes synspunkter på den 10-årige skolen. Systematisk bokstavopplæring var lagt til 2. klasse, og lese- og staveopplæringen fra 2.-4. klasse (Hekneby, 2001).

I dag er det få kritiske røster i forhold til leseopplæring fra første klasse. Dette kan tyde på at holdningene i den norske befolkningen har forandret seg, enten som et resultat av de internasjonale leseundersøkelsene som PISA (Lie m. fl., 2001; Kjærnsli, Lie, Olsen, Roe &

Turmo, 2004; 2007) og PIRLS (Mullis m. fl., 2003; 2007), eller fordi man har opplevd det positivt og fått gode erfaringer med at 6-åringene begynner på skolen. Resultatene av undersøkelsen gir oss en pekepinn på konsekvensene av en mer systematisk lese- og staveopplæring i første klasse.

2.3 Lov-, rammeverk og planer for grunnskolen

”Alle elevar har rett til å få opplæring i samsvar med dei evnene og føresetnadene dei har” (Kyrkje- og undervisningsdepartementet, 1983, s. 26).

Vi har de siste tiårene fått nye læreplaner i Norge omtrent hvert tiende år, med konsekvensene dette har for leseopplæringen i barnas første skoleår. Dette kan i seg selv ha hatt negative konsekvenser for leseundervisningen i norsk skole på grunn av uroen skiftet i læreplaner skaper i skolen. Frantz T. Gregersen (2008) hevder i en artikkel i Utdanning at skolene i Norge ikke får nok tid og rom til å innføre en ny læreplan før den neste kommer. Dette begrunnes i pedagogisk forskning, som viser at en trenger 15-20 år før en ny læreplan i Skandinavia er blitt en del av skolens liv og virkelighet.

Mønsterplan for grunnskolen (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987) var en revidering av læreplanen M74 (Kyrkje- og undervisningsdepartementet, 1974). Her understrekes det at elevene fra første klasse skal lære å lese gjennom å ”arbeide med språklyder, bokstaver, ord, setninger” (s.134), og i skriftforming gjennom ”øvelse i skriftfremmende aktiviteter samtidig med at de lærer bokstaver og tall” (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s.141).

I 1997 innførte politikerne med Gudmund Hernes som undervisningsminister to reformer i norsk skole, skolestart for seksåringer og ny læreplan, L97. Med dette fulgte endringer både i forhold til skolens pedagogiske personale og i forhold til leseopplæringen. Førskolelærerne gjorde sin inntreden i klasserommet sammen med seksåringene, hvor de skulle samarbeide med lærerne om undervisningen. Første klasse blir i L97 omtalt som første klasse/førskolen (s.117), med de uklarhetene dette kunne føre til. Med hensyn til lese- og staveaktiviteter ble det i L97 lagt vekt på ”skriftspråkstimulerende rollelek, møte symbol, bokstavar, tal og skrift i klasserommet og andre stadar,” og ”ta bokstavane i bruk i si eiga takt, møte og oppleve eit rikt utvalg av bøker, få hjelp til å skrive ned noko dei seier eller fortel, og oppleve at det er samanheng mellom tale og skrift” (s.117). Først i andre klasse skulle elevene ”bruke

bokstavane og gradvis erobre lese- og skrivekunsten”. Nå skulle de ”arbeide med bokstavane, bli kjende med at bokstavane har namn og representerer språklydar” (s.118).

Kunnskapsløftet (2006) kom som en reaksjon på moderate leseresultater blant landets 10-åringer på PIRLS-undersøkelsen i 2001 (Solheim & Tønnesen, 2003, s.9) og 15-åringer på PISA (Kjærnsli m. fl., 2004, Lie m. fl., 2001; OECD, 2001, s. 8). Skolens egne folk, politikere og næringsliv begynte å stille spørsmål ved kunnskapsformidlingen i skolen, derav navnet Kunnskapsløftet.

Kunnskapsløftet har bred politisk enighet i Stortinget og Regjeringen, og har som mål å sette fokus på kunnskapsformidlingen i skolen. Det setter et sterkt fokus på de fem grunnleggende ferdighetene ”Å kunne uttrykke seg muntlig og å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne lese, å kunne regne, å kunne bruke digitale verktøy” (s. 43f.). Det legger også vekt på klare kompetansemål for hvert fag etter 2., 4., 7. og 10. årstrinn, men det finnes ikke konkrete mål for 1. klasse. Etter 2. årstrinn skal elevene i forhold til leseopplæringen:

- ”Leke, improvisere (...) med rim, rytme, språklyder, ord og meningsbærende enheter.
- Snakke om sammenhengen mellom språklyd og bokstav og mellom talespråk og skriftspråk.
- Bruke bokstaver og eksperimentere med ord, i egen håndskrift og på tastatur” (s. 44 og 45).

Ifølge L97 defineres altså første skoleår som førskole/første klasse, der en skal arbeide med skriftspråkstimulerende- og forberedende leseaktiviteter. Bokstavinnlæring med lesing som mål blir først satt i system fra 2. klasse. Kunnskapsløftet definerer første skoleår som første klasse og styrker med det fokuset på kunnskapsformidlingen. Vekten legges på mål for hva elevene skal ha lært i leseopplæringen etter 2. skoleår, men det legger ikke føringer på når man skal undervise i de ulike elementene. Det kan derfor se ut for at Kunnskapsløftet har klarere ambisjoner i forhold til elevenes lese- og staveopplæring allerede fra første skoleår.

2.4 Normalutviklingen i språk

Siden forskning viser at det er til dels sterke sammenhenger mellom språkutviklingen og lese- og staveutviklingen (Elbro, 2006, s. 99; Oftedal, 2003, s. 43; Pressley, 2006, s. 96), og språkutviklingen kan sees på som fundamentet lese- og staveutviklingen bygger på, skal vi nå

se på forskjellige språklige ferdigheter som er forutsetninger for lese- og staveutviklingen. Barn med svake, språklige ferdigheter eller svikt i språkutviklingen kan være i risikogruppen for å utvikle lese- og staveproblemer (Elbro, 2006, s. 223; Wagner m. fl., 2008, s. 64). Derfor er testing av barnas grunnleggende skriftspråkferdigheter en del av denne oppgaven, og dette gjør det også nødvendig å se på hva teorien sier om språklæring og språkutvikling.

2.4.1 Definisjon av språklæring og den tidlige språkutviklingens tre faser

Det har vært og er ulike teoretiske retninger i forhold til språkinnlæring, men de fleste synes i dag å være enige om følgende definisjon: "Den prosessen der en innlærer (et individ) utvikler et eller flere språk (...) i samspill med omgivelsene" (Wagner m. fl., 2008, s.204).

Fra fødsel til skolestart går barn i samspill med omgivelsene gjennom en periodevis intensiv og krevende prosess for å tilegne seg grunnleggende språklige ferdigheter (Hagtvet, 2002; Wagner m. fl., 2008, kap. 11.11). Mange forskere sier at utviklingen går i et U- mønster, der språkinnlæringen skjer i tre faser (Wagner m. fl., 2008, s. 217). I den første fasen, imitasjonsfasen, bruker barnet ordene tilsynelatende korrekt. I virkeligheten er ordbruken en imitasjon av voksne sitt språk. I bunnen av U-en, som er fase to, vil barnet ofte bruke og uttale ord feil, men det som egentlig skjer, er at det ubevisst vender oppmerksomheten mot ordet for å analysere og eksperimentere med det. I denne fasen oppdager barnet ordenes ulike grammatiske former, noe som ofte kan føre til en overgeneralisering. Det kan for eksempel si "vi gådde hjem" istedenfor "vi gikk hjem". Dette skjer ubevisst, siden barnet kanskje nettopp har oppdaget bøyningsmønsteret for svake verb, men enda ikke forstått prinsippet med sterke verb og ordet *gå* sitt bøyningsmønster. Det kan i første omgang se ut som om barnet har gått et stadium tilbake i språkutviklingen, men i virkeligheten er det i ferd med å utforske og eksperimentere med ord det allerede har lært. I tredje fase, på den andre toppen av U-en, har barnet vært igjennom en krevende analyseperiode av de innlærte ordene. Ordene er nå nærmest automatisert og har blitt en del av barnets aktive og bevisste vokabular (Hagtvet, 2002; Karmiloff- Smith, 1983, gjengitt i Wagner m. fl. 2008, s. 224).

2.4.2 Språkutviklingen ved skolestart

Ved skolestart møter barnet nye utfordringer, som innlæring av lese- og staveferdighetene. Nye språklige aktiviteter fører til nye erfaringer og stadier i språkutviklingen, noe som ifølge Wagner m. fl. (2008) skjer kontinuerlig i barns, ungdoms og voksnes liv: "Vekselvirkningen mellom sosial, kognitiv og språklig utvikling fører til at mennesket stadig omorganiserer

relasjonen mellom form og innhold i språket sitt” (s.223). Med leseopplæringen følger også symboler som tall og bokstaver, og jo større ferdigheter et barn har utviklet ved skolestart i så henseende, jo bedre rustet er det til å ta fatt på den omfattende lese- og staveinnlæringen (Oftedal, 2003, s. 56). Forskning tyder på at det er barns nivå i bokstav- og lydkjennskap ved skolestart (Bowey, 2007, s. 165; Elbro & Scarborough, 2004 gjengitt i Elbro, 2006, s. 93) som i sterkeste grad kan forutsi den første leseutviklingen, og ordforrådet ved skolestart som kan forutsi den videre leseutviklingen (Wagner m. fl., 2008, s. 65).

De fleste barn har ved skolestart både god språkforståelse når de lytter og godt utviklede taleferdigheter (Høigård, 2006; Oftedal, 2003, s. 51f.). Forskning viser at andre viktige forutsetninger for å få en god start i lese- og staveutviklingen, er grunnleggende fonologiske ferdigheter (Bowey, 2007, s.166; Byrne m. fl., 2006, s.35; Oftedal, 2003, s. 50, 63; Pressley, 2006, s.113). Fonologi, av greske *phone* ”lyd, stemme” og *logos* ”lære”, og fonologisk utvikling, handler om at barnet oppdager og klarer å bruke språklidene (Høigård, 2006). Elbro hevder at etter bokstavkjennskap, er det barnets oppmerksomhet på språklidene i førskolen som best kan forutsi leseferdighetene i første klasse (Elbro, 2006, s. 99). Han tolker resultatene på en undersøkelse av Jørgen Frost i 2001 som at ”sproglydkjendskap er en *katalysator*- en forbindende kraft- mellom bokstavkjendskap og afkodning av ord” (Elbro, 2006, s.106).

Fonologisk bevissthet kan defineres som ”oppmerksomhet rettet mot språkets lydsystem” (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, KUF, 1999, s. 119). En kan for eksempel merke at den fonologiske bevisstheten hos barnet har våknet når det på eget initiativ begynner å leke med rim og regler, og når det fryder seg over ”tøyseord”. Etter hvert klarer de fleste barn også å lytte ut første og siste lyd i et ord, finne nye ord som starter eller slutter på samme lyd, og å dele navn og ord opp i stavelser. De klarer å manipulere med lydene ved å bytte ut en lyd med en annen for å lage nye ord, og utvikler etter hvert den fonologiske bevisstheten som er nødvendig for å lytte ut hver enkel lyd ordene er bygd opp av, og som de trenger for å bli gode lesere. Bare fantasien setter grenser for barns lek med lyder. Dersom lydene knyttes til bokstavene som passer til, kan den fonologiske bevisstheten økes ytterligere (KUF, 1999).

Et fonem kan defineres som ”språklid, det minste betydningsskillende element i et språk” (KUF, 1999, s.118). Hver språklid er et fonem (Hekneby, 2001), som er en konsonant, vokal eller diftong. Forskjellige språk har ulikt antall fonemer etter antall lyder i språket, men

fonemer er ikke det samme som bokstaver. Fonologiske ferdigheter er godt utviklet hos de fleste barn ved 4- 5-årsalderen, og forskning viser at ferdighetene er en forutsetning for at barn skal klare å skille ut lyder i forbindelse med bokstavinnlæring og lesestart (Bowey, 2007, s. 165ff.; Oftedal, 2003, s. 63; Pressley, 2006, s. 113). Barn som har dårlig utviklet fonologiske ferdigheter ved skolestart regnes for å ha en risiko for å utvikle lese- og staveproblemer (Elbro, 2006, 104; Høien & Lundberg, 2005, kap.4). En studie av Hatcher, Hulme og Snowling viste at trening innen fonologisk bevissthet er til spesielt god støtte for disse barna (Byrne, 2007, s.118).

Normaleleven har også gode morfologiske ferdigheter ved skolestart (Høigård, 2006; Oftedal, 2003, s. 51). Morfologi, av greske *morphe* "form" og *logos* "lære" (Høigård, 2006), handler om morfemer, som kan defineres som "språkets minste enhet med betydningsbærende eller grammatisk funksjon" (KUF, 1999, s.120). Morfologisk kan defineres som det som "har med ordenes oppbygning og bøyning å gjøre" (KUF, 1999, s.120), altså hvordan ordene er bygd opp i betydningsenheter, som ordstammer og grammatikalske morfem. For eksempel består ordet "elevene" av to morfem, *elev*, som er ordstammen, og *-ene*, som er det grammatiske morfemet og som sier noe om antall elever. Ordet "epletre" består også av to morfem, som samtidig også er ordstammer, *eple* og *tre*. "Tre" er hovedordet, mens "eple" forteller noe om hva slags tre det er snakk om (KUF, 1999). Bare ordstammene kan stå alene i en setning (Hekneby, 2001; Høigård, 2006). Barnet utvikler altså innsikt i språkets grammatikalske side.

Siden en antar at barn blir bevisst ord og stavelser før de klarer å bryte disse ned til fonemer (Hekneby, 2001), er det nødvendig å si noe om morfologiske ferdigheter, som er første steg på veien mot fonologiske ferdigheter og avgjørende for å få en forståelse av tekstens innhold. Forskning viser at også god morfologisk bevissthet og gode morfologiske ferdigheter har positiv effekt på lese- og staveutviklingen (KUF, 1999). Med morfologiske ferdigheter menes for eksempel evnen til å se at et sammensatt ord er satt sammen av to forskjellige ord og ferdigheter i å leke med sammensatte ord, for eksempel ved å la ordene skifte plass og høre hva en da får. Det kan også være å se hvordan ord skifter mening med å forandre forstavelse, som når forstavelsen *u-* sammen med *lykke* blir *ulykke*, og ferdigheter i å leke med grammatiske morfem. Hva må en for eksempel føye til "eple" hvis en snakker om flere enn et eple? Førsteklassingen bruker stort sett korrekte ordstammer og bøyingsformer, både når det gjelder verb og substantiv (Høigård, 2006; Oftedal, 2003, s. 51). Men siden språkutvikling er en kontinuerlig prosess, skal store områder utforskes og tilegnes innen voksen alder.

Syntaks kan defineres som ”de grammatiske reglene for hvordan ord og morfem danner setninger” (KUF, 1999, s. 121), og brukes her i betydningen å sette ord sammen til setninger. Ordenes rekkefølge i setningen vil være av avgjørende betydning for setningens innhold (Høigård, 2006; Oftedal, 2003, 51). De fleste barn har ved skolestart fremdeles vansker med mer komplekse setningsstrukturer, men på grunn av barns kognitive utvikling, vil dette fortsette å utvikle seg. Man antar at leseutviklingen og lesing av ulike typer tekster er med på å stimulere videreutviklingen av syntaks (Oftedal, 2003, 52), og at kjennskap og erfaring med ulike setningstyper er med på å gjøre lesingen enklere. Dette siden barna etter hvert kjenner igjen setningsstrukturer og kan hente mening ut av det de leser. Forskning har vist at også syntaktisk utvikling kan si noe om framtidig leseutvikling, spesielt hos barn med svak språkutvikling. Disse barna kan på grunn av manglende erfaringer i syntaktiske strukturer stå i fare for å utvikle lese- og staveproblemer (Elbro, 2006, 101).

Semantisk bevissthet, definert som ”oppmerksomhet rettet mot ordenes innhold” (KUF, 1999, s. 121), er et annet sentralt begrep innen barns språkutvikling. De fleste barn forstår betydelig mer enn de klarer å uttrykke (Hagtvet, 2002; Høigård, 2006), og språkforståelsen utvikles i stadig dialog, kommunikasjon og samspill med nære personer i barnets omgivelser. Det viktigste er imidlertid å forstå at ordene bare uttrykker konkrete og abstrakte ting rundt oss (Oftedal, 2003, s. 55). Ordet ”avis” er for eksempel et uttrykk for det mamma alltid blar i under barnetv, og ”glede” er et uttrykk for en god følelse en har inni seg eller noe en kan gjøre for andre. Språkforståelsen utvikles gradvis i 5-8-årsalderen, og videre resten av livet. Dette kommer til uttrykk ved at barna selv etter hvert ber om forklaringer når de møter ord de ikke forstår (Oftedal, 2003, s. 54). Slik tar de selv ansvar for å øke forståelsen. Dette er også en forutsetning for den videre utviklingen av læring både i skolen og på andre livsarena.

Ordforråd er en avgjørende side ved språkutviklingen. Barn har et større passivt enn aktivt ordforråd. De lærer seg stadig flere ord, samtidig som forståelsen av ordene utvikles ved at de både lærer ordenes konkrete og mer abstrakte betydning (Hagtvet, 2002). Etter hvert kommer en gradvis dypere forståelse av ordenes innhold, men det tar mange år. Ifølge Wagner m. fl. (2008) tyder forskning fra de siste årene på at barnas ordforråd ved skolestart er den faktoren som i sterkest grad predikerer senere leseutvikling og leseforståelse. Barn med godt utviklet ordforråd får størst utbytte av leseopplæringen, spesielt i forhold til leseforståelsen, og forblir sterke lesere gjennom hele skoleforløpet (Elbro, 2006, 112; Wagner, m. fl. 2008, s. 65).

Evnen til å bruke språket som et kommunikasjonsmiddel for å forstå og gjøre seg forstått, er som regel på plass hos et normalt utviklet barn ved skolestart (Ofte dal, 2003, 57). Dette utvikles gjennom kommunikasjon og dialog med personer i barnets nære omgivelser. Her får barnet trening i både å lytte og å gi hensiktsmessige verbale responser. Det utvikler også ferdigheter i å kunne ta andres perspektiv for så å sende et budskap, og fortelle og uttrykke egne meninger. Barnet er imidlertid helt avhengig av at voksne personer i omgivelsene går inn i det språklige samspillet og skaper trygge rammer og rom for barnets språklige uttrykk (Ofte dal, 2003, s. 56f.). Denne sosialisering prosessen er en fordel for at barnet skal få best mulig utbytte av skolegangen og lese- og staveopplæringen.

Evnen til metalingvistiske ferdigheter, definert som ”å kunne skifte oppmerksomhet fra språkets innhold til språkets form”(KUF, 1999, s. 120), begynner å utvikles hos de fleste barn ved 4- 5- årsalderen. Dette innebærer at barnet for eksempel registrerer forskjellige dialekter og språk (Ofte dal, 2003, s. 60). Det legger etter hvert også merke til egne og andres talefeil og kan foreta en bevisst ord- og språk analyse ved å dele ord opp i stavelser og fonemer (Elbro, 2006, s. 103f.). Ifølge Elbro (2006, s. 99) er også barns oppmerksomhet mot talt språk en viktig ferdighet med hensyn til leseinnlæringen. Språklig bevissthet og metaspråklige ferdigheter som å kunne analysere og reflektere over språket, blir innen forskning av mange sett på som en av de viktigste forutsetningene for en vellykket leseopplæring (Wagner m. fl., 2008, s. 65; Ofte dal, 2003, s. 59).

I tillegg til bokstav- og lydkjennskap, metaspråklige ferdigheter og fonologisk utvikling, hevder også forskere at hurtig automatisk navngiving kan si noe om et barns framtidige leseferdigheter (Bowey, 2007, s. 168f.; Elbro, 2006, s. 111; Skaathun, 2007, s. 148; Wolf, Bally & Morris, 1986, s. 988). Hurtig automatisk navngiving er en test der en bruker 5 kjente symboler, farger, tall eller bokstaver, avhengig av barnets alder, lagt i tilfeldig rekkefølge i fem rekker, til sammen ca. 50 ganger. Barnet skal så navngi for eksempel fargene etter tur (Bowey, 2007, 168; Skaathun, 2007, s.149).

Det er tempoet på navngivningen som har vist seg å kunne gi en viss pekepinn på barns leseutvikling (Bowey, 2007, s. 168; Wolf m. fl. 1986, s. 988). Hurtig tempo kan tyde på gode leseferdigheter, og sakte tempo kan si noe om at barnet kanskje er i risiko for å utvikle lesevansker. Svikt i hastigheten ved bruk av tall- og bokstavoppgaver når barnet er i skolealderen kan tyde på dyslektiske lesevansker (Pennington & Olson, 2007, s. 461;

Skaathun, 2007, s. 149). Det er avstand i tid på responsen mellom en stimulus til neste på oppgaver med tall og bokstaver som muligens skiller dyslektikeren fra normalleseren.

Det er imidlertid ikke enighet blant forskerne i hva hurtig automatisk navngiving måler. Bowey (2007, s.169) hevder at det reflekterer flere presise prosesseringskomponenter. Disse komponentene ser ut til å reflekteres forskjellig i de ulike nivåene i leseferdighetene. Det viser seg for eksempel at navngiving av tall og bokstaver i skolen forutsier senere leseutvikling i sterkere grad enn navngiving av figurer og farger i barnehagen (Bowey, 2007, s.170). Det er imidlertid enighet om at hurtig automatisk navngiving sier noe om framtidig leseutvikling og leseferdigheter (Bowey, 2007; Elbro, 2006, s. 99).

Bowers og Wolf har arbeidet ut fra en hypotese om at sakte tempo under hurtig automatisk navngiving utgjør en risiko hos barn som i tillegg har dårlig utviklet fonologiske ferdigheter. Teorien "the double deficit hypothesis" (Bowey, 2007, s.170) går som sagt ut på at barn som både har dårlig utviklede fonologiske ferdigheter og sakte tempo under navngivingstesten, er i risikogruppen for å utvikle leseproblemer. Dette er fremdeles bare en arbeidsteori (Bowey, 2007), men en antar allikevel at dette er to viktige komponenter i forhold til å framtidig leseutvikling (Bowey, 2007, s. 170). Derfor har vi også valgt å bruke tester som måler disse ferdighetene og det sentrale området bokstav- og lydkjennskap i undersøkelsen vår.

2.5 Normalutviklingen i lesing, 5-7-årsalderen

Testene som denne oppgaven presenterer, måler til sammen 326 førsteklasseelevers grunnleggende skriftspråkferdigheter og faktiske lese- og staveferdigheter i slutten av første klasse våren 2002 og 2007. I det videre legger jeg hovedvekten på elevenes leseutvikling, men vi kan ikke gå helt utenom staveutviklingen, da disse griper sterkt inn i hverandre (Dahle, 2003, s. 94f.; Hagtvet, 2002; Skaathun, 2003, s. 109; Wagner m. fl., 2008, 30f.). For å nå målet med leseopplæringen, er som tidligere sagt en del grunnleggende språklige ferdigheter av avgjørende betydning (Elbro, 2006; Oftedal, 2003; Pressley, 2006). Er disse på plass og barnet får lære bokstavnavn, lyder og hvordan disse kan trekkes sammen til ord, ligger alt til rette for at den alfabetiske koden knekkes (Dahle, 2003, s. 85; Pressley, 2006, 147). Men barnet må også forstå tekstens budskap før vi kan si at leseferdighetene fungerer (Byrne, 2007, s. 110; Elbro, 2006, s. 50ff.). Nå går vi videre og ser på normalutviklingen og grunnleggende språkferdigheters betydning for lese- og staveopplæringen, leseutviklingen og

selve lesingen. Jeg tar utgangspunkt i normalutviklingen, siden systematisk undervisning av god kvalitet for alle elever (Skaalvik, 1999, i Backmann & Haug, 2006, s. 96) virker forebyggende, også for elever med spesielle behov.

2.5.1 Normalutviklingen og grunnleggende språkferdigheters betydning for lesing

Forskning viser at språkferdighetene nevnt ovenfor er til hjelp for barna i utviklingen av gode leseferdigheter (Byrne, 2007, s. 116): Godt utviklede fonologiske ferdigheter hjelper til ved lese- og staveinnlæringen ved at de letter evnen til å segmentere lyder i ord eller trekke sammen lyder til ord, og evnen til å kunne skille ord fra hverandre. Normalt utviklet fonologisk bevissthet antas å lette leseinnlæringsprosessen siden barna både er i språket og kan snakke om språket (Ofstedal, 2003, s. 63). Men fonologiske ferdigheter videreutvikles også som en følge av leseferdighetene (Hagtvatn, 2002). Fonemisk bevissthet, at bokstavene representerer lyder i ord, og at fonemet, språklyden, har en forbindelse med grafemet, bokstavtegnet, er også med på å gjøre leseinnlæringen enklere (Elbro, 2006, s. 101; Hagtvatn, 2002; Pressley, 2006, s.163). Bokstav- og lydtester tatt ved eksempelvis å be barna skrive bokstaver som representerer lyder på et ark, eller ved å vise bokstavrekker og be barna peke på bokstaven som samsvarer med uttalt lyd, kan gi informasjon om hvor langt det enkelte barn er kommet i fonemisk bevissthet.

Barns normalutvikling innebærer nysgjerrighet, og bruk av skrift i barnets nære omgivelser gir det mulighet til å skille skrift fra tegning i relativt ung alder (Elbro, 2006, s. 93). Hvis det i tillegg får møte bokstavene på en naturlig måte i positive omgivelser og utvikle en gradvis kjennskap til disse, vil en annen viktig forutsetning for en positiv og god leseutvikling være lagt (Bowey, 2007, s. 165 &171; Pressley, 2006, s.106).

Syntaktisk bevissthet og syntaktiske ferdigheter er viktig både for utvikling av leseferdigheter og for at barnet skal kunne forstå og gjøre seg forstått. Utvikling av syntaktiske ferdigheter henger trolig sammen med kognitiv utvikling, kommunikasjon, samspill med andre og leseutviklingen (Ofstedal, 2003, s. 51f.).

Et godt ordforråd, semantisk bevissthet, gode semantiske ferdigheter og god språkforståelse ved skolestart kan virke forebyggende både på leseproblemer og emosjonelle og sosialt relaterte problemer, i og med at barnet kan uttrykke seg og gjøre seg forstått blant andre barn og voksne (Løge, 2007; Ofstedal, 2003, s. 52).

Motivasjon, leseglede og interesse for bøker kan også tyde på senere positiv leseutvikling og leseferdigheter (Byrne, 2007, s.106; Elbro, 2006, s. 95). Litterære aktiviteter som å bli lest for fra tidlig alder, er med på å bygge ut ordforrådet, utvikle den fonologiske bevisstheten og gi barn kjennskap til ordenes muntlige og mer formelle, skriftlige form (Hekneby, 2003; Oftedal, 2003, s. 69). Pressley (2006, s.103ff.) hevder at barn med tidlige erfaringer fra et mangfold av språklige samhandlinger med voksne, har store fordeler med hensyn til leseutviklingen i forhold til barn med færre språklige erfaringer.

2.5.2 Leseutviklingen

Siden vi skal vurdere i hvilken grad Kunnskapsløftet (2006) har influert på lese- og staveferdighetene i slutten av første klasse, er det også nødvendig å ha noe kjennskap til leseutviklingen. Utviklingen av leseferdigheter varierer med ulike skriftsystem og i hvilken grad skriftspråket samsvarer med talespråket (Treiman & Kessler, 2007, s.128; Wagner m. fl., 2008, s. 236). Norsk har en alfabetisk skrivemåte og en middels transparent ortografi. Engelsk er mindre transparent i ortografien, og finsk er nesten helt transparent (Treiman & Kessler, 2007, s. 126; Wagner m. fl., 2008, s. 235). Det vil uansett grad av språklig transparens være nyttig å bryte leseopplæringen ned i mindre deler (Byrne, 2007, s.107).

Det finnes ulike teorier om hvordan lesingen utvikler seg (Dahle, 2003, s.78; Ehri, 2007, s. 138), og forskere beskriver prosessen i ulike stadier eller faser (Frith,1985 i Ehri, 2007, s. 139; Wagner m. fl. 2008, s. 236). Den første fasen kalles ofte for den ideografiske eller den logografisk-visuelle fasen, og kjennetegnes av at barnet lærer ordet som ordbilde, uten å bryte det ned på bokstav- og lydnivå (Ehri, 2007, s.143; Pressley, 2006, s. 145).

Neste fase kalles det alfabetisk-fonologiske eller det alfabetiske stadiet (Ehri, 2007, s. 146; Pressley, 2006, s.146; Wagner m. fl. 2008, s. 236). Nå har barnet lært bokstavene med tilhørende navn og lyder, og det begynner å bruke kunnskapen til å bryte ned ordene på bokstav- grafemnivå og lyd- fonemnivå (Ehri, 2007; Pressley, 2006; Wagner m. fl. 2008). Det kreves betydelige analytiske ferdigheter hos barnet for å lære å mestre nødvendige ferdigheter på dette nivået, og det er i denne fasen barnet ”kommer på sporet av lesing” (Wagner m. fl. 2008 s. 362) eller skjønner det alfabetiske prinsipp (Dahle, 2003, s. 85; Pressley, 2006, s. 147). Graden av språklig transparens sammen med barnets språklige nivå og fonologiske ferdigheter er med på å avgjøre hvor vanskelig denne fasen er (Wagner m. fl. 2008, s. 236).

Den siste fasen i leseutviklingen blir ofte kalt den ortografiske fasen, eller det ortografisk-morfemiske stadiet (Ehri, 2007, s.139; Wagner m. fl. 2008, s. 236). Målet her er at ordavkodingen automatiseres, slik at lesingen flyter lettere og en kan konsentrere seg om tekstens innholdside (Ehri, 2007, s.150; Pressley, 2006, s.148; Wagner m. fl. 2008, s.236). I denne fasen vil barnet få dannet ordbilder i hjernen slik at avkodingen skjer hurtig og lesingen automatiseres (Dahle, 2003, s. 83; Ehri, 2007, s. 151; Pressley, 2006, s.148). Det kreves mye lesetrening før barnet har fullt utviklede leseferdigheter, men selv lesere som har nådd dette stadiet, vil i møte med ukjente ord ha behov for å gå tilbake til det forrige stadiet (Dahle, 2003, s.84; Wagner m. fl. 2008, s.236).

Enkelte forskere vil også hevde at lesingen har et fjerde stadium, som kommer før de tidligere nevnte. Dette blir av Ehri kalt pre- alphabetic, og Seymour og Duncan kaller det pre- literacy (Ehri, 2007, s. 140), og omfatter perioden hvor barnet nettopp har oppdaget skrift og lesing. Det er en lekelesing, der barna leser *melk* fordi de ser en melkekartong, eller *Mc Donald* fordi de ser en Mc Donald-restaurant. Barnet leser altså omgivelsene mer enn de leser ordene.

2.5.3 Forberedende lese- og staveopplæring

Vi går nå over til forberedende lese- og staveopplæring, som hjelper eleven til å bli oppmerksom på språkets ytre side, formsiden. Fra å ha vært ”inne i” og en del av språket, flyttes barnets bevissthet over til å kunne betrakte språket fra utsiden. De kan snakke om språket, leke og tøyse med det og etter hvert også å analysere og dele ord opp i mindre deler, som ordstammer eller stavelser (Elbro, 2006, s. 101; Oftedal, 2003, s. 59f.). Barnet blir bevisst på at språket består av både innhold og form. Dette kommer av seg selv hos de fleste barna, spesielt om de er vant til å høre ulike språk og dialekter hos personene rundt seg (Oftedal, 2003, s. 60).

For barn i risikogruppen for å utvikle leseproblemer kan dette imidlertid være vanskelig, og de trenger å trene og øve for å bli oppmerksomme på språkets formside. For disse barna vil det være spesielt viktig med fonologisk trening (Byrne, 2007, s. 118; Elbro, 2006, s. 106ff.; Pressley, 2006, s. 111ff.). Dette kan for eksempel gjøres ved å utforske og eksperimentere med språket gjennom lek og lytteøvelser, som å dele ord opp i stavelser, lytte ut første og siste lyd i ord, finne midterste lyd osv. Slik rettes barnets oppmerksomhet mot ordenes språklydmønster og den enkelte språklyden (Oftedal, 2003, s. 64; Pressley, 2006, s. 112).

Fonemisk bevissthetsutvikling kan stimuleres med begynnende bokstavinnlæring og staving der barna ser at skrift har mening (Elbro, 2006, s. 103ff.; Oftedal, 2003, s. 65ff.; Pressley, 2006, s. 120ff.). Lek med rim og regler og utforsking av bilde og tekst i bøker gir for eksempel grunnlag for samtale og refleksjon over skrevne tekster og tekstenes innholdsside (Elbro, 2006, s. 102, Pressley, 2006, s. 120). Slik kan barna bli fortrolige med at bokstaver representerer lyder i ord, og få erfaringer med at tekst og skrift er måter å tilegne seg forståelse og å uttrykke seg på (Oftedal, 2003, s. 65).

Forskere synes å være enige om at fonologisk bevissthet, bokstavkjennskap og kunnskap om bokstavnavn gjensidig forsterker hverandre i å forutsi og påvirke framtidig leseutvikling (Bowey, 2007, s. 165ff.; Elbro, 2006s. 105f.). Siden dette har vist seg å være blant nøkkelfaktorene i forhold til leseutviklingen, er det naturlig å legge dette i bunn av forberedende lese- og staveopplæring. Lystbetont undervisning tilpasset barns nivå gjør det til en lek å bli kjent med lyder og bokstaver, og litteratur tilpasset barnas alder og interesser setter det inn i meningsfulle sammenhenger (Bowey, 2007, s. 166; Pressley, 2006, s. 119f.).

God informasjon til foreldre, førskolelærere og lærere kan skape forståelse for at forberedende leseopplæring og det å være barn ikke er motsetninger, men to sider av samme sak. En kan møte argument som ”jeg synes at barn må få være barn”, men barn er fremdeles barn, selv om de får forberedende leseopplæring, når det skjer på barns premisser og slik at barnet opplever mestring i forhold til det som skjer. God informasjon kan hjelpe voksne i barns omgivelser til å forstå at forberedende leseopplæring kan gi barn i risikogruppen for å utvikle leseproblemer en bedre barndom (Bowey, 2007, s. 171f.; Byrne, 2007, s.117f.; Elbro, 2006, s. 106ff; Pressley, 2006, s. 114).

Forberedende lese- og staveopplæring legger et godt fundament for å tilegne seg lesekunsten, spesielt for elever som har personer med lesevansker i familien (Byrne, 2007, 118; Pressley, 2006, s. 11ff.). Undersøkelser som de danske bornholm- og københavnunderøkelsene innebærer aktiv språkstimulering av barnehagebarn i forhold til fonologisk utvikling og lek med språklyder. Dette viser seg å gi store og vedvarende fordeler i leseutviklingen, spesielt i forhold til barn i risikogruppen for å utvikle leseproblemer (Elbro, 2006, s. 107).

Undersøkelser foretatt i Australia har vist samme tendens. Effekten av trening har vedvart slik at barna i inntil syv år etter avsluttet trening har skåret bedre på relevante tester enn barn uten tilsvarende trening (Elbro, 2006, s. 108).

2.5.4 Beskrivelse av den første leseopplæringen

Vi har ovenfor sett på barns språklige forutsetninger for grunnleggende skriftspråkutvikling, forberedende lese- og staveopplæring og god leseutvikling. Men siden vi også skal se på barns faktiske lese- og staveferdigheter i slutten av første klasse, skal vi også se nærmere på den første leseopplæringen. Enhver ferdighet innebærer læring, som er et produkt av miljøet og barnet. Det er derfor viktig å finne ut hva miljøet rundt barnet må tilføre for å utvikle gode leseferdigheter (Byrne, 2007, s. 106f.). Men det er på grunn av genetiske ulikheter i personlighet, motivasjon og læreprofil vanskelig å gi noen enkel teori om leseopplæringen (Byrne, 2007, s. 107).

For å sikre best mulig leseopplæring, er det av avgjørende betydning at læreren har relevante kunnskaper om leseutvikling og leseopplæring og klarer å formidle disse i et positivt og stimulerende miljø (Byrne, 2007, s.115ff.; Dahle, 2003, s. 100; Pressley, 2006, s. 177f.). Med dette menes både at undervisningen skaper nysgjerrighet hos barna og at de ytre rammene omkring elevene gjenspeiler skrift og legger til rette for lese- og staveaktiviteter (Dahle, 2003, s. 73f.; Pressley, 2006, s. 178).

Bokstavinnlæring er en forutsetning for å komme på sporet av lesing (Elbro, 2006, s. 93; Pressley, 2006, s. 151). For å sikre grundig kjennskap til bokstavene, er det nødvendig med en systematisk og strukturert innføring av disse. Elevene må lære både grafemet, bokstavens forside, bokstavens navn og lyden, bokstavens uttaleside (Bowey, 2007, s. 164f.; Dahle, 2003, s. 84ff.; Pressley, 2006, s. 151ff.). Det er viktig med god struktur og variasjon i innlæringsmetodene, slik at vi møter de forskjellige elevene på deres eget nivå. Slik kan vi sikre at grunnleggende ferdigheter i forbindelse med leseopplæringen når alle elevene (Byrne, 2007, s. 116ff.; Pressley, 2006, s. 152).

Kunnskap om og kjennskap til bokstavene hjelper barnet til å bryte ned ord til fonemer, og ta et utvendig perspektiv på språket (Elbro, 2006, s. 100ff). I bokstavinnlæringen inngår grundig opplæring i å skrive og forme bokstavene, grafemet (Dahle, 2003, s. 85ff.). Bruk av staving i den første leseopplæringen kan være en god hjelp for noen av elevene til å knekke lesekoden (Skaathun, 2003, 103). Noen klarer å stave seg fram til hvordan ord skrives når de har lært bokstavene med tilhørende fonem før de klarer å lese ordene, og slik ser vi at staving og lesing kan gå hånd i hånd i den første leseopplæringen (Skaathun, 2003, s. 105).

Det er viktig at elevene opplever det meningsfylt å drive med lesing og skriving, derfor legges det vekt på å bruke situasjoner og litteratur som er aktuell og interessant for barnet og tilpasset barnets opplæringsbehov i lesing (Byrne, 2007, s. 107; Dahle, 2003, s. 98f.; Pressley, 2006, s. 150ff.). Selve lesetreningen kan skje ut fra tekster som inneholder innøvde bokstaver og lyder, og med tekster fra letlesbøker der illustrasjoner støtter opp om teksten (Dahle, 2003). I sistnevnte vil eleven lese mer ut fra konteksten enn ved å trekke sammen lyder til ord, men det kan gi den meningsfylte opplevelsen av mestring som er viktig å ha med seg i den videre prosessen. Forskning tyder på at det er fornuftigere å lære barna å stave ordene ved å trekke sammen lyd for lyd enn å satse på helords- og kontekstbasert lesing (Pressley, 2006, s. 164f.).

Målet med systematisk opplæring og lesetrening er at ordavkodingen blir automatisert slik at ressursene kan brukes på tekstens innholdsside (Byrne, 2007, 110; Dahle, 2003, s. 76; Pressley, 2006, s. 176). For barn som av ulike grunner sliter med å tilegne seg de nødvendige ferdighetene i lesing, er det av avgjørende betydning å komme raskt i gang med spesielt tilrettelagt undervisning (Shaywitz, 2003, s. 171; Høien & Lundberg, 2005, s.234).

Jevnlige lese- og stavetester kan gi oss informasjon om hvor langt det enkelte barn har kommet i lese- og staveutviklingen. Ved å la barna lese rekker med ord på tid, fra enkle, lydrette og høyfrekvente ord til mer kompliserte og sjeldne ord, får vi informasjon om lesehastigheten. Nonordlesing gir oss informasjon om barna leser ordet fordi de har lært ordbildet, eller om de har lært å trekke sammen lyder til ord. Målet er å teste barnas grunnleggende evne til avkoding. Siden de ved nonordlesing verken har visuell, ortografisk eller semantisk støtte i forhold til ordene som leses, kan vi se om barna mestrer avkoding og har forstått det alfabetiske prinsipp (Høien & Lundberg, 2005, s. 205).

På samme måte kan vi teste barnas staveferdigheter. Ved å bruke ulike ord, fra enkle, lydrette til mer ortografisk komplekse ord kan vi få informasjon om barna klarer å lytte ut enkeltlyder og skrive ned grafemet som korresponderer med disse, og om de har dannet seg noen ortografiske bilder av kjente ord. Tar vi i bruk nonord der barna mangler støtte, får vi informasjon om barna mestrer fonem- grafemomkodingen (Høien & Lundberg, 2005). Som tidligere nevnt kan noen barn stave enkelte ord før de har utviklet leseferdighetene. Ved å ha begge typer tester, får vi informasjon om hvilket området barnet til enhver tid mestrer best, og anledning til å legge til rette undervisningen i forhold til det enkelte barns behov (Gabrielsen, 2003, s. 144; Høien & Lundberg, 2005, s. 234; Pressley, 2006).

2.6 Aldersfaktorer i forhold til leseopplæringen

Det finnes lite forskning på aldersfaktorer i forbindelse med begynnerundervisning i lesing, og dermed heller ingen klare svar på hva som er det gunstigste tidspunktet for start på leseopplæringen. Crone og Whitehurst (1999, s. 604) hadde imidlertid på midten av 1990-tallet en longitudinell undersøkelse over grunnleggende språkferdigheter og tidlige leseferdigheter, der de så på alders- og undervisningseffekter på språkferdigheter og tidlige leseferdigheter. Undersøkelsen ble kalt "Age and Schooling Effects on Emergent Literacy and Early Reading Skills". Den gikk over fire år og omfattet en gruppe på 337 elever fra lavere sosiale skikt i USA, målt etter inntekt. Vi kan ut fra dette anta at gruppen til en viss grad samsvarer med gruppen i vår undersøkelse som har foreldre med middels utdanning, men de sosiale forskjellene er egentlig mye større i USA enn i Norge. Crone & Whitehurst (1999) forteller at en elevgruppe på 183 elever ble fulgt fra de startet i "Head start" (4-5 år), gjennom "Kindergarten" (5-6 år), "First grade", (6-7 år) og "Second grade" (7-8 år). Klassen ble delt i tre grupper, de eldste, som var født i desember og januar, de yngste, født i oktober og november, og mellomgruppen, født i månedene mellom.

Resultatet viser at selv om de eldste elevene skåret betydelig høyere enn elevene som var 10 måneder yngre på grunnleggende språkferdigheter første året (head start), ble dette utjevnet i løpet av første klasse (first grade), som var startåret for den formelle leseopplæring. Crone & Whitehurst (1999) sier at de yngste barna til og med hadde tatt igjen eldre klassekamerater med hensyn til leseferdigheter i slutten av første klasse, og gått forbi de eldste elevene i forhold til alder, både i forhold til leseforberedende ferdigheter og faktiske leseferdigheter. De hevder at ett års arbeid med lese- og skriveundervisning resulterte i at de yngste elevene presterte 1.7 ganger bedre med hensyn til leseforberedende ferdigheter, og 4.3 ganger bedre med hensyn til faktiske leseferdigheter enn det den generelle alderseffekten kunne forklare.

Phillips og Lonigan (2007, s. 174) bekrefter disse synspunktene, og påpeker at sen skolestart kan hindre tidlig intervensjon i forbindelse med lese- og skriveproblemer, med tilsvarende dårligere prognoser og utviklingsmuligheter med hensyn til lese- og skriveutviklingen. Dette peker i samme retning som antagelsene i hypotesen min, at når barna får motiverende og systematisk leseopplæring på sine egne premisser, er det ingen ting i veien for at dette kan skje allerede i 5-6-årsalderen. Barna har fordeler av at skolen utnytter forventningene de har til å bli undervist ved skolestart, selv om skolestart er et år tidligere i dag enn i 1997.

Tidligere undersøkelser har imidlertid vist at leseferdighetene ved 10-årsalderen er omtrent den samme, uavhengig av om en starter med formell leseopplæring ved 5- eller 7-årsalderen (Elbro, 2006, s. 97; Mullis m. fl., 2003; 2007). Eksempel på dette er elevene fra Finland som får formell leseopplæring ved skolestart i 7-årsalderen, men som allikevel skårer høyest på de siste årenes internasjonale lesetester. Elbro hevder imidlertid at det, i motsetning til i Norge og Danmark, noen steder i Sverige og Finland er tradisjon for å lære barna å lese hjemme, før skolestart (Elbro, 2006, s. 115). Så kan en undre seg over om dette kan være en av årsakene til at finske barn allikevel skårer høyere enn norske elever på internasjonale tester. Faktorer som grad av språklig transparens i barnas opplæringspråk vil også spille inn.

2.7 Kjønnforskjeller i forhold til leseferdigheter

Det er i forhold til oppgavens spørsmål og hypoteser også naturlig å se på kjønns- og sosiokulturelle forskjeller i grunnleggende skriftspråkferdigheter og faktiske lese- og staveferdigheter. Kjønnforskjeller i leseferdighetene er et velkjent fenomen blant forskerne (Elbro, 2006, s. 223; 2007, s. 180f.; Pressley, 2006, s. 377). Tidligere PISA- undersøkelser (Lie m. fl., 2001; Kjærnsli m. fl., 2004; 2007) viser en generell kjønnforskjell med hensyn til de svakeste elevene i land som deltok på undersøkelsen på 2:1, som betyr at for hver jente med store leseproblemer, finner vi to gutter med tilsvarende problemer (Elbro, 2007, s. 180). Også når vi ser på resultatene i PIRLS (Mullis m. fl., 2003; 2007), finner vi til dels store forskjeller mellom gutter og jenters leseferdigheter i jenters favør, der Norge utpekte seg i negativ retning med spesielt store kjønnforskjeller i forhold til land det er naturlig å sammenligne seg med.

I motsetning til Norge, finner vi i land som Frankrike og Italia mindre kjønnforskjeller. Dette kan ifølge Wagner m. fl. (2008, s. 55) skyldes en mye mer bevisst satsing på barnas språkutvikling allerede i barnehagen, der for eksempel de franske barna ikke har samme mulighet som norske barn til å ”velge vekk” språklige aktiviteter. Alle barna må gjennom det samme språkstimulerings- og leseprogrammet, enten de vil det eller ikke. I Norge har praksis i barnehagen ofte vært at barna med størst interesse for lesing og språklige aktiviteter, også har fått ta mye mer del i dette, mens andre barn har drevet med andre aktiviteter istedenfor. Det har i dag også vokst fram en større bevissthet omkring dette i Norge. ”Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver” (Kunnskapsdepartementet, 2006b) er mye mer bevisst i

forhold til blant annet språkstimulerende aktiviteter enn tidligere planer for barnehagen. Se også vedlegg 10, årsplanen for Steinhagen barnehage i Stavanger.

Elbro (2007, s. 180) hevder at kjønnsforskjellene kan være både genetisk og miljømessig betinget, uten at en enda helt sikkert kan si hva dette kommer av. Longitudinelle undersøkelser kan tyde på at jentene har et språklig forsprang på guttene ved skolestart som de drar fordeler av ved begynneropplæringen i lesing (Elbro, 2007, s. 180). Tar vi høyde for det ulike nivået i språkferdighetene mellom guttene og jentene i undersøkelsene, vil vi se at leseferdighetene er jevn gode sett i forhold til språklig nivå, og kjønnsforskjellene i leseferdighetene utjevnes etter hvert som barna blir eldre (Elbro, 2007, s. 180).

Også miljøfaktorer kan spille en rolle i forskjellene på gutters og jenters leseferdigheter (Elbro, 2007, s. 180). PISA (Lie m. fl., 2001; Kjærnsli m. fl., 2004, 2007) viste at gjennomsnittlig dobbelt så mange gutter som jenter hadde til dels store leseproblemer og presterte under nivå 1, som er laveste lesenivå på undersøkelsen (Elbro, 2007, s. 181). Av miljøfaktorer kan jeg nevne at jentene generelt sett er mer positive og interessert i lesing enn guttene, også til bruk av tid på leseaktiviteter i fritiden (Lie m. fl., 2001; Kjærnsli m. fl., 2007; Mullis m. fl., 2003; 2007). Matteuseffekten (Matt.25,22), at de lesesterke leser mye og med det blir bedre lesere, mens de lesesvake leser lite og med det blir dårligere lesere, følger som en konsekvens av dette (Gabrielsen, 2003, s. 29). Noe kan også ha med lærestoff og emner å gjøre, og i hvilken grad dette vekker interesse hos de to kjønnene (Elbro, 2007, s. 181).

Av andre miljømessige faktorer foreslår forskere at feminiseringen av skolen, som en følge av en stor andel kvinnelige lærere de første skoleårene, også kan spille en viss rolle. Men dette anses å være en noe usikker faktor (Elbro, 2007, s. 182). Det vil uansett være av stor interesse å finne ut hva vi kan gjøre for å forebygge forskjellene i leseferdighetene mellom gutter og jenter. Leseundersøkelser blant voksne tyder heldigvis ifølge Elbro (2007, s. 182) ikke på at forskjellene fortsetter, da det ser ut for at menn etter hvert innhenter kvinner i faktiske leseferdigheter.

I forhold til undersøkelsen vår, som tar utgangspunkt i tvillingpar av samme kjønn, er dette en av faktorene vi må være oppmerksomme på når vi skal analysere resultatene av undersøkelsen, siden tvillinger kan ha en gjensidig, kjønns spesifikk påvirkning på hverandre.

Men det var dette materialet jeg hadde til disposisjon. Vi må bare være oppmerksomme på at dette kan ha påvirket resultatene til en viss grad.

2.8 Sosiokulturelle forskjeller i forhold til leseferdigheter

Av sosiokulturelle forskjeller som virker inn på leseferdighetene, finner vi faktorer som sosial, kulturell og økonomisk kapital (Gabrielsen, 2003, s 23f.; Wagner m. fl., 2008, s. 177f.). Med sosial kapital tenker vi på det sosiale nettverket den enkelte har rundt seg og kan bruke i ulike anledninger. Innen kulturell kapital kan vi nevne antall bøker eller kulturgjenstander i hjemmet, deltakelse i kulturelle aktiviteter som teaterbesøk, konserter og kino, og foreldrenes engasjement omkring barnets skolegang. Innen økonomisk kapital tenker vi på foreldrenes utdanning og yrke, brutto inntekt, samlivssituasjon osv (Elbro, 2007; s. 182ff. Gabrielsen, 2003, s. 23f.).

Undersøkelser som PIRLS (Mullis m. fl., 2003; 2007) og PISA (Lie m. fl., 2001; Kjærnsli m. fl., 2007) tyder på at økonomiske forhold i hjemmet spiller en mindre rolle i forhold til leseferdigheter i Norge enn det vi kan se i andre deltakerland. I Norge kan økonomiske forhold forklare 8 % av variasjonen i elevresultatene, mot 13 % av variasjonene i resultatene ellers i de deltakende landene (Gabrielsen, 2003, s. 24). Vi har med andre ord ikke de store sosioøkonomiske forskjellene i befolkningen i Norge som vi finner i mange andre land.

I forhold til kulturell og sosial kapital, er effekten i Norge omtrent den samme som gjennomsnittet i andre OECD-land, med at de forklarer 19 % av variasjonen i resultatene med hensyn til kulturell kapital, og 4 % av variasjonene i forhold til sosial kapital (Gabrielsen, 2003, s. 24; Lie m. fl., 2001; Kjærnsli et al, 2007). Det kan også se ut som om minoritetsspråklige barn i Norge skårer dårligere enn minoritetsspråklige barn i land som Sverige (Wagner m. fl., 2008, s. 43). I forhold til disse barna ser det ut for at mor og mors utdanning spiller en betydelig rolle i forhold til leseutviklingen (Wagner m. fl., 2008, s. 81). Ellers ser det ifølge PISA (Lie m. fl., 2001; Kjærnsli m. fl., 2007) ut for at vi finner store forskjeller i leseferdighetene innen den enkelte skole i Norge og Norden, i motsetning til andre land, der forskjellene er størst mellom skolene.

Pressley (2006, s. 247) hevder at forskning foretatt de siste 30 årene på skoler i områder med svake sosiokulturelle omgivelser, viser at målbevisst satsing på leseopplæringen allerede fra

første klasse kan føre til at en får elever med meget gode resultater med hensyn til leseutviklingen. Slike skoler kjennetegnes ofte av et sterkt lederskap, trygge omgivelser, store forventninger til hvert barn med hensyn til prestasjoner, vektlegging av grunnleggende ferdigheter og en bevisst oppmerksomhet mot elevenes progresjon. Fra våre egne nære omgivelser kan Nylund skole i Stavanger stå som et eksempel på dette (Wagner et al, 2008, s. 157).

Phillips og Lonigan (2007, s. 177f.) nevner mange vesentlige faktorer i forhold til sosiokulturelle forskjeller, som grad av utdanning, inntekt, enslig forsørger versus gifte eller skilte foreldre, etnisk tilhørighet, morsmål osv, men det blir for omfattende for oppgaven å gå inn på alle disse enkeltfaktorene. For enkelhets skyld har vi i her valgt å relatere sosioøkonomiske forhold til foreldrenes utdanning, fordi vi antar at lengden på denne også gir en viss pekepinn på sosiokulturell tilhørighet. Vi har valgt å dele foreldrene i to grupper, en der foreldrene samlet har fra 29 års utdanning og mer og regnes som høy utdanning, og en der foreldrene samlet har til og med 28 års utdanning. Dette regnes som en middels lang utdanning. Siden det er så få personer med kort utdanning i Norge, ser vi i undersøkelsen helt bort fra denne tredje gruppen. Det vil si at i alle fall en av foreldrene i den første gruppen har fullført bachelorgrad. Forskning og store, internasjonale lesetester har vist oss at barn i familier med lav sosial status har større risiko for å utvikle lese- og skriveproblemer (Phillips & Lonigan, 2007, s. 177). Samtidig viser en undersøkelse av Craig, Connor & Washington (2003, i Phillips & Lonigan, 2007, s. 176) at barn av lavinntektsgrupper profiterer på systematiske leseforberedende aktiviteter i førskolen. Dette viser de med å skåre bedre på lesetester i andre klasse enn barn fra høyere sosiale lag uten de samme leseforberedende aktivitetene i førskolen.

Forskning tyder på at faktorer som foreldrenes forventninger og innflytelse i forhold til skolerelaterte aktiviteter kan spille en vesentlig rolle i elevenes senere prestasjoner, og også dette er faktorer som kan ses i relasjon til foreldres utdanning og økonomiske status. Foreldre med høy utdanning synes å ha et mer positivt syn på lesing og lesing som underholdning enn foreldre med lav utdanning har. Dette kan skyldes manglende erfaringer med litteratur som underholdning eller manglende økonomiske midler. I alle fall gjenspeiles dette i barnas senere engasjement og leseferdigheter (Phillips & Lonigan, 2007, s. 178).

2.9 Forskningsspørsmål og hypoteser

Hovedhypotese: Jeg forventer å finne bedre grunnleggende skriftspråkferdigheter og faktiske leseferdigheter hos elevene som er undervist etter Kunnskapsløftet og testet våren 2007 enn hos elevene som er undervist etter L97 og testet våren 2002. Ut fra dette antar jeg at 5-6-årsalderen er den gunstigste alderen til å starte opp med formell lese- og staveopplæring. Resultatene på undersøkelsene kan gi en pekepinn på om dette kan stemme. Bedre svar får vi ikke før elevene fra undersøkelsen i 2007 eventuelt blir testet på ny i tredje klasse for så å sammenlikne resultatene vi får med resultatene fra den første gruppen i tredje klasse. Vi kan også gjentatte ganger teste flere grupper elever når de kommer i slutten av første klasse.

På bakgrunn av det som er nevnt i teorien, stiller jeg følgende forskningsspørsmål og delhypoteser:

- 1) Har Kunnskapsløftet ført til mer undervisning i skolen?

Delhypotese 1: Jeg forventer å finne mer tid brukt på den formelle leseundervisningen og mer tid brukt på skolen til lesing etter innføringen av Kunnskapsløftet.

Dette baseres på resultatene fra lærernes spørreskjema fra 2007, hvor vi spurte om tid brukt på formell og uformell leseopplæring før og etter Kunnskapsløftet.

- 2) Har Kunnskapsløftet ført til en forbedring i grunnleggende skriftspråkferdigheter som fonologisk bevissthet, bokstav- og lydkjennskap og hurtig automatisk navngiving?

Delhypotese 2: Jeg forventer å finne en forbedring i grunnleggende skriftspråkferdigheter som fonologisk bevissthet, bokstav- og lydkjennskap og hurtig automatisk navngiving.

Jeg antar at barna testet våren 2007 kan flere bokstav- og lydkoplinger og har en bedre fonologisk bevissthet med hensyn til å trekke sammen flere rekker med lyder til ord, å identifisere og utelate lyder med ulik plassering i ord og å kjenne igjen flere ord som begynner eller slutter på samme lyd. Jeg antar at barna også kan gjengi farger, bokstaver og tall i hurtigere tempo enn barna våren 2002, da en systematisk lese- og staveopplæring trolig fører til økt oppmerksomhet også mot andre grunnleggende ferdigheter, som farger og tall.

- 3) Har Kunnskapsløftet ført til en forbedring av elevenes lese- og staveferdigheter?

Delhypotese 3: Jeg forventer å finne en forbedring av elevenes faktiske lese- og staveferdigheter.

Testene bestod av ord og nonord. Jeg regner med at barna testet i 2007 har forbedret lese- og staveferdighetene sine innen lesing og staving av ord og nonord i forhold til barna våren 2002.

- 4) Innebærer Kunnskapsløftet at forskjellene mellom jenter og gutter har blitt mindre med henblikk på faktiske lese- og staveferdigheter?

Delhypotese 4: Jeg forventer å finne at forskjellene mellom gutter og jenter har blitt mindre med henblikk på faktiske leseferdigheter.

Jeg antar at jentene skåret bedre enn guttene både innen grunnleggende skriftspråkferdigheter og faktiske lese- og staveferdigheter våren 2002, og at forskjellene har blitt mindre i de samme områdene våren 2007.

- 5) Innebærer Kunnskapsløftet at forskjellene mellom barn av foreldre med middels eller høyt utdannelsesnivå har blitt utjevnet med henblikk på faktiske leseferdigheter?

Delhypotese 5: Jeg forventer å finne at forskjellene mellom barn av foreldre med ulikt utdannelsesnivå har blitt utjevnet med henblikk på faktiske leseferdigheter.

Jeg antar at barn av foreldre med høy utdanning skåret bedre enn barn av foreldre med middels utdanning våren 2002, og at forskjellene har blitt utjevnet våren 2007.

3. Metode

3.1 Forskningsdesign

Innen forskning i dag står valget ofte mellom kvantitativ og kvalitativ metode. Kvantitativ metode kjennetegnes av at man i en undersøkelse med et større utvalg prøver å finne noe som kan gjelde for en større befolkningsgruppe, mens kvalitativ metode kjennetegnes av at man undersøker et visst antall case for eventuelt å se om funnene kan generaliseres og har overføringsverdi (Thagaard, 2003). Etter hvert har det også blitt mer og mer vanlig å bruke begge deler, man har gjerne et kvantitativt forskningsprosjekt, men bruker også anslag av kvalitativ metode for å få fram dybdeperspektiver i det man vil undersøke (Silverman, 2001). Forskningsdesign valgt i denne studien er en kvantitativ undersøkelse med to klyngeutvalg (Ringdal, 2007, s. 188). Det vil si at vi tester to større grupper barn, og hver gruppe testes en gang. Det første klyngeutvalget er også en del av erfaringsmaterialet som inngår i den store tvillingundersøkelsen "International Longitudinal Twin Study," (Byrne m. fl., 2005 & 2006). En longitudinell undersøkelse betyr at de samme 900 tvillingparene ble undersøkt jevnlig fra prosjektet startet i 2001 til det ble avsluttet i 2007. Den siste klyngen på 61 tvillingpar er et unntak fra dette, da disse foreløpig bare er testet våren 2007. Undersøkelsen er kvantitativ, som betyr at den omfatter et forholdsvis stort antall undersøkte enheter (Ringdal, 2007, s. 91f.).

Målet for den internasjonale tvillingstudien var å forstå mer av den genetiske og miljømessige innflytelsen på språkutviklingen hos barn i førskolen og lese- og staveutviklingen hos barn de første skoleårene. Et av målene for den internasjonale undersøkelsen av førsteklasseelevene våren 2007 var å se om vi kan finne endringer i den genetiske og miljømessige innflytelsen på tidlige lese- og staveferdigheter som en følge av en tidligere start i leseopplæringen. Målet mitt var å se om vi kunne finne en reell forbedring i grunnleggende skriftspråkferdigheter og faktiske lese- og staveferdigheter etter innføringen av Kunnskapsløftet (2006).

Begge undersøkelsene inngår også i erfaringsmaterialet til doktorgradsprosjektet "Early literacy development in regular and irregular orthographies" med prosjektansvarlig Furnes (Lesesenteret, 2006) ved UiS, men utover selve undersøkelsen har det ikke vært noe samarbeid mellom Furnes og meg.

3.2 Deltakere

Feltarbeidet omfatter den nevnte undersøkelsen av 204 barn i første klasse våren 2002, samt 122 barn fra den tilsvarende undersøkelsen i 2007. Utvalgene inneholder både enegget og toegget tvillingpar, og gruppen fra 2002 er en del av den longitudinelle undersøkelsen nevnt ovenfor. Deltakerne i det første klyngeutvalget er bosatt i Hordaland og Rogaland, og deltakerne i det andre utvalget er bosatt i Hordaland, Rogaland og Oslo. Det første klyngeutvalget ble født i 1995, gikk i første klasse våren 2002 og har en gjennomsnittlig alder på 81,8 måneder, med standardavvik på 3,8 måneder. Verdien (range) ligger på mellom 75-92 måneder. Beregning av alder er basert på 204 deltakere (102 tvillingpar). I utvalget er 47 % gutter og 53 % jenter. Deltakerne i det andre klyngeutvalget ble født i 2000, gikk i første klasse våren 2007 og har en gjennomsnittsalder på 81,8 måneder, med standardavvik på 3,3 måneder. Verdien (range) ligger på mellom 76 og 88 måneder. Beregning av alder baseres på 102 deltakere, da noen ikke har oppgitt alder. I et utvalg på 104 barn er 43% gutter og 57% jenter. Tabell 3.1 beskriver utvalgene, inkludert foreldrenes utdanningslengde i år, og zygositet, om tvillingene er enegget eller toegget:

Tabell 3.1. Beskrivelse av undersøkelsesgruppene før og etter Kunnskapsløftet

	Gammel læreplan	Ny læreplan
Kjønn		
Jenter	108 (53%)	70 (57%)
Gutter	96 (47%)	52 (43%)
Alder i måneder	81 (3.8)	82 (3.5)
Utdannelse (antall år)		
Mor	13.8 (2.6)	14.4 (2.9)
Far	13.9 (2.9)	14.5 (3.1)
Zygositet		
Enegget tvillinger	86 (42%)	50 (41%)
Toegget tvillinger	118 (58%)	72 (59%)

Som vi ser av tabellen, er det marginale forskjeller mellom de to gruppene med henblikk på kjønn, alder, foreldrenes utdannelse og zygositet, den ene fra 2002 og den andre fra 2007, utenom selve antallet barn, som består av 204 barn i 2002 og 122 barn i 2007, altså 326 barn.

Det ene utvalget gikk i første klasse før innføringen av Kunnskapsløftet, mens det andre utvalget gikk i første klasset da Kunnskapsløftet (2006) ble innført, 2006/2007 (vedlegg 1). De fleste barna er etniske nordmenn, men vi finner også barn fra blanda par (med en norsk forelder og en forelder fra et annet land), og barn av innvandrere. Av deltakerne inngår også en del av lærerne til det andre klyngeutvalget. 43 førsteklasse lærere har svart på et spørreskjema angående tid brukt på formell lese- og skriveundervisning og tid elevene har brukt på egen hånd til lesing i skolen før og etter Kunnskapsløftet.

3.3 Materiell

Testbatteriet ble oversatt og utviklet i forbindelse med tvillingundersøkelsen som startet i 2001, og er blitt brukt ved testing av barn på samme alder både i Australia, USA og Skandinavia. De samme testene ble brukt for begge de to norske gruppene som er med i undersøkelsene. Testbatteriet består av de tidligere nevnte testene: lese- og stavetestene med 9 deltester og TROG (Bishop, 1989), som tester barnets grammatikalske forståelse. På grunn av oppgavens omfang går jeg, som tidligere sagt, ikke nærmere inn på denne.

Ved valg av materiale ble det lagt vekt på ulike ting. Det ene var tidsaspektet. Testene måtte ikke være mer omfattende enn at barna hadde tålmodighet til å være med på alle testene, og varigheten ble derfor satt til 45-60 minutter (Byrne et al, 2006). Dessuten var det viktig at testene målte områder som er vitenskapelig anerkjente som sentrale innen å forutsi lese- og staveutviklingen og å fange opp barn i risikogruppen for å utvikle lese- og staveproblemer (Byrne, 2007). En har derfor med tester som måler bokstav- og lydkjennskap, fonologisk bevissthet, hurtig automatisk navngiving, lesing av ord og nonord, en stavetest med ord og nonord og en test som måler grammatisk forståelse. Til sammen dekker disse sentrale områder innen skriftspråkutviklingen og lese- og staveutviklingen. Lærernes spørreskjema ble utarbeidet av Furnes. For at flest mulig lærere skulle se syn på å svare, ble det her lagt vekt på å finne faktorer som på en enkel måte kunne si noe om formell og uformell leseopplæring,

3.3.1 Beskrivelse av tester som måler skriftspråkferdigheter og leseferdigheter

Testene blir nedenfor beskrevet i gjennomføringsrekkefølge. Felles for de fleste testene er at de avsluttes når/hvis barnet gjør tre feil etter hverandre.

Deltest 1: Fonologisk bevissthet, syntese (vedlegg 3)

Testen er hentet fra testbatteriet CTOPP, Comprehensive Test of Phonological Processing (Wagner, Torgesen & Rashotte, 1999 i Byrne m. fl, 2005). Deltest en er den første av disse, og viser barnas evne til syntese, som vil si å trekke sammen fonemer/lyder til ord. Det presenteres til sammen 20 lydrekker verbalt, hver med til sammen to til ni lyder. De tre første rekkene er øvingsoppgaver, hvor det blir presentert stavelser istedenfor lyder. Eksempel på dette er stavelsene *lam-pe*, som blir til *lampe*. Testleder sier så en rekke lyder som barnet skal trekke sammen til ord, for eksempel blir lydene til bokstavene *a-t* til *at* og lydene til *b-ei-n* til *bein*. Noen av lydene er diftonger. Barna skårer etter hvor mange ord de klarer å trekke sammen på bakgrunn av uttalt lydrekke. Testleder gir tilbakemelding på øvingsoppgavene.

For å mestre lesingen, er det viktig at eleven klarer å danne ord av lyder. Testen sier noe om barnets evne til syntese, å knytte sammen lyder til ord, som igjen sier noe om i hvilken grad barnet har knekket den alfabetiske koden.

Deltest 2a, b, c og d: Lese ord og nonord på tid (vedlegg 7)

På engelsk kalt TOWRE, Test of Word Reading Efficiency (Byrne m. fl, 2005; Torgesen, Wagner & Rashotte, 1999). TOWRE tester barnas generelle evne til å lese kjente og ukjente ord og nonord av varierende vanskelighetsgrad. Nonord er det samme som tøyseord. Deltest a og b består av to ark med ord på fire rekker, hver rekke med 26 ord. Vanskegraden økes gradvis, med høyfrekvente (ord som brukes ofte i språket vårt) enstavelsesord på to- fire bokstaver, som for eksempel *is* og *min* på første rekke, til avanserte, ortografisk komplekse (ord som ikke er lydrette i skrivemåten) firestavelsesord, som *nødvendig* og *hjertelig*, i siste rekke. De to arka består av forskjellige ord, men er lagt opp på samme måten i forhold til vanskelighetsgrad. Barna skal lese så mange ord de klarer raskest mulig på 45 sekund, og poeng gis etter hvor mange rette ord det har lest på 45 sekund. Tempoet på lesingen av ord kan for eksempel gi informasjon om barnet har dannet seg noen automatiserte ordbilder av høyfrekvente ord og si oss noe om i hvilken grad eleven har kommet på sporet av lesing.

Deltest 2c og d er to ark med nonord på fire rekker, hver rekke med 21 ord. En går også her

fra forholdsvis enkle, en- og tostavelses nonord med to- fire bokstaver, som *ko* og *pim*, til mer ortografisk komplekse nonord med opptil fem stavelser og ti bokstaver, som *nifpate* og *emulbatate*. Barna skal lese så mange nonord de klarer så raskt som mulig, og poeng gis etter hvor mange rette nonord de klarer å lese på 45 sekunder (Byrne m. fl, 2005).

Lesing av nonord gir god informasjon om i hvilken grad barnet mestrer lesekunsten. Siden det bare er tøyseord som presenteres, er barnet helt uten semantisk støtte fra tidligere leste ord. En kan derfor være viss på at barnet gjør bokstavene om til lyder som trekkes sammen til nonord, i motsetning til hvis det leser ord som allerede har dannet seg som ordbilder i hjernen.

Bakgrunnen for to lister av hver test er ønsket om høyest mulig reliabilitet i resultatene.

Deltest 3: Fonologisk bevissthet, utelatelse og segmentering (vedlegg 4)

Også denne testen er hentet fra CTOPP (Byrne m. fl, 2005; Wagner m. fl. 1999). En tester her elevens evne til å identifisere og utelate lyder med ulik plassering i kjente ord der utelatelsen danner et nytt, kjent ord, som for eksempel å si *gull* uten å si /g/. Lyden som skal utelates har varierende plassering i ordet, fra begynnelsen, i midten eller til slutt i ordet. Vi starter med tre øvingsoppgaver med tostavelsesord der den ene stavelsen skal utelates, som: si *football* uten å si *fo*, som gir svaret *ball*. Testen består av 20 en- og tostavelsesord, fra tre til sju bokstaver. I tillegg inneholder den tre øvingsoppgaver i overgangen fra utelatelse av stavelser til utelatelse av lyd. Testleder ga tilbakemelding på øvingsoppgavene og de 5 første ordene, de 15 siste ordene gjennomføres uten tilbakemelding. Et annet eksempel er: Si *stang*. Si nå *stang* uten å si /t/. Svaret blir *sang*. Vanskelighetsgraden øker utover i oppgaven, og skåring foretas ut fra antall rette svar på oppgavene. Testen avbrytes ved tre feil etter hverandre.

Deltest 4: Stavetest med 10 ord og 4 nonord (vedlegg 8)

Stavetesten, satt sammen av Liberman, Rubin, Duques og Carlisle (1985) og brukt av Byrne og Fielding-Barnsley (1993) (Byrne m. fl, 2005), består av ordene *tog*, *mann*, *en*, *sier*, *blå*, *kom*, *melk*, *vent*, *lampe*, *tre* og nonordene *ig*, *sut*, *frot*, *jylt*. Ordene ble først lest som en del av en setning og så gjentatt to ganger. Barnet skulle skrive ordene eller så mange lyder som mulig av de som er i ordene. Nonordene ble lest tre ganger før de ble skrevet av barnet. Skåringen gir poeng for graden av riktig lydbruk i ordene, noe som ikke alltid tilsvarer riktig bruk av bokstav. Testen sier noe om barnet har en begynnende fonologisk bevissthet, eventuelt bruker fonologiske og/eller ortografiske strategier når det skriver ordene, og den gir oss innsikt i barnets fonologiske bevissthetsnivå.

Deltest 5-1 og 2: Fonologisk bevissthet, lydlikhet, første og siste lyd i ordet (vedlegg 5)

Dette er den tredje testen vedrørende fonologisk bevissthet som er hentet fra CTOPP (Byrne m. fl, 2005; Wagner m. fl. 1999), og den består av 26 bilderekker, hver rekke med fire bilder. Testleder sier først ordet som er illustrert på første bilde, som for eksempel kan være en *fot*. Så sier testleder ordene som er illustrert på de neste tre bildene i billedrekken, som er en *ball*, en *krok* og en *fisk*. Eleven skal så peke på bildet som illustrerer det ordet, her *fisken*, som begynner med samme fonem/lyd som ordet illustrert på første bildet, som i eksempelet var en *fot*. Altså: Hvilket ord begynner med samme lyd som *fot*: *ball, krok eller fisk*? Det ble gitt 3 øvingsoppgaver og 10 oppgaver (Byrne m. fl, 2005).

Deltest 5-2 tilsvarende testen omtalt ovenfor, bare at det er siste fonem/lyd i ordet barnet skal kjenne igjen. For eksempel: Hvilket ord slutter med samme lyd som *nål*: *kopp* eller *sol*? Også her ble det gitt 3 øvingsoppgaver og 10 oppgaver. Skåringene på begge oppgavene ble gitt ut fra antall rette oppgaver, og målet med oppgavene var å teste om barna har evne til å kjenne igjen første og siste lyd i et ord basert på hørsel og med støtte i bilder.

Deltest 6, 7 og 8: Hurtig automatisk navngiving (vedlegg 6)

Det ble brukt tre tester som måler hurtig navngiving (RAN, rapid automatized naming), en med farger, en med bokstaver og en med tall. Disse tre testene kommer også fra CTOPP, ”Comprehensive Test of Phonological Processing” (Byrne m. fl, 2005; Wagner m. fl. 1999). Den første består av 6 ulike farger som gjentas i tilfeldig rekkefølge 6 ganger, til sammen 36 ganger, den andre av de seks bokstavene *s, t, n, a, k* og *c*, som gjentas i tilfeldig rekkefølge 6 ganger, og den siste de seks tallene *4, 7, 8, 5, 2* og *3*. Alle testene ble gjentatt to ganger for å sikre reliabiliteten i testingen. Vi målte tiden for navngiving av halv og fullført serie, og antall feil benevnelser. Barna ble oppfordret til å gå videre hvis de stoppet opp under testingen.

Deltest 9: Bokstav-/lydkunnskap

Testen måler antall bokstaver eleven kjenner igjen ut fra benevnelse av lyd (Byrne m. fl, 2005). Testen består av 26 laminerte kort, hvert med fire bokstaver skrevet i tilfeldig rekkefølge. Testleder sier lyden på en av de fire bokstavene, og eleven peker på bokstaven som representerer lyden. Det ble brukt trykte bokstavtyper, og det ble spurt etter alle bokstavene i det norske alfabetet utenom *q, w* og *z*. Skåring ble gitt etter antall bokstaver barnet kjente igjen ut fra benevnelse av testleder.

3.3.2 Spørreskjema til lærer

I erfaringsmaterialet inngår også en del av barnas lærere. Her brukes et spørreskjema der lærerne blir bedt om å angi tiden som ble brukt til den formell lese- og staveopplæringen før og etter innføringen av Kunnskapsløftet (2006), og tid elevene har fått til å lese på egen hånd. Lærerne ble også bedt om å beskrive eventuelle endringer i innholdet av den formelle lese- og skriveundervisningen før og etter Kunnskapsløftet (vedlegg 9).

3.4 Prosedyre ved innsamling av data

Erfaringsmaterialet ble samlet inn våren 2002 og våren 2007. Det første utvalget ble testet av stipendiat Bjarte Furnes. Han testet også den delen av det andre utvalget som er bosatt i Rogaland nord for Boknafjorden, i Bergen og Oslo. Tvillingpar bosatt sør for Boknafjorden våren 2007 ble testet av meg. Jeg brukte til sammen ca 85 timer på testingen av barna, inkludert noe reisetid til de som bor lengst vekk fra Stavanger.

Forskningsprosjektet har gjennomgått etisk vurdering av Regional Komité for medisinsk forskningsetikk, Helseregion Vest og er tilrådd gjennomført av datafaglig sekretariat. Det har også fått økonomiske midler fra Norsk Forskningsråd. Det betyr at prosjektet er godkjent og tilfredsstillende de krav til personvern som er nedlagt i personregisterloven (vedlegg 1).

Bjarte Furnes innhentet informasjon om alle tvillingpar i Rogaland, Hordaland og Oslo født i 1995 ved Medisinsk Fødselsregisteret, og for tvillingpar født i år 2000 ved Folkeregisteret. Foreldre/foresatte til alle kandidatene ble forespurt skriftlig, i brev, om de ville la barna delta i undersøkelsen, med purring sendt en gang. Til sammen 38 tvillingpar fra Rogaland, 17 tvillingpar fra Oslo og 6 tvillingpar fra Bergen sa seg villige til å delta i undersøkelsen i 2007.

Et poeng med undersøkelsen var at testene skulle tas når barna var kommet til slutten av første klasse. Dette var for å fange opp hvordan lese- og staveutviklingen hadde utviklet seg i løpet av det første skoleåret. Den siste testingen startet i slutten av april våren 2007 og fortsatte fram mot sommerferien. På grunn av ferieavvikling ble de siste testene ikke tatt før i august 2007, men dette skulle ikke ha noe å bety for resultatene i og med at disse blir målt opp mot barnas fødselsdato, og vurdert i forhold til barnas alder (se tabell 3.1).

Før selve testingen startet, fikk jeg en grundig innføring av Furnes i hvordan testbatteriet var

satt sammen og hvordan testingen skulle foregå. Vi gikk også gjennom prosedyrene for hver enkelt test, og det ble presisert at for å sikre høyest mulig reliabilitet og validitet, måtte vi gjennomføre hver test så likt som mulig. Jeg ble også oppfordret til å kontakte Furnes over telefon ved senere anledninger hvis det var noe jeg lurte på eller om jeg følte meg usikker. Dette ble også gjort ved behov. Etter at skriftlig bekreftelse på deltakelse var mottatt, kontaktet vi foreldrene over telefon for å avtale tid og sted for testen. Det enkleste stedet å ta denne var i skolens lokaler, hvor elevene var vant til å arbeide og konsentrere seg om oppgaver. Her var det også enklere for oss å komme i kontakt med barnas lærer for å overlevere lærerens spørreskjema. Men det var opp til foreldrene å bestemme sted. Samme person testet begge tvillingene. For å sikre reliabiliteten, ble tvillingene i Australia og USA testet av to forskjellige personer. Pga. bemanningsproblemer var ikke dette mulig i Skandinavia.

Ved bruk av skolens lokaler kontaktet vi skolen for å gjøre nærmere avtale med barnas lærer. Dette fungerte greit på alle skolene med unntak av en, der det i tilbakemelding etterpå ble etterlyst skriftlig informasjon og formell søknad gjennom rektor. Til sammen ble 25 av tvillingparene sør for Boknafjorden testet i skolens lokaler, mens 6 ble testet hjemme. Majoriteten av de andre tvillingparene ble også testet i skolens lokaler. På skolene ble det gitt tilgang til grupperom, og ved testing i hjemmene ble også forholdene lagt godt til rette.

Vi hadde med oss nødvendig utstyr for testbatteriet og la alt til rette i det tildelte grupperommet. Etterpå fikk vi hilse på barna, som ofte var blitt enige på forhånd om hvem som skulle testes først. Testene varte i ca. 60 minutter, inkludert en innlagt drikkepause ved behov. Som det har fremgått ved gjennomgangen av testbatteriet ovenfor, var det stor variasjon i oppgavene. Dette gjorde det enklere både for barna og oss å gjennomføre testbatteriet.

Foreldrene hadde som regel snakket med barna og forberedt dem på hva som skulle skje. Barna var hyggelige, positive og samarbeidsvillige. Ett barn nektet imidlertid å lese nonord, for, som vedkommende sa: ”jeg leser bare skikkelige ord”. Et annen barn var veldig forsiktig og sjenert, og tinte først opp i siste halvdel av testrunden. I denne situasjonen ble jeg noe usikker på i hvor stor grad vedkommende fikk vist de reelle ferdighetene sine.

Når testen ble tatt i hjemmene, ble foreldrene bedt om å formidle lærerens spørreskjema videre til barnas lærer. Dette fungerte greit i noen av tilfellene, men ikke alltid. Vi ringte og purret de fleste lærerne som ikke hadde sendt inn svararket i etterkant. Dette hjalp i noen tilfeller, mens andre helst ville slippe å være med på undersøkelsen på grunn av merarbeidet det skapte, og fordi de ikke anså det som en del av deres jobb. Når testene ble tatt i skolens lokaler, kontaktet vi kontaktlærer direkte. Alle lovet å delta og sende inn svarene, men det ble heller ikke alltid gjort. Også de fleste av disse lærerne ble purret på en gang. Noen kontaktlærere svarte på direkten, etter selve undersøkelsen, eller over telefon ved purring. Testene tatt av meg ble først sendt til stipendiat Bjarte Furnes i Bergen for skåring etter veiledningsmanual. Etter hvert ble det gjort av meg, under veiledning av Furnes.

3.5 Fint med erfaringer

Ellers gjorde jeg en del forskjellige erfaringer under testingen. Nivåforskjellene på tvillingparene i hele gruppa testet sør for Boknafjorden var til dels store. Noen tvillingpar kunne bare noen få bokstaver, mens andre par var allerede gode lesere. Også innad i hvert tvillingpar opplevde jeg nivåforskjeller. Noen tvillingpar hadde nokså jevne ferdigheter, mens andre kunne ha helt motsatte ferdigheter. Eksempel på dette er når det ene barnet skåret godt på de ni lese- og staverelaterte deltestene og svakt på språktesten TROG, mens det andre barnet skåret svakt på de ni lese- og staverelaterte deltestene og sterkt på TROG (vedlegg 2).

Noen av foreldrene og lærerne var ekstra opptatt av testen og resultatene. Eksempler på dette var foreldre som hadde dysleksi i familien, og som derfor var bekymret for om barna hadde arvet dette. Foreldre til barn i tospråklige familier kunne være opptatt av om barna fungerte like godt i begge språk. Andre foreldre var tydelig stolte av barna sine: *"Du veid, de snakke helste portugisisk med morå, siå hu e frå Brasil."* Foreldrene som hadde spørsmål angående barna og testens resultater, ble henvist videre til Furnes, siden han stod som ansvarlig for undersøkelsen.

Eksempler fra skolen er noen av lærerne til de svakeste elevene, som ønsket bekreftelse på at elevene var så svake som de selv oppfattet dem, og om det var grunnlag for å melde barna opp til PPT. Unge lærere bekymret seg sammen med foreldre, mens noen eldre lærere hadde behov for å forklare seg og forsvare sin egen undervisning. I slike situasjoner presiserte jeg at jeg ikke kunne uttale meg, noe det også ble vist forståelse for. Ellers fikk jeg et visst innsyn i

den til dels store variasjonen i lese- og skriveundervisningen på de forskjellige skolene. Eksempel på dette er bokstavtyper. Noen barn lærte bare trykte bokstaver, noen bare blokkbokstaver, mens andre igjen hadde lært både store og små bokstaver på skolen. Jeg opplevde allikevel at hver skole hadde et gjennomtenkt opplegg for lese- og staveundervisningen i første klasse.

Jeg kom også opp i samtaler med lærere om konsekvensene av Kunnskapsløftet (2006) for undervisningen i første klasse. Det viste seg å være til dels store forskjeller både i oppfattelsen av hvordan den formelle lese- og staveundervisningen i første klasse skulle være, og når den skulle starte. For, som noen presiserte, det står ingen ting i Kunnskapsløftet om i hvilken grad vi skal drive med formell lese- og staveundervisning i første klasse, det står bare noe om målene vi skal ha nådd når elevene går ut av andre klasse. Slik kom det frem at de forskjellige skolene hadde til dels store forskjeller i oppfattelsen av denne viktige undervisningen.

3.6 Kvalitetssikring

Sentralt i all forskning står spørsmålet om reliabilitet og validitet (Ringdal, 2007, s. 469). I forhold til reliabilitet: Kan vi være sikre på at resultatene måler det vi er ute etter å måle, eller ville resultatet blitt et annet hvis undersøkelsen hadde vært tatt under andre forhold? Det samme med validitet: Er resultatet gyldig? Måler vi det vi vil måle, eller kan det være andre faktorer som virker inn på resultatene (Ringdal, 2007, s. 473)? Målet for både reliabiliteten og validiteten må være å legge til rette for å redusere sjansen for målefeil så mye som mulig.

For å sikre høyest mulig grad av reliabilitet og validitet, har forskerne i tvillingundersøkelsen ”International Longitudinal Twin Study” gjort av Byrne m. fl. (2005 & 2006) satt sammen et testbatteri av anerkjente tester innen de aktuelle testområdene. Det bestod av fonologisk bevissthet, bokstav- og lydkjennskap, hurtig automatisk navngiving, lesing, staving og grammatikalsk forståelse, områdene alle tvillingene som er med i undersøkelsen ble testet i. Siden testene foregikk på tre kontinent og i forhold til elever med forskjellig morsmål, var det viktig å finne tester som var kjent for å måle det de ga seg ut for å måle, på tross av språk.

Nettopp for å sikre reliabiliteten blir noen av testene, som lesetestene og hurtig automatisk navngivning, gjentatt to ganger. Siden jeg har vært så heldig å få basere meg på data som er samlet inn i dette store og anerkjente forskningsprosjektet, og selv få være med på dette, kan

jeg gå ut fra at validiteten og reliabiliteten er rimelig godt sikret. Av andre faktorer som er vektlagt for å sikre reliabiliteten, er at vi har lagt til rette for å gjennomføre testingen så likt som mulig. Jeg har også dratt stor nytte av erfaringen og innsikten i leseopplæringen som jeg har fått nettopp som tidligere førsteklasselærer. Prosjektet har i tillegg lært meg mye om barns språkutvikling og forutsetninger for en god lese- og staveutvikling. Ved å bruke testapparatet som var satt sammen av forskergruppen, har jeg lært hvordan jeg kan få innsikt i det enkelte barns faglige nivå og utvikling. Testapparatet har også hjulpet meg til å finne relevante svar til forskningsspørsmålene mine.

Validiteten påvirkes av undersøkelsens utvalg. Målet med hovedundersøkelsen som ligger til grunn for deler av materialet (Byrnes m. fl., 2005; 2006) var å finne ut i hvilken grad arv og miljø innvirker på barns leseutvikling. Det var derfor viktig at utvalget bestod av enegga og toegga tvillinger, slik at graden av genetisk innflytelse kunne beregnes. Denne oppgaven er for kort til å gå videre inn på alle aspektene ved dette arbeidet. Jeg henviser derfor til ovenfor nevnte artikler for videre informasjon. I forhold til oppgaven min kan vi stille spørsmål til om et materiale som baserer seg på tvillinger er representativt, siden språkutviklingen hos tvillinger kan være preget av forholdet dem imellom. Det er ikke noe poeng i forhold til mine forskningsspørsmål at materialet består av tvillinger, siden det her dreier seg om leseferdighetene i slutten av første klasse før og etter Kunnskapsløftet. Men siden mye av dette materialet allerede var samlet inn, og jeg som masterstudent var med på undersøkelsen i 2007, ble det tilgjengelig for meg. Resultatene gir oss noen tendenser i hvordan utviklingen har vært det første året etter Kunnskapsløftet.

3.7 Fremgang ved analyser

Målet for oppgaven min var å bruke resultatene i undersøkelsene fra 2002 og 2007 for å se hvilke tendenser jeg ville finne i forhold til elevenes leseferdigheter etter innføringen av Kunnskapsløftet. Jeg hadde også ønske om og behov for å finne ut noe om den gunstigste alderen hos elevene for å starte med formell lese- og staveopplæring. I forbindelse med forskningsspørsmålene mine var det viktig både å finne ut noe om det enkelte barns grunnleggende skriftspråkferdigheter og barnets faktiske lese- og staveferdigheter.

Siden anerkjent forskning har vist at barnas bokstav- og lydkjennskap, fonologiske bevissthet og evne til hurtig automatisk navngiving gir oss innsikt i egenskapene som i sterkest grad

predikerer den tidlige leseutviklingen (Elbro, 2006, s. 99), var det naturlig å ta med testene som måler dette. Slik fikk jeg innsikt i hvilken grad forutsetningene for en god leseutvikling var til stede hos de to gruppene. Men jeg var også interessert i å vite noe om barnas faktiske leseferdigheter i slutten av første klasse. Det var derfor nødvendig å ha med lesetester i ord og nonord. Siden noen barn staver seg til lesing, og staving blir sett på som en mer krevende aktivitet enn lesing (Skaathun i Toft, 2007), var det også nødvendig å ta med stavetesten av ord og nonord. Først da kunne jeg danne meg et helhetsbilde av barnas reelle lese- og stavekompetanse.

Også TROG, en språkttest som først tester barnets ordforråd for siden å måle barnets grammatikalske innsikt og forståelse, var en del av testbatteriet. Sett i lys av at barnets ordforråd ved skolestart er den enkeltfaktoren som i sterkeste grad predikerer leseutviklingen og leseforståelsen på mellomtrinnet (Wagner m. fl., 2008, s. 66), synes dette naturlig. På grunn av masteroppgavens omfang har jeg imidlertid vært nødt til å begrense meg, og siden jeg har valgt å konsentrere meg om begynneropplæringen i lesing, var det naturlig å velge denne delen av undersøkelsen vekk.

Siden testene måler områder forskning viser er aktuelle i forhold til begynneropplæringen i lesing, vil de etter min mening også kunne gi noen tendenser til svar som både er reliable og valide i forhold til hypotesene nevnt tidligere i oppgaven.

Alle testresultatene ble etter testingen var avsluttet i juni 2007 sendt til stipendiat Furnes og professor Stefan Samuelson ved Linköpings universitet og Stavanger Universitet til videre behandling i SPSS, og til sammenligning med tidligere resultater. Etter vurderinger av hva som ligger i materialet fra før og etter Kunnskapsløftet (2006), valgte jeg de tidligere nevnte delhypotesene til videre analyse, se s. 27- s. 29.

I statistikk vil en variabel fortelle oss noe om enhetene, forskningsobjektene som er med i undersøkelsen (Ringdal, 2007, s. 461). I denne undersøkelsen betyr det at hver og en variabel forteller oss noe om det enkelte barnet. Av variablene brukt i denne statistikken, finner vi land, klassetrinn, zygositet, alder i måneder, kjønn og mors- og fars utdanning delt opp i høyt og middels nivå etter antall år. Høyt nivå tilsvarer fra og med 29 års skolegang, og middels nivå tilsvarer til og med 28 års utdanning. Av variablene finner vi også resultatene på de tidligere nevnte testene, CTOPP, TOWRE, KIND og TROG.

Etter at informasjonen til det enkelte barnet og resultatene på de forskjellige testene var lagt inn i SPSS, utarbeidet professor Samuelson tabellen ovenfor og tabellene i resultatdelen. Disse viser gjennomsnittlig skåring i de ulike testene for gruppene fra 2002 og 2007, og for de samme elevene delt opp i forhold til kjønn og foreldrenes utdanningslengde. Jeg måtte først finne ut om de to gruppene var sammenlignbare, noe som framgår av tabell 3.1 i kap. 3.2. Da det viste seg at gruppene var jevne, kunne vi gå i gang med utarbeidingen av resultatene på testene som målte grunnleggende skriftspråkferdigheter og faktiske lese- og skriveferdigheter, se tabell 4.3 og 4.4.

Som tidligere sagt, var variablene angående zygositet og tvilling 1 og 2 ikke interessante for min undersøkelse. Heller ikke variabelen land var aktuell for meg, siden materialet bare omfatter den norske delen av undersøkelsen. Derimot var det vesentlig å vite noe om alder, som viser om gruppene er sammenlignbare, og kjønn, siden jeg sammenligner ferdighetene til gutter og jenter (tabell 4.5- 4.8). Det var også viktig å vite noe om foreldres utdanning, siden jeg var interessert i om barnas leseferdigheter blir influert av foreldrenes lengde på utdannelsen, og om leseferdighetene har blitt utjevnet som en følge av Kunnskapsløftet.

4. Resultater

Resultatene baseres på den norske delen av ”International Longitudinal Twin Study” (Byrne m. fl., 2005; 2006) tatt våren 2002 og undersøkelsen i forbindelse med innføringen av Kunnskapsløftet (2006) og doktorgradsprosjektet ”Early literacy development in regular and irregular orthographies” (Lesesenteret, 2006) våren 2007 av de samme forskerne og stipendiat Furnes. Jeg ble som masterstudent i spesialpedagogikk invitert til å delta som prosjektassistent våren 2007 for siden å bruke resultatene i masteroppgaven min. Dette gir to identiske undersøkelser med 204 barn før og 122 barn etter Kunnskapsløftet. Som en del av resultatene inngår også en lærerundersøkelse fra 2007. Denne inneholder tid brukt til formell lese- og staveopplæring og tid elevene har fått til lesing på egen hånd før og etter Kunnskapsløftet.

I målingen av resultatene brukes gjennomsnittet (Ringdal, 2007, s. 256), som er summen av poengene til hvert barn dividert på antall barn. Vi har så regnet ut standardavviket, gjennomsnittlig avvik fra mean, som defineres som ”et mål på spredning for kontinuerlige variabler og beregnes som kvadratroten av variansen” (Ringdal, 2007, s. 269). Det er positivt hvis standardavviket går ned i verdi, siden det betyr at spredningen i resultatene i gruppen går ned, og nivået har blitt jevnere. Til slutt kommer resultatet av t-testen, som brukes i toutsvalgstester for å teste forskjellen mellom de to gjennomsnittene (Ringdal, 2007). Signifikanstester måler signifikansen mellom to datasett (Johannesen, 2004), og ”sannsynligheten for å forkaste en sann nullhypotese” (Ringdal, 2007, s. 470). Vi har brukt p-verdien, en moderne variant av signifikanssannsynligheten. Hvis p er mindre enn 0.05, anses sammenhengen som statistisk signifikant på det vanligste signifikansnivået, som er 5 prosent. Resultatene våre har et signifikansnivå som ofte er mindre enn .001 og mindre enn .0001, som anses som svært bra.

På bakgrunn av resultatene prøver jeg å finne svar på de fem forskningsspørsmålene:

- 1) Har Kunnskapsløftet ført til mer undervisning i skolen?
- 2) Har Kunnskapsløftet ført til en forbedring i grunnleggende skriftspråkferdigheter som bokstav- og lydkjennskap, fonologisk bevissthet og hurtig automatisk navngiving?
- 3) Har Kunnskapsløftet ført til en forbedring av elevenes lese- og staveferdigheter?
- 4) Innebærer Kunnskapsløftet at forskjellene mellom jenter og gutter blir mindre med henblikk på lese- og staveferdigheter?

5) Innebærer Kunnskapsløftet en utjevning i leseferdighetene mellom barn av foreldre med middels eller høyt utdannelsesnivå?

Før jeg går videre, vil jeg også minne om delhypotesene:

1) Jeg forventer å finne mer tid brukt på den formelle leseundervisningen og tid brukt til lesing i skolen etter innføringen av Kunnskapsløftet.

2) Jeg forventer å finne en forbedring i grunnleggende skriftspråkferdigheter som bokstav- og lydkjennskap, fonologisk bevissthet og hurtig automatisk navngiving. 3) Jeg forventer å finne en forbedring av elevenes faktiske lese- og staveferdigheter etter innføringen av Kunnskapsløftet.

Slettet: ¶

4) Jeg forventer at forskjellene mellom gutter og jenter har blitt mindre med henblikk på faktiske leseferdigheter. 5) Jeg forventer en utjevning i forskjellene mellom barn av foreldre med ulikt utdannelsesnivå med henblikk på faktiske leseferdigheter.

Slettet: ¶

Jeg antar at 5-6-årsalderen er den gunstigste alderen til å starte opp med formell lese- og staveopplæring. Dette baseres blant annet på den tidligere nevnte artikkelen "Age and Schooling Effects on Emergent Literacy and Early Reading Skills" (Crone & Whitehurst, 1999) og på min egen erfaring som førsteklasselærer. Den begynner som lærervikar i første klasse vinteren og våren 1979. Siden var jeg førsteklasselærer tre ganger på 1990-tallet, siste gang skoleåret 97/98, da 6-åringene begynte i skolen. Jeg underviste også i første klasse skoleåret 05/06. Erfaringen fra dette skoleåret, var at elevene i 05/06 var like lærevillige og motiverte til å ta fatt på leseopplæringen som tidligere elever, selv om de var et år yngre. Resultatene på undersøkelsene foretatt våren 2002 og 2007 kan gi en pekepinn på om delhypotesene stemmer. Hvis vi vil ha et sikrere svar, kan for eksempel elevene fra undersøkelsen i 2007 bli testet igjen ved en senere anledning. Så kan de nye testresultatene settes opp mot resultatene til tvillinggruppen fra 2002, som har vært med på årlige undersøkelser til de var i 9-årsalderen (Byrne m. fl., 2005; 2006). Vi kan også gjøre flere undersøkelser av elever i slutten av 1. klasse i årene som kommer. Årlige leseprøver i skolen på alle trinn i landets kommuner vil også kunne gi oss informasjon om Kunnskapsløftet er veien å gå for å heve leseferdighetene i den norske skolen. Men før vi går videre og ser på resultatene, ser vi nærmere på bakgrunns materialet for undersøkelsen.

4.1 Bakgrunnsvariabler for undersøkelsene tatt før og etter

Kunnskapsløftet

Undersøkelsen omfatter bare tvillingpar av samme kjønn, og tabell 3.1 s. 31 beskriver bakgrunnsvariablene for undersøkelsen i forhold til kjønn, alder, foreldres utdanning og zygositet, som betyr om barna er enegga eller toegga tvillinger. Kjønn oppgis som antall gutter og jenter i begge gruppene, som er 108 (53%) jenter og 96 (47%) gutter i 2002 og 70 (57%) jenter og 52 (43%) gutter i 2007. Prosentvis fordeling av kjønn står i parentes. Gjennomsnittsalder er oppgitt i måneder, med 81 (3.8) måneder i 2002 og 82 (3.5) måneder i 2007. Standardavviket fra dette, gjennomsnittlig avvik i alder, er satt i parentes.

Foreldrenes utdannelsesnivå er oppgitt i gjennomsnittlig antall år, og standardavviket fra dette. I 2002 var mors utdanning på 13.8 (2.6) år og fars utdanning på 13.9 (2.9) år, og i 2007 var mors utdanning på 14.4 (2.9) år og fars utdanning på 14.5 (3.1) år. Her kan det være interessant å legge merke til at alle foreldrene faller inn i middels lang utdanning når vi ser på gjennomsnittlig lengde på utdannelsen, noe som tilsvarer til og med 28 års utdanning. Utdannelsesnivået har økt med ca et halvt år i foreldregruppen på de fem årene. Gruppen med lang utdanning omfatter foreldre med 29 års utdanning eller mer (kapittel 4.6).

Tabellen har også en oversikt over tvillingenes zygositet i antall og prosentvis fordeling. Dette er et sentralt punkt under beregningen av i hvilken grad lese- og skrivevansker er genetisk betinget, men på grunn av oppgavens omfang går jeg inn på dette her. Interesserte kan lese mer om dette i de tidligere omtalte artiklene av Byrne et al, 2005 & 2006. Det er marginale forskjeller mellom de to gruppene med henblikk på kjønn, alder, foreldrenes utdanning og zygositet. Bare antall barn er forskjellig, med 204 barn i 2002 og 122 barn i 2007, som til sammen blir 326 barn.

4.2 Har Kunnskapsløftet ført til mer undervisning i skolen?

Delhypotese 1: Jeg forventer å finne endringer i tid brukt på den formelle leseundervisningen og tid brukt til lesing i skolen etter innføringen av Kunnskapsløftet.

Jeg definerer formell leseundervisning som den tiden læreren bruker bevisst i forhold til leseopplæringen, og lesing på egen hånd (uformell leseopplæring) som tiden elevene får bruke til å se og lese i bøker for seg selv. Resultatene vi har kommet fram til baserer seg på 43

lærerbesvarelser av 61 forespurte lærere, og deres vurderinger av tiden som er brukt på formell og uformell leseopplæring i første klasse. Vi har så regnet ut gjennomsnittlig timebruk per uke. Tabell 4.2 beskriver resultatet fra lærernes spørreundersøkelse.

Tabell 4.2. Antall timer per uke formell lese- og skriveundervisning og lesing på egen hånd før og etter Kunnskapsløftet

	Før Kunnskapsløftet	Etter Kunnskapsløftet	t-verdi
Formell undervisning	3.8 (2.5)	6.2 (1.4)	-5.96**
Lesing på egen hånd	2.6 (2.7)	3.7 (2.9)	-3.85**

** $p < .01$

Som vi kan se av tabell 2, ble det brukt henholdsvis gjennomsnittlig 3.8 t/uka før og 6.2 t/uka etter Kunnskapsløftet (2006) på formell leseopplæring. Standardavviket er på 2.5 og 1.4.

Elevne brukte også henholdsvis gjennomsnittlig 2.6 t/uka før og 3.7 t/uka etter Kunnskapsløftet til å lese på egen hånd, med standardavvik på 2.7 og 2.9.

Tabell 2 viser at tiden brukt til formell lese- og skriveundervisning i skolen i undersøkelsen vår har økt med et gjennomsnitt på 2.4 timer i uken. Vi har altså en økning fra snaut 4 timer til over 6 timer med formell leseopplæring. Standardavviket har sunket med 1.1 timer i uken etter innføringen Kunnskapsløftet. Nedgangen i standardavviket er positivt, siden det viser at variasjonen i tid brukt til leseopplæringen i de forskjellige skolene har gått ned, og elevene har fått gjennomsnittlig mer enn 1.6 ganger mer leseundervisning.

Vi kan også se at tid brukt til lesing på egen hånd har økt signifikant etter at den nye læreplanen ble innført, med et gjennomsnitt på 1.1 time i uken og 1.4 ganger mer tid til disposisjon til egen lesing. Dette gir oss en antydning om at det kan være noe riktig i den første delhypotesen, og at vi kan anta at elevene bruker til sammen 3.5 timer mer i uken, eller over 1.5 ganger mer tid til sammen på formell og uformell leseopplæring etter at Kunnskapsløftet ble innført. I de videre resultatene vil jeg se på hvilke konsekvenser dette har fått med hensyn til de grunnleggende skriftspråkferdighetene og faktiske lese- og staveferdighetene hos elevgruppen fra 2007.

4.3 Har Kunnskapsløftet ført til forbedringer i grunnleggende skriftspråkferdigheter?

Delhypotese 2: Jeg forventer å finne en forbedring i grunnleggende skriftspråkferdigheter som bokstav- og lydkjennskap, fonologisk bevissthet og hurtig automatisk navngiving.

Før vi ser på resultatene, minner jeg om at vi i målingen av resultatet bruker gjennomsnittsverdien (Ringdal, 2007), summen av poengene til hvert barn dividert på antall barn. Gjennomsnittsverdien er det første tallet som står i hver kolonne, tallet uten parentes. Vi har så regnet ut standardavviket, ”gjennomsnittlig avvik fra mean” (Ringdal, 2007, s. 269). Det er positivt når standardavviket går ned i verdi, siden det forteller at resultatene i elevgruppen har blitt jevnere. Standardavviket er tallene i parentes. P-verdien, som måler signifikans- sannsynligheten, er bra hvis p er mindre enn .05, eller 5 prosent. I tabell 3 ser vi endringene i skåringene av grunnleggende skriftspråkferdigheter som bokstav- og lydkjennskap, fonologisk bevissthet og hurtig automatisk navngiving.

Tabell 4.3. Gjennomsnittsverdi og standardavvik for grunnleggende skriftspråkferdigheter testet før og etter ny læreplan.

	Før Kunnskapsløftet	Etter Kunnskapsløftet	t-verdi
Bokstav/lyd	20.8 (5.9)	24.7 (2.7)	-6.78**
Ordsegmentering	5.0 (4.2)	7.2 (4.9)	-4.26**
Ordsyntese	6.7 (4.4)	11.6 (4.5)	-4.92**
Lydlikhet	11.3 (6.1)	13.9 (5.5)	-3.90**
Hurtig navngiving, farger	106 (36)	93 (26)	-3.46**
Hurtig navngiving, tall	96 (39)	75 (26)	-5.28**
Hurtig navngiving, bokstaver	98 (39)	75 (28)	-6.78**

** p<.01

Elevene i 1. klasse som følger Kunnskapsløftet presterer altså signifikant bedre på alle testene som måler grunnleggende skriftspråkferdigheter sammenlignet med elevgruppen testet i 2002. Det ser derfor ut for at Kunnskapsløftet bidrar til betydelige forbedringer i grunnleggende

skriftspråkferdigheter som bokstav- og lydkjennskap, fonologiske ferdigheter og hurtig automatisk navngiving.

4.3.1 Bokstav- og lydkjennskap

Gjennomsnittsverdien på denne testen er regnet ut etter hvor mange av de til sammen 26 bokstavene barna kjente igjen ut fra bokstavens lyd (fonem) og form (grafem). Bokstavene q, w og z var ikke med. Siden vi forventet å finne en forbedring i de grunnleggende ferdighetene, regnet vi med at barna i 2007 kunne knytte flere av lydene til riktig bokstav enn elevene fra 2002, og resultatene viser at dette stemmer.

Bokstav- og lydkjennskapstesten, som er deltest 9 i testbatteriet, viser en gjennomsnittsverdi på henholdsvis 20.8 og 24.7 før og etter Kunnskapsløftet. Det vil si at barna gjennomsnittlig har økt sin bokstav- og lydkjennskap med 3.9 bokstav- og lydkoplinger, og de kan nesten 4 flere bokstav- og lydkoplinger i 2007 enn barna i 2002 kunne. Standardavviket er på 5.9 og 2.7, og er redusert med 3.2. Dette er en svært positiv utvikling i og med at spredningen mellom elevene har minket. Vi har et jevnere ferdighetsnivå i gruppen enn i elevgruppen testet våren 2002, og vi har færre veldig svake elever. Barna i 2007 har altså lært 4 flere bokstav- og lydkoplinger enn barna i 2002, og den faglige avstanden mellom elevene har minket. Dette er en betydelig forbedring i forhold til resultatene i 2002.

4.3.2 Fonologisk bevissthet

For å måle fonologisk bevissthet, har vi valgt å bruke tre tester. De tre testene måler ordsegmentering, ordsyntese og lydlikhet, og gjennomsnittsverdien er regnet ut etter antall rette besvarelser på testene. På grunn av Kunnskapsløftet og mer tid brukt i leseopplæringen, forventer vi også en forbedring i resultatene på testene som måler fonologisk bevissthet.

Testen som måler ordsegmentering og utelatelse av lyder måler i hvor stor grad barna klarer å identifisere og utelate lyder med ulik plassering i ord, og om barna i 2007 har en større evne til å identifisere og utelate lyder med ulik plassering i ord enn barna i 2002. Det var mulig å oppnå 17 poeng på testen, med ett poeng for hvert ord de klarte å gjøre om ved å utelukke en gitt lyd. Kun et fåtall av barna skåret alt rett.

Resultatene i ordsegmentering (deltest 3) viser en gjennomsnittsverdi på 5.0 poeng før og 7.2 poeng etter Kunnskapsløftet, og vi finner en økning i verdien med 2.2 poeng. Det vil si at

barna klarte å identifisere og utelate lyder med ulik plassering i mer enn 2 flere kjente ord i 2007 enn i 2002. Standardavviket var på 4.2 poeng før og 4.9 poeng etter Kunnskapsløftet. Standardavviket har økt, i motsetning til i bokstav- lydkjenningstesten hvor det gikk ned. Så spredningen i prestasjonene og avstanden mellom de svakeste og sterkeste barna har økt.

Testen som målte ordsyntese testet i hvor stor grad barna klarte å trekke sammen rekker med lyder til ord. På grunn av et større fokus på formell leseopplæring i første klasse, regnet vi med at barna testet i 2007 også skåret bedre på denne testen enn barna i 2002. Maksimal oppnåelig poengsum på testen er 17 poeng, et poeng for hver lydrekke de klarte å trekke sammen til ord. Også på denne testen var det bare noen ganske få som klarte å skåre fullt hus.

Resultatene på ordsyntesetesten (deltest 1) viser en gjennomsnittsverdi på 6.7 poeng før og 11.6 poeng etter Kunnskapsløftet (2006). Altså har vi en økning i gjennomsnittsverdien på 4.9 poeng, som vil si at barna i 2007 klarte å trekke sammen nesten 5 flere lydrekker til ord enn barna testet i 2002. I og med at vanskelighetsgraden på lydrekke økes, synes dette å være et meget bra resultat. Standardavviket er på 4.4 poeng og 4.5 poeng. Vi har altså kun en ubetydelig økning på standardavviket, og avstanden mellom de svakeste og sterkeste elevene på dette området i forhold til testgruppene er konstant.

Ved testing av lydlikhet gjaldt det å kjenne igjen første lyd i 3 øvingsoppgaver og 10 oppgaver, og siste lyd i 3 øvingsoppgaver og 10 oppgaver. Vi testet altså om barn i 2007 kjente igjen flere ord som begynte eller sluttet på samme lyd enn barna gjorde i 2002, og det var mulig å få opp til 20 poeng til sammen på oppgavene.

Lydlikhet, deltest 5-1 og 5-2, viser en gjennomsnittsverdi på 11.3 poeng og 13.9 poeng før og etter Kunnskapsløftet. Vi har en økning i gjennomsnittsverdien med 2.6 poeng, noe som vil si at barna i 2007 gjennomsnittlig klarte å kjenne igjen første og siste lyd i 2.6 flere ord enn barna i 2002. Standardavviket på denne testen er 6.1 poeng og 5.5 poeng, og det har gått ned med 0.6 poeng. Spredningen mellom de svakeste og sterkeste elevene har blitt mindre.

Innen fonologisk bevissthet har altså barna fra 2007 vist en framgang på gjennomsnittlig mer enn 2 ord innen ordsegmentering, nesten 5 flere ord innen syntesen og mer enn 2.5 flere ord innen lydlikhet. Det kan synes som om de har profitert på en sterkere satsing med formell lese- og skriveopplæring, spesielt med hensyn til syntesen. Standardavviket viser en

varierende tendens innen deltestene, fra å være stabilt i ordsyntesen, gå opp innen ordsegmentering og gå ned innen lydlikhet.

4.3.3 Hurtig automatisk navngiving

I oppgavens teoridel har jeg gått nærmere inn på poenget med testen hurtig automatisk navngiving. Her anses det som positivt å bruke kortest mulig tid på navngivingen, og man mener at testen sier noe om den senere leseutviklingen (se teoridelen, 2.4.2).

Gjennomsnittsverdien viser hvor lang tid i sekunder barna gjennomsnittlig bruker på testene som måler hurtig, automatisk navngiving. Det vil si at når barnet bruker kortere tid på testen, vil dette gi seg utslag i lavere gjennomsnittsverdi. For å sikre størst mulig grad av reliabilitet, ble alle testene innen hurtig automatisk navngiving tatt to ganger. Siden barna som gikk i første klasse våren 2007 har fått mer systematisk lese- og staveopplæring, har en sannsynligvis også hatt et større fokus på andre grunnleggende ferdigheter som farger og tall. Vi antok derfor at barna kunne gjengi både fargene, tallene og bokstavene i et hurtigere tempo enn barna testet våren 2002.

Resultatene fra hurtig automatisk navngiving med farger, deltest 6, viser en gjennomsnittsverdi på henholdsvis 106 sekunder og 93 sekunder før og etter Kunnskapsløftet (2006). Altså har elevene brukt gjennomsnittlig 13 sekunder kortere tid på benevnelsen av farger i 2007. Standardavviket var på 36 sekunder før og 26 sekunder etter Kunnskapsløftet, og har gått ned med 10 sekunder. Elevene kan altså navnene på fargene bedre, og gruppen fra 2007 har jevnere prestasjoner enn gruppen fra 2002.

Når det gjaldt hurtig automatisk navngiving med tall, deltest 7, fikk vi en gjennomsnittsverdi på henholdsvis 96 sekunder før og 75 sekunder etter Kunnskapsløftet. Elevene har altså brukt gjennomsnittlig 21 sekunder kortere tid på benevnelsen av tallene i 2007. Standardavviket er på 39 sekunder og 26 sekunder, og har gått ned med 13 sekunder. Tallene er altså bedre automatisert hos barna i 2007 enn i 2002, og gruppen har jevnere prestasjoner enn i 2002.

Tempoet var også gått betraktelig opp når det gjaldt hurtig automatisk navngiving med bokstaver, deltest 8. Denne testen viser en gjennomsnittsverdi på henholdsvis 98 sekunder før og 75 sekunder etter Kunnskapsløftet. Elevene har altså brukt gjennomsnittlig 23 sekunder kortere tid på benevnelsen av bokstavene. Standardavviket er på 39 sekunder og 28 sekunder,

og er redusert med 11 sekunder. Også bokstavene har altså blitt bedre automatisert hos barna, og prestasjonene er mye jevnere i gruppen fra 2007 enn i gruppen fra 2002.

Elevene fra 2007 viser altså en reduksjon innen hurtig automatisk navngiving på 13 sekunder på farger, 21 sekunder på tall og 23 sekunder på bokstaver i forhold til elevgruppen fra 2002. Standardavvikene er også redusert betraktelig. Elevene fra 2007 presterer spesielt bedre innen tall- og bokstavtestene, noe jeg antar skyldes mer tid brukt til formell undervisning i skolen.

Elevene i 2007 skårer signifikant bedre enn elevene fra 2002 i tester innen grunnleggende skriftspråkferdigheter som bokstav- og lydkjennskap, fonologiske ferdigheter og hurtig automatisk navngiving. Dette kan vi anta skyldes at Kunnskapsløftet satser sterkere på formell lese- og skriveundervisning enn L97. I det videre arbeidet skal vi se om vi kan finne forbedringer i elevenes faktiske lese- og staveferdigheter etter innføringen av Kunnskapsløftet (2006).

4.4 Har Kunnskapsløftet ført til forbedringer i faktiske lese- og staveferdigheter?

Delhypotese 3: Jeg forventer å finne en forbedring av barnas faktiske lese- og staveferdigheter etter innføringen av Kunnskapsløftet.

Når det gjelder lesetestene, beregner vi poeng ut fra gjennomsnittsverdien, som er regnet ut etter gjennomsnittlig antall riktig leste ord og nonord på 45 sekunder. Begge lesetestene er gjennomført to ganger for å sikre reliabiliteten i materialet. Når det gjelder stavetester, beregner vi poeng etter gjennomsnittlig antall riktig stavet ord og nonord etter et bokstav- og lydprinsipp. Tabell 4.4 gir en nærmere oversikt over resultatene før og etter Kunnskapsløftet:

Tabell 4.4: Gjennomsnittsverdi og standardavvik for lese- og skriveferdigheter før og etter Kunnskapsløftet

	Før Kunnskapsløftet	Etter Kunnskapsløftet	t-verdi
Lesing ord	13.6 (22.1)	30.2 (22.8)	-6.45**
Lesing nonord	10.3 (15.3)	21.4 (15.3)	-6.35**
Staving ord	31.3 (22.3)	47.9 (14.8)	-7.29**
Staving nonord	12.3 (9.2)	18.9 (6.0)	-6.98**

** $p < .01$

4.4.1 Lesing av ord og nonord

De fire ordrekkene på de to ordlesetestene består av til sammen 104 ord, og de fire nonordrekkene på de to nonordtestene består av til sammen 84 nonord, så det var rikelig med ord å lese for barna som deltok i testen og som befant seg på forskjellige lesenivå. Vi antok at barna våren 2007 klarte å lese flere ord og nonord på 45 sekunder enn barna testet våren 2002.

Ordgjenkjenningstesten (deltest 2a og b) viser en gjennomsnittsverdi på henholdsvis 13.6 ord før og 30.2 ord etter Kunnskapsløftet. Førsteklasseelevene klarte altså å lese gjennomsnittlig 16.6 flere ord våren 2007 enn elevene våren 2002. Standardavviket er stabilt på 22.1 ord og 22.8 ord, så spredningen mellom elevene er omtrent den samme før og etter Kunnskapsløftet.

Ordavkodingstesten (deltest 2c og d), som vil si lesing av nonord, viste en gjennomsnittsverdi på henholdsvis 10.3 ord før og 21.4 ord etter Kunnskapsløftet (2006). Det vil si at elevene klarte å lese 11.1 flere nonord på 45 sekunder etter den nye reformen. Standardavviket er på 15.3 ord både før og etter Kunnskapsløftet, og spredningen mellom elevene er også her stabil.

Elevene leste altså gjennomsnittlig 16.5 flere ord og 11 flere nonord etter innføringen av Kunnskapsløftet. Dette er en betydelig økning både i lesing av ord og nonord i 2007 i forhold til i 2002. Dette kan vi anta skyldes mer tid brukt på formell leseundervisning etter innføringen av Kunnskapsløftet i 2006. Spredningen mellom elevene synes konstant.

4.4.2 Staving av ord og nonord

Her er poengsum gitt etter antall rette bokstaver i hvert ord. Det er også mulig å få poeng hvis barnet har skrevet den ”lyden” som er i ordet. For eksempel: En får poeng både hvis en har skrevet *tog* som *tåg* og som *tog*. En får poeng på antall rette bokstaver/lyder skrevet i ordene og nonordene, så poengsummen tilsvarer ikke antall ord. Høyest oppnåelig poengsum var 6 poeng pr ord, men da var kravet at alle bokstav-/lydkoplinger var riktige. Elevene ble testet i 10 ord og 4 nonord, og det er mulig å score 60 poeng innen ord og 24 poeng innen nonord.

Stavetesten med ord, deltest 4, første del, viser en score i gjennomsnittsverdi på henholdsvis 31.3 poeng før og 47.9 poeng etter Kunnskapsløftet. Elevgruppen fra 2007 oppnådde gjennomsnittlig 16.6 flere poeng enn elevgruppen i 2002, og standardavviket er på 22.3 poeng før og 14.8 poeng etter Kunnskapsløftet. Siden standardavviket har gått ned, har gruppen fra 2007 hadde jevnere prestasjoner. Elevene staver altså flere ord riktigere enn i 2002.

Deltest 4, andre del, som er stavetesten med nonord, viser en score i gjennomsnittsverdi på henholdsvis 12.3 poeng før og 18.9 poeng etter Kunnskapsløftet (2006). Dette gir en økning i 6.6 poeng for elevgruppen fra våren 2007. Standardavviket er på 9.2 poeng før og 6.0 poeng etter reformen, og viser også her jevnere prestasjoner, i og med nedgangen i standardavviket på 3.2 poeng.

Elevene skåret altså våren 2007 i gjennomsnitt 16.6 poeng høyere med hensyn til staving av ord, og 6.6 poeng høyere med hensyn til staving av nonord i forhold til elevene testet våren 2002. Forbedringen ser også stabil ut med hensyn til ord og nonord, da testen omfattet 10 ord og 4 nonord og forholdstallene er jevne og positive. Prestasjonene i gruppen er også jevnere i forhold til i 2002, og elevene viste betydelig bedre staveferdigheter i 2007, både med hensyn til ord og nonord. Dette antar jeg skyldes økningen i tiden som er brukt i skolen på den formelle lese- og skriveundervisningen etter innføringen av Kunnskapsløftet høsten 2006.

4.5 Har Kunnskapsløftet ført til at kjønnsforskjellene har blitt mindre med henblikk på lese- og staveferdighetene?

Jeg skal nå se på om vi finner forbedringer i ferdigheter relatert til kjønn. Først ser vi på forskjellene i guttenes og jentenes prestasjoner i forhold til grunnleggende skriftspråkferdigheter og faktiske lese- og staveferdigheter før Kunnskapsløftet (2006), så skal

vi se på de to kjønnenes prestasjoner i forhold til grunnleggende skriftspråkferdigheter og faktiske lese- og staveferdigheter etter Kunnskapsløftet.

Delhypotese 4: Jeg forventer at forskjellene mellom gutter og jenter har blitt mindre med henblikk på faktiske leseferdigheter.

4.5.1 Grunnleggende skriftspråkferdigheter før Kunnskapsløftet.

I tabell 4.5 ser vi at det er en del forskjeller mellom jenter og gutters grunnleggende skriftspråkferdigheter før Kunnskapsløftet.

Tabell 4.5. Lese- og skriverelaterte ferdigheter før Kunnskapsløftet fordelt på kjønn

	Før Kunnskapsløftet		t-verdi
	Gutter	Jenter	
Bokstav/lyd	20.0 (6.2)	21.6 (5.6)	-1.88
Ordsegmentering	4.5 (3.9)	5.4 (4.4)	-1.50
Ordsyntese	6.0 (4.3)	7.3 (4.5)	-2.24*
Lydlikhet	10.8 (6.2)	11.7 (6.0)	-1.16
Hurtig navngiving, farger	108 (40)	103 (32)	1.03
Hurtig navngiving, tall	97 (42)	95 (36)	0.33
Hurtig navngiving, bokstaver	104 (41)	94 (37)	1.78

* $p < .05$

Jentene har bedre ferdigheter enn guttene innen bokstav- og lydkjennskap og fonologiske ferdigheter. De har kjennskap til gjennomsnittlig 1.6 flere bokstav- og lydkoplinger enn guttene, og skårer bedre enn guttene i alle relevante tester innen fonologiske ferdigheter. Innen ordsegmentering klarer de å skille ut lyder i ett mer ord enn guttene, i ordsyntese klarer jentene å trekke sammen 1.3 flere lydrekker til ord enn guttene. Med hensyn til lydlikhet klarer de å kjenne igjen første eller siste lyd i ett mer ord enn guttene.

Jentene har også en betydelig høyere hastighet enn guttene innen de tre testene som måler hurtig automatisk navngiving, der differansen er størst innen navngiving av bokstaver. Jentene navngir bokstavene gjennomsnittlig 10 sekunder raskere, fargene 5 sekunder raskere og tallene 2 sekunder raskere enn guttene. Alle resultatene her er med på å bekrefte teoriene om at jentene utvikler leseferdigheter tidligere enn guttene (Elbro, 2007, s.180). Forskjellene

innen hurtig automatisk navngiving er minst innen navngiving av tall, med en forskjell på bare 2 sekunder til jentenes fordel.

Vi kan altså konkludere med at jentene har bedre grunnleggende skriftspråkferdigheter enn guttene i 2002 innen alle de målte områdene.

4.5.2 Lese- og staveferdighetene før Kunnskapsløftet

Vi ser videre på lese- og staveferdighetene fordelt på kjønn før Kunnskapsløftet (2006), og i tabell 4.6 finner vi en oversikt over disse:

Tabell 4.6. Lese- og staveferdigheter før Kunnskapsløftet fordelt på kjønn

	Før Kunnskapsløftet		t-verdi
	Gutter	Jenter	
Lesing ord	12.5 (24.0)	14.6 (20.3)	-0.65
Lesing nonord	9.7 (16.6)	10.8 (14.0)	-0.53
Staving ord	27.4 (22.7)	34.7 (21.5)	-2.36*
Staving nonord	10.8 (9.3)	13.7 (9.0)	-2.29*

* $p < .05$

Av tabell 4.6 kan vi se at jentene også skårer noe høyere enn guttene på alle testene innen lese- og staveferdigheter. Jentene leste gjennomsnittlig 2.1 flere ord og 1.1 flere nonord enn guttene på 45 sekunder før Kunnskapsløftet. Det største utslaget ser vi imidlertid i forhold til staving av ord, der jentene skårer betydelig bedre enn guttene. Gjennomsnittsverdien er regnet ut etter poeng på antall rette bokstaver og/eller lyder skrevet i ordene og nonordene, og tilsvarer ikke antall ord. Høyest oppnåelige poengsum var 6 poeng per ord, men da skulle alle bokstav- og lydkoplinger være riktige. Jentene skårer her 34.7 poeng, mot guttenes 27.4 poeng. Dette gir en forskjell på hele 7.3 poeng til jentenes fordel i forhold til staving av ord. Med hensyn til nonord, er forskjellen på 2.9 poeng til jentenes favør. Sett i forhold til antallet på 10 ord og 4 nonord, står resultatene i forhold til hverandre. P-verdien er på mindre enn 5 prosent, som bekrefter at resultatene kan regnes som statistisk signifikant. Jentene har altså også bedre lese- og staveferdigheter enn guttene i 2002.

Jeg skal nå se på forskjellene mellom gutters og jenters grunnleggende språkferdigheter og faktiske lese- og staveferdigheter etter Kunnskapsløftet (2006). Vi har spesielt fokus på om forskjellene har blitt mindre innen staving av ord og nonord.

4.5.3 Grunnleggende skriftspråkferdigheter etter Kunnskapsløftet

Først vil jeg minne om hypotesen, som er at jeg forventer at forskjellene mellom gutter og jenter har blitt mindre med henblikk på faktiske leseferdigheter etter innføringen av Kunnskapsløftet. Vi forventer mindre forskjeller siden guttene på grunn av styrkingen av den formell leseopplæringen i første klasse har fått en betydelig større språkstimulering enn tilfellet har vært tidligere år, og de har ikke hatt anledning til å velge vekk språklige aktiviteter og formell opplæring (Wagner m. fl., 2008). Se ellers teoridelen, der jeg har behandlet dette grundigere. I tabell 4.7 viser jeg forskjellene mellom jenter og gutter med henblikk på grunnleggende skriftspråkferdigheter etter Kunnskapsløftet:

Tabell 4.7. Lese- og skriverelaterte ferdigheter etter Kunnskapsløftet fordelt på kjønn

	Etter Kunnskapsløftet		t-verdi
	Gutter	Jenter	
Bokstav-/lyd	24.4 (2.6)	25.0 (2.8)	-1.25
Ordsegmentering	7.9 (5.2)	6.7 (4.6)	1.32
Ordsyntese	10.8 (4.5)	12.2 (4.3)	-1.80
Lydlikhet	13.4 (5.4)	14.3 (5.5)	-0.88
Hurtig navngiving, farger	98 (29)	88 (22)	2.05*
Hurtig navngiving, tall	80 (28)	72 (23)	1.68
Hurtig navngiving, bokstaver	77 (32)	73 (24)	0.73

p<.05

Dette viser at i forhold til bokstav- og lydkjennskap er forskjellen mellom gutter og jenter blitt mindre, med 1.6 bokstav- og lydkoplinger før og 0.6 bokstav- og lydkopling etter Kunnskapsløftet. Det betyr at guttenes bokstav- og lydkjennskapsnivå nærmer seg jentenes nivå med 1 bokstav- og lydkopling. Jentene kan altså våren 2007 bare gjennomsnittlig 0.6 bokstav- og lydkoplinger flere enn guttene, mot 1.6 flere bokstav- og lydkoplinger flere enn guttene før Kunnskapsløftet.

I forhold til fonologiske ferdigheter ser vi ulike tendenser. I forhold til testen ordsegmentering skåret jentene gjennomsnittlig 0.9 poeng mer enn guttene, som vil si 0.9 flere ord enn guttene

før Kunnskapsløftet, mens guttene derimot skåret 1.2 poeng mer enn jentene og klarte 1.2 flere ord enn jentene etter Kunnskapsløftet. Guttene har altså både tatt igjen og blitt bedre enn jentene i evnen til å segmentere og skille ut lyder i ord. De klarte over ett ord mer enn jentene i 2007, og har derfor en prosentvis mye større forbedring enn jentene. De har hevet sine prestasjoner fra et gjennomsnitt på 4.5 ord til 7.9 ord, som vil si nesten 3.5 flere riktig besvarte oppgaver. Jentenes forbedring var fra 5.4 ord til 6.7 ord, som vil si 1.3 flere riktig besvarte oppgaver. Standardavviket har imidlertid økt noe når vi ser på resultatet til guttene, mens dette er nesten stabilt hos jentene. Altså har jentene også forbedret evnen til segmentering, men på langt nær så mye som guttene. Vi får større forskjeller, men i motsatt retning enn før Kunnskapsløftet: I 2002 skåret jentene 0.9 poeng mer enn guttene, mens det i 2007 er guttene som skårer 1.2 poeng mer enn jentene.

Når det gjelder ordsyntesen, skåret jentene 1.3 poeng mer enn guttene før og 1.4 poeng mer enn guttene etter Kunnskapsløftet. Det vil si at jentene klarte å trekke sammen 1.3 flere lydrekker til ord enn guttene før og 1.4 flere lydrekker til ord enn guttene etter Kunnskapsløftet. Altså har jentene hatt en litt større forbedring enn guttene i syntesen. Dette gir en liten endring i forskjellen, men forskjellen blir ikke mindre, og vi finner ingen utjevning mellom kjønnene.

I testen vedrørende lydlikhet, skåret jentene 0.9 poeng mer enn guttene både før og etter Kunnskapsløftet og de klarte å kjenne igjen lik lyd i begynnelsen eller slutten av et ord i 0.9 flere oppgaver både i 2002 og i 2007. Jentene har altså fremdeles ett ord forsprang på guttene angående lydlikhet, og forskjellene har ikke blitt mindre.

Til slutt hadde vi testene som viser hurtig automatisk navngiving i farger, tall og bokstaver. Jentene navnga fargene 5 sekunder raskere enn guttene før og 10 sekunder raskere enn guttene etter Kunnskapsløftet, og økte forspranget på guttene med 5 sekunder. Dette gir en økning i forskjellene. Jentene navnga også tallene raskere enn guttene. De navnga tallene 2 sekunder raskere enn guttene før og 8 sekunder raskere enn guttene etter Kunnskapsløftet, og økte forspranget med 6 sekunder. Vi får også her en økning i forskjellen, og ikke noen forbedringer med hensyn til utjevning mellom kjønnene. Når det gjelder bokstavene, så navnga jentene disse 10 sekunder raskere enn guttene før og 4 sekunder raskere enn guttene etter Kunnskapsløftet. Guttene har altså tatt innpå jentene med 6 sekunder, vi får mindre forskjell og en forbedring med hensyn til utjevning mellom kjønnene i forhold til bokstavene.

Vi finner altså endringer i forskjellene mellom guttene og jentene på de fleste områdene innen grunnleggende skriftspråkferdigheter og tester som måler dette. Innen områder som ordsyntese og hurtig automatisk navngiving med farger og tall har forskjellene økt og innen lydlikhet er forskjellen mellom kjønnene stabil. Innen områder som bokstav- og lydkjennskap og hurtig automatisk navngiving med bokstaver har forskjellene blitt mindre, og guttene har tatt innpå jentene. Når det gjelder området ordsegmentering, skårer guttene etter Kunnskapsløftet bedre enn jentene. Forskjellene har økt, men nå til guttenes fordel.

4.5.4 Lese- og staveferdigheter etter Kunnskapsløftet

Nå skal vi se på kjønnsforskjellene innen faktiske lese- og staveferdigheter etter Kunnskapsløftet. I tabell 4.8 har vi satt inn resultatene innen testområdene:

Tabell 4.8. Lese- og staveferdigheter etter Kunnskapsløftet fordelt på kjønn

	Etter Kunnskapsløftet		t-verdi
	Gutter	Jenter	
Lesing ord	31.1 (29.01)	29.4 (16.8)	0.39
Lesing nonord	21.6 (18.8)	21.2 (12.2)	0.18
Staving ord	45.1 (15.8)	49.9 (13.8)	-1.77
Staving nonord	17.5 (6.7)	19.9 (5.2)	-2.25*

* $p < .05$

Når vi sammenligner resultatene fra 2007 i tabell 4.8 med resultatene fra 2002 i tabell 4.6, viser dette i forhold til lesing av ord at jentene leste 2.1 flere ord enn guttene i 2002. De har hatt en samlet framgang fra 14.6 leste ord til 29.4 leste ord, på nesten 15 ord. Guttene leste 1.7 flere ord enn jentene i 2007, og har hatt en enda større samlet framgang fra 12.5 til 31.1 ord, på nesten 19 ord. Dette viser oss at begge kjønn har hatt en sterk forbedring av resultatene, men guttene har hatt en markant sterkere forbedring av resultatene enn jentene. Forskjellene på leseferdighetene av ord har blitt mindre, og fordelene går nå til guttenes favør.

Når det gjelder lesing av nonord, leste jentene 1.1 flere nonord enn guttene i 2002 og har en samlet økning fra 10.8 nonord før til 21.2 nonord etter Kunnskapsløftet (2006). De leser altså nesten 10.5 flere nonord i 2007 enn i 2002. Guttene leste 0.4 flere ord enn jentene etter Kunnskapsløftet (2006), og har hatt en samlet økning fra 9.7 nonord til 21.6 nonord, altså på nesten 12 nonord. Begge kjønn har også her en sterk forbedring av resultatene sine, men

guttene har en markant sterkere forbedring av resultatene enn jentene. Det er mindre forskjeller mellom kjønnene i 2007 enn i 2002, og forskjellen er nå til guttenes fordel. I forhold til staving av ord skåret jentene 7.3 flere poeng enn guttene i 2002. De hadde en økning fra 34.7 poeng til 49.9 poeng, altså med 15.2 poeng, og de skåret 4.8 flere poeng enn guttene etter Kunnskapsløftet. Guttene økte fra 27.4 poeng til 45.1 poeng, altså med 17.7 poeng. Jentene har 4.8 poeng mer enn guttene, men begge kjønn har en sterk forbedring i ferdighetene, og guttene har tatt innpå jentene med 2.5 poeng. Altså finner vi mindre forskjeller i ferdighetene nå enn før Kunnskapsløftet.

Når det gjelder staving av nonord, skåret jentene 2.9 flere poeng enn guttene i 2002 og 2.4 flere poeng enn guttene etter Kunnskapsløftet. Jentene hadde en økning fra gjennomsnittlig 13.7 poeng til 19.9 poeng, altså en gjennomsnittlig økning i 6.2 poeng, mens guttene hadde en økning fra 10.8 poeng til 17.5 poeng, altså en gjennomsnittlig økning på 6.7 poeng. Begge kjønn har en sterk forbedring i ferdighetene, men guttene har en forholdsvis sterkere forbedring, og har tatt innpå jentene. Dette har ført til at vi også ved staving av nonord har fått mindre forskjeller mellom kjønnene i ferdighetene enn før Kunnskapsløftet.

Vi finner altså mindre forskjeller mellom kjønnene innen alle områder med henblikk på lese- og staveferdighetene. Innen området lesing av ord og nonord skåret guttene etter Kunnskapsløftet bedre enn jentene, og innen området staving av ord og nonord har guttene tatt en del innpå jentene. Det kan se ut som om guttene har profittert spesielt mye på en tidligere start med formell lese- og skriveopplæring, og at kjønnsforskjellene til en viss grad har blitt mindre i forhold til faktiske lese- og staveferdigheter.

4.6 Har Kunnskapsløftet ført til en utjevning mellom barn av foreldre med ulikt utdannelsesnivå med henblikk på leseferdighetene?

Til slutt skal vi se om vi finner en utjevning i leseferdighetene relatert til foreldrenes utdannelsesnivå. Dette er spesielt interessant i Norge, som er et av de landene der vi på tross av enhetsskolen og et ønske om lik utdanning for alle, finner store faglige spredninger blant elevene i skolene. Det vanlige i slike undersøkelser i USA og OECD-land er å dele foreldregruppen i tre etter sosioøkonomiske kriterier, men siden økonomiske forhold har vist seg å gi mindre utslag i Norge enn i mange andre land (Mullis m. fl., 2003; 2007), og vi ikke finner noe utpreget lavere sosiale lag i Norge, har vi her valgt å dele foreldregruppen i to. Se

ellers oppgavens teoridel s. 26, der jeg har gått nærmere inn på dette. Høyt utdannelsesnivå hos foreldrene betyr her en samlet utdanning hos begge foreldrene på 29 år eller mer, og middels utdannelsesnivå betyr en samlet utdanning hos foreldrene på mindre enn 29 år. I materialet vårt er det bare 8 personer som har mindre enn 10 års utdanning, eller lav utdanning. Dette er så få personer at det ikke vil gi noe utslag i resultatene.

Delhypotese 5: Jeg forventer en utjevning mellom barn av foreldre med ulikt utdannelsesnivå med henblikk på faktiske leseferdigheter etter Kunnskapsløftet.

4.6.1 Grunnleggende skriftspråkerferdigheter før Kunnskapsløftet

I tabell 7 viser jeg forskjellene mellom de to gruppernes grunnleggende skriftspråkerferdigheter som bokstav- og lydkoplinger, fonologiske ferdigheter og ferdigheter innen hurtig automatisk navngiving før Kunnskapsløftet (2006). Forskjellene er til fordel for barn av foreldre med høy utdanning, utenom når det gjelder hurtig automatisk navngiving av bokstaver. Der har barn av foreldre med middels utdanning skåret best.

Tabell 4.9. Lese- og skriverrelaterte ferdigheter før Kunnskapsløftet fordelt på foreldrenes sammenlagte utdannelsesnivå

	Foreldrenes sammenlagte utdannelsesnivå		t-verdi
	Høy	Middels	
Bokstav/lyd	22.9 (4.2)	20.1 (6.2)	3.10*
Ordsegmentering	5.6 (4.5)	4.6 (3.7)	1.54
Ordsyntese	7.6 (4.4)	6.1 (4.2)	2.27*
Lydlikhet	12.9 (5.3)	10.6 (6.2)	2.45*
Hurtig navngiving, farger	104 (33)	107 (39)	-0.64
Hurtig navngiving, tall	97 (36)	97 (43)	-0.01
Hurtig navngiving, bokstaver	107 (46)	95 (37)	1.87

* $p < .05$

Jeg minner først om at høyest oppnåelige poengsum innen bokstav/lyd er 26 bokstav- og lydkoplinger (bokstavene q, z og w var ikke med i testen) Barn av foreldre med høy utdanning, tilsvarende 29 år eller mer, kan i gjennomsnitt 2.8 flere bokstav- og lydkoplinger enn barn av foreldre med middels utdanning. Vi kan merke oss at vi her har en betydelig større forskjell enn det vi finner i forskjeller mellom gutter og jenter innen samme området før Kunnskapsløftet (se ovenfor), der forskjellen lå på 1.6 bokstav- og lydkoplinger til jentenes

favør. Jeg kommer ikke til å gå nærmere inn på dette, da blir oppgaven alt for omfattende, men jeg synes allikevel det er interessant å merke seg at foreldrenes lengde på utdannelsen og sosiale tilhørighet spiller en betydelig større rolle i forbindelse med antall kjente bokstav- og lydkoplinger hos barn i slutten av første klasse enn kjønn.

Barn av foreldre med høy utdanning skårer også noe bedre enn barn av foreldre med middels utdanning i testene innen fonologiske ferdigheter. I forbindelse med ordsegmentering klarer de å skille ut og utelate lyder i ett mer ord, i ordsyntese klarer de å trekke sammen 1.5 flere lydrekker til ord, og i lydlikhet klarer de å kjenne igjen første eller siste lyd i 2.3 flere ord enn barn av foreldre med middels utdanning. Også innen fonologiske ferdigheter finner vi større forskjeller mellom de to gruppene enn vi finner hvis vi ser på resultatene i forhold til kjønn. Vi finner samme forskjellen innen ordsegmentering, ett ord, en ubetydelig økning på 0.2 ord i forskjellen innen ordsyntese, og en til dels større forskjell på 1.3 flere ord innen lydlikhet.

Resultatene innen hurtig automatisk navngiving ser noe annerledes ut. Tendensen her er at barn av foreldre med høy utdanning skårer litt bedre enn de andre barna innen navngiving av farger, der de bruker 3 sekunder mindre tid. Innen navngiving av tall er skåringen på 97 sekunder lik i de to gruppene, men innen navngiving av bokstaver er det barn av foreldre med middels utdanning som skårer best. De brukte gjennomsnittlig 12 sekunder kortere tid på testen enn den andre gruppen. Resultatene minner litt om resultatene vi så da vi sammenliknet resultatene til guttene og jentene, der det var en liten forskjell innen farger, nesten lik skåring innen tall og til dels stor forskjell innen bokstaver, bare at da var det konsekvent jentene som skåret best. Men til og med der er forskjellen 2 sekunder mindre ved navngiving av bokstaver enn forskjellen er når vi ser på skåringen i forhold til foreldrenes utdanning, som var 12 sekunder i barn av middels utdannet foreldre sin favør. Dette kan tyde på at disse barna har bedre automatiserte bokstavkunnskaper enn barn av foreldre med høy utdanning, eller at de har et stort, ubrukt potensial i forhold til grunnleggende språkferdigheter.

Barn av foreldre med høy utdanning hadde altså bedre grunnleggende skriftspråkferdigheter enn barn av foreldre med middels utdanning i 2002 innen alle områder utenom hurtig automatisk navngiving av tall, der ferdighetene er like, og hurtig automatisk navngiving av bokstaver, der barn av foreldre med middels utdanning skårer betydelig bedre enn barn av foreldre med høy utdanning.

4.6.2 Lese- og staveferdigheter før Kunnskapsløftet

Vi ser videre på lese- og staveferdighetene til elever av foreldre med høy og middels utdanning før Kunnskapsløftet (2006). I tabell 4.10 har jeg satt inn en oversikt over disse:

Tabell 4.10. Lese- og staveferdigheter før Kunnskapsløftet fordelt på foreldrenes sammenlagte utdanningsnivå

	Foreldrenes sammenlagte utdanningsnivå		t-verdi
	Høy	Middels	
Lesing ord	16.4 (26.3)	12.8 (20.9)	0.98
Lesing nonord	11.4 (16.7)	10.2 (15.2)	0.48
Staving ord	38.2 (17.9)	27.9 (22.9)	3.01**
Staving nonord	14.7 (8.0)	11.1 (9.5)	2.49*

*p<.05 **p>.01

Av tabell 4.10 kan vi se at barn av foreldre med høy utdanning skårer bedre enn barn av foreldre med middels utdanning på alle testene innen lese- og staveferdigheter. De leste gjennomsnittlig 3.6 flere ord og 1.2 flere nonord på 45 sekunder, og fikk gjennomsnittlig 10.3 flere poeng innen staving av ord og 3.6 flere poeng innen staving av nonord enn barn av foreldre med middels utdanning. Forskjellene er større enn det vi finner mellom gutter og jenter før Kunnskapsløftet. Barn av foreldre med høy utdanning skårer altså bedre enn barn av foreldre med middels utdanning innen både lese- og stavetestene, og spesielt er forskjellene store innen testområdet staving av ord, som også blir sett på å være den mest krevende aktiviteten.

4.6.3 Grunnleggende skriftspråkferdigheter etter Kunnskapsløftet

Jeg vil igjen minne om hypotesen, som er en forventning om å finne en utjevning i lese- og staveferdighetene mellom barn av foreldre med høy utdanning (29 års utdanning eller mer), og barn av foreldre med middels utdanning (mindre enn 29 års utdanning). I tabell 4.11 viser vi forskjellene i de to gruppene med henblikk på grunnleggende skriftspråkferdigheter etter Kunnskapsløftet:

Tabell 4.11. Lese- og skriverelaterte ferdigheter etter Kunnskapsløftet fordelt på foreldrenes sammenlagte utdanningsnivå

	Foreldrenes sammenlagte utdanningsnivå		
	Høy	Middels	t-verdi
Bokstav/lyd	25.1 (1.6)	24.6 (2.9)	1.25
Ordsegmentering	8.5 (4.8)	6.3 (4.4)	2.54**
Ordsyntese	12.5 (4.1)	11.1 (4.6)	1.68
Lydlikhet	14.8 (4.6)	13.4 (6.1)	1.42
Hurtig navngiving, farger	91 (26)	94 (25)	-0.66
Hurtig navngiving, tall	72 (26)	79 (26)	-1.57
Hurtig navngiving, bokstaver	72 (26)	79 (30)	-1.33

**p>.01

Dette viser at innen bokstav- og lydkjennskap er forskjellen mellom de to gruppene på 2.8 bokstav- og lydkoplinger før og 0.5 bokstav- og lydkoplinger etter Kunnskapsløftet (2006), og vi finner en utjevning i ferdighetene. Begge gruppene har forbedret ferdighetene sine, men barn av foreldre med middels utdanning har hatt større forbedringer og nærmer seg bokstav- og lydkjennskapsnivået til barna av foreldre med høy utdanning. Disse barna har nå bare kjennskap til 0.5 flere bokstav- og lydkoplinger enn de andre barna. Vi ser også den positive utviklingen i standardavviket, som har blitt mindre i begge gruppene. Vi har altså en mindre spredning i det faglige nivået i gruppene.

I forbindelse med fonologiske ferdigheter som ordsegmentering, ser vi at barn av foreldre med høy utdanning klarte gjennomsnittlig 1.0 flere ord enn de andre barna 2002 og 2.2 flere ord enn de andre barna i 2007. Begge gruppene skårer signifikant bedre enn i 2002, men forskjellen mellom de to gruppene har økt, og barn av foreldre med høy utdanning har blitt enda bedre enn de andre barna til å segmentere og skille ut lyder i ord. Barn av foreldre med høy utdanning har økt ferdighetene sine fra 5.6 ord til 8.5 ord, og barn av foreldre med middels utdanning har økt fra 4.6 ord til 6.3 ord. Vi finner med andre ord ikke den utjevningen mellom gruppene som vi forventet innen ordsegmentering.

Innen ordsyntese ser vi at barn av foreldre med høy utdanning klarte å trekke sammen gjennomsnittlig 1.5 flere ord enn de andre barna i 2002 og gjennomsnittlig 1.4 flere ord enn de andre barna i 2007. Endringene er fra 7.6 ord til 12.5 ord for barna som har foreldre med

høy utdanning, og fra 6.1 ord til 11.1 ord for barn som har foreldre med middels utdanning. Dette viser en jevn og stabil utvikling i begge gruppene, og bare en ubetydelig utjevning.

Vi finner imidlertid en reell utjevning mellom gruppene etter innføringen av Kunnskapsløftet (2006) innen lydlikhet, der vi ser at barn av foreldre med høy utdanning klarte å kjenne igjen lik lyd i 2.3 flere oppgaver i 2002 og 1.4 flere oppgaver i 2007. Endringen er fra 12.9 lyder til 14.8 lyder for barn av foreldre med høy utdanning, og fra 10.6 til 13.4 lyder for barn av foreldre med middels utdanning.

Ved hurtig automatisk navngiving av farger var barn av foreldre med høy utdanning 3 sekunder raskere enn barn av foreldre med middels utdanning både før og etter Kunnskapsløftet, fra 91 sekunder og 94 sekunder før og 104 sekunder og 107 sekunder etter Kunnskapsløftet. Vi har altså en stabil og jevn utvikling, og ingen utjevning mellom gruppene.

Vi får en endring i resultatet mellom de to gruppene som er til fordel for barn av foreldre med høy utdanning i forbindelse med navngiving av tall. Her var ferdighetene jevne i 2002, barna i begge gruppene brukte 97 sekunder. I 2007 brukte barn av foreldre med høy utdanning 72 sekunder, og barn av foreldre med middels utdanning 79 sekunder. Begge gruppene har altså forbedret resultatene, men barn av foreldre med høy utdanning har gått fra de andre barna med 7 sekunder, og vi har ingen utjevning mellom gruppene.

Ved navngiving av bokstaver var barn av foreldre med middels utdanning med sine 95 sekunder mye raskere enn de andre barna i 2002, som brukte 107 sekunder på navngivingen. Forskjellen var på 12 sekunder til fordel for barn av foreldre med middels utdanning. I 2007 brukte disse barna 79 sekunder og barn av foreldre med høy utdanning 72 sekunder. Vi ser at begge gruppene har forbedret resultatene sine, og forbedringen er størst i gruppa med høyt utdannet foreldre. Forskjellen er nå på 7 sekunder i de sistnevntes favør, og vi finner en utjevning i resultatene. Standardavviket har minket på alle de tre områdene.

Vi finner altså en utjevning i forskjellene mellom barn av foreldre med høy kontra middels utdanning innen bokstav- og lydkjennskap, lydlikhet og hurtig automatisk navngiving av bokstavene. Vi finner stabilitet i forskjellene innen ordsyntese og hurtig navngiving av farger, og vi finner økte forskjeller innen ordsegmentering og navngiving av tall.

4.6.4 Faktiske lese- og staveferdigheter etter Kunnskapsløftet

Til slutt skal vi se på forskjellene mellom elever av foreldre med høy utdanning og elever av foreldre med middels utdanning innen faktiske lese- og staveferdigheter, og i tabell 4.12 har jeg satt inn resultatene av lese- og staveferdighetene etter innføringen av Kunnskapsløftet.

Tabell 4.12 Lese- og skriveferdigheter etter Kunnskapsløftet fordelt på foreldrenes sammenlagte utdanningsnivå

	Foreldrenes sammenlagte utdanningsnivå		t-verdi
	Høy	Middels	
Lesing ord	33.4 (24.2)	27.2 (18.8)	1.51
Lesing nonord	23.5 (16.5)	19.4 (12.4)	1.47
Staving ord	49.9 (11.9)	47.2 (16.1)	1.01
Staving nonord	19.7 (4.9)	18.5 (6.4)	1.11

Kort oppsummert viser dette i forhold til lesing av ord at barn av høyt utdannet foreldre leste 3.6 flere ord på 45 sekunder enn de andre barna i 2002 og har hatt en økning fra 16.4 ord til 33.4 leste ord i 2007, altså med 17.0 ord. De leste 6.2 flere ord enn de andre barna i 2007. Barn av middels utdannet foreldre har hatt en økning fra 12.8 ord til 27.2 leste ord, altså med 14.4 ord. Begge gruppene har hatt en fin forbedring i resultatene sine, men i stedet for en utjevning finner vi en økning i forskjellene mellom de to gruppene etter Kunnskapsløftet.

Når det gjelder lesing av nonord, leste barn av høyt utdannet foreldre 1.2 flere nonord på 45 sekunder i 2002 enn barn av middels utdannet foreldre. De hadde en økning fra 11.4 nonord til 23.5 leste nonord, altså 12.1 nonord. De leste 4.1 flere nonord enn barn av middels utdannet foreldre i 2007, som har hatt en økning fra 10.2 leste nonord til 19.4 leste nonord i 2007. Vi finner også i denne testen en tendens til økning i forskjellen mellom de to gruppene.

I forhold til staving av ord, skåret barn av høyt utdannet foreldre 10.3 poeng mer enn de andre barna før Kunnskapsløftet. De hadde en økning fra gjennomsnittlig 38.2 poeng i 2002 til 49.9 poeng i 2007, altså med 11.7 poeng. De skåret 2.7 poeng bedre enn barn av middels utdannet foreldre etter Kunnskapsløftet. Barn av middels utdannet foreldre hadde en økning fra 27.9 poeng til 47.2 poeng, altså med 19.3 poeng. Begge gruppene har forbedret resultatene sine, men barn av middels utdannet foreldre har forbedret resultatene betydelig mer. Disse barna har tatt kraftig innpå de andre, og tendensen er utjevning i ferdighetene etter Kunnskapsløftet.

Også i forhold til staving av nonord ser vi en tendens til utjevning mellom gruppene. Barn av høyt utdannet foreldre skåret 3.6 poeng mer enn de andre barna før Kunnskapsløftet. De hadde en økning fra gjennomsnittlig 14.7 poeng i 2002 til 19.7 poeng i 2007, altså med 5.0 poeng. De samme barna skåret 1.2 poeng bedre enn barn av middels utdannet foreldre etter Kunnskapsløftet. Barn av middels utdannet foreldre hadde en økning fra 11.1 poeng til 18.5 poeng, altså med 7.4 poeng. Begge gruppene har forbedret resultatene sine, men barn av middels utdannet foreldre har forbedret resultatene mest og tatt kraftig innpå de andre barna.

Vi finner altså ingen utjevninger i forskjellene mellom de to gruppene med henblikk på lesing av ord og nonord og barn av høyt utdannet foreldre har forbedret resultatene sine mer enn de andre barna. Innen området staving av ord og nonord finner vi allikevel tydelige utjevninger. Begge gruppene har forbedret resultatene sine, men barn av foreldre med middels utdanning har forbedret resultatene sine mer etter innføringen av Kunnskapsløftet enn de andre barna. Dette er interessant, når en tar i betraktning at staving er en mer krevende aktivitet enn lesing.

4.7 Oppsummering av resultatene

Etter at Kunnskapsløftet ble innført i skolen, ser vi en tendens i vårt materiale til at tiden brukt til formell lese- og skriveundervisning har økt med et gjennomsnitt på 2.4 timer i uken. Tar vi med tiden elevene bruker på egenhånd til lesing i skolen, kan vi anta det brukes 3.5 uketimer mer, eller over 1.5 ganger mer tid på formell og uformell leseopplæring nå enn før reformen.

Elevene i 2007 skårer signifikant bedre enn elevene testet i 2002 i testene som måler grunnleggende skriftspråkferdigheter som bokstav- og lydkjennskap, fonologiske ferdigheter og hurtig automatisk navngiving. De skårer også bedre innen lese- og staveferdigheter, som er testet ved lesing og staving av ord og nonord. Det ser altså ut til at Kunnskapsløftet har hatt en generelt positiv effekt på grunnleggende skriftspråkferdigheter og lese- og staveferdighetene.

Forskjellene mellom kjønnene har blitt mindre innen grunnleggende skriftspråkferdigheter som ordsegmentering, bokstav- og lydkjennskap og hurtig automatisk navngiving av bokstaver. Vi ser den samme forskjellen innen lydlikhet og en økning i forskjellene mellom kjønnene innen ordsyntese og hurtig automatisk navngiving av farger og tall. Forskjellene mellom gutter og jenter har blitt mindre innen alle områder med henblikk på lese- og staveferdighetene etter innføringen av Kunnskapsløftet. Innen områdene lesing av ord og

nonord skårer guttene bedre enn jentene, og innen området staving av ord og nonord har guttene tatt en del innpå jentene. Det kan altså synes som om kjønnsforskjellene til en viss grad har blitt mindre.

Dermed ser det ut for at samtlige av hypotesene mine bekreftes, med unntak av den siste, hvor resultatene er noe uklare. Materialet vårt viser en tendens til utjevning i forskjellene mellom barn av foreldre med høy kontra middels utdanning innen grunnleggende skriftspråkferdigheter som bokstav- og lydkjennskap, lydlikhet og hurtig automatisk navngiving av bokstavene. Forskjellene er stabile innen ordsyntese og hurtig navngiving av farger, og vi finner økte forskjeller innen ordsegmentering og navngiving av tall. Vi finner økte forskjeller mellom de to gruppene med henblikk på faktiske leseferdigheter og lesing av ord og nonord, der barn av høyt utdannet foreldre har forbedret resultatene mer enn de andre barna. Innen området staving av ord og nonord finner vi imidlertid en tendens til utjevning i forskjellene mellom de to gruppene. Begge gruppene har forbedret resultatene sine, men her har barn av foreldre med middels utdanning forbedret resultatene sine mer etter innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 enn de andre barna.

5. Drøfting

Før vi går over til drøftingen, minner jeg om at de to undersøkte gruppene er jevne i forhold til alder, kjønn og foreldrenes utdanningsnivå. Det at materialet består av tvillinger, er uvesentlig i forhold til forskningsspørsmålene mine. Det kan vurderes om tvillinger er representative nok i forhold til oppgavens fokus. Men siden det er viktig for meg å finne noen tendenser til svar på forskningsspørsmålene mine, og dette materialet var tilgjengelig, har jeg allikevel valgt å bruke det. Det viser oss tendenser i det som skjer i den grunnleggende skriftspråk- og leseutviklingen hos disse barna, og jeg antar at det kan ha en viss overføringsverdi i forhold til førsteklasseelever flest. Resultatene fra lærerundersøkelsen gjelder imidlertid for 43 lærere i de besøkte klassene, og er helt uavhengig av tvillingfaktoren. I drøftingen ser jeg på funnene i forhold til teori, tidligere forskning og forskningsspørsmål, og på nytten og praktiske konsekvenser hvert funn kan få. Jeg vil så trekke noen slutninger i forhold til hvert spørsmål, før jeg til slutt vil begrunne påstander og se på eventuelle motargumenter. Jeg starter med å se på tidsfaktoren i leseopplæringen. Så ser jeg på utviklingen av de grunnleggende skriftspråkferdighetene og lese- og staveferdighetene, der jeg legger hovedvekten på bokstav- og lydkoplinger og fonologiske ferdigheter, siden disse faktorene anses som mest sentrale innen begynneropplæringen i lesing. I den videre drøftingen går jeg inn på hvorfor vi etter innføringen av Kunnskapsløftet finner mindre forskjeller mellom gutter og jenter med hensyn til skriftspråk- og leseferdigheter. Til slutt kommer en gjennomgang av hvorfor vi ikke finner den utjevningen i forskjellene mellom barn av høyt kontra middels utdannet foreldre som vi hadde ønsket.

5.1 Mer tid brukt til leseundervisningen

I delhypotese 1 forventet jeg å finne mer tid brukt på den formelle leseundervisningen og til lesing i første klasse etter innføringen av Kunnskapsløftet (2006), og resultatene fra lærernes spørreskjema (kap. 4.2) viste at samlet tid brukt til lese- og staveopplæringen har økt med gjennomsnittlig 3.5 timer i uken. Av dette ble 2.4 timer brukt til formell lese- og staveundervisning og 1.1 time brukt til elevenes lesing på egen hånd.

Satsingen på lese- og staveopplæringen i første klasse er noe utydelig i Kunnskapsløftet, siden de eksakte målene for norskfaget først er lagt til slutten av andre klasse. Kunnskapsløftet kan derfor, som L97, skape en viss usikkerhet blant lærerne i forhold til hvor mye de skal satse på

lese- og staveopplæringen i første klasse. Funnene våre tyder imidlertid på at de 43 lærerne ved 40 forskjellige skoler i undersøkelsen har fanget opp signalene fra myndighetene med ønske om en sterkere satsing på den formelle lese- og staveopplæringen allerede fra skolestart.

Både teori og forskning tyder på at tid brukt på aktiv og målbevisst undervisning i forbindelse med lese- og staveopplæringen vil være med på å heve barnets kompetanse innen lesing og staving og virke forebyggende på lese- og staveproblemer (Elbro, 2006). Spesielt gjelder dette tid brukt på stimulering av grunnleggende skriftspråkferdigheter som fonologiske ferdigheter og undervisning på bokstav- og lydnivå. Dette bekreftes av de tidligere nevnte funnene i bornholm- og københavnerundersøkelsene og undersøkelser i Australia med aktiv språkstimulering av barnehagebarn i forhold til fonologisk utvikling (se kap. 2.5.3), der tidlig språkstimulering viser seg å gi store og vedvarende fordeler for senere leseutvikling, spesielt for barn i risikogruppen for å utvikle leseproblemer (Byrne, 2007; Elbro, 2006).

Som nevnt i kapittel 2.6 kan også undersøkelsen til Crone & Whitehurst (1999) være med på å bekrefte antagelsen om at tidlig og systematisk satsing på leserelaterte aktiviteter fra 4-5-årsalderen og leseopplæring fra 6-7-årsalderen gir gode faglige resultater. Resultatene deres tilsa at ett skoleårs systematisk arbeid med lese- og skriveutviklingen i første klasse påvirket de faktiske leseferdighetene 4.3 ganger mer enn den generelle alderseffekten. Forskning viser også at barns ordforråd ved skolestart er en viktig indikator på leseforståelsen når barna kommer på mellomtrinnet (Wagner m. fl., 2008). Vi kan også anta at dette styrkes når vi bruker mer tid på språkstimulering og tidlige leseundervisning i skolen, slik at barna etter hvert som de blir eldre klarer å hente mening ut av tekstene de leser (Byrne, 2007).

Resultatene fra lærerundersøkelsen viser konsekvensene Kunnskapsløftet har hatt for deltakerne i undersøkelsen med hensyn til tiden som blir brukt til lese- og staveopplæring, og undersøkelsen viser at både formell og uformell leseopplæring blir vektlagt i sterkere grad enn tidligere. På tross av ”ny-reform”- effekten (kap. 1.1) viser tendensen at den nye læreplanen vil føre til endringer i norsk skole med hensyn til tid brukt på elevenes leseopplæring. Ønsket om å heve kunnskapsnivået hos elevene gjennom å definere satsingsområder og læringsmål i skolen bedre, har i alle fall nådd ut til de 43 kontaktlærerne som var med i undersøkelsen, og det kan synes som om myndighetene langt på vei har klart å bruke den nye læreplanen som et redskap for utviklingen av skolen. Vi kan anta at en videre utvikling i samme retning vil legge

grunnlaget for en god leseopplæring og leseutvikling for alle barn, og forebygge lesevansker hos barn i risikogruppen for å utvikle dette. Vi skal nå se nærmere på noe av det vi har funnet ut i forhold til grunnleggende skriftspråkferdigheter, lese- og staveferdigheter, forskjeller på gutter og jenters leseferdigheter og leseferdigheter etter foreldrenes utdannelsesnivå.

5.2 Bedre skriftspråkferdigheter og leseferdigheter

Delhypotese 2 og 3 uttrykte forventninger om å finne forbedringer i skriftspråkferdigheter som bokstav- og lydkjennskap, fonologisk bevissthet og hurtig automatisk navngiving og i elevenes lese- og staveferdigheter etter innføringen av Kunnskapsløftet. Ser vi tilbake på tabell 4.3 med resultatene innen grunnleggende skriftspråkferdigheter, finner vi at bokstav- og lydkjennskap viser en framgang på nesten 4 bokstav- og lydkoplinger. I forhold til fonologiske ferdigheter har elevene en gjennomsnittsverdi som er over 2 poeng høyere innen ordsegmentering, nesten 5 poeng høyere innen syntesen og 2.6 poeng høyere innen lydlikhet. Innen hurtig automatisk navngiving finner vi at elevene i 2007 skårer spesielt bedre innen områdene tall og bokstaver, med reduksjoner på over 20 sekunder i forhold til elevgruppen fra 2002. Resultatene på lese- og stavetestene vist i tabell 4.4 viser at elevene leste i gjennomsnitt 16.5 flere ord og 11 flere nonord etter innføringen av den nye læreplanen. De viste også mye bedre staveferdigheter med en skåring som var gjennomsnittlig 16.6 poeng høyere ved staving av ord og 6.6 poeng høyere ved staving av nonord. Altså kan også forskningsspørsmål 2 og 3 besvares positivt. Kunnskapsløftet har ført til et generelt høyere nivå hos elevene som var med på undersøkelsen i 2007 innen skriftspråkferdigheter og lese- og staveferdigheter.

Siden forskning som tidligere nevnt tyder på at bokstav- og lydkjennskap er den faktoren som i sterkeste grad kan forutsi den begynnende leseutviklingen (Bowey, 2007; Elbro, 2006), kan vi altså regne med at elevene er bedre rustet til å ta fatt på den omfattende leseinnlæringen. Når barn i første klasse viser klare forbedringer i forhold til bokstav- og lydkjennskap, og spredningen mellom de svakeste og sterkeste elevene har minnet med over tre bokstaver, antar vi at dette også gjelder barn i risikogruppen for å utvikle leseproblemer. Disse barna har fått en bedre mulighet for å komme i gang med en positiv leseutvikling, og siden hele gruppen er løftet faglig, vil også færre elever ha behov for spesialundervisning (Backmann & Haug, 2006).

Også i forhold til de faglig sterke elevene er dette en stor fordel, siden også disse elevene har rett på tilrettelagt undervisning. Målet for skolen er at alle skal få mulighet for å utvikle hele bredden i sitt potensial med hensyn til leseutviklingen. Siden spredningen i gruppen har blitt mindre, kan det tyde på at nivået blant elevene har blitt noe utjevnet. Men det kan også tyde på at vi i 2007 har nådd takeffekten i bokstav-lydtesten, som innebærer at den ikke klarer å fange opp de reelle ferdighetene til de sterkeste elevene (Wagner m. fl., 2008). Ved å ta med de tre utelatte bokstavene q, w og z, kunne vi ha ”løftet taket” i testen slik at også de faglig sterkeste elevene kunne få kommet til sin rett, selv om w er vanskelig å skille fra v. Det hadde kanskje holdt å ta med q og z.

Som nevnt i 2.4.2, ser Elbro (2006) på fonologiske ferdigheter og språklydkjennskap som en katalysator mellom bokstavkjennskap og ordavkodning. Disse får derfor en sentral betydning innen lese- og skriveforberedende aktiviteter og ferdigheter. Det er derfor både av stor allmenn- og spesialpedagogisk interesse å se at barnas fonologiske bevissthet er styrket. Kanskje vil de nasjonale prøvene i Norge i årene framover kunne fortelle oss om en tidligere satsing på skriftspråkstimulerende aktiviteter får de samme vedvarende konsekvensene i Norge som de danske bornholm- og københavnerundersøkelsene viser (Elbro, 2006).

Fra egen praksis kan jeg vise til resultatene av lesetestene på skolen jeg arbeider ved. Vi startet med en sterkere grad av formell lese- og staveopplæring for fem år siden, noe vi kunne merke av resultatene på leseprøvene i 2. klasse sammenliknet med resultatene i andre stavangskoler (Senter for leseforskning, 2002). Etter innføringen av Kunnskapsløftet har imidlertid de andre skolene tatt igjen våre elever faglig og vi ligger likt i resultat. Elevene våre er imidlertid ikke blitt gamle nok enda til at vi kan se og måle den vedvarende virkningen som forskerne fant i bornholm- og københavnerundersøkelsene (Elbro, 2006).

Testene brukt i lese- og staveundersøkelsene måler barnas evne til rent teknisk å avkode en del ord og nonord, og evnen til å lytte ut lyder og stave en del ord og nonord, se kap. 1.3. Det var ikke aktuelt med tekster som også kunne inkludert måling av barnets evne til tekstforståelse så tidlig som våren i første klasse. Funnene i undersøkelsen sier oss noe om at langt flere barn har kommet ”på sporet av lesing” (Wagner m. fl. 2008) og har utviklet noen tekniske lese- og staveferdigheter. Dette er også en tendens lærere generelt har sett i skolen de siste par årene (egen praksis).

Ved å bruke både ord og nonord i lese- og stavetestene, får vi som tidligere nevnt informasjon om barna også har lært å trekke sammen lyder til ord, eller lytte ut lyder for så å skrive dem ned. Noen barn lærer først å lese, mens andre barn skriver seg til lesing (Skaathun, 2003). Ved å ha både lese- og stavetester i undersøkelsen får alle barna som deltar vise ferdighetene sine innen lesing og staving ut fra sin egen styrke. Dette har vist seg å vært spesielt viktig når vi har sett på resultatene i forhold til foreldrenes utdanning, der det viser seg at elever av foreldre med middels utdanning har en styrke i forhold til bokstavekunnskap og staving i forhold til de andre elevene, se 5.1.4.

De positive resultatene på barnas lese- og stavetester bekrefter tendensen i de tidligere nevnte funnene til Crone og Whitehurst (1999), se kap. 2.6, som viste at de yngste elevene i klassen tok igjen og gikk forbi de eldste med hensyn til leseferdigheter i løpet av første klasse når de fikk systematisk leseopplæring, siden de profiterte på leseforberedende trening i førskolen. Nå kan vi også se at når barn på samme alder får systematisk trening, øker leseferdighetene. Vi kan også anta at dette gjelder mange flere elever i den norske skolen, og at reformen i forhold til tidligere år og elevene på lave klassetrinn har vist seg å være et godt grep for å heve nivået innen grunnleggende skriftspråkferdigheter, og med det forebygge lese- og staveproblemer.

Det er av stor samfunnsøkonomisk verdi å bruke mer tid på formell lese- og skriveopplæring i skolen (Gabrielsen, 2003), men størst verdi har det for barna som befinner seg i risikogruppen for å utvikle lese- og staveproblemer. Ved å hjelpe flere inn i en god leseutvikling, kan noen av disse barna forhåpentligvis spares for en tung skolehverdag. Leseferdigheter er ikke noe som modnes frem (Elbro, 2006), men et resultat av tid brukt på skriftspråkstimulerende aktiviteter og lese- og skriveundervisning.

De positive resultatene fra de siste undersøkelsene viser at vi bør fortsette den sterke satsingen på skriftspråkstimulerende aktiviteter og lese- og staveopplæring som Kunnskapsløftet har langt opp til. Men kanskje er de gode resultatene også en konsekvens av et sterkere fokus på skriftspråkstimulerende aktiviteter i barnehagen. Også her har man nå innført mer konkrete mål for skriftspråktrening og leserelaterte aktiviteter gjennom ”Rammeplan for barnehagen” (Kunnskapsdepartementet, 2006b) innført i 2006. Dette vil trolig være med på å legge et enda bedre fundament for den grunnleggende leseopplæringen i årene som kommer.

Ved å formidle resultater fra undersøkelser som dette gjennom media, kan vi drive holdnings- skapende arbeid for å ta brodden av angsten mange norske foreldre har for å lære egne barn leserelaterte ferdigheter, og angsten for å ”ta fra barna barndommen” ved å satse på språkstimulering i barnehagen.

5.3 Mindre forskjeller mellom gutter og jenter

I delhypotese 4 uttrykte jeg en forventning om at forskjellene mellom gutter og jenter hadde blitt mindre med henblikk på faktiske leseferdigheter. Tendensen i tabell 4.5 og 4.6 (kap. 4.5.1. & 4.5.2) viser at jentene hadde et godt forsprang på guttene både innen skriftspråkferdigheter og lese- og staveferdigheter i 2002, og tabell 4.7 og 4.8 (kap. 4.5.3 og 4.5.4) viser at forskjellene har blitt mindre etter reformen i 2006. Forskjellene har blitt mindre mellom kjønnene innen bokstav- og lydkjennskap, ordsegmentering og hurtig navngiving med bokstaver, det er samme forskjell innen lydlikhet og større forskjeller innen ordsyntese og hurtig navngiving med farger og tall. Innen lese- og staveferdigheter har forskjellene blitt mindre mellom gutter og jenter, spesielt innen områdene lesing av ord og nonord, der guttene nå har gått forbi jentene. Innen områdene staving av ord og nonord har guttene tatt en del innpå jentene. Siden staving er en krevende aktivitet, kan det se ut for at guttene har profittert spesielt mye på en tidligere start med formell lese- og staveopplæring.

Resultatene er spesielt interessante og spennende sett i forhold til tidligere teori og forskning, som konkluderer med at jentene har et språklig forsprang på guttene ved skolestart (Elbro, 2007). De siste årenes resultater på PIRLS (Mullis m. fl., 2003; 2007) og PISA (Lie m. fl., 2001; Kjærnsli, 2004, 2007), der jentene skårer betydelig bedre og drar ifra guttene i forhold til leseferdighetene, ser ut til å bekrefte denne teorien. Tradisjonelt sett har man ment at flere gutter enn jenter har leseproblemer (Elbro, 2006), og Elbro (2007) hevder at PISA-undersøkelsen i 2000 (Lie m. fl., 2001) viste et forhold på 2:1 i jenters favør i forhold til leseproblemer. Det vil si at det i deltakerlandene i PISA (Lie m. fl., 2001) var dobbelt så mange gutter som jenter med store leseproblemer. Også på lokale leseundersøkelser i stavangerskolen ser vi den samme tendensen (Stavangerskolene, 2008). Det er allikevel ikke helt enighet om dette i forskningssammenhenger (Wagner m. fl., 2008).

Elbro (2007) antyder at selv om kjønnsforskjellene anses å være både genetisk og miljømessig betinget, vet man enda ikke helt sikkert hva de kommer av. Resultatene i undersøkelsen vår

kan tyde på at kjønnsforskjellene har blitt mindre. Når skriftspråkstimulering og målrettet leseopplæring blir gitt til riktig tid, og ingen har mulighet for å velge dette vekk i barnehage og skole til fordel for andre aktiviteter, ser det ut for at det ikke stemmer at jentene har tidligere utviklede skriftspråkferdigheter enn guttene. Det ser tvert imot ut for at den tidligere omtalte forskjellen mellom gutter og jenter jevnes ut.

Barna som deltok i undersøkelsen i 2007 gikk i barnehagen før den nye rammeplanen ble innført (Kunnskapsdepartementet, 2006b). Denne gruppen har derfor sannsynligvis ikke tatt del i de skriftspråkstimulerende aktivitetene den nye rammeplanen for barnehagen legger opp til, og som dagens barnehagebarn får del i. Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2006b) har blant annet et sterkere fokus på stimulering av grunnleggende skriftspråkferdigheter og lese- og staveforberedende aktiviteter (se vedlegg 10). Vi kan derfor anta at barna som begynner på skolen i årene framover på grunn av den nye rammeplanen i barnehagen har bedre grunnleggende skriftspråkferdigheter enn gruppa fra 2007. På grunn av deltakerbarnas ulike bakgrunnsmiljø, hadde nok forskjellene i skriftspråkferdigheter av miljømessige årsaker vært mye større om barna var blitt testet ved skolestart.

Resultatene i PIRLS- (Mullis m. fl., 2003; 2007) og PISA- (Lie m. fl., 2001; Kjærnsli m. fl., 2007) undersøkelsene viser også at jenter generelt sett er mer interessert i lesing og bruker mer av fritiden på leseaktiviteter enn gutter, noe som med all sannsynlighet er en av grunnene til at de leser bedre. Det kan også være at lærestoffet vekker større interesse hos jentene, eller at jentene har et større forventningspress fra omgivelsene i forhold til å drive med leserelaterte aktiviteter.

Tendensen i funnene våre med stor framgang i lese- og staveferdigheter både hos gutter og jenter, viser at alle har hatt stor nytte av skriftspråkstimulerende aktiviteter og målrettet lese- og staveopplæring. Allikevel viser guttene relativt større forbedringer enn jentene innen lesing av ord og nonord, hvor de både har tatt innpå og gått litt ifra jentene. Målet må være at også guttene komme inn i en bedre "lesesirkel" enn de har vært i tidligere år, jamfør Matteus-effekten (Matt. 25, 29). Det er mye kjekkere å lese når dette oppleves meningsfylt og gir en følelse av mestring. Det gamle ordtaket "øvelse gjør mester" gjelder like mye innen lesing som ellers i livet.

Det var kjekt å se at forskjellene i leserelaterte ferdigheter har blitt mindre mellom gutter og jenter i 2007, og funnet har stor verdi både for det enkelte barn, hjem, skole, undervisning og for samfunnet for øvrig. Det gir oss en tendens til svar på spørsmål som er blitt stilt på vegne av guttene både i hjem og skole, av forskere, politikere og næringsliv siden den første PIRLS-undersøkelsen (Mullis m. fl., 2003) ble offentliggjort, et spørsmål som bare er blitt forsterket etter de videre PIRLS- (Mullis m. fl., 2007) og Pisa-undersøkelsene (Lie m. fl., 2001, Kjærslid m. fl., 2007). Det viser foreldre at også gutter naturligvis kan prestere når bare forholdene blir lagt til rette for det, og lærerne i skolen ser at systematisk tid brukt på leseopplæringen virker og får positive konsekvenser for begge kjønn. Det gir forskerne ny og økt innsikt i og kunnskaper om gutters og jenters ferdigheter i forhold til de målte områdene, og det viser politikerne at de har valgt en god strategi med å satse på Kunnskapsløftet (2006). Det gir også næringslivet håp for framtiden med hensyn til videre kunnskapsutvikling og nyskaping. Men forskjellene i ferdighetene mellom gutter og jenter etter Kunnskapsløftet gir oss mest av alt innsikt i hva som skjer når barn ikke får mulighet for å velge vekk skriftspråkstimulerende aktiviteter og leseopplæring i første klasse. Akkurat dette gjør tendensen i funnene spesielt spennende og interessante.

Et av hovedspørsmålene i de siste årenes skoledebatt er hva vi kan gjøre for å få guttene opp på samme faglige nivå som jentene. Resultatene i studien vedrørende kjønnsforskjellene viser en interessant tendens i forhold til dette, og bekrefter at det er viktig å satse på skriftspråkstimulerende tiltak i barnehagen og å bruke mer tid på leseopplæringen i første klasse. Det er også viktig å ha jevnlig lese- og stavetester i skolen, slik at vi kan følge elevenes leseutvikling. Da kan vi raskt komme i gang med ekstra tiltak ved behov.

5.4 Men fortsatt noe forskjeller i forhold til foreldrenes utdanning

Den femte og siste delhypotesen uttrykte en forventning om utjevning i forskjellene mellom barn av foreldre med ulikt utdanningsnivå med henblikk på faktiske leseferdigheter. Vi delte barna i to grupper etter foreldrenes utdanning, se tabell 4.9 og 4.10, kap. 4.6.1 og 4.6.2, som viser forskjellene mellom gruppene ferdigheter før Kunnskapsløftet (2006). Barn av foreldre med høy utdanning skåret jevnt over bedre enn barn av foreldre med middels utdanning, men i hurtig navngiving av tall skåret gruppene likt, og i navngiving av bokstaver skåret barn av foreldre med middels utdanning best. Tabell 4.11 og 4.12 i kap. 4.6.3 og 4.6.4 viser forskjellene mellom gruppene etter Kunnskapsløftet, og vi fant ingen entydige tendenser til at

forskjellene i ferdighetene er utjevnet. Vi ser en tendens til utjevning i forskjellene innen bokstav- og lydkjennskap, lydlighet og hurtig navngiving av bokstaver. Forskjellene er som før innen ordsyntese og hurtig navngiving av farger, mens vi finner økte forskjeller innen ordsegmentering og navngiving av tall. I forhold til lesing av ord og nonord finner vi heller ikke utjevning mellom gruppene, forskjellene har tvert imot økt. Innen staving av ord og nonord er det imidlertid en tendens til utjevning. Begge gruppene har forbedret resultatene sine, men forskjellene er mindre.

Funnene er spesielt interessante i Norge, hvor vi finner større spredning i barnas ferdigheter enn vi fra en ideologisk enhetsskoletenkning liker (Lie m. fl., 2001; Kjærnsli m. fl., 2007; Mullis m. fl., 2003; 2007). Vi har imidlertid ikke de samme ekstreme sosiale forskjellene hos oss som andre vestlige land. Derfor kan vi heller ikke forvente at forskjellene i barnas faglige nivå er så store som det en kan finne i andre land, og små forskjeller skaper mindre muligheter for utjevning. Dette gjenspeiles også i PISA (Gabrielsen, 2003, s. 24; Lie m. fl., 2001), som viser at foreldrenes økonomi spiller en mindre rolle i forhold til leseferdighetene i Norge enn i andre OECD-land. Det kan imidlertid likevel synes som om Kunnskapsløftet har virket utjevne på spesifikt bokstavrelaterte forskjeller i forhold til leseferdighetene som vi finner i Norge, som bokstav- og lydkjennskap, lydlighet og hurtig navngiving av bokstaver, og innen staveferdigheter.

Det var overraskende at vi ikke fant noen entydige svar i resultatene. Dette kan komme av at de sosiale skillene i Norge ikke er så store. Barn av middels utdannet foreldre ser ut for å ha godt automatiserte bokstavkunnskaper (se tabell 4.9). Siden avstanden også har blitt en del utjevnet innen bokstav- og lydkjennskap, ser det ut for at barn av foreldre med middels utdanning har en forholdsvis stor bevissthet omkring bokstavene og lydene. Dette er meget positivt når vi tar i betraktning at bokstavkjennskap er den ferdigheten som sterkest predikerer den første leseutviklingen (Elbro, 2006, s. 99). Det kan skyldes at bokstaver er enklere og mer konkrete å sette fokus på og samtale om i hjemmet enn avanserte fonologiske bevissthetsaktiviteter som ordsegmentering og ordsyntese. Det ser i alle fall ut for at dette området har fått mest oppmerksomhet i hjem med middels utdannet foreldre, noe som gjenspeiles i at barna skårer godt i testene som måler dette. Allikevel tar barn av høyt utdannet foreldre raskt innpå de andre når alle får en mer systematisk leseopplæring. Dette skyldes trolig fordelene de har med mer systematisk språkstimulering og bedre grunnleggende skriftspråkferdigheter som fonologiske ferdigheter.

Vi fant stabile forskjeller innen ordsyntese og hurtig navngiving av farger, der begge gruppene har en jevn framgang. Sett på bakgrunn av at alle elevene har ganske god bokstav- og lydkjennskap og at ordsyntese synes å være enklere enn ordsegmentering, synes det naturlig at framgangen er konstant i begge gruppene. De økte forskjellene innen ordsegmentering og navngiving av tall kan tyde på at ordsegmentering er den fonologiske testen som krever mest fonologiske ferdigheter. Barn av foreldre med middels utdanning har allikevel i 2007 passert resultatene til den andre gruppa fra 2002, noe jeg tolker slik at de har et stort potensial til bedre ferdigheter. Jeg viser igjen til Crone & Whitehurst (1999) sin undersøkelse, som viser at de yngste elevene tar igjen og går forbi de eldste i forhold til faktisk alder når de bare får systematisk skriftspråkstimulering og grunnleggende leseopplæring. De gode bokstavkunnskapene barn av foreldre med middels utdanning synes å ha, som også gir seg utslag i til dels gode skåringer i stavetestene, kan si oss at disse barna har et stort, ubrukt potensial i forhold til grunnleggende språkferdigheter.

At barn av foreldre med middels utdanning i 2002 skårer best på hurtig navngiving av bokstaver og tar godt innpå de andre barna i stavetesten i 2007, skyldes sannsynligvis et fokus på bokstaver i hjemmet. Resultatene gjenspeiler dette, og viser oss at barna er gode på det de kan og bruker kunnskapene de har. Funnene tyder på at selv om de har dårligere grunnleggende skriftspråkferdigheter og leseferdigheter enn barn av høyt utdannet foreldre, klarer de allikevel å bruke og nyttiggjøre seg bokstav- og lydkjennskapsferdighetene sine.

Resultatene viser at barn av foreldre med høy utdanning generelt har en større skriftspråklig bevissthet enn de andre barna. Dette kan skyldes at foreldrene er mer bevisste i språkbruken overfor barna sine samtidig som de også tilhører et sosialt nettverk der bevisstheten er stor omkring dette. Sannsynligvis brukes et rikt ordforråd som virker positivt på barnas språkstimulering. Forskning viser at tidlig skriftspråklig erfaring som lesing kan spille en viktig rolle i forbindelse med barns skriftspråk- og leseutviklingen (Elbro, 2006, s. 95). PIRLS 2001 (Solheim & Tønnesen, 2003, s. 14) viser at foreldrene i Skandinavia er blant de foreldrene i undersøkelsen som har mest positive holdninger til lesing. Dette er noe som rent generelt har en positiv innvirkning i forhold til leseutviklingen hos alle barn i Skandinavia. Foreldrene sin positive holdning til lesing kan skyldes et begrenset antall personer i lave sosiale lag i Norge.

Som tidligere nevnt, hevder Phillips & Lonigan (2007) at foreldre med høy utdanning synes å ha et mer positivt syn på lesing enn foreldre med lav utdanning. Dette kan derfor allikevel være noe av forklaringen på at barn av foreldre med høy utdanning kommer gunstigere ut enn de andre barna. Disse foreldrene har muligens også et hjem med større kulturell kapital enn foreldre med middels utdanning (Elbro, 2006, s. 113ff.; Gabrielsen, 2003, s. 24f.), noe som også kan være med å forklare variasjonene i elevenes leseresultater.

Funnene gir ikke noe entydig svar med hensyn til utjevning i ferdighetene hos elever av foreldre med høy kontra middels utdanning. På noen områder ser vi utjevninger, mens det på andre områder kan se ut for at avstanden i ferdighetene har blitt enda større. Elever av foreldre med middels utdanning er dyktige på å bruke det de kan. Men samtidig ser det ut for at den berømmelige Matteuseffekten (Matt. 25, 29) spiller inn hos alle elevene, med at de som allerede har mye, skal få enda mer. Med et godt fundament innen grunnleggende skriftspråkferdigheter synes barn av høyt utdannet foreldre å profitere ekstra mye innen krevende fonologiske områder og innen leseferdighetene.

Vi finner kanskje noe av den samme effekten som tendensen i den tidligere omtalte undersøkelsen til Crone & Whitehurst (1999), se kap. 2.6, der de yngste elevene i et sosialt dårlig område på grunn av tidlig skriftspråkstimulering skåret 1.7 ganger bedre enn de eldste med hensyn til grunnleggende leseferdigheter. På samme måten kan vi si at barn som har fått en tidlig stimulering i forhold skriftspråkferdigheter, som det ser ut for at barn av høyt utdannet foreldre har fått, profiterer på dette og kommer enda bedre ut i forhold til skåringen på testene vi har tatt i 2007, som for eksempel leseferdigheter. Resultatene og skåringen til barn av foreldre med middels utdanning kan tyde på det samme. Også de viser relativt sterkere forbedringer i forhold til bokstav- lydkjennskap og staving, som var ferdigheter de allerede var gode på.

Det kan også være av stor betydning å satse på grundig informasjon om barns språkutvikling, skriftspråkstimulering og leseopplæring i møte med foreldrene i barnehage og hos helsesøster. Vi kan også se for oss at kursing av foreldregruppen i barnehagen og de første skoleårene samt jevnlig informasjon om leseopplæringen kan gi gode resultater. Tydelige krav til foreldreoppfølging har vist seg å gi gode resultater, noe for eksempel Nylund skole i Stavanger er et godt eksempel på (Wagner m. fl., 2008). I tillegg hadde det selvsagt vært spennende å forske mer på de to gruppene for å se den videre utviklingen.

6. Avslutning

6.1 Konklusjon

Hovedfokuset i masteroppgaven min har vært å se på et utvalg elevers leseferdigheter før og etter Kunnskapsløftet, og jeg stilte spørsmål ved om Kunnskapsløftet har hatt noen direkte effekt på lese- og staveferdighetene hos elevene. Bakgrunnen for tema var et behov jeg hadde som spesialpedagog og førsteklasselærer for å finne det gunstigste tidspunktet hos elevene til å starte med formell lese- og staveopplæring og professor Stefan Samuelson sitt behov for en prosjektassistent til å kartlegge tvillingers ferdigheter våren 2007. Slik var jeg så heldig å få tilgang til det innsamlede materialet i ”International Longitudinal Twin Study”. Tidligere forskning har vist at språkstimulering av fonologiske ferdigheter i førskolealderen sammen med bokstav- og lydkjennskap og et godt utviklet ordforråd har en positiv og langvarig effekt både på begynneropplæringen og den videre utviklingen av leseferdighetene. Hypotesen min var en forventning om å finne bedre grunnleggende skriftspråkferdigheter og faktiske lese- og staveferdigheter hos de 122 elevene som er blitt undervist etter Kunnskapsløftet og testet våren 2007 enn hos de 204 elevene som er undervist etter L97 og testet våren 2002. Jeg antok også at 5-6-årsalderen er den gunstigste alderen til å starte opp med formell lese- og staveopplæring, men dette kan en enkel oppgave som dette selvsagt ikke gi noe sikkert svar på. Materialet mitt innbefatter ikke 4-5-åringer, og vi har enda for lite forskning på norske 5-6-åringer i forhold til språk- og leseutviklingen.

I delhypotese 1 så jeg på tidsfaktoren i leseundervisningen, og jeg forventet å finne mer tid brukt på den formelle leseundervisningen og til lesing i skolen etter Kunnskapsløftet. Resultatene på lærerundersøkelsen bekreftet også at det ble brukt mer tid på formell og uformell leseundervisning i de 40 skolene som deltok i lærerundersøkelsen.

I delhypotese 2 så jeg på skriftspråkferdighetene, og jeg forventet å finne en forbedring i grunnleggende skriftspråkferdigheter som bokstav- og lydkjennskap, fonologisk bevissthet og hurtig automatisk navngiving. I og med at det ble brukt mer tid på skriftspråkstimulerende aktiviteter for alle, sier forskning at dette også vil heve nivået på skriftspråkferdighetene. Resultatene på undersøkelsen bekrefter også til dels store forbedringer på alle de målte områdene innen grunnleggende skriftspråkferdigheter hos deltakerne i den siste undersøkelsen.

I delhypotese 3 så jeg på lese- og staveferdighetene, og jeg forventet å finne en forbedring av elevenes faktiske lese- og staveferdigheter etter innføringen av Kunnskapsløftet. Forskning viser at gode skriftspråkferdigheter har en positiv innvirkning på leseferdighetene, og elevene i 2007 viste store forbedringer innen lese- og staveferdigheter i forhold til elevene i 2002.

I delhypotese 4 hadde jeg fokus på kjønnsforskjeller, og jeg forventet at forskjellene mellom gutter og jenter var blitt mindre med henblikk på faktiske leseferdigheter. Undersøkelsen fra 2002 bekreftet tidligere forskning når jeg delte alle elevene inn i jente- og guttegrupper, og jentene presterte bedre enn guttene innen alle testområder. Resultatene fra 2007 viste imidlertid at forskjellene hadde blitt betydelig mindre etter innføringen av Kunnskapsløftet, og når det gjaldt lesing av ord og nonord hadde guttene til og med gått litt forbi jentene.

I delhypotese 5 hadde jeg fokus på leseferdighetene i forhold til foreldrenes utdannelsesnivå, og jeg forventet en utjevning i de faglige forskjellene mellom barn av foreldre med ulikt utdannelsesnivå. Funn fra 2002 bekreftet at barn av foreldre med høy utdanning har bedre ferdigheter enn barn av foreldre med middels utdanning. Jeg fant imidlertid ingen markant utjevning i leseferdighetene etter innføringen av Kunnskapsløftet. Det ser tvert imot ut for at avstanden er konstant i forhold til leseferdighetene. Vi finner imidlertid en utjevning i forhold til staveferdighetene mellom barn av foreldre med middels og høy utdanning, der elever av foreldre med middels utdanning synes å ha profitert på bokstavkunnskapene sine og nesten tatt igjen de andre elevene.

De forskjellige funnene bekrefter etter min mening at Kunnskapsløftet har ført til både bedre skriftspråkferdigheter og bedre leseferdigheter hos elevene som deltok i undersøkelsen. Siden jeg antar at funnene har en viss overføringsverdi også til andre førsteklasseelever, har jeg fått bekreftet at 5-6-årsalderen er et gunstig tidspunkt for å starte med mer formell leseopplæring, selv om vi selvsagt ikke enda vet om det er det beste starttidspunktet.

6.2 Veien videre

Hvorvidt det er en fordel med tidlig skriftspråkstimulering og lese- og staveopplæring, vil det imidlertid være av stor betydning å fortsette forskningen på dette området. Ved å teste nye elevgrupper i slutten av første klasse og måle dette opp mot resultatene fra 2002, kan vi etter hvert få en god innsikt i norske barns språkutvikling og betydningen miljøet rundt barnet

spiller for denne og utviklingen av lese- og staveferdighetene. Her vil også hjemmemiljø, barnehage og skole spille hver sine sentrale roller i barnets utvikling.

Gjennom helsesøster og helsetjenesten kan en gjennom samtaler med foreldrene vektlegge betydningen av språkstimulering i hjemmet og formidle praktiske tips og ideer. Ved bevisst språkstimulering i barnehagen av alle barn, hvor ingen har anledning til å velge dette vekk, kan vi etter hvert få anledning til en videre utjevning av ferdighetene mellom kjønnene og i forhold til foreldrenes lengde på utdannelsen og sosiale miljø.

Vi gjør lurt i å fortsette trykket i arbeidet for å få mindre forskjeller mellom gutter og jenter i forhold til lese- og staveferdighetene. Selv om undersøkelsen antyder at vi allerede har fått betydelig mindre faglige forskjeller i forhold til disse etter innføringen av Kunnskapsløftet, finner vi fremdeles forskjeller i forhold til grunnleggende skriftspråkferdigheter. Flere studier og undersøkelser som denne kan gi oss en større innsikt i språkutviklingen hos gutter og jenter og forholdet mellom lese- og staveferdigheter og kjønn. Det er viktig å få større innsikt i et området som vi til nå har forsket lite i og har lite kunnskaper om (Elbro, 2007, s. 180).

Jeg ville imidlertid lagt hovedvekten i å arbeide videre for en faglig utjevning hos elevene i forhold til foreldrenes utdanning og sosiale status. I forhold til dette området viser resultatene at vi fremdeles har en del arbeid å gjøre, samtidig som de også viser oss at barn av foreldre med middels utdanning sannsynligvis har et stort ubrukt potensial. De gode kunnskapene innen bokstav- og lydkjenning samt staveferdighetene gir en antydning om dette.

Til slutt blir det opp til våre bevilgende myndigheter å bestemme i hvilken grad de vil satse på en videre utjevning mellom kjønn og sosiale lag i samfunnet i forhold til leseferdighetene hos barn. Den nye rammeplanen for barnehagene (2006) og Kunnskapsløftet (2006) er grep de allerede har tatt og som i forhold til våre resultater ser ut til å gi positive resultater. Det hadde også vært en fordel å satse på forskning i kjølvannet av de nye planene. Bare slik kan vi få en reell innsikt i hva som skjer hos elevene innen barnas grunnleggende skriftspråkutvikling og lese- og staveutvikling.

Men det viktigste er kanskje av praktiske og informative årsaker å fortsette forskningen på barna som har tatt del i undersøkelsene. Av praktiske årsaker siden vi allerede har tilgang til en del materiale på disse barna, og av informative årsaker fordi vi her har dokumentasjon som

forteller oss noe om hvordan språket utvikler seg hos barn, fra språkutviklingen uten noe særlig språkstimulering i 2002 og til noe språkstimulering hos de undersøkte barna i 2007. Hvis vi i tillegg undersøker barn i samme alder senere år, kan vi se og sammenligne med hvordan språket utvikler seg hos barn som har fått språkstimulering etter den nye rammeplanen for barnehagen. Slik kan vi etter hvert få bedre innsikt i den generelle språk- og skriftspråkutvikling basert på norske undersøkelser og norskspråklige barn. Dette mener jeg er spesielt viktig siden norske barn synes å ha svakere leseferdigheter enn barn i land vi liker å sammenlikne oss med. Det synes som om vi bare er i begynnelsen på forskning innen fonologisk bevissthet og betydningen den har for norske elever. Med alt materiale vi har, som resultatene i PIRLS og PISA, Nasjonale leseundersøkelser fra 2004 og 2007 og resultatene fra tvillingundersøkelsene, synes alt å ligge godt til rette for videre forskning.

REFERANSER

Backmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr. 62. Volda: Høgskulen i Volda

Bishop, D. V. M. (1989). *Test for reception of grammar (TROG)* (2nd edn.). Abingdon, UK: Medical research Council

Bowey, J. A. (2007). *Predicting Individual Differences in Learning to Read*. I: Snowling, M. & C. Hulme, (2007): *The Science of reading: a handbook*. USA, UK, Australia: Blackwell publishing Ltd

Byrne, B., (2007). *Theories of Learning to Read*. I: Snowling, M. & C. Hulme, (2007): *The Science of reading: a handbook*. USA, UK, Australia: Blackwell publishing Ltd

Byrne, B., Wadsworth, S., Corley, R., Samuelsson, S., Quain, P., DeFries, J. C., et al., (2005). Longitudinal Twin Study of Early Literacy Development: Preschool and Kindergarten Phases. *Scientific Studies of Reading*, 9(3), 219-235

Byrne, B., Olson, R. K., Samuelsson, S., Wadsworth, S., Corley, R., DeFries, J. C., et al., (2006). Genetic and environmental influences on early literacy. *Journal of Research in Reading*, ISSN 0141-0423, Volume 29, Issue 1, s. 33- 49

Craig, H. K., Connor, C. M., & Washington, J. A. (2003). Early positive predictors of later reading comprehension for African American students: A preliminary investigation. I: *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 24, s. 31- 43

Crone, D. A. og Whitehurst, G. J. (1999). Age and Schooling Effects on Emergent Literacy and Early Reading Skills. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 91, No. 4, p. 604- 614

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

PIRLS. Stavanger: UiS, Senter for leseforskning.

<http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/pirls/PIRLS2006.pdf>, 15. 04. 2008

Dahle, A. E. (2000). *Norsk leseopplæring fra 1974 til 2000, en positiv utvikling?* Upublisert hovedoppgave i spesialpedagogikk, Stavanger: Høgskolen i Stavanger, Avdeling for lærarutdanning

Dahle, A. E. (2003). Ordlesing – fundamentet for god leseferdighet. I: Gabrielsen, E., Oftedal, M. P., Dahle, A. E., Skaathun, A., Gabrielsen, N. N. (2003). *Lese- og skriveutvikling: fokus på grunnleggende ferdigheter*. Oslo: Gyldendal akademisk

Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter

Ehri, L. C. (2007). Development of Sight Word reading: phases and Findings. I: Snowling, M. and C. Hulme, (2007): *The Science of reading: a handbook*. USA, UK, Australia: Blackwell publishing Ltd

Elbro, C. & Scarborough, H. S. (2004). Early Identification. I: T. Nunes & P. Bryant (Eds.), *Handbook of Children's Literacy* s. 339- 359. Dordrecht: Kluwer

Elbro, C. (2006). *Læsning og læseundervisning*. København: Gyldendal

Elbro, C. (2007). *Læsevanskeligheder*. København: Gyldendal

Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. I: Patterson, K. E., Marshall, J. C., & Coltheart, M. (Eds.), *Surface dyslexia*. London: Erlbaum

Gabrielsen, E. (2003). Den viktige skriftspråkkompetansen. I: Gabrielsen, E., Oftedal, M. P., Dahle, A. E., Skaathun, A., Gabrielsen, N. N. (2003). *Lese- og skriveutvikling: Fokus på grunnleggende ferdigheter*. Oslo: Gyldendal akademisk

Gabrielsen, N. N. (2003): *Barn som strever- forebygging og tidlig registrering*. I: Gabrielsen, E., Oftedal, M. P., Dahle, A. E., Skaathun, A., Gabrielsen, N. N. (2003). *Lese- og skriveutvikling: fokus på grunnleggende ferdigheter*. Oslo: Gyldendal akademisk

Gregersen, F. T. (2008). PISA koloniserer skolen. Oslo: *Utdanning* nr. 1, 11. 01. 2008

Hagtvet, B. E. (2002). *Språkstimulering: tale og skrift i førskolealderen*. Oslo: Cappelen forlag a.s

Hekneby, G. (2001). *Skrive - lese - skrive: Begynneropplæringen i norsk : Lese- og skriveopplæring med skriftforming*. Oslo: Universitetsforlaget

Hoover, W. A., & Gough, P. B.(1990). The simple view of reading. *Reading and writing*, 2, s. 127-160

Høien, T. & Lundberg, I. (2005). *Dysleksi. Fra teori til praksis*. Oslo, Gyldendal akademisk. 1. utg. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag, 1991

Høigård, A. (2006). *Barns språkutvikling: Muntlig og skriftlig*. Oslo: Universitetsforlaget

Johannessen, A. (2004). *Introduksjon til SPSS*. Oslo: Abstakt forlag

Karmiloff – Smith, A. (1983). Language development as a problem – solving process. *Stanford Papers and Reports on Child Language Development*, 22:1-22

Kirke- og undervisningsdepartementet (1987). *Mønsterplan for grunnskolen M87*. Oslo: H. Aschehoug

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (KUF) (1999). *Veiledning. L97. Lese- og skriveopplæring*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter

Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R. V., Roe, A. (2007). *Tid for tunge løft. PISA 2006*. Oslo: Universitetsforlaget.

http://Utdanningsdirektoratet.no/upload/Forskning/Internasjonale_undersokelser/Tid_for_tunge_loft.pdf, 02.05.2008

Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen R.V., Roe, A. og Turmo, A. (2004): *Retts spor eller ville veier? Norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2003*. Oslo: Universitetsforlaget.
<http://www.pisa.no/pdf/PISAHovedrapport2003.pdf>, 14. 05. 2008

Kunnskapsdepartementet (2006a). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet

Kunnskapsdepartementet (2006b). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet Akademia

Kyrkje- og undervisningsdepartementet (1974). *Mønsterplan for grunnskolen: bokmål*. Oslo: Aschehoug

Kyrkje- og undervisningsdepartementet (1983). *Handbok for skolen, del 1*. Oslo: Grøndahl & Søn Forlag A.S

Lesesenteret (2007): *Årsmelding 2006. Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning*. Stavanger: Lesesenteret, UIS.
<http://lesesenteret.uis.no/getfile.php/Lesesenteret/Aarsmelding2006.pdf>, 03.05.2008.

Liberman, I. Y., Rubin, H., Duquès, S. og Carlisle, J. (1985). Linguistic abilities and spelling proficiency in kindergartners and adult poor spellers. I: D: B. Gray & J. F. Kavanagh (Red.), *Biobehavioral measures of dyslexia* s. 163- 176. Parkton, MD: York Press

Lie, S., Kjærnsli, M., Roe, A. og Turmo, A. (2001). *Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv*. Acta Didactica nr. 4. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Oslo: Universitetet i Oslo.
http://www.pisa.no/pdf/hovedrapport_2004.pdf, 14.05.2008

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Gonzales, E. J. & Kennedy, A. M. (2003). *PIRLS 2001 International Report: IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary Schools in 35 Countries*. Chestnut Hill, Mass., International Study Center, Lynch School of Education, Boston College

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Kennedy, A. M. & Foy, P. (2007). *PIRLS 2006 International Report: IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary School in 40 Countries*. Chestnut Hill, International Study Centre, Lynch School of Education, Boston College

OECD (2001). *Knowledge and Skills for Life. First Results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000*. Paris: OECD

Oftedal, M. P. (2003). Språklige ferdigheter og skriftspråklig læring. I: Gabrielsen, E.,

Oftedal, M. P., Dahle, A. E., Skaathun, A., Gabrielsen, N. N. (2003). *Lese- og skriveutvikling: fokus på grunnleggende ferdigheter*. Oslo: Gyldendal akademisk

Pennington, B. F. & Olsson, R. K. (2007). Genetics of Dyslexia. I: *The Science of Reading: A Handbook*. USA; UK; Australia: Blackwell Publishing Ltd

Phillips, B. M. & Lonigan, J. C. (2007). Social Correlates of Emergent Literacy. I: Snowling og Humles, (2007). *The Science of Reading: A Handbook*. USA; UK; Australia: Blackwell Publishing Ltd

Plunkett, K. og Marchman, V. (1991). U-shaped learning and frequency effects in a multi-layer perceptron: Implications for child language acquisition. *Cognition*, 38:43-102

Pressley, M. (2006). *Reading Instruction That Works. The Case for Balanced Teaching*. New York: The Guilford Press

Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget

Senter for leseforskning i Stavanger (2002). *Kartlegging av leseferdigheter. Lærerveiledning for 2. klasse. Lærerveiledning for 3. klasse. Idehefte for 2. og 3. klasse*. Oslo: Utdanningsdirektoratet

Shaywitz, S. E. (2003). *Overcoming dyslexia: a new and complete science-based program for reading problems at any level*. New York: Knopf

Silverman, D. (2001). *What is Qualitative Research?* I: D. Silverman (2001). *Interpreting Qualitative Data* (s. 25- 42). London: Sage Publications

Skaathun, A. (2003). Staving – grunnlaget for god skriveferdighet. I: Gabrielsen, E., Oftedal, M. P., Dahle, A. E., Skaathun, A., Gabrielsen, N. N. (2003). *Lese- og skriveutvikling: fokus på grunnleggende ferdigheter*. Oslo: Gyldendal akademisk

Skaathun, A. (2007). *Staveferdighet: ei undersøkning av stavetilegning i norsk barneskole*. Avhandling til dr.-philos.-graden. Stavanger: Universitetet i Stavanger

Skålid, J. O. (2007). Skolen forsterker sosiale forskjeller: [Forskning.no](http://www.forskning.no)
<http://www.forskning.no/artikler/2007/september/1190280164.98>, 29.05.08.

Snowling, M. and C. Hulme (2007). *The Science of Reading: A Handbook*. USA, UK, Australia: Blackwell publishing Ltd

Solheim, R. G. og F. E. Tønnessen (2003). *En norsk kortversjon av den internasjonale rapporten om 10- åringers lesekunnskaper (PIRLS)*
<http://ressursbanken.ls.no/rapporter/>

Stavangerskolen (2008). <http://www.linksiden.no/ke>

Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget

Toft, T. E. (2007). *Staveferdighet utvikles over tid*. [Forskning.no](http://www.forskning.no). Oslo: forskning. No,
<http://www.forskning.no/Artikler/2007/oktober/1192433009.12>, 29.11.2007

Torgesen, J. K., Wagner, R. K. og Rashotte, C. A. (1999). *Test of Word Reading Efficiency*. Austin, TX: PRO-ED

Treiman, R. & Kessler, B. (2007). *Writing Systems and Spelling Development*. I: Snowling, M. and Hulme, C. (2005): *The Science of Reading: A Handbook*. USA, UK, Australia: Blackwell publishing Ltd

Uppstad, P.H. & Solheim, O. J. (2006): Hvordan kan vi gjøre erfaringsbaserte funn om forholdet mellom lytte- og leseforståelse? *Logopeden, Norsk tidsskrift for Logopedi* nr. 1/06

Utdanningsdirektoratet, (2002). *Kartlegging av leseferdighet 2. klasse*. Oslo: Læringscenteret

Wagner, R. K., Torgesen, J. K., og Rashotte, C. A. (1999). *Comprehensive Test of Phonological Processing*. Austin, TX: PRO-ED

Wagner, Å. K. H., Strömqvist, S., Uppstad, P. H. (2008). *Det flerspråklige mennesket: En grunnbok om skriftspråklæring*. Bergen: Fagbokforlaget

Wolf, M., Bally, H. og Morris, R. (1986). Automaticity, Retrieval Processes, and Reading: A Longitudinal Study in Average and Impaired Readers. *Child development*, 57, s. 988-1000

Wolf, M. og Bowers, P. G. (2000). Naming – Speed Processes and Developmental Reading Disabilities: An Introduction to the Special Issue on the Double-deficit Hypothesis. *Journal of learning disabilities*, vol. 33, num. 3, juli/august 2000

VEDLEGG



13. april 2007

Kjære foreldre/foresatte,

Forespørsel om deltagelse i et tvillingprosjekt

Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger har siden 2001 samarbeidet med forskergrupper i USA, Australia og Sverige om en stor tvillingstudie. Fokus for denne studien er den genetiske og miljømessige innflytelsen på barns språkutvikling i førskolealder og utvikling av lese- og skriveferdigheter de første årene i skolen. Om lag 900 tvillingpar er med i denne studien, som avsluttes i vår for de norske deltakerne. Barna har da blitt fulgt fra 5 års alderen til og med 3. klassetrinn. De har gjennomført ulike språklige oppgaver i førskolealder og lese- og staveprøver i skolealder, blant annet ved slutten av første skoleår.

Med bakgrunn i den nye læreplanen (Kunnskapsløftet) som ble innført i den norske skolen fra og med høsten 2006, begynner lese- og skriveopplæringen nå et år tidligere enn den gjorde for tvillingene som er med i den første studien. Vi ønsker å gjennomføre en ny studie av lese- og staveferdighetene til tvillinger på 1. trinn som har fulgt den nye læreplanen. Dette gir en unik mulighet til å undersøke om den genetiske og miljømessige innflytelsen på tidlige lese- og skriveferdigheter endres som en følge av at lese- og skriveundervisningen begynner tidligere.

Det må poengteres at prosjektet ikke innebærer at vi forsøker å finne koblinger mellom visse gener og den skriftspråklige utviklingen. Metoden som benyttes, innebærer at en sammenligner et stort antall eneggede tvillinger som stort sett har samme genetiske utrustning, med et like stort antall toeggede tvillinger som anslagsvis deler ca. 50 % av den genetiske utrustningen. Det viktigste formålet med dette prosjektet er frem for alt å forstå mer om barns språklige utvikling generelt, hva som er viktig for en god lese- og skriveinnlæring, hvordan en på en enkel måte kan arbeide pedagogisk både innen barnehage og skole for å støtte barns språklige utvikling, samt hvordan en stimulerer barn til en god lese- og skriveinnlæring.

En prosjektassistent vil kartlegge tvillingenes ferdigheter. For hver av tvillingene vil kartleggingen ta om lag 45 minutter. Kartleggingen vil omfatte språklige ferdigheter som barnas forståelse av lydstrukturen i språket, hurtig navngiving av farger, bokstaver og tall, samt grunnleggende lese- og skriveferdigheter. Vedlagte spørreskjema omfatter bakgrunnsinformasjon om familien, vurdering av zygositet, tvillingenes skoleforhold, samt foreldrenes utdanningsbakgrunn. Prosjektassistenten vil også levere et skjema til tvillingenes lærer hvor det bes om å beskrive eventuelle endringer i lese- og skriveopplæringen på bakgrunn av den nye læreplanen.

Prosjektet har gjennomgått etisk vurdering av Regional Komité for medisinsk forskningsetikk, Helseregion Vest. Prosjektet er også blitt godkjent av datafaglig sekretariat, hvilket betyr at prosjektet tilfredsstiller de krav til personvern som er nedfelt i personregisterloven.

Den granskingen som gjøres av den etiske komiteen og datatilsynet, innebærer at en svært nøye går gjennom hvilke opplysninger som skal samles inn i prosjektet, og hvordan familiene som deltar i undersøkelsen blir informert. De som arbeider innen prosjektet har taushetsplikt, og opplysninger som samles inn vil bli behandlet konfidensielt. Alle opplysninger kommer til å arkiveres i et journalrom ved Lesesenteret. Informasjonen kommer deretter til å bli aidentifisert før opplysningene legges inn på data. I stedet kommer det til å finnes en kodenøkkel med et nummer for hver familie, og bare ansvarlige forskere ved Lesesenteret kan med hjelp av kodenøkkelen identifisere en familie. Dessuten kommer resultatene fra undersøkelsen i form av ulike publikasjoner til å bli presentert slik at ingen familie kan bli identifisert, dvs. resultatene vil bli presentert som gruppedata. Dere kan når som helst avbryte deltakelsen og samtidig få slettet allerede registrerte opplysninger som er samlet inn om deres barn. Dere har også rett til å få ta del i den informasjon som samles inn, og som vi arkiverer på Lesesenteret.

I dette brevet er det lagt ved en svarkonvolutt (porto er betalt) med adressen til ansvarlig forsker ved Lesesenteret. Om dere velger å fylle ut de vedlagte skjemaer og sender dem tilbake til undertegnede i svarkonvolutten, så innebærer det samtidig at dere har gitt deres samtykke til at prosjektassistenten tar kontakt med dere pr. telefon for å avtale hvor og når møte med deres tvillinger kan finne sted.

Årsaken til at svaradressen er til Universitetet i Bergen er at undertegnede for tiden har kontor der.

Med vennlig hilsen

Bjarte Furnes
Stipendiat
Lesesenteret, Universitetet i Stavanger
55 58 68 74 / 412 33 858

	A 1 sko		
	2 fugl		
	3 kam		
	4 eple		2134
<hr/>			
	B 5 spise		
	6 plukker		
	7 sitter		
	8 løper		2314
<hr/>			
	C 9 lang		
	10 høy		
	11 rød		
	12 svart		1223
<hr/>			
8-9 år starter her	D 13 Gutten løper		
	14 Den store koppen		
	15 Hunden sitter		
	16 Den røde ballen		3421
<hr/>			
	E 17 Gutten løper ikke		
	18 Hunden drikker ikke		
	19 Jenta hopper ikke		
	20 Hunden sitter ikke		3421
<hr/>			
	F 21 Gutten hopper over boksen		
	22 Jenta sitter på bordet		
	23 Mannen spiser eplet		
	24 Damen bærer vesken		1433
<hr/>			
	G 25 De sitter på bordet		
	26 Kua ser på dem		
	27 De hopper over muren		
	28 Elefanten bærer dem		4221
<hr/>			
10+ år starter her	H 29 Jenta dytter hesten		
	30 Gutten jager sauene		
	31 Mannen jager hunden		
	32 Kua dytter damen		4324
<hr/>			
	I 33 Hun sitter på stolen		
	34 Damen bærer ham		
	35 Han sitter i treet		
	36 Hesten ser på henne		4134
<hr/>			
	J 37 Kattene ser på ballen		
	38 Gutten står på stolene		
	39 Guttene plukker eplene		
	40 Jenta mister koppene		2133

K 41 Kniven er lengre enn blyanten		
42 Boksen er større enn koppen		
43 Skoen er større enn fuglen		
44 Hesten er høyere enn muren		4131
L 45 Jenta blir jaget av hesten		
46 Elefanten blir dyttet av gutten		
47 Hesten blir jaget av mannen		
48 Kua blir dyttet av mannen		1232
M 49 Koppen er inni boksen		
50 Blyanten er oppå boksen		
51 Sirkelen er inni stjerna		
52 Kniven er oppå skoen		3124
N 53 Gutten som jager hesten er tjukk		
54 Blyanten oppå skoen er blå		
55 Kua som jager katten er brun		
56 Sirkelen inni stjerna er gul		4123
O 57 Boksen og ikke stolen, er rød		
58 Katten er stor, men ikke svart		
59 Hesten, men ikke gutten, står		
60 Gutten sitter, men spiser ikke		1422
P 61 Blyanten er over blomsten		
62 Kammen er under skjeen		
63 Stjerna er over sirkelen		
64 Firkanten er under stjerna		4343
Q 65 Ikke bare fuglen, men også blomsten er blå		
66 Boksen er ikke bare stor, men også blå		
67 Ikke bare jenta, men også katten sitter		
68 Jenta har ikke bare mat, men også drikke		1223
R 69 Blyanten er oppå boka som er gul		
70 Jenta jager hunden som er stor		
71 Firkanten er inni stjerna som er blå		
72 Hunden jager hesten som er brun		1243
S 73 Verken hunden eller ballen er brune		
74 Blyanten er verken lang eller rød		
75 Verken gutten eller hesten løper		
76 Gutten har verken hatt eller sko		1422
T 77 Boka blyanten er oppå, er rød		
78 Katten kua jager, er svart		
79 Sirkelen stjerna er inni, er rød		
80 Gutten hunden jager, er stor		3144

Gå nå over og sjekk vokabularet på nytt hvis det er nødvendig!

8-9 år starter her	A 1 sko		
	2 fugl		
	3 kam		
	4 eple		2134
	B 5 spise		
	6 plukker		
	7 sitter		
	8 løper		2314
	C 9 lang		
	10 høy		
	11 rød		
	12 svart		1223
	D 13 Gutten løper		
14 Den store koppen			
15 Hunden sitter			
16 Den røde ballen		3421	
E 17 Gutten løper ikke			
18 Hunden drikker ikke			
19 Jenta hopper ikke			
20 Hunden sitter ikke		3421	
F 21 Gutten hopper over boksen			
22 Jenta sitter på bordet			
23 Mannen spiser eplet			
24 Damen bærer vesken		1433	
G 25 De sitter på bordet			
26 Kua ser på dem			
27 De hopper over muren			
28 Elefanten bærer dem		4221	
H 29 Jenta dytter hesten			
30 Gutten jager sauene			
31 Mannen jager hunden			
32 Kua dytter damen		4324	
I 33 Hun sitter på stolen			
34 Damen bærer ham			
35 Han sitter i treet			
36 Hesten ser på henne		4134	
J 37 Kattene ser på ballen			
38 Gutten står på stolene			
39 Guttene plukker eplene			
40 Jenta mister koppene		2133	

10+ år
starter
her

K 41	Kniven er lengre enn blyanten		
42	Boksen er større enn koppen		
43	Skoen er større enn fuglen		
44	Hesten er høyere enn muren		4131
L 45	Jenta blir jaget av hesten		
46	Elefanten blir dyttet av gutten		
47	Hesten blir jaget av mannen		
48	Kua blir dyttet av mannen		1232
M 49	Koppen er inni boksen		
50	Blyanten er oppå boksen		
51	Sirkelen er inni stjerna		
52	Kniven er oppå skoen		3124
N 53	Gutten som jager hesten er tjukk		
54	Blyanten oppå skoen er blå		
55	Kua som jager katten er brun		
56	Sirkelen inni stjerna er gul		4123
O 57	Boksen og ikke stolen, er rød		
58	Katten er stor, men ikke svart		
59	Hesten, men ikke gutten, står		
60	Gutten sitter, men spiser ikke		1422
P 61	Blyanten er over blomsten		
62	Kammen er under skjeen		
63	Stjerna er over sirkelen		
64	Firkanten er under stjerna		4343
Q 65	Ikke bare fuglen, men også blomsten er blå		
66	Boksen er ikke bare stor, men også blå		
67	Ikke bare jenta, men også katten sitter		
68	Jenta har ikke bare mat, men også drikke		1223
R 69	Blyanten er oppå boka som er gul		
70	Jenta jager hunden som er stor		
71	Firkanten er inni stjerna som er blå		
72	Hunden jager hesten som er brun		1243
S 73	Verken hunden eller ballen er brune		
74	Blyanten er verken lang eller rød		
75	Verken gutten eller hesten løper		
76	Gutten har verken hatt eller sko		1422
T 77	Boka blyanten er oppå, er rød		
78	Katten kua jager, er svart		
79	Sirkelen stjerna er inni, er rød		
80	Gutten hunden jager, er stor		3144

Gå nå over og sjekk vokabularet på nytt hvis det er nødvendig!

	Riktig svar	Poeng (1/0)
1. lam-pe	lampe	_____
2. pen-sel	pensel	_____
3. dan-se	danse	_____
Slutt på tilbakemelding		
4. a-t	at	_____
5. t-øy	tøy	_____
6. s-å	så	_____
7. sk-i	ski	_____
8. n-eb	nebb	_____
9. l-a-s	lass	_____
10. b-ei-n	bein	_____
11. m-u-s	mus	_____
12. s-v-a-m-p	svamp	_____
13. b-e-n-k	benk	_____
14. b-a-k-b-ei-n	bakbein	_____
15. s-ir-k-u-s	sirkus	_____
16. n-e-s-t-e-n	nesten	_____
17. g-r-e-s-h-o-p-e	gresshoppe	_____
18. r-e-s-u-l-t-a-t	resultat	_____
19. f-o-r-k-l-a-r-e	forklare	_____
20. m-a-t-e-m-a-t-i-k	matematikk	_____
	Totalresultat	_____

TESTOPPGAVER:

Fortsett med å gi tilbakemelding som ovenfor.

		Score
1. Si <i>popcorn</i> . Si nå <i>popcorn</i> uten å si <i>corn</i> .	pop	___
2. Si <i> fotball</i> . Si nå fotball uten å si <i>fot</i> .	ball	___
3. Si <i>flyte</i> . Si nå flyte uten å si <i>te</i> .	fly	___

ØVINGSOPPGAVER:

Du sier: "OK. La oss nå prøve noen ord der vi tar vekk mindre deler av ordet". Fortsett med å gi tilbakemelding som vist ovenfor. Bruk lyden og ikke bokstav-navnet (for eksempel /k/ er lyden for bokstaven k).

d. Si <i>kopp</i> . Si nå <i>kopp</i> uten å si /k/	Riktig svar opp
Hvis svaret er korrekt, sier du: "Det var riktig. La oss prøve neste".	
Hvis svaret er feil, sier du: "Det var nok ikke helt riktig. <i>Kopp</i> uten /k/ blir <i>opp</i> ".	
e. Si <i>mål</i> . Si nå <i>mål</i> uten å si /l/	må
f. Si <i>gris</i> . Si nå <i>gris</i> uten å si /g/	ris

TESTOPPGAVER:

Fortsett med å gi tilbakemelding som ovenfor.

		Score
4. Si gull. Si nå gull uten å si /g/	ull	___
5. Si meg. Si nå meg uten å si /m/	ei/eg	___

RESTERENDE TESTOPPGAVER: Ikke gi tilbakemelding på de resterende oppgaver.

6. Si tåre. Si nå tåre uten å si /t/	åre	___
7. Si tak. Si nå tak uten å si /k/	ta	___
8. Si grein. Si nå grein uten å si /n/	grei	___
9. Si stang. Si nå stang uten å si /t/	sang	___
10. Si mange. Si nå mange uten å si /n/	mage	___
11. Si puste. Si nå puste uten å si /s/	pute	___
12. Si snegl. Si nå snegl uten å si /n/	seil/segl	___
13. Si riste. Si nå riste uten å si /t/	risse	___
14. Si sleng. Si nå sleng uten å si /l/	seng	___
15. Si løve. Si nå løve uten å si /v/	løe	___
16. Si knele. Si nå knele uten å si /l/	kneet	___
17. Si flue. Si nå flue uten å si /f/	lue	___
18. Si streng. Si nå streng uten å si /r/	steng	___
19. Si sport. Si nå sport uten å si /p/	sort	___
20. Si frisk. Si nå frisk uten å si /r/	fisk	___

Total poengsum _____

Barnets navn: _____

ID: _____

Dato: _____

Forsker: _____

13. LYDLIKHET

Øvingsoppgaver	Poeng (1/0)	Øvingsoppgaver	Poeng (1/0)
a. sokk: <u>sol</u> eller bjørn (t)	_____	d. nål: kopp eller <u>sol</u> (t)	_____
b. nakke: <u>nøtt</u> , seng eller kake (t)	_____	e. far: geit, frakk eller <u>gård</u> (t)	_____
c. fot: ball, krok eller <u>fisk</u> (t)	_____	f. nøtt: <u>hatt</u> , sopp eller penn (t)	_____

Del 1: Første lyd

Del 2: Siste lyd

Hvilket ord starter med samme lyd som:

Hvilket ord slutter med samme lyd som:

1. pus: gris, hatt eller pil(t)	_____	11. knapp: sokk, hatt eller <u>sopp</u> (t)	_____
2. gås: sparke, terning eller gris (t)	_____	12. lue: bil, munn eller <u>vifte</u> (t)	_____
3. vifte: bål, boks eller <u>veske</u> (t)	_____	13. bjørn: <u>mann</u> , kopp eller pil (t)	_____
4. mann: katt, finne eller <u>mus</u>	_____	14. katt: <u>båt</u> , kam eller rygg	_____
5. like: stupe, <u>lys</u> eller badekar	_____	15. ran: mål, <u>regn</u> eller badekar	_____
6. tau: <u>teip</u> , håv eller mann	_____	16. lås: <u>buss</u> , eske eller nase	_____
7. kake: sykkel, <u>kåpe</u> eller spill	_____	17. lokk: seng, lys eller <u>frakk</u>	_____
8. bag: <u>bein</u> , far eller gris	_____	18. kam: lim, spark eller såpe	_____
9. tegne: lim, strek eller <u>tau</u>	_____	19. fjes: kake, fisk eller mus	_____
10. hus: mus, <u>hatt</u> eller sofa	_____	20. løv: strek, kniv eller tenner	_____

Antall poeng totalt _____

Barnets navn: _____

ID: _____

Dato: _____

Forsker: _____

RASK NAVNGIVNING: Farger, tall og bokstaver

Farger: Se ark A

blå	rød	grønn	svart	brun	gul	rød	svart	blå
gul	grønn	brun	blå	rød	grønn	svart	gul	brun
grønn	gul	svart	rød	brun	blå	grønn	rød	blå
svart	brun	gul	brun	grønn	rød	gul	blå	svart

Tid halvveis: _____

Total tid: _____

Feil: _____

Farger: Se ark B

svart	blå	gul	rød	grønn	brun	gul	brun	svart
blå	rød	grønn	blå	brun	rød	svart	gul	grønn
brun	gul	svart	grønn	rød	blå	brun	grønn	gul
blå	svart	rød	gul	brun	svart	grønn	rød	blå

Tid halvveis: _____

Total tid: _____

Feil: _____

7

Bokstaver: Se ark A

s	t	n	a	k	c	t	s	c
k	a	n	c	k	t	a	n	s
t	k	c	s	n	a	t	c	n
k	a	s	n	c	k	s	t	a

Tid halvveis: _____

Total tid: _____

Feil: _____

Bokstaver: Se ark B

a	t	s	k	c	n	s	a	k
n	c	t	a	n	s	c	k	t
s	n	a	t	k	c	n	a	k
c	s	t	c	k	a	n	t	s

Tid halvveis: _____

Total tid: _____

Feil: _____

Tall: Se ark A

4	7	8	5	2	3	7	4	3
8	2	5	3	5	7	2	8	4
7	5	3	4	8	2	7	3	8
5	2	4	8	3	5	4	7	2

Tid halvveis: _____

Total tid: _____

Feil: _____

Tall: Se ark B

2	7	4	5	3	8	4	2	5
8	3	7	2	8	4	3	5	7
4	8	2	7	5	3	5	2	8
3	4	7	3	2	5	8	7	4

Tid halvveis: _____

Total tid: _____

Feil: _____

is	verk	kraft	uniform
opp	hopp	bedre	nødvendig
katt	part	insekt	problem
rød	fort	plan	fraværende
min	fin	vakker	reklame
to	melk	berømt	hyggelig
nå	bak	ungdom	eiendom
vi	låst	uten	avstresset
du	finn	endelig	informasjon
tre	papir	sterkt	reprise
og	åpen	budsjett	forståelse
ja	kant	utpresse	følelse
av	eple	kontakt	selvsikker
han	kyss	lakris	intuisjon
som	penger	morgen	skrythals
bok	greit	løse	mulighet
var	far	beskrive	overmodig
hjelp	river	utstyr	fremmedgjort
så	plass	forretning	utryddet
tid	kort	kvalitet	prærie
ved	lært	patent	limousin
la	folk	kollaps	hjertelig
men	nesten	element	detektiv
baby	vinke	pioner	nylig
ny	barn	glemsom	instruksjon
stopp	stort	farefull	gjennomsiktig

gå	butikk	sjanse	fjelltopp
tog	mat	i stedet	prosjekt
inn	best	farger	fabrikk
på	den	spring	strekke
er	spill	presang	klargjør
et	kom	sterk	frekvent
så	start	kjempe	medium
stor	grønn	bevare	dørstokk
be	ville	kontor	modernisere
du	bedre	spørsmål	prosent
boks	lære	kontakt	oppgave
sju	svart	historie	beskytte
lokk	trikk	opptak	desperat
om	flat	oppleve	kvantitet
ikke	vent	komplett	vidunderlig
bil	ting	kunde	innlede
hatt	andre	utspørre	følsom
det	frukt	naturlig	nøyaktig
har	hvem	kjøre	nødutgang
noe	hus	ledig	utvalg
nå	vogn	hvermann	referat
ned	stjerne	svullen	merkelig
gir	vinter	fyrtårn	villmark
satt	begynn	sammen	grandios
god	fremst	horisont	ornament
her	strek	ambassade	angrende

ip
 gy
 ko
 tu
 im
 ig
 na
 pim
 vum
 lal
 baf
 dev
 nup
 fyt
 bøve
 pate
 herg
 duss
 kjar
 gnåp
 tive

barp
 stip
 plin
 frip
 polk
 væsp
 mosse
 skjaps
 guddi
 skry
 felli
 klirt
 sline
 dref
 prein
 sjint
 blut
 trisk
 kelm
 strone
 lunaf

kratti
 trober
 depate
 glant
 splåsj
 drucker
 ritlun
 hedfert
 bremikk
 nifpate
 brinbert
 klabom
 drepnort
 skrøttet
 pløfent
 smunkrit
 pelnador
 færnalask
 fermabålt
 krenidmåke
 emulbatate

ma
 ik
 pu
 bå
 åb
 ky
 eb
 pogg
 dutt
 mipp
 ral
 nas
 mib
 fav
 skjum
 bæse
 nade
 tiep
 derl
 marl
 berk

måst
 stre
 veif
 batsj
 glakk
 pråt
 rink
 losp
 mart
 blork
 gjet
 vogger
 klup
 skag
 kjist
 kjæst
 glamp
 preit
 flakt
 trobe
 kroft

flimp
 girtus
 strale
 debmer
 happon
 framble
 progus
 supken
 jeltlik
 tegvop
 slinker
 plinders
 tjundelp
 bramtisj
 kjimdruff
 darlankert
 stremfikk
 morlingdon
 revignuf
 obsorfelm
 pitokrant

STAVING
Oppfølging nr 1

Tester: _____
Barn. _____

Dato: _____
ID: _____

Ditt Navn:

Poeng

1. _____	_____
2. _____	_____
3. _____	_____
4. _____	_____
5. _____	_____
6. _____	_____
7. _____	_____
8. _____	_____
9. _____	_____
10. _____	_____
11. _____	_____
12. _____	_____
13. _____	_____
14. _____	_____

Total poengsum

Overgang barnehage – skole

MÅL for førskoleklubben i Steinhagen barnehage 2008-2009

MÅL	METODE
Barna skal :	Arbeidsmetode:
<ul style="list-style-type: none"> - kunne formidle noe i gruppe - kunne være i fokus - kunne være med å synge 	<ul style="list-style-type: none"> - la barna fortelle egne historier - la barna gjenfortelle fra boken vi leser i - synge velkommen sangen alene
Barna skal :	Arbeidsmetode :
<ul style="list-style-type: none"> - kunne lytte - øve opp konsentrasjonen - ta hensyn til andre 	<ul style="list-style-type: none"> - lese fra høytlesningsbøker - ta imot beskjeder - få stille spørsmål til det som blir sagt - lytte når de andre forteller
Barna skal :	Arbeidsmetode :
<ul style="list-style-type: none"> - ha kjennskap til rim, regler, sanger på norsk og engelsk 	<ul style="list-style-type: none"> - bruke mye rim /regler og sanger - bruke både norske og enkle engelske rim/regler og sanger - lære rim/regler utenat - klappe stavelser
Barna skal:	Arbeidsmetode:
<ul style="list-style-type: none"> - ha kjennskap til skriftspråket - lære å skrive navnet sitt 	<ul style="list-style-type: none"> - gjenkjenne navnet sitt – skrevet både med store og små bokstaver - skrive navnet sitt på tegninger og på oppgavevarkene - la barna være med å dikte historier / eventyr - la barna beskrive hva de har tegnet mens en voksen skriver teksten for dem

Barna skal:	
Bli kjent med bokstavene våre	<ul style="list-style-type: none"> - synge bokstavsangen - bli gjort oppmerksom på bokstavene i navnet sitt og i bøker - bokstavboken
LYTTE OG TALE	
<ul style="list-style-type: none"> - rime - lytte ut første lyd i et ord - finne ut hvor ” dagen `s ” bokstav er i ordet ; først –sist eller i midten - finne ord på dagen `s ”bokstav ” 	<ul style="list-style-type: none"> - si ellinger ,regler ,telle stavelser i ord - klappe øvelser - bokstavboken - - Se på bildene i bokstavboken og finn ting som har den aktuelle bokstaven ” i seg ”.

Barna skal :	Arbeidsmetode:
TALL	
<ul style="list-style-type: none"> - oppleve glede over å få utforske og leke med tall - lære tallremsen opp til 10 - (noen lære tallremsen opp til 20) 	<ul style="list-style-type: none"> - leke med tallsymbolene - gjenkjenne tallene
Matematiske begreper:	Bruke spill / oppgave- ark og konkrete
- tilegne seg anvendbare matematiske begreper	<ul style="list-style-type: none"> - stor /liten - tykk/tynn - tung/lett - ordne elementer etter rekkefølge - ordne elementer etter størrelse
FORMER	
<ul style="list-style-type: none"> - lære å gjenkjenne /benevne ulike former : - sirkel – trekant – rektangel - kvadrat 	Bruke spill / oppgave-ark og konkrete

<p>ROM / POSISJONER</p> <ul style="list-style-type: none"> - vite hva som er først – i midten og sist - nest først – nest sist - mellom - over / under - på - inni / oppi - utenfor - under / over 	<p>Bruke spill / oppgave –ark og konkrete hjelpemidler</p>

HJELPEMIDLER

ABC –boka mi av KARI GROSSMANN

BOKSTAVLEK oppgavebok av ELISABETH ÅRIL

123 - lek med antall - rom og form av Hanne Solem

Sanger / rim og regler

Barnets navn: _____

ID: _____

Dato: _____

Forsker: _____

29. Kjennskap til lyd

		<u>Svar</u>				<u>Poeng</u>
1.	S	u	s	n	r	_____
2.	N	m	v	o	n	_____
3.	T	t	i	f	l	_____
4.	Y	e	h	k	y	_____
5.	B	d	i	b	h	_____
6.	O	p	o	a	g	_____
7.	F	f	h	l	p	_____
8.	R	v	r	e	s	_____
9.	Å	å	i	c	b	_____
10.	M	e	v	m	s	_____
11.	D	d	p	c	j	_____
12.	H	l	o	h	v	_____
13.	U	m	u	e	b	_____
14.	L	l	h	i	k	_____
15.	E	s	o	e	m	_____
16.	Ø	c	ø	k	p	_____
17.	Æ	u	v	n	æ	_____
18.	I	i	f	j	u	_____
19.	K	s	g	t	k	_____
20.	J	l	t	j	u	_____
21.	A	a	ø	i	n	_____
22.	V	m	u	å	v	_____
23.	P	k	p	d	e	_____
24.	G	y	i	g	l	_____
25.	C	v	a	r	c	_____
26.	X	a	x	u	n	_____
					TOTALT	_____

TROG skjema A

Navn: (etternavn) _____

(fornavn) _____

Dato: _____

Fødselsdato: _____

Alder: _____

Kjønn: _____

Tester: _____

Vokabularsjekk

	Navn	Peking			Navn	Peking	
		pre	post			pre	post
I	7 elefant			IV	7 mat		
	4 hatt				1 mann		
	3 veske/bag				4 fugl		
	6 bok				6 kniv		
	1 skje				5 boks		
	5 sau				2 ku		
	2 dame				8 blyant		
	8 bord				3 tre		
II	1 blomst			V	1 miste		
	4 katt				6 drikke		
	2 drikke				8 hoppe		
	3 sko				2 dytte		
	8 jente				5 bære		
	7 stol				4 jage		
	6 hest				3 stå		
	5 ball				7 se		
III	7 hund			VI	8 stor		
	8 sirkel				4 rød		
	4 firkant				3 høy		
	2 gutt				6 gul		
	5 kopp				2 tjukk		
	6 stjerne				7 brun		
	1 mur				5 blå		
	3 eple				1 svart		

Totalt antall blokker bestått: _____ Aldersrelatert _____ Centile _____