



Universitetet  
i Stavanger

**DET HUMANISTISKE FAKULTET**  
**MASTEROPPGAVE**

Studieprogram: Spesialpedagogikk -  
masterstudium

Vårsemesteret, 2012

Åpen

Forfatter: Edle Barkved

.....

(signatur forfatter)

Veileder: Førsteamanuensis Anne Elisabeth Dahle

Tittel på masteroppgaven: Kartlegging av leseferdighet og vurdering for læring

Engelsk tittel: Kartlegging av leseferdighet and assessment for learning

Emneord:

Kartlegging

Leseferdighet

Vurdering av læring

Vurdering for læring

Feedback

Sidetall: 75

+ vedlegg/annet: 107

Stavanger, 16.05.2012

## **Førord**

Denne oppgaven er resultatet av mitt masterstudium i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger. Det har vært to lærerike og kjekke år med ny kunnskap fra dyktige forelesere. Med dette prosjektet fikk jeg mulighet til å fordype meg i det fagområdet som opptar meg mest; begynneropplæring med fokus på elever som strever.

Jeg vil rette en stor takk til alle som har gjort dette prosjektet mulig: først og fremst min veileder på Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning (Lesesentret), førsteamanuensis Anne Elisabeth Dahle, som gjennom hele prosjektet har bidratt med konstruktiv veiledning og inspirert til videre innsats. Takk til alle mine informanter som tok seg tid til å svare på spørreundersøkelsen og til mine kolleger Elin og Jana som testet den ut. Takk til Lesesentret for teknisk bistand og til forskerne i Programområdet Lesing, skriving og regning i et livsløpsperspektiv som ga meg nyttige innspill på resultatene.

Takk også til Arne og guttene mine som har bidratt med gode forslag og hjelp når dataen har slått seg vrang.

Jørpeland 16.05.2012

Edle Barkved

## Sammendrag

Formålet med denne studien var primært å beskrive læreres pedagogiske bruk av den obligatoriske kartleggingsprøven *Kartlegging av leseferdighet 2. årstrinn*. Temaet var kartlegging og vurdering av leseferdighet.

Det var videre ønskelig å undersøke sammenhenger mellom bruk av idéheftet, og bruk av vurderingsinformasjonen som Kartleggingsprøven produserte. Studien ble foretatt med utgangspunkt i teori som omhandler leseferdighet og teori som belyste vurdering for læring. Det ble benyttet kvantitativ metode i form av en elektronisk spørreundersøkelse som ble sendt ut til 2540 barne- og barne-og-ungdomsskoler. 646 lærere svarte på undersøkelsen.

Resultatene indikerte at de aller fleste lærerne var fornøyd med Kartleggingsprøven, først og fremst som et redskap til å vurdere elevenes leseferdigheter. Lærerne rapporterte at vurderingsinformasjonen i mindre grad var egnet til bruk på et høyere organisatorisk nivå; som til å justere skolens praksis i forhold til leseopplæring.

Basert på resultatene bruker lærerne vurderingsinformasjonen til å sette nye delmål i forhold til elevenes leseutvikling samt til å gi feedback som kan motivere elevene, i tråd med vurdering for læring. Vurderingsinformasjonen brukes mindre grad til å fremme strategier for leseforståelse. De aller fleste bruker resultatene i samarbeid med foreldrene, men i mindre grad til å samarbeide med kolleger og andre fagpersoner. Enkelte rapporterte om at resultatene slås sammen til en slags samlet leseskåre og ikke alle skoler har rutiner for å følge resultatene opp systematisk.

To tredeler av lærerne som svarte på undersøkelsen benytter idéheftet. Bruken synes i hovedsak å være knyttet til å finne pedagogiske tiltak, mens det kan se ut som om en i mindre grad er opptatt av teorien som de enkelte delprøvene er forankret i. Basert på analyser av resultatene presentert i rapporten, kan det synes som om bruk av idéheftet støtter lærerne i å bruke vurderingsinformasjonen fra Kartleggingsprøven til vurdering for læring. Det er derfor ønskelig at idéheftet blir lett tilgjengelig for lærerne og at sammenhengen mellom bruk av idéheftet og pedagogisk bruk av prøveresultatene blir poengtert.

## Innholdsfortegnelse

|  |    |
|--|----|
| Forord .....                               | 1  |
| Sammendrag .....                           | 2  |
| Innholdsfortegnelse .....                  | 3  |
| 1.0 Innledning.....                        | 7  |
| 1.1 Introduksjon av tema .....             | 7  |
| 1.2 Bakgrunn .....                         | 7  |
| 1.3 Formål og problemstilling .....        | 9  |
| 1.4 Organisering av oppgaven .....         | 9  |
| 2.0 Teori knyttet til lesing .....         | 11 |
| 2.1 Hva er lesing .....                    | 11 |
| 2.2 The Simple View of Reading .....       | 12 |
| 2.2.1 Avkoding .....                       | 13 |
| 2.2.2 Leseforståelse .....                 | 14 |
| 2.3 Språklig bevissthet.....               | 14 |
| 2.4 En stadiemodell .....                  | 16 |
| 2.4.1 Logografisk/visuelt stadium .....    | 16 |
| 2.4.2 Alfabetisk/fonologisk stadium .....  | 17 |
| 2.4.3 Ortografisk/morfemisk stadium .....  | 18 |
| 2.5 En modell for ordavkoding.....         | 18 |
| 2.6 En modell for staving .....            | 20 |
| 2.7 Et helhetlig perspektiv på lesing..... | 20 |
| 2.7.1 Forkunnskap .....                    | 21 |
| 2.7.2 Strategier .....                     | 22 |
| 2.7.3 Motivasjon for læring.....           | 24 |
| 3.0 Teori knyttet til vurdering .....      | 27 |
| 3.1 Vurdering av læring.....               | 27 |

|       |   |    |
|-------|---|----|
| 3.2   | Vurdering for læring .....  | 28 |
| 3.2.1 | Feedback.....   | 29 |
| 3.2.2 | Egenvurdering og kameratvurdering.....  | 30 |
| 3.3   | En helhetlig vurderingspraksis .....  | 30 |
| 3.4   | Bruk av vurderingsinformasjon .....   | 31 |
| 3.5   | Nasjonalt Kvalitetsvurderingssystem (NKVS).....                                     | 32 |
| 3.5.1 | Nasjonale prøver .....  | 33 |
| 4.0   | Kartlegging.....  | 34 |
| 4.1   | Kartlegging av leseferdighet 2. årstrinn .....                                      | 34 |
| 4.2   | Veiledningsmateriellet.....   | 36 |
| 4.2.1 | Lærerveiledningen.....  | 37 |
| 4.2.2 | Idéheftet.....  | 37 |
| 4.3   | Elevheftet.....   | 38 |
| 4.3.1 | Beskrivelse av delprøvene.....  | 38 |
| 5.0   | Metode.....   | 41 |
| 5.1   | Spørreundersøkelse som forskningsdesign.....  | 41 |
| 5.2   | Utvalg .....  | 41 |
| 5.3   | Undersøkelsens materiell.....   | 42 |
| 5.3.1 | Utvikling av spørreskjemaet.....  | 42 |
| 5.4   | Prosedyre .....   | 45 |
| 5.5   | Analyser.....   | 46 |
| 6.0   | Resultater.....   | 47 |
| 6.1   | Idéheftet .....   | 47 |
| 6.2   | Hvordan opplever du prøvemateriellet generelt .....                                 | 49 |
| 6.2.1 | Bruk av idéheftet og ”justering av skolens praksis”.....                            | 50 |
| 6.3   | Fører vurderingen av prøveresultatene til at du setter nye mål for opplæringen..... | 51 |
| 6.3.1 | Bruk av idéheftet og ”sette nye mål for å forstå innholdet i en tekst” .....        | 52 |

|       |  |    |
|-------|--|----|
| 6.3.2 | Bruk av idéheftet og ”sette nye mål for elevers holdning til lesing” .....       | 53 |
| 6.4   | Gir du elevene kvalitative tilbakemeldinger (feedback).....                      | 54 |
| 6.4.1 | Bruk av idéheftet og ”feedback for å motivere” .....                             | 55 |
| 6.4.2 | Bruk av idéheftet og ”feedback for å fremme strategier for leseforståelse” ..... | 56 |
| 6.5   | Bruker du prøveresultatene som grunnlag for samarbeid.....                       | 57 |
| 6.5.1 | Bruk av idéheftet og ”samarbeid med kollegaer” .....                             | 58 |
| 6.6   | Bruk av (kvantitative) prøveresultater på skole- og kommunenivå: .....           | 59 |
| 6.7   | Lærerveiledningen: .....   | 60 |
| 6.8   | Tidsbruk i forhold til nytteverdi: .....   | 61 |
| 7.0   | Diskusjon.....   | 62 |
| 7.1   | Metode .....   | 62 |
| 7.2   | Utvalg .....   | 63 |
| 7.3   | Bruk av idéheftet .....  | 63 |
| 7.4   | Opplevelse av prøvematerialet .....  | 65 |
| 7.5   | Sette mål for opplæringen.....   | 66 |
| 7.6   | Feedback til elevene .....   | 68 |
| 7.7   | Bruk av resultatene som grunnlag for samarbeid .....                             | 70 |
| 7.8   | Bruk av resultatene på skole- og kommunenivå.....                                | 71 |
| 7.9   | Lærerveiledningen .....  | 72 |
| 7.10  | Tidsbruk i forhold til nytteverdi .....  | 73 |
| 7.11  | Begrensninger .....  | 73 |
| 8.0   | Oppsummering .....   | 74 |
|       | Referanser: .....  | 76 |
|       | Figurliste: .....  | 80 |
|       | Vedlegg: .....   | 81 |
|       | Vedlegg 1: Spørreskjemaet som er benyttet i studien .....                        | 81 |
|       | Vedlegg 2: Frekvenstabeller.....   | 90 |

Vedlegg 3: Analyser av forskjeller mellom gruppen som bruker idéheftet og gruppen som ikke bruker idéheftet..... 102

## 1.0 Innledning

### 1.1 Introduksjon av tema

Hver vår tar alle elever på andre årstrinn i grunnskolen den obligatoriske kartleggingsprøven *Kartlegging av leseferdighet 2. årstrinn* (videre referert til som Kartleggingsprøven).

Kartleggingsprøven er en prøve til pedagogisk bruk; i følge Utdanningsdirektoratet skal denne typen prøver brukes som et verktøy for å identifisere elever med særskilte utfordringer, og være en del av undervisvurderingen (Utdanningsdirektoratet, 2012).

Idéheftet til *Kartlegging av leseferdighet* (videre referert til som idéheftet) er et hefte som teoretisk grunngir utvalget av delprøver, instruksjon til skåring av delprøvene samt forslag til eventuelle tiltak. Idéheftet har et sterkt fokus på den pedagogiske bruken av prøveresultatene. Dette begrunnes med at ”i den grad en elevs prøveresultater skal ha verdi for et tilpasset undervisningsopplegg, vil den kvantitative skåren som plasserer eleven over eller under en kritisk grense, være av begrenset verdi” (Utdanningsdirektoratet, 2009a, p. 19).

Undersøkelser viser at lærerne er positive til Kartleggingsprøven, samtidig som det indikeres at potensialet som ligger i den pedagogiske bruken (vurdering for læring) av resultatene ikke utnyttes fullt ut.

### 1.2 Bakgrunn

I en underveisanalyse av Kunnskapsløftet (Ottesen & Møller, 2010) viser forskerne til skoler der lærerne synes de får lite støtte når det gjelder hvordan de skal bruke kartleggingsprøver. Videre peker andre lærere på at det er positivt med kartleggingsprøver, men at det er et stort paradoks å bli gjort oppmerksom på elever som trenger hjelp uten å ha ressurser eller kompetanse til å gi hjelp. Det ser ut til at resultatene fra Kartleggingsprøvene brukes til å rapportere oppover i systemet heller enn å være et pedagogisk redskap i hverdagen (Ottesen & Møller, 2010).

Resultatene samsvarer med en evaluering av det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet, der forskerne peker på at det er et problem ”at omsætte opnået viden til en innsats i undervisningen, der smitter af på elevernes læring” (Allerup, Kovač, Kvåle, Langfeldt, & Skov, 2009, p. 143). På den ene siden er skoleeiere, rektorer og lærere fornøyd med det verktøyet som Kartleggingsprøvene er, på den andre siden blir det i for liten grad brukt til å fremme tilpasset opplæring (Allerup, et al., 2009).



Også undersøkelsen Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) i 2001 som måler leseinnsats og leseferdigheter (Daal, Solheim, Gabrielsen, & Begnum, 2007) viser at norske lærere på 4. og 5. trinn i svært liten grad bruker nasjonale tester for å følge med på elevenes leseutvikling. Derimot bruker de sin egen faglige vurdering.

Resultatene fra undersøkelsen Programme for International Student Assessment (PISA) i 2000, som sammenligner norske elevers leseferdigheter med elever fra andre land, viste at norske elever ikke presterer som forventet (Utdanningsdirektoratet, 2011). I PIRLS-undersøkelsen kom norske elever på fjerde trinn på siste plass, sammenlignet med elever fra andre nordiske land (Daal, et al., 2007).

Med Stm. 30 - Kultur for læring (Kunnskapsdepartementet, 2003-2004) legges grunnlaget for reformen Kunnskapsløftet. Kunnskap blir beskrevet som en av de viktigste faktorene for verdiskaping og som vesentlig for enkeltmennesket. Samtidig vises det til at skolen har manglende fokus på resultater og utydelige læringsmål og det må derfor innføres systemer for å vurdere kvalitet.

Stm. 31 - Kvalitet i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2007-2008) beskriver regjeringens nye mål for grunnopplæringen: alle elever skal mestre grunnleggende ferdigheter som gjør dem i stand til å delta videre i utdanning og arbeidsliv. Den nye læreplanen Kunnskapsløftet (Læreplan for grunnskolen og videregående opplæring, 2006) legger sterkere vekt på elevens læringsutbytte og retter i større grad fokuset mot dokumenterte ferdigheter og måloppnåelse.

For å høyne kvaliteten i skolen må innsats settes inn tidlig i skoleløpet. Lærere må ha kunnskap om enkeltbarnets utvikling og denne kunnskapen må brukes som grunnlag for undervisningen. Tidlig innsats skal støttes av kartlegging, ressurser og kompetanseutvikling. Kvaliteten på læring og undervisning kan forbedres ved hjelp av klasseromsvurdering, som med dette er blitt satt på den politiske dagsordenen. (Kunnskapsdepartementet, 2007-2008)

Stm. 16 - Og ingen stod igjen (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007) slår fast at det er en manglende vurderingskultur ved norske skoler. Videre at tilbakemeldinger som gis er upresise og elevene får lite veiledning i videre arbeid. ”Vurdering, tilbakemelding og målrettet oppfølging av elevenes læringsutvikling og læringsutbytte må etter departementets oppfatning prioriteres høyere i hele grunnopplæringen” (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007, p. 77).

### 1.3 Formål og problemstilling

Formålet med denne studien er å frembringe kunnskap om læreres bruk av Kartleggingsprøven. Studien vil kunne bidra med informasjon om hvorvidt lærere bruker prøveresultatene i det (daglige) pedagogiske arbeidet med elevenes lese- og skriveopplæring og om bruk av prøveresultatene på ulike organisatoriske nivå. En vil videre kunne belyse læreres bruk av idéheftet og undersøke om det er en sammenheng mellom bruk av idéheftet og bruk av prøveresultatene. Videre vil resultatene fra studien kunne være med på å utvide forståelsen av begrepet vurdering for læring i forbindelse med Kartleggingsprøven.

Temaet læreres pedagogiske bruk av Kartleggingsprøven utforskes ved å ta utgangspunkt i følgende problemstilling:

*I hvilken grad og på hvilken måte bruker lærere den obligatoriske kartleggingsprøven Kartlegging av leseferdighet på 2. årstrinn som et pedagogisk verktøy til vurdering for læring?*

For å belyse den tekniske siden ved begrepene *lesing* og *staving* er det valgt sentral teori fra Gough og Tunmer (1986), Frith (1985) samt Høien og Lundberg (2000). Teori fra Alexander (2004), Anmarkrud (2007), Baumann (2009) og Bråten et al. (2007b) belyser leseforståelse, i et mer helhetlig eller balansert syn på skriftspråklige ferdigheter. I den forbindelse er også motivasjonsteori fra Bandura (1997) sentral. Nevnt teori er grunnleggende for forståelsen av Kartleggingsprøven. For å belyse begrepet *vurdering* er det i hovedsak benyttet teori fra Black og William (1998), samt Hattie og Timperley (2007), som vektlegger feed-back knyttet til vurdering.

### 1.4 Organisering av oppgaven

Oppgavens teori omhandler lesing, vurdering og kartlegging og er derfor presentert i tre kapitler: Kapittel 2 gjør rede for begrepet *lesing*, med utgangspunkt i teori om lesing, leseutviklingen og lese-/staveprosessen. Her presenteres også et helhetlig perspektiv på lesing, som vektlegger forkunnskap, strategier og motivasjon. Kapittel 3 gjør rede for begrepet *vurdering*: vurdering av og for læring, samt det Norske Kvalitetsvurderingssystemet (NKVS). Kapittel 4 gjør rede for begrepet *kartlegging* og presenterer den obligatoriske kartleggingsprøven Kartlegging av leseferdighet 2. årstrinn: idéheftet, lærerveiledningen og prøveheftet med delprøvene. I kapittel 5 beskrives det metodiske designet for undersøkelsen.

Videre gjøres det rede for studiens utvalg og hvordan materialet (spørreundersøkelsen) ble utviklet. Resultatene av undersøkelsen presenteres i kapittel 6. I kapittel 7 drøftes resultatene med utgangspunkt i andre undersøkelser og teori. Kapittel 8 er en oppsummering av oppgaven på bakgrunn av resultatene i undersøkelsen, valgt teori samt andre undersøkelser.

## 2.0 Teori knyttet til lesing

### 2.1 Hva er lesing

Lesing kan defineres på mange ulike måter, ofte ut ifra hvilken side av leseprosessen en legger vekt på. To sentrale lesepedagogiske tradisjoner synliggjør ytterpunktene: Phonics-tradisjonen beskriver lesing som tolkning av et alfabetisk system: elevene læres opp til å knytte bokstaver til lyder. Videre legges det vekt på å lese og skrive enkeltord ved å fokusere på stavemønstre. Frost (1999) betegner teori av denne typen som "bottom-up," da man starter opplæringen med grunnleggende delferdigheter og bygger videre på dette. Denne tradisjonen innebærer at elevens leseforståelse avhenger av hans ferdigheter i ordavkodning. Metoden kritiseres for bruk av enkle tekster av typen "Ole se mus" og et stort fokus på det lesetekniske på bekostning av tekster som fremmer leseglede og motivasjon (Anmarkrud, 2007; Frost, 1999).

Whole Language-tradisjonen beskriver lesing som en kommunikativ prosess på samme måte som samtale, der innholdet i teksten er viktigere enn språklige detaljer som ord og bokstaver. Lesing blir sett på som en naturlig språklig prosess som vil stimuleres av erfaring med lesing og skriving, heller enn trening på avkodingsferdigheter. Teori som bygger på whole language-tradisjonen kalles ofte for top down, da elevens forventning om mening (forståelse) er drivkraften i utviklingen (Frost, 1999). Kritikere hevder at mange barn trenger mer eksplisitt opplæring i avkodning enn det som ligger i denne metoden.

Senere syn på lesing bygger på begge disse to tradisjonene: leseforskerne snakker om funksjonelle leseferdigheter der leseferdighetene vurderes i forhold til de lesekravene som samfunnet rundt en stiller, både i jobb og fritidssammenheng. (Gabrielsen, 2008). Dette gjenspeiles i Kunnskapsløftet som understreker betydningen av det å kunne lese mange forskjellige tekster på forskjellige måter (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2006). PIRLS-undersøkelsen (Daal, et al., 2007, p. 12) definerer reading literacy som "the ability to understand and use those written language forms required by society and/or valued by the individual. Young readers can construct meaning from a variety of texts. They read to learn, to participate in communities of readers in school and everyday life, and for enjoyment." Forfatterne hevder at leseren må gå aktivt inn i teksten med egne tanker og refleksjoner. Denne definisjonen på lesing ligger bl.a. til grunn for De nasjonale prøvene i leseferdighet (se pkt. 3.5.1). En rekke faktorer knyttet til forståelse spiller en stor rolle i lese(opplæringen): elevens forkunnskap, strategier og motivasjon er avgjørende for å lykkes med lesingen

(Alexander, 2004; Bråten, 2007b). Også National Research Council i USA rapporterer at lesevansker forårsakes av manglende verbal kunnskap, manglende bruk av strategier, fravær- og bortfall av motivasjon, i tillegg til problemer med å forstå- og bruke det alfabetiske prinsipp (Torgesen, 2005).

## **2.2 The Simple View of Reading**

På 1960-tallet oppsto et syn på lesing som en kan si gjenspeiler de to overnevnte pedagogiske tradisjonene Whole Language og Phonics. Lesing beskrives som produktet av de to komponentene avkoding og lingvistisk forståelse (Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990). Dette perspektivet som forfatterne kaller The simple view of reading, bygger på at lingvistisk- eller språkforståelse er basis for leseforståelse. I følge forfatterne kan leseforståelse skilles fra språkforståelse ved responsen på skrift, heller enn responsen på akustiske signaler. Leseforståelse er derfor avhengig av leserens avkodingsferdigheter. Til tross for at Gough og Tunmer (1986) beskriver denne såkalte leseformelen (lesing = avkoding x forståelse) som ”a simple view of reading”, så avviser de ikke at lesing er en kompleks prosess. I følge forfatterne er det et gjensidig avhengighetsforhold mellom de to faktorene avkoding og forståelse: begge er like viktige, dersom en av faktorene er null, blir også utbyttet av lesingen lik null.

Lesevansker kan i følge Gough & Tunmer (1986) skyldes vansker med enten avkoding eller forståelse eller begge deler. Da ferdigheter i avkoding er grunnleggende for å lære å lese, blir dette vektlagt i begynneropplæringen. Også i forbindelse med Kartleggingsprøven i leseferdighet for 2. årstrinn (Kartleggingsprøven) er en spesielt opptatt av avkodingsfaktoren, da hovedproblemet til elever som strever med lesing er avkodingsvansker (Høien & Lundberg, 2000; Shaywitz, 2003).

Leseformelen kritiseres for at den i stor grad vektlegger den tekniske siden ved lesingen (Wagner, Uppstad, & Strömquist, 2008). Formelen forutsetter at leseforståelse korresponderer med lytteforståelse eller språkforståelse. Men i følge forfatterne stiller lesing helt andre krav til leseren enn lytting gjør: på en annen måte enn ved muntlig kommunikasjon blir leseren selv ansvarlig for forståelsen, ikke minst ved å måtte overvåke sin egen forståelse. Videre peker Wagner m.fl. på at skrift stiller krav til leseren som går langt utover kravene som gjelder for å forstå muntlig presentert informasjon. Barnebøker har for eksempel femti prosent mer sjeldne ord enn konversasjonen til avangselevne i amerikansk college (Shaywitz,

2003). Vi kan derfor ikke si at skrift er nedskrevet tale. Derimot kan vi tenke oss at å lære seg et skriftspråk er som å lære seg et andrespråk, der det lydmessige ikke kan skilles fra forståelsen (Wagner, et al., 2008).

### **2.2.1 Avkoding**

Gough og Tunmer (1986) beskriver avkoding som kontekstfri ordgjenkjenning: ikke bare det å lytte ut lyder i ord, men å lese enkeltord raskt og nøyaktig. I følge Shaywitz (2003) må enhver som skal bli en leser forstå at talt språk kan plukkes fra hverandre og deles opp i spesifikke lyder. Neste trinn er å finne ut hvordan bokstavene er lenket til lydene. Dette kalles det alfabetiske prinsipp: bokstavene er symboler for lydene. Frost (1999) hevder at for å beherske det alfabetiske prinsipp må eleven ha en formell bokstavkunnskap. Dette innebærer å kunne skille mellom forskjellige bokstavformer, kjenne igjen bokstavene og vite hva de heter. Videre må barnet ha funksjonell bokstavkunnskap, d.v.s. kunne kjenne til forbindelsen mellom bokstavene og deres korresponderende språklyder. Utfordringen her er at forbindelsen mellom fonem (overordnet språklyd) og grafem ikke er entydig. Ett grafem kan stå for ulike fonem: for eksempel kan grafemet g representere fonemet `j` eller `sj` og i andre sammenhenger ikke kobles til lyd (som stum g i hellig). Et fonem kan uttales på ulike måter avhengig av plassering i ordet: ordet leke kan uttales med lang e-lyd, eller få en helt annen betydning uttalt med kort e-lyd foran dobbel konsonant: lekke. I tillegg kan et fonem symboliseres med ulike grafemer; for eksempel kan fonemet `å` skrives med å som i låve, eller o som i sove. Andre fonemer representeres av flere grafemer som for eksempel `skj`-lyden. Dette kan skape store utfordringer for begynnerleseren.

Ehri (2005a) betegner det å kunne lese enkeltord for sight word reading. Leseren skal, ved å kaste et blikk på ordet, aktivere uttale og mening. (Visuelle kjennetegn som bokstavmønstre og ordlengde er lagret i leksikon, i tillegg til semantisk og fonologisk identitet.)

Elbro (2006, p. 36) understreker betydningen av en sikker avkoding når han hevder at ”det er helt avgjørende for leseutviklingen at eleven oppnår en sikker og hurtig afkodning.”

Enkeltbokstaver og bokstavkombinasjoner som har en forbindelse med lyd identifiseres og lydene aktiveres. I følge forfatteren gjelder dette også stavelser eller rimdeler som sammenholdes med ord som leseren har i sitt ordforråd. Avkoding handler derfor i høy grad om å få erfaring med ordets stavemåte; hvilke bokstaver som finnes i ordene og hvordan forskjellige bokstavkombinasjoner høres ut. I en metastudie (effective remedial methods for children with dyslexia) konkluderer Torgesen (2005) med at det er mulig å lære nesten alle

barn å bruke det alfabetiske prinsipp når de skal avkode nye ord, også de som strever med å lære seg å lese. Kartleggingsprøven i leseferdighet *1. årstrinn* legger spesielt vekt på kartlegging av ferdigheter i å bruke det alfabetiske prinsipp.

### **2.2.2 Leseforståelse**

Durkin, sitert av The National Reading Panel (2000), beskriver leseforståelse som å være essensen av lesing. Bråten (2007a, p. 3) definerer leseforståelse som å ”utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst.” Dette innebærer at leseren finner fram til den meningen som forfatteren har lagt i teksten; teksten må derfor gjennomføres nøyaktig. Videre må leseren benytte sin bakgrunnskunnskap i interaksjon med teksten; han må skape mening.

Selv om forståelsesvansker beskrives som sekundære, som en konsekvens av dårlig avkodning (Høyen & Lundberg, 2000), så vil også en rekke andre faktorer enn gode avkodningsferdigheter påvirke elevens evne til å forstå en tekst. Flere leseforskere vektlegger de tre komponentene forkunnskap, forståelsesstrategier og lesemotivasjon (Alexander, 2004; Anmarkrud, 2007; Bråten, 2007b; Høyen & Lundberg, 2000).

Punkt 3.7 *et helhetlig perspektiv på lesing* vil presentere teori som belyser leseforståelse. Dette emnet kan spesielt knyttes til delprøve 9 i Kartleggingsprøven (Å lese tekst) (jfr. avsnitt 4.3.1).

## **2.3 Språklig bevissthet**

Gode grunnleggende språklige ferdigheter spiller en stor rolle i den skriftspråklige opplæringen. Godøy og Monsrud (2011) viser til at språket har en innholdside, en forside og en bruksside som må samordnes for at språket skal kunne brukes både muntlig og skriftlig. Når barnet kommuniserer muntlig står innhold og mening i fokus, mens en i forbindelse med den skriftspråklige opplæringen er spesielt opptatt av at eleven etter hvert må kunne betrakte språket utenfra. Dette innebærer et fokus på språkets forside.

Språkets form deles inn i områdene fonologi, morfologi og syntaks. Fonemene representerer talelydene, og er de minste meningsskillende enhetene i språket. Morfemene er de minste meningsfulle enhetene i språket. Syntaks handler om hvordan setninger bygges opp i språket vårt og er en viktig side ved leseforståelse. Semantikk handler om språkets innhold; betydning av ord og begreper. Pragmatikk handler om bruk av språket: ord kan brukes på forskjellige måter avhengig av kommunikasjonens hensikt.

Perspektivskiftet fra innhold til form omtales ofte som språklig bevisstgjøring (Utdanningsdirektoratet, 2009a). Frost (1999) hevder at å lære å lese, stave og formulere seg skriftlig krever metalingvistisk språklig kompetanse: barnet må kunne se språket sitt utenfra og tilpasse språket til ulike situasjoner. I den forbindelse blir det rettet stor oppmerksomhet mot fonemisk bevissthet, som betyr å kunne isolere og identifisere fonemene i et ord. Fonemisk bevissthet betegnes som nødvendig for å tilegne seg en god leseferdighet. (Shaywitz, 2003). Elever med lesevansker strever ofte med å oppnå fonemisk bevissthet. I følge LOGOS-håndboka kan fonemisk bevissthet best fremmes gjennom systematisk og eksplisitt instruksjon i manipulering av fonemene i ord (Høien, 2005).

Andre hevder at mange barn blir fonologisk (språklig) bevisste i forbindelse med at lesing og skriving læres, og er kritisk til at fonologisk bevissthet er en nødvendig forutsetning for å knekke den alfabetiske koden. (Ofstedal, 2006). Forfatteren retter spesielt kritikk mot fonologisk trening uten å ha meningsaspektet i fokus. Ved å ivareta meningsaspektet, kan det etableres forbindelser mellom språklydmønsteret i talte ord og bokstavmønsteret i skrevne ord, og mellom språklyder og bokstaver. Høien og Lundberg (2000) ser på fonemisk bevissthet og leselæring som interaktive prosesser: fonemiske ferdigheter støtter leselæringen, og leselæringen videreutvikler den fonemiske bevisstheten.

Ofstedals kritiske syn på isolert fonologisk trening samsvarer med The National Reading Panel (2000). Etter at styresmaktene i USA på 90-tallet uttrykte bekymring for amerikanske barns leseferdigheter, foretok The National Reading Panel (2000) en omfattende metaanalyse for å finne ut hvilke metoder som er effektive i leseopplæringen. I sin rapport peker forskerne på at trening i fonemisk bevissthet gir en viss effekt, men bare dersom øvingen knyttes til bokstavlæring. Assistert lesing (guidet reading) samt undervisning i begreper og lærestrategier vil også bedre leseferdighetene. Det som imidlertid i følge forfatterne ga signifikant bedring i barns leseferdigheter var undervisning i hvordan bokstaver er knyttet til lyder (phonics), samt hvordan denne kunnskapen kan brukes til lesing. Ferdigheter i fonem-grafemomkoding måles indirekte i Kartleggingsprøven på 2. årstrinn gjennom delprøve 4 (Å skrive ord). Ferdighet i grafem-fonemomkoding blir indirekte målt gjennom de fleste delprøvene (Utdanningsdirektoratet, 2009a).



## **2.4 En stadiemodell**

Ulike teoretiske modeller beskriver skriftspråklig utvikling i stadier (Ehri, 2005a). Merk at modellene beskriver kontekstfrie strategier for ordavkodning; måter å avkode frittstående enkeltord på. Modellene varierer med hensyn til navn på faser og beskrivelser av overganger.

I 1985 beskriver Frith stadiene som ligger til grunn for Kartleggingsprøven. I hennes modell (Frith, 1985) er det bevisstheten om forholdet mellom lyd og bokstav som skaper overgangen fra et visuelt til et alfabetisk stadium. Kartlegging av leseferdighet for 2. årstrinn er, som det fremgår av navnet, primært en prøve for kartlegging av lesing, men delprøve 4 (Å skrive ord) er en orddiktat. Frith (1985) beskriver i sin stadieteori både lese- og staveutviklingen: lesing og staving skifter på å være motor i utviklingen, og de utvikles i utakt. Ved hjelp av Kartleggingsprøven kan læreren finne ut hvilken hovedstrategi eleven benytter til ordavkodning og staving.

De tre stadiene som kjennetegner begynnerleseren/staveren er i følge Frith (1985) det logografiske stadium, der eleven "leser" og "skriver" ordbilder og kobler disse til mening. Videre det alfabetisk-fonologiske stadium der grafemene omkodes til fonemer eller omvendt. Endelig det ortografiske stadium, der eleven gjenkjenner eller gjenkaller ordet som en ortografisk og semantisk enhet. Ved hjelp av Kartleggingsprøven kan læreren vurdere om eleven har nådd det ortografiske stadiet i sin skriftspråklige utvikling.

Hvert nytt stadium kjennetegnes av ulike strategier for ordlesing og en strategi er en måte å få tilgang til informasjonen i leksikon på (Skaathun, 1993). Frith (1985) hevder at for hvert stadium er det en fase der barnet bruker ferdigheter fra foregående stadium til lesing og staving, mens etter en tid blir strategibruken mer konsekvent. Overgangen fra et stadium til det neste beskrives som flytende, der deler fra den gamle strategien brukes og støtter opp om den nye. Det enkelte barnet kan utvikle seg ujevnt, med så vel rask fremgang som stillstand og tilbakegang.

### **2.4.1 Logografisk/visuelt stadium**

På det logografisk visuelle stadiet gjenkjenner og uttaler barnet kjente ord raskt basert på visuelle, grafiske kjennetegn; det benytter en logografisk strategi. Bokstavenes rekkefølge ignoreres og fonologiske faktorer er sekundære. Ofte har barnet en gjette-strategi basert på kontekst (Frith, 1985). Dette er en form for bildelesing: barnet har ingen kunnskaper om

skrivemåten. Strategien vil ofte bryte sammen på grunn av for store krav til minnet (Skaathun, 1993).

På dette stadiet kan en ikke snakke om reell ordgjenkjenning. "Lesingen" vil være unøyaktig; ord som ligner på hverandre visuelt vil ofte forveksles. Til tross for dette kan eleven oppnå relativ høy lesehastighet og strategien benyttes ofte til ord som eleven opplever som vanskelig, som gjerne har mange visuelle kjennetegn. "Staving" på dette stadiet kan for eksempel preges av at bokstavene kommer i tilfeldig rekkefølge (Utdanningsdirektoratet, 2009a).

Dersom ordavkodingen skal lykkes, så er det en forutsetning at eleven tilegner seg kunnskap om grafem/fonem-forbindelser (Høien & Lundberg, 2000). Når barnet oppdager at den fonologiske strukturen i talespråket kan knyttes til bokstaver, vil det ta steget inn i en alfabetisk fase. (Frost, Fredheim, & Ellefsen, 2009).

#### **2.4.2 Alfabetisk/fonologisk stadium**

På det alfabetisk fonologiske stadiet kjenner barnet til- og tar i bruk fonem/grafem-forbindelser: de har "knekket koden." I følge Skaathun (2000, p. 20) er "ei fonologisk haldning til skriftspråket kvalitativ annleis enn ei logografisk." En alfabetisk/fonologisk strategi brukes først til staving, mens barnet fremdeles ofte leser med logografisk strategi. Etter hvert vil alfabetisk/fonologisk strategi tas i bruk også til lesing (Frith, 1985). (Kartleggingsprøven *1 .årstrinn* undersøker hvorvidt eleven tar i bruk en fonologisk strategi).

Enkelte elever utvikler ikke gode nok avkodingsferdigheter (jfr. pkt. 2.2.1 om avkoding): de fortsetter gjerne med syntese av hver enkelt bokstavlyd og stagnerer på et tidlig fonologisk nivå. Avkodingen går langsomt og stiller store krav til korttidsminnet. Ved lange ord vil ofte den første lyden være glemt når eleven kommer til den siste. Ord som er irregulære i stavingsmønsteret, eller har kompliserte konsonantopphopninger vil også være en utfordring. Å stave (gjenkalle ord) på dette stadiet vil ofte være enklere enn å gjenkjenne ord. Dette kan skyldes at når en staver vet en hvilket ord en skal frem til, og lyd etter lyd kan omkodes og skrives ned (Utdanningsdirektoratet, 2009a).

Barnet vil etter hvert stadig få en større forståelse for relasjonen mellom talt og skrevet språk og ferdighetene i fonologisk staving og ordavkoding automatiseres. For å komme videre i utviklingen trenger det kunnskap om større ortografiske enheter som morfemer, rimstavelser osv. (Frost, et al., 2009; Høien & Lundberg, 2000; Shaywitz, 2003).

### **2.4.3 Ortografisk/morfemisk stadium**

På det ortografisk/morfemiske stadiet analyserer barnet systematisk ordets ortografiske enheter, uten å gå veien om fonologisk omkoding. Eleven kan utnytte ortografiske strukturer som stavelser og sammensatte grafemer til en rask og sikker ordgjenkjenning. Dette er det høyeste nivået i leseutviklingen (Høien & Lundberg, 2000). Den ortografiske strategien kan brukes når et ord er lagret i leksikon som en ortografisk identitet. Barn som har møtt de samme ordene gjentatte ganger vil etter hvert kjenne igjen de ortografiske strukturene. Mange leser ortografisk, men staver fremdeles fonologisk, da det på dette stadiet er enklere å gjenkjenne ord ortografisk enn å gjenkalle dem. Etter hvert tas den ortografiske strategien i bruk også til staving, og også ikke-lydrette ord kan skrives riktig (Frith, 1985). Når avkodingen er automatisert, kan alle ressurser brukes til forståelsen (Høien & Lundberg, 2000).

Delprøvene i Kartleggingsprøven 2. årstrinn som omhandler ordavkoding og staving vil kunne løses mest effektivt ved hjelp av en ortografisk strategi. En ortografisk ordavkodingsstrategi gir det beste grunnlaget for at barnet fortsatt skal utvikle mer avanserte lesestrategier (Frost, et al., 2009). En modell for ordavkoding gir nærmere beskrivelser av delprosessene som er involvert i de ulike strategiene.

### **2.5 En modell for ordavkoding**

Ved hjelp av Kartleggingsprøven kan læreren på et teoretisk grunnlag, i tillegg til å undersøke hvilken strategi eleven benytter, undersøke delferdighetene som brukes i leseprosessen (prosessanalyse). Dette for å kunne kartlegge *hvor* i prosessen eventuelle vansker har oppstått og dermed tilpasse undervisningen til den enkelte elev. ”Dersom ordprosesseringen ikke fungerer tilfredsstillende, fører det som regel til stagnasjon i utviklingsforløpet” (Skaathun, 2000, p. 11).

En type teoretiske modeller som forklarer ordlesingsprosessen er kognitive toveismodeller. Slike modeller kalles ”dual route-modeller” og viser de psykologiske prosessene som er i aktivitet ved avkoding av enkeltord (Høien & Lundberg, 2000). (Disse modellene beskriver ikke tekstlesing.) Høien og Lundbergs ordavkodingsmodell, som bygger på ”dual-route”-teorien, beskriver to ulike strategier ved ordlesing; den direkte, eller leksikale og den indirekte, eller subleksikale. Forfatterne kaller disse to strategiene for henholdsvis den ortografiske og den fonologiske. Dette samsvarer med ortografisk og fonologisk strategi som er beskrevet i forbindelse med stadiemodellen under pkt. 2.4.

Når en elev leser har han et visuelt fokus på et skrevet ord. Ordet må analyseres visuelt, videre må eleven kjenne igjen bokstavene i ordet. Dette betegnes som perseptuelle prosesser: sansing og bearbeiding. De videre prosessene betegnes som lingvistiske: Parsingprosessen innebærer at bokstavrekken deles inn i segmenter. Dette kan være hele ord, morfemer, stavelser eller enkeltbokstaver. Informasjonen bearbeides i det mentale leksikon (langtidsminnet for lagring av erfaringer og kunnskaper) som inneholder informasjon om ordets ortografiske, semantiske og fonologiske identitet (Høien & Lundberg, 2000). Videre kan eleven bruke en fonologisk eller ortografisk strategi.

Dersom eleven ikke straks kjenner igjen ordet tyder det på at han ikke har lært stavemåten. Det finnes ikke tilsvarende informasjon i langtidsminnet og eleven må ta i bruk den fonologiske/indirekte vei (Høien & Lundberg, 2000). Parsingprosessen følges av en fonologisk omkodning, der bokstavsegmentene gjøres om til lyder. Dette resulterer i en rekke fonemer som lagres i kortidsminnet. (Kortidsminnet er et arbeidsminne, der en normalt kan lagre 5 til 9 enheter.) Lydene trekkes videre sammen til ord i en fonologisk syntese. Da kortidsminnet begrenser hvor mange elementer som kan bearbeides samtidig, er det en stor fordel dersom eleven gjennom parsingprosessen har organisert ordet i større ortografiske enheter som morfemer og stavelser. Det blir da færre enheter å håndtere, slik at prosessen vil gå raskere og belastningen på kortidsminnet blir mindre (Høien & Lundberg, 2000). Deretter må leksikon gjennomføres etter noe som ligner på ”lydpakken.” I så fall vil en semantisk aktivering foregå, videre en fonologisk ordgjenkalling, ordet gjenkjennes (og evt. uttales). Vansker med en fonologisk ordavkodningsstrategi kan spesielt oppstå der ett fonem skrives ved hjelp av flere grafemer som /sj/, /kj/, /gj/ osv.

Dersom eleven kjenner igjen ordet kan han bruke den ortografiske/direkte vei (Høien & Lundberg, 2000): eleven har lært hvordan et ord staves samt ordets betydning og uttale, og lagret denne informasjonen i langtidsminnet. Fonologisk identitet aktiveres og ordet artikuleres (dersom han leser høyt). Eleven kan på dette stadiet avkode alle kjente ord, regelrette og uregelrette, direkte via leksikon hvor disse ordene er lagret som ortografiske enheter. Kartleggingsprøven 2. årstrinn er spesielt opptatt av elevens ortografiske ferdigheter. Vansker med ortografisk strategi kan i Kartleggingsprøven vises som for eksempel forveksling av ordbilder som ligner på hverandre visuelt, i delprøve 5 (Å lese ord).

Sikre lesere bruker strategiene på en fleksibel måte, ut ifra om ordene er kjente eller ukjente, lange eller sammensatte (Høien & Lundberg, 2000).

## 2.6 En modell for staving

Med staving forstår vi den skrive-tekniske siden av skriftspråket (Skaathun, 2000). Høien og Lundbergs modell for rettskriving tar utgangspunkt i dual-route - teori, på samme måte som modellen for ordavkodning (Høien & Lundberg, 2000).

I barns leksikon (langtidsminnet) er den talespråklige kunnskapen om ord lagret knyttet til lyd (ordets fonologisk identitet) og innhold (ordets semantiske identitet). Etter hvert som barnet tilegner seg det alfabetiske prinsipp (knytter fonemer til grafemer) og arbeider med ordet fonologisk, vil ordet også bli lagret som en ortografisk identitet. De tre identitetene er nært knyttet til hverandre; slik at når for eksempel lydsiden ved et ord blir aktivert (som ved en diktat), vil også innhold og ortografi aktiveres (Høien & Lundberg, 2000).

Når læreren leser opp ett ord i en orddiktat, for eksempel i delprøve 4 (Å skrive ord) i Kartleggingsprøven, må eleven analysere ordet auditivt, uavhengig av stavestrategi. Videre prosesser er avhengig av hvorvidt eleven benytter en fonologisk eller ortografisk stavestrategi. Dersom skrivemåten til ordet er kjent for eleven, kan han benytte en ortografisk strategi: vha prosessen fonologisk ordgjenkjenning aktivisere ordets ortografiske og semantiske identitet. Videre kan han hente fram grafemene som trengs, lagre dem i den grafemiske buffer og skrive ordet raskt og effektivt (Høien & Lundberg, 2000). Vansker med en ortografisk stavestrategi kan for eksempel oppstå i forbindelse med homofone ord (hjul-jul) eller overgeneraliseringer; som dobbel konsonant i alle ord.

Dersom skrivemåten til ordet er ukjent for eleven må han benytte en fonologisk stavestrategi. Aktivisering av fonologisk identitet gjør at eleven kjenner igjen ordet, men det skjer ingen ortografisk gjenkjenning. Eleven vet ikke hvordan ordet staves. Ordet må analyseres fonologisk og hvert enkelt fonem må omkodes til grafemer før ordet kan skrives (Høien & Lundberg, 2000). Det betyr at eleven må omsette hver enkel lyd i et ord til bokstaver, noe som tar lang tid. Vansker med fonologisk stavestrategi kan for eksempel oppstå når ett fonem må realiseres vha flere grafemer: sj-lyden kan for eksempel skrives skj, sk, sj, g.

## 2.7 Et helhetlig perspektiv på lesing

Leseopplæring må bygge på *et balansert syn* på lesing (Anmarkrud, 2007; Frost, 1999). Dette innebærer et utgangspunkt i den enkeltes forutsetninger og ferdigheter. Prosesser tilknyttet både språkforståelse og avkodning må utvikles: kunnskap om fonemer, morfologi og syntaks utvikles i interaksjon med meningsdannende prosesser. Frost (1999) hevder at hos barn som har gode språklige ferdigheter og klarer å utnytte disse, vil ofte utviklingen akselerere av seg

selv. Videre at barn med svakere grunnleggende språklige ferdigheter trenger mer målrettet trening for at leseutviklingen skal skyte fart.

Både Bråten (2007b) sin definisjon på leseforståelse og det balanserte syn på lesing (Anmarkrud, 2007; Frost, 1999) samsvarer med Alexanders Model of Domain Learning (2004), der forfatteren beskriver hvordan samspillet mellom de tre faktorene kunnskap, strategier og motivasjon (interesse) driver leseutviklingen fremover i et livslangt perspektiv, gjennom de tre utviklingsfasene akklimatisering, kompetanse og ekspertise.

I følge Alexander (2004) kan kunnskapen som leseren besitter være innenfor et domene (for eksempel naturfag) og innenfor et spesielt naturfaglig emne (som pattedyr). En elev på 2. årstrinn vil trolig av Alexander bli betegnet som å være i akklimatiseringsfasen. Som begynnerleser vil eleven bli konstant eksponert for nye emner innenfor faget og bruke overfladiske strategier for å bli kjent med emnet, som å lese om igjen for å forstå meningen med teksten. For å oppnå et godt resultat på delprøve 9 (Å lese setninger) i Kartleggingsprøven vil eleven ha behov for kunnskap, både om sjanger (fabel) og begreper som brukes i teksten. Videre vil eleven trenge ferdigheter i bruk av strategier (som å lese overskriften), og være motivert for å ta fatt på en omfattende oppgave. Alexander (2004) beskriver videre hvordan eleven utvikler seg og får mer kompetanse, og etter hvert vil kunne ta i bruk stadig mer avanserte eller oppgavespesifikke strategier. Dette innebærer for eksempel å kunne vurdere teksten kritisk og sammenligne den med andre tekster.

I akklimatiseringsfasen vil elevene ofte være motivert av ytre faktorer (situasjonell interesse), som for eksempel det å lese flest mulig bøker i et leseprosjekt (Alexander, 2004). Etter hvert vil en mer indre motivasjon, eller personlig engasjement, utvikle seg hos eleven. Behovet for ytre motivasjon vil reduseres. Fagkunnskap, indre motivasjon og bruk av avanserte strategier kjennetegner den lærende på ekspertisestadiet (Alexander, 2004).

For elever med lesevaner vil hensiktsmessige arbeidsmåter og strategier være spesielt viktig, da de ofte har en lite effektiv måte å lære på. Gode metoder må derfor modelleres og demonstreres av lærerne i praksis.

### **2.7.1 Forkunnskap**

Betydningen som leserens ordforråd har for leseferdighetene, har lenge vært anerkjent. (Panel, 2000). I følge forfatterne ble forskere allerede i 1924 oppmerksom på at leseutvikling krever kontinuerlig vekst i ordkunnskap; vokabularet er derfor kritisk viktig i leseopplæringen.

*Kartlegging av leseferdighet 2. årstrinn* har ingen egen vokabularprøve. Imidlertid kan en spørre seg om dette kunne være et område for utvikling i framtidige revisjoner av prøven, da elevens forkunnskap i så stor grad beskrives som vesentlig for leseforståelsen.

Baumann (2009) hevder at det å forstå meningen til ord er en forutsetning for å forstå helheten, og at pedagogisk oppmerksomhet på vokabular virker signifikant inn på leseforståelse. Denne sammenhengen kan vise seg på ulike måter: som en ren instrumentell sammenheng mellom å kunne mange ord og lese godt. Videre som en sammenheng med evner eller kapasitet: vokabular reflekterer en persons evner. Vokabularinstruksjon kan i følge Baumann (2009) foregå ved å sørge for at elevene får varierte språklige erfaringer, både i form av høytlesning og stillelesning. Repetert lesing er særlig effektivt. Videre må elevene lære individuelle ord med fokus på mening. Det bør undervises i ord-læringsstrategier med fokus på morfologi og innhold. Elevene må gjøres bevisste på ord, med fokus på betydning, historie og forhold til andre ord. Opplæring i leseforståelse må være variert og foregå over tid; den må starte tidlig og foregå gjennom hele skoleløpet (Baumann, 2009).

Også Bråten et al. (2007b) peker på at utbyttet en elev får av å lese en tekst vil avhenge av det som han vet om emnet fra før: hans forkunnskaper. Relevant forkunnskap vil gi leseren anledning til å tolke det som blir presentert i teksten i lys av det som han vet om emnet fra før. Dette er særlig viktig i tilknytning til delprøve 9 (Å lese tekst) i Kartleggingsprøven, som har som mål å identifisere de gode leserne.

Lyster (2009) peker på at leseforskere er spesielt opptatt av barns forståelse for semantikk, eller ordenes innhold, i forbindelse med leseforståelse. Men det er også viktig at barn blir bevisst på hvordan ord er bygd opp av morfemer. Det å kunne identifisere ordsammensettinger, forstavelser og rimdeler kan støtte ordforståelsen og vil føre til lettere identifikasjon av lignende ord. Morfemkunnskap settes spesielt fokus på i delprøve 6 (Å dele sammensatte ord) i Kartleggingsprøven. Syntaktisk posisjon er også viktig for fullt ut å forstå betydningen av et ord: det er for eksempel vanskelig å forstå betydning av preposisjoner før de er plassert i en sammenheng (Lyster, 2009).

### **2.7.2 Strategier**

Kognitive strategier er rutiner eller prosedyrer som brukes for å oppnå et kognitivt mål; som for eksempel det å forstå en tekst (Dole, Nokes, & Drits, 2009). Dette samsvarer med det vi forstår som lesestrategier. Bråten (2007a, p. 5) definerer leseforståelsesstrategier som ”mentale aktiviteter som leseren velger å iverksette for å tilegne seg, organisere og utdype

informasjon fra tekst, samt for å overvåke og styre sin egen tekstforståelse". Det å bruke enkle strategier for leseforståelse er et mål for 2. årstrinn i følge Kunnskapsløftet (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2006). Lesestrategier kan brukes før, under og etter lesing. Dette kan være for eksempel å lese overskriften før selve tekstlesingen, skriv ned ord som en ikke forstår mens en leser, og skrive resymé etter lesingen. Lesestrategier kan deles inn i fire kategorier (Bråten, 2007b): Hukommelsesstrategier som for eksempel kan være det å lese teksten om igjen for å huske den. Organiseringsstrategier som brukes for å få oversikt over teksten, for eksempel tankekart. Elaboreringsstrategier brukes til å bearbeide den nye kunnskapen, for eksempel VØL-skjema. Overvåkingsstrategier eller metakognitive strategier som brukes til å kontrollere egen forståelse.

I følge Engen (2005) er det å ta aktive valg sentralt i strategibegrepet. Svake lesere benytter paradoksalt nok i liten grad strategier for forståelse. Derimot er gode lesere svært aktive mens de leser, de bruker forståelsesstrategier gjennom hele leseprosessen (Bråten, 2007b). Delprøve 9 i Kartleggingsprøven (å lese tekst) vil kunne identifisere både svake- og gode lesere. Adekvat strategibruk er nærmest en forutsetning for å oppnå et godt resultat på denne delprøven (jfr.pkt. 2.7).

Begrepet metakognisjon brukes i forbindelse med læringsstrategier om det å tenke bevisst på egen læring og problemløsning. Det handler om kunnskap om- og kontroll av eget kognitivt system (Bråten, 2007b). En elev som er metakognitivt bevisst må kunne uttrykke formålet med lesingen og reflektere over egen forståelse slik at han kan oppdage at forståelsen eventuelt bryter sammen. Videre må denne kunnskapen kunne diskuteres med andre.

Metakognitive strategier brukes for å forstå, overvåke og kartlegge egne prestasjoner når man løser en kognitiv oppgave (Dole, et al., 2009). Eleven trenger å spørre seg selv: går dette bra? Er det noe jeg ikke forstår? Gode lesere evaluerer egne kognitive strategier og bruker dem som kompensasjon når forståelsen bryter sammen. Dermed kommer læringen "på sporet" igjen. Dette samsvarer med Stortingsmelding 30 Kultur for læring (Kunnskapsdepartementet, 2003-2004, p. 36) sin definisjon på bruk av læringsstrategier: "evne til å organisere og regulere egen læring, kunne anvende tid effektivt, kunne løse problemer, planlegge, gjennomføre, evaluere, reflektere og erverve ny kunnskap og viten og kunne tilpasse og anvende dette i nye situasjoner i utdanning, arbeid og fritid". Elever med positive forventninger til egen yteevne velger mer hensiktsmessige læringsstrategier enn de som har lave forventninger, da de sistnevnte ofte tolker situasjoner som truende (Skaalvik & Skaalvik,



2005). Metakognitive strategier vil sannsynligvis spille inn på resultatet på Kartleggingsprøven; spesielt delprøve 9 (Å lese tekst) krever evne til å overvåke egen forståelse, samt ta i bruk egnede strategier dersom forståelsen bryter sammen.

Leseforskere (Anmarkrud, 2007; Dole, et al., 2009) hevder at det er et problem at lesestrategier bare blir snakket om i skolen, lærerne underviser ikke i dem. Videre at dersom det blir undervist i strategier, så er det ofte som et tema løsrevet fra undervisningen i fagene. I så fall blir overføringsverdien til hverdagens lesing liten. Målet med lesestrategier er at de skal øke elevenes evne til å lese til varierte formål, i tråd med PIRLS definisjon på literacy (Daal, et al., 2007) (se def. pkt. 2.1). Denne tenkningen ligger også til grunn for Kunnskapsløftets ”lesing i alle fag” (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2006), der lesing beskrives som en av fem grunnleggende ferdigheter (sammen med å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig samt å kunne regne og bruke digitale verktøy) som skal inngå i alle fag.

### **2.7.3 Motivasjon for læring**

”Motivasjon er drivkraften bak all aktivitet, den er prisen vi er villige til å betale for å oppnå noe ” (Smith, 2009, p. 27). Undersøkelser av sammenhengen mellom motivasjon og akademiske ferdigheter viser at det å oppnå gode akademiske ferdigheter i stor grad handler om evnen til å motivere seg selv (Zimmermann, Bandura, & Martinez-Pons, 1992). En kan derfor si at motivasjon er nødvendig for trivsel, læring og utvikling. Vår motivasjon varierer i forskjellige situasjoner og påvirkes av våre verdier, erfaringer, selvvurdering og forventninger (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Delprøve 1 (Elevenes holdning til lesing) i Kartleggingsprøven gir en direkte mulighet for samtale med eleven om holdninger til- og motivasjon for lesing. Videre vil en god vurderingspraksis, som inkluderer bruk av resultatene fra Kartleggingsprøven, kunne være med på å styrke elevenes motivasjon for læring. Ved å gi tilbakemeldinger eller feedback som forteller elevene om hva de kan og hvordan de kan forbedre seg, vil sammenhengen mellom arbeidsoppgaver, innsats og målet for læringen synliggjøres (jfr. pkt. 3.2.1 om feedback).

Motivasjon kan også sies å være et tveegget sverd, i det den kan føre til at vi opplever skuffelser, frustrasjon og tap (Bru, 2008). Dersom eleven går inn i en oppgave med mye motivasjon for innsats, er fallhøyden stor. Spesielt elever med reduserte forutsetninger, for eksempel grunnet lese- og skrivevansker, har høy risiko for å mislykkes. Faren er stor for å lide nederlag. Nederlagsopplevelser er dobbelt så vanlige blant elever med lese- og skrivevansker som blant andre skoleelever (Bru, 2008). En måte å håndtere dette på for

eleven, kan være å ”skru ned” innsatsen: eleven går inn i oppgaven med lav ytelse, og kan tillegge et evt. dårlig resultat den svake innsatsen. På denne måten beskytter han selvfølelsen sin. Dette kan føre eleven inn i en ond sirkel, da svak innsats fører til dårlige resultater og lav følelse av mestring, som igjen tas med inn i neste oppgave. Eleven oppdager ikke at han gjerne har den kompetansen som skal til for å mestre.

### ***Self efficacy, troen på egen yteevne***

Motivasjon handler om elevens forståelse av seg selv som lærende. Her spiller tidligere erfaringer en stor rolle. Bandura (1997, p. 80) hevder at ”successes builds a robust belief in one’s personal efficacy.” Dette kan tolkes som at en elev som har opplevd å lykkes, vil gå inni nye oppgaver med styrket tro på egen yteevne. Videre hevder forfatteren at nederlag undergraver troen på egen mestring, og at det er spesielt i begynnelsen av en læreprosess at denne typen erfaringer er svært uheldige. Ut fra dette kan en tolke at for begynnerleseren er det spesielt viktig at lærere synliggjør elevens mestring. Med resultatene fra Kartleggingsprøven har læreren konkret dokumentasjon på elevens ferdigheter, som kan kommuniseres tilbake til eleven (feedback).

Barn som forventer å mestre har større utholdenhet når de møter problemer (Bandura, 1997). Mestringserfaringer er det som skal til for at barnet skal opparbeide denne forventningen. Troen på at en vil lykkes kan være avgjørende for å holde ut den nødvendige treningen som skal til for å oppnå aldersadekvate leseferdigheter. På denne måten vil den sterke leseren lese mer og bli stadig bedre, mens den svake leseren henger stadig mer etter. Dette betegnes som den såkalte Matteuseffekten: de rike blir rikere og de fattige blir fattigere (Stanovich, 2000). Enkelte elever tenker at dårlige resultater skyldes forhold som ligger utenfor deres kontroll, som uflaks (Bru, 2008). Det er derfor liten vits i å yte maksimalt. Dette kan skape såkalte ”under-ytere” (Black & Wiliam, 1998).

### ***Mål***

For å utvikle kognitiv kompetanse er det nødvendig at eleven er personlig engasjert i læringsoppgavene (Bandura, 1997). Forfatteren hevder at det å lære elever med svake prestasjoner å sette personlige delmål, vil støtte deres tro på egen yteevne, deres prestasjoner samt deres interesse for faget eller emnet. Disse delmålene bør være kortsiktige og innenfor den nærmeste utviklingssonen. Samtidig vil et langsiktig mål justere kursen (Bandura, 1997). Å sette fokus på fremgang er spesielt viktig for de som er overbevist om sine egne svake evner. Det er av stor betydning at læreren sammen med eleven setter framtidige personlige

delmål, som eleven ser at han kan klare. Til dette er Kartleggingsprøven godt egnet, da den synliggjør delmålene som eleven må oppnå for å kunne innhente det langsiktige målet om aldersadekvate leseferdigheter.

Imidlertid er det viktig at målene konkretiseres ved at det utarbeides tydelige kriterier for måloppnåelse. OECD (Nusche, Earl, Maxwell, & Shewbridge, 2012) kritiserer i sin rapport om evaluering og vurdering i norsk skole, det norske skolesystemet for liten forståelse for nødvendigheten av det å utvikle kriterier, slik at grad av måloppnåelse kan dokumenteres. De presiserer at dette arbeidet er vanskelig, men nødvendig.

### 3.0 Teori knyttet til vurdering

I denne delen av oppgaven vil det bli gjort rede for begrepet vurdering. Videre beskrives begrepene feedback, egenvurdering og kameratvurdering. Deretter omtales en helhetlig vurderingspraksis og hvordan vurderingsinformasjon brukes på ulike organisatoriske nivå. Til slutt i kapittelet gjøres det rede for Norsk Kvalitetsvurderingssystem (NKVS) og for Nasjonale Prøver, som sammen med Kartleggingsprøven er en av del av kvalitetsvurderingssystemet og som ofte forveksles med Kartleggingsprøven.

Begrepet vurdering kan opptre i mange ulike sammenhenger, noe som kan virke forvirrende. I denne sammenheng forstås begrepet som ”en gruppe prosesser som vi bruker når vi prøver å forstå og trekke slutninger om elevenes læringsprosesser, fremgang og læringsutbytte” (Smith, 2009, p. 24). Begrepet knyttes både til prosess og resultat. ”Vurdering kan deles inn i to overordnede former som viser vurderingens funksjon; vurdering av læring eller vurdering for læring” (Smith, 2009, p. 12). De to formene for vurdering vil bli nærmere beskrevet i pkt. 3.1 og 3.2. Evaluering og vurdering har ofte blitt brukt om hverandre som begreper. I det senere er det blitt vanlig å bruke begrepet vurdering på elevnivå mens evaluering brukes i større grad systemnivå ved at en undersøker kvalitet ved for eksempel leseopplæring (Slemmen, 2010). Vurderingsresultatene vil i følge forfatteren kunne fungere som styringsdokumentasjon.

#### 3.1 Vurdering av læring

Vurdering av læring betegnes også som summativ vurdering og knyttes til det å summere opp eller evaluere elevens oppnådde kvalifikasjoner på et bestemt tidspunkt i opplæringsløpet (Forskrift til opplæringslova, 2006). Når læreren i forbindelse med Kartleggingsprøven vurderer elevens resultat i forhold til kritisk grense, er dette en form for vurdering av læring.

Sluttvurdering, i form av eksamens- og standpunktkarakterer, skal si noe om elevens kunnskaper ved avsluttende opplæring i faget, (Forskrift til opplæringslova, 2006) og er derfor ikke aktuelt i grunnskolen før på 10. trinn. Videre heter det i forskriften at denne typen vurderingsinformasjon skal gis som karakterer, standarder eller andre kontekstuavhengige kriterier. Disse vil være egnet som rapporterings- eller styringsdokumentasjon lokalt, nasjonalt eller internasjonalt.

### 3.2 Vurdering for læring

Vurdering for læring betegnes også som formativ vurdering. Denne formen for vurdering skal gis løpende i opplæringen, som veiledning til eleven for å fremme læring, utvikle elevens kompetanse og gi grunnlag for tilpasset opplæring (Forskrift til opplæringslova, 2006). På denne måten knyttes undervisning, vurdering og læring sammen. Begrepet kan videre knyttes opp til Vygotskys teori om å få tak i elevens nærmeste sone for utvikling: læreren må finne ut hva eleven behersker i dag for å vurdere hva han trenger for å komme videre (Dale, 2001). Når læreren etter Kartleggingsprøven ser at en elev har behov for å lære mer effektive lesestrategier, er det en form for vurdering for læring.

I Storbritannia har Assessment Reform Group (2002) de siste 20 årene forsket på konsekvenser av vurdering. I dette arbeidet har forskerne Black og William (1998) vært sentrale. De har spesielt vært opptatt av en utvikling i skolen der elevenes læringsresultater har blitt vektlagt framfor deres læringsprosesser. Denne typen praksis har ikke ført til økt kvalitet i opplæringen. Forskerne hevder at vurderingsmetoder som fremmer læring bør settes på dagsordenen politisk. Deres arbeid trekkes også fram i norsk utdanningsammenheng (Utdanningsdirektoratet, 2010). I artikkelen Inside the Black Box (1998) beskrives et prosjekt der forskerne undersøkte hvilke former for vurdering som ville bidra til økt læringsutbytte hos elevene. Det viste seg at å styrke vurdering for læring fører til økt læringsutbytte, spesielt hos elever som presterer dårlig (jfr. formålet med Kartleggingsprøven pkt. 4.1). Videre at dette er særlig viktig fordi elever som strever har økt risiko for å utvikle adferdsvansker og senere sosiale problemer (Black & William, 1998).

Vurdering for læring beskrives av Assessment Reform Group (2002 p. 2) som “the process of seeking and interpreting evidence for the use by learners and their teachers to decide where the learners are in their learning, where they need to go and how best to get there”. En kan her merke seg at elevene skal spille en aktiv rolle i vurderingsprosessen, både i form av egenvurdering og kameratvurdering. I Forskrift til opplæringslova (2006) finner vi tilsvarende formuleringer om vurdering på barnetrinnet i grunnskolen: Alle elever helt fra 1. trinn har rett til å få vite hva som er målene for opplæringen, å få vurdert kompetansen sin i fag, samt informasjon om hva de må mestre for å bli bedre. De skal i tillegg få mulighet til å vurdere sin egen kompetanse. Andreassen & Gamlem (2009, p. 116) oppsummerer på en enkel måte vurdering som fremmer læring: ”et mål som skal nås, beskrivelse av elevens nåværende ståsted, en forståelse av hvordan gapet mellom de to kan lukkes.”

I Læreplan for grunnskolen og videregående opplæring (2006) foreligger det kompetansemål for 2., 4., 7. og 10. årstrinn som elevene skal vurderes i forhold til. For elevene på 2. årstrinn er det for eksempel et mål at de skal lese enkle tekster med sammenheng og forståelse. Undervisvurdering skal fremme læring og utvikling slik at eleven kan nå disse målene (Utdanningsdirektoratet, 2010). Kartleggingsprøven skal være en hjelp i undervisvurderingen (Utdanningsdirektoratet, 2012). Ofte legges resultatene fra Kartleggingsprøven fram for foreldrene i forbindelse med samtalene på våren.

### **3.2.1 Feedback**

Feedback forstås i som informasjon gitt av for eksempel en lærer i forhold til aspekter ved en elevs prestasjoner eller forståelse (Hattie & Timperley, 2007). Videre bemerker forfatterne at feedback forekommer i en lærings-kontekst, og er en konsekvens av en prestasjon. En gjennomgang av fem hundre metastudier viste at gode og konkrete tilbakemeldinger er det pedagogiske virkemidlet som i størst grad virker fremmende på elevens læring (Hattie & Timperley, 2007). Forfatterne presiserer at dersom feedback skal være effektiv må den være klar, hensiktsmessig og meningsfull. Videre må feedback være kompatibel med kunnskap som eleven har fra før og være lite truende. I tillegg må feedback alltid knyttes til en oppgave (mål), og ikke fokusere på elevens personlige egenskaper. I følge Assessment Reform Group (2002) vil konstruktiv feedback fremme elevenes motivasjon (jfr. avsnitt 2.7.3 om motivasjon).

Feedback virker ved at den reduserer diskrepansen mellom nåværende og ønsket forståelse (Hattie & Timperley, 2007). Vurderingsinformasjon fra Kartleggingsprøven vil gi læreren konkret informasjon om elevens ferdigheter som kan brukes til å gi feedback.

Det gikk fint på Kartleggingsprøven, du er flink, er typiske tilbakemeldinger som eleven kan møte i klasserommet. Selv om dette er positive kommentarer som burde være egnet til å motivere, har de liten effekt (effektsize 0,14-0,20) på læring i forhold til feedback knyttet til kriterier for læringsmål (effektsize 0,95), i følge Hattie & Timperley (2007, p. 84). (Type effektstørrelse var ikke oppgitt, da dette var en metastudie var størrelsene basert på gjennomsnitt.) Ros, belønning og straff for prestasjoner gir liten læringsrelatert informasjon, og kan føre til at elever unngår utfordrende oppgaver, minimerer egen innsats og blir redde for å mislykkes.

Forskning viser videre at tester kan slå direkte negativt ut for de svake elevene, som kan få dårligere selvtillit (Black & William, 1998). Dette kan skyldes at resultatene ikke er brukt til å

sette nye mål for elevens utvikling, men heller til å bedømme elevens prestasjoner. Det er derfor viktig at Kartleggingsprøven brukes som vurdering for læring, som kan få en svak leser til å se og anerkjenne at det er en sammenheng mellom egne aktiviteter og læringsutbytte (jfr. pkt. 2.7.3 om motivasjon).

### **3.2.2 Egenvurdering og kameratvurdering**

Egenvurdering er en del av undervisvurderingen, og er forankret i § 3–12 i Forskrift til opplæringslova (2006). Her understrekes det at eleven skal delta aktivt i vurderingen av eget arbeid, egen kompetanse og egen faglig utvikling. ”Elevene skal lære at vurdere det de laver, eller har lavet, i forhold til mål og kriterier samt give seg selv feedback på samme måte, som læreren ville ha gjort” (Jönsson, 2011, p. 100). Denne formen for vurdering fremheves av Assessment Reform Group (2002 ) som ett av ti prinsipper som omhandler vurdering for læring: eleven må være i stand til å engasjere seg i egen-refleksjon og kunne identifisere neste skritt i læringsprosessen. Selvvurdering er en form for metakognitiv ferdighet (jfr. avsnitt 2.7.2 om strategier). I forhold til Kartleggingsprøven må eleven være i stand til å reflektere over egen leseprosess, spesielt i delprøve 9 (Å lese tekst), som stiller relativt store krav til leseforståelse. I delprøve 1 (Elevens holdning til lesing) må eleven reflektere over sine egne følelser knyttet til ulike skriftspråklige aktiviteter.

Kameratvurdering har samme formål som egenvurdering. Kameratvurdering betegnes på engelsk som peer assessment, og innebærer at medelever snakker sammen om egen læring og utvikling. Denne typen samtaler kan gi elevene øvelse i å gi tilbakemeldinger som de kan bruke til å vurdere eget arbeid (Utdanningsdirektoratet, 2009b).

### **3.3 En helhetlig vurderingspraksis**

I følge William og Leahy (sitert i Slemmen (2010)) kan en prøve ha både en summativ og en formativ funksjon; på den ene siden kan den brukes til å vurdere effekten av opplæringen, på den andre siden kan den brukes til å utvikle og forbedre elevens læring. På denne måten kan en hevde at en med summativ vurdering ser tilbake på det eleven har lært, mens en med formativ vurdering ser framover på det eleven skal lære. Også Forskrift til opplæringslova (2006) § 3-2 understreker at vurdering for læring og vurdering av læring skal ses i sammenheng for å bedre opplæringen. Dette gir Kartleggingsprøvene muligheter til, i det resultat fra delprøver kan indikere elevens delferdigheter på et gitt tidspunkt, sett i forhold til kritisk grense. Samtidig kan resultat fra delprøver brukes til å sette delmål for elevens videre opplæring. Idéheftet (Utdanningsdirektoratet, 2009a) vil være til hjelp både for å skåre

prøvene (vurdering av læring), samt gi gode forslag til det videre pedagogiske arbeidet (vurdering for læring).

### **3.4 Bruk av vurderingsinformasjon**

Kartleggingsprøven er en prøve beregnet for pedagogisk bruk (Utdanningsdirektoratet, 2010) (jfr. pkt. 2.1- Kartlegging av leseferdighet). Imidlertid gis det fra flere hold signaler om at resultatene fra delprøvene ikke i stor nok grad utnyttes i arbeidet med å bedre elevenes leseferdigheter: Stortingsmelding 31- Kvalitet i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2007-2008, p. 30) peker på at ”for mange skoler er det en utfordring å gjøre vurdering til en integrert del av elevers læringsprosesser.” Påstanden bekreftes av Allerup m.fl. (2009, p. 143) som viser til at to tredeler av lærerne synes at de nasjonale kartleggingsprøvene (som Kartleggingsprøven) gir god informasjon om elevenes ferdigheter, men ”bare en tredjedel av dem tror at de bidrar til å øke elevenes læringsutbytte.” Forskerne peker på at problemet er å omsette kunnskap til noe som har betydning for elevenes læring

I rapporten ”Underveis, men i svært ulikt tempo” fra et prosjekt under evalueringen av reformen Kunnskapsløftet, hevder forskerne at ”både nasjonale og lokale kartleggingsprøver i liten grad utnyttes i lærernes arbeid med elevene eller i skolens helhetlige kvalitetsarbeid.” (Ottesen & Møller, 2010, p. 14). Forfatterne uttaler videre at resultater fra nasjonale kartleggingsprøver (Kartleggingsprøven) brukes på aggregert nivå som et bilde på skolens kvalitet og rapporteres oppover i systemet. Dette kan innebære at resultater fra delprøvene slås sammen, noe som i så fall er meningsløst (jfr. pkt. 4.1 Kartlegging av leseferdighet).

Også Lesesentret ved Universitetet i Stavanger, som har utviklet Kartleggingsprøvene, har registrert en uheldig bruk av disse (Halsan, 2012). De er bekymret for at resultatene brukes til å sammenligne skoler og kommuner, noe som kan føre til at skolene blir opptatt av å få et best mulig resultat framfor å utvikle den enkelte elevs leseferdigheter. Det understrekes at Kartleggingsprøvene i lesing er ikke konstruert for å gi informasjon man kan bruke til å vurdere kvaliteten i skolen.

Dale, Gilje og Lillejord (2011) hevder at norsk offentlig sektor er preget av new public management; en form for ansvarliggjøring av den enkelte arbeidstaker, der evalueringer brukes for å dokumentere hvordan midler brukes og hva man oppnår i forhold til mål som er gitt. I skolesektoren forventes det at denne formen for resultatorientering skal øke elevenes læringsutbytte. Også Hattie (2012) hevder at tester og prøver ofte brukes som mål på hvorvidt læring har foregått, heller enn å støtte opp om elevenes læring. Forfatteren understreker at det



som er viktig i forhold til læring er feedback-informasjonen som prøver kan gi, ikke tall og karakterer (jfr. pkt 4.2.2 om kvantitativ og kvalitativ bruk av resultatene fra Kartleggingsprøven).

O'Day (2002), som har forsket på praksisendringer i amerikanske skoler, viser til at ulike systemer for kvalitetsvurdering (som Kartleggingsprøven) kan bidra til utvikling i skolen dersom de produserer informasjon som er relevant for undervisning og læring og motiverer enkeltindivider og skoler til å bruke denne informasjonen. Videre må systemene stimulere til anstrengelser for å forbedre praksis og utløse ressurser til tiltak nevnt ovenfor.

Kunnskap om de svakeste elevenes kompetanse, som Kartleggingsprøven produserer, må kunne betegnes som pedagogisk informasjon som er relevant for undervisning og læring, slik det beskrives av O'Day (2002). Kunnskap om effekten som individuelt tilpasset feedback kan ha for den enkelte elev burde videre motivere lærere til å bruke denne informasjonen til vurdering for læring og stimulere til forbedring av praksis. Idéheftet gir forslag til tiltak, dersom vurderingsresultatene gir grunn til bekymring. Å sørge for at alle lærere får kjennskap til idéheftet, kan være med på å synliggjøre bruken av Kartleggingsprøven til vurdering for læring, uten at dette medfører stor økning i bruk av ressurser.

### **3.5 Nasjonalt Kvalitetsvurderingssystem (NKVS)**

For å heve standarden på elevenes prestasjoner var det nødvendig med en kvalitetsutvikling på alle nivå i utdanningssystemet (Kunnskapsdepartementet, 2003-2004). Det ble derfor opprettet et system for å måle kvalitet i skolen. Det var behov for informasjon om skolesektoren som styringsgrunnlag både på nasjonalt- og lokalt nivå. For å fremme læring var det særlig behov for informasjon om den enkelte eleven, som har krav på å få opplæring tilpasset sitt behov. Ulike verktøy for kartlegging og vurdering av elevenes ferdigheter ble derfor utviklet. Nasjonalt Kvalitetsvurderingssystem eller NKVS ble innført i 2003. Systemet fungerer som et redskap for å skaffe dokumentasjon på elevenes læringsutbytte, og på den måten sikre kvalitet eller måloppnåelse. NKVS består av et prøve- og vurderingssystem som omfatter informasjon fra kartleggingsprøver i norsk, matematikk og engelsk, Nasjonale prøver, sentralt gitt eksamen, Elevinspektørene, Skoleporten, diverse brukerundersøkelser og deltagelse i internasjonale undersøkelser som PIRLS og PISA.

Informasjonen presenteres på Utdanningsdirektoratets nettside Skoleporten. Systemet er forankret i Opplæringslova §13-10 (1998) som sier at skoleeier skal ha et forsvarlig system for å vurdere om kravene i loven med forskrifter er oppfylt, sørge for nødvendige ressurser,

samt følge opp resultatene fra vurderingssystemet. I en rapport om evaluering og vurdering i norske skoler (Nusche, et al., 2012) anbefaler OECD at det er nødvendig å videreutvikle systemet, fordi formålet med- og sammenhengen mellom de ulike verktøyene og datakildene i NKVS ikke har blitt kommunisert tydelig nok. Mange brukere er for eksempel usikre på forskjellen mellom Nasjonale prøver og de obligatoriske kartleggingsprøvene. Dette kan hindre et eierforhold til verktøyene, og følgelig påvirke bruk av vurderingsinformasjonen. Ottesen og Møller (2010, p. 108) hevder at ”i mange tilfeller mangler både rektor og lærerne oversikt over hvilke prøver som brukes og hva som er prøvenes status.”

### **3.5.1 Nasjonale prøver**

Nasjonale Prøver, som er en del av NKVS, er ett av tiltakene som ble satt i verk for å kontrollere om nasjonale mål er oppnådd. Prøvene gjennomføres på 5. og 8. årstrinn og har som formål å kartlegge elevenes grunnleggende ferdigheter i bruk av lesing, regning og engelsk i fag der kompetansemålene for disse er integrert (Utdanningsdirektoratet, 2010). I tillegg skal elevene kunne bruke sine kunnskaper og ferdigheter, etter mønster fra de internasjonale undersøkelsene PISA og PIRLS. I oppgavene er det hentet stoff fra ulike fagområder og teksttyper; som fakta, fortellinger, grafer, tabeller osv. Spørsmålene til hver tekst er designet for å avdekke elevenes ferdigheter i forhold til å finne informasjon-, å tolke og forstå- samt å reflektere over- og vurdere tekstens form og innhold.

Prøvene skal primært gi styringsinformasjon på ulike nivå i tillegg til å være grunnlag for pedagogisk utvikling for den enkelte elev. Prøvene ble obligatoriske i 2007, og skal (i motsetning til Kartleggingsprøven) rapporteres inn til PAS (innregistreringssystem for eksamener, nasjonale prøver og kartleggingsprøver for grunnskolen og videregående opplæring, opprettet av Utdanningsdirektoratet) der lærer, skoleleder-, skoleeier og nasjonale myndigheter kan hente ut informasjon om resultatene (Utdanningsdirektoratet, 2010). Prøvene skiller seg videre fra Kartleggingsprøven ved at de gir informasjon om elever på ulike ferdighetsnivå. En kan dermed si at de to prøvene ikke har samme formål.

## 4.0 Kartlegging

I denne delen av oppgaven vil det bli gjort rede for begrepet kartlegging. I tillegg vil prøvemateriellet tilhørende *Kartlegging av leseferdighet 2. årstrinn* (Kartleggingsprøven) bli presentert.

Begrepet kartlegging kan forstås som å lage en oversikt eller kart over det vi trenger å vite noe om, for å hjelpe eleven videre. At *kartlegging* ikke er et beskyttet begrep, har resultert i en noe forvirrende praksis ved at mange ulike kartleggingsprøver for leseferdighet er i bruk i grunnskolen. Ofte er dette screeningprøver brukt til å velge ut en gruppe etter nærmere bestemte kriterier, som beskrevet i pedagogisk ordbok (Bø og Helle, 2002). Eksempler på screeningprøver er Kartleggingsprøven, Ordkjedetesten, STAS og Carlstens leseprøver. Det som skiller de ulike prøvene er om de er forankret i teori, samt normering og standardisering. For eksempel er Carlstens leseprøve prøvet ut i Telemark i 1986/87 på 160 elever og har således et noe svakt normeringsgrunnlag. En kan også stille spørsmål ved om innholdet er dekkende for formålet med prøven. Til sammenligning ble Kartleggingsprøven i leseferdighet 2. årstrinn pilotert på et representativt utvalg på 2500 elever (Utdanningsdirektoratet, 2009a).

En kartleggingsprøve må alltid være et supplement til lærerens egne vurderinger av eleven da resultatene viser ferdigheter ”her og nå” og predikerer ikke utvikling over tid. Et dårlig resultat kan skyldes at eleven har hatt en dårlig dag, eller vast vekk tiden på for eksempel blyantspissing. En elev kan arbeide nøyaktig og derfor ikke rekke alle delprøvene, mens en annen strever med konsentrasjonen og arbeider ”slurvete”. Det er derfor viktig å vurdere/tolke resultatene kritisk. Før en tar til med kartlegging av en elev bør en alltid høre med foreldrene om barnets syn og hørsel er sjekket den senere tid. Det er en forutsetning for å kunne lese og skrive at en ser bokstavene. Samtidig er det en forutsetning å kunne skille mellom de ulike fonologiske nyansene i språket, noen barn strever med å uttale ord rett. Når eleven skal skrive sier han ofte ordet inni seg og feil artikulasjon vil føre til at ordet staves feil. Et svekket kortidsminne vil også påvirke elevens vansker. Dette vil kunne observeres som vansker med å stave lange ord (Høien & Lundberg, 2000). Det er med andre ord essensielt å få tak i den pedagogiske informasjonen som kartleggingsprøver gir.

### 4.1 Kartlegging av leseferdighet 2. årstrinn

Kartlegging av leseferdighet 2. årstrinn (Kartleggingsprøven) kan beskrives som et pedagogisk verktøy. Delprøvene på ordnivå er basert på en modell av ordgjenkjenning: Høien og Lundbergs Dual Route-modell (Høien & Lundberg, 2000) samt Friths stadiemodell

(bearbejdet av Ehri (2005b)). Med utgangspunkt i delprøvene kan læreren vurdere elevens resultat og få innsikt i hvilken hovedstrategi eleven benytter, hvilke delferdigheter eleven mestrer og hvilke som er vanskelige, som beskrevet i teori knyttet til lesing pkt. 2.4 og 2.5. På den måten kan elevens funksjonsnivå på sentrale skriftspråklige områder beskrives (Utdanningsdirektoratet, 2009a). Denne kunnskapen gir basis for å tilrettelegge for relevante tiltak som kan bidra til å drive elevens utvikling videre frem, før motivasjonen evt. svekkes og eleven kommer inn i en negativ utviklingsspiral.

Kartleggingsprøven er en gruppebasert screeningprøve. Den ble obligatorisk på 2. årstrinn fra våren 2008 og er en del av NKVS. Tilsvarende prøver er obligatorisk for 1.- og 3. årstrinn, samt 1. årstrinn i videregående skole. Målet med Kartleggingsprøven er primært pedagogisk: å "identifisere elever som synes å sakke akterut i sin leseutvikling" (Utdanningsdirektoratet, 2009a, p. 9), slik at man kan hjelpe dem før avstanden til de som får det til blir for stor. Videre er det et mål å sikre at viktige delferdigheter som inngår i leseprosessen er på plass.

Kartleggingsprøven er tilpasset kompetansemålene i norsk som læreplanverket for Kunnskapsløftet beskriver (Utdanningsdirektoratet, 2009a). Målene for skriftlige tekster er særlig aktuelle i denne forbindelse. Elever på 2. årstrinn skal for eksempel kunne vise forståelse for sammenhengen mellom språklyd og bokstav og lese enkle tekster med sammenheng og forståelse (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2006). Disse ferdighetene vektlegges i Kartleggingsprøven.

Kartleggingsprøven er normert og standardisert på representative utvalg, ut i fra dette kan en angi hva ulike resultater kan bety. I tillegg kan reliabilitet og validitet betegnes som tilfredsstillende. Dette innebærer at Kartleggingsprøven vil fungere som et mer objektivt mål på delferdigheter i leseprosessen enn lærerens egen vurdering.

En kritisk grense er satt for å identifisere den svakeste femtedelen av elevene. Grensen er basert på at ca. 20 % av elevene står i fare for å utvikle lesevansker (Shaywitz, 2003). Det er derfor grunn til å se nærmere på elever som befinner seg under (eller like over) denne grensen. Eventuelt kan en henvise eleven videre til andre faginstanser.

I tillegg til kritisk grense, har prøven målepunktet alt rett. Elever som klarer å løse alle oppgavene har et godt grunnlag for videre utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2009a). Da målsettingen med Kartleggingsprøven er å identifisere svake lesere, tillates høy tak-effekt: de fleste elevene vil klare de fleste oppgavene eller nå taket. En får lite informasjon om elevene

mellom målepunktene, slik at det er problematisk å sammenligne en klasses ferdigheter med en annen.

De ulike delprøvene skal skåres og vurderes hver for seg da de ikke er vektet: det er ikke vurdert hvor mye hver enkelt av dem skal telle, de kan derfor ikke sammenlignes.

Prøveleddene i de ulike delprøvene har en stigende vanskelighetsgrad, slik at flest mulig elever skal ha mulighet til å oppleve mestring ved å løse første prøveledd. Det er dessuten ulikt antall prøveledd i hver delprøve, slik at en kan *ikke* slå sammen antall rette svar som grunnlag for en samlet lesescore. Kartleggingsprøven vil ikke vise et bilde av elevenes samlede lesekompetanse og vil derfor ikke kunne vise et bilde av skolens kvalitet (Utdanningsdirektoratet, 2009a). Av denne grunn skal resultatene ikke rapporteres inn til PAS, på samme måte som for eksempel Nasjonale prøver (Utdanningsdirektoratet, 2012).

Det er imidlertid viktig å legge merke til tendenser og vurdere årsaken til eventuelle endringer også på gruppenivå. Ved å følge antallet som er under kritisk grense eller har alt rett fra år til år, kan en få indikasjoner på utvikling over tid. Kartleggingsprøven kan dermed fungere som et virkemiddel i skolens kvalitetssikringsarbeid i forhold til leseopplæring (Utdanningsdirektoratet, 2009a).

Prøvematerialet til Kartleggingsprøven består av et prøvehefte for elevene i tillegg til veiledningsmaterieil. Veiledningsmaterieiliet består av lærerveiledning med instruksjon for gjennomføring av prøven og normene fra standardiseringsundersøkelsen, samt et idéhefte.

## **4.2 Veiledningsmaterieiliet**

Veiledningsmaterieiliet skal synliggjøre hvordan skoleeiere, skoler og lærere kan anvende prøve- og vurderingssystemet pedagogisk. Både idéheftet og lærerveiledningen foreligger i form av en nettressurs. I følge Utdanningsdirektoratets nettsider er det ”utarbeidd rettleiingar til kvar kartleggingsprøve. Rettleiingane inneheld informasjon om gjennomføring av prøvene, vurderingsrettleiing (fasit) og tips til oppfølging av resultatata” (Utdanningsdirektoratet, 2012). Det er kun skoleeier ved rektor som har tilgang til veiledningsmaterieiliet, da dette er passordbeskyttet. Brukernavn og passord blir sendt på e-post til skolene sammen med prøvene. Lærerne kan derfor ikke hente ut idéheftet på egen hånd. Det understrekes at skoleeier må sørge for at de lærerne som skal gjennomføre prøvene må sette seg godt inn i veiledningsmaterieiliet.

### 4.2.1 Lærerveiledningen

Lærerveiledningen inneholder en standardisert instruksjon til gjennomføring av prøvene og vurderingsveiledning med fasit. Til å begynne med presenteres generell informasjon om praktiske forhold som en bør være oppmerksom på før selve prøvesituasjonen; som organisering av klasserommet og hvordan instruksjonene skal presenteres for elevene. Videre følger læreren sin instruksjon til elevene. Her er det brukt kursiv, innrykk og større skrifttype for å markere den konkrete elevinstruksjonen. Særlig vesentlig informasjon er uthevet, eller det er brukt versaler. Fortløpende instruksjoner til læreren gis med normal skrifttype.

Veiledningen inneholder en guide til skåring av prøvene, samt fasit. I tillegg foreligger et skjema for registrering av grupperesultat for de enkelte delprøvene.

### 4.2.2 Idéheftet

De første kapitlene i idéheftet er et teoretisk grunnlag for de ulike delprøvene. Videre følger en gjennomgang av hva den enkelte delprøve måler. Det gis forslag til hvordan prøvene skal skåres (kvantitativ vurdering), forslag til kvalitativ vurdering, samt forslag til tiltak dersom resultatene gir grunn til bekymring. Den *kvantitative* vurderingen er et identifiseringsgrunnlag for hvorvidt eleven kommer over eller under kritisk grense, men også i forhold til alt rett eller i mellomgruppen. Den *kvalitative* vurderingen handler om å finne ut hvorfor eleven evt. skåret under kritisk grense. Kartleggingsprøven er utviklet for å identifisere svake lesere, men sier ingenting om årsakene til vanskene. Den kvantitative skåren betyr lite for det videre arbeidet med eleven. Derfor beskriver idéheftet hva delprøven der eleven kom til kort måler. Deretter kan delmål for evt. videre oppfølging utarbeides. De ulike delprøvene består i vesentlig grad av speed-tester, som stiller høye krav til oppmerksomhet og konsentrasjon. Det må av den grunn vurderes om eleven har hatt en dårlig dag, om resultatet skyldes hans kognitive stil, oppmerksomhets- eller konsentrasjonsvansker eller annet. Vi kan ikke stole blindt på ett resultat.

Overnevnte beskrivelse av kvalitativ vurdering av delprøvene, samsvarer med vurdering for læring i den nye vurderingsforskriften (Utdanningsdirektoratet, 2009b), der vurderingen skal være et grunnlag for å tilpasse opplæringen. Elevene har krav på å få vite hva de mestrer og hva de må få til bedre for å øke kompetansen sin. Lærerne oppfordres til å ”prøve ut ulike måter å vurdere og å gi tilbakemeldinger til elever på.” Videre til å ”finne ut hvordan elevene lærer best, og hva slags tilbakemeldinger som virker motiverende og som fremmer læring” (Utdanningsdirektoratet, 2009b, p. 19).

### 4.3 Elevheftet

Elevheftet inneholder ni delprøver som i hovedsak fokuserer på lesing av ord, setninger og tekst. Før hver delprøve (med unntak av delprøve 9 – Å lese tekst) er det en testoppgave eller prøveledd som blir utført og gjennomgått sammen med læreren. Her får eleven teste ut delprøven, slik at en kan være sikker på at han har forstått oppgaven. De to første delprøvene som er knyttet til læringsbetingelser skåres ikke, men gir en del pedagogisk informasjon.

#### 4.3.1 Beskrivelse av delprøvene

Delprøve 1 (Elevens holdning til lesing) gir informasjon om elevens holdning til- eller motivasjon for lesing. Dette gjøres ved at eleven tar stilling til-, og krysser av på bilder som illustrerer egne følelser relatert til ulike utsagn om lesing. Grunnleggende betingelser/læringsbetingelser som motivasjon, holdninger eller interesse er vesentlig for utviklingen av skriftspråklige ferdigheter (Alexander, 2004; Smith, 2009), som beskrevet i avsnitt 2.7.3. Denne delprøven gir et grunnlag for samtale med elevene om hvordan de opplever lesesituasjonen.

Delprøve 2 (Hvor lenge varer ett (1) minutt) gir eleven erfaring med varigheten av ett minutt ved å gjennomføre en oppgave innenfor denne tidsrammen. Flere av delprøvene er speed-tester der en har begrenset tid til rådighet. Erfaring med elever i denne aldersgruppen viser at de ofte har svake begreper om tid og kan ha nytte av å erfare varigheten av ett minutt. I tillegg gir denne delprøven et inntrykk av elevens kognitive stil (om han arbeider seint eller raskt).

Delprøve 3 (Å kjenne igjen bokstavene) måler elevens evne til å kjenne igjen bokstaver ved å knytte en stor bokstav til en liten bokstav plassert i en rekke (delprøven tester ikke elevens generelle bokstavkunnskaper, heller ikke ferdigheter i grafem-fonem-omkoding). Dette er en speed-test; elevene har ett minutt til disposisjon.

I Høyen og Lundbergs ordavkodingsmodell kjenner vi igjen prosessen bokstavgjenkjenning som en av tre perseptuelle prosesser *uavhengig* av hvilken strategi eleven benytter til ordgjenkjenning (Høyen & Lundberg, 2000). Elbro (2006) hevder at da ferdigheter på alfabetnivå er en forutsetning for å utvikle en fonologisk avkodings- og stavestrateg, bør disse mestres i løpet av andre klasse. Eleven står ellers i fare for å bli værende på et logografisk nivå i sin utvikling (Frith, 1985). Dersom eleven skårer lavt på denne delprøven bør en se etter om det er bestemte bokstaver som eleven strever med og øve på disse. En bør være oppmerksom på at prøven ikke tester elevens generelle bokstavkunnskaper.

Delprøve 4 (Å skrive ord) måler elevens ferdigheter i staving med en orddiktat. Halvparten av ordene er regelrette og den andre halvparten er uregelrette (de uregelrette ordene er høyfrekvente innholds- og funksjonsord). Oppgavene krever at eleven kan identifisere talelydene i ordene som blir lest opp (fonologiske analyseferdigheter). Videre må talelydene omkodes til bokstaver og utformes skriftlig. Dette baserer seg på språklig bevissthet og bokstavkunnskap. Når eleven forstår og kan ta i bruk det alfabetiske prinsipp, har han ”knekket lesekoden” (Høien & Lundberg, 2000; Shaywitz, 2003; Skaathun, 2000; Utdanningsdirektoratet, 2009a).

At elever strever med delprøve 4 (Å skrive ord) kan skyldes vansker med omkoding av fonemer generelt, eller bare enkelte. Sannsynligvis er det de uregelrette ordene som byr på størst utfordringer. Det er i tillegg viktig å undersøke hvordan forutgående prosesser i ordprosesseringsmodellen fungerer (arikulasjon, korttidsminne og fonologisk analyse) (jfr. pkt. 2.6, en modell for staving).

Å streve med å omsette fonemer til grafemer vanskeliggjør at ord blir lagret med en tydelig ortografisk identitet i leksikon (Shaywitz, 2003). Det blir derfor vanskelig å aktivere ordet semantisk, samt å gjenkalle ordet. Dette medfører vansker med å lære seg å stave ortografisk (i tillegg til vansker med å oppnå automatisk ordgjenkjenning og bli en ortografisk leser). Lavt skåre på delprøven kan skyldes en rekke faktorer, for eksempel at eleven benytter en logografisk stavestrategi, eller fonologisk strategi på de uregelrette ordene.

Delprøve 5 (Å lese ord) måler elevens ferdigheter i å lese og forstå ord ved å identifisere et ord som stemmer overens med en illustrasjon. Oppgaven er en speed-test: 21 ord skal identifiseres i løpet av to minutter (jfr. pkt. 2.2.1, avkoding om Sight Word Reading (Ehri, 2005a)). Oppgaven kan løses enten ved hjelp av fonologisk eller ortografisk strategi som beskrevet i Høien og Lundbergs (2000) ordavkodingsmodell i avsnitt 2.5. En fonologisk strategi vil imidlertid ta lang tid, og eleven vil ikke bli ferdig. Når en sammenholder antallet rette ord med tidsbruk kan en få en indikasjon på hvilken strategi eleven benytter til ordavkoding. En elev som får et godt resultat på delprøve 5 benytter sannsynligvis en ortografisk ordavkodingsstrategi. Eleven kan også benytte en logografisk avkodingsstrategi, resultatet vil i så fall bli preget av mange og tilfeldige feil, da ordene har mange felles visuelle særtrekk. Det er derfor viktig å se på hvilken type feil eleven har gjort. For eksempel vil en elev som har besvart de fleste oppgavene, men som har mange feil, sannsynligvis benytte en logografisk strategi.



Delprøve 6 (Å dele sammensatte ord) måler elevens ferdighet i å dele sammensatte ord ved å sette en strek mellom de to meningsbærende enhetene som finnes i ordet. Dette er en speed-test, eleven skal dele 24 ord i løpet av 1 minutt. Dette krever at eleven raskt kan identifisere ord og knytte dem til mening. Å identifisere sammensatte ord krever ferdigheter i morfemidentifikasjon, som igjen er nødvendig for å benytte en ortografisk lesestrategi. Oppgavene kan løses ved hjelp av en fonologisk strategi der hver bokstav omkodes til lyd før lydene slås sammen. Dette tar lang tid og vil føre til et dårlig resultat. Tiltak som arbeid med stavelser og morfemer foreslås dersom eleven skårer lavt på delprøven (jfr. pkt. 2.7.1 om betydningen av bevissthet om oppbygning av ord som støtte for ordforståelse).

Delprøve 7 (Å lese setninger) måler elevens ferdighet i å lese setninger eller effektiv setningsforståelse ved å krysse av på ett av fire bilder som illustrerer innholdet i setningen. Prøven er en speed-test: 20 oppgaver skal løses i løpet av 2 minutter. Dette stiller krav til ordgjenkjenning og ordforståelse, men også kunnskap om normal oppbygging av en setning, eller syntaks (Godøy, et al., 2011). Oppgavene kan løses ved hjelp av ortografisk eller fonologisk strategi, men også her vil fonologisk strategi være lite hensiktsmessig og gi et dårlig resultat. Det er mulig å løse oppgavene ved hjelp av ren gjetting, dette vil føre til mange og sporadiske feil.

Delprøve 8 (Å arbeide etter skriftlig instruksjon) måler elevens ferdigheter i å arbeide etter skriftlig instruksjon ved å vise at de har forstått instruksjoner som krever korrekt avmerking på et kart. Dette er en speed-test; 10 oppgaveledd skal løses i løpet av 2 ½ minutt. Oppgaven krever ferdigheter i setningslesing og evne til å bruke ferdighetene i en kontekst; til å merke av på kartet. Delprøven beskrives som mer komplisert enn de øvrige, slik at lærer bør vurdere om enkeltelever evt. ikke skal delta.

Delprøve 9 (Å lese tekst) måler elevens ferdigheter i å lese tekst ved å svare på seks flervalgsspørsmål etter tekstlesing. Teksten er hentet fra Æsops fabler. Denne delprøven har et tilleggsmål om å synliggjøre gode lesere. Delprøven bryter med prinsippet om takeffekt; den har normalfordeling. Teksten stiller større krav til leseforståelse enn de øvrige delprøvene. Her kan en derfor identifisere både sterke og svake lesere og få en indikasjon på elevens leseferdighet (Utdanningsdirektoratet, 2009a). Dette innebærer mange prosesser og ferdigheter i samspill, knyttet til så vel avkoding som sjangerkunnskap, lesestrategier, samt metakognitive ferdigheter og motivasjon (jfr. pkt. 2.7; et helhetlig perspektiv på lesing (Alexander, 2004; Bråten, 2007b)). Det er stor forskjell i vanskegrad på spørsmålene, slik at det er viktig å vurdere hvilke spørsmål som er korrekt besvart.

## 5.0 Metode

I denne delen av oppgaven vil det bli gjort rede for spørreundersøkelse som forskningsdesign og hvordan det elektroniske spørreskjemaet som ble benyttet i studien ble utviklet. Videre beskrives studiens utvalg og blir det gjort rede for prosedyrene som ble iverksatt i forbindelse med innsamlingen av data. Avslutningsvis beskrives metoden som ble benyttet for å analysere datamaterialet.

### 5.1 Spørreundersøkelse som forskningsdesign

I denne studien er det valgt å bruke kvantitativ metode. Metoden egner seg ved klart definerte problemstillinger der en skal beskrive en eventuell forekomst av noe (Johannessen, Tufte, & Kristoffersen, 2010): for eksempel finne ut hvor mange lærere som bruker resultatene fra Kartleggingsprøven til planlegging av undervisning. En kan også bruke denne metoden når en skal undersøke sammenhenger: for eksempel mellom bruk av idéheftet og pedagogisk bruk av prøveresultatene.

Spørreundersøkelse er en tverrsnittdesign som er egnet for å samle informasjon om et bestemt fenomen på en bestemt måte, i et bestemt utvalg (eller populasjon) på et bestemt tidspunkt (Johannessen, et al., 2010). En undersøkelse med tverrsnittdesign vil gi et øyeblikksbilde av fenomenet vi studerer.

### 5.2 Utvalg

646 personer har deltatt i undersøkelsen. Kun et fåtall (5,6 %) av disse er menn. De fleste (63,3 %) er utdannet lærere og 38,5 % førskolelærere. 7,7 % har universitetsutdanning, mens 0,8 % er uten godkjent utdanning. Som tilleggsutdanning har 31 % spesialpedagogikk, 28 % har pedagogisk arbeid på småskoletrinnet (PAPS), 16,9 % har småskolepedagogikk, 14,2 % har grunnleggende lese- skrive- og matematikkutdanning (GLSM), mens 12,8 % har videreutdanning i norsk. I tillegg har enkelte respondenter diverse andre tilleggsutdanninger som logopedi og matematikk. De fleste lærerne (68,9 %) har arbeidet i skolen i mer enn 11 år, 16,7 % har arbeidet i 6-10 år, mens 11 % har arbeidet i 1-5 år. Videre har de fleste (61,9 %) arbeidet med begynneropplæring flere enn fire ganger, 14,2 % tre ganger, 13,6 % to ganger og 7,6 % en gang. Skolene i undersøkelsen er relativt små; 61,8 % av har bare *en* klasse på trinnet, 24,3 % har to klasser, mens 11,1 % har tre eller flere klasser.

### 5.3 Undersøkelsens materiell

Johannessen, et al. (2010) definerer operasjonalisering som prosessen med å gjøre et generelt fenomen konkret slik at det kan registreres som data. Det innebærer å utvikle spørsmål som er egnet for å belyse temaet for undersøkelsen. Da spørreskjemaet som ble brukt i undersøkelsen ble utarbeidet, ble følgende kriterier basert på Dillmann (2000) tatt hensyn til: temaene ble presentert i en rekkefølge som en antok var naturlig for respondentene; fra generell informasjon og videre til mer spesifikk bruk av prøvematerialet. Det ble lagt vekt på å etterstrebe størst mulig nærhet mellom spørreskjemaets- og respondentenes språk og det var ønskelig at spørsmålene skulle oppfattes tilnærmet likt av alle respondentene. Spørsmål og svaralternativ skulle henge godt sammen og det ble kun stilt ett spørsmål om ett forhold. Det var mulig å gi både positive og negative svar. En la vekt på at spørsmålene skulle være enkle og oversiktlige og at de ikke virket ledende eller motsetningsfulle. Skjemaet skulle heller ikke ta for lang tid å svare på, anslagsvis fem minutter.

I denne studien er det valgt å bruke en *elektronisk spørreundersøkelse*. Undersøkelsen ble sendt ut som QuestBack (nettbasert spørre- og rapporteringsverktøy) på e-mail til alle barne- og barne-og-ungdomsskoler. Det ble bedt om at rektor ved skolen skulle videresende undersøkelsen til en kontaktlærer på 2. årstrinn. På første side i spørreskjemaet informeres det om formålet med undersøkelsen, videre om at respondentene vil være anonyme, samt om estimert tidsbruk.

Selve spørreskjemaet framtrer som 8 skjermbilder, der spørsmålene som hører til samme tema vises som ett skjermbilde (med unntak av det siste, der to tema er slått sammen). For hvert skjermbilde opplyses det om hvor stor prosentvis del av undersøkelsen som er fullført.

#### 5.3.1 Utvikling av spørreskjemaet

Formålet med undersøkelsen var å beskrive læreres bruk av Kartleggingsprøven for å tilrettelegge for elevers videre leseutvikling (vurdering for læring). Det var derfor naturlig å ta utgangspunkt i teori om leseferdigheter som Kartleggingsprøven bygger på; som leseformelen, en stadiemodell, en modell for ordavkodning samt et helhetlig perspektiv på leseferdigheter. Av teori knyttet til begrepet vurdering legges spesielt vekt på vurdering for læring og feedback, i tillegg til undersøkelser om bruk av vurderingsinformasjon. Figuren under viser hvordan denne teorien er knyttet til spørreskjemaet.

## Fra teori til spørreskjema:

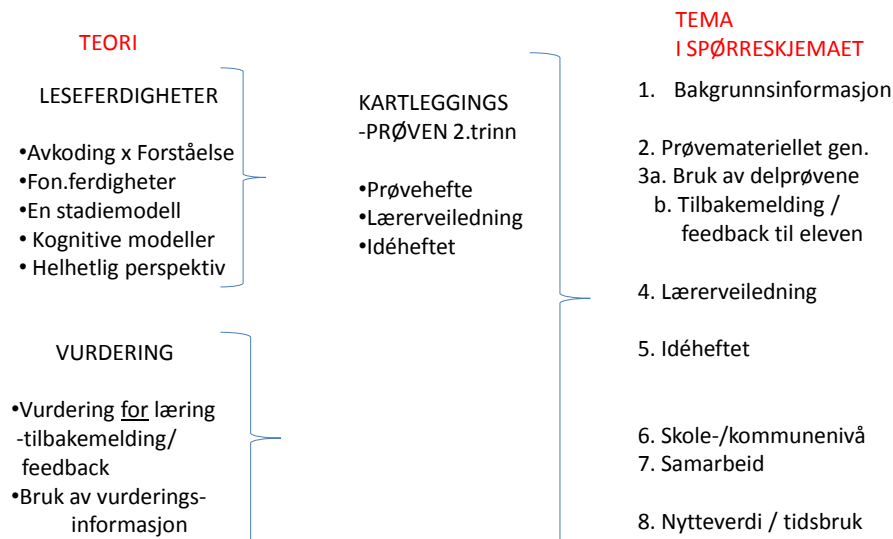


Fig.1 Sammenheng mellom teori og spørreskjema

Som figur 1 viser er spørreskjemaet strukturert etter 8 tema. Etter at temaene var klart definerte, ble hvert av dem operasjonalisert med respektive sett med spørsmål. Spørsmålene var lukkede med svaralternativ som respondenten skulle svare på ved å krysse av. Verdiene for svar var logisk rangert med en 3 og 4- delt likertskala som uttrykte grader av en opplevelse, for eksempel svært fornøyd, fornøyd, lite fornøyd, vet ikke. I teorien forklart som verdier på ordinalnivå som er logisk rangerte, i tillegg til at de utelukker hverandre gjensidig (Johannessen, et al., 2010). (Spørreskjemaet er vedlagt, se vedlegg nr. 1.)

Første tema er knyttet til bakgrunnsinformasjon fra lærer og skole og består av spørsmål om kjønn, utdanning og evt. tilleggsutdanning. Videre er det spørsmål om antall arbeidsår i skolen og antall ganger respondenten har arbeidet med begynneropplæring. Det er også spørsmål om hvor mange klasser på 2. årstrinn det er på skolen.

Andre tema handler om den generelle bruken av prøvemateriellet som hører til Kartleggingsprøven. Det er spørsmål om hvordan lærere opplever prøvemateriellet: som et verktøy til å vurdere elevers leseferdighet, som et verktøy til å vurdere utbytte av opplæringen, som et verktøy til å vurdere egen praksis og som et verktøy til å justere skolens praksis. Temaet bygger på andre rapporter og forskning vedrørende bruk av vurderingsinformasjon, som for eksempel en evaluering av Kunnskapsløftet (Ottesen & Møller, 2010), jfr. pkt. 3.4.

Tredje tema søker å fange opp praksis i forhold til bruk av prøveresultatene til å sette mål for videre leseopplæring. Temaet baseres på teori som Kartleggingsprøven bygger på: delferdigheter knyttet til leseprosessen (jfr. pkt. 2.0), samt teori om vurdering (jfr. pkt. 3.0). Det var også ønskelig å undersøke hvorvidt prøveresultatene brukes til å gi tilbakemeldinger eller feedback til elevene, spesielt knyttet til motivasjon og strategier. Disse spørsmålene bygger, som vist i figur 1, på teori både fra lesefeltet (pkt. 2.7, et helhetlig perspektiv) og vurdering (pkt. 3.2.1, feedback).

I tema 3a undersøker en hvorvidt prøveresultatene brukes til å sette mål for opplæringen i forhold til elevers holdning til lesing, elevers ferdigheter i å gjenkjenne små og store bokstaver, elevers ferdigheter i staving, elevers ferdigheter i å lese ord raskt og korrekt, elevers evne til å forstå innholdet i en setning, elevers ferdigheter i å arbeide etter skriftlig instruksjon, elevens evne til å forstå innholdet i en tekst, elevers ferdigheter i å dele sammensatte ord, samt elevers kognitive stil.

I tema 3b undersøker en hvorvidt prøveresultatene brukes til å gi tilbakemeldinger eller feedback til elevene for å vise hva han/hun mestrer eller ikke mestrer, vise hva han/hun må arbeide med for å bli bedre, motivere til videre innsats for å nå mål, fremme evne til å overvåke egen lesing/læring, fremme strategier for leseforståelse og fremme læringssamtaler mellom elevene.

Fjerde tema er knyttet til bruk av lærerveiledningen: hvordan selve lærerveiledningen oppleves, samt om opplevelsen av informasjonen til lærer. Videre undersøker en hvordan lærere tenker at elevene opplever lærerveiledningen og hvordan det oppleves å skåre prøvene.

Det femte temaet er knyttet til lærernes bruk av idéheftet. Temaet bygger på kvalitativ bruk av prøveresultatene og teori om vurdering for læring (jfr. pkt. 3.2). En undersøker hvorvidt lærerne bruker idéheftet, med svaralternativ ja eller nei. Dersom svaret er *nei*, bes informanten om å fortsette med spørsmålsgruppe 6. Dersom svaret er *ja*, undersøker en om idéheftet brukes til å avklare hvilke ferdigheter delprøvene måler, til å vurdere elevers resultater, til å avklare hvorfor elever kommer til kort på delprøver, til å finne pedagogiske tiltak, til å planlegge videre leseopplæring, evt. som teoretisk referanseramme for leseopplæring. *Det gjøres spesielt oppmerksom på at lærerne som svarte nei på bruk av idéheftet, ikke fikk overnevnte spørsmål.*

Det sjette temaet omhandler bruk av de kvantitative resultatene på skole- og kommunenivå. En undersøker om resultatene følges systematisk opp på skolen, om hver delprøve evalueres isolert, om resultatene på klassenivå evalueres formelt på skolen, om resultatene sammenlignes med resultatene fra tidligere år og om resultatene rapporteres på kommunenivå.

Det syvende temaet er knyttet til bruk av prøveresultatene som grunnlag for samarbeid. En undersøker om prøveresultatene brukes til å samarbeide med foreldre, med skoleledelsen, med andre faggrupper og med kollegaer. Dette og foregående tema bygger på eksisterende rapporter vedrørende bruk av vurderingsinformasjon, som for eksempel en evaluering av det norske kvalitetsvurderingssystemet (Allerup, et al., 2009).

I tema åtte undersøker en nytteverdi av prøvene i forhold til tidsbruk.

For å beskrive overgangen fra ett emneområde til et annet, har hvert undertema en introduksjon eller en form for innledning.

## **5.4 Prosedyre**

Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) ble kontaktet angående meldeplikt. Da undersøkelsen ikke registrerer hvilken datamaskin svarene blir sendt fra, vil enkeltpersoner ikke kunne identifiseres. Det ble bekreftet fra NSD at det ikke var behov for å melde prosjektet eller søke om tillatelse til å gjennomføre undersøkelsen.

For å etterstrebe validitet ville det ha vært ønskelig å validere undersøkelsens materiell mot et eksisterende spørreskjema, dette var imidlertid ikke mulig. Studiens spørreskjema ble prøvd ut på erfarne lærere. En ønsket i størst mulig grad ønsket å etterstrebe kriteriene basert på Dillmann (jfr. pkt.5.3). Det var for eksempel ønskelig at språket skulle være mest mulig entydig, slik at en målte det som var tenkt å måle.

En administrativt ansatt ved Lesesentret overførte undersøkelsen til QuestBack, som er et standardisert web-basert verktøy. Undersøkelsen ble sendt ut som e-post i regi av Lesesentret til alle offentlige- og private barneskoler eller barne- og ungdomsskoler. I alt utgjorde dette 2553 skoler. Spørreundersøkelsen ble purret automatisk etter en uke.

Svarene på spørreundersøkelsen kom i retur til undertegnede i form av et Excel-regneark som viste antall respondenter, variabler og verdier på variablene. Dataene ble også framstilt som et pdf-dokument fra QuestBack. Dokumentet viste verdier på variabler i form av søylediagrammer, samt antall og prosent av totalen. Det var mulig for respondentene å ta

kontakt med undertegnede på e-post. 10 respondenter benyttet seg av denne muligheten. Respondentene stilte praktiske spørsmål angående tidspunkt for levering av besvarelse, hvorvidt undersøkelsen kunne besvares av flere lærere i fellesskap osv. Etter 3-4 uker ble undersøkelsen slettet automatisk på respondentenes maskiner. Datafilen ble overført til SPSS for videre analyser.

## 5.5 Analyser

Formålet med denne studien var å avdekke og belyse læreres pedagogiske bruk av Kartleggingsprøven. Til dataanalysen ble Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) benyttet, dette er en programvare som er utviklet for å gjøre statistiske beregninger. For å få en oversikt over hvordan enhetene fordelte seg mellom verdiene på hver enkelt variabel, ble det foretatt en univariat analyse i form av frekvenstabeller (se vedlegg nr. 2). Tabellene viste både i antall og prosent hvordan lærerne hadde svart. Resultatene fra frekvenstabellene ble deretter overført til et Excel regneark, for grafisk fremstilling i form av søylediagrammer. I hvert søylediagram ble informasjonen fra flere frekvenstabeller tilhørende ett tema samlet. Det ble da enklere å sammenligne verdiene på de enkelte variablene direkte.

Forslag til hvordan prøveresultatene kan brukes pedagogisk beskrives i idéheftet. Det var derfor interessant å undersøke om det var forskjeller mellom gruppen som brukte idéheftet, og gruppen som *ikke* brukte idéheftet når det gjelder bruk av prøveresultatene. Da variablene var på ordinalskalanivå, var det naturlig å velge non-parametrisk statistikk: i dette tilfellet krysstabeller, som beskrevet i Johannessen et al. (2010) (se vedlegg nr. 3). Ved hjelp av bivariate krysstabeller kan en sammenligne to grupper, og hvordan verdier på en variabel fordeler seg på disse to gruppene (Johannessen, et al., 2010). For eksempel kunne en i dette tilfellet se nærmere på hvordan variabelen ”bruk av prøveresultatene” fordeler seg på variabelen ”bruk av idéheftet.” Frekvensene ble regnet om til prosent, og fordelingene på variablene kunne sammenlignes. Også disse tabellene ble fremstilt grafisk som søylediagrammer ved hjelp av Excel. For å undersøke om forskjellen mellom de to gruppene var tilfeldig eller ikke, ble det for hver krysstabell benyttet en chikvadrattest. Et signifikansnivå på 0,05 innebærer at det er 5 % sannsynlighet for at det *ikke* er noen forskjell mellom gruppene (Johannessen, et al., 2010, p. 349).

Da denne type oppgave skal ha et begrenset omfang, ble antallet bivariate analyser begrenset. Kun et par sentrale variabler innenfor hvert tema ble valgt ut i forbindelse med analysen.

## 6.0 Resultater

I denne delen av oppgaven vil resultater fra spørreundersøkelsen presenteres. Undersøkelsen ble sendt ut til 2553 skoler. 646 respondenter deltok, dette innebærer 25 % deltagelse.

Utvalget beskrives for øvrig i pkt. 5.2 (for frekvenstabeller se vedlegg nr. 2).

Som vi ser av avsnittet under blir resultatet fra tema 5 i spørreundersøkelsen som omhandler bruk av idéheftet, presentert først. Dette skyldes at resultatene fra variabelen ”bruker du idéheftet” er sammenlignet med enkelte variabler i de øvrige temaene, disse må derfor sees i sammenheng. En gjør oppmerksom på at *verdien 0* representerer de som *ikke* har svart på spørsmålet.

### 6.1 Idéheftet

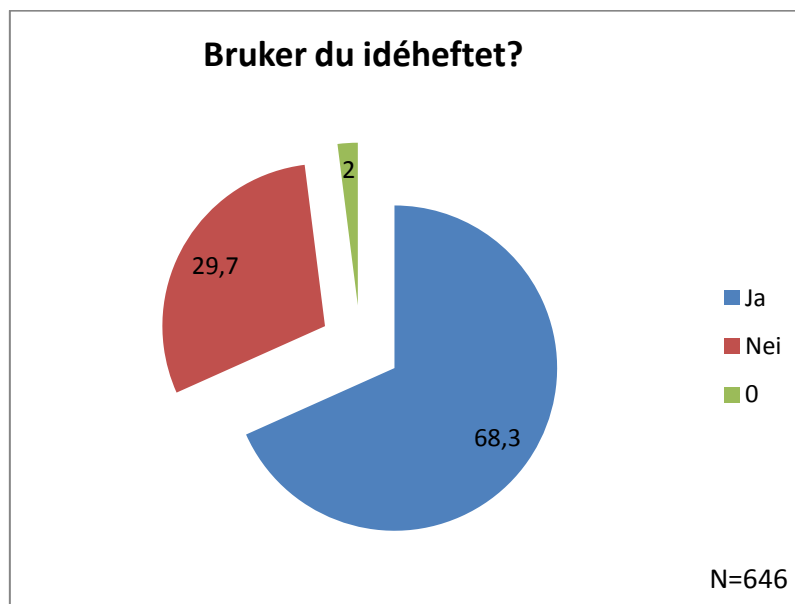


Fig.2 Antall lærere som bruker idéheftet:

Figur 2 viser prosentvis fordeling på de ulike verdiene av variabelen ”bruker du idéheftet.” Utgangspunktet for prosenteringen er hele utvalget: N= 646. Som vi ser av figuren bruker de fleste lærerne idéheftet (68,3 %). Det er imidlertid overraskende at en tredel av lærerne (29,7 %) *ikke* bruker idéheftet. *Disse respondentene fikk følgelig ikke spørsmålene vist i figur 3 som omhandler bruk av idéheftet.*



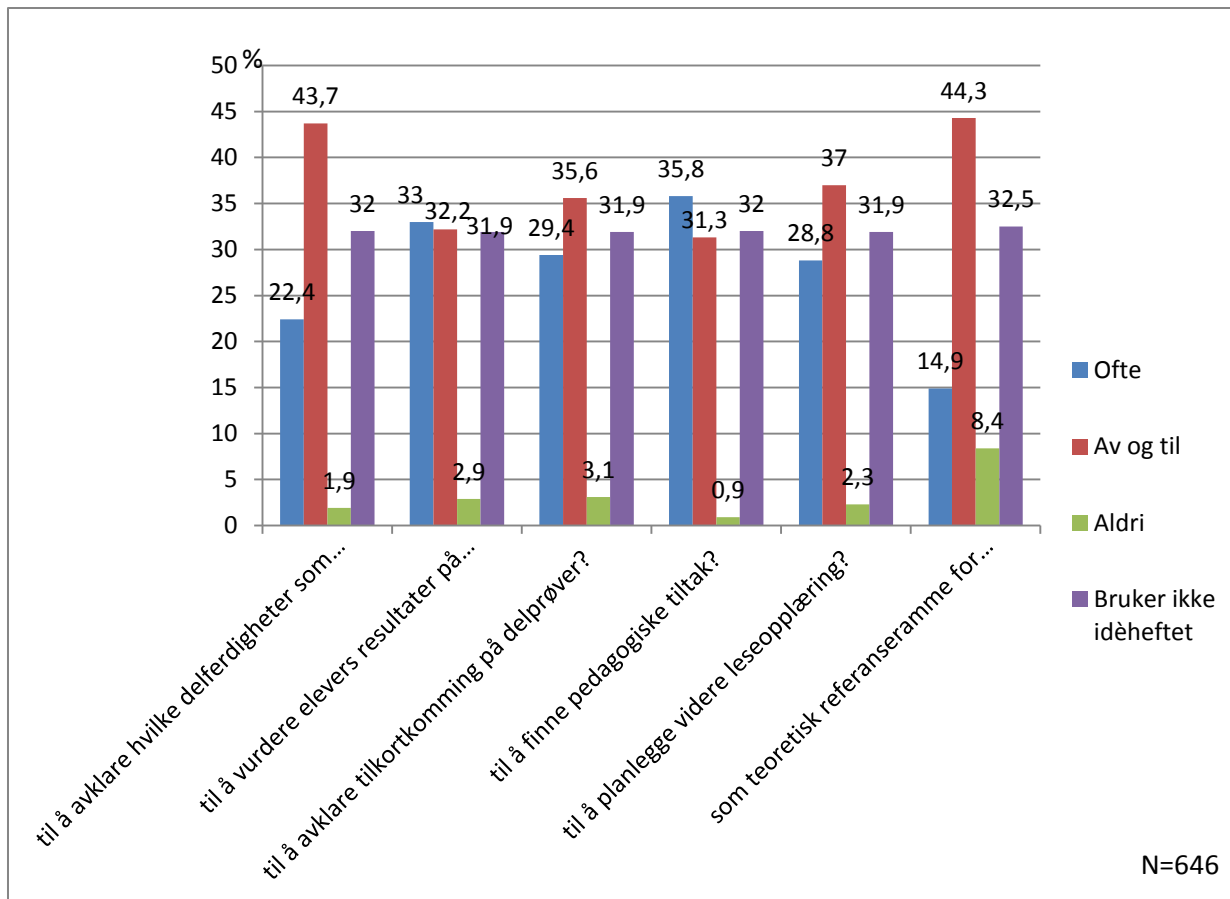


Fig.3 Bruk av idéheftet

I figur 3 viser x-aksen variablene knyttet til ”bruk av idéheftet,” mens y-aksen viser prosentvis fordeling på de ulike verdiene av variablene. Utgangspunktet for prosentueringen er hele utvalget: N= 646. De lærerne som *ikke* bruker idéheftet (29,7 %) eller ikke har svart (2 % + (0,2- 0,8%)) er slått sammen og vises i figuren som verdien *bruker ikke idéheftet*. Dette tilsvarer anslagsvis en tredel av lærerne.

Som vi ser av figur 3 er det nærmere en fjerdedel av lærerne som ofte bruker idéheftet til å avklare hvilke delferdigheter de ulike delprøvene måler. Omtrent tre fjerdedeler bruker heftet til dette av og til, mens kun et fåtall (1,9 %) aldri bruker idéheftet til dette.

Ca. en tredel av lærerne bruker ofte idéheftet til å vurdere elevens resultater på hver delprøve, en tredel bruker heftet til dette av og til, mens et fåtall (2,9 %) aldri gjør dette.

Rundt en tredel av lærerne bruker ofte idéheftet til å avklare hvorfor elever kommer til kort på en eller flere delprøver, omtrent en tredel bruker heftet til dette av og til, mens en liten del (3,1 %) aldri gjør dette.

I overkant av en tredel av lærerne bruker ofte idéheftet til å finne pedagogiske tiltak som kan fremme elevers leseferdigheter, en tredel bruker idéheftet til dette av og til, mens kun et mindretall (0,9 %) aldri gjør dette. Nærmere en tredel bruker ofte idéheftet til å planlegge videre leseopplæring, i overkant av en tredel bruker idéheftet til dette av og til, mens et fåtall (2,3 %) aldri gjør dette. Kun 14,9 % bruker ofte idéheftet som teoretisk referanseramme for leseopplæring. 44,3 % bruker idéheftet til dette av og til, mens 8,4 % aldri gjør dette.

## 6.2 Hvordan opplever du prøvematerialet generelt

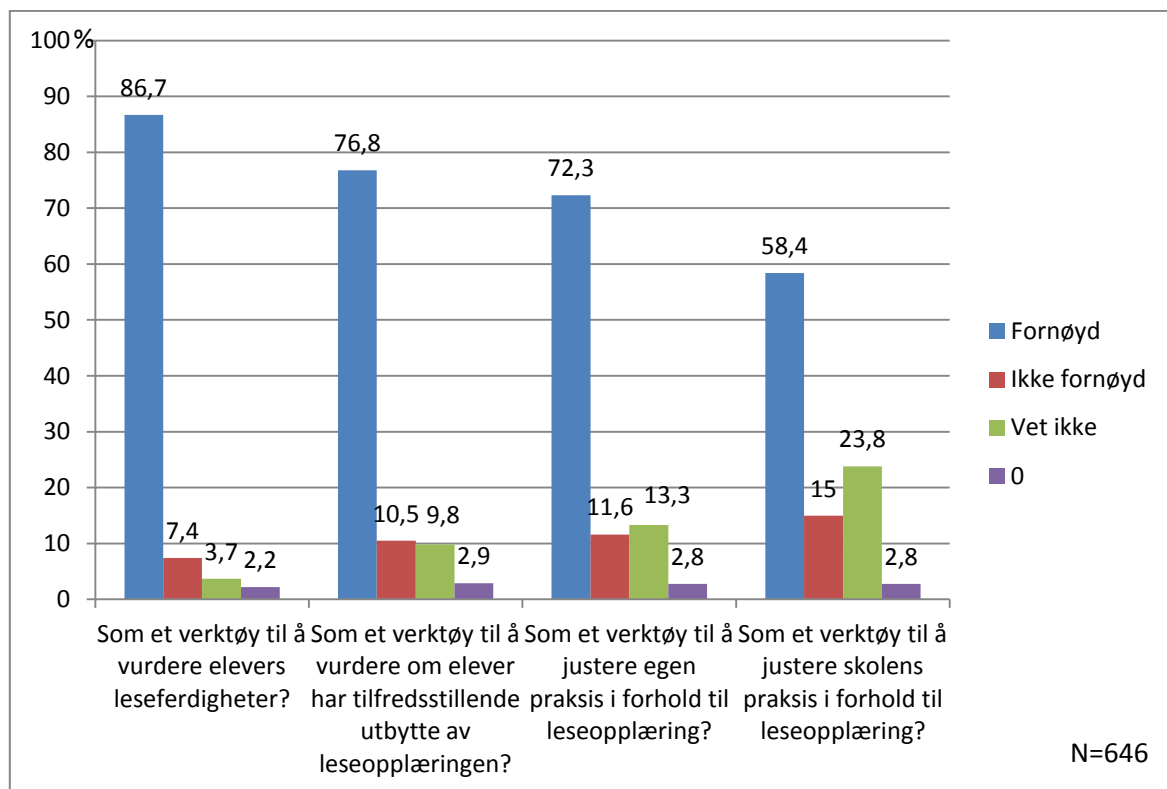


Fig. 4 Hvordan opplever du prøvematerialet generelt

I figur 4 viser x-aksen variablene knyttet til ”generell opplevelse av prøvematerialet” (som prøvemateriell regnes selve prøveheftet, lærerveiledningen og idéheftet), mens y-aksen viser prosentvis fordeling på de ulike verdiene av variabelen. Utgangspunktet for prosentueringen er hele utvalget: N= 646.

Som vi ser av figur 4 er de fleste (86,7 %) fornøyd med prøvematerialet generelt som et verktøy til å vurdere elevers leseferdigheter, mens til sammen 11,1 % ikke er fornøyd med materialet eller de vet ikke hva de synes. Et flertall (76,8 %) rapporterer at de er fornøyd med prøvematerialet generelt som et verktøy til å vurdere om elever har tilfredsstillende utbytte av

leseopplæringen. Omtrent en femdel av lærerne er ikke fornøyd med materialet eller de vet ikke hva de mener.

Et flertall (72,3 %) er fornøyd med prøvematerialet generelt som et verktøy til å justere egen praksis i forhold til leseopplæring, mens en fjerdedel ikke er fornøyd eller de vet ikke. I overkant av halvparten av lærerne er fornøyd med prøvematerialet generelt som et verktøy til å justere skolens praksis i forhold til leseopplæring. 15 % er ikke fornøyd med materialet til dette bruk, mens nærmere en fjerdedel ikke vet hva de mener.

### 6.2.1 Bruk av idéheftet og ”justering av skolens praksis”

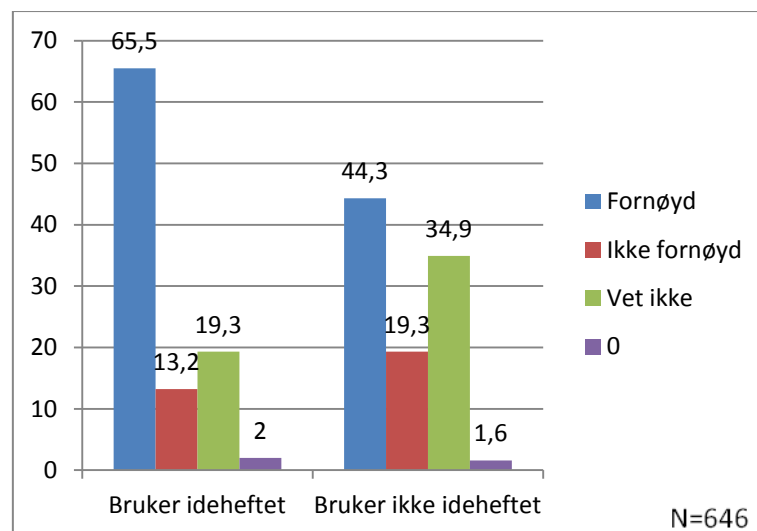


Fig. 5 Bruk av idéheftet og ”justering av skolens praksis”

Figur 5 viser verdiene på variabelen ”hvordan opplever du prøvematerialet generelt som et verktøy til å justere skolens praksis i forhold til leseopplæring” for gruppen som bruker idéheftet, og for gruppen som ikke bruker idéheftet. Som vi ser av figuren er det i gruppen som bruker idéheftet 65,5 % som er fornøyd med prøvematerialet, mens til sammen 32,5 % er ikke fornøyd eller vet ikke hva de mener. I gruppen som ikke bruker idéheftet er 44,3 % fornøyd med prøvematerialet til å justere skolens praksis, mens til sammen 54,2 % er ikke fornøyd eller vet ikke. Signifikant flere ( $p < 0,05$ ) i gruppen som bruker idéheftet er fornøyd med prøvematerialet som et verktøy til å justere skolens praksis i forhold til leseopplæring, sammenlignet med gruppen som ikke bruker idéheftet.

### 6.3 Fører vurderingen av prøveresultatene til at du setter nye mål for opplæringen

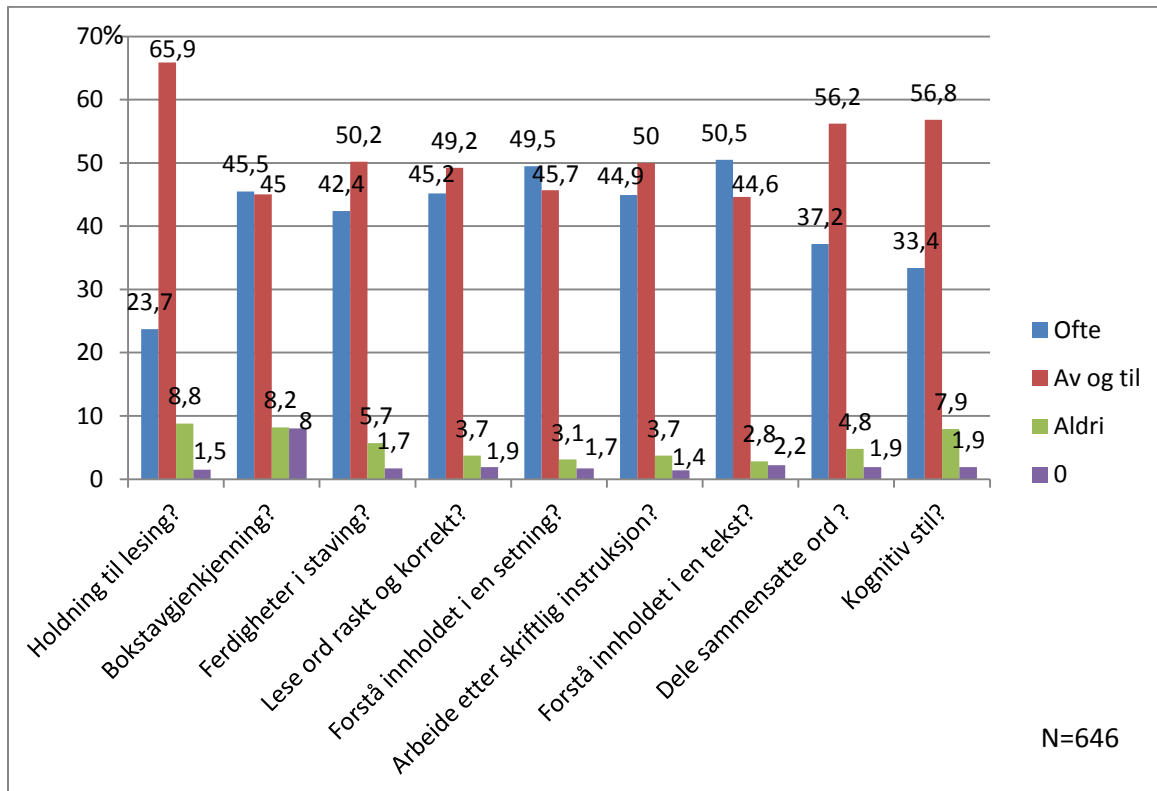


Fig. 6 Nye mål for opplæringen

Kartleggingsprøven består av 9 ulike delprøver som skåres og vurderes enkeltvis. Delprøvene måler delferdigheter knyttet til lesing og skriving. Det ble her spurt om vurderingen av prøveresultatene fører til at lærerne ”setter nye mål for opplæringen i forhold til områdene som delprøvene måler.” Hvert av de 9 spørsmålene er knyttet til en delprøve. (For nærmere omtale av de respektive delprøvene, se pkt. 3.5.1). I figur 6 viser x-aksen spørsmålene knyttet til det å sette nye mål for opplæringen, mens y-aksen viser prosentvis fordeling på de ulike verdiene av variabelen. Utgangspunktet for prosentueringen er hele utvalget: N= 646.

Som vi ser av figur 6 oppgir kun ca. en fjerdedel av lærerne at de ofte bruker prøveresultatene til å sette mål for elevers holdning til lesing, et flertall (65,9 %) gjør dette av og til, mens 8,8 % bruker aldri resultatene til dette.

De fleste lærerne (til sammen 90,5 %) oppgir at de ofte eller av og til bruker prøveresultatene til å sette mål for elevers ferdigheter i å gjenkjenne små og store bokstaver, mens et fåtall (8,2 %) bruker aldri resultatene til dette. 8 % har ikke svart på dette spørsmålet. De fleste (til

sammen 92,6 %) oppgir at de ofte eller av og til bruker prøveresultatene til å sette mål for elevers ferdigheter i staving, mens 5,7 % bruker aldri resultatene til dette.

Et flertall (til sammen 84,4 %) oppgir at de ofte eller av og til bruker prøveresultatene til å sette mål for elevers ferdigheter i å lese ord raskt og korrekt (automatisk ordgjenkjenning), mens 3,7 % bruker aldri resultatene til dette. De fleste (til sammen 95,2 %) oppgir at de ofte eller av og til bruker resultatene til å sette mål for elevers evne til å forstå innholdet i en setning, mens 3,1 % bruker aldri resultatene til dette. Et flertall (til sammen 94,9 %) oppgir at de ofte eller av og til bruker resultatene til å sette mål for elevers ferdigheter i å arbeide etter skriftlig instruksjon, mens 3,7 % bruker aldri resultatene til dette. De fleste (til sammen 95,1 %) oppgir at de ofte eller av og til bruker resultatene til å sette mål for elevers ferdigheter i å forstå innholdet i en tekst, mens 2,8 % bruker aldri resultatene til dette.

Et flertall (til sammen 93,4 %) oppgir at de ofte eller av og til bruker resultatene til å sette mål for elevers ferdigheter i å dele sammensatte ord (morfemkunnskap), mens 4,8 % bruker aldri resultatene til dette. Kun ca. en tredel av lærerne oppgir at de ofte bruker prøveresultatene til å sette mål for elevers kognitive stil. I overkant av halvparten gjør dette av og til, mens 7,9 % bruker aldri resultatene til dette.

### 6.3.1 Bruk av idéheftet og "sette nye mål for å forstå innholdet i en tekst"

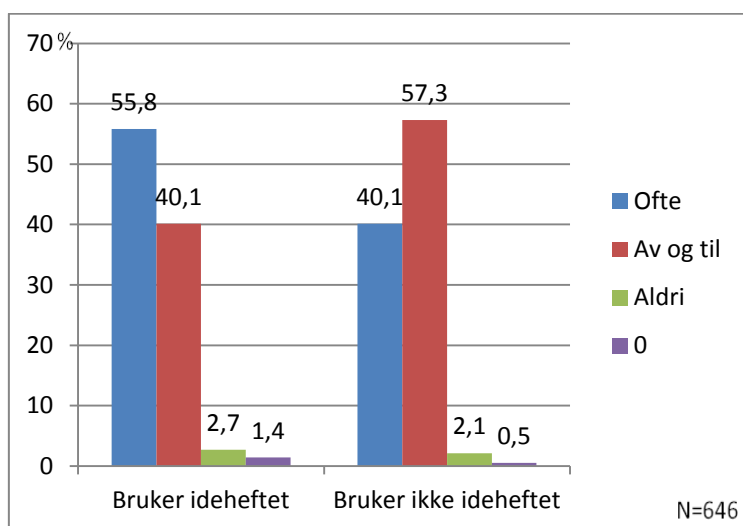


Fig. 7 Bruk av idéheftet og "nye mål for å forstå innholdet i en tekst"

Figur 7 viser verdiene på variabelen "fører vurderingen av prøveresultatene til at du setter nye mål for opplæringen i forhold til elevers evne til å forstå innholdet i en tekst" for gruppen som

bruker idéheftet, og for gruppen som ikke bruker idéheftet. Som vi ser av figuren er det i gruppen som bruker idéheftet 55,8 % som ofte setter mål ang. tekstlesing, 40,1 % i denne gruppen gjør det av og til, mens 2,7 % aldri bruker prøveresultatene til dette. I gruppen som ikke bruker idéheftet er det 40,1 % som ofte setter mål ang. tekstlesing. 57,3 % gjør dette av og til, mens 2,1 % aldri bruker prøveresultatene til dette.

Signifikant flere ( $p < 0,05$ ) i gruppen som bruker idéheftet setter nye mål for opplæringen i forhold til elevers evne til å forstå innholdet i en tekst, sammenlignet med gruppen som ikke bruker idéheftet.

### 6.3.2 Bruk av idéheftet og "sette nye mål for elevers holdning til lesing"

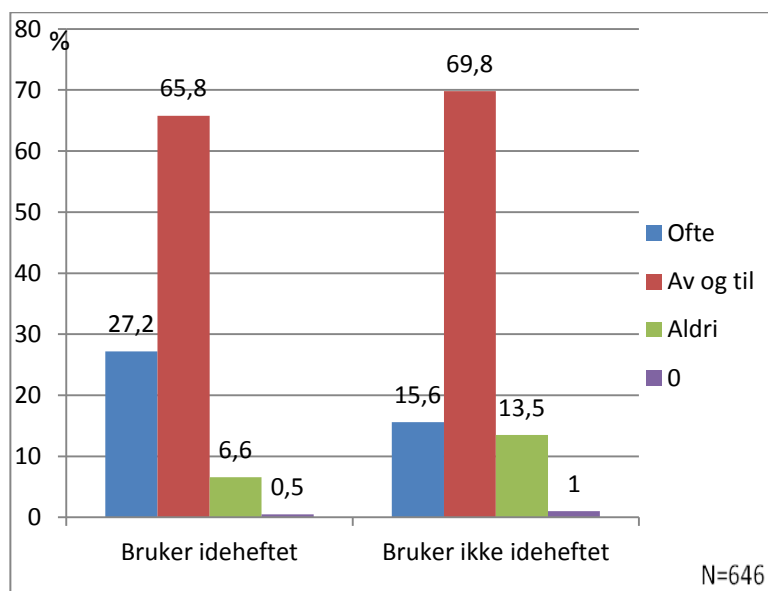


Fig. 8 Bruk av idéheftet og "nye mål for elevers holdning til lesing"

Figur 8 viser verdiene på variabelen "fører vurderingen av prøveresultatene til at du setter nye mål for opplæringen i forhold til elevers holdning til lesing" for gruppen som bruker idéheftet, og for gruppen som ikke bruker idéheftet. Som vi ser av figuren er det i gruppen som bruker idéheftet 27,2 % som ofte setter mål ang. elevers holdning til lesing, 65,8 % i denne gruppen gjør det av og til, mens 6,6 % aldri bruker prøveresultatene til dette. I gruppen som ikke bruker idéheftet er det 15,6 % som ofte setter mål ang. holdninger. 69,8 % gjør dette av og til, mens 13,5 % aldri bruker prøveresultatene til dette.

Signifikant flere ( $p < 0,05$ ) i gruppen som bruker idéheftet setter nye mål for opplæringen i forhold til elevers holdning til lesing, sammenlignet med gruppen som ikke bruker idéheftet.

#### 6.4 Gir du elevene kvalitative tilbakemeldinger (feedback)

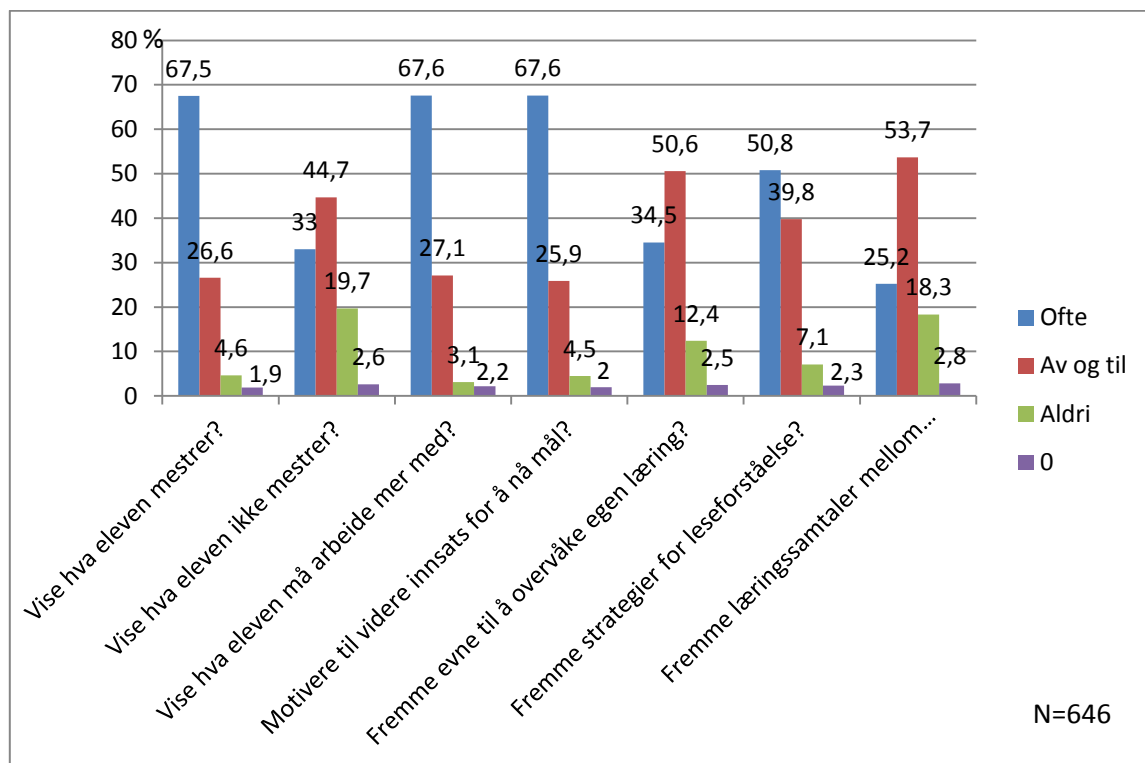


Fig. 9 Kvalitative tilbakemeldinger (feedback)

Feedback handler om å kommunisere prøveresultatene tilbake til elevene. I figur 9 viser x-aksen variablene knyttet til det å gi feedback, mens y-aksen viser prosentvis fordeling på de ulike verdiene av variabelen. Utgangspunktet for prosenteringen er hele utvalget: N= 646.

Som vi ser av figur 9 gir et flertall av lærerne (67,5 %) ofte elevene kvalitative tilbakemeldinger (feedback) om prøveresultatene for å vise hva han/hun mestrer. Omtrent en fjerdedel gjør dette av og til, mens et fåtall (4,6) aldri gir feedback om prøveresultatene. En tredel av lærerne gir ofte feedback for å vise hva eleven *ikke* mestrer, 44,7 % gjør dette av og til, mens en femtedel aldri gjør dette. Et flertall (67,6 %) gir ofte feedback for å vise eleven hva han/hun må arbeide med for å bli bedre, 27,1 % gjør dette av og til, mens et fåtall (3,1 %) aldri gjør dette. Et flertall (67,6 %) gir ofte feedback for å motivere til videre innsats for å nå mål, ca. en fjerdedel gjør dette av og til, mens 4,5 % aldri gjør dette.

I overkant av en tredel av lærerne gir ofte feedback for å fremme evne til å overvåke egen læring, halvparten gjør dette av og til, mens 7,1 % aldri gjør dette. Omtrent halvparten av lærerne gir ofte feedback for å fremme strategier for leseforståelse, 39,8 % gjør dette av og til, mens 7,1 % aldri gjør dette. Ca. en fjerdedel gir ofte feedback for å fremme læringsamtaler mellom elevene, halvparten gjør dette av og til, mens 18,3 % aldri gjør dette.

#### 6.4.1 Bruk av idéheftet og ”feedback for å motivere”

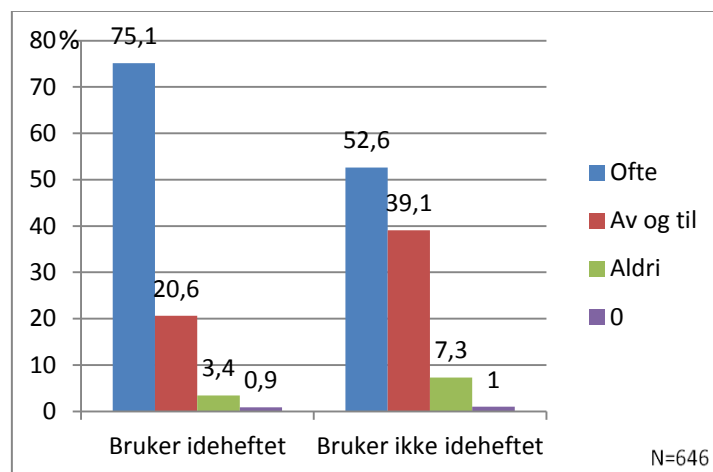


Fig. 10 Bruk av idéheftet og feedback for å motivere til videre innsats

Figur 10 viser verdiene på variabelen ”gir du elevene kvalitative tilbakemeldinger (feedback) om prøveresultatene for å motivere til videre innsats for å nå mål” for gruppen som bruker idéheftet, og for gruppen som ikke bruker idéheftet. Som vi ser av figuren er det i gruppen som bruker idéheftet 75,1 % som ofte gir feedback for å motivere eleven, 20,6 % i denne gruppen gjør det av og til, mens 3,4 % aldri bruker prøveresultatene til dette. I gruppen som ikke bruker idéheftet er det 52,6 % som ofte gir feedback for å motivere eleven. 39,1 % gjør dette av og til, mens 7,3 % aldri bruker prøveresultatene til dette.

Signifikant flere ( $p < 0,05$ ) i gruppen som bruker idéheftet gir elevene kvalitative tilbakemeldinger (feedback) om prøveresultatene for å motivere til videre innsats for å nå mål, sammenlignet med gruppen som ikke bruker idéheftet.



## 6.4.2 Bruk av idéheftet og ”feedback for å fremme strategier for leseforståelse”

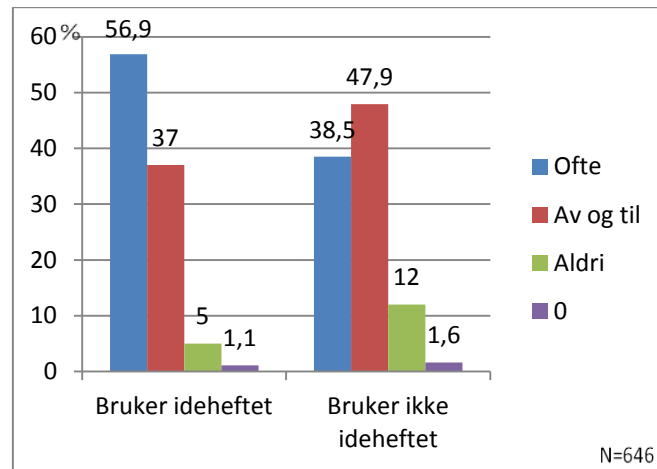


Fig. 11 Bruk av idéheftet og ”feedback for å fremme strategier for leseforståelse”

Figur 11 viser verdiene på variabelen ”gir du elevene kvalitative tilbakemeldinger (feedback) for å fremme strategier for leseforståelse” for gruppen som bruker idéheftet, og for gruppen som ikke bruker idéheftet. Som vi ser av figuren er det i gruppen som bruker idéheftet 56,9 % som ofte gir feedback knyttet til lesestrategier, 37 % i denne gruppen gjør det av og til, mens 5 % aldri bruker prøveresultatene til dette. I gruppen som ikke bruker idéheftet er det 38,5 % som ofte gir feedback knyttet til lesestrategier. 47,9 % gjør dette av og til, mens 12 % aldri bruker prøveresultatene til dette.

Signifikant flere ( $p < 0,05$ ) i gruppen som bruker idéheftet gir elevene kvalitative tilbakemeldinger (feedback) om prøveresultatene for å fremme strategier for leseforståelse, sammenlignet med gruppen som ikke bruker idéheftet.

## 6.5 Bruker du prøveresultatene som grunnlag for samarbeid

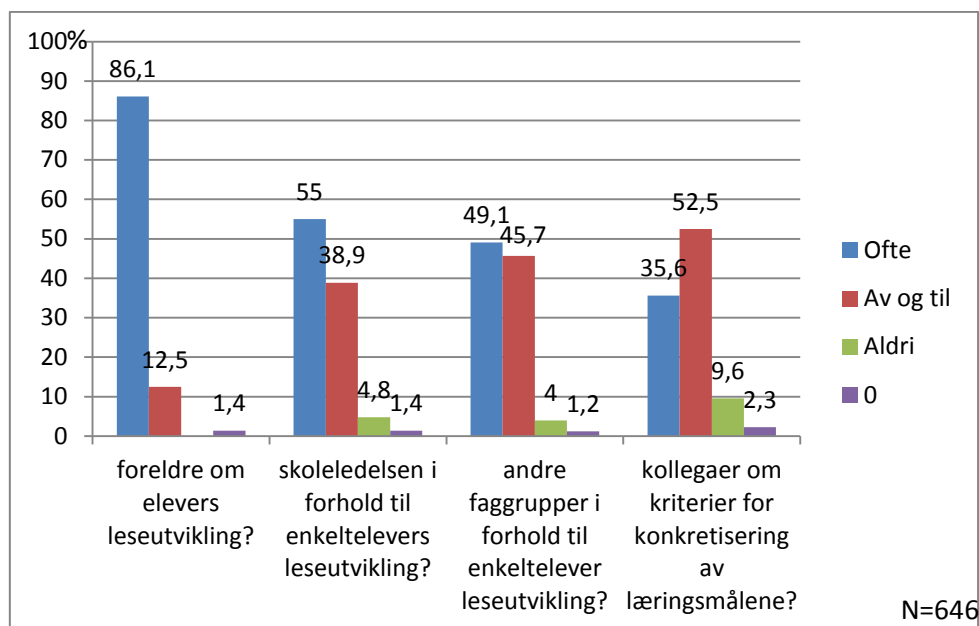


Fig. 12 Resultatene som grunnlag for samarbeid

I figur 12 viser x-aksen variablene knyttet til ”bruk av prøveresultatene som grunnlag for samarbeid med foreldre og annet personell,” mens y-aksen viser prosentvis fordeling på de ulike verdiene av variablene. Utgangspunktet for prosenteringen er hele utvalget: N= 646.

Som vi ser av figur 12 bruker de fleste lærerne (86,1 %) ofte prøveresultatene som grunnlag for å samarbeide med foreldrene om elevers leseutvikling. Et mindretall (12,5 %) bruker resultatene til dette av og til. Videre bruker omtrent halvparten av dem ofte resultatene som grunnlag for å samarbeide med skoleledelsen i forhold til enkeltelevers leseutvikling, 38,9 % bruker resultatene til dette av og til, mens et fåtall (4,8 %) bruker aldri resultatene til dette.

Halvparten av lærerne bruker ofte resultatene som grunnlag for å samarbeide med andre faggrupper i forhold til enkeltelevers leseutvikling, mens den andre halvdel bruker resultatene til dette av og til, Kun 4 % aldri bruker resultatene til dette formål. 35,6 % bruker ofte resultatene som grunnlag for å samarbeide med kollegaer om kriterier for konkretisering av læringsmålene, i overkant av halvparten bruker resultatene til dette av og til, mens 9,6 % bruker aldri resultatene til dette formål.

### 6.5.1 Bruk av idéheftet og "samarbeid med kollegaer"

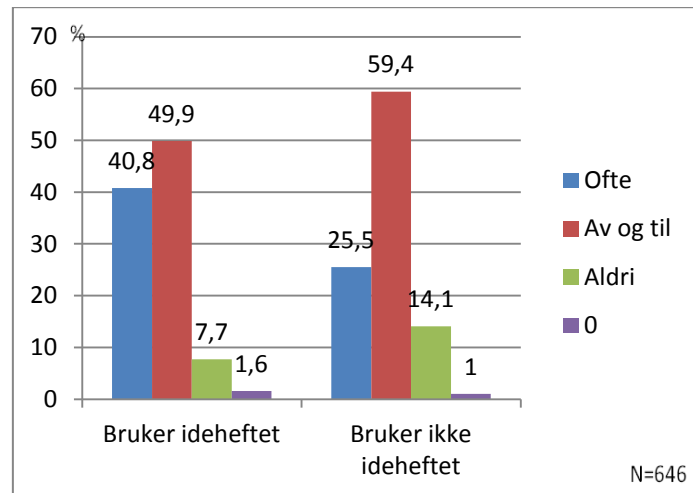


Fig. 13 Bruk av idéheftet og "samarbeid med kollegaer"

Figur 13 viser verdiene på variabelen "bruker du resultatene som grunnlag for samarbeid med kollegaer om kriterier for konkretisering av læringsmålene" for gruppen som bruker idéheftet, og for gruppen som ikke bruker idéheftet. Som vi ser av figuren er det i gruppen som bruker idéheftet 40,8 % som ofte bruker resultatene til å samarbeide med kollegaer om læringsmålene, 49,9 % i denne gruppen gjør det av og til, mens 7,7 % aldri bruker prøveresultatene til dette. I gruppen som ikke bruker idéheftet er det 25,5 % som ofte bruker resultatene til å samarbeide med kollegaer om læringsmål. 59,4 % gjør dette av og til, mens 14,1 % aldri bruker prøveresultatene til dette.

Signifikant flere ( $p < 0,05$ ) i gruppen som bruker idéheftet bruker resultatene som grunnlag for samarbeid med kollegaer om kriterier for konkretisering av læringsmålene, sammenlignet med gruppen som ikke bruker idéheftet.

## 6.6 Bruk av (kvantitative) prøveresultater på skole- og kommunenivå:

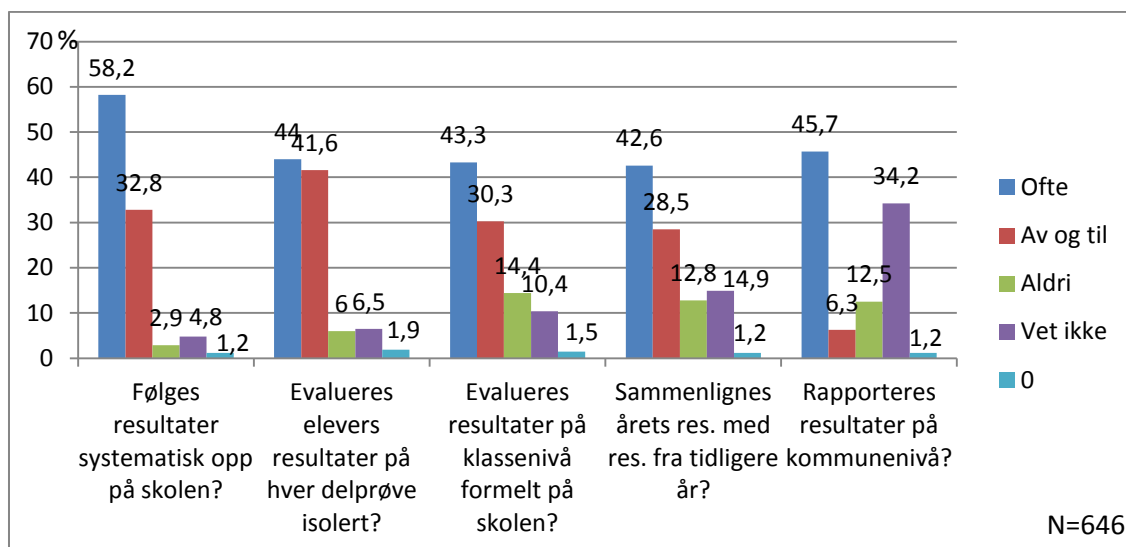


Fig. 14 Kvantitative prøveresultater på skole- og kommunenivå

Med kvantitative resultater forstår en antall under kritisk grense og antall med alt rett. I figur 14 viser x-aksen variablene knyttet til bruk av de kvantitative prøveresultatene på skole- og kommunenivå, mens y-aksen viser prosentvis fordeling på de ulike verdiene av variablene. Utgangspunktet for prosenteringen er hele utvalget: N= 646.

Som vi ser av figur 14 rapporterer over halvparten av lærerne at resultatene ofte følges systematisk opp på skolen, ca en tredel rapporterer at dette gjøres av og til, mens et fåtall (7,7 %) rapporterer at dette aldri gjøres eller kjenner ikke til dette.

44 % evaluerer elevers resultater på hver delprøve isolert. 41,6 % gjør dette av og til, mens til sammen 12,5 % evaluerer aldri resultatene på hver delprøve isolert eller vet ikke hva de gjør.

43,3 % rapporterer at resultater på klassenivå evalueres formelt på skolen, ca en tredel rapporterer at dette gjøres av og til, mens omtrent en fjerdedel rapporterer at dette aldri gjøres eller vet ikke. 42,6 % rapporterer at årets resultater sammenlignes med resultater fra tidligere år, nær en tredel rapporterer at dette gjøres av og til, mens ca. en tredel rapporterer at dette aldri gjøres eller vet ikke. Nær halvparten av lærerne rapporterer at resultater rapporteres på kommunenivå, et mindretall (6,3 %) rapporterer at dette gjøres av og til, mens 12,5 % rapporterer at dette aldri gjøres. Over en tredel av lærerne vet ikke om resultatene rapporteres på kommunenivå.

## 6.7 Lærerveiledningen:

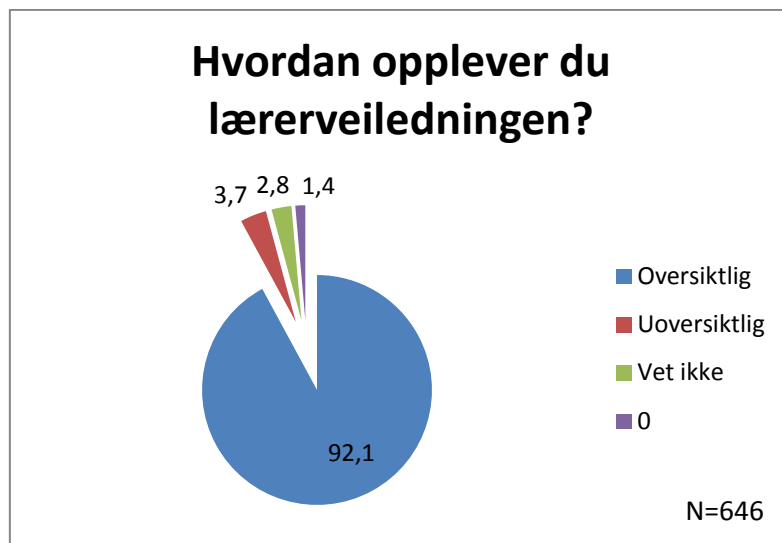


Fig. 15 Opplevelse av lærerveiledningen

Lærerveiledningen er en del av prøvematerialet som hører til Kartleggingsprøven. Figur 15 viser prosentvis fordeling på de ulike verdiene av variabelen ”hvordan opplever du lærerveiledningen.” Utgangspunktet for prosenteringen er hele utvalget: N= 646. Som vi ser av figur 15 opplever de aller fleste (92,1 %) lærerne lærerveiledningen som oversiktlig, mens et fåtall (3,7 %) opplever den som uoversiktlig.

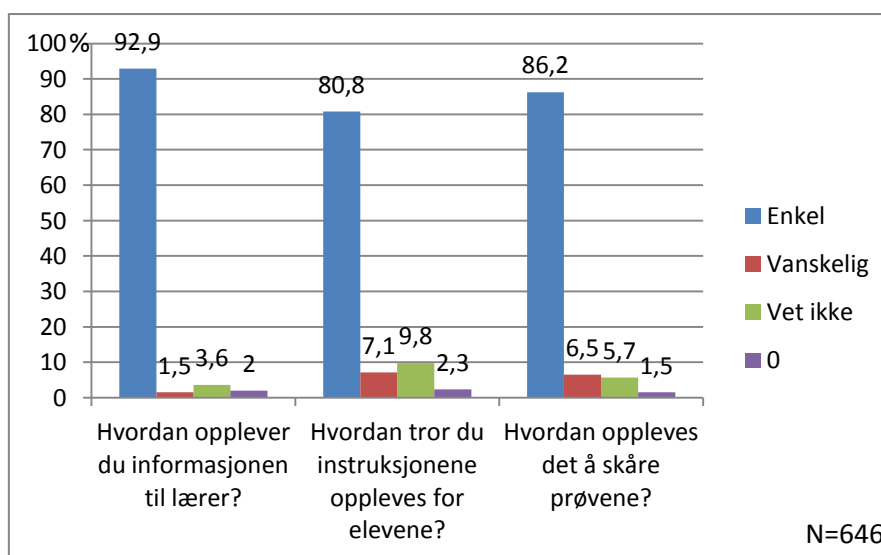


Fig.16 Ulike sider ved lærerveiledningen

I figur 16 viser x-aksen variablene knyttet til lærerveiledningen, mens y-aksen viser prosentvis fordeling på de ulike verdiene av variablene. Utgangspunktet for prosenteringen er hele utvalget: N= 646.

Som vi ser av figur 16 opplever de fleste (92,9 %) lærerne informasjonen til lærer som enkel å forstå, mens et fåtall (1,5 %) opplever den som vanskelig. De fleste (80,8 %) rapporterer at elevene opplever instruksjonene som enkle å forstå, mens til sammen 16,9 % rapporterer at elevene opplever dem som vanskelige eller vet ikke hvordan elevene opplever instruksjonene. De fleste (86,2 %) oppgir at det er enkelt å skåre prøvene, mens 12,2 % oppgir at det er vanskelig eller vet ikke.

## 6.8 Tidsbruk i forhold til nytteverdi:

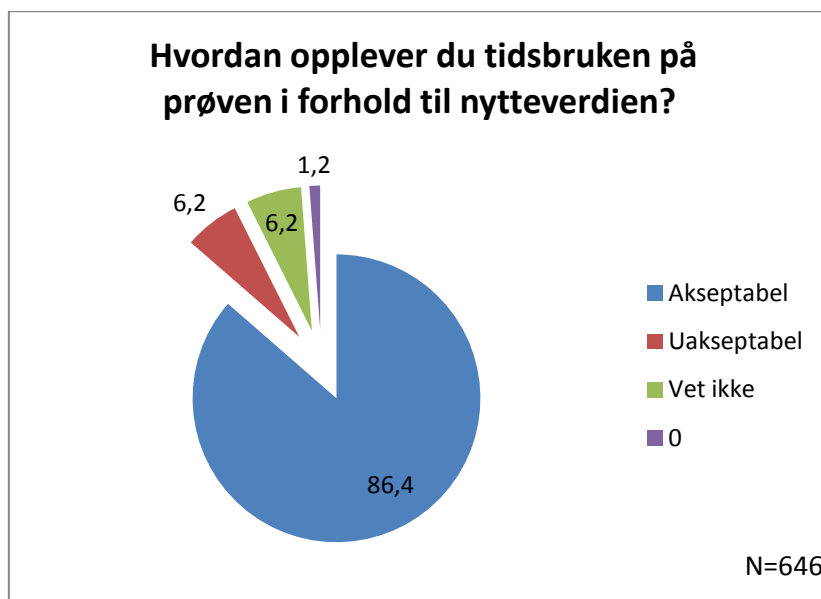


Fig. 17 Tidsbruk i forhold til nytteverdi

Figur 17 viser prosentvis fordeling på de ulike verdiene av variabelen. Utgangspunktet for prosenteringen er hele utvalget: N= 646. Som vi ser av figur 17 rapporterer et flertall av lærerne (86,4 %) at tiden de bruker på prøven er akseptabel i forhold til den nytten de har av den. Til sammen 12,4 % oppgir at tiden de bruker på Kartleggingsprøven er uakseptabel eller de vet ikke hva de synes.

## 7.0 Diskusjon

I denne avsluttende delen av oppgaven blir valg av metode samt resultatene fra undersøkelsen drøftet i lys av presentert teori.

Utgangspunktet for denne studien var at flere undersøkelser indikerte at vurderingsinformasjon ikke i stor nok grad blir brukt direkte i arbeidet med elevenes opplæring (Allerup, et al., 2009; Black & Wiliam, 1998; Hattie, 2012; Nusche, et al., 2012; Ottesen & Møller, 2010). Det var derfor ønskelig å undersøke problemområdet nærmere, i dette tilfellet bruk av resultatene fra den obligatoriske Kartleggingsprøven i leseferdighet i norske skoler. *Kartleggingsprøven 2. årstrinn* ble valgt som grunnlag for oppgaven, da Kunnskapsløftets første kompetansemål er knyttet til dette trinnet.

### 7.1 Metode

Valg av metode handler om å finne en tilnærming som i størst mulig grad vil gi svar på den problemstillingen som er stilt. Formålet med studien var å belyse læreres bruk av Kartleggingsprøven med utgangspunkt i følgende problemstilling ” *i hvilken grad og på hvilken måte bruker lærere den obligatoriske kartleggingsprøven Kartlegging av leseferdighet 2. årstrinn som et pedagogisk verktøy til vurdering for læring.*

For å kunne si noe mer generelt om læreres bruk av prøveresultatene ble det besluttet å bruke kvantitativ metode. Å kunne belyse bruk av Kartleggingsprøven på en rask og effektiv måte ble avgjørende for å velge en elektronisk spørreundersøkelse for å samle inn data. Et strukturert spørreskjema med faste svarkategorier ble utviklet. Elektroniske spørreundersøkelser er både praktisk og økonomisk gunstig. En kan nå et stort utvalg, uten å sende brev med portokostnader. Undersøkelsen kan også purres automatisk. Respondentene kan være anonyme og svare når det passer, de bruker ikke lang tid på å svare og slipper fysisk å forholde seg til et skjema som må postes i postkassen. Dette reduserer innsatsen som respondentene må legge i undersøkelsen, noe som kan øke svarprosenten (Dillman, 2000). Forfatteren påpeker videre at det er fordelaktig at denne typen undersøkelser gir mulighet for å gjøre statistiske analyser, samt mulighet for å generalisere fra utvalg til populasjon.

Imidlertid kan det også være ulemper med elektroniske spørreundersøkelser. Mertens (1998) hevder at motivasjonen til å svare på en elektronisk undersøkelse kan være mindre hos respondentene, det er gjerne enkelt å ”klikke” spørreskjemaet vekk. Dette kan være en medvirkende årsak til den relativt lave svarprosenten (25 % deltagelse). I dette tilfellet var det

også mulig for rektor som skulle videresende undersøkelsen til lærerne å velge den vekk. Det er i tillegg en ulempe ved spørreundersøkelser, der en ikke har personlig kontakt med respondentene, at en har liten kontroll på hvordan spørsmålene oppfattes: misforståelser kan ikke rettes opp. Det er derfor svært viktig å arbeide nøye med spørsmålene. Videre vil data utover de standardiserte svarene ikke fanges opp.

Den begrensede mengden med variabler som ble valgt ut til bivariante analyser kan ha ført til at verdifull informasjon ikke har kommet fram. Imidlertid viste de valgte dataene tydelige tendenser til forskjeller mellom gruppene som ble undersøkt.

## 7.2 Utvalg

Spørreundersøkelsen ble sendt ut til alle skoler som bruker Kartleggingsprøven i leseferdighet på 2. årstrinn. Da svarprosenten er relativ lav, kan undersøkelsen ikke betegnes som representativ. Til tross for lav svarprosent er datamaterialet ikke ubetydelig; hele 646 lærere har svart på spørreskjemaet, noe som er en styrke for undersøkelsen.

Resultatet viser at 68,9 % av lærerne hadde arbeidet i skolen i mer enn 11 år. I tillegg hadde 61,9 % arbeidet med begynneropplæring flere enn fire ganger og en tredel hadde videreutdanning i spesialpedagogikk. Dette viser at respondentene er kompetente og har lang erfaring med begynneropplæring. Utvalget kan være skjevfordelt som en følge av at rektor kan ha sendt undersøkelsen videre den mest erfarne og kompetente læreren på 2. årstrinn. Det er imidlertid interessant at også Allerup m. fl. (2009) i en evaluering av NKVS fant at to tredeler av lærerne er tilfredse med Kartleggingsprøven. At andelen samsvarer med andelen som bruker idéheftet kan indikere at studiens utvalg er et godt mål på 2. trinns lærere og at utvalget kan beskrives som representativt. Videre kan en spørre seg om den resterende gruppen fra Allerup m. fl. (2009) tilsvare gruppen som *ikke* bruker idéheftet i denne studien?

## 7.3 Bruk av idéheftet

Da målet med denne studien var å undersøke på hvilken måte lærer bruker Kartleggingsprøven til vurdering for læring (kvalitativ vurdering), var deres bruk av idéheftet sentral. Idéheftet gir metodiske råd om hvordan læreren kan hjelpe eleven med å videreutvikle sine skriftspråklige ferdigheter. Videre skal idéheftet fungere som en teoretisk forankring for å rette søkelyset mot delferdighetene som av forskere betegnes som nødvendige for å kunne lese og skrive (Utdanningsdirektoratet, 2009a). Resultatene fra studien viser imidlertid at en tredjedel av lærerne ikke bruker idéheftet (se fig. 2 for antall lærere som bruker idéheftet). En må derfor spørre seg om hvorfor en så stor gruppe ikke tar dette verktøyet i bruk? Funnet kan



indikere at idéheftet er vanskelig tilgjengelig; rektorene må hente heftet ut fra en passordbeskyttet nettside og gi det videre til lærerne. Dette samsvarer med Ottesen og Møller (2010, p. 13) som i sin evaluering av Kunnskapsløftet viser til at ”det ser ikke ut til at veiledningene som er utarbeidet av Utdanningsdirektoratet er godt kjent blant lærerne – og dermed heller ikke noe særlig til nytte.” Skoleeier plikter imidlertid å sørge for at de lærerne som skal gjennomføre Kartleggingsprøven har satt seg nøye inn i veiledningsmateriellet, der idéheftet er en sentral del. I følge vurderingsforskriften (Utdanningsdirektoratet, 2009b) har elevene krav på å få vite hva de mestrer og hva de må få til bedre for å øke kompetansen sin. Når en tredel av lærerne ikke bruker idéheftet, kan man spørre seg om dette medfører at denne gruppen ikke gir elevene tilbakemeldinger om prøveresultatene for å øke deres skriftspråklige kompetanse?

Undersøkelsen viser videre at to tredeler av lærerne bruker idéheftet. Disse lærerne bruker heftet i størst grad til å vurdere elevens resultater på delprøver, avklare hvorfor de evt. kommer til kort og til å finne pedagogiske tiltak (se fig. 3 for bruk av idéheftet). Med andre ord som pedagogisk verktøy til vurdering for læring, som beskrevet i problemstillingen, og i samsvar med intensjonene med idéheftet (Utdanningsdirektoratet, 2009a, p. 9). Lærere bruker i mindre grad idéheftet som teoretisk referanseramme og til å avklare hvilke delferdigheter som måles. Resultatet kan indikere manglende kjennskap til formålet med Kartleggingsprøven, slik OECD peker på i rapporten om evaluering og vurdering i norske skoler (Nusche, et al., 2012). En viss kunnskap om delferdigheter i leseprosessen som prøven bygger på, som skissert i idéheftet, vil kunne gjøre det enklere å forstå formålet med Kartleggingsprøven (jfr. kap 2, teori knyttet til lesing).

Det at en tredjedel av lærere ikke bruker idéheftet, kan henge sammen med at lærerne i undersøkelsen er erfarne; nærmere 70 % har arbeidet i skolen i mer enn 11 år. Det er mulig at de ikke føler behov for å vite hva den enkelte delprøve måler, eller ikke har behov for ideer til tiltak, men derimot baserer sitt arbeid med elevene på lang praksis. Dette samsvarer med PIRLS-undersøkelsen (Daal, et al., 2007) som viser at lærerne stort sett bruker sin egen faglige vurdering, heller enn nasjonale tester i arbeidet med elevenes leseutvikling.

For å oppsummere kan en si at de to tredelene av lærerne som benytter idéheftet, bruker det i tråd med intensjonene; som en støtte for å kunne bruke prøveresultatene pedagogisk; til vurdering for læring. En tredel av lærerne bruker *ikke* idéheftet, uten at en kan si noe om årsaken til dette.

## 7.4 Opplevelse av prøvematerialet

Spørsmålene knyttet til opplevelse av prøvematerialet dreier seg om hvorvidt lærerne er fornøyd med prøvematerialet som helhet. En prøve kan brukes både til vurdering av læring; for å måle effekten av opplæringen og til vurdering for læring; brukes pedagogisk (Opplæringslova, 1998; Smith, 2009). Ved hjelp av målepunktet kritisk grense vil lærerne kunne avdekke de elevene som evt. ikke har hatt utbytte av leseopplæringen, slik at videre undervisning kan tilpasses den enkeltes behov. Behovet for informasjon om den enkelte elev er en del av målsettingen med Norsk Kvalitetsvurderingssystem (NKVS), som Kartleggingsprøven er en del av (jfr. avsnitt 3.5 om NKVS).

Resultatet viser at de fleste lærerne er fornøyd med prøvematerialet generelt som et verktøy til å vurdere elevenes leseferdighet, og om elever har hatt utbytte av opplæringen (se fig. 4 for opplevelse av prøvematerialet generelt). Dette er i tråd med resultatene fra evalueringen av NKVS (Allerup, et al., 2009) som sier at to tredeler av lærerne synes at Kartleggingsprøvene gir god informasjon om elevenes ferdigheter. De fleste er også fornøyd med prøvematerialet for å justere egen praksis eller endre sin undervisning. Det å justere egen praksis er av stor betydning når gapet mellom der eleven er i sin læringsprosess og der han skal være i følge målet skal lukkes, slik vurdering for læring beskrives av Smith (2009).

Når det gjelder å bruke resultatene på skolenivå er resultatene mer sprikende. At nærmere en fjerdedel av lærerne ikke vet om resultatene fra Kartleggingsprøven er egnet til denne type evaluering er overraskende. I følge Opplæringslova er skoleeier forpliktet til å ha systemer- og ressurser til å følge opp resultater fra NKVS (Opplæringslova, 1998). Ved å følge antallet som er under kritisk grense eller har alt rett fra år til år, kan skoleeier få indikasjoner på utvikling over tid. OECD-rapporten om evaluering og vurdering i norske skoler peker imidlertid på at prøvenes hensikt er underkommunisert (Nusche, et al., 2012). Også Ottesen og Møller (2010) hevder i sin evaluering av Kunnskapsløftet at både rektorer og lærere er usikre på Kartleggingsprøvens status og følgelig på bruk av resultatene.

Resultatene viser at det er forskjell mellom de lærerne som bruker idéheftet, og de som ikke bruker idéheftet når det gjelder synet på det å bruke prøveresultatene på skolenivå. Forskjellen mellom gruppene er signifikant (se fig. 3 for bruk av idéheftet og vedlegg nr. 3 for chi-square-test). Brukere av idéheftet tenker i større grad at resultatene fra Kartleggingsprøven kan benyttes for å fremme utvikling på ulike nivå i organisasjonen. De som ikke bruker idéheftet

er mer misfornøyde, eller er i større grad usikre på hva de mener. Dette kan skyldes at de som bruker idéheftet i større grad blir bevisstgjort på prøvemateriellets funksjon.

Oppsummert kan en si at prøvematerialet i størst grad ses på som et verktøy brukt i forhold til den enkelte elev, i mindre grad som nyttig på høyere nivå i organisasjonen. Videre at opplevelsen av Kartleggingsprøvens nytteverdi ser ut til å øke ved bruk av idéheftet.

## **7.5 Sette mål for opplæringen**

Helt fra 1. klasse har elevene ”rett til å få vite hva som er målene for opplæringen, både kompetansemålene i læreplanene og læringsmål som er utviklet på den enkelte skole” (Utdanningsdirektoratet, 2009b). Å sette nye (del)mål for elevenes leseopplæring er en viktig del av vurdering for læring. Bevis på elevens læring skal samles inn og brukes til å vurdere hvor eleven er i sin læringsprosess, hvor han skal gå (mål) og hvordan han skal komme dit (Assessment Reform Group, 2002 ; Smith, 2009). Også Bandura (1997) fremhever betydningen av det å sette personlige delmål: dersom eleven opplever at han når målene, kan det støtte hans self- efficacy eller troen på egen mestring. Personlige mål kan videre ses i sammenheng med å gi feedback, som alltid skal relateres til et mål (Hattie & Timperley, 2007). I Læreplan for grunnskolen og videregående opplæring (2006) finner en de overordnede målene for opplæringen: elever på 2. årstrinn skal for eksempel kunne lese enkle tekster. Dette overordnede målet kan brytes ned i delmål som representerer delferdigheter som inngår i leseprosessen. Disse delferdighetene måles gjennom delprøvene i Kartleggingsprøven (Utdanningsdirektoratet, 2009a).

Undersøkelsen indikerer at opp til 8 % av lærerne aldri setter mål i forhold til sentrale delferdigheter i elevenes leseopplæring. Dersom resultatet gjenspeiler virkeligheten må det kunne betegnes som betenkelig. Omtrent halvparten av lærerne setter mål som beskrevet bare av og til. Imidlertid kan det tenkes at lærerne setter mål for elevenes leseopplæring uten at de relaterer dette til delprøvene i Kartleggingsprøven. Som beskrevet i pkt. 8.3 bruker lærerne i relativ liten grad idéheftet som teoretisk referanseramme og til å avklare hvilke delferdigheter som måles, noe som kan indikere at leseopplæringen i liten grad er teoretisk forankret. Det er også mulig at den nye vurderingsforskriften (Forskrift til opplæringslova, 2006) ennå ikke er kjent blant deler av undervisningspersonalet slik at en ikke kjenner til at elevene har rett til å få vite hva som er målene for opplæringen

Delprøvene knyttet til leseforståelse brukes i størst grad til å sette nye mål for opplæringen, spesielt delprøve 9 (Å lese tekst) (se fig. 6 sette nye mål for opplæringen). Dette kan skyldes

at leseforståelse oppfattes som formålet med all leseaktivitet, slik det beskrives av The National reading Panel (2000). Delprøve 9 har som intensjon å synliggjøre gode lesere og vil gi en indikasjon på elevenes leseferdighet da resultatene er normalfordelte (Utdanningsdirektoratet, 2009a). Et godt resultat på denne delprøven krever gode ferdigheter i så vel avkodning som sjangerkunnskap, lesestrategier, samt metakognitive ferdigheter og motivasjon. Delprøvene som er knyttet til leseforståelse vil indikere hvilken strategi eleven bruker: gode resultater sannsynliggjør bruk av ortografisk strategi (jfr. pkt. 2.4.3). Det er av overnevnte årsaker ikke overraskende at lærere i størst grad setter personlige mål for eleven i forhold til leseforståelse.

Elevers holdning til lesing vil ofte gjenspeile hans motivasjon (Utdanningsdirektoratet, 2009a). Å oppnå gode leseferdigheter handler i stor grad om evnen til å motivere seg selv (Zimmermann, et al., 1992). Også Alexander (2004) betrakter motivasjon som en av tre faktorer (i tillegg til forkunnskap og strategier) som driver leseutviklingen framover. Det er derfor viktig å ta en elev som rapporterer om lav motivasjon for lesing på delprøve 1 (Elevers holdning til lesing) i Kartleggingsprøven på alvor. Dette kan være et tegn på at han ”skruer ned” innsatsen, slik at eventuelle svake resultater kan tillegges mangel på innsats, og ved dette beskytter sin selvfølelse (Bru, 2008). Delprøve 1 er den delprøven som flest lærere rapporterer at de aldri bruker til å sette delmål. Dette kan skyldes at denne delprøven ikke skåres og registreres på samme måte som de andre delprøvene, og at resultatet derfor kanskje ikke tas i betraktning når resultatene vurderes i forhold til tiltak. Dette gjelder også for elevers kognitive stil, som kan knyttes til delprøve 2 (Hvor lenge varer ett minutt): lærere setter i mindre grad personlige mål for elevers evne til å arbeide for raskt eller seint.

Spørsmålet knyttet til delprøve 3 (Å kjenne igjen bokstavene) skiller seg også ut ved at mange rapporterer om at de aldri bruker resultatene til å sette mål for elevene. Dette kan skyldes delprøvens høye takeffekt; de fleste elevene får alt rett på denne delprøven slik at en derfor ikke ser behov for å sette nye mål for elevers ferdigheter i å kjenne igjen bokstavene.

Imidlertid vil lærerne som bruker idéheftet, i større grad bruke prøveresultatene til å sette personlige mål for elevenes videre opplæring. Omtrent 15 % flere av lærerne som bruker idéheftet, setter ofte nye mål for elevenes ferdigheter i tekstlesing og nærmere 12 % flere setter ofte nye mål i forhold til elevers holdninger til lesing, sammenlignet med dem som ikke bruker idéheftet. Forskjellen mellom gruppene er signifikant (jfr. fig.7 og 8, samt vedlegg nr. 3 for chi-square-test). Elevers holdninger og kognitive stil er ikke ferdigheter, men faktorer

knyttet til deres læringsbetingelser. Det er tenkelig at lærere som bruker idéheftet er blitt gjort oppmerksomme på at slike grunnleggende forhold er av betydning for elevenes skriftspråklige opplæring.

Alt i alt kan en si at vurderingsinformasjonen i størst grad brukes til å sette mål for elevenes leseforståelse. Bruk av vurderingsinformasjonen til å sette mål i for elevens leseopplæring, øker signifikant ved bruk av idéheftet.

## 7.6 Feedback til elevene

Dersom Kartleggingsprøven skal brukes til vurdering for læring, må lærerne i tillegg til å sette mål for opplæringen, også kommunisere resultater fra delprøvene tilbake til elevene (gi feedback). Gode og konkrete tilbakemeldinger, eller feedback, er i følge Hattie (2012) det pedagogiske virkemidlet som i størst grad virker fremmende på elevens læring

Resultatet viser at en stor del (nærmere 70 %) av lærerne *ofte* gir elevene tilbakemeldinger om hva de mestrer og hva de må arbeide mer med for å motivere til videre innsats (se fig. 9 om feedback). Denne arbeidsmåten er i tråd med Hatties (2012) tanker om å redusere gapet mellom der eleven *er* og der han skal *være*.

Dersom man ser på spørsmålet ”gir du elevene feedback for å vise hva de ikke mestrer” isolert, kan det synes som om nærmere 80 % av lærerne som ofte eller av og til bruker vurderingsinformasjonen til å vise elevene hva de *ikke* mestrer. Resultatet er betenkelig dersom en slik tilbakemelding ikke samtidig følges opp med en melding om hva eleven skal arbeide videre med. Dette kan være årsaken til at nærmere 20 % svarer at de ikke gir denne formen for feedback. En vurderingspraksis som synliggjør nederlag, kan slå negativt ut for de svake elevene, som kan miste troen på egen mestring. (Black & Wiliam, 1998). Bandura (1997) understreker at det er spesielt i begynnelsen av en læreprosess at negative erfaringer er svært uheldige. Forfatteren hevder at det å lykkes bygger tro på egen evne til mestring. Følgelig vil en elev som har opplevd å lykkes gå inni nye oppgaver med styrket tro på egen yteevne. For begynnerleseren, som en elev på 2. årstrinn er, er det derfor spesielt viktig at lærere bruker resultatene til å synliggjøre elevens mestring.

Bruk av strategier vil, sammen med motivasjon og forkunnskap, drive leseutviklingen framover (Alexander, 2004). For en elev på 2. årstrinn, som i følge forfatteren er i akklimatiseringsfasen, vil strategibruk være enkle aktiviteter som å mobilisere sine forkunnskaper, lese overskriften eller lese deler av teksten om igjen. Det er viktig at elevene

får opplæring i denne typen aktiviteter (Baumann, 2009). Det å bruke enkle strategier for leseforståelse er et mål for 2. årstrinn i følge Kunnskapsløftet (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2006). Gode lesere bruker i stor grad forståelsesstrategier (Bråten, 2007b). Derfor er det av stor betydning å lære de svake leserne gode strategier for leseforståelse, da de i liten grad bruker disse (Engen, 2005). Elever som skårer lavt på delprøve 9 (Å lese tekst) i Kartleggingsprøven, kan ha svake ferdigheter i bruk av lesestrategier. Dette kan skyldes at de ikke har fått opplæring i strategibruk. Resultatene viser at bare halvparten av lærerne rapporterer at de ofte bruker vurderingsinformasjonen til å gi feedback knyttet til bruk av lesestrategier. Funnet samsvarer med forskning som hevder at lesestrategier bare blir snakket om i skolen, lærerne underviser ikke i dem (Anmarkrud, 2007; Dole, et al., 2009).

Metakognitive strategier handler om å kunne overvåke sin egen lesing, for å oppdage når forståelsen svikter, videre sette inn tiltak for å komme på sporet igjen (Dole, et al., 2009). Resultatet viser at bare en tredjedel av lærerne gir ofte feedback knyttet til metakognitive strategier. Dette kan henge sammen med at metakognitive strategier er et relativt nytt begrep i skolesammenheng. Imidlertid har elevene rett til å vurdere egen kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2009b), men for at de skal bli i stand til det må denne ferdigheten øves opp.

Læringsamtaler mellom elevene kan gi elevene øvelse i å gi tilbakemeldinger. Dette er ferdigheter som videre kan brukes til å vurdere eget arbeid (Utdanningsdirektoratet, 2009b), og som kan være med på å styrke elevenes metakognitive ferdigheter. I følge studien er det kun en fjerdedel av lærerne som knytter prøveresultatene til å fremme læringsamtaler mellom elevene.

En større del av lærerne som bruker idéheftet, gir ofte feedback til elevene for å motivere til videre innsats, i forhold til de som ikke bruker dette redskapet. Forskjellen er signifikant (se fig. 10 for bruk av idéheftet og feedback og vedlegg nr. 3 for chi-square-test). Også i forhold til det å gi feedback for å fremme bruk av lesestrategier er det forskjell mellom gruppen som bruker idéheftet, og gruppen som ikke bruker det. Omtrent dobbelt så mange av de lærerne som bruker idéheftet gir ofte feedback til elevene for å fremme bruk av lesestrategier, i forhold til de som ikke bruker heftet. Forskjellen mellom gruppene er signifikant (se fig. 11 for bruk av idéheftet og feedback og vedlegg nr. 3 for chi-square-test).

Totalt sett kan en si at de fleste lærerne bruker vurderingsinformasjonen fra Kartleggingsprøven for å motivere elevene. Resultatene brukes i mindre grad for å fremme bruk av strategier. De som bruker idéheftet gir i større grad feedback til elevene, både for å motivere og for å fremme strategibruk.

### **7.7 Bruk av resultatene som grunnlag for samarbeid**

Resultatene fra Kartleggingsprøven gir konkret informasjon om elevens delferdigheter knyttet til leseprosessen. Denne vurderingsinformasjonen kan brukes som grunnlag for samarbeid med alle grupper som direkte eller indirekte er knyttet til eleven, og vil følgelig være en del av skolens helhetlige kvalitetsarbeid (Ottesen & Møller, 2010). ) På denne måten kan Kartleggingsprøven bidra til utvikling i skolen, som skissert av O'Day (2002) i pkt. 3.4.

Elevene har krav på å få en undervisvurdering fra læreren hvert halvår, som forteller dem hvor de står i forhold til målene for opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2010). Resultatet viser at de aller fleste lærerne ofte bruker resultatene fra Kartleggingsprøven (som undervisvurdering) i samarbeidet med foreldrene (se fig. 12: resultatene som grunnlag for samarbeide). Derimot er det bare halvparten av lærerne som ofte bruker resultatene til å samarbeide med skoleledelsen og andre faggrupper om enkeltelever. Dette kan skyldes at dersom eleven utvikler seg som forventet, har en ikke behov for ekstra ressurser. Bare ca. en tredel av lærerne bruker ofte resultatene til å samarbeide med kollegaer. Nå er de fleste skolene i studien er relativt små med bare en klasse på trinnet, slik at en kanskje i liten grad arbeider sammen med kollegaer i forhold til kriterier for læringsmål.

Gruppen som bruker idéheftet, bruker i større grad vurderingsinformasjonen i samarbeid med foreldre, kollegaer og andre. Spesielt er forskjellen mellom de to gruppene synlig når det gjelder det å samarbeide med kollegaene. Ser vi på gruppen som bruker idéheftet, bruker hele 40 % vurderingsinformasjonen til samarbeid med kollegaer angående konkretisering av læringsmål. I gruppen som *ikke* bruker idéheftet, er det kun en fjerdedel som bruker vurderingsinformasjonen i samarbeidet med kolleger. Forskjellen mellom gruppene er signifikant (se fig. 13; bruk av idéheftet og samarbeid med kollegaer og vedlegg nr. 3 for chi-square-test).

Alt i alt kan en si at prøveresultatene i størst grad brukes i det direkte arbeidet med eleven; til å sette mål og gi feedback, som skissert i avsnittene 8.3 og 8.4, samt til å samarbeide med foreldrene. Resultatene brukes i mindre grad på høyere nivå i organisasjonen, som skissert i

avsnitt 8.2. Også i denne sammenheng vil bruk av idéheftet øke bruken av vurderingsinformasjonen.

## **7.8 Bruk av resultatene på skole- og kommunenivå**

Vurderingsinformasjon fra Kartleggingsprøven skal først og fremst brukes pedagogisk i forhold til den enkelte elev som vurdering for læring (Utdanningsdirektoratet, 2010).

Undersøkelser indikerer derimot at resultater fra Kartleggingsprøven brukes på aggregert nivå (resultater fra delprøvene slås sammen), som et bilde på skolens kvalitet, og rapporteres oppover i systemet (Halsan, 2012; Ottesen & Møller, 2010).

Spørsmålene knyttet til bruk av resultatene på skole- og kommunenivå handler om bruk av de kvantitative resultatene fra Kartleggingsprøven; hvorvidt eleven kommer under kritisk grense eller har alt rett (se fig. 14, bruk av kvantitative resultater). Ved å følge utviklingen i forhold til målepunktene over tid, vil en kunne legge merke til tendenser i positiv eller negativ retning og evt. iverksette tiltak (Utdanningsdirektoratet, 2009a).

Hensikten med Kartleggingsprøven er å identifisere elever med en utvikling som er bekymringsfull eller har stagnert (Utdanningsdirektoratet, 2009a). Resultatet viser at omtrent 60 % av skolene ofte følger opp resultatene systematisk på skolen, slik de er forpliktet til (Opplæringslova, 1998). Omtrent 40 % sier at dette gjøres av og til, aldri eller man vet ikke. Dersom dette medfører at elever som skårer under bekymringsgrensen (og står i fare for å utvikle lesevansker) ikke får den oppfølgingen de har krav på fordi resultatene ikke følges opp, så er dette betenkelig. På den annen side er det mulig at gruppen som svarer at resultatene følges opp av og til, mener at tiltak iverksettes ved behov.

På nærmere halvparten av skolene evalueres ofte resultatene på klassenivå og sammenlignes med resultater fra tidligere år. Å sammenligne *en* klasses ferdigheter med *en annen* kan være problematisk, da prøven gir liten informasjon om elevene mellom målepunktene (Utdanningsdirektoratet, 2009a).

I motsatt fall kan evaluering av de kvantitative resultatene være positivt, dersom evalueringen fører til at det settes i verk tiltak overfor de elevene som havner under kritisk grense. Black og William (1998) advarer mot en praksis der elevenes læringsresultater blir vektlagt framfor deres læringsprosess da dette ikke fører til økt kvalitet i opplæringen. Derimot vil det å styrke vurdering for læring føre til økt læringsutbytte for elevene. Også Hattie (2012) hevder at prøver brukes som mål på hvorvidt læring har foregått, heller enn å støtte opp om elevenes



læring. Videre at det som er viktig i forhold til læring er den pedagogiske bruken av prøveresultatene.

Nærmere halvparten av lærerne mener at resultatene ofte rapporteres på kommunenivå. I tillegg er det hele 12,5 % som ikke vet om resultatene rapporteres til kommunen. Ottesen og Møller (2010) hevder at resultatene fra Kartleggingsprøvene brukes til å rapportere ”oppover” i systemet. Forfatterne hevder videre at resultatene brukes på aggregert nivå, dvs. at resultatene fra delprøvene slås sammen til en form for samlet ”lesescore” (Ottesen & Møller, 2010).

45 % av lærerne evaluerer resultatene på den enkelte delprøve isolert mens nesten samme antallet rapporterer at resultatene evalueres isolert av og til. Da må jo dette bety at resultatene av og til slås sammen. Over 12 % av lærerne evaluerer *ikke* delprøvene isolert, eller vet ikke hva de gjør. Å slå sammen resultatene er meningsløst, lesing er ikke en sum av delferdigheter. De ulike delprøvene er ikke er vektet og det er dessuten ulikt antall prøveledd i hver delprøve. Kartleggingsprøven vil derfor ikke vise et bilde av elevenes samlede lesekompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2009a). Resultatene kan være nok en indikasjon på at prøvenes hensikt er underkommunisert, slik det blir hevdet fra OECD (Nusche, et al., 2012) i deres rapport om evaluering og vurdering i norsk skole.

Oppsummert kan det sies at undersøkelsen indikerer at mange skoler ennå ikke har etablert faste rutiner for å håndtere resultatene fra Kartleggingsprøven og at mange lærere ikke vet hvordan informasjonen håndteres. Vurderingsinformasjonen brukes dessverre på aggregert nivå, noe som kan skyldes manglende forståelse for formålet med prøvene og hvilken informasjon som kan trekkes ut av resultatene.

## **7.9 Lærerveiledningen**

For å kunne bruke Kartleggingsprøven til vurdering for læring (legge til rette for elevenes leseutvikling), er det vesentlig at lærerveiledningen fungerer hensiktsmessig.

Resultatet viser at de aller fleste lærerne har en positiv opplevelse av lærerveiledningen; den oppleves som oversiktlig og det er enkelt å skåre prøvene. Da prøven er normert og standardisert, er det viktig at instruksjonene følges nøye (Utdanningsdirektoratet, 2009a). En kan da slutte at resultatet er knyttet til elevens leseferdighet, og ikke til forhold knyttet til prøvesituasjonen.

Det er i tillegg viktig for den videre bruken av prøveresultatene at både lærere og elever har en positiv opplevelse av selve prøvesituasjonen, samt etterarbeidet knyttet til Kartleggingsprøven. Det overveiende positive resultatet tolkes som at lærerveiledningen er en god støtte i arbeidet med pedagogisk bruk av resultatene fra Kartleggingsprøven.

### **7.10 Tidsbruk i forhold til nytteverdi**

De aller fleste lærerne opplever at tiden de bruker på Kartleggingsprøven er akseptabel i forhold til nytten de har av prøveresultatene. Andelen som rapporterer om uakseptabel bruk av tid kan indikere at en del lærere stiller seg kritisk til kartlegging generelt slik det har kommet fram i ulike fagfora. I denne studien gjelder det kun 6,2 % av respondentene, noe som indikerer at Kartleggingsprøven er et vel ansett pedagogisk redskap blant lærerne i begynneropplæringen.

### **7.11 Begrensninger**

En relativ lav svarprosent er en begrensning ved studien; svar fra en større andel respondenter ville gitt en representativ undersøkelse. Videre ville bruk av kvalitative metoder, for eksempel intervju med lærerne, kunne gitt mer utfyllende informasjon. Spesielt ville det vært interessant å forsøke å finne ut hvorfor en tredel av lærerne ikke tar idéheftet i bruk.

Rektorer ved skoler som mottok spørreskjemaet ble bedt om å videresende undersøkelsen til en lærer ved 2. trinn. Enkelte respondenter kan ha opplevd dette som forvirrende, da de på dette tidspunktet ennå ikke hadde tatt Kartleggingsprøven på sine elever. Det er tenkelig at heller lærere på 3. trinn burde ha svart på undersøkelsen, da de tok Kartleggingsprøven foregående år. På den annen side kan spørreundersøkelsen ha satt fokus på områder ved Kartleggingsprøven, som kunne være nyttige for lærere som skulle ta prøven inneværende år.

I ettertid ser en at spørreundersøkelsen er noe omfattende med sine 8 temaer, dette har ført til en omfangsrik resultatdel. For å begrense oppgavens størrelse ble kun et par variabler innenfor hvert tema undersøkt nærmere med bivariate analyser. Spørsmål der resultatene var overraskende eller spesielt interessante, ble undersøkt i forhold til hvordan respondentene fordelte seg på gruppen som bruker idéheftet og gruppen som ikke bruker idéheftet. Dette kan ha ført til at verdifull informasjon ikke har kommet fram. Imidlertid gir studien et vidt perspektiv på problemområdet, med mulighet for å gå mer i dybden på enkelttemaer i eventuelle senere studier.

## 8.0 Oppsummering

Kartleggingsprøven i leseferdighet gir mulighet til å fange opp de svakeste leserne på et tidlig tidspunkt; den har et klart pedagogisk siktemål. Vurdering for læring er satt på dagsordenen politisk og støttes av fagmiljøene. Kartleggingsprøven er obligatorisk, den kan ikke velges vekk. I hvilken grad og på hvilken måte prøveresultatene skal brukes i arbeidet med elevene er imidlertid opp til den enkelte lærer og den enkelte skole.

Basert på resultatene er de aller fleste lærerne er fornøyd med Kartleggingsprøven, først og fremst som et redskap til å vurdere elevenes leseferdigheter. Lærerne rapporterer at vurderingsinformasjonen i mindre grad er egnet til bruk på et høyere organisatorisk nivå; som til å justere skolens praksis. De fleste lærerne bruker vurderingsinformasjonen til å sette nye delmål i forhold til elevenes leseutvikling og til å gi feedback som kan motivere elevene, i tråd med vurdering for læring. Det kan se ut som om lærerne i mindre grad gir feedback angående læringsstrategier. De aller fleste bruker resultatene i samarbeidet med foreldrene, men i mindre grad til å samarbeide med kolleger og andre fagpersoner. Det rapporteres at resultater fra delprøvene i noen tilfeller slås sammen til en samlet leseskåre. Enkelte skoler har ikke systemer for å følge resultatene opp systematisk.

To tredeler av lærerne bruker idéheftet, dette er tall som samsvarer med funn i evalueringen av NKVS (Allerup, et al., 2009). Bruken synes i hovedsak å være knyttet til å finne pedagogiske tiltak, mens det kan se ut som om en i mindre grad er opptatt av teorien som de enkelte delprøvene er forankret i. Basert på analyser av resultatene presentert i undersøkelsen kan det synes som om idéheftet støtter lærernes evne til å bruke vurderingsinformasjonen fra Kartleggingsprøven. I så fall er det en forutsetning at de har fått muligheten til å bli kjent med dette redskapet. Dersom det er ønskelig at resultatene fra Kartleggingsprøven skal tas i bruk i lærernes pedagogiske arbeid med elevenes leseopplæring, så bør hele prøvematerialet være lett tilgjengelig for undervisningspersonalet.

Vår tids teknologi muliggjør spennende løsninger på pedagogisk materiell. Kanskje kan idéheftet på nettbrett være med på å øke tilgjengeligheten til denne ressursen? Det å raskt og effektivt kunne slå opp på forslag til tiltak som hører til den enkelte delprøve, vil nok virke tiltalende på mange. Samtidig er det andre som liker å bla fysisk i et hefte, slik at å dele ut idéheftet til hver skole sammen med prøveheftene, vil være en god løsning.

Denne studien gir et oversiktsbilde over læreres bruk av *Kartleggingsprøven i leseferdighet 2.årstrinn*. For å få tilgang på respondentenes tanker omkring egen praksis, ville en kvalitativ

studie gitt mulighet for videre utforskning av problemområdet. Spesielt ville det være interessant å finne ut hvorfor en tredel av lærerne ikke bruker idéheftet. Kvalitative studier av hvordan det arbeides med å gi feedback til elevene basert på vurderingsinformasjon, ville videre kunne gi ny kunnskap om hvordan en del vesentlig del av NKVS, som *Kartleggingsprøven i leseferdighet* er, fungerer i praksis.

## Referanser:

- Alexander, P. A. (2004). A Model of domain learning: reinterpreting expertise as amultidimensional, multistage process *Motivation, emotion, and cognition: integrative perspectives on intellectual functioning and development* (pp. s. 273-298). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Allerup, P., Kovač, V. B., Kvåle, G., Langfeldt, G., & Skov, P. (2009). *Evaluering av det Nasjonale kvalitetsvurderingssystemet for grunnsopplæringen* (Vol. 8/2009). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Andreassen, R.-A., & Gamlem, S. M. (2009). Arbeid med elevvurdering som utvikling av skolens læringskultur. In S. Dobson, A. Eggen & K. Smith (Eds.), *Vurdering, prinsipper og praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Anmarkrud, Ø. (2007). Spesielt dyktige læreres leseundervisning - med fokus på leseforståelse. In I. Bråten (Ed.), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis* (pp. 221-252). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Assessment Reform Group. (2002 ). Assessment for Learning: 10 Principles Retrieved 28.02.2012, from <http://k1.ioe.ac.uk/tlrp/arg/publications.html>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Baumann, J. F. (2009). Vocabulary and Reading Comprehension. The Nexus of Meaning. In S. E. Israel & G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of Research on Reading Comprehension* (pp. 323-346). New York: Taylor & Francis.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 1-14.
- Bru, E. (2008). Å leve med lese- og skrivevansker i barne- og ungdomsalderen. In E. Bru, E. Heiervang & F. E. Tønnesen (Eds.), *Lesevansker og livsvansker: om dysleksi og psykisk helse* (pp. 135-144). Stavanger: Hertervig akademisk.
- Bråten, I. (2007a). Leseforståelse - om betydningen av forkunnskaper, forståelsesstrategier og lesemotivasjon. *Viden om læsning*. Retrieved from [http://www.videnomlaesning.dk/wp-content/uploads/VidenOmL%C3%A6sning\\_nummer\\_2\\_final.pdf](http://www.videnomlaesning.dk/wp-content/uploads/VidenOmL%C3%A6sning_nummer_2_final.pdf)
- Bråten, I. (2007b). Leseforståelse - om betydningen av forkunnskaper, forståelsesstrategier og lesemotivasjon. In I. Bråten, R. Andreassen, V. G. Aukrust, Ø. Anmarkrud, R. Hvistendahl, V. Rydland, H. I. Strømsø & M. Reichenberg (Eds.), *Leseforståelse: lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis* (pp. 285 s.). Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Daal, V. v., Solheim, R. G., Gabrielsen, N. N., & Begnum, A. C. (2007). *PIRLS: norske elevers leseinnsats og leseferdigheter : resultater for fjerde og femte trinn i den internasjonale studien PIRLS 2006*. Stavanger: Lesesenteret, Universitetet i Stavanger.
- Dale, E. L. (2001). *Om utdanning: klassiske tekster*. [Oslo]: Gyldendal akademisk.
- Dale, E. L., Gilje, N., & Lillejord, S. (2011). *Gjennomføring av utdanningsreformer i kunnskapssamfunnet*. [Oslo]: Cappelen Damm akademisk.

- Dillman, D. A. (2000). *Mail and Internet surveys: the tailored design method*. New York: Wiley.
- Dole, J. A., Nokes, J. D., & Drits, D. (2009). Cognitive Strategy Instruction. In S. E. Israel & G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of Research on Reading Comprehension* (pp. 347-372). New York: Taylor & Francis.
- Ehri, L. C. (2005a). Development of Sight Word Reading: Phases and Findings. *The Science of Reading* (Malden, Mass.: Blackwell).
- Ehri, L. C. (2005b). Learning to Read Words: Theory, Findings, and Issues. [Article]. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167-188. doi: 10.1207/s1532799xssr0902\_4
- Elbro, C. (2006). *Læsning og læseundervisning*. København: Gyldendal Uddannelse.
- Engen, L. (2005). Kartlegging av leseferdighet på småskoletrinnet: hvordan hva og hvorfor: om bruk og tilking av "kartleggingsprøven i lesing for 2.klasse" *GLSM: grunnleggjande lese-, skrive- og matematikkopplæring* (pp. S. 215-229). Oslo: Samlaget.
- FOR 2006-06-23 nr 724: Forskrift til opplæringslova (2006).
- Frith, U. (Ed.). (1985). *Beneath the surface of Developmental Dyslexia*. London: Erlbaum.
- Frost, J. (1999). *Lesepraksis: på teoretisk grunnlag*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Frost, J., Fredheim, G., & Ellefsen, K. E. (2009). *Språk- og leseveiledning: i teori og praksis*. [Oslo]: Cappelen akademisk forl.
- Gabrielsen, E. (2008). Lese- og skrivevansker blant voksne. In E. Bru, E. Heiervang & F. E. Tønnesen (Eds.), *Lesevansker og livsvansker: om dysleksi og psykisk helse* (pp. S. 145-157). Stavanger: Hertervig akademisk.
- Godøy, O. R., Monsrud, M.-B., & Berrum, K. (2011). *Spesialpedagogisk leseopplæring: en veileder*. Oslo: Bredtvet kompetansesenter.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7(6).
- Halsan, A. (2012, 07.03.2012). Kritikkverdige bruk av kartleggingsprøver Retrieved 07.03.2012, from <http://lesesenteret.uis.no/forside/nyheter/article59228-1037.html>
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: maximizing impact on learning*. New York: Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. Retrieved from
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The Simple Way of Reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 127-160.
- Høien, T. (2005). *Håndbok til LOGOS: teoribasert diagnostisering av lesevansker*. Bryne: Logometrica.
- Høien, T., & Lundberg, I. (2000). *Dysleksi: fra teori til praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Kristoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.
- Jönsson, A. (2011). *Vurdering og læring*. København: Akademisk forl.
- Kunnskapsdepartementet. (2003-2004). St.meld.nr.30 Kultur for læring. [Oslo].
- Kunnskapsdepartementet. (2006-2007). St.meld.nr.16 Og ingen stod igjen: Tidlig innsats for livslang læring. [Oslo].
- Kunnskapsdepartementet. (2007-2008). St.meld.nr.31 Kvalitet i skolen. [Oslo].
- Lyster, S.-A. (2009). Ordforråd og leseutvikling. In J. Frost (Ed.), *Språk- og leseveiledning -i teori og praksis*: Cappelen Damm.
- Læreplan for grunnskolen og videregående opplæring. (2006). *Kunnskapsløftet*. [Oslo]: Utdannings- og forskningsdepartementet
- Mertens, D. M. (1998). *Research methods in education and psychology: integrating diversity with quantitative & qualitative approaches*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Nusche, D., Earl, L., Maxwell, W., & Shewbridge, C. (2012). OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education Norway Retrieved 28.03.2012, from [http://www.udir.no/Upload/5/OECD\\_evaluering.pdf?epsLanguage=no](http://www.udir.no/Upload/5/OECD_evaluering.pdf?epsLanguage=no)
- O'Day, J. A. (2002). Complexity, accountability, and school improvement. *Harvard Educational Review*, 72(3), 293-329.
- Oftedal, M. P. (2006). Språklige forutsetninger og skriftspråklig læring : på tide å snu trenden? *Norsk tidsskrift for logopedi*, 52(2), 20-23.
- Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (1998).
- Ottesen, E., & Møller, J. (2010). Underveis, men i svært ulikt tempo: Et blikk inn i ti skoler etter tre år med Kunnskapsløftet. Retrieved 28.02.2012, from [http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2011/5/fire\\_tredje.pdf?epsLanguage=no](http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2011/5/fire_tredje.pdf?epsLanguage=no)
- Panel, T. N. R. (2000). National Reading Panel Releases Report on Researchbased Approaches to Reading Instruction Retrieved 23.02.2012, from <http://www.nationalreadingpanel.org/Publications/summary.htm>
- Shaywitz, S. E. (2003). *Overcoming dyslexia: a new and complete science-based program for reading problems at any level*. New York: Knopf.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforl.
- Skaathun, A. (1993). *Den normale leseprosessen*. [Stavanger]: Senter for leseforskning.
- Skaathun, A. (2000). *Den normale staveutviklinga*. Stavanger: Høgskolen i Stavanger, Senter for leseforskning.
- Slemmen, T. (2010). *Vurdering for læring i klasserommet*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Smith, K. (2009). Samspillet mellom vurdering og motivasjon. In S. Dobson, A. Eggen & K. Smith (Eds.), *Vurdering, prinsipper og praksis* (pp. 23-38). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Stanovich, K. E. (2000). *Progress in understanding reading: scientific foundations and new frontiers*. New York: Guilford Press.
- Torgesen, J. K. (2005). Recent Discoveries on Remedial Interventions In C. Hulme & M. Snowling (Eds.), *The Science of Reading* (pp. 521-537): Malden, Mass.: Blackwell.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2006). KUNNSKAPSLØFTET: læreplan for grunnskolen og videregående opplæring Retrieved 20.02.2012, from <http://www.ungeogrus.no/PageFiles/39/Kunnskapsloftet.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2009a). *Idéhefte: Kartlegging av leseferdighet 1. og 2. årstrinn*. Oslo: Lesesentret Universitetet i Stavanger.
- Utdanningsdirektoratet. (2009b). Vurdering på barnetrinnet: Nå gjelder det.
- Utdanningsdirektoratet. (2010). Vurdering for læring Retrieved 23.02.2012, from <http://www.udir.no/Vurdering/Vurdering-for-laring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2011). PISA Retrieved 29.03.12, from <http://www.udir.no/Tilstand/Internasjonale-studier-/PISA---Programme-for-International-Student-Assessment/>
- Utdanningsdirektoratet. (2012). Kartlegging grunnskole Retrieved 20.02.2012, from <http://www.udir.no/Vurdering/Kartlegging-gs/>
- Wagner, Å. K. H., Uppstad, P. H., & Strömqvist, S. (2008). *Det flerspråklige mennesket: en grunnbok om skriftspråklæring* (Vol. nr. 172). Bergen: Fagbokforlaget.
- Zimmermann, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-Motivation for Academic Attainment: The Role of Self-Efficacy Beliefs and personal Goal Setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-676.



## Figurliste:

| figur |  | side |
|-------|--|------|
| 1     | Sammenheng mellom teori og spørreskjema                                    | 43   |
| 2     | Antall lærere som bruker idéheftet   | 47   |
| 3     | Bruk av idéheftet  | 48   |
| 4     | Prøvematerialet generelt   | 49   |
| 5     | Bruk av idéheftet og ”justering av skolens praksis”                        | 50   |
| 6     | Nye mål for opplæringen  | 51   |
| 7     | Bruk av idéheftet og ”sette nye mål for å forstå innholdet i en tekst”     | 52   |
| 8     | Bruk av idéheftet og ”sette nye mål for elevers holdning til lesing”       | 53   |
| 9     | Kvalitative tilbakemeldinger (feedback)                                    | 54   |
| 10    | Bruk av idéheftet og ”feedback for å motivere til videre innsats”          | 55   |
| 11    | Bruk av idéheftet og ”feedback for å fremme strategier for leseforståelse” | 56   |
| 12    | Resultatene som grunnlag for samarbeid                                     | 57   |
| 13    | Bruk av idéheftet og ”samarbeid med kollegaer”                             | 58   |
| 14    | Kvantitative prøveresultater på skole- og kommunenivå                      | 59   |
| 15    | Opplevelse av lærerveiledningen  | 60   |
| 16    | Ulike sider ved lærerveiledningen  | 60   |
| 17    | Tidsbruk i forhold til nytteverdi  | 61   |

## **Vedlegg:**

### **Vedlegg 1: Spørreskjemaet som er benyttet i studien**



Universitetet  
i Stavanger

Lesesenteret

### Bruk av den obligatoriske prøven Kartlegging av leseferdighet på 2. årstrinn

Til skoleleder og kontaktlærer på 2. trinn.

Denne spørreundersøkelsen om bruk av den obligatoriske prøven **Kartlegging av leseferdighet på 2. årstrinn** er en del av et masterstudium i spesialpedagogikk ved Lesesenteret, Universitetet i Stavanger. Informasjon fra undersøkelsen vil bli brukt i forbindelse med revisjonsarbeid av prøven. Data fra undersøkelsen vil **ikke** knyttes opp mot den enkelte lærer eller skole. Det tar ca 5 minutter å svare på undersøkelsen.

**Vi ber om at en (1) kontaktlærer på 2. trinn fyller ut spørreskjemaet.**

Din identitet vil holdes skjult  
Les om [retningslinjer for personvern](#). (Åpnes i nytt vindu)

#### Bakgrunnsinformasjon:

##### 1) Kjønn:

Mann  Kvinne

##### 2) Hvilken utdanning har du? (kryss gjerne av flere)

- Lærer  
 Førskolelærer  
 Universitetsutdanning  
 Ikke godkjent utdanning

##### 3) Har du tilleggstudning? (kryss gjerne av flere)

- Spes. ped.  
 Grunnleggende lese- skrive- og matematikkopplæring (GLSM)  
 Småskolepedagogikk  
 Videreutdanning i norsk  
 Ped. arbeid på småskoletrinnet (PAPS)  
 Annet

##### 4) Hvor mange år har du arbeidet i skolen?

1-5 år  6-10 år  Mer enn 11 år

##### 5) Hvor mange ganger har du arbeidet med begynneropplæring i lesing?

1 gang  2 ganger  3 ganger  4 ganger eller mer

##### 6) Hvor mange klasser/grupper er det på 2. trinn på din skole?

1 klasse  2 klasser  3 klasser eller flere

Neste >>

13 % fullført



Universitetet  
i Stavanger

Lesesenteret

### Bruk av den obligatoriske prøven Kartlegging av leseferdighet på 2. årstrinn

Prøvematerialet til **Kartlegging av leseferdighet på 2.trinn** består av tre deler: et **prøvehefte**, en **lærerveiledning**, samt et **idéhefte**.

#### 7) Hvordan opplever du prøvematerialet generelt

|  | Fornøyd               | Ikke fornøyd          | Vet ikke              |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| som et verktøy til å vurdere elevers leseferdigheter?                                    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| som et verktøy til å vurdere om elever har tilfredsstillende utbytte av leseopplæringen? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| som et verktøy til å justere egen praksis i forhold til leseopplæring?                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| som et verktøy til å justere skolens praksis i forhold til leseopplæring?                | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Neste >>

25 % fullført



Universitetet  
i Stavanger

Lesesenteret

### Bruk av den obligatoriske prøven Kartlegging av leseferdighet på 2. årstrinn

Prøveheftet består av ni delprøver som måler ulike delferdigheter knyttet til lesing og skriving.

#### 8) Fører vurderingen av prøveresultatene til at du setter nye mål for opplæringen i forhold til

|   | Ofte                  | Av og til             | Aldri                 |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| elevers holdning til lesing?  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| elevers ferdigheter i å gjenkjenne små og store bokstaver?                      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| elevers ferdigheter i staving?  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| elevers ferdigheter i å lese ord raskt og korrekt (automatisk ordgjenkjenning)? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| elevers evne til å forstå innholdet i en setning?                               | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| elevers ferdigheter i å arbeide etter skriftlig instruksjon?                    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| elevers evne til å forstå innholdet i en tekst?                                 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| elevers ferdigheter i å dele sammensatte ord (morfemkunnskap)?                  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| hvorvidt elever arbeider for seint eller for raskt (kognitiv stil)?             | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

#### 9) Gir du elevene kvalitative tilbakemeldinger om prøveresultatene for å

|  | Ofte                  | Av og til             | Aldri                 |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| vise hva han/hun mestrer?                        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| vise hva han/hun ikke mestrer?                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| vise hva han/hun må arbeide med for å bli bedre? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| motivere til videre innsats for å nå mål?        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| fremme evne til å overvåke egen lesing/læring?   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| fremme strategier for leseforståelse?            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| fremme læringssamtaler mellom elevene?           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Neste >>

38 % fullført



Universitetet  
i Stavanger

Lesesenteret

**Bruk av den obligatoriske prøven Kartlegging av leseferdighet på 2. årstrinn**

Lærerveiledningen består av instruksjon om gjennomføring av prøvene, skåringsguide og fasit.

**10) Hvordan opplever du lærerveiledningen?**

Oversiktlig  Uoversiktlig  Vet ikke

**11) Hvordan opplever du informasjonen til lærer?**

Enkel å forstå  Vanskelig å forstå  Vet ikke

**12) Hvordan tror du instruksjonene oppleves for elevene?**

Enkle å forstå  Vanskelig å forstå  Vet ikke

**13) Hvordan oppleves det å skåre prøvene (vurdere elevers ferdighetsnivå)?**

Enkelt  Vanskelig  Vet ikke

Neste >>

50 % fullført



Universitetet  
i Stavanger

Lesesenteret

**Bruk av den obligatoriske prøven Kartlegging av leseferdighet på 2. årstrinn**

**Idéheftet** inneholder bakgrunnsteori for prøven, omtale og vurdering av delprøvene samt forslag til pedagogiske tiltak knyttet til funnene i prøven.

**14) Bruker du idéheftet?**

Ja  Nei

Neste >>

63 % fullført

© Copyright [www.QuestBack.com](http://www.QuestBack.com). All Rights Reserved.



Universitetet  
i Stavanger

Lesesenteret

**Bruk av den obligatoriske prøven Kartlegging av leseferdighet på 2. årstrinn**

**Denne informasjonen vises kun i forhåndsvisningen**

Følgende kriterier må være oppfylt for at spørsmålet skal vises for respondenten:

- (
- Hvis "Bruker du idéheftet?" er lik "Ja"
- )

**15) Bruker du idéheftet**

|   | Ofte                  | Av og til             | Aldri                 |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| til å avklare hvilke delferdigheter de ulike delprøvene måler?            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| til å vurdere elevens resultater på hver delprøve?                        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| til å avklare hvorfor elever kommer til kort på en eller flere delprøver? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| til å finne pedagogiske tiltak som kan fremme elevens leseferdigheter?    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| til å planlegge videre leseopplæring?                                     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| som teoretisk referanseramme for leseopplæring?                           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Neste >>

75 % fullført





Universitetet  
i Stavanger

Lesesenteret

**Bruk av den obligatoriske prøven Kartlegging av leseferdighet på 2. årstrinn**

**16) Bruk av prøveresultater (antall under kritisk grense og antall med alt rett) på skole- og kommunenivå:**

|  | Ofte                  | Av og til             | Aldri                 | Vet ikke              |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Følges resultater systematisk opp på skolen?                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Evalueres elevers resultater på hver delprøve isolert?         | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Evalueres resultater på klassenivå formelt på skolen?          | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Sammenlignes årets resultater med resultater fra tidligere år? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Rapporteres resultater på kommunenivå?                         | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Neste >>

88 % fullført



Universitetet  
i Stavanger

Lesesenteret

**Bruk av den obligatoriske prøven Kartlegging av leseferdighet på 2. årstrinn**

Prøveresultater som **grunnlag for samarbeid** på ulike nivå:

**17) Bruker du resultater som grunnlag for samarbeid med**

|  | Ofte                  | Av og til             | Aldri                 |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| foreldre om elevers leseutvikling?                                     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| skoleledelsen i forhold til enkeltelevers leseutvikling?               | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| andre faggrupper (f.eks PPT) i forhold til enkeltelever leseutvikling? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| kollegaer om kriterier for konkretisering av læringsmålene?            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

**18) Hvordan opplever du tidsbruken på prøven i forhold til nytteverdien?**

Akseptabel tidsbruk  Uakseptabel tidsbruk  Vet ikke

Send

100 % fullført

## Vedlegg 2: Frekvenstabeller

**som et verktøy til å vurdere elevers leseferdigheter?**

|       |              | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|--------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 0            | 14        | 2.2     | 2.2           | 2.2                |
|       | Fornøyd      | 560       | 86.7    | 86.7          | 88.9               |
|       | Ikke fornøyd | 48        | 7.4     | 7.4           | 96.3               |
|       | Vet ikke     | 24        | 3.7     | 3.7           | 100.0              |
|       | Total        | 646       | 100.0   | 100.0         |                    |

**7: som et verktøy til å vurdere om elever har tilfredsstillende utbytte av leseopplæringen?**

|       |              | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|--------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 0            | 19        | 2.9     | 2.9           | 2.9                |
|       | Fornøyd      | 496       | 76.8    | 76.8          | 79.7               |
|       | Ikke fornøyd | 68        | 10.5    | 10.5          | 90.2               |
|       | Vet ikke     | 63        | 9.8     | 9.8           | 100.0              |
|       | Total        | 646       | 100.0   | 100.0         |                    |

**7: som et verktøy til å justere egen praksis i forhold til leseopplæring?**

|       |              | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|--------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 0            | 18        | 2.8     | 2.8           | 2.8                |
|       | Fornøyd      | 467       | 72.3    | 72.3          | 75.1               |
|       | Ikke fornøyd | 75        | 11.6    | 11.6          | 86.7               |
|       | Vet ikke     | 86        | 13.3    | 13.3          | 100.0              |
|       | Total        | 646       | 100.0   | 100.0         |                    |

**7: som et verktøy til å justere skolens praksis i forhold til leseopplæring?**

|       |              | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|--------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 0            | 18        | 2.8     | 2.8           | 2.8                |
|       | Fornøyd      | 377       | 58.4    | 58.4          | 61.1               |
|       | Ikke fornøyd | 97        | 15.0    | 15.0          | 76.2               |
|       | Vet ikke     | 154       | 23.8    | 23.8          | 100.0              |
|       | Total        | 646       | 100.0   | 100.0         |                    |

**8: elevers holdning til lesing?**

|       |           | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-----------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 0         | 10        | 1.5     | 1.5           | 1.5                |
|       | Aldri     | 57        | 8.8     | 8.8           | 10.4               |
|       | Av og til | 426       | 65.9    | 65.9          | 76.3               |
|       | Ofte      | 153       | 23.7    | 23.7          | 100.0              |
|       | Total     | 646       | 100.0   | 100.0         |                    |

**8: elevers ferdigheter i å gjenkjenne små og store bokstaver?**

|       |           | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-----------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 0         | 8         | 1.2     | 1.2           | 1.2                |
|       | Aldri     | 53        | 8.2     | 8.2           | 9.4                |
|       | Av og til | 291       | 45.0    | 45.0          | 54.5               |
|       | Ofte      | 294       | 45.5    | 45.5          | 100.0              |
|       | Total     | 646       | 100.0   | 100.0         |                    |

**8: elevers ferdigheter i staving?**

|       |           | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-----------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 0         | 11        | 1.7     | 1.7           | 1.7                |
|       | Aldri     | 37        | 5.7     | 5.7           | 7.4                |
|       | Av og til | 324       | 50.2    | 50.2          | 57.6               |
|       | Ofte      | 274       | 42.4    | 42.4          | 100.0              |
|       | Total     | 646       | 100.0   | 100.0         |                    |

**8: elevers ferdigheter i å lese ord raskt og korrekt (automatisk ordgjenkjenning)?**

|       |           | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-----------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 0         | 12        | 1.9     | 1.9           | 1.9                |
|       | Aldri     | 24        | 3.7     | 3.7           | 5.6                |
|       | Av og til | 318       | 49.2    | 49.2          | 54.8               |
|       | Ofte      | 292       | 45.2    | 45.2          | 100.0              |
|       | Total     | 646       | 100.0   | 100.0         |                    |

**8: elevers evne til å forstå innholdet i en setning?**

|       |           | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-----------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 0         | 11        | 1.7     | 1.7           | 1.7                |
|       | Aldri     | 20        | 3.1     | 3.1           | 4.8                |
|       | Av og til | 295       | 45.7    | 45.7          | 50.5               |
|       | Ofte      | 320       | 49.5    | 49.5          | 100.0              |
|       | Total     | 646       | 100.0   | 100.0         |                    |

**8: elevers ferdigheter i å arbeide etter skriftlig instruksjon?**

|       |           | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-----------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 0         | 9         | 1.4     | 1.4           | 1.4                |
|       | Aldri     | 24        | 3.7     | 3.7           | 5.1                |
|       | Av og til | 323       | 50.0    | 50.0          | 55.1               |
|       | Ofte      | 290       | 44.9    | 44.9          | 100.0              |
|       | Total     | 646       | 100.0   | 100.0         |                    |

**8: elevers evne til å forstå innholdet i en tekst?**

|       |           | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-----------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 0         | 14        | 2.2     | 2.2           | 2.2                |
|       | Aldri     | 18        | 2.8     | 2.8           | 5.0                |
|       | Av og til | 288       | 44.6    | 44.6          | 49.5               |
|       | Ofte      | 326       | 50.5    | 50.5          | 100.0              |
|       | Total     | 646       | 100.0   | 100.0         |                    |

**8: elevers ferdigheter i å dele sammensatte ord (morfemkunnskap)?**

|       |           | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-----------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 0         | 12        | 1.9     | 1.9           | 1.9                |
|       | Aldri     | 31        | 4.8     | 4.8           | 6.7                |
|       | Av og til | 363       | 56.2    | 56.2          | 62.8               |
|       | Ofte      | 240       | 37.2    | 37.2          | 100.0              |
|       | Total     | 646       | 100.0   | 100.0         |                    |

**8: hvorvidt elever arbeider for seint eller for raskt (kognitiv stil)?**

|       |           | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-----------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 0         | 12        | 1.9     | 1.9           | 1.9                |
|       | Aldri     | 51        | 7.9     | 7.9           | 9.8                |
|       | Av og til | 367       | 56.8    | 56.8          | 66.6               |
|       | Ofte      | 216       | 33.4    | 33.4          | 100.0              |
|       | Total     | 646       | 100.0   | 100.0         |                    |

**9: vise hva han/hun mestrer?**

|       |           | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-----------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 0         | 12        | 1.9     | 1.9           | 1.9                |
|       | Aldri     | 30        | 4.6     | 4.6           | 6.5                |
|       | Av og til | 168       | 26.0    | 26.0          | 32.5               |
|       | Ofte      | 436       | 67.5    | 67.5          | 100.0              |
|       | Total     | 646       | 100.0   | 100.0         |                    |

**9: vise hva han/hun ikke mestrer?**

|       |           | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-----------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 0         | 17        | 2.6     | 2.6           | 2.6                |
|       | Aldri     | 127       | 19.7    | 19.7          | 22.3               |
|       | Av og til | 289       | 44.7    | 44.7          | 67.0               |
|       | Ofte      | 213       | 33.0    | 33.0          | 100.0              |
|       | Total     | 646       | 100.0   | 100.0         |                    |

**9: vise hva han/hun må arbeide med for å bli bedre?**

|       |           | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-----------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 0         | 14        | 2.2     | 2.2           | 2.2                |
|       | Aldri     | 20        | 3.1     | 3.1           | 5.3                |
|       | Av og til | 175       | 27.1    | 27.1          | 32.4               |
|       | Ofte      | 437       | 67.6    | 67.6          | 100.0              |
|       | Total     | 646       | 100.0   | 100.0         |                    |

**9: motivere til videre innsats for å nå mål?**

|       |           | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-----------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 0         | 13        | 2.0     | 2.0           | 2.0                |
|       | Aldri     | 29        | 4.5     | 4.5           | 6.5                |
|       | Av og til | 167       | 25.9    | 25.9          | 32.4               |
|       | Ofte      | 437       | 67.6    | 67.6          | 100.0              |
|       | Total     | 646       | 100.0   | 100.0         |                    |

**9: fremme evne til å overvåke egen lesing/læring?**

|       |           | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-----------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 0         | 16        | 2.5     | 2.5           | 2.5                |
|       | Aldri     | 80        | 12.4    | 12.4          | 14.9               |
|       | Av og til | 327       | 50.6    | 50.6          | 65.5               |
|       | Ofte      | 223       | 34.5    | 34.5          | 100.0              |
|       | Total     | 646       | 100.0   | 100.0         |                    |

**9: fremme strategier for leseforståelse?**

|       |           | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-----------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 0         | 15        | 2.3     | 2.3           | 2.3                |
|       | Aldri     | 46        | 7.1     | 7.1           | 9.4                |
|       | Av og til | 257       | 39.8    | 39.8          | 49.2               |
|       | Ofte      | 328       | 50.8    | 50.8          | 100.0              |
|       | Total     | 646       | 100.0   | 100.0         |                    |

**9: fremme læringssamtaler mellom elevene?**

|       |           | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-----------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 0         | 18        | 2.8     | 2.8           | 2.8                |
|       | Aldri     | 118       | 18.3    | 18.3          | 21.1               |
|       | Av og til | 347       | 53.7    | 53.7          | 74.8               |
|       | Ofte      | 163       | 25.2    | 25.2          | 100.0              |
|       | Total     | 646       | 100.0   | 100.0         |                    |

**10: Hvordan opplever du lærerveiledningen?**

|       |              | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|--------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 0            | 9         | 1.4     | 1.4           | 1.4                |
|       | Oversiktlig  | 595       | 92.1    | 92.1          | 93.5               |
|       | Uoversiktlig | 24        | 3.7     | 3.7           | 97.2               |
|       | Vet ikke     | 18        | 2.8     | 2.8           | 100.0              |
|       | Total        | 646       | 100.0   | 100.0         |                    |

**11: Hvordan opplever du informasjonen til lærer?**

|       |                    | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|--------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 0                  | 13        | 2.0     | 2.0           | 2.0                |
|       | Enkel å forstå     | 600       | 92.9    | 92.9          | 94.9               |
|       | Vanskelig å forstå | 10        | 1.5     | 1.5           | 96.4               |
|       | Vet ikke           | 23        | 3.6     | 3.6           | 100.0              |
|       | Total              | 646       | 100.0   | 100.0         |                    |



**12: Hvordan tror du instruksjonene oppleves for elevene?**

|       |                    | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|--------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 0                  | 15        | 2.3     | 2.3           | 2.3                |
|       | Enkle å forstå     | 522       | 80.8    | 80.8          | 83.1               |
|       | Vanskelig å forstå | 46        | 7.1     | 7.1           | 90.2               |
|       | Vet ikke           | 63        | 9.8     | 9.8           | 100.0              |
|       | Total              | 646       | 100.0   | 100.0         |                    |

**13: Hvordan oppleves det å skåre prøvene (vurdere elevers ferdighetsnivå)?**

|       |           | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-----------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 0         | 10        | 1.5     | 1.5           | 1.5                |
|       | Enkelt    | 557       | 86.2    | 86.2          | 87.8               |
|       | Vanskelig | 42        | 6.5     | 6.5           | 94.3               |
|       | Vet ikke  | 37        | 5.7     | 5.7           | 100.0              |
|       | Total     | 646       | 100.0   | 100.0         |                    |

**14: Bruker du idéheftet?**

|       |       | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 0     | 13        | 2.0     | 2.0           | 2.0                |
|       | Ja    | 441       | 68.3    | 68.3          | 70.3               |
|       | Nei   | 192       | 29.7    | 29.7          | 100.0              |
|       | Total | 646       | 100.0   | 100.0         |                    |

**15: til å avklare hvilke delferdigheter de ulike delprøvene måler?**

|       |           | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-----------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid |           | 205       | 31.7    | 31.7          | 31.7               |
|       | 0         | 2         | .3      | .3            | 32.0               |
|       | Aldri     | 12        | 1.9     | 1.9           | 33.9               |
|       | Av og til | 282       | 43.7    | 43.7          | 77.6               |
|       | Ofte      | 145       | 22.4    | 22.4          | 100.0              |
|       | Total     | 646       | 100.0   | 100.0         |                    |

**15: til å vurdere elevers resultater på hver delprøve?**

|           | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-----------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid     | 205       | 31.7    | 31.7          | 31.7               |
| 0         | 1         | .2      | .2            | 31.9               |
| Aldri     | 19        | 2.9     | 2.9           | 34.8               |
| Av og til | 208       | 32.2    | 32.2          | 67.0               |
| Ofte      | 213       | 33.0    | 33.0          | 100.0              |
| Total     | 646       | 100.0   | 100.0         |                    |

**15: til å avklare hvorfor elever kommer til kort på en eller flere delprøver?**

|           | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-----------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid     | 205       | 31.7    | 31.7          | 31.7               |
| 0         | 1         | .2      | .2            | 31.9               |
| Aldri     | 20        | 3.1     | 3.1           | 35.0               |
| Av og til | 230       | 35.6    | 35.6          | 70.6               |
| Ofte      | 190       | 29.4    | 29.4          | 100.0              |
| Total     | 646       | 100.0   | 100.0         |                    |

**15: til å finne pedagogiske tiltak som kan fremme elevers leseferdigheter?**

|           | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-----------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid     | 205       | 31.7    | 31.7          | 31.7               |
| 0         | 2         | .3      | .3            | 32.0               |
| Aldri     | 6         | .9      | .9            | 33.0               |
| Av og til | 202       | 31.3    | 31.3          | 64.2               |
| Ofte      | 231       | 35.8    | 35.8          | 100.0              |
| Total     | 646       | 100.0   | 100.0         |                    |

**15: til å planlegge videre leseopplæring?**

|           | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-----------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid     | 205       | 31.7    | 31.7          | 31.7               |
| 0         | 1         | .2      | .2            | 31.9               |
| Aldri     | 15        | 2.3     | 2.3           | 34.2               |
| Av og til | 239       | 37.0    | 37.0          | 71.2               |
| Ofte      | 186       | 28.8    | 28.8          | 100.0              |
| Total     | 646       | 100.0   | 100.0         |                    |

**15: som teoretisk referanseramme for leseopplæring?**

|           | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-----------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid     | 205       | 31.7    | 31.7          | 31.7               |
| 0         | 5         | .8      | .8            | 32.5               |
| Aldri     | 54        | 8.4     | 8.4           | 40.9               |
| Av og til | 286       | 44.3    | 44.3          | 85.1               |
| Ofte      | 96        | 14.9    | 14.9          | 100.0              |
| Total     | 646       | 100.0   | 100.0         |                    |

**16: Følges resultater systematisk opp på skolen?**

|           | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-----------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid 0   | 8         | 1.2     | 1.2           | 1.2                |
| Aldri     | 19        | 2.9     | 2.9           | 4.2                |
| Av og til | 212       | 32.8    | 32.8          | 37.0               |
| Ofte      | 376       | 58.2    | 58.2          | 95.2               |
| Vet ikke  | 31        | 4.8     | 4.8           | 100.0              |
| Total     | 646       | 100.0   | 100.0         |                    |

**16: Evalueres elevers resultater på hver delprøve isolert?**

|       |           | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-----------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 0         | 12        | 1.9     | 1.9           | 1.9                |
|       | Aldri     | 39        | 6.0     | 6.0           | 7.9                |
|       | Av og til | 269       | 41.6    | 41.6          | 49.5               |
|       | Ofte      | 284       | 44.0    | 44.0          | 93.5               |
|       | Vet ikke  | 42        | 6.5     | 6.5           | 100.0              |
|       | Total     | 646       | 100.0   | 100.0         |                    |

**16: Evalueres resultater på klassenivå formelt på skolen?**

|       |           | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-----------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 0         | 10        | 1.5     | 1.5           | 1.5                |
|       | Aldri     | 93        | 14.4    | 14.4          | 15.9               |
|       | Av og til | 196       | 30.3    | 30.3          | 46.3               |
|       | Ofte      | 280       | 43.3    | 43.3          | 89.6               |
|       | Vet ikke  | 67        | 10.4    | 10.4          | 100.0              |
|       | Total     | 646       | 100.0   | 100.0         |                    |

**16: Sammenlignes årets resultater med resultater fra tidligere år?**

|       |           | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-----------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 0         | 8         | 1.2     | 1.2           | 1.2                |
|       | Aldri     | 83        | 12.8    | 12.8          | 14.1               |
|       | Av og til | 184       | 28.5    | 28.5          | 42.6               |
|       | Ofte      | 275       | 42.6    | 42.6          | 85.1               |
|       | Vet ikke  | 96        | 14.9    | 14.9          | 100.0              |
|       | Total     | 646       | 100.0   | 100.0         |                    |

**16: Rapporteres resultater på kommunenivå?**

|       |           | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-----------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 0         | 8         | 1.2     | 1.2           | 1.2                |
|       | Aldri     | 81        | 12.5    | 12.5          | 13.8               |
|       | Av og til | 41        | 6.3     | 6.3           | 20.1               |
|       | Ofte      | 295       | 45.7    | 45.7          | 65.8               |
|       | Vet ikke  | 221       | 34.2    | 34.2          | 100.0              |
|       | Total     | 646       | 100.0   | 100.0         |                    |

**17: foreldre om elevers leseutvikling?**

|       |           | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-----------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 0         | 9         | 1.4     | 1.4           | 1.4                |
|       | Av og til | 81        | 12.5    | 12.5          | 13.9               |
|       | Ofte      | 556       | 86.1    | 86.1          | 100.0              |
|       | Total     | 646       | 100.0   | 100.0         |                    |

**17: skoleledelsen i forhold til enkeltelevers leseutvikling?**

|       |           | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-----------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 0         | 9         | 1.4     | 1.4           | 1.4                |
|       | Aldri     | 31        | 4.8     | 4.8           | 6.2                |
|       | Av og til | 251       | 38.9    | 38.9          | 45.0               |
|       | Ofte      | 355       | 55.0    | 55.0          | 100.0              |
|       | Total     | 646       | 100.0   | 100.0         |                    |

**17: andre faggrupper (f.eks PPT) i forhold til enkeltelever leseutvikling?**

|       |           | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-----------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 0         | 8         | 1.2     | 1.2           | 1.2                |
|       | Aldri     | 26        | 4.0     | 4.0           | 5.3                |
|       | Av og til | 295       | 45.7    | 45.7          | 50.9               |
|       | Ofte      | 317       | 49.1    | 49.1          | 100.0              |
|       | Total     | 646       | 100.0   | 100.0         |                    |

**17: kollegaer om kriterier for konkretisering av læringsmålene?**

|       |           | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-----------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 0         | 15        | 2.3     | 2.3           | 2.3                |
|       | Aldri     | 62        | 9.6     | 9.6           | 11.9               |
|       | Av og til | 339       | 52.5    | 52.5          | 64.4               |
|       | Ofte      | 230       | 35.6    | 35.6          | 100.0              |
|       | Total     | 646       | 100.0   | 100.0         |                    |

**18: Hvordan opplever du tidsbruken på prøven i forhold til nytteverdien?**

|       |                      | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|----------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 0                    | 8         | 1.2     | 1.2           | 1.2                |
|       | Akseptabel tidsbruk  | 558       | 86.4    | 86.4          | 87.6               |
|       | Uakseptabel tidsbruk | 40        | 6.2     | 6.2           | 93.8               |
|       | Vet ikke             | 40        | 6.2     | 6.2           | 100.0              |
|       | Total                | 646       | 100.0   | 100.0         |                    |

### Vedlegg 3: Analyser av forskjeller mellom gruppen som bruker idéheftet og gruppen som ikke bruker idéheftet

Bruk av idéheftet og opplevelse av prøvematerialet-

**Crosstab**

|                          |                                   |                                   | 7: som et verktøy til å justere skolens praksis i forhold til leseopplæring? |         |              |          | Total  |
|--------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|--|---------|--------------|----------|--------|
|                          |                                   |                                   | 0  | Fornøyd | Ikke fornøyd | Vet ikke |        |
| 14: Bruker du idéheftet? | 0                                 | Count                             | 6  | 3       | 2            | 2        | 13     |
|                          |                                   | % within 14: Bruker du idéheftet? | 46.2%  | 23.1%   | 15.4%        | 15.4%    | 100.0% |
|                          | Ja                                | Count                             | 9  | 289     | 58           | 85       | 441    |
|                          | % within 14: Bruker du idéheftet? | 2.0%                              | 65.5%  | 13.2%   | 19.3%        | 100.0%   |        |
|                          | Nei                               | Count                             | 3  | 85      | 37           | 67       | 192    |
|                          | % within 14: Bruker du idéheftet? | 1.6%                              | 44.3%  | 19.3%   | 34.9%        | 100.0%   |        |
| Total                    | Count                             | 18                                | 377  | 97      | 154          | 646      |        |
|                          | % within 14: Bruker du idéheftet? | 2.8%                              | 58.4%  | 15.0%   | 23.8%        | 100.0%   |        |

**Chi-Square Tests**

|                    | Value                | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
|--------------------|----------------------|----|-----------------------|
| Pearson Chi-Square | 120.278 <sup>a</sup> | 6  | .000                  |
| Likelihood Ratio   | 55.451               | 6  | .000                  |
| N of Valid Cases   | 646                  |    |                       |

a. 3 cells (25.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .36.

Bruk av idéheftet og bruk av prøveresultatene til å sette nye mål for opplæringen i forhold til elevens evne til å forstå innholdet i en tekst?

|                          |     | 8: elevens evne til å forstå innholdet i en tekst? |       |           |       | Total |        |
|--------------------------|-----|--|-------|-----------|-------|-------|--------|
|                          |     | 0  | Aldri | Av og til | Ofte  |       |        |
| 14: Bruker du idéheftet? | 0   | Count  | 7     | 2         | 1     | 3     | 13     |
|                          |     | % within 14: Bruker du idéheftet?                  | 53.8% | 15.4%     | 7.7%  | 23.1% | 100.0% |
|                          | Ja  | Count  | 6     | 12        | 177   | 246   | 441    |
|                          |     | % within 14: Bruker du idéheftet?                  | 1.4%  | 2.7%      | 40.1% | 55.8% | 100.0% |
|                          | Nei | Count  | 1     | 4         | 110   | 77    | 192    |
|                          |     | % within 14: Bruker du idéheftet?                  | .5%   | 2.1%      | 57.3% | 40.1% | 100.0% |
| Total                    |     | Count  | 14    | 18        | 288   | 326   | 646    |
|                          |     | % within 14: Bruker du idéheftet?                  | 2.2%  | 2.8%      | 44.6% | 50.5% | 100.0% |

#### Chi-Square Tests

|                    | Value                | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
|--------------------|----------------------|----|-----------------------|
| Pearson Chi-Square | 193.050 <sup>a</sup> | 6  | .000                  |
| Likelihood Ratio   | 64.167               | 6  | .000                  |
| N of Valid Cases   | 646                  |    |                       |

a. 3 cells (25.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .28.



Bruk av idéheftet og bruk av prøveresultatene til å sette nye mål for opplæringen i forhold til elevers holdning til lesing

|                            |                                   | 8: elevers holdning til lesing? |       |           |       | Total  |
|----------------------------|-----------------------------------|---------------------------------|-------|-----------|-------|--------|
|                            |                                   | 0                               | Aldri | Av og til | Ofte  |        |
| 14: Bruker du idéheftet? 0 | Count                             | 6                               | 2     | 2         | 3     | 13     |
|                            | % within 14: Bruker du idéheftet? | 46.2%                           | 15.4% | 15.4%     | 23.1% | 100.0% |
| Ja                         | Count                             | 2                               | 29    | 290       | 120   | 441    |
|                            | % within 14: Bruker du idéheftet? | .5%                             | 6.6%  | 65.8%     | 27.2% | 100.0% |
| Nei                        | Count                             | 2                               | 26    | 134       | 30    | 192    |
|                            | % within 14: Bruker du idéheftet? | 1.0%                            | 13.5% | 69.8%     | 15.6% | 100.0% |
| Total                      | Count                             | 10                              | 57    | 426       | 153   | 646    |
|                            | % within 14: Bruker du idéheftet? | 1.5%                            | 8.8%  | 65.9%     | 23.7% | 100.0% |

#### Chi-Square Tests

|                    | Value                | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
|--------------------|----------------------|----|-----------------------|
| Pearson Chi-Square | 191.883 <sup>a</sup> | 6  | .000                  |
| Likelihood Ratio   | 57.642               | 6  | .000                  |
| N of Valid Cases   | 646                  |    |                       |

a. 4 cells (33.3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .20.

## Bruk av idéheftet og bruk av prøveresultatene til å gi feedback

|                          |     | 9: motivere til videre innsats for å nå mål? |       |           |       | Total |        |
|--------------------------|-----|--|-------|-----------|-------|-------|--------|
|                          |     | 0  | Aldri | Av og til | Ofte  |       |        |
| 14: Bruker du idéheftet? | 0   | Count  | 7     | 0         | 1     | 5     | 13     |
|                          |     | % within 14: Bruker du idéheftet?            | 53.8% | .0%       | 7.7%  | 38.5% | 100.0% |
|                          | Ja  | Count  | 4     | 15        | 91    | 331   | 441    |
|                          |     | % within 14: Bruker du idéheftet?            | .9%   | 3.4%      | 20.6% | 75.1% | 100.0% |
|                          | Nei | Count  | 2     | 14        | 75    | 101   | 192    |
|                          |     | % within 14: Bruker du idéheftet?            | 1.0%  | 7.3%      | 39.1% | 52.6% | 100.0% |
| Total                    |     | Count  | 13    | 29        | 167   | 437   | 646    |
|                          |     | % within 14: Bruker du idéheftet?            | 2.0%  | 4.5%      | 25.9% | 67.6% | 100.0% |

### Chi-Square Tests

|                    | Value                | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
|--------------------|----------------------|----|-----------------------|
| Pearson Chi-Square | 213.147 <sup>a</sup> | 6  | .000                  |
| Likelihood Ratio   | 73.097               | 6  | .000                  |
| N of Valid Cases   | 646                  |    |                       |

a. 4 cells (33.3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .26.

## Bruk av idéheftet og bruk av prøveresultatene til å gi feedback

**14: Bruker du idéheftet? \* 9: fremme strategier for leseforståelse? Crosstabulation**

|                          |     | 9: fremme strategier for leseforståelse? |       |           |       | Total |        |
|--------------------------|-----|--|-------|-----------|-------|-------|--------|
|                          |     | 0  | Aldri | Av og til | Ofte  |       |        |
| 14: Bruker du idéheftet? | 0   | Count                                    | 7     | 1         | 2     | 3     | 13     |
|                          |     | % within 14: Bruker du idéheftet?        | 53.8% | 7.7%      | 15.4% | 23.1% | 100.0% |
|                          | Ja  | Count                                    | 5     | 22        | 163   | 251   | 441    |
|                          |     | % within 14: Bruker du idéheftet?        | 1.1%  | 5.0%      | 37.0% | 56.9% | 100.0% |
|                          | Nei | Count                                    | 3     | 23        | 92    | 74    | 192    |
|                          |     | % within 14: Bruker du idéheftet?        | 1.6%  | 12.0%     | 47.9% | 38.5% | 100.0% |
| Total                    |     | Count                                    | 15    | 46        | 257   | 328   | 646    |
|                          |     | % within 14: Bruker du idéheftet?        | 2.3%  | 7.1%      | 39.8% | 50.8% | 100.0% |

### Chi-Square Tests

|                    | Value                | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
|--------------------|----------------------|----|-----------------------|
| Pearson Chi-Square | 177.894 <sup>a</sup> | 6  | .000                  |
| Likelihood Ratio   | 61.132               | 6  | .000                  |
| N of Valid Cases   | 646                  |    |                       |

a. 3 cells (25.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .30.

## Bruk av idéheftet og samarbeid med-

**Crosstab**

|                          |                                   |                                   | 17: kollegaer om kriterier for konkretisering av læringsmålene? |       |           |        | Total  |
|--------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|---|-------|-----------|--------|--------|
|                          |                                   |                                   | 0   | Aldri | Av og til | Ofte   |        |
| 14: Bruker du idéheftet? | 0                                 | Count                             | 6   | 1     | 5         | 1      | 13     |
|                          |                                   | % within 14: Bruker du idéheftet? | 46.2%   | 7.7%  | 38.5%     | 7.7%   | 100.0% |
|                          | Ja                                | Count                             | 7   | 34    | 220       | 180    | 441    |
|                          | % within 14: Bruker du idéheftet? | 1.6%                              | 7.7%  | 49.9% | 40.8%     | 100.0% |        |
|                          | Nei                               | Count                             | 2   | 27    | 114       | 49     | 192    |
|                          | % within 14: Bruker du idéheftet? | 1.0%                              | 14.1%   | 59.4% | 25.5%     | 100.0% |        |
| Total                    |                                   | Count                             | 15  | 62    | 339       | 230    | 646    |
|                          | % within 14: Bruker du idéheftet? | 2.3%                              | 9.6%  | 52.5% | 35.6%     | 100.0% |        |

**Chi-Square Tests**

|                    | Value                | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
|--------------------|----------------------|----|-----------------------|
| Pearson Chi-Square | 130.103 <sup>a</sup> | 6  | .000                  |
| Likelihood Ratio   | 48.909               | 6  | .000                  |
| N of Valid Cases   | 646                  |    |                       |

a. 4 cells (33.3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .30.