

**Prosjekt lese- og skriveopplæring:  
et samarbeid mellom PP- tjenesten,  
kommunene Hobøl, Skiptvet og  
Spydeberg og Høgskolen i Østfold**

**Evaluering av prosjektet:  
andre delrapport august 2006**

**Kjell-Arne Solli**

**Høgskolen i Østfold  
Rapport 2006:2**

Online-versjon (pdf)

Utgivelsessted: Halden

Det må ikke kopieres fra rapporten i strid med åndsverkloven og fotografiloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med KOPINOR, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

**Høgskolen i Østfold har en godkjenningsordning for publikasjoner som skal gis ut i Høgskolens Rapport- og Arbeidsrapportserier.**

Rapporten kan bestilles ved henvendelse til Høgskolen i Østfold.  
(E-post: [postmottak@hiof.no](mailto:postmottak@hiof.no))

Høgskolen i Østfold. Rapport 2006:2  
© Forfatterne/Høgskolen i Østfold  
ISBN: 82-7825-189-4  
ISSN: 1503-2612



|  |    |
|--|----|
| Forord .....   | 3  |
| 1. Bakgrunn for prosjektet.....  | 4  |
| 2. Prosjektets mål, innhold og deltakere .....   | 6  |
| 3. Leseopplæring fortsatt i fokus.....   | 9  |
| 4. Lese – skrive – mestre i innovasjonsperspektiv .....  | 13 |
| 5. Oppsummering fra første delrapport 2004.....  | 19 |
| 6. Evaluering – problemstilling, metode og datagrunnlag .....  | 21 |
| 6.1 Kartleggingsprøvene for 2. klasse som evalueringsverktøy .....   | 23 |
| 6.2 Setningsleseprøvene (SL-60) som vurderingsverktøy .....  | 25 |
| 6.3 Kartleggingsprøver som indikator på resultat kvalitet (læringsutbytte) .....                           | 26 |
| 6.4 Spørreskjemaundersøkelse til lærere. ....  | 28 |
| 6.5 Intervju med sentrale aktører i prosjektet.....  | 33 |
| 7. Resultater 2005-06.....   | 34 |
| 7.1 Kartleggingsprøver 2002 - 05.....  | 34 |
| 7.2 Presentasjon av resultater fra spørreskjemaundersøkelsen. ....   | 46 |
| 7.3 Resultater fra intervju med sentrale aktører .....   | 57 |
| 7.3.1 Prosjektstart (oppstart og iverksetting) – prosjektets betydning og<br>hensikten med prosjektet..... | 57 |
| 7.3.2 Hva har skjedd underveis i prosessen?.....   | 60 |
| 7.3.3 Hvordan vurderes struktur og innhold i prosjektet?.....  | 62 |
| 7.3.4 Resultatet så langt.....   | 67 |
| 7.3.5 Spredning (videreføring av prosjektet).....  | 72 |
| 8. Kort oppsummering og drøfting – mål og resultater så langt .....  | 73 |
| Litteratur.....  | 75 |
| Tabelloversikt.....  | 77 |
| Figuroversikt .....  | 78 |



## Forord

Denne rapporten utgjør andre delrapport i evalueringen av ”Prosjekt lese- og skriveopplæring: et samarbeid mellom PP – tjenesten, kommunene Hobøl, Skiptvet og Spydeberg og Høgskolen i Østfold.” (Prosjekt Lese – skrive – mestre).

Prosjektperioden har vært tre år fra juni 2002. Evalueringsoppdraget ble gitt til professor Alfred Lie og førsteamanuensis Kjell-Arne Solli, Høgskolen i Østfold avdeling lærerutdanning.

Gjennomføring av spørreskjemaundersøkelsen, intervjuene med lærere, bearbeidelse og analyse av data samt skriving av rapporten har jeg gjort. Intervjuene med rektorer og veiledere er gjort i samarbeid med professor Lie.

Jeg vil takke alle som har hjulpet med å gjennomføre oppdraget, og alle som har stilt opp til intervjuer og som har svart på spørreskjemaer. En særlig takk til leder av PP – tjenesten for Hobøl, Skiptvet og Spydeberg, og til professor Alfred Lie for et godt samarbeid så langt. Jeg vil videre takke førsteamanuensis Ragnhild Andresen for faglig gjennomgang og konstruktive kommentarer til den skriftlige rapporten.

Rapporten står helt for min regning.

Halden, august 2006

Kjell-Arne Solli

## 1. Bakgrunn for prosjektet

Den felles PP-tjenesten for kommunene Hobøl, Skiptvet og Spydeberg tok tidlig på nyåret 2002 et initiativ for å få i gang et felles prosjekt for lese- og skriveopplæringa i kommunene. Prosjektsøknad om utviklingsmidler ble sendt Statens Utdanningskontor i februar samme året. Som faglig samarbeidspartner i utviklingsarbeidet falt valget på Høgskolen i Østfold ved Senter for kompetanseutvikling (SKUT), Avdeling for lærerutdanning. Prosjektet skulle gå over tre skoleår: fra juni 2002 til og med våren 2005.

Bakgrunnen for at dette initiativet ble tatt, var at flere undersøkelser hadde vist at det stod dårlig til med leseferdigheten hos elever i norsk skole generelt, noe som også gjaldt for enkelte skoler i de tre kommunene i Indre Østfold.

Prosjektbeskrivelsen viser også til andre grunner for igangsetting av prosjektet:

- Statens Utdanningsdirektør i Østfold sendte den 14.12.01 et skriv til kommunene i Østfold om styrking av lese- og skriveopplæring
- Lese- og skrivevansker var et av satsingsområdene i SAMTAK; kompetanseutviklingsprogram for PPT og skolelederne i hele landet, og det var klare forventninger om at noe måtte gjøres som kunne rette på forholdene
- PP-tjenesten for Nord-Østerdal tok våren 1998 initiativ til et 5-årig prosjekt for de seks samarbeidende kommuner i sitt distrikt med tittel ”Forebygging av lese- og skrivevansker på småskoletrinnet”
- Den nye læreplanen stilte store krav til utvikling av leseferdigheter hos elevene

Det ble laget en prosjektbeskrivelse som fikk navnet

”Prosjekt LESE- OG SKRIVEOPPLÆRING. Et samarbeidsprosjekt mellom PP-tjenesten, kommunene Hobøl, Skiptvet og Spydeberg og Høgskolen i Østfold.”

Drivkraften bak prosjektplanlegginga var et ønske om *”å oppdatere og vedlikeholde skoleledernes, lærernes og de ansatte i PP-tjenestens kompetanse på lese- og skriveopplæringsområdet.”* Det framgår av prosjektplanen at en ville sette lese- og skriveopplæringa på skolene i de tre kommunene i *”system i samarbeid med PPT”*.

Det var også et uttalt ønske at lærerne skulle *”begeistres av prosjektet og virkelig gløde for en spennende skolering”* som i tillegg til kurs ville innebære veiledning i klasserommet og på gruppe sammen med andre lærere på trinnet. Det var først og fremst lærerne på 1. til 4. klassetrinn en hadde som målgruppe, men en hadde også håp om en styrking av kompetansen hos lærerne i 5. – 7. klasse.



## 2. Prosjektets mål, innhold og deltakere

Formålet med prosjektet i Hobøl, Skiptvet og Spydeberg er å ”kvalitetssikre begynneropplæringen i lesing og skriving” slik at lese- og skrivevansker kunne forebygges og flere elever oppnå gode resultat. Forebygging av og rutiner for oppfølging av leseutviklinga gjennom tilpassa opplæring skulle stå i fokus, og prosjektet skulle gjennomføres i nært samarbeid med lærerne, men skoleledelsen og foreldrene var også viktige samarbeidsparter.

Hovedmålet med prosjektet ble formulert slik:

***Forebygge lese- og skrivevansker på småskoletrinnet, og gjennom det redusere antall elever med disse vanskene.***

Dette hovedmålet ville en nå ved

- *å kvalitetssikre begynneropplæringen ved systematisk og solid faglig forankret tilpasset opplæring*
- *å øke innsatsen i å forebygge, avdekke og avhjelpe lese- og skrivevansker og*
- *å etablere rutiner for å følge opp leseutviklingen*

I Prosjektbeskrivelsen er det satt opp følgende sju delmål:

- *Skolens metodevalg og organisering av begynneropplæringen i lesing og skriving bygger på begrunnet viten. En klar praksisteori ligger til grunn. Metodevalg er ikke tilfeldig og læreravhengig.*
- *Lærerne har gode kunnskaper om leseprosess og leseutvikling slik at undervisningen kan tilrettelegges i forhold til den enkelte elevs behov.*

- *Skolen har forpliktende rutiner og undervisningsopplegg for videreutvikling og stimulering av lese- og skriveferdighetene i 3. og 4. klassetrinn.*
- *Praksis i klasserommet endres gradvis i takt med den økte faglige og metodiske kompetansen.*
- *Skolen har rutiner og kompetanse som sikrer at alle barn får det best mulige grunnlaget for å lære å lese og skrive (forebygge).*
- *Det innarbeides faste rutiner som kan avdekke lese- og skriveproblemer på et tidlig tidspunkt (avdekke).*
- *Skolens system, som gjennom ressursfordeling og organisering, sikrer hensiktsmessige styringstiltak for elever som trenger særskilt tilrettelagt lese- og skriveundervisning (avhjelp).*

Det ble også formulert mål for lærerne som inngikk i prosjektet, for skolen som system, for PP-tjenesten og mål i forhold til foreldregruppa.

Mål for lærere:

*Skape engasjement og glød for lese- og skriveopplæringa.*

*Øke den faglige og metodiske kompetansen.*

*Bevisstgjøre og endre undervisningspraksis i takt med økt faglig og metodisk kompetanse.*

Mål for skolen som system:

*Ta vare på den kompetansehevingen og praksisendringen som skjer i skolen gjennom prosjektet. Når prosjektperioden er over, har innholdet i prosjektet blitt en del av skolens virksomhet.*

*Skolen skal bli i stand til å forebygge og bearbeide en del lese- og skrivevansker selv slik at behovet for oppmeldinger til PP-tjenesten blir redusert.*

Mål for PP-tjenesten:

*Øke den faglige kompetansen innenfor bearbeiding og forebygging av lese- og skrivevansker.*

*Vri arbeidsprofilen mot mer systemarbeid.*

*Integrere prosjektarbeidet i den ordinære driften av tjenesten.*

Mål i forhold til foreldregruppa:

*Øke kunnskapen deres om hvordan barn lærer å lese og skrive.*

*Gi informasjon om hva hjemmet kan gjøre for å være med på å forebygge lese- og skrivevansker*

Virkemidlene for å nå dette målet er særlig knyttet til 4 elementer:

- 1) Kurs for lærere i det første lese- og skriveopplæring. Dette er en ”kurspakke” arrangert av Senter for kompetanseutvikling (SKUT) ved Høgskolen i Østfold avdeling for lærerutdanning.
- 2) Veiledning til deltakere på den enkelte skole med en veileder som fokuserte førsteklasse (en ansatt ved PP – tjenesten for de tre kommunene) og en veileder for 2. klasse (engasjert gjennom SKUT).
- 3) Nettverksmøter der en samlet alle deltakende lærere.
- 4) Utvikling av plan for leseopplæring i Hobøl, Skiptvet og Spydeberg.

### 3. Leseopplæring fortsatt i fokus

I første del - rapport fra evalueringen av prosjektet (Solli & Lie 2004) skrev vi om lese- og skriveopplæring i kontekst. Prosjektet blir der satt inn i forhold til lese- og skriveopplæring som et kunnskaps- og satsningsfelt både nasjonalt og internasjonalt.

Prosjektet har ikke blitt mindre aktuelt i de siste to år. Mange parallelle prosjekt om den første lese- og skriveopplæringen har foregått her i landet både innenfor og utenfor den nasjonale satsningen ”Gi rom for lesing”.

Gi rom for lesing! Strategi for stimulering av leselyst og leseferdighet 2003 – 07 er initiert av Utdanningsdirektoratet og inneholder 31 tiltak med over 400 lokale prosjekt. Det er

- tiltak for å styrke leseopplæring, lesestimulering og bruk av skolebibliotek
- tiltak for å styrke lærernes kompetanse i leseopplæring, litteraturformidling og bruk av skolebiblioteket
- tiltak for å øke bevisstheten om lesing
- tiltak for kvalitetssikring

”Lese - skrive – mestre” prosjektet i Hobøl, Skiptvet og Spydeberg er helt i tråd med strategien i Gi rom for lesing. Statusrapporten ”Gi rom for lesing! (Utdanningsdirektoratet april 2006) gir en oversikt over mangfoldet av tiltak som denne strategien rommer. Løpende følgeevaluering av den nasjonale strategien ble igangsatt fra desember 2004.

I den avsluttende rapporten fra prosjekt lese- og skriveopplæring (også kalt ”Lese – skrive – mestre”) vil jeg se noe på samsvarende og ikke samsvarende

erfaringer mellom dette prosjektet og ”Gi rom for lesing”. Statusrapporten fra april 2006 fra ”Gi rom for lesing” (Utdanningsdirektoratet april 2006) viser at fokus på leseopplæring har gitt positive resultater når det gjelder leseferdighet og leselyst blant elevene og at det er et høyere bevissthetsnivå og fokus på leseopplæringen enn før prosjektene ble satt i gang.

Engen (2006) oppsummerer i artikkelen ”Kartlegging av leseferdighet på småskoletrinnet” at for å hindre at vansker forblir uoppdaget kan det være nyttig å stoppe opp med jamne mellomrom og stille spørsmålet: ”Er dette greit, eller er det noe ved dette resultatet som gir grunn til undring eller bekymring?” Dersom vansker blir avdekket på et tidlig tidspunkt og helst før de oppgaver det selv, så er det relativt enkelt å gi den støtte og veiledning som er nødvendig for å lede aktuelle elever inn i positive utviklingsspiraler. Her kan kartleggingsprøver fungere som et sikkerhetsnett. Det er imidlertid viktig ikke å glemme at elever på småskoletrinnet faktisk er – og forventes å være – på vei mot funksjonell leseferdighet.

*Kartlegging på et bestemt tidspunkt er følgelig ikke noen ”dom”. Målet er hele tiden å gi elevene gode muligheter til å utvikle seg. Vi kartlegger ikke primært for å finne feil, men for å kunne se og registrere ønsket utvikling, og glede oss over framgang. (Engen 2006:228).*

På en Regional konferanse i regi av ”Gi rom for lesing” våren 2006 la Engen og Helgevold fra Lesesenteret fram en modell over hva de ser som grunnleggende ferdigheter i lesing:



**Figur 1: Grunnleggende ferdigheter**

”Lese - skrive – mestre” inngår fortsatt i en kontekst der lesing står i fokus, og deltakere i dette prosjektet vil kjenne seg godt igjen i denne figuren.

Senter for leseforskning har analysert bruk og resultater av kartleggingsprøvene i andre og sjuende klasse i perioden 2002 – 2005. Her er det mest aktuelt å fokusere prøvene for andre klasse. Oppsummering av undersøkelsene konkluderer med en viss grad av optimisme.

Leseferdigheten, slik den måles ved kartleggingsprøvene, blant norske andreklassinger er blitt bedre i perioden (Engen, Begnum og Solheim 2005). Det er med andre ord en positiv trend i den grunnleggende leseopplæringa som også må tas i betraktning når det gjelder vurdering av resultatene i ”Lese- skrive – mestre”.

Prosjektet kan og finne støtte i Aukrust (2005) sin kunnskapsoversikt ”Tidlig språkstimulering og livslang læring”. Fonologisk bevissthet ser ut til å være

særlig viktig for den første leselæringen, mens talespråklige kvaliteter predikerer mer av den senere variasjon i tekstprosessering. Språklig læring er innvevd i kognitiv, sosial og emosjonell læring hos små barn. Språklæring i form av fonologisk bevissthet, vokabular og bakgrunnskunnskap, deltakelse i kognitivt utvidende samtaler og erfaringer med ulike typer tekst og bøker gir kompetanse som peker framover mot kompetanse i å ”lese for å lære”. Kunnskapsoversikten viser også barnehagens sentrale rolle og betydningen av oppfølging i skolen av barnas erfaringer fra barnehage. Tidlig språkstimulering handler om å gi barn forutsetninger for å lære å lære. Barnehager som tilbyr et godt språkmiljø ser ut til å kunne snu læringsforløp slik at barn starter sin skolegang bedre rustet enn de ellers ville ha gjort. ”En optimal stimulering av barns språk dreier seg om å utvikle bredden i språklig kompetanse. Det dreier seg både om å understøtte barnets utvikling av språklig bevissthet (rette oppmerksomhet mot språkets lydstruktur) og barnets vokabular, bakgrunnskunnskap, genre og diskursive kunnskap.” (Aukrust 2005: 48).

#### **4. "Lese – skrive – mestre" i innovasjonsperspektiv**

Skolen har over lang tid vært gjenstand for en rekke reformer og endringstiltak. Hver av de siste 10 – års perioder har fokusert omfattende læreplanreformer (M-74, M-87, L-97) med innbakte satsningsområder og tiltak som forventes iverksatt på den enkelte skole.

Mye har skjedd, men mye har forblitt uforandret, jf. den kjente skoleforskeren Seymour Sarasons kjente utsagn "the more things change the more they stay the same". Et eksempel på dette har jeg funnet i en gjennomgang av de siste års forskning om spesialundervisning. Sett i et fugleperspektiv synes lite å ha skjedd innen det spesialpedagogiske felt de siste 30 år. Retter en imidlertid blikket mot enkelte skoler og enkelte læringsrom på skolen har det derimot skjedd relativt store forandringer (Solli 2005).

Skolen er en sosial, kulturell og pedagogisk arena. Som pedagogisk arena er skolen et miljø som preges av nasjonale og lokale arbeidsmåter, eksamener og prøver, valg av arbeidsmåter og organisasjonsformer. Som en kulturell omhandler syn på lærer- og elevroller, forståelse av læring, samhandlingsrelasjoner mm. Skolen er et samfunn med barn og voksne i samhandling hvor "resultatet" av samhandlingen blant annet dreier seg om menneskers identitet, opplevelse av mening, verdsetting av kompetanse, opplevelse av trygghet og tilhørighet.

Det er, som vi vet, en lang prosess fra den gode intensjon får sitt fotfeste i en organisasjon fram til den gode praksis er etablert i organisasjonens daglige liv. Læreplanteoretikeren John Goodlad (1979) har beskrevet ulike nivå som forandringsprosessen må gjennom, og som påvirker prosessen underveis. Det første nivå er ideenes læreplan; beskrivelsen av de verdier eller de ideal som

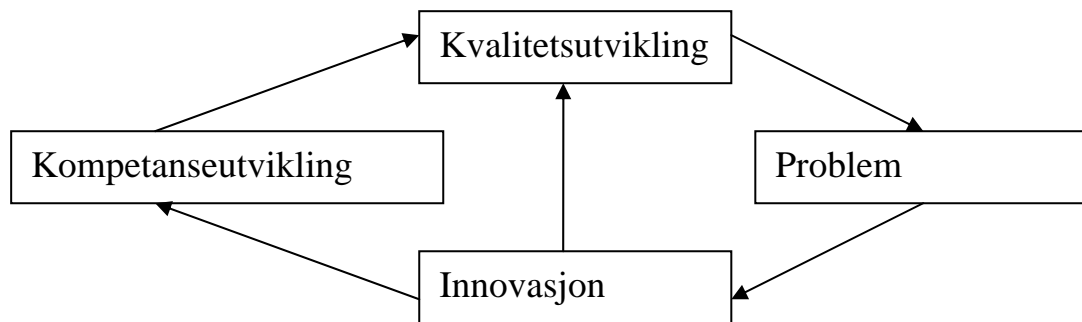


ønskes realisert. Det neste nivå er knyttet til det politiske vedtak om å iverksette idealet i praksis – den formulerte læreplan, som vil være preget av kompromisser av både verdimessig og praktisk art. Ofte medfører dette innebygde motsetninger som innbyr til ulike tolkninger og forståelser blant annet hos de som skal utføre læreplanen – den oppfattede læreplan. Denne forståelsen påvirker hva de som skal utføre planen i realiteten gjør i skolens fellesskap – den realiserede læreplan. Den opplevde læreplan er elevenes opplevelse av læreplanen i praksis.

På alle områder i samfunnet kan vi finne større eller mindre diskrepans mellom teori (formuleringsarenaen) og praksis (realiseringsarenaen), men vi finner også klare tegn på at endring er mulig, men det tar tid og krever endringsvilje, kompetanse, ressurser og støtte til vedlikehold og fortsatt utvikling.

### **Innovasjonsprosessen**

Innovasjon er en planlagt endring som har til hensikt å forbedre praksis (Skogen 2004). Innovasjon er en intensjonal prosess som skal løse et problem, forbedre kvaliteten i det daglige arbeidet eller skape noe nytt. Skogen (2004: 11) introduserer ”utviklingsløyfen” der utgangspunktet for endring er de praktiske utfordringer i det virkelige liv (problem). På dette grunnlaget tar en sikte på å forbedre kvaliteten på arbeidet (kvalitetsutvikling), noe som innebærer at deltakerne i prosessen må lære av sine erfaringer slik at de kan forbedre sine kvalifikasjoner og dermed gjøre et bedre arbeid (kompetanseheving).



**Figur 2: Utviklingsløyfe ved kvalitetsutvikling**

Evalueringsforskning i aksjons- og innovasjonsperspektivet kan via en slik tenking bidra til forbedring for elever, lærere og skoler. Ved å fokusere bredere enn f eks bare på testresultater flytter vi perspektivet fra eleven til systemet rundt eleven og til det samspill som finner sted mellom eleven og den konkrete opplæring i klassen. Ansvar for elevenes utvikling plasseres hos systemet (læreren inkludert) og hovedfokus for alle tiltak vil være tilpasset opplæring. Dette vil også medføre økt bevissthet hos læreren om iaktakelse av utvikling hos elever og oppfølging av de enkelte elever. Der opplæringens fokus tidligere har vært på aktiviteter som opplæringen består i, må lærerens fokus nå bli mer på hva elevene lærer gjennom aktivitetene (Hagtvet 2003).

I begrepet innovasjonsperspektiv ligger et forsøk på å fange opp prosjektet fra start til mål.

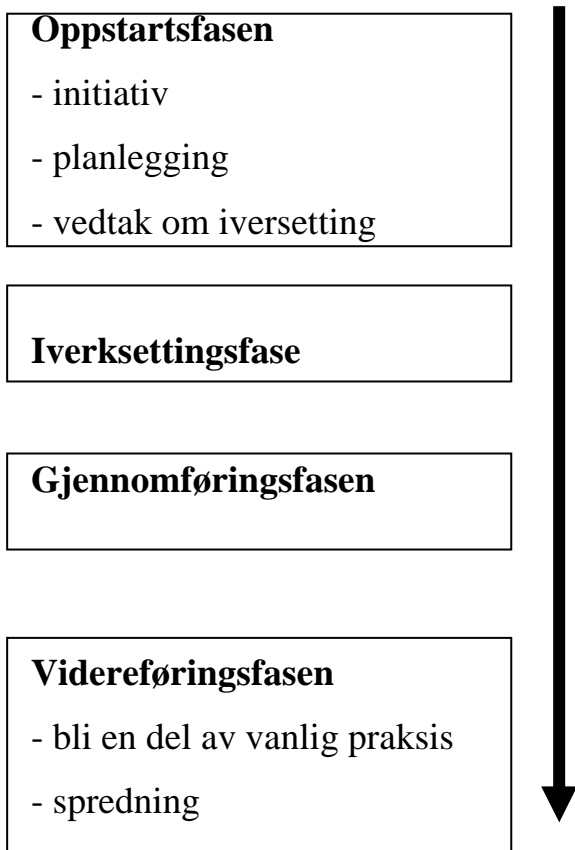
Et hovedfokus når det gjelder begrepet innovasjon er endring av praksis. Skogen (2004:49) oppsummerer ulike definisjoner når han fastslår at ” innovasjon er en planlagt endring som har til hensikt å forbedre praksis”. Denne definisjonen fanger opp tiltak av ulik art som utviklingsarbeid, skoleutvikling, organisasjonsutvikling og lignende der målet er forbedring av skolens virksomhet. I et tidligere notat om skoleutvikling i forskning og praksisperspektiv defineres skoleutvikling som ”en systematisk, vedvarende

prosess ved en eller flere skoler med det formål å endre læringsbetingelsene direkte eller indirekte slik at målene for skolen oppnås på en bedre måte”. (Solli & Næss 1989:4). Forbedringer av praksis kan dreie seg om utvikling av ny teknologi/nye produkter, nye eller andre hjelpemidler, ny kunnskap og teori om skole og læring og/eller nye arbeids- og organisasjonsformer. I lese- og skriveopplæringsprosjektet dreier dette seg om både ny kunnskap og nye arbeidsformer.

Det er etter hvert samlet mye kunnskap om forbedringsprosesser, både med utgangspunkt i private og offentlige organisasjoner. Både Dalin (1994) og Fullan (2001) gir en god oversikt over teori og praksis knyttet til utvikling av skoler.

Sentrale faktorer for å analysere en innovasjon i skolen vil være knyttet til oppstart, gjennomføring og spredning av de virkemidler som er valgt for å nå målet med innovasjon.

Forbedringsperspektivet knytter innovasjoner nær opp til verdiforankringer og målsettinger, noe som ofte gjør innovasjoner kontroversielle. Det medfører ofte barrierer eller motstand mot endringer i alle faser av en innovasjon. Med utgangspunkt i Fullan (2001:51) kan fasene illustreres slik:



**Figur 3: Faser i en innovasjonsprosess**

Et sentralt begrep som ofte omtales når det gjelder innovasjonsteori er eierforhold (Fullan 2001:92, Skogen 2004: 50) som medfører at de som skal ”gjøre innovasjonen” opplever seg som aktive deltakere i prosessen.

Ulike aktører knyttet til en innovasjon kan ha ulike ”øyne” for hva dette betyr og hvilke resultater som bør oppnås, eller sagt på en annen måte ha ulike bilder av tiltaksplanen, og til tider ulike mål, som kan stå i motsetningsforhold.

På alle områder i samfunnet kan vi finne større eller mindre diskrepans mellom teori (formuleringsarenaen) og praksis (realiseringsarenaen), men vi finner også klare tegn på at endring er mulig, men det tar tid og krever endringsvilje, kompetanse, ressurser og støtte til vedlikehold og fortsatt utvikling.

Spørsmål om eierforhold vil også være knyttet til innovasjonsstrategien. Utviklingsprosjekt kan også analyseres ut fra hvem som tar initiativ og leder prosjektet. Ytterpunktene består på den ene siden av prosjekter initiert av skoleeier (stat og/eller kommune), ofte benevnt som ”top – down” - strategier, og på den annen side av prosjekter initiert lokalt f. eks av lærere, ofte benevnt som ”bottom – up” - strategier. I mange tilfelle vil det være kombinasjoner av statlige (”overordnede”) initiativ og lokale behov og interesser.

## 5. Oppsummering fra første delrapport 2004.

Vi konstaterte i første delrapport (Solli og Lie 2004) at prosjektet omfattet et område som på alle måter var sentralt, og som i følge nyere forskning synes å ha behov for en nysatsning med henblikk på innhold og metoder. Våre foreløpige konklusjoner var følgende:

- Prosjektet representerte en relevant videreføring av Samtak i de tre kommunene som deltok. Selv om prosjektet i utgangspunktet synes å ha blitt styrt ovenfra og med noe dårlig informasjon fra starten, så opplevde deltakerne at dette var en rett satsing.
- Lærerne opplevde innholdet i kursvirksomheten som god, og betydningen av oppfølgende veiledning og nettverk mellom skoler hadde vært stor. Det var for tidlig å si hvilke konsekvenser prosjektet hadde for elevenes utvikling av leseferdigheter på sikt, men lærerne opplevde at de fikk et bedre grunnlag for leseopplæringen og en bekreftelse på hvordan god leseopplæring kan drives.
- Flere lærere ønsket mer tid og rom i forhold til veiledning og drøfting med prosjektledelsen. Det ble stilt spørsmål om spredning og videreføring av prosjektet.
- På bakgrunn av data kunne det nok være grunn til å anbefale å involvere foreldrene sterkere i prosjektet.
- Resultatet fra kartleggingsprøvene var interessant og viste en lovende framgang i elevenes leseferdigheter ved de aktuelle skolene. To skoler hadde nesten ikke elever med resultat under den kritiske grense som

måles ved kartleggingsprøvene, og det vil være viktig med en nærmere dokumentasjon av hva som skyldes et så godt resultat.

Vi så det som for tidlig å trekke noen klare konklusjoner når det gjaldt resultatet av dette prosjektet. Prosjektet trakk i samme retning som flere andre satsninger i dagens skole, og det er vanskelig å skille ut hvilke resultater som enkeltprosjekter medfører. Dette antok vi var aktuelt å se nærmere på i den videre evaluering. Det var også grunn til å vurdere nærmere bruken av kartleggingsprøvene – både de heldige og eventuelle uheldige sider. De tydelige føringene som gis via kartleggingsprøvene, kan lett medføre det som Dahler Larsen (2003) kaller ”teaching for tests” på bekostning av annet innhold i skolen. Om testene styrte undervisningen i dette prosjektet, kunne vi ikke si noe om i den første rapporten.

Vårt hovedinntrykk, så langt, var at prosjektet hadde kommet godt i gang og det var valgt virkemidler som synes å være hensiktsmessige i forhold til prosjektmål og som hadde fått oppslutning av involverte parter.

## 6. Evaluering – problemstilling, metode og datagrunnlag

Evalueringsarbeidet utføres av Høgskolen i Østfold avdeling lærerutdanning ved professor Alfred Lie og førsteamanuensis Kjell-Arne Solli.

Målet for evalueringen av prosjektet er å frembringe forskningsbasert kunnskap underveis om i hvilken grad prosjektet oppnår resultater i tråd med mål og intensjoner.

Evalueringen er lagt opp som en kombinert prosessevaluering og resultatevaluering. Sentrale elementer i evaluering:

- å beskrive og analysere mål og intensjoner
- å beskrive og analysere utviklingsprosesser (iverksetting, vedlikehold, motspill og medspill)
- å beskrive rammefaktorer for gjennomføringen
- å beskrive og analysere de effekter og resultat som er oppnådd så langt

Våre virkemidler i evalueringen er

- dokumentanalyse knyttet til aktuelle plandokumenter og programteori (vår 2003)
- gjennomføring av spørreskjemaundersøkelse til lærere som deltar i prosjektet (høst 2003)
- intervju med rektorene ved de deltakende skolene (høst 2004)
- spørreskjemaundersøkelse til lærere som deltar i prosjektet (høst 2004)
- intervju med veilederne i prosjektet (vår 2005)
- intervju med lærere som deltar i prosjektet (høst 2005)



- analyse av resultater fra kartleggingsprøver i lesing i Hobøl, Skiptvet og Spydeberg (2002 - 05)

Før avsluttende rapportering er det planlagt:

- intervju med prosjektledelsen (høst 2006)
- spørreskjema til foreldre (høst 2006)

Prosjektledelsen for "Lese- skrive – mestre" v/ leder av PP-tjenesten, har bidratt positivt i praktisk tilrettelegging for gjennomføring av evalueringen.

Evaluering handler i vid forstand om å vurdere virkningene av et tiltak eller en beslutning (Baklien 1993.) Denne breie rammen inkluderer mange forskjellige former for evaluering – fra måling av resultater og effekter til fortellingen basert på kvalitative studier av livet i f eks et klasserom.

Hvordan en evaluering innrettes avhenger av hvilken tilnærming til evaluering vi legger til grunn, med hva vi velger å legge vekt på og fra hvilket ståsted evalueringen defineres. Visse typer oppdrag vil gi en viss type evaluering. Dette forplikter oss til å være varsom med de slutninger og konklusjoner en kommer fram til.

Evaluering foregår ikke i tomrom, men inngår i prosesser med aktører som i mer eller mindre grad vil ha anledning til å påvirke prosessen. En evaluering kan ikke gi svar på alle spørsmål, derfor vil tilnærming være et valg. Evaluering kan derfor ikke gi endelige svar eller løsninger. Det en kan forvente å komme fram til er kunnskap som framstår sannsynlig, rimelig og troverdig i en gitt sammenheng.

I prinsippet innebærer evaluering en sammenligning – mellom situasjonen før og nå, mellom grupper som har fått ulik behandling eller mellom situasjonen vi ville hatt om tiltaket ikke hadde vært iverksatt. For dette prosjektet vil det sammenlignbare ligge i situasjonen før og nå der fokus har vært elevenes leseferdigheter målt gjennom leseprøver, og leseopplæringen i skolene målt gjennom lærernes egenvurdering av prosjektet.

Vår evaluering kombinerer bredde og dybde. Dybde i form av intervju med sentrale aktører i prosjektet, og bredde i form av to omganger med spørreskjemaer til deltakende lærere. Som breddeinformasjon er også resultater fra de nasjonale kartleggingsprøver for 2. klasse. Disse prøvene er å betrakte som sekundærkilder. Prøvene er gjennomført av den enkelte skole og samleresultat er utarbeidet av pedagogisk-psykologisk tjeneste for de samarbeidende kommuner.

Analysen av resultatene på kartleggingsprøvene kan bidra til å si noe om hvordan skolene arbeider med å lese og skrive, men kan ikke gi svar på en direkte effekt av et prosjekt. Det som vi kan si noe om er hvorvidt (hvordan eventuelt i hvilken grad) prosjektet har trukket skolene i retning av målet eller ikke.

### **6.1 Kartleggingsprøvene for 2. klasse som evalueringsverktøy**

Den første versjonen av kartleggingsprøvene ble utviklet midt på 90 – tallet, beregnet til bruk for det som den gang var første klasse. Våren 2000 ble det foretatt endringer for å tilpasse prøven til L-97. Den nye prøven ble standardisert for bruk i 2. klasse. Som en del av nasjonal strategi for kvalitetsutvikling i skolen har det vært gjennomført obligatorisk kartlegging på andre og syvende

trinn i fireårsperioden 2001-2004. Som ledd i oppfølgingen av det nasjonale strategiprogrammet ”Gi rom for lesing! Strategi for stimulering av leseferdighet og leselyst 2003 – 2007” ble kartleggingen videreført på 2. årstrinn.

På oppdrag fra Læringscenteret/Utdanningsdirektoratet har Senter for leseforskning/Lesesenteret fulgt utviklingen av leseferdighet på andre trinn slik det måles ved hjelp av denne kartleggingsprøven. Lesesenteret har innhentet resultater i et representativt utvalg fra de årlige undersøkelsene og rapportert disse til oppdragsgiver (Engen m.fl.2002, Engen m.fl. 2004, Solheim m.fl. 2004, Engen m.fl. 2005).

Prøven har åtte oppgaver fordelt på to hefter. Den første delen (hefte 1) gjennomføres i januar/februar. Den andre delen er beregnet brukt på slutten av skoleåret. Prøven gjennomføres etter bestemte – standardiserte – prosedyrer, beskrevet i en lærerveiledning.

Kartleggingsprøvenes oppgaver fokuserer i første hefte på grunnleggende ferdigheter (avkoding):

- Telle lyder i ord
- Kjenne igjen bokstaver
- Fra språklyd til bokstav
- Orddiktat

I det andre hefte fokuseres ord og tekstlesing (forståelse) gjennom oppgavene:

- Fra ord til bilde
- Fra bilde til ord
- Setningslesing
- Instruksjon

Hensikten med kartleggingsprøven er å finne elever som av en eller annen grunn har snublet i starten, og som ikke har kommet skikkelig i gang med leseopplæringen. For å identifisere denne gruppen ble det ved standardiseringsundersøkelsene oppgitt en kritisk grense eller en ”bekymringsgrense” med hensyn til resultater på prøven. Prøven er ikke laget for å fingradere elevenes prestasjoner fra ”best til svakest”. Mange elever vil ha ”alt rett” og prøvene er uegnet for å beregne gjennomsnittelig ferdighetsnivå. Dette begrunnes ut fra antagelsen om at elever på dette alderstrinn som klarer å løse alle oppgavene innenfor de gitte tidsrammene, må ha et ferdighetsgrunnlag som gir et godt grunnlag for videre utvikling. Prøvene sier ikke noe om hvor gode de beste elever er og en kan ikke forholde seg til spredning blant de med ”alt rett”.

Engen m.fl. (2004) framhever at prøven retter søkelyset mot viktige områder, men det er mange sider ved leseferdighet som ikke lar seg fange opp ved en gruppebasert screeningprøve. Dette kan være elevenes språklige ferdighet og holdning til lesing.

## **6.2 Setningsleseprøvene (SL-60) som vurderingsverktøy**

SL60 er en prøve i setningslesing utviklet i Danmark i midten av 1980-årene. Senter for leseforskning fikk tillatelse til å oversette og tilpasse disse prøvene til bruk for norske elever. Prøvene er gruppeprøver som er standardisert til bruk i 3. klasse i 1994. Som følge av R97 og tidligere skolestart vil prøvene ha en standardisering som gjelder for elever i 4. klasse.

Prøven kartlegger:

- Avkoding
- Innholdsforståelse

Formålet med prøven er å skaffe informasjon om elevenes lesenivå og leseutvikling. For å gjøre det enklere å systematisere, registrere og tolke informasjonen fra SL60 er det utviklet et kategorisystem som består av seks kategorier: A – F. I kategoribetegnelsen rettes spesiell oppmerksomhet mot avkodingsferdighet, lese måte og leseforståelse.

Hensikten med prøven er ikke å plassere eller rangere elevene, men å kunne si noe om elevens leseferdighet for å planlegge tiltak.

### **6.3 Kartleggingsprøver som indikator på resultat kvalitet (læringsutbytte)**

Når vi i denne evalueringen benytter resultatene fra kartleggingsprøvene for 2.klasse som indikator på effekt av prosjektet ”lese – skrive – mestre” så er dette vel vitende om at det er her er en meget høy usikkerhetsmargin. Prøvene rangerer ikke elever, klasser eller skoler. En skole som samlet sett skårer lavt kan være god på andre områder som ikke måles. Det er heller ikke utviklet noen samleskår på hele prøven. Når dette er gjort for prosjektkommunene er dette et gjennomsnitt av prøveresultatene på de 8 prøvene.

Selv om prøven er lite egnet til å sammenligne resultat mellom skoler/kommuner, kan den i følge Lesesenteret (Engen m fl 2004) gi interessante opplysninger dersom en studerer hvorvidt – og i hvilken grad – skolene makter å forbedre sine egne resultater innenfor de områdene som kartlegges. På samme måte kan kommuner/skoler bruke prøveresultatene til å evaluere egen satsning

på kompetanseutvikling. Lesesenteret bestyrker oss i at vi til tross for usikkerhetene kan benytte kartleggingsprøven slik vi her har valgt å gjøre

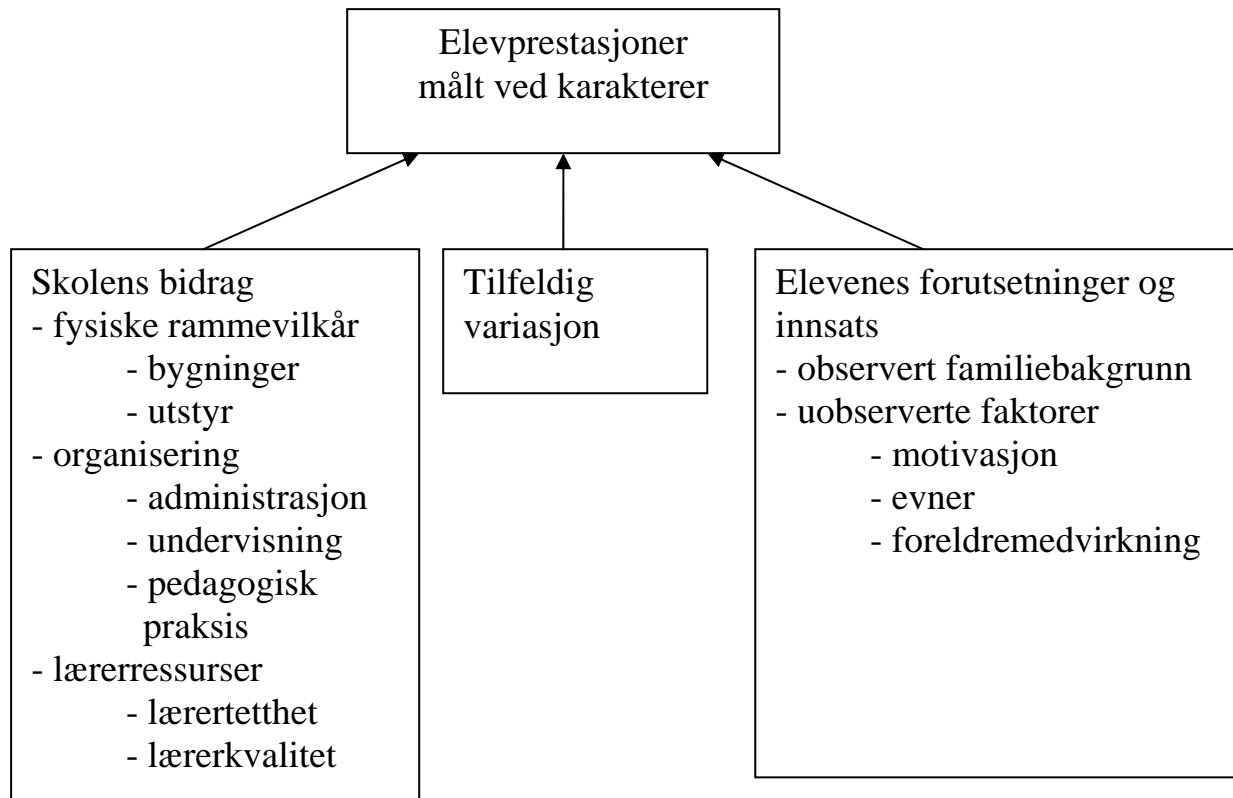
*Det vil eksempelvis være interessant å kunne registrere hvorvidt systematisk kompetanseutvikling et år fører til at prosentdelen med alt rett stiger fra en "måling" til neste, samtidig som en får en tilsvarende nedgang når det gjelder prosentandel på/under de "kritiske grensene".*  
(Engen m. fl. 2004:5).

De samme kommentarer som gjelder for kartleggingsprøvene for andre klasse, gjelder for SL60. Når vi også i vurderingen tar med resultater hentet fra SL60 er dette for å se utviklingen av resultatene i 4. klasse for de deltakende skoler og kommuner. Vår hypotese er at en minsking av elever i 4. klasse som på SL60 vurderes til å falle under kategoriene E og F er en indikator på reduksjon av elever med lese- og skrivevansker.

Resultater på kartleggingsprøver kan imidlertid tilskrives mange forhold. Hægeland m.fl. (2005) mener at elevresultater på skolenivå grovt sett kan tilskrives tre hovedfaktorer:

- skolens bidrag til læring
- elevenes forutsetninger
- tilfeldige variasjoner

Hægeland m fl. (2005:7) illustrerer dette med et tankeskjema om faktorer bak karaktervariasjoner blant 10. klasseelever:



Figur 4: Skolebidragsindikatorer

Dette må være et bakteppe for framstilling knyttet til resultater fra kartleggingsprøvene. Resultatene svinger fra år til år. Elevsammensetningen og tilfeldig variasjon er viktige forklaringsmomenter til resultatforskjeller mellom skoler.

#### **6.4 Spørreskjemaundersøkelse til lærere.**

Resultat kvaliteten slik vi kunne måle gjennom kartleggingsprøver viser et prosjekt der leseferdighetene er bedret. Om det samtidig har vært forebyggende er vanskelig å si.

For å følge strukturkvalitet og prosesskvalitet ble det gjennomført en spørreskjemaundersøkelse som gikk til alle lærerne som var aktivt involvert i prosjektet.

Resultatene fra den første undersøkelsen har vært omtalt i første delrapport (Solli & Lie 2004). Den første undersøkelsen ble gjennomført våren 2003 og tok for seg lærernes erfaring med startperioden i prosjektet. Den andre undersøkelsen ble gjennomført i desember 2004 og fokuserte på lærernes erfaringer fra prosjektet henimot avslutning av prosjektet.

### **Oppbygging av spørreskjema 2004-05**

Spørreskjemaet startet opp med tre spørsmål om bakgrunnsvariabler:

- lærernes funksjon skoleåret 2004-05
- lærernes grunnutdanning
- kommunetilknytning

Målsettingen var å få et innblikk i lærernes synspunkt på det etablerte prosjekt og deres vurdering av utsagn knyttet til målformuleringene for prosjektet.

Utsagnene dreier seg om fem tema:

- endring av egen praksis når det gjelder lese- og skriveopplæring
- endring av skolens praksis når det gjelder lese- og skriveopplæring
- prosjektets generelle effekter
- prosjektets virkemidler og organisering
- vurdering av sentrale aktører i prosjektet



Respondenten skulle si seg mer eller mindre enig i utsagnene: Du skal sette kryss i ruten for det alternativ som du mener passer best: stemmer svært godt, stemmer ganske godt, stemmer ganske dårlig, stemmer ikke i det hele tatt. Det ble også gitt anledning til å krysse av for ”har ikke bakgrunn for å svare”. De fleste utsagnene var positivt formulert (eksempel ”skolen har fått satt lese- og skriveopplæring i system”), mens enkelte utsagn var negativt formulert (eksempel ”jeg har ikke endret min undervisning som følge av prosjektet”).

Skjemaet avsluttet med åpne spørsmål om positive og negative erfaringer med prosjektet så langt, samt hva respondenten hadde konkret behov for i det videre arbeid med lese- og skriveopplæringa.

I tolkningen av resultater fra spørreskjemaundersøkelser må det tas i betraktning den feilkilden som ligger i de vanlig omtalte generelle kilder til målefeil: enighetssyndromet og sosial ønskebarhet (Ringdal 2001). Enighetssyndromet (omtalt som ”Ja-effekten”) går på at noen personer har en tendens til å svare i samme retning på alle utsagn uten å se på meningsinnholdet. Det er da forsøkt motvirket ved spørsmålsformuleringer av positiv og negativ art. Sosial ønskebarhet går på at en del respondenter vil vri svar på spørsmål eller verdivurdering av utsagn i tråd med det sosialt ønskbare.

Intern konsistens på de enkelte utsagn som inngår i temaet er målt ved hjelp av Cronbachs alfa. Denne er relativt høy til å bygge på et lite antall item.

### **Spørreskjemaundersøkelsen - Svarprosent og bortfall**

Begge undersøkelsene ble administrert gjennom PP – tjenesten for prosjektkommunene. Den første undersøkelsen ble sendt ut til 24 lærere. Svarprosenten var på 83. Den andre undersøkelsen ble sendt til alle lærere som i

større eller mindre grad var involvert i prosjektet – 54 lærere. Her kom det inn 31 svar dvs en svarprosent på 56. Dette er en akseptabel svarprosent på spørreskjemaundersøkelser generelt. I dette spesielle tilfelle når det gjelder et kommunalt prosjekt så kan dette imidlertid sies å være en lav svarprosent. Dette kan skyldes at utsendelsen av ulike grunner kom svært nær jul. Det kan også være at flere som fikk spørreskjemaet ikke følte seg tilstrekkelig nok involvert i prosjektet.

På bakgrunn av våre data synes det imidlertid ikke å foreligge et systematisk bortfall verken i forhold til kommuner, skoler eller lærernes funksjon.

Respondentene i denne undersøkelsen fordeler seg på ulike bakgrunnsvariabler likt respondentene på første undersøkelse, med unntak av vi i siste undersøkelse har fanget inn færre lærere med funksjon som medlærere.

Oversikten i tabellene nedenfor viser imidlertid ikke at respondentene i andre undersøkelse skiller seg vesentlig fra de i den første.

Fordelt på kommuner fordeler respondentene seg som følger:

**Tabell 1: Antall respondenter på spørreskjema fordelt på kommuner**

|           | 2003     |         | 2004     |         |
|-----------|----------|---------|----------|---------|
|           | frekvens | prosent | frekvens | prosent |
| Hobøl     | 10       | 50      | 14       | 45      |
| Skiptvet  | 5        | 25      | 9        | 29      |
| Spydeberg | 5        | 25      | 8        | 26      |
| Totalt    | 20       | 100     | 31       | 100     |

Neste tabell viser respondentene fordelt på klassetrinn

**Tabell 2: Antall respondenter på spørreskjema fordelt på klasstrinn**

|             | 2003     |         | 2004     |         |
|-------------|----------|---------|----------|---------|
|             | frekvens | prosent | frekvens | prosent |
| 1.klasse    | 11       | 55      | 8        | 26      |
| 2.klasse    |          |         | 7        | 23      |
| 3.klasse    |          |         | 7        | 23      |
| 4.klasse    | 3        | 15      | 7        | 23      |
| 1.-2.klasse |          |         | 1        | 3       |
| 3.-4.klasse | 1        | 5       |          |         |
| 4.klasse    |          |         |          |         |
| 5.klasse    | 1        | 5       |          |         |
| 7.klasse    | 2        | 10      |          |         |
| ubesvart    | 2        | 10      | 1        | 3       |
| Totalt      | 20       | 100     | 31       | 101     |

Begge spørreskjema hentet også inn data om funksjon, det vil si om de var klasselærer (kontaktlærer) eller medlærer eventuelt om de hadde annen funksjon, samt hvilken grunnutdanning de hadde.

**Tabell 3: Antall respondenter på spørreskjema fordelt på funksjon**

|             | 2003     |         | 2004     |         |
|-------------|----------|---------|----------|---------|
|             | frekvens | prosent | frekvens | prosent |
| Klasselærer | 12       | 60      | 28       | 90      |
| Medlærer    | 8        | 40      | 2        | 7       |
| Annet       |          |         | 1        | 3       |
| Totalt      | 20       | 100     | 31       | 100     |

**Tabell 4: Antall respondenter på spørreskjema fordelt på utdanning**

|                        | 2003     |         | 2004     |         |
|------------------------|----------|---------|----------|---------|
|                        | frekvens | prosent | frekvens | prosent |
| Førskolelærerutdanning | 12       | 60      | 17       | 55      |
| Allmennlærerutdanning  | 7        | 35      | 14       | 45      |
| Annet                  | 1        | 5       |          |         |
| Totalt                 |          | 100     | 31       | 100     |

## **6.5 Intervju med sentrale aktører i prosjektet**

Et viktig formål med evalueringen er å forstå hvilke organisatoriske prosesser og mekanismer som bidrar til at prosjektet lykkes eller eventuelt mislykkes i å nå de mål som er satt. Vi har intervjuet tre sentrale grupper med aktører i prosjektet:

- rektorene ved de seks deltakende skolene
- veilederne i prosjektet
- et utvalg av lærere ved de seks deltakende skolene

Intervjuene gir systematisk informasjon om hvordan det har vært å delta i prosjektet og hvilke erfaringer de har med de virkemidler som inngår i prosjektet og muligheter for å spre og videreføre resultater fra prosjektet.

Utvalget av lærere er basert på å få med lærere fra hver skole som har deltatt i prosjektet fra starten. De er blitt rekruttert via prosjektledelsen.

Intervjuene ble tatt opp på bånd. Sammen med notater og to gangers gjennomhøring gir dette grunnlag for materialet om prosjektet.

## **7. Resultater 2005-06.**

### **7.1 Kartleggingsprøver 2002 - 05**

#### **Kartleggingsprøvene i lesing for 2. klasse 2002 – 05**

Prosjekt ”lese – skrive - mestre” har hvert år gått hånd i hånd med den nasjonale kartleggingsprøven i lesing for andre trinn. Satsingen på leseopplæring har dermed kunnet gi den enkelte skole en umiddelbar tilbakemelding om dette var et prosjekt som svarte seg. Utlesingen av årlige resultater kan dermed ha gitt en ekstra motivasjon for prosjektgjennomføringen. Dette vil jeg komme nærmere tilbake til seinere i rapporten.

Selv om det er vanskelig å gjøre bastante slutninger på bakgrunn av resultatene så sier de klart noe om at skolenes arbeid med lesing har gått i retning av prosjektets målsettinger.

Lesing er som vi har skrevet tidligere (se ”Lesing i kontekst”) en kompleks og sammensatt ferdighet. Kartleggingsprøvene er ikke laget for å figngradere elevenes prestasjoner. Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning påpeker i sine rapporter at prøvene ikke kan brukes for å beregne og følge utviklingen av gjennomsnittlig leseferdighet verken på individ eller gruppenivå, men en får likevel et grunnlag for å følge utviklingen over tid ved å sammenholde egne elevers resultater med standardiseringsutvalgets målinger av prosentandel med alt rett og på/under bekymringsgrensen. Det er også dette som er gjort for å følge prosjektets resultater i perioden.

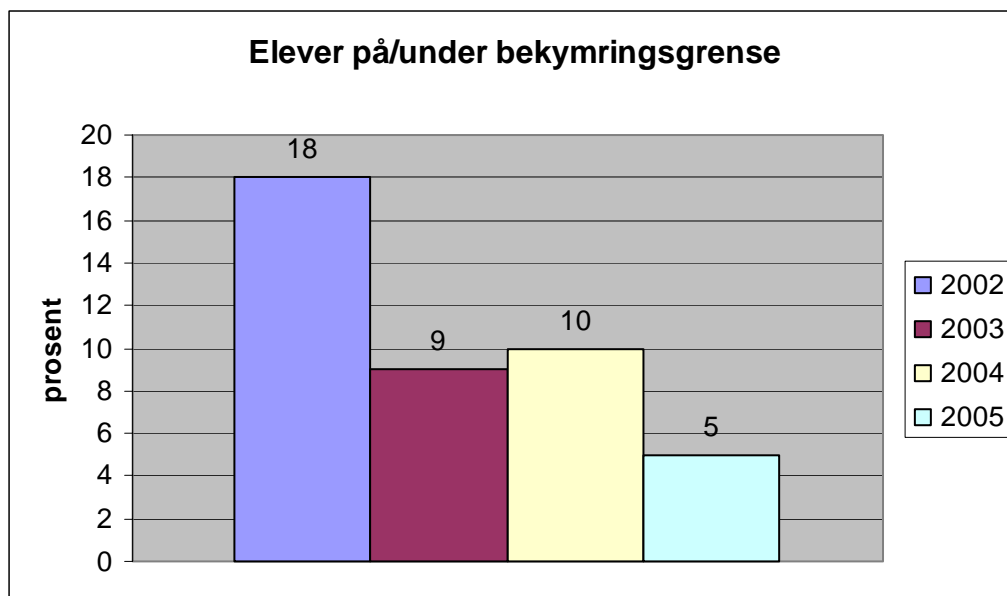
Data fra kartleggingsprøvene har vi bare tilgang til på skolenivå. I denne evalueringssammenheng vil de bli sammenlignet med nasjonal oppsummering av resultater. Dataene gir tendenser og retning på utvikling, men gir ikke svar på

om de endringer som registreres skyldes tilfeldigheter eller er konkrete resultat av kommunenes prosjekt.

Kartleggingsprøvene samler inn data om enkeltelevers leseferdighet. Det faglige grunnlaget for kartleggingsprøvene er en forståelse av lesing som en sammensatt prosess som omfatter avkoding (grunnleggende ferdigheter) og forståelse (setningslesing og tekstlesing).

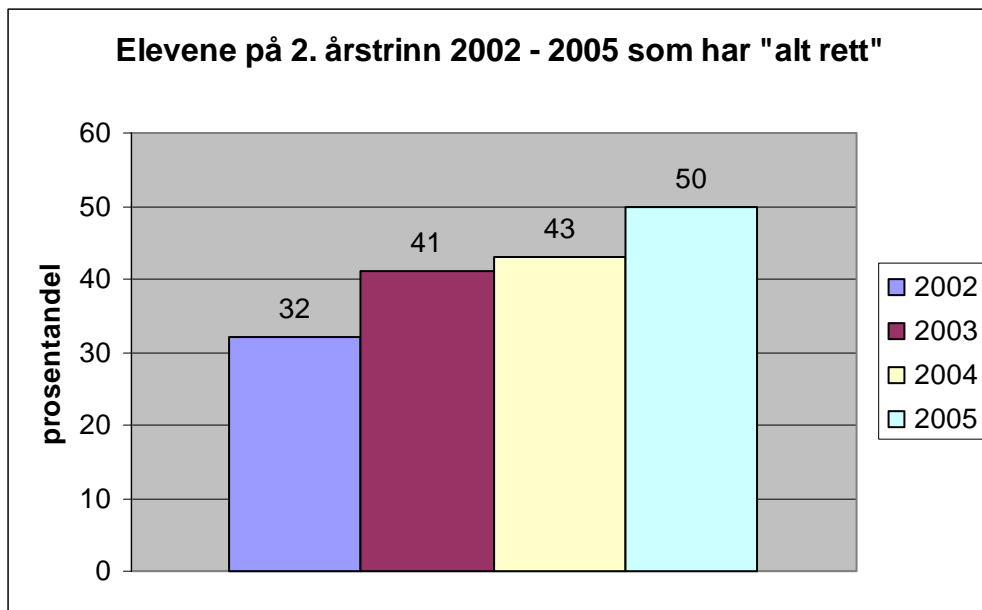
I utformingen av prøvene ville en vektlegge og finne fram til de elever som trengte oppfølging fordi deres leseutvikling ikke hadde kommet godt i gang, eller fordi den hadde stanset opp.  
(Solheim m.fl. 2004).

Resultatene fra kartleggingen av elevenes leseferdighet på 2.årstrinn er samlet inn og bearbeidet i de 4 årene 2002 – 2005). Fra de 3 prosjektkommunene samlet viser prosentvis alle elever på/under "bekymringsgrense"



Figur 5: Prosentvis fordeling av elever i 2.klasse på/under "bekymringsgrense", 2002-05

I samme periode vises andel ”alt rett” i prosjektkommunene

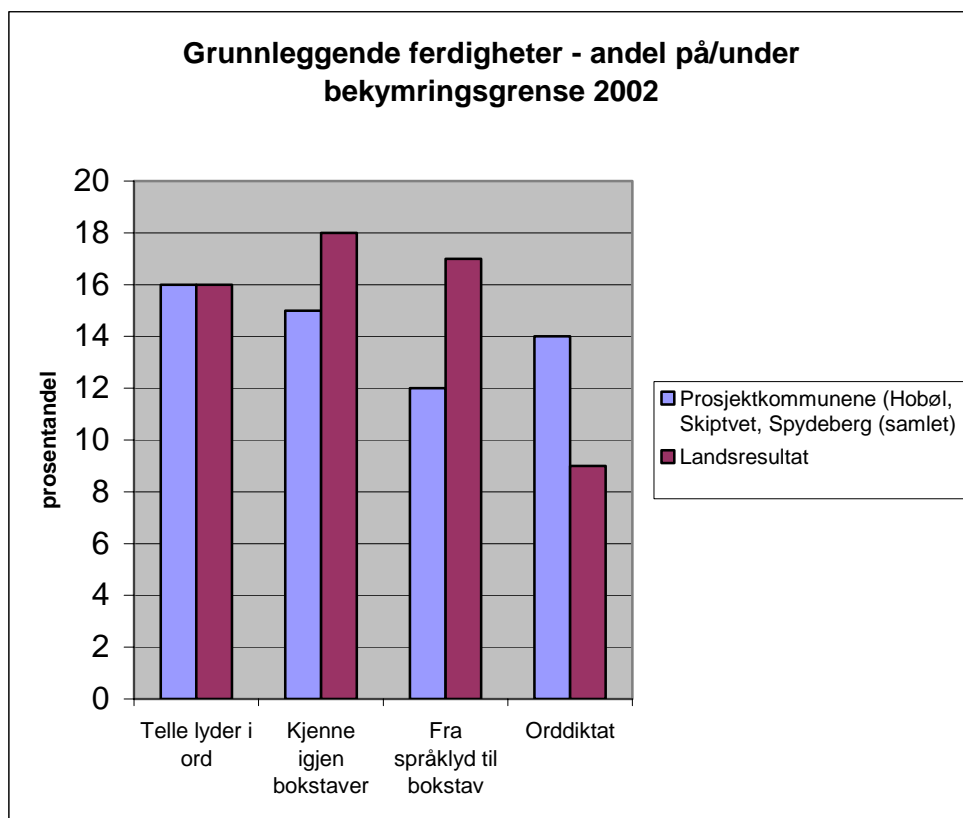


Figur 6: Prosentvis fordeling av elever i 2. klasse som har "alt rett" ; 2002-05

Det overordnede bilde viser en tydelig positiv utvikling i resultatene fra kartlegging av elevenes leseferdigheter i prosjektperioden. Den positive utviklingen beskrives i form av en lavere andel elever på under ”bekymringsgrensen” og en høyere andel elever som skårer ”alt rett på prøvene.

Nå er det samlede snitt på prøveresultatene samlet for 2. klassene i de tre kommunene et temmelig grovt mål, og i det følgende presenteres resultatene fra kommunene fordelt på det enkelte år. For hvert enkelt år presenteres resultatene for hver enkelt ferdighet innenfor områder av betydning for de grunnleggende ferdigheter i lesing, og tilsvarende for hver enkelt ferdighet innenfor området som sjekker ord og tekstlesingsferdigheter.

Resultatene i prosjektkommunene sammenholdes også med det vi her kaller ”landsresultat”, som er resultater i et representativt utvalg fra de årlige undersøkelsene. Disse undersøkelsene er gjennomført og presentert av Nasjonalt Senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger.

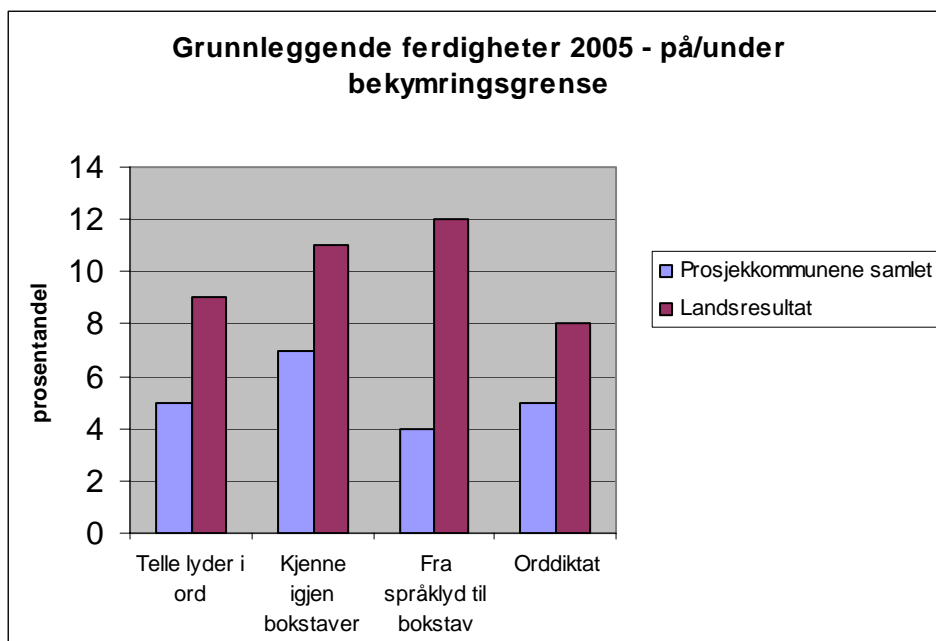


**Figur 7: Grunnleggende ferdigheter - andel på/under "bekymringsgrense" 2002**

Figuren viser prosjektkommunenes utgangspunkt på de grunnleggende ferdigheter. Samlet er prosentandelen under bekymringsgrensen jevnt, noe over eller noe under landsresultatet.

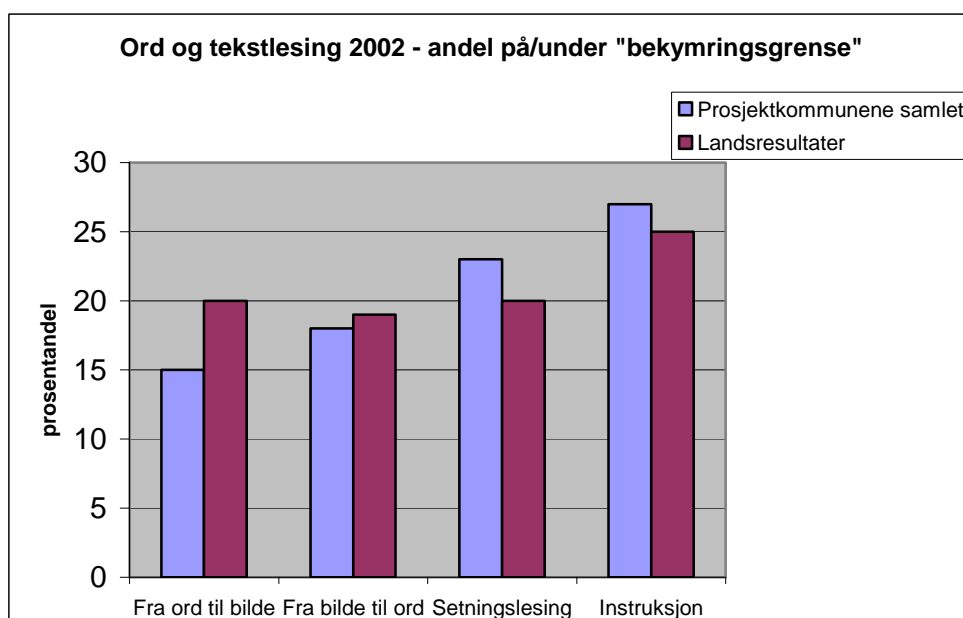
En tilsvarende oversikt for 2005 viser at prosjektkommunene på alle delferdigheter har færre på/under bekymringsgrensen enn landsresultater dette året.





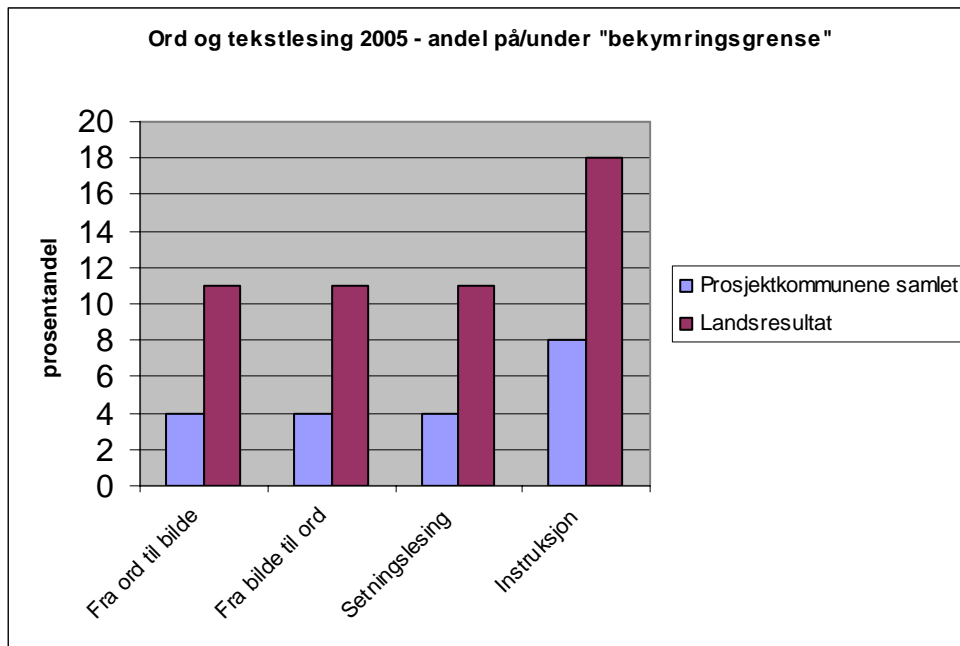
Figur 8: Grunnleggende ferdigheter - på/under "bekymringsgrense" 2005.

Den samme tendensen finner vi når det gjelder ord og tekstlesing. Prosjektkommunene har færre, tilnærmet lik og flere på/under bekymringsgrensen enn landsundersøkelsen.



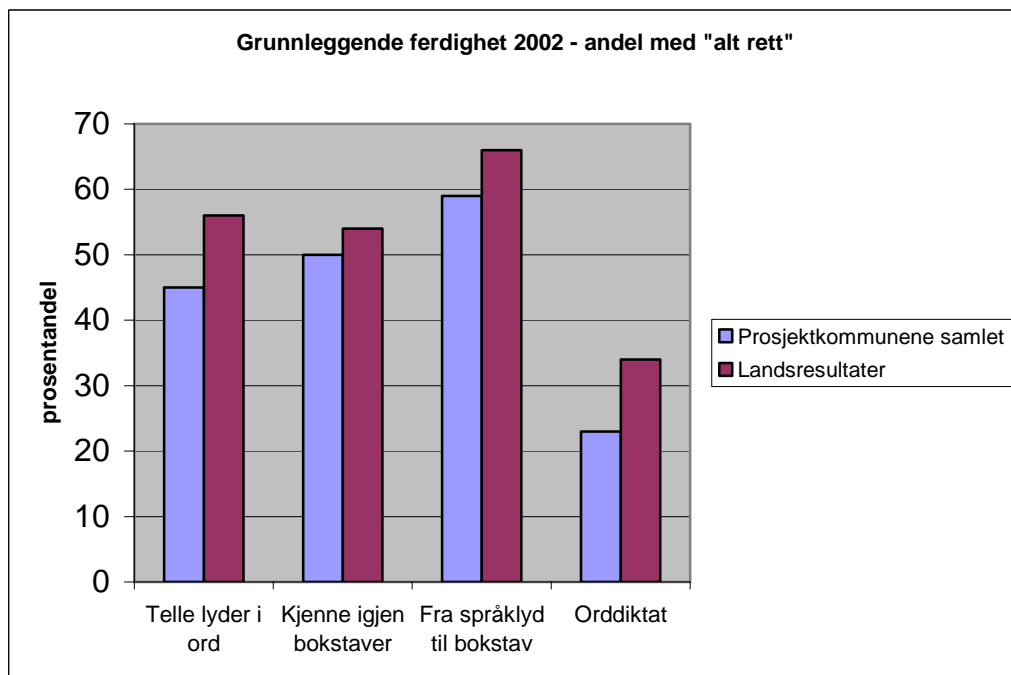
Figur 9: Ord og tekstlesing - andel på/under "bekymringsgrense" 2002.

2005 har prosjektkommunene langt færre på/under bekymringsgrensa enn landsundersøkelsen.



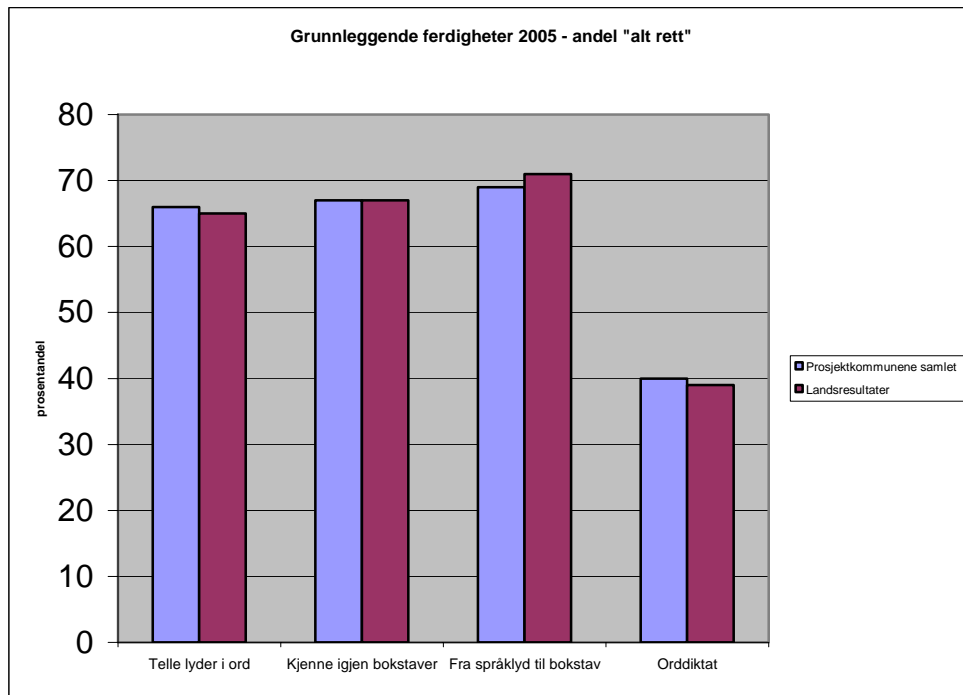
Figur 10: Ord og tekstlesing - andel på/under "bekymringsgrense" 2005.

På tilsvarende måte har vi sammenlignet hvem som får "alt rett" i prosjektkommunene og på landsundersøkelsen.



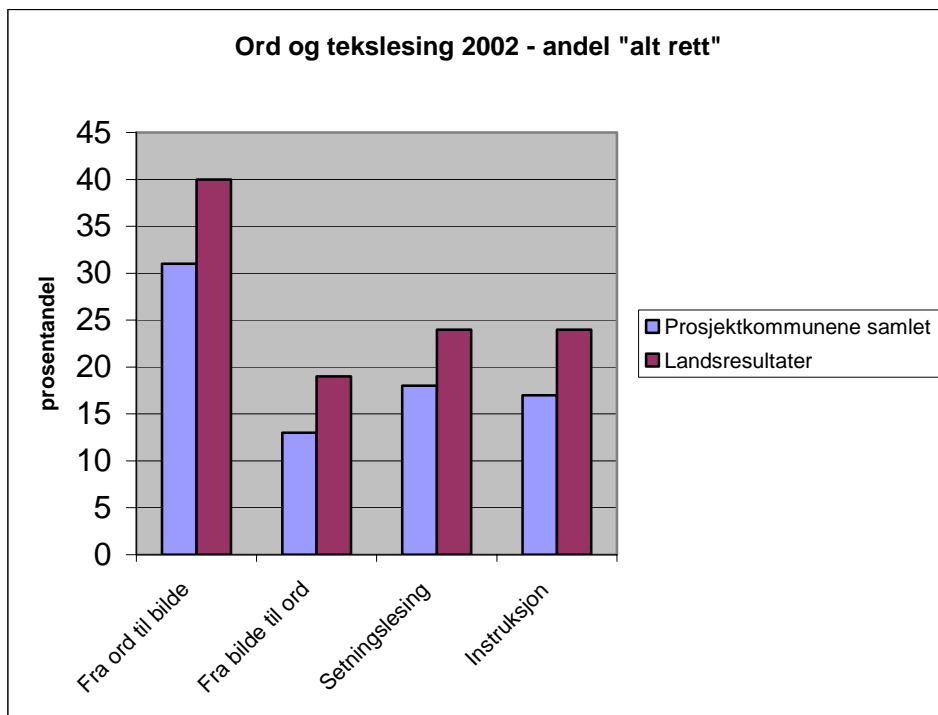
Figur 11: Grunnleggende ferdighet - andel med "alt rett" 2002.

På de grunnleggende ferdigheter ligger prosjektkommunene ”under” på alle delferdigheter med hensyn til å ha ”alt rett”. For 2005 har dette langt på vei jevnet seg ut.



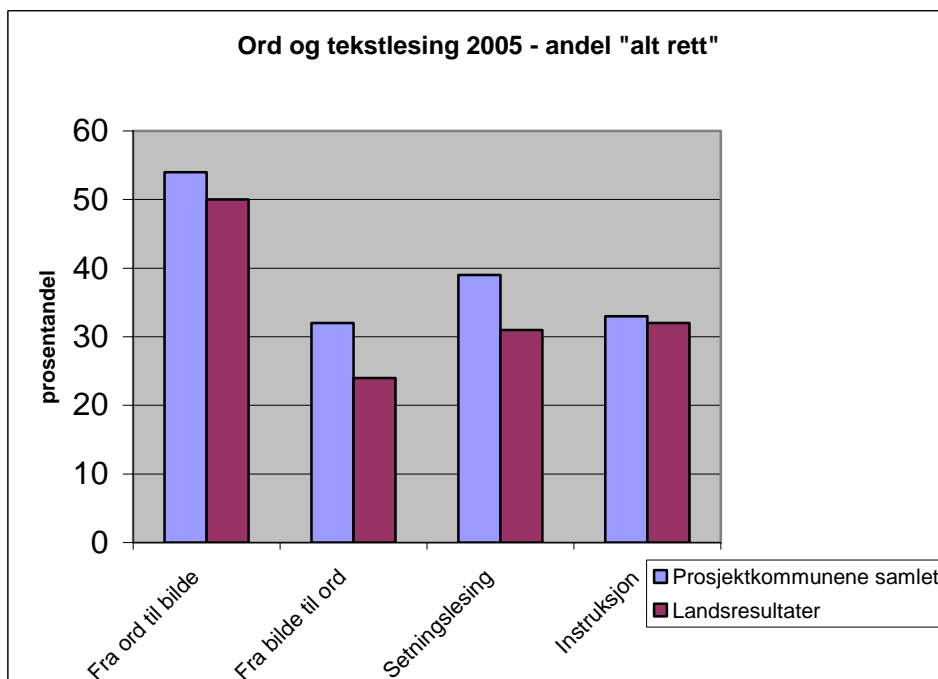
**Figur 12: Grunnleggende ferdighet - andel med "alt rett" 2005.**

Når det gjelder ord og tekstlesing lå prosjektkommunene i 2002 godt under landsundersøkelsen på alle delferdigheter.

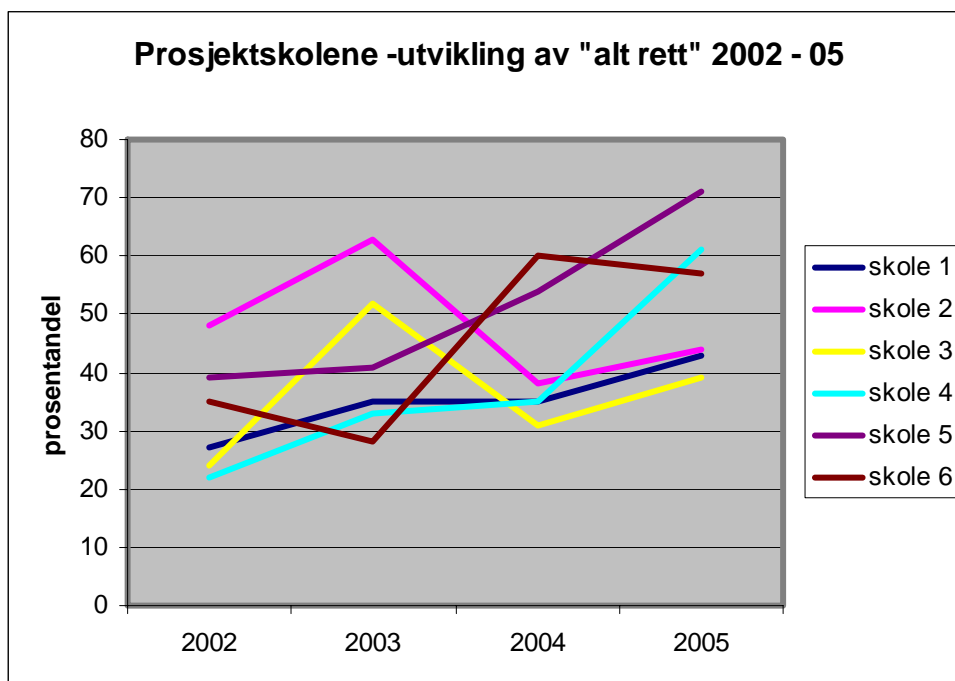


Figur 13: Ord og tekstlesing - andel "alt rett" 2002.

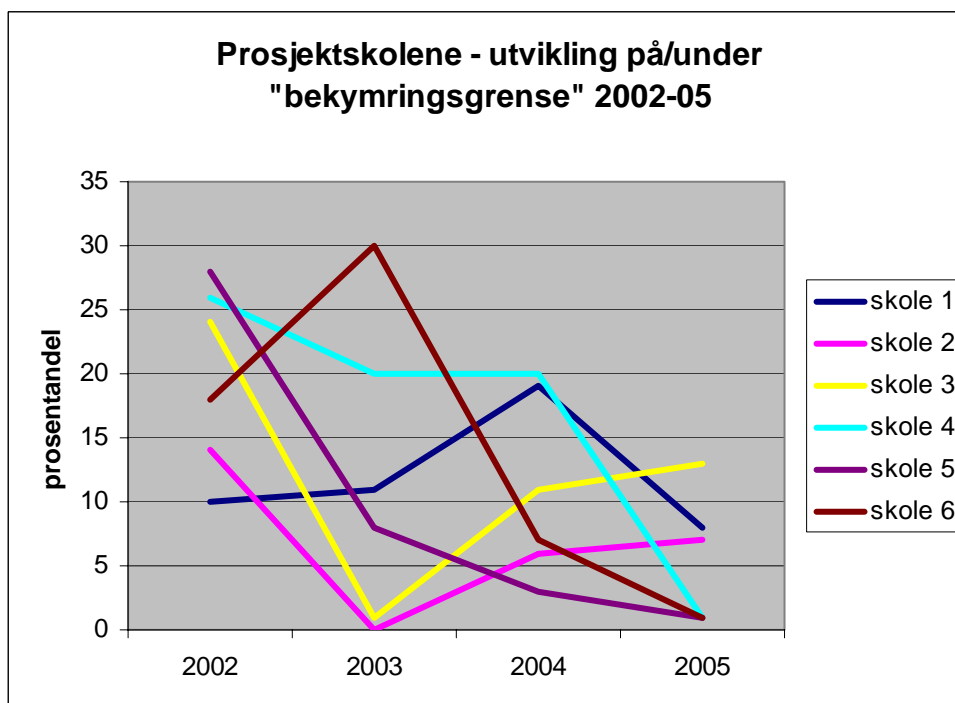
I 2005 var dette bildet snudd til fordel prosjektkommunene.



Figur 14: Ord og tekstlesing - andel "alt rett" 2005.



Figur 15: Prosjektskolene - utvikling av "alt rett" 2002-05.



Figur 16: Prosjektskolene - utvikling på/under "bekymringsgrense" 2002-05.

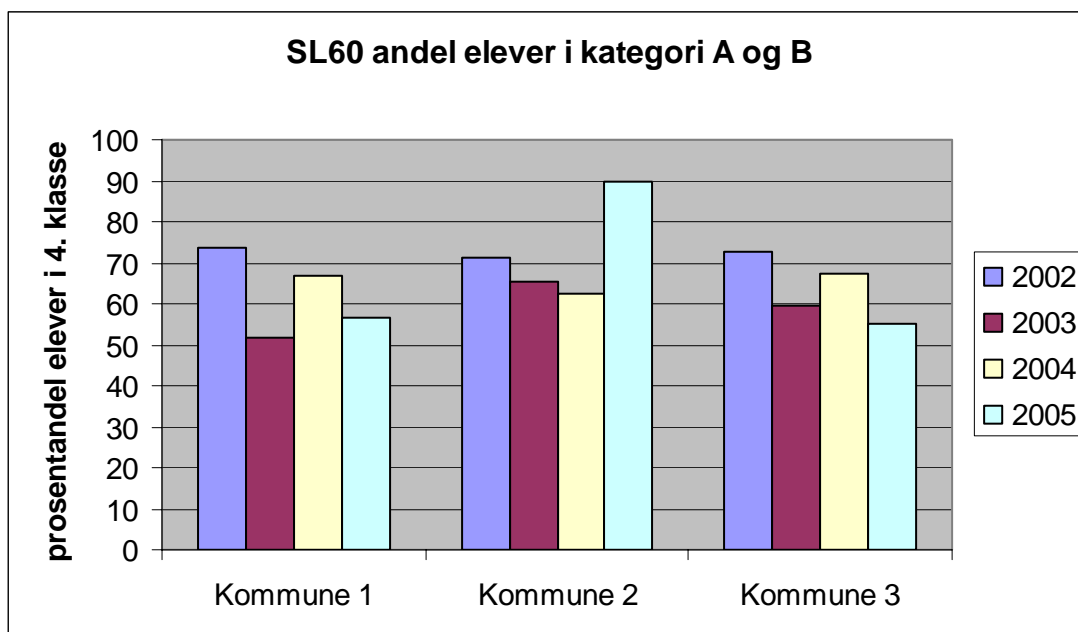
## **RESULTATER SL60 2002 – 05.**

Prosjektkommunene har i tillegg til de nasjonale kartleggingsprøvene gjennomført setningsleseprøven SL60 for fjerde klasse. Resultatene er i sammenheng med evaluering av ”lese-skrive-mestre” interessante i forhold til målet om å forebygge lese- og skrivevansker.

Spørsmålet er om andelen svake lesere av de elevene i andre klasse ved skoler som har deltatt i prosjektet er lavere ved fjerde klasseprøven to år seinere.

I denne sammenheng har det ikke vært hensiktsmessig å gå inn på en nærmere drøfting av om hva som måles på de ulike prøvene. En sammenligning av resultatene på de ulike prøvene vil gi høyst usikre resultat. Det er derfor ikke gjennomført noen nærmere vurdering av spørsmålet over.

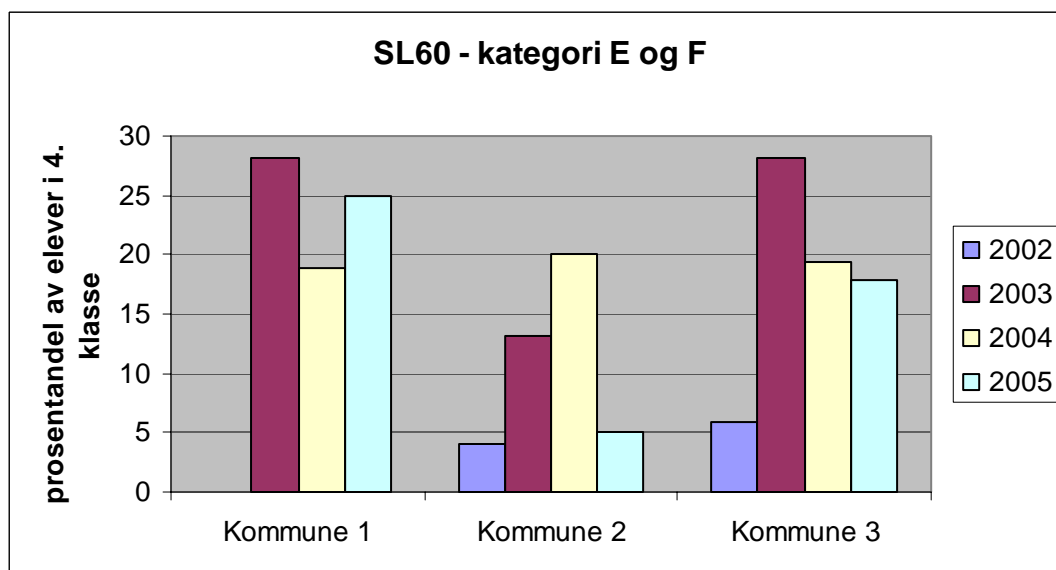
Det som kan vises er utviklingen av resultatene på SL60 i perioden 2002 – 05 på andel elever i kategorien A og B, og E og F. Lærerveiledningen til SL60 (Senter for leseforskning 1995) vurderer elevene i kategori A og B til sikker lesing og at prøveresultatet er uproblematisk. Elevene i kategori E og F vurderes å ha en usikker eller meget usikker lesing, og at elevene bør kartlegges videre. Her følger en oversikt over de sikre lesere blant prosjektkommunenes fjerdeklassinger:



Figur 17: Andel elever i kategori A og B på SL60 2002-05.

Resultatene viser at over halvparten av elevene i fjerde klasse i hele perioden mestrer en sikker lesing. For alle tre kommunene ligger andelen av elevene i 2004 og 2005 høyere enn de som på kartleggingsprøven i andre klasse hadde "alt rett" i 2002 og 2003.

Figuren over de usikre leserne følger her



Figur 18: Andel elever i kategori E og F på SL60 2002 -05.

For de svakeste leserne viser resultatene ingen entydig tendens i retning av et mindre antall svake lesere. For kommune 1 er andelen svake lesere i fjerde klasse lavere i 2004 enn andelen svake lesere i andre klasse 2002, men høyere i 2005 og 2002. Kommune 2 viser om lag lik andel i 2002 som 2004, mens andelen er lavere i 2005 enn 2003. Kommune 3 har høyere andel svake lesere i både 2004 og 2005 enn i 2002 og 2003.

Det er på SL60 ganske store utslag på enkelte skoler når det gjelder andel svake lesere.



## **7.2 Presentasjon av resultater fra spørreskjemaundersøkelsen.**

Som nevnt over var utsagnene som utgjør hoveddelen av undersøkelsen, knyttet til tema i undersøkelsen. Presentasjonen av resultatene inndeles i de aktuelle temaene.

Utsagnene knyttet til resultatene av prosjektet er knyttet til opplevelser av prosjektets betydning generelt, i forhold til elevenes lese- og skriveferdigheter samt prosjektets implementering og videreføring. Tabell 5 gir en oversikt over de svar som ble gitt på de spørsmål som inngår i dette tema.

**Tabell 5: Svarfordeling i prosent på spørsmål om resultatet av prosjektet.**

|   | Stemmer svært godt | Stemmer ganske godt | Stemmer ganske dårlig | Stemmer ikke i det hele tatt | Total | N  |
|---|--------------------|---------------------|-----------------------|------------------------------|-------|----|
| Skolen er blitt bedre i stand til å forebygge utvikling av lese- og skrivevansker hos elever                      | 40,7               | 59,3                |                       |                              | 100   | 27 |
| Arbeid på småskoletrinnet har bidratt til at lærerne på mellomtrinnet også ser at det må gjøres en ekstra innsats | 4,8                | 81,0                | 9,5                   | 4,8                          | 100,1 | 22 |
| Det er stor enighet på skolen at dette er et viktig prosjekt  | 30,8               | 69,2                |                       |                              | 100   | 26 |
| Praksis i klasserommet har endret seg gradvis i takt med at jeg har fått økt faglig og metodisk innsikt           | 21,7               | 56,5                | 13,0                  | 8,7                          | 99,9  | 24 |
| Når prosjektperioden er over, neste år, er innholdet i prosjektet en del av skolens virksomhet                    | 20,8               | 79,2                |                       |                              | 100   | 25 |
| Jeg tror prosjektet har hatt stor betydning for lese- og skriveferdighetene til elevene i min klasse              | 40,0               | 52,0                | 4,0                   | 4,0                          | 100   | 26 |
| Jeg tror ikke prosjektet har medført en reduksjon i grad av lese- og skrivevansker hos elevene i min klasse       | 12,5               |                     | 75,0                  | 12,5                         | 100   | 16 |

Sett i forhold til den tvil som framkom blant de deltagende lærerne i startfasen om hva slags prosjekt dette var (se delrapport 1), så er det nå tydelig at dette nå er forankret i skolen som et viktig prosjekt. Det er en sterk enighet blant respondentene på utsagnene som både gjelder opplevelse av betydningen av prosjektet ("et viktig prosjekt"), resultatet av prosjektet ("bedre i stand til å forebygge utvikling av lese- og skrivevansker" og "stor betydning for lese- og skriveferdighetene til elevene i min klasse") og videreføring av prosjektet ("når prosjektperioden er over... er innholdet en del av skolens virksomhet"). Alle fire

utsagn har ingen avkryssinger for skalaverdiene ”stemmer dårlig” eller ”stemmer ikke i det hele tatt.

De øvrige utsagnene har flere usikre respondenter, men tendensen er også en støtte til at prosjektet har bidratt til at målsettingene synes å bli en realitet. Det utsagnet som bringer inn flest usikre stemmer er utsagnet ”Jeg tror ikke prosjektet har medført en reduksjon i grad av lese- og skrivevansker hos elevene i min klasse”. Under halvdel av respondentene har ikke krysset av på spørsmålet eller krysset av for ”ikke bakgrunn for å svare”. Det er grunn til å anta at utsagnet ba om et for konkret svar på et hypotetisk spørsmål og respondentene fant det vanskelig å gi uttrykk for hvordan det ville ha gått hvis ikke prosjektet var iverksatt.

Neste tema gjelder svarene på utsagn knyttet til endring av skolens praksis. Som det framgår av tabell 6 er dette et tema som kunne vært flettet inn i resultatene. Grunnen til at det her legges ut som eget tema er å fokusere virkninger i skolen.

**Tabell 6: Svarfordeling i prosent på spørsmål om endring av skolens praksis.**

|   | Stemmer svært godt | Stemmer ganske godt | Stemmer ganske dårlig | Stemmer ikke i det hele tatt | Total | N  |
|---|--------------------|---------------------|-----------------------|------------------------------|-------|----|
| Prosjektet har bidratt til at skolen har fått økt engasjement og glød for lese- og skriveopplæringa | 27,6               | 65,5                |                       | 6,9                          | 100   | 29 |
| Skolen har fått satt lese- og skriveopplæringa i system   | 34,5               | 58,6                | 6,9                   |                              | 100   | 29 |
| Skolen vår har i dette prosjektet fått kompetanse som kan videreføres når prosjektet er avslutta.   | 18,5               | 81,5                |                       |                              | 100   | 27 |

Svarene viser en entydig tendens om at prosjektet har bidratt til en mer systematisk lese- og skriveopplæring på skolen og at denne satsningen har bidratt til at skolen som helhet har fått et større engasjement når det gjelder lese- og skriveopplæringen.

Gjelder så dette den enkelte lærer som har deltatt i prosjektet? Utsagnene er samlet og blir presentert i tabell 7.

**Tabell 7: Svarfordeling i prosent på spørsmål om forhold vedrørende lærernes egen praksis.**

|  | Stemmer svært godt | Stemmer ganske godt | Stemmer ganske dårlig | Stemmer ikke i det hele tatt | Total | N  |
|--|--------------------|---------------------|-----------------------|------------------------------|-------|----|
| Prosjektet har økt min faglige og metodiske kompetanse når det gjelder lese- og skriveopplæringa                                 | 28,6               | 53,6                | 17,9                  |                              | 100,1 | 28 |
| Prosjektet har bidratt til at jeg er mer bevisstgjort på min egen undervisningspraksis når det gjelder lese- og skriveopplæringa | 36,7               | 63,3                |                       |                              | 100   | 30 |
| Jeg har ikke endret min undervisning i lese- og skriveopplæringa som følge av prosjektet   | 7,1                | 17,9                | 42,9                  | 32,1                         | 100   | 28 |
| Prosjektet har bidratt til at jeg har økt mitt engasjement for lese- og skriveopplæringa   | 38,7               | 51,6                | 6,5                   | 3,2                          | 100   | 31 |
| Prosjektet har bidratt til at jeg i større grad får tilpassa lese- og skriveopplæringa for den enkelte elev                      | 19,2               | 46,2                | 30,8                  | 3,8                          | 100   | 26 |

Forholdet til egen praksis er klart påvirket av prosjektet. Det kan se ut til at holdningen og kompetanse når det gjelder lese- og skriveopplæring får sterkere ”enighet” enn utsagn som gjelder selve undervisningen. Respondentene er mer

enig i utsagn om bevisstgjøring av egen praksis enn utsagn om å få til en mer tilpasset lese- og skriveopplæring for den enkelte elev.

**Tabell 8: Svarfordeling i prosent på spørsmål om innholdet i prosjektet.**

|   | Stemmer svært godt | Stemmer ganske godt | Stemmer ganske dårlig | Stemmer ikke i det hele tatt | Total | N  |
|---|--------------------|---------------------|-----------------------|------------------------------|-------|----|
| Nettverkssamlingene har gitt nyttig påfyll i forhold til min undervisning   | 14,3               | 78,6                | 7,1                   |                              | 100   | 28 |
| Jeg synes opplegget med kurs, veiledning og nettverk er for omfattende og tidsbruken står ikke i forhold til utbyttet |                    | 22,2                | 55,6                  | 22,2                         | 100   | 27 |
| Samarbeid med veileder har gitt meg en sterkere faglig trygghet i lese- og skriveopplæringa                           | 28,6               | 64,3                | 7,1                   |                              | 100   | 28 |
| Lengden på prosjektperioden bidrar til at jeg har mistet engasjementet  | 3,6                | 10,7                | 21,4                  | 64,3                         | 100   | 28 |
| Det har ikke vært avsatt nok ressurser til å gjøre det arbeidet som prosjektet forventer av meg                       | 7,1                | 46,4                | 35,7                  | 10,7                         | 99,9  | 28 |
| Kartleggingsmateriellet som er en del av prosjektet har vært til stor nytte   | 41,4               | 44,8                | 13,8                  |                              | 100   | 29 |
| Det har vært altfor mye testing av elevenes leseferdighet i forbindelse med prosjektet                                |                    | 10,7                | 50,0                  | 39,3                         | 100   | 28 |

Elementene som inngår i prosjektet synes å oppleves som relevante av respondentene. De utsagnene som skiller seg noe ut er utsagn knyttet til tid og ressurser. Særlig utsagnet ”Det har ikke vært avsatt nok ressurser...” har blitt møtt med sterkere enighet enn de øvrige utsagn.

Både nettverkssamlinger og - kanskje særlig samarbeid med veileder – oppleves som et godt tiltak.

De utsagnene som hittil ikke er redegjort for gjelder opplevelse av ulike sentrale aktørers rolle i prosjektet. Sentrale aktører er her kommunal skoleledelse, rektor, foreldre og pedagogisk – psykologisk tjeneste. Utover det å si noe om sentrale aktører så danner utsagnene ingen naturlig enhet eller tema, slik at de vil bli presentert hver for seg.

Rektors rolle i prosjektet omhandles i to utsagn. Det ene ser på rektor som pådriver og det andre om rektor som tilrettelegger.

**Tabell 9: Svarfordeling i prosent på spørsmål om rektors rolle i prosjektet.**

|   | Stemmer svært godt | Stemmer ganske godt | Stemmer ganske dårlig | Stemmer ikke i det hele tatt | Total | N  |
|---|--------------------|---------------------|-----------------------|------------------------------|-------|----|
| Rektor har vært en viktig pådriver i prosjektet                                 | 3,4                | 24,1                | 55,2                  | 17,2                         | 99,9  | 29 |
| Rektor har lagt til rette for at jeg har kunnet delta på kurs og nettverksmøter | 37,9               | 41,4                | 17,2                  | 3,4                          | 99,9  | 29 |

Det framgår av tabell 9 at respondentene har opplevd at rektor i stor grad har tilrettelagt for deres deltakelse i prosjektet. De opplever ikke at rektor i samme grad har stått fram som en pådriver i prosjektet. Opp mot  $\frac{3}{4}$  av lærerne i prosjektet istemmer ikke at rektor har vært en viktig pådriver i prosjektet.

Når det gjelder den kommunale skoleledelsen så er det både varierende synspunkt samtidig som også relativt mange mener de ikke bakgrunn for å svare.

**Tabell 10: Svarfordeling i prosent på spørsmål om den kommunale skoleledelsens rolle i prosjektet.**

|   | Stemmer svært godt | Stemmer ganske godt | Stemmer ganske dårlig | Stemmer ikke i det hele tatt | Total | N  |
|---|--------------------|---------------------|-----------------------|------------------------------|-------|----|
| Den kommunale skoleledelsen har vist interesse for prosjektet | 31,8               | 22,7                | 31,8                  | 13,6                         | 99,9  | 22 |

Respondentene som opplever å ha en kommunal skoleledelse som viser interesse for prosjektet kommer alle fra en av deltakerkommunene.

Utsagnet om PP – tjenesten er knyttet opp mot samarbeidsforhold. Det er varierende svar på om prosjektet har ført til bedre samarbeid. Det framgår både i spørreskjemaundersøkelsen som er referert i den første delrapporten og fra intervjuundersøkelsene, at forholdet til PP – tjenesten har vært meget godt – også før prosjektet, slik at prosjektet i seg selv ikke har bidratt til noe nytt på dette området.

**Tabell 11: Svarfordeling i prosent på spørsmål om PP-tjenestens rolle i prosjektet.**

|   | Stemmer svært godt | Stemmer ganske godt | Stemmer ganske dårlig | Stemmer ikke i det hele tatt | Total | N  |
|---|--------------------|---------------------|-----------------------|------------------------------|-------|----|
| Arbeidsformene i prosjektet har vært nyttige for samarbeidet PPT og skole | 15,4               | 69,2                | 7,7                   | 7,7                          | 100   | 26 |

Det synes å være stor samstemmighet om dette utsagnet.

En konklusjon på første delrapport (Solli & Lie 2004:53) var at det kunne være grunn til å anbefale å involvere foreldre sterkere i prosjektet.

Utsagnet i denne omgang om at foreldrene har vært lite interessert i prosjektet avvises i stor grad. 1/5 mener at den stemmer ganske godt, mens de øvrige finner at det stemmer ganske dårlig, eller at det ikke stemmer i det hele tatt.

**Tabell 12: Svarfordeling i prosent på spørsmål om foreldrenes rolle i prosjektet.**

|  | Stemmer svært godt | Stemmer ganske godt | Stemmer ganske dårlig | Stemmer ikke i det hele tatt | Total | N  |
|--|--------------------|---------------------|-----------------------|------------------------------|-------|----|
| Foreldrene i min klasse har vært lite interessert i prosjektet |                    | 20,8                | 62,5                  | 16,7                         | 100   | 24 |

Spørreskjemaet inneholdt også åpne spørsmål der respondentene kunne gi skriftlig uttrykk for negative og positive sider ved prosjektet. På den positive sida er det enkelte utsagn knyttet til resultatet av prosjektet

- større fokus på lesing gir uttelling på leseferdighet
- har blitt flinkere med å tilpasse undervisningen til den enkelte elev utifra kartlegging
- prosjektet har vært bra i forhold til å sette alt i system. Svært bra for lærere som ikke har jobbet på dette trinnet før

Flere kommenterer også det positive i forhold til egen praksis

- bevisstgjøring, system, praktiske tips/erfaringer fra andre
- større faglig trygghet, større bevissthet på hva man gjør og hvorfor man gjør det
- positivt å utvikle erfaringer med andre kolleger,
- utvikle erfaringer med andre som jobber på samme klassetrinn. Får hjelp til å kartlegge elevene



- vi har hatt et godt samarbeid med AKH<sup>1</sup>. Hun har bidratt med mye positivt, mye kompetanse og konkret hjelp. Kursene på Høyskolen har også vært bra
- kursa har vært bra, AKH har gjort en god jobb. Innholdet i prosjektet har vi i grunnen utformet selv – derfor blir det feil å uttale seg om innholdet i prosjektet
- observasjonsbesøk og veiledning fungerer bra, og oppleves som nyttig, jeg arbeider mer systematisk nå enn tidligere
- ideutveksling mellom skolene i prosjektet. Noen kurs har gitt en del gode ideer
- bevisstgjøring av 1.klasse – de oppdager bokstaver, ord, leker mye med lyder og bokstaver
- fint å få tilbakemelding på praksis fra veileder
- det er positivt at en fagperson utenfra kommer for å bli kjent med din praksis. Dermed har man mulighet til å få ekstern evaluering og evt. veiledning
- god kontroll på hver enkelt elevs leseutvikling i min klasse
- lært nye metoder, fått mange tips, styrket min tro på at det jeg gjør er bra
- bekrefter at det vi lærte på 70 – 80 tallet ikke har vært bortkastet

Ellers skriver respondentene ned mange positive kommentarer knyttet til innholdet i prosjektet (kurs, veiledning, nettverk)

- fint å ha veileder i klassen og at veileder leste med elevene. Nyttige tips og ideer fra veileder, og fra nettverksgruppene
- vi har hatt en flink veileder som har lest med alle barna (2. klasse) og kommet med mange nyttige tips på skolebesøkene og nettverksmøtene

---

<sup>1</sup> AKH er Ann Kristin Heller er en av veilederne som har vært engasjert i prosjektet.

- kursene har vært nyttige
- nettverksmøter og kurs har vært positivt
- det har vært fint med ideutveksling mellom skolene
- likte særlig lesegledeuke og prosjekt "Leselyst"
- godt samarbeid m/andre skoler – PPT. Mye nyttig info – ideer etc
- samarbeidet med andre lærere fra andre skoler på samme rinn har vært svært nyttig
- ser at engasjementet hos lærerne har økt. De bør bli mer målrettede og systematiske i sitt arbeid
- positivt samarbeid med PPT i forbindelse med prosjektet og fått delta på kursene for 1 – 4 trinn arr av høgskolen. Særlig lærerne fra 1. – 4. trinn fått mye større fokus på tilpasset lese- og skriveopplæring

Den negative siden går i stor grad på praktiske forhold og ressursforhold i prosjektet

- Vansker med ressurstilgang i forhold til tilpasset opplæring
- skolens rammer gir ikke tilstrekkelig grad rom for å sette i gang de tiltak for elever som trenger ekstra oppfølging som føles nødvendig

Det nevnes også mer prosjektrelaterte faktorer

- for lite felles opplegg. Det som måles i etterkant, kan vanskelig sammenlignes – for arbeidet er gjort ulikt på ulike skoler
- lite utbytte av samarbeidet med PPT. Innholdet i prosjektet har vi måttet arbeide frem selv – og dette har nok gitt ulikt innhold fra skole til skole. Det meste av det vi har gjort er ikke direkte stimulert av prosjektet, tror jeg

- første året svarte nettverkssamlingene ikke til mine behov og forventninger – dårlige møtelokaler (klasserom?)- lite stabilt oppmøte til starttidspunktet. Ulike ordninger med fristilling på skolene
- testing i 2. klasse ble ikke avsluttet pga sykdom. Problematisk at ikke alle lærere på klassetrinnet fikk være med på nettverksmøter/kurs. Lite oppfølging/veiledning av evt. svake elever
- det har vært to kurs som jeg ikke har fått informasjon om
- i slutten av 2. klasse da testresultatene skulle vurderes ble veileder sykemeldt og ingen kom i hennes sted. Har savnet veiledning. Dårlig oppfølging på ungene i 3. og 4. klasse. Alle lærerne i klassene burde bli kursa
- ikke alle lærere/kontaktlærere har forstått viktigheten av å sette av tid til å lese på mellomtrinnet og hjelpe elevene til å finne tilpasset lesestoff + snakke om språket – begreper (antonymer/synonymer)+ viktigheten av fonologiske og ortografiske områder
- i starten var noen av nettverksmøtene lite effektive. De to siste åra har det vært bra. Kan stresse foreldre og lærere ved å gå ut med dårlige resultater for tidlig. Modning må vurderes meget nøye
- som medlem av ressursteam ved skolen har jeg bare i liten grad fått anledning til å følge med på nettverkssamlingene og veiledninger, samtidig som jeg oppfatter at ledelsen forventer at jeg skal ha god oversikt over det som skjer ved skolen

Flere velger å presisere at de har ingen negative erfaringer, og enkelte skriver at de ønsker veiledere på nettverksgrupper neste år.

### **7.3 Resultater fra intervju med sentrale aktører<sup>2</sup>**

#### **7.3.1 Prosjektstart (oppstart og iverksetting) – prosjektets betydning og hensikten med prosjektet**

Lærerne som ble intervjuet hadde ulikt syn på prosjektstarten. På den ene siden var det lærere som var meget godt fornøyd med prosjektstart. Det var et prosjekt

*Fikk veldig raskt overblikk hva dette dreide seg om. Veldig oversiktlig det vi fikk presentert og organisert på en slik måte at det ble fanga opp så vi hadde lyst til å lære. (L)*

På den andre siden ble det uttrykt synspunkt om en famlende og brå start.

”Uklart ved oppstart” og ”lite forhåndsinformasjon” var omtale som ble gitt.

*I starten skjønnte vi lite. Vanskelig å skaffe seg informasjon. Dårlig start som prosjektet tapte mye på. Det tok tid før vi følte oss fortrolig. Lite vårt i starten. (L)*

Hva lærerne her forteller er helt i overensstemmelse med resultatene fra spørreskjemaundersøkelsen til lærere i 2004. Noen skoler opplevde oppstarprosessen som trådd ned over hodet på deltakerne, men det gikk seg relativt raskt til.

*Uklart når det startet. Veldig lite forhåndsinformasjon. Så vi hoppa i det, og det tok noen måneder før vi skjønnte hva det gikk ut på, men når det ble ordna forhold, da var det veldig bra. (L)*

---

<sup>2</sup> Sitatene fra intervjuene er merket L når det er utsagn fra lærere, R når det er utsagn fra rektorer og V fra veiledere.

Lærerne forsto raskt hva prosjektet gikk ut på, hva det skulle handle om. Beskrivelser av det sentrale innhold, slik innholdet ble forstått av lærere:

*Elevene skal bli bedre til å lese... forstå en tekst.. få tak i de som strever litt og legge til rette for dem [...] Ja, et viktig prosjekt. Grunnlaget for alt en gjør seinere. Beherske lesekunsten. (L)*

*Veldig nyttig for å bevisstgjøre hva som må ligge i bunn før den første skriveopplæring. Det viktigste er den språklige bevisstheten, det som ligger før den formelle språkopplæringen begynner (L)*

*Lytte, lese og skrive. Kjenne den normale gangen i leseprosessen. Vite om feilutvikling og gjenkjenne dette i hverdagen. Tekniske lesestrategier og lesestrategier for innhold. Vite noe om hva som er første tegn på lese og skrivevansker. Best mulig på å forebygge lese- og skrivevansker. (L).*

Det ble også gitt mer aktive beskrivelser som understrekte behovet for prosjektet. Med utgangspunkt i opplevelsen av lese- og skriveopplæringen ved egen skole ved prosjektstart sa en lærer:

*På vår skole ble vi tent på prosjektet. Dette var vi ikke gode på. Ungene skåret ikke noe bra så vi i tredje og fjerde trinn. Det var noe ved denne systematikken som ikke var på plass. Et skrikende behov for å få den type skolering ..... Den ble veldig godt mottatt. Dette trenger vi, dette er noe vi virkelig føler behov for. (L)*

Det sentrale innholdet i prosjektet på egen skole kommer noe uklart fram i intervjuene med rektorene. På spørsmål om innholdet så varierer fokus i svarene. Tre av rektorene nevner prioriteringen av norskfaget på de første

trinnene i skolen med fokus på lesing og skriving. En rektor var opptatt av framveksten av egen plan for leseopplæringen, en annen knyttet prosjektet til veiledningen fra prosjektmedarbeiderne og en tredje viste til systematikk og kartlegging.

*Vet hvor en skal begynne. Kunne følge opp elevene med ressurser for å flytte dem videre i utvikling.(R)*

Veilederne var tydelige på hensikten med prosjektet

*fokus på begynneropplæring 1. – 4. klasse; hovedtyngde observasjon, veiledning av lærere og nettverkssamling – forebygge, tidlig identifisere en avvikende utvikling (tidlig oppdaging)(V)*

*forebygge, tidlig registrering av barn som er i faresonen, lærere lære å registrere, ha kunnskap til å kunne bli selvhjulpne, få redskaper til å bli selvhjulpne (V)*

Begge veilederne samstemte med lærerne vurdering om et ovenfra- og ned – prosjekt (jf. Resultatrapportering i første delrapport, Solli & Lie 2004).

*Skolene følte at noe var dyttet på dem. Opplevelsen på skolene og blant lærerne varierte nok, men mange lærere syntes det kom ovenfra og ned.(V)*

### 7.3.2 Hva har skjedd underveis i prosessen?

Selv om prosjektet på en side opplevdes å komme ”ovenfra og ned” i første runde så synes opplevelse av at dette var et viktig prosjekt å ha vært tilstede på skolen både i starten samt at denne forståelsen har vokst.

*Veldig greit å skjønne hva det gikk ut på, veldig forståelig kjent stoff som gjorde at en ble bevisstgjort på det i undervisningen. Ungene veldig interessert, veldig morsomt å se hvordan språkverdenen åpner seg for ungene [.....] Viktig prosjekt for vår skole. Fikk et arbeidsredskap gjennom planene vi gjorde... (L)*

Veilederne illustrerer dette:

*interessen har utviklet seg, de som følte at de kunne dette fra før er blitt mer interessert, vil høre på hva veilederne mener og tror, positiv utvikling generelt, i år er det mye lettere (V)*

*enkeltlærerne opplever det positivt at vi er i klassene og samtalene etterpå, men variasjon – positiv i fjor mer kritisk positiv i år – generelt en positiv endring (V)*

”Hovedbudskapet” i prosjektet sett fra veilederne side har vært

*Analyse, analyse, analyse i 1. klasse. Å kunne vite hvor den enkelte elev er (ord, setning, stavelse, lyd, artikulatorkisk) (V)*

*Vise til slagord fra IL-basis: tidlig innsikt – tidlig innsats, systematisk arbeid med grunnleggende ferdigheter, 2. klasse, fonologisk strategi, skrive seg inn i systemet, vår 2.kl, systematisk utvikling av lydkunnskap, begynnende fokus på leseforståelse.*

*Struktur, systematikk, det gjentakende blir gjenkjent. (V)*

*I nettverk har en trukket fram lesestrategier, målrette barnas innsats, bruke øynene og konsentrere seg (V)*

Vi spurte om prosjektet medførte store endringer i forhold til lese- og skriveopplæringen.

*vet ikke hva de har gjort, men lærerne har et veldig engasjement for lese- og skriveopplæring (språkleker, jobber veldig grundig og godt i de fleste klassene), engasjementet har holdt seg, engasjementet var i starten og det har bare steget (V)*

*medførte endringer, de kunne fra før, men gjorde det 1 – 2 dager, nå gjør de språkleker hver dag. Mer skoleretta innhold i første klasse, trukket mer inn bokstavene. Økt differensiering innenfor klassen, bruker 6 – 7 tekstbøker – før en bok, mye flinkere med å tilpasse innenfor klassen (fra Dideriksen, Ali Baba til Harry Potter). Arbeider med ord. Mer tilpasset enn tidligere – stasjonsundervisning, lekegrupper, grupper i klassen (V)*

Rektorene mente at det ikke var den store endring, men de fokuserte alle i sine svar at det var blitt mer systematikk i opplæringen og mer kunnskap om leseopplæringen.

*Ikke store endringer, men mer strukturert. Mer målretta, mer strukturert.(R)*



Selv om rektorene ikke har tydelige eksempler på endringer, så er det denne målrettede opplæringa med mer fokus på den enkelte elev som går igjen i svarene.

### **7.3.3 Hvordan vurderes struktur og innhold i prosjektet?**

Prosjektet har som nevnt, bestått av en kombinasjon av kursvirksomhet, veiledning og nettverksmøter.

Lærerne har i all hovedsak positive tilbakemeldinger om aktivitetene og innholdet i prosjektet.

Kursvirksomheten har vært god, men det har vært tettpakket innhold. I hovedsak understrekes det ”matnyttige” – det som er konkret og som lærerne kan bruke, men også at kursene har gitt trygghet – både i forhold til egen undervisning og i forhold til å være trygg i forhold til foreldrene. Kursene der en har deltatt har gitt inspirasjon og oppdatering.

*De fleste kursene har vært veldig konkrete og bra lagt opp. Noen har hatt for sterkt fokus på kartleggingsprøver og PISA, så halve dagen er gått med på å si hvor dårlig Norge ligger an enn å fortelle oss, jobbe med, hva vi vil bli bedre på. (L)*

Veiledningen i prosjektet i første og andre klassen har lærerne opplevd som svært positivt. Særlig synes det å ha falt i god jord at veileder har vært inne og lest med ungene, og gitt tilbakemelding til lærerne.

*”tilbakemelding om riktig vei, eller ville veier. Direkte og konkret. Var så tydelig, hadde kunnskap.” (L).*

*Veiledning et veldig nyttig verktøy. Få oss til å reflektere over egen praksis er vel noe av den viktigste læringa som skjer hos den enkelte medarbeider, synes jeg. Veileder vært inne i klassen og sett. Og hvis en lærer har vært usikker på noen elever så har hun sett ekstra på dem. Og så har vi i veiledninga etterpå drøfta den eleven, og har stilt spørsmål om denne eleven og fått læreren til å reflektere litt om denne eleven og se om en er på rett kurs eller ikke. Og det er jo det som er det flotte med den type veiledning. (L)*

*Kom inn i klassen: var på besøk en time. Tok del, veiledet elever. Leste med alle andre klassinger. Fikk skriftlig tilbakemelding hvor langt elevene var kommet i sin leseutvikling. Skriftlig melding ga positivt. Brukt tilbakemeldinger til foreldre. Også på foreldremøte. Opplevd henne som positiv. 2—3. klasse stor sak med lesing og skriving. Flott å ha henne inne i klassen. Positiv og deltakende. (L)*

Veilederne deltok også på foreldremøter og informerte om prosjektet. Dette opplevde også lærerne som meget verdifullt.

Som helhet virker det som lærerne jeg her har intervjuet nok er aller mest positive til veiledningen. Særlig gjelder dette veiledningen i andre klasse.

*Alltid spennende på kurs, treffe andre, utveksle erfaringer og metode. Folk strever med det samme. Veldig fint at noen kan trekke en videre. Og det har veilederne gjort. Å ha veiledere på prosjekt er alfa og omega. (L)*

Nettverkssamlingene vurderes også av mine informanter som å gi godt utbytte. Det oppleves verdifullt å utveksle erfaringer med andre skoler, og med lærere

som holder på med det samme. Dette med å få tips om metoder og materiell nevnes ofte som viktige bidrag fra nettverkssamlingene.

Tidspunktet – sent på dagen, etter en lang skolegang og av og til kombinert med reisetid – har nok ikke vært det mest gunstige. Enkelte lærere påpekte at de ikke fikk nyttiggjort seg nettverkssamlingene fordi det ble opplevd at det kom i tillegg til en hektisk arbeidssituasjon.

*Nettverkssamlingene slitsom, etter skolen. .... Nettverksamlingene litt todelt. Tips, praktiske ting. Runder med hvor er dere nå, hva gjør dere nå, hvor langt har dere kommet. Hjelp, det har jeg ikke gjort, så langt er ikke vi kommet. Gått hjem fra nettverk, dette går ikke. Alle er så mye flinkere. Ikke oppmuntret. (L)*

Som helhet synes aktivitetene i følge lærerne å ha trukket prosjektet i samme retning, og de ulike aktiviteter har støttet opp om hverandre. Det er noen nyanser i lærernes beskrivelser, som blant annet gjelder nettverksmøtenes målretting, manglende beskjeder og ulike beskjeder samt innholdet i fellesplanene for lese- og skriveopplæring som skolene skulle arbeide etter.

Hovedinntrykket slik lærerne formidlet det er at

*Opplæringa som vi lærere har fått har vært veldig fin. Det har vært både kurs via høyskolen på de ulike trinnene vi har hatt nettverk, hvor PPT har vært inne og styrt nettverket med tanke på de tingene vi skal jobbe med, gitt oss råd og veiledning på hva vi bør jobbe med, og dette nettverket har vært de tre samarbeidskommunene sammen. Så har vi hatt nettverk bare for de tre skolene i Hobøl første trinn samla og andre trinn samla. De tingene synes jeg har vært det som har drevet prosjektet. (L)*

Veilederne bekrefter det inntrykk som jeg har fått gjennom intervjuet med lærerne

*Kurs og veiledning har vært veldig populære, nyttige, matnyttige kombinasjoner som fører til fokus på lese- og skriveopplæring. Ikke negative til veiledning... Nettverksmøtene er viktige, brukt til opplæring i testing. Begynner å kjenne hverandre på slutten av første året... hatt nytte av hverandre, tatt kopi, tips og inspirasjon av hverandre. (V)*

Rektorene var ulikt informert om noen av aktivitetene var mer nyttige enn andre. Alle registrerte at lærerne følger opp og gjennomfører. De fleste rektorene har imidlertid fanget opp klare synspunkter fra sine lærere. Enkelte framhever veiledningen som særdeles viktig for det gode resultatet som var nådd.

*Veiledning har vært viktigst. Veiledning veldig nyttig, er mer nært. Ikke alle nettverksmøter har lærerne vært like fornøyd med. De andre tingene nyttigere.(R)*

Kursene var noen godt fornøyd med, andre meldte om delte oppfatninger om kurs, som en rektor uttrykte det: ”for drevne lærere er det ikke så mye nytt.” Nettverksmøtene hadde de også fått ulike tilbakemeldinger på. Møtene hadde fungert forskjellig, noen av møtene hadde gitt nyttige tips og råd, noen ikke. En framhevet at nettverksmøtene hadde best virkning. En av rektorene kommenterer tiltakene slik

*(Lærerne) ... veldig positive, glødende engasjerte, fra nettverk og kurs. Ønsker at dette skal fortsette. Dette er særlig viktig på en liten barneskole. Nettverk gir utveksling av ideer. Vanskelig å prioritere om noe har*

*fungert bedre enn annet. De tre tingene henger sammen. Bare ett tiltak blir fattigslig. Ikke lyst til å prioritere.(R)*

Ingen av rektorene mente at prosjektdeltakelse hadde vært noen belastning for skolen. Det hadde vært en utfordring når det gjaldt å sette inn vikarer, men med ett unntak var det ingen som så det som et stort problem. Gevinsten ble opplevd større enn belastningen. Snarere hadde tiltakene, særlig veiledningen, vært en styrke. Deltakelsen hadde i stor grad positiv effekt på skolen som en lærende organisasjon. En rektor reserverte seg noe på dette

*De som har deltatt aktivt har lært. Usikker på om det gjelder hele skolen.(R)*

Vi spurte om hva du vil si at du selv har betydd for framdriften av prosjektet? Svarene her var relativt entydige i form av å støtte opp, etterspørre og legge til rette for lærernes deltakelse. Det ville, i følge de fleste av rektorene, gått bra uavhengig av rektor

*Hadde gått sin gang uansett. Bestemt på kommuneplan. Prøver å kalle meg pådriver – setter temaer, leder møtene. (R)*

*Betydd lite for framdrift. Gått inn for å følge opp [...]. Prosjektet fanget – nå en selvfølge. Lagt praktisk til rette for deltakelse. Støtte og oppmuntre.(R)*

Andre uttrykte dette med å være en tydelig og klar leder – ”krevende av seg selv og medarbeiderne”.

### 7.3.4 Resultatet så langt

Lærerne uttrykker stor enighet om at dette har vært et viktig prosjekt. De ville nok ha arbeidet med dette likevel, men det ville ikke vært så systematisk og fått en så stor bredde og sammenheng. Lese- og skriveopplæringen er blitt prioritert. En av lærerne uttrykte det slik: ”Med den situasjon jeg hadde så var dette prosjektet mitt i blinken. Letta mye i forhold til å legge opp undervisning”, og læreren konkretiserer i forhold til hva som har vært mest fornuftig med prosjektet:

*Det viktigste ... kompetanseheving hos lærerne og systematiseringa. Har fått et redskap... fornuftig å bruke såpass mye tid på en ting... bør ha utenfra samarbeidspartnere for et slikt prosjekt. Bruke god tid, få tilførsel utenfra.(L).*

Flere lærere understreker at både kurs og veiledning har gjort dem mer trygge i arbeidet – ”veldig trygt og godt å ha det i bakgrunn.” og lærerne understreker at målsettingen om engasjement og glød synes å være oppnådd både for lærere: ”Morsomt å være med på prosjektet. Gode veiledere. Satt fokus”, og for elever:

*Gjort jobben mer spennende. Elevene har vært veldig motiverte i forhold til det vi har jobbet med, særlig språkleker (av Jørgen Frost) som vi har veldig gode erfaringer med her på skolen. Det kan du jobbe med et helt år og kommer omtrent ikke gjennom alle aktivitetene og hvordan ungene oppfatter det som lek og ikke som trening. De bare jubler når vi setter i gang. Elevenes motivasjon bedre i prosjektperioden. De kartleggingsprøvene vi har tatt viser jo det. Veldig motiverte... De er motiverte til det de holder på med. Synes det er gøy å skrive og lese og vi har også god støtte i foreldregruppa.(L)*

*Elevene har vært veldig motivert. Engasjement og lyst. Motivasjon til å lese mye, snakke sammen om det de leste. Aldri noe ”æsj nå skal vi lese”, men ”Yes, dette skal vi ha!”. (L)*

For noen lærere ga prosjektet en bekreftelse på at det de gjorde var riktig, mens noen supplerte med å påpeke prosjektets egenverdi

*Tenker helt annerledes på lese- og skriveopplæringen nå. Vi var som skole ikke så bevisst på hvor viktig det var at de kunne .... rim var vi vel enig om, men lange – korte ord, det å lytte bevisst etter ulike lyder i ord, og det å finne ulike lesetekster. Vi er blitt mye mer bevisst på det nå. (L)*

*Hadde ikke fått alt vi hadde fått til i dag hvis vi ikke hadde fått hjelp utenfra. Muligheter til å samarbeide med skoler i samme kommune. Når vi kommer sammen snakker vi om de samme tingene. Har de samme erfaringer. (L).*

Prosjektets resultater i form av bedre leseferdigheter til elevene, forebygging og lese- og skrivevansker og færre oppmeldinger av elever til PP - tjenesten, synes lærerne som ble intervjuet at det var vanskelig å uttale seg om. De viste til at det blei bedre resultat på kartleggingsprøvene (færre elever under kritisk grense), og de viste til større muligheter for å fange opp elever som sliter med lesing (færre elever som sliter i stor grad). Om det var blitt færre henvendelser til PP – tjenesten var som nevnt vanskelig å si noe om – ”oppmeldinger går i bølger”, men forholdet til PP – tjenesten var blitt nærere, og lærerne opplevde at de hadde mer faglig grunnlag når det gjaldt å drøfte og melde elever.

Rektorene ved de involverte skolene var enstemmig bekreftende på at dette har vært et viktig prosjekt for deres skoler. Men, med ett unntak, var de usikre på om prosjektet var kommet i gang om det ikke var for initiativet ”utenfra”.

Rektoren som svarte at de ville ha startet et slikt prosjekt på sin skole var positiv til den drahjelp som prosjektet hadde gitt. Flere av skolelederne var sikre på at det ikke ville vært gjennomført med den systematikken som de mente prosjektet var preget av.

Prosjektets hovedmålsetting er å forebygge lese- og skrivevansker på småskoletrinnet, og gjennom det redusere antall elever med disse vanskene. Vi spurte hvor hver enkelt skole sto i dag i forhold til dette. Svarene varierte fra usikkerhet til bra resultat. Resultatene knyttes særlig til testresultatene.

Usikkerheten kom til syne i svar som

*Vanskelig å svare på. Ikke sikker på. Det jobbes bra. Mye tilrettelagt opplæring. Lite spesialundervisning, mye tilpasset opplæring. I tråd med prosjektet (R)*

*Ikke forberedt godt nok til å svare på. Håper det har gitt resultater. Flere og flere unger sliter mer. Vokser opp i en flimreverden. Håper at vi opprettholder tidligere nivå. Hvis ikke noe ble gjort ville nivået gått nedover. Resultatet ser vi på testene.(R)*

En rektor påpeker også variasjonen blant elevene. Resultatene vil etter denne rektorens mening variere. Dersom resultatene blir målestokk og det blir stilt høyere krav så vil flere elever falle under terskelen. I dag er det få elever som får enkeltvedtak, og elevene skårer bra.



Sikkerheten på gode resultat kom til uttrykk i svar som

*Kurven gått oppover fra starttest. Avdekker allerede i førsteklasse hvem som får lese- og skrivevansker. Kultur fra tidligere om at vi må gripe inn tidlig. Så bra har det aldri vært før i første. Så bra har vi aldri hatt det før.(R)*

*Fikk bra resultater etter siste måling. Best i kommunen. 3. klasse gjorde det best av alle. Lite spesialundervisning. Dette er bevisst fra ledelsen. Mindre enkeltvedtak, mer tilpasset opplæring. (R)*

Det ble spurt om skolen har blitt mer i stand til å forebygge og bearbeide en del lese- og skrivevansker selv slik at behovet for oppmelding til PP – tjenesten blir redusert. Svarene er entydig på ja-siden når det gjelder forebygging og bearbeiding av lese- og skrivevansker, men enkelte mener at det ikke nødvendigvis fører til mindre behov for oppmelding til PP – tjenesten.

Prosjektet har etter skoleledernes mening bidratt til at lærerne har blitt bedre til å gi tilpasset opplæring for den enkelte elev både i forhold til lese- og skriveopplæring og mer generelt. Det ble av flere pekt på lærernes mer bevisste holdninger. En rektor understreket at de var gode på dette før, men at alt det nye hadde hjulpet.

Prosjektet ser også ut gjennom skoleledernes utsagn til å kunne leve videre. En ønsker å beholde mye av det som er igangsatt. Det vil være ønskelig, men dyrt med veiledere som nå. Rutinene for å følge opp leseopplæring gjennom den nye planen blir godt mottatt.

*Fyldig og fin plan. Bestemt at den skal følges slik at en ikke sklir tilbake i gamle – personavhengige – spor. Alle følger. (R)*

Veilederne understreker at skolene beveger seg i retning av målet.

*Gråsonen er blitt mindre. De som har store vansker vil være der. De med mindre vansker er blitt bedre ivaretatt. Kommet lenger. (V)*

Lærerne er blitt tryggere på å differensiere. Tilpasset opplæring faller mer naturlig. De synes å lykkes og få det til. Men det er forskjeller.

*Noen får det elegant og uanstrengt til. Andre sliter. Klassene er forskjellig med hensyn til ro/uro. Vanskelig med nettverk, andre er kommet langt. Sammenligner seg. (V)*

*Kurs og veiledning har vært veldig populære, nyttige, matnyttige kombinasjoner som fører til fokus. Ikke negative til veiledning - ”gruer meg” til veiledning. Nettverksmøtene er viktige, brukt til opplæring i testing - begynner å kjenne hverandre på slutten av første året – hatt nytte av hverandre, tatt kopi, tips og inspirasjon av hverandre. (V)*

Skolene er nok etter veiledernes mening kommet ulikt. Ulikt fra kommune til kommune, fra skole til skole. Det er best der ledelsen har ”tent” på prosjektet. Rektorene har nok vist ulikt engasjement for å gjøre lese- og skriveopplæring som en felles satsing på skolen.

Veilederne opplever skolene som mye mer systematiske og strukturerte i sin lese- og skriveopplæring og at skolene har beveget seg i retning målet. De som har store vansker vil fortsatt ha vansker, men det er blitt færre elever i gråsonen.

*”De med mindre vansker er blitt bedre ivaretatt.”*

Prosjektet har i følge veilederne ført til at skolene er blitt bedre på tilpasset opplæring både i forhold til lese- og skriveopplæring og mer generelt.

### **7.3.5 Spredning (videreføring av prosjektet)**

Videreføring av prosjektet er særlig knyttet til satsing på lesing også i de høyere klassetrinn og bruk av den felles plan for leseopplæring. Intervjuene bringer ikke fram klare indikasjoner på felles prioriteringer her. Deltakerne i prosjektet har lært noe og fått erfaringer som de vil bruke videre. Noen omtaler satsingen på matematikk som en videreføring, men det er også vært kurs og oppfølging på høyere trinn. Et hovedinntrykk er at alle som har 1. – 4. klasse kjenner til prosjektet, men det er usikkerhet hvordan lærere på høyere klassetrinn vil følge dette opp. En skole sier klart at de jobber videre med dette og at der er lagt en plan fra 5. – 7. klasse.

Synspunkter på den felles plan varierer også. Ved en skole ble det uttrykt at planen var for dårlig og rotet: *”manglet sammenheng og overbygging. Håpløs for en ny lærer å vite hvor en skal begynne .... ikke god å jobbe etter”*. De hadde valgt å utarbeide egen plan, men mente selv at alle elementene i fellesplanen var med. Andre skoler synes den er grei, men har ikke laget sine egne prioriteringer eller drøftet den nærmere

## **8. Kort oppsummering og drøfting – mål og resultater så langt**

Som det framgikk i første del rapport konstaterte vi (Solli & Lie 2004) at dette var et prosjekt i rett tid. De mer utfyllenda data som er presentert i del rapport 2 gir ytterligere støtte til vårt hovedinntrykk fra startfasen i prosjektet om at dette har vært en rett satsning med lovende resultat.

Våre data – som har vært en gjennomgang og analyse av kartleggingsprøver i lesing i perioden 2002 – 2005, spørreskjemaundersøkelse til lærere og intervju med lærere, rektorer og veiledere – viser at elevene ved de 6 skolene som deltar har blitt bedre til å lese, og færre elever er under bekymringsgrensen for lesing, og prosjektet oppleves av alle sentrale aktører som et viktig bidrag til dette resultat.

Prosjektet har bidratt til å skape oppmerksomhet og aktivitet rundt den første lese- og skriveopplæring samt stimulert lese- og skriveopplæring. De tiltakene som har vært iverksatt vurderes alle som positive i forhold til målsettingen. Tiltakene er velkjente i utviklingssammenheng, men systematikken og ”trykket” i arbeidet gjennom veiledning og nettverkssamlinger kan nok sies å ha gitt en ekstra dimensjon til prosjektarbeidet. Ikke minst har det vært viktig at tre kommuner har vært sammen om prosjektet, noe som har gitt en større bredde og flere impulser til de skoler og lærere som har deltatt i prosjektet.

Resultatet av prosjektet så langt synes å være i tråd med de mål som var satt for prosjektet. Prosessen synes også å ha fulgt de stier som en skoleutviklingsprosess ofte gjør. Iverksettingsprosessen kom litt brått på. Ikke alle deltakere forsto retning og hensikt fra starten, men det synes å ha gått seg

til. Ikke alle deltakere har vært like fornøyd med alle tiltak, men alle tiltak vurderes i en positiv retning.

Av sentrale aktører er, nær sagt som vanlig, rektor den mest sentrale enkeltfaktor i framdriften av et prosjekt. Så også her. Alle rektorer/ledere ved deltakerskolene har støttet og lagt til rette for prosjektet, men ikke alle har vært like engasjert og involvert seg i prosjektets liv. Det kan gjøre en forskjell.

Prosjektets målsetting om å planfeste de gode erfaringer i den videre praksis synes å være et oppnådd resultat, men på det nåværende tidspunkt vet vi ikke om ordene i plandokumentene er blitt til handling i praksis. Flere av skolene har fulgt prosjektet videre til høyere klassetrinn og til prosjekt knyttet til matematikk og tilpasset opplæring.

Et sentralt spørsmål i en evaluering vil være om resultatet i form av leseferdighet er virkninger av prosjektet. Skolen er inne i en kompleks og sammensatt hverdag der krav og impulser er mange. Det er vanskelig å ha oversikt over den relative betydning et slikt prosjekt har i forhold til andre påvirkninger i løpet av perioden.

Noen lærere mener at de gode resultatene og satsning på lesing ville kommet uansett, mens en større andel lærere framhever betydningen av å ha et slikt prosjekt å støtte seg på i leseopplæringen. Det er en stor utfordring å opprettholde den aktivitet som ”Lese – skrive – mestre” har initiert slik at en kan sikre de langsiktige resultater.

## Litteratur

Aukrust, V.G. (2005). **Tidlig språkstimulering og livslang læring – en kunnskapsoversikt**. Rapport utarbeidet for Utdannings- og forskningsdepartementet. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt

Baklien, B.: Evalueringsforskning i Norge. **Tidsskrift for samfunnsforskning**, 34, 261-374. Oslo 1993.

Dahler - Larsen, P. (2003). Det politiske i evaluering. **KVAN** 65

Dalin, P. (1994). **Skoleutvikling. Teorier for forandring**. Oslo: Universitetsforlaget.

Engen, L. (2005). Kartlegging av leseferdighet på småskoletrinnet: hvordan, hva og hvorfor. Om bruk og tolkning av ”Kartleggingsprøven i lesing for 2. klasse”. I: Skjong, S. (red). **GLSM. Grunnleggjande lese-, skrive- og matematikkopplæring**. Oslo: Det Norske Samlaget

Engen, L. m.fl. (2002). **Leseferdighet i 2. og 3. klasse våren 2002**. Delrapport. Stavanger: Senter for leseforskning.

Engen, L. m.f. (2004). **Leseferdighet i 2. klasse våren 2003**. Delrapport. Stavanger: Senter for leseforskning. Høgskolen i Stavanger.

Engen, L., Begnum, A.C., Solheim, R.G. (2005). **Leseferdighet på 2. årstrinn våren 2005**. Delrapport. Stavanger: Nasjonalt Senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger.

Engen, L. & Helgevold, L. (2006). **Grunnleggende ferdigheter i lesing. Strategier før, under og etter lesing**. Gi rom for lesing. Regionale konferanser våren 06.

[http://www.fylkesmannen.no/digimaker/documents/Grunnleggende\\_ferdigheter\\_i\\_lesing\\_WhjnDe63801ng.ppt#3](http://www.fylkesmannen.no/digimaker/documents/Grunnleggende_ferdigheter_i_lesing_WhjnDe63801ng.ppt#3)

Fullan, M. (2001). **The new meaning of educational change**. New York: Teacher College Press. Third Edition.

**Gi rom for lesing. Strategi for stimulering av leselyst og leseferdighet 2003 – 2007**. Status april 2006. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Goodlad, J.I.m.fl. (1979). **Curriculum Inquiry. The study of Curriculum Practice.** New York: McGraw-Hill Book Company.

Hagtvet, B. (2003). Skriftspråkstimulering i første klasse: faglig innhold og didaktiske angrepsmåter. I: Klette, K. (red). **Klasserommets praksisformer etter Reform 97.** Oslo: Universitetet i Oslo. Det utdanningsvitenskapelige Fakultet.

Hægeland, T. M.fl. (2005). **Skolebidragsindikatorer. Beregnet for avgangskarakterer fra grunnskolen for skoleårene 2002-03 og 2003 – 04.** Oslo: Statistisk sentralbyrå, Rapporter 2005/33.

Ringdal, K. (2001). **Enhet og mangfold.** Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode. Bergen: Fagbokforlaget.

Skogen, K. (2004). **Innovasjon i skolen.** Kvalitetsutvikling og kompetanseheving. Oslo: Universitetsforlaget

Solheim, R.G m.fl. (2005). **Leseferdighet i 2. og 7. klasse skoleåret 2003/2004 og oppsummering av resultatene for skoleårene 2001-2002, 2002-2003 og 2003-2004.** Stavanger: Nasjonalt Senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger

Solli, K-A. (2005). **Kunnskapsstatus om spesialundervisningen i Norge.** Oslo: Utdanningsdirektoratet

Solli, K-A. & Lie, A. (2004). **Prosjekt lese- og skriveopplæring: et samarbeid mellom PP – tjenesten, kommunene Hobøl, Skiptvet og Spydeberg og Høgskolen i Østfold.** Halden: Høgskolen i Østfold. Rapport 2004:4

Solli, K-A. & Næss, B. (1989). **Skoleutvikling i forsknings- og praksisperspektiv.** Halden: Halden lærerhøgskoles skriftserie nr. 3.

## Tabelloversikt

|   |    |
|---|----|
| Tabell 1: Antall respondenter på spørreskjema fordelt på kommuner.....                                    | 31 |
| Tabell 2: Antall respondenter på spørreskjema fordelt på klassetrinn.....                                 | 32 |
| Tabell 3: Antall respondenter på spørreskjema fordelt på funksjon .....                                   | 32 |
| Tabell 4: Antall respondenter på spørreskjema fordelt på utdanning .....                                  | 32 |
| Tabell 5: Svarfordeling i prosent på spørsmål om resultatet av prosjektet.....                            | 47 |
| Tabell 6: Svarfordeling i prosent på spørsmål om endring av skolens praksis...                            | 48 |
| Tabell 7: Svarfordeling i prosent på spørsmål om forhold vedrørende lærernes<br>egen praksis. ....        | 49 |
| Tabell 8: Svarfordeling i prosent på spørsmål om innholdet i prosjektet.....                              | 50 |
| Tabell 9: Svarfordeling i prosent på spørsmål om rektors rolle i prosjektet.....                          | 51 |
| Tabell 10: Svarfordeling i prosent på spørsmål om den kommunale<br>skoleledelsens rolle i prosjektet..... | 52 |
| Tabell 11: Svarfordeling i prosent på spørsmål om PP-tjenestens rolle i<br>prosjektet. ....               | 52 |
| Tabell 12: Svarfordeling i prosent på spørsmål om foreldrenes rolle i prosjektet.<br>.....                | 53 |



## Figuroversikt

|   |    |
|---|----|
| Figur 1: Grunnleggende ferdigheter.....   | 11 |
| Figur 2: Utviklingssløyfe ved kvalitetsutvikling .....  | 15 |
| Figur 3: Faser i en innovasjonsprosess.....   | 17 |
| Figur 4: Skolebidragsindikatorer.....   | 28 |
| Figur 5: Prosentvis fordeling av elever i 2.klasse på/under "bekymringsgrense",<br>2002-05..... | 35 |
| Figur 6: Prosentvis fordeling av elever i 2. klasse som har "alt rett" ; 2002-05 .              | 36 |
| Figur 7: Grunnleggende ferdigheter - andel på/under "bekymringsgrense" 2002<br>.....            | 37 |
| Figur 8: Grunnleggende ferdigheter - på/under "bekymringsgrense" 2005.....                      | 38 |
| Figur 9: Ord og tekstlesing - andel på/under "bekymringsgrense" 2002.....                       | 38 |
| Figur 10: Ord og tekstlesing - andel på/under "bekymringsgrense" 2005.....                      | 39 |
| Figur 11: Grunnleggende ferdighet - andel med "alt rett" 2002. ....                             | 39 |
| Figur 12: Grunnleggende ferdighet - andel med "alt rett" 2005. ....                             | 40 |
| Figur 13: Ord og tekstlesing - andel "alt rett" 2002. ....                                      | 41 |
| Figur 14: Ord og tekstlesing - andel "alt rett" 2005. ....                                      | 41 |
| Figur 15: Prosjektskolene - utvikling av "alt rett" 2002-05. ....                               | 42 |
| Figur 16: Prosjektskolene - utvikling på/under "bekymringsgrense" 2002-05...                    | 42 |
| Figur 17: Andel elever i kategori A og B på SL60 2002-05.....                                   | 44 |
| Figur 18: Andel elever i kategori E og F på SL60 2002 -05.....                                  | 44 |