

# Måling av leseforståelse i den nasjonale leseprøven for 10. og 11. trinn

*En teoretisk drøfting av hvilke aspekter ved begrepet leseforståelse som måles i den nasjonale prøven i lesing for 10. klasse og grunnkurs for videregående opplæring 2005*

**Marit Helene Stensen**



Hovedoppgave i pedagogikk, Profesjonsutdanningen, Cand. Ed.

**UNIVERSITETET I OSLO**

Vår 2005

## **Sammendrag**

**Tittel:**

MÅLING AV LESEFORSTÅELSE I DEN NASJONALE LESEPRØVEN FOR 10. OG 11. TRINN

- En teoretisk drøfting av hvilke aspekter ved begrepet leseforståelse som måles i den nasjonale prøven i lesing for 10. klasse og grunnkurs for videregående opplæring 2005

**Forfatter:**

Marit Helene STENSEN

**Eksamen:**

Profesjonsstudiet i Pedagogikk

Cand. Ed.

**Semester:**

Vår 2005

**Stikkord:**

Leseforståelse

Testing

**Problemområde:**

Oppgavens overordnede problemområde er leseforståelse. Nærmere bestemt er oppgavens siktepunkt å belyse hvilke deler innen kunnskapsområdet tilknyttet leseforståelse som ”Den nasjonale prøven i lesing våren 2005 for grunnskolens 10. klassetrinn og grunnkurs i videregående skole” måler. Med leseforståelse sikter jeg primært til meningsdimensjonen ved det skrevne ord, og ikke selve avkodningen av tekst.

På bakgrunn av dette har jeg kommet frem til følgende problemstilling: ”Hvilke aspekter ved leseforståelse måler ”Den nasjonale prøven i lesing våren 2005 for 10. klassetrinn i grunnskolen og grunnkurs i videregående opplæring”?”. Denne problemstillingen har blitt løst ved hjelp av teori med forskjellig vektlegginger innen kunnskapsområdet leseforståelse, strukturert ved hjelp av en bred definisjon på leseforståelse som åpner opp for flere ulike tilnærminger til feltet. På bakgrunn av denne redegjørelsen har så den nasjonale leseprøven blitt vurdert. Informasjon om selve den nasjonale prøven er hentet fra det teoretiske rammeverket rundt prøven. Hensikten med denne oppgaven har først og fremst vært å bidra til en klarere forståelse av hvilke aspekter ved leseforståelse den nasjonale prøven i lesing faktisk måler. En slik forståelse vil kunne være av praktisk betydning blant annet for lærere som skal vurdere resultater fra den nasjonale prøven med tanke på egne elever.

### **Metode**

Denne oppgaven har et teoretisk utgangspunkt og det er derfor ikke samlet inn og analysert egne data. Oppgavens problemstilling har blitt løst med utgangspunkt i en redegjørelse for sentrale teorier og forskningsresultat innen kunnskapsområdet leseforståelse. Utvalget av relevant kunnskap har blitt strukturert og avgrenset ved hjelp av en definisjon på leseforståelse utviklet av The RAND Reading Study Group (RRSG). Nærmere bestemt kjennetegnes det synet på leseforståelse som har blitt lagt til grunn i denne oppgaven av at leseforståelse anses for å innebære at en leser aktivt henter ut samt konstruerer *mening* med utgangspunkt i tekst. Videre er det lagt til grunn fire hovedelementer som er helt sentrale for leseforståelse i følge RRSg , nemlig leseren, teksten, aktiviteten og konteksten.

Med dette teoretiske utgangspunktet har så den nasjonale prøven i lesing 2005 for 10. trinn og grunnkurs videregående opplæring blitt drøftet. Denne drøftingen har primært vært sentrert rundt sentrale forhold knyttet til innholdsvaliditet og operasjonalisering. I tillegg har de intenderte formålene og målgruppene for resultatet i den nasjonale leseprøven blitt redegjort for. Dette ble så brukt som utgangspunkt for å vurdere hvorvidt disse intensjonene ble fulgt opp av operasjonaliseringen av begrepet leseforståelse i selve prøven.

### **Kilder**

I og med at denne oppgaven har en teoretisk utforming består oppgavens innhold av kilder av ulik art. Den teoretiske drøftingen av kunnskapsområdet leseforståelse har tatt som mål og primært benytte førstehåndslitteratur av betydningsfulle forfattere innen de ulike feltene på

området. Disse har videre i flere tilfeller blitt komplettert ved hjelp av annen relevant litteratur, for eksempel med tanke på å presentere ny forskning eller gi et oversiktsbilde. Sekundærlitteratur har blitt brukt i de tilfeller hvor primærlitteratur har vært vanskelig å oppdrive, eller som et supplement til ulike primærkilder.

Når det gjelder selve den nasjonale prøven har denne blitt belyst ved hjelp av kilder i det teoretiske rammeverket rundt prøven. Dette innebærer informasjon fra Utdannings- og Forskningsdepartementet, interne notater fra faggruppa som utviklet selve prøven samt informasjon om og fra OECDs PISA program (Programme for International Student Assessment). Det sistnevnte har blitt benyttet fordi den nasjonale prøvens utforming i stor grad bygger på PISA undersøkelsen.

### **Resultater**

RRSG definisjonens vekt på at leseforståelse innebærer å aktivt hente ut samt konstruere mening fra tekst, ble funnet å korrespondere med den nasjonale prøvens overordnede forståelse av leseforståelse. Med utgangspunkt i problemstillingen er et av hovedfunnene at den nasjonale prøvens mål om å kartlegge de grunnleggende ferdighetene som er nødvendig for å møte krav til lesing i dagens samfunn i stor grad korresponderer med den teoretiske forståelsen innen fagområdet som ble presentert med utgangspunkt i RRS definisjon på leseforståelse. Disse ferdighetene innebærer å identifisere viktig informasjon, forstå og tolke teksten samt reflektere over tekstens form og innhold.

Imidlertid er det argumentert for at resultatene fra den nasjonale prøven ikke i like stor grad klargjør hvilke spesifikke kognitive prosesser som leseren benytter i forbindelse med disse ulike ferdighetene. Disse kognitive prosessene utgjør blant annet metakognitive strategier som overvåkning og regulering av egen lesing, bruk av bakgrunnskunnskap forstått som kognitive skjema, samt evne til å analysere tekst på ulike forståelsesnivåer. Dette vil være problematisk med tanke på målrettet pedagogisk intervensjon med utgangspunkt i prøvens resultater. Dette begrunnes særlig med at dersom man ikke har en klar formening om hvilke kognitive prosesser som utgjør problemet er det vanskeligere å tilpasse undervisningen til å jobbe konkret med bestemte problemer. Siden pedagogisk intervensjon ovenfor den enkelte elev ved hjelp av resultat fra den nasjonale prøven er pekt på som et viktig formål med denne prøven fra Utdannings- og Forskningsdepartementet sin side, anser jeg dette for å være problematisk.

## Forord:

Jeg var ikke synderlig motivert for å skrive noen stor oppgave da jeg begynte skriveprosessen, derfor har det vært ekstra viktig for meg å få hjelp underveis. I den anledning vil jeg først og fremst få takke min veileder Helge Strømsø for god konstruktiv kritikk i riktige doser og på rette tidspunkt i skriveprosessen. Du har vært til uvurderlig hjelp.

Videre må jeg få takke min samboer Åsgeir Johansen for at han har støttet meg i skriveprosessen. Uten deg hadde det nok blitt en oppgave, men akk så mye vanskeligere. Ikke bare har du lest korrektur og gitt meg oppmuntring når jeg syntes at oppgaven var umulig, men du har også sørget for at jeg har fått god mat og tilgang til rene klær mens jeg har sprunget mellom fast jobb og oppgaveskriving. Ikke rart du i perioder har omtalt deg selv som ”butleren”. Vil også få takke min venninne Aimée Lind Adamiak for grundig korrekturlesing, og masse omsorg og oppmuntring. Vil også takke Astrid Roe for velvillig å ha hjulpet meg med å få tak i ellers vanskelig tilgjengelig informasjon om den nasjonale leseprøven for 10. klasse og grunnkurs videregående skole.

Til sist vil jeg takke foreldrene mine for at jeg i det hele tatt hadde mot til å begynne på profesjonsstudiet i pedagogikk etter alt for mange år og vekttall på Samfunnsvitenskapelig Institutt. Glemmer aldri den kommentaren som kom fra deg mamma da jeg sent en kveld for noen år siden beskjemmet ringte hjem fra Spania og forklarte at det var ikke statsviter, men pedagog, jeg ville bli: ”Det har jeg ventet på lenge!”

Oslo, 29. mai 2005

Marit Helene Stensen

---

# Innhold

<b>SAMMENDRAG</b> .....	<b>II</b>
<b>FORORD:</b> .....	<b>V</b>
<b>INNHold</b> .....	<b>VI</b>
<b>1. INNLEDNING</b> .....	<b>1</b>
1.1 PROBLEMSTILLING.....	2
1.2 BEGRUNNELSE FOR VALG AV DEN NASJONALE PRØVEN I LESING .....	2
1.3 VIKTIGE IMPLIKASJONER AV PROBLEMSTILLINGEN .....	3
1.4 OPPGAVENS STRUKTUR .....	5
<b>2. TEORETISK KARTLEGGING AV BEGREPET LESEFORSTÅELSE</b> .....	<b>7</b>
2.1 LESING – FORHOLDET MELLOM AVKODING OG LESEFORSTÅELSE.....	7
2.2 DEN HISTORISKE UTVIKLINGEN AV FORSKNING PÅ OG TESTING AV LESEFORSTÅELSE .....	8
2.3 LESEFORSTÅELSE – EN NÆRMERE DEFINISJON .....	10
2.4 PRESENTASJON AV SENTRALE FORSKNINGSFUNN KNYTTET TIL DE FIRE ULIKE KATEGORIENE 11	
2.4.1 <i>Leseren</i> .....	12
2.4.2 <i>Teksten</i> .....	13
2.4.3 <i>Aktiviteten</i> .....	15
2.4.4 <i>Den sosiokulturelle konteksten</i> .....	17
2.5 TEORIER OM LESING RELATERT TIL KATEGORIENE LESER, TEKST OG AKTIVITET .....	19
2.5.1 <i>Metakognitiv teori</i> .....	20
2.5.2 <i>Skjemateori</i> .....	27
2.5.3 <i>Diskursteori</i> .....	31
2.6 OPPSUMMERING AV DEL 2 .....	35

<b>3.</b>	<b>DEN NASJONALE PRØVENS MÅLING AV LESEFORSTÅELSE .....</b>	<b>36</b>
3.1	HVA SOM SKAL TAS OPP VIDERE I OPPGAVEN.....	36
3.2	INTRODUKSJON AV NASJONALE PRØVER.....	37
3.3	ULIKE PUBLIKUM OG FORMÅL KNYTTET TIL TESTER PÅ LESEFORSTÅELSE .....	39
3.3.1	<i>Ulike typer publikum.....</i>	<i>39</i>
3.3.2	<i>Ulike leseundersøkelser klassifisert etter formål .....</i>	<i>40</i>
3.3.3	<i>Hvordan den nasjonale prøven posisjonerer seg i forhold til publikum og formål ....</i>	<i>40</i>
3.4	ULIKE HENSYN MAN MÅ IVARETA I UTVIKLINGEN AV LESETESTER .....	41
3.5	VALIDITET.....	42
3.5.1	<i>Innholdsvaliditet .....</i>	<i>43</i>
3.5.2	<i>Teorikonstruksjoner .....</i>	<i>43</i>
3.6	OPERASJONALISERING.....	50
3.6.1	<i>Sentrale forhold ved operasjonaliseringen av kategoriene situasjon og tekst.....</i>	<i>51</i>
3.6.2	<i>Operasjonalisering av leserens leseforståelse sett i lys av ulike oppgavekategorier..</i>	<i>52</i>
3.7	DRØFTING AV OPERASJONALISERINGEN SETT I LYS AV PRØVENS FORMÅL OG PUBLIKUM.....	64
<b>4.</b>	<b>AVSLUTNING.....</b>	<b>69</b>
	<b>KILDELISTE.....</b>	<b>74</b>





# 1. Innledning

Tema for denne oppgaven er leseforståelse. Den overordnede begrunnelsen for at valget falt på nettopp leseforståelse bygger på den kjensgjerning at leseforståelse har blitt en viktig, ja sågar nesten nødvendig, ferdighet å besitte for å klare seg i den norske virkeligheten. I dagens samfunn møter man tekst i mange flere og ulike sammenhenger enn hva våre forfedre gjorde bare få generasjoner tilbake. Stadig flere muligheter i samfunnet forbeholdes de som er i stand til å tilegne seg kunnskap fra en tekst. Alt fra å fylle ut offentlige papirer, lese en busstabell, surfe på nettet eller ta førerkortet krever at du må være i stand til å forstå det som står skrevet. Videre er det å være i stand til forstå det man leser et nøkkelgode i den forstand at leseforståelse er en forutsetning for å kunne nyte andre goder sånn som en utdanning, noe som igjen ofte er en forutsetning for å få en jobb. Selv om det er estimert at en prosentandel på 99 % eller mer av den norske befolkningen over 15 år er lesekyndige, forstått som at de teknisk sett kan avkode en tekst (Human Development Report, 2001), er ikke dette ensbetydende med at alle i like stor grad er i stand til å *forstå* det de leser.

I følge den internasjonale ALL- undersøkelsen (Adult Literacy And Life Skills), eller på norsk ”Voksnes lese- og mestringskompetanse”, gjelder dette et betydelig antall mennesker i Norge. I følge denne undersøkelsen innehar så mange som nesten 1.1 millioner nordmenn i aldersgruppen 16 til 65 en så dårlig lesekompetanse at de, i følge en grense fastsatt av blant annet OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development), ikke er i stand til å mestre dagens krav til lesing (Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning ved Universitetet i Stavanger, 2005). Dette omfatter nesten 33 % av den voksne befolkningen og utgjør, selv om dette faktisk er lave tall sammenlignet med resultatene fra de andre deltakerlandene, et alvorlig problem ikke bare for det store antallet mennesker som har problemer i det daglige liv, men er også for samfunnet sett under ett. Særlig alvorlig vil de personlige konsekvensene være for de svakeste 8 % av den norske befolkningen, som bare behersker svært enkel tekst (Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning ved Universitetet i Stavanger, 2005). Disse store tallene viser blant annet betydningen av å identifisere dårlige lesere på et tidligst mulig tidspunkt, for på den måten best mulig å kunne avhjelpe situasjonen. En viktig innfallsvinkel til dette arbeidet vil være å måle hvor gode lesere norske skoleelever er. Dette kommer for eksempel til uttrykk i ulike internasjonale undersøkelser som sammenligner leseferdigheter hos for eksempel europeiske skoleelever.

Et eksempel på dette er OECDs PISA program (Programme for International Student Assessment). Også nasjonale prøver i lesing er blitt introdusert i Norge i den senere tid. Våren 2004 ble de første nasjonale prøvene i lesing avholdt i Norge på 4., 7. og 10. trinn i grunnskolen, samt grunnkurs i videregående opplæring (Utdannings- og Forskningsdepartementet, 2004). I denne oppgaven ønsker jeg å se nærmere på hva som blir vektlagt i leseprøven til de eldste elevene.

## 1.1 Problemstilling

Problemstillingen vil være som følger i denne oppgaven: ”Hvilke aspekter ved leseforståelse måler ”Den nasjonale prøven i lesing våren 2005 for 10. klassetrinn i grunnskolen og grunnkurs i videregående opplæring”?”.

## 1.2 Begrunnelse for valg av den nasjonale prøven i lesing

I det som følger kommer den nasjonale prøven i lesing for 10. trinn og grunnkurs i videregående opplæring våren 2005 til å bli referert til som ”den nasjonale prøven”, og dette begrepet omfatter således ikke de nasjonale prøvene i lesing på 4. og 7. trinn. Valget av den nasjonale prøven som utgangspunkt for denne oppgaven om leseforståelse har for det første blitt gjort fordi det er svært viktig å tidlig identifisere hvem som er i faresonen for å slutte seg til de om lag 33 % av den voksne befolkningen som ikke har en tilfredsstillende leseforståelse. Det at 10. og 11. trinn har blitt valgt fremfor 4. eller 7. trinn begrunnes med at de eldre elevene i større grad vil ha en mer automatisert avkoding av tekst i forhold til de yngre elevene, slik at leseforståelse vil være mer i fokus i den eldste aldersgruppen. En tidlig kartlegging av elevenes leseforståelse er ikke minst viktig fordi dette er en gradvis utviklende evne som krever langsiktig arbeid for å endres, for ikke å snakke om og tidligst mulig avhjelpe eller hindre det tap av selvfølelse og muligheter en dårlig leser opplever. En annen grunn til å velge den nasjonale prøven som fokus for denne oppgaven er at de signaler en slik test sender ut om leseforståelse vil kunne ha ringvirkninger for hva som anses som sentralt, og ikke minst ikke sentralt, i leseopplæringen i den norske skole, og slik sett påvirke kommende generasjoners leseforståelse. Den nasjonale prøvens påvirkning på undervisningspraksis vil ikke minst kunne finne sted fordi resultatet fra de ulike skolene er

---

allment tilgjengelig via et offentlig nettsted (Utdannings- og Forskningsdepartementet, 2004) og ofte er gjenstand for debatt i media. I den sammenheng blir ulike skolars eller regioners resultat sammenlignet med andres på forholdsvis ”brutale” måter i ulike media, hvor noen uunngåelig sitter igjen med taperstemplet som den ”dårligste”. En påvirkning på undervisningspraksis vil for eksempel kunne manifestere seg ved at deler av undervisningen vil bære preg av å være en forberedelse til disse prøvene. Videre er det viktig å merke seg at i og med at det ikke er uproblematisk å avgjøre hva som konkret utgjør og ikke utgjør et så sammensatt begrep som leseforståelse, vil det både med tanke på tidlig intervensjon og innflytelse på undervisningen i skolen være viktig å belyse hva den nasjonale prøven i lesing konkret legger i dette begrepet. Er det for eksempel slik at faktorer som ikke er enkle å måle, men som likevel er viktige, taper i kampen om de mer kvantifiserbare faktorene innen leseforståelse? En annen begrunnelse for å belyse den nasjonale prøvens teoretiske forståelse av leseforståelse er at dette til en viss grad synes å mangle i dag, ved at det for eksempel ikke eksplisitt er oppgitt en definisjon av leseforståelse som prøven legger til grunn (Lie, Caspersen og Björnsson, 2004). Dette inntrykket av behovet for en ytterligere klargjøring av det teoretiske fundamentet for den nasjonale prøven forsterkes av utsagnet i en rapport som vurderte kvaliteten på de nasjonale prøvene i 2004 om at det åpenbart er et stort behov for å lage ”*et tydelig rammeverk for den nasjonale leseprøven*” (Lie, Caspersen og Björnsson, 2004, s.26).

### 1.3 Viktige implikasjoner av problemstillingen

Problemstillingen har videre visse implikasjoner for hvordan det vil være hensiktsmessig å gå frem for å løse den. En drøfting av de ulike aspektene ved leseforståelse som den nasjonale prøven tar høyde for vil, slik jeg ser det, måtte ta utgangspunkt i en redegjørelse m.h.t. den teoretiske oppfatningen av leseforståelse som anses som betydningsfull på kunnskapsfeltet. Dette er begrunnelsen for at oppgaven bruker forholdsvis mye plass på å behandle sentral forskning, som så brukes som et grunnlag for å drøfte hvilke aspekter den nasjonale prøven i lesing tar høyde for med tanke på leseforståelse. Sagt med andre ord er tanken med å redegjøre for aktuell teori å gi en oversikt over viktig forskning på kunnskapsområdet tilknyttet leseforståelse, for slik å ha et utgangspunkt for å diskutere hvordan den nasjonale prøven posisjonerer seg innefor dette ”forskningsteoretiske

landskapet”. I og med at forskningen på leseforståelse er av et stort omfang er det med begrunnelse i oppgavens rammer både m.h.t. tid og sideantall blitt nødvendig å foreta et bevisst *utvalg* av den aktuelle forskningen. Rasjonale som ligger til grunn for dette utvalget tar utgangspunkt i en definisjon på leseforståelse som kommer fra en anerkjent kilde, nemlig The RAND Reading Study Group (RRSG), som utviklet denne definisjonen på oppdrag av The Office of Educational Research and Improvement of the U.S. Department of Education (Snow, 2002). Denne definisjonen ble videre valgt fordi den er bred nok til å fange opp ulike viktige aspekt i forskning på leseforståelse. Videre er det med utgangspunkt i denne definisjonen blitt valgt ut noen sentrale og anerkjente teorier om leseforståelse som kan belyse ulike viktige aspekt ved den valgte definisjonen. De aktuelle teoriene som det er dratt veksler på er metakognitiv teori, skjemateori og diskursteori.

For å belyse den konkrete forståelsen av leseforståelse som den nasjonale prøven legger til grunn vil det blant annet tas utgangspunkt i vurderingsveiledningen som ble gitt til de ulike sensorene, selve testen og annet bakgrunnsmateriale som Utdannings- og Forskningsdepartementet har lagt til grunn for testen. Dette vil bli gjort fordi et slikt testrasjonale antas å ha viktige implikasjoner for hva som måles, og ikke minst ikke måles, når det gjelder lesing. Dette vil deretter bli vurdert opp mot den teoretiske redegjørelsen for leseforståelse som ligger til grunn i andre deler av oppgaven, for slik å peke på sentrale trekk ved testens teoretiske testrasjonale med tanke på leseforståelse.

Andre implikasjoner av at oppgavens problemstilling sentrerer rundt den nasjonale prøvens måling av leseforståelse, er at oppgaven er skrevet med det utgangspunkt at den er ment å behandle lesere som en hel gruppe. Dette begrunnes med at prøven er ment å favne alle elever på de aktuelle utdanningstrinnene. Siden den nasjonale prøven også uttrykker et ønske om å favne vidt når de måler elevenes leseforståelse, vil den teoretiske forståelsen av leseforståelse som legges til grunn i oppgaven være forholdsvis bred for å kunne fange opp ulike aspekter ved denne forståelsen. Leseforståelse vil i denne oppgaven bli forstått som en aktiv prosess hvor en leser henter ut mening så vel som konstruerer den fra en tekst, og hvor det blir tatt høyde for fire ulike aspekter ved leseforståelse referert til som leser, tekst, aktivitet og kontekst. Det vil også bli skissert opp ulike teorier om leseforståelse som så relateres til den valgte definisjonen av leseforståelse for å underbygge og klargjøre definisjonen. Denne brede tilnærmingen er valgt fordi den nasjonale prøven ikke har et

---

spesifikt fokus på bestemte forhold innen leseforståelse, men har et uttrykt ønske om å gå bredt ut og måle ulike viktige elementer innenfor begrepet.

Oppgavens fokus innebærer videre at det er ulike sentrale forhold det ikke vil bli tatt høyde for i denne oppgaven. Dette begrunnes i første omgang med utgangspunkt i problemstillingen, men oppgavens omfang og tidsramme er også en viktig begrunnelse. Når det gjelder behandlingen av det forskningsteoretiske rammeverket rundt leseforståelse, vil dette som sagt være en bred tilnærming, hvilket innebærer at fokuset ikke være spesifikt rettet mot noen spesiell type lesere med bestemte problemer, eksempelvis dyslektikere. Dette betyr imidlertid ikke at oppgavens generelle tilnærming til leseforståelse ikke kan være relevant for ulike undergrupper på lik linje med såkalte ”normallesere”, da god leseforståelse vil være viktig for alle lesere. Videre vil en slik bred innfallsvinkel til leseforståelse innebære at ulike innfallsvinkler til leseforståelse ikke vil bli behandlet like uttømmende som dersom fokus hadde vært et enkelt aspekt ved leseforståelse, slik som betydningen av forforståelse eller tekstens utforming sin rolle. Oppgaven er heller ikke ment å være spesielt rettet mot å redegjøre for de pedagogiske implikasjoner av den nasjonale prøvens måling av leseforståelse forstått som hvordan undervisningen bør legges opp for å møte kravene i den nasjonale prøven.

Avslutningsvis vil jeg nevne at den teoretiske innfallsvinkelen til leseforståelse som problemstillingen legger opp til innebærer at det ikke vil være rom for å ta for seg de mer ”tekniske” aspektene ved denne testen, slik som den statistiske kvaliteten på prøvens oppgaver og resultater. Dette innebærer at oppgaven ikke vil være i stand til å si noe om hvorvidt en kan feste lit til selve resultatene fra den nasjonale prøven, for eksempel med tanke på ulike målefeil eller med hvilken sikkerhet man kan generalisere funnene.

## 1.4 Oppgavens struktur

For å løse oppgavens problemstilling har jeg vurdert det dit hen at dette fordrer en teoretisk gjennomgang av aktuell forskning på leseforståelse som den nasjonale prøven så kan bli vurdert opp mot. Derfor vil det i oppgavens del 2 bli brukt forholdsvis stor plass på en teoretisk gjennomgang av kunnskapsområdet knyttet til leseforståelse. Denne gjennomgangen innebærer i første omgang en kort sondering av hvordan leseforståelse

inngår i det mer overordnede begrepet ”lesing”, i tillegg til en begrenset historisk gjennomgang av forskning på og testing av leseforståelse. Imidlertid vies det i denne gjennomgangen mest plass til aktuell forskning på leseforståelse. Nærmere bestemt tar denne gjennomgangen utgangspunkt i sentrale elementer ved den aktuelle definisjonen på leseforståelse fra RRSG (The RAND Reading Study Group) som legges til grunn i denne oppgaven, nemlig leser, aktivitet, tekst og kontekst. I denne sammenhengen pekes det på en del sentral forskning knyttet til disse elementene, og deretter drøftes tre sentrale teorier om leseforståelse opp mot disse disse. De aktuelle teoriene er metakognitiv teori, skjemateori og diskursteori.

I oppgavens del 3 er det den nasjonale prøvens måling av ulike aspekter ved leseforståelse som er i fokus. Denne delen disponeres slik at de nasjonale prøvene generelt, og den nasjonale prøven i lesing for 10. og 11. trinn spesielt, først introduseres. Deretter er det en redegjørelse for hvordan ulike formål og mottakere av testresultat varierer avhengig av ulike testers utforming, samt hvordan den nasjonale prøven posisjonerer seg i denne sammenhengen. Hoveddelen i del 3 er imidlertid knyttet til en drøfting av forhold knyttet til den nasjonale prøvens innholdsvaliditet og operasjonalisering vedrørende leseforståelse, sett opp mot teoritilfanget i del 2. I den sammenheng blir det viet mest plass til operasjonaliseringen av leseforståelse i prøven, da dette anses for å være mest sentral for å svare på problemstillingen. Avslutningsvis vil det i denne delen være en drøfting av hvorvidt den nasjonale prøvens operasjonalisering av leseforståelse korresponderer med de formål og mottakere av testresultat som prøven legger til grunn. I oppgavens 4. og siste del er det en kort gjennomgang av hva som har vært gjort i denne oppgaven i tillegg til at hovedfunnene blir fremhevet.

---

## 2. Teoretisk kartlegging av begrepet leseforståelse

### 2.1 Lesing – forholdet mellom avkoding og leseforståelse

I denne delen av oppgaven er det vurdert som nødvendig å først foreta en kort sondering av hvordan leseforståelse kan relateres til det mer overordnede begrepet lesing. Dette er blant annet viktig fordi lesing er en komplisert prosess som består av utallige subprosesser.

Nærmere bestemt vil det bli tatt utgangspunkt i at lesing kan deles inn i to hovedkomponenter referert til som avkoding og leseforståelse (Gough, Hoover og Peterson, 1996 og Høien og Lundberg, 2000). Avkoding innebærer den ”tekniske” delen av lesing hvor en kommer frem til hvilke ord som står skrevet i teksten. Eller mer konkret ”*gjenkjenning av skrevne eller trykte ord med utgangspunkt i det alfabetiske systemet*” (Høien og Lundberg 2000, s. 282). Dette innebærer ikke bare den kostnadskrevene prosessen kalt lydering, nærmere bestemt det å knytte lyd (fonem) til bokstavtegn (grafem), men også gode leserers automatiske gjenkjenning av ordbilder. Avkoding kjennetegner blant annet den del av lesingen som dyslektikere spesielt sliter med (Høien og Lundberg, 2000). Leseforståelse derimot avhenger av en mer omfattende bruk av høyere kognitive ressurser rettet inn mot å finne meningen i teksten. Dette er en aktiv prosess hvor en blant annet gjør bruk av tidligere kunnskap og som krever oppmerksomhet fra leseren også når avkodingsprosessen er automatisert slik tilfellet er hos teknisk gode lesere.

Dersom en av disse to prosessene ikke er til stede vil lesing ikke kunne forekomme, med andre ord er begge nødvendige komponenter ved lesing. Et illustrerende eksempel er John Milton, som på sine eldre dager gradvis ble blind. Imidlertid hadde han et sterkt ønske om å lese greske og latinske klassikere om igjen, så han lærte døtrene sine å avkode skrevne tekster på disse språkene. Deretter leste de teksten høyt for ham. Ved at Milton bidro med leseforståelse og døtrene med avkoding, kan man argumentere for at de til sammen utgjorde en fullverdig leseprosess (Gough, Hoover og Peterson, 1996). Dette er blant annet blitt uttrykt matematisk ved at ”*Reading = decoding x reading comprehension*” (Gough, Hoover og Peterson, 1996, s. 3). Altså må både avkoding og leseforståelse være større enn null for at lesing skal forekomme. Samtidig tilkjenner dette en viss interaksjon mellom de to, ved at en kan en være svak på avkoding, men likevel få en noenlunde grei leseprosess ved at en er

god på leseforståelse. Dette kan eksempelvis finne sted ved at en leser fyller ut de blanke feltene i forståelsen forårsaket av mangelfull avkoding ved hjelp av god forkunnskap om tekstens tema.

Selv om det blant mange forfattere som har befattet seg med elever med leseproblemer, slik som dysleksi, har blitt argumentert for at lesing grovt sett kan deles inn i disse to komponentene, er det også blitt pekt på at disse er to sider av samme sak, og at en slik atskillelse derfor ikke faller naturlig. Dette innebærer at disse to ikke kan fungere uavhengig av hverandre. Avkoding er da å anse som en av flere subprosesser som kan påvirke det mer overordnede begrepet leseforståelse. Det har blant annet kommet til uttrykk i Perfettis ”Verbal efficiency hypothesis”. Her pekes det på at dersom avkodingen eller ordgjenkjenningen krever store kognitive resurser, vil ressursene tilgjengelige for andre subprosesser som er viktige for leseforståelse bli mindre, og slik sett føre til dårligere leseforståelse (Stothard og Hulme, 1996).

Jeg har imidlertid likevel valgt å referere til en slik oppdeling av lesing i avkoding og leseforståelse for å illustrere at jeg ikke kommer til å vektlegge avkoding i denne oppgaven. Vekten kommer heller til å ligge på høyere kognitive prosesser som talsmenn for en oppdeling av lesing i avkoding og leseforståelse normalt har attribuert til leseforståelse. Imidlertid, selv om oppgavens tema er avgrenset til å gjelde leseforståelse, innebærer ikke dette at å definere begrepet leseforståelse, og hva som inngår i dette, er uproblematisk. Dette skyldes at leseforståelse er et svært sammensatt begrep som omfatter mange prosesser, og i tillegg kan flere av dem ikke måles direkte. Derfor er det nødvendig med en nærmere klargjøring av hva som legges i dette begrepet. Dette vil i første omgang bli gjort ved å skissere opp forskning på og testing av leseforståelse i en historisk kontekst.

## 2.2 Den historiske utviklingen av forskning på og testing av leseforståelse

Selv om det barn og voksne gjør for å forstå en tekst nok ikke har endret seg så mye i tidens løp, har *oppfatningen* av hva leseforståelse innebærer endret seg. Rent generelt kan en peke på at det har skjedd en vridning av fokus på leseforståelse fra å se på den som et produkt til en prosess (Roser, 1984). Mens en produkttenkning legger vekt på den observerbare atferden



---

som leseren legger for dagen som en konsekvens av lesingen, for eksempel svar på spørsmål relatert til innholdet i teksten, legger en prosesstenkning mer vekt på ikke direkte observerbar atferd i form av kognitive prosesser (Roser, 1984). Dette skillet mellom produkt og prosesstenkning kan også være en fruktbar innfallsvinkel til den nasjonale prøven, noe som vil bli tatt opp når denne prøven blir drøftet senere i oppgaven.

En av dem som først poengterte forhold som kan relateres til begrepet slik vi oppfatter det i dag var William S. Gray, som i 1924 viste til det han kalte for ”*intelligent silent reading*” (sitert i Roser, 1984, s. 54). Her pekte han på at det inntil da nesten utelukkende hadde vært fokusert på lesing forstått som høytlesing. Isteden påpekte han nødvendigheten av å stimulere ”(...) *the thinking power of boys and girls*” (sitert i Roser, 1984, s. 55).

De første målingene av leseforståelse baserte seg på hvor godt leseren kunne reprodusere skriftlig det vedkommende hadde lest. En gryende kritikk rettet mot utformingen av de samtidige testene av leseforståelse kom til uttrykk på 1930 tallet. I Buros 1939 Mental Measurement Yearbook ble det i den sammenheng pekt på at selv om ulike tester har som mål å teste elevenes evne til å tolke og trekke slutninger på bakgrunn av teksten: ” (...) *it appears that the questions used for this purpose require the reproductions of facts stated directly in the reading text rather than inferences made from these facts* (...) (sitert i Roser, 1984, s.55-56). Som en respons på denne kritikken ble det på 1940-tallet økt fokus på å utvikle tester på leseforståelse som isolerte ulike delferdigheter som bidro til leseforståelse. Eksempel på slike betydningsfulle delferdigheter som ble identifisert var ordkunnskap og evne til å trekke slutninger (Roser, 1984). Dette fokus på delferdigheter bredte imidlertid om seg og på noen ”sjekklistor” for ulike ferdigheter m.h.t. lesing figurerte det 100, eller flere, delvis overlappende og uklart definerte delevner relatert til leseforståelse (Roser, 1984, s. 56). I den sammenheng pekte W.S Gray på at ”(...) *in fact, there is ample evidence now that the term is too loosely used*” (sitert i Venezky, 1984, s.13). Selv om mye av forskningen på og testingen av leseforståelse i perioden før andre verdenskrig var og er utsatt for sterk kritikk kom det i denne perioden likevel bidrag som fortsatt anses som betydningsfulle. Blant annet viste både Henderson i 1903 og Bartlett i 1932 til at organiseringen av tidligere erfaring i hukommelsen spiller en viktig rolle for å huske innhold i tekst (Venezky, 1984). Et annet viktig bidrag kom fra Thorndike i 1917, som viste at leseforståelse er en *aktiv* prosess på lik linje med problemløsning (Venezky, 1984, s.14).

Først på 1950 og 1960-tallet ble leseforståelse satt på dagsorden for alvor, og nå var fokus i forskningen rettet mot høyere kognitive prosesser som tolking og kritisk lesing (Roser, 1984). Imidlertid er disse prosesser som ikke lar seg måle direkte, og dersom de skal måles, er det krevende både m.h.t. tid, utforming og penger. Det har blitt argumentert for at dette medførte at testing helt opp til vår tid i stor grad ble kjennetegnet av at eleven i stillhet leser et tekststykke og i etterkant svarer på spørsmål om innholdet i teksten (Johnston, 1984). Dette kjennetegner en produkttenkning rundt leseprosessen i form av ”*hva de har lært*” og fanger ikke inn selve leseprosessen forstått som *hvordan* de lærte det (Johnston, 1984, s. 156). Det har også blitt pekt på behovet for å finne en valid operasjonalisering av begrepet leseforståelse. Imidlertid er dette så mangefasettert at det er problematisk. Helt opp til vår tid har vi ofte blitt sittende igjen med en definisjon på leseforståelse som litt løselig sagt kan sies å være ”*that which the reading comprehension test tests*” (Roser, 1984, s. 57). Dette har i tillegg ikke blitt bedre ved at de ulike testene fortsetter å måle ulike ting (Roser, 1984). Imidlertid er det ikke nok å si noe om den historiske utviklingen av oppfatningene knyttet til leseforståelse, enda viktigere er det å peke på hvordan begrepet sees på i lys av dagsaktuell forskning. En viktig del av dette vil være å se nærmere på hvordan leseforståelse blir definert.

## 2.3 Leseforståelse – en nærmere definisjon

Det eksisterer ingen definisjon på leseforståelse som det er allmenn enighet om. Alle definisjoner av leseforståelse vil imidlertid måtte innebære å finne meningsaspektet ved en tekst. Hvordan denne meningskonstruksjonen finner sted er dog omfattet av mer uklarhet. Den definisjonen av leseforståelse det blir tatt utgangspunkt i m.h.t. denne oppgaven forstår leseforståelse som en prosess som innebærer ”*(...) simultaneously extracting and constructing meaning through interaction and involvement with written language*” (Snow, 2002, s.11). Denne definisjonen er dels blitt valgt fordi den er en bred definisjon som tar høyde for at leseren aktivt fortolker, så vel som henter ut, mening fra teksten. Videre legger jeg vekt på at det som er en forlengelse av denne definisjonen fokuseres på at leseforståelse involverer fire elementer, nemlig leser, tekst, aktivitet og kontekst (Snow, 2002, s.11). Dette er tilfellet fordi disse elementene er hensiktsmessige innfallsvinkler til både forskning på og testing av leseforståelse, og vil derfor bli brukt til å strukturere fremstillingen av

leseforståelse i resten av dette kapitlet. I grove trekk er leseren definert som den som gjennomfører selve forståelsesprosessen, teksten som det som skal forstås og aktiviteten som de kognitive prosessene en leser benytter under lesingen, betinget av lesingens formål, samt de konsekvensene denne lesingen får. Disse tre elementene rammes så inn av en større sosiokulturell kontekst som påvirker og påvirkes av leser, tekst og aktivitet (Snow, 2002).

Imidlertid er ikke skillet mellom disse fire absolutt, da de til tider overlapper og/eller påvirker hverandre gjensidig. Følgelig blir denne inndelingen å anse som et analyseredskap av leseforståelse, og ikke gjensidig utelukkende kategorier.

Videre har jeg valgt denne definisjonen fordi den kommer fra en anerkjent kilde, nemlig RAND Reading Study Group (RRSG), med Catherine Snow som leder. Rent konkret er denne definisjonen hentet fra en forskningsrapport produsert av RRSG med det amerikanske Department of Education's Office of Educational Research and Improvement som oppdragsgiver (Snow, 2002). Gruppen som produserte rapporten bestod av 14 ulike forskere med til dels ulike teoretiske og metodiske tilnærminger til lesing. I forbindelse med denne rapporten utarbeidet gruppen i fellesskap en definisjon av leseforståelse (Snow, 2002). Det at det har vært involvert forskere med flere ulike innfallsvinkler til leseforståelse i utformingen av definisjonen har også blitt tillagt vekt i valget av definisjon. Dette med den begrunnelse at ulike innfallsvinkler vil være fordelaktig for å sikre en representativ definisjon, hvor det tas høyde for sentrale elementer innen forskning på leseforståelse. Imidlertid er det mange innfallsvinkler til de ulike kategoriene leser, tekst, aktivitet og sosiokulturell kontekst. Derfor er det nødvendig å diskutere nærmere hva disse elementene innebærer, samt vise til sentrale forskningsfunn som faller inn under disse.

## 2.4 Presentasjon av sentrale forskningsfunn knyttet til de fire ulike kategoriene

I denne delen vil det bli sett nærmere på hvilken betydning kategoriene leser, tekst, aktivitet og kontekst kan ha for leseforståelse.

### 2.4.1 Leseren

Det finnes forskjellige innfallsvinkler til forskning på og testing av denne kategorien i leseforståelse. Det overordnede fokus vil imidlertid være på de kognitive prosessene til leseren. En aktuell innfallsvinkel når det gjelder leserens kognitive prosesser er arbeidshukommelse. Det er en form for "generalistevne" som gode lesere drar nytte av når de leser. Dersom en ikke har evnen til å holde deler av en tekst i arbeidsminne, samtidig som en har kapasitet til å utføre flere ulike strategiske læringsaktiviteter, kan det sette betydelige hindringer i veien for å forstå teksten på en god måte (Goldman, 1997). Hypotesen om at lesere med god leseforståelse har bedre fungerende arbeidshukommelse enn de med mindre god leseforståelse har ved flere anledninger blitt styrket i ulike studier, og har slik oppnådd en sterk posisjon når det gjelder å forklare mangelfull leseforståelse (Perfetti, Maroon og Foltz, 1996). En annen innfallsvinkel vil være metakognitive prosesser. Forskning på metakognisjon sin betydning for leseforståelse ble særlig populært på slutten av 1970 og begynnelsen av 1980 tallet. Begrepet omhandler kort sagt den kunnskap og kontroll en leser har over sin egen tenkning (Baker og Brown, 1984a). En slik kunnskap om egen tenkning, for eksempel m.h.t. læringsstrategier, kan være betydningsfull for å oppnå en god leseforståelse (Ehrlich, 1996).

Andre innfallsvinkler til forskning på kognitive prosesser har vært leserens evne til å trekke slutninger på bakgrunn av teksten (Snow, 2002 og Otero, 1998). Slike slutninger kjennetegnes av at leseren er i stand til å svare på spørsmål relatert til meningsinnholdet i teksten, selv om svaret ikke er direkte oppgitt i teksten (Alderson, 2000).

Leserens forkunnskap er en annen innfallsvinkel til personvariabelen. Forkunnskap har ofte vært brukt for å forklare forskjeller i leseforståelse. En slik form for kunnskap er den kunnskap leseren har fra før om viktige begreper innen det aktuelle temaet i teksten. En annen er kunnskap om selve oppbyggingen av tekst. For eksempel vil det å ha oversikt over hvordan en fagtekst er oppbygd kunne lette innlæringsprosessen (Goldman, 1997). Videre vil leserens vokabular kunne være en faktor med betydning for forskjeller i leseforståelse (Perfetti, Marron og Foltz, 1996).

Motivasjonens innvirkning på leseforståelse vil også være en viktig innfallsvinkel. For eksempel vil gode lesere ofte lese mere enn dårlige fordi det er lystbetont, og dermed øke

---

forspranget ytterligere. Dette omtales ofte som Matteuseffekten (Gough, Hoover og Peterson, 1996 og Høien og Lundberg, 2002). Ikke bare blir de ”rike” (altså gode lesere) ”rikere”, men de ”fattige” (altså dårlige lesere) blir i tillegg enda ”fattigere” ved at de i mange tilfeller ikke bare stopper opp i utviklingen, men i tillegg blir enda dårligere ved at de unngår å lese. Også en spesiell interesse for det aktuelle temaet teksten tar opp vil ha en positiv innvirkning på leseforståelsen (Snow, 2002). Ellers har det blitt pekt på betydningen av å skille mellom indre og ytre motivasjon, altså hvorvidt motivasjon har utspring i personen selv, eller om det er påført fra omgivelsene (Pintrich og Schunk, 2002). Undersøkelser viser at indre motiverte elever har høyere kvalitet på leseforståelsen ved at de i større grad bruker kognitive ressurser på et høyt nivå. Dette innebærer eksempelvis å finne hovedideer, se hvordan de ulike ideene står i forhold til hverandre samt relatere innholdet i teksten til aktuell forkunnskap (Alderson, 2000). Ytre motiverte lesere derimot tenderer til å benytte seg av strategier som kun krever en overflateforståelse av teksten, sånn som å finne fakta og detaljer (Alderson, 2000).

## 2.4.2 Teksten

En leser møter mange ulike typer tekst, og siden en leser konstruerer forståelse, og ikke bare mekanisk henter den direkte ut fra teksten, vil karakteristika ved teksten påvirke leseforståelse. Ulike typer tekst det har vært forsket på omfatter blant annet fagtekster og narrative tekster, og i det siste også elektroniske tekst (Snow, 2002). Rent generelt kan en peke på, når det gjelder forholdet mellom fagtekst og narrativ tekst, at fagtekster anses for å være vanskeligere å forstå enn narrative. Dette har blant annet blitt forklart med at fagtekster har større variasjon i både innhold og hvordan ulike enheter i teksten står i forhold til hverandre (Alderson, 2000). Videre, når det gjelder fagtekster, er et av de mest robuste empiriske funnene at lesere husker overordnede ideer bedre og oftere enn underordnede ideer. Dette kommer blant annet til uttrykk når elever bees om å oppsummere teksten (Goldman, 1997). Når det gjelder narrativ tekst, vil ofte effekten av denne hierarkiske idèstrukturen være av mindre betydning for hva en husker enn den kausale strukturen som holder de ulike historieelementene sammen (Goldman, 1997). Et annet funn når det gjelder narrativ tekst er at leseren her i større grad ser innholdet ”for seg”. Imidlertid er denne visualiseringen ulik fra leser til leser (Alderson, 2000). Når det gjelder elektronisk tekst har dette i stadig økende grad vært en del av leseopplevelsen for spesielt unge lesere. Disse tekstene kan representere spesielle utfordringer m.h.t. leseforståelse. Dette fordi

oppbyggingen av hypertext ikke er lineær. Imidlertid åpner elektronisk tekst også opp for en mer utstrakt bruk av linker for å lette forståelsen, ved for eksempel å tilby en mulighet til å definere vanskelige ord (Snow, 2002).

I tillegg til type tekst, vil ulike karakteristika ved en gitt tekst også påvirke leseforståelsen. Et slikt kjennetegn vil kunne være innholdet, og da særlig hvorvidt temaet er kjent fra før. Er temaet i teksten kjent fra før vil dette påvirke leseforståelsen i positiv retning (Snow, 2002). En slik kunnskap har tidligere i oppgaven blitt referert til som forkunnskap i forbindelse med kategorien leser. Imidlertid vil dette også kunne ses på som en relevant innfallsvinkel til elementet ”tekst” da ”*The distinction between text and person is not clear cut*” (Alderson, 2000, s. 80). Et annet kjennetegn ved en gitt tekst vil omhandle strukturen. Arbeid på tekststruktur i moderne form oppstod på midten av 1970-tallet, da flere ulike systemer for å representere idéstrukturen i tekster ble skapt (Goldman, 1997). En slik struktur påvirker hvor oversiktlig teksten er og omfatter blant annet hvordan ulike avsnitt står i forhold til hverandre og i hvilken grad det er signaler i teksten på hvordan ulike ideer forholder seg til hverandre (Alderson, 2002). Idéstrukturen i teksten tilkjennegis ofte av retoriske indikatorer for å vise forholdet mellom ulike ideer og organiseringen innad i en tekst. Eksempel på slike vil være ”for det første” eller ”oppsummert”. I hvilken grad en kan nyttiggjøre seg disse vil påvirke leseforståelsen. Mye av denne forskningen omfatter collegestudenter og viser at mange av disse bruker slike indikatorer for å overvåke sin egen leseforståelse. Imidlertid viser forskning også at dette er en evne som utvikles gradvis. Slike signaler på tekststruktur blir for eksempel ikke brukt i like stor grad av elever på 8-9 år som hos collegestudenter (Goldman, 1997). Videre har det blitt forsket på hvordan lesere forholder seg til anaforiske markører, dvs. et ord som viser tilbake til noe som har stått tidligere i en setning. Spesielt barn og dårlige lesere har problemer med å benytte seg av disse, og da spesielt m.h.t. personlige pronomen (Ehrlich, 1996). Et annet moment vil være mengden informasjon, desto mer informasjon, jo vanskeligere å forstå (Alderson, 2000). Videre vil språket i teksten være sentralt for forståelsen, og i den sammenheng vil spesielt vanskelighetsgraden på vokabularet spille inn (Alderson, 2000). Betydningen av vokabular er andre steder i oppgaven pekt på som sentralt når det gjelder leser, men heller ikke her er skillet mellom tekst og person helt klart og er derfor i denne oppgaven pekt på i begge sammenhenger.

---

### 2.4.3 Aktiviteten

Aktivitetskategorien i leseforståelse innebærer: ”(...) *one or more purposes, some operations to process the text at hand, and the consequences of performing the activity*” (Snow, 2002, s.15). Alt dette finner videre sted innen en spesifikk kontekst (Snow, 2002). I forbindelse med aktivitetskategorien vil det bli viet mest plass til en beskrivelse av de ulike kognitive prosessene knyttet til lesing, samt hvordan disse påvirkes av formålet med lesingen.

For å belyse hva de ulike kognitive operasjonene som det vises til i definisjonen konkret kan innebære har jeg valgt å se nærmere på resultat fra ulike høyttenkningsstudier.

#### Høyttenkningsstudier

Denne redegjørelsen tar utgangspunkt i en oppsummering av Michael Pressley og Peter Afflerbach over sentrale funn i 38 høyttenkningsstudier av lesing i perioden 1964-1993 (Afflerbach og Pressley, 1995). Dette er studier som kjennetegnes av at de bygger på data som består av verbale opplysninger som leseren gir om ens bruk av egne bevisste kognitive prosesser før, under og etter lesing av tekst (Afflerbach og Pressley, 1995). I den forbindelse er det valgt å skissere opp noen aktiviteter som inngikk i tre hovedkategorier av aktiviteter som gode lesere rapporterte under lesing av tekst.

For det første brukes det mange aktiviteter i forbindelse med det å finne *meningen* med teksten. Dette innebærer å identifisere den viktigste informasjonen i en tekst og oppnås for eksempel ved å sakke ned når en kommer over viktig informasjon eller lese om igjen ulike avsnitt som en på bakgrunn av forkunnskap anser som viktig, formulere visse avsnitt med egne ord samt fortløpende lage hypoteser om hovedtema eller strukturen i teksten i tråd med ny informasjon. Imidlertid påpekes det at så lenge teksten oppfattes som lett og konsistent med forkunnskap og forventninger brukes ikke slike strategier i noen utstrakt grad. Rent generelt peker Afflerbach og Pressley på at for å avgjøre hva en anser for å være hovedideer i entekst spiller forkunnskap en viktig rolle: ”*Prior Knowledge plays multiple, critical roles in determining whether and how readers identify main ideas in text*” (Afflerbach og Pressley, 1995, s. 45). Dette er et poeng som kan ses i lys av den redegjørelsen som kommer om skjemateori senere i oppgaven (se avsnitt 2.5.2).

For det andre *overvåker* gode lesere egen forståelse. Dette innebærer blant annet at de danner seg en oppfatning av hvorvidt de lesestrategier de bruker fremmer deres formål med

lesingen, samt hvorvidt man kan spore noen fremgang i ens egen forståelse av meningen i teksten. Når det gjelder aktiviteter beregnet på å bøte på manglende forståelse, vil dette for eksempel innebære at fortsetter å lese i håp om at forståelsen bedrer seg, oppsummerer meningen frem til det punkt hvor forvirring oppstår, eller leser bakgrunns litteratur (Afflerbach og Pressley, 1995). Rent generelt blir det pekt på at for å foreta en slik overvåkning kreves det at leseren besitter en omfattende kunnskap om hvor og når en skal benytte seg av ulike strategier beregnet på å overvåke forståelse, identifisere årsaker samt hvordan en skal løse problemene. Overvåkning er en innfallsvinkel til leseforståelse som vil bli behandlet videre i forbindelse med den delen som omhandler metakognisjon senere i oppgaven (se avsnitt 2.5.1).

For det tredje *evaluerer* gode lesere hele eller deler av teksten mens en leser. Dette vil bla. innebære at stilen på teksten og/eller innhold vurderes. Hva stilen på teksten angår vil lesere for eksempel vurdere hvorvidt vokabularet er adekvat og setningene velformulert. M.h.t. evaluering av selve innholdet vurderer lesere blant annet hvorvidt innholdet er viktig å vite eller virker troverdig. Dette er aktiviteter som kan knyttes til betydningen av ulike kjennetegn ved teksten, slik det er vist til i RRSGs tekstkategori tidligere i oppgaven.

For å oppsummere det Afflerbach og Pressley fant om hva som preger gode leseres lesing i høyttenkingsstudier peker de på at deres form for lesing er en svært kompleks og fleksibel prosess preget av rasjonalitet.

### **Formålets betydning for valg av aktivitet**

Når det gjelder de ulike formålene leseren har med lesingen kan disse oppstå fra mange ulike kilder, og er ikke statiske i den forstand at de kan endre seg underveis i leseprosessen. I tillegg kan de ulike formålene være motstridende (Snow, 2002). Dette kan resultere i at det opprinnelige formålet med lesingen ikke nødvendigvis korresponderer med det resultatet leseren sitter igjen med når lesingen er over, eventuelt kan også forståelsen bli skadelidende. Disse formålene påvirkes videre av ulike personvariabler, for eksempel interesse og forkunnskap (Snow, 2002). Leserens formål med lesingen har stor betydning fordi disse vil påvirke de kognitive prosessene som brukes under lesingen (Snow, 2002). For å illustrere mer konkret hvordan *formålet* med lesingen påvirker bruk av *leseaktiviteter* vil det i denne oppgaven bli vist til deler av et forskningsprosjekt utført av Ivar Bråten og Marit



---

Samuelstuen. Dette prosjektet tok utgangspunkt i norske tiende klassingers bruk av ulike strategier under lesing av skolens fagtekster, og et av siktmålene var å kartlegge hvorvidt disse aktivitetene ble påvirket av det skolefaglige formålet med lesingen (Bråten og Samuelstuen, 2004). Dette forskningsprosjektet anses som særlig relevant fordi den aktuelle aldersgruppen også er en av målgruppene for den nasjonale prøven. Et relevant funn i undersøkelsen var at elevene rapporterte at dersom formålet var å lage en oppsummering av teksten, brukte de organiseringsstrategier, som å skrive ned nøkkelord eller hovedideer, mer enn når formålet var andre studierelaterte aktiviteter, eksempelvis en diskusjon (Bråten og Samuelstuen, 2004). Videre økte bruken av overvåking av forståelsen, for eksempel m.h.t. å vurdere tekstens innhold samt anslå hvor mye en husket av dette, når formålet med lesingen var en formell test, i motsetning til når formålet var oppsummering eller diskusjon (Bråten og Samuelstuen, 2004). Som en overordnet kommentar til formålet betydning vil jeg spesielt peke på at dette vil være viktig å ta høyde for når en tolker resultatet m.h.t. testing av leseforståelse. Dette vil blant annet være viktig å ta hensyn til i forbindelse med formell testing av elever, siden valg av kognitive operasjoner i følge RRSGs premisser vil variere betydelig i forhold til autentiske oppgaver ”*i det virkelige livet*” (Alderson, 2000, s. 52).

I følge RRSGs definisjon på aktivitet er også konsekvensene av lesingen en del av denne kategorien. Dette innebærer blant annet at leserens kunnskap om et tema kan øke, at leseren blir interessert i temaet eller lærer å utføre en konkret handling. Disse konsekvensene kan en så igjen ta med seg videre og påvirke annen lesing på sikt (Snow, 2002).

Når det gjelder den konteksten lesingen foregår i, hvilket også utgjør en del av definisjonen på aktivitet, vil det være relevant å ta høyde for faglige kontekster. I den sammenheng viser forskning for eksempel at amerikanske gymnasiaster i større grad oppdaget og eksplisitt pekte ut innkonsistenser i tekst dersom teksten ble lest i en naturfaglig kontekst fremfor i en språkfaglig (Otero, 1998). Dette kan relateres til overvåkning og regulering av egen leseforståelse.

#### **2.4.4 Den sosiokulturelle konteksten**

Leser, tekst og aktivitet forekommer ikke i et vakuum, men er alle plassert innenfor en større sosiokulturell kontekst. I tillegg til at leser, tekst og aktivitet påvirker og påvirkes av hverandre, vil disse også bli påvirket og påvirke konteksten (Snow,

2002). Elevers læringskontekst er en viktig del av den sosiokulturelle konteksten. I den sammenheng er fokus for det meste på den læring som foregår i klasserommet og i hjemmemiljøet. Her speiles blant annet ulike økonomiske forutsetninger i samfunnet. For eksempel er den betydningen nærmiljøets økonomiske status har for den instruksjon elevene får i lesing, samt elevenes prestasjoner med tanke på leseforståelse, veldokumentert i amerikanske skoler (Snow, 2002).

En kjent studie i den sammenhengen er Shirley Brice Heaths undersøkelse av hvordan barn fra tre ulike amerikanske lokalsamfunn, referert til som Roadvillebarna, Tracktonbarna og Bybarna (Townschildren), behersket skriftspråket senere på skolen i ulik grad (Heath, 1983). Et interessant utgangspunkt for undersøkelsen, i motsetning til hva som ofte var tilfellet i tidligere undersøkelser, var at selv om de sosioøkonomiske forholdene varierte mellom de tre samfunnene, ble likevel lesing verdsatt høyt samt behersket av alle de involverte voksne, om enn på forskjellig måte. Imidlertid var det likevel forskjell på hvordan barna fra de tre samfunnene lyktes på skolen m.h.t. lesing (Heath, 1983). Mens "bybarna", som kom fra den mest vellykkede sosioøkonomiske gruppen, for det meste lyktes, var dette ikke i like stor grad tilfellet for barn fra de andre to kulturene.

Årsakene til dette mente Heath var å finne i forbindelse med det som i tråd med RRSGs definisjon av leseforståelse faller inn under konteksten. Nærmere bestemt pekte hun på betydningen av foreldrenes bruk av talespråk i førskoletiden i de ulike sosioøkonomiske kontekstene. Et sentralt punkt her var foreldrenes talespråk til barna i forbindelse med høytlesing. Byforeldrenes tale til sine barn ved boklesing bar preg av at barna lærte å "*name, hold and retrieve content from books and other written and printed texts*" (Heath, 1983, s. 256). Dette innebar blant annet at foreldrene benyttet et "*focused language*" (Heath, 1983, s. 351), ved at de voksne hjalp barna til å få med seg den mest relevante informasjonen i teksten gjennom å styre deres oppmerksomhet i retning av spesifikke objekter eller hendelser. Videre lærte foreldrene til bybarna dem at tekst ikke nødvendigvis skulle tolkes bokstavelig, ved å påpeke at bøker er en kilde til fantasi og underholdning. Barna ble også oppfordret til å fortelle ulike fantasihistorier selv. Ved hjelp av denne formen for talespråk lærte barna forskjellen mellom et "her og nå" språk satt i en bestemt kontekst basert på egne faktiske erfaringer, og en friere dekontekstualisert språklig representasjon av erfaringer i tekst og ulike historier uavhengig av lover og regler som gjelder for den "virkelige verden".

---

Dette innebar at bybarna ”*come to act as literates before they can read*” (Heath, 1983, s. 256). Disse kjennetegnene preget ikke i like stor grad talespråket til foreldrene i de to andre samfunnene. Dette fikk negative konsekvenser for disse barnas senere leseforståelse, da nettopp denne form for kompetanse ble etterspurt på skolen. Videre pekte Heath på at kompetansen på andre viktige felt i språket hos barna fra de andre lokalsamfunnene, for eksempel det å trekke analogier, ikke ble etterspurt av lærerne (Heath, 1983).

Måten instruksjonen gis på og innholdet i instruksjonen sin betydning for leseforståelse har også blitt pekt på i andre sammenhenger. Er det for eksempel teknisk avkoding som står i sentrum, eller vektlegges også det å hente mening ut fra en tekst? Dette er ofte påvirket av både den økonomiske og kulturelle konteksten undervisningen foregår i (Snow, 2002). I forlengelsen av dette vil man for eksempel kunne argumentere for at storsamfunnets holdning til leseopplæring, slik det er nedfelt i L97, vil kunne påvirke norske elevers leseforståelse gjennom den instruksjonen som foregår i norske klasserom. Andre kontekstuelle faktorer som vil kunne påvirke leseforståelse vil være klassetilhørighet, etnisitet og skolekultur. Disse vil igjen kunne påvirke elevers selvoppfatninger, hvilke typer leseaktiviteter man deltar i og i hvilken grad man tror at man kan lykkes med lesing, noe som igjen kan påvirke utviklingen av leseforståelse (Snow, 2002).

Selv om det nå har blitt skissert opp viktige generelle forskningsfunn som kan relateres til en eller flere av RRSGs kategorier som er ansett som viktig for leseforståelse, vil det også være viktig å se nærmere på anerkjente og betydningsfulle *teorier* om leseforståelse i lys av disse kategoriene. Dette er viktig blant annet fordi det vil gi en mer sammenhengende og utfyllende fremstilling av viktige områder innen kunnskapsområdet tilknyttet leseforståelse. En slik fremstilling vil bli gjort i det som følger.

## 2.5 Teorier om lesing relatert til kategoriene leser, tekst og aktivitet

Fordi leseforståelse er et sammensatt og komplisert begrep legger ofte ulike teorier ulik vekt på forskjellige aspekter ved leseforståelse. Fordi de tre kategoriene leser, tekst og aktivitet ofte blir tatt utgangspunkt i når det gjelder testing av og forskning på leseforståelse, har jeg valgt å illustrere betydningen av disse tre ved å ta utgangspunkt i noen betydningsfulle

teorier innen lesing som kan relateres til en eller flere av dem. Den fjerde kategorien i tilknytning til RRSGs definisjon av leseforståelse, den sosiokulturelle konteksten, er imidlertid ikke belyst i samme grad. Dette begrunnes med at sentrale teorier som i særlig grad tar høyde for kontekstens betydning ikke i samme utstrekning som de tre andre kategoriene kan knyttes direkte til formell testing av leseforståelse. I stedet er slike ”kontekstbaserte” teorier i sterkere grad knyttet opp til literacytradisjonens vekt på ulike leseres ”lesefaglige ballast” samt hvilke konsekvenser dette får for deres leseerfaringer. Dette innebærer for eksempel å analysere hvorvidt elever med forskjellig hjemmebakgrunn er i stand til å tilegne seg kunnskap i tråd med skolens læringskultur slik den eksempelvis kommer til uttrykk i undervisningen som foregår i klasserommet (se avsnitt 2.4.4). Det er videre viktig å understreke at alle de tre valgte teoriene tar høyde for at alle tre kategoriene, samt den interaksjon det er mellom disse, har betydning for leseforståelse. Likevel vil det i de ulike teoriene være ulik vektlegging av disse tre kategoriene, noe den videre teksten vil søke å illustrere. Videre vil jeg peke på at av de tre elementene leser, tekst og aktivitet blir det spesielt lagt vekt på forhold knyttet til kategorien ”leseren” når det gjelder formell testing av leseforståelse i skolen (Alderson, 2000). Derfor vil det samlet sett bli viet størst plass til teorier som i størst grad kan relateres til leserkategorien. Videre vil det i forbindelse med hver teori i korte drag bli pekt på ulike muligheter for pedagogisk intervensjon, samt hvordan den gitte teoriens antagelser konkret har blitt forsket på og/eller testet.

De aktuelle teoriene jeg vil ta for meg er metakognitiv teori, skjemateori og diskursforståelse. Imidlertid er dette kun noen av flere mulige teorier jeg kunne valgt å ta utgangspunkt i. Imidlertid har jeg valgt å bruke disse tre fordi de har hatt en sentral plass i forskningen på leseforståelse gjennom de siste 30 årene, samtidig som de på ulike måter fokuserer på en eller flere elementer som er sentrale i kategoriene leser, tekst og aktivitet.

### **2.5.1 Metakognitiv teori**

Termen metakognisjon refererer til en leasers bevisste kunnskap og kontroll over sine egne tenke- og læringsaktiviteter (Baker og Brown, 1984a).

#### **Kunnskap om egen kognisjon**

Når det gjelder kunnskapsaspektet ved metakognisjon kan det være fruktbart å ta utgangspunkt i John H. Flavell, en av pionerene på området. Flavell referer til metakognitiv

---

kunnskap som “(...) *the segment of your acquired world knowledge that has to do with cognitive matters*” (Flavell, 1985, s.105). Denne kunnskapen er lagret i langtidshukommelsen og kan deles inn i tre kategorier, nemlig person, oppgave og strategi (Flavell, 1985). Personkategorien omfatter den kunnskap en person besitter om seg selv og andre som ”*mnemonic beings*” (Flavell, 1985, s. 231). Dette er kunnskap som utvikler seg gradvis og er derfor noe barn ofte ikke har et klart bilde av. Kunnskap relatert til personkategorien innebærer blant annet at leseren vet hvilke begrensninger og muligheter ens egen hukommelse har. En annen type kunnskap i denne kategorien vil omhandle ens egen oppmerksomhet. Vet en leser for eksempel hvordan han best kan tilrettelegge lese miljøet m.h.t. for eksempel støy, for slik å kunne konsentrere seg best mulig, og dermed øke sjansen for god leseforståelse (Bråten, 1996)? Oppgavekategorien er delt inn i to underkategorier, nemlig kunnskap om at det vil være varierende utfordringer avhengig av type oppgaver og av type informasjon en skal forholde seg til kognitivt. Strategivariabelen innebærer den kunnskapen en besitter om hvilke strategier som er anvendelige i forhold til å oppnå ulike kognitive mål, for eksempel forståelse vs. memorering av en tekst (Flavell, 1985). Denne vekten på kunnskap relatert til egen kognisjon innen metakognitiv teori faller slik jeg ser det innenfor personkategorien i RRSG sin definisjon.

### **Kontroll av egen metakognisjon**

En til dels annen innfallsvinkel til metakognisjon har vært i hvilken grad og hvordan leseren aktivt *regulerer* sin egen læring når han eller hun leser en tekst. Flavell vektla også dette kontrollaspektet ved metakognisjon, imidlertid har jeg i denne forbindelse heller valgt å ta utgangspunkt i Linda Baker og Ann Browns forskning. På 1980-tallet og fremover ble de kjente talskvinner for betydningen av leserens kontroll av egne kognitive prosesser for å oppnå god leseforståelse. Deres bidrag bygger på Flavells forskning om metakognisjon, men de la en sterkere vekt på eksplisitt å relatere kontrollaspektet ved metakognisjon til leseforståelse. Dette er begrunnelsen for at det i denne delen av oppgaven er blitt tatt utgangspunkt i disse to forskerne. Baker og Brown argumenterte sterkt for at det å ha kunnskap om ulike strategier var en ting, men at å vite når man skulle bruke dem var noe annet (Afflerbach og Pressley, 1995). Med andre ord la de sterk vekt på lesernes regulering av egne kognitive prosesser. Selvregulering av ens egen lesing innebærer blant annet at en klargjør formålet med lesingen, i tillegg til hvilke krav lesingen av en gitt tekst stiller. Videre legges det innen selvregulering vekt på å kunne finne hovedbudskapet i teksten, overvåke

hvorvidt en når egne mål samt eventuelt hvorvidt, og eventuelt hvordan, en endrer tilnærming når en oppdager at leseforståelsen er mangelfull (Baker og Brown, 1984a).

I tråd med RRSGs vekt på aktivitetsaspektet ved lesing, blir det også i metakognisjon lagt vekt på at det en velger å gjøre i stor grad avhenger av formålet med lesingen (Baker og Brown, 1984b). Et eksempel på at dette er tatt høyde i metakognitiv forskning er vekten det har blitt lagt på å kartlegge forskjellen i strategibruk mellom lesing med tanke på å *forstå* teksten og lesing med tanke på å *huske* teksten (Baker og Brown, 1984a). Jeg vil her først fokusere på regulering av strategier knyttet til å forstå en tekst og deretter strategier m.h.t. å huske en tekst.

### **Overvåkning av egen leseforståelse**

En stor del av selvreguleringen av egen læring innebærer en aktiv overvåking av egen forståelse av meningen i teksten (Baker og Brown, 1984a). Dette blir sett på som en viktig del av metakognisjon, da det å oppdage at en ikke forstår anses for å være en forutsetning for at en leser skal kunne endre fremgangsmåte for å bøte på problemene (Ehrlich, 1996). Aktiv overvåking av egen forståelse av meningen i teksten blir pekt på som en nødvendighet i ethvert forsøk på å forstå tekst. I forbindelse med en slik overvåking blir det lagt vekt på at leseforståelse innebærer at leseren aktivt tester hypoteser om den best mulige tolkningen av teksten blant annet med utgangspunkt i informasjon i teksten og egen forkunnskap. Dersom manglende forståelse oppdages ved hjelp av overvåkning må så leseren først avgjøre hvorvidt en skal forsøke å rette opp feilen eller ikke. Først dersom en velger å rette på den manglende forståelsen trer ulike strategier i kraft. Disse innebærer blant annet at en må avgjøre hvorvidt en vil foreta et kompensierende tiltak umiddelbart eller lese videre i teksten og se om problemene retter på seg etter hvert. Med tanke på ytterligere konkrete eksempler på strategier i forbindelse med overvåking av egen forståelse er det tidligere i oppgaven, med utgangspunkt i data fra ulike høyttenkningsstudier, skissert opp flere slike (se avsnitt 2.4.3). Disse strategiene dreier seg om å oppdage manglende forståelse, årsakene til problemene og i siste omgang mulige strategier for å utbedre problemet.

Mens mye av forskningen på overvåking av forståelse på 1980-tallet og helt frem til vår tid er blitt foretatt med utgangspunkt i tekster med plantede feil, har den senere tids forskning på overvåking vært fokusert på tekster som er noenlunde feilfri (Hacker, 1998). Dette har vært gjort for å undersøke leseres overvåking av forståelse i det en kan kalle autentisk

normallesing, noe som for eksempel gjelder lesing av skolepensum. Slik autentisk lesing anses for å være mye mer relevant å skaffe seg kunnskap om enn lesing av tekster med konstruerte feil, fordi det er slik lesing en i størst grad benytter seg av i dagliglivet. Autentisk normallesing defineres som: "(...) *To construct meaningful interpretations from text that is assumed to be considerate, i.e. consistent, coherent and written at a level commensurate with the reader's abilities and knowledge*" (Hacker, 1998, s.166). I normallesing foregår leseprosessen uavbrutt av ulike metakognitive strategier så lenge teksten oppfattes som logisk og meningsfull. Det er først når et problem oppdages ved hjelp av metakognitiv overvåking hos gode lesere at leseren stopper opp. Siden teksten forutsettes å være feilfri vil leser i første omgang relatere manglende forståelse til egne begrensninger, for eksempel m.h.t. forkunnskap eller deres evne til å finne en adekvat tolkning av teksten. Dette vil en så eventuelt forsøke å utbedre ved hjelp av regulering av egne kognitive prosesser (Hacker, 1998). Dette innebærer at overvåking av leseforståelse i normallesing ikke bare utgjør overvåking av forståelse, men også *regulering* av egne leseprosesser. Det er først når leseren er tilfreds med at problemene ikke ligger hos dem selv at de ser etter problemer med selve teksten. Dermed blir overvåking av forståelse i normallesing "*a goal-directed metacognitive process through which the process of evaluation and regulation interplay for the purposes of reestablishing the construction of a text's meaning and developing its interpretations*" (Hacker, 1998, s.167). På bakgrunn av denne forskningen på normallesing har det vært foreslått å endre det blant annet Baker og Brown kalte "*comprehension monitoring*" til "*self-regulated comprehension*" (Hacker, 1998, s.166).

### **Huske innholdet i en tekst**

Det andre hovedfeltet innen metakognisjon som det vil bli gjort rede for i denne oppgaven gjelder, som tidligere nevnt, forsøk på å *huske* innholdet i en tekst. Når en, for eksempel i en typisk studiesituasjon, leser en tekst for å huske viktige deler av teksten, i tillegg til å forstå meningen, er leserens aktiviteter ikke identisk med det leseren gjør når målet bare er å forstå teksten (Baker og Brown, 1984a). Når man leser for å huske en tekst bruker man alle de aktiviteter jeg har skissert ovenfor m.h.t. overvåking av egen forståelse. Imidlertid bruker en i tillegg andre metakognitive aktiviteter rettet spesifikt mot å huske det viktigste i teksten. Disse aktivitetene innebærer å konsentrere seg om hovedideene, benytte seg av den logiske strukturen i teksten, stille seg selv spørsmål om innholdet i teksten mens en leser, selvtesting av om en husker innholdet og bruk av kontrollregler for å sikre at man husker og forstår

teksten (Baker og Brown, 1984a, s.368). Det sistnevnte innebærer de kriterier og strategier en bruker for å avgjøre hvorvidt en er ferdig med å lese teksten, for eksempel med tanke på en test (Baker og Brown, 1984a).

Imidlertid har forskning på evnen til å avgjøre når en har lest autentiske fagtekster tilstrekkelig med tanke på formålet med lesingen vært forholdsvis sparsom inntil relativt nylig (Maki, 1998). Dette er et viktig spørsmål å kunne svare på for den enkelte leser dersom vedkommende ikke skal gi seg for tidlig i lesingen og på den måten hindre leseforståelsen. Et forskningsspørsmål i denne sammenhengen har vært hvorvidt lesere kan forutsi egne testresultater med utgangspunkt i egen lesing. Det meste av forskningen etter 1990 har vist at det er en sammenheng mellom disse to faktorene som er større enn null, om enn ikke sterk (Maki, 1998). Den forholdsvis svake sammenhengen kan skyldes at spådommer om egne testresultat er en komplisert prosess. Disse involverer ikke bare en evaluering av egen forståelse, men også en evaluering av hvor mye en vil glemme før og under selve testen, i tillegg til en evaluering av den forventede vanskelighetsgraden på spørsmålene i testen. Videre er det mulig at en evaluering av egen forståelse ikke baserer seg så mye på hva en har forstått av den aktuelle teksten, men i hvilken grad en besitter forkunnskap om det aktuelle temaet. Vurdering av forkunnskap er imidlertid ikke den eneste faktoren som bidrar til korrekte vurderinger av testresultat (Maki, 1998). En annen faktor som påvirker korrekte antagelser om resultat, gjelder de indikatorer en benytter når en skal avgjøre om en har forstått en tekst. Viktige indikatorer inkluderer blant annet vurderinger av hvor lett teksten er å forstå eller hvor godt en husker ideer. I tillegg blir en bedre i stand til å forutsi testresultatet dersom en benytter seg av dypere og mer arbeidsomme prosesseringsstrategier, som elaborering, i prosesseringen av teksten (Maki, 1998).

Jeg mener ovenfor å ha pekt på at metakognitiv teori tar høyde for flere aspekter m.h.t. leseforståelse som kan relateres til person og aktivitet i tråd med RRSGs definisjon på leseforståelse. Videre vil jeg med bakgrunn i den foregående drøftingen argumentere for at det legges sterkere vekt på person og aktivitetselementet, samt interaksjonen mellom disse to, fremfor tekst. Dette fordi en persons kunnskap om egen tenkning samt kontroll av når og hvordan en skal bruke ulike læringsstrategier tillegges avgjørende vekt med tanke på god leseforståelse. M.h.t. aktivitetselementet legges det spesielt sterk vekt på at gode lesere er strategiske og fleksible brukere av ulike strategier avhengig av målet med lesingen. I den



---

anledning er det i denne oppgaven blitt lagt vekt på å redegjøre for de ulike strategiene lesere benytter når de ønsker å forstå eller å huske en tekst.

Med tanke på pedagogisk relevans vil jeg nevne at dette er en tilnærming til lesing som blant annet har fått en del oppmerksomhet fordi den åpner opp for konkret pedagogisk intervensjon med forholdsvis kort tidshorison. Det er for eksempel mer håndgripelig å lære en leser å bruke en strategi som eksempelvis å finne hovedbudskapet i en tekst enn å bedre vedkommendes kortidsminne eller øke vokabularet.

### **Ulike tilnæringsmåter til forskning på og testing av metakognisjon**

Felles for mange av tilnærmingene til innsamling av data i forskning på metakognisjon har vært fokusert på å fange inn det som foregår mens man leser, altså selve leseprosessen.

Tidligere i oppgaven har for eksempel høyttenkningsstudier blitt vist til som en god måte å studere hvilke metakognitive strategier lesere benytter under lesing (se avsnitt 2.4.3). En annen metode for å studere bruk av metakognisjon under selve lesingen har vært bruk av ulike computerprogrammer for å måle hvorvidt lesere bruker ulik tid på å lese ulike avsnitt av forskjellig vanskelighetsgrad (Baker og Brown, 1984b). Noen av de tidligste studiene av leseforståelse var opptatt av å måle leserens øyebevegelser under lesing eller hvorvidt lesere begikk feil i høytlesing av tekst. Observasjon er en annen innfallsvinkel til å måle lesing ”in situ”, for eksempel ved å telle hvor mange ganger en leser bruker eksterne hjelpemidler ved lesing av en tekst, som å slå opp i ordbøker (Baker og Brown, 1984b). En annen metode som har vært benyttet for å kartlegge metakognisjon er å la leseren, og da vanligvis barn, gjøre rede for hva de vet om ulike aspekter ved metakognisjon. Det har i denne sammenhengen for eksempel blitt stilt spørsmål som: ”*What would you do if you came to a word you didn't know?*” (Baker og Brown, 1984b, s. 24). Dette er en tilnærming som tapper kunnskapskomponenten i tråd med Flavells definisjon på metakognitiv kunnskap. Dette har gitt konsistente resultater som peker i retning av at slik kunnskap er en gradvis utviklende evne. Imidlertid er, som tidligere nevnt, ikke kunnskap om en strategi tilstrekkelig for å sikre at leseren faktisk benytter seg av denne i en gitt situasjon, en leser er også avhengig av å ha kunnskap om hvordan og når en skal bruke strategien (se Baker og Browns tilnærming til metakognisjon tidligere i dette avsnittet). I tillegg vil også motivasjonen til leseren i forhold til å lese den gitte teksten spille inn, da det er forskjeller på hvordan man leser en tekst avhengig av motivasjonen (se avsnitt 2.4.1).

Også målinger foretatt i etterkant av en leseprosess har vært brukt. En før nevnt innfallsvinkel er å spørre lesere i hvilken grad deres oppfatninger av følt forståelse korresponderte med deres faktiske resultater på ulike tester (se tidligere i denne delen). Lesere som ikke har en slik overensstemmelse vil imidlertid kunne ha problemer med å gjenhente informasjonen i hukommelsen isteden for med evaluering av forståelse, da slike spørsmål også kan måle manglende hukommelse (Baker og Brown, 1984b). En annen måte å måle leseforståelse på har vært å endre teksten gjennom å introdusere feil og uklarheter i en tekst, for deretter å se om lesere overvåket forståelsen og derfor var i stand til å oppdage disse (Baker og Brown, 1984b). Imidlertid måler ikke dette i stor grad den måten man leser på i autentiske sammenhenger, med de begrensninger som det tidligere har blitt pekt på m.h.t. overføring av resultatene til normallesing. I den senere forskning har fokus mer blitt vridt fra testing med utgangspunkt i tekster med plantede feil til å mer dreie seg om leseforståelse i tilknytning til autentisk lesing (Otero, 1998), for eksempel ved høyttenkningsstudier. Autentisk lesing er imidlertid en mer krevende ting å måle, da dette er en sammensatt og ytterst fleksibel prosess.

Formell testing av leseforståelse med hensyn til metakognisjon har for det meste vært sentrert mot metakognisjon forstått som et produkt, ikke en prosess. Dette innebærer at testingen ikke har vært like opptatt av å kartlegge de konkrete strategiene ulike lesere benytter, selv om bruk av ulike strategier vil være svært nyttig og ofte nødvendig for å svare på spørsmålene, som resultatet av de ulike strategiene. Indirekte blir imidlertid produktet av metakognisjon i form av økt leseforståelse testet i mange sammenhenger, for eksempel ved hjelp av spørsmål til innhold i teksten som for eksempel fordrer hukommelse og eller forståelse. Det å svare på spørsmål knyttet til teksten er en ofte brukt innfallsvinkel, og er et måleverktøy Thorndike allerede i 1917 argumenterte for bruk av (Baker og Brown, 1984b). Imidlertid er denne metoden avhengig av at hukommelsen til leseren ikke er problemet når det stilles ”forståelsesspørsmål”, da mangelfulle svar kan attribueres til begge (Baker og Brown, 1984b).

Metakognisjon er altså en viktig teori med tanke på leseforståelse. Imidlertid er det bare en av flere betydningsfulle teorier innen kunnskapsområdet tilknyttet leseforståelse. En annen viktig teori er skjemateori, som vil bli drøftet nærmere i det som følger.

## 2.5.2 Skjemateori

På slutten av 1970-tallet og begynnelsen av 1980-tallet begynte en del kognitive psykologer å fokusere på betydningen av forkunnskap for prosessering av tekst (Pressley og Afflerbach, 1995). Utgangspunktet var at den forkunnskapen lesere innehar, og da spesielt voksne lesere, ikke er tilfeldig, men til en viss grad deles av andre lesere som er sosialisert inn i den samme kulturen (Pressley og Afflerbach, 1995). Videre er denne kunnskapen organisert inn i et hierarki av ulike kategorier, og utvikler seg gradvis, slik at en leser stadig utvikler kategorier med stadig mer komplekse forhold. Et eksempel på en slik kategori vil være at det mentale bilde mange nordmenn har av hva en 17. mai feiring består av. Et slikt bilde vil innebære mange felles elementer, eksempelvis taler, flagg, tog og kongehuset. Det har vært flere ulike tilnærminger til denne formen for forkunnskap siden 1970-tallet, men de har imidlertid flere fellesnevnerne: *"A common thread is that a number of concepts that commonly co-occur in particular situations are related to one another in orderly systems of procedures and expectations"* (Afflerbach og Pressley, 1995, s. 90). Dette nettverket av begreper er noe som kan sees på som en form for kognitivt "verktøy" som leseren bruker til å filtrere innholdet i teksten gjennom (Alderson, 2000). Dette er et uttrykk for en "ovenfra og ned tenkning" om leseforståelse med utgangspunkt i leseren. En ofte brukt ovenfra og ned strategi er for eksempel at en leser ved hjelp av overskrifter som tilkjenner tekstens tema forsøker å forutsi innholdet i teksten ved hjelp av tidligere kunnskap om tema (Afflerbach og Pressley, 1995). Dermed tar leseren utgangspunkt i sin overordnede kunnskap om innholdet i teksten for å øke forståelse, istedenfor å begynne nedenfra og "jobbe seg oppover i teksten", eksempelvis med utgangspunkt i en enkelt setning.

Noen personer som har hatt stor innflytelse m.h.t. denne kunnskapen om komplekse sosiale hendelser sin betydning for tekstprosessering er Richard Anderson og David Pearson ved Illinois Center for the Study of Reading. De refererte til disse ulike kognitive nettverkene basert på ulike konsepter ved hjelp av begrepet "skjema" (Afflerbach og Pressley, 1995). I følge deres forståelse av skjemateori vil ulike mentale skjema bli aktivert ettersom relevante begreper møtes i teksten. Dette vil igjen medføre at leseren kan trekke slutninger om ting som ikke står eksplisitt i teksten, men som er en del av det mentale skjema over det aktuelle tilfellet. Videre kan slike skjema også bedre gjenhenting, og eventuelt rekonstruering, av informasjon i teksten ved hjelp av at man har et slags kognitivt reisverk som et verktøy for hukommelsen. I tillegg vil skjema bidra til å styre oppmerksomheten i lesingen mot viktige

elementer i teksten, samt bidra til å danne hypoteser om hva som kommer videre i teksten (Afflerbach og Pressley, 1995, Strømsø, 2001). Dette vil igjen påvirke leserens leseforståelse. For å vende tilbake til mitt eksempel om 17. mai, vil et skjema over norsk feiring av 17. mai for eksempel kunne medføre at en person som leser om et barnetog trekker en slutning om at flagg og hurrarop er involvert, selv om det ikke står eksplisitt i teksten, eller at de kan forutsi at når barnetoget toger opp Karl Johan vil det være på vei mot slottet. Avslutningsvis vil jeg nevne at den aktive bruken av forkunnskap for å finne mening i en tekst som Anderson og Pearson pekte på, er konsistent med den bruken av forkunnskap som ulike lesere la for dagen i forbindelse med ulike høyttenkingsstudier når det gjaldt å finne mening i en tekst (se avsnitt 2.4.3).

Etter hvert ble deler av oppmerksomheten innen forskning på skjema dreid fra å fokusere på bruk av skjema i lesing til å fokusere på hvordan skjema blir skapt og utviklet (Strømsø, 2001). Som et ledd i denne forskningen ble det av Bransford pekt på at utvikling av skjema skjer ved at lesere forstår betydningen av den nye informasjonen de møter i teksten, forutsatt at denne nye informasjonen bekrefter eller utfyller eksisterende skjema (Strømsø, 2001). Når det gjelder utvikling av helt nye skjema peker Rumelhart på at dette innebærer bruk av enten analogier eller induksjon (Strømsø, 2001). Dersom et skjema bare i noen grad gir en gitt erfaring mening, ved at det kobles sammen med erfaringer som avviker i betydelig grad fra informasjonen i det valgte skjema, vil det innebære at disse to er analoge, men likevel skiller seg ad på sentrale punkter. I den anledning kan en tenke seg at oppbyggingen av strukturen på det opprinnelige skjema beholdes, mens den nye avvikende informasjonen utgjør ”innmaten” (Strømsø, 2001). Når det gjelder induksjon krever dette at et helt nytt skjema må bygges opp helt fra grunnen med hensyn til både struktur og innhold, ved at en person støter på et helt nytt fenomen i flere ulike sammenhenger (Strømsø, 2001).

Til sist vil jeg peke på en annen innfallsvinkel til skjemateori som ofte har blitt referert til som kunnskap om ”formelle skjema” (Alderson, 2000). I tråd med formelle skjema vil kunnskap om språk og lingvistiske konvensjoner fremheves som sentralt hos en leser for å øke leseforståelsen. Et viktig element i den sammenheng vil være vokabular, som er den faktoren som vanligvis korrelerer best med nivå på leseforståelse når en tar utgangspunkt i enkeltfaktorer (Alderson, 2000). Forskning viser at man må forstå en stor andel av de ordene som opptrer i teksten for å oppnå tilstrekkelig leseforståelse, et forslag er for eksempel på 95 % (Alderson, 2000, s.35). Dette vil etter min mening være særlig viktig å ta høyde i

---

forbindelse med elever som ikke leser tekster på sitt førstespråk. I tillegg vil kunnskap om oppbyggingen av en tekst, for eksempel når det gjelder hovedkjennetegnene ved ulike tekstsjangere og tekststrukturer, være et sentralt bidrag til leseforståelse i forbindelse med formell skjemateori. Det å vite hvordan en tekst er organisert innebærer blant annet at man vet hvor man kan forvente å finne hva, eksempelvis vil det påvirke leseforståelsen i positiv retning dersom man vet at man kan finne de viktigste elementene i en tekst i en oppsummering. Baker og Brown er noen av de som har pekt på betydningen av å besitte slik kunnskap om at tekster er bygd opp på ulikt vis (Pressley og Afflerbach, 1995). Dersom en leser kan gjøre bruk av den logiske strukturen i teksten vil vedkommende for eksempel være bedre i stand til å hente mening ut fra teksten, og eventuelt lære innholdet i teksten. Barn og dårlige lesere har ofte problemer med å oppdage forholdsvis grove overtredelser av logisk tekststruktur (Baker og Brown, 1984b). For eksempel vil alle typer lesere huske mindre fra tekster som ikke har en logisk struktur, for eksempel flere ulike tema i et avsnitt. Imidlertid vil de gode leserne være bedre i stand til å peke på hvorfor de ustrukturerte tekstene var vanskeligere å forstå og bruker også lengre tid på det som er uklart (Baker og Brown, 1984b).

Videre vil en slik form for kunnskap om tekststruktur også innebære at en vet hvordan ny informasjon eller organisering av informasjon i en tekst blir signalisert (Alderson, 2000). Dette innebærer for eksempel at en kan skille overordnede ideer fra underordnede ved å se på signaler i teksten som begrepene ”for det første” og ”oppsummert”.

Skjemateori er, slik jeg ser det, primært et bidrag til personelementet i RRSGs definisjon på leseforståelse. Dette blir begrunnet med utgangspunkt i den vekt som blir lagt på viktigheten av leserens mentale ”skjema” for å oppnå en god leseforståelse. Dersom en person besitter en velorganisert forkunnskap, referert til som skjema, om viktige aktuelle tema samt oppbyggingen av tekst, vil dette i tråd med denne teorien ha positiv og nødvendig betydning for vedkommendes leseforståelse. Imidlertid kan denne forkunnskapen også relateres til kontekstkategorien i tråd med i RRSGs definisjon. Dette er mulig fordi det ikke er tilfeldig hvilke elever som besitter hvilken forkunnskap. Det er i den sammenheng tidligere blitt pekt på at lesere fra samme kultur deler sentrale skjema, for eksempel med tanke på 17. mai feiring. I forlengelsen av dette er det mulig å tenke seg at ulike skjema, både formelle og mentale, vil variere mellom ulike subgrupper, for eksempel med tanke på sosioøkonomisk status, slik det er eksemplifisert i Shirley Brice Heaths undersøkelse (se avsnitt 2.4.4). Da vil

det være avgjørende for ulike leseres leseforståelse hvorvidt deres forforståelse er sentral i de tekster storsamfunnet prioriterer. Når det gjelder tekstkategorien, har det m.h.t. formelle skjema blitt pekt på betydningen av at sentrale kjennetegn ved teksten, som vokabular og tema, korresponderer med leserens forkunnskap eller skjema. Imidlertid vil slike kjennetegn ved teksten like godt kunne refereres til under personelementet i RRSGs definisjon, da det er lesernes forkunnskaper som i stor grad er avgjørende for hvordan disse kjennetegnene påvirker leseforståelsen. Derfor har jeg innen skjemateori valgt å referere slik kunnskap om formelle skjema til kjennetegn på ”leseren”, da et ”skjema” er noe som kjennetegner kunnskap en konkret person besitter.

Når det gjelder aktivitetsaspektet ved RRSGs definisjon er aktuelle aktiviteter knyttet til bruk av forforståelse for å bedre leseforståelse redegjort for i forbindelse med gjennomgang av forskjellige høyttenningsstudier (se avsnitt 2.4.3). Denne gjennomgangen viste at aktiviteter knyttet til bruk av forforståelse i forbindelse med å identifisere hovedideene i en tekst ofte er i bruk hos gode lesere.

Skjemateori er også et sentralt element å ta høyde for når det gjelder pedagogisk intervensjon. Dersom en vil bedre en elevs leseforståelse vil det i tråd med denne teorien være hensiktsmessig å forsøke å aktivisere elevens forkunnskap om det aktuelle tema. Dette kan for eksempel gjøres gjennom en lærerstyrt samtale om hva elevene vet om et gitt tema før de leser en tekst. En annen innfallsvinkel kan etter min oppfatning være at eleven lager hypoteser om hva vedkommende venter at teksten skal inneholde ved hjelp av overskrifter og lignende, som en så sammenligner med innholdet i teksten under og etter lesing. Fokus på utvikling av skjema er også en innfallsvinkel som vil være av betydning med tanke på pedagogisk intervensjon. For eksempel innebærer Bransfords forskning at når lesere støter på informasjon som deres eget skjema ikke kan bidra til å forklare vil det være viktig at de får utdypende informasjon fra andre om betydningen av informasjonen i teksten. I forbindelse med utviklingen av helt nye skjema vil en viktig bestanddel i pedagogisk intervensjon være å gi eleven varierte og relevante erfaringer vedkommende kan utvikle skjema ved hjelp av. Når det gjelder formelle skjema, vil dette også åpne opp for pedagogisk intervensjon. Dette kan eksempelvis gjøres ved at leseren gjøres oppmerksom på at ulike typer tekster er oppbygd på ulikt vis, for eksempel når det gjelder oppsummeringer, eller ved at lærer kan gå gjennom vanskelig vokabular.

---

M.h.t. eksempler på ulike tilnæringsmåter til forskning på skjemateori har, som tidligere nevnt, høyttenkningsstudier vært brukt for å undersøke i hvilken grad lesere benyttet seg av sin forforståelse, med andre ord skjema, for å forstå en tekst (se avsnitt 2.4.3). En annen tilnæringsmåte har vært å måle elevenes forforståelse om det aktuelle tema i forkant av selve lesingen, for eksempel ved hjelp av flervalgsoppgaver, for så å måle hvorvidt deres leseforståelse var bedre sammenlignet med lesere med liten forkunnskap. Et slikt mål på forkunnskap var for eksempel tilfelle i Bråten og Samuelstuens undersøkelse av norske tiende klassingers bruk av metakognitive strategier (se avsnitt 2.4.3).

Når det gjelder testing av lesernes skjema i ulike formelle tester av leseforståelse vil dette ofte dreie seg om å kartlegge det de sitter igjen med etter å ha lest en tekst. Eksempelvis vil dette kunne innebære spørsmål som fordrer at elever ved hjelp av ulike skjema må trekke slutninger om eller drøfte ting som kommer inn under tekstens tema, men som ikke står eksplisitt. Imidlertid vil også ofte produktet av lesernes bruk av skjema, forstått som økt leseforståelse, ofte testes indirekte. Dette skjer for eksempel ved at lesernes kunnskap om både formelle skjema og forkunnskap om selve tema gir et kognitivt reisverk som gjør det lettere å gjenhente eller identifisere viktig informasjon i teksten og slik sett muliggjør bedre svar på ulike spørsmål om teksten. Slike svar som krever at man henter informasjonen direkte ut fra teksten vil ofte bære preg av å ha lukkede svaralternativer i form av ja og nei spørsmål eller korte svar på en eller to setninger.

Det er nå vist til to viktige teorier innen forskningen på leseforståelse, imidlertid er det i denne oppgaven valgt også å redegjøre for en tredje sentral teori, nemlig diskursteori.

### **2.5.3 Diskursteori**

Teun Adrianus van Dijk og Walter Kintsch ble på slutten av 1970- og begynnelsen av 1980-tallet kjente talsmenn for diskursteori. Denne teorien bygger på antagelsen om at en leser søker å konstruere en meningsfull tolkning av teksten basert på en fleksibel og strategisk bruk av forkunnskap, tekstens innhold og konteksten (van Dijk og Kintsch, 1983). Et hovedkennetegn ved denne modellen er at det blir lagt stor vekt på at en leser må analysere en tekst på ulike nivåer for å sikre en god leseforståelse: ”*We go from the understanding of words, to the understanding of clauses in which these words have various functions, and then to complex sentences, sequences of sentences, and overall textual structures*” (van Dijk

og Kintsch, 1983, s.10). Det endelige målet med lesingen er ved hjelp av ulike kognitive prosesser å konstruere en overordnet semantisk modell av det som står i teksten (van Dijk og Kintsch, 1983). Videre er et viktig trekk ved denne teorien at den er basert på antagelsen om at forståelsen på disse ulike tekstnivåene påvirker hverandre gjensidig, slik at forståelse på et nivå kan fremme, eventuelt hindre, forståelse på et annet nivå (van Dijk og Kintsch, 1983).

Jeg vil i det som følger illustrere hvordan denne meningsdannelsen kan arte seg på ulike nivåer. Når det gjelder en tekstanalyse på et lavt nivå vil for eksempel en semantisk analyse av setningen ”*John hit the big red ball*” avsløre tre ulike meninger, nemlig at John slo ballen, at ballen var stor og at ballen var rød (Afflerbach og Pressley, 1995, s. 93). Imidlertid er forståelse på setningsnivå ikke nok for å sikre en helhetlig forståelse. Van Dijk og Kintsch pekte også på betydningen av å danne en *lokal sammenheng* i teksten, hvilket innebærer at leseren etablerer en semantisk kobling mellom ulike setninger i teksten (1983) ”*slik at det dannes en sammenhengende kjede av meninger*” (Austad, 1997, s. 76). Dette er en strategisk og fleksibel prosess som foregår underveis i lesingen i form av hypotesedanning, og dannes ved hjelp av ulike signaler i teksten på hvordan meningen i forskjellige setninger henger sammen (van Dijk og Kintsch, 1983). For eksempel vil et ord som ”deretter” markere en tidsmessig sammenheng, mens et ord som ”imidlertid” vil markere et motsetningsforhold mellom to setninger (Austad, 1997). Videre kan en leser finne tekstens makrostruktur, hvilket blir referert til som *global sammenheng* (van Dijk og Kintsch, 1983). Global sammenheng oppstår på bakgrunn av det faktum at en leser normalt ikke makter å huske alt i en tekst, men isteden etablerer en sammenheng mellom ulike opplysninger i en tekst slik at de får grep om hovedideene og hvordan disse står i forhold til hverandre (Afflerbach og Pressley, 1995). Gitt at formålet med lesingen er kompatibel med å identifisere og rangere de ulike ideene basert på viktighet (Afflerbach og Pressley, 1995), muliggjør etableringen av en global struktur at leserne kan skille mellom viktige og uviktige opplysninger i teksten (Austad, 1997). Avslutningsvis vil jeg peke på at van Dijk og Kintsch også viste til forståelse på et annet overordnet nivå, nemlig superstruktur. Dette innebærer at leseren kan kategorisere ulike tekster avhengig av hvilke tekstsjangere de tilhører (1983). Det er imidlertid gjort rede for betydningen av å kjenne til ulike tekstsjangeres oppbygging i forbindelse med formell skjemateori, og vil derfor ikke bli beskrevet nærmere her.

På bakgrunn av denne redegjørelsen for de ulike nivåene i leseforståelse vil jeg argumentere for at leseforståelse innen denne teorien forstås som en strategisk prosess som preges av at



---

leseren forstår teksten på ulike nivåer. Videre kan hovedfokus i teorien sies og være på ”nedenfra og opp” prosesser m.h.t. leseforståelse (Afflerbach og Pressley, 1995). Dette er tilfellet fordi slike prosesser i forbindelse med leseforståelse karakteriseres ved at leseren begynner med å analysere de enkelte faktorene i teksten, som for eksempel enkeltord, for å danne mening, for deretter å gradvis analysere større og større deler av teksten og så i siste instans å danne en overordnet forståelse av teksten. Dette synet på hvordan mening dannes er konsistent med diskursteori sin vekt på at leseforståelse har sitt utspring i at leseren begynner forståelsesprosessen på de laveste nivåene i teksten, for så i siste omgang å fokusere på tekstens mer overordnede strukturer. Dette inntrykket av at ”nedenfra og opp prosesser” kjennetegner diskursteori blir videre forsterket av at van Dijk og Kintsch selv peker på at kjennetegn ved personen som forkunnskap, hvilket er et kjennetegn på ”ovenfra og ned prosesser”, bare vil bli referert til ad hoc (1983).

Forkunnskap er tidligere også pekt på som et viktig kjennetegn ved personen, i tillegg til motivasjon og forventninger (se avsnitt 2.4.1). Siden alle disse tre fra van Dijk og Kintsch sin side er pekt på som noe de bare referer til ad hoc (1983) vil jeg argumentere for at diskursteori ikke legger stor vekt på element som i tråd med RRSGs definisjon kan relateres til personelementet innen leseforståelse. Videre blir heller ikke aktivitetsdelen av leseforståelse lagt stor vekt på. Heller ikke kontekstuell informasjon, som kjennetegn ved situasjonen teksten leses i, vil være systematisk representert (van Dijk og Kintsch, 1983). På bakgrunn av den ovenstående redegjørelsen av teorien om diskursforståelse vil jeg isteden argumentere for at denne teorien i større grad kan relateres til tekstens betydning for leseforståelse, enn til person og aktivitet. Dette fordi det legges så stor vekt på at forståelse kan relateres til tekstens ulike nivå.

Når det gjelder pedagogisk relevans er det sentralt å peke på teoriens bidrag til å ”*Translate abstract textual structures into more concrete, on-line, cognitive processes of a strategic nature (...)*” (van Dijk og Kintsch, 1983, s. 19). Kunnskap om hva disse ulike kognitive prosessene består av på de ulike nivåene vil være viktig for å bedre leseforståelse, ved at diskursteori sin vekt på ulike forståelsesnivåer kan brukes som et analyseredskap for å kartlegge hvilket nivå den aktuelle leseren behersker og ikke minst ikke behersker. Har man i tråd med diskursforståelse dette som utgangspunkt blir det følgelig viktig å teste hvilket nivå leseren forstår teksten på i lesetester (Alderson, 2002). Kunnskap av en slik art vil så danne et fruktbart utgangspunkt for målrettet pedagogisk intervensjon.

### **Ulike tilnæringsmåter til forskning på og testing av diskursforståelse**

Ulike tester har vært brukt avhengig av hvilket nivå en vil teste med tanke på leserens arbeid med å konstruere en semantisk representasjon av en gitt tekst. Innfallsvinklene vil naturlig nok være forskjellige når en for eksempel ønsker å forske på forståelse på setningsnivå i forhold til forståelse av global sammenheng. Selv om de perseptuelle prosessene i lesing, som bokstav og ordgjenkjenning, er en forutsetning for å forstå en tekst, er van Dijk og Kintsch mest opptatt av å teste forståelse på et høyere nivå (van Dijk og Kintsch, 1983). Derfor vil eksemplene på hvordan man kan teste en slik forståelse bli begrenset til å gjelde disse nivåene. Nærmere bestemt vil dette innebære noen eksempler på forskning på diskursforståelse med tanke på lokal og global sammenheng. Testing av hvordan lokal semantisk sammenheng konstrueres mellom forskjellige setninger har eksempelvis tatt form av å teste hvorvidt ulike utsagn i en setning, eventuelt hele setninger, huskes bedre dersom disse deler et felles rasjonale eller argument. En annen innfallsvinkel til lokal sammenheng har vært å studere leseres strategiske tolkning av personlige pronomen. Rent konkret innebærer dette at studenter ble bedt om å lese en eller flere setninger hvorpå de skulle avslutte en setning hvor bare et personlig pronomen var oppgitt, for slik å se hvorvidt leserne benyttet seg av tema i den forrige setningen, eventuelt en hel setningssekvens, når de lagde den nye setningen. I så tilfelle ville det tolkes som at leserne bygde opp en lokal sammenheng (van Dijk og Kintsch, 1983).

Når det gjelder global sammenheng har forskningen blant annet vært sentrert rundt leserers bruk av ulike strukturelle signaler i teksten som indikerer at det står informasjon som kan være relevant for å utforme en global sammenheng. Dette vil for eksempel innebære titler, oppsummeringer, spørsmål og introduksjoner om hva teksten skal omhandle (van Dijk og Kintsch, 1983). Et eksempel på forskning rundt lesernes utforming av global sammenheng er et eksperiment hvor leserne ble introdusert for et normalt sett uinteressant faktum, men i en overraskende kontekst, for så å se om de brukte dette når de så skulle utforme en global sammenheng. Et annet eksempel på slik forskning er hvorvidt fakta som blir elaborert i teksten har lettere for å bli en del av global sammenheng, enn fakta som ikke blir fremhevet slik (van Dijk og Kintsch, 1983). Hva en leser konkret velger å bruke i sin utforming av global sammenheng har blant annet vært undersøkt ved hjelp av å gi lesere uferdige tekster og så be dem skrive en plausibel fortsettelse (van Dijk og Kintsch, 1983).

---

Når det gjelder testing av diskursforståelse vil dette være sentrert rundt å kartlegge elevenes forståelse av teksten på ulike nivå. Dette kan spenne fra testing av vokabular på det laveste nivået hos unge lesere, til å be eldre elever om å skrive en oppsummering av teksten for å vise sin forståelse av den globale sammenhengen. En annen innfallsvinkel vil kunne være at elever må svare på lukkede så vel som åpne spørsmål som tester forståelse av en spesifikk lokal sammenheng i teksten.

## 2.6 Oppsummering av del 2

Det overordnede formålet med denne delen av oppgaven har vært å frembringe en oversikt over aktuell kunnskap om leseforståelse som kan tjene som utgangspunkt for å diskutere hvilke aspekter ved leseforståelse den nasjonale prøven i lesing for 10. klasse og grunnkurs i videregående skole i 2005 tar høyde for. Dette har vært gjort ved først å foreta en sondering mellom en tradisjonell inndeling av lesing, nemlig avkoding og forståelse, for deretter å peke på at oppgavens hovedanliggende best kan sorteres under faktorer relatert til forståelse. Deretter har det kort blitt skissert opp en fremstilling av forskning på og testing av leseforståelse fra omlag år 1900 og frem til den senere tid, for slik å sette begrepet inn i en større historisk sammenheng. Imidlertid har hovedanliggende i denne delen vært å definere den oppfatningen av leseforståelse som denne oppgaven legger til grunn for analysen av den nasjonale prøven, samt skissere opp aktuell forskning som kan relateres til valg av definisjon. I den sammenheng ble det først pekt på at leseforståelse i denne oppgaven anses å medføre at leseren aktivt henter ut samt konstruerer mening fra tekst, i tråd med RRSGs definisjon på leseforståelse. Deretter ble de fire kategoriene som RRSG pekte på som sentral innen leseforståelse, nemlig person, leser, tekst og kontekst, brukt til å strukturere fremstillingen av aktuell forskning på leseforståelse. Dette har først blitt gjort ved å peke på aktuell kunnskap relatert til de ulike kategoriene. Deretter har tre av kategoriene, nemlig leser, aktivitet og tekst blitt belyst ved hjelp av noen sentrale teorier på leseforståelse. Nærmere bestemt var disse teoriene metakognitiv teori, skjemateori og diskursteori. Dette vil i det som følger tjene som utgangspunkt for den drøftingen som går direkte på den nasjonale prøven i lesing for 10. trinn samt grunnkurs i videregående skole.

### 3. Den nasjonale prøvens måling av leseforståelse

#### 3.1 Hva som skal tas opp videre i oppgaven

Denne delens overordnede mål er å foreta en teoretisk drøfting av hvilke aspekter ved leseforståelse den nasjonale prøven i lesing for 10. trinn og grunnkurs i den videregående skolen måler. Dette begrunnes med at dette er nødvendig for å løse oppgavens problemstilling, som lyder som følger: ”Hvilke aspekter ved leseforståelse måler ”Den nasjonale prøven i lesing våren 2005 for 10. klassetrinn i grunnskolen og grunnkurs i videregående opplæring”?”. Det at siktemålet for oppgaven er å foreta en teoretisk drøfting opp mot det forskningsteoretiske kunnskapstilfanget som er skissert opp tidligere, innebærer at flere sentrale forhold som ville vært aktuell ved en helhetlig gjennomgang av den nasjonale prøven ikke vil bli tatt opp. I den sammenheng er det spesielt viktig å merke seg at det ikke åpnes opp for å vurdere den *statistiske* kvaliteten ved oppgaver og resultater i den nasjonale prøven.

En slik drøfting vil i denne oppgaven isteden bli gjennomført på følgende måte: Først er det en kort introduksjon av de nasjonale prøvene generelt og den aktuelle nasjonale prøven i lesing spesielt. Imidlertid er dette ikke å anse som en utfyllende redegjørelse over den nasjonale prøven, da ytterligere informasjon vil bli gitt etter hvert som de aktuelle forhold som skal vurderes ved den nasjonale prøven tas opp. Deretter vil det kort bli gjort rede for ulike målgrupper og formål knyttet til forskjellige former for tester av leseforståelse. Dette er blitt gjort fordi en slik redegjørelse vil være et verktøy til å plassere den nasjonale prøven i det ”testteoretiske landskapet”. Imidlertid vil det bli viet størst plass til drøftinger som angår utformingen av selve den nasjonale prøven, og hvilke konsekvenser dette kan få for hvilke aspekter ved leseforståelse som faktisk måles. I den forbindelse vil det først bli pekt på viktige avveininger i forhold til å utforme en test, for ved hjelp av dette å ta utgangspunkt i enkelte forhold ved denne utformingen som er relevant for oppgavens problemstilling. Her vil den teoretiske forståelsen av det som skal måles i den nasjonale prøven, referert til som oppgavens teorikonstruksjoner, eller innholdsvaliditet, stå sentralt. Deretter vil det bli drøftet hvordan denne forståelsen operasjonaliseres i form av ulike oppgavekategorier i den nasjonale prøven. Dette vil utgjøre hoveddelen av del 3. Dette begrunnes med at det i tråd

---

med problemstillingen vil være særlig relevant å drøfte hvilken *måling* av ulike aspekter ved leseforståelse operasjonaliseringen legger opp til. En drøfting av prøvens teoretiske fundament samt operasjonaliseringen av dette vil videre ta utgangspunkt i det som tidligere har blitt skrevet i den første delen av oppgaven. I den sammenheng vil spesielt RRSGs definisjon på leseforståelse, samt sentrale teorier og funn innen forskningen på leseforståelse som kan knyttes til denne, bli drøftet. Avslutningsvis vil det bli fremført noen oppsummerende bemerkninger om hvordan operasjonaliseringen av leseforståelse i den nasjonale prøven oppfyller rammeverkets intensjoner vedrørende ulike hensyn og målgrupper.

Når det gjelder årstall vil denne oppgaven som sagt primært gjelde for den nasjonale prøven i 2005. Imidlertid antas tankegangen bak utformingen av prøven å være rimelig konstant fra år til år, og drøftingen vil således være relevant for den nasjonale prøven på 10. trinn og grunnkurs i videregående opplæring også andre år enn 2005.

## 3.2 Introduksjon av nasjonale prøver

### **Overordnet informasjon om de nasjonale prøvene**

De nasjonale prøvene er et relativt nytt fenomen i Norge. De første prøvene ble avholdt våren 2004, og er siden da utvidet til å være årlige tester som er obligatoriske for elever i 4., 7. og 10. klasse, samt grunnkurs i videregående skole. De aktuelle fagområdene det blir testet innenfor er lesing, matematikk og engelsk. Hovedformålet er å kartlegge de *grunnleggende* ferdighetene innenfor hvert område, siden disse kan anses som et nøkkelgode ikke bare med tanke på videre læring i skolens regi, men også i arbeidslivet og ellers i samfunnet (Utdannings- og Forskningsdepartementet, 2004). Tanken er altså ikke å teste konkrete skolefaglige ferdigheter, med utgangspunkt i for eksempel læreplanen sine krav i enkeltfag (Utdannings- og Forskningsdepartementet, 2004). Den nasjonale prøven har også flere andre formål. For det første legges det vekt på at det skal være mulig å sammenligne hvordan ulike grupper på klasse, skole, lokalt og regionalt nivå behersker disse ferdighetene. For det andre legges det vekt på at denne kartleggingen skal gi lærere og skoleledelse et viktig pedagogisk verktøy for å tilpasse undervisningen best mulig. For det tredje legges det vekt på at den

enkelte elev skal få informasjon om hvilke områder de kan forbedre, for slik å bedre deres utgangspunkt for målrettet læring (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004).

### **Den nasjonale prøven i lesing**

For den nasjonale prøven i lesing innebærer målet om å teste de grunnleggende ferdighetene at denne prøven har som mål å gi elever, lærere, nasjonale myndigheter og samfunnet for øvrig informasjon om ” *hvordan elevene behersker de skrevne tekstene de vil kunne møte i samfunnet, både på skolen, i det offentlige og privat*” (Roe, 2003b, s.22). Denne nasjonale prøven er videre en standardisert formell test av elevenes lesekompetanse, og omfattet i 2005 totalt 44 oppgaver fordelt på åtte tekster (Den nasjonale prøven i lesing for 10. trinn og grunnkurs vgo., 2005). Testen foreligger i papirformat og krever at elevene skal svare skriftlig. Den er videre beregnet at den krever to timer å gjennomføre (Roe, 2003a). De 44 oppgavene er videre fordelt i to ulike grupper, flervalgsoppgaver, og da vanligvis oppgaver med 4 svaralternativ og bare ett riktig svar, og åpne oppgaver hvor eleven skal svare med egne ord av varierende lengde. De åtte tekstene er delt inn slik at eleven får seks på hovedmålet sitt og to på sidemålet (Den nasjonale prøven i lesing for 10. trinn og grunnkurs vgo., 2005). De ulike tekstene kjennetegnes videre av at de deles inn i kontinuerlig tekst beregnet på å bli lest fra begynnelse til slutt, som i en historie, og ikke-kontinuerlig tekst beregnet på lesing mer på kryss og tvers, eksempelvis en busstabell (Roe, 2003a). Videre er det et spørreskjema til slutt i den nasjonale prøven, hvor elevene skal krysse av på ulike svaralternativ vedrørende sitt forhold til motivasjon i forbindelse med lesing. Disse spørsmålene har som formål å kartlegge hvordan elevene *vanligvis* oppfører seg. I den sammenheng blir elevene eksempelvis spurt om hvor ofte de leser ulike typer tekst fordi de har lyst til det og hvor mye tid de vanligvis leser hver dag for sin egen fornøyles skyld (Den nasjonale prøven i lesing for 10. trinn og grunnkurs vgo., 2005).

Selve utviklingen og utprøvingen av de ulike prøvene har primært foregått i ulike forskningsmiljøer i Norge, og ikke sentralt i departementet. Når det gjelder den nasjonale prøven i lesing er denne utviklet ved Institutt for Lærerutdanning og skoleutvikling (ILS) ved Universitetet i Oslo (Utdannings- og Forskningsdepartementet, 2004).

---

### 3.3 Ulike publikum og formål knyttet til tester på leseforståelse

Tester av elevers leseforståelse kan klassifiseres i ulike kategorier avhengig av hva man legger vekt på. I denne oppgaven er ulike kategoriseringer drøftet ved å dele tester inn i ulike grupper avhengig av om de er myntet på et internt eller eksternt publikum samt etter formål med testingen. Etter kort å ha drøftet disse to innfallsvinklene vil den nasjonale prøven så bli plassert i forhold til ulike typer publikum og formål.

#### 3.3.1 Ulike typer publikum

##### **Testresultat myntet på et internt publikum**

Dette er tester som foretas i den enkelte skole eller klasserom, og hvor resultatet er til bruk for lærerne og elever i deres streben etter å få best mulig undervisning. Et internt publikum er ofte interessert i informasjon av pedagogisk relevans. Dette kan innebære å gi lærere en evaluering av resultatet av en gitt undervisning, gi dem en idé om hvilket nivå det er hensiktsmessig å starte undervisningen på samt en oversikt over hvilke aspekter ved leseforståelsen til den enkelte elev som er mangelfull. Videre kan det innebære at informasjonen deles med elevene slik at de får en bedre oversikt over hva de må jobbe mer med (Gillet og Temple 1999).

##### **Testresultat myntet på et eksternt publikum**

Resultatet av slike tester er myntet på et publikum som går utenfor den enkelte elev eller klasserom. Dette publikumet kan variere fra å være på lokalt, regionalt, nasjonalt eller internasjonalt nivå. Det er ikke den enkelte elev som er mest interessant, men å sammenligne ulike grupper (Gillet og Temple 1999), for eksempel med tanke på hvorvidt elever i Finnmark og Oslo skårer forskjellig når det gjelder leseforståelse. Slike tester er videre i all hovedsak standardiserte og av formell karakter, siden dette er en forutsetning for å sammenligne resultat mellom ulike grupper lesere (Gillet og Temple, 1999). En annen grunn til at de er av formell karakter er at slik testing har som mål å måle studenters fremgang og/eller anslå hvor effektiv undervisningen er på en mest mulig objektiv måte (Gillet og Temple, 1999). Dette krever at resultatene kan møte visse statistiske krav som bare en

standardisert test kan oppfylle. Tester som preges av slike hensyn blir i denne oppgaven referert til som formell testing.

### **3.3.2 Ulike leseundersøkelser klassifisert etter formål**

Som en forlengelse av diskusjonen om tester myntet på henholdsvis et internt og eksternt publikum kan slike tester også klassifiseres etter formål. Grovt sett kan disse formålene med testing av leseforståelse deles inn i tre grupper. For det første vil mange tester ha et diagnostisk formål myntet på et internt publikum. Dette innebærer at man fokuserer på enkeltindivids leseforståelse, og hvor en kartlegger sterke og svake sider i vedkommendes leseforståelse. Rasjonale bak kan for eksempel være at en og søker å finne de enkeltelevne som har så store problemer at de kvalifiserer for en diagnose (Lie et al., 2001). Slike tester vil kunne være sentrale når en elev henvises til PP tjenesten med tanke på problemer med lesing. For det andre har mange tester som formål å få innsikt i hva som kjennetegner selve leseprosessen, og foregår ofte i en forskningskontekst (Lie et al., 2001). Dette vil falle inn under tester i første rekke myntet på et eksternt publikum, ofte forstått som et forskningsmiljø. For det tredje kan formålet med testen være å sammenligne store grupper i form av komparative kartleggingstekster, for eksempel i ulike land (Lie et al., 2001). Dette er også informasjon som i første rekke er myntet på eksterne aktører, for eksempel nasjonale myndigheter. I den sammenheng vil PISA undersøkelsen være et relevant eksempel.

### **3.3.3 Hvordan den nasjonale prøven posisjonerer seg i forhold til publikum og formål**

På bakgrunn av den foregående introduksjonen av de nasjonale prøvene i avsnitt 3.2 kan departementets *intensjoner* vedrørende bruken av den nasjonale prøven etter min mening sies å ha karakter av å være en formell test myntet på interne så vel som eksterne aktører, med både diagnostisk og komparativ kartlegging som formål. Den kan sies å være av formell karakter siden den er myntet på alle elever på et gitt klassetrinn og skal fungere som et grunnlag for sammenligning mellom ulike skoler og klasser m.h.t. kvaliteten på undervisningen og elevenes ferdigheter. Dette krever at testingen er standardisert, og følgelig av formell karakter, for å oppfylle ulike metodiske krav for å kunne sammenligne på en konsistent og troverdig måte. Resultatene fra den nasjonale prøven er videre rettet mot



---

interne interesseaktører, siden formålet også er å gi lærere og skoleledelse et viktig pedagogisk redskap for å bedre undervisningen, i tillegg til at det skal gis informasjon til enkeltelever og slik sett hjelpe dem i deres læring (Utdannings- og Forskningsdepartementet, 2004).

Videre er resultatet også myntet på eksterne aktører, siden et viktig formål er å gi en oversikt over elevenes grunnleggende ferdigheter til nasjonale myndigheter og allmennheten, for slik å fremme ”*dialog og kvalitetsutvikling*” (Utdannings- og Forskningsdepartementet, 2004, s.2). Det pekes også på at resultatene fra disse prøvene vil være et viktig verktøy for å kvalitetsvurdere hvorvidt undervisningen fremmer grunnleggende ferdigheter samt elever og skolars utvikling over tid (Utdannings- og Forskningsdepartementet, 2004).

Dette innebærer at formålene og det intenderte publikum er svært bredt i den nasjonale prøven ved at de faller inn i ulike kategorier m.h.t. formål og publikum som er skissert ovenfor. Disse hensynene i de ulike kategoriene er ikke uproblematisk å forene, da de til dels vil kreve ulik utforming av testen. Imidlertid er det ingenting i departementets presentasjon av de nasjonale prøvene som direkte peker på at hensynet til visse publikum og formål veier tyngre enn andre (jfr. Utdannings- og Forskningsdepartementet, 2004, punkt 4. m.h.t. formål/mål). Imidlertid er det av andre pekt på at en slik avveining vil kunne være relevant. En rapport som vurderte de nasjonale prøvene våren 2004 anså at formålene med prøvene kunne forstås slik at målet om å samle inn diagnostisk informasjon om enkeltelever, uansett hvor viktig dette er, ikke måtte komme i konflikt med det overordnede formålet om å kunne få en oversikt over den samlede faglige kompetansen (Lie, Caspersen og Björnsson, 2004). Dette er et poeng som vil bli drøftet senere i oppgaven.

### 3.4 Ulike hensyn man må ivareta i utviklingen av lesetester

Det er her valgt å skissere opp viktige komponenter en må ta høyde for når en skal utvikle en test, for ved hjelp av dette å belyse viktige forhold i utviklingen av den nasjonale prøven. Det kan pekes på tre hovedkategorier som må tas høyde for når en utvikler en test, nemlig testdesign, operasjonalisering og administrering (Alderson, 2000,). Når det gjelder testdesign vil spørsmål som angår formålet med testen, oppgavetyper, karakteristika ved dem som skal delta, evalueringsmetoder og teorikonstruksjoner være sentrale. Når det gjelder

operasjonalisering vil spørsmål som angår selve utformingen av de oppgavene som skal måle en bestemt dimensjon ved lesing, eller spesifisering av hvilke definisjoner en tar utgangspunkt i, være i fokus. Operasjonalisering vil inngå som en del av et større bilde som omhandler testens validitet. Til slutt vil det som omhandler administrering av testutvikling blant annet måtte svare på ulike spørsmål om hvordan en skal forholde seg til de resultatene en får fra testingen, for eksempel analysering og skåring av testresultater (Alderson, 2000). I tråd med problemstillingen vil ikke ”tekniske” avveininger som inngår under administrering bli redegjort for. Isteden vil det bli fokusert på den nasjonale prøvens teorikonstruksjoner samt den påfølgende operasjonaliseringen av leseforståelse. Imidlertid er en tests teorikonstruksjoner og dens operasjonalisering spørsmål som knyttes til en vurdering av en tests validitet. Det vil altså være sentrale forhold knyttet til den nasjonale prøvens validitet som vil bli drøftet videre. Derfor vil det først i korte drag bli redegjort for validitetsbegrepet, før den nasjonale prøvens teorikonstruksjoner, eller innholdsvaliditet, samt operasjonalisering av leseforståelse blir drøftet i nærmere detalj.

### 3.5 Validitet

Validitet kan noe løselig sagt sammenlignes med begrepet gyldighet, og er noe som avgjøres i lys av hva resultatet skal brukes til (Kleven, 2002). Et fellestrekk for den behandlingen av validitet det her blir tatt utgangspunkt i, er grovt sagt at en stiller spørsmål ved hvorvidt en test faktisk måler det den påstår den måler, i dette tilfellet leseforståelse. Siden den nasjonale prøvens formål er å måle de *grunnleggende* ferdighetene til elevene, og validitet må avgjøres i lys av hva resultatet skal brukes til, vil det slik jeg ser det være naturlig å vurdere prøvens validitet, eller gyldighet, opp mot sentrale forskningsfunn knyttet til grunnleggende forhold som har betydning for leseforståelse. Dette vil bli gjort i det som følger. Hadde formålet vært et annet, for eksempel å måle hvorvidt eleven hadde lært det som var nødvendig for å møte bestemte krav i spesifikke skolefag, ville det nok vært mer naturlig å vurdere validiteten opp mot hva som stod i læreplanen, og ikke forskning.

Det er flere ulike typer av validitet, men i denne oppgaven har jeg valgt å legge vekt på innholds- og begrepsvaliditet. Innholdsvaliditet knyttes i denne oppgaven til begrepet teorikonstruksjoner, mens begrepsvaliditet vil bli knyttet til operasjonalisering. Dette innebærer at det ikke blir gjort rede for andre sentrale tilnærminger til validitet som for

---

eksempel indre, ytre og statistisk validitet, siden dette ikke anses for å være sentrale validitetsmål med utgangspunkt i problemstillingen. For å diskutere disse validitetsmålene ville det dessuten heller ikke vært tilstrekkelig med kun en teoretisk drøfting.

### 3.5.1 Innholdsvaliditet

Det sentrale spørsmålet i sammenheng med innholdsvaliditet vil være hvorvidt testen rommer alle de adekvate delene ved den prosessen en ønsker å måle (Gillet og Temple, 1999), eller sagt med andre ord "(...) *hvorvidt måleinstrumentet dekker et representativt utvalg av det atferdsområdet som skal måles* (Kleven, 2002, s.173). I denne oppgaven vil atferdsområdet bli forstått som "kunnskapsområde" og vil med det utgangspunktet ta for seg den nasjonale prøvens innholdsvaliditet m.h.t. leseforståelse målt opp mot viktige funn innen forskning på leseforståelse. Innholdsvaliditeten avhenger av hvilke teorikonstruksjoner en test legger til grunn for utviklingen av testen, da disse påvirker hvilke aspekter ved leseforståelse en måler, og eventuelt ikke måler. Rent generelt har innholdsvaliditeten i mange tester på lesing vært omdiskutert og da særlig m.h.t. å ta høyde for sentral og anerkjent forskning i ulike tester. Lipson og Wixon, 1991, hevdet i den forbindelse at "*The degree of inequality between theory, instruction and testing is quite alarming*" (siteret i Gillet og Temple, 1999, s. 185). Videre i oppgaven vil innholdsvaliditeten bli belyst ved hjelp av begrepet teorikonstruksjoner.

### 3.5.2 Teorikonstruksjoner

En tests teorikonstruksjoner vil være viktige å avklare, da den oppfatningen testdesignerne har av dette vil ha ringvirkninger for hele utformingen av testen (Alderson, 2000). Dette innebærer at underliggende teorikonstruksjoner vil påvirke utformingen av selve testen. Dette vil bli kommet tilbake til senere i forbindelse operasjonaliseringen.

Enhver test består av en eller flere teorikonstruksjoner. En slik teorikonstruksjon er et abstrakt og konstruert psykologisk konsept som har sitt utspring i den teorien testutviklerne har om hva de ønsker å teste (Alderson, 2000). Det at disse konstruksjonene er abstrakte medfører videre at de prinsipielt ikke er målbare, og kan derfor bare måles ved hjelp av synlige indikatorer man mener er et uttrykk for den aktuelle konstruksjonen (Kleven, 2002).

Teorikonstruksjoner utgjør hovedkomponentene i en gitt teori, hvor forholdet mellom de ulike konstruksjonene spesifiseres av de valgte teoriene (Alderson, 2000).

Den nasjonale prøven i lesing sine teorikonstruksjoner bygger på OECDs teoretiske rammeverk for PISA (Programme for International Student Assessment) undersøkelsen (Roe, 2003a). Dette medfører at denne redegjørelsen til dels vil bygge på informasjon om PISA undersøkelsens teorigrunnlag. I det som følger vil det først bli pekt på hvilken grunnleggende teori om lesing som ligger til grunn for utformingen av den nasjonale prøven, for så å peke på sentrale teorikonstruksjoner i forlengelsen av denne teorien.

### **Den nasjonale prøvens grunnleggende teori om lesing**

Siden prøvens formål er å måle elevenes lesekompetanse (Roe, 2003a), vil det være viktig å først kartlegge hvilken grunnleggende teori om lesekompetanse som legges til grunn. Dette begrunnes med at denne teorien vil være utgangspunktet for den nasjonale prøvens ulike teorikonstruksjoner. Den nasjonale prøven tar utgangspunkt i at lesekompetanse innebærer noe mer enn ”*teknisk avkoding og elementær forståelse*” (Roe, 2003a, s.1). Det blir i den sammenheng vist til at det i faglitteraturen er vanlig å dele lesing inn i to hovedkategorier, nemlig avkoding og forståelse (Roe, 2003b), hvor begge er nødvendige, men ikke tilstrekkelige faktorer for å oppnå god lesekompetanse. Avkoding anses følgelig for å være en nødvendig forutsetning, men på langt nær tilstrekkelig, for å oppnå god lesekompetanse (Roe, 2003b). Dette er konsistent med det synet på lesing som det ble redegjort for tidligere i oppgaven, hvor sonderingen mellom avkoding og leseforståelse ble gjort (se avsnitt 2.2). En slik oppdeling kan være hensiktsmessig i forbindelse med den nasjonale prøven. Dette begrunnes med at denne prøven kun tar mål av seg å måle en av disse to dimensjonene ved lesing, nemlig forståelse (Roe, 2003b). Begrunnelsen i rammeverket rundt den nasjonale prøven for at avkoding ikke skal måles i denne testen er at det forutsettes at elever i den aktuelle aldersgruppen behersker teknisk avkoding, om enn i varierende grad. Dette antas imidlertid ikke i like stor grad for å være tilfellet med tanke på en god leseforståelse (Roe, 2003b).

Forståelse blir vurdert til å være en gradvis utviklende evne som bygger på et kognitivt syn på lesing, hvor det understrekes at det innebærer en interaksjon mellom leser, tekst og situasjon (Roe, 2003b). Hovedmålet med lesingen er å ”*skape et innhold som gir mening*” (Roe, 2003b, s. 21) Dette blir karakterisert som en ”*aktiv meningskonstruerende prosess som*

---

*fører til en oppfatning eller tolkning av teksten*” (Roe, 2003b, s. 21). Imidlertid er det ikke likegyldig *hvilken* tolkning av teksten den nasjonale prøven sentrerer seg rundt. Den type lesekompetanse som testes i den nasjonale prøven, er ”*den funksjonelle og den kritisk reflekterende lesekompetansen (...)*” (Roe, 2003b, s.21). Den funksjonelle lesekompetansen dreier seg om å ”*kunne ta seg fram i samfunnet ved hjelp av skrevne tekster (...)*” (Roe, 2003b, s. 22). Dette innebærer å finne frem ved hjelp av et kart, forstå budskapet i en avisartikkel eller fungere i arbeidslivet. Den kritisk reflekterende lesekompetansen innebærer å kunne beherske ulike tekstsjangre og virkemidler samt kunne stille seg kritisk til budskapet i tekster med ulike avsendere, for eksempel via internett (Roe, 2003b). Ferdigheter som etterspørres er evnen til å lese mellom linjene, for eksempel i ulike politiske partiprogram, vurdere språket i teksten samt finne dens hovedbudskap. Med andre ord dreier det seg altså om å kunne nyttiggjøre seg skrevne tekster på en måte som sikrer egen læring samt en aktiv deltakelse i samfunnet for øvrig, for eksempel ved å kunne sette seg inn i og kritisk vurdere ulik informasjon om EU før en eventuell folkeavstemning.

Oppsummert kan en si at den nasjonale prøvens teoretiske utgangspunkt for testing av lesing er at det er forståelse, og ikke teknisk avkoding, som står i sentrum. Dette tolkes i denne oppgaven som at den nasjonale prøvens hovedanliggende er å teste elevenes leseforståelse, hvilket er konsistent med oppgavens problemstilling om å drøfte hvilke aspekter ved leseforståelse som testes i den nasjonale prøven. Videre pekes det på at denne forståelsen oppnås gjennom aktivt å konstruere mening. Selv om det ikke eksplisitt er oppgitt en definisjon av leseforståelse som utgangspunkt for den nasjonale prøven (Lie, Caspersen og Björnsson, 2004), vil jeg, på bakgrunn av den ovenstående informasjonen om hvilket grunnsyn på lesing den nasjonale prøven bygger på, hevde at det er klare paralleller til RRSG sin definisjon. Denne definisjonen legger vekt på at en leser oppnår forståelse ved å hente ut samt konstruere mening på bakgrunn av skrevet tekst (se avsnitt 2.4). Dette er sammenfallende med synet på leseforståelse som en aktiv meningskonstruerende prosess, hvilket er utgangspunktet for den nasjonale prøven. Videre blir det pekt på at det er den kritisk reflekterende og den funksjonelle lesekompetansen som skal måles i den nasjonale prøven. Dette begrunnes med at dette er kunnskap man antar elevene vil få bruk for ute i samfunnet.

Det at elevene skal testes i deres evne til funksjonell og kritisk reflekterende lesing sier dog ikke noe om hvilke teorikonstruksjoner som ligger til grunn for nasjonale tester med tanke på

*hvordan* en leser kommer frem til disse resultatene, altså hvilke faktorer som inngår i god lesekompetanse. Dette vil bli tatt opp i neste avsnitt, hvor den nasjonale prøvens teorikonstruksjoner m.h.t. hva leseforståelse består av vil bli tatt opp.

### **Den nasjonale prøvens teorikonstruksjoner**

Her vil det bli redegjort for de bestemte komponentene som den nasjonale prøven konkret peker på vil være involvert i god lesekompetanse. Deretter vil dette bli drøftet opp mot det som er blitt skrevet tidligere i oppgaven.

Når det gjelder en lesers meningskonstruering innefor rammeverket til den nasjonale prøvens teorikonstruksjoner, understrekes det at en god lesekompetanse generelt innebærer en interaksjon mellom leseren, teksten og situasjonen teksten leses i (Roe, 2003a). Derfor vil det være interessant å se nærmere på hvilke prosesser i denne interaksjonen som konkret skal kartlegges i følge teorikonstruksjonene til den nasjonale prøven, og deretter relatere dette til sentral forskning knyttet til de fire elementene som er involvert i leseforståelse i følge den teoretiske redegjørelsen i del 2.

M.h.t. kjennetegn ved *leseren* som påvirker denne interaksjonen pekes det særlig på at en leser konstruerer mening fra teksten ved hjelp av tidligere kunnskap og erfaringer:

*”Lesingens meningsaspekt, forståelsen, er avhengig av de erfaringer, kunnskaper og forventninger som leseren møter teksten med (...)”* (Roe, 2003b, s. 21). Dette er et syn på lesing som drar veksler på tanker som er sentrale innefor skjemateori, og da særlig relatert til deres vekt på forkunnskaper (se avsnitt 2.5.2). Også de lesestrategiene som den enkelte behersker tillegges vekt, siden de også påvirker elevenes leseforståelse (Roe, 2003b). Dette kan relateres til det som tidligere har blitt skrevet om metakognisjon. I den sammenheng har ulike metakognitive strategiers betydning for leseforståelse blitt drøftet i forbindelse med blant annet Baker og Browns forskning. I deres forskning ble det for eksempel pekt på betydningen av å besitte strategier som ivaretar metakognitiv overvåkning av leseforståelsen (se avsnitt 2.5.1.).

Videre bygger den nasjonale prøven på tanken om at denne interaksjonen påvirkes av ulike karakteristika ved *teksten*, nærmere bestemt formen og innholdet (Roe, 2003a). Når det gjelder tekstens form vil ulike sjangere og organisering av teksten spille inn (Roe, 2003a). Den definisjonen som er brukt som utgangspunkt for denne oppgaven nevner eksplisitt at

---

ulike karakteristika ved en tekst spiller en viktig rolle for hvor mye en forstår. Når det gjelder aktuelle teorier som har tatt høyde for betydningen av tekstens form vil det som tidligere er skrevet om formelle skjema være relevant. I den sammenheng har det blitt vist til at den kunnskapen en besitter om oppbyggingen av ulike tekstsjangere påvirker grad av forståelse (se avsnitt 2.5.2). Når det gjelder tekstens innhold vil dette spesielt kunne relateres til skjemateori, ved at innhold som korresponderer med et innholdsbasert skjema forstås lettere enn tekster som ikke har et slikt innhold (se avsnitt 2.5.2).

Når det gjelder *situasjonen* pekes det på at den nasjonale prøven bygger på forutsetningen om at lesere bruker ulike strategier avhengig av hvilke lesesituasjoner teksten leses i (Roe, 2003a). Derfor er oppgavene i den nasjonale prøven fordelt på tre ulike lesesituasjoner: Lesing for å lære, lesing for å holde seg orientert og lesing for å underholdes (Roe, 2003a). Lesing for å lære knyttes normalt til å innhente informasjon som en del av et større læringsformål. Slike tekster blir ofte ikke valgt av eleven selv, men av læreren, og er ofte tekster som eksplisitt er beregnet på utdanningsformål (PISA 2000). Når det gjelder lesing for å holde seg orientert vil dette kunne knyttes til aktiviteter som finner sted ute i samfunnet, for eksempel å forstå offentlige dokumenter (PISA, 2000). Til sist pekes det på at lesing for å underholdes ofte vil være til privat bruk, hvor målet er å tilfredsstille både praktiske og intellektuelle interesser (PISA, 2000). Dette vil kunne innebære lesing av en science fiction roman eller en kakeoppskrift. Inndelingen av slike ulike lesesituasjoner vil altså ikke basere seg på *hvor* lesingen finner sted. Dette begrunnes i PISA sitt rammeverk med at de prosessene som inngår i lesingen av samme tekst på to ulike steder, eksempelvis lesing av en lærebok først på skolen og så hjemme, ikke varierer i betydelig grad (PISA, 2000). Isteden kan begrepet situasjon best forstås som en inndeling av ulike tekster på bakgrunn av hvilke *intensjoner forfatterne* av tekstene la til grunn når det gjaldt formålet med tekstene (PISA, 2000).

Begrepet "situasjon" kan i noen grad knyttes til det som tidligere har vært referert til som "aktivitet" i forbindelse med RRSGs definisjon på leseforståelse (se avsnitt 2.4.3). Dette vil kunne argumenteres for er tilfellet dersom en tar utgangspunkt i at både situasjon og aktivitet tar høyde for at formålet med å lese en tekst påvirker hvordan leseren leser teksten (se avsnitt 2.4.3). Imidlertid er det tidligere i oppgaven pekt på at aktiviteten i tråd med RMSG avhenger av *leserens* formål, eller intensjon om en vil, med lesingen (se avsnitt 2.4.3), og ikke forfatterens, slik situasjonsbegrepet tar utgangspunkt i. Dette innebærer at forfatterens

intensjoner med teksten vil kunne skille seg fra leserens intensjoner med å lese teksten. Kanskje vil en elev under den obligatoriske nasjonale prøven slett ikke være tilbøyelig til å la seg underholde av tekster som har dette som formål fra forfatterens side, men vil heller ha som formål å innhente informasjon med tanke på sanke mest mulig poeng? Det at leserens formål med lesingen påvirker hvordan vedkommende leser er tidligere gjort rede for i forbindelse med Brown og Bakers teori om metakognisjon, hvor det blant annet ble vist til at lesere brukte andre strategier dersom formålet var å huske teksten fremfor å forstå den (se avsnitt 2.5.1). Dette innebærer at dersom en elev leser en tekst beregnet på å fremme læring fra *forfatterens* side, vil det eleven sitter igjen med etter lesingen av denne teksten være forskjellig avhengig av om eleven er interessert i å forstå eller huske teksten. At elevenes formål med lesingen preger måten de leser på har også vært pekt på i forbindelse med Bråten og Samuelstuens undersøkelse av norske tiendeklassingers lesestrategier. I den sammenheng ble det pekt på at hvilke strategier elevene brukte når de leste varierte avhengig av hvilke skolefaglige formål de la til grunn (se avsnitt 2.4.3).

En annen faktor som ble pekt på som betydningsfull for hvordan elevene leser i del 2 var motivasjon (se avsnitt 2.4.1). Type motivasjon vil kunne påvirke hvordan en tekst oppfattes, uavhengig av forfatterens intensjoner. Er situasjonen preget av at en er ytre motivert ved at en må lese til en formell test vil strategiene være forskjellige sammenlignet med når en er indre motivert til å lese teksten, for eksempel ved at en er interessert i å lære tekstens innhold. I det sistnevnte tilfelle vil prosesseringsstrategiene til leseren være betydelig dypere enn når eleven er ytre motivert (se avsnitt 2.4.1). Riktignok er det et spørreskjema på slutten av den nasjonale prøven som kartlegger elevenes motivasjon. Imidlertid spør dette skjemaet bare om elevenes *generelle* motivasjon (se avsnitt 3.2), og det er ikke nok for å svare på hvordan elevene er motivert i forhold til de enkelte tekstene, da motivasjon kan endre seg fra tekst til tekst og sågar underveis i lesingen av en tekst (Snow, 2002). Disse forholdene m.h.t. motivasjon vil særlig være relevant med tanke på at den nasjonale prøven er en obligatorisk formell test. Elevenes intensjoner med lesingen vil videre kunne påvirkes av hvor eksplisitte forfatterens intensjoner med teksten er, noe som eksempelvis vil påvirke hvorvidt elevene faktisk oppfatter tekstens intensjoner.

Oppsummert kan en si at situasjonsbegrepet den nasjonale prøven legger til grunn på viktige områder ikke stemmer overens med det som hos RRSB er vist til som aktivitetskategorien. Dette er tilfellet fordi forfatterens intensjoner og leserens intensjoner kan være ulike. Dermed



---

vil en, om en legger RRSGs definisjon til grunn, ikke vite helt sikkert hva en faktisk måler i sammenheng med situasjon, selv om en tekst for eksempel er klassifisert som beregnet på ”underholdning”, ”orientering” eller ”læring”.

Det har ikke eksplisitt blitt tatt høyde for *kontekstens* betydning for leseforståelse, slik tilfellet er i RRSGs definisjon i rammeverket rundt den nasjonale prøven. Imidlertid blir det på generelt grunnlag pekt på at det sosiale og kulturelle miljøet leseren tilhører vil påvirke den kunnskapen vedkommende besitter, for eksempel m.h.t. forskjellige tema eller oppbyggingen av ulike typer tekster (Roe, 2003a). Dette kan relateres til det som tidligere har vært kalt sosiokulturell kontekst. Dette er en av de fire hovedkategoriene som RRSGs definisjon av leseforståelse tar høyde for. I forbindelse med dette har det blant annet blitt pekt på Shirley Brice Heaths undersøkelse av hvordan elever fra tre ulike amerikanske lokalsamfunn mestret det å hente mening ut fra tekst på skolen (se avsnitt 2.4.4).

For å oppsummere den nasjonale prøvens teorikonstruksjoner vedrørende leseforståelse kan en si at dimensjonene ved leseforståelse som RRSG trekker frem til dels tas høyde for i rammeverket rundt den nasjonale prøven. Når det gjelder betydningen av ”situasjonen” ivaretas den ved at intensjonen bak tekstene kan deles inn i tre ulike områder avhengig av forfatterens intensjoner, nemlig underholdning, læring og orientering. Imidlertid, selv om disse ulike situasjonene absolutt er sentrale innen lesing i dagens samfunn, er det pekt på at i tråd med RRSG vil forfatterens intensjoner ikke nødvendigvis være konsistent med de intensjonene leseren har. Videre peker RRSG på at det er leserens intensjoner som i første rekke påvirker hvordan leseren leser, og ikke forfatterens intensjoner. De to kategoriene som i størst grad tas høyde for i den generelle redegjørelsen for den nasjonale prøvens testkonstruksjoner er ”leser” og ”tekst”. I den sammenheng er flere forhold, slik som bakgrunnsinformasjon og tekstens oppbygning, pekt på eksplisitt. Innholdet i disse kategoriene korresponderer i stor grad med RRSGs vektlegging av kjennetegn ved selve leseren og teksten. Det er dog ikke nok å vite noe om hvilket syn rammeverket rundt den nasjonale prøven har på hva som utgjør en god lesekompetanse. For å løse oppgavens problemstilling må man også se nærmere på *hvordan* de faktisk måler elevenes lesing i praksis. Dette vil bli gjort ved hjelp av å se på den nasjonale prøvens operasjonalisering av leseforståelse.

### 3.6 Operasjonalisering

Operasjonalisering er et begrep som kan knyttets til validitetsbegrepet ved å ta utgangspunkt i begrepsvaliditet. Begrepsvaliditet dreier seg om hvordan en skal forholde seg til abstrakte begreper som ikke kan måles direkte, men som man ofte må slutte seg til indirekte. Dette vil ofte være tilfelle i testing av leseforståelse. Denne formen for validitet kan defineres som ”*grad av samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk og begrepet slik vi lykkes med å operasjonalisere det*” (Kleven, 1999, s. 150). Dette innebærer at man må operasjonalisere de begrep i testen en ønsker å teste. Dette gjøres gjennom å bestemme hvilken atferd som konkret skal tolkes som uttrykk for et bestemt begrep, og deretter vurdere hvorvidt den gjennomførte målingen er et adekvat uttrykk for den teoretiske forståelsen av begrepet (Kleven, 1999). I denne oppgaven vil vurderingen av den nasjonale prøvens operasjonalisering av leseforståelse som sagt gjøres ved hjelp av en *teoretisk*, og ikke en empirisk, drøfting. Dette vil bli gjort ved at det først blir redegjort for hvordan den nasjonale prøven har operasjonalisert leseforståelse, og deretter vil det bli drøftet hvorvidt de indikatorene den nasjonale prøven bruker på ulike aspekter ved begrepet leseforståelse stemmer overens med den teoretiske redegjørelsen for forskning på leseforståelse i del 2.

Når det gjelder drøftingen av den nasjonale prøvens operasjonalisering av leseforståelse vil den ikke ta utgangspunkt i hver enkelt oppgave. Dette ville medføre mye arbeid som i både tid og omfang ville gå langt utenfor rammene til denne oppgaven. Enkeltoppgaver vil isteden bare bli vist til i den grad de blir brukt til å illustrere en større oppgavekategori.

Operasjonaliseringen vil isteden bli drøftet ved at det først forholdsvis kort blir gjort rede for en del generelle forhold som angår operasjonaliseringen av kategoriene situasjon og tekst. Deretter vil det bli pekt på noen generelle konsekvenser dette kan få for hva den nasjonale prøven virkelig måler av leseforståelse. Dette vil så bli vurdert opp mot en del relevante forhold i den teoretiske redegjørelsen av leseforståelse tidligere i oppgaven. Imidlertid vil dette ikke være hovedinnfallsvinkelen til prøvens operasjonalisering av leseforståelse. Hovedvekten vil isteden være på å diskutere forhold som er relatert til den kategorien som i avsnittet om den nasjonale prøvens teorikonstruksjoner har blitt kalt ”leser”. Nærmere bestemt er det hvordan den nasjonale prøven operasjonaliserer leserens leseforståelse som er i fokus. Hvordan leserens kompetanse konkret måles, illustreres best ved å ta utgangspunkt i de leseoppgavene elevene blir presentert for (PISA, 2000). Dette løses i denne oppgaven ved

---

at det vil bli sett nærmere på hvilken atferd hos elevene den nasjonale prøven konkret knytter til ulike teoretiske aspekter ved leseforståelse gjennom å ta utgangspunkt i de ulike *oppgavekategoriene* den nasjonale prøven har. En annen grunn til at det er viet stor plass til målingen av personlig kompetanse hos leseren, er fordi dette jo er det som er i hovedfokus i en formell test (Alderson, 2000). Dette er også det uttrykte hovedformålet med den nasjonale prøven. Imidlertid vil det som sagt først kort bli skissert opp en del trekk ved selve oppbygningen av testen i form av kategoriene ”tekst” og ”situasjon”.

### **3.6.1 Sentrale forhold ved operasjonaliseringen av kategoriene situasjon og tekst**

Et felles prinsipp for de åtte tekstene i prøven er at de skal være autentiske i den forstand at de alle har forekommet i en ”virkelig” sammenheng, dvs. en avisreportasje, bok, elektronisk tekst eller lignende. Dermed får man vite noe hvordan eleven leser i ”det virkelige livet” i større grad enn ved bruk av spesialutformede tekster. Dette er et poeng som tidligere blant annet har vært tatt opp i forbindelse med metakognisjon, hvor det ble pekt på at man ikke kan si noe om hvordan lesere *vanligvis* overvåker sin egen leseforståelse dersom en undersøker dette i en laboratoriesetting med en tekst full av plantede feil (se avsnitt 2.5.1). Videre er tekstene, som tidligere nevnt, delt opp i to hovedkategorier, nemlig kontinuerlig og ikke-kontinuerlige tekster (se avsnitt 3.2). Dette er en oppdeling som vil være viktig i lys av det som tidligere har blitt skrevet om at type tekst påvirker hvordan elevene leser (se avsnitt 2.4.2). I tillegg utgjør disse to teksttypene etter min mening to hovedtyper av tekst en leser må forholde seg til normal lesing, og er dermed velegnet til å fange opp en form for lesing som er mye brukt i dagliglivet. Når det gjelder hensikten med tekstene vil dette deles inn i fortellende, argumenterende og informerende tekster (Roe, 2003a). Dette er gjort for å sikre en variert teksttype som måler den type lesing eleven vil trenge i det virkelige liv.

Et generelt forhold når det gjelder situasjonen, er at det er lagt vekt på at oppgavene skal være av interesse for elevene, om enn ikke være skrevet med dem som målgruppe (Roe, 2003a). For eksempel er utdrag fra en novelle og avisdebatt representert blant de åtte tekstene (Den nasjonale prøven i lesing for 10. trinn og grunnkurs vgo., 2005). Dette er etter min mening et positivt trekk siden slike tekster vil kunne ha positive ringvirkninger for elevenes motivasjon. Imidlertid er det viktig å ta høyde for at prøvesituasjonen likevel ikke

kan sies å være like motiverende som en ”frivillig” lesing med reelle konsekvenser, og hvor prosessen fortrinnsvis er drevet av indre motivasjon (se avsnitt 2.4.1).

Oppsummert legger denne utformingen av autentiske kontinuerlige og ikke-kontinuerlige tekster beregnet på å være av interesse for elevene til rette for at en kan få et variert og representativt bilde av elevens lesing som går langt utover den lesingen en bedriver i skolens regi. Dette korresponderer godt med et av hovedformålene med den nasjonale prøven, nemlig å få et bilde av hvordan elevene er rustet til å møte kravene til lesing i det ”virkelige livet”. Likevel vil dette ikke være tilstrekkelig dersom ikke operasjonaliseringen av selve oppgavene i teksten holder mål, hvilket vil være gjenstand for diskusjon i det som følger.

### **3.6.2 Operasjonalisering av leserens leseforståelse sett i lys av ulike oppgavekategorier**

Problemstillingens vekt på hvilke egenskaper ved leseren den nasjonale prøven måler innebærer at de ulike oppgavetyperne den nasjonale prøven er bygd opp rundt vil bli viet stor plass med tanke på drøftingen av operasjonaliseringen. Rent konkret innebærer dette at for å drøfte selve operasjonaliseringen av leseforståelse med utgangspunkt i hvilke typer oppgaver elevene konkret må løse, er det blitt valgt å ta utgangspunkt i de tre oppgavekategoriene som den nasjonale prøven er bygd opp rundt. Denne prioriteringen bygger på antagelsen om at man på denne måten kommer nærmest mulig det nivået som angår selve utformingen av oppgavene, for slik å si noe om hvilke aspekter ved leseforståelse som måles, uten å ta for seg hver enkelt oppgave. Disse tre oppgavekategoriene er ”*Hente informasjon ut fra teksten*”, ”*Forstå eller tolke teksten*” og ”*Reflektere over tekstens form eller innhold*” (Roe, 2003b, s. 23). Mens de to første knyttes til funksjonell lesekompetanse, knyttes den sistnevnte til kritisk reflekterende lesekompetanse (Roe, 2003a).

Dette er videre kategorier som i meget stor grad bygger på PISA undersøkelsen sin operasjonalisering av leseforståelse (Roe, 2003a), og medfører at disse tre oppgavetyperne er utarbeidet på bakgrunn av fem forhold som i følge PISA utgjør de viktigste delene innen lesing. Disse forholdene er: Hente ut informasjon fra teksten, vise forståelse for hva teksten handler om, tolke teksten, reflektere over tekstens innhold samt reflektere over tekstens formelle trekk (Lie et al., 2001, s. 40). Hvordan disse fem forholdene inngår i de tre ulike oppgavetyperne vil bli redegjort for i behandlingen av de enkelte oppgavetyperne. Foreløpig

vil jeg peke på at dette er forhold ved lesing som korresponderer med ferdigheter som ble pekt på som viktige i del 2. Imidlertid vil dette bli tatt opp mer i detalj i diskusjonen rundt de enkelte oppgavekategoriene. Ellers er det verdt å nevne at vanskelighetsgraden vil variere betydelig innad i de enkelte oppgavekategoriene, selv om rasjonale bak i forhold til hva en ønsker å måle, er det samme (Roe, 2003b). Det blir i den videre fremstillingen ikke tatt høyde for de ulike vanskelighetsgradene innad i de tre oppgavekategoriene, fordi dette ville medføre en for omfattende gjennomgang uten at noe substansielt nytt hadde kommet frem med tanke på hvilke deler av begrepet leseforståelse som måles.

### **Oppgavekategori 1: Hente ut informasjon fra teksten**

Spørsmål som falt inn under denne kategorien utgjorde i alt ti av de totalt 44 oppgavene i den nasjonale prøven (Vurderingsveiledningen, 2005), hvilket utgjør omtrent 23 % av det totale antall spørsmål. Denne oppgavetypen krever at man henter enkeltstående opplysninger ut av teksten, og eventuelt kombinerer dette med andre enkeltstående opplysninger (Roe, 2003b). Denne oppgavetypen er parallell med det aspektet som ganske riktig heter ”Hente ut informasjon fra teksten” i PISA sine fem forhold relatert til lesing. Aktuelle oppgaver vil grunnleggende dreie seg om å hente ut praktisk informasjon som diverse transportmidlers avgangstid i en rutetabell eller et årstall i en fortellende tekst. For å løse slike oppgaver legges det til grunn at dette krever en spesiell lese måte for å raskt komme frem til den sentrale opplysningen (Roe, 2003b). I forbindelse med PISA-undersøkelsen pekes det i den sammenhengen på at for å hente ut informasjon effektivt må leserne: ”*scan, search, locate and select relevant information*” (PISA, 2000, s. 23), samt kunne identifisere viktige elementer i teksten som ulike personkarakterer (PISA 2000). Et spørsmål som illustrerer behovet for en slik måte å lese på er: ”*Hva slags lesestoff har økt mest fra 2003 til 2004 for begge kjønn?*” (Den nasjonale prøven i lesing for 10. trinn og grunnskurs vgo., 2005, spm. 5).

### **Hvilke aspekter ved leseforståelse måler oppgavekategori 1?**

Oppgaver som falt inn under denne kategorien var de det var færrest av i den nasjonale prøven, og vil derfor bli viet minst plass med tanke på drøftingen av de tre ulike kategoriene. Denne kategorien måler først og fremst en spesifikk måte å lese på, ved at elevene bevisst må skanne teksten for å lete etter den bestemte biten med informasjon det blir spurt etter. Dette fordrer først og fremst at elevene behersker denne måten å lese på. I den sammenheng vil det være aktuelt å trekke veksler på metakognitiv teori (se avsnitt 2.5.1). Å mestre en slik

strategi kan nærmere bestemt relateres til metakognitiv kunnskap om ulike lesestrategier i tråd med Flavell sine tre kategorier m.h.t. metakognitiv kunnskap. Imidlertid er det ikke nok å ha kunnskap om ulike strategier, det er også viktig å vite når en skal benytte seg av disse. I forbindelse med oppgavekategori 1 vil det innebære at det ikke er nok at elevene behersker strategien med å skumlese teksten, de må også vite når det er fordelaktig å benytte en slik måte å lese på, nemlig når det blir spurt etter enkeltstående informasjon. En slik bevissthet omkring strategibruk har tidligere blitt vist til i forbindelse med Ann Brown og Linda Baker (se avsnitt 2.5.1), som la vekt på lesers kontroll over egen kognisjon.

Videre forutsetter denne oppgavekategorien at elevene har et tilstrekkelig utviklet arbeidsminne. Dette har tidligere blitt vist til som en form for generalistkunnskap som gode lesere drar nytte av mens de leser (se avsnitt 2.4.1) og er følgelig en forutsetning for å løse alle oppgavene i den nasjonale prøven. Arbeidsminnet blir dog spesifikt nevnt i forbindelse med denne oppgavekategorien da oppgaver utformet i tråd med denne kategorien spesifikt vil stille arbeidsminnet på prøve ved at elevene må huske hva de leter etter mens de går gjennom betydelige mengder med tekst. Dette vil særlig være tilfellet når eleven blir spurt om flere enkeltstående opplysninger, som så skal kombineres for å komme frem til en ny opplysning.

I de spørsmålene som krever at eleven må finne opplysninger i tekster som er bygd opp ulikt, for eksempel rutetabeller sett i forhold til fortellende tekster, vil det også ha betydning hvorvidt eleven besitter ulike formelle skjema over hvordan informasjon systematiseres i ulike typer tekst. Slike formelle skjema er tidligere i oppgaven (se avsnitt 2.5.2) blitt vist til som en av to mulige innfallsvinkler til skjemateori. I den sammenhengen ble det blant annet pekt på viktigheten av å ha kunnskap om oppbyggingen av ulike typer tekst, for slik å vite hva man kan finne hvor.

I tråd med denne drøftingen vil denne oppgavekategorien kunne måle en eller flere ulike ferdigheter, som alle bidrar på forskjellige måter til elevenes resultater i denne kategorien. Det vil altså innebære at selv om man identifiserer elever som ikke er i stand til å hente informasjon ut fra teksten vil det ikke være like åpenbart *hvorfor* dette er tilfellet. Dette begrunnes med at det ikke er klart hvorvidt et mangelfullt resultat skyldes liten kunnskap om egen kognisjon, dårlig strategibruk, begrenset arbeidsminne og/eller begrenset kunnskap om og bruk av formelle skjema.

---

## Oppgavekategori 2: Forstå eller tolke teksten

Denne oppgavekategorien er basert på to av de fem viktigste ferdighetene innen lesing PISA undersøkelsen la til grunn, nemlig ”Tolke teksten” og ”Vise forståelse for hva teksten handler om” (Lie et al., 2001). Dermed vil disse to forholdene bli trukket veksler på i den videre fremstillingen. Spørsmål som kan relateres til denne typen spørsmål utgjorde 20 av totalt 44 spørsmål (Vurderingsveiledningen, 2005), dvs. ca. 46 % av den totale mengden oppgaver.

Den delen som angår *forståelse* dreier seg ikke om å finne enkeltdetaljer, men å skaffe seg en overordnet forståelse av teksten (Roe, 2003b). Dette innebærer at elevene skal kunne finne ut hvilken type tekst de har fremfor seg, eksempelvis dersom de blir presentert for en tabell, og at de skal forstå hovedtema i teksten dersom de blir presentert for en sammenhengende tekst. Det å finne hovedtema i en tekst innebærer at eleven må overse detaljer og heller organisere ideene hierarkisk, for deretter velge ut den viktigste ideen. Videre vil det kreve at de kan nyttiggjøre seg oppsummeringer av hovedtema enten i form av overskrifter eller en setning (PISA 2000). En slik generell vurdering av en tekst med tanke på hovedinnhold krever at elevene kan se teksten i et makroperspektiv, mens dersom det er en tabell, skjema eller annen grafisk fremstilling vil det kreve at elevene kan identifisere den generelle hensikten eller bruksområdet for teksten (Lie et al., 2001). Videre pekes det på at ”*Det er kun selve teksten som er utgangspunktet for spørsmål i denne kategorien, leseren trenger ikke gå inn og drøfte eller reflektere ut fra egne kunnskaper eller erfaringer*” (Lie et al., 2001, s. 41). Et eksempel på et spørsmål i den nasjonale prøven som er ment å måle en slik forståelse, i tillegg til tolkning, er ”*Artikkelforfatteren nevner både positive og negative følger av prosjektarbeid og ansvar for egen læring. Hva kan være positivt, og hva kan være negativt, i følge forfatteren*” (Den nasjonale prøven i lesing for 10. trinn og grunnkurs vgo., 2005, spm. 9). Den teksten dette spørsmålet er hentet fra er skrevet slik at elevene selv må veie ulik informasjon i teksten for slik å få en overordnet forståelse av hvilket syn forfatteren har.

Oppgaver som angår *tolkning* av teksten medfører at elevene må utdype den generelle forståelsen for å vise at de har en velbegrunnet oppfatning (Lie et al., 2001). Dette innebærer blant annet at elevene må kombinere ulike opplysninger samt peke på hva denne sammenhengen består i. Videre krever slike oppgaver at elevene må kunne finne frem ulike detaljer som representerer større deler av teksten, eventuelt hele teksten (Roe, 2003b). Dette innebærer at leseren må kunne se den logiske sammenhengen i de enkelte delene av teksten,

samt hvordan disse delene så henger sammen med helheten (Lie et al., 2001). Med andre ord krever dette at elevene har en ”*spesifikk eller gjennomgripende forståelse av det de har lest*” (Lie et al., 2001). I praksis vil dette innebære at elevene må kunne sammenligne, sette ulike opplysninger opp mot hverandre, trekke slutninger om sammenhengen mellom ulike former for opplysninger eller identifisere ting i teksten som gjør det mulig å trekke slutninger om forfatterens intensjon med teksten (PISA, 2000). Et eksempel på et spørsmål som måler tolkning av teksten i den nasjonale prøven er ”*Katrine var blant de mest populære navnene fra 1976 til 1993. Cathrine, som er enda vanligere, er ikke å se. Hva er grunnen til det?*” (Den nasjonale prøven i lesing for 10. trinn og grunnkurs vgo., 2005, spm. 13). Dette spørsmålet krever at eleven klarer å bruke informasjonen som står i statistikken om at samme navn, men med forskjellig skrivemåte, føres opp under bare en skrivemåte, for slik å slutte seg til at Katrine og Cathrine føres opp under ett navn, nemlig Katrine.

### **Hvilke aspekter ved leseforståelse måler oppgavekategori 2?**

Siden disse oppgavene utgjør om lag 46 % av alle oppgavene kan denne kategorien sies å være den som er målt i mest omfattende grad. Denne kategorien er altså viktig fordi det som måles i denne kategorien vil ha stor innflytelse på hva den nasjonale prøven måler som helhet. I og med at denne kategorien favner to elementer, nemlig forståelse og tolkning, vil disse to også måle til dels ulike egenskaper ved leseren.

### **Forståelse av teksten**

Når det gjelder overordnet *forståelse* vil dette, som tidligere nevnt i redegjørelsen for denne oppgavekategorien, kreve et makroperspektiv på teksten. Dette har klare paralleller til det som tidligere har blitt skrevet om metakognisjon. Dersom disse oppgavene krever et makroperspektiv på innholdet i teksten i tråd med det som legges til grunn i rammeverket rundt prøven vil ferdigheter som omhandler overvåkning av egen forståelse av teksten kunne være relevant. En slik overvåkning innebærer at leseren blant annet aktivt tester sine hypoteser om meningen i teksten opp mot informasjon i teksten og slik vil være i stand til å endre hypotesen dersom vedkommende skulle komme over divergerende opplysninger (se avsnitt 2.5.1). Imidlertid, i og med at de nasjonale prøvene bruker autentiske tekster som har fått et ”godkjent stempel” i form av at de er presentert i en nasjonal prøve, vil det være relevant å peke på at nyere forskning legger vekt på en slik form for lesing medfører at leserne, i tillegg til å overvåke sin egen leseforståelse, også *regulerer* egne leseprosesser (se



avsnitt 2.5.1). Dette begrunnes ved at lesere av tekster som anses for å være troverdige, i den forstand at de forventes å ikke inneholde feil, attribuerer eventuelle problemer med forståelsen til egen utilstrekkelighet i første omgang. Det er først i etterkant av dette at lesere eventuelt tar høyde for tekstens utilstrekkelighet som årsak til problemet. Dermed regulerer de i første omgang sin egen lesing ved å bruke ulike strategier for å bedre forståelsen, siden de ikke anser teksten for å være årsaken til vanskelighetene. I den anledning har det tidligere blitt vist til ulike høyttenkningsstudier som viser at lesere i slike tilfeller bruker strategier som å lese teksten saktere eller summere opp teksten til det punkt det blir uklart (se avsnitt 2.4.3). Dette vil ikke i like stor grad være tilfellet når de leser tekster hvor de vet at det er lagt inn bevisste feil, eller hvor de ikke stoler på kilden. Da er sjansen større for at de attribuerer eventuelle forståelsesproblemer til tekstens utilstrekkelighet. Disse kjennetegnene ved normallesing medfører at begrepet "self regulated comprehension" har blitt introdusert, isteden for begrepet "overvåkning" av leseforståelse (se avsnitt 2.5.1). I tråd med dette rasjonale vil man m.h.t forståelsesoppgaver i den nasjonale prøven, i tillegg til overvåking av egen forståelse, også måle regulering av egen forståelse ved at lesere bruker ulike strategier beregnet på å endre egen lesing for å øke forståelsen.

Imidlertid er det også mulig at elever som verken overvåker eller regulerer sin egen forståelse, likevel kan gjøre det godt på disse oppgavene. Det er tidligere i oppgaven nevnt at alle, også gode, lesere "går på autopilot" i leseprosessen mesteparten av tiden, i den forstand at de ikke benytter seg av verken overvåkning eller regulering av leseprosessen så lenge de ikke støter på noen problemer med forståelsen (se avsnitt 2.5.1). Dette vil for eksempel være tilfelle dersom teksten er lett tilgjengelig eller at innholdet i teksten er kjent fra før ved at forkunnskapen eleven besitter korresponderer med det aktuelle tema. Det sistnevnte er tidligere fremhevet i forbindelse med skjemateori. I tillegg er slik kunnskap viktig siden et godt innholdsbasert skjema relatert til tekstens tema vil gjøre det lettere å identifisere viktig informasjon i teksten, trekke slutninger om ting som ikke står eksplisitt i teksten eller sette innholdet inn i en større sammenheng (se avsnitt 2.5.2). I slike tilfeller er det nettopp elevens forkunnskaper, og ikke overvåkning og regulering av leseprosessen, en måler. Dette er etter min mening ikke i overensstemmelse med den tidligere påstanden i forbindelse med denne kategorien om at disse oppgavene ikke måler elevenes kunnskap eller erfaringer. Det at forkunnskap spiller en avgjørende rolle for om og hvordan en leser identifiserer meningen i

en tekst har videre blitt pekt på i forbindelse med Afflerbach og Pressleys gjennomgang av viktige høyttenkingsstudier (se avsnitt 2.4.3).

Videre vil arbeidsminnet kunne spille inn på hvorvidt eleven kan oppnå en overordnet forståelse (se avsnitt 2.4.1), ved at det ikke er rom i arbeidsminnet til å huske nok informasjon fra teksten til å vurdere flere ulike alternative tolkninger (Hacker, 1998).

Det ble i rammeverket rundt prøven også pekt på at det vil være viktig å kunne nyttiggjøre seg oppsummeringer i form av overskrifter og setninger samt systematisere ideene hierarkisk, for slik å få grep om det generelle tema i teksten. I tillegg ble det pekt på at elevene i denne kategorien vil måtte kunne identifisere den generelle hensikten eller bruksområdet til teksten når de ble presentert for ulike grafiske fremstillinger, eksempelvis et skjema eller en tabell. Disse forholdene kan relateres til kunnskap om formelle skjema. Dette er for det første mulig ved at forståelsesoppgavene fordrer at elevene har kunnskap om ulike tekstsjangere, i dette tilfellet ulike grafiske fremstillinger, hvilket er et sentralt poeng innenfor forskning på formelle skjema. Videre fokuserer forskningen innen slike skjema på at leseren har kunnskap om hvordan en tekst er organisert samt at lesere kan skille overordnet og underordnet informasjon (se avsnitt 2.5.2). Begge disse vil, slik jeg ser det, være viktig for å kunne systematisere ulike ideer hierarkisk. Formelle skjema er i del 2 blitt referert til som en form for forkunnskap i form av ulike skjema den enkelte leser besitter. Dermed er heller ikke bruken av slike skjema sammenfallende med den tidligere påstanden i rammeverket rundt prøven om at denne kategorien ikke er ment å måle noen form for tidligere kunnskaper.

Oppsummert kan en si at selv om en ved hjelp av resultat fra den nasjonale prøven identifiserer en elev som ikke er i stand til å oppnå en god overordnet forståelse av teksten, er det ikke like åpenbart hva denne manglende forståelsen skyldes. Skyldes dette mangelfull kunnskap om og overvåkning av egen metakognisjon, skyldes det dårlig regulering av egne kognitive prosesser, eller et mangelfullt kortidsminne? Subsidiært kan et godt resultat skyldes gode ferdigheter på et eller flere av disse områdene, eventuelt at eleven besitter så mye forkunnskap i form av et adekvat innholdsbasert skjema at metakognisjon er overflødig og muliggjør lesing på ”autopilot”? I tillegg vil resultatet m.h.t. slike oppgaver kunne påvirkes av elevenes forkunnskap om formelle skjema, og da særlig når det er spørsmål om å identifisere ulike bruksområdet til ulike tekster, nyttiggjøre seg oppsummeringer og/eller

---

overskrifter samt koble sammen informasjon på ulike nivå i teksten. Med andre ord tar flere av disse kognitive prosessene utgangspunkt i leserens forkunnskap. Dette er, som tidligere nevnt, ikke i overensstemmelse med påstanden om at denne kategorien ikke måler forkunnskap.

### **Tolkning av teksten**

Den delen av denne oppgavekategorien som omhandler *tolkning* av teksten, vil i stor grad måle ferdigheter som er viktige sett i lys av det som tidligere har blitt skrevet om diskursteori (se avsnitt 2.5.3). Dette begrunnes med at det i tolkning er lagt vekt på at elevene skal kunne se den logiske sammenhengen i enkelte deler av teksten, samtidig som en må se hvordan disse delene henger sammen med helheten. Dette er en tenkning som kan relateres til bruk av lokale og globale sammenhenger i diskursteori. Disse er to av flere ulike nivå en tekst kan forstås på, dersom en legger van Dijk og Kintsch sin forskning til grunn. Disse ulike nivåene spenner fra det helt grunnleggende, slik som forståelse av ord, til forståelse av større deler av teksten eller teksten som helhet. Det endelige målet er, ved hjelp av en fleksibel prosess hvor en går frem og tilbake mellom forståelsen på de ulike nivåene, å konstruere en semantisk representasjon av innholdet i teksten. I den sammenheng er det uhyre viktig å ha en semantisk representasjon av ulike deler av teksten som en så kan knytte sammen til en representasjon av teksten som helhet. Det som i tråd med den nasjonale prøvens rammeverk refereres til som å se den logiske sammenhengen i enkelte deler av teksten er slik jeg ser det parallelt med det som i diskursteori kalles ”lokal sammenheng”. Videre kan det som i sammenheng med den nasjonale prøven refereres til som å se hvordan disse delene kan knyttes sammen med helheten, forstått som det generelle tema, knyttes til det som i diskursteori blir kalt globale sammenhenger. Tolkningsdelen innen oppgavekategori 2 kan med andre ord sies å måle om elevene har forstått hovedideene i teksten, samt hvorvidt de er i stand til å knytte disse sammen til en overordnet forståelse av tekstens tema.

Dog er det her ikke tatt høyde for å måle forståelse på mer grunnleggende nivå, som ord og setningsnivå. Manglende forståelse på disse nivåene vil i tråd med diskursteori ha negativ påvirkning på forståelsen på et mer overordnet nivå, da leseforståelse oppnås ved at lesere fleksibelt går mellom de ulike nivåene. Dermed kan et mangelfullt resultat hos en elev m.h.t. tolkning skyldes problemer med å forstå de enkelte ord og setninger, så vel som problemer med lokal og global representasjon. I forbindelse med problemer vedrørende forståelse på et

mer grunnleggende plan er det relevant å merke seg det som har blitt sagt tidligere om at en leser må forstå hele 95 % av vokabularet i en tekst for at ikke forståelsen, som jo er en forutsetning for å tolke en tekst, skal bli skadelidende i betydelig grad (se avsnitt 2.5.2).

Denne kategorien sett under ett måler altså ulike ferdigheter hos leseren, hvilket innebærer at det ikke er like klart *hvilke* ferdigheter som kan tilskrives til et mangelfullt resultat i kategorien som helhet. I den sammenhengen har det særlig vært pekt på betydningen av leserens forkunnskap, metakognitiv overvåkning, evne til å koble sammen ulike elementer i teksten for å få en god representasjon av hele eller deler av teksten, samt vokabularkunnskap.

### **Oppgavekategori 3: Reflektere over tekstens form eller innhold**

Denne oppgavekategorien er basert på de to aspektene i PISA undersøkelsen som går på å ”Reflektere over tekstens innhold” samt ”Reflektere over tekstens formelle trekk” (Lie et al., 2001). Når det gjelder den relative vekten i prøven sett under ett var 14 av totalt 44 spørsmål rettet mot å måle denne oppgavekategorien (Vurderingsveiledningen, 2005), og utgjorde dermed om lag 32 % av det totale antall spørsmål.

Forhold som relateres spesifikt til tekstens *form* dreier seg om å kunne reflektere over de formelle aspektene ved teksten, eksempelvis grafiske virkemidler, layout, struktur, stil og tone. I tillegg kreves det at elevene skal kunne vurdere hvorvidt teksten treffer mottakergruppen samt er velegnet til å oppfylle hensikten med teksten (Lie et al., 2001). Det medfører at elever må være i stand til å oppdage hvordan forholdsvis små nyanser i språket forandrer meningen i teksten, for eksempel ved hjelp av et adjektiv (PISA, 2000). Et eksempel på en oppgave i regi av den nasjonale prøven som blant annet måler elevens evne til å vurdere tekstens form er ”*Gir overskriften ”En god latter forlenger livet...” en god oppsummering av innholdet i artikkelen? Begrunn svaret ditt*” (Den nasjonale prøven i lesing for 10. trinn og grunnkurs vgo., 2005, spm. 37). Dette er et spørsmål som særlig vil kreve at eleven kan vurdere tekstens stil og tone.

Et sentralt forhold som dreier seg mer om *refleksjon* i forhold til innholdet vil være kravet om at eleven først må forstå tekstens innhold og budskap, for deretter å vurdere egne erfaringer, tanker eller kunnskaper opp mot dette. Dette innebærer at elevene må ha ”*en dialog med teksten og komme med egne innspill*” (Roe, 2003b, s.23). Et spørsmål som den nasjonale prøven stilte i denne forbindelsen var: ”*Hvor er det mest sannsynlig at Steven*

---

*oppholder seg når han skriver denne fortellingen? Begrunn svaret ditt*” (Den nasjonale prøven i lesing for 10 trinn og grunnkurs vgo, 2005, spm. 23).

### **Hvilke aspekter ved leseforståelse måler oppgavekategori 3?**

Denne kategorien er representativ for om lag 32 % av den totale spørsmålsmassen, og er i den forstand den kategorien som i nest størst grad måles i den nasjonale prøven. Også i denne kategorien vil analysen av operasjonaliseringen deles inn i to deler, nemlig i refleksjon over tekstens form og refleksjon over tekstens innhold.

#### **Refleksjon over tekstens form**

Når det gjelder spørsmål som primært går på *refleksjon over tekstens form* dreier disse seg i følge rammeverket rundt de nasjonale prøvene seg om tekstens formelle aspekter. Dette er aspekt ved leseforståelse som tidligere i oppgaven i stor grad har blitt vist til som kunnskap om formelle skjema (se avsnitt 2.5.2). For det første blir det pekt på at oppgaver som faller inn under denne kategorien vil stille krav om at elevene skal kunne vurdere trekk ved teksten som angår layout og struktur. Dette innebærer i tråd med teori om formelle skjema at elevene må beherske ulike tekststrukturer, dvs. å ha et grep om oppbygningen av ulike tekster. Å ha grep om ulik oppbygging av tekst innebærer i følge forskning på formelle skjema blant annet at leseren kan kjenne igjen ulike tekstsjangere og tekststrukturer.

For det andre pekes det i rammeverket rundt prøven på at en del av disse spørsmålene fordrer en at elevene må være seg bevisst hvordan små endringer i ordlyd kan endre hele meningen i en tekst. Dette stiller etter min mening spesielle krav til at elevene behersker det vokabularet som er i teksten, hvilket er et sentralt punkt innen diskursteori og formell skjemateori. I denne sammenhengen vil det tidligere nevnte forskningsfunnet om at lesere må beherske 95 % eller mer av tekstens vokabular for at ikke leseforståelsen skal bli skadelidende i betydelig grad være viktig (se avsnitt 2.5.2). Selv om det tidligere har blitt pekt på at et godt vokabular er en form for generalistkunnskap som gode lesere benytter seg av, noe som følgelig betyr at vokabularkunnskap spiller inn i målingen av alle oppgavekategoriene, vil jeg argumentere for at forståelse av små nyanser i teksten krever et ekstra godt vokabular. Dette fordi man ofte må forstå flere betydninger av det bestemte ordet som er i fokus. Dette ville ikke i like stor grad være tilfelle i oppgaver som måler overordnet forståelse, siden man her kan slutte seg til det generelle tema uten å forstå et bestemt ord. Særlig vil vokabularkunnskap spille

inn i denne kategorien når det gjelder måling av minoritetsspråklige elever som har norsk som andrespråk.

Det blir også pekt på at elevene i disse oppgavene må kunne vurdere hvorvidt teksten er velegnet sett i lys av målgruppen og det generelle formålet med teksten. Dette vil eksempelvis innebære å være seg bevisst tekstens stil og tone. Dette krever i følge formell skjemateori at eleven har grep om ulike lingvistiske konvensjoner, for eksempel hvordan ulike typer språk passer for ulike målgrupper. Dette vil igjen kreve at elevene har en variert leserfaring de kan trekke veksler på. Denne erfaringen vil i tråd med RRSGs vekt på sosiokulturell kontekst ventes å variere mellom elever med ulik bakgrunn (se avsnitt 2.4.4).

### **Refleksjon over tekstens innhold**

Når det gjelder *refleksjon over tekstens innhold* krever det, i følge rammeverket til den nasjonale prøven, at elevene ikke bare skal forstå innholdet i teksten, men også ha en dialog med teksten på bakgrunn av egne tanker, erfaringer og kunnskaper. Rent generelt vil jeg peke på at slike spørsmål kan anses som de mest krevende spørsmålene i hele prøven, i den forstand at leserne må *forstå* teksten, med alt det krever av ferdigheter innen eksempelvis kortidsminne, vokabular, formelle skjema, metakognisjon og forkunnskap, for i det hele tatt å ha et utgangspunkt for å *reflektere* selvstendig over innholdet i teksten.

Imidlertid er kognitive prosesser involvert i forståelse drøftet tidligere i forbindelse med kategori 2, så her vil det bare bli tatt utgangspunkt i det som omhandler refleksjon. Det at elevenes egne erfaringer og kunnskaper er sentrale for å ha en dialog med teksten, innebærer at denne kategorien i stor grad kan sies å måle elevenes forkunnskap. Dette er et forhold som tidligere har vært gjort rede for i forbindelse med skjemateori (se avsnitt 2.5.2). Her ble det pekt på at lesere i en bestemt kultur, og da spesielt voksne lesere, innehar en felles kunnskap om sentrale hendelser i den aktuelle kulturen. Denne kunnskapen ble vist til som kunnskap systematisert ved hjelp av ulike innholdsbaserte skjema. Denne kunnskapen er en gradvis utviklende evne som blir stadig mer kompleks og hierarkisk gjennom oppbyggingen av ulike sub og overordnede kategorier. Nordmenns skjema over hva en 17. mai feiring innebærer har tidligere tjent som eksempel i sammenhengen med kulturelt baserte skjema.

Denne kunnskapen bidrar ikke bare til at leserne kan øke leseforståelsen ved å identifisere viktige forhold i teksten samt kunne trekke slutninger om forhold som ikke står eksplisitt i

---

teksten, men de kan også bruke denne kunnskapen i ulike skjema som utgangspunkt for egne vurderinger. Dette vil være bruk av kunnskap som jeg vil argumentere for er parallell med det rammeverket for den nasjonale prøven kaller bruk av egne kunnskaper, tanker eller erfaringer. Dermed måler spørsmål som går på å vurdere innholdet av tekster i den nasjonale prøven i betydelig grad hvilke kulturelt baserte skjema elevene innehar. Slike vurderinger vil stille forholdsvis kompliserte krav til leseren, siden disse oppgavene ikke bare krever at leseren skal forstå innholdet, men han skal også kunne vurdere det på selvstendig grunnlag. Dette vil være et forhold som særlig er relevant å ta høyde for når det gjelder elever fra en minoritetsbakgrunn, hvilket etter hvert utgjør en betydelig del av Norges elevmasse. Videre vil det være sentralt å peke på at den nasjonale prøven ikke måler utviklingen av slike skjema hos det enkelte individ over tid. Dette har tidligere i oppgaven vært pekt på som et forskningsfelt som det i den senere tid har vært fokus på (se avsnitt 2.5.2). Særlig vil det være viktig å vite noe om hvorvidt elevene aktivt bruker ulik tekst til å utvikle, endre eller forkaste egne skjema, eller om de bare passivt leser teksten. Dette vil være forhold det er viktig å ha kunnskap om når det gjelder pedagogisk intervensjon, og da særlig med tanke på å basere tiltak på en vurdering av en elevs utviklingspotensial.

Oppsummert kan en si at en elev må beherske flere ulike ting for å lykkes med oppgaver i denne kategorien. Når det gjelder refleksjon over tekstens innhold er det pekt på at dette i betydelig grad måler elevenes *forkunnskaper*, da svaret ikke kan finnes direkte i teksten, men oppnås gjennom refleksjon over teksten ved hjelp av egne erfaringer og kunnskaper. Imidlertid er det å ha forstått meningen i en tekst en forutsetning for å ha en dialog med teksten. Dette medfører at mangelfull refleksjon over tekstens innhold kan skyldes manglende forståelse så vel som manglende evne til å bruke egne erfaringer og kunnskaper. Videre kan et dårlig resultat hos en enkelt elev innen denne kategorien også attribueres til mangelfulle formelle skjema, vokabular og kunnskap om lingvistiske konvensjoner. Disse vil være knyttet til forhold relevant for refleksjon over tekstens form. Denne usikkerheten av hvilke kognitive prosesser en egentlig måler blir forsterket ytterligere ved at refleksjon over tekstens form og innhold sees under ett i denne kategorien.

### 3.7 Drøfting av operasjonaliseringen sett i lys av prøvens formål og publikum

I det som følger vil det bli fremført en del generelle bemerkninger m.h.t. i hvilken grad de ulike intenderte bruksområdene til den nasjonale prøven understøttes av prøvens operasjonalisering av leseforståelse. Rent konkret vil dette bli gjort i det som følger gjennom en drøfting av hvorvidt hensynet til det publikum og de formål den nasjonale prøven er rettet mot ivaretas i den nasjonale prøvens faktiske testing av leseforståelse. Denne fremgangsmåten begrunnes med at det tidligere i denne oppgaven er pekt på at det er det nødvendig å vurdere validiteten i en test i lys av hva den skal brukes til (se avsnitt 3.5), og operasjonalisering er jo nettopp et sentralt spørsmål knyttet til en tests validitet.

Det er tidligere vist til at den nasjonale prøven ønsker å nå både et internt og eksternt publikum (se avsnitt 3.3). Når det gjelder det interne publikum er formålet med prøven i første rekke å gi enkeltelever et ”diagnostisk” bilde av sin egen lesekompetanse, for slik å legge til rette for faglig utvikling, samt gi den enkelte lærer og skoleleder et pedagogisk verktøy for å gi en best mulig tilpasset undervisning. Imidlertid vektla man i rammeverket rundt også betydningen av å gi et eksternt publikum, forstått som allmennheten og nasjonale myndigheter, informasjon om hvilken grunnleggende faglig kompetanse elevene besitter. Dette er to vektlegginger som kan være motstridende i den forstand at de krever ulike måter å utforme testen på. Dette vil bli illustrert i forhold til det som tidligere har blitt vist til som spenningen mellom en prosesstenkning vs. en produkttenkning i måling av lesing (se avsnitt 2.2). I det som følger vil det bli argumentert for at det i forbindelse med den nasjonale prøven vil være naturlig å knytte aspekter som kjennetegner en prosesstenkning til det interne publikum og diagnostiske formål, mens produkttenkningen i større grad er relevant for det eksterne publikum samt kartlegging og sammenligningsformål.

Det interne publikum er først og fremst interessert i å bruke resultatene fra den nasjonale prøven som et pedagogisk verktøy for å bedre elevenes lesekompetanse. Dette krever ikke bare at man får en oversikt over hva elevene kan og ikke kan, men også informasjon om *hvorfor* dette er tilfellet, slik at man kan sette de pedagogiske tiltakene inn mer målrettet. Dette innebærer at man trenger informasjon om hvordan hver enkelt elev prosesserer ulike typer tekst, hvilket er sentralt innen prosesstenkning. Imidlertid er målingen av leseres kognitive prosesser heftet med en del vanskeligheter, sett i forhold til måling av lesingens



---

produkt, siden det er utfordrende å argumentere for at man har valide observasjoner av noe man ikke kan måle direkte. For eksempel har en innvending vært at det kan være vanskelig å isolere en enkelt ferdighet i en slik dynamisk prosess og at mange ferdigheter påvirker hverandre gjensidig uten at testen klarer å fange dette opp. Dette innebærer at mange av de som konstruerer slike tester ikke har klart å sannsynliggjøre at de oppgavene som er i testen faktisk måler de prosessene de er tenkt å måle (Alderson, 2000). Dette vil etter min mening også til en viss grad være tilfellet for den nasjonale prøvens måling.

Dette begrunnes med det som tidligere har vært pekt på i forbindelse med den nasjonale prøvens operasjonalisering av lesing, nemlig at det i forbindelse med de ulike oppgavekategoriene ofte vil være tvil om hvilke kognitive prosesser som inngår i løsningen av oppgaver innenfor de enkelte kategoriene. Dermed vil det være vanskelig for den enkelte elev eller lærer å vite konkret ”hvor skoen trykker” når det gjelder å bruke resultatene fra den nasjonale prøven som et pedagogisk verktøy. Med andre ord er det ikke nok å vite at en elev har feilet: (...) *We need to know why the failure occurred if we are to address improvement with targeted instructional or curricular enhancements*” (Snow, 2003, s.194) I den forstand kan en si at den nasjonale prøven har mangler når det gjelder å oppfylle de pedagogiske formålene med testen.

Selv om det er vanskelig å kartlegge og isolere ulike prosesser knyttet til leseforståelse i en formell test, som jo den nasjonale prøven er, bør dette likevel etterstrebes i den stund at det diagnostiske formålet vektlegges så sterk i rammeverket rundt. Det følger ikke direkte av oppgavens problemstilling at det skal gjøres rede for hvordan en slik testing skal gjennomføres. Likevel vil jeg kort peke på noen generelle poeng i forbindelse med hvordan en formell test med et diagnostisk formål kan endres med tanke på å kartlegge mer konkret hvilke prosesser som inngår i løsningen av de ulike oppgavekategoriene hos den enkelte. Den nasjonale prøven er en test med reelle konsekvenser i form av at resultatet offentliggjøres, om enn ikke på individnivå, samtidig som resultatet også spiller en viss rolle for lærernes fastsetting av standpunkt karakteren i norskfaget. Dette oppmuntrer ikke til at elevene skal vise usikkerhet når de svarer på oppgavene. I tillegg åpnes det heller ikke opp for å vise usikkerhet i elevenes svar i måten svaralternativene skisseres opp i den enkelte oppgavene, da det er enten rette eller gale svar (Vurderingsveiledningen, 2005). Dermed mister man viktig informasjon om hvordan elevene tenker *rundt* de avgitte svarene, for eksempel i hvilken grad man er sikker på svaret, hvilke andre alternativer man vurderte og

hvorfor man valgte et alternativ og ikke et annet. Disse vurderingene kan være svært forskjellige fra to elever med samme svar på en gitt oppgave, og vil være viktig å kartlegge for å vurdere *hvorfor* en elev svarte som den svarte (Alderson, 2000). Særlig vil dette være viktig å kartlegge i oppgaver som i kategori 2 og 3, siden disse fordrer refleksjon og avveininger. Videre blir det ikke stilt spørsmål om hvilke fremgangsmåter og strategier eleven brukte for å komme frem til svaret. I og med at strategier er kognitive prosesser leseren er seg *bevisst* at han eller hun bruker (se avsnitt 2.5.1) vil det være mulig å stille spørsmål om slike prosesser. Når det gjelder mer konkrete eksempler på hvordan man kan kartlegge kognitive prosesser knyttet til leseres metakognisjon, bruk av formelle skjema og diskursforståelse i ulike tester viser jeg til avsnitt 2.5.1-2.5.3. I denne sammenhengen er det dog viktig å påpeke at endringer av den nasjonale prøven i retning av å måle kognitive prosesser er innfallsvinkler til testing av leseforståelse som tradisjonelt knyttes til kvalitative metoder rettet mot en diagnostisk kartlegging av leseforståelse hos den enkelte, og ikke til store formelle tester med mange respondenter som den nasjonale prøven (se avsnitt 3.3.1 og 3.3.2). Imidlertid, siden den nasjonale prøven på tross av sin formelle status faktisk har diagnostiske formål med sin testing, vil det slik jeg ser det likevel være relevant å vurdere en viss bruk av slike innfallsvinkler til testing av leseforståelse, eventuelt endre målsetningene med testen.

På den annen side er det i formålene med den nasjonale prøven også lagt vekt på å få en kvantitativ oversikt over de grunnleggende ferdighetene i lesing som elevene besitter som gruppe. Disse ferdighetene, forstått som resultatet leseren sitter igjen med etter en leseprosess, kan knyttes til en produkttenkning innen leseforståelse. Disse ferdighetene har vært kartlagt ved hjelp av å ta utgangspunkt i operasjonaliseringen av kategoriene situasjon, tekst, samt ulike oppgavekategorier knyttet til leserkategorien. Med tanke på situasjon og tekst har det særlig vært lagt vekt på å sikre en mest mulig variert og virkelighetsnær sammensetning. Når det gjelder situasjon har disse spent fra å innebære ren underholdning til læring og informasjon, noe som etter min mening kan sies å være relevante situasjoner i autentisk lesing. Imidlertid har det i tråd med RRSGs definisjon på leseforståelse vært pekt på at aktivitet, eller situasjon, forstått som forfatterens intensjoner ikke nødvendigvis er det samme som leserens intensjoner med lesingen. Dermed vil det være en viss usikkerhet om hva man virkelig måler i denne kategorien. Når det gjelder tekst har det blitt lagt vekt på at disse skal utgjøre en variert sammensetning av autentiske tekster med mange forskjellige

---

utforminger. Dette har vært pekt på som positivt for å måle de grunnleggende ferdighetene som trengs ”i det virkelige liv”, og stemmer godt overens med RRSGs tekstkategori. Når det gjelder leserkategorien har denne vært kartlagt ved hjelp av prøvens tre ulike oppgavekategorier. De kravene som ble stilt innenfor de ulike kategoriene har tidligere blitt pekt på som relevante for å kartlegge de aktuelle ferdighetene, selv om årsakene til at elevene lyktes eller ikke lyktes kan være mange. Videre må de overordnede ferdighetene som måles i de ulike kategoriene sies å være blant de mest sentrale ferdigheter en leser bør besitte i et moderne samfunn, samtidig som de i stor grad korresponderer med de ferdighetene som ble pekt på som sentrale innen forskning på leseforståelse i den teoretiske redegjørelsen tidligere i oppgaven. I den forstand må den nasjonale prøvens formål om å kartlegge de grunnleggende ferdighetene nødvendig for lesing sies å være oppfylt. Imidlertid vil jeg også peke på at det i rammeverket rundt ikke eksplisitt er tatt høyde for det elementet som RRSG refererte til som kontekst. Dette er en prioritering som er konsistent med det som ble pekt på tidligere i oppgaven, nemlig at faktorer som omhandler konteksten i tråd med RRSGs definisjon, tradisjonelt ikke har vært knyttet til formell testing av leseforståelse i samme grad som de tre andre kategoriene (se avsnitt 2.5). Imidlertid vil det i stadig større grad være viktig å ta høyde for den sosiokulturelle kontekstens betydning for leseforståelse i et samfunn med stadig flere elever fra etniske minoriteter, og det er slikt sett ønskelig at dette elementet blir tatt større høyde for i den nasjonale prøven.

På bakgrunn av denne redegjørelsen vurderer jeg det dit hen at den nasjonale prøven i større grad oppfyller vilkårene nødvendig for å kartlegge sentrale ferdigheter i lesing hos elevene, enn de legger et grunnlag for pedagogisk intervensjon. Denne vurderingen er sammenfallende med den avveiningen mellom de ulike formålene og publikummerne som Lie, Caspersen og Björnsson pekte på var deres inntrykk av avveiningene mellom de ulike hensynene i den nasjonale prøven (se avsnitt 3.3.3). Her ble det pekt på at formål som vanligvis knyttes til det eksterne publikumet ble tolket av dem som å bli tillagt større vekt i prøven enn de diagnostiske formålene knyttet til det interne publikum. Videre er dette en avveining som også stemmer overens med den form for måling av leseforståelse man *tradisjonelt* har satt i forbindelse med formelle tester (se avsnitt 3.3.1). Imidlertid er det i denne oppgaven stilt spørsmål ved denne avveiningen i den nasjonale prøven. Dette gjøres fordi det er ingenting i retorikken til Forsknings- og Utdanningsdepartementet i tilknytning til prøvens formål som sier at det ene hensynet veier tyngre enn det andre (se avsnitt 3.3.3).

Dette er en avveining som man kommer frem til etter å ha sett nærmere på hva selve prøven måler. I den forstand er det grunn til å stille spørsmålstegn ved at et hensyn ivaretas så vidt mye bedre enn det andre, uten at det kommer klart frem i rammeverket rundt.

## 4. Avslutning

Problemstillingen som har vært utgangspunktet for å skrive denne oppgaven har vært som følger: ”Hvilke aspekter ved leseforståelse måler ”Den nasjonale prøven i lesing våren 2005 for 10. klassetrinn i grunnskolen og grunnkurs i videregående opplæring”?”. Denne har blitt løst på følgende måte:

### Del 1

Etter å ha pekt på at god leseforståelse er av stor betydning i dagens samfunn, ble valget av den nasjonale prøven i denne sammenhengen begrunnet. I tillegg ble det redegjort for ulike implikasjoner av problemstillingen med tanke på hva som ville bli tatt opp i denne oppgaven. I den sammenheng ble det spesielt pekt på at problemstillingen ville bli løst ved hjelp av en generell *teoretisk* drøfting av hva som inngår i begrepet leseforståelse samt den nasjonale prøvens måling av denne forståelsen.

### Del 2

Hovedformålet med del 2 var å kartlegge det teoretiske kunnskapstilfanget på leseforståelse, for slik å ha et utgangspunkt for å vurdere den nasjonale prøvens måling av begrepet. Dette ble gjort ved først å kort gjøre rede for at det var leseforståelse, og ikke avkoding, innen begrepet lesing som var fokus for denne oppgaven, for deretter å skissere opp en begrenset *historisk* gjennomgang av forskning på og testing av leseforståelse. Imidlertid tok mesteparten av denne delen utgangspunkt i den definisjonen som ble valgt i denne oppgaven, nemlig den anerkjente RRSGs definisjon på leseforståelse. Denne definisjonen pekte på at leseforståelse dreide seg om å hente ut samt konstruere mening med utgangspunkt i skrevet tekst. Deretter pekte denne definisjonen på at leseforståelse involverer fire kategorier, nemlig leser, tekst, aktivitet og kontekst. Det ble så pekt på relevant forskning knyttet til disse fire kategoriene. Videre ble det redegjort for tre anerkjente teorier på leseforståelse, som så ble relatert til lese-, tekst- og aktivitetskategorien i tråd med RRSG definisjonen. De aktuelle teoriene som ble belyst var metakognitiv teori, skjemateori, herunder både innholdsbaserte og formelle skjema, samt diskursteori. I den sammenheng ble det pekt på at metakognitiv teori i størst grad kunne knyttes til leser-, og dels aktivitets-, kategorien, skjemateori ble i

størst grad relatert til leserkategorien og diskursteori ble pekt på som viktig for forskning relatert til tekstkategorien.

### **Del 3**

Hovedformålet med del 3 av oppgaven har vært å vurdere hvilke aspekter ved leseforståelse den nasjonale prøven måler sett i lys av den tidligere drøftingen av forskning på leseforståelse. Dette har blitt gjort ved først å redegjøre for sentrale trekk ved de nasjonale prøvene generelt, og så den nasjonale prøven i lesing spesielt. Deretter ble det pekt på ulike publikum og formål som kan knyttes til ulike typer tester på leseforståelse, for deretter å posisjonere den nasjonale prøven i forhold til dette på bakgrunn av hva rammeverket rundt prøven peker på som viktige publikum og formål. I den sammenheng ble det pekt på at den nasjonale prøven var å anse som en formell test med både diagnostiske formål og kartleggingsformål, samt rettet mot både et internt og eksternt publikum. Videre har det blitt pekt på viktige forhold en må ta høyde for når en utvikler en test, for ved hjelp av dette å peke på hvilke av disse forholdene som ble ansett for å være relevant å ta høyde for med utgangspunkt i oppgavens problemstilling. Nærmere bestemt ble det gjort rede for sentrale forhold knyttet til validitetsbegrepet, nemlig prøvens innholdsvaliditet samt dens operasjonalisering av leseforståelse.

Når det gjelder innholdsvaliditet ble begrepet teorikonstruksjoner brukt i den videre fremstillingen. Disse konstruksjonene ble først vurdert ved hjelp av å redegjøre for den nasjonale prøvens grunnleggende teori om hva som var betydningsfullt i forbindelse med leseforståelse. Denne redegjørelsen la vekt på at de prioriterte forståelsesaspektet ved lesing fremfor avkoding, samt at denne forståelsen bestod av en aktiv meningskonstruering. Dette grunnsynet på lesing ble så vurdert som i stor grad å være i overensstemmelse med del 2 sin redegjørelse for disse forholdene. I den sammenheng ble det pekt på at selv om det ikke eksplisitt blir oppgitt en definisjon på leseforståelse i rammeverket rundt prøven, vurderte jeg det dit hen at rammeverkets vekt på at lesing involverer en aktiv meningskonstruering i stor grad stemmer overens med RRSGs definisjon på leseforståelse. Deretter ble oppgavens teorikonstruksjoner vurdert med utgangspunkt i tre forhold den nasjonale prøven la til grunn for god lesekompetanse, nemlig leser, tekst og situasjon, for så å vurdere disse opp mot de fire sentrale kategoriene i RRSG sin definisjon på leseforståelse. I den sammenheng ble det særlig pekt på at den nasjonale prøvens situasjonskategori skilte seg ad på sentrale punkt i

---

forhold til RRSGs definisjon på aktivitetskategorien. Nærmere bestemt ble det pekt på motsetninger mellom situasjonskategorien i den nasjonale prøven og aktivitetskategorien til RRSG når det gjaldt betydningen av forfatterens vs. leserens intensjoner med lesingen. Videre ble det også pekt på at faktorer som kan relateres til RRSGs kontekstkategori ikke i har blitt tatt høyde for i noen omfattende grad i rammeverket rundt den nasjonale prøven. Imidlertid var det i stor grad overensstemmelse med den nasjonale prøvens lese- og tekstkategori og RRSGs kategorier med samme navn.

Drøftingen av den nasjonale prøvens operasjonalisering av leseforståelse var den delen som ble viet størst plass i del 3. Dette ble begrunnet med at oppgavens problemstilling direkte omhandler den nasjonale prøvens måling av leseforståelse, som jo er et kjennetegn ved operasjonalisering. Operasjonaliseringen ble først kort drøftet med utgangspunkt i den nasjonale prøvens tekst og situasjonskategori, hvilket i all hovedsak ble funnet å ha en hensiktsmessig utforming med tanke på prøvens mål om å teste autentisk lesing. Imidlertid var hovedvekten på drøftinger av operasjonalisering knyttet til kategorien leser. Dette ble gjort ved å drøfte forhold knyttet til de tre oppgavekategoriene som den nasjonale prøven er bygd opp rundt ved hjelp av den teoretiske kunnskapen om leseforståelse som ble drøftet i del 2. De aktuelle oppgavekategoriene var ”*Hente informasjon ut fra teksten*”, ”*Forstå eller tolke teksten*” og ”*Reflektere over tekstens form eller innhold*”. Når det gjaldt kategori 1, hente informasjon ut fra teksten, ble det pekt på at slike oppgaver kunne måle forskjellige forhold med utgangspunkt i den teoretiske redegjørelsen i del 2, nemlig kunnskap om og regulering av strategibruk, arbeidsminne og bruk av formelle skjema. Når det gjaldt å forstå teksten i kategori 2 ble det pekt på at elever muligens ville kunne gjøre bruk av den metakognitive strategien referert til som overvåkning av egen forståelse, og eventuelt også regulering av egen lesing knyttet til forståelse. Videre ble det pekt på at forståelse kunne måle elevenes bruk av relevante innholdsbaserte skjema, da slike blant annet blir brukt til å identifisere viktig informasjon. Også en mulig bruk av formelle skjema ble pekt på i sammenheng med å måle forståelse. Når det gjelder *tolkning* av teksten i kategori 2 ble det pekt på at det heller ikke her var klart hvilke konkrete aspekter ved leseforståelse denne kategorien måler. Bruk av kognitive prosesser knyttet til diskursteori ble pekt på som relevant. Imidlertid var det ikke like klart hvilket forståelsesnivå i teksten, i tråd med diskursteori sin terminologi, en elevs manglende resultat kunne attribueres til. Skyldtes et dårlig resultat manglende forståelse på et grunnleggende plan, eksempelvis mangelfullt

vokabular, eller sviktet forståelsen på et mer overordnet nivå, som det å kunne identifisere hovedideene i teksten m.h.t. global forståelse? Videre, siden resultatet av forståelse og tolkning blir slått sammen i resultatet fra denne kategorien, vil ukklarheten m.h.t hvilke kognitive prosesser denne kategorien faktisk måler bli ytterligere forsterket.

I oppgavekategori 3, som gjaldt refleksjon over tekstens form eller innhold, ble det også pekt på flere mulige tolkninger av hva denne kategorien egentlig målte. Med hensyn til refleksjon over tekstens *form* ble det pekt på betydningen av ulike forhold knyttet til formelle skjema. I den sammenheng ble det pekt på at disse oppgavene kan måle vokabular, kunnskap om teksters oppbygging, og ulike lingvistiske konvensjoner. Videre ble det pekt på at refleksjon knyttet til tekstens *innhold* krever at elevene forstår innholdet i teksten, for å kunne ha et utgangspunkt for refleksjon. Dermed vil refleksjon kunne måle bruk av en eller flere aspekter ved leseforståelse som var relevant for forståelse i kategori 2. Imidlertid kan refleksjonsspørsmål også måle elevenes forkunnskap i form av ulike innholdsbaserte skjema, da dette vil kunne tjene som et utgangspunkt for selvstendig refleksjon. Imidlertid måler den nasjonale prøven ikke utvikling av skjema over tid, hvilket vil være viktig å vite noe om med tanke på pedagogisk intervensjon.

Oppsummert kan en si om den nasjonale prøvens operasjonalisering av leseforståelse ved hjelp av de tre oppgavekategoriene at de måler mange sentrale aspekter ved leseforståelse. Faktisk representerer disse aspektene i større eller mindre grad mesteparten av de aspektene ved leseforståelse det ble gjort rede for i den teoretiske gjennomgangen i del 2. Imidlertid er det pekt på at en alvorlig innvending ved den nasjonale prøvens operasjonalisering er at man ikke i like stor grad vet *hva* en måler *hvor*, eller sagt med andre ord hvilke kognitive prosesser involvert i leseforståelse som bidrar til en enkelt elevs prestasjoner i en gitt oppgavekategori.

Avslutningsvis har det blitt skrevet en overordnet drøfting av hva den nasjonale prøven måler sett i lys av hva det teoretiske rammeverket rundt prøven pekte på som viktige m.h.t. publikum og formål. I den sammenheng ble det argumentert for at den nasjonale prøven ikke ivaretar alle publikum og formål like godt. Spesielt ble det pekt på at det diagnostiske formålet rettet mot et internt publikum, og da særlig med tanke på pedagogisk relevans, ikke kan sies å være oppfylt i og med at det er uklart *hvilke* aspekter ved leseforståelse de ulike



---

oppgavekategoriene egentlig måler for den enkelte elevs prestasjoner. Dette ble pekt på som viktig å vite noe om med tanke på målrettet pedagogisk intervensjon.

### **Sluttord**

Gjennomgangen i denne oppgaven har vist at leseforståelse er et viktig, men komplisert forskningsområde. Det er viktig fordi god leseforståelse er et avgjørende nøkkelgode for det enkelte individs muligheter i samfunnet. Det er imidlertid også komplisert fordi så mange ulike elementer påvirker leseforståelsen. Dermed er det av stor betydning, om enn komplisert, å kartlegge hva som inngår i norske elevers leseforståelse. Mitt håp er at denne oppgaven kan bidra til å få en nærmere forståelse av hvordan den nasjonale prøven i lesing for 10. klasse i grunnskolen og grunnkurs i videregående skole kan bidra til denne økte forståelsen. I den sammenheng er denne oppgavens hovedbudskap at den nasjonale prøven er et av flere viktige steg i retning av økt kunnskap om norske elevers leseforståelse. Dette er tilfellet fordi den nasjonale prøven i tråd med kunnskapsområdet tilknyttet leseforståelse gir en god oversikt over hvordan norske tiendeklassinger og grunnkurselever i den videregående skole behersker grunnleggende *ferdigheter* som er sentrale i autentisk lesing. I tillegg er disse ferdighetene sentrale i den forstand at de etter min mening er nødvendige å beherske for å klare seg i dagens samfunn. Imidlertid argumenteres det i denne oppgaven for at det vil være ønskelig at den nasjonale prøven kompletteres med tester, enten i selve prøven eller i separate prøver, som har en mer diagnostisk utforming rettet mot å finne ut mer konkret hvilke og i hvilken grad ulike kognitive *prosesser* knyttet til leseforståelse benyttes av den enkelte leser i tilknytning til disse ulike ferdighetene. Dette vil særlig være viktig dersom man ønsker et best mulig utgangspunkt for målrettet pedagogisk intervensjon beregnet på å øke leseforståelsen. Spesielt vil dette være relevant for elever som, for eksempel ved hjelp av kartleggingen i den nasjonale prøven, er identifisert som å ha problemer med viktige områder innen leseforståelse.

## Kildeliste

- Alderson, J. C. (2000): *Assessing reading*. Cambridge: University Press.
- Austad, I. (1997): «Lesing som forståelse.» I: *Mening i tekst. Teorier og metoder i grunnleggende lese- og skriveopplæring*. I. Austad, (red.). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Baker, L. og Brown, A. (1984a): «Metacognitive skills and reading.» I: *Handbook of reading research* (s. 353-387). P. David Pearson, (red.). New York: Longman.
- Baker, L. og Brown, A. (1984b): «Cognitive monitoring in reading.» I: *Understanding reading comprehension: Cognition, language and the structure of prose* (s. 21-44). J. Flood (red.). Delaware, International Reading Association.
- Bråten, I. (1996): «Vygotsky som forløper for metakognitiv teori.» I: *Vygotsky i Pedagogikken* (s.74-95). I. Bråten (red.). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Bråten, I. og Samuelstuen, M. (2004): «Does the influence on reading purpose on reports of strategic text processing depend on students prior knowledge.» I: *Journal of educational psychology*, vol. 96, no. 2, s. 324-336.
- Den nasjonale prøven i lesing for 10.trinn og grunnkurs vgo. (2005). Utdannings- og Forskningsdepartementet.
- Dijk, T. A. van og Kintsch, W. (1983): *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press
- Ehrlich, M.-F. (1996): «Some observations on a simple view on reading.» I: *Reading comprehension difficulties: processes and intervention* (s. 221-250). C. Cornoldi og J. Oakhill (red.). United States of America: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flavel, J.H. (1985): *Cognitive Development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall International.
- Gillet, J. W. og Temple, C., med Crawford, A., Matthews, S. R II og Peyton Young, , J. (1999): *Understanding reading problems. Assessment and instruction*. New York: Longman
- Goldman, S. R. (1997): «Learning from text: Reflections on the past and suggestions for the future.» I: *Discourse Processes*, 23 (s. 357-398).
- Gough, P., W. A. Hoover og Peterson, C. (1996): «Some observations on a simple view on reading.» I: *Reading comprehension difficulties: processes an intervention* (s. 1-15). C.Cornoldi og J. Oakhill (red.). United States of America: Lawrence Erlbaum Associates.

- 
- Hacker, D. J. (1998): «Self-regulated comprehension during normal reading.» I: *Metacognition in education theory and practice* (s. 165-188). D. J. Hacker, J. Dunlosky og A. C. Graesser (red.). United States of America: Lawrence Erlbaum Associates.
- Heath, S. B. (1983): *Ways with words. Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Human Development report (2001): URL: <http://www.ssb.no/samfunnsspeilet/utg/200201/01/index/html> [Lesedato 28.04.2005]
- Høien, T. og Lundberg, I. (2000): *Dysleksi. Fra teori til praksis*. Gjøvik: Gyldendal Norsk Forlag
- Johnston, P. H. (1984): «Assessment in reading.» I: *Handbook of reading research* (s. 147-176). P. D. Pearson, (red.). New York: Longman.
- Kleven, T. A. (2002): «Begrepsoperasjonalisering.» I: *Innføring i forskningsmetodologi* (s.141-182). T. Lund (red.). Oslo: Unipub forlag.
- Lie, S., Kjærnsli, M., Roe, A. og Turmo, A. (2001): *Godt rustet for framtida? Norske 15 åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv*. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling: Universitetet i Oslo.
- Lie, S., Caspersen, M. og Björnsson, J. K. : *Nasjonale prøver på prøve. Rapport fra en utvalgsundersøkelse for å analysere og vurdere kvaliteten på oppgaver og resultater til nasjonale prøver våren 2004*. URL: <http://www.utdanningsdirektoratet.no/dav/8263DBF572.doc> [Lesedato 23.3.2005].
- Maki, R. H. (1998) «Text predictions over text material.» I: *Metacognition in education theory and practice* (s. 117-142). D. J. Hacker, J. Dunlosky og A. C. Graesser (red.). United States of America: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning ved Universitetet i Stavanger (2005): *Kort om ALL (Adult Literacy And Life Skills)*. URL: [http://www.his.no/COMMON/WEBSENTER/files.nsf/Lookup/FaktaarkALLUtkast%20pr/\\$file/FaktaarkALLUtkast%20pr.%200205.doc](http://www.his.no/COMMON/WEBSENTER/files.nsf/Lookup/FaktaarkALLUtkast%20pr/$file/FaktaarkALLUtkast%20pr.%200205.doc) [Lesedato 15.5.2005].
- Otero, J. (1998) «Influence of knowledge activation and context on comprehension monitoring of science texts.» I: *Metacognition in education theory and practice* (s. 145-164). D. J. Hacker, J. Dunlosky og A. C. Graesser (red.). Mawah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Perfetti, C. A., Marron, M. A. og Foltz, P.W. (1996) «Sources of comprehension failure: Theoretical perspectives and case studies.» I: *Reading comprehension difficulties: processes an intervention* (s. 137-166). C. Cornoldi og J. Oakhill (red.). United States of America: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pintrich, P. R. og Schunk, D. (2002): *Motivation in education. Theory, research and applications*. New Jersey Columbus: Merrill Prentice Hall.

- 
- PISA (2000): *Sample tasks from the PISA 2000 Assessment*. URL: <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/44/62/33692744.pdf> [Lesedato 15.3.2005].
- Pressley, M. og Afflerbach, P. (1995): *Verbal protocols of reading. The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, New Jersey og Hove U.K: Lawrence Erlbaum Associates.
- Roe, A. [2003a]: *Nasjonale prøver i lesing for grunnskolens avgangstrinn og grunnkurs i videregående skole*. Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS). Universitetet i Oslo. Upubl.
- Roe, A. [2003b]: *Notat fra faggruppa i lesing, 10. og 11. trinn*. Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS). Universitetet i Oslo. Upubl.
- Roser, N. L. (1984): «Teaching and testing reading comprehension: An historical perspective on instructional research and practices.» I: *Promoting reading comprehension* (s. 48-60). J. Flood (red.). Delaware, International Reading Association.
- Snow, C. E, chair for RAND Reading study group (2002): *Reading for understanding. Toward a research and development program in reading comprehension*. Santa Monica, Arlington og Pittsburgh: RAND.
- Snow, C. E. (2003): «Assessment of reading comprehension. Researchers and practitioners helping themselves and each other» I: *Rethinking reading comprehension* (s. 192-205). A. Poselli Sweet og C. Snow (red.). United States of America: The Guildford Press.
- Stothard, S. E. og Hulme, C. (1996): «A comparison of reading comprehension and decoding difficulties in children.» I: *Reading comprehension difficulties: processes an intervention* (s. 93-112 ). C.Cornoldi og J. Oakhill (red.). United States of America: Lawrence Erlbaum Associates.
- Strømsø, H. (2001): *Syv studenter leser. En teoretisk og empirisk studie av lesing i høyere utdanning*. Avhandling for graden dr. polit. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Pedagogisk forskningsinstitutt. Universitet i Oslo.
- Utdannings- og Forskningsdepartementet (oppdatert 30.01.2004): *Dette er nasjonale prøver*. URL: <http://odin.dep.no/ufd/norsk/tema/utdanning/grunnopplaering/045051-990080/dok-bn.html> [Lesedato 10.2.2005].
- Venezky, R. L. (1984): «The history of reading research.» I: *Handbook of reading research* (s. 3-38). P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil og P. Mosenthal (red.). New York: Longman.
- Vurderingsveiledning. Nasjonale prøver i lesing for 10. trinn og grunnkurs vgo. (2005) Utdannings- og Forskningsdepartementet.