



Universitetet  
i Stavanger

UTVIKLING AV NYE VOKABULARPRØVER TIL  
KARTLEGGINGSPRØVEN FOR 3.TRINN  
- en sammenligning av to oppgaveformater



Masteroppgave i spesialpedagogikk

Silje Helen Kolnes Gjerde

Våren 2018





Universitetet  
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

## MASTEROPPGAVE

Studieprogram:  Masteroppgave i utdanningsvitenskap, spesialpedagogikk	Vårsemesteret, 2018  Åpen
Forfatter: Silje Helen Kolnes Gjerde	..... (signatur forfatter)
Veileder: Bente Rigmor Walgermo	
Tittel på masteroppgaven: Utvikling av ny vokabularprøve til kartleggingsprøven i lesing for 3. trinn. En sammenligning av to oppgaveformater.  Engelsk tittel: Developing new vocabulary test for 3rd grade in a Norwegian context. A comparison of two different item-formats.	
Emneord: Ordforråd Måling av ordforståelse Ordprøveutvikling 3. trinn Cloze-oppgaveformat Synonym-oppgaveformat Leseforståelse	Antall ord: 30272 + vedlegg/annet: 59 sider  Stavanger, 12.06.18





*A person who knows a word can recognize it, and use it, in novel contexts, and uses knowledge of the word, in combination with other types of knowledge, to construct a meaning for a text (Nagy & Scott, 2000)*



## FORORD

Etter over 20 år som pedagog både i barnehagen og som lærer på småtrinnet i grunnskolen, var jeg heldig og fikk ta master i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger gjennom den statlige ordningen ”Kompetanse for kvalitet”. Det har vært veldig lærerikt og gitt meg nyttig faglig påfyll.

Tusen takk til min veileder, førstelektor Bente Rigmor Walgermo ved Lesesenteret, for lån av relevant litteratur, grundige tilbakemeldinger, oppmuntringer og for å ha vist stor interesse for forskningstemaet mitt.

En felles takk går til prøveutviklerne ved Lesesenteret for å ha gitt meg innføring og innsyn i prøveutviklingsarbeidet. Ikke minst takk til elevene som stilte opp i dybdeintervjuene mine.

Skeie skole, min arbeidsplass, fortjener også en takk da ledelsen har vært fleksible og lagt forholdene til rette under hele studiet.

En stor takk til min familie som har vært tålmodige og heiet meg fram hele tiden.

Jeg takker mine studievenninner Hanne, Cecilie og Grethe, for godt samarbeid i et nyttig forum hvor både gleder og frustrasjoner har blitt delt og diskutert.

Silje Helen Kolnes Gjerde

Universitetet i Stavanger 12.06.2018



## SAMMENDRAG

Gjennom denne masteroppgaven har jeg fulgt deler av prosessen med å lage en vokabularprøve for 3.trinn. Jeg var spesielt interessert i å utforske hvordan en mer tradisjonell synonymordprøve satt opp mot et eksplorativt mindre utprøvd oppgaveformat i norsk sammenheng kunne gi informasjon om elevenes kunnskap om ord.

Masteroppgaven er skrevet med utgangspunkt i både kvantitativ og kvalitativ forskningsmetode. Vokabularprøven ble testet ut på 271 elever på 3.trinn ved lokale skoler, og det ble foretatt dybdeintervju av 4 elever. Det blir gjort rede for grunnlaget måleinstrumentene er konstruert ut fra, utarbeidelsen av instruksjonsmateriell og gjennomføringen i klassene. I datamaterialet vises det til resultatfordelinger, itemdetaljer og reliabilitetsmål for å kunne si noe om de tekniske egenskapene til de ulike oppgaveformatene. Det blir også foretatt korrelasjonsanalyse mellom de to oppgaveformatene for å finne ut om de målte elevenes ordkunnskap. Funn fra analysene indikerte at oppgaveformatene i noen grad målte det samme fenomenet, men at de også målte forskjellige aspekter ved elevenes ordkunnskap. For å finne ut mer om hva prøvene faktisk målte, gikk jeg kvalitativt til verks og hadde dybdeintervju med 4 elever rundt oppgaveløsningsprosessen.

Begge oppgaveformatene som prøves ut i vokabularprøven er flervalgsoppgaver satt i kontekst. Funn i denne studien indikerer at både formatet ”Finn ordet som mangler” og ”Finn ordet som betyr det samme” målte ulike aspekter av elevenes ordkunnskap i samsvar med vokabularteoriene til Nagy & Scott (2000) på gode måter.



## Innholdsfortegnelse

<b>FORORD</b> .....	<b>vii</b>
<b>SAMMENDRAG</b> .....	<b>ix</b>
<b>1. INNLEDNING</b> .....	<b>1</b>
<b>1.1. Tema</b> .....	<b>1</b>
<b>1.2. Bakgrunn for studien og problemstillinger</b> .....	<b>1</b>
<b>1.3. Definisjoner</b> .....	<b>4</b>
1.3.1. Leseferdighet.....	4
1.3.2. Ordforråd .....	4
<b>1.4. Avklaring av testterminologi</b> .....	<b>5</b>
<b>1.5. Avgrensinger</b> .....	<b>6</b>
<b>1.6. Beskrivelse av strukturen i oppgaven</b> .....	<b>6</b>
<b>2. TEORI</b> .....	<b>7</b>
<b>2.1. Teorigrunnlaget for oppgaven</b> .....	<b>7</b>
<b>2.2. Lesing som grunnleggende ferdighet</b> .....	<b>7</b>
<b>2.3. Tre ulike læringssyn</b> .....	<b>8</b>
2.3.1. Kognitivt læringssyn .....	8
2.3.2. Sosiokulturelt læringssyn .....	9
2.3.3. Utviklingsorientert læringssyn.....	10
<b>2.4. Ordforråd</b> .....	<b>11</b>
2.4.1. Prosessorientert ordkunnskap.....	11
2.4.2. Ord med flere betydninger .....	12
2.4.3. Multidimensjonale ord .....	13
2.4.4. Interrelasjon mellom ord .....	15
2.4.5. Heterogenitet.....	15
<b>2.5. Sammenhengen mellom ordforråd og leseforståelse</b> .....	<b>16</b>
<b>2.6. Kartlegging</b> .....	<b>17</b>
2.6.1. Testing av ordforråd i relasjon til leseforståelse .....	17
<b>2.7. Obligatoriske kartleggingsprøver</b> .....	<b>18</b>
2.7.1. Historikk.....	18
2.7.2. Et historisk perspektiv på testing av ordforråd i internasjonal kontekst.....	19
<b>2.8. De eksisterende kartleggingsprøvene i leseferdighet</b> .....	<b>22</b>
2.8.1. De nye vokabularprøvene.....	26
2.8.2. Historikk - Cloze-items ("Finn ordet som mangler") .....	26
<b>2.9. Vokabularinstruksjon med utgangspunkt i Vocabulary growth pyramide</b> .....	<b>28</b>
2.9.1. Nivå 1 i vokabularpyramiden – Generelt fokus på språk.....	29
2.9.2. Nivå 2 i vokabularpyramiden – Å vite hva ord betyr .....	30
2.9.3. Nivå 3 i vokabularpyramiden – Eksplisitt vokabularinstruksjon.....	32
<b>3. METODE</b> .....	<b>34</b>
<b>3.1. Valg av forskningsmetode</b> .....	<b>34</b>
3.1.1. Kvantitativ metode.....	34
3.1.2. Kvalitativ metode.....	34
3.1.3. Kombinasjon av forskningsmetoder .....	35
<b>3.2. Prøveutviklingsprosessen</b> .....	<b>35</b>
<b>3.3. Utvalg</b> .....	<b>36</b>
3.3.1. Kvantitativ del.....	36
3.3.2. Kvalitativ del.....	37
<b>3.4. Utarbeidningen av de nye vokabularprøvene</b> .....	<b>38</b>
3.4.1. Pilotering.....	40
<b>3.5. Validitet og reliabilitet</b> .....	<b>41</b>

3.5.1.	Validitet.....	41
3.5.2.	Feil ved testskårer.....	44
3.5.3.	Reliabilitet.....	45
<b>3.6.</b>	<b>Utvikling og valg av måleinstrument.....</b>	<b>46</b>
3.6.1.	Ordprøven.....	46
<b>3.7.</b>	<b>Tekniske krav til oppgaver i kartleggingsprøven.....</b>	<b>46</b>
<b>4.</b>	<b>RESULTATER.....</b>	<b>49</b>
<b>4.1.</b>	<b>Resultater del 1.....</b>	<b>49</b>
4.1.1.	Korrelasjonsanalyser.....	49
<b>4.2.</b>	<b>Resultater del 2.....</b>	<b>50</b>
4.2.1.	Oppgaveformat 1 – "Finn ordet som mangler" (vedlegg 3).....	51
4.2.2.	Oppgaveformat 2 – "Finne ord som betyr det samme" – synonym (vedlegg 3).....	54
<b>4.3.</b>	<b>Gjennomføring og instruksjon.....</b>	<b>57</b>
4.3.1.	Gjennomføring av "Finn ordet som mangler" og "Finn ordet som betyr det samme" 58	
<b>4.4.</b>	<b>Elevintervju.....</b>	<b>58</b>
4.4.1.	Gjennomføring av intervjuene.....	58
4.4.2.	Forskningsetiske retningslinjer.....	59
<b>4.5.</b>	<b>Presentasjon av elevintervjuene.....</b>	<b>60</b>
4.5.1.	Sondre.....	60
4.5.2.	Siri.....	63
4.5.3.	Karen.....	65
4.5.4.	Ola.....	67
<b>5.</b>	<b>DRØFTING AV FUNN.....</b>	<b>71</b>
<b>5.1.</b>	<b>Drøfting av resultater knyttet til underproblemstilling 1; Hvilke kriterier ligger til grunn for utvalg av ord som elevene skal testes i?.....</b>	<b>71</b>
5.1.1.	Kort oppsummering.....	76
<b>5.2.</b>	<b>Drøfting av resultater knyttet til underproblemstilling 2; Hvilke kriterier ligger til grunn for valg av oppgaveformat når ordkunnskapen til elevene på 3. trinn skal testes?.....</b>	<b>77</b>
5.2.1.	Konstruktvaliditet og oppgaveformater.....	83
5.2.2.	Kort oppsummering:.....	84
<b>5.3.</b>	<b>Drøfting av resultater knyttet til underproblemstilling 3; På hvilken måte kan resultater fra ordprøvene som prøves ut i denne studien gi føringer for videre arbeid med å styrke elevers ordforståelse i klasserommet?.....</b>	<b>85</b>
5.3.1.	Kort oppsummering:.....	87
<b>5.4.</b>	<b>Begrensinger ved studien.....</b>	<b>87</b>
<b>6.</b>	<b>AVSLUTNING.....</b>	<b>89</b>
<b>7.</b>	<b>EPILOG.....</b>	<b>91</b>
<b>8.</b>	<b>LITTERATURLISTE.....</b>	<b>92</b>



## FIGURLISTE

Figur 1	Flervalgsoppgave	s. 5
Figur 2	Dekontekstualiserte vokabularformer fra 1915-1920	s. 20
Figur 3	Tidlige forsøk på kontekstualiserte itemformat fra 70-årene.	s. 20
Figur 4	Ord brukt i kontekst fra midten av 1990-årene	s. 21
Figur 5	Digitale oppgaveformater fra slutten av 1990-årene	s. 21
Figur 6	Å lese ord	s. 24
Figur 7	Å forstå ord – del 1	s. 24
Figur 8	Å lese er å forstå – del 1	s. 24
Figur 9	Å forstå ord – del 2	s. 25
Figur 10	Å lese er å forstå – del 2	s. 25
Figur 11	Testeksempel ”Phrase Completion”	s. 27
Figur 12	Vocabulary growth pyramide	s. 29
Figur 13	Kari sitt lykketall er _____.	s. 31
Figur 14	Elevsvar til figur 13	s. 31
Figur 15	Den gamle damen hadde slått seg...	s. 40
Figur 16	Hvert år blir nye dyrearter oppdaget.	s. 40
Figur 17	Begrepsoperasjonaliseringsmodell	s. 43
Figur 18	Tante ville bygge hus og ringte til _____.	s. 51
Figur 19	Instruksjon til figur 18	s. 51
Figur 20	Brua var solid (synonym)	s. 54
Figur 21	Instruksjon til figur 20	s. 54
Figur 22	Tante ville bygge hus og ringte derfor til _____	s. 72
Figur 23	Politiet kom med nye opplysninger.	s. 74
Figur 24	Krokodillen har kraftige kjever	s. 78
Figur 25	Mor reparerer bilen.	s. 78
Figur 26	Det ble en diskusjon rundt middagsbordet	s. 79
Figur 27	Tante ville bygge hus og ringte derfor til _____.	s. 81
Figur 28	Reven listet seg mot hønene sitt hus.	s. 83
Figur 29	Begrepskart for arbeid med ord i undervisningen	s. 86

## TABELLISTE (18)

Tabell 1	Beskrivende statistikk og sumskåre for ”Finn ordet som mangler”	s. 52
Tabell 2	Oversikt over detaljer på item-nivå i ”Finn ordet som mangler”	s. 53
Tabell 3	Beskr. statistikk og sumskåre for ”Finn ordet som betyr det samme”	s. 55
Tabell 4	Oversikt over detaljer på item-nivå i ”Finn ordet som betyr det samme”	s. 56
Tabell 5	Sondres svar i ”Finn ordet som mangler”	s. 60
Tabell 6	Sondres svar i ”Finn ordet som betyr det samme”	s. 62
Tabell 7	Siris svar i ”Finn ordet som mangler”	s. 63
Tabell 8	Siris svar i ”Finn ordet som betyr det samme”	s. 64
Tabell 9	Karens svar i ”Finn ordet som mangler”	s. 65
Tabell 10	Karens svar i ”Finn ordet som betyr det samme”	s. 66
Tabell 11	Olas svar i ”Finn ordet som mangler”	s. 68
Tabell 12	Olas svar i ”Finn ordet som betyr det samme”	s. 69
Tabell 13	Oslo er byen med flest innbyggere i Norge.	s. 72
Tabell 14	Sondres svar - Politiet kom med nye opplysninger	s. 74
Tabell 15	Karen og Olas svar - Politiet kom med nye opplysninger	s. 75
Tabell 16	Siris svar – Politiet kom med nye opplysninger	s. 76
Tabell 17	Sondres svar – Oslo er byen med flest innbyggere i Norge.	s. 80
Tabell 18	Jeg så en mynt uti vannet, men kunne ikke nå den.	s. 82

## VEDLEGG

Vedlegg 1	Resultat av meldeplikttest – NSD.	s. 97
Vedlegg 2	Elevintervjuer til vokabularprøvene – 3.trinn	s. 98
Vedlegg 3	Prøvehefte 1 til lokal pilotering	s.100
Vedlegg 4	Instruksjoner til hefte 1	s.114
Vedlegg 5	Prøvehefte 2 til lokal pilotering	s.128
Vedlegg 6	Instruksjoner til hefte 2	s.139





# **1. INNLEDNING**

## **1.1. Tema**

Barn og voksne er deltakere i et skriftspråkbasert samfunn hvor det stilles krav til gode lese- og skriveferdigheter. I Kunnskapsløftet (2006) er lesing beskrevet som en av fem grunnleggende ferdigheter som det i alle fag skal arbeides med gjennom det trettenårige skoleløpet. Dermed er det å kunne lese blitt en ferdighet som alle må inneha.

I grunnskolen foreligger det obligatoriske kartleggingsprøver i leseferdighet for 1.-3.trinn. Formålet med disse prøvene er å identifisere de 20 % svakeste leserne (Utdanningsdirektoratet, 2018c). Å kartlegge elevenes lesing er en forutsetning for å kunne sette i verk hensiktsmessige tiltak hvor i utviklingsprosessen eleven stopper opp ved tilegnelsen av funksjonelle leseferdigheter. Gode kartleggingsprøver som kan avdekke elevenes eventuelle lesevansker, er da et viktig verktøy for lærerne.

I løpet av livet lærer vi stadig nye ord, mange av dem helt ubevisst. Av og til møter vi ord som er ukjente for oss, og går dermed bevisst inn for å finne ut hva ordet betyr og hvordan det kan brukes (Golden, 2009). Å lære nye ord er grunnleggende for å kunne forstå tekster en er i berøring med, for å lykkes i skolen. God ordkunnskap i tillegg til å kunne bruke ordene riktig, er essensielt for effektiv skriving (Stahl & Nagy, 2006).

Jeg vil gjennom mitt mastergradsarbeid følge deler av prosessen med å lage en vokabularprøve for 3.trinn. Vokabularprøven er en del av kartleggingsprøven i leseferdighet hvis hensikt er å avdekke de 20 % svakeste elevene (Utdanningsdirektoratet, 2018c). Det omfatter teorien bak og tanker om valg av oppgavedesign og utvalg av ord til utprøving av ulike oppgaveformater til første lokale utprøving.

## **1.2. Bakgrunn for studien og problemstillinger**

Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger har i oppdrag fra utdanningsdirektoratet ansvaret for å utvikle de obligatoriske kartleggingsprøvene i lesing for 1.-3.trinn. Dette er prøver som hvert 5. år skal revideres. Prøvene ble sist revidert i 2014. Den forestående revisjonen er imidlertid utsatt noen år grunnet at Utdanningsdirektoratet ønsker at denne skal samkjøres

med revisjonen av Kunnskapsløftet. For å kunne anbefale videreføring av de eksisterende prøvene utover den 5-årige perioden, ble det gjort en vurdering av prøvene.

Det store bildet var at prøvene fungerer godt, men noen justeringer må til for å opprettholde høy kvalitet på prøvene. En av disse justeringene er å lage en ny vokabularprøve, slik at en kan måle elevers vokabularforståelse på en valid og reliabel måte.

Ordforråd beskrives i litteraturen som den faktoren som har størst betydning for elevers leseforståelse (Wagner, Strömquist & Uppstad, 2008). Dersom leseren støter på mange ukjente ord og uttrykk i teksten, kan leser fort gi opp da teksten ikke gir mening (Høien & Lundberg, 2012). I skolen vil barn som møter med lite ordforråd normalt ikke ta igjen sine medelever ved tradisjonell klasseromsundervisning (Vadasy & Nelson, 2012).

Ser vi til nyere teorier og forskning på vokabularfeltet hevder de at våre kunnskaper om ord er prosessorienterte. Det vil si at for hver gang vi møter eller bruker et ord, økes og spisses våre kunnskaper om dette ordet. Dermed er ikke kunnskapen om ordet, bare å huske definisjonen av det (Nagy & Scott, 2000). Det pekes på at ordforrådets rolle i forhold til leseforståelse lenge har vært et forsømt område innen forskning, og det hevdes at blant annet praktiske og økonomiske hensyn har hatt en styrende effekt på hvordan ordforrådet til elevene er blitt testet (Pearson, Hiebert & Kamil, 2007). Sett i sammenheng med hvordan leseforståelse og ordforståelse konseptualiseres i nyere teorier, melder deg seg et behov om forskning hvor tradisjonelle synonymordprøver settes opp mot prøver hvor ordkunnskapen måles i kontekst (Pearson et al., 2007; Read, 2000). Pearson, Hiebert & Kamil (2012) hevder videre at det ikke foreligger gode nok måleredskaper for vurdering av ordforrådet, og inntil det foreligger kan det tas grep som i hvert fall kan forbedre redskapene vi nå har.

Behovet for videre forskning på hvordan kontekstualiserte oppgaveformater i vokabularprøven kan bidra til å identifisere de svakeste leserne gjorde at denne studiens hovedproblemstilling ble formulert på følgende måte:

*Hvordan foregår arbeidet med å lage en ordprøve som skal bidra til å finne de svakeste leserne på 3.trinn?*

Når elevenes kunnskap om ord skal testes, må man først ta stilling til hvilke ord som skal velges ut til testing. Det finnes alt for mange ord i språket vårt til at det kan undervises i dem alle (Stahl & Nagy, 2006). Dette danner grunnlaget for studiens første underproblemstilling:

*Hvilke kriterier ligger til grunn for utvalg av ord som elevene skal testes i?*

Kriterier for utvalg av ord som er representative for det vokabularet elever på 3.trinn forventes å beherske, utforskes her. Ved denne justeringen av vokabularprøven skulle alle oppgaveformatene inneholde oppgaver satt i kontekst.

I min oppgave følger jeg spesielt utvikling og utprøvingen av to oppgaveformat; en tradisjonell synonymordprøve og en eksplorativ ordprøvevariant hvor elevene skal finne frem til ordet som mangler i en setning. Ville den ene delprøven måle flere dimensjoner av elevenes ordforråd enn den andre? Dette spørsmålet danner grunnlaget for studiens andre underproblemstilling:

*Hvilke kriterier ligger til grunn for valg av oppgaveformat når ordkunnskapen til elevene på 3. trinn skal testes?*

På bakgrunn av nyere vokabularteorier som beskriver ordkunnskapens multidimensjonale karakter (Nagy & Scott, 2000) fremsetter jeg følgende hypotese når to ulike ordprøver skulle utforskes: Delprøven ”Finn ordet som mangler” vil måle flere dimensjoner av elevenes ordforråd enn delprøven ”Finn ordet som betyr det samme”.

Etter å ha undersøkt om mine utvalgte oppgaveformat måler ulike sider ved elevenes kunnskap om ord, er det naturlig å rette fokuset tilbake til klasserommet igjen. Hva kan så lærerne bruke resultatene fra vokabularprøvene til i sitt arbeid med elevene i klasserommet? Ved de eksisterende kartleggingsprøvene foreligger det et veiledningshefte til lærerne. Et slikt hefte skal også utarbeides til de nye vokabularprøvene. Det vil foregå på et seinere tidspunkt enn under min deltakelse i studien. Derfor vil jeg i min tredje underproblemstilling ta utgangspunkt i det eksisterende heftet ” *Læringsstøttende prøver i lesing 6.trinn, Vokabularprøven 2016, Veiledning til lærere – oppfølging og videre arbeid*” (Utdanningsdirektoratet, 2016), og gi eksempler på hvordan resultater fra prøvene kan følges

opp i klasserommet på en god måte. Dette bygger opp til denne studiens tredje underproblemstilling:

*På hvilken måte kan resultater fra ordprøvene som prøves ut i denne studien gi føringer for videre arbeid med å styrke elevers ordforståelse i klasserommet?*

Jeg vil videre definere sentrale begrep i oppgaven.

### **1.3. Definisjoner**

To sentrale begrep jeg vil definere er leseferdighet og ordforråd.

#### **1.3.1. Leseferdighet**

I denne oppgaven velger jeg å bruke definisjonen av leseferdighet som er hentet fra Kunnskapsløftet (2006). Dette da Kunnskapsløftet ligger til grunn for klasseromspraksis og kompetansemålene som klasseromspraksisen retter seg etter. Her beskrives leseferdighet som en av fem grunnleggende ferdigheter som det skal jobbes med i alle fag:

*”Å kunne lese i norsk er å skape mening fra tekster fra nåtid og fortid i et bredt utvalg sjangere. Det innebærer å engasjere seg i tekster og få innsikt i andre menneskers tanker, opplevelser og skaperkraft. Det innebærer videre å kunne finne informasjon og forstå resonnementer og framstillinger i ulike typer tekster på skjerm og papir, og å kunne forholde seg kritisk og selvstendig til de leste tekstene. Utviklingen av leseferdigheter i norskfaget forutsetter at elevene leser ofte og mye, og at de arbeider systematisk med lesestrategier som er tilpasset formålet med lesingen, og med ulike typer tekster i faget. Utviklingen går fra grunnleggende avkodning og forståelse av enkle tekster til å kunne forstå, tolke, reflektere over og vurdere stadig mer komplekse tekster i ulike sjangere.”* (Utdanningsdirektoratet 2006a:4)

Gjennom denne definisjonen av leseferdighet er det tydelig at det ikke er den tekniske siden av leseferdigheter som utgjør hovedfokuset. Det fokuseres på leseferdighet utover begynneropplæringen, da leseferdighet skal utvikles gjennom hele det trettenårige skoleløpet (Utdanningsdirektoratet, 2006a).

#### **1.3.2. Ordforråd**

Det finnes mange ulike definisjoner av ordforråd i litteraturen. Ordforråd beskrives gjennom to aspekter: 1) omfanget av ordkunnskap (hvor mange ord en kan) og 2) dybden av begrepsforståelsen (Vadasy & Nelson, 2012). Nagy & Scott (2000) knytter ordforråd og leseforståelse sammen, men understreker samtidig at kunnskapen om ord er dynamisk:



”In most cases, knowing a word is more like knowing how to use a tool than it is like being able to state a fact. A person who knows a word can recognize it, and use it, in novel contexts, and uses knowledge of a word in combination with other types of knowledge, to construct a meaning for a text (Nagy & Scott 2000:273).”

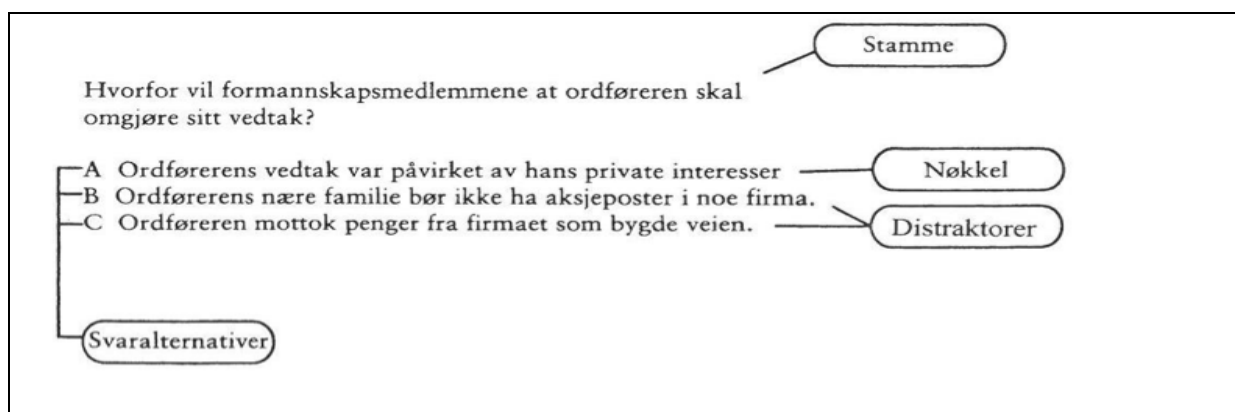
I sin definisjon sammenligner Nagy & Scott (2000) at ordkunnskapene våre kan sammenlignes med det å kunne bruke et verktøy. Dette indikerer at ord er avhengige av den konteksten de står i. Leser må i tillegg til å ha kunnskap om *hva* et ord betyr, også vite *når* og *hvordan* en skal bruke ordet.

I denne oppgaven vil betegnelsene ordforråd og vokabular bli brukt synonymt.

#### 1.4. Avklaring av testterminologi

Gjennomgående i oppgaven vil jeg bruke testterminologiske begrep for en mer presis beskrivelse av prøveutviklingsprosessen. De vil jeg gjøre rede for med støtte i Sirnes (2005), og hans definisjoner av disse.

I denne studien skal det utvikles og prøves ut nye vokabularprøver til 3. trinn. Elevenes ordkunnskap testes ved hjelp av flervalgsoppgaver. En flervalgsoppgave består av følgende elementer: orientering, stimulus, stamme og svaralternativ.



Figur 1 - Flervalgsoppgave

(Sirnes 2005:29)

*Stimulus* er tekst eller tekstutdrag, et lydelement eller en illustrasjon som testtakeren skal

forstå eller tolke. I en prøve kalles enkeltoppgavene testledd eller *item*. *Stammen* er ordet eller setningen som utgjør selve oppgaven. Tre eller flere *svaralternativer* kommer etter stammen. Svaralternativet som er riktig kalles *nøkkel*, og de andre er *distraktører*. Jo flere svaralternativer det er i oppgaven, jo vanskeligere blir den (Sirnes, 2005). Ordprøvene i denne oppgaven har 3 eller 4 svaralternativ.

*Pilotering* er en form for pretesting, og er en viktig del av prøveutviklingsprosessen. Da testes oppgavene ut på minst et par hundre testdeltakere i løpet av prosessen. Piloteringen vil kunne avdekke om enkelte av oppgavene ikke tilfredsstillende de statistiske kravene som stilles til prøvens kvalitet (Sirnes, 2005).

### **1.5. Avgrensinger**

Vokabularprøven som utvikles i forbindelse med denne studien, inneholder fem ulike oppgaveformat. Jeg vil i min masteroppgave ha fokus på to av disse formatene; ”Finn ordet som mangler” og ”Finn ordet som betyr det samme”.

### **1.6. Beskrivelse av strukturen i oppgaven**

I oppgavens teoridel vil jeg i lys av forskning og teori gjøre rede for grunnleggende syn på leseforståelse og ordforråd. Relevant litteratur fra vokabular og lesefeltet vil bli trukket inn i forhold til oppgavens problemstillinger. Vokabular er veldig sentralt i forhold til leseforståelse (Nagy & Stahl 2006; Nagy & Scott 2000; Wagner et al., 2008). Jeg vil dermed redegjøre for hvordan effektiv vokabularinstruksjon kan foregå i klasserommet. Teori i forhold til design og evaluering av ordprøver blir også presentert.

I oppgavens metodedel blir det redegjort for valg av forskningsmetode, studiens utvalg og prosedyre ved innsamling av data. Det blir videre lagt fram hvordan og på hvilket grunnlag de ulike oppgaveformatene er utviklet, i tillegg til prosedyre for gjennomføring av elevintervjuene. Validitet og reliabilitet har vært to sentrale begrep gjennom hele studien. Begrepene utdypes og knyttes opp mot arbeidet med de ulike oppgaveformatene og i utviklingen av måleinstrumentet spesielt.

I resultatdelen presenteres de analyserte dataene i to deler. Først en korrelasjonsanalyse mellom de to oppgaveformatene, og så presentasjon av resultatene fra den lokale piloteringen. Drøftingsdelen er delt i tre deler i tråd med oppgavens 3 underproblemstillinger. Her vil funn fra datamaterialet bli diskutert i lys av teori og forskning. Til slutt avrundes masteroppgaven

med oppsummeringer og tanker om områder for videre forskning.

## **2. TEORI**

### **2.1. Teorigrunnlaget for oppgaven**

Jeg vil her presentere teori som vil være sentral i arbeidet med min masteroppgave fordi det er teorien som er hjørnesteinene i empirisk forskning (Johannessen, Christoffersen & Tuft, 2010). Teori legger grunnlaget for validiteten av empirien. Teori er grunnleggende i alt forskningsarbeid da den trekker linjer og ser på sammenhenger. Empiri er rene resultater fra studier. Et utgangspunkt for forskningen representeres av etablert teori. Analyse av mønstre i dataene gir grunnlag for nye teoretiske perspektiver. Det er viktig at forskeren er sensitiv både med hensyn til vesentlige tendenser i materialet, og at forskeren knytter det til teoretiske perspektiver (Thagaard, 2013).

Denne oppgaven utforsker måling av ordforståelse i den nye vokabularprøven som utvikles for 3.trinn. De ulike oppgaveformatene i den nye vokabularprøven er alle i kontekst, og vokabularprøven er en del av kartleggingsprøvene som har til formål å identifisere de 20 % svakeste leserne på 3.trinn. For å sikre best mulig gyldighet i måleinstrumentet som skal utvikles, er en tydelig teoretisk forståelse av konstruktet/konstruktene som skal undersøkes avgjørende. Jeg vil derfor starte med å gi en beskrivelse av hvordan leseforståelse beskrives i Kunnskapsløftet (2006), siden kompetansemålene der er styrende for klasseromspraksis. Deretter vil jeg gjøre rede for det utviklingsorienterte synet på lesing som er fremkommet fra impulser fra ulike tradisjoner, og også ligger til grunn for beskrivelsene av de grunnleggende ferdighetene og kompetansemålene i Kunnskapsløftet (2006) (Skaftun, 2006). Videre vil jeg beskrive hvordan ordforståelse beskrives i nyere teorier og hva ordkunnskap har å bety for leseforståelsen, før jeg går inn på kartleggingsprøver og utvikling av de nye prøveformatene.

### **2.2. Lesing som grunnleggende ferdighet**

I skolen er det å kunne lese en av fem grunnleggende ferdigheter som elevene skal utvikle gjennom det 13-årige skoleløpet (Utdanningsdirektoratet, 2006b). Dette sammenfaller med Alexander (2006) som fremholder at lesing er i utvikling gjennom hele livet, og at dermed fokuset på leseopplæring må sees utover begynneropplæringen. Sammenlignes Alexanders (2006) teorier med Kunnskapsløftets gjennomgående læreplaner for fag og ferdigheter, er

disse dypt forenlige hevder Skaftun (2006). Dermed samsvarer disse teoriene med det utviklingsorienterte synet på lesing. Lesing som grunnleggende ferdighet og lesing i alle fag, indikerer at alle lærere er leselærere (Roe, 2011). Det innebærer at lærere i undervisningen har ansvaret for leselæringen i de fagene som de underviser i. I Kunnskapsløftet (2006) er det en beskrivelse av hva lesing i hvert fag innebærer. Elevene skal møte et rikt utvalg av tekster og sjangre, og ikke bare læreboktekster. Dette er med på å bekrefte at lesing er en livslang læringsprosess. Innenfor det enkelte faget blir leseopplæringen en opplæring i fagets egenart. En viktig del av dette arbeidet blir å lære det fagspesifikke vokabularet. I samfunnsfag for eksempel skal elevene blant annet forstå, utforske og tolke fagtekster (LK-06). Via tekstene i samfunnsfag, får elevene kunnskap om det fagspesifikke vokabularet. Begrepsforståelsen bør være på plass for at eleven skal få en optimal forståelse av teksten. Det medfører at i all undervisning blir opplæring i generelle og fagspesifikke ord en viktig del av arbeidet i klasserommene (Nagy & Townsend, 2012).

### **2.3. Tre ulike læringssyn**

Til tross for at dagens læreplaner preges av et utviklingsorientert læringssyn, har synet på lesing gjennom tiden, gjennomgått en del endringer. Tre ulike teorier som har formet synet på lesing gjennom denne perioden: kognitiv teori, sosiokulturell teori og utviklingsorienterte perspektiver (Kulbrandstad, 2003). Den kognitive- og den sosiokulturelle teorien viser til ytterpunkter som kombineres i det utviklingsorienterte perspektivet, som ligger til grunn for forståelsen av lesing i Kunnskapsløftet (2006).

#### **2.3.1. Kognitivt læringssyn**

I de kognitive teoriene består lesing av de to delprosessene avkoding og forståelse. Da Norge fikk obligatorisk skolegang var det ganske begrensede krav til elevers leseferdighet. Elevene skulle lære å lese for å kunne lese religiøse tekster. Tekster som mange elever lærte seg utenat (mekanisk lesing). Dette førte til at mange bare kunne lese kjent tekst, det vil si tekster de hadde møtt i opplæringen (Kulbrandstad, 2003).

Det kognitive læringssynet tar utgangspunkt i individets begrensede kognitive kapasitet når det skal forklares hva som skjer når individet lærer og leser. Nybegynnerleseren bruker mye energi og tid på avkodingen, mens automatiserte ordavkodingsferdigheter vil kunne frigjøre energi til å forstå hva som leses. Når avkodingen er automatisert, defineres leseforståelsen som det å forstå ord-, setnings- og tekstnivå (Kulbrandstad, 2003).

Arbeidsminne, langtidsminne og skjema er sentrale begreper innen kognitive teorier. Gjennom hele livet lagres kunnskaper, ferdigheter og erfaringer i langtidsminnet vårt, et langtidsminne som har tilsynelatende uendelig lagringskapasitet (Mossige, Skaathun, Røskeland & Heber, 2007). Erfaringene vi gjør oss lagres i minnespor, og innenfor kognitiv psykologi kalles et slikt minnespor for et skjema. Via skjemateorien forklares det hvordan våre kunnskaper og erfaringer lagres i langtidsminnet, hvor vi ved behov kan hente dem frem igjen. Personer med ulike bakgrunn forstår ikke tekster på samme måte, da de aktiverer sine egne ulike skjema. Sett i lys av kognitiv teori, handler leseforståelse om å aktivere hensiktsmessige skjema som kan bidra til å forstå budskapet i teksten (Mossige et al., 2007).

Innsikten i enkeltindividets utvikling av ulike delferdigheter i lesing, er det viktigste bidraget de kognitive teoriene har gitt skolens leseopplæring. Da avkoding forklares som en prosess som må automatiseres, gis det dermed en teoretisk begrunnelse for betydningen av å lese mye. I teorien beskrives leseforståelsen som en prosess der leseren må være aktiv og skape mening, også ved hjelp av bakgrunnskunnskaper. Dermed gis det noen rammer for hvordan man bør jobbe med forståelse i skolen. Vi må være opptatt av inferensene leseren må trekke, ikke bare den bokstavelige forståelsen. Det kognitive teoriene spiller en vesentlig rolle i Norge, da de ligger til grunn for de obligatoriske kartleggingsprøvene i lesing (Kulbrandstad, 2003).

Det kognitive læringssynet ble utsatt for en del kritikk mot slutten av 70-årene, da flere studier viste til at ordenes kontekst hadde innvirkning på hvordan leser forsto ordene. Andreassen (2008) viser for eksempel til forskningen til Rayner & Pollatsek (1989).

Det var også et skifte i fokus fra det individrettede til det sosiale i konteksten (Kulbrandstad, 2003). Grobunn for nye perspektiver fører dermed til en overgang til det sosiokulturelle læringssynet.

### **2.3.2. Sosiokulturelt læringssyn**

I det sosiokulturelle læringssynet skifter fokuset fra de indre prosesser som skjer i individet ved lesing, til lesing som en kulturell og sosial aktivitet (Kulbrandstad, 2003). Det hevdes at læring skjer i det sosiale fellesskapet (Säljö & Moen, 2001). Det at den voksne er tilstede som en hjelper (stillasbygger), blir omtalt som barnets nærmeste utviklingssone. Vygotsky (1978) mente at den nærmeste utviklingssone kan forstås som hva man som person kan klare på egenhånd, og hva man kan klare med litt hjelp fra andre som er mer kyndige (Säljö, 2002).

Lesing i naturlige situasjoner som kan være av ulik art, er fokuset i et sosiokulturelt

læringssyn. Det innebærer at det er forskjell på hvordan man leser ei skjønnlitterær bok hjemme i sofaen, en rutetabell på en holdeplass eller ei fagbok på skolen. I et sosiokulturelt perspektiv ser en på ferdigheter og kunnskaper som noe som har utviklet seg gjennom historien (Kulbrandstad, 2003).

Forskning som tar utgangspunkt i sosiokulturelle teorier har vært viktig for utviklingen av synet på leseopplæringen i skolen. Barns veier til skriftspråket er mangfoldige, noe studier av hvordan barn lærer seg lesing og skriving i sine egne hjemmemiljøer viser. Forskning har også vist at folks oppfatninger av hva lesing er, forskjeller i måter barn og foreldre fra ulike miljøer samhandler omkring bøker på og hvordan ulike praksiser har vist seg og forenkle eller komplisere samarbeidet mellom hjem og skole i den første leseopplæringen, tematiseres også innenfor de sosiokulturelle teoriene (Kulbrandstad, 2003).

Både det kognitive- og det sosiokulturelle læringssynet er grunnleggende for å forstå elevers leseutvikling. Dette da de gir impulser fra begge tradisjoner med fokus på indre prosesser i individet og de ytre prosessene ved at læring skjer i et sosialt fellesskap. Dermed vokste det frem en mer helhetlig forståelse av leseutvikling.

### **2.3.3. Utviklingsorientert læringssyn**

Utviklingsorienterte læringsteorier kombinerer det kognitive og det sosiokulturelle læringssynet. Lesing blir sett på som både en individuell ferdighet og en sosial og kulturell aktivitet. Det er nødvendig med innsikt i begge disse teoriene for å forstå elevenes leseutvikling, da lesing sees på som en ferdighet som stadig utvikler seg. Dermed blir det et økt fokus på elevers leseutvikling, utover begynneropplæringen (Kulbrandstad, 2003).

I artikkelen *"The path to Competence : A lifespan developmental perspective on reading"* (Alexander, 2006) beskriver Patricia Alexander et utviklingsorientert syn på lesing. Hun utfordrer det tradisjonelle synet hvor det å lære å lese har blitt studert og diskutert innenfor rammene av begynneropplæringen. Hun hevder at det å lese er en kompleks og flerdimensjonal aktivitet som utvikles gjennom hele livet. Alexander diskuterer det sentrale spørsmålet om hva det egentlig vil si å kunne lese? Svaret hun gir er at det som kreves for å ha gode leseferdigheter, formålet med lesingen og lesingens karakter er aspekter som er i utvikling gjennom livet. Dette i takt med at menneskene blir eldre, samt at vi bruker og erfarer språk i ulike kontekster og i møte med ulike tekster. Hun argumenterer med at vi må erstatte det snevre tradisjonelle synet med et perspektiv på lesing som er mer dynamisk og livslangt,

og som dermed handler om at vi aldri er ferdig utlærte lesere. Måten vi leser på vil alltid være i utvikling, så lenge vi er i stand til å lese i ulike sammenhenger (Alexander, 2006). Det utviklingsorienterte læringssynet er styrende for Kunnskapsløftets læreplanverk.

Kunnskapsløftet (LK-06) ligger videre til grunn for skolevirksomheten som nasjonale prøver og kartleggingsmaterieell skal forankres i.

Dette samsvarer med beskrivelsen i Kunnskapsløftet (2006) om at lesing som grunnleggende ferdighet stadig er i utvikling gjennom hele skoleløpet. I skoleåret 2013/2014 ble deler av Kunnskapsløftet revidert, og hensikten med revisjonen var å styrke og tydeliggjøre arbeidet med elevenes lese- og skriveferdigheter gjennom hele utdanningsløpet. Læreplanene var ikke utdaterte, men arbeidet ble satt i gang fordi skolene ikke hadde greid å omsette grunntankene fra læreplanverket til endringer i praksis (Skrivesenteret, 2013).

## **2.4. Ordforråd**

Nyere forskning viser at kunnskapen vi har om ord ikke kan reduseres til en enkel definisjon, du kan eller ikke kan (Nagy & Scott, 2000). Det er en kompleks og gradvis prosess å lære seg et ord. Vår kunnskap om ord endres og nyanseres gjennom møter med ordene i varierte kontekster. På samme måte som leseutviklingen vår beskrives ved hjelp av teorier, beskriver rådende teorier på vokabularfeltet at våre kunnskaper om ord også utvikles. Våre kunnskaper om ord utvikles så lenge vi deltar i språklige kontekster. Dette samsvarer med synet til (Nagy & Scott, 2000) som sier at bruken av ord avhenger av konteksten et ord står i. Foruten å ha kunnskap om hva ordet betyr, må leser også vite når og hvordan ordet skal brukes. Dermed sammenligner de det å lære seg betydningen av et ord med å lære seg å bruke et verktøy.

Nagy og Scott (2000) deler kunnskapen om ord inn i fem dimensjoner.

I det følgende vil jeg foreta en nærmere presentasjon av Nagy og Scotts (2000) fem dimensjoner av ordkunnskap for å synliggjøre kompleksiteten i denne prosessen. I min oppgave er det relevant å bruke mye plass på ordkunnskapens fem dimensjoner, da jeg vil knytte disse opp mot teori på vokabularfeltet tilpasset mitt formål med denne oppgaven. De fem dimensjonene vil videre bli brukt til å drøfte hvordan de ulike formatene måler ulike aspekt av den flerdimensjonale kunnskapen om ord.

### **2.4.1. Proessorientert ordkunnskap**

Ordlæring er en trinnvis prosess hvor en tilegner seg en dypere forståelse av ordet for hver

gang en møter ordet. Denne prosessen blir ofte fremstilt i stadier. Dahle (1965 i Nagy & Scott 2000) beskriver 4 stadier i ordtilegnelsesprosessen:

- aldri sett ordet før
- hørt ordet, men vet ikke hva det betyr
- kjenner ordet igjen i kontekst som at det har noe å gjøre med...
- kjenner ordet godt.

Etter hvert har disse stadiene blitt utvidet. Paribakht & Wecshe (1997) la til et 5. stadie:

- å bruke ordet i en setning.

Nagy & Scott (2000) presiserer at kunnskapen om ord ikke trenger å foregå innenfor gitte stadier. I forhold til ordets betydning, finnes det innenfor hvert stadium målbare stadier og nyanser. Tidligere tanker om ordkunnskap som en form for enten eller kunnskap, er dermed vesentlig forbedret gjennom disse teoriene. I forhold til utviklingen av mer sensitive måleinstrumenter for måling av vokabular og vokabularvekst, er kunnskapen om at ord går gjennom ulike faser nyttig (Paribakht & Wesche, 1997; Pearson et al., 2007). I sin artikkel ”*Making do with what we have while we create the tools we need*” fra 2012, skriver Pearson, Hiebert & Kamil (2012) at etter et langt fravær har vokabular nå fått en mer fremtredende plass i diskusjonen om lesing. Dette gjelder både i forhold til leseopplæring og leseforskning, og det er gode grunner for å undervise mer spesifikt i vokabular. Videre skriver de at vurdering av ordforråd er det lite forskning på både når det gjelder teoretiske og praktiske aspekter. Når det gjelder det teoretiske aspektet har vurdering av ordforråd vært drevet etter blant annet tradisjoner og bekvemmelighet og fokuset har vært mindre knyttet opp til leseforståelse. På den praktiske siden har det gitt lærerne skårer som kun forteller dem hvilket resultat elevene får i forhold til de andre elevene. Det har ikke gitt læreren spesifikk data om hvor godt den enkelte elev har behersket bestemte formater innenfor vokabularfeltet. Forfatterne skriver at det ikke foreligger gode nok måleredskaper for vurdering av ordforrådet, og inntil det foreligger kan det tas grep som i hvert fall kan forbedre redskapene vi nå har.

#### **2.4.2. Ord med flere betydninger**

Noen ord har flere betydninger (polyseme ord). Disse varierer fra å være totalt uavhengige av



hverandre til å være veldig nære i betydning. Man ser ofte at jo mer frekvent et ord er i et språk, jo flere betydninger kan det ha. Eksempler på dette kan være ordene *så* og *klar* som har mange betydningsformer, mens ordet *diameter* har en mer begrenset forståelsesmåte (Nagy & Scott, 2000). Flesteparten av disse ordene er høyfrekvente, og dermed er polyseme ord i stor grad avhengige av konteksten for å gi mening (Vadasy & Nelson, 2012). Polyseme ord har ofte en beslektet betydning, og noen av ordene er *homonymer*. Homonymer er ord som skrives eller uttales likt, men har ulike betydning (Golden, 2009). Eksempler på slike ord kan være skal/skall og jul/hjul.

Nagy & Scott (1997) fremhever at alle ord har en nyansert betydning og iboende fleksibilitet som må sees i forhold til konteksten ordene opptrer i. Det som gjør homonymer og polyseme ord spesielle, er at leser er avhengig av å ta i bruk kontekstbaserte strategier for å finne ordets betydning i den gitte sammenhengen. Siden eleven/leser må studere konteksten rundt for å finne ordets mening, gjør at flerbetydningsord er velegnede til å bruke når man skal lage ordprøver som er kontekstuliserte (Pearson et al., 2007). Dersom oppgaven krever at konteksten må benyttes for å løse den, er det en god kontekstualisert ordoppgave.

### **2.4.3. Multidimensjonale ord**

Multidimensjonale ord betyr at noen ord har mange dimensjoner. Nagy og Stahl (2006) hevder at en kilde til vokabularvekst kan være morfologisk kunnskap. Dersom leser ved et fremmed ord kjenner igjen ordets rot, kan det hjelpe eleven med å anta hva det fremmede ordet betyr (Vadasy & Nelson, 2012). Det å kjenne betydningen av et ord består av kvalitativt forskjellige typer kunnskap, fremhever Nagy og Scott (2000).

Laufer (1997) skiller mellom følgende forhold mellom ord :

- morfologiske forhold (prefiks og suffiks)
- semantiske forhold (synonymer og antonymer)

Laufer underkategoriserer videre mening i denotative og konnotative kategorier.

Det vil nedenfor gis en beskrivelse av ordgruppene i Laufers (1997) inndeling. Denne blir så knyttet opp mot utviklingen av tradisjonelle ordoppgaveformater hvor elever testes i enkeltord.

Kulbrandstad (2005) definerer den innholdsmessige betydningen av et ord som summen av

faktorer som må oppfylles for at vi skal kunne bruke ordet om fenomenet det gjelder. For eksempel må en bygning inneholde flere enn en boenhet for å kunne kalles en *blokk*.

Enkelte ord sier noe om senderens holdning eller innstilling til det eller den vedkommende bruker ordet om. Andre ord har en spesiell følelsesladning. Eksempler kan være lesbisk og lesbe. Ordet lesbisk kan betraktes som et nøytralt ord, mens ordet lesbe er mer negativt ladet. Ordets emotive betydning er å betrakte som en form for konnotasjon (Kulbrandstad, 2005).

Selv om det stort sett er slik at ord som skrives og uttales forskjellig har ulike uttrykk og ulik betydning, finnes det unntak. Eksempelet på dette kan være ordene *katt* og *pus*. Ordene kalles synonymmer, og vi har med synonymi å gjøre. Ord med ulik emotiv betydning, ulike konnotasjoner eller med ulik stilistisk verdi, kan kalles synonymmer forutsatt at de har identisk denotativt innhold (Kulbrandstad, 2005).

Fullstendig synonymi inntreffer relativt sjelden, og det opereres ofte med betegnelser som høy og lav grad av synonymi. Eksempler på dette kan være dersom en søker på synonymmer til ordet *båt* på synonymordboka.no, kommer det opp ulike forslag som blant annet *cabincruiser*, *jolle*, *skute*, *kano*, *redningsskøyte* og *bilferje*. Dette omtales som høy og lav grad av synonymi. Dermed illustrerer eksemplene mine at *katt* og *pus* har stor betydningslikhet, mens *båt* og *skute* illustrerer en mer begrenset synonymi.

Antonymi er det motsatte av synonymi, og er et annet aspekt av det betydningsmessige forholdet mellom ord. Ord av motsatt betydning kan illustreres med eksemplene *stor-liten*, *ung-gammel*, *høy-lav*, *mann-kvinne*, *dyr-billig*, *gift-ugift*, *foreldre-barn*. Ved gradbare antonymer er eksemplene *god-dårlig*, *stor-liten*. Dette da det er mulig å være mer eller mindre liten eller stor, god eller dårlig for å nevne noen. Det blir annerledes med forholdet mellom *mann-kvinne*, *gift eller ugift*. Da handler det vanligvis om enten eller, da du enten er kvinne eller mann. En tredje variant er motsetningene *forelder-barn*, *kjøpe-selge*. Disse ordene betegner det motsatte, men er gjensidig avhengige størrelser. Uten barn ingen forelder og uten salg blir det ikke noe kjøp og omvendt (Kulbrandstad, 2005).

Når det skal lages gode flervalgsoppgaver er det viktig å lage svaralternativer som gjør det mulig at oppgavene diskriminerer mellom elevene på en måte som er meningsfull (Sirnes 2005; Skaftun 2006; Roe 2008). Hensikten er at elever skal finne synonymet til et stammeord blant tre svaralternativer når man lager tradisjonelle ordprøver. Det må også arbeides med å finne gode distraktører. I dette arbeidet vektlegges syntaktiske likhetstrekk, gjerne i forhold til

stammeordets suffiks eller prefiks, ulike antonymer i tillegg til emosjonelle og relasjonelle forhold til stammeordet. Synonymer med lavere grad av synonymi kan benyttes som distraktører, dersom itemet har høy grad av synonymi i forhold til stammen.

#### **2.4.4. Interrelasjon mellom ord**

Nagy & Scott (2000) skriver at det å lære seg betydningen av nye ord ofte er nært knyttet opp mot assosiasjoner til beslektede ord. Da enten i tilknytning til vårt semantiske minnelager eller i lingvistiske kontekster. I undervisningen blir elever ofte presentert for og testet i ord som om de var isolerte enheter av kunnskap. Denne praksisen samsvarer dårlig med et utviklingsorientert kunnskapssyn som fremhever viktigheten av å linke ny kunnskap til ord og begreper en kjenner fra før. Nagy & Scott (2000) peker på at det kan være mange forbindelser mellom ord og at interrelasjonen mellom ord i den menneskelige hukommelsen kan være mye større enn antatt. Dette medfører at undervisning av ord som isolerte enheter kommer i strid med et konstruktivistisk læringssyn som fremhever hvordan ny lærdom knyttes til allerede tillært kunnskap. Hvor godt eleven kjenner til for eksempel ordet *ulv*, avhenger av hvilken kjennskap eleven har til ordet *ville dyr*. Dersom leser kjenner til ordene *varm* og *kald*, vil han/hun sannsynligvis også ha en forståelse av ordet *lunken*.

Ordkunnskap er lagret i nettverk i hjernen. Det utvikles en bedre og dypere forståelse av ord, jo flere nettverk en har (Beck & Mckeown, 2002). Elever som har utviklet god dybdeforståelse av etablerte ord, vil ha nytte av dette når nye ord og begrep skal læres. Jo bedre dybdeforståelse, jo lettere kan det være å sette nyanser og assosiasjoner ved nye ord i sammenheng med ulike dimensjoner av etablerte ord i det semantiske minnelageret. Leseforståelsen vil dermed stadig utvikle seg hos elever med god dybde i vokabularet på grunnlag av at kunnskap og innsikt i tilknytning til at begrep settes i sammenheng med nye ord. Leser klarer dermed å se sammenhengen mellom ord og tekster, lære mer om samfunnet og utvikler en mer detaljert og videre forståelse knyttet til de enkelte begrep av å trekke vekslers på forhold mellom ord som er betydningsfulle (Penno, Wilkinson & Moore, 2002).

#### **2.4.5. Heterogenitet**

Ulike ord krever ulike ordkunnskap, og ordkunnskap har ulike dimensjoner. Et ords betydning vil avhenge av ordets struktur og funksjon. Dette da det er stor forskjell på å kunne et funksjonsord som *for* i forhold til å kunne et fagord som *kvadratrot*. Det kan bety at elever mangler en type kunnskap om et ord, men innehar en ulik kunnskap om enkelte ord (Nagy &

Scott, 2000). Kompleksiteten av denne ordkunnskapen blir ofte oversett i undervisningen (Vadasy & Nelson, 2012).

Det kan foretas et skille mellom lukkede og åpne ordklasser. Verb, substantiv, adjektiv, adverb og interaksjoner er i gruppen åpne ordklasser. Kjennetegnet på den lukkede ordklassen er at nye ord ikke tas inn, og at gamle ord svært sjelden faller bort. Eksempler kan være artikler, tallord, pronomen, konjunksjoner og preposisjoner (Kulbrandstad, 2005).

Kulbrandstad (2005) skriver at skillet mellom åpne og lukkede ordklasser kan sammenlignes med forholdet mellom innholdsord og formord. Dette da formord/funksjonsord primært har grammatiske oppgaver, mens innholdsord har sin egen selvstendige betydning. Read (2000) skriver at det i alle former for vokabularprøver er det som regel alltid innholdsordene som blir gjenstand for testing.

## **2.5. Sammenhengen mellom ordforråd og leseforståelse**

Leseforståelsen til barn og unge blir påvirket av mange ulike faktorer. Det kan være aspekter ved leseren, teksten, selve leseaktiviteten i tillegg til den sosiale og kulturelle settingen lesingen er en del av (Aukrust, 2006). Det er en sterk sammenheng mellom vokabular og leseforståelsen, da utvikling av ordforrådet er en viktig del av leseopplæringen (Nagy & Scott, 2000). Barn som har stort ordforråd, forstår tekster bedre enn barn med lite ordforråd.

Relasjonen mellom ordforråd og leseforståelse er *samtidig* og *predikativ*. Det betyr at leseforståelsen og ordforrådet er målt omtrent samtidig, og at barn som har lite ordforråd i barnehagen med stor sannsynlighet vil ha dårlig leseforståelse i skolealder. Korrelasjonene er her sterke, og øker i løpet av skolealder (Aukrust, 2006). Ved utløpet av grunnskolen, ser barns leseferdigheter ut til å predikeres av språklig kompetanse med vekt på barns ordforråd allerede i barnehagen. Det som er bemerkelsesverdig ved denne korrelasjonen, er at denne samvariasjonen øker i løpet av skoleårene. I førskolealder er ordforråd den enkeltfaktoren som gir høyest korrelasjoner med barns senere leseforståelse (Snow 2005 i (Aukrust, 2006).

To faktorer som er spesielt viktige med tanke på senere leseferdigheter er språklig bevissthet og ordforråd, da begge har betydning for forståelsen av teksten. Som den viktigste forutsetningen for den første leseopplæringen fremheves språklig bevissthet. Videre viser forskning at størrelsen på ordforrådet muligens er en forklaring på forskjeller mellom elever når det gjelder videre leseutvikling og leseforståelse. Ordforråd fremheves som den viktigste forutsetningen for elevers senere leseferdigheter. (Wagner et al., 2008). Flere studier påviser

den sterke forbindelsen mellom vokabular før barn begynner å lese og leseforståelse i skolealder. Aukrust (2006) skriver at den høye korrelasjonen består, selv når det kontrolleres for sosioøkonomiske forhold i hjemmet og kognitive evner.

Nedenfor vil det bli gjort rede for begrepet kartlegging og historikken bak de obligatoriske kartleggingsprøvene i leseferdighet. Kartleggingsprøvene har som formål å avdekke de 20 % svakeste elevene (Utdanningsdirektoratet, 2018c). I den forbindelse inneholder prøven på 3.trinn en vokabularprøve som skal måle elevenes språkforståelse, og vise til sammenhenger mellom elevenes språkforståelse og leseferdighet/utvikling.

Det blir videre gitt en presentasjon av de obligatoriske kartleggingsprøvene i leseferdighet for 3.trinn slik de foreligger i dag, samt en beskrivelse av endringene som gjøres i forhold til utvikling av de nye oppgaveformatene.

## **2.6. Kartlegging**

Hva betyr det å kartlegge? Kartlegging kan forstås som å lage en oversikt (eller kart) over det vi trenger å vite noe om. I denne sammenheng, for å hjelpe eleven videre. Kartlegging er ikke et beskyttet begrep. Det har resultert i en forvirrende praksis ved at mange ulike kartleggingsprøver for leseferdighet er i bruk i grunnskolen. Dette er ofte screeningprøver brukt til å velge ut en gruppe etter bestemte kriterier, som beskrevet i pedagogisk ordbok (Bø & Helle, 2002). Eksempler på screeningtester som er hyppig brukt i norsk skolekontekst er Ordkjedetesten og Carlstens leseprøver. Resultatene fra screeningprøvene danner utgangspunkt for videre utredning av elever som skårer lavt.

Formålet med kartleggingsprøvene er å identifisere de 20 % svakeste av elevene som trenger ekstra oppfølging for å utvikle grunnleggende ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2018c). Det er viktig å være klar over at en kartleggingsprøve alltid må være et supplement til lærerens egne vurderinger av eleven. Dette da resultatene viser ferdigheter ”her og nå” og predikerer ikke utvikling over tid. Er resultatet svakt, kan det skyldes at eleven har hatt en dårlig dag, eller vært ukonsentrert. Andre elever kan jobbe nøyaktig eller seint, og ikke bli ferdige av den grunn. Dermed må resultatene tolkes kritisk. Det essensielle er å få med seg den pedagogiske informasjonen prøven gir (Utdanningsdirektoratet, 2018c).

### **2.6.1. Testing av ordforråd i relasjon til leseforståelse**

Når leseferdighetene skal testes blant elever på 3.trinn med det formål å identifisere de

svakeste leserne, er det elevenes språkforståelse som testes gjennom en vokabularprøve. Gode vurderingsformer bidrar med informasjon til både lærer, elever og foreldre. Læreren får informasjon om elevenes sterke og svake sider, elevene får tilbakemelding om hva de kan bli bedre på og hva de mestrer, og foreldre kan få tilbakemelding om hva de kan følge opp med hjemme (Roe, 2008).

I litteraturen beskrives ordforråd som den faktoren som er av størst betydning for elevers leseforståelse (Andreassen, 2008). Elever som strever med begrepsforståelsen vil dermed ha vansker med å forstå tekstene de leser, noe som igjen kan medføre at de blir hengende igjen faglig. Kartlegging av elevers nivå i ordforråd er viktig, for å kunne sette i verk riktige og hensiktsmessige tiltak som kan bidra til å forhindre negative utviklingsmønstre for disse elevene.

## **2.7. Obligatoriske kartleggingsprøver**

### **2.7.1. Historikk**

Historisk ble kartleggingsprøvene i lesing på småskoletrinnet utviklet med utgangspunkt i gjeldende fagplan ”Mønsterplanen for grunnskolen: M87” (Undervisningsdepartementet, 1987). Denne planen formulerte ikke klare mål for leselæringen og leseutviklingen for de 3 første årene i skolen. Det forelå bare en generell målformulering om at elevene skal lære å lese, og at leseopplæringen kan bygge på ulike prinsipper og metoder. Vormeland (1997) skriver at dette gav lærerne stor grad av frihet med hensyn til metodevalg og progresjon i leseopplæringen.

Kartleggingsprøvene for 1. og 2. klasse ble utviklet ut fra målsettingen om å forebygge lesevansker ved å gi lærerne et redskap som kunne hjelpe dem med å identifisere elever som har, eller står i fare for å utvikle lesevansker. Kirke-, Utdannings- og Forskningsdepartementet og Senter for Leseforskning ønsket blant annet at de nye prøvene skulle fungere som en kvalitetssikring av leseopplæringen (Solheim 1995 i Engen, 1999). I sin doktorgradsavhandling skriver Liv Engen (Engen, 1999) at hun som faglig ansvarlig for kartleggingsprøvene for 1. og 2.klasse, var spesielt opptatt av å velge oppgavetyper og designe prøvene på en måte hvor den teoretiske plattformen om lesing, leseutvikling og forhold som kan hindre/stoppe en optimal utvikling leseutvikling. Det ble på et tidlig tidspunkt i prosjektperioden enighet om å utvide kartleggingsmaterialet med et Idéhefte (Engen 1995 i Engen, 1999). Dette for å tydeliggjøre teorigrunnlaget og gjøre lærernes arbeid med å utnytte prøveresultatene lettere (Engen, 1999).

Kartleggingsprøvene skulle opprinnelig være screeningprøver som skulle kontrollere mange sider av leseprosessen, dette uten å gå i dybden på samme måte som diagnostiske prøver (Solheim 1995 i Engen (1999)). I prøven for 1.trinn forelå det et ønske om å rette søkelyset mot grunnleggende forutsetning for leseutvikling som: fonologiske ferdigheter, skriftbevissthet, ferdigheter og bokstavkunnskap, i tillegg til ord- og tekstlesing. I prøven for 2. klasse ble fokuset lagt direkte mot ordlesing- og tekstlesingsferdigheter. På begge trinn ble det satt i tidsbegrensning, for å se om- og i hvor stor grad- elevenes leseferdigheter var automatisert. Videre ble det vurdert som betydningsfullt å rette elevens og lærers oppmerksomhet mot sammenhengen mellom ferdighetsnivå og holdning til lesevaner. Ord til begge klassetrinn ble valgt ut etter gjennomgang av leseverk for de ulike klassetrinn. Kriteriene for ordvalget var at de måtte være høyfrekvente. Det var vanskelig å velge annet enn substantiv, da oppgavene skulle illustreres. Til stillelesingsoppgavene ble det valgt ut tekster etter samtale med bibliotekarer og lærere som underviste på det aktuelle trinnet. Det var viktig at teksten måtte appellere til aldersgruppen, oppfattes som like engasjerende av begge kjønn og at ord og tekster var enkle og allmenne for å redusere effekten av forskjeller i elevenes bakgrunnskunnskaper. Dessuten ble det lagt vekt på at setningslengde og syntaks måtte være best mulig tilpasset det elevene møtte i bøker og arbeidshefter beregnet for de to klassetrinnene. Ønsket var at prøvene framsto som ryddige, tiltalende og lesbare for begynnerlesere (Engen, 1999).

Det har i den norske skolen vært obligatoriske kartleggingsprøver for 2.trinn siden år 2000 (Kirke-, utdannings og forskningsdepartementet 2000). I etterkant er det utviklet prøver for 1., 2., 3. og 11.trinn, samt vært vurdert en prøve for 6.trinn. Prøvenes formål er å avdekke de 20 % svakeste leserne (Utdanningsdirektoratet, 2018c). Ordforrådet i kartleggingsprøvene har vært målt med synonymordprøver hvor elevene testes i forståelsen av enkle ord. I den seinere tid har disse synonymordprøvene gått over til å måle ordforståelse i kontekst. Prøvene skal vurderes kontinuerlig. De vil dermed være en viktig arena for refleksjon omkring hvordan man skal identifisere og støtte dem som trenger ekstrahjelp i utviklingen av leseferdighet, samt hvordan man kan forstå utvikling av leseferdighet generelt (Walgermo, 2012).

### **2.7.2. Et historisk perspektiv på testing av ordforråd i internasjonal kontekst**

I 2007 publiserte Pearson, Hiebert & Kamil artikkelen "Vocabulary assesment: What we know and what we need to learn." Her oppsummerer de hva som er kjent til nå i forhold til vokabular og vokabulartesting. Forfatterne skriver at de første testene som var ment til å

skulle måle vokabular i forhold til leseforståelse, gikk ut på at elever skulle forklare et ord som var valgt ut fra lærebøker på klassetrinnet. Testingen foregikk i en intervjusituasjon en-til-en, hvor eleven ble spurt om hva en gaffel brukes til. Dette ble en for tungvint og tidkrevende måte å teste på. Behovet for mer effektive, lett gjennomførbare og skåringsvennlige vokabularprøver økte i forbindelse med testing av rekrutter til 1.verdenskrig. Standardiserte flervalgsoppgaver ( multiple-choice formats) kom i forlengelsen av denne etterspørselen. Disse oppgavene kunne elevene lese og besvare på egenhånd.

Figur 2 eksemplifiserer dekontekstualiserte vokabularformer fra 1915-1920-tallet:

Pick the best meaning of the italicized word:

*glad*  
clever  
mild  
happy  
frank

**Figur 2 – Dekontekstualiserte vokabularformer fra 1915-1920**

Frem til 1970-tallet, dominerte denne typer item vokabularvurderingsindustrien (Read, 2000). Forklart innledningsvis i oppgaven oppsto det nye måter å tenke på i forhold til lesing og språk, ut fra blant annet kognitiv vitenskap. Mer kontekstualiserte vokabularvurderingsformer ble tatt i bruk. Fra 1970-årene var det tidlige forsøk på å kontekstualisere itemformatene (se figur 3). Svaralternativene er enkle ord, mens stammeordet settes inn i en sammenheng:

Pick the best meaning for the italicized word:  
The farmer *discovered* a tunnel under the barn.  
bulid  
found  
searched  
handled

**Figur 3 – Tidlige forsøk på kontekstualiserte itemformat fra 1970-årene**

Fra midten av 1990-årene kommer det ordoppgaver som inngår i rekken av leseforståelsesitem i forbindelse med tekstlesing (Figur 3). Oppgavetypen gjenspeiler ord brukt i en større kontekst:



In line 2, it says. Because he was responsible for early morning chores, John was often tardy for school.

The word *tardy* is closest in meaning to

- a. carly
- b. loud
- c. ready
- d. late

**Figur 4 – Ord brukt i kontekst fra midten av 1990-årene**

Digitale oppgaveformater kom fra slutten av 1990 årene. Figur 5 viser at både stammen og nøkkelen finnes i to sammenhengende setninger:

Baseball has been a favorite American pastime for over 120 years. Each year, fans flock to diamonds all over the country to pursuit this passionate hobby.

Look at the word *hobby* in the passage. Click on the word in the text that has the same meaning.

**Figur 5 – Digitale oppgaveformater fra slutten av 1990 årene**

Det var et stadig økende press for kontekstualisering i oppgaveformatene, noe som er eksemplifisert ovenfor. Vokabularvurdering har de siste tre-fire tiårene gjennomgått en kontekstualisering som er omfattende. Å vurdere vokabular i kontekst vil sannsynligvis øke vokabularprøvenes relasjon til leseforståelse. Årsaken til dette er at kontekstualiserte item krever setningsforståelse for å kunne besvare oppgaven. I følge Pearson et al. (2007), er dette et spørsmål som kun kan besvares gjennom resultatene fra empiriske undersøkelser. Forfatterne uttrykker en tydelig frustrasjon over manglende teorier, retningslinjer og rammeverk for hvordan man skal vurdere vokabular på gruppenivå. De fremhever også at ordforrådets rolle i leseforståelse har vært et forsømt område for forskning og oppmerksomhet. I tillegg har praktiske, økonomiske og psykometriske standarder fått vært styrende for målingen av ordforståelse i lange tider. Er dette årsaken til at synonymordprøver har fått dominere vokabularvurderingsfeltet i så stor grad over så lang tid? Dette er viktige spørsmål, og sett i sammenheng med hvordan leseforståelse og ordforståelse konseptualiseres i nyere teorier, melder det seg et behov om forskning hvor tradisjonelle synonymordprøver settes opp mot prøver hvor ordkunnskapen måles i kontekst (Pearson et al., 2007; Read,

2000).

I 2012 publiserte Pearson, Hiebert og Kamil artikkelen ”*Vocabulary assessment: Making Do with What We Have while We Create the Tools We Need.*” I artikkelen skrives det at etter et langt fravær, har vokabular nå fått en mer fremtredende plass i diskusjonen om lesing. Dette gjelder både i forhold til leseopplæring og leseforskning, og det er gode grunner for å undervise mer spesifikt i vokabular. Videre skriver de at vurdering av ordforråd er veldig undervurdert både når det gjelder teoretiske og praktiske aspekter. Når det gjelder det teoretiske aspektet har vurdering av ordforråd vært drevet etter blant annet tradisjoner og bekvemmelighet og fokuset har vært mindre knyttet opp til leseforståelse. På den praktiske siden har det gitt lærerne skårer som kun forteller dem hvilket resultat elevene får i forhold til de andre elevene. Det har ikke gitt læreren spesifikk data om hvor godt den enkelte elev har behersket bestemte formater innenfor vokabularfeltet. Forfatterne skriver at det ikke foreligger gode nok måleredskaper for vurdering av ordforrådet, og inntil det foreligger kan det tas grep som i hvert fall kan forbedre redskapene vi nå har.

Når det gjelder forståelse har det sjelden vært undersøkt når elever møter nye ord i forhold til nye tekster og emner. Da ville det vært nyttig å vite om disse ordene spontant dukker opp ved skriftlige arbeider og diskusjoner (Pearson et al., 2012).

For fremtiden foreslår forskere en mye rikere oversikt over ordforråd og vurdering av ordforråd enn det som i dag eksisterer (Nagy & Scott, 2000; Read, 2000). Ordkunnskapens fem aspekter er veldig tydelig hos Nagy og Scott (2000), noe jeg har skrevet om under ordforråd i punkt 2.4.

Kjernevokabular har ofte blitt oversett i vurderinger av ordforråd. Pearson; Hiebert og Kamil (2012) fremhever kjernevokabular, utvidet ordforråd og ords fleksibilitet som viktige kategorier å få identifisert for å kunne vurdere elevens ordforråd. I mellomtiden må vi fortsette å bruke det normerte testmaterialet som er tilgjengelig og være klar over de eksplisitte begrensningene materialet har. I tillegg kan det lages materiell som fremhever kjernevokabular, utvidet ordforråd og ords fleksibilitet foreslår Pearson, Hiebert og Kamil (2012).

## **2.8. De eksisterende kartleggingsprøvene i leseferdighet**

I grunnskolen i dag, foreligger det obligatoriske kartleggingsprøver i leseferdighet for 1.-

3.trinn. Målet med de obligatoriske kartleggingsprøvene i lesing er å identifisere de 20 % svakeste leserne, slik at disse blir fanget opp og læreren kan iverksette hjelpetiltak. Prøvene sier ikke noe om de flinkeste elevene (Utdanningsdirektoratet, 2018c).

Siden det i denne masteroppgaven handler om kartleggingsprøvene i leseferdighet på 3.trinn, vil jeg presentere den prøven mer i detalj.

Kartleggingsprøven i leseferdighet er som nevnt en gruppebasert screeningprøve som fungerer som et pedagogisk verktøy. Prøven har som formål og identifisere elever som har behov for ekstra oppfølging i å utvikle grunnleggende ferdighetene (Utdanningsdirektoratet, 2018c). Det er videre et mål å sikre at viktige delferdigheter i leseprosessen er på plass.

Kartleggingsprøven i leseferdighet er tilpasset kompetansemålene i norsk opp til 4.klasse, som beskrevet i Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2006b). Årsaken til dette er at det ikke foreligger kompetansemål etter 3.trinn.

Prøvene er normert og standardisert på representative utvalg, og ut i fra dette kan man angi hva ulike resultater kan bety. Reliabiliteten og validiteten betegnes også som tilfredsstillende. Resultatet blir da at kartleggingsprøvene kan fungere som et mer objektivt mål på delferdigheter i leseprosessen enn lærerens egen vurdering. For å identifisere den svakeste femtedelen, er det satt en bekymringsgrense ved 20%. Elever som ligger under, på eller like over denne grensen, er det grunn til å se nærmere på (Utdanningsdirektoratet, 2018c).

Det tillates høy takeffekt på kartleggingsprøvene siden formålet er å identifisere de svake leserne. Dermed vil mesteparten av elevene klare de fleste oppgavene, eller nå taket.

Delprøvene skåres og vurderes hver for seg, da de ikke er vektet: de kan ikke sammenlignes, da det ikke er vurdert hvor mye hver enkelt av dem skal telle. Vanskegraden er stigende i de ulike delprøvene i prøveleddene, slik at flest mulig skal ha mulighet til å oppleve mestring ved å løse første prøveledd. Antall prøveledd i hver delprøve er ulikt, og dermed kan en ikke slå sammen antall rette svar som grunnlag for samlet lesescore.

Det er viktig å følge antallet som er under bekymringsgrensen eller har alt rett hvert år, da en kan få indikasjoner på utvikling over tid.

Selve prøvematerialet til Kartleggingsprøven i leseferdighet består av et prøvehefte for elevene, en lærerveiledning med instruksjoner for gjennomføring av prøven, samt et idêhefte.

De nåværende kartleggingsprøvene (2018) i lesing for 3.trinn inneholder følgende delprøver

(Utdanningsdirektoratet, 2018b):

1. *Å lese ord* – denne delprøven kartlegger elevenes ordlesingsferdighet ved lesing av ordkjeder bestående av 4 ord.

Eksempel:

påfemståost	bykomkråkeog
-------------	--------------

Figur 6 – Å lese ord

*Å skrive ord* – orddiktat som inneholder 16 ord som kartlegger om elevene kan stave ord etter diktat.

2. *Å forstå ord* – del 1, kartlegger om elevene forstår ord som er hentet fra ulike lærebøker på 3.trinn. Prøven er utviklet som en synonymordprøve.

Eksempel:

	A	B	C
Interessant	umulig	spennende	kjedelig

Figur 7 – Å forstå ord – del 1

3. *Å lese er å forstå* – del 1 skal elevene lese en fortelling og svare på spørsmål om det de har lest. Hvert svar har 4 svaralternativer som elevene skal velge ut ett riktig svar fra. Eksempel:

Å lese er å forstå – del 1

Eksempel

Siri på korsette

Siri liker å synge. Hun synger i skolekorset.  
Korset har øvelser hver onsdag.



Hvilken onsdag er det øvelse i skolekorset?

A. mandag  
B. tirsdag  
C. onsdag  
D. torsdag

Figur 8 – Å lese er å forstå – del 1

4. *Å forstå ord* – del 2 kartlegger om elevene klarer å bruke setningen som et ord står i,

for å finne frem til ordets betydning. Oppgavene leses av læreren.

Eksempel:

<b>Tre</b>  Gutten har tre geiter.
A. Gutten klatret opp i et tre.
B. En pluss to blir tre.
C. Selje er et tre som blomstrer.

Figur 9 – Å forstå ord – del 2

5. *Å lese er å forstå* – del 2 er en delprøve som kartlegger om eleven kan lese en sammensatt tekst fra et emne i naturfag og svare på spørsmål om det de har lest. Hvert spørsmål har fire svaralternativer, og eleven skal velge ett av dem (Utdanningsdirektoratet, 2018b).

Eksempel:



Figur 10 – Å lese er å forstå – del 2 (Utdanningsdirektoratet, 2018a)

### **2.8.1. De nye vokabularprøvene**

Som tidligere beskrevet er bakgrunnen for å utvikle nye vokabularprøver at de eksisterende kartleggingsprøvene i det store og hele fungerer bra, men at det foreligger et ønske om å måle flere dimensjoner av elevers ordkunnskap i tillegg til at de eksisterende vokabularprøvene er for tidkrevende. I denne justeringen av vokabularprøven skal det prøves ut ulike oppgaveformater som har til hensikt å måle et bredest mulig spekter av den flerdimensjonale ordforståelsen. I forlengelsen av disse fem dimensjonene på viktigheten av funksjonelle ordkunnskaper, sammenlignes det å lære seg betydningen av et ord med det å lære seg å bruke et verktøy. Nagy & Scott (2000) presiserer at ordkunnskap i like stor grad dreier seg om å vite når og hvordan et ord skal brukes, som å vite hva ordet betyr. Nyere teorier framhever at våre ordkunnskaper er i utvikling gjennom hele livet, noe som samsvarer med et syn på ordforståelse som er konsistent med et utviklingsorientert syn på lesing (Walgermo, 2012).

Ved utarbeidelsen av disse nye oppgaveformatene til vokabularprøven, lages det prøver i ”Finn ordet som mangler”, ”Finn ut hva deler av ord betyr”, ”Finn ordet som betyr det samme”, ”Se på bildet og finn ut om setningene er riktige”, ” Finn ordene som forteller oss hvor ting er” og ”Finn ordet som betyr det motsatte”. Innholdet i disse ulike formatene samsvarer godt med teoriene om den multidimensjonelle ordkunnskapen hvor det fremheves at ord består av mange ulike dimensjoner (Nagy & Scott, 2000). Elevene skal i disse prøvene vise at de forstår ulike dimensjoner av ord. Teorier som beskriver en kompleks kunnskap om vokabulars mange dimensjoner, kan ikke forsvare at ord testes endimensjonalt. Dermed ble det nødvendig å utvikle nye vokabularprøver som tester flere dimensjoner.

I min studie vil jeg se på oppgaveformatet ”Finn ordet som mangler” (clozed-items) (Carroll, 1959). Dette formatet vil bli sammenlignet med de tradisjonelle ”Finn ordet som betyr det samme” (synonym), for å studere hva de måler i forhold til elevenes kunnskap om ord. Nedenfor følger en kort historikk og en beskrivelse av clozed-items.

### **2.8.2. Historikk - Cloze-items (”Finn ordet som mangler”)**

Meg bekjent har ikke Cloze-items vært utprøvd ved de obligatoriske kartleggingsprøvene i Norge tidligere, men er et format som tas med i denne utprøvingen. Elevene skal her krysse av for rett form av riktig ord på slutten av en setning. Eleven må vise at ordet er forstått og i tillegg foreta valg av riktig form. Dette formatet vil jeg studere nærmere i min studie. Først litt om historikken til cloze-prosedyren.

Cloze-prosedyren ble først oppfunnet av den tyske psykologen Ebbinghaus rundt 1897. Testen var utviklet for å måle graden av elevers trøtthet i mentale situasjoner i løpet av skoledagen, og ikke intelligens. Ebbinghaus fant at testen var et dårlig mål på trøtthet, men påpekte at testen hadde høye relasjoner med både alder og ferdigheter i skoleprestasjoner (Carroll, 1959).

Allerede i 1939 konstruerte Carroll en test som har noen likheter med cloze-elementet. Testen heter "Phrase Completion". Testen presenterte ufullstendige korte fraser hvor eleven skulle skrive inn det første ordet hun/han kom på. Eksempler på fraser er :

"As for \_\_\_\_\_" og

"Hounds and \_\_\_\_\_".

**Figur 11 – testeksempel "Phrase Completion"**

Svaret til hvert element ble vektet omtrent i forhold til frekvensen som responsen ble gitt ved en normativ prøve (Carroll, 1959).

I utviklingen av cloze-teknikken brukte Wilson Taylor tester som involverer gjetting av ord. Taylors hovedmål var å utvikle målbarhet av lesing av prosa. Prosedyren krever systematisk å slette de ordene i prøven av prosa som en ønsker å måle og sende den til et panel bestående av ca. 25 personer som blir bedt om å gjette de utelatte ordene. Lesbarhetspoengsummen beregnes da som en funksjon av antall gjetninger som korresponderte perfekt til de utelatte ordene i den opprinnelige teksten. Funn viste at lesbarhetspoengene bestemt av cloze-teknikken, korrelerer godt med de som bestemmes av andre teknikker. I noen tilfelle synes de å korrespondere bedre til sunn fornufts vurdering av lesbarhet (Carroll, 1959).

Ideen om å bruke cloze-teknikken (i en eller flere av dens mulige variasjoner) som metode for måling av fremmedspråkskompetanse er en ganske åpenbar utvikling fra de andre bruksområdene til cloze-teknikken. Taylor foreslo at den kunne brukes på fremmedspråkskompetanse, men det ser ut som at det ble gjort av Victor Yngve på Massachusetts Univeristy of Technology under en konferanse om undervisning av moderne fremmedspråk i 1954. Yngves forslag var at gjetting av utelatte bokstaver i en fremmedspråkstest ville være en effektiv teknikk (Carroll, 1959).

Cloze-items eller ”fill-in-the-blank questions” brukes i dag vanligvis i språkopplæringsprogrammer. Cloze-items hvor ett eller flere ord fjernes fra en setning og hvor flere ordforslag tilbys for å fylle inn i gapet, er spesielt populære. Som et språklæringsverktøy kan cloze-tester forbedres ved å bruke oppdaterte autentiske tekster på emner som er av interesse for eleven. Dermed kan personalisering blant annet gi økt motivasjon, stimulere lesestrategi og bidra til å utvikle elevers leseferdigheter. Det er ikke praktisk mulig å utforme skreddersydde cloze-tester for hver elev (Lee & Seneff, 2007).

Med dette som bakteppe vil jeg i oppgavens diskusjonsdel vurdere om eksisterende vokabularprøver gir et tilstrekkelig godt bilde av elevenes vokabular. Før metoddelen finner jeg det nødvendig å skrive litt teori om vokabularinstruksjon, siden en av underproblemstillingene handler om hvordan lærer kan jobbe med elevers ordforståelse i klasserommet.

Gjennom sitt mastergradsarbeid ved UiS 2013, viste Rangnes at lærerne som deltok i hennes undersøkelse svarte at det å arbeide med ordkunnskap handlet om å jobbe med ordbokdefinisjoner. 3,2 % av lærerne sier at ord blir forklart ved hjelp av ordbokdefinisjoner daglig, og 26% av lærerne sier de gjør det ukentlig (Rangnes, 2013).

Resultatene fra vokabularprøvene skal være med på å gi lærerne føringer om hva de trenger å jobbe videre med når det gjelder å utvikle elevenes ordforståelse i det daglige arbeidet i klasserommet. Hva gir prøven som helhet i dette arbeidet? Hvilket bidrag gir mitt valgte oppgaveformat ”Finn ord som mangler”? Dette vil jeg belyse under ved å bruke modellen ”Vocabulary growth pyramide” av (Stahl & Nagy, 2006).

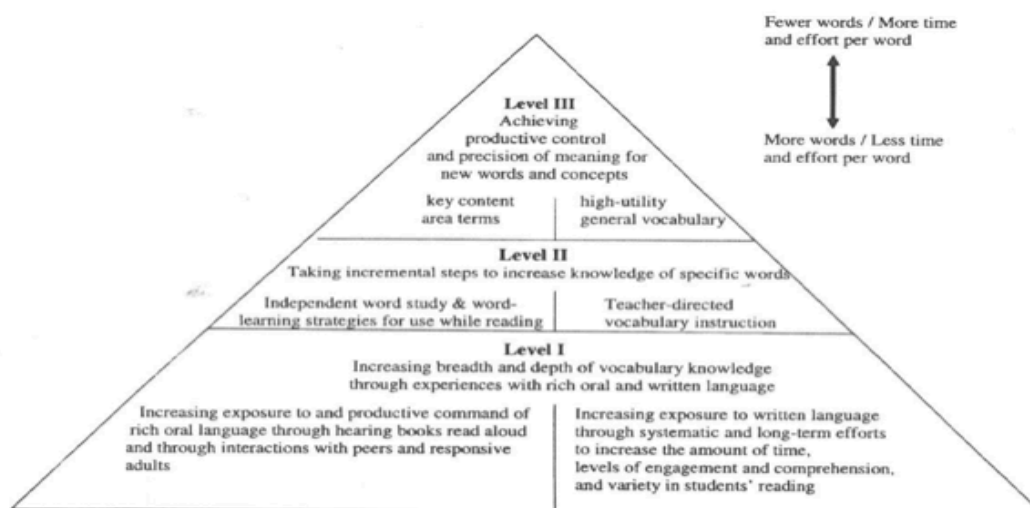
## **2.9. Vokabularinstruksjon med utgangspunkt i Vocabulary growth pyramide**

Barn begynner på skolen med ulikt ordforråd. Litteraturen viser at gapet bare vil fortsette å vokse i fraværet av vokabularinstruksjon i skolen (Stahl, 2012). Når barn er i fire- til femårsalderen behersker de mange av de grunnleggende begrepene i språket vårt. I denne perioden ser det også ut som de beveger seg over i mer stabile utviklingsspor når det gjelder språkforståelse. I en Oslostudie fra 2012 ble 200 barn fulgt av forskere fra de var 4 år i barnehagen til de var 8 år i skolen. Funnet var at språksterke 4-åringer hadde tre ganger så stort vokabular som barn med mindre utviklet språk på samme alder. Fire år senere var resultatet det samme. Dette tyder på at det utviklingssporet barnet er på i 4-årsalderen, blir avgjørende for språkforståelsen barnet ender opp med seinere (Melbye-Lervåg, 2014).



Forskning viser til at vokabularkunnskap spiller en stor rolle i leseforståelsen (Aukrust, 2006; Nagy & Scott, 2000). Med dette som begrunnelse blir det videre viktig å se på betydningen av å styrke elevers vokabular tidlig i skoleløpet. Med dette som begrunnelse vil jeg belyse vokabularinstruksjon på ulike nivåer med ulike typer ord gjennom modellen *Vocabulary growth pyramide* av (Stahl & Nagy, 2006). Modellen er formet som en pyramide/trekant og har følgende tre nivå:

1. I det første nivået legges grunnlaget for et språkstimulerende miljø i klassen. Gjennom aktivt å bruke muntlig og skriftlig språk i klassen, blir det økt fokus på å øke både dybden og bredden i ordkunnskapen.
2. I det andre nivået går fokuset over på ordlæring som en trinnvis prosess. For eksempel blir det viktig å snakke om ord og begreper i tilknytning til førlesingsfasen. Nivået vektlegger også at elevene skal lære seg ordlæringsstrategier slik at de selv kan tilegne seg kunnskap om ord.
3. Dette nivået er viet til eksplisitt vokabularinstruksjon. Nye fagspesifikke ord eller ord som går på tvers av fag, blir gjerne valgt ut.



Figur 12 - Vocabulary growth pyramide (Stahl & Nagy, 2006)

### 2.9.1. Nivå 1 i vokabularpyramiden – Generelt fokus på språk

Dette nivået er utgangspunktet for all lesingen som foregår i klasserommet. I språket vårt

finnes det altfor mange ord til at hvert ord kan undervises i. Derfor er det viktig å legge til rette for at barn hver dag eksponeres for et rikt språk både muntlig og skriftlig. Både høytlesing og stillelesing må være fokusområder. I forlengelsen av disse aktivitetene må ord være utgangspunkt for samtaler og refleksjoner. I følge (Vadasy & Nelson, 2012), er det på disse tre områdene det skjer tilfeldig læring av ord.

Den viktigste kilden til barns vokabularvekst er lesing. Barn blir introdusert for flest ord samt de akademiske ordene gjennom tilfeldig lesing. Lesing bidrar også til kognitiv utvikling, også for barn med begrensede forståelses- og leseferdigheter (Cunningham, 2001). Det er en del kriterier som må være tilstede for at lesingen skal være effektiv og gi økt vokabular (Stahl & Nagy, 2006):

1. For å oppå utvikling, må elevene lese tekster som er på rett nivå (Stahl & Nagy, 2006). Dette innebærer at elevene må forstå minst 95% av ordene i følge (Vadasy & Nelson, 2012).
2. Det må settes av nok tid til lesing (Guthrie, 1995). Ved at det settes av 25 minutter til lesing hver dag, vil et barn kunne øke ordforrådet sitt med mer enn 2000 ord i året (Stahl & Nagy, 2006).
3. Læreren må hjelpe elevene til å forstå tekster og nye ord bedre, ved å undervise dem i strategier. (Guthrie, 1995) peker på at kognitive strategier kan være med på å øke leseforståelsen til elevene dersom de klarer å bruke strategiene aktivt.
4. I klasserommet må det legges til rette for en kultur som fokuserer på sosial interaksjon relatert til lesing. Det vil øke elevenes tenkning og lesing av teksten, dersom lærer klarer å oppmuntre elevene til å delta i diskusjoner med utgangspunkt i en tekst (Guthrie, 1995). Denne tanken kan dermed knyttes til det utviklingsorienterte læringssynet, ved at det kombineres prinsipp knyttet til kognitiv læringsteori og den sosiokulturelle læringsteorien.

### **2.9.2. Nivå 2 i vokabularpyramiden – Å vite hva ord betyr**

Ordlæring er en trinnvis prosess, et prinsipp som gjennomsyrrer vokabularpyramiden (Stahl & Nagy, 2006). Nivå 2 i pyramiden er delt to hoveddeler:

- Å snakke om ord i undervisningen.

- Å lære elevene ordlæringsstrategier for selv å kunne finne ut hva et ord betyr.

I fra dette nivået i pyramiden foregår det meste av vokabularundervisningen i klasserommet. Fra vokabularprøvens ulike oppgaveformater og resultater kan læreren arbeide med vokabular i undervisningen.

### 2.9.2.1. Å snakke om ord i undervisningen – ”Finn ordet som mangler”

Oppgaveformatet ”Finne ordet som mangler” i den nye vokabularprøven måler kanskje flere sider ved ordforståelsen. Dette da elevene må vise at han/hun forstår ordet, samt kunne velge riktig grammatisk form.

I mine elevintervjuer ble elevene spurt om de kunne forklare hvordan de tenkte når de skulle velge svaret sitt. I tillegg ble de spurt om de kunne forklare hva ordene i svaralternativene betydde? Her er et eksempel og svarene fra en elev på oppgaveformatet ”Finn ordet som mangler”:

<b>Kari sitt lykketall er _____.</b>	
A	trær
B	tre
C	tær
D	trett

**Figur 13 – Kari sitt lykketall er \_\_\_\_\_.**

Eleven svarte tre (alternativ B), noe som er riktig svar. Begrunnelsen var at tre er et tall, og lykketall er det tallet vi liker best.

Eleven forklarte de resterende ordene:	
A	trær: er en plante som er ute i naturen.
C	tær: noe vi har på føttene.
D	trett: vet ikke hva det er.

**Figur 14 – elevsvar til figur 13**

I denne oppgaven skal eleven velge ett riktig svar blant 4 svaralternativ. Dersom eleven vet

hva ordet betyr er det lett å krysse ut rett ord. Hvis eleven ikke vet hva ordet betyr, kan eleven foreta eliminering av andre ord som eleven vet betydningen av. Denne oppgavetypen gir mulighet for å gjette seg frem til riktig svar. Antall svaralternativer minimerer risikoen for å gjette rett svar. Dette samsvarer med Sirnes (2005) som skriver at det er 25% sjans for at testtakeren treffer rett svar ved gjetting når det er fire svaralternativer ved flervalgsoppgaver. Han skriver videre at sannsynligheten for å gjette riktig svar reduseres jo flere enkeltoppgaver testen består av. Oppgaver hvor elevene må fullføre setninger og velge riktig form av ordet, ser ut til å gi nyttig informasjon om elevens ordforståelse i forhold til leseforståelse.

### **2.9.2.2. Å snakke om ord i undervisningen - ” Finn ordet som betyr det samme”**

Oppgaveformatet ”Finn ordet som betyr det samme” har til hensikt å måle om elevene forstår innholdet i ord som er hentet fra lærebøker på 3.trinn. I dette oppgaveformatet får elevene lest opp en setning. Ett av ordene i setningen blir gjentatt, og eleven skal finne det ordet som betyr det samme ut fra tre oppleste svaralternativer. Synonymordprøvene viser at ord kan være forskjellige med bare små nyanser. Resultatene kan vise at det ofte er nyanseforskjellene i betydningen av synonymer det kan være nyttig å diskutere med elevene (Utdanningsdirektoratet, 2016). Elevintervjuene viste for eksempel at ensom betyr det samme som alene, men at en ikke trenger å være trist når en er alene .

### **2.9.3. Nivå 3 i vokabularpyramiden – Eksplisitt vokabularinstruksjon**

Dette nivået i pyramiden er det mest intensive. Målet er at vokabularinstruksjonen skal føre til at elevene får et eierforhold til ordene. Noe som betyr at elevene skal kunne bruke ordene i skriftlig tekst, og vite betydningen av ordet automatisk ved lesing av en tekst. Da er det hensiktsmessig å undervise i ord som er *viktige* for å forstå et emnet, ord som har *nytteverdi på tvers av fag og som* samtidig er nyttige i den gitte konteksten (Stahl & Nagy, 2006). Eksplisitt vokabularinstruksjon må være omfattende og langvarig for at den skal være effektiv (Nagy, 2005). I undervisningen har ikke lærerne mye tid til eksplisitt undervisning i vokabular (Stahl & Nagy, 2006). Ut fra dette, blir det veldig sentralt å velge ut de ordene som gir de største fordelene å undervise i (Vadasy & Nelson, 2012). Det er behov for mange møter med et ord i meningsfulle kontekster før en kan si at personen kjenner ordet. Det er et av de

sterkeste funnene når det gjelder vokabularinstruksjon (Beck & McKeown, 2002). Opptil 16 møter med ordet kan være nødvendig, før det er etablert som en del av en persons vokabular (Vadasy & Nelson, 2012).

Det må gis både en definisjon og kontekstuell informasjon om ordet for at vokabularinstruksjon skal gi økt leseforståelse. Et ords mening er imidlertid mer enn en enkel definisjon. Leser må vite hvordan ordet relaterer til andre ord, for eksempel ordets synonym, antonym og hvilken kategori ordet tilhører (Stahl, 2005). Her kan både synonymer og antonymer fra vokabularprøven brukes i klasserommet. I tillegg kan den også gi en pekepinn på hvilke ord det må jobbes eksplisitt med i undervisningen.

### **3. METODE**

Valg av forskningsmetode og studiens utvalg vil bli presentert i denne delen av oppgaven. Det vil også gjøres rede for validitet og reliabilitet, da en viktig del av arbeidet i denne studien er å sikre at prøvene faktisk måler det de har til hensikt å måle og opprettholder god prøveteknisk kvalitet. I metoddelen vil jeg ha fokus på hvordan måleinstrumentene ble utviklet og hvilke analyseprosesser som ligger til grunn for resultatene.

#### **3.1. Valg av forskningsmetode**

Hensikten til samfunnsvitenskapelig forskningsmetode er å forsøke å beskrive og gi innsikt om virkeligheten. Kvalitativ og kvantitativ metode er to hovedtilnærminger til å samle inn, analysere og tolke data (Johannessen et al., 2010).

I tillegg til den kvantitative datainnsamlingen var det i denne studien bli hensiktsmessig å intervju 4 elever som deltok i den lokale piloteringen om mitt valgte format, cloze-items og det tradisjonelle synonymformatet. Begrunnelsen for dette er å styrke validiteten i prøveutviklingsprosessen. Gjennom intervjuene søker jeg svar på hva oppgaveformatene måler, og om de måler det vi ut fra teorien tenkte de skulle måle. Denne studien baserer seg altså på en kombinasjon av kvantitativ og kvalitativ metode.

##### **3.1.1. Kvantitativ metode**

Kvantitativ forskning er teoristyrkt, noe som betyr at forskeren tar utgangspunkt i teoretiske perspektiver for det som skal studeres. I kvantitative undersøkelser er det med et stort utvalg. Forskningen opererer med at sosiale fenomen er så stabile at målinger og kvantitative beskrivelser gir mening (Ringdal, 2013). Spørreskjema med faste spørsmål og oppgitte svaralternativer brukes mest til å samle inn data. I kvantitativ metode er registrering av data og analyser knyttet til tall og tabeller. Man er opptatt av å telle opp fenomener, det vil si å kartlegge deres utbredelse (Johannessen et al., 2010).

##### **3.1.2. Kvalitativ metode**

Den kvalitative forskningen har som formål å vise til at det er gjennom individers handlinger den sosiale verden konstrueres. Samtaleintervju og deltakende observasjon er vanlige forskningsmetoder (Ringdal, 2013). Utvalget består av få personer, og målet er å si noe om spesielle kjennetegn på fenomenet som studeres. Data foreligger som tekst, lyd og/eller bilde, da all datainnsamling må dokumenteres (Johannessen et al., 2010). Kvalitative analyser er

godt egnet når det skal gjøres en helhetlig vurdering av enkeltkasus, og det er vanskelig å gjennomføre kvalitative analyser på større datamengder i praksis (Kleven, Tveit & Hjordemaal, 2011). Det må gjøres valg om hvordan man skal samle inn data, og valg gjort på et trinn i prosessen, binder og avgrenser muligheter på senere trinn (Johannessen et al., 2010).

### **3.1.3. Kombinasjon av forskningsmetoder**

De seinere årene har det vært en økende interesse for såkalte blandede metoder innenfor forskningsmetodologien. Da brukes en kombinasjon av kvalitative og kvantitative tilnærminger (Kleven et al., 2011). Kvalitative metoder legger vekt på betydning og søker å gå i dybden, mens kvantitative metoder fokuserer på antall og utbredelse (Thagaard, 2013). Kvalitativ metode har fått en del kritikk fordi den ikke er like strukturert og objektiv som kvantitativ metode, men denne sammenligningen er lite fruktbar i følge (Thagaard, 2013). Dette forklarer hun ved å fremheve at det vesentlige er å velge det forskningsdesignet som egner seg best i forhold til forskerens mål med studien. Det kan være hensiktsmessig å kombinere metodene i et forskningsprosjekt, nettopp på grunn av at kvantitativ og kvalitativ forskning fremskaffer data av ulik art (Thagaard, 2013).

Med formål om å innhente data av ulik art om hvordan de nye vokabularprøvene måler elevenes ordkunnskap, var det hensiktsmessig å kombinere kvantitativ og kvalitativ forskning i denne studien. Jeg bruker dermed et flermetodedesign. Kvantitative metoder brukes for å undersøke frekvensfordeling og utbredelsen av samvariasjon mellom variabler, mens kvalitative metoder vil brukes i elevintervju for å gå i dybden og prøve å forstå fenomenet som studeres.

Videre vil jeg beskrive prøveutviklingsprosessen og utvalget studien baserer seg på.

## **3.2. Prøveutviklingsprosessen**

Denne studien dreier seg om arbeidet med å utvikle en ny vokabularprøve. Dette arbeidet ble ved Lesesenteret inndelt i ulike faser. Gruppen med prøveutviklere startet arbeidet med de nye vokabularprøvene i november 2017. For å lage en prøve som i størst mulig grad ville måle vokabular slik vokabular konseptualiseres i nyere vokabular teorier (Nagy & Scott, 2000), ble det utviklet 5 ulike oppgaveformat. Samtidig fremheves det i Kunnskapsløftet (2006) at lesing som grunnleggende ferdighet stadig er i utvikling gjennom hele skoleløpet. Disse oppgaveformatene ble prøvd ut ved lokal pilotering i februar/mars i 2018. Prøveutviklerne brukte så resultatene fra den lokale piloteringen til å forbedre prøven til nasjonal pilotering.

Den nasjonale piloteringen ble foretatt i mars/april 2018. Endelig prøve skal tas i bruk ved 3.trinn i 2019.

### **3.3. Utvalg**

#### **3.3.1. Kvantitativ del**

Datainnsamlingsprosessen som ligger til grunn for denne oppgaven er knyttet til utprøving av nye vokabularprøver til 3.trinn. I første runde ble oppgavene prøvd ut i en lokal pilotering. Til denne piloteringen gikk det invitasjon ut til lokale barneskoler, et såkalt bekvemmelighetsutvalg i nær avstand til Lesesenteret som administrerte datainnsamlingen. Interesserte skoler meldte seg på. Oppgaveformatene blir testet ut ved 3.trinn på skoler både lokalt og nasjonalt. I denne masteroppgaven er det den lokale piloteringen som ligger til grunn for studien, hvor tilsammen 271 elever deltok. Den nasjonale piloteringen gjennomføres i større skala på nasjonalt nivå i mars/april 2018, på bakgrunn av revisjon av prøvene etter lokal pilotering.

Kvantitativ forskning ønsker å kunne generalisere data fra utvalget til populasjonen. For at det skal være mulig må utvalget være representativt. Et representativt utvalg betyr at utvalget ligner så mye på populasjonen at resultatet kan regnes som gyldige for populasjonen (Kleven et al., 2011). Et helt avgjørende prinsipp ved et representativt utvalg, er at utvalget er tilfeldig valgt ut. Dette kalles da et *sannsynlighetsutvalg* (Johannessen et al., 2010).

Utvalget fra lokal pilotering besto av 271 elever fra 3.trinn, ved tilfeldig påmelding etter invitasjon til lokale barneskoler. Det kan diskuteres om dette utvalget er stort nok i denne sammenheng. Det er flere faktorer som gjør at dette utvalget ikke kan sies å være representativt i den lokale piloteringen. I den lokale piloteringen var det kun et begrenset antall skoler som fikk tilbud om å delta. Det var ingen bevisst fordeling av store eller små skoler, skoler i byen eller på landet, bokmål eller nynorsk, gutt eller jente. Ved å velge skoler i lokalmiljøet ble det enklere og raskere å gjennomføre den lokale piloteringen. Likevel er det med et visst antall klasser, og i underkant av 300 elever deltar. I følge Sirnes (2005) må oppgavene i testprogrammer prøves ut før de settes i endelig testversjon. Utvalget bør minst bestå av et par hundre testtakere. Hensikten med piloteringen er blant annet å få en indikasjon på om noen av oppgavene og delprøvene ikke oppfyller de statistiske kravene (Sirnes, 2005). Selv om utvalget ikke er så stort i den lokale piloteringen, vil det likevel gi en viktig pekepinn om hvordan oppgavene fungerer.



Neste steg er nasjonal pilotering. Da er utvalget randomisert, både i forhold til by/land og bokmål/nynorsk. Det er Utdanningsdirektoratet som foretar et uttrekk ved den nasjonale piloteringen.

### **3.3.2. Kvalitativ del**

Ved kvalitative undersøkelser velger en bevisst informanter som har egenskaper i forhold til problemstilling. Ut fra resultater og analyser av utprøvingen av ordprøvene, er det 4 elever som er valgt ut til et dybdeintervju. Dette er et lite utvalg, men begrunnelsene for et så lite utvalg finnes i retningslinjene innenfor kvalitativ metodologi som hvor det sies at informanter ikke bør være større enn at det er mulig å gjennomføre dyptgående analyser (Thagaard, 2013). I min studie som er et flermetodedesign, måtte jeg begrense antall informanter. Årsaken til dette er tidsbegrensninger på studien.

Ved elevintervjuene vil jeg bruke ”think alouds”. Innenfor think aloud metoden tenker deltakerne høyt mens de utfører en bestemt oppgave, eller husker tanker de hadde umiddelbart etter at oppgaven er fullført (Eccles & Arsal, 2017). Det innebærer at elevene forteller hvordan de resonnerer seg fram til valgt svar på oppgavene, noe som gir verdifull informasjon om hva prøvene måler. I forlengelsen av elevenes svar, kan jeg få et klarere bilde av hvilke aspekter i ordforståelsesprosessen de ulike ordoppgavene måler. Jeg intervjuet elevene om ”Finn ordet som mangler”- og ”Finn ordet som betyr det samme”-formatet. ”Finn ordet som betyr det samme” er det formatet som blir brukt i de eksisterende prøvene, et tradisjonelt format som vi har mye erfaring med og kunnskap om.

Elevene som ble valgt ut til intervjuer ligger i nivået middels til under bekymringsgrensen på ordprøvene. Etter samtale med kontaktlærere i de ulike klassene, var det de som tok vurderingen og valgte ut elevene som ble intervjuet. Prøvene har som formål å gi informasjon om de 20 - 40 % svakeste leserne (Utdanningsdirektoratet, 2018c).

Jeg valgte å intervju 4 elever om ordprøvene etter den lokale piloteringen, og undersøkte i forkant om denne formen for datainnsamling var meldepliktige til NSD. Prosjektet forholder seg til anonymiserte data, og dermed benyttes ikke navn på respondentene eller skolene de hentes fra. Jeg sendte først en e-post med forespørsel om studien var meldepliktig. Jeg fikk raskt svar på at det var den mest sannsynlig ikke, men at det var lurt å ta meldeplikttesten på nettsidene til NSD for å være helt sikker. Jeg gjennomførte denne, og som følge av meldeplikttesten til NSD ble resultatet at dybdesamtalene med elevene i etterkant av piloteringen ikke er meldepliktig, se vedlegg 1. Elevene som deltok i intervjuene har fått

fiktive navn, da bruk av navn gjør intervjuene mer personlig enn for eksempel elev 1, 2 og 3.

### **3.4. Utarbeidningen av de nye vokabularprøvene**

Ved utarbeidelsen av de nye oppgaveformatene, var det ønskelig for testutviklerne og prøveutviklerne ut flere ulike formater i tillegg til det tradisjonelle synonymformatet. Cook & Campbell (1979 i Solheim 2010) skriver om to former for trusler mot konstruktvaliditet; konstrukt – underrepresentasjon og konstruktirrelevans. Disse utdypes nærmere under punktet 3.5.1.2 om begrepsvaliditet. Ved den lokale piloteringen var det 5 ulike formater som ble prøvd ut. Jeg var fra starten av med i en arbeidsgruppe sammen med prøveutviklere fra Lesesenteret med på å utvikle disse formatene. Det var satt av en arbeidsdag i november 2017, og vi jobbet både sammen og individuelt. Fokuset var å finne gode stammer og distraktører til de ulike oppgaveformatene. I dette arbeidet ble det jobbet ut fra teorien til Nagy & Scott (2000) om vår flerdimensjonale forståelse av ord. Det ble brukt ord hentet fra lærebøker og skjønnlitterære bøker fra 3. og 4. trinn på tvers av fag og forlag for at ordprøvene i størst mulig grad skulle reflektere skriftspråket elevene møter i skolen.

Utgangspunktet for vokabularprøven var altså å bruke autentiske tekster og bøker fra 3. trinn som utgangspunkt for utvalg av ord. Ordene som dannet utgangspunktet for prøvene var hentet fra læreverk for trinnet på tvers av forlag og ulike bøker fra biblioteket beregnet for 3. trinn. Dermed er det forventet at elevene kjenner til eller har en viss kjennskap til ordene de møter i vokabularprøven. De nye vokabularprøver går forhåpentligvis over til å måle flere dimensjoner ved elevenes ordkunnskap, da det blir utviklet flere formater i disse vokabularprøvene. Dette samsvarer med teoriene til Nagy & Scott (2000) om ordkunnskapens flerdimensjonale karakter. Foruten å ha kunnskap om hva ordet betyr, må leser også vite når og hvordan ordet skal brukes. Disse teoriene samsvarer godt med et utviklingsorientert syn på lesing. De presiserer at ordkunnskap i like stor grad dreier seg om å vite når og hvordan et ord skal brukes, som å vite hva ordet betyr (Nagy & Scott, 2000).

Vi laget ulike forslag til setninger hvor innholdet i flere av dem var hentet fra faglige emner i lærebøker på trinnet. Det ble laget 3 svaralternativ til hver oppgave, 1 nøkkel (rett svar) og 2 distraktører (feilsvar).

I forkant av arbeidet med å lage disse setningene, hadde unge assistenter valgt ut ord fra læreverk og bøker som de tenkte ville være utfordrende for aldersgruppen. I tillegg ble det foretatt assosiasjonssamtaler med 5 elever på 4. trinn for å få innblikk i assosiasjonsregisteret

elevene hadde til ordene. Dette gav oss innblikk i elevenes semantiske nettverk, og vi fikk ideer til gode distraktører.

Et nettverk av ord som deler semantisk innhold er semantiske nettverk. Kognitiv teori hevder at når vi hører eller bruker et kjent ord, vil man aktivere alle ord som er lært og som hører sammen i mentale semantiske nettverk. Dersom konteksten aktiverer det vi allerede vet, vil det føre til at ord som er kjente eller delvis kjente lettere kjennes igjen (Moats, 2000).

Semantiske nettverk kan brukes for å lære elevene betydningen av nye ord og ord i nær og fjernere relasjon til disse ordene (Stahl & Nagy, 2006). Dette kan eksempelvis gjøres i forbindelse med introduksjon av ukjente eller relevante ord i forhold til ulike emner i klasserommet. Dersom elevene skal lære om *dyr*, kan *dyr* være fokusordet. Dette ordet kan videre kategoriseres i ville dyr, tamme dyr. Disse kan videre kategoriseres hvor vi navngir ulike ville dyr og tamme dyr.

Gjennom ulike arbeidsmøter har vi sammen og hver for oss laget forslag til setninger, stamme og distraktører til ordprøven. I arbeidsmøtet som var etter lokal pilotering, gikk vi gjennom svar og distraktører i ordprøven som ikke fungerte så bra. Resultatene var lagt inn i SPSS, og vi jobbet med å forbedre de oppgavene eller distraktørene som viste seg å være for enkle. En viktig strategi var da å se på de ulike ordenes semantiske nettverk. Vi beveget oss fra det innerste nettverket til de mer utenforliggende nettverkene i jakten på gode distraktører. Dette kan eksemplifiseres ved om ordene operasjon og lege er for nært? Burde vi heller brukt ordet behandlet av istedenfor operert av? Vi har dermed gått ett hakk ut i det semantiske nettverket til ordet operasjon.

Målet med distraktørene var at de skulle skille ut de 20% svakeste elevene, men gi informasjon om elevene som er i sjiktet de 40% svakeste (Utdanningsdirektoratet, 2011). Distraktørene måtte ikke være for enkle for elevene, og de skulle representere troverdige feilslutninger for elevene som ikke hadde etablert sikker kunnskap om de utvalgte stammeordene. Et mål i prøveutviklingsprosessen var å se på hvordan ulike dimensjoner av ordkunnskapen måles ved å velge ut distraktører som kan ha en slags assosiasjon med stammeordet uten å være riktig.

I denne studien er det oppgaveformatene ”Finn ordet som mangler” (cloze-items) og ”Finn ordet som betyr det samme” (synonym) som blir undersøkt. I ”Finn ordet som mangler” og ”Finn ordet som betyr det samme”, er oppgavene oppbygd av henholdsvis cloze- og

synonymoppgaveformater. Jeg vil kort presentere ett eksempel på oppgave fra hvert av disse formatene. Oppgaver fra begge ordprøvene blir grundigere presentert og diskutert senere i oppgavens metodedel og i resultatdelen.

### Eksempel på oppgave fra "Finn ordet som mangler" (cloze-items)

<b>Den gamle damen hadde slått seg og bad meg hjelpe _____.</b>	
A	meg
B	hun
C	seg
D	henne

Figur 15 – Den gamle damen hadde slått seg...

### Eksempel på oppgave fra "Finn ordet som betyr det samme" (synonym)

Hvert år blir nye dyrearter <b>oppdaget</b> .	skutt	funnet	fånget
---	-------	--------	--------

Figur 16 – Hvert år blir nye dyrearter oppdaget.

#### 3.4.1. Pilotering

I uke 5 i 2018 ble det gjennomført lokal pilotering hvor 271 elever på 3.trinn deltok. Det ble i forkant sendt ut invitasjon, og skoler som var interesserte, meldte seg på. Det var vokabularprøvene på bokmål som skulle prøves ut. Under piloteringen skulle hver elev gjennom to hefter, hvor gjennomføringstiden for hvert hefte var ca. 40 minutter. Prøvene med tilhørende instruksjoner ble kjørt ut til skolene. Forskningsassistenter ved Lesesenteret hentet, rettet prøvene og punsjet dataene inn i SPSS.

Jeg hadde avtalt dybdeintervju med 4 elever på en av skolene i etterkant av den lokale piloteringen. Disse ble gjennomført uka etter den lokale piloteringen i februar 2018.

### 3.5. Validitet og reliabilitet

Validitet og reliabilitet har vært grunnleggende i arbeidet med å utvikle de nye vokabularprøvene.

I følge Sirnes (2005) finnes det to viktige spørsmål en bør stille i forhold til en test :

1. *”I hvilken grad vil tolkningen av skårene ha nytte og mening og egne seg til de oppgavene testen er tiltenkt?”*
2. *”I hvilken grad vil skårene være fri for målefeil?”* (Sirnes 2005: 81)

Her handler det første spørsmålet om prøvens validitet, mens det andre handler om prøvens reliabilitet (Sirnes, 2005).

#### 3.5.1. Validitet

Begrepet *validitet* (*validity=gyldighet*) brukes i forskningslitteraturen (Johannessen et al., 2010). Validitet handler om troverdighet og gyldighet (Ringdal, 2013). Validitet handler da om kvaliteten på slutningene som trekkes ut fra elevenes prestasjoner på en prøve. Dermed blir validitet en kvalitativ størrelse. Det vil si at prøvekvaliteten sett opp mot rådende teorier om ordkunnskap blir avgjørende for prøvens gyldighet. Innenfor kvantitative undersøkelser dreier validitet seg om i hvilken grad funnene til forskeren på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten (Johannessen et al., 2010).

Tidligere opererte en gjerne med flere typer validitet, mens man i nyere tid betrakter validitet som et helhetlig begrep basert på flere former for belegg eller bevismateriale. Disse er *innholdsbasert validitet*, *kriteriebasert validitet* og *begrepsbasert validitet*.

Jeg vil videre gjøre rede for to former for validitet som er spesielt relevante i prøveutviklings- og analyseprosessen: *innholdsbasert validitet* og *begrepsvaliditet*.

##### 3.5.1.1. *Innholdsbasert validitet*

Innholdsbasert validitet besvarer spørsmålet om i hvilken grad oppgavene i testen er representative for emnet eller faget elevene skal testes i. Dermed spiller innholdsbasert validitet en veldig viktig rolle i ferdighetstester. Det er ikke mulig at en test kan inneholde alle problemstillinger som finnes i de ulike fagene (Sirnes, 2005). I mitt tilfelle gjelder det ordtesting, og man kan ikke teste alle ordene i det norske språket. De som lager tester må gjøre et skjønnsmessig utvalg av hva elevene skal testes i. Ved å trekke linjer til Kleven

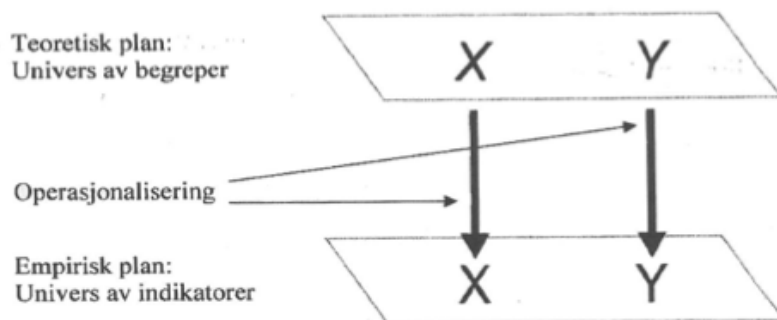
(2002) og Kleven et al. (2011) og deres tanker om begrepsvaliditet, vil jeg nedenfor illustrere dette.

### 3.5.1.2. Begrepsvaliditet

*”Med begrepsvaliditet mener vi grad av samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk, og begrepet slik vi lykkes med å operasjonalisere det.” (Kleven et al., 2011:86)*

Det er nødvendig å arbeide med både teori og data for å kunne undersøke begrepsvaliditet. Årsaken til dette er at begrepsvaliditet er definert som grad av samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk og begrepet slik vi lykkes med å operasjonalisere det. Da må man se på om det målte begrepet oppfører seg slik som det teoretiske begrepet forventes å oppføre seg. Dermed kan begrepsvaliditet knyttes til i hvilken grad målene som undersøkelser benytter for å måle elevenes ordforståelse er representative indikatorer på innholdet i dette begrepet og i hvilken grad målene som brukes er påvirket av andre begreper som er uten relevans i denne sammenheng. Eventuelle feilkilder som kommer til under selve datainnsamlingen reduserer begrepsvaliditeten. Årsaker til dette er at de reduserer samsvaret mellom begrepet slik det er definert og begrepet slik det er operasjonalisert. Truslene mot begrepsvaliditeten kan deles inn i to hovedgrupper: *tilfeldige målingsfeil* og *systematiske målingsfeil* (Kleven, 2002).

Sammen med en rekke andre pedagogiske begreper, representerer ordforråd teoretiske konstruksjoner, eller konstrukter som de også kalles. Teoretiske konstruksjoner kan imidlertid være vanskelige å måle. Synlige indikatorer må brukes for å ”måle” abstrakte begreper som det egentlig ikke går an å måle. Det er ikke mulig å måle fullstendig omfang av ordforrådet (bredde) og grad av kjennskap til enkelt ord (dybde) osv., men det er likevel mulig å observere forhold som vi tar som tegn på fenomenet. I pedagogiske fag er dette noe av kjernen i målingsproblemet. Altså at det må benyttes synlige indikatorer for å måle abstrakte begreper. Begreper som det i utgangspunktet ikke er mulig å måle rekkevidden av. Dermed indikeres det et målingsproblem, som i neste rekke blir et validitetsproblem. Når det utvikles indikatorer må det tas hensyn til operasjonaliseringsproblemet. I figur 17 (Kleven, 2002) illustrerer forfatteren forholdet mellom det teoretisk ikke-observerbare og det empirisk observerbare plan:



**Figur 17 - Begrepsoperasjonaliseringsmodell**

(Modell etter Kleven 2002:143)

X og Y er de virkelige indikatorene som blir benyttet. Disse blir representantene til de teoretiske begrepene i det observerbare indikatoruniverset. Når jeg skal måle elevenes ordforråd må jeg først gjøre et utvalg av ord (indikatorer) som er representative for hva elevene på 3.trinn skal kunne. I operasjonsuniverset som ligger mellom begrepsuniverset og indikatoruniverset, må forskeren foreta et valg ut fra forskjellige operasjonaliseringsprosedyrer.

Begrepene begrepsvaliditet og konstruktvaliditet brukes synonymt i litteraturen. Ved trusler mot konstruktvaliditeten deles disse inn i to hovedkategorier: konstrukt underrepresentasjon og konstruktirrelevans. Dersom testen er for snever til å fange opp sentrale dimensjoner ved konstruktet, handler det om konstrukt underrepresentasjon. Dersom testen er for bred og dermed registrerer aspekter som er irrelevante for konstruktet som skal måles, handler det om konstruktirrelevans (Cook et al., 1979).

Resultater fra empiriske undersøkelser vil alltid være knyttet direkte til operasjonaliseringsbegrepet. For å finne ut i hvilken grad en studies resultater har gyldighet for det teoretisk definerte tilhørende begrep, handler det om hvilken begrepsvaliditet operasjonaliseringen har. Derfor kan vi si at empiriske forskningsresultater først og fremst gjelder begrepene slik de eksplisitt eller implisitt blir operasjonelt definert ved hjelp av de indikatorene som benyttes (Kleven, 2002).

### 3.5.1.3. Validering av ordprøven

Dersom prøveutviklere har uklare forestillinger om hva de ønsker å måle, vil dette kunne øke faren for at feilaktige slutninger trekkes ut fra resultatene på testen. Dermed er det viktig at

konseptualiseringen av konstruktene som skal måles, har en sentral rolle når ferdighetsprøvene blir laget (Read, 2000). Konstruktene ordforråd og leseforståelse, definert ut fra rådende teorier på feltet, er viktige perspektiv for validering av ordprøvene. Disse er beskrevet i oppgavens teoridel.

*Rammeverket for kartleggingsprøver på barnetrinnet* påpeker at validitet ved kartleggingsprøver handler om i hvilken grad prøvene og de enkelte delprøvene virkelig måler de ferdighetene prøvene ønsket å måle (Utdanningsdirektoratet, 2011).

For å sikre høy validitet i vokabularprøven er alle stammeordene i ordprøvene for ”Finn ordet som mangler”, ”Finn ordet som betyr det samme” og ”Finn ordet som betyr det motsatte”, hentet fra lærebøker og biblioteksbøker for 3.trinn på tvers av fagområder og forlag. Dette samsvarer med Kunnskapsløftet, hvor tankegangen er at lesing er en grunnleggende ferdighet som inngår i alle fag (Utdanningsdirektoratet, 2006b).

I denne studien har en annen viktig del av valideringen av prøveutviklingsprosessen vært å forankre arbeidet i skolevirksomheten. Det ble foretatt elevsamtaler i forkant av piloteringen for å få kunnskap om elevenes kjennskap til de utvalgte ordene, og for å finne gode og velfungerende distraktører. Lærere spilte også inn potensielt problematiske ord for elever i den aktuelle aldersgruppen. Elevene ble intervjuet ved hjelp av think alouds. Prøveutviklerne prøvde ut prøven og instruksjonene i klasserommet på en av skolene ved den lokale piloteringen for å få førsthåndskjennskap til hvordan disse fungerte i praksis. I etterkant av piloteringen ble kommentarer fra kontaktlærere som gjennomførte prøvene i den lokale piloteringen hentet inn og tatt hensyn til. Eksempler på kommentarer kunne være at prøven inneholdt for mange oppgaver og dermed tok for lang tid. Dette igjen førte til at deler av elevgruppen mistet konsentrasjonen. Lærerne kom også med positive og bekreftende kommentarer på at ordene som var valgt ut var godt egnet for elevgruppen. En lærer påpekte også at en elev som strever med lesing og skriving, viste svært god mestring på disse oppgaveformatene hvor alle oppgavene ble lest opp av lærer.

### **3.5.2. Feil ved testskårer**

Ved en test oppnår eleven en skåre eller poengsum som kalles *oppnådd* eller *observert skåre*. Denne skåre vil vanligvis inneholde en mengde feil, enten systematiske feil eller tilfeldige feil. Systematiske feil vil si at oppgavene var for enkle, da det var innlysende i en eller flere av oppgavene hva det var som var nøkkelen. Tilfeldige feil kan skyldes varierende motivasjon, ren flaks ved avkrysning av svar eller manglende evne til motivasjon. Slike feil



kan ikke forutsies med noen grad av nøyaktighet og lar seg vanskelig styre. Innflytelsen til disse feilene kan beregnes ved hjelp av ulike statistiske metoder (Sirnes, 2005)

Piloteringen skal avdekke om oppgavene oppfyller de statistiske kravene som stilles, eller ikke Sirnes (2005). Under denne utviklingen av de nye oppgaveformatene, testes og forbedres validiteten ved at det foretas en lokal og nasjonal pilot på et utvalg av skoler.

### 3.5.3. Reliabilitet

Datas pålitelighet er et grunnleggende spørsmål i all forskning. Selve ordet reliabilitet betyr egentlig pålitelighet. I forskningslitteraturen brukes reliabilitet i en mer avgrenset betydning, da det betyr at data i liten grad er påvirket av tilfeldige målingsfeil. Reliabilitet er også et teoretisk begrep som det egentlig ikke er mulig å beregne eller måle. Det handler om å estimere grad av reliabilitet, gitt visse forutsetninger (Kleven et al., 2011).

*”Metoden for å studere, definere og estimere konsistensen eller inkonsistensen til testskårer er det sentrale fokus for forskning og teori som omhandler reliabilitet. Reliabilitet angir altså hvor godt eller dårlig et mål er.”* (Sirnes, 2005:82)

At målefeil er tilfeldige, er den sentrale tanken i reliabilitetsteorien. Å finne ut hvor stor andel som kan tilskrives ”sanne” skårer og hvor stor del som skyldes tilfeldigheter (målefeil), er målet for beregning av reliabilitet. For enkelteleven trenger ikke målefeilene være en tilfeldig hendelse, men når det gjelder større grupper blir målefeil sett på som så komplekse og varierte at de opptrer som tilfeldige variabler (Sirnes, 2005). Man har vært mest opptatt av reliabilitet innenfor den grenen av psykologisk forskning som kalles psykometri. Det er da spørsmål om hvor nøyaktig en test måler det den skal måle. Eleven vil få tilnærmet samme resultat ved gjentatte målinger dersom målingene er konsistente, forutsatt at eleven ikke har forandret seg i mellomtiden (Kleven, 2002). Reliabilitet sier noe om resultatene som foreligger er kommet frem på en pålitelig måte, og måles ofte ved hjelp av Cronbachs alpha ( $\alpha$ ). Cronbachs alpha gir et mål på prøvens internkonsistensreliabilitet (Pallant, 2013). Graden av konsistens i elevenes svar fra oppgave til oppgave vises i korrelasjonen mellom oppgaver. Jo høyere konsistens, jo høyere korrelasjon. At alpha verdien øker med antall oppgaver gjenspeiler teorien om at tilfeldige målefeil jevner seg ut i det lange løp (Kleven, 2002).

I *Rammeverket for kartleggingsprøver på barnetrinnet* slås det fast at hver prøve og delprøve skal oppfylle reliabilitetskrav. Det innebærer at reliabiliteten forteller om prøvens pålitelighet som kartleggingsverktøy. De fleste oppgaver bør ha p-verdier i området 70-90%. Dersom

verdiene viser høy reliabilitet, betyr det at prøvens resultater bare i liten grad er et produkt av tilfeldigheter (Utdanningsdirektoratet, 2011).

### **3.6. Utvikling og valg av måleinstrument**

I denne delen av oppgaven vil det bli gjort rede for utvikling og valg av måleinstrumenter.

Måleinstrumentets utforming bestemmes gjennom et komplisert samspill mellom ulike faktorer. I følge Solheim er diskusjonen omkring oppgaveformat når det gjelder leseforståelse, forholdsvis ny i Norge. Dette da norske elever inntil nylig har hatt lite erfaring med flervalgsoppgaver (Solheim, 2010). Solheim (2010) påpeker videre at det fortsatt er mye som er uavklart i spørsmålet om oppgaveformatets betydning i forskning på måling av leseferdighet. Mye kan tyde på at det samme er gjeldene også for oppgaveformater som skal måle vokabular i relasjon til leseforståelse. I min studie som omhandler måling av vokabular i kartleggingsprøver er det et mål å finne ut hvilke sider ved elevers ordkunnskap oppgaveformatet "Finn ordet som mangler" eventuelt måler holdt opp mot det tradisjonelle oppgaveformatet "Finn ordet som betyr det samme".

#### **3.6.1. Ordprøven**

I det følgende vil begge formater bli grundig presentert. Det er beregnet item-detajler som blir presentert i tabell for hvert av oppgaveformatene for å gi en oversikt over testkvaliteten til hvert enkelt item og prøve som helhet. Ut fra tabellen kan man lese svarfordeling i prosent, dyktighet i poeng, diskrimineringsverdien for alle item og differansen 20/40. For å kunne si noe om resultatfordeling og dermed spredningen i utvalget, er i tillegg gjennomsnittsskåre, minimum- og maksimumsskåre, differansen mellom de 2 svakeste gruppene, samt standardavvik, skewness og kurtosis beregnet for hvert av oppgaveformatene.

### **3.7. Tekniske krav til oppgaver i kartleggingsprøven**

Før jeg presenterer de to ordprøveformatene, vil jeg redegjøre for metodene som er brukt for å undersøke enkeltoppgavenes kvalitet i oppgaveformatene. Kriteriene er hentet fra "*Rammeverket for kartleggingsprøver på barnetrinnet*" (Utdanningsdirektoratet, 2011), som er en standard vi jobber etter.

*Frekvensfordeling, svarfordeling i prosent* viser hvor mange elever som har valgt de ulike svaralternativene (Pallant, 2013). I statistikk betyr frekvens antall pr. bestemt enhet (Sirnes,

2005). En indikator for en god oppgave, bør være at alle svaralternativene er valgt. Med færre reelle svaralternativ øker sjansen for at det er mulig å gjette rett svar på oppgaven. I denne ordprøven er det for det meste fire svaralternativer til hver oppgave. Dersom det er svært mange som har valgt samme svaralternativ, kan det indikere at prøven er for lett eller at de andre svaralternativene er for usannsynlige. Elementet av mulig riktig svar ved gjetting, vil alltid være til stede i denne typen oppgaver. Dersom for eksempel bare to av fire svaralternativer er valgt, kan det enten tyde på at oppgaven er for lett eller at eleven har 50% sjanse for å gjette riktig svaralternativ blant de to som er valgt (Sirnes, 2005).

**Gjennomsnitt** viser gjennomsnittsskåren for elever som har valgt de ulike svaralternativene. I følge Sirnes (2005) skal en god distraktør være mer attraktiv for elever i bunngruppen enn i toppgruppen. Dersom antall elever er lite, kan slike forskjeller like godt skyldes tilfeldigheter. For å kontrollere dette, kan man studere elevenes gjennomsnitt.

**Diskriminering** viser elevenes skåre på enkeltoppgaver versus totalskåre. En enkeltoppgaves diskrimineringsevne eller diskriminatoriske styrke kalles diskrimineringsindeksen. Denne finner man ved å sammenligne antall elever i toppgruppen og bunngruppen som svarte rett. Utregningen er å trekke antall elever i bunngruppen som svarte rett, fra elever i toppgruppen som svarte rett, for så å dividere med antall elever i hver gruppe (Sirnes, 2005). Diskrimineringsverdien skal være over 0.25 (Utdanningsdirektoratet, 2011).

**Cronbachs alpha ( $\alpha$ )** er et mål for reliabilitet for nøyaktigheten eller internkonsistensen i det som skal måles. Reliabiliteten til et sett av oppgaver kan beregnes gjennom *Cronbachs alfa* gjennom reliabilitetskoefisienten mellom enkeltoppgavene testen består i. Da det er vanskelig å teste samme gruppe to ganger med en parallell test eller den samme testen, representerer estimer av testreliabilitet en indeks for indre konsistens reliabilitet. Denne måles ved koefisienten *Cronbachs alfa* (Sirnes, 2005). *Cronbachs alfa* sier noe om alle oppgavene som er med i testen måler det samme, og hvor stor del som skyldes tilfeldigheter i valg av oppgave. Alphaverdi på .7 eller høyere gir høy reliabilitet, noe som betyr at resultatet på oppgaven viser 70% sann varians og 30% tilfeldigheter (Roe, 2008).

**DIF** står for *differential item functioning* (Sirnes, 2005).

**Dif 20/40** viser differansen mellom de to svakeste gruppene av elever. Hver oppgaves diskriminering i forhold til bekymringsgrensen beregnes separat for de to laveste kvantilene, altså gruppen som klarer 0-20% av oppgavene og gruppen som klarer 20-40% av oppgavene.

Dif.verdien bør være høyere enn 0.25, og skal helst være over 0.30. Dette da den angir et kriterium for god diskriminering rundt bekymringsgrensen (Utdanningsdirektoratet, 2011).

**Standardavvik (SD)** er et av tre ulike spredningsmål. De to andre er gjennomsnittsavvik og varians. Standardavviket finner man ved å ta kvadratroten av variansen (Kleven et al., 2011). Standardavviket er et mål på variasjonen i en fordeling rundt dens gjennomsnitt. Ved testskårer vil et lavt standardavvik peke i retning av at testskårene har en tendens til å klumpe seg sammen rundt gjennomsnittet, mens et høyt standardavvik angir en bred variasjon av testskårer (Sirnes, 2005).

**Vanskegraden** på prøven finner man ved å dividere gjennomsnittskåren (mean) med sumskåren til prøven.

**Skewness** eller skjevhet er når tendensen til en fordeling avviker fra en balanse eller symmetri rundt gjennomsnittet. Det blir en negativ skjevhet dersom skårene har en tendens til å samle seg øverst i en fordeling, og positiv skjevhet dersom skårene samler seg nederst i fordelingen (Sirnes, 2005).

**Kurtosis** viser hvor bratt toppen er. Ved en positiv kurtosis er toppen sentrert i midten med en lang hale i endene. En kurtosisverdi under 0, indikerer hvordan verdiene fordeler seg som et mer flatt resultat (Pallant, 2013).

Det er høy takeffekt på vokabularprøvene, noe som vil medføre at en stor gruppe elever vil klare alle oppgavene og dermed ha alt rett på prøven. Det gir ikke en god indikasjon på hvor godt vokabular disse elevene har. For elever som skårer blant de 20 % svakeste, gir prøven derimot en indikasjon på at eleven har en vanske (Utdanningsdirektoratet, 2011).

## 4. RESULTATER

Resultatdelen blir presentert i to deler. I del 1 beregner jeg en korrelasjon mellom de to vokabularprøvene ”Finn ordet som mangler” og ”Finn ordet som betyr det samme”. Del 2 gir eksempler på oppgaver og resultat av statistiske målinger av de to oppgaveformatene, og gir videre en presentasjon av elevintervjuene. Elevintervjuene bidrar med utfyllende informasjon i forhold til hvordan elevene resonnerer seg frem til sitt svar.

### 4.1. Resultater del 1

I den kvantitative delen vil det være naturlig å se på korrelasjonsanalysen mellom cloze-items og synonymformatet. Jeg vil bruke klassisk test-teori og programvaren SPSS versjon 25 som utgangspunkt for beregninger av kvaliteten på prøvene. SPSS er et statistikkprogram som er godt egnet til å hente ut kvantitativ informasjon om itemdetaljer i kartleggingsprøvene.

Tabeller og grafiske fremstillinger i denne delen av oppgaven er hentet fra statistikkprogrammet SPSS. Jeg har brukt Pallant (2013) sine veiledninger til disse fremstillingene av tabellene.

Det er variablene cloze-items og synonym som er i fokus i denne studien. For å beregne samvariasjonen mellom disse, må sumskårene brukes. Resultatene fra analyse om korrelasjon (samvariasjon) og graden av samvariasjon mellom cloze-items og synonym presenteres.

Både oppgaveformatet ”Finn ordet som mangler” og ”Finn ordet som betyr det samme” har takeffekt når elevene i utvalget sees på under ett. Takeffekt oppnås når prøven mestres av de aller fleste elevene. Dette er et kjennetegn ved kartleggingsprøvene. Prøvene gir ikke informasjon om sterke elever, men skiller godt mellom elever som er over eller under bekymringsgrensen (Utdanningsdirektoratet, 2011). I min studie er fokuset på de svakeste elevene, og dataene gir dermed et godt bilde på denne gruppen.

#### 4.1.1. Korrelasjonsanalyser

Når man skal finne ut om det er det er korrelasjon mellom intervallvariabler, regner man ut produktkorrelasjonskoeffisienten  $r$  (Pearsons  $r$ ) (Bjørndal & Hofoss, 2004). Dataanalyser er oftest basert på utvalgsdata, og dermed blir statistisk generalisering naturlig i statistiske analyser. Statistisk signifikans handler om hvorvidt samvariasjoner som finnes i utvalget kan generaliseres til populasjonen (Ringdal, 2013). I SPSS utføres signifikanstesting av korrelasjoner automatisk når det foretas korrelasjonsanalyser. Pearsons  $r$  brukes når man vil

undersøker styrken og forholdet i korrelasjonen mellom variablene. En positiv korrelasjon indikerer at dersom den ene variabelen øker, vil sannsynligvis den andre variabelen også øke. Dersom korrelasjonen er negativ indikerer det at hvis den ene variabelen øker, så vil den andre synke. Pearson korrelasjon har verdier fra -1 til +1. Korrelasjonsverdien 0, indikerer ingen samsvar mellom variablene (Pallant, 2013).

I mitt forskningsarbeid ønsket jeg å finne ut om og hvordan de valgte oppgaveformatene måler ordkunnskapen til elevene. Måler de det samme, eller måler de ulike sider ved ordkunnskapen?

I utregningen er det kun tatt med oppgaver som er markert med grønt i tabell 2 ("Finn ordet som mangler") og tabell 4 ("Finn ordet som betyr det samme), da det var disse oppgavene som oppfylte alle kriteriene i "*Rammeverk for kartleggingsprøver på barnetrinnet*" (Utdanningsdirektoratet, 2011).

Forholdet mellom "Finn ordet som mangler" og "Finn ordet som betyr det samme" ble undersøkt ved å bruke produktkorrelasjonskoeffisienten Pearson ( $r$ ). Foreløpige analyser ble utført for å sikre at det ikke er brudd på antagelsene om normalitet, linearitet og homoskedastisitet. Det var en svak korrelasjon mellom variablene,  $r = .25$ ,  $n = 271$ ,  $p < .001$  (Pallant, 2013). Korrelasjonen tolkes som svak dersom  $r = .10$  til  $.29$ , middels ved  $r = .30$  til  $.49$  og sterk hvis  $r = .50$  til  $1.0$  (Cohen i Pallant, 2013).

Dette resultatet tydet på at prøvene i noen grad målte det samme fenomenet, men at de også målte forskjellige aspekter ved elevenes ordkunnskap. For å finne ut mer om hva prøvene faktisk målte, gikk jeg kvalitativt til verks og samtalte med elever rundt oppgaveløsningsprosessen.

## **4.2. Resultater del 2**

Jeg vil videre presentere oppgaveformatene "Finn ordet som mangler og "Finn ordet som betyr det samme" slik de forelå i vokabularprøven til den lokale piloteringen. Det gis eksempler på oppgaver og resultater fra disse formatene. Resultatene fra den lokale piloteringen presenteres i tabeller. Først presenteres oppgaveformatet "Finn ordet som mangler", deretter "Finn ordet som betyr det samme".

#### 4.2.1. Oppgaveformat 1 – ”Finn ordet som mangler” (vedlegg 3)

Som beskrevet i teoridelen har ikke oppgaveformatet ”Finn ordet som mangler” vært prøvd ut i kartleggingsprøvesammenheng tidligere. Dermed var det interessant å sammenligne dette nye formatet med ”Finn ordet som mangler” (synonymformatet), som har vært det rådene formatet i norske kartleggingsprøver til nå. Ville de opprettholde like gode reliabilitetsmål som det tradisjonelle synonymformatet? Ville de måle andre aspekter av ordkunnskapen? I litteraturen fokuseres det på behovet for videre forskning på vokabular og leseforståelse og på bruken av vurderingsformer hvor ordforståelsen måles korrekt, satt opp mot tradisjonelle ordprøvevarianter (Walgermo, 2012).

Eksempel på oppgave og instruksjon:

4	<b>Tante ville bygge hus og ringte derfor til _____.</b>
A	snekkeren
B	mekanikeren
C	ordføreren
D	politiet

Figur 18 – Tante ville bygge hus og ringte derfor til \_\_\_\_\_.

Instruksjon:  <b>Tante ville bygge hus og ringte derfor til _____.</b>  <i>Hvilket av disse ordene passer best til slutt i setningen? A) ”snekkeren”, B) ”mekanikeren”, C) ”ordføreren” eller D) ”politiet”. Sett kryss på det ordet du synes passer best til slutt i setningen: <b>Tante ville bygge hus og ringte derfor til _____.</b></i>
---

Figur 19 – instruksjon til figur 18

Nøkkel og distraktører er valgt ut fra aktuelle bøker for 3.trinn, og det var viktig å finne distraktører som ligger tett opp til nøkkelen. I denne oppgaven er det ulike yrker som er valgt, og elevene må derfor vise dybdekunnskap i sitt valg av riktig svaralternativ.

Oppgaveformat 1, ”Finn ordet som mangler”, kartlegger om eleven finner frem til ordet som mangler i en setning (Utdanningsdirektoratet, 2018d). Oppgaven og svaralternativene leses opp for elevene. Dermed er det ikke avkodingen, men ordforståelsen som måles. Elevene skal komme fram til hvilket av de fire ordene i svaralternativene som blir det riktige å avslutte setningen i eksempeloppgaven over med. (Se instruksjon i vedlegg 4).

Tabell 1 viser beskrivende statistikk og sumskåre på ”Finn ordet som mangler”. Jeg har valgt å ha med to kolonner i tabell 1. Den første kolonnen viser sumskåre og statistikk for prøven som helhet, mens den andre kolonnen viser beskrivende statistikk og sumskåre for de oppgavene som oppfylte kravene fra ”Rammeverk for kartleggingsprøver på barnetrinnet” (Utdanningsdirektoratet, 2011).

**Tabell 1 –Beskrivende statistikk og sumskåre for ”Finn ordet som mangler”**

Delp prøve	Finn ordet som mangler	
	Totalt antall oppgaver som ble prøvd ut.	Oppgaver som oppfyller direktoratet sine kriterier
N	271	271
Antall item	15	3
Oppnåelige poeng	15	3
Mean	12,5	2,24
SD	1,94	0,17
Min/Maks	5/15	.00/3.00
Alpha	0,56	0,93
Vanskegrad	83	75
Skewness	-.774	-.694
Kurtosis	.428	-.220

Tabellen viser at 271 elever deltok i lokal pilot. Oppgaveformatet inneholder 15 item, hvor det gikk an å oppnå 15 poeng totalt. Gjennomsnittet (mean) ligger på 12,5 av 15.

Vanskegraden på dette formatet er på 83, noe som er bra da denne bør ligge mellom 70-90%. Standardavviket er 1,94. Dette forteller at dette oppgaveformatet var en lett ordprøve, da



mange elever fikk alt rett uten at det sier noe om hvor flinke de er. Ordprøvens reliabilitetsmål viser en alfaverdi på .56, en verdi som ligger godt under kravet om .8. Det betyr at 56% av variansen er sann varians, mens 44% er feilvariens. Feilvariens indikerer ikke at noe er gjort feil, men at det representerer noe annet enn det som er felles for variablene som inngår. Måleusikkerheten er større jo lavere alfa verdien er når prøveresultatet sluttes til enkeltelevers ferdighet (Utdanningsdirektoratet, 2011). I tabellens tredje kolonne er de samme verdiene regnet ut for oppgavene som er markert med grønn farge i tabell 1. Det var oppgavene som oppfylte kravene fra direktoratet. En alfa på .93, viser at disse tre oppgavene har god reliabilitet (Utdanningsdirektoratet, 2011).

Tabell 2 under, viser svarfordeling i prosent, dyktighet i poeng, diskriminering (elevenes skåre på enkeltoppgaver versus totalskåre) og dif 20/40 (differansen mellom de to svakeste gruppene av elever ) for alle oppgavene i oppgaveformatet cloze-items. Tallet 8 viser til oppgaver hvor elever har avgitt mer enn ett svaralternativ. Tallet 9 viser til ubesvarte oppgaver. I tabellen angis rett svar med uthevet skrift.

Tabell 2 – oversikt over detaljer på itemnivå i ”Finn ordet som mangler”

Tekster	Oppgaver	Svarfordeling i %							Dyktighet i poeng					Diskriminering	Dif 20/40
		MC	A	B	C	D	8	9	A	B	C	D	8		
	CR	0	1	2				0	1	2	3	4	5		
<b>Finn ordet som mangler</b>															
Clozed 1	Mc	8	12	<b>75</b>	4	0	0	11	11	<b>13</b>	11	11	8	.39	
Clozed 2	Mc	1	<b>95</b>	2	1	0	1	9	<b>13</b>	10	9	10	11	.32	.25
Clozed 3	Mc	1	1	<b>95</b>	2	1	0	10	11	<b>13</b>	10	12	8	.26	.43
<b>Clozed 4</b>	Mc	<b>84</b>	10	5	1	0	0	<b>13</b>	11	12	9	12	8	.35	.46
Clozed 5	Mc	16	5	7	<b>72</b>	1	1	11	11	11	<b>13</b>	10	10	.41	.04
<b>Clozed 6</b>	Mc	10	15	4	<b>70</b>	1	0	11	12	11	<b>13</b>	13	8	.34	.44
Clozed 7	Mc	15	31	3	<b>49</b>	1	1	11	12	10	<b>14</b>	10	12	.52	.14
Clozed 8	Mc	1	0	<b>97</b>	1	0	0	<b>9</b>	9	<b>13</b>	8	13	0	.29	.10
Clozed 9	Mc	1	0	0	<b>99</b>	0	0	7	-	-	<b>13</b>	7	0	.36	
Clozed 10	Mc	<b>98</b>	2	0	0	0	0	<b>13</b>	9	0	0	0	7	.31	
Clozed 11	Mc	0	1	<b>98</b>	1	0	0	0	8	<b>13</b>	10	0	7	.29	0
Clozed 12	Mc	4	4	3	<b>89</b>	0	0	10	11	11	<b>13</b>	0	7	.40	0.1
Clozed 13	Mc	2	0,4	<b>89</b>	3	0	6	10	10	<b>13</b>	9	11	10	.45	.16
<b>Clozed 14</b>	Mc	5	9	9	<b>71</b>	1	6	10	10	11	<b>13</b>	10	10	.52	.31
Clozed 15	Mc	<b>69</b>	19	0,4	2	0	9	<b>13</b>	11	13	10	12	10	.49	.10

Oppgavene som er markert med grønn farge oppfyller alle kriteriene i ”Rammeverket for kartleggingsprøvene på barnetrinnet” (Utdanningsdirektoratet, 2011). Ut fra tabellen kan vi lese at det kun gjelder for tre av oppgavene i dette formatet. Ut fra svarfordeling i prosent kan vi se at ikke alle svaralternativene er valgt på de ulike oppgavene. Det er også oppgaver som har svarprosent på mellom 95-99% på riktig alternativ, noe som kan tyde på at oppgavene er for enkle. Dyktighet i poeng for elever som har valgt de ulike svaralternativene viser at det gjennomgående er de flinkeste elevene som har valgt det riktige svaralternativet.

Diskrimineringsverdien til enkeltoppgavene gjenspeiler prøve kvaliteten. Det viser at det er de flinkeste elevene som har valgt de riktige svarene. Tolv av femten item diskriminerer over .3, noe som innenfor psykometriske standarder regnes for god prøvemessig kvalitet (Skaftun, 2006). I de svakeste gruppene (dif. 20/40) var det ikke alltid mulig å regne ut dif-verdien da ikke alle svaralternativene var valgt. Dette da oppgavene var for lette slik at diskrimineringsverdien går ned. Da kan en ikke skille, og en får ofte ikke en dif-verdi. Denne verdien bør helst være over .3 fordi da diskriminerer oppgavene godt. Tabell 2 viser at kun 4 av 15 oppgaver er over denne verdien.

#### 4.2.2. Oppgaveformat 2 – ”Finne ord som betyr det samme” – synonym (vedlegg 3)

Synonymformatet har vært det tradisjonelle formatet i de norske kartleggingsprøvene, noe som er omtalt i oppgavens teoridel. Delprøven er utformet som en synonymordprøve, og kartlegger om elevene forstår innholdet i ord som er hentet fra lærebøker på 3.trinn (Utdanningsdirektoratet, 2018d). I forhold til de eksisterende kartleggingsprøvene er det i dette oppgaveformatet nytt at ordene er satt inn i kontekst. Elevene skal her finne synonymer til de forskjellige stammeordene.

	A	B	C
Broa var <b>solid</b> .	sterk	dyr	lang

Figur 20 – Broa var solid. (synonym)

Instruksjon:

*”Hvilket av de tre neste ordene betyr det samme som ”solid”?*

*Er det ”sterk”, ”dyr” eller ”lang”? Sett kryss på det ordet som dere tror betyr det samme som solid.”*

### Figur 21 – Instruksjon til figur 20

Som tidligere beskrevet, er det brukt ord funnet i leseverk og aktuelle bøker for 3.trinn. Vi diskuterte mulige distraktører til stammeordet som ble valgt. Det er vektlagt å finne distraktører som hadde semantiske, syntaktiske og assosiative fellesnevner til stammeordet.

For eksempel stammeordet *innbyggere* hvor nøkkelordet er *mennesker*, og de to distraktørene er:

- *Bygningsarbeidere*, et ord som har assosiativ fellesnevner med stammeordets semantiske karakter. Ordet har også en viss grad av formlighet med stammeordet.
- *Ansatte* spiller på forbindelser til ordet bygningsarbeidere.

Det er tydelig struktur i oppgaveformatet. Setningene blir lest høyt for elevene, ordet elevene testes i er skrevet med uthevet tekst, og de tre svaralternativene er satt inn i hver sin kolonne markert med A, B og C.

Tabell 3, gir oversikt over antall deltakere, antall item, oppnåelige poeng, gjennomsnitt, standardavvik (SD), min/maks, alpha, vanskegrad, skewness og kurtosis for oppgaveformat 2 ”Finn ordet som betyr det samme” (synonymordprøve).

**Tabell 3 - Beskrivende statistikk og sumskåre for ”Finn ordet som betyr det samme”**

<b>Delprøve</b>	<b>Finn ordet som betyr det samme</b>	
	<b>Totalt antall oppgaver som ble prøvd ut</b>	<b>Oppgaver som oppfyller direktoratet sine kriterier</b>
N	271	271
Antall item	25	13
Oppnåelige poeng	25	13
Mean	17,9	10,6
SD	6,2	3,48

Min/Maks	0/25	0/13
Alpha	0,92	0,91
Vanskegrad	72	81,5
Kurtosis	3.04	4.04
Skewness	-1.87	-2.2

I dette oppgaveformatet viser tabellen at 271 elever deltok. Antall item var 25, og det var mulig å oppnå 25 poeng totalt. Gjennomsnittsskåren (mean) er på 17,9 poeng.

Standardavviket er 6,2, Cronbachs Alpha er .92 og vanskegraden er 72. Tabellen forteller at dette er en lett ordprøve, og 9 av elevene har alt rett på prøven. Når p-verdien er .90 eller høyere er det en veldig lett oppgave, da nesten alle testdeltakerne svarer rett på den (Sirnes, 2005). Alpha verdien på .92, viser at internkonsistensreliabiliteten god, da alfa er høyere enn .85 (Utdanningsdirektoratet, 2011). I tabellens tredje kolonne er de samme verdiene regnet ut for oppgavene som er markert med grønn farge i tabell 2. Det var oppgavene som oppfylte kravene fra direktoratet. En alpha på .91, viser at disse tretten oppgavene har god reliabilitet (Utdanningsdirektoratet, 2011).

Under viser tabell 4 svarfordeling i prosent, dyktighet i poeng, diskriminering (elevenes skåre på enkeltoppgaver versus totalskåre) og dif 20/40 (differansen mellom de to svakeste gruppene av elever ) for alle oppgavene i oppgaveformatet ”Finn ordet som betyr det samme”. Tallet 8 viser til oppgaver hvor elever har avgitt mer enn ett svaralternativ. Tallet 9 viser til ubesvarte oppgaver. I tabellen angis rett svar med uthevet skrift.

**Tabell 4 - oversikt over detaljer på itemnivå i ”Finn ordet som betyr det samme”**

Tekster	Oppgaver	Svarfordeling i %							Dyktighet i poeng					Diskr.	Dif	
		MC	A	B	C	D	8	9	A	B	C	D	8			9
																20/40

Finn ord som betyr det samme															
	Mc	23	1	<b>64</b>	0	1	11	18	13	<b>20</b>	0	19	5	.49	.45
1 ensom	Mc	<b>73</b>	4	13	0	2	8	<b>20</b>	16	17	0	19	0	.60	.52
2 solid	Mc	1	2	<b>89</b>	0	0	8	14	16	<b>20</b>	0	0	0	.78	.84
3 kraftig	Mc	1	0,4	<b>91</b>	0	0	8	11	16	<b>20</b>	0	0	0	.83	.67
4 reparerer	Mc	<b>84</b>	5	3	0	0	8	<b>20</b>	17	13	0	18	0	.72	.38
5 strever	Mc	3	<b>88</b>	2	0	0	9	15	<b>20</b>	13	0	0	2	.76	.53
6 flokk	Mc	0	3	<b>88</b>	0	1	8	0	16	<b>20</b>	0	15	1	.75	.58
7 annerledes	Mc														

8 krympet	Mc	2	1	89	0	0	8	12	17	20	0	0	1	.80	.72
9 energi	Mc	1	89	1	0	0	9	16	20	17	0	0	1	.77	.62
10 holme	Mc	17	6	68	0	1	9	19	16	20	0	12	2	.51	.35
11 nysgjerrig	Mc	1	16	75	0	0	9	16	17	20	0	0	1	.61	.35
12 diskusjon	Mc	10	74	7	0	0	9	17	20	15	0	0	1	.65	.35
13 opplysninger	Mc	19	15	56	0	1	10	18	18	21	0	17	2	.54	.25
14 fikse	Mc	83	4	3	0	1	9	20	16	18	0	20	2	.66	.76
15 undersøkte	Mc	11	5	73	0	1	9	18	18	20	0	21	2	.52	.43
16 beskytte	Mc	48	32	10	0	1	9	21	19	16	0	21	1	.43	.38
17 færre	Mc	19	71	1	0	2	9	17	20	13	0	18	1	.60	.08
18 gruble	Mc	42	7	41	0	2	9	19	16	20	0	20	1	.33	.31
19 oppdiktet	Mc	16	52	23	0	1	9	17	21	19	0	19	1	.47	.27
20 anbefaling	Mc	8	12	70	0	0	10	15	19	20	0	17	2	.57	.29
21 varierte	Mc	37	10	43	0	0	9	19	19	20	0	21	2	.31	.10
22 langsomt	Mc	10	6	74	0	1	9	15	16	20	0	17	1	.67	.01
23 oppdaget	Mc	3	85	3	0	0	9	15	20	14	0	17	1	.76	.46
24 innbyggere	Mc	26	59	5	0	1	9	18	21	17	0	20	2	.53	.33
25 illustrerte	Mc	17	7	66	0	2	9	17	17	20	0	19	2	.55	.33

Oppgavene som er markert med grønn farge oppfyller alle kriteriene i ”Rammeverket for kartleggingsprøvene på barnetrinnet” (Utdanningsdirektoratet, 2011). De oppgavene markert med gul er aktuelle å justere, slik at de kan fungere i nasjonal pilotering. Kolonne D har ikke poeng, da det var tre og ikke fire svaralternativer i dette oppgaveformatet. Ved å se på svarfordelingen i dette oppgaveformatet viser tabellen at alle svaralternativene bortsett fra ett (oppgave 7) er valgt, noe som gir et godt validitetsnivå for prøven. Kolonnen dyktighet i poeng/gjennomsnitt viser at det utelukkende er de flinke elevene som velger de riktige svaralternativene. Diskrimineringsverdiene er alle over .25, og ligger dermed innenfor kravet (Utdanningsdirektoratet, 2011). Verdiene i kolonnen dif 20/40 bør være over .25 og helst være over .3. Ut fra kolonnen ser vi at 5 av itemene ikke oppfyller dette kravet.

### 4.3. Gjennomføring og instruksjon

Det ble utarbeidet hefter med instruksjon til ordprøvens ulike formater. Disse bygger i stor grad på hefter som er utarbeidet for tidligere kartleggingsprøver i leseferdighet, men måtte justeres noe da nye oppgaveformat er med i utprøvingen. Jeg fikk i oppdrag å komme med forlag til instruksjoner til oppgaveformatet ”Finn ordet som mangler” (vedlegg 4). Alle instruksjonene i vokabularprøven leses høyt for elevene, og det blir presisert at elevene skal følge lærers tempo. I tillegg ble det delt ut et hvitt A4-ark som elevene ble anbefalt å holde

under oppgaven det ble arbeidet med. Dette for at det skulle bli lettere for eleven å holde fokus.

#### **4.3.1. Gjennomføring av ”Finn ordet som mangler” og ”Finn ordet som betyr det samme”**

Kontaktlærerne gjennomførte den lokale piloteringen ved de ulike skolene, men jeg valgte å gjennomføre den lokale piloteringen i to av klassene som deltok. Det var interessant og lærerikt å få prøvd ut ordprøvene jeg hadde vært med på å utvikle i praksis, oppleve hvordan elevene responderte på prøvene og instruksjonen til disse. Elevene var ivrige, og smil og latter underveis bekreftet at de fleste synes det var greit å delta i utprøvingen. Noen av elevene gav også uttrykk for at oppgavene var litt lange.

Elevene skulle gjennomføre prøvene under så like betingelser som mulig, slik at resultatene skal kunne sees på som valide. Dermed fikk lærerne som gjennomførte prøvene detaljert skriftlig instruksjon om hvordan dette skulle gjøres (Utdanningsdirektoratet, 2018d). Det var ikke fastsatt noen tidsramme, men det ble i instruksjonene lagt vekt på at det måtte være en god fremdrift underveis så ikke elevene gikk lei eller mistet fokus. Prøven besto av to hefter, og hvert hefte tok ca. 40 minutter å gjennomføre.

#### **4.4. Elevintervju**

I tillegg til ordprøvene ble det i forbindelse med den lokale piloteringen foretatt dybdeintervjuer av 4 elever ved en av skolene. Dette for å få å lære mer om elevenes ordkunnskap, hvordan de ulike oppgaveformatene fungerer og hva de faktisk måler.

For å få innsikt i personers tanker, erfaringer og følelser gir intervjuer et særlig godt grunnlag. Man kan få informasjon om personers synspunkter, selvforståelse og opplevelser (Thagaard, 2013). Samtalen mellom forsker og intervjuperson styres av de temaene forskeren ønsker å innhente informasjon om, og intervjusituasjonen preges av gjensidighet ved at forskeren viser sensitivitet og forståelse som et gjensvar på åpenheten fra intervjupersonen (Thagaard, 2013).

##### **4.4.1. Gjennomføring av intervjuene**

Thagaard (2013) fremhever at positive reaksjoner og åpenhet fra forskerens side kan være

avgjørende for å få til en god dialog. Det kan føre til utdypende kommentarer som gjør at intervjupersonen uttrykker seg mer presist. Hun påpeker videre at det overordnede målet i intervjusituasjonen er at atmosfæren oppleves som fortrolig og tillitsskapende for dem som intervjues (Thagaard, 2013). Intervjuer må ha tilstrekkelig kunnskap om temaet for intervjuet, samtidig som intervjuer må ha kunnskap om sosiale relasjoner (Kvale, Brinkmann, Anderssen & Rygge, 2015).

Jeg hadde på forhånd laget intervjuguide til elevene (vedlegg 2), og spørsmålene var ganske åpne. Begrunnelsen for dette var å få informasjon om hvordan elevene tenkte da de kom fram til svarene sine. Da jeg også hadde deltatt i gjennomføringen av piloteringen, hadde jeg førstehåndskunnskap om hvordan gjennomføringen av prøven foregikk i klasserommet. Ved å ha en intervjuguide, sikret jeg at alle elevene fikk de samme spørsmålene og at ingen spørsmål ble glemt.

Intervjudataene ble samlet inn i starten av februar 2018, uka etter at den lokale piloteringen ble foretatt. Ved å foreta intervjuene uka etter piloteringen, antok jeg at elevene hadde prøven friskt i minnet. Elevene ble intervjuet ved hjelp av think alouds. Hensikten med denne metoden er at intervjuene blir utformet som en samtale, hvor interessante tråder og svar som er ufullstendige kan utdypes nærmere (Eccles & Aarsal, 2017). Under samtalen med elevene la jeg vekt på en avslappet tone for å få elevene til å føle seg komfortable. Samtalene ble innledet med at jeg ville spørre dem om noen spørsmål om prøven vi hadde gjennomført i uka før. Siden elevene ikke er mer enn 8-9 år, presenterte vi oss for hverandre, og snakket så om hvordan de husket det var å jobbe med prøven. Elevene ble fortalt at jeg ønsket å finne ut hvor gode disse prøvene er, og at det var elevene som hjalp til med å få testet ut prøven. Disse elevene er ganske unge, og derav avgir de relativt korte svar. Jeg noterte underveis, samtidig som jeg tok meg god tid til å bekrefte og oppmuntre eleven til å utdype svarene sine der det var nødvendig.

#### **4.4.2. Forskningsetiske retningslinjer**

Det legges i teorien klare føringer for hvordan en forsker skal samle inn og behandle data. Forskeren må ta hensyn til etiske retningslinjer og prinsipper under hele prosessen, og informantene må behandles på en god måte slik at det ikke får negative konsekvenser for dem. I presentasjonen av forskningsresultatene og i vurderingen av andre, må forsker utvise

redelighet og nøyaktighet (Thagaard, 2013).

I min studie og i møte med elever, har jeg lagt vekt på medmenneskelighet. Dette i tillegg til å presentere datamaterialet så nøyaktig som mulig.

#### 4.5. Presentasjon av elevintervjuene

Videre vil jeg presentere de fire elevintervjuene. Elevenes svar på oppgavene og deres problemløsningsmetoder blir presentert i tabeller. Da vil jeg vise til enkelt-item og hvordan disse ble diskutert. Jeg ville prøve ut varierte oppgaver i elevintervjuene. Det var både oppgaver jeg tenkte kunne by på utfordringer for elevene og oppgaver som kanskje ble i det enkleste laget. På grunn av tilmålt tid i mitt prosjekt, måtte jeg gjennomføre intervjuene før analysene forelå. Følgene av dette ble dermed at jeg ikke hadde informasjon om hvordan oppgavene fungerte.

Elevene som ble valgt ut til intervjuer ligger i nivået middels til under bekymringsgrensen på ordprøvene. Kontaktlærerne valgte ut elevene som skulle delta i intervjuene. Elevens navn er anonymisert i henhold til personopplysningslovens forskrifter. De omtales som Sondre, Siri, Karen og Ola. Ingen av disse elevene er flerspråklige.

##### 4.5.1. Sondre

Sondres resultater og svar presenteres i tabellene under. Først fra ”Finn ordet som mangler”, så fra ”Finn ordet som betyr det samme”.

Tabell 5 - Sondres svar i ”Finn ordet som mangler”

Vokabularprøven – lokal pilotering, januar/februar 2018	Sondres intervjusvar fra februar 2018
<b>Sondres besvarelser</b>	
Oppgaveformat: ”Finn ordet som mangler”	
* = rett svar <u>understreking</u> = Sondres svar	
<b>Kari sitt lykketall er _____.</b>	<b>Jeg valgte tre, for tre er et tall.</b>
A     trær	<i>”A. Trær er ikke et tall.”</i>
B <u>tre</u> *	<i>”C. Tær er noe vi har på kroppen.”</i>
C     tær	<i>”D. Trett vet jeg ikke hva betyr.”</i>
D     trett	



	<i>"Et lykketall betyr favorittallet deres. Har du et lykketall? Ja 9."</i>
<p><b>En annen måte å si stopp på, er å sette foten _____.</b></p> <p>A _____ mellom  B på  C under  D ned *</p>	<p><i>"Jeg vet ikke hvorfor jeg tok mellom, måtte bare gjette."</i></p> <p><b>Kan du prøve å forklare hva disse ordene betyr?</b></p> <p><i>"A. Mellom: I dette rommet er pc mellom stol og kopieringsmaskinen.  B.På: På bordet.  C.Under: Under bordet. Peker i tillegg.  D.Ned: Kanskje at det går nedover med et fly?"</i></p>
<p><b>Jeg så en mynt uti vannet, men kunne ikke nå _____.</b></p> <p>A henne  B det  C dette  D den *</p>	<p><i>"Jeg valgte den, fordi det ikke passet med de andre."</i></p>

I oppgaveformatet cloze-items får Sondre rett svar på den første oppgaven, og klarer fint å resonnerer seg frem til riktig svar ved å kunne forklare 3 av de 4 svaralternativene i den første oppgaven. Det eneste ordet han ikke visste hva betydde var trett. Dessuten visste han godt hva et lykketall var, og dette gjorde at han var trygg i sitt valg av riktig svaralternativ. Ut fra resultatene i tabell 2 ser vi at denne oppgaven er altfor lett da hele 95% av elevene velger det riktige svaralternativer slik som Sondre.

I den andre oppgaven i cloze-formatet velger Sondre feil svar på oppgaven. Han klarer også her å forklare alle svaralternativene, men denne gangen forteller han at han avgir sitt svar på oppgaven på bakgrunn av gjetting. Det kan tyde på at han ikke kjenner/forstår betydningen av ordspillet i denne setningen. I tabell 2 viser resultatene at 16% av elevene valgte det samme svaret som Sondre, mens 72 % av elevene valgte riktig svaralternativ.

I den tredje oppgaven i dette formatet velger Sondre riktig svar. Han forklarer at han valgte det svaralternativet, da det var bare ordet *den* som hørtet riktig ut. Ut fra resultatene i tabell 2 ser vi at hele 89% hadde valgt riktig svaralternativ slik som Sondre. Resultatene viser at denne oppgaven var alt for lett, da det var for høy andel som hadde valgt riktig svaralternativ.

Tabell 6 - Sondres svar i ”Finn ordet som betyr det samme”

Finn ordet som betyr det samme	Intervjusvar
<p>A) Hvilket svaralternativ valgte du til oppgaven:</p> <p><b>Den gamle mannen var <u>ensom</u>.</b></p> <p>A. Trist B. Snill C. Alene *</p>	<p>B) Hva tenkte du når du skulle velge rett svar?</p> <p><i>”Jeg valgte trist fordi ensom er det samme, bare et annet ord.”</i></p> <p>C) Kan du fortelle/forklare hva du tror disse tre ordene betyr?</p> <p>Kan du forklare hva snill betyr? Snill betyr at en sier gode ting.</p> <p>Kan du forklare hva alene betyr? Alene: Jeg pleier å være mye alene hjemme. Det går fint.</p>
<p><b>Politiet kom med nye <u>opplysninger</u>.</b></p> <p>A. Uniformer B. Lommelykter C. Meldinger *</p>	<p>”B) Hva tenkte du når du skulle velge ordet til ditt svar? Kan du fortelle litt om hvordan du tenkte?”</p> <p><b>Uniformer:</b> Siden det er deres drakter. Jeg tror de kom i nye drakter.</p> <p>C) Kan du fortelle/forklare hva du tror disse tre ordene betyr?</p> <p><b>Lommelykter:</b> ting du kan lyse med. Har lommelykt selv, bruker den når det er mørkt.</p> <p><b>Meldinger:</b> Det er på mobilen. Vi skriver meldinger på mobilen som vi sender til noen.</p>
<p><b>Oslo er byen med flest <u>innbyggere</u> i Norge.</b></p> <p>A) Bygningsarbeidere B) <u>Mennesker</u> * c) Ansatte</p>	<p>B) Hva tenkte du når du skulle velge ordet til ditt svar? Kan du fortelle litt om hvordan du tenkte?</p> <p><i>”Mennesker fordi innbyggere betyr mennesker. Bare du sier det på en annen måte. Menneskene er de innbyggerne som bor der.”</i></p> <p>C) Kan du fortelle/forklare hva du tror disse tre ordene betyr?</p> <p><i>”Bygningsarbeidere: arbeider i en jobb. Skriver datagreier, jobbe med olje og sånt, gullsmed og gruvearbeidere.”</i></p> <p><i>”Ansatte: du er ansatt på en jobb. Du kan begynne å jobbe der.”</i></p>



<p><b>Kari sitt lykketall er _____.</b></p> <p>A trær  <u>B tre</u> *  C tær  D trett</p>	<p>A. "På grunn av at trær ikke er et tall. Det er noe som er ute i naturen.</p> <p>C. Tær hører til på kroppen.</p> <p>D. Trett er ikke et tall men noe vi er. Jeg er trett."</p> <p>"Vet du hva et lykketall er?"</p> <p>"Ja. Jeg har lykketall i Kongeparken der vi kan vinne Melkesjokolade. Jeg har lykketallet 3. Første gangen jeg vant var jeg 3 år. Har vunnet hver gang etter det. Er det som på en måte gir deg lykke."</p>
<p><b>En annen måte å si stopp på, er å sette foten _____.</b></p> <p>A mellom  B på  C under  <u>D ned</u> *</p>	<p>"På grunn av at mamma sier det er nok når storebroren min og jeg krangler, og da setter hun den rett <b>ned</b>. Så det visste jeg. Hun setter den ikke <b>mellom</b> eller <b>under</b> noe eller <b>på</b> bordet. "</p>
<p><b>Jeg så en mynt uti vannet, men kunne ikke nå _____.</b></p> <p>A henne  B det  C dette  <u>D den</u> *</p>	<p>"På grunn av at en mynt er ikke en <b>jente</b>, og fordi man pleier ikke å si "det ikke". <b>Dette</b> hørt bare ikke rett ut. <b>Det</b> hørt ikke rett ut. Derfor valgte jeg <b>den</b>."</p>

Samlet sett viser resultatene at Siri velger de rette svaralternativene, og har sikker ordkunnskap i resoneringene sine. Siri klarer å finne forklaringer til stimulusordene, for så å bruke disse til å resonere seg frem til riktig svar. Resultatene i tabell 2 viser da at Siri svarer som majoriteten av elevene på disse valgte oppgavene i dette oppgaveformatet. Samtidig viser tabellen at flere av disse oppgavene er altfor enkle.

**Tabell 8 - Siris svar i "Finn ordet som betyr det samme"**

Finn ordet som betyr det samme	Intervjusvar
<p>A) Hvilket svaralternativ valgte du til oppgaven:</p> <p><b>Den gamle mannen var <u>ensom</u>.</b></p> <p>A. Trist  B. Snill  <u>C. Alene</u> *</p>	<p>B) "Hva tenkte du når du skulle velge rett svar?"</p> <p>"Oldemor er ensom på grunn av at oldefar døde. <b>Ensom</b> betyr alene."</p> <p>"<b>Trist</b>: lei seg"</p> <p>"<b>Snill</b>: at noen er grei med deg."</p>
<p><b>Politiet kom med nye <u>opplysninger</u>.</b></p>	<p>"B) Hva tenkte du når du skulle velge ordet til ditt svar? Kan du fortelle litt om hvordan du tenkte?"</p>

<p>A. Uniformer B. Lommelykter C. Meldinger *</p>	<p>"Opplysninger er ikke <b>uniformer</b>, da uniformer er klær. Kunne ikke være <b>lommelykter</b> heller, da det brukes til å lyse med. Da måtte det være <b>meldinger</b>."</p> <p>C) "Kan du fortelle/forklare hva du tror disse tre ordene betyr?"</p> <p>"<b>Meldinger</b> er opplysninger."</p>
<p><b>Oslo er byen med flest <u>innbyggere</u> i Norge.</b></p> <p>A) Bygningsarbeidere B) Mennesker * c) Ansatte</p>	<p>B) "Hva tenkte du når du skulle velge ordet til ditt svar? Kan du fortelle litt om hvordan du tenkte?"</p> <p>"<b>Innbyggere</b> betyr mennesker. Det er ikke bygningsarbeidere eller ansatte, så det måtte bli mennesker."</p> <p>C) "Kan du fortelle/forklare hva du tror disse tre ordene betyr?"</p> <p>"<b>Bygningsarbeidere</b>: enten en som jobber i en stor bygning, eller en som bygger et stort bygg. Tror det er det siste. <b>Ansatte</b>: Mamma er en ansatt. Hun jobber og blir til en ansatt."</p>

Resultatene viser også her at Siri velger de riktige svaralternativene. Hun viser sikker ordkunnskap i resoneringene sine og klarer å finne forklaringer til stimulusordene for så å bruke disse til å resonere seg frem til riktig svar. Resultatene i tabell 4, viser da at Siri velger samme svar majoriteten av elevene.

### 4.5.3. Karen

Karens resultater og svar presenteres i tabellene under. Først fra "Finn ordet som mangler", så fra "Finn ordet som betyr det samme"..

**Tabell 9 - Karens svar i "Finn ordet som mangler"**

<p>Vokabularprøven – lokal pilotering, januar/februar2018</p> <p><b>Karens besvarelser</b></p>	<p><b>Karens intervjusvar fra februar 2018</b></p>
<p>Oppgaveformat: "Finn ordet som mangler"</p> <p>* = rett svar                    <u>understreking</u> = Karens svar</p>	
<p><b>Kari sitt lykketall er _____.</b></p>	<p>"Jeg valgte <b>tre</b> fordi det er et tall.</p>

<p>A trær  <u>B tre</u> *  C tær  D trett</p>	<p><b>Trær:</b> vet hva det er. Det er en plante, ute i naturen.  <b>Tær:</b> noe vi har på føttene.  <b>Trett:</b> vet ikke.”</p> <p>”Vet du hva lykketall betyr?”</p> <p>”Det tallet vi liker best. Mitt er 8.”</p>
<p><b>En annen måte å si stopp på, er å sette foten _____.</b></p> <p>A mellom  B på  C under  <u>D ned</u> *</p>	<p>”Det betyr at vi slipper å si noe.”</p> <p>”A. Rart å si <b>mellom</b>, viser hva mellom betyr.  B. <b>På</b>- litt rart. Håret er på hodet.  C. <b>Under</b>. Når du skal sette foten ned er det litt vanskelig å sette foten under gulvet.”</p>
<p><b>Jeg så en mynt uti vannet, men kunne ikke nå _____.</b></p> <p>A henne  B det  C dette  <u>D den</u> *</p>	<p>”Jeg valgte <b>den</b>, da de andre hørt rare ut.”</p> <p>”A Kunne ikke si <b>henne</b>, det er litt rart å si når det er en mynt.  B <b>det</b> ble feil  C <b>dette</b>: for meg hørt det ut som et rart ord.”</p>

Samlet sett viser resultatene at Karen velger de rette svaralternativene, og har sikker ordkunnskap i resoneringene sine. Hun klarer å finne forklaringer til stimulusordene, for så å bruke disse til å resonere seg frem til riktig svar. Resultatene i tabell 2 viser da at Karen svarer som majoriteten av elevene på disse valgte oppgavene i dette oppgaveformatet. Samtidig viser tabellen at flere av disse oppgavene er altfor enkle.

**Tabell 10 – Karens svar i ”Finn ordet som betyr det samme”**

<b>Finn ordet som betyr det samme</b>	<b>Intervjusvar</b>
<p>A) Hvilket svaralternativ valgte du til oppgaven:</p> <p><b>Den gamle mannen var <u>ensom</u>.</b></p> <p>A. Trist  B. Snill  <u>C. Alene</u> *</p>	<p>B) ”Hva tenkte du når du skulle velge rett svar?”</p> <p>”<b>Ensom</b> er nesten det samme som <b>alene</b>.</p> <p><b>Trist:</b> <i>Ensom er ikke det samme.</i></p> <p><i>Enten kan vi grine, går <b>alene</b> eller føler oss utenfor.</i></p> <p><b>Snill:</b> <i>Greie mot folk.”</i></p>
<p><b>Politiet kom med nye <u>opplysninger</u>.</b></p> <p><u>A. Uniformer</u>  B. Lommelykter  C. Meldinger *</p>	<p>”B) Hva tenkte du når du skulle velge ordet til ditt svar? Kan du fortelle litt om hvordan du tenkte?”</p> <p>”Jeg tok uniformer da det hørt ut som opplysninger.”</p> <p>”<b>Kan du fortelle/forklare hva du tror disse tre ordene</b></p>

	<p><b>betyr?"</b></p> <p><b>"Uniformer:</b> nesten det samme som klær.</p> <p><b>Lommelykt:</b> noe som lyser. Brukes når det er mørkt.</p> <p><b>Meldinger:</b> sender ting til folk. "Jeg savner deg" "God bedring"</p>
<p><b>Oslo er byen med flest <u>innbyggere</u> i Norge.</b></p> <p>A) Bygningsarbeidere B) Mennesker * c) Ansatte</p>	<p>B) "Hva tenkte du når du skulle velge ordet til ditt svar? Kan du fortelle litt om hvordan du tenkte?"</p> <p>"Fordi innbyggere er nesten det samme som bygningsarbeidere."</p> <p>C) "Kan du fortelle/forklare hva du tror disse tre ordene betyr?" "Mennesker: vi er mennesker Ansatte: eh?? Vet ikke hva det betyr."</p>

Ut fra tabeller viser resultatene at Karen velger riktig svaralternativ en gang, og feil svaralternativ to ganger. Hun finner raskt synonymet til ensom, da hun har sikker ordkunnskap til dette ordet. Karen påpeker og at man trenger ikke å være trist selv om man er ensom. Når det gjelder ordet opplysninger vet hun ikke hva det betyr, og velger derfor uniformer. Hun begrunner valget med at uniformer hørtes ut som opplysninger. Ved spørsmål om hva uniformer er, svarer hun at det er nesten det samme som klær. Resultatene i tabell 4 viser at 19% av elevene velger det samme svaralternativet som Karen, mens 56% velger det riktige svaralternativet som er meldinger. Når hun skal forklare hva meldinger betyr, trekker Karen assosiasjoner til å sende meldinger til folk, sannsynligvis på mobiltelefon. I den siste eksempeloppgaven velger hun også feil svaralternativ. Hun velger ordet bygningsarbeidere som synonymet til innbyggere. Begrunnelsen til Karen er at bygningsarbeidere og innbyggere er nesten det samme. Svaralternativet mennesker klarer hun å forklare, mens svaralternativet ansatt vet hun ikke hva betyr. I tabell 4 viser resultatene at 26% av elevene velger det samme svaralternativet som Karen, mens 59% velger det riktige svaralternativet som er mennesker.

#### 4.5.4. Ola

Olas resultater og svar presenteres i tabellene under. Først fra cloze-formatet, så fra synonymordprøven.

Tabell 11 - Olas svar i "Finn ordet som mangler"

Vokabularprøven – lokal pilotering, januar/februar 2018	Olas intervju svar fra februar 2018
<b>Olas besvarelser</b>	
Oppgaveformat: "Finn ordet som mangler"	
* = rett svar <u>understreking</u> = Olas svar	
<p><b>Kari sitt lykketall er _____.</b></p> <p>A      trær  <u>B      tre</u> *  C      tær  D      trett</p>	<p>"<u>Lykketall</u>. Det er <b>tallet</b>, tallet tre."</p> <p>"<b>Trær</b>: et tre eller trær, det er i skogen.  <b>Tær</b>: peker på foten.  <b>Trett</b>: vet ikke."</p> <p>"Vet du hva lykketall betyr?"</p> <p>"Det tallet vi liker best. Lykketallet mitt er 9. Når vi leker ute og jeg er storebror er jeg alltid 9 år."</p>
<p><b>En annen måte å si stopp på, er å sette foten _____.</b></p> <p>A      mellom  <u>B      på</u>  C      under  D      ned *</p>	<p>"Skjønte det egentlig ikke. Valgte på eller under, bare gjettet."</p> <p>"<b>Mellom</b>: peker mellom føttene.  <b>På</b>: jeg er på skolen.  <b>Ned</b>: på en måte som under."</p>
<p><b>Jeg så en mynt uti vannet, men kunne ikke nå _____.</b></p> <p>A      henne  B      det  C      dette  <u>D      den</u> *</p>	<p>"Vet ikke. Bare vet det."</p> <p>"En mynt kan ikke være en jente (<b>henne</b>).  <b>Det</b> passer ikke.  <b>Dette</b> passer ikke.  <b>Den</b> hørtet riktig ut."</p>

Ola velger riktig svaralternativ på to av disse tre oppgaveeksemplene. I eksempelet om lykketallet har han ordkunnskap om tre av de fire svaralternativene. Han vet ikke hva trett betyr. Kanskje kan det være dialektnyanser som gjør han usikker på betydningen av ordet trett. I oppgaveeksempel 2 sier Ola at han bare gjettet da han ikke skjønnte setningen. Husker ikke helt om han svarte alternativ B eller C. Han kan forklare preposisjonene som er i svaralternativene, men skjønner ikke betydningen av setningen/uttrykket. I tabell 2 kan vi se at dersom Ola har valgt alternativ B, har 5% av elevene valgt det samme. Har han valgt alternativ C har 7% av elevene valgt det samme som Ola. Riktig svaralternativ var D – ned, og 72% av elevene har svart dette. I det siste eksempelet har Ola valgt riktig svaralternativ som 89% av elevgruppen har valgt. Han begrunner valget sitt med at han bare visste at det var



riktig. Alternativ A – henne passet ikke da en mynt ikke kunne være ei jente, og alternativene B og C hørtes ikke riktige ut. Dermed eliminerte Ola bort de svaralternativene som ikke passet, og satt igjen med alternativ D – den, som hørtes riktig ut.

Tabell 12 - Olas svar i ”Finn ordet som betyr det samme”

Finn ordet som betyr det samme	Intervjusvar
<p>A) Hvilket svaralternativ valgte du til oppgaven:</p> <p><b>Den gamle mannen var <u>ensom</u>.</b></p> <p>A. Trist B. Snill C. <u>Alene</u> *</p>	<p>B) ”Hva tenkte du når du skulle velge rett svar?”</p> <p>”<i>Ensom er ikke bare en. Samme som <b>alene</b>.</i>”</p> <p>C) ”Kan du fortelle/forklare hva du tror disse tre ordene betyr?”</p> <p>”<i><b>Trist</b>: kan være med mange andre, de trøster deg da.</i></p> <p>”<i><b>Snill</b>: å være snill, gjør og sier fine ting.</i>”</p>
<p><b>Politiet kom med nye <u>opplysninger</u>.</b></p> <p>A. Uniformer B. Lommelykter C. Meldinger *</p>	<p>”B) Hva tenkte du når du skulle velge ordet til ditt svar? Kan du fortelle litt om hvordan du tenkte?”</p> <p>”Husker ikke hva jeg valgte. I dag hadde jeg valgt lommelykter eller uniformer. Tar uniformer.”</p> <p>C) ”Kan du fortelle/forklare hva du tror disse tre ordene betyr?”</p> <p>”<i><b>Uniformer</b>: kler på oss annerledes. Politiet er blå og svart og har politimerke.</i></p> <p>”<i><b>Lommelykt</b>: når det er mørkt ute kan du bruke lommelykt til å lyse med.</i></p> <p>”<i><b>Meldinger</b>: sender meldinger på telefonen. Snakker sammen.</i>”</p>
<p><b>Oslo er byen med flest <u>innbyggere</u> i Norge.</b></p> <p>A) <u>Bygningsarbeidere</u> B) Mennesker * c) Ansatte</p>	<p>B) ”Hva tenkte du når du skulle velge ordet til ditt svar? Kan du fortelle litt om hvordan du tenkte?”</p> <p>”<i>Bare gjettet der og.</i>”</p> <p>C) ”Kan du fortelle/forklare hva du tror disse tre ordene betyr?”</p> <p>”<i><b>Bygningsarbeidere</b>: bygger ting. Hus, bil og masse andre ting.</i></p> <p>”<i><b>Mennesker</b>: mange mennesker. Alle i klassen, alle i verden. Unntatt dyr og ting.</i></p> <p>”<i><b>Ansatte</b>: aner ikke</i></p> <p>”<i><b>Innbyggere</b>: Bygger inne.</i>”</p>

Resultatene viser at Ola velger riktig svaralternativ på en av disse tre eksempeloppgavene. I det første eksempelet velger han riktig alternativ, og har sikker ordkunnskap om alle svaralternativene. Synonymet til ensom er alene. Han presiserer også at ensom ikke bare er en. Ut fra resultatene i tabell 4 kan vi lese at Ola velger samme svaralternativ som 64% av elevene. I den andre eksempeloppgaven er Ola litt usikker på hvilket svar han valgte under den lokale piloteringen uka før. Dersom han skulle valgt igjen, hadde han valgt alternativ A – uniformer eller B- lommelykter. Han ender opp med å velge alternativ A – uniformer. Han har ordkunnskap om alle tre svaralternativene, men knytter riktig alternativ C-meldinger, opp mot å sende meldinger på telefonen. Svaralternativ A – uniformer, ble valgt av 19% av elevene. I det siste eksempelet velger Ola feil svar. Han velger alternativ A- bygningsarbeidere. Som begrunnelse for valget sitt sier Ola at han bare gjettet der og. Ved spørsmål om hva en innbygger er, svarer han at det er noen som bygger inne. Svaralternativ C- ansatte vet han ikke hva betyr. Resultatene i tabell 4, viser at 26% av elevene har valgt samme svaralternativ som Ola.

## 5. DRØFTING AV FUNN

Jeg vil i denne delen av oppgaven drøfte hovedfunn fra resultatdelen i lys av forskning og teori. I min studie har hovedmålet vært å få innsyn og bidra inn i deler av arbeidet med å utvikle en ny vokabularprøve for å identifisere de svakeste leserne på 3.trinn, for deretter å undersøke rasjonalitet bak utvalg av ord og finne ut hva to av oppgaveformatene i denne prøven gir av informasjon om elevenes ordforståelse.

Ved å se på korrelasjonsanalysen av ”Finn ordet som mangler”, og ”Finn ordet som betyr det samme”, viser korrelasjonskoeffisienten i følge Pallant (2013) en svak<sup>1</sup> korrelasjon på .25. Dette resultatet tyder på at prøvene i noen grad målte det samme fenomenet, men at de også målte forskjellige aspekter ved elevenes ordkunnskap.

Drøftingsdelen vil bli disponert etter de 3 underproblemstillingene som er i denne studien.

### 5.1. Drøfting av resultater knyttet til underproblemstilling 1; Hvilke kriterier ligger til grunn for utvalg av ord som elevene skal testes i?

Som en del av valideringen er stammeordene som er valgt ut i delprøvene ”Finn ordet som mangler” og ”Finn ordet som betyr det samme” representative for skolespråket på 3.trinn, da disse ordene er valgt ut på tvers av læreverk og aktuelle bøker fra biblioteket tilpasset trinnet. Distraktørene er blant annet konstruert ut fra assosiative, syntaktiske, emosjonelle og antonyme relasjoner til stammeordene. Det vil si at distraktørene kan gi assosiasjoner som ligger nært opptil stammeordet. På den andre siden vil denne metoden for konstruksjon av svaralternativene medføre at elever som har svak eller delvis kjennskap til ordene, vil kunne få problemer med å skille distraktørene og nøkkelordet fra hverandre. Årsaken til dette er at alle svaralternativene har en form for syntaktisk eller semantisk relasjon til stammeordet. Dette samsvarer med Sirnes (2005) som hevder at vanskegraden øker jo mer slektskap ordene har til nøkkelordet. Han hevder videre at man må være oppmerksom på at dersom oppgaven blir for vanskelige, kan elevene gjette på riktig svar. Formålet med kartleggingsprøvene er å avdekke de 20 % svakeste av elevene (Utdanningsdirektoratet, 2018c), og oppgavene under den lokale piloteringen ble for enkle for de fleste elevene. Årsaken til dette kan være at

---

<sup>1</sup> Svak korrelasjon  $r = .10$  til  $.29$ , middels  $r = .30$  til  $.49$ , sterk  $r = .50$  til  $1.0$ .

<sup>2</sup> Skader fra personbil i 2017: menn 64510 skader, kvinner 38975 skader.

<sup>3</sup> ”Begrepslæring er det samme som å gi en definisjon på et ord eller begrep”: 21,1 % av lærerne var enige i dette, 26,7 % var delvis enige, 7,7 % er helt uenige, 14,7 % er delvis uenige, 26,7 % er verken enig eller uenig i påstanden (Rangnes, 2013)

nøkkelord og distraktørene lå for langt fra hverandre, noe som gjordet det enkelt for elevene å velge ut riktig svar. Ut fra elevintervjuene har jeg følgende eksempel fra ”Finn ordet som betyr det samme” hvor oppgaven blir for vanskelig for eleven, og gjetting blir strategien:

**Tabell 13 – Oslo er byen med flest innbyggere i Norge**

<p><b>Oslo er byen med flest <u>innbyggere</u> i Norge.</b></p> <p>A) Bygningsarbeidere B) Mennesker * c) Ansatte</p>	<p>B) "Hva tenkte du når du skulle velge ordet til ditt svar? Kan du fortelle litt om hvordan du tenkte?"</p> <p>"Bare gjettet der og."</p> <p>C) "Kan du fortelle/forklare hva du tror disse tre ordene betyr?"</p> <p>"<b>Bygningsarbeidere:</b> bygger ting. Hus, bil og masse andre ting. <b>Mennesker:</b> mange mennesker. Alle i klassen, alle i verden. <b>Unntatt</b> dyr og ting. <b>Ansatte:</b> aner ikke <b>Innbyggere:</b> Bygger inne."</p>
---	--

I dette eksempelet sier eleven med en gang at han bare gjettet, og ut fra svarene ser vi at han ikke visste hva stammeordet *innbyggere* og distraktoren *ansatte* betydde. Halvparten av ordene i denne oppgaven blir dermed for vanskelige for eleven, og gjetting blir strategien. Faktisk vanskegrad på denne oppgaven er 59. Resultatene i tabell 4 viser at 9 % av elevene unnlot å svare på denne oppgaven, noe som gir en bekreftelse på at oppgaven ble for vanskelig for de svakeste elevene.

Når det gjelder de svakeste elevene på 3.trinn, kan vi ut fra de kvantitative dataene i tabell 2 og 4, se at det utelukkende er de sterke elevene som velger de riktige svaralternativene. Funnet er støttet av teorien som påpeker at ved utarbeidelsen av gode flervalgsoppgaver er det viktig å lage svaralternativer som gjør det mulig at oppgavene diskriminerer mellom elevene på en måte som er meningsfull (Sirnes 2005; Skaftun 2006; Roe 2008), noe neste oppgaveeksempel illustrerer på en god måte.

<p><b>Tante ville bygge hus og ringte derfor til _____.</b></p>	
A	snekkeren
B	mekanikeren
C	ordføreren
D	politiet

**Figur 22 – Tante ville bygge hus og ringte derfor til \_\_\_\_\_.**

Denne oppgaven oppfylder alle de prøvetekniske kravene til Utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet, 2011). Oppgaven er vanskelig på den ”riktige” måten, da den har distraktører som gjør oppgaven vanskeligere på en mer hensiktsmessig måte. Alle svaralternativene er kategorisert i yrker, og dermed må eleven vise dybdekunnskap om yrker i sin søken etter riktig svar. Dette samsvarer med teoriene til Nagy og Scott (2000) om ordkunnskapens multidimensjonale karakter. Ut fra tabell 4 kan vi lese at alle elevene besvarte denne oppgaven, og at alle svaralternativene er valgt.

Funn fra delprøven ”Finn ordet som mangler” viser at kun 3 av 15 oppgaver (tabell 2) oppfylte de prøvetekniske kravene til Utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet, 2011). Prøvene viste seg å være for lette, da stammeord, distraktører og nøkkel ble for enkle for majoriteten av elevene. Årsaken til dette er sannsynligvis at nøkkelord og distraktører ligger for langt fra hverandre i betydning slik at det ble lettere for elevene å velge ut riktig svar.

Funn fra delprøven ”Finn ordet som betyr det samme”, viser større spredning i hvilke svaralternativer elevene har valgt, da drøye halvparten av oppgavene (tabell 4) oppfylder de prøvetekniske kravene til Utdanningsdirektoratets (Utdanningsdirektoratet, 2011). Ordene i dette formatet var også i det enkleste laget, men resultatet kan tyde på at nøkkelord og distraktører har vært nærmere hverandre i betydning i dette formatet.

Resultatet i delprøven ”Finn ordet som mangler” viser at stammeordene og distraktørene i denne delprøven blir i det enkleste laget. Av den grunn får vi ikke et klart bilde av elevenes ordkunnskap. Oppgavene som oppfylder Utdanningsdirektoratets krav gir oss et lite innblikk inn i elevenes ordkunnskap, da disse oppgavene hadde distraktører som gjorde oppgavene vanskeligere på en hensiktsmessig måte.

Siden ordene som er valgt ut i delprøvene er representative for skolespråket på tvers av fag og litteratur for 3.trinn, er de med på og tester både elevenes begrepsbredde og begrepsdybde. Da ordene skal være representative for skolebokspråket for 3.trinn, kan man si at begrepsbredden til elevene testes. Ved at distraktørene er laget ut fra syntaktiske og semantiske forhold til stammeordet vil de skille mellom elever med ulikt vokabularnivå på en meningsfull måte. Dersom deltakerne i testen ikke har tilstrekkelig ordforståelse, blir begrepsdybden testet. Elever som har tilstrekkelig ordforståelse vil sannsynligvis mestre å forklare ordene. Dette sammenfaller med Beck & Mckeown (2002) som hevder at det utvikles en bredere og dypere forståelse av ord jo flere nettverk med lagrede ordkunnskap en har. Jo bedre dybdeforståelse,

jo lettere kan det være å sette nyanser og assosiasjoner ved nye ord i sammenheng med ulike dimensjoner av etablerte ord i det semantiske minnelageret.

Lee & Seneff (2007) skriver at cloze-formatet brukes mest i språkopplæringsprogrammer i dag. De hevder at autentiske tekster fungerer best i dette formatet, da det kan fenge elevens interesse og gi økt motivasjon for lesing. Dette kan kanskje sees på som en kritikk av de eksisterende synonymordprøvene som inntil nylig kun testet elevenes ordkunnskap i forståelsen av enkeltord. Vil ord fra skolespråket satt inn i kontekst fenge elevene og gi dem opplevelsen av mestring? Mine observasjoner av elevene mens de jobbet med ”Finn ordet som mangler” bekrefter at de aller fleste fant det motiverende å delta i utprøvingen. Jeg kunne observere smil, høre latter, se bekræftende nikk og observerte at de fleste av elevene var raskt i gang med avkrysningen etter at instruksjonen var gitt.

Ut fra teorien til Nagy og Scott (2000) om ordenes ulike dimensjoner, er en del av ordene som er valgt ut i ordprøven innenfor kategorien ord med flere betydninger. Eksempel kan være ordet *meldinger*. Ordet var satt opp som nøkkel til stammeordet *opplysninger*. Ut fra elevintervjuene viser resultatet at 3 av 4 elever velger feil svaralternativ, da deres preferanse til ordet *meldinger*, er å sende melding på mobil. Ordet *meldinger* er dermed høyfrekvent for elevene i en gitt sammenheng. Dette kan eksemplifiseres med denne oppgaven:

**Politiet kom med nye *opplysninger*.**

- A. Uniformer
- B. Lommelykter
- C. Meldinger

**Figur 23 – Politiet kom med nye opplysninger**

Eksempler på elevsvar som er feil:

**Tabell 14 – Sondres svar: Politiet kom med nye opplysninger.**

**Sondre:**

”B) Hva tenkte du når du skulle velge ordet til ditt svar? Kan du fortelle litt om hvordan du tenkte?”

**Uniformer:** Siden det er deres drakter. Jeg tror de kom i nye drakter.

C) Kan du fortelle/forklare hva du tror disse tre ordene betyr?

**Lommelykter:** ting du kan lyse med. Har lommelykt selv, bruker den når det er mørkt.

**\*Meldinger:** Det er på mobilen. Vi skriver meldinger på mobilen som vi sender til noen.”

Elvenes svar sett opp mot prøveformatet sier noe om hva prøven måler og dermed validiteten til prøven. Sondre velger *uniformer* som sitt svar. Han sier at uniformer betyr drakter, og benytter seg da av synonymet til ordet *uniformer*. Videre resonnerer han seg frem til at han tror politiet kom i nye drakter. Dermed forsøker han å ta i bruk konteksten for å komme frem til forklaringen på stammeordet *opplysninger*. Preferansen til riktig ord som er *meldinger*, er meldinger på mobilen.

Karen velger også ordet *uniformer* som sitt svaralternativ. Hun forteller at hun valgte *uniformer* da det hørtes ut som *opplysninger*. Ordene har samme endelse (-er), så da kan det se ut som det var avgjørende for hennes valg av svaralternativ. Videre sier hun at *uniformer* er det samme som klær. Hennes preferanser til nøkkelordet *meldinger* er også å sende meldinger. Distraktørene *uniformer* og *lommelykter* fungerer etter intensjonen om å være tett opptil innholdsordet *politi*. Dermed blir elevene usikre i sin søken etter riktig svar. Det som gjorde denne oppgaven vanskelig var elevenes preferanse til nøkkelordet *meldinger*, da ordet for dem er høyfrekvent i en gitt sammenheng. Å sende meldinger på telefonen.

**Tabell 15 – Karen og Olas svar: Politiet kom med nye opplysninger.**

**Karen:**

"B) Hva tenkte du når du skulle velge ordet til ditt svar? Kan du fortelle litt om hvordan du tenkte?"

"Jeg tok *uniformer* da det hørtes ut som *opplysninger*."

"Kan du fortelle/forklare hva du tror disse tre ordene betyr?"

"Uniformer: nesten det samme som klær.

Lommelykt: noe som lyser. Brukes når det er mørkt.

\*Meldinger: sender ting til folk. "Jeg savner deg" "God bedring"

**Ola:**

"B) Hva tenkte du når du skulle velge ordet til ditt svar? Kan du fortelle litt om hvordan du tenkte?"

"Husker ikke hva jeg valgte. I dag hadde jeg valgt lommelykter eller uniformer. Tar uniformer."

C) "Kan du fortelle/forklare hva du tror disse tre ordene betyr?"

"Uniformer: kler på oss annerledes. Politiet er blå og svart og har politimerke.

Lommelykt: når det er mørkt ute kan du bruke lommelykt til å lyse med.

\*Meldinger: sender meldinger på telefonen. Snakker sammen."

Ola velger som Sondre og Karen svaralternativet *uniformer* som sitt svar på hva ordet *meldinger* betyr. Han husker ikke helt hvorfor han valgte som han gjorde, men ville valgt

uniformer. Dette svaret kan tyde på at han mest gjetter seg frem til svaret. Han vet godt at politiet har blå og svarte klær, og at uniformer betyr at vi kler på oss annerledes. Dermed benytter han seg av å forklare *uniformer* ut fra synonymet til distraktoren. Som de to andre, viser også Ola at å sende meldinger på telefonen er hans preferanse til ordet *meldinger*.

Av de fire elevene som deltok i intervjuene var det kun Siri som valgte riktig svaralternativ i tillegg til å kunne forklare hva meldinger er. Selv om hun foretar sitt valg via elimineringsmetoden, konkluderer hun med at meldinger er opplysninger.

**Tabell 16 – Siris svar: Politiet kom med nye opplysninger.**

**Siri:**

*”B) Hva tenkte du når du skulle velge ordet til ditt svar? Kan du fortelle litt om hvordan du tenkte?”*

*”Opplysninger er ikke **uniformer**, da uniformer er klær.  
Kunne ikke være **lommelykter** heller, da det brukes til å lyse med.  
Da måtte det være **meldinger**.”*

*C) ”Kan du fortelle/forklare hva du tror disse tre ordene betyr?”*

*”**Meldinger** er opplysninger.”*

Respondentene viser dermed til bruk av ulike forklaringer og bruk av synonymer i sin søken etter nøkkelen. Dette samsvarer også med Pearson et al. (2007) som hevder at siden eleven må studere konteksten rundt for å finne ordets mening, gjør det at flerbetydningsord er velegnede til å bruke når man skal lage ordprøver som er kontekstuliserte. De sier videre at dersom oppgaven krever at konteksten må benyttes for å løse den, er det en god kontekstualisert ordoppgave.

Resultatene i tabell 4 viser at denne oppgaven var for vanskelig for mange av elevene, da bare drøye halvparten av elevene hadde valgt det riktige svaralternativet. Hele 10% av elevene unnlot å svare på denne oppgaven, nok et svar som underbygger at den var for vanskelig i forhold til formålet til kartleggingsprøvene som er å skille mellom de 20% svakeste av elevgruppa (Utdanningsdirektoratet, 2018c).

### **5.1.1. Kort oppsummering**

Ordene som er valgt ut i vokabularprøven er representative for skolespråket for 3.trinn på tvers av fag. Utprøving viser at de tester både begrepsbredde og begrepsdybde. I denne utprøvingen ble flere av ordene for enkle, noe som kan tyde på at nøkkelord og distraktører



ligger for langt fra hverandre i betydning. Det gis likevel indikasjoner på hvilke sider ved ordkunnskapen de ulike formatene kan måle.

## **5.2. Drøfting av resultater knyttet til underproblemstilling 2:**

### **Hvilke kriterier ligger til grunn for valg av oppgaveformat når ordkunnskapen til elevene på 3. trinn skal testes?**

Som innledning til drøftingen av funn innunder denne problemstillingen, har jeg i denne studien fremsatt følgende hypotese:

- Delprøven ”Finn ordet som mangler” vil måle flere dimensjoner av elevenes ordforråd enn delprøven ”Finn ordet som betyr det samme”.

Med hypotesen som utgangspunkt vil jeg i lys av teori, erfaringer fra prøveutviklingsprosessen, oppgaveeksempler, resultater og funn i elevintervjuer i min studie vurdere om hypotesen kan beholdes eller må forkastes.

I denne studien er fokuset å sammenligne ”Finn ordet som mangler”-formatet som er mindre utprøvd i norsk sammenheng mot det mer tradisjonelle ” Finn ordet som betyr det samme”-formatet. Det tradisjonelle oppgaveformatet ”Finn ordet som betyr det samme” har vært, og er, det dominerende oppgaveformatet i norske kartleggingsprøver. I det nåværende synonymformatet i kartleggingsprøvene, testes elevene i enkeltord, men nytt i denne vokabularprøven er at ordet elevene testes i er satt inn i en setning/kontekst i de ulike oppgaveformatene. Det kan se ut som begge formatene i denne utprøvingen fanger opp ulike dimensjoner i elevenes ordkunnskap (Nagy & Scott, 2000), dog på litt ulike måter. Ved nasjonale prøver på amerikanske skoler får elevene ordoppgaver som en del av leseforståelsesoppgaven til en tekst, for eksempler se (Naep, 2018).

### **Eksempler på oppgaver – ”Finn ordet som betyr det samme”**

Det tradisjonelle ”Finn ordet som betyr det samme”-formatet har prøveutviklere lang erfaring med å utvikle, og vi kan se ut fra resultatene i tabell 5 at 13 av 25 oppgaver oppfyller

retningslinjene til Utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet, 2011). Oppgavekvalitet og validiteten tilfredsstillende dermed de prøvetekniske kravene. Dette er en mulig forklaring på at ”Finn ordet som betyr det samme” fungerer så tilfredsstillende som det gjør. Samtidig peker Pearson, Hiebert & Kamil (2012) på at når det gjelder det teoretiske aspektet har vurdering av ordforråd vært drevet etter blant annet tradisjoner og bekvemmelighet og fokuset har vært mindre knyttet opp til leseforståelse.

Selv om ”Finn ordet som betyr det samme”-formatet kan se snevert ut ved første øyekast, vil jeg nå vise eksempler som belyser at formatet måler flere sider ved elevenes ordforståelse.

Eksempel 1:

”Hvilket av de tre ordene betyr det samme som **kraftige** i denne setningen?”

Krokodillen har <b>kraftige</b> kjever.	grønne	lange	sterke
---	--------	-------	--------

Figur 24 – Krokodillen hadde kraftige kjever.

For å besvare denne oppgaven kreves det at elevene har nyansert kunnskap om ord. Distraktørene *grønne* og *lange* er nært knyttet til beskrivelse av hvordan krokodillens kjever ser ut. Det kan være lett å ta feil dersom en baserer seg på konteksten, her altså setningen ordet står i, for å finne rett svar. På den andre siden kan elever som er usikre eller ikke vet betydningen av stammeordet *kraftige* bli villedet, da alle ordene har en slags link til krokodille. Ordene *lang* og *sterke* har en beslektet betydning, da *lang* og *sterk* er nærmere hverandre enn *liten* og *sterk*. Dessuten er alle svaralternativene formlike i den grad at de består av to stavelser og slutter på –e. Eksempelene samsvarer med teoriene til Nagy & Scott (2000) om ordkunnskapens flere dimensjoner, da de skriver at det å lære seg betydningen av nye ord, er ofte knyttet mot assosiasjoner til beslektede ord (polyseme ord).

Eksempel 2:

Mor <b>reparerer</b> bilen.	vasker	krasjer	fikser
-----------------------------	--------	---------	--------

Figur 25 - Mor reparerer bilen.

For å velge riktig svaralternativ i denne oppgaven, må elevene ha kunnskap om antonymer. Kulbrandstad (2005) sier at antonymi grovt sagt betyr at ord har motsatt betydning. I denne oppgaven er distraktøren *krasjer* antonym med stammeordet *reparerer*. Mange elever vil også med stor sannsynlighet ha assosiasjoner til mor i forhold til den andre distraktøren som er

*vasker*. Mor vasker og mor reparerer kan utgjøre en nær sammenheng for noen, særlig dersom de har manglende ordkunnskap om hva stammeordet *reparerer* betyr. Både reparerer og vasker er verb som er i kategorien å utføre et stykke arbeid som foregår i og rundt hjemmet. Alle verbene i denne oppgaven står i presens, og dermed har de felles endelse, - er.

Assosiasjoner til hvem som eventuelt *krasjer* bilen i familien, kan også spille inn. Jeg kontaktet SSB og etterspurte statistikk på om det var kvinner eller menn som krasjet bilen oftest? De henviste meg videre til Finans Norge, som kun samler inn skadeforsikringsdata fra forsikringsselskaper som er medlem hos dem. De hadde data på materielle skader forårsaket av kjøretøy. Jeg valgte ut skader fra personbil under 3,5 tonn<sup>2</sup> og resultatene viste at menn forårsaket flest skader i 2017 (Norge, 2018).

Fra empirien er det å lære seg betydningen av nye ord ofte knyttet opp til assosiasjoner vi har mot beslektede ord (Nagy & Scott, 2000). Det samsvarer også med Kulbrandstad (2005) som viser det komplekse som må til av språklige ferdigheter for å finne rett svar. I sine teorier viser han til ulike grader av synonymi, antonomi og polysemi for å nevne noen. I dette eksempelet er alle ordene høyfrekvente, og da er man i følge Vadasy & Nelson (2012) avhengig av konteksten for at ordet skal gi riktig mening.

Eksempel 3:

Det ble en <b>diskusjon</b> rundt middagsbordet.	stemning	samtale	situasjon
--	----------	---------	-----------

Figur 26 – Det ble en diskusjon rundt middagsbordet.

I denne oppgaven ser vi at stammeordet *diskusjon*, er formlikt distraktoren *situasjon*. Eleven må dermed ha kunnskap om at formlike ord ikke nødvendigvis er synonyme. Ordene i dette eksempelet vil jeg omtale som ganske vanskelige for en 3.klassing. Funnet samsvarer med at ulike ord krever ulike ordkunnskaper. Dette sammenfaller med teorien til Nagy & Scott (2000) som sier at det er forskjell på å kunne funksjonsord som *det* og innholdsordet *situasjon*.

Funn i elevintervjuene forteller at dette oppgaveformatet gir elevene muligheter til å bruke ulike problemløsningsstrategier for å søke seg frem til det riktige svaret. Jeg vil videre vise eksempler på hvordan svar fra elevintervjuene synliggjør noen av Nagy & Scotts (2000) fem

<sup>2</sup> Skader fra personbil i 2017: menn 64510 skader, kvinner 38975 skader.

dimensjoner av ordkunnskap.

For å finne forklaringer på ordenes betydning bruker elevene både synonymer og andre forklaringer. Dersom vi ser på intervjuet til Sondre, kan dette belyses med følgende eksempel:

Tabell 17 – Sondres svar: Oslo er byen med flest innbyggere i Norge.

<p>Oslo er byen med flest <u>innbyggere</u> i Norge.</p> <p>A) Bygningsarbeidere B) <u>Mennesker</u> * c) Ansatte</p>	<p><i>”Mennesker fordi innbyggere betyr mennesker. Bare du sier det på en annen måte. Menneskene er de innbyggerne som bor der.”</i></p> <p><i>”Bygningsarbeidere: arbeider i en jobb. Skriver datagreier, jobbe med olje og sånt, gullsmed og gruvearbeidere.”</i></p>
---	---

Sondre avgir riktig svar, velger *mennesker* som synonymet til innbyggere og begrunner svaret med : *”Innbyggere betyr mennesker. Bare du sier det på en annen måte. Menneskene er de innbyggerne som bor der.”* Til distraktoren *bygningsarbeidere* er ordkunnskapen mer usikker. Han evner å knytte bygningsarbeidere til en jobb, og viser da breddekunnskap om at arbeid og jobb er det samme. Han mangler derimot dybdekunnskap om hvilken type jobb en bygningsarbeider gjør. Sondre bruker dermed interrelasjonelle forhold mellom ord (Nagy & Scott, 2000) i sitt forsøk på å komme frem til forklaringen av ordet *bygningsarbeider*.

### Eksempler på oppgaver ”Finn ordet som mangler ”

”Finn ordet som mangler” har naturlig nok ikke opparbeidet seg den samme erfaringen som ”Finn ordet som betyr det samme”. Prøveutviklere har til nå opparbeidet seg lite erfaring med dette formatet sammenlignet med ”Finn ordet som betyr det samme”, men utviklingsarbeidet bygger likevel på kunnskapen om viktige elementer når leseprøver og vokabularprøver skal utvikles. Resultatene i tabell 3 viser at kun 3 av 15 oppgaver oppfyller direktoratets krav til oppgavekvalitet (Utdanningsdirektoratet, 2011). Formålet med kartleggingsprøvene er å identifisere de 20 % svakeste av elevene, i tillegg til at prøvene skal diskriminere godt i gruppen 20-40% av de svakeste elevene (Utdanningsdirektoratet, 2011). Hovedårsaken til at det var så få av oppgavene som fungerte tilfredsstillende var at oppgavene og svaralternativene var for enkle, og dermed ikke diskriminerte godt nok mellom elevene. Dette sammenfaller med funn i empirien som sier at det er viktig å lage gode flervalgsoppgaver med

svaralternativer som diskriminerer mellom elevene på en meningsfull måte (Sirnes 2005; Skaftun 2006; Roe 2008).

Måler så ”Finn ordet som mangler” noe som kan gi supplerende informasjon i forhold til det tradisjonelle og veletablerte oppgaveformatet ”Finn ordet som betyr det samme”? Fokuset blir da på om ” Finn ordet som mangler” måler flere sider ved elevenes kunnskap om ord enn å finne ordets synonym, i samsvar med teorien til Nagy & Scott (2000) om ordenes flerdimensjonale karakter.

Eksempel 1 på oppgaver fra ”Finn ordet som mangler” og hva de belyser:

Tante ville bygge hus og ringte derfor til _____.
A snekkeren
B mekanikeren
C ordføreren
D politiet

Figur 27 – Tante ville bygge hus...

Dette er en oppgave som er krevende for elevene, da den handler om kategorisering. Elevene må ha spesifikk kunnskap om yrker for å kunne velge riktig alternativ. I tillegg må de ha god kunnskap om hva de ulike yrkene innebærer. Dersom elevene har usikker ordkunnskap, kan det være mange feller i de ulike distraktørene i denne oppgaven. Selv om *elektrikeren* ikke er en av distraktørene i denne oppgaven, er ordet i seg selv ikke så ulikt distraktøren *mekanikeren*. Noen vet kanskje at man trenger en elektriker ved bygging av hus, og tenker at *mekanikeren* er *elektrikeren*. Noen har kanskje også fått med seg at man må kontakte kommunen for å få lov til å bygge hus. Dermed kan ordføreren bli et aktuelt svaralternativ for dem. Å ringe politiet kan være aktuelt i ulike sammenhenger, så for noen elever er det mulig at de har en logisk sammenheng. Politiet skal ivareta lov og orden, så når det må spørres om lov til å bygge, kan det være riktig instans å ringe til. Funnet samsvarer med det Nagy & Scott (2000) kaller for interrelasjonelle forhold mellom ord. Det vil si at det å lære seg betydningen av et ord ofte er nært knyttet opp mot assosiasjoner til beslektede ord. Funnet kan også understøttes av teorien om at ord krever ulike kunnskaper (ordenes heterogenitet), da

forståelsen utover at ordene representerer yrker, krever en dybdekunnskap av hva de ulike yrkene innebefatter (Nagy & Scott, 2000).

## Eksempel 2 - Ola

Tabell 18 – Jeg så en mynt uti vannet, men kunne ikke nå \_\_\_\_\_.

<p><b>Jeg så en mynt uti vannet, men kunne ikke nå _____.</b></p> <p>A       henne</p> <p>B       det</p> <p>C       dette</p> <p>D       <u>den</u> *</p>	<p><i>”Vet ikke. Bare vet det.”</i></p> <p><i>”En mynt kan ikke være en jente (<b>henne</b>).</i></p> <p><b><i>Det</i></b> passer ikke.</p> <p><b><i>Dette</i></b> passer ikke.</p> <p><b><i>Den</i></b> hørtet riktig ut.”</p>
--	---

I denne oppgaven testes eleven i bruk av personlige pronomen. Dette samsvarer med dimensjonen Nagy og Scott (2000) kaller for heterogenitet, noe som viser at ulike ord krever ulike kunnskaper. Ola klarer ikke å forklare hvorfor alternativ D - *den* er det riktige svaret i denne oppgaven. Han bare vet det, og sier at det hørtet riktig ut. Det som jeg fant overraskende, var at Ola kunne eliminere ut alternativ A – *henne*, med å si at en mynt ikke kan være ei jente. Kanskje Ola forbinder ordet *henne* med ei jente? Han vil neppe inneha kunnskap om at substantiv med infinitivsmarket ei foran blir hunkjønn. Med sine svar viser likevel Ola at en hel del av hans språklige ferdigheter er på plass. Vi beveger oss her inn i språkets grammatikk med både substantiv og pronomen. Read (2000) hevder at det bare er innholdsordene som blir gjenstand for testing. I denne oppgaven i ”Finn ordet som mangler”, ser vi at også andre ordklasser er representert i denne typen oppgaveformat.

En annen av kategoriene til Nagy og Scott (2000) er ord med flere betydninger. Høyfrekvente småord som *det, den, dette, denne, han, henne osv.* kan ha flere betydninger. Ved å se på det siste eksempelet fra Ola, er han avhengig av konteksten for å komme frem til riktig svar på denne oppgaven. *”Det høres riktig ut”*, svarer han på alternativ D – *den*. Dette samsvarer med Vadasy & Nelson (2012) som sier at siden flesteparten av ordene elevene testes i er høyfrekvente, er de dermed avhengige av konteksten for å gi mening. Ordene i ”Finn ordet som mangler”, må settes inn riktig i setningen for at konteksten skal gi mening.

Elevene må foruten å velge riktig ord for at setningen til slutt skal gi mening, også vite når og hvordan ordet skal brukes. Dermed får eleven vise om de har tilstrekkelig kunnskap om språkets grammatiske sider. Fokuset blir da på ulike bøyningsformer, og forskjell i betydningen av ord i entall og flertall. Dette samsvarer med teoriene til Nagy og Scott (2000) som hevder at ordkunnskap dreier seg om at det er like viktig å vite når og hvordan et ord skal brukes, som å vite betydningen av ordet. Dette kan eksemplifiseres gjennom oppgaven :

Reven listet seg mot hønene sitt _____.
A gården
B gjerdet
C hus
D huset

Figur 28 – Reven listet seg mot hønene sitt \_\_\_\_\_.

### 5.2.1. Konstruktvaliditet og oppgaveformater

I denne studien prøves det ut et oppgaveformat ("Finn ordet som betyr det samme") som muligens er for snevert og kan føre til konstrukt-underrepresentasjon, og et oppgaveformat ("Finn ordet som mangler") som muligens er for vidt og kan føre til konstruktirrelevans (Cook et al., 1979).

Det første som slår meg når det dreier seg om validiteten av oppgaveformatene i denne studien, er om de er gode nok til å fange opp tilstrekkelig informasjon om elevenes ordkunnskap ut fra teoriene til Nagy og Scott (2000) om ordenes ulike dimensjoner? Kan en test på 15 items være tilstrekkelig for å kunne si noe om elevenes ordkunnskap i forhold til alle ordene elevene egentlig kan? I tillegg ser vi ut fra tabell 3, at det bare var 3 av 15 items som oppfylte de prøvetekniske kravene (Utdanningsdirektoratet, 2011). Selv om det ved denne utprøvingen kan se ut som om oppgavene i delprøven "Finn ordet som mangler" måler konstruktirrelevante sider ved elevenes ordforståelse, måler den likevel ulike dimensjoner ved elevenes ordkunnskap. Resultatene forteller videre at denne ordprøven var for lett i denne utprøvingen, men på den annen siden hadde jeg opplevelsen av at elevene likte

oppgaveformatet godt og fant problemløsningsvarianten og humoren i oppgavene motiverende. Et annet aspekt ved at oppgavene var for lette, kan ha gjort at flere elever enn forventet opplevde en sterk grad av mestring i denne utprøvingen.

Jeg har under punkt 5.2 pekt på funn som bekrefter at både oppgaveformatet ”Finn ordet som mangler” og oppgaveformatet ”Finn ordet som betyr det samme” berører flere av ordkunnskapens dimensjoner. Dette funnet blir videre bekreftet av svarene i elevintervjuene.

I en studie i 2010 ble det utviklet og prøvd ut to ulike ordprøver for 6.trinn. I den ene ordprøven testes elevene i forståelse av flerbetydningsord i kontekst, og i den andre ordprøven testes elevene i forståelsen av enkeltord. Funn viste at enkelordprøven i stor grad testet elevene i en form for ”enten eller kunnskap”, mens ved ord i kontekst synliggjorde elevene flere ulike strategier for å finne rett svar på oppgavene (Walgermo, 2010).

Det var i denne revideringen av vokabularprøven viktig å prøve ut ulike formater, samtidig som oppgavene i de ulike formatene ble satt i kontekst. I artikkelen ”*Vokabular og leseforståelse – en sammenligning av to oppgaveformater*” skriver Walgermo, Solheim og Skaftun (2012) at funn fra analyserte data indikerer at både synonymordprøven og ord i kontekst målte elevers ordkunnskap på kvalitetsmessige gode måter og at det ser ut som ulike aspekter av ordforståelsen fanges opp ved de ulike prøvene. Som en konsekvens av dette er begge disse oppgavevariantene med i de eksisterende kartleggingsprøvene for 3.trinn (Utdanningsdirektoratet, 2018b). Dermed kan en kombinasjonen av de to prøvene se ut til å fange opp flere dimensjoner av elevenes ordkunnskap, noe som i større grad kan gjøre at prøven er representativt for et utviklingsorientert syn på lesing (Walgermo, 2012).

### **5.2.2. Kort oppsummering:**

”Finn ordet som mangler” er prøveformatet som har vært det dominerende oppgaveformatet innenfor de norske kartleggingsprøvene. Ved denne revideringen av vokabularprøven, ble det blant annet prøvd ut en eksplorativ oppgavevariant, ”Finn ordet som mangler”. Felles for begge formatene er at det ved denne utprøvingen er måling av ordforståelse i kontekst. Ved første øyekast ser den tradisjonelle formatet ”Finn ordet som betyr det samme” snevrere ut enn ”Finn ordet som mangler”. Etter å ha vurdert de to formatene, viser funn at begge måler ulike sider ved elevenes ordforståelse. Formatene utfyller hverandre og måler dermed flere



sider ved elevenes ordkunnskap i samsvar med teoriene til Nagy & Scott (2000) om ordkunnskapens multidimensjonale karakter.

### **5.3. Drøfting av resultater knyttet til underproblemstilling 3; På hvilken måte kan resultater fra ordprøvene som prøves ut i denne studien gi føringer for videre arbeid med å styrke elevers ordforståelse i klasserommet?**

Jeg viste i punkt 5.2.1 til en studie om utvikling av nye ordprøver for mellomtrinnet (Walgermo, 2010). Disse ordprøvene ble lagt på is, men det foreligger en læringsstøttende ordprøve for 6.trinn som lærere kan bruke for å kartlegge elevenes kunnskap om ord. Denne prøven er normalfordelt og elevene leser teksten selv, i motsetning til ordprøven for 3.trinn hvor all tekst blir lest opp for elevene. Det viser seg at den læringsstøttende prøven for 6.trinn gir lærerne mye informasjon om elevenes ordforståelse. Når det gjelder ordprøven for 3.trinn vil den ikke i like stor grad kunne gi lærerne samme informasjon om elevenes ordkunnskap som den læringsstøttende prøven for 6.trinn (Utdanningsdirektoratet, 2016), men noe informasjon om elevenes ordkunnskap vil den kunne bidra med. I tillegg gir heftet ” *Læringsstøttende prøver i lesing 6.trinn, Vokabularprøven 2016, Veiledning til lærere – oppfølging og videre arbeid*”, og eksempler på hvordan resultater fra prøvene kan følges opp i klasserommet på en god måte.” Tiltakene må selvsagt tilpasses 3.trinn, men inntil det foreligger et hefte her, kan lærere hente ideer og inspirasjon fra nevnte hefte (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Både ”Finn ordet som mangler” og ”Finn ordet som betyr det samme” kan legge føringer for praksis i klasserommet ved at man bruker oppgavene som er i prøvene som modell når man jobber med ord i de ulike fagene. Lesing skal i følge Kunnskapsløftet (2006) være en ferdighet som gjennom hele skoleløpet er i utvikling. Alle lærere skal være leselærere, og dermed kan eksempler fra de ulike formatene brukes når det jobbes med lesing i andre fag enn norsk også. Flere av ordene og oppgavetekstene i begge formatene, er hentet fra både natur- og samfunnsfag. Dette samsvarer med Alexander (2006) som påpeker at elevene må få møte ulike tekster og sjanger da leseferdigheten vår utvikles gjennom hele livet. Under utprøvingen erfarte jeg at dette var oppgavetyper elevene syntes var motiverende og morsomme og jobbe med. Ved å lage flervalgsoppgaver med gode distraktører og svaralternativ, kan det være en alternativ måte og besvare oppgaver på fra en lest tekst i de ulike lesefagene. Som et resultat

av arbeidet med de ulike ordene i flervalgsoppgavene, vil forhåpentligvis elevene få utviklet sine kunnskaper om ord.

Ser vi tilbake på vokabularpyramiden (figur 12) til Stahl & Nagy (2006) kan den gi føringer på hvordan resultatene fra ”Finn ordet som mangler” og ”Finn ordet som betyr det samme” kan bidra til hvordan lærerne kan jobbe med å styrke elevens ordforståelse i klasserommet. I det laveste nivået i vokabularpyramiden er det et generelt fokus på språk i klasserommet som står i fokus. Læreren kan da velge ut ord fra både stammeordene og distraktørene i ordprøven i sin undervisning. Dermed må det legges til rette for både muntlig og skriftlig samtale og refleksjon, helst daglig i klasserommet. Ordene fra kartleggingsprøvene er hentet fra fagbøker og annen aktuell litteratur på 3.trinn og resultatene vil da gi føringer om hvilke ord elevene har usikker ordkunnskap i. I tillegg vil alltid høytlesing i klasserommet være en viktig kilde til vokabulartilegnelse (Stahl & Nagy, 2006).

I nivå 2 og 3 i vokabularpyramiden foregår det meste av vokabularundervisningen. I samsvar med Nagy & Stahl (2006) finnes det altfor mange ord til at alle kan undervises i, så nøkkelord for å sikre elevenes forståelse av teksten må velges ut.

Etter som resultatene fra kartleggingsprøvene har gitt et overblikk over elever som strever med begrepsforståelsen, kan lærerne bli mer bevisstgjorte i sin undervisning av vokabular. Under Språkløyper på Lesesenteret sine nettsider foreslås det et begrepskart for arbeidet med nye ord i klasserommet:



Figur 29 – Begrepskart for arbeid med ord i undervisningen. (Språkløyper, 2018)

Ved å bruke dette begrepskartet vil det i undervisningen bli satt fokus på mange viktige sider ved ordkunnskapen, i samsvar med teorien til Nagy & Scott (2000) om å kjenne til ords ulike bruksområder og ords ulike betydningsnyanser. Elevene kan dermed også lære seg

funksjonelle ordkunnskaper, som er i tråd med tankene til Nagy & Scott (2000) hvor de sammenligner det å lære seg betydningen av et ord med å lære seg å bruke et verktøy.

Oppgaveformatet i seg selv legger også føringer for praksis. En ordprøve som utelukkende består av synonymoppgaver gir et signal om at ordforståelsen kun handler om synonymi. Dette er en forståelse som ofte er nært forbundet med at ordforståelsen handler om å lære seg definisjoner<sup>3</sup>, et funn som Rangnes (2013) fant i sin mastergrad. Flere oppgaveformater som ”Finn ordet som mangler” med flere gir signaler om at når vi skal jobbe med begrepsforståelsen så handler det om å adressere vokabularet fra ulike sider som for eksempel kategorisering, ord med flere betydninger, antonymer og morfologisk kunnskap for å nevne noen (for eksempler se vedlegg 3-6). Dette er i tråd med teorien til Nagy & Scott (2000) om ordkunnskapens multidimensjonale karakter.

### **5.3.1. Kort oppsummering:**

I følge Kunnskapsløftet (2006) og Alexander (2006) er lesing en ferdighet som stadig er i utvikling. For å utvikle elevenes leseferdighet, er det gode grunner til å arbeide med vokabular i klasserommet. Dette da vokabular beskrives som den enkeltfaktoren som har størst betydning for elevers leseforståelse (Wagner et al., 2008). Ved å etablere faste rutiner ved innlæring av nye ord, kan begrepskartet (Språkløyper, 2018) være en god modell, slik at ulike sider av ordkunnskap blir belyst.

## **5.4. Begrensinger ved studien**

I denne studien sees alle elever ved 3.trinn under ett. Elevene er ikke delt inn etter kjønn, og det foreligger ingen resultater på om det er forskjeller i ordkunnskapen hos gutter og jenter. Det foreligger heller ingen resultater på om det eventuelt er flertall av gutter eller jenter som dominerer den svakeste gruppen av elever. Det er ikke tatt hensyn til om det er store eller små skoler, eller om elevene kommer fra by- eller landsskoler. Dette vil bli gjort i nasjonal pilotering. En forskjell blir da at utvalget ville blitt større og resultatene ville i sterkere grad blitt mer representative for de ulike gruppene av elever på 3.trinn (Bjørndal & Hofoss, 2004). Thagaard (2013) understreker at hvordan man velger ut deltakere, har betydning for konklusjoner om overførbarhet. I min studie ble representantene sett under ett, og gav en indikasjon på resultatet. Resultatet fra nasjonal pilotering vil sannsynligvis gi en tydeligere

---

<sup>3</sup> ”Begrepslæring er det samme som å gi en definisjon på et ord eller begrep”: 21,1 % av lærerne var enige i dette, 26,7 % var delvis enige, 7,7 % er helt uenige, 14,7 % er delvis uenige, 26,7 % er verken enig eller uenig i påstanden (Rangnes, 2013)

indikasjon på resultatet, da utvalget er større.

Min studie har ikke et leseforståelsesmål selv om det er leseforståelse som faktisk måles. Dermed hadde det vært interessant og beregnet korrelasjonen mellom "Finn ordet som mangler" og leseforståelse og "Finn ordet som betyr det samme" og leseforståelse for å se på eventuelle forskjeller mellom de to formatene. Dette da ordforråd har stor betydning for elevers leseforståelse (Wagner et al., 2008).

## 6. AVSLUTNING

I denne studien har hovedmålet vært å få innsyn og bidra inn i deler av arbeidet med å utvikle en ny vokabularprøve for 3.trinn, for så å utforske hvordan det tradisjonelle og et eksplorativt oppgaveformat kunne bidra med utfyllende informasjon om elevenes ordforståelse i denne vokabularprøven.

Kartleggingsprøvene er laget for å avdekke de 20 % av elevene som trenger ekstra oppfølging (Utdanningsdirektoratet, 2018c). Vokabularprøven som er en del av kartleggingsprøvene skal avdekke den språklige siden av dette. Gjennom denne studien har jeg belyst lese- og vokabularteori, validitet og utvalg av ord som skal gjenspeile Kunnskapsløftets (2006) mål om lesing i alle fag. Ved å velge ord som er representative for skolespråket forsterkes valideringen av vokabularprøvene. Ordutvalget og for lang avstand mellom distraktørene gjorde at oppgavene i denne utprøvingen, ble i det enkleste laget for majoriteten av elevene.

I denne studien var jeg spesielt interessert i om utprøvingen av den eksplorative oppgavevarianten ”Finn ordet som mangler”, målte flere sider ved ordkunnskapens multidimensjonale karakter (Nagy & Scott, 2000) enn det tradisjonelle synonymformatet ”Finn ordet som betyr det samme”.

Dermed er det tid for å vende tilbake til og svare på hypotesen jeg fremsatte i underproblemstilling 2:

*Delprøven ”Finn ordet som mangler” vil måle flere dimensjoner av elevenes ordforråd enn delprøven ”Finn ordet som betyr det samme”.*

Jeg har ved eksempler vist at ”Finn ordet som betyr det samme” måler flere dimensjoner ved elevenes ordforråd i samråd med teoriene til Nagy & Scott (2000) enn det ved første øyekast kanskje kunne se ut som. Samtidig var dette den første utprøvingen av det nye formatet ”Finn ordet som mangler”. Skal ”Finn ordet som mangler” bli like etablert som ”Finn ordet som betyr det samme” må det gis tid. Begge formatene har sine positive sider, men det tradisjonelle og etablerte ”Finn ordet som betyr det samme”, har en mye dypere forankring i de norske kartleggingsprøvene. Resultatene viste dermed at begge oppgaveformatene målte elevenes kunnskap om ord på gode måter, selv om oppgavene var i det enkleste laget. Det er selvsagt rom for forbedringer i formatet ”Finn ordet som mangler”, og prøveutviklerne vil etter hvert opparbeide seg bredere erfaring med dette formatet. Det vil sannsynligvis føre til at

utvalg av ord, setninger og distraktører i oppgavene blir forbedret.

For å sikre validiteten må formatet i tillegg gjennom flere utprøvinger hos elevene slik at kravene fra Utdanningsdirektoratet (2011) oppfylles. Dersom dette er mulig, kan kanskje ”Finn ordet som mangler”- formatet bli forbedret og utvikles slik at flere dimensjoner av elevenes ordkunnskap avdekkes.

Kompleksiteten i det å kjenne betydningen av et ord og for å unngå konstruktunderrepresentasjon for oppgaveformatet ”Finn ordet som betyr det samme” vil det være hensiktsmessig å benytte flere oppgaveformat som til sammen måler flere dimensjoner av elevenes ordkunnskap. Det kan se ut som at begge formatene i denne studien utfyller hverandre på gode måter, og som Ole Brumm svarer jeg: ”*Ja takk, begge deler.*”

Dermed velger jeg å forkaste hypotesen. Dette samsvarer med tankene til Pearson m.fl. (2012) om at det ikke foreligger gode nok måleredskaper for vurdering av ordforrådet, og inntil det foreligger kan det tas grep som i hvert fall kan forbedre redskapene vi nå har. Resultatene peker på at det er et videre behov for forskning og utvikling av gode måleinstrumenter i vurderingen av ordforståelse i kontekst, da det enda foreligger mest erfaring i bruk av tradisjonelle ordprøvevarianter.

## 7. EPILOG

Foreløpige analyser av data fra nasjonal pilotering som ble foretatt i april 2018, tyder på at det er oppgaver innenfor flere av delprøvene som testes ut som fungerer godt. For å lage en prøve som på en så god måte som mulig gjenspeiler ordkunnskapens komplekse karakter (Nagy & Scott, 2000) ligger det foreløpig an til at den nye vokabularprøven i kartleggingsprøven i lesing for 3. trinn vil inneholde flere oppgavetyper. Oppgavetyper bestående av ulike oppgaveformater i forhold til de den eksisterende prøven inneholder. I tillegg til de to oppgaveformatene som testes ut i denne studien, ”Finn ordet som mangler” og ”Finn ordet som betyr det samme”, ligger det an til at oppgaver som tester elevenes forståelse av deler av ord (morfologisk ordkunnskap) vil bli en del av den nye ordprøven i kartleggingsprøven i lesing for 3. trinn. Denne prøven skal tas i bruk på 3.trinn våren 2019.

## 8. LITTERATURLISTE

- Alexander, P. A. (2006). The path to competence: A lifespan developmental perspective on reading. *Journal of Literacy Research*, 37(4), 413-436.
- Andreassen, R. (2008). *Eksplisitt leseforståelsesundervisning i norske femteklasser : Et felteksperiment*. no. 60, Universitetet i Stavanger, Det humanistiske fakultet, Stavanger.
- Aukrust, V. G. (2006). Tidlig språkstimulering og livslang læring : En kunnskapsoversikt
- Beck, I. & Mckeown, M. (2002). Bringing words to life: Robust vocabulary instruction.
- Bjørndal, A. & Hofoss, D. (2004). *Statistikk for helse- og sosialfagene* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bø, I. & Helle, L. (2002). *Pedagogisk ordbok : Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforl.
- Carroll, J. B. (1959). An investigation of " cloze " items in the measurement of achievement in foreign languages.
- Cook, T. D., Campbell, D. T., Fankhauser, G., Reichardt, C. S., McCain, L. J. & McCleary, R. (1979). *Quasi-experimentation : Design & analysis issues for field settings*. Boston: Houghton Mifflin Co.
- Cunningham, A. E. S., K. E. (2001). What reading does for your mind. *Journal of Direct Instruction*(1 (2)), 137-149.
- Eccles, D. W. & Aarsal, G. (2017). The think aloud method: What is it and how do i use it? *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 9(4), 514-531. doi: 10.1080/2159676X.2017.1331501
- Engen, L. (1999). *Kartlegging av leseferdighet på småskoletrinnet og vurdering av faktorer som kan være av betydning for optimal leseutvikling : En beskrivelse av den faglige prosessen med å utvikle nasjonale kartleggingsprøver for småskoletrinnet, og en vurdering av forholdet mellom fonologiske delferdigheter, ordlesings- og tekstlesingsferdigheter blant elever i 1. Og 2. Klasse*. Stiftelsen Dysleksiforskning, Stavanger.
- Golden, A. (2009). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring* (3. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Guthrie, J. T., Schafer, W., Wang, Y. Y. & Afflerbach, P. (1995). Relationships of instruction to amount of reading: An exploration of social, cognitive, and instruction connections. *Reading Research Quarterly*, 8-25.
- Høien, T. & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi : Fra teori til praksis* (5. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Kleven, T. A. (2002). Begrepsoperasjonaliseringen. I T. Lund (red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 141-184). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kleven, T. A., Tveit, K. & Hjørdemaal, F. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo Unipub.
- Kulbrandstad, L. A. (2005). *Språkets mønstre : Grammatiske begreper og metoder* (3. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Kulbrandstad, L. I. (2003). *Lesing i utvikling : Teoretiske og didaktiske perspektiver* (vol. nr 153). Bergen: Fagbokforl.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.



- Laufer, B. (1997). What's in a word that makes it hard or easy: Some intralexical factors.-schmitt, n. & mccarthy, m.(toim.). *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*, 141-155.
- Lee, J. & Seneff, S. (2007). *Automatic generation of cloze items for prepositions*. Paper presented at the Eighth Annual Conference of the International Speech Communication Association.
- Melbye-Lervåg, M. O. L., A. (2014). Språklig utvikling hos barn fra null til fem år. I V. Glaser, Størksen, I. og Drugli, M.B. (red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen - forskning og praksis* (s. 167-188). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Moats, L. C. (2000). *Speech to print : Language essentials for teachers*. Baltimore, Md: P.H. Brookes.
- Mossige, M., Skaathun, A., Røskeland, M. & Heber, E. (2007). *Fleire vegar mot mål : Lese- og skrivevanskar i vidaregåande skole*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Naep. (2018). Sample questions. *The Nation's Report Card* Lastet ned 31.05.18, fra [https://www.nationsreportcard.gov/reading\\_2017/-/sample-questions?grade=4](https://www.nationsreportcard.gov/reading_2017/-/sample-questions?grade=4) Lastet ned 31.05.18
- Nagy, W. (2005). Why vocabulary instruction need to be long-term and comprehensive. I E. H. K. Hiebert, M. L. (red.), *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice* (s. 27-44). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nagy, W. & Townsend, D. (2012). Words as tools: Learning academic vocabulary as language acquisition. *Reading Research Quarterly*, 47(1), 91-108.
- Nagy, W. E. & Scott, J. A. (2000). Vocabulary processes. *Handbook of reading research*, 3(269-284).
- Norge, F. (2018). Trast - trafikkskadestatistikk Lastet, fra <https://www.finansnorge.no/statistikk/skadeforsikring/trast---trafikkskadestatistikk/> Lastet ned 18.05.18
- Pallant, J. (2013). *Spss survival manual*: McGraw-Hill Education (UK).
- Paribakht, T. S. & Wesche, M. (1997). Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition. *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy*, 55(4), 174-200.
- Pearson, P. D., Hiebert, E. H. & Kamil, M. L. (2007). Vocabulary assessment: What we know and what we need to learn. *Reading Research Quarterly*, 42(2), 282-296. doi: 10.1598/RRQ.42.2.4
- Pearson, P. D., Hiebert, E. H. & Kamil, M. L. (2012). Vocabulary assessment: Making do with what we have while we create the tools we need. *Vocabulary instruction: Research to practice*, 231-255.
- Penno, J. F., Wilkinson, I. a. G. & Moore, D. W. (2002). Vocabulary acquisition from teacher explanation and repeated listening to stories: Do they overcome the matthew effect? *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 23-33. doi: 10.1037/0022-0663.94.1.23
- Rangnes, H. (2013). Ord og begreper : Et verktøy i undervisningen for økt leseforståelse? Vol. 2013.
- Rayner, R., & Pollatsek, A. (1989). The psychology of reading (s. 461-479). Eaglewood Cliffs: NJ: Prentice Hall.
- Read, J. (2000). *Assessing vocabulary*: Cambridge University Press.
- Ringdal, K. (2013). *Enheter og mangfold : Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Roe, A. (2008). *Lesedidaktikk : Etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforl.

- Roe, A. (2011). *Lesedidaktikk : Etter den første leseopplæringen* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Scott, J. A. & Nagy, W. E. (1997). Understanding the definitions of unfamiliar verbs. *Reading Research Quarterly*, 32(2), 184-200. doi: 10.1598/RRQ.32.2.4
- Sirnes, S. M. (2005). *Flervalgsoppgaver - konstruksjon og analyse*. Bergen: Fagbokforl.
- Skaftun, A. (2006). *Å kunne lese : Grunnleggende ferdigheter og nasjonale prøver* (vol. nr 165). Bergen: Fagbokforl. Landslaget for norskundervisning.
- Skrivesenteret. (2013). *Læreplanrevisjonen: Hva, hvorfor og hvordan?* Lastet, fra <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/laereplanrevisjonen-hva-hvorfor-og-hvordan/>, Lastet ned 23.11.17
- Solheim, O. J. (2010). *Vurdering av leseprestasjoner : Grunnleggende forutsetninger for måling av leseferdigheter*. nr. 93, Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Humanistisk fakultet, Universitetet i Stavanger, Stavanger.
- Språkløyper. (2018). Hva vil det si å kunne et ord? Lastet, fra <http://sprakloyper.uis.no/article.php?articleID=114074&categoryID=21002> Lastet ned 10.05.18
- Stahl, S. A. (2005). Four problems with teaching words meanings (and what to do to make vocabulary an integral part of instruction. I E. H. K. Hiebert, M. L. (red.), *Teaching and learning vocabulary* (s. 95-114). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stahl, S. A. & Nagy, W. E. (2006). *Teaching word meanings*. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum.
- Stahl, S. a. S., K. A. D. (2012). Young word wizards!: Fostering vocabulary development in preschool and primary education. I E. J. B. Kame'enui, J., F., (red.), *Vocabulary instruction. Research to practice* (2 utg., s. 72-92). New York: The Guilford Press.
- Säljö, R. (2002). Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: Menneskets og det redskaper (S. Moen, Overs.). I I. B. (red.) (red.), *Læring: I sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv* (s. 31-57). Oslo: Cappelen Forlag.
- Säljö, R. & Moen, S. (2001). *Læring i praksis : Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : En innføring i kvalitativ metode* (4. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Undervisningsdepartementet, N. K.-O. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen : M87*. Lastet ned fra <https://www.nb.no/nbsok/nb/2aef891325a059851965d5b8ac193de5-0> Lastet ned 04.05.18.
- Utdanningsdirektoratet. (2006a). *Kunnskapsløftet* Lastet, fra [https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Grunnleggende\\_ferdigheter](https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Grunnleggende_ferdigheter) Lastet ned 16.05.18
- Utdanningsdirektoratet. (2006b). *Læreplanverket for kunnskapsløftet. (LK 06)*. Lastet ned fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/laereplanverket/hvordan-er-laereplanene-bygd-opp/> Lastet ned 04.05.18.
- Rammeverk for kartleggingsprøver på barnetrinnet (2011). Utdanningsdirektoratet. (2016). *Læringsstøttende prøver i lesing 6.Trinn vokabularprøven. Veiledning til lærere - oppfølging og videre arbeid*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2018a). *Kartleggingsprøve i lesing 3.Trinn*. Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2018b). *Kartleggingsprøve i lesing 3.Trinn. Instruksjon til gjennomføring og vurderingsveiledning*.

- Utdanningsdirektoratet. (2018c). Kartleggingsprøver. *Bekymringsgrense* Lastet, fra [https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/kartlegging-gs/ - bekymringsgrense](https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/kartlegging-gs/-bekymringsgrense) Lastet ned 04.05.18
- Utdanningsdirektoratet. (2018d). *Pilotering av vokabularprøver 3.Trinn instruksjon til gjennomføring hefte 1*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Vadasy, P. F. & Nelson, J. R. (2012). *Vocabulary instruction for struggling students*: Guilford Press.
- Vormeland, S. (1997). En oversikt over metoder og prinsipper for grunnleggende leseopplæring. I I. Auestad (red.), *Mening i tekst* (s. 15-33). Oslo: Cappelen.
- Wagner, Å. K. H., Strömqvist, S. & Uppstad, P. H. (2008). *Det flerspråklige mennesket: En grunnbok om skriftspråklæring*: Fagbokforlaget.
- Walgermo, B. R. (2010). Vurdering av ordforståelse : Om utvikling av ordprøver for mellomtrinnet Vol. 2010.
- Walgermo, B. R., Solheim, O. J. Og Skaftun A. (2012). Vokabular og leseforståelse. I S. o. S. Matre, Atle (red.), *Skriv! Les! 1* (s. 213-228). Trondheim: Akademika forlag.



## Resultat av meldeplikttest: Ikke meldepliktig

Du har oppgitt at hverken direkte eller indirekte identifiserende personopplysninger skal registreres i forbindelse med prosjektet.

Når det ikke registreres personopplysninger, omfattes ikke prosjektet av meldeplikt, og du trenger ikke sende inn meldeskjema til oss.

Vi gjør oppmerksom på at dette er en veiledning basert på hvilke svar du selv har gitt i meldeplikttesten og ikke en formell vurdering.

Til info: *For at prosjektet ikke skal være meldepliktig, forutsetter vi at alle opplysninger som registreres elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme.*

*Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, hverken:*

- direkte via personentydige kjennetegn (som navn, personnummer, epostadresse e.l.)
- indirekte via kombinasjon av bakgrunnsvariabler (som bosted/institusjon, kjønn, alder osv.)
- via kode og koblingsnøkkel som viser til personopplysninger (f.eks. en navneliste)
- eller via gjenkjennelige ansikter e.l. på bilde eller videoopptak.

*Vi forutsetter videre at navn/samtykkeerklæringer ikke knyttes til sensitive opplysninger.*

Med vennlig hilsen,

NSD Personvern

## Vedlegg 2

### Elevintervjuer til vokabularprøvene – 3.trinn

1. A) Hvilket svaralternativ valgte du til oppgaven:

**Kari sitt lykketall er \_\_\_\_\_.**

- A trær
- B tre
- C tær
- D huset

B) Hva tenkte du når du skulle velge ordet til ditt svar? Kan du fortelle litt om hvordan du tenkte?

(C) Vet du hva lykketall betyr?)

2. A) Hvilket svaralternativ valgte du til oppgaven:

**En annen måte å si stopp på, er å sette foten \_\_\_\_\_.**

- A mellom
- B på
- C under
- D ned

B) Hva tenkte du når du skulle velge ordet til ditt svar? Kan du fortelle litt om hvordan du tenkte?

3. A) Hvilket svaralternativ valgte du til oppgaven:

**Jeg så en mynt uti vannet, men kunne ikke nå \_\_\_\_\_.**

- A henne
- B det
- C dette
- D den

B) Hva tenkte du når du skulle velge ordet til ditt svar? Kan du fortelle litt om hvordan du tenkte?

### Synonymer

4. A) Hvilket svaralternativ valgte du til oppgaven:

**Den gamle mannen var ensom.** A. Trist B. Snill C. Alene

B) Hva tenkte du når du skulle velge ordet til ditt svar? Kan du fortelle litt om hvordan du tenkte?

C) Kan du fortelle/forklare hva du tror disse tre ordene betyr?

5. A) Hvilket svaralternativ valgte du til oppgaven:

**Politiet kom med nye opplysninger.**

A. Uniformer B. Lommelykter C. Meldinger

B) Hva tenkte du når du skulle velge ordet til ditt svar? Kan du fortelle litt om hvordan du tenkte?

C) Kan du fortelle/forklare hva du tror disse tre ordene betyr?

6. A) Hvilket svaralternativ valgte du til oppgaven:

**Oslo er byen med flest innbyggere i Norge.**

A) Bygningsarbeidere B) Mennesker c) Ansatte

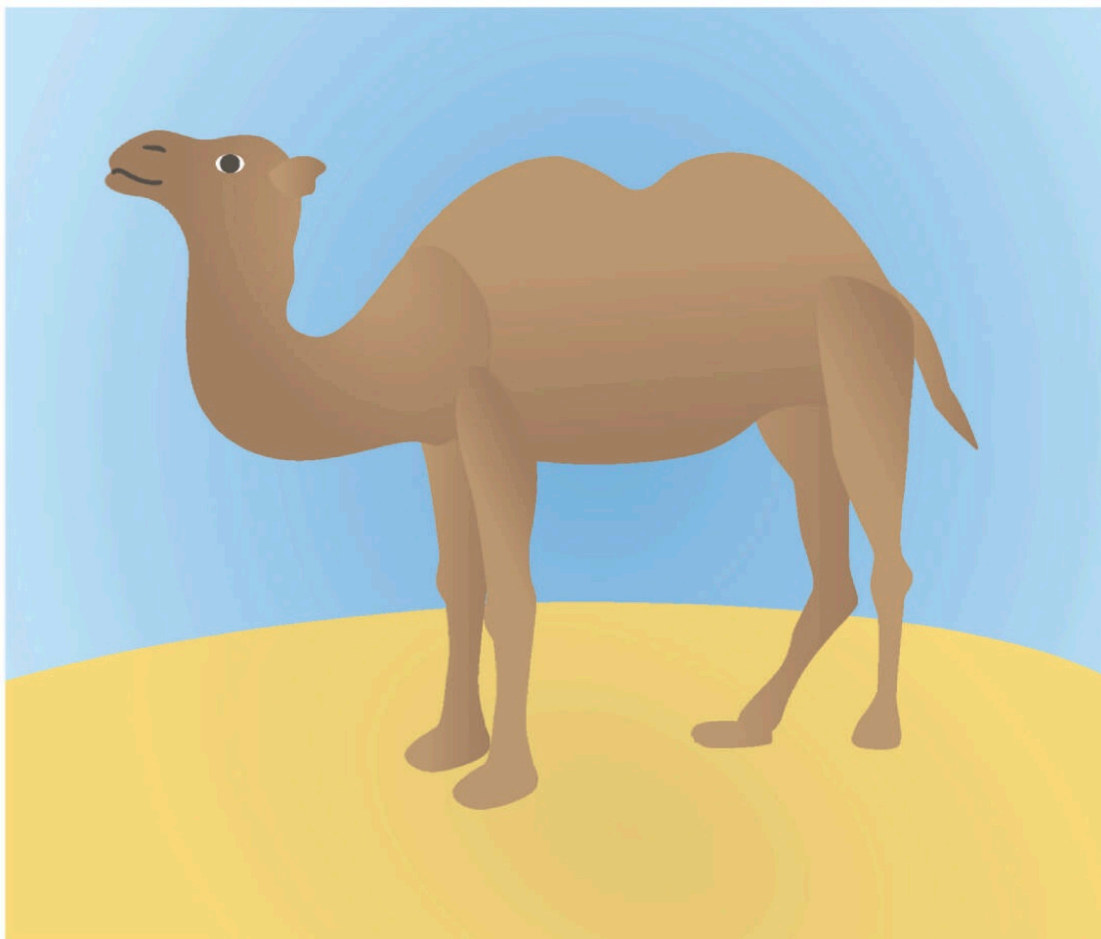
B) Hva tenkte du når du skulle velge ordet til ditt svar? Kan du fortelle litt om hvordan du tenkte?

C) Kan du fortelle/forklare hva du tror disse tre ordene betyr?

**Vokabular 3. trinn**

**2017**

**Hefte 1**



**BOKMÅL**



## Finn ordet som mangler

Øvingsoppgave

Far parkerte bilen i \_\_\_\_\_.

- A postkassen
- B garasjen
- C kjellertrappa
- D blomsterbedet

Sett kryss på ordet som passer best til slutt i setningen

**1**

Reven listet seg mot hønene sitt \_\_\_\_\_.

- A gården
- B gjerdet
- C hus
- D huset

**2**

Kari sitt lykketall er \_\_\_\_\_.

- A trær
- B tre
- C tær
- D trett

**3**

Hvis du vil bli rik, må du \_\_\_\_\_.

- A sparte
- B spar
- C spare
- D sparer

4

Tante ville bygge hus og ringte derfor til \_\_\_\_\_.

- A snekkeren
- B mekanikeren
- C ordføreren
- D politiet

5

En annen måte å si stopp på, er å sette foten \_\_\_\_\_.

- A mellom
- B på
- C under
- D ned

6

Den gamle damen hadde slått seg og bad meg hjelpe \_\_\_\_\_.

- A meg
- B hun
- C seg
- D henne

7

Politiet sin jobb er å sørge for lov og \_\_\_\_\_.

- A rette
- B tyver
- C resten
- D orden

8

Leif fikk bedøvelse før han ble operert av \_\_\_\_\_.

- A ingeniøren
- B rørleggeren
- C legen
- D sjåføren

9

Når du skal slå i spiker, trenger du \_\_\_\_\_.

- A tenner
- B hummer
- C lommer
- D hammer

**10**

For å komme deg opp i et tre må du \_\_\_\_\_.

- A klatre
- B klarte
- C klore
- D klamre

**11**

Hvis du har gjort noe galt, er det lurt å si \_\_\_\_\_.

- A god bedring
- B ha det
- C unnskyld
- D hils hjem

**12**

Jeg så en mynt uti vannet, men kunne ikke nå \_\_\_\_\_.

- A henne
- B det
- C dette
- D den

13

Og så levde de lykkelig alle sine \_\_\_\_\_.

- A dagen
- B dag
- C dager
- D dagene

14 En annen måte å si at noe er perfekt på, er å si at det var midt i \_\_\_\_\_.

- A blinkene
- B blikket
- C blinket
- D blinken

15

Læreren forklarte at havisen smelter, og årsaken til \_\_\_\_\_.

- A dette
- B denne
- C hva
- D hvor

Å finne ut hva deler av ord betyr.

Hva betyr "kjempe-" i ordet "kjempefin"?

- A farlig
- B umulig
- C veldig
- D liten

**1**

Hva betyr "u-" i ordet "urettferdig"?

- A dårlig
- B ikke
- C totalt
- D riktig

**2**

Hva betyr "mis-" i ordet "misforstå"?

- A late
- B lett
- C feil
- D lite

**3**

Hva betyr "sam-" i ordet "samarbeid"?

- A gutt
- B plikt
- C lag
- D fri



5

Hva betyr "foto-" i ordet "fotoautomat"?

- A fot
- B vaske
- C bilde
- D film

6

Hva betyr "vis-" i ordet "vismenn"?

- A retning
- B klok
- C usynlig
- D peke

7

Hva betyr "skjule-" i ordet "skjulested"?

- A gjemme
- B agent
- C rolig
- D bygge

8

Hva er "regntøy"?

- A en type regn
- B en type klær
- C en type kalkulator
- D en type godteri

9

Hva er en "bilstol"?

- A en type bil
- B en type stol
- C en type våpen
- D en type insekt

Å finne ordet som betyr det samme.

Øvingsoppgave

A	Glenn spiste et eple i <b>friminuttet</b> .	ferien	pausen	Timen
---	---	--------	--------	-------

		A	B	C
1	Den gamle mannen var <b>ensom</b> .	trist	snill	alene
2	Broa var <b>solid</b> .	sterk	dyr	lang
3	Krokodillen har <b>kraftige</b> kjever.	grønne	lange	sterke
4	Mor <b>reparerer</b> bilen.	vasker	krasjer	fikser
5	Pål <b>strever</b> med leksene.	sliter	klager	spør
6	Ulven jager i <b>flokk</b> .	skog	gruppe	fjell
7	Før så far <b>annerledes</b> ut.	forvirret	gammel	forskjellig
8	Genseren <b>krympet</b> i vask.	ble finere	ble større	ble mindre
9	Sunn mat gir kroppen <b>energi</b> .	stress	styrke	hvile
10	Båten krasjet i en <b>holme</b> .	fjell	lastebåt	øy
11	Brit er <b>nysgjerrig</b> på verdensrommet.	irritert	bekymret	interessert
10	Det ble en fin <b>diskusjon</b> rundt middagsbordet.	stemning	samtale	situasjon
12	Politiet kom med nye <b>opplysninger</b> .	uniformer	lommelykter	meldinger
14	For å <b>fikse</b> sykkelen din trenger du redskaper.	verktøy	tålmodighet	penger
15	De <b>undersøkte</b> hva som skjulte seg i skrinet.	tenkte på	fjernet	fant ut

16	Det er viktig å <b>beskytte</b> den som blir mobbet.	verne om	gjemme vekk	gå fra
17	Vi fikk <b>færre</b> plommer enn pærer fra hagen i år.	flere	mindre	større
18	Det kan være vanskelig å <b>gruble</b> på et problem helt alene.	løse	glemme	tenke
19	Tor kom med en <b>oppdiktet</b> forklaring.	sann	falsk	på rim
20	Jens kom med en <b>anbefaling</b> .	anfall	kompliment	forslag
21	I boka var det mange <b>varierte</b> oppgaver.	vanskelige	lignende	forskjellige
22	Klimaendringene skjer <b>langsomt</b> , mener noen.	naturlig	raskt	sakte
23	Hvert år blir nye dyrearter <b>oppdaget</b> .	skutt	funnet	fanget
24	Oslo er byen med flest <b>innbyggere</b> i Norge.	byggningsarbeidere	mennesker	ansatte
25	Da Jan var 9 år <b>illustrerte</b> han en plakat.	kjøpte	leste	tegnet

## Vedlegg 4



# Pilotering av vokabularprøver 3. trinn

Instruksjon til gjennomføring **hefte 1**

## **Innhold**

Generelt om gjennomføringen .....	3
Praktisk informasjon.....	3
Lærerens instruksjon til elevene .....	4
Finn ordet som mangler .....	5
Å finne ut hva deler av ord betyr.....	8
Å finne ordet som betyr det samme .....	10

## Generelt om gjennomføringen

### Praktisk informasjon

Elevene bør sitte på sine vante plasser i klasserommet, men det kan være nødvendig å foreta mindre endringer i plasseringen for å hindre at de kan se hverandres svar. Det er viktig at du ber elevene rydde pultene sine før gjennomføringen. Du bør på forhånd spre pultene i den grad det lar seg gjøre, slik at elevene ikke kan se hverandres besvarelser.

Deler av disse vokabularprøvene skal etterhvert bli en del av kartleggingsprøven i Lesing for 3. trinn. Formålet med kartleggingsprøvene er å finne fram til elever som trenger ekstra hjelp, og kartlegge områder som disse elevene har vanskeligheter med. Noen av elevene vil derfor ikke klare alle oppgavene. Elevene bør imidlertid alltid oppfordres til å prøve selv om de synes oppgavene er vanskelige.

Erfaring viser at elevenes opplevelse av prøvesituasjonen er avhengig av hvordan læreren presenterer prøven og opptrer i prøvesituasjonen. Det er din oppgave å skape en trygg ramme rundt gjennomføringen. Det er også viktig at du har gjort deg kjent med materialet og er fortrolig med instruksjonen og oppgavene før prøven gjennomføres.

Alle delprøvene er lærerstyrte, det vil si at du skal lede elevene fra oppgave til oppgave. Det er viktig at du har trent på presentasjonen av disse delprøvene, slik at det blir god flyt og framdrift i presentasjonen. Dersom du bruker for lang tid på hver oppgave, kan dette redusere elevenes oppmerksomhet og konsentrasjon. Elever som kjeder seg på grunn av "treg" gjennomføring, vil ofte prøve å gå videre på egen hånd. De kan dermed komme til å sette kryss på de neste oppgavene ut fra en antakelse om hva de skal gjøre, og slik kan ellers flinke elever komme til å gjøre unødvendige feil.

I dette instruksjonsheftet har vi brukt kursiv, innrykk og større skrifttype for å markere det som er lærerens instruksjon til elevene i tilknytning til hver delprøve. Det er viktig å følge denne standardiserte instruksjonen under gjennomføringen. Det er bare når prøven gjennomføres under like betingelser at elevenes resultater er sammenlignbare og kan vurderes i lys av bekymringsgrensen. Den standardiserte instruksjonen skal sikre dette.



## Læreren instruksjon til elevene

Gjennomføringen begynner med at læreren forteller hva som skal skje.

*I denne timen skal vi ha forskjellige ordprøver. På Lesesenteret arbeides det med å lage noen nye prøver som alle 3. klassinger i hele landet skal gjennomføre fra 2019. For at disse prøvene skal bli best mulig må de prøves ut. Det er det vi skal gjøre i dag. Derfor er det viktig at dere jobber raskt og nøyaktig med alle oppgavene slik at de som lager prøver kan finne ut hvor lette eller vanskelige oppgavene er.*

*I heftet er det ulike typer oppgaver, og jeg skal fortelle hva dere skal gjøre. Dere skal svare på oppgaver ved enten å sette ring rundt eller sette kryss på rett svar.*

*Hvis dere gjør feil, skal dere sette en stor skrå strek over det som var feil, og sette ny ring rundt eller kryss på det som er rett.*

Læreren demonstrerer på tavlen.

Læreren deler ut prøvehefter og blyanter.

## Finn ordet som mangler

Delprøven kartlegger om elevene finner frem til ordet som mangler i en setning.

### INSTRUKSJON:

*Åpne heftet på side 3. Her handler det om å finne ordet som mangler i slutten av en setning. På denne siden er det en oppgave vi skal bruke for å øve. Jeg leser først setningen som mangler et ord.*

Vis fram siden og pek på øvingsoppgaven.

*Deretter leser jeg svaralternativene.*

Vis fram siden og pek på svaralternativene.

Pek på ordene.

*Dere skal sette kryss på det ordet som passer aller best til slutt i setningen "Far parkerte bilen i \_\_\_\_". Er det A) "postkassen" B) "garasjen", C) "kjellertrappa" eller D) "blomsterbedet". Hvilket av disse ordene passer best til slutt i setningen "Far parkerte bilen i \_\_\_\_? Vil dere sette krysset på A, B, C eller D?*

Snakk om ordene og om hva de betyr. Fortell at det derfor er rett å sette kryss på B) "garasjen". Vis hvordan de skal sette kryss, og minn om hvordan de retter feil.

*Nå skal dere løse oppgavene selv, men jeg skal lese alt høyt, og dere skal følge mitt tempo. Dere må høre godt etter. Bla om til side 4.*

Les oppgavene langsomt og tydelig, men ikke la det gå for lang tid mellom hver oppgave. Elevene kan gjerne holde et hvitt ark under svaralternativene etterhvert som du leser dem opp.

- 1 **Oppgave en: Reven listet seg mot hønene sitt \_\_\_\_\_ .**  
Hvilket av disse ordene passer best til slutt i setningen? A) "gården", B) "gjerdet", C) "hus" eller D) "huset". Sett kryss på det ordet du synes passer best til slutt i setningen: **Reven listet seg mot hønene sitt \_\_\_\_\_ .**  
Hvis dere ikke vet hva som er rett, setter dere kryss på det ordet dere tror er rett.
- 2 **Oppgave to: Kari sitt lykketall er \_\_\_\_\_ .**  
Hvilket av disse ordene passer best til slutt i setningen? A) "trær", B) "tre", C) "tær" eller D) "tett". Sett kryss på det ordet du synes passer best til slutt i setningen: **Kari sitt lykketall er \_\_\_\_\_ .**
- 3 **Oppgave tre: Hvis du vil bli rik, må du \_\_\_\_\_ .**  
Hvilket av disse ordene passer best til slutt i setningen? A) "sparte", B) "spar", C) "spare" eller D) "sparer". Sett kryss på det ordet du synes passer best til slutt i setningen: **Hvis du vil bli rik, må du \_\_\_\_\_ .**
- 4 **Oppgave fire: Tante ville bygge hus og ringte derfor til \_\_\_\_\_ .**  
Hvilket av disse ordene passer best til slutt i setningen? A) "snekkeren", B) "mekanikeren", C) "ordføreren" eller D) "politiet". Sett kryss på det ordet du synes passer best til slutt i setningen: **Tante ville bygge hus og ringte derfor til \_\_\_\_\_ .**
- 5 **Oppgave fem: En annen måte å si stopp på, er å sette foten \_\_\_\_\_ .**  
Hvilket av disse ordene passer best til slutt i setningen? A) "mellom", B) "på", C) "under" eller D) "ned". Sett kryss på det ordet du synes passer best til slutt i setningen: **En annen måte å si stopp på, er å sette foten \_\_\_\_\_ .**
- 6 **Oppgave seks: Den gamle damen hadde slått seg og ba meg hjelpe \_\_\_\_\_ .**  
Hvilket av disse ordene passer best til slutt i setningen? A) "meg", B) "hun", C) "seg" eller D) "henne". Sett kryss på det ordet du synes passer best til slutt i setningen: **Den gamle damen hadde slått seg og ba meg hjelpe \_\_\_\_\_ .**
- 7 **Oppgave syv: Politiet sin jobb er å sørge for lov og \_\_\_\_\_ .**  
Hvilket av disse ordene passer best til slutt i setningen? A) "rette", B) "tyver", C) "resten" eller D) "orden". Sett kryss på det ordet du synes passer best til slutt i setningen: **Politiet sin jobb er å sørge for lov og \_\_\_\_\_ .**
- 8 **Oppgave åtte: Leif fikk bedøvelse før han ble operert av \_\_\_\_\_ .**

- Hvilket av disse ordene passer best til slutt i setningen? A) "ingeniøren", B) "rørleggeren", C) "legen" eller D) "sjåføren". Sett kryss på det ordet du synes passer best til slutt i setningen: **Leif fikk bedøvelse før han ble operert av \_\_\_\_\_** .
- 9 Oppgave ni: **Når du skal slå i spiker, trenger du \_\_\_\_\_** .  
Hvilket av disse ordene passer best til slutt i setningen? A) "tenner", B) "hummer", C) "lommer" eller D) "hammer". Sett kryss på det ordet du synes passer best til slutt i setningen: **Når du skal slå i spiker, trenger du \_\_\_\_\_** .
- 10 Oppgave ti: **For å komme deg opp i et tre må du \_\_\_\_\_** .  
Hvilket av disse ordene passer best til slutt i setningen? A) "klatre", B) "klarte", C) "klore" eller D) "klamre". Sett kryss på det ordet du synes passer best til slutt i setningen: **For å komme deg opp i et tre må du \_\_\_\_\_** .
11. Oppgave 11: **Hvis du har gjort noe galt, er det lurt å si \_\_\_\_\_** .  
Hva passer best til slutt i setningen? A) "god bedring", B) "ha det", C) "unnskyld" eller D) "hils hjem". Sett kryss på det du synes passer best til slutt i setningen: **Hvis du har gjort noe galt, er det lurt å si \_\_\_\_\_** .
12. Oppgave 12: **Jeg så en mynt uti vannet, men kunne ikke nå \_\_\_\_\_** .  
Hvilket av disse ordene passer best til slutt i setningen? A) "henne", B) "det", C) "dette" eller D) "den". Sett kryss på det ordet du synes passer best til slutt i setningen: **Jeg så en mynt uti vannet, men kunne ikke nå \_\_\_\_\_** .
13. Oppgave 13: **Og så levde de lykkelig alle sine \_\_\_\_\_** .  
Hvilket av disse ordene passer best til slutt i setningen? A) "dagen", B) "dag", C) "dager" eller D) "dagene". Sett kryss på det ordet du synes passer best til slutt i setningen: **Og så levde de lykkelig alle sine \_\_\_\_\_** .
14. Oppgave 14: **En annen måte å si at noe er perfekt på, er å si at det var midt i \_\_\_\_\_** .  
Hvilket av disse ordene passer best til slutt i setningen? A) "blinkene", B) "blikket", C) "blinket" eller D) "blinken". Sett kryss på det ordet du synes passer best til slutt i setningen: **En annen måte å si at noe er perfekt på, er å si at det var midt i \_\_\_\_\_** .
15. Oppgave 15: **Læreren forklarte at havisen smelter, og årsaken til \_\_\_\_\_** .  
Hvilket av disse ordene passer best til slutt i setningen? A) "dette", B) "denne", C) "hva" eller D) "hvor". Sett kryss på det ordet du synes

*passer best til slutt i setningen: Læreren forklarte at havisen smelter, og årsaken til \_\_\_\_\_ .*

## Å finne ut hva deler av ord betyr

### INSTRUKSJON:

*Bla til side 11. Nå skal dere jobbe med å finne ut hva deler av ord betyr. Først skal vi se på en oppgave sammen.*

Pek på øvingsoppgaven.

Les deretter spørsmålet og svaralternativene sammen med elevene.

\* **Hva betyr "kjempe-" i ordet "kjempefin"?**

- A farlig
- B umulig
- C veldig
- D liten

Diskuter svaralternativene med elevene, og bli enige om hva som er rett svar.

*For å vise hvilket svar som er rett, skal dere sette et kryss på bokstaven som står ved det riktige svaret. Hva er det riktige svaret her? Ja, i denne oppgaven er det "veldig" som er det rette svaret, og da setter dere et kryss på C.*

Forklar hvorfor C er rett og de øvrige svaralternativene er feil og sjekk at alle elevene forstår hvordan de skal svare på spørsmålene.

*Nå skal dere løse oppgavene, men jeg skal lese alt høyt, og dere skal følge mitt tempo. Dere må høre godt etter. Bla om til side 12.*

Les oppgavene langsomt og tydelig, men ikke la det gå for lang tid mellom hver oppgave. Elevene kan gjerne holde et hvitt ark under svaralternativene etterhvert som du leser dem opp.

### 8.1.1.

**Oppgave 1: Hva betyr "u-" i ordet "urettferdig"?**

*Betyr det A) "dårlig", B) "ikke", C) "totalt" eller D) "riktig"? Sett kryss på det ordet som betyr det samme som "u-" i ordet "urettferdig". Hvis dere ikke vet hva som er rett, setter dere kryss på det ordet dere tror er rett.*

**Oppgave 2: Hva betyr "mis-" i ordet "misforstå"?**

*Betyr det A) "late", B) "lett", C) "feil" eller D) "lite"? Sett kryss på det ordet som betyr det samme som "mis-" i ordet "misforstå".*

**Oppgave 3: Hva betyr "sam-" i ordet "samarbeid"?**

Betyr det A) "gutt", B) "plikt", C) "lag" eller D) "fri"? Sett kryss på det ordet som betyr det samme som **"sam-" i ordet "samarbeid"**.

**Oppgave 4: Hva betyr "foto-" i ordet "fotoautomat"?**

Betyr det A) "fot", B) "vaske", C) "bilde" eller D) "film"? Sett kryss på det ordet som betyr det samme som **"foto-" i ordet "fotoautomat"**.

**Oppgave 5: Hva betyr "vis-" i ordet "vismenn"?**

Betyr det A) "retning", B) "klok", C) "usynlig" eller D) "peke"? Sett kryss på det ordet som betyr det samme som **"vis-" i ordet "vismenn"**.

**Oppgave 6: Hva betyr "skjule-" i ordet "skjulested"?**

Betyr det A) "gjemme", B) "agent", C) "rolig" eller D) "bygge"? Sett kryss på det ordet som betyr det samme som **"skjule-" i ordet "skjulested"**.

**Oppgave 7: Hva er "regntøy"?**

Er det A) "en type regn", B) "en type klær", C) "en type kalkulator" eller D) "en type godteri"? Sett kryss på det som betyr det samme som **"regntøy"**.

**Oppgave 8: Hva er "bilstol"?**

Er det A) "en type bil", B) "en type stol", C) "en type våpen" eller D) "en type insekt"? Sett kryss på det som betyr det samme som **"bilstol"**.

## Å finne ordet som betyr det samme

Delprøven kartlegger om elevene forstår innholdet i ord som er hentet fra lærebøker på 3. trinn. Delprøven er utformet som en synonymoprøve.

### INSTRUKSJON:

*Bla opp på side 17. På denne siden er det en oppgave vi skal bruke for å øve. Jeg leser først ordet i den første ruten.*

Vis fram siden og pek på ordet.

*Jeg leser først en setning og gjentar deretter ett av ordene i setningen. Deretter leser jeg de tre neste ordene.*

Pek på ordene.

*Glenn spiste et eple i ”**friminuttet**”. Hvilket av ordene under betyr det samme som friminuttet? Dere skal sette kryss på det ordet som betyr omtrent det samme som det første. Det første ordet er ”**friminuttet**”. Er det A) ”**ferien**”, B) ”**pausen**” eller C) ”**timen**”? Sett kryss på ordet som betyr det samme som ”**friminuttet**”. Hvor vil dere sette krysset?*

Snakk om ordene og om hva de betyr. Fortell at det derfor er rett å sette kryss i den andre ruten. Vis hvordan de skal sette kryss, og minn om hvordan de retter feil.

*Nå skal dere løse oppgavene, men jeg skal lese alt høyt. Dere må høre godt etter. Bla om til side 18.*

Les oppgavene langsomt og tydelig, men ikke la det gå for lang tid mellom hver oppgave. Elevene må få tid til å tenke seg om og til å sette kryss, men sørg likevel for at det blir god framdrift. Dersom det går for lang tid mellom hvert oppgaveledd, er det lett å miste konsentrasjonen.



- 1 Oppgave en: Den gamle mannen var **ensom**.  
Hvilket av de tre neste ordene betyr det samme som "ensom"?  
Er det "trist", "snill" eller "alene"?  
Sett kryss på det ordet dere tror betyr det samme som "ensom". Hvis dere ikke vet hva som er rett, setter dere kryss på det ordet dere tror er rett.
- 2 Oppgave to: Broa var **solid**.  
Hvilket av de tre neste ordene betyr det samme som «solid»? Er det "sterk", "dyr" eller "lang"?  
Sett kryss på det ordet dere tror betyr det samme som **solid**.
- 3 Oppgave tre: Krokodillen har **kraftige** kjever.  
Hvilket av de tre neste ordene betyr det samme som «kraftige»? Er det "grønne", "lange" eller "sterke"?  
Sett kryss på det ordet dere tror betyr det samme som **kraftige**.
- 4 Oppgave fire: Mor **reparerer** bilen.  
Hvilket av de tre neste ordene betyr det samme som «reparerer»? Er det "vasker", "krasjer" eller "fikser"?  
Sett kryss på det ordet dere tror betyr det samme som **reparerer**.
- 5 Oppgave fem: Pål **strever** med leksene.  
Hvilket av de tre neste ordene betyr det samme som «strever»? Er det "sliter", "klager" eller "spør"?  
Sett kryss på det ordet dere tror betyr det samme som **strever**.
- 6 Oppgave seks: Ulven jager i **flokk**.  
Hvilket av de tre neste ordene betyr det samme som «flokk»? Er det "skog", "gruppe" eller "fjell"?  
Sett kryss på det ordet dere tror betyr det samme som **flokk**.
- 7 Oppgave syv: Før så far **annerledes** ut.  
Hvilket av de tre neste ordene betyr det samme som «annerledes»? Er det "forvirret", "gammel" eller "forskjellig"?  
Sett kryss på det ordet dere tror betyr det samme som **annerledes**.
- 8 Oppgave åtte: Genseren **krympet** i vask.  
Hva betyr det samme som «krympet»? Er det "ble finere", "ble større" eller "ble mindre"?  
Sett kryss på det dere tror betyr det samme som **krympet**.
- 9 Oppgave ni: Sunn mat gir kroppen **energi**.

- Hvilket av de tre neste ordene betyr det samme som «energi»? Er det **"stress"**, **"styrke"** eller **"hvile"**?  
Sett kryss på det ordet dere tror betyr det samme som **energi**.
- 10 Oppgave ti: Båten krasjet i en **holme**.  
Hvilket av de tre neste ordene betyr det samme som «holme»? Er det **"fjell"**, **"lastebåt"** eller **"øy"**?  
Sett kryss på det ordet dere tror betyr det samme som **holme**.
- 11 Oppgave elleve: Brit er **nysgjerrig** på verdensrommet.  
Hvilket av de tre neste ordene betyr det samme som «nysgjerrig»? Er det **"irritert"**, **"bekymret"** eller **"interessert"**?  
Sett kryss på det ordet dere tror betyr det samme som **nysgjerrig**.
- 12 Oppgave tolv: Det ble en fin **diskusjon** rundt middagsbordet.  
Hvilket av de tre neste ordene betyr det samme som «diskusjon»? Er det **"stemning"**, **"samtale"** eller **"situasjon"**?  
Sett kryss på det ordet dere tror betyr det samme som **diskusjon**.
- 13 Oppgave tretten: Politiet kom med nye **opplysninger**.  
Hvilket av de tre neste ordene betyr det samme som «opplysninger»? Er det **"uniformer"**, **"lommelykter"** eller **"meldinger"**?  
Sett kryss på det ordet dere tror betyr det samme som **opplysninger**.
- 14 Oppgave fjorten: For å fikse sykkelen din trenger du **redskaper**.  
Hvilket av de tre neste ordene betyr det samme som «redskaper»? Er det **"verktøy"**, **"tålmodighet"** eller **"penger"**?  
Sett kryss på det ordet dere tror betyr det samme som **redskaper**.
- 15 Oppgave femten: De **undersøkte** hva som skjulte seg i skrinet.  
Hva betyr det samme som «undersøkte»? Er det **"tenkte på"**, **"fjernet"** eller **"fant ut"**?  
Sett kryss på det dere tror betyr det samme som **undersøkte**.
- 16 Oppgave seksten: Det er viktig å **beskytte** den som blir mobbet.  
Hva betyr det samme som «beskytte»? Er det **"verne om"**, **"gjemme vekk"** eller **"gå fra"**?  
Sett kryss på det dere tror betyr det samme som **beskytte**.
- 17 Oppgave sytten: Vi fikk **færre** plommer enn pærer fra hagen i år.  
Hvilket av de tre neste ordene betyr det samme som «færre»? Er det **"flere"**, **"mindre"** eller **"større"**?  
Sett kryss på det ordet dere tror betyr det samme som **færre**.

- 18 Oppgave atten: Det kan være vanskelig å **gruble** på et problem helt alene. Hvilket av de tre neste ordene betyr det samme som «gruble»? Er det "løse", "glemme" eller "tenke"?  
Sett kryss på det ordet dere tror betyr det samme som **gruble**.
- 19 Oppgave nitten: Tor kom med en **oppdiktet** forklaring. Hva betyr det samme som «oppdiktet»? Er det "sann", "falsk" eller "på rim"?  
Sett kryss på det dere tror betyr det samme som **oppdiktet**.
- 20 Oppgave tjue: Jens kom med en **anbefaling**. Hvilket av de tre neste ordene betyr det samme som «anbefaling»? Er det "anfall", "kompliment" eller "forslag"?  
Sett kryss på det ordet dere tror betyr det samme som **anbefaling**.
- 21 Oppgave tjueen: I boka var det mange **varierte** oppgaver. Hvilket av de tre neste ordene betyr det samme som «varierte»? Er det "vanskelige", "lignende" eller "forskjellige"?  
Sett kryss på det ordet dere tror betyr det samme som **varierte**.
- 22 Oppgave tjueto: Klimaendringene skjer **langsomt**, mener noen. Hvilket av de tre neste ordene betyr det samme som «langsomt»? Er det "naturlig", "raskt" eller "sakte"?  
Sett kryss på det ordet dere tror betyr det samme som **langsomt**.
- 23 Oppgave tjuetre: Hvert år blir nye dyrearter **oppdaget**. Hvilket av de tre neste ordene betyr det samme som «oppdaget»? Er det "skutt", "funnet" eller "fanget"?  
Sett kryss på det ordet dere tror betyr det samme som **oppdaget**.
- 24 Oppgave tjuefire: Oslo er byen med flest **innbyggere** i Norge. Hvilket av de tre neste ordene betyr det samme som «innbyggere»? Er det "byggningsarbeidere", "mennesker" eller "ansatte"?  
Sett kryss på det ordet dere tror betyr det samme som **innbyggere**.
- 25 Oppgave tjuefem: Da Jan var 9 år **illustrerte** han en plakat. Hvilket av de tre neste ordene betyr det samme som «illustrerte»? Er det "kjøpte", "leste" eller "tegnet"?  
Sett kryss på det ordet dere tror betyr det samme som **illustrerte**.

**Vedlegg 5**

**Vokabularprøve 3. trinn**

**2017**

**Hefte 2**



**BOKMÅL**

Se på bildet og finn ut om setningene under er rette eller gale.

Øvingsoppgave:



1. Katten er større enn kaninen.	✗	✗
2. Kaninen er inni huset.	✗	✗
3. Sola står høyt på himmelen	✗	✗

Se på bildet og finn ut om setningene under er rette eller gale



1. Toget kjører på broa.	✓	✗
2. Båten ligger under vannet.	✓	✗
3. Flyet er bak sola.	✓	✗
4. Flyet flyr over byen.	✓	✗
5. Båten er større enn flyet.	✓	✗
6. Båten er mellom byen og toget.	✓	✗

Hvilke av disse ordene forteller oss *hvor* ting er?

1. liten	X	X
2. i	X	X
3. over	X	X
4. bra	X	X
5. mellom	X	X
6. bak	X	X
7. god	X	X

## Finn ordene som hører sammen

Øvingsoppgave

Mat

1. eple	X	X
2. stein	X	X
3. kjøtt	X	X
4. hår	X	X
5. grøt	X	X



## 1 På kjøkken

1. komfyr	X	X
2. glass	X	X
3. sag	X	X
4. drill	X	X
5. fat	X	X
6. akebrett	X	X
7. tallerken	X	X

## 2 Bevegelse

1. hoppe	X	X
2. danse	X	X
3. tenke	X	X
4. lyve	X	X
5. krype	X	X
6. lure	X	X
7. springe	X	X

### 3 Slektninger

1. farmor	X	X
2. nabo	X	X
3. bror	X	X
4. kamerat	X	X
5. oldefar	X	X
6. trener	X	X
7. onkel	X	X

### 4 Kroppsdeler

1. arm	X	X
2. skulder	X	X
3. sko	X	X
4. bryst	X	X
5. krykker	X	X
6. sår	X	X
7. tenner	X	X
8. briller	X	X

## 5 Vær

1. sol	X	X
2. snø	X	X
3. hette	X	X
4. vind	X	X
5. støvler	X	X
6. tåke	X	X
7. tallerken	X	X

## 6 Kjøretøy

1. tog	X	X
2. moped	X	X
3. sofa	X	X
4. jakke	X	X
5. teppe	X	X
6. buss	X	X
7. trampoline	X	X

## 7 Hos tannlegen

1. speil	X	X
2. godteri	X	X
3. røntgen	X	X
4. sterkt lys	X	X
5. liggestol	X	X
6. fluor	X	X
7. mat	X	X

Å finne ordet som betyr det motsatte.

Øvingsoppgave

A	trøtt	søvnig	treg	våken
---	-------	--------	------	-------

		A	B	C
1	<b>aldri</b>	ofte	alltid	sjelden
2	<b>stiger</b>	flyr	daler	blåser
3	<b>større enn</b>	farligere enn	mindre enn	svakere enn
4	<b>langsomt</b>	lydløst	hurtig	høyt
5	<b>modig</b>	klok	feig	farlig
6	<b>motvillig</b>	nølende	positiv	ledig
7	<b>sent</b>	morgen	tidlig	kveld
9	<b>solid</b>	svak	vanskelig	stygg
10	<b>flere</b>	rive	færre	mange
11	<b>mer enn</b>	bedre enn	mindre enn	lengre enn
14	<b>synker</b>	spretter	flyter	ligger
15	<b>heve</b>	løfte	senke	trekke
16	<b>minker</b>	flyter	øker	sinker
17	<b>mindre enn</b>	dyrere enn	større enn	kortere enn
18	<b>færre</b>	bedre	flere	større

## Vedlegg 6



# Pilotering av vokabularprøver 3. trinn

Instruksjon til gjennomføring **hefte 2**

## Innhold

Generelt om gjennomføringen .....	3
Praktisk informasjon .....	3
Lærerens instruksjon til elevene .....	4
Finn ut om setningene under er rette eller gale .....	5
Hvilke av disse ordene forteller oss hvor ting er? .....	7
Finn ordene som hører sammen .....	8
Å finne ordet som betyr det motsatte .....	12



## Generelt om gjennomføringen

### Praktisk informasjon

Elevene bør sitte på sine vante plasser i klasserommet, men det kan være nødvendig å foreta mindre endringer i plasseringen for å hindre at de kan se hverandres svar. Det er viktig at du ber elevene rydde pultene sine før gjennomføringen. Du bør på forhånd spre pultene i den grad det lar seg gjøre, slik at elevene ikke kan se hverandres besvarelser.

Erfaring viser at elevenes opplevelse av prøvesituasjonen er avhengig av hvordan læreren presenterer prøven og opptrer i prøvesituasjonen. Det er din oppgave å skape en trygg ramme rundt gjennomføringen. Det er også viktig at du har gjort deg kjent med materialet og er fortrolig med instruksjonen og oppgavene før prøven gjennomføres.

Alle delprøvene er lærerstyrte, det vil si at du skal lede elevene fra oppgave til oppgave. Det er viktig at du har trent på presentasjonen av disse delprøvene, slik at det blir god flyt og framdrift i presentasjonen. Dersom du bruker for lang tid på hver oppgave, kan dette redusere elevenes oppmerksomhet og konsentrasjon. Elever som kjeder seg på grunn av ”treg” gjennomføring, vil ofte prøve å gå videre på egen hånd. De kan dermed komme til å sette kryss på de neste oppgavene ut fra en antakelse om hva de skal gjøre, og slik kan ellers flinke elever komme til å gjøre unødvendige feil.

I dette instruksjonsheftet har vi brukt kursiv, innrykk og større skrifttype for å markere det som er lærerens instruksjon til elevene i tilknytning til hver delprøve. Det er viktig å følge denne standardiserte instruksjonen under gjennomføringen. Det er bare når prøven gjennomføres under like betingelser at elevenes resultater er sammenlignbare og kan vurderes i lys av bekymringsgrensen. Den standardiserte instruksjonen skal sikre dette.

## Læreren instruksjon til elevene

Gjennomføringen begynner med at læreren forteller hva som skal skje.

*I denne timen skal vi ha forskjellige ordprøver. Det er viktig at dere jobber raskt og nøyaktig med alle oppgavene.*

*I heftet er det ulike typer oppgaver, og jeg skal fortelle hva dere skal gjøre. Dere skal svare på oppgaver ved enten å sette streker mellom ord, skrive ord eller sette kryss på rett svar.*

*Hvis dere gjør feil, skal dere sette en stor skrå strek over det som var feil, og sette ny ring rundt eller kryss på det som er rett.*

Læreren demonstrerer på tavlen.

*Dere skal nå få heftet. Vent med å bla i heftet til jeg sier fra.*

Læreren deler ut prøvehefter og blyanter.

*Åpne heftet på side 3.*

## Finn ut om setningene under er rette eller gale

### INSTRUKSJON:

*Her handler det om at dere skal se på et bilde og finne ut om setningene under bildet er rette eller gale. På denne siden er det en oppgave vi skal bruke for å øve.*

Vis fram siden og pek på øvingsoppgaven.

*Her ser dere et bilde. Under bildet står det noen setninger som jeg skal lese høyt. Dere skal se på bildet og bestemme om setningen jeg leser passer til bildet. Dersom setningen passer til bildet setter dere ring rundt grønt kryss, dersom setningen ikke passer til bildet setter dere ring rundt rødt kryss.*

Pek på kryssene når du forklarer.

*Setning nummer 1: Katten er større enn kaninen. Se på bildet. Er det rett eller galt? Ja, det er rett, da setter dere ring rundt grønt kryss. Setning nummer 2: Kaninen er inni huset. Er det rett eller galt? Nei, det er galt, da setter dere ring rundt rødt kryss. Setning 3: Sola står høyt på himmelen. Er det rett eller galt? Ja, det er rett, da setter dere ring rundt grønt kryss.*

*Nå er vi ferdige med å øve. Bla om og se på bildet på side 4. Dere skal sette kryss når jeg har lest ordene som står på radene under, og dere skal følge mitt tempo. Dere må høre godt etter.*

Les oppgavene langsomt og tydelig, men ikke la det gå for lang tid mellom hver oppgave. Elevene kan gjerne holde et hvitt ark under etterhvert som du leser opp svaralternativene.

- 1 *Oppgave en: Se på bildet. Toget kjører på broa. Er denne setningen rett eller feil?  
Hvis toget kjører på broa, setter du ring rundt grønt kryss. Hvis toget ikke kjører på broa, setter du ring rundt rødt kryss.*
- 2 *Oppgave to: Se på bildet. Båten ligger under vannet. Er denne setningen rett eller feil? Hvis båten ligger under vannet, setter du ring rundt grønt kryss. Hvis båten ikke ligger under vannet, setter du ring rundt rødt kryss.*
- 3 *Oppgave tre: Se på bildet. Flyet er bak sola. Er denne setningen rett eller feil? Hvis flyet er bak sola, setter du ring rundt grønt kryss. Hvis flyet ikke er bak sola, setter du ring rundt rødt kryss.*
- 4 *Oppgave fire: Se på bildet. Flyet flyr over byen. Er denne setningen rett eller feil? Hvis flyet flyr over byen, setter du ring rundt grønt kryss. Hvis flyet ikke flyr over byen, setter du ring rundt rødt kryss.*
- 5 *Oppgave fem: Se på bildet. Båten er større enn flyet. Er denne setningen rett eller feil? Hvis båten er større enn flyet, setter du ring rundt grønt kryss. Hvis båten ikke er større enn flyet, setter du ring rundt rødt kryss.*
- 6 *Oppgave to: Se på bildet. Båten er mellom byen og toget. Er denne setningen rett eller feil? Hvis båten er mellom byen og toget, setter du ring rundt grønt kryss. Hvis båten ikke er mellom byen og toget, setter du ring rundt rødt kryss.*

## Hvilke av disse ordene forteller oss hvor ting er?

### INSTRUKSJON:

*Bla om til side 5. I denne prøven handler det om å finne ord i språket vårt som kan fortelle oss hvor ting er. Slike ord kan være "under" eller "oppå".*

*Gi enkle eksempler på "under" og "oppå" i bruk.*

*Vi har mange flere ord som forteller hvor ting er. Nå skal jeg lese opp ulike ord. Når jeg leser opp et ord som kan beskrive hvor ting er, setter dere ring rundt grønt kryss. Hvis ordet ikke beskriver hvor ting er, setter dere ring rundt rødt kryss.*

Les oppgavene langsomt og tydelig, men ikke la det gå for lang tid mellom hver oppgave. Elevene kan gjerne holde et hvitt ark under etterhvert som du leser opp svaralternativene.

*Oppgave 1: "liten". Er det et ord som kan fortelle hvor ting er? Hvis ja, sett ring rundt grønt kryss, hvis nei, sett ring rundt rødt kryss.*

*Oppgave 2: "i". Er det et ord som kan fortelle hvor ting er? Hvis ja, sett ring rundt grønt kryss, hvis nei, sett ring rundt rødt kryss.*

*Oppgave 3: "over". Er det et ord som forteller hvor ting er? Hvis ja, sett ring rundt grønt kryss, hvis nei, sett ring rundt rødt kryss.*

*Oppgave 4: "bra". Er det et ord som forteller hvor ting er? Hvis ja, sett ring rundt grønt kryss, hvis nei, sett ring rundt rødt kryss.*

*Oppgave 5: "mellom". Er det et ord som forteller hvor ting er? Hvis ja, sett ring rundt grønt kryss, hvis nei, sett ring rundt rødt kryss.*

*Oppgave 6: "bak". Er det et ord som forteller hvor ting er? Hvis ja, sett ring rundt grønt kryss, hvis nei, sett ring rundt rødt kryss.*

*Oppgave 7: "god". Er det et ord som forteller hvor ting er? Hvis ja, sett ring rundt grønt kryss, hvis nei, sett ring rundt rødt kryss.*

## Finn ordene som hører sammen

I denne delprøven skal elevene finne ord som hører til ulike kategorier.

INSTRUKSJON:

*Bla om til side 6. I denne prøven handler det om å finne ord som hører sammen. Her er en oppgave vi skal bruke for å øve.*

Vis fram siden og pek på øvingsoppgaven.

*I øvingsoppgaven har vi ordet "mat". Under skal dere finne ordene som handler om mat.*

Gi gjerne korte forklaringer mellom øvingsoppgavene.

- 1) "eple". Er det en type mat? ... Ja, og da setter dere ring rundt grønt kryss.
- 2) "stein". Er det en type mat? ... Nei, og da setter dere ring rundt rødt kryss.
- 3) "kjøtt". Er det en type mat? ... Ja, og da setter dere ring rundt grønt kryss.
- 4) "hår". Er det en type mat? ... Nei, og da setter dere ring rundt rødt kryss.
- 5) "grøt". Er det en type mat? ... Ja, og da setter dere ring rundt grønt kryss.

*Nå skal dere løse oppgavene, men jeg skal lese alle oppgavene høyt og dere skal følge mitt tempo.*

**Oppgave 1:** "På kjøkken". Her gjelder det å finne ting som hører til på kjøkkenet.

- 1) "komfyr". Hører "komfyr" til på kjøkkenet? Hvis ja, sett ring rundt grønt kryss, hvis nei, sett ring rundt rødt kryss.
- 2) "glass". Hører "glass" til på kjøkkenet? Hvis ja, sett ring rundt grønt kryss, hvis nei, sett ring rundt rødt kryss.
- 3) "sag". Hører "sag" til på kjøkkenet? Hvis ja, sett ring rundt grønt kryss, hvis nei, sett ring rundt rødt kryss.
- 4) "drill". Hører "drill" til på kjøkkenet? Hvis ja, sett ring rundt grønt kryss, hvis nei, sett ring rundt rødt kryss.
- 5) "akebrett". Hører "akebrett" til på kjøkkenet? Hvis ja, sett ring rundt grønt kryss, hvis nei, sett ring rundt rødt kryss.

- 6) "tallerken". Hører "tallerken" til på kjøkkenet? Hvis ja, sett ring rundt grønt kryss, hvis nei, sett ring rundt rødt kryss.

**Oppgave 2:** "Bevegelse". Her gjelder det å finne ting som handler om bevegelse.

- 1) "hoppe". Handler "hoppe" om bevegelse? Hvis ja, sett ring rundt grønt kryss, hvis nei, sett ring rundt rødt kryss.
- 2) "danse". Handler "danse" om bevegelse? Hvis ja, sett ring rundt grønt kryss, hvis nei, sett ring rundt rødt kryss.
- 3) "tenke". Handler "tenke" om bevegelse? Hvis ja, sett ring rundt grønt kryss, hvis nei, sett ring rundt rødt kryss.
- 4) "lyve". Handler "lyve" om bevegelse? Hvis ja, sett ring rundt grønt kryss, hvis nei, sett ring rundt rødt kryss.
- 5) "krype". Handler "krype" om bevegelse? Hvis ja, sett ring rundt grønt kryss, hvis nei, sett ring rundt rødt kryss.
- 6) "lure". Handler "lure" om bevegelse? Hvis ja, sett ring rundt grønt kryss, hvis nei, sett ring rundt rødt kryss.
- 7) "springe". Handler "springe" om bevegelse? Hvis ja, sett ring rundt grønt kryss, hvis nei, sett ring rundt rødt kryss.

**Oppgave 3:** "Slektninger". Her gjelder det å finne ut hva som er slektninger.

- 1) "farmor". Er "farmor" en slektning? Hvis ja, sett ring rundt grønt kryss, hvis nei, sett ring rundt rødt kryss.
- 2) "nabo". Er "nabo" en slektning? Hvis ja, sett ring rundt grønt kryss, hvis nei, sett ring rundt rødt kryss.
- 3) "bror". Er "bror" en slektning? Hvis ja, sett ring rundt grønt kryss, hvis nei, sett ring rundt rødt kryss.
- 4) "kamerat". Er "kamerat" en slektning? Hvis ja, sett ring rundt grønt kryss, hvis nei, sett ring rundt rødt kryss.
- 5) "oldefar". Er "oldefar" en slektning? Hvis ja, sett ring rundt grønt kryss, hvis nei, sett ring rundt rødt kryss.
- 6) "trener". Er "trener" en slektning? Hvis ja, sett ring rundt grønt kryss, hvis nei, sett ring rundt rødt kryss.
- 7) "onkel". Er "onkel" en slektning? Hvis ja, sett ring rundt grønt kryss, hvis nei, sett ring rundt rødt kryss.

**Oppgave 4:** "Kroppsdeler". Her gjelder det å finne ut hva som er kroppsdeler.

- 1) "arm". Er "arm" en kroppsdeler? Hvis ja, sett ring rundt grønt kryss, hvis nei, sett ring rundt rødt kryss.
- 2) "skulder". Er "skulder" en kroppsdeler? Hvis ja, sett ring rundt grønt kryss, hvis nei, sett ring rundt rødt kryss.
- 3) "sko". Er "sko" en kroppsdeler? Hvis ja, sett ring rundt grønt kryss, hvis nei, sett ring rundt rødt kryss.
- 4) "bryst". Er "bryst" en kroppsdeler? Hvis ja, sett ring rundt grønt kryss, hvis nei, sett ring rundt rødt kryss.
- 5) "krykker". Er "krykker" en kroppsdeler? Hvis ja, sett ring rundt grønt kryss, hvis nei, sett ring rundt rødt kryss.
- 6) "sår". Er "sår" en kroppsdeler? Hvis ja, sett ring rundt grønt kryss, hvis nei, sett ring rundt rødt kryss.
- 7) "tenner". Er "tenner" en kroppsdeler? Hvis ja, sett ring rundt grønt kryss, hvis nei, sett ring rundt rødt kryss.
- 8) "briller". Er "briller" en kroppsdeler? Hvis ja, sett ring rundt grønt kryss, hvis nei, sett ring rundt rødt kryss.

**Oppgave 5:** "Vær". Her gjelder det å finne ting som handler om vær.

- 1) "sol". Handler "sol" om vær? Hvis ja, sett ring rundt grønt kryss, hvis nei, sett ring rundt rødt kryss.
- 2) "snø". Handler "snø" om vær? Hvis ja, sett ring rundt grønt kryss, hvis nei, sett ring rundt rødt kryss.
- 3) "hette". Handler "hette" om vær? Hvis ja, sett ring rundt grønt kryss, hvis nei, sett ring rundt rødt kryss.
- 4) "vind". Handler "vind" om vær? Hvis ja, sett ring rundt grønt kryss, hvis nei, sett ring rundt rødt kryss.
- 5) "støvler". Handler "støvler" om vær? Hvis ja, sett ring rundt grønt kryss, hvis nei, sett ring rundt rødt kryss.
- 6) "tåke". Handler "tåke" om vær? Hvis ja, sett ring rundt grønt kryss, hvis nei, sett ring rundt rødt kryss.
- 7) "tallerken". Handler "tallerken" om vær? Hvis ja, sett ring rundt grønt kryss, hvis nei, sett ring rundt rødt kryss.



**Oppgave 6:** "Kjøretøy". Her gjelder det å finne ut hva som er kjøretøy.

- 1) "tog". Er "tog" et kjøretøy? Hvis ja, sett ring rundt grønt kryss, hvis nei, sett ring rundt rødt kryss.
- 2) "moped". Er "moped" et kjøretøy? Hvis ja, sett ring rundt grønt kryss, hvis nei, sett ring rundt rødt kryss.
- 3) "sofa". Er "sofa" et kjøretøy? Hvis ja, sett ring rundt grønt kryss, hvis nei, sett ring rundt rødt kryss.
- 4) "jakke". Er "jakke" et kjøretøy? Hvis ja, sett ring rundt grønt kryss, hvis nei, sett ring rundt rødt kryss.
- 5) "teppe". Er "teppe" et kjøretøy? Hvis ja, sett ring rundt grønt kryss, hvis nei, sett ring rundt rødt kryss.
- 6) "buss". Er "buss" et kjøretøy? Hvis ja, sett ring rundt grønt kryss, hvis nei, sett ring rundt rødt kryss.
- 7) "trampoline". Er "trampoline" et kjøretøy? Hvis ja, sett ring rundt grønt kryss, hvis nei, sett ring rundt rødt kryss.

**Oppgave 7:** "Hos tannlegen". Her gjelder det å finne ting som hører til hos tannlegen.

- 1) "speil". Hører "speil" til hos tannlegen? Hvis ja, sett ring rundt grønt kryss, hvis nei, sett ring rundt rødt kryss.
- 2) "godteri". Hører "godteri" til hos tannlegen? Hvis ja, sett ring rundt grønt kryss, hvis nei, sett ring rundt rødt kryss.
- 3) "røntgen". Hører "røntgen" til hos tannlegen? Hvis ja, sett ring rundt grønt kryss, hvis nei, sett ring rundt rødt kryss.
- 4) "sterkt lys". Hører "sterkt lys" til hos tannlegen? Hvis ja, sett ring rundt grønt kryss, hvis nei, sett ring rundt rødt kryss.
- 5) "liggestol". Hører "liggestol" til hos tannlegen? Hvis ja, sett ring rundt grønt kryss, hvis nei, sett ring rundt rødt kryss.
- 6) "fluor". Hører "fluor" til hos tannlegen? Hvis ja, sett ring rundt grønt kryss, hvis nei, sett ring rundt rødt kryss.
- 7) "mat". Hører "mat" til hos tannlegen? Hvis ja, sett ring rundt grønt kryss, hvis nei, sett ring rundt rødt kryss.

## Å finne ordet som betyr det motsatte

### INSTRUKSJON:

*Bla om til side 13. Her handler det om å finne et ord som betyr det motsatte av et annet ord. På denne siden er det en oppgave vi skal bruke for å øve. Jeg leser først ordet i den første ruten.*

Vis fram siden og pek på ordet.

*Deretter leser jeg de tre neste ordene.*

Pek på ordene.

*Dere skal sette kryss på det ordet som betyr det motsatte av det første. Det første ordet er **"trøtt"**. De tre neste er **"søvnig"**, **"treg"** og **"våken"**. Hvilket av disse ordene betyr det motsatte av **trøtt**? Hvor vil dere sette krysset?*

Snakk om ordene og om hva de betyr. Fortell at det derfor er rett å sette kryss i den tredje ruten. Vis hvordan de skal sette kryss, og minn om hvordan de retter feil.

*Nå skal dere løse oppgavene selv, men jeg skal lese alt høyt, og dere skal følge mitt tempo. Dere må høre godt etter. Bla om til side 15.*

Les ordene langsomt og tydelig, men ikke la det gå for lang tid mellom hver oppgave.

- 1 Oppgave en: Det første ordet er **"aldri"**.  
De tre neste er **"ofte"**, **"alltid"** og **"sjelden"**.  
Sett kryss på det ordet dere tror betyr det motsatte av **aldri**. Hvis dere ikke vet hva som er rett, setter dere kryss på det ordet dere tror er rett.
- 2 Oppgave to: Det første ordet er **"stiger"**.  
De tre neste er **"flyr"**, **"daler"** og **"blåser"**.  
Sett kryss på det ordet dere tror betyr det motsatte av **stiger**.
- 3 Oppgave tre: De første ordene er **"større enn"**.  
De neste er **"farligere enn"**, **"mindre enn"** og **"svakere enn"**.  
Sett kryss på det dere tror betyr det motsatte av **større enn**.
- 4 Oppgave fire: Det første ordet er **"langsomt"**.  
De tre neste er **"lydløst"**, **"hurtig"** og **"høyt"**.  
Sett kryss på det ordet dere tror betyr det motsatte av **langsomt**.
- 5 Oppgave fem: Det første ordet er **"modig"**.  
De tre neste er **"klok"**, **"feig"** og **"farlig"**.  
Sett kryss på det ordet dere tror betyr det motsatte av **modig**.
- 6 Oppgave seks: Det første ordet er **"motvillig"**.  
De tre neste er **"nølende"**, **"positiv"** og **"ledig"**.  
Sett kryss på det ordet dere tror betyr det motsatte av **motvillig**.
- 7 Oppgave syv: Det første ordet er **"sent"**.  
De tre neste er **"morgen"**, **"tidlig"** og **"kveld"**.  
Sett kryss på det ordet dere tror betyr det motsatte av **sent**.
- 8 Oppgave åtte: Det første ordet er **"solid"**.  
De tre neste er **"svak"**, **"vanskelig"** og **"stygg"**.  
Sett kryss på det ordet dere tror betyr det motsatte av **solid**.
- 9 Oppgave ni: Det første ordet er **"flere"**.  
De tre neste er **"rive"**, **"færre"** og **"mange"**.  
Sett kryss på det ordet dere tror betyr det motsatte av **flere**.
- 10 Oppgave ti: De første ordene er **"mer enn"**.  
De neste er **"bedre enn"**, **"mindre enn"** og **"lengre enn"**.  
Sett kryss på det dere tror betyr det motsatte av **mer enn**.
- 11 Oppgave elleve: Det første ordet er **"synker"**.  
De tre neste er **"spretter"**, **"flyter"** og **"ligger"**.

Sett kryss på det ordet dere tror betyr det motsatte av **synker**.

- 12 Oppgave tolv: Det første ordet er **"heve"**.  
De tre neste er **"løfte"**, **"senke"** og **"trekke"**.  
Sett kryss på det ordet dere tror betyr det motsatte av **heve**.
- 13 Oppgave tretten: Det første ordet er **"minker"**.  
De tre neste er **"flyter"**, **"øker"** og **"sinker"**.  
Sett kryss på det ordet dere tror betyr det motsatte av **minker**.
- 14 Oppgave fjorten: De første ordene er **"mindre enn"**.  
De neste er **"dyrere enn"**, **"større enn"** og **"kortere enn"**.  
Sett kryss på det dere tror betyr det motsatte av **mindre enn**.
- 15 Oppgave femten: Det første ordet er **"færre"**.  
De neste er **"bedre"**, **"flere"** og **"større"**.  
Sett kryss på det dere tror betyr det motsatte av **færre**.

Schweigaards gate 15  
Postboks 9359 Grønland  
0135 OSLO  
Telefon 23 30 12 00  
utdanningsdirektoratet.no

