



Ulik tiltro til egne leseforståelsesferdigheter og ulik leseforståelse.

Fire elever leser og arbeider med leseoppgaver av
ulik vanskegrad og kompleksitet. En prosess.

Miriam Emilie Garvik Natvik

Masteroppgave i spesialpedagogikk

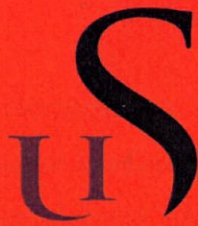
Institutt for allmennlærerutdanning og spesialpedagogikk.

Det humanistiske fakultet

Våren 2010



Universitetet
i Stavanger



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:
Master i spesialpedagogikk

vårsemesteret, 2010

konfidensiell

Forfatter: Miriam Emilie Garvik Natvik

Miriam E. Garvik Natvik
(signatur forfatter)

Veileder: Oddny Judith Solheim

Tittel på masteroppgaven: Ulik tiltro til egne leseforståelsesferdigheter og ulik leseforståelse. Fire elever leser og arbeider med leseoppgaver av ulik vanskegrad og kompleksitet. En prosess.

Engelsk tittel: Differences in reading-efficacy and reading comprehension. Cognitive processes elicited by readingtasks of varying difficulty and complexity.

Emneord: Leseforståelse, Tiltro til egne leseforståelsesferdigheter, Lesestrategier, Øyebevegelsesregistrering

Sidetall: 79
+ vedlegg/annet: 31

Ålgård, 25/05 2010

Forord

Det har vært lærerikt å skrive denne masteroppgaven. Jeg har fått dypere innsikt i hvordan fire elever som har ulik grad av tiltro til egne leseforståelsesferdigheter leser og arbeider med leseoppgaver av ulik vanskegrad og kompleksitet. Det har vært spesielt interessant å kunne nærme meg de kognitive og motivasjonelle prosesser som kan oppstå i leseforståelsesprosessen hos de fire elevene fra ulike vinklinger.

Dette forskningsprosjektet hadde ikke blitt til uten hjelp og støtte fra mange personer.

Først og fremst vil jeg takke de informanter som har deltatt i studien og de lærerne som åpnet klasserommet sitt for meg.

Takk til veileder Oddny Judith Solheim for god faglig oppfølging, støtte og strukturert veiledning. Og for at du har utfordret meg fra begynnelse til slutt og har hatt tro på prosjektet mitt. Jeg vil også takke biveileder Gunn Helen Ofstad Oxborough for all hjelp med gjennomføring av øyebevegelsesregistreringer og god planlegging av gjennomføringen.

Takk til Birthe for flott layout.

Takk til Laila for at du stiller opp som barnevakt.

Takk til Randi og Norunn for korrekturlesing og konstruktive kommentarer.

Tusen takk til familien som har støttet og oppmuntret meg i det daglige. Takk også til sønnen min for at du er den du er. Og for din herlige latter og vesen.

Og sist, men ikke minst tusen takk til mamma og pappa for uvurderlig hjelp med alt fra barnepass til henting og bringing, og for at dere alltid stiller opp og har tro på meg.

Ålgård, mai 2010

Miriam Emilie Garvik Natvik

Footprints in the Sand

One night I dreamed I was walking along the beach with the Lord.
Many scenes from my life flashed across the sky.
In each scene I noticed footprints in the sand.
Sometimes there were two sets of footprints,
other times there were one set of footprints.

This bothered me because I noticed
that during the low periods of my life,
when I was suffering from
anguish, sorrow or defeat,
I could see only one set of footprints.

So I said to the Lord,
“You promised me Lord,
that if I followed you,
you would walk with me always.
But I have noticed that during the most trying periods of my life
there have only been one set of footprints in the sand.
Why, when I needed you most, you have not been there for me?”

The Lord replied,
“The times when you have seen only one set of footprints in the sand,
is when I carried you.”

- Mary Stevenson (1936)

Sammendrag

Hensikten med denne oppgaven var å utforske og beskrive de kognitive prosesser som kunne oppstå i en leseforståelsesprosess hos fire elever i 5. klasse. De fire elevene hadde ulik grad av tiltro til egne leseforståelsesferdigheter og ulik leseforståelse. For å redusere sannsynlighet for at andre faktorer påvirket leseforståelse i denne studien, valgte jeg å kartlegge elevenes ordlesingsferdigheter, lytteforståelse og vokabular. Jeg ønsket å beskrive hvilke forskjeller det var mellom de elevene som hadde sterk- versus svak tiltro til egne leseforståelsesferdigheter, med tanke på hvordan de leste og arbeidet med leseoppgaver av ulik vanskegrad og kompleksitet. Lesing og oppgavebesvaring tok utgangspunkt i en bestemt fagtekst der elevene først skulle lese teksten én gang, deretter hadde de mulighet til å relese den samme fagteksten under oppgavebevaringen. Jeg benyttet triangulerende datakilder for å forsøke å nærme meg leseforståelsesprosessen fra ulike vinklinger. Det ble benyttet ulike former og intervju og registrering av øyebevegelser. Den kvalitative tilnærmingen ble imidlertid gitt forrang.

Det er antatt at elever som har svak tiltro til egne leseferdigheter motsetter seg eller forsøker å unngå vanskelige og utfordrende leseoppgaver (Guthrie & Wigfield, 2005; Zimmerman, 2000). Resultatene fra de ulike formene for intervjudata og øyedata indikerer at det ikke forelå nevneverdige forskjeller mellom de elevene som hadde sterk- versus svak tiltro til egne leseforståelsesferdigheter, med tanke på å lese teksten og besvare oppgavene. Den samme tendensen syntes ikke å gjøre seg gjeldende, med tanke på hvilket startpunkt de hadde i besvarelse av oppgavene, og om elevene leste i de relevante tekstdelene for å kunne besvare oppgavene riktig. Analyser indikerer at de to elevene som hadde svak tiltro til egne leseforståelsesferdigheter i stor grad lot spørsmålene styre lesingen. Det kan imidlertid virke som de to elevene som hadde sterk tiltro til egne leseforståelsesferdigheter investerte personlig av egne erfaringer i møte med fagteksten, og tok et personlig ansvar for å skape mening i fagteksten. Studiens funn indikerer at de to elevene som hadde svak tiltro til egne leseforståelsesferdigheter trakk seg tilbake ifra å investere personlig i møte med teksten. En overfladisk lesemåte kan bidra til at de to elevene som hadde svak tiltro til egne leseforståelsesferdigheter ikke kommer i gang med lesingen. Og at de dermed ikke opparbeider seg erfaringer med å lese på en måte, som er avgjørende for å utvikle seg som en strategisk og motivert leser.

INNHold:

FORORD

SAMMENDRAG

1.0	INNLEDNING	1
1.1	Tematikk og forskningsspørsmål	1
1.2	Definisjon av sentrale begreper	3
1.2.1	Leseforståelse	3
1.2.2	Lesemotivasjon	4
1.2.3	Tiltro til egne leseforståelsesferdigheter	4
1.2.4	Kunnskap om strategisk lesing	5
1.2.5	Leseadferd	5
1.3	Beskrivelse av oppgavens oppbygning	6
2.0	TEORI	8
2.1.	Motivational-cognitive model of reading	8
2.2	Lesemotivasjon og leseforståelse	9
2.3	Tiltro til egne leseforståelsesferdigheter og leseforståelse	9
2.4	Leseadferd og leseforståelse	10
2.5	Leseadferd før lesingen	11
2.5.1	Kontekstuelle holdepunkter i teksten	11
2.5.2	Aktivering av bakgrunnskunnskaper	12
2.5.3	Formålet med lesingen	12
2.6	Leseadferd under selve lesingen	13
2.6.1	Vokabular og fagbegreper	13
2.7	Den vanskelige og komplekse leseoppgaven	13
2.7.1	Utfordringer på tekstnivå - Fagteksten som sjanger	14
2.7.2	Utfordringer på oppgavenivå – ulike lesemåter og oppgaveformat	15
2.7.2.1	Ulike lesemåter	15
2.7.2.2	Ulike oppgaveformat	16
2.7.3	Kort oppsummering av hva den motiverte og strategiske leseren gjør for å forstå fagtekster	17
3.0	METODE	19
3.1	Valg av forskningsstrategi	19
3.2	Et sammensatt (embedded) singelcasestudie	20
3.3	Rekruttering av informanter	20
3.4	Struktur for innsamling av data på gruppe- og individnivå	21
3.5	Prosedyrer for kartlegging – grunnlag for utvelgning av case på gruppenivå	22
3.5.1	Kartlegging av leseforståelse	22
3.5.2	Kartlegging av leseforståelse	23
3.5.3	Kartlegging av ordlesingsferdigheter	25
3.5.4	Kartlegging av lytteforståelse	25
3.5.5	Kartlegging av vokabular	26
3.6	Innhenting av ulike former for elevdata på individnivå	27
3.6.1	Resultater fra den nasjonale prøven i lesing for 2009	28
3.6.2	Intervjudata	28
3.6.2.1	Prospektivt intervju – kunnskap om lesestrategier	29

3.6.2.2	Retrospektivt intervju – rapportering av egen leseforståelsesprosess	29
3.6.2.3	Verifisering av intervju som metode	30
3.6.3	Registrering av øyebevegelser under lesing og besvaring av oppgaver (øyedata)	30
3.6.3.1	Operasjonalisering av leseforståelsesprosessen	31
3.6.3.2	Verifisering av metodologien øyebevegelsesregistrering	33
3.7	Databearbeidelse og analyseringsprosessen	33
3.7.1	Meningsfortetting og meningskategorisering av intervjudata (prospektivt og retrospektivt)	34
3.7.1.1	Kategori 3: Førstegangs gjennomlesing av teksten	34
3.7.1.2	Kategori 4: Lesing under oppgavebesvaring	34
3.7.2	Innholdsanalyse av intervjudata (prospektivt og retrospektivt)	35
3.7.3	Utregninger for prøver og oppgaver, SPSS	36
3.8	Prosedyrer ved innhenting av data på gruppe- og individnivå	36
3.9	Troverdighet, pålitelighet, generalisering og forskningsetiske refleksjoner	37
3.9.1	Troverdighet (validitet)	38
3.9.2	Pålitelighet (reliabilitet)	38
3.9.3	Generalisering (ytre validitet)	39
3.9.4	Forskningstiske refleksjoner	39
4.0	RESULTATER	41
4.1	Anders	41
4.1.1	Resultater fra den nasjonale prøven i lesing for 2009	41
4.1.2	Kunnskap om lesestrategier (intervjudata prospektivt)	43
4.1.2.1	Før lesing	43
4.1.2.2	Under lesing	43
4.1.2.3	Oppgavebesvaring	44
4.1.3	Førstegangs gjennomlesning av teksten ”Hva er en orkan?” (øyedata)	44
4.1.4	Relesing og oppgavebesvaring (øyedata)	45
4.1.5	Rapportering av egen leseforståelsesprosess (intervjudata retrospektivt, utgangspunkt i øyedata)	45
4.1.5.1	Førstegangs gjennomlesning av teksten ”Hva er en orkan?”	45
4.1.5.2	Relesing og oppgavebesvaring	46
4.1.6	Kort oppsummering, Anders	46
4.2	Anna	47
4.2.1	Resultater fra den nasjonale prøven i lesing for 2009	47
4.2.2	Kunnskap om lesestrategier (intervjudata prospektivt)	49
4.2.2.1	Før lesing	49
4.2.2.2	Under lesing	49
4.2.2.3	Oppgavebesvaring	49
4.2.3	Førstegangs gjennomlesning av teksten ”Hva er en orkan?” (øyedata)	50
4.2.4	Relesing og oppgavebesvaring (øyedata)	50
4.2.5	Rapportering av egen leseforståelsesprosess (intervjudata retrospektivt, utgangspunkt i øyedata)	51
4.2.5.1	Førstegangs gjennomlesning av teksten ”Hva er en orkan?”	51
4.2.5.2	Relesing og oppgavebesvaring	51
4.2.6	Kort oppsummering, Anna	51

4.3	Bente	52
4.3.1	Resultater fra den nasjonale prøven i lesing for 2009	53
4.3.2	Kunnskap om lesestrategier (intervjudata prospektivt)	54
4.3.2.1	Før lesing	54
4.3.2.2	Under lesing	55
4.3.2.3	Oppgavebesvaring	55
4.3.3	Førstegangs gjennomlesning av teksten ”Hva er en orkan?” (øyedata)	55
4.3.4	Relesing og oppgavebesvaring (øyedata)	56
4.3.5	Rapportering av egen leseforståelsesprosess (intervjudata retrospektivt, utgangspunkt i øyedata)	56
4.3.5.1	Førstegangs gjennomlesning av teksten ”Hva er en orkan?”	56
4.3.5.2	Relesing og oppgavebesvaring	57
4.3.6	Kort oppsummering, Bente	57
4.4	Birgitte	58
4.4.1	Resultater fra den nasjonale prøven i lesing for 2009	58
4.4.2	Kunnskap om lesestrategier (intervjudata prospektivt)	60
4.4.2.1	Før lesing	60
4.4.2.2	Under lesing	60
4.4.2.3	Oppgavebesvaring	60
4.4.3	Førstegangs gjennomlesning av teksten ”Hva er en orkan?” (øyedata)	61
4.4.4	Relesing og oppgavebesvaring (øyedata)	61
4.4.5	Rapportering av egen leseforståelsesprosess (intervjudata retrospektivt, utgangspunkt i øyedata)	62
4.4.5.1	Førstegangs gjennomlesning av teksten ”Hva er en orkan?”	62
4.4.5.2	Relesing og oppgavebesvaring	62
4.4.6	Kort oppsummering, Birgitte	62
5.0	DRØFTING	64
5.1	Utfordringer på tekstnivå – fagteksten som sjanger	64
5.2	Ulike betingelser for lesingen – ulike leseadferd	67
5.3	Møtet med den vanskelige og komplekse leseoppgaven	68
5.3.1	Analyser av de fire elevenes prestasjoner i den nasjonale leseprøven for 2009	68
5.3.2	Utfordringer på oppgavenivå – ulike lesemåter og oppgaveformat	68
5.3.3	Å lese med forståelse	71
5.4	I hvilken grad finnes det forskjeller mellom de elevene som har høy- versus lav tiltro til egne leseforståelsesferdigheter, med tanke på hvordan de leser og arbeider med leseoppgaver av ulike vanskegrad og kompleksitet?	73
5.4.1	Leserens nærvær i møte med fagteksten	73
5.5	Studiens styrker og begrensninger	75
5.6	Pedagogiske konsekvenser	76
5.7	Videre forskning	77
6.0	AVSLUTNING	79

REFERANSER

TABELLER

Tabell 1: Testbatteri for hele utvalget i 5. klasse, og innhenting av ulike former for elevdata på individnivå	21
Tabell 2: Kjennetegn ved oppgaver i den nasjonale leseprøven for 2009	24
Tabell 3: Gjennomsnitt, median, og standardavvik for hele utvalget i 5. og 6. klasse på vokabularprøven	27
Tabell 4: Stigende vanskegrad og kjennetegn på oppgaver brukt i tilknytning til teksten "Hva er en orkan?"	32
Tabell 5: Et utdrag fra leseforståelsesprosessen til Anders og Bente under lesing av teksten "Hva er en orkan?". Prosessdata i en tidslinje og tid brukt totalt (minutter)	34
Tabell 6: Kjennetegn på oppgaver, prosessdata i en tidslinje, og antall riktige svar. Et utdrag fra Bentes leseforståelsesprosess	35
Tabell 7: Kjennetegn på oppgaver, og Anders' prestasjoner i den nasjonale leseprøven for 2009	41
Tabell 8: Prosentvis fordeling over oppnådde, riktige svar for Anders på oppgaver som reflekterer ulike forståelsesaspekt i den nasjonale leseprøven for 2009	42
Tabell 9: Prosentvis fordeling over oppnådde, riktige svar for Anders i det enkelte oppgaveformatet i den nasjonale leseprøven for 2009	43
Tabell 10: Prosessdata i en tidslinje og tid brukt totalt (minutter) for Anders under lesing av teksten "Hva er en orkan?"	44
Tabell 11: Kjennetegn på oppgaver, prosessdata i en tidslinje, og antall riktige svar for Anders i oppgavesettet til teksten "Hva er en orkan?"	45
Tabell 12: Kjennetegn på oppgaver og Annas prestasjoner i den nasjonale leseprøven for 2009	47
Tabell 13: Prosentvis fordeling over oppnådde, riktige svar for Anna på oppgaver som reflekterer ulike forståelsesaspekt i den nasjonale leseprøven for 2009	48
Tabell 14: Prosentvis fordeling over oppnådde, riktige svar for Anna i det enkelte oppgaveformatet i den nasjonale leseprøven for 2009	48
Tabell 15: Prosessdata i en tidslinje og tid brukt totalt (minutter) for Anna under lesing av teksten "Hva er en orkan?"	50
Tabell 16: Kjennetegn på oppgaver, prosessdata i en tidslinje, og antall riktige svar for Anna i oppgavesettet til teksten "Hva er en orkan?"	50
Tabell 17: Kjennetegn på oppgaver og Bentes prestasjoner i den nasjonale leseprøven for 2009	53
Tabell 18: Prosentvis fordeling over oppnådde, riktige svar for Bente på oppgaver som reflekterer ulike forståelsesaspekt i den nasjonale leseprøven for 2009	54
Tabell 19: Prosentvis fordeling over oppnådde, riktige svar for Bente i det enkelte oppgaveformatet i den nasjonale leseprøven for 2009	54
Tabell 20: Prosessdata i en tidslinje og tid brukt totalt (minutter) for Bente under lesing av teksten "Hva er en orkan?"	55
Tabell 21: Kjennetegn på oppgaver, prosessdata i en tidslinje, og antall riktige svar for Bente i oppgavesettet til teksten "Hva er en orkan?"	56
Tabell 22: Kjennetegn på oppgaver og Birgittes prestasjoner i den nasjonale leseprøven for 2009	58
Tabell 23: Prosentvis fordeling over oppnådde, riktige svar for Birgitte på oppgaver som reflekterer ulike forståelsesaspekt i den nasjonale leseprøven for 2009	59

TABELLER

Tabell 24: Prosentvis fordeling over oppnådde, riktige svar for Birgitte i det enkelte oppgaveformatet i den nasjonale leseprøven for 2009	60
Tabell 25: Prosessdata i en tidslinje og tid brukt totalt (minutter) for Birgitte under lesing av teksten "Hva er en orkan?"	61
Tabell 26: Kjennetegn på oppgaver, prosessdata i en tidslinje, og antall riktige svar for Birgitte i oppgavesettet til teksten "Hva er en orkan?"	61
Tabell 27: Prosentvis fordeling over prosessdata i en tidslinje i besvarelse av oppgaver til teksten "Hva er en orkan?". De fire elevene samlet	64
Tabell 28: Prosessdata i en tidslinje og tid brukt totalt (minutter) under lesing av teksten "Hva er en orkan?". De fire elevene samlet	65
Tabell 29: Prosentvis fordeling over oppnådde, riktige svar på oppgaver som reflekterer ulike forståelsesaspekt i den nasjonale leseprøven for 2009. De fire elevene samlet	68

VEDLEGG

- 1: Instruksjon til spørreskjema om lesemotivasjon
- 2: Instruksjon til lytteprøven
- 3: Instruksjon til vokabularprøven
- 4: Instruksjon til prospektivt intervju
- 5: Instruksjon til registrering av øyebevegelser
- 6: Instruksjon til retrospektivt intervju
- 7: Spørreskjema til lesemotivasjon
- 8: Vokabularprøve
- 9: Intervjuguide prospektivt intervju
- 10: Intervjuguide retrospektivt intervju
- 11: "Hva er en orkan?"
- 12: Oppgavesett til teksten "Hva er en orkan?"
- 13: Tekniske detaljer til oppgavesettet
- 14: Gjennomsnitt, standardavvik og prosentil for hele utvalget i forhold til lesemotivasjon
- 15: Gjennomsnitt, standardavvik og prosentil for hele utvalget på lytteprøven
- 16: Gjennomsnitt, standardavvik og prosentil for hele utvalget i 5. klasse på vokabularprøven
- 17: Gjennomsnitt, standardavvik og prosentil og vanskegrad for hele utvalget i 6. klasse på vokabularprøven
- 18: Informasjonsskriv del 1
- 19: Informasjonsskriv del 2
- 20: Samtykkeskjema NSD og ekstra tillatelse
- 21: Samtykkeskjema fra foresatte

1.0 INNLEDNING

1.1 *Tematikk og forskningsspørsmål*

For å kunne konstruere dyp forståelse i tekster, og for å kunne lese med engasjement over lengre tid, fordrer dette en strategisk, motivert, kunnskapsrik og sosial interaktiv leser (Baker, Dreher, & Guthrie, 2000). I følge Baker, Dreher, og Guthrie (Ibid) søker den strategiske leseren etter informasjon, hun stiller spørsmål til teksten, og overvåker egen forståelse. Den motiverte leseren leser på eget initiativ, og er læringsorientert (Ames, 1992). Den motiverte leseren har også tiltro til egen læringskapasitet til å mestre nye leseaktiviteter (Zimmerman, 2000). I tillegg utviser den motiverte leseren stor grad av utholdenhet overfor vanskelige situasjoner, og hun tar i bruk effektive lesestrategier for å overkomme utfordringer (Guthrie & Wigfield, 2000, 2005). Den kunnskapsrike leseren søker etter å lære nye ting, og integrerer bakgrunnskunnskap med tekstnær informasjon i møtet med teksten (Baker, Dreher, & Guthrie, 2000). En sosial interaktiv leser er samarbeidsvillig, og hun både deler og tilegner seg kunnskap i samarbeid med andre elever (Ibid). Guthrie, Wigfield, og Perencevich (2004) uttrykker imidlertid at disse prosessene ikke utvikler seg automatisk. Læreren må legge til rette for at eleven skal kunne tilegne seg ny kunnskap, og mestre stadig nye leseaktiviteter. Eleven blir gitt gradvis mer ansvar for egen læring, til hun til slutt overtar ansvaret for egen læringsprosess overfor nye leseaktiviteter. Den sosiale konteksten hvor læringen skjer framstår som vesentlig for å kunne utvikle kognitive ferdigheter og motivasjon hos elevene, samt vilje til å lære ny kunnskap (Ibid). I denne studien er hensikten imidlertid å undersøke de kognitive prosesser som kan oppstå i en leseforståelsesprosess under lesing og etterfølgende oppgavebesvaring. Jeg velger dermed å konsentrere meg om hva den strategiske og motiverte leseren gjør før- og under lesing for å forstå fagtekster spesielt.

Tidligere studier indikerer at det er et forhold mellom motivasjon og leseforståelse (for en oppsummering, se Miller & Faircloth, 2009). I en studie foretatt av Anmarkrud og Bråten (2009) leste et utvalg elever ifra 9. klasse tekster i samfunnsfaget, og besvarte tilhørende oppgaver i et flervalgsformat ("Multiple choice"). Korrelasjonsanalysene¹ indikerer at det var signifikant samvariasjon mellom både "value" og leseforståelse, og også mellom "expectancy" og leseforståelse. Når det ble kontrollert for strategibruk i regresjonsanalysen²,

¹ Korrelasjonsanalyse blir brukt for å beskrive styrken og retningen av et lineært forhold mellom to variabler (Pallant, 2007: 126).

² Regresjonsanalyse viser her til en teknikk som kan brukes for å undersøke forholdet mellom en avhengig variabel (leseforståelse), og en rekke uavhengige variabler (for eksempel strategibruk, expectancy, og value.).

var expectancy imidlertid ikke en signifikant prediktor av skårer i leseforståelse (Anmarkrud & Bråten, 2009). Expectancy-komponenten viser til en persons forventning om mestring til å gjøre det bra på en domenespesifikk oppgave. Komponenter som inngår i value-aspektet er et uttrykk for hvor nyttig en oppgave vurderes til å være, hvor viktig det er for en person å gjøre det bra på oppgaven, og hvor interessant oppgaven virker (Andreassen, 2008; Eccles & Wigfield, 2000). Komponentene mestringsforventning og tiltro til egne ferdigheter undersøkes og operasjonaliseres ofte på samme måte (Andreassen, 2008). Det er da nærliggende å anta at grad av tiltro til egne leseferdigheter også kan ha betydning for leseforståelse, mediert gjennom lesestrategier i bruk.

Pressley og Afflerbach (1995) har foretatt studier av hva strategiske lesere gjør for å forstå fagtekster. Det er imidlertid få studier som har undersøkt hva elever som har liten tiltro til egne leseferdigheter gjør for å forstå fagtekster. Studien plasseres derfor faglig, med bakgrunn i manglende forskning på feltet. Denne oppgaven omhandler fire elever som har ulik grad av tiltro til egne leseforståelsesferdigheter og ulik leseforståelse. Elevene kommer først til å lese en spesifikk fagtekst, deretter har de mulighet til å relese samme teksten i besvarelse av åtte oppgaver som har stigende vanskegrad. Hensikten med studien er å undersøke hva som skjer i selve møtet mellom leseren og teksten i en leseforståelsesprosess.

I den senere tid er det flere studier som har forsøkt å utforske kognitive prosesser under lesing og besvaring av oppgaver (se blant annet Campbell, 2005; Langer, 1987; Pressley & Afflerbach, 1995). Studiene nevnt overfor benyttet seg av verbal rapportering ("verbal-reports") for å undersøke leseforståelsesprosessen. Verbal rapportering åpner opp for unik tilgang til hva og hvordan elevene tenker under tekstprosessering og oppgavebesvaring. Jeg ønsket imidlertid ikke å intervensere under selve leseforståelsesprosessen. Andre studier har benyttet metodologien øyebevegelsesregistrering for å fange opp hvor eleven retter oppmerksomhet i teksten som et uttrykk for kognitive prosesser (se blant annet Rayner, 1998; Strömquist, 2009; Solheim & Uppstad, 2010). Denne metodologien åpner opp for å kunne følge leseforståelsesprosessen i sann tid. Det er imidlertid ikke påvist et direkte forhold mellom hvor øyet ser, og hva hjernen tenker (Campbell, 2005). For å kunne nærme meg leseforståelsesprosessen fra ulike vinklinger, valgte jeg å benytte triangulerende datakilder. Jeg benyttet et prospektivt intervju for å få kjennskap til elevenes kunnskap om lesestrategier.

Hensikten er å undersøke i hvilken grad hver enkelt av de uavhengige variablene, predikerer den avhengige variabelen (se Pallant, 2007, 146, 147).

Deretter benyttet jeg metodologien registrering av øyebevegelser i hovedsak som utgangspunkt for et retrospektivt intervju. Elevenes refleksjoner rundt egen leseforståelsesprosess under lesing og oppgavebesvaring tok utgangspunkt i konkrete øyedata.. Med bakgrunn i problemområde, og interesse for hva som skjer i møtet mellom leser og tekst, valgte jeg å operere med følgende forskningsspørsmål;

- *I hvilken grad finnes det forskjeller mellom de elevene som har høy- versus lav tiltro til egne leseforståelsesferdigheter, med tanke på hvordan de leser og arbeider med leseoppgaver av ulik vanskegrad og kompleksitet?*

For å kunne belyse og besvare dette overordnede forskningsspørsmålet på en grundig måte, valgte jeg å dele inn, og drøfte empiriske funn i relevante underpunkter. Deretter sammenfattet jeg funnene, og belyste det overordnede forskningsspørsmålet. Tidligere studier indikerer at elever som har liten tiltro til egne leseferdigheter ikke klarer å yte maksimalt i vanskelige situasjoner, og at de trekker seg tilbake ifra vanskelige lesesituasjoner (Guthrie & Wigfield, 2005; Zimmerman, 2000). Et mål med denne oppgaven var å sette fokus på selve leseforståelsesprosessen til de fire elevene. Dette for å kunne fange opp hva og hvordan de leste og arbeidet med vanskelige og komplekse leseoppgaver.

1.2 Definisjon av sentrale begreper

I dette kapitlet redegjør jeg kort for sentrale begreper som inngår i oppgaven. I tillegg avgrensar jeg studiens fokus og tematisering til å gjelde motivasjon, og tiltro til egne leseforståelsesferdigheter spesielt. Det rettes fokus mot den motiverte og strategiske leseren spesielt.

1.2.1 Leseforståelse

Et sentralt begrep i denne oppgaven er leseforståelse. Innenfor leseforskning og leseteori finnes det flere tilnærminger til lesing og leseforståelse (for en oppsummering, se Alexander & Fox, 2004). Bråtens (2007a, c) syn på leseren som aktiv og skapende for å lese med forståelse, egner seg godt for studiens formål. Bråten (2007a) definerer leseforståelse som: ”[...] å utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst” (Ibid: 11). Definisjonen viser til at leseren først må hente ut mening som ligger i teksten. Leseren må da finne fram til informasjon som er eksplisitt framstilt i teksten og/eller lokalisere informasjon fra ulike steder i teksten. For å forstå teksten på et dypere nivå, må leseren i tillegg konstruere mening i teksten. Overfor noen leseoppgaver må leseren trekke slutninger mellom relevant

bakgrunnskunnskap og tekstnær informasjon. Andre ganger er det nødvendig at leseren trekker slutninger mellom ulike steder i teksten. Bråten (2007a, c) poengterer også at lesingen skjer innenfor en bestemt kontekst, og at lesingen ikke skjer utelukkende i leserens hode. Men med bakgrunn i oppgavens omfang, og det forskningsspørsmålet jeg opererte med, ble fokus i hovedsak rettet mot de kognitive tankeaktiviteter og prosesser som kan oppstå i en leseforståelsesprosess.

1.2.2 Lesemotivasjon

Kognitive ferdigheter og kunnskap er avgjørende for å interagere med teksten på et dypere plan. Men et rent kognitivt perspektiv kan ikke forklare hvorfor lesere ikke alltid gjør optimal bruk av egne kognitive ferdigheter, eller hvorfor de ikke velger å engasjere seg i leseaktiviteter av egen vilje. Guthrie og Wigfield (2000) uttrykker at:

It is likely that motivational processes are the foundation for coordinating cognitive goals and strategies in reading [...] if a person is intrinsically motivated to read and believes she is a capable reader, the person will persist in reading difficult texts and exert effort in resolving conflicts and integrating text with prior knowledge.

(Ibid: 408).

Personer som er motiverte for å lese utviser større utholdenhet for å lese og besvare komplekse leseoppgaver. I tillegg maksimerer motiverte lesere kognitiv aktivitet for å konstruere dyp mening i teksten de leser, dersom de møter på utfordringer (Ibid; Guthrie & Wigfield, 2005).

1.2.3 Tiltro til egne leseforståelsesferdigheter

Banduras (1997) begrep om ”self-efficacy” inngår som et sentralt begrep i motivasjonsforskning, og begrepet går på tvers av flere motivasjonsteorier (se blant annet Eccles & Wigfield, 2000; Schunk & Zimmerman, 1997; Zimmerman, 1995).

Bandura (1997) knytter begrepet ”self-efficacy” opp mot et spesifikt domene, og opererer med følgende definisjonen av ”self-efficacy”.

Individuals`confidence in their ability to organize and execute a given course of action to solve a problem or accomplish a task

(Ibid: 3).

I tillegg uttrykker Bandura (1986) at:

It is concerned not with the skills one has but with judgments of what one can do with whatever skills one possesses

(Ibid: 391).

Det er vanskelig å omsette Banduras (1997) begrep om "self-efficacy" til godt norsk. Solheim (in press) har brukt det norske begrepet *tiltro til egne leseferdigheter* ("reading-efficacy") i tilknytning til domenet lesing, og det er dette begrepet jeg kommer til å bruke videre. I tillegg knytter jeg begrepet opp mot å *forstå* spesifikke tekster.

1.2.4 Kunnskap om strategisk lesing

Med bakgrunn i studiens formål er det relevant å undersøke i hvilken grad det er forskjeller mellom informantene i forhold til kunnskap om strategisk lesing. Guthrie og Taboada (2004) deler inn kunnskap om lesestrategier i tre strategivariabler. 1) Deklarativ kunnskap om lesestrategier viser til teoretisk kunnskap om hvilke lesestrategier som finnes. 2) På en annen side refererer prosedural kunnskap om lesestrategier til hvordan en tar i bruk ulike lesestrategier. 3) Den tredje strategivariabelen er kunnskap om betingelser for når en skal bruke en viss strategi (Ibid). Med bakgrunn i studiens fokus og det forskningsspørsmålet jeg opererte med, la jeg ikke videre vekt på den sistnevne kunnskapsformen i denne oppgaven.

1.2.5 Leseadferd

Det finnes ulike tilnærminger til leseforståelsesstrategier innenfor ulike fagområder og teoretiske tradisjoner. Det pågår eksempelvis faglige diskusjoner i forhold til om lesestrategier er bevisste eller delvis bevisste, kognitive handlinger (se blant annet Afflerbach, Pearson & Paris, 2008; Kullbrandstad, 2003; Pressley & Hilden, 2006). Det er stor enighet blant ulike fagfelt at kognitive strategier krever stor grad av oppmerksomhet. Det som diskuteres er hvorvidt lesestrategier kan, og bør utvikles til å bli mer automatiserte (Pressley & Hilden, 2006). Med utgangspunkt i fokus for studien og det forskningsspørsmålet jeg valgte, tok jeg utgangspunkt i Pressley og Hildens (Ibid) definisjon på lesestrategier. Pressley og Hilden (Ibid) betrakter lesestrategier som "[...] composed of cognitive operations over and above the processes that are natural consequences of carrying out the task, ranging from one such operation to a sequence of interdependent operations. Strategies achieve cognitive purposes [...] and are potentially conscious and controllable activities" (Ibid: 512). Pressley og Hilden (2006) uttrykker imidlertid at lesestrategier ikke opererer på et helt ubevisst plan, og de

betrakter lesestrategier som potensielt bevisste og kontrollerbare operasjoner. Når den praktiske utfordringen er påpekt, kommer jeg ikke til å gjøre et videre poeng av hvorvidt lesestrategier foregår som bevisste, eller potensielt bevisste handlinger hos de fire elevene som deltar i denne studien.

1.3 Beskrivelse av oppgavens oppbygning

I teoridelen kommer jeg til å trekke veksler på teori og forskning som angår motivasjon, leseforståelse og lesestrategier. Jeg kommer til å ta utgangspunkt i antagelsen om at forholdet mellom motivasjon og leseforståelse, kan være mediert gjennom lesestrategier i bruk (Anmarkrud & Bråten, 2009). Videre kommer jeg til å presentere noen faktorer som empirisk er antatt å påvirke de kognitive prosesser som kan oppstå underveis i en leseforståelsesprosess. Teoridelen kommer derfor til å være todelt. I den første delen av det teoretiske rammeverket, som også er størst, forsøker jeg å plassere studien faglig innenfor en større forståelsesramme rundt leseforståelse. Jeg kommer til å ta utgangspunkt i Guthrie og Wigfields (1999) ”Motivational-cognitive model of reading”. Jeg kommer også til å trekke fram studier som kan bidra til å synliggjøre et forhold mellom motivasjon og leseforståelse, og tiltro til egne leseferdigheter og leseforståelse spesielt. Videre kommer jeg til å presentere studier som har vist et forhold mellom leseadferd og leseforståelse. Jeg velger å kategorisere lesestrategier i en førlesingsfase, og under selve lesingen (Kullbrandstad, 2003). Dette fordi jeg ønsket å undersøke hvilke tankeaktiviteter som forekom før og under lesing, og under oppgavebesvaring hos de fire elevene som deltok i denne studien. I den andre delen av det teoretiske rammeverket kommer jeg til å presentere enkelte faktorer som kan bidra til å komplisere en leseoppgave. Avslutningsvis i teoridelen gir jeg en kort oppsummering av hva den strategiske og motiverte leseren gjør for å forstå fagtekster.

I metodekapittelet blir studiens metodologiske tilnærming redegjort for. Med bakgrunn i studiens fokus og valg av forskningsspørsmål, benyttet jeg triangulerende datakilder. Det er imidlertid en kvalitativ tilnærming som gis forrang. Denne studien kategoriseres som en sammensatt singlecase studie. Videre gir jeg en kort oppsummering av prosedyre for utvelging av informanter på gruppenivå, og utvikling av instrumenter brukt på individnivå. Jeg kommer også til å redegjøre kort for hvordan jeg har behandlet og analysert data.

Avslutningsvis i metodedelen kommenterer jeg studiens troverdighet, pålitelighet, generaliserbarhet, og forskningsetiske refleksjoner i tilknytning til prosjektet.

I resultatdelen presenterer jeg og analyser studiens empiriske resultater, med tanke på å kunne belyse og besvare forskningsspørsmålet. Resultatene blir strukturert i forhold til det enkelte case.

I drøftingsdelen drøfter jeg de empiriske resultatene i lys av den teoretiske gjennomgangen. Deretter foretar jeg en kort oppsummering av studiens styrker og begrensninger, før jeg utleder mulige pedagogiske konsekvenser fra studiens funn. Jeg kommer også til å peke på behovet for videre forskning. Avslutningsvis sammenfatter jeg studiens funn, og kommer med noen avsluttende kommentarer.

2.0 TEORI

Hensikten med denne studien er å undersøke hvordan fire elever som har høy- versus lav tiltro til egne leseforståelsesferdigheter leser og arbeider med leseoppgaver av ulik vanskegrad og kompleksitet. Teoridelen er derfor delt inn i to deler i denne oppgaven. I den første delen, som også er størst, er hensikten i hovedsak å plassere den strategiske og motiverte leseren innenfor en større forståelsesramme rundt leseforståelse. Jeg kommer da til å ta utgangspunkt i Guthrie og Wigfields (1999) ”Motivational-cognitive model of reading”. Jeg trekker også fram forskning som kan synliggjøre hvordan forholdet mellom motivasjon og leseforståelse, kan være mediert gjennom lesestrategier i bruk, og kommer i tillegg til å presentere forskning som gir indikasjoner på hva den strategiske og motiverte leseren gjør for å forstå fagtekster. I den andre delen av teoridelen er hensikten først og fremst å belyse hva det innebærer at en leseoppgave kan være vanskelig og kompleks. I denne sammenhengen kommer jeg nærmere inn på enkelte utfordringer leseren kan møte under lesing av fagtekster, og i besvarelse av oppgaver i forlengelse av tekstlesing.

2.1. *Motivational-cognitive model of reading*

Modellen til Guthrie og Wigfield (1999) gir en oversikt over hva den motiverte og strategiske leseren gjør for å forstå fagtekster. Den strategiske leseren er aktiv, og tar i bruk kontekstuelle holdepunkter i teksten for å forberede lesingen (Ibid). I tillegg er den aktive leseren i stand til å lokalisere informasjon fra ulike steder i teksten. Hun trekker også slutninger for å kunne forstå tekstens meningsinnhold. Guthrie og Wigfield (2005) uttrykker imidlertid at en person ikke nødvendigvis gjør optimal bruk av egne kognitive forutsetninger i møte med komplekse leseoppgaver. Dette synet er i tråd med at lesere som har liten tiltro til egne ferdigheter i enkelte lesesituasjoner ikke klarer å yte optimalt, fordi krav ved situasjonen underminerer personens tiltro til å løse oppgaven med suksess (Bandura, 1997). Jeg benytter her Banduras begrep om ”self-efficacy” på lesedomenet. Fordi lesing er en aktivitet som krever innsats og utholdenhet, framstår derfor motivasjon som en viktig drivkraft for å velge lesing som aktivitet, og for å sette i gang lesingen (Guthrie & Wigfield, 2000). Tidligere studier tyder på at motiverte lesere utviser større utholdenhet og innsats i utfordrende situasjoner, og at de har læring som siktemål (Ames, 1992; Guthrie & Wigfield, 2005).

2.2 Lesemotivasjon og leseforståelse

Det er synliggjort forskning som indikerer et forhold mellom motivasjon, leseforståelse og omfanget av lesing. Motiverte lesere leser mange og varierte bøker med ulikt formål, og skaper lesesituasjoner som legger til rette for at de kan engasjere seg i lesingen over lengre tid (Baker & Wigfield, 1999; Guthrie, Wigfield, Metsala, & Cox, 1999). Guthrie og Wigfield (2000) uttrykker at selv-generert læring eksponerer lesere for erfaringer som tilsvarer flere års praksis, og økt læringspraksis øker også kvalitet ved utbytte av læringsaktiviteter. Det kan imidlertid virke som det i amerikanske skoler er en generell tendens til synkende motivasjon utover i mellomtrinnet, både når det gjelder tiltro til egne ferdigheter ("self-efficacy") og indre motivasjon (Eccles, Wigfield & Schiefele, 1998). I norsk sammenheng har Anmarkrud (2009) foretatt en undersøkelse av læreres undervisningspraksis i norske klasserom i forbindelse med avhandlingen, *Undervisning i lesestrategier og utvikling av lesemotivasjon på ungdomstrinnet. En klasseromsstudie av fire norsklæreres arbeid med forklarende tekst*. Funn fra studien til Anmarkrud (Ibid) tydet på at det totalt i observasjonsperioden (16 timer), ble observert lite motivasjonelt arbeid i klasserommene til de lærerne som deltok i studien (Ibid). I tillegg indikerte studiens funn at få eller ingen lærere hadde kunnskap om lesestrategier, og heller ikke erfaring i å undervise eksplisitt i lesestrategier for å utvikle leseforståelse og lesemotivasjon hos elevene. Tidligere studier har synliggjort at eksplisitt undervisning i lesestrategier har betydning for utvikling av leseforståelse og lesemotivasjon (se blant annet Baker, Dreher, & Guthrie, 2000; Guthrie, Wigfield, & Perencevich, 2004).

2.3 Tiltro til egne leseforståelsesferdigheter og leseforståelse

Tiltro til egne ferdigheter påvirker motivasjon direkte. Personer som har stor tiltro til egne ferdigheter jobber hardere, har høyere grad av utholdenhet i vanskelige situasjoner, og fortsetter å velge utfordrende aktiviteter. Den samme tendensen synes ikke å gjøre seg gjeldende for elever som har liten tiltro til egne ferdigheter (Bandura, 1997; Schunk & Zimmerman, 1997; Zimmerman, 1995). De nevnte studiene overfor undersøker ikke tiltro til egne leseferdigheter spesifikt, men jeg velger å anvende teori om "self-efficacy" på lesedomenet. Tiltro til egne leseferdigheter har i tillegg indirekte betydning for motivasjon, gjennom mestringserfaringer med stadig vanskeligere tekster (Zimmerman, 2000). Andre studier har derimot synliggjort at det kan være et forhold mellom mestringsforventning og leseforståelse, mediert gjennom elevenes strategibruk. Anmarkrud og Bråten (2009) foretok

en studie rettet mot et utvalg elever i 9. klasse. Hensikten med studien var å undersøke forholdet mellom lesemotivasjon og leseforståelse. Elevene skulle lese tekster i samfunnsfaget, og besvare oppgaver knyttet til tekstene i et flervalgsformat ("Multiple choice"). Korrelasjonsanalysene indikerer at det var signifikant samvariasjon mellom både "value" og leseforståelse, og mellom "expectancy" og leseforståelse. Når det ble kontrollert for strategibruk i regresjonsanalysen, viste det seg at "expectancy" imidlertid ikke var en signifikant prediktor av skårer i leseforståelse. Det er derfor nærliggende å anta at også tiltro til egne ferdigheter og strategibruk kan ha overlappende trekk som slår ut i regresjonsanalyser. Dette i lys av at mestringsforventning og tiltro til egne ferdigheter ofte blir undersøkt, og operasjonalisert på samme måte (Andreassen, 2008).

Almasi (2003) sier at bruk av overflatestrategier over lengre tid bidrar til at elever får mindre læringspraksis i å forstå spesifikke teksttyper, noe som også påvirker læringsutbyttet av den enkelte leseaktiviteten negativt. Schunk (1983) har undersøkt betydningen av positiv feedback fra lærer rettet mot elever som har liten tiltro til egne ferdigheter. Studien indikerer at når elever opplever progresjon i prestasjoner vil positiv feedback fra lærer rettet mot kognitive ferdigheter, styrke elevenes tiltro til egen læringskapasitet. Dette i motsetning til når positiv feedback var rettet mot egen innsats og hardt arbeid (Ibid). Slike funn kan peke i retning av at elever som har liten tiltro til å løse en bestemt oppgave attribuerer prestasjoner til stabile ferdigheter, og har som resultat liten tiltro til at egen innsats kan påvirke prestasjoner (Weiner, 1985).

2.4 Leseadferd og leseforståelse

Forskning viser at strategibruk har positiv betydning for leseforståelse (for en oppsummering, se Pintrich, 2000). Lesere opparbeider seg imidlertid ikke operativ kompetanse i å forstå tekster på egen hånd. Strategier utvikles og internaliseres over tid, gjennom eksplisitt undervisning i lesestrategier, og modellering av lesestrategier i bruk (Baker, Dreher, & Guthrie, 2000; Guthrie, Wigfield, & Perencevich, 2004). Gjennom positive mestrings erfaringer med å forstå stadig vanskeligere tekster, i ulike lesesituasjoner, bygges det opp en "taus" kunnskap om lesestrategier (Skaftun, 2009). Ved å ta i bruk denne kunnskapen i interaksjon med fagtekster, øker sannsynligheten for et større samsvar mellom individets beslutningstaking, og de krav som lesesituasjonen setter (Dreyfus, 1996; Skaftun, 2009). Teori om hva den strategiske leseren gjør for å forstå fagtekster er relevant i denne

studien. Dette fordi tidligere studier indikerer at elever som har liten tiltro til egne leseferdigheter er lite utholdene, og utviser liten innsats overfor vanskelige oppgaver eller leseaktiviteter (Zimmerman, 2000).

2.5 Leseadferd før lesingen

Ulike lesestrategier kan kategoriseres innenfor førlesingsfasen (Kullbrandstad, 2003). Jeg kommer til å trekke fram følgende faktorer, fordi forskning indikerer at disse faktorene er av avgjørende betydning for å kunne lese med forståelse (Andreassen, 2006, 2008; Cromley & Azevedo, 2007; Farr, Pritchard, & Smitten, 1990; Pressley & Afflerbach, 1995).

- Kontekstuelle holdepunkter i teksten
- Aktivering av bakgrunnskunnskaper
- Formålet med lesingen

2.5.1 Kontekstuelle holdepunkter i teksten

Kullbrandstad (2003) sier at hensikten med førlesingsfasen er at elevene skal forberedes på den konkrete teksten de skal lese. Ved å kikke på overskrifter og bilder før hun begynner å lese i teksten, kan eleven forberede lesingen. Leseren får dermed en pekepinn om hva teksten handler om, og hva hun kan forvente seg av teksten. Andreassen (2006) har foretatt en studie der elever i 5. klasse ble forelagt en overskrift, og et bilde med tilhørende bildetekst. Elevene skulle skrive ned hva de trodde teksten handlet om, med bakgrunn i de ledetråder overskrifter og bilder kunne gi. Strategikompetanse ble vurdert ut ifra om elevene foregrep tekstinformasjon, med utgangspunkt i sentrale fagbegreper. Det var på forhånd satt opp sentrale begreper som det skulle være mulig å slutte seg til, på bakgrunn av den informasjonen overskrifter og bilder kunne gi. Funn fra studien til Andreassen (ibid) indikerer at det forelå forskjeller i strategibruk blant de elevene som gjorde det bra og mindre bra på leseprøven. En antagelse var at de elevene som gjorde det bra på leseprøven aktiverte relevante bakgrunnskunnskaper om emnet, og integrerte egen kunnskap med informasjon ifra overskrift og bilde (Ibid). Andreassen (Ibid) undersøkte imidlertid ikke tiltro til egne leseferdigheter, men forskning om hvordan aktive lesere forbereder lesingen er relevant i den foreliggende studien. Dette med tanke på at den fagteksten elevene leste i denne studien inneholdt flere sentrale fagord, og i tillegg informative over- og underoverskrifter.

2.5.2 Aktivisering av bakgrunnskunnskaper

Flere forskere trekker fram bakgrunnskunnskap som viktig for meningskonstruksjon i fagtekster (Bråten, 2007b; Cromley & Azevedo, 2007; Samuelstuen & Bråten, 2005). Indirekte viser forskning at mange elever ikke er klar over at de har relevante bakgrunnskunnskaper, noe som vil påvirke de lesestrategiene som tas i bruk i tekstprosesseringen (Cromley & Azevedo, 2007). Tidligere studier indikerer at aktive lesere aktiverer relevant bakgrunnskunnskap før- og under lesing, og opparbeider seg dermed erfaring i å skape mening i teksten (Andreassen, 2006; Guthrie & Taboada, 2004). Studiene som presenteres overfor undersøger ikke tiltro til egne leseferdigheter eksplisitt. Studiene kan likevel bidra til å belyse at for å kunne lese med forståelse, må leseren også skape mening i teksten (jf Bråten, 2007a, c). Dette krever hardt arbeid og en motivert leser (jf Guthrie & Wigfield, 1999, 2000; Zimmerman, 2000).

2.5.3 Formålet med lesingen

Hvilke lesestrategier som er passende må til enhver tid sees i sammenheng med formålet med lesingen, ulike lesesituasjoner, og ulike teksttyper (Hamre, 2009). Farr, Pritchard, og Smitten (1990) undersøkte strategibruk hos et utvalg universitetsstudenter i besvarelse av flervalgsoppgaver. Studien indikerer at studentene leste teksten på ulike måter under førstegangs gjennomlesing, og under oppgavebesvaring. Funn fra studien tydet også på at studentene tok i bruk flere strategier i besvarelse av oppgavene (Ibid). Annen forskning synliggjør også at formålet med lesingen har betydning for leseadferd. Solheim og Uppstad (2010) har foretatt en studie der et utvalg elever i 7. klasse leste og besvarte oppgaver knyttet til en multimodal tekst. Elevene leste først teksten, deretter hadde de mulighet til å relese den samme teksten i besvarelse av oppgavene. Solheim og Uppstad (Ibid) undersøkte hvilke tekstdeler elevene rettet visuell oppmerksomhet mot i besvarelse av spørsmålene. Studien indikerte at de elevene som besvarte oppgaven riktig enten hadde en grundig førstegangs gjennomlesing av teksten, eller de integrerte informasjon ifra illustrasjon og verbaltekst. Studiene presentert overfor undersøkte imidlertid ikke tiltro til egne leseferdigheter eksplisitt, men synliggjør at formålet som er satt for lesingen har betydning for strategibruk. Elevene i denne studien leste også én fagtekst med ulike betingelser for lesingen. Det er også foretatt forskning som gir indikasjoner på at strategiske lesere varierer lesefarten alt etter om tekstene de leser vurderes som lette eller vanskelige (Guthrie & Taboada, 2004; Pressley & Afflerbach, 1995). Samtidig er strategiske lesere også selektive i hvilke lesestrategier de tar i bruk for å støtte egen forståelse, i tråd med målet for lesingen (Ibid).

2.6 Leseadferd under selve lesingen

Leserens kjennskap til vokabular og fagbegreper, ferdigheter i inferensdanning, og kunnskap om sjangere og struktur er faktorer som det er antatt har betydning for meningskonstruksjon under lesing (Alderson, 2000; Paris & Hamilton, 2009; Reichenberg, 2000, 2009). Jeg velger imidlertid å ta for meg punktet om sjanger og struktur i punkt 2.7.1, fagteksten som sjanger. I tillegg vil punktet om inferensdanning bli redegjort for i punkt 2.7.2.1, ulike lesemåter.

2.6.1 Vokabular og fagbegreper

Begrepsforståelse og elevens ordforråd er relatert til leserens evne til å forstå tekster (Paris & Hamilton, 2009). I så måte er kjennskap til vokabular av betydning i denne studien, med tanke på at meningskonstruksjon må ta utgangspunkt i sentrale fagord i teksten. Ved innlæring av nye begreper kan ”gamle” begreper utvides eller endres i form av å bli overordnede eller underordnede begreper i et større betydningssystem, *skjemata* (Anderson & Pearson, 1984; Høigård, 1999). Forskning indikerer at kjennskap til vokabular både kan ha en direkte og en mer indirekte betydning for leseforståelse. Cromley og Azevedo (2007) har foretatt studier av 9-åringer der kjennskap til vokabular var en statistisk signifikant prediktor av skårer i leseforståelse. Cromley og Azevedo (Ibid) uttrykker videre at en person ikke vil forstå tekstens meningsinnhold, dersom det er mange fagbegreper i teksten som virker uforståelige. Cain, Oakhill, og Lemmon (2004) påpeker at vokabular er en viktig komponent ved, men ikke en forutsetning for å kunne lese med forståelse. Leseren kan oppklare vanskelige ord med bakgrunn i støtte i kontekst, spørre om hjelp, og/eller dele opp ordet i mindre deler (*morfemer*, språkets minste betydningsbærende enheter, se Elbro, 2006). Studiene presentert i denne teoridelen synliggjør at for å kunne lese med forståelse krever dette en strategisk og motivert leser. Leseren kan for eksempel møte på ulike utfordringer under lesing og oppgavebesvaring, og ulike faktorer kan dermed bidra til å komplisere en leseoppgave.

2.7 Den vanskelige og komplekse leseoppgaven

Guthrie og Wigfield (2005) antar at elever som har liten tiltro til egne leseferdigheter trekker seg tilbake ifra leseoppgaver de betrakter som vanskelige. Dette fordi: ”[...] if a reading assessment has a high level of complexity, students` sustained effort, avoidance of distractions, and commitment to completing tasks successfully, are likely to contribute to successful performance” (Ibid: 201). Men hva er en kompleks ”leseoppgave”? En leseoppgave kan innebære ulike ting. For eksempel kan det å lese en spesifikk tekst være en

leseoppgave. En leseoppgave kan også være å lese en tekst på en spesifikk måte, eller å besvare oppgaver i forlengelse av tekstlesing. En rekke faktorer kan bidra til å gjøre ”leseoppgaven” mer kompleks. I følge Laberg (2006) og Reichenberg (2000) er fagtekster ofte konsentrert i språk, innhold og form. Fagtekster som har mange ”hull”, eller svak kausalitetsbinding fordrer at leseren trekker slutninger imellom ulike setninger, og imellom ulike tekstdeler for å kunne skape sammenhenger i teksten (se blant annet Reichenberg, 2000). Studier foretatt av Bandura (1997) indikerer at enkelte lesere ikke klarer å prestere i tråd med egne kognitive forutsetninger. Dette fordi enkelte situasjoner underminerer personens tiltro til å lykkes med aktiviteten.. Både tekst- og leservariabler kan dermed bidra til å gjøre en tekst vanskelig å lese. Leseren kan også møte ulike utfordringer i besvarelse av oppgaver knyttet til teksten. For å kunne lese med forståelse må leseren både utvinne og konstruere mening i teksten. Oppgaver som for eksempel er benyttet i nasjonale leseprøver gjenspeiler disse lesemåtene (Skaftun & Solheim, under trykking). På denne måten kan ulike måter å forholde seg til teksten på bidra til å gjøre både tekst og oppgaver vanskelige. Jeg kommer til å kategorisere ulike lese måter innunder underkapittelet oppgavenivå, 2.7.2. I tillegg er oppgaveformatet et trekk ved oppgaven som kan bidra til å komplisere en leseoppgave ytterligere (se blant annet Campbell, 2005; Langer, 1987; Solheim, in press).

2.7.1 Utfordringer på tekstnivå – fagteksten som sjanger

Fagtekster har visse likhetstrekk i form av oppbygging og struktur, og for hvordan relasjoner mellom tekstelementer er bundet sammen i teksten (Maagerø, 2002; Selander & Skjelbred, 2004). Det er antatt at ”svake” lesere har større vansker med å kjenne igjen fortellingsstrukturen i tekster enn flinke lesere. Cain og Oakhill (1996) undersøkte i hvilken grad flinke- versus ”svake” lesere hadde like god kjennskap til tekststruktur, og hvilke elementer som bidro til å gjøre en tekst helhetlig. Elevene fikk oppgitt et tema, og de skulle fortelle en historie muntlig. Studien indikerer at de ”svake leserne” ikke hadde en god og klar struktur i fortellingen, og at historien også var lite sammenhengende. Den samme tendensen syntes ikke å gjøre seg gjeldende hos de flinke leserne (Ibid). Det er også foretatt studier som kan tyde på at lite aktive lesere i liten grad bruker kontekstuelle holdepunkter i teksten for å støtte forståelse. Dette til tross for vanskelige ord og/eller uforståelige sammenhenger i teksten (Alderson, 2000; Høien og Lundberg, 1999). Dette i motsetning til den aktive leseren som foretar inferenser for å skape mening i teksten (Pressley & Afflerbach, 1995). Disse studiene undersøker ikke tiltro til egne leseferdigheter. Studiene kan likevel belyse at fagtekster som har svak kausalitetsbinding fordrer utholdenhet og hardt arbeid, for å kunne

lese med forståelse (jf Hamre, 2009; Reichenberg, 2000). Reichenberg (2000) undersøkte i sin doktorgradsavhandling, *Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textversioner*, i hvilken grad elevers leseforståelse endret seg når de fikk lese to originaltekster (pretest), og to bearbejdede versjoner av de to originaltekstene (posttest). I de bearbejdede versjonene var kausalitetsbindinger, og forfatterens stemme gjort mer klar og konsis. Når de svarte på flervalgsspørsmål til teksten, deriblant noen som fordret tolkning og inferensdanning, viste det seg at samtlige elever hadde bedre forståelse når de leste de bearbejdede tekstene.

2.7.2 Utfordringer på oppgavenivå – ulike lesemåter og oppgaveformat

2.7.2.1 Ulike lesemåter

For å kunne lese med dyp forståelse må leseren først utvinne mening, og finne fram til informasjon som er eksplisitt framstilt i teksten. Deretter må leseren også konstruere mening i teksten. Å skape mening kan spenne fra enkle inferenser, til å forstå tekstens meningsinnhold (Bråten, 2007a, c). Oppgaver som er for eksempel er benyttet i nasjonale leseprøver gjenspeiler disse lesemåtene (Skaftun & Solheim, under trykking). Studier foretatt av August, Flavell, og Clift (1984) indikerer at "svake" lesere har vansker med å skille relevant fra urelevant informasjon. Spesielt når de må holde flere informasjonsdeler opp mot hverandre samtidig (Ibid). En antagelse er at denne forskjellen ikke er knyttet til ordlesingsferdigheter, hukommelse av tekstinformasjon, eller intelligens (Ibid). August, Flavell, og Clift (1984) undersøkte ikke tiltro til egne leseferdigheter. For å kunne utvinne mening i teksten er det en forutsetning at leseren leser tekstnært, og jobber strategisk og målrettet (Guthrie & Taboada, 2004, Utdanningsdirektoratet, 2008). Som nevnt i punkt 2.7.1, indikerer studier foretatt av Reichenberg (2000) at mange elever har vansker med å besvare tolknings spørsmål, dersom fagteksten har svak kausalitetsbinding. Det er foretatt studier som indikerer at elever kan utvikle ferdigheter i inferensdanning. Dewitz, Carr, og Patberg (1987) har foretatt en studie av et utvalg elever i 5. klasse der hensikten var at elevene skulle få erfaring i å trekke slutninger mellom multiple trekk ved fagteksten. En gruppe elever ble introdusert for en teknikk som skulle hjelpe elevene til å organisere fagstoffet. En annen gruppe elever fikk opplæring i å knytte bakgrunnskunnskap til tekstinformasjon. Funn fra studien til Dewitz, Carr, & Patberg (ibid) indikerer at den gruppen som fikk opplæring i inferensdanning, også hadde best leseforståelse ved posttest (Ibid). Studien presentert overfor undersøkte ikke tiltro til egne leseferdigheter, men studien kan belyse at inferensdanning har betydning for dyp

meningskonstruksjon i fagtekster. Oppgaver som reflekterer ulike måter å lese på kan dermed by på ulike utfordringer for leseren.

2.7.2.2 Ulike oppgaveformat

I leseprøver konstrueres oppgaver i ulike format. Man skiller gjerne mellom flervalgsoppgaver ("multiple-choice") og åpne oppgaver ("constructed response"). Den mest brukte formen for flervalgsoppgaver består av én oppgave og fire svaralternativer. Flervalgsoppgaven består av ett svaralternativ som er rett, og som kalles *nøkkel*. For å kunne besvare oppgaven riktig må eleven velge denne nøkkelen blant de andre alternativene, *distraktorer* (Skaftun, 2006; Solheim, in press). Andre variasjoner over flervalgsoppgaven er den komplekse flervalgsoppgaven ("complex multiple choice"). Denne flervalgsoppgaven kan for eksempel innebære at eleven skal ta stilling til om en rekke utsagn er rett eller feil (Ibid). På åpne oppgaver må eleven selv formulere egne, skriftlige svar. Det er vanlig å skille mellom åpne oppgaver som krever korte svar, og åpne oppgaver som krever lengre og utbygde svar (se blant annet Alderson, 2000; Solheim, in press; Skaftun, 2006). I det oppgavesettet jeg har brukt opererer jeg med både flervalgsoppgaver, komplekse flervalgsoppgaver, og åpne, kortvarsoppgaver (se vedlegg 12). En fordel ved bruk av flervalgsoppgaver er at de er effektive i både tidsbruk og kostnader. For eksempel kan flervalgsoppgaver maskinskåres, noe som er kostnadsbesparende. Flervalgsoppgaver har også én rett fasit, noe som sikrer at svar fra en stor gruppe kan skåres likt (reliabilitet). Skåringskriterier har for eksempel vært et argument imot å inkludere åpne oppgaver i leseprøver (Ibid). Skåring av skriftlige svar vil være subjektivt hos ulike vurderere, på tross av at det er utviklet vurderingsveiledninger for skåring av åpne oppgaver (Solheim, in press). En fordel med å inkludere åpne oppgaver er imidlertid at elever i større grad kan ta i bruk egen bakgrunnskunnskap for å forstå teksten (Alderson, 2000; Campbell, 2005). Man kan imidlertid tenke seg at åpne oppgaver kan by på utfordringer for elever i 5. klasse, når de skal formulere skriftlige svar.

Det har i den siste tiden utviklet seg en enighet innenfor leseforskning om at leseprøver bør inkludere flere format. Dette fordi ulike oppgaveformat fordrer ulike problemløsningsstrategier, for å kunne besvare oppgavene riktig. Elevene har da mulighet til å demonstrere forståelse av tekster på ulike måter (se blant annet Alderson, 2000; Campbell, 2005). Det er foretatt studier som indikerer at flervalgsformatet kan by på utfordringer for elever som har liten tiltro til egne leseferdigheter spesielt. Solheim (in press) har foretatt en studie der hensikten var å undersøke forholdet mellom lesemotivasjon og leseforståelse i ulike

oppgaveformat, i et utvalg av 5. klasser. Resultater fra Solheims (Ibid) studie indikerer at komponenten tiltro til egne leseferdigheter ("reading-efficacy") var en unik prediktor for leseforståelse i ulike oppgaveformat. Det ble kontrollert for faktorer som ordlesing, lytteforståelse og non-verbale ferdigheter gjennom regresjonsanalyser. For elever som har liten tiltro til egne leseferdigheter var komponenten tiltro til egne leseferdigheter en unik prediktor av elevers skårer i flervalgsformatet, men ikke i like stor grad av skårer i et åpent format (Ibid). Solheim (Ibid) gjorde en antagelse om at flervalgsoppgaver kan være vanskelig for elever som har liten tiltro til egne leseferdigheter. Solheim (Ibid) undersøkte imidlertid ikke hvordan elevene arbeidet med flervalgsoppgaver. Andre studier har synliggjort at flervalgsformatet kan by på utfordringer for enkelte elever. Langer (1987) har foretatt en studie som indikerer at flervalgsformatet la begrensninger for enkelte elever. Dette fordi enkelte elever foretok kognitive operasjoner som ikke ledet fram til det korrekte svaret, men som Langer mente var logisk gyldige, tatt i betraktning det semantiske innholdet i svaret. Langer (Ibid) har imidlertid ikke undersøkt tiltro til egne leseferdigheter. De to studiene overfor kan imidlertid synliggjøre at oppgaveformatet kan by på utfordringer for enkelte elever. Ulike faktorer på tekst- og oppgavenivå kan hver for seg, eller sammen bidra til å komplisere en leseoppgave. For å kunne lese med forståelse i møte med komplekse leseoppgaver, fordrer dette stor utholdenhet og hardt arbeid hos leseren (jf Guthrie & Wigfield, 2005; Zimmerman, 2000).

2.7.3 Kort oppsummering av hva den motiverte og strategiske leseren gjør for å forstå fagtekster

Den strategiske og motiverte leseren benytter seg av kontekstuelle holdepunkter i teksten for å forberede lesingen. Leseren aktiverer også relevante bakgrunnskunnskaper både før og under lesing (Andreassen, 2006, 2008; Bråten, 2007b; Guthrie & Taboada, 2004; Samuelstuen & Bråten, 2005). Det er også foretatt studier som tyder på at den strategiske og motiverte leseren integrerer bakgrunnskunnskap med tekstnær informasjon, for å utvide tekstens meningsinnhold (Pressley & Afflerbach, 1995). I tillegg kan det virke som lesere som er strategiske og motiverte i større grad velger å eksponere seg for lesesituasjoner som gir faglig læring, og økt læringsutbytte (Guthrie & Wigfield, 1999, 2000). Det er antatt at den strategiske og motiverte leseren involverer seg på et dypt plan under tekstprosesseringen, i motsetning til den lite strategiske og motiverte leseren (Guthrie & Wigfield, 2000). På bakgrunn av studier foretatt av Pressley og Afflerbach (1995), og i tillegg i lys av modellen til Guthrie og Wigfield (1999), vil en strategisk og motivert leser kjennetegnes ved at hun:

- Prøver å skaffe overblikk over tekstens struktur og hva teksten handler om. Den strategiske lesere tar også i bruk de ledetråder som overskrifter, bilder og margord/nøkkelord kan gi.
- Integrerer bakgrunnskunnskap med tekstnær informasjon for å utvide mening og konstruere ny forståelse.
- Varierer lesefarten etter formålet med lesingen, og de krav som lesesituasjonen framsetter.
- Gjenkjenner og gjenkaller viktige ord og ideer i teksten.
- Stiller spørsmål til teksten i hele leseforståelsesprosessen.
- Oppklarer og gjenoppretter leseforståelse.

Sett i lys av hva som ”kjennetegner” den strategiske og motiverte leseren er det nærliggende å anta at i denne studien kommer til de to elevene som har stor tiltro til egne leseforståelsesferdigheter til å utvise stor utholdenhet, og hardt arbeid for å overkomme ulike utfordringer overfor komplekse leseoppgaver (jf Guthrie & Wigfield, 2005).

3.0 METODE

Metodekapittelet vil i hovedsak ta for seg det metodiske grunnlaget for forskningsprosjektet. Jeg benyttet triangulerende datakilder, og forsøkte å nærme meg de kognitive prosesser som kan oppstå i en leseforståelsesprosess fra ulike vinklinger. Innhenting av data har foregått både på gruppe- og individnivå, og datamaterialet har videre blitt bearbeidet og analysert, med tanke på å belyse det forskningsspørsmålet jeg opererte med.

3.1 Valg av forskningsstrategi

Det finnes ulike metoder for å samle inn data om de fenomenene som skal studeres (Ringdal, 2009). Det er vanlig å skille mellom to forskningsstrategier innenfor pedagogisk forskning. Kvantitativ metode bygger på et kunnskapssyn om at sosiale fenomener i stor grad er stabile. På bakgrunn av et slikt kunnskapssyn foretas det gjerne generelle, og objektive målinger av store, representative utvalg av enheter. Kvantitative studier blir gjerne presentert i tall og mengder (Ibid). Forskningsprosessen i kvantitative studier er gjerne teoristyrte, og starter med begreper som forskeren forsøker å avlede hypoteser fra. En fordel med å benytte en kvantitativ strategi er at forskeren kan foreta generaliseringer av resultatene rettet mot en større gruppe enheter (Ibid). En kvalitativ forskningsstrategi tar derimot utgangspunkt i et kunnskapssyn om at individer konstruerer en sosial verden, gjennom handlinger og språket i bruk (Nevøy, 2007; Ringdal, 2009). I kvalitative studier er hensikten i hovedsak få inngående kjennskap til erfaringer hos et mindre utvalg informanter som kan belyse det temaet man vil undersøke. Gjennom det muntlige språket tolker forskeren egen, og andres språklige interaksjon som en hermeneutisk, fortolkende prosess, og forskeren omkoder informantenes erfaringer til skrevet tekst (Nevøy, 2007). En styrke ved bruk av en kvalitativ strategi er at forskeren har større frihet i forhold til innsamling av data underveis. På en annen side knytter det seg imidlertid utfordringer ved troverdighet i tilknytning til kvalitativt datamaterial. Datamaterialet baserer seg i stor grad på kvalitative tolkninger og kodinger hos forskeren. I den foreliggende studien forsøkte jeg å verifisere subjektive tolkninger av intervjudata gjennom bruk av triangulære datakilder (Kvale 1997; Thagaard, 2003).

3.2 *Et sammensatt (embedded) singelcasestudie*

Den foreliggende studien omhandler fire elever som har ulik grad av tiltro til egne leseforståelsesferdigheter. Hensikten med denne studien var å undersøke, og få kjennskap til hvordan de fire elevene leste og arbeidet med leseoppgaver av ulik vanskegrad og kompleksitet. På bakgrunn av at fokus ble rettet mot leseforståelsesprosessen, fant jeg det mest hensiktsmessig å benytte triangulerende datakilder. Dette for å kunne nærme meg leseforståelsesprosessen fra ulike vinklinger. Case-studier er et design som åpner opp for å forklare, beskrive eller utforske ett eller flere fenomener eller tilfeller (Freebody, 2003; Johnsen, 2006). Det brukes gjerne triangulære datakilder for å kunne skape inngående innsikt i det fenomenet som skal studeres (Ibid). I tillegg benyttes case-studier ofte til å samle inn et rikt og detaljert datamaterial i naturlige omgivelser. Case-studier er også godt egnet til å besvare forskningsspørsmål som vektlegger hvordan-spørsmål (Skogen, 2006). På tross av at leseaktiviteter i denne studien foregikk innenfor rammene av en kontrollert lesesituasjon (se punkt 3.6), mener jeg at denne studien kan kategoriseres som en *sammensatt (embedded), casestudie* (Freebody, 2003). Studien er konstruert som ett *enkelt case* av hvordan fire elever som har ulik grad av tiltro til egne leseforståelsesferdigheter leser og arbeider med vanskelige og komplekse leseoppgaver. Flere selvstendige analyseenheter (fire enkeltkasus) blir betraktet som en helhet innenfor studien (Ibid).

3.3 Rekruttering av informanter

Det totale utvalget i den foreliggende studien ble rekruttert fra to små/middelsstore skoler i Rogaland hvor utvalget fordelte seg over tre klasser. Totalt deltok 38 elever i studien. For de elevene som deltok i studien, både på gruppenivå og enkeltvis, leverte foresatte samtykkeskjema på vegne av barnet til lærerne. Tilsvarende leverte ikke de elevene som valgte å utebli ifra studien samtykkeskjema (se vedlegg 21). Innenfor kvalitative studier skal utvalget være strategisk, med tanke på at de informanter som utgjør utvalget må representere egenskaper som er relevante for det forskningsspørsmålet som skal undersøkes. I tillegg må materialet være tilgjengelig for undersøkelser, og kunne gjendives (Thagaard, 2003). Fokus for studien og de forskningsspørsmålene jeg opererte med, åpnet opp for å inkludere et større antall informanter enn fire elever. Hensikten med denne studien var imidlertid å få inngående kjennskap til, og nærme meg de kognitive prosesser som kan oppstå i møte med komplekse leseoppgaver. Slik jeg ser det, hadde det ikke vært mulig å gjennomføre en like inngående datainnsamling med et større utvalg informanter. Bruk av kun fire informanter begrenset

imidlertid mulighet for de konklusjoner man kan trekke fra studiens funn (Ringdal, 2009; Skogen, 2006).

I midten av januar tok jeg kontakt med flere grunnskoler i Rogaland. Fire skoler takket ja til å delta i studien, mens to skoler takket nei. To små/middelsstore skoler ble plukket ut til å delta i dette prosjektet. Den første kontakten ble opprettet med rektor som videreformidlet forespørsel til aktuelle klasser og lærere. Lærerne var min forbindelse til elevenes foresatte, all kontakt, utsending, og overlevering av informasjonsskriv og samtykkeskjema gikk gjennom lærerne (se også punkt 3.8).

3.4 Struktur for innsamling av data på gruppe- og individnivå

Tabell 1: Testbatteri for hele utvalget i 5. klasse, og innhenting av ulike former for elevdata på individnivå

Gruppe	Spørreskjema om lesemotivasjon	Ordkjedetest	Lytteprøve	Vokabularprøve	Sumskåren for den nasjonale leseprøven for 2009 ³
Individ	Prospektivt intervju	Registrering av øyebevegelser under førstegangs gjennomlesing	Registrering av øyebevegelser under relesing og oppgavebesvaring	Retrospektivt intervju	Analysen av de fire elevenes prestasjoner i den nasjonale leseprøven for 2009

Tabell 1 gir en kort oversikt over testbatteriet som elevene gjennomførte på gruppenivå. Det var en forutsetning at de fire elevene som ble valgt ut til å delta i hele studien, hadde ulik grad av tiltro til egne leseforståelsesferdigheter og ulik leseforståelse. For å redusere sannsynlighet for at andre sentrale faktorer påvirket leseforståelse, valgte jeg også å kartlegge elevenes ferdigheter i ordlesing, vokabular, og lytteforståelse for gruppen som helhet. Tidligere studier indikerer at de respektive faktorene har betydning for leseforståelse (se blant annet Høien & Lundberg, 1999; Paris & Hamilton, 2009; Perfetti, Landi & Oakhill, 2005). Tabell 1 inkluderer også en oversikt over hvordan jeg innhentet ulike former for elevdata på individnivå. Elevene hadde tidligere på året gjennomført nasjonale prøver i lesing. Jeg valgte å analysere de fire elevenes prestasjoner i den nasjonale leseprøven, med tanke på at jeg brukte sumskåren på prøvene som ett utvelgingskriterium. Analysene gav meg visse indikasjoner på hva som kjennetegnet de oppgavene de fire elevene klarte/ikke klarte i leseprøven (se tabell 29). Det oppgavesettet jeg benyttet i denne studien (vedlegg 12) hadde

³ Sumskåren for elevenes prestasjoner i den nasjonale leseprøven for 2009 blir brukt som et utvelgingskriterium på gruppenivå, men blir bare samlet inn for de elevene som deltar i studien. Dette for å ivareta identiteten til de som ikke skal delta i hele studien.

likhetstrekk i kjennetegn med oppgaver som inngår i nasjonale leseprøver (se Skaftun & Solheim, under trykking). Gjennom prospektivt intervju fikk jeg indikasjoner på elevenes kunnskap om lesestrategier. I form av å bruke metodologien registrering av øyebevegelser, kunne jeg verifisere data om de fire elevenes rapporterte kunnskap om lesestrategier. Det er imidlertid ikke påvist en direkte kobling mellom det øyet ser på, og det hjernen tenker (se blant annet Campbell, 2005; Rayner, 1998). Jeg valgte derfor å benytte et retrospektivt intervju i etterkant av lesing og oppgavebesvaring. Elevenes refleksjoner tok da utgangspunkt i konkrete øyedata.

3.5 Prosedyrer for kartlegging – grunnlag for utvelgning av case på gruppenivå

3.5.1 Kartlegging av lesemotivasjon

For å kunne kartlegge elevenes lesemotivasjon, brukte jeg et spørreskjema for selvrapportering av lesemotivasjon (Solheim, 2010, uformell samtale). Spørreskjemaet ble foretatt som en gruppeprøve i klasserommet. Spørreskjemaet opererte med 15 items, der åtte items reflekterte et forventningsaspekt ("expectancy"), og syv items reflekterte et verdi-aspekt ("value") (se vedlegg 7). Items innenfor hvert aspekt var ment å kartlegge elevenes motivasjon for å *forstå* tekster (Ibid). Prøven ble gjennomført i tråd med nedskrevet instruksjon (Ibid) (se vedlegg 1). Analyser indikerte imidlertid at komponenter som inngikk i verdi-aspektet ikke slo nevneverdig ut i den foreliggende studien. Funn fra studien til Solheim (in press) indikerer lignende tendenser ved bruk av samme spørreskjema, med samme formål, og overfor samme aldersgruppe. Grunnet studiens omfang valgte jeg derfor ikke å inkludere verdi-aspektet videre i denne oppgaven.

For aspektet tiltro til egne leseferdigheter ("Reading-efficacy") ble det regnet ut sumskårer, ved å summere poengene for hvert item. Det var mulig å skåre 1-5 poeng på hvert item i tråd med likert-skala (Solheim, in press). Gjennomsnittsskåre (motivasjonsindeks) ble regnet ut ved å dividere sumskårene med antall items (Andreassen, 2008; Solheim, in press). Motivasjonsindeks for tiltro til egne leseferdigheter varierte fra 3.25-4.88 for gruppen som helhet (se vedlegg 14). Gjennomsnittlig motivasjonsindeks lå på 4.13, og utgjorde kriteriet for å kategorisere elevene i grupperingen høy (4.13 eller over)- versus lav (under 4.13) tiltro til egne leseferdigheter. På gruppenivå ble 39.5 % av elevene kategorisert i grupperingen lav

tiltro til egne leseferdigheter (under 4.13), mens 60.5 % av elevene ble kategorisert i grupperingen høy tiltro til egne leseferdigheter (4.13 eller over) (se vedlegg 14). For de fire elevene som deltok i hele studien varierte motivasjonsindeks fra 3.75-4.5. Anders hadde en motivasjonsindeks på 3.75, og Anna hadde en indeks på 3.88. De to elevene ble derfor kategorisert som elever som har lav tiltro til egne leseferdigheter. Det viste seg at Bente hadde en motivasjonsindeks på 4.38, og Birgitte hadde en indeks på 4.5. Bente og Birgitte ble derfor kategorisert som elever som har høy tiltro til egne leseferdigheter.

3.5.2 Kartlegging av leseforståelse

Hensikten med å ta i bruk sumskåren for elevenes prestasjoner på den nasjonale leseprøven for 2009, var å bruke sumskåren som et mål på ulik leseforståelse. Sumskåren ble imidlertid bare samlet inn for de elevene som deltok i hele studien. Nasjonale prøver i lesing har som formål å kartlegge i hvilken grad grunnleggende ferdigheter i lesing er i samsvar med kompetansemål i Kunnskapsløftet, som del av den kompetanse de skal utvikle i samtlige fag (Skaftun, 2006). Leseferdighet kan defineres på ulike måter, men nasjonale prøver tar utgangspunkt i inndeling i følgende tre forståelsesaspekter ved lesing; 1) å finne informasjon, 2) å tolke og forstå teksten, og 3) å reflektere over og vurdere tekstens form og innhold (Skaftun & Solheim, under trykking). De to førstnevnte forståelsesaspektene er i samsvar med den definisjonen Bråten (2007a, c) legger til grunn for leseforståelse, som er å utvinne og konstruere mening i teksten (se punkt 1.2.1). Jeg kommer videre til å legge vekt på følgende forståelsesaspekter i denne oppgaven;

- *”Å finne informasjon i teksten”* innebærer å finne fram til informasjon som er direkte, tydelig, eller eksplisitt uttrykt i teksten.
- *”Å forstå og tolke teksten”* er en vid kategori som spenner fra enkle slutninger mellom innholdet i to setninger som følger etter hverandre (enkel inferens), til de mest kompliserte slutningene vi vanligvis forbinder med å ”lese mellom linjene”

(Utdanningsdirektoratet, 2008: 3, 4).

I tillegg til å dele inn lesing i ulike forståelsesaspekt, konstrueres oppgaver i nasjonale leseprøver enten i et åpent format, eller i ulike varianter av et flervalgsformat (se punkt 2.7.2.2). For utregning av reliabilitet og validering av konstruksjon av den nasjonale leseprøven for 2009, se (Skaftun & Solheim, under trykking).

Tabell 2: Kjennetegn ved oppgaver i den nasjonale leseprøven for 2009

MC	CMC	CR	Aspekt 1: Å finne informasjon	Aspekt 2: Å tolke og forstå	Aspekt 3: Å reflektere og vurdere	Antall oppgaver	Gjennomsnittlig vanskegrad (p-verdi)
17	5	10	4	17	5	32	62

Tabell 2 gir en presentasjon av kjennetegn på oppgaver i den nasjonale prøven i lesing for 2009. Vanskegrad (p-verdi) viser her til prosentvis fordeling av hvor mange elever som har klart én spesifikk oppgave på nasjonalt nivå i 2009. Gjennomsnittlig vanskegrad er derimot et uttrykk for hvor mange oppgaver (oppgitt i prosent) det er sannsynlig at gjennomsnittseleven klarer totalt på prøven (Skaftun & Solheim, under trykking). Ulike faktorer på tekst- og oppgavenivå vil ha betydning for oppgavens vanskegrad og kompleksitet (Ibid, se også punkt 2.7).

Resultater av leseprøven for 5. klasse er delt inn i tre nivåer der hvert nivå indikerer hvor godt en elev har skåret på leseprøven. Det vil være økende vanskegrad på oppgavene innenfor hvert forståelsesaspekt. Det var sumskåren på den nasjonale leseprøven for 2009 som fordelte samtlige elever på de ulike nivåene (Skaftun & Solheim, under trykking). Jeg valgte ut elever som befant seg innenfor mestringsnivå 2 i leseprøven for 2009, men hvor elevene hadde ulike sumskåre på prøven. På den nasjonale prøven i lesing for 2009 lå 49.89 % av testdeltakere i 5. klasse innenfor mestringsnivå 2 (16-25) (Ibid). Totalt indikerer mestringsnivå 2 at elevene i større eller mindre grad kan:

- lokalisere tydelig uttrykte elementer i en tekst med klart konkurrerende informasjon.
- oppfatte hovedtemaet og forstå sammenhenger som ikke er tydelig uttrykt i teksten.
- identifisere formelle trekk ved tekster og ta stilling til eller vurdere tekstens innhold

(Utdanningsdirektoratet, 2008: 3).

Fordeling av elever innenfor mestringsnivå 2 i den kommunen utvalget er rekruttert fra, ligger på 53.7 %. I forhold til gruppen som helhet kommer jeg ikke til å gå grundigere inn på gjennomsnittsskåre, dette for å ivareta de to skolenes videre identitet. På individnivå fikk Anders og Anna en sumskåre på 19 poeng, noe som plasserte de to elevene på prosentil 43,9 i forhold til gruppen på nasjonalt nivå. Birgitte og Bente hadde begge en sumskåre på 24 poeng, og de to elevene lå dermed på prosentil 70,7 i forhold til gruppen på nasjonalt nivå (se

Skaftun & Solheim, under trykking). Her viser prosentil til at det var stor spredning i prestasjoner mellom de fire elevene innenfor samme mestringsnivå.

3.5.3 Kartlegging av ordlesingsferdigheter

Hensikten med å benytte Ordkjedetesten var å sikre at de fire elevene som skulle delta på individnivå, hadde omtrent like gode ordlesingsferdigheter. Totalt tok testen 15 minutter å gjennomføre, medregnet instruksjonstid. På fire minutter var det meningen at elevene skulle jobbe så raskt og godt som mulig. I denne oppgaven fikk elevene utdelt et oppgavehefte med 90 ordkjeder. Ordkjedene er fordelt over tre sider med 30 bokstavrekker på hver side. Hver bokstavrekke består av fire skrevne ord uten mellomrom. Elevene skal sette en loddrett strek mellom ordene, slik at ordene framstår som fire meningsfulle enheter (Høyen & Tønnessen, 2004). Prøven ble gjennomført i tråd med instruksjon til ordkjedetesten (Ibid). Testen er normert og standardisert for 3. til 10. klasse i grunnskolen. Både split-half metoden og test-retesting metoden ble brukt for å sikre testens reliabilitet. Det ble også regnet ut korrelasjon mellom de to deltestene der korrelasjonskoeffisienten for hele standardiseringsutvalget lå på .99 (Ibid). Poengskåre er fordelt over 9 stanine-verdier, på bakgrunn av tilnærmet normalfordeling av resultatene i standardiseringsgruppen (Ibid). I standardiseringsgruppen i 5. klasse lå 54 % av elevene i Ordkjedetesten rundt middelveidene (stanineverdi 4-6) (Ibid). I forhold til de fire elevene som deltok i denne studien, skåret Anders og Birgitte 34 poeng på Ordkjedetesten, mens Anna og Bente skåret 35 poeng. Med bakgrunn i elevenes poengskåre hadde alle de fire elevene en stanine-verdi 7. I standardiseringsgruppen skåret 89 % av elevene like godt eller dårligere enn de fire elevene som deltok i denne studien (Ibid). En plassering på stanine-verdi 7 indikerer at de fire elevene har etablert ortografiske identiteter for en rekke ord i langtidsminnet, noe som frigjør mental kapasitet til leseforståelsesprosessen under lesing og oppgavebesvaring (Ibid).

3.5.4 Kartlegging av lytteforståelse

Delprøven "Alfabetet" ble brukt for å kartlegge elevenes lytteforståelse. Delprøven inngikk i en større screeningprøve, "Kartlegging av leseferdighet, 6. klasse" (Nasjonalt læremiddelsenter, 1995a). Screeningsprøven opererer med en kritisk grense som representerer den verdien som skiller ut de 15-20 % svakeste prestasjonene i prøven. På grunnlag av prøvens formål oppstår det en tak-effekt. Faren er at mange elever klarer alle items. Testbatteriet "Kartlegging av leseferdighet, 6. klasse" ble opprinnelig utviklet for 6. klasse

med standardiserte kriterier for gjennomføring av prøven (Nasjonalt læremiddelsenter, 1995b). I de standardiserte betingelsene blir teksten lest høyt for elevene, og elevene kunne lese i teksten underveis. Deretter leser og besvarer elevene syv flervalgsspørsmål til teksten. Det blir gitt tre svaralternativer til hvert spørsmål, og elevene skal velge det alternativet som gjenspeiler innholdet i spørsmålet (Nasjonalt læremiddelsenter, 1995a). I de standardiserte betingelsene ble "split-half" regnet til å være .86 på delprøven "Alfabetet" (Nasjonalt læremiddelsenter, 1995b). I den foreliggende studien ble informanter rekruttert fra et lavere alderstrinn, og betingelsene for denne studien var noe annerledes enn for prøvebetingelsene i 6. klasse. Jeg valgte å lese både teksten og spørsmålene høyt for elevene (se vedlegg 2). Elevene i denne studien fikk heller ikke tilgang til teksten på noe tidspunkt. På denne måten reduserte jeg sannsynlighet for at lytteprøven målte elevenes leseferdigheter. Valget medførte imidlertid konsekvenser, ved at hukommelse ble et aspekt ved testsituasjonen. I forhold til at median var 5 for gruppen som helhet i denne studien (se vedlegg 15), er det nærliggende å anta at hukommelse ikke hadde nevneverdig betydning for gruppens gjennomsnittlige resultat på lytteprøven.

I den foreliggende studien var gjennomsnittlig poengsum for gruppen som helhet 4,74. Grunnlaget for utvelging av informanter på individnivå var at elevene skulle ha over gjennomsnittlig skåre for gruppen i 5. klasse (se vedlegg 15). Anders skåret fem poeng, og lå på prosentil 60 i forhold til gruppen som deltok i denne studien. For gruppen som helhet i 5. klasse gjorde 71.1 % av elevene det like bra eller dårligere enn Anders. De tre andre elevene som deltok i denne studien skåret seks poeng, noe som plasserte de tre elevene på prosentil 80 i forhold til gruppen som helhet. I hele utvalget av 5. klasse gjorde 89.5 % av elevene det like bra eller dårligere enn Anna, Bente og Birgitte (se vedlegg 15).

3.5.5 Kartlegging av vokabular

Jeg valgte å kartlegge elevenes kjennskap til vokabular, ved å benytte en vokabularprøve for 6. klasse. Vokabularprøven er under utvikling av Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning (Solheim, 2010, uformell samtale). Hensikten med å anvende screeningprøven i denne studien var å sjekke elevenes bredde i vokabular, og om de hadde kjennskap til synonymer. Vokabularprøven er utformet på den måten at elevene blir presentert for ett ord der elevene får tre svaralternativer. Elevene skal så velge synonymet for det respektive ordet (Ibid). Items i vokabularprøven ble hentet fra lærebøker i 6. klasse. Vokabularprøven er ikke

standardisert, men prøven ble prøvd ut på 196 elever i 6. klasse (Ibid). I denne utprøvingen ble det pilotert 48 items, hvor chronbach alpha var .87 (Ibid). Jeg har valgt ut 20 av de ordene som ble pilotert i 6. klasse (se vedlegg 8), med bakgrunn i at ordene skulle ha ulik vanskegrad (se vedlegg 17). Valget begrunnes i tidsmessige og praktiske hensyn, men også for at det totale omfanget av samlet testbatteri ikke skulle virke overveldende for gruppen som helhet. Prøven ble gjennomført i klasseromssituasjon, i tråd med nedskrevet instruksjon (se vedlegg 3).

Tabell 3: Gjennomsnitt, median, og standardavvik for hele utvalget i 5. og 6. klasse på vokabularprøven

5. klasse	Antall informanter	Gjennomsnitt	Median	Standardavvik	Minimum-maksimum (antall riktig items)	Antall riktig items for de fire elevene i denne studien
	38	14.7	15	2.66	8-18	16
6. klasse	Antall informanter	Gjennomsnitt	Median	Standardavvik	Minimum-maksimum (antall riktig items)	Chronbachs alpha
	198	15	16	4	0-20	.82

Tabell 3 viser en oversikt over resultater på vokabularprøven for 5. (N=38) og 6.(N=198) klasse for gruppene som helhet. I besvarelse av de 20 items som jeg valgte ut, var gjennomsnittsverdien for utvalget i 6. klasse 15 (se vedlegg 17), mens for 5. klasse var gjennomsnittsverdien 14.7 (se vedlegg 16). Det var imidlertid mindre spredning mellom elevene i mitt utvalg, noe som kan forklares med et færre antall informanter, men også i forhold til minimum-maksimum skåre for gruppene som helhet i begge utvalgene. For utvalget i 6. klasse var chronbachs alpha .82 (se vedlegg 17), noe som indikerer tilfredsstillende intern konsistens mellom de valgte items (Pallant, 2007) For de fire elevene som ble plukket ut til å delta videre i denne studien, hadde samtlige av elevene 16 rette items på vokabularprøven. Denne skåren plasserte de fire elevene på prosentil 70 i forhold til gruppen som helhet i 5. klasse. På gruppenivå i 5. klasse gjorde 76.3 % av elevene det like bra eller dårligere enn de fire elevene i denne studien på vokabularprøven (se vedlegg 16)

3.6 Innhenting av ulike former for elevdata på individnivå

For å kunne utforske de kognitive aktiviteter som forekom i leseforståelsesprosessen, var det en forutsetning å skape en kontekstuell ramme rundt lesesituasjonen. Den kontekstuelle rammen som ble satt for lesesituasjonen i denne studien, tok utgangspunkt i en-til-en situasjon med hver enkelt av elevene. Hensikten var å la elevene lese en fagtekst med ulike betingelser

for lesingen (se også punkt 3.6.3.1). Det er imidlertid relevant å diskutere i hvilken grad leseadferd i en ”kontrollert” lesesituasjon vil avvike fra leseadferd i en mer ”naturlig” setting. En begrensning ved en kontrollert setting er at eksplisitte instruksjoner til prøvene, og nærværet til de involverte i prosjektet kan ha påvirket elevenes leseadferd, og dermed svekket studiens økologiske validitet (3.9.1). Gjennom å undersøke leseforståelsesprosessen fra ulike vinklinger fikk jeg imidlertid tilgang til kognitive prosesser, som det ikke hadde vært like lett å fange opp i mer naturlige settinger. Det ville også vært vanskelig å organisere, og gjennomføre en like inngående datainnsamling i elevenes klasserom.

3.6.1 Resultater fra den nasjonale prøven i lesing for 2009

Med bakgrunn i at jeg benyttet sumskåren i den nasjonale leseprøven for 2009 som et utvelgingskriterium, valgte jeg også å analysere de fire elevenes prestasjoner på den nasjonale leseprøven for 2009. Det oppgavesettet jeg benyttet i denne studien hadde visse likheter i kjennetegn med oppgaver i nasjonale leseprøver (se Skaftun & Solheim, under trykking). Informasjon om tekniske detaljer for oppgavene ble hentet fra rapporten *Den nasjonale prøven i lesing på 5. trinn 2009* (Skaftun & Solheim, under trykking). Analyser av hvilke oppgaver de fire elevene klarte/ikke klarte å besvare i den nasjonale leseprøven for 2009, gav visse indikasjoner på hva som kjennetegnet lette/vanskelige oppgaver for de fire elevene som deltok i denne studien (se tabell 29).

3.6.2 Intervjudata

Hovedmetoden for å kunne beskrive elevenes teoretiske kunnskap om lesestrategier, samt elevenes refleksjoner rundt egen leseforståelsesprosess, var delvis strukturerte intervju. Intervjudata ble samlet inn både før, og i etterkant av lesing og oppgavebesvaring. Det Kvalitative forskningsintervju er basert på den hverdagslige samtale, men kjennetegnes ved at det er en faglig samtale, som har ulik grad av struktur, og en bestemt hensikt eller formål (Kvale, 1997; Thagaard, 2003). Det skilles gjerne mellom strukturerte, ustrukturerte og delvis strukturerte intervju (Ibid). Strukturerte intervju innebærer at det er laget forhåndsutformede spørsmål der det er et poeng å følge en bestemt rekkefølge på spørsmålene. Fordelen med strukturerte intervju er at intervjuformen åpner opp for sammenligning med andre lignende fenomener, i samme type kontekst (Kvale, 1997). Ustrukturerte intervju er ofte utforskende intervju som er åpne, og som har liten form for struktur. Intervjuet er formet som en samtale mellom intervjuer og intervjuperson (Kvale, 1997; Thagaard, 2003). Delvis strukturerte intervju har en delvis strukturert tilnærming til det fenomenet som skal studeres. Intervjuformen åpner opp for å hente inn standarddata om elevene, og i tillegg har intervjuer

større mulighet for å tilpasse spørsmålsformuleringen etter behov (Kvale, 1997). For å kunne nærme meg elevenes kunnskap om lesestrategier, og elevenes rapportering av egen leseforståelsesprosess, valgte jeg å benytte et delvis strukturert intervju.

3.6.2.1 Prospektivt intervju – kunnskap om lesestrategier

Hensikten med å benytte et prospektivt intervju var å få kjennskap til elevenes kunnskap om lesestrategier, og samtidig foreta et praktisk skille mellom elevenes kunnskap om lesestrategier, og bruk av denne kunnskapen for å forstå fagtekster. Slik jeg ser det etter å ha lest i relevant forskningslitteratur, har det ikke vært vanlig å foreta et eksplisitt skille mellom teoretisk kunnskap om og bruk av lesestrategier. Dette gjør seg for eksempel gjeldende i form av konstruksjon på de nasjonale leseprøvene. Uten å foreta et eksplisitt skille er det vanskelig å vite hva man fanger opp i kartlegging av elevenes leseferdigheter. Tidligere studier indikerer for eksempel at elever som har liten tiltro til egne ferdigheter i vanskelige situasjoner, ikke klarer å prestere i tråd med egne kognitive forutsetninger (Bandura, 1997; Schunk & Zimmerman, 1997). Det prospektive intervjuet ble i denne studien gjennomført i tråd med nedskrevet instruksjon (se vedlegg 4). I intervjuguiden var spørsmålene konstruert med bakgrunn i å reflektere teori om leseadferd hos den motiverte og strategiske leseren. I tillegg ble spørsmålene kategorisert etter lesestrategier før- og under lesing (se vedlegg 9).

3.6.2.2 Retrospektivt intervju – rapportering av egen leseforståelsesprosess

Et retrospektivt intervju ble benyttet for å få kjennskap til hvorfor elevene gjorde noe ved førstegangs gjennomlesing av teksten, og ved etterfølgende oppgavebesvaring. Intervjuet tok utgangspunkt i konkrete øyedata. Verbal rapportering har i den senere tid i større grad blitt benyttet for å studere informantens leseforståelsesprosess. Metoden åpner opp for unik tilgang til kognitive prosesser under lesing og oppgavebesvaring. Verbal rapportering innbefatter retrospektive intervju, selvrapporing og ”høyttenkningsprotokoller” (Andreassen, 2008). Pressley og Afflerbach (1995) har for eksempel benyttet ”høyttenkningsprotokoller” for å undersøke hva den strategiske leseren gjør for å forstå fagtekster (jf punkt 2.7.3). I denne studien var det et poeng å ikke intervensere under selve leseforståelsesprosessen. Jeg valgte derfor å benytte et retrospektivt intervju i etterkant av lesing og oppgavebesvaring. Intervjuet ble gjennomført i tråd med nedskrevet instruksjon (se vedlegg 6). Spørsmålsformuleringen i det retrospektive intervjuet ble tilpasset i tråd med registrert leseadferd hos de fire elevene under lesing og oppgavebesvaring (se vedlegg 10).

3.6.2.3 Verifisering av intervju som metode

Det er en generell innvending mot informanters verbalisering (oppgaveuavhengige spørsmål), at svarene er mindre troverdige enn ved spørsmål som er oppgavespesifikke (Andreassen, 2008). Det er også omdiskutert i hvilken grad så unge elever er i stand til å redegjøre presist og nøyaktig for egen leseforståelsesprosess (Dreyfus 1996; Pressley & Afflerbach, 1995). Svarene de gir kan også være i form av sosialt aksepterte svar som de tror testleder vil høre (Andreassen, 2008). I det prospektive intervjuet forsikret jeg informantene konfidensialitet innenfor prosjektgruppen for å ta høyde for, og motvirke sosialt aksepterte svar. I det retrospektive intervjuet tok elevenes refleksjoner utgangspunkt i konkrete øyedata, og det ble benyttet oppgavespesifikke spørsmål.

3.6.3 Registrering av øyebevegelser under lesing og besvaring av oppgaver (øyedata)

I følge Alderson (2000) kan ikke leseforståelsesprosessen observeres direkte. Jeg benyttet metodologien registrering av øyebevegelser som et ”vindu” inn i de fire elevenes kognitive prosesser under lesing og oppgavebesvaring (Strömqvist, 2009). Videre kan øyedata bidra til å validere data om de fire elevenes rapporterte kunnskap om lesestrategier. Registrert leseadferd kan også gi indikasjoner om leseren kikker på overskrifter og bilder før lesing, om hun leser kronologisk i brødteksten, og om hun leser all verbaltekst. I tillegg kan øyedata gi indikasjoner om eleven leser i ”den relevante tekstdelen”⁴ for å kunne besvare oppgaven rett, og om hun leser kronologisk i brødteksten i besvarelse av oppgavene. For registrering av øyebevegelser ble programmet iView X HED, fra firmaet SMI benyttet. Elevene hadde på seg en hjelm som var utstyrt med et infrarødt kamera. Kameraet fanget opp refleksjoner fra netthinnen, og ”fortalte” hvilken stilling øyet hadde. I tillegg var hjelmen utstyrt med et videokamera, en sender og en stasjonær, magnetisk sender som definerte de ulike planene (tredimensjonalt rom) (Oxborough, 2007). I min empiriske studie var det stipendiat Gunn Helen Ofstad Oxborough som stilte inn det tekniske utstyret, kalibrerte dataprogrammet, og gjennomførte selve registreringene. Før selve innspillingen startet ble det foretatt en kalibrering av forhåndsdefinerte punkter. Denne kalibreringen ble gjort for hver enkelt elev. Instruksjon til lesing og oppgavebesvaring la spesielt vekt på at formålet med lesingen var å forstå det de leste, og at de hele tiden hadde tilgang til teksten under oppgavebesvaringen (se vedlegg 5). I tillegg fokuserte ansvarlig innspillingsleder Oxborough på at elevene måtte

⁴ ”Den relevante tekstdelen” viser her til den tekstdelen hvor leseren kan finne eksplisitt eller implisitt uttrykt informasjon i teksten for å kunne besvare oppgaven riktig

bruke hele hodet når de bevegede blikket, og ikke bare øynene. Dette for å redusere fare for tap av signal.

3.6.3.1 Operasjonalisering av leseforståelsesprosessen

For å undersøke hvordan informantene leste og arbeidet med vanskelige og komplekse leseoppgaver, valgte jeg å bruke fagteksten "Hva er en orkan?" som eksempel materiale (se vedlegg 11). I tillegg svarte elevene på et oppgavesett i tilknytning til teksten (se vedlegg 12). Eksempel materialet jeg benyttet er under utvikling av nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning (Solheim, 2010, uformell samtale). I denne studien valgte jeg å holde vanskegrad på fagteksten stabil, mens oppgavene steg i vanskegrad (p-verdi) (Solheim, 2010, uformell samtale) (se vedlegg 13). Jeg valgte å benytte en fagtekst snarere enn en skjønnlitterær tekst. Det var i denne studien et ønske å benytte leseoppgaver som kunne by på ulike utfordringer for de fire elevene. Dette fordi studier indikerer at mange elever har vansker med å etablere, og skape sammenhenger mellom hovedideer i fagtekster (se blant annet Alderson, 2000; Andreassen, 2006; Pressley & Afflerbach, 1995). Forskning synliggjør for eksempel at elever som har liten tiltro til egne leseforståelsesferdigheter er tilbøyelige til å trekke seg tilbake ifra leseoppgaver de betrakter som vanskelige (Zimmerman, 2000). De fire elevene fikk videre instruksjoner om at det var meningen at de skulle forstå teksten de leste, og at de i etterkant av lesingen skulle svare på noen oppgaver knyttet til teksten (se vedlegg 5). Oppgavene jeg har benyttet i denne studien gjenspeiler to av forståelsesaspektene ved lesing i nasjonale leseprøver; 1) å finne informasjon, og 2) å tolke og forstå (se punkt 3.5.2). Ved å la elevene lese den samme teksten med ulike formål, kunne jeg undersøke i hvilken grad det var forskjeller i leseadfærd mellom de fire elevene, med bakgrunn i ulike betingelser for lesingen. Tidligere studier indikerer at formålet har betydning for bruk av lesestrategier (se blant annet Farr, Pritchard, & Smitten, 1990; Solheim & Uppstad, 2010).

Fagteksten "Hva er en orkan?" er en sammensatt tekst, og inkluderer bilder, tekstboks og tabell, i tillegg til verbaltekst (løpende tekst). Fagteksten er hentet fra en naturfagsbok for 5. klasse (Orkan! Enorme naturkrefter), og er bearbejdet av Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning i Stavanger (Solheim, 2010, uformell samtale) (se vedlegg 11). Teksten fordeler seg over to sider, og handler om orkaner. Teksten har en klar struktur i form av hovedoverskrift, underoverskrift og verbaltekst. Hovedoverskriften henspiller på hva den respektive teksten handler om. Videre gir underoverskriftene indikasjoner på hva hver enkelt tekstdel handler om. Innledningsvis blir det presentert fakta om hva orkaner er ("Hva er en

orkan?”). Deretter går teksten mer i dybden på navn for orkaner i ulike land (”Sinte guder og sterke vinder”), og i kjennetegn og oppbygging av orkaner (”Orkanens forskjellige deler”). ”Saffir-Simpson-skalaen” gir en oversikt over inndeling av orkaner i kategori, vindhastighet og ødeleggelse. Teksten har også to bilder av orkaner med tilhørende bildetekst. På side to er der én tekstboks med overskriften, ”Kraftig vind” som viser km/t for vindkast i en orkan. Etter min mening er teksten strukturert og oversiktlig, og teksten har en klar tekstbinding. Men teksten krever tekstnærlesing, for å kunne forstå hovedideer og sentrale sammenhenger i teksten. Teksten inneholder også mange sentrale fagbegreper som eksempelvis *Hurakan*, *tropiske stormer*, *sykloner*, *orkaner*, *Tai foon* etc. Fremmede fagord stiller høye krav til leseren, og fordrer at leseren foregriper de ledetråder som overskrifter og bilder kan gi, for å kunne foregripe tekstens meningsinnhold (jf Andreassen, 2006).

Jeg valgte også å benytte et oppgavesett (se vedlegg 12) som er utarbeidet til teksten ”Hva er en orkan?”, og som er under utarbeidelse av Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning (Solheim, 2010, uformell samtale). Disse oppgavene er en del av et større oppgavesett som er under utarbeidelse for 5. klasse (Ibid). Oppgavesettet ble pilotert i flere omganger⁵, og oppgavene jeg benyttet i denne studien, ble hentet fra ulike piloteringsomganger (Ibid). Den nasjonale piloteringen ifra 2009 er mest representativ, men oppgavene varierer ikke nevneverdig i vanskegrad på tvers av ulike piloteringer (Ibid). Jeg kommer derfor til å presentere, og redegjøre for vanskegrad og kjennetegn på det oppgavesettet jeg valgte å benytte i denne studien (se vedlegg 13).

Tabell 4: Stigende vanskegrad og kjennetegn på oppgaver brukt i tilknytning til teksten ”Hva er en orkan?”

Oppgavenummer	Stigende vanskegrad	Aspekt	Oppgaveformat
1	79	I	MC
3	71	I/II	MC
5	64	I	CR
2	54	II	MC
6	53+7	II	CMC
6a			
6b			
6c			
6d			
6e			
7	44	II	MC
4	35	II	MC
8	33	II	MC

⁵ Oppgavene er pilotert både nasjonalt og lokalt i ulike tidsrom i 2009. I den nasjonale piloteringen deltok 217 elever fra 5. klasse, mens det i den lokale piloteringen deltok 102 elever.

Tabell 4 gir en oversikt over kjennetegn ved de oppgavene jeg valgte å benytte i denne studien (Solheim, 2010, uformell samtale). Oppgavesettet inkluderer seks flervalgsoppgaver, én kompleks flervalgsoppgave, og én åpen kortsvarsoppgave. Oppgavene er rangert etter stigende vanskegrad (prosentvis fordeling over hvor mange elever som har klart oppgavene, ifra lett til vanskelig) (Solheim, 2010, uformell samtale). Gjennomsnittlig vanskegrad i den nasjonale piloteringen i 2009 var 48.9. I det oppgavesettet som inngår i min studie var gjennomsnittlig vanskegrad 49.4. Kjennetegn på oppgavene er ellers de samme som for oppgavene i den nasjonale leseprøven for 2009 (Skaftun & Solheim, under trykking), med unntak av leseaspekt 3; å reflektere og vurdere over tekstens form og innhold (se punkt 3.5.2).

3.6.3.2 Verifisering av metodologien øyebevegelsesregistrering

Flere studier har benyttet metodologien øyebevegelsesregistrering for å undersøke leserens visuelle oppmerksomhet som et uttrykk for kognitive prosesser (for oppsummering, se Rayner, 1998). Det er imidlertid ikke etablert forskning som viser en direkte kobling mellom det øyet ser på, og det hjernen retter oppmerksomhet mot (se blant annet Campbell, 2005; Rayner, 1998). Dette kan indikere begrensninger ved bruk av metodologien øyebevegelsesregistrering alene. En alternativ tilnæringsmåte til å undersøke en leseforståelsesprosess er å benytte verbal rapportering. Kritikk mot bruk av verbal rapportering som eneste metode, har vært at det stilles spørsmål om i hvilken grad rapportering reflekterer leseforståelsesprosessen på en adekvat og nøyaktig måte (Dreyfus, 1996; Pressley & Afflerbach, 1995). Et alternativ er å kombinere registrering av øyebevegelser med retrospektivt intervju der intervjuet tar utgangspunkt i konkrete øyedata, og det er denne kombinasjonen jeg valgte i denne studien (se punkt 3.6.3 for registrering av øyebevegelser, 3.6.2.2 for retrospektivt intervju).

3.7 Databearbeidelse og analyseringsprosessen

Valg av forskningsspørsmål, det teoretiske grunnlaget, og den metodologiske tilnærmingen bestemmer hvilke analysemetoder som er hensiktsmessige å bruke i selve analysearbeidet (Johannessen, Tufte & Kristoffersen, 2004). Analyser av datamaterialet i denne studien ble utført i lys av teori om den strategiske og motiverte leseren (Guthrie & Wigfield, 1999, 2000; Pressley & Afflerbach, 1995). I tillegg ble analyser av datamaterialet holdt opp mot antagelsen om at elever som har liten tiltro til egne ferdigheter, ikke klarer å gjøre optimal bruk av egen kunnskap i vanskelige situasjoner (Bandura, 1997). Som nevnt innledningsvis i

metodekapittelet, ble de fire casene analysert hver for seg. Jeg kommer derfor til å kategorisere innsamlet datamateriale i sin helhet i forhold til det enkelte case.

3.7.1 Meningsfortetting og meningskategorisering av intervjudata (prospektivt og retrospektivt)

Analysering og koding av intervjudata foregikk gjennom analyseredskapet, *meningsfortetting*. Først fortettes meningsinnholdet, og deretter hentes essensen i intervjumaterialet ut (Kvale, 1997). Jeg benyttet også verktøyet meningskategorisering for å ordne detaljer inn under meningsfulle kategorier i resultatdelen (Kvale, 1997). Følgende kategorier trer da fram; 1) *resultater fra den nasjonale prøven i lesing for 2009*, 2) *kunnskap om lesestrategier*, 3) *førstegangs gjennomlesing av teksten*, 4) *lesing under oppgavebesvaring*, 5) *og rapportering av egen leseforståelsesprosess*. Jeg kommer til å ta for meg kategori 3 og 4 mer detaljert, og kommer til å redegjøre for det kodingssystemet jeg benytter i resultatdelen.

3.7.1.1 Kategori 3: Førstegangs gjennomlesing av teksten

Kategorien førstegangs gjennomlesing ble videre delt inn i følgende underkategorier, og ble strukturert i en tidslinje (ifra begynnelse til slutt). Her hentet fra et utdrag hos Anders` og Bentes leseforståelsesprosess før og under lesing av teksten ”Hva er en orkan?”.

Tabell 5: Et utdrag fra leseforståelsesprosessen til Anders og Bente under lesing av teksten ”Hva er en orkan?”. Prosessdata i en tidslinje og tid brukt totalt (minutter)

	Kikker på overskrifter, bilder før lesing	Leser kronologisk brødtekst	Leser all verbaltekst	Variierer lesefart	Leser tabell	Ser på bilder (underveis)	Leser i tekstboks	Tid brukt (minutter)
Anders	-	->	->	->!	-	-	-	3
Bente	->	->	->	->	->	->	->	4.50

Kodesystem:

-: uttrykk for at eleven ikke foretar denne handlingen.

->: uttrykk for at eleven foretar denne handlingen.

->!: uttrykk for at ifra og med denne handlingen stanser videre leseaktivitet opp.

I forhold til tidsbruk rundet jeg opp eller ned til nærmeste hele og halve minutter for samtlige elever.

3.7.1.2 Kategori 4: Lesing under oppgavebesvaring

I denne kategorien inkluderer jeg resultater som angår hva elevene gjør, og hvordan de releste teksten underveis i oppgavebevaringen. Hensikten med kategoriseringen er å løfte frem

kjennetegn på oppgaver, og også vise fram prosessdata i en tidslinje som kan synliggjøre ytterligere om informanten klarte/ikke klarte den aktuelle oppgaven underveis. Dette i motsetning til kategorisering av resultater fra den nasjonale prøven i lesing for 2009 som bare ble delt inn i kjennetegn på oppgavene. Her er et utdrag fra Bentes leseforståelsesprosess i besvarelse av oppgavene..

Tabell 6: Kjennetegn på oppgaver, prosessdata i en tidslinje, og antall riktige svar. Et utdrag fra Bentes leseforståelsesprosess

Kjennetegn på oppgaver				Bentes prosess			
Oppgave-nummer	Stigende vanske-grad	Aspekt	Oppgave-Format	Går til teksten	Leser fra begynnelsen i brødtekst	Finner fram til relevant tekstdel	Bente (antall riktige svar)
1	79	I	MC	->	->	->	x
6	53+7		CMC				
6a				->	-	->	(*)

Kodesystem:

Her kommer jeg til å bruke det samme kodesystemet som i kategori 3. I tillegg benyttes følgende koder;

(*): uttrykk for at informanten har klart en deloppgave som inngår i den komplekse flervalgsoppgaven (oppgave 6).

x: uttrykk for at informanten har besvart oppgaven riktig.

Går til teksten: Uttrykk for at elevene går tilbake til teksten etter å ha lest spørsmål og alternativer.

Finner fram til relevant tekstdel: Uttrykk for at elevene finner fram til, og leser i den tekstdelen som er relevant for å kunne besvare oppgaven riktig.

3.7.2 Innholdsanalyse av intervjudata (prospektivt og retrospektivt)

Det finnes to hovedmåter å behandle Kvalitativt forskningsintervju; *diskursanalyse* og *innholdsanalyse* (Johannessen, Tufte & Kristoffersen, 2004). I den førstnevnte analyseformen undersøker man forhold ved form og struktur. I innholdsanalyse rettes fokus mot innholdet i det som blir fortalt (Ohna, 2001). Med utgangspunkt i fokus for studien, og valg av forskningsspørsmål, valgte jeg å benytte innholdsanalyse. Det betyr at pauser og småord ble utelatt i transkriberingen. Samtlige intervjuer ble tatt opp på lydbånd, lagret og oppbevart på privat datamaskin.

3.7.3 Utrekninger for prøver og oppgaver, SPSS

Ved statistiske utregninger for testbatteriet i den innledende kartleggingen, og videre for utregninger av vanskegrad på det oppgavesett jeg benyttet, ble statistikkprogrammet SPSS 15.0 for Windows benyttet.

3.8 Prosedyrer ved innhenting av data på gruppe – og individnivå

Jeg sendte inn meldeskjema, og vedlagt dokumentasjon til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) i desember 2009. I begynnelsen av januar 2010 fikk jeg beskjed om at studien var meldepliktig grunnet bruk av lydbåndopptak. Etter å ha redegjort for at lyddata ble oppbevart, og lagret på privat datamaskin med passord, ble prosjektet godkjent i midten av januar 2010 (se vedlegg 20). Prosjektet innebar ikke registrering av navn på informanter, eller navn på skoler de ble rekruttert ifra. De innsamlede opplysninger for klassen som helhet ble anonymisert. For de fire elevene som deltok i hele studien, ble informasjon om leseforståelse koblet til en referanseliste med kodingsnøkkel som lærer oppbevarte. Dette ble det informert om i informasjonsskriv 1 (se vedlegg 18) og 2 (se vedlegg 19). Det var i utgangspunktet meningen å koble elevdata til lærerdata, og det ble samlet inn intervjudata ifra to lærere. Hensikten var å få kjennskap til lærernes oppfatninger av elevenes kunnskap om lesestrategier, og også hvordan de leste fagtekster. På denne måten kunne jeg bruke lærerdata til å utfylle elevdata som angikk rapportert kunnskap om lesestrategier. Grunnet studiens omfang ble ikke lærerintervjuer inkludert i denne oppgaven.

Den innledende kartleggingen på de to skolene ble foretatt 22. januar 2010, og ble gjennomført som gruppeprøver i klasserommet. Klassen som helhet (N=38) besvarte et samlet testbatteri som bestod av; spørreskjema om lesemotivasjon (Solheim, 2010 uformell samtale), ordkjedetest (Høien & Tønnessen, 2004), lytteprøve (Nasjonalt læremiddelsenter, 1995a), og vokabularprøve for 6. klasse (Solheim, 2010, uformell samtale). Ordkjedetesten hadde en tidsbegrensning på fire minutter, de andre testene hadde ikke tidsbegrensning. Det ble først gitt instruksjoner til hver av delprøvene, deretter gikk informantene gjennom oppgavene. Totalt tok testbatteriet omtrent 60 minutter for gruppen som helhet inkludert instruksjoner.

Prospektivt intervjudata for de fire informantene ble samlet inn 10. og 12. februar 2010, i grupperom, og innenfor skoletid. Intervjuene varierte i lengde i fra 15-25 minutter. Øyedata

ble innhentet i øyelaben på Lesesenteret i Stavanger 17. og 18. februar 2010. Innspillingstid spente fra 50-75 minutter per elev. Retrospektivt intervju ble foretatt samme sted i etterkant av oppgavebesvaringen. Dette for å ta høyde for hukommelsesaspektet ved leseaktiviteten. Grunnet feil ved det tekniske utstyret ved interessante punkter, valgte jeg å ta bort data om to informanter. Data om disse to informantene ble derfor ikke inkludert i den ferdige oppgaven. To nye informanter ble plukket ut, med bakgrunn i de samme forhåndsatte utvelgingskriteriene. Prospektivt intervju med de to informantene foregikk 3. mars 2010 i et lokale på skolen, og innenfor skoletid. Intervjulengde varierte ifra 15-25 minutter. Registrering av øyebevegelser ble gjennomført 4. og 5. mars 2010 i øyelaben på Lesesenteret, og varierte i lengde ifra 50-70 minutter per innspilling. Retrospektivt intervju ble hentet inn samme dag, i samme lokale, og spente fra 20-30 minutter per elev. De fire informantene som inngikk i studien ble gitt fiktive navn. De elevene som har liten tiltro til egne leseforståelsesferdigheter ble gitt navn på "A". De to elevene som har stor tiltro til egne leseforståelsesferdigheter ble tildelt navn som startet med "B". I tillegg ble alle sitater "oversatt" til bokmål. Dette for å kunne ivareta informantenes identitet på en forsvarlig måte.

3.9 Troverdighet, pålitelighet, generalisering og forskningsetiske refleksjoner

I kvantitative forskningsprosjekt er det vanlig å operere med begreper som validitet og reliabilitet hvor siktemålet er å verifisere kvantitative data, og foreta statistiske generaliseringer (Thagaard, 2003). Begrepet reliabilitet er et uttrykk for om måleinstrumentet som er brukt i studien er pålitelig, og om gjentatte målinger foretatt med samme måleinstrument, gir tilnærmet samme resultat. Begrepet validitet viser til om de målinger som er foretatt er gyldige, og om måleinstrumentet måler det som er ment å måles (Ringdal, 2009). I kvalitative forskningsprosjekt er det mer vanlig å snakke om verifisering som et subjektivt mål, hvor forskeren må reflektere over dataenes troverdighet og pålitelighet, og i hvilken grad det endelige resultatet er gjendrivbart (Kvale, 1997; Thagaard, 2003). I tillegg må forskeren stille seg spørsmål om kunnskapen som utvinnes, kan generaliseres fra det spesielle til det mer generelle (analytisk overførbarhet) (Johannessen, Tufte & Kristoffersen, 2004). Forskeren må også drøfte forskningsetiske refleksjoner i tilknytning til forskningsprosjektet (Thagaard, 2003).

3.9.1 Troverdighet (validitet)

Begrepet troverdighet viser til hvor nøyaktig forskeren redegjør for utvikling av de instrumenter som brukes til å samle inn data, og i hvilken grad resultatene er gyldige i virkeligheten (Kvale, 1997). I tillegg kobles troverdighet til om forskningsprosjektet kan gi adekvat innsikt i, og forståelse for det fagfeltet som studeres. I forhold til den foreliggende studien vil det være et spørsmål om i hvilken grad det er samsvar mellom empiriske funn, det teoretiske rammeverket som lå til grunn for studien, og det forskningsspørsmålet jeg opererte med. Når det gjelder begrepsvaliditet, har prosjektleder forsøkt å benytte begreper som det er stor enighet om innenfor teori og forskning om lesing. Det teoretiske strategibegrepet skiller seg ut i så måte, ved at det er stor uenighet med tanke på om strategier er bevisste eller potensielt ubevisste kognitive handlinger (Afflerbach, Pearson & Paris, 2008; Pressley & Hilden, 2006) (se punkt, 1.2.5). Videre var det i selve operasjonaliseringen av de teoretiske begrepene en utfordring å finne valide mål som kunne fange opp de former for data jeg var interessert i. I forhold til kartlegging av lesemotivasjon ser jeg i etterkant at det kunne ha vært formålstjenlig å ikke benytte items som reflekterte leseforståelse generelt, men også mer tekstspesifikke items.

I forhold til å kartlegge leseforståelse er det relevant å diskutere studiens økologiske validitet. Det er et spørsmål om prosjektleder ubevisst eller bevisst har manipulert, eller kontrollert forhold ved lesesituasjonen (Anmarkrud, 2009). Lesesituasjonen foregår i en kontrollert situasjon hvor jeg har stor kontroll over hva elevene skal lese, og hvordan de skal gjennomføre lesingen. Rammebetingelsene for leseaktiviteten kan dermed påvirke elevenes leseadferd (se punkt 3.6). Informanten Birgitte meldte i tillegg om vondt i hodet. En slik ytre påvirkning kan forklare at det er lite samsvar mellom leseadferd i denne studien og Birgittes prestasjoner og sumskåre i den nasjonale leseprøven for 2009. I tillegg kan bruk av hjelm med kamera ha påvirket hvordan elevene leser, i motsetning til i mer naturlige settinger uten teknisk utstyr. Registreringer av øyebevegelser framstår imidlertid som et sentralt instrument for å samle inn relevante elevdata i den foreliggende studien. I tillegg fungerer øyedata som en form for ”båndopptaker”, og vil bli brukt som grunnlag for elevenes rapportering av egen leseforståelsesprosess.

3.9.2 Pålitelighet (reliabilitet)

Pålitelighet er et uttrykk for om data er hentet inn på en tillitsvekkende og forsvarlig måte, noe som kan styrke eller svekke det endelige resultatets troverdighet (Thagaard, 2003). I

forhold til den foreliggende studien har jeg forsøkt å beskrive hva, hvorfor og hvordan jeg har handlet i hele forskningsprosjektet. I tillegg er det gjort rede for utfordringer i forskningsprosessen, og videre hvordan utfordringene er forsøkt håndtert. Fordi datamaterialet i denne studien baseres på virkelighetserfaringer, er det mer fruktbart å snakke om grader av troverdighet og pålitelighet (Nevøy; 2007). Jeg velger å gi eksempler på data i resultatdelen i form av sitater ifra informantene. Dette for å gi leserne en mulighet til å kontrollere deler av intervjudata som jeg har basert mine analyser og tolkninger på.

3.9.3 Generalisering (ytre validitet)

Med tanke på generalisering er målet ved kvalitative forskningsprosjekt først og fremst å skape innsikt i, og forståelse for det fenomenet som studeres. Kvalitative studier baserer seg gjerne på få analyseenheter. Grunnet studiens design kan jeg ikke foreta sikre konklusjoner i forhold til studiens funn (jf Thagaard, 2003). Ved enkelte tilfeller kan imidlertid konstruktive forskningsopplegg ha analytisk overføringsverdi til lignende studier (Freebody, 2003; Thagaard, 2003). Analyseenheter må da være representative for andre enheter av samme type (Thagaard, 2003). De fire informantene i min studie ble valgt ut, med tanke på at de skulle ha ulik grad av tiltro til egne leseferdighetsferdigheter og ulik leseferdighet. For å redusere sannsynlighet for at andre faktorer enn tiltro til egne leseferdigheter påvirket leseferdighet, valgte jeg å kartlegge elevenes ferdigheter i ordlesing, samt elevenes lytteferdighet, og kjennskap til vokabular. To og to elever kan dermed i en viss grad betraktes som representative for elever som har høy- versus lav tiltro til egne leseferdigheter, med tanke på tidligere forskning på området (se blant annet Solheim, in press). Resultater i den foreliggende studien kan dermed peke noe utover denne case-studien.

3.9.4 Forskningsetiske refleksjoner

For å kunne ivareta informantene på en god og forsvarlig måte, forholdt jeg meg til retningslinjer som er vedtatt av den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 1999). Det legges spesiell vekt på to punkter i forhold til etiske refleksjoner; 1) *selvbestemmelse og autonomi*, og 2) *krav på beskyttelse* (Ibid). I forhold til 1) selvbestemmelse og autonomi ble det informert i informasjonsskrivet om at all deltakelse var frivillig, og at elevene når som helst kunne trekke seg uten å oppgi nærmere grunn (se vedlegg 18, 19). 2) Med tanke på at utvalget besto av barn i alderen 10-11 år, var det også viktig å beskytte elevene gjennom hele forskningsprosjektet, og også mot seg selv (Thagaard, 2003). I tillegg hadde jeg et ansvar for hvordan jeg presenterte informasjon om elevene i den ferdige

oppgaven. Jeg har gitt vesentlig informasjon om studien i informasjonsskrivet, slik at foresatte skal være sikre på hva studien innebærer, og hva jeg krevde av deres barn. Det ble informert om at opplysninger for klassen som helhet var i anonymisert form, men for de fire elevene som deltok i hele prosjektet, ble ikke informasjonen anonymisert. Videre ble det imidlertid opplyst om at taushetsplikt gjaldt for alle involverte i prosjektet (se vedlegg 18, 19).

4.0 RESULTATER

I dette kapittelet forsøker jeg å løfte fram resultater som kan belyse hvordan fire elever som har ulik tiltro til egne leseforståelsesferdigheter leser og arbeider med leseoppgaver av ulik vanskegrad og kompleksitet. Jeg kommer til å kategorisere resultater i forhold til det enkelte case. Dette for at det skal bli enklere å sammenligne, og kontrastere resultater i forhold til grupperingen høy- versus lav tiltro til egne leseforståelsesferdigheter i drøftingsdelen. Først vil jeg kort presentere resultater på gruppeprøvene for den enkelte eleven. Deretter kommer jeg til å presentere analyser av de fire elevenes prestasjoner i den nasjonale leseprøven for 2009 (produktdata). 1) Resultater fra den nasjonale leseprøven. Jeg kommer videre til å løfte fram resultater i tråd med studiens hovedformål, som belyser hvordan den enkelte eleven leser og arbeider med ulike, komplekse leseoppgaver (prosessdata). Prosessdata er delt inn i underkategoriene; 2) *kunnskap om lesestrategier*, 3) *første gangs gjennomlesning av tekst*, 4) *lesing under oppgavebesvaring*, 5) *og rapportering av egen leseforståelsesprosess* (se punkt 3.7).

4.1 Anders

Anders hadde en sumskåre på 19 i den nasjonale prøven i lesing for 2009, og lå dermed på prosentil 43.9 i forhold til gruppen på nasjonalt nivå. I tillegg hadde Anders en motivasjonsindeks på 3.75. Motivasjonsindeks og sumskåre bidro til å kategorisere Anders i grupperingen lav tiltro til egne leseferdigheter (under 4.13). På Ordkjedetesten skåret Anders 34 poeng, og hadde en stanine-verdi 7. I standardiseringsgruppen i 5. klasse gjorde 89 % av elevene det like bra eller dårligere enn Anders (se Høien & Tønnessen, 2004). Anders skåret 5 poeng på lytteprøven, og lå på prosentil 60 i forhold til gruppen i 5. klasse. På lytteprøven gjorde 71.1 % av elevene i 5. klasse det like bra eller dårligere enn Anders. Anders klarte 16 rette items på vokabularprøven, noe som plasserte han på prosentil 70 i forhold til gruppen i 5. klasse. I forhold til hele utvalget i 5. klasse gjorde 76.3 % av elevene det like bra eller dårligere enn Anders på vokabularprøven.

4.1.1 Resultater fra den nasjonale prøven i lesing for 2009

Tabell 7: Kjennetegn på oppgaver og Anders` prestasjoner i den nasjonale leseprøven for 2009

Oppgave-Nummer	Stigende vanskegrad	Teksttype	Aspekt	Oppgave-Format	Anders (antall riktige svar)
19	95	Fagtekst	I	MC	x
2	90	Fagtekst	II	CMC	x
7	86	Instruksjon	III	MC	x
6	85	Instruksjon	I	CR	x
1	84	Fagtekst	I	MC	x

Tabell 7: Kjennetegn på oppgaver og Anders' prestasjoner i den nasjonale leseprøven for 2009 (fortsettelse ifra forrige side)

Oppgave-Nummer	Stigende vanskegrad	Teksttype	Aspekt	Oppgave-format	Anders (antall riktige svar)
15	75	Skjønnlitterær tekst	II	MC	x
18	75	Skjønnlitterær tekst	II/III	MC	x
11	74	Instruksjon	III	MC	x
8	71	Instruksjon	II	MC	x
17	71	Skjønnlitterær tekst	II	CR	x
20	69	Fagtekst	II	MC	-
10	68	Instruksjon	II	MC	x
31	66	Fagtekst	III	MC	-
29	65	Fagtekst	II	MC	-
12	63	Skjønnlitterær tekst	II	CMC	⁶
3	62	Fagtekst	I/II	MC	x
25	62	Fagtekst	II/I	MC	x
32	62	Fagtekst	II	MC	-
9	60	Instruksjon	II	MC	-
26	60	Fagtekst	II	MC	-
24	59	Fagtekst	I	CR	x
30	59	Fagtekst	I/II	MC	-
5	54	Fagtekst	III	CR	x
21	52	Fagtekst	II	CR	x
4	51	Fagtekst	II	CMC	-
13	49	Skjønnlitterær tekst	I/II	MC	-
16	40	Skjønnlitterær tekst	II	CR	x
22	40	Fagtekst	II	CMC	x
14	37	Fagtekst	I	CR	-
23	33	Fagtekst	III	CR	-
28	32	Fagtekst	II	CR	x
27	30	Fagtekst	II	CMC	-

Tabell 7 gir en oversikt over hva som kjennetegnet de oppgavene som Anders klarte/ikke klarte i den nasjonale leseprøven for 2009. Informasjon om kjennetegn på oppgavene er hentet fra rapporten *Den nasjonale prøven i lesing på 5. trinn 2009* (Skaftun & Solheim, under trykking). Oppgavene er videre rangert etter hvor vanskelige de var ved gjennomføringen av leseprøven (Ibid). For koding av prestasjoner, se punkt 3.7.1.2. På bakgrunn av analyser av resultater fra den nasjonale leseprøven, klarte Anders alle oppgaver, med p-verdi 70 eller høyere.

Tabell 8: Prosentvis fordeling over oppnådde, riktige svar for Anders på oppgaver som reflekterer ulike forståelsesaspekt i den nasjonale leseprøven for 2009

Aspekt	Å finne informasjon	Å tolke og forstå	Å reflektere og vurdere
Anders	80%	53%	60%

Tabell 8 gir en kort oversikt over prosentvis fordeling av oppnådde, riktige svar for Anders på oppgaver som reflekterer ulike måter å lese på i den nasjonale leseprøven for 2009. Anders klarte 80 % av de oppgavene som reflekterte forståelsesaspektet å finne informasjon. Av disse

⁶ Dersom en rubrikk står blank, er dette et uttrykk for at eleven ikke har besvart oppgaven, og at oppgaven sto blank i elevsvaret i den nasjonale leseprøven for 2009.

oppgavene klarte han alle oppgaver, med p-verdi 59 eller høyere (se tabell 7). Anders klarte på en annen side 53 % av de oppgavene som representerer forståelsesaspektet å tolke og forstå. Han svarte rett på alle oppgaver som hadde en vanskegrad på 71 eller høyere (se tabell 7).

Tabell 9: Prosentvis fordeling over oppnådde, riktige svar for Anders i det enkelte oppgaveformatet i den nasjonale leseprøven for 2009

Oppgaveformat	MC	CMC	CR
Anders	56%	40%	78%

Tabell 9 gir en oversikt over prosentvis fordeling av oppnådde, riktige svar for Anders i det enkelte oppgaveformatet i den nasjonale leseprøven for 2009. Anders besvarte 78 % av oppgavene i et åpent oppgaveformat riktig, og han klarte alle oppgaver som var konstruert i et åpent format, med vanskegrad 40 eller høyere. I forhold til flervalgsoppgaver hadde Anders 56 % oppnådde riktige svar, og besvarte riktig alle oppgaver, med p-verdi 71 eller høyere (se tabell 7). I tillegg besvarte Anders 40 % av de komplekse flervalgsoppgavene rett (se tabell 7).

4.1.2. Kunnskap om lesestrategier (intervjudata prospektivt)

4.1.2.1 Før lesing

Anders rapporterte at han bruker å kikke raskt over overskrifter og bilder for å få vite mer om hva kapittelet handler om. Han sa at han leser skjønnlitterære tekster og fagtekster i ulikt tempo, og at han bruker å sette ned lesefarten i fagtekster spesielt. ”Det er vanskeligere å lese faktatekster, for der er det mange vanskelige ord(...)”. På spørsmål om hva Anders mente med vanskelige ord, gav han uttrykk for at det var fagord. I tillegg fortalte Anders at han pleier å variere lesingen i forhold til ulike formål. ”Jeg leser saktere når jeg skal svare på spørsmål(...) jeg har lyst til å kunne det utenat”.

4.1.2.2 Under lesing

Anders sa at han ikke vet hva en fagtekst er. Jeg omformulerte spørsmålet til å gjelde faktatekster. ”Da er det noe som skjer, noe sant(...) vi kan lære mer om hvor løven⁷ bor for eksempel”. Anders fortalte at det noen ganger er vanskelige ord i faktatekster. ”Da forsøker jeg selv, leser om igjen eller så spør jeg om hjelp, men jeg forsøker alltid selv”. Når jeg spurte

⁷ Jeg har valgt et tilfeldig dyr, her løve for å bevare informantens identitet.

hva han gjør for å forstå det han leser, sa Anders: ”Jeg prøver å tenke på noe jeg kan fra før, er litt lettere da”.

4.1.2.3 Oppgavebesvaring

Anders fortalte at han foretrekker å svare på oppgaver som har alternativer. ”(...)da slipper jeg å skrive hele setninger, da krysser jeg bare av”. På spørsmål om hva han gjør overfor oppgaver der flere alternativer virker like rette, gav Anders uttrykk for at: ”(...)da ser jeg i teksten(...) og noen ganger velger jeg bare ett”. På spørsmål om Anders kunne forklare hvorfor han bare valgte ett alternativ, sa han ”for det er vanskelig”. Anders bekreftet at det var spørsmålene som var vanskelige. Anders fortalte også at han ikke alltid var fornøyd med egen innsats. ”På nasjonale prøver [2009] for eksempel, da kom jeg på at det var noen spørsmål som jeg ikke hadde gjort riktig(...) da kunne jeg jo ikke rette det”. ”Hva kunne du ha gjort annerledes da”? ”Jo, jeg kunne ha lest litt nøyere”.

4.1.3 Førstegangs gjennomlesning av teksten ”Hva er en orkan?” (øyedata)

Tabell 10: Prosessdata i en tidslinje og tid brukt totalt (minutter) for Anders under lesing av teksten ”Hva er en orkan?”

	Kikker på overskrifter, bilder før lesing	Leser kronologisk brødtekst	Leser all verbaltekst	Variierer lesefart	Leser tabell	Ser på bilder (underveis)	Tid brukt (minutter)
Anders	-	->	->	->!	-	-	3

I tabell 10 presenterer jeg Anders` prosess under førstegangs gjennomlesning av teksten i en tidslinje. For koding og kategorisering av prosessdata, se punkt 3.7.1.1. Analyser av registrert leseadferd kan tyde på at Anders så på hovedoverskriften ”Hva er en orkan?”, men at han i liten grad kikket på underoverskrifter, eller bilder før han begynte å lese. Det kan virke som Anders leste kronologisk i brødteksten, og at han leste all verbaltekst. På bakgrunn av analyser av øyedata kan det også virke som Anders satte ned lesefarten i verbalteksten under overskriften ”Sinte guder og sterke vinder”. Denne tekstdelen inneholdt flere sentrale fagbegreper som eksempelvis *Hurakan*, *mayaenes gud*, og *Tai foon*. Analyser indikerte også at Anders leste saktere i tekstdelen ”Orkanens forskjellige deler” som inneholdt tekstnær, og detaljert informasjon om orkanens oppbygning. Analyser av øyedata indikerte imidlertid at Anders ikke så på bilder under lesingen, og at han heller ikke leste i tabellen ”Saffir-Simpson-skalaen”, eller i tekstboksen ”Kraftig vind”. Anders brukte totalt 3 minutter på førstegangs gjennomlesning av teksten.

4.1.4 Relesing og oppgavebesvaring (øyedata)

Tabell 11: Kjennetegn på oppgaver, prosessdata i en tidslinje, og antall riktige svar for Anders i oppgavesettet til teksten ”Hva er en orkan?”

Kjennetegn på leseoppgaver				Anders` prosess			
Oppgave-Nummer	Stigende vanske-grad	Aspekt	Oppgave-format	Går til teksten	Leser ifra begynnelsen i brødtekst	Finner fram til relevant tekstdel	Anders (antall riktig svar)
1	79	I	MC	->	->	->	x
3	71	I/II	MC	->	->	->	x
5	64	I	CR	->	-	->	x
2	54	II	MC	->	->!	-	-
6	53+7	II	CMC				-
6a				->!	-	-	
6b				->	-	->	(*)
6c				->!	-	-	(*)
6d				-	-	-	-
6e				->	-	->	-
7	44	II	MC	->	->	->	-
4	35	II	MC	->!	-	-	x
8	33	II	MC	->!	-	-	x
Totalt (8)				92%	33%	50%	5

I tabell 11 presenteres både stigende vanskegrad, og kjennetegn på de åtte oppgavene til teksten ”Hva er en orkan?” (Solheim, 2010, uformell samtale). Tabell 11 gir også en oversikt over Anders` leseforståelsesprosess i en tidslinje. For koding og kategorisering av prosessdata, se punkt 3.7.1.2. Det kan virke som Anders vendte tilbake til teksten for å besvare samtlige av de åtte oppgavene som inngår i dette oppgavesettet. Analyser av registrert leseadferd under oppgavebesvaring indikerte også at Anders fant fram til de relevante tekstdelene for å kunne besvare oppgavene i 50 % av tilfellene. Av disse gangene besvarte Anders oppgavene rett i 67 % av tilfellene. På bakgrunn av analyser av øyedata kan det virke som Anders bevegde seg imellom flere tekstdele, før han besvarte samtlige oppgaver. Dette uavhengig av oppgavens vanskegrad, om Anders besvarte oppgaven riktig eller ikke, eller om han leste i de relevante tekstdelene. Det kan videre virke som Anders leste ifra begynnelsen av brødteksten i besvarelse av 33 % av oppgavene. Anders brukte totalt 9 minutter på oppgavebesvaringen.

4.1.5 Rapportering av egen leseforståelsesprosess (intervjudata retrospektivt, utgangspunkt i øyedata)

4.1.5.1 Førstegangsgjennomlesning av teksten ”Hva er en orkan?”

Anders fortalte at han har hørt om orkaner før, og at han tenkte på denne kunnskapen før han begynte å lese. ”Jeg så på tv en gang, så kom det en stor orkan, og så var det mange som traff bygninger og skadet de, men så var det noen som ikke skadet de(...) det var enklere når jeg visste hva en orkan er”.

4.1.5.2 Relesing og oppgavebesvaring

Anders sa at noen oppgaver var enkle å svare på, noe som eksempelvis gjaldt oppgave 5. I besvarelse av andre oppgaver fortalte Anders at han gjettet. Dette til tross for at han besvarte oppgaven riktig. I forhold til oppgave 4, sa Anders: ”jeg aner ikke hva jeg tenkte en gang, så da bare gjettet jeg. Jeg forstod ikke noe, eller jeg forstod det, men jeg fant det ikke”. Anders bekreftet at det var spørsmålet som var vanskelig. ”Jeg leste rundt hele greien vet du”. Anders nevnte ikke noe om at han brukte alternativene i flervalgsspørsmålet til å reflektere over svarene. For utfyllende detaljer om oppgavene, se tabell 11 og vedlegg 12.

4.1.6 Kort oppsummering, Anders

Resultater fra den nasjonale prøven i lesing for 2009: Anders klarte 80 % av de oppgavene som reflekterte leseaspektet å finne informasjon, mens han fikk rett på 53 % av tolkningsoppgavene. I forhold til aspektet å finne informasjon klarte Anders alle oppgaver, med p-verdi 59 eller høyere, mens han fikk rett på alle tolkningsoppgaver, med vanskegrad 71 eller lettere.

Kunnskap om lesestrategier: Anders sa at han kikker på overskrifter og bilder før han begynner å lese. I tillegg gav Anders uttrykk for at han varierer lesetempo i besvarelse av oppgaver spesielt. Anders rapporterte også at det er vanskelige fagord i fagtekster, og at han da leser om igjen. Anders la spesielt vekt på at han leste saktere under oppgavebesvaring.

Registrert leseadferd:

a) Førstegangs gjennomlesning: På bakgrunn av analyser av øyedata kan det virke som Anders kikket på hovedoverskriften, og leste kronologisk i brødteksten. Analyser kan også tyde på at Anders leste all verbaltekst, og at han satte ned lesefarten i tekstdelene ”Sinte guder og sterke vinder” og ”Orkanens forskjellige deler”. Analyser gir imidlertid indikasjoner på at han verken leste i tabell, tekstboks eller så på bilder under selve lesingen.

b) Lesing under oppgavebesvarelse: I besvarelse av oppgavene kan analyser av øyedata tyde på at Anders leste i de relevante tekstdelene i 50 % av tilfellene, og at i 67 % av disse tilfellene besvarte Anders oppgavene rett. Analyser av øyedata kan også gi indikasjoner på at Anders gikk tilbake til teksten i besvarelse av samtlige oppgaver, og at han leste ifra begynnelsen i brødteksten i besvarelse av 33 % av oppgavene.

Rapportering av egen leseforståelsesprosess: Anders gav uttrykk for at han kunne litt om orkaner fra før, og at han tenkte på denne kunnskapen når han leste. Han fortalte at det var enklere når han kunne noe om orkaner fra før. Anders pekte på ordet *nedbørsmengder*, og sa

det var vanskelig. Når han fikk tenke seg om, fortalte han at han trodde det var det som kom ned fra luften. I følge Anders var det enkelte oppgaver han ikke fant svaret på i teksten.

Tidsbruk:

a) Førstegangs gjennomlesning: Anders brukte totalt 3 minutter under førstegangs gjennomlesning av teksten.

b) Lesing under oppgavebesvarelse: Anders brukte totalt 9 minutter under relesing og oppgavebesvarelse.

4.2 Anna

Anna hadde en sumskåre på 19 i den nasjonale prøven i lesing for 2009, og lå på prosentil 43.9 i forhold til gruppen på nasjonalt nivå. I tillegg hadde hun en motivasjonsindeks på 3.88. Motivasjonsindeks og sumskåren bidro til å kategorisere Anna i grupperingen lav tiltro til egne leseferdigheter (under 4.13). På Ordkjedetesten skåret Anna 35 poeng, og hadde en stanine-verdi 7. I standardiseringsgruppen i 5. klasse gjorde 89 % av elevene det like bra eller dårligere enn Anna (se Høien & Tønnessen, 2004). På lytteprøven klarte Anna 6 items, noe som plasserte henne på prosentil 80 i forhold til gruppen som deltok i denne studien. Av hele utvalget gjorde 89.5 % av elevene det like bra eller dårligere enn Anna på lytteprøven. På vokabularprøven klarte Anna 16 rette items, og befant seg på prosentil 70 i forhold til gruppen i 5. klasse. For gruppen som helhet i 5. klasse gjorde 76.3 % av elevene det like bra eller dårligere enn Anna på vokabularprøven.

4.2.1 Resultater fra den nasjonale prøven i lesing for 2009

Tabell 12: Kjennetegn på oppgaver og Annas prestasjoner i den nasjonale leseprøven for 2009

Oppgave-Nummer	Stigende vanskegrad	Teksttype	Aspekt	Oppgave-format	Anna (antall riktige svar)
19	95	Fagtekst	I	MC	x
2	90	Fagtekst	II	CMC	x
7	86	Instruksjon	III	MC	x
6	85	Instruksjon	I	CR	x
1	84	Fagtekst	I	MC	x
15	75	Skjønnlitterær tekst	II	MC	x
18	75	Skjønnlitterær tekst	II/III	MC	-
11	74	Instruksjon	III	MC	-
8	71	Instruksjon	II	MC	x
17	71	Skjønnlitterær tekst	II	CR	x
20	69	Fagtekst	II	MC	-
10	68	Instruksjon	II	MC	-
31	66	Fagtekst	III	MC	-
29	65	Fagtekst	II	MC	x
12	63	Skjønnlitterær tekst	II	CMC	-
3	62	Fagtekst	I/II	MC	x
25	62	Fagtekst	II/I	MC	x
32	62	Fagtekst	II	MC	-
9	60	Instruksjon	II	MC	-
26	60	Fagtekst	II	MC	x

Tabell 12: Kjennetegn på oppgaver og Annas prestasjoner i den nasjonale leseprøven for 2009
(fortsettelse ifra forrige side)

Oppgave-Nummer	Stigende vanskegrad	Teksttype	Aspekt	Oppgave-format	Anna (antall riktige svar)
24	59	Fagtekst	I	CR	x
30	59	Fagtekst	I/II	MC	x
5	54	Fagtekst	III	CR	x
21	52	Fagtekst	II	CR	x
4	51	Fagtekst	II	CMC	-
13	49	Skjønnlitterær tekst	I/II	MC	-
16	40	Skjønnlitterær tekst	II	CR	x
22	40	Fagtekst	II	CMC	x
14	37	Fagtekst	I	CR	-
23	33	Fagtekst	III	CR	x
28	32	Fagtekst	II	CR	-
27	30	Fagtekst	II	CMC	-

Tabell 12 gir en oversikt over hva som kjennetegner de oppgavene som Anna klarte/ikke klarte i den nasjonale leseprøven for 2009. Informasjon om kjennetegn på oppgavene er hentet fra rapporten *Den nasjonale prøven i lesing på 5. trinn 2009* (Skaftun & Solheim, under trykking). For koding av prestasjoner, se punkt 3.7.1.2. Analyser av resultater fra den nasjonale leseprøven indikerte at Anna klarte alle oppgaver, med p-verdi 76 eller høyere.

Tabell 13: Prosentvis fordeling over oppnådde, riktige svar for Anna på oppgaver som reflekterer ulike forståelsesaspekt i den nasjonale leseprøven for 2009

Aspekt	Å finne informasjon	Å tolke og forstå	Å reflektere og vurdere
Anna	80%	53%	60%

Tabell 13 gir en kort oversikt over prosentvis fordeling av oppnådde, riktige svar for Anna på oppgaver som reflekterer ulike leseaspekter i den nasjonale leseprøven for 2009. Av de oppgavene som reflekterte leseaspektet å finne informasjon, oppnådde Anna 80 % riktige svar. I tillegg klarte Anna alle oppgaver, med p-verdi 59 eller høyere (se tabell 12). På en annen side besvarte hun 53 % av de oppgavene som representerte leseaspektet å tolke og forstå riktig. Anna fikk rett på alle tolkningsoppgaver, med en vanskegrad på 71 eller lettere (se tabell 12).

Tabell 14: Prosentvis fordeling over riktige svar for Anna i det enkelte oppgaveformatet i den nasjonale leseprøven for 2009

Oppgaveformat	MC	CMC	CR
Anna	56%	40%	78%

Tabell 14 er en oversikt over prosentvis fordeling av oppnådde, riktige svar for Anna i det enkelte oppgaveformatet i den nasjonale leseprøven for 2009. Anna klarte 78 % av oppgavene

i et åpent oppgaveformat, og hun fikk rett på alle åpne oppgaver som har vanskegrad på 40 eller lettere (se tabell 12). I tillegg oppnådde Anna 56 % riktige svar på flervalgsoppgaver, og klarte alle flervalgsoppgaver, med p-verdi 76 eller høyere (se tabell 12). I likhet med Anders klarte Anna 40 % av de komplekse flervalgsoppgavene (se tabell 12).

4.2.2. Kunnskap om lesestrategier (intervjudata prospektivt)

4.2.2.1 Før lesing

Anna fortalte at hun bruker å kikke på overskrifter og bilder før hun begynner å lese. ”Jeg ser på overskrifter før jeg leser(...) forteller hva jeg skal lese om(...) og av og til bilder”. Anna sa at læreren har vist klassen at de kan se bak på bøker, og helt framme for å finne ut hva de skal lese om. Anna gav også uttrykk for at hun ikke leste alle tekster i samme tempo. ”Jeg leser saktere viss jeg skal svare på spørsmål”.

4.2.2.2 Under lesing

Anna vet ikke hva en fagtekst er, men når jeg omformulerte spørsmålet til å gjelde faktatekster, sa Anna: ”det er noe som er sant”. Videre gav hun uttrykk for at faktatekster er vanskeligere å lese enn andre bøker, som for eksempel eventyr. I følge Anna er det vanskelige ord som gjør fagteksten vanskelig å lese. Da ”prøver jeg å dele ordet, så leser jeg en gang til eller så spør jeg om hjelp”. På spørsmål om hva hun gjør for å forstå det hun leser, svarte Anna: ”visst jeg kan noe om det ifra før, så blir det jo enklere å lese”.

4.2.2.3 Oppgavebesvaring

Anna gav uttrykk for at hun er vant til å svare på spørsmål, det gjør de i lekser og på lesetester. I følge Anna er det vanskeligere med åpne oppgaver enn med flervalgsoppgaver. ”Det er ikke alle spørsmålene jeg vet hva jeg skal svare, men da hopper jeg videre, og så går jeg tilbake visst det blir tid”, og tilføyer: ”det er enklere med flere alternativ, da er det jo alternativ vi kan velge mellom”. På spørsmål om hva Anna gjør visst flere svar virker like rett, svarte hun: ”da velger jeg bare ett”.

4.2.3 Førstegangs gjennomlesning av teksten ”Hva er en orkan?”

(øyedata)

Tabell 15: Prosessdata i en tidslinje og tid brukt totalt (minutter) for Anna under lesing av teksten ”Hva er en orkan?”

	Kikker på overskrifter, bilder før lesing	Leser kronologisk brødtekst	Leser all verbaltekst	Variierer lesefart	Leser tabell	Ser på bilder (underveis)	Tid brukt (minutter)
Anna	-	->	->	->	->	->	4

Tabell 15 gir en kort oversikt over Annas leseforståelsesprosess i en tidslinje under førstegangs gjennomlesning av teksten. For nærmere forklaringer av koding av tabellen, se punkt 3.7.1.1. Analyser av registrert leseadferd under førstegangs gjennomlesning tydet på at Anna leste hovedoverskriften ”Hva er en orkan?” før hun begynte å lese teksten. Det kan likevel virke som hun ikke så over teksten eller kikket på bilder. Analyser av øyedata tydet imidlertid på at Anna leste kronologisk i brødteksten, og videre all verbaltekst. Analyser indikerte at hun satte ned lesefarten i tekstdelene ”Sinte guder og sterke vinder” og ”Orkanens forskjellige deler”. Det kan også virke som Anna leste i tabellen ”Saffir-Simpson-skalaen”, mens hun kikket raskt over bilder og tilhørende bildetekster. Anna brukte totalt 4 minutter på førstegangs gjennomlesning av teksten.

4.2.4 Relesing og oppgavebesvaring (øyedata)

Tabell 16: Kjennetegn på oppgaver, prosessdata i en tidslinje, og antall riktige svar for Anna i oppgavesettet til teksten ”Hva er en orkan?”

Kjennetegn på leseoppgaver				Annas prosess			
Oppgave-nummer	Stigende vanske-Grad	Aspekt	Oppgave-format	Går til teksten	Leser ifra begynnelsen i brødtekst	Finner fram til relevant tekstdel	Anna (antall riktige svar)
1	79	I	MC	->	->	->	x
3	71	I/II	MC	->	->	->	-
5	64	I	CR	->	-	->	x
2	54	II	MC	->	-	->	-
6	53+7	II	CMC				x (I)
6a				->	->!	-	(*)
6b				->	-	->	(*)
6c				->	->!	-	-
6d				->	-	->	(*)
6e				->!	-	-	-
7	44	II	MC	->!	-	-	-
4	35	II	MC	->	->	->	x
8	33	II	MC	->	-	->	-
Totalt (8)				100%	42%	67%	4

I tabell 16 presenteres både stigende vanskegrad, og kjennetegn på de åtte oppgavene som var knyttet til teksten ”Hva er en orkan?” (Solheim, 2010, uformell samtale). Tabellen gir også en oversikt over Annas leseforståelsesprosess i en tidslinje. For koding og kategorisering av

prosessedata, se punkt 3.7.1.2. Det kan virke som Anna vendte tilbake til teksten for å besvare samtlige av de åtte oppgavene (vedlegg 12). I besvarelse av oppgavene leste Anna i de relevante tekstdelene i 67 % av tilfellene hvor hun i 62.5 % av disse tilfellene klarte oppgavene. Analyser av øyedata indikerte også at Anna bevegde seg imellom flere tekstelementer før hun besvarte samtlige av oppgavene. Dette uavhengig av oppgavens vanskegrad, om hun klarte å lokalisere den relevante tekstdelen i besvarelse av oppgaven, eller om hun besvarte oppgaven riktig eller ikke. Det kan også virke som Anna leste kronologisk i brødteksten i besvarelse av 42 % av oppgavene. Totalt brukte Anna 19.5 minutter på oppgavebesvaringen.

4.2.5 Rapportering av egen leseforståelsesprosess (intervjudata retrospektivt, utgangspunkt i øyedata)

4.2.5.1 Førstegangs gjennomlesning av teksten "Hva er en orkan?"

Anna fortalte at hun leste saktere overfor vanskelige ord. "Det var ikke alle ord jeg visste hva betydde" [pekte på ordet *Tai foon*]. "Jeg stoppet opp og leste det senere enn de andre ordene". På oppfordring klarte hun imidlertid ikke gi uttrykk for hva ordet kunne bety, selv etter at hun hadde lest det om igjen. Anna sa at hun: "tenkte på å huske de [vanskelige ordene] for at det skulle bli enklere å svare på spørsmålene, og at jeg skulle slippe å gå tilbake hele tiden". På spørsmål om det er noe hun kunne ha gjort annerledes, svarte Anna: "fulgt litt bedre med i teksten første gangen".

4.2.5.2 Relesing og oppgavebesvaring

Anna gav uttrykk for at noen oppgaver var enkle. "Da fant jeg svaret der" [pekte i teksten], noe som eksempelvis gjaldt oppgave 1. Andre oppgaver mente Anna var vanskelige, noe som eksempelvis var tilfelle for oppgave 2. På spørsmål om hvorfor hun hoppet over spørsmål 2, sa Anna: "jeg fant det ikke i teksten". I tillegg fortalte hun at det var vanskelig å huske spørsmålet på oppgave 2. "Jeg husket ikke spørsmålet, da måtte jeg lese det flere ganger". For utfyllende detaljer om oppgavene, se tabell 16 og vedlegg 12. Anna gav i liten grad uttrykk for at hun brukte alternativene i flervalgsspørsmålet til å tenke over svarene. Anna vendte tilbake til teksten i besvarelse av samtlige av oppgavene, og jobbet tekstnært.

4.2.6 Kort oppsummering, Anna

Resultater fra den nasjonale prøven i lesing for 2009: Anna klarte 80 % av de leseoppgavene som reflekterte leseaspektet å finne informasjon, mens hun besvarte 53 % av

tolkningsoppgavene riktig. I forhold til leseaspektet å finne informasjon fikk Anna rett på alle oppgaver, med p-verdi 59 eller høyere. Når det gjaldt tolkningsoppgaver, besvarte Anna alle oppgaver riktig, med vanskegrad 71 eller lettere.

Kunnskap om lesestrategier: Anna fortalte at hun kikker på overskrifter og bilder før hun begynner å lese. Hun rapporterte også om vanskelige ord i fagtekster, og at hun da forsøker å dele ordet, og lese om igjen. I følge Anna er det enklere når hun kan noe om det hun leser ifra før. Anna fortalte at hun setter ned lesefarten i besvarelse av oppgaver spesielt.

Registrert leseadferd:

a) Førstegangs gjennomlesning: Analyser av øyedata tydet på at Anna så på hovedoverskriften før lesing, men at hun ikke kikket på bilder. Analyse av øyedata kan også gi indikasjoner på at Anna leste kronologisk i brødteksten, og at hun leste all verbaltekst. På bakgrunn av analyser av øyedata kan det også virke som Anna leste i tabellen, og i tekstboksen ”Kraftig vind”. Videre kan det virke som hun satte ned lesefarten i tekstdelene ”Sinte guder og sterke vinder” og ”Orkanens forskjellige deler”.

b) Lesing under oppgavebesvarelse: Analyse av øyedata indikerte at Anna i besvarelse av oppgavene leste i de relevante tekstdelene i 67 % av tilfellene. I disse tilfellene besvarte hun 62.5 % av oppgavene riktig. Analyser kan også tyde på at Anna vendte tilbake til teksten i besvarelse av samtlige oppgaver, men at hun leste ifra begynnelsen i brødteksten i 42 % av tilfellene.

Rapportering av egen leseforståelsesprosess: Anna gav uttrykk for at hun forsøkte å huske vanskelige ord under lesingen, så hun skulle slippe å lese i teksten. I følge Anna var det noen vanskelige ord (*Tai foon*) i teksten. Hun gav uttrykk for at hun da leste saktere. På oppfordring klarte Anna likevel ikke å redegjøre for hva ordet kunne bety. Anna fortalte at enkelte oppgaver var vanskelige, for de fant hun ikke svaret på i teksten.

Tidsbruk:

a) Førstegangs gjennomlesning: Anna brukte totalt 4 minutter på førstegangs gjennomlesing av teksten.

b) Lesing under oppgavebesvaring: Anna brukte totalt 19.5 minutter på oppgavebesvaringen.

4.3 Bente

Bente hadde en sumskåre på 24 i den nasjonale prøven i lesing for 2009, og lå på prosentil 70.7 i forhold til gruppen på nasjonalt nivå i 5. klasse. I tillegg hadde Bente en

motivasjonsindeks på 4.38. Motivasjonsindeks og sumskåren bidro til å kategorisere Bente i grupperingen høy tiltro til egne leseferdigheter (4.13 eller over). På Ordkjedetesten skåret Bente 35 poeng, noe som tilsvarte en stanine-verdi 7. I standardiseringsgruppen i 5. klasse gjorde 89 % av elevene det like bra eller dårligere enn Bente (se Høyen & Tønnessen, 2004). Bente besvarte 6 items rett på lytteprøven, noe som plasserte henne på prosentil 80 i forhold til gruppen som deltok i denne studien. I forhold til hele utvalget i 5. klasse gjorde 89.5 % av elevene det like bra eller dårligere enn Bente på lytteprøven. I tillegg fikk Bente 16 rette ord på vokabularprøven, noe som plasserte henne på prosentil 70 i forhold til 5. klasse som helhet. På vokabularprøven gjorde 76.3 % av elevene i 5. klasse det like bra eller dårligere enn Bente.

4.3.1 Resultater fra den nasjonale prøven i lesing for 2009

Tabell 17: Kjennetegn på oppgaver og Bentes prestasjoner i den nasjonale leseprøven for 2009

Oppgave-Nummer	Stigende vanskegrad	Teksttype	Aspekt	Oppgave-Format	Bente (antall riktige svar)
19	95	Fagtekst	I	MC	x
2	90	Fagtekst	II	CMC	x
7	86	Instruksjon	III	MC	x
6	85	Instruksjon	I	CR	x
1	84	Fagtekst	I	MC	x
15	75	Skjønnlitterær tekst	II	MC	x
18	75	Skjønnlitterær tekst	II/III	MC	x
11	74	Instruksjon	III	MC	x
8	71	Instruksjon	II	MC	x
17	71	Skjønnlitterær tekst	II	CR	x
20	69	Fagtekst	II	MC	x
10	68	Instruksjon	II	MC	x
31	66	Fagtekst	III	MC	-
29	65	Fagtekst	II	MC	x
12	63	Skjønnlitterær tekst	II	CMC	x
3	62	Fagtekst	I/II	MC	x
25	62	Fagtekst	II/I	MC	x
32	62	Fagtekst	II	MC	-
9	60	Instruksjon	II	MC	x
26	60	Fagtekst	II	MC	x
24	59	Fagtekst	I	CR	-
30	59	Fagtekst	I/II	MC	x
5	54	Fagtekst	III	CR	x
21	52	Fagtekst	II	CR	x
4	51	Fagtekst	II	CMC	x
13	49	Skjønnlitterær tekst	I/II	MC	-
16	40	Skjønnlitterær tekst	II	CR	x
22	40	Fagtekst	II	CMC	x
14	37	Fagtekst	I	CR	-
23	33	Fagtekst	III	CR	-
28	32	Fagtekst	II	CR	-
27	30	Fagtekst	II	CMC	-

Tabell 17 gir en oversikt over hva som kjennetegner de oppgavene som Bente klarte/ikke klarte i den nasjonale leseprøven for 2009. Informasjon om kjennetegn på oppgavene er hentet fra rapporten *Den nasjonale prøven i lesing på 5. trinn 2009* (Skaftun & Solheim, under trykking). For koding av prestasjoner, se punkt 3.7.1.2. På bakgrunn av analyser av

resultater fra den nasjonale leseprøven klarte Bente alle oppgaver, med p-verdi 67 eller høyere.

Tabell 18: Prosentvis fordeling over oppnådde, riktige svar for Bente på oppgaver som reflekterer ulike forståelsesaspekt i den nasjonale leseprøven for 2009

Aspekt	Å finne informasjon	Å tolke og forstå	Å reflektere og vurdere
Bente	60%	82%	60%

Tabell 18 gir en kort oversikt over prosentvis fordeling av oppnådde, riktige svar for Bente på oppgaver som reflekterer ulike leseaspekter i den nasjonale leseprøven for 2009. Bente klarte 82 % av oppgavene som representerte leseaspektet å tolke og forstå, og hun fikk rett på alle tolkingsoppgaver, med p-verdi 63 eller høyere. De informasjonsoppgavene Bente ikke klarte, har stigende vanskegrad (se tabell 17).

Tabell 19 Prosentvis fordeling over oppnådde, riktige svar for Bente i det enkelte oppgaveformatet i den nasjonale leseprøven for 2009

Oppgaveformat	MC	CMC	CR
Bente	83%	80%	56%

Tabell 19 er en oversikt over prosentvis fordeling av oppnådde, riktige svar for Bente i det enkelte oppgaveformatet i den nasjonale leseprøven for 2009. Bente klarte 80 % av de komplekse flervalgsoppgavene, og av disse oppgavene klarte hun alle oppgaver, med p-verdi 40 eller høyere. Bente oppnådde 56 % riktige svar i det åpne formatet hvor 60 % av de åpne oppgavene hun ikke klarte, hadde p-verdi 37 eller høyere (se tabell 17).

4.3.2. Kunnskap om lesestrategier (intervjudata prospektivt)

4.3.2.1 Før lesing

Bente sa at hun bruker å se på overskriften før hun begynner å lese teksten. ”Den kan fortelle hva teksten handler om”. Bente forteller at læreren har vist klassen at de kan se i teksten visst de har glemt hva de skal svare. ”Visst jeg ikke husker svaret, ser jeg i teksten”. Bente fortalte at hun ikke leser alle tekster i samme tempo. ”Noen ganger skumleser jeg, og noen ganger leser jeg mer tydelig og nøye”. På spørsmål om hva som kan være greit å skumlese, svarte Bente: ”visst jeg leter etter noe spesielt”. ”Når leser du mer nøye da”? ”Jo, for eksempel visst det er vanskelige ord i teksten, eller jeg skal få med meg noe spesielt”.

4.3.2.2 Under lesing

Bente sa at hun vet hva en fagtekst er. ”Det er mye i teksten som er sant”. Bente gav uttrykk for at de leser fagtekster for å lære noe nytt. ”Når jeg leser om hester, så tenker jeg på det jeg kan om hester ifra før, og så kan jeg bruke det jeg har lært når jeg rir”. Bente gav uttrykk for at det noen ganger kan være vanskelige ord i fagtekster. ”Da leser jeg om igjen for å forsøke å forstå hva de betyr”. Bente sa at på lesetester på skolen; ”så samler læreren noen ganger inn bøkene, da er det litt vanskelig å huske detaljer i teksten”. På spørsmål om hva hun gjør dersom hun får bruke teksten, svarte Bente: ” jeg leser visst jeg ikke husker”. ”Hva gjør du visst du ikke husker da”? ”Da prøver jeg å tenke på, ja om jeg kan noe om det for eksempel”. Bente fortalte at hun tenker på hva som skal skje videre når hun leser teksten. På spørsmål om hva hun gjør for å finne ut hva som skal skje videre, sa hun ”jeg ser bilder for meg, og så tenker jeg om det jeg tror stemmer”.

4.3.2.3 Oppgavebesvaring

Bente uttrykte at hun foretrekker oppgaver som har flere alternativer. ”Da kan jeg tenke det ut først, og visst det står i ett av alternativene, så er det jo ett av de”. Bente fortalte videre at de bruker å svare på spørsmål der de skal skrive svaret selv på skolen. ”Det går også greit”.

4.3.3 Førstegangs gjennomlesning av teksten ”Hva er en orkan?” (øyedata)

Tabell 20: Prosessdata i en tidslinje og tid brukt totalt (minutter) for Bente under lesing av teksten ”Hva er en orkan?”

	Kikker på overskrifter, bilder før lesing	Leser kronologisk brødtekst	Leser all verbaltekst	Varierer lesefart	Ser på bilder (underveis)	Tid brukt (minutter)
Bente	->	->	->	->	->	4.50

Tabell 20 inneholder en oversikt over leseforståelsesprosess i en tidslinje under førstegangs gjennomlesning for Bente. For koding og kategorisering, se punkt 3.7.1.1. Analyser av øyedata indikerte at Bente leste overskriften ”Hva er en orkan?” før hun begynte å lese teksten. På bakgrunn av øyedata kan det virke som Bente leste verbaltekst grundigere enn for eksempel bilder. Det kan også virke som Bente satte ned lesefarten i det første avsnittet i ”Orkanens forskjellige deler”. I tillegg kan analyser av øyedata gi indikasjoner på at Bente leste i tabellen, og i tekstboksen ”Kraftig vind”. Samtidig kan analyser tyde på at hun så på bilder og tilhørende bildetekst under lesingen. Bente brukte totalt 4.50 minutter på førstegangs gjennomlesning av teksten.

4.3.4 Relesing og oppgavebesvaring (øyedata)

Tabell 21: Kjennetegn på oppgaver, prosessdata i en tidslinje, og antall riktige svar for Bente i oppgavesettet til teksten "Hva er en orkan?"

Kjennetegn oppgaver				Bentes prosess			
Oppgave- nummer	Stigende vanske- grad	Aspekt	Oppgave- format	Går til teksten	Leser ifra begynnelsen i brødtekst	Finner fram til relevant tekstdel	Bente (antall riktige svar)
1	79	I	MC	->	->	->	x
3	71	I/II	MC	->	-	->	x
5	64	I	CR	->	-	->	x
2	54	II	MC				-
6	53+7	II	CMC				x (I)
6a				->	-	->	(*)
6b				->	->!	-	-
6c				->	-	->	-
6d				->	-	->	(*)
6e				->!	-	-	(*
7	44	II	MC				-
4	35	II	MC	->	-	->	x
8	33	II	MC				-
Totalt (8)				75%	17%	78%	5

I tabell 21 presenteres både stigende vanskegrad, og kjennetegn på de åtte oppgavene som ble benyttet i denne studien (Solheim, 2010, uformell samtale). Tabell 21 gir også en oversikt over Bentes leseforståelsesprosess i en tidslinje. For koding og kategorisering av prosessdata, se punkt 3.7.1.2. Det kan virke som Bente vendte tilbake til teksten i besvarelse av 75 % av oppgavene totalt. Det kan også virke som hun leste i de relevante tekstdelene i 78 % av tilfellene hvor hun da besvarte 86 % av oppgavene riktig. Analyser tydet på at Bente i besvarelse av oppgavene leste ifra begynnelsen i brødteksten i 17 % av tilfellene. Bente brukte totalt 6 minutter på å besvare oppgavesettet.

4.3.5 Rapportering av egen leseforståelsesprosess (intervjudata retrospektivt, utgangspunkt i øyedata)

4.3.5.1 Førstegangs gjennomlesning av teksten "Hva er en orkan?"

Bente fortalte at det gikk greit å lese teksten. "Jeg så på overskriften og tenkte på hva teksten skulle handle om". På spørsmål om noe var lett/vanskelig, svarte Bente: "noen ord var vanskelige". Bente pekte på de ulike navnene for orkaner, og sa at hun ikke hadde hørt om de før. "Jeg prøvde å leite litt og se om jeg fant de(...) jeg forsto de til slutt". Bente gav uttrykk for at hun hadde hørt om orkaner før. "Noe som snurrer rundt og rundt". På spørsmål om hvor hun har hørt eller lest om orkaner før, svarte Bente: "jeg har sett det på nyhetene av og til, at det er orkaner i ulike land". Bente fortalte at teksten ikke handlet om det hun trodde. "Jeg trodde ikke at det skulle handle om sinte guder og sterke vinder(...)". "Kan du tenke deg hvorfor det er guder med i teksten"? "At de laget orkaner før".

4.3.5.2 Relesing og oppgavebesvaring

Bente fortalte at det var noen oppgaver som var enkle å svare på. Bente sa at oppgave 3 var enkel. ”Ja, da fant jeg det der” [pekte i tabellen i teksten]. I følge Bente hadde de brukt tabeller på skolen i matten. ”Når jeg leser så husker jeg ikke akkurat tallene, men hvor de står”. Bente gav også uttrykk for at hun tror hun hadde svart riktig på oppgave 4, men at denne oppgaven var vanskeligere. Bente sa i tillegg at noen oppgaver kunne ha flere svar. I forhold til oppgave 7, sa Bente: ”Jo, jeg følte liksom det var den og den” [pekte blant annet på det riktige svaralternativet]. Bente holdt pennen over alternativene. ”Hva gjorde du da”? ”Jeg prøvde å tenke hva som hørtes riktig ut”. På spørsmål om hun var fornøyd med egen innsats, sa Bente: ”jeg kunne ha brukt teksten mer (...), men det var noen oppgaver som kunne ha flere svar”. For utfyllende detaljer om oppgavene, se tabell 21, vedlegg 12.

4.3.6 Kort oppsummering, Bente

Resultater fra den nasjonale prøven i lesing for 2009: Bente besvarte 80 % av de komplekse flervalgsoppgavene riktig, av disse klarte hun alle oppgaver, med p-verdi 40 eller høyere. Bente oppnådde 56 % riktige svar i det åpne formatet hvor 60 % av de åpne oppgavene hun ikke klarte, hadde vanskegrad 37 eller lavere. I tillegg fikk Bente rett på 82 % av de oppgavene som representerer forståelsesaspektet å tolke og forstå, og hun klarte alle tolkningsoppgaver, med p-verdi 63 eller høyere. De informasjonsoppgavene Bente ikke klarte hadde stigende vanskegrad.

Kunnskap om lesestrategier: Bente fortalte at hun ser på overskrifter før hun begynner å lese, og at hun setter ned lesefarten visst hun skal få med seg noe spesielt. I tillegg gav Bente uttrykk for at hun tenker på hva som skal skje videre under lesingen, og at hun leser om igjen overfor vanskelig ord.

Registrert leseadferd:

a) Første gangs gjennomlesing

Registrert leseadferd indikerte at Bente så på hovedoverskriften og bilder før lesingen, og at hun leste kronologisk i brødteksten. Analyser av øyedata tydet også på at Bente leste all verbaltekst, og at hun satte ned lesefarten i tekstdelene ”Sinte guder og sterke vinder” og ”Orkanens forskjellige deler”. I tillegg gav øyedata indikasjoner på at Bente leste i tabellen, og i tekstboksen.

b) Lesing under oppgavebesvarelse

Øyedata indikerte at Bente gikk tilbake til teksten i besvarelse av 75 % av oppgavene totalt. Det kan også virke som Bente leste i de relevante tekstdelene i 78 % av tilfellene, og besvarte da 86 % av oppgavene riktig.

Rapportering av egen leseforståelsesprosess: Bente fortalte at hun brukte svaralternativene i flervalgsspørsmålet til å tenke seg fram til rett svar, og at hun husket hvor tallene sto i teksten etter førstegangs gjennomlesing. Bente gav også uttrykk for at hun kunne noe om orkaner ifra før, og at hun tenkte på denne kunnskapen når hun leste.

Tidsbruk

a) Førstegangs gjennomlesning

Bente brukte 4.50 minutter totalt på førstegangs gjennomlesing av teksten.

b) Lesing under oppgavebesvaring

Bente brukte 6 minutter totalt for å besvare oppgavene.

4.4 Birgitte

Birgitte hadde en sumskåre på 24 i den nasjonale prøven i lesing for 2009, og lå på prosentil 70.7 i forhold til gruppen på nasjonalt nivå. I tillegg hadde Birgitte en motivasjonsindeks på 4.5. Motivasjonsindeks og sumskåren bidro til å kategorisere Birgitte i grupperingen høy tiltro til egne leseferdigheter (4.13 eller over). På Ordkjedetesten skåret Birgitte 34 poeng, noe som tilsvarte stanine-verdi 7. I standardiseringsgruppen i 5. klasse gjorde 89 % av elevene det like bra eller dårligere enn Birgitte (se Høien & Tønnessen, 2004). Birgitte besvarte 6 items rett på lytteprøven, noe som plasserte henne på prosentil 80 i forhold til gruppen som deltok i denne studien. Av hele utvalget i 5. klasse gjorde 89.5 % av elevene det like bra eller dårligere enn Birgitte på lytteprøven. I tillegg fikk Birgitte 16 rette ord på vokabularprøven, noe som plasserte henne på prosentil 70 i forhold til gruppen i 5. klasse. På vokabularprøven gjorde 76.3 % av elevene i 5. klasse det like bra eller dårligere enn Birgitte.

4.4.1 Resultater fra den nasjonale prøven i lesing for 2009

Tabell 22: Kjennetegn på oppgaver og Birgittes prestasjoner i den nasjonale leseprøven for 2009

Oppgave-Nummer	Stigende vanskegrad	Teksttype	Aspekt	Oppgave-format	Birgitte
19	95	Fagtekst	I	MC	X
2	90	Fagtekst	II	CMC	X
7	86	Instruksjon	III	MC	X
6	85	Instruksjon	I	CR	X
1	84	Fagtekst	I	MC	X
15	75	Skjønnlitterær tekst	II	MC	X

Tabell 22: Kjennetegn på oppgaver og Birgittes prestasjoner i den nasjonale leseprøven for 2009
(fortsettelse ifra forrige side)

Oppgave-Nummer	Stigende vanskegrad	Teksttype	Aspekt	Oppgave-format	Birgitte
18	75	Skjønnlitterær tekst	II/III	MC	X
11	74	Instruksjon	III	MC	X
8	71	Instruksjon	II	MC	X
17	71	Skjønnlitterær tekst	II	CR	X
20	69	Fagtekst	II	MC	X
10	68	Instruksjon	II	MC	-
31	66	Fagtekst	III	MC	X
29	65	Fagtekst	II	MC	-
12	63	Skjønnlitterær tekst	II	CMC	X
3	62	Fagtekst	I/II	MC	X
25	62	Fagtekst	II/I	MC	X
32	62	Fagtekst	II	MC	X
9	60	Instruksjon	II	MC	-
26	60	Fagtekst	II	MC	x
24	59	Fagtekst	I	CR	-
30	59	Fagtekst	I/II	MC	-
5	54	Fagtekst	III	CR	x
21	52	Fagtekst	II	CR	x
4	51	Fagtekst	II	CMC	x
13	49	Skjønnlitterær tekst	I/II	MC	-
16	40	Skjønnlitterær tekst	II	CR	x
22	40	Fagtekst	II	CMC	x
14	37	Fagtekst	I	CR	-
23	33	Fagtekst	III	CR	x
28	32	Fagtekst	II	CR	x
27	30	Fagtekst	II	CMC	-

Tabell 22 gir en oversikt over hva som kjennetegner de oppgavene som Birgitte klarte/ikke klarte i den nasjonale leseprøven for 2009. Informasjon om kjennetegn på oppgavne er hentet fra rapporten *Den nasjonale prøven i lesing på 5. trinn 2009* (Skaftun & Solheim, under trykking). For koding av prestasjoner, se punkt 3.7.1.2. Analyser fra den nasjonale leseprøven for 2009 tydet på at Birgitte klarte alle oppgaver, med p-verdi 69 eller høyere.

Tabell 23: Prosentvis fordeling over oppnådde, riktige svar for Birgitte på oppgaver som reflekterer ulike forståelsesaspekt i den nasjonale leseprøven for 2009

Aspekt	Å finne informasjon	Å tolke og forstå	Å reflektere og vurdere
Birgitte	60%	76%	100%

Tabell 23 gir en kort oversikt over prosentvis fordeling av oppnådde, riktige svar for Birgitte på oppgaver som reflekterer ulike måter å lese på i den nasjonale leseprøven for 2009. Birgitte fikk riktig på 60 % av oppgavene som reflekterte forståelsesaspektet å finne informasjon. De informasjonsoppgavene hun ikke klarte hadde en vanskegrad på 59 eller lavere. Birgitte klarte 76 % av alle tolkingsoppgavene, og av disse klarte hun alle tolkingsoppgaver, med p-verdi 69 eller høyere (se tabell 22).

Tabell 24: Prosentvis fordeling over oppnådde, riktige svar for Birgitte i det enkelte oppgaveformatet i den nasjonale leseprøven for 2009

Oppgaveformat	MC	CMC	CR
Birgitte	72%	80%	78%

Tabell 24 gir en oversikt over prosentvis fordeling av oppnådde, riktige svar i det enkelte oppgaveformatet for Birgitte i den nasjonale leseprøven for 2009. Birgitte besvarte 78 % av de åpne oppgavene riktig. De åpne oppgavene hun klarte/ikke klarte, var imidlertid ikke nødvendigvis i tråd med oppgavens vanskegrad (se tabell 22). 72 % av de åpne oppgavene Birgitte besvarte riktig, hadde en p-verdi på 54 eller høyere (se tabell 22).

4.4.2. Kunnskap om lesestrategier (intervjudata prospektivt)

4.4.2.1 Før lesing

Birgitte fortalte at hun bruker å lese overskriften før hun begynner å lese teksten. ”Jeg ser over teksten om det vanskelig eller lett å lese, og for å finne ut hva som skjer” På spørsmål om hva hun gjør for å finne ut hva som skjer, svarte hun: ”jeg forsøker å tenke på noe jeg kan ifra før, for eksempel med hester, da kan jeg litt om riding ifra før, da er det lettere å lese mer om hester”. Birgitte sa at hun varierer lesetempo når hun leser. ”Visst noe er vanskelig, da leser jeg saktere(...) og om igjen for å forstå, når jeg leser flere ganger, så forstår jeg bedre vanskelige ord”.

4.4.2.2 Under lesing

På spørsmål om hva en fagtekst er, sa Birgitte: ”noe som er sant, for eksempel når jeg leser om hester så kan jeg lære mer”. Birgitte fortalte at det er noen vanskelige ord i fagtekster, men ga uttrykk for at hun ”prøver å forstå de selv, eller spør hva de betyr”. I følge Birgitte tenker hun på det hun leser, men at det blir enklere når hun kan noe om emnet ifra før. ”Jeg tenker på hva teksten handler om, og lager bilder inne i hodet om hvordan ting ser ut”.

4.4.2.3 Oppgavebesvaring

Birgitte gav uttrykk for at hun foretrekker å svare på spørsmål som har flere alternativer. ”Jeg leser spørsmålet flere ganger(...) jeg må tenke mer over hva jeg har lest, for å tenke om jeg har svart riktig(...)”. Birgitte fortalte at det er vanskeligere med spørsmål der hun skal skrive svaret selv. ”Da kan jeg ikke tenke og krysse”.

4.4.3 Førstegangs gjennomlesning av teksten "Hva er en orkan?" (øyedata)

Tabell 25: Prosessdata i en tidslinje og tid brukt totalt (minutter) for Birgitte under lesing av teksten "Hva er en orkan?"

	Kikker på overskrifter, bilder før lesing	Leser kronologisk brødtekst	Leser all verbaltekst	Variierer lesefart	Leser tabell	Ser på bilder (underveis)	Tid brukt (minutter)
Birgitte	->	->	->	->	->	->	6

I tabell 25 presenterer jeg Birgittes leseforståelsesprosess i en tidslinje under førstegangs gjennomlesning av teksten. For koding og kategorisering av prosessdata, se punkt 3.7.1.1. Analyser av registrert leseadfærd under førstegangs gjennomlesning indikerte at Birgitte så på overskriften "Hva er en orkan?" før hun begynte å lese teksten. Det kan også virke som Birgitte så på bilder under lesingen, og at hun leste tilhørende bildetekst. I tillegg indikerte analyser at Birgitte satte ned lesefarten i tekstdelene "Sinte guder og sterke vinder" og "Orkanens forskjellige deler". Analyser tydet også på at Birgitte skummet tabellen, mens hun leste verbalteksten i samtlige tekstdeler grundig, og om igjen, noe som også gjaldt tekstboksen "Kraftig vind". Birgitte brukte totalt 6 minutter på førstegangs gjennomlesning.

4.4.4 Relesing og oppgavebesvaring (øyedata)

Tabell 26: Kjennetegn på oppgaver, prosessdata i en tidslinje, og antall riktige svar for Birgitte i oppgavesettet til teksten "Hva er en orkan?"

Kjennetegn på leseoppgaver				Birgittes prosess			
Oppgave-Nummer	Stigende vanske-grad	Aspekt	Oppgave-format	Går til teksten	Leser ifra begynnelsen i brødtekst	Finner fram til relevant tekstdel	Birgitte (antall riktige svar)
1	79	I	MC	-			x
3	71	I/II	MC	-			-
5	64	I	CR	->	-	->	x
2	54	II	MC	-			-
6	53+7	II	CMC				x (I)
6a				-			(*)
6b				-			(*)
6c				-			-
6d				-			-
6e				-			(*)
7	44	II	MC	-			-
4	35	II	MC	-			-
8	33	II	MC	-			-
Totalt (8)				8%	0%	100% ⁸	3

⁸ Prosent ble her regnet ut fra antall oppgaver de vender tilbake til teksten, og ikke antall oppgaver i settet totalt. Det betyr at Birgitte vendte tilbake til teksten én gang, og i dette ene tilfellet leste hun i den relevante tekstdelen (100 %) for å kunne besvare oppgaven riktig.

I tabell 26 presenteres både stigende vanskegrad, og kjennetegn på de åtte oppgavene som er knyttet til teksten ”Hva er en orkan?” (Solheim, 2010, uformell samtale). Tabell 26 gir også en oversikt over Birgittes leseforståelsesprosess i en tidslinje. For koding og kategorisering av prosessdata, se punkt 3.7.1.2. Analyser av registrert lesefart under oppgavebesvaring indikerte at Birgitte i stor grad besvarte de fleste oppgavene uten å vende tilbake til teksten. Det kan virke som Birgitte vendte tilbake til teksten for å besvare én oppgave (oppgave 5), analyser tydet på at Birgitte da leste i den relevante tekstdelen for å kunne utvinne mening. Birgitte besvarte også oppgaven rett. Det kan også virke som Birgitte leste spørsmål 5 flere ganger. Analyser tydet videre på at Birgitte besvarte 42 % av oppgavene rett uten å lese i teksten. Totalt brukte Birgitte 5 minutter på å besvare de åtte oppgavene.

4.4.5 Rapportering av egen leseforståelsesprosess (intervjudata retrospektivt, utgangspunkt i øyedata)

4.4.5.1 Førstegangsgjennomlesning av teksten ”Hva er en orkan?”

Birgitte fortalte at hun kikket på overskriften for å finne ut hva teksten skulle handle om. ”Orkaner og kraftig storm”. Birgitte sa også at hun leste saktere i vanskelige tekstdeler. ”(...) litt vanskelig å huske så mye tekst på en gang(...) da leste jeg saktere” [peker på tekstdelen ”Sinte guder og sterke vinder”]. På spørsmål om hva hun tenkte under lesingen, svarte Birgitte: ”jeg prøver å huske litt annerledes ord, for det tror jeg at jeg får spørsmål om”.

4.4.5.2 Relesing og oppgavebesvaring

Birgitte gav uttrykk for at det var noen oppgaver som var enkle å svare på. ”Den oppgaven er enkel, for svaret står i teksten” [peker på ordet *Tai foon* og oppgave 1]. På spørsmål om hvorfor hun så i teksten i besvarelse av oppgave 5, svarte Birgitte: ”den visste jeg ikke svaret på”. Birgitte fortalte at det var noen oppgaver hun var ganske sikker på (5, 4 og 7). I forhold til eksempelvis oppgave 7, uttrykte Birgitte at hun så over svaralternativene, og at hun tenkte over hvilket svar som var riktig. Birgitte sa at hun har hørt om orkaner på nyhetene, og at hun tenkte på denne kunnskapen i besvarelse av oppgaven. ”Orkaner oppstår med masse vind og storm(...) og det er med kysten”. For utfyllende detaljer om oppgavene, se tabell 26 og vedlegg 12.

4.4.6 Kort oppsummering, Birgitte

Resultater fra den nasjonale prøven i lesing for lesing 2009: Birgitte klarte 76 % av alle tolkningsoppgaver. I forhold til de åpne oppgavene Birgitte klarte, hadde 72 % av oppgavene

en p-verdi på 54 eller lavere. Totalt for de oppgavene Birgitte ikke klarte var 75 % av disse oppgavene konstruert i et flervalgsformat. Birgitte klarte 60 % av alle oppgaver som fordret at leseren skulle utvinne informasjon.

Kunnskap om lesestrategier: Birgitte fortalte at hun bruker å lese overskriften før hun begynner å lese. I tillegg gav Birgitte uttrykk for at hun leser om igjen, eller setter ned lesefarten overfor vanskelige ord. Hun sa også at det er enklere når hun kan noe om det hun leser fra før. Birgitte fortalte at hun lager bilder inni hodet av det hun leser. Birgitte gav også uttrykk for at hun foretrekker å svare på oppgaver som har flere alternativer, for da kan hun tenke seg fram til det rette svaret.

Registrert leseadferd:

a) Førstegangs gjennomlesning

Analyser av øyedata indikerte at Birgitte kikket over overskriften og bilder før hun begynte å lese, og at hun leste kronologisk i brødteksten. I tillegg tydet øyedata på at hun leste all verbaltekst. På bakgrunn av analyser kan det virke som Birgitte satte ned lesefarten ytterligere i tekstdelene "Sinte guder og sterke vinder" og "Orkanens forskjellige deler", mens hun kikket raskere over bilder. Analyser av øyedata tydet også på at Birgitte leste grundig i tabellen, og i tekstboksen "Kraftig vind".

b) Lesing under oppgavebesvarelse

Analyser av øyedata indikerte at Birgitte i besvarelse av samtlige oppgaver ikke vendte tilbake til teksten. Ett unntak var oppgave 5. Det kan virke som Bente i besvarelse av oppgave 5 leste i teksten, og også spørsmålet flere ganger. Birgitte besvarte også oppgaven riktig. Birgitte klarte 42 % av oppgavene uten å vende tilbake til teksten.

Rapportering av egen leseforståelsesprosess: Birgitte fortalte i flere tilfeller at hun tenkte over hvilket alternativ som kunne være rett. Birgitte gav også uttrykk for at hun hadde hørt om orkaner før, og at hun tenkte på denne kunnskapen når hun leste.

Tidsbruk:

a) Førstegangs gjennomlesning: Birgitte brukte totalt 6 minutter til å lese teksten under førstegangs gjennomlesning.

b) Lesing under oppgavebesvarelse: Totalt brukte Birgitte 5 minutter på å besvare oppgavesettet.

5.0 DRØFTING

I dette kapitlet er hensikten å belyse, og drøfte det overordnede forskningsspørsmålet; *I hvilken grad finnes det forskjeller mellom de elevene som har høy- versus lav tiltro til egne leseforståelsesferdigheter, med tanke på hvordan de leser og arbeider med leseoppgaver av ulik vanskegrad og kompleksitet?* For å kunne drøfte det overordnede forskningsspørsmålet på en grundig måte kommer jeg først til å gå nærmere inn på, og drøfte ulike funn som blir innordnet i ulike underpunkter. Først drøfter jeg 1) utfordringer på tekstnivå – fagteksten som sjanger. Deretter drøfter jeg 2) i hvilken grad betingelsene som er satt for lesingen, influerer hvordan de fire elevene leser fagtekster (prosessdata). 3) På bakgrunn av analyser fra de fire elevenes prestasjoner i den nasjonale leseprøven for 2009, har jeg indikasjoner på hva som kjennetegner lette/vanskelige oppgaver for de fire elevene som deltar i denne studien (produktdata). Til slutt kommer jeg til å sammenfatte drøftingen av de resultatnære funnene for å belyse, og besvare det overordnede forskningsspørsmålet.

5.1 *Utfordringer på tekstnivå – fagteksten som sjanger*

Maagerø (2002) og Selander og Skjelbred (2004) uttrykker at fagtekster har visse likhetstrekk i form av oppbygging og struktur, og for hvordan relasjoner mellom tekstelementer er bundet sammen i teksten. Fagteksten som elevene har lest har en tydelig struktur med hovedoverskrift, underoverskrift og verbaltekst, og inkluderte i tillegg bilder, tabell og tekstboks. Denne fagteksten inneholdt også detaljert informasjon om ulike navn på orkaner, og orkaners oppbygging og struktur. I tillegg inneholdt fagteksten mange, sentrale fagbegreper (se vedlegg 11). Fagteksten fordret dermed en tekstnær lesing for at leseren både skal kunne utvinne og konstruere mening i teksten (jf August, Flavell, & Clift, 1984; Bråten, 2007 c). For å kunne ha et godt startpunkt i teksten i besvarelse av oppgavene, var det derfor en forutsetning at elevene orienterte seg i teksten under førstegangs gjennomlesning. Enkelte oppgaver krevde for eksempel at elevene måtte trekke slutninger mellom ulike tekstdeler for å kunne konstruere mening, og besvare oppgavene riktig (se vedlegg 12).

Tabell 27: Prosentvis fordeling over prosessdata i en tidslinje i besvarelse av oppgaver til teksten "Hva er en orkan?". De fire elevene samlet

Prosess i en tidslinje				
	Går til teksten	Leser ifra begynnelsen i brødtekst	Finner fram til relevant tekstdel	Produkt (antall riktige svar)
Anders	92%	33%	55%	5

Tabell 27: Prosentvis fordeling over prosessdata i en tidslinje i besvarelse av oppgaver til teksten ”Hva er en orkan?”. De fire elevene samlet (fortsettelse ifra forrige side)

Prosess i en tidslinje				
	Går til teksten	Leser ifra begynnelsen i brødtekst	Finner fram til relevant tekstdel	Produkt (antall riktige svar)
Anna	100%	42%	67%	4
Bente	75%	17%	78%	5
Birgitte	8%	0%	100%	3

Tabell 27 er en samlet oversikt over leseforståelsesprosessen, slik den framkommer i en tidslinje hos de fire elevene samlet under oppgavebesvaringen. På bakgrunn av analyser av registrert leseadferd kan det virke som Anders og Anna vendte tilbake til teksten i besvarelse av samtlige oppgaver. Analyser av øyedata tydet imidlertid på at Anna og Anders i besvarelse av oppgavene, i mange tilfeller leste kronologisk i brødteksten. Cain og Oakhill (1996) har foretatt studier som indikerer at ”svake” lesere har vansker med å kjenne igjen fortellingsstrukturen i tekster, og at de ikke klarte å redegjøre for rekkefølgen på ulike tekstelementer. Det kan virke som de to elevene som har liten tiltro til egne leseforståelsesferdigheter har likhetstrekk i leseadferd med ”svake” lesere i studien til Cain og Oakhill (Ibid), og at de ikke klarte å orientere seg i teksten. Analyser indikerer at Bente også vendte tilbake til teksten i besvarelse av mange oppgaver, men i motsetning til Anders og Anna kan det virke som Bente har et noe heldigere startpunkt i teksten for å besvare oppgavene. Det kan også virke som det er store forskjeller mellom Bente og de to elevene som har liten tiltro til egne leseforståelsesferdigheter, med tanke på å lese i de relevante tekstdelene for å kunne utvinne og konstruere mening. Analyser tydet også på at det kan være forskjeller innad i grupperingen høy tiltro til egne leseforståelsesferdigheter. På bakgrunn av analyser av øyedata kan det virke som Birgitte ikke vendte tilbake til teksten i besvarelse av samtlige oppgaver. Det er da relevant å stille spørsmål om de to elevene som har liten tiltro til egne leseforståelsesferdigheter og Birgitte, har en lite grundig førstegangs gjennomlesing av teksten.

Tabell 28: Prosessdata i en tidslinje og tid brukt totalt (minutter) under lesing av teksten ”Hva er en orkan?”. De fire elevene samlet

	Kikker på overskrifter, bilder før lesing	Leser kronologisk i brødteksten	Leser all verbaltekst	Varyerer Lesefart	Leser tabell	Ser på bilder (underveis)	Tid brukt (minutter)
Anders	-	->	->	->!	-	-	3
Anna	-	->	->	->	->	->	4

Tabell 28: Prosessdata i en tidslinje og tid brukt totalt (minutter) under lesing av teksten "Hva er en orkan?". De fire elevene samlet (fortsettelse ifra forrige side)

	Kikker på overskrifter, bilder før lesing	Leser kronologisk i brødteksten	Leser all verbaltekst	Variierer Lese fart	Leser tabell	Ser på bilder (underveis)	Tid brukt (minutter)
Bente	->	->	->	->	->	->	4.50
Birgitte	->	->	->	->	->	->	6

Tabell 28 gir en oversikt over leseforståelsesprosess og tidsbruk for samtlige elever under førstegangs gjennomlesing av teksten i en tidslinje. For koding, se punkt 3.7.1.1. Analyser av øyedata indikerte at Bente og Birgitte hadde en grundigere førstegangs gjennomlesing av teksten, noe som også ble gjenspeilt i tidsbruk. Analyser indikerte også at Bente og Birgitte så på hovedoverskriften og bilder før de begynte å lese, mens Anders og Anna ikke så på bilder. Anna gav imidlertid uttrykk for at overskrifter og bilder "(...) forteller hva jeg skal lese om(...)". Andreassen har foretatt en studie (2006) som indikerer at lite aktive lesere ikke kjenner til overskrifters funksjon, og at de ikke forberedte lesingen. Studien til Andreassen (Ibid) er relevant i denne studien, med tanke på at det virket som de to elevene som har liten tiltro til egne leseforståelsesferdigheter i motsetning til lite aktive lesere, har kunnskap om de ledetråder som overskrifter og bilder kan gi. Analyser tydet likevel på at Anders og Anna ikke anvendte denne kunnskapen for å forberede lesingen i like stor grad som de to elevene som har stor tiltro til egne leseforståelsesferdigheter. I forkant av lesingen gav for eksempel Anders uttrykk for at han ikke alltid er fornøyd med egen leseinnnsats. "På nasjonale prøver for eksempel, da kom jeg på at det var noen spørsmål som jeg ikke hadde gjort riktig(...) da kunne jeg jo ikke rette det". På spørsmål om hva han kunne ha gjort annerledes, svarte han: "jo, jeg kunne ha lest litt nøyere".

Analyser av øyedata indikerte at samtlige av elevene leste kronologisk i brødteksten, og at de satte ned lesefarten i tekstdelene "Sinte guder og sterke vinder" og "Orkanens forskjellige deler". De to respektive tekstdelene inneholdt sentrale fagbegreper, og detaljert informasjon om ulike navn og orkaners oppbygging. Fagteksten fordret dermed en tekstnær lesing for å kunne skille sentral fra mindre sentral informasjon (jf August, Flavell, & Clift, 1984; Bråten, 2007a, c). Det kan virke som Anna og Anders varierte lesefarten overfor vanskelige tekstdeler, i likhet med strategiske lesere (jf Guthrie & Taboada, 2004; Pressley & Afflerbach, 1995). Ved nærmere analyser av øyedata kan det imidlertid virke som Anders ikke leste verken i tabell, tekstboks eller så på bilder. Slike funn tydet på at Anders bevegde seg tilfeldig mellom ulike tekstelementer under førstegangs gjennomlesing, og at han ikke forholdt seg til

teksten som en helhet (jf Cain & Oakhill, 1996). Det kan derimot virke som Anna fulgte samtlige steg i tidslinjen i likhet med de to elevene som har stor tiltro til egne leseforståelsesferdigheter. Det kan også virke som Anna vendte tilbake til teksten i besvarelse av samtlige oppgaver, og ved flere anledninger leste hun i de relevante tekstdelene for å kunne besvare oppgavene riktig. I motsetning til Bente resulterte likevel ikke lesingen i at Anna klarte å besvare flere av oppgavene rett.

5.2 Ulike betingelser for lesingen – ulik leseadferd

Flere studier indikerer at formålet med lesingen har betydning for leseforståelse, og de lesestrategier som tas i bruk (Campbell, 2005; Farr, Pritchard, & Smitten, 1990; Langer, 1987; Solheim & Uppstad, 2010). Solheim & Uppstad (2010) har foretatt en studie der elever i 7. klasse leste én og samme fagtekst med ulike betingelser for lesingen. For å få rett på en spesifikk oppgave, item 6 måtte leseren integrere informasjon mellom illustrasjon og verbaltekst, og de måtte skape en helhetlig sammenheng mellom de ulike tekstelementene. Funn fra studien indikerer at elevene uavhengig av om de klarte/ikke klarte oppgaven, fordelte lik oppmerksomhet rettet mot verbaltekst og illustrasjon (Ibid). Elevene ble så omgruppert i fire grupper. 1) ”Task-oriented readers” klarte oppgaven, og de fant fram til de relevante tekstdelene i besvarelse av oppgaven. 2) ”Effortful-readers” klarte ikke oppgaven, men de leste i de relevante tekstdelene for å kunne besvare oppgaven riktig. 3) ”First-time readers” klarte oppgaven, men de bevegde seg ikke imellom illustrasjon og verbaltekst. 4) ”Non-strategic readers” besvarte ikke oppgaven riktig, og de leste heller ikke i de relevante tekstdelene (Ibid). Solheim og Uppstad (Ibid) gjorde en antagelse om at ”First-time readers” orienterte seg i teksten under førstegangs gjennomlesning, og at de derfor hadde en mer heldig posisjonering i teksten i besvarelse av oppgaven, enn for eksempel ”Non-strategic readers”. På en annen side brukte ”Effortful readers” og ”Task-oriented readers” desto mer tid i selve oppgavebesvaringen, men lesingen gav likevel forskjeller i testskåre. Sett i lys av Solheim og Uppstads studie (Ibid) indikerte analyser av øyedata, at Anders og Anna hadde likhetstrekk med lesere som grupperes som ”Effortful readers”, mens Anna i tillegg hadde en noe grundig førstegangs gjennomlesing av teksten. Det kan virke som Birgitte har likhetstrekk i leseadferd med ”First-time readers”. Analyser tydet videre på at Bente både har en grundig førstegangs gjennomlesing, og at hun bevegde seg gjentatte ganger mellom verbaltekst, tabell og tekstboks i besvarelse av oppgavene. Det er da nærliggende å anta at Bente er den eleven som har det beste utgangspunktet, for å kunne utvinne og konstruere mening i teksten.

5.3 Møtet med den vanskelige og komplekse leseoppgaven

I følge Alderson (2000) er det mange faktorer som kan påvirke de kognitive prosesser som oppstår underveis i en leseforståelsesprosess. I teoridelen redegjør jeg for at lesere kan møte på ulike utfordringer i møtet med fagteksten og i besvarelse av oppgaver, og at en kompleks leseoppgave dermed kan innbefatte ulike faktorer (se punkt 2.7). Hensikten med dette underkapittelet er å drøfte hva en vanskelig leseoppgave kan være for de to elevene som har liten tiltro til egne leseforståelsesferdigheter spesielt.

5.3.1 Analyser av de fire elevenes prestasjoner i den nasjonale leseprøven for 2009

Analyser av de fire elevenes prestasjoner i den nasjonale leseprøven for 2009 indikerte at de to elevene som har liten tiltro til egne leseforståelsesferdigheter hadde vansker med tolkningsoppgaver spesielt. For de to elevene som har stor tiltro til egne leseforståelsesferdigheter, virket det ikke som den samme tendensen gjorde seg gjeldende.

Tabell 29: Prosentvis fordeling over oppnådde, riktige svar på oppgaver som reflekterer ulike forståelsesaspekt i den nasjonale leseprøven for 2009. De fire elevene samlet

Aspekt	Å finne informasjon	Å tolke og forstå
Anders	80%	53%
Anna	80%	53%
Bente	60%	82%
Birgitte	60%	76%

Tabell 29 gir en oversikt over prosentvis fordeling av oppnådde, riktige svar for de fire elevene samlet på oppgaver som reflekterer ulike forståelsesaspekt i den nasjonale leseprøven for 2009. Anders og Anna klarte flest oppgaver som fordret at de skulle utvinne mening, og klarte samtlige av disse oppgavene, med p-verdi 59 eller høyere (se tabell 7, 12). Tilsvarende fikk Anders og Anna rett på alle tolkningsoppgaver som hadde en vanskegrad på 71 eller lettere (se tabell 7, 12). Bente og Birgitte besvarte flest riktig på oppgaver som krevde tolkning og inferensdanning (se tabell 17, 22). Analyse av elevenes prestasjoner på den nasjonale leseprøven for 2009, gav visse indikasjoner på at tolkningsoppgaver kunne være en utfordring for de to elevene som hadde liten tiltro til egne leseforståelsesferdigheter.

5.3.2 Utfordringer på oppgavenivå – ulike lesemåter og oppgaveformat

Analyser av øyedata indikerte at Bente vendte tilbake til teksten i besvarelse av 75 % av oppgavene totalt. I besvarelse av de oppgavene hun leste i teksten, leste Bente i de relevante

tekstdelene i 78 % av tilfellene (se tabell 21, 27). I følge Guthrie og Taboada (2004) lar motiverte lesere tekststrukturen styre lesingen. Ved nærmere analyser kan det virke som samtlige av de oppgavene Bente ikke klarte, vendte hun heller ikke tilbake til teksten. På spørsmål om hvorfor hun ikke brukte teksten for å besvare oppgavene, sa Bente at noen av oppgavene kunne ha flere svar. I forhold til oppgave 7 gav Bente uttrykk for at: ”jo, jeg følte liksom det var den og den [peker blant annet på det riktige alternativet]”. Bente fortalte at: ”jeg prøvde å tenke hva som hørtes riktig ut”. I forhold til samme oppgave uttrykte Birgitte at hun så over svaralternativene, og at hun tenkte over hvilket svar som var riktig. Birgitte fortalte at hun hadde hørt om orkaner på nyhetene, og at hun tenkte på denne kunnskapen i besvarelse av oppgaven. ”Orkaner oppstår med masse vind og storm (...), og det er med kysten”. Både Bente og Birgitte svarte feil på oppgave 7. For utfyllende detaljer om oppgave 7, se vedlegg 12 og 13. Birgitte fortalte i forkant av lesingen at det var vanskeligere med spørsmål der hun skal skrive svaret selv. ”Da kan jeg ikke tenke og krysse”. Likevel svarte Birgitte feil på mange flervalgsoppgaver. Analyser av Birgittes prestasjoner i den nasjonale leseprøven for 2009 indikerte at 75 % av de oppgavene Birgitte ikke klarte, var konstruert i et flervalgsformat (se tabell 29).

Campbell (2005) har benyttet verbal rapportering for å undersøke hvordan elever med ulike testskårer tenkte i besvarelse av oppgaver i ulike oppgaveformat. Funn fra studien til Campbell (Ibid) indikerer at en elev som hadde middels gode prestasjoner syntes å profitere på å formulere egne svar. Overfor åpne oppgaver gikk hun tilbake til teksten, og leste i de relevante tekstdelene for å kunne besvare oppgavene. Det samme lesemønsteret syntes ikke å gjøre seg gjeldende i besvarelse av flervalgsoppgaver, og eleven fikk også flere feil på flervalgsoppgaver. Det kan virke som et slikt lesemønster i besvarelse av flervalgsoppgaver gjorde seg gjeldende hos Birgitte. Med bakgrunn i at jeg opererer med få åpne oppgaver, har jeg likevel et lite grunnlag for å kunne si noe om hvordan Birgittes lesemønster er i besvarelse av åpne oppgaver. Hun svarte imidlertid riktig på den ene, åpne oppgaven i denne leseprøven. På spørsmål om hvorfor hun vendte tilbake til teksten for å besvare den åpne oppgaven, svarte Birgitte: ”den visste jeg ikke svaret på”. Det kan dermed virke som Birgitte reflekterer over hvilken framgangsmåte hun skal ta i bruk for å besvare oppgaven (jf Pressley & Afflerbach, 1995), på tross av at tankeaktivitetene ikke alltid førte til at hun besvarte oppgavene rett. Annen forskning synliggjør et annet lesemønster hos elever i besvarelse av flervalgsoppgaver. Funn fra Langers (1987) studie tydet på at enkelte elever i 3. klasse foretok kognitive tankeoperasjoner som Langer (Ibid) mente var logisk gyldige, tatt i betraktning det semantiske

innholdet i svaret. Langer (Ibid) antar at måten flervalgsformatet er konstruert på legger begrensninger for enkelte elever i å demonstrere den leseforståelse de har av teksten. Når det gjelder Birgittes tankeoperasjoner, og det semantiske innholdet i svarene hennes, kan man derfor ikke utelukke at svarene hadde gitt uttelling i poeng, dersom spørsmålet hadde vært konstruert i et åpent format. Det er likevel verdt å påpeke at Birgitte fortalte at hun hadde hodepine under oppgavebesvaringen, noe som kan ha påvirket hennes leseadferd i besvarelse av flervalgsoppgavene negativt.

Analyser indikerte videre at de to elevene som har liten tiltro til egne leseforståelsesferdigheter vendte tilbake til teksten i besvarelse av samtlige oppgaver. Noen ganger fant de fram til de relevante tekstdelene for å kunne besvare oppgavene riktig. Andre ganger besvarte de oppgavene riktig, på tross av at de ikke leste i de relevante tekstdelene (se tabell 11, 16). Dette gjorde seg for eksempel gjeldende i forhold til oppgave 4 hos Anders. ”Jeg aner ikke hva jeg tenkte en gang, så da bare gjettet jeg. Jeg forstod ikke noe, eller jeg forstod det, men jeg fant det ikke” (se tabell 11). Et slikt utsagn kan henspille på ulike ting. For det første sa Anders at han forsto det han leste, men at han ikke fant svaret, noe som kan indikere at han med forståelse mente ”å avkode ordet”. Utsagnet tydet også på at Anders hadde en forventning om å finne svaret i teksten, og at det var spørsmålsformuleringen som styrte lesingen hans. På spørsmål om hva som var vanskelig, bekreftet Anders: ”spørsmålet, jeg leste rundt hele greien vet du”. Utsagnet var også interessant, med tanke på at Anders brukte lang tid i å lese i teksten i besvarelse av oppgave 4. Det kan dermed virke som han har gått tom for strategier, og har ”gjettet”. Eksempelvis uttrykte Anders i forkant av lesingen, at overfor vanskelige oppgaver: ”[...] da ser jeg i teksten[...] og noen ganger velger jeg bare ett”. Analyser av øyedata tydet også på at mye av den tiden Anna brukte i teksten for å besvare oppgave 4, gikk med til å ”leite” etter svaret (se tabell 16). I etterkant av lesingen fortalte Anna at hun ikke var sikker på svaret sitt, på tross av at hun leste i den relevante tekstdelen. Slike funn kan tyde på at hun ikke har trukket nødvendige slutninger mellom ulike informasjonsdeler, og dermed ikke har forstått tekstens meningsinnhold (jf Pressley & Afflerbach, 1995). I forhold til deloppgave 6a klarte for eksempel Anna oppgaven, på tross av at hun ikke leste i den relevante tekstdelen som var nødvendig for å kunne besvare oppgaven rett. På spørsmål om hva Anna gjør ved like svaralternativer, svarte hun: ”da velger jeg bare ett”, noe som indikerer at hun har ”gjettet” på oppgave 6a, men at hun likevel har klart oppgaven.

5.3.3 Å lese med forståelse

For å kunne lese med dyp forståelse må leseren både utvinne- og konstruere mening i teksten. Leseren må enkelte ganger finne fram til informasjon som er eksplisitt framstilt i teksten, og andre ganger må hun trekke slutninger mellom tekstnær informasjon og relevant bakgrunnskunnskap. Leseren må i besvarelse av enkelte oppgaver også trekke slutninger mellom ulike tekstdeler for å kunne skape mening i teksten (Bråten, 2007a, c). I forkant av lesingen gav Bente og Birgitte uttrykk for at de tenkte på det de leste om. Birgitte sa: ”jeg tenker på hva teksten handler om, og lager bilder inne i hodet om hvordan ting ser ut”. Bente utdyper med: ”(...) så tenker jeg om det jeg tror stemmer(...). Dette utsagnet indikerer at Bente visualiserer. Bente fortalte også at: ”når jeg leser om hester, så tenker jeg på det jeg kan om hester ifra før, og så kan jeg bruke det jeg har lært når jeg rir”. Bentes utsagn representerer også Birgitte i dette tilfelle. Ames (1992) uttrykker for eksempel at motiverte lesere er læringsorienterte, og at de leser med et mål om å lære ny kunnskap. I etterkant av lesingen uttrykte Bente: ”jeg så på overskriften og tenkte på hva teksten skulle handle om”, og utdyper med ”(...)noe som snurrer rundt og rundt”. Bente har hørt om orkaner før. ”Jeg har sett det på nyhetene av og til, om at det er orkaner i ulike land”, og utdyper med: ”orkaner kan skade ting”. Slike utsagn tydet på at Bente og Birgitte aktiverte relevante bakgrunnskunnskaper, for å utdype tekstens meningsinnhold, noe som samsvarer med teori om hva den motiverte og strategiske leseren gjør for å skape mening i fagtekster (Guthrie & Wigfield, 1999, 2000; Pressley & Afflerbach, 1995).

I etterkant av lesingen gav også Anders uttrykk for at han har hørt om orkaner før, og at det er enklere å lese når han kan noe om emnet ifra før. ”Jeg så på tv en gang, så kom det en stor orkan, og så var det mange som traff bygninger og skadet de, men så var det noen som ikke skadet de(...) det var enklere når jeg visste hva en orkan er”. Det kan virke som Anders aktiverte relevant bakgrunnskunnskap om orkaner. Som nevnt tidligere (5.1), har Anders imidlertid en mindre grundig førstegangs gjennomlesing av teksten, noe som kan tyde på at han ikke integrerte relevant bakgrunnskunnskap med tekstnær informasjon. Totalt indikerer analyser av øyedata under førstegangs gjennomlesing, at de to elevene som har liten tiltro til egne leseforståelsesferdigheter kan snakke om ulike strategier, men at de ikke anvendte strategiene for å skape mening i teksten. Den samme tendensen syntes også å gjøre seg gjeldende i forhold til oppklaring av vanskelige ord. I forkant av lesingen fortalte Anna at overfor vanskelig ord: ”da prøver jeg å dele ordet, så leser jeg en gang til eller så spør jeg om hjelp”. Det at Anna forsøkte å dele ordet kan både indikere at hun syntes det var vanskelig å

lese ordet, og det å forstå ordet. Med bakgrunn i at hun ikke skilte seg ifra de andre elevene på ordlesingsprøven, mener jeg det er nærliggende å anta at hun ikke refererte til lesing av ord. I følge Elbro (2006) kan leseren oppklare vanskelige ord i form av å dele ordet i mindre deler (morfemer). I etterkant av lesingen gav Anna uttrykk for at hun: ”tenkte på å huske de [vanskelige ordene] for at det skulle bli enklere å svare på spørsmålene, og at jeg skulle slippe å gå tilbake hele tiden”. Anders gav også uttrykk for at han leste saktere under besvaring av oppgaver. ”Jeg leser saktere når jeg skal svare på spørsmål(...) jeg har lyst til å kunne det utenat”. Anna klarte imidlertid ikke å redegjøre for hva ordet *tai foon* kunne bety. Dette kan tyde på at Anna var oppmerksom overfor vanskelige ord, men at hun ikke klarte å anvende passende strategier for å oppklare de vanskelige ordene ut fra konteksten (jf Pressley & Afflerbach, 1995).

De to elevene som har stor tiltro til egne leseforståelsesferdigheter gav også uttrykk for at de satte ned lesefarten overfor vanskelige ord. Birgitte fortalte i forkant av lesingen at: ”visst noe er vanskelig, da leser jeg saktere(...) og om igjen for å forstå, når jeg leser flere ganger, så forstår jeg bedre vanskelige ord”. Bente uttrykte også at hun skumleste ”visst jeg leter etter noe spesielt”, og satte ned lesefarten ”(...) visst det er vanskelige ord i teksten eller jeg skal få med meg noe spesielt”. I etterkant av lesingen pekte Bente på de ulike navnene for orkaner, og sa at hun ikke hadde hørt om de før. ”Jeg prøvde å leite litt og se om jeg fant de (...) jeg forsto de til slutt”. Dette kan indikere at Bente oppklarte vanskelige ord ut ifra konteksten de sto i, og overvåket egen forståelse (jf Pressley & Afflerbach, 1995). Det kan også virke som de to elevene som har stor tiltro til egne leseforståelsesferdigheter varierte lesingen etter de ulike kravene (her lesemåter) som teksten framsatte (jf Skaftun, 2009). Totalt sett indikerte analyser at de to elevene som har stor tiltro til egne leseforståelsesferdigheter leste for å skape en helhetlig forståelse av teksten (jf Pressley & Afflerbach, 1995). Den samme tendensen syntes ikke å gjøre seg gjeldende for de to elevene som har liten tiltro til egne leseforståelsesferdigheter.

5.4 I hvilken grad finnes det forskjeller mellom de elevene som har høy- versus lav tiltro til egne leseferdigheter, med tanke på hvordan de leser og arbeider med leseoppgaver av ulik vanskegrad og kompleksitet?

Guthrie og Wigfield (2005) antar at komplekse leseoppgaver byr på utfordringer for elever som har liten tiltro til egne leseferdigheter, fordi komplekse leseoppgaver krever hardt arbeid og stor utholdenhet. Ulike faktorer knyttet til tekst- leseaktivitet- og oppgavenivå kan dermed bidra til å komplisere de ulike leseoppgavene i denne studien, og også påvirke tankeaktiviteter hos elevene (jf punkt 2.7).

5.4.1 Leserens nærvær i møte med fagteksten

De ulike måtene å lese på gjenspeiles i de oppgavene som elevene skal besvare. I tillegg fordret fagteksten som elevene leste i denne studien en tekstnærlesing, og at leseren også rettet konsentrasjon og oppmerksomhet mot å forstå tekstens meningsinnhold. Det er antatt at motiverte lesere engasjerer seg i lesingen på et dypere plan for å konstruere mening i teksten (Guthrie & Taboada, 2004; Guthrie & Wigfield, 2000). Schallert og Reed (1997) betrakter "involvement" som "the instantiation of all the knowledge a reader brings to the construction of meaning when he or she comprehends the text also happens when the reader is involved" (Ibid: 70). Slik jeg tolker dette sitatet virker det som "involvement" viser til en emosjonell, og personlig investering hos leseren i selve møtet med teksten. I forkant av lesingen, sa Birgitte: "jeg tenker på hva teksten handler om, og lager bilder inne i hodet om hvordan ting ser ut". I etterkant av lesingen, uttrykte Bente: "jeg så på overskriften og tenkte på hva teksten skulle handle om. Bente har hørt om orkaner før. "Jeg har sett det på nyhetene av og til, om at det er orkaner i ulike land", og utdyper med: "orkaner kan skade ting". Analyser av prospektivt intervjudata indikerte at Bente og Birgitte forberedte lesingen, aktiverte relevant bakgrunnskunnskap, visualiserte, og overvåket egen leseforståelse. I tillegg sa Bente: "(...) så tenker jeg om det jeg tror stemmer". Bente fortalte for eksempel at: "jeg trodde ikke at det skulle handle om sinte guder og sterke vinder(...)". På spørsmål om hvorfor hun tror det er guder med i teksten, sa hun: "at de laget orkaner før". Det kan virke som Bente stilte spørsmål til teksten, og forsøkte å svare på egne spørsmål. Analyser av samlet datamaterial tydet på at Bente og Birgitte brukte teksten både for å utvinne, men også for å skape, og konstruere mening i teksten (jf Bråten, 2007a, c). Det virket også som Bente og Birgitte investerte personlig av egne erfaringer i lesingen, og tok et personlig ansvar for å forstå teksten. Bente

uttrykte for eksempel at: ”når jeg leser om hester, så tenker jeg på det jeg kan om hester ifra før, og så kan jeg bruke det jeg har lært når jeg rir”. Analyser tydet på at de to elevene som har stor tiltro til egne leseforståelsesferdigheter anvendte passende strategier for å støtte egen forståelse under førstegangs gjennomlesing av teksten (se blant annet Guthrie & Wigfield, 1999, 2000, 2005; Pressley & Afflerbach, 1995).

I punkt 5.1 drøftet jeg at Anders og Anna brukte mye kognitiv energi på å ”søke” i teksten i besvarelse av oppgavene, noe som også ble gjenspeilt i tidsbruk. Det kan derfor virke som de to elevene som har liten tiltro til egne leseforståelsesferdigheter ikke betraktet selve oppgavebesvaringen, eller tekstlesingen som en vanskelig leseoppgave (jf Guthrie & Wigfield, 2005; Zimmerman, 2000). Analyser indikerte likevel at det forelå forskjeller mellom de elevene som har høy- versus lav tiltro til egne leseforståelsesferdigheter, med tanke på hvilket startpunkt de har i besvarelse av oppgavene, og om de leste i de relevante tekstdelene. Analyser av elevenes prestasjoner i den nasjonale leseprøven for 2009, indikerte at tolkningsoppgaver kunne være en spesiell utfordring for de to elevene som har liten tiltro til egne leseforståelsesferdigheter. I forhold til enkelte oppgaver som Anders klarte å besvare riktig, sa han: ”jeg aner ikke hva jeg tenkte en gang, så da bare gjettet jeg. Jeg forstod ikke noe, eller jeg forstod det, men jeg fant det ikke”. Dette utsagnet tydet på at Anders har en forventning om å finne svaret i teksten. Anna gav også uttrykk for at enkelte oppgaver var vanskelige, for eksempel oppgave 2 og 4. Det kan derfor virke som de to elevene som har liten tiltro til egne leseforståelsesferdigheter i hovedsak lot spørsmålene styre lesingen. I tillegg indikerte analyser av øyedata under førstegangs gjennomlesing, at Anders og Anna har kunnskap om lesestrategier, men at de ikke anvendte strategiene for å forstå tekstens meningsinnhold. Dette på tross av at analyser av prospektivt intervjudata indikerte at det ikke forelå nevneverdige forskjeller mellom de fire elevene, med tanke på kunnskap om lesestrategier. Sett i lys av Bråtens (2007a, c) definisjon på leseforståelse, som innbefatter både utvinning og meningskonstruksjon, er det nærliggende å anta at Anders og Anna ikke leste med dyp forståelse av teksten i denne studien. Dette til tross for at Anders skåret like godt som Bente på leseprøven (antall riktige svar). Slike funn kan indikere at Anders` prestasjoner i denne leseprøven ikke samsvarte med ”faktisk” leseforståelse av teksten.

Det kan virke som den leseoppgaven Anders og Anna betraktet som vanskelig, og trakk seg tilbake ifra, var å lese for å konstruere mening. Dette syntes spesielt å gjøre seg gjeldende overfor leseoppgaver som fordret at elevene måtte bidra med noe eget for å forstå tekstens

meningsinnhold (for eksempel oppgave 4). Slike funn tydet på at det utbyttet de to elevene som har liten tiltro til egne leseforståelsesferdigheter fikk av lesingen, ble tilegnet gjennom oppgavebesvaringen. Videre kunne det også virke som det var spørsmålene som styrte hva Anders og Anna forsto av teksten. Det er da relevant å stille spørsmål om de to elevene som har liten tiltro til egne leseforståelsesferdigheter ville hatt et like bra utbytte av leseaktiviteten, dersom de hadde arbeidet med fagtekster som ikke var ledsaget av oppgaver. Ved å fortsette å lese på en måte styrt av spørsmålene, er det sannsynlig at Anders og Anna ikke kommer i gang med å lese for å skape mening i teksten, og at omfanget av lesingen dermed reduseres. Tidligere studier indikerer eksempelvis at leseforståelse er et resultat av en mengde, engasjert lesing (Guthrie og Wigfield, 2000; Guthrie, Wigfield, Metsala, & Cox, 1999). Anders og Anna opparbeider seg dermed mindre erfaring i å lese fagtekster på en måte som er avgjørende for å bli en god leser (jf Guthrie & Wigfield, 1999, 2000; Pressley & Afflerbach, 1995). En konsekvens kan være at de to elevene som har liten tiltro til egne leseforståelsesferdigheter ikke videreutvikler egne leseferdigheter. Anders og Anna kan dermed ledes inn i en negativ utvikling som kan relateres til Matteus-effekten for flinke-versus svake lesere (se blant annet Stanovich, 1986). Matteus-effekten brukes gjerne for å vise til at lesere som har god leseforståelse leser mange og varierte bøker, og videreutvikler som et resultat kognitive ferdigheter. Den samme utviklingstendensen synes ikke å gjøre seg gjeldende for ”svake” lesere (Ibid). Satt på spissen kan en si at de gode leserne ”får mer”, mens de ”svake” leserne ”får mindre” (Ibid).

5.5 Studiens styrker og begrensninger

En begrensning ved denne studien var at jeg ikke kartla elevenes bakgrunnskunnskaper om emnet orkaner på gruppenivå. Bruk av én tekst åpnet opp for at elevenes bakgrunnskunnskaper påvirket de fire elevenes prestasjoner i denne studien på en uheldig måte. En slik konsekvens hadde vært mindre sannsynlig ved bruk av flere tekster og teksttyper. På en annen side hadde de fire elevene uavhengig av grad av tiltro til egne leseforståelsesferdigheter omtrent lik kunnskap i strategisk lesing. Analyser tydet imidlertid på at de to elevene som har liten tiltro til egne leseforståelsesferdigheter ikke anvendte kunnskapen på en effektiv måte for å skape mening i teksten. Dette fordi det kan virke som de to elevene som har liten tiltro til egne leseforståelsesferdigheter lot spørsmålene styre lesingen, og hva de faktisk forsto av teksten. Jeg ser viktigheten av å kartlegge de fire elevenes bakgrunnskunnskaper, men grunnet studiens omfang foretok jeg et valg om ikke å

kartlegge elevenes bakgrunnskunnskaper. En annen begrensning var at lesesituasjonen foregikk i en-til-en situasjon. Den kontekstuelle rammen for lesesituasjonen kan dermed ha svekket studiens økologiske validitet. På en annen side åpnet denne rammen opp for å benytte triangulerende datakilder, og mulighet til å nærme meg leseforståelsesprosessen fra ulike vinklinger. En like inngående datainnsamling ville etter min mening ha vært vanskelig å få til, innenfor rammene av en setting med mindre kontroll, og grad av ytre påvirkning fra de involverte i prosjektet. Gjennom å benytte triangulerende datakilder, fikk jeg inngående kjennskap til de fire elevenes tankeaktiviteter og handlinger i leseforståelsesprosess under lesing og besvaring av komplekse leseoppgaver. Slike tankeaktiviteter ville slik jeg ser det, vært vanskelig å fange opp, ved bruk av bare én datakilde.

5.6 Pedagogiske konsekvenser

Et interressant funn i denne studien, og som ikke var forventet, var at analyser tydet på at de to elevene som har liten tiltro til egne leseforståelsesferdigheter trekker seg tilbake ifra å konstruere mening i teksten, snarere enn å unngå å lese teksten, eller besvare oppgavene. Ved å fortsette å lese på en måte styrt av spørsmålene, er det sannsynlig at Anders og Anna ikke kommer til å utvikle leseferdigheter, eller opparbeide seg mestringserfaringer med å skape mening i fagtekster. En fare er at det på sikt kan utvikle seg et stadig større skille mellom de elevene som har høy- versus lav tiltro til egne leseforståelsesferdigheter. Dette vil muligens også gjenspeiles i læringsutbyttet av spesifikke leseaktiviteter som fordrer inferensdanning, og også omfanget av lesingen. Grunnet studiens design kan man imidlertid ikke trekke sikre konklusjoner fra de empiriske resultater i denne studien (se punkt 3.2 og 3.9.3). Med utgangspunkt i tidligere studier på området (Zimmerman, 2000), kan det likevel være mulig å utlede noen pedagogiske konsekvenser ifra studiens funn.

Tidligere studier indikerer at leseforståelse kan utvikles gjennom opplæring i, og modellering av inferensdanning (se blant annet Dewitz, Carr, & Patberg, 1987, Reichenberg, 2009). I en studie foretatt av Reichenberg (2009) undersøkte hun om strukturerte samtaler rundt fagtekster i smågrupper har betydning for leseforståelse, med tanke på å skape mening i fagtekster. Det var både ”svake” og flinke lesere med i utvalget. Studien foregikk i to deler. I den første delen fikk lærerne selv velge tekster, og samtalerne rundt tekstene foregikk uten inn gripen fra forskeren. I den andre delen av studien valgte forskeren tekster, og lærerne fikk opplæring i å stille andre former for spørsmål. Studiens funn indikerer at det i den første delen

av studien ble stilt spørsmål som fordret at samtlige av elevene svarte med korte ja/nei svar, eller fant informasjon direkte i teksten. Lærerne oppfordret heller ikke elevene til å stille egne spørsmål, eller reflektere rundt tekstens meningsinnhold. I den andre delen av studien fikk lærerne opplæring i å stille spørsmål som fordret at elevene tok stilling til teksten, og tenkte på det de leste. Over tid endret kommunikasjonsmønster og tankeaktiviteter seg hos både sterke og svake lesere. Samtlige elever stilte også flere spørsmål, og diskuterte i smågrupper informasjon som ikke sto eksplisitt framstilt i teksten. Elevene ble også oppfordret direkte av læreren til å stille egne spørsmål, og det ble satt fokus på at ikke all informasjon står direkte i teksten (Ibid). Sett i lys av Reichenbergs (Ibid) studie kan det virke som læreren kan legge til rette for at Anders og Anna kan opparbeide seg erfaringer i å stille egne spørsmål til teksten, og bruke teksten for å konstruere mening, og skape helhetlige sammenhenger mellom sentrale ideer i fagtekster. Schunk og Zimmerman (1997) har foretatt studier som indikerer at elevers tiltro til egne ferdigheter styrkes gjennom positiv tilbakemelding. I følge Weiner (1985) bør tilbakemelding gis i takt med elevens progresjon i prestasjoner, og tilbakemeldingen bør rettes hovedsaklig mot større egeninnsats. Andre studier synliggjør derimot at opplæring i, og utvikling av leseferdigheter ikke bare må rettes mot å utvikle leseforståelse, men også motivasjon for å lese (se blant annet Guthrie, Wigfield, & Perencevich, 2004). Tidligere studier har for eksempel synliggjort at utvikling av tiltro til egne ferdigheter henger sammen med utvikling av indre motivasjon (Baker & Wigfield, 1999). Det er også antatt at utvikling av motivasjon går fra en ytre- til en indre drevet handlingskraft, i takt med at leseren blir en mer kompetent og erfaren leser (Alexander, 2005).

5.7 Videre forskning

I denne studien har jeg undersøkt hvordan fire elever som har ulik grad av tiltro til egne leseforståelsesferdigheter leser og arbeider med komplekse leseoppgaver. Det er tidligere gjennomført få studier av hvordan elever som har ulik grad av tiltro til egne leseferdigheter leser og/eller arbeider med komplekse leseoppgaver. Denne studien kan bidra med å bygge kunnskap om enkelt elever som har ulik grad av tiltro til egne leseforståelsesferdigheter. Det er videre viktig å utforske om elever som har liten tiltro til egne leseforståelsesferdigheter også trekker seg tilbake ifra å konstruere mening i andre fag, og overfor andre teksttyper. Dette for å kunne endre den overfladiske måten elever som har liten tiltro til egne leseforståelsesferdigheter leser fagtekster på. Denne studien peker dermed framover mot behovet for ny forskning som kan replikere funn i denne studien, og som kan utvikle ny

kunnskap om elever som har liten tiltro til egne leseforståelsesferdigheter på et mer generelt grunnlag. Dersom det viser seg at funn i denne studien kan underbygges av andre studier, kan et forhold mellom tiltro til egne leseforståelsesferdigheter og ”involvement” fungere som et grunnlag for nye måter å tenke rundt kartlegging av elevenes leseferdigheter. Kanskje spesielt med tanke på konstruksjon av oppgaver, og tekstutvalg i framtidige leseprøver.

6.0 AVSLUTNING

I denne oppgaven har jeg undersøkt hvordan fire elever som har ulik grad av tiltro til egne til egne leseforståelsesferdigheter leser og arbeider med leseoppgaver av ulik vanskegrad og kompleksitet. Tidligere forskning indikerer at elever som er motiverte og strategiske lesere har kunnskap om lesestrategier, og har vilje til å ta dem i bruk for å støtte egen forståelse (se blant annet Guthrie & Wigfield, 1999, 2000; Pressley & Afflerbach, 1995). Tidligere studier har også antatt at elever som har liten tiltro til egne leseferdigheter trekker seg tilbake ifra komplekse leseoppgaver (Guthrie & Wigfield, 2005; Zimmerman, 2000). Funn i denne studien indikerte at de to elevene som har liten tiltro til egne leseforståelsesferdigheter har kunnskap om lesestrategier, men at de leste på en overfladisk måte styrt av spørsmålene. Det kan videre virke som Anders og Anna ikke trakk seg tilbake ifra å lese teksten, eller besvare oppgavene, slik jeg antok innledningsvis i oppgaven. Analyser tydet derimot på at de trakk seg tilbake ifra leseoppgaver som krever inferensdanning, eller at leseren må maksimere kognitiv aktivitet for å tolke, og forstå implisitte sammenhenger i teksten. Slike funn kan tyde på at Anders og Anna ikke leser på en måte som er avgjørende for å utvikle seg som en god leser, og samtidig for å kunne involvere seg i lesingen på et dypere plan (se blant annet Guthrie & Wigfield, 2000; Guthrie, Wigfield, Metsala, & Cox, 1999; Schallert & Reed, 1997). Den samme tendensen syntes ikke å gjøre seg gjeldende for de to elevene som har høy tiltro til egne leseforståelsesferdigheter. Det kan virke som Bente og Birgitte investerte personlig i møte med fagteksten, og at de leste for å konstruere mening i teksten. Resultater tydet på at Bente og Birgitte forberedte lesingen, aktiverte relevante bakgrunnskunnskaper før- og under lesing, visualiserte og stilte egne spørsmål til teksten. Dette til tross for at analyser av prospektivt intervjudata tydet på at det ikke forelå nevneverdige forskjeller mellom de fire elevene, med tanke på deklarativ kunnskap om lesestrategier. Vi kan derfor være tjent med å utvide rammene for måten vi tenker rundt tiltro til egne leseforståelsesferdigheter og ”involvement” på. Selv om man ikke kan trekke sikre konklusjoner fra studiens funn, peker studien framover mot noen viktige utfordringer vi står overfor, spesielt med tanke på å legge til rette for praktisk bruk av inferensdanning i klasserommet.

Litteratur:

- Afflerbach, P., Pearson, P. D., & Paris, S. (2008). Clarifying differences between readingskills and reading strategies. *The reading Teacher*, 61, 364-373.
- Alderson, J. C. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alexander, P. A. (2005). The path to competence: A lifespan developmental perspective on reading. *Journal of Literacy Research*. Vol. 37, 4, 413-436. Maryland: University of Maryland.
- Alexander, P. A. & Fox, E. (2004). A Historical Perspective on Reading Research and Practice. I R. B. Rudell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (pp. 33-68). Newark, DE: International Reading Association.
- Almasi, J. F. (2003). *Teaching Strategic Processes in Reading*. Spring Street, New York: The Guilford Press.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Anderson, R. C. & Pearson, P. D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 255-292). New York: Longman.
- Andreassen, R. (2006). Hvordan kartlegger vi elevenes lesestrategier? I L. Engen & L. Helgevold. (red.), *Fagbok i bruk* (s. 54-59). Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.
- Andreassen, R. (2008). *Eksplisitt leseforst elsesundervisning i norske femteklasser: Et felteksperiment*. PhD-avhandling, Universitetet i Stavanger.
- Anmarkrud, Ø. (2009). *Undervisning i lesestrategier og utvikling av lesemotivasjon på Ungdomstrinnet: En klasseromsstudie av fire norsklæreres arbeid med forklarende tekst*. PhD-avhandling, Universitetet i Oslo.
- Anmarkrud, Ø. & Bråten, I. (2009). Motivation for reading comprehension. *Learning and Individual Differences* 19, 252-256.
- August, D. L., Flavell, J. H., & Clift, R. (1984). Comparison of comprehension monitoring of skilled and less skilled readers. *Reading Reserach Quarterly*, 20, 39-53.
- Baker, L., Dreher, M. J., & Guthrie, J. T. (2000). Why Teachers Should Promote Reading Engagement. In L. Baker, M. J. Dreher, & J. T. Guthrie (Eds.), *Engaging Young Readers. Promoting Achievement and Motivation* (pp. 1-16). New York: The Guilford Press.
- Baker, L. & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children`s motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly* 34, 452-477.

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-hall.
- Bandura, A. (1997). *The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bråten, I. (2007a). Leseforståelse – innledning og oversikt. I I Bråten (red.), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis* (s. 9-19). Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS.
- Bråten, I. (2007b). Leseforståelse – komponenter, vansker og metoder. I I. Bråten (red.), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis* (s. 45-81). Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS.
- Bråten, I. (2007c). Leseforståelse – om betydningen av forkunnskaper, forståelsesstrategier og lesemotivasjon. *Viden om læsning*, 3-11.
- Cain, K. & Oakhill, J. V. (1996). The nature of the relationship between comprehension skill and the ability to tell a story. *British Journal of Developmental Psychology*, 14, 187-201.
- Cain, K., Oakhill, J. V., & Lemmon, K. (2004). Individual differences in the inference of word meanings from context: The influence of reading comprehension, vocabulary knowledge, and memory capacity. *Journal of Educational Psychology*, 96, 671-681.
- Campbell, J. R. (2005). Single Instruments, Multiple Measures: Considering the Use of Multiple Item Formats to Assess Reading Comprehension and Assessment. In S. G. Paris & S. A. Stahl (Eds.), *Children's Reading Comprehension and Assessment* (pp. 347-368). Lawrence Erlbaum Associates.
- Cromley, J. G. & Azevedo, R. (2007). Testing and refining the direct and inferential mediation model of reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 99, 311-325.
- Dewitz, P., Carr, E. M., & Patberg, J. P. (1987). The effects of inference training on comprehension and comprehension monitoring. *Reading Research Quarterly*, 22 (1), 99-121.
- Dreyfus, H. L. (1996). The Current Relevance of Merleau-Ponty's Phenomenology of Embodiment. I H. Haber and G. Weiss (Eds.), *Perspectives on Embodiment*. New York and London: Routledge.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In W. Damon (Series Ed.), & N. Eisenberg (Volume Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3* (5nd ed.). New York: Wiley.
- Elbro, C. (2006). *Læsning og læseundervisning*. København: Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag.
- Farr, R., Pritchard, R., & Smitten, B. (1990). A description of What Happens When an Examinee Takes a Multiple-Choice Reading Comprehension Test. *Journal of Educational Measurement* 27, 209-226.

- Freebody, P. (2003). *Qualitative Research in Education: Interaction and Practice*. London, Thousand Oaks, New Delhi. SAGE Publications.
- Guthrie, J. T. & Taboada, A. (2004). Fostering the cognitive strategies of reading comprehension. In J. T. Guthrie, A. Wigfield, & C. Perencevich (Eds.), *Motivating reading comprehension: Concept-Oriented Reading Instruction* (pp. 87-112). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Guthrie, J. T. & Wigfield, A. (1999). How motivation fits into a science of reading. *Scientific Studies of Reading*, 3, 199-205.
- Guthrie, J. T. & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research: Vol. 3* (pp. 403-424). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Guthrie, J. T. & Wigfield, A. (2005). Roles of Motivation and Engagement in Reading Comprehension Assessment. In S. G. Paris & S. A. Stahl. (Eds.), *Children`s Reading Comprehension and Assessment* (pp. 187-213). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L., Cox, K. E. (1999). Motivational and Cognitive predictors of Text Comprehension and Reading Amount. *Scientific Studies of Reading* 3, 231-256.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & Perencevich, K. C. (2004). Scaffolding for motivation and engagement in reading. In J. T. Guthrie, A. Wigfield, & K. C. Perencevich (Eds.), *Motivating reading comprehension: Concept-Oriented Reading Instruction* (pp. 56-86). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hamre, R. B. (2009). Premisser for faglig lesing i skolen. I S. V. Knudsen, D. Skjelbred & B. Aamotsbakken (red.), *Lys på lesing. Lesing av fagtekster i skolen* (s. 71-86). Oslo: Novus forlag.
- Høien, T. & Lundberg, I. (1999). *Dyslexi. Från teori till praktik*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Høien, T. & Tønnessen, G. (2004). *Ordkjedetesten*. Bryne: Logometrica.
- Høigård, A. (1999). *Barns språkutvikling – muntlig og skriftlig*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Kristoffersen, L. (2004). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Johnsen, G. (2006). Testing. I K. Fugleseth & K. Skogen (red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (s. 106-117). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Kullbrandstad, L. I. (2003). *Lesing i utvikling: teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.

Laberg, S. (2006). Nye lærebøker - blir de bedre enn de gamle? I L. Helgevold & L. Engen (red.), *Fagbok i bruk. Grunnleggende ferdigheter* (s. 16-24). Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning. Universitetet i Stavanger.

Langer, J. (1987). The construction of meaning and the assessment of comprehension: An analysis of reader performance on standardized test items. In R. O. Freedle & R. P. Duran (Eds.), *Cognitive and linguistic analyses of text performance* (pp. 225-244). Norwood, NJ: Ablex.

Miller, S. D. & Faircloth, B. S. (2009). Motivation and Reading Comprehension. In S. E. Israel & G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of Research on Reading Comprehension* (pp. 307-322). New York and London: Routledge.

Maagerø, E. (2002). Utvikling av sjangerkompetanse. I A-M. Bjorvand & E. S. Tønnessen (red.), *Den andre leseopplæringa: Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge* (s. 35-52). Oslo: Universitetsforlaget.

NESH. (1999). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, juss og humaniora*. Oslo: Forskningsetiske komiteer.

Nevøy, A. (2007). *En analyse av spesialpedagogikkens institusjonelle selyforståelse*. PhD-avhandling, Universitetet i Stavanger.

NLS- Nasjonalt Læremiddelsenter (1995a). Kartlegging av leseferdighet 6. klasse.

NLS- Nasjonalt Læremiddelsenter (1995b). Kartlegging av leseferdighet, Lærerveiledning. 6. Klasse.

Oakhill, J., Yuill, N., & Parkin, A. (1986). On the nature of the difference between skilled and less skilled comprehenders. *Journal of Research in Reading*, 9, 80-91.

Ohna, S. E. (2001). *Å skape et selv: Døves fortellinger om interaksjon med hørende*. Oslo: Unipub.

Oxborough, G. H. O. (2007). *Masteroppgave i spesialpedagogikk: Hva kan registreringer av skriveprosessen og øyebevegelser fortelle om revisjon - en utfordring av aspekter ved revisjon, med utgangspunkt i etablerte definisjoner av revisjon*. Upublisert masteroppgave i spesialpedagogikk. Universitetet i Stavanger: Stavanger. Norge.

Pallant, J. (2007). *SPSS: Survival Manual*. (3rd ed.). Berkshire, England: Open University Press.

Paris, S. G & Hamilton, E. E. (2009). The Development of Children`s Reading Comprehension. In S. Israel, & G. Duffy. (Eds.), *Handbook of Research on Reading Comprehension* (pp. 32-53), NewYork: Routledge.

Perfetti, C. A., Landi, N., & Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 227-247). Malden, MA: Blackwell Publishing.

- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.
- Pintrick, P. R. & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pressley, M. & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pressley, M. & Hilden, K. (2006). Cognitive strategies. In D. Kuhn & R. S. Siegler (Eds.), *Handbook of child psychology: Cognitive, perception, and language, Vol 2*. (6nd ed). Hoboken, NJ: Wiley.
- Rayner, K. (1998). Eye movements in reading and information processing: 20 years of research. *Psychological Bulletin*, 124, 372-422.
- Reichenberg, M. (2000). *Röst och kausalitet i lärobokstexter – En studie av elevers föreståelse av olika textversioner*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Reichenberg, M. (2009). Att bygga upp sin läsförståelse medan man läser. I I S. V. Knudsen, D. Skjelbred og B. Aamotsbakken (red.), *Lys på lesing: Lesing av fagtekster i skolen* (s. 165-190). Oslo: Novus forlag.
- Ringdal, K. (2009). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvalitativ metode*. 2nd edition. Bergen: Fagbokforlaget.
- Samuelstuen, M. S. & Bråten, I. (2005). Decoding, knowledge, and strategies in comprehension of expository text. *Scandinavian Journal of Psychology*, 46, 107-117.
- Schallert, D. L. & Reed, J. H. (1997). The pull of the text and the process of involvement in Reading. In J. T. Guthrie & A. Wigfield (Eds.), *Reading Engagement: Motivating Readers Through Integrated Instruction* (pp. 68-85). Newark, Delaware: International Reading Association.
- Schunk, D. H. (1983). Ability versus effort attributional feedback: Differential effects on self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 75, 848-856.
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (1997). Developing self-efficacious readers and writers: The role of social and self-regulatory processes. In J. T. Guthrie & A. Wigfield (Eds.), *Reading engagement: Motivating Readers Through Integrated Instruction* (pp. 34-50). Newark, Delaware: International Reading Associates.
- Selander, S. & Skjelbred, D. (2004). *Pedagogiske tekster for kommunikasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Skaftun, A. (2006). *Å kunne lese: Grunnleggende ferdigheter og nasjonale prøver*. Bergen: Fagbokforlaget.

Skaftun, A. (2009). Lesing og ferdighetsmodellering. I S. V. Knudsen, D. Skjelbred og B. Aamotsbakken (red.), *Lys på lesing: Lesing av fagtekster i skolen* (s. 11-31). Oslo: Novus forlag.

Skaftun, A. & Solheim, O. J. (under trykking). *Den nasjonale prøven i lesing på 5. trinn 2009*.

Skogen, K. (2006). Case-forskning. I K. Fugleth & K. Skogen (red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (s. 52-64). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Solheim, O. J. (in press). Impact of reading self-efficacy and task value on reading comprehension scores in different item formats. *Reading Psychology*.

Solheim, O. J. & Uppstad, P. H. (2010). Eye-tracking as a tool in process-oriented reading test validation. I O. J. Solheim. *Vurdering av leseprestasjoner: grunnleggende forutsetninger for måling av leseferdigheter*. PhD-avhandling, Universitetet i Stavanger.

Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading. Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.

Strömqvist, S. (2009). *Språkets öga: om vägarna mellan tankar och ord*. Lund: Studentlitteratur AB.

Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. (2nd ed). Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet (2008). *Veiledning i oppfølging av resultater fra nasjonal prøve i lesing 5. trinn høsten 2008*. Lastet ned 30.04.2010, fra http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Nasjonale_prover/2008/Del_3_lesing_5_trinn_BM.pdf.

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.

Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in Changing Societies* (pp. 202-231). Cambridge, New York: Cambridge University Press.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology* 25, 82-91.

Instruksjon til spørreskjema om lesemotivasjon

Nå skal dere svare på hvor godt en rekke utsagn passer på dere.

Skriv opp et eksempel på tavla, og forklar hvordan de skal bruke skalaen.

Eksempel: Jeg liker is veldig godt.⁹

Hvor godt passer det som står her på deg? Hvis det ikke passer i det hele tatt på deg, setter du kryss i en rute langt til venstre (helt uenig). Hvis det passer veldig bra, setter du kryss langt til høyre (helt enig).

Forklar elevene at ingen får vite hvem som har svart hva, og at det er viktig at de svarer så ærlig de kan.

Testleder leser alle spørsmålene høyt. Testleder kan utdype innholdet i de enkelte spørsmålene, slik at alle forstår hva spørsmålene innebærer/hva de skal ta stilling til.

Fra Solheim, O. J. (2010), uformell samtale.

⁹ Her diskuterte vi hvor man skulle sette krysset hvis man 1) likte is veldig godt, 2) likte is veldig dårlig 3) likte vannis men ikke fløteis

Instruksjon til lytteprøven ”Alfabetet”

I denne oppgaven leser testleder teksten høyt for elevene. Etterpå skal elevene finne fram til de rette svarene på bakgrunn av informasjon fra teksten. Det blir ikke gitt øvingsoppgave.

Instruksjon til elevene:

*Denne teksten skal jeg lese høyt for dere. Dere får ikke lese teksten selv. Når jeg har lest teksten ferdig og lest spørsmålene høyt, skal dere svare på de syv spørsmålene som dere har fått utlevert. Dersom noen svar virker like riktige, så setter dere kryss på det svaret dere mener er riktig. Det er bare lov til å sette ett kryss per oppgave. Husk å sitte stille og vent med å gå videre dersom du kommer til **STOPP** nederst på siden. Husk også å sette en strek i marginen dersom du ikke er ferdig når tiden er ute.*

Jeg skal nå lese teksten høyt for dere. Hør godt etter!

Jeg skal nå lese opp spørsmålene til dere. Dere får ett minutt til å svare på spørsmålene.

Svar på spørsmålene!

Fra Solheim, O. J. (2010), uformell samtale.

Instruksjon til vokabularprøve for 6. klasse

Fortell at elevene skal gjennomføre en ordprøve. Hold opp et prøveark og pek på øvingsoppgaven:

I første rekke finner du et ord. Du skal finne ut hvilket av de tre neste ordene som betyr det samme som det første. Når du har funnet det riktige ordet skal du sette et kryss på det ordet som er riktig. Dersom du krysser av feil ord, setter du bare ring rundt ordet og krysser av det som er riktig. Dere trenger ikke å bruke viskelær. Vi begynner med en øvingsoppgave:

Hus, er det det samme som bolig, telt eller vogn?

(La elevene svare). Hus det er det samme som bolig, så da setter du kryss på det første ordet.

Drosje, er det det samme som lastebil, taxi eller buss?

(La elevene svare.) Drosje og taxi betyr det samme, derfor setter du kryss på ordet i midten.

Bla over til neste side, der finner dere samme type oppgaver som dere skal gjøre når jeg sier i fra. Nå skal dere ikke si svaret høyt, bare krysse av på rett ord uten å snakke sammen. Det er bare lov å krysse av på ett ord på hver oppgave. Jeg kommer til å lese ordene høyt for dere. Hvis jeg leser for fort, så rekker dere en hånd i været og sier fra, så skal jeg si ordene en gang til.

Les ordene høyt i rolig tempo på samme måte som i eksemplene, spør etter et par oppgaver om det går for fort eller sakte. Les hver oppgave én gang, gjenta oppgaven dersom noen ber om det. Når du kommer til item 5 og 15 spør: *Er alle på nummer 5 og 15 nå?*

Dersom elever kommenterer at de ikke vet svaret, eller at de synes to av alternativene virker like riktige, si at de skal krysse av for det de mener er mest riktig - kun ett kryss er lov per oppgave.

Fra Solheim, O. J. (2010), uformell samtale.

Instruksjon til prospektivt intervju

Jeg holder på å skrive en oppgave som handler om lesing og motivasjon. Da trenger jeg elever fra 5. klasse som har lyst til å være med å hjelpe. Er det i orden at jeg stiller deg noen spørsmål om lesing?

Det er ingen som får høre det vi snakker om i dag. Derfor setter jeg pris på om du svarer så ærlig du kan. Visst det er noe du lurer på, spør du. Jeg skal svare så godt jeg kan.

Da tar jeg opp det vi snakker om. Men før vi begynner, er det i orden at jeg stiller deg noen spørsmål om lesing? Kan du si hvilket nummer du er? (Elevene har fått utdelt tilfeldige nummer av lærer).

Da stiller jeg deg noen spørsmål om lesing! Er du klar?

Instruksjon til registrering av øyebevegelser

Før vi prater om hva du skal gjøre i deg, så er det noe teknisk vi må ordne på datamaskinen først. Det skal Gunn gjøre. Det kan ta litt tid. For at det skal bli helt nøyaktig, så er det viktig at du sitter i ro. Gunn kommer til å fortelle deg mer om det tekniske.

Instruksjon til selve gjennomføringen:

Her er en tekst som jeg vil du skal lese (teksten er dekket til). Teksten er skrevet for elever i 5. klasse. Du skal først lese teksten én gang. Etterpå får du noen spørsmål som du skal svare på (spørsmålene er dekket til). Noen spørsmål skal du sette én ring rundt det svaret som du mener er riktig, og ved noen spørsmål skal du skrive svaret selv. Det er bare lov til å sette én ring per oppgave. Dersom noen svar virker like riktige, setter du ring rundt det svaret du mener er mest riktig. Dersom du setter ring rundt feil svar, setter du bare en strek over svaret og setter ny ring rundt det svaret du velger.

Det er meningen at du skal forsøke å forstå det du leser. Du kan bruke så lang tid du vil til å svare på spørsmålene, men forsøk å gjøre ditt beste. Til slutt vil jeg stille deg noen spørsmål om teksten du har lest. Du kan bruke teksten mens du svarer på spørsmålene.

Dersom det er noe du lurer på, så spør du. Jeg skal forsøke å svare så godt jeg kan. Er det noen spørsmål før vi starter?

Da kan du begynne å lese!

Instruksjon til retrospektivt intervju

Nå har du lest en tekst og svart på noen spørsmål. På denne skjermen kan vi se hvordan øynene dine beveger seg når du leser. Jeg kommer til å stille deg noen spørsmål underveis, så forsøker du å svare så godt du kan.

Da tar jeg opp det vi snakker om. Men før vi begynner, kan jeg stille deg noen spørsmål om teksten du har lest, og de spørsmålene du har svart på? Kan du si hvilket nummer du er? (Elevene har fått utdelt tilfeldige nummer av lærer).

Da kommer jeg til å stille deg noen spørsmål til det du har lest og svart. Er du klar?

SPØRRESKJEMA OM LESEMOTIVASJON

Items brukt i spørreskjemaet om lesemotivasjon

Reading-efficacy

1. Jeg er en god leser.
2. Det er greit at teksten er vanskelig hvis det jeg leser om interesserer meg.
3. Jeg synes det er lett å forstå innholdet i bøker jeg leser.
4. Jeg vet at jeg kommer til å forstå tekstene vi skal lese i 6.klasse.
5. Sammenlignet med de andre i klassen er jeg flink til å lese.
6. Hvis en bok interesserer meg, bryr jeg meg ikke om den er stor og tykk.
7. Jeg synes jeg klarer lesing bra dette skoleåret.
8. Jeg kommer til å gjøre det godt på prøver i leseforståelse i 6. klasse.

Reading task-value

9. Jeg synes alltid det er viktig å forstå det jeg leser
10. Å være en god leser er nyttig i alle fag.
11. Det er viktig for meg å være god til å lese.
12. Jeg snakker ofte med vennene mine om det jeg leser.
13. Det er nyttig å være en god leser når en skal lære nye ting.
14. Å være en god leser er viktig for å få en bra jobb.
15. Det er ikke mulig å gjøre det godt på skolen uten å være en god leser.

Hentet fra Solheim, O. J. (in press). Impact of reading self-efficacy and task value on reading comprehension scores in different item formats. *Reading Psychology*.

Vokabularprøve for 6. klasse

		1	2	3
1	Avskyelig	Dum	Uvel	Ekkel
2	Rekkefølge	Konkurransen	Orden	Ventetid
3	Endring	Forandring	Begynnelse	Fortelling
4	Anta	Tro	Forstå	Anklage
5	Effekt	Trening	Virkning	Motstand
6	Kamuflere	Skjule	Korrigere	Pynte
7	Disposisjon	Posisjon	Fortelling	Oversikt
8	Drøfte	Diskutere	Snakke	Banke
9	Underholdning	Sport	Suksess	Moro
10	Redskap	Våpen	Verktøy	Kjøretøy
11	Entusiastisk	Fantastisk	Dramatisk	Begeistret
12	Intens	Stille	Ivrig	Mild
13	Repetisjon	Øvelse	Gjentakelse	Reparasjon
14	Organisere	Donere	Ordne	Opponere
15	Triumf	Instrument	Kjøretøy	Seier
16	Strategi	Slagplan	Teori	Rekkefølge
17	Forbindelse	Forbannelse	Kontakt	Bandasje
18	Rival	Slektning	Uvenn	Motstander
19	Årsak	Grunn	Skyld	Feil
20	Produsere	Lage	Betale	Premiere

Fra Solheim, O. J. (2010), uformell samtale.

Intervjuguide til prospektivt intervju

Generelle spørsmål:

- 1) Hva er det kjekkeste faget du har på skolen?
- 2) Hvordan trives du i klassen?
- 3) Har læreren vist dere noe dere kan gjøre for å forstå det dere leser?
- a) Hvor ofte har dere øvd på dette?
- b) Bruker du denne metoden når du skal forstå det du leser?

Før lesing:

Aktivering av bakgrunnskunnskap

- 4) Hva er det første du bruker å gjøre når du skal lese en tekst?
- 5) Kommer du på noe annet som du også kan gjøre? (oppfølgingsspørsmål)
- 6) Hva bruker du å tenke på før du skal lese teksten?

Formål

- 7) Bruker du å lese alle tekster på samme måte?
- a) Hvorfor/hvorfor ikke?
- 8) Hvordan leser du hjemme?
- a) Når du leser lekser?
- b) Når du leser bøker du har valgt selv?

Under lesing:

Sjanger og struktur

- 9) Kan du nevne noen forskjellige teksttyper?
- a) Vet du hva en fagtekst er? (*Jeg forklarer dersom de ikke vet det*)
- b) Hva kan være lett/vanskelig i en fagtekst?
- c) Hva gjør du da?
- d) Bruker du å forstå det du leser?
- e) Hvorfor tror du at dere leser fagtekster?

Inferens

- 10) Hva bruker du å tenke på når du leser en fagtekst?

Oppgaver:

- 11) Bruker dere å svare på spørsmål til tekster dere har lest?
- 12) Hvordan synes du det er å svare på spørsmål som har flere svaralternativer?
- 13) Hvordan synes du det er å svare på spørsmål der du skal skrive svaret selv?

Avsluttende spørsmål:

- 14) Bruker du å være fornøyd med egen innsats på leseprøver?

- a) Hvorfor/hvorfor ikke?
- 15) Hvordan syntes du det var å svare på spørsmålene nå?

Vedlegg 10

Intervjuguide til retrospektivt intervju

DEL 1: SPØRSMÅL TIL LESING AV TEKSTEN

- 1) Hva var det første du gjorde før du begynte å lese teksten?
 - a) Så du på overskriftene?
 - b) Så du på bilder?
 - c) Så du på tabell?
 - d) Leste du i tekstboksen?
- 2) Hva trodde du teksten skulle handle om før du begynte å lese?
 - e) Hva gjorde du da?
 - f) Hva tror du at du kan gjøre for å finne ut hva teksten handler om?
 - g) Hadde du hørt eller sett noe om orkaner fra før?
- 3) Leste du hele teksten i samme tempo?
 - a) Hva leste du raskere/saktere?
- 4) Hva syntes du var lett/vanskelig når du leste?
 - a) Hva gjorde du da?
- 5) Hva tenkte du på når du leste teksten?
- 6) Hva tenkte du på etter at du hadde lest teksten?
 - a) Handlet teksten om det du trodde før du begynte å lese?(Oppfølgingsspørsmål).

DEL 2: SPØRSMÅL TIL OPPGAVELØSING

Generelle spørsmål til alle elever

- 7) Hvordan syntes du det gikk når du skulle svare på spørsmålene til teksten?
 - a) Hva tenkte du her?
 - b) Kan du fortelle hva du gjør nå?
 - c) Kan du peke i teksten hvor du fant svaret?
 - d) Var du sikker på det du svarte?
- 8) Var det lettere/vanskeligere å svare på oppgavene enn du trodde før du begynte å lese?
- 9) Er du fornøyd med det din egen innsats?
 - a) Hva kunne du ha gjort annerledes?

Det ble også stilt spørsmål som var tilpasset hver enkelt av elevene i forhold til oppgavebesvaringen.

Hva er en orkan?

En orkan er et stort, roterende tropisk stormsystem som kan rive bygninger fra hverandre og slenge biler, trær og store vrakdeler høyt opp i lufta. Vindhastigheten i en orkan kan komme opp i over 250 km/t. Luftmassene fører med seg kraftig tordenvær og enorme nedbørsmengder. Orkanen kommer brølende innover kysten fra havet, og på noen timer kan kystområdene bli påført forferdelige skader. Men etter hvert som stormen beveger seg innover land, vil den miste kraften og dø ut.

Sinte guder og sterke vinder

På de amerikanske kontinentene blir tropiske stormer kalt orkaner, men andre steder i verden har de andre navn.

Betegnelsen orkan kommer fra ordet Hurakan, som var navnet på mayaenes gud for vind, storm og ødeleggelse. I Sørøst-Asia, hvor de tropiske stormene kommer inn fra Stillehavet, kalles de tyfoner. Det er avledet av det japanske ordet for sterk vind, Tai Foon. I India og Australia bruker de betegnelsen syklon når de snakker om kraftige tropiske virvelstormer. (Latin: Syklus = noe som går rundt). En sterk tropisk storm blir offisielt klassifisert som orkan hvis vindhastigheten er over 118 km/t.

Da orkanen Katrina herjet i USA i 2005, feide denne sandstormen gjennom en parkeringsplass i Fort Lauderdale, Texas.



Orkanens forskjellige deler

Orkanen har en veldig klar og oversiktig struktur, og alle orkaner har de samme kjennetegnene.

Den mest ødeleggende delen av orkanen er de kraftige, roterende vindene og de store nedbørmengdene som følger med. Midt inne i virvelen – i stormens øye – er det ekstremt lavtrykk, og nesten vindstille. Like utenfor møter vi den indre veggen, som er tykk, regntung sky. Her finner

vi den sterkeste vinden og de største nedbørmengdene. På yttersiden kan det være et lag med lite eller ingen nedbør. Helt på toppen av virvelen ligger det et tynt slør med høytliggende skyer som består av iskrystaller, det vi kaller cirruskyer. Orkanen kan være opp til 18 km høy. Bredden på systemet varierer, men mange orkaner har en diameter på nærmere 500 km. Det er faktisk registrert tyfoner som er hele 1300 km brede!

Saffir-Simpson-skalaen

Dette er en skala som klassifiserer orkanen med utgangspunkt i vindhastigheten. Orkaner med sterk vind kan gjøre store skader.

Kategori	Vindhastighet	Ødeleggelser
1	119-153 km/t	Små skader på bygninger, noe oversvømmelse ved kysten
2	154-177 km/t	Tak, dører og vinduer kan skades, flom i havområder, trær kan blåse over ende
3	178-209 km/t	Mindre bygninger kan ødelegges, store trær blåses ned, oversvømmelser lenger inn i landet, noe flomskader på mindre strukturer
4	210-249 km/t	Tak rives av mindre bygninger, alvorlig erosjon i strandsoner, større oversvømmelser inne i landet
5	Over 249 km/t	Takkonstruksjoner flerres av de aller fleste bygninger, hele hus kan ødelegges eller forsvinne, alvorlige flomskader i hele område.

Kraftig vind

Stomkastene i orkanen ligger på 160 – 250 km/t. I kraftig tyfoner i Stillehavet er det av og til vindstyrker på 320 km/t. Orkanen Wilma (2005) hadde en styrke på 281 km/t, som er det høyeste som noen gang er målt i Atlanterhavet. Orkanvirvelen roterer mot urviseren på den nordlige halvkule, og går den andre veien sør for ekvator. Dette kommer av at jordrotasjonen påvirker bevegelsen i skyer og vinder.



Dette satellittbildet viser orkanen Isabel (2003) i nærheten av Puerto Rico i Det karibiske hav.

Oppgaver til teksten "Hva er en orkan?"

Hva er det japanske ordet for sterk vind?

- A tai foon
- B orkan
- C syklon
- D tropisk storm

**I teksten hører vi om tre ord som alle brukes som navn på sterke tropiske stormer.
Hvilket av disse ordene framhever at vinden går i sirkel?**

- A tai foon
- B hurakan
- C orkan
- D syklon

Hvor sterk er vinden i en orkan av kategori 2?

- A 119-153 km/t
- B 154-177 km/t
- C 178-209 km/t
- D 210-249 km/t

Hva betyr egentlig ordet syklon?

- A noe som går rundt
- B sterk vind
- C sint gud
- D kraftig storm

Hva het mayaenes gud for vind, storm og ødeleggelse?

Sett ring rundt Rett eller Feil for å vise om setningene under er riktige eller gale.

Alle orkaner roterer mot urviseren.	Rett	Feil
En orkan har vindhastighet over 118 km/t.	Rett	Feil
Vinden er sterkest midt inni orkanen.	Rett	Feil
Alle orkaner kan skade bygninger.	Rett	Feil
Den sterkeste typen orkan kaller vi en syklon.	Rett	Feil

Hvor begynner alltid en ny orkan?

- A over store landområder
- B ute på havet
- C ved kysten
- D oppe i skyene

Teksten beskriver orkanens forskjellige deler. I hvilken del er det mest regn?

- A yttersiden
- B toppen
- C virvelen
- D den indre veggen

Fra Solheim, O. J. (2010), uformell samtale.

Stigende vanskegrad og kjennetegn på oppgaver til teksten "Hva er en orkan?"

Oppgavenummer	Stigende vanskegrad	Aspekt	Oppgaveformat
1	79	I	MC
3	71	I/II	MC
5	64	I	CR
2	54	II	MC
6	53+7	II	CMC
6a			
6b			
6c			
6d			
6e			
7	44	II	MC
4	35	II	MC
8	33	II	MC

Fra Solheim, O. J. (2010), uformell samtale.

Vedlegg 14

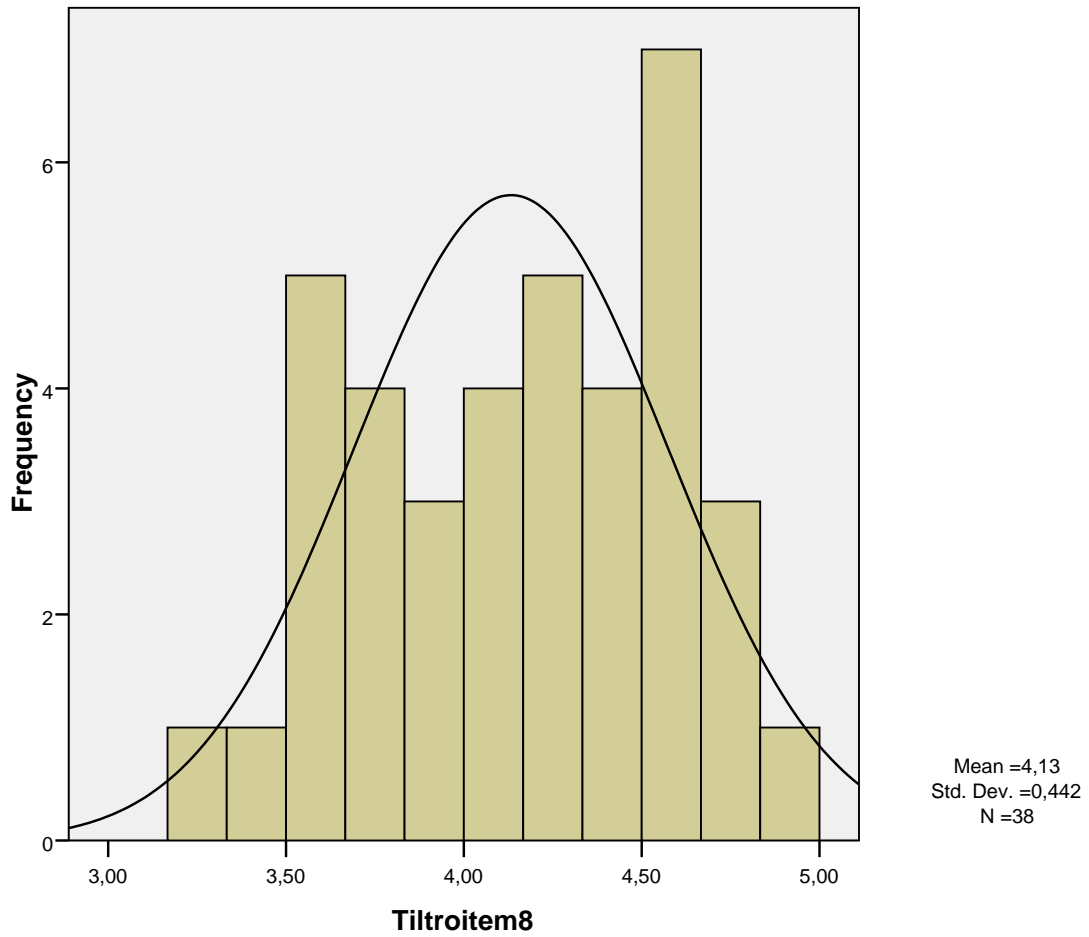
Gjennomsnitt, median, og prosentil for hele utvalget i 5. klasse for tiltro til egne leseferdigheter ("reading-efficacy")

N	Valid	38
Mean		4,1326
Median		4,2500
Std. Deviation		,44246
Minimum		3,25
Maximum		4,88
Percentiles	20	3,7260
	25	3,7500
	30	3,8410
	35	3,8800
	40	4,0780
	41	4,1287
	42	4,1300
	43	4,1300
	44	4,1300
	45	4,1300
	46	4,1300
	47	4,1696
	48	4,2164
	49	4,2500
	50	4,2500
	55	4,2500
	60	4,3020
	65	4,3800
	70	4,4160

Motivasjonsindeks for hele utvalget i 5. klasse

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3,25	1	2,6	2,6
	3,38	1	2,6	5,3
	3,50	4	10,5	15,8
	3,63	1	2,6	18,4
	3,75	4	10,5	28,9
	3,88	3	7,9	36,8
	4,00	1	2,6	39,5
	4,13	3	7,9	47,4
	4,25	5	13,2	60,5
	4,38	4	10,5	71,1
	4,50	4	10,5	81,6
	4,63	3	7,9	89,5
	4,71	1	2,6	92,1
	4,75	2	5,3	97,4
	4,88	1	2,6	100,0
	Total	38	100,0	

Histogram



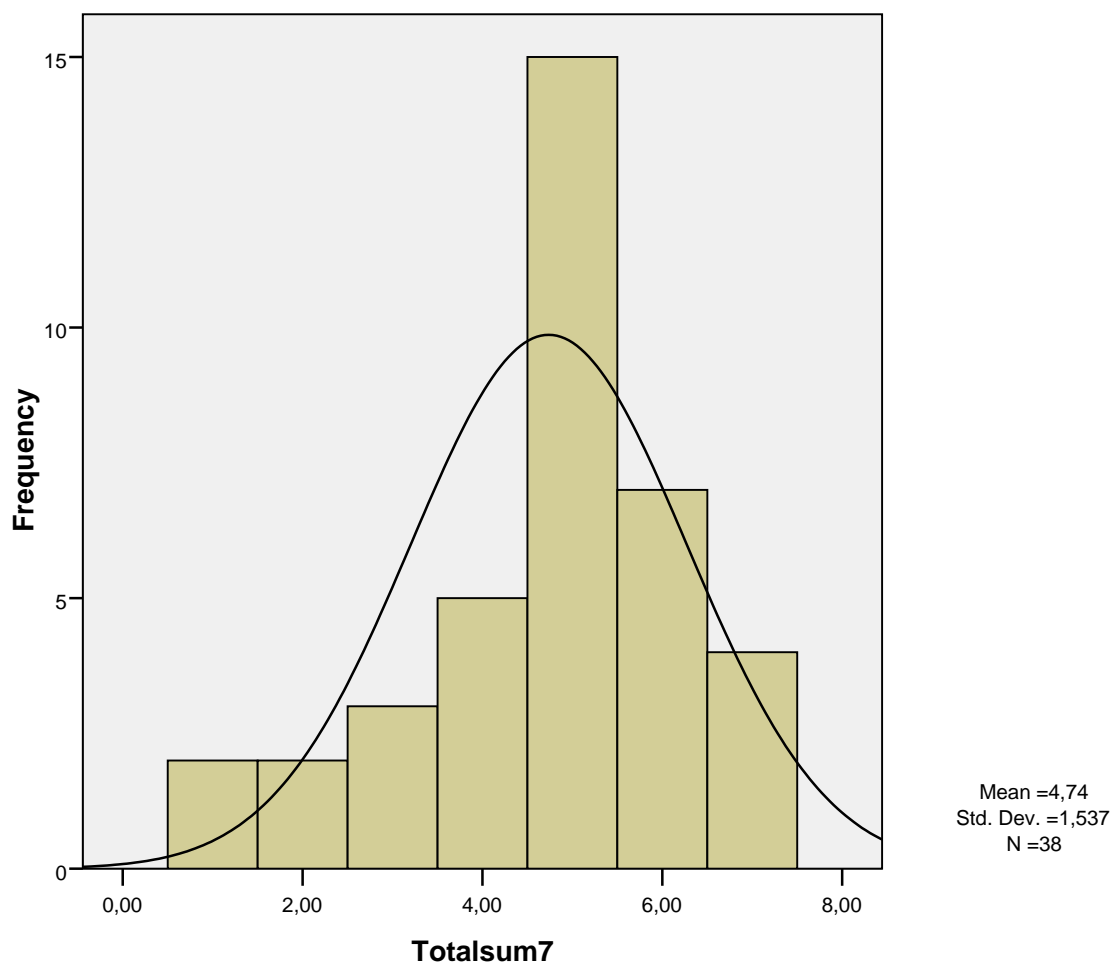
Gjennomsnitt, median, og prosentil for hele utvalget i 5. klasse på lytteprøven

N	Valid	38
Mean		4,7368
Median		5,0000
Std. Deviation		1,53666
Minimum		1,00
Maximum		7,00
Percentiles	30	4,0000
	40	5,0000
	50	5,0000
	60	5,0000
	70	5,3000
	80	6,0000

Totalsum for 7 items for hele utvalget i 5. klasse

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	2	5,3	5,3	5,3
2,00	2	5,3	5,3	10,5
3,00	3	7,9	7,9	18,4
4,00	5	13,2	13,2	31,6
5,00	15	39,5	39,5	71,1
6,00	7	18,4	18,4	89,5
7,00	4	10,5	10,5	100,0
Total	38	100,0	100,0	

Histogram



Reliabilitet for lytteprøven i 5. klasse

Cronbach's Alpha	N of Items
,466	7

Vedlegg 16

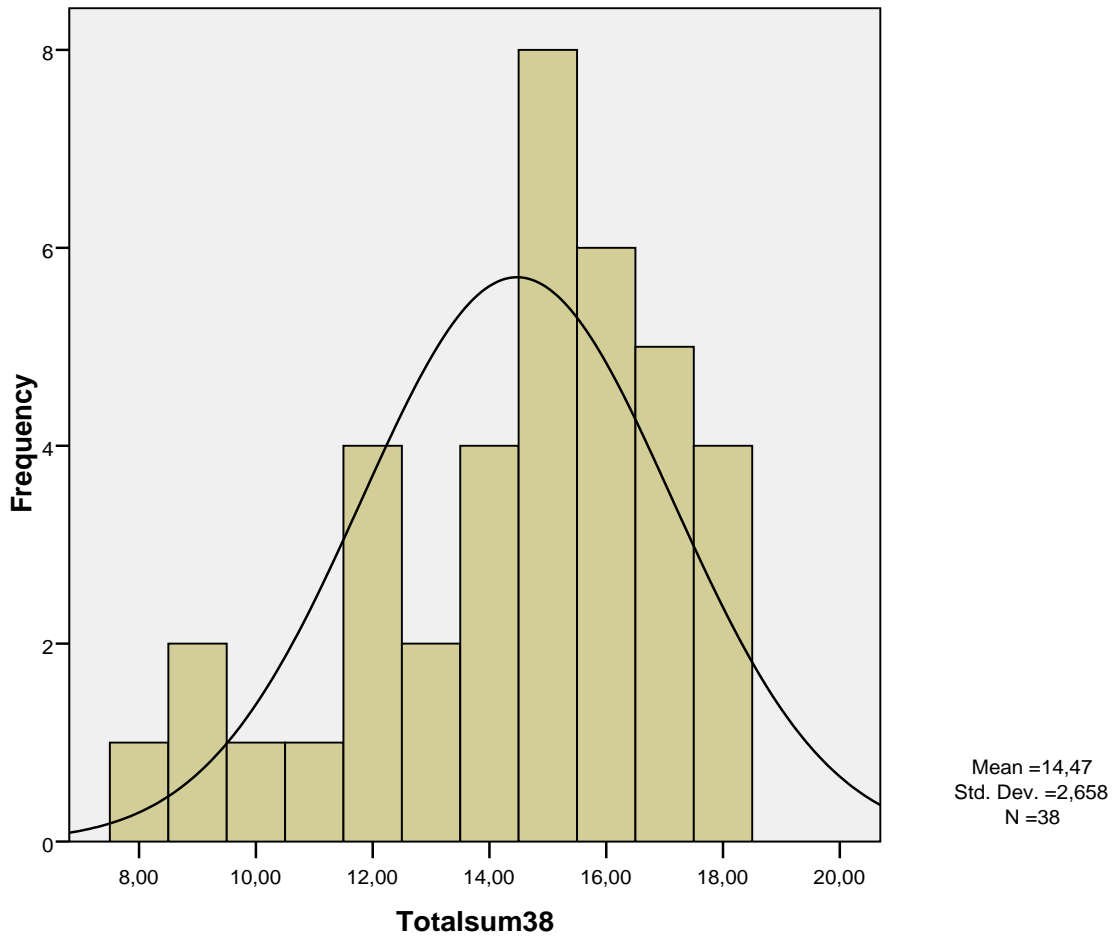
Gjennomsnitt, median, og prosentil for hele utvalget i 5. klasse på vokabularprøven for 6. klasse

N	Valid	38
Mean		14,4737
Median		15,0000
Std. Deviation		2,65836
Minimum		8,00
Maximum		18,00
Percentiles	30	13,7000
	40	14,6000
	50	15,0000
	60	15,4000
	70	16,0000

Minimum-maksimum for hele utvalget i 5. klasse. Totalsum

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	8,00	1	2,6	2,6	2,6
	9,00	2	5,3	5,3	7,9
	10,00	1	2,6	2,6	10,5
	11,00	1	2,6	2,6	13,2
	12,00	4	10,5	10,5	23,7
	13,00	2	5,3	5,3	28,9
	14,00	4	10,5	10,5	39,5
	15,00	8	21,1	21,1	60,5
	16,00	6	15,8	15,8	76,3
	17,00	5	13,2	13,2	89,5
	18,00	4	10,5	10,5	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Histogram



Gjennomsnitt, median, standardavvik og chronbachs alpha for hele utvalget i 6. klasse på vokabularprøven for 6. klasse

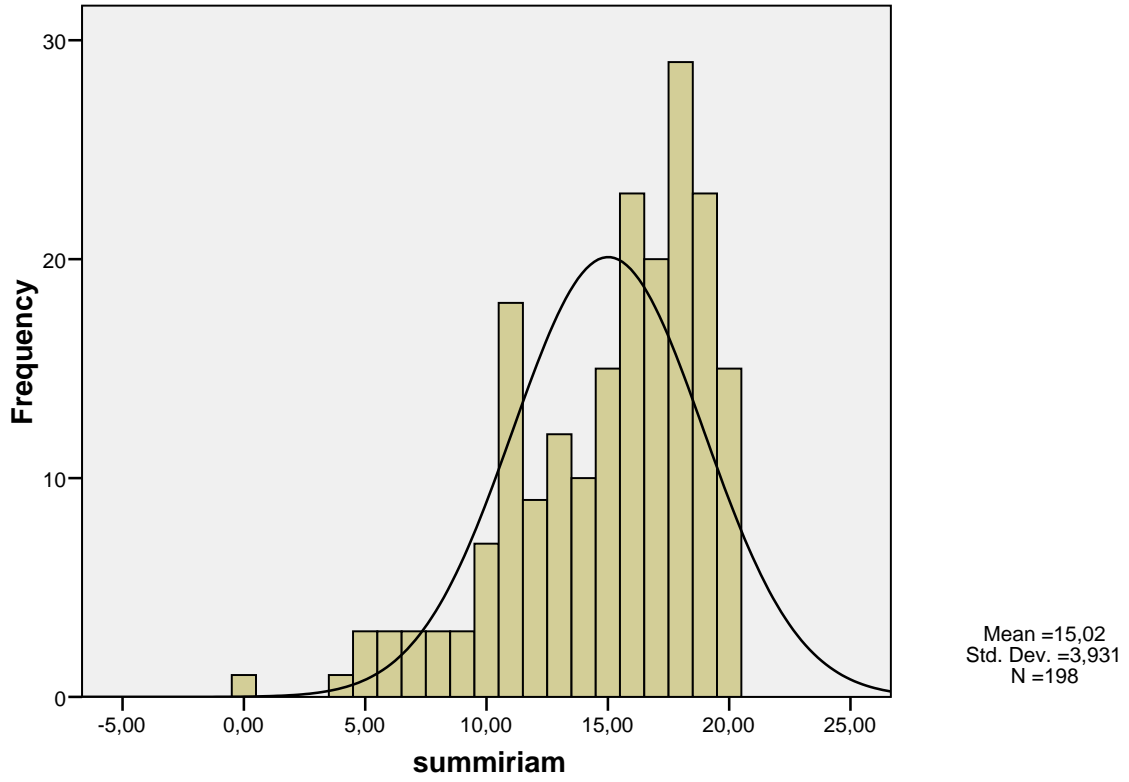
N	198
Mean	15
Median	16
Minimum	0
Maksimum	20
standard avvik	4
chronbachs alpha	.82

Oversikt over p-verdi i et utvalg av 198 elever i 6. klasse over de 20 valgte items

Ord	p-verdi
avskyelig	84
rekkefølge	81
endring	94
anta	62
effekt	79
kamufflere	84
disposisjon	61
drøfte	56
underholdning	78
redskap	73
entusiastisk	52
intens	80
repetisjon	81
organisere	80
triumf	41
strategi	60
forbindelse	87
rival	80
årsak	78
produsere	86

p-verdi = hvor mange prosent av elevene som har klart oppgaven.

Histogram



Invitasjon til å delta i prosjekt om tiltro til egne leseforståelsesferdigheter og leseforståelse for 5. klasse ved xxx skole våren 2010 (del 1)

Jeg heter Miriam Garvik Natvik og er student ved institutt for allmennlærerutdanning og spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger. Våren 2010 skal jeg skrive en masteroppgave om elevers tiltro til egne leseforståelsesferdigheter (motivasjon) og leseforståelse. Jeg får veiledning ved Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning ved førstelektor Oddny Judith Solheim.

Formålet med denne studien er a) å utforske om det finnes forskjeller mellom de elevene som har høy og lav tiltro til egne leseforståelsesferdigheter, med henhold til kunnskap om lesestrategier og b) hvilke strategier elevene tar i bruk for å forstå tekstene de leser. Bakgrunn for studien er at enkelte elever presterer dårligere enn det evnene deres skulle tilsi, fordi de i utfordrende situasjoner unngår, eller motsetter seg vanskelige leseoppgaver. Denne studien består av to deler; 1) en innledende kartlegging av samtlige elever i femte. klasse, og 2) to personlige intervjuer med elever og ett personlig intervju med lærer, samt tekstlesing og oppgaver som de to elevene skal løse.

Jeg sender først ut informasjon om den første delen av studien og samtykkeerklæringer til at deres sønn/datter kan delta i den innledende kartleggingen. Informasjon om del 2 av studien og samtykkeerklæringer for de to elevene som skal delta videre i studien, vil sendes ut på et senere tidspunkt.

DEL 1:

Det er ønskelig at samtlige elever i 5. klasse deltar i en innledende kartlegging av elevenes ordlesingsferdigheter, vokabular og lytteforståelse. Jeg vil også kartlegge elevenes lesemotivasjon. Dette vil jeg gjøre gjennom et spørreskjema som samtlige elever i klassen skal svare på. Spørsmål kan være: Bruker jeg å forstå det jeg leser?

Vedlegg 18

Jeg fikk vite av rektor at klassen til deres sønn/datter hadde Nasjonale leseprøver i september 2009 på skolen. Det er ønskelig at skolen leverer ut resultater for leseforståelse fra de nasjonale prøvene for klassen til meg, men i anonymisert form. Poenget er å se på klassens resultater som helhet. Lærer lager en referanseliste, med en koblingsnøkkel mellom navn og tilfeldig nummer for de to elevene som deltar i del 2 av studien. For de to elevene vil altså data som levers ut fra den Nasjonale prøven ikke være anonyme.

Kartleggingen vil foregå i midten av januar 2010 og blir foretatt i hele klassen. Kartleggingen vil vare i omtrent 80 minutter i ett av skolens lokaler. På bakgrunn av kartleggingen er det ønskelig å plukke ut *to* elever som skal delta videre i studien. Dette betyr at ikke alle elevene i klassen blir med videre.

I del 2 av studien er det ønskelig å innhente opplysninger fra en lærer om hvilke lesestrategier deres sønn/datter bruker. Mer informasjon om lærerintervju følger i del 2.

Alle involvert i prosjektet har taushetsplikt når det gjelder opplysninger og funn fra kartleggingen. Jeg vil gjøre oppmerksom på at de elevene som det er mulighet for at andre kan kjenne igjen i den ferdige oppgaven, er de to elevene som deltar i del 2 av studien. Undersøkelsen er meldt til personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Det er frivillig for elevene å delta i studien. Deres sønn/datter har mulighet til å trekke seg når som helst underveis uten å begrunne dette nærmere. Dersom eleven trekker seg vil alle data som gjelder han/henne bli slettet. Jeg regner med at prosjektet er avsluttet innen 31.08.2010. Senest innen 31.08.2010 vil alt datamaterial anonymiseres, og alle lydopptak av de to personene som deltar i del 2 av studien vil slettes.

Vennligst undertegn samtykkeerklæringen og returner slippen til barnets kontaktlærer.

På forhånd tusen takk!

Med vennlig hilsen

Miriam Emilie Garvik Natvik

Invitasjon til å delta i prosjekt om tiltro til egne leseforståelsesferdigheter og leseforståelse for 5.trinn ved xxx skole våren 2010 (del 2)

Jeg takker for deres barns deltakelse i studien om tiltro til egne leseforståelsesferdigheter og leseforståelse. Den innledende kartleggingen ble foretatt i løpet av januar 2010. På bakgrunn av den innledende kartleggingen ønsker jeg å invitere to elever med videre i studien. De to elevene skal delta i personlige intervjuer, tekstlesing og oppgaveløsning, der et kamera registrerer hva elevene fokuserer på i fagteksten når de leser. Det er ønskelig at personlige intervjuer og oppgaveløsning kan skje på lesesenteret (Universitetet i Stavanger) innen skoletid. Jeg står for kjøring fram og tilbake. I tillegg er det ønskelig at to ekstra elever kan være med i en forundersøkelse, hvor de skal lese den samme fagteksten og svare på ulike spørsmål. Disse to elevene skal *ikke* delta videre i personlige intervjuer.

DEL 2:

Det er ønskelig at de to elevene skal delta i totalt to personlige intervjuer. Det første intervjuet vil ta omtrent 25 minutter. Intervjuet vil skje i forkant av oppgaveløsningen, der jeg kommer til å stille spørsmål om lesing og leseforståelse. Det andre intervjuet vil ta omtrent 35 minutter, og vil skje i etterkant av oppgaveløsningen. Begge intervjuene vil foregå i midten av februar 2010.

Resultatene fra de nasjonale prøvene for klassen som helhet ble levert ut anonymt. For de to elevene som skal delta videre vil imidlertid resultatene leveres ut med et nummer som refererer til en separat navneliste. Dette for at jeg skal kunne koble resultatene fra de nasjonale prøvene til resten av datamaterialet jeg samler inn om de to elevene. For disse to elevene vil ikke resultatene være anonyme.

Det er også ønskelig at lærer snakker om hvilke strategier elevene bruker når de leser fagtekster. For å få til dette trenger jeg tillatelse fra dere om at lærer kan gi informasjon om deres sønn/datter. Intervjuet vil foregå i midten av februar 2010.

For å få kjennskap til hvilke lesestrategier elevene anvender, er det ønskelig å benytte registrering av hvilke tekstdeler elevene fokuserer på i teksten når de leser.

Vedlegg 19

Denne registreringen innebærer at eleven må ha på seg en hjelm når han/hun løser ulike oppgaver. Registreringen medfører ikke noe ubehag for eleven. Selve øyeregistreringen tar omtrent 30 minutter. Informasjon om hva eleven fokuserer på vil sammenlignes med informasjon fra kartleggingen (del 1) og de to personlige intervjuene (del 2), og deretter bli lagret i anonym form i en database. Det er også ønskelig å samtale (intervju to, se ovenfor) med eleven rundt innspillingene i etterkant.

Det er også ønskelig å få med to ekstra elever som kan være med i en forundersøkelse i forhold til oppgaveløsningen. De skal løse oppgaver på samme måte som de to andre elevene, men de skal *ikke* delta i personlige intervjuer. Det er ønskelig at øyeregistreringene av disse to elevene kan gjennomføres på lesesenteret i løpet av februar 2010. Jeg står for kjøring fram og tilbake til skolen innen skoleslutt.

Alle involvert i prosjektet har taushetsplikt når det gjelder opplysninger og funn fra kartlegging, intervju og registrering av øyebevegelser. Resultater i forhold til de to elevene som deltar i del 2 av studien vil ikke være i anonymisert form. Undersøkelsen er meldt til personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

Det er frivillig for elevene å delta i studien. Deres sønn/datter har mulighet til å trekke seg når som helst underveis uten å begrunne dette nærmere. Dersom han/hun trekker seg vil alle data som gjelder han/henne bli slettet. Jeg regner med at prosjektet er avsluttet innen 31.08.2010. Senest innen 31.08.2010 vil alt datamaterial anonymiseres, og lydopptak av de personlige intervjuene vil slettes.

Vennligst undertegn samtykkeerklæringen og returner slippen til barnets kontaktlærer.

På forhånd tusen takk!

Med vennlig hilsen

Miriam Emilie Garvik Natvik

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Oddny Judith Solheim
Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning
Universitetet i Stavanger
Hulda Garborgs hus
4036 STAVANGER

Vår dato: 06.01.2010

Vår ref: 23231 / 2 / AH

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 12.12.2009. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 03.01.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

23231	<i>En kvalitativ studie av elever som har høy og lav tiltro til egne leseforståelsesferdigheter i femte klasse. Bevissthet om leseforståelsesstrategier og leseatferd for å finne informasjon og søke etter mening i fagtekster</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Stavanger, ved institusjonens overste leder
Daglig ansvarlig	Oddny Judith Solheim
Student	Miriam Emilie Garvik Natvik


Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillter kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeeskjemaet, korrespondanse med ombudet, vedlagte prosjektvurdering - kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.08.2010, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Bjørn Henrichsen


Åsne Halskau

Kontaktperson: Åsne Halskau tlf: 55 58 89 26
Vedlegg: Prosjektvurdering

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svarva@syt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Endringsmelding

Hei

Viser til endringsmelding mottatt 12.01.2010 hvor følgende endringer søkes:

- det skal nå også gjøres videoopptak av alle elevene som inkluderes i studien. Opptakene viser kun elevenes hender og skjermbilde i forbindelse med lesekartelggingsstester.
- det skal nå inkluderes 2 elever i del 2 av studien som kun skal delta i oppgaveløsning og ikke gjennomgå pers. intervju.
- som et tillegg til endringsmeldingen kom det også inn ønske om å dele opp informasjonsskrivet i del 1 og 2, jf. e-post fra student 12.01.2009.
- som tillegg til endringsmeldingen kom det også inn ønske fra student om å la elevene signere samtykkeerklæringen i tillegg til foresatte.

Ombudet mottok reviderte informasjonsskriv del 1 og 2 14.01.2009 og finner dem tilfredstillende. Ombudet anbefaler at masterstudent benytter versjonen uten skriftlig samtykke fra elevene, jf. opprinnelig prosjektvurdering. Elevene bør heller få tilpasset informasjon om prosjektet (for eks. muntlig), og det må sørges for at barnet forstår at deltakelse er frivillig.

Ombudet har ellers ingen merknader til endringene. De er nå registrert hos oss. Informasjonsskrivene kan deles ut og datainnsamlingen starte.

--

Vennlig hilsen

Åsne Halskau
Rådgiver

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
(Norwegian Social Sciences Data Services)
Personvernombud for forskning
Harald Hårfagres gate 29, 5007 BERGEN

Tlf. direkte: (+47) 55 58 89 26

Tlf. sentral: (+47) 55 58 21 17

Faks: (+47) 55 58 96 50

E-post: asne.halskau@nsd.uib.no

Internettadresse: www.nsd.uib.no/personvern

Samtykkeerklæring om at vår sønn/datter kan delta i studien

Barnets navn..... (Bruk blokkbokstaver)

Samtykkeerklæring fra foresatt/foresatte:

Vi har mottatt informasjon om studien av tiltro til egne leseferdigheter og leseforståelse, og *godtar* at vår sønn/datter deltar i studien.

Dato.....Signatur.....Telefonnummer.....

Dersom dere har noen spørsmål kan jeg kontaktes på mobilnummer: 41 63 59 54.

E-post adressen min er: miriamemiliesinmail@hotmail.com

Veileders navn er Oddny Judith Solheim. Hennes telefonnummer er: 51 83 31 36.

E-post adressen hennes er: oddny.j.solheim@uis.no