

# BACHELOROPPGAVE

## Lesing som grunnleggende ferdighet

av

15 Karoline Ugelstad Storvik

Reading as a basic skill

Bacheloroppgave i grunnskolelærerutdanning 1.-7.

PE369

Mai 2014



## Innhold

1.0	Innledning til temaet «lesing som grunnleggende ferdighet» .....	2
1.1	Problemstilling, avgrensing og presisering.....	2
1.2	Bakgrunn og mål for valg av tema.....	3
2.0	Metode .....	4
2.1	Kvalitativ og kvantitativ metode.....	4
2.2	Valg av metode.....	5
2.3	Validitet og reliabilitet .....	5
3.0	Teori om lesing .....	6
3.1	Kognitive teorier.....	6
3.2	Sosiokulturelle teorier .....	7
3.3	Leseforståelse.....	8
3.4	Nyere forskning .....	9
3.5	lesestrategier .....	10
3.6	Ekspressiv leseundervisning .....	11
3.7	Kunnskapsløftet 2006 om lesing .....	12
4.0	Nasjonale prøver i lesing .....	13
4.1	Bakgrunn for de nasjonale prøvene .....	13
5.0	Empiri .....	15
5.1	Nasjonale prøver i lesing på 5. trinn høsten 2013.....	16
5.2	Mestringsnivå .....	18
6.0	Drøfting.....	19
6.1	Finne informasjon i teksten.....	19
6.2	Tolke og forstå teksten .....	20
6.3	Reflektere over og vurdere tekstens form og innhold .....	21
6.4	Leseferdighet.....	21
7.0	Avslutning.....	22
8.0	Kilde .....	23
	Avtale om elektronisk publisering i Høgskulen i Sogn og Fjordane sitt institusjonelle arkiv (Brage)....	25

## 1.0 Innledning til temaet «lesing som grunnleggende ferdighet»

Barn som starter på skolen kommer gjerne med ulik «bagasje». Hvilket forhold barna har til bokstaver og ord kan være veldig varierende, noen er kjent med bokstavenes lyd og form, andre har kanskje knapt blitt lest høyt for. Læreren som tar i mot disse førsteklasingene vet dette, og er på mange måter «skolens ekspertise» på begynneropplæringen i lesing. Elevene knekker etter hvert lesekode, deretter fortsetter den videre leseopplæringen. Lesing er langt mer enn bare å lese bokstaver og ord, lesing er en grunnleggende ferdighet for læring og utvikling i alle fag og på alle trinn i grunnskolen.

I den generelle del i Kunnskapsløftet 06 står det at opplæringens mål er «å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Den skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi» (Kunnskapsløftet 2006). Lesing som en grunnleggende ferdighet sees derfor som en nødvendig forutsetning for læring og utvikling i skole, og senere selvstendighet i arbeid og samfunnsliv.

Utvikling av leseferdigheter er en livslang prosess, helt fra grunnleggende ferdigheter i avkoding og forståelse av enkle tekster, til systematisk bruk av teksten for opplevelse, kunnskap og læring. Dette forutsetter at elevene er flittige lesere. Elevene bør derfor lese ofte og mye og samtidig arbeide strategisk med lesestrategier. Skolen skal lære elevene de ulike redskap som behøves i møte med tekst, og hvordan disse brukes for å kunne forstå det man leser.

### 1.1 Problemstilling, avgrensning og presisering

For å vurdere i hvilken grad skolen lykkes med å utvikle elevenes ferdighet i lesing, utføres det nasjonale prøver i lesing (Kunnskapsløftet 2006). Dette er et styringsdokument fra staten som skal teste elevenes grunnleggende ferdighet i alle fag, og tar derfor utgangspunkt i kompetansemålene i alle fag som inneholder mål for lesing. Som student og fremtidig lærer vil jeg vite mer om de nasjonale prøvene, hvilke prøver dette er, hva de inneholder og hva elevene blir testet i. Derfor lyder problemstillingen slik:

*«Hvilke ferdigheter i lesing må være på plass hos elevene i møte med kravene i de nasjonale prøvene i lesing på 5. trinn?»*

For å svare på problemstillingen vil jeg ta for meg ulike teoretiske tilnærming til lesing og leseforståelse. Jeg vil også se på hva nasjonale prøver måler og hvilke ferdigheter det legges vekt på.

## 1.2 Bakgrunn og mål for valg av tema

Roe (2011, s. 22) skriver om lesekompetansens viktighet. Den er både en viktig del for dagliglivet og en nødvendig kompetanse for å kunne fungere som et selvstendig menneske i samfunnet. Som fremtidig leselærer er det viktig at jeg har gode kunnskaper om hvilke ferdigheter elevene trenger i lesing for å være en god leser. En god leser er en strategisk leser som opptrer målrettet i møte med tekst. De tar frem de nødvendige verktøy som trengs ut i fra hvilke mål elevene har.

Kunnskapsløftet 06 gir føringer for hvilke kunnskaper og ferdigheter elevene skal tilegne seg, dette gjennom kompetansemålene (LK06). Kompetansemål forteller hva elevene skal mestre på ulike trinn. De grunnleggende ferdighetene er integrert i kompetansemålene for å sikre utvikling. Roe (2011, s. 23) skriver videre at de grunnleggende leseferdighetene automatiseres etter hvert hos de fleste, men at lesekompetanse er så mye mer enn de tekniske ferdighetene. Det å bli en god leser er en livslang prosess som aldri tar slutt.

Det er skolens oppgave å utstyre elevene med de nødvendige verktøy som trengs, slik at elevene kan opptre selvstendig videre i livet og selv søke mening, forståelse og opplevelse i møte med tekster. Hvilke verktøy dette er vil jeg se nærmere på. Jeg vil vite hvilke ferdigheter i lesing elevene trenger for å være «den gode leser». Formålet med de nasjonale prøvene og hva elevene blir testet i, er også sentralt i forhold til elevenes lesekompetanse. De nasjonale prøvene er jo et styringsdokument fra staten, og her blir oppgaver gitt ut i samsvar med kompetansemålene i Kunnskapsløftet 06.

## 2.0 Metode

For å innhente kunnskap om hvordan virkeligheten er, må vi gå metodisk til verks. En samfunnsvitenskapelig forskningsmetode har i hensikt å hjelpe oss til å få tak i denne kunnskapen, hvordan vi skal analysere denne og hvordan vi skal bearbeide den (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2011, s. 29). Et arbeid med metode går ut på å samle inn, og analysere og tolke, og dette på en systematisk, grundig og samtidig på en åpen måte (Johannessen et al., 2011, s. 29). I samfunnsvitenskapelig metode skiller vi mellom kvantitative og kvalitative metoder.

### 2.1 Kvalitativ og kvantitativ metode

De kvalitative metodene er det vi i stor grad kan knytte til samfunnsforskning. Disse metodene sier noe om kvalitet/egenskaper ved fenomenet vi studerer/forsker på (Johannessen et al., 2011, s. 32). De kan derfor hjelpe oss til å utdype og forstå komplekse fenomen. I de kvalitative metodene har vi færre variabler, vi får mange opplysninger, og de er systematiske og mer fleksible. Ved bruk av kvalitativ metode er vi ikke ute etter representativitet, vi er ute etter å finne mening i hendelser og å undersøke det særegne. Kvalitative tilnærminger kan være observasjon, intervju og dokumentanalyse.

En kvantitativ forskningsmetode er målbar, og resultatene kan uttrykkes i tall eller andre mengder. Her er vi opptatt av å telle opp fenomener for å kunne kartlegge det vi er ute etter. Kvantitative tilnærminger kan være spørreskjema.

En dokumentanalyse har to hensikter. Det ene er å organisere data etter tema, da går forskeren inn for å redusere, systematisere og ordner datamaterialet. Målet her er å legge et godt grunnlag for analysen uten å miste viktig informasjon (Johannessen et al., 2011, s. 165). Den andre er å analysere og tolke, da utvikler forskeren fortolkninger av den informasjonen som befinner seg i datamaterialet (Johannessen et al., 2011, s. 165). Forskeren ønsker her å identifisere temaer og mønstre i datamaterialet. Vi kan analysere både offentlige dokument og private dokument.

## 2.2 Valg av metode

Hvilken forskningsmetode en velger, er avhengig av hva men skal studere/forske på. For å finne svar på min problemstilling, og for å belyse at resultatet samsvarer med teorien, valgte jeg dokumentanalyse. En dokumentanalyse er en kvalitativ forskningsmetode, og den valgte jeg fordi jeg mener denne metoden egner seg til å gi en så objektiv beskrivelse som mulig av innholdet i dokumentene.

I dokumentanalysen vil jeg ta for meg den nasjonale prøven fra høsten 2013. Her skal jeg analysere de ulike tekstene og oppgavene som er knyttet til tekstene. Jeg velger å gå nærmere inn på noen av oppgavene for å se på hvilke oppgaver det er, hva de måler og hvilke ferdigheter i lesing det legges vekt på. Hovedfokuset mitt er å finne ut hva prøvene måler og hvilke ferdigheter i lesing det legges vekt på for å mestre oppgavene. Vurderingsveiledningen til lesing på 5. trinn og vurderingsveiledningen til lærere – lesing 5. trinn fra utdanningsdirektoratet, skal jeg også bruke i dette arbeidet.

De sterke sidene ved en dokumentanalyse er at de er fleksible, og problemstillingen kan endres og tilpasses underveis. Jeg som forsker vil kunne stå nærmere kildene, selv om at jeg ikke kommer i direkte kontakt med personlige kilder. De svake sidene ved en dokumentanalyse er at tekstmaterialet kan være bredt og omfattende. Alt som står i dokumentet kan virke like viktig, slik at kan bli vanskelig å sortere og luke ut. Det kan være vanskelig å få oversikt over informasjonen i materialet, og det kan være en utfordring å vite hvor en skal begynne på analysen (Johannessen et al., 2011, s. 165).

## 2.3 Validitet og reliabilitet

Når vi snakker om reliabilitet handler det om hvor troverdig eller hvor pålitelig de innsamlede dataene er. Reliabilitet er kritisk i kvantitative undersøkelser, både når det gjelder hvilke data som brukes, måten de blir samlet inn på og hvordan de blir arbeidet med.

Validitet handler om hvor relevant eller hvor god de innsamlede data er for problemstillingen min og for fenomenet jeg skal undersøke (Johannessen et al., 2011, s. 69). Det er viktig at det jeg undersøker er relevant for problemstillingen min.

## 3.0 Teori om lesing

Vi møter ord, symboler og ulike tekster over alt. Dette møter vi gjennom rutetabellen på bussen, matoppskriften til dagens middag, på reklameskiltene i butikken, i avisen, i ukebladet og i bøkene, og gjennom digitale kommunikasjonsmidler. Alt dette har én ting til felles, de krever lesing.

«Leseferdighet er evnen til å forstå, bruke og reflektere over skrevne tekster, for å oppnå sine mål, å utvikle sin kunnskap og potensial og delta i samfunnet. (Maagerø & Seip Tønnessen, 2009, s. 14).

Lesing er vårt redskap for å lære, for utvikling og for opplevelser og for deltakelse. Vi har teori som beskriver lesing som en mental, indre prosess som skjer hos enkeltindividet, og vi har teori som beskriver lesing som en sosial aktivitet som skjer i fellesskap med andre.

### 3.1 Kognitive teorier

Å lese er en individuell, mental prosess som skjer hos hvert enkelt individ. En prosess hvor vi må arbeide aktivt for å søke mening og forståelse for det vi leser. Kognitive teorier deler lesing i to delprosesser, avkoding og forståelse. I møte med en tekst må de to delprosessene løses. Først må grafemene omformes til lyder, og deretter må teksten forstås (Kulbrandstad, 2010, s. 17). Ved ordavkoding jobber leseren aktivt med å kode bokstaver og symboler til ord, og å uttale dem. Dette skjer ved avlesning og ved ordgjenkjenning. Et barn som avleser ord, kan gjerne stave seg fram og lytte ut lydene, for så å trekke fonemene til ord. Barn i tidlig lesefase leser på denne måten som Kulbrandstad gir benevnelsen «å lese via øret» (Kulbrandstad, 2010, s. 22). Barnet leser høyt, hører og dermed forstår ordets betydning. Dette er en fonologisk strategi som begynnerlesere benytter når ordene ikke har fått ortografisk identitet.

Roe (2011, s. 23) framhever kognitiv skjemateori, som er erfaringer som ligger lagret i hjernen vår. Hun sier videre at et kognitivt skjema er en abstrakt minnestructur som vi innhenter når vi leser eller opplever noe som ligner på våre tidligere erfaringer. Vi kan også bruke de kognitive skjemaene vi har til å møte noe vi aldri har erfart eller lest før. Da bruker vi noe kjent til en ukjent situasjon for å kunne oppleve dette på en best mulig måte og for å kunne sette det i et system.

I vårt mentale leksikon har vi lagret ord og symboler. Når vi møter på disse ordene i tekst, henter vi de fram. Dette er ordgjenkjenning. Vi kjenner igjen ord og symboler, vi husker hvordan de uttales og bruker relativt kort tid på arbeidet. Ordet har her fått ortografisk identitet (Kulbrandstad, 2010, s.

22). Vi kan si at vi da leser via øyet, og er en ortografisk strategi. Roe (2011) fremhever kognitiv skjemateori for vårt mentale leksikon.

I følge Anmarkrud (2010, s. 223) bidrar gode ordavkodingsferdigheter til at leseren ikke behøver å bruke så mye oppmerksomhet på den tekniske siden av lesingen, og derfor kan det gis mer oppmerksomhet til forståelsen av teksten. I det øyeblikket vi leser et ord eller en setning, søker vi mening av det vi leser. Leserens tar frem sin bakgrunnskunnskap fra sitt mentale leksikon i dette arbeidet. Hvilken bakgrunnskunnskap leseren har avgjør hvordan leseren forstår og tolker teksten.

Den tekniske siden ved å omforme grafemene til lyder, og leserens forståelse for innholdet, kan ikke sees isolert. Kulbrandstad (2010, s. 21) skriver at dette er to delprosesser som delvis skjer samtidig.

## 3.2 Sosiokulturelle teorier

De kognitive teoriene er opptatt av de mentale, individuelle ferdighetene hos et menneske ved læring. De sosiokulturelle teorier legger vekt på at læring er en sosial prosess som skjer i fellesskap. Teoriene mener at det sosiale og kulturelle miljøet påvirker hvordan vi leser og hvordan vi bruker lesing aktivt i læring. Lesing er en meningssøkende prosess, vi leser for interesse og vi leser for å innhente nødvendig informasjon i hverdagen. Vi diskuterer og samtaler gjerne sammen om det vi har lest.

Innenfor de sosiokulturelle teorier blir vi kjent med begrepet literacy. Oversetter vi begrepet til norsk får vi skriftkyndighet (Kulbrandstad, 2010, s. 39). Skriftkyndighet omhandler lesing og skriving, og hvordan man skal kunne utøve lesing og skriving i ulike situasjoner. Ut av begrepet kan vi se at lesing er nært knyttet til skriving. Lesing og skriving er sosiale prosesser som overlapper hverandre i opplæringen i skolen. Litteracy omhandler alle de meningsskapende aktivitetene vi gjør i møte med en tekst, enten ved skriving, lesing eller begge aktivitetene.

Ut i fra boka til Barton og Hamiltons (1998) om deres forskningsprosjekt, oversetter Roe literacy til tekstkompetanse (Roe, 2011, s. 34). I prosjektet legger Barton og Hamilton stor vekt på hvor bredt tekstkompetanse er sammensatt av forskjellige kulturer, der både sosiale, politiske, historiske, materielle og ideologiske er påvirkende faktorer (Roe, 2011, s. 34). Vi kan på mange måter se at lesing og skriving er en sosial praksis, det er både en naturlig og nødvendig del av hverdagslivet.

Teoretikeren Vygotsky hevdet at et menneske kan lære noe i samhandling med andre, for så å bruke kunnskapen selvstendig. Den proksimale utviklingssonen er en modell som beskriver dette ved å vise



hvilket nivå eleven befinner seg på, hva eleven kan alene, og hva eleven kan klare med hjelp og veiledning av en medierende hjelper. Et barn som blir stimulert til læring av en voksen, kan videre bruke dette aktivt på en selvstendig måte (Imsen, 2010, s. 258). Det som er interessant her er at studier viser at lesing ikke bare kan sees isolert som en individuell ferdighet, men må også sees som en sosial samhandling (Kulbrandstad, 2010, s. 39).

### 3.3 Leseforståelse

«Å kunne lese med forståelse og forstand er minst like viktig utenfor utdanningssystemet, for fullverdig deltagelse i arbeids- og samfunnsnivå» (Bråten, 2010, s. 9). Her ser vi en av skolens viktigste oppgave, at elevene skal tilegne seg gode ferdigheter i leseforståelse for å kunne møte kravene fra samfunnet vi lever i. Vi kan på mange måter si at vårt samfunn er skriftbasert mye fordi kommunikasjonen går gjennom digitale verktøy og gjennom sosiale medier. Derfor er gode ferdigheter i leseforståelse viktig for å mestre dette.

Lesing er en meningsskapende prosess. Bråten (2010) definerer leseforståelse slik: «Leseforståelse innebærer å utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst» (2010, s. 11). Det Bråten mener her er når vi leser en tekst, et ord eller et symbol, søker vi mening og forståelse for det vi møter. Mennesket vil aktivisere sine mentale prosesser for å skape mening, og sette ordene og symbolene i et system. Forståelse krever konsentrasjon om innholdet, derfor må leseren ha avkodingsferdigheter.

Vi kan se på to ulike sider ved leseforståelsen. Den ene siden handler om å forstå tekstens form og innhold. Da jobber leseren med å uthente meningen som forfatteren og teksten formidler. Den andre siden handler om å skape en dypere forståelse for teksten. Da samhandler leseren aktivt med teksten for å selv gi teksten mening. Her aktiviserer leseren sine bakgrunnskunnskaper i møte med tekst for å få en personlig opplevelse og forståelse for teksten (Bråten 2010:12). Den genuine leseforståelsen legger vekt på begge sidene av leseforståelsen. Leserens tar vare på forfatterens mening i teksten, samtidig innhenter han/hun sine bakgrunnskunnskaper for å tilføre noe nytt.

Bråten (2010, s. 14) skriver videre at leseforståelse krever interaksjon mellom leser og tekst. Leserens må være aktiv i leseprosessen, være interessert, motivert og konsentrert i møte med en tekst for å skape forståelse og for å skape mening for det som leses.

Reading literacy kan vi oversette til lesekompetanse, men er langt mer enn bare det å kunne lese og skrive. PISA definerer reading literacy slik «Lesekompetanse innebærer at elevene kan forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i skrevne tekster, for å kunne nå sine mål, utvikle sine kunnskaper og evner, og delta i samfunnet» (Roe, 2012, s. 107). Vi ser her at lesekompetanse ikke bare er viktig for læring i alle fag, lesekompetanse er også avgjørende for å kunne være et selvstendig og deltakende menneske.

I følge Kulbrandstad (2010, s. 32) viser forskning at vi har flere unge lesere og svake lesere som har utfordringer med å avgjøre om de har forstått det de har lest. Leseforståelse og metakognisjon er nært knyttet til hverandre. Dersom en leser på et tidspunkt ikke forstår hva som leses, kan utfordringer oppstå. Man kan miste motivasjonen, føle seg hjelpeløse og gi opp, og man kan lese videre uten å forstå. En som er reflektert over hva en står overfor, kan bruke de nødvendige strategier for å forstå.

Metakognisjon har med denne forståelsen å gjøre, det er tenking om tenking. Elevenes metakognitive kunnskap er kunnskap om dem selv (Kulbrandstad, 2010, s. 33). Altså kunnskap om hvilke oppgaver en står ovenfor, hva en kan, hvilke strategier de mestrer og hvordan en kan bruke verktøyene en har for å løse «problemet». Elevene må forstå hva de står ovenfor og så anerkjenne hva de kan og hvordan de kan bruke det de kan til å mestre oppgaven.

Av dette kan vi se at elevenes metakognitive ferdigheter har stor betydning for leseforståelsen. Elevene må være aktive og ansvarlige i egen lesing. Penne (2010, s. 81) sier at gode lesere er bevisste lesere og har fleksible strategier i møte med en tekst. Hun sier videre at metakognitive lesere søker mening i det som leses, og bruker informasjonen de får videre på en hensiktsmessig måte (Penne, 2011, s. 81). Bevisste lesere har kontroll og arbeider aktivt for å kontrollere sin egen leseforståelse.

### 3.4 Nyere forskning

I rapporten *Reading for Understanding: Toward an R&D Program in Reading Comprehension*, kommer det frem fra lærere på mellom- og ungdomstrinnet at elever har for dårlige leseferdigheter, og at altfor mange ikke forstår de tekstene som skolen gir dem. I KAL-prosjektet kommer det frem at grunnskolen sin tekstkultur viser seg å være mest fortellende skriving og denne ser ut til å favorisere jenter. Det er stor valgfrihet, og dette kan resultere til at elevene utvikler få læringsstrategier og få argumenterende ferdigheter (Aasen & Nome, 2010, s. 16).

Leseforskning fra de siste tiårene har bidratt til å skape forståelse og bevissthet rundt leseforståelse og lesestrategier. Programme for International Student Assessment (PISA) er en omfattende internasjonal undersøkelse av elevers lesekompetanse. Denne undersøkelsen ble for første gang utført våren 2000 som skulle vurdere og sammenligne leseforståelsen til 15-åringene fra 32 land. Resultatene gav skole-Norge bekymringer. I Norge viste resultatene at det var store forskjeller mellom svake og sterke elever i lesing, det var store forskjeller mellom gutter og jenter, og lite tydet på at norske elever brukte strategier for å forstå tekstene de leste (Bråten, 2010, s. 10).

Lesing i PISA legger vekt på at lesekompetanse ikke bare er et grunnlag for at elevene skal kunne tilegne seg kunnskaper i alle fag, lesekompetanse er også nødvendig for et selvstendig liv i fremtiden (Roe, 2012, s. 107). Videre skriver Roe (2012, s. 107) at det ikke er i de grunnleggende leseferdighetene som avkoding og lesehastighet elevene blir testet i, PISA tester lesekompetanse som det å innhente informasjon, velge ut relevant informasjon, tolke og vurdere informasjon fra ulike typer tekster i ulike kontekster. De tekniske sidene ved lesing som innebærer avkoding og lesehastighet, antas det at elevene skal ha tilegnet seg innen avslutningen i grunnskoleopplæringen.

### 3.5 lesestrategier

Vi kan med sikkerhet si at lesing og læring hører tett sammen. Elevene tilegner seg leseferdigheter gjennom læring, og de tilegner seg kunnskaper igjennom å lese. Roe (2011, s. 82) skriver at skolen har ansvar for å lære elevene å lese og samtidig skal skolen gjøre elevene kompetente til å bruke sine leseferdigheter til å lære. Strategier er tiltak man bruker for å søke mening og skape forståelse for det som leses og læres. Pearson (1993) hevder at strategiske lesere er personer som aktivt nytter ulike strategier fleksibelt til å løse de problemer som oppstår under lesing/læring (Roe, 2011, s. 85). Strategiske lesere er gode lesere, som til en hver tid søker forståelse og mening med det som leses/læres.

Metakognitiv kompetanse er sentralt her. For å styre hvilke strategier som bør nyttes til de problemer vi står ovenfor, må elevene være metakognitive. Bevisste elever kontrollerer sin egen læringsprosess, de vurderer og innhenter de nødvendige verktøy, og overvåker sin forståelse. Elevene er aktive og målrettet i prosessen.

Roe (2011, s. 88) presenterer flere strategier som bygger på de senere årenes leseforskning. Hun fremhever en overordnet hovedstrategi som er at leseren overvåker sin egen leseforståelse. Å overvåke sin egen leseforståelse er en sentral strategi når elevene skal lese for å lære. De må være

kompetente til å evaluere sin egen forståelse. Elevene må være bevisste på at lesing krever mer enn avkodingsferdigheter, de må kunne håndtere, bruke og nyttiggjøre seg av den informasjonen de får fra tekster til læring og videre arbeid.

Å arbeide med lesing som grunnleggende ferdighet handler om å lese i alle fag og å kunne tilegne seg og bruke lesestrategier aktivt hele tiden. I arbeid med strategier øves elevene opp til å argumentere, begrunne, analysere og vurdere, og dette med egne ord. En god leser vet hvilke strategier som bør brukes når en møter en tekst, uansett fag og formål. Derfor er viktig at læreren legger til rette og opptrer som en god veileder for elevene. Å gi elevene daglige drypp er viktig (Mortensen-Buan, 2009, s. 178).

### 3.6 Ekspressiv leseundervisning

Læreren skal være en rollemodell overfor og vise hvordan en strategisk velger hvilken strategi som gir mest utbytte til ulike type tekster. De skal hjelpe elevene til å tilegne seg kunnskap igjennom lesing ved aktiv bruk av strategier. Roe (2011, s. 112) vektlegger lærerens viktige rolle i dette læringsarbeidet, og at det må komme klart og tydelig frem hva som er målet med strategiene, hvordan de fungerer og hvorfor de er viktige for lesing og læring.

Roe (2011, s. 79) definerer hva en god leselærer er og hva de gjør i sitt arbeid for at elevene skal bli gode lesere. En god leselærer forstår at elevene kan være på ulike nivå og har ulike behov, og har tro på at alle elever kan bli flinkere til å lese. Den gode leselæreren ser det enkelte individs forutsetninger, interesser og forkunnskaper. Videre arbeider den gode leselæreren med å motivere og veilede elevene til hvilke strategier som er nødvendige for å bli strategiske lesere. Et grundig forarbeid med å velge tekster er viktig for øving og tilegnelse av strategier. Vurdering er viktig i arbeid med lesestrategier. En god leselærer vurderer elevene underveis i leseprosessen slik at en kan kartlegge elevenes sterke og svake sider, og hvordan de skal komme seg videre (Roe, 2011, s. 79).

Som rollemodell viser læreren hvordan de ulike strategiene brukes også til hvilket formål. En aktiv utførelse av hvordan en kan arbeide med tekster og oppgaver, vil hjelpe elevene til hvordan de kan bruke strategier. Ved aktiv innlæring sammen med elevene bidrar til mer selvstendighet i lesing.

### 3.7 Kunnskapsløftet 2006 om lesing

Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling. Gjennom aktiv bruk av det norske språket innlemmes barn og unge i kultur og samfunnsliv, og rustes til deltakelse i arbeidsliv og demokratiske prosesser. Norskfaget åpner en arena der de får anledning til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar.

(Utdanningsdirektoratet 2013)

Den norske skolen arbeider etter lærerplan Kunnskapsløftet 06. I lærerplanen står det at norskfaget skal bidra til å utvikle elevenes språkkompetanse ut fra den enkelte elevs evner og forutsetninger (LK06). Her framheves at de muntlige ferdighetene og lese- og skrivekompetanse er et nødvendig grunnlag for læring og forståelse i alle fag, og for hele grunnskoleløpet. Det presiseres at norskfaget spesielt skal motivere til lese- og skrive lyst og til utvikling av gode læringsstrategier.

Vi har i dag tre hovedområder i læreplan for norsk. Et hovedområde er muntlig kommunikasjon, og omhandler det å lytte og tale i forskjellige sammenhenger. Et hovedområde har vi for språk, litteratur og kultur. Det går ut på at elevene skal få utvikle kunnskaper om språket som en kultur, som et system og språket i bruk (LK06). Så har vi et hovedområde for skriftlig kommunikasjon. Her skal elevene lære å lese og skrive. I dette arbeidet inngår den første lese- og skriveopplæringen, og den systematiske andre leseopplæringen. Opplæringen skal bidra til at eleven blir bevisst i sin egen utvikling som leser og skriver (LK06).

Læreplan for Kunnskapsløftet 06 inneholder de fem grunnleggende ferdighetene. Det er muntlige ferdigheter, å kunne skrive, å kunne lese, å kunne regne og vi har digitale ferdigheter. Den grunnleggende ferdigheten å lese gjelder i alle fag. Dermed har alle lærere ansvar for å implementere den grunnleggende ferdigheten å lese i sine fag. Lesing er nært knyttet til læring, og er derfor sentralt for å kunne tilegne seg kunnskaper i de forskjellige fagene.

Å lese i alle fag innebærer det å innhente informasjon, søke mening, forstå, oppleve, tolke, utforske, reflektere og vurdere en tekst, tekstens innhold eller form (Maagerø & Tønnessen, 2009, s. 15-16). Norskfaget inneholder leseutviklingen fra grunnleggende ferdigheter i avkoding og forståelse av enkle tekster, til systematisk bruk av teksten for opplevelse, kunnskap og læring. Elevene skal kunne skape mening i og av tekst, dette av ulike sjangrer, både eldre og nyere tekster. Elevene skal kunne stille seg kritiske til tekster, både i bøker og på skjerm. For en optimal utvikling av leseforståelse må elevene være aktive og lese mye, de må være interesserte og motiverte. Her sier kunnskapsløftet at elevene må arbeide systematisk med lesestrategier hele veien for utvikling av gode leseferdigheter.

## 4.0 Nasjonale prøver i lesing

De nasjonale prøvene er et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem, et styringsdokument fra staten som ble vedtatt i 2002 (UDIR, rammeverk for nasjonale prøver 2010). De nasjonale prøvene i lesing skal kartlegge i hvilken grad elevenes leseferdigheter er i samsvar med kompetansemål, der leseferdigheter er integrert i alle fag (UDIR, rammeverk for nasjonale prøver 2010). Det vil si at nasjonale prøver i lesing ikke er en prøve i norskfaget, men en prøve i lesing som grunnleggende ferdighet. Å kunne lese innebærer å finne informasjon, forstå og tolke, reflektere over og vurdere tekstens form og innhold. Disse aspektene er ikke atskilte ferdigheter, men sees som samlet i innholdet i leseprøven. Alle aspektene skal være representert i prøven, men kan vektlegges ulikt (UDIR, rammeverk for nasjonale prøver 2010).

Aasen og Nome (2010, s. 20) poengterer at læreplanen er grunnlaget for nasjonale prøver. Tekstutvalget skal være basert på de ulike tekster elevene møter i skolen. Utvalget er variert og kan omfatte fagene samfunnsfag, naturfag og norsk. Tekstenes form, perspektiv og sjanger varierer i leseprøvene, og kan bestå av både tekster på nynorsk og bokmål, dette i tråd med Læreplan for Kunnskapsløftet 06 (UDIR, rammeverk for nasjonale prøver 2010). Prøvene gjennomføres i høstsemesteret på 5. og 8. trinn.

### 4.1 Bakgrunn for de nasjonale prøvene

Bakgrunn for de nasjonale prøver er resultatene fra de internasjonale prøvene PISA og PIRLS ble for første gang offentliggjort i 2001 og 2003. Skole-Norge har ingen lang erfaring i testing av lesekompetansen til elevene, og vi har ikke vært klar over hvilken kompetanse norske elever har hatt i lesing tidligere. Resultatene av PISA og PIRLS viste at norske elever var svakere enn andre elever fra andre land i lesing (Roe, 2011, s. 13).

På bakgrunn av resultatene og forskning på lesing fra de siste tiårene, har dette ført til større bevissthet om elevenes lesekompetanse. Dette sterke fokuset har gitt mye oppmerksomhet til leseopplæringen og flere konkrete tiltak har blitt satt i verk. Et sentralt tiltak for lesing i skolen er de nasjonale prøvene og Kunnskapsløftets fokus på lesing som grunnleggende ferdighet (Roe, 2011, s. 13).

Kunnskapsdepartementet bestemmer formål for de nasjonale prøvene, dette i et oppdragsbrev til Utdanningsdirektoratet. Hva som skal prøves og tidspunkt for gjennomføring av prøvene bestemmes i oppdragsbrevet. Departementet fastsetter også rammeverket for de nasjonale prøvene, etter forslag fra Utdanningsdirektoratet.

Utdanningsdirektoratet har ansvar for å utarbeide rammeverk som er forankret i LK06. Her defineres rammene for utvikling av de nasjonale prøvene, og rammeverket beskriver formålet for prøvene og avgrensede ferdigheter som skal kartlegges. Dette skjer i tråd med oppdragsbrevet til Kunnskapsdepartementet. Det er Utdanningsdirektoratet som står for godkjenning av prøvene. Direktoratet har også et overordnet ansvar om å gi informasjons- og veiledningsmateriell og opplysninger om de nasjonale prøvene til skoler, og brukerveiledning til gjennomføring og etterarbeid med resultatene. Det er direktoratet som fastsetter felles skala for vurdering av resultatene (UDIR, rammeverk for nasjonale prøver 2010).

## 5.0 Empiri

Nasjonale prøver i lesing kartlegger elevenes leseferdigheter, og om disse ferdighetene samsvarer med kompetansemålene i læreplanen (Roe, 2011, s. 177). Oppgavene har varierende vanskegrad, fra svært enkle til svært vanskelige. Oppgavene er også ulike i form og størrelse. Dette gjør at elevene må lese på forskjellige måter og bruke forskjellige strategier for å svare på/løse oppgavene. I noen oppgaver skal elevene finne svaret slik det står i teksten, andre ganger må elevene selv tolke teksten og trekke løsninger for å svare, i andre oppgaver kreves det at elevene begrunner, reflekterer eller vurderer tekstens innhold for å kunne svare.

Vurderingsveiledningen deler leseferdigheter inn i tre aspekter. Dette er aspektene «Finne informasjon i teksten», «Tolke og forstå teksten» og «Reflektere over og vurdere tekstens form og innhold». Disse tre aspektene sees ikke som atskilte ferdigheter hos elevene, og derfor kan de ikke sees isolert sett (Utdanningsdirektoratet 2013).

Prøven i lesing på 5. trinn består av flere tekster med flere tilhørende oppgaver til. Her møter elevene både flervalgsoppgaver, sammensatte flervalgsoppgaver og åpne oppgaver. I flervalgsoppgavene finnes det bare ett svaralternativ som er rett, og er derfor enkle å vurdere for læreren. I disse oppgavene måles alle de tre aspektene å finne informasjon i teksten, tolke og forstå teksten og reflektere over og vurdere tekstens form og innhold.

I de sammensatte flervalgsoppgavene ser vi at oppgavene består av flere deloppgaver. Læreren må vurdere hver deloppgave i tråd med vurderingsveiledningen som tilhører prøven. Her måles elevenes kompetanse i det å kunne tolke og forstå teksten. Det er læreren som setter poeng og registrer i prøveadministrasjonssystemet (PAS).

I de åpne oppgavene skal elevene selv skrive svaret. Det er læreren som retter besvarelsene, og han/hun må vurdere oppgavene i tråd med vurderingsveiledningen til prøven. Vurderingen går ut på om elevenes svar er et akseptabelt svar eller ikke. Deretter skal det settes poeng og registrere inn i PAS. De åpne oppgavene måler elevenes evner i å tolke og forstå teksten, og om de kan reflektere over og vurdere tekstens form og innhold. Her skal eleven vise at han/hun har forstått teksten og hensikten med oppgaven. Det kreves at elevene ordlegger seg tydelig i sine besvarelser.



## 5.1 Nasjonale prøver i lesing på 5. trinn høsten 2013

I den nasjonale prøven i lesing på 5. trinn som ble utført høsten 2013, finner vi fem ulike tekster. Teksten «Fiskeplasser» er en sammensatt tekst der elevene møter flere tekstavsnitt med ulike plasseringer på arket med bilder. Det er syv oppgaver til teksten, der seks er flervalgsoppgaver hvor elevene skal sette ring rundt riktig svaralternativ, og en sammensatt flervalgsoppgave der elevene skal sette ring rundt hva som er rett/galt.

I oppgave 2 der elevene blir spurt om hvor det er stor sjanse for å få fisk om kvelden, må elevene vise ferdigheter i å kunne tolke og forstå teksten og de må ha lest og forstått spørsmålet godt. For i selve teksten blir alle svaralternativene nevnt som gode fiskeplasser, men det elevene skal svare på er hvor det er størst sjanse for å få fisk *om kvelden*. Her blir elever avslørt dersom de ikke har forstått hele spørsmålet.

I oppgavene der elevene skal sette ring rundt «rett» eller «galt» for påstandene, er hensikten at elevene skal vise om de mestrer ferdighetene å tolke og forstå. Det kreves at elevene finner informasjonen de spør etter, og at de avgjør om påstanden stemmer med den informasjonen de har funnet. Ved gjennomføring av alle de syv oppgavene, dekkes alle de tre aspektene i leseferdigheter.

Teksten «En nifs historie» er også en sammensatt tekst. Denne teksten er noe mer ryddig og har bare ett bilde. Det er åtte oppgaver til teksten, der seks oppgaver er flervalgsoppgaver, og to er åpne oppgaver. I den ene flervalgsoppgaven, oppgave 13, blir elevene spurt om hva «vi» ser på bildet. Alle svaralternativene blir nevnt i teksten, men her er det viktig at elevene forstår både spørsmål og tekst, og at de tolker svaret ut i fra innholdet i teksten. I teksten står det hva Fredrik ser, en lysning. Lysningen blir beskrevet, og innholdet i beskrivelsen kan tolkes som de andre svaralternativene. Derfor er det viktig at elevene forstår at dette er beskrivelsene til lysningen, og at det er det Fredrik ser i lysningen som er riktig.

I de åpne oppgavene skal eleven finne informasjon det blir spurt om i teksten for å kunne svare riktig. Det kreves at elevene bruker kunnskap om tekst, og at de finner riktig beskrivelse av hva det blir spurt om. I spørsmålet til oppgave 11 skal elevene svare på hvilket fryktelig våpen de leser om. Dersom elevene ikke har skjønt sammenhengen i teksten, kan misforståelser oppstå. Elevene kan fort svare bare på hva et fryktelig våpen er, og ikke om hvilket fryktelig våpen *vi leser om*. Det kreves derfor at elevene tolker og forstår sammenhengen i teksten, og hva teksten egentlig handler om. For en flue er nok fluesmekkeren det fryktelige våpenet. Oppgavene til teksten «En nifs historie» dekker alle de tre aspektene i leseferdigheter.

«Over, under og gjennom isen» er en sammensatt tekst, og en noe mer krevende tekst å lese. Tekstavsnittene er forskjellige, har ulik plassering, de har ulik form og ulik størrelse. Teksten inneholder mange bilder med tekster til. Her er det fem oppgaver til teksten, der tre er flervalgsoppgaver og to er sammensatte flervalgsoppgaver.

De sammensatte flervalgsoppgavene består av at elevene skal sette strek til riktig svar, og elevene skal sette ring rundt om påstanden er riktig eller ikke. I oppgave 18 skal elevene sette strek til riktig svar. Det kreves at elevene finner fram til riktig informasjon fra ulike steder i teksten. Elevenes evner i å tolke og forstå blir testet her, det kreves at elevene nytter de riktige strategier for å lese strategisk ved slike oppgaver. Gjennom disse fem oppgavene måles elevenes evne i å finne informasjon i teksten, tolke og forstå teksten og om de kan å reflektere over og vurdere tekstens form og innhold.

«Den trojanske hesten» er en sammensatt tekst, og består av tittel, en ingress, en avispreget tekstform og ett bilde. Teksten har fem oppgaver knyttet til seg, der to er flervalgsoppgaver, to er åpne oppgaver og en oppgave som er sammensatt flervalgsoppgave. I den sammensatte flervalgsoppgaven skal elevene sette ring rundt om påstanden er riktig eller ikke. Det kreves at elevene finner fram til den riktige informasjon fra ulike steder i teksten. Her blir elevenes evner i å tolke og forstå teksten, testet, de må derfor være strategiske når de leter til den riktige informasjonen. De åpne oppgavene krever at elevene viser evne til å tolke teksten som helhet. Alle tre aspektene blir representert i teksten.

Den siste teksten er om Beauforts vindskala. Dette er en sammensatt tekst som består av en tabell med tekster, tall og ulike symbol. Det er fire oppgaver til teksten, en sammensatt flervalgsoppgave og tre flervalgsoppgaver. Her blir aspektene «tolke og forstå teksten» og «reflektere over og vurdere tekstens form og innhold» testet. Det kreves at elevene mestrer hvordan de skal lese og tolke tabellen. Hvilke kolonner hører til radene og omvendt må elevene forstå. Å lese tabell er avgjørende for å kunne svare riktig på oppgavene til tabellen.

## 5.2 Mestringsnivå

Elevene får poeng for hver riktig besvart oppgave. Av 29 oppgaver er det 25 oppgaver som gir 1 poeng for riktig besvarelse, og 4 oppgaver der det gis 2 poeng for riktig besvarelse. Poenggrensen er altså 33 dette året.

Resultatene blir presentert med gjennomsnittlig mestringsnivå, prosentvis fordeling på mestringsnivå, spredning og tall for fritak (Udanningsdirektoratet 2014). Mestringsnivåene blir fordelt på nivå 1, 2 og 3, der mestringsnivå 1 har poenggrense 0-16, mestringsnivå 2 har poenggrense 17-27, og mestringsnivå 3 har poenggrense 26-33. Nivå 1 er lavest, og nivå 3 er høyest. Mestringsnivåene er en indikasjon på hvilket nivå elevene befinner seg på.

På mestringsnivå 1 ligger de elevene som kan finne elementer som er tydelig uttrykt i teksten. Denne teksten har lite konkurrerende informasjon, det vil si at dette er en enklere og oversiktlig tekst med noe mindre tekst å lese. Elevene kan trekke enkle slutninger og tolke hovedtemaet. De kan bruke personlige meninger og kommentere tekstens form og innhold (Roe, 2011, s. 179).

Elever som er på mestringsnivå 2 klarer å finne elementer som er tydelig uttrykt i teksten. Disse tekstene har mer konkurrerende informasjon, som betyr at teksten består av mer tekst, tekst som også kan ha ulike plasseringer på arket. Disse elevene kan tolke og forstå sammenhenger, også sammenhenger som ikke står tydelig i teksten. Elevene kan gjenkjenne tekstens form og egenskaper, og vurdere innholdet i teksten (Udir, veiledning til lærere – lesing 5. trinn, 2013).

På nivå 3 ligger de elevene som kan finne elementer i tekster som er sterkt konkurrerende tekster, og klarer å skille ut den informasjonen som er relevant. De kan forstå både innhold og sammenhenger i de mer komplekse tekster. Disse elevene mestrer å bruke sine kunnskaper om språk og tekst i arbeid med de ulike oppgavene. Elevene kan identifisere tekstens form og innhold av den komplekse varianten (Udir, veiledning til lærere – lesing 5. trinn, 2013).

## 6.0 Drøfting

Med bakgrunn i min problemstilling;

«Hvilke ferdigheter i lesing må være på plass hos elevene i møte med kravene i de nasjonale prøvene i lesing på 5. trinn?» vil jeg i det følgende drøfte de tre ulike aspektene i lesing. I det vil jeg knytte opp mot teori, for å se om teorien underbygger de aspektene som kartlegges i prøven. Disse hovedpunktene beskriver leseferdighet, og jeg vil ta for meg leseferdighet til slutt i kapitlet.

### 6.1 Finne informasjon i teksten

I den nasjonale prøven fra høsten 2013 finnes det 7 oppgaver som går ut på at elevene skal finne informasjon i teksten. Roe sier at dette aspektet er den «lettteste» av de tre.

«Å finne informasjon i teksten innebærer å finne fram til informasjon som er direkte, tydelig, eller eksplisitt uttrykt i teksten. Et holdepunkt i vurderingen av hva som er tydelig, er at meningen er formulert innenfor rammene av en setning. Mye informasjon og høy informasjonstetthet i teksten gjør det vanskelig selv om svaret kan finnes i teksten. I nivåbeskrivelsene kalles slike utfordringer konkurrerende informasjon. Konkurrerende informasjon gir vanskeligere tekster og åpner for å stille vanskeligere spørsmål»

(Udir, veiledning til lærere, 2013)

For å kunne finne informasjon i en tekst, må vi først og fremst kunne lese. Vi må omforme grafemene til lyder, deretter forstå hva som faktisk står i teksten. De kognitive teorier legger vekt på at disse delprosessene må mestres for å kunne lese – lesing = ordavkodning x forståelse. Dette er sentralt og det mest nødvendige når elevene skal gjennomføre den nasjonale prøven. Det kreves at elevene har utviklet sitt mentale leksikon og gitt ordene ortografisk identitet. Vi kan trygt si at den første lese- og skriveopplæringen legger grunnlaget for videre læring.

Å kunne finne informasjon i en tekst handler om hvordan vi leser. De sosiokulturelle teorier mener at vårt sosiale og kulturelle miljø påvirker hvordan vi leser og hvordan vi bruker informasjonen for videre læring. Vi leser for å skape mening, for interesse, for opplevelse og for å innhente den nødvendige informasjonen vi trenger i hverdagen. Vi ser her at det å kunne finne informasjon er en nødvendig ferdighet i lesing, både for læring og for å kunne være et selvstendig menneske i samfunnet.

Siden sosiale og kulturelle faktorer påvirker hvordan vi leser, blir lese- og læringskonteksten viktig. Hvordan jeg som leselærer legger til rette for lesing i alle fag, er avgjørende for videre læring hos mine elever. For at elevene skal bli strategiske lesere, kreves det at jeg som lærer modellerer hvordan vi kan lese ulike tekster, hvordan vi bruker ulike strategier i møte med tekster, og hvordan vi kan bruke den informasjonen vi får fra tekst til videre arbeid og videre læring.

## 6.2 Tolke og forstå teksten

Det er 19 oppgaver som går ut på at elevene skal tolke og forstå teksten (Nasjonale prøver i lesing, 2013).

«Å tolke og forstå teksten er en videre kategori og er noe mer krevende. Å tolke er å kunne binde informasjon fra ulike steder i teksten sammen, å kunne binde sammen tilhørende setninger, eller å kunne lese mellom linjene. Å forstå teksten handler om å skape oversikt og struktur over innhold og mening i teksten»

(Udir, veiledning til lærere, 2013)

Anmarkrud (2010, s. 223) sier at gode ordavkodingsferdigheter letter lesesituasjonen fordi at energien da kan brukes til å forstå teksten. Vi kan da søke mening og forståelse med det vi leser. I møte med nye tekster og kunnskaper vi skal lære, sier de kognitive teoriene at vi henter frem våre bakgrunnskunnskaper. Bakgrunnskunnskapene avgjør hvordan vi forstår og tolker en tekst. Hvilke bakgrunnskunnskaper vi har og hvordan vi bruker disse i praksis er derfor viktig. For å aktivisere bakgrunnskunnskapen, må elevene ha utviklet evner og ferdigheter til å se sammenhenger mellom det kjente og det ukjente, samt å koble dette til allerede kjent kunnskap. Hvilke kunnskaper elevene har med seg inn i 5. trinn er avgjørende for den videre lese- og skriveopplæringen. Læreren må ha derfor ha kunnskaper om sine elever, hva de kan og hvordan de best mulig kan tilegne seg kunnskaper.

Bråten (2010, s. 12) skriver om de to sidene ved leseforståelse. Her er det å kunne skape en dypere forståelse for teksten interessant. Det kreves at leseren aktivt samhandler med teksten for å få en personlig opplevelse og forståelse for teksten. Både forståelse for teksten og den personlige opplevelsen avgjør hvordan elevene tolker teksten.

## 6.3 Reflektere over og vurdere tekstens form og innhold

Det er 3 oppgaver som går ut på at elevene skal reflektere over og vurdere tekstens form og innhold (Nasjonale prøver i lesing, 2013).

«Å reflektere over og vurdere tekstens form og innhold innebærer at elevene skal kunne være selvstendige og kritiske i teksten. Her skal elevene vise at de på egenhånd kan kommentere innholdet ved å ta utgangspunkt i egne meninger, begrunne egne synspunkter, analysere eller vurdere teksten. Elevene blir testet i om de kan bruke kunnskap om språk og tekst, ved å trekke ut tekstens egenskaper og kjennetegn»

(Udir, veiledning til lærere, 2013)

Dette aspektet er det mest krevende av de tre aspektene. Å reflektere og vurdere tekstens form og innhold handler om lesekompetanse, «reading literacy». Lesekompetanse innebærer at elevene kan forstå, bruke, reflektere over, vurdere og engasjere seg i tekster. Det kreves at elevene kan opptre selvstendige i møte med tekst. For at elevene skal kunne utvikle denne kompetansen, hevder Vygotsky at elevene først må ha lært og erfart sammen med en voksen. Den proksimale utviklingssonen beskriver her hvilket nivå elevene befinner seg på, altså hva elevene kan alene og hva de kan klare med hjelp og veiledning av en voksen. For at elevene skal kunne reflektere og vurdere tekster, må elevene ha erfart, øvd og lært sammen med en voksen.

Å kunne reflektere og vurdere tekst, krever at elevene analyserer teksten med et kritisk blikk. Her skal de kunne kommentere innholdet med sine meninger. Elevene må øves opp, de må øves til å begrunne og argumentere sine meninger og synspunkt. Vi ønsker at elevene skal være aktive og ansvarlige i egen lesing. Metakognitive ferdigheter spiller derfor en stor rolle. Penne (2010, 81) sier at gode lesere er bevisste lesere, som til en hver tid bruker strategier når de møter tekst.

## 6.4 Leseferdighet

Lesing og læring hører nøye sammen, derfor er det å kunne lese svært viktig. Kunnskapsløftet (LK06) legger til grunn at lesing er en av de grunnleggende ferdighetene som elevene trenger i alle fag. Leseferdighet er våre ferdigheter i lesing – vår kompetanse i lesing. Det PISA legger i lesekompetanse er at man skal kunne forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i skrevne tekster. Denne kompetansen må vi ha for å kunne nå våre mål, utvikle våre kunnskaper og evner, samt å kunne delta i samfunnet (Roe, 2012, s. 107). Her ser vi at leseferdighet er et vidt begrep, og er så mye mer enn

bare å kunne lese og skrive. De nasjonale prøvene kartlegger disse ferdighetene, og deler ferdighet inn i tre aspekter; finne informasjon i teksten, tolke og forstå teksten, reflektere over og vurdere tekstens form og innhold. Aspektene deles inn i samsvar med kompetansemålene i KL06, og er målene elevene skal kunne mestre.

## 7.0 Avslutning

Mitt utgangspunkt var et ønske om å vite mer om de nasjonale prøvene, hvilke prøver dette er, hva de inneholder og hva elevene blir testet i. Jeg fant fort ut at leseferdigheter og leseforståelse var sentralt. Derfor var det å få frem ulike teoretiske tilnærminger et godt og viktig grunnlag for videre arbeid med undersøkelsen.

Den gode leser blir beskrevet som den strategiske leseren med metakognitive evner, gode leseferdigheter og leseforståelse. Det er skolen sitt ansvar å utvikle elevenes leseferdigheter, og de nasjonale prøvene vurderer i hvilken grad skolen lykkes med dette. I undersøkelsen fant jeg ut at det er elevenes grunnleggende ferdigheter som blir testet.

Dette er en liten oppgave med lite materiale. Jeg har tatt for meg en oppgave for ett år, samt de tilhørende ressursheftene. Derfor kan ikke undersøkelsen min gi et generelt svar på virkeligheten, men heller en indikasjon på formålet til prøvene, hva som testes, og bakgrunnen for at vi har prøvene.

Oppgaven har gitt «mersmak». Jeg ser min viktige rolle i elevenes skolehverdag, det viktige arbeidet vi gjør for å «ruste» elevene til å bli aktive bidragsytere og selvstendige mennesker i samfunnet. Vi kan derfor på mange måter si at leseferdigheter og leseforståelsen er grunnmuren til elevene. Jeg har fått mange bevis på at lesing og læring henger nøye sammen, og hvor viktig det er å arbeide med leseforståelsen og leseferdigheter i hele skoleløpet.

I samråd med veileder Guri Holen og Jan Olav Fretland, har jeg valgt å ikke legge ved den nasjonale prøven fra høsten 2013. Dersom det er ønskelig, kan jeg ettersende prøveeksemplaret samt vurderingsveiledningen lesing 5. trinn.

## 8.0 Kilde

Anmarksrud, Ø. (2010). Spesielt dyktige læreres leseundervisning –med fokus på leseforståelse. I Bråten I. (Red.), *Leseforståelse* (s. 221-251). Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS.

Aasen, A. J., & Nome, S. (2010). *Det nye norskfaget*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Bråten, I. (2010). *Leseforståelse*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS

Imsen, G. (2010). *Elevenes verden*. Oslo: Universitetsforlaget AS

Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag AS

Kulbrandstad, L. I. (2010). *Lesing i utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke

Maagerø, E., & Tønnessen E. S. (2009). *Å lese i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget AS

Mortensen-Buan, A. B. (2009). Lesestrategier og metoder. I Maagerø E. & Tønnessen E. S. (Red.), *Å lese i alle fag* (s. 165-187). Oslo: Universitetsforlaget AS.

Penne, S. (2011). *Norsk som identitetsfag*. Oslo: Universitetsforlaget AS

Roe, A. (2011). *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget AS.



Roe, A. (2012). Ungdom og lesing – hva forteller nasjonale og internasjonale leseprøver? I: Bjorvand A. M. & Tønnessen E. S. (Red), *Den andre leseopplæringa* (s. 103-130). Oslo: Universitetsforlaget AS.

Kunnskapsløftet –fag og læreplaner i grunnskolen 2013

Utdanningsdirektoratet (2013). Nasjonale prøver. *Veiledning til lærere - 5. trinn*. Hentet 2. mai 2014, fra Utdanningsdirektoratet

<http://www.udir.no/PageFiles/55844/LesingBM-5-trinn2013.pdf>

Utdanningsdirektoratet (2013). Nasjonale prøver. *Poenggrenser og mestringsnivåer lesing*. Hentet 30. april 2014, fra Utdanningsdirektoratet

<http://www.udir.no/Vurdering/Nasjonale-prover/Lesing/Poenggrenser-og-mestringsnivaer1/>

Utdanningsdirektoratet (2010). Nasjonale prøver. *Rammeverk for nasjonale prøver*. Hentet 15. april 2014, fra Utdanningsdirektoratet

[http://www.udir.no/Upload/Nasjonale\\_prover/2010/5/Rammeverk\\_NP\\_22122010.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/Nasjonale_prover/2010/5/Rammeverk_NP_22122010.pdf?epslanguage=no)

Utdanningsdirektoratet (2014). Kunnskapsløftet 06. *Læreplan i norsk*. Hentet 10. april 2014, fra Utdanningsdirektoratet <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Formaal/>

### **Avtale om elektronisk publisering i Høgskulen i Sogn og Fjordane sitt institusjonelle arkiv (Brage)**

Jeg gir med dette Høgskulen i Sogn og Fjordane tillatelse til å publisere oppgaven (Skriv inn tittel) i Brage hvis karakteren A eller B er oppnådd.

Jeg garanterer at jeg er opphavsperson til oppgaven, sammen med eventuelle medforfattere. Opphavsrettslig beskyttet materiale er brukt med skriftlig tillatelse.

Jeg garanterer at oppgaven ikke inneholder materiale som kan stride mot gjeldende norsk rett.

Ved gruppeinnlevering må alle i gruppa samtykke i avtalen.

Fyll inn kandidatnummer og navn og sett kryss:

15 Karoline Ugelstad Storvik

JA  NEI