

Nasjonale prøver i lesing – eit godt mål på leseferdigheit?

Odin Fauskevåg

Samandrag

Artikkelen drøftar i kva grad dei nasjonale prøvene i lesing gir eit godt mål på leseferdigheit. Dette blir drøfta frå to perspektiv: i lys av kognitiv-psykologisk leseforskning og ut frå omgrepet om lesing som grunnleggjande ferdigheit i læreplanen Kunnskapsløftet. Kognitiv leseforskning legg vekt på at kvalitetar ved sjølv leseprosessen er vesentleg for leseforståing. Artikkelen tek for seg forkunnskapar, lesemotivasjon og strategisk lesing som faktorar som påverkar leseforståing. Nasjonale prøver i lesing blir upresise fordi dei i liten grad fangar opp slike kvalitative dimensjonar ved leseprosessen. Når det gjeld lesing som grunnleggjande ferdigheit, måler nasjonale prøver i liten grad den fagspesifikke dimensjonen ved leseferdigheit, trass i at dette er vesentleg i læreplanens definisjon av omgrepet. Ein grunn til det er at prøvene inneheld relativt få tekstar, noko som gjer det umogeleg å måle leseferdigheit i ulike fagspesifikke lesekontekstar.

Odin Fauskevåg
NTNU
odin.fauskevag@
svt.ntnu.no

Nøkkelord: leseferdigheit, nasjonale prøver, grunnleggjande ferdigheiter, Kunnskapsløftet

Innleiing

Etter innføringa av læreplanen *Kunnskapsløftet* (Kunnskapsdepartementet & Utdanningsdirektoratet 2006) hausten 2006 fekk nasjonale prøver ei viktig rolle i norsk grunnopplæring. Som beskrive i St.meld. nr 30 *Kultur for læring* er eit av hovudmåla i læreplanen at elevane skal utvikle grunnleggjande ferdigheiter slik at dei kan ta del i kunnskapssamfunnet (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004; Bergesen, 2006). Her kjem dei nasjonale prøvene inn i bildet. I rammeverket for prøvene heiter det at

føremålet deira er å «kartlegge elevenes grunnleggende ferdigheter [...] i tråd med kompetansemål i læreplaner for fag» (Utdanningsdirektoratet, 2010). Prøvene er altså meint å vere ein sentral indikator på om elevane oppfyller hovudmåla i læreplanen. Dette har gjort at den offentlege debatten om skulen ofte refererer til resultat på nasjonale prøver. Publisering av prøveresultata på skulenivå på skoleporten.no frå hausten 2014 forsterkar den offentlege rolla til prøvene. Den sentrale rolla nasjonale prøver har for grunnopplæringa – både som kvalitetsindikator og som premissleverandør i den offentlege debatten – gjer det viktig at prøvene måler det dei skal. Denne artikkelen tek for seg nasjonale prøver i lesing, og drøfter følgjande problemstilling: *Gir nasjonale prøver i lesing eit godt mål på leseferdighetene til elevane?*

I artikkelen drøftar eg denne problemstillinga ut frå to perspektiv på leseferdighet. Først tek eg utgangspunkt i den kognitiv-psykologiske tilnærminga til lesing, som utgjer rammeverket for store testprogram som PISA¹ og PIRLS.² Den framhevar forkunnskapar, lesestrategiar og motivasjon som viktige bakgrunnsfaktorar for å lese godt. Eg drøftar i kva grad nasjonale prøver greier å fange opp desse faktorane. Det andre perspektivet er læreplanen *Kunnskapsløftet* sitt omgrep om lesing som grunnleggjande ferdighet. Eg drøftar i kva grad nasjonale prøver måler dette omgrepet om leseferdighet, noko som er definert som føremålet med dei nasjonale prøvene.

Det kognitiv-psykologiske rammeverket for leseforståing

Kognitiv psykologi legg vekt på lesing som ein aktiv, meningskonstruerande prosess. Kva som ligg i dette, kan ein forstå i kontrast til den behavioristiske tilnærminga til lesing som rådde grunnen fram til den kognitive revolusjonen på 1960- og -70-talet (Dole et al., 1991; Pearson & Hamm 2005; Strømsø, 2007). Behavioristisk fundert psykometri har ei analytisk tilnærming til leseprosessen. Inspirert av Blooms (1956) taksonomi over kognitive ferdigheter forsøkte ein å gripe leseprosessen ved å dele han inn

-
- 1 PISA (Programme for International Student Assessment) er ei internasjonal undersøking av kompetansen og ferdighetene til 15-åringar i ulike fagområder, som blir gjennomført kvart 3. år. Hovudvekta er på ferdigheter i lesing (reading literacy), matematikk (mathematical literacy) og naturfag (science literacy). I tillegg undersøker PISA faktorarar som heimebakgrunn, faglege interesser, motivasjon og forhold ved skolen.
 - 2 PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) er ei internasjonal leseundersøking i regi av IEA (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement) som måler leseferdigheter på 4. og delvis 5. trinn kvart 5. år.

i åtskilte kognitive prosessar (Pearson & Hamm, 2005). Lesing vart forstått som «a set of discrete skills that can be taught in isolation» (Larson & Marsh, 2005, s. 5). Å lære å lese innebar å tileigne seg dette hierarkiet av kognitive ferdigheiter på eit stadig meir komplekst nivå. Der ein uøvd lesar berre greier å hente ut enkel faktainformasjon frå teksten, utfører den gode lesaren komplekse kognitive operasjonar, som det å trekkje slutningar og å identifisere hovudideen i teksten (Dole et al., 1991; Pearson & Hamm, 2005). Den behavioristiske tilnærminga forstår leseprosessen som relativt sett passiv. Lesing er ikkje aktiv medskaping av tekstens meningsinnhald, men er å hente ut informasjon som er «objektivt gitt» i teksten: «Meaning resides in the text itself, and the goal of the reader is to reproduce that meaning» (Dole et al., 1991, s. 241).

Kognitiv psykologi legg vekt på mennesket som eit føremålsretta, meningskonstituerande vesen (Dole et al., 1991; Pearson & Hamm, 2005). Ambisjonen er å skildre og forstå korleis den meningskonstruerande prosessen går føre seg: «It aims to discover and describe the meanings that human beings created out of their encounters with the world, and then to propose hypotheses about what meaning-making processes were implicated» (Bruner, 1990, s. 2). I tråd med dette blir også lesing forstått som ein føremålsretta og meningskonstruerande prosess der tekstens mening blir forma av lesarens subjektivitet. Eit tidleg døme på dette er skjemateori frå 1960-talet (Pearson & Hamm, 2005; Strømsø, 2007). Desse teoriane legg til grunn at menneskeleg kunnskap blir strukturert av kognitive skema skapte av erfaringar mennesket gjer i møte med verkelegheita. Enkelt sagt vil menneske med ulik erfaringsbakgrunn ha ulike kognitive skema, og vil konstruere verkelegheita som meningsfull på litt ulik måte (Nevid, 2007; Rumelhart, 1981). Overført på leseprosessen inneber dette at forståinga av ein tekst blir påverka av dei skema lesaren aktiverer i møte med teksten. Teksten har ikkje eit objektivt gitt meningsinnhald. Det blir delvis konstruert av lesarens skema. Lesaren er ikkje berre ein passiv mottakar av informasjon, men ein aktiv medskapar av meninga i teksten.

I dagens kognitive leseforskning er skjemateori lagt bort til fordel for eit meir differensiert, kvalitativt bilete av den meningskonstruerande leseprosessen. I det følgjande vil eg leggje vekt på tre dimensjonar ved lesarens innstilling til teksten som har vist seg vesentleg for god leseforståing:

- Forkunnskapar – lesaren skaper mening frå teksten ut frå forkunnskapar om mellom anna tekst, sjanger, tema og generelt om verkelegheita.
- Lesestrategiar – lesaren forstår betre, gjer teksten meir meningsfull, ved aktivt å tilpasse lese måten til ulike typar tekstar og undervegs i leseprosessen.
- Motivasjon – ein motivert lesar forstår meir, skaper meir mening, enn ein umotivert lesar.

Måling av leseferdigheit – nasjonale prøver og kognitiv psykologi

Nasjonale prøver i lesing baserer sin definisjon av leseferdigheit på PISA- og PIRLS-rammeverka (Roe et al., 2006; Skaftun, 2006). I PISA- og PIRLS-definisjonane på leseferdigheit blir nettopp det føremålsretta og meningskonstruerande ved leseprosessen vektlagt (Mullis & Martin, 2013, s. 14; OECD 2009, s. 23). Teorigrunnlaget til alle desse lesetestane er altså forankra i det kognitivt-psykologiske synet på lesing som meningsskaping eller -konstruksjon.

Nasjonale prøver i lesing er «en prøve i lesing som grunnleggjende ferdighet» (Utdanningsdirektoratet 2010, s. 8), og i *Rammeverk for grunnleggjende ferdigheter* blir lesing definert på følgjande måte:

«Å kunne lese er å skape mening fra tekst. Lesing gir innsikt i andres erfaringer, meninger, opplevelser og skaperkraft, uavhengig av tid og sted. [...] Å lese handler om å kunne forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i innholdet i tekster. [...] Kunnskap om hva som kjennetegner ulike typer tekster og deres funksjon, er en viktig del av lesing» (Utdanningsdirektoratet 2012, s. 10).

Sjølv om definisjonen av lesing som grunnleggjande ferdigheit er relativt fyldig, gir nasjonale prøver i praksis eit mykje snevrare bilete av leseferdigheta til elevane. Prøvene er avgrensa til å måle følgjande tre aspekt ved lesing (Utdanningsdirektoratet, 2010, s. 8–9):

- 1 finne informasjon
- 2 forstå og tolke
- 3 reflektere over og vurdere tekstens form og innhold.

Å måle leseferdigheit ut frå desse aspekta er for så vidt i tråd med PISA-, PIRLS- og NAEP-programma³, som alle opererer med liknande inndelingar (Mullis & Martin, 2013; NAEP, 2012; OECD, 2009; Roe et al., 2006; Skaftun 2006). Men dei store testprogramma inkluderer fleire dimensjonar i tillegg: PISA, til dømes, trekkjer i større grad inn forkunnskapar, strategibruk og motivasjon i sine instrument for å måle leseferdigheit. Sjølv om dei to siste faktorane ikkje er ein del av lesetestskåren, men blir målt ved hjelp av tilleggsinstrument, gir PISA-testen som heilskap eit relativt breitt bilete

3 NAEP (The National Assessment of Educational Progress) er den største nasjonale undersøkinga av kunnskapar og ferdigheiter til amerikanske elevar i 4., 8. og 12. klasse. Elevane blir målte i matematikk, lesing, naturvitskap (science) og skriving, i tillegg til kunst (the arts), samfunnskunnskap (civics), økonomi, geografi og amerikansk historie.

av leseferdigheitene til elevane. I lys av dette kan nasjonale prøver i lesing karakteriserast som ein relativt enkel og meir upresis test, både samanlikna med dei store testprogramma og i lys av kunnskapen om leseforståing utvikla innafor det kognitive paradigmet. I det følgjande blir den manglande presisjonen ved nasjonale prøver sitt mål på leseferdigheit drøfta.

Nasjonale prøver og lesarens forkunnskapar, strategibruk og motivasjon

Forkunnskapar og teksttype

Ei lang rekkje studiar, norske og internasjonale, viser at forkunnskapar er vesentleg for å forstå det ein les. Forkunnskapar kan kategoriserast på fleire måtar. Dole et al. (1991) deler dei inn i tre dimensjonar: kunnskap om teksten sitt emne, generell kunnskap om sosiale og kausale relasjonar og kunnskap om tekststruktur eller organisering av teksten. Om ein elev skal lese ein saktekst om norsk julefeiring til dømes, vil det hjelpe på forståinga om eleven har erfaring med julefeiring og kjenner sjangeren saktekst. Ifølgje Alexander og Jetton (2000) er forkunnskapar den viktigaste faktoren for leseforståing (sjå også Dole et al., 1991; Bråten, 2007; Duke, 2005). I ein norsk kontekst viser ein studie av Samuelstuen (2005, s. 208) at «elevenes emnespesifikke forkunnskaper var den komponenten som hadde størst betydning for hva de forstod og husket av den teksten de hadde lest».

Sjølv om forkunnskapar er vesentlege for leseforståing, er dei vanskelege å fange opp i målingar av leseferdigheit. Pearson og Hamm (2005) viser til ein College Board-test der ein undersøkte korleis tidsbruken på kunnskaps-testar vil måtte variere mellom ulike fag dersom testresultata skulle kunne generaliserast med faktor 0,90. Ein undersøkte altså kor omfattande ein test må vere for at resultatet med stort sannsyn ville predikere resultatet på ein annan test innafor same emne: For fysikk måtte prøvene vare 1,25 timar, og for historie heile 13 timar. Dette illustrerer at det kan vere vanskeleg å generalisere (for)kunnskapar på tvers av emne- og faggrenser. Gode kunnskapar om eit bestemt emne, som ein historisk epoke, impliserer ikkje gode kunnskapar om eit anna. Dette skaper problem når leseferdigheit skal målast: Sidan forståinga av ein tekst er så avhengig av for- eller emnekunnskap samtidig som emnekunnskap er vanskeleg å generalisere, er faren at ein lesetest i hovudsak måler kunnskapsnivået til elevane heller enn generell leseferdigheit. For å oppnå eit godt bilete av generell leseferdigheit må ein gjennomføre lange testar der elevane les eit mangfald av tekstar om mange ulike emne (jf. Pearson & Hamm, 2005). Det kan vere vanskeleg å få til i praksis.

Dei store testprogramma, som PISA og NAEP, forsøker å ta omsyn til denne utfordringa ved å inkludere relativt mange tekstar av ulike typar og

emne i testen. I PISA heiter det at tekstane skal «sikres god bredde og reflektere det tekstmangfoldet voksenalivet krever at vi finner fram i, forstår og bruker» (Kjærnsli & Roe, 2010, s. 38). Tilsvarende forsøker den amerikanske NAEP-testen å ta omsyn til forkunnskapar ved å ta med tekstpassasjar frå «diverse areas and topics» (NAEP, 2012, s. 3).

Nasjonale prøver har relativt lite og tilfeldig tekstmangfald, og difor fangar dei i liten grad opp korleis forkunnskapar innverkar på leseferdighet. På nasjonale prøver i 2013 møtte elevane på 8. og 9. steget sju tekstar i løpet av ein 90 minuttars test (Utdanningsdirektoratet, 2014). PISA 2009, som hadde ekstra fokus på lesing, inneheldt 29 ulike tekstar i undersøkinga sin lesedel (Kjærnsli & Roe, 2010). Ei årsak til denne skilnaden er at nasjonale prøver, i motsetnad til PISA, måler leseferdighet på individnivå.⁴ Nasjonale prøver har heller ikkje klåre kriterium for kva teksttypar prøvene skal innehalde. Om tekstutvalet heiter det:

«I og med prøvetidens omfang vil det ikke være mulig å representere tekstmangfoldet i sin fulle bredde i hver enkelt prøve. Derfor legges det ikke føringer for bestemte teksttyper som skal inngå i prøvene. I og med tekstutvalget varierer i de ulike prøvene, vil også spørsmål knyttet til perspektiver på tekst, sjanger og form variere» (Utdanningsdirektoratet, 2010, s. 9).

Det avgrensa og tilfeldige tekstutvalet på nasjonale prøver gjer at dei i liten grad fangar opp korleis elevane sine forkunnskapar påverkar leseferdigheita deira. I lys av den klåre samanhengen mellom forkunnskapar og leseforståing gjer dette nasjonale prøver upresise. Elevar med store allmennkunnskapar til dømes vil ha ein viktig føresetnad for å forstå eit breitt spekter av tekstar og lese godt. Men det tilfeldige og enkle tekstutvalet på prøvene fangar ikkje opp denne breiddedimensjonen ved leseferdigheita deira. Tilsvarende vil ein lærar som ønskjer å fremje leseferdighet ved å rette undervisninga mot allmennkunnskap – til dømes i form av ekskursjonar i naturen eller til museum – heller ikkje nødvendigvis oppnå betre resultat på nasjonale prøver. At nasjonale prøver manglar eit mål på kunnskap, er tematisert av Øzerk (2013), som argumenterer for å ikkje berre fokusere på lesing som grunnleggjande ferdigheiter, men også å sjå lesing i samband med «grunnleggjande kunnskapar».

4 PISA opererer med eit såkalla rottert prøvedesign slik at ikkje alle elevane les alle tekstane, men får eit utval. Eit slikt testdesign er mogleg fordi PISA berre måler resultat på aggregert nivå, medan nasjonale prøver måler på individnivå.

Lesestrategiar

Å lese er ei aktiv handling, og for å lese godt må ein vere klar over kva ein gjer, medan ein les. Å få tak på meininga til eit dikt krev ein annan leseprosess enn å forstå brukarretteleiinga til ein støvsugar. Den gode lesaren veit at ulike tekstar krev ulike lesemåtar eller ulik innstilling til teksten, altså ulike lesestrategiar. Samanhengen mellom leseferdigheiter og strategibruk er eit viktig bidrag frå kognitiv psykologi (Pearson & Hamm, 2005).

Lesestrategiar blir kategorisert på ulike måtar. Dole et al. (1991) skil mellom strategiar for å identifisere hovudideen i teksten, oppsummere informasjon, stille spørsmål til teksten, å trekkje slutningar og å overvake om ein har forstått det ein les. I tillegg kan lesaren bruke «fix-it-strategies» ved manglande forståing, som det å lese eit avsnitt ein gong til. Anmarkrud og Bråten (2009) og Samuelstuen (2005) bruker Weinstein og Mayer si inndeling. Dei opererer med enkle strategiar som hukommelsesstrategiar, der ein repeterer eit avsnitt i teksten, i tillegg til strategiar for djupare forståing, som å oppsummere informasjon i teksten, elaboreringsstrategiar som består i å relatere teksten til forkunnskapar, og overvåkingsstrategiar, som det å evaluere forståinga av teksten medan ein les.

Lesestrategiar blir også klassifiserte som kognitive eller metakognitive, der skiljet går mellom ubevisste og bevisste lesemåtar. Metakognitiv strategibruk er bevisst tilpassing av strategi i høve til den bestemte teksten ein les: Erfarne lesarar «er [...] langt på vei i stand til å bruke strategier på en fleksibel måte tilpasset de ulike formålene» (Samuelstuen, 2005, s. 5). Slik bevisst fleksibel strategibruk føreset igjen forkunnskapar, til dømes om skilnaden mellom teksttypar og sjangrar (Bråten, 2007).

Dei store testprogramma legg vekt på denne samanhengen mellom strategibruk og leseforståing. I den amerikanske NAEP-undersøkinga blir metakognitiv strategibruk («comprehension monitoring») nemnd som ein viktig faktor for leseforståing (NAEP, 2012, s. 33). PIRLS legg vekt på at lesing inneber å bruke «cognitive and metacognitive strategies, as well as background knowledge to construct meaning» (PIRLS, 2013, s. 14). PISA måler både kognitive og metakognitive lærings- og lesestrategiar. For det første kartlegg undersøkinga bruken av tre kognitive læringsstrategiar: strategiar for kontroll av eiga læring, for utdjuping («elaboration») av lærestoffet ved å relatere det til noko kjent, og for utanåtlæring («memorisation») (OECD, 2009, s. 270; Kjærnsli & Roe, 2010, s. 119 f.). For det andre inneheld PISA 2009 eit eige måleinstrument for metakognitive lesestrategiar (OECD, 2009, s. 73; Kjærnsli & Roe, 2010, s. 122). Instrumentet er retta mot strategiar som fremjar lesing for å lære, altså strategibruk i ein pedagogisk lesekontekst. Dette blir målt indirekte ved å måle kunnskapen elevane har om slike lesestrategiar: Elevane blir presenterte for korte lesesenario eller -oppgåver der føremålet er å lære og forstå ein bestemt tekst. Elevane skal så velje

mellom ulike strategiar og vurdere i kva grad dei fremjar effektiv læring i det aktuelle senarioet (OECD, 2009, s. 72–74; Kjærnsli & Roe, 2010, s. 123).

Nasjonale prøver inneheld ingen instrument for å måle bruk av lesestrategiar. For å måle metakognitiv strategibruk direkte må ein kartlegge sjølve leseprosessen og kva elevane gjer medan dei les – til dømes i kva grad elevane bevisst greier å endre lesemane når det er noko dei ikkje forstår («fix-it-strategies»). Slik informasjon gir ikkje nasjonale prøver, som berre fangar opp resultatet av leseprosessen. Det same gjeld for kognitive lesestrategiar. Nasjonale prøver måler lesing i form av dei tre aspekta ved lesing – finne informasjon, tolke og reflektere over teksten. Her kan det sjå ut som om prøvene kan seie noko om elevanes strategibruk: Å lese for å *finne informasjon*, tekstens hovudidé til dømes, blir av Dole et al. (1991) definert som strategisk lesing. Likevel gir prøvene lite eller ingen informasjon om strategibruken til elevane. Dersom ein elev svarer rett på eit spørsmål om hovudideen i ein tekst, veit ein ikkje om dette skuldast elevens generelle evne til strategisk lesing, eller om eleven berre svarte på det prøva spurde om. Sidan prøvene ikkje fangar opp elevens intensjon eller bevisstheit medan dei les, måler dei ferdigheiter («skills») og ikkje bevisst strategibruk (Afflerbach et al. 2008).

Motivasjon og engasjement for lesing

Ein tredje faktor som påverkar leseforståing, er lesemotivasjon eller -engasjement. PISA 2000 viste at leseengasjement var den enkeltvariabelen som hadde høgast korrelasjon med leseskåren – høgare enn sosioøkonomiske faktorar som foreldres utdanning og inntekt (Kjærnsli & Roe, 2010; OECD, 2009). Liknande resultat gir undersøkingar frå USA (Guthrie & Wigfield, 2000). I PISA 2009 forklarar ulik lesemotivasjon eller -engasjement også mykje av skilnaden i leseprestasjonar mellom gutar og jenter (Kjærnsli & Roe 2010).

Studiar viser både eit direkte og indirekte samband mellom motivasjon og leseforståing. I ein komparativ studie av amerikanske og kinesiske elevar viste Wang og Guthrie (2004) at indre motivasjon predikerer leseforståing kontrollert for andre variablar. Anmarkrud og Bråten (2009) undersøkte korleis 104 norske 14-åringar sin motivasjon i form av verdsetting av leseoppgåva («reading task value») predikerer leseforståing, til dømes om dei synest det er viktig å lese ein bestemt tekst. Studien viste at slik motivasjon, i tillegg til forkunnskapar i emnet, var dei viktigaste faktorane for leseforståing.

Ein viktig indirekte samanheng mellom motivasjon og leseforståing er den såkalla Matteus-effekten (Guthrie & Wigfield, 2000; Øzark, 2013). Den består i at motivasjon påverkar lesehyppigheit som igjen korrelerer med leseforståing (Guthrie & Wigfield, 2005; Wigfield & Guthrie, 1997).

Matteus-effekten seier då at ein motivert lesar vil lese mykje og blir dermed ein endå betre lesar, og det omvendte er også tilfellet:

«Reading engagement and reading achievement interact in a spiral. Higher achievers read more, and the more engaged these students become, the higher they achieve. Likewise, lower achievers read less, and the less engaged decline in achievement» (Guthrie, 2008).

Denne samanhengen finn ein til dømes i PISA-undersøkinga, der det er ein klår samheng mellom lesehyppigheit og leseskår (Kjærnsli & Roe, 2010). Ein annan indirekte samheng er at motivasjonen påverkar kor grundig ein les («depth of processing»), som igjen aukar leseforståinga (Guthrie & Wigfield, 2005).

Det tydelege sambandet mellom motivasjon og leseferdigheit har gjort at mål på motivasjon no er ein del av mange leseundersøkingar (Pearson & Hamm, 2005). I 2009 kom «reading engagement» med i PISAs definisjon av lesing, og undersøkinga inneheld instrument som kartlegg både elevars haldningar til lesing og lærarars motivasjons- og strategiarbeid når det gjeld lesing (Kjærnsli & Roe, 2010; OECD, 2009, s. 70 f.). Instrumentet som PISA 2009 inneheld, er to-delt: På den eine sida måler det elevanes individuelle leseengasjement, som deira leselyst («reading for enjoyment»), haldningar til lesing («reading attitude») og kor mykje og kva typar tekstar elevane likar å lese (OECD, 2009, s. 268–9). På den andre sida måler instrumentet i kva grad *læraren* fremjar leseengasjementet til elevane, til dømes om elevane opplever at dei får lese tekstar som er tilpassa bakgrunnen og forkunnskapane deira, eller om dei opplever å få vere med å bestemme kva tekstar dei skal lese (OECD, 2009, s. 274).

Nasjonale prøver inneheld ikkje noko måleinstrument som kan seie noko om lesemotivasjonen til elevane. Matteus-effekten illustrerer problemet med dette: To elevar som oppnår same resultat på nasjonale prøver, men har ulik motivasjon, kan i røynda vere svært ulike lesarar. Matteus-effekten sannsynleggjer at eleven med høg motivasjon etter kvart vil lese betre enn eleven med låg. Dette er dokumentert i fleire studiar og effekten kan vere svært stor (Guthrie & Wigfield, 2000). Når nasjonale prøver ikkje måler motivasjon, fangar dei ikkje opp ein viktig indikator på framtidig leseferdigheit og dermed på kvaliteten på leseundervisninga.

Nasjonale prøver i lys av kognitiv-psykologisk leseforskning

Den kognitive tilnærminga legg vekt på lesing som ein aktiv, meningsskapande prosess. Lesing kan ikkje reduserast til eit fåtal ferdigheiter eller kompetansar som ein har i større eller mindre grad. Kva lesing er, og kva det inneber å lese godt, må forståast meir differensiert og «kvalitativt». Ein

elev med stor kunnskap om og interesse for bilar vil lese ein tekst frå bladet *Bil* annleis enn ein artikkel frå magasinet *Folkemusikk*. Om denne eleven er ein god eller dårleg lesar, er altså heilt avhengig av typen eller «kvaliteten» på teksten som blir lest. Det å forstå det ein les, det å skape meaning frå ein tekst, kan difor ikkje reduserast til ein einsarta prosess. Å lese med forståing er ein multidimensjonal, kvalitativ prosess som varierer avhengig av lesaren og teksten:

«There are many different processes entailed in the broad thing called 'comprehension,' and 'comprehension' proceeds very differently for different kinds of text, different topics and different reading purposes. And this is not simply an interesting discussion point for researchers and theorists. It has real implications for comprehension assessment» (Duke, 2005, s. 93).

Ein konsekvens av dette er at eit valid mål på leseferdigheit må forsøke å fange opp dei mange kvalitative aspekta som lesing inneber. Ein måte å gjere det på er, på den eine sida, å teste elevane i mange typar tekstar, og på den andre sida å fange opp eigenskapar ved lesaren, som forkunnskapar, motivasjon og bruk av lesestrategiar. Eit slikt mål på leseferdigheit reflekterer at leseforståing er resultatet av eit komplekst samspel mellom den individuelle lesaren og den bestemte teksten.

Nasjonale prøver forsøker å måle leseforståing meir direkte ved å måle resultatet av leseprosessen, altså den leseforståinga lesaren sit att med etter at teksten er lesen. Tilsynelatande er dette ei enkel og hensiktsmessig tilnærming: Sidan målet er å kartlegge leseforståinga til elevane, er det unødvendig å måle bakgrunnsfaktorar, som forkunnskapar, motivasjon og strategibruk, som berre indirekte bidreg til den. Likevel er det grunn til å hevde at nasjonale prøver gir eit upresist bilete av leseferdigheit. Kognitiv leseforskning viser at leseforståing varierer med, eller blir påverka av, dei nemnde bakgrunnsfaktorane. Eit valid mål på leseforståing må difor fange opp denne påverknaden. Det skjer i liten grad på nasjonale prøver. Resultatet på prøvene, leseskåren, blir i liten grad påverka av forkunnskapane, motivasjonen og strategibruken til elevane. Vesentlege kvalitetar ved den multidimensjonale leseprosessen blir altså ikkje fanga opp, og prøvene gir dermed eit ufullstendig bilete av dei faktiske leseferdigheitene til elevane. Ein viktig grunn til dette er det enkle og tilfeldige tekstutvalet. Eit tilfeldig tekstutval vil ikkje kunne avspegle den variasjonen i leseforståing som dei nemnde bakgrunnsfaktorane skaper i møte med tekstar av ulikt innhald og form. Det gjer at nasjonale prøver gir eit forenkla og upresist bilete av leseferdigheitene til elevane.

Nasjonale prøver og lesing som grunnleggjande ferdigheit

Nasjonale prøver er ein del av kvalitetsrammeverket for grunnopplæringa. Føremålet med prøvene er å kartlegge «i hvilken grad elevenes ferdigheter er i samsvar med læreplanens mål for de grunnleggende ferdighetene» (Utdanningsdirektoratet, 2010). Då er det eit viktig spørsmål om nasjonale prøver oppfyller sitt eige føremål. I kva grad måler nasjonale prøver læreplanens omgrep om lesing som grunnleggjande ferdigheit?

I utgangspunktet burde nasjonale prøver kunne gi eit godt mål på lesing som grunnleggjande ferdigheit. Grunnen er at læreplanens leseomgrep er skodt over same lest som nasjonale prøver. Som Aasen og Nome (2005) og Skaftun (2006) påpeiker, var kvalitetsrammeverket som dei nasjonale prøvene er ein del av, på plass før læreplanen. Difor er det rimeleg å anta at prøvene har påverka læreplanens omgrep om lesing som grunnleggjande ferdigheit. Dette underbyggjast av at definisjonen på lesing i læreplanen inneheld dei same tre aspekta ved lesing som nasjonale prøver.⁵

Likevel er det ein grunnleggjande skilnad mellom det nasjonale prøver måler, og læreplanens leseomgrep. Eit grunntrekk ved Kunnskapsløftet er det *fagspesifikke* ved dei grunnleggjande ferdighetene. Denne læreplanen er blitt kalla ei Literacy-reform (Berge, 2005; Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004, s. 33; Utdanningsdirektoratet, 2015), og sentralt i literacy-perspektivet er at lesing blir forstått som ein kontekstuell eller situert ferdigheit (Barton, 2007). I Kunnskapsløftet kjem dette til uttrykk ved at dei grunnleggjande ferdigheter skal «integreres i alle læreplaner for fag – på fagets premisser» (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004, s. 34), og at språkkulturen i dei einskilde faga blir løfta fram (Utdanningsdirektoratet, 2013). Det gjer lesing til ein kontekstuell eller fagspesifikk ferdigheit:

«De grunnleggende ferdighetene forholder seg til fagenes spesielle innhold, og er knyttet til fagkompetansen på ulike måter i ulike fag. For eksempel er det å lese fagtekster i naturfag noe annet enn å lese skjønnlitterære tekster i norskfaget» (Utdanningsdirektoratet, 2010).

Nasjonale prøver fangar i liten eller ingen grad opp den fagspesifikke dimensjonen ved læreplanens leseomgrep. Som nemnt ovanfor testar nasjonale prøver elevane i relativt få tekstar, og prøvene legg ingen føringar for kva teksttypar som skal inngå. Det er til dømes ikkje noko krav at prøvene skal innehalde både naturfaglege saktekstar og skjønnlitteratur.

5 Rammeverket for grunnleggjande ferdigheter deler lesing inn i fire ferdighetsområder, der dei tre siste fell saman med nasjonale prøver sine tre aspekt ved lesing. Det første ferdighetsområdet er «Forberede, utføre og bearbeide» (Utdanningsdirektoratet 2012).

Dermed vil dei nasjonale prøvene heller ikkje kunne måle lesing som ein fagspesifikk ferdigheit.

Resultatet er at nasjonale prøver ikkje kan seiast å oppfylle sitt eige føremål: å «kartlegge i hvilken grad elevenes ferdigheter er i samsvar med læreplanens mål for de grunnleggjande ferdighetene» (Utdanningsdirektoratet, 2010). Dei grunnleggjande ferdighetene skal «forhold[e] seg til fagenes spesielle innhold, og er knyttet til fagkompetansen på ulike måter i ulike fag» (Utdanningsdirektoratet, 2010). Sidan dei nasjonale prøvene ikkje fangar opp denne fagdimensjonen ved leseferdigheit, måler dei eit anna leseomgrep enn læreplanens omgrep om lesing som grunnleggjande ferdigheit.

Avslutning – nasjonale prøver si rolle i skulen og offentlegheita

I forlenginga av denne drøftinga av nasjonale prøver i lesing, kva rolle bør prøvene spele i grunnopplæringa og i det offentlege ordskipet? Eg har argumentert for at prøvene gir eit upresist mål på leseferdigheit, både i lys av kognitiv-psykologisk leseforskning og læreplanens omgrep om lesing som grunnleggjande ferdigheit. Desse manglane ved prøvene gjer at dei bør spele ei nedtona rolle, både i den offentlege debatten og i leseopplæringa i skulen.

I skulen kan nasjonale prøver setje ei kognitivt orientert leseopplæring under press. Det kan skje dersom prøvene bidreg til «teach-to-the-test»-undervisning (jamfør Calfee & Hiebert, 1991). Faren er at leseopplæringa blir innretta mot prøveresultat og får eit for snevert fokus. Utvikling av forkunnskapar, motivasjon og strategibruk blir tona ned til fordel for dei leseaspekta prøvene måler. Om slike negative effektar av nasjonale prøver er ein reell fare i dagens grunnopplæring, er vanskeleg å seie sikkert. Ei NIFU-evaluering av nasjonale prøver tilbakeviser Marsdal (2012) sine skuldingar om «drilling» av elevar, men samtidig svarer ca. ein tredjedel av lærarane at dei jobbar med førebuingar til prøva gjennom heile året, ein tendens som er sterkare i Oslo og Akershus (Seland et al., 2013). Ein kan anta at offentlegginga av prøveresultat på skulenivå på skoleporten.no aukar presset i retninga av å innrette leseundervisninga etter nasjonale prøver.

Heller enn å rettast inn mot den «standarden» for lesing som nasjonale prøver representerer, bør leseundervisninga famne breiare og mellom anna ta omsyn til innsikter frå kognitiv leseforskning. Å rette leseopplæringa mot allmenndanning, leselyst og reflektert, kritisk lesing vil vere å gå i ei slik retning.

Litteratur

- Afflerbach, P., Pearson, P.D. & Scott, P.G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, 61 (5), 364–373.
- Alexander, P.A. & Jetton, T.L. (2000). Learning from text: A multidimensional and developmental perspective. I: P.D. Pearson, R. Barr, M.L. Kamil & P.B. Mosenthal (red.). *Handbook of reading research Volume III* (s. 285–310). Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Assoc.
- Anmarkrud, Ø. & Bråten, I. (2009). Motivation for reading comprehension. *Learning and Individual Differences*, 19 (2), 252–256. Lasta ned 1. mai 2014 frå <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2008.09.002>
- Barton, D. (2007). *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Malden, Mass.: Blackwell Publ.
- Berge, K.L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier. I: A.J. Aasen & S. Nome (red.). *Det nye norskfaget* (s. 161–187). Fagbokforlaget.
- Bergesen, H.O. (2006). Kampen om kunnskapsskolen. *Samtiden*, 4, 32–47.
- Bloom, B.S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals*. New York: McKay.
- Bruner, J.S. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bråten, I. (2007). Leseforståelse – komponenter, vansker og tiltak. I: I. Bråten (red.). *Leseforståelse: lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis* (s. 45–81). Oslo: Cappelen.
- Calfee, R. & Hiebert, E. (1991). Classroom Assessment of Reading. I: R. Barr, M.L. Kamil, P.B. Mosenthal & P.D. Pearson (red.). *Handbook of reading research Volume II* (s. 281–309). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Mahwah.
- Dole, J.A., Duffy, G.G., Roehler, L.R. & Pearson, P.D. (1991). Moving from the old to the new: Research on reading comprehension instruction. *Review of Educational Research* 61 (2), 239–264.
- Duke, N.K. (2005). Comprehension of What for What: Comprehension as a nonunitary construct. I: S.G. Paris & S.A. Stahl (red.). *Children's reading comprehension and assessment* (s. 93–104). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass.
- Guthrie, J.T. (2008). *Engaging adolescents in reading*. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press.
- Guthrie, J.T. & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. I: P.D. Pearson, R. Barr, M.L. Kamil & P.B. Mosenthal (red.). *Handbook of reading research Volume II* (s. 403–424). Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Assoc.
- Guthrie, J.T. & Wigfield, A. (2005). Roles of motivation and engagement in reading comprehension assessment. I: S.G. Paris & S.A. Stahl (red.). *Children's reading comprehension and assessment* (s. 187–213). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass.
- Kjærnsli, M. & Roe, A. (2010). *På rett spor. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag* (PISA 2009): Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet & Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (Midlertidig utg. juni 2006. ed.). Oslo: Kunnskapsdepartementet; Utdanningsdirektoratet.
- Larson, J. & Marsh, J. (2005). *Making literacy real: theories and practices for learning and teaching*. London: Sage.

- Marsdal, M.E. (2012). *Kunnskapsbløffen: skoler som jukser, barn som gruer seg*. Oslo: Forlaget Manifest.
- Mullis, I.V.S. & Martin, M.O. (2013). *PIRLS 2016 Assessment framework*. Chestnut Hill, Mass.: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- NAEP, N.A.G.B. (2012). *Reading framework for the 2013 National Assessment of Educational Progress (NAEP)*. Washington, D.C.: U.S Government Printing Office.
- Nevid, J.S. (2007). Kant, cognitive psychotherapy, and the hardening of the categories. *Psychology and psychotherapy* 80, 605–615.
- OECD (2009). *PISA 2009 assessment framework*. Paris: OECD.
- Pearson, P.D. & Hamm, D.N. (2005). The assessment of reading comprehension. A review of practices – Past, present and future. I: S.G. Paris & S.A. Stahl (red.). *Children's reading comprehension and assessment* (s. 13–69). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass.
- Roe, A., Solheim, O.J., Narvhus, E.K. & Skaftun, A. (2006). Tilnærminger til et teoretisk rammeverk for de nasjonale prøvene i lesing. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 90 (05), 360–371.
- Rumelhart, D.E. (1981). Schemata: The building blocks of cognition. I: J.T. Guthrie (red.). *Comprehension in teaching* (s. 3–26). Newark.
- Samuelstuen, M.S. (2005). *Kognitiv og metakognitiv strategibruk med særlig henblikk på tekstlæring*. Doktorgradsavhandling, NTNU, Trondheim.
- Seland, I., Vibe, N. & Hovdhaugen, E. (2013). *Evaluering av nasjonale prøver som system*: (NIFU-rapport nr. 4/2013). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU).
- Skaftun, A. (2006). *Å kunne lese: grunnleggende ferdigheter og nasjonale prøver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Strømso, H.I. (2007). Høytlesing, hurtiglesing og leseforståelse – en historie om lesing og forskning om leseforståelse. I: I. Bråten (red.). *Leseforståelse: lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis* (s. 20–44). Oslo: Cappelen.
- Utdanningsdirektoratet (2010). *Rammeverk for nasjonale prøver*. Oslo.
- Utdanningsdirektoratet (2012). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Oslo.
- Utdanningsdirektoratet (2013). *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2012–2017 vedlegg 3: Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med lesing på ungdomstrinnet*. Lasta ned 12. november 2014 frå http://www.udir.no/Upload/Ungdomstrinnet/Rammeverk/Ungdomstrinnet_Bakgrunnsdokument_lesing_vedlegg_3.pdf.
- Utdanningsdirektoratet (2014). *Nasjonale prøver 2013 – fagmiljøenes analyse av prøvene*. Lasta ned 1. oktober 2015 frå <http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Rapporter/Utdanningsdirektoratet/Nasjonale-prover-2013---fagmiljoenes-analyse-av-provene/Nasjonale-prover-i-lesing/>
- Utdanningsdirektoratet (2015). *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013–2017*. Lasta ned 19. oktober 2015 frå <http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Skolebasert-kompetanseutvikling/Rammeverk-for-skolebasert-kompetanseutvikling-pa-ungdomstrinnet-2012-2017/>
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2004). *St.meld. nr. 30 (2003–2004). Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

- Wang, J.H.-Y. & Guthrie, J.T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly* 39 (2), 162–186.
- Wigfield, A. & Guthrie, J.T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420–432.
- Øzerk, K. (2013). På tide at vi snakker om grunnleggende kunnskaper. *Bedre Skole: Tidsskrift for Lærere og Skoleledere* 2, 88–89.
- Aasen, A.J. & Nome, S. (2005). Forord. I: A.J. Aasen & S. Nome (red.). *Det Nye norske faget* (s. 9–21). Bergen: Fagbokforlaget.

Summary in English: The national curriculum reading test – a good measure of reading literacy?

The article discusses if the national curriculum reading test (nasjonale prøver i lesing) gives a precise measure of reading literacy. This is discussed from two perspectives: in light of cognitive-psychological reading research and in light of the concept of reading as basic skill (grunnleggende ferdighet) in the national curriculum Kunnskapsløftet. Cognitive reading research emphasizes that the quality of the reading process is essential for reading comprehension. The article discusses prior knowledge, reading motivation and reading strategies as factors affecting reading comprehension. The national curriculum reading test is imprecise because it only to a small extent captures these qualitative dimensions of the reading process. Regarding the national curriculum Kunnskapsløftet, the reading test only to a small extent measures the subject-specific dimension of reading literacy, even though this dimension is an essential part of the concept of reading as basic skill in the national curriculum. A reason for this is that the test contains relatively few texts, which makes it impossible to measure reading literacy in many different subject-specific contexts.

Key words: reading literacy, national curriculum test, basic skills, Kunnskapsløftet