

Kan vi gi elever på femte trinn læreboka og be dem lese den på egenhånd?

Artikkelen presenterer hovedfunnene i en masteroppgave i spesialpedagogikk. Funnene viser at det er nær sammenheng mellom elevenes begrepskunnskap og tekstforståelse, og mye tyder på at den spesifikke begrepskunnskapen om teksten en leser, spiller en større rolle for tekstforståelsen enn generelle leseferdigheter. Over halvparten av elevene som ble undersøkt, forstod lite av teksten i læreboka når de måtte lese den på egen hånd uten forberedelse.



Margunn Mossige er universitetslektor ved Lesesenteret, Universitetet i Stavanger



Cesilie Helberg Christersson er lektor med master i spesialpedagogikk og jobber som kontaktlærer på Eiganes.

Hva skjer når vi gir femteklassinger læreboka og ber dem lese en ny tekst? Vil de forstå det de leser? Kjenner de begrepene i teksten? Og i hvilken grad er det sammenheng mellom begrepskunnskapen deres og leseforståelsen?

Dette var utgangspunktet for Cesilie Helberg Christerssons masteroppgave i spesialpedagogikk (Christersson, 2009). Christersson valgte to nokså tilfeldige sider i læreboka elevene brukte i samfunnsfag, Midgard 5 (Aarre mfl., 2006), et oppslag om Nord-Norge som elevene hadde på planen få uker etter at undersøkelsen var avsluttet. Hun intervjuet 12 elever fra to parallellklasser, 6 jenter og 6 gutter, plukket ut ved hjelp av resultater på nasjonale prøver i lesing, fra øvre, midtre og nedre del av skalaen. Utvalget ble også diskutert med elevenes lærere for å sikre at elevene representerte ulike nivåer av leseferdighet.

Målingen av elevenes leseforståelse og begrepskunnskap foregikk ved hjelp av individuelle intervjuer. Først fikk elevene teksten lest opp for seg, deretter fikk de lese den i sitt eget tempo. I tillegg ble de gjort oppmerksomme på tekstbokser, grafikk (kart), bilder og billedtekst. Det ble lagt vekt på å skape en rolig atmosfære, og elevene kunne ta seg god tid.

Etter lesingen fikk elevene ha teksten oppslått foran seg mens de ble intervjuet. Først fikk de spørsmål om å gjengi hovedinnholdet i det de hadde lest. Deretter skulle de svare på ulike typer innholdsspørsmål (Mullis, Martin et al., 2006): Spørsmål med svar direkte i teksten (Hva heter Norges nasjonalbjell?), spørsmål som krevde enkle inferenser^x (Hva er solfest?) og spørsmål som krevde tolkning eller at informasjon måtte sammenholdes (Hvorfor tror du det står «..det er som naturen er som en kunstner..» når de skriver om sollyset?). Til slutt skulle de gjøre rede for ulike ord plukket ut av teksten.

Det ble laget en skala fra 0 til 5 for å gradere både spørsmål og svar når det gjaldt innholdsgjengivelse, spørsmål fra teksten og begrepskunnskap. Utgangspunktet for graderingen av tekstforståelse var måleapparatet i PIRLS (Mullis, Martin et al. 2006), og utgangspunktet for skalaen for begrepskunnskap var Peabody Picture Vocabulary Test (Dunn and Dunn,



Undersøkelser viser at
selve læreboklesingen
arbeides det lite med.
Elevene overlates mye til
seg selv når de skal ta seg
gjennom denne.

2007). Begrepskunnskapen er sentral i denne undersøkelsen, derfor gjør vi greie for hvordan denne ble testet. Når vi snakker om å «kunne» et begrep, er det stor forskjell på vag gjenkjenning og en dyp og god forståelse for alle varianter av ordet, og å kunne bruke og forklare det selv. Derfor måtte en ha mange ulike spørsmål når begrepskunnskapen skulle testes. Det ble for eksempel spurt om elevene hadde hørt begrepet før, om de kjente andre ord som «hørte sammen» med begrepet, om de kunne bruke det i en setning, definere ordet, oppgi antonym, gi eksempler og beskrive egenskaper. Hvis de ikke kunne svare på noe av dette, fikk de prøve å finne fram til betydningen ved hjelp av konteksten i læreboka. Dersom eleven hadde bruk for ledetråder i sine forsøk på å forklare begrepet, ble det vurdert lavere enn om han klarte å svare uten slike ledetråder.

På samme måte som begrepskunnskapen ble målt, ble også elevenes innholdsforståelse (både gjengivelsen av innhold og svar på spørsmål) gradert. Hvert ord som ble undersøkt og hvert spørsmål som ble stilt, ble gjort om til tall fra 0–5 ut fra transkriberte intervjuer. 5 er høyest, og et uttrykk for at elevene kan svare på godt på spørsmålene, mens 0 er lavest og et uttrykk for at de ikke kunne finne svaret på spørsmålet i boka eller at de sier de ikke kjenner begrepet det spørres om. Hvert spørsmål og hvert ord fikk sin verdi. Elevene ble også spurt om å gjengi innholdet i teksten, og dette ble gradert på samme måte. Gjennomsnittet av alle begreper ble brukt som et mål for hver elevs begrepskunnskap. Tekstforståelse samlet er gjennomsnitt av verdien for innholdsgjengivelse og gjennomsnitt av svar på kontrollspørsmål.

Før vi går nærmere inn på elevene og deres resultater, skal vi se litt på begrepene som var plukket ut og elevenes forståelse av dem. Begrepene er sju faglige uttrykk og to metaforer. I figur 1 kan vi se hvordan den gjennomsnittlige kunnskapen blant de 12 elevene var om disse ordene.

BEGREP	GJENNOMSNIITTLIG SKÅRE
Natur	4
Horisont	3,2
Innbyggere	3,1
.. dukker solskiva opp igjen	3
Midnattssolen	2,9
Landsdel	2,5
Fjellrygg	2,2
Fastlandet	1,9
«reiser fjellene seg»	1,9

Figur 1 Begrepskunnskap

Elevene hadde begynt med Norgesgeografien i intervju-perioden, likevel skårer ord om landsdel og fastland under nivå 3 på skalaen. «Midnattsol» står forklart i teksten, men den skårer bare 2,9. Slike tall er nyttige opplysninger i seg selv; mange ord i en læreboktekst som denne er tydeligvis i utgangspunktet lite kjent for elever på femte trinn.

Vi skal videre se på andre funn i Christerssons undersøkelse. Figur 2 viser en oversikt over funn.

Vi ser her at elev nummer 9, 10, 11 og 12 har skårer på fra 3,8 til 4,6 på begrepsforståelse, de kjenner begrepene det spørres om ganske godt. Vi ser at disse også skåret godt på tekstforståelse, fra 3,5 til 4,8, og at de kunne gjengi innholdet i teksten (4 og 5). De visste hva de hadde lest og de husket det. Bemerkelsesverdig er det at ingen av de andre elevene var i stand til å gjengi innholdet i teksten etter at de hadde lest den, de skårer 1 og 2, på innholdsgjengivelse. Dette gjelder også elev 1 og 2 som læreren har vurdert som sterke og som har gjort det ganske bra på nasjonale prøver.

Vi vet at det å lese en tekst og å kunne gjengi innholdet, er ganske krevende. Det får vi også bekreftet her, når 8 av 12 bare klarer «delvis eller i begrenset grad å fortelle det når de får hjelp» (fra nivåbeskrivelse, Christersson, 2009). Kolonnen for kontrollspørsmål viser også at de samme fire elevene som skilte seg ut med å kunne gjengi innholdet, også klarer seg best når de skal svare på kontrollspørsmål fra teksten.

Når vi setter opp hver elevs verdi for samlet tekstforståelse, verdi for begrepskunnskap og poengsum på nasjonale prøver i lesing i et diagram, figur 3, trer det fram et interessant mønster. For å kunne sammenligne testene med ulike verdier, gjennomsnitt og avvik, er alle gjort om til z-verdier. Z-verdier er standardiserte verdier og har et gjennomsnitt på 0 og standardavvik på 1. Tallene fra 1 til 12 på x-aksen representerer elevene, jfr. nummereringen i tabellen i figur 2. For hver av elevene har en så vertikalt tre punkter, et blått for tekstforståelse, et rødt for begrepskunnskap og et grønt for

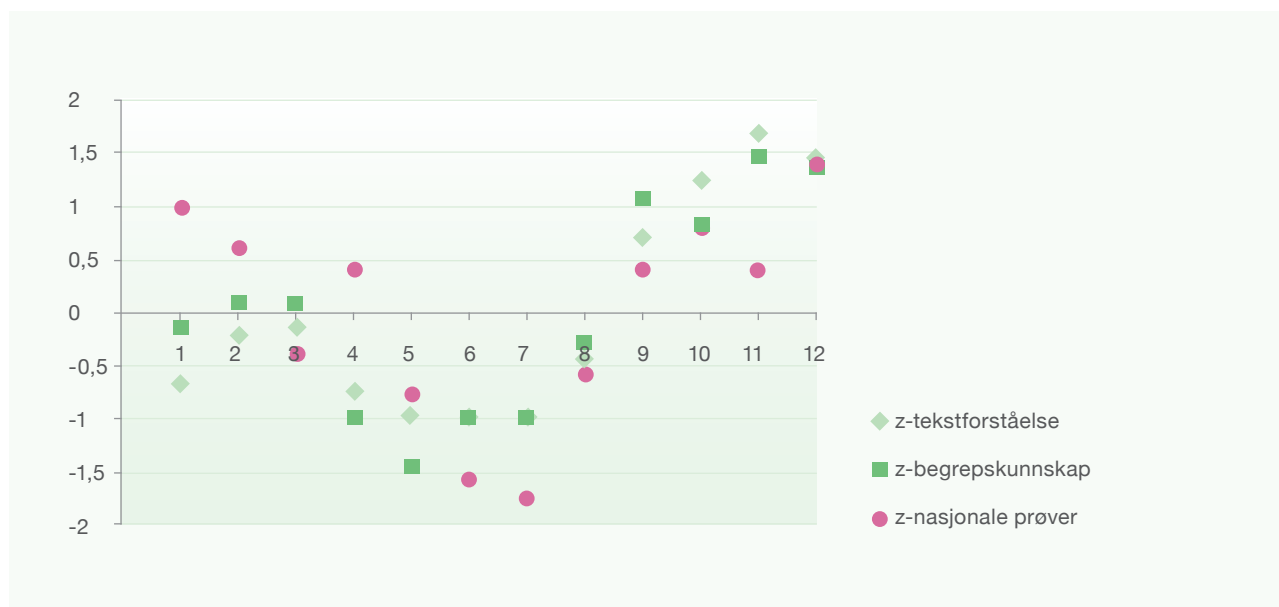
elevens plassering på nasjonale prøver. Hvis vi sammenligner begrepskunnskap og tekstforståelse først, ser vi at for alle elevene ligger disse punktene nær hverandre. Det betyr at en elev som hadde god begrepskunnskap, også forsto teksten relativt godt, og motsatt for de med svak begrepskunnskap.

Når vi sammenholder elevens begrepskunnskap med resultat på nasjonale prøver, får vi et mer variert bilde. Hos elev 3, 8, 9, 10 og 12 er avstanden mellom begrepskunnskapen og lesekunnskap målt på nasjonale prøver liten, men hos de andre er det avstand mellom skåren for tekstforståelse og skåren for nasjonale prøver. Det ser ut som det er mindre sammenheng mellom elevens poengsum på nasjonale prøver og tekstforståelse, enn det er mellom begrepskunnskapen og forståelsen. Vi er så dristige at vi regner ut korrelasjonen mellom to og to variabler, selv om undersøkelsen er liten og det er mange mulige feilkilder.

ELEV	NASJONALE PRØVER AV TOTALT 29 P	VURDERT AV LÆRER SOM	INNHOLDS-GJENGIVELSE	KONTROLL-SPØRSMÅL	TEKSTFORSTÅELSE SAMLET	BEGREPS-FORSTÅELSE
1	24	Sterk	1	2,4	1,7	2,5
2	22	Sterk	2	2,6	2,3	2,8
3	17	Middels	2	2,8	2,4	2,8
4	21	Middels	2	1,2	1,6	1,4
5	15	Svak	1	1,6	1,3	0,8
6	11	Svak	1	2,5	1,3	1,4
7	10	Svak	1	1,7	1,3	1,4
8	16	Svak	2	2	2	2,3
9	21	Middels	4	3,1	3,5	4,1
10	23	Middels	5	3,5	4,2	3,8
11	21	Sterk	5	4,6	4,8	4,6
12	26	Sterk	5	4,1	4,5	4,5
Snitt			2,5	2,6	2,5	2,7

Figur 2 Oversikt

Kan det hende at kjennskap til og kunnskap om begrepene i en tekst er viktigere for tekstforståelsen enn den generelle leseferdigheten til leseren?



Figur 3 Sammenheng mellom tekstforståelse, begrepskunnskap og nasjonale prøver i lesing, vist med z-verdier.

Korrelasjonen mellom nasjonale prøver og tekstforståelse er 0,67, som gir signifikans på 0,05-nivå¹, mens korrelasjonen mellom begrepskunnskap og tekstforståelse er på 0,97, som er signifikant på 0,01-nivå.

Så selv om vi, fordi dette er en liten undersøkelse, ikke kan si noe sikkert, kan vi likevel tillate oss å spørre: Kan det hende at kjennskap til og kunnskap om begrepene i en tekst er viktigere for tekstforståelsen enn den generelle leseferdigheten til leseren?

At det er sammenheng mellom vokabular og leseforståelse er ikke noe nytt (Tannenbaum, Torgesen et al., 2006), men at sammenhengen var så sterk, forbauser oss. Noen av elevene som var vurdert av lærerne som sterke og middels, hadde problemer med tekstforståelsen når begrepskunnskapen var lav. Konsekvensen for undervisningen er nokså åpenbare: Skal en bruke læreboka, må en arbeide aktivt med ord og begreper.

Vi går tilbake til hovedfunnet i undersøkelsen: Åtte av de tolv elevene kunne ikke gjengi innholdet av teksten i læreboka si, og de kunne bare i nokså begrenset grad svare på

spørsmål fra den. Det er en tankevekker at så mange av elevene sliter med å forstå, selv elever som av lærer var vurdert som middels eller sterke. Betyr det at læreboka er for vanskelig? Må lærebøker gjøres lettere tilgjengelige? Eller må læreren bestrebe seg for å hjelpe elevene til å forstå?

Å lære et fag er på mange måter å lære fagets språk, derfor må elevene selvsagt lære begrepene i dette faget. Det ville være interessant å gjøre den samme undersøkelsen om igjen etter en grundig undervisning i temaet med vekt på begrepslæring. Dessuten må elevene lære strategier for hvordan de skal arbeide med tekst som synes vanskelig, og utsettes for gradvis mer avansert tekst og ordforråd. Hvordan skulle de ellers bli bedre lesere? I skolehverdagen kan en oftest ikke velge lærestoffet fritt, en har den læreboka skolen har valgt, god eller dårlig, krevende eller enkel. Dersom en er bevisst at det å lese læreboka er vanskelig for en del elever, kan en gjøre tilpasninger som støtter læring.

I et prosjekt ved Høgskolen i Vestfold kalt «Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet i fagene» (Skjelbred og Aamotsbakken, 2010) fant forskergruppa at lærebø-

ker blir benyttet i nesten alle skoletimer i norske skoler og at det arbeides mye med å sette faglige tema inn i en sammenheng og med å gå gjennom lærestoffet. Dette vil klart styrke begrepskunnskapen i faget, noe som er en viktig forutsetning for lesing. Det arbeides også mye med oppgaver til lærestoffet etter at det er lest, det er faktisk aktivitet med oppgaver som dominerer elevens faglige arbeid i skolen i dag, 61 % av tida elevene arbeider med fag, går til oppgavearbeid. I 4 % av denne fagtida får eleven veiledning av lærer, og settes disse tallene sammen, viser det at mye av tida med oppgaveløsning er tid uten direkte kontakt med læreren (Haug, 2010). Betyr det at elevene en stor del av fagtida er overlatt til seg selv og læreboka? I undersøkelsen «Kvalitet i opplæringa» mener 27 % av foreldrene at barnet deres ikke klarer å arbeide etter oppsatt plan (Haug, 2010), mens 52 % av foreldre til barn som har spesialundervisning, og 72 % av foreldre til barn som *burde hatt* (i følge foreldrene) spesialundervisning, sier det samme (Johnsen, 2008). Kan det hende at noen av disse elevene arbeider dårlig med oppgavene fordi de rett og slett ikke forstår læreboka de arbeider med?

Undersøkelser viser nemlig at det arbeides for lite med selve læreboklesingen, elevene overlates mye til seg selv når de skal ta seg gjennom denne (Skjelbred og Aamotsbakken, 2010). Kanskje er det spesielt på femte trinn viktig å guide elevene i lesing av læreboka, i dette første året det virkelig forventes at en skal «lære av å lese». En må være nøye med å sjekke om elevene kjenner begrepene og eventuelt lære dem de begrepene de mangler, faglige så vel som ikke-faglige begreper og metaforer. Læreren kan lese høyt sammen med elevene, og elevene må få snakke om innholdet. Elevene må bli vist hvordan de kan benytte illustrasjoner og ordforklaringer til å forstå teksten, kanskje trenger de hjelp til å forstå grafer og ordforklaringer også. Elevene må altså lære strategier for hva de kan gjøre når de møter en vanskelig tekst, og etter hvert bli selvhjulpne. Dette er ikke bare lesing i alle fag, det er også læring av faget.

En viktig del av leseopplæringen er å stimulere elevens metakognisjon⁵. Hva skjer i en klasse når elevene støter på en tekst de ikke forstår? Noen vil be om hjelp eller finne andre måter å forstå på. Ofte er det de flinkeste elevene som gjør dette. Andre elever vil skanne teksten for å finne svar

på «rett i teksten»- spørsmål for å bli raskt ferdige. Noen gir bare opp.

Alle elever må lære å sjekke egen forståelse, og de må vite hva de kan gjøre når den bryter sammen. Gjennom modellering⁶ kan læreren vise hvordan en sjekker om en forstår. Han kan også for eksempel modellere hvordan en kan bruke elementer i konteksten, her læreboka, for å forstå hva et ord betyr, eller vise mer generelle strategier for å lære seg begreper. Elevene må lære å lære i alle fag. I Lesesenterets etterutdanningsprogram *Lesing er...* med tilhørende teorimateriell finnes det mye stoff om hvordan dette kan gjøres. ■

NOTER

- 1 Inferenser er slutninger leseren må trekke for å skape sammenheng i teksten.
- 2 Gjennomsnitt av innholdsgjengivelse og kontrollspørsmål
- 3 Takk til Angelika Kittel
- 4 Nonparametric correlation
- 5 Metakognisjon: Tenkning om tenkning
- 6 Modellering: Demonstrere strategier for elevene, så gjøre sammen med dem, reflektere rundt nytten av strategiene for til slutt å legge til rette for selvstendig bruk av dem.

REFERANSER

- CHRISTERSSON, C. H.** (2009). *Leseforståelse og begrepsforståelse hos elever på 5. trinn i lesing av læreboktekst i samfunnsfag*. Stavanger, Universitetet i Stavanger.
- DUNN, L. M. AND D. M. DUNN** (2007). Peabody picture vocabulary test: form B, Pearson.
- HAUG, P.** (2010) Gode arbeidsmåtar. *Bedre skole 1*, s. 8–13
- JOHNSEN, Å. A.** (2008) *Foreldre til elever som strevar si oppleving av samarbeidet mellom heim og skule*. Høgskulen i Volda: Masteroppgåve i spesialpedagogikk.
- MULLIS, I. V. S., M. O. MARTIN ET AL.** (2006). *PIRLS 2006: international report TIMMS & PIRLS International Study Center*. Lynch School of Education. Boston College.
- SKJELBRED, D. & B. AAMOTSBAKKEN** (red.) (2010) *Lesing av fagtekster II. Empiriske resultater*. Oslo, Novus.
- TANNENBAUM, K. R., J. K. TORGESEN ET AL.** (2006). «Relationships between word knowledge and reading comprehension in third-grade children.» *SCIENTIFIC STUDIES OF READING* 10(4): 381–398.