

Lise Iversen Kulbrandstad

Unge lesere – fire artikler

Høgskolen i Hedmark
Rapport nr. 2 – 2000

Online-versjon

Utgivelsessted: Elverum

Det må ikke kopieres fra rapporten i strid med åndsverkloven og fotografiloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med KOPINOR, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Forfatteren er selv ansvarlig for sine konklusjoner. Innholdet gir derfor ikke nødvendigvis uttrykk for Høgskolens syn.

I rapportserien fra Høgskolen i Hedmark publiseres FoU-arbeid og utredninger. Dette omfatter kvalifiseringsarbeid, stoff av lokal og nasjonal interesse, oppdragsvirksomhet, foreløpig publisering før publisering i et vitenskapelig tidsskrift etc.

Rapporten kan bestilles ved henvendelse til Høgskolen i Hedmark.
(<http://www.hihm.no/Publikasjon/default.htm>)

Rapport nr. 2 - 2000
© Forfatteren/Høgskolen i Hedmark
ISBN: 82-7671-098-0
ISSN: 1501-8563



Høgskolen i Hedmark

Tittel: Unge lesere – fire artikler			
Forfatter: Lise Iversen Kulbrandstad			
Nummer: 2	Utgivelsesår: 2000	Sider: 93	ISBN: 82-7671-098-0 ISSN: 1501-8563
Emneord: leseforståelse, tekstforståelse, metakognisjon, lesevaner, leseundervisning, andrespråkslesing, kartlegging av lesing			
Sammendrag: <p>De fire artikler belyser hver på sin måte lesingen til ungdomstrinns elever i norsk skole. Emnene for de to første artiklene er henholdsvis unges lesevaner og innholdet i den fortsatte leseundervisningen. Et didaktisk hovedpoeng er at en opplæring som tar sikte på å videreutvikle ungdoms leseferdigheter, i tillegg til arbeid med lesestimulering og f.eks. lesestrategier, også må bidra til at elevene får bedre forståelse for hva lesing er, og større bevissthet om egen lesing. Innsikt i hva lesing er, kan bety både innsikt i at lesing er mer enn å lese bøker (jf. den første artikkelen), og i at det å forstå en tekst innebærer mer enn å forstå alle enkeltordene (jf. den andre artikkelen). Den tredje artikkelen gir en oversikt over kvantitative og kvalitative metoder for å undersøke leseforståelse og drøfter validitets- og reliabilitetsspørsmål. Som et hovedproblem pekes det på at det ikke er noen allmenn enighet verken om en teoretisk eller en operasjonell definisjon av "leseforståelse". Den siste artikkelen inneholder en kasusstudie av en andrespråksleser som har avkodingsvansker (dvs. hun leser langsomt og med mange avvik), men som likevel forstår det hun leser relativt godt. Elevens leseprofil drøftes med utgangspunkt i de rådende leseteoriene, som ikke egentlig gir rom for en slik profil.</p>			



Høgskolen i Hedmark

Title: Adolescent readers – four articles			
Author: Lise Iversen Kulbrandstad			
Number: 2	Year: 2000	Pages: 93	ISBN: 82-7671-098-0 ISSN: 1501-8563
Keywords: reading comprehension, text comprehension, metacognition, reading habits, the teaching of reading, second language reading, reading assessment			
Summary: <p>All the four articles adress challenges concerning reading and reading development of young Norwegians (13 -15 years). The two first articles are about reading habits and reading instruction respectively. Traditionally the teaching of reading in Norway is identical with the teaching of beginning reading. At higher levels the main concern of the teachers have been the stimulation of reading. A main point here is that metacognitive aspects should be included as well. The first article is concerned with the need to broaden the concept of what reading is (more than reading books), and the second with the fact that understanding a text means more than understanding all the words. The third article discusses qualitative as well as quantitative methods that have been used to assess reading comprehension – especially problems concerning validity and reliability. The fourth article is a case study of a second language reader who is a weak decoder, but understands rather well what she is reading. Her reading profil is interesting because information processing theories of reading postulate that such readers are rare (or non existing). In the discussion theoretical and operational definitions of decoding and understanding are discussed, as well as the influence from the reader’s interlanguage on her reading and her rather well developed metacognitive skills.</p>			

FORORD

Leseopplæring er ikke lenger ensbetydende med begynneropplæring. I dag rettes oppmerksomheten i stadig større grad mot behovet for å arbeide mer systematisk enn det som hittil har vært vanlig, med å videreutvikle ungdomstrinnselevs leseferdigheter. Dette fører samtidig til et behov for å vite mer om hva som kjennetegner unges lesing. I denne rapporten presenteres fire artikler som hver på sin måte belyser problemstillinger knyttet til ungdomstrinnselevs lesing, og som dermed kan bidra til en slik kunnskapsutvikling. To begreper – tekstforståelse og metakognisjon – står sentralt. På ungdomstrinnet forutsettes det at elevene kan lese og forstå mange forskjellige typer tekster. Tradisjonelt er det imidlertid lagt liten vekt på å arbeide direkte med å utvikle elevenes leseforståelse. Én konkret utfordring i et slikt arbeid er for eksempel å få elevene til å innse at den informasjonen vi kan lese ut av en tekst, ikke bare finnes i teksten, men at leseren selv må bidra aktivt til å konstruere mening. Gjennom en slik tilnærming tematiseres lesernes bevissthet om egen lesing – det vil si deres metakognitive innsikt. Tidligere forskning har pekt på mulige sammenhenger mellom svakt utviklet metakognitiv innsikt og dårlig leseforståelse. Bare lesere som innser at de har forståelsesproblemer, vil aktivt ta i bruk strategier som kan løse forståelsesvanskene. Ut fra dette bør leseopplæringen på ungdomstrinnet omfatte både arbeid med ulike lesestrategier og med utvikling av elevenes innsikt i hva det vil si å lese og i egne leseferdigheter.

I den første artikkelen, ”Ungdoms lesing – mer enn bøker!”, oppsummeres det offentlig statistikk og ulike undersøkelser kan fortelle om norske ungdomstrinnselevs lesevaner og om sammenhengen mellom lesevaner og leseferdigheter. Rammen for forskningsoppsummeringen er didaktisk idet slik informasjon postuleres som viktig for lærere for å kunne føre gode samtaler med elever om hva lesing og leseutvikling er.

I den andre artikkelen, ”Å utvikle gode lesere – utfordringer i den fortsatte leseundervisningen”, drøftes innholdet i leseundervisningen etter begynnernivået. Det gis blant annet et konkret eksempel på hvordan en kan tydeliggjøre leserens aktive rolle for elevene.

I artikkelen, ”Metoder for undersøkelse av unges leseforståelse – en oversikt og teoretisk diskusjon”, drøftes problemer knyttet til å utforske leseforståelse og til

skolens testing av slik forståelse. Innledningsvis brukes et eksempel der en elev ut fra kartlegging med ulike metoder dels har blitt regnet som en som forstår greit, og dels som en som har problemer med å forstå. Med dette som utgangspunkt drøftes de mest sentrale validitetsproblemene ved utforskning og vurdering av leseforståelse, nemlig hva det egentlig er som undersøkes ved hjelp av ulike metoder. Utfordringen ligger i at leseforståelse er et fenomen som vi ikke har direkte tilgang til, men som bare kan bedømmes gjennom indirekte mål som for eksempel svar på spørsmål til den leste teksten. Artikkelen er en skreven versjonen av min prøveforelesning over oppgitt emne til dr.art.-graden ved Universitetet i Oslo i 1996.

I den siste artikkelen, ”Geraldine – andrespråksleser med avkodingsvansker, men adekvat forståelse?”, drøftes lesingen til en ungdomstrinnselev som har en annen leseprofil enn de profilene vi kan utlede fra rådende lese teorier. Ifølge disse teoriene skulle en elev som leser så langsomt og med så mange avvik som Geraldine, ha større problemer med forståelsen enn hun faktisk viser seg å ha. I drøftingene problematiseres teoretiske og operasjonelle definisjoner av avkoding og forståelse. Dessuten trekkes både Geraldines situasjon som andrespråksbruker av norsk og hennes innsikt i egen lesing inn som mulige forklaringer på den observerte leseprofilen.

To av de fire artiklene har tidligere vært publisert i danske tidsskrift. De publiseres på nytt her for å øke tilgjengeligheten for et norsk publikum. ”Geraldine – andrespråksleser med avkodingsvansker, men adekvat forståelse?” ble trykt i *Københavnstudier i tosprogethed* nr. 30–1998, mens ”Å utvikle gode lesere – utfordringer i den fortsatte leseundervisningen” finnes i *UFE-nyt, Tema 99: Tosprogede elever og læsning*. Den sistnevnte artikkelen presenteres her i en noe utvidet form.

De to første artiklene i rapporten er skrevet med midler fra prosjektet ”Unge lesere”. ”Unge lesere” er et pågående forskningsprosjekt som er finansiert av Høgskolen i Hedmark – studieåret 1999-00 gjennom midler fra høgskolens fou-stipend. Jeg takker for denne økonomiske støtten. Lars Anders skal ha takk for alle nyttige innspill i skriveprosessen.

Elverum, 16. mars 2000

Lise Iversen Kulbrandstad

INNHold

FORORD	7
UNGDOMS LESING – MER ENN BØKER!	11
Innledning	11
Lesing på skolen	13
Lesing etter skoletid.....	15
Om undersøkelser av unges fritidslesing.....	15
Lesing av lekser	22
Lesing som del av mediebruken i fritida	24
Lesing av bøker og andre trykte tekster	27
Lesing av elektroniske tekster.....	29
Forskjeller i lesevaner.....	32
Kjønnforskjeller	32
Forskjeller i hjemmebakgrunn	34
Forskjeller i språkbakgrunn	36
Lesevaner og leseferdigheter	36
Avslutning – Pedagogiske perspektiver.....	39
Å UTVIKLE GODE LESERE – UTFORDRINGER I DEN FORTSATTE LESEUNDERVISNINGEN	45
Innledning	45
En god leser – hva er det?.....	46
"Hekta på bøker"	47
Innsikt i hva det vil si å forstå en tekst	49
Innsikt i egne leseferdigheter	52
Behovet for mer kunnskap.....	53
METODER FOR UNDERSØKELSE AV UNGES LESEFORSTÅELSE – EN OVERSIKT OG TEORETISK DISKUSJON	55
Innledning	55
Leseforståelse - en teoretisk tilnærming.....	57
Vurdering av validitet – et eksempel.....	60
Metoder for å undersøke unges leseforståelse – oversikt og diskusjon.....	63
Metoder utviklet til forskningsformål.....	64
Metoder brukt i pedagogisk arbeid	68
Avslutning	74
GERALDINE – ANDRESPRÅKSLESER MED AVKODINGSVANSKER, MEN ADEKVAT FORSTÅELSE?	77
Innledning	77
Lesing som avkoding og forståelse.....	78
Geraldines leseforståelse	82
På hvilke måter avkoder Geraldine dårlig?	83
Problemer med lesing av lange ord?.....	87
Innflytelse fra mellomspråket i opplesingen?	88
Geraldines egne uttalelser om lesing	90
Avslutning	92

UNGDOMS LESING – MER ENN BØKER!

Innledning

Da elevene i en 9. klasse ble spurt om hvor godt de likte å lese, delte de seg i to. Den ene halvdel var positiv og den andre negativ. Da elevene videre ble bedt om å begrunne svaret sitt, kom det tydelig fram at de oppfattet lesing og boklesing som det samme. De svarte for eksempel at de likte spennende, morsomme eller korte bøker, eller at de likte å leve seg inn i bøker. De som ikke likte å lese, nevnte på sin side ofte boktykkelse og mangel på spenning i bøkene. En elev skrev: ”Noen bøker er laaange! Noen er kjedelige” (Kulbrandstad under arbeid).

Det er ikke bare ungdom i en skoleklasse i Norge som på denne måten setter likhetstegn mellom lesing og boklesing. Et annet eksempel finner vi i Barton og Hamiltons (1998:158) studie av lese- og skrivepraksis i et arbeiderklassestrøk i England. Informantene i denne undersøkelsen klassifiserte seg selv og folk de kjente enten som lesere eller som ikke-lesere – og det å være en leser betydde nettopp at man var en som leste bøker.

Årlige mediebruksundersøkelser kan fortelle at nordmenn i løpet av 1990-tallet stadig har brukt mindre tid på boklesing (Vaage 1999, se for øvrig s. 24f). Slike opplysninger har ført til at man i skolen og gjennom landsdekkende aksjoner (som Prosjekt !les) har vært særlig opptatt av å stimulere barn og unge til å lese flere bøker¹. I statsbudsjettet for 2000 er det nedfelt et eget mål om å fremme den allmenne leseinteressen, og vi finner et særlig mål om å få barn og unge til å lese mer enn de gjør i dag. Dette begrunnes slik: ”Flere undersøkelser viser at ungdom leser færre bøker enn tidligere, og at leseferdighetene generelt, og særlig blant unge gutter, går tilbake” (Kulturdepartementet 1999: kap.326). Her foretas det en kobling ikke bare mellom lesing og boklesing, men også mellom antall leste bøker og leseferdigheter. Da elevene i klassen jeg nevnte innledningsvis, ble spurt om hvilke råd de ville gi en jevnaldrende for at han eller hun skulle bli bedre til å lese, var det lesemengde også de var opptatt av. Det nesten unisone svaret fra niendeklassingene var at for å bli bedre til å lese, måtte man lese mer.

¹ Prosjekt !les er en paraplyorganisasjon for en rekke offentlige og private organisasjoner som har gått sammen om å koordinere igangværende tiltak og starte nye for å fremme leseinteressen i Norge (nettsted: <http://www.hordaland.folkebibl.no/les/>).

Vi kan slå fast at det allment regnes som en viktig kulturpolitisk utfordring å få nordmenn flest til å lese flere bøker enn de gjør i dag. Også i grunnskolens norskfag står det å fremme interesse for bøker sentralt. Lesestimulering bør likevel ikke helt skygge for andre lesepedagogiske utfordringer. Jeg vil her særlig trekke fram én annen, nemlig å øke ungdoms bevissthet om hva lesing er, og om sin egen lesing og leseferdighet. Å øke bevisstheten om hva lesing er, innebærer blant annet at oppmerksomheten rettes mot at lesing består av mye mer enn det mange oppfatter som den prototypiske lesesituasjonen, altså boklesing. Det lesestoffet vi møter i løpet av en vanlig dag, er satt sammen av en rekke forskjellige teksttyper, og er man en god leser, møter man disse ulike tekstene med ulik tilnærming. Gode lesere kan med andre ord utnytte leseferdighetene fleksibelt og avpasse tempo og valg av strategi til hva slags tekster de har foran seg, og til hvilket formål de har med lesingen (se f.eks. Oakhill og Garnham 1988, se også s. 47f her). I leseforståelsesforskningen omtales utviklingen av metakognitiv innsikt (som utvikling av bevissthet om hva lesing er, og om hvordan man selv leser i ulike situasjoner) som et viktig steg på veien mot å bli en selvstendig leser. For mange barn og unge har det nemlig vist seg at lesing forblir en mystisk aktivitet. Selv en tolvåring har ikke godt utviklede begreper om lesing eller godt utviklet kjennskap til hvilke strategier som kan lette forståelsen, heter det i en amerikansk forskningsoppsummering (Paris m.fl. 1991:619).

Ifølge den nye læreplanen for grunnskolen skal elevene få erfaring med å ta et mer aktivt medansvar for egen læring. I de generelle målene for norskfaget heter det for eksempel at opplæringen har som mål ”å gjere elevane til medvitne deltakarar i sin eigen læringsprosess” (KUF 1996:116). Med hensyn til lesing kan dette blant annet innebære at ungdomstrinnselever får mer kjennskap til hva det innebærer å lese, at de får anledning til å reflektere over sin egen leseaktivitet og leseferdighet og til hva vi mer allment bruker lesing til. Slike samtaler om lesing er ikke tematisert som eget emne i hovedmomentene i norskplanen, men vi må likevel kunne si at arbeid med et emne av denne typen legitimeres av det generelle målet om at elevene skal bli bevisst egne læringsprosesser. For ungdomstrinnselever som i stedet for læreplanen i norsk følger læreplanen i norsk som andrespråk for språklige minoriteter, er det eksplisitt nevnt at undervisningen skal omfatte samtaler om lesing av det slaget vi her snakker om (se KUF 1998:22-25).²

² I læreplanen i norsk som andrespråk har det å utvikle elevenes innsikt i egne læringsprosesser gjennomgående mer oppmerksomhet enn i læreplanen i norsk. I andrespråksplanen ses dette tydelig gjennom at ”Kunnskap om egen språklæring” er skilt ut som et eget målområde (mer om dette og om hvem som følger planen, i Kulbrandstad 1999).

For å kunne føre gode samtaler med ungdom om lesing og leseutvikling trenger lærere kunnskap om ungdoms lesing. Denne artikkelen er ment som et bidrag til det. Formålet er å oppsummere det offentlig statistikk og ulike undersøkelser kan fortelle om lesevanene til norske ungdomstrinnselever, hva vi vet om forholdet mellom leseferdigheter og lesevaner og videre se dette i et lesepedagogisk perspektiv. I omtalen av undersøkelsene vil jeg først legge fram det resultatene forteller om ungdoms lesing generelt. I to egne avsnitt tar jeg så for meg kjønnsforskjeller og forskjeller mellom majoritets- og minoritetsungdom.

De fleste elevene på ungdomstrinnet er mellom 13 og 15 år. Dette er en alder som blant annet er preget av at samværet med venner blir viktigere. Øia (1994) beskriver ungdom ved å se på dem som aktører på stadig nye arenaer. For de yngste er det til å begynne med arenaer i nærheten av hjemmet som utnyttes. Man møtes på gatehjørnet eller på løkka, men etter hvert beveger man seg i stadig større grad ut av nærmiljøet. Ifølge Øia når slikt uformelt samvær med venner en topp i 15–16-årsalderen. I motsetning til vennsamvær i ulike varianter er lesing, i alle fall den prototypiske boklesingen i vår tid, en individuell aktivitet som oftest skjer i hjemmet. Det er ikke så uvanlig at dalende interesse for bøker i ungdomsalderen forklares med den økte betydningen nettopp samvær med jevnaldrende har, og dessuten med den voksende interessen for å prøve ut kjærligheten. Man har ikke ro til å lese – ”blodet bruser” uttalte for eksempel den unge norske forfatteren Erlend Loe til Aftenposten da han ble bedt om å kommentere unges synkende interesse for bøker³.

Tilgjengelig statistikk og undersøkelser om unges lesing forteller oss mest om det vi kan kalle unges *fritidslesing*. Derfor er det også disse lesevanene som vil få størst plass her. Skal vi få et utfyllende bilde av lesingen deres, er det imidlertid viktig også å se nærmere på lesing i forbindelse med skolegang. Jeg vil derfor begynne med det.

Lesing på skolen

I løpet av en vanlig skoledag kan elever på ungdomstrinnet oppleve mange forskjellige lesesituasjoner. De leser for eksempel oppgaveinstruksjoner i matematikkboka, de synger (og leser) sangtekster i musikktimen, de leser en novelle i norsktimen og

³ Ylva Tørngren: Ungt skrivende forsvar for boken, Aftenposten 23.8.1998.

dessuten instruksjonene til gruppearbeid om novellen etterpå, de leser en lærebokdialog høyt i engelsktimen, de leser dagens aviser i samfunnsfagstimen, de leser reklamebrosjyrer for å finne ut hvor de skal reise på klassetur, de leser vitser i skoledagbøkene sine, de leser oppslag om en skolekonsert, de sjekker om de har fått e-post på biblioteket, de leser orienteringskart i kroppsøvingstimen osv.

Når vi vanligvis tenker på lesing i forbindelse med ungdomstrinnselevs skolehverdag, er det kanskje likevel ikke en slik bredde i leseaktiviteter vi først tenker på, men heller en situasjon der elevene leser i læreboka. På ungdomstrinnet forventer skolen at elevene er så gode til å lese at de på selvstendig vis kan bruke leseferdighetene sine i læringsprosessen. Siden læreboka tradisjonelt har stått sentralt i kunnskapsformidlingen, vil nettopp læreboklesing lett framstå som den typiske skolelesesituasjonen i folks bevissthet. Lærebokas stilling har de siste årene vært utfordret fra flere hold, men samtidig har vi opplevd en utvikling der fag som tidligere har blitt regnet som praktiske, har fått fastsatt et teoripensum og tatt i bruk lærebøker. I kroppsøvingsfaget har dette skjedd særlig i videregående opplæring⁴. I forbindelse med innføringen av L97 ble det gamle formingsfaget erstattet med faget Kunst og håndverk og til det nye faget er det utviklet lærebøker (se f.eks. Berg m.fl. 1998). Et annet interessant utviklingstrekk er den større plassen tema- og prosjektarbeid har fått i grunnskolen. Ifølge L97 skal minst 20 % av det samlede årstimetallet på ungdomstrinnet brukes til slikt arbeid (KUF 1996:84). Selv om prosjekter kan være konsentrert om praktiske oppgaver, vil ungdomstrinnselevene nok oftest arbeide med problemstillinger som også krever en teoretisk tilnærming. Da vil læreboka bare være én av flere skriftlige kunnskapskilder. Elevene skal i tillegg læres opp til å søke informasjon i ulike kilder og kunne nyttiggjøre seg innholdet i forskjellige typer skriftlige tekster. I dag innebærer det å lære informasjonssøking at man også lærer å bruke elektroniske søkeverktøy og å hente informasjon ved å lese elektroniske tekster.

Så langt har beskrivelsen av leseaktiviteter i den norske skolehverdagen vært basert på en allmenn kjennskap til ungdomstrinnet. Det skyldes først og fremst at vi har lite forskningsbasert kunnskap om emnet, for eksempel om hvor mye tid en elev rent faktisk bruker på lesing i løpet av en vanlig skoledag, og om hva denne lesingen består i. I en engelsk undersøkelse fra syttitallet (Dolan m.fl. 1979) var intensjonen å gi et bilde av den plassen lesing hadde som del av klasseromspraksisen for elever i alderen

⁴ Også i grunnskolen finnes det imidlertid nå en lærebok i kroppsøving, nemlig Jagtøien m.fl.: *Sprek. Kroppsøving for ungdomstrinnet 8.-10. klasse*. 1999. Oslo: Universitetsforlaget.

10–15 år på tvers av fag. Gjennom systematisk observasjon fant man ut at elevene brukte mye mindre tid til lesing enn man på forhånd hadde antatt. Det Dolan m.fl. trekker fram som særlig overraskende, var at elevene så sjelden leste i lengre tidssekvenser. Mest sammenhengende lesing fant sted i engelsktimene, men for de eldste elevene utgjorde slik lesing for eksempel bare 1/3 av den observerte lesingen. I de andre fagene skjedde nesten all lesing i sekvenser som var kortere enn 30 sekunder.

Jeg kjenner ikke til noen tilsvarende undersøkelser for det norske ungdomstrinnet, men fra to nyere undersøkelser fra Senter for leseforskning i Stavanger har vi i alle fall noen opplysninger om leseundervisningen i norskfaget (mer om selve undersøkelsene i neste delkapittel). Den ene undersøkelsen jeg har i tankene, er den såkalte IEA-undersøkelsen fra 1990-91. I forbindelse med denne svarte lærere i 9. klasse (den gang 8. klasse) på spørsmål om hvor vanlige visse typer aktiviteter var i norskundervisningen. Lærerne opplyste at de satte av tid til stillelesing i klassen én til to ganger per uke. Omtrent like ofte lyttet elevene til andre elever som leste høyt, mens de noe sjeldnere leste emner fra andre fag og tekster medelever hadde skrevet (Tønnessen 1996:77). Den andre undersøkelsen (Solheim og Tønnessen 1999) henter også data fra 9. klasse. I alt 450 lærere svarte på et spørreskjema i forbindelse med at klassen deres deltok i en leseferdighetsundersøkelse. 56 % av lærerne sa at det var blitt arbeidet systematisk med studieteknikk i klassen. Videre svarte 40 % at det var blitt arbeidet systematisk med leseforståelse, mens 21 % svarte positivt på et tilsvarende spørsmål om hurtiglesing.

Lesing etter skoletid

Om undersøkelser av unges fritidslesing

Flere nyere undersøkelser gir kunnskap om norske ungdomstrinnslevers fritidslesing, for eksempel om hvor stor del av fritida unge bruker på lesing, og om hvor mange som leser ulike typer tekster. Jeg vil ta for meg de konkrete resultatene fra disse undersøkelsene i de to neste delkapitlene. Her vil jeg først se nærmere på hva slags undersøkelser vi har med å gjøre. Jeg vil særlig legge vekt på opplysninger som kan bidra til å vurdere undersøkelsenes pålitelighet og gyldighet – blant annet hva som er undersøkelsenes hensikt, og hvilket design og omfang de har.

Ved Senter for leseforskning ved Høgskolen i Stavanger har man, som alt nevnt, på 1990-tallet gjennomført to landsdekkende undersøkelser av ungdoms lesing. I forbindelse med den eldste av disse, den såkalte IEA-studien, ble det skoleåret 1990-91 samlet inn data om leseferdigheter, lesevaner og andre faktorer knyttet til lesing i 32 land. Hensikten var å studere og forklare variasjon i leseprestasjoner på tvers av land. Fra Norge deltok om lag 2500 fjortenåringer samt et like stort antall niåringer. Elevutvalget omtales som representativt for landet. I utvelgingsprosedyren brukte en såkalt stratifisert utvelging der visse kommunetyper og skoler av ulik størrelse var sikret plass i utvalget (se Høien m.fl. 1994)⁵. Mens de norske niåringene greide seg rimelig bra sammenliknet med de øvrige landene (Norge rangert som det 7. beste landet), presterte fjortenåringene dårligere enn man kunne forvente (rangert som det 17. beste landet). Resultatene fra denne studien er rapportert i blant annet Elley (1992), Lundberg og Linnakylä (1992), Høien m.fl. (1994) og Tønnessen (1993, 1995, 1996). I kjølvannet av IEA-undersøkelsen har Senter for leseforskning på oppdrag fra KUF utarbeidet kartleggingsprøver i lesing for niendeklasse (se Nasjonalt læremiddelsenter 1997). I forbindelse med gjennomføringen av Reform 97 har senteret dessuten gjennomført en ny landsomfattende kartlegging av niendeklassingers leseferdigheter. Om lag 10 000 elever tok i 1997 den nevnte kartleggingsprøva og svarte på en rekke spørsmål, blant annet om lesevaner (Solheim og Tønnessen 1999). Intensjonen i denne undersøkelsen var å undersøke elever ved halvparten av landets skoler – representativt utvalgt. Den endelige svarprosenten viste seg imidlertid å være lav (59 %). Etter å ha vurdert representativiteten skriver de to forskerne: ”Konklusjonen blir at med unntak av Oslo og Finnmark er frafallene og manglene å anse som tilfeldige og at utvalget av klasser og elever må betraktes som representativt både på nasjonalt nivå og på fylkesnivå” (Solheim og Tønnessen 1999, kap.1.2)⁶.

⁵ Selv om intensjonen var å velge ut et representativt utvalg elever og resultatene ansees som representative for landsgjennomsnittet, er ikke resultatene nødvendigvis representative for alle grupper en kan få delresultater fra. En slik gruppe der resultatene ikke kan regnes som representative, er elever fra språklige minoriteter (dvs. elever med et annet morsmål enn norsk, samisk, svensk eller dansk). Se drøfting i Engen m.fl. 1996:131f.

⁶ Dette forbeholdet gjør at utvalget ikke kan betraktes som representativt for elever fra språklige minoriteter. Hele 38 % av landets minoritetselever gikk nemlig det aktuelle året på skole i Oslo. Av elevene i Osloskolen hørte hele 27 % til denne gruppa (jf. Statistisk sentralbyrås utdanningsstatistikk for skoleåret 1997-98 ”<http://www.ssb.no/emner>”), mens andelen minoritetselever i svarene fra Oslo i Solheim og Tønnessens undersøkelse bare var 8 %.

I tillegg til de to undersøkelsene fra Senter for leseforskning finner vi data om ungdom og lesing også i publikasjoner fra forskningsinstituttet NOVA⁷ i Oslo. Dette miljøet har gjennomført flere store ungdomsundersøkelser på 90-tallet der omtale av lesevaner inngår i beskrivelsen av fritidsvaner eller av ungdomskultur mer allment. I Wichstrøm (1993) og Øia (1994) rapporteres det fra prosjektet Ung i Norge der om lag 12 000 elever i ungdomsskolen og i videregående skole (representativt utvalgt fra hele landet) deltok i en spørreskjemaundersøkelse. I 1996 ble det samlet inn data til en ny studie – Ungdomsundersøkelsen i Oslo. Alle som gikk de to siste årene i grunnskolen eller på grunnkurs i videregående opplæring, ble spurt om de ville være med. I alt fikk man inn svar fra 11 425 ungdommer. Aktuelle tall om ungdom og lesing er rapportert i Øia (1998) og Bakken (1998). I begge de nevnte undersøkelsene fylte ungdommene ut spørreskjemaet på skolen. Svarprosenten er høy – 97 % for Ung i Norge og 94 % for Ungdomsundersøkelsen i Oslo.

I de undersøkelsene jeg har tatt for meg så langt, har man samlet inn egne data om ungdoms lesevaner. Rudlang (1998) har ikke gjort det, men hun har oppsummert offentlig statistikk om lesevaner fra 1970 og drøfter årsaker til den nedgangen i tid brukt på boklesing som denne statistikken kan fortelle om. I en annen forskningsoppsummering (Roalsø 1997) er det statistikk om unges levekår på 90-tallet som analyseres. Også her finnes data om lesevaner, men ”unge” er avgrenset til dem mellom seksten og tjufire år, og dataene er dermed ikke like aktuelle i vår sammenheng.

Felles for de studiene vi til nå har sett på, er at de har vært rettet spesielt mot ungdom. Det finnes imidlertid også data om unges lesing i de store allmenne medieundersøkelsene. Antallet unge respondenter er da betydelig lavere enn i de undersøkelsene som er omtalt ovenfor. Fordelen med mediebruksundersøkelsene er at flere av dem gjentas jevnlig. Det er derfor først og fremst de som danner grunnlaget for beskrivelse av endringer i folks lesevaner. En sentral årlig undersøkelse i denne kategorien er Norsk mediebarometer, som er et samarbeid mellom Statistisk sentralbyrå og Institutt for journalistikk (Vaage 1998, 1999). Hensikten med barometeret er å beskrive nordmenns medievaner. Data samles inn fra et representativt trukket landsomfattende utvalg i alderen 9–79 år som intervjues på telefon (de yngste intervjues med støtte fra foreldrene og eventuelt ved hjemmebesøk). I 1997 deltok

⁷ NOVA (Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring) ble opprettet 1996. Før dette ble undersøkelsene utført av miljøet i UNGforsk – forskningsrådets program for ungdomsforskning.

2 196 personer. Dette året er ekstra interessant med hensyn til resultatene for de mellom ni og femten år fordi det da var dobbelt så mange informanter i denne aldersgruppa som vanlig⁸. Utvidelsen av informantgruppa ble gjort for å bedre tallgrunnlaget for beskrivelsen av unges medievaner. Det er derfor rapporten fra denne undersøkelsen (dvs. Vaage 1998) jeg vil vise til i det følgende. En annen stor årlig mediebruksundersøkelse er Norsk Gallups Forbruker og Media, der 30 000 personer fra 13 år og oppover blir telefonintervjuet. I Futsæter (1998) beskrives det norske medielandskapet på bakgrunn av disse undersøkelsene, men her skilles ungdom ikke konsekvent ut som en egen gruppe.

”Fritid” eller ”fritidslesing” er sjelden eksplisitt definert i de undersøkelsene det her er snakk om. Siden skoleungdoms fritid enten kan forstås som perioden etter at de er ferdig med skoledagen, eller som perioden etter at de er ferdig med skoledagen og med lekser, kan manglende definisjoner føre til visse tolkningsproblemer. Når Solheim og Tønnessen (1999) stiller spørsmålet ”Leste du i en bok på fritiden sist uke?”, vil spørsmålet kunne oppfattes på to måter. Den vanligste tolkningen vil kanskje være at det dreier seg om andre bøker enn dem som har med skolearbeidet å gjøre. Vi kan likevel ikke være sikre på at alle forstår spørsmålet slik, for hvis vi oppfatter fritid som tid etter skolen, vil lekselesing kunne være inkludert. I flere av de andre undersøkelsene er lesing av lekser nevnt eksplisitt som noe man ikke skal ta med i svaret. Slik er det for eksempel i Øia (1994:62) der et spørsmål lyder: ”Leste du i noen bok i går (skolebøker skal ikke regnes med)?”. Et annet eksempel er fra Norsk mediebarometer. Der stilles det spørsmål om og eventuelt hvor lenge man brukte ulike medier dagen før. Når det gjelder boklesing, opplyses det spesielt at bøker som brukes i forbindelse med arbeid, skole eller annen utdanning, ikke skal inkluderes (Vaage 1998:32)⁹. Slike avgrensinger er viktige å merke seg for den som først og fremst er opptatt av *lesevaner*, for de innebærer at personer som faktisk leser mye i samband med utdanning eller yrke (i tida utenom den vanlige skoledagen eller arbeidet), kan komme til å framstå som personer som leser lite, fordi de ikke leser noe i tillegg til den utdannings- eller yrkesrelaterte lesingen. Ut fra et leseperspektiv framstår dette som et stort tankekors. Det kan også virke underlig at det bare er i forhold til bøker at man nevner avgrensinger av denne typen. Hvis hensikten er å unnta mediebruk som har sammenheng med yrke eller utdanning, kunne man like gjerne tenke seg at man unntok lesing av tidsskrifter relatert til arbeid (f.eks. fagforeningstidsskrifter) eller tv-

⁸ I 1997, da antallet altså var fordoblet, ble 194 personer i alderen 13-15 år intervjuet (Vaage 1998). I 1998 var antallet 99 (Vaage 1999).

⁹ Enda en kategori nevnes av Vaage: Høytlesing for barn er også unntatt.

programmer relatert til utdanning (f.eks. å se et dokumentarprogram om ulv, når man arbeider med et prosjekt om truede dyrearter). Bakgrunnen for denne inkonsekvensen kjenner jeg ikke, men det er nærliggende å tenke seg at den kan ha sammenheng med at det eksisterer en lengre tradisjon for å skille mellom bøker vi leser for å innhente kunnskap, og bøker vi leser mer for vår egen fornøyles skyld. Dessuten er det tradisjon for å definere fritidslesing som nettopp lesing for egen fornøyles skyld. Gunvor Risa, som har intervjuet tre generasjoner familiemedlemmer (i alt 80 personer) om deres forhold til tekster og dermed til lesing, har en observasjon som er interessant i denne forbindelse. I utgangspunktet bruker Risa en definisjon av fritidslesing som likner den vi finner i Norsk mediebarometer – dvs. at fritidslesing er lesing som ikke er direkte knyttet til skole og utdanning. Risa har imidlertid med et tillegg som kan oppfattes som en presisering av hva mange vil mene egentlig kjennetegner fritidslesing, nemlig at lesingen skal springe ut av personlige ønsker og behov (Risa 1990:30). Gjennom samtalene med informantene kommer Risa fram til at det å beskrive fritidslesing som opplevelseslesing ikke stemmer med måten folk faktisk forteller at de utnytter leseferdighetene sine på i fritida. Hun skriver:

Det viser seg [...] likevel at folk i praksis ikkje skil mellom ulike former for lesing på eit slikt grunnlag. Lesing er ikkje ein fritidsaktivitet i vanleg forstand, og det ein les i fritida, er ikkje alltid bestemt av lyst og personlege behov. (Risa 1990:30)

Når man i de store medieundersøkelsene ikke inkluderer lesing som har sammenheng med utdanning eller yrke, fører det til en skjevhet i framstillingen av hvor mye folk faktisk leser i løpet av ettermiddagen og kvelden. Dette må vi selvsagt ta hensyn til når vi studerer resultatene fra disse undersøkelsene. Hvis man setter seg fore å studere folks *lesevaner* spesielt, bør man derfor vurdere å definere fritidslesing slik at det inkluderer alle de ulike leseaktivitetene folk deltar i, i hverdagen.

De to konkrete spørsmålene om lesevaner som jeg allerede har sitert, ”Leste du i en bok på fritiden sist uke?” og ”Leste du i noen bok i går (skolebøker skal ikke regnes med)?”, er ikke bare ulike med hensyn til om fritidslesing avgrenses eksplisitt fra annen lesing eller ikke. De skiller seg også fra hverandre når det gjelder hvilken tidsperiode det spørres om – ”sist uke” eller ”i går”. Selv om det er forskjell på hvor langt tilbake man må huske, baserer begge spørsmålene seg på informantenes hukommelse. Dermed er vi inne på det som regnes som en klassisk feilkilde i vurderingen av metodikken i undersøkelser av denne typen – nemlig at folk har

problemer med å huske hva de faktisk har gjort. Dessuten har folk en tendens til å gi svar som de mener er sosialt akseptable (Høst 1998). Siden det å lese bøker gjerne ansees som noe positivt, vil en tendens til å gi sosialt akseptable svar føre til at informantene rapporterer at de har lest flere bøker enn de i virkeligheten har gjort. Bevisstheten om slike mulige feilkilder bidrar til at vi må tolke resultater som baserer seg på at folk intervjues om hva de har gjort på et tidligere tidspunkt, med en viss varsomhet. I prinsippet må vi regne det som enklere å huske hva man gjorde dagen før, enn hva man gjorde uka før. Fordelen med å avgrense den aktuelle tidsperioden til en uke, er at man da har større mulighet til å få registrert aktiviteter som ikke skjer så hyppig. For en del vil lesing være en slik aktivitet (se 3.3).

I mediebruksundersøkelser som Norsk mediebarometer blir informantene ikke bare spurt om de har brukt et medium, men også om hvor lang tid de eventuelt har brukt på mediet. En kompliserende faktor her er at en del mediebruk overlapper hverandre. Vi kan for eksempel lese aviser mens vi hører på musikk eller radio. Dette bidrar til at det regnes som vanskelig å få helt pålitelige tidsanslag over mediebruken ved hjelp av en slik metode. Når man for eksempel i Norsk mediebarometer legger sammen all mediebruken folk har rapportert, kommer det fram et tall for samlet mediebruk som er høyere enn det man regner er samlet tid brukt på medier en gjennomsnittsdag (jf. Vaage 1998:14). En annen feilkilde vi må se i sammenheng med dette, er at mange har problemer med å gjøre anslag over tidsbruk. Ifølge Høst (1998:165) henger evnen til å gi realistiske anslag systematisk sammen med utdanningsnivået. Dette innebærer at spørsmål som krever at man skal gjøre overslag over tidsbruk, må regnes som relativt vanskelige for barn og unge. Cole og Lunzer (1979), som har studert engelske 10- til 15-åringers lesing, skriver om dette i forhold til observasjoner de gjorde i sitt prosjekt. Mens forskerne for eksempel kunne observere at elever brukte to til tre minutter på å lese en tekst, kunne de samme elevene i ettertid hevde at de hadde brukt mellom fem og ti minutter på lesingen. På bakgrunn av slike erfaringer hevder Cole og Lunzer at det er langt mer sannsynlig at de unge leserne overvurderer enn undervurderer hvor lang tid de bruker på lesing. Også i en svensk studie med en annen metodisk tilnærming enn de kvantitative spørreundersøkelsene, tar man opp leseres problemer med å bedømme tid brukt på lesing. Furhammer (1997) intervjuet tre generasjoner svensker om deres fritidslesing. Informantene gav selv ofte uttrykk for at de syntes det var vanskelig å bedømme varigheten av leseaktiviteter. Dessuten kom det fram at mange var usikre på hva som skulle kvalifisere som lesing. I forbindelse med spørsmål om avislesing kommenterte for eksempel en del at de mer skummet enn leste avisene.

I den delen av den offentlige statistikken hvor vi finner mest data om lesing, er lesing altså undersøkt som en del av folks medievaner. Da blir informantene ikke spurt om hvor mye tid de bruker på lesing spesielt, men om hvor mye tid de har brukt på å lese ulike trykte medier som bøker, aviser, tegneserier, tidsskrifter og ukeblader (jf. Vaage 1998). De lesesituasjonene vi da snakker om, kjenntegnes ifølge Barton og Hamilton (1998:152) ved at lesing både er aktivitetens hovedmål og dens anerkjente mål. Hvis personer i slike situasjoner blir spurt hva de gjør, svarer de: "Jeg leser". I hverdagen møter vi også en annen type lesesituasjoner, nemlig situasjoner der lesing har en sekundær funksjon. Lesing er da ikke noe mål i seg selv, men et middel til å oppnå noe annet, f.eks. å bake en kake eller å planlegge sommerferien. Hvis folk som befinner seg i slike situasjoner, får spørsmål om hva de gjør, vil ikke svaret være "jeg leser", men mer sannsynlig "jeg baker" osv. Denne typen lesing karakteriseres ved at folk flest har veldig liten bevissthet om at de leser. "Reading activity is often below the threshold of awareness", skriver Guthrie og Greaney (1991:69) i sin "state-of-the-art"-artikkel fra 1991. Ifølge dem er om lag 1/3 av fritidslesingen lesing med en slik sekundær funksjon. I tillegg kommer den overlappingen som ofte skjer i mediebruken. Ifølge Knulst og Kraaykamp (1998), som oppsummerer nederlandske mediebruksundersøkelser om lesing, brukte nederlendere over 12 år seks timer per uke til lesing i 1995. I 4,6 time var lesing den primære aktiviteten, mens lesing var en sekundær aktivitet i 1,4 time. Tendensen Knulst og Kraaykamp registrerer, er at mens tid brukt på lesing som primær aktivitet synker, øker tida folk rapporterer at de leser mens de gjør andre ting (eksemplene Knulst og Kraaykamp trekker fram, er å lese mens man spiser frokost og å lese mens man lytter til musikk). De nederlandske undersøkelsene er interessante fordi de ikke er basert på folks tidsoverslag i ettertid, men på at et utvalg fører dagbok hvor de registrerer hva de gjør hvert kvarter i fritida i en hel uke. Dette skulle gjøre farene for overrapportering mindre.

I dette delkapittelet har jeg presentert undersøkelser som inneholder data om ungdoms lesing, og sett nærmere på ulike tilnærminger som har vært brukt for å skaffe fram opplysninger om fenomenet. Som vi har sett, er det ingen av undersøkelsene som har hatt studie av lesevaner som sitt primære formål. Opplysningene som kan gi et bilde av unge som lesere, er samlet inn i forbindelse med undersøkelser som først og fremst har hatt andre mål – som å beskrive nordmenns medievaner, ungdomskultur eller leseferdigheter mer allment. Fritidslesing blir som regel forstått som lesing som ikke har noe med skole å gjøre. Flere av undersøkelsene gir imidlertid også opplysninger

om lekselesing. Før vi ser nærmere på resultater fra undersøkelser der lesing knyttet til skolearbeidet er holdt utenfor, vil jeg derfor først oppsummere resultater fra forskning om unges arbeid med hjemmelekser.

Lesing av lekser

Opplysningene om ungdoms leksevaner som vi finner i undersøkelsene jeg presenterte ovenfor, er noe sprikende. Data samlet inn i forbindelse med prosjektet Ung i Norge i 1992 forteller for eksempel at ungdomsskoleelever i gjennomsnitt brukte 1 time og 10 minutter per dag til lekser, og at jenter brukte noe mer tid enn gutter¹⁰. Andelen elever som gjorde lite lekser (en halvtime eller mindre daglig), økte fra det første til det siste året på ungdomsskolen. Blant elevene i avgangskullet svarte om lag sju prosent at de ikke gjorde lekser i det hele tatt (Wichstrøm 1993). I Bakken (1998) og i IEA-studien (Lundberg og Linnakylä 1993:58) finner vi ikke data om tidsbruk i minutter, men om hvor mange ganger ungdommene i løpet av uka før har gjort lekser, eller om hvor ofte de får lekser. Elleve prosent i Bakkens undersøkelse svarte at de ikke hadde gjort lekser i det hele tatt uka før, mens halvparten svarte at de hadde gjort lekser fem eller flere ganger. Gjennomsnittstallet var 4,1 gang i uka. Også her var jentene noe ivrigere lekselesere enn guttene. Undersøkelsen forteller dessuten at det vanligste stedet å gjøre lekser er hjemme, men at en del også gjør noe lekser på skolen. I IEA-studien svarte fjortenåringene at de i gjennomsnitt fikk lekser om lag én gang i uka¹¹. Dette svaret plasserte for øvrig Norge blant de landene der elevene bruker minst tid på hjemmelekser (Lundberg og Linnakylä 1993:58).

Selv om alle de nevnte undersøkelsene gir opplysninger om ungdom og lekser og således intenderer å beskrive den samme virkeligheten, finner vi altså uoverensstemmelser mellom resultatene. Hvilke av svarene som er mest pålitelige, er ikke umiddelbart så lett å avgjøre. Elevene har svart på spørsmål som er forskjellig formulert, svaralternativene har vært ulike, og det er også sammenhengen spørsmålene inngikk i på spørreskjemaene. I Bakken (1998) skulle elevene for eksempel selv anslå antall ganger de gjorde lekser uka før. I IEA-studien fikk elevene flere svaralternativer å velge blant. Bakkens undersøkelse omfatter videre tre årskull der fjortenåringene er

¹⁰ I gjennomsnitt brukte jentene 1 time og 20 minutter per dag, mens guttene brukte 1 time og 5 minutter.

¹¹ Det oppgitte gjennomsnittet for norske fjortenåringer er 1 på en skala der 0 betyr aldri og 1,5 betyr 1-2 ganger per uke.

de yngste, mens IEA-studien jo bare omfatter fjortenåringer osv. Slike forskjeller vanskeliggjør sammenlikning av resultatene. Dessuten må vi også her ta med i betraktning de feilkildene jeg var inne på i forrige delkapittel – altså at elevene må basere seg på hukommelsen sin, at det kan være vanskelig å anslå tidsbruk, og at det kan være en tendens til at de svarer slik de tror det forventes av dem. Det å gjøre lekser er blant de kravene ungdom er meget bevisst på at voksensamfunnet stiller til dem. I utgangspunktet skulle vi derfor tro at det lett kan skje overrapportering av tidsbruken fordi en del ønsker (gjærne ubevisst) å framstille egen innsats i et bedre lys enn de faktiske forhold skulle tilsi. Erfaringer fra en undersøkelse hvor det er foretatt en metodetriangulering, illustrerer vanskelighetene med å få pålitelige svar. I personlige intervju om lekselesing oppgav et utvalg elever at de brukte mindre tid på lekser enn det de samme angav som tidsbruk da de svarte på et skriftlig spørreskjema. Lærernes anslag over hvor lang tid de regnet med at elevene ville arbeide med leksene, lå mellom de to tallene fra elevene (Cole og Lunzer 1979).

Regner vi overrapportering som en vanlig feilkilde, er det først og fremst resultatene fra IEA-studien som framstår som vanskelige å forklare. At elever på ungdomstrinnet i gjennomsnitt bare skulle få lekser én gang i uka, må heller karakteriseres som en underrapportering¹². Tallene virker underlige også ut fra mine skjønnsmessige vurderinger, men det gjør for den saks skyld også resultatene fra Bakkens undersøkelse hvor altså halvparten sier at de gjør lekser fem dager eller mer i uka. Mitt inntrykk er nemlig at det på mange skoler lenge har vært vanlig praksis at man ikke gir lekser til mandager. Stemmet dette inntrykket, minner resultatet om overrapportering.

Hittil har jeg vært opptatt av lekser generelt, men egentlig er det jo den delen av leksetida som brukes på lesing, som er spesielt interessant i vår sammenheng. At lesing tradisjonelt har hatt en særlig plass i arbeidet med lekser, sier bruken av ordet *lekselesing* noe om, men ingen av de undersøkelsene av norske forhold som jeg har vist til ovenfor, gir egne opplysninger om hvor stor plass lesing har i arbeidet med hjemmelekser. Ut fra et allment kjennskap til ungdomstrinnet vil vi likevel kunne slå fast at arbeid med lekser på dette trinnet normalt inkluderer en eller annen leseaktivitet, men jeg kjenner ingen nye studier som oppgir nøyaktige tall for hvor lang tid elevene bruker på lesing, eller for hvor ofte de leser som del av leksene. To utenlandske studier

¹² I rapporten til Lundberg og Linnkylä er ikke det konkrete spørsmålet informantene har svart på, gjengitt, men resultatene presenteres under overskriften: "Frequency of Homework assignment". Siden tallet er så lavt, kan man lure på om det konkrete spørsmålet har vært avgrenset til lekser som krever lesing e.l., men det er altså ikke noe som tyder på det ut fra framstillingen i rapporten.

har tatt opp dette. Cole og Lunzer (1979) studerte lesingens plass i lekser hos 10-15 år gamle engelske skoleelever som presterte på eller over gjennomsnittet, og Nielsen (1997) studerte 14-15 år gamle ungdomsskoleelever i Danmark. Cole og Lunzer så på fagene engelsk, samfunnsfag, matematikk og naturfag. De fant ut at lesing utgjorde en vesentlig komponent i hjemmearbeidet, men at fagene stilte forskjellige krav. De fleste engelskleksene krevde lengre perioder med lesing, og det gjorde også en høy andel av leksene i samfunnsfag. Arbeidet med naturfag krevde noe mindre lesing, mens ungdommene leste minst i forbindelse med matematikkleksene. I undersøkelsen som Cole og Lunzers studie er en del av, sammenliknes lesing på skolen og i hjemmet. Mens den lesingen elevene møtte på skolen, var kjennetegnet ved at de fleste leseaktivitetene var korte og ikke i så stor grad innbød til studielesing (jf. 2), var det omtrent det motsatte som gjaldt for lekselesing. Hjemmet viste seg med andre ord å være en sentral arena for elevenes studielesing. Nielsen stilte i sin undersøkelse bare spørsmål om hvor ofte lesing var del av hjemmeleksene i danskfaget¹³. Om lag halvparten av elevene svarte én til to ganger per uke. Nielsens (1997:109) konklusjon er at det ikke ser ut til at ”det er læsestoffet, der fylder meget i hjemmearbeidet”. Denne undersøkelsen gir med andre ord et noe annet bildet enn Cole og Lunzers tjuve år eldre studie fra det britiske skolesystemet. Hvilken av disse resultatene som stemmer best overens med dagens norske forhold, er ikke så godt å si.

Jeg har vært inne på at de norske undersøkelsene viste at jenter generelt bruker mer tid på lekser enn gutter (Wichstrøm 1993, Bakken 1998). Elever fra språklige minoriteter skiller seg også ut på gruppenivå. De bruker gjennomgående mer tid på lekser enn de jevngamle ettspråklige klassekameratene sine. Dette er bekreftet i ungdomsundersøkelser fra Oslo (Øia 1993, 1998), i den nettopp nevnte danske undersøkelsen (Nielsen 1997) og i en svensk undersøkelse av fjortenåringers lesing (Taube og Fredriksson 1995).

Lesing som del av mediebruken i fritida

Ungdom mellom 13 og 15 år er en gruppe som daglig møter krav om lesing i skolesituasjonen. I tillegg må vi regne med at de fleste leser i alle fall noe i forbindelse med at de gjør lekser de fleste av ukas hverdager. Leseaktivitetene vi skal se nærmere på i dette avsnittet, er de som kommer i tillegg til den skolerelaterte lesingen. Som jeg

¹³ Undersøkelsen omfattet om lag 3000 danske og tospråklige elever i 8. og 9. klasse (nærmere bestemt 2064 danskspråklige og 835 tospråklige).

alt har vært inne på, er det som regel slik lesing som fanges inn av de store mediebruksundersøkelsene som Norsk mediebarometer. Når vi i tabell 1 nedenfor for eksempel ser at 24 % av ungdom mellom 13 og 15 år leser bøker en gjennomsnittsdag, dreier det seg altså om andre bøker enn dem som er knyttet til skolearbeidet. Alle tallene er fra Norsk mediebarometer for 1997.

**Tabell 1: Andel som bruker ulike medier en gjennomsnittsdag.
Alle tall fra Norsk mediebarometer for 1997 (Vaage 1998)**

	9-12	13-15	20-66 år*	Alle
Trykte medier:				
Aviser	42 %	69 %	84-93 %	84 %
Tegneserier	51 %	35 %	1-10 %	9 %
Bøker	27 %	24 %	15-19 %	17 %
Ukeblader	10 %	21 %	12-22 %	17 %
Tidsskrifter	4 %	8 %	11-20 %	15 %
Andre medier:				
Fjernsyn	94 %	96 %	73-87 %	84 %
Plate, kassett, cd	60 %	82 %	15-65 %	41 %
Radio	23 %	45 %	61-68 %	61 %
Hjemme-pc	22 %	31 %	5-16 %	13 %
Video	21 %	14 %	4-16 %	9 %
Tekst-tv	26 %	39 %	26-38 %	31 %
Internett	2 %	7 %	02-12 %	7 %

* I Vaage (1998) er aldersgruppa mellom 20 og 66 år delt inn i følgende grupper: 20-24 år, 25-34 år, 35-44 år, 45-54 år, 55-66 år. For å gi et inntrykk av hvor vanlig mediebruken er for den voksne yrkesaktive befolkningen, er det laveste og det høyeste prosenttallet for hver av disse gruppene oppgitt.

Tallene i tabell 1 viser at aviser er det mest leste trykte fritidsmediet blant ungdomstrinnselevne. Mens om lag to tredjedeler leser aviser en gjennomsnittsdag, er det bare om lag en fjerdedel som leser andre bøker enn skolebøker. Sammenliknet med den yngste aldersgruppa leser flere ungdommer aviser, ukeblader og tidsskrifter, mens færre leser tegneserier og noen færre bøker. Dette er en utvikling som peker mot voksne lesevaner, men 13- til 15-åringene leser fortsatt mer bøker og tegneserier enn de voksne og ennå mindre aviser og tidsskrifter.

Tabell 1 forteller også at når det gjelder alle de andre mediene enn de trykte, er det registrert flere brukere blant ungdomstrinnselevne enn blant den yngre aldersgruppa. Sammenliknet med den voksne yrkesaktive befolkningen kan vi videre legge merke til at det er langt vanligere for ungdom enn for voksne å lytte til musikk og bruke hjemme-pc. De unge ser også mer på tv, men de lytter mindre på radio.

Hvis vi utvider tidsrommet det spørres etter, fra dagen før til uka før, vokser andelen som har lest bøker, tegneserier og ukeblader kraftig. Det ser vi i tabell 2 der data fra Norsk mediebarometer er supplert med data fra Solheim og Tønnessen (1999). Den sistnevnte undersøkelsen omfatter, som jeg tidligere har gjort rede for, et betydelig større antall ungdommer, men bare elever i niende klasse.

Tabell 2: Andel unge som har brukt trykte medier en gjennomsnittsdag, en gjennomsnittlig uke (jf. Vaage 1998¹⁴) og i løpet av foregående uke (jf. Solheim og Tønnessen 1999)

	Bøker	Tegneserier	Ukeblader
En gjennomsnittsdag	24 %	35 %	21 %
En gjennomsnittlig uke	45 %	69 %	54 %
I løpet av foregående uke	45 %	77 %	73 %

Jeg kan ikke forklare forskjellene mellom de to tallene for ukentlig lesing av tegneserier og ukeblader. Det viktigste i denne sammenhengen er imidlertid at vi i begge undersøkelsene kan registrere en økning i andelen brukere. Omtrent dobbelt så mange blir registrert som boklesere, lesere av tegneserier og ukeblader når tidsperioden utvides fra dagen før til uka før. For en god del ungdommer representerer bøker, tegneserier og ukeblader med andre ord lesestoff de bruker jevnlig, men ikke daglig.

Konsentrerer vi oss om boklesing og vrir på tallene i tabell 2, kan vi slå fast at 76 % av ungdomstrinnselevne en gjennomsnittsdag ikke leser i andre bøker enn det skolen måtte ha krevd av dem. Utvider vi tidsperioden til en uke, synker andelen ikke-boklesere til 55 %. Selv om det altså er en god del i denne aldersgruppa som ikke leser bøker i fritida, er det likevel flere boklesere i de yngste aldersgruppene enn i befolkningen ellers. Vi finner imidlertid store kjønnsforskjeller – særlig er det de unge guttene som svikter boka (mer om dette nedenfor).

Norsk mediebarometer opererer med 5 timer og 17 minutter som samlet tid for nordmenns mediebruk en gjennomsnittsdag. I omtrent én av disse drøye fem timene (nærmere bestemt 57 minutter) leste vi trykte medier. Den samme undersøkelsen slår fast at nordmenn flest brukte mindre tid på lesing av trykte medier i 1997 enn på begynnelsen av 1990-tallet. I 1991 var det tilsvarende tallet nemlig 70 minutter. Fra

¹⁴ I undersøkelsen som ligger til grunn for Norsk mediebarometer, får informantene spørsmål om de har brukt ulike medier dagen før. Intervjuene er fordelt på de ulike ukedagene og derfor snakker man i oppsummeringen av resultatene om mediebruk på en gjennomsnittsdag (Vaage 1998). Rapporten inneholder også en oversikt over mediebruk en gjennomsnittlig uke (tabell 45) som også er brukt her.

1991 til 1997 snakker vi om 19 % mindre tid brukt på trykte medier. Det karakteriseres som en tydelig nedgang (Vaage 1998:9). For unge mellom 9 og 15 år finner vi en enda større prosentvis reduksjon. I 1997 brukte denne aldersgruppa i gjennomsnitt 35 minutter daglig til fritidslesing mot 46 minutter i 1991, dvs. 24 % mindre tid i 1997.

Skiller vi ut tallene for de mellom 13 og 15 år, finner vi at disse ungdomstrinnselevne brukte 40 minutter på trykte medier en gjennomsnittsdag i 1997. Samtidig ser vi av tabell 3 at de brukte fire ganger så mye tid på fjernsyn og video (160 minutter). De har videre oppgitt at de brukte 55 minutter på musikk, 34 minutter på radio og 27 minutter på hjemme-pc. Vi får altså tydelig slått fast at lesing av trykte medier bare utgjør en liten del av denne aldersgruppas daglige mediebruk i fritida.

Tabell 3: Antall minutter brukt på ulike medier en gjennomsnittsdag 1997.
Alle tall fra Norsk mediebarometer for 1997 (Vaage 1998).

	9-12	13-15	35-44 år	Alle
Trykte medier:				
Aviser	6 min	12 min	40 min	36 min
Tegneserier	13 min	10 min	1 min	2 min
Bøker	11 min	10 min	9 min	10 min
Ukeblader	2 min	6 min	5 min	5 min
Tidsskrifter	1 min	2 min	5 min	4 min
Sum trykte medier	33 min	40 min	60 min	57 min
Andre medier:				
Fjernsyn	109 min	150 min	108 min	119 min
Plate, kassett, cd	28 min	55 min	29 min	36 min
Radio	9 min	34 min	92 min	87 min
Hjemme-pc	10 min	27 min	14 min	12 min
Video	15 min	10 min	7 min	6 min
Sum trykte medier og andre medier	204 min	316 min	310 min	317 min

Tall fra IEA-studien viser at norske fjortenåringler leser minst i Norden, og at variasjonen i hvor ofte fjortenåringene leser på fritida, er langt større i Norge enn i de fleste andre land som var med i undersøkelsen (Tønnessen 1995).

Lesing av bøker og andre trykte tekster

Når det gjelder trykte medier, kom det fram i tabell 3 at ungdommene bruker mest tid på aviser (12 minutter), tett fulgt av tegneserier og bøker (hver med 10 minutter).

Videre bruker de fem minutter på ukeblader og to minutter på tidsskrifter. Også når innfallsvinkelen er hvor mye tid ungdom bruker på de ulike mediene, kjenntegnes med andre ord 13- til 15-åringene ved økt interesse for typiske voksensjangrer som aviser, ukeblader og tidsskrifter og ved dalende interesse for tegneserier – den yngste aldersgruppas foretrukne trykte medium. Den voksne yrkesaktive delen av befolkningen bruker noe mer fritid enn ungdom på trykte medier. Det skyldes først og fremst at voksne bruker mer tid på avislesing. I tabell 3 finner vi tall som gjelder voksne mellom 35 og 44 år – en aldersgruppe som utgjør en typisk foreldregenerasjon for 13- til 15-åringene. Som vi ser, bruker voksne i denne aldersgruppa 40 minutter på daglig avislesing mot altså tenåringenes 12 minutter.

Ut fra tallene i tabell 1 og 3 kan vi konstatere at aviser er det trykte mediet som daglig leses av flest nordmenn, og som nordmenn også i gjennomsnitt bruker mest fritid på. Voksne bruker om lag fire ganger så lang tid på aviser som bøker, mens ungdom bare bruker noe mer tid på aviser. Tallene i tabell 3 forteller oss også at nordmenn flest setter av relativt lite tid til bøker, og at tid satt av til boklesing synker med alderen. Tid til bøker utgjør en tredjedel av den totale tida brukt på trykte medier for dem mellom 9 og 12 år, en fjerdedel av tida for dem mellom 13 og 15 år, og bare 15 % av tida for dem mellom 35 og 44 år. Ut fra dette kan vi slå fast at boka har en mer sentral plass i fritidslesingen til barn og unge enn til voksne, men også når det gjelder barn og unge, kan den offentlige statistikken fortelle om en svekket interesse for boka. Jeg har alt trukket fram tall som viser nedgang i tid brukt på trykte medier generelt fra 1991 til 1997. Vi finner en tilsvarende nedgang hvis vi ser på andelen nordmenn som oppgir å ha lest i en bok en gjennomsnittsdag. I 1991 var det 24 % av befolkningen, mens det i 1997 bare var 17 % . De tilsvarende tallene for den yngste aldersgruppa (dvs. 9-15 år) var 31 % i 1991 og 26 % i 1997 (Vaage 1998).

Mange har prøvd å forklare den registrerte nedgangen i boklesing. Rudlang (1998), som særlig er opptatt av unges lesing, drøfter ulike mulige årsaker. En sentral forklaringsmodell har vært at boka taper i konkurranse med andre fritidsaktiviteter. Rudlang ser nærmere på forskning om bokas forhold til tv, pc og andre mulige fritidsaktiviteter, men hun finner ikke noen annen syssel som kan pekes ut som entydig syndebukk. Rudlang trekker videre fram to andre mulige forklaringer. Den første av disse tar utgangspunkt i at unge bruker mediene til å signalisere livsstil, og at forskjellige trender i miljøene derfor kan resultere i ulike grunner til at ungdom ikke lenger leser så mye bøker som før. Hvis årsakene er forskjellige i ulike grupper, fanges

de ikke opp av de store landsomfattende undersøkelsene. Den siste mulige forklaringen Rudlang peker på, er endringer i barns sosialiseringprosesser de siste tjue årene (f.eks. i foreldrenes holdninger til mediebruk). Rudlang oppsummerer på denne måten:

Konklusjonen er at vi rett og slett ikke kjenner de underliggende årsakene til at færre leser bøker. Årsakene er komplekse og vanskelige å fange opp i empiriske, statistiske undersøkelser. [...] Det er ikke én, men mange forskjellige forklaringer på nedgangen i boklesing. (Rudlang 1998:32)

Lesing av elektroniske tekster

Statistikken over bruken av trykte medier fanger inn det vi gjerne oppfatter som mer typiske leseaktiviteter – først og fremst å lese en bok, men også for eksempel å lese et ukeblad. Disse leseaktivitetene oppfattes som typiske blant annet fordi slik lesing har lange røtter, og fordi lesing er hovedaktiviteten. Den raske veksten i utbredelsen av elektroniske medier har brakt med seg en ny type lesestoff – som for eksempel tekstede filmer, tekst-tv og ulike typer internett-tekster. Tekster som leses i et elektronisk medium, vil jeg her omtale som elektroniske tekster.

Å karakterisere elektroniske tekster som lesestoff innebærer at vi framhever at når vi ser tv-programmer eller filmer som er tekstet, leser vi samtidig som vi ser på fjernsyn eller er på kino. Denne typen lesing er vi oss imidlertid vanligvis ikke bevisst, og det er derfor naturlig å karakterisere den som sekundær (jf. Barton og Hamiltons inndeling). Spør noen oss hva vi holder på med i slike situasjoner, vil vi med andre ord svare at vi ser på tv, og ikke at vi leser. I teorien kunne man tenke seg at vi skulle kunne velge å se for eksempel utenlandske filmer uten å lese den norske teksten, men erfaringsmessig er det slik at når man først har lært å lese raskt nok, så leser man slik tekst automatisk. Dette har også støtte i forskning. Både Gottlieb (1994) og Lomheim (1998) omtaler lesing av tv-teksting som en slags tvangslesing. Lomheim (1998:60-61) skriver at ”til og med dei som kan framandspråket fullt ut, også les tekstene. Auget vert alltid drege mot teksta, så difor er det slik at viss det er tekster på ein film, vil *alle* lesa”.

En viktig forskjellen mellom å lese en trykt tekst og tekstingen i et tv-program eller en film, er at tv- eller film-teksten er flyktig. Det innebærer at leseren ikke selv kan bestemme lesetempoet, men må tilpasse seg programmets rytme. Verken Gottlieb eller Lomheim, som begge har forsket på tv-teksting, viser til undersøkelser av hastighet

ved lesing av denne typen tekster. Ved arbeidet med teksting har det imidlertid vært vanlig at man har ønsket å få med flest mulig seere, og i den forbindelse er det seernes lesetempo det tas hensyn til. En tommelfingerregel for hvor lenge tekstlinjene skal bli stående på skjermen, har for eksempel vært ti tegn i sekundet. En tekst på to linjer med ca. 60 tegn (dvs. to fulle tekstlinjer) bør med andre ord stå i seks sekunder. Regner man med at hvert ord i gjennomsnitt består av fem tegn, tilsvarer denne regelen om hvor lenge tekster skal bli stående, en lesehastighet på rundt 120 ord i minuttet (jf. Gootlieb 1994:102). Lomheim (1998:26) skriver følgende om NRKs tekstingspraksis: ”Det har vore sagt at den sjåaren ein [...] tenkjer seg, er ein 65-årig mann med grunnskoleutdanning (gamal folkeskole)”. I en dansk undersøkelse fra 1990 var det bare 4 % som svarte at det kan være vanskelig å lese undertekster i tv (referert i Gottlieb 1994:119). Samtidig er det ikke slik at det er seernes leseferdigheter som alene avgjør hvor lenge en tekstlinje blir stående på skjermen. Lomheim fant for eksempel i sin studie at tempoet i filmenes muntlige dialog var meget avgjørende for enkelttekstenes eksponeringstid. Likevel mener jeg det trolig vil være få ungdomstrinns elever som vil lese for langsomt til å få med seg tekstingen på tv etter en slik praksis det her er gjort rede for. Vi må derfor kunne regne med at når denne aldersgruppa ser tekstede programmer, leser de samtidig teksten. Men hvor ofte ser de slike programmer?

Om lag halvparten av NRKs fjernsynsprogrammer er tekstet (Lomheim 1998). Studier av unges fjernsynsvaner viser imidlertid at det ikke er NRK, men TV3, TV Norge og TV2 som er yndlingskanalene.¹⁵ Kanalvalget henger sammen med at de unges favorittprogrammer er utenlandske serier. Denne typen programmer er ikke bare de kommersielle kanalenes spesialitet, men kanalene sender også en del av disse programmene på ettermiddagstid – som er en populær tv-tid for ungdom (Hake 1998). Utenlandske serier er, i de kanalene det her er tale om, en programtype som er tekstet. Med andre ord må vi kunne regne med at en betydelig andel av den tida ungdom bruker på å se tv (dvs. 150 minutter en gjennomsnittsdag i 1997, jf. tabell 3), er tid hvor de samtidig også leser tekst. Også Nielsens undersøkelse fra Danmark bekrefter at vi må regne fjernsynstekster som vanlig lesestoff for skandinavisk ungdom: De aller fleste fjorten- og femtenåringene svarte at de så tekstede programmer alltid eller ofte (Nielsen 1997).¹⁶

¹⁵ I 1996 brukte 12- til 19-åringene 73 % av seertiden sin til å se andre kanaler enn NRK, ifølge Hake (1998).

¹⁶ 41 % svarte at de alltid så programmer som var tekstet, 46 % svarte ofte og 11 % en gang i mellom (Nielsen 1997:80).

Video og kino er to andre medier der ungdom kan møte tekstede filmer, og statistikken kan fortelle oss at ungdom er de mest ivrige brukerne av begge disse mediene. I gjennomsnitt oppgav aldersgruppa 9–15 år at de hadde vært fem ganger på kino i løpet av det siste året (Vaage 1998). Når vi da føyer til at de mest sette filmene er utenlandske, vet vi at ungdom også her møter tekstede filmer.¹⁷ Det gjør ungdom også når de ser video, for det er kjøpe- og leievideo de da ser mest på, og også her er det utenlandske filmer som utgjør det store markedet.

Lomheim (1998:1) har regnet ut at en time tekstet tv svarer til om lag 30 sider løpende tekst. Hvis ungdom ser tekstede programmer halvparten av tida de ser på tv og video, leser de fjernsynstekster en time og tjue minutter hver dag. Det skulle altså ifølge Lomheims regnestykke svare til om lag 40 sider løpende tekst. Hvis bare 25 % av den daglige fjernsyns- og videotida til unge brukes på tekstede programmer, svarer det til 40 minutter eller 20 sider. I løpet av en uke har ungdommene i det siste regnestykket lest en tekstmengde på fjernsyn og video som svarer til 140 sider. Det svarer igjen til en middels stor ungdomsroman. Det er med andre ord ganske store tekstmengder vi her snakker om. Det er derfor også forståelig at Lomheim (1998:1) omtaler fjernsynstekster som våre mest leste tekster ved siden av aviser, og at Gottlieb (1994:153) karakteriserer tv-tekster som de mest leste oversettelsene i Danmark.

Norsk fjernsyn åpner også muligheten for en annen type lesing av elektroniske tekster, nemlig tekst-tv. Ifølge Norsk mediebarometer for 1997 hadde 86 % av 13- til 15-åringene tilgang til tekst-tv, mens det var 39 % av dem som sa at de hadde brukt mediet en gjennomsnittsdag. Denne aldersgruppa er faktisk den der flest oppgir å ha brukt mediet. Gjennomsnittstallene for alle aldersgruppene var 31 % (Vaage 1998:64). Tekst-tv som medium er ensidig basert på å utnytte folks leseferdigheter. Jeg kjenner ikke til tall for hvor lang tid ungdom bruker på slik lesing eller hva de leser, men Høst (1998:123) refererer en undersøkelse av NRKs sider fra 1996 som kan fortelle noe om den allmenne bruken. Ifølge denne undersøkelsen var de korte nyhetssidene, nyheter om sport og spill, værsidene og programoversikten de mest leste sidene.

Den tredje typen elektroniske tekster som jeg nevnte innledningsvis, var tekster vi kan lese via pc-skjermen. Hvor mye lesing vi utfører foran skjermen, og hva slags lesing

¹⁷ Bare én av de ti mest sette filmene på norske kinoer i 1998 var norsk (jf. hjemmesiden til film&kino 31.1.2000 URL-adresse: <http://www.filmweb.no/filmogkino/include/filmtopp.pdf>).

det her er snakk om, er selvsagt avhengig av hva man bruker maskinen til. Tekstbehandling og bruk av Internett krever lesing, og det gjør også en del dataspill. Vi har ikke klare tall for hvor mye tid som brukes til lesing av denne typen tekster, men vi vet at norske familiers tilgang til tekster av dette slaget er atskillig bedre i dag enn for bare noen få år siden. I løpet av 90-tallet har nemlig stadig flere norske hjem kjøpt pc-er. I 1998 opplyste 81 % av ungdom mellom tretten og femten at de hadde tilgang til pc hjemme, men bare 39 % hadde tilgang til Internett. En gjennomsnittlig uke hadde 63 % brukt hjemme-pc-en, 45 % hadde brukt pc på skolen og 38 % hadde brukt Internett. En gjennomsnittsdag var det imidlertid bare 12 % som sa de hadde vært på nettet (Vaage 1999).

Forskjeller i lesevaner

Kjønnsforskjeller

Så langt er det aldersforskjeller i lesevaner jeg har vært opptatt av. Unges lesevaner er beskrevet gjennom sammenlikning med vanene til yngre barn og vanene til voksne. I alle aldersgrupper skjuler gjennomsnittstallene kjønnsforskjeller. Kvinner leser mer enn menn, og kvinner og menn foretrekker forskjellig lesestoff (se f.eks. Roaldsø 1995, Rudlang 1998, Vaage 1998 og 1999). Flere kvinner enn menn oppgir for eksempel at de en gjennomsnittsdag har lest bøker og ukeblader, mens flere menn har lest aviser, tidsskrifter og tegneserier. Flere kvinner enn menn har videre lest skjønnlitteratur. Menn på sin side har større tendens til å lese bøker om politiske eller andre samfunnsfaglige emner og om naturforhold. Når det gjelder elektroniske medier som gir muligheter for lesing, opplyser flere menn enn kvinner at de har sett video, flere har brukt tekst-tv og hjemme-pc, og flere har brukt Internett. Omtrent like mange kvinner som menn har imidlertid sett tv (jf. Vaage 1998, 1999).

Kjønnsforskjeller i lesevaner bekreftes også i undersøkelsen Ung i Norge. Øia (1994:61) konkluderer: "Forskjellene mellom gutter og jenter når det gjelder lesevaner, er betydelige". Jentene leste flere bøker og gikk oftere på biblioteket, mens guttene på sin side leste mer aviser og tegneserier. Når det gjelder boklesing, svarte 62 % av jentene at de hadde lest en bok uka før, mens det tilsvarende tallet for guttene var 39 %. Også data fra den nyere Ungdomsundersøkelsen i Oslo bekrefter kjønnsforskjeller i boklesing (Øia 1998).

Rudlang (1998) utforsker dette nærmere i artikkelen ”Bøker mest for jenter” hvor hun blant annet leter etter de første sporene av kjønnsforskjeller i den offentlige statistikken. Fra 1980 finner hun det dokumentert at norske kvinner leser mer enn norske menn, mens det for eksempel ikke kan spores en slik kjønnsforskjell ti år tidligere. Kjønnsforskjeller i boklesing spesielt er dokumentert fra 1987. I dag finner vi de ivrigste bokleserne blant de yngste jentene (9-15 år). Det er omtrent dobbelt så mange jenter som gutter i denne aldersgruppa som oppgir at de leser bøker en gjennomsnittsdag, jf. tabellen nedenfor. Tabellen viser også at kvinner er ivrigere boklesere enn menn i alle aldersgrupper unntatt den eldste, der dobbelt så mange menn som kvinner leser bøker.

Tabell 4: Andel kvinner og menn som har lest i en bok en gjennomsnittsdag. Alle tall fra Norsk mediebarometer for 1997 (Vaage 1998).

	9-15	16-24	25-44	45-66	67-79	Alle
Kvinner	35 %	23 %	21 %	17 %	13 %	21 %
Menn	18 %	10 %	12 %	13 %	26 %	14 %

Kjønnsforskjeller i lesevaner er ikke unike for den norske virkeligheten, men typiske for dagens situasjonen i mange land (se Guthrie og Greaney 1991, Elley 1992, Rudlang 1998, Knulst og Kraaykamp 1998). I en kvalitativ studie av kvinner og menns faktiske bruk av skriftspråket i hverdagen konkluderer imidlertid Barton og Hamilton (1998:176) med at selv om de finner bekreftet en del av de vanlige forestillingene om kjønnsforskjeller (f.eks. at flere menn enn kvinner begrunner sin lesing ved at de søker informasjon, og at flere kvinner enn menn begrunner sin lesing med at de vil slappe av eller forsvinne inn i en annen verden), finner de samtidig atskillig større variasjon blant enkeltmenneskene de studerer, enn man skulle forvente ut fra disse generelle trendene. At beskrivelser av gjennomsnittskvinnen og gjennomsnittsmannen skjuler variasjon, er selvsagt ikke overraskende, men det er ofte lett å glemme når man oppsummerer det som oppfattes som tydelige mønstre basert på kvantitative data. I Norsk mediebarometer finner vi en type data som jeg ennå ikke har trukket fram, men som kan brukes til å nyansere bildet av kjønnsforskjellene i ungdoms lesing. I tillegg til å oppgi hvor mange minutter jenter og gutter i alderen 9-15 år bruker på ulike medier, finner vi nemlig også tall som viser hvor mange minutter de faktiske brukerne av mediet sa at de benyttet seg av det aktuelle mediet. Mens gjennomsnittstallene for hele utvalget forteller oss at jenter i alderen 9-15 år bruker mer enn dobbelt så mye tid på boklesing en gjennomsnittsdag som gutter (dvs. 15 minutter mot 7 minutter), forsvinner nesten kjønnsforskjellen når vi ser nærmere på hvor mange minutter per dag boklesere av begge kjønn bruker på å lese: De boklesende jentene bruker 42 minutter,

mens de boklesende guttene bruker 39 minutter (Vaage 1998:35). Den store forskjellen går med andre ord innad i guttegruppa mellom de 18 % guttene som leser bøker, og de 72 % som ikke er boklesere en gjennomsnittsdag.

Tabell 5: Antall minutter boklesere bruker på å lese bøker en gjennomsnittsdag. Alle tall fra Norsk mediebarometer for 1997 (Vaage 1998).

	9–15	16–24	25–44	45–66	67–79	Alle
Boklesende kvinner	42 min	56 min	56 min	70 min	-	60 min
Boklesende menn	39 min	-	47 min	45 min	87 min	54 min

Det er satt fram ulike forslag til forklaringer på den kjønnsforskjellen vi ser i lesevaner. Et forhold som gjelder barn og unge spesielt, er den høye andelen kvinner i det pedagogiske personalet. Elley (1992) og Tønnessen (1995) peker på at dette kan bidra til at jenter i sterkere grad enn gutter utvikler positive holdninger til lesing fordi de lettere identifiserer seg med de kvinnelige lærerne. Knulst og Kraaykamp (1998) er opptatt av den allmenne utviklingen av kjønnsforskjeller i lesing i Nederland. Mens menn (fra 12 år og oppover) leste mer enn kvinner i 1955, var situasjonen motsatt i 1995. Denne utviklingen forklarer de to forskerne blant annet med at menn på 50-tallet hadde en klarere grense mellom arbeid og fritid, og at dette er en situasjon som ser ut til å begunstige lesing sammenliknet med dagens situasjon der menn bruker mer tid på hjemmearbeid og samvær med barn. Samtidig påvirker flere forhold nedgangen i boklesing generelt. Knulst og Kraaykamp diskuterer både det sterkt økede tilbudet av fritidsaktiviteter (blant annet tv-tilbud) og den store økningen i lesestoff som ifølge dem kan bidra til en slags informasjonsflom ("information overload").

Rudlang (1998) peker i sin artikkel på at det som omtales som feminiseringen av det lesende publikum, ikke skyldes endret atferd blant jentene, men blant guttene. "Jentenes dominans skyldes ikke at jenter leser mer, men at gutter leser mindre", skriver hun. Både hun og Øia (1998) stiller spørsmålet om hva vi egentlig skal betrakte som mest bekymringsfullt – at gutter leser lite bøker eller at jenter bruker pc-en lite.

Forskjeller i hjemmebakgrunn

I den norske delen av IEA-studien fra 1990–91 fant man ingen signifikant sammenheng mellom sosiøkonomisk status i hjemmet og barnas leseaktivitet

(Tønnessen 1995). Tønnessen forklarer dette med at den gjennomsnittlige levestandarden i Norge er så høy at vi sannsynligvis har passert den terskelen som eventuelt kan gi slike utslag. I lesesosiologiske studier brukes ofte antall bøker i hjemmet som en indikator på foreldrenes utdanningsnivå og sosioøkonomiske status (jf. Øia 1993:44).

Opplysninger om antallet bøker i hjemmet er brukt som en variabel i flere av de undersøkelsene jeg har presentert i denne artikkelen. Når barn og unge skal anslå hvor mange bøker familien har, møter vi selvsagt på de samme metodiske vanskene som vi alt har vært inne på for undersøkelser av mediebruk generelt – nemlig at det må regnes som vanskelig å gi realistiske anslag, og at en grunn til overrapportering kan være at det kan knyttes en viss status til det å ha bøker. I de norske undersøkelsene jeg kjenner til, har det vært brukt ulike skalaer når informantene har blitt bedt om å krysse av for hvor mange bøker familien har. I IEA-studien var det maksimale antallet det kunne krysses av for, ”mer enn 200 bøker”, mens det høyeste antallet i Ung i Norge (Øia 1994:67) og i Ungdomsundersøkelsen i Oslo (Øia 1998) var ”mer enn 1000 bøker”. Med så ulike skalaer må resultatene bli forskjellige. Det kan heller ikke ansees som noen lett oppgave å anslå antallet bøker i hjemmet – i alle fall ikke hvis vi regner med at det finnes forholdsvis mange bøker der. For å skaffe oss et inntrykk av hvilke mengder vi snakker om, kan vi regne om antallet bøker til antall hyllelengder. Det er ikke uproblematisk, for bøker har ulik tykkelse og bokhyllelengder varierer også. Det er imidlertid ikke så uvanlig at en bokhyllelengde er på 80 centimeter. Jeg telte opp 30 slike hyllelengder som var fulle av bøker i ulik tykkelse. Det gjennomsnittlige antall bøker per lengde var 40¹⁸. Det betyr at 200 bøker tilsvarer om lag fem fulle hyllelengder, mens 1000 bøker svarer til om lag 25 slike lengder – eller litt mer enn fire fulle bokhyller med seks hyller i hver.

Øia dokumenterer i begge undersøkelsene sine en sammenheng mellom boklesevaner og bokmengde i hjemmet. Resultatene fra Ung i Norge viser en nesten lineær sammenheng. De som har mange bøker (flere enn 1000), leser bøker mer enn tre ganger så ofte som de med få (mindre enn 20) eller ingen bøker hjemme (Øia 1994:67). Fra Ungdomsundersøkelsen i Oslo rapporterer Øia at 20 % av ungdommen med norsk eller vestlig innvandrerbakgrunn sier de har 1000 eller flere bøker hjemme, mens bare rundt 5 % av innvandrere fra Asia, Afrika, Amerika og Latin-Amerika

¹⁸ Ingen av disse hyllene inneholdt serier av ekstra tjukke bøker. Antall bøker i en hyllelengde fylt med bøker tilsvarende enkeltbindene i Kunnskapsforlagets store norske leksikon vil være 15–16.

oppgir at de har det. Mens 16 % av de norskspråklige ungdommene har krysset av for at de har færre enn hundre bøker i hjemmet, er dette den vanligste situasjonen for alle de ikke-vestlige innvandrergруппene (mellom 58 og 67 % har svart færre enn 100 bøker).

Forskjeller i språkbakgrunn

Innvandrere er ikke skilt ut som egen gruppe i den undersøkelsen jeg har hentet de fleste dataene fra til denne artikkelen, nemlig Norsk mediebarometer. Noen av de andre studiene gir oss imidlertid informasjon om innvandrerungdoms lesevaner og lese miljø sammenliknet med vanene og miljøet til ungdom med norsk familiebakgrunn (Øia 1993, 1998) eller med tilsvarende svensk eller dansk bakgrunn (Taube og Fredriksson 1995, Nielsen 1997). Ut fra disse studiene kan vi tegne følgende typiske bilde: I hjemmene til innvandrerungdom finner vi færre bøker og aviser enn i hjemmene til ungdom med majoritetsbakgrunn. Innvandrerungdom bruker mer tid på lekser, de får oftere spørsmål om lekser eller lesing fra foreldrene, men samtidig har de gjennomgående mindre anledning til å få hjelp med skolearbeid hjemme. Innvandrerungdommen går oftere på biblioteket, men de leser likevel ikke flere bøker. Også aviser og tegneserier leser de sjeldnere. Bare i undersøkelsen til Nielsen (1997:74) kommenteres boklån direkte. Nielsen finner at tospråklig ungdom noe oftere enn jevngamle danske låner bøker, men han vil ikke karakterisere noen av gruppene som ”hyppige fritidslæsere”. Han skriver at det på dette punktet er flere likheter enn forskjeller mellom gruppene.

Lesevaner og leseferdigheter

Det er lett å tenke seg at det er en sammenheng mellom leseferdigheter og lesevaner – at den som leser mye, er bedre til å lese enn den som leser lite. Ofte siterte lesepedagogiske slagord som ”man lærer å lese ved å lese” bidrar til etableringen av en slik grunnoppfatning. Vi finner også en generell støtte for utsagnet i forskningsoppsummeringer som Guthrie og Greaney (1991:86), som formulerer seg slik: ”A positive relationship between amount of leisure reading and reading achievement has been reported in a number of studies”. Nyere skandinavisk forskning gir grunnlag for å modifisere utsagnet. Det ser ut som sammenhengen mellom leseferdigheter og lesevaner først og fremst gjelder barn i en viss leseutviklingsfase og

dessuten lesing av en viss karakter. At en antatt positiv sammenhengen mellom vaner og ferdigheter kan stemme bedre for elever i noen aldersgrupper enn andre, finner vi belegg for i den norske delen av IEA-studien fra 1990-91 (Tønnessen 1995). Her fant man en korrelasjon mellom lesevaner i fritida og leseferdigheter til niåringene, men ikke til fjortenåringene. Tønnessens forklarer resultatet for fjortenåringene slik:

Dette kan bety at de fleste på dette alderstrinnet har passert en terskelverdi. Dette synes både å innebære at økning i leseaktiviteten ikke gir særlig økning i leseferdigheten, og at økning i leseferdigheten ikke gir særlig økning i leseaktiviteten. (Tønnessen 1995:24)

Resultatet for fjortenåringene støttes av Nielsens undersøkelse av danske 8. klassingers lesing. Nielsen (1997) finner ingen signifikante sammenhenger mellom leseaktiviteter og resultater på en prøve av lesing av fagstoff – verken for de danskspråklige eller for de tospråklige fjortenåringene.

Ser vi nærmere på kjønnsforskjeller, finner vi at det er et vanlig resultat at jenter ikke bare leser mer enn gutter, men at de også skårer bedre på leseferdighetsprøver. Resultatene fra IEA-studien illustrerer at det ikke er så lett å koble opplysninger som dette i et årsak-virkning-forhold. Her fant man nemlig relativt stor kjønnsforskjell i leseferdigheten til norske niåringer, mens kjønnsforskjellen nesten var borte hos fjortenåringene (Tønnessen 1993, 1995). Med hensyn til lesevaner viste det seg imidlertid at det var små forskjeller mellom jenter og gutter på begge alderstrinnene (Tønnessen 1995).

I Solheim og Tønnessens (1999) studie av leseferdigheter og lesevaner på 9. klassesetrinn fant man signifikante forskjeller mellom jenter og gutter når det gjaldt leseferdighet, men de to forskerne diskuterer ikke dette resultatet opp mot data om informantenes lesevaner. I rapporten er heller ikke opplysningene om lesevaner splittet opp på kjønn, men Solheim og Tønnessen foretar en annen analyse av dataene som er interessant i diskusjonen om forholdet mellom ferdigheter og vaner. De skiller ut de 10 % av elevene som har den høyeste skåren på kartleggingsprøva, og de 10 % som har den laveste skåren, og sammenlikner dem med hensyn til lesevaner. Som vi ser av tabell 6 kan vi slå fast at vi finner forskjeller i lesevaner mellom de to gruppene. En større andel av dem som gjør det godt på kartleggingsprøva, leser bøker, tegneserier og ukeblader enn dem som presterer svakt på den samme prøva. Vi kan likevel legge

merke til at hele 27 %, eller noe mer enn en fjerdedel, av de dårligste leserne faktisk er boklesere, mens en tredjedel av de beste leserne (33 %) ikke er det. Solheim og Tønnessen drøfter ikke dette inngående, men de peker på et viktig resultat som framkommer når de sammenlikner disse tallene med tall fra en studie de tidligere har gjort av andreklassingers lesing. Sammenlikningen viser at andelen svake lesere som oppgir å ha lest en bok uka før, er halvert fra 2. klasse til 9. klasse.

Tabell 6: Andel med høy og lav skåre som leste forskjellig lesestoff i fritida siste uke. Tallene er fra Solheim og Tønnessen (1999).

	Andel som leste i fritida siste uke		
	Bok	Tegneserie	Ukeblad
De 10% med høyest skåre	67 %	81 %	78 %
De 10% med lavest skåre	27 %	66 %	55 %

Resultatene fra en undersøkelse av voksne danskers leseferdigheter (Elbro m.fl. 1991) er sentrale for diskusjonen av hva slags lesing som er viktig når vi snakker om at det er en sammenheng mellom lesevaner og leseferdigheter. I denne studien ble leseferdighetene og lesevanene til et representativt utvalg voksne dansker mellom 18 og 67 år studert. Blant de faktorene som viste seg å ha sammenheng med hvor godt informantene greide å lese et sett tekster fra hverdagslivet, var tidligere skolegang, alder og daglig lesing i forbindelse med jobb eller utdanning. Når det gjelder det informantenes ellers leste i hverdagen, fant man riktignok at det var flere svake lesere som sjelden eller aldri leste aviser, og videre at det kunne se ut som om de som daglig leser skjønnlitteratur, har færre lesevanskeligheter enn andre, men ingen av disse forskjellene viste seg å være statistisk signifikante. Den form for daglig lesing som viste seg å henge sammen med leseferdighetene, var, som nevnt ovenfor, lesing i forbindelse med jobb eller utdanning. Når forskerne reflekterer over hvorfor akkurat denne lesingen er utslagsgivende, er det først og fremst den forpliktende karakteren denne lesingen har, de er opptatt av. De skriver:

Disse resultatene tyder på, at den daglige læsning skal have en forpliktende karakter. Det er ikke nok, at man sitter med tekster foran sig; der skal også være uomgangelige krav til udbyttet. Hvis teksten på jobbet bliver vanskelig, kan man ikke bare lægge den væk og vælge en anden lettere tekst. Det kan man med avisen og mange andre valgfri tekster i fritiden. (Elbro m.fl. 1991:131).

Resultatene fra denne danske undersøkelsen understreker hvor viktig det er å studere lesevaner i et videre perspektiv enn det som ofte skjer. Hvis man unntar den utdannings- eller yrkesrelatert lesingen, gir det ikke bare en mangelfull beskrivelse av mange personers lesevaner, men det ser også ut som om man får ufullstendige data for å beskrive sammenhengen mellom lesevaner og leseferdigheter.

Avslutning – Pedagogiske perspektiver

Ut fra resultatene i de undersøkelsene jeg har gjort rede for her, kan vi tegne følgende bilde av norske ungdomstrinnselevers lesing: I løpet av en vanlig dag møter 13–15-åringene mye forskjellig lesestoff – de møter det på skolen, i arbeidet med hjemmelekser og i forbindelse med andre aktiviteter som skjer etter skoletid i hjemmet og andre steder. Mediebruksundersøkelsene, som ofte siteres når vi trenger opplysninger om ungdoms lesevaner, har bare data om lesing av andre trykte tekster enn dem ungdommene møter i forbindelse med skolegang. Ifølge én slik, Norsk mediebarometer (Vaage 1998), er aviser det trykte mediet flest ungdommer leser en gjennomsnittsdag. Mens sju av ti sier at de leser aviser, leser bare mellom to og tre bøker. Utvider vi tidsperspektivet til en uke, framstår mellom fire og fem av ti som boklesere. Sammenlikner vi ungdomstrinnselevenes lesing med lesingen til dem som er yngre, finner vi at flere 13- til 15-åringer enn 9- til 12-åringer leser aviser, og at færre leser tegneserier og bøker. Sammenlikner vi med voksne, finner vi en annen trend: Færre ungdommer leser aviser, men flere leser tegneserier og bøker. Med andre ord øker andelen avislesere med stigende alder, mens både andelen boklesere og særlig andelen tegneserielesere synker (jf. tabell 1). Ungdom bruker om lag 40 minutter av fritida en gjennomsnittsdag på lesing av trykte medier. Ti av disse minuttene brukes på boklesing. Tallene er mål på det vi kunne kalle den egeninitierte fritidslesingen, og det er altså bare denne lesingen vi kan tallfeste. Et fullstendig bilde av den tida ungdom bruker på lesing, måtte i tillegg også inneholde tid til lesing på skolen, til lesing i forbindelse med lekser og dessuten tid til lesing av elektroniske tekster. Teksting av tv-filmer og -serier er trolig én av de mest leste teksttypene i ungdoms hverdag – selv om dette vanligvis ikke omtales som lesestoff. Ungdom er også aktive brukere av tekst-tv og hjemme-pc, og de er den gruppa som går mest på kino. Også disse aktivitetene krever vanligvis i alle fall noe lesing.

Selv om det er all grunn til bekymring over den generelle tendensen vi ser til nedgang i tid brukt på lesing av trykte medier, kan vi slå fast at unge leser mer enn det som er det allmenne inntrykket – når vi tar all deres daglige lesing med i betraktning.

Et ofte sitert lesepedagogisk slagord er at for å bli god til å lese, må man lese mye. Teoretisk kan et slikt slagord knyttes til kognitive leseteorier hvor man beskriver lesing ut fra teorier om menneskelig informasjonsprosessering. En skiller da mellom kontrollerte og automatiserte prosesser. En automatisert prosess er innøvd så godt at den kan skje uten at det rettes oppmerksomhet mot den. Lesingens mer tekniske sider, avkoding, regnes som en delferdighet som må automatiseres. Når avkodingen er automatisert, bruker ikke leseren mentale ressurser på prosessen, men kan konsentrere all ledig kapasitet på forståelsen av det leste (jf. f.eks. Lundberg 1984). I en fase av leseutviklingen, nemlig den hvor leseren ennå ikke har automatiserte avkodingsferdigheter, er det ut fra denne teorien avgjørende å lese mye. Skolens viktigste lesepedagogiske oppgave i denne fasen blir dermed å bidra til at elevene leser mer. Tradisjonelt regner man med at fasen når sitt høydepunkt på mellomtrinnet, men elever som ikke leser tilstrekkelig da, kan ha behov for slik mengdetrening også på ungdomstrinnet. De fleste ungdomstrinns elever ser ut til å ha passert den terskelen der vi kan finne direkte sammenheng mellom leseferdigheter og lesevaner.

Nå er det selvsagt ikke bare lesepedagogiske begrunnelser som ligger bak ønsket om å få ungdom til å lese mer. Når boklesing for eksempel er spesielt i fokus for offentlig finansierte leseaksjoner, har det også en bredere kulturpolitisk målsetting. Bøker ansees som viktige formidlere av kulturarven. De gir også grunnlag for opplevelser av ulik art, de bidrar til å utvikle oss som mennesker, og de er sentrale kunnskapskilder – for å peke på noen hovedfunksjoner. I grunnskolens læreplan i norsk framheves dessuten lesingens rolle som en sein aktivitet som fremmer refleksjon, og som skolen derfor må gi elever anledning til å konsentrere seg om i lengre perioder (KUF 1996:114). Lesing (sammen med skriving) skal ut fra dette fungere som en form for motvekt mot det moderne mediesamfunnet – det såkalte flimmersamfunnet (jf. Bech m.fl. 1995). Å gi lese- og skrivero og stimulere til refleksjon er viktige sider ved dagens norskundervisning. Samtidig må opplæringen også ta hensyn til andre former for lesing som et moderne mediesamfunn stiller oss overfor. Tilgangen på store informasjonsmengder krever for eksempel at vi raskt må kunne avgjøre hva som er viktig for oss å lese grundig, og hva vi bare kan skimme raskt gjennom i jakten på en spesiell type informasjon.

For meg har det vært et hovedpoeng med denne artikkelen å samle opplysninger om hvor allsidig ungdoms lesepraksis er. Jeg mener slike opplysninger kan gjøre lærere bedre rustet til samtaler med ungdom om lesing – om hva lesing er, om hva lesing brukes til, om det at forskjellige tekster krever ulike lesemåter osv. Denne typen samtaler som trekker inn bredden i unges leseaktiviteter og dermed gjør andre leseformer og -strategier enn dem vi bruker ved boklesing mer synlige, kan også gi gode utgangspunkt i møtet med dem som definerer seg bort fra rollen som lesere. Jeg tenker på de unge som nå ofte kalles bokdroppere fordi de i undersøkelser oppgir at de ikke leser bøker. Niendeklassingen Arild kan regnes til denne gruppa. I en samtale med meg forteller han at han ikke liker å lese, men det kommer samtidig fram at han liker å lese på dataskjermen, og at han leser aviser hver dag. Det er *bøker* han, ifølge han selv, aldri leser. Når jeg spør om det ikke var slik at han hadde lest en bok i forbindelse med et prosjektarbeid på skolen som nylig var avsluttet, svarer han: ”Ja, men det var til et prosjekt”. Jeg tror ikke at en samtale kan endre Arilds lesevaner, men en samtale kan bidra til at han blir mer bevisst hva lesing er, og den kan kanskje motivere han for å arbeide med å videreutvikle konkrete leseferdigheter. For Arilds del kunne jeg for eksempel notere meg en stor interesse for å arbeide med skjermlesing og med strategier for lesing på skjerm.

LITTERATUR

Bakken, Anders (1998): *Ungdomstid i storbyen*. NOVA rapport 7/98. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Barton, David og Mary Hamilton 1998: *Local Literacies. Reading and writing in one community*. London: Routledge.

Bech, Kari, Lars Sigfred Evensen, Jorun Fougner, Ingrid Rygg Haanæs, Kirsti Østtveit Odéen og Bjarne Øygarden 1995: Ny norskplan for grunnskolen. S.32-38 i *Norsklæraren* nr. 4-95. Oslo: Landslaget for norskundervisning.

Berg, Øivind, Liv Klakegg Dahlin, Kirsten Røvig Håberg og Inger Marie Søyland (1998): *Se og bli sett. Kunst og håndverk. 9. klasse*. Vollen: Tell forlag.

Cole, John og Eric Lunzer (1979): Reading for homework. S. 139-167 i Lunzer, Eric og Keith Gardner (red.): *The effective Use of Reading*. Oxford: Heinemann Educational Books for the Schools Council.

Dolan, Terry, Colin Harrison og Keith Gardner (1979): The Incidence and Context of Reading in the Classroom. S.108-139 i Lunzer, Eric og Keith Gardner (red.): *The effective Use of Reading*. Oxford: Heinemann Educational Books for the Schools Council.

Elbro, Carsten, Susan Møller og Elisabeth Munk Nielsen (1991): *Danskernes læsefærdigheder*. København: Projekt Læsning og Undervisningsministeriet.

Engen, Thor Ola, Lars Anders Kulbrandstad og Sigrun Sand (1996): *Til keiseren hva keiserens er? Om minoritetslevenes utdanningsstrategier og skoleprestasjoner*. Vallset: Oplandske Bokforlag.

Elley, Warwick B. (1992): *How in the World do students read?* Haag: IEA.

Furhammar, Sten 1997: *Varför läser du?* Stockholm: Carlssons Bokförlag.

Futsæter, Knut-Arne (1998): Fragmentering av medielandskapet og oppsplitting av publikum. Artikkel publisert i *Norsk medietidsskrift* 98/1, hentet fra hjemmesidene til Norsk gallupp (www.gallup.no) 4.1.00.

Gottlieb, Henrik (1994): *Tekstning – Synkron billedmedieoversættelse*. København: Center for Oversættelse, Københavns Universitet.

Guthrie, John T. og Vincent Greaney (1991): Literacy Acts. S. 68-97 i Barr, Rebecca, Michael L. Kamil, Peter Mosenthal og P. David Pearson (red.): *Handbook of Reading Research. Volume II*. New York og London: Longman.

Hake, Karin (1998): *Barn og unges fjernsynsverden. Et utviklingsperspektiv*. Oslo: Ad Notam. Gyldendal.

Høien, Torleiv, Ingvar Lundberg og Finn Egil Tønnessen (1994): *Kor godt les norske barn?* Stavanger: Senter for leseforskning.

Høst, Sigurd (1998): *Daglig mediebruk*. Oslo: Pax forlag.

Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet 1996: *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.

Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet 1998: *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. Norsk som andrespråk for språklige minoriteter*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.

Kulbrandstad, Lise Iversen (1999): Norsk for språklige minoriteter i grunnskolen. S. 59-125 i Hagen, Jon Erik og Kari Tenfjord (red.): *Andrespråksundervisning. Teori og praksis*. Oslo: Ad Notam, Gyldendal.

Kulbrandstad, Lise Iversen (under arbeid): *Lesing på papir og skjerm* (Foreløpig tittel).

Knulst, Wim og Gerbert Kraaykamp (1998): Trends in leisure reading: Forty years of research on reading in the Netherlands. I *Poetics* 26, s. 21-41.

Kulturdepartementet 1999: *St.prp.nr. 1 (1999-2000). For budsjetterminen 2000. Kulturdepartementet*. Lastet ned fra <http://odin.dep.no/bud2000/> den 28.2.00

Lundberg, Ingvar (1984): *Språk och läsning*. Malmö: Liber Förlag

Lundberg, Ingvar og Pirjo Linnakylä (1993) : *Teaching reading around the world. IEA study of reading literacy*. Haag: IEA.

Lomheim, Sylfest (1998): *Skriфта på skjermen. Korleis skjer teksting av fjernsynsfilm?* Forskningsserien nr. 8. Kristiansand: Høgskolen i Agder.

Nasjonalt læremiddelsenter (1997): *Kartlegging av leseferdighet. 9. klasse (tidligere 8. klasse)*. Oslo

Nielsen, Jørgen Chr. Nielsen (1997): *Tosprogede elevers danskkundskaber på folkeskolens ældste klassetrin*. København: Danmarks Pædagogiske Institut

Oakhill, Jane og Alan Garnham (1988): *Becoming a Skilled Reader*. Oxford: Basil Blackwell.

Paris, Scott G., Barbara A. Wasik, Julianne C. Turner (1991): The Development of Strategic Readers. S. 609-641 i Barr, Rebecca, Michael L. Kamil, Peter Mosenthal og P. David Pearson (red.): *Handbook of Reading Research. Volume II*. New York og London: Longman.

Risa, Gunvor (1990): Lesing som sosial og kulturell praksis. S. 29-43 i *Barn. Nytt fra forskning om barn i Norge. Nr. 4*. Trondheim: Norsk senter for barneforskning.

Roalsø, Kari-Mette (1997): *Ungdoms levekår i 1990-årene*. Oslo/Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå.

Rudlang, Hilde (1998): Bøker – mest for jenter. I *Samfunnsspeilet* 4/98.

Solheim, Ragnar Gees og Finn Egil Tønnessen (1999): *Kartlegging av leseferdigheter og lesevaner på 9. klassetrinn*. KUF/ Senter for leseforskning, Høgskolen i Stavanger. Lastet ned fra <http://odin.dep.no/kuf.publ.html>, den 29.1.99.

Taube, Karin og Ulf Fredriksson (1995): *Hur läser invandrarelever i Sverige?* Skolverkets rapport nr. 79. Stockholm: Skolverket. Liber.

Tønnessen, Finn Egil (1993): Do Schools Make Any Differences? On the variety of reading abilities in the 3rd and 8th grades in Norway. S. 79-92 i *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 37, No.1.

Tønnessen, Finn Egil (1995): *Leselyst og lesestoff. Lesevaner blant barn på 3. og 8. klassetrinn*. Notat nr. 1-95. Stavanger: Senter for leseforskning, Høgskolen i Stavanger.

Tønnessen, Finn Egil (1996): *Læring og lesing*. Notat nr.1. Stavanger: Senter for leseforskning, Høgskolen i Stavanger.

Vaage, Odd Frank (1998): *Norsk mediebarometer 1997*. Oslo/Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå.

Vaage, Odd Frank (1999): *Norsk mediebarometer 1998*. Oslo/Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå.

Wichstrøm, Lars (1993): *Hvem sprang? Hvem sto igjen og hang? Ungdomsskoleelevers skolemotivasjon*. Oslo: NFR/NAVFs Program for ungdomsforskning.

Øia, Tormod (1993): *Mellom moské og McDonald's. Ung og innvandrere i Oslo*. Oslo: UNGforsk. Rapport 1/93.

Øia, Tormod (1994): *Norske ungdomskulturer*. Vallset: Oplandske Bokforlag.

Øia, Tormod (1998): *Generasjonskløften som ble borte. Ungdom, innvandrere og kultur*. Oslo: Cappelen.

Å UTVIKLE GODE LESERE – UTFORDRINGER I DEN FORTSATTE LESEUNDERVISNINGEN¹⁹

Innledning

I løpet av en alminnelig dag møter vi som lever i skriftspråksdominerte samfunn mange forskjellige lesesituasjoner, som vi behersker i ulik grad. For barn og unge i skolealder er det særlig viktig å lykkes i de lesesituasjonene skolen setter dem i. Samtidig vet vi at lesing er en ferdighet som vanskelig kan utvikles i det ønskede tempo bare gjennom å brukes på skolen. Derfor er også hverdagens lesesituasjoner betydningsfulle for arbeidet i skolen.

På de høyeste klassetrinnene i grunnskolen forutsettes det at elevene skal kunne bruke leseferdighetene i kunnskapstilegnelsen i de fleste av skolefagene. Selv i fag som tidligere ble regnet som praktiske, som musikk og forming, brukes det i dag teoribøker. Ut fra et slikt perspektiv er det derfor rimelig at lesepedagogikk ikke lenger er ensbetydende med begynneropplæring, men at stadig flere har rettet søkelyset også mot den fortsatte leseundervisningen. De konkrete eksemplene i denne artikkelen vil bli hentet fra norskopplæring for elever fra språklige minoriteter, men de lesepedagogiske utfordringene som beskrives, må stort sett betraktes som allmenne.

Siden det er norsk, minoritetselvenes andrespråk, som brukes som undervisningsspråk i skolen, vil utfordringen i praksis være konsentrert om å hjelpe elevene til å bli gode til å lese andrespråket slik at de kan beherske de lesesituasjonene de møter i skolehverdagen. Vi kan derfor si at det som særpreger leseopplæring utover begynnernivået for elever fra språklige minoriteter, er at opplæringen mer tydelig enn for elever med norsk som morsmål har et dobbelt formål: Minoritetselvene skal hjelpes både til å bli gode lesere og til å bli gode andrespråksbrukere. Når andrespråkslesere sammenliknes med jevngamle førstespråkslesere, finner en ofte at de ikke leser like godt. De leser gjerne noe langsommere og svarer noe dårligere på forståelsesoppgaver. I undersøkelsen av fjortenåringers leseferdigheter i den såkalte IEA-undersøkelsen fra 1990-91 plasserte for eksempel både Norge, Sverige og Danmark seg i gruppen av land hvor det var størst forskjeller i leseprestasjoner mellom

¹⁹ Artikkelen er en noe utvidet utgave av en artikkel med samme navn som tidligere har vært publisert i *Ufe-nyt: Tosprogede elever og læsning: Ufe-Tema 1999*. (København: Undervisere for tosprogede elever, Danmarks Lærerforening).

første- og andrespråkslesere (Elley 1992). Utfordringene knyttet til en fornyelse av lesepedagogikken blir derfor ikke mindre når elevene det dreier seg om, er elever som trenger hjelp til å utvikle gode leseferdigheter på andrespråket.

En god leser – hva er det?

"Skilled readers are [...] people who can get the information that they want from a text efficiently", skriver Jane Oakhill og Allan Garnham i boka *Becoming a Skilled Reader* (s. 7). I denne definisjonen av kvalifisert eller god lesing forutsettes det at leserne behersker den nødvendige leseteknikken og velger de rette lesestrategiene, men det er likevel deres evne til å få tak i informasjonen de er på jakt etter, som framstår som det sentrale. "Informasjon" må her tolkes vidt. Det kan for eksempel dreie seg om å lete etter et ord i en ordbok, lese en instruksjon for å lære å betjene en mobiltelefon, skumlese en avisartikkel for å få opplysninger om hvordan en ulykke faktisk skjedde, eller lese læreboktekster for å lære kinesisk historie, men det kan også dreie seg om å lese en kriminalroman for å slappe av, en roman fra en kultur man ønsker å bli bedre kjent med, eller et dikt for å oppleve en stemning. Hovedpoenget med en slik opplisting er å understreke at når vi snakker om hva som kreves for å bli en god leser mer allment, snakker vi om å kunne bruke leseferdighetene til mange ulike formål og om å kunne tilpasse strategi og teknikk til den konkrete situasjonen man befinner seg i.

En annen måte å sirkle inn hva vi legger i god lesing, er å fokusere på det å være god til å forstå det en leser. "Lese og ikke forstå, fri og ikke få og seile med ingen vind, er tre nytteløse ting" heter det i et norsk ordtak. Det å forstå den leste teksten er da også normalt hensikten med å lese. Lesing uten forståelse har vi vel egentlig vondt for å kalle lesing i det hele tatt. Samtidig er det slik at enhver leser vil kunne møte tekster han eller hun ikke forstår godt nok. Det kan derfor være vanskelig å snakke om god leseforståelse som noe vi enten har eller ikke har. På mange måter kan det være bedre å snakke om leseforståelse som et gradsspørsmål – noe vi har i større eller mindre grad når vi konfronteres med ulike tekster i ulike situasjoner. Virkelige problemer med leseforståelse har vi først når vi ikke greier å lese de tekstene vi selv ønsker, og de tekstene omgivelsene våre krever at vi skal kunne sette oss inn i.

De siste tiårene har leseforståelsesforskningen skutt fart. Blant de områdene som virker særlig interessante med tanke på en fornyelse av lesepedagogikken, er forskning omkring metakognisjon og lesing. Denne forskningen har blant annet fokusert på

lesernes bevissthet om hva lesing er, og deres evne til å styre sin egen lesing. For å bli god til å forstå det man leser, framstår leserens evne til å avgjøre om han eller hun har forstått det leste, som sentral. Opparbeidingen av en slik metakognitiv innsikt om egen lesing sees derfor som et viktig steg på veien mot å bli en selvstendig leser (jf. f.eks. Oakhill og Garnham 1988). Jeg vil komme tilbake til dette feltet, men først vil jeg se nærmere på en av de grunnleggende lesepedagogiske utfordringene, nemlig å få elevene "hooked on books", som det heter i den engelskspråklige faglitteraturen.

"Hekta på bøker"

I Norge viser en nylig publisert landsomfattende undersøkelse at nordmenn bruker mindre tid til lesing nå enn før (Vaage 1998). Gjennomsnittet for 1997 var 57 minutter per dag til trykte medier (bøker, aviser, ukeblad, tegneserier og tidsskrifter), mens det tilsvarende tallet for 1991 var 70 minutter. Dette innebærer 19 % mindre tid til lesing på seks år, noe som da også karakteriseres som "en tydelig nedgang". Ser vi på den yngste aldersgruppa for seg (9-15 år), finner vi den samme tendensen. I 1997 brukte den i gjennomsnitt 35 minutter daglig til fritidslesing mot 46 minutter i 1991.²⁰

Innvandrerbefolkningen er ikke skilt ut som egen gruppe i den nevnte undersøkelsen. Noen andre nye studier gir oss imidlertid informasjon om innvandrerungdoms lesevaner og lesemiljø sammenliknet med vanene og miljøet til ungdom med norsk, svensk eller dansk bakgrunn (Øia 1993, Taube og Fredriksson 1995, Nielsen 1997). Utfra disse studiene kan vi tegne følgende typiske bilde: Innvandrerungdom kommer fra hjem med færre bøker og med dårligere tilgang på aviser enn ungdom med majoritetsbakgrunn. De bruker mer tid på lekser, tv-titting og plikter i hjemmet, og de får oftere spørsmål om lekser eller lesing fra foreldrene. Samtidig har de mindre anledning til å få hjelp med skolearbeid hjemme. Innvandrerungdommen går oftere på biblioteket, men de leser likevel ikke flere bøker. Også aviser og tegneserier leser de sjeldnere. Bare i undersøkelsen til Nielsen kommenteres boklån direkte. Nielsen finner at det er flere flittige boklånere blant tospråklige fjorten- og femtenåringer enn blant de jevngamle danske, men, skriver han, "man kan ikke sige, at eleverne på 8. og 9. klasse er hyppige fritidslæsere, hverken av ugeblade eller bøger. Der er flere ligheder end forskelle i dette indtryk, når der sondres mellem dansksprogede og tosprogede elever" (Nielsen 1997:73-74).

²⁰ Unges lesevaner er emnet for den første artikkelen i denne rapporten "Ungdoms lesing – mer enn bøker".

Sett ut fra et leseutviklingssynspunkt, er det selvsagt bekymringsfullt at barn og unge bruker mindre tid til lesing. "Man lærer å lese ved å lese" er en gammel lesepedagogisk grunnsetning. I kognisjonspsykologiske teorier om lesing uttrykker man seg om det samme, men på en annen måte når man snakker om at avkodingsferdighetene må automatiseres. En slik automatisering regnes som viktig fordi vi ifølge teoriene bare har en viss mengde kognitiv kapasitet til disposisjon i forhold til de oppgavene vi står overfor. Så lenge vi ikke har lest nok til å få automatisert avkodingsferdighetene, må vi bruke mesteparten av kreftene på avkodingen. Først når avkodingen skjer med et minimalt forbruk av krefter, kan vi konsentrere oss om forståelsen. Hvis elevene sliter med de mer tekniske sidene av lesingen, vil de altså ifølge denne teorien med stor sannsynlighet også få problemer med å forstå.

Blant de pedagogiske konklusjonene vi kan trekke av dette, er at elevene trenger en periode hvor de er "hekta på bøker" og leser mye. I denne fasen blir derfor skolens viktigste lesepedagogiske oppgave å stimulere til lesing. For innvandrerelver ser det ut til å være spesielt viktig å øke tilgjengeligheten av lesestoff og å skape situasjoner hvor de kan få hjelp til å komme i gang med lesingen. Det kan man for eksempel gjøre ved å legge vekt på førleseaktiviteter, ved å gi elevene appetittvekkende smakebiter av aktuelle bøker, ved å hjelpe dem til å velge "rett bok" og ofte også til å komme inn i bøkene og dessuten ved å vise interesse og respekt for deres faktiske valg av lesestoff (se f.eks. Bjørkavåg 1990).

Jo mer elevene leser i denne fasen, jo bedre lesere har de muligheter til å bli. Selv om man setter av noe tid på skolen til en slik "frivillig fornøyleslesing", er det en forutsetning at elevene også inspireres til å bruke tid til lesing i fritida. For elever som lever i en tospråklig situasjon, bør skolen derfor ikke bare være opptatt av andrespråkslesingen, men også av å stimulere til lesing på morsmålet og av å vise interesse overfor denne lesingen. Elevenes lesing på morsmålet kan ikke direkte erstatte deres lesing på andrespråket i en slik automatiseringsfase, men i tillegg til at lesing på morsmålet har sin egen verdi, blant annet fordi den kan gi elevene mange leseopplevelser de ikke får på andrespråket, kan morsmålslesing også fungere både som et grunnlag for og som en inspirasjon til andrespråkslesingen. Den bidrar med andre ord til at elevene blir gode lesere.

Innsikt i hva det vil si å forstå en tekst

I forbindelse med et forskningsprosjekt spør jeg Daud (14 år med pakistansk familiebakgrunn) om hva han synes er vanskelig med å lese læreboktekster på norsk, andrespråket sitt. Daud svarer at det er ord, nærmere bestemt ord som plasseres i "en sånn vanskelig setning". At Daud er opptatt av ord, stemmer godt overens med det som må kunne regnes som et typisk funn i undersøkelser av andrespråkslesing, nemlig at andrespråksleseren har lett for å konsentrere seg om ordnivået. Taube og Fredriksson (1995) fant for eksempel at innvandrerelevne som deltok i den svenske delen av IEA-undersøkelsen i 1990-91, gav uttrykk for at de var mer opptatt av ord når de leste svenske tekster enn jevnaldrende med svensk som førstespråk gav uttrykk for at de var. Dette bekreftes også i en nærstudie av spansk-amerikanske ungdommers lesing. Jiménez m.fl. (1996) fant at også gode andrespråkslesere hadde en større tendens til å rette oppmerksomheten mot ord de ikke kjente, og at dette ofte viste seg å virke forstyrrende inn på lesingen. Disse forskerne konkluderer derfor med at tospråklige lesere ser ut til å ha spesielt behov for å lære å vurdere om de ukjente ordene i en tekst er så sentrale at de er verdt å stoppe opp ved.

Lesernes kjennskap til ordene som brukes i en tekst, vil helt opplagt ha innvirkning på muligheten til å forstå teksten. Andrespråkslesere vil her ofte i utgangspunktet stille svakere enn førstespråkslesere fordi de som regel har mindre bredde i ordforrådet på andrespråket. En måte å bedre andrespråksleseres muligheter til å forstå tekster er derfor å arbeide med ordforrådet. Dette må vi imidlertid betrakte som et mer langsiktig arbeid. I tillegg trenger elevene å få kjennskap til måter de kan hjelpe seg på i lesingen av konkrete tekster, og til hvordan de kan kompensere for at de ofte vil kjenne færre ord. Det kan man for eksempel gjøre ved å prøve å bedre elevenes innsikt i hva det vil si å forstå en tekst, og dessuten lære dem at de også kan rette oppmerksomheten mot andre nivåer i teksten enn ordnivået.

En grunnleggende innsikt fra tekstlingvistisk forskning er at det å forstå en tekst ikke dreier seg om å legge sammen betydningen av alle ordene eller alle setningene i teksten (Brown og Yule 1991). Stikk i strid med dette ser mange unge lesere ut til å tro at det å forstå en tekst nettopp dreier seg om å legge sammen betydningen av enkeltord. De er seg heller ikke bevisst at leserne må være aktive i forståelsesprosessen og koble det de vet fra før med informasjon de leser ut av teksten, og videre at de ikke bare må lese det som står på linjene, men også det som står mellom linjene.

Når vi skal arbeide med å gi elevene erfaring med at tekstforståelse dreier seg om noe mer enn å forstå alle enkeltordene, kan vi for eksempel foreta en eksemplarisk felles lesing av en tekst. I denne felleslesingen kan målet være å sette ord på de slutningene de ulike leserne trekker, etter hvert som de leser nye deler av teksten. Man kan for eksempel lese en og en linje i et dikt og for hver linje (eventuelt ved andre bestemte mellomrom) stoppe opp og snakke om hvordan de forskjellige elevene forstår det de så langt har lest. Det var en variant av en slik arbeidsmåte jeg prøvde ut i samarbeid med Shahnaz – en fjortenåring med iransk familiebakgrunn. Jeg hadde valgt ut et kort dikt – ”Frakken” av Arild Nyquist²¹ – som jeg hadde skrevet på annen hver linje på venstre siden av et dobbeltark. Ved hjelp av et løst ark kunne teksten dekkes til slik at vi nettopp kunne konsentrere oss om en linje av gangen. Instruksjonen til Shahnaz var at hun skulle lese opp den aktuelle linjen og si hva hun tenkte på. Det hun sa, skulle jeg så skrive ned på den høyre delen av dobbeltarket. Resultatet ble som følger:

Teksten som Shahnaz leser linje for linje:	Shahnaz’ tanker etter hver linjes lesing
Frakken	
	1. Noe man har på seg
Uten deg	
	2. Ikke med deg
kjære	
	3. Kanskje de er kjærester?
ville jeg henge	
	4 a. Meg? Skal han henge seg selv? <i>Lise: Hvem er ”jeg” – og ”deg”?</i> <i>Shahnaz: Jeg er meg (peker på seg selv).</i> <i>Kanskje de er kjærester?</i> <i>Lise: Hvis ”jeg” ikke er ”deg”, hvem kan det være da?</i> <i>Shahnaz: Han som har skrevet diktet?</i> <i>Lise:.. ville jeg henge ...</i>
	4 b. Et bilde kanskje?
på loftet bestandig.	
	5. På loftet? Å – frakken er ”jeg”! <i>Lise: Ja, hvem er ”deg”?</i> <i>Shahnaz: Jeg som har frakken på.</i>

Ser vi nærmere på hva Shahnaz faktisk gjør, ser vi at hun etter å ha lest de to første verselinjene, forklarer betydningen av ordet og av frasen. Først etter å ha lest ”kjære” formulerer hun en hypotese (nemlig at det kanskje er snakk om et kjærestepar). I punkt

²¹ Diktet ble hentet fra Kaldestad, Per Olav og Hanne Knutsen (red.): *Diktboka. Om arbeid med poetiske tekstar i skolen*. Oslo: LNU/Cappelen. 1984

4 foregriper hun innholdet ved å fullføre setningen med en relevant utfylling (ville jeg henge *meg*). Samtidig viser denne utfyllingen at hun har laget en ny hypotese om innholdet. Gjennom spørsmålene jeg så stiller henne, forstår vi at Shahnaz har problemer med pronomenreferansen. En sannsynlig forklaring på dette er at hun er uvant med besjelingsfenomenet. Når jeg tar henne tilbake til teksten, foregriper hun det videre tekstinnholdet med en annen relevant utfylling – kanskje personen skal henge opp noe. I punkt 5 skjønner vi at hun opplever det vi kan kalle forståelsesklikket – hun innser at det er frakken som snakker. Etter at vi hadde gjennomført denne sekvensen, studerte vi diktet og arket der jeg hadde skrevet ned Shahnaz's sine tanker og brukte det som utgangspunkt for å snakke om at ikke all informasjon finnes i teksten, men at vi som lesere er aktive ved å lage hypoteser og at vi så å si må lese mellom linjene.

Siden elever lett blir fortrolig med at dikt er åpne tekster som i høy grad inviterer dem til å legge til informasjon, er det også viktig at man seinere gjør tilsvarende med andre typer tekster, for eksempel med læreboktekster. Det er nemlig ikke like lett for elevene å skjønne at også slike tekster forutsetter at leserne aktivt bruker bakgrunnskunnskapene sine i forståelsesprosessen. I forhold til læreboktekster trenger elevene også å bli gjort oppmerksom på at ikke all informasjon de kan lese ut av en læreboktekst, kan regnes som like sentral. Når det er *tekstforståelsen* som er målet, er det viktig at de konsentrerer seg om det som må regnes som den vesentlige informasjonen i teksten. Også her kan lesing av tekster i fellesskap være et godt utgangspunkt for diskusjon og refleksjon. Hva oppfatter elevene som den viktigste informasjonen i en konkret tekst de har lest, og hva mener læreren er viktigst i den samme teksten? I dette arbeidet vil det være naturlig å se nærmere på hvordan tekstens bruk av avsnitt, oppbygging av enkeltavsnitt og bruk av overskrifter kan hjelpe leseren i utvelgingsprosessen.

Daud, som jeg nevnte ovenfor, er en av fire innvandrerungdommer jeg har studert lesingen til (Kulbrandstad 1998). Han framstår ikke som noen god forståer av læreboktekster i denne undersøkelsen. Når han leser tekstene, leser han først gjennom dem, og så går han tilbake til begynnelsen for å prøve å memorere innholdet. Dette gjør han uten å foreta noen prioritering mellom hva som er vesentlig, og hva som er mindre vesentlig informasjon i det han har lest. Det kan virke som om Dauds mål er å prøve å huske alt. Denne strategien resulterer i at han kan svare godt på spørsmål fra de første avsnittene, særlig på spørsmål om informasjon som han kan lese rett ut av teksten. Disse svarene er ofte detaljerte, og de inneholder gjerne ord og uttrykksmåter som

Daud tydelig har lært seg i forbindelse med lesingen (som f.eks. fjernsynsapparater og levestandard). Problemet med denne strategien mener jeg altså er at Daud ikke har noen oppmerksomhet rettet mot hva som er vesentlig informasjon i *teksten* han leser, men blir opptatt av detaljer i det han prøver å lære seg (de første avsnittene). Dette fører til at han bare kan svare på noen få av de spørsmålene jeg stiller han om tekstinnholdet, og dermed framstår han heller ikke som noen god tekstforstår. En sannsynlig forklaring på dette er at han ikke har noen god innsikt i hva det vil si å forstå en tekst, og dermed vet han heller ikke hva det er lurt å konsentrere seg om.

Innsikt i egne leseferdigheter

Kjennskapet til hva det innebærer å forstå en tekst er et viktig grunnlag for at en leser skal kunne bli god til å bedømme sine egne forståelsesferdigheter. Daud kan her brukes som eksempel på at det ene problemet fører det andre med seg. Daud er nemlig ikke selv klar over at han får med seg så lite av tekstinnholdet som han gjør. Nesten tvert imot framstår han ofte som nokså overbevist om at han har skjønnet det han har lest, og mer generelt at han er en god leser. Det er ikke så vanskelig å forstå hvordan Daud har kommet til å se på seg selv som en person med gode leseferdigheter. Hvis vi med lesing forstår avkodning, kan han faktisk karakteriseres som relativt god. Han leser for eksempel høyt praktisk talt uten avvik, han har et relativt akseptabelt lesetempo og han forstår nok også mange av ordene han leser. Men hvis vi med en god leser først og fremst tenker på en som er dyktig til å forstå tekster, så er Daud altså ikke det, og det er dette han heller ikke har noen innsikt i selv.

Evnen til å avgjøre om man forstår det man leser, regnes som et viktig steg på veien mot å bli en selvstendig leser. Den som vet at det er noe han eller hun ikke har forstått og som samtidig er motivert for å forstå, vil med stor sannsynlighet gjøre noe for å bøte på forståelsen, for eksempel lese noe om igjen, tenke nærmere gjennom det, slå opp et ord eller be noen om hjelp til å diskutere innholdet. Hvis leserne derimot ikke er klar over at det er en del av en tekst de ikke har forstått, er det selvsagt også lite sannsynlig at de foretar seg noe aktivt for å bedre forståelsen. Dette betyr at det ikke bare er et pedagogisk poeng å la elevene lære ulike strategier de kan bruke når de støter på forståelsesproblemer, men at det også må være en pedagogisk utfordring å gi elevene erfaring med å vurdere ulike aspekter ved sin egen lesing, og med å sammenholde sin egen vurdering med lærerens.

Behovet for mer kunnskap

I dag vet vi tilstrekkelig om forholdet mellom lesing og metakognisjon til å slå fast at denne kunnskapen er pedagogisk relevant. For elever som ikke alt bruker strategier som kan hjelpe dem med å styre forståelsen, har da også studier av førstespråkslesere vist at det kan være effektivt å undervise dem i dette (Paris m. fl. 1991). Det burde ikke være noen grunn til å tro at ikke tilsvarende resultatene også vil gjelde for andrespråkslesere, men her har vi et stort behov for å framskaffe mer kunnskap. Det gjelder både grunnlagskunnskaper om hva slags tanker og oppfatninger andrespråkslesere i ulik alder og med ulik bakgrunn har om lesing og tekstforståelsesprosesser, og dessuten pedagogisk utviklingsarbeid som kan beskrive hvordan man kan nyttiggjøre seg en slik kunnskap i undervisningen.

LITTERATUR

Brown, Gillian og George Yule (1991): *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge Textbooks in Linguistics.

Bjørkavåg, Lise Iversen (1990): Videreutvikling av leseferdigheter – Undervisning i lesing for grunnskolens mellom- og ungdomstrinn. S.127–156 i Bjørkavåg, Lise Iversen, Anne Hvenekilde og Else Ryen (red.): *”Men hva betyr det, lærer?”* Oslo. LNU/Cappelen.

Elley, Warwick B. (1992): *How in the World do Students Read?* Haag: IEA-Headquarter.

Jiménez, Robert T., Georgia Earnest Garcia, P. David Pearson 1996: The reading strategies of bilingual Latina/o students who are successful English readers: Opportunities and obstacles. S. 90–112 i *Reading Research Quarterly* 31:1. Newark, Delaware: The International Reading Association.

Kulbrandstad, Lise Iversen (1998): *Lesing på et andrespråk. En studie av fire innvandrerdommers lesing av læreboktekster på norsk*. Oslo: Universitetsforlaget (Acta Humaniora nr. 30)

Nielsen: Jørgen Chr. (1997): *Tosprogede elevers danskkunnskaber på folkeskolens ældste klasseserier*. København: Danmarks Pædagogiske Institut.

Oakhill, Jane og Alan Garnham (1988): *Becoming a Skilled Reader*. Oxford: Basil Blackwell.

Taube, Karin og Ulf Fredriksson (1995): *Hur läser invandrarelever i Sverige?* Stockholm: Liber/Skolverket.

Vaage, Odd Frank (1998): *Norsk mediebarometer 1997*. Oslo: Statistisk sentralbyrå.

Øia, Tormod (1993): *Mellom moské og McDonald`s. Ung og innvandrere i Oslo*. Oslo: Norges forskningsråd, Ungforsk.

METODER FOR UNDERSØKELSE AV UNGES LESEFORSTÅELSE – EN OVERSIKT OG TEORETISK DISKUSJON²²

Innledning

Tema for denne artikkelen er metoder vi kan bruke for å undersøke unges leseforståelse. Som en typisk ung leser vil jeg regne en elev på ungdomstrinnet, altså en som er mellom 13 og 15 år. Daud er en slik ung leser – nærmere bestemt er han én av de fire andrespråksleserne jeg undersøkte lesingen til i forbindelse med doktorgradsavhandlingen min (Kulbrandstad 1998). Etter å ha lest en læreboktekst i samfunnsfag fortalte Daud meg at han forstod alt – men kan man egentlig stole på en slik egenvurdering?

Å spørre en ung leser som Daud direkte om han har skjønnet det han har lest, er i alle fall en metode som kan brukes i undersøkelser av leseforståelse. I en studie av leseferdighetene til voksne dansker (dvs. personer mellom 18 og 67 år) fant man for eksempel en tydelig sammenheng mellom de voksnes vurdering av sin egen lesing og deres ferdigheter i å lese et utvalg tekster og svare på forskjellige oppgaver. Sammenhengen var imidlertid ikke fullstendig. Åtte prosent av informantene skilte seg ut. De mente at de leste virkelig godt, men kom i undersøkelsen ut som dårlige lesere (Elbro m.fl. 1991). Undersøkelser av barn og av svake lesere har dokumentert at disse mer allment har en tendens til å overvurdere sin egen lesedyktighet (jf. f.eks. Oakhill og Garnham 1988).

For å kunne bedømme sannsynligheten for at Dauds egenvurdering er riktig, må vi altså først vite mer om lesingen hans. I forbindelse med avhandlingen samlet jeg inn ulike data som skulle belyse leseferdighetene til de fire innvandrerungdommene. Disse dataene kan tilsynelatende gi motstridende svar på spørsmålet om Daud forstår det han leser. Ut fra resultatene på en kartleggingsprøve i lesing – Carlsten og Langelands leseprøve for sjuende klasse – plasseres Daud i gruppa av lesere som har adekvate leseferdigheter. Han arbeider raskt og svarer riktig på 89 % av forståelsesoppgavene.

²² Artikkelen er en skriftlig versjon av min prøveforelesning over oppgitt emne for dr.art.-graden ved Universitetet i Oslo den 11.10. 1996. Den fullstendige ordlyden på det oppgitte emnet lød slik: "Metoder for undersøkelse av unges leseforståelse. En oversikt og teoretisk diskusjon av hvilke prosesser de omfatter, av deres (forventelige og faktiske) validitet, reliabilitet og anvendelighet".

Ut fra denne metoden ser det altså ikke ut til å være noen spesiell grunn til å stille spørsmålsteget ved forståelsen hans. Ut fra resultatene av min nærstudie av Dauds lesing av fem læreboktekster i samfunnsfag må vi imidlertid slå fast at han ikke framstår som noen god forstår. Analysen viser at han bare kan gi akseptabelt svar på 36 % av oppgavene jeg stilte ham. Svaret ut fra denne metoden blir med andre ord at han ser ut til å ha problemer med å forstå det han leser.

Selv om framstillingen ovenfor er forenklet, er det et faktum at vi ved hjelp av de to metodene jeg har trukket fram, får ulikt resultat. Jeg mener det først og fremst henger sammen med at det er forskjellige fenomener, eller i alle fall ulike aspekter av det samme fenomenet, som er vurdert, men som begge altså likevel kan utstyres med den generelle merkelappen "leseforståelse". Dette fører oss rett inn i et av de mest sentrale validitetsproblemene som oppstår i forbindelse med utforsking og vurdering av leseforståelse, nemlig hva det egentlig er som undersøkes ved hjelp av den aktuelle metoden.

Når man prøver å besvare dette spørsmålet, er man opptatt av en side ved validitetsvurderingen som på engelsk omtales som "construct validity". Jeg vil i tråd med Hellevik (1991:42) bruke betegnelsen "definisjonsmessig validitet". Mange forskere (f.eks. Johnston 1984 og Bachman 1990) har hevdet at dette utgjør kjernen i validitetsvurderingene. Den definisjonsmessige validiteten bør i alle fall være sentral i undersøkelser av fenomen som leseforståelse. For da er det snakk om fenomen som vi ikke har direkte tilgang til. Siden vi ikke kan se inn i hodet til den som leser en tekst, må vi finne fram til indirekte mål – for eksempel be leserne om å svare på spørsmål og analysere svarene de gir. Forskeren trenger i slike situasjoner to typer definisjoner: en teoretisk som omfatter en beskrivelse av fenomenet som skal studeres, og en operasjonell. En operasjonell definisjon av leseforståelse kan for eksempel lyde slik: Med leseforståelse menes det leseren svarer på spørsmålene til teksten. Validitetsproblemer oppstår fordi forskeren må arbeide på to plan samtidig – både på teori- og empiriplanet. Hellevik konkretiserer problemet slik:

For at forskerens anstrengelser på det ene planet skal kunne knyttes sammen med virksomheten på det andre, må det være samsvar mellom bruken av samme begrep på de to planene. Den definisjonsmessige validiteten uttrykker hvor godt dette samsvaret er. (Hellevik 1991:42)

Før jeg går nærmere inn på metoder for å undersøke leseforståelse, vil jeg derfor først se hvordan vi kan beskrive leseforståelse teoretisk.

Leseforståelse - en teoretisk tilnærming

I dag er det vanlig å regne med at leseprosessen kan deles i to typer prosesser: avkoding og forståelse. Forståelse vil normalt være målet for lesingen, mens avkoding regnes som selve fundamentet. Hovedtyngden av leseprosessforskning har vært opptatt av avkoding, først og fremst avkoding av ord. Det er ingen allmenn enighet om en definisjon av dette fenomenet, men ofte defineres ordavkoding på en måte som inkluderer at leseren får tilgang til betydningen av ordet som leses, som i følgende sitat:

Med avkoding mener en her den tekniske side ved lesingen, det at leseren er i stand til å omgjøre ordets grafemiske bilde til et indre ord; det vil si få adgang til leksikon. Schwartz (1984) uttrykker det slik at avkoding er de ferdigheter som gjør at leseren er i stand til å gjenkjenne den trykte teksten, uttale ordene og til slutt få adgang til ordenes mening. (Høien 1991:223)

Forståelse blir ut fra dette en del av avkodingen. Det virker umiddelbart motsetningsfylt, siden grunnlaget for teorien er at lesing kan deles i avkoding og forståelse. Én konsekvens av en slik definisjon er at forståelse må defineres som det å forstå ut over ordnivået, for eksempel som her:

Forståelse gjelder de prosesser som er i gang ut over ordnivået; når vi bearbeider setninger og tolker innholdet i teksten. (Høien og Lundberg 1989:20)

Ståstedet for en slik avgrensing av prosesser i lesing som vi finner i de to siterte definisjonene, er en primær interesse for avkoding. Når utgangspunktet er leseforståelse, må beskrivelsen bli annerledes – rett og slett fordi det virker urimelig ikke å skulle inkludere forståelsen av ord i forståelsesbegrepet. Leseforståelsesforskere som ellers er skeptiske til å skille ut delferdigheter i forståelsen, hevder at ordforståelse er en selvstendig og nødvendig faktor, slik vi ser i de understrekede delene i følgende sitat:

In summary, factor analytic studies have had little success in identifying distinct subareas of comprehension skill [...] *The only thing the studies agree on is that knowledge of word meanings is a separate and necessary factor for skilled comprehension*, and one that accounts, not surprisingly, for a great deal of the variability in children's ability to understand text – *children with poor vocabularies tend to be poor comprehenders*. (Oakhill og Garnham 1988:149, min kursivering)

Med ståsted i forståelsesforskningen framstår med andre ord den vanlige inndelingen av leseprosessen i avkoding og forståelse som en forenkling. Det virker lite fruktbart å skille det å forstå ord fra forståelsesbegrepet. Men dette betyr også at avkoding og forståelse må betraktes som prosesser som griper over i hverandre. Det er vanskelig å si når avkodingen slutter, og når forståelsen begynner.

En annen teoretisk tilnærming til forståelse finner vi i en retning som vokste fram mot slutten av 1970-tallet. Interessen ble flyttet fra forståelse av enkeltord og enkeltsetninger til forståelse av tekster. Et sentralt utgangspunkt var at det å forstå en tekst ikke bare dreier seg om å legge sammen betydningen av alle ordene eller alle setningene i teksten. Leseren må selv bidra aktivt til å konstruere mening ved hjelp av informasjon i teksten og ved å utnytte sine egne språklige og øvrige bakgrunnskunnskaper (jf. f.eks. Brown og Yule 1991).

Selv om mange har forsket i prosesser som er relevante for tekstforståelse de siste årene, er det ennå svært mye vi ikke vet om hvordan forståelsen foregår, og hva som påvirker den. Vi finner også meget få forsøk på å utforme mer helhetlige modeller som beskriver hva som skjer når vi leser og forstår autentiske tekster. Den typiske modellen av leseprosessen er fortsatt en delmodell som er konsentrert om å framstille indre prosesser hos en person som leser enkeltord.

Det vi imidlertid finner mer av i litteraturen, er beskrivende definisjoner av hva det innebærer å forstå tekster. Jeg vil trekke fram to slike som også representerer det synet på tekstforståelse jeg selv legger til grunn. Den første er fra Oakhill og Garnhams bok *Becoming a Skilled Reader* og lyder slik:

Understanding is not just the passive reception of information from a text, but the active putting together of a message, using several types of information. We

construct the intended message from what is explicitly stated, together with both general and specific background knowledge. (Oakhill og Garnham 1988:22)

I undersøkelser av unges leseforståelse er det naturlig at tekstforståelsen er sentral. På skolen møter disse leserne daglig krav om å kunne lese og forstå mange typer tekster, og skolen tar det normalt for gitt at de unge leserne har kommet så langt i sin leseutvikling at de kan bruke leseferdighetene for å tilegne seg kunnskap. Den andre definisjonen, som er hentet fra et forskningsprosjekt om skoleelevers lesing, er særlig relevant i et slikt perspektiv, for i den prøver man å fange inn hva forståelse innebærer i en situasjon hvor man leser for å lære.

comprehension: to penetrate beyond the verbal forms of text to the underlying ideas, to compare these with what one already knows and also with one another, to pick out what is essential and new, to revise one's previous conceptions
(Lunzer m.fl. 1979:38)

Inspirert av disse to beskrivende definisjonene kan vi trekke ut enkelte sider ved forståelsen som framstår som sentrale når en skal undersøke unges tekstforståelse. I tillegg til å undersøke det vi kan kalle mer grunnleggende sider som forståelse av informasjon direkte uttrykt i teksten og forståelse av lavere tekstnivåer (ord og setninger), bør man inkludere en mer helhetlig tekstforståelse. Det kan man blant annet gjøre ved å undersøke forståelse av informasjon som er indirekte uttrykt i teksten (dvs. evne til å foreta inferenser ved å koble informasjon fra teksten og egne bakgrunnskunnskaper), leserens evne til å skille ut vesentlig informasjon i teksten og dessuten leserens evne til å styre sin egen forståelse (metakognitive ferdigheter).

Et problem med undersøkelser av leseforståelse er at det har vært en tendens til konsentrasjon om det jeg nettopp omtalte som grunnleggende sider ved forståelsen – altså å forstå informasjon som er direkte uttrykt og å forstå ord og setninger. Om man vil finne ut hvor gode leseferdigheter ungdom har, er det imidlertid ikke tilstrekkelig å begrense seg til de grunnleggende sidene ved forståelsen. Skal man få prøvd ungdommenes tekstforståelse, må man samtidig trekke inn oppgaver som prøver de øvrige momentene.

Hvis man også er opptatt av årsaker til eventuell dårlig forståelse, må man selvsagt i tillegg til å undersøke den konkrete forståelsen også se nærmere på en rekke andre

faktorer. Det vil si faktorer ved leseren (bl.a. språklige forutsetninger, kunnskap om emnet og beherskelse av mer tekniske sider ved lesing), faktorer ved teksten (sjanger, vanskelighetsgrad, tekstoppbygging), faktorer ved situasjonen (er det en stress-situasjon, er det en naturlig situasjon osv.) og faktorer ved oppgavetyperne. Oppgavetyperne kommer jeg tilbake til. De andre faktorene må jeg la ligge i denne sammenhengen.

Vurdering av validitet – et eksempel

Før jeg gir en oversikt over metoder for å undersøke unges leseforståelse, vil jeg se nærmere på noen forhold knyttet til vurderingen av den definisjonsmessige validiteten. Som den teoretiske tilnærmingen har vist oss, er ikke problemet bare at forskere må bevege seg på to plan og utforme teoretiske og operasjonelle definisjoner, men også at forståelse kan beskrives forskjellig, og at den generelle betegnelsen leseforståelse brukes med ulikt innhold. Utfordringene stopper imidlertid heller ikke med dette. Ved siden av studier med et teoretisk utgangspunkt, finner vi nemlig også en lang empirisk tradisjon for å måle skoleelevers og studenters leseforståelse i forbindelse med språkundervisning. Og her bygger man ikke nødvendigvis på noen eksplisitt teoretisk problematisering av hva leseforståelse er, men heller på en tradisjon om hvordan forståelse er blitt målt tidligere. Man vil selvsagt likevel kunne hevde at slike undersøkelsesmetoder bygger på en implisitt teori om hva leseforståelse er. Når man skal vurdere validiteten i denne typen metoder, kan man i prinsippet bruke samme framgangsmåte som i undersøkelser hvor man har en teoretisk og en operasjonell definisjon: Man analyserer metoden, for så å slutte seg til hva som faktisk måles. I de empiriske undersøkelsene skjer dette da for å få tydeliggjort en implisitt teori, og ikke for å kunne foreta en vurdering av det interne samsvaret mellom en teoretisk og en operasjonell definisjon. Jeg mener imidlertid at validitetsvurderingene i de to typene undersøkelser har noe annet felles. Både i undersøkelser av leseforståelse der utgangspunktet er teoretisk, og i undersøkelser der utgangspunktet er empirisk, kan man ikke nøye seg med en intern bedømmelse av validiteten, man må også vurdere om henholdsvis den eksplisitte og den implisitte teoretiske definisjonen mer allment kan betraktes som valid i forhold til den kunnskapen vi har om fenomenet på det aktuelle tidspunktet. Denne formen for validitetsvurdering er relevant når vi skal prøve å forklare de to ulike vurderingene av Dauds forståelse som jeg innledet med, nemlig at forståelsen hans ble regnet som adekvat ut fra resultatene han oppnådde på

leseprøva til Carlsten og Langeland, men som dårlig ut fra resultatene i min egen nærstudie (for en mer omfattende gjennomgang av dette, se Kulbrandstad 1998).

I begge tilfellene er utgangspunktet lesing av en tekst. Læreboktekstene som elevene leser i min undersøkelse, må ut fra analyser jeg har gjort, kunne regnes dels som lette og dels som normale tekster for åttende klasse. Teksten Carlsten og Langeland bruker, er et utdrag fra Aksel Sandemose: *Vi pynter oss med horn*. Handlingen er lagt til en seilskute, og språket i teksten preges av ord og uttrykk fra dette miljøet. Mannskapet på seilskuta oppdager en rotte som de blir besatt av tanken på å fange. Rotta har også en symbolsk funksjon. Om dette får elevene blant annet lese følgende.

Den var selve det sentralpunktet verden dreiet seg (om–under–bak). Den var det store navnet som huskes når en tidsalder er glemt. Den var Den flyvende hollender eller Terje Viken, Cæcar eller en neger som skal linsjes. Den var mye mer, den var uttrykk for den samlende sosiale idé og var idéen selv. Den var kona en vil skilles (på–fra–til), og piken en ikke kan få, foruten den man ikke vil ha. Den bodde i ditt hjerte og lot seg ikke fange. (Carlsten og Langeland 1990)

Daud svarer altså rett på majoriteten av oppgavene til teksten. Hvis det skal tolkes som et tegn på at han har forstått det han har lest, skulle det altså bety at han har forstått Sandemoses tekst mye bedre enn læreboktekstene, hvor han bare kunne svare på om lag en tredjedel av spørsmålene. Men bare ved å lese raskt gjennom tekstene, mener jeg vi må kunne slå fast at dette virker urimelig. Den mest sannsynlige forklaringen ligger derfor i forskjeller mellom oppgavetyperne i de to undersøkelsesmetodene. Hos Carlsten og Langeland er oppgavene integrert i den løpende teksten. Med jevnlig mellomrom møter elevene en parentes med tre svaralternativer hvor de skal markere hvilket svar de mener er rett. I de to parentesene i eksempelet ovenfor er det ikke innholdet i utdraget elevene skal ta stilling til, men hvilken preposisjon som passer i to uttrykk. Det vil si om det heter å dreie seg om, under eller bak et punkt, og om det heter å skilles på, til eller fra noen. Disse to oppgavene er typiske for majoriteten av oppgavene i prøva. De kan løses bare ved å lese den aktuelle setningen. Det vil si at man stort sett kan konsentrere seg om en meget avgrenset del av teksten – en frase, en setning eller en periode. Det er også mulig for leseren å styre oppmerksomheten sin i retning av oppgavene. De er nemlig ikke bare klart skilt ut ved parenteser med tre svaralternativer, men de er også nummerert med halvfete typer i venstre marg.

Metoden jeg brukte for å prøve å finne fram til elevenes forståelse av læreboktekstene, var annerledes. Jeg stilte elevene åpne spørsmål muntlig etter at de hadde lest tekstene. Gjennom spørsmålssettet prøvde jeg å lage et redskap som kunne finne ut om elevene hadde forstått *tekstene* de leste. Hva som da er sentralt, har jeg allerede prøvd å konkretisere, men jeg kan illustrere det ytterligere ved hjelp av følgende krysstabell som viser koblingsmuligheter mellom to sentrale dimensjoner i undersøkelser av tekstforståelse: informasjon som er direkte versus indirekte uttrykt, og informasjon som er sentral i teksten versus informasjon som er perifer. Selv om jeg framstiller dette i en krysstabell, må ikke variablene oppfattes som dikotome, men heller som variable størrelser.

	DIREKTE UTTRYKT	INDIREKTE UTTRYKT
SENTRAL INFO		
PERIFER INFO		

Når man er opptatt av tekstforståelsen, er det oppgaver som tar sikte på å måle det vi finner igjen i den øverste skraverte raden på figuren, man vil bestrebe seg på å finne fram til. Det vil altså si: sentral informasjon i teksten som er direkte og indirekte uttrykt. Det jeg prøvde å unngå i min undersøkelse, var oppgaver som spør etter perifer informasjon som er direkte uttrykt. Jeg kan gi et eksempel på hva jeg mener med det. I en tekst som omhandler familielivet i Japan, er det listet opp hva jenta i familien spiser til frokost: ris, sjøgress, egg og litt suppe. I tekstsammenhengen har jeg betraktet denne opplistingen som perifer informasjon, men Daud tar selv initiativ til å fortelle om matrettene når han blir bedt om å sammendra hva han har lest – og han gjenforteller helt nøyaktig hva den japanske jenta har spist. Når han samtidig ikke kan svare på majoriteten av forståelsesspørsmålene, kan det se ut som at ett av hans problem er å skille mellom hva som skal regnes som vesentlig, og hva som skal regnes som mindre vesentlig informasjon i en tekst.

En viktig forklaring på at leseprøva for sjuende klasse og min nærstudie resulterer i ulike vurderinger av Dauds lesing, er trolig at de er konsentrert om ulike sider av det å forstå. Mens jeg har prøvd å fange inn tekstforståelse, er Carlsten og Langelands

leseprøve konsentrert om forståelse av lavere tekstnivåer. Analysen av de to metodene illustrerer hvor viktig det er å være opptatt av hva som måles ved hjelp av metodene vi har foran oss og ønsker å sammenlikne resultatene fra. I Dauds tilfelle ser det altså ut som om han er bedre til å forstå mer avgrensede deler av en tekst, men har problemer med å få tak i hva som allment regnes som vesentlig informasjon. Interessant er det også at hans egenoppfatning av at han har forstått alt, stemmer overens med resultatene fra kartleggingsprøva, men ikke fra min nærstudie. Når Daud blir bedt om å utdype hva han synes er vanskelig med å lese, svarer han at det er å forstå ordene i teksten. Når han sier at han har forstått alt, kan det altså rett og slett bety at han ikke syntes det var noen vanskelige ord i tekstene han leste.

Metoder for å undersøke unges leseforståelse – oversikt og diskusjon

Vi har alt sett på noen metoder vi kan bruke for å undersøke unges leseforståelse, og diskutert validitetsproblemer i forhold til dem. Jeg vil nå gi en mer generell oversikt over slike metoder. En oversikt av denne typen kan lages på forskjellig vis. Metodene kan for eksempel deles i to – metoder som prøver å fange inn selve forståelsesprosessen, og metoder som konsentrerer seg om forståelsesproduktet. En annen tilnærming ville være å dele metodene inn etter oppgavetyper. Det vil si om man bruker sammendrag, spørsmål, flervalgsoppgaver, egenvurderinger og så videre. En tredje tilnærming kunne være å skille mellom metoder som bestreber seg på å måle leseforståelse isolert, og metoder der leseforståelse blir målt sammen med andre språkferdigheter. Alle disse tilnærmingene er relevante. Jeg har imidlertid begrenset plass til disposisjon²³, og en metodeoversikt er derfor nødt til å bli både overflatisk og selektiv – særlig når metodene ikke bare skal presenteres, men også diskuteres. Jeg har derfor valgt en tilnærming som griper fatt i mer overordnede perspektiver – nemlig hvilket formål metodene har. Et hovedskille det er rimelig å trekke da, er mellom metoder brukt i forskningsøyemed og metoder brukt i forbindelse med pedagogisk arbeid i skolen. To slike metoder har vi alt sett på: min egen forskningsmetode og leseprøva til Carlsten og Langeland for sjuende klasse. La meg med en gang presisere at skillet mellom metoder brukt i forskning og metoder brukt i skolen selvsagt ikke er noe prinsipielt skille. Metoder utviklet til forskning kan brukes i skolen, og metoder i skolen kan for eksempel være gjenstand for forskning. Likevel mener jeg altså at én måte å lage en metodeoversikt på er å prøve med en slik grovsortering.

²³ Under prøveforelesningen dreide det seg egentlig om begrenset tid – rammen var 45 minutter.

Metoder utviklet til forskningsformål

I forskning har leseforståelse blitt studert for sin egen skyld, men også som en variabel i studier av forskjeller mellom utdanningssystemene i ulike land – for eksempel i IEA-undersøkelsen av lesing skoleåret 1990–1991. I denne undersøkelsen brukes resultatene på leseforståelsesoppgavene også for å studere sammenhengen mellom leseprestasjoner og ulike bakgrunnsfaktorer. En slik tilnærming har også Brunell (1991) valgt i en studie av finske grunnskoleelever. Hans undersøkelse er typisk for mange der leseforståelse brukes som et mål for skoleprestasjoner mer allment. Den foretrukne metoden både i IEA-undersøkelsen og hos Brunell er flervalgsoppgaver – det vil si oppgaver hvor elevene skal velge rett svaralternativ blant flere mulige, som i eksempelet nedenfor. Det er en oppgave som hører til en forklarende tekst om røyking fra IEA-testen for 8. klasse.

2. Det at røyking ødelegger DNA-molekylet, er farlig fordi...

- A det fører til avsetning av tjærelignende substanser i lungene.
- B det forårsaker blodkreft.
- C det kan forårsake feil ved rekonstruering av DNA-molekylet.
- D det hindrer DNA-molekylene i å gjenskape seg.

(Tønnessen 1996:95)

En slik måte å undersøke leseforståelse egner seg godt i kvantitative metoder. Det bestemmes på forhånd hva som er rett, og den som skal skåre testen, teller bare opp antall riktige og gale svar. Det vil si at mange forskjellige personer kan skåre svarene, og likevel kan vi være trygge på at skåringen blir ensartet og pålitelig. Derfor omtales slike oppgavetyper ofte som objektive. Men det er visserlig bare skåringen som er det, fordi man da følger en fasit. Ser vi på hvordan oppgavene lages, finner vi imidlertid at både det å avgjøre hva det skal spørres om, og selve utformingen av oppgavene selvsagt innebærer like mye bruk av skjønn som det å lage andre typer leseforståelsesoppgaver. Når oppgaver av typen flervalgssvar likevel foretrekkes i kvantitative metoder, er det blant annet fordi slike undersøkelser ofte har et så stort dataomfang at forskningsdesignet krever en metode som produserer data som kan behandles uavhengig av skjønn.

En generell innvending mot bruken av undersøkelsesmetoder som lett lar seg kvantifisere, er at det tradisjonelt har blitt lagt mye større vekt på anvendelighet og på reliabilitet – dvs. på hvor pålitelige metodene er – enn på validitet – altså på **hva** som

måles. Johnston skriver følgende om dette i den første håndboka i leseforskning fra 1984.

[...] in reading test development we have tended to sacrifice the less easily quantifiable criterion of validity for increases in the more easily measured criterion of reliability and the more marketable criterion of usability.

(Johnston 1984:161)

Når det gjelder IEA, framheves det gjerne at reliabiliteten i den internasjonale undersøkelsen er god. Slik er det for eksempel i en rapport fra Finn Egil Tønnessen, som var prosjektleder for den norske delen av undersøkelsen. Han skriver: ”Reliabilitetskoeffisienten varierte litt fra land til land, men variasjonene var så små at dataene bekrefter at testene har fungert omtrent likt i alle deltakerlandene” (Tønnessen 1996:41). Dette er det selvsagt viktig å få slått fast i en slik bredt anlagt sammenliknende studie. Men når det gjelder validiteten, reiser Tønnessen selv en rekke innvendinger i den samme rapporten – både ved den definisjonmessige validiteten, men også ved måten oppgavene er skåret på. Han viser at det flere steder er mer enn ett mulig svar, men at det likevel bare er ett som er regnet som rett. Tønnessen stiller også spørsmål ved avgrensingen av de tre ulike teksttypene i undersøkelsen: fortellende og forklarende tekster og dokumenter. Særlig er skillet mellom fortellende og forklarende tekster uklart. Det gjelder både ut fra de teoretiske definisjonene og ut fra en vurdering av de konkrete tekstene som brukes. Tønnessen konkluderer derfor med at det ser ut som om det ofte er like stor forskjell innen teksttypene som mellom dem (Tønnessen 1996:37).

En slik validitetsvurdering er sentral for brukerne av testresultatene. I dette tilfellet kan den gjøre oss oppmerksom på at forskjeller i lesernes forståelse av de ulike teksttypene ikke nødvendigvis kan brukes til å hevde at enkelte gruppers forståelsesvansker er sjangeravhengige. En tilsvarende validitetsvurdering som den Tønnessen gir, mangler i en delrapport om leseferdighetene til innvandrerelever fra den svenske IEA-undersøkelsen. Taube og Fredriksson (1995:28) konkluderer der blant annet med at de fjorten år gamle innvandrerelevne sammenliknet med svenskspråklige elever hadde lettere for å forstå sakprosa enn tekster av skjønnlitterær karakter. Når vanskelighetene med testens inndeling i ulike teksttyper ikke samtidig trekkes fram, vil leserne av rapporten lett kunne komme til å tolke resultatene slik at det er lettere for innvandrerelever å lese sakprosa enn skjønnlitteratur. Selv om det er en interessant

hypotese, er det neppe grunnlag for å trekke en slik konklusjon ut fra dataene i IEA-undersøkelsen. Det er det vel heller ikke sikkert at forskerne har ment. Men hvis de skulle sikre seg mot en slik tolking av resultatene, måtte de nettopp ha inkludert en validitetsvurdering.

Når leseforståelse undersøkes ved hjelp av kvalitative metoder, slik jeg selv har gjort i avhandlingen min, begrunnes metodevalget ofte ut fra et ønske om å utvikle bedre forståelse av det aktuelle fenomenet. Studiene er gjerne intensive, og utforskende – og det er lesingen til få personer som undersøkes. Jeg valgte en muntlig samtaleform for å prøve å komme tettere inn på innvandreringdommenes leseforståelse enn jeg ellers ville ha gjort med metoder som bare kunne skåres som rette eller gale. I samtalen, som ble tatt opp på bånd, måtte elevene selv formulere hva de hadde forstått, jeg kunne stille dem oppfølgingsspørsmål, og de kunne gi uttrykk for om de ikke forstod spørsmålene. Studien min er først og fremst rettet mot et forståelsesprodukt, men kvalitative metoder har også blitt brukt for å prøve å komme nærmere selve forståelsesprosessen. Carol Hosenfeld (1984) har for eksempel studert noen amerikanske ungdommers lesing av fransk og spansk. Hun bad ungdommene stoppe opp og kommentere sin egen lesing – blant annet fortelle hva de gjorde når de støtte på et ord de ikke forstod. Slike metoder omtales som høyttenkingsteknikker eller intro-retrospektive teknikker. Kirsten Haastrup (1988) har brukt tilsvarende metoder. Hun lot danske elever sitte sammen to og to og arbeide med en engelsk tekst hvor det forekom mange ord de ikke kunne, og hvor deres oppgave var å prøve å finne fram til hva ordene betydde. Samtalen ble tatt opp på bånd og analysert.

Kvalitative metoder, som dem jeg har gitt eksempler på, foretrekkes gjerne i tidlige faser i utforskningen av et fenomen, men kvalitative metoder tas også stadig oftere i bruk som ledd i en validering av resultat oppnådd i kvantitativ forskning (Evensen 1994).

I litteratur om kvalitative metoder er reliabilitet og validitet tradisjonelt lite behandlet. Kvalitative metoder er da også ofte blitt kritisert for å være upålitelige – altså ha meget lav reliabilitet. Dette henger blant annet sammen med den åpenlyse plassen forskerens skjønn har i slike metoder. Selv om det er en generell oppfatning at validitetsspørsmålet er det mest sentrale, er det samtidig slik at en høy grad av reliabilitet regnes som en forutsetning for at metoder skal være valide. Siden jeg hittil har oppholdt meg ved validitetsspørsmål, vil jeg i forbindelse med diskusjonen av

kvalitative metoder konsentrere meg om reliabilitetsspørsmål. For selv om dette er et emne som tidligere nærmest har blitt definert ut i litteraturen om kvalitative metoder (se f.eks. Eneroth 1984), så kan man i nyere litteratur finne et ønske om å inkludere slike vurderinger i kvalitetssikringen også av disse metodene. Det finner vi i en bok fra 1994 av den danske sosiologen Jette Fog. Hun hevder der at de kvalitative metodebøkernes manglende interesse for reliabilitets- og validitetsbetraktninger henger sammen med at reliabilitet og validitet er blitt oppfattet som tekniske termer hjemmehørende i forskning utført med statistisk metode. Når en leser kvantitativ forskning, er det da heller ikke så sjelden at opplysninger om reliabilitet gis meget teknisk, som for eksempel i en av IEA-rapportene, hvor det heter:

The reliabilities (KR–21) of the tests are presented in Appendix A for the interested reader. (Postlethwaite og Ross 1992:9)

I appendikset gjengis en tabell, men vi finner ingen forklaring på hvilke sider ved reliabiliteten KR–21 sier noe om. Man skal derfor være mer enn en interessert leser av IEA-undersøkelsen for å skjønne hva slags reliabilitetsmål vi her er konfrontert med. KR–21 står for Kuder–Richardsons reliabilitetskoeffisient formel 21, og den brukes som ledd i vurderingen av en tests interne konsistens, men den sier ingen ting om andre sider ved reliabiliteten, for eksempel om vi kan forvente at testresultatene er stabile ved en eventuell gjentatt testing (Bachman 1990:176).

Fog (1994) argumenterer for nødvendigheten av å inkludere reliabilitets- og validitetsvurderinger også i kvalitative metoder. Men da må de, mener hun, tilpasses den kvalitative metodens særpreg. Blant annet derfor foretrekker Fog å bruke danske betegnelser. Hun erstatter reliabilitet med pålitelighet og validitet med gyldighet. Med dette ønsker hun å framheve det opprinnelige innholdet og fjerne noen av assosiasjonene til tekniske beregninger som kvantitative metoder har tilført de to aktuelle begrepene når de brukes på dansk – eller for den saks skyld på norsk.

Den fremste hensikten med pålitelighetsvurderinger er ifølge Fog å sikre undersøkelsens troverdighet. Det må gjøres på en måte som fører til at leserne opplever at de kan stole på forskerens framstillinger og konklusjoner. Dette mener Fog en oppnår når en gjør materialet i undersøkelsen mest mulig tilgjengelig for andres innsyn, og når forskerne dessuten arbeider med å dokumentere hva de har foretatt seg, og gjøre det skjønnet og de vurderinger som er del av kvalitative metoder, eksplisitte.

I kvantitativ forskning regnes reliabilitet først og fremst som en kvalitet ved testskårene, og reliabilitetsvurderinger konsentreres om tre forhold: konsistens, nøyaktighet og målefeil – både identifisering av slike feil og vurdering av hvilken effekt de har (jf. Kerlinger 1970, Bachman 1990). Vurdering av konsistens trekkes ofte fram som grunnleggende. Dels dreier det seg om metodens interne konsistens – det vi nettopp var inne på at KR–21 formelen var et mål for – men det dreier seg også om konsistens eller stabilitet mellom gjentatte uavhengige målinger av det samme fenomenet. Yin (1994) er opptatt av hvordan man skal forholde seg til dette sistnevnte kravet om stabilitet i kausstudier. Han mener at når forskere som bruker kvalitative metoder, gjør rede for de ulike stegene i sin forskning, er det en måte å tilpasse kravet om reliabilitet gjennom stabilitet til kvalitative studier. Han oppsummerer dette synspunktet slik:

The general way of approaching the reliability problem is to make as many steps as operational as possible and to conduct research as if someone were always looking over your shoulder. (Yin 1994:37)

Jeg skal forlate diskusjonen om kvalitative og kvantitative undersøkelsesmetoder her. Oppsummerende kan vi slå fast at reliabilitets- og validitetsvurderinger er aktuelle både når leseforståelse undersøkes ved hjelp av kvantitative og ved hjelp av kvalitative metoder. I begge tilfeller er hensikten å sikre kvaliteten på undersøkelsene. Formen disse vurderingene får innenfor de to typene forskningstilnærminger vil imidlertid variere.

Metoder brukt i pedagogisk arbeid

Den andre hovedgruppa av metoder i min inndeling var metoder brukt til å undersøke unges leseforståelse i forbindelse med pedagogisk arbeid. Jeg vil eksemplifisere ved å se nærmere på metoder som er brukt i grunnskolen i Norge. Disse undersøkelsesmetodene har ulike formål. Leseforståelse har dels blitt undersøkt i forbindelse med kartlegging av leseferdigheter, dels som del av avgangsprøvene i språkfag og dels i forbindelse med undervisning i språkfag og i andre fag.

I norsk skole er det tradisjonelt blitt lagt liten vekt på kartlegging, og lærere har dermed hatt få kartleggingsprøver til disposisjon. Det betyr selvsagt også at vi har hatt

få prøver som har kunnet bli brukt til å undersøke leseforståelse. En av de mulighetene lærere på ungdomstrinnet har hatt til å gjøre dette, er allerede omtalt, nemlig Carlsten og Langelands sjuendeklasseprøve. I løpet av de siste årene har interessen for kartlegging økt, og departementet har satt i gang utvikling av nye prøver i norsk, engelsk og matematikk. Norskprøvene dreier seg om lesing, og jeg skal komme tilbake til eksempler på hvordan man har lagt opp til undersøkelse av leseforståelse i disse.

I grunnskolens avgangsprøver er formålet med å undersøke leseforståelse først og fremst å kunne vurdere i hvilken grad elevene har oppnådd skolens fagmål, men en kan selvsagt ikke se bort fra at disse prøvene også har innslag av å være ferdighetsprøver som peker framover – som skal kunne si noe om hvor godt elevene vil greie å møte framtidige krav om leseferdigheter. Tradisjonelt har leseforståelse vært en sentral del av avgangsprøvene både i morsmålsfaget og i fremmedspråk. Etter innføringen av M 87 er imidlertid ikke vurdering av leseforståelse lenger en obligatorisk del av avgangsprøva i norsk hovedmål. Nå er det engelsk, samisk og norsk som andrespråk som holder tradisjonen ved like.

I undervisning brukes undersøkelser av elevenes leseforståelse både for å kartlegge og for å måle elevenes faglige framgang, men også for å kontrollere om elevene har skjønt en spesiell tekst. Vi har imidlertid lite systematisk kunnskap om hvordan dette foregår i de mange klasserom. I det følgende skal jeg derfor konsentrere meg om kartleggingsprøver og om avgangsprøvene. De representerer tilnærminger som internasjonalt hviler i to ulike tradisjoner: kartleggingsprøvene i den amerikanske psykometriske testtradisjonen og avgangsprøvene i den britiske eksamenstradisjonen, slik disse tradisjonene er beskrevet av Hill og Parry (1994). I den britiske tradisjonen prøves forståelse ved at leserne svarer på en rekke åpne spørsmål. Dermed fokuseres det ikke bare på lesing, men også på leserens evne til å uttrykke sin forståelse skriftlig. I den amerikanske tradisjonen har man imidlertid søkt å holde lesing og skriving strengt fra hverandre. Det har man prøvd å gjøre ved å lage oppgavetyper hvor leseren skal velge mellom ulike svaralternativer – de såkalte flervalgsoppgavene som vi alt har sett eksempler på.

En typisk metode for å undersøke elevenes forståelse av tekster til avgangsprøva i niende klasse, er det følgende eksempelet fra prøva i norsk som andrespråk for språklige minoriteter i 1993. Teksten elevene skal lese, er et indiansk eventyr på i underkant av tusen ord. Elevene skal også svare skriftlig på tolv oppgaver. Et raskt

blikk på noen av disse illustrerer forskjellen mellom denne undersøkelsesmetoden og flervalgsoppgaver.

- 1 Hvordan var forholdet mellom svartfot-indianerne og kråke-indianerne?

- 2 Hvorfor greide ikke svartfot-krigerne å hindre at Sitter-ved-døren ble tatt
til fange da de flyttet leiren?

(Nasjonalt sekretariat for elevvurdering 1993a)

Som vi forstår, må elevene her selv gi uttrykk for hva de har forstått, ved å skrive svaret på linjene. En utfordring ved metoden ligger i hva slags spørsmål som lages. Forståelse av informasjon som er direkte uttrykt i teksten, er grunnleggende. Derfor har slike spørsmål ofte blitt foretrukket. Men når elevene, som i en eksamenssituasjon, sitter med teksten foran seg og dessuten har relativt god tid, kan det som da prøves, minne mer om en matche-teknikk enn om forståelse. Mange elever løser i alle fall slike oppgaver ved å lete seg fram til det stedet i teksten spørsmålet er hentet fra, og så skrive nokså rett av. De som skal lage slike prøver, må derfor bestrebe seg på å utforme spørsmål som krever at elevene må vise at de har forstått andre sider ved tekstinnholdet²⁴.

Når elever greier å svare på spørsmål om informasjon som er indirekte uttrykt, og spørsmål om sentrale sider ved innholdet, kan vi være temmelig sikre på at de har forstått de aktuelle sidene ved teksten. For i denne oppgavetypen må de jo formulere forståelsen sin selv. De har ikke – som i flervalgsoppgaver – hatt mulighet til å velge rett svar blant flere alternativer. Men hva når elevene svarer mangelfullt, eller ikke svarer i det hele tatt? Betyr det at de ikke har forstått det de har lest? Ikke nødvendigvis, og dette er et sentralt validitetsspørsmål ved metoden. Mangelfulle svar kan like gjerne komme av at elevene har problemer med å uttrykke seg skriftlig som at de ikke har forstått det de har lest.

²⁴ For konkrete eksempler på at dette også kan være vanskelig når spørsmålene er forsøkt formulert som inferensspørsmål se Kulbrandstad (1995).

Slik avgangsprøvene i norsk grunnskole er organisert, kan vi selvsagt si at behovet for å få isolert leseforståelse ikke er så stort som i diagnostiske prøver. Det gis nemlig bare én karakter, og det heter også i sensorrettledningen at det er helhetsinntrykket av besvarelsen som skal ligge til grunn for vurderingen (Nasjonalt sekretariat for elevvurdering 1993b). Likevel kunne en ha gitt klarere uttrykk for at det som prøves, ikke bare er leseforståelse, men også evnen til å uttrykke forståelsen skriftlig. I sensorrettledningen til den aktuelle avgangsprøva fra 1993 finner vi for øvrig forsøk på å møte det konkrete vurderingsproblemet. Sensorene blir eksplisitt gjort oppmerksomme på at hovedhensikten med delprøva er å vurdere leseforståelse. Derfor blir de bedt om å la ortografiske og grammatiske feil være av underordnet betydning i vurderingen av svarene.

Også reliabiliteten til denne metoden er blitt diskutert – særlig i forhold til vurderingen av svarene. Sensorene kan ikke slavisk følge noen fasit og greit sortere svarene som rette eller gale. Svarene er ofte mer eller mindre gode, og sensorene må bruke sitt skjønn. Dette problemet følger med metoden. Vil man ha en oppgave som kan skåres helt reliabelt, må man velge en annen metode. En god grunn til å holde fast ved prøvetypen til tross for at det både fins et validitets- og et reliabilitetsproblem, er at den likevel ser ut til å være en metode hvor det er enkelt å utforme spørsmål om mer sentrale sider ved tekstforståelsen. Det en må arbeide for, er blant annet å høyne reliabiliteten til skåringsprosedyrene. En del rutiner som skal sikre dette, ivaretas alt av Eksamenssekretariatet, men ennå kan mye gjøres. Man kan for eksempel arbeide for en bedre skolering av sensorene, og i neste omgang sørge for å bringe erfaringene som opparbeides gjennom sensorkorpset, tilbake til skolen. Når det gjelder denne oppgavetypen, er dette ekstra viktig fordi det er snakk om en metode som er mye brukt.

Den andre grunnskoletradisjonen for å undersøke leseforståelse som jeg vil ta for meg, er diagnostiske prøver. Det vil jeg gjøre ved å se hvordan leseforståelse undersøkes i sjetteklasseprøva i den nyeste norske kartleggingsserien utviklet i samarbeid mellom Senter for leseforskning i Stavanger og Nasjonalt læremiddelsenter (Nasjonalt læremiddelsenter 1995a). Jeg har måttet bruke prøva for sjette klasse fordi den for ungdomstrinnet ikke foreligger ennå²⁵.

²⁵ Prøveforelesningen ble holdt i 1996, og på det tidspunktet forelå det altså ingen prøver for ungdomstrinnet. I dag finnes følgende: Nasjonalt læremiddelsenter: *Kartlegging av leseferdighet 9. klasse*. (1997).

Til grunn for utviklingen av prøva ligger synet på lesing som avkoding og forståelse. Avkoding undersøkes i den ene delen av prøva, forståelse i den andre. Hensikten med kartleggingen er å kunne skille ut de elevene som trenger en oppfølging fordi de ikke har kommet langt nok i leseutvikling i slutten av sjette klasse. En standardisering av prøva har bidratt til dette ved å legge et statistisk grunnlag for å skille ut de 15–20 % svakeste leserne på hver av oppgavene (Nasjonalt læremiddelsenter 1995b:2).

I en av de første leseforståelsesoppgavene skal elevene lese fire korte tekster om fire personer. I den andre av tekstene leser elevene for eksempel om ei jente som heter Lisbeth. Etter at de har lest teksten, skal de svare på fire oppgaver av flervalgstypen hvor de skal velge rett svar blant fire alternativer. I alle oppgavene kan elevene hente svaret rett ut av teksten. I oppgave 1 spørres det for eksempel: ”Hvordan er kroppen til Lisbeth?”, og svaralternativene er: liten og spedbygd, høy og kraftig, høy og spedbygd og liten og kraftig. Første linje i teksten lyder: ”Lisbeth er høy og kraftig”. Her får vi altså illustrert muligheter til å bruke den såkalte matche-teknikken som jeg var inne på ovenfor. For å greie å svare må elevene kunne lese nøyaktig. De kan konsentrere seg om informasjon som er direkte uttrykt, og de må huske eller kanskje helst i etterkant finne tilbake til en rekke detaljer. Og det er detaljer som ikke akkurat framstår som vesentlige. Man kan for eksempel avgjort diskutere betydningen av å prøve om elevene har forstått at Lisbeth har brune, blå eller grønne øyne, slik det gjøres i den tredje oppgava til teksten.

Teksten om Lisbeth er som nevnt én av fire parallelltekster som brukes i den første leseforståelsesoppgava. I den neste oppgava prøves forståelsen av en lengre tekst, og det finnes også oppgaver hvor forståelsen av tabeller og figurer prøves. Majoriteten av oppgavene til alle disse tekstene er av den typen vi alt har sett eksempler på, der svaret altså kan hentes rett ut av teksten. Dette er for øvrig i overensstemmelse med det det gis uttrykk for i lærerveiledningen. Der heter det: ”Av omsyn til vurderinga og skåringsdelen er dei fleste spørsmåla knytte direkte til teksten og eventuelt til figurar/tabellar. I enkelte oppgåver er det likevel teke med nokre inferensspørsmål” (Nasjonalt læremiddelsenter 1995b:6). Dette betyr altså at man bare i beskjeden grad undersøker det jeg har regnet som vesentlige sider ved tekstforståelse. Det er beklagelig, fordi dette er sider ved leseforståelsen som det avgjort burde ha vært relevant å undersøke i en slik kartlegging av sjetteklassingers lesing.

I lærerveiledningen framheves en annen side ved leseferdigheter som sentral, nemlig det å kunne trekke informasjon ut av en tekst raskt og effektivt (Nasjonalt læremiddelsenter 1995b:6). At dette er viktig, vil jeg selvsagt ikke betvile, men når jeg vurderer forståelsesoppgavene, får jeg et inntrykk av at det ikke først og fremst er forståelse, men nettopp en slik ferdighet i å trekke ut informasjon på en rask og effektiv måte, man har prøvd å måle i majoriteten av oppgavene. For i tillegg til at svarene stort sett kan hentes rett ut av teksten, er nemlig arbeidet med de ulike oppgavene tidsavgrenset. For å lese den lengste teksten (en eventyrtekst på 1100 ord) og svare på de seksten oppgavene til teksten (som til sammen er på 200 ord) er det bare satt av åtte minutter. Leser man med en hastighet på om lag 170 ord i minuttet, rekker man ikke stort mer enn å lese teksten og oppgavene. Farten på 170 ord er ikke tilfeldig valgt fra min side. Det er den hastigheten som den langsomste av kontroll-leserne jeg inkluderte data fra i forbindelse med avhandling min, brukte på å lese læreboktekster i en tilsvarende situasjon – nærmere bestemt en situasjon hvor leserne vet at de må svare på oppgaver om teksten etterpå. Kontroll-leseren hadde norsk som morsmål og var plukket ut av læreren sin som en typisk gjennomsnittselev i norsk i åttende klasse (i dag: niende klasse).

Når en leser resultatene fra standardiseringen av denne delprøva, blir det da også åpenbart at mange elever har hatt altfor liten tid. De 15–20 % svakeste leserne er de som svarer feil på eller ikke har svart på elleve eller flere av de seksten oppgavene. Hele åtte prosent har ikke rukket å begynne på spørsmålene i det hele tatt, og mange andre har nok bare rukket å svare på noen få av dem. Ut fra disse resultatene er det all grunn til å sette spørsmål ved hva som måles: Er det virkelig leseforståelse, eller er det elevenes lese- og arbeidshastighet? Jeg vil mene det for mange av elevene vil være det sistnevnte. Leser du langsomt, har du ingen muligheter for å få dokumentert hva du har forstått av det du har lest. På denne delprøva kan dermed langsomme lesere framstå som dårlige forståere praktisk talt uten at forståelsen deres er prøvd i det hele tatt. Et hovedproblem er altså validitetsspørsmålet: Hva er det egentlig som måles? Og som jeg nå har gitt eksempler på, kan vi stille spørsmål ikke bare ved hvilke sider ved leseforståelsen som faktisk prøves, men også ved vektleggingen av tekniske leseferdigheter, for det er jo i virkeligheten det som måles når oppgavene skal gjennomføres med en slik tidsbegrensning.

Avslutning

Denne gjennomgangen av sentrale metoder for undersøkelser av unges leseforståelse har vist hvor vanskelig – eller kanskje jeg heller skulle si utfordrende – dette fenomenet er å studere. Dessuten har jeg villet belyse viktigheten av alltid å stille spørsmål om hva som egentlig er blitt undersøkt, når man i ulike sammenhenger konfronteres med mål for unges leseforståelse. For det gjør man – og det bør man også selvsagt gjøre. For selv om fenomenet er vanskelig å fange inn, er det så sentralt i et skriftspråksdominert samfunn som vårt. Derfor må det også konstant utforskes.

LITTERATUR

Bachman, Lyle F. (1990): *Fundamental Consideration in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.

Brunell, Viking 1991: Matteus-effekter i modersmållägnandet. S. 48–60 i: Herberts, Kjell og Christer Laurén (red.): *Flerspråkighet i och utanför Norden*. Vasa: Institutet för finlandsvensk samhällsforskning. Forskningsrapport nr. 13–1991.

Brown, Gillian & George Yule 1991: *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge Textbooks in Linguistics.

Carlsten, Carl Thomas og Gerd Langeland 1990: *Norsk rettskrivings- og leseprøve for 7. klasse. Bokmål. Introduksjon og lærerveiledning*. Oslo: Universitetsforlaget. 7. opplag [1. opplag. Oslo. 1981.]

Carlsten, Carl Thomas og Gerd Langeland 1991: *Norsk leseprøve for ungdomsskolen. Leseprøve. 7. klasse. Bokmål*. Oslo: Universitetsforlaget. 10. opplag. [1. opplag. Oslo. 1981.]

Elley, Warwick B. 1992: *How in the world do students read?* Haag: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Eneroth, Bo 1984: *Hur mäter man "vackert"? Grundbog i kvalitativ metod*. Göteborg: Natur och Kultur.

Evensen, Lars Sigfred 1994: Kommunikasjon og læring: Et interaksjonistisk perspektiv. En kommentar til Sigrun Gudmundsdottir: "Forskning på undervisning og læring". S.80–87 i: Lauglo, Jon (red.): *Norsk forskning om utdanning. Perspektiver og veivalg*. Oslo: Ad Notam, Gyldendal.

Fog, Jette 1994: *Med samtalen som utgangspunkt. Det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk Forlag.

Haastrup, Kirsten 1988: Hvordan gætter eleverne ord på et fremmedsprog? S. 219–241 i Hansen, Elisabeth (red.): *Sproglig bevidsthed. Københavnerstudier i tosprogethed* 6. Danmarks lærerhøjskole. Institut for Dansk Sprog og Litteratur.

Hellevik, Ottar 1991: *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap. 5. reviderte utgave*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hill, Clifford og Kate Parry 1994: Models of literacy: the nature of reading tests. S. 7–35 i Hill, Clifford og Kate Parry (red.): *From Testing to Assessment: English as an International Language*. London, New York: Longman.

Hosenfeld, Carol 1984: Case studies of ninth grade readers. S. 231–245 i Alderson, J. Charles og A. H. Urquhart (red.): *Reading in a Foreign Language*. London: Longman.

Høien, Torleiv 1991: Avkodingsstrategier og leseutvikling S. 223–234 i Austad, Ingolv (red.) 1991: *Mening i tekst*. Oslo: LNU/ Cappelen.

Høien, Torleiv & Ingvar Lundberg 1989: *Lesing og lesevaner*. Oslo: Gyldendal.

Johnston, Peter H. 1984: Assessment in Reading. S. 147–183 i Pearson, P. David (red.): *Handbook of Reading Research*. New York & London: Longman.

Kerlinger, Fred N. 1970: *Foundations of Behavioral Research. Educational and Psychological Enquiry*. London: Holt, Rinehart & Winston.

Kulbrandstad, Lise Iversen 1998: *Lesing på et andrespråk – en studie av fire innvandrerdommers lesing av læreboktekster på norsk*. Avhandling for dr.art.-graden. Oslo: Universitetsforlaget, Acta Humaniora nr. 30

Lunzer, Eric, Maurice Waite & Terry Dolan 1979: Comprehension and Comprehension Tests. S. 37–72 i Lunzer, Eric og Keith Gardner (red.): *The Effective Use of Reading*. Oxford: Heinemann Educational Books.

Nasjonalt læremiddelsenter 1995a: *Kartlegging av leseferdighet. 6. klasse*. [Prøva er utviklet ved Senter for leseforskning i Stavanger etter oppdrag fra Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.]

Nasjonalt læremiddelsenter 1995b: *Kartlegging av lesedugleik. 6. klasse. Lærarrettleiing*. [Prøva er utviklet ved Senter for leseforskning i Stavanger etter oppdrag fra Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.]

Nasjonalt sekretariat for elevvurdering 1993a: Avgangsprøve i grunnskolen 1993. Norsk som andrespråk for språklige minoriteter.

Nasjonalt sekretariat for elevvurdering 1993b: Sensorrettledning for avgangsprøva i norsk som andrespråk for språklige minoriteter 1993.

Nasjonalt sekretariat for elevvurdering 1993c: Forhåndssensur for skriftlig avgangsprøva i norsk som andrespråk for språklige minoriteter 1993.

Nasjonalt sekretariat for elevvurdering 1993d: Norsk som andrespråk, plan for sensurering, innkalling til forhåndssensur og fellessensur 1993.

Oakhill, Jane & Alan Garnham 1988: *Becoming a Skilled Reader*. Oxford: Basil Blackwell.

Postlethwaite, T. Neville og Kenneth N. Ross 1992: *Effective schools in reading. Implications for educational planners*. Haag: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Taube, Karin og Ulf Fredriksson 1995: *Hur läser invandrarelever i Sverige?* Skolverkets rapport nr. 79. Stockholm: Liber.

Tønnessen, Finn Egil 1996: *Linjer i barns lesing*. Stavanger: Høgskolen i Stavanger. Senter for leseforskning.

Yin, Robert K. 1994: *Case Study Research. Design and Methods*. Second Edition. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

GERALDINE – ANDRESPRÅKSLESER MED AVKODINGSVANSKER, MEN ADEKVAT FORSTÅELSE?²⁶

Innledning

Geraldine kom til Norge fra Sierra Leone som tiåring. Fem år seinere befinner hun seg i en helnorsk skolesituasjon. Hun mener selv at hun bare er nokså god til å lese på norsk, men hun må i alle fall regnes som en ivrig leser, for hun leser bøker på norsk hver dag. På morsmålet krio – et engelskbasert kreolspråk – leser hun imidlertid ikke i det hele tatt. I forbindelse med en undersøkelse av andrespråkslesing er Geraldine én av fire innvandrerdommer jeg studerer lesingen til. Ungdommene leser et utvalg norske læreboktekster og samtaler med meg om innholdet. De leser noen av tekstene høyt og noen stille. I begge situasjonene avkoder Geraldine langsomt, og hun har usedvanlig mange avvik i opplesingen. Avkodingsferdighetene kan derfor beskrives som mangelfulle. Utfra det rådende lese-teoretiske grunnsynet, hvor automatiserte avkodingsferdigheter sees som en forutsetning for god forståelse, skulle vi forvente at Geraldine ville få med seg svært lite av innholdet. Men det viser seg at hun kan gjenfortelle det vesentlige innholdet i tekstene, og at hun stort sett svarer greit på forståelsesspørsmålene jeg stiller. Det er med andre ord fristende å karakterisere lesingen hennes som dårlig avkoding og relativt god forståelse, men de nevnte teoriene gir ikke mye rom for en slik kombinasjon. I og med at det dreier seg om en som leser på andrespråket sitt, er en umiddelbart tanke at en slik leseprofil kan være vanligere hos noen grupper andrespråkslesere enn hos førstespråkslesere. Faglitteraturen om andrespråkslesing inneholder i alle fall studier av andre lesere som minner om Geraldine. Devine (1988) beskriver for eksempel lesingen til en voksen andrespråksleser på engelsk med spansk som førstespråk som forstår det hun leser – til tross for at hun produserer mange avvik i høytlesingen av tekstene.

Siden beskrivelsen av enkelte andrespråkslesere kan se ut til å utfordre deler av den rådende lese-teorien, er det en god grunn til å se nærmere på hva som egentlig kjennetegner Geraldines lesing. Det vil jeg gjøre i denne artikkelen. Teorien og

²⁶ Artikkelen er tidligere trykt i Møller, Janus, Pia Quist, Anne Holmen og J.N. Jørgensen (red.): Nordiske sprog som andetsprog. *Københavnstudier i tosprogethed*. 30-1998. København: Danmarks Lærerhøjskole.

delundersøkelsene jeg viser til underveis, er mer utførlig behandlet i Kulbrandstad (1998).

Lesing som avkoding og forståelse

I omtaler av leseprosessen er det lang tradisjon for å rette oppmerksomheten mot to ulike aspekter ved lesingen: de tekniske sidene, som å omforme grafiske tegn til tale, og selve leseforståelsen. Å kunne lese “flytende og med Forstand” var for eksempel den form for leseferdighet den norske folkeopplysningsmannen Ole Vig beskrev da han i 1852 omtalte et framtidsideal, nemlig forhåpningen om at en tredjedel eller kanskje halvparten av folk i Norge skulle kunne få nettopp slike leseferdigheter (Tveterås 1942). Siden 1970-tallet har et kognitivt grunnsyn preget leseforskningen, og lesing har – som språklæring mer generelt – blitt beskrevet ved hjelp av teorier om menneskelig informasjonsprosessering. De to nevnte aspektene ved lesing er da gjerne betegnet som avkoding (alternativt ordgjenkjenning) og forståelse (jf. f.eks. Lundberg 1987). For begynnerleserne må både avkoding og forståelse betraktes som kontrollerte prosesser, dvs. som prosesser som krever mye kognitiv kapasitet for å bli gjennomført. Dette er et problem fordi vi ifølge denne teorien bare har begrenset kapasitet av denne typen til disposisjon. Begynnerleserne bruker dermed opp ressursene på den mest grunnleggende prosessen – avkodingen av de skrevne ordene. Forståelsen av det leste må gå via det talte ord – altså via høytlesing – og hørselen. Etter hvert som de nye leserne får mye lesetrening og utvikler avkodingsferdighetene, vil de frigjøre kapasitet slik at de kan bruke kreftene på å forstå det de leser direkte. Gode lesere kjennetegnes ved automatiserte avkodingsferdigheter, mens svake lesere karakteriseres ved at de har mangelfullt automatisert avkoding, noe som blant annet viser seg i at avkodingen er langsom og unøyaktig. Disse leserne vil altså ifølge teorien få problemer med leseforståelsen fordi de bruker den kognitive kapasiteten på avkodingen (jf. f.eks. Lundberg 1984, 1987). Forskningen de siste tiårene har imidlertid også vært opptatt av at forståelsesproblemer kan ha andre årsaker enn avkodingsvansker (Oakhill og Garnham 1988, Yuill og Oakhill 1991). Leserne kan for eksempel ha problemer med å foreta inferenser under lesingen. Det vil si at de har problemer med å koble informasjon i teksten med det de vet fra før, og med å trekke de slutningene som kan leses så å si mellom linjene i teksten. En annen mulig forklaring på forståelsesproblemer er at leserne kan være dårlige til å styre sin egen forståelse, altså at de har liten metakognitiv innsikt.

Mulige kombinasjoner mellom gode og dårlige avkodings- og forståelsesferdigheter er blitt illustrert ved hjelp av en enkel krysstabell, som den i figur 1.

		FORSTÅELSE	
		Dårlig	God
A V K O D I N G	Dårlig		
	God		

Figur 1: Mulige kombinasjoner mellom avkoding og forståelse.

Lundberg (1987) har for eksempel brukt en slik modell for å få tydeliggjort sitt syn på dysleksi, nemlig at dysleksi primært må sees som et avkodingsproblem. Forståelsesproblemer hos dyslektikere betrakter Lundberg som sekundære, for hvis de får en tekst lest opp for seg, hevder han at de vil kunne forstå den. Han vil med andre ord plassere dyslektikere i det øverste høyre hjørnet av krysstabellen i figur 1. Det innebærer at Lundberg ikke skiller mellom lytte- og leseforståelse, men betrakter evnen til å forstå som den samme, uavhengig av om forståelsen skjer via øret eller via øyet. Dette er en antakelse som i seg selv kan diskuteres, men en konsekvens av å bruke en slik betraktningssmåte er at man får synliggjort at dyslektikere har et forståelsespotensial. Samtidig tar imidlertid denne bruken av modellen bort en mulig kategori, nemlig dårlig avkoding kombinert med god leseforståelse. Siden det nettopp er en slik mulig leseprofil jeg vil diskutere, vil jeg bruke modellen annerledes enn Lundberg. Med forståelse vil jeg utelukkende mene leseforståelse. Dyslektikere som har problemer med avkodingen, og som derfor ikke forstår det de leser, vil ut fra dette beskrives som lesere med dårlig avkoding og dårlig leseforståelse.

I min bruk av krysstabellen er det altså *leseforståelse* som kombineres med avkoding. Dette gir leseforståelsen en mer selvstendig plass. Det stemmer bedre overens med mitt formål, som er å studere hvor godt ungdom forstår læreboktekster som skolen forutsetter at de skal kunne lese på egen hånd. Utgangspunktet i mye annen leseforskning har imidlertid ikke vært en primær interesse for leseforståelse, men for avkoding. Denne forskjellen i fokus kan bidra til å forklare det ulike behovet for bruk

av krysstabellen som Lundberg (1987) og jeg har. Min variant av tabellen presenteres i figur 2.

		LESEFORSTÅELSE	
		Dårlig	God
A V K O D I N G	Dårlig	Begynnerlesere	Geraldine?
		Svake lesere	
	God	En del andre- språkslesere	Gode lesere

Figur 2: Mulige kombinasjoner mellom avkoding og leseforståelse.

I det nederste høyre hjørnet plasseres altså *de gode leserne* – for dem er både avkodingen og leseforståelsen god. *Begynnerleserne* og seinere *de allment lesesvake* kan plasseres øverst til venstre med dårlig avkoding og dårlig leseforståelse. Den tredje mulige kombinasjonen er *god avkoding og dårlig forståelse* (nederste venstre hjørne). Dette er en leseprofil som, ifølge de to britiske forskerne Oakhill og Garnham (1988), ofte har blitt oversett. Oakhill og Garnham hevder at det ut fra deres erfaring kan være opptil 10 % av vanlige grunnskoleelever i Storbritannia med leseproblemer som kan beskrives på denne måten²⁷. Disse forskerne tenker ikke på andrespråkslesere spesielt, men den aktuelle kombinasjonen av de to faktorene – altså å kunne avkode rimelig godt uten å forstå det man leser – vil lett kunne forekomme i situasjoner hvor personer av en eller annen grunn må lese på et andrespråk. En slik profil kan med andre ord være vanligere i andrespråks- enn i førstespråkssituasjoner fordi avkodingsferdighetene normalt læres relativt raskt, mens selve språkbeherskelsen, som er et viktig grunnlag for leseforståelsen, utvikles langsommere. Den siste mulige kombinasjonen, *dårlig avkoding og god forståelse*, er altså den beskrivelsen jeg vil diskutere om passer på Geraldines lesing. Når jeg nøler litt med plasseringen (jf. spørsmålstegnet i figur 2), er det nettopp fordi dårlig avkoding og god leseforståelse altså ser ut til å være en uvanlig kombinasjon i faglitteraturen om lesing. Stanovich

²⁷ Lundberg (1987) reserverer denne kombinasjonen (god avkoding men dårlig forståelse) i sin bruk av modellen til en gruppe han omtaler som hyperlektikere. Slik Lundberg brukere begrepet hyperleksi, dreier det seg først og fremst om personer som er mentalt tilbakestående. Dette er nevnt her for å understreke forskjellen mellom måten Lundberg bruker modellen på, og måten jeg bruker den på.

(1991:418) hevder for eksempel i en state-of-the-art-artikkel om ordavkodning fra 1991 at denne kombinasjonen praktisk talt aldri forekommer. Stanovich snakker imidlertid om førstespråkslesing. Andrespråkslesing har i liten grad vært utforsket og i enda mindre grad blitt trukket inn i den generelle teoriutviklingen om leseprosessen. Det kan derfor som alt nevnt tenkes at lesingen til enkelte andrespråksbrukere, som Geraldine, kan ha andre karakteristiske trekk enn det som er vanlig i førstespråkslesing.

På den annen side skal det med en gang skytes inn at to helt sentrale spørsmål selvsagt vil være hvordan vi avgrenser avkodning og forståelse teoretisk, og hvilke operasjonelle definisjoner vi bruker for å trekke grensen mellom god og dårlig avkodning og god og dårlig forståelse. Problemet er at det ikke er noen allmenn enighet om definisjonene av de to aspektene av leseferdigheten, og at det heller ikke er noen entydig praksis med hensyn til hvordan de to skal måles (se Kulbrandstad 1998). Det vanligste utgangspunktet for leseforskning har vært den eksperimentelle psykologien, og det denne forskningen har vært konsentrert om, er avkodning av enkeltord studert med kvantitative metoder. Jeg nærmer meg lesing fra et helt annet ståsted, språkvitenskapen, og min primære interesse har ikke vært avkodning av enkeltord, men forståelse av leste tekster undersøkt ved hjelp av kvalitative metoder. Som mål for avkodning har jeg brukt hastighet ved høyt- og stillelesing av tekst samt nøyaktighet ved høytlesing av tekst, og som mål for forståelse har jeg brukt muntlige svar på forståelsesspørsmål om vesentlige sider av tekstinnholdet.

Både avkodings- og forståelsesmålene jeg benytter, er velkjente i forskningen. Problemet med å bruke mine data til å belyse den siterte påstanden til Stanovich er at jeg har lagt vekt på å samle inn andre typer data enn det han har brukt som basis for utformingen av sin teori. Spissformulert kan vi si at jeg har grundigere data om lesernes forståelse, men jeg har ikke grundige data når det gjelder gjenkjenning av ulike kategorier ord (lest som enkeltord). Siden vi her snakker om en ganske grov inndeling av avkodings- og forståelsesferdighetene, i god eller dårlig, ser jeg det likevel som relativt uproblematisk å karakterisere Geraldines allmenne avkodingsferdigheter på norsk som dårlige. Det vanskeligste spørsmålet er hvorvidt Geraldine kan karakteriseres som en god forstår. Hun forstår overraskende godt, men hun gir for eksempel ikke så gode svar på spørsmålene mine som fire gjennomsnittlige jevnaldrende med norsk som morsmål.

Det er først og fremst vanskene med å karakterisere Geraldines forståelse som gjør at jeg har satt spørsmålstegnet i tittelen på artikkelen, og som gjør at jeg i det følgende vil drøfte innplasseringen i modellen i figur 2. Når jeg skal drøfte dette, er det likevel ikke grensen mellom god og dårlig forståelse jeg primært vil være opptatt av. For å belyse Geraldines leseprofil mener jeg det er mer interessant å se nærmere på grunnene til at hun framstår som en såpass god forstår i min undersøkelse som hun faktisk gjør, og dessuten se nærmere på hva dårlig avkoding i hennes tilfelle egentlig betyr.

Geraldines leseforståelse

En forklaring på at Geraldine framstår som en relativt god forstår i min studie, kan faktisk ligge i datainnsamlingsprosedyrene jeg brukte. Fordi min primære interesse var leseforståelse, fikk leserne bruke den tiden de ville på å lese tekstene, og jeg hadde separate mål for avkoding og leseforståelse. For en som leser så langsomt som Geraldine (om lag 100 ord i minuttet ved stillelesing av læreboktekster), er dette et viktigere poeng enn det kanskje først høres ut. For ofte måles de ulike aspektene av leseferdigheten med tidsbegrensinger, og ofte presenteres resultatene i form av en skåre. Hvis du leser langsomt, rekker du kanskje ikke å lese hele teksten, og dermed har du heller ingen mulighet til å svare på forståelsesoppgavene. Dette relativt banale poenget har seinest vært aktuelt i internasjonal debatt under tolkingen av dataene fra den store leseundersøkelsen arrangert av IEA i 1990-91. Stridens kjerne var den gangen nettopp oppgavene elevene ikke hadde rukket å løse. De danske forskerne i undersøkelsen argumenterte for å vurdere elevenes forståelse ut fra oppgavene de faktisk hadde svart på, mens den internasjonale prosjektledelsen bestemte at ubesvarte oppgaver skulle regnes som feil. Deres begrunnelse for det kjenner vi igjen fra informasjonsprosesseringssteorier: Langsomme lesere er også dårlige til å forstå (Mejding 1994). I mange undersøkelser ville Geraldine med andre ord ikke kommet ut som en leser med dårlig avkoding og relativt god forståelse, slik jeg mener lesingen hennes kan beskrives, men fordi hun er dårlig til å avkode, vil hun i praksis også bli regnet som en som er dårlig til å forstå.

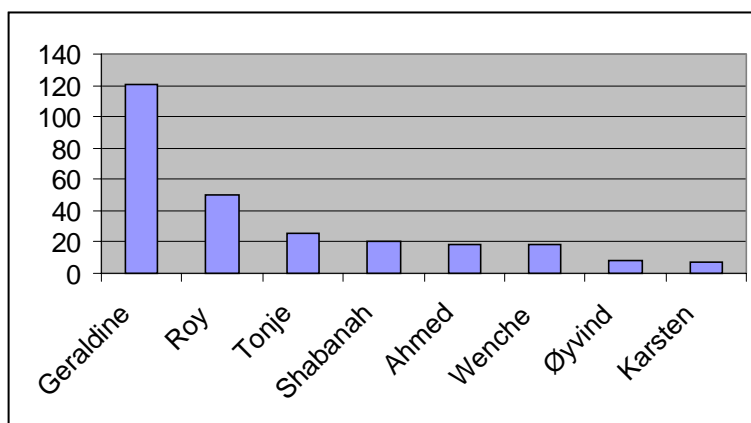
En annen sentral forklaring på at Geraldine forstår så mye som hun gjør, mener jeg er hennes godt utviklede metakognitive innsikt. Hun har en realistisk oppfatning av seg selv som leser, og hun er flink til å vurdere både sin egen forståelse og vanskelighetsgraden av tekstene hun leser. Videre ser det ut som om hun har en evne til å konsentrere seg om den sentrale informasjonen i tekstene. Siden det å forstå en

tekst er en aktiv prosess hvor leserne må velge ut hva de vil konsentrere seg om, og dessuten koble informasjon fra teksten med det de allerede vet, er det sannsynlig at Geraldines styrke på disse områdene fungerer som en kompensasjon for hennes svakhet når det gjelder avkodning. Igjen kommer dessuten mine metodiske valg inn og kanskje hjelper Geraldine til det resultatet hun får. Mens leseforståelse ofte har blitt målt som forståelse av enkeltsetninger, ord eller korte tekster, har jeg vært opptatt av lesernes forståelse av autentiske tekster, og særlig av sentral informasjon – både den som er eksplisitt og den som er implisitt uttrykt i teksten. Og dette ser altså ut til å være Geraldines styrke.

På hvilke måter avkoder Geraldine dårlig?

Skal vi prøve å forstå lesingen til Geraldine, kan vi ikke bare konsentrere oss om forståelsen, men vi må også se nærmere på hva de dårlige avkodningsresultatene egentlig forteller om lesingen hennes. Siden jeg alt har vært inne på at avkodingen er langsom, og på at det i seg selv kan skape problemer i mange lesesituasjoner, vil jeg i det følgende konsentrere meg om det andre uttrykket for avkodingsferdighet jeg har, nemlig nøyaktighet ved høytlesing av tekst.

At Geraldines avkodning rent kvantitativt er avvikende, illustreres i figur 3:



Figur 3: Antallet ord med avvikende opplesing i høytlesing av to tekster på til sammen 520 ord.

Tekstene som leses, består av 520 ord. Geraldine har en avvikende opplesing i forhold til en forventet norsk opplesingsnorm av 121 av disse ordene, altså om lag hvert femte ord²⁸. Bare elleve av de 121 feilleste ordene retter hun selv opp spontant i lesingen sin (dvs. ni prosent). Som vi ser av figuren, skiller Geraldine seg klart ut når det gjelder antallet avvik. De tre øvrige minoritetselevene i undersøkelsen (Shabanah, Ahmed og Daud), har bare mellom femten og tjue avvik hver, og dermed plasserer de seg midt inne i gruppa med fem jevngamle førstespråkslesere.

I tillegg til ordene som har en direkte avvikende opplesing, er det også en del andre trekk ved høytlesingen som man lett kan registrere, for eksempel ord leseren nøler foran eller stopper opp i lesingen av, eller ord der deler av ordet eller hele ordet blir gjentatt. Slike trekk representerer ikke nødvendigvis noe galt. Alle lesere gjør dette i større eller mindre grad, men hvis det blir mye av det, vil det kunne virke forstyrrende inn på flyten i høytlesingen. Slik er det hos Geraldine. Legger vi sammen ordene med avvikende opplesing og denne sistnevnte kategorien, er det hvert tredje ord i teksten hun feilleser, korrigerer eller på annen måte arbeider hørbart med.

At Geraldine leser mye feil, betyr jo ikke nødvendigvis at hun ikke får med seg hvilke ord hun leser. For å få et innblikk i hva slags type avvik Geraldine gjør under lesingen, foretok jeg en kvalitativ analyse av avvikene ut fra en språkvitenskapelig beskrivelsesmodell. Også i denne analysen var utgangspunktet de feilleste ordene, og jeg opererte med fire kategorier avvik: syntaktiske, leksikalske, morfologiske og grafo-fonematiske. Syntaktiske avvik er karakterisert som avvik hvor ordene bytter plass, (f.eks. ”og derfor har” lest ”og har derfor”), leksikalske avvik får vi når opplesingen resulterer i et annet leksem enn tekstens (f.eks. ”konsernene” lest som ”konkurransene”), eller når et ord blir utelatt eller tilføyd. Avviket blir regnet som morfologisk når det ikke resulterer i et nytt leksem, men i en annen ordform innenfor det samme leksemet (f.eks. ”kvinner” lest som ”kvinnene”). Den siste kategorien, grafo-fonematiske avvik, er avvik som verken kan klassifiseres som leksikalske eller morfologiske, men som avvik der ordet får en annen fonologisk form enn man skulle forvente innenfor normal opplesing (f.eks. ”bonus” lest som ”bonos”).

²⁸ For en diskusjon av hva som ligger i forventet norsk opplesingsnorm, se Kulbrandstad 1998.

Tabell 1: Geraldines høytlesingsavvik fordelt på ulike språknivå²⁹

Type avvik	Andel avvik
Syntaktiske	---
Leksikalske	16 % (21)
Morfologiske	50 % (66)
Grafo-fonematiske	34 % (45)
I alt	100 % (132)

Tabell 1 viser fordelingen av Geraldines avvik på de ulike språklige kategoriene. Vi ser at hun ikke har noen syntaktiske avvik og få leksikalske, men en del grafofonematiske. Den største kategorien er imidlertid de morfologiske avvikene. De utgjør ganske nøyaktig halvparten av alle feillesingene hennes. Sammenlignet med de andre leserne i undersøkelsen er det særlig to forhold som bør trekkes fram for å beskrive Geraldines høytlesing. Det er de morfologiske avvikene, som hun er alene om å gjøre så mange av, og det er de leksikalske avvikene, som er en liten gruppe hos henne, men den største kategorien avvik hos fem jevngamle førstespråkslesere som leste de samme tekstene.

Studerer vi de leksikalske erstatningene til førstespråksleserne nærmere, finner vi at det dreier seg om avvik som i høyere grad korrigeres, eller som kan sies ikke å endre innholdet i den oppleste teksten. Blant de avvikene som førstespråksleserne retter opp, finner vi en spesiell type. For eksempel leses "kvinnene" for "bedriftene", "små" leses for "store" og "må" for "kan". Slike feillesinger gjør verken Geraldine eller de øvrige tre andrespråksleserne. Det karakteristiske for disse feillesingene er at det leste ordet ikke har noen påfallende visuell likhet med tekstens ord. Når lesere produserer slike avvik, er det rimelig å anta at de støtter seg til tekstsammenhengen og egne bakgrunnskunnskaper mer enn til den grafiske informasjonen i det enkelte ordet. Dette omtales ofte som å bruke ytre ledetråder i ordavkodningen eller ovenfra-ned-strategier (jf. f.eks. Lundberg 1984). Siden de fire andrespråksleserne ikke gjør feillesinger av dette slaget, ser det ut som de i høyere grad støtter seg til den grafiske informasjonen i teksten (dvs. de indre ledetrådene i ordene). Dette bekreftes for Geraldines vedkommende når vi ser nærmere på de leksikalske avvikene hun gjør. Når hun bytter ut tekstens ord med en ordform fra et annet leksem, finner vi nemlig en visuell likhet mellom tekstens ord og en skriftlig realisering av det ordet hun faktisk leser. Hun leser for eksempel "konkurransene" for "konsernene", "overtaler" for "overlater" og

²⁹ Enkelte feilleste ord inneholder mer enn ett avvik. I denne analysen er derfor det totale antallet avvik høyere enn i den rent kvantitative analysen. Tallene i parentes er det faktiske antallet avvik.

"forberede" for "forbedre". Geraldine erstatter altså tekstens ord med et annet som er likt i oppbygging og stavelsesstruktur, og som samtidig er et ord vi må anta at hun kjenner bedre. Hvis denne antakelsen er riktig, kan vi ta disse avvikene som et uttrykk for at Geraldine bestreber seg på å få mening ut av det leste.

Selv om Geraldines høytlesing er unøyaktig, vil jeg likevel karakterisere lesingen hennes som ordrett. I og med at hun leser så mange ord avvikende som hun gjør, kan en slik karakteristikk kanskje høres ut som et paradoks, men poenget er å framheve at hun leser praktisk talt alle ordene i teksten, om enn sin egen variant av dem. Det er bare to av tekstens 520 ord hun unnlater å lese, og det er to korte funksjonsord: "en" og "å". Det finnes ikke eksempler på at hun hopper over et ord eller gir opp fordi ordet ser for vanskelig ut. Det bildet vi på denne måten får av Geraldines lesing, er altså at hun ser ut til å gjøre utstrakt bruk av nedenfra-opp-strategier i lesingen, men hun gjør det på en unøyaktig måte. Det viser jo også blant annet den store andelen morfologiske avvik.

Det viser seg at 56 av de i alt 66 morfologiske avvikene er avvikende opplesinger av bøyingsmorfem. Ingen av disse feillesingene korrigerer hun selv spontant. De fleste av de morfologiske avvikene gjør hun i forbindelse med opplesingen av substantiv (25) og verb (19), men også adjektiv- og pronomenbøyingen rammes. Jeg vil bruke opplesingen av ord med morfemet "-er" som eksempel på hvordan lesingen hennes arter seg. Jeg ser både på "-er" brukt som flertall ubestemt form av substantiv og som presensmorfem av verbet³⁰.

Tabell 2: Geraldines opplesing av substantiv og verb med morfemet "-er".

Tekstens morfem	Realisering av tekstens morfem i opplesingen					Andel avvik
	-er	-e	-0	-ene	-et	
Verb, presens	12	10	-	-	1	48 % (11)
Substantiv, ubestemt form flertall	12	2	2	1	-	29 % (5)

Det første vi kan kommentere med utgangspunkt i tabellen, er at Geraldine faktisk leser flest substantiv og verb med det aktuelle bøyingsmorfemet rett, og videre at

³⁰ I transkriberingen av ordene med bøyingsmorfemet "-er" har jeg vært særlig oppmerksom på om opplesingen kan sies å representere en utelatelse av den finale r-en, eller om vi står overfor fenomenet "ekstern sandhi". Hvis jeg har vært i tvil om tolkingen, har jeg regnet formene som rette (jf. Kulbrandstad 1998).

andelen rette opplesinger er høyest når det gjelder verb. Av tabellen kan vi også se at de fleste feillesingene kan karakteriseres som reduksjoner ("-er" leses som "-e", eller leses ikke i det hele tatt), men vi kan også merke oss at det ikke bare finnes eksempler på feillesinger som fører til at ordet blir kortere. Det er også ett eksempel på at ubestemt form flertall byttes med bestemt form, "-ene". I data samlet inn et halvt år tidligere i forbindelse med et pilotprosjekt, gjorde Geraldine enda flere avvik av denne typen: I fem av åtte feillesinger av flertallsmorfemet erstattet hun da "-er" med "-ene".

Problemer med lesing av lange ord?

Et spørsmål det er naturlig å stille, er om Geraldines problemer med å lese ord med bøyingsmorfem kan ha sammenheng med at disse ordene ofte er lange, og at det derfor først og fremst er ordlengden som er problemet hennes. I tekstene hun leser høyt, er det til sammen 114 ord som er lange. Lange ord er da forstått som ord som har mer enn seks bokstaver. Geraldine har en avvikende opplesing av 48 av disse (dvs. 42 %). Ut fra disse tallene vil det derfor være rimelig å slå fast at Geraldine har problemer med å lese lange ord. Ser vi nærmere på hva slags feil hun produserer når hun leser de lange ordene, er vi imidlertid tilbake til problemet med feillesinger av bøyingsmorfem: Seksti prosent av de lange ordene hun leser galt (29 av 48), er nemlig avvikende opplesinger av bøyingsmorfem. I opplesingen av disse ordene er det, som vi så ovenfor, en sterk tendens til at feillesingen fører til at ordet blir forkortet, men vi finner altså også eksempler på den motsatte tendensen, nemlig at lange ord blir lengre (jf. "-er" realisert som "-ene" og jf. f.eks. "gjennomsnitt" lest som "gjennomsnittet").

Lar vi utgangspunktet for analysen være ikke de lange ordene i teksten, men de ordene hun leser med morfologiske avvik, finner vi at halvparten av de morfologiske avvikene skjer i lange ord, den andre halvparten i korte ord. Siden Geraldine altså gjør omtrent like mange feillesinger av bøyingsmorfem i korte som i lange ord, virker det ikke som det er ordlengden i seg selv som er den mest sannsynlige forklaringen på at hun leser så mange bøyingsendelser avvikende.

Når man leser om dyslektikers problemer, dukker ofte både problemer med å lese lange ord og problemer med å lese bøyingsmorfemer opp som beskrivende karakteristikk (jf. f.eks. Høien og Lundberg 1991). Det kan derfor i utgangspunktet ikke utelukkes at Geraldines problemer kan være av dyslektisk karakter. Dessverre vet vi imidlertid per i dag svært lite om dysleksi hos tospråklige, og i Norge har vi ingen

redskaper som er spesielt utviklet for å måle dette. For den som har røtter i andrespråksforskningen, er det imidlertid mer nærliggende å tenke seg en annen forklaring på Geraldines problemer, nemlig at de morfologiske avvikene er uttrykk for den språklige variasjonen som kjennetegner innlæreres språkssystem. For å finne belegg for dette har jeg sett på forskjellige typer språklig data produsert av Geraldine (fri muntlig og skriftlig produksjon og diktater), og i neste avsnitt vil jeg gjøre rede for hva jeg fant.

Innflytelse fra mellomspråket i opplesingen?

Når vi skal analysere morfologien i Geraldines norske mellomspråkssystem, er det viktig å være klar over at hun har bakgrunn i to språk som er mer analytiske enn norsk – krio og engelsk. (Engelsk er det offisielle språket i hjemlandet.) På et allment grunnlag er det vanlig å regne med at den som har et analytisk språk som morsmål, vil få problem med å lære seg bøyingsystemet i språk som er mer syntetiske. Derfor er det ikke usannsynlig at Geraldine, selv etter fem år i Norge, kan ha problemer med det morfologiske systemet i norsk.

Analysen jeg gjennomførte (Kulbrandstad 1998), viser da også at den norske morfologien er vanskelig for henne. Det gjelder både substantiv-, verb-, pronomens- og adjektivbøyingen. Analysen viser også at vi finner de samme typene avvik fra målspråksnormen i det analyserte mellomspråksmaterialet som vi fant i Geraldines opplesing av læreboktekster. Vi finner for eksempel presensmorfemet ”-er” realisert som ”- e” i alle situasjonene jeg har sett på. Når Geraldine skriver diktat, skriver hun blant annet: "Ingen av dem høre (hører) på læreren. Ute i friminuttet byne (begynner) de å småtrette", og i en samtale sier hun: "jeg veit at de snakke (snakker) japansk" og "ser ut som han lese (leser)". Også når det gjelder bruk av flertalls morfem, finner vi eksempler på tilsvarende formvariasjon som vi fant i høytlesingen.

Fordi Geraldine altså gjør de samme typene avvik i høytlesing som hun gjør ellers når hun bruker norsk, mener jeg det er sannsynlig at høytlesingsavvikene kan forklares med at hun støtter seg til mellomspråkssystemet sitt i opplesingen. Det vil si: Vi kan si at dette er sannsynlig hvis vi kan finne en modell av høytlesingsprosessen som gir rom for en slik innflytelse fra oppleserens språkssystem. Og en slik modell er nødvendig, for på et mer allment grunnlag er det vanskelig å fri seg fra det faktum at de korrekte målspråksformene jo er gitt i den skrevne teksten. Oppgaven i høytlesing burde derfor

være enklere enn når man skriver fritt eller snakker, siden man har de rette målspråksformene foran seg. Når man skriver eller snakker, må man velge former selv. Alt i alt viser da også analysen min at Geraldine faktisk gjør mest rett i høytlesingen. Men spørsmålet vi må prøve å svare på, er hvorfor Geraldine ikke bare leser opp ordene bokstavrett, for da ville jo alle morfologiske avvik vært unngått.

Allington (1984) omtaler to hypoteser om hva som skjer under høytlesing. I avkodningshypotesen hevdes det at når man leser høyt, omformer man bokstaver til fonem, uttaler ordet, og så forstår man det leste. Det er imidlertid den andre hypotesen, forståelseshypotesen, som er mest interessant i vår sammenheng. I denne hypotesen hevdes det at uttalen av de skrevne ordene først skjer etter at høytleseren har forstått ordet, altså etter at han eller hun har fått tilgang til den semantiske identiteten i det indre leksikonet. Som belegg for en slik hypotese brukes observasjoner av høytlesere som har erstattet de skrevne ordene med egne dialektale varianter. Danks og Hill (1981) følger opp denne hypotesen i en interaktiv modell av høytlesing, og ved hjelp av den kan vi finne belegg for at det å støtte seg til mellomspråksystemet i opplesingen, er en mulig strategi. Danks og Hill foreslår at høytlesingsprosessen skjer i to trinn. Når høytleserne skal identifisere ordet de leser, skjer det først en elimineringsprosess. Denne prosessen foregår raskt, og leserne bruker all tilgjengelig informasjon. Særlig vil de benytte syntaktisk og semantisk informasjon. På dette trinnet kan de med andre ord basere seg på ufullstendig perseptuell informasjon (f.eks. begynnelsen av ordet). Hvis leserne etter denne elimineringsprosessen står igjen med én kandidat til hvilket ord det er snakk om, er ordet identifisert, og da uttales det. Denne artikulasjonsprosessen antas å være lik den som skjer i spontan tale. Hvis leseren står igjen med mer enn én kandidat etter elimineringsprosessen, går han eller hun inn i en relativ langsom og nøyaktig perseptuell analyse av ordet.

Ut fra en slik beskrivelse av hva som skjer under høytlesing, kan det se ut som Geraldine nøyer seg med det første steget i prosessen, altså at hun identifiserer ord ved hjelp av ufullstendig perseptuell informasjon. Kanskje ledes hun også sjeldnere til det andre steget, den langsomme nøyaktige perseptuelle analysen, fordi hun, som andrespråksbruker, har et mer begrenset indre leksikon av norske ord å søke i. Hun vil med andre ord raskere kunne sitte igjen med én kandidat etter den første elimineringsprosessen. Når Geraldine for eksempel leser så mange ord med bøyingsmorfem *galt*, kan vi altså tenke oss at hun identifiserer ordet ved hjelp av stammen eller deler av stammen uten å legge vekt på bøyingsendelsen. Siden hun alt

har identifisert ordet, er det ikke nødvendig å lese det bokstavrett, hun kan uttale det ved hjelp av den første elimineringsprosessen. For å forstå hva som så skjer i artikulasjonsprosessen, må vi gå videre til teorier om hvordan ord lagres i det indre leksikonet. Aitchison argumenterer i boka *Words in the Mind* for at bøyingsmorfemene vanligvis ikke er lagret med ordene, men legges til ordene når vi snakker: "inflectional suffixes are commonly added on as needed in the course of speech" (Aitchison 1987:117). Hvis det er slik at bøyingsendelser legges til i artikulasjonsprosessen, og at dette ikke bare gjelder for spontan tale, men også for høytlesing, er det sannsynliggjort at Geraldine vil kunne støtte seg til sitt eget mellomspråkssystem når hun leser høyt, og dermed kan det altså også i høytlesingen forekomme avvik fra målspråksnormen som er påvirket av dette systemet. Når vi har å gjøre med en mellomspråkbruker som ikke har integrert det norske bøyingsystemet, må vi kunne anta at dette er en sannsynlig forklaring på hva som kan skje under lesing. Til tross for at opplesingen vil kunne ha de samme karakteristiske trekkene som lesingen til enkelte dyslektikere, kan altså forklaringen på avvikene være noe annet enn spesifikke leseproblemer.

Geraldines egne uttalelser om lesing

På direkte spørsmål fra meg forteller Geraldine at hun synes det er lettere å lese høyt enn stille. Dette begrunner hun slik: "Når jeg leser høyt, så får jeg med meg ordene da, så høre jeg om jeg har lest feil eller ikke". Når man lytter til Geraldines avvikende opplesing, er det ikke til å komme bort fra at man undrer seg over hva hun kan ha ment med et slikt utsagn. Tar vi henne på ordet, sier hun altså at hun legger merke til når hun leser feil. Det store antallet avvik fra en forventet normal opplesing av de norske tekstene, utelukker imidlertid at det kan være målspråksnormen hun i så fall bruker i denne prosessen. Den sannsynlige forklaringen er derfor at det er mellomspråkssystemet hun støtter seg til. Da gir det også mening at hun spontant retter en så liten andelen av avvikene (bare ni prosent), og at ingen av de feilleste ordene hun spontant retter opp, er avvikende opplesinger av bøyingsmorfemer. Denne manglende korrigeringen kan, ut fra det hun sier selv, rett og slett henge sammen med at hun ikke opplever at hun i høytlesingen har former som bryter med språkssystemet.

Geraldine og jeg samtaler også om en del ord hun har hatt problemer med å lese, og jeg spør henne hva hun gjør når hun treffer på slike vanskelige ord i tekstene. I løpet av samtalen er hun inne på dette flere ganger, og måtene hun forklarer hva hun gjør, er de følgende:

prøver å si det (ordet) først
jeg tar det som det er, jeg
tar det sånn med en gang
jeg bare går sånn tvers over
jeg ser ikke på den så nøye

Det kan altså se ut som om Geraldine selv har en bevissthet om at hun ikke leser ordene så nøyaktig når hun leser norsk. Hun er for øvrig også klar over at hun generelt har mange avvikende trekk i sin norsk. Som andrespråksbruker må hun til stadighet komme opp i situasjoner hvor hun må lese ord hun ikke kjenner, og ord hun ikke vet hvordan hun skal uttale. Da kan man selvsagt lure på hvorfor hun ikke har prøvd å lære seg en strategi for å lese mest mulig nøyaktig. Det kan hun forresten ha prøvd, men et problem er jo at det norske språket ikke skrives konsekvent lydrett, så det er ikke mulig å følge en fast regel om å lese bokstavrett. For å snu på det: Om hun leste bokstavrett, ville heller ikke en slik strategi føre til at hun leste uten avvik fra en forventet normal opplesing. Det paradoksale er dessuten at hvis Geraldine med sin kompetanse i norsk skulle legge vekt på å lese nøyaktig, så er det mulig at hun ville komme til å bruke så mye krefter på den språklige formen – avkodingen – at hun ikke ville få konsentrert seg om forståelsen, slik hun faktisk ser ut til å få gjort nå. Nok en gang må vi også tilbake til at halvparten av avvikene hennes er morfologiske. Ingen av disse avvikene kan sies å føre til alvorlige brudd på forståelsen. De som lytter til høytlesingen til Geraldine, vil trolig først og fremst oppleve at opplesingen høres unorsk ut, men de vil neppe gå glipp av vesentlig informasjon. En mulig forklaring på at Geraldine får med seg så mye av innholdet som hun ser ut til å gjøre i lesingen, kan altså rett og slett være at hun konsentrerer seg om de delene av ordene som inneholder den informasjonen som er aller viktigst for å få tak i hovedinnholdet i teksten. Det kan med andre ord se ut som om hun baserer seg på en semantisk strategi i tolkningen – jf. Vibergs (1987:18) beskrivelse av tolkning av tale.

Men la meg med en gang føye til at jeg ikke ser på Geraldines avkodingsstrategi som noen ideel form for høytlesing. Den må betraktes som en kompensatorisk strategi. Problemet med å støtte seg til mellomspråkssystemet i opplesingen, er blant annet at man lett vil kunne gå glipp av nyanser i teksten. Men fordi naturlig språk er basert på prinsippet om språklig redundans, kan det se ut som om lesere som Geraldine kan greie seg relativt godt i situasjoner hvor forståelsesoppgavene er konsentrert om vesentlige

sider av innhold i autentiske tekster. Det er dermed ikke sagt at denne kategorien lesere vil greie å svare på oppgaver som krever presis avkoding og forståelse på lavere språknivåer.

Avslutning

Er så Geraldine en andrespråksleser med avkodingsvansker, men adekvat forståelse? Jeg mener lesingen hennes kan karakteriseres på denne måten, men da må jeg samtidig gjenta at en slik beskrivelse selvsagt er avhengig av hvordan man definerer avkoding og forståelse teoretisk og operasjonelt, og av hvordan man i neste omgang trekker grensene mellom god og dårlig avkoding og god og dårlig forståelse. Jeg er derfor åpen for at det er mulig å beskrive lesingen hennes annerledes. I ettertid er det for eksempel flere typer data jeg skulle ønske jeg hadde hatt om Geraldines lesing som kunne ha bidratt til å belyse problemet ytterligere, blant annet grundigere data om lesingen av ulike typer enkeltord og om forståelsen av lavere språknivåer. Likevel må konklusjonen bli at analysen illustrerer at det ikke ser ut til å være grunnlag for automatisk å slutte at de som er dårlige til å avkode, også vil være dårlige til å forstå. Det kan faktisk hende at lesere som Geraldine ikke legger så mye arbeid i å lese ordene så nøyaktig, fordi de konsentrerer seg om å forstå det de leser.

LITTERATUR

Allington, R.L. (1984) Oral reading. I Pearson P.D. red. (1984) *Handbook of Reading Research*. New York & London: Longman.

Aitchison, J. (1987) *Words in the Mind. An introduction to the mental lexicon*. Oxford: Blackwell.

Danks, J.H. & G.O. Hill (1981) An interactive Analysis of Oral Reading. S. 131-153 i Lesgold, A. M. & C. A. Perfetti red.: *Interactive Processes in Reading*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Devine, J. (1988) A case study of two readers: models of reading and reading performance. S. 127-140 i Carrell P. m.fl. red. (1988) *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press

Høien, T. & I. Lundberg (1991): *Dysleksi*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Kulbrandstad, L. I. (1998) *Lesing på et andrespråk. En studie av fire innvandrerdommers lesing av læreboktekster på norsk*. Oslo: Universitetsforlaget (Acta Humaniora nr. 30)

Lundberg, I. (1984) *Språk och läsning*. Malmö: Liber Förlag.

Lundberg, I. (1987) Dyslexi sett i ljuset av en modell för läsningens utveckling. S. 7-25 i Lange S. & L. Melin red. (1987) *Läsproblem. Fem uppsatser om barns lässvårigheter*. MINS nr. 23. Stockholms universitet: Institutionen för nordiska språk.

Mejding, J. (1994) *Den grimme ælling og svanerne? – om danske elevers læsefærdigheder*. København: Danmarks Pædagogiske Institut.

Oakhill, J. & A. Garnham (1988) *Becoming a Skilled Reader*. Oxford: Blackwell.

Stanovich, K. E. (1991) Word Recognition: Changing Perspectives. S. 418-453 i Barr R. m.fl. red. (1991) *Handbook of Reading Research. Volume II*. New York & London: Longman.

Tveterås, H. (1942) Litteratur og lesning. I Bugge A. & S. Steen red. *Norsk kulturhistorie. Bind 5*. Oslo: Cappelen

Viberg, Å. (1987) *Vägen till ett nytt språk 1. Andraspråksinlärning i ett utvecklingsperspektiv*. Stockholm: Natur och kultur.

Yuill, N. & J.Oakhill (1991) *Children's problems in text comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.