

Minoritetsspråklige elever i PISA 2009

Hva kjennetegner lesekompetansen til hovedsakelig svakt presterende elever fra språklige minoriteter i PISA 2009?

Linn Therese Kristiansen



Masteroppgave i nordiskdidaktikk
Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

November 2011

Minoritetsspråklige elever i PISA 2009

Hva kjennetegner lesekompetansen til hovedsakelig svakt presterende elever fra språklige minoriteter i PISA 2009?

Linn Therese Kristiansen

Masteroppgave i nordiskdidaktikk
Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITET I OSLO

© Forfatter Kristiansen

År 2011

Tittel ”Minoritetsspråklige elever i PISA 2009”

Forfatter Kristiansen

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Det overordnede tema for masteroppgaven er minoritetsspråklige elevers lesekompetanse i PISA-undersøkelsen 2009. Mer spesifikt undersøkes svar på tre frigitte tekster i lesing fra PISA 2009 av seks minoritetsspråklige elever, fem av dem svakt presterende. De siste årenes internasjonale undersøkelser, deriblant PISA, viser at det er store prestasjonsforskjeller mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever når det gjelder lesing. Derfor ønsket jeg å se på hva som kjennetegner minoritetsspråklige elevers lesekompetanse i PISA 2009. Oppgavens problemstilling er: Hva karakteriserer lesekompetansen til hovedsakelig svakt presterende elever fra språklige minoriteter i PISA 2009? Tre forskningsspørsmål bidrar til å besvare problemstillingen. Disse handler om hva som karakteriserer de tre frigitte tekstene i et andrespråksperspektiv, hvordan hovedsakelig svakt presterende elever fra språklige minoriteter svarer på oppgavene til de tre frigitte tekstene, og hva elevenes svar på spørreskjemaet i PISA forteller om bakgrunnen deres.

Empirien består av tre frigitte tekster i lesing med tilhørende oppgaver, elevspørreskjema og seks elevers svar.

Analysen viser at de tre frigitte tekstene i lesing kan være svært utfordrende å lese for minoritetsspråklige elever som kan karakteriseres som svake lesere på andrespråket. Fem av de seks elevene i mitt utvalg skårer svært dårlig på de tre frigitte oppgavene i lesing. Sett i sammenheng med de øvrige minoritetsspråklige elevene i PISA 2009, er fem av elevene i mitt utvalg blant de svakeste elevene i PISA 2009. Disse elevene liker i liten grad å lese og benytter seg i liten grad av ulike lesestrategier. Den største utfordringen for disse elevene synes å være at de mangler bredde og dybde i det norske ordforrådet for å forstå tekstene. I tillegg har elevene begrensede kunnskaper om norsk grammatikk. Funnene i oppgaven tyder på at elevenes språkkunnskaper på norsk bør utvikles for å øke leseforståelsen av tekster på norsk. Det kan omfatte utvidelse av ordforrådet, utvikling av et bredere spekter av lesestrategier og arbeid med muntlig språk.

Forord

Så er arbeidet med masteroppgaven avsluttet, og det har vært et lærerikt og inspirerende år. Jeg vil takke min hovedveileder Rita Hvistendahl og medveileder Astrid Roe. Takk Rita, for gode råd og vinklinger som du har gitt meg i arbeidet med oppgaven min samt måten du gir tilbakemeldinger på. Jeg setter stor pris på din faglige kunnskap, ditt engasjement og samtalene vi har hatt i året som har gått. Takk Astrid, for alle innspill, raske tilbakemeldinger og hjelp.

Blindern november 2011

Linn Therese Kristiansen

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Tema for oppgaven.....	1
1.2	Oppgavens fokus og problemstilling.....	3
1.3	Minoritetsspråklige elever i norsk skole.....	3
1.4	PISA-undersøkelsene og lesing.....	6
1.5	Lesing i norsk skole.....	9
1.6	Annen forskning.....	12
1.7	Oppbygging av oppgaven.....	13
2	Teori.....	14
2.1	Innledning.....	14
2.2	Leseforståelse.....	14
2.3	Modeller av leseprosessen.....	16
2.4	Hvorfor er det vanskelig å lese på andrespråket?.....	17
2.4.1	Språklige forutsetninger og ordforråd.....	19
2.4.2	Ordenes betydning for forståelsen av tekster.....	20
2.4.3	Hva er vanskelig i grammatikken?.....	21
2.4.4	Lesestrategier.....	22
2.4.5	Bakgrunnskunnskaper.....	23
2.4.6	Innsikt i hva det innebærer å forstå tekster og innsikt i egen lesing.....	24
2.5	Oppsummering.....	26
3	Metode.....	27
3.1	Innledning.....	27
3.2	Metodetriangulering.....	28
3.2.1	Kvalitativ og kvantitativ tilnærming.....	28
3.3	Utvalg.....	29
3.3.1	Rammeverket PISA.....	29
3.3.2	Utvalget av elever.....	30
3.3.3	Utvalg av tekster og oppgaver.....	30
3.4	Bearbeidning av de kvantitative dataene.....	31
3.5	Bearbeidningen av de kvalitative dataene.....	32

3.6	Kritikken mot PISA	32
3.7	Oppsummering	34
4	Tekstene	35
4.1	Innledning	35
4.2	Om tekstene i PISA 2009	35
4.3	Tekst 1: Skuespillet er løsningen	37
4.3.1	Sjanger og innhold	37
4.3.2	Ordforråd	38
4.3.3	Tekstens kompleksitet	39
4.4	Tekst 2: Mobiltelefon og sikkerhet	40
4.4.1	Sjanger og innhold	40
4.4.2	Ordforråd	41
4.4.3	Informasjonsstruktur og kompleksitet	43
4.5	Tekst 3: Hjemmekontor	44
4.5.1	Sjanger og innhold	44
4.5.2	Ordforråd	44
4.5.3	Informasjonsstruktur og kompleksitet	45
4.6	Avslutning	46
5	Oppgavene i PISA 2009	47
5.1	Oppgavene i PISA	47
5.2	Oppgaver til "Skuespillet er løsningen"	48
5.2.1	Oppgave 1	48
5.2.2	Oppgave 2	49
5.2.3	Oppgave 3	49
5.2.4	Oppgave 4	50
5.3	Oppgaver til "Mobiltelefon og sikkerhet"	50
5.3.1	Oppgave 1	51
5.3.2	Oppgave 2	51
5.3.3	Oppgave 3	52
5.3.4	Oppgave 4	52
5.4	Oppgaver til "Hjemmekontor"	53
5.4.1	Oppgave 1	53

5.4.2	Oppgave 2	54
5.4.3	Oppgave 3	54
6	Elevenes svar på oppgavene.....	55
6.1	Innledning.....	55
6.2	Skuepillet er løsningen	55
6.3	Mobiltelefon og sikkerhet.....	57
6.4	Hjemmekontor	59
6.5	Om elevsvarene	61
6.5.1	Elevsvar til teksten ”Skuepillet er løsningen”	61
6.5.2	Elevsvar til teksten ”Mobiltelefon og sikkerhet”	63
6.6	Elevsvar til teksten “Hjemmekontor”	65
6.7	Kommentar til hver enkelt elev	66
6.8	Hvilke oppgaver har vært vanskeligst å svare på?	69
6.9	Elevenes kompetansenivå i lesing	71
6.10	Oppsummering.....	73
7	Elevenes svar på elevspørreskjemaet	74
7.1	Innledning.....	74
7.2	Sosioøkonomisk status	74
7.2.1	Hjemmebakgrunn	75
7.2.2	Elevenes engasjement i lesing.....	76
7.2.3	Holdninger til lesing.....	77
7.3	Presentasjon av utvalget	78
7.4	Kommentarer til elevspørreskjema.....	89
7.4.1	Læringsstrategier	89
7.4.2	Elevenes holdninger til lesing	91
7.4.3	Læreren.....	91
7.5	Om hver enkelt elev.....	92
7.6	Sammendrag	95
8	Oppsummering og drøfting	97
8.1	Hva karakteriserer de tre frigitte tekstene i et andrespråksperspektiv?	97
8.2	Hvordan svarer svakt-presterende elever fra språklige minoriteter på oppgavene til disse tekstene?	98

8.3	Hva forteller disse elevenes svar på spørreskjemaet i PISA 2009 om bakgrunnen deres?	102
8.4	Hvordan arbeide for å øke leseforståelsen hos minoritetsspråklige elever?	103
8.5	Oppgavens validitet og reliabilitet	107
	Litteratur	110
	Innholdsfortegnelse appendiks	114

1 Innledning

1.1 Tema for oppgaven

Det overordnede tema for oppgaven er minoritetsspråklige elevers lesekompetanse i PISA-undersøkelsen 2009. Interessen for lesekompetanse og minoritetsspråklige elever startet da jeg gjennomførte praktisk pedagogisk utdanning (PPU) ved UIO i 2009, og hadde praksis på en skole i Oslo. Flere av de minoritetsspråklige elevene som jeg møtte i min praksis hadde svært svak lese- og skrivekompetanse, og de trengte mer hjelp enn det lærerne hadde mulighet til å gi dem. Interessen ble ikke mindre da jeg senere fikk jobb som lærer i norsk hovedmål for en klasse minoritetsspråklige elever i videregående skole, også disse elevene hadde svært svak lese- og skrivekompetanse, noe som gjorde det vanskelig for dem å følge den forventede progresjonen i fagene. Som kommende norsklektor har jeg et ansvar for å gi elever som ikke har norsk som sitt førstespråk en solid leseopplæring, så de kan delta aktivt i videre utdanning og yrke og på alle områder ellers i samfunnet.

Ivar Bråten (2008:20) skriver: *"Å kunne lese med forståelse og forstand er avgjørende for å få en fullverdig deltagelse i arbeids og samfunnslivet"*. Vi lever i dag i et samfunn som er sterkt preget av skriftspråket. Uansett hvor man beveger seg møter man skrift. Enten man er på skolen, i butikken eller i banken etc., handler det om å orientere seg på slike steder, om å kunne lese skrift og tegn. Det moderne samfunnet er i stadig endring, og arbeidslivets krav til effektivitet gir nye måter å kommunisere med hverandre på, for eksempel gjennom e-post. Den teknologiske utviklingen i samfunnet har også gitt seg utslag i nye sjangrer i dagliglivet til mange elever, blant annet chatting, sms og facebook. Samfunnet krever lesekompetente deltakere, noe Kunnskapsløftet også konstaterer. Kunnskapsløftet fremhever lesing ikke bare som en ferdighet, men også som en kulturell kompetanse. Ingen tidligere norsk læreplan har hatt så mange spesifikke mål for leseferdighet i alle fag og på alle trinn. Dette vil være med på å tvinge fram en økt bevissthet omkring leseopplæring i alle fag, hevder Astrid Roe (2006).

De siste tiårenes leseforskning har vært med på å skape bevissthet omkring begreper som leseforståelse og lesestrategier. I Norge ble leseforståelse for alvor satt på dagsorden etter PISA-undersøkelsen 2000. Her ble lesekompetansen til 265 000 15-åringer fra 32 forskjellige land undersøkt, vurdert og sammenliknet. Norges plassering når det gjaldt leseforståelse ble

13.plass, et resultat så vidt over gjennomsnittet. I kjølevannet av dette ble det uttrykt bekymring og det oppstod en del offentlig debatt. De norske resultatene ga grunn til bekymring. Det ble avdekket store forskjeller mellom de svakeste og de beste elevene, både på nasjonalt nivå og innenfor den enkelte skole. Mellom gutter og jenter var det forskjell i guttenes disfavør, spesielt i Norge. Resultatene fra tidligere PISA-undersøkelser har også vist at elevene tar lite i bruk ulike strategier for å forstå tekstene de leser.

Denne oppgaven handler om minoritetsspråklige elevers lesekompetanse i PISA-undersøkelsen 2009. I PISA defineres elever fra språklige minoriteter som elever med begge foreldrene født i et annet land (Kjærnsli m.fl. 2010). Et generelt trekk ved de norske resultatene fra tidligere PISA-undersøkelser er at elever fra språklige minoriteter presterer signifikant svakere enn elever fra majoriteten. Slik er det fremdeles i 2009 i samtlige nordiske land. Minoritetselever som selv er født i landet, skårer bedre enn de som er født i et annet land. Forskjellen mellom minoritetselever som er født i landet og de som ikke er det, er mindre i Norge enn i de andre nordiske landene, men antall elever i hver av de to gruppene er for lite til at disse forskjellene er statistisk signifikante (Vagle og Roe 2010:76).

Grunnen til at jeg valgte PISA som analyseobjekt for denne oppgaven, er de store prestasjonsforskjeller i lesekompetanse mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever som denne undersøkelsen viser. Spesifikt har jeg valgt å undersøke tre frigitte tekster i lesing fra PISA-undersøkelsen 2009 og et utvalg hovedsaklig svakt presterende minoritetsspråklige elevers svar på oppgavene knyttet til de tre frigitte tekstene for å kunne beskrive deres lesekompetanse ut fra denne undersøkelsen. Det er seks elevers lesekompetanse som jeg har undersøkt. Fem av de seks elevene karakteriseres av meg som svakt presterende elever, fordi de generelt presterer svakt på PISA-undersøkelsen 2009. En elev skårer gjennomsnittelig når det gjelder lesekompetanse. De tre frigitte tekstene danner grunnlaget for oppgaven. Dette er tre tekster i ulike sjangre, en skjønnlitterær tekst, en sakpreget faktatekst og en argumenterende tekst. Siden tekstene tilhører ulike sjangre, må de leses på ulike måter. Dermed kan jeg undersøke hvordan de seks elevene leser og forstår ulike sjangre.

1.2 Oppgavens fokus og problemstilling

Oppgavens problemstilling lyder følgende:

Hva kjennetegner lesekompetansen til hovedsakelig svakt presterende elever fra språklige minoriteter i PISA 2009?

Jeg har valgt tre spørsmål for å besvare denne problemstillingen. Disse tre er:

1. Hva karakteriserer de frigitte tekstene i PISA 2009 i et andrespråksperspektiv?
2. Hvordan svarer hovedsakelig svakt presterende elever fra språklige minoriteter på oppgavene til disse tekstene?
3. Hva forteller disse elevenes svar på spørreskjemaet i PISA 2009 om bakgrunnen deres?

En hensikt med studien er å analysere tre frigitte tekster i lesing fra PISA 2009 med tilhørende oppgaver. Analysen er gjort i et andrespråksperspektiv for å kunne peke på noen av de utfordringene elever fra språklige minoriteter kan ha støtt på da de leste de tre tekstene. I tillegg har jeg analysert de seks elevenes svar på både PISA-prøven og spørreskjemaet. Flere studier, deriblant Rita Hvistendahl og Astrid Roe (2004) har vist at det er en sammenheng med elevenes hjemmebakgrunn, deres sosioøkonomiske status, bruk av læringsstrategier, holdninger til lesing og leseprestasjoner. På grunn av oppgavens begrensning vil det være for omfattende å kunne gå grundig inn på alt dette. Jeg har valgt å undersøke elevenes svar på spørreskjemaet slik at jeg kan danne meg et inntrykk av hver enkelt elev, men også for å kunne si noe om bakgrunnen deres og for å kunne se hva de svarer på spørsmål knyttet til lesestrategier og leseengasjement. Formålet med oppgaven vil være å karakterisere en gruppe hovedsakelig svakt presterende minoritetsspråklige elevers lesekompetanse i PISA 2009.

1.3 Minoritetsspråklige elever i norsk skole

Selve begrepet minoritetsspråklig elev brukes med noe ulike definisjoner. I denne oppgaven defineres elever fra språklige minoriteter som elever med to utenlandsfødte foreldre. De fleste av disse vil også ha et annet hjemmespråk en norsk. Blant minoritetsspråklige elever er det store variasjoner i både språklig, kulturell og sosial bakgrunn. De møter ofte skolen med noen andre forutsetninger enn mange andre elever. Noen elever fra språklige minoriteter kan være

forsinket i utdanningsløpet, mens andre ikke er det. Noen kan være født i Norge og ha gått hele grunnskolen her, mens andre ikke har gjort det. I PISA 2009, er 53 prosent av de minoritetsspråklige elevene født i Norge, mens 47 prosent er født i et annet land (Informasjon innhentet fra Astrid Roe 2011). Felles for flertallet av minoritetsspråklige elever er imidlertid at de møter større utfordringer i skolen enn elever med norsk som morsmål. Fordi primærsosialiseringen deres har foregått på et annet språk enn norsk, selv om dette kan variere. En del elever kommer fra miljøer der flere språk blir brukt side om side, mens andre kommer fra språklig mer homogene miljøer, noe som kan innebære at de bare har hatt sporadisk kontakt med norsk før de begynner i barnehagen eller på skolen. Noen snakker bare morsmålet sitt hjemme, men norsk med alle eller noen av kameratene på skolen. Siden disse elevene bruker de ulike språkene sine i ulike funksjoner, og med forskjellige personer, utvikles språkene sjelden helt parallelt.

Blant elever fra språklige minoriteter som begynner i første trinn i grunnskolen, er et flertall født i Norge. På tiende trinn er omtrent halvparten av elevene fra språklige minoriteter født utenlands (Utdanningsdirektoratet 2007, Hvistendahl og Roe 2006 i Hvistendahl 2009:71). I videregående opplæring gjelder dette om lag 70 prosent av de minoritetsspråklige elevene (SSB 2004 i Hvistendahl 2009:72). Man ser en tilstrømning av elever fra språklige minoriteter på alle trinn i skoleverket. Dette stiller spesielle krav til opplæringen siden det i hovedsak ikke reises krav til språkkunnskaper i norsk ved skolestart, og siden elever fra språklige minoriteter som begynner i norsk skole seint i skoleløpet, ikke har tatt del i det samme fellesskapet knyttet til språk, kunnskap og erfaringer like lenge som de øvrige elevene (Hvistendahl 2009:72).

I norsk skole har om lag hver tolvte elev et annet førstespråk enn norsk eller samisk. Som regel snakker disse elevene et andre språk enn norsk hjemme mesteparten av tiden, mens norsk er skolespråket deres. Derfor kalles norsk ofte andrespråket til elevene.

Etter Kunnskapsløftet kan elever fra språklige minoriteter få opplæring etter læreplan i grunnleggende norsk. Dette forutsetter vedtak etter § 2.8 (grunnskolen) eller §3.12 (videregående skole):

§ 2-8. Særskild språkopplæring for elevar frå språklege minoritetar

Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa

i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar.

Morsmålsopplæringa kan leggjast til annan skole enn den eleven til vanleg går ved. Når morsmålsopplæring og tospråkleg fagopplæring ikkje kan givast av eigna undervisningspersonale, skal kommunen så langt mogleg leggje til rette for anna opplæring tilpassa føresetnadene til elevane.

Kommunen skal kartleggje kva dugleik elevane har i norsk før det blir gjort vedtak om særskild språkopplæring. Slik kartlegging skal også utførast undervegs i opplæringa for elevar som får særskild språkopplæring etter føresegna, som grunnlag for å vurdere om elevane har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen¹.

§ 3-12. Særskild språkopplæring for elevar frå språklege minoritetar

Elevar i vidaregåande opplæring med anna morsmål enn norsk eller samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar.

Morsmålsopplæringa kan leggjast til ein annan skole enn den eleven til vanleg går på.

Når morsmålsopplæring og tospråkleg fagopplæring ikkje kan givast av eigna undervisningspersonale, skal fylkeskommunen så langt som mogleg leggje til rette for anna opplæring tilpassa føresetnadene til elevane.

Fylkeskommunen skal kartleggje kva dugleik elevane har i norsk før det blir gjort vedtak om særskild språkopplæring. Slik kartlegging skal også utførast undervegs i opplæringa for elevar som får særskild språkopplæring etter føresegna, som grunnlag for å vurdere om elevane har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen².

”NOU 2010: Mangfold og mestring” (*Skoleverket 2009*) fremhever prinsippet om langvarig andrespråksopplæring. Utvalget refererer til forskning som viser at det å lære et andrespråk så godt at det fungerer som et fullverdig opplæringspråk, tar fra fem til syv år. Utvalget peker derfor på viktigheten av langvarig og systematisk språkopplæring for minoritetsspråklige elever. De peker på at både lærere som underviser i norsk og lærere som underviser i andre fag, bør ha kompetanse i norsk som andrespråk og kunnskap om flerspråklighet.

¹ <http://www.lovdatab.no/all/tl-19980717-061-002.html#2-8>

² <http://www.lovdatab.no/all/tl-19980717-061-003.html>

1.4 PISA-undersøkelsene og lesing

PISA (Programme for International Student Assessment) er en internasjonal undersøkelse som har som mål å studere skolesystemene i ulike land. Dette blir først og fremst gjort ved å måle 15-åringers prestasjoner i fagområdene lesing, matematikk og naturfag. Internasjonalt brukes begrepene ”reading literacy”, ”mathematical literacy” og ”scientific literacy” om de tre hovedområdene. For å kunne studere endring over tid gjennomføres undersøkelsen hvert tredje år, med ett av fagområdene i hovedfokus hver gang. I PISA 2009 var lesing i hovedfokus. PISA ble gjennomført for første gang i 2000, også den gangen var lesing hovedfokus.

Undersøkelsen gjennomføres ved at elevene får utdelt en to timers papirbasert faglig prøve med oppgaver fra de tre fagområdene. I tillegg vil elevene få et elevspørreskjema som de får omtrent 30 minutter til å svare på. Her er det blant annet spørsmål om familiebakgrunn, holdninger til lesing, læringsstrategier og læringsmiljøet på skolen. Også skolens ledere får et spørreskjema som de skal besvare. En tredel av de uttrukne elevene får en elektronisk prøve i lesing som de i tillegg skal besvare.

Norsk deltakelse i PISA er bestemt av Kunnskapsdepartementet og finansiert av Utdanningsdirektoratet. Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) ved Universitet i Oslo har ansvaret for gjennomføringen av PISA-undersøkelsen i Norge.

PISA-undersøkelsen tar ikke utgangspunkt i landenes læreplaner og skolefagenes ”pensum”, den tar i hovedsak sikte på å måle elevenes evne til aktivt å bruke kunnskaper og erfaringer i aktuelle situasjoner. Bredt sammensatte internasjonale ekspertgrupper i de tre fagområdene har utviklet et rammeverk som i detalj beskriver hva som måles innenfor hvert fagområde. I definisjonen av de tre fagområdene er det lagt vekt på kunnskaper og ferdigheter som man antar blir viktige for unge mennesker, dersom de skal kunne bidra konstruktivt i samfunnet. Det er derfor mer fokus på hvordan kunnskapen kan forstås og brukes enn på fagspesifikke og formelle sider ved fagene (Kjærnsli mfl. 2010).

I PISA 2009 blir lesekompetanse definert som:

“Reading literacy is understanding, using, reflecting on and engaging with written texts, in order to achieve one`s goals, to develop one`s knowledge and potential, and to participate in society.” (OECD 2009).

Det demokratiske siktemålet er framhevet i definisjonen. Elevene skal kunne forstå, reflektere over og engasjere seg i skrevne tekster for å kunne nå sine mål, og utvikle sine kunnskaper og evner, slik at de kan delta i samfunnet. Lesekompetanse favner om et bredt sett av kognitive ferdigheter, fra avkodning til ordkunnskap, fra grammatikk, språk og tekststruktur, til kunnskap om verden. Nytt i definisjonen i rammeverket 2009 er formuleringen ”å engasjere seg i skrevne tekster”. I PISA brukes begrepet engasjement i lesing (”reading engagement”) om elevens holdninger til og motivasjon for å lese. God leseforståelse er avhengig av et visst engasjement, for er man ikke engasjert, er det fullt mulig å lese side opp og side ned uten å få med seg noe som helst. Engasjement er en nødvendig del av lesekompetansen (Kjærnsli m.fl. 2010:94). Når definisjonen inneholder formuleringen ”written texts”, skilles det ikke mellom tekster på papir og tekster på skjerm, men enkelte elementer knyttet til ens daglige omgang med tekster på skjerm er utelatt av praktiske grunner. Kjernen i den faglige delen av definisjonen er at lesekompetanse innebærer å forstå, og bruke og reflektere over tekster. Denne formuleringen viser til de tre aspektene eller leseprosessene *å finne og hente ut informasjon, å tolke og sammenholde informasjon og å reflektere over og vurdere informasjon.*

Oppgaver innenfor de ulike lesemåtene å finne og hente ut informasjon samt å tolke og sammenholde informasjon, forholder seg først og fremst til teksten, men leserens forkunnskaper vil også spille en rolle her. For oppgaver innenfor disse to aspektene er interne tekstrelasjoner avgjørende. Hvis oppgaven krever at det fokuseres på enkelte tekstelementer og hva som faktisk formidles der, kategoriseres oppgaven som en oppgave innenfor lese måten å finne og hente ut informasjon. Om oppgaven krever at teksten som helhet tas hensyn til eller at forholdet mellom tekstelementer settes i forgrunnen, har vi men en oppgave innenfor å tolke og sammenholde informasjon å gjøre. Oppgaver innenfor lese måten å reflektere over og vurdere informasjon, krever at leseren bruker informasjonen utenfor teksten til å kontrastere den med. Slike oppgaver går enten ut på å ta stilling til tekstens form eller tekstens innhold. Hver leseoppgave kategoriseres innenfor ett av disse aspektene, alt etter hvilken lese måte som er mest framtrædende. Det vil ofte være flere lese måter som trer i gang når man leser en oppgave, men en av dem vil karakteriseres som den mest sentrale. Selv om de tre aspektene kan være vanskelig å skille fra hverandre, er det likevel mulig å avgjøre hvilket av aspektene som er det viktigste og mest sentrale i hver oppgave (Kjærnsli og Roe 2010 39:ff)

Å finne fram til og hente ut informasjon er en av lese måtene. Denne lese måten er godt

kjent fra hverdagen, der man ofte skanner en eller flere tekster for å finne opplysninger som man har brukt for. Første skritt er å finne fram til riktig del av teksten, altså der informasjonen kan tenkes å være. Navigasjonsverktøy som overskrifter og uthevelser er til god hjelp i denne fasen, og når den aktuelle informasjonen er lokalisert, må man velge den mest relevante informasjonen. Ofte har eleven flere alternative informasjonskilder som må vurderes for å være sikker på at han eller hun velger riktig.

Å tolke og sammenholde informasjon, innebærer å skape mening som ikke er eksplisitt uttrykt. Det som kan tolkes, kan være språklige bilder, setninger, avsnitt eller flere tekster. Oppgavene kan variere fra å trekke enkle slutninger til mer avanserte tolkningsoppgaver som å definere et ikke tydelig uttrykt tema eller se tekstinterne sammenhenger. Andre oppgaver kan gå ut på å oppfatte hovedtemaet i en tekst når innholdet er tydelig uttrykt i teksten, eller å forstå tvetydigheter eller meningsinnhold som er negativt uttrykt i teksten. Vanskegraden i tolkningsoppgaver styres av hva slags tolkning som etterspørres.

Å reflektere over og vurdere teksten er den siste lesemåten som nevnes i PISA. Når man reflekterer, bruker man informasjonen hentet utenfor teksten og ser teksten i lys av dette. Denne informasjonen kan være personlige erfaringer, meninger, holdninger eller sakskunnskap og ideer om det gjeldene fagfeltet. I PISA er oppgaver innenfor dette feltet svært mangeartede. Enkle oppgaver kan for eksempel være å bruke personlige meninger til å kommentere form eller innhold i en tekst om et emne knyttet til elevenes hverdags erfaringer. De vanskeligste oppgavene gjør det nødvendig for elevene å bruke erfaringer og holdninger eller formell kunnskap til å gi en begrunnet vurdering ved å sammenligne, kontrastere eller kategorisere informasjon.

Et hovedskille mellom oppgaver innenfor dette aspektet er mellom å reflektere og vurdere tekstens *form* og *innhold*. Å reflektere og vurdere tekstens innhold innebærer å bruke kunnskap utenfra og sammenholde denne med det tematiske innholdet i teksten. Elevene må da først forstå teksten, gjøre seg opp en mening om den ved å sammenholde innholdet med egen kunnskap om feltet, og så artikulere denne meningen eller velge det riktige utsagnet blant flere alternativer. Å reflektere og vurdere tekstens form krever at elevene vurderer tekstens formmessige kvalitet og deres egnethet til bestemte formål. Leseren må stille seg på siden av teksten og selv tenke seg abstrakte kategorier som teksten vurderes opp mot. Dette krever spesialisert kunnskap om tekststruktur, stil og kontekst, samt en bevissthet om at forfattere velger blant en rekke verktøy når en tekst blir til (Frønes og Narvhus 2010:52).

Resultatene fra PISA-undersøkelsen 2009 viser en markant fremgang både i lesing, matematikk og naturfag sammenliknet med 2006-undersøkelsen. Samtidig er ikke resultatene bedre enn i 2000, men spredningen er mindre enn i tidligere undersøkelser. Når det gjelder lesing, er kjønnsforskjellene fortsatt store. Elever fra språklige minoriteter presterer som nevnt fortsatt svakere enn elever fra majoriteten, og forskjellene er omtrent som i år 2000, men forskjellene er mindre hvis man også tar hensyn til innvandrernes sosiale bakgrunn, for eksempel foreldrenes utdanningsnivå. Andelen svake lesere økte fra 2000 til 2006, men den gikk ned i 2009 og er nå lavere enn i 2000. Det er allikevel grunn til bekymring da 21 prosent av guttene og 8 prosent av jentene skårer under nivå 2³. Det er også færre elever på de høyeste nivåene, spesielt i lesing. Jentene ligger et godt stykke foran norske gutter i lesing. I alle land som var med i PISA 2009, har jentene høyere lesekår enn guttene, men denne forskjellen er større i Norge enn i de fleste land. Mens gjennomsnittsforskjellen mellom jenter og gutter i OECD er på 30 poeng i jentenes favør, er forskjellen i Norge på 47 poeng. Ifølge OECD tilsvarer dette mer enn ett skoleårs progresjon i lesing (Kjærnsli og Roe 2010). Andelen svært dyktige lesere er like lav som i 2006 og lavere enn i tidligere PISA-undersøkelser. Det er ingen grunn til å tro at den rene leseferdigheten er for dårlig blant norske elever, problemet er heller at elevene mangler trening i å lese tekster i et mer akademisk språkregister og tekster som krever forståelse av mye og detaljert faktakunnskap mener (Vagle og Roe 2010: 91).

1.5 Lesing i norsk skole

Forståelsen av lesing som en ferdighet som ligger til grunn for å delta i samfunnslivet, finnes også i Kunnskapsløftet. I stortingsmeldingen *Kultur for læring* (UFD- 2004) ble prinsippene for den nye læreplanen presentert. Et nytt gjennomgående grep var å tydeliggjøre arbeid med grunnleggende ferdigheter på tvers av alle fag. Arbeid med lesing er en av disse ferdighetene, og i denne meldingen vises det til resultater fra tidligere PISA-undersøkelser for å begrunne omleggingen. ”Hele 17 prosent av de norske elevene som deltok i PISA ser ut til å ha så store leseproblemer at OECD konkluderer med at det kan hindre dem i deres videre utdanning,” heter det blant annet (UFD 2004: 13). Både i formål for læreplanen i norsk og i Kunnskapsløftets definisjon av norskfaget, ser man likheter med PISAs definisjon av lesing. I

³ For PISA 2009 er det utviklet en overordnet skala for lesekompetanse, samlet for alle oppgavene uavhengig av leseaspekt og oppgaveformat. Nivå 6 er det høyeste nivået og nivå 1b er det laveste.

PISAs definisjon av lesing blir det fremhevet hvor viktig lesing er for å kunne delta i samfunnet. Dette finner man også igjen i Kunnskapsløftets definisjon av lesing. Både i PISA og i Kunnskapsløftet blir elevens utvikling fremhevet. Det å kunne bruke tekster aktivt, reflektere og engasjere seg i disse blir fremhevet både i PISA og i Kunnskapsløftet.

Lesing i norskfaget blir i Kunnskapsløftet beskrevet slik:

Å kunne lese i norsk er en grunnleggende ferdighet som norskfaget tar et særskilt ansvar for gjennom den første leseopplæringen og den videre leseopplæringen som foregår gjennom hele det 13-årige løpet. Lesing er både en ferdighet og en kulturell kompetanse. Å kunne lese omfatter både å kunne finne informasjon i ulike tekster, å lære fag og å oppleve og forstå resonnementer og framstillinger i et bredt spekter av tekstformer. Lesing er avhengig av kulturforståelse, og samtidig utvikler lesing kulturforståelse. Gjennom lesing får elevene del i tekstkulturen, og kan utvikle evnen til å tolke og forstå ulike tekster. Dermed får de erfaringer som gir mulighet for læring og opplevelse og for å forstå seg selv og kunne være deltaker i samfunnet (LK06).

Som det fremkommer av denne definisjonen, tar norskfaget et særskilt ansvar for den første leseopplæringen og den videre leseopplæringen gjennom det 13-årige skoleløpet. Lesing blir fremhevet både som en grunnleggende ferdighet og som en kulturell kompetanse.

Under formål for læreplanen i norsk står det at:

Norskfaget forholder seg til et bredt spekter av tekster, både muntlige, skriftlige og sammensatte tekster, der skrift, lyd og bilder spiller sammen. Et norskfag for vår tid bygger på et utvidet tekstbegrep som inkluderer alle disse tekstformene. Faget skal hjelpe elevene til å orientere seg i mangfoldet av tekster og gi rom for opplevelse, læring, refleksjon og vurdering. I tillegg skal faget stimulere til utvikling av gode læringsstrategier og evne til kritisk tenkning og motivere til utvikling av lese- og skrivevaner (LK 06).

Elevene skal lese og kunne nyttiggjøre seg tekster i ulike sjangre. Tekstene de møter, kan være trykte eller digitale. Elevene skal lese tekster som gjør dem i stand til å møte virkelighetens tekster utenfor skoleverket. Denne formålsbeskrivelsen fremhever også viktigheten av at elevene skal kunne ta i bruk gode læringsstrategier. De skal kunne tenke kritisk og faget skal motivere til utvikling av lese og skrivevaner og gode lese og skrivevaner.

Lesefokuset i skolen er stadig i forandring. Kunnskapsløftet har fokus på lesing som grunnleggende ferdighet og kan ses på som et sentralt tiltak for å sette lesing på dagsorden, skriver Roe (2008:13). I Kunnskapsløftet er lesing definert som en grunnleggende ferdighet som skal integreres i alle fag:

Lesing er både en ferdighet og en kulturell kompetanse. Lesing er avhengig av kulturforståelse, og samtidig utvikler lesing kulturforståelse. Gjennom lesing får elevene del i tekstkulturen, og kan utvikle evnen til å tolke og forstå ulike tekster. Dermed får de erfaringer som gir mulighet for læring og opplevelse og for å forså seg selv og samfunnet (LK 06).

Det blir også fremhevet at leseopplæringen ikke lenger bare er norsklærerens ansvar, men at alle lærere må ta del i å utvikle elevenes leseferdighet. Likevel har norsklæreren fortsatt et stort ansvar for leseopplæringen. I læreplanen i norsk står det følgende:

Å kunne lese i norsk er en grunnleggende ferdighet som norskfaget tar et særskilt ansvar for gjennom den første leseopplæringen og den videre leseopplæringen som foregår gjennom hele det 13-årige løpet (LK 06).

Likevel krever Kunnskapsløftet at alle lærere i alle fag har som oppgave å utdanne kompetente lesere.

Elevene som deltar i PISA-undersøkelsen er 15 år, og de fleste går i 10.klasse på ungdomsskolen. Kompetansemålene i norsk etter 10.årstrinn legger stor vekt på lesing. Elevene skal blant annet kunne lese og skrive tekster i ulike sjangere, både skjønnlitterære og sakspregede på bokmål og nynorsk, bruke lesestrategier variert og fleksibelt, orientere seg i store tekstmengder for å finne relevant informasjon, lese kritisk og vurdere teksters troverdighet, gjenkjenne ulike måter å argumentere på i tekster, begrunne tekstutvalg med utgangspunkt i egne lesepreferanser og formålet med lesingen og gjenkjenne de språklige virkemidlene humor, ironi, kontraster og sammenligninger, symboler og språklige bilder og bruke dem i egne tekster (LK 06). Dette er bare noe av kompetansemålene som skal være nådd når det gjelder området skriftlige tekster etter 10.årstrinn.

1.6 Annen forskning

Flere studier har kartlagt leseferdigheter hos minoritetsspråklige elever.

Lise Iversen Kulbrandstads doktoravhandling *"Lesing på et andrespråk"* kartlegger lesekompetansen til fire minoritetsspråklige elever på ungdomstrinnet. Gjennom å beskrive og analysere ferdighetene og vanskene til de fire elevene i lesing av fagtekster i samfunnsfag, fant Kulbrandstad (1996) blant annet at andrespråkselevne brukte lengre tid på lesing av fagtekster enn fire jevnaldrende kontrollesere, og at de hadde en urealistisk vurdering av tekstenes vanskelighetsgrad.

Mira Osa Hoels masteroppgave *"Altså, jeg klarer meg jo da"* fra 2009 hadde som siktemål å sette fokus på lesekompetansen i norskfaget blant elever med minoritetsspråklig bakgrunn i videregående skole. Hun brukte elever fra Vg1 som sine respondenter. Hun gjorde både en spørreskjemaundersøkelse, en lesetest og et intervju for å kartlegge elevenes lesekompetanse. Totalt deltok 93 elever i undersøkelsen. 85 prosent av disse var majoritetsspråklige, mens 15 prosent var minoritetsspråklige. Alle de 93 elevene deltok i spørreskjemaundersøkelsen, mens 15 elever med både minoritetsspråklige og majoritetsspråklig bakgrunn deltok i lesetesten. 4 minoritetsspråklige elever deltok i intervjudelen. Hoels masteroppgave viser at elever fra språklige minoriteter presterte svakere i lesing enn de majoritetsspråklige elevene. Både lesetesten, dataene generert fra spørreundersøkelsen og intervjuene gir informasjon om elevenes utfordringer i lesing. Ifølge oppgaven ser den største hovedutfordringen ut til å være mindre bredde og dybde i elevenes ordforråd. De minoritetsspråklige elevene har også større utfordringer med forståelse og noe mindre grad av norskfaglig relevante bakgrunnskunnskaper enn det som gjelder for de majoritetsspråklige elevene i undersøkelsen. Undersøkelsen viser også at elevene virker overlatt til seg selv i skolearbeidet i norskfaget, og verken oppfølging, tilrettelegging eller kartlegging når det gjelder elevenes lesekompetanse, synes å være i tilstrekkelig grad. Funnene i oppgaven antyder at det er behov for ytterligere leserettede tiltak i skolen i tillegg til systematisk språkopplæring for elever fra språklige minoriteter, ut fra elevenes faktiske behov.

Anne Golden og Anne Hvenekilde gjennomførte i 1981-1982 prosjektet *"Lærebokspråk"*, med støtte fra Kirke og undervisningsdepartementet. Prosjektet gikk ut på å analysere språket, spesielt ordforrådet, i læreboktekster i fysikk, geografi og historie for 4.-9. klasse og lage øvingsmateriell for fremmedspråklige elever med utgangspunkt i resultatene av

analysene. Prosjektet gav nyttig informasjon om hvilke ordtyper som forekommer i lærebøker og fordelingen av dem. Felles for alle fag er at noen ordtyper brukes veldig ofte, mens andre brukes sjeldent (Golden og Hvenekilde 1984). I 2004 foretok Anne Golden og Vibeke Larsen en lignende undersøkelse på elever i videregående skole i Oslo. Bare noen få av elevene med norsk som andrespråk hadde en forståelse av ord og uttrykk på nivå med gjennomsnittselevne med norsk som morsmål. Sammensatte ord og homografer var momenter som kunne gjøre leseforståelsen vanskeligere, både i skjønnlitterære og mer fagspesifikke tekster. Informasjonstette tekster og tekster som inneholdt en rekke fagord økte også vanskegraden for minoritetsspråklige elever.

1.7 Oppbygging av oppgaven

Oppgaven har seks kapitler. Første kapittel er det inneværende, innledningen, som presenterer og redegjør for oppgavens hensikt. Kapittel 2, ”Teori”, tar for seg det teoretiske utgangspunktet for oppgaven og presenterer teorier om hva det vil si å kunne lese, hva som menes med begrepet leseforståelse og hvorfor det er vanskelig å lese på et andrespråk. I kapittel 3, ”Metode”, presenteres analyseverktøyet jeg har benyttet meg av, og metoden jeg har brukt i arbeidet med oppgaven. I kapittel 4 presenteres analyse av de tre frigitte tekstene i lesing. I kapittel 5 presenteres analyse av oppgavene knyttet til de tre frigitte tekstene. I kapittel 6 blir resultatene fra de seks elevenes svar på oppgavene tilknyttet de tre frigitte tekstene presentert. I kapittel 7 blir elevenes svar på spørreskjemaet gjennomgått. Kapittel 8 er oppsummerings- og drøftingskapitlet.

2 Teori

2.1 Innledning

I dette kapitlet vil jeg ta for meg begreper knyttet til lesing og leseforståelse. Jeg vil også presentere ulike faktorer som kan være med på å fremme eller hemme leserforståelsen. Andrespråkslesing og utfordringer knyttet til det å lese på et andrespråk vil være gjennomgående tema i kapitlet.

2.2 Leseforståelse

Leseprosessen kan deles inn i to hoveddeler. Den ene handler om å omgjøre skrevne symboler til ord, også kalt ordavkodning, mens den andre dreier seg om å trekke mening ut av teksten, det vil si leseforståelse. Kulbrandstad (2003) stiller spørsmål hvorvidt det er mulig å lese uten å forstå. Hun sier at hvis man bare tenker på den tekniske ferdigheten, må svaret bli ja, for det er ikke slik at avkodingen automatisk fører til forståelse. Avkoding dreier seg om å kunne identifisere ord, som igjen danner setninger som uttrykker en mening. Dette kan kalles den ”tekniske siden ved lesing”. For å forstå hva bokstavene symboliserer må leseren ha fonologisk bevissthet. De fleste som har vært interessert i å utforske prosesser i lesing, har primært vært opptatt av avkoding. Leseforskere hevder at ordforståelse er en selvstendig og nødvendig faktor i forståelsen. Barn som har et lite utviklet ordforråd, har for eksempel ofte vansker med å forstå det de leser (Oakhill og Garnham 1988 i Kulbrandstad 2003:29). Det å forstå ord er en viktig del av forståelsesbegrepet. Avkoding og forståelse må betraktes som prosesser som griper over i hverandre. Det er vanskelig å si når avkodingen slutter og når forståelsen begynner (Kulbrandstad 2003:29).

Roe (2008:24) skriver at leseforståelse handler om å skape mening i det vi leser, og derfor er nøkkelen til å få kunnskap, informasjon eller opplevelse i møte med ulike tekster. Forståelse krever konsentrasjon om innholdet i teksten, men det krever også at man tolker, resonnerer og trekker slutninger mens man leser. Bråten (2007:12) skriver at leseforståelse

krever samhandling eller interaksjon mellom leser og tekst. Lesere varierer, det gjør også tekster. Lesere varierer blant annet med hensyn til de språkferdighetene, kognitive evnene og forkunnskapene som de møter teksten med, så vel som med hensyn til den motivasjonen og den strategiske innsatsen som de legger i arbeidet med å forstå lesestoffet. I tillegg til at tekster handler om ulike temaer, varierer de på flere måter som kan ha betydning for leseforståelsen. Tekster varierer med hensyn til hvor godt de er skrevet, hvor godt de er organisert eller strukturert, og de kan gi en mer eller mindre fullstendig beskrivelse av det temaet de behandler. Tekster kan variere med hensyn til sjanger og de kan variere i forhold til hva de er skrevet for. Den samhandlingen mellom leser og tekst som inngår i leseforståelse, bestemmes alltid og får sin konkrete utforming i møtet mellom en bestemt leser med bestemte karakteristika og en bestemt tekst med bestemte trekk. Selv om teksten legger begrensninger på leserens fortolkninger, vil leserens individualitet sørge for at leseforståelsen i en viss forstand alltid er unik. Samhandlingen mellom leser og tekst er alltid innfelt i en bestemt sammenheng eller kontekst. Konteksten som lesingen skjer i, har flere lag. Blant annet handler det om selve leseoppgaven, det vil si om formålet med lesingen. Møtet mellom leser og tekst skjer også innenfor rammen av en større sosiokulturell kontekst, som blant annet påvirker leserens selvoppfatning og verdsettingen av ulike leseaktiviteter og ulike typer lesestoff. Leseforståelsen bestemmes ikke bare av leser og tekst, men også av omkringliggende forhold som påvirker samhandlingen mellom leser og tekst (Bråten 2007:14).

Kulbrandstad (2007:40) refererer til rapporten *Reading for understanding* for å forklare hva som menes med begrepet leseforståelse. I denne rapporten har en gruppe forskere fra USA oppsummert forskningsbasert kunnskap om leseforståelse og formulert en forskningsagenda, begge deler med det forsmålet å bedre leseundervisningen. Forfatterne av rapporten Sweet og Snow (2003), peker på tre svakheter ved dagens kunnskapsbase. Det dreier seg om at man ikke vet nok om: klasserommets utfordringer, det å lese for å lære i fagene og mangfoldet i elevenes bakgrunn. Leseforståelse defineres i rapporten ved hjelp av en modell med tre dimensjoner: leseren, teksten og aktiviteten. Modellen fremhever også begrepene interaksjon og involvering, og at leseren må være aktiv i forståelsesprosessen.

We define reading comprehension as the process of extracting and constructing meaning through interaction and involvement with written language. The reading comprehension process includes three dimensions; the reader the text and the activity.

These three dimensions define a phenomenon that occurs within a larger sociocultural context (Sweet og Snow 2002:23-24 i Kulbrandstad 2007:40).

Her definerer Sweet og Snow leseforståelse som en prosess der man både utvinner (extract) mening av en tekst og skaper (construct) mening i den. I følge definisjonen innebærer lesing to hovedutfordringer. Den ene handler om å ”oversette” skrift til lyder som blir til ord og setninger. Den andre utfordringen består i å danne seg en indre representasjon av teksten ved å knytte det man leser, til tidligere erfaringer og kunnskap. Sweet og Snow (2003) er også opptatt av at leseforståelse ikke er noe statisk. Personer vil ikke ha like god leseforståelse i møte med alle slags tekster og i alle situasjoner. De tre komponentene; leseren, teksten og aktiviteten spiller en stor rolle i forhold til leseforståelsen. Leserens rolle er en sentral aktør i leseforståelsen. Ulike lesere har ulike kunnskaper og erfaringer. Tekster kan variere, de må leses på ulike måter og setter derfor rammer for leseforståelsen.

Det er flere faktorer som virker inn på leseforståelsen, og jeg vil i det følgende presentere noen av dem, men først vil jeg presentere ulike modeller av leseprosessen.

2.3 Modeller av leseprosessen

Det finnes flere ulike modeller knyttet til leseprosessen, men de hører gjerne til en av tre grupper: nedenfra-opp-modeller, overnfra-ned-modeller og interaktive modeller. For å forstå navnene på modellene må man tenke seg et hierarki, som for eksempel dette:

- kontekst
- tekst
- setninger
- fraser
- ord
- morfemer
- bokstaver

Betegnelsene nedenfra-opp eller ovenfra-ned henger sammen med hvordan man tenker seg at leserne får tak i informasjonen de leser. I disse modellene hevder man at leseprosessen starter når øyet møter skriften. Man starter fra bunnen i hierarkiet og leser hvert ord bokstav for bokstav. Man sier at informasjonen bearbeides i en sekvensiell prosess fra bokstaver til ord, setninger og tekst – nedenfra og opp (Kulbrandstad 2003:25). Når elever fra språklige minoriteter kan sies å være for opptatt av ordnivået når de leser, er dette et tegn på at de leser nedenfra og opp.

I ovenfra-og-ned-modellene står lesernes forventinger til det de skal lese, sentralt. Man fremhever lesing som en prosess som starter i leserens hode. Det vil si før øyet møter skriften. Leseren lager seg hypoteser om hva som vil stå i teksten, og disse blir så enten bekreftet eller forkastet etter hvert som lesingen skrider framover. Man tenker seg at man gjetter ut fra konteksten når man leser, og at man derfor vil ha lite behov for å bruke den grafiske informasjonen for de laveste nivåene i det språklige hierarkiet. Den tredje gruppen av modeller omtales som interaktive. I disse modellene mener man at prosesser i forbindelse med lesing kan skje samtidig både nedenfra-opp og ovenfra-ned. I de interaktive modellene slår man fast at lesing ikke kan være en sekvensielt organisert prosess, slik for eksempel nedfra-opp-modellen hevdet. Bearbeidingen av informasjon på et nivå påvirkes ofte av vår kunnskap eller oppfatning av informasjonen fra andre nivåer, og resultatet av lesingen er et produkt av nettopp denne interaksjonen. Leseprosessen skjer ikke ved at man utnytter ett og ett nivå i et hierarki, men ved at alle de ulike faktorene arbeider sammen og samtidig om å skape den mest sannsynlige tolkningen av det man leser. Det er denne typen modeller som etter hvert har vunnet aksept i forskningsmiljøene. Selv om både nedenfra-opp-modeller og ovenfra-ned-modeller ikke lenger regnes som relevante forklaringer på hvordan leseprosessen gjennomføres, utnyttes fortsatt noe av den overordende tenkingen i modellene (Kulbrandstad 2003:26).

2.4 Hvorfor er det vanskelig å lese på andrespråket?

Det finnes ikke et svar på spørsmålet om hvorfor det er vanskelig å lese på andrespråket. Svaret vil først og fremst avhenge av lesesituasjonen og den enkelte leser. Det som ofte skaper vansker, er språklige forhold. Manglende kjennskap til ord er en viktig forklaring, men også manglende bakgrunnskunnskaper og referanserammer kan bidra til forståelsesproblemer. Også elevenes metakognitive innsikt kan være en utfordring. Mange svake lesere har ikke

innsikt i hva det vil si å forstå en tekst, og er heller ikke klar over sine egne styrker eller svakheter som lesere.

Kulbrandstad (2007:41) skriver at en del elever har utfordringer knyttet til å utvikle seg som strategiske og kritiske lesere. Det er ikke alle skolesystemer som legger like stor vekt på elevenes egne meninger og synspunkter som det norske. I noen land oppfattes skolens tekster som autoriteter som skal leses og læres utenat. Tanken på å vurdere, forholde seg kritisk til eller stille spørsmål ved tekstene er fjern. Noen minoritets elever kan være preget av et slikt syn på teksten, og dette kan også føre til at de nærmer seg tekstene på andre måter enn det som forventes i den norske skolen. Tekstene elevene møter, vil være preget av mange ukjente ord og uttrykk. De er ikke skrevet for andrespråkslesere spesielt, men med tanke på elever med høy norskkompetanse (tilsvarende morsmålskompetanse).

Minoritetsspråklige elever har også en tendens til å være for opptatt av ordnivået når de leser. Mange tror at det å forstå en tekst vil si å forstå alle ordene i teksten. Selv om ordforståelse er en sentral forutsetning for leseforståelsen, er det i praksis ofte ikke nødvendig å forstå absolutt alle ordene for å få en tilstrekkelig forståelse. Det kommer an på hva som er forsmålet med lesingen. Det kommer også an på om ordet man ikke forstår, hører hjemme i sentrale eller mer perifere deler av teksten. Siden bredden i ordforrådet ofte er mindre på andrespråket, vil mange minoritets elever ha en utfordring akkurat på dette punktet. For mange vil det være nødvendig å utvikle det som kalles kompenserende lesestrategier. Kulbrandstad (2003:229) oppsummerer det som kan gjøre lesing på andrespråket vanskelig, slik:

- Språklige forutsetninger
- Lesetekniske og lesestrategiske forutsetninger
- Bakgrunnskunnskaper
- Innsikt i hva det innebærer å forstå tekster
- Innsikt i egen lesing

2.4.1 Språklige forutsetninger og ordforråd

Anne Golden (2009:16) definerer et ord som et symbol som kan vise til visse gjenstander eller referenter. Hun sier videre at referentene har noe til felles som gjør at de blir kategorisert sammen. Et ord har en innholdsside og en formside. Formsidene har en uttrykkside, noe som betyr at ordet kan uttales og skrives. Både formsiden og innholdssiden brukes i en kommunikasjonssituasjon. Om elever skal kunne kommunisere må de ha en base av ord som de kan utnytte.

For mange kan det å lære et ord være en omfattende prosess. Ordinnlæringen kan deles i tre delprosesser: forståelsesprosessen, lagringsprosessen og gjenfinningsprosessen (Golden 2009:139). For å lære et ord må man først få tilgang til ordet, det skjer enten ved at man hører det eller leser det. Dette blir input av ordets form. Så må man knytte innholdet til ordet. Her begynner også forståelsesprosessen. Oftest får man det meste av innholdet gjennom den konteksten man hører eller leser ordet i, men noen ganger må man streve litt mer for å få tak i betydningen.

Det å kunne et ord innebærer både å ha formell, syntaktisk, semantisk og pragmatisk kunnskap om ordet (Golden 2009:70). Ved å lære et nytt ords betydning bygger man ut det leksikalske skjemaet gjennom prosessene: tilvekst, justering og rekonstruering (Rumelhart 1980 i Golden 2009: 105). Tilveksten skjer når man, gjennom blant annet erfaring, tilegner seg ny kunnskap som passer inn i det skjemaet⁴ man allerede har. Justeringen skjer når skjemaene ikke uten videre kan ta imot den nye kunnskapen. Noen deler av skjemaet må forandres, enten ved at noen av variablene tar opp nye verdier, eller ved at noen av de konstante verdiene byttes ut med variable verdier. Rekonstruering skjer når den nye erfaringen ikke kan tilpasses det gamle skjemaet. Da vil det gamle skjemaet erstattes med et nytt skjema eller splittes opp i mindre skjemaer hvor deler av den gamle kunnskapen blir bevart. Ved at det stadig tilføres nye ord til skjemaene, vokser ordforrådet, både i bredde, det vil si antall ord, og i dybde, det vil si i meningsinnhold.

⁴ Et kognitivt skjema er en form for abstrakt minnestruktur som vekkes automatisk når man enten leser eller opplever noe som ligner på noe man har lest eller erfart tidligere (Roe 2008:32).

2.4.2 Ordenes betydning for forståelsen av tekster

Mange ulike studier har vist at vokabular er nært knyttet opp mot leseforståelse, og det blir ofte sett på som den enkeltfaktoren som predikerer leseforståelse. Det er naturlig å tenke seg at dersom man skal forstå en tekst, må man forstå de fleste ordene i teksten. Monica Reichenberg (i Bråten 2007: 84), hevder at dersom en elev ikke forstår 20 prosent av ordene i en tekst, får eleven ingen dypere forståelse av teksten. En leser vil sjelden kunne forstå absolutt alle ordene i en tekst, og må derfor trekke slutninger om betydningen av ulike ord.

For å forstå en tekst (muntlig eller skriftlig) må man gjøre bruk av bakgrunnskunnskap, i tillegg til kontekst, ordkunnskap og resten av den språklige kunnskapen som skal til for å tolke setninger. Golden (2009) hevder at man ikke behøver å forstå alt i en tekst, fordi en del informasjon er overflødig. Selv om en ikke forstår ett eller flere av ordene, er det fortsatt mulig å forstå teksten. I mange tilfeller vil man ikke bry seg om ord en ikke forstår, dersom helheten er forståelig. Men i andre sammenhenger henger man seg mer opp i de ukjente ordene, spesielt hvis det handler om et ukjent fagområde, eller hvis man er i en læringssituasjon og er fokusert på ord (Golden 2009: 112).

Den viktigste innfallsvinkelen for å lære seg ukjente ord, er konteksten som ordene befinner seg i, og den bakgrunnskunnskapen som aktiveres når en person møter denne konteksten. For at ordene skal kunne forstås, må konteksten være av en slik art at den gir mening til leseren. Da blir det nettopp viktig å forstå at et ord kan ha flere betydninger. I ulike kontekster vil et ords betydning kunne variere. ”Andrespråksbrukere har som regel mindre bredde i ordforrådet og mindre grad av språklig sikkerhet enn jevngamle førstespråksbrukere”, skriver Hvistendahl (2006:105). De har ikke alltid den kunnskapen som det innebærer å kunne et ord. Dersom en tekst inneholder for mange ukjente ord, vil ordets språklige kontekst bli utydelig og ikke lenger være til støtte for forståelsen.

Det å ha språkforståelse og et godt utviklet ordforråd er viktig for leseforståelsen. Ifølge Inger Lindberg (2008:55) regnes det å ha et velutviklet ordforråd blant annet som ”den enkeltstående viktigste faktoren for å kunne lykkes i å tilegne seg kunnskaper i skolens fagundervisning, ikke minst gjennom ulike lærebok-tekster”. Skorter det på ordforståelsen, vil det få ringvirkninger, både faglige og utenom-faglige.

2.4.3 Hva er vanskelig i grammatikken?

Å lære et nytt ukjent språk innebærer ikke bare å lære nye ord, men man må også forholde seg til en helt ny grammatikk. For minoritetsspråklige elever som lærer norsk vil det være flere grammatiske utfordringer. Her vil jeg ikke gå nærmere inn på elevenes morsmål, men omtale noen trekk ved det norske språket som vanligvis kan oppleves som utfordrende når man skal lære det for første gang. I gjennomgangen blir norsk kontrastert med noen andrespråk for å tydeliggjøre det som særpreger det norske språket. Dette er ikke ment som en fyllestgjørende gjennomgang, men som en eksemplifisering av noen språklige trekk ved norsk som skiller seg fra en del språk:

Sammensatte ord utgjør en relativt stor del av det norske ordforrådet. Spesielt har norsk mange sammensatte substantiv. Mange språk som for eksempel russisk og persisk har langt færre sammensatte ord, og enkelte språk, slik som arabisk, tyrkisk og vietnamesisk har ikke sammensetninger i det hele tatt (bortsett fra enkelte låneord). Vanskeligheten for de elevene som lærer seg norsk, består i å gi sammensetningene riktig form og tolke dem riktig. I norsk er det slik at det siste leddet er hovedleddet, mens det første leddet innskrenker betydningen. I noen andre språk, for eksempel, persisk, er det motsatt. Der står hovedleddet først. I tillegg setter man på norsk inn en "s" eller en "e" mellom leddene i en del sammenhenger. Dette kan være vanskelig for elever som skal lære seg norsk (Golden m.fl.1990:22).

Selv om alle uansett morsmål kan ha og forstå de samme tidsforestillingene, er variasjonen stor når det gjelder hvordan tid grammatikaliseres i språk og uttrykkes gjennom verbmorfologi (Helland 2009:41). Tempussystemet i norsk er rikt utbygd. Å forstå hvordan man f. eks uttrykker tenkte tilfeller på norsk kan være en utfordring for minoritetsspråklige elever.

Det å forstå hvordan man uttrykker årsaksrelasjoner på norsk kan også være en utfordring for minoritetsspråklige elever. Mellom en eller to hendelser kan det eksistere ulike forbindelser. Den ene hendelsen kan for eksempel være årsaken eller grunnen til den andre. En annen måte å få fram dette på, er å si at den andre hendelsen er følgen eller virkningen av den første. Når man ønsker å fortelle at to hendelser er avhengige av eller virker på hverandre kan man gjøre det på ulike måter. Man kan for eksempel ta utgangspunkt i en hendelse eller en tilstand og se tilbake på hva som er årsaken eller grunnen til den. Det finnes ulike måter å formulere årsaksrelasjoner på. Den delen som sier noe er grunnen eller årsaken til noe, kan for

eksempel formuleres i en setning, i ulike ledd eller i deler av ledd. Plasseringen av årsaksdelen kan også variere. Den kan stå først i ytringen eller den kan stå sist (Golden m.fl. 2008:184).

I norsk har man mange setninger med *det* som subjekt. Ofte er det et rent formelt element som er satt inn i setningen fordi man av og til av en eller annen grunn ikke har noe annet subjekt der. Denne måten å konstruere setninger på er antakelig helt ukjent for en stor del av minoritetsspråklige elever, som holder på å lære norsk. Selv i nære språk som tysk og engelsk er bruken av tilsvarende setninger ganske forskjellig (Golden m.fl. 1990: 85).

2.4.4 Lesestrategier

I følge Bråten (2010:67) kan leseforståelsesstrategier defineres som mentale aktiviteter som leseren velger å iverksette for å tilegne seg, organisere og utdype informasjon fra tekst, samt å overvåke og styre sin egen tekstforståelse. Bråten og Samuelsen (2005 i Bråten 2010:69) skiller mellom fire ulike type strategier:

- Hukommelsesstrategier
- Organiseringsstrategier
- Elaboreringsstrategier
- Overvåkningsstrategier

Hukommelsesstrategier er den enkleste og mest overfladiske typen. Denne strategien brukes for å repetere eller gjenta informasjon i teksten og er nyttig dersom formålet med lesingen er å huske mest mulig fra teksten, slik at informasjonen kan repeteres eller gjengis. Men hensikten med læring i skolen innebærer ikke bare å repetere og gjengi informasjon, og derfor bør hukommelsesstrategier kombineres med andre typer strategier slik at strategiene utfyller hverandre. Organiseringsstrategier brukes for å binde sammen, gruppere eller ordne informasjon eller ideer som blir presentert i teksten. Elaboreringsstrategier blir benyttet for å gjøre teksten mer meningsfull ved at den nye informasjonen bearbeides, utdypes, utbroderes, berikes eller foredles i lys av den kunnskapen leseren har fra før. Overvåkningsstrategier bruker leseren for å sjekke eller evaluere sin egen forståelse under lesingen, for eksempel ved å spørre seg selv om han eller hun virkelig forstår det leste.

2.4.5 Bakgrunnskunnskaper

Bakgrunnskunnskapene våre er en vesentlig forutsetning for forståelsen. Tekster innenfor emneområder vi kan mye om, er lettere å lese enn tekster innenfor områder der vi ikke kan så mye. Hva en elev får ut av en bestemt tekst, er langt på vei bestemt av hva eleven vet om tekstens innhold fra før. Kintsch (1998 i Roe 2008:36) mener at dersom en elev virkelig skal lære noe av det han eller hun leser, på en måte som gjør at eleven kan bruke det leste i nye sammenhenger, kreves det at informasjon fra teksten smeltes sammen med det eleven vet om innholdet fra før. Bare når dette skjer, kan det leste føre til dyp forståelse og problemløsning i nye situasjoner

Bråten (2010:61) skriver at det er to typer bakgrunnskunnskaper som har blitt studert av leseforskere. Det dreier seg om bredden av kunnskaper på et bestemt innholdsområde, og dybden av kunnskaper om enkelte emner eller temaer innenfor et innholdsområde. På et bestemt innholdsområde kan en elev ha brede kunnskaper i den forstand at han eller hun har kjennskap til mange forskjellige ting. Innenfor et bestemt innholdsområde kan en elev også ha inngående kjennskap til bestemte emner eller temaer. Det er imidlertid ikke gitt at en elev som har breddekunnskap på ett område, også har dybdekunnskap på det samme området. Det er heller ikke slik at en elev som har inngående kunnskap om ett bestemt emne innenfor et område, nødvendigvis har breddekunnskap på det samme området. Både bredde og dybdekunnskap som en elev bringer med seg inn i en lesesituasjon, kan ha avgjørende betydning for hans eller hennes læring og forståelse. Dersom kunnskapene om temaet man leser om, er minimale, blir det vanskelig å forstå det man leser. Kulbrandstad (1996:101) skriver at ”et tenkelig problem for minoritetsungdom når de skal lese læreboktekster på norsk er at de mangler de aktuelle bakgrunnskunnskapene som kreves for å forstå teksten”.

Det er foretatt undersøkelser som viser at når man leser tekster om forhold man er godt kjent med, husker man mer enn om man leser om forhold man ikke vet så mye om. En studie foretatt av Margareth S. Steffensen og Chitra Joag-Dev i 1984 tar for seg dette. Voksne gode andrespråksbrukere av engelsk fra India som arbeidet i USA, ble sammenliknet med voksne amerikanere når de leste en tekst om et amerikansk bryllup og en tekst om et indisk bryllup. Alle leserne husket mer av teksten fra sin egen opprinnelige kulturkrets, og de leste den raskere. Når de gjenfortalte denne teksten, la de dessuten til relevant informasjon som ikke stod i teksten. Når de gjenfortalte teksten om bryllupet i den andre tradisjonen, var det flere misforståelser. Konklusjonen var at andrespråkslesere husker mer og gjør mer konkrete

inferenser når de leser tekster de har gode bakgrunnskunnskaper om.

Som sagt innledningsvis, krever ulike tekster at de leses på ulike måter og de krever at elevene har ulike typer bakgrunnskunnskaper. Når det gjelder skjønnlitterære tekster kan både språk og oppbygging være annerledes enn i fagtekstene. Skjønnlitteraturen forteller som regel en historie, og forfatteren bruker ofte metaforer og språklige bilder som kan gi ulike assosiasjoner hos forskjellige mennesker. Skjønnlitterære tekster appellerer mer til følelser og fantasi enn fagtekster gjør, og tolkningen overlates i mye større grad til leseren når det gjelder å lese ”mellom linjene”. Skjønnlitterære tekster krever ofte at de må forstås på et dypere plan, alt avhengig av hva leseren har lest tidligere, eller hvilke erfaringer de har med ulike litterære virkemidler (Roe 2008: 62).

Fagtekster stiller leseren overfor andre typer utfordringer enn skjønnlitteratur. Fagtekster er gjennomgående mer informasjonstette, det vil si at de inneholder langt flere informasjonselementer per side enn en skjønnlitterær tekst. Når man leser fagtekster må man ofte konsentrere seg mer om detaljerte faktaopplysninger enn når man leser skjønnlitteratur. Fagtekstene er som regel konkrete og eksplisitte når det gjelder å beskrive sammenligninger, kontraster og årsaks og virkningsforhold, og når de inneholder problemstillinger og problemløsninger, er disse gjerne gjort tydelige ved detaljerte faktaopplysninger og forklaringer (Gaskins 2003 i Roe 2008: 55). Fagtekster inneholder også ofte ord som er knyttet til tema det skrives om, og det vil være en fordel om leseren kjenner til hva ordene betyr. Faktakunnskap spiller en stor rolle i fagtekster. Jo mer kunnskap man har om et emne, jo lettere er det å lese om det. Dette kan være generelle kunnskaper og erfaringer som alle mennesker opparbeider seg gjennom livet, både hjemme, på skolen, i yrkeslivet og ellers i samfunnet. Det er også viktig å ha spesifikk kunnskap om det spesielle emnet vi leser om. Slik kunnskap kan ha med språklige konvensjoner og tekststrukturer å gjøre (Roe 2008: 55).

2.4.6 Innsikt i hva det innebærer å forstå tekster og innsikt i egen lesing

Kulbrandstad (1996 og 2003) har tidligere studert lesingen til fire elever som har norsk som sitt andrespråk, og lesingen til fem jevngamle elever som har norsk som morsmål, se omtalen av doktoravhandlingen hennes i 1.6. En av elevene med norsk som andrespråk er Daud, en leser som kan karakteriseres med gode avkodingsferdigheter og svak forståelse. Etter å ha lest en lærebok i samfunnsfag erklærte han at han forstod alt. Forståelsesspørsmålene han svarte

på, avslørte at denne egenvurderingen ikke stemte. I en oppfølgende samtale forklarte Daud at det han mente, var at han ikke forstod alle ordene. Måten han arbeidet med lesingen på, var at han først leste igjennom hele teksten og så gikk tilbake og begynte å memorere som best han kunne. En slik tilnærming førte til at han ofte kunne gjengi nesten alt som stod i de første avsnittene i tekstene. Han var flink til å merke seg faktaopplysninger, men ikke like flink til å svare på spørsmål om forhold som var indirekte uttrykt. Han var heller ikke bevisst at noen deler av teksten var mindre viktig. Han hadde med andre ord problemer med å finne fram til det vesentlige stoffet, eller han visste ikke at han burde gjøre det. Hans metakognitive innsikt om lesing og egne leseprestasjoner var lav.

En annen elev som Kulbrandstad studerte var Geraldine. Hun var en dårlig avkoder av tekster på norsk. Hun leste svært langsomt og gjorde usedvanlig mange avvik i opplesingen. Likevel klarte Geraldine å gjenfortelle det vesentlige innholdet i tekstene. Hun svarte også greit på forståelsesspørsmålene som ble stilt. Kulbrandstad karakteriserte derfor lesingen hennes som dårlig avkodning og relativt god forståelse. Ut i fra de kognitive teoriene der automatiserte avkodingsferdigheter sees som en forutsetning for god forståelse, skulle man derfor forvente at Geraldine ikke ville få med seg innholdet i tekstene. En slik leseprofil kan være vanligere hos noen grupper andrespråkslesere enn hos førstespråkslesere. En forklaring på at Geraldine forsto så mye som hun gjorde, var trolig at hun hadde god metakognitiv innsikt. Hun hadde en realistisk oppfatning av seg selv som leser, og hun var flink til å vurdere både sin egen forståelse og vanskelighetsgraden av tekstene hun leste. Hun hadde også en evne til å konsentrere seg om den sentrale informasjonen i teksten. Geraldines styrke på disse områdene fungerte som en kompensasjon for hennes svakhet når det gjaldt avkodning (Kulbrandstad 2003: 221 ff).

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. Metakognitiv bevissthet innebærer at man overvåker egne prestasjoner og fortløpende vurderer dem (Roe 2008:45). Når man leser, fungerer den metakognitive bevisstheten som en slags kvalitetskontroll av leseforståelsen, og som en beredskap som trer i kraft dersom det er noe man ikke forstår. Hvis lesere mangler metakognitiv innsikt og ikke er klar over at det er en del av en tekst de ikke har forstått, er det lite sannsynlig at de foretar seg noe aktivt for å bedre forståelsen (Kulbrandstad 2003:203).

2.5 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg tatt for meg begreper som kan tenkes å fremme eller hemme leseprosessen og leseforståelsen. Elevenes språklige forutsetninger, lesetekniske og lesestrategiske forutsetninger, ordforråd, bakgrunnskunnskaper, innsikt i hva det innebærer å forstå tekster og innsikt i egen lesing er noe som har blitt presentert. utfordringer knyttet til det å lese på et andrespråk har vært gjennomgående tema i dette kapitlet.

3 Metode

3.1 Innledning

I dette kapitlet vil jeg presentere forskningsmetoden jeg har valgt for å besvare problemstillingen min. Jeg vil ta for meg valg av metode, rammeverket PISA, kritikken mot PISA, utvalget og oppgavens empiri bestående av de tre frigitte tekstene i lesing, elevenes svar på elevspørreskjema og oppgavene.

Opgavens problemstilling lyder følgende:

- Hva kjennetegner lesekompetansen til hovedsakelig svakt presterende elever fra språklige minoriteter i PISA 2009?

Jeg har valgt disse spørsmålene for å belyse problemstillingen:

- Hva karakteriserer de frigitte tekstene i PISA 2009 i et andrespråksperspektiv?
- Hvordan svarer hovedsakelig svakt presterende elever fra språklige minoriteter på oppgavene til disse tekstene?
- Hva forteller disse elevenes svar på elevspørreskjemaet i PISA 2009 om bakgrunnen deres?

I oppgaven har jeg undersøkt tre frigitte tekster i lesing fra PISA-undersøkelsen 2009. Jeg har analysert tekstene i et andrespråksperspektiv. I tillegg, har jeg analysert oppgavesvarene til seks elever fra språklige minoriteter. Fem av de seks elevene karakteriseres av meg som svakt presterende elever. For enkelhetens skyld, vil jeg heretter referere til disse som elever. Jeg har også studert disse elevenes svar på en rekke spørsmål fra spørreskjemaet, som elevene fikk utdelt i forbindelse med PISA-undersøkelsen. Siden utvalget mitt er lite, er ikke formålet å generalisere til en større populasjon, men å utvikle forståelse for lesing på andrespråket hos noen av ungdomsskoleelevene som skårer lavt på lesedelen av PISA-oppgavene.

3.2 Metodetriangulering

I oppgaven har jeg valgt å kombinere både kvalitativ og kvantitativ metode, og benytte metodetriangulering. Triangulering betyr å peile inn et punkt fra tre kanter, og i samfunnsvitenskapen betyr det å se et fenomen fra flere perspektiver, det vil si ved hjelp av flere forskjellige teknikker for å samle inn og analysere data (Johannesen 2009:317). Dette bidrar til at dataene kan utfylle hverandre. I tillegg mener Guba og Lincoln (1985;1989 i Johannesen 2009:199)) at man ved metodetriangulering øker sannsynligheten for at forskningen frambringer troverdige resultater. De kvalitative bidragene er analysen av tekstene og oppgavene. Analysen av elevenes svar på oppgavene til de tre frigitte tekstene i lesing og deres svar på elevspørreskjema representerer de kvantitative bidragene.

3.2.1 Kvalitativ og kvantitativ tilnærming

Kvalitet betyr beskaffenhet og viser til egenskaper ved fenomener (Johannesen 2009: 313). Kvalitative innsamlingsmetoder er i motsetning til de kvantitative, preget i større grad av åpenhet og fleksibilitet. Svært forenklet kan man si at kvalitative metoder forholder seg til data i form av tekster og legger vekt på fortolkning av dataene, mens kvantitative metoder forholder seg til data i form av kategoriserte fenomener og legger vekt på opptelling og utbredelse av fenomenene (Johannesen 2009:101). Det er to ulike grunnleggende måter å samle inn egne kvalitative data på: gjennom observasjon der dataene bygger på forskerens sanseintrykk av handlinger og samhandlinger i konkrete situasjoner, eller intervju der dataene bygger på hva informanter sier i samtaler med forskeren. Observasjonsdata og intervjudata behøver ikke å være kvalitative (Johannesen 2009: 102). Jeg har analysert de tre tekstene som er offentliggjort med tilhørende oppgaver. Analysen av tekstene er først og fremst en kvalitativ analyse, men med kvantitative innslag.

Kvantitet betyr mengde eller antall (Johannesen 2009: 313). Bruk av spørreskjema, eller surveyer, er den vanligste brukte metoden i kvantitative undersøkelser. Når man skal utforme prekodede spørreskjemaer, er det viktig at man på forhånd vet hva man skal spørre om. Ved utarbeidelse av spørreskjema kan man vanligvis ikke ta med "alt" man ønsker å spørre om. Refleksjonen består også i å velge hvilke spørsmål som skal være med, og hvilke som skal utelates. Utgangspunktet for utformingen av spørreskjemaet er undersøkelsens forskningsspørsmål. Spørsmålene i spørreskjemaet må formuleres slik at de gir adekvate svar

på forskningsspørsmålene (Johannesen m.fl. 2009:222). Et spørreskjema kan være strukturert på ulike måter. På den ene siden kan det være meget strukturert, med oppgitte svaralternativer på alle spørsmål. Dette betegnes som prestrukturert spørreskjema. Motsatsen av dette er spørreskjemaer som har åpne spørsmål der respondentene på egenhånd skal skrive svarene. Det er også mulig å kombinere åpne og prestrukturerte svar, såkalte semistrukturerte spørreskjemaer (Johannesen m.fl. 2009: 224).

I denne masteroppgaven benytter jeg meg av et allerede utarbeidet spørreskjema fra PISA-undersøkelsen og analyserer elevssvar fra dette spørreskjemaet. Spørreskjemaet har oppgitte svaralternativer på de fleste spørsmål og det kan derfor kalles et prestrukturert spørreskjema.

3.3 Utvalg

Utvalget i min oppgave består av rammeverket PISA, utvalget av elever og utvalget av tekster og oppgaver.

3.3.1 Rammeverket PISA

Populasjonen i PISA 2009 omfatter 15 åringer, noe som vil si et representativt utvalg av elever født i 1993 som gikk på skolen i 2009. Siden undersøkelsen ble gjennomført om våren, vil noen av elevene ha fylt 16 år. Det er elevenes alder, og ikke hvor mange år de har gått på skolen, som er grunnlaget for utvelgelsen. Man undersøker et helt årskull uavhengig av hvilket klassetrinn de går på. I Norge er forskjellen mellom aldersbasert og trinnbasert populasjon minimal, fordi omtrent 98 prosent av norske ungdommer som er født i 1993, var elever på 10.trinn våren 2009. Den norske undersøkelsen ble gjennomført i april/mai 2009, og nesten 4700 elever fra 197 skoler deltok. Dette utgjorde en svært høy deltakelse både på skolenivå (ca. 90 prosent) og på elevnivå (ca. 85 prosent) (Kjærnsli og Roe 2010:17).

Det er enkelte elever som ikke skal delta i undersøkelsen. Dette gjelder bare elever med en type fysisk handikap som kan hindre dem i å gjennomføre prøven, og elever som er vurdert av PP-tjenesten eller andre fagpersoner som psykisk eller emosjonelt funksjonshemmet. Disse kan bare utelukkes hvis de er uskikket til å forstå og følge instruksjonene i undersøkelsen. Elever som presterer dårlig på skolen eller har generelle

disiplinproblemer utelukkes ikke. Det gjør derimot elever som ikke har norsk som morsmål, og som i tillegg har begrensede norskkunnskaper dersom de har hatt mindre enn ett års undervisning i norsk (Kjærnsli og Roe. 2010:18).

3.3.2 Utvalget av elever

Utvalget består av seks minoritetsspråklige elever. I PISA defineres elever fra språklige minoriteter som elever med begge foreldre født i et annet land (Vagle og Roe 2010: 76). Disse elevene kan enten være født i landet der testen foregår, eller i et annet land. I PISA 2009 er tallet på elever med to utenlandsfødte foreldre 313. 167 av disse er født i Norge, mens 146 er født i et annet land (Hvistendahl og Roe 2011). I mitt utvalg er tre av elevene født i Norge, mens de andre tre har innvandret. Forskergruppen MESA ved Universitet i Oslo, hadde allerede et utvalg elever som hadde tatt PISA-undersøkelsen 2009 da jeg skulle begynne på min masteroppgave. Disse elevene ble plukket ut på bakgrunn av at de hadde hatt de samme leseoppgavene. Det var i alt 13 forskjellige hefter med ulike sammensetninger av oppgaver. Det var blant disse oppgavene det befant seg frigitte tekster og oppgaver. Svarene som elevene hadde gitt på disse oppgavene var tilgjengelige. Det var tilfeldig at disse elevene havnet i en kategori som jeg kunne bruke i min oppgave. Dette var et utvalg elever som ingen hadde sett på tidligere. Jeg plukket til slutt ut kun de som ifølge PISA kan karakteriseres som minoritetsspråklige elever. Det var til sammen seks elever fra dette utvalget som hadde to utenlandskfødte foreldre. Disse valgte jeg å konsentrere meg om. De seks elevenes svar kan gi eksempler på noen måter elever fra språklige minoriteter svarer på i PISA-undersøkelsen. De er imidlertid ikke representative for gruppen, men de kan likevel bidra til å sannsynliggjøre noen av utfordringene elever fra språklige minoriteter møter når de svarer på PISA-prøven i lesing.

3.3.3 Utvalg av tekster og oppgaver

Til denne oppgaven har jeg valgt ut både tekster, spørreskjema og elevenes svar på oppgaver og spørreskjema fra PISA 2009 som analyseobjekter.

Utvalget av tekster fra PISA-undersøkelsen 2009 som er undersøkt i denne oppgaven, består av tre ulike typer tekster, en skjønnlitterær tekst, en sakpreget faktatekst og en argumentasjonstekst. Grunnen til at jeg valgte disse tre tekstene var for det første; at de alle er

frigitt og for det andre; at det er svært ulike tekster, som må leses på forskjellige måter. Dette gjør at jeg kan få et bredere inntrykk av de seks minoritetsspråklige elevenes lesekompetanse.

Svarene på elevspørreskjemaet er også en del av utvalget som jeg analyserte. Dette gjorde jeg blant annet for å få vite mer om elevenes bakgrunn. Jeg valgte derfor å se på hva disse seks elevene hadde svart på elevspørreskjemaet som er tilknyttet undersøkelsen. Jeg plukket ut 17 spørsmål fra elevspørreskjemaet. Spørsmålene dreier seg blant annet om elevenes hjemmebakgrunn, hva slags utdanning og yrkesstatus foreldrene deres har, hvilket språk de snakker hjemme mesteparten av tiden, og spørsmål som knytter seg til elevenes sosioøkonomiske status og kulturelle kapital. Elevene får også ulike spørsmål om lesing. Spørsmål om elevenes holdninger til lesing og bruk av læringsstrategier er også tatt med. Jeg har ikke tatt med alle spørsmålene i spørreskjemaet fordi oppgavens problemstilling er avgrenset, og fordi analysearbeidet skal være gjennomførbart innenfor rammen av masteroppgaven. Disse utvalgte spørsmålene ble tatt med fordi jeg ønsket å danne meg et inntrykk av hver enkelt elev, men også for å kunne si noe om bakgrunnen deres, og hva de svarer på spørsmål knyttet til lesestrategier og leseengasjement. Svarene fra elevspørreskjemaet blir presentert i kapittel 7, og selve skjemaet ligger vedlagt i appendiks (vedlegg 7).

3.4 Bearbeidning av de kvantitative dataene

For å bearbeide dataene på en mest mulig oversiktlig og ryddig måte brukte jeg det statistiske dataprogrammet SPSS. Hvert enkelt elevs svar på hvert enkelt spørsmål både på elevspørreskjemaet og oppgavene lå klart i SPSS. Elevenes svar var kodet til tall i dette dataprogrammet, og måtte derfor gjøres om til skrift. Det er denne datamatriksen som ligger til grunn for tabellene som er presentert i kapittel 6 og 7. Da jeg la inn alle elevenes svar i tabeller valgte jeg å kalle elevene Gutt1, Gutt 2, Jente 3 osv, fordi elevene er anonyme i undersøkelsen og fordi det er mer oversiktlig i lesesammenheng. Alle besvarelsene ble gjort om fra tall til skrift av meg. Hvert svar ble lagret under den enkelte elevs kodenavn.

Det er ikke uvanlig i bearbeidning av kvantitative data at noen av svarene mangler. Dette skyldes at spørsmålene eller oppgavene ikke er besvart, at svaret i seg selv er uleselig eller at respondentene ved flere mulige svaralternativer har krysset av på mer enn et alternativ.

På enkelte spørsmål både når det gjelder elevsvarene på oppgavene og elevspørreskjemaet, har noen av elevene gitt blanke svar. Grunner for dette kan være at elevene ikke har forstått hva det spørres om, eller at de ikke har hatt tid til å svare.

3.5 Bearbeidningen av de kvalitative dataene

I analysen av de tre frigitte tekstene i lesing har jeg undersøkt tekstens sjanger, tematikk, innhold og grammatikk. Formålet har vært å få en bedre forståelse av de minoritetsspråklige elevenes svar på oppgavene. Analysen av de tre frigitte tekstene i lesing er gjort i et andrespråksperspektiv.

3.6 Kritikken mot PISA

PISA-undersøkelsen har mottatt en del kritikk. Blant annet har undersøkelsen fått kritikk for å ta for stor plass i den internasjonale debatten. Noen ser farer ved at internasjonale storskalaundersøkelser får for stor oppmerksomhet. For eksempel hevder Biesta (2009 i Elstad og Siversind 2010: 34) at ”faren er at vi ender med å verdsette det som er målt, i stedet for å engasjere oss i å måle hva vi verdsetter”. Sentrale norske politikere har uttalt at det er et mål at Norge kommer høyere opp på den internasjonale rangeringen i PISA-målinger. En mulig holdning vil her være å tilpasse opplæringens innhold i skolen til de kunnskapene og ferdighetene som måles i PISA. Diskusjonen vil da bli om hva slike tilpasninger vil føre med seg.

Mye av debatten rundt PISA har også vært rettet mot OECDs rolle i norsk skolepolitikk, og det har vært påpekt at PISA-data blir brukt i politisk øyemed. PISA er en undersøkelse som primært er laget for å bistå i politikktutforming (Elstad og Siversind 2010:20). Mange mener at PISA spiller en for dominerende rolle i skolen, at norsk skole i stadig større grad preges av tester og prøver, og at skolemyndighetene legger for stor vekt på prøvene. Svein Sjøberg (2007:1) skriver: ”Den viktigste grunnen for Kunnskapsløftet er norske elevers (påståtte) nedslående resultater fra internasjonale undersøkelser”. Han mener at oppmerksomheten omkring PISA kan føre til at skolene blir opptatt av å skåre best mulig på tester, på bekostning av annen undervisning. Videre mener han at testene vil også kunne

påvirke lærerne til å legge opp undervisningen for at elevene skal gjøre det best mulig på testene.

Et svar på denne typen kritikk vil være at: PISA-undersøkelsen er et resultat av at medlemslandene i OECD har ønsket å ha flere ulike indikatorer for å kunne beskrive og vurdere kvaliteten til landenes utdanningssystemer, og her inngår PISA-målingene bare som en av mange kilder. Det er opp til hvert lands skolemyndigheter og skolepolitikere å forholde seg til PISA-resultatene og tolke dem i en nasjonal kontekst i lys av skolens læreplaner og de ideologiske retningslinjene som disse ønsker å fremme. Det at PISA bidrar med data, empiri og analyser som blir brukt i demokratiske prosesser, betyr ikke at norsk skole er styrt av PISA.

Oppgavene i PISA er ment å være virkelighetsnære, knyttet til mest mulige konkrete, aktuelle og reelle situasjoner i dagens moderne samfunn. Sjøberg (2007) kritiserer hemmeligholdet av dem. Årsaken til hemmeligholdet er at PISA skal bruke de samme oppgavene på nytt senere for å studere utvikling over tid. Det blir frigitt en rekke oppgaver etter hver undersøkelse og man må da stole på at dette er oppgaver som kan tjene som gode eksempler på oppgavene som ikke er frigitt, påpeker Sjøberg (2007:10). Derfor blir det viktig å se skikkelig på disse oppgavene, noe jeg har gjort i min oppgave.

Kritikken av oppgavene retter seg også mot hvor de er hentet fra. PISA oppgir at tekstene de bruker, er autentiske, men for flere av tekstene i oppgavesettene mangler det opplysninger om konteksten, forfatteren, målgruppen og hensikten med teksten. For eksempel mangler to av tekstene som jeg har analysert, informasjon om hvilken kontekst de er hentet fra.. Kulbrandstad (2010:186) hevder derfor at ”å forsøke å være kulturnøytral, slik man forsøker å være i PISA i forbindelse med valg av tekster, er vanskelig å kombinere med et prinsipp om autenticitet”. Leseren kan derfor tenke seg en kontekst uten at denne er eksplisitt gitt. OECD-land påpeker også at alle land er med på å velge ut tekster og oppgaver for undersøkelsen.

Oppgavene blir oversatt ved hjelp av nøyaktige prosedyrer for oversettelse i regi av OECD. Sjøberg (2007) kritiserer dette og hevder at ”jo mer rigid, regelbundet og nøyaktig en tekst oversettes fra et språk til et annet, jo mindre vil den fortone seg som en god og ekte tekst på det nyte språket” (Sjøberg 2007:11). Et eksempel på det finnes i teksten *Hjemmekontor* i mitt utvalg. I denne teksten er det å forstå begrepet telependling viktig for å forstå den øvrige teksten. I en fotnote til teksten står det opplyst om at dette er et begrep laget av Jack Nilles fra

tidlig 1970-årene. Jeg har konkludert med at dersom elevene ikke forstår dette begrepet vil de heller ikke forstå hva teksten dreier seg om. Dette er et begrep som ikke kan regnes som kjent for norske elever. Begrepet brukes ikke i norsk dagligspråk. Det at PISA bruker et såpass ukjent begrep som står så sentralt for forståelsen av en tekst, er problematisk. Begrepet telependling heter ”telecommuting” på engelsk. I stedet burde PISA her valgt å oversette begrepet til ”hjemmekontor”, noe som ville passet bedre til den øvrige teksten. Jeg vil i det følgende ikke gå videre inn på kritikken av oppgavene.

En annen type kritikk har også blitt rettet mot elevenes motivasjon for å gjennomføre en undersøkelse som PISA. Man vet fra skoleforskning at gjennom resultater kommer motivasjon. Hvorfor skal elevene yte det beste de kan på en test når de ikke får vite hva slags resultat de får? Manglende testmotivasjon er ofte blitt trukket fram som en mulig forklaring på Norges relativt svake resultater i internasjonal sammenheng. Det har vært lite forskning på dette området i Norge, og mange av påstandene om norske elevers motivasjon mangler derfor empirisk støtte. I PISA 2009 har man derfor stilt spørsmål til elevene for å kunne vurdere dette nærmere (Hopfenbeck og Kjærnsli: 2010:226). Resultatene fra spørsmål om motivasjon viser at majoriteten av elevene selv sier at de har gjort en god innsats, og at de har vært motivert for å gjøre sitt beste på PISA-prøven. De fleste elevene har også arbeidet med oppgavene, selv om de var vanskelige. Resultatene fra elevenes egen rapportering, intervjuer med elever og rapporter, og observasjoner fra skolene kan tolkes som at elevene tar PISA-prøven relativt seriøst, og dette materialet gir ingen empirisk støtte til påstander om at norske elever har lav motivasjon for å løse PISA-oppgavene (Hopfenbeck og Kjærnsli 2010:235). Det er imidlertid første gang norske elever svarer på slike spørsmål om motivasjon, og det trengs mer forskning for å kunne si noe mer sikkert om dette.

3.7 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg sett nærmere på det metodiske aspektet for oppgaven min. I kapitlet har jeg redegjort for metoden jeg har benyttet meg av for å besvare oppgavens problemstilling. Hovedvekten i kapitlet har ligget på presentasjon av utvalget og hvordan jeg har arbeidet med oppgavens data. Kritikken mot PISA-undersøkelsen har også blitt drøftet.

4 Tekstene

4.1 Innledning

I dette kapitlet vil jeg først kommentere valget av tekster som er brukt i PISA-undersøkelsen 2009. Deretter vil jeg gjøre en analyse av de tre frigitte tekstene i lesing. Her vil jeg både komme inn på tekstens sjanger form og innhold, men også tekstenes ordforråd og grammatikk. Andrespråksperspektivet vil være en viktig faktor for analysen.

4.2 Om tekstene i PISA 2009

Alle tekstene som brukes i PISA-undersøkelsen er autentiske, det vil si at det er tekster som er publisert i andre sammenhenger og som dermed ikke er spesialskrevet eller tilpasset PISA-undersøkelsen spesielt. Tekstene som brukes i leseundersøkelsen, skal sikres god bredde for å reflektere det tekstmangfoldet voksenlivet krever at man finner fram i, forstår og bruker (Frønes og Narvhus 2010:38). Tekstene i PISA varierer både i tematikk og vanskegrad. PISA skiller mellom sammenhengende og ikke-sammenhengene tekst. Sammenhengende tekst i PISA er det man vanligvis omtaler som løpende tekst: setninger som er tematisk og språklig bundet sammen i avsnitt, og som vi leser i ”sammenheng”, fra begynnelse til slutt. De ikke-sammenhengende tekstene er tekster som ikke er bundet av en lineær lese måte, og som er organisert som lister eller kombinasjoner av ulike framstillingsmåter.

Typiske ikke-sammenhengende tekster er: kart, grafer, diagram, tabeller og skjemaer. Dette er teksttyper som krever en annen lesetilnærming enn de sammensatte tekstene. Meningsskapingen avhenger av om leseren klarer å tolke det i teksten som ikke står eksplisitt uttrykt. Også en egen tolkningskompetanse er påkrevd for å forstå de ulike visuelle presentasjonsformene tekstene kan ha. Det kan være krevende å se sammenhengen mellom ulike deler av en ikke-sammenhengende tekst, for eksempel mellom en tabell og en graf. I PISA 2009 er det i rammeverket også omtalt en ny kategori blant tekstformatene, *de sammensatte tekstene*. Både de sammenhengende og ikke-sammenhengende har igjen blitt inndelt i to underkategorier, blandede og multiple tekster.

Blandede tekster er tekster med ulike tekstelementer som alle utgjør en del av

helheten. Dette er høyfrekvente tekster i blader, rapporter og lærebøker, der forfatteren tar i bruk flere former for å gi utfyllende beskrivelser av det som omfattes. Multiple tekster er en betegnelse på en samling av tekster som utgjør en enhet knyttet til tema eller form. I PISA er dette tekster som er satt sammen for prøvens del, men der de enkelte tekstene kommer fra forskjellige steder og fungerer selvstendig i andre sammenhenger. Eksempler på disse er leserbrev som kontrasterer hverandre, prisinformasjon for ulike tilbydere som skal sammenlignes, eller tekster innenfor ulike sjangere om det samme temaet (Frønes og Narvhus 2010:43).

Det er seks teksttyper som er i bruk i PISA 2009: Fortellende, forklarende, beskrivende, argumenterende, veiledende og kommuniserende.

Fortellende teksttyper er bygd opp rundt hendelser som skjer etter hverandre i tid. Utdrag fra romaner, noveller, skuespill, biografier, tegneserier og rapporterende nyhetsartikler, er typiske tekster i leseundersøkelsen som domineres av den fortellende teksttypen.

Forklarende teksttyper beskriver gjerne hvordan noe er eller bør gjøres, og kan klargjøre begreper, fenomener og mentale størrelser – eller relasjonen mellom disse. I PISA er denne teksttypen dominerende i tekster som essay, definisjoner, sammendrag, teksttolkninger, diagrammer, grafer eller leksikonartikler på internett. Beskrivende teksttyper gir egenskaper ved gjenstander, steder eller fenomener. Dagbøker, reisebeskrivelser, kataloger, kart og beskrivelser i tekniske manualer er typiske tekster som kan forekomme under denne teksttpen. Argumenterende teksttyper er gjerne den mest framtrædende teksttypen i overtalende tekster eller meningsytringer som leserbrev, annonser, anmeldelser og lignende. I PISA finnes denne teksttypen også i tekster med forskningsmessige argumenter, eller i kommentarer og essay. Veiledende teksttyper gir instruksjoner for å utføre en oppgave eller viser krav til bestemte situasjoner eller atferd. Veiledende er den dominerende teksttypen i regler, vedtekter, reguleringer og i oppskrifter eller illustrerte instruksjoner. Kommuniserende teksttyper er i PISA forbeholdt det elektroniske mediet (Frønes og Narvhus 2010: 44).

4.3 Tekst 1: Skuespillet er løsningen

4.3.1 Sjanger og innhold

Denne teksten er et utdrag fra et skuespill, som er skrevet av Ferenc Molnar i 1925. Teksten ligger vedlagt i appendiks (vedlegg 2). Utdraget handler om tre menn som diskuterer ulike problemer som oppstår når en dramaforfatter skal skrive et skuespill. De to eldste mennene i stykket er dramaforfattere, mens den yngste er komponist. Utdraget er hentet fra stykkets første akt. Stykket starter med at leseren får vite at handlingen finner sted på et slott ved en strand i Italia. Sceneanvisningen/eksposisjonen er skrevet i kursiv. Her beskriver forfatteren hvordan scenen skal se ut, og hvordan de tre hovedpersonene skal bevege seg på scenen. Eksposisjonen er på 15 linjer. Utdraget består av 21 replikker totalt, noen korte og noen lange. Det er også noen få sceneanvisninger innimellom replikkene.

Teksten er kontinuerlig. Elevene må lese teksten fra begynnelse til slutt for å få full forståelse av hva teksten handler. Den dekker to sider i heftet og kan derfor regnes som en relativt lang tekst i forhold til de to andre frigitte tekstene. Sjangermessig er dette en skjønnlitterær tekst. PISA kategoriserer denne teksten under den fortellende teksttypen (Frønes og Narvhus 2010: 44). Denne teksttypen er ofte bygd rundt hendelser som skjer etter hverandre i tid. Det er problematisk at PISA karakteriserer denne teksten som fortellende, da det er et utdrag fra et drama. Tidsforløpet i et drama er ofte svært annerledes enn i en fortelling. Siden et drama skal vises for et publikum, har det ofte et relativt kort tidsperspektiv, og handlingen er ikke så omfattende. Tidsforløpet i dette utdraget er svært kort da det dreier seg om en samtale som varer i noen minutter.

Det står ikke opplyst hvilken dramasjanger skuespillet tilhører. Elevene kan allikevel få et hint om dette gjennom teksten. I linje 75 i teksten sier Gal: *På plakaten til alle de gode komediene og opperettene står det: Skrevet av Gal og Turai.* De to karakterene skriver altså skuespill innenfor komediesjangeren, og leseren kan da tolke dette som at skuespillet hører til komediesjangeren. Skuespillet er en parodi på et drama, og metaperspektivet er gjennomgående. I teksten møter elevene to dramaforfattere og en komponist, som diskuterer utfordringer knyttet til det å skrive et skuespill. På den måten blir tekstens sjanger tatt opp i tekstens handling. Det er et skuespill om et skuespill, og det er dette som er metaperspektivet. For å få full forståelse av denne teksten bør leseren ha forkunnskaper om dramasjangeren,

evne til å tolke og reflektere det som står i teksten og lingvistiske kunnskaper om det norske språket.

4.3.2 Ordforråd

Teksten inneholder noen lavfrekvente ord, og de fleste av disse er substantiv. Noen av disse ordene er knyttet til drama som sjanger og er såkalte temaord, andre kan ikke karakteriseres på denne måten. Denne teksten inneholder en rekke sammensatte ord, det vil si ord som kan deles i enheter som hver for seg er selvstendige ord.

Tabell 1 og 2 viser en oversikt over temaord og lavfrekvente sammensatte ord, som finnes i teksten.

Tabell 1

Temaord	Linje	Sammensatt ord	Satt sammen av
Sceneteppet	10	x	substantiv + substantiv
Rollefigurene	23,53	x	substantiv + substantiv
Oppsetninger	41	x	adverbial + substantiv
Dramaforfatter	45,75	x	substantiv + substantiv
Scenekunsten	53	x	substantiv + substantiv
Teaterstykke	69	x	substantiv + substantiv
Komediene	76		
Komponist	85		
Operetten	86		
Solisten	103		

Tabell 2

Andre ord i teksten	Linje	Sammensatt ord	Satt sammen av
Overdådig	5	x	adverbial+adjektiv
Utsmykket	5	x	adverbial+substantiv
Stjerneklar	9	x	substantiv+adjektiv
Lenestolen	15	x	adjektiv+substantiv
Tankefull	20	x	substantiv+adjektiv
Smoking	56,92		

Forfatterduo	75	x	substantiv + substantiv
Snippkjolen	92	x	substantiv + substantiv
Foreldreløs	94	x	substantiv+ adjektiv
Talentfull	100	x	substantiv + adverbial

Som tabellen viser er et karakteristisk trekk ved denne teksten den hyppige bruken av sammensatte ord, noe som også gjelder for norsk generelt. Det kommer fram at det er sammensetningen av to substantiv som er den mest fremtredene sammensetningen av ord i teksten.

4.3.3 Tekstens kompleksitet

Det som bidrar til å øke kompleksiteten ved denne teksten, er hvordan metaperspektivet er gjennomgående for hele teksten. Teksten starter med en lang eksposisjon der man får en beskrivelse av hvordan scenen ser ut. Denne delen av teksten er oppramsende, og setningene er korte. Deretter forgår det en samtale mellom de tre personene vi møter i teksten, Gal, Turai og Adam. Metaperspektivet kommer for første gang fram i linje 20 der Turai sier: *”Jeg tenker på hvor vanskelig det er å starte et skuespill...”* Deretter fortsetter denne samtalen om skuespill gjennom hele teksten

Karakteristisk for teksten, er at den består av hypoteser i språket. Når man sier eller skriver noe, kan man fortelle det som fakta. Men det er også mulig å forholde seg til det man sier, på andre måter. Man kan vise hvordan man forholder seg til sannhetsverdien av det man selv uttrykker, og få fram ulike grader av sikkerhet. Man kan markere om det man kommer opp med, er å betrakte som hypoteser eller ønsker. Når man ikke er sikre på om det faktiske innholdet i det man sier er riktig, kan man modere uttalelsene på forskjellige måter ved å bruke modale verb eller modale adverb. Noen ganger uttrykker man seg om rent tenkte tilfeller. Det man snakker om kan være mulig under bestemte betingelser, eller kan være imot virkeligheten. Vanlige hjelpemidler for å uttrykke dette er betingelsessetninger og fortidsformer av verbet. Når man uttrykker at noe er mulig dersom bestemte betingelser oppfylles, kan betingelsen uttrykkes i en leddsetning (Golden 2008:236).

I denne teksten er det to ulike hypoteser. Den første finnes i linje 55: *”Rollefigurene skal presenteres så fort som mulig. La oss se på denne scenen her, med oss tre som eksempel. Tre menn i smoking. La oss si at de ikke kommer inn i denne praktfulle stuen i et staselig*

slott...” Her er *la oss* og *la oss si* brukt for å understreke at dette er hypotetisk, det understreker det tenkte. Dessuten bidrar negasjonen ”ikke” til å understreke det hypotetiske, at det ikke er sannsynlig at dette har skjedd.

Også i linje 117 finnes en hypotese: ”*Hvis det hadde vært tillatt, da ville det ha vært enkelt å skrive skuespill*”. I denne setningen brukes spørrepronomenet *hvis* i betingelsessetningen. Betingelsessetninger med spørreform er spesielt frekvent når man snakker om noe som ikke har skjedd i fortida. For å uttrykke at dette er hypotetisk er det også brukt preteritum av verbet (*hadde*) i betingelsessetningen, og i leddsetningen (*ville*). Det skal også legges merke til at det i leddsetningen er satt sammen to verb (*ville være*). Dette er også typisk hypotetisk. I leddsetningen står årsaksadverbialet *da* først i setningen for å knytte innholdet i setningen til noe forutgående.

I teksten finnes også bruk av kondisjonalis, som også kalles preteritum futurum perfektum. Kondisjonalis angir noe som vil være avsluttet innen et framtidig tidspunkt sett ut fra et tidspunkt i fortiden. En passende norsk betegnelse er ”ferdig fortidsframtid”. I linje 110 finner man kondisjonalis i setningen: ”*Du burde ikke ha sagt det siste. Det ville skuespillerne oppdaget uansett*”. Denne setningen er satt sammen av *burde* i preteritum og *ha* i infinitiv. Hovedverbet i setningen er perfektum partisipp. Denne setningen er også hypotetisk.

Abstraksjonsnivået i teksten er svært høyt, og det å kunne forstå disse setningene krever gode syntaktiske og semantiske kunnskaper, samt kjennskap til hvordan hypotetiske forhold kommer til uttrykk på norsk.

4.4 Tekst 2: Mobiltelefon og sikkerhet

4.4.1 Sjanger og innhold

Dette er en faktatekst om mobiltelefonbruk. Teksten ligger vedlagt i appendiks (vedlegg 3). Teksten dekker to fulle spalter over en og en halv side. Den kan kalles en multipel tekst da den er satt sammen av flere tekster som handler om et og samme tema. Teksten er skrevet for offentlige lesesituasjoner, slike tekster kan karakteriseres ved at de berører og omhandler storsamfunnet. Kontakten mellom avsender og mottaker er mer formell enn i de personlige tekstene. Denne teksten hører til den forklarende teksttypen, som ofte beskriver hvordan noe

er eller bør gjøres, og kan klargjøre begreper, fenomener, mentale størrelser eller relasjoner mellom disse (Frønes og Narvhus 2010:44).

Teksten består av to tabeller, fire faktabokser og en fotnote, alle med forholdsvis omfattende språklig materiale i fulle setninger. Tekstens overskrift er: ”*Mobiltelefoner og sikkerhet*”. I tillegg er spørsmålet ”*Er mobiltelefoner farlige?*” tittelen på den første tekstboksen med påstander. Dette spørsmålet passer til teksten under, da disse påstandene omhandler farer ved mobiltelefonbruk. Denne tekstboksen består av tolv påstander som angår dette spørsmålet, der det er en kolonne med seks ja-påstander og en med seks nei-påstander. På neste side finnes en ny tekstboks, og her er tittelen: ”*Den som bruker mobiltelefon...*”. Denne tekstboksen består av to kolonner med argumenter ordnet under overskriftene ”bør” og ”bør ikke”. Til teksten er det i alt fire faktabokser som angår forskning om mobiltelefonbruk. Disse har til hensikt å vise at det er uenighet om sikkerheten ved bruk av mobiltelefon. Faktaboksene danner bakgrunn for de ulike påstandene i tekstboksene.

Sjangermessig er dette en faktatekst. Elevene har grunn til å oppfatte denne teksten som en direkte ytring om virkeligheten. Den er oversiktlig og ryddig, og skal gi elevene oversikt over ulike påstander og argumenter ved mobiltelefonbruk. Teksten er informasjonstett. Det kreves derfor at elevene som leser teksten har kunnskap om hvordan multiple tekster kan leses. Siden mange av ordene i teksten er karakterisert som naturvitenskapelige ord, vil det være en fordel om elevene er kjent med hva slike ord betyr.

4.4.2 Ordforråd

Denne teksten karakteriseres ved at den har en akademisk stil med mange tekniske termer og tettpakkede nominalfraser. Teksten inneholder en rekke naturvitenskapelige ord, som vist i tabellen under. Ingen av disse ordene står forklart. Elevene må selv bruke konteksten for å finne ut hva disse ordene betyr, noe som vil være vanskelig for elevene, da dette er en faktatekst der kun det mest nødvendige blir nevnt.

Selv om de fleste ordene ikke er forklart, er det to ord som man finner forklaring til. Det ene ordet, *rundormer*, er forklart i parates bak ordet, og betyr mark. Det andre ordet *SAR-verdi* står forklart under teksten som ”*Specific Absorption Rate*”: *et mål for hvor mye elektromagnetisk stråling som tas opp i kroppsvev når man bruker mobiltelefon.*

Det finnes en logisk brist i teksten. I den andre kolonnen under påstanden ”*Den som bruker mobiltelefon. Bør ikke*” kan man se at overskriften ikke passer til det som står skrevet

under. Hvis man leser teksten sammenhengende ser det slik ut: *”Den som bruker mobiltelefon bør ikke ikke ta i bruk telefonen...”* Hvis man leser den neste påstanden ser man det samme her: *”Den som bruker mobiltelefon bør ikke ikke gå til innkjøp...”* Nektingsadverbialet ikke er skrevet to ganger. Teksten har også en skrivefeil. I første påstand under *”Den som bruker mobiltelefon bør ikke”*, er radiobølger skrevet med bindestrek, altså radio-bølger, mens tidligere i teksten er radiobølger skrevet uten bindestrek. Denne teksten inneholder en rekke naturvitenskapelige ord og sammensatte ord. En presentasjon av disse vises i tabell 3 under.

Tabell 3

Naturvitenskapelige ord	Ikke naturfaglige ord	Ord med forklaring	Sammensatt ord	Sammensatt av
Radiobølger	Telefonrøret	Specific Absorbtion Rate	x	substantiv+substantiv (radiobølger og telefonrøret)
Kroppsvevet	Kontrollorgan	Rundormer	x	substantiv +substantiv (kroppsvevet) adjektiv + substantiv (rundormer)
Magnetfelter			x	substantiv +substantiv
Celler				
Laboratorieforsøk			x	substantiv+substantiv
Høyspentledning			x	adjektiv+substantiv
Vitenskapelig			x	
Forskning				
Elektromagnetisk			x	
Stråling				
Gener				
Hjerneceller			x	substantiv+substantiv
Rundormer			x	adjektiv+substantiv
Basestasjon			x	substantiv+substantiv

Oversikten viser at denne teksten inneholder en rekke sammensatte ord. Særlig er substantivsammensetninger fremtredende. De fleste ordene kan sies å være naturfaglige ord som man sjelden møter i hverdagssituasjoner.

4.4.3 Informasjonsstruktur og kompleksitet

I den første tekstboksen *"Er mobiltelefonfarlige. Ja. Nei"* så kan ja og nei - påstandene under 1 og 2 leses hver for seg. Fordi det ikke finnes noen konnektiver mellom de ulike påstandene. Lesemønsteret endrer seg derimot når man kommer til påstandene under punkt 3. Der står det: *"Folk som snakker i mobiltelefonen, klager noen ganger over trøtthet, hodepine og problemer med konsentrasjonen"*. Trøtthet, hodepine og problemer med konsentrasjonen blir referert til som *"Disse plagene..."* i neste påstand. Konnektiver blir brukt, og man kan lese teksten vertikalt som en sammenhengende tekst. Dette er gjennomgående for resten av teksten. I den andre tekstboksen *"Den som bruker mobiltelefon..."* leses påstandene hver for seg. Det finnes ingen konnektiver, og teksten må derfor ikke leses vertikalt.

Framstillingsformen påvirker strukturen i tekster og dermed de kognitive operasjonene som elevene må foreta for å få en fullgod forståelse. Teksten *"Mobiltelefon er løsningen"* inneholder flere meningsbærende elementer, både brødtekst og flere faktaruter. utfordringer for elevene vil da være å finne ut hvordan det er mest hensiktsmessig å navigere i teksten. De må også finne ut hvor de skal begynne å lese, og de må reflektere over hensikten med de ulike elementene og oppdage hvordan de henger sammen. Dette vil være en utfordring. Siden teksten er en faktatekst bærer den også preg av at den mangler logiske relasjoner mellom setningsleddene. Dette kan også gjøre teksten vanskeligere for minoritetsspråklige elever, noe Golden og Hvenekilde viste i sitt prosjekt *"Lærebokspråk"* fra 1983. I dette prosjektet undersøkte de ordforrådet i en rekke lærebøker for 4. til 9. klasse. Det viste seg at endringene som var gjort for å gjøre tekstene mer lettleste, gikk ut på å korte ned på setningene, særlig ved å fjerne konnektiver. Dette førte til at sammenhengen mellom setningene forsvant, og det ble vanskeligere å lese og forstå teksten.

4.5 Tekst 3: Hjemmekontor

4.5.1 Sjanger og innhold

Teksten ligger vedlagt i appendiks (vedlegg 4). Teksten er kontinuerlig. Elevene må lese teksten fra begynnelse til slutt for å få full forståelse av hva teksten dreier seg om. Den inneholder to kommentarer som dekker litt over en halv side i heftet. Ved å fokusere på ulike fordeler og ulemper ved å ha hjemmekontor, uttrykker de to innsenderne hvert sitt syn på en framtidig arbeidsform basert på stor bruk av hjemmekontor. Mens det første leserinnlegget undertegnet ”Maria” er sterkt ekspressivt, er oppfølgerinnlegget undertegnet ”Kristoffer” mer nøkternt argumenterende. Tekstene tilhører den argumenterende teksttypen. Oppgavens overskrift ”Hjemmekontor” viser til hva de to tekstene dreier seg om. Begge kommentarene har også hver sin overskrift. Den ene ”*Framtidens arbeidsform*”, er positivt ladet, mens den andre ”*Katastrofale konsekvenser*”, er negativt ladet.

Avsenderen av den ene teksten er Maria og avsenderen av den andre er Kristoffer. Begge avsenderne har til hensikt å overbevise leseren om at deres synspunkt er det rette, ved å argumentere. Begge tekstene henvender seg til leseren. Den første teksten bruker direkte tale, ”du”, mens den andre avslutter teksten med et retorisk spørsmål.

Elevene bør kjenne til sjangeren leserbrev. Videre bør også elevene forstå hva begrepet hjemmekontor betyr da det ikke står eksplisitt forklart i teksten.

4.5.2 Ordforråd

Et begrep som utmerker seg og som er gjennomgående i teksten, er begrepet ”*telependling*”. Det står forklart under de to tekstene, i en fotnote. Her står det: ”*Telependling er et begrep laget av Jack Nilles fra tidlig i 1970-årene, for å beskrive en arbeidsform der folk kan jobbe på datamaskiner langt borte fra selve kontorbygningen, for eksempel hjemme, og overføre data og dokumenter til kontorbygningen via telefon*”. Begrepet pendle står derimot ikke forklart. Dersom elevene ikke vet hva pendle betyr, vil de få problemer med å forstå innholdet i teksten. Ordene ”ambisiøs”, ”selvopptatt” og ”fellesskap” er også ord som elevene bør forstå for å få full forståelse av denne teksten. Dette vil bli nærmere forklart i neste avsnitt.

4.5.3 Informasjonsstruktur og kompleksitet

Den første setningen i det første leserinnlegget, ”*Framtidens arbeidsform*”, starter med et tenkt tilfelle: ”*Tenk deg hvor fantastisk **det ville være å telependle** til jobben på den elektroniske motorveien, der du kan gjøre alt arbeidet på en datamaskin eller en telefon!*” Setningen består av flere modale verb + infinitiv (se utheving i setningen). Setningen uttrykker noe hypotetisk og at noe ikke har skjedd, men at noe kan skje i fremtiden. Tempussystemet i norsk er rikt utbygd. På norsk må man alltid forholde seg til tidspunktet for handlingen, hendelsen eller tilstanden. Og siden det er verbene som beskriver det som foregår, er det først og fremst verbenes form som uttrykker dette.

Neste setning fortsetter med: ”*Da vil du ikke lenger behøve...*” I følge (Golden m.fl. 1990:70), er ordet *da* et mangfoldig ord på norsk. Det kan i noen tilfeller være vanskelig å få tak på hva slags funksjon *da* egentlig har i en setning. Ordet kan puttes inn på mange forskjellige plasser i en setning. I dette tilfelle vil ordet *da* være et årsaksadverbial. Her står ordet *da* først i setningen og knytter innholdet av setningen logisk til det forutgående. Neste setning ser slik ut: ”*Du kunne arbeide hvor du ville – tenk bare på alle de jobbmulighetene dette vil åpne for!*”. Første del av setningen består av et modalt verb i preteritum (kunne) + infinitiv (arbeide), og uttrykker et ønske i framtiden som sannsynligvis ikke blir oppfylt, men som burde bli oppfylt. Teksten avsluttes med å peke tilbake på alle jobbmulighetene hvis *dette*, altså telependling, hadde blitt realisert.

Det andre leserinnlegget, *Katastrofale konsekvenser*, starter slik: *Det er opplagt en god ide å kutte ned på pendletiden og redusere energiforbruket*. Vi har mange setninger på norsk med *det* som subjekt. Ofte er *det* et rent formelt element som er satt inn i setningen fordi man av en eller annen grunn ikke har et annet subjekt der. Selv i nære språk som tysk og engelsk er bruken av tilsvarende setninger ganske forskjellig (Golden m.fl. 1990:84). I denne setningen fyller *det* den plassen et subjekt har i andre setninger. Bruken av *det* i dette tilfellet kan kalles presentering. Her har man samme type *det* som formelt subjekt og et substantiv i ubestemt form som det potensielle eller egentlige subjektet (idé). Presens av verbet *være* forteller setningen om eksistensen av noe. I neste setning viser *det* tilbake på forrige setning: *Men for å få til det, må det offentlige transporttilbudet bli bedre eller arbeidsplasser må legges i nærheten av der folk bor*.

4.6 Avslutning

I dette kapitlet har jeg kommentert valget av tekster som er brukt i PISA-undersøkelsen 2009. Jeg har også gjort en analyse av de tre frigitte tekstene i lesing. I analysen har jeg kommentert tekstenes sjanger, innhold, grammatikk og ordforråd. Andrespråkperspektivet har vært en viktig faktor i analysen. Som det fremkommer av analysen krever tekstene at elevene både har gode syntaktiske og semantiske kunnskaper, samt god kjennskap til norsk grammatikk og et rikt ordforråd. Nettopp derfor kan disse tekstene være krevende for enkelte minoritetsspråklige elever som er svake lesere.

5 Oppgavene i PISA 2009

I denne delen av analysekapitlet analyserer jeg oppgavene til de tre frigitte tekstene i lesing. I analysen vil jeg benytte meg av PISAs rettemal som ligger vedlagt i appendiks (vedlegg 6). Hovedfokus er hvordan elevene skal gå fram for å løse oppgavene.

5.1 Oppgavene i PISA

Det er to typer oppgaver som brukes i PISA: Flervalgsoppgaver og åpne oppgaver.

Flervalgsoppgavene er avkrysningsoppgaver med fire eller flere gjensidig utelukkende svaralternativer, der bare ett alternativ er riktig og i samsvar med teksten. Spørsmålene under flervalgsoppgavene inneholder enten konkurrerende informasjon, såkalte distraktorer, eller informasjon som ikke uttales eksplisitt, slik at det å svare på oppgaven krever mer enn å finne rett svar direkte i teksten.

De åpne oppgavene er oppgaver der elevene selv skal skrive egne svar.

Kortvarsoppgavene innebærer at elevene bare skal skrive inn et enkelt ord, siffer eller lignende. Langvarsoppgavene krever at elevene skriver lengre svar, men sjelden lengre enn tre til fem linjer. PISA mener at det er en fordel for de svake leserne at det er mulig å svare kort på oppgavene (Frønes og Narvhus 2010:54). Da kan disse elevene også få vist hva de har forstått. I oppgaveteksten blir det gitt informasjon om hva som kreves av svaret, for eksempel en mening, en begrunnelse eller et eksempel. Først i oppgaveheftet finnes det en veiledning. Den består av fem øvelsesoppgaver, som viser hvordan elevene skal svare på de ulike oppgavene. I rettingen av oppgavene i PISA brukes en rettemal som er lik for alle land som deltar.

I PISA 2009 er det utviklet en overordnet skala for lesekompetanse, samlet for alle oppgavene uavhengig av leseaspekt og oppgaveformat (se vedlegg 5 i appendiks). Denne leseskalaen vil jeg også komme nærmere tilbake på senere i oppgaven. Vedlegg 5 viser hvilke nivåer oppgavene til de tre frigitte tekstene befinner seg på. Nivå 6 er det høyeste nivået i leseskalaen. Innenfor dette nivået er de vanskeligste oppgavene. Nivå 1b er det laveste nivået.

Oppgavene til de tre frigitte tekstene i lesing befinner seg på nivå 2,3,4,5 og 6. Hvilke av oppgavene som befinner seg på de ulike nivåene blir presentert i dette kapitlet.

5.2 Oppgaver til ”Skuespillet er løsningen”

Til denne teksten er det fire oppgaver. To av disse er åpne oppgaver der elevene skal formulere egne svar, mens de to andre er flervalgsoppgaver. Det er oppgitt linjenumre i margen i teksten for å hjelpe elevene å finne de stedene som det refereres til i spørsmålene. Tabellen under viser prosentandel elever som klarte å besvare de fire oppgavene til teksten ”*Skuespillet er løsningen*”, for alle majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elever i PISA 2009 (Informasjonen i tabellen er innhentet fra Astrid Roe 2011). Tabellen viser at de majoritetsspråklige elevene skårer bedre enn de minoritetsspråklige på alle de fire oppgavene til denne teksten. Det er oppgave 1 som har vært den vanskeligste oppgaven å svare på for alle elevene. Den oppgaven der det er størst differanse mellom majoritets- og minoritetselevne, er oppgave 4.

Tabell 4

	Majoritet	Minoritet	Differanse
Oppgave 1	17	7,8	9,2
Oppgave 2	72,7	63,1	9,5
Oppgave 3	55,1	47,6	7,5
Oppgave 4	55,5	38,8	16,7

5.2.1 Oppgave 1

Den første oppgaven lyder slik: *Hva holdt rollefigurene i skuespillet på med like før sceneteppet gikk opp?*

Denne oppgaven krever at elevene skal finne fram til og hente ut informasjon. Denne oppgaven tilhører nivå 6 i følge PISAs tabell for kompetansenivåer, og kan derfor ses på som en krevende oppgave. For å svare på denne oppgaven må elevene derfor være svært oppmerksom når han eller hun leser teksten. Elevene vil kanskje forsøke å lete etter svaret tidlig i teksten fordi det spørres om hva rollefigurene holdt på med like før sceneteppet gikk

opp, altså før stykket startet. I teksten står det beskrevet når sceneteppet går opp, men svaret finnes i linje 68-71. Det holder derimot ikke bare å lese disse linjene. For å finne svaret må elevene lese grundig gjennom hele teksten helt fram til linje 71. For å bli belønnet med riktig svar på dette spørsmålet må leseren etter PISAs retteveiledning svare et av de følgende alternativene: *De spiste middag og drakk champagne, middag og drikke, middag, drakk champagne, spiste middag og drakk* eller *de var i spisestuen*. Elevene kan også velge å sitere teksten direkte.

5.2.2 Oppgave 2

Den andre oppgaven lyder følgende: *Det går en evighet, noen ganger så mye som et helt kvarter... Linje 30-31. Hvorfor sier Turai at dette er en evighet?*

Elevene er ikke avhengig av å ha lest hele teksten for å kunne svare på dette spørsmålet, men det holder allikevel ikke bare å ha lest linje 30-31. Elevene bør lese fra linje 30-34 for å finne ut hva Turai mener med en evighet. Elevene må forstå at ordet evighet er brukt som en overdrivelse for at noe tar lang tid. Og i dette tilfellet mener Turai det tar lang tid før publikum finner ut av hvem som er hvem, og hva de ulike skuespillerne holder på med. Det er fire svaralternativer å velge blant. Det er alternativ B: *Det føles som om det tar veldig lang tid før alle forstår hva som skjer i starten av et stykke*, som er det riktige svaret. Det er publikum som blir betegnet som *alle* i denne setningen. Det er ikke mulig å få poeng ved å velge et av de andre svaralternativene. Denne oppgaven tilhører nivå 2 i følge PISAs tabell for kompetansenivåer.

5.2.3 Oppgave 3

Den tredje oppgaven lyder slik: *En leser sa: Adam er sannsynligvis den av de tre rollefigurene som er mest begeistret for å bo på slottet. Hvordan kan leseren begrunne synspunktet sitt? Bruk teksten når du svarer.*

Denne oppgaven krever at elevene skal tolke og sammenholde informasjon i teksten. Selv om svaret kommer tydelig fram i linje 88-101, bør leseren allikevel ha lest teksten fra begynnelsen. Det er særlig viktig at elevene har fått med seg presentasjonen av de to andre karakterene, nettopp for å forstå hvilken kontrast det er mellom Adam og de to andre karakterene, Gal og Turai. Presentasjonen av Turai står i linje 68-70 på den første siden, og

presentasjonen av Gal står også på den første siden i linje linje 71-78. Det er informasjonen om disse to, som elevene skal sammenlikne med den informasjonen de har om Adam. Adam bruker en metafor når han omtaler Gal og Turai som engler. Dersom elevene forstår betydningen av denne metaforen vil dette hjelpe til å forstå hvilken kontrast det er mellom Adam og de to andre karakterene. For å få poeng for denne oppgaven bør elevene i følge PISAs retteveiledning referere til kontrasten mellom Adam og de to andre karakterene. Deretter bør elevene i tillegg nevne Adams status som den fattige, yngste, mest uerfarne og minst berømte av de tre. Her kan elevene sitere teksten direkte. Adam sier selv i linje 93-96: *Med andre ord er jeg fattig og ukjent, fremdeles. Ellers er jeg foreldreløs og har vokst opp hos bestemoren min. Bestemor er død nå. Jeg er alene i verden. Jeg har ikke noe navn, jeg har ingen penger.*

5.2.4 Oppgave 4

Oppgave 4, krever at leseren har fått en helhetlig forståelse av hva teksten handler om.

Spørsmålet lyder: *Alt i alt, hva er det dramaforfatteren Molnar gjør i dette utraget?*

For å kunne svare riktig på dette spørsmålet må elevene ha forstått hva teksten indirekte handler om. Elevene må ha fått med seg metaperspektivet i teksten, at teksten er en parodi på et skuespill. Elevene må også ha lest at dette er starten på et skuespill skrevet av forfatteren Ferenc Molnar. Hvis elevene verken har fått med seg tekstens metaperspektiv eller at stykket er skrevet av Ferenc Molnar, vil det være vanskelig å svare på dette spørsmålet. Elevene kan velge mellom fire svaralternativer. Det er svaralternativ D som er det riktige svaret: *Molnar forsøker å bruke rollefigurene til å uttrykke et problem han selv har når han skriver.* Denne oppgaven tilhører nivå 4 ifølge PISAs tabell for kompetansenivåer.

5.3 Oppgaver til ”Mobiltelefon og sikkerhet”

Til denne teksten er det fire oppgaver. Tre av disse er flervalgsoppgaver, mens det er en åpen oppgave. Tabellen under viser prosentandel majoritets- og minoritetspråklige elever som klarte å besvare de fire oppgavene til teksten ”Mobiltelefon og sikkerhet” (Informasjonen i tabellen er innhentet fra Astrid Roe 2011).

Tabell 5

	Majoritet	Minoritet	Differanse
Oppgave 1	50	34	16
Oppgave 2	34,8	28,2	6,6
Oppgave 3	55,2	34,0	21,2
Oppgave 4	65,2	49,5	15,6

Av denne tabellen ser man at de majoritetsspråklige elevene presterer bedre enn de minoritetslevnene på alle de fire oppgavene. Differansen mellom majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elever er særlig stor når det gjelder oppgave 1, 3 og 4.

5.3.1 Oppgave 1

Oppgave 1 lyder følgende: *Hva er hensikten med faktaboksene?*

For å svare på dette spørsmålet må elevene ha lest de fire faktaboksene på begge sidene. Elevene må forstå hensikten med disse faktaboksene, og i tillegg få tak i den overordnede betydningen. Faktaboksene viser at det forskes på sikkerheten ved bruk av mobiltelefonbruk, men at det er usikkerhet i resultatene. Svaralternativene til dette spørsmålet kan forvirre elevene. Det riktige svaret på oppgaven er alternativ B: *Å vise at det er uenighet om sikkerheten ved bruk av mobiltelefon.* Denne oppgaven tilhører nivå 4 ifølge PISAs tabell for kompetansenivåer.

5.3.2 Oppgave 2

Den andre oppgaven lyder følgende: *Det er vanskelig å bevise at en ting garantert er årsak av en annen. Hvordan er forholdet mellom denne opplysningen og påstandene i punkt 4 under Ja og Nei i tabellen "Er mobiltelefoner farlige?"*

For å svare på denne oppgaven må elevene forstå hva som menes med årsaksforbindelser. Som det fremkommer av oppgaveteksten behøver de bare å lese teksten som hører til punkt 4 i "Er mobiltelefoner farlige?". De to setningene som oppgaven baserer seg på er disse to: *Mobiltelefonbrukere har 2,5 ganger større risiko for å utvikle kreft i de*

delene av hjernen som ligger nær telefonrøret. Og den andre setningen lyder slik: *Forskerne innrømmer at det er uklart om denne økningen har sammenheng med bruk av mobiltelefon.* Hvis man studerer disse setningene ser man at 2,5 ganger i ja-argumentet er gjengitt som *denne økningen* i nei-argumentet. I nei-argumentet avkrefter ikke forskerne det som står skrevet i ja-argumentet, men de vil ikke bekrefte at det er bruk av mobiltelefon som er årsak til at man har større risiko for å utvikle kreft. Det er altså en årsakssammenheng mellom de to argumentene, og av de fire svaralternativene, er det svaralternativ C som er riktig. Også denne oppgaven tilhører nivå 4 ifølge PISAs tabell for kompetansenivåer.

5.3.3 Oppgave 3

Oppgave 3 er en åpen oppgave: *Se på punkt 3 i Nei-kolonnen i tabellen. Hva kan en av de andre faktorene være i denne sammenhengen? Begrunn svaret ditt.*

Intensjonen her er at elevene skal reflektere og vurdere tekstens mening. Her skal elevene referere til faktorer ved moderne livsstil, som kan føre til stress, hodepine eller tap av konsentrasjon. De kan for eksempel nevne: ikke få nok søvn, å være opptatt kan føre til at man blir sliten, for mye hjemmearbeid/lekser, stress, jobbe sent, bråk, eksamen, folk slapper ikke av lenger, data, forurensing, se for mye på tv og dop. Denne oppgaven tilhører nivå 3 ifølge PISAs tabell for kompetansenivåer.

5.3.4 Oppgave 4

Oppgave 4 lyder følgende: *Studertabellen Den som bruker mobiltelefon. Tabellen bygger på en bestemt ide. Hvilken?*

Her kan elevene velge blant fem svaralternativer. Kolonnen ”bør” gjelder de som tar trusselen på alvor, og kolonnen ”bør ikke” gjelder alle andre. Det er svaralternativ C: *Vi vet ikke om det er farlig å bruke mobiltelefon, men det er best å ta noen forhåndsregler*, som er det riktige svaret. For å finne fram til det riktige svaret, må elevene først lese hele teksten i tabellen ”Den som bruker mobiltelefon”. Elevene må deretter finne ut hva som er tekstens overordnede betydning. Denne oppgaven tilhører nivå 3 ifølge PISAs tabell for kompetansenivåer.

5.4 Oppgaver til "Hjemmekontor"

Til teksten "*Hjemmekontor*" er det tre oppgaver. To av oppgavene er avkrysningsoppgaver, mens det er en åpen oppgave. Tabellen under viser prosentandel majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elever som klarte å svare på de tre oppgavene til teksten "*Hjemmekontor*" (Informasjonen i tabellen er innhentet fra Astrid Roe 2011).

Tabell 6

	Majoritet	Minoritet	Differanse
Oppgave 1	49,6	40,8	8,8
Oppgave 2	59,8	47,6	12,2
Oppgave 3	66,8	51,5	15,3

Av tabellen ser man at de majoritetsspråklige elevene presterer bedre enn de minoritetsspråklige på alle oppgavene til denne teksten. Særlig er differansen stor når det gjelder oppgave 3.

5.4.1 Oppgave 1

Den første oppgaven er en avkrysningsoppgave som lyder som følger: *Hva er forholdet mellom "Framtidens arbeidsform" og "Katastrofale konsekvenser?"*.

For å kunne svare på denne oppgaven må elevene lese begge tekstene. De må også forstå at tekstene handler om samme tema. Elevene må også se at det er to tekster i samme sjanger, men som har ulike synspunkter på det å ha hjemmekontor. For å forstå dette kan tekstenes overskrifter hjelpe. Den ene teksten har en positiv holdning til det å ha hjemmekontor og har også en positivt ladet overskrift, mens den andre teksten har en mer negativ holdning og en negativt ladet overskrift. Til denne oppgaven er det fire svaralternativ. D: *De uttrykker motsatte synspunkt om det samme teamet*, som er det riktige svaret da tekstene uttrykker motsatte synspunkter på et og samme tema. Denne oppgaven tilhører nivå 3 ifølge PISAs tabell for kompetansenivåer.

5.4.2 Oppgave 2

Oppgave 2 som lyder følger: *Nevn en type arbeid som vil bli vanskelig å utføre ved hjelp av telependling. Begrunn svaret ditt.*

Her er det meningen at elevene skal reflektere og vurdere. En viktig forutsetning for å svare på denne oppgaven er at elevene har forstått hva som menes med begrepet ”pendle” og ”telependling”. Dersom de ikke har forstått dette vil de ikke klare å svare korrekt på oppgaven. PISAs retteveiledning kommer med følgende forslag som leseren kan svare for å få poeng: *bygge noe, idrettsutøver, rørlegger og sykepleier*. I tillegg bør elevene også presisere hvorfor det er viktig å være tilstedet fysisk i slike yrker. Denne oppgaven tilhører nivå 3 ifølge PISAs tabell for kompetansenivåer.

5.4.3 Oppgave 3

Oppgave 3 lyder følgende: *Hvilken påstand vil både Maria og Kristoffer være enige i.*

For å finne fram til riktig svar må elevene se de to tekstene i sammenheng. Svaralternativ A er ikke riktig. Det står ingenting om at folk bør få jobbe så mange timer de har lyst til, verken i Maria sin eller Kristoffers tekst. Likevel kan dette svaralternative være med på å forvirre leseren da det kan ses på som en fordel ved det å ha hjemmekontor. Svaralternativ C lyder følgende: *Telependling vil ikke fungere for alle som jobber*. Dette utsagnet har et negativt syn på det å telependle. Det er bare Kristoffers tekst som er negativ til dette, derfor kan dette ikke være rett svar. Svaralternativ D lyder slik: *Det viktigste med å jobbe er å ha sosial kontakt med andre*. Det er Kristoffer som skriver at telependling er en ide som vil føre til at folk blir selvopptatte. På slutten av teksten sin spør han: *Vil vi virkelig fjerne følelsen vi har av å være et fellesskap?* Svaralternativ D retter seg dermed bare til Kristoffer sin tekst, og kan derfor ikke være riktig svar. Det er svaralternativ B: *Det er ikke bra at folk bruker for lang tid på å komme seg til jobben*, som er riktig svar. For forstå dette kan leseren gå inn i selve tekstene. I Marias tekst står det: *Da må du ikke lenger presse kroppen din inn i overfylte busser eller tog eller kaste bort mange timer på å pendle til jobben*. Her uttrykker hun at det ikke er bra at folk bruker for lang tid på å komme seg til jobben. Kristoffer gjør det samme i sin tekst. Han skriver: *Det er opplagt en god ide å kutte ned på pendletiden og redusere energiforbruket*. Både Maria og Kristoffer er enige om at man ikke bør bruke for lang tid på å komme seg til jobben.

6 Elevenes svar på oppgavene

6.1 Innledning

I dette kapitlet vil jeg gå gjennom elevenes resultater på de tre frigitte oppgavene i lesing. Jeg vil først presentere en oversikt over elevenes svar på spørsmålene både i form av en skjematisk fremstilling og elevsvar, samt de faktiske poengene de fikk for svarene de ga. Deretter vil jeg presentere hver enkelt elevs svar og en analyse av disse, samt se på hva elevene har svart på enkelte spørsmål i elevspørreskjema. For de tre frigitte oppgavene i lesing fra PISA 2009, kan elevene få maks ett poeng per oppgave.

6.2 Skuepillet er løsningen

Spørsmål 1: Hva holder rollefigurene på med rett før sceneteppet gikk opp?

	Elevene svarte følgende:	Poeng
Gutt 1	<i>De kom inn å satte seg ned</i>	0
Gutt 2	<i>Forestille hvordan skuepillet på scenen skulle vær og hvordan publikum kommer til å si</i>	0
Jente 3	<i>Høylytte stemmer, og 3 menn i soking kom på scenen</i>	0
Gutt 4	<i>Klina</i>	0
Gutt 5	<i>De spiste og drakk to glass champine</i>	1
Jente 6		0

**Spørsmål 2: ”Det går en evighet, av og til så mye som et helt kvarter” (Linje 31-32)
Hvorfor sier Turai at dette kvarteret er en evighet?**

Svaralternativene er:

- A. Det er lenge for publikum.
- B. Det kan føles som om det tar veldig lang tid før alle forstår hva som skjer i starten av et stykke.
- C. Det virker som om det tar lang tid for dramaforfatteren å skrive starten av et stykke.
- D. Det virker som om tiden går sakte når noe viktig skjer i et skuespill.

	Gutt 1	Gutt 2	Jente 3	Gutt 4	Gutt 5	Jente 6
Svaralternativ valgt	B	B	D	A	B	B
Poeng	1	1	0	0	1	1

Spørsmål 3: En leser sa: ”Adam er sannsynligvis den av de tre rollefigurene som er mest begeistret for å bo på slottet. Hvordan kan leseren grunngi synspunktet sitt? Bruk teksten når du svarer.

	Elevene svarer følgende:	Poeng
Gutt 1	<i>Han er foreldreløs og fattig og har aldri vært i slott før</i>	1
Gutt 2		0
Jente 3	<i>Han ville bli berømt og ble invitert til slottet</i>	1
Gutt 4	<i>Vet ikke lall</i>	0
Gutt 5		0
Jente 6		0

Spørsmål 4: Alt i alt, hva er det dramaforfatteren Molnar gjør i dette utdraget?

Svaralternativene er:

- A. Han viser oss hvordan hver av rollefigurene kan løse problemet hans.
- B. Han får rollefigurene til å demonstrere hvordan en evighet kan føles i et skuespill.
- C. Han gir et eksempel på en typisk og tradisjonell åpningsscene i et skuespill.
- D. Han bruker rollefigurene til å uttrykke et problem han selv har når hans skriver.

	Gutt 1	Gutt 2	Jente 3	Gutt 4	Gutt 5	Jente 6
Svaralternativ valgt	D	C	B	A	A	A
Poeng	1	0	0	0	0	0

6.3 Mobiltelefon og sikkerhet

Spørsmål 1: Hva er formålet med Fakta-boksene?

Svaralternativene er:

- A. Å skildre farene ved å bruke mobiltelefon.
- B. Å vise at det er uenighet om sikkerheten ved bruk av mobiltelefon.
- C. Å skildre de forhåndsreglene som mobiltelefonbrukere bør ta.
- D. Å vise at man ikke fant noen helseskader i sammenheng med mobilbruk.

	Gutt 1	Gutt 2	Jente 3	Gutt 4	Gutt 5	Jente 6
Svaralternativ valgt	A	C	A	A	C	A
Poeng	0	0	0	0	0	0

**Spørsmål 2: ”Det er vanskelig å bevise at en ting garantert er årsak til en annen”.
Hvordan er forholdet mellom denne opplysningen og påstandene i punkt 4 under Ja og
Nei i tabellen Er mobiltelefoner farlige?**

Svaralternativene er:

- A. Den støtter ja-argumentet, men beviser det ikke.
- B. Den beviser ja-argumentet.
- C. Den støtter nei-argumentet.
- D. Den viser at nei-argumentet er galt.

	Gutt 1	Gutt 2	Jente 3	Gutt 4	Gutt 5	Jente 6
Svaralternativ valgt	A	A	C	B	A	D
Poeng	0	0	1	0	0	0

**Spørsmål 3: Se punkt 3 i Nei-kolonnen i tabellen. Hva kan en av de ”andre faktorene”
være i denne sammenhengen? Grunngi svaret ditt.⁵**

	Gutt 1	Gutt 2	Jente 3	Gutt 4	Gutt 5	Jente 6
Svaralternativ valgt		Blankt		Blankt	Blankt	Blankt
Poeng	0	0	0	0	0	0

⁵ Til denne oppgaven var elevsvarene ikke tilgjengelig i like stor grad som til de andre åpne oppgavene. Jeg fikk kun vite hvilke elever som svarte blankt og hvilke som ga et svar. Ingen av elevene fikk poeng på denne oppgaven.

Spørsmål 4: Studer tabellen Den som bruker mobiltelefon... Tabellen bygger på en bestemt idé. Hvilken idé?

Svaralternativene er:

- A. Det er ikke farlig å bruke mobiltelefon.
- B. Det er bevist at det er farlig å bruke mobiltelefon.
- C. Vi vet ikke om det er farlig å bruke mobiltelefon, men det er best å ta noen forhåndsregler.
- D. Kolonnen **Bør** gjelder de som tar trusselen på alvor, og kolonnen **Bør ikke** gjelder alle andre.

	Gutt 1	Gutt 2	Jente 3	Gutt 4	Gutt 5	Jente 6
Svaralternativ valgt	B	C	D	B	C	D
Poeng	0	1	0	0	1	0

6.4 Hjemmekontor

Spørsmål 1: Hva er forholdet mellom ”Arbeidsformen i framtiden” og ”Katastrofale konsekvenser”?

Svaralternativene er:

- A. De bruker ulike argumenter for å trekke den samme konklusjonen.
- B. De er skrevet på samme måten, men handler om to helt ulike temaer.
- C. De uttrykker det samme hovedsynet, men trekker helt ulike konklusjoner.
- D. De uttrykker motsatte synspunkt om det samme temaet.

	Gutt 1	Gutt 2	Jente 3	Gutt 4	Gutt 5	Jente 6
Svaralternativ valgt	D	C	A	C	D	C
Poeng	1	0	0	0	1	0

Spørsmål 2: Nevn en type arbeid som vil bli vanskelig å utføre ved hjelp av telependling. Grunngi svaret ditt.

	Elevene svarer følgende	Poeng
Gutt 1	<i>En byggearbeider fordi at det trenger fysisk kraft og ingen telependling</i>	1
Gutt 2	<i>En som er lærer så trengre kopeire og skrive ut papirer til elevene</i>	1
Jente 3		0
Gutt 4	<i>Lege. Du må være på jobb hvis du skal hjelpe mennesker</i>	1
Gutt 5	<i>"Fisker" En fisker får ikke noe hjelp av telependling, så han må utføre jobben selv.</i>	1
Jente 6		0

Spørsmål 3: Hva slags påstand vil både Maria og Kristoffer være enige i?

Svaralternativene er:

- A. Folk bør få jobbe så mange timer som de har lyst til.
- B. Det er ikke bra at folk bruker så lang tid på å komme seg til jobben.
- C. Telependling vil ikke fungere for alle som jobber.
- D. Det viktigste med å jobbe er å ha sosial kontakt med andre.

	Gutt 1	Gutt 2	Jente 3	Gutt 4	Gutt 5	Jente 6
Svaralternativ valgt	B	C	B	B	B	C
Poeng	1	0	1	1	1	0

6.5 Om elevsvarene

De seks elevene har alle besvart denne undersøkelsen på sitt andrespråk, norsk. Tre av elevene er født i utenlands, mens tre er født i Norge. Alle elevene snakker et annet språk enn norsk hjemme mesteparten av tiden.

6.5.1 Elevsvar til teksten ”Skuepillet er løsningen”

Spørsmål 1: Skuespillet er løsningen

Den første oppgaven til denne teksten er en åpen kortsvarsoppgave. Det var fem elever som ikke fikk poeng på denne oppgaven. Fire elever har forsøkt å svare, mens en elev har svart blankt og derfor ikke fått poeng. Gutt 5 er den eneste eleven som fikk et poeng for svaret han ga.

Denne oppgaven har vært vanskelig for disse elevene og besvare. En grunn til dette kan være at elevene må lese over halve teksten før de finner svaret i linje 68-71. Elevene kan ha regnet med å finne svaret tidlig i teksten. Dette tyder blant annet svaret til Gutt 1, som har svart på følgende: *De kom inn å satte seg ned*. I teksten står det eksplisitt i linje 16: *De satte seg godt til rette*. Det er nok denne setningen gutten refererer til. Han har ikke fått poeng for dette svaret.

Gutt 2 svarer: *Forestille seg hvordan skuespillet på scenen skulle vær og hvordan publikum kommer til å si*. Denne gutten har ikke forstått spørsmålet. I tillegg har han vanskelig for å formulere seg. Det kommer tydelig fram av svaret hans at han sliter med morfologien og spørrepronomen. Han skriver ”vær” i stedet for ”være” og ”hvordan” i stedet for ”hva”.

Jente 3 har svart: *Høylytte stemmer, og 3 menn i soking som kom på scenen*. Også denne jenta har forsøkt å finne svaret tidlig i teksten. Hun referer til setningene i linje 9-11: *Når sceneteppet går opp, høres høylytte stemmer bak døren til venstre. Døren går opp, og tre menn i smoking kommer inn*. I svaret sitt har hun også skrevet ”soking” i stedet for smoking. Tidligere nevnte jeg at dette kunne være et vanskelig ord for elevene da det sjelden brukes i hverdagslige sammenhenger.

Gutt 5 er den eneste eleven som har fått poeng for å ha svart riktig på denne oppgaven. Han har svart: *De spiste og drakk to glass champine*. Han har funnet svaret i linje 70-71. Han har en skrivefeil i svaret sitt og har skrevet ”champine” istedenfor champagne. Også

dette er et lavfrekvent ord.

Jente 6 svarer ikke på denne oppgaven i det hele tatt. Hun kan ha fått problemer med å forstå spørsmålet eller ikke ha klart å finne svaret og derfor unngått å svare.

Spørsmål 2: Skuespillet er løsningen

Den andre oppgaven i denne teksten er en flervalgsoppgave. Fire elever har klart denne oppgaven. Disse elevene er: Gutt1, Gutt2, Gutt 5 og Jente 6. De har svart svaralternativ B: *Det føles som om det tar veldig lang tid før alle forstår hva som skjer i starten av et stykke.* Jente 3 har svart alternativ D: *Det virker som om tiden går langsomt når noe viktig skjer i et skuespill.* Hun har derfor ikke fått poeng for dette svaret. Gutt 4 har svart alternativ A: *Det er lenge for publikum å sitte i en proppfull teatersal* og har heller ikke fått poeng. Tidligere påpekte jeg at denne oppgaven kunne være forvirrende for elevene og derfor vanskelig å besvare. De fire svaralternativene er ganske like og alle de fire svaralternativene forklarer ”en evighet” som at noe tar lang tid. Gutt 4 og Jente 6 har svart feil, de har kanskje ikke lest mer enn linje 30-31. Tidligere påpekte jeg at elevene bør lese fra linje 30-34 for å få full forståelse av hva som ligger i begrepet ”en evighet” i denne sammenhengen. Her står det: *Det går en evighet, noen ganger så mye som et helt kvarter, før publikum finner ut hvem som er hvem, og hva de holder på med.* Det er siste del av denne setningen som gjør at ingen andre svaralternativ kunne ha vært riktig her.

Spørsmål 3: Skuepillen er løsningen

Denne oppgaven er en åpen langsvarsoppgave. Her er det to elever som har fått poeng.

Gutt 1 svarer: *Han er foreldreløs og fattig og har aldri vært i slott før.* Jente 3 svarer: *Han ville bli berømt og ble invitert til slottet.* Også hun har funnet fram til de relevante opplysningene i teksten, men hun nevner ikke Adam som fattig og uerfaren. I tillegg refererer hun ikke til kontrasten mellom Adam og de to andre karakterene. Oppgaven krever at leseren skal tolke og sammenholde informasjonen i teksten. Disse elevene har funnet fram til de relevante opplysningene i teksten, men de refererer ikke til kontrasten mellom Adam og de to andre karakterene Likevel har de fått poeng.

Gutt 2 svarer blankt på dette spørsmålet og får derfor ingen poeng. Gutt 4 svarer: *Vet*

ikke lall. Han får ingen poeng for dette svaret. Gutt 5 svarer blankt og får derfor ingen poeng. Jente 6 svarer også blankt og får derfor ingen poeng.

Spørsmål 4: Skuepillet er løsningen

Denne oppgaven er en flervalgsoppgave. Når det gjelder denne oppgaven, er det bare en elev som har fått poeng. Det er Gutt 1 som har svart riktig. Svaralternativ D er det riktige svaret, og det lyder følgende: *Han bruker rollefigurene til å uttrykke et problem han selv har når han skriver.* Elevene som ikke har klart å svare på denne oppgaven har ikke fått med seg tekstens metaperspektiv.

6.5.2 Elevsvar til teksten "Mobiltelefon og sikkerhet"

Spørsmål 1: Mobiltelefon og sikkerhet

Den første oppgaven til denne teksten er en flervalgsoppgave. Den er en av to oppgaver til de frigitte tekstene, som elevene har skåret dårligst på. Denne oppgaven har ingen av elevene klart å svare riktig på. Som nevnt tidligere, må elevene ha lest alle de fire faktaboksene på begge sidene for å svare på dette spørsmålet. Fire av elevene har valgt svaralternativ A, mens to har valgt svaralternativ C. Svaralternativ A (*Å skildre farene ved å bruke mobiltelefon*) henspiller på påstandene på den første siden, som handler om skadevirkninger av mobiltelefonbruk. De elevene som har valgt svaralternativ A som sitt svar har brukt selve hovedteksten og ikke faktaboksene da de skulle velge svaralternativ. Svaralternativ C henspiller på teksten på andre side som handler om forhåndsregler som mobiltelefonbrukere bør ta. Elevene har altså brukt selve hovedteksten og ikke de fire faktaboksene da de skulle svare på oppgaven. Det står tydelig i teksten hva som er faktabokser. Hele teksten bærer preg av å være en faktatekst. Hovedteksten er svært refererende, inneholder relativt mye informasjon, og har mange fagspesifikke ord, og forfatteren henvender seg her ikke til leseren. Disse trekkene ved teksten, i tillegg til at elevene ikke har lest alle tekstdelene, kan være en av grunnene til at de har skåret dårlig på denne oppgaven.

Spørsmål 2: Mobiltelefon og sikkerhet

Dette er en flervalgsoppgave. På denne oppgaven er det bare en elev som har svart riktig. Det er Jente 3, som har svart alternativ C. Tre av elevene har valgt svaralternativ A som sitt svar. Gutt 4 har valgt svaralternativ B og Jente 6 har valgt svaralternativ D. Denne oppgaven var vanskelig for elevene å besvare. For å løse den må elevene ha kunnskap om årsakssammenhenger. Både Gutt 4 som har svart alternativ B, og Jente 6 som har valgt svaralternativ D, har ikke forstått årsakssammenhengene i teksten.

Spørsmål 3: Mobiltelefon og sikkerhet

Denne oppgaven er en åpen langsvarsoppgave. På denne oppgaven er det fire elever som har svart blankt. Ingen av elevene har fått poeng på oppgaven. Oppgavens intensjon er at leseren skal reflektere og vurdere tekstens mening. En grunn til at elevene ikke har klart å svare på denne oppgaven kan være at de ikke har forstått hva som menes med ”andre faktorer” i oppgaveformuleringen.

Spørsmål 4: Mobiltelefon og sikkerhet

Dette er en flervalgsoppgave. På denne oppgaven er det to elever som har fått poeng. Dette er Gutt 2 og Jente 5. Disse elevene har valgt alternativ C (*Vi vet ikke om det er farlig å bruke mobiltelefon, men det er best å ta noen forhåndsregler*) som sitt svar. Gutt 1 og Gutt 4 har valgt alternativ B (*Det er bevist at det er farlig å bruke mobiltelefon*), mens Jente 3 og Jente 6 har valgt alternativ D (*Vi vet ikke om det er farlig å bruke mobiltelefon, så vi bør unngå det til vi vet helt sikkert*). Guttene som har valgt alternativ B har ikke fått tak i den overordnede betydningen av denne teksten. Det står ingenting i teksten om at det er bevist at det er farlig å bruke mobiltelefon. Likevel er det forståelig at det er dette svaralternativet de har valgt istedenfor det riktige svaret, da dette svaralternativet innholdsmessig ligner det riktige svaret mest. Jentene som har valgt alternativ D som sitt svar, har sannsynligvis festet seg ved den høyre kolonnen i teksten *Den som bruker mobiltelefon...* Her står det hva den som har mobiltelefon, ikke bør gjøre.

6.6 Elevsvar til teksten “Hjemmekontor”

Spørsmål 1: Hjemmekontor

Dette er en flervalgsoppgave. På denne oppgaven er det to av elevene som har fått poeng. Det er Gutt 1 og Gutt 5. Disse to elevene har svart alternativ D (*De uttrykker motsatte synspunkt om det samme temaet*). Gutt 2 og Jente 6 har svart alternativ C (*De uttrykker det samme hovedsynet, men trekker helt ulike konklusjoner*). De elevene som har svart alternativ C har ikke forstått at den ene teksten er positiv til det å ha hjemmekontor, mens den andre er negativ. Det ser ut som at de likevel har festet seg til en ting, og det er at begge tekstene er enige om at det er en god idé å kutte ned på pendletiden. Marias innlegg handler om at det er positivt å ha hjemmekontor. I innlegget sitt legger hun stor vekt på at det er positivt at man slipper å pendle til jobb. Kristoffer starter sitt innlegg med denne setningen: *Det er opplagt en god idé å kutte ned på pendletiden og redusere energiforbruket*. Dette kan være årsaken til hvorfor de har svart alternativ C fremfor D, som er det riktige svaret. Jente 3 har svart alternativ A (*De bruker ulike argumenter for å trekke den samme konklusjonen*). Hun har ikke forstått at disse to leserinnleggene har ulik oppfatning av det å ha hjemmekontor.

Spørsmål 2: Hjemmekontor

Denne oppgaven er en åpen langsvarsoppgave. På denne oppgaven er det fire elever som har fått poeng. Gutt 1, Gutt 2, Gutt 4 og Gutt 5. De to jentene har svart blank på oppgaven og har derfor ikke fått noe poeng.

Oppgaven krever at elevene skal nevne en type arbeid som vil bli vanskelig å utføre ved hjelp av telependling. De skal også presisere hvorfor det er viktig å være tilstedet fysisk i slike yrker. Gutt 1 har svart: *En byggarbeider fordi at det trenger fysisk kraft og ingen telependling*. Gutt 2 har svart: *En som lærer så trengre kopeire og skrive ut papirer til elevene*. Denne eleven har skrivefeil i setningen sin, men blir ikke trukket for det ettersom man forstår innholdet i setningen. Gutt 4 svarer: *Lege. Du må være på jobb hvis du skal hjelpe mennesker*. Gutt 5 svarer: *Fisker. En fisker får ikke noe hjelp av telependling, så han må utføre jobben selv*. Disse elevene har fått poeng for svarene sine.

6.7 Kommentar til hver enkelt elev

Gutt 1:

	Oppgave 1	Oppgave 2	Oppgave 3	Oppgave 4
Skuespillet er løsningen	0	1	1	1
Mobiltelefon og sikkerhet	0	0	0	0
Hjemmekontor	1	1	1	

Denne gutten svarte riktig på seks oppgaver. Gutten har oppgitt i elevspørreskjemaet at han er født i *et annet land*. Elevspørreskjema vil bli nærmere presentert i neste kapittel. Ut i fra guttens svar på elevspørreskjemaet vet vi at han ikke har en positiv holdning til det å lese. Han er en av tre elever som har svart at han *ikke liker å lese for egen fornøyles skyld*. Han har tidligere også svart at han *leser bare hvis han må*. Han oppgir blant annet også at han *synes det er vanskelig å lese ut bøker*. Det er fem oppgaver han ikke har fått poeng for. For denne eleven er det teksten *Mobiltelefon og sikkerhet* som har vært den vanskeligste oppgaven, noe som også gjenspeiles i resten av utvalget. Som nevnt tidligere inneholder denne teksten mange fagspesifikke ord, er svært refererende, inneholder relativt mye informasjon og forfatteren henvender seg ikke til leseren. Dette kan være en grunn til at eleven skårer dårlig på denne oppgaven. På oppgavene til *Hjemmekontor* har Gutt 1 kommet best ut av de seks elevene og har klart å svare på tre av tre oppgaver. Den første oppgaven til teksten *Skuespillet er løsningen* har han derimot ikke klart å svare på.

Gutt 2:

	Oppgave 1	Oppgave 2	Oppgave 3	Oppgave 4
Skuespillet er løsningen	0	1	0	0
Mobiltelefon og sikkerhet	0	0	0	1
Hjemmekontor	0	1	0	

Denne gutten fikk 3 poeng på de frigitte oppgavene i lesing. Alle tekstene ser ut til å ha vært vanskelig å forstå for denne gutten, ettersom han bare har klart å løse en oppgave til hver

tekst. Denne gutten svarte tidligere at han leser *30 minutter eller mindre hver dag for sin egen fornøyles skyld*. Han leser *bare hvis han må*. Han synes det *ikke er vanskelig å lese ut bøker*. Gutt 2 er mer positiv til lesing enn Gutt1. Denne gutten er født i Norge, og oppgir at han får ekstra undervisning i norsk for å bli enda bedre. Han behersker altså norsk så dårlig at han må ha ekstra undervisning i faget, og dette er kanskje grunnen til at han gjør det såpass dårlig på disse frigitte oppgavene.

Jente 3:

	Oppgave 1	Oppgave 2	Oppgave 3	Oppgave 4
Skuespillet er løsningen	0	0	1	0
Mobiltelefon og sikkerhet	0	1	0	0
Hjemmekontor	0	0	1	

Denne jenta, som er født i Norge fikk tre poeng. Jenta har i elevspørreskjemaet oppgitt at hun leser *30 minutter eller mindre for egen fornøyles skyld hver dag*. Hun leser *bare hvis hun må*. Hun synes *ikke det er vanskelig å lese ut bøker*. Også hun har hatt problemer med å forstå alle tekstene ettersom hun bare har klart å løse en oppgave til hver tekst. Hun har klart å svare på en åpen oppgave til teksten *Skuespillet er løsningen*. Hun har svart riktig på en flervalgsoppgave til teksten *Mobiltelefon og sikkerhet* og en flervalgsoppgave til *Hjemmekontor*.

Gutt 4:

	Oppgave 1	Oppgave 2	Oppgave 3	Oppgave 4
Skuespillet er løsningen	0	0	0	0
Mobiltelefon og sikkerhet	0	0	0	0
Hjemmekontor	0	1	1	

Gutt 4 fikk to poeng. Denne gutten er født i Norge. Han har verken forstått teksten

Skuespillet er løsningen eller *Mobiltelefon og sikkerhet*. Han har klart to av tre oppgaver til teksten *Hjemmekontor*. Gutt 4 har også negative holdninger til det å lese. Han leser *ikke for sin egen skyld* og han leser *bare hvis han må*. Han synes derimot det *ikke er vanskelig å lese ut bøker*.

Gutt 5:

	Oppgave 1	Oppgave 2	Oppgave 3	Oppgave 4
Skuespillet er løsningen	1	1	0	0
Mobiltelefon og sikkerhet	0	0	0	1
Hjemmekontor	1	1	1	

Gutt 5 svarte riktig på seks oppgaver. Han har oppgitt at han ble født i et *annet land*. Han har også oppgitt at han leser *30 minutter eller mindre hver dag*. Han leser *bare hvis han må*. Han synes det *ikke er vanskelig å lese ut bøker*. Gutt 5 har to av fire riktige svar på oppgavene knyttet til teksten *Skuespillet er løsningen*. Det er kun en oppgave tilknyttet teksten *Mobiltelefon og sikkerhet* som han har fått poeng for. Denne teksten med tilhørende oppgaver har altså vært vanskeligst for denne gutten. Oppgavene til teksten *Hjemmekontor* har han derimot klart bedre og fått poeng for.

Jente 6:

	Oppgave 1	Oppgave 2	Oppgave 3	Oppgave 4
Skuespillet er løsningen	0	1	0	0
Mobiltelefon og sikkerhet	0	0	0	0
Hjemmekontor	0	0	0	0

Jente 6 skåret dårligst av alle elevene på de tre frigitte tekstene i lesing. Hun var også den eleven som svarte blankt på flest spørsmål. Hun har klart å svare riktig på en

flervalgsoppgave knyttet til teksten *Skuespillet er løsningen*. Hun har oppgitt at hun får ekstra *undervisning i norsk for å bli enda bedre*. Hun ble født i et annet land. Når det gjelder leseaktivitetene så oppgir hun i elevspørreskjemaet at hun *ikke leser for sin egen fornøyelses skyld*. Hun leser bare hvis hun må, og hun synes at *det er vanskelig å lese ut bøker*.

6.8 Hvilke oppgaver har vært vanskeligst å svare på?

Av de frigitte oppgavene som elevene har svart på er det åtte oppgaver der elevene skal tolke og sammenholde informasjon i teksten, mens det er tre oppgaver der elevene skal reflektere over og vurdere tekstens innhold. Det er syv flervalgsoppgaver og fire åpne oppgaver der tre av er langsvarsoppgaver, mens en er en kortsvarsoppgave.

Det er to oppgaver som ingen av elevene har klart å svare riktig på. Disse to oppgavene er tilknyttet teksten *Mobiltelefon og sikkerhet*. Den ene oppgaven er oppgave 1, som er en flervalgsoppgave der elevene skal tolke og sammenholde informasjon i teksten. Den andre oppgaven er oppgave 3, som er en åpen langsvarsoppgave der elevene skal reflektere over og vurdere teksten innhold. I oppgave 1 spørres det om ”*Hva er formålet med faktaboksene på sidene?*” Det er ingen av elevene som klarer å svare på dette spørsmålet. En forklaring på dette kan være at det blir for mange meningsbærende elementer som elevene skal konsentrere seg om, og at de ikke er sikre på hva som faktisk er faktaboksene i teksten, og at de derfor ikke klarer å se faktaboksene i sammenheng med hverandre. En annen mulighet vil være at de ikke klarer å forstå innholdet i faktaboksene, altså at elevenes begrensede ordforråd fører til at de ikke klarer å forstå det de leser.

I oppgave 3 tilknyttet teksten ”*Mobiltelefon og sikkerhet*”, skal leseren referere til faktorer ved moderne livsstil som kan føre til stress, hodepine eller tap av konsentrasjon, noe de ikke klarer.

Det er tre oppgaver der det bare er en elev som har klart å svare riktig. Det er oppgave 1, til teksten *Skuespillet er løsningen*. Dette er en åpen kortsvarsoppgave, der elevene skal tolke og sammenholde informasjon i teksten. Denne oppgaven kan være utfordrende for elevene fordi de må lese over halve teksten før de finner svaret. Elevene kan ha blitt forvirret over oppgaveteksten der det står ”*Hva holdt rollefigurene i skuespillet på med rett før sceneteppet gikk opp?*”. Dette kan elevene tolke som at de skal lete etter svaret tidlig i

teksten. Oppgave 4 til den samme teksten, er det også bare en elev som har klart å svare riktig på. Dette er en flervalgsoppgave der elevene skal tolke og sammenholde informasjon i teksten. Her skal elevene finne den overordnede meningen i teksten. Spørsmålet er egentlig: ”hva er det dette stykket faktisk handler om?”. Det virker som elevene i mitt utvalg har problemer med å tolke det som ikke står eksplisitt uttrykt i en tekst, og derfor blir denne teksten vanskelig. Dette kan tolkes som at elevene i dette utvalget enkelte ganger leser etter nedenfra-og-opp modellen (se 2.3 i kapittel 2). Oppgave 2 til teksten *Mobiltelefon og sikkerhet*, har også bare en elev klart å svare riktig, denne teksten er en flervalgsoppgave der elevene skal reflektere over og vurdere tekstens innhold. Oppgaven krever at elevene skal forstå årsaksforbindelser. Det kan være vanskelig for disse elevene.

Deretter er det tre oppgaver som det er to elever som har klart å svare riktig på. Den første oppgaven er oppgave 3 til teksten *Skuespillet er løsningen*. Dette er en åpen langsvarsoppgave der elevene skal tolke og sammenholde informasjon i teksten. Oppgave 4 til teksten *Mobiltelefon og sikkerhet* er det også 2 elever som har klart å svare på. Dette er en flervalgsoppgave der elevene skal tolke og sammenholde informasjon i teksten. Neste oppgave som to elever har klart å svare riktig på, er oppgave 1, til teksten *Hjemmekontor*. Her skal elevene tolke og sammenholde informasjon i teksten.

Felles for de tre tekstene, er at de krever at leseren skal tolke og sammenholde informasjon i teksten. Det ser ut til å ha vært en utfordring for elevene i mitt utvalg. De klarer ikke å tolke informasjon i teksten, og lese mellom linjene. Det har imidlertid vært lettere for elevene å gjengi det som står skrevet eksplisitt i teksten.

De oppgavene som har vært lettest for flest elever å svare på er tilknyttet tekstene *Skuespillet er løsningen* og *Hjemmekontor*. Det er fire elever som har klart å svare riktig på disse oppgavene. Oppgave 2 til teksten *Skuespillet er løsningen* er en flervalgsoppgave der elevene skal tolke og sammenholde informasjon. Grunnen til at fire elever klarer å svare på denne oppgaven, kan være at det står opplyst i oppgaveteksten hvor man finner svaret. Denne oppgaven kan derfor ikke ses på som like krevende som de andre oppgavene som er nevnt i forrige avsnitt der elevene også skal tolke og sammenholde informasjon i teksten. I oppgave 2 til teksten *Hjemmekontor* skal elevene reflektere og vurdere tekstens innhold. Dette er en åpen langsvarsoppgave. Her skal elevene formulere et eget svar.

Oppgave 3 til samme tekst, er en flervalgsoppgave der elevene skal tolke og sammenholde informasjon. Også denne teksten har fire av seks elever klart å svare på.

Når man leser elevsvarene for de åpne oppgavene til de tre tekstene, ser man at dette er elever som behersker det norske skriftspråket relativt dårlig til å gå i 10.klasse i norsk skole. De har syntaktiske og semantiske feil. Det vises tydelig at det norske ordforrådet ikke er ferdig utviklet. Det mest opplagte svaret på spørsmålet om hva som gjør lesing på andrespråket vanskelig, er at man ofte behersker språket dårlig, sier Kulbrandstad (2003: 227).

6.9 Elevenes kompetansenivå i lesing

Elevenes fulle skår på prøven, foreligger form av standardiserte tall i lesing. De standardiserte summene sammenlignes med et totalt gjennomsnitt for alle på 0 og der standardavviket er 1. Negative tall viser hvor mange standardavvik eleven skårer under gjennomsnittet totalt i Norge. Gjennomsnittet på 0 tilsvarer ca 500 poeng, og 1 standardavvik tilsvarer ca. 100 poeng. Det vil si at elever som skårer 1 standardavvik under 0 ligger på 400 poeng. Tabellen under viser standardiserte skårverdier for de seks elevene i lesing (Informasjon innhentet fra Astrid Roe).

Tabell 7

Elever	Standardavvik	Kompetansenivå
Gutt 1	,0	3
Gutt 2	-1,6	1a
Jente 3	-1,3	1a
Gutt 4	-2,1	1b
Gutt 5	-1,3	1a
Jente 6	-2,1	1b

For PISA 2009 er det utviklet en overordnet skala for lesekompetanse, samlet for alle oppgavene uavhengig av leseaspekt og oppgaveformat. Denne skalaen tar utgangspunkt i at gjennomsnittet for elever i OECD-området ble satt til 500 i 2000, med et standardavvik på

100. Skalaene er inndelt i nivåer, for å gjøre informasjonen mer tilgjengelig og for komparative formål. Det er spesifisert syv nivåer på skalaen med tilhørende beskrivelser av hva elever på hvert nivå er i stand til å mestre. Nivå 1b er det laveste beskrevne nivået, deretter følger nivå 1a, nivå 1b, nivå 2 osv. til det høyeste nivået som er beskrevet, nivå 6 (Frønes og Narvhus 2010: 56-57). Beskrivelsene for hvert enkelt nivå ligger vedlagt i appendiks. Poenggrensene for hvert av nivåene fordeler seg slik:

Tabell 8

Kompetansenivåer	Poeng
Nivå 6	Over 708
Nivå 5	626-708
Nivå 4	553-625
Nivå 3	481-552
Nivå 2	408-480
Nivå 1a	335-407
Nivå 1b	0-335

Gjennomsnittet på 0 tilsvarer som nevnt ca 500 poeng, og 1 standardavvik tilsvarer ca 100 poeng. Det vil si at elever som skårer 1 standardavvik under 0 ligger på 400 poeng.

Poenggrensen mellom nivå 1 og 2 er 407 poeng. Ut i fra disse tabellene, er tre elever på nivå 1a. Disse elevene er: Gutt 2, Jente 3 og Gutt 5. Nivå 1b betyr under 335 poeng, som altså er ca 1,7 standardavvik under 0, og det gjelder gutt 4 og jente 6. Gutt 1 er den eneste eleven som presterer gjennomsnittelig i lesing, og er på nivå 3.

6.10 Oppsummering

De seks elevene i mitt utvalg presterer svært svakt på de frigitte oppgavene i lesing. To elever har svart riktig på seks oppgaver. Det er imidlertid fem oppgaver som disse to elevene ikke har fått poeng for. Oppgavene til teksten *Mobiltelefon og sikkerhet* ser ut til å ha vært de vanskeligste oppgavene for elevene å svare på. Deretter kommer oppgavene til *Skuespillet er løsningen* og til slutt, oppgavene til *Hjemmekontor*, som flest elever har klart å svare riktig på. Fem av de seks elevene i mitt utvalg presterer svært svakt i lesing. Tre av elevene er på kompetansenivå 1a, to elever er på kompetansenivå 1b. En elev presterer gjennomsnittelig i lesing, og er på kompetansenivå 3. Elevene i mitt utvalg har negative holdninger til lesing. Hvistendahl og Roe (2009) har vist at det er en tydelig sammenheng mellom negative holdninger til lesing og lave prestasjoner på de tre fagområdene i PISA for elever fra språklige minoriteter. Denne sammenhengen finner jeg også i mitt utvalg.

7 Elevenes svar på elevspørreskjemaet

7.1 Innledning

Elevene i PISA får i tillegg til selve oppgaveheftet utdelt et spørreskjema der de skal svare på spørsmål knyttet til hjemmebakgrunn, kulturelle kapital, sosioøkonomiske status, lesevaner, holdninger til lesing, lesestrategier osv. Elevspørreskjemaet ligger vedlagt i appendiks (vedlegg 7). I PISA-undersøkelsen er det gjennom elevspørreskjemaet samlet inn en stor mengde data som gir opplysninger om elevenes bakgrunn. Dette gir et godt utgangspunkt for å studere sammenhengen mellom sosial bakgrunn og skoleprestasjoner. Det har vært ansett som viktig å studere slike sammenhenger for å framskaffe objektive mål på hvor godt ulike land har lyktes i å redusere betydningen av sosial bakgrunn for skoleprestasjoner (Lie m.fl. 2001:203). Det er også viktig å studere elevenes svar knyttet til lesevaner og holdninger til lesing da tidligere analyser har vist at elevenes lesevaner og holdninger til lesing har betydning for hvilke resultater de oppnår i undersøkelsen (Hvistendahl og Roe 2004,2006).

7.2 Sosioøkonomisk status

Når det gjelder elevenes hjemmebakgrunn, står begrepet sosioøkonomisk status sentralt i PISA som summen av økonomisk, sosial og kulturell kapital. Sosioøkonomisk status blir regnet som en av de sterkeste forklaringsfaktorene for skoleprestasjoner, og kartlegging av forhold knyttet til dette begrepet, er derfor tillagt stor vekt i PISA. Tre ulike typer ”kapital” omtales ofte i forbindelse med begrepet sosioøkonomisk status; økonomisk, kulturell og sosial kapital. Økonomisk kapital er da finansielle ressurser, sosial kapital er det å ha et sosialt nettverk, og med kulturell kapital menes det i hvilken grad man er kjent med eller i besittelse av kulturelle uttrykk med høy status, som for eksempel klassisk litteratur og kunst.

Hvistendahl og Roe 2003 har tidligere vist at det for Norges del gjennomgående er en viss sammenheng mellom elevenes hjemmebakgrunn og prestasjoner. Korrelasjonen mellom elevenes prestasjoner og økonomien i hjemmene er svak, da Norge er et land med generelt

god og stabil økonomi, og et land der det har blitt satset på økonomisk utjevning og elevforskjeller i skolen som kan knyttes til ulikheter i elevenes hjemmebakgrunn. Sosial kapital og elevprestasjoner korrelerer positivt, noe som er tilfellet i OECD generelt. Det inngår en rekke indekser som måler sosioøkonomisk status basert på elevspørreskjemaet i PISA 2009. Noen av indeksene er tydelig relatert til en av de tre formene for kapital, andre indekser inneholder komponenter av flere kapitalformer, for eksempel *foreldrenes yrkesstatus*, som avhenger av både det utdanningsnivået og det inntekstnivået som er knyttet til en bestemt yrkeskategori. Denne indeksen inneholder derfor elementer av både økonomisk og kulturell kapital (Olsen og Turmo 2010: 209).

7.2.1 Hjemmebakgrunn

Elevene ble i spørreskjemaet spurt om hvem som vanligvis bor sammen med dem. Basert på svarene av disse spørsmålene er elevene gruppert etter om de bor i en aleneforeldrefamilie eller med både mor og far (dette inkluderer også stemor/stefar eller fostermor/fosterfar). Det at eleven bor i en aleneforeldrefamilie, kan være en indikator på lavere sosial kapital sammenliknet med det å bo sammen med to omsorgspersoner. Men elevenes faktiske tilgang på sosial kapital vil også opplagt avhenge av en rekke andre forhold. I PISA 2009 er det laget separate indekser for henholdsvis mors og fars yrkesstatus, samt en indeks for foreldrenes høyeste yrkesstatus.

Elevene ble også spurt om hva som er det høyeste skolenivået som mor og far har fullført. Alternativene er her fra *fullførte ikke barneskolen/folkeskolen til videregående skole med allemenfag/gymnas*. Elevene ble videre spurt om foreldrene har fullført høyere utdanning av varierende omfang, fra *en kort utdanning som varte inntil 2 år til doktorgrad fra universitet/høyskole med total studietid minst 8 år*.

Det er laget en indeks for å måle hjemmets økonomi basert på følgende gjenstander eller fasiliteter som elevene skal oppgi om de har tilgang til hjemme: eget rom, tilgang til Internett, oppvaskmaskin, DVD-spiller, videokamera, boblebad og flatskjerm-tv. Videre blir elevene spurt om hvor mange av følgende ting de har hjemme: mobiltelefon, TV-apparater, datamaskiner, biler og baderom. Svaralternativene er fra *Ingen til tre eller flere*.

Tilgangen på pedagogiske ressurser i hjemmet ble målt ved å spørre elevene om de hadde tilgang til følgende hjemme: skrivebord, et stille sted å lese leksur, datamaskin de kan bruke i skolearbeidet, pedagogisk programvare (f. eks dataspill som de lærer noe av), bøker

som kan være til hjelp i skolearbeidet, bruksanvisning/manualer og ordbok.

Kulturgjenstander i hjemmet er kartlagt ved at det ble spurt om følgende gjenstander finnes hjemme hos dem: Klassisk litteratur (f. eks Ibsen), diktsamlinger og kunstverk (f. eks malerier). Elevene ble bedt om å angi hvor mange bøker det er hjemme hos dem. De fikk opplyst om at det vanligvis er omtrent 40 bøker per hyllemeter, og at de ikke skulle regne med ukeblader, aviser eller skolebøker. Svaralternativene gikk fra *0-10 bøker* til *mer enn 500 bøker*.

7.2.2 Elevenes engasjement i lesing

I 2009 ble engasjement for første gang tatt med i selve definisjonen av lesekompetanse. Engasjement som begrep, slik det blir brukt i PISA, har blant annet opphav i Ryan og Deci (2000) teorier om selvbestemmelse (self-determination). Ryan og Deci peker blant annet på at mennesker med høy grad av selvbestemmelse har kjennskap til hvilke verdier som gjelder i den kulturen de lever i, samtidig som de er selvstendige og kompetente nok til å ta ansvar for egne valg og handlinger (Roe 2010:96). Overført til lesing innebærer disse teoriene i følge rammeverket i PISA at slike personer har en indre motivasjon og ser på lesing som en aktivitet som har verdi i seg selv. De leser mye, i mange sammenhenger og av ulike grunner, men de har også personlige favoritter når det gjelder sjangrer og forfattere. De er målbevisste når det gjelder valg av lesestoff, og de vet hvilke krav som stilles til lesing innenfor utdanning, i yrkeslivet og i samfunnet for øvrig (OECD 2009). De spørsmålene som måler elevenes personlige engasjement i lesing, er både relatert til leseinteresser, selvstendig og personlig valg av leseaktiviteter og sosial samhandling knyttet til lesing. Noen av spørsmålene var også med i 2000, men siden det er lagt sterkere vekt på engasjement i lesing i PISA 2009, er det flere spørsmål som er tatt med i denne undersøkelsen. I PISA 2009 er følgende fire kjennetegn på engasjement i lesing operasjonalisert:

- *Interesse for lesing- lesing av skjønnlitteratur og sakprosa, enten for ren fornøyles skyld eller for å tilfredstille vitenbegjær og nysgjerrighet*
- *Autonomi- bevisst valg og styring av egne leseaktiviteter, lesestoff og leseatferd*
- *Sosial interaksjon- sosiale mål for lesingen og evne til å kommunisere med andre om lesestoff og lesevaner*

- *Lesepraksis- lesevaner i form av mengde og variasjon når det gjelder lesestoff*

De konkrete spørsmålene som måler engasjement i lesing, er delt inn i fire grupper: Ett spørsmål om tid brukt til frivillig lesing, elleve spørsmål om elevenes holdninger til leseaktiviteter og samhandling omkring disse aktivitetene, fem spørsmål om lesehyppighet knyttet til fem ulike typer papirbasert lesestoff og syv spørsmål om lesing på internett (Roe og Vagle 2010: 90).

7.2.3 Holdninger til lesing

Spørreskjemaet 2009 inneholder elleve utsagn for å måle elevenes holdninger til lesing, og svaralternativene er *Svær uenig, uenig, enig* og *svært enig*.

1. *Jeg leser bare hvis jeg må*
2. *Å lese er en av mine favoritt hobbyer*
3. *Jeg liker å snakke om bøker med andre*
4. *Jeg synes det er vanskelig å lese ut bøker*
5. *Jeg blir glad hvis jeg får en bok i presant*
6. *For meg er det å lese bortkastet tid*
7. *Jeg liker å gå i bokhandelen eller på biblioteket*
8. *Jeg leser bare for å få den informasjonen jeg trenger*
9. *Jeg klarer ikke sitte stille og lese i mer enn noen få minutter*
10. *Jeg liker å bytte bøker med vennene mine*

De første ni utsagnene var med i 2000, i Norge også i 2003 og 2006. Utsagn nummer 1,4,6,8 og 9 uttrykker negative holdninger til lesing, mens 2, 3,5,7,10 og 11 uttrykker positive holdninger. Samlet danner utsagnene et konstrukt som sier noe om elevenes holdninger, motivasjon og engasjement knyttet til leseaktiviteter (Roe 2010: 100).

7.3 Presentasjon av utvalget

Jeg har analysert resultatene til i alt seks elever. Utvalget består av to jenter og fire gutter. Jeg har valgt å presentere elevene sammen ved at jeg går igjennom ulike spørsmål, og hva hver enkelt elev har svart på dette spørsmålet. Jeg vil ikke gå inn på hva elevene har svart på alle spørsmålene i elevspørreskjemaet, men jeg har plukket ut noen spørsmål som kan være interessante å se på i forhold til resultatene deres på selve undersøkelsen.

Del 1. Om meg selv

	Elev 1	Elev 2	Elev 3	Elev 4	Elev 5	Elev 6
Gutt	x	x		x	x	
Jente			x			x

Har du gått i barnehage?

	Gutt 1	Gutt 2	Jente 3	Gutt 4	Gutt 5	Jente 6
Nei						
Ja, i ett år eller kortere					x	x
Ja, i mer enn ett år	x		x	x		

Del 2 Familien din og hjemmet ditt

Hva er det høyeste skolenivået moren din har fullført?

	Gutt 1	Gutt 2	Jente 3	Gutt 4	Gutt 5	Jente 6
VGS med allmennfag/gymnas	x		x			
VGS med yrkesfaglig studieretning/yrkesskole/handelsskole					x	x
Ung.skole/realskolen/framhaldsskolen						
Barneskolen/folkeskolen (6 eller 7 år)						
Hun fullførte ikke barneskolen		x				

Har moren din fullført noen av disse utdanningene?

	Gutt 1	Gutt 2	Jente 3	Gutt 4	Gutt 5	Jente 6
Doktorgrad fra universitet/høyskole med totalt studietid minst 8 år						
En utdanning fra universitet/høyskole som varte minst 5 år						x
En utdanning på universitet/høyskole som varte minst 3 år	x					
En kort utdanning med varighet fra 1 til 2 år	x		x			

Hva gjør moren din nå?

	Gutt 1	Gutt 2	Jente 3	Gutt 4	Gutt 5	Jente 6
Arbeider fulltid						
Arbeider deltid	x			x		
Arbeider ikke, men ser etter jobb			x			
Annet hjemmeværende/trygdet		x			x	x

Hva er det høyeste skolenivået som faren din har fullført?

	Gutt 1	Gutt 2	Jente 3	Gutt 4	Gutt 5	Jente 6
VGS med allmennfag/gymnas				x		x
VGS med yrkesfaglig studieretning/yrkesskole/handelsskole	x		x		x	
Ung.skole/realskolen/framhaldsskolen						
Barneskolen/folkeskolen (6 eller 7 år)						
Hun fullførte ikke barneskolen		x				

Har faren din fullført noen av disse utdanningene?

	Gutt 1	Gutt 2	Jente 3	Gutt 4	Gutt 5	Jente 6
Doktorgrad fra universitet/høyskole med totalt studietid minst 8 år						
En utdanning fra universitet/høyskole som varte minst 5 år						
En utdanning på universitet/høyskole som varte minst 3 år				x		x
En kort utdanning med varighet fra 1 til 2 år	x		x			

Hva gjør faren din nå?

	Gutt 1	Gutt 2	Jente 3	Gutt 4	Gutt 5	Jente 6
Arbeider fulltid			x	x		
Arbeider deltid						
Arbeider ikke, men ser etter jobb						
Annet hjemmевærende/trygdet	x	x			x	x

I hvilket land ble du født?

	Gutt 1	Gutt 2	Jente 3	Gutt 4	Gutt 5	Jente 6
Norge		x	x	x		
Sverige						
Danmark						
Annet land	x				x	x

I hvilket land ble foreldrene dine født?

	Gutt 1	Gutt 2	Jente 3	Gutt 4	Gutt 5	Jente 6
Norge						
Sverige						
Danmark						
Annet land	x	x	x	x	x	x

Hvilket språk snakker du hjemme det meste av tiden?

	Gutt 1	Gutt 2	Jente 3	Gutt 4	Gutt 5	Jente 6
Norsk						
Samisk						
Svensk						
Dansk						
Annet språk	x	x	x	x	x	x

Hva av dette finnes hjemme hos deg?

	Gutt 1	Gutt 2	Jente 3	Gutt 4	Gutt 5	Jente 6
Skrivebord		x	x	x	x	x
Ditt eget rom	x	x		x	x	x
Et stille sted å lese lekser		x		x		
Datamaskin som kan brukes til skolearbeidet	x	x	x	x	x	x
Tilgang til internett	x	x	x	x	x	x
Klassisk litteratur			x			x
Diktsamlinger						x
Kunst						x
Bøker som kan være til hjelp i skolearbeidet		x	x	x	x	x
Ordbok		x	x	x		x

Del 3 Leseaktivitetene dine

Omtrent hvor mye tid bruker du vanligvis på å lese for din egen fornøyles skyld?

	Gutt 1	Gutt 2	Jente 3	Gutt 4	Gutt 5	Jente 6
Jeg leser ikke for min egen fornøyles skyld	x			x		x
30 minutter eller mindre hver dag		x	x		x	
Mellom 30 og 60 minutter hver dag						
1 til 2 timer hver dag						
Mer enn 2 timer hver dag						

Hvor enig eller uenig er du i utsagnene nedenfor om lesing?

(Elevene kan velge mellom svaralternativene: svært enig, uenig, enig, svært uenig)

	Gutt 1	Gutt 2	Jente 3	Gutt 4	Gutt 5	Jente 6
Jeg leser bare hvis jeg må	Svært enig	Svært enig	Enig	Enig	Enig	Enig
Å lese er en av mine favoritt hobbyer	Svært uenig	Svært uenig	Uenig	Uenig	Svært uenig	Enig
Jeg liker å snakke om bøker med andre	Svært uenig	Svært uenig	Uenig	Svært uenig	Svært uenig	Enig
Jeg synes det er vanskelig å lese ut bøker	Enig	Uenig	Uenig	Svært uenig	Uenig	Enig
Jeg blir glad hvis jeg får en bok i presang	Svært uenig	Svært uenig	Uenig	Svært uenig	Svært uenig	Enig
For meg er det å lese bortkastet tid	Svært enig	Svært uenig	Uenig	Svært enig	Enig	Uenig
Jeg liker å gå i bokhandelen eller på biblioteket	Svært enig	Svært uenig	Enig	Svært uenig	Svært uenig	Enig
Jeg leser bare for å få den informasjonen jeg trenger	Enig	Enig	Enig		Svært uenig	Uenig
Jeg klarer ikke å sitte stille og lese i mer enn noen få minutter	Svært enig	Svært enig	Uenig	Svært uenig	Svært uenig	Uenig
Jeg liker å si min mening om bøker jeg har lest	Enig	Uenig	Enig	Uenig	Uenig	Enig
Jeg liker å bytte bøker med vennene mine	Svært uenig	Enig	Uenig	Svært uenig	Enig	Uenig

Hvor ofte gjør du følgende når du arbeider med skolefag?

(Elevene kan velge mellom følgende svaralternativer nesten aldri, av og til, ofte og nesten alltid)

Når jeg arbeider med skolefag...

	Gutt 1	Gutt 2	Jente 3	Gutt 4	Gutt 5	Jente 6
Prøver alltid å lære utenat alt som blir tatt opp i teksten	Nesten aldri	Av og til	Ofte	Ofte	Ofte	Ofte
Starter jeg med å finne nøyaktig ut hva jeg trenger å lære	Ofte	Nesten alltid	Av og til		Ofte	Nesten aldri
Prøver å huske så mange detaljer som mulig	Av og til	Ofte	Av og til	Ofte	Av og til	Av og til
Prøver å knytte det nye stoffet til ting jeg har lært i andre fag	Nesten aldri	Ofte	Av og til	Av og til	Av og til	Av og til
Leser jeg gjennom teksten så mange ganger at jeg kan gjenta den	Nesten aldri	Nesten aldri	Ofte	Av og til	Nesten aldri	Ofte
Sjekker jeg om jeg har forstått hva jeg har lest	Nesten aldri	Av og til	Av og til		Nesten aldri	Ofte
Leser jeg teksten om og om igjen	Nesten aldri	Av og til	Nesten aldri	Nesten aldri	Av og til	Ofte
Prøver jeg å finne ut hvordan lærestoffet kan være nyttig utenom skolen	Nesten aldri	Ofte	Nesten aldri	Nesten aldri	Ofte	Av og til
Forsøker jeg å forstå stoffet bedre ved å knytte det til noe jeg kan fra før	Av og til	Ofte	Av og til	Nesten aldri	Av og til	Av og til
Forsikrer jeg meg om at jeg husker de viktigste tingene	Av og til	Av og til	Av og til	Av og til	Nesten aldri	Nesten aldri
Finner jeg ut hvordan lærestoffet kan brukes i det virkelige liv	Av og til	Av og til	Nesten aldri	Av og til	Nesten aldri	Nesten aldri
Er det noe jeg ikke forstår, forsøker jeg å få tak i tilleggsinformasjon som kan gjøre det klarere	Av og til	Av og til	Av og til	Nesten aldri	Nesten aldri	Nesten aldri

Del 4 Tid til læring utenom vanlig skoletid

Hva slags undervisning utenom vanlig skoletid har du for tiden?

	Gutt 1	Gutt 2	Jente 3	Gutt 4	Gutt 5	Jente 6
Undervisning i norsk for å bli enda bedre		x				x
Undervisning i norsk fordi du har spesielle problemer i faget						

Del 6 Norsktimene dine .

Hvor ofte hender dette i norsktimene dine?

Svaralternativ: Aldri eller nesten aldri, noen timer, de fleste timene, alle timene

	Gutt 1	Gutt 2	Jente 3	Gutt 4	Gutt 5	Jente 6
Læreren ber elevene om å forklare hva teksten betyr	De fleste timene	Noen timer	Noen timer	Noen timer	Noen timer	Noen timer
Læreren stiller spørsmål som utfordrer elevene, slik at de får en bedre forståelse av teksten	De fleste timene	Noen timer	Noen timer	Noen timer	Aldri eller nesten aldri	De fleste timene
Læreren gir elevene nok tid til å tenke gjennom svarene sine	Noen timer	Noen timer	Noen timer	Noen timer	Aldri eller nesten aldri	De fleste timene
Læreren anbefaler bøker eller forfattere for elevene	Noen timer	Noen timer	Aldri eller nesten aldri	Aldri eller nesten aldri	Aldri eller nesten aldri	Alle timene
Læreren oppmuntrer elevene til å uttrykke hva de mener om en tekst	Noen timer	Alle timene	Noen timer	Aldri eller nesten aldri	Aldri eller nesten aldri	De fleste timene

Læreren hjelper oss til å knytte historiene vi leser til våre egne liv	Noen timer	De fleste timene	Noen timer	Aldri eller nesten aldri	Aldri eller nesten aldri	De fleste timene
Læreren viser hvordan informasjon i tekster bygger på det som vi elever allerede kan	Noen timer	De fleste timene	Noen timer	Noen timer	Aldri eller nesten aldri	De fleste timene

Hvor ofte hender dette i norsktimene?

Svaralternativ: Aldri eller nesten aldri, noen timer, de fleste timene, alle timene

	Gutt 1	Gutt 2	Jente 3	Gutt 4	Gutt 5	Jente 6
Læreren forklarer på forhånd hva som forventes av elevene	Noen timer	De fleste timene	De fleste timene	Alle timene	Aldri eller nesten aldri	De fleste timene
Læreren sjekker om elevene er konsentrert når de arbeider med leseoppgaver	Noen timer	Alle timene	Noen timer	Alle timene	Aldri eller nesten aldri	De fleste timene
Læreren diskuterer med elevene etter at de har gjort ferdig en leseoppgave	De fleste timene	De fleste timene	Noen timer	Alle timene	Aldri eller nesten aldri	De fleste timene
Læreren forteller elevene på forhånd hvordan arbeidet deres skal vurderes	De fleste timene	Noen timer	Noen timer	Alle timene	Aldri eller nesten aldri	De fleste timene
Læreren spør om hver av elevene har forstått hvordan	De fleste	De fleste	Noen timer	De fleste	Aldri eller	De fleste

leseoppgaven skal løses	timene	timene		timene	nesten aldri	timene
Læreren setter karakter på elevenes arbeid	De fleste timene	Noen timer	Noen timer	De fleste timene	Aldri eller nesten aldri	De fleste timene
Læreren gir elevene sjansen til å stille spørsmål om leseoppgaven	Noen timer	Aldri eller nesten aldri	Noen timer	De fleste timene	Aldri eller nesten aldri	De fleste timene
Læreren stiller spørsmål som motiverer elevene til å delta aktivt	Noen timer	Noen timer	De fleste timene	Noen timer	Aldri eller nesten aldri	De fleste timene
Læreren gir raskt tilbakemelding til elevene om hvor godt de gjorde det på leseoppgaven	Noen timer	Alle timene	Noen timer	Noen timer	Aldri eller nesten aldri	De fleste timene

7.4 Kommentarer til elevspørreskjema

7.4.1 Læringsstrategier

Særlig interessant kan det være å se på elevenes resultater på læringsstrategier. På tross av den internasjonale kritikken mot målinger av strategibruk, har PISA i 2009 tatt med de generelle læringsstrategispørsmålene fra 2000, blant annet fordi de i forskningsøyemed kan brukes som trendmålinger. I PISA grupperes læringsstrategier i tre grupper : *kontrollstrategier*, *utdypingsstrategier* og *lære utenat-strategier*. Til spørsmålene var det fire svaralternativer ”Nesten aldri”, ”Av og til”, ”Ofte” og ”Nesten alltid”. Når det gjelder PISA-undersøkelsen 2009 ble elevene bedt om å svare på følgende spørsmål i gruppen kontrollstrategier:

- *Når jeg arbeider med skolefag starter jeg med å finne ut nøyaktig hva jeg trenger å lære.*
- *Når jeg arbeider med skolefag, sjekker jeg om jeg har forstått hva jeg har lest.*
- *Når jeg arbeider med skolefag, forsikrer jeg meg om at jeg husker de viktigste tingene.*
- *Når jeg arbeider med skolefag og det er noe jeg ikke forstår, forsøker jeg å få tak i tilleggsinformasjon som kan gjøre det klarere.*

Elevenes svar på spørsmålet om de benytter seg av ulike kontrollstrategier, viser at elevene gjør dette i svært liten grad. Svaralternativene *nesten alltid* eller *ofte* forekommer i svært liten grad.

Når det gjelder utdypingsstrategier, ble elevene i 2009 bedt om å ta stilling til følgende utsagn:

- *Når jeg arbeider med skolefag, prøver jeg å knytte det nye stoffet til ting jeg har lært i andre fag.*
- *Når jeg arbeider med skolefag, prøver jeg å finne ut hvordan lærestoffet kan være nyttig utenom skolen.*
- *Når jeg arbeider med skolefag, forsøker jeg å forstå stoffet bedre ved å knytte det til noe jeg kan fra før.*

- *Når jeg arbeider med skolefag, finner jeg ut hvordan lærestoffet kan brukes i det virkelige liv.*

Leserforskere anbefaler at elevene øver seg i å bruke utdypende strategier for å øke tekstforståelsen (Pressley 2002 i Hopfenbeck og Roe 2010: 121). Også når det gjelder denne type strategier svarer elevene at de sjeldent benytter seg av disse.

Når det gjelder lære utenat tok elevene stilling til følgende utsagn:

- *Når jeg arbeider med skolefag, prøver jeg å lære utenat alt som blir tatt opp i teksten.*
- *Når jeg arbeider med skolefag, prøver jeg å huske så mange detaljer som mulig.*
- *Når jeg arbeider med skolefag, leser jeg teksten om og om igjen.*
- *Når jeg arbeider med skolefag, leser jeg teksten så mange ganger at jeg kan gjenta den.*

Det er fire elever som svarer *ofte* på utsagnet: *Når jeg arbeider med skolefag prøver jeg alltid å lære utenat alt som blir tatt opp i teksten.* Det er to elever som svarer *ofte* på utsagnet: *Når jeg arbeider med skolefag prøver jeg å huske så mange detaljer som mulig.* Det er en elev som svarer *ofte* på utsagnet: *Når jeg arbeider med skolefag leser jeg teksten om og om igjen.* Det er to elever som svarer *ofte* på utsagnet: *Når jeg arbeider med skolefag leser jeg gjennom teksten så mange ganger at jeg kan gjenta den.*

Den hyppigst brukte strategien er *å prøve å lære utenat alt som blir tatt opp i teksten.* Dette er ingen god læringsstrategi. En av grunnene til at denne strategien er den som flest elever har valgt, kan være at de har for dårlig kunnskap om det norske språket, noe som ødelegger for deres forståelse av tekster de leser. En måte å kompensere for dette på kan være å forsøke å huske så mye som mulig uten at de fester seg ved innholdet i tekstene de leser. Tidligere PISA-undersøkelser viser at det arbeides mindre med læringsstrategier i klasserom i Norge enn i land vi liker å sammenlikne oss med (Lie m.fl. 2001, Kjærnsli m.fl 2004). I 2000 rapporterte de norske elevene om mindre bruk av slike strategier enn elever i de fleste andre land (Lie mfl. 2001). Roe 2008 skriver at disse læringsstrategiene ikke dekker alle mulige læringsstrategier som finnes, og resultatet betyr selvsagt ikke at norske elever mangler læringsstrategier, men det kan bety at de var mindre bevisste enn elever i de fleste andre land på hvordan de skulle bruke nettopp disse strategiene. Dette kan igjen henge sammen med at

norske lærere i liten grad snakker med elevene om dette (Roe 2008:83, Hvistendahl og Roe 2004).

7.4.2 Elevenes holdninger til lesing

I elevspørreskjemaet er det to spørsmål som handler om elevenes holdninger til lesing. Tre elever svarer at de ikke leser for egen fornøyles skyld, mens resten svarer at de leser 30 minutter eller mindre hver dag. I et annet spørsmål skal elevene ta stilling til en rekke utsagn. Hvert utsagn har fire svaralternativ: *Svært uenig, uenig, enig, svært enig*. Fire av elevene svarer enig på utsagnet: *Jeg leser bare hvis jeg må*. To elever svarer at de er svært enig. Fem elever er også svært uenig eller uenig i utsagnet: *Jeg leser bare hvis jeg må*. Flertallet av elevene er også enig at å lese er bortkastet tid. De har negative holdninger til lesing.

7.4.3 Læreren

I spørreskjemaet til elevene er det sju utsagn som beskriver lærings og undervisningsaktiviteter som læreren praktiserer for å stimulere elevene til å engasjere seg i tekster. Hvert utsagn har fire svaralternativ: *Aldri eller nesten aldri, noen timer, de fleste timene* og *alle timene*. De fire første utsagnene om læringsaktiviteter dreier seg om å utfordre elevene med spørsmål til teksten de leser. De to siste beskriver aktiviteter som går ut på å hjelpe elevene til å knytte innholdet i tekstene til personlige opplevelser eller tidligere kunnskap (Hopfenbeck og Roe 2010: 130). Når det gjelder disse fire første utsagnene, er det to svaralternativ som har blitt brukt hyppigst; *noen ganger* og *aldri eller nesten aldri*. Elevene oppgir altså at lærerne ikke er flinke nok til å utfordre elevene i forhold til tekstene de leser.

Elevene får også spørsmål om hva læreren gjør for å bidra til at de blir strategiske lesere, og de skal angi hyppighet på samme måte som i utsagnene om å stimulere og engasjere dem. Utsagnene i dette konstruktet dreier seg om at læreren hjelper og støtter elevene, vurderer dem og gir dem tilbakemelding, samt følger opp arbeidet deres med lesing. Disse momentene beskrives som sentrale i mye av forskningslitteraturen om hva god leseopplæring er (Pressley 2002 i Hopfenbeck og Roe 2010: 132). Når det gjelder disse utsagnene er svarene fordelt slik etter hvor mange ganger de fremkommer: *De fleste timene*: 21 ganger, *Noen timer*: 14 ganger, *Aldri eller nesten aldri*: 10 og *Alle timer*: 6. Elevene svarer dermed at lærerne deres de fleste timene bidrar til at de blir strategiske lesere. Det er en elevs svar som her bør

leses med forsiktighet. Dette er gutt 5, som har svart *Aldri* eller *nesten aldri på alle utsagnene*.

7.5 Om hver enkelt elev

Gutt 1: Denne gutten har gått i norsk barnehage i mer enn et år. Moren hans har fullført videregående skole med allmennfag/gymnas. Hun har også en utdanning fra universitet/høyskole som varte minst 3 år. Hun arbeider deltid. Faren hans har fullført videregående skole med yrkesfaglig studieretning. Han har i tillegg en kort utdanning med varighet fra 1 til 2 år. Han er hjemmeværende/trygdet. Denne gutten er født i et annet land enn Norge. Hjemme snakker han et annet språk enn norsk. Av sosioøkonomisk og kulturell kapital svarer denne gutten at han har et eget rom, men ikke et stille sted å lese leksrer. Han har datamaskin som han kan bruke til skolearbeidet og tilgang til internett. Denne gutten har ikke tilgang til klassisk litteratur, diktsamlinger, kunst eller bøker som kan være til hjelp i skolearbeidet. Når det gjelder leseaktiviteter, svarer gutten at han ikke leser for egen fornøyles skyld og at han bare leser hvis han må. Han uttrykker at han har en negativ holdning til lesing. Gutten benytter seg heller ikke i særlig grad av ulike læringsstrategier. Svaralternativet han benytter seg av på spørsmålet *Hvor ofte gjør du følgende når du arbeider med skolefag?*, er *nesten aldri*. Eleven har også fått spørsmål som om hva læreren hans gjør i norsktimene for å få elevene til å engasjere seg i tekster og til å bidra til at elevene blir strategiske lesere. Her har denne svart at læreren hans gjør dette i *noen timer* eller *de fleste timene*.

Gutt 2: Denne gutten har ikke svart på om han har gått i barnehage. Verken moren eller faren hans har fullført barneskolen og begge er hjemmeværende/trygdet. Denne gutten er født i Norge. Gutten snakker et annet språk enn norsk hjemme. Gutten oppgir at han har god tilgang til pedagogiske ressurser i hjemmet. Det eneste han ikke har tilgang til er klassisk litteratur, diktsamlinger eller kunst. Gutten svarer at han bruker 30 minutter eller mindre hver dag på å lese. Han har en ganske negativ holdning til det å lese. Han viser allikevel en positiv holdning til to av utsagnene om lesing. Han er *svært uenig* i utsagnet *For meg er det å lese bortkastet tid*. Han er *enig* i utsagnet *Jeg liker å bytte bøker med vennene mine*. Gutten er en av to elever i gruppen som får undervisning i norsk for å bli enda bedre. Når det gjelder spørsmålet *Hvor ofte gjør du følgende når du arbeider med skolefag?*, så har denne gutten gitt noe varierende

svar. Han har brukt svaralternativet *ofte* på fire utsagn, og er en av elevene i dette utvalget som oppgir at han bruker læringsstrategier mest. Når det gjelder spørsmål om læreren og norsktimene, har gutten benyttet seg av alle svaralternativene, men det er svaralternativet *noen timer* som er det hyppigst brukte hos denne gutten.

Jente 3: Denne jenta har gått i barnehage i mer enn et år. Moren hennes har gått videregående skole med allmennfag/gymnas. I tillegg har moren en kort utdanning med varighet fra 1 til 2 år. Hun opplyser om at moren ikke arbeider, men ser etter jobb. Faren hennes har gått videregående skole med yrkesfaglig studieretning/yrkesskole/handelsskole. Han har som moren også en kort utdanning med varighet fra 1 til 2 år. Faren arbeider fulltid. Denne jenta ble født i Norge. Og det snakkes et annet språk enn norsk hjemme. Hun har varierende tilgang på pedagogiske ressurser hjemme. Denne jenta har ikke: et eget rom, et stille sted å lese lekser, diktsamlinger og kunst. Hun bruker 30 minutter eller mindre hver dag på å lese. Hun uttrykker svært negative holdninger til det å lese. Hun svarer blant annet at allikevel så synes hun at det ikke er vanskelig å lese ut bøker, hun mener at det å lese ikke er bortkastet tid, hun klarer å sitte stille i mer enn noen få minutter for å lese og hun liker å si sin mening om bøker hun har lest. Når det gjelder spørsmålet *Hvor ofte gjør du følgende når du arbeider med skolefag?*, er det svaralternativet *av og til* som er det som er brukt flest ganger. Denne jenta har ikke et bevisst forhold til bruk av læringsstrategier. Når det gjelder spørsmål om læreren og norsktimene, er det svaralternativ *noen timer* som er hyppigst brukt.

Gutt 4: Denne gutten har gått i barnehage i mer enn et år. Gutten har ikke svart på spørsmålene om hvilken utdanningsbakgrunn moren hans har. Han svarer at moren arbeider deltid. Faren hans har gått videregående skole med allmennfag. Faren har også en utdanning ved universitet/høyskole som varte minst 3 år. Faren arbeider fulltid. Begge foreldrene til denne gutten er altså i jobb. Det er den eneste av de seks elevene der begge foreldrene jobber. Denne gutten er født i et annet land enn Norge. Hjemme snakker han et annet språk enn norsk. Denne gutten har god tilgang til pedagogiske ressurser i hjemmet. Han har derimot ikke: klassisk litteratur, diktsamlinger eller kunst. Når det gjelder spørsmål om omrent hvor mye tid han bruker på å lese for fornøynsens skyld svarer han at han ikke leser for egen fornøynsens skyld. Selv om han svarer at han ikke synes det er vanskelig å lese ut bøker så uttrykker han svært negative holdninger til lesing. Gutten har ikke et bevisst forhold til ulike læringsstrategier. Han har brukt svaralternativet *ofte* på to ulike utsagn. Han pleier ofte å lære

alt utenat som blir tatt opp i teksten, og han prøver å huske så mange detaljer som mulig. Når det gjelder spørsmålene knyttet til læreren og norsktimene, har han benyttet seg av alle svaralternativene i omtrent like stor grad.

Gutt 5: Denne gutten har gått i barnehage i et år eller kortere. Moren hans har fullført videregående skole med yrkesfaglig studieretning. Hun er hjemmeværende/trygdet. Faren hans har også fullført videregående skole med yrkesfaglig studieretning. Faren er også hjemmeværende/trygdet. Denne gutten ble født i et annet land enn Norge (Sverige eller Danmark). Han snakker et annet språk enn norsk (samisk, svensk eller dansk) hjemme. Han har relativt god tilgang til pedagogiske ressurser i hjemmet. Det han derimot opplyser om at han ikke har er: et stille sted å lese lekser, klassisk litteratur, diktsamlinger, kunst og ordbok. Når det gjelder spørsmål om hvor mye tid han vanligvis bruker på å lese for fornøylelsens skyld, svarer han at han bruker 30 minutter eller mindre hver dag. Selv om han ikke synes det er vanskelig å lese ut bøker, har denne gutten svært negative holdninger til lesing. Han har også et ubevisst forhold til læringsstrategier, og benytter seg av disse liten grad. Denne gutten svarer at læreren hans *aldri eller nesten aldri* gjør noe for at elevene skal engasjere seg i tekster og som skal bidra til at de skal bli strategiske.

Jente 6: Denne jenta har gått i barnehage i ett år eller kortere. Moren hennes har fullført videregående skole med yrkesfaglig studieretning. Moren har også en utdanning fra universitet/høyskole som varte minst 5 år. Denne jenta er den eneste eleven med foreldre som har tatt en 5-årig høyere utdanning. Moren er allikevel hjemmeværende/trygdet. Faren har fullført videregående skole med allmennfag. Han har også en utdanning på universitet/høyskolesom varte minst 3 år. Faren er hjemmeværende/trygdet. Denne jenta har altså foreldre som begge er hjemmeværende/trygdet. Jenta ble født i et annet land enn Norge (Sverige eller Danmark). Hun snakker et annet språk enn norsk (samisk, svensk eller dansk) hjemme. Denne jenta har svært god tilgang til pedagogiske ressurser hjemme. Når det gjelder spørsmål om hvor mye tid hun vanligvis bruker på å lese for sin egen fornøylelses skyld, svarer hun at hun ikke leser for sin egen fornøylelses skyld. Hun leser bare hvis hun må og hun synes det er vanskelig å lese ut bøker. Hun gir varierende svar på dette spørsmålet. Hun svarer blant annet at å lese er en av hennes favoritt hobbyer og er ellers positiv til lesing. Denne jenta har muligens hatt problemer med å forstå spørsmålene. En mulighet her kan også være at hun

liker å lese på sitt førstespråk, men at hun her svarer at hun ikke liker å lese på norsk. Når det gjelder spørsmål om bruk av læringsstrategier, gir hun også her varierende svar.

7.6 Sammendrag

Utvalget består altså av fire gutter og to jenter. Tre av elevene har gått i barnehage i mer enn ett år. To har gått i barnehage ett år eller kortere, mens en elev ikke har svart på dette spørsmålet.

To av elevene svarer at moren deres har gått på videregående skole med allmennfag, mens to svarer at moren deres har gått videregående skole med yrkesfag. En elev svarer at moren ikke fullførte barneskolen. En elev har ikke svart på spørsmålet. Jente 6 er den eneste eleven som svarer at moren har en utdanning fra universitet/høyskole som varte minst 5 år. Gutt 1 svarer at moren hans hadde en utdanning fra universitet/høyskole som varte minst 3 år og jente 3 svarer at moren hennes har en kort utdanning med varighet fra 1 til 2 år. To av mødrene til elevene arbeider deltid. En arbeider ikke, men ser etter jobb. Tre er hjemmeværende eller trygdet. Ingen av elevenes mødre arbeider altså fulltid.

To av elevenes fedre har gått videregående skole med allmennfag. Tre av elevenes fedre har gått videregående skole med yrkesfag. En elev svarer at faren ikke har fullført barneskolen. Dette er også den samme eleven som svarte at moren heller ikke har fullført barneskolen. To av elevene svarer at fedrene deres har en kort utdanning med varighet fra 1 til 2 år. To elever svarer at fedrene deres har en utdanning fra universitet/høyskole som varte minst 3 år. To av elevene svarer at fedrene deres arbeider fulltid, mens de andre elevene svarer at fedrene deres er hjemmeværende/trygdet.

Generelt kan man si at norske 15-åringer har både mødre og fedre med et utdanningsnivå som ligger klart over gjennomsnittet i OECD-landene. Elever med to utenlandsfødte foreldre har i noe større grad enn øvrige elever foreldre uten utdanning, og mødrene deres i noe mindre grad høy utdanning. Disse elevene har i like stor grad som øvrige elever fedre med høyskole eller universitetsutdanning. Elever med to utenlandsfødte foreldre har i mindre grad enn øvrige elever yrkesaktive foreldre. Færre av disse elevene har foreldre som er i arbeid på fulltid, og litt flere har foreldre som mottar trygd eller er hjemmeværende (Hvistendahl og Roe 2003:175).

Tre av elevene er født i Norge, mens de tre andre er født utenfor Skandinavia. To av elevene får ekstra undervisning i norsk. Alle elevene svarer at begge foreldrene deres er født i

et annet land. Alle elevene svarer at de snakker et annet språk en norsk hjemme. Det er bare to av de seks elevene som har et stille sted å lese lekser. Elever med to utenlandskfødte foreldre har tilgang til færre pedagogiske ressurser, som ordbok, faglitteratur, skrivebord, et stille sted å lese lekser, enn gjennomsnittet av elever i Norge (Hvistendahl og Roe 2003). Elevene i dette utvalget kan sies å ha relativt god tilgang til pedagogiske ressurser i hjemmet. Klassisk litteratur er noe ingen av elevene har, bortsett fra Jente 6.

Når det gjelder elevenes holdninger til lesing, kan de sies å være svært negative. Tre elever svarer at de ikke leser for egen fornøyles skyld. Alle elevene svarer enten at de er svært enig eller enig i utsagnet ”*Jeg leser bare hvis jeg må*”. Elevene i dette utvalget har heller ikke en bevisst holdning til ulike læringsstrategier, og vanskeligheter med å vurdere egne leseferdigheter. Deres negative holdninger til lesing kan henge sammen med at de ikke behersker andrespråket godt nok. Minoritetsspråklige elever er mer opptatt av ordnivået når de leser og dette står ofte i veien for den helhetlige forståelsen av teksten. Kulbrandstad 2000 skriver at mange unge lesere ser ut til å tro at det å forstå en tekst nettopp dreier seg om å legge sammen betydningen av enkeltord. De er heller ikke bevisst at lesere 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 (Kulbrandstad 2000:49). Kjennskapet til hva det innebærer å forstå en tekst er et viktig grunnlag for at en leser skal bli god til å bedømme egne forståelsesferdigheter. For å klare å bedømme egne leseferdigheter, må elevene vite hvilke læringsstrategier de skal ta i bruk når de leser. Dette bør det jobbes med på skolen. Lærerne må undervise elevene i ulike læringsstrategier slik at kan bli gode strategiske lesere. Elevene i dette utvalget svarer at læreren i *de fleste timene* bidrar til at de blir strategiske lesere, men de oppgir også at lærerne ikke er flinke nok til å utfordre dem i forhold til tekstene de leser.

8 Oppsummering og drøfting

I dette kapittelet er målet å svare på oppgavens problemstilling:

Hva kjennetegner lesekompetansen til hovedsakelig svakt presterende elever fra språklige minoriteter i PISA 2009?

Jeg vil gjøre dette ved å drøfte funnene fra undersøkelsen opp mot de tre forskningsspørsmålene som formulert innledningsvis i oppgaven i lys av teori og annen forskning på området. Deretter vil jeg gjøre en samlet vurdering ut i fra problemstillingen til slutt. Mot slutten av oppgaven vil undersøkelsens validitet og reliabilitet bli diskutert.

8.1 Hva karakteriserer de tre frigitte tekstene i et andrespråksperspektiv?

Tekstene i PISA skrives for ulike lesesituasjoner: personlig, offentlig, arbeid og utdanning. Teksten *Skuespillet er løsningen* er skrevet for personlige lesesituasjoner. Det er et drama og tilhører derfor den skjønnlitterære sjangeren. Teksten *Mobiltelefon og sikkerhet* er skrevet for offentlige lesesituasjoner. Dette er en sakpreget faktatekst. *Hjemmekontor* er skrevet for arbeidsrelaterte lesesituasjoner. Denne teksten karakteriseres av meg som et leserbrev.

Analysene av tekstene (jf. kap. 4), viser at de kan være utfordrende å lese for andrespråkelever. Grammatikken i tekstene er krevende, særlig gjelder det to av tekstene. Teksten *Skuespillet er løsningen* inneholder hypoteser i språket, mens *Mobiltelefon og sikkerhet* mangler eksplisitt uttrykte logiske relasjoner. Alle tekstene inneholder også en rekke lavfrekvente og abstrakte ord. En av tekstene, *Mobiltelefon og sikkerhet*, skiller seg spesielt ut ved at den inneholder en rekke fagord, noe som krever at elevene har et velutviklet ordforråd og begrepsapparat for å forstå den. Oppgavene til de tre frigitte tekstene er av ulik art. Noen av oppgavene er flervalgsoppgaver, mens andre er åpne oppgaver. Tekstene krever enten at leseren skal sammenholde og tolke informasjon i teksten eller at leseren reflekterer over og vurderer informasjon i teksten. Vanskegraden på disse tre oppgavene varierer blant annet etter

hva som skal tolkes, tekstens abstraksjonsnivå, tekstlengden, hvor kjent temaet er for elevene og hva slags kunnskap elevene har om tekststruktur.

8.2 Hvordan svarer svakt-presterende elever fra språklige minoriteter på oppgavene til disse tekstene?

I artikkelen ”Flerspråklighet i teori og praksis” skriver Bente Ailin Svendsen at:

”Det at flerspråklig kompetanse er kjennetegnet av at ferdighetene ofte er komplementære, betyr at man ved kartlegging av språkkompetanse hos tospråklige må inkludere kartlegging også på andre språk elevene kan. Man kan for eksempel ikke trekke slutninger om elevers generelle begrepsforståelse dersom man ikke har inkludert deres forståelse på morsmål eller andre språk de kan... Dersom man inkluderer kartlegging av skriftkyndighet på morsmålet eller førstespråket, er det lettere å bedømme blant annet elevenes generelle lese- og skriveutvikling enn om man kun kartlegger på norsk” (Svendsen 2009:44).

I forhold til dette har PISA-undersøkelsen en begrensning. Så lenge ferdighetene på første- og andrespråket utfyller hverandre, vil en testing av leseferdigheter på andrespråket norsk alene ikke kunne gi et fullstendig bilde av elevenes lesekompetanse. Ut i fra dette mener jeg at det er mest rettferdig å sammenlikne resultatene til elevene i mitt utvalg med resultatene til de øvrige minoritetsspråklige elevene i PISA 2009.

I resultatkapitlet (jf. kap. 6) var jeg inne på hvilke oppgaver som har vært vanskelig å svare på for elevene i mitt utvalg. Det var spesielt to oppgaver knyttet til teksten *Mobiltelefon og sikkerhet*, som ingen av elevene i mitt utvalg klarte å svare på. Den ene oppgaven var oppgave 1, en flervalgsoppgave der elevene skal tolke og sammenholde informasjon i teksten. Den andre var oppgave 3, en åpen oppgave der elevene skal reflektere og vurdere over tekstens innhold. På disse to oppgavene fikk ingen av elevene i mitt utvalg poeng. Tabell 5 i kapittel 5 viser at kun 34 prosent av de minoritetsspråklige elevene har klart å svare riktig på denne oppgaven. Når det gjelder oppgave 1, viser tabellen at også her har kun 34 prosent av de minoritetsspråklige elevene klart å svare riktig. Dette viser at disse to oppgavene også har vært utfordrende å svare på for alle de minoritetsspråklige elevene.

Tabell 4 i kapittel 5 viser at oppgave 1 til *Skuespillet er løsningen* har vært den

oppgaven av de tre frigitte tekstene som har vært vanskeligst å svare på for alle⁶ elevene i PISA 2009. Her skårer bare 7,8 prosent av de minoritetsspråklige elevene riktig. Denne oppgaven har også vært vanskelig å svare på for elevene i mitt utvalg. Også når det gjelder oppgave 4 til *Skuespillet er løsningen* finner jeg at den har vært vanskelig, både for elevene i mitt utvalg og spesielt for de øvrige minoritetsspråklige elevene (jf. tabell 4, kapittel 5).

Det er flere oppgaver der elevene i mitt utvalg gjør det svært dårlig, mens de samme oppgavene ikke ser ut til å ha vært spesielt vanskelig for de øvrige minoritetsspråklige elevene. For eksempel er det bare en elev i mitt utvalg som har klart å svare på oppgave 2 til *Mobiltelefon og sikkerhet*. Selv om kun 28,8 prosent av de minoritetsspråklige elevene har klart å svare riktig på denne oppgaven, er differansen mellom minoritetsspråklige- og majoritetsspråklige elever i denne oppgaven på bare 6,6 prosent noe som er lite i denne sammenheng. Denne oppgaven har derfor ikke vært spesielt vanskelig for de minoritetsspråklige elevene (jf. tabell 5, kapittel 5). Oppgaven krever som nevnt i analysen av oppgavene (jf. kap 5, pkt. 5.3.2), at elevene har forstått hvordan man uttrykker årsaksforbindelser på norsk. Å forstå hvordan årsaksforbindelser i denne oppgaven uttrykkes på norsk kan ha vært en utfordring for elevene i mitt utvalg.

Kun to elever i mitt utvalg har klart å svare riktig på oppgave 3 til teksten *Skuespillet er løsning* og oppgave 1 til teksten *Hjemmekontor*. Tabell 4 og 6 i kapittel 5 viser at disse oppgavene imidlertid ikke har vært vanskelig å svare på for de minoritetsspråklige elevene generelt. Av de minoritetsspråklige elevene har 47,6 prosent klart å svare riktig på oppgave 3 til *Skuespillet er løsningen*, mens 40,8 prosent har svart riktig på oppgave 1 til teksten *Hjemmekontor*. For å svare på oppgave 3 til *Skuespillet er løsningen* må elevene tolke og sammenholde informasjon i teksten. De må derfor bruke teksten aktivt for å finne svaret. Selv om svaret kommer tydelig fram et eksplisitt sted i teksten, må leserne allikevel ha lest teksten fra begynnelsen og beskrivelsene av de to andre karakterene. Elevene i mitt utvalg klarer ikke å grunngi svaret sitt. De har kun referert til det som står eksplisitt uttrykt i teksten, og ikke grunngitt svaret sitt, men likevel får de poeng på denne oppgaven. Oppgave 1 til teksten *Hjemmekontor* krever at leseren har forstått begge tekstene. Det er særlig viktig at de forstår at tekstene har et ulikt syn på en sak. Det ser ut til å ha vært et problem for elevene i mitt utvalg. Det kan også være at de ikke forstår spørsmålene som stilles, eller svaralternativene.

På bakgrunn av det jeg har gått igjennom kan jeg konkludere med at elevene i mitt

⁶ Både minoritetsspråklige elever og majoritetsspråklige

utvalg også skårer svært lavt i forhold til de øvrige minoritetsspråklige elevene i PISA 2009. I resultatkapitlet (jf. kap. 6) presenterte jeg hvilket kompetansenivå i lesing som hver enkelt elev i mitt utvalg befinner seg på. Tre av elevene i mitt utvalg er på nivå 1a. I OECD er det 94 prosent av elevene som mestrer oppgaver på nivå 1a eller høyere på leseskalaen. 96 prosent av de norske elevene mestrer oppgavene på samme nivå. Oppgaver på nivå 1a krever at leseren lokaliserer ett eller flere frittstående tekstelementer som er eksplisitt formulert. Andre oppgaver går ut på å gjenkjenne hovedtema eller forfatterens mening med teksten om et kjent emne, eller å se enkle sammenhenger mellom informasjon i teksten og et kjent emne, eller å se enkle sammenhenger mellom informasjon i teksten og hverdagskunnskap. Den nødvendige informasjonen vil vanligvis være sentralt plassert og med lite, om noen konkurrerende informasjon. Leseren gjøres eksplisitt oppmerksom på relevante betingelser i teksten (Frønes og Narvhus 2010:57).

Flesteparten av elevene i mitt utvalg klarer å lokalisere tekstelementer som er eksplisitt formulert. Det de imidlertid har problemer med, er å begrunne svarene sine. Det virker også som det er utfordrende for dem å gjenkjenne hovedtemaet i tekster de leser. De klarer for eksempel ikke å svare på spørsmål 4 til *Skuespillet er løsningen*, der elevene bør ha forstått tekstens metaperspektiv for å svare rett. De klarer imidlertid å svare på spørsmål 3 til teksten et *Hjemmekontor*, der det indirekte spørres om hva de to tekstene i oppgaven dreier seg om. Elevene har også problemer med å se enkle sammenhenger i tekster. For eksempel klarte bare to av elevene delvis å sammenlikne Adam med de andre rollefigurene i spørsmål 3 til teksten *Skuespillet er løsningen*. Når det gjelder å se enkle sammenhenger mellom informasjon i teksten og hverdagskunnskap klarer de fleste av elevene i mitt utvalg å svare på dette. Dette skal elevene gjøre i oppgave 2 til teksten et *Hjemmekontor*, og her er det fire elever som har fått et poeng. Også i spørsmål 3 til teksten *Mobiltelefon er løsningen*, skal elevene trekke sammenhenger mellom informasjonen i teksten og hverdagskunnskap. På denne oppgaven får ingen elever poeng. Dette kan komme av at elevene ikke har forstått spørsmålet, og at teksten er krevende for disse elevene.

To av elevene i mitt utvalg er på nivå 1b. Oppgaver på dette nivået krever at leseren skal lokalisere ett enkelt og eksplisitt uttrykt innholdselement som er sentralt plassert i en kort, syntaktisk enkel tekst med kjent kontekst og teksttype, f. eks en fortelling eller en enkel opplisting av informasjon. Tekstene består ofte av mye lesestøtte i form av repetisjoner, bilder eller kjente symboler. Det er minimalt med konkurrerende informasjon. I oppgaver som

krever tolkning kan leseren bli bedt om å se enkle sammenhenger mellom informasjonselementer plassert nær hverandre. 99 prosent av elevene i OECD og 99 prosent av de norske elevene, mestrer oppgaver på nivå 1b eller høyere på leseskalaen (Frønes og Narvhus. 2010:57). Gutt 4 og Jente 6 er de to elevene som er på nivå 1b.

Felles for fem av de seks elevene i mitt utvalg er at de blant annet ikke behersker å dra egne slutninger, begrunne svarene sine, gjenkjenne tekstens hovedidé, forstå årsakssammenhenger og å tolke informasjon som ikke står eksplisitt i teksten. Dette understreker elevenes svake lesekompetanse.

Av de minoritetsspråklige elevene som deltok i PISA-undersøkelsen 2009 var 167 født i Norge og 146 født i et annet land. 25 prosent av elevene som er født i Norge er på under nivå 2 når det gjelder lesekompetanse. 34 prosent av elevene som er født i et annet land er også på under nivå 2 når det gjelder lesekompetanse (Hvistendahl og Roe 2011).

Utfordringene som elevene i mitt utvalg har, kan også fortelle noe om utfordringene for elever fra språklige minoriteter som er på under nivå 2 når det gjelder lesekompetanse i PISA 2009. Mitt utvalg av elever kan gi et visst bilde på hva det vil si å være på nivå under 2 i lesing i PISA 2009.

I følge forskere, kan elever som ikke når kompetansenivå 2 i PISA 2009, få store problemer med å gjennomføre i videregående opplæring fordi de ikke greier å lese for å lære. De forstår ikke nok av det de leser, selv om de kan lese⁷.

Elevene som var med i PISA 2009 gikk i 10.klasse. Kompetansemålene i læreplanen i norsk er relativt omfattende når det kommer til lesing. Elevene skal blant annet kunne bruke læringsstrategier variert og fleksibelt i lesing av skjønnlitteratur og sakprosa. De skal orientere seg i store tekstmengder for å finne relevant informasjon, lese kritisk og vurdere teksters troverdighet, gjenkjenne ulike måter å argumentere på i tekster. Og formidle muntlig og skriftlig egne leseerfaringer og leseopplevelser basert på tolkning og refleksjon (LK 06). Flere av disse kompetansemålene finner man igjen i oppgavene til de tre frigitte tekstene i PISA 2009. Alle de tre frigitte tekstene i lesing fra PISA 2009 bør leses kritisk. Elevene må finne relevant informasjon i store tekstmengder, særlig gjelder dette teksten *Skuespillet er løsningen*, som er en relativt lang tekst. I teksten *Hjemmekontor* må elevene kunne gjenkjenne ulike måter å argumentere på i tekster. For flere av oppgavene til de tre tekstene må elevene

⁷ <http://www.regjeringen.no/mobil/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-22-2010--2011/5.html?id=641289>

kunne formidle skriftlig leseerfaringer basert på tolkning og refleksjon. Fem av de seks elevene i mitt utvalg har svært få riktige svar på oppgavene til de tre frigitte tekstene i lesing. Dette viser at de ikke er på et tilstrekkelig nivå for å kunne nå kompetansenivåene under hovedområdet skriftelige tekster i læreplanen i norsk. Dette understreker elevenes svake lesekompetanse.

De tre frigitte tekstene i lesing har vært spesielt vanskelig for elevene i mitt utvalg. Dette er tekster som kan ses på som krevende for svake minoritetsspråklige elever. PISA har karakterisert de tre frigitte tekstene ut i fra de ulike kompetansenivåene (se vedlegg 5). Ingen av tekstene i mitt utvalg er kategorisert under kompetansenivå 1a eller 1b. Det er derfor heller ikke overraskende at fem av seks elever i mitt utvalg skårer så lavt på disse oppgavene til disse tekstene.

8.3 Hva forteller disse elevenes svar på spørreskjemaet i PISA 2009 om bakgrunnen deres?

Tre av elevene i mitt utvalg er født i Norge, og tre er født utenlands. De snakker alle et annet språk en norsk hjemme. En eller begge av foreldrene til elevene er hjemmeværende.

Hvistendahl og Roe (2004) har tidligere vist at elever med to utenlandsfødte foreldre i mindre grad enn øvrige elever har yrkesaktive foreldre. Bare to av elevene i mitt utvalg får særskilt norskopplæring. Resultatene deres på undersøkelsen tilsier at alle elevene i mitt utvalg, unntatt Gutt 1, kvalifiserer for slik opplæring.

Ut i fra elevenes svar på elevspørreskjemaet ser de ikke ut til ha en bevisst kunnskap om hvilke læringsstrategier som er hensiktsmessig, og hvilke som er mindre hensiktsmessig. I artikkelen *Strategibruk, motivasjon og interesse for naturfag: forskjeller mellom minoritets- og majoritets elever*, finner Eyvind Elstad og Are Turmo (2007) at minoritets elever oppgir å ha langt større intensitet når det gjelder læringsstrategibruk enn majoritets elever. I undersøkelsen er det elevens bruk av tre type strategier som Elstad og Turmo analyserer spesielt. Disse strategiene er: hukommelsesstrategier, utdypingsstrategier og kritisk tenkning. Undersøkelsen viser at det for alle tre læringsstrategiene, er forskjeller i minoritetenes favør, men bare for hukommelsesstrategier og utdypingsstrategier er de signifikante. I PISA 2009 blir elevene spurt om hvor ofte de benytter seg av kontrollstrategier, utdypingsstrategier og å-lære-utenat-strategier. I min undersøkelse av elevsvarene fant jeg at elevene i mitt utvalg i liten grad benytter seg av utdypingsstrategier og i enda mindre grad av kontrollstrategier.

Strategiene som elevene i mitt utvalg benytter seg mest av, er å-lære-utenat-strategier. Fire av seks elever svarte at når de arbeider med skolefag, forsøker de å lære alt utenat av det som blir tatt opp i teksten (jf. kap. 7). Denne strategien er sjelden god for å forstå teksten. Strategien kan også plasseres innenfor kategorien hukommelsesstrategier, som Elstad og Turmo (2007) bruker i sin undersøkelse. Selv om elevene i mitt utvalg viser til liten bruk av utdypingsstrategier og kontrollstrategier, så svarer de at læreren deres i de fleste timene bidrar til at de blir strategiske lesere. Dette kan tyde på at elevene kan ha hatt problemer med å forstå spørsmålene som dreier seg om lærerens undervisning i strategier.

Elevene i mitt utvalg ser ut til å benytte seg i liten grad av ulike utdypings- og kontrollstrategier. Denne oppfatningen er stikk i strid med funnet Elstad og Turmo (2007) gjorde i sin undersøkelse. Det kan tyde på at det finnes store forskjeller blant elever fra språklige minoriteter når det gjelder strategibruk.

Enkelte forskere har påpekt at det kan være svært utfordrende for elever å svare på spørsmål om læringsstrategier på et generelt grunnlag. I sin doktorgradsavhandling påviste Marit Samuelsen (2005) at når strategispørsmål ble stilt etter at elevene hadde utført en konkret leseoppgave, rapporterte de mer valide svar enn når de fikk spørsmål knyttet til skolefag generelt. Strategimålinger kan med andre ord se ut til å være mer valide når de har direkte sammenheng med et fag (som i Elstad og Turmos undersøkelse), og gjerne en konkret kontekst, noe PISA 2009 også bekrefter (Hopfenbeck og Roe 2010: 135). Internasjonalt har flere kritisert selvrapporteringer av læringsstrategier når spørsmålene blir stilt på generelt grunnlag. For det første er det vanskelig for elevene å gi et generelt svar på hva de gjør i ulike situasjoner. For det andre tilpasser dyktige elever sin strategibruk etter hvilke oppgaver de gjør (Kjærnsli mfl. 2010).

8.4 Hvordan arbeide for å øke leseforståelsen hos minoritetsspråklige elever?

Elever som har en god språkkompetanse, vil møte skolen med et robust og fleksibelt læringsredskap. Ikke alle elever møter skolen med like god språkkompetanse, særlig gjelder dette svake minoritetsspråklige elever. Slike elever kan ofte ha svak begrepsforståelse og et lite utviklet ordforråd, derfor vil de heller ikke få tilstrekkelig utbytte av muntlige aktiviteter. De mangler ofte det mangfoldet av språkerfaringer på norsk som kan sette dem i stand til å møte utfordringene, på samme måte som majoritetsspråklige elever har muligheten til å gjøre.

Minoritetsspråklige elever med svake norskferdigheter kan føle det svært utfordrende å være i en klasse der de ikke har mulighet til å ta del i undervisningen på lik linje med de majoritetsspråklige elevene. På grunn av deres svake norskkunnskaper kan de oppleve at de ikke forstår det læreren eller medelevene sier. De kan få vanskeligheter med å oppleve mestring i like stor grad som majoritetsspråklige elever. Deres identifikasjon og tilhørighet kan også bli svekket, og det vil være et hinder for de minoritetsspråklige elevenes læring i skolen. Dette kan føre til enda større forskjeller mellom minoritet- og majoritetsspråklige elever i skolen. Jeg mener derfor skolen bør sette i verk særskilt tilrettelagt opplæring eller gjøre kompensierende tiltak som kan være til fordel for denne elevgruppen.

Det er gjennom samtaler med andre barn og voksne, at elever med norsk som andrespråk skifter bekjentskap med og videreutvikler andrespråket sitt, norsk. Gjennom samtalene har elevene en rik mulighet for å danne seg og prøve ut hypoteser om norsk og utvikle sin språkkompetanse på norsk. Derfor er samtaler sentrale når disse inngår i skolens undervisning – og det gjelder alle fag, sier Laursen (2007 i Daugaard og Holmen 2008:48). Et råd til lærere er derfor å jobbe med de muntlige ferdighetene spesielt hos elever som er på samme nivå som elevene i mitt utvalg.

Resultatene fra en metaanalyse foretatt av Arne Lervåg og Monica Melby-Lervåg (2009) viser at minoritetsspråklige elever har betydelig svakere muntlige språkferdigheter på andrespråket enn det majoritetsspråklige har på sitt morsmål, og at dette trolig påvirkes av hvor likt første- og andrespråket er. Videre så de også at svake leseforståelsesferdigheter henger sammen med svake muntlige språkferdigheter. Fra en pedagogisk synsvinkel ser det derfor ut til at sterkere fokus på å utvikle de minoritetsspråklige elevenes muntlige andrespråksferdigheter er en vei å gå for å redusere gapet mellom minoritets- og majoritetslevenes skoleprestasjoner. Da ferdigheter på undervisningsspråket har store konsekvenser for skoleprestasjonene, vil det også gi minoritetsspråklige elever rike muligheter til språklige erfaringer på andrespråket og sannsynligvis gjøre skolesituasjonen enklere for denne gruppen. Det at forskjellene mellom minoritets- og majoritetsspråkliges leseforståelsesferdigheter ser ut til å være bestemt av deres muntlige språkferdigheter, er ytterligere et argument for å bedre de muntlige språkferdighetene. En bedring i de muntlige språkferdighetene vil føre til bedre leseforståelse så lenge ordavkodningsferdighetene er mestret i stor nok grad.

Som nevnt i teorikapitlet (jf. kap. 2) er det å ha et velutviklet ordforråd svært viktig for

leseforståelsen. Hvis sentrale ord og uttrykk i en tekst er ukjente vil dette ikke bare gjøre teksten uinteressant og lite inspirerende, men det vil være et hinder for å forstå teksten. Derfor er det viktig at man som lærer for elever fra språklige minoriteter er bevisst på elevenes ordforråd, og bruker alle situasjoner som dukker opp, til å aktivisere ordforrådet. Det å lære nye ord kan som nevnt i teorikapitlet (jf.kap. 2) være en omfattende prosess.

Analysene av de tre frigitte tekstene i min oppgave viser at disse tekstene krever at elevene har et velutviklet ordforråd og begrepsapparat på norsk for å forstå tekstene. Den teksten som var vanskeligst å besvare for elevene i mitt utvalg var som nevnt ”*Mobiltelefon og sikkerhet*”. Det er den av de tekstene i mitt utvalg som inneholder flest lavfrekvente og fagspesifikke ord, og det er derfor heller ikke overraskende at det er denne teksten som de minoritetsspråklige elevene presterer dårligst på.

Det finnes flere muligheter når det gjelder hvordan lærere kan arbeide for å øke minoritetsspråklige elevers ordforråd.

I norsk skole har man tradisjon for å legge mer vekt på etterarbeid enn på forarbeid og på arbeid underveis i lesingen skriver Golden og Kulbrandstad (2007: 47). I klasserom med minoritetsspråklige elever er det viktig å tenke på alle disse tre fasene i leseprosessen. I etterarbeidingsfasen er det viktig at elevene i tillegg til å arbeide med tekstforståelsen også får arbeide aktivt med språket. Når det gjelder fagspråket, må det legges til rette for etterarbeid av fagstoffet i ulike språkbrukssituasjoner, slik at fagspråket også kan bli en del av elevenes språkkompetanse. For mange minoritetsspråklige elever er det nødvendig med et bevisst fokus på selve språket i tekstene de arbeider med. Særlig kan det være nødvendig å arbeide systematisk med det sentrale ordforrådet i det aktuelle emne teksten handler om. Når hovedinnholdet i en tekst er forstått har man en gunstig situasjon for ordlæring. Som nevnt i teorikapitlet (jf. kap. 2), er det viktig å huske på at de minoritetsspråklige elevene har en dobbel oppgave i ordlæringen. Ikke bare skal de lære nye viktige fagord innenfor ulike temaområder, de må også lære de ordene som fagordene blir forklart med, som kanskje de fleste majoritetselevne allerede kan. Kanskje det viktigste er at både lærere og elever er bevisst dette og utnytter alle situasjoner som dukker opp, til å aktivere ordforrådet (Golden og Kulbrandstad 2007: 59).

Selv har jeg erfart at når man starter på et nytt tema bør man som lærer modellere hvordan man kan utforske og utvikle større forståelse for faglige og ikke faglige ord og uttrykk. Man kan for eksempel gi elevene korte avsnitt av tekster man skal lese, gjennomgå

setning for setning i teksten, stoppe opp ved fagord eller andre antatt krevende ord. Det vil da være nyttig å snakke om ordenes form og innhold og studere hvordan ordene er bygd opp (Golden og Kulbrandstad 2007). Når det gjelder høytlesing i klassen kan det gi interessant informasjon om elevens ordforråd å se om elevene stopper opp og merker seg ukjente ord. Selv om avkodingen til eleven er på plass er det ofte lett å høre om eleven forstår det han eller hun leser. Kulbrandstad (2003) påpeker at elever som leser på et andrespråk, har en tendens til å være for opptatt av enkeltord, og at de holder fast ved de lavere språklige nivåene fremfor tekstsammenhengen. Derfor er det viktig at disse elevene lærer å vurdere om de ukjente ordene i en tekst er så sentrale at det er verdt å stoppe opp ved dem, og å slutte seg til betydningen av ord ved å se dem i lys av teksten som helhet og konteksten. Det hender at elever blir oppfordret til å streke under de ordene de ikke kan i en tekst. For en del elever fra språklige minoriteter kan tekstene etter en slik gjennomgang være en ganske mistrøstelig lesing. Det går an å snu denne framgangsmåten og i stedet la elevene streke under de ordene de forstår. Da blir det enklere for elevene å ta utgangspunkt i det de kan og forstår i arbeidet med teksten, bygge en mer helhetlig forståelse av teksten på dette og arbeide med å skape mening i den. Det er langt mer motiverende, skriver Hvistendahl (2006:106).

De tre tekstene i mitt utvalg ekemplifiserer at tekster må forstås på grunnlag av den informasjonen teksten selv gir, og ikke ut fra sammenhengen og allerede kjent kunnskap. Som det fremgår av resultatene mine i undersøkelsen er dette en utfordring for svake minoritetsspråklige elever. Jeg mener det vil være nyttig for minoritetsspråklige elever med svake norskkunnskaper å lære å bruke ulike strategier når det gjelder læring av nye ord og uttrykk på norsk, men også gode lesestrategier vil være viktig slik at de kan møte tekster i ulike skolefag Tidligere PISA-undersøkelser viser at det arbeides mindre med læringsstrategier i klasserom i Norge enn i land vi liker å sammenlikne oss med (Lie 2001 mfl., Kjærnsli mfl. 2004). Forskning viser at lærere som støtter og oppmuntrer elevene til å lese og som demonstrerer gode læringsstrategier for dem, bidrar til å få elevene til å bli engasjerte og strategiske lesere (Kjærnsli mfl. 2010). De fleste elevene i mitt utvalg presterer svært svakt på PISA-undersøkelsen. Deres resultater viser at undervisning i ulike lesesstrategier og hvordan man skal benytte seg av disse, kan være viktig. Det er viktig at ikke bare norsklæreren, men at alle lærere er bevisste på deres oppgave om å drive leseopplæring i alle fag i skolen, og derfor også drive undervisning i lesestrategier. Det er ikke nok at læreren bare forklarer elevene hvordan de skal tilegne seg et stort repertoar av strategier som de kan

bruke og kombinere i ulike situasjoner med ulike teksttyper. Elevene lærer best gjennom å gjøre. Og de må derfor selv praktisere strategiene under kyndig veiledning fra lærerne, slik at de forstår hvordan de faktisk fungerer. Når elevene skal lære seg ulike lesestrategier, er det ikke nok bare å la dem holde på med ulike tekster og prøve ut ulike strategier for seg selv. Læreren må uttrykke klart og tydelig hva som er målet med det de holder på med, og læreren bør også modellere de ulike strategiene gjennom å tenke høyt for å illustrere hva en lesestrategi går ut på, hvordan den fungerer og hvorfor den er viktig. Elevene må ikke overlates til seg selv før de virkelig har vist at de behersker det nye de har lært (Roe 2008: 112).

Arbeid med muntlige ferdigheter, ordforrådet og lesestrategier vil være med på å øke elevenes språklige og læringsstrategiske innsikt. Dette kan føre til språklig bevissthet som nettopp er viktig for leseforståelsen.

8.5 Oppgavens validitet og reliabilitet

Innenfor kvantitativ forskning brukes begrepene reliabilitet og ulike validitetsformer som kriterier for kvalitet. Guba og Lincoln (1985;1989 i Johannesen 2009) mener at kvalitative undersøkelser må vurderes på en annen måte enn kvantitative undersøkelser. De opererer derfor med begrepene pålitelighet, troverdighet, overførbarhet og overensstemmelse som mål på kvalitet i kvalitative undersøkelsesopplegg. Innenfor kvalitativ forskning er krav om reliabilitet lite hensiktsmessige.

Troverdigheten kan i sammenheng med min undersøkelse knytte seg til hvorvidt materialet reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten (Johannesen mfl 2009:199) I forhold til tekstene jeg har analysert, har formålet vært å si hva som kjennetegner de tekstene, som de minoritetsspråklige elevene gjør det bra og dårlig på. Pålitelighet omhandler hvilket materiale som brukes, måten det samles inn på, og hvordan det bearbeides (Johannesen 2009:199). I denne oppgaven utgjør analyse av skriftlige tekster en sentral del av forskningsprosedyren.

I forhold til min oppgave kan troverdigheten og påliteligheten ved arbeidet styrkes av at jeg har brukt litteratur om andrespråklæring i analysen, samt at jeg også har benyttet meg av PISAs rettemal i analysen av oppgavene og elevsvarene. Når det gjelder innhentning av data, var det PISA som sto for denne delen. Utvalget mitt består kun av seks elever, og dette utvalget er for lite til at jeg kan generalisere til en populasjon. Jeg kan heller ikke med

sikkerhet svare at elevene har vært fullstendig ærlige i svarene sine, særlig når det gjelder spørreskjemaet. Jeg har også påpekt at dette kan skyldes deres svake kunnskaper om andrespråket, at de ikke forstår hva det spørres om eller at de ikke klarer å svare på spørsmålet.

Overensstemmelse vil si at funnene er et resultat av forskningen og ikke forskerens subjektive holdninger (Johannesen m.fl. 2005: 200). Jeg har forsøkt å beskrive de ulike beslutningene i forskningsprosjektet så nøyaktig som mulig, for å kunne gi leseren muligheten til å vurdere de valgene jeg har tatt.

Reliabilitet knytter seg til undersøkelsens data: hvilke data som brukes, måten de samles inn på og hvordan de bearbeides. Reliabilitet er kritisk i kvantitative undersøkelsesopplegg, og det finnes forskjellige måter å teste datas reliabilitet på. En vanlig definisjon av validitet innenfor kvantitative undersøkelser er spørsmålet ”måler vi det vi tror vi måler?”, også betegnet som begrepsvaliditet. Guba og Lincoln (1985 i Johannesen 2009:199) viser til to teknikker som øker sannsynligheten for at forskningen frambringer troverdige resultater: vedvarende observasjon og triangulering. Når svaret på et spørsmål søkes gjennom ulike datainnsamlingsprinsipper, forsterkes en undersøkelses validitet og reliabilitet. Resultatene av spørreskjema fra oppgaven og elevspørreskjema er de kvantitative bidragene i denne oppgaven. Jeg konkluderte tidligere med at siden utvalget mitt er såpass lite, og utvalgsstrategien som er brukt ikke er basert på sannsynlighetsutvelging, kan ikke funnene sies å være representative for de øvrige minoritetsspråklige elevene i PISA. Men funnene kan allikevel si noe om svakt presterende minoritetsspråklige elevers lesekompetanse i PISA 2009. Respondentene i undersøkelsen kan kun sies å være representative for elevpopulasjonen de er trukket fra.

Kjernen i validitetsspørsmålet gjelder om man måler det man ønsker å måle. Formålet med undersøkelsen har hovedsakelig vært å beskrive svakt presterende minoritetsspråklige elevers lesekompetanse i PISA-undersøkelsen 2009. Elevspørreskjemaet er med på å tegne et bilde av elevenes hjemmebakgrunn, sosioøkonomisk status og deres holdninger med hensyn til lesing. Selve elevspørreskjemaet og elevenes svar på oppgavene er samlet inn av PISA. Dette er med på å sikre kvaliteten i min undersøkelse. Spørsmålet om validitet gjelder om prøveformen tester det den er ment å teste. Det er et problem med å teste lesekompetansen ved hjelp av åpne spørsmål. Når elevene må respondere skriftlig, er det en fare for at de ikke får vist den faktiske lesekompetansen. På den andre siden gir flervalgsoppgaver muligheter

for gjetting. Rammeverket i PISA er nøye planlagt. Elevenes svar på oppgavene har blitt rettet på samme måte ettersom jeg også har brukt PISAs rettemal. Dette fører til god reliabilitet. Alle disse elementene som nå er nevnt bidrar til å sikre undersøkelsens reliabilitet og validitet.

Litteratur

Bråten, I. (2007) *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: Cappelen.

Daugaard, L.M og Holmen A. (2008). At utvikle tale- og lytteferdighet på andresproget gjennom samtaler. I Selj, E, Ryen, E. (Red). *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer*. Oslo: Cappelen. 47-65.

Elstad, E og Turmo, A. (red) (2006) *Læringsstrategier – Søkelys på lærernes praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

Elstad, E og Turmo, A. (2007) *Strategibruk, motivasjon og interesse for naturfag: forskjeller mellom minoritets- og majoritets elever*. I: *Tidsskrift for ungdomsforskning*. Oktober 2007, 23-44.

Elstad, E og Siversind, K. (red). (2010) *OECD setter dagsorden i PISA – sannheten om skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Frønes, T og Narvhus, E.K. (2010) Lesing: rammeverk, tekster og oppgaver. I Kjærnsli, M og Roe, A (red). *På rett spor. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*. Oslo: Universitetsforlaget, 31-58.

Golden, A. (2009). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring*. Oslo: Gyldendahl.

Golden, A, Mac Donald, K, Michaelsen, B.A. og Ryen, E. (1990) *Hva er vanskelig i grammatikken? Sentrale emner i norsk som andrespråk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Golden, A, MacDonald, K. og Ryen, E. (2008) *Norsk som fremmedspråk. Grammatikk*. Oslo: Universitetsforlaget. 3. utgave.

Golden, A og Kulbrandstad, L.I. (2007) Teksten som utgangspunkt for arbeid med lesing og ordforråd. *Andrespråksdidaktiske utfordringer i videregående opplæring. NOA. Norsk som andrespråk 2007*, 33-66.

Golden, A og Larsen, V. (2005) Egenvurdering av språkferdigheter og metaforforståelse blant minoritets elever i videregående skole. *NOA. Norsk som andrespråk*. ISSN 0801-3284. 21(1-2), s 67- 91.

Helland, A.K. (2009) Tid og tempus i innlæringsspråk. Presentasjon på VOX, Norskkonferansen. Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier, Universitetet i Bergen. Digital versjon: <http://www.vox.no/upload/8815/Helland.pdf>. Oppsøkt: 20.11.11.

Hoel, M.O. (2009) ”Altså jeg klarer meg jo da” – Lesekompetanse i norsk(faget) blant elever fra språklige minoriteter på VG.1. Masteroppgave. Oslo: Universitetet i Oslo.

- Hopfenbeck, T. (2010) Elevstemmer i PISA 2006 i Elstad, E. og Sivesind, K (red) *I PISA-sannheten om skolen*. Oslo: Universitetsforlaget. 119-137.
- Hvenekilde, A. og Golden, A. (1995) Prosjektet Lærebokspråk – arbeid med ordforråd. I Bjørkavåg, L.I, Hvenekilde, A. og Ryen, E. *Men hva betyr det, lærer? Norsk som andrespråk*. Fagdidaktiske bidrag. Landslaget for norskundervisning (LNU) Oslo:Cappelen, 276-295.
- Hvistendahl, R (2006): «Jeg må lære noe av dette ». Lesing som vei til kunnskap for elever fra språklige minoriteter. i Elstad,E. og Turmo,A. (red.): *Læringsstrategier: søkelys på lærernes praksis*. Oslo: Universitetsforlaget, 93-110.
- Hvistendahl, R (2007) Unge lesere fra språklige minoriteter. I: Bråten, Ivar (red). *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: Cappelen, 147-167.
- Hvistendahl, R og Roe, A (2003). Språklige minoriteter i PISA-undersøkelsen. I Aasen, J, Engen T.O og Nes, K (red), *Ved nåløyet. Rapport for konfenransen "Hvordan klarer minoritetselevne seg i skolen?"*, Hamar: Høyskolen I Hedemark. 165-182.
- Hvistendahl, R og Roe, A. (2004): The literacy achievement of Norwegian minority students. *Scandinavian Journal of Educational Research nr.3, vol. 48, 307-324*.
- Johannessen, A, Tufte P. A, og Kristoffersen L (2007): *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.
- Kjærnsli, M og Roe, A (red). (2010) *På rett spor. Norske elevers kompetanse i lesing matematikk og naturfag i PISA 2009*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kulbrandstad, L.I. (2003) *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen Fagbokforlaget.
- Kulbrandstad, L.I. (2010) Leseopplæring på ungdomstrinnet før og etter PISA 2000. I Elstad, E og Sivesind, K (red). *PISA- sannheten om skolen*. Oslo: Universitetsforlaget, 176-194.
- Kulbrandstad, L.I (1996) *Lesing på et andrespråk; en studie av fire innvandrerungdommers lesing av læreboktekster på norsk*. Dr. avhandling. Det historisk-filosofiske fakultet. Universitetet i Oslo. I 1998 trykt i Acta-Humaniora-serien til Universitetsforlaget.
- Kulbrandstad, L.I (2000) *Unge lesere – fire artikler*. Rapport Høyskolen i Hedmark, nr. 2-2000. Hamar: Høyskolen i Hedmark.
- Lervåg, A og Melby, M.. (2009): Muntlig språk, ordavkoding og leseforståelse hos tospråklige: En sammenfatning av empiriske studier. I *Norsk Pedagogisk Tidsskrift nr. 4-2009*: Oslo: Universitetsforlaget, 264-279.
- Lie, S, Kjærnsli, M, Roe, A og Turmo, A. (2001): *Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv*. Oslo: Acta Didactica.
- Meld. St (2003-2004), *Kultur for læring*. Utdanning og forskningsdepartementet.

Digital versjon:

<http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20032004/030/PDFS/STM200320040030000DDDPDFS.pdf>. Lastet ned: 20.11.11.

Meld. St. (2010-2011), *Motivasjon – Mestring – Muligheter*. Kunnskapsdepartementet.

Digital versjon: <http://www.regjeringen.no/mobil/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-22-2010--2011/5.html?id=641289>. Lastet ned: 20.10.11.

NOU 2010:7. *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Digital versjon:

http://www.regjeringen.no/upload/KD/Hoeringsdok/2010/201003005/NOU_2010_7.pdf.

Lastet ned: 20.11.11.

Olsen, V og Turmo, A (2010) Et likeverdig skoletilbud? I Kjærnsli, M og Roe, A (red). *På rett spor. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*. Oslo: Universitetsforlaget, 207-225.

Samuelsen, M. (2005) *Kognitiv og metakognitiv strategibruk med særlig henblikk på tekstlæring*. NTNU, Trondheim.

Sjøberg, S. (2007) Internasjonale undersøkelser: Grunnlaget for norsk utdanningspolitikk? Hølleland, H. (red) *På vei mot kunnskapsløftet. Begrunnelser, løsninger og utfordringer*. Oslo: Cappelen. Digital versjon: http://folk.uio.no/sveinsj/Sjoberg_cappelen-skolepolitikk.pdf. Lastet ned: 17.08.11.

Steffensen, M, S og Joag-Dev, C (1984). ”Ch. 3: Cultural Knowledge and Reading” i Alderson, J. Charles & Urquhart, A.H (red). *Reading in a Foreign Language*, 48-64.

Svendsen B.A (2009) Flerspråklighet i teori og praksis. I Hvistendahl R (red). *Flerspråklighet i skolen* Oslo: Universitetsforlaget, 31-59.

Reichenberg, M. (2009) La det bli et eventyr å lese lærebøker. I Bråten, I (red). *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: Cappelen, 82-109.

Roe, A og Hvistendahl, R. (2011) Literacy achievement, literacy practices and metacognitive strategies among Norwegian minority students in PISA 2009. Poster presentert på International Symposium og Bilingualism, Universitetet i Oslo, 2011.

Roe, A (2010) Elevenes engasjement i lesing. I Kjærnsli, M og Roe, A. *På rett spor. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*. Oslo: Universitetsforlaget, 94-117.

Roe, A. (2008) *Lesedidaktikk. –Etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Roe, A og Vagle, W. (2010) Resultater i lesing. I Kjærnsli, M og Roe, A *På rett spor. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*. Oslo: Universitetsforlaget, 59-93.

Utdanningsdirektoratet (2009) *Læreplanen i norsk*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Digital versjon: <http://www.udir.no/Lareplaner/Grep/Modul/?gmid=2&v=2>. Lastet ned: 1.11.11.

Opplæringsloven. (1998) <http://www.lovdatab.no>. Lastet ned: 20.11.11.

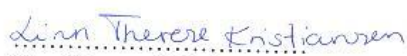
Appendiks

Vedlegg 1: Erklæring om bruk av PISA-data.....	115
Vedlegg 2: Tekst ”Skuespillet er løsningen” med oppgaver.....	116
Vedlegg 3: Tekst ”Mobiltelefon er og sikkerhet” med oppgaver.....	119
Vedlegg 4: Tekst ”Hjemmekontor” med oppgaver.....	123
Vedlegg 5: Kompetansenivåer i PISA 2009.....	125
Vedlegg 6: Retteveiledning til de tre frigitte tekstene fra PISA 2009.....	128
Vedlegg 7: Elevspørreskjema.....	132

Erklæring om bruk av PISA-data

Det bekreftes herved at Linn Therese Kristiansen kan bruke data fra PISA-2009 i arbeidet med sin mastergrad. Alle tekster og oppgaver fra PISA er konfidensielle inntil de blir frigitt av det internasjonale PISA-senteret. Taushetserklæring er underskrevet.

Dato 17.13.-11


Linn Therese Kristiansen


Astrid Roe (biyeileder)

SKUESPILLET ER LØSNINGEN

Føregår i et slott ved en strand i Italia.

FØRSTE AKT

Overdådig utsmykket stue i et vakkert slott ved stranden. Dører til høyre og venstre. Møbler plassert på midten av scenen: sofa, bord og to lenestoler. Store vinduer i bakgrunnen. Stjerneklar kveld. Rommet er mørkt. Når sceneteppet går opp, høres høylytte stemmer bak døren til venstre. Døren går opp, og tre menn i smoking kommer inn. Den ene slår straks på lyset. De går tause mot bordet og blir stående. De setter seg ned samtidig. Gál i lenestolen til venstre, Turai i den til høyre, Ádám på sofaen i midten. Lang og nesten pinlig stillhet. De setter seg godt til rette. Stillhet. Så:

GÁL

Hvorfor er du så tankefull?

TURAI

20 Jeg tenker på hvor vanskelig det er å starte et skuespill. Å presentere alle de viktige rollefigurene i begynnelsen, når det hele starter.

ÁDÁM

25 Ja, det må vel være vanskelig.

TURAI

30 Ja, det er – forbannet vanskelig. Skuespillet starter. Publikum blir stille. Skuespillerne kommer inn på scenen, og så begynner elendigheten. Det går en evighet, noen ganger så mye som et helt kvarter, før publikum finner ut hvem som er hvem, og hva de holder på med.

GÁL

35 For en merkelig hjerne du har. Kan du ikke legge fra deg jobben, en liten stund i hvert fall?

TURAI

Det er umulig.

GÁL

40 Det går ikke en halvtime uten at du snakker om teater, skuespillere, oppsetninger. Det finnes da andre ting her i verden også.

TURAI

45 Det gjør det ikke. Jeg er en dramaforfatter, det er min forbannelse.

GÁL

Du burde ikke være slave av jobben din.

TURAI

50 Når du ikke mestrer jobben din, da er du slave. Det finnes ingen mellomting. Tro meg, det er ingen spøk å starte et stykke på en god måte. Det er ett av de største problemene i scenekunsten. Rollefigurene skal presenteres så fort som mulig. La oss se på denne scenen her, med oss tre som eksempel. Tre menn i smoking. La oss si at de ikke kommer inn i denne praktfulle stuen i et staselig slott, men inn på en scene akkurat når stykket starter. De må prate om en hel masse uinteressante ting før publikum forstår hvem vi er. Ville det ikke være mye enklere hvis vi startet med å reise oss opp og presentere oss? *Reiser seg.* God aften. Vi tre er gjester her på dette slottet. Nå kommer vi nettopp fra spisestuen, der vi fikk en utsøkt middag og drakk to flasker champagne. Jeg heter Sándor Turai, jeg skriver skuespill, jeg har skrevet teaterstykker i tretti år, det er mitt yrke. Punktum. Nå er det din tur.

GÁL

75 *Reiser seg.* Jeg heter Gál, jeg er også dramaforfatter. Jeg skriver også teaterstykker, alltid sammen med denne herren. Vi er en berømt forfatterduo. På plakaten til alle de gode komediene og operettene står det: "Skrevet av Gál og Turai". Så det er naturligvis mitt yrke også.

GÁL og TURAI

80 *Samtidig.* Og denne unge mannen her ...

ÁDÁM

85 *Reiser seg.* Denne unge mannen, om jeg må få lov, er Albert Ádám, tjudefem år gammel og komponist. Jeg har skrevet musikken til den siste operetten som disse sjarmerende herrene laget. Det er mitt første arbeid for scenen. Disse to eldre

90 englene har oppdaget meg, og nå vil jeg gjerne, med deres hjelp, bli berømt. Det er takket være dem at jeg ble invitert til dette slottet. Det er de som ga meg snippkjolen og smokingen. Med andre ord er jeg fattig og ukjent, foreløpig. For øvrig er jeg foreldreløs
95 og vokste opp hos min bestemor. Min bestemor er død nå. Jeg er alene i verden. Jeg har ikke noe navn, jeg har ingen penger.

TURAI

Men du er ung.

100 GÁL
Og talentfull.

ÁDÁM

Og jeg er forelsket i solisten.

TURAI

105 Du burde ikke ha sagt det siste. Det ville tilskuerne ha oppdaget uansett.

Alle tre setter seg.

TURAI

110 Vel, ville ikke det være den enkleste måten å starte et stykke på?

GÁL

Hvis det hadde vært tillatt, da ville det ha vært enkelt å skrive skuespill.

TURAI

115 Tro meg, det er ikke så vanskelig. Bare tenk på hele greia som å ...

GÁL

120 Ja, ja, ja, begynn nå ikke å snakke om teater igjen, er du snill. Jeg har fått nok av det nå. Vi kan snakke om det i morgen, hvis du vil.

“Skuespillet er løsningen” er starten på et skuespill av den ungarske dramaforfatteren Ferenc Molnár.

Bruk “Skuespillet er løsningen” på de to forrige sidene når du svarer på de følgende spørsmålene. (Legg merke til at linjenumrene er oppgitt i margen i manuskriptet for å hjelpe deg å finne de stedene som det refereres til i spørsmålene.)

Spørsmål 1: SKUESPILLET ER LØSNINGEN

R452Q03–0 1 9

Hva har rollefigurene gjort i skuespillet **like før** sceneteppet gikk opp?

.....

Spørsmål 2: SKUESPILLET ER LØSNINGEN

R452Q04

“Det går en evighet, noen ganger så mye som et helt kvarter ...” (linje 30–31)

Hvorfor sier Turai at dette kvarteret er “en evighet”?

- A Det er lenge for publikum å sitte stille i en proppfull teatersal.
- B Det føles som en evighet før alle forstår hva som skjer i starten av et stykke.
- C Det virker som det tar lang tid for dramaforfatteren å skrive starten av et stykke.
- D Det virker som om tiden går langsomt når noe viktig skjer i et skuespill.

MOBILTELEFONER OG SIKKERHET

Er mobiltelefoner farlige?

Fakta

Motstridende rapporter om helsefare i forbindelse med bruk av mobiltelefon dukket opp på slutten av 1990-tallet.

Fakta

Hittil er det brukt millioner av kroner til vitenskapelig forskning på effekten av mobilbruk.

Ja	Nei
1. Radiobølger fra mobiltelefoner kan være skadelige fordi de varmer opp kroppsvevet.	Radiobølger er ikke kraftige nok til å gi kroppen varmeskader.
2. Mobiltelefonenes magnetfelter kan påvirke cellenes funksjon i kroppen.	Magnetfeltene er svært svake, og det er veldig liten fare for at de kan påvirke cellene i kroppen.
3. Folk som snakker lenge i mobiltelefon, klager noen ganger over trøtthet, hodepine og problemer med konsentrasjonen.	Disse plagene har aldri vært påvist i laboratorieforsøk og kan derfor skyldes andre faktorer i vår moderne livsstil.
4. Mobilbrukere har 2,5 ganger større risiko for å utvikle kreft i de delene av hjernen som ligger nær telefonøret.	Forskerne innrømmer at det er uklart om denne økningen har sammenheng med bruk av mobiltelefon.
5. Det internasjonale kreftforskningsinstituttet har funnet en sammenheng mellom høyspentledninger og kreft hos barn. Både mobiltelefoner og høyspentledninger avgir stråling.	Stråling fra høyspentledninger er en annen type stråling som er mye kraftigere enn strålingen fra mobiltelefoner.
6. Radiobølger som likner de som finnes i mobiltelefoner, har ført til forandringer av genene hos rundormer (mark).	Rundormer er ikke mennesker, så det er ikke sikkert at våre hjerneceller vil reagere på samme måte.

Fakta

Siden så mange bruker mobiltelefon, vil selv små skadevirkninger kunne få store følger for folkehelsen.

Fakta

Stewart-rapporten, en britisk undersøkelse fra 2000, fant ingen helseskader knyttet til mobilbruk, men oppfordret særlig de unge til å være forsiktige inntil flere undersøkelser var gjennomført. En ny rapport fra 2004 hadde samme konklusjon.

Den som bruker mobiltelefon ...

Bør	Bør ikke
Ha korte samtaler.	Ikke ta i bruk telefonen når forholdene er dårlige, for da sender den ut flere radiobølger for å opprettholde kontakten med basestasjonen.
Ha mobiltelefonen langt fra kroppen når den er slått på.	Ikke gå til innkjøp av en mobiltelefon med høy SAR-verdi. ¹ Det betyr at den avgir mer stråling.
Gå til innkjøp av en telefon med lang taletid.	Ikke gå til innkjøp av beskyttende dingser som ikke er testet av et nøytralt kontrollorgan.
Gå til innkjøp av en telefon med lang taletid. Da er den mer effektiv og har mindre kraftig stråling.	

¹ SAR (engelsk: "Specific Absorption Rate") er et mål for hvor mye elektromagnetisk stråling som tas opp i kroppsvev når man bruker mobiltelefon.

"Mobiltelefoner og sikkerhet" på de to foregående sidene er hentet fra et nettsted.
Bruk "Mobiltelefoner og sikkerhet" når du svarer på de følgende spørsmålene.

Spørsmål 1: MOBILTELEFONER OG SIKKERHET

R414Q02

Hva er hensikten med **Fakta**-boksene?

- A Å beskrive farene ved å bruke mobiltelefon.
- B Å vise at det er uenighet om sikkerheten ved bruk av mobiltelefon.
- C Å beskrive de forholdsreglene som mobilbrukere bør ta.
- D Å vise at man fant ingen helseskader knyttet til mobilbruk.

Spørsmål 2: MOBILTELEFONER OG SIKKERHET

R414Q11

"Det er vanskelig å bevise at én ting garantert er årsak til en annen."

Hvordan er forholdet mellom denne opplysningen og påstandene i punkt 4 under **Ja** og **Nei** i tabellen **Er mobiltelefoner farlige?**

- A Den støtter ja-argumentet, men beviser det ikke.
- B Den beviser ja-argumentet.
- C Den støtter nei-argumentet, men beviser det ikke.
- D Den viser at nei-argumentet er galt.

Spørsmål 3: MOBILTELEFONER OG SIKKERHET

R414Q06 – 0 1 9

Se på punkt 3 i **Nei**-kolonnen i tabellen. Hva kan en av de "andre faktorene" være i denne sammenhengen? Begrunn svaret ditt.

.....

Spørsmål 4: MOBILTELEFONER OG SIKKERHET

R414Q09

Studertabellen **Den som bruker mobiltelefon...**

Tabellen bygger på en bestemt idé. Hvilken?

- A Det er ikke farlig å bruke mobiltelefon.
- B Det er bevist at det er farlig å bruke mobiltelefon.
- C Vi vet ikke om det er farlig å bruke mobiltelefon, men det er best å ta noen forholdsregler.
- D Vi vet ikke om det er farlig å bruke mobiltelefon, så vi bør unngå det til vi vet helt sikkert.
- E Kolonnen **Bør** gjelder dem som tar trusselen på alvor, og kolonnen **Bør ikke** gjelder alle andre.

R414MobPh_no_NO

HJEMMEKONTOR

Framtidens arbeidsform

Tenk deg hvor fantastisk det ville være å "telependle"¹ til jobben på den elektroniske motorveien, der du kan gjøre alt arbeidet på en datamaskin eller en telefon! Da vil du ikke lenger behøve å presse kroppen din inn i overfylte busser eller tog, eller kaste bort mange timer på å pendle til jobben. Du kunne arbeide hvor du ville – tenk bare på alle de jobbmulighetene dette vil åpne for!

Maria

Katastrofale konsekvenser

Det er opplagt en god idé å kutte ned på pendletiden og redusere energiforbruket. Men for å få til det, må det offentlige transporttilbudet bli bedre, eller arbeidsplasser må legges i nærheten av der folk bor. Den ambisiøse tanken om at telependling bør bli en del av alle menneskers liv, er en idé som bare vil føre til at folk blir mer og mer selvopptatte. Vil vi virkelig fjerne enda mer av den følelsen vi har av å være en del av et fellesskap?

Kristoffer

¹ "Telependling" er et begrep laget av Jack Nilles tidlig i 1970-årene, for å beskrive en arbeidsform der folk kan jobbe på datamaskiner langt borte fra selve kontorbygningen, for eksempel hjemme, og overføre data og dokumenter til kontorbygningen via telefon.

Bruk "Hjemmekontor" ovenfor når du svarer på de følgende spørsmålene.

Spørsmål 1: HJEMMEKONTOR

R458Q01

Hva er forholdet mellom "Framtidens arbeidsform" og "Katastrofale konsekvenser"?

- A De bruker forskjellige argumenter for å trekke samme konklusjon.
- B De er skrevet på samme måte, men de handler om to helt forskjellige temaer.
- C De uttrykker det samme hovedsynet, men trekker forskjellige konklusjoner.
- D De uttrykker motsatte synspunkter om det samme temaet.

R458TICom_no_NO

Spørsmål 2: HJEMMEKONTOR

R458Q07 – 0 1 9

Nevn en type arbeid som vil bli vanskelig å utføre ved hjelp av telependling. Begrunn svaret ditt.

.....

.....

Spørsmål 3: HJEMMEKONTOR

R458Q04

Hvilken påstand ville **både** Maria og Kristoffer være enige i?

- A Folk bør få jobbe så mange timer som de har lyst til.
- B Det er ikke bra at folk bruker for lang tid på å komme seg til jobben.
- C Telependling vil ikke fungere for alle som jobber.
- D Det viktigste med å jobbe er å ha sosial kontakt med andre.

R458TICom_no_NO

Tabell 2.7: Kompetansenivåer med grenseverdier for gjennomsnittet i OECD-landene og for Norge.

Nivå	Nedre poenggrense	Andel elever i OECD til og med dette nivået	Andel elever i Norge til og med dette nivået	Hva elever typisk kan på hvert nivå
6	707.8	1 % av elevene i OECD-området mestrer oppgaver på nivå 6 på leseskalaen.	1 % av de norske elevene mestrer oppgaver på nivå 6 på leseskalaen.	Oppgaver på dette nivået krever typisk at leseren må utføre flere tolkninger, sammenligninger og kontrasteringer som både er detaljerte og nøyaktige. De krever at leseren viser en helhetlig og detaljert forståelse av en eller flere tekster. Oppgaver kan også innebære tolkning av informasjon fra flere enn en tekst. Andre oppgaver kan kreve at leseren må håndtere stoff med ukjent tankegods blant mye konkurrerende informasjon, og selv må sette opp abstrakte kategorier for tolkning. Refleksjonsoppgaver kan kreve at leseren lager hypoteser om eller kritisk evaluerer en kompleks tekst om et ukjent emne, der flere kriterier eller perspektiver må tas hensyn til. Da må det anvendes en sofistikert forståelse som trekker inn forhold utenfor teksten. Det er foreløpig lite erfaring med finneoppgaver på dette nivået, men nødvendige forutsetninger for å mestre oppgavene ser ut til å være høyt presisjonsnivå og oppmerksomhet på detaljer som tilsynelatende kan virke ubetydelige.
5	625.6	8 % av elevene i OECD-området mestrer oppgaver på nivå 5 eller høyere på leseskalaen.	8 % av de norske elevene mestrer oppgaver på nivå 5 eller høyere på leseskalaen.	Oppgaver på dette nivået som innebærer å finne informasjon, krever at leseren lokaliserer og organiserer flere elementer av svært integrert informasjon. Det er behov for nøye avveining av hvilken informasjon i teksten som er relevant. Refleksjonsoppgaver krever kritisk evaluering eller å lage hypoteser, der elevene må trekke inn spesialisert kunnskap. Både tolke- og reflekteringsoppgavene krever en helhetlig og samtidig detaljert forståelse av en tekst med ukjent form eller innhold. Felles for alle leseaspektene er det at oppgaver på dette nivået kan innebære å håndtere ideer som er overraskende og står i motsetning til det forventede.
4	552.9	29 % av elevene i OECD-området mestrer oppgaver på nivå 4 eller høyere på leseskalaen.	31 % av de norske elevene mestrer oppgaver på nivå 4 eller høyere på leseskalaen.	Finneoppgaver på nivå 4 krever at leseren lokaliserer og organiserer flere elementer av informasjon som er godt integrert i teksten. Noen oppgaver krever tolkning av språklige nyanser og bilder i én tekstdel, der teksten som helhet skal tas med i betraktningen. Andre tolkeoppgaver krever forståelse og bruk av kategorier i ukjente sammenhenger. Refleksjonsoppgaver på dette nivået krever at leseren bruker formell eller allmenn kunnskap til å lage hypoteser om eller kritisk vurdere en tekst. Lesere må demonstrere en nøyaktig forståelse av en lang eller kompleks tekst, der form eller innhold kan være ukjent.

Tabell 2.7: Kompetansenivåer med grenseverdier for gjennomsnittet i OECD-landene og for Norge. (forts.)

Nivå	Nedre poenggrense	Andel elever i OECD til og med dette nivået	Andel elever i Norge til og med dette nivået	Hva elever typisk kan på hvert nivå
3	480.2	57 % av elevene i OECD-området mestrer oppgaver på nivå 3 eller høyere på leseskalaen.	61 % av de norske elevene mestrer oppgaver på nivå 3 eller høyere på leseskalaen.	Oppgaver på dette nivået krever at leseren lokaliserer, og i enkelte tilfeller gjenkjenner, forholdet mellom flere innholdslementer. Det er ofte oppgitt flere betingelser i oppgaven som informasjonen skal stemme overens med. Tolkeoppgaver på dette nivået krever at leseren integrerer flere deler av en tekst for å identifisere hovedtemaet, forstå forholdet mellom eller konstruere mening av et ord eller en frase. Ved sammenligning, kontrastering eller kategorisering må mange trekk ved teksten tas med i betraktningen. Ofte er informasjonen lite framtreddende eller omgitt av konkurrerende informasjon, eller det er andre hindringer i teksten. Slike hindringer kan være ideer som er motsatt av det forventede eller uttrykt negativt. Refleksjonsoppgaver på dette nivået kan kreve å se sammenhenger, sammenligne og forklare, eller de kan kreve at leseren evaluerer et trekk ved teksten. Noen refleksjonsoppgaver krever at leseren viser en finmasket forståelse av en tekst sett i sammenheng med hverdagskunnskap. Andre oppgaver krever ikke like detaljert tekstforståelse, men at leseren aktiviserer mer spesialisert kunnskap.
2	407.5	81 % av elevene i OECD-området mestrer oppgaver på nivå 2 eller høyere på leseskalaen.	85 % av de norske elevene mestrer oppgaver på nivå 2 eller høyere på leseskalaen.	Enkelte av oppgavene på dette nivået krever at leseren lokaliserer ett eller flere innholdslementer, som bare kan finnes gjennom å dra slutninger eller som skal tilfredsstillere flere betingelser. Andre oppgaver kan innebære å gjenkjenne en teksts hovedidé, forstå sammenhenger eller å konstruere mening innenfor en begrenset del av teksten der informasjonen ikke er framtreddende og leseren må trekke slutninger på lavt nivå. Oppgaver på dette nivået kan involvere sammenligninger eller kontrasteringer basert på ett enkelt element i teksten. En vanlig refleksjonsoppgave på dette nivået krever at leseren kan sammenligne eller relatere elementer fra teksten med kunnskap basert på personlige erfaringer og holdninger.
1a	334.6	94 % av elevene i OECD-området mestrer oppgaver på nivå 1a eller høyere på leseskalaen.	96 % av de norske elevene mestrer oppgaver på nivå 1a eller høyere på leseskalaen.	Oppgaver på nivå 1a krever at leseren lokaliserer ett eller flere frittstående tekstelementer som er eksplisitt formulert. Andre oppgaver går ut på å gjenkjenne hovedtema eller forfatterens mening med teksten om et kjent emne, eller å se enkle sammenhenger mellom informasjon i teksten og hverdagskunnskap. Den nødvendige informasjonen vil vanligvis være sentralt plassert og med lite, om noen, konkurrerende informasjon. Leserens gjøres eksplisitt oppmerksom på relevante betingelser i oppgaven og i teksten.
1b	262.0	99 % av elevene i OECD-området mestrer oppgaver på nivå 1b eller høyere på leseskalaen.	99 % av de norske elevene mestrer oppgaver på nivå 1b eller høyere på leseskalaen.	Oppgaver på dette nivået krever at leseren skal lokalisere ett enkelt og eksplisitt uttrykt innholdslement som er sentralt plassert i en kort, syntaktisk enkel tekst med kjent kontekst og teksttype, f.eks. en fortelling eller en enkel oppstilling av informasjon. Tekstene består ofte av mye lesestøtte i form av repetisjoner, bilder eller kjente symboler. Det er minimalt med konkurrerende informasjon. I oppgaver som krever tolkning kan leseren bli bedt om å se enkle sammenhenger mellom informasjonselementer plassert nær hverandre.

Tabell 2.8: Eksempeloppgaver for de ulike kompetansenivåene.

Nivå	Nedre poenggrense	Oppgave
6	708	Skuespillet er løsningen, oppgave 1
5	626	
4	553	Mobiltelefoner og sikkerhet, oppgave 2 Mobiltelefoner og sikkerhet, oppgave 1 Skuespillet er løsningen, oppgave 4
3	480	Mobiltelefoner og sikkerhet, oppgave 3 Hjemmekontor, oppgave 2 Mobiltelefoner og sikkerhet, oppgave 4 Hjemmekontor, oppgave 1
2	407	Skuespillet er løsningen, oppgave 2
1a	335	
1b	262	

Referanser

- Márquez, G.G. (1987[1967]). *Hundre års ensomhet*. Oslo: Gyldendal.
- OECD (1999). *Measuring Student Knowledge and Skills. A new framework for assessment*. Paris: OECD Publications.
- OECD (2002). *Reading for Change – Performance and Engagement Across Countries*. Paris: OECD Publications.
- OECD (2007). *Reading Literacy: a framework for PISA 2009*. Paris: OECD Papers.
- OECD (2010). *PISA 2010: Tomorrow's skills today – Student performance*. Paris: OECD Publications
- Utdanningsdirektoratet (Ikke datert). *Kunnskapsløftet – fag og læreplaner*. <http://www.udir.no/grep/Grunnleggende-ferdigheter/> [Sisert 01.08.2010]
- Wehrlich, E. (1976). *A text grammar of English*. Heidelberg: Quelle and Meyer.

STANDARD UNIT

“The Play’s the Thing” is the beginning of a play by the Hungarian dramatist Ferenc Molnár.

Use “The Play’s the Thing” on the previous two pages to answer the questions that follow. (Note that line numbers are given in the margin of the script to help you find parts that are referred to in the questions.)

THE PLAY’S THE THING (B1-33, B3-25, B4-8, B6-51)

R452Q03 – 0 1 9

What were the characters in the play doing **just before** the curtain went up?

.....

THE PLAY’S THE THING SCORING 3

QUESTION INTENT:

Access and retrieve: Retrieve information

Locate a reference to action taking place before the events of a play

Full Credit

Code 1: Refers to dinner or drinking champagne. May paraphrase or quote the text directly.

- They have just had dinner and champagne.
- “We have just arrived from the dining room where we had an excellent dinner.” [direct quotation]
- “An excellent dinner and drank two bottles of champagne.” [direct quotation]
- Dinner and drinks.
- Dinner.
- Drank champagne.
- Had dinner and drank.
- They were in the dining room.

No Credit

Code 0: Gives an insufficient or vague response.

Shows inaccurate comprehension of the material or gives an implausible or irrelevant response.

- The three of us are guests in this castle.
- They converse loudly behind the door. [This is part of the first act, not before it.]
- They got Adam’s dress-coat and tuxedo made for him. [not **just** before the events of the text]
- Got ready to come on stage. [Refers to the actors rather than the characters.]
- Takes place in a castle by the beach in Italy.
- Talking about the theatre.

Code 9: Missing.

THE PLAY’S THE THING (B1-35, B3-27, B4-10, B6-53)

R452Q06 – 0 1 9

A reader said, “Ádám is probably the most excited of the three characters about staying at the castle.”

What could the reader say to support this opinion? Use the text to give a reason for your answer.

.....
.....

THE PLAY’S THE THING SCORING 6

QUESTION INTENT:

Integrate and interpret: Develop an interpretation
Support an opinion by construing a character’s motivation in a play

Full Credit

Code 1: Indicates a contrast between Ádám and the other two characters by referring to one or more of the following: Ádám’s status as the poorest or youngest of the three characters; his inexperience (as a celebrity).

- Ádám is poor, he must be excited to stay at a fancy castle.
- He must be happy to be with the two guys who can make him famous.
- He is writing music with two really famous people.
- He is young, and young people just get more excited about things, it’s a fact!
- He’s young to stay at the castle. *[minimal]*
- He has the least experience. *[minimal]*

No Credit

Code 0: Gives an insufficient or vague response.

- He is excited. *[Repeats stem.]*

Shows inaccurate comprehension of the material or gives an implausible or irrelevant response.

- He is an artist.
- He has fallen in love. *[not an explanation of why he is excited to be staying at the castle]*
- Ádám must be excited; surely the soloist will show up. *[no support in the text]*
- He has been given a tuxedo. *[an explanatory detail, not the reason itself]*

Code 9: Missing.

STANDARD UNIT

Use "Telecommuting" above to answer the questions that follow.

TELECOMMUTING (B1-27, B3-19, B4-2, B6-45)

R458Q07 – 0 1 9

What is one kind of work for which it would be difficult to telecommute? Give a reason for your answer.

.....

.....

TELECOMMUTING SCORING 7

QUESTION INTENT:

Reflect and evaluate: Reflect on and evaluate the content of a text

Use prior knowledge to generate an example that fits a category described in a text

Full Credit

Code 1: Identifies a kind of work and gives a plausible explanation as to why a person who does that kind of work could not telecommute. Responses MUST specify why it is necessary to be physically present for the specific work.

- Building. It's hard to work with the wood and bricks from just anywhere.
- Sportsperson. You need to really be there to play the sport.
- Plumber. You can't fix someone else's sink from your home!
- Digging ditches because you need to be there.
- Nursing – it's hard to check if patients are ok over the Internet.

No Credit

Code 0: Identifies a kind of work but includes no explanation OR provides an explanation that does not relate to telecommuting.

- Digging ditches.
- Fire fighter.
- Student.
- Digging ditches because it would be hard work. *[Explanation does not show why this would make it difficult to telecommute.]*

Gives an insufficient or vague response.

- You need to be there.

Shows inaccurate comprehension of the material or gives an implausible or irrelevant response.

- Manager. No-one takes any notice of you anyway. *[irrelevant explanation]*

Code 9: Missing.

Look at Point 3 in the **No** column of the table. In this context, what might one of these “other factors” be? Give a reason for your answer.

.....

MOBILE PHONE SAFETY SCORING 6**QUESTION INTENT:**

Reflect and evaluate: Reflect on and evaluate the content of a text

Use prior knowledge to reflect on information presented in a text

Full Credit

Code 1: Identifies a factor in modern lifestyles that could be related to fatigue, headaches, or loss of concentration. The explanation may be self-evident, or explicitly stated.

- Not getting enough sleep. If you don't, you will be fatigued.
- Being too busy. That makes you tired.
- Too much homework, that makes you tired AND gives you headaches.
- Noise – that gives you a headache.
- Stress.
- Working late.
- Exams.
- The world is just too loud.
- People don't take time to relax anymore.
- People don't prioritise the things that matter, so they get grumpy and sick.
- Computers.
- Pollution.
- Watching too much TV.
- Drugs.
- Microwave ovens.
- Too much emailing.

No Credit

Code 0: Gives an insufficient or vague response.

- Fatigue. [*Repeats information in the text.*]
- Tiredness. [*Repeats information in the text.*]
- Loss of concentration. [*Repeats information in the text.*]
- Headaches. [*Repeats information in the text.*]
- Lifestyle. [*vague*]

Shows inaccurate comprehension of the material or gives an implausible or irrelevant response.

- Sore ears.
- Egg cups.

Code 9: Missing.

ELEVSPØRRESKJEMA PISA 2009

Hovedundersøkelsen



Core B Consortium
Cito Institute for Educational Measurement
University of Twente
University of Jyväskylä, Institute for Educational
Research
Direction de l'Évaluation de la Prospective et de la
Performance (DEPP)



OECD
PISA
OECD Programme for International Student Assessment

1. I dette heftet vil du finne spørsmål om
 - deg selv
 - familien din og hjemmet ditt
 - leseaktiviteter
 - tid til læring
 - klassemiljø og skolemiljø
 - norsktimene dine
 - bibliotek
 - strategier du bruker for å lese og forstå tekster
2. I noen av spørsmålene vil du bli spurt om *lesing*. Med lesing mener vi ferdigheter i å forstå, bruke og reflektere over *skrevet* tekst. Denne ferdigheten er nødvendig for at en skal kunne nå sine mål, utvikle sin kunnskap og sine evner og delta i samfunnet.
3. Les hvert spørsmål godt og svar så nøyaktig du kan. I oppgaveheftet svarer du vanligvis ved å sette ring rundt riktig svar. I dette spørreskjemaet skal du vanligvis svare ved å krysse av i en boks. På noen spørsmål må du skrive et kort svar.
4. Hvis du har gjort en avkryssing som du ikke er fornøyd med, kan du stryke ut det gale krysset og sette et nytt kryss i den boksen du velger i stedet. Hvis du skriver et svar som du ikke er fornøyd med, kan du stryke dette ut og skrive et nytt ved siden av.
5. **I dette spørreskjemaet er det ingen riktige etter gale svar. Svarene dine skal være de som du føler er ”riktige” for deg.**
6. Du kan spørre om hjelp hvis det er noe du ikke forstår, eller hvis du ikke er sikker på hvordan du skal svare på et spørsmål. PISA er en internasjonal undersøkelse. Noen spørsmål er fjernet fordi de ikke passer i Norge.
7. **Svarene dine vil bli brukt for å beregne totalsummer og gjennomsnitt, uten at enkelt svar kan gjenkjennes. Ingen vil få vite hva du har svart.**

DEL 1: OM DEG SELV

1 Hvilket årstrinn går du på?

årstrinn

2 Spørsmålet er fjernet

3 Når ble du født?

(Skriv måned og år.)

_____ 19____

måned *år*

4 Er du jente eller gutt?

Jente

 ₁

Gutt

 ₂

5 Har du gått i barnehage?

Nei ₁

Ja, i ett år eller kortere ₂

Ja, i mer enn ett år ₃

6 Hvor gammel var du da du begynte på skolen?

_____ år

7 Spørsmålet er fjernet

DEL 2: FAMILIEN DIN OG HJEMMET DITT

I denne delen er det spørsmål om familien din og hjemmet ditt.

Noen av spørsmålene er om moren eller faren din (eller den personen / de personene som er som en mor eller far for deg, for eksempel steforeldre eller fosterforeldre).

Hvis du bor flere steder, vil vi at du skal svare med tanke på det hjemmet hvor du tilbringer det meste av tiden.

8 Hvem bor vanligvis sammen med deg?

(Kryss av i én boks for hver linje)

Ja Nei

a) Mor (medregnet stemor eller fostermor)

₁ ₂

- b) Far (medregnet stefar eller fosterfar) ₁ ₂
- c) Bror/brødre (medregnet stebrødre) ₁ ₂
- d) Søster/søstre (medregnet stesøstre) ₁ ₂
- e) En eller flere besteforeldre ₁ ₂
- f) Andre (f.eks. søskenbarn) ₁ ₂

9a Hvilken jobb har moren din?

(f.eks. lærer, kjøkkenassistent, salgssjef)

(Hvis hun ikke har jobb nå, hva var den siste jobben hennes?)

Skriv hva slags jobb: _____

9b Hva arbeider moren din med på jobben?

(f.eks. underviser elever, hjelper til med å lage mat i en restaurant, leder en gruppe selgere)

Bruk noen få ord på å beskrive den jobben hun gjør eller gjorde.

10 Hva er det høyeste skolenivået moren din har fullført?

Rekk opp hånden hvis du er usikker på hvor du skal krysse av.

(Kryss av i bare én boks)

Videregående skole med allmennfag/gymnas ₁

Videregående skole med yrkesfaglig studieretning/yrkesskole/handelsskole ₂

Ungdomsskolen/realskolen/framhaldsskolen ₃

Barneskolen/folkeskolen (6 eller 7 år) ₄

Hun fullførte ikke barneskolen/folkeskolen ₅

11 Har moren din fullført noen av disse utdanningene?

Rekk opp hånda hvis du ikke er sikker på hvor du skal krysse av.

(Kryss av i én boks for hver linje)

- | | <i>Ja</i> | <i>Nei</i> |
|--|---------------------------------------|---------------------------------------|
| a) Doktorgrad fra universitet/høgskole med total studietid minst 8 år (f.eks. er forsker, professor) | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ |
| b) En utdanning på universitet/høgskole som varte i minst 5 år (f.eks. studium med hovedfag/mastergrad, medisinstudiet, jusstudiet, lektorutdanning) | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ |
| c) En utdanning på universitet/høgskole som varte i minst 3 år (f.eks. sykepleier, ingeniør, lærer, fysioterapeut) | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ |
| d) En kort utdanning med varighet fra 1 til 2 år | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ |

12 Hva gjør moren din nå?

(Kryss av i bare én boks)

Arbeider fulltid ₁

Arbeider deltid ₂

Arbeider ikke, men ser etter jobb ₃

Annet (f.eks. hjemmeværende, trygdet) ₄

13a Hvilken jobb har faren din?

(f.eks. lærer, kjøkkenassistent, salgssjef)

(Hvis han ikke har jobb nå, hva var den siste jobben hans?)

Skriv hva slags jobb: _____

13b Hva arbeider faren din med på jobben?

(f.eks. underviser elever, hjelper til med å lage mat i en restaurant, leder en gruppe selgere)

Bruk noen ord for å beskrive den jobben han gjør eller gjorde.

14 Hva er det høyeste skolenivået som faren din har fullført?

Rekk opp hånda hvis du er usikker på hvor du skal krysse av.

(Kryss av i bare én boks)

Videregående skole med allmennfag/gymnas ₁

Videregående skole med yrkesfaglig studieretning/yrkesskole/handelsskole ₂

Ungdomsskolen/realskolen/framhaldsskole (9 eller 10 år) ₃

Barneskolen/folkeskolen (6 eller 7 år) ₄

Han fullførte ikke barneskolen/folkeskolen ₅

15 Har faren din fullført noen av disse utdanningene?

Rekk opp hånda hvis du ikke er sikker på hvor du skal krysse av.

(Kryss av i én boks for hver linje.)

- | | <i>Ja</i> | <i>Nei</i> |
|--|---------------------------------------|---------------------------------------|
| a) Doktorgrad fra universitet/høgskole med total studietid minst 8 år (f.eks. er forsker, professor) | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ |
| b) En utdanning på universitet/høgskole som varte i minst 5 år (f.eks. studium med hovedfag/mastergrad, medisinstudiet, jusstudiet, lektorutdanning) | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ |
| c) En utdanning på universitet/høgskole som varte i minst 3 år (f.eks. sykepleier, ingeniør, lærer, fysioterapeut) | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ |
| d) En kort utdanning med varighet fra 1 til 2 år | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ |

16 Hva gjør faren din nå?

(Kryss av i bare én boks.)

Arbeider fulltid ₁

Arbeider deltid..... ₂

Arbeider ikke, men ser etter jobb ₃

Annet (f.eks. hjemmeværende, trygdet) ₄

17 I hvilket land ble du født? I hvilket land ble foreldrene dine født?

(Kryss av i én boks for hver kolonne.)

	<i>Du</i>	<i>Mor</i>	<i>Far</i>
Norge	<input type="checkbox"/> ₀₁	<input type="checkbox"/> ₀₁	<input type="checkbox"/> ₀₁
Sverige	<input type="checkbox"/> ₀₂	<input type="checkbox"/> ₀₂	<input type="checkbox"/> ₀₂
Danmark	<input type="checkbox"/> ₀₃	<input type="checkbox"/> ₀₃	<input type="checkbox"/> ₀₃
Annet land	<input type="checkbox"/> ₀₄	<input type="checkbox"/> ₀₄	<input type="checkbox"/> ₀₄

18 Hvis du IKKE er født i Norge, hvor gammel var du da du kom til Norge?

Hvis du var yngre enn 12 måneder, skriver du null (0).

Hvis du er født i Norge, hopper du over dette spørsmålet og går til spørsmål 19.

_____ år

19 Hvilket språk snakker du hjemme det meste av tiden?

(Kryss av i bare én boks)

Norsk 523

Samisk 540

Svensk 494

Dansk 264

Annet språk 840 Hvilket språk?.....

20 Hva av dette finnes hjemme hos deg?

(Kryss av i én boks for hver linje.)

	<i>Ja</i>	<i>Nei</i>
a) Skrivebord	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
b) Ditt eget rom	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
c) Et stille sted å lese lekser	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
d) Datamaskin du kan bruke til skolearbeidet	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
e) Pedagogisk programvare (f.eks. dataspill som du lærer noe av)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
f) Tilgang til Internett	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
g) Klassisk litteratur (f.eks. Ibsen)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
h) Diktsamlinger	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
i) Kunstverk (f.eks. malerier)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
j) Bøker som kan være til hjelp i skolearbeidet	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
k) Bruksanvisninger/manualer	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
l) Ordbok	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
m) Oppvaskmaskin	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
n) DVD-spiller	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
o) Videokamera (ikke regn med kamera på mobiltelefon og fotokamera)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂

p) Boblebad

₁

₂

r) Flatskjerm-TV

₁

₂

21 Hvor mange av disse tingene er det hjemme hos deg?

(Kryss av i én boks for hver linje.)

	<i>Ingen</i>	<i>En</i>	<i>To</i>	<i>Tre eller flere</i>
a) Mobiltelefoner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> ₄
b) TV-apparater	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> ₄
c) Datamaskiner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> ₄
d) Biler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> ₄
e) Baderom	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> ₄

22 Hvor mange bøker er det hjemme hos deg?

Det er vanligvis omtrent 40 bøker per hyllemeter. Ikke ta med ukeblader, aviser eller skolebøker.

(Kryss av i bare én boks.)

0-10 bøker	<input type="checkbox"/> ₁
11-25 bøker	<input type="checkbox"/> ₂
26-100 bøker	<input type="checkbox"/> ₃
101-200 bøker	<input type="checkbox"/> ₄
201-500 bøker	<input type="checkbox"/> ₅
Mer enn 500 bøker	<input type="checkbox"/> ₆

DEL 3: LESEAKTIVITETENE DINE

Spørsmålene i denne delen dreier seg hovedsaklig om leseaktivitetene dine utenom skolen.

23 Omtrent hvor mye tid bruker du vanligvis på å lese for din egen fornøyles skyld?

(Kryss av i bare én boks.)

Jeg leser ikke for min egen fornøyles skyld ₁

30 minutter eller mindre hver dag ₂

Mellom 30 og 60 minutter hver dag ₃

1 til 2 timer hver dag ₄

Mer enn 2 timer hver dag ₅

24 Hvor enig eller uenig er du i utsagnene nedenfor om lesing?

(Kryss av i bare én boks for hver linje.)

	<i>Svært uenig</i>	<i>Uenig</i>	<i>Enig</i>	<i>Svært enig</i>
a) Jeg leser bare hvis jeg må	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
b) Å lese er en av mine favoritt hobbyer	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
c) Jeg liker å snakke om bøker med andre	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
d) Jeg synes det er vanskelig å lese ut bøker	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
e) Jeg blir glad hvis jeg får en bok i presang	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
f) For meg er det å lese bortkastet tid	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
g) Jeg liker å gå i bokhandelen eller på biblioteket	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
h) Jeg leser bare for å få den informasjonen jeg trenger	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
i) Jeg klarer ikke å sitte stille og lese i mer enn noen få minutter	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
j) Jeg liker å si min mening om bøker jeg har lest	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
k) Jeg liker å bytte bøker med vennene mine	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

25 Hvor ofte leser du disse typene lesestoff fordi du har lyst til det?

(Kryss av i én boks for hver linje.)

	<i>Aldri eller nesten aldri</i>	<i>Noen få ganger i året</i>	<i>Omtrent en gang i måneden</i>	<i>Flere ganger i månede n</i>	<i>Flere ganger i uka</i>
a) Underholdningsblader/ukeblader	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
b) Tegneserier	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
c) Skjønnlitteratur (f.eks. romaner, fortellinger, noveller)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
d) Andre bøker (f.eks. fagbøker, hobbybøker, biografier)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
e) Aviser	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅

26 Hvor ofte holder du på med følgende leseaktiviteter?

(Kryss av i én boks for hver linje. Hvis du ikke kjenner aktiviteten, kryss av "Jeg vet ikke hva det er").

	<i>Jeg vet ikke hva det er</i>	<i>Aldri eller nesten aldri</i>	<i>Flere ganger i måneden</i>	<i>Flere ganger i uka</i>	<i>Flere ganger om dagen</i>
a) Leser e-post	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
b) Chatter (f.eks. MSN®)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
c) Leser aviser på nettet	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
d) Bruker en elektronisk ordbok eller et oppslagsverk (f.eks. Wikipedia®)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅

- e) Leter etter informasjon på nettet for å lære om spesielle emner ₁ ₂ ₃ ₄ ₅
- f) Deltar i gruppediskusjoner eller forum på nettet (for eksempel blogg) ₁ ₂ ₃ ₄ ₅
- g) Leter etter praktiske opplysninger på nettet (f.eks. tog- og bussruter, arrangementer, tips, oppskrifter) ₁ ₂ ₃ ₄ ₅

27 Hvor ofte gjør du følgende når du arbeider med skolefag?

(Kryss av i bare én boks for hver linje.)

	<i>Nesten aldri</i>	<i>Av og til</i>	<i>Ofte</i>	<i>Nesten alltid</i>
a) Når jeg arbeider med skolefag, prøver jeg å lære utenat alt som blir tatt opp i teksten.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
b) Når jeg arbeider med skolefag, starter jeg med å finne ut nøyaktig hva jeg trenger å lære.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
c) Når jeg arbeider med skolefag, prøver jeg å huske så mange detaljer som mulig.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
d) Når jeg arbeider med skolefag, prøver jeg å knytte det nye stoffet til ting jeg har lært i andre fag.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
e) Når jeg arbeider med skolefag, leser jeg teksten så mange ganger at jeg kan gjenta den.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
f) Når jeg arbeider med skolefag, sjekker jeg om jeg har forstått hva jeg har lest.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
g) Når jeg arbeider med skolefag, leser jeg teksten om og om igjen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
h) Når jeg arbeider med skolefag, prøver jeg å finne ut hvordan lærestoffet kan være nyttig utenom skolen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
i) Når jeg arbeider med skolefag, forsøker jeg å finne ut hvilke begreper jeg fortsatt ikke har forstått ordentlig.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
j) Når jeg arbeider med skolefag, forsøker jeg å forstå stoffet bedre ved å knytte det til noe jeg kan fra før.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
k) Når jeg arbeider med skolefag, forsikrer jeg meg om at jeg husker de viktigste tingene.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
l) Når jeg arbeider med skolefag, finner jeg ut hvordan lærestoffet kan brukes i det virkelige liv.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
m) Når jeg arbeider med skolefag og det er noe jeg ikke forstår, forsøker jeg å få tak i tilleggsinformasjon som kan gjøre det klarere.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

DEL 4: TID TIL LÆRING

28 Spørsmålet er fjernet

29 Spørsmålet er fjernet

30 Spørsmålet er fjernet

31 Hva slags undervisning utenom vanlig skoletid har du for tiden?

*Dette gjelder timer i fag du har på skolen, og som du bruker tid på utenom vanlig skoletid. Timene kan bli gitt på skolen din, hjemme hos deg eller andre steder. Dette dreier seg **bare** om timer i fag som du også har på skolen.*

(Kryss av i bare én boks for hver linje.)

- | | <i>Ja</i> | <i>Nei</i> |
|---|---------------------------------------|---------------------------------------|
| a) Undervisning i norsk for å bli enda bedre | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ |
| b) Undervisning i matematikk for å bli enda bedre | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ |
| c) Undervisning i naturfag for å bli enda bedre | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ |
| d) Undervisning i andre fag for å bli enda bedre | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ |
| e) Undervisning i norsk fordi du har spesielle problemer i faget | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ |
| f) Undervisning i matematikk fordi du har spesielle problemer i faget | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ |
| g) Undervisning i naturfag fordi du har spesielle problemer i faget | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ |
| h) Undervisning i andre fag fordi du har spesielle problemer i faget | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ |
| i) Opplæring i studieteknikk | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ |

32 **Hvor mange timer har du vanligvis utenom vanlig skoletid (på skolen, hjemme eller andre steder) i disse fagene?**

*Dette gjelder timer i fag du har på skolen, og som du bruker tid på utenom vanlig skoletid. Timene kan bli gitt på skolen din, hjemme hos deg eller andre steder. Dette dreier seg **bare** om timer i fag som du også har på skolen.*

(Kryss av i bare én boks for hver kolonne.)

	Norsk	Matematikk	Naturfag	Andre fag
Jeg har ingen timer utenom vanlig skoletid i disse fagene	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₁
Mindre enn 2 timer i uka	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₂
Mellom 2 og 4 timer i uka	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₃
Mellom 4 og 6 timer i uka	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₄
6 timer eller mer i uka	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₅

DEL 5: SKOLEN DIN

33 **Tenk over hva du har lært på skolen: Hvor enig eller uenig er du i følgende utsagn?**

(Kryss av i én boks for hver linje.)

	Svært uenig	Uenig	Enig	Svært enig
a) Skolen har gjort lite for å forberede meg på voksenlivet når jeg er ferdig med skolen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
b) Skolen har vært bortkastet tid.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

c) Skolen har bidratt til å gjøre meg trygg på å ta avgjørelser.

_1_2_3_4

d) Skolen har lært meg ting som kan være nyttige i en jobb.

_1_2_3_4

34 **Hvor enig eller uenig er du i disse utsagnene om lærerne ved skolen?**

(Kryss av i bare én boks for hver linje.)

	<i>Svært uenig</i>	<i>Uenig</i>	<i>Enig</i>	<i>Svært enig</i>
a) Jeg kommer godt overens med de fleste lærerne.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
b) De fleste lærerne er interessert i hvordan jeg har det.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
c) De fleste av lærerne mine lytter virkelig til hva jeg sier.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
d) Hvis jeg trenger ekstra hjelp, vil lærerne mine gi meg det.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
e) De fleste av lærerne mine behandler meg rettferdig.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

DEL 6: NORSKTIMENE DINE

35 **Omtrent hvor mange elever er det i norskklassen/norskgruppen din?**

_____ *elever*

36 **Hvor ofte hender noe av dette i norsktimene?**

(Kryss av i bare én boks for hver linje.)

<i>Aldri eller nesten aldri</i>	<i>Noen timer</i>	<i>De fleste timene</i>	<i>Alle timene</i>
---------------------------------	-------------------	-------------------------	--------------------

- a) Elevene hører ikke etter hva læreren sier. ₁ ₂ ₃ ₄
- b) Det er bråk og uro. ₁ ₂ ₃ ₄
- c) Læreren må vente lenge før elevene roer seg. ₁ ₂ ₃ ₄
- d) Elevene får ikke arbeidet ordentlig. ₁ ₂ ₃ ₄
- e) Elevene begynner ikke å arbeide før lenge etter at timen har begynt. ₁ ₂ ₃ ₄

•

37 Hvor ofte hender følgende i norsktimene?

(Kryss av i bare én boks for hver linje.)

	<i>Aldri eller nesten aldri</i>	<i>Noen timer</i>	<i>De fleste timene</i>	<i>Alle timene</i>
a) Læreren ber elevene om å forklare hva teksten betyr.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
b) Læreren stiller spørsmål som utfordrer elevene, slik at de får en bedre forståelse av teksten.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
c) Læreren gir elevene nok tid til å tenke gjennom svarene sine.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
d) Læreren anbefaler bøker eller forfattere for elevene.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
e) Læreren oppmuntrer elevene til å uttrykke hva de mener om en tekst.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
f) Læreren hjelper oss elever til å knytte historiene vi leser til våre egne liv.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
g) Læreren viser hvordan informasjon i tekster bygger på det som vi elever allerede kan.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

•

Hvor ofte hender følgende i norsktimene?*(Kryss av i bare én boks for hver linje.)*

	<i>Aldri eller nesten aldri</i>	<i>Noen timer</i>	<i>De fleste timene</i>	<i>Alle timene</i>
a) Læreren forklarer på forhånd hva som forventes av elevene.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
b) Læreren sjekker om elevene er konsentrert når de arbeider med leseoppgaver.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
c) Læreren diskuterer med elevene etter at de har gjort ferdig en leseoppgave.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
d) Læreren forteller elevene på forhånd hvordan arbeidet deres skal vurderes.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
e) Læreren spør om hver av elevene har forstått hvordan leseoppgaven skal løses.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
f) Læreren setter karakter på elevenes arbeid.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
g) Læreren gir elevene sjansen til å stille spørsmål om leseoppgaven.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
h) Læreren stiller spørsmål som motiverer elevene til å delta aktivt.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
i) Læreren gir raskt tilbakemelding til elevene om hvor godt de gjorde det på leseoppgaven.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

DEL 7: BIBLIOTEK

I denne delen blir du spurt om bibliotek, som enten kan være på skolen og/eller utenfor skolen.

39 Hvor ofte er du på et bibliotek for å gjøre noe av dette?

(Kryss av i bare én boks for hver linje.)

	<i>Aldri</i>	<i>Noen få ganger i året</i>	<i>Omtrent en gang i måneden</i>	<i>Flere ganger i måneden</i>	<i>Flere ganger i uka</i>
a) Låner bøker for å lese for min egen fornøyles skyld.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
b) Låner bøker som jeg trenger i skolearbeidet.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
c) Arbeider med lekser eller oppgaver.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
d) Leser blader eller aviser.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
e) Leser bøker for min egen fornøyles skyld.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
f) Lærer om ting som ikke er knyttet til skolearbeidet, som sport, hobbyer, mennesker eller musikk.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
g) Bruker Internett.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅

40 Har skolen din eget skolebibliotek?

Nei ₁

Ja



DEL 8: STRATEGIER SOM DU BRUKER FOR Å LESE OG FORSTÅ TEKST

Det er flere måter å arbeide på for å forstå tekster. Noen av dem er mer nyttige enn andre, avhengig av hvordan leseoppgaven er. De neste to spørsmålene beskriver flere typer leseoppgaver, etterfulgt av en liste med disse arbeidsmåtene eller "strategiene". Vi ønsker å få vite din mening om hvor nyttige disse strategiene er for ulike typer leseoppgaver.

Hvert av de to spørsmålene begynner med en kort beskrivelse av en bestemt leseoppgave. Så er flere mulige lesestrategier listet opp. Tenk bare på hvor nyttig hver av strategiene er i forhold til den oppgitte leseoppgaven. Noen strategier kan være nyttige for én type leseoppgave, men ikke for andre.

Gi hver strategi poeng fra 1 til 6. 1 poeng betyr at du ikke synes strategien er nyttig i det hele tatt for disse leseoppgavene. 6 poeng betyr at du synes det er en veldig nyttig strategi for den bestemte leseoppgaven.

Du kan bruke den samme poengverdien mer enn en gang dersom du synes to eller flere strategier er like nyttige, men kryss av i bare én boks for hver linje.

Her er eksempel på et spørsmål som en elev har besvart. (Dette eksemplet gjelder bordtennis, ikke lesing.)

Eksempel på spørsmål

Oppgave: Du ønsker å bli bedre i bordtennis slik at du kan vinne en lokal konkurranse.

Hvordan vil du vurdere nytten av de følgende strategiene for å bli bedre i bordtennis?

Mulige strategier	Poeng					
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
	Ikke nyttig i det hele tatt					Veldig nyttig
a) Jeg leser en bok om teknikker i bordtennis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Jeg spiller bordtennis mot en venn så ofte som mulig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Jeg trener hver morgen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Jeg observerer eksperter i bordtennis og prøver å finne ut av deres teknikker.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

•

41 Leseoppgave: Du skal forstå og huske innholdet i en tekst.

Hvordan vil du vurdere nytten av de følgende strategiene for å forstå og huske teksten?

Mulige strategier	Poeng					
	Ikke nyttig i det hele tatt					Veldig nyttig
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
a) Jeg konsentrerer meg om de delene av teksten som er lette å forstå.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
b) Jeg leser raskt gjennom teksten to ganger.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
c) Etter at jeg har lest teksten, diskuterer jeg innholdet med andre.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
d) Jeg setter strek under viktige deler av teksten.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
e) Jeg oppsummerer teksten med mine egne ord.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
f) Jeg leser teksten høyt for en annen person.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆

42 Leseoppgave: Du har lest en lang og relativt vanskelig tekst på to sider om endringer i vannstanden i en innsjø i Afrika. Du skal lage et sammendrag.

Hvordan vil du vurdere nytten av de følgende strategiene for å kunne skrive et sammendrag av denne to sider lange teksten?

Mulig strategi	Poeng					
	Ikke nyttig i det hele tatt					Veldig nyttig
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
a) Jeg skriver et sammendrag. Så sjekker jeg om hvert avsnitt er dekket i sammendraget, fordi innholdet i hvert avsnitt skal være med.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
b) Jeg forsøker å kopiere helt nøyaktig så mange setninger som mulig.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
c) Før jeg skriver sammendraget, leser jeg teksten så mange ganger som mulig.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
d) Jeg sjekker nøye om de viktigste faktaopplysningene i teksten er med i sammendraget.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
e) Jeg leser gjennom teksten og setter strek under de viktigste setningene. Så skriver jeg sammendraget med mine egne ord.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆

8. ***Takk for at du svarte på spørreskjemaet!***

