

”Altså, jeg klarer meg jo, da”.

Lesekompetanse i norsk(faget) blant elever fra språklige
minoriteter på Vg1.

Mira Osa Hoel



Masteroppgave i nordiskdidaktikk

Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling,

Det utdanningsvitenskapelige fakultet.

UNIVERSITETET I OSLO

Høsten 2009

Sammendrag

Det overordnede temaet for avhandlingen er lesekompetanse i norskfaget på videregående trinn. Mer spesifikt blir lesekompetansen blant minoritetsspråklige elever på Vg1 undersøkt. Økt forskningsfokus på området har ført til at lesing har kommet mer i søkelyset i Norge i de senere år. Alle de internasjonale undersøkelsene av lesekompetanse som Norge har deltatt i siden begynnelsen av 1990-tallet, samt nasjonale prøver, forteller for det første om at norske elever presterer lavere i lesing enn de land vi liker å sammenligne oss med, og for det andre om prestasjonsforskjeller mellom gruppene av første- og andrespråkslesere, i favør av førstespråksleserne.

Det meste av leseforskningen omhandler i dag elever på grunnskolenivå. Siktemålet med oppgaven har vært å undersøke den norskfaglige lesekompetansen blant minoritetsspråklige elever sammenlignet med øvrige elever på videregående trinn, for å få mer inngående informasjon om et utvalg av denne elevgruppen. Dette søkes gjort gjennom problemstillingen: *Hva kjennetegner lesekompetansen i norsk blant elever fra språklige minoriteter sammenlignet med øvrige elever i faget norsk på Vg1 studieforbereende program på en skole?* Fem forskningsspørsmål bidrar videre til å besvare problemstillingen. Disse omhandler hvilke utfordringer de minoritetsspråklige elevene møter i lesing av læreboktekster og andre tekster i norskfaget, hvordan de definerer sin språklige identitet, hva som kjennetegner deres holdninger til lesing og deres lesevaner i fritiden og deres bruk av lesestrategier i arbeidet med norskfaget på skolen. Det siste forskningsspørsmålet er hvordan lærere oppfatter minoritetsspråklige elevers lesestrategier og språkkunnskaper i norsk.

Da det ikke foreligger mye forskning på elever på videregående trinn når det gjelder lesing, er avhandlingen grunnleggende empirisk. Empirien er innsamlet av meg gjennom en metode-triangulert undersøkelse som består av en spørreundersøkelse, en lesetest og intervjuer. Undersøkelsen ble utført ved en videregående skole på det sentrale Østlandet på Vg1 studiespesialiserende program. Som en følge av metodetrianguleringen er dataene av både kvalitativ og kvantitativ art. Spørreskjemaundersøkelsen gir kvantitativ informasjon om 93 respondenter ved skolen vedrørende språklig bakgrunn, lesevaner, holdninger til lesing og bruk av lesestrategier. I lesetesten deltar totalt 15 elever med både majoritets- og minoritetsspråklig bakgrunn. Elevsvarene på testens 24 spørsmål, fordelt på en skjønnlitterær og en sakprosa, del

samt to clozetester, blir behandlet og presentert både kvalitativt og kvantitativt i oppgaven. Det er i særlig grad intervjuene som gir undersøkelsen kvalitativ dybde. Der blir fire minoritetsspråklige elever og to av norsklærerne på trinnet intervjuet i temaene lesing, lesestrategier og språklig identifikasjon og språklige forutsetninger.

Avhandlingens empiri viser oppsummert at elevene fra språklige minoriteter i utvalget på denne skolen presterer svakere i lesing enn de majoritetsspråklige elevene. Det er lesetesten som tydeligst peker i denne retningen, men dataene generert fra spørreundersøkelsen og intervjuene gir ytterligere informasjon om de minoritetsspråklige elevenes utfordringer i lesing. Den største hovedutfordringen synes å være mindre bredde og dybde i deres ordforråd. De har dessuten større utfordringer med forståelse og noe mindre grad av norskfaglig relevante bakgrunnskunnskaper enn det som gjelder for de majoritetsspråklige elevene. Elevene virker videre overlatt til seg selv i skolearbeidet i norskfaget, og verken oppfølging, tilrettelegging eller kartlegging når det gjelder deres lesekompetanse, synes å forekomme 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.

Forord

Så var arbeidet med masteroppgaven over. Det er godt og litt vemodig på en gang. At det har vært en spennende og minneverdig prosess er det liten tvil om, og det er det mange som skal takkes for.

Først og fremst må jeg få takke elevene, lærerne og ledelsen på skolen der jeg utførte undersøkelsen min. Uten respondentene ville ikke oppgaven ha foreligget i nåværende form. Tusen takk for deres innsats! Like mye ønsker jeg å takke for den fantastiske mottakelsen jeg fikk av skoleledelsen.

Min veileder Rita E. Hvistendahl skal også ha stor takk, i første omgang for alle gode råd og vinklinger hun har gitt meg i arbeidet med oppgaven min samt hennes raske og grundige tilbakemeldinger, men like mye for de mange og interessante samtalene vi har hatt i løpet av året som har gått.

En takk går også til Else Ryen for litteraturtips om clozetester og til Svein Lie for oppklarende hjelp i forbindelse med databehandlingen av spørreundersøkelsen i SPSS.

Takk til mamma for at du har vært behjelpelig med alt det praktiske i forbindelse med testen, og takk til pappa for at du har vært min biveileder. Takk til dere begge for at dere er ”snille lånekassen” og ellers for all støtte og oppmuntring.

Takk til mine medstudenter for godt selskap i de lange dagene på Blindern. En særlig takk går til Ane og Elisiv. Det hadde ikke vært det samme uten dere!

Sist, men ikke minst, takk til Rolf-Eric for at du har vært min avlastende altnuligmann og støttende kjæreste i tiden det har tatt meg å skrive oppgaven.

Oslo, november 2009

Mira Osa Hoel

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Forord.....	5
Innholdsfortegnelse	7
Oversikt over tabeller	11
1 Innledning	13
1.1 Tema for oppgaven.....	13
1.2 Språklige minoriteter i norsk skole	13
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål	15
1.4 Førstespråk, andrespråk og mellomspråk	15
1.5 Lesing i Kunnskapsløftet.....	18
1.5.1 Lærebøkene og Kunnskapsløftet	21
1.6 Annen forskning	23
1.7 Beskrivelse av undersøkelsen og utvalget.....	24
1.8 Presentasjon av skolen	26
1.9 Disposisjon av oppgaven.....	27
2 Teori – sentrale begreper	29
2.1 Innledning.....	29
2.2 Hva vil det si å lese?.....	29
2.2.1 Kognitiv teori	31
2.2.2 Sosiokulturell teori	31
2.2.3 Utviklingsorienterte teorier	32
2.3 Tekst- og leseforståelse	34
2.3.1 Ordforråd og leseforståelse	34
2.3.2 Ordforrådets betydning	36
2.3.3 Skjemateori og leseforståelse.....	37
2.3.4 Inferenser.....	37
2.3.5 Betydningen av bakgrunnskunnskap.....	38
2.4 Lesestrategier	38
2.4.1 Fire strategityper	39
2.5 Oppsummering	40
3. Metode	41
3.1 Innledning.....	41

3.2	Metodetriangulering	41
3.3	Kvantitative metoder: spørreskjema.....	42
3.3.1	Utarbeiding av spørreskjemaet.....	43
3.3.2	Valg av respondenter til spørreskjemaet	45
3.3.3	Spørsmålene	45
3.3.4	Gjennomføring	48
3.3.5	Bearbeiding av dataene	48
3.4	Kvalitative metoder	49
3.5	Kvalitative metoder: Lesetest.....	50
3.5.1	Testbegrepet	50
3.5.2	Valg av respondenter til lesetesten.....	51
3.5.3	Utarbeiding av lesetesten	52
3.5.4	Valg av tekster.....	54
3.5.6	Spørsmålene i lesetesten.....	55
	Finne.....	55
	Tolke.....	56
	Reflektere	57
3.5.7	Clozetestene	58
3.5.8	Gjennomføring	60
3.5.9	Bearbeiding av dataene	60
3.6	Kvalitative metoder: Intervju	62
3.6.1	Valg av informanter til intervjuene	63
3.6.2	Utarbeiding av spørsmål til intervjuene	64
3.6.3	Gjennomføring	65
3.6.4	Bearbeiding av dataene	65
3.7	Validitet og reliabilitet	65
3.8	Oppsummering	67
4	Resultater fra spørreundersøkelsen	69
4.1	Innledning og presisering	69
4.2	Presentasjon av tabellene basert på spørsmålene i spørreskjemaet.....	70
4.2.1	Hvilket språk lærte du først?	70
4.2.2	Hvilket språk bruker du mest?	70
4.2.3	Hvilket språk føler du at du er best på?.....	71
4.2.4	Hvilket språk identifiserer du deg med/er mest deg?.....	71

4.2.5	Jeg ser på norsk som morsmålet mitt.....	72
4.2.6	Hvor mange år har du gått i norsk skole?	72
4.2.7	Har du gått i norsk barnehage?.....	73
4.2.8	Hvor mye tid bruker du vanligvis hver dag på å lese...?	74
4.2.9	Hvilket språk leser du mest på?.....	74
4.2.10	Hvor enig er du i disse utsagnene om lesing?	75
4.2.11	Hvor ofte ble du lest for da du var liten?.....	77
4.2.12	Hvor ofte leser du dette fordi du har lyst?	78
4.2.13	Hvor mange bøker er det hjemme hos deg?.....	80
4.2.14	Hvor ofte er du i et bibliotek for å låne bøker...?	80
4.2.15	Har du datamaskin med Internett hjemme?	81
4.2.16	Hva gjør du når det er et ord du ikke skjønner i en tekst?	82
4.2.17	Mener du at du på skolen lærer gode leseteknikker?	82
4.2.18	Hvor ofte gjør du dette?	83
4.3	Oppsummering	84
5	Resultatene fra lesetesten.....	87
5.1	Innledning.....	87
5.2	Kategorisering av resultatene: bakgrunn.....	87
5.2.1	Kompetansenivåer.....	87
5.2.2	Nivåbeskrivelser	88
	Nivå 1: Svært lav lesekompetanse	88
	Nivå 2: Lav lesekompetanse	89
	Nivå 3: Middels lesekompetanse.....	89
	Nivå 4: God lesekompetanse	89
	Nivå 5: Svært god lesekompetanse	90
5.3	Gjennomgang av svar på testen.....	90
5.3.1	Svar på spørsmålene i del 1	90
	Finne.....	91
	Tolke.....	92
	Reflektere	92
5.3.2	Resultatene av clozetesten i del 1	93
5.3.3	Svar på spørsmålene i del 2.....	94
	Finne.....	95
	Tolke.....	95

Reflektere	96
5.3.4 Resultat av clozetesten i del 2	97
5.4 Skår på testen	98
Jenter	99
Gutter.....	99
Minoritet.....	99
Majoritet	99
5.5 Hovedfunn.....	101
5.6 Oppsummering	102
6 Presentasjon av intervjuene	103
6.1 Innledning.....	103
6.2 De fire elevintervjuene	103
6.2.1 Lesing: vaner og holdninger.....	104
6.2.2 Lesestrategier	106
6.2.3 Språklig identitet	107
6.3 De to lærerintevjuene	109
6.3.1 Lesing	109
6.3.2 Lesestrategier	111
6.3.3 Språklige forutsetninger hos elevene	112
6.4 Oppsummering	113
7 Oppsummering og drøfting	115
7.1 Innledning.....	115
7.2 Hvilke utfordringer møter minoritetsspråklige elever i lesing ...?	115
7.3 Hvordan definerer minoritetselvene sin språklige identitet?.....	120
7.4 Hva kjennetegner minoritetselvenes holdninger til lesing...?.....	123
7.5 Hva kjennetegner minoritetselvenes bruk av lesestrategier...?.....	125
7.6 Hvordan oppfatter lærere på skolen minoritetsspråklige elevers lesestrategier..?..	126
7.7 Konklusjoner	129
7.8 Oppsummering	136
8 Avslutning	137
10 Litteraturliste.....	139

Oversikt over tabeller

Tabell 1: Tekstbeskrivelser i PISA.....	52
Tabell 2: Tekstoversikt.....	54
Tabell 3: Skår på spørsmålene	60
Tabell 4: Skår på clozetestene	61
Tabell 5: Total poengoversikt i lesetesten.....	62
Tabell 6: Kjønnfordeling	70
Tabell 7: Første språk.....	70
Tabell 8: Oversikt over språkbruk.....	71
Tabell 9: Egenvurdering av språkmestring	71
Tabell 10: Språklig identitet.....	72
Tabell 11: Norsk som morsmål?	72
Tabell 12: År i norsk skole?	73
Tabell 13: Barnehagedeltakelse	73
Tabell 14: Lesing for egen fornøyelse.....	74
Tabell 15: Lesespråk	74
Tabell 16: Holdninger til lesing	76
Tabell 17: Lest for som liten.	78
Tabell 18: Lesevaner 1	79
Tabell 19: Antall bøker hjemme.....	80
Tabell 20: Lesevaner 2	81
Tabell 21: Internettilgang	81
Tabell 22: Lesestrategier 1	82
Tabell 23: Lesestrategier 2	83
Tabell 24: Lesestrategier 3	84
Tabell 25: Nivåbeskrivelse.....	88
Tabell 26: Spørsmålsfordeling del 1	91
Tabell 27: Clozetest del 1.....	93
Tabell 28: Spørsmålsfordeling del 2	94
Tabell 29: Clozetest del 2.....	97
Tabell 30: Samlet gjennomsnittlig skår.....	98
Tabell 31: Fordeling i nivåene 1	100
Tabell 32: Fordeling i nivåene 2	100
Tabell 33: Elevbeskrivelse	103
Tabell 34: Prestasjon på lesetesten.....	103
Tabell 35: Lærerbeskrivelse	109

1 Innledning

1.1 Tema for oppgaven

Det overordnede temaet for oppgaven er minoritetsspråklige elevers lesekompetanse på videregående nivå i norsk skole. Interessen for lesekompetanse blant minoritetsspråklige elever ble vekket da jeg som student på praktisk-pedagogisk utdanning (PPU) var utplassert på en videregående skole der elevgruppen var svært språklig heterogen. I norskfaget så jeg en klar tendens til at språkkompetansen generelt og lese- og skrivekompetansen spesielt var svakere hos de minoritetsspråklige elevene enn hos de majoritetsspråklige. ”UNESCO har omtalt lese- og skrivekyndighet som nøkkelen til kunnskapskapitalen i et samfunn. For at innvandrerdømme skal få tilgang til denne kapitalen i det landet de vokser opp i, trenger de minst én nøkkel til, nemlig ferdighetene i landets offisielle språk”, sier Lise Iversen Kulbrandstad¹ (1998:vii). Lesekompetanse er sentralt for å fungere i dagens samfunn, og dette gjenspeiles også i den nye læreplanen der lesekompetanse er løftet mer fram, både i kraft av å være en grunnleggende ferdighet, men også gjennom at det er formulert fagspesifikke kompetansemål som skal fange opp og utvikle denne kompetansen i alle fag. Resultatene fra nasjonale og internasjonale tester og forskning generelt tyder på at minoritetsspråklige elever ikke i like stor grad som sine majoritetsspråklige medelever, innehar denne kapitalen.

1.2 Språklige minoriteter i norsk skole

”Norsk språk og kultur utvikles i en situasjon preget av kulturelt mangfold og internasjonalisering, i samspill med nordiske nabospråk og minoritetsspråk i Norge og med impulser fra engelsk. I dette språklige og kulturelle mangfoldet utvikler barn og unge sin språkkompetanse”.²

Sitatet over er hentet fra formålsbeskrivelsen for læreplan i norsk og gjenspeiler klart det samfunnet den er utformet i. Siden den første innvandringen for alvor tok til tidlig på 1970-tallet, har Norge i stadig større grad blitt et flerkulturelt og flerspråklig land. Skolen har likeledes fått betegnelsen flerkulturell. ”Begrepet *den flerkulturelle skolen* er både et slagord og en beskrivelse av en reell situasjon. Det er imidlertid ikke slik at skolen blir flerkulturell fordi det går elever med ulik etnisk bakgrunn der,” sier Dagrun Skjelbred og Bente Aamotsbakken (2003:13). Også innholdet i skolen må gjenspeile det flerkulturelle, både i

¹ Heretter L.I. Kulbrandstad.

² Utdanningsdirektoratet 2009: <http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=1001576&visning=1>

læreverkene og rammeverket (læreplanene og lærersammensetningen). Forskere påpeker at en slik flerkulturell profil i skolen eksisterer i liten grad. I dag utgjør de som enten har innvandret selv, eller er født i Norge med innvandrerforeldre, 10,6 prosent av befolkningen, viser tall fra Statistisk Sentralbyrå (2009b). I norsk skole defineres minoritetsspråklige elever som elever med andre morsmål enn norsk og samisk, jf. opplæringslovens § 3.12 Særskilt språk-opplæring for elever fra språklige minoriteter:

” 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.”

Tilsvarende finnes opplæringslovens § 2.8 for grunnskolen. Elever med andre språk enn norsk som hjemmespråk kan likevel anse norsk som morsmålet sitt, om de er født og oppvokst i Norge, og man kan argumentere for at det da kan virke uriktig å kategorisere dem som minoritetsspråklige. Men når forskning, blant annet resultatene fra lesetestene i PISA³, likevel viser at elever fra språklige minoriteter som er født og oppvokst i Norge, skårer betydelig lavere på disse prøvene enn majoriteten av elevene, kan det tyde på systematiske forskjeller mellom de to elevgruppene i norsk skole, sier Rita Hvistendahl og Astrid Roe (2009:251). Insentivet for å forske nærmere på denne elevgruppen økes dermed, og Harald Berggreen og Kari Tenfjord (1999:15) peker på at nettopp forskning på andrespråklæring (ASL) er en ny vitenskapelig disiplin som har vokst frem de siste tiårene som en følge av de omtalte samfunnsmessige og demografiske endringene. All forskning viser et gap mellom minoritets- og majoritets elever når det gjelder skoleprestasjoner. Ifølge Thor Ola Engen (2006:145) har fagfolk lenge vært klar over at elever fra språklige minoriteter oppnår langt svakere faglige resultater i skolen enn majoritets elevene. Dette gjelder både i Norden og i Europa for øvrig. Alle de internasjonale undersøkelsene av leseferdigheter som Norge har deltatt i siden begynnelsen av 1990-tallet, samt nasjonale prøver, forteller om prestasjonsforskjeller mellom gruppene av første- og andrespråkslesere. Også Anne Golden og L. I. Kulbrandstad (2007:33) og Kamil Øzerk (2009:294) bekrefter at en god del språklige minoriteter har vansker med lesing og læringsutbytte i skolen. Resultater fra både PISA 2000, 2003 og 2006 viser at elever fra språklige minoriteter presterer dårligere enn øvrige elever i lesing, matematikk og naturfag i Norge (Øzerk 2009:295, Hvistendahl og Roe 2009:251).

³ Programme for International Student Assessment

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Den overordnede problemstillingen i oppgaven min er:

Hva kjennetegner lesekompetansen i norsk blant elever fra språklige minoriteter sammenlignet med øvrige elever i faget norsk på Vg1 studieforbereende program på en skole?

Til hjelp for å besvare og utdype problemstillingen har jeg formulert fem forskningsspørsmål. Disse er:

1. Hvilke utfordringer møter minoritetsspråklige elever i lesing av læreboktekster og andre tekster i norskfaget?
2. Hvordan definerer minoritetselvene sin språklige identitet?
3. Hva kjennetegner minoritetselvenes holdninger til lesing og deres lesevaner i fritiden?
4. Hva kjennetegner minoritetselvenes bruk av lesestrategier i arbeidet med norskfaget på skolen?
5. Hvordan oppfatter lærere minoritetsspråklige elevers lesestrategier og språkkunnskaper i norsk?

Forskningsspørsmålene dekker ulike sider av den overordnede lesekompetansen hos elevene. Spørsmål 1 er ment å undersøke hvordan minoritetsspråklige elever leser og forstår ulike tekster i norskfaget. Både skjønnlitteratur og sakprosa inngår i undersøkelsen, og i tillegg til å undersøke hva utfordringene er i hver av teksttypene, vil også et utvalg av elevene selv få uttrykke sin mening. L. I. Kulbrandstad fant i sin doktorgradsavhandling (1998) at sakprosa-tekster i elevenes lærebøker bød på særlige leseutfordringer for de fire minoritetselvene hun undersøkte. Spørsmål 3 og 4 omhandler elevenes holdninger til lesing og lesevaner samt bruk av lesestrategier, alle viktige komponenter i elevenes lesekompetanse. Spørsmål 2 og 5 handler om elevenes språklige bakgrunn, sett fra deres eget ståsted og fra et lærerståsted. Jeg kommer ikke til å undersøke elevenes lesehastighet og avkodingsferdigheter eksplisitt i denne oppgaven, men de to faktorene er implisitt en del av undersøkelsen da de ligger til grunn for leseprosessen. Det er med andre ord elevenes funksjonelle lesing som vil stå i sentrum, og i særlig grad vil denne bli knyttet opp mot skolens og norskfagets lesing.

1.4 Førstespråk, andrespråk og mellomspråk

Inger Lindberg (2008:51) definerer førstespråk eller morsmål som det eller de språk barn

tilegner seg gjennom den primære sosialiseringen hjemme, altså før noe annet språk er etablert. Det er ikke uvanlig at en person behersker flere språk enn ett på morsmålsnivå, men hvis språket eller språkene tilegnes først etter at ett eller flere førstespråk er etablert, snakker vi om andrespråk og gradvis flerspråklighet, påpeker hun videre. I begge tilfeller regnes man som tospråklig. Øzerk (1992:44) utfyller Lindbergs definisjon når han sier at:

”Tospråklighet refererer til et menneskelig fenomen hvor individets språklige repertoar omfatter to språk med hvert sitt system, dvs. med hver sin semantiske, syntaktiske, leksikalske og fonetiske karakteristiske trekk, og som kan tas i bruk av innehaveren i det omfang og den tid som trengs.”

Tospråklighet er ikke en gitt størrelse. Thor Ola Engen og Lars Anders Kulbrandstad⁴ (2004:151) viser til flere former for tospråklighet. Simultan eller samtidig språkutvikling er den første. Denne tospråkligheten gjelder når barn fra tidlig alder av forstår og/eller bruker to eller flere språk. Hvis ett av språkene er majoritetsspråket, regner en med at barnet har et godt språklig grunnlag ved skolestart. Når barn lærer andrespråket etter en viss alder, for eksempel i barnehagen etter treårsalderen, kalles det for suksessiv eller trinnvis tospråklig utvikling. Videre er additiv tospråklighet den som karakteriserer barn som lærer andrespråk og samtidig får anledning til å videreutvikle morsmålet. Ved tospråklighet av denne typen kompletterer og beriker språkene hverandre. Til sist er subtraktiv tospråklighet den der andrespråkstilegnelsen skjer på bekostning av førstespråket.

Berggreen og Tenfjord (1999:16) viser til at det i Norden tradisjonelt har vært et skille mellom andrespråklæring og fremmedspråklæring. Dette har først og fremst å gjøre med læringskonteksten. Der fremmedspråklæring ofte er kunstig konstruert og foregår gjennom formell undervisning, er læring av andrespråket bundet både til klasserommet og til daglig bruk. Det å ikke ha morsmålskompetanse i skolespråket ”kan påvirke læringen på ulike måter og har av forskere blitt betraktet både som en hindring og som en ressurs” (Lindberg 2008:52). Tospråklige elever har en stor språklig ressurs, og det er viktig at skolen bygger læringen også på deres to- eller flerspråklighet. ”Det flerkulturelle må avspeiles i skolens innhold, og på en slik måte at alle elever føler at deres bakgrunn og kultur har status og verdi”, sier Dagrun Skjelbred og Bente Aamotsbakken (2003:13). Eva Maagerø (2004:122) legger vekt på at i samfunn hvor majoritetsgruppen er så klar som i Norge, vil det være

⁴ Heretter L. A. Kulbrandstad.

majoriteten som setter dagsordenen, og som i høy grad preger innholdet i skolen. Formålsbeskrivelsen for læreplan i norsk⁵ slår fast at: *Norskfaget er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling*. Identitetsutviklingen er en viktig del av ungdomstiden, og språket er et avgjørende aspekt i denne. Hvis elever med minoritetsspråklig bakgrunn ikke blir stimulert til å utvikle sin språklige identitet, vil det ikke gagne noen. Øzerk (1997) mener derfor at skolen bør legge til rette slik at funksjonell to-språkighet, altså en form for additiv tospråkighet, blir et mål for minoritetsspråklige elever. På den måten vil elevene ha en kompetanse i norsk som muliggjør tilegnelse av fagkunnskaper i skolen samtidig som de kan benytte sine språk til muntlig og skriftlig kommunikasjon, skulle de ønske og ha behov for det. Engen (2006) viser til Baker (1996) når han kaller dette en sterk form for tospråklig opplæring. Slike opplæringsformer, også kalt berikelsesmodeller, ”har tospråkighet og dobbelt lese- og skrivekyndighet som språklig mål, berikelse som pedagogisk målsetting og pluralisme som samfunnsmessig målsetting” (Engen 2006:148).

Det eksisterer en rekke utfordringer knyttet til den økende andelen minoritetsspråklige elever i norsk skole, både på elev-, skole- og samfunnsnivå. Disse utfordringene kan tenkes å være årsaken til de prestasjonsforskjellene som foreligger mellom elever med henholdsvis majoritetsspråklig og minoritetsspråklig bakgrunn. Else Ryen skisserer to utfordringer. For det første kan minoritetselvenes andrespråk, basert på det muntlige i hverdagen, virke tilsynelatende tilstrekkelig uten å faktisk være det. Det er stor forskjell på hverdagsspråk og ”skolsk” performanse, men som Ryen (2007:93) poengterer, forventes ikke ”elever som har nødvendig kompetanse i norsk ved skolestart, å ha behov for tilrettelagt språkundervisning, og etter opplæringslovens § 2.8 har de heller ikke rett til det”. Arne Lervåg og Monica Lervåg (2009:264) legger til at særlig leseferdigheter vil kunne bli direkte rammet av svake språkferdigheter, og siden så mye av læringen i skolen foregår nettopp ved hjelp av tekstlesing, vil svake ferdigheter på området kunne forsterke en negativ trend med hensyn til kunnskaps-tilegnelse. Også Anders Bakken (2003:16) støtter dette når han sier at elever som ikke behersker norsk, ikke får fullt utbytte av en undervisning som i all hovedsak foregår på norsk. Å beherske skolespråket er avgjørende for at elevene skal kunne tilegne seg kunnskap på skolen. Videre skjer vurdering og måling av elevene etter hvor godt de presterer skriftlig og muntlig i ulike fag, og da er det en utslagsgivende faktor at de mestrer skolespråket. For det

⁵ Utdanningsdirektoratet. Læreplan i norsk. Formål: <http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=1001576>

andre er lærernes kompetanse en utfordring. En kartlegging av lærerne i skolen i Oslo kommune i 2003 viste at bare én av femten lærere hadde kompetanse i norsk som andrespråk (Ryen 2007:93).

Mellomspråk er et begrep som ble innført i 1972 av den amerikanske professoren Larry Selinker. Kirsti Mac Donald og Ryen (2004:234) beskriver termen som det språksystemet innlæreren har i alle faser av innlæringsprosessen. Dette er verken identisk med morsmålet eller målspråket og er i stadig endring. Mellomspråket gjør seg i størst grad gjeldende i de tidlige stadiene av språklæringen og gjelder både for muntlig og skriftlig språk. Mellomspråksforskning har ført til at vi med stor enighet kan beskrive generelle trekk ved innlærers språk (Berggreen og Tenfjord 1999:18). Eksempler på slike er ifølge Berggreen og Tenfjord (1999:29) at mellomspråk er

- enkle språk: Eleven forenkler for eksempel det grammatiske
- ustabile og variable språk: Endrer seg over tid og etter kontekst og bruksområde
- språk under tverrspråklig innflytelse: Eleven overfører regler/språktrekk fra morsmålet
- preget av forutsigbare utviklingssteg

I mellomspråk så vel som ved tospråklighet generelt er kodeveksling et fremtredende trekk. Bente Ailin Svendsen (2009:46) definerer kodeveksling som ”bruk av to eller flere språk i en samtale”. Det eksisterer flere syn og definisjoner på hva kodeveksling er, men felles for dem er at språkinnlæreren benytter flere språk om hverandre som utfylling. Kodeveksling behøver ikke være et tegn på svak språktilegnelse, tvert imot kan det være et symptom på god språklig og kognitiv bevissthet.

1.5 Lesing i Kunnskapsløftet

Det er mye som tyder på at svært mange lærere har tatt det for gitt at elevenes leseforståelse vil utvikle seg automatisk etter hvert som de får stadig mer lesetrening”, sier Roe (2008:12). Lesingen, som er en så sentral og bærende aktivitet i norsk skole, blir ofte nedprioritert. I en rapport om strategiplanen *Gi rom for lesing* peker Utdanningsdirektoratet (2007:16) på at undersøkelsen PISA +⁶ viser at ”i klasserommene er det lite systematisk bruk av utvidet tekstforståelse og utvikling av lesemotivasjon”. ”De nasjonale prøvene og kunnskapsløftets fokus på lesing som grunnleggende ferdighet kan også ses som et sentralt tiltak for å sette lesing på dagsordenen” (Roe 2008:13). Andre tiltak som kan omtales, er den nevnte nasjonale strategi-

⁶ PISA + er et forskningsprosjekt som forfølger problematiske PISA-funn i en norsk kontekst. (<http://www.pfi.uio.no/forskning/forskningsprosjekter/pisa+/index.html>)

planen *Gi rom for lesing*, iverksatt av Utdannings- og forskningsdepartementet i 2003 og avsluttet i 2007. Strategiplanen hadde som mål å styrke leseferdighet og motivasjonene for lesing hos barn og unge, styrke lærernes kompetanse i leseopplæring og å øke bevisstheten om lesing som grunnlag for annen læring samt deltakelse i arbeidslivet og et demokratisk samfunn. Læreplanreformen Kunnskapsløftet (LK06) regnes også som et tiltak for å rette fokuset mot lesing. Med LK06 må alle lærere dele jobben som leselærere da ”ulike fag består av ulike tekster med dels ulik terminologi og med sjangertrekk og begrepsbruk som er særegne for de ulike fagkulturene” (Roe 2008:15). Leseopplæringen har tradisjonelt vært norsklærerens særlige oppgave og ansvar fordi de gjennom sin utdanning og yrkeserfaring, blant annet når det gjelder tekstkompetanse i vid forstand, vil være bedre rustet til å drive leseundervisning enn andre faglærere, sier Roe (ibid.). Når det gjelder minoritetsspråklige elever, har også lærere i andre fag gjennom innføringen av lesing og skriving som grunnleggende ferdigheter fått et økt ansvar for denne elevgruppens opplæring (Hvistendahl 2006:95). Likevel hviler fortsatt mye av ansvaret for leseopplæringen både av majoritets- og minoritetselever på norsklærernes skuldre, og læreplanen i norsk (Utdanningsdirektoratet 2009) slår fast at:

”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.”

Med implementeringen av LK06 fra og med 2006 ble de fem grunnleggende ferdighetene *å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig, å kunne lese, regne og bruke digitale verktøy*⁷ innført og lovfestet. Ferdighetene er tverrfaglige og skal utvikles innenfor alle fag på fagenes egne premisser gjennom hele det 13-årige skoleløpet. Utdanningsdirektoratet (2007:10) mener at læreplanens ”fokus på lesing som grunnleggende ferdighet har ført til en større oppmerksomhet mot lesing som redskap. Læreplanen har også gitt et nytt perspektiv på leseopplæringen.” At det er langt mellom liv og lære viser målformuleringene for norsk studieforbereidende i videregående opplæring. Ved lesing av kompetansemålene i norsk Vg1 studiespesialiserende program er det et påfallende fravær av konkrete lesemål. Det som mest ligner et kompetansemål for lesing på Vg1⁸, finnes under hovedområdet *skriftlige tekster*. Kompetansemålets

⁷ Utdanningsdirektoratet: Læreplan i norsk: Grunnleggende ferdigheter

⁸ Læreplan i norsk: kompetansemål etter Vg1

<http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=1001576&visning=5&sortering=2&kmsid=1001585>

leseaspekt er klart implisitt når det heter at *elevene skal kunne forklare argumentasjonen i sakprosaetekster*.

Både kompetansemålene etter 10. årstrinn og etter Vg2 og Vg3 har fokus på lesing, om enn i varierende omfang. Særlig etter 10. årstrinn er målene vedrørende lesing mange og konkrete. Etter 10. årstrinn forventes det blant annet at elevene skal kunne:⁹ *lese og skrive tekster i ulike sjangere, både skjønnlitterære og sakspregede på bokmål og nynorsk: artikkel, diskusjonsinnlegg, formelt brev, novelle, fortelling, dikt, dramatekst og kåseri*, og i tillegg skal elevene på dette trinnet kunne: *lese kritisk og vurdere teksters troverdighet*.

Etter Vg2¹⁰ skal elevene kunne, som eneste kompetansemål som direkte omfatter lesing: *lese et utvalg sentrale norske tekster fra middelalderen fram til 1870 i original språkdrakt og reflektere over språk og innhold*.

Og til slutt er det forventet av elevene etter Vg3¹¹ at de skal kunne, for det første *lese og tolke eksperimenterende og modernistiske tekster og bruke disse som utgangspunkt for egen tekstproduksjon*, og for det andre: *begrunne egne lesevalg og formulere problemstillinger til tekstene*.

Det står skrevet om kompetansemål i læreplan for norsk¹² at:

Grunnleggende ferdigheter er integrert i kompetansemålene der de bidrar til utvikling av og er en del av fagkompetansen.

Når da lesing ikke engang eksplisitt er nevnt i kompetansemålene for Vg1¹³, vitner det om lite systematikk i utarbeidelsen av læreplanmålene, noe som må sies å være uheldig. Maagerø (1995, 2004:126) sier at det å lære et fag er å lære å beherske et fags tekster, både reseptivt og produktivt. Videre siterer hun Michael Halliday (1979) som understreker viktigheten av å mestre skolens og fagenes språk når han sier at: "Educational failure is linguistic failure."

⁹ Læreplan i norsk: kompetansemål etter 10. årstrinn:

<http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=1001576&visning=5>

¹⁰ Læreplan i norsk: kompetansemål etter Vg2:

<http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=1001576&visning=5&sortering=2&kmsid=1001586>

¹¹ Læreplan i norsk:

<http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=1001576&visning=5&sortering=2&kmsid=1001587>

¹² Læreplan i norsk. Grunnleggende ferdigheter:

<http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=1001576&visning=4>

¹³ Se fotnote 15 over.

Akkurat fraværet av fokus på lesing kan være med på å forsterke en slik svikt, da veien til skolefaglig og språklig suksess ofte er tuftet på nettopp lesing.

1.5.1 Lærebøkene og Kunnskapsløftet

Lærebøkene utgjør en vesentlig del av elevenes skolehverdag og er således en av deres viktigste kunnskapskilder. Det viktigste grunnlagsdokumentet for innhold og holdninger i lærebøkene er den gjeldende læreplanen, sier Maagerø (2004:138). Da læreplanmålene i LK06 er formulert som kompetansemål og ikke er metodespesifisert, er det sannsynlig at lærebøkene har fått en stadig større plass i norske klasserom, da lærerne kan tenkes å ha blitt mer avhengige av læreverkene som en rammefaktor i undervisningen. I min undersøkelse er storparten av tekstene brukt i lesetesten hentet fra læreverket *Panorama*. Jeg gjennomfører ikke i denne avhandlingen en lærebokanalyse, men jeg vil kort definere hva en lærebok er, og hvilke bruksområder som er de viktigste. Johnsen m.fl. (1999:9) presenterer denne definisjonen på lærebøker:

”Med lærebøker menes alle trykte læremidler som dekker vesentlige sider av et fags mål, lærestoff og hovedmomenter eller hovedemner etter læreplan for vedkommende klassesertrin eller kurs, som elevene regelmessig skal bruke.”¹⁴

Læreboktekstene brukes ofte som *felles referanse* for lærere og elever (Hovland 2004:36). Det er dermed en forutsetning for elevenes læringsutbytte at deres lesekompetanse er på et nivå som gjør dem i stand til å benytte lærebøkene på en slik måte at de får nødvendig faglig utbytte. Rita Hvistendahl (2006:94) påpeker at ”jo høyere opp i skoleverket elevene kommer, jo større vekt legges det på selvstendig arbeid med læreboka og med annen faglitteratur”. Det vil si at ikke bare er det en forutsetning at elevene evner å nyttiggjøre seg innholdet i bøkene på skolen, hvor de har mulighet for lærerhjelp, men det må også være et grunnpremiss at elevene kan få utbytte av lærebøkene hjemme, uten hjelp. Dessverre viser både internasjonal forskning, PISA og andre leseundersøkelser at en god del elever vil ha problemer med å tilegne seg kunnskap fra de lærebøkene som brukes i skolen. Dette gjelder hele 18 prosent av alle 15-åringene i Norge og 35 prosent av de minoritetsspråklige elevene (Hvistendahl og Roe 2004).

¹⁴ Forskrift for godkjenning av lærebøker for grunnskole og videregående skole, 13.1.1984, nr. 3520.

Under formål i læreplan for norsk står det:¹⁵

”Faget skal hjelpe elevene til å orientere seg i mangfoldet av tekster og gi rom for opplevelse, læring, refleksjon og vurdering.”

Mangfoldet av tekster kan grovinndeles i skjønnlitterære tekster, sakprosa-tekster, sammensatte tekster og elektroniske tekster. Ifølge Øzerk (2009:303) blir lærestoffet vanskeligere og vanskeligere oppover på trinnene. Dette skyldes, mener han, at både omfanget av tekster og vanskelighetsgraden i lærestoffet i fagtekster øker. Golden og L. I. Kulbrandstad (2007) sier i tillegg at når tekstuniverset blir mer sammensatt, krever det mer av leseren som strateg. Dessuten forutsetter også de ulike leseformålene at leseren kjenner til og kan bruke ulike lesestrategier. Også Bråten og Strømsø (2007:205) mener at lesekompetansen, mye på grunn av den økende bruken av Internett i skolesammenheng, er mer omfattende i dag enn den var tidligere. Viktige elementer av denne lesekompetansen er evne til kildekritikk, bakgrunnskunnskaper og engasjement hos leseren. Digitale tekster krever mer motivasjon og engasjement, blant annet på grunn av kravet til å navigere i enorme tekstmengder, som følger med lesing på Internett.

Hvistendahl (2006) viser til flere rapporter som bekrefter at minoritetsspråklige elever i snitt bruker noe mer tid på lekser og lesing enn sine majoritetsspråklige medelever, at de viser høy motivasjon for utdanning, og at en stor andel av elevene fra denne elevgruppen fortsetter direkte i høyere utdanning. ”Det kan altså tyde på at minoritets elevene som gruppe møter store utfordringer i skolen, men at de også arbeider hardt for å overvinne dem” (Hvistendahl 2006:96). Like fullt viser altså all forskning at det foreligger et skille i lesekompetanse mellom minoritetsspråklige elever og deres majoritetsspråklige medelever, til tross for at det er stor spredning i begge grupper. Lærebøker og skolens undervisningspraksis kan være med på å forsterke ulikhetene mellom elevgruppene. Skillet mellom de som behersker lærebok-språket og -sjangrene, og de som ikke gjør det, er i ferd med å befestes seg. En årsak til dette er ifølge Golden og L. I. Kulbrandstad (2004:42) at 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 kompetanse (tilsvarende morsmålskompetanse) i norsk”. I tillegg møter minoritetsspråklige elever, som har et annet hjemmespråk og en annen hjemmekultur, også flere ukjente tema i tekstene de leser på skolen sammen med de majoritetsspråklige elever, sier Rydland (2009:282). Formuleringen i opplæringslovens § 1-2 om at ”opplæringen

¹⁵ Utdanningsdirektoratet 2009.

skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven”¹⁶, synes dermed ikke å gjelde fullt ut med hensyn til lærebøker, som i sitt innhold og temavalg kan oppfattes som fordelaktig for elever med majoritetsspråklig bakgrunn. Det finnes likevel måter å bøte på ulikhetene. Reichenberg (2007) undersøkte i sin doktorgradsavhandling om elevers leseforståelse økte hvis de fikk lese tekster bearbeidet med de språklige variablene *stemme* og *kausaltet*. I særlig grad var effekten positiv for elever fra språklige minoriteter, og selv om denne gruppen fortsatt opplevde større problemer med forståelsen av læreboktekstene, tydet resultatene på at forskjellen i leseforståelse mellom de to gruppene ble redusert.

1.6 Annen forskning

Det er gjort mange forsøk på å kartlegge lesekompetanse hos minoritetsspråklige elever, både i Norge og internasjonalt. En sentral aktør på området som jeg støtter meg til i alle oppgavens deler, er PISA. Der PISA tester lesekompetansen til 15-åringer, det vil si hovedsakelig elever på 10. trinn, er elevene i min undersøkelse elever på Vg1. Siden både PISA-testene blir og min test ble gjennomført på våren, er det med andre ord omtrent ett års aldersforskjell mellom PISAs og mine respondenter. Andre undersøkelser, for eksempel nasjonale prøver og PIRLS¹⁷, har med noen få unntak konsentrert seg om grunnskolen. Det er derfor et behov for å undersøke lesekompetansen til elever fra språklige minoriteter på videregående skole. For å gjøre dette har jeg ved hjelp av de allerede etablerte lesetestene, utarbeidet min lesetest, og jeg trekker også linjer til dem i behandlingen av dataene generert av min undersøkelse.

Én hjemlig kilde jeg har forholdt meg til i arbeidet med oppgaven er Lise Iversen Kulbrandstads doktoravhandling *Lesing på et andrespråk* fra 1998. I denne kartlegger hun, som den første i Norge, lesekompetansen til fire elever med norsk som andrespråk. Gjennom å beskrive og analysere ferdighetene og vanskene til de fire elevene i lesing av fagtekster i samfunnsfag, ønsket hun å ”bidra til å utvikle forskningsbasert kunnskap om lesing på et andrespråk slik at undervisningen i lesing for minoritetselever kunne forbedres” (L. I. Kulbrandstad 1998:1). Hun fant blant annet gjennom undersøkelsen sin at andrespråksleserne brukte lengre tid på lesing av fagtekster enn fire jevnaldrende kontrollesere, at de forstod mindre av innholdet i tekstene enn kontrolleserne og at de hadde en urealistisk vurdering av tekstenes vanskelighetsgrad (L. I. Kulbrandstad 1998). De fire elevene L. I. Kulbrandstad kartla i sin doktorgradsavhandling var ungdomsskoleelever. Jeg benytter elever fra videre-

¹⁶ Lovdata

¹⁷ Progress in International Reading Literacy Study. Her undersøkes leseferdighetene tile lever på 4. og 5. trinn.

gående skole som respondenter. Selv om jeg har et større utvalg respondenter enn det L.I. Kulbrandstad hadde, vil det også i min undersøkelse stå særlig fire elever i sentrum. Jeg kommer til å beskrive og forsøke å analysere ferdighetene og vanskene blant disse fire spesielt, men også for de andre elevene i utvalget generelt. Mitt siktemål er å sette fokus på lesekompetansen blant elever med minoritetsspråklig bakgrunn på videregående skole. Da dette er en elevgruppe det ikke har vært mye forskning rundt, blir prosessen og forhåpentlig vis funnene, ekstra spennende.

I en undersøkelse foretatt av Golden, som en del av hennes doktorgradsavhandling (2005, 2006), om ungdomsskoleelevers forståelse av metaforiske uttrykk som var hentet fra ungdomskolebøker, viste det seg at de fleste minoritetsspråklige elevene hadde mye større problemer med forståelsen enn klassekameratene med norsk som morsmål (Golden og L. I. Kulbrandstad 2007:57). En lignende undersøkelse foretok Golden og Vibeke Larsen i 2004 på elever i videregående opplæring. Funnene var like. ”Undersøkelsen viser at bare noen få av minoritetselevne har en forståelse av ord og uttrykk på nivå med gjennomsnittselevne med norsk som morsmål” (Golden og Larsen 2005:82). S sammensatte ord og homografer er andre momenter som kan gjøre leseprosessen enda vanskeligere for en andrespråksleser, både i skjønnlitterære tekster og i mer fagspesifikke tekstbidrag. I sakprosaetekster vil i tillegg informasjonstettheten og bruken av fagord føre til vanskeligheter for leseforståelsen. Når elever med minoritetsspråklig bakgrunn leser læreboktekster der mange av ordene er ukjente, er det stor sannsynlighet for at det vil gå utover læringsutbyttet, sier Golden og Larsen (2005:83). Monica Reichenberg (2007:84) fremholder videre at ”hvis en elev ikke forstår 20 prosent av ordene i en tekst, får han eller hun ingen dypere forståelse for denne teksten.” Ordforråd og ordforståelse er to størrelser som vil være gjennomgangstemaer i oppgaven min.

1.7 Beskrivelse av undersøkelsen og utvalget

All empiri i denne oppgaven hviler på undersøkelsen, som er tredelt og består av:

1. Et spørreskjema
2. En lesetest
3. Intervjuer

Totalt bidro 93 elever til undersøkelsen min som ble utført i løpet av et par uker i mai 2009. 79 av disse, tilsvarende 85 prosent av utvalget, har majoritetsspråklig bakgrunn, mens 14

elever, tilsvarende 15 prosent, har minoritetsspråklig bakgrunn¹⁸. Det vil si at jeg i utvalget mitt fikk en høyere prosentandel minoritetsspråklige elever enn hva elevsammensetningen på skolen generelt tilsier. Dette kan skyldes at det er flere minoritetsspråklige elever på Vg1 enn ellers på skolen, eller det kan skyldes at definisjonen jeg legger til grunn for minoritetsspråklige elever er forskjellig fra den skolen benytter seg av¹⁹. Alle 93 besvarte spørreskjemaet, og det er dataene herfra som ligger til grunn for tabellene 6-24 i kapittel 4. Spørreskjemaet inneholder spørsmål om elevenes språklige bakgrunn, deres holdninger til lesing og deres lesevaner samt spørsmål om lesestrategier.

Undersøkelsens andre del, lesetesten, er inndelt i to deler, en skjønnlitterær del og en del med fokus på sakprosaetekster, med tilhørende spørsmål, 24 totalt. I begge delene skal elevene også besvare en clozetest. I min undersøkelse testes elevenes kompetanse i å lese sammenhengende papirtekster, både skjønnlitterære og sakprosaetekster. Elevenes norskfaglige lesekompetanse avhenger av at de kan lese, forstå og utnytte nettopp skjønnlitterære tekster og sakprosaetekster. Ifølge Lindberg (2008:55) viser omfattende forskning at skjønnlitteraturen spiller en svært viktig rolle for utviklingen av et rikt og nyansert ordforråd. Språket innenfor den skjønnlitterære kategorien er ofte svært mettet på språklige bilder, metaforer, ordspill og implisitt uttalt informasjon og krever dermed at elevene kan lese mellom linjene, og forkunnskaper spiller en stor rolle i lesingen av skjønnlitterære tekster. ”Forkunnskapenes betydning ligger i at de gir leserne mulighet til å trekke slutninger om og fortolke informasjon som blir presentert i teksten i lys av de kunnskaper de allerede har tilegnet seg om innholdet”, sier Bråten (2007:62). I sakprosaetekster er terminologien, sjangertrekkene og begrepsbruken en helt annen enn i skjønnlitterære tekster. Kravene til elevenes lesekompetanse er dermed sammensatt på en annen måte. Roe (2008:55) definerer fagtekstene som å være ”konkrete og eksplisitte når det gjelder å beskrive sammenlikninger, kontraster og årsak og virkning, og når de inneholder problemstillinger og problemløsninger, er disse gjerne gjort tydelige ved hjelp av detaljerte faktaopplysninger”. Hovedutfordringene en elev møter ved lesing av sakprosaetekster, er begrensninger i eget ordforråd samt mangelfull kunnskap om tekstlig form. Liksom i skjønnlitterær lesing spiller også leserens bakgrunnskunnskaper en rolle i lesing av sakprosaetekster. Jo mer man kan om et gitt emne fra før, jo mer forståelig blir teksten, og jo lettere blir det å trekke slutninger. 15 elever, ni majoritetsspråklige og seks minoritets-

¹⁸ Jeg vil i kapittel 3 redegjøre for hvilken definisjon som ligger bak minoritetsspråklig elev i min undersøkelse.

¹⁹ Se definisjon av hva som er en minoritetsspråklig elev under 1.1.1.

språklige gjennomførte ledd 2 i undersøkelsen, lesetesten. Opprinnelig var det syv elever med minoritetsbakgrunn, men én valgte å trekke seg mellom testens del 1 og 2. Denne eleven er fortsatt del av utvalget i spørreskjemaet, men hennes resultater fra del 1 av testen vil ikke bli brukt.

I mai/juni i år arbeidet jeg, parallelt med mitt eget prosjekt, som koder for PISA-prosjektet. Mine arbeidsoppgaver bestod i å rette 2009-testen, hvor lesing hadde hovedfokus, som i 2000. Kodingen av elevsvarene i PISA er styrt av klare rette- og kodeguider slik at alle respondene er sikret en ensartet fortolkning, og dataene blir i ettertid kvantifisert. Arbeidet ga meg uvurderlig erfaring med retting av elevsvar på leseoppgaver. Mine testoppgaver ligger relativt tett opp mot de åpne oppgavene elevene møter i PISA, så erfaringen var også særs gyldig. I ettertid skulle jeg ønske at jeg hadde utarbeidet og utført min test i etterkant av dette arbeidet, da kompetansegrunnlaget for å skape en lesetest hadde økt. Jeg er likevel fornøyd med kvaliteten på testen min slik den foreligger, og jeg mener at rutinene og erfaringene jeg fikk i kodearbeidet gagnar avhandlingen.

I den tredje, og siste delen av undersøkelsen, intervjuet, deltok totalt 6 informanter. Jeg intervjuet fire minoritetsspråklige elever og to lærere. De fire elevene blir et særlig fokus i avhandlingen, da de har gjennomført alle tre deler av undersøkelsen. En nærmere presentasjon av de fire elevene kommer i kapittel 6, i forbindelse med presentasjonen av intervjuene. Jeg intervjuer også to lærere i undersøkelsens siste del. Også de vil bli presentert i kapittel 6. Datatilfanget i undersøkelsen min er følgelig stort og består av både kvantitative og kvalitative bidrag som fører til både dybde og bredde i undersøkelsen. Undersøkelsens tre deler vil bli grundig redegjort for i kapittel 3, men formålet med undersøkelsen er altså å beskrive lesekompetansen hos minoritetsspråklige elever på Vg1 studiespesialiserende program ved den valgte skolen.

1.8 Presentasjon av skolen

Skolen²⁰ jeg utførte undersøkelsen min på, ligger i det sentrale østlandsområdet og er den største av sitt slag i sitt fylke. Det er ca. 1150 elever på skolen og de ansatte teller 215. Skolen har ca. 90 prosent majoritetsspråklige og ca. 10 prosent minoritetsspråklige elever. Dette tallet er svært likt landsgjennomsnittet, skal vi tro tall fra Statistisk Sentralbyrå (2009b): ”Per 1.

²⁰ Informasjon om skolen er hentet fra dens hjemmeside. På grunn av anonymiseringen av skolen kommer jeg ikke til å henwise mer konkret til kildeopphavet.

oktober 2006 var det 11 800 førstegenerasjonsinnvandrere og 4 900 norskfødde personer med to utlandsfødde foreldre i videregående utdanning. Dette utgjorde 9 prosent av elevmassen”. Skolen kan derfor sies å være representativ for norsk videregående skole når det gjelder antall elever fra språklige minoriteter.

Da det er en stor skole, tilbys det et rikt utvalg utdanningsprogrammer. I tillegg til bygg- og anleggsteknikk, design og håndverk, elektrofag, helse- og sosialfag, musikk, dans og drama, service og samferdsel, studiespesialiserende, studiespesialiserende formgivningsfag og teknikk og industriell produksjon tilbyr skolen alternativ opplæring, dvs. tilrettelagt opplæring i mindre grupper. Studiespesialiserende utdanningsprogram, som er det utdanningsprogrammet jeg har hentet mine respondenter fra, hadde i studieåret 2008-2009 fem klasser på Vg1.

Skoleårene 2006-2008 var skolen utnevnt til demonstrasjonsskole. Bakgrunnen for det var skolens organisering, at den var pådriver for implementering av kunnskapsløftet i sin region, og skolens samarbeid med ungdomsskoler og næringsliv.

Skolen arbeidet aktivt med å minske avstanden mellom skolens ledelse og det læringsrettede arbeidet i klasserom og verksteder og la om hele lederstrukturen slik at eleven kom i fokus. Videre har skolen arbeidet målbevisst for å øke den metodiske kompetansen hos lærerne, blant annet som et middel til å tilpasse opplæringen for den enkelte elev. Med bakgrunn i kunnskapsløftets krav om digital kompetanse har skolen utviklet sin egen kompetanse på området, både på systemnivå, ved bruk av ulike programvare og ved bruk av elektronisk læringsplattform. Alle skolens lærere har egen bærbar PC, og det er én PC per to elever.

Skolen har jevnlig og systematisk oppdatert eget personale på innhold i og organisering av Kunnskapsløftet. I tillegg har utviklingsleder ved skolen koordinert arbeidet med en felles kompetanseplan for de videregående skolene i regionen.

1.9 Disposisjon av oppgaven

Kapittel 1 innleder avhandlingen med bakgrunn for og presentasjon av dens problemstilling og forskningsspørsmål. Implementeringen av Kunnskapsløftet, lesing i norsk skole og lærebøker vil også bli omhandlet. Undersøkelsens ulike deler blir beskrevet og det samme blir utvalget og skolen dette er hentet fra.

I kapittel 2 vil relevant teori knyttet til lesing bli redegjort for. Ulike teorier for lesing, faktorer som fremmer og hemmer forståelsen i forbindelse med lesing, andrespråkslesing og utfordringer knyttet til andrespråkslesing er stikkord for innholdet i kapitlet.

Oppgavens metodiske del blir omtalt i kapittel 3. Kapitlet er omfattende, også i sidetall noe som skyldes en inngående beskrivelse av undersøkelsen tre deler. Mer enn noe annet vil kapitlet fremstille viktige valg tatt underveis i innhenting av avhandlingens omfattende empiri. Utforming av spørsmål, beskrivelse av utvalg og gjennomføring blir detaljert beskrevet for henholdsvis spørreskjemaet, lesetesten og intervjuene. Til sist i kapitlet vil undersøkelsens validitet og reliabilitet bli drøftet.

Kapittel 4, 5 og 6 inneholder presentasjon av resultatene fra undersøkelsens tre deler. Først presenterer jeg i kapittel 4 tabeller med utvalgets svar på samtlige spørsmål i spørreundersøkelsen. Hver av tabellene blir kort kommentert, før hovedtrekkene blir oppsummert mot slutten av kapitlet. Kapittel 5 viser hvordan elevene presterte på lesetesten fordelt på kjønn og språklig bakgrunn. På grunnlag av deres prestasjonene i lesetesten vil elevene som gjennomførte testen bli plassert under ett av fem kompetansenivåer. De ulike kompetansenivåene og kriteriene for dem, vil også defineres i kapitlet. Resultatene blir holdt frem både i tabells form og gjennom bruk av elevsvar. Til sist vil jeg i kapittel 6 legge frem resultatene fra intervjuene. Jeg vil gjøre dette ved å gjengi noen av spørsmålene og informantenes svar på dem. Både elevintervjuene og lærerintervjuene blir presentert i kapitlet.

I kapittel 7 oppsummeres og drøftes resultatene av undersøkelsen. Her vil jeg se på resultatene fra de ulike delene av undersøkelsen både opp mot hverandre og opp mot annen forskning. De fire elevene som gjennomførte alle delene i undersøkelsen, vil ha en sentral plass i kapitlet.

Kapittel 8 er oppgavens avslutningskapittel. Her oppsummerer jeg kort oppgaven og legger frem de mest sentrale funnene i undersøkelsen.

I tillegg til oppgaven kommer et eget appendiks. Appendikset inneholder spørreskjema med kodeguide, test med rettemal og oversikt over spørsmålskategorier, intervjuguider og transkriberte intervjuer, informasjonsbrev og samtykkeerklæringer og godkjenningbrev fra Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD).

2 Teori – sentrale begreper

2.1 Innledning

I dette kapitlet vil jeg ta for meg begreper knyttet til lesing og leseforståelse. Det finnes en rekke ulike teorier om hva det vil si å lese. Disse er i praksis ikke gjensidig utelukkende, men heller komplementære. Jeg vil se nærmere på tre ulike teorier for lesing og videre en rekke faktorer som hemmer eller fremmer leseprosessen og leseforståelsen, slik som for eksempel det mentale leksikonet, kognitive skjema og lesestrategier. Andrespråkslesing og utfordringer knyttet til det å lese på andrespråket vil være et gjennomgående tema i kapitlet.

2.2 Hva vil det si å lese?

Lie m.fl. (2001:24) sier at "[N]år vi i dagligspråket snakker om lesing, mener vi gjerne den aktiviteten vi utfører når vi tilegner oss informasjon fra skrevne tekster". Alle samfunnets områder preges i stadig større grad av tekster. Dette skyldes at tekstmengden generelt har økt, men også at den har spredd seg til flere domener. L.I. Kulbrandstad (2003:15) sier at lesing i vanlig språkbruk har lett for å bli oppfattet som identisk med boklesing. Dette er en vanlig, men til dels feilaktig oppfatning av ordet. PISA legger denne oppjusterte 2009-definisjonen til grunn for lesekompetanse:

“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)²¹.

I PISA 2009 er engasjement er innlemmet i definisjonen, i motsetning til i tidligere år. Engasjement i lesing innebærer blant å ha en positiv interesse for leseaktiviteter og en forståelse for viktigheten av å lese (Roe 2009). I PISA står livslang læring i fokus, og lesing er en viktig kompetanse i tilnærmingen til slik læring. En kritikk som har blitt rettet mot PISA er at undersøkelsen måler lesekompetanse løsrevet fra konteksten. OECD-prosjektet ”Definition and Selection of Competencies” (DeSeCo) ble iverksatt som støtte for framtidige OECD-prosjekter. Prosjektet var tenkt å skulle bidra med kritisk refleksjon og teoretisk analyse i utvikling av blant annet rammeverk for empiriske undersøkelser. DeSeCos definisjon på kompetanse er gjengitt av A.K. Byhring og E. Knain i en artikkel i *Acta Didactica* (2009:4) som: ”evnen til å mestre en kompleks utfordring eller utføre en kompleks aktivitet eller

²¹ OECD.org: *Reading literacy*.

oppgave”. ”Oppmerksomheten er rettet mot resultatet av handlingen eller atferden. Dette leder fram til at kompetanser manifesterer seg (er observerbare) i handlinger som individer gjør i konkrete kontekster og situasjoner”, sier Byhring og Knain (2009:4) videre. DeSeCo opererer med en rekke nøkkelkompetanser, eller såkalte *critical competencies*, og Kjell Lars Berge (2009) viser til OECDs DeSeCo-dokument når han fremholder at *literacy* der understrekes som kjernen i kompetanser. Lesing så vel som skriving blir dermed definert som en nøkkelkompetanse som skal danne et grunnlag for læring. Kunnskapsløftet har gjennom fastsettelsen av grunnleggende ferdigheter lagt seg tett opp mot DeSeCos fokus på kjernekompetanser.

Forskning rundt leseprosessen viser at lesing langt fra er noen endimensjonal ferdighet, påpeker Lie m.fl. (2001:45), ”fordi den varierer i forhold til sjanger, innhold, tekstens organisering, leserens interesse og kunnskap om emnet og så videre”. Lesing gjennomsyrrer alt vi gjør, og fremveksten av nye elektroniske sjangre er med på å forsterke denne tendensen. Som aktivitet er dermed lesing en vesentlig del av hverdagen, og gode leseferdigheter er tilsvarende avgjørende for å henge med på samfunnets økende krav til tekstkompetanse. Også i skolen står lesing naturlig nok sentralt. I Kunnskapsløftet (LK06) er lesing en *grunnleggende ferdighet* i alle fag.

”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. (læreplan i norsk: lesing som grunnleggende ferdighet)”²²

I norskfaget er det særlig hovedområdene *skriftlig tekster* og *sammensatte tekster* som omfatter kompetansemål for lesing. Under formål for læreplanen i norsk²³ står det at:

”Norskfaget skal legge til rette for utvikling av den enkelte elevs språk- og tekstkompetanse ut fra elevens evner og forutsetninger. Lese- og skrivekompetanse er både et mål i seg selv og et nødvendig grunnlag for læring og forståelse i alle fag på alle trinn”.

I tillegg skal faget ifølge formålsbeskrivelsen *stimulere til utvikling av gode læringsstrategier og evne til kritisk tenkning og motivere til utvikling av lese- og skrive lyst og gode lese- og skrivevaner*. Læreplanen i norsk, som LK06 sett under ett, legger altså stor vekt på lesing, både som en grunnleggende ferdighet og en kulturell kompetanse, men også som et middel for

²² <http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=1001576&visning=4>

²³ <http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=1001576>

å nå andre mål, gjennom for eksempel utviklingen av hensiktsmessige lesestrategier og evne til kritisk vurdering. Skolen skal legge til rette for at kompetansen i lesing blir utviklet hos alle elever, etter deres forutsetninger og uavhengig av deres bakgrunn. Også motivasjonen for lesing, og dermed for læring gjennom lesing, må stimuleres i skolen. Forskning, blant annet PISA-undersøkelsen, viser en samvariasjon mellom det å like å lese, eller såkalt interessebasert (indre) motivasjon, og skår på lesetesten. Det vil si at i stor grad fører en indre positiv drivkraft og positive holdninger til lesing til at man utvikler sin lesekompetanse i en positiv retning. Videre er det slik at ”lesere med positiv selvverurdering har større sjanser til å lykkes med en tekst enn lesere med lave forventninger til egne prestasjoner” (Lie m.fl. 2001:24).

2.2.1 Kognitiv teori

Ifølge kognitiv lese-teori består lesing av to delprosesser, avkoding og forståelse. ”Avkoding og forståelse skal ikke oppfattes som atskilte faktorer, de samvirker med hverandre” (Reikerås 2005:206). Målet med lesingen er forståelse, men avkodingen er selve fundamentet for prosessen, lesingens tekniske del og ”dreier seg om å kunne identifisere bokstavene (grafemene) som representanter for lyder i talespråket og sette disse sammen til ord, som igjen danner setninger som uttrykker en mening” (Roe 2008:25). Ordavkodingen er derfor det første en elev lærer i leseopplæringen, og først når hun/han har ”knekket lesekoden”, kan arbeidet med å utvikle forståelsen påbegynnes. Automatisering av den tekniske delen av leseprosessen regnes som viktig for å få tilgang til innholdet i en tekst. L. I. Kulbrandstad (2003:28) holder frem at hvis ikke avkodingen skjer automatisk, må leseren bruke så mye krefter på denne delen av lesingen at han/hun dermed bruker opp kognitiv kapasitet som trengs i arbeidet med forståelsen av det leste. Når denne kapasiteten frigjøres, kan den meningsskapende delen av leseprosessen starte. Når det er sagt, er ikke gode avkodingsferdigheter alene nok til å trekke mening ut av det vi leser, ifølge kognitiv teori. ”Läseren må selv bidra aktivt til å konstruere mening ved hjelp av informasjon i teksten og ved å utnytte sine egne bakgrunnskunnskaper” (L. I. Kulbrandstad 2003:29). Under kognitiv teori hører størrelsene skjemateori, inferenser og metakognisjon, som vil bli behandlet under henholdsvis 2.3.3, 2.3.4 og 2.3.6.

2.2.2 Sosiokulturell teori

”Lesing er på den ene siden en individuell prosess, men samtidig er den også en sosial og kulturbestemt prosess” (Lie m.fl.2001: 25). Oppmerksomheten retter seg i sosiokulturelle

teorier mot den naturlige bruken av tekster og de situasjonene de blir brukt i. Samtidig er man også opptatt av de sosiale og kulturelle betingelsene for lesing. Som L. I. Kulbrandstad (2003:34) legger vekt på, er meningssøkende lesing nesten alltid tilfellet i autentiske situasjoner, ”det er derfor ikke skillet mellom avkoding og forståelse som er de sentrale begrepene innenfor de sosiokulturelle teoriene, men begreper som *litterasitet* eller *skriftkyndighet* (literacy), *lesing som sosial praksis* og *lese- og skrivehendinger*.” Møtet mellom teksten og leseren er langt på vei styrt av sosiale praksiser og oppfatninger som ligger innbakt i leseren som en del av de sosiale fellesskap hun/han måtte være en del av. Interaksjonen mellom mennesker, og grupper av mennesker, er slik sett en viktig faktor når det gjelder tekstlig tilnærming, det være seg lesing og/eller skriving. Kort sagt innebærer også begrepet literacy, som det ikke finnes noen fullgod norsk oversettelse av, både lese- og skriveferdigheter. Lesing som sosial praksis, eller literacy practices, er ifølge David Barton "the general cultural ways of utilizing literacy which people draw upon in a literary event" (Barton 2007:37). Literacy events, eller lese- og skrivehendinger, er videre "the particular activities where literacy has a role; they may be regular repeated activities" (ibid). Sistnevnte er altså sosiale hendelser der en tekst står i sentrum, mens lesing som sosial praksis er utvidet til å også gjelde de sosiale normer og forhold som påvirker behandlingen av teksten.

PISA definerer literacy som skriftspråklig kompetanse, men utvider dessuten begrepsforklaringen når lese- og skriveferdighet kan defineres som:

- grunnleggende tekniske ferdigheter, dvs. avkoding og elementær forståelse, evne til å forme bokstaver og skrive ord og setninger.
- funksjonelle ferdigheter, å beherske det å ta seg fram i samfunnet, f. eks. å lese kart, bruksanvisninger og aviser
- skriftspråklig dannelse eller det som på engelsk har fått betegnelsen "critical literacy" (Lie m.fl. 2001:35)

I min undersøkelse er det elevenes "critical literacy" som testes. "«Critical literacy» innebærer å ha kunnskap om sjangre og virkemidler, samt en bevisst og kritisk holdning til tekstens budskap" (Lie m.fl. 2001:35). Det vil si at elevene forventes å være på et nivå der deres grunnleggende tekniske ferdigheter er innarbeidet i den grad at lesekompetansen kan måles etter andre kriterier. De tekniske delene ved lesekompetansen, det vil si avkoding, men også lesehastighet, er som tidligere spesifisert altså ikke en eksplisitt del av min undersøkelse.

2.2.3 Utviklingsorienterte teorier

I utviklingsorienterte teorier tilnærmer man seg lesing fra et utviklingsperspektiv og spør

hvordan lesere utvikler sin kompetanse over tid. L.I. Kulbrandstad (1998:58) sier at utviklingsteoretiske teorier hevder at ”leseprosessen må beskrives som flere prosesser avhengig av hvor langt et individ har kommet i sin leseutvikling”. I særlig grad anses skoleårene som viktige i utviklingen av leseferdigheter, men det er neppe mulig å konstatere at utviklingen noen gang opphører, den bare bremses opp når kompetansen er såpass utviklet at den nyttiggjøres til det beste for leseren i ulike lesesituasjoner og for å etterleve de krav samfunnet stiller til han/henne. Konteksten er av den grunn viktig. Hva som regnes som god nok kompetanse på ulike stadier i utviklingen, vil kunne variere fra samfunn til samfunn og også innenfor forskjellige sosiale grupperinger.

Bruk av stadiemodeller er vanlig i beskrivelsen av leseutvikling innen utviklingsorienterte teorier, sier L. I. Kulbrandstad (2003:43). Dette er modeller hvor utviklingen antas å skje i faser. Hun viser videre til en modell, utviklet av den amerikanske forskeren Jeanne Chall (1983), som beskriver de ulike stadiene og hva som forventes av leseren der:

- førlesing/pseudolesing (1/2-6 år)
 - begynnende lesing og avkoding (6-7 år)
 - stadfesting og flyt (7-8 år)
 - lese for å lære nytt (9-14)
 - lese med ulike synspunkt (15-17 år)
 - lesing som konstruksjon og rekonstruksjon (18+)
- (L. I. Kulbrandstad 2003:43)

Som tidligere nevnt, legger læreplanen i norsk stor vekt på lesing, både utviklingen og nyttiggjørelsen av ferdigheten. På hvert årstrinn er det formulert læreplanmål, eller kompetansemål, som elevene forventes å ha oppnådd etter endt opplæring på årstrinnet. Elever på videregående trinn, der elevene er i aldersgruppen 16-19, befinner seg ifølge stadiemodellen til Chall innenfor de to siste stadiene. Ifølge den samme modellen faller mitt testutvalg under det stadiet hvor man leser med ulike synspunkt. Her ventes det at leseren er i stand til å håndtere flere lag i teksten og med hjelp av det bygge ut forkunnskapene sine. Jeg mener imidlertid at også det siste stadiet er dekkende for den lesekompetansen som forventes av elever i første klasse på videregående nivå i Norge i dag. På dette stadiet kreves det at leseren tolker, analyserer og reflekterer over tekstens innhold, både det som er eksplisitt og implisitt uttrykt. I min test vil elevene derfor bli testet i ferdighetene som kreves under de to siste stadiene, som begge omfattes av ”critical literacy”-begrepet.

2.3 Tekst- og leseforståelse

Roe (2008:24) sier at ”leseforståelse handler om å skape mening ut av det vi leser og er derfor nøkkelen til å få kunnskap, informasjon eller opplevelser i møte med ulike tekster”. For å få tak i meningsinnholdet i en tekst må leseren i sitt møte med teksten aktivere sine tidligere erfaringer, forventninger og forkunnskaper. Ifølge Lie m.fl. (2001:22) ligger tekstens mening i de tolkningene og slutningene leseren foretar, ikke i det skrevne ord. De sier også at ”forståelse er et resultat av en interaksjon mellom leseren, de lesestrategiene som leseren behersker, teksten som leses og den konteksten som lesingen foregår i”.

2.3.1 Ordforråd og leseforståelse

Ifølge Anne Golden (2005:57-58) kan man ha kunnskap om ord på fire nivåer, formelt, syntaktisk, semantisk og pragmatisk. Ordkunnskap innebærer viten om ordenes uttrykksside, deres syntaktiske funksjoner i setninger, deres betydninger i alle kontekster og deres bruksområder med hensyn til sosiale, formelle eller stilistiske sammenhenger. En enkel definisjon på et ordforråd er da en samling av ord der alle de fire kunnskapsnivåene er tilstrekkelig dekket. For å øke ordforrådet må man lære nye ord og betydningen av disse. L. I.

Kulbrandstad (forelesning 2009) sier at vi kan lære et ords betydning på to ulike måter, enten gjennom førstehånds- eller andrehåndserfaringer. Førstnevnte innebærer at man har sansemessig kontakt med referentene. Den andre måten, som er mer utbredt i skolesammenheng, kjennetegnes ved beskrivelser, forklaringer og definisjoner ved hjelp av andre ord. Golden (2005:89-90) utdyper at vi ved å lære et nytt ords betydning bygger ut våre leksikale skjema gjennom prosessene *tilvekst*, *justering* og *restrukturering*. Skjemateori kommer jeg nærmere tilbake til, men kort definert gjelder det kognitiv organisering av kunnskap i mentale skjema. Tilveksten skjer når man lærer et nytt ord, gjennom første- eller andrehåndserfaring, og ordet passer inn i et av de mentale skjemaene som allerede forekommer hos innlæreren. Justering og restrukturering betyr at det nye ordet på ulikt sett ikke passer inn i de eksisterende skjemaene slik at disse enten må justeres eller restruktureres for å gi ordet det rette meningsinnholdet. 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 meningsinnhold. Ordforråd kan videre deles inn i reseptivt og produktivt ordforråd, hvor det reseptive ordforrådet er lageret av ord man forstår, mens det produktive ordforrådet er de ordene man forstår og bruker (Valvatne og Sandvik 2002:71). Lars Anders Kulbrandstad (2004) forklarer det relative størrelsesforholdet mellom den reseptive og den produktive delen av det mentale leksikonet slik:

RESEPTIVT ORDFORRÅD = PRODUKTIVT ORDFORRÅD X 3

Ordforrådet er helt sentralt når det gjelder kommunikative ferdigheter, og tilfredsstillende lese- og skrivekompetanse forutsetter et godt utbygd mentalt leksikon. Ifølge Inger Lindberg (2008:55) regnes det blant annet som ”den enkeltstående viktigste faktoren for å kunne lykkes i å tilegne seg kunnskaper i skolens fagundervisning, ikke minst gjennom ulike læreboktekster”. Skorter det på ordforståelsen, vil det få ringvirkninger, både faglige og utenomfaglige. Cummins (2000:58) beskriver den helhetlige språkkompetansen ved hjelp av dikotomien *basic interpersonal communicative skills* (BICS) og *cognitive academic language proficiency* (CALP). Begge utgjør fundamentale språkferdigheter som er avgjørende for henholdsvis vellykket språklig kommunikasjon og læring. BICS, eller hverdagspråket, er det laveste nivået av de to og ligger i stor grad til grunn for utviklingen av CALP, som er de mindre synlige og mindre målbare sidene, som har å gjøre med semantikk og begrepsforståelse og kognitiv akademisk språkbeherskelse.

For å utvide ordforrådet i dybden må man ta i bruk forhåndskunnskaper og trekke slutninger om ords betydning, og denne prosessen henger tett sammen med utviklingen av begreper. Begreper refererer til felles egenskaper ved objekter, fenomener og hendelser (Øzerk 2002:101). Ved å benytte bakgrunnskunnskapene om lignende ord eller begreper er det mulig å forstå også ukjente ord ut fra konteksten, for så å inkorporere ordene i et av skjemaene. Det vil si at like viktig som det er å ha et velutviklet ordforråd, er det å kunne tilegne seg nye ord på en hensiktsmessig måte. Ifølge L. I. Kulbrandstad (1998:17) kan leseproblemer hos minoritetsspråklige elever skyldes mangelfulle norskferdigheter og/eller dårlig utviklede leseferdigheter. Det er vanlig at minoritetsungdom som har gode muntlige kommunikasjonsferdigheter i hverdagssituasjoner (BICS), sliter med de kognitive akademiske kravene (CALP) en skriftspråksorientert skole stiller dem overfor. Cummins (2000) advarer mot å kun vurdere minoritetsspråklige elevers språklige nivå ut ifra BICS. Det kan føre til at språkferdighetene deres blir betraktelig overvurdert, noe som igjen kan medføre at elevene får en undervisning i skolen som ikke er tilpasset deres språklige nivå, og at de av den grunn får faglige problemer. Og det er en del som peker på at det eksisterer en slik overvurdering av minoritetsspråklige elevers kompetanse i norsk skole i dag. Tilsvarende er det også mye som tyder på at det gjøres for lite for å rette opp denne skjevheten. Disse tendensene kommer klart til syne ved vurderingen av elevenes arbeid. Golden og L. I. Kulbrandstad (2007:34) påpeker at elever med innvandringsbakgrunn både i grunnskolen og i videregående skole har lavere

gjennomsnittskarakterer enn andre elever. Forskere fant også, etter å ha kartlagt årsaker til frafall i videregående opplæring blant minoritetsspråklig ungdom, at én av tre minoritets- elever ikke får vitnemål. (Markussen m.fl: 2008).²⁴

2.3.2 Ordforrådets betydning

Når det gjelder både minoritets- og majoritetsspråklige elever, finner forskningen en sammenheng mellom elevenes ordforråd og deres tekstforståelse, men det er klare forskjeller mellom grupperingene. Studier som har sammenlignet minoritets- og majoritetsspråklige elevgrupper, har kunnet vise at ulikhetene i leseforståelse gruppene imellom i stor grad kan forklares med utgangspunkt i deres talespråklige ferdigheter, slik som for eksempel ordforrådet, sier Rydland (2009:282). Videre slår de samme studiene fast at avkodingsferdigheter innvirker i liten grad på forskjellen i lesekompetansen hos de to elevgruppene, til tross for at lesing på et andrespråk, ifølge L. I. Kulbrandstad (1998) er kjennetegnet ved langsommere lesehastighet. Den langsomme lesehastigheten kan tenkes å skyldes en hyppigere forekomst av ukjente ord. Berland (2008:45) viser til Ordóñez (2002) som sier at tospråklige barn ofte har mangler på en rekke områder som er forbundet med ordforrådet.” Andrespråksbrukere har som regel mindre bredde i ordforrådet og mindre grad av språklig sikkerhet enn jevngamle førstespråksbrukere”, skriver Hvistendahl (2006:105) og viser til L.I. Kulbrandstad (1998). Et av disse områdene gjelder den overordnede forståelsen. Hvis mange av ordene er ukjente, vil ikke innholdet bli forstått for andrespråkslesere har lett for å være for opptatt av ordnivået. Innsatsen vil da ligge i å finne ut av hva ordet eller sammensetningen av ordene betyr, istedenfor å oppfatte innholdet. Siden bredden i ordforrådet ofte er mindre på andrespråket, vil denne utfordringen føre til at mange minoritets elever av nødvendighet utvikler det vi kan kalle kompensierende lesestrategier, mener Golden og L. I. Kulbrandstad (2007:42). Det er likevel ikke tilstrekkelig å bare kunne alle ordene for å få med seg innholdet i en tekst, også andre faktorer spiller inn, slik Rydland (2009:282-284) viser:

”På den ene siden er det godt dokumentert at talespråklige ferdigheter (som vokabular) på andrespråket er en av de sterkeste prediktorene for andrespråklig leseforståelse. På den andre siden viser mange av studiene som er nevnt over at leseren spiller en aktiv rolle når det gjelder å konstruere mening basert på teksten. Dermed blir talespråklige ferdigheter en nødvendig, men ikke tilstrekkelig, komponent for god leseforståelse.”

Undervisningen i alle fag er knyttet opp mot tekster av ulike slag. For at alle elever skal kunne

²⁴ Fra prosjektet *Bortvalg og kompetanse* som ble gjennomført ved NIFU STEP i perioden 2002-2008.

møte kravene både i skolen og i samfunnet for øvrig, og ha samme vilkår, må det arbeides med å utvide ordforrådet hos alle elever generelt, og også hos minoritets elever spesielt.

”Ordlæring på andrespråket er en tidkrevende prosess, men den er nødvendig for at elevene skal utvikle et funksjonelt språk som kan brukes effektivt for å lære ny fagkunnskap”, fastslår Golden og L.I. Kulbrandstad (2007:61)

2.3.3 Skjemateori og leseforståelse

“Schemata are organized packages of knowledge based on previous experience of objects, events, and situations, and stored in memory; they may be defined as ‘mental representations of typical instances.’ (Cook 1994:11)

Som nevnt i forrige avsnitt er skjemateori knyttet til kognitiv organisering av kunnskap. Astrid Roe (2008:33) definerer et kognitivt skjema som ”en form for abstrakt minnestruktur som vekkes automatisk enten vi leser eller opplever noe som likner på noe vi har lest eller erfart tidligere”. Det vil si at alle de erfaringer vi gjør oss, enten det er i form av tekster eller opplevelser, lagres i hjernen i form av mer eller mindre kompliserte hukommelsesmønstre eller skjema. Strømsø (2007:30-31) oppsummerer skjemaenes ulike funksjoner:

- Skjema hjelper oss å kjenne igjen innholdet i en tekst. Vi knytter innholdet til kjente ”knagger”, og skaper forbindelser mellom disse knaggene.
- Skjema hjelper oss til å fokusere på det viktigste i teksten.
- Skjema hjelper oss til å fylle ut huller og trekke slutninger i en tekst.
- Skjema kan bidra til å skape forventninger om hva en tekst skal handle om.
- Å organisere informasjon i skjema gjør det enklere å hente fram informasjonen igjen siden.

Som de ulike funksjonene viser, er leserens tidligere kunnskaper og erfaringer avgjørende i forståelsen av en tekst.” Ny informasjon oppfattes i lys av eksisterende strukturer eller skjemaer som kan gjøre det mulig for leseren å trekke slutninger ut over det som står i teksten”, sier Lie m.fl.(2001:24).

2.3.4 Inferenser

En måte å trekke slutninger på utover det som står i en tekst, er ved å ”lese mellom linjene” eller foreta inferenser, som det heter på fagspråket. L. I. Kulbrandstad (1998:110) presenterer, basert på Oakhill og Garnham (1988), skillet mellom nødvendige inferenser og tilleggsinferenser. Som det antydes, er nødvendige inferenser slike som leseren må foreta for å forstå en tekst, mens tilleggsinferensene er slike som går utover forståelsen. Ifølge Roe (2008:38) er denne typen tilleggsslutninger noe langt mer enn generell tekstforståelse. Den krever deduktiv

tenkning, og evnen til å komme med hypoteser og antakelser, lete frem ny informasjon og trekke på erfaringer og forkunnskaper står sentralt i prosessen. Det er i særlig grad tilleggsinferenser jeg vil etterspørre i undersøkelsen min, heretter bare kalt inferenser. Hermeneutikken er opptatt av det kommunikative ved teksten og av at det er leseren som fortolker teksten på bakgrunn av sin forståelseshorisont (forventninger og forkunnskaper). Forståelseshorisonten blir stadig utvidet, slik at leseren i møte med en ny tekst har ferske forventninger og forkunnskaper bygget på de nært forutgående tekstlige erfaringene. Forståelsen er således resultatet av en uendelig prosess der inferenser er et nyttig redskap. Også i litteraturvitenskapen legges det stor vekt på leserens tolkning, og her benyttes ofte begrepet resepsjon om det som skjer når leseren møter teksten, sier Roe (2008:30).

2.3.5 Betydningen av bakgrunnskunnskap

Som nevnt benytter alle lesere sine bakgrunnskunnskaper, basert på for eksempel kulturelle eller sosiale kontekster, i møte med nye tekster. Informasjonen i disse oppfattes i lys av allerede eksisterende skjemaer, noe som gjør det mulig, og lettere, for leseren å foreta inferenser. For å kunne trekke slutninger utover det som står i teksten, må det med andre ord foreligge kunnskap om tekstens kontekst, organisert i mentale skjemaer. For andrespråksleseren er ikke konteksten alltid kjent, og Lie m.fl. (2001:24) holder frem at elever fra andre kulturer, som mangler disse skjemaene eller kanskje har helt andre skjemaer, vil kunne få en mangelfull eller helt forskjellig oppfatning av teksten enn det majoritetselevne får. Andre leseforskere støtter opp om dette, deriblant Bråten (2007:62) når han sier at det er nærmest umulig å forstå det man leser hvis forkunnskapene om innholdet er minimale. L. I. Kulbrandstad (1998:101) overfører dette til å gjelde elever med minoritetsspråklig bakgrunn og sier at ”et tenkelig problem for minoritetsungdom når de skal lese læreboktekster på norsk, er at de kan mangle de aktuelle bakgrunnskunnskapene som kreves for å forstå teksten”.

2.4 Lesestrategier

Strategibruk er en målrettet og kontrollert aktivitet som innebærer metakognitiv bevissthet ifølge Lie m.fl. (2001:24). Metakognitiv bevissthet er nært knyttet til forståelsesaspektet i leseprosessen og er kanskje i særlig grad aktuell i de tilfellene der forståelsen svikter. Roe (2008:45) definerer metakognitiv bevissthet som ”en slags kvalitetskontroll av leseforståelsen og som en beredskap som trer i kraft dersom det er noe vi ikke forstår”. Metakognitiv bevissthet kan stå som et mål på hvor godt en leser kjenner seg selv. Innsikt i ens optimale læringsbetingelser, ens hukommelseskapasitet, egne ferdigheter og med det ens evne til å

regulere leseprosessen på en mest mulig hensiktsmessig måte er sentralt. I tråd med dette hevder Bråten og Samuelstuen (2005:37) at

”det er viktig å være klar over at selvregulert tekstlæring ikke bare dreier seg om å bruke strategier effektivt. Enda viktigere er det å vite i hvilke lesesituasjoner de ulike strategiene egner seg best. Erfarne lesere er som regel klar over formålet med lesingen, og de bruker strategier på en fleksibel måte tilpasset formålet.”

”For å få best mulig utbytte av det faglige innholdet i tekstene er det nødvendig å vite noe om hvordan de er bygget opp, hvordan de ulike delene henger sammen og står i forhold til hverandre, samt hvilke lesestrategier som kan være til hjelp for å fremme forståelsen”, sier Roe (2008:15). Alle lesere bør mestre en samling lesestrategier som gjør leseprosessen lettere. Dette gjelder førstespråkslesere så vel som andrespråkslesere, og det er enighet om at leseforståelse på førstespråket kan predikere leseforståelse på andrespråket, sier Rydland (2007). Hun viser videre til Goldman, Reyes og Varnhagen (1984) som mener at elever som er strategiske lesere på ett språk, sannsynligvis også blir strategiske lesere på et annet språk, da leseforståelsesstrategier er ferdigheter som i liten grad er språkspesifikke.

2.4.1 Fire strategityper

Elstad og Turmo (2006:16-20) kategoriserer læringsstrategier i fire typer:

- *hukommelsesstrategier*
- *utdypningsstrategier*
- *organiseringstrategier*
- *forståelsesovervåking og kontroll.*

Hukommelsesstrategier utgjør den enkleste og mest overflatiske av de nevnte fire strategitypene. Slike strategier er nyttige dersom formålet med lesingen er å huske mest mulig fra teksten, slik at informasjon herfra kan repeteres eller gjengis. Utdypningsstrategier, også kalt elaboreringsstrategier, er viktige i mange læreprosesser og blir ifølge Bråten (2007:3) 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”. Organiseringsstrategier er måter å organisere kunnskap på, for eksempel ved å gruppere kunnskapskomponenter sammen. Dermed skaper man koplinger mellom de ulike kunnskapene man har, og gjør disse lett tilgjengelige slik at de enkelt kan implementeres når en spesifikk kunnskap er etterspurt. Til sist innebærer forståelsesovervåking og kontroll at man som leser er oppmerksom på egen forståelse i møtet med en tekst. Denne typen kan knyttes konkret til egen lesing, men òg til motivasjonen bak lesingen. Motivasjonskontrollen kan være styrt av

ytre eller indre motivasjon, og målene for lesingen kan være kortsiktige eller langsiktige.

Lie m.fl. (2001:24) forklarer at bruk av lesestrategier langt på vei er avgjørende for om man er en svak eller god leser:

”Svake lesere har en tendens til å tro at forståelse handler om å stave ordene riktig. De er ofte ikke klar over at de ikke har forstått det de har lest. Flinkere lesere derimot, forstår at de selv må ta ansvaret for å konstruere mening ved hjelp av tidligere kunnskaper og erfaringer. Dessuten er de som regel klar over hvorvidt de har forstått det de har lest eller ikke. Dyktige lesere bruker en rekke lesestrategier når de leser, alt avhengig av hvor kjent de er med tekstens form eller innhold fra før.”

Også Bråten og Samuelstuen (2005:38) påpeker at mye leseforskning gir belegg for at lesere som bruker strategier for å vurdere i hvilken grad de forstår teksten, og som setter i verk passende tiltak for å løse de problemene de oppdager, generelt sett er gode til å lære fra skriftlige kilder. Likevel sier de (2005:41) basert på Alexander & Jetton (2000) at det antagelig ikke er noen annen faktor som har så stor betydning for hva personer forstår og husker av det de leser, som de forkunnskapene de bringer med seg til teksten.

2.5 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg tatt for meg teori om lesing, både generelt og for andrespråksleseren mer spesielt. Jeg har presentert kognitiv teori, sosiokulturell teori og utviklingsorienterte teorier som tre ulike teoretiske retninger i leseforskning. Videre forsøkte jeg å beskrive ulike momenter som kan tenkes å fremme leseprosessen og leseforståelsen, eller hemme den hvis den er mangelfull. Disse momentene var ordforråd, inferenser bruk av kognitive skjemaer og strategier.

3. Metode

3.1 Innledning

”Metode, av det greske *methodos*, betyr å følge en bestemt vei mot et mål” (Johannessen m.fl. 2007:32). Målet kan sies å være det endelige forskningsresultatet, mens selve forskningsprosessen er veien. I løpet av denne prosessen er forskeren tvunget til å ta en rekke avgjørelser av metodisk og formålstjenlig art, for på best mulig måte å kunne besvare forskningsspørsmålene sine. I dette kapitlet vil jeg redegjøre for min vei mot målet. I særlig grad vil vekten ligge på viktige valg tatt underveis i innhenting av avhandlingens empiri, bestående av spørreskjemaet, lesetesten og intervjuene. Undersøkelsens validitet og reliabilitet vil også bli drøftet. De konkrete svarene, i form av resultater, analyser og drøftinger vil bli presentert i kapittel 4, 5, 6 og 7.

3.2 Metodetriangulering

Måten datainnsamlingen foregår på i et forskningsprosjekt, skiller ulike typer studier fra hverandre. Mer presist sier Grønmo (1996:73) at ”begrepsparet kvalitativt/kvantitativt i første rekke refererer til en egenskap ved de dataene som samles inn og analyseres”. Kvantitative data omtales som oftest i tall og andre mengdeformer, de er positivt gitt, mens kvalitative data gjerne består av tekster. Disse kan være både skriftlige og muntlige og bearbeides, tolkes, for å få frem et meningsinnhold. Dette er en grov skissering av ulikhetene mellom de to tilnærmingene, og det er viktig å være klar over at forskere flest er enige om at de to størrelsene i dikotomien verken er gjensidig utelukkende eller konkurrerende, men komplementære, noe Grønmo (1996:74) bekrefter ved det følgende:

”Dette synspunktet innebærer at ett og samme sosiale fenomen kan ha både kvalitative og kvantitative aspekter, at ulike sosiale fenomener kan studeres ved hjelp av både kvalitative og kvantitative data, og at både kvalitative og kvantitative data kan samles inn og behandles ved hjelp av ulike metoder.”

I min undersøkelse ønsket jeg både bredde og dybde i datatilfanget. Jeg valgte derfor en metodisk tilnærming forankret i både kvalitativ og kvantitativ metode, såkalt metode-triangulering. Metodetriangulering vil ifølge Johannessen m.fl. (2007) si ”å undersøke et fenomen fra flere perspektiver ved å bruke forskjellige teknikker/metoder for å samle inn data”. Et åpenbart fortrinn ved bruk av metodetriangulering er det at et fenomen kan belyses fra flere sider, det vil gi en mer inngående analyse, og de innsamlede dataene blir til sammen

mer pålitelige samtidig som tolkningsbakgrunnen blir bredere. Også Grønmo (1996) peker på flere fordeler med ved metodetriangulering. Blant annet holder han frem at hvis de ulike fremgangsmåtene fører til tilnærmet samme resultater, vil tilliten til dem bli styrket. Det er ulike måter å kombinere teknikkene på ved metodetriangulering. Johannessen m.fl. (2007:317) nevner disse tre mulighetene:

- Bruk av kvalitative metoder ved oppfølging av kvantitativ datainnsamling
- Bruk av kvalitative teknikker som forberedelse til kvantitativ datainnsamling
- Bruk av kvalitative og kvantitative teknikker benyttes parallelt

Grønmo (1996:104) nevner også en fjerde kombinasjonsmulighet, nemlig:

- Bruk av kvalitative data som kvantifiseres under analysen

I min undersøkelse bruker jeg kvantitative og kvalitative teknikker parallelt. Ved triangulering oppnår jeg et empirisk grunnlag der de ulike delene av datatilfanget utfyller hverandre. Det kvantitative bidraget, spørreundersøkelsen, sørger for bredde dimensjonen i undersøkelsen, da mange respondenters svar om språklig bakgrunn, lesevaner og holdninger til lesing samt bruk av lesestrategier blir samlet inn. I tillegg til bredden, blir også undersøkelsens dybde dimensjon ivaretatt. Dette skjer gjennom de kvalitative bidragene, lesetesten og intervjuene, både på den måten at informantene er færre og dessuten rekruttert fra spørreskjema populasjonen, og ved at de kvalitative delene er mer inngående og detaljerte i sin art. Muligheten for å separat granske data fra hver enkelt informant øker, og jeg vil dermed få mer inngående dybdeinformasjon. Bredde- og dybde dimensjonen innebærer at jeg kan se det mindre utvalget i lys av det store. Når det er sagt, behandler jeg de kvalitative dataene fra lesetesten kvantitativt, slik at undersøkelsen min også inneholder den fjerde nevnte kombinasjonsmuligheten. Det min undersøkelse har i bredde- og dybde dimensjon, mangler den i lengde dimensjon. Da det ikke er en longitudinell undersøkelse, men en utført i løpet av et par vårer, kan jeg ikke si noe om utviklingen av lesekompetansen over tid hos utvalget på denne skolen.

3.3 Kvantitative metoder: spørreskjema

Bruk av spørreskjema, eller surveyer, er den vanligst brukte metoden i kvantitative undersøkelser. Sagt med Grønmos (2004:165) ord er ”Kjernen i strukturert utspørring [er] et

spørreskjema med ferdigformulerte spørsmål i en bestemt rekkefølge og med faste svaralternativer for de fleste spørsmålene”. Denne metoden gjør det vanskelig for forskeren å komme tilbake til respondenten med fordypningsspørsmål i etterkant, både på grunn av avstanden mellom dem, men også som en følge av det store datatilfanget. Storparten av arbeidet må altså gjøres i forkant av selve innsamlingsarbeidet, og det må gjøres så grundig at forskeren er sikker på at hun vil få svar på det hun faktisk spør om. Samtidig har kvantitative metoder generelt, og bruk av survey spesielt, den fordel at mange respondenter kan bli hørt, uten at det blir for tids- og ressurskrevende for forskeren. Dette var en av begrunnelsene mine for å benytte meg av spørreskjema som datainnhentingsteknikk. Videre vil bruk av en slik metode som en del av metodetriangulering bidra positivt til undersøkelsens validitet og reliabilitet, da ”formålet med høg grad av standardisering er å eliminere tilfeldige målefeil og gi pålitelige data” (Ringdal 2001:124).

3.3.1 Utarbeiding av spørreskjemaet

”Spørsmålene i spørreskjemaet må formuleres slik at de gir adekvat svar på forsknings-spørsmålene. Det gjør det lettere å svare, og gir detaljert informasjon som gjør det lettere å tolke dataene” skriver Johannessen m.fl. (2006:222). Målet med spørreskjemaet var å kartlegge elevenes språklige bakgrunn, leseholdninger og -praksiser for å knytte det opp mot de andre delene av undersøkelsen, lesetesten og intervjuene, og mot forskningsspørsmålene. Det er ikke uvanlig å benytte survey-spørsmål fra tidligere forskning. Jeg benytter en rekke spørsmål²⁵ fra PISA i mitt skjema. Spørsmålene hentet jeg fra elevspørreskjemaet som ble brukt til PISA-undersøkelsen i 2000²⁶, da hovedfokuset var på lesing. ”En fordel med å bruke spørsmål fra andre spørreskjemaer er at vi kan sammenligne våre resultater med andre undersøkelser”, hevder Johannessen m.fl. (2006:222). Ved å bruke mange av de samme spørsmålene som i elevspørreskjemaet til PISA, eller likelydende spørsmål, visste jeg at de var validert. Om spørsmålene stilt elevene i PISA-undersøkelsen sier Lie m.fl. (2001:26) i hovedrapporten at:

”Her var det spørsmål om elevenes bakgrunn som kjønn, alder, nasjonalitet, hvilket språk de snakker hjemme og hvilke aktiviteter de er med på. Videre var det spørsmål om familiens hjemmebakgrunn, som hvem og hvor mange de bor sammen med, mors og fars utdanning og yrke samt en rekke spørsmål som skulle fange opp familiens kulturelle og økonomiske kapital. Det var også spørsmål til

²⁵ Oversikt over hvilke på neste side.

²⁶ Elevspørreskjema PISA 2000: http://www.pisa.no/s_test_les.html

eleven om undervisning og andre forhold ved skolen”

I motsetning til i PISA konsentrerer jeg meg kun om spørsmål som gjelder språklig bakgrunn og har laget flere overlappende spørsmål om temaet. I tillegg har jeg lagt til flere spørsmål om lesestrategier, et om læring av slike på skolen og et om hva elevene gjør hvis det er et ord de ikke forstår i en tekst. PISA har med flere spørsmål for det samme, men med ulik ordlyd. Gjennom dette sikrer PISA at respondentene faktisk har forstått spørsmålene, og at de ikke bare svarer vilkårlig eller feilaktig. De som likevel gjør det, vil da oppdages og trekkes ut av undersøkelsen. Siden jeg ville prøve å unngå svarbortfall, ønsket jeg ikke en for omfattende spørreundersøkelse. Det er også grunnen til at mine spørsmål er færre enn i PISA. Jeg kom frem til at det å ha færre, men tydelige spørsmål likevel ville gi meg et datatilfang jeg kunne bruke og stole på.

Spørsmålene i surveyer kan være åpne eller lukkede, men bruk av lukkede spørsmål letter analysen av datatilfanget, da prekoding av svarene kan gjennomføres før bearbeidingen av dataene. Surveyer med kun lukkede spørsmål kalles prestrukturerte og har forhåndsoppgitte svaralternativer som respondentene kan velge mellom. Et avgjørende krav er at forskeren sørger for at alle lukkede spørsmål har svaralternativer som er gjensidig utelukkende og uttømmende. Dette sikrer god indre validitet i spørreskjemaet og et pålitelig datamateriale, hevder Johannessen m.fl. (2006:221). Motsatsen til det prestrukturerte spørreskjemaet er spørreskjemaer med åpne spørsmål der det forventes at respondentene skriver ned sine egne svar. Mellom disse to typene ligger såkalte semistrukturerte spørreskjemaer. Sistnevnte type er den PISA har lagt seg opp mot, likevel svært hellende mot det prestrukturerte. Jeg har valgt et helt prestrukturert spørreskjema, hvor respondentene bare får lukkede spørsmål, og hvor de kun behøver å krysse av på preferert svaralternativ. Dette valget bunner i ønsket om mest mulig pålitelige data og et analysearbeid i den kvantitative delen av undersøkelsen som er gjennomførbart innenfor rammen av masteroppgaven. I vedlegg 1 i appendiks²⁷ foreligger spørreskjemaet mitt slik det ble utdelt respondentene. Spørsmålene 2, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14 og 18 er hentet fra PISA. I spørsmål 15 og 18 har jeg kun brukt deler av det opprinnelige PISA-spørsmålet, ellers er spørsmålene ordrett like de som benyttes i PISA. Følgende spørsmål er utarbeidet av meg: 1, 3, 4, 5, 6, 9, 15, 16, 17. Det er i spørreskjemaet en tredeling av spørsmålene i kategoriene språklig bakgrunn, holdninger til lesing og bruk av

²⁷ Alle vedlegg er i appendiks. Heretter vil ikke (alltid) referansen til appendiks bli oppgitt i løpende tekst.

lesestrategier. Det er de to førstnevnte som får mest plass. Totalt består altså spørreskjemaet av 18 spørsmål.

3.3.2 Valg av respondenter til spørreskjemaet

Til denne delen av undersøkelsen ønsket jeg svar fra så mange respondenter som mulig. Basert på teorien om at et utvalg skal kunne representere den populasjonen det er trukket fra, trekkes ofte utvalget tilfeldig slik at man skal kunne gjøre statistiske generaliseringer, ifølge Johannessen m.fl. (2007:106). I min undersøkelse var det formålet som styrte hvordan jeg valgte ut respondenter. Allerede på forhånd hadde jeg bestemt meg for målgruppen til undersøkelsen, nemlig elever på VG1 studiespesialiserende program. Det var to grunner til dette. For det første ville jeg at elevene skulle være relativt uerfarne med videregående opplæring, med de økte lesekravene det stiller, og at de fortsatt skulle ha ungdomsskolen, og praksisene derfra, friskt i minne. For det andre håpet jeg at elever på studiespesialiserende linje var mer vant til å lese mye, slik at terskelen for å ville delta i undersøkelsen min var lavere. Som følge av skoleledelsens og elevenes store samarbeidsvillighet ble spørreskjemaet besvart av alle tilstedeværende elever fra skolens fire av totalt fem årstreklasser på studiespesialiserende program. Dette medførte at jeg fikk data fra 93 respondenter eller nær opp mot alle elevene på trinnet, noe som må kunne sies å være et representativt utvalg for denne elevgruppen på skolen. Ved å undersøke språklig bakgrunn, holdninger til lesing, lesevaner og bruk av lesestrategier blant elevene på trinnet ved hjelp av spørreundersøkelsen, kan jeg se i hvilken grad det mindre utvalget av elever som gjennomfører testen, og det enda mindre utvalget som blir intervjuet, har lesevaner, holdninger til lesing osv. som sammenfaller eller avviker fra gjennomsnittet på trinnet.

3.3.3 Spørsmålene

De syv første spørsmålene, samt spørsmål 9, er ment å kartlegge respondentenes språklige bakgrunn. I PISAs spørsmål 17A, som er ett av PISA-spørsmålene om språklig bakgrunn som jeg har valgt å ta med i mitt spørreskjema, etterspørres ”hjemmespråk”. I PISAs spørreskjema er det ingen spørsmål som omhandler elevenes egen oppfatning av sin språklige identitet. Jeg har derimot valgt å spørre om både hvilket språk respondentene lærte først, hvilket språk de benytter mest i ulike sosiale sammenhenger, og til slutt til hvilket språk mestringen og identifiseringen er størst med, slik at den språklige bakgrunnen blir beskrevet mindre kategorisk. Jeg har ikke som i PISA stilt spørsmål om elevenes foreldre er født i eller utenfor Norge, men har basert undersøkelsen på opplysninger om språk i hjemmet. Jeg bygger altså på en

definisjon av elever fra språklige minoriteter som elever med andre morsmål enn norsk og samisk (jf. opplæringslovens § 2.8 og § 3.12), ikke som elever med to utenlandsfødte foreldre. Det er spørsmål 1: *Hvilket språk lærte du først?* som i datamatriksen skiller de to elevgruppene. Ved å ha flere, og dels overlappende, spørsmål som definerer respondentenes språklige bakgrunn eller identitet kan bildet bli mer nyansert fordi beskrivelsen blir fyldigere.

Spørsmål 6 og 7 omhandler i stor grad erfaringsgrunnlag med majoritetsspråket og norsk skolevesen. Med spørsmål 6 kartlegger jeg hvor mange av elevene som ikke har full grunn-skoleutdanning i Norge. Det kan enten skyldes at de har kommet til Norge i løpet av skolegangen, eller at de har hatt avbrudd i skolegangen sin her, for eksempel for å gå på skole i foreldrenes hjemland.

Etter syv spørsmål som direkte og indirekte kartlegger respondentenes språklige bakgrunn, følger åtte spørsmål som gjelder lesing, holdninger til lesing og kartlegging av sosiokulturell og -økonomisk bakgrunn. Disse spørsmålene er stort sett inspirert av eller kopiert fra PISAs spørreskjema.

Spørsmål 8, PISAs spørsmål 34: *Hvor mye tid bruker du vanligvis hver dag på å lese for din egen fornøyles skyld?*, er tatt med fordi det direkte måler både mengde lesing og holdninger til lesing, i og med at det er ikke-arrangert lesing, altså lystbetont lesing. ”PISA-undersøkelsene viser en tydelig positiv samvariasjon mellom lesevaner og skår på leseprøven,” skriver (Hvistendahl og Roe 2009a:262). Det tyder altså på at jo mer en leser, jo bedre blir en til å lese. Igjen må det understrekes at lesingen som korrelerer positivt med skår, er den lesingen elevene bedriver fordi de har lyst til det. Lise Iversen Kulbrandstad (2000:236) påpeker at lesing er en ferdighet som ikke kan måles uavhengig av det språket man leser på. Slik jeg tolker dette, kan man være en veldig god leser på ett språk, samtidig som man ikke leser så godt på et annet. Det er sannsynlig at ordtilfanget, og dermed forståelsen, styrer denne tendensen. Spørsmål 10 i mitt spørreskjema: *Hvor enig er du i disse utsagnene om lesing?*, som tilsvare spørsmål 35A fra PISA er, i likhet med spørsmål 8, ment å måle holdninger til lesing. Jeg valgte å ta med dette for å få et bredere forståelsesgrunnlag for betydningen av lesing.

Shirley Brice Heath viste gjennom sin sosiokulturelle forskning, presentert i *What no bedtime stories means* (1976), at barn som blir lest for ved leggetid, ikke bare utvikler seg raskere språklig sett, men også på et tidlig stadium får tilgang til litterære koder som senere i livet kan

være, om ikke nødvendigvis avgjørende, så til hjelp for å lykkes i en tekstbasert skole og hverdag. I Norge holder Kamil Øzerk (2009) frem det samme når sier at det å bli lest for betyr mye for styrkingen av minoritetsspråklige elevers språklige utvikling og utvikling av leseferdigheter. Denne sammenhengen er begrunnelsen for at mitt spørsmål 11, PISAs spørsmål 35B, er med. Jeg har ikke tenkt å undersøke om denne korrelasjonen gjelder for mitt utvalg, men mener likevel de opplysningene svarene gir, i seg selv er interessante.

I spørsmål 12, som tilsvarer spørsmål 36 i PISA, er formålet å måle lesehyppighet og foretrukket lesestoff. Svaralternativene mine avviker i noen grad fra dem brukt i PISA på dette spørsmålet. Mine svaralternativer er: *aldri eller nesten aldri, noen få ganger i måneden, flere ganger i måneden, flere ganger i uka og hver dag*. PISA har i tillegg svaralternativene *noen få ganger i året og omtrent en gang i måneden*, men ikke *hver dag*. Bakgrunnen for dette avviket er at jeg ønsket å fange opp de som leser hver dag.

Et velbrukt mål på sosiokulturell kapital er hvor mange bøker en person har i bokhyllen. Jo flere bøker, jo høyere kapital. Elever som kommer fra hjem med mange bøker, og tilsvarende høy sosiokulturell kapital, sies å ofte prestere bedre i skolesammenheng enn deres klassekamerater fra hjem med lavere kulturell kapital. Også i PISA har denne korrelasjonen blitt vist, blant annet i testen fra 2000, gjennom svarene på spørsmål 37 i PISAs spørreskjema. Med økende digitalisering av samfunnet er det likevel ventet at denne effekten vil bli lavere, men spørsmålet er tatt med i min undersøkelse, som spørsmål 13.

Mitt spørsmål 14: *Hvor ofte er du i et bibliotek for å låne bøker som du vil lese fordi du har lyst til det?*, som tilsvarer spørsmål 38 i PISA, vil kunne gi interessante svar om respondentenes holdninger til lesing. Positive holdninger til lesing korrelerer ifølge PISA 2000 positivt med resultater i lesing (Lie m.fl.2001).

I PISAs spørsmål 21 formuleres utsagnet: *Hjemme hos deg er det/har du*, etterfulgt av en rekke gjenstander eller goder, slik som for eksempel oppvaskmaskin, eget rom, tilgang til Internett, ordbok, kunstverk og lignende, der eleven skal svare bekreftende eller avkreftende. Dette spørsmålet er også ment å måle sosiokulturell og -økonomisk bakgrunn. Det eneste godet jeg har valgt å undersøke, er om elevene har tilgang til Internett hjemme. Dette gjøres i mitt spørsmål 15, med den begrunnelse at bruk av Internett, og databruk generelt, er et stadig økende fenomen i dagens samfunn og således også i skolen. Bruk av digitale lærings-

plattformer er utbredt i skolen i dag, og en elev uten tilgang til Internett, og uten den digitale kompetansen som kreves i dagens samfunn, vil ha en ulempe sammenlignet med sine medelever.

De tre siste spørsmålene i spørreskjemaet omhandler lesestrategier. De er med for å undersøke elevenes bevissthet rundt og bruk av lesestrategier og om elevene i særlig grad opplever at de får tilstrekkelig opplæring i slike. I PISA ble elevenes bruk av læringsstrategier målt i de internasjonale undersøkelsene i PISA, både i 2000 og 2003, men ikke i 2006. På grunn av det store fokuset det har vært på norske elevers manglende bruk og forståelse av læringsstrategier, i etterkant av PISA-undersøkelsene i 2000 og 2003, valgte Norge likevel i 2006 å legge inn nasjonale tilleggsspørsmål for å kunne si noe om utvikling over tid (Kjærnsli m.fl. 2007:121). Mitt spørsmål 18 er basert på PISAs spørsmål 1 i del 3 fra PISAs spørreskjema. Her blir elevene spurt: *hvor ofte gjør du dette*, etterfulgt av en rekke handlinger i påstands form som skal besvares med nesten aldri, av og til, ofte og nesten alltid. Jeg valgte i spørsmål 18 kun å fokusere på bruk av lesestrategier, ikke motivasjonen bak. Videre erstattet jeg det noe vage *skolefag* med *i norsk*, altså snevret jeg inn bruksområdet for på den måten å kontekstualisere lesestrategier.

3.3.4 Gjennomføring

Spørreundersøkelsen ble gjennomført på en dag. Først gikk jeg rundt i klasserommene for å presentere meg selv og prosjektet. Jeg fortalte at jeg ønsket at så mange som mulig ville svare på spørreskjemaet, at de ville være anonyme, og at jeg videre håpet at noen også kunne tenke seg å bli med videre i prosjektets del to og tre, henholdsvis lesetesten og intervjuene.

Mottakelsen var over all forventning, slik jeg også opplevde det i møte med skolens ledelse. Alle de tilstedeværende elevene i fire av de totalt fem klassene på VG1 studiespesialiserende program fylte ut skjemaet. Den siste og femte klassen hadde ikke fellesfag på dette tidspunktet. Da jeg kom tilbake for å hente de utfylte skjemaene, fikk jeg overlevert lister over de elevene som kunne tenke seg å fortsette undersøkelsen.

3.3.5 Bearbeiding av dataene

Totalt 93 elever leverte inn utfylte spørreskjemaer. For å bearbeide dataene på en mest mulig ryddig og oversiktlig måte laget jeg på forhånd en kodeguide (vedlegg 2), og denne brukte jeg i arbeidet med å utarbeide en datamatriks i det statistiske dataprogrammet SPSS. Det er denne datamatriksen som ligger til grunn for de tabeller som presenteres i kapittel 4. Idet jeg la inn

dataene fra spørreskjemaene, ga jeg hver respondent et kodenavn, eksempelvis E2K3, som et ledd i anonymiseringen av datatilfanget. E står for elev, og totallet viser til hvilket nummer han/hun har etter den alfabetiserte klasselisten.²⁸ K-en står for klasse, og siden det var fire klasser med, finnes K0, K1, K2 og K3 i datamatriksen. Kodenavnet respondentene fikk på dette tidspunktet, fulgte respondentene gjennom hele undersøkelsen og vil også brukes i presentasjonen av resultatene.

Det er ikke uvanlig i bearbeidingen av kvantitative data at noen av svarene mangler. Dette kan enten skyldes at de ikke er besvart, at svaret i seg selv er uleselig, eller at respondenten ved flere mulige svaralternativer har krysset av på mer enn ett alternativ. I disse tilfellene markeres svarene med ”missing”, slik at de blir en del av matrisen. Jeg var så heldig med mitt datatilfang at alle svarene var både fullstendige og krysset av korrekt.

3.4 Kvalitative metoder

Kvalitative innsamlingsmetoder er, i motsetning til de kvantitative, preget av større grad av åpenhet og fleksibilitet. Der hvor kvantitative metoder holder en avstand til respondentene, vil kvalitative innsamlingsmåter ofte fordre kontakt med forskningsobjektene. Kvalitative innsamlingsmåter er videre preget av et bredere repertoar av metoder, men de to hyppigst benyttede er observasjon og intervju, hvorav jeg har valgt sistnevnte som en del av min undersøkelse. Felles for de to metodene, slik som for kvalitative metoder generelt, er at dataene i alminnelighet vil foreligge i tekstlig form og deretter bearbeides og tolkes. En forskjell mellom de to kan sies å være selve tolkningsgrunnlaget, som i et intervju er basert på hva informanten sier, mens det i en observasjonssituasjon er basert på hva forskeren ser og oppfatter. Forskeren kan dessuten være både en passiv og aktiv deltaker ved bruk av observasjon, mens hun naturlig nok er deltakende i intervjusituasjonen.

I min undersøkelse valgte jeg altså å benytte meg av det kvantitative bidraget spørreskjemaet og det kvalitative intervjuet. Mellom disse benytter jeg meg også av lesetesten som en metode for å samle inn data om respondentene. I prinsippet bestemmer utvalgsstørrelsen om en lesetest er kvantitativ eller kvalitativ, men på grunn av mitt lille utvalg velger jeg å karakterisere den som et kvalitativt tilskudd til undersøkelsen, selv om svarene elevene har gitt, er behandlet kvantitativt. En annen begrunnelse for dette valget er at dataene foreligger i

²⁸ En merknad her er at elever som ikke svarte på spørreskjemaet, ble strøket over på listene, så elevnummeret viser til den alfabetiserte plasseringen av de som deltok.

tekstlig form og må analyseres og fortolkes av meg.

3.5 Kvalitative metoder: Lesetest

For å kunne måle en kompetanse må denne kartlegges. En måte å gjøre dette på er gjennom testing, og selve målingen finner sted når kartleggingen av ett utvalg settes opp mot en annen. Inspirert av PISA ønsket jeg å gjennomføre en lesetest med det siktemålet å beskrive lesekompetansen hos de minoritetsspråklige elevene i utvalget.

3.5.1 Testbegrepet

Tester er ofte tuftet på analytisk vurdering og kan deles inn i underkategorier, sier Else Ryen (1999). En underkategori er tester hvis hensikt er å måle i hvor stor grad elevene har nådd definerte mål, med andre ord å måle elevenes ferdighetsnivå i forhold til beskrevne kriterier. Gjennom denne typen vurdering kan elever, skoler og samfunnet for øvrig få tilbakemeldinger om prestasjonsnivå, som igjen kan benyttes som grunnlag for kvalitetssikrende endring. Nasjonale prøver, og til dels PISA, er et eksempel på slike tester. Det er først de siste seks-syv årene at Norge har åpnet for denne typen nasjonal og internasjonal testing av elevene, og det har vært mye oppmerksomhet rundt dem, både av positiv og negativ art. I Kulbrandstads doktorgradsavhandling (1998:132) skriver hun om skillet mellom elementprøver, såkalte *discrete point tests*, og prøver av sammensatte ferdigheter, *integrative tests*. I den førstnevnte prøvetypen måles én ferdighet, eller ett moment, av gangen. Slike tester er tuftet på klare kriterier, noe som kan være en nyttig fremgangsmåte ved kartlegging av en elevs kompetanse på et gitt område. I tester som prøver sammensatte ferdigheter, prøves kandidatene i deres evne til å benytte flere sider av språkkompetansen samtidig. Delelementene i *integrative tests* går dermed fra testing i rent formmessige oppgaver til testing i mer overordnede språklige kompetanser, slik som kunnskap om kontekstuelle språkhandlinger og evne til for eksempel å skrive tekster. PISA og nasjonale prøver søker begge å måle sammensatte kompetanser blant annet i lesing. Dette gjøres generelt stort sett gjennom oppgavetyper som flervalgsoppgaver og svar på spørsmål til tekster.

Ofte inneholder lesetester oppgaver der elevene svarer skriftlig. Et potensielt problem med måling av elevers leseferdighet er ifølge Kulbrandstad (1998:133) ”at manglende evne til å uttrykke seg kan hindre dem i å få formidlet hva de faktisk har forstått”. Hun nevner videre at alternativet flervalgsoppgaver, der respondentene enten skal krysse av for riktig/galt på en påstand eller på ett av flere alternativer, er en måte å måle leseferdigheter på uten å samtidig

måle elevenes produktive ferdigheter. Jeg har i min test kun én flervalgsoppgave. De resterende oppgavene er åpne oppgaver som skal besvares skriftlig. Begrunnelsen for dette valget var å legge oppgavene relativt tett opp mot de oppgaveformene elevene er vant med fra skolehverdagen, nemlig i hovedsak åpne oppgaver.

Et overordnet mål for leseprøven i PISA er å kartlegge hvor godt 15-åringler leser og forstår ulike typer tekster som de vil kunne møte på skolen, i videreutdanning og ellers i samfunnet, sier Lie m.fl. (2001:27), og viser videre til en grovinndeling av tester, hvor det er tre hovedtyper:

1. Diagnostiske tester
2. Undersøkelse av selve leseprosessen
3. Komparative kartleggingstester

Den første testtypen er ment som hjelp til å avdekke hvilke elever som har så lav lesekompetanse at de trenger ekstra hjelp. Testtype to har som formål å studere selve leseprosessen. Disse testene, som gjerne utføres i laboratorier, kan også brukes til å sammenligne ulike lesergrupper, men som regel er det det rent kognitive aspektet en er ute etter. PISA-testen er et eksempel på den tredje testtypen. Ofte dreier det seg om store, kvantitative tester, hvor hensikten er å sammenligne resultatene fra ulike grupper lesere. Således faller også min undersøkelse under denne testtypen, selv om utvalget mitt er lite. Det er altså ikke en test av spesifikt lesehastighet eller ordavkodning, men snarere, slik PISA (Lie m.fl. 2001:27) formulerer det, en test som retter ”søkelyset mot den funksjonelle og den kritisk reflekterende lesekompetansen.”

I min test tar jeg utgangspunkt i norskfaglige tekster, hvor fire av fem tekster er hentet nettopp fra en av de lærebøkene som er brukt på årstrinnet i dag. Testen ligger derfor nært opp mot den lesekompetansen elevene forventes å ha i norsk skole. Likevel er tekstene, med unntak av den ene lærebokteksten, tekster man også finner utenfor skoleuniverset. I så henseende tester også jeg generell lesekompetanse.

3.5.2 Valg av respondenter til lesetesten

Ifølge Johannessen m.fl. (2007:106) er ”hensikten med kvalitative undersøkelser snarere å generere overførbar kunnskap samt å få mer utfyllende kunnskap om fenomenet, enn å foreta statistiske generaliseringer”. Målet er således å få dypere kunnskap om forskningsemnet, og den pragmatiske løsningen er da å konsentrere seg om færre enheter som kan gi de mest

gagnlige, men vitenskapelig korrekte dataene. ”Utgangspunktet for utvelgning av personer / informanter i kvalitative undersøkelser er med andre ord ikke representativitet, men hensiktsmessighet”(ibid.).

Til å delta i testen valgte jeg ut åtte minoritetsspråklige og åtte majoritetsspråklige elever. Det var i utgangspunktet like mange gutter som jenter. Av de åtte minoritetsspråklige elevene jeg trakk ut, stilte alle unntatt én gutt seg positive til å ta testen. I gruppen med majoritetsspråklige elever svarte alle ja. For på dette tidspunktet å få like mange gutter som jenter, valgte jeg ut en majoritetsspråklig gutt til, da det ikke var flere minoritetsspråklige gutter som hadde meldt seg til å delta videre i undersøkelsen. Jeg kunne selvsagt ha kuttet ned utvalget til å bestå av kun tolv respondenter, seks av hvert kjønn og seks med minoritets- og majoritetsspråklig bakgrunn. Da jeg ikke ønsket å velge bort noen som i utgangspunktet hadde gitt sitt samtykke til å være med, virket imidlertid min løsning pragmatisk. Samtykke er innhentet fra elevenes foresatte (vedlegg 15), og undersøkelsen er meldt til NSD (vedlegg 17).

3.5.3 Utarbeiding av lesetesten

I PISA og nasjonale prøver benyttes et spekter av ulike spørsmålstyper for å teste elevenes lesekompetanse. På OECD-PISAs hjemmesider (www.pisa.no 2009), under testdesign, finnes en beskrivelse av lesetesten. Der står det at hver tekst kan beskrives på de følgende fire måter tabell 1 viser til:

Tabell 1: Tekstbeskrivelser i PISA

1. Teksttyper	2. Tekstformat	3. Kontekst	4. Formål ²⁹
<ul style="list-style-type: none"> • informativ • argumenterende • beskrivende • fortellende • instruktiv 	<ul style="list-style-type: none"> • sammenhengende • tabell • hypertekst 	<ul style="list-style-type: none"> • personlig/privat • allmenn/offentlig • yrkesrettet/ skolerett 	

Videre blir det oppstilt ulike aspekter ved lesing, eller ulike lesemaåter, som elevene blir prøvet i i testen. Elevene skal (ibid.):

1. finne fram til relevant informasjon i teksten
2. skaffe seg bred forståelse av emnet
3. utvikle en dypere forståelse eller fortolkning

²⁹ Også på www.pisa.no er boksen for formål tom. Formålet med tekstene vil variere med hensyn til hva de brukes til. Formålet med å lese for eksempel en novelle kan for eksempel være 1: lystbetont lesing og 2: kartlegging av leserens lesekompetanse.

4. reflektere over innholdet i teksten
5. reflektere over de formelle kvalitetene ved teksten

Disse fem aspektene regnes som ulike måter å lese på, og man setter seg fore å teste nettopp dette. Oppgavene varierer i vanskelighetsgrad, fra relativt lette oppgaver hvor elevene bare skal hente ut informasjon i teksten, til oppgaver der de må benytte sine reflekterende evner. Det er altså et vidt spekter av leseforståelsen som testes. På grunnlag av svarene blir elevene plassert langs en fem-trinns skala. Jeg vil komme nærmere tilbake til denne skalaen når jeg senere i kapitlet redegjør for bearbeidingen av dataene gitt av min test. For å forenkle arbeidet har disse fem aspektene blitt komprimert til tre, slik det står beskrevet i hovedrapportene fra PISA 2001 (Lie m.fl. 2001) og PISA 2006 (Kjærnsliie m.fl.2007)³⁰. Disse er:

1. retrieve: hente ut informasjon
2. interpret: tolke og trekke slutninger
3. reflect: reflektere over det man har lest

Utdanningsdirektoratet (2009) opererer med en lignende klassifisering i nasjonale prøver i lesing. Disse er bygd på PISAs kategorier, men er omformet til å: *finne informasjon, forstå og tolke og reflektere over og vurdere form og innhold*. Det er basert på tredelingen i henholdsvis PISA og nasjonale prøver jeg har bygd opp oppgavene i min test, og forkortet benytter jeg følgende kategorisering på de ulike lesemåtene:

1. finne
2. tolke
3. reflektere

Kategori 1 er det laveste nivået der eleven skal *finne* svaret på et spørsmål i tekstene. Svaret kan være implisitt eller eksplisitt uttrykt, og grad av konkurrerende informasjon vil variere. I kategori 2 kreves det at elevene skal *tolke*, det vil si at de blant annet skal være i stand til å se sammenhenger, trekke slutninger eller uttrykke egen mening basert på tekstene i testen. Dette regnes som vanskeligere enn bare å finne frem i teksten, men lettere enn å *reflektere* over tekstens bestanddeler, som er kategori 3. Her skal elevene kritisk vurdere en teksts innhold og form samt vise evne til å ytre egne meninger.

En sentral ulikhet mellom min test og de før nevnte testene er teksttilfanget. Der hvor PISA og nasjonale prøver benytter sammenhengende tekster, tabeller og hypertekster, bruker jeg

³⁰ I PISA 2003 (Kjærnsliie m.fl. 2004) er det benyttet de fire kategoriene: hente ut informasjon, trekke enkle slutninger, tolke og sammenholde informasjon og til sist vurdere innhold, språk og tekstens virkemidler.

kun tekstformatet sammenhengende tekster. Dette skyldes valget om å bygge på norskfagets tekster på Vg1, som i all hovedsak inneholder sammenhengende tekster. En annen forskjell mellom min test og de brukt i PISA, er at jeg tar i bruk clozetest, blant annet for å undersøke elevenes ordforråd.

Oppsummert består dermed testen min av fem sammenhengende tekster, inndelt i en skjønnlitterær del (del 1) og en faglitterær del (del 2). Testen er vedlagt i sin helhet som vedlegg 3. I hver av delene skal elevene besvare 12 spørsmål hvor de blir prøvet i de tre kategoriene *finne*, *tolke* og *reflektere*, og en clozetest der deres generelle lese- og ordforståelse blir testet. Når det kun er to tekster i del 1 mot tre tekster i del 2, er fordi jeg ønsket å holde tekstmaterialet omtrent like stort i de to delene, med hensyn til sidetall.

3.5.4 Valg av tekster

Tabell 2 inneholder en oversikt over tekstene brukt i testen. For en grundigere oversikt over og for å lese tekstene, se testen (vedlegg 3).

Tabell 2: Tekstoversikt

Tekst	Tekstnavn	Oppgaver
1.	Novellen ”Grisen” i Christensen, Lars Saabye (2005): ”Grisen” i Christensen, Lars Saabye: <i>Oscar Wildes heis</i> . Oslo: Cappelen Damm AS.	Hovedtekst i del 1. 12 spørsmål til teksten
2.	Utdrag fra novellen ”Renslighet er en dyd” av Kim Småge fra 1992 i Røskeland, M., Bakke, J.O., Aksnes, L.M. og Akselberg, G. (2006): <i>Panorama</i> . Oslo: Gyldendal.	Clozetest i del 1.
3.	Avisartikkelen <i>En ecstasy-tablett kan gi hjerneskode</i> fra Bergens Tidende, 2001 i ibid.	Første hovedtekst i del 2. Seks spørsmål.
4.	Sportsreportasjen <i>Ringens førstedamer</i> fra Bergens Tidende, 2005 i ibid.	Andre hovedtekst i del 2. Seks spørsmål
5.	Utdrag fra en læreboktekst hentet fra Panoramias kapittel 11: <i>Det flerspråklige Norge</i> i ibid.	Clozetest i del 2.

Alle de sammenhengende tekstene i testen min, bortsett fra én, valgte jeg å hente fra læreboken *Panorama*, en lærebok i norsk for studieforberedende Vg1, tilfeldigvis den samme boken som elevene i utvalget mitt brukte. Dette kunne ha representert et problem da noen av tekstene på forhånd kunne ha vært kjent for elevene. Samtidig vurderte jeg det imidlertid som fordelaktig med tanke på at vi senere kunne snakke om læreboken på et mindre abstrakt nivå. I forordet til boken sier forfatterne (Røskedal m.fl. 2006:3): ”Panorama legger også stor vekt på bevisstgjøring om lese- og lærestrategier, og gjennom hele boka er det forslag til arbeidsmåter og læringsstrategier”. I intervjuene spurte jeg elevene og lærerne hvordan de oppfattet boken når det gjaldt lesestrategiopplæring, et spørsmål som ville ha vært mindre meningsfylt

om ikke både informantene og jeg hadde kjent boken inngående. I tillegg var det største tekstutdraget, det vil si novellen brukt i del 1 av testen, hentet utenfra og var dermed ukjent for alle, så vidt jeg vet.

3.5.6 Spørsmålene i lesetesten

I det følgende kommer jeg til å kommentere et utvalg av de åtte spørsmålene innenfor hver kategori. Både de spørsmålene som blir kommentert og de som ikke blir det, kan studeres nærmere i vedlegg 3 med vedlegg 4 (rettemal) som forklaring. Spørsmålene vil ha de samme numrene som i selve testen, slik at det vil bli enklere å orientere seg i testen. Vedlegg 5 gir en oversikt over spørsmålene i *finne-*, *tolke-* og *reflektere-*kategorien. For helt tydelig å skille spørsmålene fra hverandre, vil jeg i redegjørelsen av dem dessuten sette et ettall foran nummereringen av spørsmål fra del 1, et totaltall foran spørsmålene fra den første teksten i del 2 og til sist et tretall foran spørsmålene fra tekst 2 i del 2.

Finne

I oppgavene under kategorien *finne* skal elevene orientere seg i teksten for å finne informasjon teksten kan gi. Spørsmålene 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. Så langt det har latt seg gjøre, har jeg forsøkt å legge opp spørsmålene i kategorien *finne* etter denne malen.

Spørsmål 1-1: *Hva sier teksten om Asbjørn Halls religiøse syn?* er et eksempel på et spørsmål der svaret ikke er direkte uttalt i teksten. Forfatteren skriver at Asbjørn Hall ikke anser det at han havnet på sykehus, som en straff for et langt og gudløst liv, fordi han ikke er metafysisk anlagt. Det står ikke direkte i teksten at han ikke er religiøs, derimot står det eksplisitt at hans medpasient, og romkamerat, Aslam er muslim. En annen mulig distraktor kan være ordet metafysisk, som for mange nok vil være ukjent og dermed distraherende i den grad at det som står forut for det, blir svekket.

Den eneste flervalgsoppgaven som er med i testen er spørsmål 2-2: *Hvor mange prosent av Oslos ungdom hadde prøvd ecstasy i 2001?* Spørsmålet er hentet fra et tekstutdrag der statistikk over ecstasybruk blir fremlagt i løpende tekst. Det er tall for både flere byer og flere år, og det står ikke eksplisitt i teksten at tallet for 2001 er 4,6 prosent. Her må elevene koble informasjon om hvilket år artikkelen er skrevet sammen med bruken av uttrykket i år for å

kryse av på korrekt alternativ.

Begge spørsmålene til *Ringens førstedamer* i *finne*-kategorien krever noe ekstra av elevene. I 3-1: *Nevn tre eksempler fra teksten der bokseuttrykk blir brukt som språklige bilder?* må elevene ha kunnskap om hva et språklig bilde er, for å lokalisere noen av eksemplene som finnes i teksten. Det er brukt et rikt og beskrivende språk i denne reportasjen, og av bokseord florerer, slike som skyggeboksing, sparring og ringen for å nevne noen, men bare tre er brukt som språklige bilder, nemlig: *hun parerer spørsmålet lattermildt, hun hever guarden og hun hadde ikke fått knock.*

I spørsmål 3-2: *Hva sier teksten om kvinneboksingens status som OL-gren i dag?* testes elevenes orienteringsevne i teksten. Svaret på spørsmålet står eksplisitt, men det står i en tekstboks og ikke i den sammenhengende teksten, noe som kan føre til at ikke alle får det med seg.

Tolke

I disse spørsmålene skal elevene *tolke* elementer i teksten på en sånn måte at de viser at de forstår dens koherens og på grunnlag av dette kan trekke slutninger og/eller uttrykke egen mening om innholdet. I denne kategorien fordrer spørsmålene også at elevene bruker sine forkunnskaper når de svarer på spørsmålene. Her, som delvis i spørsmålene under kategorien *finne*, forutsetter spørsmålene videre at elevene kan lese mellom linjene i en tekst, altså foreta inferenser, for å vise at de har forstått innholdet gjennom sine tolkninger av teksten

I spørsmål 1-7 sier datteren til Asbjørn Hall at hun ikke er prest, da hun er oppgitt over at en klient har erkjent seg skyldig i en stygg forbrytelse. Elevene må her tolke hva utsagnet innebærer i sammenhengen. Rent tekstlogisk vil man tenke at hun er ikke prest fordi det går tydelig frem av teksten at hun er advokat. Leser man mellom linjene, slik gode lesere vil gjøre, forstår man derimot at utsagnet har en annen betydning, basert på moral, men også på yrkesbeskrivelser. Det er ikke Mona Hoffs oppgave som advokat å gi klienten tilgivelse, det er prestens jobb. Spørsmål 3-4: *Hva mener Cecilia Carmen Brækhus når hun sier: "Det er ikke Ludo jeg driver med"?* har samme oppbygning, og er dermed like egnet for vurdering av elevenes evne til å tolke. Også her vet elevene, slik teksten forteller, at Cecilia Brækhus driver med boksing, ikke Ludo. Dermed må de trekke den slutningen at bokseren implisitt uttrykker at boksing er en tøff sport der seire ikke skyldes flaks, men hardt arbeid.

Spørsmål 1-8 er et tolkningsspørsmål som i tillegg forutsetter at elevene har og bruker

forhåndskunnskaper om Islam og religionens syn på griser. Det lyder: *Sykepleier Marte sier (linje 187): "Det står i boken deres. Det med griser." Hvilken bok mener hun, og hva står det om grisene?* Det må tolkning til for å komme frem til rett svar, for eksempel må leseren stille seg spørsmålene: Hvem henspeler "deres" på? Hvilken bok? Likevel kan spørsmålet regnes som ganske lett. For det første foreligger det en kontekst for spørsmålet. For det andre forventes det at de fleste vet såpass om islam at de kjenner til Koranen og det faktum at griser der regnes som urene dyr.

I teksten om *ecstasy* er det som nevnt en rekke fagpersoner som uttaler seg om de negative ringvirkningene av det narkotiske stoffet. De er alle ensidig negative, og artikkelen bærer ikke preg av drøfting. Likevel er det sannsynlig at noen elever vil oppfatte de polyfone erklæringene mot *ecstasy* som drøfting. Spørsmål 2-4 spør dermed om nettopp dette (*Er dette en drøftende artikkel?*) for å undersøke elevenes evne til ikke bare å tolke innholdet i teksten, men også dens form.

Reflektere

I den siste kategorien av spørsmål, *refleksjons*-kategorien, forventes det at elevene skal kunne vurdere en teksts innhold og form kritisk gjennom analyser, kontrasteringer og sammenligninger samt vise evne til å ytre egne, velbegrunnede meninger. I større grad enn i de to forutgående kategoriene forutsetter spørsmålene at elevene har lest teksten nøye. Likesom i spørsmålene i kategorien *tolke* etterspørres også elevenes egne oppfatninger.

Både spørsmål 1-10, 1-11 og 1-12³¹ krever at elevene kan analysere på et mer abstrakt nivå. I 1-10 må de for det første forstå hva en naken vegg er, før de kan reflektere rundt meningen med uttalelsen til Aslams sønn. Spørsmål 1-11 og 1-12 løfter elevenes abstraksjon ytterligere ut av teksten med spørsmål om hva de tror tegningen av grisen symboliserer, og om de finner slutten på novellen passende. I disse spørsmålene er elevene nødt til å formulere svarene selv, det er ikke mye hjelp å hente i teksten. Siden spørsmålene er formulert slik de er, med hva *tror du det betyr* og *begrunn svaret ditt* er det egentlig ingen svar som er feil, så lenge de er velfundert og velbegrunnet. Likevel er det i rettemalen (vedlegg 4) en distinksjon mellom ulike typer svar når det gjelder poenggiving.

I spørsmål 2-5 bes elevene vurdere denne uttalelsen til sjefsforskeren ved Haukeland sykehus: *"Men de som allerede har bestemt seg for å ta speed, må for all del unngå ecstasy. Ta heller*

³¹ Se vedlegg 5 i appendiks for oversikt over spørsmålene.

amfetamin.” Uttalelsen inneholder et argument som langt på vei ufarliggjør bruk av amfetamin. Spørsmålet tvinger elevene til å ta en begrunnet stilling til uttalelsen. Igjen er det ingen rette eller gale svar målt etter etisk preferanse, men heller etter elevenes evne til å vurdere uttalelsen og på bakgrunn av det legge frem sin mening.

Spørsmål 2-6 og 3-5 er formspørsmål. I begge disse spørres det om overskriftens, i 2-6 også om underoverskriftens, informasjonsdekningsgrad. Ordlyden *hvor god informasjon* viser at det er ventet at elevene skal gi en vurdering. I *En ecstasy-tablett kan gi hjerneskade*, er det, som jeg var inne på i beskrivelsen av tekstene, en god og hensiktsmessig bruk av både overskriften og av underoverskriftene. De tjener en tekstlig funksjon. I *Ringens førstedamer* er ikke bare underoverskriftene fraværende i tradisjonell forstand, overskriften er også lite egnet til å foregripe innholdet i teksten. Den sier rett og slett ingenting om tekstens innhold og virker også forvirrende om en ikke er inne i boksesjargongen. Hensikten med disse to likelydende spørsmålene er dermed å få elevene til å reflektere over god og dårlig bruk av formtrekket overskrifter.

I svarene på spørsmålene i *reflektere*-kategorien kreves det altså at elevene evner å vurdere tekstens innhold og form kritisk gjennom blant annet å sette elementer opp mot hverandre, analysere dem og å resonnerer seg frem til informasjon som ikke er eksplisitt uttrykt i teksten.

3.5.7 Clozetestene

Ifølge Liv Jorunn Bakkejord og Bjørg Adine Michalsen (1995:5) kommer ordet cloze fra gestaltpsykologien og er en forkortelse av *closure*, som betyr evnen til å oppfatte i helheter. John Oller (1994, i Arnesen 1995) mener at clozetesten fungerer godt som prøve på leseforståelse både på første- og andrespråket. Når man gjennomgår en clozetest blir man på et overordnet nivå testet i lesekompetanse, men ulike aspekter ved lesing synliggjøres også gjennom en slik test. Man må trekke slutninger, og der dette ikke er nok, må man gjette. Elevene vil måtte bruke både språklige og utenomspråklige (pragmatiske) kunnskaper, sier Bakkejord og Michalsen (1995:7). I tillegg til dette blir elevenes kunnskap om semantikk, morfologi, syntaks og leksikografi testet/kartlagt. En clozetest vil i særlig grad kunne si noe om en respondents ordforråd og tekstforståelse, og det er en av hovedgrunnene for bruk av clozetester i lesetesten min

Den vanligste prosedyren når man lager lesbarhetstester som clozetester, er å velge en

autentisk tekst av en viss lengde og så luke ut ord med et visst intervalls avstand. En tekst som skal brukes til en clozetest, bør være på minimum 300 ord, slik at ordene som er fjernet, og fylles inn av leseren, er tilstrekkelig mange til at man faktisk kan si noe om leseferdigheten til den testede. Begge mine clozetestester³² er på noe over 350 ord. Intervallet mellom ordene som lukes ut, kan variere fra test til test, men det vanligste er å fjerne hvert syvende ord. Det er denne lukettheten jeg har valgt. Fra hver av de to tekstene brukt til clozetestester i testen min har jeg fjernet 50 ord. Slik det er vanlig, har jeg også valgt å innlede clozetestene med en kort sammenhengende tekstbit. På denne måten vil respondentene settes inn i tekstens koherens.

Det er flere ulike metoder for å skåre clozetestester. Bakkejord og Michalsen (1995) viser til eksaktord-metoden og akseptabelord-metoden. I den førstnevnte er det kun det opprinnelige ordet som har blitt luket bort, som blir godkjent som riktig. I svært strenge tester etter eksaktord-metoden vil også det eksakte ordet bli forkastet, dersom det gjengis med små feil, slik som for eksempel utelatelse av stor bokstav hvis ordet er det første i en setning. I akseptabelord-metoden vil man i varierende grad åpne for andre ord enn det eksakte, så lenge meningen er den samme og syntaksen korrekt. Det hersker liten tvil om at tester skåret etter eksaktord-metoden er enklere å skåre objektivt sett. Jeg har derimot valgt å legge meg nærmere opp mot akseptabelord-metoden, men med på forhånd fastsatte ord, slik at objektiviteten ved skåring i større grad er sikret. Bakgrunnen for dette valget er at jeg i forbindelse med utarbeidingen av clozetestene piloterte prøvene på åtte respondenter i alderen 22-60, med eksaktord-metoden lagt til grunn. Felles for respondentene var at de hadde minimum tre års høyere utdanning, og at de med unntak av én som er tospråklig i språkene norsk og engelsk, var majoritetsspråklige. Selv om dette prøveutvalget ikke kommer i nærheten av å ligne det faktiske utvalget, ga det en god pekepinn på testenes anvendelighet og gyldighet. Alle fem havnet i den øverste av de tre kategoriene³³ for lesekompetanse, slik det også var ventet, men de møtte likevel vanskeligheter ved utfyllingen. I særlig grad fant de den skjønnlitterære clozetesten vanskelig, noe som kan skyldes at ordene i skjønnlitterære tekster ikke nødvendigvis er så gitt av konteksten som ordene i faglitterære tekster. Jeg konkluderte med at når et voksent, velutdannet og norskkyndig utvalg støtte på utfordringer med å finne de riktige ordene og med å finne den tekstlige logikken i tekstene, ville 16-årige elever, både med minoritets- og majoritetsspråklig bakgrunn, finne testene vanskelige i enda større grad. Jeg bestemte meg derfor for å tillate andre ord enn de eksakte ordene. Kriteriet var selvsagt at

³² Se vedlegg 3 i appendiks. Clozetestene kommer til sist i hver av de to delene.

³³ Det redegjøres for de tre kategoriene i tabell 4 under 4.5.9

ordene måtte støtte tekstenes semantiske innhold, samt være grammatisk korrekte, både på ordnivå og syntaktisk nivå. For å sikre objektiviteten fastsatte jeg ved hjelp av både synonymordbok og svarene fra pretesten på forhånd hvilke ord som skulle være tillatt ut over de eksakte ordene.³⁴

3.5.8 Gjennomføring

Selve testen ble gjennomført i to bolker på en og samme dag. Første bolke, den skjønnlitterære, varte omtrent halvannen time og fant sted før lunsj. Sakprosadelen ble avviklet etter lunsj og hadde en varighet på en drøy time. Årsaken til at elevene fikk litt mer tid til del 1, var rett og slett fordi elevene måtte lese mer tekst i del 1 enn i del 2. Prøven ble holdt i lesesalen på skolens bibliotek. Her var det godt med plass, og elevene satt med god avstand til hverandre. Elevene leverte testen etter hvert som de ble ferdige, og jeg registrerte tidspunktet for leveringen for hver av delene. Særlig under del 1 var det en tendens til at noen elever ble ferdige før tiden, noe som kan tyde på at de fikk for god tid. I del 2 satt alle derimot tiden ut.

3.5.9 Bearbeiding av dataene

Bearbeidingen av dataene fra testen var en relativt tidkrevende prosess. De 15 besvarelsene ble tastet inn på datamaskin. Hvert svar ble lagret under den enkelte respondents kodenavn, som ble opprettet i bearbeidingen av spørreskjemaet og ble deretter rettet etter rettemalen³⁵.

Tabell 3: Skår på spørsmålene

Spørsmål del 1	Mulige poeng	Spørsmål del 2	Mulige poeng
1-1	2 poeng	2-1	2 poeng
1-2	1 poeng	2-2	1 poeng
1-3	2 poeng	2-3	2 poeng
1-4	1 poeng	2-4	2 poeng
1-5	2 poeng	2-5	1 poeng
1-6	2 poeng	2-6	2 poeng
1-7	2 poeng	3-1	3 poeng
1-8	1 poeng	3-2	2 poeng
1-9	2 poeng	3-3	1 poeng
1-10	2 poeng	3-4	1
1-11	2 poeng	3-5	1
1-12	2 poeng	3-6	2
Total poengskår del 1	20 poeng	Totalt poengskår del 2	20 poeng
Total poengskår spørsmål = 40poeng			

³⁴ Se de alternative ordene i parentes etter det eksakte ordet i vedlegg 4, rettemalen, i appendiks.

³⁵ Vedlegg 4.

Tabell 3 viser poengoversikten for spørsmålssekvensene i testen. I utgangspunktet var tanken at alle spørsmålene i *finne*-kategorien skulle belønnes med ett poeng ved riktig svar, og de i kategoriene *tolke* og *reflektere* skulle gi to eller tre poeng. Ved en slik poenginndeling skulle antall poeng vise tilbake på spørsmålets vanskegrad. Dette viste seg vanskelig å gjennomføre helt slavisk i rettemalen, men jeg valgte likevel å holde på det, med visse modifikasjoner. I rettemalen slik den foreligger nå, gir svar hentet rett ut av teksten stort sett ett poeng, mens svar der tolking eller refleksjon kommer tydelig frem, gir to poeng, som antydnet over.

Forskjellen mellom grunntanken og virkeligheten er imidlertid at også rene uthentingssvar i kategorien *finne* kan gi flere poeng enn ett, for eksempel i tilfeller der respondentene bes om å finne flere trekk ved teksten (jf. spørsmål 1-3) og deretter blir belønnet med ett poeng per trekk. Totalt kan spørsmålsdelen av testen gi 40 poeng.

I clozetestene er inndelingen av poengoppnåelse basert på Oller and Jonzs (1994:6) tredeling i nivåene *independent level*, *instructional level* og *frustration level*. Inndelingen min er som følger:

Tabell 4: Skår på clozetestene

Beskrivelse av nivå	Antall riktige svar i prosent	Antall riktige svar i min test	Antall poeng totalt
Uavhengig nivå: teksten forstås umiddelbart	Mer enn 53 % riktige svar	Mer enn 26,5 (27) riktige svar	9 poeng
Instruksjonsnivå: kan leses med noe hjelp	Mellom 44 % og 53 % riktige svar	Mellom 22 og 26,5 (26) riktige svar	6 poeng
Frustrasjonsnivå: teksten er for vanskelig	Mindre enn 44 % riktige svar	Mindre enn 22 riktige svar	3 poeng
Total poengskår på begge clozetestene = 18 poeng			

I praksis er det umulig å få alt rett i en clozetest. Noen ord er tilnærmet umulige å gjette seg frem til, selv om sammenhengen er klar. Et eksempel som illustrerer dette, er hentet fra clozetesten i del 1: *Masse fremgangsrike mennesker som sitter lett henslengt i våre hagestoler, som drikker campari og soda av våre høye glass [...].* Ordet *campari* var det ingen, verken i pretest-utvalget eller testutvalget som klarte, men det var heller ikke ønskelig å finne et erstatningsord, da det er slik clozetesters natur er. Bakkejord og Michalsen (1995) sier også at det er viktig i bruk av clozetester å være klar over at en clozetest ikke alltid viser hva kandidaten kan, hvis vedkommende er helt ukjent med denne testformen. Videre hevder de at dette

antakelig i større grad vil gjelde de som er svakest i norsk. En fordel med å ha to clozetesten er dermed at elevene kan ta i bruk erfaringene fra testen i del 1 når de fyller ut den i del 2. Totalt kan testen maksimalt gi 58 poeng, slik tabell 5 viser:

Tabell 5: Total poengoversikt i lesetesten

Testens deler	Maksimal poengskår
Spørsmål del 1	20 poeng
Cloze del 1	9 poeng
Spørsmål del 2	20 poeng
Cloze del 2	9 poeng
Totalt hele testen	58 poeng

3.6 Kvalitative metoder: Intervju

Intervjuet er en hyppig brukt innsamlingsmetode i kvalitative undersøkelser. Jeg ønsket å benytte meg av denne formen av flere grunner, hvorav økt dybde i undersøkelsen var en av dem. En annen årsak til at jeg valgte denne metoden når jeg allerede hadde et relativt stort datamateriale fra spørreskjemaet og testen, var at jeg ønsket å få innsikt i hva et lite utvalg elever og lærere på et mer personlig plan mente om lesing, strategibruk og språklig bakgrunn og identitet.

Steinar Kvale (2006) karakteriserer det kvalitative forskningsintervjuet som en samtale med en struktur og et formål. Strukturen og formålet varierer fra undersøkelse til undersøkelse, men som regel bærer et kvalitativt intervju preg av dialog heller enn utspørring. Intervjueren er interessert i informantens personlige oppfatning om det gitte temaet, slik jeg var interessert i elevenes og lærernes syn på og meninger om blant annet lesing. Forholdet mellom intervjuer og informant er i utgangspunktet preget av asymmetri. Det er intervjueren som sitter med disposisjonen for samtalene, men det er også forskerens ansvar å få informanten til å slappe av og trives i situasjonen, slik at intervjuets produkt blir så fruktbart som mulig. Jo mindre rigid planen er som ligger til grunn for intervjuet, jo mer samtaleaktig blir intervjuet, og jo mer troverdig blir resultatet. I mine intervjuer opplevde jeg at både informantene og jeg slappet av, og at samtalene, om enn delvis styrt av intervjuguidene, stort sett var uanstrengte og fruktbare. Det er ikke dermed sagt at det ikke fins fallgruver i den kvalitative samtalen som datainnsamlingsmetode. Forskeren har et ansvar for å være seg bevisst at hennes forforståelse vil påvirke fortolkningen, slik det òg gjør for informanten. I tillegg kan man i et intervju i forskningsøyemed komme til å stille ledende og ladede spørsmål, slik at svarene respondenten gir, ikke nødvendigvis uttrykker hans egen mening, men heller det han forventer at forskeren vil høre. En slik intervju effekt kan i siste instans føre til at dataene ikke har tilstrekkelige

troverdigheten og påliteligheten som kreves av vitenskapelige undersøkelser.

Et intervju uten planlagte spørsmål og forløp kan være krevende å gjennomføre og vil samtidig føre til at dataene ikke utfyller hverandre i særlig grad. Omvendt kan svært strukturerte intervjuer uten noen form for spillerom ende i flate, intetsigende data. Det ideelle er muligens en mellomting, og det kan være hjelp å hente i en intervjuguide, noe også jeg bestemte meg for å benytte. ”En intervjuguide er ikke et spørreskjema, men en liste over temaer og generelle spørsmål som skal gjennomgås i løpet av intervjuet” (Johannessen m.fl. 2007:139). Bruk av en slik guide vil kunne sikre kontinuitet i datainnsamlingen og bidra til et bredere sammenligningsgrunnlag. Jeg valgte et semistrukturert intervju, basert på intervjuguidene inndelt i temaer. I intervjuguidene skrev jeg ned en rekke utgangsspørsmål, men jeg fulgte ikke disse slavisk.

3.6.1 Valg av informanter til intervjuene

Intervjuet kan være bygd opp på ulike måter, og ifølge Kristen Ringdal (2001:245) går ytterpunktene i designen dels på antall enheter, dels på grad av strukturering av datainnsamlingen. Jeg valgte å intervju totalt kun seks informanter. Fellesnevneren for de fire elevene jeg intervjuet, var at de:

1. hadde svart *annet språk* på spørsmål 1 i spørreskjemaet
2. hadde gjennomført testen

Jeg valgte kun elever fra språklige minoriteter fordi jeg ville ha et særskilt fokus på elever fra denne elevgruppen. Utvalget var med andre ord strategisk. ”Det vil si at det forventes å bære med seg en variert konsentrasjon av det fenomenet som studeres” (Malterud 1990:174, i Hvistendahl 2000:59). Elevene ble rekruttert til intervjuet på en svært enkel måte. Jeg laget lapper med navnet på hver av de minoritetsspråklige elevene som deltok i testen, og delte lappene i to hauger etter kjønn. Deretter trakk jeg to lapper fra guttehaugen og to fra jente-haugen. De elevene jeg trakk, ble spurt om de kunne tenke seg å være med på et intervju da de leverte testen. Alle de fire svarte umiddelbart ja.

I denne siste delen av undersøkelsen min intervjuet jeg også to norsklærere, fordi lærere sitter på verdifull kunnskap om elevenes lesekompetanse, holdninger til lesing og bruk av lesestrategier, samt om opplæringen de får.

3.6.2 Utarbeiding av spørsmål til intervjuene

Jeg bygget intervjuene rundt to intervjuguider, én utarbeidet for elevene (vedlegg 6) og én for lærerne (vedlegg 11). Felles for de to intervjuguidene er at de kan karakteriseres som semi-strukturerte fordi de har en rekke åpne spørsmål, delt inn i to typer: *opplysende informasjonsspørsmål* og *beskrivende og fortolkende spørsmål*.

Med opplysende informasjonsspørsmål mener jeg for elevenes del oppfølgingsspørsmål om lesing på bakgrunn av spørreskjemaet og lesetesten. Spørsmålene står ikke skrevet ned i intervjuguiden for elevene, men blir til underveis innenfor konteksten til hvert av intervjuene, slik som for eksempel: *Hvilken del av testen i går syntes du var lettest?* For lærernes del innebærer de opplysende informasjonsspørsmålene spørsmål om respondenten selv. Eksempler på slike i intervjuguiden rettet mot lærerne er: *Hvor lang fartstid har du i læreryrket?* og *Underviser du i noen andre fag enn norsk?*

De beskrivende og fortolkende spørsmålene var lagt opp slik at informantene måtte reflektere rundt emner i tre emnebolker:

1. Lesing
2. Lesestrategier
3. Språklig identitet

For lærere og elever stilles det naturlig nok både relativt like og forskjellige spørsmål rundt disse emnene, og spørsmålene spenner fra personlig vinklede til systemvinklede for begge gruppene. På denne måten kan forhåpentligvis svarene beskrive hvordan elevene og lærerne oppfatter skolesystemet og skolehverdagen, og om oppfatningene er sammenfallende eller skiller seg fra hverandre. Eksempler på beskrivende og fortolkende spørsmål innenfor hver av emnebolkene er her hentet fra intervjuguiden for elevene:

- Lesing: *Beskriv hva lesing betyr for deg.*
- Lesestrategier: *Kan du gi eksempler på hvordan læreren din lærer dere lesestrategier?*
- Språklig identitet: *I hvilken grad føler du at det blir tatt nok hensyn til at morsmålet ditt ikke er norsk?*

Lignende spørsmål finnes også i intervjuguiden for lærerne:

- Lesing: *Hvordan oppfatter du din egen rolle i forbindelse med lesing?*
- Lesestrategier: *Hvordan drives strategiopplæringen?*
- Språklig identitet: *Hvordan synes du det er å jobbe på en skole med en så homogen elevgruppe?*

3.6.3 Gjennomføring

Intervjuene ble utført suksessivt på to forskjellige dager med ca. én ukes mellomrom. Alle elevintervjuene ble gjennomført den ene dagen, mens de to lærerintervjuene ble gjennomført den andre. Både intervjuene av elever og lærere var individuelle. Intervjuene ble gjennomført med diktafon og varte fra 19 til 51 minutter.

3.6.4 Bearbeiding av dataene

I etterkant transkriberte jeg hvert av intervjuene. De transkriberte intervjuene foreligger i appendiks som vedlegg 7-10 (elevintervjuene) og som vedlegg 12 og 13 (lærerintervjuene). Siden det er innholdet som skal være mest i fokus, har jeg ikke transkribert noen av intervjuene fonologisk, men ordrett. Likevel har jeg ikke rettet syntaksen eller ordbruken til informantene der den ikke var korrekt. Deler av samtalen som ble preget av mye utenom-snakke har jeg valgt å utelate. Noen steder har jeg likevel oppsummert disse delene med få ord for å markere at det var en naturlig overgang fra et spørsmål til det neste.

3.7 Validitet og reliabilitet

Validitet og reliabilitet er forenklet sagt kvalitetsmål på en vitenskapelig undersøkelses funn. ”For at slutningene som gjøres i en vitenskapelig undersøkelse skal kunne være til å stole på, bør ideelt sett en rekke krav til validitet og reliabilitet være oppfylt”, sier Berland (2008:66). Validitet, eller gyldighet, dekker spørsmålet om en undersøkelse faktisk måler det den har sett seg fore å måle. Reliabilitet, eller pålitelighet, gjelder tillit til dataenes korrekthet eller om man kan stole på en undersøkelses resultat. Et sentralt spørsmål når det gjelder reliabilitet, er om gjentatte målinger ved bruk av samme metoder vil gi ensartede data. Ifølge Ringdal (2001:166) er validitet det mest komplekse uttrykket av de to. Høy validitet forutsetter langt på vei høy reliabilitet. Forskeren må til stadighet stille kritiske, men konstruktive spørsmål ved egen forskning og ved sin subjektivitet for å sikre dens validitet. Ifølge Johannessen m.fl. (2007:359) dreier validitet seg blant annet om:

1. generalisering fra utvalg til populasjon, i hvilken grad utvalget er representativt for populasjonen
2. i hvilken grad det er relevant å overføre resultater fra en undersøkelse til andre områder og situasjoner.

Heri ligger det et skille mellom innholdet i validitetsbegrepet for henholdsvis kvantitative og kvalitative undersøkelser. Som tidligere nevnt er et hovedmål med kvantitativ forskning

generaliseringen fra utvalg til populasjon, mens overføringen av kunnskap er målet i kvalitative undersøkelser, og det gjenspeiles i definisjonene over. Et annet skille mellom forskningens validitetskrav for de to tilnærmingene gjelder påvisningen av validiteten. I kvantitative undersøkelser, der brorparten av arbeidet er gjort på forhånd, er validiteten også tatt høyde for på forhånd og kan dermed lettere etterprøves. Den kvalitative forskningsprosessen er langt mer uavhengig av den kvantitative forskningens begrep om validitet, hevder Harriet Holter (1996:22). Hun sier videre at:

”I den kvalitative forskningsprosessen ligger materialets og konklusjonenes troverdighet innbygd i hver del av forskningsprosessen. Validiteten testes ikke ved ett enkelt grep eller én enkelt beregning, slik det ofte er i kvantitativ forskning.”

Min undersøkelse er basert på metodetriangleringsprinsippet, der flere metoder utnyttes for å sikre kvaliteten. Når svaret på et spørsmål søkes gjennom ulike datainnsamlingsteknikker, forsterkes en undersøkelses validitet og reliabilitet. Gjennomsiktighet og åpenhet om alle testens deler er noe jeg har bestrebet. I utarbeidningen av spørreskjemaet, som er det eneste kvantitative bidraget, og dermed det eneste som i teorien kan medføre generalisering, konkluderte jeg med at siden utvalget mitt er såpass lite, og utvalgsstrategien brukt ikke er basert på sannsynlighetsutvelging, kan ikke funnene sies å være representative utover elevpopulasjonen på denne skolen.

Kjernen i validitetsspørsmålet gjelder om man måler det man ønsker å måle, om man får adekvate svar på det man spør om. Hovedformålet med undersøkelsen har vært å beskrive de minoritetsspråklige elevenes lesekompetanse, noe alle undersøkelsens deler søker å gjøre på ulike sett. Spørreskjemaet er med og tegner et bilde av respondentenes bakgrunn, holdninger og praksiser med hensyn til lesing. Mange av spørsmålene, både i spørreskjemaet og i testen, er basert på PISA-testen. Dette er med på å sikre kvaliteten i min undersøkelse. Da mitt spørreskjema i større grad enn det brukt i PISA innholder overlappende spørsmål, bidrar det ytterligere til undersøkelsen holdbarhet. Et viktig validitetsspørsmål jeg ikke har tatt opp, er hvorvidt respondentene forstod spørsmålene. De og jeg kan ha ulike oppfatninger av hva for eksempel *ofte* innebærer, og det vil kunne påvirke svarene. Det er vanlig i denne typen undersøkelser.

Respondentene i lesetesten kan sies å kun være representative for elevpopulasjonen de er trukket fra. Validiteten gjelder her i hvilken grad prøveformen tester den ferdigheten den er

ment å teste. Det er et problem med å teste lesekompetansen ved hjelp av åpne spørsmål at elevene må respondere skriftlig, fordi det dermed er en fare for at de ikke får vist den faktiske lesekompetansen. Det er en rekke tiltak som kan gjøres for å kompensere for dette. Blant annet kan validerte oppgavetyper benyttes. Jeg har basert spørsmålene på spørsmålstypene som nyttes blant annet i PISA og nasjonale prøver, så rammeverket er godt fundert. Et annet tiltak er å nøye gjennomarbeide og endre spørsmålene i flere omganger, noe jeg har gjort. Testen min er videre standardisert ved at rettemalen ble utarbeidet på forhånd. Det er den som ligger til grunn for rettingen av den enkeltes besvarelse, slik at alle blir bedømt på samme måte. Dette fører til god reliabilitet, og denne forsterkes ved at det er kun én vurderer, meg. Alle disse elementene, pluss at elevene kjenner prøveformen godt fra skolehverdagen, er med på å sikre testens reliabilitet og validitet.

3.8 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg sett nærmere på det metodiske aspektet ved undersøkelsen min. De temaene jeg har redegjort for i kapitlet, er metodetriangulering, ulike metodiske tilnærminger og begrepsparet validitet og reliabilitet. Hovedvekten har imidlertid ligget på en detaljert beskrivelse av den praktiske utformingen av undersøkelsens bestanddeler, nemlig spørreskjemaet, lesetesten og intervjuene, på gjennomføringen av disse og på hvordan jeg i ettertid har bearbeidet dataene.

4 Resultater fra spørreundersøkelsen

4.1 Innledning og presisering

I dette kapitlet vil jeg gjennomgå resultatene fra spørreskjemaet i undersøkelsen. I behandlingen av dataene fra spørreskjemaet laget jeg en datamatrix i statistikkprogrammet SPSS. Ut ifra datamatriksen foretok jeg en krysstabellprosedyre på samtlige spørsmål. ”Krysstabellprosedyren lager tabeller i to eller flere dimensjoner og er en viktig prosedyre når det gjelder å se på fordelingen av to/flere variabler. Krysstabeller brukes når variablene er nominale eller ordinale”, sier Svein Lie og Marion Lunde Caspersen (2006:18). Alle mine variabler er nominale eller ordinale, og siden utvalget er lite, og jeg dermed ikke vil få tilstrekkelig pålitelige statistiske signifikanstester, er bruk av krysstabeller hensiktsmessig. Prosenttallene som forekommer i tabellene, er altså hentet fra utregningene foretatt i SPSS. Jeg har rundet tallene oppover, og det har medført at det ikke alltid gir resultater på nøyaktig hundre prosent. Likevel, siden det i prinsippet tilsvarende hundre prosent, har jeg valgt å skrive det i tabellene. Det er for å nyansere tallene at jeg også har valgt å ha med antall elever for hvert svar i tabellene.

Alle spørsmål presenteres i tabeller hvor utvalget er inndelt etter språklig bakgrunn³⁶, henholdsvis norsk og andre/annet språk. Inndelingen i tabellene følger tre elevsegmenter: *alle elever*, *majoritetsspråklige elever* og *minoritetsspråklige elever*. Tabellene vil følge rekkefølgen av spørsmålene. I størstedelen av tabellene vil både antall og prosent av hver av de tre elevsegmentene stå oppført. Noen steder vil antallet stå i parentes. Jeg benytter uttrykkene *% av alle* og *% av alle i gruppen* i fremstillingen av *majoritetsspråklige* og *minoritetsspråklige elever*. Med *% av alle* mener jeg hvor stor prosentandel elevgruppene med minoritets- og majoritetsspråklig bakgrunn utgjør av hele utvalget, og med *% av alle i gruppen* mener jeg prosentvis fordeling innad i hver av gruppene. Det vil si at *% av alle i gruppen* betyr hvor mange prosent for eksempel to av elevene fra den minoritetsspråklige elevgruppen utgjør av det totale antallet innad i gruppen.

Siden det er såpass stor forskjell i størrelse mellom de to språkbaserte utvalgene, vil dette gjenspeile seg i dataene. Ett avvikende svar i gruppen av minoritetsspråklige elever vil slå

³⁶ Det vil si at alle spørsmål har blitt ”krysset” mot spørsmål 1: *Hvilket språk lærte du først?*

sterkere ut på tallene for denne gruppen enn hva ett avvikende svar vil gjøre i den majoritets-språklige gruppen. Man må derfor behandle tallene med varsomhet. En prosentvis forskjell for de to gruppene skal være stor for at den skal kunne kalles betydelig. Likevel er tallene en indikator på tendensene innad i de to elevgruppene. Jeg ser viktigheten av å understreke at resultatene av spørreundersøkelsen kun gjelder elevene ved denne skolen og gir ikke grunnlag for generaliseringer utover skolenivå.

4.2 Presentasjon av tabellene basert på spørsmålene i spørreskjemaet

Tabell 6: Kjønnfordeling

	Antall	%	Maj.	Min.
Jenter	54	58,1	48	6
Gutter	39	41,9	31	8
N	93	100	79	14

Av tabell 6 går det frem at det er en overvekt av jenter totalt i utvalget og også i gruppen av majoritetsspråklige elever. I gruppen med minoritetsspråklige elever er det derimot en overvekt av gutter.

4.2.1 Hvilket språk lærte du først?

Tabell 7: Første språk

	Antall	%
Norsk	79	85
Annet språk	14	15
N	93	100

Som tabell 7 viser, svarer 14 av de totalt 93 respondentene at de lærte et annet språk enn norsk først. Disse 14 utgjør 15 prosent av utvalget, altså noe høyere enn for skolens populasjon for øvrig (se skolepresentasjon under 1.6 i kapittel 1.).

4.2.2 Hvilket språk bruker du mest?

I spørsmål 2 valgte jeg å utvide spørsmålet om språklig bakgrunn ved å spørre respondentene om hvilket språk de bruker mest, med ulike personer og i ulike settinger. Dette ble gjort fordi jeg ønsket mer informasjon om deres språkbakgrunn og språklige identitet. Som tabell 8 viser, svarer 13 av de 14 minoritetsspråklige elevene at de bruker et annet språk enn norsk med foreldrene sine. Derimot bruker kun tre av de samme elevene et annet språk enn norsk med søsknene sine, og ingen av dem svarer at de bruker et annet språk med venner eller på skolen.

Hovedtendensen for elevgruppen er altså at de bruker norsk i de fleste domener utenfor hjemmet.

Tabell 8: Oversikt over språkbruk

	Svaralternativer	Alle elever	Maj.språklige elever		Min.språklige elever	
		%	Antall	%	Antall	%
a) Med foreldre	Norsk	85	78	98,7	1	7,1
	Andre språk	15	1	1,3	13	92,9
	N	100	79	100	14	100
b) Med søsken	Norsk	91,4	75	95	10	71,4
	Andre språk	3,2	0	0	3	28,5
	Har ikke søsken	5,4	4	5	1	7,1
N	100	79	100	14	100	
c) Med venner	Norsk	96,8	76	96,2	14	100
	Andre språk	0	0	0	0	0
	Begge deler like mye	3,2	3	3,8	0	0
N	100	79	100	14	100	
d) På skolen	Norsk	100	79	100	14	100
	Andre språk	0	0	0	0	0
N	100	79	100	14	100	

4.2.3 Hvilket språk føler du at du er best på?

Spørsmål 3 var med for å undersøke språklig sikkerhet. Tabell 9 viser som ventet at nær alle de majoritetsspråklige elevene, med unntak av én, føler at de mestrer norsk best.

Tabell 9: Egenvurdering av språkmestring

Svaralternativ	Alle elever	Majoritetsspråklige elever			Minoritetsspråklige elever		
		Antall	% av alle	% av alle i gruppen	Antall	% av alle	% av alle i gruppen
Norsk	92,5	78	83,9	98,7	8	8,5	57,2
Annet språk	7,5	1	1,1	1,3	6	6,5	42,8
N	100	79	85	100	14	15	100

I gruppen med minoritetsspråklige elever er oppgir flertallet at de føler at de er best på norsk. Hele 6 av 14 (42,8 %) sier at de føler at de er best på et annet språk enn norsk.

4.2.4 Hvilket språk identifiserer du deg med/er mest deg?

Spørsmål 4 gjelder språklig identitetsfølelse hos elevene. I dette spørsmålet deler de minoritetsspråklige elevene seg på midten, slik tabell 10 viser. Dette kan tyde på at selv om man har enn annen språklig bakgrunn enn majoritetsspråket, kan man fortsatt anse seg selv som en representant for det.

Tabell 10: Språklig identitet

Svar- alternativ	Alle elever	Majoritetsspråklige elever			Minoritetsspråklige elever		
		Antall	% av alle	% av alle i gruppen	Antall	% av alle	% av alle i gruppen
Norsk		75	80,6	95	7	7,5	50
Annet språk		4	4,4	5	7	7,5	50
N	100	79	85	100	14	15	100

En oppsiktsvekkende opplysning tabellen gir, er at så mange som fire majoritetsspråklige elever ikke først og fremst identifiserer seg med norsk. Det kan ikke sies noe sikkert om bakgrunnen for disse svarene, men det kan være at globaliseringen og den økende mediebruken åpner for at elevene opplever at de kan skape sin egen språklige identitet i større grad enn tidligere.

4.2.5 Jeg ser på norsk som morsmålet mitt.

Tabell 11: Norsk som morsmål?

Svar- alternativ	Alle elever	Majoritetsspråklige elever			Minoritetsspråklige elever		
		Antall	% av alle	% av alle i gruppen	Antall	% av alle	% av alle i gruppen
Ja	91,4	79	85	100	6	6,5	42,8
Nei	8,6	0	0	0	8	8,5	57,2
N	100	79	85	100	14	15	100

I likhet med spørsmål 4 gjelder spørsmål 5 språklig identitet. I hele utvalget oppgir 91,4 prosent at de ser på norsk som morsmålet sitt. Av disse ser 100 prosent av de majoritetsspråklige elevene på norsk som morsmålet sitt, mens tilsvarende tall for de minoritetsspråklige elevene er 42,8 prosent. Det vil si at det er en overvekt (57,2 %) av de minoritetsspråklige elevene som anser et annet språk enn norsk som morsmålet sitt. Sammenlignet med tabell 10 vil det si at det er én minoritetsspråklig elev som til tross for at han/hun identifiserer seg selv i størst grad med norsk, likevel ikke anser det som morsmålet sitt. Tilsvarende er det fire majoritetsspråklige elever som oppgir norsk som morsmålet sitt selv om de svarer at de identifiserer seg mest med et annet språk enn norsk.

4.2.6 Hvor mange år har du gått i norsk skole?

Ifølge tabell 12 har 92, 5 prosent av de majoritetsspråklige elevene hele sin skolegang i Norge. Kun én elev i denne gruppen oppgir noe annet. Av de minoritetsspråklige elevene er det kun litt over halvparten (57,2 %) som har mer enn 10 år i norsk skole, det vil si at de har

hele skolegangen sin fra Norge. Av de resterende minoritetsspråklige elevene har tre gått mellom 5 og 10 år i norsk skole og like mange har gått mindre enn 5 år i norsk skole.

Tabell 12: År i norsk skole?

Svar-alternativ	Alle elever	Majoritetsspråklige Elever			Minoritetsspråklige elever		
		Antall	% av alle	% av alle i gruppen	Antall	% av alle	% av alle i gruppen
Mer enn 10 år	92,5	78	83,9	98,7	8	8,6	57,2
Mellom 5 og 10 år	4,3	1	1,1	1,3	3	3,2	21,4
Mindre enn 5 år	3,2	0	0	0	3	3,2	21,4
N	100	79	85	100	14	15	100

Disse elevene kan enten ha startet i norsk skole på et høyere trinn enn 1. klasse, eller de kan ha hatt avbrudd i skolegangen sin med utenlandsopphold. Disse seks vil altså være elever som etter all sannsynlighet også har skolegang fra utlandet. Den totale lengden på skolegangen deres har jeg ikke opplysninger om. Alle de seks elevene oppgir også at de føler seg bedre på et annet språk enn norsk på spørsmål 4.

4.2.7 Har du gått i norsk barnehage?

Tabell 13: Barnehagedeltakelse

Svar-alternativ	Alle elever	Majoritetsspråklige Elever			Minoritetsspråklige Elever		
		Antall	% av alle	% av alle i gruppen	Antall	% av alle	% av alle i gruppen
Ja	89,2	74	79,6	93,7	9	9,6	64,3
Nei	10,8	5	5,4	6,3	5	5,4	35,7
N	100	79	85	100	14	15	100

Totalt oppgir 89,2 prosent av hele utvalget at de har gått i norsk barnehage. Prosentandelen er høyere i gruppen av majoritetsspråklige elever med 93,7 prosent mot 64,3 prosent i gruppen med minoritetsspråklige elever. Ifølge tall fra SSB (2009c) er dekningsgraden på 87,2 prosent for aldersgruppen 1-5 år i dag, altså nært opp mot hva utvalget mitt oppgir. Av barn i barnehage i dag har 8,4 prosent³⁷ annet morsmål enn norsk, samisk, svensk, dansk eller engelsk, også det tallet tett opp mot resultatene fra spørreundersøkelsen. En av de minoritetsspråklige elevene som oppgir å ha gått i norsk skole mindre enn 10 år, svarer ja på spørsmålet om

³⁷ Min utregning: 22 200 minoritetsspråklige barn i barnehage / 262 000 barn i barnehage totalt = 8,4 prosent.

barnehage i Norge. Dette kan tyde på avbrutt skolegang i Norge og skolegang i utlandet i en periode.

4.2.8 Hvor mye tid bruker du vanligvis hver dag på å lese for din egen fornøyles skyld?

Tabell 14: Lesing for egen fornøyle

Svaralternativer	Alle elever	Majoritetsspråklige Elever			Minoritetsspråklige elever		
		Antall	% av alle	% av alle i gruppen	Antall	% av alle	% av alle i gruppen
Jeg leser ikke for min egen fornøyles skyld	25,8 %	21	22,6	26,6	3	3,2	21,5
30 minutter eller mindre hver dag	37,6 %	30	32,3	38	5	5,4	35,7
Mellom 30 og 60 minutter hver dag	21,5 %	15	16,1	19	5	5,4	35,7
1 til 2 timer hver dag	7,5 %	7	7,5	8,8	0	0	0
Mer enn 2 timer hver dag	7,5 %	6	6,5	7,6	1	1,1	7,1
N	100 %	79	85	100	14	15	100

Spørsmål 8 er tatt med for å undersøke utvalgets lesevaner og holdninger til lesing. Som tidligere nevnt er det ikke-arrangert lesing, altså lystbetont lesing, som etterspørres. Av hele utvalget oppgir flest elever (37,6 %) at de leser 30 minutter eller mindre hver dag. Nest størst er gruppen som sier at de ikke leser for sin egen fornøyles skyld (25,8 %). Sammenlagt oppgir imidlertid 36,5 prosent av alle elevene at de leser minimum 30 minutter hver dag. Sammenligner man elevgruppene er det forholdsvis flere minoritetsspråklige elever som svarer at de leser 30-60 minutter hver dag og litt færre som sier de ikke leser for sin egen fornøyles skyld. Ellers fordeler svarene seg ganske likt mellom de to gruppene.

4.2.9 Hvilket språk leser du mest på?

Tabell 15: Lesespråk

Svaralternativ	Alle elever	Majoritetsspråklige Elever			Minoritetsspråklige elever		
		Antall	% av alle	% av alle i gruppen	Antall	% av alle	% av alle i gruppen
Norsk	90,3	72	77,5	91,1	12	12,8	85,7
Annet språk	9,7	7	7,5	8,9	2	2,2	14,3
N	100	79	85	100	14	15	100

I forlengelsen av spørsmålene om lesing er det også interessant å undersøke om elevene i

begge grupper leser mest på norsk eller andre språk. Av alle elevene oppgir 90,3 prosent at de leser mest på norsk, mens nær 10 prosent leser mest på et annet språk, slik tabell 15 viser. Det er ikke så store forskjeller mellom de to elevgruppene på dette området. Mens drøye 90 prosent av de majoritetsspråklige leser mest på norsk, gjør 85,7 prosent av de minoritetsspråklige elevene det samme. Det er altså en noe høyere, men i praksis ubetydelig, prosentandel minoritetsspråklige enn majoritetsspråklige elever som leser mest på et annet språk enn norsk. Her er det ikke spesifisert hvilken type lesing som etterspørres, noe som kan ha påvirket svarene, da lesing på skolen i stor grad foregår på norsk. Likevel kan det tenkes at noen av elevene etter å ha svart på forrige spørsmål antok at også dette spørsmålet gjaldt lystbetont lesing.

4.2.10 Hvor enig er du i disse utsagnene om lesing?

I spørsmål 10 undersøkes elevenes holdninger til lesing gjennom åtte utsagn. I tabell 16 presenteres elevenes holdninger, både de positive og negative. I utsagn A er opp mot 80 prosent av elevene svært uenige eller uenige i at de bare leser hvis de må. Det er en langt større andel minoritetsspråklige som svarer at de er enige eller svært enige i utsagnet om at de bare leser hvis de må (40 %), enn majoritetsspråklige (ca. 15 %). Dette gir uttrykk for en mindre positiv holdning til lesing enn det de majoritetsspråklige elevenes svar tilsier.

I utsagn B er utvalget påfallende negativt da over 70 prosent av alle elevene svarer at de ikke har lesing som hobby. Også her er minoritets elevene noe mer negative enn de majoritetsspråklige. Bare 14,3 prosent av de minoritetsspråklige mot 29,1 prosent av de majoritetsspråklige elevene sier seg svært enige eller enige i utsagnet.

Utsagn C viser nok en gang overvekt av negative holdninger. Ca. 70 prosent av alle elevene sier at de er svært uenige eller uenige i at de liker å snakke om bøker med andre. På dette utsagnet svarer de to elevgruppene ganske likt. I begge grupper er rundt 70 prosent svært uenige eller uenige i utsagnet. Minoritetsspråklige elever oppgir i litt mindre grad enn majoritetsspråklige at de liker å snakke om bøker med andre, med 21,4 prosent mot 31,7 prosent når svaralternativene svært enig og enig slås sammen.

Opp mot 80 prosent av alle elever oppgir som svar på utsagn D at de ikke synes det er vanskelig å lese ut bøker. Påfallende her er at hele 50 prosent av de minoritetsspråklige

elevene sier seg enige i utsagnet, mens kun knappe 9 prosent av majoritetselevene sier det samme. Derimot er det kun majoritetselever, 8 stykker, som sier seg svært enige i at de synes det er vanskelig å lese ut bøker, mot ingen av de minoritetsspråklige.

Tabell 16: Holdninger til lesing

	Svaralternativer	Alle elever	Maj.språklige elever		Min.språklige elever	
		%	% av alle	% av alle i gruppen	% av alle	% av alle i gruppen
a) Jeg leser bare hvis jeg må	Svært uenig	30,1	26,9	31,6 (25)	3,2	21,4 (3)
	Uenig	48,4	43,0	50,6 (40)	5,4	35,7 (5)
	Enig	16,1	10,8	12,6 (10)	5,4	35,7 (5)
	Svært enig	5,4	4,3	5,0 (4)	1,1	7,1 (1)
N		100	85	100 (79)	15	100
b) Å lese er en av mine favoritt-hobbyer	Svært uenig	30,1	26,9	31,6 (25)	3,2	21,4 (3)
	Uenig	43,0	33,3	39,2 (31)	9,7	64,3 (9)
	Enig	21,5	19,4	22,8 (18)	2,2	14,3 (2)
	Svært enig	5,4	5	6,3 (5)	0,0	0,0 (0)
N		100	85	100 (79)	15	100
c) Jeg liker å snakke om bøker med andre.	Svært uenig	25,8	24,7	29,1 (23)	1,1	7,1 (1)
	Uenig	44,1	33,3	39,2 (31)	10,8	71,5 (10)
	Enig	29	25,8	30,4 (24)	3,2	21,4 (3)
	Svært enig	1,1	1,1	1,3 (1)	0,0	0,0 (0)
N		100	85	100 (79)	15	100 (14)
d) Jeg synes det er vanskelig å lese ut bøker	Svært uenig	36,6	32,3	38,0 (30)	4,3	28,6 (4)
	Uenig	39,8	36,6	43,0 (34)	3,2	21,4 (3)
	Enig	15,1	7,5	8,9 (7)	7,5	50,0 (7)
	Svært enig	8,6	8,6	10,1 (8)	0,0	0,0 (0)
N		100	85	100 (79)	15	100 (14)
e) Jeg blir glad hvis jeg får en bok i presang.	Svært uenig	22,6	21,5	25,3 (20)	1,1	7,1 (1)
	Uenig	31,2	22,6	26,6 (21)	8,6	57,2 (8)
	Enig	38,7	34,4	40,5 (32)	4,3	28,6 (4)
	Svært enig	7,5	6,5	7,6 (6)	1,1	7,1 (1)
N		100	85	100 (79)		(14)
f) For meg er det å lese bortkastet tid.	Svært uenig	43	36,6	43,0 (34)	6,5	42,9 (6)
	Uenig	37,6	30,1	35,5 (28)	7,5	50,00 (7)
	Enig	12,9	11,8	14,0 (11)	1,1	7,1 (1)
	Svært enig	6,5	6,5	7,5 (6)	0,0	0,0 (0)
N		100	85	100 (79)	15	100 (14)
g)Jeg liker å gå i en bokhandel eller et bibliotek	Svært uenig	22,6	22,6	26,6 (21)	0,0	0,0 (0)
	Uenig	31,2	23,7	27,6 (22)	7,5	50,0 (7)
	Enig	34,4	28,0	33,0 (26)	6,5	42,9 (6)
	Svært enig	11,8	10,8	12,7 (10)	1,1	7,1 (1)
N		100	85	100 (79)	15	100 (14)
h)Jeg leser bare for å få den informasjonen jeg trenger	Svært uenig	22,6	21,5	25,3 (20)	1,1	7,1 (1)
	Uenig	40,9	36,6	43,0 (34)	4,3	28,6 (4)
	Enig	19,4	15,1	17,7 (14)	4,3	28,6 (4)
	Svært enig	17,2	11,8	14,0 (11)	5,4	35,7 (5)
N		100	85	100 (79)	15	100 (14)

Omtrent like mange elever svarer på utsagn E at de blir glade for å få en bok i presang som at de ikke blir det, og det er ingen forskjell av betydning mellom majoritets- og minoritets elever her.

Hele 80 prosent av alle elevene sier seg uenige i utsagn F, minoritetsspråklige elever i litt større grad enn majoritetsspråklige, med 92,9 prosent mot 78,5 prosent.

Snaut halvparten av elevene (46,2 %) svarer at de liker å gå i en bokhandel eller et bibliotek. Minoritets- og majoritetsspråklige elever sier seg omtrent like positive til dette, med henholdsvis 50 prosent mot 45,7 prosent svar i kategoriene enig eller svært uenig. Tidligere undersøkelser har vist at minoritetsspråklige elever er flittigere brukere av bibliotekene. Svarene som gis her, peker ikke entydig i samme retning.

Med hensyn til det siste utsagnet, H, er 60 prosent av alle elevene uenige i at de bare leser for å få den informasjonen de trenger. Påfallende er det likevel når 35 prosent av de minoritetsspråklige elevene er svært enige i utsagnet, og dette er også det mest frekvente svaret i denne elevgruppen. Mens det er et klart flertall av majoritets elevene som er positive, og hele 68,3 prosent som svarer at de er svært uenige eller uenige i utsagnet, er minoritets elevene på motsatt side av skalaen, og svarer mest enig og svært enig.

Utsagn B, C, E og G er positive, mens A, D, F og H er negative utsagn elevene skal ta stilling til. Hovedtendensene i de to elevgruppene er at begge elevgrupper gjennomgående svarer mer avvisende enn samtykkende på de positive utsagnene, mens det motsatte er tilfellet for begge grupper når det gjelder de negative utsagnene. Ett av spørsmålene som i særlig grad skiller de to elevgruppene fra hverandre, omhandler evnen til å lese ut en bok, noe de minoritetsspråklige elevene i større grad enn de majoritetsspråklige oppgir som vanskelig. Et annet spørsmål som skiller elevgruppene, er utsagn A, der 40 prosent av de minoritetsspråklige elevene oppgir at de bare leser hvis de må, mot tilsvarende 15 prosent i majoritetsgruppen.

4.2.11 Hvor ofte ble du lest for da du var liten?

Tabell 17 viser at det blant alle elevene er en klar overvekt av elever som ble lest for to eller flere ganger i uken. Dette svaralternativet er også det som er hyppigst representert i begge elevgruppene. Det er likevel en prosentvis større spredning av andre svaralternativer for de minoritetsspråklige elevene. Vel 90 prosent av de majoritetsspråklige elevene oppgir at de ble

lest for minst én gang i uken da de var små. En mindre andel av de minoritetsspråklige elevene oppgir det samme (64,3 %). En tilsvarende tendens viste resultatene fra PISA 2000 på det samme spørsmålet (Hvistendahl og Roe 2004).

Tabell 17: Lest for som liten.

Svar- alternativ	Alle elever	Majoritetsspråklige Elever			Minoritetsspråklige elever		
		Antall	% av alle	% av alle i gruppen	Antall	% av alle	% av alle i gruppen
Aldri	5,4	2	2,2	2,5	3	3,2	21,4
Omtrent en gang i mnd	7,5	5	5,4	6,3	2	2,2	14,3
Omtrent en gang pr. uke	21,5	16	17,2	20,3	4	4,3	28,6
To eller flere ganger pr.uke	65,6	56	60,2	70,9	5	5,4	35,7
N	100	79	85	100	14	15	100

4.2.12 Hvor ofte leser du dette fordi du har lyst?

I tabell 18 vises hvor ofte elevene oppgir at de leser ulike typer lesestoff. Jeg vil kun beskrive hovedtrekkene ved utvalgets svar.

Den tydeligste hovedtendensen for alle elevene er at de i liten grad svarer at de leser noe hver dag. Det eneste unntaket er e-post og/eller web-sider, det vil si digitale tekster. Her er det imidlertid et stort gap mellom majoritets elever og minoritets elever, idet 75 prosent av elevene fra førstnevnte gruppe krysser av for at de leser digitale tekster hver dag, mot 42,9 prosent av minoritetselevne.

Tegneserier og ukeblader er et lite populært lesestoff hos utvalget. 40,9 prosent av alle elevene sier de aldri eller nesten aldri leser tegneserier. Minoritets elever oppgir i større grad (57,1 %) at de aldri eller nesten aldri leser tegneserier, enn det de majoritetsspråklige elevene gjør (38 %).

I mitt utvalg svarer 28,6 prosent av de minoritetsspråklige elevene at de leser andre bøker flere ganger i uken, mot 17,7 prosent av de majoritetsspråklige elevene. Tallene for de som leser andre bøker hver dag, er for majoritetsspråklige 14 prosent og for minoritetsspråklige elever 7,1 prosent.

Tabell 18: Lesevaner 1

	Svaralternativer	Alle elever	Maj.språklige elever		Min.språklige Elever	
		%	% av alle	% av alle i gruppen	% av alle	% av alle i gruppen
a) Ukeblader	Aldri eller nesten aldri	12,9	9,7	11,4 (9)	3,2	21,4 (3)
	Noen få ganger i mnd.	26,9	21,5	25,3 (20)	5,4	35,7 (5)
	Flere ganger i mnd.	24,7	21,5	25,3 (20)	3,2	21,4 (3)
	Flere ganger i uka	29	28	33 (26)	1,1	7,1 (1)
	Hver dag	6,5	4,3	5 (4)	2,2	14,3 (2)
	N		100	85	100 (79)	15
b) Tegneserier	Aldri eller nesten aldri	40,9	32,3	38 (30)	8,6	57,1 (8)
	Noen få ganger i mnd.	24,7	23,7	27,8 (22)	1,1	7,1 (1)
	Flere ganger i mnd	23,7	20,4	24 (19)	3,2	21,4 (3)
	Flere ganger i uka	10,8	8,6	10,1 (8)	2,2	14,4 (2)
	Hver dag	0	0	0 (0)	0	0 (0)
N		100	85	100 (79)	15	100 (14)
c) Skjønnlitteratur	Aldri eller nesten aldri	33,3	28	32,9 (26)	5,4	35,7 (5)
	Noen få ganger i mnd.	34,4	26,9	31,6 (25)	7,5	50 (7)
	Flere ganger i mnd	10,8	10,8	12,7 (10)	0	0 (0)
	Flere ganger i uka	12,9	10,8	12,7 (10)	2,2	14,3 (2)
	Hver dag	8,6	8,6	10,1 (8)	0	0 (0)
N		100	85	100 (79)	15	100 (14)
d) Andre bøker	Aldri eller nesten aldri	23,7	19	22,8 (18)	4,3	28,6 (4)
	Noen få ganger i mnd.	32,3	29	34,1 (27)	3,2	21,4 (3)
	Flere ganger i mnd	11,8	9,7	11,4 (9)	2,2	14,3 (2)
	Flere ganger i uka	19,4	15,1	17,7 (14)	4,3	28,6 (4)
	Hver dag	12,9	11,8	14 (11)	1,1	7,1 (1)
N		100	85	100 (79)	15	100 (14)
e) E-post / websider	Aldri eller nesten aldri	2,2	1,1	1,3 (1)	1,1	7,1 (1)
	Noen få ganger i mnd.	4,3	3,2	3,8 (3)	1,1	7,1 (1)
	Flere ganger i mnd	2,2	2,2	2,5 (2)	0	0 (0)
	Flere ganger i uka	21,5	15,1	17,7 (14)	605	42,9 (6)
	Hver dag	69,9	63,4	74,7 (59)	6,5	42,9 (6)
N		100	85	100 (79)	15	100 (14)
f) Papiraviser	Aldri eller nesten aldri	10,8	10,8	12,6 (10)	0	0 (0)
	Noen få ganger i mnd.	12,9	7,5	8,9 (7)	5,4	35,7 (5)
	Flere ganger i mnd	24,7	19,4	22,8 (18)	5,4	35,7 (5)
	Flere ganger i uka	31,2	28,0	33 (26)	3,2	21,4 (3)
	Hver dag	20,4	19,4	22,8 (18)	1,1	7,1 (1)
N		100	85	100 (79)	15	100 (14)

14,3 prosent av de minoritetsspråklige elevene oppgir at de leser skjønnlitteratur hver uke, mot 12,7 prosent av de minoritetsspråklige. Ingen av minoritetselevne oppgir at de leser skjønnlitteratur hver dag. Derimot sier 35,7 prosent av denne elevgruppen at de aldri eller

nesten aldri leser slik litteratur. Tilsvarende tall (32,9 %) gjelder for de majoritetsspråklige elevene. Der ingen av de minoritetsspråklige elevene oppgir at de leser skjønnlitteratur hver dag, gjør ca. 10 prosent av de majoritetsspråklige det. Majoritetsspråklige elever oppgir at de leser skjønnlitteratur noe hyppigere enn minoritetsspråklige.

Når det gjelder lesing av papiraviser, oppgir de majoritetsspråklige elevene at de oftere leser papiraviser enn hva de minoritetsspråklige elevene sier de gjør. Blant annet sier 22,8 prosent av de majoritetsspråklige elevene at de leser papiraviser hver dag, mot 7,1 prosent av de minoritetsspråklige.

4.2.13 Hvor mange bøker er det hjemme hos deg?

Tabell 19: Antall bøker hjemme

Svar-alternativ	Alle elever		Majoritetsspråklige elever		Minoritetsspråklige elever	
	%	% av alle	% av alle I gruppen	% av alle	% av alle i gruppen	
Ingen bøker	2,2	1,1	1,3 (1)	1,1	7,1 (1)	
1-10 bøker	5,4	4,3	5 (4)	1,1	7,1 (1)	
11-50 bøker	16,1	7,5	8,9 (7)	8,6	57,2 (8)	
51-100 bøker	18,3	14	16,5 (13)	4,3	28,6 (4)	
101-250 bøker	15,1	15,1	17,7 (14)	0	0 (0)	
251-500 bøker	19,4	19,4	22,8 (18)	0	0 (0)	
Mer enn 500 bøker	23,7	23,7	27,8 (22)	0	0 (0)	
N	100	85	100 (79)	15	100 (14)	

I tabell 19 finnes elevenes svar på spørsmålet om antall bøker hjemme. En overvekt av alle elevene, 23,7 prosent, svarer at de har mer enn 500 bøker hjemme. Fordelingen over de andre alternativene er jevn, med unntak av de to nederste kategoriene. Forskjellen mellom de minoritets- og majoritetsspråklige elevene er betydelig. Ingen minoritetsspråklige elever har oppgitt at de har flere enn 100 bøker hjemme, mens flesteparten av de majoritetsspråklige elevene svarer at de har flere enn 100 bøker hjemme. De to elevgruppene svarer i hovedsak i motsatte ender av svarskaalen på dette spørsmålet. Også her sammenfaller resultatene med PISA 2000. Hvistendahl og Roe (2004) rapporterer omtrent det samme på elevsvarene på dette spørsmålet.

4.2.14 Hvor ofte er du i et bibliotek for å låne bøker fordi du har lyst til det?

Dette spørsmålet kan delvis ses i sammenheng med det lignende holdningsspørsmålet 10g i tabell 16. Av alle elevene, både samlet og innad i hver av gruppene, var omtrent like

mange positive som negative til å gå på biblioteket og i bokhandelen.

Tabell 20: Lesevaner 2

Svar- alternativ	Alle elever	Majoritetsspråklige elever		Minoritetsspråklige elever	
		% av alle	% av alle i gruppen	% av alle	% av alle i gruppen
Aldri eller nesten aldri	44,1	37,6	44,3 (35)	6,5	42,9 (6)
Noen få ganger i året	37,6	32,3	38 (30)	5,4	35,7 (5)
Omtrent én gang i måneden	14	14	16,4 (13)	0	0 (0)
Flere ganger i måneden	4,3	1,1	1,3 (1)	3,2	21,4 (3)
N	100	85	100 (79)	15	100 (14)

I tabell 20 kommer det tydelig frem at elevene i utvalget som helhet i stor grad aldri eller bare få ganger besøker biblioteket fordi de har lyst til det. 21,4 prosent av de minoritetsspråklige elevene oppgir at de flere ganger i måneden låner bøker på biblioteket, mens kun 1 prosent av de majoritetsspråklige oppgir det samme. Derimot svarer de majoritetsspråklige elevene at de besøker biblioteket omtrent én gang i måneden, mens ingen av de minoritetsspråklige setter kryss her. Omtrent like mange minoritets- som majoritetsspråklige elever ved skolen skriver altså at de besøker biblioteket sjelden, men det er flere minoritetsspråklige elever som besøker det ofte.

4.2.15 Har du datamaskin med Internett hjemme?

”Elevenes bruk av datamaskiner på fritiden har økt betydelig de siste ti til femten årene (Arnseth m.fl. 2007), og det er ikke usannsynlig at dette har gått på bekostning av leseaktiviteter,” fremholder Hvistendahl og Roe (2009a:252).

Tabell 21: Internetttilgang

Svar- alternativ	Alle elever	Majoritetsspråklige elever			Minoritetsspråklige elever		
		Antall	% av alle	% av alle i gruppen	Antall	% av alle	% av alle i gruppen
Ja	98,9	78	83,9	98,7	14	15	100
Nei	1,1	1	1,1	1,3	0	0	0
N	100	79	85	100	14	15	100

Tabell 21 viser at i mitt utvalg svarer alle elever bortsett fra én at de har datamaskin med Internett hjemme. Den ene eleven som svarer negativt på spørsmålet, tilhører majoritetsgruppen av elevene. I PISA i 2006 var tallene for elever som har datamaskin med Internett

hjemme svært like mine. Der svarte 99 prosent av majoritetselevne bekreftende på spørsmålet. Minoritetselevne ble i PISA delt i to, minoritet født i Norge og minoritet født i utlandet, og tallene deres var henholdsvis 98 og 93 prosent (Hvistendahl og Roe 2009b:373).

4.2.16 Hva gjør du når det er et ord du ikke skjønner i en tekst?

I spørsmål 16 ønsket jeg å undersøke elevenes strategibruk når det kommer til manglende ordforståelse. Det er en tydelig tendens til at majoritets- og minoritetsspråklige elever benytter ulike strategier hvis ordforståelsen deres svikter.

Tabell 22: Lesestrategier 1

Svar-alternativ	Alle elever	Majoritetsspråklige elever		Minoritetsspråklige elever	
	%	% av alle	% av alle i gruppen	% av alle	% av alle i gruppen
Jeg slår opp ordet i en ordbok / på nett	26,9	18,3	21,5 (17)	8,6	57,2 (8)
Jeg spør noen	23,7	20,4	24,0 (19)	3,2	21,4 (3)
Jeg leser videre og prøver å forstå ut ifra sammenhengen	49,5	46,2	54,5 (43)	3,2	21,4 (3)
N	100	85	100	15	100

Over halvparten av de majoritetsspråklige elevene velger å lese videre og håper at de vil forstå ordets betydning ut ifra sammenhengen i teksten. 57 prosent av de minoritetsspråklige elevene velger i stedet å slå opp ordet i en ordbok. Dette kan tyde på et større fokus på enkeltordene i en tekst blant minoritetsspråklige elever. Andrespråkslesing er, slik blant annet L.I. Kulbrandstad (1998) slår fast, preget av nettopp et slikt ordfokus, i tillegg til lavere hastighet og lavere grad av forståelse. Bakgrunnskunnskapene til tekstene lest på skolen kan også være annerledes for de minoritetsspråklige elevene enn for majoritetselevne. Omtrent like få elever fra begge grupper velger å spørre noen.

4.2.17 Mener du at du på skolen lærer gode leseteknikker?

Dette spørsmålet er ment å undersøke elevenes bevissthet på bruk av og undervisning i lesestrategier, kalt teknikker i spørsmålet. De totalt 93 respondentene fordeler seg relativt jevnt på de tre svaralternativene, med en veldig liten overvekt av elever som svarer *er ikke sikker* heller enn *ja* eller *nei*. Den samme tendensen ser vi hos de majoritetsspråklige elevene, mens de minoritetsspråklige elevene i litt større grad svarer bekreftende på at de lærer gode strategier på skolen.

Tabell 23: Lesestrategier 2

Svar- alternativ	Alle elever	Majoritetsspråklige Elever			Minoritetsspråklige Elever		
		Antall	% av alle	% av alle i gruppen	Antall	% av alle	% av alle i gruppen
Ja	35,5	27	29,0	34,2	6	6,5	42,9
Nei	26,9	22	23,7	27,8	3	3,2	21,4
Er ikke sikker	37,6	30	32,3	38,0	5	5,4	35,7
N	100	79	85	100	14	15	100

At så mange elever, uavhengig av språklig bakgrunn, svarer at de ikke er sikre på om de lærer gode leseteknikker, kan tyde på lite fokus på lesestrategier på skolen. Når det er sagt, er det ikke alle elever som er bevisste på, eller i det hele tatt vet hva lesestrategier er, og mange er ikke motiverte nok til å bruke dem de faktisk har lært i læringssammenhenger. Dette gjenspeiles ikke direkte i dataene fra spørreskjemaet, men vil bli tydeligere gjennom både elevenes og lærernes svar i intervjuene³⁸ på spørsmål om holdninger til og bruk av lesestrategier.

4.2.18 Hvor ofte gjør du dette?

Det siste spørsmålet berører mer konkret lesestrategier. Elevene må ta stilling til fem påstander om strategier og svare på hvor ofte de benytter disse. I tabell 24 er fremstillingen av elevenes svar en indikator på at elevene som gruppe i liten grad benytter seg av lesestrategier, i hvert fall av dem det spørres etter. Svaralternativene *Nesten alltid* og *Ofte* benyttes relativt sjelden, mens *Av og til* og *Nesten aldri* er tydelig foretrukket.

I PISA 2000 rapporterte elever fra språklige minoriteter gjennomsnittlig litt hyppigere bruk av læringsstrategier, og i særlig grad strategier som innebærer utenatføring, utdyping og kontrollstrategier (Hvistendahl 2006).

Gjennomgående ser det ut som at de minoritetsspråklige elevene i mitt utvalg bekrefter dette. Elevene oppgir at de benytter seg av lesestrategier i større grad enn sine majoritetsspråklige medelever og særlig brukte strategier er det å oppsummere med egne ord, skrive ned hovedpoeng fra teksten og knytte nytt lærestoff til tidligere kunnskap. 57 prosent oppgir at de av og til forsøker å lære utenat det de tror vil bli tatt opp i timen.

³⁸ Se vedlegg 7-10 og 12-13 samt kapittel 6.

Tabell 24: Lesestrategier 3

	Svar- alternativer	Alle elever	Majoritetsspråklige elever		Minoritetsspråklige elever	
			%	% av alle	% av gruppen	% av alle
a) Når jeg leser I norsk, opp- summerer jeg den viktigste informasjonen med egne ord	Nesten aldri	33,3	32,3	38 (30)	1,1	7,1 (1)
	Av og til	44,1	36,6	43 (34)	7,5	50 (7)
	Ofte	19,4	12,9	15,2 (12)	6,5	42,9 (6)
	Nesten alltid	3,2	3,2	3,8 (3)	0	0 (0)
	N	100	85	100 (79)	15	100 (14)
b) Når jeg leser I norsk forsøker jeg å lære utenat alt jeg tror vil bli tatt opp i timen	Nesten aldri	41,9	36,6	43,0 (34)	5,4	35,7 (5)
	Av og til	46,2	37,6	44,3 (35)	8,5	57,2 (8)
	Ofte	10,8	9,7	11,4 (9)	1,1	7,1 (1)
	Nesten alltid	1,1	1,1	1,3 (1)	0	0 (0)
	N	100	85	100 (79)	15	100 (14)
c) Når jeg leser i norsk, prøver jeg å knytte nytt lærestoff til ting jeg allerede kan	Nesten aldri	15,1	15,1	17,7 (14)	0	0 (0)
	Av og til	51,6	44,1	51,9 (41)	7,5	50 (7)
	Ofte	24,7	19,4	22,8 (18)	5,4	35,7 (5)
	Nesten alltid	8,6	6,5	7,6 (6)	2,2	14,3 (2)
	N	100	85	100 (79)	15	100 (14)
d) Når jeg leser i norsk, prøver jeg å skrive ned hovedpoeng fra teksten for å huske bedre	Nesten aldri	33,3	31,2	36,7 (29)	2,2	14,3 (2)
	Av og til	32,3	28,0	32,9 (26)	4,3	28,6 (4)
	Ofte	24,7	18,3	21,5 (17)	6,5	42,9 (6)
	Nesten alltid	9,7	7,5	8,9 (7)	2,2	14,3 (2)
	N	100	85	100 (79)	15	100 (14)
e) Når jeg leser i norsk, bruker jeg markørpenn for å streke under det jeg tror er viktigst i teksten	Nesten aldri	57,0	50,5	59,5 (47)	6,5	42,85 (6)
	Av og til	22,6	17,2	20,2 (16)	5,4	35,71 (5)
	Ofte	15,1	11,8	14 (11)	3,2	21,42 (3)
	Nesten alltid	5,4	5,4	6,3 (5)	0	0 (0)
	N	100	85	100 (79)	15	100 (14)

4.3 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg sett på resultatene fra elevenes svar på spørreskjemaet. Oppsummert er det en tendens til at elevene med minoritetsspråklig bakgrunn i stor grad bare bruker minoritetsspråket sammen med sine foreldre og norsk i de fleste andre settinger, selv med

søsken. Likevel er det bare en liten overvekt av dem som føler at de mestrer norsk bedre enn minoritetsspråket, og bare halvparten identifiserer seg mest med norsk. Seks av de minoritetsspråklige elevene anser norsk som sitt morsmål, de resterende åtte regner førstespråket som sitt morsmål. Flesteparten av elevene i minoritetsgruppen har gått i norsk barnehage og har vært elever ved norsk skole i mer enn 10 år. Likevel er det en betydelig andel som ikke har gått i barnehage (fem elever) eller har hele skoleløpet sitt fra norsk skole (seks elever). De majoritetsspråklige elevene svarte som forventet *norsk* på de fleste av spørsmålene som gjelder språklig bakgrunn, og alle oppgir norsk som morsmålet sitt. Spørsmål 4 skilte seg imidlertid ut. Der oppgir fire elever at de identifiserer seg mer med et annet språk enn norsk.

En hovedtendens for svarene på spørsmålene om holdninger til lesing og lesevaner er at de minoritetsspråklige elevene i utvalget oppgir at de leser mer for sin egen fornøyles skyld enn det deres majoritetsspråklige medelever gjør. Men som gruppe er de til tross for dette litt mer negative til lesing enn de majoritetsspråklige elevene ifølge holdningsspørsmålene i spørsmål 10. Det kan tyde på at resultatene av disse spørsmålene må tolkes med varsomhet. En mulig forklaring på de noe selvmotsigende tallene kan være at de minoritetsspråklige elevene har inkludert lekselesing. Alle elevene som helhet har relativt positive holdninger til lesing. Så mange som 80 prosent av elevene er svært uenige eller uenige i at de bare leser hvis de må, og ca. 80 prosent av dem er uenige i at det å lese er bortkastet tid. Et viktig funn er at så mange som halvparten av de minoritetsspråklige elevene sier seg enige i at de synes det er vanskelig å lese ut bøker, mens kun knappe 16 prosent av majoritetselevene sier det samme. Digitale tekster er mest foretrukket lesestoff hos alle elever.

Bevisstheten rundt bruk av lesestrategier er ikke særlig høy i utvalget, skal vi tro tallene fra spørreskjemaet. En overvekt av elevene svarer at de er usikre på om de lærer gode lesestrategier på skolen, og der hvor de skal krysse av på hvor ofte de utfører ulike strategier, svarer flertallet *Av og til* og *Nesten aldri* på de fleste av spørsmålene. Det er en antydning til at de minoritetsspråklige elevene i utvalget i større grad enn de majoritetsspråklige elevene oppgir at de bruker lesestrategier. Denne tendensen gjelder utvalgte strategier, ikke alle. Å oppsummere en teksts innhold med egne ord og å skrive ned hovedpoeng fra teksten er eksempler på de lesestrategiene de minoritetsspråklige elevene oppgir at de bruker.

5 Resultatene fra lesetesten

5.1 Innledning

I dette kapitlet vil jeg gå gjennom elevenes resultater fra undersøkelsens andre del, lesetesten. Jeg viser først til kategoriseringen av resultatene og de kompetansenivåene som ligger til grunn for disse, før jeg presenterer en oversikt over elevenes svar på spørsmålene i testens to deler i form av både en skjematisk fremstilling og elevsvar. Før jeg viser til typiske trekk ved de to elevgruppens lesekompetanse, vil jeg presentere de faktiske skårene på testen i tabeller.

5.2 Kategorisering av resultatene: bakgrunn

Jeg fastsatte nivåene for lesekompetanse i forkant av utførelsen av undersøkelsen, parallelt med utformingen av testen, delvis etter mønster av blant annet rammeverket i PISA. Kjærnsliie m.fl. (2007:133) forteller at det i PISA er definert fem kompetansenivåer. Hvert av kompetansenivåene har konkrete beskrivelser av hva 15-åring forventes å kunne innen de tre lesemåtene *finne, tolke og reflektere*. Beregningen av nivåene er i PISA gjort gjennom en kombinasjon av statistiske analyser av resultatene og detaljerte kvalitative analyser av tekstene og oppgavene. De ulike nivåene er dermed nært knyttet til hvor vanskelig oppgavene forventes å være, basert på tekstenes lengde og vanskegrad og på hva som kreves av leseren i møte med dem (Kjærnsliie 2007:260). Også i min undersøkelse foreligger det fem kompetansenivåer, men der PISA har en kategori for lesere under nederste nivå, et slags sjette nivå, har mitt nivå 1 samme funksjon, nemlig det å skille ut de leserne som ikke har tilstrekkelige leseferdigheter til å gjennomføre testen. I PISA-prosjektet blir alle skårverdiene beregnet ved hjelp av en såkalt Rasch-modell, hvor alle oppgavene og elevene blir plassert langs den samme skalaen. Da min undersøkelse er bygget rundt et lite utvalg, vil verken Rasch-modeller eller lignende statistiske modeller benyttes i behandlingen av dataene. Jeg vil kun vise til gjennomsnittlig skår hos elevene.

5.2.1 Kompetansenivåer

Ut ifra det nivået som er fastsatt som en nedre grense, i min undersøkelse 10 poeng³⁹, rangeres så de andre nivåene etter et intervallsystem. En kritisk grense på 10 poeng kan virke

³⁹ I PISA 334,5 poeng.

lav, men med tanke på tekstenes omfang og innhold er det ikke en for lavt satt grense, slik jeg vurderer det. En elev som ikke klarer mer enn 10 poeng på testen min, vil ha store problemer med lesing generelt og med lesing i norskfaget på skolen spesielt. Elever på det laveste nivået vil sannsynligvis ikke klare å utføre de oppgavene den tekstbaserte skolen, og norskfaget, krever av dem. I min undersøkelse er intervallet på 11-12 poeng⁴⁰, med unntak av det første og det siste nivået som hver er på 10 poeng. Nivåinndelingen i testen er slik:

Tabell 25: Nivåbeskrivelse

Nivå	Poengintervall	Nivåbeskrivelse
Nivå 5	48-58 poeng	Svært god lesekompetanse
Nivå 4	36-47 poeng	God lesekompetanse
Nivå 3	23-35 poeng	Middels lesekompetanse
Nivå 2	11-22 poeng	Lav lesekompetanse
Nivå 1	0-10 poeng / <i>Kritisk grense</i>	Svært lav lesekompetanse

5.2.2 Nivåbeskrivelser

PISA-undersøkelsen opererer med en inngående beskrivelse av hva som kan forventes av en elev innenfor de tre leseaspektene på hvert nivå. Jeg har på lignende måte valgt å formulere en rekke kjennetegn en leser vil ha på hvert av de fem nivåene jeg har fastsatt. Uttrykk som *ikke godt nok*, *ikke høy nok* o.l. refererer utelukkede til testen i denne undersøkelsen og til hvorvidt elevene har de ferdighetene som kreves for å gjennomføre testen. Beskrivelsene er kun kjennetegn på leseren i de enkelte nivåene, og ikke alle punktene må være oppfylt.

Nivå 1: Svært lav lesekompetanse

Dette nivået er altså det jeg har definert som den kritiske grensen. Her vil elever kun ha helt grunnleggende leseferdigheter. Lesere på nivå 1:

- mestrer ikke avkodingsprosessen godt nok
- har ikke høy nok lesehastighet
- har lav ordforståelse
- har liten evne til å se tekstlig sammenheng
- klarer ikke å komme gjennom hele prøven
- klarer ikke å benytte seg av sine bakgrunnskunnskaper
- evner ikke å foreta inferenser
- klarer ikke å tolke eller reflektere over tekstens elementer, verken når det gjelder form eller innhold
- har liten eller ingen evne til å nyttiggjøre seg av lesestrategier
- fyller ikke ut noen eller kun et fåtall av ordene i clozetesten

⁴⁰ Mellom nivåene er det i PISA-undersøkelsen et intervall på i overkant av 70 poeng.

Nivå 2: Lav lesekompetanse

Elever som plasseres på nivå 2 har heller ikke tilstrekkelige leseferdigheter til å gjennomføre testen, men de presterer noe bedre enn nivå 1, blant annet med hensyn til selve avkodingsprosessen. Lesere på nivå 2:

- har ikke høy nok lesehastighet
- rekker ikke / forstår ikke alle spørsmålene
- har ganske lav ordforståelse og evner ikke i tilstrekkelig grad å se sammenhengen i tekster
- klarer ikke å benytte seg av sine bakgrunnskunnskaper i tilstrekkelig grad
- evner ikke å foreta inferenser
- klarer ikke å tolke eller reflektere over tekstens elementer verken når det gjelder form eller innhold
- klarer ikke å svare på de mer kompliserte spørsmålene der evne til tolkning og refleksjon kreves
- har liten eller ingen evne til å nyttiggjøre seg av hensiktsmessige lesestrategier
- opplever clozetestene som for vanskelige, men klarer å fylle ut noen få ord, og da i særlig grad funksjonsord

Nivå 3: Middels lesekompetanse

En elev som plasseres på nivå 3 har få eller ingen problemer med den tekniske delen av lesingen, og forventes å ha god nok lesekompetanse til å komme gjennom hele testen. Lesere på nivå 3:

- finner en del av spørsmålene vanskelige, særlig de som krever tolkning eller kritisk vurdering
- kan til en viss grad formulere egne meninger om tekstens innhold
- kan møte problemer der det er mange konkurrerende elementer i teksten
- kan ha vanskelig for å forstå tekstens sammenheng
- har en funksjonell ordforståelse, men møter ofte ukjente ord i en gitt tekst
- klarer ikke fullt ut å utnytte sine forkunnskaper
- klarer ikke alltid å foreta inferenser
- nyttiggjør seg ikke alltid bevisst og konsekvent av hensiktsmessige lesestrategier, men har en viss grad av metabevissthet og et sett med lesestrategier
- opplever clozetestene som vanskelige, men klarer å fylle ut en del ord, både funksjons- og innholdsord

Nivå 4: God lesekompetanse

Eleven på dette nivået har generelt en god lesekompetanse. Lesere på nivå 4:

- kan håndtere konkurrerende informasjon i teksten
- kan forstå ord og tekstmening ut fra sammenhengen
- forstår de fleste ord

- kan benytte seg av sine forkunnskaper
- kan som regel foreta inferenser
- kan tolke og reflektere over tekstens elementer, og evner å formulere egne meninger om dens innhold
- har et sett med hensiktsmessige lesestrategier som benyttes
- klarer å fylle ut mange ord i clozetestene

Nivå 5: Svært god lesekompetanse

På nivå 5 forventes det at eleven har svært gode leseferdigheter og leser fort, men samtidig nøyaktig. Leseren på nivå 5:

- forstår så godt som alle ord
- kan forstå ord og tekstmening godt ut fra sammenhengen
- kan på en god måte håndtere konkurrerende informasjon i teksten
- benytter seg i stor grad av sine forkunnskaper
- foretar inferenser
- kan på en svært god måte tolke og reflektere over tekstens elementer
- er kritisk vurderende til tekstens form og innhold
- viser tydelig sin forståelse
- har et velutviklet sett med hensiktsmessige lesestrategier som benyttes
- klarer å fylle ut mange ord i clozetestene

5.3 Gjennomgang av svar på testen

Ut ifra sin skår på lesetesten blir elevene plassert på et av de ovennevnte nivåene. Da det er oppgavene i de to testdelene, spørsmålene og clozetestene, som ligger til grunn for nivåfordelingen, virker det formålstjenlig å presentere svarene på disse før skårene blir presentert. Jeg vil trekke frem eksempler på svar på de ulike spørsmålene, både der forståelsen ikke er fullgod, og der svarene er korrekte.

5.3.1 Svar på spørsmålene i del 1⁴¹

I tabell 26 presenteres elevenes svar på spørsmålene i del 1. Hver av elevene er representert med sitt kodenavn. I tillegg er kjønn og språklig bakgrunn oppgitt. Markering med minusstegn betyr at eleven ikke har svart riktig på spørsmålet eller ikke har svart overhodet. Heretter blir samlebetegnelsen gale svar brukt. Jeg kommer likevel til å oppgi antall blanke svar, da det kan si noe om testens vanskegrad. Et plusstegn betyr at svaret er riktig. Likevel sier ikke plusstegnet noe om hvilket poeng eleven faktisk er belønnet med. Bildet tabellen tegner, er at alle elevene har gjennomført hele testens del 1, og at det totalt er flere riktige enn gale svar totalt. 7 av de gale svarene er blanke svar. 6 av disse er gitt av minoritetspråklige

⁴¹ Se vedlegg 3 og 5 for å lese spørsmålene og vedlegg 4 for å se svarene og mulig poengoppnåelse.

elever. Så mange som 4 av dem kan spores tilbake til én elev.

Antall gale svar totalt sett er 34. Av disse står majoritetsspråklige for 15 og minoritets-
språklige for 19, altså er det lite som skiller i den skjønnlitterære delen av testen som følge av
elevenes språklige bakgrunn ved første øyekast.

finne	tolke	reflektere
-------	-------	------------

Tabell 26: Spørsmålsfordeling del 1

ELEVER		SPØRSMÅL DEL 1											
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
E1K3	maj.gutt	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
E2K2	min.gutt	-	+	-	+	+	+	-	+	+	+	+	+
E2K3	maj.jente	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+
E4K3	min.jente	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+
E5K3	maj.gutt	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+
E7K1	min.gutt	+	-	-	+	-	-	-	+	+	-	+	-
E7K2	maj.jente	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+
E10K3	maj.gutt	+	+	-	+	+	+	-	+	+	+	-	+
E12K3	maj.jente	-	+	-	+	+	+	-	+	+	+	+	+
E14K1	maj.jente	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+
E14K3	maj.gutt	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+
E15K1	min.jente	+	-	-	+	+	+	+	-	+	+	+	+
E18K1	min.jente	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+
E21K3	maj.gutt	-	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+
E23K3	min.gutt	+	+	+	+	-	+	-	+	+	-	+	+
Riktige svar totalt		10	12	7	15	12	14	9	14	14	13	12	14
Gale svar totalt		5	3	8	0	3	1	6	1	1	2	3	1

Derimot er det et tydelig kjønnskilte i jentenes favør. Totalt står jentene for 12 feil, mot guttenes 22. Det er videre et språklig skille innenfor guttegruppen, hvor minoritetsgutter står for 13 gale svar mot 9 gale svar gitt av majoritetsgutter. Særlig er det én minoritetsgutt som skiller seg ut, med hele 7 gale svar, hvorav fire da er blanke svar. Overraskende nok er det i *finne*-kategorien det forekommer flest gale svar, totalt 16 mot 11 i *tolke*-kategorien og 7 i *reflektere*-kategorien. Likevel er det også bare i *finne*-kategorien at det foreligger et spørsmål som alle har svart riktig på, nemlig spørsmål 4.

Finne

På spørsmål 1: *Hva sier teksten om Asbjørn Halls religiøse syn?* svarer totalt fem elever feil. Det er majoritets elever, fire gutter og en jente, som i størst grad feiler på dette spørsmålet. Under følger et eksempel på et svar der eleven ikke evner å trekke slutninger utover det som står eksplisitt i teksten, samt et riktig svar.

Teksten gir oss ingen direkte forklaring på Asbjørns religiøse syn. Det nevnes ut ifra teksten at bildet av den grisen er hellig for Asbjørn. Kan være han er inder. (maj.språklig gutt)

Han var ikke religiøs siden teksten forteller at han har levd et langt og gudløst liv. (maj.språklig jente)

Det spørsmålet flest elever svarer galt på, er spørsmål 3 (*Hvilke karaktertrekk blir mest fremhevet hos Asbjørn Hall i teksten?*). Det er like mange minoritetsspråklige som majoritetsspråklige som ikke klarer dette spørsmålet, og noen flere jenter enn gutter som svarer galt. Dette spørsmålet krever at elevene direkte i teksten finner karaktertrekk brukt til å beskrive hovedpersonen, Asbjørn Hall. Til tross for at det eksisterer en del distraktorer, er svarene eksplisitte i teksten. Mange av elevene som svarer galt, har valgt å selv beskrive Hall, heller enn å finne beskrivelsene brukt i teksten. Kanskje det skyldes at de ikke lest spørsmålet grundig nok, selv om det står *fremhevet i teksten*.

Tolke

Det er særlig spørsmål 7 (*Hva mener Mona Hoff når hun sier hun ikke er prest?*) som skiller seg negativt ut i denne kategorien av spørsmål, med seks gale svar, også her fra like mange minoritets- som majoritetsspråklige elever. Spørsmålet krever at eleven tolker teksten på grunnlag av blant annet sine forkunnskaper om hva yrket til henholdsvis en advokat og en prest består i. Ingen svarer at Mona Hoff ikke er prest fordi hun jobber som advokat. Nedenfor er eksempler på ett galt og ett riktig svar på spørsmålet.

Hun mener at selv den personen innrømmer ikke, hun klar også å vinne saken. (min.språklig jente)

At hun ikke kan hjelpe syndere, at hun hjelper uskyldige ved å være advokat. (maj.språklig jente)

Av de andre spørsmålene i denne kategorien er det ett galt svar på spørsmål 6 og ett på spørsmål 8, begge gitt av minoritets elever, og tre gale svar på spørsmål 5, hvorav ett fra en majoritetsspråklig elev. Med få gale svar på spørsmål 5-8 ser det ut som om elevene greier spørsmålene i *tolke*-kategorien godt, men igjen er det ulikheter i poenggiving etter hvor gode eller utfyllende svarene faktisk er.

Reflektere

Også i refleksjonsdelen av spørsmålene klarer elevene seg gjennomgående bra. Faktisk er det i denne delen det foreligger færrest gale svar. Det spørsmålet som ga flest gale svar, var

spørsmål 11: *Hva tror du bildet med grisen er ment å symbolisere?* Det er i særlig grad gutter som svarer feil på refleksjonsspørsmålene, hele fem gutter mot bare én jente. Eksemplene under viser fire ulike måter å besvare spørsmål 11 på. De to første er gale, mens de to siste er riktige.

Jeg tror grisen skal symbolisere julen. Svinekjøtt er jo en norsk tradisjon i jula, som når man f. eks spiser ribbe. (maj.språklig gutt)

Jeg tror ikke tegningen symboliserer noe særlig. Men jeg tror hvertfall ikke at tegningen hang der for å provosere. (min.språklig jente)

Uenighet i samfunnet. (minoritetsgutt)

Tror "Grisen" er ment å symbolisere et element som skaper uenighet. F. eks hvis man setter novellen ut i verden, så kan "Grisen" være Regnskogen, Aslam-familien de som hugger ned skogen og A. Hall de som vil bevare regnskogen. (maj.språklig jente)

Av de to riktige svarene vurderer jeg særlig det andre eksempelet som godt, selv om essensen i de to svarene, og dermed poengbelønningen (2 poeng i dette tilfellet), er lik. Denne eleven klarer å løfte det riktige svaret ut av tekstens sammenheng og inn i en annen.

5.3.2 Resultatene av clozetesten i del 1

Arbeidet med å rette clozetestene (vedlegg 3 og 4) ga meg en oversikt over hvor mange ord hver av elevene klarte. Av disse tallene regnet jeg ut gjennomsnittlig ordantall for de to elevgruppene⁴² (hhv. minoritets elever og majoritets elever) og for gutter og jenter innad i dem⁴³. Som tabell 27 viser, er det i gjennomsnitt stor forskjell på hvor mange ord de minoritets-språklige og de majoritets-språklige elevene klarer.

Tabell 27: Clozetest del 1

Minoritetsspråklige elever		Majoritetsspråklige elever	
Jenter	Gutter	Jenter	Gutter
16,6/50 (3 p.)	21/50 (6 p.)	35,75 / 50 (9.p)	31,6 /50 (9 p.)

I gjennomsnitt får minoritetsjentene bare tre poeng på clozetesten, mens guttene i samme elevgruppe får seks og begge kjønn i den majoritetsspråklige gruppen får ni. Én av de minoritetsspråklige jentene greide ingen av ordene på denne clozetesten, noe som trekker gjennomsnittet for jentene i denne elevgruppen ned. Det er sannsynlig at det er et mindre

⁴² Jeg velger for enkelhets skyld å dele de ulike elevene inn i grupper, til tross for at de består av så få elever at en slik betegnelse bør brukes med varsomhet.

⁴³ Nærmere redegjørelse for disse tallene under 5.4.

ordforråd, men også mindre evne til å lese ut ifra sammenhengen blant de minoritetsspråklige elevene i utvalget som gjør at forskjellen mellom minoritets- og majoritets elevene blir så stor. Det er derimot ikke lett å finne feil som går igjen hos noen av gruppene. Et eksempel på et ord alle elevene finner vanskelig, og ingen av de minoritetsspråklige elevene klarer, er ordet ”lett” til uttrykket *lett henslengt*. En annen typisk feil minoritets elevene gjør er ved artikkelbruk. Ofte setter de feil artikkel foran substantivene, slik som for eksempel *et* til *ekkel tale*, i stedet for *en*. Semantiske feil forekommer oftere enn morfologiske feil.

5.3.3 Svar på spørsmålene i del 2

I likhet med svarene i del 1, er svarene samlet i en tabell, med inndeling etter de tre spørsmålskategoriene. Tabell 28 viser at det er flere gale svar totalt i testens del 2 enn i del 1, hele 40 gale svar totalt sett, hvor 9 er blanke svar. Kun ett av de blanke svarene er gitt av en majoritetsspråklig elev. Fem av de blanke svarene er til sammen gitt av to minoritetsjenter. Av de totalt 40 gale svarene står de majoritetsspråklige elevene for 16 og de minoritetsspråklige for 24. Det kan altså tyde på at de minoritetsspråklige elevene finner testens del 2 vanskeligere enn del 1. For de majoritetsspråklige er antall gale svar om lag som i del 1. I likhet med i del 1 er det særlig én minoritetsspråklig elev, denne gang en jente, som skiller seg ut med mange gale svar (7, hvorav tre er blanke).

Tabell 28: Spørsmålsfordeling del 2

ELEVER		SPØRSMÅL DEL 2												
		Tekst 1						Tekst 2						
		1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	
E1K3	maj.gutt	+	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
E2K2	min.gutt	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	-	+	+
E2K3	maj.jente	+	+	+	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+
E4K3	min.jente	-	-	-	+	+	+	-	-	-	+	-	+	+
E5K3	maj.gutt	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+
E7K1	min.gutt	+	-	+	-	+	+	+	+	-	+	-	+	+
E7K2	maj.jente	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
E10K3	maj.gutt	-	+	+	+	+	+	-	+	-	+	+	+	+
E12K3	maj.jente	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+
E14K1	maj.jente	+	+	+	+	-	-	+	+	-	-	+	+	+
E14K3	maj.gutt	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+
E15K1	min.jente	+	-	+	-	+	+	-	+	-	+	+	+	+
E18K1	min.jente	-	+	+	-	+	+	-	+	+	+	+	+	+
E21K3	maj.gutt	+	-	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+
E23K3	min.gutt	-	+	+	+	+	+	-	+	-	+	-	+	+
Riktige svar totalt		11	10	13	11	13	14	8	13	7	14	11	15	
Gale svar totalt		4	5	2	4	2	1	7	2	8	1	4	0	

Det er en gjennomgående tendens at det er flest gale svar i *finne*-kategorien, med hele 18 gale

svar mot henholdsvis 15 og 7 gale svar i *tolke-* og *reflektere-*kategoriene. Mest påfallende er kanskje forskjellen i antall gale svar på *finne-*spørsmålene og *reflektere-*spørsmålene. Den er på hele 11 svar. På forhånd antok jeg at spørsmålene i *reflektere-*kategorien ville være de vanskeligste for elevene og spørsmålene i *finne-* kategorien de enkleste, men tallene fra del 2 tyder på at det motsatte har vært tilfellet. Dette kan skyldes måten spørsmålene er stilt på. Ved at formuleringen i spørsmålene i *reflektere-*kategorien i større grad etterspør elevenes egne meninger, er det større bredde i hva som godkjennes som riktig svar, enn hva det er i de rene uthentingsspørsmålene i *tolke-*kategorien. Jeg ser ikke på dette som en svakhet ved *refleksjons-*spørsmålene, da det er nettopp refleksjon hos elevene jeg vil oppnå, og i rettemalen (vedlegg 4) viser jeg til hvordan ulik refleksjonsevne belønnes med ulik poengskår.

Finne

Det spørsmålet det svares mest feil på i *tolke-*kategorien er spørsmål 1 til tekst 2. I teksten om bokseren Cecilia Brækhus er det som tidligere nevnt brukt et rikt og beskrivende språk, og det er sannsynlig at disse beskrivelsene kan ha virket som distraktorer i besvarelsen av spørsmålet. Kun én elev, en majoritetsspråklig jente, har klart å gjengi alle tre eksemplene der bokseuttrykk har blitt brukt som språklige bilder i teksten. Eksempler på gale svar elevene har gitt er:

Controll your body (maj.språklig gutt)

Skyggebokser i speilet (min.språklig gutt)

Det andre spørsmålet i denne kategorien elevene ser ut til å finne vanskelig, er flervalgsoppgaven spørsmål 2 i tekst 1. Informasjonen som gir riktig svar, står ikke eksplisitt i teksten, og elevene må koble sammen informasjon fra ulike steder i teksten å trekke en slutning om riktig svar. At såpass mange svarer feil på dette spørsmålet, kan tyde på at de ikke har gode nok strategier for å finne frem i tekster når de leser, eventuelt at de ikke har lagt ned så mye arbeid i besvarelsen av spørsmålet.

Tolke

Tolkespørsmålene er den kategorien med nest flest gale svar i del 2. I tekst 1 er det særlig spørsmål 4 (*Er dette en drøftende artikkel?*) som utmerker seg, og det er kun minoritetsspråklige elever som svarer galt på dette. Spørsmålet omhandler sjanger eller tekstlig form og hva en drøftende artikkel er. Under er gjengitt to riktige og deretter ett galt svar:

Nei, det forteller bare om de dårlige sidene ved Ecstasy. Ikke de "gode" sidene. (maj.språklig gutt)

Nei, det er det ikke. Jeg har lært at hvis man drøfter belyser man temaet bra/dårlig. Denne artikkelen er kun belyst fra én side. (maj.språklig jente)

Ja, du får bare vite de "grunnlegende". (min.språklig gutt)

Det andre spørsmålet som utmerker seg som vanskelig for elevene med flere gale enn riktige svar, er spørsmål 3 til tekst 2. Her skal elevene både tolke hva de konservative pampene og gubbeveldet betyr, og forklare hvorfor disse uttrykkene er brukt i teksten. Det er like mange majoritetsspråklige som minoritetsspråklige elever som svarer galt her. Eksempler på gale svar er:

Vil gjerne at flere unge vil prøve seg som bokser. (min.språklig gutt)

Det aner jeg ikke. Har ikke hørt uttrykkene før. (maj.språklig jente)

For å få oss til å sammenligne dette og se bedre hva han mener med det. (maj.språklig jente)

Svarene tyder på at elevene verken har forstått ordene, bruken av dem eller hensikten med dem i teksten, og det kan være et eksempel på at manglende bakgrunnskunnskap kan ødelegge for forståelsen.

Reflektere

Som nevnt er det i denne kategorien elevene har gjort det best i del 2 av testen. I spørsmål 6 til tekst 2 har alle svart riktig. Det kan tyde på at det å reflektere rundt tekster innenfor sjangeren sakprosa er noe de behersker. Den høye prosenten riktige svar kan selvsagt også skyldes måten spørsmålene er stilt på. Det kan være at refleksjonsspørsmålene ikke krever like nøye finlesing av teksten som de andre spørsmålene, men kan besvares på grunnlag av mer allmenne antakelser ut ifra det elevene vet om temaet fra før. Formålet med spørsmål 5 i tekst 1 var å få elevene til å kritisk vurdere en uttalelse samt uttrykke sin egen mening om den. Ved at jeg gjengir uttalelsen i spørsmålet, behøver elevene i prinsippet ikke å lese teksten, men kan ut ifra egen oppfatning om narkotikabruk besvare spørsmålet. Det er kun to elever, begge majoritetsspråklige, som ikke svarer på en slik måte at de får poeng. Et eksempel på et svar som fikk poeng, er dette:

Det er en veldig dum uttalelse, det blir nesten som om han oppfordrer ungdom til å ta amfetamin, et stoff som også er like farlig som det er ulovlig. (maj.språklig gutt)

Spørsmål 5 i tekst 2 er det spørsmålet flest svarer galt på, og de fire som gjør det, er alle minoritetsspråklige. Det vil si at over halvparten av utvalget i denne elevgruppen ikke klarer å svare riktig, mens alle i den majoritetsspråklige gruppen gjør det. Spørsmålet gjelder tekstens form og hvilken funksjon overskriftene har. I motsetning til i tekst 1 er ikke overskriftene i tekst 2 særlig informative. De kan virke løsrevet fra konteksten for øvrig, noe noen elever uttrykker (eksempel 1), og andre ikke gjør (eksempel 2):

1: Ikke så god. Vi får vite om ringens førstedamer. Uten å lese teksten har det ingen nytte for oss. (maj.språklig gutt)

2: Den overskriften forteller med engang hvem det er snakk om. Den gir veldig bra informasjon. (min.språklig jente)

5.3.4 Resultat av clozetesten i del 2

I metodekapitlet redegjorde jeg for bruken av clozetest. Jeg opplyste at det var en fordel, og da særlig for svake elever, med oppbygd erfaring fra test 1 i møte med test 2.

Tabell 29: Clozetest del 2

Minoritetsspråklige elever		Majoritetsspråklige elever	
Jenter	Gutter	Jenter	Gutter
24,5/50 (6 p.)	26,6/50 (6 p.)	36/50 (9 p.)	33,8/50 (9 p.)

Kanskje er det det som har gjort seg gjeldende her, da alle elevene i gjennomsnitt har gjort det bedre i clozetest 2. Særlig gjelder dette minoritetsspråklige jenter, som gjennomsnittlig har forbedret resultatet med 10 ord. Selvsagt kan forbedringen også skyldes at teksten i sin oppbygging er mer forutsigbar enn den brukt i del 1, både språklig og innholdsmessig. En annen årsak til forbedringen kan være at elevene er vant til læreboktekster og der i større grad klarer å finne de riktige ordene ut ifra sammenhengen.

I gjennomsnitt oppnår altså både jenter og gutter fra språklige minoriteter 6 poeng fra clozetesten i del 2. De majoritetsspråklige elevene får i gjennomsnitt 9 poeng, slik at de som i clozetesten i del 1, skårer et helt poengnivå⁴⁴ høyere enn sine minoritetsspråklige medelever. I likhet med i clozetesten i del 1 er det vanskelig å finne fellestrekk ved feilsvarene. Men også her skiller de minoritetsspråklige elevene seg negativt fra de majoritetsspråklige når det gjelder morfologiske feil. Feil artikkelbruk forekommer relativt ofte, slik eksemplet *et vanlig*

⁴⁴ Clozetestene kan hver gi 3, 6 eller 9 poeng alt etter hvilket nivå elevene er på, slik forklart under 3.5.9 i kapittel 3.

språksituasjon viser. En morfologisk feil som forekommer i begge clozetestene, men særlig i den i del 2, er de minoritetsspråkliges tendens til å sløyfe artikkelbruk helt og holdent: *er ganske vanlig språksituasjon*.

5.4 Skår på testen

I gjennomgangen av testens spørsmål og clozetesten i henholdsvis del 1 og del 2 er det tegnet et bilde av testresultatene. Det er en svak tendens til at majoritetsspråklige elever med større hyppighet svarer riktig på spørsmålene i begge testens deler, men det er en konklusjon som må trekkes med varsomhet, da en minoritetsspråklig gutt skiller seg ut ved å skåre dårlig på del 1, og en minoritetsspråklig jente tilsvarende gjør det dårlig på del 2. Disse to elevene alene trekker dermed ned gjennomsnittet for de minoritetsspråklige elevene. På clozetestene presterer elevene med majoritetsspråklig bakgrunn gjennomgående bedre enn elevene med minoritetsspråklig bakgrunn. I tabell 30 fremstilles alle elevenes gjennomsnittlige skår, både for de enkelte testdelene og for hele testen. Tallene er utregnet fra hver av elevenes poengskår av totalt mulige skår. Både kjønn og språklig bakgrunn er gjengitt. I tillegg er gjennomsnittsskåren for hele elevgruppen med i tabellen.

Tabell 30: Samlet gjennomsnittlig skår

	JENTER		GUTTER		MIN.	MAJ.	ALLE
	Minoritet	Majoritet	Minoritet	Majoritet			
SPM del 1	12 / 20	14,7 / 20	10 / 20	13,6 / 20	11,8 / 20	14,1 / 20	13,2 / 20
CT del 1	16,6 / 50 (3)	35,7 / 50 (9)	21 / 50 (6)	31,6 / 50 (9)	18,8 / 50 (3)	33,4 / 50 (9)	27,6 / 50
Totalt del 1	17,6 / 29	23,7 / 29	14 / 29	22 / 29	16,3 / 29	22,7 / 29	20,2 / 29
	21,14 / 29		19 / 29				
SPM del 2	9,6 / 20	14,5 / 20	10,3 / 20	13,4 / 20	10 / 20	13,8 / 20	12,3 / 20
CT del 2	24,5 / 50 (6)	36 / 50 (9)	26,3 / 50 (6)	33,8 / 50 (9)	25,1 / 50 (6)	34,7 / 50 (9)	30,9 / 50
Totalt del 2	14,6 / 29	22,7 / 29	16,3 / 29	21,2 / 29	15,1 / 29	21,8 / 29	19,3 / 29
	19,2 / 29		19,3 / 29				
Totalt 1 + 2	32,3 / 58	46,5 / 58	30,3 / 58	43,2 / 58	31,3 / 58	44,6 / 58	39,3 / 58
	40,4 / 58		38,3 / 58				

Utvalgets gjennomsnittsskår på testen er 39,3 av 58 mulige poeng. I den følgende fremstillingen vil jeg ta for meg prestasjonene for utvalget splittet i kjønn og språklig bakgrunn. I hver av fremstillingene kommer antall elever til å bli opplyst, da det i vurderingen av resultatene er viktig å være oppmerksom på at det i alle grupperingene er snakk om få elever.

Jenter

Jenter som gruppe består av totalt åtte elever, hvor tre har minoritetsspråklig bakgrunn og fem er majoritetsspråklige. Som gruppe skårer de ca 1 poeng over gjennomsnittsskåren med 40,4 poeng. Det er store forskjeller i skår mellom de minoritetsspråklige og de majoritetsspråklige jentene i utvalget, i de majoritetsspråkliges favør. Deres totale gjennomsnittsskår ligger hele 14,2 poeng over tilsvarende skår for minoritetsjentene. I del 1 har majoritetsjentene 6,1 poeng mer enn minoritetsjentene, og i del 2 er dette tallet 8,1. Det vil si at minoritetsjentene som gruppe ikke i noen av testens deler ligger over utvalgets gjennomsnitt, som er på 20,2 av 29 poeng for del 1 og 19,3 av 29 poeng for del 2. Majoritetsjentene ligger over utvalgsgjennomsnittet i begge testens deler. Jentene, både samlet sett og for hver av de to elevgruppene, gjør det altså best i testens skjønnlitterære del (del 1).

Gutter

Det er totalt ni gutter som gjennomfører testen, henholdsvis fire med minoritetsspråklig bakgrunn og fem med majoritetsspråklig bakgrunn. Gutter som gruppe skårer 1 poeng under utvalgsgjennomsnittet med 38,3 poeng. Også innad i denne gruppen er det store forskjeller i skår. Som blant jentene er det de majoritetsspråklige elevene som gjør det best. Deres totale gjennomsnittsskår er 12,9 poeng høyere enn minoritetsguttene, med 8 poeng over i del 1 og 4,9 poeng over i del 2. Heller ikke minoritetsguttene ligger over utvalgets gjennomsnitt i noen av testens to deler, mens majoritetsguttene ligger over i begge. Når det gjelder hvilken av testens deler guttene skårer høyest på, er det forskjell mellom de to guttegruppene. Minoritetsguttene gjør det best i sakprosadelen (del 2), som den eneste gruppen av elever, mens majoritetsguttene presterer best i den skjønnlitterære delen.

Minoritet

Gjennomsnittsskåren for de seks minoritetsspråklige elevene er 31,3 poeng. Altså skårer de 8 poeng under testens samlede gjennomsnitt. Totalt sett presterer jentene bedre enn guttene med gjennomsnittlig skår på henholdsvis 32,2 mot 30,3 poeng. Guttene gjør det bedre enn jentene i begge clozetestene og i spørsmålene i testens del 2, sakprosadelen. Jentene gjør det bedre enn guttene i besvarelsen av spørsmålene i den skjønnlitterære delen (del 1).

Majoritet

Gjennomsnittsskåren for de ni majoritetsspråklige elevene er 44,6 poeng, altså 5,3 poeng over gjennomsnittsskåren for testen som helhet. I likhet med hos minoritets elevene presterer jentene bedre enn guttene i begge testens deler med en gjennomsnittsskår på 46,5, det vil si

3,3 poeng over guttenes 43,2. Blant majoritetselevene er det jentene som klarer flest ord i clozetestene og de får også flest poeng på spørsmålene i begge testens deler.

På grunnlag av skåren på lesetesten plasseres elevene i prestasjonsnivåene. Tabell 31 viser at ingen elever havner på nivå 1 og 2. Det er heller ikke mange som plasseres på nivå 5. Flesteparten av elevene havner på enten nivå 3 eller 4. Det vil si at alle i utvalget har middels god, god eller svært god lesekompetanse slik den er definert i denne undersøkelsen.

Tabell 31: Fordeling i nivåene 1

	Minoritetselever		Majoritetselever		Jenter totalt	Gutter totalt	Antall elever totalt
	Jenter	Gutter	Jenter	Gutter			
Nivå 5	-	-	3	1	3	1	4
Nivå 4	1	1	1	3	2	4	6
Nivå 3	2	2	-	1	2	3	5
Nivå 1 og 2	-	-	-	-	-	-	-
N	3	3	4	5	7	8	15

Av de fire elevene som plasseres på nivå 5, er det tre jenter og en gutt, alle med majoritets-språklig bakgrunn. Det er kun to minoritetselever, en gutt og en jente, som etter sine prestasjoner på testen blir plassert på nivå 4, de resterende fire minoritetselevene finner vi på nivå tre. På dette nivået finnes det kun én majoritetsspråklig elev, en gutt. I tabell 32 tegnes bildet enda klarere:

Tabell 32: Fordeling i nivåene 2

	Gjennomsnittlig skår	Gjennomsnittlig nivå
Maj. jenter	46,5	Nivå 4
Min. jenter	32,3	Nivå 3
Jenter totalt	40,4	Nivå 4
Maj. gutter	43,2	Nivå 4
Min. gutter	30,3	Nivå 3
Gutter totalt	38,3	Nivå 4
Min.elever totalt	31,3	Nivå 3
Maj.elever totalt	44,6	Nivå 4
Snittnivå for alle	39,3	Nivå 4

Disse resultatene kan innebære at nivået på testen var for lett. Det skyldes i så fall at jeg ønsket at alle elevene skulle kunne fullføre testen, både av hensyn til deres mestringsfølelse, og mitt ønske om, og behov for å rekruttere elever til intervjuet. Hvis testen hadde vært for vanskelig ville spredningen blitt for liten siden utvalget er kvantitativt lite, og jeg ville kun

intervjuet de respondentene som hadde klart testen godt. Tester kjennetegnes blant annet ved at nesten ingen av respondentene svarer riktig på alt, noe heller ingen av respondentene i min test klarer. Selv om mine respondenter i hovedsak samler seg rundt nivå 3 og 4, var testen likevel så vanskelig at det er spredning av elevprestasjonene. Det at den ene eleven som trakk seg etter testens del 1 gjorde det vesentlig dårligere enn de andre på denne delen, kan være en indikator på at testen for denne eleven var for vanskelig. Opphopningen av utvalget skyldes etter all sannsynlighet poengskalaen min. Sammenlignet med skalaene brukt i tester med store kvantitative utvalg som PISA, virker den trang, og det medvirker til opphopningen.

5.5 Hovedfunn

Alle funnene må som tidligere nevnt ses i lys av at utvalget er lite, og at det er en forskjell i størrelse mellom de minoritetsspråklige som totalt teller seks elever, og de majoritetsspråklige elevene som utgjør ni personer. Blant minoritets elevene vil dermed en elevs dårlige eller gode skår slå sterkere ut enn hva som er tilfellet hos de majoritetsspråklige elevene.

De fire majoritetsspråklige jentene skårer helt klart best i alle testens deler, og de er også overordnet best. I den andre enden av spekteret finner vi de tre minoritetsspråklige guttene (heretter omtalt kun som minoritetsguttene), som presterer dårligst av alle overordnet sett. For alle bortsett fra minoritetsguttene er testens del 2 vanskeligst, vurdert ut fra gjennomsnittlig skår. Dette bekreftes også av at både jentene og guttene som grupper skårer best i gjennomsnitt på testens skjønnlitterære del. Mens minoritetsguttene skårer best på del 2, sakprosadelen, gjør de tre minoritetsjentene (heretter kun minoritetsjentene) sammen med majoritets elevene det best på del 1, den skjønnlitterære delen. Gjennomgående har minoritets elevene flere gale svar enn majoritets elevene, særskilt i testens del 2. Det er spørsmål i *finne*-kategorien alle elevene sett under ett hyppigst svarer galt på, og særlig er det majoritets elever som feiler her. I kategoriene *tolke* og *reflektere* er det en tendens til at minoritets elevene svarer oftere galt enn majoritets elevene, men forskjellen er ikke stor. Når forskjellen i skår mellom minoritets- og majoritets elevene likevel er så stor totalt, er det fordi de minoritets språklige elevene svarer svakere, det vil si at de viser mindre tolkings- og refleksjonsevne, og derfor blir belønnet med lavere skår. Minoritets elevene gjør det også gjennomgående dårligere der spørsmålene krever forhåndskunnskaper. Det å kunne foreta inferenser samt å trekke gode eller riktige slutninger ser ut til å være preget av en viss tilfeldighet, da både majoritets- og minoritets elever mislykkes i det noen steder, men lykkes andre. Også her er majoritets elevene gjennomgående litt dyktigere enn minoritets elevene. Majoritetsspråklige

elever gjør det klart best på clozetestene, ifølge de gjennomsnittlige resultatene ett helt nivå over minoritetselevne. Blant minoritetselevne skårer guttene bedre på clozetesten enn jentene, mens det i majoritetsgruppen er omvendt; de fire jentene gjør det bedre enn de fem guttene. I gjennomsnitt presterte samtlige elever bedre på den andre clozetesten enn på den første. Basert på alle elevenes samlede totale skår plasseres minoritetsspråklige elever på ett nivå lavere enn sine majoritetsspråklige elever. Minoritetselevne plasseres samlet under nivå 3 som ifølge nivåinndelingen brukt i denne undersøkelsen tilsvarer middels lesekompetanse, mens de majoritetsspråklige elevene samlet sett befinner seg under nivå 4 som tilsvarer god lesekompetanse ifølge den samme nivåinndelingen.

5.6 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg gjennomgått resultatene fra lesetesten. Jeg har skissert fem ulike nivåer for lesekompetanse og kriteriene for dem. Ved hjelp av tabeller og redegjørelse for dem har jeg vist hvordan elevene i testen, fordelt på kjønn og språklig bakgrunn, presterte og dermed hvilket av de definerte kompetansenivåene de faller inn under. Jeg har brukt elevsvar for å eksemplifisere gale og riktige svar. Mot slutten av kapitlet har jeg også vist til noen sentrale hovedfunn. Det er viktig å klargjøre at jeg ikke trekker noen konklusjoner på grunnlag av grupper generelt, men kun på grunnlag av de enkeltelevne som har svart på spørsmålene i testen.

6 Presentasjon av intervjuene

6.1 Innledning

I dette kapitlet vil jeg gjennomgå undersøkelsens tredje og siste del, intervjuene. Jeg vil gjøre dette ved å gjengi noen av spørsmålene fra intervjuene og informantenes svar på dem. Siden elev- og lærerintervjuene er bygd opp rundt to ulike intervjuguider, fremlegger jeg elev- intervjuene og lærerintervjuene hver for seg. I forkant av omtalen av hver av intervjugruppene vil jeg kort presentere informantene, og i de fire elevenes tilfelle vil òg deres testresultater bli lagt frem.

6.2 De fire elevintervjuene

Tabell 33: Elevbeskrivelse

Elev	Kjønn	Språklig bakgrunn	Kallenavn ⁴⁵	År i norsk skole	Kunne norsk ved skolestart?
E2K2	Gutt	Sørøsteuropeisk	<i>Damian</i>	10 år +	Ja
E4K3	Jente	Sørasiatisk	<i>Amina</i>	10 år +	Nei
E7K1	Gutt	Sørasiatisk	<i>Mohammad</i>	10 år +	Ja
E15K1	Jente	Sørøstasiatisk	<i>An</i>	2 år	Nei

An flyttet til Norge sammen med familien og har bare vært her i to år. Hun behersker muntlig norsk veldig bra med tanke på hennes korte tid i landet. An følger klassens undervisning i norsk, men har også noe ekstraundervisning. De tre øvrige elevene har hele sin skolegang fra Norge, men Amina bodde i Sør-Asia frem til skolestart og kunne derfor ikke norsk da hun begynte i første klasse. Hun følte selv heller ikke at hun lærte det i tilstrekkelig grad til å kunne delta aktivt på skolen før i fjerde klasse. Begge guttene har gått i norsk barnehage. Tabell 34 inneholder en oversikt over hvordan de fire elevene gjorde det på lesetesten, og viser hvilket nivå for lesekompetanse de ble plassert på som en følge av det.

Tabell 34: Prestasjon på lesetesten

Elev	Spm. del 1	CT del 1	Totalt del 1	Spm. del 2	CT del 2	Totalt del 2	Totalt 1+2	Nivå
Damian	13/20	27/50	19/29	12/20	34/50	21/29	40/58	4
Amina	14/20	16/50	17/29	8/20	18/50	11/29	28/58	3
Mohammad	7/20	19/50	10/29	9/20	24/50	15/29	25/58	3
An	12/20	0/50	12/29	10/20	17/30	13/29	25/58	3

⁴⁵ For å sikre anonymiteten til hver av de fire elevene har jeg gitt dem kallenavn.

6.2.1 Lesing: vaner og holdninger

Åpningsspørsmålet i intervjuene er det samme for alle. Jeg ber elevene beskrive hva lesing betyr for dem. Mohammad legger seg opp mot en definisjon av lesing som omfatter både avkodings- og forståelsesaspektet når han sier at lesing er: *å tyde ord som står på et ark og forstå hva de sier*. Når jeg stiller et oppfølgingsspørsmål om hva han i hverdagen bruker lesing til, sier han: *For å forstå... for å få vite andres meninger, for eksempel hvis du leser reklame*. Også de tre andre støtter opp om lesing som en måte å innhente informasjon på. Amina sier: *Vel, lesing er jo kunnskapet da. For hvis du mangler kunnskap, lesing kan gi deg kunnskap*. Hun legger videre vekt på at språket er en viktig forutsetning for å kunne få tilgang til kunnskapen i teksten. De fire elevene leser i ulik grad og leser forskjellig lesestoff. Kun Amina, som liker å lese *sanne historier*, sier hun leser *veldig mye*. An sier at hun ikke er så glad i å lese: *Jeg leser bare hvis jeg må*. Mohammad oppgir at han leser: *sånn derre vitenskapelige blader eller bøker eller noe sånt*, mens Damian sier: *Jeg leser i hvert fall aviser hver dag. Og jeg leser i lærebøkene. Også er det noen ganger, jeg leser ikke bøker så ofte, men jeg leser det sånn hvis jeg ser det er noe spennende, noe som interesserer meg, i boka, så leser jeg den*.

Jeg spør om de synes de leser for mye eller for lite i norsktimene. Mohammad og Damian svarer at det er helt passe/greit. Damian utdyper: *Når vi skal drive med et emne, så pleier vi alltid å få... å lese om noe, for å introduseres i emnet, så får vi tekster som er... som har noe med emnet å gjøre. Så jeg synes vi leser ganske greit jeg, altså*. Amina og An er derimot ikke enige i dette. An sier blant annet: *Vi leser egentlig ikke så mye. På timene er det bare lære om sånn sjanger og sånne ting*. Amina forklarer hvordan det er i hennes klasse: *Det er ikke så veldig mye lesing sånn sammen i norskklassen vår da. Nei, det er i hvert fall mer sånn: Les og lag notater, og så går læreren gjennom det sånn skikkelig fort. Læreren går gjennom flere kapitler sånn skikkelig fort da. Det med å lese inni seg for så å løse oppgaver eller skrive notater ser ut til å være en gjennomgående arbeidsmåte når det kommer til lesing i norsktimene på skolen. På mitt spørsmål om de føler at de får nok hjelp til lesingen på skolen, svarer Mohammad: *Jeg får liksom hjelp når jeg trenger det da... Hvis jeg kommer til ord jeg ikke forstår, det er vanligvis det jeg sliter med*. Amina gir et lignende svar, men sier langt på vei at ansvaret for å få hjelp ligger på den enkelte elev, ikke læreren: *Egentlig noen ganger, så tør jeg ikke å spørre om vanskelige ord og sånn. Jeg går heller til ordboka, jeg. Men hvis jeg ikke forstår det den forklarer, da går jeg til læreren, liksom*. An føler ikke at hun får tilstrekkelig hjelp fordi: *Vi snakker ikke så mye om grammatikk, og jeg trenger egentlig hjelp med grammatikk, så. Jeg spør henne om hun får hjelp hvis hun ikke forstår et ord. Da skal jeg finne sjøl, svarer hun, og fortsetter: *Jeg kan bruke ordbok, men noen ganger så bare***

oversetter jeg feil fordi det er ikke så mye sørøstasiatisk⁴⁶ i Norge og vi får ikke sånn bra ordbok. Det kan virke som om hovedproblemet for disse fire elevene er manglende ordforråd og ordforståelse, noe Amina bekrefter: *I norskboka så skjer det veldig ofte at det ord... hvis jeg ikke forstår ordet, så forstår jeg ikke sammenhengen heller.* Jeg spør henne om det hender at hun forstår ord ut ifra tekstens sammenheng. *Ja, det har skjedd,* sier hun og fortsetter: *Men samtidig, hvis det samme ordet blir brukt i annen sammenheng, så skjønner du ikke: Hvorfor blir det brukt her, liksom? Så hvis jeg kunne ordet, liksom, så hadde jeg forstått hvorfor... hvilke sammenhenger man kan bruke ordet og sånn.* Et annet problem som fremlegges av elevene er manglende forkunnskaper. Amina forteller at det kan variere hvor godt hun forstår tekstene i læreboken: *Noen ganger, jeg skjønner... skjønner ikke. Fordi det er norske ordtak og – og... det er jo sånne norske fortellinger bak, så det er jo sånn – ehm... nei det er noe jeg ikke forstår der.* Mohammad forteller om problemer med bruk av metaforer i teksten: *Det har skjedd meg et par ganger at jeg har misforstått teksten fullstendig,* sier han.

Mot slutten av den første spørsmålsbolken spør jeg elevene hva de synes er vanskeligst av skjønnlitteratur og sakprosatetekster, både generelt og knyttet opp mot lesetesten de tok dagen før. Gruppen er delt når det gjelder tekster generelt. Mohammad svarer: *Skjønnlitteratur, da må du tolke selv på en måte da, mens med faglitteratur da får du informasjon sånn rett foran deg da,* mens Damian sier: *Jeg tror det er fagtekst, fordi der er det noen som har sånn mer avanserte uttrykk og sånn, som gjør at man liksom må lese kanskje om igjen teksten eller linjene om igjen med en gang, for å forstå hva de mener.* Amina synes i likhet med Damian at faglitteratur er vanskeligst på grunn av bruken av vanskelige ord, men forteller også hva som er problematisk med skjønnlitterære tekster. *Det er ikke alltid jeg klarer å lese mellom linjene,* sier hun. An synes begge teksttyper er vanskelige, både faktatekster og *noen klipp ut ifra novellen.* *Da er det masse ord og... Jeg skjønner ikke. Men de små eventyr, de er enkelt.* Når det gjelder tekstene i testen, synes ingen av de fire at de var spesielt krevende, men den teksten som holdes frem som vanskeligst, er *Ringens førstedamer.* Språket i artikkelen er grunnen til det, forstår jeg på elevene, det er for mye bruk av bilder og bokseuttrykk. Dette gjenspeiler seg jo også i svarene på spørsmålene til teksten, der mange av elevene hadde problemer med forståelsen. På spørsmål om elevene oppfattet nivåforskjellen på spørsmålene i testen, svarer An: *Ja, noen så må du tenke innom hva de betyr, og andre var bare å finne ut hva står i teksten, hvor hun syntes spørsmålene i finne-kategorien var enklest.* Damian sier: *Noen av spørsmålene var sånn at jeg måtte gå litt tilbake i teksten for å forsikre meg, fordi det kom litt uklart frem i teksten.* I testens

⁴⁶ Jeg har byttet ut det aktuelle språket for å anonymisere eleven.

Clozetester, som Mohammad med et smil kaller *irriterende*, var det bare Damian som klarte seg på et nivå tilsvarende majoritetselevne. An syntes det var veldig vanskelig og klarte ingen av ordene i den første testen, til tross for at hun forsøkte lenge og iherdig. I clozetest 2 forbedret hun seg med hele 17 ord. Amina oppfattet den første clozetesten som enklest, muligens fordi hun er vant til å lese skjønnlitteratur, men gjorde det likevel best på den andre. Hun avslører dermed en noe manglende evne til å vurdere egen lesing.

6.2.2 Lesestrategier

Det første spørsmålet jeg vil ha svar på i denne delen av intervjuet, er i hvilken grad elevene vet hva en lesestrategi er. Fra dataene generert av spørreskjemaet vet jeg at strategibruken og –bevisstheten hos elevene i utvalget ikke er særlig omfattende, men at bruken av strategier rapporteres hyppigst blant de minoritetsspråklige elevene. Verken An eller Amina virker sikre på hva en lesestrategi er. Damian svarer at en lesestrategi er: *en måte å lese på, og huske det, altså ha det i minnet etterpå*. Også Mohammad vet hva lesestrategier er: *Ja, det er forskjellige måter å lese på. Og så kan du skrive stikkord ved siden av eller bare skraver og sånn*. Jeg spør han om han har en lesestrategi han bruker mye. *Nei*, svarer han da, *jeg går for å huske det*. Det virker ikke som om han er bevisst på at det å memorere innholdet i en tekst faktisk er en strategi i seg selv. Det kan se ut som om alle fire ser på det å huske som det viktigste formålet med å lese en tekst, dernest det å ta i bruk lesestrategier. Av strategier utover det å *huske, pugge*, nevner de å finne mer informasjon om et tema på nettet, i bøker eller på biblioteket, å skrive ned sammendrag fra teksten med egne ord, bruk av nøkkelord og å snakke om tekster. Det å bruke markørpenn er også en strategi de anvender, men sjelden fordi, som An sier, *de bøker jeg fikk de er fra skolen. Vi må ikke gjøre det*. Dataene fra spørreskjemaet bekrefter dette synet, da over halvparten av alle i utvalget sier de aldri eller nesten aldri bruker markørpenn.

Jeg spør videre om de synes at de lærer nok om lesestrategier på skolen. Mohammad mener ja, men An er uenig. *Nei, vi gjør det bare selv. Alle har forskjellige og kan bestemme selv. Noen trenger ikke noen stikkord, de bare huske, noen bare må ha det*. Damian sier: *Nei, vi har jo fått... blitt introdusert for flere forskjellige strategier, men man må jo bare selv finne ut hvilken passer for seg selv*. Amina er den av elevene som er mest positiv på dette spørsmålet.

I *Panorama* er et helt kapittel viet til strategier, og det er også mange av oppgavene i de ulike kapitlene som går nettopp på utvikling av strategier. Elevene kjenner til dette, men det er ikke noe noen av dem utnytter aktivt. Jeg spør Mohammad om han kan huske en strategi boken

foreslår. *Vel...æh... lese tre ord av gangen. Fokusere på tre ord i hver setning så får du med deg stoffet mye bedre og så øker du lesehastigheten, tror jeg det var*, svarer han. Videre spør jeg om læreren noen gang bruker seg selv som modell for å lære bort lesestrategier. An svarer kontant nei, men da jeg spør om de bruker tankekart i norskundervisningen, svarer hun: *Jo, det har vi hatt. Vi har lært om hvordan lage det, men jeg tror ikke mange bruker det*. Ingen av de andre tre svarer bekreftende på at læreren bruker seg selv som modell i strategiopplæringen, men Amina understreker at hun synes læreren er flink til å jobbe med strategier og å utvikle slike sammen med elevene.

6.2.3 Språklig identitet

I den siste spørsmålsbolken i elevintervjuet spør jeg de fire elevene om de oppfatter norskfaget som for lett eller for vanskelig. Både Damian og Mohammad svarer at det er *greit*, og når jeg spør Mohammad om hvordan norskfaget er i forhold til andre fag, svarer han at det er lett. *Vel, da tenker jeg mest på matte da. Ja, det går helt surr med tall*. Damian mener norskfaget er et rettferdig fag fordi det blant annet på tentamener er flere oppgaver slik at alle har muligheten til å svare, uansett hvilket nivå de ligger på: *Så man får på en måte flere muligheter*. Jeg spør om han oppfatter dette som særlig rettferdig i en klasse der elevene har ulik språklig bakgrunn: *Det er greit i alle klasser egentlig, fordi det er ikke alle som er på samme nivå*, svarer han. *Noen er litt høyere og lavere og så... og det er jo forståelig, så...*

Amina sier hun synes norskfaget er morsomt, og at hun er glad for at hun liker å lese. Hun filosoferer rundt norskfagets betydning og kommer frem til at *norsk kommer først da. For man må lære norsk først for å forstå ting i andre fag og sånt*. Hun sier videre: *Det er jo tekster og sånn, og da hadde jeg ikke skjønt noe, så bare på grunn av norsken hadde jeg sikkert gått ned flere karakterer i andre fag*. An finner norskfaget vanskeligere enn de andre, og da i særlig grad grammatikken. *Jeg synes det er ganske vanskelig språk, men ikke det andre. I, på sørøstasiatisk er det ingen bøyning og sånne ting som trenger jeg å huske, så det er litt vanskelig. Når jeg skriver tekster så jeg har glemt, jeg tenker på sørøstasiatisk*. Også Amina forteller i løpet av intervjuets gang at hun har opplevd at læreren har spurt henne om hun tenker på morsmålet sitt først, for deretter å oversette til norsk. Amina selv mener det er omvendt.

Jeg spør videre om de oppfatter at det å ha et annet morsmål enn norsk gjør norskfaget vanskeligere, noe guttene avviser: *Egentlig ikke... jeg lærte morsmålet hjemme og lærte norsken i barnehagen og på skolen, så det har liksom gått i hverandre* (Damian), men jentene, og da særlig

An, samtykker. Jeg spør hvordan hun tror elever med norsk som morsmål opplever norskfaget: *Nja... De liker norskfag. Men de også har problemer med grammatikk. Læreren sa det. De sliter med å vite grammatikk også, fordi når det gjelder bøyning, hvis læreren spør en og hun svarte feil, så læreren sier at de, vi, må pugge og sånn. Men hun er ikke i tvil om at hennes medelever med norsk som morsmål har lettere for å lese: De leser skikkelig fort. Når vi, vi fikk en sånn test vi skulle lese gjennom, de klarer å lese 2000 ord og jeg kom til 500. Mohammad og Amina trekker frem fordelene ved å kunne to språk, i deres tilfelle sørasiatisk og norsk. Begge sier at de har lettere for å uttale ord som en følge av sin tospråklighet. Men Amina er like klart overbevist om at de med morsmålskompetanse i norsk har det litt lettere i norsktimene. De forstår det mye enklere enn oss da, sier hun og forteller om en lærer som snakker dialekt, og om en episode der forståelsen sviktet for henne som en følge av dette: Hun bare: dere må være ferdig innen en vekka. Jeg bare: vekka? Hva er vekka? Alle bare: det er uke. Jeg bare: å ja. Så de forstår det mye bedre, da, i hvert fall bedre enn meg. Likevel er hun veldig klar på at det er ens egen innsats som avgjør, noe følgende sitater vitner om: Og jeg leser og forstår kanskje ikke så veldig mye, men så går jeg hjem og leser igjen... Jeg må kanskje lese flere ganger for å liksom komme i samme nivå som dem da. Og: Men selv om du ikke er interessert i det, så må du ha interesse for å forstå det, fordi det er da du forstår.*

Damian og Amina forteller begge om hvordan de kodeveksler. Damian forteller at: *Når jeg snakker hjemme, så er det sånn... så setter jeg noen norske ord inn i sørøsteuropeisk⁴⁷ når jeg snakker til mamma og pappa. Jeg spør han om det særlig skjer når de snakker om typisk ”norske ting”, og foreslår ordet snøfreser. Ja. For eksempel snøfreser... jeg... akkurat nå så kommer jeg ikke på hva det heter på sørøsteuropeisk, så da må jeg jo bare... da bruker jeg det bare. Ellers så sier jeg det som kan kaste snøen liksom. Da prøver jeg bare å gjøre det om. Og så er det... fordi det er mange... Jeg bruker ikke sørøsteuropeisk til mye i dagligtalen, så da glemmer jeg mange ord, så da må jeg bruke de norske. For An er det omvendt, hun tenker på sørøstasiatisk og finner dermed ikke de norske ordene. Hun forteller: Fordi hvis vi snakker, så må jeg tenke om hva vi snakker om. Jeg må oversette fra norsk til sørøstasiatisk, så vanligvis når jeg snakke, hvis jeg blir: å hvordan sier jeg det, hvordan sier jeg det, så jeg tenker på sørøstasiatisk, og så klarer jeg ikke å snakke norsk. Og jeg snakker ikke så mye med folk, fordi jeg sliter litt med norsk når jeg må sette sammen i ord.*

Til slutt spør jeg hvordan de som elever som ikke har norsk som morsmål, oppfatter *Panorama*. Verken Damian eller Mohammad synes boken er spesielt vanskelig. Amina

⁴⁷ Jeg har byttet ut det aktuelle språket for å anonymisere eleven.

opplever den som litt mer vanskelig, men har en pragmatisk tilnærming til det hele:

Hvis du kommer til videregående, så må du i hvert fall kunne snakke norsk, ikke sant? Og de som ikke kan snakke norsk, har jo sånne ekstratimer og sånt, så jeg synes egentlig... Samtidig, de som kan norsk, og de som tar ekstra timer for å lære norsk, de kan forstå boka. Det er ikke noe sånt at de ikke har tatt hensyn til de som er tospråklige, og de som ikke forstår norsk så veldig godt. Altså, den er veldig forståelig, altså. An, med sine to år i norsk skole, svarer: Ja. Den er vanskelig. Og masse stoff. Jeg spør Damian og Mohammad hva de ville ha gjort annerledes, hvis de skulle endre boken. Mohammad foreslår å ha korte og greie oppsummeringer av avsnittene, hvor det viktigste er tatt med, mens Damian sier: Kanskje litt mer tydelige forklaringer på forskjellig uttrykk og sånne ting. Fordi de legger på en måte uttrykket så dypt inne i teksten at man må legge seg helt inn i teksten for å forstå det da. Så det kunne kanskje vært litt mer sånn... markering og litt mer rett-fram forklart av uttrykk... faguttrykk og sånn.

6.3 De to lærerintevjuene

De to lærerne jeg intervjuer, er begge norsklærer for elevene i utvalget og dermed også for noen av elevene som blir intervjuet. Intervjuene, som var individuelle, tok henholdsvis ca. 35 minutter (Gro: vedlegg 12) og 50 minutter (Pia: vedlegg 13).

Tabell 35: Lærerbeskrivelse

Lærer: ⁴⁸	Lærer i:	År som lærer:	Erfaring fra:	Utd. innen norsk som andrespråk?
1: Gro	Norsk, samfunnsfag og historie	15 år	Ungdomskole og videregående opplæring	Nei
2: Pia	Norsk og religion. Er også dramapedagog	10 år	Barneskole og videregående opplæring	Nei

6.3.1 Lesing

Jeg åpner lærerintevjuene med å spørre hvordan de oppfatter sin egen rolle i forbindelse med lesing. De to lærerne har noe forskjellige syn på egen rolle. Gro svarer: *Som veldig viktig og ganske avgjørende for å kartlegge elevenes ferdigheter i lesing. Og å kunne sette inn riktige strategier for å kunne utvikle lesekompetanse.* Pia sier derimot: *Jeg ser at noen av mine oppgaver i forhold til disse store elevene er at de leser, og i hvert fall nå i første, at de skal ha en leseopplevelse. Ikke bare analysere, men at det er en leseopplevelse.* Der Gro er opptatt av å utvikle elevenes lesekompetanse, synes Pia å forvente at disse store elevene har fullt utviklede leseferdigheter, noe hun også bekrefter i svaret på spørsmålet om det er en forskjell i leseopplæringen i norskfaget sammenlignet med andre fag. *Ja, absolutt, svarer hun. Og det handler vel om at man i andre fag*

⁴⁸ Også for lærerne har jeg funnet på kallenavn for å sikre deres anonymitet.

ikke legger vekt på det. Hun forteller videre at selv om man skal jobbe med for eksempel lesestrategier i alle fag, *ser jeg selv at jeg jobber svært lite med det i tredje, i religion.* Jeg spør henne hva hun tror det kommer av: *Fordi jeg er ganske fersk, tror jeg, og så at jeg ikke har vært helt bevisst på det. Og man regner liksom med at i tredje, da kan de det.* Også Gro bekrefter at det er for *lite fokus på det i andre fag.* Jeg spør henne om det fortsatt er norsklæreren som sitter med hovedansvaret for leseopplæringen i skolen, selv etter implementeringen av LK06, noe hun svarer bekreftende på: *I forhold til tekstforståelse i for eksempel naturfag, som jeg kjenner litt til, så tenker ikke naturfaglærerne ofte over teksttilgjengelighet og hvordan man kan jobbe med en tekst.* Årsaken, slik hun ser det, til at andre faglærere ikke er like bevisste på denne opplæringen, er: *fordi de er ikke skolert på det. Det er ikke fokus på det. Det synes jeg er veldig dumt.* I likhet med i elevintervjuene spør jeg om Gro og Pia opplever at de leser tilstrekkelig i norsktimene, noe Gro svarer kontant nei på, mens Pia er litt mer usikker. Jeg spør derfor om hun kunne ønske at de hadde hatt mer tid til å lese: *Ja. Jeg har liksom ikke reflektert det sånn opp mot hverandre, fordi vi må gjøre det vi gjør. Sånn er jeg litt nå. Jeg føler meg litt styrt av det vi skal rekke, det gjør jeg.* Begge lærere ser altså at elevene skulle hatt tid til å lese mer i norsktimene, men at rammebetingelsene hindrer det.

Et annet spørsmål jeg stiller både elevene og lærerne, er om det er noen forskjell på det å lese skjønnlitteratur og faglitteratur, og hvilken litteraturtype som er mest krevende for elevene. Gro er opptatt av at det går et større skille mellom de som er gode lesere og de som er svake lesere, og forteller at hun opplever lesing som mye tyngre for elevene i yrkesfag enn for deres medelever på studieforberevende linje. Likevel svarer hun: *Absolutt. Det er mange, eller noen snakker om at norsk skole er tilrettelagt for flinke jenter, og de leser mye skjønnlitteratur, men når de skal lese fagtekster, så er det ikke alltid at de får med seg innholdet. De sliter med det. Og da er det jo det å definere lesekompetanse som: nå kan de lese, men på hvilket nivå? Får de med seg det de leser, forstår de det de leser og så videre?* Pias erfaring er derimot at mange av elevene, selv om de blir mer revet med av sånn narrativ struktur, synes at *det der med tema og det å tolke... Det kommer kanskje særlig frem i dikt- og bildetolkning, dette med å finne konnotasjoner og sånn, det var vanskelig for mange.* Lærerne har altså ulike erfaringer, og jeg spør Gro om hun tror grunnen til at mange elever finner fagtekster vanskelige, kan skyldes forskjeller i vokabular i teksten, og dermed ordforståelse. *En del av det,* svarer hun og vektlegger videre viktigheten av at læreren i forkant av en leseøkt bruker litt tid på å se på teksten og *gi veiledning på det å lese og å tilegne seg tekstforståelse.* I forlengelsen av dette spørsmålet spør jeg om det er noen forskjell mellom minoritets- og majoritetsspråklige elever på dette området: *Nei,* svarer Gro. *Jeg vil si at det er*

liten forskjell. Du kan ta et annet skille. Det er de som jobber og som vil jobbe og vil lære, og de som ikke vil det. Pia støtter opp om dette: Når det går på interesse og motivasjon og holdning og sånn, så ser jeg ingen forskjell. Likevel tror hun minoritetselevene i større grad enn majoritetselevene synes både fagtekster og skjønnlitteratur kan være vanskelige: De har ikke så mye språkbilder og sånn. Det kommer kanskje ikke så fort naturlig. Så i skjønnlitteraturen sliter de der, særlig hvis de produserer selv. Hun utdyper at problemene gjerne gjelder ordtak: De setter sammen to ordtak feil. Både Pia og Gro mener at det ikke er avkodingsprosessen elevene sliter med når det gjelder lesing, men ord- og tekstforståelsen, eller som Gro sier: De sliter med motivasjon, og de sliter med leseforståelse, og for minoritets elever mener hun at det vanskeligste er forståelse og ordforståelse, begreper. Begge er frustrert over at elevene i for liten grad spør når det er noe de ikke forstår, det være seg vanskelige ord og begreper eller noe rent tekstlig, noe som jo kom frem i elevintervjuene at de har en høy terskel for å gjøre. Gro sier: Jeg tror at de er vant til at de forstår lite av en tekst, så de klarer ikke å plukke ut ord som er vanskelige. De har lav tekstforståelse. Pia eksemplifiserer problemet slik: De tror gjerne at de skjønner det. Sånn som... Det var en som skulle analysere en litt eldre novelle der det stod om folkeskolen, og da tolka hun det som om de gikk på en folkehøyskole, og da forklarte hun liksom handlingen ut ifra det da.

6.3.2 Lesestrategier

Ingen av de to mener de bruker nok tid på strategiopplæring i norskfaget, fordi, som Gro sier: *Det er på en måte ikke tid til det. Før var det pensum, nå er det kompetansemål.* Pia vil gjerne bruke mer tid på det fordi hun har stor tro på at utvikling av lesestrategier vil slå positivt ut på utvikling av lesekompetanse. Gro er enig i dette og er helt klar på hva som må til: *Man må få det på dagsordenen. Og så må lærerne snakke sammen og jobbe sammen med det. Men det er et ledelsesansvar å få det på dagsordenen og for eksempel nedsette en gruppe som kan jobbe fram noe.* Jeg spør videre om de ser på opplæring i lesestrategier som en typisk norsklærerjobb, noe de begge samtykker i. En klar motsetning mellom elevenes og lærernes oppfatning av strategiopplæring er at der elevene ikke kan huske at lærerne bruker seg selv som modell, sier lærerne at de bruker denne fremgangsmåten i strategiundervisningen. En annen motsetning som kommer til syne, er mellom de to lærernes oppfatning av *Panoramas* strategifokus og -opplæring. Pia er fornøyd, selv om *det er litt innbakt*, og hun mener også at kapitlet i boka om strategier er godt, mens hun i undervisningen *burde ha brukt det mer*. Gro er ikke enig at boken har nok stoff om strategier generelt og lesestrategier spesielt. Hun mener at det kunne vært litt om strategier *i starten på hvert kapittel. Litt om hvordan skal du jobbe med det stoffet her, og så litt sånn underveis.* På spørsmål om de ser noen forskjell i strategibruk mellom minoritets- og

majoritets elever, svarer de negativt. Pia sier: *Nei, det tror jeg ikke. Jeg tror det handler om arbeidsvaner og hva du har lært og – ja, hva du gidder. For det tar jo litt lengre tid, og det krever litt mer.* Jeg spør Gro om hun opplever at elevene bruker strategier aktivt, noe hun svarer at det er det bare noen få som gjør, de aller flinkeste.

6.3.3 Språklige forutsetninger hos elevene

Jeg åpner denne delen av intervjuet med spørsmål om hvordan det er å jobbe som lærer på en skole som er så språklig homogen. Selv om Gro fremhever at elevgruppen er heterogen til tross for skolens språklige homogenitet, er de begge enige om at det er lettere å lage undervisningsopplegg til elever som er på tilsynelatende samme språklige nivå. Pia forteller om sine erfaringer og utfordringer fra en språklig heterogen barneskole hun arbeidet på tidligere: *Da fikk vi gjerne inn elever i - på femte trinn- som hadde hatt et halvt år med norsk, sant. Og da skal de forholde seg til fagbøker i alle fag på et sånt nivå. Så jeg opplevde at det var enormt mange problemer knyttet til det, og noen av de problemene ble definert som atferdsproblemer, mens jeg tror at mye av det ligger i språkkunnskaper.* Som oppfølging spør jeg dem begge om de opplever flerspråklighet som mer utfordrende i norskfaget, enn i andre fag: *Ja, absolutt,* sier Gro og fortsetter, *i andre fag fokuserer man jo på så mange andre ting enn dette med lesing og leseopplæring. Norskfaget blir veldig mye lesing.* Pia er også enig i at det er en større utfordring i norskfaget, fordi dette faget fortsatt i praksis har hovedansvaret for språkopplæringen og -utviklingen. Hun mener at det medfører at *du får krav til deg som du ikke har forutsetninger til å fylle, fordi du kan ikke språket og du har heller ikke fått opplæring i språket. Så det medfører absolutt mange utfordringer.* Jeg spør om de synes det er noen synlig forskjell i lesekompetansenivået mellom elever med norsk som morsmål og elever med et annet morsmål. Gro og Pia er uenige: *Jeg vil si ja,* sier Pia, *fordi det handler om begreper som du vokser opp med, og ord og uttrykk, kulturelle uttrykk, som du vokser opp med.* Når det gjelder lesing som avkoding og lese-hastighet, mener hun derimot at det ikke er noen stor forskjell mellom elevgruppene. Gro på sin side sier nei: *Den store forskjellen går på de som jobber hardt, og de som ikke jobber hardt.* På spørsmålet om de føler at skolen bruker nok ressurser på å hjelpe de språklige minoritetene, er de også uenige. Gro mener ja, mens Pia mener nei og etterlyser mer tilrettelegging, også for svake elever generelt, da i særlig grad elever på yrkesfag. Det avsluttende spørsmålet i intervjuet går på hvorvidt lærerne oppfatter at *Panorama* er godt nok tilrettelagt for både minoritets- og majoritets elever. Pia mener ja, fordi de minoritetspråklige elevene på studie-spesialiserende program er så flinke, men at den nok hadde bydd på problemer på yrkesfag, blant annet fordi språket er *litt vel akademisk.* Gro svarer: *Nei, jeg synes vel ikke det, for jeg synes*

hele boka er like vanskelig. Jeg kunne godt tenkt meg at den starta litt enklere, at hvert kapittel starta litt enklere, og så gikk videre på fordypningsdeler, for alt har like tung vekt, på en måte. Jeg kunne heller tenkt meg at det var en progresjon i vanskegrad utover i et kapittel. Men det er det ikke her.

6.4 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg gjennomgått intervjudelen av undersøkelsen min. Jeg har redegjort for hva elevinformantene og lærerinformantene mente om spørsmål angående lesing, lesestrategier, språklig identitet og språklige forutsetninger. Elevene har ulike norskspråklige bakgrunn og dermed forutsetninger, og dette kommer til syne ikke bare i svarene, men også på deres skår på prøven. Oppsummert er det forskjeller mellom de fire elevene både når det gjelder skår på testen, lesevaner, holdninger til lesing og syn på deres egen språklige identitet. Det er bare Amina som sier hun leser mye fordi hun har lyst til det. De øvrige tre samtykker i varierende grad på at de i stor grad leser for å få informasjon. Amina og An synes det leses for lite i norsktimene, mens Mohammad og Damian oppfatter det som passe. En slik kjønnsforskjell i svarene til elevene kommer også til syne når det gjelder deres bevissthet om lesestrategier og syn på lesehjelp i norskfaget. Jentene virker ikke å være sikre på hva en lesestrategi er, mens guttene begge gir en definisjon på det. Felles for alle fire er at de ikke i utstrakt grad benytter seg av strategier, med unntak av bruk av ordbok, som både An og Amina bruker med hyppighet. Damian og Mohammad oppfatter at de får den hjelpen de trenger til lesing på skolen, forutsatt at de spør om den, mens Amina og An, og da i størst grad An, ikke oppfatter hjelpen som like tilstrekkelig. Når det gjelder forskjellen på å lese skjønnlitteratur og sakprosa, er de fire elevene også delt. Amina og Damian ser på sakprosaetekster som de vanskeligste, Mohammad anser skjønnlitterære tekster som mest krevende, mens An synes begge teksttyper er like utfordrende. De vanskeligheter knyttet til lesing som de fire nevner, gjelder ordforståelse, manglende forkunnskaper, problemer med å forstå sammenhengen i tekst, svak evne til å lese mellom linjene samt manglende forståelse av ordtak og metaforer.

De to lærerne er enige i en del, men har også forskjellige synspunkter på en rekke områder. Gro og Pia er enige om at det ikke er tilstrekkelig tid til lesing i norsktimene, at det fortsatt er norsklærerne som er ansvarlige for leseopplæringen i skolen, at elevene ikke benytter seg av lesestrategier i særlig grad, og at det ikke er noen forskjell mellom minoritets- og majoritets-elever i bruk av slike, og heller ikke når det gjelder arbeidsmotivasjon. De viser begge to til frustrasjon over at elevene ikke spør når det er noe de ikke forstår i timene, og Pia tror at

elevene er blitt vant til å ikke forstå alt. Derimot er de uenige i hvilke teksttyper elevene oppfatter som vanskeligst. Gro tror dette er fagtekster, hvor blant annet manglende ordforståelse fører til at de ikke forstår innholdet i tilstrekkelig grad. Pia på sin side mener skjønnlitterære tekster, på grunn av tolkningskravene, er mest krevende for elevene. De to er i tillegg uenige om læreboken *Panorama*, som Pia er godt fornøyd med, men som Gro liker mindre godt, blant annet på grunn av manglende progresjon i vanskegrad.

Til slutt mener begge lærerne at det er ord- og tekstforståelse, og ikke avkodingsprosessen elevene sliter med når det gjelder lesing. Dette gjelder majoritets- så vel som minoritets elever, selv om sistnevnte elevgruppe sliter noe mer med disse aspektene. Også motivasjon holdes frem som et forbedringsområde for alle elevene.

7 Oppsummering og drøfting

7.1 Innledning

I dette kapitlet er målet å svare på avhandlingens overordnede problemstilling. Som definert innledningsvis er den:

Hva kjennetegner lesekompetansen i norsk blant elever fra språklige minoriteter sammenlignet med øvrige elever i faget norsk på Vg1 studieforbereende program på en skole?

Jeg vil gjøre dette ved å drøfte funnene fra undersøkelsens tre deler opp mot de fem forskningsspørsmålene formulert innledningsvis i oppgaven i lys av teori og annen forskning på området. Alle forskningsspørsmålene omhandler de minoritetsspråklige elevene, det vil si at Strukturen i kapitlet vil altså følge forskningsspørsmålene før jeg så søker å gjøre en samlet vurdering ut ifra den overordnede problemstillingen til slutt. Mot slutten av kapitlet vil undersøkelsens troverdighet og pålitelighet kort bli diskutert.

7.2 Hvilke utfordringer møter minoritetsspråklige elever i lesing av læreboktekster og andre tekster i norskfaget?

På en videregående skole i Oslo viste det seg at kun et fåtall av de minoritetsspråklige elevene hadde en forståelse av ord og uttrykk på nivå med gjennomsnittselevne med norsk som morsmål (Golden og Larsen 2005:82). På grunnlag av dette antok Golden og Larsen (ibid.) ”at minoritetselevne - som gruppe - har større problemer enn majoritetselevne med å forstå innholdet i lærebøkene de møter i undervisningen”. Som nevnt har andrespråkslesere en tendens til å henge seg opp i enkeltord i tekster (L. I. Kulbrandstad 1998), og hvis en tekst inneholder mange ord som hindrer forståelsen, vil dette påvirke læringsutbyttet i negativ retning. Da alle de fire elevene jeg intervjuet, fulgte ordinær undervisning i norsk, brukte de også lærebøker som i utgangspunktet er laget med majoritetseleven i tankene. Hvis det er slik de oppfatter ordtilfanget som mer krevende, kan det antas at læringsutbyttet deres er noe lavere enn for deres majoritetsspråklige medelever. Jeg vil her presentere hver av de fire elevene som gjennomførte undersøkelsens tre deler, med særlig blick på hvilke utfordringer de oppgir at de møter i lesingen av læreboktekster og andre tekster i norskfaget. Som nevnt tidligere er det elevenes ”critical literacy” jeg med testen ønsker å undersøke, og altså ikke den tekniske avkodingsprosessen og lesehastigheten spesifikt.

Aminas testresultat var 28 av totalt 58 poeng. Det plasserer henne på nivå 3⁴⁹, ”middels lesekompetanse”, ifølge den kategoriseringen som ligger til grunn i denne undersøkelsen. Hun gjør det best på spørsmålene i del 1 og på clozetesten i del 2, til tross for at hun selv bedømmer clozetesten i del 1 som lettest. Amina oppfatter *Panorama* som noe vanskelig fordi den har mange vanskelige ord. I tillegg etterlyser hun større fokus på grammatikk. Likevel er hun positiv til boken fordi hun mener den forklarer ord og hun tror ikke den er skrevet uten hensyn til de minoritetsspråklige elevene og deres språkforutsetninger. Men hun vektlegger altså at det ikke er alltid hun forstår forklaringene. Ordforståelse er i det hele tatt en stor utfordring for Amina, en utfordring som får konsekvenser for hennes læring. *I norskboka så skjer det veldig ofte at det ord... hvis jeg ikke forstår ordet, så forstår jeg ikke sammenhengen heller*, sier hun. Amina er særlig opptatt av den kulturelle bakgrunnskunnskapen og legger vekt på at ved bruk av norske ordtak og fortellinger er det noe i bakgrunnskunnskapene hennes som fører til sviktende forståelse. Amina, som altså er seg bevisst hva forkunnskaper betyr i møtet med en tekst, uttaler i intervjuet: *Men selv om du ikke er interessert i det, så må du ha interesse for å forstå det, fordi det er da du forstår*. Det kan altså virke som om hun har en sterk læringsmotivasjon.

An, som kun har vært kort tid i Norge, oppnår 25 av 58 poeng på lesetesten. Det plasserer henne i likhet med Amina på nivå 3. Hun gjør det best på spørsmålene i testens skjønnlitterære del (del 1) og på clozetesten i del 2. I clozetesten i del 1 klarer hun ikke å fylle inn noen riktige ord, til tross for at hun prøver iherdig. An finner naturlig nok *Panorama* vanskelig, både når det gjelder ord og teksttilfang. Det enkleste hun kjenner til fra boken, er eventyr. Det skyldes antakelig at strukturen er kjent for henne fra før, og fordi oppbygningen av slike tekster er enkel. An forteller at det hun finner mest problematisk i lesing i norskfaget, er at hun ikke forstår ordene, og hun føler selv at hun ikke har tilstrekkelige grammatiske kunnskaper i norsk. I spørsmål 5 til tekst 2 i del 2: *Hvor god informasjon om innholdet i artikkelen synes du overskriften gir?* svarer An på en slik måte at det er tydelig at hun ennå ikke har en stor bredde i ordforrådet sitt: *Den gir ikke mye informasjon om hva slags ring hun vinner*. Hun kjenner altså bare til én betydning av ordet ring. Svaret kan også tyde på at hun heller ikke har tilstrekkelige bakgrunnskunnskaper om boksesportens språkbruk og ordforråd til å kunne knytte overskriften til artikkelens innhold.

⁴⁹ Se under 5.2.2 i kapittel 5 for fyldig redegjørelse for nivåene.

Mohammad får som An totalt 25 poeng av 58 mulige, til tross for at han har hele sin skolegang i norsk skole. Han gjør det best på spørsmålene og clozetesten i sakprosadelen av testen (del 2). Det kan henge sammen med at han for det meste leser vitenskapelige blader eller bøker og dermed er vant til sjangeren. Han forteller også i intervjuet at han synes faglitteratur er lettere enn skjønnlitteratur fordi han slipper å tolke. At flesteparten av spørsmålene i testen er i *tolke-* og *refleksjons-*kategoriene, kan forklare hans lave totale skår. En annen forklaring kan være at de fleste bøkene han leser, er på engelsk, slik han forteller i intervjuet. Hans norske ordforråd blir dermed ikke stimulert i samme grad som om han hadde lest på norsk. Mohammad beskriver særlig to utfordringer når det gjelder lesing i norskfaget. Den første er å lese mellom linjene, altså foreta inferenser, og den andre er ordforståelsen. I tillegg nevner han at han synes bruk av metaforer er vanskelig. I læreboken etterlyser han flere forklaringer av både ord og innhold. Han kunne ønske det var kortfattede oppsummeringer etter hvert kapittel i boken.

Damian presterer best av de fire med totalt 40 av 58 poeng og er dermed den eneste av dem som plasseres på nivå 4, ”god lesekompetanse”. Hans totalskår er over gjennomsnittsskåren for både hele utvalget (39,3 poeng) og de seks minoritetsspråklige elevene (31,3 poeng), men under gjennomsnittsskåren for de majoritetsspråklige elevene (44,6). I testen gjør han det best på spørsmålene i del 1, men kun ett poeng bedre enn i del 2, og klart bedre på clozetesten i del 2 enn i del 1. Damian oppgir at han opplever fagtekster som vanskeligst, fordi de inneholder *mer avanserte uttrykk og sånn, som gjør at man må lese kanskje om igjen teksten eller linjene om igjen med en gang, for å forstå hva de mener*. Av tekstene i testen opplevde han *Ringens førstedamer* som vanskeligst. Om clozetestene forteller han at han ved hjelp av tekstenes sammenheng prøvde å finne ordene, men han ikke alltid forsto i hvilket ord prøvene etterlyste. Damian oppfattet den første clozetesten som enklest fordi sammenhengen var enklere å se, men han gjør det altså likevel best på clozetesten i del 2, med 34 riktige ord mot 27 i del 1. Til slutt finner han *Panorama* grei fordi *den har tekster som er litt mer hverdagslige som vi klarer å forstå oss med*. Likevel etterlyser han flere rett-frem- forklaringer av ord og uttrykk, og da særlig faguttrykk.

En fellesnevner for de fire elevene når det gjelder lesing i norskfaget, er at de oppfatter mangelfull ordforståelse som et problem. Men også andre forhold enn ordforståelsen spiller inn i forståelsen av en tekst, som jeg har nevnt, og som Amina og An har bekreftet, og bakgrunnskunnskaper er ett av dem. Vibeke Grøver Aukrust og Veslemøy Rydland (i Bråten

2007:132) sier: ”Flere studier tyder på at den største forskjellen mellom første- og andrespråkslesere er at andrespråkslesere oftere støter på ord de ikke kjenner når de leser, og at tekstene oftere omhandler temaer de har begrensede forkunnskaper om.” Elevene jeg intervjuet bekrefter dette, og da særlig Amina. Caroline Liberg (2000) redegjør for sammenhengen mellom forkunnskaper og interesse for et emne. Hun mener at man kan ha gode forkunnskaper om et emne, men liten interesse for det, og omvendt stor interesse for et emne, men få bakgrunnskunnskaper om det, uten at det nødvendigvis går utover forståelsen av en tekst. Derimot sier hun at ”om man som läsare har både lågt ämnesintresse och inte så omfattande förkunnskaper, undergräver det läsförståelsen” (Liberg 2000:6). Nesten halvparten av mitt utvalg av minoritetsspråklige elever sier at de bare leser hvis de må i spørreundersøkelsen, og testresultatene for elevgruppen sannsynliggjør at flere enn Amina og An opplever at manglende forkunnskaper ødelegger for forståelsen. Liberg (2009:9) slår fast at det å ”läsa texter med kulturellt okänt innehåll skapar onödiga hinder. Det kan till och med vara direkt hämmande i en socialt känslig kontext, där modersmålet är starkt underordnat andraspråket.” Videre holder hun frem et mulig botemiddel for dette:

”Att få läsa texter med kulturellt känt innehåll ger möjlighet att överkomma språkliga hinder som exempelvis finns på ord- och satsnivå. Det kulturella innehållet utgör på så sätt en stödstruktur (”scaffold”) för att lära andraspråket” (ibid.).

Nå kan det i en klasse med heterogen elevsammensetning være en utfordring å finne tekster som har et kjent kulturelt innhold for alle. I tillegg spiller læreplaner og læreverk inn i valget av tekster i undervisningen. I min test var det særlig to tekster som kan tenkes å ha krevd spesielle forkunnskaper i besvarelsen av spørsmålene. *Ringens førstedamer* (tekst 2, del 2) krever en viss innsikt i boksesjargongen. Det er den teksten som ut ifra resultatene på testen kan tyde på at alle i utvalget, både minoritets- og majoritets elever, opplevde som vanskeligst. Tekst 1 i del 2 omhandler narkotikabruk. Uten at jeg har spurt dem om det, kan det tenkes at de minoritetsspråklige elevene har mindre kjennskap til problematikken enn det de majoritetsspråklige har. Spesielt kan dette tenkes å gjelde An, som kun har vært et par år i Norge og kommer fra et land der narkotikabruk er mindre synlig og mindre omtalt. I del 1 av testen, den skjønnlitterære delen, kan også forkunnskaper ha spilt en rolle, men trolig i noe mindre grad. At An oppfatter det kjente norske bildet *Elg i solnedgang*, som er det bildet som erstatter det av grisen i novellen i del 1, som et bilde av en engel, er uansett et eksempel på en feilsutning basert på både manglende forkunnskaper og ordforråd. I min undersøkelse var et gjennomgående element nettopp forskjellen på skjønnlitterære tekster og sakprosaetekster. Resultatene

fra lesetesten viser at flertallet av alle elevene opplever skjønnlitterære tekster som minst vanskelige. Både guttene og jentene fra den språklige majoriteten og jentene fra den språklige minoriteten er enige i dette, mens et flertall av minoritetsguttene som deltok i testen, holder frem sakprosa-tekstene som enklest. Man kan tolke resultatene dit hen at flerparten av alle elevene opplevde størst utfordringer i sakprosa-delen som en konsekvens av manglende ferdigheter. Det kan igjen tyde på at undervisningen bør fokusere på blant annet å systematisk kartlegge og utvikle elevenes bakgrunnskunnskaper for eksempel i forkant av lesingen. Et slikt stillasbyggende tiltak vil gagne alle elever, men kanskje særlig de minoritetsspråklige, som i tillegg har andre utfordringer i møte med en tekst. ”Andrespråksleseren husker mer og trekker flere konkrete slutninger når de leser tekster noe de har gode bakgrunnskunnskaper om. Alt arbeid med å aktivere eller bygge opp elevenes forhåndskunnskaper vil derfor lette arbeidet med fagtekster i opplæringen”, sier Hvistendahl (2006:107). Et slikt fokus vil også gjelde for arbeid med skjønnlitterære tekster.

Oppsummert møter altså de minoritetsspråklige elevene i utvalget mitt på utfordringer først om fremst knyttet til mangelfull ordforståelse, men også når det gjelder bakgrunnskunnskaper, slik de selv setter ord på det. Det å lese mellom linjene, forstå metaforer, tolkning, dialektforståelse og forstå nynorske ord i tekster er konkret noe av det de fire i intervjuene omtaler som lesetilknyttede utfordringer. Bakken (2003) sier at de minoritetsspråklige elevene som en følge av utfordringene må arbeide hardere enn de majoritetsspråklige. ”I tillegg til å lære seg det pensumet som er felles for alle elever, må minoritetsspråklige barn og unge lære norsk parallelt. I motsetning til majoritets- elevene møter de dermed en dobbel utfordring i skolen”, sier han (Bakken 2003:16). Dette bekreftes av mitt utvalg, av blant andre Amina, som sier direkte at hun tror hun jobber mer enn sine majoritetsspråklige medelever for å forstå på lik linje med dem. Det gjør hun gjennom blant annet å lese en tekst flere ganger og ved å slå opp ord hun ikke kan, i en ordbok. I testen kom det dessuten til syne at de minoritetsspråklige elevene slet mer med å tolke og reflektere over både den skjønnlitterære teksten og sakprosa-tekstene enn hva de majoritetsspråklige elevene gjorde. Spørsmålene i *tolke*-kategorien klarte de minoritetsspråklige elevene jevnt over godt. I svarene på spørsmålene i denne kategorien var det en overvekt av majoritetsspråklige elever som svarte galt. Det kan være en indikator på at de minoritetsspråklige elevene leser tekstene mer inngående enn de majoritetsspråklige, som kan tenkes å lese så fort at innholdet glipper. Likevel viste altså testresultatene at de majoritetsspråklige elevene i gjennomsnitt plasserte seg et helt nivå over de minoritetsspråklige elevene. I testen var det en klar tendens til at de minoritetsspråklige elevene ikke

tolker og reflekterer på samme nivå som de majoritetsspråklige elevene. Reichenberg (2007:107) postulerer på bakgrunn av sin undersøkelse av lærebøker at det ikke er evnen til å reflektere som er det springende punktet i den sviktende forståelsen hos minoritetsspråklige elever, men heller ordforståelse og bakgrunnskunnskaper. Det er sannsynlig at det samme gjelder for de minoritetsspråklige elevene i min undersøkelse.

7.3 Hvordan definerer minoritetslevnene sin språklige identitet?

Ved hjelp av dataene fra spørreskjemaundersøkelsen fikk jeg undersøkt utvalgets språklige bakgrunn og deres språklige identitet. De 14 minoritetsspråklige elevene oppgir at de for det meste bare benytter førstespråket/hjemmespråket sitt i interaksjon med foreldrene sine. I alle andre domener oppgir de at de bruker norsk i større grad enn hjemmespråket sitt. Halvparten av minoritetslevnene sier at de identifiserer seg mest med norsk, den andre halvparten identifiserer seg således mest med hjemmespråket. Til tross for dette svarer over halvparten av de samme elevene at de anser norsk som morsmålet sitt. Som tidligere nevnt tyder det på at det er én minoritetsspråklig elev som til tross for at han/hun identifiserer seg mest med norsk, likevel ikke anser norsk som morsmålet sitt. Videre mener åtte av elevgruppens totalt 14 elever at de behersker norsk bedre enn hjemmespråket. Det er altså én elev som oppgir at han/hun til tross for at han/hun identifiserer seg mest med norsk, likevel er best på et annet språk enn norsk. Disse tallene kan være en antydning om at de minoritetsspråklige elevenes språklige identitetsfølelse er sammensatt. Mange av dem vil ha én språklig identitet knyttet til hjemmespråket og én til andrespråket, som i utvalget mitt altså viser seg å være det språket de bruker mest overordnet sett. Faktisk oppgir hele 13 av 14 minoritetsspråklige i utvalget at de bruker norsk mer enn hjemmespråket sitt. Dette bekreftes også i elevintervjuene, der kodeveksling holdes frem som noe de benytter seg av nettopp fordi de ikke finner ordene på hjemmespråket på grunn av den utstrakte bruken av andrespråket norsk. Lie m.fl. (2001:214) viser til sammenhengen mellom bruk av andrespråket hjemme og prestasjoner som ble påvist i PISA 2000, i favør av elever med norsk som hjemmespråk, og at denne er særlig tydelig i Norge, slik de (Lie m.fl. 2001:215) konkluderer når de sier ”I Norge er det større forskjell mellom de to elevgruppene enn gjennomsnittet for OECD-landene”.

Av svarene fra elevspørreskjemaet i PISA 2000 (Lie m.fl. 2001) går det tydelig frem at de norske elevene i tillegg til å rapportere om lav innsats og utholdenhet også har relativt god tro på og forventninger til egne leseevner. Resultatene viser videre at minoritetsspråklige elever i noe større grad enn de majoritetsspråklige elevene har høy egenvurdering når det gjelder

lesing. I flere undersøkelser, blant annet L. I. Kulbrandstads doktorgradsavhandling (1998) og Golden og Larsens (2005) undersøkelse av egenvurdering og metaforståelse blant minoritets-elever i videregående skole, bekreftes langt på vei dette. Ifølge disse har den minoritets-språklige elevgruppen både sterk identitetsfølelse og høy språklig egenvurdering. Jeg viste i kapittel 2 til Cummins' begreper BICS og CALP⁵⁰ og at det er vanlig at minoritets-språklige klarer seg godt i hverdagssituasjoner, mens de sliter med de kognitive akademiske kravene som stilles til dem i den tekstbaserte skolen. Else Ryens (2007:93) ”skolske performanse” er langt på vei det samme som CALP. BICS kaller hun hverdagsspråk. Det kan tenkes at den høye egenvurderingen hos denne elevgruppen skyldes nettopp det ekstra arbeidet de legger ned i forberedelsen til lesing på skolen sammenlignet med øvrige elever. Jeg skal i det følgende se på hvordan intervjuutvalget⁵¹ definerer sin språklige identitet.

Amina kunne ikke norsk da hun begynte i første klasse fordi hun hadde bodd i Sør-Asia i årene før skolestart. Hun følte selv at hun ikke behersket norsk i tilstrekkelig grad før hun gikk i fjerde klasse, noe som kan defineres som en suksessiv tospråklig utvikling. Hun bruker kun sørasiatisk i kommunikasjon med foreldrene sine, ellers bruker hun norsk. Videre er norsk det språket hun identifiserer seg mest med, det hun språket hun føler hun behersker best, og også det språket hun anser som sitt morsmål. Likevel er hun veldig opptatt av at hun ikke strekker til språklig sammenlignet med de andre elevene. Testresultatene hennes kan tyde på at hun ikke behersker det akademiske språket like godt som hverdagsspråket, hun synes opptatt av at det er hennes eget ansvar, gjennom innsats og motivasjon, å forbedre norsk-kunnskapene sine. Amina snakker ofte i *meg og dem*-termer, noe som kan tyde på at hun på et eller annet plan, språklig eller sosialt, føler seg annerledes. *Altså, jeg klarer meg jo, da*, sier Amina om sine skoleprestasjoner, men slik jeg leser henne skulle hun gjerne hatt mer hjelp slik at hun for sin egen selvfølelses skyld, presterte mer på linje med *dem* (flertallet av elevene).

På spørreundersøkelsen del om språklig bakgrunn svarer An naturlig nok at hun benytter norsk kun på skolen og med venner, og sørøstasiatisk i andre settinger. Hun oppgir også *annet språk* som svar på spørsmålene om hvilket språk hun identifiserer seg med, er best på og anser som morsmålet sitt. I intervjuet forteller hun at hun ikke oppfatter seg selv som en god leser fordi: *Jeg tar skikkelig lang tid å lese en bok*. Når jeg spør henne om dette også gjelder på første-

⁵⁰ *Basic interpersonal communicative skills* og *Cognitive academic language proficiency*

⁵¹ Intervjuutvalget = Amina, An, Mohammad og Damian.

språket svarer hun nei fordi: *Da skjønner jeg alt*. For Ans del er det altså både den norsk-språklige lesekompetansen hun bedømmer som for dårlig, men også sine kommunikasjonsferdigheter. Hun sier blant annet at hun ikke snakker så mye, fordi hun ikke finner ordene. An er en typisk mellomspråksbruker, hvor verken hverdagsspråket eller det akademiske språket er tilstrekkelig utviklet. Språket hennes er forenklet, og hun overfører språktrekk fra sørøst-asiatisk. Hun er klar over dette selv og forteller om at hun oversetter fra sørøstasiatisk til norsk, både når hun snakker, leser og skriver. I likhet med Amina bruker An *meg og dem*-skillet.

Mohammad bruker kun hjemmespråket sitt med foreldrene. Han benytter norsk med søsken, venner og på skolen og mener selv at han er best på norsk. Videre identifiserer Mohammad seg med norsk, og han krysser i spørreskjemaet av for at han ser på norsk som morsmålet sitt. Når det gjelder hans egen vurdering av leseferdighetene sine, svarer Mohammad i intervjuet negativt på spørsmålet om han ser på seg selv som en god leser. Han virker ikke å ha det samme *meg og dem*-skillet som de to jentene har. I intervjuet spør jeg han blant annet om han føler at det å ha en annen språklig bakgrunn kan gjøre norskfaget vanskeligere, hvorpå han svarer: *Det vet jeg ikke helt da, på grunn av jeg har jo vært født i Norge og har snakket norsk hele livet mitt, så*. Hans tospråklighet er altså også suksessivt utviklet, men utviklingen startet mye tidligere enn for eksempel Amina. Det kan med andre ord virke som om Mohammad har en sterkere språklig tilhørighetsfølelse enn jentene, selv om han i testen ikke presterer noe bedre enn noen av dem. Det kan tyde på at det særlig er hans norske hverdagsspråk som er godt utviklet, ikke nødvendigvis hans akademiske språkferdigheter.

Damian har i likhet med Mohammad ”alltid” kunnet begge språkene parallelt, fordi som han sier: *Jeg lærte førstespråket hjemme og andrespråket i barnehagen og på skolen*. På spørreskjemaet krysser han, i likhet med Amina og Mohammad, av på at han benytter norsk på alle andre arenaer enn i kommunikasjon med foreldrene. Men til forskjell fra de to andre, anser han sørøsteuropeisk som sitt morsmål, og det er også dette språket han identifiserer seg mest med. I intervjuene (se kapittel 6) forteller Damian hvordan han kodeveksler, og han mener at det er fordi han bruker norsk så mye mer enn sørøsteuropeisk at han glemmer de sørøsteuropeiske ordene. Med tanke på Damians prestasjoner på lesetesten, er det å anta han er den av de 6 minoritetsspråklige elevene som gjennomfører testen, som har minst språklige utfordringer

med hensyn til lesing på skolen. Både hans hverdagsspråk og den ”skolske performansen” ligger tett opp mot de majoritetsspråklige elevenes, skal vi tro testresultatene.

I intervjuutvalget virker den språklige identiteten således delt. De to jentene virker å være mindre språklig sikre på enn det de to guttene gir uttrykk for å være. Testresultatene viser imidlertid at det bare er Damian som gjør det betydelig bedre enn de andre, så egen oppfatning av språksikkerheten gjenspeiles ikke nødvendigvis i realitetene.

7.4 Hva kjennetegner minoritetslevenes holdninger til lesing og deres lesevaner i fritiden?

Spørreundersøkelsen viser at de minoritetsspråklige elevene i utvalget (14) oppgir at de leser mer for sin egen fornøyles skyld enn det deres majoritetsspråklige medelever gjør. I PISA har man mulighet til å se på endring over tid i svarene på spørsmålene. Hvistendahl og Roe (2009a:259) peker på at andelen elever som leser andre bøker ukentlig, er økende. I særlig grad gjelder dette jenter fra språklige minoriteter. Her har jeg ikke undersøkt forskjeller mellom jenter og gutter, men av de minoritetsspråklige elevene i mitt utvalg svarer 28,6 prosent at de leser andre bøker flere ganger i uken. Det er en høyere andel enn for de majoritetsspråklige elevene. Også når det gjelder ukentlig lesing av skjønnlitteratur, har jenter fra språklige minoriteter hatt størst økning ifølge PISA-tall (Hvistendahl og Roe 2009a:258). I mitt utvalg oppgir kun 12 prosent av de minoritetsspråklige elevene at de leser skjønnlitteratur hver uke. Det er ingen av dem som oppgir at de leser hver dag. Derimot sier 35,7 prosent av denne elevgruppen at de aldri eller nesten aldri leser skjønnlitteratur. Majoritetsspråklige elever oppgir at de leser skjønnlitteratur noe hyppigere enn minoritetsspråklige i mitt utvalg. Intervjuene med de fire minoritetslevene viser at det er ulikheter dem i mellom.

Amina oppgir at hun leser mye skjønnlitteratur, men altså ikke hver dag. An forteller at hun ikke leser hvis hun ikke må, og når hun må, leser hun skjønnlitterære noveller. For øvrig krysser hele 40 prosent av de minoritetsspråklige elevene i utvalget av for at de bare leser hvis de må, noe som tyder på at de som gruppe ikke er særlig positivt stilt til lesing. Mohammad gir uttrykk for at han synes lesing er viktig, men at han selv ikke leser mye. Når han leser, er det: *Sånn derre vitenskapelige blader eller bøker eller noe sånt*. Damian gir uttrykk for at han leser litt mer, og kan lese både sakprosa og skjønnlitteratur så lenge temaet interesserer han. Mine resultater ser altså ikke ut til å være i overensstemmelse med funnene fra PISA som viser at jentene fra språklige minoriteter skiller seg ut når det gjelder hyppighet av lesing av

både skjønnlitteratur og sakprosa. En mulig årsak for denne diskrepansen kan skyldes at utvalget mitt er et år eldre enn utvalget i PISA. Kanskje fører økt lesekrav i videregående skole til at det blir mindre tid til lesing for egen fornøyles skyld.

Ett resultat jeg finner, som imidlertid ligner resultatene i tallmaterialet fra PISA, gjelder lesing av digitale tekster. Kun 42,9 prosent av de minoritetsspråklige elevene i mitt utvalg krysser av for at de leser digitale tekster hver dag. Hvistendahl og Roe (2009b: 384) fant i sin undersøkelse om bruk av IKT blant elever fra språklige minoriteter, tendenser til digitale skiller når det gjelder kunnskap om hvordan teknologien kan tas i bruk. I særlig grad er det gutter fra språklige minoriteter med dårlige leseferdigheter på norsk som oppfatter bruk av Internett som krevende. Sammenlignet med de majoritetsspråklige elevene i utvalget i undersøkelsen min, hvor 75 prosent angir at de leser digitale tekster hver dag, er tallet i den minoritetsspråklige gruppen mye lavere. Dette kan selvsagt skyldes manglende interesse, men det kan også skyldes manglende kunnskap. Damian og Amina krysser i spørreskjemaet av for at de leser e-post og web-sider flere ganger i uken. Amina forteller også i intervjuet at hun aktivt benytter seg av Internett for å få mer kunnskap om temaer som interesserer henne, altså som en utdypingsstrategi. Mohammad krysser på samme spørsmål av for at han bare noen få ganger i måneden leser digitale tekster, mens An oppgir at hun gjør det hver dag.

Det er i særlig grad spørsmål 10 i spørreskjemaet: *Hvor enig er du i disse utsagnene om lesing?* som berører holdninger knyttet til lesing. Spørsmålet brukes som før nevnt også i PISA, og Hvistendahl og Roe (2009a) tar i en artikkel i Norsk Pedagogisk Tidsskrift (4/2009) for seg elevsvarene på dette spørsmålet fra PISA 2006. Det tydeligste resultatet de fant, var i kjønnsforskjeller, der ”en større andel gutter enn jenter er enige i de negative utsagnene, mens en større andel jenter enn gutter er enige i de positive utsagnene” (Hvistendahl og Roe 2009:258). De fant også en tendens til at minoritetsspråklige jenter var mer positive enn jenter fra den språklige majoriteten. For guttene er holdningene mer like, uansett språklig bakgrunn, og de har blitt mer positive til lesing. Her har jeg ikke undersøkt forskjeller mellom jenter og gutter i holdninger til lesing i hele utvalget, men en hovedtendens jeg fant i mine tall, er at de minoritetsspråklige elevene som gruppe er litt mer negative til lesing enn de majoritetsspråklige elevene er. Dette til tross for at minoritets elevene altså oppgir at de leser mer for sin egen fornøyles skyld enn det deres majoritetsspråklige medelever gjør. Som nevnt tidligere gir dette grunnlag for å tolke tallene varsomt. Det kan være at de minoritetsspråklige elevene tolker ”lesing for fornøyles skyld” annerledes enn majoritetsspråklige elever. Kanskje

forstår de ikke alle hva uttrykket egentlig betyr, men svarer ut ifra lesing i norskfaget, siden undersøkelsen er knyttet til dette. Det betyr at for eksempel lekselesing kan være innregnet i svaret. Av intervjuutvalget svarer bare Amina at hun er uenig i at hun bare leser hvis hun må. Ingen av de fire oppgir lesing som en hobby. Et flertall av intervjuutvalget er således negative til lesing, slik også tendensen er for hele det minoritetsspråklige utvalget. Ingen av de fire oppgir at de ser på lesing som bortkastet tid, men de krysser alle fire av for at de bare leser for å få informasjon. Det er kun An som krysser av for at hun synes det er vanskelig å lese ut bøker.

Som redegjort for i kapittel 4 oppgir ingen av de minoritetsspråklige elevene at de har flere bøker enn 100 hjemme, mens flesteparten av de majoritetsspråklige elevene svarer at de har mer enn 100 bøker hjemme. Av de fire elevene i intervjuutvalget oppgir alle bortsett fra Amina, som oppgir ingen, at de har 11-50 bøker hjemme. Disse tallene sammenfaller med tendensene fra PISA 2000, som videre kan vise til at: ”Det er klare sammenhenger mellom antall bøker hjemme og prestasjoner i PISA, både i Norge og i de andre nordiske land” (Lie m.fl. 2001:221). Siden mitt utvalg er så lite, kan jeg ikke si noe om en slik mulig sammenheng.

7.5 Hva kjennetegner minoritetselvenes bruk av lesestrategier i arbeidet med norskfaget på skolen?

Som resultatene fra spørreundersøkelsen viser, svarer et flertall av alle elever *nei* eller *er ikke sikker* på spørsmål om de synes de får nok opplæring i lesestrategier på skolen. Dette kan gjenspeile ikke bare elevenes manglende bevissthet om strategibruk, men også skolens mangelfulle tilrettelegging av slik opplæring. Likevel svarer vel 35 prosent av de minoritetsspråklige elevene at de synes de lærer gode lesestrategier på skolen. Den minoritetsspråklige elevgruppen er på dette punktet mer positiv enn den majoritetsspråklige elevgruppen. Av elevene i intervjuutvalget svarer An og Mohammad *ja*, Amina *nei* og Damian at han *ikke er sikker* på dette spørsmålet. I intervjuene avdekkes det at verken Amina eller An umiddelbart forstår hva lesestrategier er, noe som kan tyde på at man må lese svarene på spørsmålet om opplæring i slike med noe forsiktighet. Mine forklaringer med andre ord og eksempler bidrar til større forståelse. Begge de to guttene i intervjuutvalget vet hva lesestrategi er, men heller ikke de er fullt ut bevisste på bruken av dem. Selv om det i intervjuet med Amina kommer frem at hun er den av de fire som er mest positiv til lærerens arbeid med lesestrategier i timen,

svarer hun når jeg spør om de har gått gjennom strategikapitlet i plenum på skolen at: *Det kan vi ha gjort, men jeg starta på skolen to uker seinere, så.* Dette forsterker inntrykket av at det er for lite fokus på lesestrategier i timene, og for lite oppfølging. Elevene virker nesten overlatt til seg selv når det gjelder utviklingen av lesingen gjennom bruk av hensiktsmessige strategier.

Det er de minoritetsspråklige elevene i utvalget mitt som i størst grad bruker lesestrategier, noe som samsvarer med tallene fra PISA 2000 (Hvistendahl 2006). De hyppigst brukte strategiene er å lære seg utenat det de tror vil bli tatt opp i timene og bruk av ordbok. Der majoritets elever oftere prøver å forstå ord ut fra tekstens sammenheng, slår minoritetsspråklige elever heller opp ordet i en ordbok. Både Amina, An og Mohammad oppgir i spørreskjemaet at de gjør dette. Amina begrunner dette valget med at da et ord kan ha én betydning i ett tilfelle og en annen i et annet, vil ikke sammenhengen det står i alltid være til hjelp. Også An sverger til bruk av ordbok, men er klar på at det ikke alltid er en hensiktsmessig strategi, fordi ordbøkene ikke er gode nok. Damian oppgir både i spørreundersøkelsen og intervjuet at han, som flertallet av de majoritetsspråklige elevene, velger å lese videre og håper han forstår ordet ut ifra sammenhengen. Da det gjennomgående for utvalget virker som om de ikke spør om hjelp når de trenger det, er det nok et eksempel på at elevene er overlatt til seg selv i møtet med tekstene på skolen. Tallene fra PISA 2000 og 2003 er med på å forsterke dette bildet. Begge undersøkelsene tyder på at det arbeides mindre med læringsstrategier i klasserom i Norge enn i andre land vi liker å sammenligne oss med (Lie m.fl. 2001, Kjærnsli m.fl. 2004). Like mye kan tallene tenkes å si noe om hvordan man arbeider med tekst i norsk skole. De opplysningene jeg får, kan også tyde på at de minoritetsspråklige elevene i utvalget mitt søker og trenger mer eksplisitt og systematisk språkopplæring,

7.6 Hvordan oppfatter lærere på skolen minoritetsspråklige elevers lesestrategier og språkkunnskaper i norsk?

Et av spørsmålene jeg stilte i lærerintervjuene, tok opp hva man gjorde i norskundervisningen før, under og etter lesingen. Pia forteller at hun i undervisningen ofte benytter tankekart på tavlen for å introdusere nye tekster. På denne måten kan elevene aktivere sine forkunnskaper om et emne. Når jeg spør hva de gjør under lesingen, svarer hun: *Hvis jeg leser høyt, så er det jo mange sånne muntlige virkemidler da, og så at jeg kan stoppe opp og forklare ord, da.* Etter lesingen forteller hun at de jobber mye med analyser og med virkemidler, alt etter som hvilken type tekst de har lest. *De jobber ofte i små grupper, og så har vi gjerne en oppsummering til slutt, at de*

gjærne leser for hverandre det de har skrevet for eksempel, sier hun. Pia uttrykte tidligere i intervjuet at elevene på dette nivået ikke trenger hjelp til selve leseprosessen, men at hennes rolle i større grad blir å vekke leselyst og motivasjon. Med unntak av introduksjonen av tekstene er det heller ikke mye som tyder på at Pia bruker mye tid på opplæringsstrategier, selv om hun anser strategier som viktige. Gro har en annen tilnærming til lesing i norsktimene. Hun forteller at hun synes lærerens rolle i møtet med en ny tekst er å gjøre teksten kjent for elevene og skape en forventning til den: *For når læreren har gått igjennom og forklart stoffet, og så skal de lese på egen hånd, da kan det være lurt, i hvert fall i starten, å vise litt studieteknikk og gi veiledning på det å lese og å tilegne seg tekstforståelse*. Under lesingen jobber hun sammen med elevene med å definere ord, med å få elevene til å selv definere ord og til å stoppe opp underveis i lesingen. Etter lesingen snakker de om teksten og forståelsen av den, forteller Gro og legger videre vekt på arbeidet med å definere ord og begreper. Det å bygge opp forventninger til teksten og definere ord og begreper vil skape en forutsigbarhet i møtet med tekster, mener Gro: *Og verden trenger for de aller fleste, og særlig for svake elever, å være forutsigbar, slik at de har en forutsigbarhet i forhold til hva de skal lese. Det skaper større forståelse, tror jeg da*. De to lærernes syn på hva som er lesingens innhold og utfordringer, er altså noe forskjellig. Likt for dem begge er likevel mangelen på eksplisitt strategibruk, noe både Gro og Pia erkjenner. Strategibruk er videre noe som er forbeholdt de aller flinkeste elevene, mener lærerne, og verken Gro eller Pia kan si at de ser noen forskjell i strategibruk mellom minoritets- og majoritetsspråklige elever.

Når det gjelder elevenes norskkunnskaper mener begge lærere at de minoritetsspråklige elevene på skolen er flinke, og at forskjellen mellom dem og de majoritetsspråklige elevene ikke er stor. Det største skillet går mellom de elevene som arbeider godt, og de som ikke gjør, det uansett språklig bakgrunn. Den samme tendensen har også Hvistendahl og Roe (2009) fremholdt, basert på PISA-tall. ”Den store forskjellen finner vi mellom de elevene som leser, og de som oppgir at de ikke leser i det hele tatt. Den siste gruppen skårer vesentlig svakere enn den første”, sier de (Roe og Hvistendahl 2009:256). Et eksempel på det motsatte er Amina. Hun oppgir at hun leser mye, og at lesingen er lystbetont, samtidig som hun presterer et stykke under gjennomsnittlig skår. Et annet skille som blir holdt frem av lærerne, er det mellom elever på yrkesfaglige linjer og elever på studiespesialiserende linjer, hvor elever på sistnevnte studieprogram presterer best i blant annet lesing. Likevel ser lærerne at de minoritetsspråklige elevene har utfordringer de majoritetsspråklige elevene ikke har, blant annet når det gjelder ord- og begrepsforståelse. Disse utfordringene kan bli møtt i under-

visningsopplegg der nettopp ord og begreper snakkes om i fellesskap. Golden og Larsen (2005:83) peker på viktigheten av et slikt fokus på ord og begreper, da det er noe minoritetsspråklige elever har stort behov for, også i videregående skole. Minoritetselevenenes utfordring, slik jeg avdekket den i resultatene av testen og i intervjuene, ligger altså i å hevde seg på et språk der de har mindre bredde og dybde i ordforrådet enn sine majoritetsspråklige medelever. De minoritetsspråklige elevene presterte som tidligere nevnt dårligere i testen når det gjelder å formulere sine egne tolkninger, selv om spredningen var relativt stor innad i elevgruppen, noe som kan tenkes å skyldes at de mangler ordene og begrepene for å gjøre det. Jeg spurte derfor i elevintervjuet om elevene oppfattet at de ofte snakket om vanskelige ord i klassen. Inntrykket jeg sitter igjen med basert på elevenes svar, er at det var noe som sjelden ble gjort. Terskelen for å spørre etter hjelp virker også svært høy. Hvis flere elever spør læreren om det samme ordet, forklarer læreren det som regel høyt, men ellers må eleven, sagt med Ans ord, *finne sjøl*. I spørreskjemaundersøkelsen omhandlet et av strategispørsmålene hva elevene gjør hvis de ikke forstår et ord i en tekst. Et av svaralternativene var nettopp å spørre noen etter hjelp. Kun 21,4 prosent av de minoritetsspråklige og 20,4 prosent av de majoritetsspråklige svarte dette. Hva som ligger bak at de ikke spør, vites ikke sikkert, men et mulig svar kan være at elevene ikke føler seg sosialt trygge nok, og at de dermed ikke tør å spørre om hjelp av frykt for å virke dumme. At elevene ikke etterspør hjelp, kan føre til at lærerne tar det for gitt at de forstår tekstene og har tilegnet seg forståelsen gjennom hensiktsmessige teknikker. Men lærerne kan ikke gå ut ifra at elever stiller spørsmål når det er ord, begreper eller sammenhenger de ikke forstår i en tekst. Læreren må finne ut hva elevene kan og ikke kan og det må være et kontinuerlig arbeid. Kartlegging kun i begynnelsen av skoleåret er ikke tilstrekkelig. Dette er et kritisk punkt i all undervisning, og kanskje særlig i klasser der noen elever har minoritetsspråklig bakgrunn. Gro etterlyser tid til å kunne kartlegge alle elever på en slik måte at deres læringsbetingelser blir optimale, og til å arbeide med hver tekst ved å gå gjennom blant annet ord og begreper og skape en forventning. Hun tror ikke dette vil gagne bare elever med språklig minoritetsbakgrunn, men hun tror at det for denne elevgruppen *hadde vært behov for å gjøre dette oftere og like grundig hver gang. Og kanskje ha noe som måler resultater og hvordan det går fremover*. Men ressursene, både i form av tid, midler og tilrettelegging, strekker ikke til når det gjelder gjennomføring av en slik kartlegging over tid, mener hun. Det er heller ikke tilstrekkelig at det gjøres i bare ett fag. Alle lærere i alle fag må gjennomføre de arbeidsoppgavene de har blitt tildelt som leselærere gjennom LK06, og jobbe systematisk med eksplisitt leseopplæring, også på videregående trinn. Mer eksplisitt og systematisk språk- og leseopplæring vil være til det beste for alle elevene, men det kan i

særlig grad tenkes å gagne dem med minoritetsspråklig bakgrunn. Uten å frita faglærerne for deres ansvar bør det likevel holdes frem at mye av årsaken til vanskelighetene med å kartlegge og følge elevene over tid ligger på systemnivå. I en OECD-rapport fra 2009 om opplæring av minoritetsspråklige elever i Norge, påpekes det en rekke utfordringer som den norske skolen står overfor. Det har blitt tydeliggjort etter innføringen av LK06 at mange skoler ikke har evnet å implementere reformen. Rapporten etterlyser mer konkret støtte og opplæring på skolenivå fra sentrale utdanningsmyndigheter. Den slår fast at LK06 er for lite spesifikk med hensyn til hvordan skolene skal ”organisere, drive og vurdere prosessen med å oppnå den ønskede forbedringen i læringsutbytte; i tillegg finnes det ingen plan for et kontinuerlig, faglig utviklingssystem” (Taguma m.fl.2009:50).

7.7 Konklusjoner

Hva kjennetegner så lesekompetansen i norsk hos elever fra de språklige minoritetene på Vg1 studieforberevende program på skolen sammenlignet med de øvrige elevene? Hovedtrekkene ved resultatene fra undersøkelsens tre deler er langt på vei i tråd med forskningen på området i norsk skole, nemlig at de minoritetsspråklige elevene som gruppe presterer dårligere enn øvrige elever. Det ser altså ikke ut til å være noe annerledes på videregående nivå. Både i PISA 2000, 2003 og 2006 (Lie m.fl. 2001, Kjærnsli m.fl. 2004, Kjærnsli m.fl.2007) har prestasjonsgapet mellom minoritets- og majoritets elever, i de majoritetsspråkliges favør blitt påvist. Der PISA kun tester 15-åringers prestasjoner i ikke-fagspesifikk lesing, har tekstene i min test et norskfaglig fokus, og de testede elevene er videre jevnt over ett år eldre enn PISA-elevene. Et annet mål på prestasjonsforskjellene mellom minoritets- og majoritetsspråklige elever i norsk skole er karakterstatistikkene. Både på grunnskolenivå og i videregående opplæring er karakterene til de minoritetsspråklige elevene i norskfaget lavere enn de majoritetsspråklige elevenes. Dette gjelder både standpunkt-karakterer og karakterer til eksamen (Steffensen og Ziade 2009, Utdanningsdirektoratet 2009⁵²). Likevel er altså tendensene i PISA-tallene også tydelige, og i hovedrapporten fra PISA 2000 viser Lie m.fl. (2001:114) at minoritetsspråklige elever skårer 70 poeng lavere i lesing enn de majoritetsspråklige. Som tidligere redegjort for er intervallene mellom kompetansenivåene i PISA på ca. 70 poeng, noe som innebærer at testresultatene fra PISA 2000 viser at de minoritetsspråklige elevene lå under med tilsvarende ett kompetansenivå. I mitt utvalg gjør den samme tendensen seg gjeldende. De minoritetsspråklige elevene plasserer seg samlete

⁵² Utdanningsspeilet 2008.

skår på nivå 3 ut ifra sin samlede skår, mens de majoritetsspråklige elevene befinner seg på nivå 4 basert på deres samlede prestasjoner⁵³. PISA 2000 avslørte også at en stor andel (ca. 35 %) av de norske minoritetsspråklige 15-åringene befinner seg på eller under PISAs nivå 1 i lesing (Lie m.fl. 2001). Dette tyder på at de i liten grad er i stand til å bruke lesing som et middel til å tilegne seg kunnskap. Ingen av elevene i utvalget mitt havner på eller under nivå 1 slik det er klassifisert i min undersøkelse. Den ene eleven som trakk seg mellom testens to deler, presterte likevel såpass lavt i del 1 at det kan være mulig å sette spørsmålstegn ved hennes lesekompetanse som hjelp til kunnskapstilegnelse. Resultatene hennes i del 1 kan tyde på at testen var for vanskelig for henne, og at det var nettopp derfor hun valgte å trekke seg. Denne eleven jobbet imidlertid iherdig i del 1, så det var ingenting å utsette på arbeidsinnsatsen.

I kapittel 1 viste jeg til at også andre store internasjonale undersøkelser enn PISA peker på at det eksisterer forskjeller i prestasjoner mellom minoritets- og majoritetsspråklige elever. PIRLS er en av disse, og selv om undersøkelsen gjelder elever i grunnskolen, er resultatene likevel slik at det kan tenkes at lignende tendenser vil gjelde også i ungdomskolen og på videregående skole. En slik generalisering må likevel gjøres med forsiktighet, da minoritetsspråklige elever som gruppe endrer karakter oppover i trinnene, fra flere minoritetsspråklige elever som er født i Norge i grunnskolen til en overvekt av minoritets elever som ikke er det i videregående skole. Den norske delen av PIRLS i 2001 og 2006 viste at minoritetsspråklige elever på barnetrinnet kommer dårligere ut enn de majoritetsspråklige elevene når det gjelder leseskår. Den samme undersøkelsen fant at til tross for at den minoritetsspråklige elevgruppen presterte svakere, rapporterte de samme elevene blant annet at de leste mer på fritiden, arbeidet mer med lesing både på skolen og hjemme og hyppigere låner bøker på biblioteket (Van Daal 2007, Senter for leseforskning 2003). Utvalget mitt gir funn i lignende retning. For det første er skåren på testen altså lavere hos de minoritetsspråklige elevene enn hos de majoritetsspråklige, til tross for den relativt store spredningen innad i den minoritetsspråklige gruppen. For det andre forteller tallene fra spørreundersøkelsen at de minoritetsspråklige elevene i utvalget oppgir at de leser mer for sin egen fornøyles skyld enn det deres majoritetsspråklige medelever gjør, selv om jeg ikke kan være helt sikker på at ikke dette inkluderer lekselesing. Betydelig flere blant de minoritetsspråklige elevene enn blant de majoritetsspråklige i utvalget mitt oppgir dessuten at de flere ganger i måneden låner bøker på

⁵³ Se 5.2.2 i kapittel 5 for nærmere redegjøring av nivåene.

biblioteket. Jeg har ingen konkrete tall på hvor mye arbeid de ulike elevgruppene legger ned på lesing hjemme og på skolen. I hvert fall én av informantene i intervjuet, Amina, bekrefter imidlertid at hun oppfatter det som om hun jobber mer med lesing enn det hennes majoritetsspråklige medelever gjør, fordi, som hun selv sier, *de forstår det mye enklere enn oss da*.

Øzerk (2009:295) peker på at Norge i både PIRLS 2001 og 2006 lå nederst internasjonalt når det gjaldt forskjell mellom minoritets- og majoritetsspråklige elevers leseferdigheter. Men som jeg antydte tidligere, er det viktig å vurdere tallene i store undersøkelser som PISA og PIRLS med noe nøkternhet. Bildene som tegnes, er ikke så entydige som de kan virke, og spredningen mellom elevene er stor. En studie som viser spredningen blant minoritetsspråklige elever, er Øzerks studie av norskspråklige og minoritetstospråklige elevers læringsutbytte på småskoletrinnet under L97 fra 2003. Dette er riktignok en studie på barnetrinnet, men likevel anser jeg det som sannsynlig at de generelle funnene herfra også kan ha relevans høyere opp i opplæringsløpet, for eksempel på videregående nivå. Øzerk (2003) påpeker i studien at 30 prosent av de minoritetsspråklige elevene faktisk synes å greie seg på høyde med de sterkeste majoritets elevene. Når da likevel gjennomsnittet er lavt for de minoritetsspråklige elevene skyldes det at en like stor eller større prosentandel klarer seg like dårlig som, eller dårligere, enn de svakeste elevene sett under ett. Det fører til at relativt få av minoritetsspråklige elevene presterer på lik linje med gjennomsnittet av de majoritetsspråklige elevene, noe også resultatene fra min test delvis kan gi inntrykk av, selv om jeg altså ikke har noen representanter for dem som plasserer seg på nivå 1 eller lavere. Gjennomsnittlig skår for de majoritetsspråklige elevene er 44, 6 poeng. Minoritets elevenes gjennomsnittsskår er 31,3, med andre ord litt mer enn ett nivå under⁵⁴. Av de seks minoritetsspråklige elevene som gjennomfører testen, er det kun to som presterer på en sånn måte at de er i nærheten av majoritetsgjennomsnittet. Deres totale skår er på henholdsvis 40 og 44 poeng. De andre fire elevenes totalskår er 25, 25, 26 og 28 poeng, altså et stykke under majoritetsgjennomsnittet. Nå skal det likevel gjentas at siden de minoritetsspråklige elevene teller færre elever enn hva som er tilfellet for de majoritetsspråklige elevene, vil både gode og dårlige skårer slå sterkere ut på elevgruppens gjennomsnittsskår. Bildet som tegnes, er likevel tydelig: Flere minoritets elever skårer lavere enn gjennomsnittet hos majoritets elevene enn på linje med eller bedre enn disse. Jeg kan ikke på grunnlag av min undersøkelse trekke den slutning at dette vil gjelde også utover utvalget. Det jeg uansett kan slå fast på grunnlag av resultatene fra testen, er at de minoritetsspråklige

⁵⁴ Intervallene mellom nivåene er som omtalt i kapittel 5 satt til 11-12 poeng i min test.

elevene i utvalget på den skolen undersøkelsen ble utført, møter større utfordringer når det gjelder leseforståelsen enn de majoritetsspråklige elevene i utvalget.

Jeg beskrev i kapittel 2 ordforrådet, bakgrunnskunnskaper og evne til å foreta inferenser som avgjørende komponenter i en persons lesekompetanse. Når da de minoritetsspråklige elevene i utvalget samlet sett presterer markant lavere enn de majoritetsspråklige elevene, er det rimelig å anta at årsaken kan finnes i en eller flere av de overnevnte komponentene. I tidligere kapitler (kapittel 5 og 6) har jeg tatt for meg hva de minoritetsspråklige elevene i utvalget ser ut til å finne mest utfordrende i lesing. Det har vært basert på deres resultater på lesetesten, men òg på uttalelsene til de fire informantene i intervjuene. Mindre bredde og dybde i deres ordforråd og dermed vansker med ordforståelse ser ut til å være sentrale utfordringer for denne elevgruppen når det gjelder til lesing. Resultatene på clozetestene indikerer isolert sett det samme. Samlet sett presterer minoritetselevne betydelig dårligere på clozetestene enn de majoritetsspråklige elevene, men også her er det spredning innad i gruppen. Flere av elevene i intervjuutvalget forteller også selv at det er forståelsen av ord de sliter mest med når det gjelder lesing. I tillegg til at clozetestene peker i retning av vanskeligheter på ordnivå, er det sannsynlig at resultatene også gjenspeiler elevenes forståelse på tekstnivå. Det kommer til syne gjennom elevenes evne til å se sammenhengen i tekster, noe de majoritetsspråklige elevene greier i større grad enn de minoritetsspråklige, skal vi tro tallene fra spørreundersøkelsen. Det er lite fokus på ord- og begrepsforståelse i undervisningen, og elevene spør heller ikke om hjelp når de støter på ord og begreper de ikke forstår. Derfor tror lærerne at elevene har større bredde og dybde i ordforrådet sitt enn de faktisk har. Om ikke det faktiske ordforrådet blir kartlagt, vil det heller ikke bli iverksatt tilpassede opplegg som kan tenkes å hjelpe elevene i lesing. I intervjuene oppga en av lærerne at leselekser ikke blir gitt i hennes klasser. Wagner (2003:98) fant i tallmaterialet til PIRLS 2001 at mangel på leselekser så ut til å føre med seg svært negative konsekvenser for minoritetsspråklige elever på barnetrinnet. Begrunnelsen var at denne elevgruppen har behov for regelmessig lesing også utenom skolen. Dette gjelder etter all sannsynlighet også lenger opp i opplæringen, og dermed for mitt utvalg, og korrelasjonen mellom lesing og leseskår som er påvist i PISA (Lie m.fl. 2001, Kjærnsli m.fl. 2004, Kjærnsli m.fl.2007) peker i retning av dette.

I tillegg til lite leserettet fokus på skolenivå, er det i tillegg også et svakt fokus på dette i rammeverket. I kapittel 2 viste jeg til at læreplanen i norsk for Vg1 ikke bare mangler klare lesemål, men også unnlater å eksplisitt nevne lesing. Dette vitner om manglende systematikk i

utformingen av læreplaner. Man kan til og med gå så langt som å hevde at det vitner om tilfeldighet, en tilfeldighet som ikke bør kunne virke i en læreplan der lesing er utpekt som én av fem grunnleggende ferdigheter, og der lesing dessuten er definert som en kjernekompetanse av OECD. Når det i tillegg er av fundamental betydning for elever å utvikle god lesekompetanse, både med hensyn til deres rolle som elever og som samfunnsborgere generelt, er fraværet av direkte kompetansemål i lesing på dette trinnet bekymringsfullt. Tidligere i dette kapitlet holdt jeg også frem OECD-rapporten om LK06 som eksempel på den svake implementeringen av mål satt på systemnivå, både når det gjelder leserettede tiltak generelt og oppfølging av læreplanmålene spesielt. Rapporten påpeker at ”tiltak for å møte målene synes å være utilstrekkelige, og noen av målene er lite presise” (Taguma m.fl. 2009:50). Den manglende systematikken i utarbeidelsen av læreplanmålene i lesing og i oppfølgingen av dem går til syvende og sist utover elevene. Det er mye som tyder på at elever med minoritetsspråklig bakgrunn i stor grad møter utfordringer når det dreier seg om lesing i skolen, og denne elevgruppen ville vært tjent med fokusert, systematisk og tilpasset oppfølging både på ord- og tekstnivå. Systematisk arbeid med utvikling av elevene ordforråd og ordforståelse nevnes ikke i LK06s kompetansemål, verken for ungdomstrinnet eller i videregående opplæring. Sånn sett kommer ikke læreplanene de minoritetsspråklige elevene i møte. Igjen må det vektlegges at elevgruppen er differensiert, og at behovet for et slikt utviklingsrettet arbeid ikke vil være like prekært for alle, på samme måte som det også vil finnes majoritetsspråklige elever med et stort behov for en slik oppfølging.

Også når det gjelder forkunnskaper, har de minoritetsspråklige elevene større utfordringer enn de majoritetsspråklige elevene. Jeg har tidligere fortalt om betydningen av godt utbygde forkunnskaper for å kunne lykkes med lesing, både når det gjelder lesing i skolen og i samfunnet generelt. Nevnt har jeg også at de minoritetsspråklige elevene ofte har andre, og noen ganger mindre relevante, bakgrunnskunnskaper enn de som behøves i norsk skole. Dette skyldes ifølge Maagerø (2004:122) at i et samfunn med en så klar majoritet som det norske, vil det til tross for at det flerkulturelle perspektivet innimellom understrekes i gjeldende læreplaner, være majoriteten som setter dagsordenen og i høy grad preger innholdet i skolen. Det kan medføre at de minoritetsspråklige elevene ikke på samme nivå som sine majoritetsspråklige medelever kan utnytte sine forkunnskaper i lesing av en tekst, da en del av innholdet i tekstene i norsk skole fortsatt kan sies å være delvis særnorsk kulturelt betinget. ”Uansett hvor stor interessen for skolen er hos minoritetsbarna, vil tilhørigheten til innholdet i norskfaget vanskelig kunne bli slik som hos de etnisk norske barna. De blir mer tilskuere til

innholdet i faget enn en del av grunnlaget i faget”, sier Maagerø (2004:130). Denne tilskuerrollen kan tenkes å være mindre utbredt i videregående skole, da mange av minoritetselevene, men ikke alle, vil ha gått mange år i norsk skole. Jeg siterte i kapittel 2 Bråten (2007) som fremholdt at det for en leser er nærmest umulig å forstå innholdet i en tekst hvis forkunnskapene er minimale. I intervjuene peker elevene på at lite utbygde forkunnskaper, både de som er kulturelt betingede og andre, kan være et problem. Blant annet forteller Amina i intervjuet om hvordan *de*, i betydningen de majoritetsspråklige elevene, har bredere forkunnskaper enn hva hun selv har. *De vet veldig mye om landet sitt, jeg vet mye om landet mitt*, sier hun og legger til: *Så alle vet om sine egne land fordi man forstår det bedre, så de forstår det bedre enn meg*. Testens resultater samt intervjuene avslører at elevene, både de med minoritetsspråklig og de med majoritetsspråklig bakgrunn, finner teksten *Ringens førstedamer* vanskelig. Etter all sannsynlighet er det ordtilfanget som skaper utfordringene i denne teksten, da språket, som nevnt, er preget av mange ord innen boksesjargongen som krever en viss forkunnskap. Man må kunne anta at denne teksten for de minoritetsspråklige kan bli enda vanskeligere, fordi de i tillegg til å kanskje ikke forstå de boksespesifikke ordene, kanskje heller ikke skjønner alle de andre ordene. Tidligere viste jeg til Reichenbergs (2007) antakelse om at en leser som ikke forstår 20 prosent av ordene i en tekst, vil ha problemer med å få med seg hva teksten handler om. Teksten *En ecstasy-tablett kan gi hjerneskode* er også, som jeg har vært inne på, en tekst som krever forkunnskaper, forkunnskaper som en som enten ikke har hele sin skolegang fra Norge, har lav jevnalderkontakt eller som kommer fra et hjem hvor det kulturelle synet på narkotika er et helt annet, kan tenkes å ikke ha i samme grad. Også på dette området er elevene stort sett overlatt til seg selv og sin egen innsats, når det heller ikke her tas hensyn til at, eller kartlegges om, elevene kan ha et annet grunnlag enn øvrige elever. Mindre utbygde eller manglende forkunnskaper slår direkte ut på en elevs evne til å foreta inferenser, der det å trekke på erfaringer og forkunnskaper er sentralt og det derfor kreves mer enn kun generell tekstforståelse. Av utvalget mitt, slik testresultatene tilsier, er det tydelig at det å foreta inferenser er noe minoritets- så vel som majoritetsspråklige elever gjør med noen grad av tilfeldighet. Noen ganger lykkes de, andre ganger ikke. Likevel viser resultatene fra lesetesten, slik de gjenspeiles i elevsvarene, at det særlig er de minoritetsspråklige elevene som opplever det å trekke slutninger som problematisk. Med unntak av de inferensene som kreves for å svare på spørsmålene i *tolke*-kategorien, mestrer minoritetselevene i mindre grad enn majoritetselevene dette. Gjennom å være seg bevisst måten en arbeider med tekster på i norskfaget, er det lite som skal til for å oppnå forbedring. Om man evner å sette teksten inn i en kontekst og snakke om denne i før-fasen av lesingen, vil alle elever ha i hvert fall et

minimum av forkunnskaper om emnet i møtet med teksten. Det vil ikke være mulig å jevne ut alle forskjeller bakgrunnskunnskaper mellom elevene i skolen, og det er vel heller ikke ønskelig, men å akseptere at forskjellene er store, og ujevnt fordelt i favør av én elevgruppe, er heller ikke i tråd med de overordnede målene for norsk skole.

Det kan tyde på at til tross for forskning understreker betydningen av leseopplæring også på høyere trinn i skolen, blir den ikke prioritert i stor nok grad. I tillegg til leseopplæring, vil variert og ikke minst systematisk språkopplæring bidra til å utvikle elevenes ordforråd. Slik variert, men fokusert og systematisk opplæring vil være til hjelp for alle elever, men kanskje i særlig grad for de som møter mange utfordringer i skolen, enten de er av språklig eller annen art. Dette bør ha høy prioritet på alle nivåer i utdanningshierarkiet, fra øverste styringsnivå ned til den enkelte lærer. Tiltak som strategiplaner (f.eks. *Gi rom for lesing* 2007) og nasjonale og internasjonale prøver i lesing kan synes å ikke gi ønskede resultater i form av heving av lesekompetansen hos blant andre minoritetsspråklige skoleelever. Tiltakene ser heller ikke ut til å minske skillet mellom elevgrupper. Nasjonale prøver skal ifølge rammeverket⁵⁵ ”kartlegge i hvilken grad elevenes grunnleggende ferdigheter er i samsvar med læreplanens kompetansemål”. Men de har i tillegg et annet mandat, nemlig å ”gi informasjon til elever, lærere, foresatte, skoleledere, skoleeiere, de regionale myndigheter og det nasjonale nivået som grunnlag for forbedrings- og utviklingsarbeid”. I PISAs lesetester tas det ikke hensyn til skolerammeverket for hvert av landene fordi testen er identisk i alle land den utføres i. Derfor blir det elevenes funksjonelle lesekompetanse og deres ”critical literacy” som kommer i fokus, og eventuelle tiltak må settes inn som en følge av hvordan Norge relativt sett skårer på testen. Trond Fevolden og Sølvi Lillejord (2005) sier at man risikerer å få en situasjon hvor *teaching for the test* får forrang for *test for the teaching*. Det vil si at i stedet for at slike tester har en læringsstøttende funksjon, er de med på å forringe læringen. Det skal sies at denne tendensen ikke er så tydelig med PISA som med nasjonale prøver, og den er ikke på noen måte like sterk i Norge som i visse andre land. Årsaken til at PISA langt på vei frikjennes, er det overnasjonale preget testens innhold har, samt at tekstene og spørsmålene er laget på en slik måte at de tester elevene i generell lesekompetanse, ikke i skolefaglig kompetanse. Likevel kan det altså virke som om de faktiske resultatene av ulike leseprøver ikke har stor reell innflytelse på leseopplæringen i skolen, og det kan medføre at skillet mellom elevgrupper i skolen reproduseres, det være seg på grunnlag av språklig bakgrunn, kjønn eller

⁵⁵Utdanningsdirektoratet: Nasjonale prøver. Rammeverk: http://www.udir.no/Artikler/_Nasjonale-prover/Rammeverk-for-nasjonale-prover/

annet. Reproduksjon av ulikheter i skolen kan også LK06 tenkes å medføre. Norskfaget slik det er utformet i dag, kan sies å ikke ta nok hensyn til de minoritetsspråklige elevene. Da reformen ble planlagt og læreplanene utarbeidet, ble ikke norskplanen utformet med tanke på å omfatte minoritetsspråklige elever med språklige utfordringer. Det var hele tiden tanken at en egen læreplan i norsk som andrespråk skulle utformes. Da dette likevel ikke ble tilfellet, ble heller ikke læreplan i norsk moderert for å favne denne gruppen av minoritetselever. Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter er utarbeidet som et hjelpemiddel i norskopplæringen, men faget gir ikke karakter og møter dermed ikke behovet for videregående opplæring der vitnemål er siktemålet. I dag må altså minoritetsspråklige elever på videregående trinn gå opp til samme eksamen som sine majoritetsspråklige medelever, uansett om de har bodd to år i landet, som An, eller hele livet, som Damian. I en presisering fra Kunnskapsdepartementet om nåværende regelverk står det skrevet: ”Elever som ikke oppnår en bestått vurdering i norsk etter den ordinære læreplanen i norsk, får ikke vitnemål fra videregående opplæring med generell studiekompetanse” (Utdanningsdirektoratet 2009⁵⁶). Det vil si at minoritetsspråklige elever som ikke klarer å møte kravene i en tekstbasert majoritetsspråklig skole, heller ikke kan fortsette med høyere utdanning. Riktignok kan minoritetsspråklige elever bruke inntil fem år på videregående skole, ett år mer enn andre elever, men tid er vel ikke det de først og fremst trenger. I en skole der fokuset ikke er skarpt nok rettet mot å kartlegge, følge opp og utvikle de samme elevenes norskspråklige kompetanse når det gjelder muntlig så vel som tekstlig forståelse og produksjon, er det sannsynlig at en del minoritetsspråklige elever ikke vil klare å hevde seg på linje med de øvrige elevene.

7.8 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg besvart oppgavens problemstilling. I lys av teori og annen forskning har jeg drøftet funnene gitt av undersøkelsen min opp mot avhandlingens fem forsknings-spørsmål og på bakgrunn av dette kommet med konklusjoner på hovedfunn.

⁵⁶ Opplæring i norsk for språklige minoriteter: <http://udir.no/Nyheter/Opplaring-i-norsk-for-spraklige-minoriteter/>

8 Avslutning

I denne avhandlingen har jeg undersøkt hva som kjennetegner lesekompetansen i norsk blant elever fra språklige minoriteter sammenlignet med øvrige elever i faget norsk på Vg1 studieforberedende program på en skole på det sentrale Østlandsområdet. Dette har jeg gjort ved å innhente empiri gjennom en spørreundersøkelse, en lesetest og intervjuer. Oppsummert viser undersøkelsen min at elevene fra språklige minoriteter i utvalget på denne skolen presterer svakere på lesetesten enn de majoritetsspråklige elevene. Det er et skille på ett nivå mellom de to elevgruppene samlet sett. Det vil blant annet si at elever som plasseres på nivå 4 forstår de fleste ord i en gitt tekst, mens de som er på nivå 3, ikke gjør det. Jentene gjør det totalt sett best, og det er også jentene som presterer best innen hver av elevgruppene. Det største hinderet for minoritetsspråklige elever er mindre bredde og dybde i ordforråd, større utfordringer knyttet til leseforståelse og noe mindre grad av norskfaglig relevante bakgrunnskunnskaper enn det som gjelder for de majoritetsspråklige elevene. Elevene virker dessuten overlatt til seg selv med skolearbeidet, og verken oppfølging, tilrettelegging eller kartlegging skjer i tilstrekkelig grad. Mine funn er i tråd med forskning på området, noe som kan sies å være med på å styrke troverdigheten av undersøkelsen min. PISA og andre undersøkelser med store utvalg, har muligheten til å avgjøre om resultatene er signifikante eller ikke og om de er generaliserbare. Når det gjelder forskjellen i skår mellom minoritets- og majoritetsspråklige elever, i sistnevnte elevgruppes favør, er den i både PISA og andre undersøkelser flere ganger blitt bekreftet og påvist som signifikant, og den antas også å være generaliserbar. Mitt utvalg er som kjent for lite til at jeg kan slutte at mine funn er generaliserbare eller signifikante. Men funnene mine er representative for utvalget, og etter all sannsynlighet for elevpopulasjonen det er trukket fra, og ulikhetene i resultatene, i form av testskår fordelt på de ulike elevgruppene, er betydelige. Jeg har i undersøkelsen min etter beste evne forsøkt å ivareta og innfri de vitenskapelige krav til pålitelighet, troverdighet og holdbarhet. Dette har jeg gjort gjennom bruk av metodetriangulering for å belyse spørsmålene fra flere sider, ved å redegjøre grundig for alle valg, metodiske og andre, ved å benytte utprøvde rammeverk og analyse-redskaper samt ved gjennom hele prosessen å være bevisst og kritisk til min egen rolle som forsker.

I oppgaven har jeg vist til forskning på leseprestasjoner i norsk skole i dag. Med et større språklig mangfold i opplæringssystemet følger pedagogiske utfordringer. Hvordan, og på

hvilken måte, skal man i norsk skole sikre at de minoritetsspråklige elevenes forutsetninger for språklig og skolefaglig utvikling, slik det blant annet kommer til syne ved deres lesekompetanse, er tilnærmet like de majoritetsspråklige elevenes forutsetninger? Til tross for mye og ensidig fokusering på forskjellen i leseresultatene mellom minoritets- og majoritetsspråklige elever, er det lite forskning på hvilke tiltak som faktisk vil kunne utjevne ulikhetene. Slik forskning etterlyses.

10 Litteraturliste

- Arnesen, Helga (1995): Validitet, reliabilitet og relevans for eksamen etter alternativ fagplan i norsk i videregående skole. I *NOA 18/1995*. Oslo: Novus Forlag.
- Aukrust, Vibeke Grøver og Veslemøy Rydland (2007): Minoritetsspråklige barn og lesing – hvordan kan barnehagen og skolens begynnerundervisning legge til rette for leseforståelse? I Bråten, Ivar (red): *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bakkejord, Liv Jorunn og Michalsen, Bjørg Adine (1995): Arbeid med clozetester. I *NOA 18/1995*. Oslo: Novus Forlag.
- Bakken, Anders (2003): *Minoritetsspråklig ungdom i skolen. Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet?* Rapport 15/2003. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).
- Barton, David (2008): *Literacy: an introduction to the ecology of the written language*. 2nd edition. USA: Blackwell Publishing.
- Berland, Kristine (2008): *Ordforråd og minoritetsspråklige barn. Hvilke forhold har betydning for utvikling av ordforråd hos minoritetsspråklige barn?* Masteroppgave ved pedagogisk forskningsinstitutt. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Berge, Kjell Lars (2009): *Skriftkultur- en skisse av et forskningsfelt under utvikling*. Forelesning. Institutt for lingvistiske og nordiske studier. Oslo: Universitet i Oslo. <http://www.hf.uio.no/iln/forskning/forskergrupper/tekstvitenskap/aktiviteter/literacy/Skriftkultur-en-skisse.ppt#256,1>
Nedlastet 10/10/2009.
- Berggreen, Harald og Tenfjord, Kari (1999): *Andrespråklæring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bjar, Louise (red.) 2008: *Det er språket som bestemmer. Læring og språkutvikling i grunnskolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bråten, Ivar (2007): Leseforståelse- om betydningen av forkunnskaper, forståelsesstrategier og lesemotivasjon. I *Viden om læring 2/07*. Online-versjon: [http://www.videnomlaesning.dk/UserFiles/File/Pdf-filer/Tidsskrift/Tidsskrift_nr_2/Ivar Br%C3%A5ten.pdf](http://www.videnomlaesning.dk/UserFiles/File/Pdf-filer/Tidsskrift/Tidsskrift_nr_2/Ivar_Br%C3%A5ten.pdf)
Nedlastet 20/09/2009
- Bråten, Ivar (2007): Leseforståelse – komponenter, vansker og tiltak. I Ivar Bråten (red.): *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

- Bråten, Ivar og Samuelstuen, Marit S. (2005) Selvregulert tekstlæring. I Solerød, Erling (red.): *Lese- og skriveopplæringsom pedagogisk utfordring: festskrift til Alfred Lie*. Rapport 2005:2. Halden: Høgskolen i Østfold Rapport. Online-versjon (pdf). Nedlastet 21/09/09.
- Byhring, Anne Kristine og Knain, Erik (2009): Kompetansebegrepet i PISA – teori og praksis. I *Acta Didactica Norge* Vol. 3 Nr. 1 Art. 6. Online-versjon: <http://adno.no/index.php/adno>
Nedlastet 06/10/2009
- Christensen, Lars Saabye (2005): Grisen. I Christensen, Lars Saabye: *Oscar Wildes heis*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Cook, Guy (1994): *Discourse and Literature*. Oxford: University Press.
- Cummins, J. (2000): *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Great Britain: Multilingual Matters Ltd.
- Danbolt, Anne Marit Vesteraas og Kulbrandstad, Lise Iversen (2008): *Klasseromskulturer for språklæring. Didaktisk fornying i den flerkulturelle skolen*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Elstad, Eyvind og Are Turmo (2006): Hva er læringsstrategier? I Eyvind Elstad og Are Turmo (red.): *Læringsstrategier: søkelys på lærernes praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Engen, Thor Ola (2006): Om minoritetsfamiliers utdanningsstrategier. I Horst, Christian (red.): *Interkulturell pædagogik. Flere sprog – problem eller ressource?* Velje: Kroghs Forlag.
- Engen, Thor Ola og Kulbrandstad Lars Anders (2004): *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fevolden, Trond og Lillejord, Sølvi (2005): *Kvalitetsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Golden, Anne og Larsen, Vibeke (2005): Egenvurdering av språkferdigheter og metaforforståelse blant minoritets elever i videregående skole. I *NOA 1-2/2005*. Oslo: Novus Forlag.
- Grønmo, Sigmund (2009): *Beskrivelse, forklaring og forståelse*. Onlineversjon: <http://www.fagbokforlaget.no/boker/sv-metode/download/Presentasjon%20kapittel%2018.ppt>
Nedlastet 27/08/09.
- Grønmo, Sigmund (2004): *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Grønmo, Sigmund (1996): Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnærminger i samfunnsforskningen. I Holter, Harriet og Kalleberg, Ragnvald (red.): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Heath, Shirley Brice (1982): *What No Bedtime Stories Means: Narrative Skills at Home and School*. Online-versjon:
www.lerc.educ.ubc.ca/LERC/students/5652006/19.pdf
 Nedlastet 01/09/09.
- Holter, Harriet (1996): Fra kvalitative metoder til kvalitativ samfunnsforskning. I Holter, Harriet og Kalleberg, Ragnvald (red.): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hovland, Anne Kjersti (2007): *Er det alle disse vanskelige ordene? En casestudie av hvordan språklige forutsetninger synes å påvirke leseforståelsen av en læreboktekst, blant fire minoritetsspråklige og fire majoritetsspråklige 8. klassinger*. Masteroppgave ved institutt for spesialpedagogikk. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Hvistendahl, Rita (2006): «Jeg må lære noe av dette ». Lesing som vei til kunnskap for elever fra språklige minoriteter. I Eyvind Elstad og Are Turmo (red.): *Læringsstrategier: søkelys på lærernes praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hvistendahl, Rita (2004): Læremidler i norsk i den kulturelt komplekse skolen - utfordringer og muligheter. I Skjelbred, Dagrun og Aamotsbakken, Bente (red.): *Fokus på pedagogiske tekster 7. Seks artikler om det flerkulturelle perspektivet i læremidler*. Notat 1/2004. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Hvistendahl, Rita (2000): *Så langt 'vår' diktning tenner sinn i brann.... En studie av fire minoritetsspråklige elevers arbeid med norsk litteratur fra perioden 1860-1900*. Avhandling for dr.art.-graden. Det historisk-filosofiske fakultet, Universitetet i Oslo. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Hvistendahl og Roe (2009a): Bruk av IKT av elever fra språklige minoriteter. I *Norsk Pedagogisk Tidsskrift nr. 5- 2009*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hvistendahl, Rita og Roe, Astrid (2009b): Leseprestasjoner, lesevaner og holdninger blant elever fra språklige minoriteter. I *Norsk Pedagogisk Tidsskrift nr. 4- 2009: Minoritetsspråklige elever- opplæringsbetingelser og læringsutbytte*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hvistendahl, Rita og Roe, Astrid (2004): The literacy achievement of Norwegian minority students. *Scandinavian Journal of Educational Research* nr.3, vol. 48.
- Johannessen, Asbjørn., Tuft Per Arne og Kristoffersen Line (2007): *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Johnsen, Egil Børre m.fl.(1999): *Lærebokkunnskap. Innføring i sjanger og bruk*. Oslo: TANO Aschehoug.
- Kalleberg, Ragnvald (1996): Forskningsopplegget og samfunnsforskningens dobbeltrolle. I Holter, Harriet og Kalleberg, Ragnvald (red.): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R. V., Roe, A., & Turmo, A. (2004). *Rett spor eller ville veier? Norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2003*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjærnsli, Marit, Lie, Svein, Olsen Rolf Vegar og Roe, Astrid (2007): *Tid for tunge løft. Norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, Steinar (2006): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kulbrandstad, Lars Anders (2004): *Ord og ordlæring*. Forelesning for Oslo kommune 18.03.2004. Høgskolen i Hedmark. Online-versjon: <http://privat.hihm.no/lak/NOA/OrdOslo.ppt#256>
Nedlastet: 15/09/2009
- Kulbrandstad, Lise Iversen (2009): *Begrepsutvikling- med fokus på det flerkulturelle klasserommet*. Forelesning i grunnleggende lese-, skrive, og matematikkopplæring (GLSM). 07.01.2009. Høgskolen i Vestfold. Online-versjon: <http://www.lu.hive.no/studietilbud/allmenn/praksis/glsm/documents/begrepsutvikling2.ppt#256>
Nedlastet: 15/09/2009
- Kulbrandstad, Lise Iversen (2003): *Lesing i utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kulbrandstad, Lise Iversen (2000): *Unge lesere- fire artikler*. Høgskolen i Hedmark. Rapport nr.2-2000.
- Kulbrandstad, Lise Iversen (1998): *Lesing på et andrespråk. En studie av fire ungdommers lesing av læreboktekster på norsk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2009): *Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/grunnopplaring/kunnskapsloftet.html?id=1411>
Nedlastet: 12/08/09
- Leiulfsrud, Håkon og Hvinden, Bjørn (1996): Analyse av kvalitative data: Fiksérbilde eller puslespill? I Holter, Harriet og Kalleberg, Ragnvald (red.): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lervåg, Arne og Lervåg, Monica Melby (2009): Muntlig språk, ordavkoding og leseforståelse hos tospråklige: En sammenfatning av empiriske studier. I Norsk Pedagogisk Tidsskrift nr. 4- 2009: Minoritetsspråklige elever- opplæringsbetingelser og læringsutbytte. Oslo: Universitetsforlaget.
- Liberg, Caroline (2000): Läromedeltexter i ett andraspråksperspektiv - möjligheter och begränsningar. I Rapport från konferansen Ett andraspråksperspektiv på lärande. Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk.
- Lie, Svein og Caspersen, Marion Lunde (2006): *Innføring i SPSS. Mange gode råd og vink for nybegynnere*. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.

- Lie, Svein, Kjærnsli, Marit, Roe, Astrid og Turmo, Are (2001): *Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv*. Oslo: Acta Didactica.
- Lindberg, Inger (2008): Med andre ord i bagasjen. I Bjar, Louise (red.): *Det er språket som bestemmer. Læring og språkutvikling i grunnskolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lovdata (2009): *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*.
<http://www.lovdata.no/all/nl-19980717-061.html>
 Nedlastet 03/10/09
- Maagerø, Eva (2004): Minoritetsbarn og innholdet i skolen og i norskfaget. I Skjelbred, Dagrun og Aamotsbakken, Bente (red.): *Fokus på pedagogiske tekster 7. Seks artikler om det flerkulturelle perspektivet i læremidler*. Notat 1/2004. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Mac Donald, Kirsti og Ryen, Else (2004): Morsmål og målspråk. I Selj, Elisabeth, Ryen, Else og Lindberg, Inger (red.): *Med språklige minoriteter i klassen. Andrespråklæring og andrespråksundervisning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Markussen, Eifred, Frøseth, Mari Wigum, Lødding, Berit og Sandberg Nina (2008): *Bortvalg og kompetanse*. Rapport 13/2008. Oslo: Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU STEP).
- OECD (2009): *Programme for International Student Assessment. Reading Literacy*. OECD. Online-versjon:
http://www.oecd.org/pages/0,3417,en_32252351_32235979_1_1_1_1_1,00.html
 Nedlastet 10/10/09.
- OECD (2005): *The definition and selection of key competencies. Executive Summary*. Directorate for education. Online-versjon:
<http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02.html>
 Nedlastet 01/10/09.
- OECD-PISA i Norge (2001): *Elevspørreskjema 2000*. Online-versjon:
http://www.pisa.no/opp_spo.html
 Nedlastet 29/01/09.
- OECD-PISA i Norge (2009): *Lesetesten*. Online-versjon:
http://www.pisa.no/s_test_les.html
 Nedlastet 08/09/09
- Oller, John W. og Jonz, Jon (1994): *Cloze and coherence*. USA: Associated University Presses.
- Ringdal, Kristen (2001): *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Oslo: Fagbokforlaget.

- Reichenberg, Monica (2007): La det bli et eventyr å leselærebøker! I Ivar Bråten (red.): *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Reikerås, Elin (2005): Skriftspråkvansker i norsk og matematikk: to sider av samme sak? I Skjong, Synnøve (red.): *GLSM- Grunnleggjande lese-, skrive- og matematikkopplæring*. Oslo: Det Norske Samlaget
- Roe, Astrid (2009): *Nasjonale prøver i lesing på 8. trinn*. Foredrag. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo. Online-versjon: https://www.bergen.kommune.no/bk/multimedia/archive/00062/Nasjonale_pr_ver_i_162394a.pdf
Nedlastet: 02/11/09
- Roe, Astrid (2008): *Lesedidaktikk- etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rydland, Veslemøy (2007): Minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner: Hva sier empirisk forskning? I *Acta Didactica Norge*, Vol 1, Nr 1. Online-versjon: <http://adno.no/index.php/adno/article/view/16/52>
Nedlastet: 01/11/09
- Rydland, Veslemøy (2009): Betydningen av demografiske faktorer, lesing på fritiden og temakunnskaper for 5.klassingers forståelse av fagtekster i naturfag. En sammenligning av minoritets- og majoritetsspråklige elever. I *Norsk Pedagogisk Tidsskrift nr. 4- 2009: Minoritetsspråklige elever- opplæringsbetingelser og læringsutbytte*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ryen, Else (1999): Didaktiske perspektiver i norsk som andrespråk. I Hagen, Jon Erik og Kari Tenfjord (red.): *Andrespråksundervisning- teori og praksis*. 1.utg. 2006. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Røskeland, M., Bakke, J.O., Aksnes, L.M. og Akselberg, G. (2006): *Panorama*. Oslo: Gyldendal.
- Senter for leseforskning (2003): *Slik leser norske 10-åringer. En kartlegging av Leseferdigheten blant 10-åringer i Norge 2001*. Online-versjon (pdf.): Utdanningsdirektoratet: <http://www.udir.no/Rapporter/PIRLS-2001---kartlegging-av-leseferdigheter-2003/>
Nedlastet 19/10/2009
- Skjelbred, Dagrun og Aamotsbakken, Bente (2003): *Det flerkulturelle perspektivet i lærebøker og andre læremidler*. Rapport 16/2003. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold. Online-versjon: <http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2003-16/omtale.html>
Nedlastet 12/10/2009

- Steffensen, Kjartan og Ziade, Salah E. (2009): *Skoleresultater 2008. En kartlegging av karakterer fra grunnskoler og videregående skoler i Norge*. Rapporter 2009/23: Statistisk sentralbyrå. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Online-versjon (pdf.) Nedlastet 27/10/2009.
- Statistisk Sentralbyrå (2009a): *Barn og unge i skulen. Færre elever i grunnskulen*. Online-versjon: http://www.ssb.no/emner/02/barn_og_unge/2009/skole/ Nedlastet 03/09/09
- Statistisk Sentralbyrå (2009b): *Innvandring og innvandrere*. Online-versjon: <http://www.ssb.no/innvandring/> Nedlastet 30/09/09
- Statistisk Sentralbyrå (2009c): *Barn og unge. Barnehager. 262 000 har barnehageplass*. Online-versjon: http://www.ssb.no/emner/02/barn_og_unge/2009/barnehage/ Nedlastet 14/10/09
- Strømsø, Helge I. (2007): *Høytlesing, hurtiglesing og leseforståelse – en historie om lesing og forskning om leseforståelse*. I Ivar Bråten (red.): *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Svendsen, Bente Ailin (2009): *Flerspråklighet i teori og praksis*. I Hvistendahl, Rita (red.): *Flerspråklighet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Taguma, Miho, Shewbridge, Claire, Huttova, Jana og Hoffman, Nancy (2009): *OECD-rapporter om opplæring for minoritetsspråklige. Norge*. Foreløpig norsk oversettelse. OECD.
- Torvatn, A. C. (2004): *Tekststrukturens innvirkning på leseforståelsen. En studie av fire læreboktekster for ungdomstrinnet og sju elevers lesing av dem*. Høgskolen i Hedmark. Rapport nr. 13- 2004.
- Utdanningsdirektoratet (2009): *Opplæring i norsk for språklige minoriteter*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Online-versjon: <http://udir.no/Nyheter/Opplaring-i-norsk-for-spraklige-minoriteter/> Nedlastet 23/10/09
- Utdanningsdirektoratet (2009): *Læreplan i norsk. Grunnleggende ferdigheter*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Online-versjon: <http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=1001576&visning=4> Nedlastet 01/09/09
- Utdanningsdirektoratet (2009): *Læreplan i norsk. Formål*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Online-versjon: <http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=1001576&visning=1> Lastet ned 10/10/09
- Utdanningsdirektoratet (2009): *Rammeverk for nasjonale prøver 2009*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Online-versjon: <http://www.udir.no/Artikler/Nasjonale-prover/Rammeverk-for-nasjonale-prover/> Lastet ned 21/08/09

- Utdanningsdirektoratet (2009): Utdanningsspeilet 2008: *Tall og analyse av grunnopplæringen i Norge*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Online-versjon (pdf): <http://udir.no/Nyheter/Utdanningsspeilet-2008/>
Nedlastet 24/10/2009
- Utdanningsdirektoratet (2007): *Gi rom for lesing! Veien videre. Forankring og oppfølging av en nasjonal strategi*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Online-versjon: http://www.utedanningsdirektoratet.no/upload/Brosjyrer/GRFL_Veien_videre.pdf
Nedlastet 29/08/09
- Valvatne, H. og Sandvik, M. (2002): *Barn, språk og kultur: Språkutvikling fram til sjuårsalderen*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag.
- Van Daal, Victor, Solheim, Ragnar Gees, Gabrielsen, Nina Nøttaasen og Begnum, Anne Charlotte (2007): *PIRLS: Norske elevers leseinnsats og leseferdigheter. Resultater fra fjerde og femte trinn i den internasjonale studien PIRLS 2006*. Online-versjon (pdf): Utdanningsdirektoratet: Internasjonale studier.
<http://www.udir.no/Tema/Forskning/Internasjonale-studier/>
Nedlastet 21/10/2009
- Wagner, Åse Kari H. (2004): *Hvordan leser minoritetsspråklige elever i Norge? En studie av minoritetsspråklige og majoritetsspråklige 10-åringers leseresultater og bakgrunnsfaktorer i den norske delen av PIRLS 2001*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning. Online-versjon (pdf.). Nedlastet 13/10/2009
- Østbye, Helge, Helland, Knut, Knapskog, Karl og Larsen, Leif Ove (2007): *Metodebok for mediefag.3.utg*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Øzerk, Kamil (2009): Læring av lærestoff og utvikling av språk i skolen. Noen metodiske ideer basert på utprøvde opplegg i Oslo-skolen. *I Norsk Pedagogisk Tidsskrift nr. 4-2009: Minoritetsspråklige elever- opplæringsbetingelser og læringsutbytte*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Øzerk, Kamil (2002): Ulike språkoppfatninger, begrepskategorier og et undervisningsteoretisk perspektiv på skolefaglig læring. I Bråten. I.(red.): *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Øzerk, Kamil (1997): Tospråklig opplæring og funksjonell tospråklighet. I Sand, T. (red.): *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Øzerk, Kamil (1992): *Tospråklige minoriteter. Sirkulær tenkning og pedagogikk*. Oslo: Oris Forlag.
- Øzerk, K. Z. (2003). *Sampedagogikk: en studie av de norskspråklige og minoritetstospråklige elevenes læringsutbytte på småskoletrinnet i L97-skolen*. Vallset: Oplandske Bokforlag.

”Altså, jeg klarer meg jo, da”.

Lesekompetanse i norsk(faget) blant elever fra språklige
minoriteter på Vg1.

Mira Osa Hoel



Appendiks

Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling,

Det utdanningsvitenskapelige fakultet.

UNIVERSITETET I OSLO

Høsten 2009

Innholdsfortegnelse appendiks

Innholdsfortegnelse appendiks	3
Vedlegg 1: Spørreskjemaet	5
Vedlegg 2 : Kodeguide til spørreskjemaet	9
Vedlegg 3: Testen.....	13
Vedlegg 4: Testens fasit / rettemal	43
Vedlegg 5: Oversikt over spørsmålene i <i>finne-</i> , <i>tolke-</i> og <i>reflektere-</i> kategorien.	49
Vedlegg 6: Intervjuguide for elevene	51
Vedlegg 7: Intervju med E2K2: Damian.....	55
Vedlegg 8: Intervju med E4K3: Amina	61
Vedlegg 9: Intervju med E7K1: Mohammad	71
Vedlegg 10: Intervju med E15K1: An	77
Vedlegg 11: Intervjuguide for lærerne	83
Vedlegg 12: Intervju med lærer 1: Gro	87
Vedlegg 13: Intervju med lærer 2: Pia	93
Vedlegg 14: Informasjonsbrev til skolen	101
Vedlegg 15: Informasjonsbrev med samtykkeskjema til elevene og deres foresatte.....	103
Vedlegg 16: Samtykkeskjema for lærerintervjuet.....	105
Vedlegg 17: Godkjenning fra NSD	107

Vedlegg 1: Spørreskjemaet

SPØRRESKJEMA

E.....K.....

Navn:.....

Klasse:.....

Les hvert spørsmål godt, og svar så nøyaktig du kan. Svar ved å krysse av ved riktig alternativ. Ingen vil få vite hva du har svart. På forhånd takk!

1) HVILKET SPRÅK LÆRTE DU FØRST?

Norsk	
Annet språk	

2) HVILKET SPRÅK BRUKER DU MEST:

a) MED FORELDRE:

Norsk	
Andre språk	

b) MED SØSKEN:

Norsk	
Andre språk	
Har ikke søsken	

c) MED VENNER:

Norsk	
Andre språk	
Begge deler like mye	

d) PÅ SKOLEN:

Norsk	
Andre språk	

3) HVILKET SPRÅK FØLER DU AT DU ER BEST PÅ?

Norsk	
Annet språk	

4) HVILKET SPRÅK IDENTIFISERER DU DEG MEST MED / ER "MEST DEG"?

Norsk	
Annet språk	

5) JEG SER PÅ NORSK SOM MORSMÅLET MITT

Ja	
Nei	

6) HVOR MANGE ÅR HAR DU GÅTT I NORSK SKOLE?

Mer enn 10 år	
Mellom 5 og 10 år	
Mindre enn 5 år	

7) HAR DU GÅTT I NORSK BARNEHAGE?

Ja	
Nei	

8) HVOR MYE TID BRUKER DU VANLIGVIS HVER DAG PÅ Å LESE FOR DIN EGEN FORNØYELSE SKYLD?

Jeg leser ikke for min egen fornøyleses skyld	
30 minutter eller mindre hver dag	
Mellom 30 og 60 minutter hver dag	
1 til 2 timer hver dag	
Mer enn 2 timer hver dag	

9) HVILKET SPRÅK LESER DU MEST PÅ?

Norsk	
Andre språk	

10) HVOR ENIG ER DU I DISSE UTSAGNENE OM LESING?

	Svært uenig	Uenig	Enig	Svært enig
a) Jeg leser bare hvis jeg må				
b) Å lese er en av mine favoritt hobbyer				
c) Jeg liker å snakke om bøker med andre				
d) Jeg synes det er vanskelig å lese ut bøker				
e) Jeg blir glad hvis jeg får en bok i presang				
f) For meg er det å lese bortkastet tid				
g) Jeg liker å gå i en bokhandel eller et bibliotek				
h) Jeg leser bare for å få den informasjonen jeg trenger				

11) HVOR OFTE BLE DU LEST FOR DA DU VAR LITEN?

Aldri	
Omtrent en gang i måneden	
Omtrent en gang pr. uke	
To eller flere ganger i uka	

12) HVOR OFTE LESER DU DISSE TYPENE LESESTOFF FORDI DU HAR LYST TIL DET? KRYSS AV.

	Aldri eller nesten aldri	Noen få ganger i måneden	Flere ganger i måneden	Flere ganger i uka	Hver dag
a) Underholdningsblader/ ukeblader					
b) Tegneserier					
c) Skjønnlitteratur (romaner, fortellinger, noveller)					
d) Andre bøker (fagbøker, hobbybøker, biografier etc.)					
e) E-mail og web-sider					
f) Papiraviser					

13) HVOR MANGE BØKER ER DET HJEMME HOS DEG?

Det er vanligvis omtrent 40 bøker for hver meter med hylle. Ikke regn med ukeblader.

Ingen	
1-10 bøker	
11-50 bøker	
51-100 bøker	
101-250 bøker	
251-500 bøker	
Mer enn 500 bøker	

14) HVOR OFTE ER DU I ET BIBLIOTEK FOR Å LÅNE BØKER SOM DU VIL LESE FORDI DU HAR LYST TIL DET?

Aldri eller nesten aldri	
Noen få ganger i året	
Omtrent en gang i måneden	
Flere ganger i måneden	

15) HAR DU DATAMASKIN MED INTERNETT HJEMME?

Ja	
Nei	

16) HVA GJØR DU NÅR DET ER ET ORD DU IKKE SKJØNNER I EN TEKST DU LESER?

Hvis du gjør flere av tingene, kryss av på det alternativet du gjør flesteparten av gangene du ikke forstår et ord.

Jeg slår opp ordet i en ordbok / på nett	
Jeg spør noen	
Jeg leser videre og prøver å forstå det ut i fra sammenhengen	
Jeg slutter å lese teksten	

17) MENER DU AT DU PÅ SKOLEN LÆRER GODE LESETEKNIKKER SOM GJØR DET Å LESE LETTERE?

Ja	
Nei	
Er ikke sikker	

18) HVOR OFTE GJØR DU DETTE?

	Nesten aldri	Av og til	Ofte	Nesten alltid
a) Når jeg leser i norsk oppsummerer jeg den viktigste informasjonen med egne ord				
b) Når jeg leser i norsk forsøker jeg å lære utenat alt jeg tror vil bli tatt opp i timene				
c) Når jeg leser i norsk prøver jeg å knytte nytt lærestoff til ting jeg allerede kan / har lært				
d) Når jeg leser i norsk skriver jeg ofte ned hovedpoeng fra teksten for å huske det bedre				
e) Når jeg leser i norsk bruker jeg markørpenn for å streke under det jeg tror er viktigst i teksten				

TUSEN TAKK!

Vedlegg 2 : Kodeguide til spørreskjemaet

Klasse.: 1 (a) = 0, 2 (b) = 1, 3 (c) = 2, 4 (d) = 3

1) HVILKET SPRÅK LÆRTE DU FØRST?

Norsk	0
Annet språk	1

2) HVILKET SPRÅK BRUKER DU MEST:

a) MED FORELDRE:

Norsk	0
Andre språk	1

b) MED SØSKEN:

Norsk	0
Andre språk	1
Har ikke søsken	2

c) MED VENNER:

Norsk	0
Andre språk	1
Begge deler like mye	2

d) PÅ SKOLEN:

Norsk	0
Andre språk	1

3) HVILKET SPRÅK FØLER DU AT DU ER BEST PÅ?

Norsk	0
Annet språk	1

4) HVILKET SPRÅK IDENTIFISERER DU DEG MEST MED / ER "MEST DEG"?

Norsk	0
Annet språk	1

5) JEG SER PÅ NORSK SOM MORSMÅLET MITT

Ja	0
Nei	1

6) HVOR MANGE ÅR HAR DU GÅTT I NORSK SKOLE?

Mer enn 10 år	0
Mellom 5 og 10 år	1
Mindre enn 5 år	2

7) HAR DU GÅTT I NORSK BARNEHAGE?

Ja	0
----	---

Nei	1
-----	---

8) HVOR MYE TID BRUKER DU VANLIGVIS HVER DAG PÅ Å LESE FOR DIN EGEN FORNØYELSE SKYLD?

Jeg leser ikke for min egen fornøyetels skyld	0
30 minutter eller mindre hver dag	1
Mellom 30 og 60 minutter hver dag	2
1 til 2 timer hver dag	3
Mer enn 2 timer hver dag	4

9) HVILKET SPRÅK LESER DU MEST PÅ?

Norsk	0
Andre språk	1

10) HVOR ENIG ER DU I DISSE UTSAGNENE OM LESING? (35A)

	Svært uenig	Uenig	Enig	Svært enig
a) Jeg leser bare hvis jeg må	0	1	2	3
b) Å lese er en av mine favoritt hobbyer	0	1	2	3
c) Jeg liker å snakke om bøker med andre	0	1	2	3
d) Jeg synes det er vanskelig å lese ut bøker	0	1	2	3
e) Jeg blir glad hvis jeg får en bok i presang	0	1	2	3
f) For meg er det å lese bortkastet tid	0	1	2	3
g) Jeg liker å gå i en bokhandel eller et bibliotek	0	1	2	3
h) Jeg leser bare for å få den informasjonen jeg trenger	0	1	2	3

11) HVOR OFTE BLE DU LEST FOR DA DU VAR LITEN?

Aldri	0
Omtrent en gang i måneden	1
Omtrent en gang pr. Uke	2
To eller flere ganger i uka	3

12) HVOR OFTE LESER DU DISSE TYPENE LESESTOFF FORDI DU HAR LYST TIL DET? KRYSS AV.

	Aldri eller nesten aldri	Noen få ganger i måneden	Flere ganger i måneden	Flere ganger i uka	Hver dag
a) Underholdningsblader/ ukeblader	0	1	2	3	4
b) Tegneserier	0	1	2	3	4
c) Skjønnlitteratur (romaner, fortellinger, noveller)	0	1	2	3	4
d) Andre bøker (fagbøker, hobbybøker, biografier etc.)	0	1	2	3	4
e) E-mail og web-sider	0	1	2	3	4
f) Papiraviser	0	1	2	3	4

13) HVOR MANGE BØKER ER DET HJEMME HOS DEG?

Det er vanligvis omtrent 40 bøker for hver meter med hylle. Ikke regn med ukeblader.

Ingen	0
1-10 bøker	1
11-50 bøker	2
51-100 bøker	3
101-250 bøker	4
251-500 bøker	5
Mer enn 500 bøker	6

14) HVOR OFTE ER DU I ET BIBLIOTEK FOR Å LÅNE BØKER SOM DU VIL LESE FORDI DU HAR LYST TIL DET?

Aldri eller nesten aldri	0
Noen få ganger i året	1
Omtrent en gang i måneden	2
Flere ganger i måneden	3

15) HAR DU DATAMASKIN MED INTERNETT HJEMME?

Ja	0
Nei	1

16) HVA GJØR DU NÅR DET ER ET ORD DU IKKE SKJØNNER I EN TEKST DU LESER?

Jeg slår opp ordet i en ordbok / på nett	0
Jeg spør noen	1
Jeg leser videre og prøver å forstå det ut i fra sammenhengen	2
Jeg slutter å lese teksten	3

17) MENER DU AT DU PÅ SKOLEN LÆRER GODE LESETEKNIKKER SOM GJØR DET Å LESE LETTERE?

Ja	0
Nei	1
Er ikke sikker	2

18) HVOR OFTE GJØR DU DETTE?

	Nesten aldri	Av og til	Ofte	Nesten alltid
a) Når jeg leser i norsk oppsummerer jeg den viktigste informasjonen med egne ord	0	1	2	3
b) Når jeg leser i norsk forsøker jeg å lære utenat alt jeg tror vil bli tatt opp i timene	0	1	2	3
c) Når jeg leser i norsk prøver jeg å knytte nytt lærestoff til ting jeg allerede kan / har lært	0	1	2	3
d) Når jeg leser i norsk skriver jeg ofte ned hovedpoeng fra teksten for å huske det bedre	0	1	2	3
e) Når jeg leser i norsk bruker jeg markørpenn for å streke under det jeg tror er viktigst i teksten	0	1	2	3

Vedlegg 3: Testen¹

E.....K.....
(ikke fyll ut)

Navn:.....

Klasse:.....

Oppgaver i lesing

I denne testen finner du totalt tre tekster du skal lese, for så å svare på spørsmål knyttet til dem. Det er én skjønnlitterær novelle og to kortere fagtekster hentet fra læreboka Panorama. Svar under spørsmålene. Hvis det er for dårlig plass, kan du bruke de blanke sidene helt bakerst. Merk i såfall svarene dine godt med nummeret på oppgaven (f.eks sånn: Grisen, spørsmål 11).

I tillegg er det to ordutfyllingsoppgaver (clozetester), én skjønnlitterær og én faglitterær. Her skal du fylle ut de manglende ordene. Begge disse tekstene er hentet fra Panorama.

Testen er delt i to, og du får en pause på ca en time mellom de to delene. Del en er skjønnlitterær og del to består av fagtekster.

Lykke til!

¹ Testen har blitt scannet. I prosessen har kvaliteten blitt noe forringet. Blant annet har dokumentene blitt skjeve.

Grisen

Asbjørn Hall ble lagt inn på et sykehus i Oslo den fjerde desember 2003 for å opereres i tarmen, en heller ubehagelig affære som ingen glæder seg til, men Asbjørn Hall var 78 år gammel og hadde aldri før vært syk, bortsett fra enkelte lidelser som forkjølelse, tannverk og en og annen bakrus, derfor innså han at dette ikke var mer enn han kunne vente seg, ikke slik å forstå at han regnet dette som en straff etter et langt og gudløst liv, nei, Asbjørn Hall var ikke metafysisk anlagt, dette var ren natur. De fikk bare grave møkka ut av ham mens han var bevisstløs nok, sy sammen rumpa og sende ham hjem fortest mulig med pose på magen, fire breitt smertestillende og bruksanvisning.

10

Asbjørn Hall klagde ikke.

Han hadde aldri klagd.

I tre døgn lå han alene på et tomansrom og ble stelt med etter alle kunstens regler av tre sykepleiere, Marte, Gunn og Trond. Alle var yngre enn hans eneste barn. Han likte Marte best. Hun var yngst og sa tingene som de var.

Og om kveldene lyttet han til julesangene der ute. 20

Men det han satte mest pris på var tegningen på veggen, en barnetegning var det, av en munter gris, som hang i glass og ramme rett foran ham.

265

Asbjørn Hall kunne ligge i timevis og se på akkurat den tegningen. Han ble rett og slett i godt humør av den, det skulle ikke mye til, måtte han innrømme, han var ingen vanskelig mann å underholde for tiden, men noe ved denne grisen, som hadde en ekstra krøll på halen, gjorde ham lett til sinns og medgjerrig, og derfor også i stand til å glemme at sjansene for å overleve inngrepet, alderen tatt i betraktning, var like små, eller like store, som de var for at han skulle dø.

Kanskje det bare var sin egen barndom han plutselig skimtet et sted i disse enkle strekene.

Ikke bli sentimental nå, tenkte Asbjørn Hall.

Så var tiden kommet.

Den fjerde morgenen, klokken 07. 30, ble Asbjørn Hall trillet bort til operasjonssalen, hvor de strevde med ham i åtte timer, siden ble han liggende et døgn på overvåkingen, i en klinisk, hvit og drømmeløs søvn, før han endelig kunne våkne på tomannsrommet igjen.

Da var han ikke lenger alene. Det var plassert et skjerm-brett mellom sengene og på den andre siden hørte han lave stemmer, menn, som snakket fort på et fremmed språk han antok var pakistansk, urdu.

Men det var ikke dette som opptok Asbjørn Hall. Han hadde ikke noe imot litt selskap.

Og heller ikke tenkte han så mye på stølheten i kroppen, som om han var blitt sydd for stramt sammen.

Det var noe helt annet som forundret ham.

Bildet på veggen var borte.

Grisen hans hang der ikke mer.

Det eneste som var igjen var kroken den hadde hengt på.

Og Asbjørn Hall, som aldri hadde hatt for vane å klage, hadde likt å be noen om tjenester, trakk hardt i den hvite snoren, det lysste rødt i lampen over døren og like etter kom en av sykepleierne, hun som het Marte. Hun smilte

266

da hun fikk se at Asbjørn Hall allerede satt oppreist i sen-gen.

60

- Har du savnet meg så mye, sa Marte.

Hun lo og fylte mer saft i glasset.

- Hvor er bildet? spurte Asbjørn Hall.

- Bildet? Hvilket bilde mener du?

Hun skjøv ham forsiktig ned i sengen igjen og rettet litt på dynen rundt ham.

Asbjørn Hall pekte.

- Bildet som hang der. Av grisen. Hvor er det?

Men nå ble Marte unnvikende.

- Det skal vi ikke bry oss om nå, Asbjørn. Det viktigste er at operasjonen var vellykket og at du er i fin form.

70

- Hvor er grisen? gjentok Asbjørn Hall.

Marte fuktet leppene hans med bormull og rettet seg opp.

- Legevisitten er her om en time, sa hun.

Og Marte gikk.

Snart forlot den pakistanske familien rommet også, tre menn med åpne, hvite skjorter, og tre kvinner, sannsyn-

ligvis moren og to døtre, alle dekket med sorte sjal.

Det ble helt stille.

80

Asbjørn Hall kunne ikke høre en lyd fra den andre siden av skjermbrettet. Han syntes det var utrivelig, når de først var to der.

Til slutt sa han, høyt:

- Mitt navn er Asbjørn Hall.

Lenge var det stille igjen.

Så sa Asbjørn Hall:

- Velkommen hit. Jeg er nettopp blitt operert i baken.

Heller ikke nå var det noen som svarte. Kanskje den nye pasienten ikke forstod norsk, eller bare rett og slett ville være i fred, det kunne til og med hende at han sov

90

267

også, svimeslått av alle slags piller.

Asbjørn Hall skulle i hvert fall under ingen omstendigheter presse seg på, hvis det var slik det lå an.

Han hadde dessuten helt andre ting i tankene.

Han lukket øynene og tenkte på grisen.

To timer senere var visitten der.

Den unge, liketille legen kikket på Asbjørn Hall både foran og bak og da han endelig var ferdig med det, satte han seg på sengekanten og ble kameratslig.

– Nå kan du pinadø ete surkål og drikke akevitt så mye du orker, sa han.

– Takk.

– Og hvordan er fornen ellers?

– Jeg er meget misfornøyd.

– Vi er på en måte i samme bransje vi, Asbjørn.

– Hva mener De?

– Nå! og tråd. Er du ikke skredder?

– Jeg arbeidet kun på kundens utside.

– Det har du jo rett i. Misfornøyd med hva?

– Et bilde er fjernet fra rommet, sa Asbjørn Hall.

– Ja, en av sykepleierne nevnte visst det.

– Og jeg vil gjerne ha bildet tilbake. Snarest.

Denne unge, og nå så bråkøkke mannen, som i noen timer hadde holdt resten av Asbjørn Halls liv i sine hender, så lenge på ham.

– Er du spesielt opptatt av kunst? spurte han til slutt. Asbjørn Hall ble et øyeblikk satt i dyp forlegenhet, og dette gjorde ham rasende, for han kunne ikke påberope seg noe mer eller noe annet enn at dette lille bildet hadde vekket noe i ham, var det gløde, et minne, kanskje til og med trøst hadde det gitt ham, og han sa det akkurat slik det var.

– Jeg hadde stor fornøyelse av den grisen, sa Asbjørn Hall.

Legen bladde i papirene sine.

268

– Du skal ikke være her mer enn tre dager til. Du klarer deg vel uten gris i den tiden, hva?
Asbjørn Hall lo ikke. 130

– Jeg vil helst forlate rommet slik jeg fant det, sa han.

Legen sukket ekstra dypt og reiste seg.

– Vi skal se hva vi kan gjøre.

Visitten gikk videre.

Og Asbjørn Hall ventet.

Ingenting skjedd. Han bare stirret på det tomme feltet rett foran seg og den butte, skjeve kroken. Det var fremdeles stille på den andre siden av skjermbrettet, som om vedkommende som lå der allerede var død. Det ble natt. 140

Men Asbjørn Hall fikk overhodet ikke sove og måtte trygle om enda en pille. Da han våknet neste morgen hang det et annet bilde på veggén.

Det var en elg i solnedgang.

Denne elgen, som stod ved et tjern langt inne i en skog og løftet geviret mot det siste lyset, var verken til trøst eller fornøyelse, den var heller en reproduisert hån som påminnet Asbjørn Hall, den gamle skredderen, om hans egen skjøpeligheit, om livets dårlige smak når det går mot sluttén.

Han dro i alarmsnoren og heldigvis var det Marte som kom. 150

Hun så straks bekymret på ham.

– Har du sovet dårlig i natt, Asbjørn?

– Se, sa han.

Marte snudde seg mot elgen og ristet lenge på hodet.

– Den var skikkelig fæl, hvistet hun.

– Hvorfor hengte de ikke opp grisen i stedet? spurte Asbjørn Hall.

Marte satte seg på sengekanten og ga ham litt saft. 160

– Jeg tror du er litt av et vanemenneske, jeg.

Asbjørn Hall tok hånden hennes og holdt den fast.

– Selvfølgelig er jeg et vanemenneske!

269

- Men du må ikke bli et uvanneneske, Asbjørn.
- Ikke begynn du også! Kan noen være så snill å fortelle meg hva som har hendt med grisen!
- Hysj! Aslam sover.
- Hvem?

Marte nikket mot skjermbrettet.

- Kameraten din.
- Han er ikke kameraten min.
- Han er veldig gammel og syk.
- Det er jeg også.
- Du er veldig gammel og frisk. Han skal opereres i dag.

- Og så?

Marte var taus en stund mens hun lirket hånden sin løs fra hans.

- Det vår familien hans som ba om at grisen ble fjernet.
- Asbjørn Hall trakk Marte nærmere.
- Hvorfor det?

Nå snakket hun enda lavere.

- De er muslimer, vet du.

Begge snudde seg mot skjermbrettet, hvor det var like stille som før.

- Men ingen spurte meg, hvisket Asbjørn Hall.
- Det står i boken deres. Det med griser.

Og akkurat dette ble for mye for Asbjørn Hall. Dette var den dråpen som fikk begeret, som det heter, til å renne over. Og mens det rant over grep han Martes hånd igjen.

- Må jeg få be om to ting.

Marte nikket.

- At du øyeblikkelig fjerner elgen og skaffer meg en telefon.

- Da må du i hvert fall slippe meg først.

Asbjørn Hall slapp henne og Marte tok med seg elgen og kom tilbake med en telefon. Han hadde ikke brukt en

270

slik før og hun måtte lære ham hvordan den virket. Han visste hvem han skulle ringe til, men han ante ikke hvilket nummer han skulle slå og en stor fortvilelse fylte ham, fortvilelse og forlegenhet og motvilje, han mistet telefonen ned på gulvet og han kunne gjerne avgå ved døden nå og stedes til hvile i all stillhet, det hadde vært det beste. Marte plukket opp telefonen.

- Hva er det, Asbjørn? Har du vondt?

Ja, Asbjørn Hall hadde det vondt, vondere enn på lenge.

- Kan du finne nummeret til en Mona Hoff?

- Mona Hoff? Javel. Tør jeg spørre om hvem det er?

210

Marte smulte lurt til ham mens hun ringte opplysningsen.

- Det er min nærmeste pårørende.

- Pårørende? Vi visste ikke at du hadde noen pårørende?

- Jeg liker ikke å være til bryderi, sa Asbjørn Hall. Marte snakket i telefonen, tastet inn enda et tall og ga den til ham.

Og plutselig var hun der.

- Det er Mona Hoff.

220

Asbjørn Hall måtte bytte hånd, han var ikke vant med slike apparater, han var ikke vant med å høre stemmen hennes, og hun gjentok straks etternavnet sitt, utålmodig, nesten aggressivt, hun hadde ikke tid til å vente på noe, alt var med andre ord som før.

- Det er Mona Hoff. Hvem snakker jeg med?

- Asbjørn.

- Hvem?

- Din far.

Det ble stille, ikke lenge, bare de sekundene det tar å trekke pusten, lukke øynene og åpne dem igjen.

- Hei, far.

- Hei.

271

- 240
- Hvor ringer du fra? Dette nummeret er ikke ditt.
 - Det er sykehusets.
- Asbjørn Hall så mot Marte som stod ved den nakne veggen og nikket mens hun lot som om hun ikke lyttet.
- Er du på sykehus, far?
 - Åpenbart er jeg det.
 - Hvorfor i himmelens navn har du ikke sagt noe?
- Det var hun som anklaget ham.
- Anledningen bød seg ikke, sa han.
 - Jeg orker ikke å krangle nå, far.
 - Jeg krangler ikke.
 - Det er vel ikke noe alvorlig?
 - Kan du ikke heller komme hit.
 - Jeg kommer så fort jeg kan.
- Hun brøt forbindelsen og Asbjørn Hall ga telefonen tilbake til Marte.
- 250
- Hun kommer så fort hun kan, sa han.
 - Det var fint.
 - Ja, ikke sant? Hun kunne vært moren din. Marte lo.
 - Hva gjør datteren din, da?
 - Hun er advokat. Hun kommer snart.
- Og Asbjørn Hall ventet. Og mens han ventet på datteren fant han et ark og en blyant i nattbordskuffen og begynte å tegne en gris, han tegnet forsiktig, med en gammel manns hånd, som ennå ikke skalv, den var stø som før, men likevel ble strekene ujevne og skrå, de hang knapt sammen, og hele hans liv foldet seg ut for ham i et øyeblikks voldsom, nesten smertefull klarhet, og Asbjørn Hall, denne gudløse og beskjedne kynikeren, la seg ned i sengen, snudde ryggen til skjermbrettet og gråt.
- Hun kom om fem timer.
- Mona Hoff var høy, rask, som om det var ingen tid å miste noen steder, men han så også at hun var blitt eldre, hun var i den alderen da man plutselig blir eldre, trekkene

272

- 270
- var ikke myke lenger, sporene ble tydeligere, hun lignet sin mor, han kunne ikke nekte for det, datteren lignet mer og mer sin mor, da hun også nærmet seg femti og samlet alle sine krefter, all sin tid, dessverre til ingen nytte, datteren hadde til og med blomster med seg, ristet snø av den lange, grå kåpen og begynte å snakke mens hun møblerste rommet.
- Beklager at jeg er forsinket, men et svin av en klient fortalte meg plutselig at han var skyldig og slikt tar sin tid.
- 280
- Hva hadde han gjort?
 - Slått i hjel kameraten sin på en hyttetur.
 - Var ikke det fint, da?
 - At han slo i hjel kameraten sin?
 - At han innrømmet at han gjorde det.
 - Jeg er ikke prest.
- Mona Hoff satte vasen med rosene i på nattbordet, bøyde seg over sengen og holdt rundt faren, som ble forvirret av denne brå nærheten, kinnet hennes var fuktig og varmt, skuldrene spisse under den våte kåpen.
- 290
- Det er ikke din medfølelse jeg trenger, sa Asbjørn Hall.
- Hun slapp ham øyeblikkelig og lignet seg selv igjen.
- Du har visst ikke forandret deg, sa hun.
- Han prøvde å ta hånden hennes.
- Jeg trenger din hjelp.
 - Hva mener du?
 - Jeg trenger en advokat, sa Asbjørn Hall.
 - Da ble de avbrutt.
- Et helt følge presset seg inn, enda flere denne gangen, det var ikke plass til alle, og de stulte seg bak skjermbrettet, så kom tre pleiere, de måtte bane seg vei, og Aslam, som Marte hadde kalt ham, ble trillet ut, til operasjonssalen, fulgt av familie, venner, barn, imamer, naboer, gjester og gud vet hvem, en stor og trøstende klagesang som for-
- 300

273

svant nedover korridoren og til slutt ble borte i den norske anesthesi.

Mona Hoff stod med ryggen til.

- Trenger du en advokat?

--Ja.

- Du trenger med andre ord ikke meg.

- Du er advokat.

Hun sukket og snudde seg mot faren igjen.

- Har du gjort noe galt? Eller har legene gjort noe galt?

Asbjørn Hall ristet på hodet og løftet hånden.

- Det hang en barnetegning av en gris der. Sykehuset fjernet den. Jeg vil at du skal få dem til å henge den opp igjen.

Mona Hoff så lenge på ham.

- En gris?

- Ja. En gris. De fjernet den av hensyn til den andre pasienten.

- Pakistansen?

- Jeg vil at du skal ta saken.

- Saken? Dette er ingen sak, far.

- Jo. Det er det. Dette er en stor sak for meg. Jeg vil ha grisen tilbake på veggen.

Hun gjentok, i et krassere tonefall:

- Dette er ingen sak.

- Og i mellomtiden vil jeg at du skal henge opp denne.

Asbjørn Hall ga henne den lille tegningen han hadde laget. Hun så på den og sukket.

- Hva er nå dette for noe, da, far?

- Det ser du. En gris.

- Er dette ditt fulle alvor?

- Å, du mener om jeg er tilregnelig?

- Det har jeg ikke sagt.

- Kan du ikke bare for én gangs skyld gjøre som jeg sier, sa Asbjørn Hall.

310

320

330

Mona Hoff nølte, det var ikke hennes stil, men det kledde henne, før hun treddde arket på kroken.

340

- Fornøyd?

- Ikke helt. Du må skaffe originalen.

De ble avbrutt på ny. En av mennene, sannsynligvis sønnen, kom tilbake for å hente noe han åpenbart hadde glemt. Og på vei ut, med en bok i hånden, stanset han ved tegningen på veggen. Han hadde sort, kortklippet skjegg, mørk dress, hvit skjorte, og tykke, runde briller. Så rev han tegningen ned fra veggen og krøllet den sammen.

Mona Hoff snudde seg smilende mot faren.

- Nå har vi en sak.

350

Og like raskt snudde hun seg mot mannen igjen.

- Hva er det du gjør?

Mannen ble stående taus et øyeblikk, som om han først nå oppdaget dem.

- Jeg fjernet nettopp dette bildet.

Han viste fram arket, bukket høflig og ville gå.

Det ville ikke Mona Hoff.

Hun holdt ham igjen.

- Jeg så det. At du fjernet bildet. Tør jeg spørre hvorfor?

360

Mannen ristet armen løs og trakk seg unna.

- Av hensyn til min far.

- Da må jeg be deg henge bildet på plass nøyaktig der det hang. Av hensyn til min far.

Mona Hoff pekte på den tomme kroken.

Mannen ble utålmodig. Han var høflig og utålmodig.

- Jeg tror ikke du helt forstår hva jeg mener.

- Jeg forstår hva du gjør. Du fjerner et bilde av hensyn til din far. Og så vidt jeg forstår er det heller ikke første gang det skjer.

370

- Min far er meget syk. Han opereres nå.

- Og hvilken rett gir det deg til å fjerne bilder fra veggene. Min far er også meget syk.

274

275

Mannen løftet det krøllete arket igjen.
- Min far vil finne denne tegningen meget ubehagelig.
Alle finner den meget ubehagelig.

- Hvem er alle?
- Det er vi.

Mona Hoff pustet ut.

- Og alt dere finner ubehagelig vil dere fjerne?
- Vi må ta hensyn til hverandre, ikke sant?
- Hvilke hensyn tar du?
- Hva mener du?
- Det er du som river ned noe som allerede henger her.
- Er ikke en naken vegg tross alt bedre for alle?
- Hvorfor skal ditt ubehag veie tyngre enn en annens glede over den samme tegningen?

Mannen rettet på brillene og la hendene på ryggen.

- Skal vi allså leve med vårt ubehag?
- Ja.
- Ja?

- Det er det moderne, dannede samfunnets omkostning.
Ubehaget.

- Da er det ikke lenger et dannet samfunn.

- Jo. Vår overbærenhet er en dyd. Uten overbærenhet vil alt rakne. Overbærenhet er limet som holder det dannede samfunn sammen.

Mannen smilte til henne.

- Hvorfor er du da ikke overbærende overfor meg?

Og Asbjørn Hall lå der i sengen og fulgte med, ikke alle ordene fikk han med seg, men han hørte at hun talte på vegne av ham og noe slikt hadde han aldri opplevd tidligere, datteren ble hans advokat og advokaten ble hans datter.

- Fordi du har brutt spillereglene, sa hun.

- Du mener dine spillereglene?

- Jeg mener alles spillereglene.

- Spillereglene kan forandres, kan de ikke?

Mona Hoff var taus et øyeblikk.

276

Så gikk hun et skritt nærmere mannen, som tok et skritt bakover.

410

- Ditt ubehag er kanskje forstølet, men ditt krav er absolutt absurd. Du er autoritær og selvopptatt.

- Er fornærmelser også en dyd?

- Svar meg heller på hva som blir det neste?

- Det neste?

- Hvis du skal fjerne alt som vekker ubehag vil du få det svært travelt. Hva med julegrisen? Vil du sette opp høye gjerdene rundt norske bondegårder? Og tenk på alle marsipangrisene du må løpe rundt og gjennom.

- Jeg er overbærende overfor dine sarkasmer.

- Og derfor ber jeg deg ganske enkelt henge tegningen opp igjen.

420

Nå var det mannen som tok et skritt mot Mona Hoff.

- Dere henge den der bare for å provosere.

- Provosere? Min far er døds syk. Tror du han har tid til å provosere deg? Det er du som provoserer oss.

- Er ingenting hellig for deg?

- Jo. Tegningen du rev ned.

Så ble de også avbrutt.

Det var sykehusdirektøren.

- Hva skjer her?

430

Stemmen var skarp og høy og begge snudde seg straks mot henne.

Hun var kledd i en rød drakt som virket altfor stram, nærmest ubehagelig å ha på seg.

- Hva skjer her? gjentok hun.

Bak henne stod den unge legen, sammen med Marte og de andre sykepleierne.

- Jeg anklager sykehuset for å diskriminere min far, sa Mona Hoff.

440

- Og hvordan har det seg? spurte sykehusdirektøren.

- Dere fjerner bilder for å blidgjøre noen og plage andre.

- Plage? Er det ikke godt nok med en elg på veggen?

277

Mannen rakte fram hånden.

- Jeg er Aslams sønn. Takk for alt dere har gjort. Og alt dere nå gjør. For min far.

Asbjørn Halls datter gikk mellom dem og så sykehusdirektøren i øynene.

- Mitt navn er Mona Hoff. Og jeg representerer min far. Han vil ganske enkelt ha grisen tilbake på veggen. Er det så vanskelig?

Sykehusdirektøren så henne i øynene.

- Her teller bare en eneste ting. Og det må også du forstå. At vi skal bli friske.

- Til enhver pris?

- Ja.

- Og hvem må betale denne prisen?

Snøen falt langs vinduet.

Så sa sykehusdirektøren:

- Dette får vi ta opp i morgen. Visittiden er over.

De gikk.

Dagen gikk.

Det fortsatte å snø.

Asbjørn Hall lå våken i mørket. Bare den blå randen langs døren var synlig, som en nødutgang. Og i denne stillheten ble plutselig alle lyder tydelige, hjul som rullet, gråt langt borte, raske og likevel tunge skritt, sykehusets motorer, alt som holdt alt i gang.

Så hørte han plutselig noe annet.

- Grønn stær.

Stemmen kom fra den andre siden av skjermbrettet, den var langsom og omstendelig.

Asbjørn Hall hvisket:

- Grønn stær?

- Vekket jeg Dem?

- Jeg sov ikke.

- De spurte hva som feilte meg. Jeg svarer nå. Grønn stær.

278

- Er ikke dette en annen avdeling? Jeg er operert i tar-
mene.

470

- Det var bare plass til meg her.

Asbjørn Hall lå taus en stund.

Så spurte han:

- Gikk operasjonen bra?

- Nei.

- Nei?

- Jeg er fremdeles blind.

Asbjørn Hall så mot den nakne veggen som var usynlig.

- Det beklager jeg på det dypeste, sa han.

- Men kan du gjøre meg en tjeneste?

- Hva slags?

- Fortell meg likevel hva jeg ikke kan se.

480

450

460

Spørsmål til Grisen

- 1) Hva sier teksten om Asbjørn Halls religiøse syn?

- 2) Hvilket yrke har Asbjørn Hall?

- 3) Hvilke karaktertrekk blir mest fremhevet hos Asbjørn Hall i teksten?

- 4) Hvor mange barn har Asbjørn Hall?

- 5) Hvorfor er tegningen av grisen så viktig for Asbjørn Hall?

- 6) Linje 207: "Ja, Asbjørn Hall hadde det vondt, vondere enn på lenge". På hvilken måte hadde han det vondt, tror du? Begrunn svaret ditt.

² Det er så mye luft mellom spørsmålene for at elevene skal ha plass til å svare utfyllende.

10) Sønnen til Aslam sier (linje 385): ” Er ikke en naken vegg tross alt bedre for alle?”
Hva tror du han mener med dette? Begrunn svaret ditt.

11) Hva tror du bildet med grisen er ment å symbolisere?

12) Synes du at den siste setningen i “Grisen” er en passende slutt? Hva forstår du med den? Begrunn svaret ditt.

Clozetest 1: ordutfylling:

Kim Småge: Renslighet er en dyd

En clozetest er en test hvor hvert syvende ord er fjernet fra teksten. Din oppgave er å fylle inn de manglende ordene i teksten. Det skal kun være ETT ord i hvert felt. Tips: Se på konteksten, og pass på tegnsettingen!

Hver gang min mann stuper, tenker jeg: nå skjer det. Nå glir han. Nå knases bakhodet hans mot de pastellfargete, harde flisene 10 meter lenger nede. Men det skjer aldri. Min mann er en svært dyktig _____ . Medaljene hans fra yngre dager opptar _____ hel vegg i stua. Spensten har _____ ennå. Og teknikken. Samt denne maniske _____ til å ha et publikum. Et _____, applauderende publikum. Vi blir for få, _____, guttungen og jeg.

Mitt liv leves _____ i stor selskapelighet. Unntatt om vinteren _____. Et evig selskap fra vår til _____. Og ikke sitter vi i peisstue _____ sommerstue, slik som andre folk. Våre _____ foregår rundt svømmebassenget. Det store, dype _____ han gravde midt i hagen. Først _____ han den vakre plenen, så plasserte _____ et 3 meters høyt stupebrett der. _____ etter kom et 5 meters. Og _____ fjor monterte han et forferdelig monstrum _____ et 10 meter høyt stupetårn.

Jeg _____ ikke det er tillatt med 10
_____ høye tårn i private hager. I alle fall
_____ det ingen å få kjøpt. Min _____ tegnet
det selv, beregnet og konstruerte. _____ fikk et lite, privat
verksted til _____ lage det.

Det er et monstrum. _____ ødelegger hele den vakre
hagen vår. _____ protesterte heftig. Men hva hjelper vel
_____? Min mann gjør som han vil. _____
sitt 10 meter høye stupetårn og _____ sammen vennene
til selskap. Hans venner, _____ mine. Masse
fremgangsrike mennesker som sitter _____ henslengt i
våre hagestoler, som drikker _____ og soda av våre høye
glass, _____ som lyser av vellykkethet og sydenfarge.
_____ er det solarium? Og alle beundrer
_____ min mann. Han er alltid den _____
åpner selskapet. På sitt 10 meter _____ stupebrett ønsker
han gjestene velkommen, holder _____ ekkel tale om
ungdom og spenst, _____ og vakre kvinner.

Og så hopper _____. Stuper, heter det visst. Han
spjærer _____ og kommer seiersstolt opp. Alle
applauderer. _____ er der og vil trekke han
_____ med slanke, brune armer og lange,
_____ lemmer. Han ler mot dem, entrer
_____, lar seg dyrke. Og først da _____ de

andre mennene bestige 10-meteren. Ikke _____ tør
forresten.

Min mann stuper bare _____ gang hver kveld, han
stuper aldri _____ han har drukket. Og ingen kommer
_____ på verken 5- eller 10-meteren etter
_____ par drinker. Han er streng slik.

Del 2: Fagtekster

E.....K.....
(ikke fyll ut)

Navn:.....

Klasse:.....

Del 2: Faglitterære tekster

Tekst 1:

En ecstasy-tablett kan gi hjerneskade

Publisert: 03.09.2001

Psykolog Magne Raundalen er skremt over skadene etter ecstasy-bruk. Han etterlyser et nasjonalt ecstasy-forebyggende program i Norge.

Marit Holm
Gard Steiro
marit.holm@bt.no

– En av mine pasienter sliter med store psykiske forstyrrelser, etter bare én ecstasy-tablett, på én fest. Det livsfarlige stoffet får de kjøpt overalt, for 150 kroner tablett, forteller Magne Raundalen til Bergens Tidende. Han understreker at han ikke er ekspert på ecstasy, men at han har satt seg inn i temaet for å hjelpe de fire ecstasy-skadde ungdommene som går i behandling hos ham.

– 23. juli i år, på en kongress i regi av det amerikanske helsedirektoratet, ble det for første gang påvist at bruk av ecstasy kan føre til varige hjerneskader. Det burde vært advarsler mot dette stoffet på hver eneste lyktestolpe! Det er en rottegift som er spredt ut i ungdomsmiljøene, sier Magne Raundalen.

Alvorlige depresjoner

Han kjenner til ungdommer i bergensområdet som har fått vedvarende plager, og som har vært ute av skole og arbeid i opptil to år, etter å ha eksperimentert med det populære party-dopet. Typiske reaksjoner er alvorlige depresjoner, angst, forstyrrelser og til dels langvarig realitetsbrist.

– Vi vet at ecstasy kan ødelegge serotonin-fordelingen til hjernen. De «vitaminene» som hjernen trenger kommer ikke frem. Resultatet blir en uopplagt og dårlig fungerende hjerne. Det verste er at det ikke er sikkert at tilstanden går over, sier Raundalen.

– For meg virker det som om de som har «sprengstoff i bagasjen» i form av en vond og vanskelig barndom, er spesielt utsatt for å få langvarige skader av ecstasy-bruk. Men de amerikanske forskningsresultatene gir ingen slike indikasjoner. De sier at man ikke kan forutse hvem lynet slår ned hos, sier Raundalen.

Forbruket har eksplodert

Bruk av ecstasy har eksplodert de siste årene. I hele Europa ble det i fjor beslaglagt 20 millioner ecstasy-tabletter, mot 3 millioner i 1996. Norsk politi beslagla 43.290 ecstasy-piller i løpet av årets første seks måneder, viser tall fra Kripos. Det er nesten like mye som i hele fjor. Bare i Bergen ble det i fjor beslaglagt 7488 ecstasy-tabletter, mot 72 året før. Mesteparten av dette ble tatt i et stort beslag.

I en ny spørreundersøkelse som Statens Institutt for Rusforskning har foretatt, svarer 3 prosent av ungdommene utenfor Oslo at de har prøvd ecstasy. Det er det samme som i 2000. I Oslo er tallet 4,6 prosent – mot 5,7 prosent i 2000.

– Det beste er å holde seg unna narkotika. Men de som likevel

Marit Holm og
Gard Steiro

ADVARER:
– Ecstasy er rottegift
i ungdomsmiljøene,
mener Magne
Raundalen.

«Ta heller amfetamin»

har bestemt seg for å ta speed, må for all del unngå ecstasy. Ta heller amfetamin, sier Øivind Hundal, sjefsforsker ved Haukeland Sykehusapotek.

– Ecstasy skiller seg fra alle andre narkotiske stoffer, ved at de kan gi depresjoner som er uhyre vanskelig å behandle. Hjernecellene som styrer stemningsleiet, kan faktisk bli helt ødelagte, sier Øivind Hundal til Bergens Tidende. Han mener det ikke advares nok mot ecstasy, som er et populært «partydop» blant ungdom.

– Generelt kan man si at stimulerende narkotika som ecstasy, kokain og amfetamin har lettere for å utløse psykoser enn dempende midler som heroin og morfin. Men det spesielle med ecstasy er den ødeleggende virkningen på hjernen. Vi snakker om depresjoner som er så tunge at de gir uførhet, sier Øivind Hundal.

Rammer forskjellig

Henning Mørland, overlege ved Statens Rettstoksikologiske institutt, bekrefter at ecstasy skiller seg fra alle andre narkotiske stoffer når det gjelder ødeleggelse av hjernen.

– Hvor mye som skal til før en skade oppstår, er forskjellig fra person til person. Det er umulig å vite på forhånd, sier Mørland. Han synes det er vanskelig å svare på om det gjøres nok for å advare ungdommer mot ecstasy. – Vi vet at mange brukere har meget god innsikt i hvilke skadevirkninger de ulike narkotiske stoffene har. Men de velger å bruke dem likevel, sier Mørland.

Press på psykiatrien

Psykiatriske institusjoner har lenge merket økt pågang fra ungdom som er blitt syke av partydop. Wenche Haga, sjefpsykolog ved Stiftelsen Bergensklinikkene, sier at de har fått flere unge pasienter som er kommet rett fra psykiatriske klinikker, der de er blitt innlagt med akutte psykoser og depresjoner etter ecstasy-bruk.

Spørsmål til En ecstasy-tablett kan gi hjerneskade

1) Finn i teksten to ødeleggende effekter ecstasy har på hjernen.

2) Hvor mange prosent av Oslos ungdom hadde prøvd ecstasy i 2001?

- a) 5,7 prosent
- b) 3 prosent
- c) 4,6 prosent

Ring rundt riktig svar.

3) Hva ønsker psykolog Magne Raundalen å oppnå med å fortelle om farene ved ecstasybruk? Er du enig med han? Begrunn svaret ditt.

4) Er dette en drøftende artikkel? Begrunn svaret ditt.

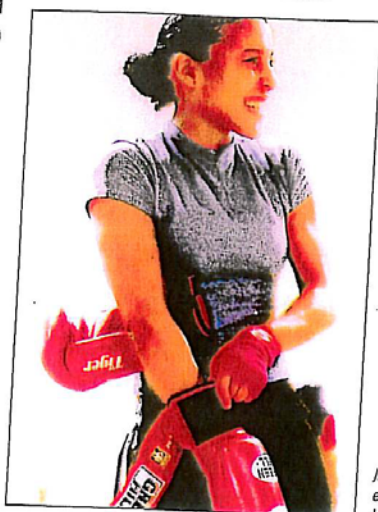
5) Sjefsforsker ved Haukeland Sykehusapotek sier: "Men de som allerede har bestemt seg for å ta speed, må for all del unngå ecstasy. Ta heller amfetamin." Hva mener du om denne uttalelsen? Begrunn svaret ditt.

- 6) Hvor god informasjon om hva artikkelens innhold mener du at overskriften og underoverskriftene gir? Begrunn svaret ditt.

Tekst 2:

Bjørn Aste Nord
(tekst) og Håvard
Bjelland (foto)

Ringens førstedamer



Det er ikke Ludo jeg driver med, sier Cecilia Carmen Brækhus (23), det nye jentehåpet i bokseringen.

JENTEBØLGE: Cecilia Brækhus tok sølv i EM etter å ha bokset i bare ti måneder. Det ble knapt registrert i mediene.

Er du ikke redd for å bli truffet – hardt og brutalt?

Cecilia Carmen Brækhus parerer spørsmålet lattermildt, nærmest overbærende.

– Jeg ser stjerner innimellom. Men redd? Nei, nei. Aldri.

Skulle hun bli truffet, så finnes en trøst.

– Jeg er så heldig at en blåvels ikke synes på meg, sier Cecilia, humrer og peker på hudfargen.

– Men hvilke tanker gjør du deg om å måtte slå noen?

Cecilia hever garden.

– Men hør nå her, det er kamper, poeng, det handler om å vinne hver runde. Etter kampen er du ferdig. Å si at man er venner, er kanskje å overdrive, men tonen er grei mellom motstanderne.

Mandag morgen på Toppidrettssenteret i Oslo. Klokken har passert 10.00.

Cecilia er i gang med første treningsøkt for dagen. Hun flyr over parketten, skyggebokser mot speilet, korte stønn, som lyden fra kamp. Andre

toppidrettsutøvere hører lydene, kan ikke la være å smugtitte på Cecilia Brækhus, der hun danser som en sommerfugl, stikker som en bie.

– Balanse, mer konstante støt. Og tempoveksling er uhyre viktig! roper Norges landslagstrener Martin Kitel.

Cecilia ordner litt på sminken med boksehansken. Landslagstreneren vender seg mot oss.

– Hun har en utrolig konkurransepsyke. Cecilia kan gå hele veien, hvis hun vil.

Cecilia fra Sandviken har satt spor etter seg før. Håndball og fotball var ikke hennes greie. Hun var individualist. Søkte mer spenning. Så oppdaget hun kickboksing i tenårene, en sportsgren som har et stort miljø i Bergen. Hun skulle komme til å feie all motstand av matten. Hun gikk til slutt hele veien. NM-, EM- og VM-gull i semikontakt. Og da det ikke var mer å vinne, mer å strekke seg etter, så var det over.

Men hun hadde ikke fått knock.

– Jeg sa til mamma at jeg skulle slutte med kickboksing. Hun jublet, ler Cecilia.

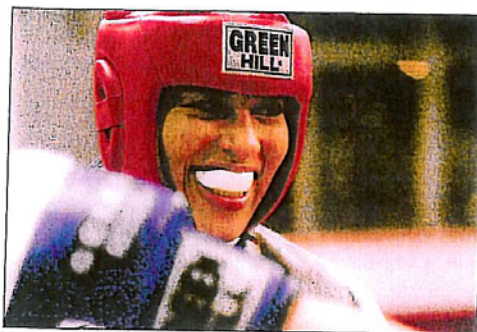
– Så sa jeg at «nå skal jeg begynne med boksing». Mamma fortvilte og sa «hvorfor ikke ballett?»

Det var på tide å ta opp nye hansker.

For et drøyt år siden droppet jenten med det latinske blodet innom boksetreninger i Bergen. Talentet åpenbarte seg raskt. Men Cecilia var rastløs. Flyttet til Oslo og oppsøkte Oslo Bokseklubb, som har landets beste miljø for kvinnelige pugilister.

– Jeg var lei Bergen, trengte nye utfordringer. Boksing er mye mer fysisk og krevende enn kickboksing, sier Cecilia.

I oktober i fjor, bare ti måneder etter at hun begynte med boksing, tok Cecilia Brækhus sølv i EM!



SELVKONTROLL: Cecilia er oppgitt over påstandene om at kampsport skal avle vold, lei av negativ forkusering. – De aller fleste som driver med boksing eller kickboksing blir tryggere, lærer seg kontroll og selvsdisiplin.

Klokken er 17.00. Et gammelt industrilokale på østkanten i Oslo. Bokseklubben har pusset opp lokalet på dugnad. Det lukter lær og svette. Cecilia Brækhus kommer rett fra rengjøring av leiligheten sin til dagens andre trening. Hun har en avtale med jobben som gir henne fri til å trene og hvile hver mandag og onsdag.

Ringene kneiser i midten. Langs veggen henger sekkene. Det spraker fra høyttalerne: «Control your body ...» Cecilia gyver løs på sekken i et voldsomt tempo.

– Cecilia er et stort talent. Veldig



DRØMMER: Cecilia Brækhus drømmer om OL-gull, men hun vil ikke bli proffbokser, ende i hendene på pengebakmenn og fordervelsen som følger med det.



LEK: Cecilia leker med lagvenninnenes unger mellom slagene.

-Jeg bokser fordi det er gøy, men resultater fortjener oppmerksomhet, og nå kommer jentene!

målrettet. Men det har kanskje gått litt fort. Nå er hun i favorittsjiktet, påpeker klubbtrener Max Mankowitz.

Mens Hollywood-stjernen Hilary Swank bokser for Oscar i kinoaktuelle «Million Dollar Baby», går bergensjenten Cecilia Brækhus rundt med en drøm om både EM- og VM-tittel – og kanskje olympisk berømmelse.

– Herregud! Jeg må tro at jeg kan slå alle. Du går ikke i ringen hvis du ikke tror du kan vinne.

Ekspertene tror Cecilia har potensial til å ta olympisk gull.

– Det hadde vært grådig kult, sier hun.

Men først må jentene få slippe til i OL. Håpet er å få kvinneboksing på programmet som prøvegren i Beijing i 2008, og fullverdig med fra 2012. Men de konservative pampene i Det internasjonale amatørbokseforbundet holder igjen, slik gubbeveldet i hoppporten gjør det.

Fem jenter skyggebokser foran speilet. Så gjør de seg klar for nye

sparringrunder. Tannbeskyttelsene kommer på plass. Ringside sitter fire babyer med store øyne, mens mammaer kaster seg ut i kontrollert nevekamp.

– Det er så godt og inkluderende miljø her i klubben, vi jentene backer hverandre opp, finner på ting utenom trening, går på kino, forteller Cecilia. Jentene er på fremmarsj i ringen. 35 norske jenter har kamplisens. Antallet har økt jevnt de siste årene. 19 nasjoner deltok i siste EM. Og de norske er ringenes førstedamer. Veteranen Henriette Kitel har vært frontfigur med EM-gull og VM-sølv. Siden 2001 har nasjonens hardtslående jenter erobret hele ni EM- og VM-medaljer til sammen, men suksessen er lite kjent.

Sparringen kan være tøff. Cecilia er den tyngste av jentene, 63 kilo muskler. Derfor sparrer hun ofte med guttene. De slår hardere. Men det er veldig god trening. Beste måten å bli bedre på.

Cecilia blir drevet fra skanse til skanse av Madhi Mohseni, men hun biter fra seg i kampen mot gutten innenfor tauene.

– Serier, Cecilia, du må stå flere slag. Bom, bom, bom. Hold riktig avstand, og så eksploderer du! roper trener Mankowitz.

– Cecilias force er at hun setter veldig tydelige støt, sier treneren.

Hun henger over tauene. Snart tom for krefter. Svetten renner nedover kinnene.

Men der er ingen blåveis i Cecilias ansikt.

– Det kan være en brutal sport, dette. Men folk kaster seg ut fra fly, henger i fjellveggen. Det er adrenalinkick du får. Det er det ultimate kicket du leter etter. Noen får det i fallskjerm. Jeg får det her, i ringen, med hansker på.

fakta/kvinneboksing

- I mai arrangeres EM i Tønsberg. I Norge finnes det 35–40 aktive jenteboksere.
- Henriette Kitel er den mest kjente. Hun har to EM-gull og to VM-sølv. Men hun er 31 år, nybakt tvillingmor og går mot slutten av karrieren. Cecilia Brækhus (23) fra Bergen er det nye håpet. Norske jenter har tatt ni mesterskapsmedaljer i boksing fra 2001.
- Det blir jobbet med å få kvinneboksing på det olympiske programmet. Først som prøvegren i 2008 og som fullverdig øvelse i 2012. Men pampene i Det internasjonale bokseforbundet holder igjen. Jenter i OL betyr at færre gutteklasser får være med i lekene.

Fra BT, Magasinet 19.2.05

Spørsmål til Ringens førstedamer

- 1) Nevn tre eksempler fra teksten der bokseuttrykk blir brukt som språklige bilder?

- 2) Hva sier teksten om kvinneboksingens status som OL-gren i dag?

- 3) På slutten av fjerde avsnitt blir beskrivelsene *de konservative pampene* i Det internasjonale amatørbokseforbundet og *gubbeveldet* i hoppporten nevnt. Hvorfor tror du forfatteren bruker disse benevningene?

- 4) Hva mener Cecilia Carmen Brækhus når hun sier: "Det er ikke Ludo jeg driver med?"

- 5) Hvor god informasjon om innholdet i artikkelen mener du at overskriften gir?
Begrunn svaret ditt.

6) Se på forholdet mellom bilder og tekst i Ringens førstedamer. Vil du si at bildene:

- A) dramatiserer teksten?
- B) støtter teksten?
- C) sier noe i tillegg til teksten?

Begrunn svarene dine.

Clozetest 2: ordutfylling:

Flerspråklighet

En clozetest er en test hvor hvert syvende ord er fjernet fra teksten. Din oppgave er å fylle inn de manglende ordene i teksten. Det skal kun være ETT ord i hvert felt. Tips: Se på konteksten, og pass på tegnsettingen!

Flerspråklighet er en situasjon vi finner i land eller samfunn der innbyggerne snakker forskjellige språk, og der flere språk lever side om side. I slike samfunn kan språkbrukerne bruke språk som ikke er innbyrdes forståelige, samtidig som de ofte også har et felles språk som de kan kommunisere med hverandre på. Mange av innbyggerne i slike samfunn kan være to- eller flerspråklige. Flerspråklighet er _____ vanlig språksituasjon i de fleste land _____ verden i dag.

Begrepet flerspråklighet blir _____ brukt om språksituasjonen i land der _____ er flere offisielle skriftspråk, som i _____ og Belgia. I Sveits finnes de _____ offisielle skriftspråkene tysk, fransk og italiensk. _____ tillegg er også retromansk viktig, men _____ er ikke et offisielt språk. I _____ har

de to språk, nederlandsk (flamsk) _____ fransk. Slik er
også Norge et _____ land fordi vi har to offisielle
_____ : samisk og norsk. Bokmål og nynorsk
_____ to ulike skriftformer av norsk.

”Flerspråklighet” _____ dessuten brukes om
samfunn der det _____ brukt to eller flere språk uten
_____ til den offisielle skriftspråklige statusen språkene
_____. Bruker vi denne betydningen av uttrykket
_____, vil de aller fleste landene i _____ og
svært mange samfunn være flerspråklige. _____ er i
denne betydningen vi bruker _____ her (jf. ovenfor).

Noen land og _____ vil være mer flerspråklige enn
andre. _____, USA, Frankrike, Tyskland, Nederland og
Russland _____ eksempler på slike land. Grunnen er
_____ her finnes det store innvandremiljøer og
_____ grupper som bruker mange ulike språk.
_____ grad av flerspråklighet er det også
_____ byer som London, Paris, Berlin, Stockholm,
_____ og Oslo.

Gjennom hele menneskehistorien har _____ vært kulturell og språklig kontakt mellom _____ kulturer, forskjellige folkegrupper og forskjellige språk. _____ kontakt fører til språklig kontakt, og _____ språk endrer seg gjennom impulser og _____ fra andre språk. Forskjellige kulturer påvirker _____, og det samme gjør forskjellige språk _____ dialekter. Verken språk eller dialekter utvikler _____ endrer seg i et tomrom. Forskjellige _____ har spredd seg over store deler _____ verden, og etterhvert har det utviklet _____ spesielle språkfamilier med store språklige likheter. _____ de germanske språkene har det vært _____ kontakt, noe som har ført til _____ norsk, svensk, dansk, tysk, nederlandsk og _____ har mange språklige fellestrekk. Mange likheter _____ dessuten av at språkene har utviklet _____ fra et felles urspråk, *urgermansk*. Mellom _____ språk og romanske språk har det _____ vært mye kontakt, derfor kan vi

_____ igjen mange av de samme ordene

_____ svært mange språk.

Takk for innsatsen!



Vedlegg 4: Testens fasit / rettemal

Del 1: Skjønnlitterære tekster

Lars Saabye Christensen: *Grisen*

Spørsmål til del 1:

1) Hva sier teksten om Asbjørn Halls religiøse syn?

Asbjørn Hall har levd et langt og gudløst liv.

0 poeng: hvis eleven ikke har forstått eller svarer noe helt uten tilknytning til teksten.

1 poeng: hvis eleven bare sier at han ikke er religiøs, kristen eller lignende, men uten å vise til teksten.

2 poeng: hvis eleven viser til teksten der det står at han har levd et langt og gudløst liv. (altså at han ikke er religiøs)

2) Hvilket yrke har Asbjørn Hall?

Han er / var skredder.

0 poeng: hvis eleven ikke har forstått/svarer noe annet

1 poeng: se over

3) Hvilke karaktertrekk blir mest fremhevet hos Asbjørn Hall i teksten?

- *han klager ikke*
- *vil ikke være til bry*

0 poeng for andre karaktertrekk som ikke er eksplisitt uttalt i teksten

1 poeng per riktig svar (totalt 2 poeng)

4) Hvor mange barn har Asbjørn Hall?

Han har ett barn / en datter

0 poeng: annet svar

1 poeng: se over

5) Hvorfor er tegningen av grisen så viktig for Asbjørn Hall?

- *han ble rett og slett i godt humør av grisen.*
- *den gjorde han lett til sinns og medgjørlig.*
- *den fikk han til å glemme operasjonen og hans overlevelsessjanser.*

0 poeng = ikke svar / feil svar

1 poeng = bare én av de ovennevnte/ omformulerte svar/ egen tolkning hvis velbegrunnet

2 poeng = minst to av de ovennevnte

6) Linje 207: ”Ja, Asbjørn Hall hadde det vondt, vondere enn på lenge”. På hvilken måte hadde han det vondt, tror du? Begrunn svaret ditt.

Han hadde ikke fysisk vondt. ”Han ble fylt av en stor fortvilelse, fortvilelse og forlegenhet”. Han føler seg forlegen / ubrukelig fordi han føler seg oversett eller uviktig / fordi ikke vet hvordan han skal bruke telefonen / fordi han ikke kan nummeret til sin eneste datter / fordi han mister telefonen, eller lignende

0 = ikke svar / feil svar

1 = bare svarer psykisk vondt/ vondt inni seg o.l eller "feil" svar, men begrunnet

2 = psykisk vondt + hvorfor, dvs. viser (evne til) egen tolkning

7) Hva mener Mona Hoff når hun sier at hun ikke er prest?

Prestens jobb er å tilgi folk for sine synder. Når Mona Hoff's klient innrømmer sin forbrytelse innebærer det noe negativt for advokaten (ekstra arbeid, mulighet for å tape o.l). Da hennes jobb ikke er prestens, nemlig å gi tilgivelse, er det ikke bra, slik Asbjørn Hall sier, at klienten hennes erkjenner sin forbrytelse.

0 = ikke svar / feil svar

1 = annet svar + viser (evne til) egen tolkning

2 = se over

8) Sykepleier Marte sier (linje 187): "Det står i boken deres. Det med griser." Hvilken bok mener hun, og hva står det om grisene?

Koranen. Griser er urene. Muslimer skal ikke spise grisekjøtt, ha noen befattning med griser osv.

0 = ikke svar / feil svar

1 = nevner bare Koranen og det som står om grisene i den.

9) Hva er den største forskjellen på familiene til de to pasientene Asbjørn Hall og Aslam, synes du?

Enten

Familien til Aslam er stor og er til stede. Asbjørn Halls ene datter må tilkalles, og da først og fremst i kraft av hennes rolle som advokat, før hun kommer på sykebesøk, og selv da kommer arbeidet foran. Hun kommer mange timer etter telefonsamtalen finner sted.

Eller

Kultur og/ eller religion.

0 poeng = ikke svar / feil svar

1 poeng = se over

2 poeng = viser til begge svaralternativene/ underbygger de ene svaret med det andre /viser kausaliteten mellom svaralternativene / viser evne til refleksjon og modenhet

10) Sønnen til Aslam sier (linje 385): " Er ikke en naken vegg tross alt bedre for alle?" Hva tror du han mener med dette? Begrunn svaret ditt.

En naken vegg er nøytral. Ingen vil bli støtt av en naken vegg, og kilden for konflikt er dermed borte.

0 poeng = ikke svar / feil svar

1 poeng = se over eller lignende (annet svar: begrunnelse avkrevd)

11) Hva tror du bildet med grisen er ment å symbolisere?

Grisen er ment å symbolisere en konflikt, konflikt mellom grupper i samfunnet, konflikt mellom kulturer eller konflikt mellom religioner.

0 poeng = ikke svar / feil svar

1 poeng = andre svar, hvis begrunnet

2 poeng = se over

12) Synes du at den siste setningen i "Grisen" er en passende slutt? Hva forstår du med den? Begrunn svaret ditt.

0 poeng = ikke svar

1 poeng = bare ja / nei på om den er passende/ ikke reflekterende svar

2 poeng = ja / nei + forsøk på refleksjon / forståelse

Clozetest del 1

Kim Småge: Renslighet er en dyd

Hver gang min mann stuper, tenker jeg: nå skjer det. Nå glir han. Nå knases bakhodet hans mot de pastellfargete, harde flisene 10 meter lenger nede. Men det skjer aldri. Min mann er en svært dyktig stuper. Medaljene hans fra yngre dager opptar en hel vegg i stua. Spensten har han ennå. Og teknikken. Samt denne maniske lysten (trangen) til å ha et publikum. Et stort, appluderende publikum. Vi blir for få, jentungen (jenta), guttungen og jeg.

Mitt liv leves derfor(slik,dermed) i stor selskapelighet. Unntatt om vinteren da. Et evig selskap fra vår til høst. Og ikke sitter vi i peisstue eller sommerstue, slik som andre folk. Våre selskaper (selskap/fester) foregår rundt svømmebassenget. Det store, dype bassenget (svømmebassenget) han gravde midt i hagen. Først ødela (raserte) han den vakre plenen, så plasserte han et 3 meters høyt stupebrett der. Sommeren (året,like) etter kom et 5 meters. Og i fjor monterte han et forferdelig monstrum av et 10 meter høyt stupetårn.

Jeg tror ikke det er tillatt med 10 meter høye tårn i private hager. Iallefall var (er) det ingen å få kjøpt. Min mann tegnet det selv, beregnet og konstruerte. Og (han) fikk et lite, privat verksted til å lage det.

Det er et monstrum. Det (tårnet) ødelegger hele den vakre hagen vår. Jeg protesterte heftig. Men hva hjelper vel det? Min mann gjør som han vil. Bygger sitt 10 meter høye stupetårn og ber (samler) sammen vennene til selskap. Hans venner, ikke mine. Masse fremgangsrike mennesker som sitter lett henslenget i våre hagestoler, som drikker campari og soda av våre høye glass, mennesker (og, folk) som lyser av vellykkethet og sydenfarge. Eller (men,kanskje) er det solarium? Og alle beundrer de min mann. Han er alltid den som åpner selskapet. På sitt 10 meter høye stupebrett ønsker han gjestene velkommen, holder en ekkel tale om ungdom og spenst, suksess (fremgang) og vakre kvinner.

Og så hopper han. Stuper, heter det visst. Han spjærer vannspeilet (vannet, vannflaten, overflaten) og kommer seiersstolt opp. Alle appluderer. Kvinnene (damene) er der og vil trekke han opp med slanke, brune armer og lange, faste (sterke,spenstige,smidige) lemmer. Han ler mot dem, entrer opp, lar seg dyrke. Og først da kan (får) de andre mennene bestige 10-meteren. Ikke alle tør forresten.

Min mann stuper bare en gang hver kveld, han stuper aldri når (etter) han har drukket. Og ingen kommer opp på verken 5- eller 10-meteren etter et par drinker. Han er streng slik.

Del 2: faglitterære tekster

Tekst 1: En ecstasy-tablett kan gi hjerneskade

Spørsmål:

1) Finn i teksten to ødeleggende effekter ecstasy har på hjernen.

- *ødelegge serotonin-fordelingen til hjernen*
- *hjernecellene som styrer stemningsleiet kan bli helt ødelagte*

1 poeng per riktige svar

2) Hvor mange prosent av Oslos ungdom hadde prøvd ecstasy i 2001?

- a) *5,7 prosent*
- b) *3 prosent*
- c) *4,6 prosent*

1 poeng

3) Hva ønsker psykolog Magne Raundalen å oppnå med å fortelle om farene ved ecstasybruk? Er du enig med han? Begrunn svaret ditt.

Enten:

Han etterlyser et nasjonalt ecstasy-forebyggende program i Norge, altså ønsker han at et slikt skal opprettes og vil ved artikkelen sette søkelys på problemet

Eller:

Han ønsker å advare ved / mot farene ved ecstasy for å holde ungdom unna

0 poeng = ikke svar

1 poeng = svarer bare på hva M. Raundalen ønsker å oppnå (se over)

2 poeng = svarer på hva M. Raundalen ønsker (se over) + viser (evne til) egen mening)

4) Er dette en drøftende artikkel? Begrunn svaret ditt.

Nei, ikke drøftende, kun ensidig om farene/ulempene ved ecstasy. Alle kildene ønsker å forebygge ecstasy-bruk blant ungdom.

0 poeng = ikke svar /ja

1 poeng = bare nei eller ja, med adekvat begrunnelse.

2 poeng = viser (evne til) egen tolkning, dvs. nei + forklaring

5) Sjefsforsker ved Haukeland Sykehusapotek sier: ”Men de som allerede har bestemt seg for å ta speed, må for all del unngå ecstasy. Ta heller amfetamin.” Hva mener du om denne uttalelsen? Begrunn svaret ditt.

Enten:

negativt: det er ikke forsvarlig å uskyldiggjøre et narkotisk stoff på denne måten

Eller

positivt: det er bra at han viser ”sunnere” alternativer.

0 poeng = ikke svar

1 poeng = kommer med egen mening + begrunnelse /viser (god) evne til refleksjon og modenhet

6) Hvor god informasjon om artikkelens innhold mener du at overskriften og underoverskriftene gir? Begrunn svaret ditt.

Overskriften:

GOD → Viser tydelig hva artikkelen skal handle om, og oppsummerer på mange måter innholdet i artikkelen som helhet.

DÅRLIG → + begrunnelse

Underoverskrifter:

GOD → Gir tydelige indikatorer på hva som følger i avsnittet. Kan også brukes som oppsummerende nøkkelord for artikkelens innhold.

DÅRLIG → + begrunnelse

0 poeng = ikke svar

1 poeng = viser (god) evne til refleksjon og modenhet, men tar bare for seg enten under- eller overskriften(e).

2 poeng = viser (god) evne til refleksjon og modenhet og tar for seg både under- og overskriften(e).

Tekst 2: Ringens førstedamer

Spørsmål:

1) Nevn tre eksempler fra teksten der bokseuttrykk blir brukt som språklige bilder?

- *hun parerer spørsmålet lattermildt*
- *hun hever garden*
- *hun hadde ikke fått knock*

1 poeng per riktig svar

0 poeng: andre svar. Språklige bilder er nøkkelordet.

2) Hva sier teksten om kvinneboksingens status som OL-gren i dag?

At det ikke er en OL-gren i dag (når artikkelen ble skrevet i 2001), mye på grunn av at det internasjonale amatørbokseforbundet holder igjen, men at håpet er at det blir en godkjent gren innen 2012.

0 poeng: ikke svar/feil svar

1 poeng: se over

2 poeng: poengterer at teksten er fra 2001, så at teksten ikke sikkert sier noe om statusen idag.

3) På slutten av fjerde avsnitt blir beskrivelsene *de konservative pampene* i Det internasjonale amatørbokseforbundet og *gubbeveldet* i hoppporten nevnt. Hvorfor tror du forfatteren bruker disse benevningene?

Fordi både boksing og hoppporten er tradisjonelt idrettsgrener forbeholdt menn, og kvinner møter mye motstand, så konservative pampere og gubbeveldet er ment som negative benevninger på denne motstanden.

0 = ikke svar / feil svar

1 = se over / viser (evne til) egen tolkning

4) Hva mener Cecilia Carmen Brækhus når hun sier: ”Det er ikke Ludo jeg driver med?”

Ludo er et uskyldig spill, hvor flaks spiller mer inn enn hardt arbeid. Boksing er en seriøs og tøff idrett, hvor det kreves at man jobber hardt og hvor flaks ikke spiller inn.

0 = ikke svar / feil svar

1 = se over / viser (evne til) egen tolkning

5) Hvor god informasjon om innholdet i artikkelen mener du at overskriften gir? Begrunn svaret ditt.

Ikke så veldig god informasjon. Først etter å ha lest artikkelen vil overskriften gi fullverdig mening.

0 poeng = ikke svar / feil svar

1 poeng = se over / sier at den ikke gir god/ gir god informasjon + begrunner / viser evne til refleksjon

6) Se på forholdet mellom bilder og tekst i Ringens førstedamer. Vil du si at bildene:

- A) dramatiserer teksten?
- B) støtter teksten?
- C) sier noe i tillegg til teksten?

Begrunn svarene dine.

0 poeng = ikke svar / feil svar

1 poeng = holder frem svaralternativer / andre alternativer + begrunnelse

Clozetest: faglitteratur

Panorama: Flerspråklighet

Flerspråklighet er en situasjon vi finner i land eller samfunn der innbyggerne snakker forskjellige språk, og der flere språk lever side om side. I slike samfunn kan språkbrukerne bruke språk som ikke er innbyrdes forståelige, samtidig som de ofte også har et felles språk som de kan kommunisere med hverandre på. Mange av innbyggerne i slike samfunn kan være to- eller flerspråklige. Flerspråklighet er en vanlig språksituasjon i de fleste land i verden i dag.

Begrepet flerspråklighet blir ofte(gjerne) brukt om språksituasjonen i land der det er flere offisielle skriftspråk, som i Sveits og Belgia. I Sveits finnes de tre (3) offisielle skriftspråkene tysk, fransk og italiensk. I tillegg er også retromansk viktig, men det (dette) er ikke et offisielt språk. I Belgia har de to språk, nederlandsk (flamsk) og fransk. Slik er også Norge et flerspråklig land fordi vi har to offisielle skriftspråk (språk): samisk og norsk. Bokmål og nynorsk er to ulike skriftformer av norsk.

”Flerspråklighet” kan (vil) dessuten brukes om samfunn der det blir (er) brukt to eller flere språk uten hensyn til den offisielle skriftspråklige statusen språkene har. Bruker vi denne betydningen av uttrykket flerspråklighet (flerspråklig), vil de aller fleste landene i verden og svært mange samfunn være flerspråklige. Det er i denne betydningen vi bruker ordet (uttrykket, flerspråklighet) her (jf. ovenfor).

Noen land og samfunn vil være mer flerspråklige enn andre. England (Storbritannia), USA, Frankrike, Tyskland, Nederland og Russland er eksempler på slike land. Grunnen er at her finnes det store innvandrer miljøer og etniske (andre/ulike/flere/mange/store) grupper som bruker mange ulike språk. Høy(stor) grad av flerspråklighet er det også i byer som London, Paris, Berlin, Stockholm, København og Oslo.

Gjennom hele menneskehistorien har det vært kulturell og språklig kontakt mellom forskjellige (ulike) kulturer, forskjellige folkegrupper og forskjellige språk. Kulturell kontakt fører til språklig kontakt, og alle (et) språk endrer seg gjennom impulser og påvirkning (innflytelse) fra andre språk. Forskjellige kulturer påvirker hverandre, og det samme gjør forskjellige språk og dialekter. Verken språk eller dialekter utvikler og (eller) endrer seg i et tomrom. Forskjellige folkegrupper (språk) har spredd seg over store deler av verden, og etterhvert har det utviklet seg spesielle språkfamilier med store språklige likheter. Mellom de germanske språkene har det vært stor (mye) kontakt, noe som har ført til at norsk, svensk, dansk, tysk, nederlandsk og engelsk har mange språklige fellestrekk. Mange likheter kommer dessuten av at språkene har utviklet seg fra et felles urspråk, urgermansk. Mellom germanske språk og romanske språk har det også (øg) vært mye kontakt, derfor kan vi finne (kjenne) igjen mange av de samme ordene i svært mange språk.

Vedlegg 5: oversikt over spørsmålene i *finne-*, *tolke-* og *reflektere-* kategorien.

Tabell X: oversikt over spørsmål i *finne-* kategorien

<u>Finne:</u>	
1-1.	Hva sier teksten om Asbjørn Halls religiøse syn?
1-2.	Hvilket yrke har Asbjørn Hall?
1-3.	Hvilke karaktertrekk blir mest fremhevet hos Asbjørn Hall i teksten?
1-4.	Hvor mange barn har Asbjørn Hall?
2-1.	Finn i teksten to ødeleggende effekter ecstasy har på hjernen.
2-2.	Hvor mange prosent av Oslos ungdom hadde prøvd ecstasy i 2001?
3-1.	Nevn tre eksempler fra teksten der bokseuttrykk blir brukt som språklige bilder?
3-2.	Hva sier teksten om kvinneboksingens status som OL-gren i dag?

Tabell X: oversikt over spørsmål i *tolke-* kategorien

<u>Tolke:</u>	
1-5.	Hvorfor er tegningen av grisen så viktig for Asbjørn Hall?
1-6.	Linje 207: "Ja, Asbjørn Hall hadde det vondt, vondere enn på lenge". På hvilken måte hadde han det vondt, tror du? Begrunn svaret ditt.
1-7.	Hva mener Mona Hoff når hun sier at hun ikke er prest?
1-8.	Sykepleier Marte sier (linje 187): "Det står i boken deres. Det med griser." Hvilken bok mener hun, og hva står det om grisene?
2-3.	Hva ønsker psykolog Magne Raundalen å oppnå med å fortelle om farene ved ecstasybruk? Er du enig med han? Begrunn svaret ditt.
2-4.	Er dette en drøftende artikkel? Begrunn svaret ditt.
3-3.	På slutten av fjerde avsnitt blir beskrivelsene de konservative pampene i Det internasjonale amatørbokseforbundet og gubbeveldet i hoppporten nevnt. Hvorfor tror du forfatteren bruker disse benevningene?
3.4.	Hva mener Cecilia Carmen Brækhus når hun sier: "Det er ikke Ludo jeg driver med"?

Tabell X: Oversikt over spørsmål i *reflektere-* kategorien

<u>Reflektere:</u>	
1-9.	Hva er den største forskjellen på familiene til de to pasientene Asbjørn Hall og Aslam, synes du?
1-10.	Sønnen til Aslam sier (linje 385): "Er ikke en naken vegg tross alt bedre for alle?" Hva tror du han mener med dette? Begrunn svaret ditt.
1-11.	Hva tror du bildet med grisen er ment å symbolisere?
1-12.	Synes du at den siste setningen i "Grisen" er en passende slutt? Hva forstår du med den? Begrunn svaret ditt.
2-5.	Sjefsforsker ved Haukeland Sykehusapotek sier: "Men de som allerede har bestemt seg for å ta speed, må for all del unngå ecstasy. Ta heller amfetamin." Hva mener du om denne uttalelsen? Begrunn svaret ditt.
2-6.	Hvor god informasjon om artikkelens innhold mener du at overskriften og underoverskriftene gir? Begrunn svaret ditt.
3-5.	Hvor god informasjon om innholdet i artikkelen mener du at overskriften gir? Begrunn svaret ditt.
3-6.	Se på forholdet mellom bilder og tekst i Ringens førstedamer. Vil du si at bildene: A) dramatiserer teksten? B) støtter teksten? C) sier noe i tillegg til teksten? Begrunn svarene dine.

Vedlegg 6: Intervjuguide for elevene

Dette er et semistrukturert intervju bygd opp rundt emner. Spørsmål, temaer og rekkefølge kan, og vil, varieres.

1. Brifing

Jeg må:

- presentere meg selv.
- takke for respondents velvillighet til å bidra.
- informasjon om prosjektet og selve intervjuet.
- garantere anonymitet og at dataene ikke vil kunne spores tilbake til respondent og at de vil bli slettet.
- informere om respondentens rett til å trekke seg / avbryte intervjuet om/når han/hun vil.
- åpne for spørsmål.

2. Intervjuet

Vil bestå av:

- a) opplysende informasjonsspørsmål
- b) beskrivende og fortolkende spørsmål

innenfor emnene:

- språklig identitet
- lesing
- lesestrategier

2a. Opplysende informasjonsspørsmål

- vil være utfyllende, og oppklarende, oppfølgingsspørsmål angående lesing på bakgrunn av spørreskjemaet og lesetesten.
- vil være delvis spesifisert hver enkelt respondent, men med samme temaer:
 - lesevaner
 - lesestrategier
 - språklig identitet

2b. Beskrivende og fortolkende spørsmål

- vil være lagt opp slik at respondenten må reflektere
- vil være spørsmål der respondenten kan få uttrykke egen oppfattelse og mening
- vil være innenfor de tre nevnte temaene (over)

Lesing

- **Beskriv hva lesing betyr for deg.**
- **Hva liker du best å lese?**
- **Leser dere for mye eller for lite i norsktimene synes du?**
- **Hva mener du dere burde lese mer av i norsktimene?**
- **Synes du det er stor forskjell på å lese skjønnlitteratur og faglitteratur?**
 - o isåfall, på hvilken måte?
 - o hvordan er språket i fagtekster i forhold til språket i skjønnlitterære tekster?
 - o vanskeligere / lettere / mer fremmedord?
- **Hva synes du er det vanskeligste med å lese skjønnlitteratur?**
 - o Mer svevende? Mye som ikke står klart i teksten? Lese mellom linjene?
- **Beskriv hvordan dere leser i norsktimene.**
- **Hvor mye hjelp får du på skolen når det gjelder lesing?**
 - o hvordan?
- **Hvordan opplever du læreboken?**
 - o for lett / for vanskelig?
 - o hva er i såfall for lett / for vanskelig?
 - o hva kunne vært gjort annerledes?
- **Hvordan gjør du leseleker hjemme?**
- **Hvor mye tid bruker dere på å gå igjennom leseleksen på skolen?**
- **Hvor ofte snakker dere ofte sammen i klassen om for eksempel vanskelige ord i en tekst?**

Lesestrategier

- **Hva forstår du med en lesestrategi?**
- **Beskriv en lesestrategi du bruker.**
 - o hvorfor gjør denne det lettere å lese, tror du?
 - o har du lært denne på skolen?
 - o bruker du alltid denne eller har du flere strategier? Fortell.
- **Synes du dere lærer nok om lesestrategier på skolen? Kan du gi eksempler på hvordan læreren din lærer dere lesestrategier?**
- **Hvordan var det på ungdomsskolen?**
- **Hva sier læreboka om lesestrategier?**
 - o husker du noen strategier den foreslår?
 - o i såfall, bruker du / fungerte den strategien for deg? Hvorfor / hvorfor ikke?
 - o synes du det kunne vært mer eller mindre om strategier i læreboka?
- **hvorfor tror du det er viktig med lesestrategier?**
- **Hvor mye opplever du at du kan om lesestrategier sammenlignet med andre elever i klassen?**
 - o hvis stor forskjell, hvorfor tror du det er sånn?
 - o hva kan gjøres for å gjøre forskjellen mindre, tror du?

Språklig identitet

- **Hva synes du om norskfaget?**
 - Er det vanskelig / lett? Vanskeligere/lettere enn andre fag?
 - hvorfor / hvorfor ikke?
- **Føler du at det å ha en annet morsmål enn norsk gjør norskfaget noe vanskeligere eller lettere?**
 - på hvilken måte?
- **Hvordan tror du elever med norsk som morsmål oppfatter norskfaget?**
 - er norskfaget vanskelig / lett for alle, uansett språklig bakgrunn, tror du?
- **I hvilken grad føler du at det blir tatt nok hensyn til at morsmålet ditt ikke er norsk?**
 - i norsktimene?
 - i læreboken?
 - av skolen / læreren?

3. Avslutning

Jeg må:

- åpne for avsluttende kommentarer og spørsmål.
- oppklare eventuelle uklarheter.
- takke for intervjuet.

Vedlegg 7: Intervju med E2K2: Damian

Lesing

- M:** Kan du beskrive hva lesing betyr for deg.
E: *Æh... Jeg leser ihvertfall aviser hver dag. Og jeg leser i lærebøkene. Og så er det noen ganger, jeg leser ikke bøker så ofte, men jeg leser det sånn hvis jeg ser det er noe spennende, noe som interesserer meg, i boka, så leser jeg den.*
- M:** mmm. Så lesing er ganske viktig for deg? Det er noe du gjør hver dag?
E: *Ja.*
- M:** Og gjør du det stort sett for å innhente informasjon da, eller?
E: *Ja, nyheter og sånn som interesserer meg*
- M:** Ja, så det har en personlig verdi også?
E: *Ja.*
- M:** Neste spørsmål har du forsåvidt svart på. Hva liker du best å lese? Du kan lese bøker hvis...
E: *... Ja, hvis det er et emne som interesserer meg.*
- M:** Vil du gi et eksempel på et sånt emne?
E: *Æh... Det som interesserer meg akkurat nå er... jeg syntes det er... fra krigen på Balkan, 92, 95. Så det synes jeg er veldig interessant å finne ut mye om det og så.*
- M:** mmm. Så du like å lese faktabøker og sånn da?
E: *Ikke så mye. Ja litt. Jeg pleier å lese om forskjellige steder om Balkan da, på internett. Og så er det noen bøker nå, det er ihvertfall en bok som har kommet ut nå om krigen som jeg skal lese.*
- M:** mmm. En roman eller?
E: *Ja, det er en roman. Hvordan soldatene reparerer gramfonen, heter den.*
- M:** Ja, den har jeg lest om i avisa.
E: *Ja.*
- M:** Synes du dere leser for mye eller for lite i norsktimene?
E: *Jeg synes det er greit jeg, for når vi skal drive med et emne, så pleier vi alltid å få... å lese om noe, for å introduseres i emnet, så får vi tekster som er... som har noe med emnet å gjøre. Så jeg synes vi leser ganske greit jeg, altså.*
- M:** Hvordan leser dere i timene da?
E: *Æh... Der blir det sånn... vi får for eksempel en halvtime og så skal vi lese så, så langt... lese den teksten på en halvtime, liksom. Sånn at vi kan få informasjon fra den og snakke om den senere.*
- M:** Så det er ikke så ofte dere leser høyt? Felles i klassen?
E: *Noen ganger så er det at vi leser for eksempel dikt eller små noveller høyt, eller sånne vandrerhistorier og sånn. Det har vi også om. Så vi leser det, og så står vi to og to foran klassen og leser?*
- M:** Å ja, så dere går opp?
E: *Ja.*
- M:** Synes du det er skummelt eller er det greit?
E: *Nei, det er greit, fordi hvis man er to stykker oppe, så er det mye tryggere enn bare en.*
- M:** mmm. Ja, og så gjør jo alle det.
E: *Ja.*
- M:** Hender det at læreren leser høyt?
E: *Ja, hun leser... jeg synes hun leser... eller forteller ihvertfall, mye høyt. Det er sånne vandrehistorier, fordi hun liker å fortelle oss dem slik at vi blir kjent med dem og at vi klarer å se dem i norsken da.*

Damian forteller om lærerens dramapedagogiske teknikker i norsktimen, noe han synes er bra.

- M:** Synes du det er stor forskjell på å lese skjønnlitteratur og faglitteratur?
E: *Æh.. Ja. Skjønnlitteratur, det blir mer sånn, da bygger det opp en spenning da. Men når man leser faglitteratur, da kan det jo òg bli spennende hvis det er noe man er interessert om man leser om, men hvis man leser det fordi man må lese det, da blir det på en måte ingen spenning i teksten da.*
- M:** Nei. Språklig sett da, hvilken av teksttypene synes du er vanskeligst?
E: *Æh... Jeg tror det er fagtekst, fordi der er det noen som har sånn mer avanserte uttrykk og sånn, som gjør at man liksom må lese kanskje om igjen teksten eller linjene om igjen med en gang for å forstå hva de mener.*
- M:** mmm. Fordi det er vanskelige ord, fagtermer og..?
E: *Ja, sånne ting.*
- M:** Men hva med skjønnlitteratur. Hva er det som er vanskeligst med det?
E: *Æh... Jeg vet ikke jeg. Det er kanskje hvordan forfatteren formulerer setningene sine?*

- M:** Kan det blitt litt svevende?
E: Ja.
M: At du må lese mellom linjene...
E: ... For å skjønne hva de mener på en måte. Ja.
M: Hvis du tenker tilbake på testen i går, hvilken av delene syntes du var lettest?
E: Jeg syntes det å lese de derre, både fagtekstene og skjønnlitteraturen, det var jo greit. Det var å lese det og svare på spørsmål. Noen av spørsmålene var sånn at jeg måtte gå litt tilbake i teksten for å forsikre meg, fordi det kom litt uklart frem i teksten.
M: I hvilken av dem var det mest gjeldende?
E: Jeg tror kanskje, det var den der med Ringens førstedamer.

Intervjuer forteller litt om bakgrunnen for hvorfor akkurat den teksten ble valgt ut, blant annet det at den tekstlig sett faller inn under fagtekster, men at det også er brukt noen skjønnlitterære tekstlige grep.

- M:** Hva med clozetestene? Syntes du de var vanskelige?
E: Jeg syntes de var greie, men det var sånn... jeg hoppet over noen linjer kanskje, fordi det var sånn... Jeg prøvde å lese ut i fra sammenhengen, men jeg fikk ikke tak i hvilket ord jeg skulle ha i det hele tatt, og da skjønte jeg ikke hvordan jeg skulle... altså, hva sammenhengen var. Og så prøvde jeg forskjellige ord, men da passet det ikke inn i sammenhengen.
M: Nei. Syntes du det var noe forskjell på de to clozetestene? Den ene var jo hentet fra en novelle og den andre var fra en fagtekst.
E: Jeg syntes den første var litt enklere. Jeg vet ikke helt hvorfor, men det var bedre, jeg syntes det var litt enklere å se sammenhengen.
M: mmm. Syntes dere dere får nok hjelp på skolen når det gjelder lesing?
E: Ja, hvis man spør. Fordi det er... vi får hjelp alle sammen, men det er sikkert litt vanskelig å forstå for læreren hvem akkurat som trenger hjelp, så man må nesten spørre hvis man skal ha det.
M: Men dere får hvis dere spør.
E: Ja.
M: Da kan vi snakke litt om læreboken. Finner du den for lett, for vanskelig?
E: Nei, jeg synes den er grei, fordi den har egentlig tekster som er litt mer hverdagslige som vi klarer å forstå oss med da. Og så... det virker egentlig ganske greit alt sammen.
M: Begge de to tekstene som var i den fagdelen er hentet fra læreboken deres.
E: Ja. Jeg syntes jeg hadde lest en av dem..
M: Hva synes du kunne vært gjort annerledes i boka?
E: Jeg vet ikke, jeg. Kanskje litt mer tydelige forklaringer på forskjellige uttrykk og sånne ting. Fordi de legger på en måte uttrykket så dypt inne i teksten at man må legge seg helt inn i teksten for å forstå det da. Så det kunne kanskje vært litt mer sånn... markering og litt mer rett-fram forklart av uttrykk... faguttrykk og sånn.
M: Mener du at det er mye bruk av faguttrykk?
E: Ja, det er en del. Det er for eksempel, nå når vi jobber med norrønt, så er det jo masse sånn derre... Vi fikk fire nye faguttrykk... jeg husker ikke, det var sånn derre stemme, altså alle... Det var sånne spesielle ord. Så vi må ikke lære ordene, men det hadde jo vært greit om de hadde forklart dem litt mer sånn rett fram, sånn at vi hadde skjont det.
M: mmm. Helt enig, men da gjør kanskje læreren det?
E: Ja, hun gjør det også.
M: Hvordan gjør du leseleksen din hjemme?
E: Æh... Som oftest så leser jeg, hvis det er en kortere tekst, så leser jeg gjennom teksten, og så svarer jeg på spørsmål, om det er spørsmål til teksten. Ellers så leser jeg teksten, og så finner jeg noen andre, og så snakker jeg til dem... med dem om teksten, fordi da klarer jeg å reflektere inni meg selv hvordan... hvordan det er.
M: Imponerende! – **ler** -
E: - **ler** - Ellers så bare, hvis det er lengre tekster, så er jeg litt lat, så bare leser jeg... prøver jeg å finne den delen hvor svaret er, hvis det er spørsmål.
M: Men det går jo bare hvis det er faktaspørsmål, sånne du henter rett ut av teksten,
E: Ja.
M: Jeg vet ikke om du la merke til det i går, i testen, at det var flere nivåer av spørsmål, Både spørsmål der du bare kunne hente svaret ut fra teksten...
E: ... Og så var det sånne der vi måtte reflektere selv og...
M: mmm. Hvor ofte synes du dere snakker sammen i klassen om for eksempel vanskelige

- ord i en tekst?
- E:** *Æh... I norsk så er det egentlig ikke så ofte, tror jeg. Fordi da er det mer sånn at man forventer at vi bare skal lese gjennom teksten, og så er det noen som spør... Vi spør mer om betydningen av teksten, vi spør ikke akkurat om spesielle ord. Så kan det jo hende noen gang at noen går inn og bare spør hva det ordet betyr og...*
- M:** Hender det at det et ord du ikke forstår, men så tør du ikke å spørre?
- E:** *Nei, altså hvis jeg er helt ikke klarer å finne sammenhengen, så spør jeg. Men det er som oftest at vi bare ser sammenhengen, og skjønner... og liksom spør andre medelever. Og hvis ikke så spør vi lærerne til slutt.*
- M:** Ja. Da kan vi gå videre på strategier.

Lesestrategier

- M:** Hva forstår du med lesestrategier?
- E:** *Det er litt sånn forskjellig da. At noen liker å lese hele teksten og så sitte og tenke over det etterpå. Noen liker å lese litt og så skrive stikkord og... sånn at man skal huske mest mulig av teksten.*
- M:** Ja. Så en lesestrategi er da en...?
- E:** *... Måte å lese på, og huske det, altså ha det i minnet etterpå.*
- M:** mmm. Og så letter det jo lesingen om man har et sett med strategier.
- E:** Ja.
- M:** Kan du beskrive en lesestrategi du bruker?
- E:** *Ja, som jeg sa, jeg pleier å lese teksten og så snakke til andre etterpå om teksten. I hvertfall når det er fagtekster. Da snakker jeg om – æh – faktating og om hele teksten, fordi da klarer jeg å snakke om den til noen andre etterpå, eller huske det da, så jeg kan ha det på prøve for eksempel.*
- M:** Ja, fordi da tenker du bare på samtalen, og så husker du teksten?
- E:** Ja.
- M:** Det er en fin strategi. Har du lært den på skolen eller er det noe du har funnet ut selv?
- E:** *Nei, vi har jo fått... blitt introdusert for flere forskjellige strategier, men man må jo bare selv finne ut hvilken passer for seg selv. Og da jeg bare prøvd forskjellige og funnet ut at det er lettest, og at jeg klarer det mest med den.*
- M:** Husker du noen av de andre strategiene dere har blitt introdusert for?
- E:** *Jeg vet ikke jeg. Vi har ihvertfall den derre, vi leser en hel tekst og så skriver vi en liten sånn... to tre setninger kort oppsummering av teksten. Så leser vi teksten en gang til, og så prøver vi å snakke om det til andre da, sånn at vi skal prøve å fortelle teksten om igjen da uten å lese den flere ganger.*
- M:** mmm. Sånn at dere bruker deres egne ord?
- E:** *Ja. Fordi da husker man det bedre etterpå.*
- M:** Synes du dere lærer nok om strategier på skolen?
- E:** *Ja, det er ganske greit, for vi får egentlig veiledning om hvordan vi skal... sånn at vi kan prøve ut selv hvordan vi skal lære best mulig.*
- M:** Kan du huske tilbake til ungdomsskolen, lærte dere noe om strategier der?
- E:** *Ja, det var... jeg synes det var ganske greit der og jeg. Det var kanskje ikke så mye som her da, men vi fikk - altså - vi fikk prøve ut forskjellige strategier for å gjøre det... sånn som her da.*
- M:** mmm. Hendte det at læreren brukte seg selv som modell? Altså at hun eller han sto foran klassen og viste hva hun ville brukt av strategier og hvordan?
- E:** *Det er jeg ikke helt sikker på, faktisk. Jeg kan ikke huske det.*
- M:** Hva med norsklæreren din her?
- E:** *Jeg vet ikke helt jeg, er litt usikker.*
- M:** Nei, det er kanskje litt vanskelig å skille fra vanlig undervisning.
- E:** Ja.
- M:** Og du mente at læreboka hadde godt om stoff om strategier eller?
- E:** *Ja. Den forklarer forskjellige måter og sånne ting.*
- M:** Hender det at du går tilbake til det kapittelet for å friske opp kunnskapene dine om strategier?
- E:** *Egentlig ikke. Vi... jeg bare går tilbake og prøver forskjellige... meg selv, på en måte, for å finne ut...*
- M:** Du gjør det ja?

- E:** Ja.
- M:** Men du føler at du har funnet en strategi som fungerer bra for deg?
- E:** Ja.
- M:** Opplever du at du kan mer om lesestrategier enn de andre i klassen din? Eller at du er mer bevisst?
- E:** Nei, jeg vet ikke jeg. Det finnes mange som er ganske... som forstår seg... som klarer å reflektere godt.
- M:** Da har dere nok fått god opplæring alle sammen.
- E:** - **ler** - Ja.
- M:** Da tar vi siste bolken, som er om språklig identitet... og språkbruk.

Språklig identitet

- M:** Hva synes du om norskfaget? Er det for lett, for vanskelig?
- E:** Jeg synes det er greit jeg, altså. Det er... vi har delt inn bokmål, nynorsk... og...
- M:** Har du nynorsk?
- E:** Jeg har bokmål, men jeg har hatt nynorsk siden i fjor. Altså jeg har hatt det helt til tiende klasse. Og så har jeg hatt bokmål nå.
- M:** Ja. Og det er ikke vanskelig i forhold til for eksempel andre fag?
- E:** Nei, jeg synes det er greit jeg, fordi der får vi jo... Jeg føler vi får mer sjanser til å klare oss bedre i norsken, ihvertfall på tentamener og eksamener og sånn.
- M:** Hvordan da, tenker du?
- E:** Fordi at vi får... på... ihvertfall på nynorsk hadde vi sånn fem, flere forskjellige tegninger og så flere forskjellige starter på tekster, sånn at vi kunne velge, sånn at alle sammen skulle få, på en måte, en som passer for seg da. Sånn at vi kan... sånn at det ikke blir dårlig for noen.
- M:** mmm. Så uansett hvilket nivå man ligger på så var det noe som passet...
- E:** Ja, ja... Så man får på en måte flere muligheter.
- M:** Er det særlig rettferdig synes du, i en klasse der man har ulik språklig bakgrunn?
- E:** Ja. Det er greit i alle klasser egentlig, fordi det er ikke alle som er på samme nivå. Noen er litt høyere og lavere og så... og det er jo forståelig, så...
- M:** Helt enig. Føler du at det å ha et annet morsmål enn norsk gjør norskfaget noe vanskeligere, eller noe lettere?
- E:** Egentlig ikke, fordi vi... jeg lærte morsmålet hjemme og lærte norsken i barnehagen og på skolen, så det har liksom gått i hverandre.
- M:** Blander du de to språkene?
- E:** Noen ganger? - **ler** - Når jeg snakker hjemme så er det sånn... så setter jeg noen norske ord inn i sørøsteuropeisk når jeg snakker til mamma og pappa og... Men det er sånn... det gjør vi egentlig hele tiden, fordi vi snakker norsk hver dag og så snakker vi... og så skal vi legge om til sørøsteuropeisk når vi kommer hjem, så det har egentlig blitt mer vanlig at jeg snakker mer norsk til dem.
- M:** mmm. Er det sånn at når dere snakker sørøsteuropeisk sammen - æh - og du da kommer med noen norske ord, er de norske ordene litt sånn spesifikke norske, altså sånn - æh - for eksempel snøfreser eller... - **ler** - Dårlig eksempel, men... Altså typisk norske ord...
- E:** - **ler** - Ja. For eksempel snøfreser... jeg... akkurat nå så kommer jeg ikke på hva det heter på sørøsteuropeisk, så da må jeg jo bare... da bruker jeg det bare. Ellers så sier jeg det som kan kaste snøen liksom. Da prøver jeg bare å gjøre det om. Og så er det... fordi det er mange... Jeg bruker ikke sørøsteuropeisk til mye i dagligtalen, så da glemmer jeg mange ord, så da må jeg bruke de norske. Det merker jeg når jeg kommer til Sørøsteuropa også, når jeg skal snakke med andre i familien, så blir det... Da må jeg tenke meg om og så spørre foreldrene mine for eksempel.
- M:** mmm... Så du føler at du er like god i begge språkene, men du bruker norsk...
- E:** ... mer.
- M:** ... i Norge, og sørøsteuropeisk selvfølgelig mer i Sørøsteuropa, så du må hele tiden på en måte omstille deg?
- E:** Ja.
- M:** Det er jo ganske typisk når man er tospråklig. Det er spennende.
- E:** Ja.
- M:** Føler du... eller hvordan tror du at elever med norsk som morsmål oppfatter

- norskfaget?
- E:** *Vet ikke jeg. Jeg tenker at... De finner på en måte... De tenker... Når jeg lærer norsk så har jeg på en måte det sørøsteuropeiske i bakhodet, så jeg tenker litt sånn... sammenhenger da. Så da tenker jeg at... kanskje de ikke gjør det siden det nærmeste for de er norsk. Så da blir det bare akkurat det de lærer og det de får... de tenker ikke sammenheng. Kanskje med engelsk så tenker de sammenhenger, men det blir litt annerledes liksom.*
- M:** Tror du da de kan synes at norskfaget kan være litt enkelt, og kanskje kjedelig?
- E:** *Ja, det kan jo godt hende, siden de bare har... så det, det kan jo hende at de synes.*
- M:** Er norsken et litt sånn slapp av-fag, føler du?
- E:** *Ja, noen ganger. Ikke når vi kommer til nye emner og sånn, da... så må man jo anstrenge seg for å skjønne. Men hvis vi jobber med det samme emnet over lengre tid, så blir det på en måte litt mer sånn... roligere og slapp av-fag.*
- M:** Liker du norskfaget da?
- E:** *Ja, det er greit.*
- M:** Det er jo bra da. Så siste spørsmål.
- E:** *Ja.*
- M:** I hvilken grad føler du at det blir tatt nok hensyn til at morsmålet ditt ikke er norsk? I for eksempel norsktimene. Nå er jo du helt flytende, så det er klart...
- E:** *Ja, vi snakker egentlig ikke så mye om det. Det kan hende at vi begynner å... eller at noen spør liksom, og hvordan det og det er liksom. Og så bare forklarer jeg, men det... det er ikke så mye egentlig, fordi mitt... Mitt språk og norsk har kanskje noen få ord som ligner på hverandre og... noen få ting, men det er ikke så mye at vi liksom ser sammenhenger.*
- M:** Nei. Æh... Hvis du kunne tenke deg at du hadde bodd kortere i Norge, og ikke var like flink i Norsk som det du er, eller hvis du snur på det og tenker at læreboka hadde vært på sørøsteuropeisk.
- E:** *Ja..?*
- M:** ...føler du at den er... hadde vært mye lettere for de som har norsk som morsmål enn de som ikke har det.
- E:** *Ja, da tror jeg det hadde blitt mye vanskeligere, fordi de kommer med en del faguttrykk og setningene blir kanskje litt vanskeligere... sammensatt da. Litt lengre setninger og litt forskjellig, liksom. Så da tror jeg det hadde blitt vanskeligere å få med seg alt og klare å lese så fort.*
- M:** mmm. Men tror du da at skolen og lærerene ville ha...
- E:** ... ja...
- M:** ... gått inn og hjulpet...
- E:** *Ja, det tror jeg.*
- M:** Flott! Jeg tror det var det. Takk for at du stilte opp.

Vedlegg 8: Intervju med E4K3: Amina

Lesing

- M:** Kan du beskrive hva lesing betyr for deg?
- E:** *Vel, lesing er jo det kunnskapet da. For hvis du mangler for kunnskap, lesing kan gi deg kunnskap. Og... Det er jo det... Du må jo kunne språket for å kunne lese, og hvis du kan språket og kan lese... Det som er viktig med lesing er at når man ikke forstår et ord, så burde man kanskje slå opp med ordbok, enn å bare fortsette og forstå sammenhengen, for det gjør jeg ofte. Det er sånn - mmm - at jeg ikke forstår, og jeg orker ikke å ligge over ordboka liksom, så bare gå videre. Men jeg synes det er litt feil, fordi de orda blir jo brukt om igjen og om igjen, så kanskje de blir brukt i forskjellige sammenhenger og hvis jeg liksom ikke forstår ordet, da forstår jeg ikke sammenhengen heller.*
- M:** Nei, men opplever du ofte likevel at du faktisk forstår ordet fordi du forstår sammenhengen?
- E:** *Ja, det har skjedd... Det skjer jo sånn... Men samtidig, hvis det samme ordet blir brukt i annen sammenheng, så skjønner du ikke: hvorfor blir det brukt her, liksom? Så hvis jeg kunne ordet, liksom, så hadde jeg forstått hvorfor... hvilke sammenhenger man kan bruke ordet og sånn.*
- M:** mmm. Er du glad i å lese?
- E:** *Jeg leser veldig mye. Ja, jeg leser ganske mye. – ler -*
- M:** Hva er det du leser?
- E:** *Jeg leser sanne historier og sånt.*
- M:** I ukeblader og sånn, mener du?
- E:** *Nei, sånne noveller som man kan sammenligne med realiteten da. Fordi... jeg er ikke så veldig glad i fantasy da. Det er sånn... Det er ikke... Sånt skjer ikke i verden, ikke sant. - ler - Så jeg er mer glad i realiteten og sånn, som for eksempel sånn kriminell... sånn krimbøker.*
- M:** Ja, det er spennende. Du sa noveller, leser du romaner også? Sånn bortsett fra krimbøker?
- E:** *Ja, ja, ja... Jeg leser romaner, sånne kjærlighetsromaner og... masse sånn.*
- M:** Og hvis du kunne sagt hva du likte aller best å lese, hva ville det vært?
- E:** *Æh... Jeg har lest en bok nå da, som heter Twilight. Den er litt sånn fantasy da, selv om jeg ikke liker det, men jeg likte den da. – ler -*
- M:** Det er den kjærlighetsromanen fra ungdomsskolen, ikke sant, den med vampyrer og sånn?
- E:** *Ja, ja... - ler – Jeg vet, den er litt sånn fantasy og jeg tenker at det ikke er sant, men det skjer med en jente og så... Det er litt spennende... Jeg vet ikke. – ler –*
- M:** Ja, så du kan på en måte sammenligne deg selv med henne?
- E:** *Ja, ikke sant. Men samtidig tenker jeg, vampyrer finnes jo liksom ikke, så. – ler -*

Intervjuer og Amina snakker mer om denne bokserien som er veldig i vinden rundt den tiden intervjuet er.

- M:** Synes du dere leser for mye, eller for lite, i norsktimene?
- E:** *I norsktimen? Ehm... Det er er ikke så veldig mye lesing sånn sammen i norskklassen vår da. Nei, det er i hvertfall mer sånn: les og lag notater, og så går gjennom læreren det sånn skikkelig fort. Læreren går gjennom flere kapitler sånn skikkelig fort da. Så går det veldig fort noen ganger.*
- M:** Ja. Litt for fort eller?
- E:** *Ehm... Kanskje for meg. Jeg vet ikke hva andre føler, men jeg føler noen ganger at det går for fort. Hvis jeg har kanskje glemt å lese et kapittel, så bare: oj! Der gikk det bare. – ler -*
- M:** Hva gjør du da? Må du da gå hjem etterpå å lese?
- E:** *Ja, da må jeg liksom lese mer da. Men jeg har følt i hvert fall, at de jentene som leser... eller de elevene som leser i timene og sånt... De blir fort ferdig, men jeg leser skikkelig sakte. Og jeg leser og forstår kanskje ikke så veldig mye, men så går jeg hjem og leser igjen og... Jeg må kanskje lese flere ganger for å liksom komme i samme nivå som dem da.*
- M:** Men det er jo ikke sikkert at de, selv om de leser fort, får med seg innholdet.

- E:** *Nei, det er jo ikke det, men de forstår mye bedre enn hva jeg gjør, ikke sant.*
- M:** *Så du tenker at det er mange ord du ikke forstår?*
- E:** *Ehmm... Ja. Det... I norskboka så skjer det veldig ofte at det ord... hvis jeg ikke forstår ordet, så forstår jeg ikke sammenhengen heller.*
- M:** *Nei. Og i læreboka dere bruker er det vel kanskje en del vanskelige ord?*
- E:** *Ja. Eller, det står jo forklaringer også da. Det er det jeg liker med boka. Det står forklaring hva det er. Men hvis jeg ikke forstår det igjen, hvis de har beskrevet det, så bare: oj! – **ler** -*
- M:** *Ja. Hender det at du spør læreren...?*
- E:** *Jeg går heller til ordboka, jeg. Men hvis jeg ikke forstår det den forklarer, da går jeg til læreren, liksom.*
- M:** *Hva leser dere mest i norsktimene? Fra læreboka eller?*
- E:** *Ja, egentlig. Vi leser mest... Vi har ikke tatt noe sånn valgfri lesing eller noe sånn, at vi leser mer av boka.*
- M:** *Hva synes du dere burde lese mer av da, hvis du kunne velge?*
- E:** *Ehm... Jeg synes mer... For eksempel nå har vi novelleanalyse, så da synes jeg at vi burde – liksom- analysere flere noveller og sånn. Og nå har vi jo hatt tentamen, og da skulle vi ha novelleanalyse, men da kunne jeg ikke så veldig mye, fordi vi hadde lært så lite. Å lese og lære, det er litt annerledes enn å praktisere det da. Det er sånn, så sier læreren sånn: så skal du gjøre sånn. Og når du virkelig gjør sånn, så lærer du mye mer enn om du bare leser det da.*
- M:** *Så ved å gjøre det mange ganger, så setter det seg, i stedet for å bare lese det?*
- E:** *Ja, fordi vi har jo hatt flere analyser og så sier læreren: ja du mangler ditten og datten hele tida. Så hvis vi hadde gjort det flere ganger, og liksom dekket over det vi mangla, så hadde vi kanskje blitt mye bedre da.*
- M:** *mmm.*
- E:** *Eller jeg føler det i hvertfall sånn da.*
- M:** *Du virker veldig bevisst på at du gjør ting til du kan det. Det er bra.*
- E:** *- **ler** -*
- M:** *Synes du det er stor forskjell på det å lese skjønnlitteratur og faglitteratur?*
- E:** *At det er stor forskjell?*
- M:** *mmm.*
- E:** *Ja, språklig. Det er jo forskjell. Altså, de bruker kanskje litt mer vanskelige ord i faglige... Eller det er jo mye faglig språk, så ja, jeg synes det. Det er forskjell.*
- M:** *Hva mener du er vanskeligst med skjønnlitteratur da?*
- E:** *Æh... Jeg føler ikke det er så veldig vanskelig. Nei. - **ler** -*
- M:** *Nei, du synes...*
- E:** *... Altså, jeg klarer meg jo da.*
- M:** *Ja. Du er jo tydeligvis vant til å lese, og det er jo en veldig fordel.*
- E:** *mmm.*
- M:** *For det som kan være med skjønnlitteratur er jo at det ofte er en annen type språk, ofte litt mer billedmettet blant annet ved bruk av metaforer. Og ofte må man jo lese mellom linjene og...*
- E:** *mmm. Ja, det er noen sånne norske ordtak da, som ikke jeg forstår. - **ler** - Så det blir sånn: nei, den skjønnte jeg ikke. - **ler** - Så det har skjedd flere ganger på skjønnlitteratur at jeg ikke... Det er ikke alltid jeg klarer å lese mellom linjene. Det blir sånn, alle andre klarer det. De bare: ja, vi tror det er sånn, men jeg er sånn: jeg skjønner ingenting jeg. - **ler** -*
- M:** *- **ler** - Kan det kanskje være litt kulturelt betinget, føler du?*
- E:** *Ja, jeg tror det altså. Det er noe med det å gjøre.*
- M:** *Ja, jeg har egentlig ikke spurt deg, men. Er du født i Norge?*
- E:** *Jeg er født i Norge, men det som er at jeg bodde i Sør-Asia da, så jeg starta første klasse her da, men ikke barnehage. Da jeg starta i første kunne jeg ikke norsk. Det var først i tredje, fjerde jeg begynte å lære norsk og sånn. Starta litt sakte da. - **ler** -*
- M:** *- **ler** - Akkurat. Synes du dere får nok hjelp på skolen, når det gjelder lesing?*
- E:** *Æh... Hvis vi spør om hjelp, får vi hjelp. Men hvis eleven selv er sta og: nei, jeg skal klare meg selv og selv om de ikke forstår: ja, jeg hopper over det, da burde, jeg synes at da burde man skyldte på eleven da. Altså hvis den vil ha hjelp så kan den spørre, fordi læreren er jo der for å hjelpe. For læreren skal jo ikke gi seg før du forstår det. Vi skal ikke gi oss helt til vi forstår det. Hvis vi ikke forstår det, forklarer de det på en*

- annen måte, så forstår vi.*
- M:** mmm. Det er bra. Hvordan opplever du læreboken? Synes du den er lett, vanskelig?
- E:** *Æh... Det varierer litt da.*
- M:** Ja.
- E:** *Hvis det er noe sånn jeg blir interessert i, da er det sånn, jeg går ikke bare på boka, men i nettet og ser og sånn. Det er sånn – ja- da forstår jeg mye bedre. Hvis det er noe jeg ikke er interessert i – ja- bare leser det fordi å... fordi læreren har sagt det, liksom. Men det som skremmer meg da, det er at boka er så stor. Det skremmer oss, men ellers, hvis du bare tar deg tid og åpner den, så forstår du det. Altså, det er ikke så veldig vanskelig bok, altså. Du kan jo forstå hvis du vil forstå.*
- M:** mmm.
- E:** *Men selv om du ikke er interessert i det, så må du ha interesse for å forstå det, fordi det er da du forstår.*
- M:** mmm. Du må ha motivasjon.
- E:** Ja.
- M:** Synes du det er en god bok da?
- E:** *Ehm... For å sammenligne med de andre bøkene jeg har hatt i ungdomsskole og sånn, så syntes jeg det var en skikkelig bra bok. Ja, fordi ungdomsskolen syntes jeg var litt mer vanskeligere.*
- M:** Ok?
- E:** *Ja, det var veldig mye sånne nynorske ord som ble brukt og sånn. Og hvis – nei- jeg skjønnte ikke. Det var masse sånn, blanda, så jeg synes denne boka er mye bedre.*
- M:** Hvordan synes du nivået er da?
- E:** *Hvilke?*
- M:** Nivået. Altså det språklige nivået i boka? Lavt, middels, høyt?
- E:** *Ehm... Ikke så veldig høyt. Altså jeg kan forstå. Det er ikke det at jeg forstår ingenting av boka. Selvfølgelig jeg forstår jo hva det er snakk om og sånn, så det er kanskje middels, fordi det kan variere noen ganger, jeg skjønner... skjønner ikke. Fordi det er norske ordtak og – og- det er jo sånne norske fortellinger bak eller noe sånt, så det er jo sånn – ehm- nei det er noe jeg ikke forstår der.*
- M:** Ja, fordi du har fritak fra...
- E:** ... nynorsk ja.
- M:** mmm. Pleier dere å få leselekser?
- E:** *Ja, ja, læreren sier jo at: les så mange sider og så har dere notater. Så – eller- hele året sier de at vi skal lage notater til eksamen som vi har i slutten av året. Og det synes jeg er veldig bra da hvertfall.*
- M:** Det er veldig smart.
- E:** *Ja, og læreren gir oss jo motivasjon til å gjøre det. Og når vi kommer til skolen så går vi gjennom det, og så spør hun forskjellige elever, for å sikre at de har virkelig gått gjennom det. Så det synes jeg er veldig bra da, og det er veldig smart også.*
- M:** mmm. Da må man jo ha gjort det. Ellers blir det vel flaut.
- E:** *Ja, nettopp. Så hvis vi ikke har gjort det, så må vi gjøre det. Det er jo best for oss selv da. Hvis hun ber oss gjøre det så er det liksom... for det er jo liksom vårt eget beste.*
- M:** Ja, hun gjør det vel ikke for å være slem.
- E:** - **ler** - *Nei, ikke sant. Det er jo vi som skal ha eksamen og sånt, så det er jo for å hjelpe oss da.*
- M:** Ja, det er lurt å ha notater. Blir enklere å repetere da.
- E:** *Ja, hun sier hele tida at vi ha notater. Vi skal lese så, så mange sider og så skal vi ha notater, og så skal vi ha prøve snart.*
- M:** Hvordan tar du notater? Tar du ut de viktigste ordene..?
- E:** *Jeg leser først teksten... og så hvis det er... Jeg skriver liksom en overskrift av teksten først da, og så leser jeg teksten og så skriver jeg i mine egne ord hva jeg skjønnte av teksten, da. Og hvis jeg ikke skjønner teksten, så bare leser jeg og ikke skjønner det og så bare spør jeg læreren... sånn: hva er det det her er om?*
- M:** Og hvis du leser hjemme, så spør du bare når du kommer på skolen?
- E:** *Ja, eller noe sånt.*
- M:** Snakker dere ofte sammen i klassen om vanskelige ord i en tekst, altså høyt?
- E:** *Nei, egentlig ikke. - **ler** – Nei, vi... fordi... vi... Egentlig noen ganger, så tør jeg ikke å spørre om vanskelige ord og sånn. Det blir sånn derre... folk blir sånn: Herregud! Visste du ikke hva det var? Så jeg går heller i ordboka, liksom.*
- M:** Du har ikke tenkt på sikkert mange andre i klassen sitter og lurer på det samme som

- deg, men ikke tør å spørre?
- E:** - **ler** - *Det kan godt hende. Jeg spør liksom etterpå da, hvis jeg ikke forstår, så jeg går til læreren etterpå, liksom. Man må jo ikke spørre høyt foran hele klassen.*
- M:** Neida.
- E:** *Og hvis flere elever spør om det samme, da sier hun det høyt i klassen.*
- M:** Hender det også at læreren spør, rett og slett?
- E:** *Ikke i norsken i hvertfall. Ikke i norsken, nei. Men da snakker vi om innholdet. Men når det er nynorsk og sånn, da er det mange som spør høyt.*
- M:** Det er kanskje litt lavere terskel for å spørre da?
- E:** Ja. - **ler** -
- M:** Da går vi videre på strategier.

Lesestrategier

- M:** Vi har jo forsåvidt snakket litt om strategier allerede, men du kan jo fortelle meg hva du forstår med en lesestrategi.
- E:** *Æh... – ler - Æh... Det vi snakket om – altså- jeg vet ikke, jeg.*
- M:** Men du forstår ordet, ikke sant? En strategi.
- E:** Ja.
- M:** Hva er en strategi?
- E:** *Det jeg synes er viktig med lesestrategi er i hvertfall å bruke boka ordentlig da. Altså, hvis... æh... Hvis læreren sier at: du skal lese det kapitlet der og hvis ikke du gjør det, og kommer på skolen og bare... og så skal du ha prøve og sånt... Da forstår jo læreren med en gang at du ikke har brukt boka ordentlig da. Så det har jo ingenting å gjøre med om boka er bra eller ikke, det er liksom hvordan du selv bruker boka.*
- M:** mmm. Vil du være enig med meg når jeg sier at en strategi er en... et sett med forskjellige metoder for å forstå en tekst på? Altså at det er forskjellige måter... ting man gjør mens man leser teksten, eller før og etter, for å forstå den bedre, som sånn for eksempel å slå opp i ordbok, sånn som å skrive notater, sånn som å streke under viktige ord..
- E:** Ja.
- M:** Er du enig i at det er en strategi?
- E:** Ja.
- M:** Har du da en strategi du bruker mer enn noen andre? Bortsett fra det da å skrive notater, eller sammendrag da, som du har fortalt.
- E:** *Æh... Jeg bruker mye veldig mye nettet da.*
- M:** Som en utfyllende...
- E:** *... Ja. Og så... Hvis vi for eksempel har om en fortelling da, og vi skal skrive litt om forfatteren og sånn, og det står ikke så veldig mye om forfatteren, så kanskje jeg går til biblioteket. Man må bruke biblioteket, det er veldig mange bra bøker der også. Og fagstoff og sånt. Så jeg pleier å gå der da, ta notater fra andre bøker også da, ikke bare fra skoleboka. Fordi det står litt forskjellig da, det står ikke så mye... for eksempel forfatteren da, så står det ikke så mye i boka, så jeg bruker heller biblioteket.*
- M:** Det er bra å fylle ut den informasjonen man har fra før fra andre kilder.
- E:** *Ja, og jeg synes det er bedre å bruke biblioteket enn nettet, fordi man burde ikke stole på nettet så veldig mye. Eller, jeg gjør ihvertfall ikke det da.*
- M:** Nei, det er veldig lurt å være kritisk på hva man finner der.
- E:** - **ler** - *Ja, det er viktig å gi riktig informasjon, da. Og at man ikke skriver feil. For eksempel hvis man skal fremføre det, og så har man funnet det på Wikipedia. Der har jo folk rediger det, og da sier læreren sånn: nei, det er ikke sånn. Det er sånn. Da blir man sånn: Å ja, jeg tok litt feil. – ler -*
- M:** Ja, man må være kritisk.
- E:** *Ja, kanskje man kan sjekke flere steder, og se om det står det samme der.*
- M:** Ja, for eksempel.

Intervjuer og Amina snakker litt mer om Wikipedia.

- M:** Men den strategien du nevnte i sted, den at du leser teksten først og så skriver et sammendrag med dine egne ord, hvorfor tror du den gjør det lettere for deg å lese,

- eller å forstå en tekst?
- E:** *Fordi du leser først, og forstår hva teksten er om. Hvis du prøver å skrive det med dine egne ord... skrive det ut med dine egne ord, kanskje du... andre siden kanskje du lærer det mye bedre. Norsken blir mye bedre også, for da bruker du dine egne ord, ikke bare orda boka har brukt. Og jeg synes det er veldig bra, da, eller jeg lærer veldig mye av det. Og sånn har jeg lært mange nye ord og sånt. Men hvis du ikke forstår... Hvis du har lest en gang og ikke har forstått det, kanskje du burde lese det flere ganger, selv om det blir kjedelig. Man burde ihvertfall ikke gi seg før man har skjønt det.*
- M:** Føler du at du kanskje husker teksten bedre også, når du gjør det sånn?
- E:** *Ja, det er veldig lett å pugge da. Eller pugge og pugge... Det setter seg jo av seg selv når jeg leser det mange ganger. Da har man fått det inn i hodet, ikke sant, selv om det er kjedelig. Så jeg synes... nå skal vi snart ha prøve, så skal vi lese en kapittel og... Og jeg gjør det sånn... Jeg synes jeg har lært veldig mye hittil nå da.*
- M:** Mmm. Jeg gjorde det også sånn da jeg gikk på videregående. Nå må jeg skrive notater for å huske det jeg leser. Men denne strategien, føler du at det er noe du har lært på skolen, eller?
- E:** *Vel, siden fra barneskolen... Barneskolen lærer jo hvordan du skal være i ungdomsskolen og ungdomsskolen hvordan du skal være i videregående, ikke sant. Og i barneskolen så var det sånn: ja, nå skal vi lære å skrive nøkkelord, og da begynte vi å skrive nøkkelord. Og i ungdomsskolen var det mer sånn: ja, bruk dine egne ord. Altså, hvis du leser teksten, skriv dine egne ord, men lag notater av dine egne ord, ikke skriv hele setninger. Så skulle vi det. Og så videre i videregående så skal vi bruke alt det vi har lært, så jeg har vel egentlig lært det fra barneskolen og så videre. Det har liksom bare utvikla seg.*
- M:** Ja, så du føler at du egentlig har fått ganske god opplæring i lesestrategier?
- E:** *Ja... mmm.*
- M:** Så da synes du kanskje også at dere lærer nok om strategier på skolen?
- E:** *Ja.*
- M:** Kan du gi noen eksempler på hvordan læreren deres lærer dere... konkret lærer dere lesestrategier?
- E:** *Æh... Hun spør jo om notatene våre. Eller når vi har for eksempel lest noe tekst sammen i klassen, så leser vi det og så spør hun: kan du fortelle hva du skjønte av teksten. Altså si... fortell med dine egne ord. Det har veldig mye å si da, hvordan forståelsen er og hvordan man bruker det selv, muntlig. Bare si det der og da.*
- M:** mmm. Så hun tvinger dere på en måte til å si det med egne ord?
- E:** *Ja, med en gang liksom. Ikke liksom at du skal sitte og tenke, og så skrive, men bare si det. Ikke forberede deg, men si det.*
- M:** Og hvis hun da gjør det ganske ofte, er jo det en teknikk som vil sette seg hos...
- E:** *... Ja.*
- M:** ...dere. Så når dere da leser selv, så gjør dere det kanskje da også, ubevisst?
- E:** *mmm. Det har blitt enklere for meg da. Før var jeg sånn: oj, hvordan skal jeg skrive det med mine egne ord. Hva er det man kaller det, og sånt. Men når jeg samarbeider med læreren min da... Og så forteller hun meg ord som jeg skal egentlig bruke, og så: ja.. og så skriver jeg det bare ned, ikke sant. Så jeg lærer veldig fort da.*
- M:** mmm. Ja. Så du føler at læreren din er flink til å jobbe sammen med dere om strategier.
- E:** *Ja.*
- M:** Det er bra. Hva med læreboka? Har den nok om strategier?
- E:** *Læreboka?... Jeg synes det står veldig mye... Det er bare informasjon – eller- det jeg føler da at det bare er informasjon, men du liksom selv bruke det som strategi da. Bare – liksom- sette det i hodet ditt, da. – ler -*
- M:** Men har dere gått gjennom det kapittelet som er om strategier?
- E:** *Det kan vi ha gjort, men jeg starta på skolen to uker seinere, så...*
- M:** Ok, da kan du jo ha gått glipp av det.
- E:** *Ja.*
- M:** Sånn som jeg har skjønt, så gjør dere det med en gang dere begynner. Litt sånn studieteknikk og...
- E:** *Å ja. Fordi jeg hadde veldig mye å gå igjennom i alle fag fordi jeg starta to uker seinere, så.*
- M:** Kanskje du burde titte gjennom det kapittelet da, så kanskje du lærer noen nye

- teknikker.
- E:** *Ja, kanskje det. – ler - Ja, det skal jeg gjøre. Det jeg synes er bra da er at læreren – eller- vi har ihvertfall fått sanne tips: hvordan man skal analysere noe eller hvordan skrive dikt, hvordan man skal skrive artikkel, hvordan man skal gjøre det. Det står liksom oppskriften på en måte da. Det jeg synes er bra da, er at læreren sier at: nå skal dere bruke oppskriften, og når man gjør det, så lærer man fortere også.*
- M:** *mmm. Føler du at du kan mer, eller er flinkere på lesestrategier enn de andre i klassen?*
- E:** *Æh... Vel, alle har sin egen metode, så jeg kan vel ikke sammenligne veldig mye med dem da, fordi jeg må jobbe mye hardere enn andre, da, fordi – eller- på grunn av språket. Men jeg sammenligner ikke da, hvem som er bedre, eller best da.*
- M:** *Men du føler at du...*
- E:** *... Altså, jeg føler at jeg kan komme på like nivå som dem for å forstå...*
- M:** *... Ja, selvfølgelig...*
- E:** *... til slutt ved å bare... Da må jeg bare jobbe litt ekstra da.*
- M:** *Ja. Skal vi ta litt om på språklig identitet? Det passer jo ganske bra... – ler -*
- E:** *Ja – ler –*

Språklig identitet

- M:** *Hva synes du om norskfaget?*
- E:** *Jeg synes det er morsomt, da. Det er jo det språket man bruker i alle fag. Og bruker det ute i verden, hva skulle jeg si, ihvertfall i Norge da. Hvis jeg skal jobbe... Skal jeg begynne å jobbe er norsk – norsk- veldig viktig da. Hvis du skal bo i Norge. Og fordi... Ja, språket er veldig viktig hvis du skal bo her.*
- M:** *mmm. Ja, både språket og det å kunne lese er jo veldig viktig i et samfunn.*
- E:** *mmm. Så jeg synes det er bra at jeg liker å lese. Og så... Norskfaget er ganske gøy også.*
- M:** *Ja. Synes du det er vanskelig? Vanskeligere enn andre fag?*
- E:** *Ehm... Det kan variere. Det spørres liksom hva vi har da. Eller... Hvis jeg ikke hadde skjønt norsk så veldig bra da, så hadde jeg jo ikke skjønt hva det stod i naturfagen, jeg hadde ikke kanskje forstått matteoppgaven. Det er jo tekster og sånn, og da hadde jeg ikke skjønt noe, så bare på grunn av norsken hadde jeg sikkert gått ned flere karakterer i andre fag.*
- M:** *mmm.*
- E:** *Så norsk kommer først da. For man må lære norsk først for å forstå ting i andre fag og sånt.*
- M:** *Det er sant. Føler du at det å ha et annet morsmål enn norsk – altså sørasiatisk da- gjør det vanskeligere, å ha norsk?*
- E:** *Ja –eller- ja jeg har følt det noen ganger i tentamener og sånt da, at etter vi har hatt tentamenen så gir læreren meg oppgaven tilbake og så sånn: her har du blanda orda. Det kan ha noe med morsmålet mitt å gjøre da, fordi læreren min spør ofte: tenker du først på språket ditt og så oversetter?*
- M:** *Ja.*
- E:** *Men jeg tenker bare på norsk egentlig da. Men det blir bare litt sånn feil, fordi vi snakker... Grammatikken er litt annerledes i begge språk og sånn... og kanskje jeg har blanda grammatikken...*
- M:** *Ja, hvis du er litt stressa og...*
- E:** *Ja, og tida er litt stressa og sånt -ler- Så det kan være litt vanskelig egentlig, hvis du er tospråklig. Det er ikke så veldig enkelt å skille fra hverandre... de er helt annerledes. Bokstavene er helt annerledes, du leser de helt annerledes, uttaler de helt annerledes, hvis du skjønner. De er helt forskjellige.*
- M:** *Men føler du likevel at det gir deg en fordel, sammenlignet med de som kun kan norsk? Og engelsk da.*
- E:** *Ja, jeg får jo fritak fra nynorsk da. –ler-*
- M:** *Jo da. – ler- Men kan det være at du tar ting lettere fordi du har en større språklig bevissthet siden du kan flere språk?*
- E:** *Hmm. Jeg tror jeg tar uttalelsen lettere fordi vi lærer... masse sånt åpen hals og mye sånn forskjellig. Det er helt forskjellig fra norsk og jeg tror det er derfor jeg tar uttalelsen litt sånn lett da. Hvis jeg skal uttale et ord da, så sier jeg det liksom veldig enkelt, så.*
- M:** *mmm. Det kan jo virkelig være en kjempefordel å være flerspråklig.*

- E:** *Ja, det er jo det. Så lenge du ikke blander alle språka da. –ler-*
- M:** *Ja, men det gjør man vel kanskje ikke så veldig ofte, eller?*
- E:** *Det spørres hva man snakker veldig mye av da, fordi når jeg skal plutselig snakke hjemme, med mamma, så blander jeg mange norske ord sammen med språket mitt. Så det er ikke sånn at jeg snakker hundre prosent morsmålet mitt hjemme og hundre prosent norsk, ikke sant.*
- M:** *Nei, men føler du at når du putter norske ord inn i sørasiatisk at det er typiske norske ord, eller ord som forklarer typiske norske ting?*
- E:** *Ja, fordi det kan hende... Når jeg snakker med mamma der og da, jeg finner ikke ordet og så sier jeg det på norsk. Fordi jeg tenker norsk først og så snakker jeg på morsmålet mitt. Men... Fordi læreren min spør hele tiden: tenker du først på språket ditt og så oversetter til norsk?, men jeg tenker norsk hele tida fordi jeg snakker jo norsk hele tida, så... Og det som er at... Det er sånn for eksempel jeg skal si: Ja, mamma jeg skal gå å handle, så bruker jeg handle- ordet handle- ikke sant? – ler-*
- M:** *mmm. Det er ganske vanlig det, når man er funksjonell tospråklig, at man veksler mellom de to språkene. Kanskje særlig hvis man snakker sammen med likesinnede, hadde jeg nær sagt, altså folk som har samme språklige kompetanse på de språkene du kan.*
- E:** *mmm. Ja.*
- M:** *Hvordan tror du elever som har norsk som morsmål oppfatter norskfaget?*
- E:** *De forstår det mye enklere enn oss da. Det er jo ihvertfall... Når for eksempel lærer... Det er en av lærerne som bruker sånn dialekt da, så vi forstår det ikke. Hun sa vekka. Jeg skjønnte ikke hva vekka er, jeg. – ler- Jeg begynte å lure så. Hun bare: dere må være ferdig innen en vekka. Jeg bare: vekka? Hva er vekka? Alle bare: det er uke. Jeg bare: å ja. – ler- Så de forstår det mye bedre, da, ihvertfall bedre enn meg.*
- M:** *Ja, så det blir litt enklere? Men tror du det kan bli litt lite kjedelig, litt lite utfordringer?*
- E:** *Æh... Vel, det er ikke noe kjedelig, det er litt morsomt da. Egentlig... De vet veldig mye om landet sitt, jeg vet mye om landet mitt. De vet hva forskjellige dialekter er, hvor de forskjellige dialekter er der og der og der, og kanskje de kan snakke dem sjølv. Men jeg kan snakke dialekten hos oss og sånt. Så alle vet om sine egne land fordi man forstår det bedre, så de forstår det bedre enn meg.*
- M:** *Ja, selvfølgelig. Men jeg tenkte på disse med norsk som morsmål, og om du tror de føler at de ikke har noe å strekke seg etter i norskfaget?*
- E:** *Ehm... Det er veldig mye snakk om fantasien da. Hvis hun læreren sier: dere skal skrive en novelle. Ja, greit, du kan norsk, du snakker bare norsk, liksom ikke noen andre språk enn norsk, så må du si hvordan du bruker det, hvordan du bruker språket da. Ja, så det har veldig mye å si, men jeg har i hvert fall opplevd mye forskjellig fra landet mitt som jeg har tatt med til Norge, og så kan jeg kanskje oversette det til norsk, liksom. Så vi har forskjellig fantasi og sånn. For hvis du har bodd et sted hele tida, hele livet ditt, så da må du jo fantasere litt selv, så det er jo hvordan du skal bruke språket da.*
- M:** *Ja. Da er det faktisk siste spørsmål. Og det er, i hvilken grad føler du at det blir tatt nok hensyn til at morsmålet ditt ikke er norsk? For eksempel i timene. Tar læreren høyde for at du ikke har norsk som morsmål?*
- E:** *Forskjellig behandling og sånn? Nei?*
- M:** *Ja, ikke forskjellig behandling, men føler du at hun, når hun lager opplegg for timen, tenker på at det er elever som ikke har norsk som morsmål i timene?*
- E:** *Ja, eller jeg tror jeg skjønner spørsmålet. Jeg tror det... Det er ihvertfall sånn... Når vi har nynorsk da, så må, så sier hun: ja, dere kan gå på biblioteket. Og så gir hun oss oppgaver som kan hjelpe oss mye mer med norsken. For eksempel jeg, jeg sliter litt med grammatikk og så kanskje hun gir meg litt grammatikkoppgaver. Så lenge de har nynorsk så kan jeg sitte med noe som hun... Ja, hun ser veldig mye på, ihvertfall vi som fritak fra nynorsk da. Så hun hjelper og sånn at vi kan bli bedre, så jeg har følt at jeg har blitt bedre, siden jeg starta her, da.*
- M:** *Så det er bare positivt, at hun...*
- E:** *Ja, jeg er bare glad. Fordi det, det trenger vi. Eller jeg trenger det. Så jeg synes det er veldig bra.*
- M:** *Men det er bra. Hva med læreboka? Synes du den legger opp til at...*
- E:** *... Det er jo veldig- som jeg sa- veldig mye informasjon, altså den sier ikke så mye om grammatikk, da. Så grammatikken er jo liksom grunnlaget for alle språk. Hvis du kan*

- grammatikken... Det er det som er grunnlaget for hele språket. Så hvis du sliter med grammatikken, så er det ikke så enkelt å snakke sånn at folk forstår deg, ikke sant. Så det skjer veldig ofte at jeg synes jeg bruker grammatikken feil, og sånt, og da sier læreren at jeg burde heller jobbe mer med det da. Så det er veldig bra at hun selv lager oppgaver, fordi hun tar det ikke ut fra boka. Det er ikke noe sånt i boka ihvertfall, da.
- M:** Nei. Så du føler at boka er egentlig mer rettet mot de som har- hvordan skal jeg si det- mye utover det grunnleggende inne? Den tar ikke like mye hensyn til de som ikke har norsk som morsmål?
- E:** Æh... Hvis du kommer til videregående, så må du ihvertfall kunne snakke norsk, ikke sant? Og de som ikke kan snakke norsk har jo sånne ekstratimer og sånt, så jeg synes egentlig... Samtidig, de som kan norsk, og de som tar ekstra timer for å lære norsk, de kan forstå boka. Det er ikke noe sånt at de ikke har tatt hensyn til de som er tospråklige, og de som ikke forstår norsk så veldig godt. Altså, den er veldig forståelig, altså...
- M:** Så den er ikke urettferdig bygd opp, språklig sett?
- E:** Nei, jeg synes ikke det. Kanskje forskjellen er det at de som snakker norsk de bare leser det en gang og forstår det med en gang, mens de som liksom tar ekstratimer for å lære norsk – og- må jobbe ekstra. De må jo jobbe ekstra hvis de skal bo her i Norge, de må jo kunne norsk.
- M:** Ja, og de vil jo kanskje få en ekstra bonus gjennom at de får bedre rutiner. Altså at de vil lære mer om seg selv, og hvordan de lærer, så...
- E:** ... Nettopp. Hvordan de lærer. Hvis de lærer, så kan de kanskje begynne å lære mye bedre enn de norske som kan snakke bare norsk. – **ler-**
- M:** Ja, for man kan jo bli litt lat når man bare forstår alt...
- E:** Ja, ja... Det har jeg sett, liksom. Sånt skjer hvertfall. Det der kan jo, liksom, jeg tar svaret på det.
- M:** mmm. Bare avslutte med å spørre litt om testen i går, for det har jeg vel ikke gjort, har jeg det?
- E:** Testen?
- M:** Ja, den vi hadde i går.
- E:** Ja.
- M:** Hvilken del syntes du var vanskeligst?
- E:** Jeg syntes den – æh- på den del en og del to, så var den siste oppgaven der du skulle fylle ut. Jeg skjønte ikke det ordet... – **ler** – Jeg skjønte ikke hvilke ord jeg skulle bruke engang, jeg. Så...
- M:** Nei. Fikk du fylt inn en del likevel, eller?
- E:** Nja, kanskje noen steder.
- M:** Hvordan gikk du frem for å finne...
- E:** ... Jeg måtte sitte der og bare bruke ordet. Hva er det som kan passe inn? Og så sette inn ord selv, sånn derre: ja, det passa mye bedre, og sånt.
- M:** Ja, så du leste gjennom setningene og prøvde å finne ord som passet i sammenhengen?
- E:** mmm.
- M:** Ja. Det er mange som synes det er en vanskelig oppgave.
- E:** Ja, den var litt vanskelig. – **ler** -
- M:** Ja, man bli jo litt usikker på hvilke ord det skal være.
- E:** Ja, det er sånn... Noen steder syntes jeg ikke det passet noen ord i det hele tatt. Så jeg bare: jeg hopper over det, jeg.
- M:** Hvis du skulle si noe om... For det var jo sånne tekster, ikke sant, den ene var jo hentet fra en novelle og den andre fra en fagtekst...
- E:** ... Jeg syntes novellen var mye enklere enn fagtekst. Ja.
- M:** Hvorfor syntes du det?
- E:** Æh... Vet ikke. – **ler** – Eller, kanskje det har noe med at- at- det var faglig språk og – og- noe med det å gjøre hvertfall.
- M:** Ja. Tror du det kan henge sammen med at du er vant til å lese skjønnlitteratur, også?
- E:** Ja, det kan ha noe med det å gjøre. Altså, jeg var veldig forberedt på at jeg skulle lese novelle, det er det liksom... Det er veldig vanlig, ikke sant? Så kanskje derfor.
- M:** mmm. Hva syntes du om novellen?
- E:** Jo, jeg syntes det var veldig bra jeg. Altså, den hadde en veldig bra avslutning da. Du må tenke... Du må bli sittende igjen og tenke: hva var det han mente med det? Og så

- hele tiden... og så plutselig forstår du: Å, den var bra! –ler-*
- M:** - **ler** – Ja. Hvilke av spørsmålene syntes du var vanskeligst å svare på, de til novellen eller de i del to?
- E:** *Æh... Altså, jeg syntes ikke det var vanskelig å svare på dem. Det var... Jeg måtte bare forstå spørsmålet. Kanskje den derre fag... fagdelen. Ja, det var veldig mye informasjon, veldig mye leting. Så det er sånn om du orker å lete, ikke sant? – ler-*
- M:** Ja, for du brukte jo litt kortere tid på fagdelen.
- E:** *Ja.*
- M:** Var det fordi du syntes det var vanskeligere?
- E:** *Altså, det var ikke vanskeligere. Jeg forsto jo spørsmålene, men det er sånn, jeg svarte veldig kort da. Mens novelle, det var så veldig mye.*
- M:** Det kan jo virke som om du syntes del en var mest spennende, kanskje?
- E:** *mmm. Ja, det syntes jeg.*
- M:** Og da hadde du kanskje større motivasjon til å skrive lengre.
- E:** *Ja. – ler – Fordi det faglige er sånn man har hele tida. Vi leser jo faglig hele tida da, sånn på nettet og masse sånt da, så. Og det er jo... Det er ikke akkurat kjedelig, du lærer jo noe, mens novelle og sånt... Det er sånn... Du vet ikke hva det er, hva som kommer til å skje og sånt. Mens der, jeg visste jo om henne, hun som bokser, så ja... Hun gjør det, jeg vet jo det liksom, så det er ikke akkurat kjedelig, jeg lærte jo noe nytt liksom, men man forstår jo. Men akkurat novella, det var litt spennende syntes jeg.*
- M:** Syntes du det var mange vanskelige ord i testen, sånn generelt?
- E:** *Æh... Jeg spurte jo deg da, når jeg ikke skjønnte noen ord, men når det var om den derre faglige greia, så... Jeg syntes... Eller jeg hopper over noen ord jeg ikke skjønnte da, for jeg skjønnte jo sammenhengen.*
- M:** Så det var flere vanskelige ord i fagdelen enn i skjønnlitterærdelen?
- E:** *Ja.*
- M:** Da passer det fint å stoppe her. Takk for intervjuet!



Vedlegg 9: Intervju med E7K1: Mohammad

Lesing

- M:** Kan du beskrive hva lesing betyr for deg.
E: *Det er da å tyde ord som står på et ark og forstå hva de sier*
M: Hva bruker du det til i hverdagen?
E: *For å forstå... for å få vite andres meninger, f.eks hvis du leser reklame... eller... Ja, det er vanligvis det jeg bruker det.*
M: Vil du si at lesing er viktig, at det å kunne lese er viktig?
E: *Ja, det er jo det da.*
M: Så du er enig i at det er en grunnleggende ferdighet sånn som skolen mener?
E: *Ja.*
M: Hva liker du best å lese?
E: *Sånn derre vitenskapelige blader eller bøker eller noe sånt.*

Intervjuer (M) forteller om at det er ganske typisk for gutter å like vitenskapelige blader, at det ikke er like mange jenter som leser det. Mohammad humrer.

- M:** Leser dere for mye eller for lite i norsktimene syntes du?
E: *Jeg synes det er helt passe jeg.*
M: Så du synes ikke dere burde lese mer eller mindre?
E: *Jo, kanskje litt mer da.*
M: Er det da noe spesielt du synes dere burde lese mer av?
E: *Nei.*
M: Syntes du det er stor forskjell på å lese skjønnlitteratur og faglitteratur?
E: *Ja, det er litt grann forskjell på det derre lesegreiene.*
M: Hva synes du er vanskeligst da, mellom skjønnlitteratur og faglitteratur?
E: *Nei, jeg vet ikke helt jeg.*
M: Hvis du tenker på testen i går da, hvilken del synes du var vanskeligst?
E: *Nei... Ehm... Skjønnlitteratur da må du tolke selv på en måte da, mens med faglitteratur da får du informasjon sånn rett foran deg da.*
M: Hva med språket da? I hvilken av dem er språket vanskeligst?
E: *Ingen av dem faktisk.*
M: Det er godt å høre.

Intervjuer forteller om hvordan tekstene til den fagtekstlige delen av testen var hentet fra læreboken de bruker. Mohammad sier han kjente igjen oppbygningen.

- M:** Du sa at når du leser skjønnlitteratur så var det litt mye å tolke og...
E: *Ja, det blir litt mye å tolke.*
M: Vil du si at det er det vanskeligste med å lese skjønnlitteratur, at det er litt sånn svevende, at det...
E: *Ja, det er litt vanskelig.*
M: At det er mye som ikke står i teksten, som du på en måte må finne frem på egen hånd.
E: *mmm*
M: At det står mellom linjene?
E: *Ja.*
M: Hvordan dere leser i norsktimene?
E: *Hvordan vi leser?*
M: *mmm*
E: *Vel vi leser jo... av og til så leser vi høyt. Og så leser vi alene, men det er sånn mest ofte at vi leser selv for oss selv da.*
M: Og så svarer dere på spørsmål eller noe sånt etterpå da?
E: *mmm*
M: Leser læreren høyt noen ganger?
E: *Nei.*
M: Aldri?
E: *Nei, har ikke lagt merke til det.*
M: Nei, så det er alltid en elev som leser.
E: *mmm*

M: Og når du blir spurt om å lese, hva synes du om det?
E: *Det er helt greit.*
M: Så du ser deg selv som en god leser?
E: *Næh....*
M: Du synes ikke det er flaut å lese foran andre?
E: *Det er ikke flaut, men jeg synes ikke jeg er en flink leser.*
M: Nei, det er du nok, tror jeg.

Begge ler.

M: Synes du du får mye hjelp når det gjelder lesing på skolen?
E: *Jeg får liksom hjelp når jeg trenger det da... Hvis jeg kommer til ord jeg ikke forstår, det er vanligvis det jeg sliter med.*
M: Hvordan hjelp får du da? Snakker dere om det høyt i klassen eller kommer læreren til deg?
E: *Læreren kommer til meg og hvis det er ord som flere i klassen ikke forstår, så, ja, blir det tatt opp i klassen.*
M: Synes du noen ganger at de ordforklaringene læreren gir kan være like vanskelige som...
E: *Nei.*
M: Hvordan opplever du læreboken da? Synes du den er for lett, for vanskelig?
E: *Den er helt grei.*
M: Hvordan liker du oppbygningen av boken? Synes du den er fin?
E: *Hmm... Æh... Sånn passe grei synes jeg.*
M: For det er jo sånn at på slutten av hvert kapittel, har du lagt merke til det, så er det sånne spørsmålsbolker som tydeligvis går på litt forskjellige nivåer. Synes du alle de nivåene er greie?
E: *Jeg har ikke prøvd alle nivåene, men....æh...de to første tror jeg var helt greie.*
M: Og den siste bruker dere ikke så mye eller?
E: *Æh...Nei.*
M: Er det da lærern som bestemmer hvilke spørsmål dere skal ha?
E: *mmm*
M: Hvis du kunne lagd læreboka selv...
E: **- ler -**
M: ... hva ville du gjort annerledes?
E: *Det vet jeg ikke – ler – for da måtte jeg jo begynne i gamle dager med boka.*
M: **- ler-** Ville du hatt mer bilder, mindre bilder?
E: *Nei, jeg ville kanskje ha puttet inn flere forklaringer.*
M: På ord, eller?
E: *Nei. Æhh... på sånn derre ting som... æh... på selve fakta, ikke sant.*
M: *mmm... Hatt sånne faktabokser?*
E: *Ja, ikke sant.... du har sånn derre et helt avsnitt og så kan du ha en liten oppramsing av hva som er det viktigste... som står der sånn kort og greit.*
M: *mmm.Er det for å repetere for deg selv eller for å slippe å lese hele teksten?*
E: **- ler – Nja... æh**
M: **- ler -**
E: *Kan vi ikke si det er begge deler da?*
M: Ja, det er greit det. **- ler-**
E: **- ler –**
M: Får dere noe særlig leselekser til å gjøre hjemme?
E: *mmm... Ja.*
M: Og du da, har du noen spesiell måte du gjør dem på?
E: *Nei.*
M: Du bare leser dem også....
E: *Ja. Av og til så streker jeg kanskje under viktige ting.*
M: *mmm. Sånn at du skal huske det litt bedre?*
E: *mmm*
M: Blir dere ofte spurt om leselekse på skolen?
E: *Jo, vi må jo vise den til læreren da.*
M: Hvordan viser dere at dere har lest den da?
E: *Æh...nei.Vi leser høyt av og til.*
M: Ok. Hender det at dere får spørsmål fra teksten også noen ganger?
E: *Nja.... Vi har gjort det en gang.*

- M:** Nærmest som en lekseprøve da?
E: *mmm*
M: Pleier dere å gå gjennom leseleksen sammen på skolen?
E: *Nei, det er liksom bare spørsmålene*
M: Så det er bare for å kontrollere at dere har gjort det?
E: *Ja.*
M: Du sa at dere snakker sammen høyt i klassen hvis det er vanskelige ord i teksten. Skjer det ofte?
E: *Nei.*
M: Kan det være fordi folk ikke tør å si at de ikke skjønner ordene, tror du, eller er det fordi læreboka er grei?
E: *Æh...jeg tror det er litt av begge deler.*
M: Hvordan er det med deg?
E: *Æh...jeg forstår jo de fleste ordene da, men.*
M: Men synes du det kan være flaut å spørre?
E: *- ler – det er lite granne flaut*
M: Er det overfor læreren eller de andre elevene?
E: *Det er mest ovenfor de andre elevene da...*
M: *- ler – Men tenk, kanskje alle sitter og lurere på det samme ordet og siden ingen tør å spørre vil heller ingen få vite hva det betyr.*
E: *- ler –*
M: Da går vi videre på den bolken som heter lesestrategier.

Lesestrategier

- M:** Vet du hva en lesestrategi er?
E: *Ja, det er forskjellige måter å lese på. Og så kan du skrive stikkord ved siden av eller bare skraver og sånn.*
M: mmm.Har du en lesestrategi du bruker mye?
E: *Nei. Jeg går for å huske det.*
M: Ja, men det er jo en strategi i seg selv det. Hvordan går du frem for å huske det da?
E: *Jeg bare leser teksten.*
M: Og så husker du det?
E: *Nei, så pleier jeg å tenke gjennom hva som står der.*
M: mmm. Så du går på en måte tilbake til teksten og så drar du ut de viktigste punktene?
E: *Ja, man kan si det slikt.*
M: Du nevnte også at du pleier å streke under.
E: *Ja, men det gjør jeg ganske sjeldent.*
M: Hender det at du noterer ting fra teksten?
E: *Det spørs om vi har prøve. – ler – hvis jeg har prøve noterer jeg kanskje noen stikkord.*
M: Og det gjør det lettere å huske?
E: *Ja.*
M: Så du bruker strategier mest når du vet du vil bli testet i teksten?
E: *-ler- Ja.*
M: Er det fordi det ikke er så viktig å ikke huske teksten ellers?
E: *Vel, det er jo farlig å ikke huske teksten da, men det spørs jo hvor viktig det er og da. Man må velge.*
M: Jeg skjønner det. Har du lært disse strategiene på skolen eller?
E: *Jeg har alltid gjort sånn.*
M: Kan du huske om dere har hatt undervisning om lesestrategier?
E: *Æh...nja..ja, jeg tror det var i engelsktimen hvor vi hadde sånn der at vi skulle skrive stikkord så var det substantiv eller verb.*
M: Ok. Du skulle finne ut hva som var hva?
E: *Ja.*
M: Jeg snakket med noen lærere og de sier det at i begynnelsen av året så har dere et slags kurs hvor dere lærer litt om strategier og sånn. Men det oppfatter dere elever kanskje ikke som undervisning i det?
E: *Nei.*
M: Så da synes du kanskje ikke dere lærer nok om strategier da?
E: *Nei, vi lærer jo sånn.....Vi har jo lært en del da, men jeg synes ikke vi behøver å lære særlig mer.*

- M:** Nei. Men tror du at det kan hjelpe deg å forstå en tekst bedre hvis du har.....
- E:***forskjellige strategier?*
- M:** mmm
- E:** *Ja.*
- M:** Et av spørsmålene i spørreskjemaet var jo hva gjør du hvis du kommer over et ord i tekst som du ikke forstår. Hvis du ikke er på skolen og kan spørre læreren eller han ved siden av deg, hva gjør du da?
- E:** *Vel, da...vanligvis så pleier jeg å lese bøkene på nytt igjen kan du si, og da vil jeg jo bare søke.....de fleste bøkene jeg leser er jo på engelsk....da vil jeg bare søke på *uforståelig* dictionary.*
- M:** Hva hvis det er på norsk da?
- E:** *Vel, da går jeg bare inn på SNL, tror jeg det var.*
- M:** mmm... Og da er det en ordbok der du kan søke opp ordet i?
- E:** *Ja.*
- M:** Hender det at du bare fortsetter å lese og så forstår du ordet ut av sammenhengen?
- E:** *Ja, ja.*
- M:** Ja, du vet den cloze-testen som var med i testen i går, der hvor ordene var fjernet og du skulle sette dem inn igjen? Hvordan synes du den var?
- E:** *-ler- Irriterende*
- M:** *-ler- Ja vet du, det er det mange som sier, at den er litt frustrerende. Men den er ihvertfall en test blant annet på hvorvidt man klarer å se sammenhengen i en tekst.*
- E:** *mmm*
- M:** Lærte du noe særlig om strategier på ungdomsskolen?
- E:** *Nei.*
- M:** Ingenting som du kan huske?
- E:** *Nei.*
- M:** Føler du at du er selvlært da?
- E:** *Ja, det meste må jo være det da.*
- M:** Kan du huske noe fra læreboka om lesestrategier da?
- E:** *Vel...æh... lese tre ord av gangen. Fokusere på tre ord i hver setning så får du med deg stoffet mye bedre og så øker du lesehastigheten, tror jeg det var.*
- M:** Å ja. Står det i boka?
- E:** *Ja, jeg tror det. Ellers så må det jo ha vært av læreren.*
- M:** Er det noe du bruker?
- E:** *Nei. – ler-*
- M:** Synes du at du har et greit tempo på lesinga?
- E:** *Nei, det er litt sakte da.*
- M:** Men du var da ganske fort ferdig med den novellen i går?
- E:** *Ja, jeg leste fort i gjennom, skumleste kan du si.*
- M:** Og så gikk du tilbake i teksten da du svarte på spørsmålene da eller?
- E:** *Ja, men jeg fikk med meg det viktigste da.*
- M:** mmm... Det er også en strategi vet du, det å skimme i gjennom en tekst sånn. Det høres ut som om du har mange strategier du bruker.
- E:** *Ja, kanskje jeg har det. – ler-*
- M:** Hvorfor tror du det er viktig med strategier?
- E:** *Æh...Forskjellige måter å skjønne teksten bedre på.*
- M:** Hender det noen ganger at du har lest en tekst og trodd at du har forstått den, men så har du ikke det likevel?
- E:** *mmm... Det har skjedd meg et par ganger at jeg har misforstått teksten fullstendig.*
- M:** Hva er det som gjør det? Er det ord eller...?
- E:** *Æh....Jeg tror det må være ord og måten teksten er bygd opp på på en måte.*
- M:** Hvordan bygd opp da tenker du?
- E:** *Æh...Jeg tenker sånn....de bruker ofte metaforer..*
- M:** mmm. Og det synes du er vanskelig?
- E:** *Nei, ikke så vanskelig, men når det står en sånn derre stor tekst og så bruker de mange metaforer og så bytter om på mange ord og sånn der, så er det.....så blir det litt vanskelig å tolke teksten da. Ja, det er vel det.*
- M:** Dette er jo ganske typisk for skjønnlitterære tekster, Så da synes du kanskje fagtekster er enklere da eller?
- E:** *Ja.*

- M:** Det henger jo kanskje også sammen med at du leser en del vitenskapelige blader og bøker det.
E: *Ja.*
M: Tror du at du kan ca like mye om lesestrategier som de andre i klassen eller føler du at kan mer, mindre?
E: *Ca. like mye*
M: Kan det da tyde på at dere kanskje har fått noen felles opplæring?
E: *Ja, tror det.*
M: Fint. Da tar vi siste bolken. Den om språklig identitet eller språk.

Språklig identitet

- M:** Hva synes du egentlig om norskfaget? Er det lett, vanskelig?
E: *Nei, det er passe greit.*
M: I forhold til andre fag da?
E: *- ler – Lett*
M: Hvorfor det?
E: *Vel, da tenker jeg mest på matte da. Ja, det går helt surr med tall.*
M: Så du er en bokstavens mann? - ler-
E: *Ja. - ler-*
M: Sammenlignet med engelsk da?
E: *Engelsk? Vel, jeg har jo hatt norsk lengre enn engelsk da, så det vil jo være lettere.*
M: mmm. Du har alltid gått på norsk skole, ikke sant?
E: *Ja.*
M: Og i norsk barnehage?
E: *mmm*
M: Føler du at det å ha en annen språklig bakgrunn hjemme kan gjøre norskfaget noe vanskeligere for deg enn for....
E: *Æh... Det vet jeg ikke helt da, pga jeg har jo vært født i Norge og har snakket norsk hele livet mitt, så.*
M: mmm. Så det at du kan flere språk gjør ikke norskfaget mer forvirrende, føler du?
E: *Nei.*
M: Prater du sørasiatisk?
E: *Ja, men ikke flytende da.*
M: Føler du deg bedre i norsk?
E: *Ja.*
M: Føler du at det at du flere språk gjør norskfaget lettere?
E: *Vel, ja, det er jo enklere å uttale ord da.*
M: Kan norskfaget bli litt kjedelig for dere med norsk som morsmål, kanskje fordi det kan bli for lett?
E: *Ja, kan bli litt kjedelig, ja. Det blir liksom bare repetering fra det vi har hadde på barneskolen til ungdomsskolen.*
M: Lærer dere noe om grammatikk og sånne ting her på videregående?
E: *I det siste har det bare vært om tekster, men jeg tror vi har hatt noe om forskjellige sjangre og sånt.*
M: Men dere har sluttet helt med verbbygging og.
E: *Ja*
M: Hadde dere det på ungdomsskolen?
E: *Da hadde vi en del verbbygging og adjektivbygging og substantivbygging og sånn.*
M: Ok. Ja, på videregående skal man jo bare fylle på. Hvordan synes du det er å gå på studiespesialiserende?
E: *Det er helt greit.*
M: Så bra! Da tror jeg vi avslutter her. Takk for intervjuet!

Vedlegg 10: Intervju med E15K1: An

Lesing

- M:** Beskriv hva lesing betyr for deg.
- E:** *Leser boka... og få mer informasjon og skaffe kunnskap og sånn.*
- M:** Liker du å lese?
- E:** *Æh... sånn passe. Ikke så veldig føler jeg.*
- M:** Så du leser ikke så mange bøker hjemme hvis du ikke må?
- E:** *Nei, jeg klarer ikke å lese så mye.*
- M:** Ikke på sørøstasiatisk heller?
- E:** *Jo, det kan jeg lese, men bare noen noveller.*
- M:** Hva er det du liker best å lese da, hvis du må velge noe å lese?
- E:** *Noveller. Sånn... sånn mistenkte ting...*
- M:** Kriminalnoveller?
- E:** *Ja.*
- M:** Ja, det er spennende.
- E:** *mmm.*
- M:** Leser du noe særlig ukeblader?
- E:** *Nei. Hvis det er sånn derre magasin så ser, bare ser jeg på bilde*
- M:** Hva med aviser?
- E:** *Nei, det ser jeg ikke på.*
- M:** Ikke på nettet heller?
- E:** *Jeg ser ikke så mye, men noen ganger.*
- M:** mmm. Hva med mail?
- E:** *æh...*
- M:** Har du noen venner i Kina du mailer med f.eks?
- E:** *Jo, jo, men vi skriver ikke så mye. Og så skriver vi bare på sørøstasiatisk.*
- M:** Ja. Synes du dere leser for mye eller for lite i norsktimene?
- E:** *Det er ikke så mye.*
- M:** Det er ikke så mye, nei. Følger du forresten ordinær undervisning i norsktimene?
- E:** *Jeg har en ekstraundervisning.*
- M:** Men eller følger du samme undervisning som resten av klassen din?
- E:** *Ja.*
- M:** Og du synes dere leser for lite?
- E:** *mmm. Vi leser ikke så mye, bare noen tekster. Og så noen ganger får vi en novelle å lese.*
- M:** Til å lese hjemme eller på skolen?
- E:** *På skolen. Men noen ganger får vi en novellen å lese, vi kan velge.*
- M:** Å ja. Leser dere høyt?
- E:** *Nei. Vi skal lese inne og så skrive sånn sammendrag.*
- M:** Synes du det er greit?
- E:** *Ja.*
- M:** Synes du du lærer mye når du vet at du skal gjøre oppgaver etter å ha lest teksten? Er det lettere å lese teksten da?
- E:** *Ja. Jeg leser først og så ser jeg på hva skal jeg gjøre.*
- M:** I går da du tok den testen, syntes du det var vanskelige tekster?
- E:** *Nei. Ikke så vanskelig.*
- M:** Hvilken av tekstene var vanskeligst da?
- E:** *Den... siste.*
- M:** Den om bokseren?
- E:** *Ja, det var masse ord som jeg kjenner ikke.*
- M:** Var det fordi det var en del bokseuttrykk og sånn, tror du?
- E:** *Ja.*
- M:** Så det syntes novellen var lett?
- E:** *Ja. Fordi hvis du skjønne ikke noen ord, også, du bare leser videre og så kommer du...*
- M:** Så forstår du sammenhengen likevel?
- E:** *Ja.*
- M:** Men du hadde litt problemer med den første clozetesten, den hvor du skulle putte inn ord?

E: *Ja, den klare jeg ikke.*

M: Nei. Klarte du den andre da?

E: *Jeg har skrevet på den andre, men jeg vet ikke om riktig...*

M: Syntes du den andre var lettere?

E: *Ja.*

M: Hva tror du det kommer av?

E: *hmm... –ler- Vet ikke. Tror ikke det kommer til å bli så bra, men.*

M: Tror du det kan komme av språket? Man bruker jo ofte en annen type språk i skjønnlitterære tekster enn i faglitterære tekster. Språket i faglitterære tekster er kanskje litt enklere å forutsi?

E: *Ja, ja. Det er den første som jeg tenker hva mener de med den... sånn.*

M: mmm. Så du synes altså at i den siste bolken, den med fagtekster, der var tekstene vanskeligst, men clozetesten enklest?

E: *mmm. Jeg tror det.*

M: Og den første bolken, som var skjønnlitterær, der var teksten enkel, men clozetesten vanskelig?

E: *mmm.*

M: Hvordan syntes du spørsmålene var?

E: *Mye var greit.*

M: I begge bolkene?

E: *mmm.*

M: Syntes du de var for lette, kanskje?

E: *Nei, passe.*

M: Merket du at det var en nivåforskjell?

E: *Ja, noen så må du tenke innom hva de betyr, og andre var bare å finne ut hva står i teksten.*

M: Hva er enklest da?

E: *-ler- Å bare finne ut i teksten.*

M: *-ler- Liker du å tolke tekster og finne egne svar?*

E: *Ja, det liker jeg. Ja, egentlig.*

M: Hva mener du at dere burde lese mer av i norsktimene?

E: *Æh... Det er sånn vanlige noveller. Lese mere sånn... Vi leser egentlig ikke så mye. På timene er det bare lære om sånn sjanger og sånne ting.*

M: Men leser dere noe da?

E: *Ja, da leser vi.*

M: Fra læreboka da eller?

E: *mmm.*

M: Er det da læreren som leser, eller leser elevene?

E: *Vi leser selv.*

M: Helt stille?

E: *Ja. Noen ganger så må vi lese hjemme sånn...*

M: Og da blir dere hørt i det dagen etter eller?

E: *Ja, da får vi noen tekst fra det vi har lest og må lese gjennom. Og så kan vi få, de fleste, så er det skriv et sammendrag eller lage sånn analyser.*

M: mmm. Synes du at du får nok hjelp på skolen når det gjelder lesing?

E: *Ikke nå, fordi jeg har bare en time hjelp hver uke og så den læreren som vi får hun sa vi kan få litt mere neste år. Men ikke så mye i denne år. Og så noen ganger så er hun opptatt, så vi får ikke...*

M: Hva med i den vanlige norskklassen da? Får du nok hjelp der?

E: *Hmm... nei. Fordi vi snakker ikke så mye om grammatikk, og jeg trenger egentlig hjelp med grammatikk, så.*

M: Så lesingen går greit?

E: *mmm.*

M: Og hvis det er noen ord du ikke forstår da?

E: *Da skal jeg finne sjølv. –ler-*

M: Da finner du det selv?

E: *Jeg kan bruke ordbok, men noen ganger så bare oversetter jeg feil fordi det er ikke så mye sørøstasiatisk i Norge og vi får ikke sånn bra ordbok.*

M: Hender det at du rekker opp hånden og spør læreren høyt?

E: *Ja, hun er ganske snill.*

M: mmm. Gjør alle elevene det?

E: *Ja.*

- M:** Så dere snakker ofte om ord som er vanskelige i en tekst?
- E:** *Ja.*
- M:** Er det ofte sånn at du og de andre elevene har samme oppfattelse av hvilke ord som er vanskelige?
- E:** *Nei, de har sjelden noe å spørre om hva de ordene betyr. Mens jeg bare hele tiden tar ordboken. - ler-*
- M:** *- ler-* Det er jo forståelig det, da. Hvordan oppfatter du læreboka?
- E:** *Jeg leser ikke så mye på den. Bare på timene hvis vi trenger å finne ut noe informasjon, så. Det står masse forskjellig. Jeg liker å lese litt sånn langsomt og ha sammenhenger, bare å lese en klipp, blir ikke så interessant.*
- M:** mmm. Synes du de små tekstbitene er for lette eller for vanskelige..?
- E:** *Hmm... Noen er ganske lette, som eventyr. Noen er ganske vanskelige og jeg skjønner ikke.*
- M:** Hvilke tekster er det som er vanskelige da?
- E:** *Jeg husker ikke, men det er mange.*
- M:** mmm. Er det faktatekster eller..?
- E:** *Ja, og noen klipp ut i fra novellen. Da er det masse ord og... Jeg skjønner ikke. Men de små eventyr, de er enkelt.*
- M:** mmm. Med enkel oppbygning i språket?
- E:** *mmm.*
- M:** Hvordan gjør du leseleksene dine hjemme?
- E:** *Ja, jeg leser bare hvis jeg må. - ler -*
- M:** Så det vil si at du bare leser hvis du har en oppgave du må gjøre?
- E:** *Ja.*
- M:** Pleier dere å gå gjennom leseleksen på skolen sammen?
- E:** *Ja, vi svarer spørsmål og så får vi snakket sammen en del, men vi ser ikke på hva den teksten betyr, bare spørsmål.*
- M:** Så egentlig trenger man ikke ha lest teksten hjemme?
- E:** *Jo, du må jo svare på den spørsmålen.*
- M:** Ok. Tester læreren om du har lest hele teksten ved å stille andre spørsmål?
- E:** *Ja, men vi har ikke sånne små spørsmål som vi hadde i går, vi har bare sånn stor spørsmål, som skrive om hele hva skjer fra begynnelsen. Men du skal ikke skrive så mye, bare hva skjer først da og så og til slutt. Og om personer og hvordan de lever og sånn. Så vi må jo ihvertfall lese begynnelsen og slutt da.*
- M:** Ja, det kan jo lønne seg å lese hele teksten da.
- E:** *Ja.*

Begge ler.

- M:** Da tror jeg vi går rett på lesestrategier.

Lesestrategier

- M:** Vet du hva en lesestrategi er?
- E:** *Nei.*
- M:** Vet du hva ordet strategi betyr?
- E:** *Nei.*
- M:** Hva hvis du tenker engelsk, strategy?
- E:** *Nei. Jeg er ikke flink i Engelsk. - ler-*
- M:** Lesestrategi er alle de små tingene du gjør for å forstå en tekst bedre, det er forskjellige fremgangsmåter for å lese en tekst.
- E:** *Å ja.*
- M:** Husker du fra spørreskjemaet? Der var det en spørsmålsrekke hvor det sto hvor ofte gjør du dette, og så var det for eksempel markere med gul penn, skrive i margin og sånne ting. Det er lesestrategier.
- E:** *Og å finne sånne stikkord og sånn.*
- M:** Ja, riktig. Hente ut de viktigste ordene i en tekst, skrive små sammendrag og så lignende. Alt det er strategier.

- E:** *Ja.*
- M:** Har du en strategi du bruker mer enn andre?
- E:** *Nei, egentlig ikke. Jeg bare finner ut av ord og så skjønner jeg. Jeg klarer å huske de fleste ting sånn sjølv da.*
- M:** mmm. Du sa i sted at det hender at hvis du støter på et ord du ikke forstår, så bare leser du videre...
- E:** *mmm.*
- M:** ... og så forstår du ordet ut i fra sammenhengen.
- E:** *Ja.*
- M:** Det er jo en strategi.
- E:** *Ja.*
- M:** Bruker du den ganske ofte da?
- E:** *Ja, hvis det er en sånn kort tekst og jeg må finne ut ordene så, men hvis den er lang jeg finner ikke ut så mange ord...*
- M:** ... Nei, for da er det lettere å forstå, ikke sant, ut ifra sammenhengen?
- E:** *mmm.*
- M:** Jeg bruker den strategien når jeg leser engelsk og kommer til et ord jeg ikke kan.
- E:** *mmm.*
- M:** Men jeg er enig med deg, da må teksten være lang for ellers kan man miste meningen
- E:** *Ja.*
- M:** Pleier du å bruke sånn gul-penn?
- E:** *Nei, fordi de bøker jeg fikk de er fra skolen. Vi må ikke gjøre det.*
- M:** Nei. Hender det at du da skriver ned ting du ellers ville ha uthevet på et ark i stedet?
- E:** *mmm.*
- M:** Så da bruker du kanskje en del strategier likevel da?
- E:** *mmm.*
- M:** Det er ikke alltid man er bevisst på at de triksene man bruker for å lære faktisk er strategier. Synes du dere lærer nok om lesestrategier på skolen?
- E:** *Nei, vi gjør det bare selv. Alle har forskjellige og kan bestemme selv. Noen trenger ikke noen stikkord, de bare huske, noen bare må ha det.*
- M:** Så læreren lærer dere ikke strategier? Hun står f.eks ikke på tavla og viser hvordan hun ville gjort det?
- E:** *Nei.*
- M:** Hender det at dere bruker tankekart på tavla?
- E:** *Jo, det har vi hatt. Vi har lært om hvordan lage det, men jeg tror ikke mange bruker det.*
- M:** Men dere har ihvertfall lært det. Det er fint å bruke sammen.
- E:** *Ja.*
- M:** Det er jo å en veldig fin strategi for å huske, det å visualisere det dere har tegnet ned på tavla. Hva med læreboka? Står det noe særlig om strategier der?
- E:** *Der står det hvordan man kan lese på mange forskjellige måter og sånn.*
- M:** Husker du en strategi den foreslår?
- E:** *Det er noe sånn, du må ha, sånn markere viktige ord. Du må sånn... ja, jeg klare ikke huske, men det er mange måter.*
- M:** Ja. Synes du det er et godt kapittel? Hender det at du går tilbake til det og leser igjennom?
- E:** *Ja. Jeg har lest, hvis det er sånn viktig informasjon, så må vi, jeg bruker ofte ordbok først for å finne ut ord, og så leser jeg en gang til og så ser hele sånn.*
- M:** Også en strategi. Pleier du da å skrive ned de ordene du slår opp?
- E:** *Jeg har gjort det, men jeg er ikke en sånn person som kan fortsette å gjøre sånne ting hele tida. Jeg bare, nå har jeg funnet det og skrevet ned, men andre ganger glemmer jeg det, så jeg gjør det ikke så ofte.*
- M:** Nei. Husker du stort sett de ordene du slår opp etter en gang?
- E:** *Nei. Ofte må jeg slå opp igjen. Hvis jeg gjør det mange ganger, kommer jeg til å huske det. – ler –*
- M:** mmm. – ler- Skulle det vært mer om strategier i læreboka, synes du?
- E:** *Jeg tror det er nok.*

- M:** Føler du at du kan like mye som om lesestrategier som de andre i klassen?
E: *Nei, jeg tror ikke det, fordi jeg leser ikke så mye. Noen liker å lese og de leser skikkelig fort og... jeg tar skikkelig lang tid å lese en bok.*
M: Er det bare på norsk at det tar litt tid?
E: *Norsk og engelsk.*
M: Så du leser fortere på sørøstasiatisk.
E: *Ja, fordi da skjønner jeg alt og så..*
M: Ja, det er jo naturlig det. Så det betyr at du egentlig kanskje er en rask leser, når det ikke er ordforståelsen som sakter ned?
E: *mmm. Nå skjønner jeg ikke noen ord, og så må jeg lese gjennom mange ganger, og noen ganger til slutt jeg skjønner ikke. – ler –*
M: Jeg synes det virker som om du har mange gode strategier du bruker når du leser jeg. Skal vi ta litt om språklig identitet.
E: *Ja.*

Språklig identitet

- M:** Du har altså vært her i to år.
E: *mmm.*
M: Hva synes du om norskfaget?
E: *Ja, det er, jeg synes det er ganske vanskelig språk, men ikke det andre. I, på sørøstasiatisk er det ingen bøyning og sånne ting som trenger jeg å huske, så det er litt vanskelig. Når jeg skriver tekster så jeg har glemt, jeg tenker på sørøstasiatisk.*
M: Så det er grammatikken som er vanskelig?
E: *Ja.*

Snakker litt om likhetene mellom sørøstasiatisk og norsk språk når det gjelder tonembruk, og An forteller litt om hvordan sørøstasiatisk er bygd opp, og hvordan den bare et mindretall utdannede sørøstasiatere behersker språket fullt ut, på et mer avansert nivå. An forteller hvordan hun egentlig ikke kan så mange vanskelige sørøstasiatiske ord.

- M:** - ler - Hvordan er det på norsk da?
E: - ler - Norsk... ikke nynorsk. Jeg skjønner lite om nynorsk, men norsk er, det er greit å lese novellen fordi... men ikke dikt. Da skjønner jeg ikke.
M: Nei, dikt kan være vanskelig. Tror du det er fordi det at mange av de diktene dere leser her på skolen kanskje er litt gamle?
E: *Nja... Det er mange forskjellige dikt. Jeg har lest fire, fem, men jeg skjønner de fleste. Jeg får velge hvilke jeg vil ha, hvis jeg skjønner den, så leser jeg.*
M: mmm. Så det er sjangeren dikt som er vanskelig?
E: *Ja, og så finne ut rim og sånn er vanskelig.*
M: Ja, og kanskje tolkningen?
E: *Ja.*
M: Føler du at det å ha et annet morsmål enn norsk gjør norskfaget veldig mye vanskeligere?
E: *Ja, det gjør det. Både i norsk og engelsk. Jeg tenker på sørøstasiatisk og det er mye grammatikk.*
M: Så du føler at norskfaget er vanskeligere for deg enn mange andre i klassen? At det er lett for mange andre i klassen?
E: *Ja, jeg tror det.*
M: Men de kanskje kjeder seg i timene.
E: - ler - Ja, hvis vi har time, jeg prøver å høre på dem om hvordan de leser og hva læreren sier, så når jeg leser boka kan jeg finne ut hva den handler om, så er det bedre.
M: Så det er lettere å høre andre snakke om det?
E: *Ja.*
M: Hvordan tror du elevene med norsk som morsmål oppfatter norskfaget?
E: *Nja... De liker norskfag. Men de også har problemer med grammatikk. Læreren sa det. De sliter med å vite grammatikk også, fordi når det gjelder bøyning, hvis læreren spør en og hun svarte feil, så læreren sier at de, vi, må pugge og sånn.*

- M:** Så de synes det er litt vanskelig de også? Men er det lettere for dem med lesing og tekster, tror du?
- E:** *Ja, de leser skikkelig fort. Når vi, vi fikk en sånn test vi skulle lese gjennom, de klarer å lese 2000 ord og jeg kom til 500*
- M:** Fikk de også med seg innholdet da?
- E:** *Ja, de skjønner det. Jeg leser sånn sakte fordi jeg skjønner ikke det, så jeg må lese sakt.*
- M:** mmm. Men det kommer til å endre seg fort.
- E:** *Ja.*
- M:** I hvilken grad føler du at det blir tatt nok hensyn til at morsmålet ditt ikke er norsk, i timene?
- E:** *Nja... Fordi hvis vi snakker, så må jeg tenke om hva vi snakker om. Jeg må oversette fra norsk til sørøstasiatisk, så vanligvis når jeg snakke, hvis jeg blir: å hvordan sier jeg det, hvordan sier jeg det, så jeg tenker på sørøstasiatisk, og så klarer jeg ikke å snakke norsk. Og jeg snakker ikke så mye med folk, fordi jeg sliter litt med norsk når jeg må sette sammen i ord.*
- M:** Jeg synes du er veldig flink, jeg, så bare snakk i vei med dem du.
- E:** - **ler** - *Ja.*
- M:** Men synes du læreren er flink nok til å spørre deg: forstår du dette, er det noe du lurer på?
- E:** *Ja, han spør meg, men de fleste gangene forstår jeg, så.*
- M:** Så du trenger ikke så mye hjelp egentlig.
- E:** *Nei.*
- M:** Hva med læreboka? Synes du at den tar hensyn til at morsmålet ditt ikke er norsk?
- E:** *Ja. Den er vanskelig. Og masse stoff, så.*
- M:** Det er altså en vanskelig bok for en som ikke har norsk som morsmål?
- E:** *Ja, ja.*
- M:** Ja. Da tror jeg det var det. Tusen takk.

Vedlegg 11: Intervjuguide for lærerne

Dette er et semi-strukturert intervju bygd opp rundt emner. Spørsmål, temaer og rekkefølge kan, og vil, varieres.

1. Brifing

Jeg må:

- presentere meg selv.
- takke for respondents velvillighet til å bidra.
- informasjon om prosjektet og selve intervjuet.
- garantere anonymitet og at dataene ikke vil kunne spores tilbake til respondent og at de vil bli slettet.
- informere om respondentens rett til å trekke seg / avbryte intervjuet når han/hun vil.
- åpne for spørsmål.

2. Intervjuet

Vil bestå av:

- a) opplysende informasjonsspørsmål
- b) beskrivende og fortolkende spørsmål

innenfor emnene:

- lesing
- lesestrategier
- språklig identitet

2a. Opplysende informasjonsspørsmål

- vil være spørsmål som etterspør informasjon om respondenten
 - o **Utdanning innenfor norsk? Noe utdanning innenfor Norsk som andrespråk?**
 - o **Andre fag?**
 - o **Fartstid som lærer?**
 - o **Språklig sammensetning på skolen der du jobber?**
 - o **Erfaring fra andre andre typer skolesammensetninger?**

2b. Beskrivende og fortolkende spørsmål

- vil være lagt opp slik at respondenten må reflektere
- vil være spørsmål der respondenten kan få uttrykke egen oppfatning og mening

Lesing

- **Hvordan oppfatter du din egen rolle i forbindelse med lesing?**
Tilrettelegger? Veiviser? Høytleser?
- **Er det noen forskjell i leseopplæring i norskfaget mot andre fag?**
 - o forklar.

- **Synes du at dere leser tilstrekkelig i norsktimene?**
- **Er elevene med på å bestemme hva dere skal lese?**
- **Opplever du noen forskjell på det å lese skjønnlitteratur og faglitteratur i norskfaget?**
 - o i hvilken grad
 - o hva tror det du skyldes?
 - o er det noen forskjell mellom minoritets- og majoritetsspråklige elever? På hvilken måte / ikke?
- **Hva oppfatter du at elevene sliter mest med når det gjelder lesing?**
 - o avkodingsprosessen?
 - o tekst- og/eller ordforståelse?
 - o er det noen forskjell mellom minoritet- og majoritets elever her? Beskriv.
- **Beskriv hvordan dere leser i norsktimene.**
 - o forberedelse til lesing (hvordan introduseres nye tekster).
 - o under lesing.
 - o etter lesing.
- **Bruker dere tid på å gå igjennom leseleksene på skolen?**
- **Snakker dere ofte sammen i klassen om for eksempel vanskelige ord i en tekst?**
- **Er du fornøyd med læreboken dere bruker?**
 - o hvorfor / hvorfor ikke?
 - o hva kunne vært gjort annerledes / bedre?
 - o er det noe du savner i lærebøkene?

Lesestrategier

- **Synes du dere bruker nok til på strategiopplæring i norskfaget?**
 - o hvorfor / hvorfor ikke?
 - o hva med i andre fag?
- **Hvordan drives strategiopplæringen?**
 - o du som modell?
 - o gjennom læreboka?
 - o annet?
- **Opplever du at elevene aktivt bruker lesestrategier?**
- **Er det noen forskjell mellom minoritet- og majoritets elever når det gjelder bruk av lesestrategier, tror du?**
 - o på hvilken måte / ikke?
 - o hvorfor / hvorfor ikke?
- **Synes du læreboka har nok om lesestrategier?**
 - o er det til noe hjelp for elevene?

Språklig identitet

- **Hvordan synes du det er å jobbe på en skole med en så (enten eller) homogen/heterogen elevgruppe?**
 - givende / krevende
 - beskriv
- **Opplever du at flerspråklighet er mer utfordrende i norskfaget enn i andre fag?**
 - hvordan?
- **Synes du det er noen synlig forskjell i lesekompetansenivået mellom elever med norsk som morsmål og elever med et annet språk som morsmål?**
 - beskriv.
- **Noen vil si at norskfaget har endret seg med økende antall språklige minoriteter i skolen? Er du enig / uenig i denne påstanden?**
 - beskriv hvorfor / hvorfor ikke?
 - hvordan opplever du norskfaget i en språklig heterogen skole?
- **Det har også blitt sagt at norsklærerne har et særlig ansvar når det gjelder integreringen av de språklige minoritetene i skolen?**
 - hvordan stiller du deg til dette utsagnet? Beskriv.
- **Føler du at skolen bruker nok ressurser på å hjelpe de språklige minoritetene i forbindelse f.eks med norskfaget?**
 - hvordan / hvordan ikke?
 - hva kunne vært gjort annerledes / bedre?
- **Synes du lærebøkene er godt nok tilrettelagt både minoritet- og majoritetselevne?**
 - på hvilken måte / ikke?
 - hva kunne vært gjort annerledes / bedre?
 - er det noe du savner i lærebøkene i forhold til tilrettelegging?

3. Avslutning

Jeg må:

- åpne for avsluttende kommentarer og spørsmål.
- oppklare eventuelle uklarheter.
- takke for intervjuet.

Vedlegg 12: Intervju med lærer 1: Gro

Faktaspørsmål

- M:** Jeg kan jo begynne med å spørre om din utdanning innen norsk.
- L:** *Jeg har nordisk mellomfag og fem studiepoeng i norsk didaktikk og så har jeg en rekke lese- og skrivekurs.*
- M:** Har du noe utdanning innen norsk som andrespråk?
- L:** *Nei.*
- M:** Er du lærer i andre fag?
- L:** *Ja, i samfunnsfag og historie.*
- M:** Og hvor lenge har du vært lærer?
- L:** *I femten år.*
- M:** Jeg har et spørsmål om skolens språklige sammensetning, men har vel fått vite at det er ca 10% minoritetsspråklige elever her...
- L:** *... Ja, det stemmer nok det.*
- M:** Har du erfaring fra andre typer skoler, det vil skoler med en annen sammensetning enn det er her?
- L:** *Nei, men min... Jeg har bare jobbet i videregående skole i ett år, og så har jeg vært fjorten år i ungdomsskolen.*
- M:** Og da var sammen setningen nogenlunde den samme som her, eller?
- L:** *Omtrent den samme som her ja. mmm.*
- M:** Ja. Da begynner vi på spørsmålene om lesing.

Lesing

- M:** Hvordan oppfatter du din egen rolle i forbindelse med lesing?
- L:** *Som veldig viktig og ganske avgjørende for å kartlegge elevenes ferdigheter i lesing. Og å kunne sette inn riktige strategier for å kunne utvikle lesekompetanse.*
- M:** *mmm. Så du vil si at du på mange måter både er en tilrettelegger og en slags veiviser?*
- L:** *En veiviser ja, men tilrettelegging ligger jo mest på skolens ledelse.*
- M:** Ok? Jeg tenker når du legger opp en time, og du vet at det skal omhandle lesing, vil du da følge ledelsen der og? Har dere noen bestemt policy på det, eller står du fritt til å...?
- L:** *... Nei, vi har... Ja, men de fleste som er svake lesere på videregående, de går på yrkesfag, og da har de norsk en gang i uka. Og det å innøve ferdigheter på 90 minutter i uka, samtidig som du skal jobbe med andre ting, det er umulig.*
- M:** Vil du si at det er en forskjell i leseopplæringen i norskfaget sammenlignet med andre fag?
- L:** *Det er jo mer fokus på det i norskopplæringen da. Og dessverre lite fokus på det i andre fag, er mitt inntrykk. I forhold til tekstforståelse i for eksempel naturfag, som jeg kjenner litt til, så tenker ikke naturfaglærerne ofte over teksttilgjengelighet og hvordan man kan jobbe med en tekst.*
- M:** Selv nå, etter K06? Er det fortsatt norsklæreren som sitter med hovedansvaret?
- L:** *Det er fortsatt norsklæreren. Jeg har inntrykk av... Det er ikke det, fordi de er ikke skolert på det. Det er ikke fokus på det. Det synes jeg er veldig dumt.*
- M:** Ja, det hadde jo vært lettere hvis det fokuset var til stede i alle fag. Synes du dere leser tilstrekkelig i norsktimene? Har dere nok tid til å bare lese?
- L:** *Nei.*
- M:** Hva med elevenes medbestemmelsesrett på hva dere leser?
- L:** *Man har jo noe man skal i gjennom, og så, hvis man skal være med å bestemme noe, så må man foreta noen valg. Og når man skal velge noe, så må man vite hva man kan velge i. Og det vet de lite om. Så da må man presentere det for elevene og foreslå, men jeg synes jo det at det er viktig at man tar utgangspunkt i det riktige. Med de svakeste elevene på yrkesfag for eksempel kan man ta utgangspunkt i blader de leser, om motor og noen pc-blader, men det er mye motor og bruke de. Og stille som krav at de for eksempel, hvis vi skal bruke det, skal lese gjennom en hel artikkel eller et intervju med Petter Solberg eller... At hele teksten skal leses og jobbes med.*
- M:** mmm. Så du legger det opp på elevenes premisser da?
- L:** *Jeg prøver det.*
- M:** I vanlige klasse, der du har elever som er sterkere lesere, opplever du da noen forskjell på det å lese skjønnlitterære tekster og faglitteratur?
- L:** *Absolutt. Det er mange eller noen snakker om at norsk skole er tilrettelagt for flinke jenter, og de leser mye skjønnlitteratur, men når de skal lese fagtekster så er det ikke alltid at de får med seg innholdet. De*

- sliter med det. Og da er det jo det å definere lesekompetanse som: nå kan de lese, men på hvilket nivå? Får de med seg det de leser, forstår de det de leser og så videre?*
- M:** mmm. Kan forskjellen skyldes ordforståelse eller vokabular?
- L:** *En del av det. Så jeg tror for eksempel det er lurt for, si en naturfaglærer, å se litt på teksten og forberede teksten før man leser og også bruke litt tid i starten på å lese gjennom tekster med elevene. For når læreren har gått igjennom og forklart stoffet, og så skal de lese på egen hånd, da kan det være lurt, ihvertfall i starten, å vise litt studieteknikk og gi veiledning på det å lese og å tilegne seg tekstforståelse.*
- M:** Vi kommer mer inn på det senere også, så det blir litt overlappende, men det gjør jo ingenting. Er det videre noen forskjell mellom minoritet- og majoritetsspråklige elever på dette området?
- L:** *Nei. Jeg vil si at det er liten forskjell. Du kan ta et annet skille. Det er de som jobber og som vil jobbe og vil lære og de som ikke vil det.*
- M:** Hva oppfatter du at elevene sliter mest med når det gjelder lesing?
- L:** *De sliter med motivasjon, og de sliter med leseforståelse.*
- M:** mmm. Rett og slett tekst- og ordforståelse altså?
- L:** *Ja.*
- M:** For avkodingsprosessen mestrer de aller fleste her på skolen eller?
- L:** *De aller fleste. Det er noen få som... Av 45 elever jeg hadde på yrkesfag, så var det to som ikke kunne lese og som man kan sette i kategorien funksjonelle analfabeter.*
- M:** Men de får da ekstra oppfølging, regner jeg med?
- L:** *De er da ute av vanlige klasser.*
- M:** mmm. Nå har du jo sagt nei på at det ikke er så stor forskjell på minoritets- og majoritets elever på tekstutvalg, eller...
- L:** *... mmm. Liten forskjell.*
- M:** Vil du si at det er noen forskjell på disse to gruppene når det gjelder hva de sliter mest med ved lesing?
- L:** *Ja, for de fremmedspråklige er det jo forståelse og ordforståelse, begreper.*
- M:** De sliter mer med det enn de majoritetsspråklige elevene?
- L:** *Ja.*
- M:** Hva med tekstforståelsen? Nå følger jo den selvsagt ordforståelsen langt på vei, men.
- L:** *mmm. Jeg kan ikke skille så mye på selve tekstforståelsen, nei.*
- M:** Nei. Beskriv hvordan dere leser i norsktimene. Du var jo inne på hva dere gjør før lesingen. Gjør dere noe spesielt under lesingen?
- L:** *Ja, det er jo... Vi jobber litt med å definere ord, få elevene selv til å definere ordene, det å lese og stoppe opp underveis. Noen ganger så er det for elevene å pekelese mens læreren leser eller andre elever leser. Noen ganger er det bare å lytte, og så er det det å gjøre det på litt forskjellige måter.*
- M:** Og etter da?
- L:** *Det blir jo å snakke om tekst og oppfattelse av tekst. Og å definere ord og begreper.*
- M:** mmm. Du var jo inne på hvordan du introduserte nye tekster. Gjør dere noe annet i forkant?
- L:** *Ja, skape forventninger til en tekst. Det er litt viktig.*
- M:** Ja.
- L:** *Og verden trenger for de aller fleste, og særlig for svake elever, å være forutsigbar, slik at de har en forutsigbarhet i forhold til hva de skal lese. Det skaper større forståelse, tror jeg da.*
- M:** Har du en fast måte å introdusere på eller varierer du?
- L:** *Jeg varierer.*
- M:** Det har kanskje noe å si med teksttype?
- L:** *Ja, teksttype og elevgruppen, for elever er forskjellige. Så hvis du har tre klasser – grupper- i samme fag, på samme trinn, så hender det jeg må kjøre veldig forskjellige opplegg. Som nå da, når jeg har tre klasser på teknikk og industriell produksjon, og jeg kjører et opplegg som er helt annerledes til de to andre.*
- M:** Nå har ikke dere klasser her på skolen hvor de minoritetsspråklige elevene er i overvekt, men hvis dere hadde hatt det, tror du at det hadde krevd et annet introduksjonsopplegg enn den...
- L:** *... Nei, men jeg tror kanskje det hadde vært behov for å gjøre dette oftere og like grundig hver gang. Og kanskje ha noe som måler resultater og hvordan det går fremover.*
- M:** mmm. Hadde du hatt tid til det?
- L:** *Nei.*
- M:** Bruker dere tid på å gå gjennom leseleksene på skolen?
- L:** *Nei, de har jo ikke leseleks da.*
- M:** Nei, de har ikke det, nei.
- L:** *Jeg gir ikke lekser fordi det skaper bare tull.*

- M:** Ja, ok. Du gir ikke lekser i det hele tatt?
L: *Nei. Bare frivillige.*
M: Å ja. Er det noen som gjør de frivillige leksene?
L: *Ja.*
M: Ja, da kom motivasjonen inn igjen. Når dere snakker om vanskelige ord i klassen, opplever du at de ordene elevene definerer som vanskelige... De vil selvfølgelig ikke være vanskelige for deg, men synes du på en måte at den terskelen blir lavere og lavere?
L: *Ja, det synes jeg, men samtidig så vet de ikke hvilke ord de lurte på når de starter. De har ingen bevissthet rundt det. De... Jeg tror at de er vant til at de forstår lite av en tekst, så de klarer ikke å plukke ut ord som er vanskelige. De har lav tekstforståelse.*
M: Så de leser bare på den globale forståelsen da?
L: *Ja.*
M: Det var det jeg hadde om lesing, sånn sett. Da kan vi ta lesestrategier. Som sagt går det litt over i hverandre her.

Lesestrategier

- M:** Synes du dere bruker nok tid på strategiopplæring i norskfaget?
L: *Nei. Nei.*
M: Hvorfor ikke?
L: *Det er på en måte ikke tid til det. Før var det pensum, nå er det kompetansemål. Og i ungdoms- og videregående skole så er dette ferdigheter det forventes at elevene har fra før av. Og det er rett og slett ikke tid til det, og det er heller ikke... Jeg opplever fra de jeg har jobbet med, som ledelsen, som sier at de har forståelse, men de klarer ikke å legge til rette for en leseopplæring som kanskje går på tvers av trinn og fag, hvor man kan fokusere på lesing og lese andre fag. Det opplever jeg som om det er liten vilje til og vilje til å sette tid til, fordi de skal ha så, så mange timer av det faget og så, så mange timer av det faget. I ungdomsskolen kan man jo flytte på 25 prosent, men jeg opplever ikke at det er vilje til det, fordi det er timeplanteknisk, og det er vanskelig.*
M: Men tror du også at mye av grunnen til at det ikke er så mye strategiopplæring, eller at elevene kanskje ikke er så dyktige, eller bevisste på det, er fordi det ikke skjer så mye i andre fag? At lærerne der kanskje har en slags motvilje mot eksplisitt strategiopplæring?
L: *mmm. Jeg tror man må få det på dagsordenen. Og så må lærerne snakke sammen og jobbe sammen med det. Men det er et ledelsesansvar å få det på dagsordenen og for eksempel nedsette en gruppe som kan jobbe fram noe. Det skaper jo selvfølgelig også motivasjon hos de som skal jobbe med det.*
M: Er det norsklærerens ansvar slik det er i dag?
L: *Ja.*
M: Hvordan drives da den lille strategiopplæringen du føler du har tid til i timen?
L: *Nei, altså man starter gjerne om høsten med litt sånn studieteknikk og lesestrategier. Men jeg opplever jo at når man har gjort unna noen sanne bolker i starten, så tar ikke elevene med seg det de har lært inn i fagene. Så det er jo noe man må ta opp jevnlig og gjøre elevene bevisst på egen lesing or egne strategier for hvordan de lærer.*
M: mmm. Bruker du deg selv som modell?
L: *Hvordan tenker du da?*
M: Nei, for eksempel at du har en tekst på overhead eller noe sånt, og så viser hvordan du ville ha gjort det, for eksempel ved å streke under viktige ord eller skrevet i marginen og så videre. Sånne ting som kanskje elevene ikke tenker på, eller skjønner, hvis de ikke har noe opplæring i det.
L: *Ja, ja, det hender det jeg gjør. Og det hender også at jeg sier at de ikke får lov til å skrive noe fordi de streker under og skriver, og de elsker markørpenner. Det er blått og, det er gult og, det er rosa, men det er ingen mening med det.*
M: Nei, det tar jo gjerne litt tid å lære seg en hensiktsmessig bruk av markørpenner.
L: *Ja.*
M: Jeg har sett i læreboka dere bruker at det er et kapittel om strategier. Brukes det i den første bolken i året, eller er det noe som brukes jevnlig utover i semesteret.
L: *Jeg har brukt den litt i løpet av semesteret og fokusert på: hvordan leste du det, hvordan gjorde du det? Men da er det ting vi ikke rekker, så her må man på en måte velge og kanskje man da skal tørre og vektlegge ferdigheter og jobbe mye med det, når de begynner i nytt skoleslag, tenker jeg.*
M: Ja. Synes du det er et godt kapittel?
L: *Nei. – ler-*

- M:** - ler- Nei.
- L:** *Synes du?*
- M:** Nei, eller kanskje for en elev på videregående. Det er litt vanskelig å si.
- L:** *Ja. Det er noen tips der.*
- M:** Ja, og så har jeg sett at det er noen oppgaver bak i boka som henviser til kapitlet.
- L:** *mmm.*
- M:** Så det kan jo selvfølgelig være en fin måte å få oppmerksomhet på det.
- L:** *Ja. For det handler om at den enkelte elev er moden nok til å bevisstgjøre seg selv da, på hvordan jobber jeg og hva slags utbytte har jeg av den jobben jeg gjør.*
- M:** Det spørreskjemaet elevene svarte på, der var det en strategibolk hvor de skulle krysse av på hvor ofte de gjorde det og hvor ofte de gjorde det, og det var nesten ingen av de opp mot 90 svarene jeg fikk, som hadde noe særlig bevisst forhold til strategibruk. Men opplever du at elevene aktivt bruker strategier?
- L:** *Nei.*
- M:** Ingen? Ikke de flinkeste heller?
- L:** *Jo, noen få av de flinkeste. Noen få. mmm.*
- M:** Så det vil altså si at også strategibruk er forbeholdt de flinkeste? For de har den bevisstheten på tekst og seg selv, i større grad?
- L:** *Ja.*
- M:** Oppfatter du at det er noen forskjell på de minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elevene når det gjelder lesestrategier?
- L:** *Nei.*
- M:** Nei. Er du flink, så er du flink.
- L:** *Ja.*
- M:** Dette har vi jo vært inne på, men synes du læreboka har nok om lesestrategier, eller strategier generelt?
- L:** *Nei, jeg synes ikke det. Synes kanskje man kunne hatt i starten på hvert kapittel. Litt om hvordan skal du jobbe med det stoffet her og så litt sånn underveis. Ja.*
- M:** Ja, for boka har jo definerte mål i begynnelsen av hvert kapittel, så man kunne jo hatt det under for eksempel.
- L:** *Ja.*
- M:** Da er det siste bolke som er om språklig identitet.
- L:** *Ja.*

Språklig identitet

- M:** Nå var egentlig åpningsspørsmålet i denne bolken hvordan du opplever å arbeide på en skole med en så sammensatt elevmasse. Siden det egentlig ikke er det her, språklig sett, så kan vi jo vri på spørsmålet og heller spørre: Hvordan synes du det er å jobbe på en skole som er så homogen?
- L:** *Det er jo ikke det likevel da, fordi du har jo veldig nivåforskjell i modenhet og evner. Så det er jo store forskjeller. Men det er veldig stor forskjell fra en ungdomsskoleklasse, for her får du jo samla på studiespesialiserende og yrkesfag. Så det er nesten er drøm å få alle de svake på yrkesfag, men det er også noen veldig flinke der da. Jeg synes det er lurt å samle de. Veldig lurt. Mer homogene grupper får mer utbytte av undervisning.*
- M:** mmm. Det blir jo lettere å nivå...
- L:** *... Ja, legge til rette.*
- M:** Ja.
- L:** *Det er vanskelig å kjøre ett undervisningsopplegg for de som skal bli leger og de som ikke kan lese.*
- M:** Ja, uten tvil. Opplever du at flerspråklighet er mer utfordrende i norskfaget, enn i andre fag?
- L:** *Ja, absolutt.*
- M:** Hvorfor det?
- L:** *Nei... Hvorfor det? I andre fag fokuserer man jo på så mange andre ting enn dette med lesing og leseopplæring. Norskfaget blir veldig mye lesing.*
- M:** Ja, og skriving, ikke minst. I andre fag tynger vel ikke riktig avsnitts- og kobbabruk så mye, for eksempel.
- L:** *Nei, det gjør ikke det vet du. Det er ikke noe fokus på det.*
- M:** Er det noen synlig forskjell i lesekompetansenivået i lesing mellom elever med norsk som morsmål og elever med et annet språk som morsmål, synes du?
- L:** *Nei, jeg synes gjerne ikke det er det. Den store forskjellen går på de som jobber hardt og de som ikke jobber hardt.*
- M:** mmm. Tror du bildet ville vært det samme på en mer heterogen skole?
- L:** *Nei, kanskje ikke. Men her har vi så få fremmedspråklige, det er snakk om opp mot ti*

- prosent, altså to, tre av tre, og noen av de er veldig flinke. Noen av de er født og oppvokst her, noen har vært her siden de var tre, fire, fem år, og når de da er seksten, søtten, så kan du ikke høre at de ikke er norske lenger.*
- M:** Nei, og de innehar jo en veldig språklig kompetanse sånn sett.
- L:** *mmm. Ja, for det ser jeg ofte på sånn... Det som er vanskelig for mange utlendinger er preposisjonene våre, at de hopper frem og tilbake og uten regler. Men det har jeg sett de siste fem, seks årene, at norske elever også sliter med riktig preposisjonsbruk, så man nesten skulle tro de var fremmedspråklige.*
- M:** Ja. Noen vil si at norskfaget har endret seg i takt med det økende antall språklige minoriteter i skolen. Er du enig eller uenig i dette utsagnet?
- L:** *Nei, det kan ikke jeg si at jeg har merket.*
- M:** Heller ikke på læreplaninnhold?
- L:** *Nei. Nei, ikke på grunn av det. Norskfaget har endret seg av andre grunner.*
- M:** Hvilke grunner da?
- L:** *- ler - Alt det nye som kommer, film, datateknologi, alt som har med elektronikken å gjøre og film og sånne ting er presset inn i norskfaget som ferdighet. Og mange lærere mangler kompetanse, inklusive undertegnede. For det skal være langt mer enn filer og mapper. Det skal være mange andre ting.*
- M:** Jeg tenkte også på at man har åpnet for tekster fra andre kulturer og mer bruk av oversatte tekster og at kanskje Ibsen og lignende har tatt et skritt tilbake. Tror du det kan skyldes at Norge har endret seg demografisk sett?
- L:** *Nei, jeg tror ikke det. Jeg tror det er et resultat av den generelle globaliseringen, det at vi på død og liv skal ha kjennskap til hverandre. Men jeg tror nok Ibsen og Bjørnson og sånt noe står ganske sterkt fremdeles, ihvertfall så lenge det er igjen lærere som er utdannet etter det.*
- M:** Men det er vel kanskje uansett en berikelse for norskfaget å kunne bruke tekster fra andre kulturer...
- L:** *Ja, absolutt.*
- M:** ... Som et tillegg til... Man trenger kanskje ikke lese tre skuespill av Ibsen.
- L:** *Ja.*
- M:** Det må jo være en fordel, å kunne krydre norskfaget litt?
- L:** *Ja, det kan det, men samtidig så mangler mange norsklærere kompetanse i å finne frem i tekstmateriell da. Så... Det er mange ting som vi etterhvert mangler kompetanse på, vi som har en litt eldre utdanning da.*
- M:** Ja. Jeg har jo en relativt fersk utdanning innen faget og vi har i stor grad bare hatt om disse gamle, gode norske, så det er mulig det ikke er i endring.
- L:** *Ja, nordisk fra Blindern?*
- M:** Ja. Føler du at skolen bruker nok ressurser på å hjelpe de språklige minoritetene i forbindelse med norskfaget, og lesing? Her på skolen?
- L:** *Ja.*
- M:** Hva syntes du om at norsk som annenspråk forsvant? Var det en god ting eller var det dumt?
- L:** *Nei, det syntes jeg var bra, for at vi skal jo ha en felles plattform, så jeg syntes norsk to var... Det er en fordel at det er borte.*
- M:** Hva føler du at skolen kunne gjort annerledes i forhold til de språklige minoritetene?
- L:** *For de som har vært kort tid i Norge, så... Jeg kjenner ikke nok til det opplegget de har med å kjøre norsk for fremmedspråklige, men jeg tror det er et veldig fint tiltak. Hittil har det vært frivillig, men neste år er det snakk om at de skal.*
- M:** Ok. Blir de tatt ut av ordinær norskundervisning da?
- L:** *Nei, det blir lagt på andre tider.*
- M:** Ja, så de får bare ekstra norsk?
- L:** *Ja. Ja, som går på det å være minoritetsspråklig.*
- M:** Det er jo bra. Og da har dere lærere som er særlig utdannet for det?
- L:** *Ja.*
- M:** Da har vi kommet til siste spørsmål, faktisk. Igjen litt overlappende, men synes du læreboka er godt nok tilrettelagt både for minoritets- og majoritetslevene?
- L:** *Nei, jeg synes vel ikke det, for jeg synes hele boka er like vanskelig. Jeg kunne godt tenkt meg at den starta litt enklere, at hvert kapittel starta litt enklere, og så gikk videre på fordypningsdeler, for alt har like tung vekt, på en måte. Jeg kunne heller tenkt meg at det var en progresjon i vanskegrad utover i et kapittel. Men det er det ikke her.*
- M:** Hva med tekstutvalget bakerst?
- L:** *Det synes jeg er veldig bra, men det er klart at enhver lærer skjøter jo på med sitt da. Det gjør også jeg, av ting jeg liker og synes hadde vært fint om elevene fikk da.*
- M:** Da er vi i grunnen i boks. Takk skal du ha!

Vedlegg 13: Intervju med lærer 2: Pia

Faktaspørsmål

- M:** Hva er din utdanning innen norsk?
- L:** *Jeg har master i norskdidaktikk som jeg ble ferdig med for to år siden. Ellers så har jeg fag fra universitetet og har tatt ped.*
- M:** Hvilke andre fag har du?
- L:** *Jeg er dramapedagog og så har jeg kristendom. Så jeg underviser i religion og norsk nå da.*
- M:** Har du noe utdanning innen norsk som annenspråk?
- L:** *Nei.*
- M:** Og din fartstid som lærer?
- L:** *Jeg ble ferdig i 99 og så var jeg i barneskole. Og så begynte jeg her nå i høst, i videregående.*
- M:** Var det et bevisst valg, det at du begynte i barneskolen først?
- L:** *Nei, det var vel mest det at det var vanskelig å få jobb uten master.*
- M:** Jeg hadde tenkt å spørre om den språklige sammensetningen her på skolen, men den har jeg blitt fortalt at er på rett under ti prosent minoritetsspråklige elever. Når du jobbet på barneskolen, var det en annen type sammensetning da?
- L:** *Ja. Jeg jobbet først i Groruddalen, så der hadde vi noen år opp i nesten søtti prosent fremmedspråklige, og så har jeg jobbet på en annen skole her i området hvor det var få fremmesspråklige, ingen i mine klasser.*
- M:** Litt forskjellig erfaringer altså. Da begynner vi på spørsmål om lesing.

Lesing

- M:** Hvordan oppfatter du din egen rolle i forbindelse med lesing?
- L:** *Ja... Jeg ser at noen av mine oppgaver i forhold til disse store elevene er at de leser, og ihvertfall nå i første, at de skal ha en leseopplevelse. Ikke bare analysere, men at det er en leseopplevelse.*
- M:** Ja, stimulere til leselyst...
- L:** *Ja, og at vi jobber med å utveksle leseerfaring og òg leseopplevelser, sånn at vi leser høyt for eksempel.*
- M:** Vil du kalle deg selv en tilrettelegger for lesing?
- L:** *Nei, ikke sånn bevisst. Hvis vi har tekster, så leser vi ofte høyt. Men jeg har ikke hatt sånn systematisk at nå leser vi gjennom hele året for eksempel, men vi har mer hatt bolker da. At de har lest... De har jo lest en roman, sant, og skrevet bokmeldinger og fortalt om den... Så på den måten har det jo vært tilrettelagt. Og så har vi lest mye noveller i år da og prøvd å finne en balanse mellom det og analysere og tolke med avstand og å få en opplevelse og – ja- kanskje at de kommer med sine tanker rundt det, uavhengig av et tolkningsskjema.*
- M:** Hva med veiviser?
- L:** *Jeg er veldig nysgjerrig på hva de får ut av en tekst. Jeg er mer enn dramalærer enn en bibliotekar, så jeg er ikke så flink til å finne litteratur for de. Denne boka passer til deg! Sånn, sånn er ikke jeg. Men jeg tror jeg er ganske flink til å høre på hva som er deres tanker rundt det da.*
- M:** Det er jo vel så viktig det. Er det noen forskjell i leseopplæringen i norskfaget sammenlignet med andre fag?
- L:** *Ja, absolutt. Og det handler vel om at man i andre fag ikke legger vekt på det. Fordi at du skal jo jobbe med lesestrategier i alle fag, for eksempel, og det ser jeg selv at jeg jobber svært lite med det i tredje, i religion.*
- M:** Hva tror du det kommer av?
- L:** *Fordi jeg er ganske fersk, tror jeg, og så at jeg ikke har vært helt bevisst på det. Og man regner liksom med at i tredje, da kan de det.*
- M:** mmm.
- L:** *Men det er en erfaring som jeg ser, at det er like viktig det, som for eksempel å jobbe med det muntlige. Jeg tenker at det blir ikke nok trening på det, og jeg føler meg utfordret på det, det å finne en systematisk jobb med det. Jeg håper jeg kanskje kan bli flinkere til å få det inn systematisk. For det er en ting å gå i gjennom slike lesestrategier i begynnelsen av året, å bruke tankekart- tankekart bruker vi mye- men de må også lære å bruke andre sånne skjema og å lese tekster med spørsmål og ja og alle disse strategiene...*
- M:** Ja, men tror du at dere ville hatt tid til det, å ha det jevnlig?
- L:** *Vet ikke. Det er vel hva du prioriterer det. Sant, jeg har min bagasje fra barneskolen, og det er en ny verden. – ler- Fordi innholdet og... Vi har trent veldig mye på skriving, for eksempel, ulike sjangre og*

- virkemidler og alt det der, men vi har ikke trent så mye på lesing. De møter jo avanserte fagtekster i alle bøker, egentlig, så... Ja.*
- M:** Da passer neste spørsmål godt. Synes du at dere leser tilstrekkelig i norsktimene? Du har jo vært inne på at dere skriver mer, enn dere leser, men...
- L:** Æh...
- M:** Kunne du ønske dere hadde hatt mer tid til å lese?
- L:** *Ja. Æh... Jeg har liksom ikke reflektert det sånn opp mot hverandre, fordi vi må gjøre det vi gjør. Sånn er jeg litt nå. Jeg føler meg litt styrt av det vi skal rekke, det gjør jeg.*
- M:** Så ideelt sett ville du kanskje lest mer, hvis du ikke var styrt, som du sier, eller hadde dere kanskje ikke lest noe mer?
- L:** *Vet ikke. Det vet jeg ikke.*
- M:** Nei, det er helt greit. Er elevene dine med på å bestemme hva de skal lese?
- L:** *Når vi leste roman, da bestemte de helt fritt, ut i fra at det måtte være en nordisk forfatter. Og da var det alt fra avanserte bøker til utrolig- alt for lette- bøker. Og det skjønte de selv, at denne romanen passer best til de på ungdomsskolen. Men det er veldig forskjell på modning og, særlig mellom gutter og jenter, kanskje. Dette var før jul, så jeg tenkte: greit, det er en sånn brytning, også var d et mange som faktisk nesten ikke hadde lest en bok før... ja. Hva var spørsmålet? Unnskyld. – **ler-***
- M:** *- ler* – Det går bra. Om de har noe medbestemmelsesrett...
- L:** *Ja. Når vi jobber med noveller, da har de ofte valgt... De har fått velge mye selv.*
- M:** I plenum da, eller leser de noveller hver for seg og så har du opplegg som går på tvers av dem?
- L:** *Ja, for eksempel hvis de skal tolke da, så har de fått velge en selv. De har valgt flere ganger akkurat en sånn tekst. Men så har jeg og valgt for de, så hvor fritt de står? De står på en måte ikke så fritt, fordi valget er begrenset til det tekstutvalget som er i boka, for eksempel.*
- M:** Ja, så de har en viss medbestemmelsesrett da.
- L:** *Ja, jeg er veldig åpen for det. I hvertfall for første klasse, fordi der er det ingen sånne bestemte kanontekster som du bør gå gjennom, det kommer gjerne i andre og tredje.*
- M:** Og da du er opptatt av å vekke leselyst, så er det jo viktig at de kan være med å bestemme selv.
- L:** *Ja.*
- M:** Opplever du at det er noen forskjell på skjønnlitteratur og faglitteratur i norskfaget?
- L:** *Tenker du på elevenes motivasjon eller deres forståelse eller?*
- M:** Begge deler.
- L:** *Ja. Altså, jeg opplever at den klassen jeg har, de er... De gjør liksom det vi skal de. De er ikke sånn: Å nei, jeg gidder ikke å lese, og sånn. De har ingen sånne negative, umiddelbare reaksjoner.*
- M:** Innholdet da? Virker det som om skjønnlitteratur er lettere tilgjengelig for dem, enn faglitteratur, eller omvendt? Hvilke tekster synes de er vanskeligst?
- L:** *Det synes jeg er vanskelig å si, fordi de faglige tekstene som vi har jobbet med på samme måte som de skjønnlitterære, altså analysert kanskje eller skrevet en tekst ut fra dem og sånn, de har vært ganske korte. Og vi er ikke så godt inne i språkbruksanalyse- ennå.*
- M:** Nei.
- L:** *Men jeg merker... Det har ikke slått meg at det har vært forskjell, men det er klart, de blir mer revet med av sånn narrativ struktur, i forhold til en sånn argumenterende tekst da, sånn at de... Samtidig så er klassen full av realister, så det der med tema og det å tolke... Det kommer kanskje særlig frem i dikt- og bildetolkning, dette med å finne konnotasjoner og sånn, det var vanskelig for mange. Hva om du ser noe mening med dette bildet? Så akkurat den der argumentoppbygningen, eller oppbygningen av artikkel, det går egentlig ganske greit.*
- M:** Det virker som en klasse av oppegående elever.
- L:** *Ja, de fleste, sånn som jeg oppfatter det, er det. Det er få som ikke... Som skårer dårlig på leseforståelse, for eksempel, på Carlstenstesten. Det var en del som hadde lav lesehastighet, men...*
- M:** Tekstforståelsen og ordforståelsen var på plass?
- L:** *Ja, altså det som gikk igjen var at de som hadde mange ordfeil leste alt for fort.*
- M:** mmm.
- L:** *Men det er klart, de blir mer fenga sånn personlig kanskje, av en skjønnlitterær tekst. Jeg sa jo at jeg skrev om muntlige fortellinger. Om jeg forteller for eksempel en mye eller en historie, så blir de jo mye mer fenga med enn om du for eksempel har et foredrag, eller en muntlig sakprosatext.*
- M:** Vil du si at det er noen forskjell mellom minoritet- og majoritetsspråklige elever der? Eller er interessefeltet ganske likt?
- L:** *Når det går på interesse og motivasjon og holdning og sånn, så ser jeg ingen forskjell.*
- M:** Og heller ikke på resultat? Altså, synes for eksempel de minoritetsspråklige elevene at de faglitterære innslagene er vanskeligere enn de skjønnlitterære...
- L:** *Ja, det tror jeg nok.*

- M:** Hva tror du det kommer av?
- L:** *Men samtidig så ser jeg jo òg at de har ikke så mye språkbilder og sånn. Det kommer kanskje ikke så fort naturlig. Så i skjønnlitteraturen sliter de der, særlig hvis de produserer selv. Ord og uttrykk og sånne ting, kan vi se gjennom, men de som er fremmedspråklige ligger ikke helt på topp, men de ligger ganske mye bedre an enn andre. Så de er egentlig veldig språksterke, vil jeg si. Også har de nok ambisjoner.*
- M:** Ja. Tror du det ville vært det samme på en skole hvor sammensetningen ville vært en annen, for eksempel det motsatte av hva den er her?
- L:** *Jeg vet ikke. Jeg tror det handler så mye om motivasjon.*
- M:** Helt enig.
- L:** *Og hva du får av språkstimuli, hva du er vant med og. Jeg har jo yrkesfag òg i norsk, og det er liksom to verdener. Så jeg tror det er så mange faktorer som spiller inn, om de er minoritetsspråklige eller fremmedspråklige, jeg tror ikke bare det er grunnen.*
- M:** Nei, det er klart. Hva oppfatter du at elevene sliter mest med når det gjelder lesing? Er det avkodingsprosessen, er det ord- og/eller tekstforståelsen...?
- L:** *Jeg vil nok si det siste. Det å holde – det gjelder kanskje særlig sakprosaetekster- det å holde sammenheng, trekke ut det viktigste, se oppbygningen av teksten. Nå har jo ikke vi jobbet så mye med det heller da, så det har sikkert litt med det å gjøre. Mange leser jo sånn at de tror... De klarer å se faktaene og så tror de at den måten teksten er formulert på er den eneste måten i verden å formulere det på. Så derfor må de liksom pugge alt, i stedet for å pugge stikkord og å øve seg på å liksom formulere sammenhengen med egne ord.*
- M:** mmm.
- L:** *Så sakprosa er... Ja, det å trekke ut poenget... Men som jeg og sa, det der med å se i tekster, det er veldig vanskelig.*
- M:** Det går i begge teksttyper?
- L:** *Ja. mmm. Det er kjempevanskelig.*
- M:** Det du sa i sted, om at minoritetsspråklige elever kanskje har vanskelig for å se språklige bilder og produsere dem, vil du si at det kanskje er den største forskjellen mellom minoritet og majoritet? Eller det de sliter mest med.
- L:** *Ja. Ved ord og uttrykk bruker er det gjerne ordtak, de setter sammen to ordtak feil og det å bruke det. Ja, det er jo gjerne sånt som farger språket i teksten.*
- M:** Ja, det er vel kanskje noe man må inn fra ganske tidlig av, ellers tar det lang tid å lære det seg hundre prosent. Det er jo både språklig og kulturelt betinget.
- L:** *Ja.*
- M:** Kan du beskrive hvordan dere leser i norsktimene, altså både forberedelse til, under og etter lesing?
- L:** *Vi har... (pause)*
- M:** For eksempel hvordan da introduserer en tekst.
- L:** *Ja, da har vi ofte tankekart på tavla.*
- M:** Før dere leser teksten?
- L:** *Ja. Hva vi kan fra før av for eksempel, om et emne.*
- M:** Hvis det er en skjønnlitterær tekst da?
- L:** *Da ser vi for eksempel på tidsepoken, sånn som når vi hadde om Terje Vigen, for eksempel, da så vi på den tidsepoken.*
- M:** Under lesingen da?
- L:** *Da har vi ikke så mange sånn... Jo... Nei, ikke skjønnlitteratur, kanskje. Hvis jeg leser høyt, så er det jo mange sånne muntlige virkemidler da, og så at jeg kan stoppe opp og forklare ord, da. Sånne ting.*
- M:** mmm. Og hva med etter lesing da?
- L:** *Det spørs jo helt hva teksten er. Men vi har jobbet veldig mye med analyser og veldig mye med virkemidler. De jobber ofte i små grupper, og så har vi gjerne en oppsummering til slutt, at de gjerne leser for hverandre det de har skrevet for eksempel.*
- M:** Gir du leselekser?
- L:** *Ja, de får lese begge deler, både skjønnlitteratur og faglitteratur.*
- M:** Går dere gjennom disse på skolen?
- L:** *Det synes jeg er vanskelig å si generelt hva vi gjør, fordi noen ganger handler det om at de skal sette seg... Ha litt forhåndskunnskaper når vi skal på et nytt tema, for eksempel nå som vi skal sette i gang med norrønt. Andre ganger handler det om at de har lest en tekst som vi skal snakke om, så det er veldig forskjellig.*
- M:** Alt til sin tid?
- L:** *Ja.*
- M:** Men på et eller annet vis vil det de har lest hjemme være...

- L:** ... Relevant, ja.
- M:** ... Ja, og bli snakket om i timen, eller?
- L:** Ja.
- M:** Så det er ikke sånn at de leser bare for å lese noe, det har et mål?
- L:** Ja.
- M:** Snakker dere ofte om vanskelige ord i en tekst?
- L:** Ja, ja. Veldig ofte? Nei, ikke systematisk. Men hvis det er noen ord i en tekst, så stopper vi opp.
- M:** Føler du at mange av de ordene elevene spør om er ord du forventet at de kunne, eller som du synes de egentlig burde kunne på deres nivå?
- L:** Nei, jeg synes ikke det. Nå må jeg tenke veldig her, altså. – **ler** - Jeg har ikke reagert på det, men kanskje litt sånn omvendt, at de ikke spør om så mye.
- M:** Tror du det er fordi de...
- L:** ... De tror gjerne at de skjønner det. Sånn som... Det var en som skulle analysere en litt eldre novelle der det stod om folkeskolen, og da tolka hun det som om de gikk på en folkehøyskole, og da forklarte hun liksom handlingen ut i fra det da.
- M:** Ja, da ble det jo litt feil. – **ler** -
- L:** Og det er et sånt eksempel på at de spør liksom ikke.
- M:** Ja, det er dumt, for hvis de ikke forstår alle ordene, så...
- L:** ... Ja, så blir jo meningen en annen.
- M:** Ja. Siste spørsmål i denne bolken er om du er fornøyd med læreboka dere bruker.
- L:** Jeg har jo ikke så mye å sammenligne med da, men jeg liker den veldig godt. Men jeg ser at den er kanskje litt vanskelig for elevene. For meg... Sant, det er jo første gang jeg går gjennom dette, så for meg er det kjempebra. Og så liker jeg godt at alt er samla i samme bok, og. Jeg liker den personlig, men jeg kan godt tenke meg at, og da særlig de elevene som er – ja- svake firere og nedover, synes at den er alt for massiv. Og så er den, i hvertfall når jeg sammenligner med yrkesfag og studiespesialisering, så er det litt sånn akademisk forklart, særlig når det kommer til virkemidler i tekst, i forhold til hva det er på yrkesfag.
- M:** Ja, det er noen vanskelige ord. Det er mange av de samme begrepene som man bruker om emnet på universitetet, har jeg lagt merke til.
- L:** Ja, så det er kanskje derfor jeg synes det er fint for meg, fordi da får jeg frisket opp mye. Men jeg har ikke sammenlignet med hva de hadde i tiende, så jeg aner ikke hva slags språk de hadde om faget der.
- M:** Nei. Hvis det var noe du kunne gjort annerledes, eller bedre da?
- L:** Ja, det... Jeg vet ikke. Jeg har ikke tenkt så mye på det.
- M:** Det er ikke noe du savner?
- L:** Kanskje litt sånne skjematisk ting. For de som er litt svakere da, sånn at de får en oppsummering på forhånd eller et sammendrag, eller. Et eller annet som gjør at de får en rask oversikt. Og kanskje sånne bokser på siden som forklarer det som akademikerne synes er selvsagte. – **ler** -
- M:** Da begynner vi på neste bolk, som er om lesestrategier.

Lesestrategier

- M:** Synes du at dere bruker nok tid på strategiopplæring?
- L:** Nei.
- M:** Nei. Du ville hatt mer tid?
- L:** Ja, det ville jeg.
- M:** Hvorfor det?
- L:** Fordi jeg har veldig tro på det. Mmm.
- M:** For å forbedre lesekompetanse?
- L:** Ja. Så, ja. Det er en lærdom jeg tar med meg.
- M:** Er det bare i norsk, eller gjelder det i de andre fagene også? Bruker du nok tid på det i religion?
- L:** Nei, ikke noe i religion. Og der ser jeg jo at det forskjellige notatteknikker for eksempel, og begrepskart eller... Sånn kan være til stor hjelp.
- M:** mmm. Hvordan driver du da strategiopplæring i, si norsken da? Er du modell eller bruker du læreboka?
- L:** Begge deler. Det står jo en del tips i læreboka, bakerst der. Og så underveis så er det jo sånne strategioppgaver: Hva er hovedsaken i det du har lest til nå? og sånne...
- M:** Så du bruker litt tid på det?
- L:** Jeg bruker det litt, men det er litt åssen det faller seg, så det er ikke så bevisst. Det er derfor jeg synes det er en utfordring for meg.
- M:** Opplever du at elevene aktivt bruker de lesestrategiene dere...

- L:** *Nei. Og det er derfor du må gjøre det systematisk og jevnlig hele tiden, for at det skal gå inn. Men de har noen strategier som de... De har jo tankekart, som mange har innarbeidet. Og så ta notater, det er jo og en strategi. Men særlig undervisning og etterlesing er sånt som krever litt vilje til å gidde, sant? Og det er kanskje der du bør sette inn støtet hvis du skal jobbe jevnlig, da, tenker jeg. Fordi akkurat den førlesningen, den tror jeg kommer ganske automatisk, både hos lærer og elev, som en introduksjon, og så ta notater. Men dette med å stoppe opp etter to avsnitt og forklare ord og se tilbake og alle de der, det er det verre med.*
- M:** I den spørreundersøkelsen jeg gjennomførte, var det en bolk om strategier, og nesten alle av, de opp i mot 90 respondentene, krysset ikke av på noe særlig strategibruk. Om det skyldes at de ikke er bevisste på det, eller...
- L:** *... Jeg vet ikke om de vet at det heter strategi.*
- M:** Nei, jeg hadde formulert strategiene ut da, så de skulle bare krysse av på hvor ofte de gjorde det ene og det andre.
- L:** *Ja, at du kom med eksempler, ja?*
- M:** mmm. Men det kan jo som sagt være at de gjør det mer enn de tror, men at de ikke er seg selv bevisste på det.
- L:** *Ja.*
- M:** Tror du det er noen forskjell mellom minoritet- og majoritets elever når det gjelder bruk av strategier?
- L:** *Nei, det tror jeg ikke. Jeg tror det handler om arbeidsvaner og hva du har lært og – ja- hva du gidder. For det tar jo litt lengre tid, og det krever litt mer.*
- M:** Tror du gode strategier er noe man lett kan seg selv, eller er de avhengige av å bli holdt litt i hånden?
- L:** *Jeg tror de er veldig avhengige av å bli holdt i hånda. – ler - Jeg kjenner meg selv så godt, at det er vi. Og det er litt synd. Jeg ble bevisst på det for noen år siden da jeg jobbet i barneskolen, for der var det noen lærere som var gode på det, og det er litt synd at du ikke får det inn helt fra strarten av.*
- M:** mmm. Synes du læreboka har nok om lesestrategier?
- L:** *Ja, jeg synes de har klart å gjennomføre det. Det er kanskje litt sånn skjult, eller... Det står ikke sånn: nå skal du bruke en lesestrategi, sant? Det er litt innbakt.*
- M:** Men det er jo et eget kapittel om det òg, er det ikke?
- L:** *Jo.*
- M:** Synes du det er et godt kapittel?
- L:** *Ja, og jeg ser at vi burde ha brukt det mer.*
- M:** Ja, er det tiden som spiller inn igjen da?
- L:** *Nei. Ja, men det handler jo òg om å være bevisst på hva du gjør, hva du legger vekt på.*
- M:** Ja. Da var vi ferdige med den bolken og da er det bare en igjen. Den er om språklig identitet eller språk.

Språklig identitet

- M:** Da hadde jeg et spørsmål om hvordan du synes det er å jobbe på en skole med en så språklig heterogen elevgruppe, men i og med at elevgruppen her er mer språklig homogen, så kan jeg jo heller spørre om hvordan det er?
- L:** *Altså, det er mye mindre jobb, fordi du differensierer ikke av den grunnen. Og du... Men nå sammenligner jeg to helt forskjellige aldre, sant. Jeg har jo en annen dialekt som gjør at de lurer på hvilket land jeg kommer fra. – ler - Og det kan være et problem, for elever som bare er vokst opp rundt Oslo. Det er mye lettere, enklere.*
- M:** Så du tror altså det ville vært mer krevende å jobbe på en mer språklig heterogen sammensatt skole?
- L:** *Ja, absolutt. Og der har du nok kanskje... Det kan nok komme litt mer sånne kulturkonflikter og verdikonflikter, kanskje.*
- M:** Tror du de minoritetsspråklige elevene som går på skolen her kan sies å være bedre integrert, språklig ihvertfall, enn de, nå er jeg veldig generell selvfølgelig, som tilhører mer sammensatte elevgrupper?
- L:** *Ja, men det er kanskje fordi at da er de i et miljø hvor de vil gå på studiespesialisering. Men jeg må si at når elevene kom til meg å sa at de ikke skulle ha nynorsk... Det hadde ikke slått meg en gang at de ikke skulle ha det, tanken hadde ikke slått meg en gang, at de var minoritetsspråklige. Og da hadde det gått et par måneder, altså. Så ja, jeg vil si det, både sosialt og hva de er opptatt av og måten de snakker med hverandre på og hva de ler av og hvordan de er med i diskusjonene og...*
- M:** Ja. Da faller vel dette spørsmålet i gjennom, men opplever du at flerspråkighet er mer utfordrende i norskfaget, enn i andre fag? Da kan du jo tenke litt generelt da eller tilbake til dine erfaringer til barneskolen.
- L:** *Ja. Min erfaring fra barneskolen var at... I hvertfall den gangen, så hadde Oslo kommune fritak fra morsmålsopplæring, og det er jo helt merkelig når det er den kommunen i Norge som har flest*

minoritetsspråklige elever. Og da fikk vi gjerne inn elever i - på femte trinn- som hadde hatt et halvt år med norsk, sant. Og da skal de forholde seg til fagbøker i alle fag på et sånt nivå. Så jeg opplevde at det var enormt mange problemer knyttet til det, og noen av de problemene ble definert som atferdsproblemer, mens jeg tror at mye av det ligger i språkkunnskaper.

- M:** Ja, en slags frustrasjon over å ikke kunne delta på samme måte?
- L:** Ja, og at du får krav til deg som du ikke har forutsetninger til å fylle, fordi du kan ikke språket og du har heller ikke fått opplæring i språket. Så det medfører absolutt mange utfordringer.
- M:** Vil du si at det er spesielt i norskfaget eller er det det samme i alle fag?
- L:** Den gangen så var det jo sånn at det var norskfaget som hadde ansvaret for det. Jeg vet ikke hvordan det er nå, for nå har du jo disse ferdighetene i alle fag. Men den gangen var jo det spesielt i norskfaget, fordi...
- M:** Tror du det har endret seg noe særlig?
- L:** Ikke i praksis. Fordi jeg tror ikke at de som er på- si- ungdomsskolen da, har du samfunnsfag og naturfag og matte, så har du lite i utdannelsen din som hjelper deg til å drive med skriftlige ferdigheter, muntlige ferdigheter og leseferdigheter. Da må du lære det.
- M:** Ja. Synes du det er noen synlig forskjell i lesekompetansenivået mellom elever med norsk som morsmål og elever med et annet morsmål? Vi kan jo si her på huset da.
- L:** Jeg vil si ja, fordi det handler om begreper som du vokser opp med og ord og uttrykk, kulturelle uttrykk som du vokser opp med, så jeg vil si ja, det er en forskjell.
- M:** Men i forhold til lesehastighet og avkodingsprosess, så er det omtrent det samme? Er det kun ord- og tekstforståelsen som skiller?
- L:** Ja, da må jeg tenke fordi hvis det er konkret i klassen, så er det begge deler, sant, noen er gode og noen sliter, men sånn er det jo blant de med norsk som morsmål òg.
- M:** Ja, ikke sant. Jeg har en påstand jeg vil at du skal ta stilling til. Noen vil si at norskfaget har endret seg med økende antall språklige minoriteter i skolen. Er du enig, uenig?
- L:** Ja, på mange måter så har det jo det. Fordi det har jo vært veldig lagt vekt på dannelse, kultur og arv og alt det der. Og så var det veldig mye sånn identitet og sånn. Men nå synes jeg at det har dreid enda mer mot kommunikasjonsfaget. Og jeg tror det er grunnen til at samfunnet har endret seg òg, tror jeg, men samtidig så... Hvis du tar et eksempel med eventyr og myter da, så er det jo enormt mye å hente i alle de landene som kan være representert i en klasse.
- M:** Ja, og det er vel kanskje mer åpent for bruk av de nå.
- L:** Ja, for før var jo pensumlista på en måte lagt i planen.
- M:** Så det er jo en fordel, en berikelse, regner jeg med?
- L:** Ja, absolutt. Men om det har endra seg på grunn av det? Hvorfor endrer ting seg da? Jeg tror det er mye fordi at... Nei. Det kommer kanskje tydeligere frem i religionsfaget da, dette med litt sånn angst for konfliktstoffet og at vi i Norge skal være veldig forsiktige med å... Her skal vi liksom finne harmoni, være enige og sånn, og så tar vi liksom ikke i konfliktstoffet.
- M:** Nei.
- L:** Mens elevene de er ganske reale på det, opplever jeg. At de er veldig interessert i det, fordi det møter de jo hver dag. Og kanskje er norskfaget sånn også, at man må endre det sånn at det ikke skal støte noen. Dette er det norske, og så er man ikke helt sikre på hva som er det norske heller da, fordi at det norske endrer seg jo hele veien. Og da... Det har jo sikkert mye med innvandring å gjøre, men sikkert vel så mye med amerikansk påvirkning, sant?
- M:** Ja, generelt med den økte globaliseringen.
- L:** Ja. Bare tenk på dataverdenen og det teknologiske. Det tror jeg òg påvirker kulturen mye. Men jeg synes jo også på mange måter at det er rimelig at du... Du må ta tak i... Du må se den endringen som er. Sånn er det. Vi kan ikke forvente å ha elever som skal passe inn til et fag, vi må ha et fag som passer til elevene. Men norskfaget har jo endret seg litt ved at det har blitt litt mer lettvekter, at det handler om kommunikasjon, og det handler om sånne raske ting, sant? Ja, for eksempel at elevene står helt fritt til å velge egne romaner. Jeg går ikke inn som lærer og kvalitetssikrer. Kanskje jeg burde gjort det?
- M:** Men det viktigste er vel kanskje at de leser?
- L:** Ja da, det er jo det.
- M:** Det har også blitt sagt at norsklærerne har et særlig ansvar når det gjelder den språklige integreringen av de språklige minoritetene. Er du enig i det?
- L:** Jeg synes ikke vi har et større ansvar enn andre, fordi at... Men kanskje norskfaget er sånn at du møter elevene på en litt annen måte, for det handler òg om- ja- identitet og... Du må uttrykke deg mer kunstnerisk, for eksempel, i enkelte oppgaver. Ja, særlig i skjønnlitteratur.
- M:** Føler du at skolen bruker nok ressurser på å hjelpe de språklige minoritetene?

- L:** *Nei.*
- M:** Hvorfor ikke?
- L:** *Fordi det kan bli gjort mye mer systematisk, du kan ta tak i det mye tidligere og fordi jeg har en dårlig erfaring med det. På yrkesfag. Vi vet at elever ikke kan lese, vi vet at de ønsker å få oppfølging og vi vet at vi har ressurser i lærere som kan det, som kan møte et kvarter hver dag og hjelpe de, men så blir det ikke gjort.*
- M:** Så hvis du skulle gjort det annerledes så ville du tatt tak i sånne situasjoner?
- L:** *Ja, hvis ledelsen legger til rette med rom, betaling og timeplan og sånn, så hadde jeg gjort det med en gang.*
- M:** mmm. Synes du læreboken er godt nok tilrettelagt med tanke på både minorite- og majoritets elever?
- L:** *Nei, nå er det lett for meg å tenke på yrkesfag, for der er det mer aktuelt for meg, så der vil jeg si nei. Men i min klasse så har jeg minoritets elever som er så sterke, at de klarer det kjempefint.*
- M:** Ja, for de er på linje med de majoritetsspråklige språklig sett?
- L:** *Ja.*
- M:** Er det noe du savner i læreboken når det gjelder tilrettelegging?
- L:** *Jeg vet ikke. Det har jeg ikke tenkt på. Men det handler jo om måten å presenterer – altså- måten du skriver tekst på. Hvordan gjøre det enklest mulig, men ikke for banalt? Det er litt vel akademisk språk, kanskje, og jeg liker jo det selv, men alle elever liker ikke det.*
- M:** Nei, sånn er det, vel. Da tror jeg vi lar det være siste ord. Tusen takk for at du stilte opp!

Vedlegg 14: Informasjonsbrev til skolen

Mira Osa Hoel
Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling
Universitet i Oslo
(miraosa@yahoo.no / 98089010)

Oslo, mars 2009

Til skolen ved lærere og rektor

Undersøkelse om lesekompetanse i norsk

Jeg er masterstudent ved Institutt for Lærerutdanning og Skoleutvikling (ILS) ved Universitetet i Oslo med førsteamanuensis Rita Hvistendahl (r.e.hvistendahl@ils.uio.no) som veileder. Som en del av min mastergrad skal jeg skrive en avhandling om lesekompetanse i videregående skole. Lesing er en grunnleggende ferdighet som er helt avgjørende både på skolen og ellers i livet, blant annet for å kunne delta fullt ut i samfunnet. Mitt fokus ligger hos elever med norsk som andrespråk og jeg ønsker å se nærmere på denne elevgruppen med hensyn til lesekompetanse. Blant annet er jeg interessert i å undersøke om gruppen føler at de får den oppfølging og veiledning som er nødvendig for at de skal kunne hevde seg positivt, og på lik linje med sine majoritetsspråklige medelever, i en skole der lesing på norsk er så dominerende.

I forbindelse med avhandlingen trenger jeg ca 16 respondenter, hvor åtte av dem vil utgjøre en forskningsgruppe og de resterende åtte vil fungere som kontrollgruppe. Respondentene vil bli valgt ut på grunnlag av et spørreskjema om språklig bakgrunn og lesing som jeg helst vil at så mange elever som mulig fra to klasser kan besvare. Undersøkelsen vil videre bestå av en lesetest hvor lesekompetansen hos utvalget blir kartlagt. Både faglige og skjønnlitterære tekster vil inngå, med den fellesnevneren at de er hentet fra norskfaget. Respondentene vil også bli intervjuet av meg om lesevaner, holdninger til lesing, utfordringer og lesestrategier. Jeg ønsker også å intervjuere lærerne til respondentene.

De som deltar i undersøkelsen, vil selvfølgelig ikke bli nevnt ved navn i det publiserte materialet, og det er helt frivillig å delta. Skulle en respondent først si ja til å delta, men deretter ombestemme seg, kan han/hun trekke seg fra undersøkelsen når som helst uten konsekvenser. Dataene fra undersøkelsen vil bli konfidensielt behandlet og oppbevart på en forsvarlig måte. Når det endelige resultatet av undersøkelsen foreligger, ved publikasjon medio november 2009, vil lydfilen og navnelisten (koblingsnøkkelen) slettes, og alle data vil bli makulert. I den publiserte masteroppgaven vil ingen av deltakerene i prosjektet (verken elever eller lærere) kunne gjenkjennes som enkeltpersoner.

Jeg håper skolen deres kan være behjelpelige med respondenter til min undersøkelse. Hvis det skulle være ønskelig, kan et anbefalingsbrev ved Rita Hvistendahl ettersendes.

Med vennlig hilsen

Mira Osa Hoel

Vedlegg 15: Informasjonsbrev med samtykkeskjema til elevene og deres foresatte

Mira Osa Hoel
Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling
Universitet i Oslo

Oslo, april 2009

Til elever og foresatte

Undersøkelse om lesekompetanse i norsk

Jeg er masterstudent ved ILS ved Universitetet i Oslo med førsteamanuensis Rita Hvistendahl (r.e.hvistendahl@ils.uio.no) som veileder. Som en del av min mastergrad skal jeg skrive en avhandling om lesekompetanse i videregående skole, med særlig blikk på minoritetsspråklige elever. Lesing er en grunnleggende ferdighet som er helt avgjørende både på skolen og ellers i livet, blant annet for å kunne delta fullt ut i samfunnet.

I forbindelse med avhandlingen trenger jeg elever som kan være med på en undersøkelse om lesing. Undersøkelsen er tredelt. Den første delen består av et spørreskjema hvor lesevaner, holdninger til lesing, utfordringer og lesestrategier vil bli kartlagt. Jeg ønsker at så mange som mulig vil svare på spørreskjemaet. Del to av undersøkelsen består av en lesetest. Både faglige og skjønnlitterære tekster vil inngå, med den fellesnevneren at de er hentet fra norskfaget. Til sammen vil ca 16 elever være med på undersøkelsens andre del. Åtte av disse skal utgjøre en kontrollgruppe. I del tre vil jeg intervju noen få, ca fire, av elevene som har gjennomført lesetestene. Spørsmålene vil også her omhandle lesevaner, holdninger til lesing, utfordringer og lesestrategier både generelt, men også i forhold til selve lesetesten. Elevene som deltar i undersøkelsens del to og tre vil bli trukket fra de som har svart på spørreskjemaet. I tillegg vil jeg også intervju lærerne.

De som deltar i undersøkelsen vil selvfølgelig ikke bli nevnt ved navn i det publiserte materialet, og det er helt frivillig å delta. Skulle en elev først si ja til å delta, men deretter ombestemme seg, kan han/hun trekke seg fra undersøkelsen når som helst uten konsekvenser. Dataene fra undersøkelsen vil bli konfidensielt behandlet og oppbevart på en forsvarlig måte. Når det endelige resultatet av undersøkelsen foreligger, ved publikasjon medio november 2009, vil alle data jeg har samlet bli slettet og makulert. I den publiserte masteroppgaven vil ingen av deltakerne i prosjektet (verken elever eller lærere) kunne gjenkjennes som enkeltpersoner.

Jeg håper så mange som mulig ønsker å delta i undersøkelsen. Ta gjerne kontakt hvis det skulle være noen spørsmål.

Med vennlig hilsen

Mira Osa Hoel

Samtykkeskjema

Jeg samtykker med dette at min sønn/datter

.....

i klasse.....får lov av meg/oss til å delta i Mira Osa Hoels

undersøkelse om lesekompetanse i norsk.

Oslo, den.....

Underskrift

.....

Vedlegg 16: Samtykkeskjema for lærerintervjuet

Samtykkeskjema

Jeg erklærer herved at

- jeg er kjent med prosjektets tema og hensikt
- jeg er informert om at min deltakelse er frivillig og at jeg på hvilket som helst tidspunkt under prosjektets gang/intervjuet kan velge å trekke meg
- jeg kjenner til at alle opplysninger som kan føres tilbake til meg, vil bli anonymisert og alle data slettet ved publisering

Sted/dato:

.....

Underskrift:

.....

Intervjuer

.....

Mira Osa Hoel

Vedlegg 17: Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfages gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Rita E. Hvistendahl
Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling
Universitetet i Oslo
Postboks 1099 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 20.04.2009

Vår ref.: 21533 / 2 / AH Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 09.03.2009. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 17.04.2009. Meldingen gjelder prosjektet:

21533	<i>Lesekompetanse hos minoritetspråklige elever i videregående opplæring</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens overste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Rita E. Hvistendahl</i>
Student	<i>Mira Osa Hoel</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende kravene i personopplysningsloven.

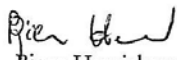
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

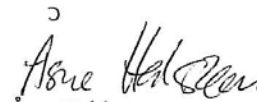
Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.11.2009, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henrichsen


Åsne Halskau

Kontaktperson: Åsne Halskau tlf: 55 58 89 26
✓ Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Mira Osa Hoel, Frederik Glads gt 1, 0482 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrra.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no



Prosjektets formål er å kartlegge/undersøke lesekompetansen hos elever med norsk som andrespråk. Utvalget rekrutteres ved at to hele klasser besvarer en spørreundersøkelse. På basis av dette velges det ut ca. 8 to- eller flerspråklige elever med norsk som andrespråk for lesetest. I tillegg velges det ut en like stor kontrollgruppe med elever med norsk som førstespråk. Ca. 4 av elevene som har gjennomført lesetesten vil bli intervjuet. Lærerne til de to klassene vil også intervjues. Førstegangskontakt opprettes av lærerne for klassene.

Personvernombudet finner at behandlingen kan hjemles i personopplysningsloven § 8 (samtykke).

Personvernombudet har mottatt revidert informasjonsskriv 16.04.2009 og finner dem tilfredstillende forutsatt at følgende tilføyes/endres:

-Det oppgis ulikt tidspunkt for prosjektslutt i de to informasjonsskrivene - "primo november" i informasjonen til lærerne og rektor og "medio november" i informasjonen til foresatte og elever. Vi ber om at det justeres slik at det er en felles dato for prosjektslutt som oppgis til alle informanter.
-Siden det opplyses om at alt datamaterialet slettes ved prosjektslutt, herunder lydfil og koblingsnøkkel, ber vi om at følgende setningen i informasjonsskriv til lærere slettes: "Resultatene av undersøkelsen, dvs. svar på spørreundersøkelse og intervju, samt testresultater, vil ikke kunne tilbakeføres til den enkelte respondent". Og videre at følgende setning i informasjonsskriv til foresatte/elever slettes: "Resultatene av undersøkelsen vil være fullstendig anonymisert og vil ikke kunne knyttes til den enkelte elev". Vi mener setningene framstår som selvmotsigende i lys av at det rett ovenfor informeres om at disse dataene er slettet. Eventuelt kan setningene byttes ut med følgende: "I den publiserte masteroppgaven vil ingen av deltakerene i prosjektet (verken lærere eller elever) kunne gjenkjennes som enkeltpersoner".

Personvernombudet ber om at revidert informasjonsskriv ettersendes før utvalget kontaktes.

Personvernombudet tar utgangspunkt i at det er medio november som er den reelle dato for prosjektslutt. Det er denne datoen for prosjektslutt som er registrert hos oss inntil vi eventuelt får melding om en annen dato fra student.

Prosjektslutt er angitt til 15.11.2009. Senest ved prosjektslutt må selve datamaterialet slettes eller anonymiseres. Anonymisering innebærer for det første at lydfilen og navnelisten (koblingsnøkkel) slettes. For det andre at det skriftlige materialet anonymiseres ved at eventuelle indirekte identifiserbare opplysninger som framgår av lesetest, spørreundersøkelsen og intervjuutskriftene, slettes eller omskrives på en slik måte at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes.