

Nasjonale prøver, - hva så?

*Undersøkelse av 5.trinnelevers
lesekompetanse i lys av nasjonal leseprøve.*

Grethe Kristiane Hasseleid Ljønes



Masteroppgave i Master i lesing og skriving i skolen
Institutt for spesialpedagogikk
Det Utdanningsvitenskapelige Fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2012

Nasjonale prøver, - hva så?

Hvilken informasjon angående en gruppe 5.trinn elevers lesekompetanse kan hentes ut ved en nærmere studie av deres besvarelser på nasjonal prøve i lesing 2011?

«Lesekompetanse er nøkkelen til suksess både på skolen og senere i livet, for å kunne delta i arbeidslivet, i samfunn og i det sosiale liv.»

(Kjærnsli, Lie, Olsen & Roe, 2007, s.256)

© Grethe Kristiane Hasseleid Ljønes

År: 2012

Tittel: Nasjonale prøver, - Hva så?

Forfatter: Grethe Kristiane Hasseleid Ljønes

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

I denne studien har jeg sett nærmere på elevbesvarelser til nasjonal leseprøve 2011. Jeg har i hovedsak hentet ut informasjon som berører leseforståelse. Målet for prosjektet har vært å se prøvebesvarelsene som et redskap for vurdering av og videre veiledning knyttet til elevenes leseforståelse og leseopplæring.

Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming gjennom «a single case design, with embedded units of analysis» (Yin, 2003, s.40). En liten kommune er prosjektets enkeltcase og fire deltagerskoler, med sine til sammen 98 elever på 5.trinnet, utgjør analyseenhetene.

Datamaterialet som ligger til grunn for prosjektet er hentet fra to ulike kilder: prøvebesvarelser og spørreundersøkelse. I studiet er det naturlig å trekke inn leseprøvens oppgavesett, og selve prøvematerialet blir i hovedsak kommentert i lys av elevbesvarelsene. Hovedmaterialet i undersøkelsen er eksisterende dokumenter i form av elevbesvarelsene, mens tilleggsinformasjon er hentet inn i form av en spørreundersøkelse rettet mot 5.trinns lærerne. Den stiller spørsmål angående lærernes kjennskap til og benyttelse av elevresultater og veiledningsmateriell til nasjonal prøve i lesing 2011.

Samsvaret mellom det teoretiske rammeverket for læreplanverket kunnskapsløftet 06 (LK06) og operasjonaliseringen av lesebegrepet i prøven, ligger til grunn for min oppfatning om at nasjonal leseprøve bør ha innvirkning på den videre leseopplæringen. Både på den enkelte skole og på kommunalt plan kan resultatene brukes som et av flere nyttige verktøy for å gi elevene et bedre leseopplæringstilbud. Ved å gå i dybden på besvarelsene, hentet jeg ut informasjon om ulike trekk som kan gjøre en oppgave vanskelig innen hvert av de tre målte aspekt ved leseforståelse for denne konkrete elevgruppen. Besvarelsene ble studert for å kunne gi et bilde av den enkelte elev, men også for å oppdage mulige mønster på den enkelte deltagerskole og i forhold til kjønn. I hovedsak ble imidlertid besvarelsene undersøkt for å gi et bilde av lesekompetansen til kommunens samlede elevgruppe på 5.trinn.

Resultater og funn fra elevbesvarelsene gir signaler om at denne informantgruppens leseforståelse er som forventet sett ut fra teori og tidligere forskning angående lesekompetanse for denne aldersgruppen. Funn antyder at gruppen kan ha utfordringer spesielt knyttet til overvåking av egen leseforståelse. Resultatene kan peke i retning av overfladisk og unøyaktig lesing som ga dem mangelfull forståelse av tekstens innhold.

Responsen på spørreundersøkelsen gir et inntrykk av en lærergruppe som stort sett har god kjennskap til klassen og den enkelte elevs resultat på leseprøven. Samtidig gir lærerne uttrykk for at resultatene har liten innvirkning på leseopplæringen.

Dette er funn som, sammen med relevant teori og den øvrige kunnskapen den enkelte lærer og skole har om 5.trinn elevenes lesekompetanse, bør være gjenstand for et bevisst arbeid og samarbeid i det videre leseutviklingsarbeidet på mellomtrinnet. En systematisk leseopplæring knyttet til fag, er viktig for å øke lesekompetansen til de elevene som deltok i undersøkelsen. På skolenivå vil funnene også gi en grundig tilbakemelding angående leseopplæringen som elevene har fått gjennom de fire første skoleårene, og dermed inneha en veiledningsfunksjon rettet mot småskoletrinnets leseopplæring. På kommunalt plan bør funnene få konsekvenser i form av et større fokus på den videre leseopplæringen med konkrete tiltak som gir lærere og skoler et reelt løft for å bedre sin praksis på området.

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en lærerik prosess. Først og fremst har det vært lærerikt på det teoretiske plan, men også på det praktiske- og tekniske plan. I fjor høst, da temaet for oppgaven skulle bestemmes, var jeg så heldig å få en konkret henvendelse om å gjennomføre en undersøkelse. Forespørselen var svært relevant i forhold til masterstudiet og har gitt meg mulighet til å gå dypere inn i og reflektere over tema som ble gjennomgått på forelesninger. Jeg tror jeg har hentet litteratur og kunnskap fra samtlige emner på studiet for å gjennomføre denne oppgaven. Videre har selve forespørselen gjort det mulig å knytte teori til en konkret, reell situasjon. Jeg får anledning til å følge situasjonen videre, noe som skal bli veldig interessant.

Jeg ønsker å rette en takk til alle de dyktige foreleserne jeg har hatt både på universitetet og på Høgskolen i Oslo og Akershus.

En helt spesiell takk til Anne Kristine Øgreid for nyttig og lærerik veiledning. Det har vært en stor glede og inspirasjon å ha henne som veileder!

Oslo, mai 2012.

Grethe Kristiane Hasselid Ljønes.

Innholdsfortegnelse

FORORD

SAMMENDRAG

INNHALDSFORTEGNELSE

1	INNLEDNING	1
1.1	Kunsten å kunne lese	1
1.2	Bakgrunn for prosjektet	3
2	PROBLEMSTILLING	7
2.1	Problemstilling	7
2.2	Oppbygning av oppgaven.....	8
2.3	Avgrensning av oppgaven.....	9
3	TEORI	Feil! Bokmerke er ikke definert.
3.1	Leseopplæring i grunnskolen	10
3.2	Leseforståelse	13
3.2.1	Interaktiv lesemodell	16
3.3	Lesebegrepet slik det er forstått i nasjonal prøve i lesing	18
3.3.1	Avgrensninger ved nasjonal leseprøve.....	19
3.4	Nasjonale prøver, historikk	19
3.5	Nasjonal prøve i lesing	23
4	METODE	26
4.1	Bakgrunn for valg av forskningsdesign	26
4.1.1	Forskerens rolle i kvalitativ forskning	29
4.1.2	Kildebruk.....	29
4.2	Innhenting av informasjon	30
4.2.1	Utvalg	30
4.2.2	Informasjon fra allerede eksisterende dokument	31
4.2.3	Spørreundersøkelse	32
4.2.4	Kvalitetskrav	33
4.3	Behandling av datamateriell.....	34
4.4	Beskrivelse av analyse	36

4.4 Godkjenning av prosjektet	37
5 RESULTATER	38
5.1 Beskrivelse av prøvesettet.....	38
5.1.1 Kort presentasjon av lesestykkene som er benyttet i oppgavesettet.....	38
5.1.2 Presentasjon av oppgavene i det nasjonale prøvesettet i lesing for 5.trinn, 2011 ...	40
5.1.3 Poenggrenser og mestringsbeskrivelser	42
5.1.4 Skjematisk oversikt over tekststykker og tilhørende oppgaver.....	44
5.2 Presentasjon av funn og analyse av undersøkelsene	45
5.2.1 Skisse av mønster i kommunen.....	45
5.2.2 Presentasjon av spørreundersøkelsen	60
5.2.3 Gjennomføring av spørreundersøkelsen.....	61
5.2.4 Analyse av spørreundersøkelsen.	61
6 Drøfting av funn, didaktiske konsekvenser og videre forskning.	65
6.1 Nasjonale prøver, - hva så?	65
6.1.1 Bruk av prøven i didaktisk sammenheng.....	65
6.1.2 Unøyaktig lesing	67
6.1.3 Leseforståelsesstrategier.....	68
6.1.4 Vokabular, kunnskap om språkets forside og sjangertrekk	69
6.1.5 Lesing i alle fag	70
6.2 Videre forskning.....	71
7 Avslutning	73
Litteraturliste	74
Vedlegg	80

FIGUROVERSIKT

- Figur nr.1:** Kommunens resultater på nasjonal prøve i lesing for 5.trinn, fordelt på mestringsnivå, fra 2007 til og med skoleåret 2011/2012 s. 4.
- Figur nr.2:** En holistisk leseforståelsesmodell.....s.16.
- Figur nr.3:** En interaktiv lesemodell..... s.17.
- Figur nr.4:** Illustrasjon av hvordan poenggivende svar er registrert i prosjektet..... s.35.
- Figur nr.5:** Nivåbeskrivelser for leseprøven 2011, på 5.trinn..... s.43.
- Figur nr.6:** Skjematisk oversikt over tekststykker og tilhørende oppgaver i prøvesettet for 2011.....s.44.
- Figur nr.7:** Oversikt over kommunens samlede elevgruppes resultater på nasjonal leseprøve 2011.....s.46.
- Figur nr.8:** Kommuneoversikt over gutter og jenters resultat på nasjonal leseprøve 2011, fordelt på de tre mestringsnivåene.....s.55.
- Figur nr.9:** Landsoversikt over gutter og jenters resultat på nasjonal leseprøve 2011, fordelt på de tre mestringsnivåene.....s.55.
- Figur nr.10:** Kommuneoversikt over gutter og jenters poenggivende besvarte oppgaver på nasjonal leseprøve 2011.....s.56.
- Figur nr.11:** Den enkelte deltagerkoles antall elever med poenggivende svar på den enkelte oppgaves.58.
- Figur nr.12:** Skjematisk oversikt over respons på spørreundersøkelsen.....s.62.

1 INNLEDNING

Hva vil det si å være en kompetent leser? Innledningsvis i oppgaven blir dette begrepet omhandlet i et utviklingsperspektiv. Deretter redegjøres det for begrepet vurdering, - både i lys av nasjonal prøver og videre hvordan det benyttes i denne studien. Til slutt blir bakgrunnen for prosjektet «Nasjonale prøver, -hva så?» beskrevet.

1.1 Kunsten å kunne lese

Gjennom hele den skoleteoretiske utdanningstradisjonen i Norge har lesing hatt en sentral plass. Gjennom å beherske samfunnets krav til lese – og skrivekompetanse har man oppnådd posisjon, rettigheter og status. Hva det mer eksakt innebærer å være en kompetent leser har til enhver tid blitt definert ut fra samfunnets utvikling og behov, for deretter å være toneangivende for skolens leseopplæring. Det har vært en lang vei å gå fra 1736 da Danmark-Norge innførte konfirmasjonen og leseopplæringen bestod av å pugge Pontoppidans «Katekismeforklaring», via enhetsskolens «Lesebog for Folkeskolen og Folkehjemmet» i 1863 med skjønnlitteratur, historiske artikler og gudelære, og fram til dagens leseopplæring med krav om å beherske et mangfold av ulike teksttyper (Ommundsen, 2006). Ikke minst stilles det krav i dagens digitale samfunn til at deltagerne skal kunne beherske ulike medier, og dermed ha en tekstkompetanse knyttet til å hente mening ut av flere modaliteter enn verbaltekst. I dagens Norge er godt over 80 prosent av arbeidstakerne avhengig av god tekstkompetanse for å utføre yrket sitt (Nicolaysen, 2005).

For Norges del skjedde det en tydelig skolepolitisk endring i synet på lesing fra begynnelsen av 2000. Landets deltagelse og elevenes noe nedslående resultater i store internasjonale undersøkelser som Programme for International Student Assessment (PISA) og Progress in Reading Literacy Study (PIRLS), har spilt en viktig rolle i endringen og ført til en større bevissthet om lesing generelt (Bråten, 2007). I et større omfang, og i stadig flere fora, er det blitt satt fokus på at for større barn, ungdom og voksne er god kompetanse i å hente mening ut av skrevet tekst en nødvendighet i dagens samfunn. «Mer enn noen gang krever samfunnet mennesker som mestrer språk og et stort mangfold av tekster», heter det i norskfagets plan i læreplanverket Kunnskapsløftet, LK06, (Udir, 2006, s.1). Dette samfunnskravet om å bidra til at elevene tilegner seg en slik kompetanse og dermed, som sitatet fortsetter: «.. ruster dem til deltagelse i samfunnsliv og arbeidsliv», er blitt synlig helt ned til det enkelte fags plan blant

annet gjennom vektlegging av lesing som en grunnleggende ferdighet i alle fag. I LK06 fremheves fem ferdigheter som grunnleggende i all opplæring. Disse grunnleggende ferdighetene er: å kunne uttrykke seg *muntlig*, å kunne uttrykke seg *skriftlig*, å kunne *regne*, å kunne bruke *digitale verktøy* og å kunne *lese*. Fra skolepolitisk hold defineres grunnleggende ferdigheter på følgende måte:

Betegnelsen grunnleggende ferdigheter betyr ikke at det handler om ferdigheter på et grunnleggende nivå, men at disse ferdighetene er grunnleggende for læring og utvikling i alle fag.(...) Lesing som grunnleggende ferdighet kommer til uttrykk på en annen måte i læreplan for RLE enn for mat og helse (Udir, 2012, s.1).

For å oppnå en kontinuitet og en kvalitet i evalueringen av i hvilken grad den norske grunnskole lykkes med å utvikle elevenes lesekompetanse tilfredsstillende, er det vesentlig å ha informasjonsverktøy som samlet kan gi en helhetlig, korrekt og behovsbasert vurdering. Innen deler av faglitteraturen blir begrepene *vurdering* og *evaluering* benyttet i ulik betydning. Ifølge Sirnes er evaluering et omfattende begrep og benyttes når man snakker om en hel klasse eller skole, mens vurdering knyttes opp mot enkelteleven (Sirnes, 2005). I andre sammenhenger, som i dagligtale, benyttes de to begrepene tilnærmet synonymt.

I denne oppgaven vil i hovedsak vil *vurdering* bli brukt som betegnelse. Dette på bakgrunn av at dokumenter og litteratur som er kildemateriale i denne studien benytter *vurdering* også i sammenhenger som Sirnes benytter *evaluering*. Som eksempel kan nevnes Utdanningsdirektoratets bruk av *skolevurdering*, *kvalitetsvurdering* og *vurderingsverktøy* som favner videre enn kun enkelteleven. Men når jeg refererer til kilder som har brukt *evaluering*, oversetter jeg ikke begrepene, men anvender *evaluering* i slike sammenhenger.

Begrepet vurdering er videre en betegnelse med mange presiseringer og relevant i denne sammenheng vil det være å nevne skillet mellom vurdering som har en oppsummerende hensikt (summativ vurdering) og vurdering som har ren veiledningshensikt (formativ vurdering) (Engh, Dobson & Høihibler, 2007). Summative vurderinger er produktorientert og kan være skriftlige-, eller muntlige avsluttende vurderinger som for eksempel en eksamen. Nasjonal prøve har til hensikt å ha fokus på prosessen, gi veiledning, og dermed ha en formativ vurderingsfunksjon. Prøven gjennomføres på et tidspunkt hvor nye kompetansemål nettopp har tredd i kraft og er en underveisvurdering som skal vise elevens styrker og problemområder innen en kompetanse, ment som pedagogisk veiledningshjelp i den videre opplæringen. Samtidig har testen en summativ hensikt ved å gi informasjon om elevenes

grunnleggende ferdigheter i forhold til kompetansemålene etter 4. og 7. trinn (Udir, 2011c). Nasjonal prøve gir dermed summativ informasjon, men har som et hovedformål at informasjon skal benyttes framover i en veiledningshensikt. Ut fra dette resonnetet kan nasjonale prøver ha som formål å ivareta både summativ og formativ vurdering.

Elevers kompetanse blir stadig gjenstand for vurdering både uformelt i selve undervisningssituasjonen og mer formelt gjennom ulike tester som skal tjene forskjellige formål både på lokalt, nasjonalt og internasjonalt nivå. Både behovet for evaluering og hvilke vurderingsformer som er hensiktsmessig, er en tilbakevendende debatt i ulike fora. Men uansett type evaluering som gjennomføres, må det stilles krav til vurderingens hensikt, innhold, gjennomføring og bruk av resultatene. Ikke minst gjelder dette ved bruk av formell og ekstern vurdering. Nasjonal prøve i lesing som kvalitetsvurderingsindikator har til hensikt å vurdere i hvilken grad skolen lykkes med å utvikle elevenes ferdigheter i lesing og skal gi styringsinformasjon både på lokalt og nasjonalt nivå (Udir, 2011c). Dette prosjektet ønsker å studere nærmere noen elevbesvarelser på nasjonal prøve i lesing 2011 for å se hvordan disse resultatene samsvarer med kravene til lesekompetanse som dagens samfunn stiller til denne gruppen, slik det er operasjonalisert gjennom leseprøven for 5.trinn.

1.2 Bakgrunn for prosjektet

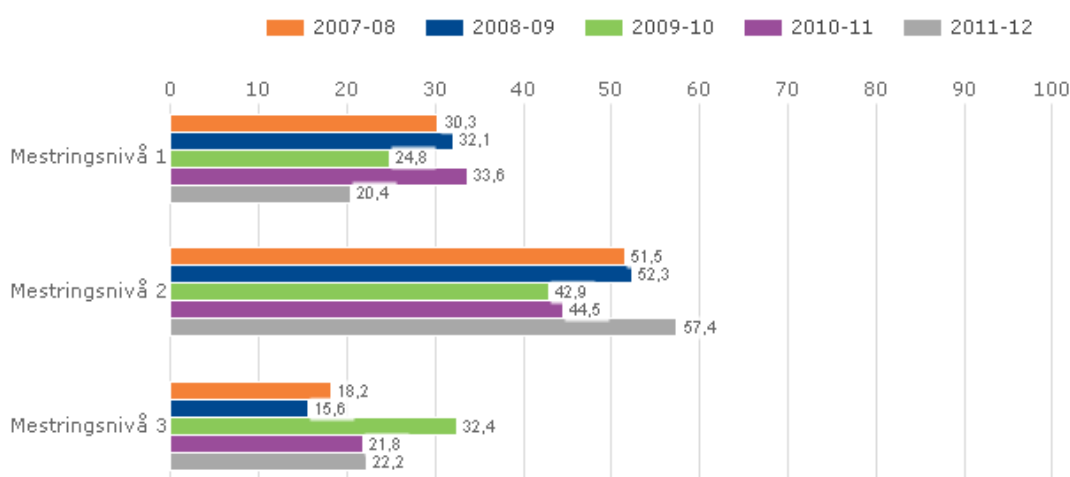
Prosjektet skal se nærmere på 98 besvarelser på nasjonal prøve i lesing 2011, utført av 5.trinns elever på fire ulike skoler i en kommune. Bakgrunnen for valg av tema er et ønske om å få hentet ut ytterligere informasjon om de ulike testskårene enn det som kommer fram gjennom lesing av mestringsbeskrivelsene i prøvesettets veiledningsmaterieil. (Mestringsnivåene blir presentert i kapittel 5.1.2). Formålet ved å hente ut tilleggsinformasjon er å få et grundigere og mer dyptgående bilde av både styrke og problemområder innen lesekompetanse for denne konkrete elevgruppen. Den videre hensikten er at undersøkelsens resultater skal bidra til en tilpasset leseopplæring for disse elevene. Det er ønskelig at prosjektet kan oppfattes som en hjelp til de berørte lærerne i deres konkrete pedagogiske arbeid med leseopplæringen. I tillegg vil prosjektet ha en nytteverdi for lærere utover de involverte i studien, men som likevel kan kjenne seg igjen i selve problematikken.

Lærere vil ha behov for informasjon fra ulike hold for å kunne få den nødvendige innsikt i elevenes lesekompetanse. Mye av denne verdifulle informasjonen vil kunne hentes gjennom

den daglige undervisningssituasjonen. I tillegg vil, som tidligere nevnt, mulighet til å hente ut informasjon fra mer formelle vurderinger, både på klasse og nasjonalt nivå, være viktige bidrag for å kvalitetssikre og tilpasse leseopplæringen.

Prosjektet blir gjennomført på forespørsel fra en skolesjef. Denne kommunen har hatt et spesielt fokus på lesing over flere år. Nasjonale prøver har blant annet vært benyttet som et måleinstrument på hvor godt kommunen har lyktes i å øke elevenes lesekompetanse, både sett i forhold til andre skoler og egne enkeltelevers leseferdigheter. På tross av fokus på lesing har kommunen aldri skåret over landsgjennomsnittet i lesing på nasjonal leseprøve, men derimot viser flere målinger at den ligger noe under landsgjennomsnittet. Det dreier seg på ingen måte om oppsiktsvekkende svake resultater, men kommunen har likevel et generelt ønske om å øke elevenes lesekompetanse. For å synliggjøre ønsket om å fokusere på lesekompetanse, vedtok i 2008 kommunestyret blant annet følgende resultatmål: «Det langsiktige målet er at vi skal ligge over landsgjennomsnittet» (1).

Kommunens 2011-resultater for 5.trinn viser en framgang fra det laveste mestringsnivået, nivå 1, til mestringsnivå 2 fra året før. Resultatene viser imidlertid ingen framgang fra nivå 2 til det høyeste mestringsnivået, nivå 3. Hvert nivå beskriver typiske trekk ved lesekompetansen til en gjennomsnittselev på det aktuelle nivået og blir beskrevet nærmere i kapittel 5.1.2.



Figur 1: Kommunens resultater på nasjonale prøver i lesing for 5. trinn, fordelt på mestringsnivå, fra 2007 til og med skoleåret 2011/2012 (Udir, 2011b).

(1) Kommunalt vedtak ang. Nasjonale prøver i lesing, mottatt på mail fra skolesjefen 23.12.11.

Oversikten viser prøveresultatene gjennom de fem siste årene, og dermed resultatene for fem forskjellige årskull. I og med det ikke er de samme elevene som måles, kan ikke resultatene sammenliknes direkte med tanke på framgang i lesekompetanse. Informantgrunnlaget er relativt lite (omtrent 100 elever) og oversikten refererer kun til en kort tidsperiode (2007-2012). Disse elementene gjør at faktorer som særtrekk ved en enkeltklasse, kan ha tydelige utslag i variasjonene mellom målingene. Det er likevel interessant å studere elevbesvarelsene for 2011 nærmere opp i mot en slik oversikt, spesielt med det formål å holde et fokus på arbeid med å styrke elevenes lesekompetanse på ulike plan i kommunen, både i den hensikt å gjøre lærerne bevisste på sin egen praksis og skolelederens fokus på leseopplæring på sin skole. I tillegg vil oversikten kunne ha en betydning for skoleeieres prioritering. Det er positivt med en økning fra det laveste nivå til nivå 2, en utvikling som alle involverte er tjent med at fortsetter, i tillegg vil det være nærliggende å anta at det på nivå 2 befinner seg elever som har potensiale til å kunne prestere på det høyeste nivå og for denne kommunen vil også dette være et interessant fokus for å nå sin målsetting om å øke elevenes lesekompetanse. Studien vil peke på forhold som kan være et bidrag til å nå denne målsettingen.

Skolesjefen ønsker at dette prosjektet primært skal se nærmere på hvilke områder som nasjonal prøve i lesing viser er 5.trinn elevenes problemområder. Hun har også ytret ønske om innspill med tanke på det videre arbeidet med leseopplæringen:

Ut fra læreplanens intensjon om lesing i alle fag, er det et ønske at den enkelte lærer, som har opplæringsansvar i forhold til den enkelte 5.trinns elev, skal sammenholde prosjektets funn med sin øvrige kunnskap om elevens leseferdigheter og være seg bevisst på hvordan han gjennom sin praksis kan bidra til å bedre elevenes kompetanse i forhold til problemområdene. Dette fokuset blir sentralt i forhold til arbeidet med å hjelpe elevene til å bli funksjonelt gode lesere i tråd med leseopplæringen slik den blir beskrevet i LK06 (2).

Et tilleggsønske jeg har med dette prosjektet, er å gi et bidrag til å opprettholde en bevissthet og et engasjement i kommunen rundt *å lese for å lære*. Det er viktig at den videre leseopplæringen har et fokus på de ulike aspektene innen leseforståelsesbegrepet slik det er aktualisert i dagens læreplanverk og i tråd med samfunnets krav til en funksjonelt god leser. Jeg anser det som viktig med en stadig tilbakevendende refleksjon hos den enkelte lærer over sin utøvende praksis og å benytte den informasjonen nasjonal leseprøve gir som en av flere informasjonskilder for å tilpasse leseopplæringen.

(2) Møte med skolesjefen 26.08.11.

En studie med fokus på problemstillingene som dette prosjektet reiser, vil kunne ha relevans for den enkelte lærer og den enkelte skole, men også på et kommunalt nivå. I tillegg vil undersøkelsen kunne være av betydning også utenfor den aktuelle kommunen.

Arbeidsmetodene som er benyttet i prosjektet er enkle, overførbare og gir god oversikt over funn. Studien illustrerer hvordan man kan forene utdanningspolitikk i form av formelle vurderinger, og konkret tilpasset leseopplæring i skolehverdagen. Prosjektets viser hensiktsmessige fremgangsmåter for å hente ut spesifikk informasjon og på grunnlag av det, danne et bilde av leseforståelse på klasse – og skolenivå. Ved å samkjøre denne informasjonen med annen kunnskap om elevene, vil man ha et konkret utgangspunkt for den videre leseopplæringen.

2 PROBLEMSTILLING

Prosjektet har et overordnet forskningsspørsmål, som videre er forsøkt presisert gjennom underspørsmål. Problemstillingen blir ytterligere belyst i dette kapitlet gjennom beskrivelse av henholdsvis oppbygning og avgrensning av prosjektet.

2.1 Problemstilling

«Hvilken informasjon angående en gruppe 5.trinn elevers lesekompetanse kan hentes ut ved en nærmere studie av deres besvarelser på nasjonal prøve i lesing i 2011?»

Følgende underspørsmål har vært relevante i arbeidet med å besvare problemstillingen:

1. Hvordan skårer elevgruppen i forhold til de tre ulike aspektene ved lesebegrepet som måles (finne, tolke og reflektere)?
2. Utmerker noen type oppgaver seg som spesielt problematiske?
3. Framkommer det noen felles tendenser for elevgruppen i denne kommunen, kjønnsmessige forskjeller eller særtrekk ved den enkelte skole?
4. Hvilke pedagogiske konsekvenser kan elevgruppens skåre peke mot?

I tillegg forsøkes problemstillingen ytterligere belyst gjennom følgende underspørsmål:

5. I hvilken grad tar lærerinformantene hensyn til elevbesvarelsene for 2011 i planlegging av sin nåværende leseopplæring og i hvilken grad benyttes veiledningsmaterialet for nasjonale prøver i lesing?

2.2 Oppbygning av oppgaven

Denne masteroppgaven består av til sammen syv hovedkapitler.

Det første kapittelet er en introduksjon til selve studien. Kapittelet består av en innledning samt en innføring i bakgrunn for og hensikt med prosjektet.

I kapittel to presenteres først problemstillingen med en påfølgende utdyping gjennom underspørsmål som har vært relevante i arbeidet med å besvare problemstillingen. Deretter følger en orientering om oppgavens oppbygning og avgrensning.

Kapittel tre omhandler den teorien studiet er knyttet opp mot. Her blir leseopplæring i grunnskolen og begrepet leseforståelse belyst. Videre presenteres en lesemodell som har en sentral plass i oppgaven. Deretter blir nasjonale prøver i Norge sett i et historisk perspektiv. Til slutt i kapittel tre blir nasjonal prøve i lesing presentert.

Kapittel fire er oppgavens metodedel og bakgrunn for valg av forskningsdesign blir presentert. Deretter beskrives utvalg, innhenting av informasjon og behandling av datamaterialet. Etter det følger en kort beskrivelse av analysen og helt til slutt i dette kapitlet redegjøres det for godkjenning av prosjektet.

Det femte kapittelet omhandler analysen og resultatene av undersøkelsene knyttet til elevbesvarelsene og spørreskjema til lærerne. Først blir selve oppgavesettet for nasjonal leseprøve 2011 beskrevet, deretter presenteres og analyseres funn i elevbesvarelsene. Det er først og fremst funn knyttet til kommunens samlede elevgruppe på 5. trinn som blir kommentert, men enkelte funn i forhold til kjønn og deltagerskole blir også nevnt. Til slutt i kapittelet blir spørreundersøkelsen sett nærmere på.

I det nest siste kapittelet, kapittel seks, drøftes funn i lys av teori og tidligere forskning som hovedsakelig er presentert i kapittel tre. Drøftingen blir sett i sammenheng med formålet med prosjektet og belyser enkelte pedagogiske konsekvenser. Avslutningsvis i kapittelet formidles tanker om videre forskning i forlengelsen av dette prosjektet.

Det siste kapittelet består av en avslutning med enkelte kommentarer i forhold til hvorvidt problemstillingen antas besvart.

2.3 Avgrensning av oppgaven

Studien er avgrenset til å gjelde noen elevbesvarelser på oppgavesett av nasjonal leseprøve 2011. Den gir et «øyeblikksbilde» av elevenes lesekompetanse målt på et gitt tidspunkt, etter bestemte kriterier, noe som kan gi rom for tilfeldige målingsfeil. I tråd med forskningsspørsmålet, beskrives og tolkes lesekompetansen ut fra kun én bestemt vurderingskilde, og er ikke sett i sammenheng med annen vurdering av lesekompetansen til dette elevkullet. Studien gir dermed ikke grunnlag for å gi et helhetlig bilde av elevenes lesekompetanse. Problemstillingens formulering gir ikke rom for å gå inn på kausale forhold. Det vil si at hverken leseopplæringen på småskoletrinnet eller andre forhold rundt eleven, blir studert for å avdekke årsaker til elevenes prestasjoner på prøven. Studien konsentreres om resultatene og retter deretter fokus på lærernes bruk av prøveresultatene. Basert på undersøkelse av elevresultater og spørreskjema til lærere, forsøker prosjektet å ta et veiledningsperspektiv i forhold til videre leseopplæring.

Studien har ikke gått i dybden på tidligere 5. trinns resultater for den aktuelle kommunen, noe som tilsier at eventuelle mønstre som funnene utgjør kun kan beskrive trekk ved informantgruppa.

Elevenes sosiokulturelle miljø er en vesentlig faktor, men slike forhold er ikke en del av dette prosjektet, siden disse opplysningene ikke blir registrert i nasjonal leseprøve. Dermed sees ikke kommunen eller den enkelte deltagerkoles resultater i sammenheng med for eksempel antall elever med minoritetsspråklig bakgrunn.

Undersøkelsen avgrenses videre til kun å bygge på respons fra lærere som *dette skoleåret* har ansvar for de tradisjonelt sett teoritunge fagene i disse 5.klassene. De nasjonale prøvene er utviklet etter kompetansemål i læreplanen etter 4. trinn, (Udir, 2011c), men studien har ikke sett på hvordan kompetansemål etter 4. trinn, som da er gjenstand for testingen, har blitt arbeidet med tidligere år. Det er heller ikke registrert eventuelle lærerbytte i løpet av 4. eller 5.trinn eller lærernes antall praksisår på trinnet. Dette er faktorer som kan ha innvirkning på resultatet.

3 TEORI

I denne delen av oppgaven redegjøres det for det teoretiske rammeverket som prosjektet er knyttet opp mot. Det blir sett nærmere på hva teori viser bør vektlegges i ulike faser av leseopplæringen. Kapittelet omhandler leseforståelse, og knytter dette blant annet opp mot en interaktiv lesemodell, LK06 og leseprøven. Gjennom et historisk tilbakeblikk er det forsøkt å skissere utviklingen av nasjonale prøver. Videre gis en presentasjon av leseprøven.

3.1 Leseopplæring i grunnskolen

«The simple view of reading» (Gough & Turner, 1986) er en ofte sitert lesemodell i faglitteraturen som formidler at lesing er et samspill mellom avkodning og forståelse. Denne modellen blir også ofte gjengitt i form av en likning:

LESING = AVKODING X FORSTÅELSE (Frost 1999).

Illustrasjonen viser den gjensidige avhengigheten mellom den tekniske og den meningsbærende siden ved lesing. Det innebærer både å omtransformere skrift til lyder som blir til ord og setninger, og å danne seg en indre representasjon av teksten, ved å knytte det leste til tidligere erfaringer og kunnskap (Sweet & Snow, 2003). Hoover og Gough (1990) forklarer at multiplikasjonstegnet uttrykker at faktorene, avkodning og forståelse, er likeverdige i den betydning at hvis den ene ikke er tilstede blir lesing umulig. De to variablene varierer fra ingen ferdigheter (0) til perfekte ferdigheter (1). Viser en av faktorene verdien null, vil lesekompetansen være lik null. Likningen viser et svært forenklet bilde av den sammensatte og kompliserte prosessen lesing er (se kapittel 3.2.1), men den illustrerer de to grunnleggende hovedkomponentene som må være tilstede for å oppnå en god utvikling av leseferdigheten, og som tillegges ulik betydning i ulike faser av leseopplæringen.

Opplæringen grovdeles ofte i to hovedfaser: Den første – og den andre/ videre leseopplæringen. Hovedmålet i den første del av opplæringsfasen er å forstå det alfabetiske prinsipp. Den tekniske siden ved leseferdigheten prioriteres for å oppnå gode og automatiserte avkodingsferdigheter som gir et solid fundament for den videre leseopplæringen, hvor hensikten med lesing i stor grad er å oppnå forståelse for å kunne tilegne seg kunnskap. Gjennom resten av skoleløpet er ikke lesing bare et mål i seg selv, men også stadig i større grad veien til faglig innsikt (LK06). Det er nødvendig og forventet at elever etter at den første

leseopplæringen er gjennomført, har tilegnet seg tilstrekkelig språklige ferdigheter til å kunne hente ut relevant informasjon og stille spørsmål til tekst, samt beherske enkel refleksjon i forhold til tekstens form og innhold.

I Norge er det en lang tradisjon for en *systematisk opplæring* i den første leseopplæringen, men når avkodingsferdighetene først er automatisert, har man i stor grad forventet at eleven skal kunne lese seg til kunnskap og i stor grad videreutvikle lesekompetansen sin selv. En studie av norsk lesepædagogikk som ble gjennomført av leseforsker Rasmussen tidlig på 2000- tallet, viser at det i norsk grunnskole «ble gjort temmelig lite for å fremme elevenes lesekompetanse etter at de hadde tilegnet seg grunnleggende leseferdigheter (avkodingsferdigheter)» (Rasmussen 2003, s.432, oversettelse fra Bråten, 2007, s. 10). I tillegg viser Rasmussens forskning at fagtekster generelt har fått lite fokus i leseopplæringen i Norge (Rasmussen, 2003).

Gjennom de seinere årene har det imidlertid vært et økende internasjonalt forskningsfokus på behovet for en systematisk leseopplæring gjennom *hele* skoleløpet samt *hva* leseopplæringen skal bestå i etter at lesekoden er knekt (Pressley,1998, ref. i Roe, 2011). Pressleys forskning peker videre på at for å utvikle god kompetanse innen leseforståelse er det nødvendig med eksplisitt og strukturert leseundervisning (Pressley ref. i Anmarkrud, 2009). Selv om det her primært dreier seg om forskning i andre land, er det naturlig å anta at det har gyldighet også i Norge. I tillegg viser Roe til forskning som presiserer at «elever som får systematisk leseopplæring også etter at de har knekt lesekoden, utvikler seg til bedre lesere enn elever som ikke får det.» (Roe, 2011,s.12). Hun understreker videre at« forskere bak slike studier advarer lærere sterkt mot å avslutte med leseopplæring når elevene har lært seg de elementære ferdighetene.

Leseforskerne Braugner og Lewis hevder at utfordringene i samfunnet framover er av en slik karakter at svært mange unge vil ha behov for å øke sin lese- og skrivekompetanse betraktelig (ref. i Roe, 2011). De sier samtidig at dette er noe man må få hjelp til å oppnå. Braugner og Lewis sin konklusjon finner støtte også i forskning gjort under norske forhold blant annet av Gabrielsen m.fl. Deres forskning viser at mange voksne i Norge ikke leser godt nok til å klare de utfordringene samfunnet stiller dem. Den internasjonale undersøkelsen Adult Literacy and Life Skills (ALL), kartlegger voksnes kompetanse på sentrale områder. Rapporten viser at omtrent 30 prosent av den norske voksenbefolkningen har en utilstrekkelig lesekompetanse i

forhold til de krav som dagens samfunn stiller til leseferdigheter hos voksne (Gabrielsen, Haslund & Lagerstrøm, 2005).

For å oppnå en funksjonell leseutvikling vil det, i tillegg til å fokusere på forståelse, også være nødvendig å ha et fokus på språkets formside etterhvert som fagtekstene blir en del av grunnlaget for leseopplæringen. Tekstene i de ulike sjangerne vil stadig bli mer kompliserte med hensyn til både form og innhold. Blant annet økes vanskelighetsgraden i læreboktekster gjennom bruken av fagterminologi og krav til å beherske ulike sjangertrekk. Elevene beveger seg med andre ord etter et mål i stadig bevegelse når det gjelder å være en funksjonell leser i det enkelte fag. Elevene vil derfor ha nytte av at det arbeides rundt språkets formside som for eksempel morfologi, teknisk kunnskap om sammensetning av ord og prinsipper ved nominalisering gjennom hele skoleløpet (Maagerø & Skjelbred, 2010a).

I dette prosjektet er det 5. trinn elevers lesekompetanse som skal studeres og denne elevgruppen befinner seg relativt tidlig i den videre leseopplæringen. De fleste 10-åringer vil være på nivå innen leseutvikling hvor de behersker ortografisk – prosessorientert lesing (Frost 2003). Avkodingsferdighetene blir normalt automatisert i løpet av mellomtrinnet, etter fire til seks års lesetrening (Lundberg 1984), så i hovedsak vil elevene dermed ha tilegnet seg tilfredsstillende ordavkodingsferdigheter og ha oppnådd en viss kompetanse på leseflyt og leseforståelse (Lundberg & Herrlin, 2008). Etter den grunnleggende leseopplæringen, når elevene går fra *å lære å lese til å lese for å lære* (Chall, 1996, s.20), er de i en viktig overgangsfase som også kan være kritisk i leseutviklingen. En studie gjort av den svenske forskeren Nystöm (2002), i forbindelse med sin doktoravhandling, illustrerer noe av dette. Gjennom undersøkelsen «Eleven och Lärandemiljöen», fulgte hun elever gjennom de tre første skoleårene og med en retesting i fjerde skoletrinn. Studien ga henne grunnlag for å gruppere elevene i tre kategorier: A) *Löperne*, de barna som klarte seg selv. B) *Gängerne*, som betegner de barna som hadde vansker, men hittil hadde klart seg. Det vil si elever med marginale lesevansker, og til sist C) *Strevarna*, som er de barna som hadde store vansker. Nyströms undersøkelse viste at ingen av barna i kategori B eller C, klarte å oppnå en tilfredsstillende faglig utvikling på egen hånd. *Gängerne*, (på norsk betegnes denne gruppen ofte som «gråsonerbarn»), er et eksempel på at det er viktig å arbeide bevisst med leseopplæring gjennom hele skoleløpet. Undersøkelsen viser at elever (*gängerne* / gråsonerbarna) kan klare å henge med gjennom de tre - fire første årene, men kan oppleve alvorlige utfordringer allerede tidlig i «lese for å lære»- fasen, når fagtekstene blir

vanskeligere og kravet til lesekompetanse øker. Uten at det arbeides bevisst med leseforståelse vil denne gruppen barn kunne utvikle seg til unøyaktige og gjettende lesere. Det vil si at de leser raskt, men stopper ikke opp for å kontrollere sin egen forståelse, og vil dermed lett kunne utvinne liten grad av forståelse i leseteksten. Andre vil kunne betegnes som nøyaktig, men sakte lesere. Det vil si at de anvender sine tidligere lærte avkodingsferdigheter, men har ikke god nok leseflyt og opparbeidet tilstrekkelig hastighet i lesingen slik at meningsutbyttet samsvarer med kravene til tekstforståelse på mellomtrinnet. Det er slike vansker som ofte vil være karakteristiske for elever som befinner seg i gråsonen, men som med riktig veiledning vil kunne ha mulighet til å utvikle seg til funksjonelle lesere.

3.2 Leseforståelse

I den videre leseopplæringen er *forståelse* det bærende element. I enhver fagsjanger vil det dermed kunne ha en hensikt å stille følgende spørsmål: Hvor mye forstår en 10-åring av den lærebokteksten hun leser? Hvordan orienterer hun seg fram til riktig informasjon i teksten? Er hun i stand til å stille spørsmål og samhandle med teksten på et nivå som fører til økt innsikt og kunnskap?

Bråten har følgende definisjon av leseforståelse: «Leseforståelse innebærer å utvinne og skape mening ved å gjennomse og samhandle med skrevet tekst» (Bråten 2007,s.11). Definisjonen stiller krav til leserens språkferdigheter; for det første å kunne finne fram mening som ligger i teksten, og for det andre å skape sin forståelse ut av teksten, eller som Bråten skriver: «..forene tekstens bidrag med eget bidrag hentet fra allerede eksisterende kunnskaper..» (2007). Begrepet leseforståelse blir ofte benyttet i faglitteratur, dokumenter og i muntlig tale synonymt med *lesekompetanse* og, i de siste tiårene, knyttet til det engelske begrepet *reading literacy*. Tidligere ble *lesekyndighet* benyttet som en norsk oversettelse av det engelske begrepet, men i de siste årene har det vært en økende bruk av «reading literacy» i norsk faglitteratur uten at begrepet forklares eller oversettes (Skaftun, 2010). «Reading literacy» viser til hvordan språk og symboler blir benyttet innenfor et bestemt kulturelt sjikt. Det handler ikke bare om å forstå skrevet tekst, men også en fortrolighet med skriftspråklige tradisjon, og riktig bruk av for eksempel skriftspråk ut fra konteksten. «Literacy-begrepet er i

dag blitt utvidet til å omfatte ikke bare lesing og skriving av verbal tekst, men også evnen til å lese og tolke visuelle og andre kulturelle uttrykk» (Aamotsbakken & Knudsen, 2011, s.20).

Begrepet reading literacy står sentralt i de to definisjonene av lesing som kanskje har størst betydning for den videre leseopplæringens innhold i Norge i dag: Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) i tilknytning til PISA-undersøkelsen, og The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA,) i forbindelse med undersøkelsen PIRLS. Deres definisjoner av hva lesing innebærer danner et bakteppe både for læreplanverket Kunnskapsløftet og nasjonale prøver i lesing.

<p>PIRLS:</p> <p>“Reading literacy is defined as the ability to understand and use those written language forms required by society and/ or valued by the individual. Young readers can construct meaning from a variety of texts. They read to learn, to participate in communities of readers in school and everyday life, and for enjoyment” (van Daal, Solheim, Gabrielsen & Bergnum, Lesesenteret i Stavanger 2007).</p>	<p>PISA:</p> <p>“Reading literacy is understanding, using and reflecting on written texts, in order to achieve one`s goals, to develop one`s knowledge and potential, and to participate in society” (OECD 2009).</p>
--	--

Som en følge av at de norske prøveresultatene var svakere enn forventet på de første PISA- og PIRLS- undersøkelsene, ble flere lesefremmende tiltak iverksatt. En nasjonal satsing var tiltaksplanen «Gi rom for lesing» fra 2003 til 2007. Ved evaluering av prosjektet fant man at *leseaktiviteten* hadde økt i norsk grunnskole, men man fant ikke dokumentasjon som kunne bekrefte at elevenes *leseforståelse* var forbedret (Buland, Dahl, Finbak & Havn, 2008).

Erfaringer fra «Gi rom for lesing» er med på å sette fokus på leseforståelse slik det gjøres i LK06, der det presiseres at leseforståelse er en grunnleggende ferdighet som innebærer både likheter og forskjeller fagene imellom og at det derfor er nødvendig med leseopplæring i alle fag. Dette støttes av blant annet Snow, Griffin og Burns (2008) som påpeker fagsjangeres særegenheter og videre understreker at fagsjangerne kan være så ulike at om man behersker en sjanger godt, så vil det ikke nødvendigvis gjøre forståelsen god i en annen sjanger: “Being

able to read the material also differs among academic disciplines. Being able to read well in one domain does not guarantee that one will be good at comprehending the written materials in another one” (Snow et al., 2008, s. 37).

Videre hevder Michael A. Halliday at: «Educational failure is linguistic failure» (Maagerø & Skjelbred, 2010b, s.10) og understreker med dette den nære koblingen mellom lesing og faglig utvikling samtidig som sitatet understreker nødvendigheten av at elevene må *lære* å lese det enkelte fags tekst. Dette synet på fagspesifikk tekstkompetanse er til stede i LK06. For å tydeliggjøre hva lesing vil si i ulike fag, konkretiseres lesing som grunnleggende ferdighet i fagplanene for naturfag, matematikk, samfunnsfag og norsk slik i LK06:

Å kunne lese i naturfag vil si: «..å samle informasjon, tolke og reflektere over innholdet i naturfaglige tekster, brosjyrer, aviser, bøker og på internett. Lesing i naturfag innebærer også lesing av bruksanvisninger, oppskrifter, tabeller ulike diagrammer og symboler.»

Å kunne lese i matematikk vil si: «..å tolke og dra nytte av tekstar med matematisk innhold og med innhold frå daglegliv og yrkesliv. Slike tekstar kan innehalde matematiske uttrykk, diagram, tabellar, symbol, formlar og logiske resonnement.»

Å kunne lese i samfunnsfag vil si: «..å sette seg inn i, granske, tolke og reflektere over faglege tekstar og skjønnlitteratur med stigande vanskegrad for å oppleve kontakt med andre tider, stader og menneske. Å kunne lese vil samtidig seie å behandle og bruke variert informasjon frå bilete, film, teikningar, grafar, tabellar, globus og kart. For å forstå og delta aktivt i samfunnet ein lever i, er det òg nødvendig å kunne lese og samle informasjon frå oppslagsverk, aviser og internett og vurdere dette kritisk.»

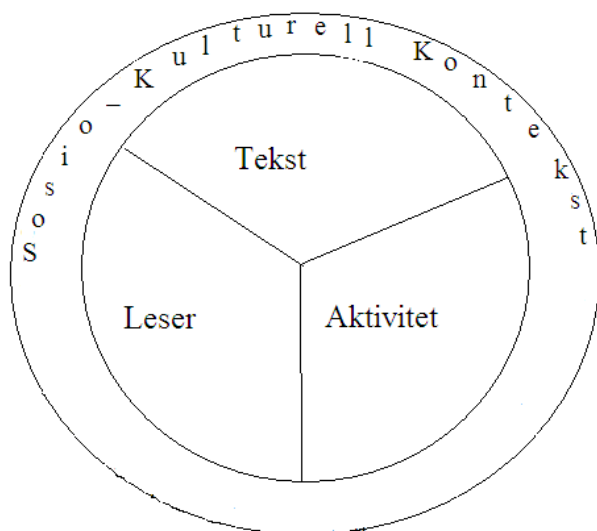
Å kunne lese i norsk: «Å kunne lese er i norsk en grunnleggende ferdighet som norskfaget tar et særskilt ansvar for gjennom den første leseopplæringen og den videre opplæringen som foregår gjennom hele det 13-årige løpet. Lesing er både en ferdighet og en kulturell kompetanse. Å kunne lese omfatter å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

Dette betyr at lesing ansees som en sentral faktor for å tilegne seg kunnskap i samtlige fag. De ulike fagplanene gjentar i stor grad begreper som *finne informasjon, tolke og reflektere* i beskrivelsen av hva det vil si å være en god leser. Dermed har god lesekompetanse en fellesnevner for opplæringen. Samtidig uttrykker fagplanene det særegne med god

lesekompetanse i hvert enkelt fag. For eksempel nevnes lesing av kart i samfunnsfagplanen og forståelse av matematiske symboler understrekes i fagplanen for matematikk. Ved en slik presisering understrekes det at leseopplæring på det enkelte fags premisser er nødvendig for den faglige forståelsen og at leseopplæringen bør være eksplisitt og konkret.

3.2.1 Interaktiv lesemodell

Den definisjon av leseforståelse som ligger til grunn for dette prosjektet samsvarer med PISA, PIRLS og Bråten. Hver av disse formulerer leseforståelse på litt ulik måte men, slik jeg oppfatter det, er deres forståelse av hva lesing er noenlunde den samme. Videre kan den definisjon som ligger til grunn for prosjektet sammenfattes i tråd med Sweet og Snow (2003) og RAND- gruppen (2002) sin holistiske modell om leseforståelse hvor det er et avhengighetsforhold mellom: *leser, tekst, aktivitet og kontekst*. Sweet og Snow hevder at leseforståelse forutsetter en interaksjon mellom leser og tekst, og denne samhandlingen skjer i en sosial og kulturell kontekst, hvor formålet med leseaktiviteten er en del av konteksten (Sweet & Snow 2003). Dette inkluderer både en individuell, en sosial og en kognitiv vinkling, noe som for øvrig blir beskrevet i dette kapittelet i form av en mer detaljert interaktiv modell.



Figur nr.2. En holistisk leseforståelsesmodell etter Sweet & Snow 2003 og the RAND Reading Study Group 2002. Modellen illustrerer samspillet mellom leser- tekst- aktivitet.

Inspirert av Rummelhart og Ehri, har Frost og Dunas utviklet den nedenfor stående lesemodellen (Frost, 2003, s.143, lastet ned fra forelesningsnotat LSS, 2010):

Interaktiv lesemodell

(Rummelhart, Ehri, Frost & Duna)



Figur nr. 3. En interaktiv lesemodell.

Modellen viser en detaljert oversikt over de ulike delementene som spiller en vesentlig rolle for leseforståelsen. Den tydeliggjør hva man bør fokusere på for å arbeide i tråd med PISA og PIRLS sin forståelse av lesing. Den interaktive lesemodellen viser at god leseforståelse vil være et resultat av gode avkodingsferdigheter og en forståelse bygd på gode språkferdigheter. I tillegg har modellen med elementer som ytterligere har en menings-skapende funksjon: elevenes forkunnskaper, selvbilde, lese-motivasjon, lese-erfaringer og strategier. Modellen viser også ulike bakgrunnsfaktorer som påvirker leseferdighetene. Lesemodellen er interaktiv noe som understreker at de ulike faktorene vil påvirke hverandre; samtidig som svake sider kan bli støttet av andre og sterkere sider, vil usikkerhet på et felt føre til lavere lese-kvalitet.

Den interaktive lesemodellen presenterer altså ulike delelementer som alle er av betydning for god lesekompetanse. Modellen illustrerer at leseferdighet både er en kompleks og en sammensatt prosess. Det er interessant å ha denne lesemodellen som et bakteppe gjennom prosjektet og se modellen i sammenheng med lesebegrepet slik det er forstått i nasjonale prøver.

3.3 Lesebegrepet slik det er forstått i nasjonal prøve i lesing

De teoretiske rammeverkene som PISA og PIRLS bygger på, er utarbeidet av noen av verdens fremste leseforskere (Roe 2011), og det er en utbredt enighet internasjonalt om høy faglig kvalitet i disse undersøkelsenes definisjoner av lesekompetanse (Skaftun, Solheim, Roe & Narvhus, 2006). Videre ser vi at når lesebegrepet blir omhandlet i LK06, er det i samsvar med rammeverkene for PISA og PIRLS. Ut fra dette kan man si at nasjonale leseprøver er utviklet med PISA og PIRLS som bakteppe. Roe skriver:

..for det første har disse prøvene, (PISA og PIRLS, min presisering) fått mye oppmerksomhet i den skolepolitiske debatten i Norge. For det andre har de teoretiske rammeverkene som ligger til grunn for de to undersøkelsene vært med på å påvirke og utformingen av.. lesing som grunnleggende ferdighet i Kunnskapsløftet. For det tredje har PISA og PIRLS skapt interesse for hvordan elevene i vårt land hevder seg i lesing internasjonalt. For det fjerde har de vært med på å rette søkelyset mot den leseopplæringen som foregår i skolen. Og for det femte er rammeverkene som de to prøvene bygger på, utarbeidet av noen av verdens fremste leseforskere (Roe 2011, s.173).

I nasjonal leseprøve er lesebegrepet operasjonalisert ved tre målbare aspekt: Finne, tolke og reflektere. For å utdype hvilke kognitive operasjoner eleven må ta i bruk for å løse de ulike oppgavekategoriene, har Chiardello beskrevet dette på følgende måte (Roe, 2011,s.95):

Finne informasjon i teksten: De kognitive operasjoner for å løse oppgaver består i å kunne nevne, definere, identifisere og utpeke.

Forstå og tolke teksten: De kognitive operasjoner for å løse oppgaver består i å kunne forklare, finne sammenhenger, sammenlikne og kontrastere.

Reflektere og vurdere tekstens innhold og form: Refleksjonsspørsmål som *utfordrer* (min utheving) teksten. De kognitive operasjoner for å løse oppgaver består i å kunne foregripe, lage hypoteser, trekke nye slutninger og rekonstruere. Refleksjonsspørsmål for å *vurdere* (min utheving) teksten. De kognitive operasjoner for å løse oppgaver består i å kunne forsvare, bedømme og begrunne.

3.3.1 Avgrensninger ved nasjonal leseprøve

Nasjonal prøve i lesing har som formål primært å måle elevenes leseforståelse. Prøvekonseptet har ingen diagnostisk funksjon og har dermed ikke til hensikt å avdekke og/eller beskrive lesevansker hos den enkelte elev. Nasjonal leseprøve har også avgrensninger som innebærer at hverken elevenes avkodingsferdigheter eller leseflyt blir målt spesifikt. Ved å vurdere elevbesvarelsene kan man derfor vanskelig avgjøre hvilken rolle svake avkodingsferdigheter spiller i et eventuelt svakt resultat. Videre er hensikten å måle hvorvidt elevene er i stand til å hente mening ut av ulike meningsskapende elementer i de sammensatte (multimodale) tekstene. Imidlertid fører tidsbegrensningen på 90 minutter til at mengden oppgaver på det enkelte prøvesettet må begrenses. Dermed vil det være en avgrensning på det enkelte års oppgavesett, i forhold til å prøve hele det aktuelle spekteret innen multimodalitet. Leseprøven er papirbasert og derfor måles heller ikke elevenes evne til å beherske kommuniserende teksttyper som e-post eller blogg. Fordi lesetesten er papirbasert, har den heller ikke mulighet til å prøve elevens kompetanse med tanke på hypertekstualitet. I kapittel 3.2.1, presenteres anerkjente modeller som trekker sosial samhandling fram som en vesentlig komponent i utvikling av leseforståelse. På nasjonal leseprøve er intensjonen imidlertid ikke å måle elevens tekstforståelse i samhandling med andre.

3.4 Nasjonale prøver, historikk

Allerede i 1988 gjennomførte OECD en vurdering av norsk utdanningspolitikk. OECD-rapporten løftet fram en rekke problemstillinger som har fått konsekvenser for den videre utviklingen av grunnskoleopplæringen (NOU 2002:10). Rapporten konkluderte blant annet med at det norske utdanningssystemet ikke fremskaffet systematisk kunnskap om det faglige nivået i grunnskolen (OECD, 1989). Rapportens innhold førte til debatt om elevens læringsresultater i ulike fora og forslag om hvordan systematisk skolevurdering best kunne gjennomføres. Som et resultat av dette ble det igangsatt et prosjekt, EMIL-prosjektet, for å

utvikle en modell for målstyring og evaluering av opplæringen. Prosjektet ble avsluttet i 1990 med en modell som ble et utgangspunkt for stortingsmelding 47 (1995- 1996). Departementet vedtok å utvikle et nasjonalt vurderingssystem for blant annet å *sikre kvalitet* på opplæringen og for å kunne *gi informasjon* til allmennheten (NOU, 2002:10). Presiseringen som understreket at noe av hensikten var å gi informasjon til allmennheten, var utradisjonell i Norge. Moe- utvalget arbeidet videre ut et helhetlig kvalitetssystem som satte et større fokus på læringsprosessen og som favnet både grunnskolen og den videregående opplæringen i Norge (NOU, 2002:10.). Fra reformarbeidet på 1990- tallet er informasjon til allmennheten og et vurderingssystem som skal omslutte store deler av skoleløpet, to sentrale elementer man tok med seg i det videre arbeidet.

Selv om tilbakeblikket viser at arbeidet med å kvalitetsutvikle grunnutdanningen har pågått gjennom mange år, ble det stilt et mer allment spørsmål ved kvaliteten i den norske grunnskolen på begynnelsen av 2000. At norske elever ikke presterte så godt faglig som forventet på internasjonale undersøkelser, førte til et brudd med den hundre år gamle tradisjon innen utdanningstankegangen om at alt går bra bare de økonomiske rammene er sikret (Haug, 2010). I Rasmussens studie blir de norske reaksjonene på PISA resultatene 2001 beskrevet slik: « We felt like we were going to the Olympics expecting to get a gold medal and we received 13th place» (Rasmussen, 2003).

På nasjonalt plan uttrykkes behovet for å ta ytterligere tak i den situasjonen som har blitt avdekket på følgende måte i stortingsmelding 30 « Kultur for læring»:

Norge har deltatt i flere internasjonale undersøkelser, blant annet i regi av OECD, som har synliggjort status på ulike områder innen grunnopplæringen i Norge i forhold til andre land. Undersøkelsene har samlet pekt på utfordringer knyttet både til elevenes læringsutbytte og læringsmiljø og til strategier for styring og ressursforvaltning i grunnopplæringen. (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003, St.meld. 30, 2003-2004, s.8).

I arbeidet med å få etablert et helhetlig kvalitetsvurderingssystem i tråd med internasjonale utdanningspolitiske tendenser ble det i 2002 opprettet et kvalitetsutvalg: «Førsteklasses fra første klasse. Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring » (NOU 2002:10) Et enstemmig Storting sluttet seg til kvalitetsutvalgets forslag å opprette et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem (NKVS). NKVS har som overordnet mål å « medverke til kvalitetsutvikling på alle nivå i grunnopplæringa med tanke på tilpassa

opplæring og auka læringsutbytte for den enkelte eleven» (Udir, 2011a, s.5). I tillegg, presiseres det i samme kilde, var intensjonen at kvalitetsvurderingssystemet skulle danne grunnlag for lokalt vurderings- og utviklingsarbeid, og at henholdsvis skoleeiere og skoleledere var ansvarlige for oppfølging av resultatene.

Det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet består per i dag av brukerundersøkelser, kartleggingsprøver, nasjonale prøver, internasjonale tester og nasjonalt tilsyn. Samlet skal dette vurderingsverktøy kunne gi svar på områder som OECD- rapporten på 1980- tallet etterspurte: å fremskaffe nødvendig systematisk kunnskap om det faglige nivået i grunnskolen.

NKVS foreslo å gjennomføre nasjonale prøver for å kunne vurdere læringsutbytte for elever på 4., 7., 10., 11. og 13.trinn ved å kartlegge ferdigheter innen lesing, skriving, engelsk og regning. Det vil si en kartlegging der skoleløpet fra barneskolen og til og med den videregående opplæringen er involvert.

Våren 2004 ble nasjonale prøver gjennomført første gang. Det var kun elever på 4. og 10. trinn som deltok, og skriving var ikke med som målingsområde (Roe, 2011). Innføringen av de nasjonale prøvene førte til både politisk og faglig debatt om den norske grunnskolen. Historisk sett har norsk grunnskole ikke hatt som tradisjon å offentliggjøre resultater på elevprøver (Roe, 2011) og deler av kritikken omhandlet en offentliggjøring, og dermed mulighet for rangering av skoler. Prøven ble også oppfattet svært krevende for lærerne i forbindelse med blant annet gjennomføring og rettelser, og i tillegg uttrykte lærerne behov for ytterligere veiledningsmateriale.

Nasjonale prøver var tenkt å ha en formativ, prosessorientert, vurderingsfunksjon: «Vi understreket at formålet med prøvene var utvikling, ikke kontroll» (Bergesen, 2006, s.104). Men prøvene ble lagt til våren og ble oppfattet mer som en summativ vurdering av hva elevene hadde lært i løpet av siste treårsperiode, enn som et grunnlag å bygge den videre opplæringen på. I tillegg ble prøvene også kritisert fra forskerhold, spesielt ut fra testteoretiske forhold (Roe, 2011). I «Nasjonale prøver på prøve» skriver vurderingsgruppen: «Vi har konstatert at årets nasjonale prøver på flere måter har fungert lite tilfredsstillende, og vi har av den grunn advart mot å rapportere resultatene slik det var planlagt» (Lie, Caspersen & Bjørnssen, 2004, s. 44). På tross av den omfattende kritikken ble nasjonale prøver gjennomført våren 2005 i et større omfang enn året før. Elever på 4., 7., 10. og 13. trinn ble

prøvet i ferdighetene matematikk, lesing, skriving og engelsk. Gjennomføringen førte til store oppslag i media og boikottaksjoner rundt om i landet. Rapporten som ble utarbeidet for å vurdere nasjonale prøver, foreslår at: «det snarest tas en grundig diskusjon om primære formål og virkemidler ved prøvene før man forlenger prøvene og kanskje også problemene videre til neste år» og sier videre at «etter vårt beste skjønn vil en videreføring av de nasjonale prøvene etter de retningslinjene som er brukt de to første årene, ikke være til beste for norsk skole» (Lie, Hopfenbeck, Ibsen & Turmo, 2005, s.26). Med disse begrunnelsene anbefalte vurderingsgruppen at det ikke skulle gjennomføres nasjonale prøver i 2006, men i stedet foretas en grundig gjennomgang av hele konseptet nasjonale prøver.

På nasjonalt plan ble det vedtatt å følge vurderingsgruppens anbefalinger. Det ble bestemt å ikke gjennomføre nasjonale prøver i 2006, men i stedet evaluere ut fra erfaringer, diskutere formålet og forbedre prøvesettet.

Skoleåret 2007/2008 gjennomførte man nasjonale prøver med visse endringer som fortsatt er gjeldende. Nært forankret i målene i læreplanverket Kunnskapsløftet 06, ble prøvene gjennomført høsten på 5. og 8. trinn, hvor kompetansen som måles er grunnleggende ferdighetene i engelsk, matematikk og lesing. KL06 har avsluttende kompetansemål etter 4. og 7. trinn, så ved å gjennomføre prøvene tidlig i en ny periode, 5. og 8 trinn, kan resultatene bli en viktig formativ vurdering til veiledning i det videre arbeidet med å øke elevenes faglige kompetanse. I 2010 og 2011 har man i tillegg besluttet å gjennomføre nasjonale prøver på 9. trinn. Prøvesettet som benyttes er identisk med 8. trinn. Begrunnelsen for dette er å gi skoler, kommuner og fylker en mulighet for å sammenlikne resultatene for 8. trinn med resultatene for 9. trinn samme år og i tillegg kunne sammenlikne samme elevgruppe to år på rad (Udir, 2011a).

I «Veileder for skoleeiere og skoleledere» skriver Kunnskapsdepartementet følgende om formål med nasjonale prøver, og bekrefter at hensikten er at prøvene både skal ha en formativ- og summativ vurderingsfunksjon:

De nasjonale prøvene skal kartlegge i hvilken grad elevenes ferdigheter er i samsvar med læreplanens mål for de grunnleggende ferdighetene regning og lesing på norsk og engelsk, slik de er integrert i kompetansemål for fag i LK06 etter 4. og 7. årstrinn. Prøvene skal gi informasjon til elever, lærere, skoleledere, foresatte, skoleeiere, de regionale myndigheter og det nasjonale nivået som grunnlag for forbedrings- og utviklingsarbeid. (Udir, 2010, s.5).

Det presiseres at de nasjonale prøvene er *en av flere* vurderingsverktøy som sammen utgjør et viktig grunnlag for å bedre kvaliteten på opplæringen i den norske grunnskole generelt og i det enkelte klasserom spesielt. Følgende sitat understreker viktigheten av nær forbindelse mellom disse ulike nivåene: « Ifølge OECD er utdanningspolitikk og praksis bare vellykket hvis den legger til rette for god læring i klasserommet» (Udir 2011d, s. 12).

3.5 Nasjonal prøve i lesing

Nasjonal prøve i lesing skal kartlegge i hvilken grad elevenes lesekompetanse samsvarer med LK06 sine kompetansemål for lesing. Prøven gjennomføres som nevnt på høsten, noe som for 5. trinn elevene vil si at de prøves ut fra kompetansemålene som ble avsluttet etter 4. trinn. Videre har prøven et pedagogisk oppfølgingsformål ved å inneha en veiledningsfunksjon med hensyn til den konkrete leseopplæringen. Det primære formålet med leseprøven er å kartlegge i hvilken grad skolen lykkes med å utvikle elevenes grunnleggende ferdigheter. Når det gjelder skolens videre utviklingsarbeid, heter det: « Oppfølgingen på den enkelte skole på organisasjons- og elevnivå er avgjørende for at de nasjonale prøver skal være et redskap i det pedagogiske arbeidet» (Udir, 2011c, s.4). Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger har hovedansvaret for det faglige innholdet i leseprøvene for 5. trinn og det utvikles nye oppgaver til prøvesettet hvert år. Det presiseres i omtaler fra Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet, som har det overordnede ansvaret, at det er lesing som grunnleggende ferdighet man ønsker å kartlegge. En grunnleggende ferdighet går på tvers av alle grunnskolens fag og i ulike fags planer beskrives lesekompetanse ved bruk av felles kjennetegn som *forstå, utforske, reflektere* og *tolke*.

Oppgavene i leseprøven er utarbeidet med utgangspunkt i de ulike fagplanene. Tekststykkene i oppgavesettet reflekterer lesekompetanse fra ulike fag, men begrensninger i tid og omfang gjør at det tekstmangfoldet elevene møter i læreverkene ikke kan dekkes i ett prøvesett. Lesebegrepet er operasjonalisert til å *finne, tolke og reflektere*. Det er forståelsesaspektet som blir prøvet og ikke lesetekniske ferdigheter. Oppgavene innenfor hvert målte aspekt har varierende vanskelighetsgrad for å kunne gi et bilde av hele elevgruppen. Nasjonale prøver skal gi god informasjon om elever på alle nivåer, i motsetning til diagnostiske prøver som kun gir et tydelig bilde av svakere lesere, men som ikke skiller de svært gode leserne fra de gode.

Leseprøver med intensjon om å gi informasjon om alle elever, skal ha en vanskelighetsgrad som fører til at en gjennomsnittselev vil oppnå rett svar på 50-60 % av oppgavene (Roe, 2011).

Noen av prøvens oppgaver etterspør informasjon som er eksplisitt uttrykt i tekst, andre oppgaver krever at eleven må henholdsvis tolke, begrunne, vurdere eller reflektere selv. Tolking vil kreve at eleven kan binde sammen informasjon som finnes på ulike steder i tekststykket eller evner å lese mellom linjene. Refleksjon krever en mer helhetlig forståelse av teksten. Refleksjon forutsetter også at eleven er i stand til å se oppgaven med en videre forståelse og i lys av sin egen forkunnskap (Solheim, Skaftun & Walgermo, 2010). I den hensikt å besvare prosjektets problemstilling, vil elevinformantenes resultater studeres nærmere i henhold til dette.

Nasjonal prøve i lesing inneholder ulike typer av oppgaver innenfor kategoriene lukkede og åpne oppgaver. De to hovedkategoriene har ulike muligheter og begrensninger. Fordeler med lukkede oppgaver vil for eksempel kunne være at svaralternativer kan hjelpe eleven i forståelsen av en oppgave. Videre påvirkes ikke elevens svar av skriftlig framstillingsevne og i tillegg vil oppgavene kunne besvares relativt raskt. Innen kategorien lukkede oppgaver, benyttes to ulike former:

- flervalgsoppgaver (multiple-choice) som består av spørsmål som har flere ulike oppgitte svaralternativer, men hvor kun ett svaralternativ er riktig

- komplekse flervalgsoppgaver (complex multiple choice) som består av en liste med utsagn som eleven skal vurdere som sant eller usant i forhold til teksten.

For å besvare åpne oppgaver (constructed response) må eleven selv formulere et skriftlig svar. I tillegg til å måle leseforståelse, kan åpne spørsmål si noe om skriveferdighet og formuleringsevne (Sirnes, 2005). Noe av årsaken til at åpne svaralternativer på nasjonale prøver i lesing ikke skal overstige 30 % av oppgavemengden, er at de måler mer enn leseferdighet (Roe, 2011). I hvilken grad elevinformantene i prosjektet behersker de ulike oppgavetyper vil være med på å gi et svar på prosjektets problemstilling.

I hvilken grad elevprestasjonene blir påvirket av en tidsbegrensning har vært et moment i debatten omkring nasjonale prøver. Nasjonal prøve har en øvre tidsbegrensning på

gjennomføringen som er satt til 90 minutter. Hvorvidt tidsaspektet kan antas å spille inn på elevinformantenes resultat, vil bli belyst seinere i oppgaven.

Foruten selve prøveeksemplaret består testbatteriet av en vurderingsveiledning, et veiledningsdokument for skoleeiere og skoleledere og veiledningsmateriale til hjelp ved oppfølging av resultatene i den daglige undervisningen.

4 METODE

I denne delen redegjøres det for metodiske valg som er gjort i den hensikt å belyse problemstillingen på en best mulig måte. Kapittelet omhandler ulike forhold knyttet til innsamling og behandling av datamaterialet. Videre blir kvalitetskrav og forskerens rolle i kvalitativ forskning belyst.

4.1 Bakgrunn for valg av forskningsdesign

Pedagogisk forskning som *fenomen* går ifølge Tveit « helt tilbake til kulturens vugge: Oppdragelse og opplæring har alltid vært en del av menneskenes liv og hverdag.» (2011, s.141). Men som *egen disiplin* ble pedagogisk forskning etablert så sent som i 1930-årene (Tveit, 2011). Hensikten med pedagogisk forskning er at den skal bidra til å øke kunnskap om, og forståelse for samfunnsmessige og individuelle vilkår for læring. Gjennom denne kunnskapen skal barn og unges oppvekstvilkår bedres, og livslang læring skal fremmes. I tillegg skal kunnskapen skape inkluderende og trygge læringsfellesskap som rommer kulturelt mangfold (Norges forskningsråd, 2006). Denne undersøkelsen vil ha som et overordnet mål å kunne bidra til å øke både kunnskap og bedre læringsvilkår innen leseforståelsesundervisningen for de involverte elever og lærere.

Ifølge Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010) kan pedagogisk forskning gjennomføres både ved å benytte ulike kvantitative og kvalitative metoder. Felles for kvantitative og kvalitative tilnærminger er å samle inn, analysere og tolke data. Men mens kvantitative metoder forholder seg til data i form av kategoriserte fenomener og vektlegger *opptelling og utbredelse* av fenomenene, forholder kvalitative metoder seg til data i form av lyd, bilde og tekster og vektlegger *fortolkning* av data (Johannessen mfl., 2010). Denne masteroppgaven har en problemstilling som gjør det naturlig å velge en kvalitativ tilnærming. I søken etter svar er det behov for å gå i dybden og å tolke prøvebesvarelser for å få informasjon om elevenes leseforståelse. I tillegg vil det være mulig, gjennom å studere responsen på spørreskjemaene, å få informasjon om lærernes forhold både til besvarelsene og nasjonal leseprøve. Dette kan videre være med på å belyse problemstillingen ytterligere.

Innenfor kvalitativ forskningsmetode finnes ulike kategorier av forskningsdesign. Ifølge Creswell (ref. i Postholm, 2010) er fenomenologi, etnografi og case tre av de mest anvendte designene. Noe av grunnen til at disse designene er mye benyttet, kan være at alle de tre tilnærmingene «..kan ha et omfang og en varighet slik at de normalt kan gjennomføres innenfor tidsrammen og arbeidskravene for en mindre forskningsstudie » (Postholm 2010, s.33).

Fenomenologisk design innebærer at forskeren skal « utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med, og forståelse av, et fenomen. Mening er et nøkkelord fordi forskeren bestreber seg på å forstå meningen med et fenomen (handling eller ytring) sett gjennom en gruppe menneskers øyne » (Johannesen mfl., 2010, s.82).

I denne masteroppgaven vil nasjonale prøver i lesing framstå som et fenomen som skal studeres nærmere, men problemstillingens utforming gjør likevel at en fenomenologisk tilnærming vanskelig kan ivareta helheten i problemstillingen.

Etnografisk tilnærming vil innebære « at forskeren går ut i felten og samler inn data ved hjelp av observasjoner over relativt lange tidsrom. Det dreier seg om deltagende observasjon, der forskeren er en del av den kulturen han studerer » (Johannesen mfl., 2010, s.85).

En etnografisk tilnærming ville kunne tilført denne oppgaven informasjon om for eksempel i hvilken grad og på hvilke måter leseopplæringen faktisk samsvarer med elevenes resultat på nasjonale prøver i lesing. Etnografisk design vil samtidig vanskelig kunne gi tilstrekkelig faktabasert informasjon om elevenes prøveresultater. Og det er nettopp prøvebesvarelsene som er hovedkilden til informasjonen i dette prosjektet.

Case som forskningsdesign er den tilnærmingen som jeg har valgt for å besvare oppgavens problemstilling. Valget av design finner jeg blant annet støtte for hos S.B.Merriam (Barone, 2011, s.8) som definerer case studie som «an intensive, holistic description and analysis of a single entity, phenomenon, or social unit». Og videre av R.K. Yin som sier at “ case studies can be used for description and explanation as well as exploration” (ref. i Barone, 2011, s.22). Yin viser til kjennetegn ved casestudier som for eksempel at forskeren henter inn mye informasjon fra relativt få enheter og bruk av ulike datakilder og innsamlingsmetoder:

Casedesign innebærer et studium av en eller flere caser over tid (...) gjennom detaljert og omfattende datainnsamling. Caseundersøkelser kan med fordel gjennomføres ved å

kombinere forskjellige metoder for å skaffe seg mye og detaljert data. (...) Caseundersøkelser består kort sagt i å samle så mye informasjon (data) som mulig om et avgrenset fenomen(casen) (Johannesen mfl., s.86).

Med utgangspunkt i Yins teorier, presenterer Johannessen m.fl. (2010, s.88) en beskrivelse av casestudier som gjør at jeg definerer dette studiet til å være en *enkelt casestudie med flere analyseenheter*. Her beskrives enkeltcase design på følgende måte: « Forskeren får informasjon fra en enkelt enhet (et individ, et program, en institusjon, en gruppe, en hendelse eller et begrep) innenfor studiet av et avgrenset system (organisasjon, samfunn og så videre).» Videre forklares flere analyseenheter slik: «Forskeren får informasjon fra flere enheter (flere individer, programmer, institusjoner, grupper, hendelser eller begreper) innenfor studiet av et avgrenset system (organisasjon, samfunn og så videre)».

I dette tilfelle vil en kommune være prosjektets «enkeltcasedesign» og fire skoler, med sine 5.trinnelever og deres tilhørende lærere, vil utgjøre «flere analyseenheter».

En casestudie er definert som utforskning av et system som er bundet både i tid og sted. Med henvisning til Basse, Hammersly & Gomm, Meriam og Stake beskriver Postholm (2010) casestudie som et slikt bundet system som kan konsentrere seg om et individ, en institusjon eller en sosial enhet. Videre hevdes det at fokuset like gjerne kan være på en hendelse eller en aktivitet. Elevbesvarelsene på nasjonal leseprøve vil være en aktivitet som er bundet til tid, sted og opp mot bestemte individer. Dette prosjektet vil således ut fra overnevnte beskrivelse høre hjemme innen casestudiets område.

«Casestudier er ofte basert på kvalitative tilnærminger, men kan også kombinere kvalitative og kvantitative data» (Grønmo, 2004, s.91). Dette prosjektets to kilder til informasjon, studie av dokumenter og halvstrukturert spørreskjema, kan sees på som en kombinasjon av kvalitativ og kvantitativ data. Elevbesvarelsene har allerede vært utsatt for en kvantitativ vurdering fra eksternt hold, og vil i dette prosjektet bli studert kvalitativ ved at undersøger bestreber seg på å gå dypere i hver enkelt elevbesvarelse. Spørsmålene i spørreundersøkelsen er forsøkt stilt slik at de også skal gi en mulighet for å gi informasjon av kvalitativ art. Når det gjelder redskap som vil være nødvendig hjelp i presentasjon av data og synliggjøring av funn, er mulighetene varierte innen casestudier; « statistikk, tabeller, grafer og tall kan også tas i bruk for å presentere data i slike, (case, min presisering) studier» (Postholm, 2010). Og i den hensikt å gjøre informasjon oversiktlig i denne kvalitative studien, er det benyttet enkelte

kvantitative framstillinger som ulike former for diagram bygd på prosentutregning og ett søylediagram bygd på antall informanter.

4.1.1 Forskerens rolle i kvalitativ forskning

Det synet vi har på virkeligheten, bygger på en stor sum av akkumulert viten (og fordommer) overtatt fra generasjonene før, og synet ligger derfor innafor en kulturell horisont. Vi ser ikke alt, og det vi ser, ser vi på en spesiell måte. Vi tolker alltid våre såkalte data, og tolkningene henger i hop med hva slags erkjennelse vi er interessert i (Kjelstadli, 1999 s.133-134).

Sitatets innhold sees i sammenheng med Creswell som understreker at all kvalitativ forskning er verdiladet (1998). I kvalitative studier vil forskeren gjennom sin forståelse, og i interaksjon med teori og tidligere forskning, formidle sin tolkning i presentasjonen. Det å inneha en slik sentral og fortolkende rolle gjennom hele prosessen gjør, ifølge Postholm, forskeren til «det viktigste forskningsinstrumentet gjennom hele forskningsarbeidet» (2010, s.32). Å inneha denne sentrale rollen stiller en rekke krav til den kvalitative forskeren. For det første er det viktig at jeg som forskeren er mitt ansvar bevisst med hensyn til min nøkkelrolle og mulighet for å farge framstillingen blant annet ved valg av teorier, perspektiver og mine personlige meninger. Det er viktig at jeg som forsker tydeliggjør min bakgrunn, tilknytning og hensikt, for på denne måten bidra til å sikre studiens kvalitet. Dette prosjektet, «Nasjonale prøver, - hva så?», utføres etter en konkret forespørsel. Jeg har en viss tilknytning til stedet der undersøkelsen finner sted, men har imidlertid ingen forpliktelser, økonomisk interesse eller kan oppnå noen form for gevinst som et resultat av studiens funn. Jeg er videre klart påvirket av mitt masterstudie, noe som valg av teori bærer preg av. Utover dette har jeg hatt et ønske om å ivareta både en induktiv og deduktiv tilnærming. Det betyr at jeg tilstreber å ha «et åpent sinn», det vil si å ta hensyn til hva som oppstår underveis i prosessen og la underspørsmål endres underveis ved behov. Samtidig er det viktig at jeg som forsker også har tenkt gjennom og utarbeidet variabler i forkant som benyttes uendret gjennom arbeidsperioden (Postholm, 2010).

4.1.2 Kildebruk

I dette prosjektet er kildebruken fordelt på tre hovedbruksområder:

- kilder brukt til teoretisk gjennomgang

- kilder brukt i forbindelse med valg av metode

- kilder som omhandler resultater fra nasjonale leseprøver på landsbasis

Utgangspunktet for å finne fram til og velge relevant teori for å belyse oppgavens problemstilling, har vært pensum knyttet til masterstudiet «Lesing og skriving i skolen 1-7. trinn». Med denne litteraturen som utgangspunkt har jeg fulgt utallige henvisninger til andre kilder for å få innblikk i relevant teori og andres forskningsprosjekter. I de fleste tilfellene har det vært mulig å følge kildehenvisning helt fram til primære skriftlige kilder. Det vil si så nær jeg har kommet primærkilden gjennom henvisninger og tilgjengelig litteratur. Ved enkelte tilfeller har jeg funnet primærkilden, men valgt å benytte en norsk sekundærkilde sin oversettelse av utenlandske forskeres sitat for å få gjengitt en korrekt oversettelse, som for eksempel Bråtens oversettelse av Jay Beck Rasmussen. I oppgaven opplyses det om en slik bruk av kildene ved hvert tilfelle. Ved et tilfelle refererer jeg til et dokument fra NN kommune, som er identisk med kommunen som undersøkelsen foregår i. I teksten er dokumentet markert med datoen som jeg mottok skrevet på mail, i tillegg er det markert ved fotnote (1) på s.4 i oppgaven. I litteraturlisten er ikke det refererte kommunestyre dokumentet oppgitt, en løsning jeg anså som nødvendig for å ivareta kommunens anonymitet.

4.2 Innhenting av informasjon

4.2.1 Utvalg

Informantene i denne studien består av de elevene og lærerne som det konkrete resultatet av undersøkelsen først og fremst er gyldig for. Deltagerne er dermed ikke et samplingsutvalg for en større populasjon. Dette gjør at undersøkelsen ikke er overførbar, men har som primærmål å være av betydning for de elevene og lærerne som deltar i studien. Utvalget er derfor hensiktsmessig for målet og defineres av Patton som et strategisk utvalg, « a purposeful sampling», (Johannesen mfl., 2010).

Videre kan utvalget, ifølge Patton, også betegnes som homogent ut fra alle informantene er rekruttert fra samme kommune og ved at elevene tilhører samme aldersgruppe. Utvalget består av alle de 98 elevene på 5. trinn som gjennomførte nasjonale prøver i lesing 2011, på de fire største skolene (skole A, B, C og D) i en liten kommune. På tre av de fire deltagerkolene består 5. trinn kun av én klasse. På den resterende deltagerkolene er det to

klasser, men trinnet er organisert på en slik måte i skolehverdagen at det her er naturlig å behandle dem som en enhet. Ut fra dette vil klasse A, B og C være identisk med skole A, B og C. Videre vil klasse D og E sammen utgjøre skole D. I tillegg til disse skolene har kommunene tre fådelte skoler. Lærere og 5.trinnselevne fra fådelte skoler er ikke med i undersøkelsen blant annet fordi anonymiteten til den enkelte elev kan bli vanskelig å ivareta. Det vil være tilfeller der skolen bare har en elev på 5. trinn, og denne eleven vil da måtte representere utvalget ved skolen. De fådelte skolene er imidlertid medregnet i de kvantitative oversiktene fra Utdanningsdirektoratet som jeg refererer til. Siden det dreier seg om så få elever, vil det antageligvis ikke gi utslag av betydning for resultatene i denne studien.

Lærerinformantene i undersøkelsen er lærere som underviser 5.trinn i ett eller flere fag. Sett ut fra at lesing er en grunnleggende ferdighet i alle fag, og at det er en tverrfaglig ferdighet som blir prøvet, er det naturlig at alle 5.klasselærere på deltagerskolene blir ønsket som informanter. Av ulike årsaker deltar likevel ikke samtlige involverte lærere i denne undersøkelsen.

4.2.2 Informasjon fra allerede eksisterende dokument

Ved innhenting av informasjon til en casestudie er en forsker ikke bundet opp til å benytte en spesifikk metode. Men Postholm (2010) presiserer derimot at eklektisk tilnærming bør vektlegges, og at de valgte datainnsamlingsstrategiene skal være praktiske og passende for formålet. Ifølge Yin (Johannessen mfl., 2010) er de mest benyttede former for informasjonshenting i case studier ulike former for observasjon og åpne intervjuer. Men Yin presiserer også at det er fullt mulig å benytte eksisterende statistikk og strukturerte spørreskjema for å hente inn data. Nettopp å studere og analysere eksisterende data som har fremkommet uavhengig av min studie, er en av de to metodene som benyttes i denne oppgaven. Det eksisterende datamaterialet, elevbesvarelser på nasjonal leseprøve 2011, utgjør hovedmaterialet i dette prosjektet. Både individuelt og samlet inneholder de 98 elevbesvarelsene mye informasjon. Ved å velge enkelte kvantitative framstillinger som ulike type diagrammer basert på prosentutregning, ble materialet oversiktlig både for å hente ut mening gjennom selve arbeidsprosessen og ved presentasjon. Leseren vil lettere kunne følge studien når ulike modaliteters fortrinn utnyttes, som for eksempel den oversikten et diagram kan gi av mye detaljert informasjon.

Selv om det er flere sider ved lesekompetansen som ikke lar seg fange opp i nasjonal leseprøve (se kapittel 3.2.1 samt prøvens avgrensninger som omhandles i kapittel 3.3.1), vil elevbesvarelsene likevel kunne gi et bilde av både enkeltelever og grupper av elevers styrker og problemområder innenfor lesekompetanse. Det innsamlede datamaterialet vil blant annet kunne gi svar på om samme oppgavetype er problematiske for mange elever på en skole, eventuelt for de fleste elevinformantene i undersøkelsen. Videre vil materialet kunne si noe om *hva* som gjør en oppgave innenfor aspektene finne, tolke, reflektere enkel eller byr på store utfordringer for elevene.

4.2.3 Spørreundersøkelse

Som en naturlig konsekvens, og som en forlengelse av problemstillingen, vil det være nyttig å reflektere over hvilke didaktiske konsekvenser prøvebesvarelsene bør peke mot. For å oppnå en refleksjon som er realistisk og konkret i forhold til målgruppen, vil det være behov for ytterligere data. Det vil være nyttig med informasjon som kan bidra til å belyse den enkelte lærernes forhold til nasjonal leseprøve som for eksempel prøveresultatenes innvirkning på leseopplæringen. For å innhente denne type data anser jeg et prekodet og strukturert spørreskjema rettet mot involverte lærere som et hensiktsmessig redskap. Et strukturert spørreskjema kan være en effektiv form for informasjonshenting. Ved konkret og tydelig spørsmålstilling, vil det relativt effektivt være mulig å få tak i relevant informasjon fra mange informanter. For å ha mulighet til å kategorisere svarene har jeg valgt prekodete svaralternativer. Dette vil gi en oversikt over likheter og variasjoner i svarene fra respondentene. Ved valg av intervju som metode, ville informasjonen jeg mottok fra lærerne muligens hatt en større bredde. Siden det er snakk om relativt mange informanter, elleve lærere, boende på et annet sted i Norge enn meg, vil det være ressurskrevende å gjennomføre intervjuer. Ved å legge til rette for *åpne svar* i tillegg til oppgitte svaralternativer, vil informantene likevel ha mulighet for å gi tilleggsinformasjon. Spørsmål med åpne svaralternativer kan ikke erstatte informasjonsmengden man kan få ved et intervju. I tillegg mister man mulighet for oppfølgingsspørsmål, samt at *nyansene* i svarene blir borte. Likevel kan åpne svaralternativ være et nyttig for å få den enkeltes personlige oppfatning av temaet som ikke fanges av de prekodete spørsmålene.

Oppsummering

I studien er det valgt en kvalitativ forskningsmetode med enkeltcasestudie design som har flere analyseenheter. Gjennom feltarbeid vil beskrivende analyse (se kapittel 4.3) av eksisterende dokument og spørreskjema bli benyttet som redskap for å samle inn data. Analysen av prøveresultatene vil utgjøre basisen i datamaterialet, men responsen på spørreskjema vil forhåpentligvis også kunne være med på å bidra til å se prosjektets problemstilling i et opplæringsperspektiv.

Ved å se funnene i datamaterialet opp mot relevant teori og tidligere forskning, ønsker studien å belyse funn slik at problemformuleringen, og de underforliggende forskningsspørsmålene blir besvart og formålet med undersøkelsen er oppnådd.

4.2.4 Kvalitetskrav

Kvalitet i forskning assosieres raskt med validitet og reliabilitet, begreper som først og fremst benyttes i kvantitative undersøkelser. For å beskrive kvalitet i kvalitativ forskning, har det større hensikt å bruke begreper som troverdighet, pålitelighet og overførbarhet.

«Forskningsresultatenes troverdighet og overførbarhet er avhengig av at grunnlaget som kunnskapen hviler på, gjøres eksplisitt. Det innebærer å gjøre rede for fremgangsmåter under datainnsamling, opplegg for analyse og hvordan resultatene tolkes» (Thagaard, 2002, s. 11).

Troverdighet handler videre om hvorvidt studien gir grunnlag for å gi leseren holdbar innsikt i og forståelse for feltet. *Pålitelighet* handler om at undersøkelsen er utført på en forsvarlig og god måte. Dersom dataene ikke er pålitelige, vil heller ikke de endelige resultatene være troverdige (Thagaard, 2002).

Pålitelighet og troverdighet i denne studien vil blant annet være knyttet til om jeg som forsker har vært tilstrekkelig nøye med å forklare arbeidet, om beskrivelsene gir tilstrekkelig innsikt i funn og om tolkningene er relevante. Et viktig element som styrker påliteligheten i denne oppgaven er at sorteringen og vurderingen av elevenes respons på nasjonal leseprøve allerede er gjennomført etter kvalitetssikrede kriterier. Samtidig er utvalget lite, 98 elever, og det vil føre til at utslag kan bli uforholdsmessig store og dermed redusere nøyaktigheten i resultatene. Andre faktorer som kan redusere nøyaktigheten i denne studien, er forhold rundt kategorisering og tolking av datamateriell. I dette arbeidet skiller jeg ikke mellom feil

besvarte og ubesvarte oppgaver. Årsaken til dette er at jeg har vurdert det slik at både feil svar og ubesvarte oppgaver sier noe om at eleven har møtt en utfordring. Dermed vil begge alternativene kunne peke på problemområder. Hvis blanke svar og feil besvarte oppgaver var blitt kategorisert adskilt, ville det imidlertid være mulig å belyse andre forhold som for eksempel tidsbegrensning. Videre er det kun poenggivende svar som blir registrert. I registreringen av disse benyttes ikke desimaler i utregning og tabeller, men kun hele prosenttall. I et lite utvalg kan dette gi tydelige skjevheter og dermed svekkes påliteligheten. Forholdene er vurdert tilstrekkelig nøyaktig for å kunne besvare problemstillingen, men gir likevel et mer omtrentlig bilde av prøveresultatene, selve om materialet som studien i hovedsak bygger på, elevbesvarelser fra nasjonal leseprøve, i utgangspunktet har god reliabilitet og validitet (Skaftun mfl., 2006 og Roe, 2011).

Når det gjelder validitet i form av *overføringsverdi*, hevder Stake og Trumbull at det er en viktig oppgave for forskere å skrive en tekst som kan fungere som et tankeredskap for lesere av teksten slik at praksis kan videreutvikles gjennom naturalistisk generalisering. Stake og Trumbull understreker videre at det er et overordnet mål for forskningen at tematikken forstås. (Postholm, 2010). Prosjektet «Nasjonale prøver, -hva så?» vil primært ha verdi for de involverte parter i denne konkrete undersøkelsen, men forhåpentligvis vil enkelte elementer ved undersøkelsen være overførbare til andre skoler og kommuner. Studien viser måter man kan nærme seg prøvene på. Den er et konkret eksempel på hvordan man kan gå i dybden for å hente ut informasjon og videre hvordan man kan systematisere funnene. Både på lærer- og skolenivå vil det være nyttig å få et tilsvarende detaljert, men samtidig oversiktlig bilde av elevgruppens lesekompetanse. I oppgaven beskrives det hvordan man kan arbeide med lesing ut fra de funn som er gjort. Siden undersøkelsen i stor grad avdekker utfordringer som samsvarer med hvordan teori beskriver lesekompetanse for denne aldersgruppen, vil de didaktiske konsekvensene som blir skissert også kunne være av verdi for andre som underviser på mellomtrinnet.

4.3 Behandling av datamateriell

De aktuelle elevbesvarelsene på nasjonal leseprøve, i alt 98 stykker, ble overlatt til meg etter hvert som lærerne selv vurderte seg ferdig med bruken av dem. Etter avtale med skolesjef,

rektorer og involverte lærer får jeg disponere elevbesvarelsene i den perioden det er hensiktsmessig for prosjektet. Elevbesvarelsene er blitt registrert, systematisert og anonymisert på følgende måte:

- De fire deltagerskolene ble kodet til bokstavene A, B, C og D.
- Hver elev ble registrert med nummer og på hver skole startet registreringen fra og med tallet 1, slik at besvarelsene får kode A1,A2,B1, B2,C1,C2, D1, D2 og så videre.
- Jenter og gutter innen hver skole ble videre registrert i to ulike grupper.

Illustrasjonen nedenfor er et konstruert eksempel på hvordan elevbesvarelsene er kategorisert:

Skole: A	Kjønn: Jenter				
Finne	Finne/ Tolke	Tolke	Reflektere	Elev nr.	Kode
1,11,13	4,9,14,23	3,5,6,19,22	10,21	1	A 1
1,11	4,14,23	3,6,7,19,26:1*	18,21	2	A 2
1,11,13,	2,4,9,14,23,25	3,5:1*,6,7,8,12,15	10,27	3	A 3

Figur nr.4. Illustrasjon av hvordan elevenes *poenggivende svar* ble registrert etter skole, kjønn og hvilket aspekt ved lesebegrepet som den enkelte oppgavenes målte. * oppgaver som ifølge vurderingsveiledningen (Udir, 2011 g) kan gi opp til to poeng, men hvor denne eleven har oppnådd ett. For eksempel: oppgave nr.26 er en kompleks flervalgsoppgave og består av fire utsagn som eleven skal vurdere som riktige eller gale i forhold til teksten. Ved fire riktige svar oppnår eleven to poeng og ved tre riktige svar får eleven ett poeng. Ved færre enn tre riktige svar får eleven null poeng på oppgaven.

Ved å registrere på denne måten er hensikten å kunne få opplysninger vedrørende andre grupperinger enn kun den samlede elevgruppen i kommunen. Det vil være interessant å lete etter informasjon som kan fortelle om mulige mønster på hver enkelt skole eller eventuelle forskjeller mellom jenter og gutter. Det vil videre være interessant å se funnene opp mot landsoversikt for 2011, i de tilfeller hvor det er mulig. Testresultatene er tolket kriteriebasert. Det vil si at det er informantenes rett besvarte oppgaver som registreres. I undersøkelsen skilles det ikke mellom feil besvart oppgave og ubesvart oppgave. Videre er delvis riktige svar registrert i oversikten (på tre oppgaver kan informanten oppnå null, ett eller to poeng, se * i figur over for nærmere forklaring).

4.4 Beskrivelse av analyse

I kvalitative studier vil det, som tidligere nevnt, være rom både for både induktiv – og deduktiv tilnærming. Det vil si at planen for en kvalitativ forskningsstudie, delvis er fastlagt på forhånd og delvis bør la seg forme underveis (Postholm, 2010), noe som også er tilfelle i dette prosjektet. Elevbesvarelsene er nøye studert både ut fra undersøkelseskriterier som var satt opp på forhånd og momenter som kom til i løpet av prosessen. Som allerede nevnt, ble poenggivende svar til en oppgave registrert i forhold til samlet elevgruppe, de fire deltagerskolene og kjønn. I tillegg ble poenggivende svar også registrert og sett i forhold til følgende på forhånd utarbeidede variabler:

1. Prøvens samlede tidsaspekt
2. Åpne versus prekodet svaralternativer i oppgavesettet
3. Hvilke aspekt ved lesebegrepet som prøves, studert ut fra de fire vurderingskategoriene: finne, kombinasjon av finne og tolke, tolke og reflektere
4. Tekstens sjanger

Arbeidet med elevbesvarelsene førte til ny innsikt og jeg oppdaget flere momenter med relevans for problemstillingen underveis. Som eksempel på dette trekker jeg her fram bruk av lesestrategier, motivasjon og vokabularkunnskap. I kapittel 5.2, «Presentasjon av funn og analyse», blir samtlige variabler omhandlet. Først omhandles de variablene som ble utarbeidet på forhånd, og deretter gjennomgås de momentene som ble avdekket underveis i prosessen.

Som nevnt tidligere i oppgaven, kan det være hensiktsmessig å ta i bruk ulike typer av verktøy for å presentere data i kvalitativ forskning. I denne studien var det et behov for å hente ut og sammenligne informasjon fra fire skoler. Fordi elevtallet er ulikt på de forskjellige deltagerskolene, vurderes det hensiktsmessig å presentere oversiktene utregnet i prosent. Dette er bakgrunnen for at linje- og stolpediagram er valgt for å synliggjøre funn. Antall poenggivende svar til hver oppgave ble derfor summert og utregnet i prosent ut fra kategoriene: 1) samlet gruppe, 2) jenter - gutter og 3) skolene A, B, C og D. Det forholdsvis lille antall informanter vil føre til at også små variasjoner gir synlig utslag, noe som kan føre til en «overdrivelse» av variasjonene slik de blir presentert i diagrammene.

4.4 Godkjenning av prosjektet

I samsvar med god forskningsetikk har jeg sørget for å få kjennskap til lover, regler og etiske retningslinjer for forskningsfeltet, blant annet gjennom retningslinjer som er utformet av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). Jeg har kontaktet Datatilsynet og Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste med forespørsel om meldeplikt og fått deres bekreftelse på at data, slik de benyttes i dette prosjektet, ikke medfører meldeplikt.

Skolesjefen i kommunen har godkjent prosjektet og blitt orientert underveis i prosessen. Skolesjefen og tillitsvalgt for kommunens lærere har godkjent spørreskjemaet som retter seg mot lærerinformantene. Videre har skolesjefen formidlet nødvendig informasjon til rektorer og lærere.

Materiale fra informantene, som består av elevbesvarelsene og lærernes respons på spørreundersøkelsen, er anonymisert i oppgaven. Etter prosjektet er ferdigstilt, vil materialet bli behandlet i tråd med avtaler som er gjort med de involverte parter på forhånd. Det vil si at spørreskjemaene blir makulert og at elevbesvarelsene returneres til den enkelte deltagerskole.

I tillegg er Utdanningsdirektoratet kontaktet og de har gitt sin godkjenning til at lesetekstene i årets oppgavesett av nasjonal leseprøve kan utgjøre vedlegg til denne oppgaven.

5 RESULTATER

I dette kapittelet vil det først bli presentert en beskrivelse av det nasjonale prøvesettet i lesing for 2011, både med henblikk på innhold, målekriterier og mestringsnivå. Deretter følger en presentasjon av data framkommet gjennom elevbesvarelsene. Det vil konkret bli sett på informasjon som ble avdekket gjennom grundig studie av prøvebesvarelsene. Besvarelsene vil bli kommentert hovedsakelig som samlet informantgruppe i kommunen, som er prosjektets case. Besvarelsene vil også, men i mindre grad, bli sett i forhold til kjønn og skoletilhørighet. Deretter vil lærernes respons på spørreundersøkelse angående deres kjennskap og bruk av elevresultatene bli referert. Ut fra dette avsluttes kapittelet med å skissere noen tanker om hva funnene kan bidra med sett i forhold til leseopplæringen.

5.1 Beskrivelse av prøvesettet

Resultatene på årets nasjonale prøver i lesing for 5. trinn på de fire skolene A, B, C og D skal beskrives og analyseres. Hensikten med å se nærmere på hver enkelt elevbesvarelse er å få informasjon angående styrke og problemområder innen deltagergruppens lesekompetanse ut fra slik lesing blir operasjonalisert i det aktuelle prøvesettet. Det er av interesse å se om enkelte aspekt ved lesebegrepet synes spesielt problematisk sett i forhold til kjønn, den enkelte klasse eller eventuelt i forhold til spesifikke oppgaver i settet. Ved å undersøke hvorvidt det er enkelte oppgavetyper, eller trekk ved oppgavene, som skiller seg ut ved spesielt lav riktighetsprosent blant informantene, anser jeg det som mulig å få et inntrykk av dette.

5.1.1 Kort presentasjon av lesestykkene som er benyttet i oppgavesettet

Tekstene i nasjonal leseprøve er autentiske tekster valgt fra ulike kilder. Hensikten er å prøve lesing som en grunnleggende ferdighet som går på tvers av faggrenser. Tekstene skal gjenspeile intensjonene i Kunnskapsløftet (Roe, 2011), og tekstutvalget er ment å representere tekstmangfoldet som elevene møter i hverdagen sin. I veiledningsheftet til nasjonale prøver begrunnes valg av tekstene ut fra den forskjellen det er å lese og å forstå for eksempel skjønnlitterære tekster, tabeller og fagtekster. Opplysningene som, i dette kapittelet, gis angående tekstene i oppgaven, er ufullstendig med hensyn til opphavskilde.

Kildehenvisningene er i hovedsak hentet fra den informasjonen som fremkommer i oppgavesettet til leseprøven (lesetekstene fra nasjonal prøve i lesing for 5.trinn 2011, følger som vedlegg nr.2).

Tekst nr.1 « Hvordan er det å leve i verdensrommet?», er hentet fra Eirik Newth «ROMFART» (2004). Stykket er en faktabasert tekst skrevet for barn og består i tillegg til verbaltekst, av tre fargefoto, bildetekst og faktaboks. Det er knyttet fem oppgaver til stykket.

Tekst nr.2 « En elsket konge, - Håkon den gode», er norsk historie hentet fra Per Anders Johannesen: «SNORRE-fortellinger fra Snorres kongesagaer» (2002). Det er en tegnet illustrasjon som utdyper noe av verbalteksten i fortellingen. I tillegg har stykket en faktaboks. Fem oppgaver rettes seg mot dette stykket.

Tekst nr.3 »Monstermamma på krigsstien«, er hentet fra en lærebok i norsk («Norsk i midten 6», Haukeland og Sandberg 2007). Det er en humoristisk, skjønnlitterær fortelling fra samtiden som har mange elementer som kan være felles med elevenes hverdag. Historien har tegnet illustrasjon og håndskrevet beskjed. Det stilles åtte spørsmål til fortellingen.

Tekst nr. 4 er en tabellframstilling fra Statistisk sentralbyrå. Tabellen viser mediebruk blant personer 9 – 79 år fra 1991 til 2009. Fire oppgaver er knyttet opp mot tabellen.

Tekst nr. 5 «Brakk beinet i heltedåd», er en avisartikkel hentet fra VG (2004). Artikkelen handler om en 14 år gammel jente som redder en familie ut av et brennende hus. Det er knyttet seks oppgaver til artikkelen.

Tekst nr. 6 «Bokormer og lesehester», er en kort fortelling fra en lesebok i norsk som forklarer metaforene *bokorm* og *lesehest*. («God i ord tekstsamling 6» Lundberg, Myrvold og Stallemo 2006). Tre tegninger er koblet til verbalteksten. Det stilles en oppgave til teksten.

5.1.2 Presentasjon av oppgavene i det nasjonale prøvesettet i lesing for 5.trinn, 2011

Nasjonal prøve i lesing for 5.trinn ble gjennomført 14.09.11. De tre aspektene ved lesebegrepet som måles er, som beskrevet i kapittel 3.3; finne fram til informasjon, tolke og forstå tekster, og reflektere over og vurdere tekstens form og innhold. Oppgavene som benyttes for å prøve elevenes ferdigheter, er konstruert med utgangspunkt i de ulike fagenes læreplaner og er delt inn i følgende fire kategorier:

- Finne
- Kombinasjon av finne og tolke
- Tolke
- Reflektere

De tre leseaspektene prøves, ved hjelp av et ulikt antall oppgaver, på seks forskjellige tekststykker. Tekstene omhandler ulike tema, er hentet fra forskjellige sjangere, de omfatter ulike fagområder, samt varierer i lengde og vanskelighetsgrad. Skriftstørrelsen som benyttes varierer noe, men skrifttypen er stort sett lik i alle tekststykkene. Alle stykkene er multimodale, det vil si at de er satt sammen av minst to ulike meningsbærende elementer (Maagerø & Skjelbred 2010b). Imidlertid varierer det noe angående hvilke modaliteter tekstene er satt sammen av. Tekst nr.4, som består av en tabellfremstilling, består av lite verbal tekst. De øvrige tekstene består i større grad av verbal tekst.

Til sammen skal eleven besvare 29 oppgaver som er fordelt på følgende måte:

- Tre oppgaver prøver finneaspektet
- Seks oppgaver vender seg mot kombinasjonen finne og tolke aspektet,
- 16 oppgaver retter seg mot tolkeaspektet
- Fire oppgaver prøver refleksjonsaspektet.

Oppgavesettet har et større fokus på forståelse og tolkning enn det har på å finne fram til eksplisitt uttrykt informasjon (Roe, 2011). Begrunnelse for dette er at oppgavene er utarbeidet i tråd med kompetansemålene for lesing i LK06, hvor tolking og forståelse står sentralt.

Videre er tolkingsoppgaver en sammensatt kategori « det kan handle om inferens innenfor et avsnitt, om å kombinere informasjon fra flere steder eller tolkning i mer tradisjonell forstand» (Solheim, Skaftun & Walgermo, 2012, s.5). Dermed er det hensiktsmessig at det er en stor andel oppgaver som prøver elevenes evne til forståelse og tolkning.

Ved å vektlegge tolkning og forståelse, setter testen eleven i en situasjon som stiller krav og gir trening i å ta i bruk ulike lesemåter og å benytte ulike forståelsesstrategier. Eleven må gå inn i teksten på andre måter enn når han kun skal finne fram til eksplisitt uttrykt informasjon. Samspill av en rekke enkeltfaktorer, slik det blant annet er illustrert i den interaktive lesemodellen (kapittel 3.2.1), er nødvendig for å utvinne mening og samhandle med de ulike tekstene. Dette er videre en nødvendig kompetanse å inneha for å kunne tilegne seg fagkunnskap.

Refleksjonsoppgavene er blant de siste spørsmålene som stilles til det enkelte stykket. Alle refleksjonsoppgavene omhandler tekstens innhold og det er dermed ingen som retter seg mot formsiden av tekstene i årets oppgavesett.

Videre retter ingen, med unntak av én oppgave, seg spesifikt mot illustrasjon, bildetekst eller faktaboks. De ulike modalitetene gir støtte til stykkenes innhold, men får ikke fokus gjennom spørsmålene som stilles. Unntaket er i tekst nr.4, hvor elevene skal hente informasjon ut av en tabell.

Oppgavesettet inneholder både åpne- og lukkede oppgaver (oppgavetyperne beskrives i kapittel 3.5). Det benyttes til sammen fem oppgaver med åpne svaralternativer (constructed respons) i prøvesettet. På disse oppgavene må eleven selv formulere skriftlig svar og denne type oppgave knyttes opp mot enkelte spørsmål innen kategoriene: finne, finne/tolke og refleksjon. Det stilles også til sammen fem lukkede oppgaver i form av komplekse oppgaver (complex multiple choice) til tekstene. Disse komplekse flervalgsoppgavene inneholder deloppgaver og stilles kun mot tolkeaspektet. De resterende 19 oppgavene i årets leseprøve, er lukkede oppgaver i form av flervalgsoppgaver (multiple-choice) som består av fire oppgitte svaralternativer.

5.1.3 Poenggrenser og mestringsbeskrivelser

Poenggrensene er fastsatt av Utdanningsdirektoratet, og bygger på analyser og vurderinger av resultatene på nasjonalt nivå (Udir, 2011b). Prosentfordelingen mellom de ulike mestringsnivåene blir fastsatt på bakgrunn av innholdet i mestringsbeskrivelsene og statistiske analyser. Videre blir poenggrensene fastsatt slik at de på nasjonalt nivå skal gi tilnærmet samme gjennomsnitt og fordeling på nivåer som tidligere år, og dermed også gi et best mulig sammenlikningsgrunnlag på lokalt nivå. (Udir, 2011e).

På de 29 oppgavene kan en elev oppnå maksimum 32 poeng fordi tre av tolkeoppgavene gir hver mulighet for å oppnå to poeng. Poengsummen er fordelt på tre ulike mestringsnivåer som beskriver hva *den typiske elev* på hvert nivå kan, og det presiseres at beskrivelsene ikke må tolkes som en absolutt beskrivelse av enkelteleven (Udir, 2011f). Mestringsnivåene blir presentert i oversikten, figur nr. 4, nedenfor.

	Finne	Tolke	Reflektere
Nivå 1 POENG: 0-17	Lokalisere tydelig uttrykte elementer i en tekst med lite konkurrerende informasjon.	Trekke enkle slutninger og kombinere informasjon fra flere steder i teksten.	Bruke personlige meninger til å kommentere tekstens innhold.
Nivå 2 POENG:18-25	Lokalisere tydelig uttrykte elementer i en tekst med klart konkurrerende informasjon.	Oppfatte hovedtemaet og forstå sammenhenger som ikke er tydelig uttrykt i teksten.	Identifisere formelle trekk ved tekster og ta stilling til eller vurdere tekstens innhold.
Nivå 3 POENG:26-32	Skille sterkt konkurrerende informasjon som er relevant for oppgaven.	Forstå motsetningsfylt innhold og komplekse sammenhenger i teksten.	Bruke kunnskap om språk og tekst til å identifisere og forholde seg til mer komplekse trekk ved tekstens form og innhold.

Figur nr.5 : Nivåbeskrivelser for leseprøven 2011, på 5. trinn (Udir, 2011, f).

Skissen viser hvordan de 32 poengene blir fordelt på de tre mestringsnivåene i årets oppgavesett. Videre gjengis en kortversjon av styrker og utfordringer som er sannsynlige på hvert enkelt nivå innen hvert av de målte aspekt ved lesebegrepet. Oppgavene hvor eleven skal finne fram til informasjon, er i mange tilfeller enklere å løse enn tolke- og refleksjonsoppgavene (Solheim mfl., 2012). Dette samsvarer med beskrivelsene og kravene som stilles til elevene på hver av de tre mestringsnivåene. Oversikten viser blant annet at en elev på det laveste nivået, mestrer enkle tekster hvor informasjonen er tydelig uttrykt. I tillegg mestrer oppgaver som krever enkle slutninger. På det mellomste nivået, kan eleven orientere seg blant konkurrerende informasjon så lenge den er tydelig uttrykt. I tillegg vil eleven oppfatte sammenhenger også der de ikke er eksplisitt uttrykt. Eleven vil kunne kjenne igjen formelle trekk ved en sjanger, for eksempel identifisere kjennetegner ved eventyr, og være i stand til vurdere tekstinhold. På det øverste nivå befinner den kompetente leseren seg. På dette nivået kreves en modenhet og selvstendighet i hvordan eleven forholder seg til kravene som stilles innen hver av de tre aspektene som prøves.

5.1.4 Skjematisk oversikt over tekststykker og tilhørende oppgaver

Tekststykke: Hvordan er det å leve i verdensrommet? Teksttype/ Fagområde: Fagtekst/naturfag og samfunnsfag.				
Oppgavenummer	Målt aspekt	Oppgavetype	Mestringsnivå	
1	Finne	Flervalg	1	
2	Finne/ Tolke	Flervalg	2	
3	Tolke	Flervalg	2	
4	Finne/ Tolke	Åpen	1	
5	Tolke	Kompleks flervalg	A: 1	B: 3
Tekststykke: En elsket konge – Håkon den gode. Teksttype/ Fagområde: Fagtekst/ samfunnsfag.				
6	Tolke	Flervalg	2	
7	Tolke	Flervalg	2	
8	Tolke	Kompleks flervalg	3	
9	Finne/ Tolke	Flervalg	3	
10	Reflektere	Åpen	3	
Tekststykke: Monstermamma på krigsstien. Teksttype/ Fagområde: Novelle/ norsk.				
11	Finne	Flervalg	1	
12	Tolke	Flervalg	2	
13	Finne	Flervalg	2	
14	Finne/ Tolke	Åpen	2	
15	Tolke	Flervalg	3	
16	Tolke	Flervalg	3	
17	Tolke	Åpen	2	
18	Reflektere	Flervalg	3	
Tekststykke: Mediebruk. Teksttype/ Fagområde: Tabell/ Matematikk, samfunnsfag og norsk.				
19	Tolke	Flervalg	1	
20	Tolke	Flervalg	2	
21	Reflektere	Flervalg	3	
22	Tolke	Kompleks flervalg	3	
Tekststykke: Brakk beinet i heltedåd.. Teksttype/ Fagområde: Avisartikkel/ norsk og samfunnsfag.				
23	Finne/ Tolke	Flervalg	2	
24	Tolke	Flervalg	1	
25	Finne/ Tolke	Flervalg	2	
26	Tolke	Kompleks flervalg	A: 2	B: 3
27	Reflektere	Åpen	1	
28	Tolke	Flervalg	3	
Tekststykke: Bokormer og lesehester. Teksttype/ Fagområde: Fagtekst/ norsk.				
29	Tolke	Kompleks flervalg	A: 2	B: 3

Figur nr.6. Skjematisk oversikt over oppgaver og tekststykker i prøvesettet for 2011 (Solheim mfl.2012).

Oversikten viser de ulike teksttypene som er presentert i nasjonal leseprøve 2011. Den viser at halvparten av tekstene blir definert som fagtekster. Tabellframstillingen i tekst nr.4 blir ikke regnet som fagtekst. Videre gir skissen en oversikt over hvilke fagområder tekstene primært er knyttet mot. Det er tre tekster som berører henholdsvis fagene norsk og samfunnsfag. I tillegg blir fagområdene matematikk og naturfag knyttet opp mot en tekst hver. Tabellen gir

informasjon om hvilket aspekt ved lesebegrepet som den enkelte oppgaven måler, og viser oss at refleksjonsaspektet blir prøvet blant de siste oppgavene som stilles til et stykke. Oversikten viser at oppgavesettet består av fem åpne spørsmål, fem komplekse flervalgsoppgaver og at de resterende oppgavene er flervalgsoppgaver. Videre gis informasjon om hvilke oppgavetype som til enhver tid er valgt for å måle det enkelte aspekt ved lesebegrepet. Vi ser blant annet at alle de komplekse flervalgsoppgavene er knyttet opp mot tolkeaspektet.

Innen hvert av de målte aspektene er det oppgaver av ulik vanskelighetsgrad, og til høyre i oversikten vises hvilke oppgaver som mestres på hvert av de tre nivåene. Blant annet ser vi at tre av de komplekse flervalgsoppgavene, nr. 5, 26 og 29, dekker to mestringsnivå.

Informasjonen som kommer frem i skjemaet er knyttet til den videre framstillingen av undersøkelsen, og vil kunne tydeliggjøre forhold rundt funn og analyse. Blant annet vil det være lettere å hente ut mening av diagrammene i figur nr. 7, 9 og 10, hvis de sees sammen med den skjematisk oversikten.

5.2 Presentasjon av funn og analyse av undersøkelsene

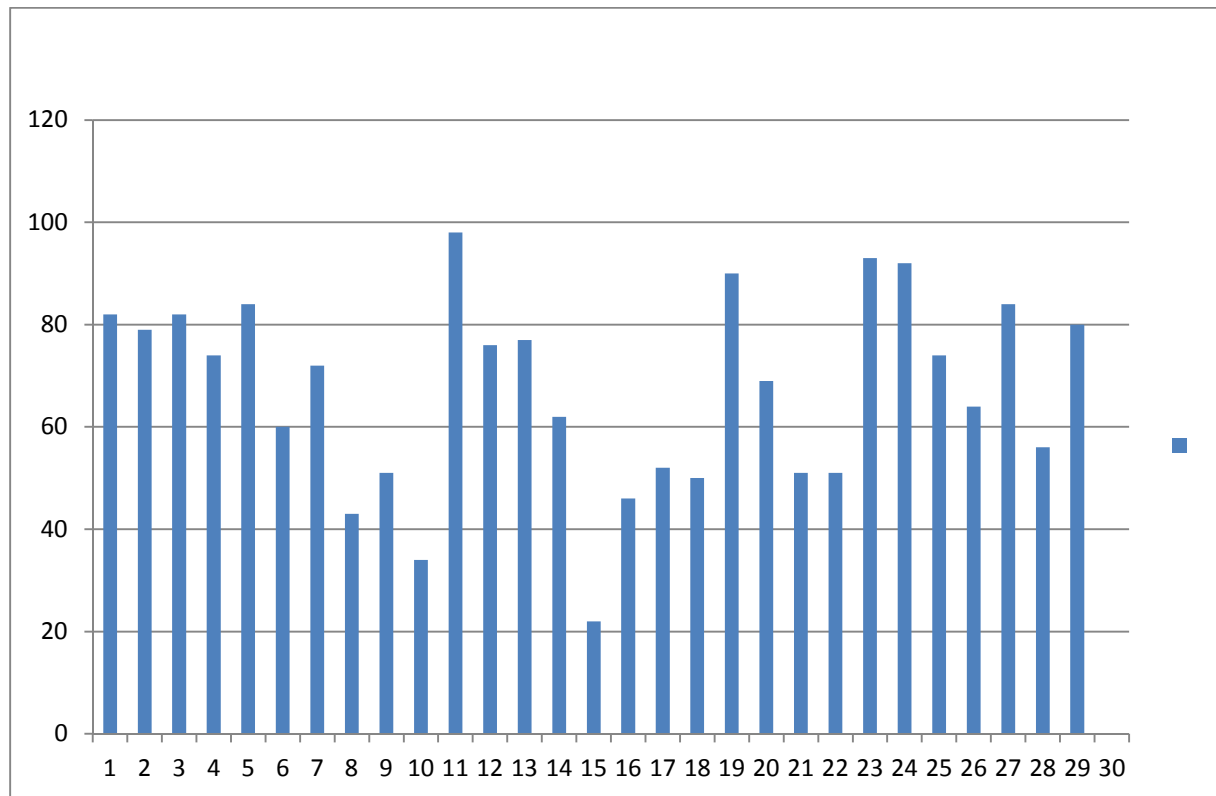
Først i denne delen vil elevbetsvarelsene bli sett i lys av de fire variablene som ble utarbeidet i forkant av prosjektet: prøvens samlede tidsaspekt, åpne versus prekodete svaralternativer i oppgaven, hvilket aspekt ved lesebegrepet som prøves og tekstens sjanger. Variablene vil bli omhandlet i samme denne rekkefølgen. Deretter vil momenter som kom til i løpet av prosessen bli beskrevet. I forbindelse med presentasjon og analyse vil noen av prosjektets funn bli sammenlignet med resultatene i landsoversikten for 2011- prøven.

5.2.1 Skisse av mønster i kommunen

Skisse av et mønster av samlet elevgruppe

Tabellen viser hvor stor prosent av kommunens 5.trinns elever som svarte riktig på hver enkelt av oppgavene i prøvesettet for 2011. Søylediagrammet, slik det blir presentert her, gir lite informasjon til leseren i forhold til målt aspekt, oppgavetype og lesestykke. Diagrammet

anbefales derfor å sees i sammenheng med « Skjematisk oversikt over tekststykker og tilhørende oppgaver» (kapittel 5.1.4). Tabellen blir først sett i sammenheng med variabler som var utarbeidet på forhånd, deretter blir den belyst i forbindelse med momenter som kom til underveis i arbeidsprosessen.



Figur nr.7. Oversikt over resultatene til kommunens samlede elevgruppe på nasjonal leseprøve 2011. Omregnet til hele prosenttall. Y-aksen: poenggivende elevbesvarelser. X-aksen: Prøvesettets oppgaver. Diagrammet bør sees i sammenheng med informasjonsskissen over den enkelte oppgave og lesetekst i kapittel 5.1.4.

Variabler utarbeidet i forkant av prosjektet:

1. Prøvens samlede tidsaspekt.

Ut fra denne tabellen kan vi se at tidsbegrensningen ikke ser ut til å ha avgjørende betydning for resultatet. Tabellen, som kun gjengir poenggivende svar, viser at de siste oppgavene, fra nr. 23 og utover, har en forholdsvishøy skåre. De aller fleste elevene har besvart spørsmål som befinner seg blant de siste oppgavene i prøveheftet, enten det er med riktig eller feil svar. I tillegg, hvis vi ser oppgaveheftet sett under ett, er det forholdsvis få ubesvarte oppgaver. Dette kan tyde på at tidsbegrensningen på 90 minutter var tilstrekkelig. Det kan også tyde på at elevene ikke oppfattet prøven så

krevende at de unnlot å lese/ besvare spørsmålene helt, selv om de unnlot å besvare enkeltoppgaver. Det kan likevel ikke utelukkes at elever har benyttet gjetting som strategi ved eventuell tidsnød.

- Tidsbegrensningen ser ikke ut til å ha avgjørende betydning for resultatet.

2. Åpne versus prekodet svaralternativer i oppgaven.

Til sammen stilles elevene ovenfor fem åpne spørsmål (constructed response) i løpet av prøven. Oppgavene er nr.4 i tekst 1, nr.10 i tekst 2, nr.14, og nr.17 i tekst 3 og nr. 27 i tekst 5. Resultatene viser ingen klar tendens til at elevene presterer svakere på åpne oppgaver som, i tillegg til lesekompetanse, også stiller krav til formulering og skriveferdigheter. Grovt sett, og uten nærmere sammenligning, ser det ut til at informantene følger samme hovedtendensen som landsoversikten refererer (Solheim mfl., 2012). I lukkede oppgaver blir svaralternativ oppgitt og det er kun elevenes lesekompetanse som måles. Det er 14 oppgaver av denne kategorien i prøvesettet for 2011. Ut fra kriteriene som nasjonal prøve måler innen lesekompetanse, kan lav skåre fordelt på de ulike oppgavekategoriene, hvor åpne oppgaver ikke utpeker seg som spesielt vanskelige for informantene, si noe om unøyaktig og overfladisk lesing: Leser eleven raskt gjennom teksten for å bli fort ferdig? Hva gjør eleven når han støter på ord, eller hendelsesforløp, han ikke forstår? Hopper han over vanskeligheter og leser videre? Dette kan fortelle oss noe om manglende bruk av hensiktsmessige leseforståelsesstrategier for å kontrollere sin egen forståelse underveis i lesingen. I tillegg kan det fortelle noe om vokabular kunnskap, grammatisk kunnskap om blant annet konstruksjon av sammensetning og avledninger av ord (Maagerø & Skjelbred, 2010b), samt morfologiske kunnskaper.

- Det er ingen klare tendenser til at elevene skårer svakere på åpne oppgaver.

3. Hvilke aspekt ved lesebegrepet som prøves.

I dette avsnittet studeres de tre målte aspekt ved lesebegrepet, finne, tolke og reflektere, inndelt i følgende fire grupperinger: *finne, finne/ tolke, tolke og reflektere*. Figur nr. 6 i kapittel 5.1.4, viser en oversikt over hvilke oppgaver som krever de ulike lesemåtene (Solheim mfl., 2012,s.6).

Resultatene på landsoversikten viser at oppgavene innen finne- kategorien ble oppfattet som de enkleste oppgavene å løse (Solheim m.fl., 2012). Informantene viser en klar styrke innen kategorien finne:

- når det er lite krevende å finne fram til informasjonen
- når informasjonen er eksplisitt og tydelig uttrykt
- når svaret finnes i ett utsagn og informantene ikke må hente ut informasjon flere steder for å komme fram til riktig svar
- når tekst og spørsmål har tilnærmet identisk ordbruk

Et eksempel som illustrerer dette, er spørsmål 11 (tekst nr.3): «Hvorfor løper Jostein hjem?». Svaret finner informanten tidlig i stykket, allerede i tekstens andre setning. Svaret er eksplisitt og tydelig uttrykt og i tillegg finnes svaret i ett utsagn uten konkurrerende informasjon. Spørsmålet har fire svaralternativ, hvor nøkkelordet «dataspill» kun blir nevnt i det riktige svaralternativ og ikke blant noen av distraktørene. På denne oppgaven svarte 100 % av informantene på tre av de fire skolene riktig.

Utfordringer viser seg når spørsmål innen samme kategori krever orientering blant konkurrerende informasjon. Elevgruppen skårere markert lavere på oppgave 13 (tekst nr.3) enn de gjorde på oppgave nr. 11. I oppgave 13 spørres det: «Hva betyr en sort knapp i det krigsspillet Jostein spiller?». Her konkurrerer rett svar med informasjon i lesestykket som «en rød knapp» og «tre sorte knapper». Svaret er eksplisitt uttrykt, men kommer først fram midtveis i stykket.

Når det gjelder kategorien som kombinerer finne og tolke, viser informantene som gruppe, styrke i de tilfellene hvor:

- det virker lite krevende å finne fram til informasjonen
- der den er tydelig uttrykt

- hvor man skal trekke enkle slutninger mellom påfølgende setninger (enkel inferens)

Jeg vil ta med tre eksempler som på hver sin måte illustrerer dette. Det første eksempelet viser enkel inferens, og er flervalgsoppgaven nr.2 (tekst nr.1) « Noen astronauter har problemer med å stå på beina når de lander på jorda etter å ha bodd i en romstasjon. Hvorfor?» Stykket er en fagtekst som har stor informasjonstetthet og i denne oppgaven må informantene samle informasjon fra flere utsagn. De nødvendige opplysningene for å komme fram til svaret, blir imidlertid gitt i løpet av tre påfølgende setninger. I det neste eksempelet er informasjonen eksplisitt uttrykt. Oppgave nr. 4 (tekst nr.1) «Hva skjer hvis en astronaut blir romsyk?» er en åpen oppgave. I selve tekststykket finnes spørsmålet omformet som fortellende setning. Informasjonen er videre eksplisitt og tydelig uttrykt og konkurrerer ikke med andre opplysninger. I det siste eksempelet, flervalgsoppgaven nr.23 «Hva gjorde Benedicte Isaksen for å redde familien da det begynte å brenne?» (tekst nr.5), kommer informasjonen tydelig frem i ingressen og gjentas i brødteksten og det er lite krevende å finne fram til riktig informasjon.

Utfordringer for informantene blir synlige ved konkurrerende informasjon, når vokabular som antas å ikke være en naturlig del av elevenes hverdagspråk er tatt i bruk og når det stilles krav til å samle informasjon fra flere steder i teksten. Tre oppgaver fra prøvesettet eksemplifiserer dette. Det første eksempelet er spørsmål nr.9 (tekst nr.2) «Hvor møtes konger, høvdinger og bønder i Trøndelag for å løse konflikter og lage lover?», som er en flervalgsoppgave. Informasjonen er eksplisitt uttrykt i teksten, men har konkurrerende informasjon i tilhørende faktaboks. I tillegg rettes spørsmålet til et stykke hvor deler av vokabularet og innhold kan oppleves lite gjenkjennelig for en 10-åring i dagens norske samfunn. Elevgruppen som helhet skårer lavest på dette tekststykket. Rapporten som omhandler landsoversikten, rangerer den samme teksten som den vanskeligste på prøven (Solheim m.fl., 2012).

En annen oppgave som gir informantene stor utfordring er oppgave 14, « Hvordan kan Jostein få en rød knapp?» (tekst nr.3). I denne oppgaven kan det virke enkelt å finne fram til informasjon og det stilles krav til enkle slutninger. Men det benyttes ulike synonymer i henholdsvis lesestykket og spørsmål (få/oppnå) noe som kan ha skapt usikkerhet. Også sammensetning av ord og en noe uklar og tung formidling av budskapet som «oppnås ved å greie en av utfordringene» kan ha gjort oppgaven vanskelig for elevene. I tillegg er dette en åpen oppgave, og eleven har dermed ingen svaralternativer til hjelp. Det siste eksempelet som

trekkes fram i denne forbindelse er spørsmål 25: «Hvor var Benedicte da det begynte å brenne?» (tekst nr. 5). Selv om det i spørsmål 25 er enkelt å finne informasjon og det også her stilles krav til å trekke enkle slutninger, oppnår samlet elevgruppe noe lavere skåre. Flere steder gjennom artikkelen gis tydelige ledetråder, men eleven må samle informasjon fra flere steder i stykket for komme fram til hele svaret. Eleven må koble sammen informasjon om at det dreier seg om et overnattingsbesøk, om Benedicte overnattet hjemme eller borte, og til slutt hvem hun i så fall overnattet hos.

Innen tolkekategorien, varierer oppgavene fra krav om å trekke enkle slutninger som er tydelig uttrykt i tekst, til oppgaver hvor konkurrerende informasjon, bruk av synonymer eller ord og uttrykk som trolig er lite brukt i elevens hverdagspråk. Samtlige komplekse flervalgsoppgaver, som ifølge rapporten blir ansett som prøvens vanskeligste oppgavetype (Solheim mfl., 2012), måler tolkeaspektet ved lesekompetansen. Denne oppgavetypen er utfordrende blant annet fordi den består av flere deloppgaver og eleven må derfor forholde seg til flere sider ved teksten. I spørsmål 24: «Hvorfor tenkte ikke Benedicte på hvor vondt hun hadde det?» blir grunnlaget for slutningen presentert i to etterfølgende setninger. I tillegg er ordvalget ganske likt i henholdsvis tekst og spørsmål. I spørsmål 28: «Hvilke blandede følelser hadde Benedicte etter at alle var ute av huset?» (begge spørsmålene fra tekst nr.5), er derimot informasjonen henholdsvis positivt og negativt uttrykt i spørsmål og svar for å beskrive det samme: «trist» og «ikke noe gøy». Utfordringene med disse oppgavene sammenfaller med utfordringene innen finne/tolke kategorien.

Den siste vurderingskategorien er tolking kombinert med refleksjon. Oppgavene stiller krav til at eleven skal ha kjennskap til relevant informasjon utenfor selve teksten, og klare å se teksten i lys av dette. Refleksjon er en kompetanse hvor elevens interesser, sakkunnskaper, egne synspunkter, vurderinger og erfaringer spiller inn. Eleven skal besvare to åpne refleksjonsoppgaver og to oppgaver med oppgitte svaralternativer. Som samlet gruppe oppnår informantene høyere skåre på de tre refleksjonsspørsmålene som er rettet mot lesetekster med et innhold hentet fra elevenes egen samtid.

Den laveste skåren innen denne kategorien viser gruppen på spørsmål 10 (tekst nr.2) «Hvorfor fikk Håkon tilnavnet den gode?» Her skal informantene reflektere i forhold til informasjon i prøvens vanskeligste lesestykke (Solheim m.fl.2012). Dette er en tekst som helhetsmessig virket krevende for dette alderstrinnet. Både valg av vokabular, tidvis bruk av

lange setninger og eventuelt manglende kunnskap om tema, kan ha ført til utfordringer for elevene.

- Konkurrerende informasjon, innsamling av opplysninger fra flere steder i teksten, lavfrekvent vokabular og kunnskap om sjanger og tema, ser ut til å gi elevgruppen utfordringer.

4. Tekstens sjanger.

I oppgavesettet for 2011 er alle tekstene autentiske, det vil si at de er hentet fra ulike relevante kilder for aldersgruppen og ikke laget spesielt for prøven. «Elevene på 5. trinn er på forskjellige nivå når det gjelder lesing, og for å fange opp disse forskjellene har tekstene ulik lengde og vanskegrad» (Solheim mfl., 2012, s.7). Elevene får utfordringer ved å forholde seg til ulike sjangere som avisartikkel, novelle, tabell og ulike fagtekster. Tekstene omhandler seks ulike tema, og elevene blir utfordret på å anvende hensiktsmessige lese måter i for eksempel møte med tabell og avisartikkel til forskjell fra faktabaserte tekster fra læreverk. Forståelsen vil la seg påvirke av elevenes forkunnskaper og sjangererfaring, og det er derfor vesentlig at tema og sjanger varierer for å få et bredt nok inntrykk av lesekompetansen som en grunnleggende ferdighet i samsvar med LK06.

Rapporten fra nasjonal leseprøve 2011 rangerer det første stykket i oppgavesettet, «Hvordan er det å leve i verdensrommet?», som prøvens letteste og tillegger teksten en «ice breaker» - funksjon (Solheim mfl., 2012 s.8). Lesestykket er en faktabasert tekst om romfart. Som søylediagrammet (figur nr.4), viser mestret også informantgruppen utfordringene innen denne sjangeren bra og har en jevnt høy skåre på oppgavene. Dette er interessant fordi teksten har flere trekk som kan være med på å øke vanskelighetsgraden i å hente ut mening. Stykket består av setninger med til dels stor informasjonstetthet, samtidig som setningene er forholdsvis lange. Det benyttes også en del fagterminologi både i form av fagspesifikke uttrykk som «astronauter» og i sammensatte ord som «verdensrommet», «romstasjon» og «oppskytning», og mer fellesfaglige akademiske ord som «internasjonale», «kjemiske» og «detalj». Et annet trekk som kan oppleves utfordrende for elevene, er sammensatte ord i form av nominalisering som «vektløshet.» De andre tekstene i oppgavesettet som ikke skiller seg spesielt eller tydelig ut sjangermessig på resultatene, er den skjønnlitterære teksten i form av en novelle (tekst nr.3), tabellen (tekst nr.4) og avisartikkelen (tekst nr. 5).

Som nevnt ovenfor, syntes imidlertid samfunnsfagteksten i lesestykket nr.5, «En elsket konge – Håkon den gode», å være utfordrende for en samlet elevgruppe. Stykket er hentet fra Snorres kongesagaer og formidles via en narrativ skrivemåte, noe som bør være velkjent for 10-åringer som formidlingssjanger. Likevel inneholder teksten trekk som er typisk i kunnskapsformidling innen historiefagets sjanger som for eksempel stor informasjonstetthet. I sagastykket blir det benyttet et historisk inspirert vokabular, noe som trolig er med på å gjøre teksten komplisert for informantene da deler av vokabularet vil være lavfrekvent eller helt ukjent i barnas hverdag. Et eksempel som illustrerer dette er «Sverdet var så skarpt at Håkon kunne hugge klingen inn i en kvernstein», og ord som «fostres» og «kongsemnet». Inntrykket fra informantenes besvarelser, ser ut til å sammenfalle med landet for øvrig ved at «En elsket konge – Håkon den gode» rangeres om oppgavesettets vanskeligste lesestykket (Solheim mfl. 2012).

Informantenes skårer innen de ulike sjangerne kan fortelle noe om deres spesifikke sjangerkunnskap, - blant annet i form av grammatiske særtrekk som ulike sammensatte fagtermer, forkunnskaper med hensyn til både tema og sjanger, samt ordforrådets betydning for forståelse. I tillegg kan det fortelle om elevenes bruk av leseforståelsesstrategier i møte med utfordrende tekster. Det kan gi oss informasjon om hva elevene gjør når det oppstår svikt i tekstforståelsen. Både tekst nr.4 og tekst nr. 5, som er omhandlet ovenfor, er eksempler som illustrerer disse forholdene. I tekst nr. 4, har elevene mestret de nevnte utfordringene på en måte som fører til høy skåre, i tekst nr. 5 viser utfordringene seg å være langt vanskeligere for samlet elevgruppe.

- Undersøkelsen viser at spesifikk sjangerkunnskap, forkunnskaper, vokabular og leseforståelsesstrategier er sentrale tema i forhold til elevenes prestasjoner.

Momenter som kom til underveis i prosessen:

Som tidligere nevnt vil det kunne oppstå momenter underveis i et kvalitativt forskningsprosjekt som vil være med på å forme studien. Ny innsikt i løpet av arbeidsprosessen vil skape nye spørsmål. I følge Postholm (2010) skal en forsker møte de situasjonelle betingelsene som oppstår med et åpent sinn, ved å ha en induktiv tilnærming til forskningsfeltet. Underveis i arbeidet med å analysere elevbesvarelsene, kom det fram momenter som det er relevant å se nærmere på i forhold til problemstillingen og som dermed vil være med på å forme studien. Ved å registrere hvilket spørsmål den enkelte informant

besvarte riktig innen hvert lesestykke, ble det avdekket en *klar tendens til at andelen riktige svar er færre blant de siste spørsmålene som stilles til stykket*, enn til de første. Dette er oppgaver som rettet mot tolk- eller refleksjonsaspektene. Ifølge Solheim mfl. (2012) er oppgavene som stiller krav til tolking og refleksjon, vanskeligere enn prøvesettets finneoppgaver. Slik som svaralternativene er formulert, krever de i stor grad nøyaktig lesing av lesestykket, oppgavetekst og svaralternativer. Videre er distraktørene ofte formulert slik at elevene, med utgangspunkt i oppgaven, må gå tilbake i leseteksten for å lete etter det korrekte svar. Dette kan gi tanker om hvor mye informasjon elevene mestrer å hente ut ved en gjennomlesning, bruk av lesestrategier og hva de gjør når de ikke får med seg relevant informasjon og hvorvidt de selv er klar over når de *ikke* får med seg relevant informasjon. I tillegg kan det si noe om deres motivasjon for lesing: Leser de raskt og unøyaktig? Hopper over det de ikke forstår? Blir de lei og gjetter i stedet for å være motivert for å skåre riktig?

- Unøyaktig og overfladisk lesing, leseforståelsesstrategier, motivasjon, vokabularkunnskap og ferdigheter av mer leseteknisk karakter er stikkord som kan knyttes opp mot funnene.

Den samlede elevgruppen presterer sitt laveste resultat på flervalgsoppgaven nr. 15 som tilhørende tekst nr.3, «Monstermamma på krigsstien». Oppgave nr. 15 lyder: «Vinn over din egen motstand, står det i den andre konvolutten Jostein finner. Hva betyr det?». Oppgaven er plassert på mestringsnivå nr.3 i rapporten fra nasjonal leseprøve (figur nr.5, kapittel 5.1. 3, beskriver mestringsnivå 3, og figur nr.6, kapittel 5.1.4, gir informasjon om selve oppgaven). Nøkkelordet «motstand», er med i to av distraktørene i formene «motstand» og «motstander», men ikke i det riktige svaralternativet. Ordet «motstand» blir i tillegg benyttet som en metafor i teksten noe som kan gjøre meningsinnholdet vanskelig for elevene. Både jenter og gutter på tre av de fire deltagerskolene hadde sin laveste skåre på dette spørsmålet.

Lesestykket er skjønnlitterært og er hentet ut fra samtiden, men det benyttes en del sentrale ord som kan være lavfrekvente i forhold til elevenes dagligspråk. Som eksempel kan nevnes «akseptere», «hybelkaninene» og «utfordre». Hvis disse ordene forekommer enkeltvis, og /eller i en forklarende sammenheng, vil det antageligvis være lett å hente ut forståelse. I denne teksten er formidlingen til tider litt uklar og det er mye informasjon og komplekse sammenhenger i teksten. Når det i tillegg benyttes lavfrekvente ord, kan det være

vanskeligere for elevene å hente ut tilstrekkelig mening. På de resterende oppgavene som retter seg mot dette lesestykket, skårer elevgruppen i tråd med hovedtendensen, det vil si at de oppnår best skårer i første del av spørsmålmengden. Sees informantenes resultater opp mot landsoversikten, kan det gi inntrykket av at informantene opplever dette stykket som vanskeligere enn det rapporten over landet signaliserer. Teksten «Monstermamma på krigsstien» rangeres, i landsoversikten, som et middels vanskelig stykke, bare ett poeng bak den nest letteste teksten (Solheim m.fl., 2012, s.7).

- Funn som er gjort her, kan knyttes opp mot tema som: unøyaktig lesing, leseforståelsesstrategier, vokabular som felles faglige akademiske uttrykk, bruk av metaforer og kunnskap om å bygge ut sammensatte ord.

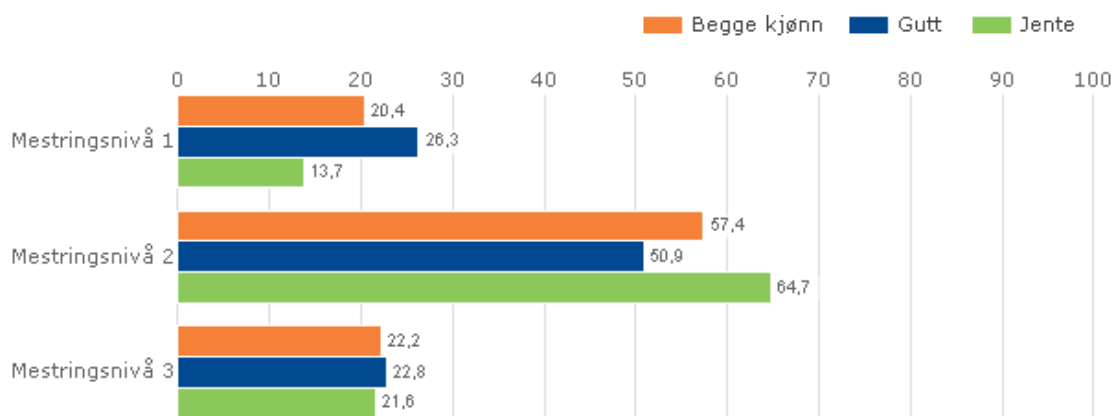
Til slutt i dette avsnittet, vil jeg kort oppsummere noen momenter som studien avdekket, og som kan vanskeliggjøre leseforståelsen for den samlede elevgruppen.

De oppgavene som stiller krav til tolkning og refleksjon er vanskeligere enn oppgavene hvor elevene skal finne informasjon i stykket. Det som likevel kan gjøre en finne-oppgave vanskelig, er konkurrerende informasjon, lavfrekvente ord og informasjon plassert flere steder i teksten.

Det er interessant å registrere en del av svarene som blir gitt, - ikke minst på oppgaver med oppgitte svaralternativer hvor kun leseforståelsen blir prøvet. Ut fra besvarelsene er det nærliggende å trekke slutninger om overfladisk og unøyaktig lesing, både av oppgaver og selve lesestykket. I hvilken grad elevene kontrollerer sin egen forståelse og benytter hensiktsmessige leseforståelsesstrategier står sentralt i den videre leseopplæringen, derfor er viktig å merke seg hvor fremtredende denne problematikken ser ut til å være blant elevene i undersøkelsen.

I tillegg viser besvarelsene også synbare utfordringer som kan knyttes opp mot språkets formside og sjangerkunnskap.

Kjønnsmessige forskjeller i forhold til mestring av oppgavene.



Figur nr.8. Kommuneoversikt over gutter og jenters resultat på nasjonal leseprøve 2011, fordelt på de tre mestringsnivåene. Mestringsnivå 1 er det laveste og nivå 3 er det høyeste mestringsnivået i rangeringen. (Udir, 2011,b)

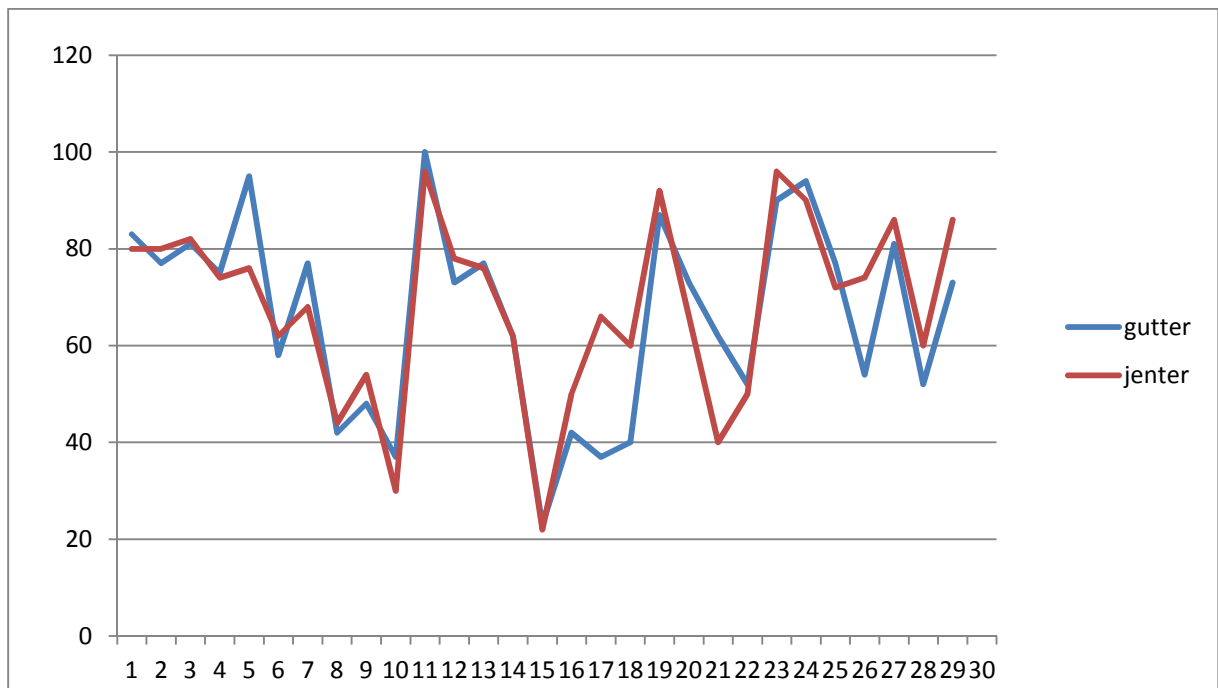
Det vannrette søylediagrammet i figur nr.8, er en oversikt for denne kommunen, og viser hvordan guttenes og jentenes resultat på prøvesettet 2011 fordeler seg på de tre ulike mestringsnivåene. Det er av interesse å studere den kommunale oversikten separat, men også å se den opp mot landsoversikten nedenfor. Den kommunale oversikten viser at det er flest gutter på det laveste mestringsnivået, flest jenter på nivå 2 og nærmest lik fordeling på nivå 3. Dette er en forskjell fra landsoversikten hvor fordelingen mellom kjønn er fordelt slik (Solheim mfl., 2012, s.10):

Nivå	Jenter %	Gutter%
3	30	24
2	49	48
1	22	28

Figur nr. 9. Landsoversikt over gutter og jenters resultat på nasjonal leseprøve 2011, fordelt på de tre mestringsnivåene.

For orden skyld gjør jeg oppmerksom at mestringsnivåene i oversiktene ovenfor blir presentert i ulik rekkefølge. Grovt sett viser disse to oversiktene at det er samsvar mellom gutter på landsbasis og i kommunen. Den største forskjellen mellom kommunen og landsoversikten er med hensyn til jentenes resultater. På det laveste nivå, viser

landsoversikten 22 % av jentene, mens kommunen viser 13,7 %. Kommunens største andel av jenter, 64,7 % er på nivå 2 og landsoversikten viser at 49 % av jentene befinner seg på dette nivå. På det øverste nivå viser landsoversikten 30 % mot kommunen ligger noe lavere med 21,6 %.



Figur nr.10. Gutter versus jenters riktige besvarte oppgaver på nasjonal leseprøve 2011, i kommunen. Antall informanter som har rett på den enkelte oppgave er regnet om og gjengis i hele prosenttall. Diagrammet bør sees i sammenheng med informasjonsskissen over den enkelte oppgave og lesetekst i kapittel 5.1.4.

Linjediagrammet ovenfor, (figur nr.10), viser at guttene og jentenes «up`s and down`s» følger hverandre i stor utstrekning i kommunen. Enkelte oppgaver skiller seg imidlertid ut og en nærmere studie av besvarelsene vil kunne avdekke noe om hva denne forskjellen består i. I denne forbindelsen er det igjen viktig å understreke at informantene er en relativt liten gruppe, noe som gjør at mindre utslag blir synlige. Guttene viser en tydelig høyere skåre enn jentene på to spørsmål som først og fremst retter seg mot tolkeaspektet og en refleksjonsoppgave. I denne kommentaren trekkes først fram en av tolkeoppgavene og deretter refleksjonsoppgaven, da disse har størst avvik.

Oppgave 5 «Sett ring rundt Rett eller Feil for å vise om setningene under er riktige eller gale.» (tekst nr.1), er hentet fra en fagtekst om romfart. Oppgavens utforming krever at

elevene kombinerer informasjon fra ulike steder i teksten. På denne oppgaven har opp i mot 20 % flere gutter enn jenter prestert poenggivende svar. Det er mulig at forkunnskaper og interesse spiller inn i guttenes favør, men samtidig skårer gutter og jenter svært jevnt på de resterende oppgavene til tekststykket. Sammenlignet med landsoversikten, viser den ikke så store kjønnsforskjeller i poenggivende svar på den aktuelle oppgaven. Ser man dette resultatet sammen med søylediagrammet som viser hver deltagerskole (figur nr.11), ser man at en skole skiller seg ut i positiv retning på denne oppgaven med et antall riktig besvarelser på 100 %. Det kan derfor være nærliggende å knytte guttenes skåre på oppgave 5 nærmere opp mot denne skolen enn mot gutter i kommunen som gruppe.

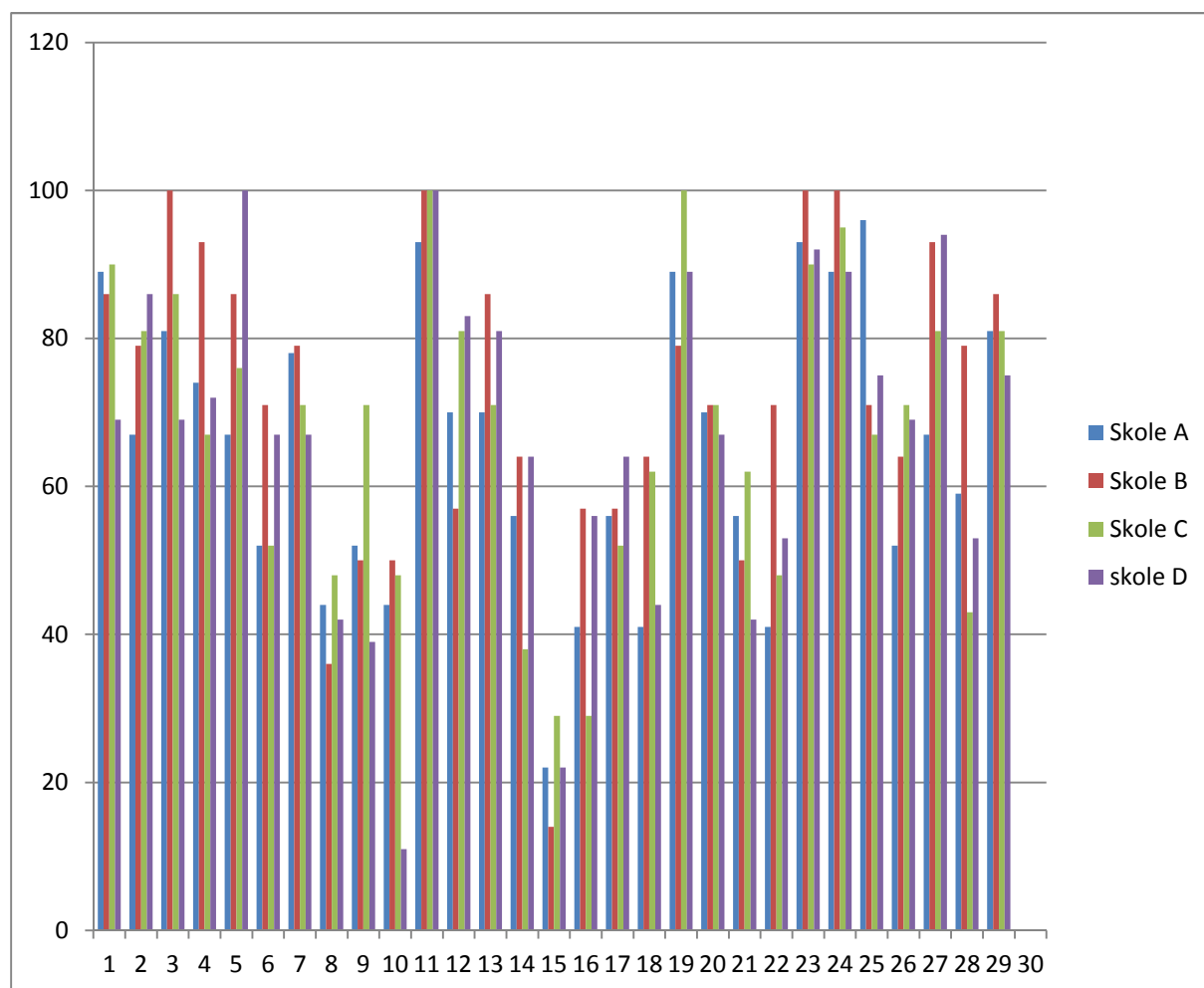
Oppgave 21, «Hvilken beskrivelse av tallene for boklesing passer best?» (tekst nr.4), er knyttet opp mot en tabell i mediebruk. Landsoversikten viser her en kjønnsmessig jevn fordeling i poenggivende svar. Prosjektets informantgruppe viser imidlertid en forskjell i skåringsprosenten på over 20 % i guttenes favør. Guttene skårer relativt bra på alle oppgavene knyttet til denne grafiske framstillingen, noe som kan bety at dette er en sjanger de som gruppe har relevante forkunnskaper om. I tillegg til kunnskap om sjangertrekk kan også interesse for temaet være en årsak. «Mye tyder på at engasjement og nytteorientering er svært avgjørende for gutters innsats når det gjelder lesing» (Roe, 2011, s.147). Roe henviser videre til studier av blant annet nasjonale prøver (8.trinn) som viser at gutter presterte bedre på tekster hvor kart, tabell, graf eller diagram var sentralt.

Det tekststykket som helhet skiller seg tydeligst ut i forhold til kjønn og prestasjoner er tekst nr.3 «Monstermamma på krigsstien». Teksten er skjønnlitterær og handler om en gutt som vil spille dataspill og en mor som vil få ham til å gjøre husarbeid og som ønsker å premiere god innsatsen med å gi sønnen en ny mobil. Det er et humoristisk stykke og har mange elementer som gjør det identifiserbart både for gutter og jenter. Stykket er kommentert tidligere i dette kapitlet, i tilknytning til blant annet vokabular og bruk av metafor for samlet elevgruppe i kommunen (oppgave 15). Men den store forskjellen mellom kjønnene blir synlig spesielt mot slutten av spørsmålene gjennom tolknings- og refleksjonsoppgaven (oppgavene 16,17, og 18). Jentene skårer markert bedre enn guttene på disse tre spørsmålene. En liknende forskjell i jentenes favør, sees også på landsoversikten for 2011 (Solheim mfl., 2012). Rapporten ansporer dette til at tittelen på teksten er knyttet til «mamma». Videre refererer rapporten til liknende kjønnsforskjeller i avisartikkelen «Brakk beinet i heltedåd» (tekst nr. 5) «..og hovedpersonen(...)er en ung jente. Særlig det siste forholdet har erfaringsmessig en viss

innflytelse på gutters forståelse av teksten». I teksten «Brakk beinet i heltedåd», viser ikke informantgruppa spesielt store kjønnsforskjeller, men jentene har noe høyere skåre på fire av de seks oppgavene som stilles til teksten. Den største forskjellen observeres i oppgave 26, som er en kompleks flervalgsoppgave tilhørende mestringsnivå to og tre (figur nr.5, kapittel 5.1.3, gir en beskrivelse av mestringsnivåene).

En kort oppsummering viser at grovt sett er det samsvarer mellom guttenes prestasjoner på landsoversikten og kommunens resultat, sett i lys av fordelingen på de tre mestringsnivåene. Videre ser vi at den største andelen av jentene i den undersøkte kommunen befinner seg på nivå 2, til forskjell fra landsoversikten som viser en annerledes nivåfordeling av jentenes resultater. Når det gjelder forskjeller mellom gutter og jenter innen kommunen, viser undersøkelsen at det ikke er så store forskjeller. Selv om vi ser enkelte forskjeller mellom kjønnene i hvilke enkeltoppgaver de presterer best på, ser vi samtidig at de i stor grad følger det samme mønsteret i forhold til høy og lav skåre på oppgavene.

Forskjeller i resultatene sett i forhold til den enkelte deltagerskole.



Figur nr. 11. De fire deltagerskolene. Hver deltagerskoles samlede antall elever er registrert med poenggivende svar på den enkelte oppgave. Tallene gjengis i hele prosenttall. Diagrammet bør sees i sammenheng med informasjonsskissen over den enkelte oppgave og lesetekst, figur nr.6 i kapittel 5.1.4.

Studien består av relativt få informanter fra kun fire deltagerskoler i en liten kommune, noe som kan føre til gjenkjennelse av enten skole, lærere eller elever ved en detaljert beskrivelse. For å ivareta anonymiteten til den enkelte informant, vil det derfor kun bli skissert et overfladisk riss over funn. Informasjon og funn jeg har observert på individnivå, vil kunne være av interesse for den enkelte lærer og vil være tilgjengelig på forespørsel.

Som oversikten i figur nr.11 viser, følger deltagerskolene *grovt sett samme mønster* i forhold til høy og lav skåre på de ulike oppgavene. De tydeligste observerbare ulikhetene består i at skole D skiller seg noe ut fra de tre andre skolen på de to første tekststykkene (oppgavene 1 – 10) i prøvesettet. Forskjellen til de tre andre skolene er synlig både i forhold til høy og lav skåringsprosent på spørsmålene. Skolen skårer 100 % riktig på oppgave nr.5 (tekst nr.1), som

er en kompleks flervalgsoppgave som måler tolkingsaspektet. Å antyde noe i forhold til dette blir bare spekulasjoner i forhold til undervisningsinnhold eller elevenes interesser. Videre skårer skole D svakt på tre av i alt fire refleksjonsoppgavene.

5.2.2 Presentasjon av spørreundersøkelsen

Prosjektets overskrift, «Nasjonale prøver, -hva så?», signaliserer noe om *betydningen* prøven har og bør ha for brukerne. Hva betyr egentlig resultatene på leseprøven for den informasjonen lærerne, i februar 2012, har om elevenes lesekompetanse? Og hva har den informasjonen av betydning for den leseundervisningen som for tiden gis i det enkelte fag? Fra nasjonalt plan er nasjonale prøver ment å inneha både en summativ og formativ vurderingsfunksjon (Udir, 2011c). Spørreundersøkelsen kan gi informasjon om hvorvidt lærerne benytter resultatene som vurderingsredskap i tråd med intensjonen. I oppgaven vil responsen på spørsmålene ikke minst være av interesse for den delen av problemstillingens underspørsmål som omhandler didaktiske konsekvenser. I den forbindelsen ser jeg det som nyttig å få informasjon som også berører kjennskap og benyttelse av veiledningsmaterialet til nasjonale prøver i lesing. Undersøkelsestidspunktet ble satt til tidlig i februar av ulike årsaker: Det er relativt god tid siden gjennomføringen og vurderingen av prøvene, noe som har gitt mulighet for drøfting og refleksjon over resultat på den enkelte skole. Videre er februar tidlig i et semester, og dermed et naturlig tidspunkt for å legge konkrete faglige planer for vårsemesterets undervisning.

Spørreskjema er en form for selvrapportering hvor respondenten, i følge Ringdal (2007), skal gjennom følgende faser i svarprosessen: spørsmålet skal tolkes og relevant informasjon skal hentes fram fra hukommelsen og formes til et svar. Videre må respondenten tilpasse sitt svar til de oppgitte svaralternativene. Respondenten kan i tillegg selv velge hva slags informasjon hun vil gi, ved blant annet å justere svaret i den retning hun føler er forventet eller fordelaktig for egen del. I tillegg foregår dette prosjektets spørreundersøkelse anonymt, noe som gjør etterprøving vanskelig. Selv om et anonymt spørreskjema har sine svakheter, anser jeg det som et tjenlig redskap for å bidra til å øke tilgangen på relevant informasjon i denne sammenhengen. For at spørsmålene best mulig skal forstås likt av respondentene er de forsøkt formulert konkret, tydelig og med relativt likt formuleringsmønster. Spørsmålene er for det meste prekodet, det vil si at det i de fleste tilfeller er oppgitt svaralternativ. Svarene

blir i de fleste tilfellene gitt ved fem-gradert svaralternativ og et utdypende kommentarfelt. Prekodet svaralternativer gjør det enklere å kategorisere svarene noe som vil være hensiktsmessig i denne undersøkelsen. Ved å velge fem alternative svar, framfor eventuelt tre alternativer, øker muligheten for at enhver respondent finner et alternativ som samsvarer med sin oppfatning. Samtidig vil alltid tolkningen av svaralternativene være subjektive og dermed medføre unøyaktighet i hva man legger i det enkelte svaralternativet. I kvalitative undersøkelser har man mulighet for å stille åpne spørsmål slik at man kan få informasjon i tillegg til svaralternativene. Individuell tilleggsdata kan gi nyttig bidrag i forhold til spørsmål som: "Hvilke didaktiske konsekvenser bør funnene føre til?" Hvert av de syv spørsmålene i skjemaet har derfor en rubrikk beregnet for respondentens ytterligere kommentarer.

5.2.3 Gjennomføring av spørreundersøkelsen

Etter avklaring med skolesjef, rektorer og lærere, ble spørreskjema personlig overlevert til de fire deltagerkolene. Med rektor eller kontaktlærer som ansvarlig for distribuering og innsamling på sine respektive skoler ble hele sekvensen unnagjort i løpet av fem dager. Til sammen er omtrent 15 lærere involvert i klassene som fagansvarlig, men på grunn av fravær knyttet til sykdom og deltidsstillinger, ble kun 11 besvarelser returnert i utfylt tilstand. De innkomne besvarelsene dekket imidlertid de typiske teorifagene norsk, samfunnsfag, naturfag, engelsk, RLE og matematikk. Det vil være realistisk å anta at det er i disse fagene lærerne først og fremst føler seg ansvarlig i forhold til «lesing i alle fag». I tillegg kom det respons fra lærere som også dekket enkelte klassers undervisning i kroppsøving og musikk. Jeg vurderte responsen på undersøkelsen til å dekke prosjektets hensikt på en tilstrekkelig måte, og jeg anså det derfor som unødvendig å gjøre ytterligere fremstøt for å få inn flere besvarte spørreskjema.

5.2.4 Analyse av spørreundersøkelsen.

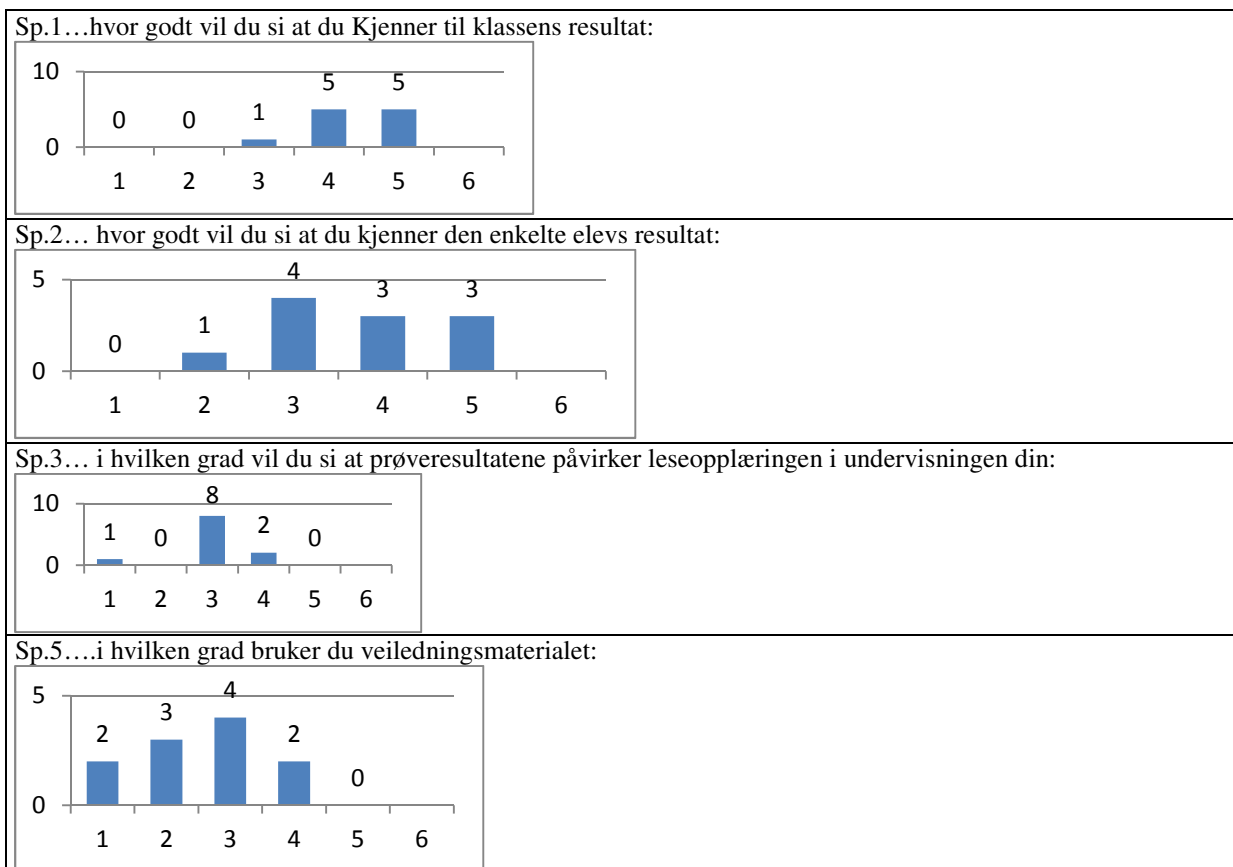
Spørreundersøkelsen viste at antall lærere som har ansvar for de ulike teoretiske fagene på hvert trinn varierer mellom to og tre lærere. Undersøkelsen viste at samtlige kontaktlærere underviste i faget norsk i tillegg til to eller flere av andre fag som tradisjonelt betraktes som

teorifag. Antall lærere som dermed skal ha god kjennskap til elevenes lesekompetanse og som skal samarbeide om trinnets leseopplæring syns dermed å bestå av få personer. Dette vil være med på å forenkle samarbeid om lesing som en grunnleggende ferdighet på tvers av faggrensene.

Skjematisk oversikt over respons på spørreundersøkelsen.

I dette avsnittet blir kun deler av spørreundersøkelsen gjengitt. Til sammen stilles syv spørsmål til lærerne, men kun fem av dem blir belyst i figur nr. 11. Spørreskjemaet blir i sin helhet gjengitt som vedlegg nr. 1 til oppgaven.

I den 5. klassen du underviser i, på en skala fra 1-5,...



Figur nr.11. X-aksen presenterer de fem svaralternativene slik: 1=ikke i det hele tatt, 2= i liten grad, 3= i noen grad, 4=i ganske stor grad, 5= i stor grad. Oversikten viser et omarbeidet utdrag av spørreskjemaet. Diagrammet viser antall informanter som har besvart hvert enkelt svaralternativ. Det totale antall informanter er elleve personer.

Spørsmål nr.1 og nr. 2 omhandlet hvor godt læreren vil si han kjenner til prøveresultatene på trinn-, og individnivå. Alle informantene opplyser å ha god kjennskap til klassens resultat ved å krysse av for de to høyeste svaralternativene « i ganske stor grad» eller « i stor grad».

Tilleggsinformasjon gir opplysninger om at alle skolene i kommunen gjennomgår skole- og kommune resultatene på temamøter for den enkelte skoles lærere. Med hensyn til den enkelte elevs resultat, oppgir èn informant å ha liten kjennskap til dette, ellers oppgir alle informantene svaralternativene 3,4,eller 5. Selvrappoteringsen på disse to spørsmålene, skulle tilsi at lærerne i tilfredsstillende grad kjenner til resultatene.

Spørsmål nr.3, retter seg mot prøveresultatenes påvirkning på leseopplæringen i undervisningen. Her oppgir èn informant, som blant annet underviser elevene i norsk, at selv om kjennskapen til resultatene er gode, har de ingen påvirkning på undervisningen (svaralternativ 1). Bortsett fra dette oppgir de aller fleste svaralternativ 3 «i noen grad», mens to faglærere oppgir svaralternativ 4. Ut fra responsen kan det tenkes at det først og fremst er de tydelige problemområder som det blir arbeidet bevisst med. Denne antagelsen trekkes på bakgrunn av tanken om at de tydeligste avvikene er lettest å merke seg, og som lærer vil man anse det som viktig å prøve å forbedre dem. Samtidig sier undersøkelsen ikke noe om hvorvidt lærerne bevisst arbeider med aspektene ved lesebegrepet som er operasjonalisert i nasjonale prøver, og dermed «ubevisst» kan arbeide i samsvar med resultatene.

Spørsmål nr.4, undersøker om resultatene blir benyttet i andre sammenhenger enn direkte i undervisningsøyemed. Tilbakemeldingen viser at på alle skoler benyttes resultatene på konferansetimene. I tillegg oppgir noen informanter trinnmøter, lærersamarbeid og dokumentasjon til PPT som bruksområder. Det kan forståes dithen at informantene mener nasjonal leseprøve kan bidra hensiktsmessig for å beskrive lesekompetansen i mer « formelle fora» eller ved informasjonsoverføring, men ikke har den samme hensikten i undervisningsøyemed.

Spørsmål nr.5 og nr.6, omhandler veiledningsmaterialet som følger nasjonal leseprøve. Alle informantene kjenner til veiledningsmaterialet og hadde fått tak i det ved å laste ned selv eller fått papirutgave av kollega. Omtrent halvparten av informantene opplyser svaralternativ 1, «ikke i det hele tatt», eller 2, «i liten grad», på spørsmål om i hvilken grad de bruker veiledningsmaterialet. De resterende informantene oppgir enten alternativ 3 eller 4.

Ved å se responsen på spørsmål 4,5 og 6 samlet, kan man muligens se en tendens til at lærere som oppgir at prøveresultatene påvirker undervisningen oppgir en større kjennskap og bruk av veiledningsmaterialet.

Spørreundersøkelsen gir inntrykk av en lærergruppe som har tilfredsstillende kjennskap til prøveresultatene, men som i relativt beskjeden grad lar resultatene ha betydning leseopplæringen.

6 DRØFTING AV FUNN, DIDAKTISKE KONSEKVENSER OG VIDERE FORSKNING.

6.1 Nasjonale prøver, - hva så?

Denne delen av oppgaven vil oppsummere og belyse nærmere noen av de momentene som ble synlige under studiet av elevbesvarelsene og spørreundersøkelsen. Det vil bli forsøkt å samle noen tråder ut fra funn som kan kjennetegne elevinformantene i så stor grad at det kan være av interesse for de involverte lærere, skoleledere og skoleeiere. Resultat fra «dyp dykket» i nasjonale leseprøver vil bli sett i sammenheng med teori benyttet i kapittel 3, og forsøkt viderefremmet slik mulige implikasjoner for praksis blir synlig. Spørreundersøkelsens bidrag til tanker omkring emnet, vil ikke bli omhandlet separat, men blir kommentert i naturlige sammenhenger underveis i kapittelet. Avslutningsvis vil noen tanker om videre forskning i forlengelsen av dette prosjektet bli presentert.

6.1.1 Bruk av prøven i didaktisk sammenheng.

Denne studien har først og fremst avdekket styrker og utfordringer som i stor grad samsvarer med hvordan teori og tidligere forskning beskriver lesekompetanse for denne aldersgruppen. Elevinformantene er tidlig i sin «å lese for å lære»- fase hvor sakprosa blir en økende del av lese materialet, og det er nødvendig at eleven utvikler sin tekstkompetanse og bevissthet rundt egen læring. Som tidligere nevnt, viser forskning at denne overgangen fra første til andre leseopplæringsfase, er en viktig og krevende fase for elevene. Risset som denne studien gir av informantene, avdekker enkelte utfordringer i forhold til å være funksjonelt god leser på sitt alderstrinn. Dette er imidlertid utfordringer innen områder som er nedfelt i fagplanene i forbindelse med lesing i alle fag, og som man derfor vil anta har en sentral plass i den videre leseopplæringen. Ut fra tanken om at undervisning på mellomtrinnet ivaretar dette, kan man velge å se nasjonal leseprøve som et kartleggingsverktøy til bruk kun for å rangere skoler på nasjonalt og internasjonalt plan. Arbeidet med denne studien har imidlertid gitt meg en oppfatning av at leseprøven er vel verd et «- hva så», det vil si at prøveresultatene bør ha en veiledningsfunksjon i den konkrete leseopplæringen, både videre på mellomtrinnet for

elevene som deltok i undersøkelsen, men også som veiledning rettet mot leseopplæringen på deltagerkolens småtrinn. Selv om nasjonal leseprøve bare måler en avgrenset del av den komplekse leseferdigheten, har en nærmere studie gitt meg spesifikk informasjon om hva noen av vanskene kan bestå i, noe som kan være til hjelp for å gi et bedre tilbud både på elev-, lærer-, skole- og kommunenivå. Forskning, blant annet Nyströms undersøkelse «Eleven og Lärandemiljön» (Kapittel 3.1), bekrefter at det vil være viktig med systematisk og bevisst arbeid med lesekompetansen i denne overgangsfasen. Ser man prøveresultatene opp mot annen informasjon som beskriver elevens lesekompetanse, vil resultatene enten ved å bli bekreftet eller avkreftet være med på å gi et helhetlig bilde. Videre vil det på kommunenivå være naturlig å ha mulighet til å se det pågående leseopplæringstilbudet i et nasjonalt perspektiv.

I denne oppgavens har hovedfokuset vært på kommunens samlede 5. trinnselever. Men prosjektets hensikt, framgangsmåte og nytteverdi kan enkelt overføres til en mindre enhet som skole eller klasse. Prosjektet har en problemformulering som er relevant å stille på lærer- og skolenivå. Videre er framgangsmåten som er benyttet for å besvare problemstillingen relativt enkel. Ønsker skoleleder eller den enkelte lærer å benytte nasjonal leseprøve som en undervisvurdering og en reell pedagogisk veileder, vil det kreve nærgående studie av elevbesvarelsene som for eksempel dette prosjektet har gjort. Dette er relativt tidkrevende, men det vil ikke gi tilstrekkelig informasjon kun å forholde seg til prøvens nivåbeskrivelser hvis hensikten er å nyttiggjøre seg det potensialet som finnes i den enkelte besvarelse.

Spørreundersøkelsen som ble rettet mot aktuelle lærere, viste at de selv mente å ha en god kjennskap til resultatene på klasse og individnivå, likevel rapporterte de at resultatene hadde liten innvirkning på leseopplæringen. Som tidligere nevnt, spurte ikke undersøkelsen om hvorvidt aspektene ved lesebegrepet som blir målt på prøven blir arbeidet med i undervisningen, men at det er grunn til å anta at aspektene vil være tilstede i undervisningen. Denne antakelsen hviler blant annet på at nasjonal leseprøve måler aspekt ved lesebegrepet som står sentralt i LK06, og kommunen benytter kun læreverker som er laget etter LK06 trådte i kraft og som anses å være i samsvar med Kunnskapsløftets intensjoner. Læreverker har tradisjonelt hatt en sentral plass i undervisningen: « med omsyn til læremiddelbruk viser forskning både før og etter LK06 at læreboka framleis står sterkt i norske klasserom» (Juuhl, Hontvedt & Skjelbred, 2011, s.2). Videre viser ulik forskning til oppgavens betydning for undervisningen (Ongstad, 2004 og Skjelbred, 2009): «Oppgavene bidrar til å synliggjøre et

fag og et emnes kunnskapstaksanomi og dermed styrer elevenes forståelse både av hva som er viktig kunnskap og i neste omgang hva de bør legge merke til»(Skjelbred 2009, s.280). Ikke minst kan bruken av et variert utvalg oppgaver være med på å gi elevgruppen trening i ulike sider ved leseforståelsesbegrepet og gi verdifull erfaring innen områder som elevbesvarelsene viste at elevgruppen har behov for å forbedre seg på. Ved å se elevbesvarelsene opp mot responsen på spørreundersøkelsen, framkom funn som kan være et eksempel på dette:

For deltagerskole D oppgis det at i alle teoretiske fag (utenom engelsk), har lærer god kjennskap til skole og enkeltelevs resultater. Videre framgår det at *resultatene ikke påvirker undervisningen* og at *veiledningsmaterialet ikke blir benyttet*. Denne klassen skårer lavest av deltagerskolene på fire av 29 oppgaver. På de resterende oppgavene presterer klassen stort sett som én av de to «beste» skårene. Dette kan si noe om at det likevel arbeides i tråd med resultatene, eller med resultatfremmende tiltak. Men i dette tilfellet er det læreplanene og læreverkene som initierer til dette, og ikke leseprøven. Hertzberg understreker i NIFU-STEP-rapporten (2009), at i tråd med LK06 forventes det man jobber med lesekompetansen på tvers av faggrenser og at det gis en fagrelevant opplæring.

I det følgende vil enkelte funn som kan antas å ha en nytteverdi for samlet informantgruppe bli belyst. Dette vil være en tilbakemelding på den forespørselen som var utgangspunktet for prosjektet og dermed et forsøk på å besvare oppgavens problemstilling. De mest framtrepende funn var etter min oppfatning, funn som berører temaene: unøyaktig lesing, leseforståelsesstrategier, vokabular, kunnskap om språkets formside, sjangertrekk og lesing i alle fag.

6.1.2 Unøyaktig lesing

Slik jeg tolker funn i analysen (kapittel 5), så avdekkes tegn som kan assosieres med overfladisk, unøyaktig lesing seg i relativt mange og ulike sammenhenger i besvarelsene. Det forventes at elever på dette trinnet, og i stadig økende grad gjennom skole og samfunnsdeltagelse, skal bruke tekstkompetanse for å tilegne seg kunnskap. Dette stiller et naturlig krav om evne til nøyaktig lesing. Den interaktive lesemodellen illustrerer at god lesekompetanse er et tett samspill mellom ulike faktorer som berører både språkets form- og innholdsside hvor svake sider kan bli støttet av andre sider og usikkerhet på et felt vil påvirke lesekvaliteten (kapittel 3.2.1). Det kan derfor være lite hensiktsmessig å lete etter én enkeltfaktor som fører til unøyaktig lesing i informantgruppen, siden det ofte vil være

kompleksitet i årsaksforholdet. I den videre leseopplæringen vil det likevel være relevant å trekke fram områder som motivasjon, utholdenhet, interesse, forkunnskaper, lesestrategier, vokabular og sjangererfaring som relevante fokusområder med betydning for hvorvidt lese måte er hensiktsmessig eller overfladisk og unøyaktig. Det kan hende elevene ikke er motivert, eller ser hensikten med å gjøre sitt beste på prøven. Videre kan manglende interesse for tekstenes tema og forkunnskaper være avgjørende for innsats og utbytte. Det kan også være sannsynlig at de har liten erfaring med å arbeide slik leseprøvens oppgaver krever: konsentrasjon over tid og utholdenhet knyttet til å lete seg fram til riktig informasjon i tekster med til tider stor informasjonstetthet. Kompliserte fagtekster vil være relativt nytt leseopplæringsmateriale for en 10-åring og i tillegg kan gruppen ha liten erfaring i selvstendig bruk av leseforståelsesstrategier. Blant annet studier gjennomført av Rasmussen (2003) og Andreassen (2007) peker på at anvendelsen av lesestrategier fortsatt er på et tidlig stadium i norske skoler, og derfor ikke nødvendigvis blitt til automatisert kunnskap hos elevene. For å kunne være en nøyaktig leser, må man være klar over når man ikke forstår og ha en bevissthet i forhold til å tilpasse lese måte etter teksten.

6.1.3 Leseforståelsesstrategier

Meta kognisjon knyttet til å være bevisst sin egen leseforståelse og hva man gjør for å forstå, er naturlig å koble opp mot funksjonelt god lesing. OECD-rapport som omhandler resultater fra PISA undersøkelser, viser at norske elever dårlige til å overvåke sin egen leseforståelse (Kjærnsli mfl., 2007). Bråten hevder at det er typisk for svakere lesere at de ikke bruker hensiktsmessige strategier ved lesing, men leser passivt og uten selvregulerende kontroll av sin egen forståelse (Bråten, 2007). Ser vi elevresultatene i samsvar med uttalelsene fra OECD-rapporten og Bråten, kan det være nærliggende å trekke slutninger om at ved enkelte tilfeller opplevde nok elevinformanter at de leste en tekst, eller oppgaveformulering og etterpå ikke visste hva som egentlig sto. Kunnskap om hvordan man skal huske og forstå innholdet blir vesentlig. Andreassen skriver at en strategisk god leser ofte vil:

- Prøve å få en oversikt over tekst han skal lese ved å kaste et blikk på overskrifter og bilder.
- Koble inn relevant bakgrunnskunnskap mens han leser.
- Sette ned farten når det er noe som er spesielt viktig eller vanskelig.

-Lese enkelte deler om igjen for å huske og for å forstå bedre når det kreves.

-Ta små pauser for å repetere for seg selv.

-Snakke med andre om det leste og om hvordan andre har forstått teksten (Andreassen, 2006).

En del elever tilegner seg nødvendig innsikt på dette området av seg selv, mens andre er avhengig av veiledning og opplæring. Men leseforståelsesopplæring som inneholder *eksplisitt* opplæring av lesestrategier har en kort historie i norsk skolesystem og har muligens fortsatt en noe beskjeden plass i undervisningen. Læringsplakaten i LK06 understreker at elevene skal stimuleres til å utvikle gode læringsstrategier, men forskning viser at:

..mye tyder på at opplæring i leseforståelse, i den grad det forekommer i norsk skole, er av det implisitte slaget(...) Målet med slik undervisning, implisitt undervisning, (min presisering) er at eleven skal lære av og forstå den aktuelle teksten, men uten at læreren viser og forklarer strategier som eleven selv kan bruke i nye lesesituasjoner når teksten eller leseformålet krever det (Andreassen, 2007, s.253).

Som tidligere bemerket, måler årets prøvesett av nasjonal leseprøve kun i liten grad elevenes evne til å hente ut mening av ulike modaliteter. Evnen til å benytte andre meningsbærende enheter enn «bare» å lese verbaltekst, vil i mange tilfeller være en god hjelp for eleven. Ikke minst kan et overblikk over tilleggsinformasjon, før lesing av verbaltekst, gi et viktig bakteppe som kan bidra til økt forståelse.

6.1.4 Vokabular, kunnskap om språkets forside og sjangertrekk

Kunnskap knyttet til ord og begreper er helt sentralt i forhold til leseforståelse. Både dybde- og breddekunnskap i forhold til vokabular er vesentlig for å hente ut tilstrekkelig mening i skrevet tekst. Og forskning hevder at ordforråd er den enkeltfaktoren som best predikerer leseforståelse (Proctor, Carlo, August & Snow,2005). Besvarelsene viste at både spesifikke fagord og andre lavfrekvente ord kunne gi elevene vanskeligheter med å løse en oppgave. Her spiller også nøyaktighet, tekniske leseferdigheter og leseforståelsesstrategier en rolle; Hvordan angriper eleven et ord han ikke forstår? Er han bevisst språkets forside og kan for eksempel bygge ut et sammensatt ord for å finne meningsbærende elementer som gir mening?

Kan han forstå ordets betydning ut av omkringliggende opplysninger? Vanskeligheter den samlede elevgruppa viste på disse områdene signaliserer at det er vesentlig å beholde et fokus på språkets forside også gjennom den videre leseopplæringen.

6.1.5 Lesing i alle fag

Å hente mening ut av ulike fagtekster, vil bli en stadig viktigere del av elevinformantenes kunnskapstilegnelse. Tekstenes vanskelighetsgrad og kompleksitet vil øke opp gjennom skoleløpet, noe som fører til at elevene strekker seg etter et mål i bevegelse. I alle fag vil elevene møte sammensatte tekster, hvor relevant informasjon formidles gjennom ulike meningsbærende elementer som for eksempel bilder, grafiske framstillinger, verbaltekst og symboler. Det kreves at elevene skal forstå hvilken funksjon den enkelte enheten innehar i teksten, og samtidig forstå samspillet mellom de ulike modalitetene. Det er vesentlig at elevene, i det enkelte fag, får eksplisitt opplæring i å hente ut informasjon fra ulike meningsskapende ressurser. Ut fra dette kan man si seg enig med Wellington & Osborne (2001), i at enhver undervisningstime bør sees på som en språktime.

Foruten tabellfremstillingen i tekst nr. 4, måler årets utgave av nasjonal leseprøve i liten grad elevenes evne til å hente ut og nyttiggjøre seg informasjon fra andre modaliteter enn verbaltekst. Et mangfold av tekster både på papir og digitalt, som består av ulike modaliteter og krever ulike lesemåter, vil utgjøre en stor del av grunnlaget for kunnskapstilegnelse, og bør derfor være gjenstand for kvalitetsvurdering i tillegg til eksplisitt opplæring. I kapittel 3.2, refereres det til forskning som viser at systematisk leseopplæring på det enkelte fags premisser er avgjørende for å tilegne seg i nødvendig, fagspesifikk tekstkompetanse (Halliday ref. i Maagerø & Skjelbred 2010b og Snow et al., 2008), noe som understrekes LK06. I kommunen som dette prosjektet omhandler, ble det i 2009 gjennomført en studie om integrering av grunnleggende ferdigheter i alle fag (Lindhagen, 2011). Undersøkelsen viste at lærerne ivaretok ferdighetene der det opplevdes naturlig, og at det ikke ble arbeidet målrettet med den enkelte grunnleggende ferdighet i det enkelte fag:

Skoleledere og lærere forstår grunnleggende ferdigheter som noe de alltid har arbeidet med og finner det unaturlig å arbeide med ferdigheter i fag der disse ikke hører naturlig hjemme.(...) Det betyr at både skoleledere og lærere gjør som de alltid har gjort; underviser det enkelte fagets særegenhet som viktigste rettesnor (Lindhagen, 2011).

Det er interessant å se Lindhagens funn i lys av forskning som er referert i kapittel 3: Forskning som understreker nødvendigheten av systematisk leseopplæring i alle fag gjennom hele skoleløpet, og at det antageligvis ikke holder med «naturlig og tilfeldig» i forhold til leseopplæring i det enkelte fag. Og videre at alle lærere må ha en bevisst oppfatning av fagets lesemessige utfordringer og hva det innebærer å være en funksjonelt god leser i faget. I den forbindelsen kan det være relevant å vise til Sweet & Snow og RAND- gruppens lesemodell (se kapittel 3.2) som illustrerer at god leseundervisning skal bygge på kunnskap om leseren, teksten, aktiviteten og kontekst, i tillegg til kunnskap om interaksjonen mellom disse. Forskning poengterer at leseopplæring er et ansvarsområde som en hver lærer bør arbeide aktivt med. Og muligens er det her noe av svaret for å øke lesekompetansen til en kommune med middels gode resultater på nasjonal leseprøve ligger, at enhver lærer skal *«være seg bevisst hvordan han gjennom sin praksis kan bidra til å bedre elevenes kompetanse på problemområdene»* som skolesjefen uttrykte det (kapittel 1.2).

6.2 Videre forskning

I dette prosjektet har jeg studert prøveresultater for å kunne si noe om en konkret elevgruppes lesekompetanse, - som videre kan peke mot pedagogiske konsekvenser for leseopplæringen. Det vil være av stor interesse å kunne gjenta liknende studie av den samme elevgruppen i forbindelse med deres nasjonale leseprøve på 8. trinn. Leseprøvene på de ulike trinnene har felles rammeverk (Udir, 2011c), noe som gjør det hensiktsmessig å repetere undersøkelsen. Ved å gjenta studien på 8. trinn, vil det være mulig å danne seg et nærgående bilde i forhold til et eventuelt lesemessig kunnskapsløft for denne elevgruppen. I tillegg til studie av elevbesvarelsene vil det være av interesse å rette en undersøkelse mot informantenes lærere på mellomtrinnet. Gjennom spørreskjema eller intervju kan det være mulig å få belyst i hvilken grad og på hvilke måter, det har blitt arbeidet med de samme aspekt ved leseforståelsesbegrepet som leseprøven måler. I tillegg vil det være interessant å få informasjon om hvordan det konkrete undervisningstilbudet har vært i forhold til de ulike funn som denne studien har presentert i forbindelse med elevers utfordringer.

Det vil også være av interesse å gjøre tilsvarende undersøkelse av elevbesvarelser på nasjonal leseprøve for 5.trinn, i den samme kommunen, i årene framover. Det vil da være mulig å gi en

grundig tilbakemelding på skole - og kommunenivå om leseopplæringen på småskoletrinnet, ut fra slik lesebegrepet blir målt på den nasjonale leseprøven.

7AVSLUTNING

I forhold til problemstillingen: «Hvilken informasjon angående en gruppe 5.trinn elevers lesekompetanse kan hentes ut ved en nærmere studie av deres besvarelser på nasjonal prøve i lesing?» har jeg forsøkt å trekke ut informasjon som kan være nyttig kunnskap i den daglige undervisningen, noe jeg mener at jeg har lyktes med. De nasjonale prøvene er utviklet for å se hvilke pedagogiske tilbud elevene trenger for å bli funksjonelt gode lesere. Men leseferdighet er imidlertid en mangfoldig og sammensatt ferdighet slik som det illustreres i den interaktive lesemodellen (kapittel 3.2.1), og prøvene er operasjonalisert til kun å måle enkelte delferdigheter elevene trenger for å utvikle god leseforståelse. Egen erfaring tilsier at det er mye nyttig informasjon å hente ut av besvarelsene, som bør verdsettes som et tilskudd i til den øvrige kunnskap som man har om eleven. Jeg mener også at det ligger en styrke at målingskriterier ligger så tett opp mot læreplanverket, og i tråd med internasjonale vurderingskriterier.

Litteraturliste

- Andreassen, R.(2006). Hvordan kartlegger vi elevenes lesestrategier? I: Engen, L .& Helgevold, L. (red.). *Fagbok i bruk*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.
- Andreassen, R. (2007). Eksplisitt opplæring i leseforståelse. I: Bråten, I. (red.) *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Anmarkrud, Ø. (2009). *Undervisning i lesestrategier og utvikling av lesemotivasjon på ungdomstrinnet*. Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Barone, D.M .(2011). Case Study Research. I: Duke, N.K. & Mallette, M.H. (red.): *Literacy research methodologies*. The Guildford Press.
- Bergesen, H.O. (2006). *Kampen om kunnskapsskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bråten, I. (2007). Leseforståelse-innledning og oversikt. I: Bråten, I. (red.). *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Buland, T., Dahl, T., Finbak, L. & Havn, V. (2005). *Det er nå det begynner! Sluttrapport fra evalueringen av tiltaksplanen «Gi rom for lesing»*. Trondheim: SINTEF
- Chall, J.S. (1996). *Stages of Reading Development*. New York etc. McGraw- Hill Book Company.
- Engh, R., Dobson, S. & Høihibler, E.K. (2007). *Vurdering for læring*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Frost, J. (2003). *Prinsipper for god leseopplæring. Innføring i den første lese - og skriveopplæringen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Gabrielsen, E., Haslund, J. & Lagerstrøm, B.O. (2005). *Lese- og mestringskompetanse i den norske befolkningen*. Lesesenteret i Stavanger.
- Gough, P.B. & Tunmer, W.E.(1986). *Decoding, Reading and Reading Disability. Rase: Remedial and Special Education* 7. S. 6-10.

- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Haug, P.(2010). *Kvalifisering til læreryrket*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Hertzberg, F.(2009). Skolen og grunnleggende ferdigheter. I: Møller, J., Prøitz, T.S. & Aasen, P. (red.): *Kunnskapsløftet- tung bør å bære? Rapport 42*.Oslo:Universitetet i Oslo,ILS.
- Hoover, W.A. & Gough, P.B. (1990). The Simple View of Reading. *Reading and Writing 2*. s.127-168
- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Juuhl, G.K, Hontvedt, M. & Skjelbred,D. (2011). *Læremiddelforskning etter LK06*. Lastet ned fra http://www.udir.no/Upload/rapporter/2010/5/laeremiddelforskning_lk06.pdf?epslanguage=no den 10.03.11.
- Kjeldstadli, K. (1999). *Fortida er ikke hva den engang var*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R.V. & Roe, A. (2007). *Tid for tunge løft. Norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lie, S., Caspersen, M. & Bjørnsson, J.K. (2004). *Nasjonale prøver på prøve*. Oslo: Universitetet i Oslo ILS
- Lie, S., Hopfenbeck, T.N., Ibsen, E. & Turmo, A. (2005). *Nasjonale prøver på ny prøve*. Oslo: Universitetet i Oslo,ILS
- Lindhagen, H. (2011). *Grunnleggende ferdigheter. – målrettet arbeid i skolen?* Masteroppgave, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Lundberg, I. (1984). *Språk och läsning*. Malmö: Liber förlag.
- Lundberg, I. & Herrlin, K. (2008). *God leseutvikling. Kartlegging og øvelser*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Maagerø, E, & Skjelbred, D. (2010a). *De mangfoldige realfagtekstene. Om lesing og skriving i matematikk og naturfag*. Bergen: bokforlaget.

Maagerø, E. & Skjelbred, D. (2010b). «De store orda.» Om sammensatte ord i lærebøker og andre fagtekster. I: Skjelbred, D. & Aamotsbakken, B. (red.). *Faglig lesing i skole og barnehage*. Oslo: Novus forlag.

Nicolaysen, B.K. (2005). Tilgangskompetanse. Arbeid med tekst som kulturdeltaking. I: Nicolaysen, B.K. & Aase, L. (red.). *Kulturmøte i tekstar. Litteraturredidaktiske perspektiv*. Oslo: Det Norske Samlaget.

Norges forskningsråd (2006). *En nasjonal strategi for norsk pedagogisk forskning. Oppfølgingsutvalgets anbefalinger etter Forskningsrådets evaluering i 2004*. Oslo: Norges forskningsråd. Bestilt gjennom <http://www.forskningsradet.no/publikasjoner>

NOU 2002:10 Førsteklasses frå første klasse. Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring. Lastet ned fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2002/nou2002-10/3.html?id=145378> den 19.03.11.

Nyström, I. (2002). *Eleven och lärendemiljön. –En studie av barns lärande med fokus på läsning och skrivning*. Växjö: Växjö University Press.

OECD (1989). *Vurdering av norsk utdanningspolitikk. Norsk rapport til OECD: ekspertvurdering fra OECD*. Oslo: Aschehoug.

OECD (2009). *Programme for International Student Assessment*. Lastet ned fra www.pisa.no den 08.03.12.

Ommundsen, Å.(2006). *Barnebokas begynnelse. Kulturkamp, identitet og nasjonsbygging i 1800-tallets Norge*. Artikkel gjengitt i kompendium: Skjønnlitteratur i lese- og skriveopplæring 2011. Høgskolen i Oslo.

Ongstad, S. (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk*. Oslo: Fagbokforlaget.

Postholm, M.B.(2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasesstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Proctor, C.P., Carlo, M., August, D. & Snow, C. E.(2005). Native Spanish-Speaking Children Reading in English: *Toward a Model of Comprehension. Journal of Educational Psychology.* 97. 246-256.

RAND Reading Study Group (2002). *Reading for Understanding: Toward an R&D Program in Reading Comprehension.* Santa Monica: RAND Education.

Rasmussen, J.B. (2003). Reading literacy performance in Norway: Current practice and critical factors. *European Journal of Education*, 38,427-443.

Roe, A.(2011). *Lesedidaktikk - etter den første leseopplæringen.* Oslo: Universitetsforlaget.

Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvalitativ metode.* Bergen: Bokforlaget.

Sirnes, S.M. (2005). *Flervalgsoppgaver -Konstruksjon og analyse.* Bergen: Fagbokforlaget.

Skaftun, A., Solheim, O.J., Roe, A. og Narvhus E.K. (2006). Tilnærminger til et teoretisk rammeverk for de nasjonale prøver i lesing. Artikkel i *Norsk pedagogisk tidsskrift.* 5/2006. universitetsforlaget

Skaftun, A. (2010). Lesing som dialogisk aktivitet – i alle fag. I: Skjelbred, D. & Aamotsbakken (red.): *Faglig lesing i skole og barnehage.* Oslo: Novus forlag.

Skjelbred, D. (2009). Lesing og oppgaver i lærebøker. I Knudsen, S.V., Skjelbred, D. og Aamotsbakken, B. (red.): *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet.* Oslo: Novus forlag.

Snow, C. E., Griffin, P. & Burns, M.S. (Eds.), (2008). *Knowledge to support the teaching of reading. Preparing teachers for a changing world.* San Francisco: The Jossey-Bass Education Series.

Solheim, O. J., Skaftun, A. & Walgermo, B.R. (2010). *Rapport om nasjonal prøve 2010. Lesing 5. trinn.* Stavanger: Lesesenteret i Stavanger.

Solheim, O.J., Skaftun, A. & Walgermo, B.R. (2012) (under publisering). *Den nasjonale prøven I lesing på 5. Trinn, 2011.* Stavanger: Lesesenteret I Stavanger. Mottatt på mail den 12.03.12.

Sweet, A.P. & Snow, C.E.(Eds.), (2003).*Rethinking reading comprehension*. New York: Guildford press.

Thagaard, T. (2002). *Systematikk og innlevelse. En innføring I kvalitativ metode.*(2. opplag, 2006) Bergen: Fagbokforlaget.

Tveit, K. (2011). Historisk forskningsmetode. I: Kleven, T.A.(red). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo: Unipub

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket Kunnskapsløftet, LK06. Fag – og læreplaner*. Lastet ned fra <http://www.udir.no/Lareplan/Grep/> den 31.01.12.

Utdanningsdirektoratet (2010). *Rammeverk for nasjonale prøver*. Lastet ned fra 23.01.11).<http://www.udir.no/nasjonaleprover> den 23.01.11.

Utdanningsdirektoratet. (2011a). *Korleis forstå og følgje opp resultatata frå nasjonale prøver*. Lastet ned fra [http://www.udir.no/Vurdering/Nasjonale-prover/Innhold-NP/Om-oppfolging - av-resultat...](http://www.udir.no/Vurdering/Nasjonale-prover/Innhold-NP/Om-oppfolging-av-resultat...) den 09.01.12

Utdanningsdirektoratet. (2011b). *Resultater- nasjonale prøver 5.trinn*. Lastet ned fra <http://skoleporten.udir.no/rapportvisning.aspx?enhetsid=0815&vurderingsomrade=88> den 09.01.12.

Utdanningsdirektoratet. (2011c). *Veileder for skoleeiere og skoleledere. Nasjonale prøver*. Lastet ned fra http://www.udir.no/Upload/Nasjonale_prover/2010/5/Veileder_Nasjonale-prover_skoleeier_og_rektor.pdf?epslanguage=no den 23.01.11.

Utdanningsdirektoratet (2011d). *Internasjonale studier om norsk skole.2*. Lastet ned fra <http://www.udir.no/Tema/Forskning/Internasjonale-studier/> den 09.01.12.

Utdanningsdirektoratet. (2011e). *Analyse av nasjonale prøver i lesing 2011*. Lastet ned fra http://www.udir.no/Upload/statistikk/Nasjonaleprover_2011_lesing_analyse.pdf

Utdanningsdirektoratet. (2011f). *Veiledning nasjonale prøver i lesing for 5.trinn*. Lastet ned fra http://www.udir.no/PageFiles/3381/Veiledning_lesing5trinn_211pdf

Utdanningsdirektoratet.(2011g). *Nasjonale prøver 2011. Vurderingsveiledning – lesing 5.trinn*. Versjon 13.9.11. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Papirutgave mottatt fra deltagerkommunen 27.10.11

Utdanningsdirektoratet. (2012). *Grunnleggende ferdigheter i LK06*. Lastet ned fra [http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger – til-LK06/](http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/) den 31.01.12.

Utdannings- og forskningsdepartementet (2003). Stortingsmelding nr. 30.(2003-2004). Kultur for læring. Oslo: Statens forvaltningstjeneste.

van Daal, V., Solheim, R.G., Gabrielsen, N.N. & Bergnum, A.C. (2007). *PIRLS. Norske elevers leseinnsats og leseferdigheter. Resultater for fjerde og femte trinn I den internasjonale studien PIRLS 2006*. Stavanger: Lesesenteret i Stavanger. Lastet ned fra http://lesesenteret.uis.no/kurs_og_boeker/skulte_dokumenter/article27600-2907.html

den 08.03.12.

Wellington, J. & Osborne, J. (2001). *Language and literacy in science education*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.

Yin,R.K. (2003). *Case study research: Design and methods, third edition*. Applied Sosial Research Metods Series Volum 5. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Aamotsbakken, B. & Knudsen, S.V.(2011). *Å tenke teori. Om leseteorier og lesing*. Oslo: Gyldendal Akademiske.

Vedlegg

Vedlegg 1

Spørreundersøkelse angående nasjonale prøver i lesing 2011.

Ferdig utfylt spørreskjema legges i vedlagt konvolutt merket ”Spørreundersøkelse i forbindelse med master i lesing og skriving”. Spørreskjemaet vil kun bli behandlet av behandlingsansvarlig. Skjemaet vil bli konfidensielt behandlet og makulert når avtalt benyttelse er oppnådd.

Tusen takk for hjelpen!

NB: husk å snu arket.....

Spørsmål	Svar	Dine kommentarer eller tilleggsopplysninger
1. I den 5. klassen du underviser i, på en skala fra 1-5, hvor godt vil du si at du kjenner til klassens resultat på nasjonale prøver i lesing 2011?	(sett X på riktig tall) 1. ikke i det hele tatt 2. i liten grad 3. i noen grad 4. i ganske stor grad 5. i stor grad	kommentarfelt:
2. I den 5. klassen du underviser i, på en skala fra 1-5, hvor godt vil du si at du kjenner den enkelte elevs resultat på nasjonale prøver i lesing 2011?	(sett X på riktig tall) 1. ikke i det hele tatt 2. i liten grad 3. i noen grad 4. i ganske stor grad 5. i stor grad	kommentarfelt:
3. I den 5.klassen du underviser i, på en skala fra 1-5, i hvilken grad vil du si at prøveresultatene fra nasjonale prøver i lesing 2011 påvirker leseopplæringen i undervisningen din?	(sett X på riktig tall) 1. ikke i det hele tatt 2. i liten grad 3. i noen grad 4. i ganske stor grad 5. i stor grad	Kommentarfelt:
4. Benytter du resultatene i andre sammenhenger (konferansetimer, trinnmøter...)?	(skriv svar)	Kommentarfelt:
5. I hvilken grad, på en	(sett X på riktig tall)	Kommentarfelt:

skala fra 1-5, bruker du veilednings materialet til nasjonale prøver i lesing 2011 i undervisningen?	<ol style="list-style-type: none"> 1. ikke i det hele tatt 2. i liten grad 3. i noen grad 4. i ganske stor grad 5. i stor grad 	
6. Hvor har du fått tak i veilednings Materialet (lastet ned fra nett, fått av kollega.....)?	(skriv svar)	Kommentarfelt:
7. Hvilke fag underviser du 5. klasse i?	(sett X på riktige tall) <ol style="list-style-type: none"> 1. matematikk 2. RLE 3. norsk 4. engelsk 5. kroppsøving 6. musikk 7. naturfag 8. samfunnsfag 9. 	Kommentarfelt:

Ekstra kommentar plass:

Hvordan er det å leve i verdensrommet?



Romfergen fraktes til oppskyting på ryggen av et fly.

Et romskip er lite og trangt, som innsiden av en bil eller en liten buss. Det er ikke meningen at astronauter skal være om bord i mer enn en uke eller to, så romskipet trenger ikke å være større. Men noen jobber krever at astronautene er oppe i verdensrommet i lang tid, og da må det bygges en romstasjon.

En romstasjon er som et hus i verdensrommet. Romstasjonen har soverom, arbeidsrom, oppholdsrom, toalett og nok av mat, vann og drikke. Vanligvis lever astronautene om bord i en romstasjon i noen måneder om gangen. Det har skjedd at russiske astronauter har bodd i verdensrommet i over ett år.

Romstasjoner er veldig dyre, så det er viktig at de brukes til nyttige ting. I den internasjonale romstasjonen jobber astronauter med å ta bilder av jorda og verdensrommet. De gjør kjemiske forsøk som kan gi oss nye medisiner, og undersøker hvordan mennesker, dyr og planter tåler å leve i verdensrommet.

Astronauter som bor i romstasjonen, er vektløse. Det vil si at de ikke veier noen ting, og må komme seg rundt ved å sparke fra og «fly» rundt i stasjonen. Alle ting svever i luften. Sprøyter astronautene vann fra en flaske, driver vannboblene rundt omkring. Når de skal sove, må astronautene spenne fast soveposen sin, ellers kan de sveve av gårde og dunke borti veggene!

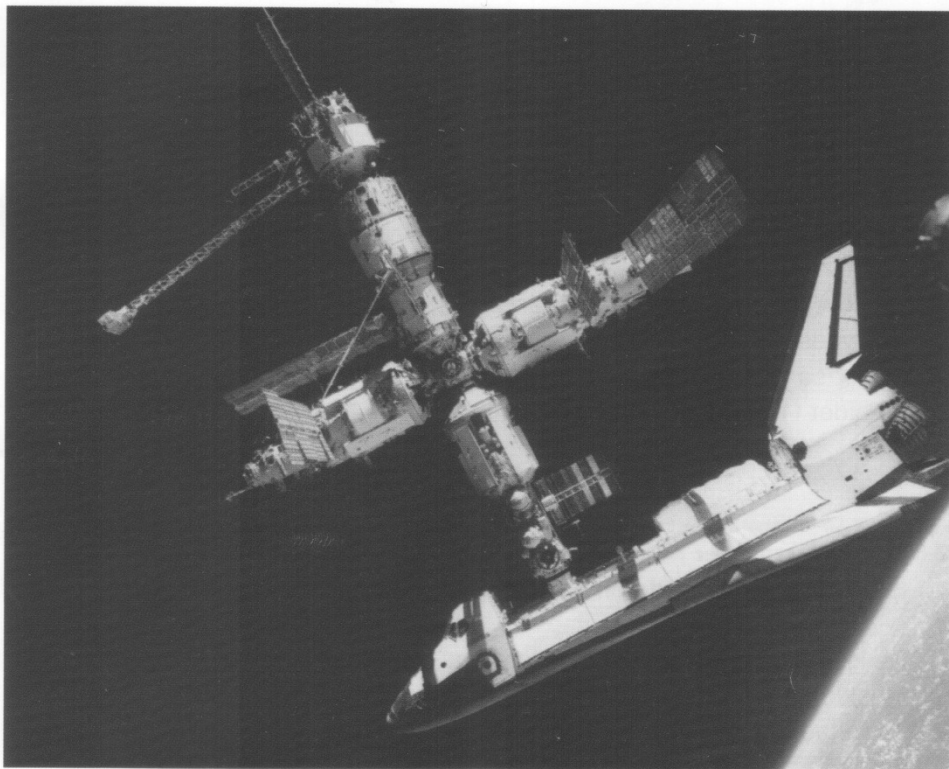
Vektløshet er ikke bare morsomt. Mange astronauter blir «romsyke» og kaster opp. Når man ikke veier noe, brukes musklene altfor lite. Selv om astronautene trener mye, blir de svake i rommet. Astronauter som har bodd i romstasjoner i månedsvis, kan ofte ikke stå på beina når de kommer ned på jorda igjen.

FAKTA OM VEKTLØSHET

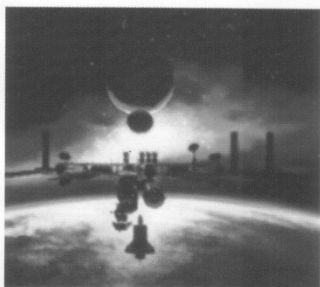
Vektløshet er nyttig for forskere. I den internasjonale romstasjonen kan de gjøre mange kjemiske forsøk som ikke er mulig på jorda.

Det er trangt om plassen i romstasjonen, og astronautene syns av og til det er vanskelig å tenke på at de er så langt fra familie og venner. Likevel vil nesten alle som har bodd i en romstasjon, reise opp igjen. Det er fordi arbeidet i romstasjoner er så spennende. Astronautene har så mye å gjøre at hvert minutt på dagen er planlagt i minste detalj.

Når astronautene har fri, liker de å sveve ved siden av et vindu og se ned på jorda. De er enige om at det ikke fins noe vakrere syn enn den blå, grønne og hvite planeten vår. Siden romstasjonen går rundt jorda på litt under 90 minutter, rekker astronautene å få med seg mange soloppganger og solnedganger på en dag!



Den russiske romstasjonen Mir får besøk av en romferge. I Mir bodde astronautene i et år i strekk. Romstasjonen falt ned på jorda i 2001 etter at astronautene hadde flyttet ut og tatt med seg det viktigste utstyret.



FAKTA OM ROMSTASJONEN

Romstasjonen settes sammen bit for bit, som et byggesett.

Fra Eirik Newth: *ROMFART*. Cappelen, 2004

En elsket konge – Håkon den gode



Håkon den gode (918–961) var yngste sønnen til Harald Hårfagre. Da Håkon var omtrent ti år gammel, ble han sendt til kong Adalstein i England for å fostres opp der.

Håkon var hos kong Adalstein da han fikk bud om at faren var død. Han reiste straks av gårde til Norge. Med på veien fikk han kostbare avskjedsgaver av kong Adalstein, vakre langskip og mange hærmenn. Den vakreste gaven var et sverd med håndtak av gull. Sverdet var så skarpt at Håkon kunne hugge klingene inn i en kvernstein. Derfor kalte han sverdet for Kvernbit. Dette var det beste sverdet som noen gang hadde kommet til Norge. Håkon hadde Kvernbit ved sin side så lenge han levde.

Håkon seilte raskeste veien nordover til Trondheim og Lade, hvor Sigurd Ladejarl hersket. Sigurd hadde vært venn av Håkons far, kong Harald, og det var han som hadde gitt ham navnet Håkon den gangen han ble født på en steinhelle ute i havgapet. Sigurd ble regnet for å være Norges klokkeste mann. Jarlen tok vel imot Håkon, og de ble gode venner. Håkon lovet Sigurd både makt og rikdom hvis han hjalp ham til å bli konge.



Sigurd jarl kalte alle frie bønder og menn i Trøndelag til Frostating for å velge ny konge. Det ble trangt om plassen på tingvollen da folk fra alle deler av landets rikeste fylke kom sammen. Sigurd jarl tok plass foran på haugen, og ved siden av jarlen stod den unge Håkon på femten år.

Bøndene stirret nysgjerrig og granskende på det unge kongsemnet. Noen av bøndene mumlet lavt sammen om hvor lik gutten var sin far, kong Harald.

– Det er nesten som om kong Harald har kommet tilbake og blitt ung igjen, sa en av de gamle bøndene. Bøndene falt til ro idet Sigurd Ladejarl gikk frem for å tale.

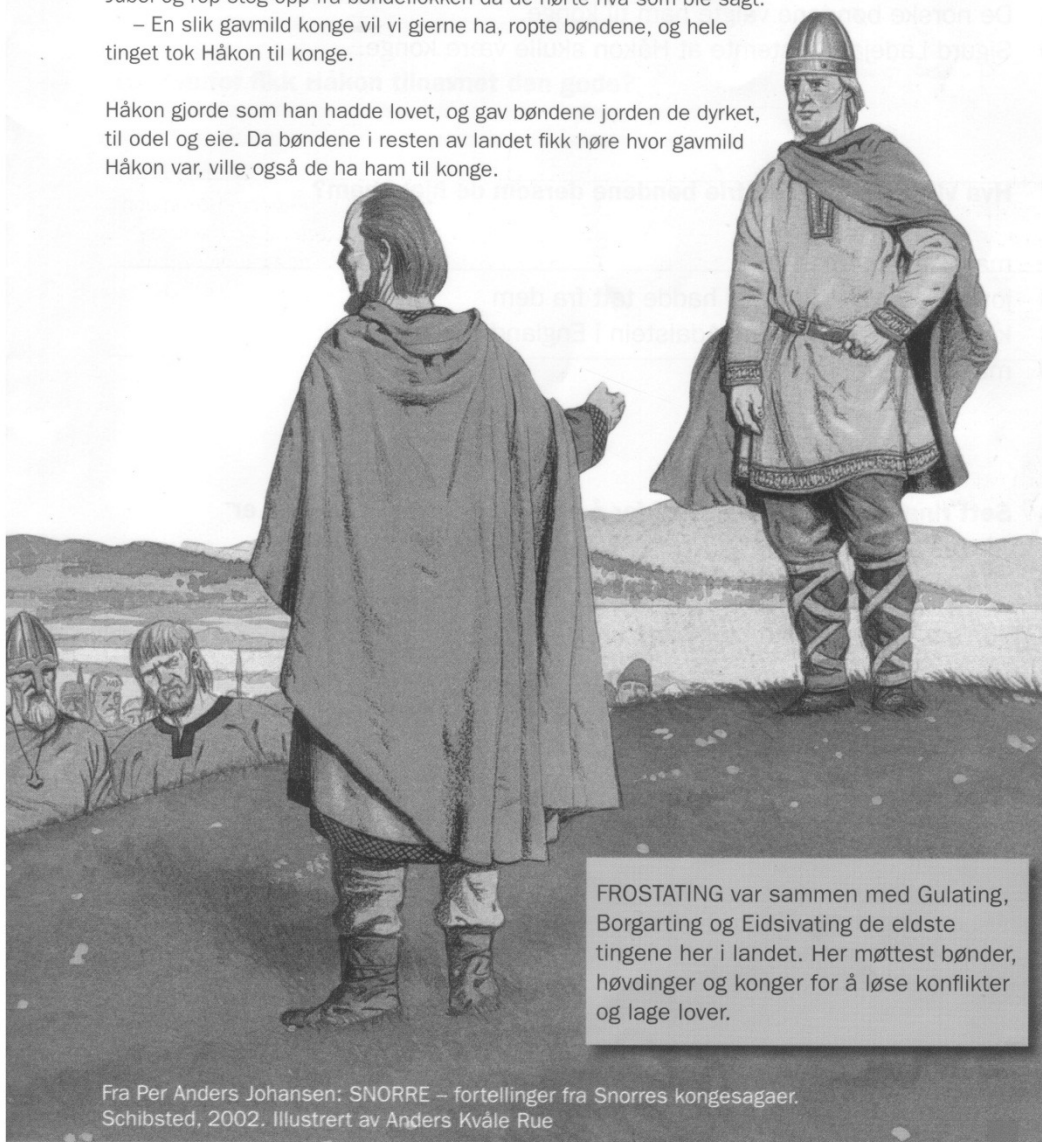
– Jeg ber dere ta Håkon til konge, sa jarlen, og gav ordet til det unge kongsemnet.

– Følg meg, og gi meg makt til å holde kongedømmet. Da lover jeg til gjengjeld å gi dere tilbake jorden som min far har tatt fra dere, sa Håkon høyt og tydelig.

Jubel og rop steg opp fra bondeflokken da de hørte hva som ble sagt.

– En slik gavmild konge vil vi gjerne ha, ropte bøndene, og hele tinget tok Håkon til konge.

Håkon gjorde som han hadde lovet, og gav bøndene jorden de dyrket, til odel og eie. Da bøndene i resten av landet fikk høre hvor gavmild Håkon var, ville også de ha ham til konge.



FROSTATING var sammen med Gulating, Borgarting og Eidsivating de eldste tingene her i landet. Her møttest bønder, høvdinger og konger for å løse konflikter og lage lover.

Fra Per Anders Johansen: SNORRE – fortellinger fra Snorres kongesagaer. Schibsted, 2002. Illustrert av Anders Kvåle Rue

Multimedial : Kulturellet : Historie og
handskrivet bilde

3

Monstermamma på krigsstien

I
11

– Hva er det her? Jostein var så vidt kommet innenfor døra hjemme. Han hadde løpt hjem for å fortsette på dataspillet han hadde lånt av Emil, før mora kom hjem. Men nå kom han ikke lenger enn akkurat innenfor døra. Tvers over gangen hang et rødt bånd med et blinkende dødninghode i en lenke. Jostein ble stående og stirre på dødninghodet. Han hadde låst opp selv, så det var ingen hjemme som han visste om. En hvit konvolutt var festet til båndet med en klesklype. Jostein nærmet seg forsiktig, tok konvolutten ned fra snora og leste det som stod utenpå:

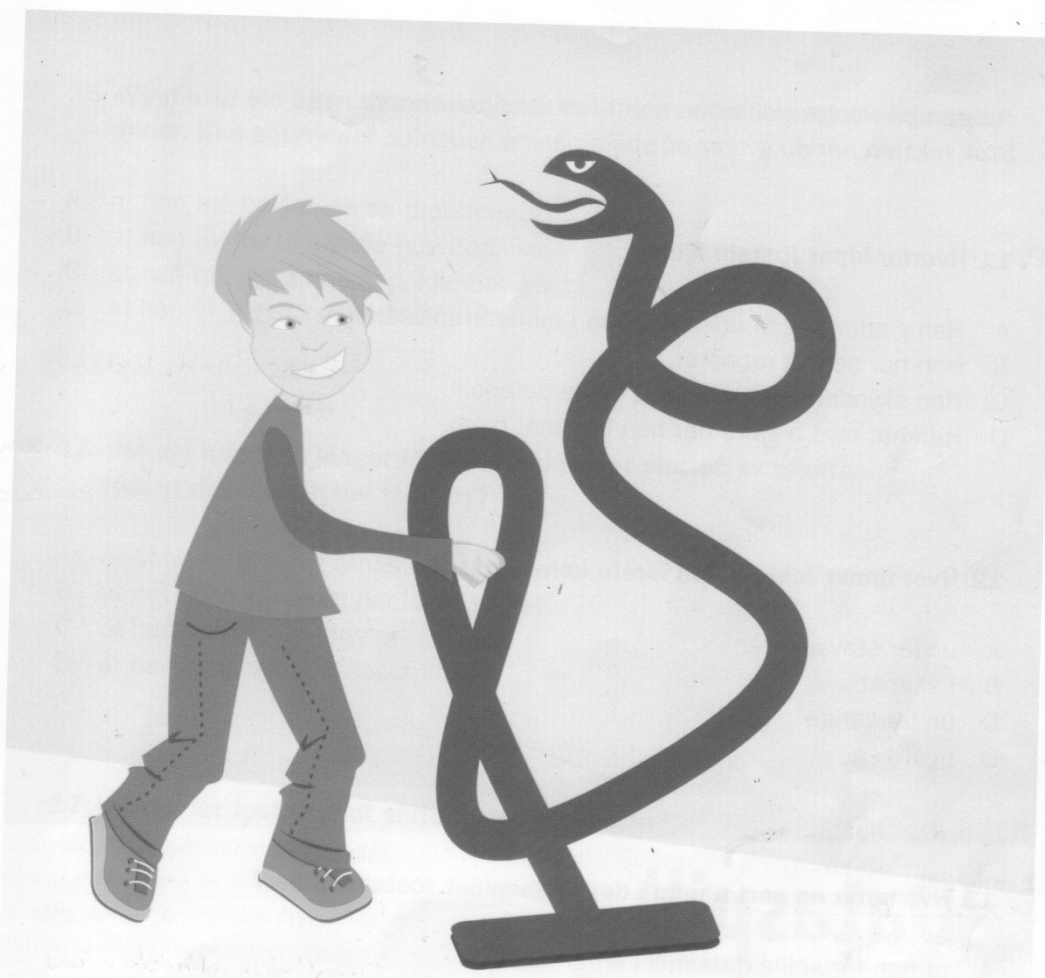
Ved å bryte seglet på denne konvolutten aksepterer du reglene, belønningen eller straffen...

M.M.

Han åpnet konvolutten. Det lå et ark inni og en rød knapp. Jostein visste ikke hva han skulle tenke. Var dette en spøk? «M.M.» Hvem var det? «Du har nå, ved å åpne denne konvolutten, akseptert reglene i dette krigsspillet. Du kan vinne, men også tape og straffes hardt. Premien for å vinne dette spillet er en ny mobil.

Dette er reglene:

- En rød knapp oppnås ved å greie en av utfordringene fra M.M.
 - Tre røde knapper gir rett til en times dataspilling.
 - Hvis du ikke greier utfordringen, får du en sort knapp.
 - En sort knapp betyr ingen dataspilling en dag, tre sorte knapper betyr ingen dataspilling på en uke.
 - Første utfordring er: Gå til skapet i gangen og kjemp med slangen.»
- J
14
15 F.



Jostein bøyd seg og gikk under den røde snora, bort til skapet i gangen. Han åpnet døra og var ikke helt sikker på hva som ventet ham. Den store støvsugeren sto der slik den pleide. Men på slangen var det en ny konvolutt. Han leste: «Vinn over din egen motstand og bekjemp hybelkaninene på rommet ditt. Ved et

godt resultat – en rød knapp. To røde knapper for å forfølge fienden under senga, ut i gangen, rundt i stua og bak putene i sofaen. M.M. Nå var han ikke lenger i tvil. Han spilte mot den største av alle utfordrere: Monster-Mamma! Jostein lo litt for seg selv. Så dro han slangen ut av skapet. Mobilen skulle bli hans.

Fra Camilla T. Haukeland & Kristin Sandberg: Norsk i midten 6: Egmont 2007

4 Tabell
Kommunikasjon

Mediebruk blant personer 9–79 år

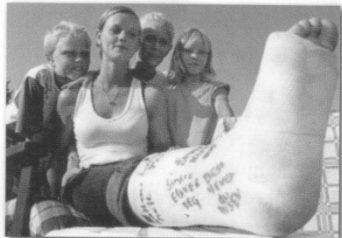
Tabellen viser hvor mange minutter nordmenn i gjennomsnitt bruker på å lese aviser, se på TV eller bruke datamaskin i løpet av en vanlig dag.

	Avis	Fjernsyn	Radio	Lyd	Ukeblad	Bøker	Tidsskrift	Tegneserier	Hjemme PC	DVD	Internett	SUM
1991	39	114	106	40	8	14	6	3		8		338
1992	39	108	91	32	7	13	5	3		7		305
1994	39	113	96	38	7	11	5	3	10	8		330
1995	40	124	99	31	6	12	5	3	9	5		334
1996	38	117	84	30	6	12	5	2	11	7		312
1997	36	119	87	36	5	10	4	2	12	6		317
1998	34	119	83	33	5	10	4	2	13	6		309
1999	33	141	93	34	5	11	5	2	18	7		349
2000	34	138	84	46	5	12	4	2	21	7	18	371
2001	31	156	95	43	4	12	3	2	27	7	21	401
2002	31	146	87	42	5	14	4	2	27	8	22	388
2003	32	141	91	42	5	12	3	2	35	8	30	401
2004	30	142	80	41	5	12	4	2	34	9	33	392
2005	29	147	84	39	5	15	3	2	46	8	44	422
2006	29	148	83	41	4	14	3	2	50	9	53	436
2007	29	155	80	40	4	13	3	2	58	11	62	457
2008	27	145	80	39	4	13	4	1	59	10	65	447
2009	25	148	82	39	4	15	1	1	69	12	73	469

Kilde: http://ssb.no/emner/07/02/30/medie/sa113/daglig%20mediebruk_hovedtall.pdf

Brakk beinet i heltedåd

Benedicte (14) reddet familie i brann drama



TRONDHEIM/PORSGRUNN (VG) Benedicte Isaksen (14) stupte ut av 2. etasje på den brennende bygningen, brakk ankelen og hinket etter en stige for å redde tanten og barna hennes.

Av MAY LINN GJERDING og ROGER NEUMANN (foto)

Med sterke smerter klarte 14-åringen å få søskenbarna Karoline (8), Aleksander (10) og mammaen deres, Hilde Henie (35), i sikkerhet – rett før hjemmet deres på Eidanger i Porsgrunn ble fortært av flammehavet.

– Jeg fikk skikkelig vondt da jeg datt i asfalten, men jeg tenkte ikke på det da. Det jeg tenkte på, var å få ut alle som var inne i huset, sier Benedicte Isaksen.

Brannvarsleren begynte å pipe ved 01.30-tiden natt til i går. 14-åringen, som var på overnattingsbesøk, stelte seg på badet da hun hørte alarmen fra yttergangen. Tanten og barna lå og sov.

Handlekraftig

– Da jeg åpnet døren, var det tjukt av røyk, så jeg lukket den med en gang. Så gikk jeg inn og sa det til tante. Hun visste ikke helt hva hun skulle gjøre. Så jeg gikk bort til vinduet og hoppet fra 2. etasje, forklarer Benedicte.

Hun fikk brudd i ankelen og tåa da hun landet i asfalten, men holdt hodet kaldt. Jenta hinket bort til en stige hun hadde sett da hun tømte søpla dagen før.

– Jeg var veldig redd. Redd for at det skulle gå galt. Jeg hentet stigen og satte den opp mot taket der Aleksander sto, så han kunne komme seg ned.

I mellomtiden ble huset mørklagt da strømmen forsvant. Yngstejenta Karoline ble så skremt at hun løp inn i leiligheten

og gjemte seg. I stummende mørke løp mamma Hilde Henie etter.

– Jeg fikk hetta. Hun skrek, så jeg gikk etter lyden. Jeg fant henne inne på soverommet mitt, hvor hun hadde lagt seg under dyna. Da Karoline ble hjulpet ned stigen, veltet flammene inn gjennom ytterdøra. Så det var på hengende håret at vi kom oss ut, sier Benedictes tante.

Det var seks leiligheter og næringsvirksomhet i bygningen som brant. Til alt hell ble ingen alvorlig skadet. Omgitt av naboer, brannvesen og politi sto Benedicte på bakken med blandede følelser.

– Det var ikke noe gøy å se på at huset brant ned, men jeg var lettet over at alle hadde kommet ut hele, sier den tapre tenårings.

Imponerte

Brannårsaken var i går fortsatt ukjent. Politiet er imponert over Benedictes handlekraft:

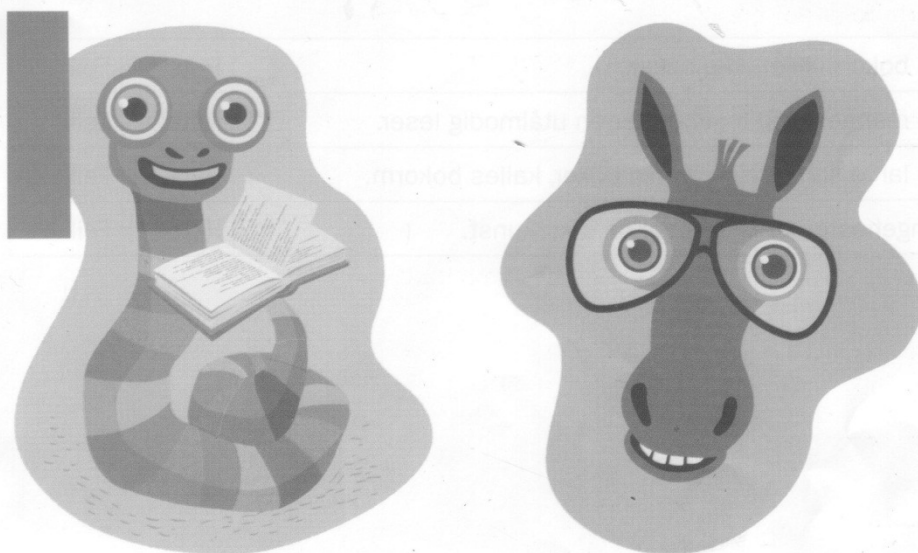
– Hun har gjort alt hun kunne, og det på riktig måte. Hun var tøff og modig, så vi er veldig begeistret over det hun gjorde.

– En kjempejobb, roser operasjonsleder Bernt Ingebrigtsen ved Telemark politidistrikt.

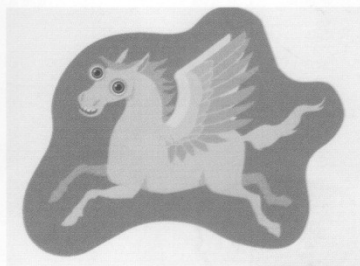
Fra VG, 6. august 2004.

Bokormer og lesehester

De som er veldig glad i å lese, kalles ofte bokormer. En bokorm er egentlig en billelarve som lever i gamle bøker. Den må altså ha bøker for å overleve.



Men hvorfor kalles bokelskere også lesehester? Det kan være fordi de er like sterke og utholdende som en hest og bare fortsetter å lese uavbrutt. Eller kanskje det har noe med hesten Pegasus å gjøre? Pegasus er en hest med vinger fra den greske mytologien. Den er et symbol på god diktekunst.



Fra Lundberg, Myrvold & Stallemo: *God i ord tekstsamling 6*. Samlaget, 2006.