

Hva gjør de gode leserne?

En studie av elevers strategiske lesing av sammensatte tekster i nasjonale prøver på slutten av barneskolen

Kari Almestrand



Masteroppgave i nordiskdidaktikk

Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2012

Hva gjør de gode leserne?

En studie av elevers strategiske lesing av sammensatte tekster i nasjonale prøver på slutten av barneskolen

© Kari Almestrand

2012

Hva gjør de gode leserne? En studie av elevers strategiske lesing av sammensatte tekster i nasjonale prøver på slutten av barneskolen

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag:

Det overordnede temaet for denne oppgaven er elevers lesing av tekster fra nasjonale leseprøver. I oppgaven undersøker jeg hvordan fire elever leser tre sammensatte tekster fra nasjonale prøver, og hvordan de løser oppgavene tilknyttet disse. Problemstillingen for oppgaven er: Hvilke strategier bruker gode lesere på syvende trinn når de leser sammensatte tekster fra nasjonale prøver? For å besvare problemstillingen har jeg tre forskningsspørsmål. Disse handler om hvordan elevene besvarer de nasjonale leseprøvene i forhold til de tre lesemåtene, hvordan de leser ulike tekstdeler og kopler disse sammen, og hvordan de snakker om egen bruk av lesestrategier i arbeidet med disse oppgavene.

Det teoretiske rammeverket for denne oppgaven er hentet fra teori om multimodalitet og lesestrategier. I multimodalitetsteorien henter jeg begreper fra Theo van Leeuwen, Gunther Kress og Anne Løvland. Teori om lesestrategier er hentet fra Ivar Bråten og Astrid Roe, men jeg viser også til PISA-forskningen.

Oppgavens empiri er innhentet gjennom elevprøver og intervjuer av elever på syvende trinn. Materialet består av tre tekster med tilhørende oppgaver hentet fra de nasjonale leseprøver i tillegg til intervjuer av de fire elevene som besvarte disse prøvene. Intervjuene er gjennomført direkte etter lesingen og hovedsakelig knyttet til de konkrete leseoppgavene. Metoden er kvalitativ. Jeg har valgt ut de fire sterkeste leserne av et større utvalg, analysert deres resultater i leseprøvene og det elevene selv sier om egen strategiske lesing.

Elevene på syvende trinn bruker lesestrategier som organisering, elaborering og overvåking. De leser strategisk ved at de leser tekstdelene som er aktuelle i forhold til å løse oppgavene, og ved at de leser selektivt. I lesingen av de sammensatte tekstene forholder de seg hovedsakelig til verbalteksten, illustrasjonene fungerer mer som utdyping og spesifisering av verbalteksten. Dette utvalget består av gode lesere som mestrer de fleste oppgaver. De gjør det best i oppgavene knyttet til lesemåten reflektere og vurdere, deretter kategorien finne og noe svakere i forstå og tolke.

Det er behov for undervisning i lesestrategier i ulike typer tekster, og de gode leserne kan utfordres i å viderutvikle sin strategiske lesing, samtidig som det er et potensiale for å bruke disse gode leserne i undervisningen og i samarbeid med andre elever som er mindre gode lesere.

Forord

Ideen til denne oppgaven utviklet seg gjennom høsten 2010 og vinteren 2011. Undersøkelsen ble mulig å gjennomføre takket være positive lærere. Møtet med elevene var spennende, en stor takk for at dere ville delta i undersøkelsen og stille til intervju! Takk også til lærerne!

Min veileder, Rita Hvistendahl, har vært en stor støtte i arbeidet. Hun har gitt meg mange tilbakemeldinger og faglige råd. En stor takk til henne for at hun har støttet meg gjennom skriveprosessen og for alt jeg har lært av henne!

Takk også til familien som har bidratt på en fin måte i arbeidets slutfase.

Oslo, 6.mai 2012

Kari Almestrand

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn	1
1.2	Økt fokus på lesing i Kunnskapsløftet.....	2
1.3	Problemstilling og forskningsspørsmål	4
1.4	Nasjonale prøver i lesing	5
1.5	Disposisjon for oppgaven	6
2	Teoretisk utgangspunkt	7
2.1	Innledning	7
2.2	Sammensatt eller multimodal tekst?.....	7
2.3	Multimodal teori	8
2.3.1	Begrepet modal affordans	8
2.3.2	Multimodalt samspill.....	8
2.4	Lesestrategier.....	11
2.4.1	Kategorisering av lesestrategier	11
2.4.2	Valg av lesestrategier	15
2.4.3	Bare lesestrategier?.....	15
3	Metode.....	17
3.1	Valg av metode	17
3.2	Tekstutvalg	17
3.3	Utvalg av elever.....	19
3.3.1	Anonymisering	19
3.4	Materiale og analyse	20
3.4.1	Leseprøvene	20
3.4.2	Intervjuguiden	20
3.4.3	Gjennomføringen av undersøkelsen	21
3.4.4	Bearbeiding av materialet.....	22
3.5	Holdbarhet, pålitelighet, troverdighet og etterprøvbarehet	22
4	Resultater.....	26
4.1	Innledning.....	26
4.2	Leseprøvenes design.....	26
4.3	Tekstene.....	27

4.4	Oppgavene	29
4.5	Elevenes poengsum på oppgavene	30
4.6	Analyse av elevenes resultater	33
4.6.1	Emma	33
4.6.2	Markus.....	39
4.6.3	Victoria.....	43
4.6.4	Ragnhild	48
5	Oppsummering og drøfting	52
5.1	Innledning.....	52
5.2	Hvordan finner elevene informasjon i de sammensatte tekstene, forstår og tolker dem og vurderer og reflekterer over dem?	52
5.3	Hvordan binder elevene sammen informasjon fra ulike deler av teksten?	55
5.4	Hvordan snakker elevene om egen bruk av lesestrategier i arbeidet med tekstoppavene?	57
5.5	Konklusjoner	59
	Litteratur.....	63
	Vedlegg	65
	Vedlegg 1: Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS: Kvittering på melding om behandling av personopplysninger	66
	Vedlegg 2: Samtykkeskjema og informasjonsskriv	69
	Vedlegg 3: Leseprøven.....	70
	Vedlegg 4: Intervjuguide.....	84
	Vedlegg 5: Transkribering.....	86

1 Innledning

1.1 Bakgrunn

Det overordnede temaet for denne oppgaven er elevers lesing av sammensatte tekster fra de nasjonale prøver. Et mål med oppgaven har vært å foreta en empirisk undersøkelse av hvordan elever leser ved å gå i dybden med tanke på å undersøke om elevene leste strategisk, og i så fall hvilke strategier de benyttet seg av. Det er valgt å fokusere på sammensatte tekster. Med sammensatte tekster forstås her tekster som består av verbaltekst, illustrasjoner, tidslinje, graf og tabell. Læreplanen krever at elevene skal kunne lese ulike typer tekster og kunne lese på tvers av fag. Etter hvert som de blir eldre, kreves det at de kan lese stadig mer avanserte tekster, noe som forutsetter god lesekompetanse. Grunnleggende ferdigheter i lesing er viktig for å kunne klare seg både i skole og arbeidsliv, og tekstområdet «sammensatte tekster» har blitt aktualisert i Kunnskapsløftet på bakgrunn av en erkjennelse av hvor viktig det er å beherske slike tekster i dagens samfunn. I min undersøkelse leser elevene tekster fra de nasjonale prøver. Disse prøvene blir ellers studert kvantitativt ved at forskere og lærere undersøker hele grupper eller skoler. Jeg har foretatt en kvalitativ undersøkelse hvor jeg går i dybden på fire elever og undersøker hvordan disse leser og løser oppgaver. Det er valgt å studere elevenes lesekompetanse etter barnetrinnet, noe som er målsetningen for nasjonale prøver på åttende trinn. Elevene i undersøkelsen befant seg på syvende trinn da undersøkelsen ble foretatt. De stod med andre ord midt mellom mellomtrinn og ungdomstrinn.

Lesing av nasjonale prøver, sammensatte tekster og lesestrategier er aktuelt i forhold til LK06. Læreplanen i norsk har «sammensatte tekster» som ett av fire hovedområder. Det er et økt fokus på lesing da denne ferdigheten nevnes i alle fag, ikke bare i norskfaget, og lesestrategier er derfor vektlagt. De nasjonale leseprøvene har til hensikt å måle elevenes kompetanse i den grunnleggende ferdigheten lesing. Oppgaven bygger på teorier om lesestrategier og multimodalitet.

Elevmaterialet til denne oppgaven er hentet fra en 1.-10. skole i Oslo som har cirka 700 elever. Elevene som deltok i leseundersøkelsen, gikk på syvende trinn og kom fra to ulike klasser. De hadde forskjellige kontaktlærere og norsklærere, men gjorde ifølge opplysninger fra kontaktlærerne noe felles på trinnet i satsingen på lesing som en grunnleggende ferdighet.

1.2 Økt fokus på lesing i Kunnskapsløftet

Lesing er en grunnleggende ferdighet som er nødvendig for læring i alle fag i skolen. Med innføringen av Kunnskapsløftet ble det et økt fokus på de grunnleggende ferdighetene - Å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig, å kunne lese, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy. Ideen om de grunnleggende ferdighetene er ikke typisk for den norske skolen, men bygger, ifølge Kjell Lars Berge (2007:228-229), på OECDs arbeid med å stadfeste noen grunnleggende kompetanser for det etterindustrielle samfunnet, under navnet DeSeCo. Begrunnelsen for å utarbeide kjernekompetanser er at organisasjonen viser til at globaliseringspolitikken og liberaliseringen av økonomien kan innebære at de sosiale forskjellene i samfunnet øker. OECD mener at kjernekompetanser er noe alle mennesker bør ha, og at disse kompetansene bør ha innvirkning på utdanningspolitikken. Dette internasjonale arbeidet har påvirket læreplanene i ulike land, inkludert den norske. Begrepet ”basisferdighet”, i LK06 definert som grunnleggende ferdighet, ble introdusert og skrevet inn som en del av fagene. OECD vurderer disse ferdighetene gjennom PISA-programmet. De teoretiske rammeverkene i de internasjonale undersøkelsene PISA og PIRLS har ifølge Astrid Roe (2011:173) påvirket utformingen av de nasjonale leseprøvene og lesing som grunnleggende ferdighet i Kunnskapsløftet.

Lesing er ifølge Roe (2011:13) en av fem grunnleggende ferdigheter i alle fag, og innenfor hver fagplan sies det noe om hva grunnleggende ferdigheter i lesing betyr i det aktuelle faget. Lesing er ikke som tidligere bare nevnt i norskfaget, men en grunnleggende ferdighet som oppøves og utvikles på tvers av fag. Leseopplæringen er derfor alle læreres ansvar. Tradisjonelt sett har leseopplæringen vært sett på som norsklærerens oppgave, men denne skal nå gjelde alle. Programmet «Alle lærere er norsklærere» og leseutviklingskjemaet LUS er eksempler på tiltak som har blitt iverksatt for å øke fokuset på lesing som grunnleggende ferdighet. LUS er ifølge Birgita Allerd, Margret Rudqvist og Bo Sundblad (2006:5) et verktøy til hjelp for en kvalitativ vurdering av elevers leseutvikling og er metodeuavhengig. Det legges stor vekt på den første begynneropplæringen i lesing i skolen i dag. Det er en målsetning at elevene skal knekke lesekode allerede på første trinn. Men hva som skjer med leseopplæringen etter at den første lesekode er knekket, synes å være mer uklart. Roe skriver (2011:15) at det er gjort få og relativt begrensede undersøkelser av hva slags opplæring norske skolebarn får etter å ha knekket den første lesekode. Men de få og relativt begrensede

studiene som er gjort fram til 2006, har vært konsentrert om ungdomstrinnet, og antyder at det har vært lite fokus på leseopplæring.

Norske elevers bruk av læringsstrategier har fått betydelig oppmerksomhet etter at det ble rapportert om mindre bruk av strategier enn OECD-gjennomsnittet i PISA-undersøkelsen i 2000. Resultatene førte ifølge Therese Nerheim Hopfenbeck og Astrid Roe (2010: 118) til at det ble stilt spørsmål om hvorvidt norske elever har kunnskap om strategibruk, og om de vet hvordan de skal lære seg å lære. Disse PISA-resultatene var en medvirkende årsak til at siden 2000 har pågått en forskningsdiskusjon omkring måling av strategier og i hvilken grad lese- og læringsstrategier kan måles generelt, eller om de må knyttes til fagspesifikke kontekster. Elevene i PISA-undersøkelsen 2000 fikk spørsmål om hvilke strategier de brukte på tvers av fag. Spørsmålene var knyttet til strategisk læring og selvregulering. Gjennom elevsvarene til spørsmålene forsøkte en å måle elevenes metakognitive kunnskap om strategibruk. Mens spørsmålene fra PISA 2000 er knyttet til generelle målinger av strategibruk, har PISA 2009 (2010:119) i tillegg utviklet spørsmål hvor elevene blir bedt om å nevne hvilke strategier de tror egner seg best til konkrete leseformål. Mens resultatene i PISA 2000 rapporterte at norske elever hadde et lavt gjennomsnitt på kontrollstrategier, viste resultatene i PISA 2009 ifølge Hopfenbeck og Roe (2010:121) at det er en tendens til at elevene rapporterer at de bruker strategiene i større grad når de er knyttet til spesifikke kontekster. Fagfeltet lesing har i større grad blitt knyttet til forskning om selvregulering i forbindelse med motivasjon, metakognisjon og strategibruk. Kunnskap om og valg av passende strategier blir ansett som en av de viktigste kunnskapene elever kan besitte slik at de på sikt skal bli uavhengige av læreren og selvhjulpne. Selv om læringsstrategier har fått et økt fokus gjennom Læringsplakaten, kreves det en innsats av elevene og systematisk arbeid over tid i undervisningen for å løfte elevenes kunnskaper og bruk av lesestrategier. En forutsetning for dette er at lærerne har kunnskap og vilje til å gjennomføre denne type opplæring i den praktiske undervisningen.

Med læreplanen LK06 ble begrepet «sammensatte tekster» innført. Ifølge Anne Løvland (2007:10) har skolen en lang og variert tradisjon for slike uttrykksmåter, men det er først i 2006 at man har fått en læreplan som eksplisitt sier at dette er en kommunikasjonsform som krever et særlig fokus. Disse uttrykksmåtene har fått et navn i skolesammenheng, og man har valgt å kalle dem for sammensatte tekster. Tekstområdet har fått et større fokus enn tidligere og utgjør ett av fire hovedområder i norskfaget. Det har alltid eksistert tekster i skolen som

har vært sammensatte, men fordi omfanget av disse har tiltatt de siste årene mye på grunn av lesing på Internett, har disse nå fått en større plass i skolen. Man har blitt mer bevisst på at det er andre modaliteter ved teksten enn selve verbalteksten som også er viktig for forståelsen av innholdet i en tekst.

Når det gjelder lesing av tekster, møter elevene et stort spekter av sammensatte tekster på fritiden gjennom lesing på Internett. De blir tilbudt en stor mengde informasjon hver dag. I skolen møter elevene både papirbaserte og skjermbaserte tekster. Denne oppgaven er imidlertid avgrenset til elevers lesing av tekster på papir.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Den overordnede problemstillingen for oppgaven er: Hvilke strategier bruker gode lesere på syvende trinn når de leser sammensatte tekster fra nasjonale prøver? For å spesifisere, utdype og besvare problemstillingen stiller jeg tre forskningsspørsmål:

1. Hvordan finner elevene informasjon i de sammensatte tekstene, forstår og tolker dem og vurderer og reflekterer over dem?
2. Hvordan binder elevene sammen informasjon fra ulike deler av teksten?
3. Hvordan snakker elevene om egen bruk av lesestrategier i arbeidet med tekstoppavene?

Det første forskningsspørsmålet forsøker jeg å besvare ved å analysere resultatene i leseprøvene. Leseprøvene består av tre tekster med tilhørende oppgaver fra de nasjonale leseprøver. Jeg har vurdert prøvene ut fra Utdanningsdirektoratets veiledning, og har i tillegg innhentet informasjon om prøvenes design. De tre ulike lesemåtene er utfra forskningsspørsmålet sentralt å trekke inn. Fordi nasjonale prøver og PISA-prøven har samme type rammeverk, har jeg i tillegg valgt å bruke teori fra PISA-undersøkelsene.

Forskningsspørsmål to handler i stor grad om hvordan elevene binder sammen informasjon fra ulike deler av teksten når de leser og besvarer spørsmål. Med tekstdeler menes her hvordan elevene leser verbaltekst, illustrasjoner, tidslinje og tabell, og hvordan disse eventuelt sammenholdes. Ved å undersøke resultatene i leseprøven og analysere intervjuet foretatt direkte i etterkant, forsøker jeg å besvare dette spørsmålet. Forskningsspørsmålet er knyttet til

teori om multimodalitet, men også teori om forkunnskapenes betydning for leseforståelse samt teori om de ulike lesestrategiene er sentralt her.

Det tredje forskerspørsmålet handler om hvilke lesestrategier elevene bruker når de leser de tre tekstene i denne prøven, og hva de selv sier om sin egen lesing. Dette spørsmålet forsøker jeg å besvare ved å analysere elevintervjuene, og jeg tar her utgangspunkt i teori om lesestrategier.

1.4 Nasjonale prøver i lesing

Nasjonale prøver ble for første gang gjennomført i 2004. Norsk skole har ikke lang tradisjon for å avholde leseprøver som er sentralt gitt, og innføringen av disse prøvene har vært omdiskutert. Spesielt offentliggjøringen av resultater har vært kritisert fra flere hold. I 2005 ble det ifølge Roe (2011:176) gjennomført boikottaksjoner, primært fra elever i den videregående skolen. Det var spesielt offentliggjøringen som var utgangspunktet for aksjonene.

Leseprøvene holdes på femte og åttende trinn, og målet er å få informasjon om elevenes grunnleggende ferdigheter i forhold til målene i læreplanen for Kunnskapsløftet. Tekstene i de nasjonale prøvene representerer ulike sjangere innenfor hovedkategoriene skjønnlitteratur og sakprosa og har ulik lengde. Kompetansemålene i LK06 gjenspeiles også i tekstutvalget. Tekstene er ikke laget spesielt for prøven, men skal være autentiske og ha stått på trykk i aviser, brosjyrer, tidsskrifter eller bøker, som i PISA-prøvene. Tekstene skal ikke være mye brukt, og ifølge Atle Skaftun (2006:19) skal disse ikke finnes i lesebøker som er i bruk. Leseprøven skiller mellom sammenhengende og ikke-sammenhengende tekster. Den første typen tekster leses sammenhengende fra begynnelse til slutt. Ikke-sammenhengende tekster derimot leses ikke nødvendigvis i en lineær rekkefølge, men inneholder grafer, tabeller, figurer eller diagram som leses på kryss og tvers. Slike tekster representerer ifølge Utdanningsdirektoratet (2011:3) de sammensatte tekstene i prøvene. Tekstene må videre være aldersadekvate, og det må være mulig å stille spørsmål som gir mening og som er av ulik karakter, til dem. Til hver tekst følger det oppgaver av ulik vanskegrad. De har ulike format og er enten flervalgsoppgaver eller åpne oppgaver. En flervalgsoppgave består av et spørsmål med fire svaralternativer hvor bare ett svar er riktig. En annen type flervalgsoppgave er oppgaver som inneholder et antall utsagn som elevene skal ta stilling til, for eksempel

sant/usant. En åpen oppgave består av et spørsmål der eleven skal svare med egne ord. Noen spørsmål oppfordrer kun til korte svar som et tall, eller et navn, mens andre svar krever en begrunnelse eller forklaring. Andelen åpne oppgaver skal ifølge Roe (2011:178) ikke overstige 30 prosent, fordi det er mer komplisert og tidkrevende å vurdere disse.

1.5 Disposisjon for oppgaven

Kapittel 1 innleder oppgaven med bakgrunn for tema, oppgavens tilknytning til læreplanen, de nasjonale prøvene og presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål. Kapittel 2 er en redegjørelse for teori om multimodalitet og lesestrategier. Kapittel 3 består av metode, og kapittel 4 inneholder en presentasjon av tekstene og oppgavene som ble benyttet, elevenes resultater på leseprøvene og intervju av elevene foretatt rett etter prøven. I det siste kapitlet, kapittel 5, drøfter jeg oppgavens problemstilling i lys av undersøkelsens resultater og avslutningsvis hvilket pedagogisk potensiale som ligger i det å lære fra de gode leserne.

Oppgaven har et eget appendiks. Dette inneholder meldeskjema til NSD, informasjonsskriv og informert samtykke, et eksemplar av selve prøven, intervjuguiden og transkripsjoner av elevintervjuene.

2 Teoretisk utgangspunkt

2.1 Innledning

I dette kapitlet vil jeg ta for meg teori om sammensatte tekster og avklare begreper som multimodalitet og sammensatte tekster. Jeg redegjør også for modal affordans og multimodalt samspill. I forbindelse med at jeg undersøker hvordan elevene leser, er teori om lesestrategier fremtredende i dette kapitlet samt begrepet metakognitiv bevissthet. I tillegg er også valg av lesestrategier og forkunnskapenes betydning for leseforståelsen tatt med.

2.2 Sammensatt eller multimodal tekst?

Det engelske ordet mode betyr måte (Løvland 2007:10), og dette ordet er kjernen i begrepet modalitet og multimodalitet. Løvland hevder at multimodalitet betyr at en skaper mening ved å kombinere ulike semiotiske ressurser. Semiotisk ressurs kan være handlinger, materiale og kulturprodukt man utfører eller benytter for å kommunisere. Dette kan være alle typer tegn som for eksempel verbalspråk, bilder, noter og tabeller som uttrykker noe intendert. For eksempel kan stemmen være en semiotisk ressurs som man bruker for å holde en tale.

Løvland (2007:21-22) skriver at en multimodal tekst er en tekst som skaper mening gjennom å kombinere ulike modaliteter. For eksempel kan en side i en lærebok inneholde verbaltekst og illustrasjoner. Teksten og bildene kan skape mening hver for seg, men det er sammensetningen av disse som til sammen skaper et eget tekstuttrykk. Løvland sier at en modalitet ikke er en enhet man kan avgrense. Det kan være lettere å se at en tekst er multimodal, enn å peke på akkurat hvilke modaliteter den består av. Johan Tønnesson hevder i artikkelen «Alle tekster er sammensatte» (2006) at begrepet sammensatt ikke fungerer godt fordi verbaltekst og ulike former for illustrasjoner eller lyd oppfattes som sammensatte mens de «vanlige» tekstene enten bare er skriftlige eller muntlige, men verbalteksten kommuniserer ikke bare gjennom bokstaver, ord og setninger. Også skrifttype, fonter, uthevninger og lay out kan påvirke hvordan teksten kommuniserer. Han foretrekker derfor begrepet multimodal fremfor sammensatt fordi han mener dette begrepet er mer presist i forhold til at tekstene uttrykker mening ved ulike måter eller modaliteter. Martin Engebretsen hevder i tråd med dette (2010:17) at det er vanskelig å forestille seg en tekst som ikke er sammensatt, det vil si tekster som ikke representerer en kombinasjon av ulike meningsressurser.

Selv om disse tekstene ikke representerer noe nytt, får de allikevel økt oppmerksomhet, også i læreplanen, på grunn av den teknologiske utviklingen. Det er langt enklere enn tidligere å produsere tekster som inneholder modaliteter som skrift, lyd, bilde og video i samme tekstuttrykk. Fordi Læreplanen LK06 bruker begrepet «sammensatt tekst», vil jeg bruke dette begrepet i min masteroppgave.

2.3 Multimodal teori

2.3.1 Begrepet modal affordans

Ordet affordans kommer av det engelske ordet to afford (Løvland:24) som betyr å ha råd til. Uttrykket handler om det som er mulig, eller det som ikke er mulig. Med andre ord handler uttrykket om hvilke muligheter man har til å uttrykke noe gjennom en modalitet, og igjen hvilken modalitet som er best egnet til å uttrykke noe. Løvland skriver (2006) at det er enklere å beskrive et musikkstykkets rytme og melodi gjennom notesystemet enn gjennom skriftspråket. Med andre ord har notespråket en annen og bedre modal affordans enn skriftspråket når kommunikasjonen dreier seg om musikk. Dersom man for eksempel skal skrive en lærebok, er det viktig å tenke over hva man vil formidle, og hvilke modaliteter som er best egnet.

2.3.2 Multimodalt samspill

Det multimodale samspillet kommer til uttrykk på forskjellige måter. Løvland (2007:26) omtaler to former for samspill, funksjonell spesialisering og multimodal kohesjon. Mens den første handler om at man fordeler det man vil uttrykke på flere modaliteter etter visse prinsipper, dreier den andre seg om hvordan sammenhengen mellom de spesialiserte modalitetene blir etablert. Disse to mekanismene kan virke som motsetninger til hverandre.

Sammensatte tekster er satt sammen av modaliteter som er basert på ulike prinsipper for hvordan teksten er organisert og for ulik materiell form. De ulike modalitetene har dermed ulik affordans for å skape mening. En modalitet kan være hensiktsmessig å bruke i forhold til å fange leserens oppmerksomhet, en annen kan formidle informasjon, og en tredje kan uttrykke tekstprodusentens identitet og verdier. En sammensatt tekst kan ifølge Løvland (2007:27) utnytte at de ulike modalitetene har ulik modal affordans gjennom funksjonell

spesialisering. Begrepet funksjonell spesialisering er hentet fra Gunther Kress (2003:46). Han skriver også at det er forskjell på hvor stor del av informasjonen i en multimodal tekst som ligger i de enkelte modalitetene, og hevder at i skolen for tretti til førti år siden lå mesteparten av informasjonen i den skrevne teksten, eller verbalteksten.

Modalitetene kan sies å ha hver sin oppgave. Alle modalitetene har ikke like stort informasjonsansvar, ofte er det en eller noen få som vil være dominerende. Løvland (2007:27) bruker bildebøker som eksempel. Her har man noen bøker hvor bilde og verbaltekst har omtrent like stor funksjonell tyngde, mens andre har den funksjonelle hovedvekten på verbalteksten mens illustrasjonene spiller en mindre funksjonell rolle. Man kan også ha eksempler på tekster som formidler mye informasjon, men som tar relativt liten plass. Et eksempel på dette er tabelltekster. Funksjonell spesialisering kan være en effektiv måte å kommunisere på. Hun sier videre (2007:27) at en god sammensatt tekst kombinerer modalitetene slik at den fungerer optimalt i forhold til hensikten tekstskaperen har med den.

Mens sammensatte tekster ifølge Løvland (2006:116) kan «fordele oppgaver» mellom ulike modaliteter som sammen utgjør teksten, som spesialisering, så ser man også at multimodal kohesjon bidrar til å skape helhet. Løvland (2007:29) gir multimodale tekster rom for å spesialisere ulike modaliteter til ulike oppgaver, men det multimodale samspillet handler også om at de ulike modalitetene sammen gjør teksten sammenhengende. For eksempel når vi opplever at tekst og bilde hører sammen i en bildebok, og at lyd og levende bilder spiller sammen om å skape mening i en spillefilm, er dette eksempler på kohesjon. Mekanismene som gjør at vi opplever denne sammenhengen, kalles multimodal kohesjon.

Theo Van Leeuwen (2005:179) gjør en generell typologisering av multimodal kohesjon, som han betegner som rytme, komposisjon, informasjonskopling og dialog. Han skriver om rytme at sammenhengen i denne mekanismen er knyttet til dimensjonen tid. Den spiller en avgjørende rolle i hverdagsinteraksjonen og i tidsbaserte medier som film og musikk. Løvland skriver (2006:117) at rytmen ofte letter samhandlingen fordi den fremhever den viktige informasjonen, og at i bøker blir rytmen tydelig gjennom sidevendingen. For eksempel er mange lærebøker utstyrt med grafikk som skaper et slikt rytmisk mønster, og dette for eksempel kan være farger og former som viser overganger fra et kapittel til et annet. Komposisjon (van Leeuwen, 2005:179) er knyttet til den romlige organiseringen av den sammensatte teksten. Dette kan være i både to- og tredimensjonale rom, som i lay-out i bøker, skjermflater eller arkitektoniske rom, og handler om balanse. Ifølge Løvland (2006:118) er

den grunnleggende mekanismen i en slik komposisjon den følelsen vi har av balanse og ubalanse. Forskjellige modaliteter kan påvirke denne balansen på ulike måter. Plassering gjør at noen modaliteter anses som sentrale, mens andre faller i bakgrunnen. I avisene får de sakene som anses som viktige, stor plass på førstesiden. Den romlige komposisjonen kan hjelpe leseren til å finne en lesesti som er fornuftig. Informasjonskopling betegnes som den kognitive linken mellom ulike informasjonsdeler i teksten. Dersom, ifølge Løvland, (2006:120) slik lenking skjer mellom informasjon uttrykt gjennom ulike modaliteter, er det en mekanisme som bidrar til å skape sammenheng i en multimodal tekst.

Van Leeuwen (2005:230) uttrykker to hovedtyper av informasjonskoplinger, utdyping og utviding. Utdyping kan igjen være spesifisering og fortolkning. Spesifisering kan for eksempel være at en illustrasjon gjør teksten mer spesifikk eller omvendt. For eksempel kan et fotografi eller kart som viser stedet en snakker om, utdype verbalteksten og spesifisere hvor dette foregår. Likeledes vil et navn under et fotografi spesifisere hvem som er avbildet. Fortolkning handler ifølge Løvland (2007:37) om informasjon som er uttrykt gjennom én modalitet, og som tolker informasjonen gitt gjennom en annen modalitet. Løvland eksemplifiserer dette ved å vise til små verbaltekster som kommer fram når man peker på ulike ikon i et dataprogram, og som tolker den ikke-verbale fremstillingen. Utviding tilfører ifølge Løvland (2006:120) ofte nye aspekter som kan gjøre meningspotensialet større. Hun sier at informasjonen kan utvides dersom de to tekstbrokkene gjenforteller, kontrasterer eller avløser hverandre. Gjenfortelling kan ifølge henne (2007:37) være at informasjonen som er uttrykt gjennom ulike modaliteter, er omskrivninger av hverandre. Og viser til at en bruksanvisning med verbaltekst og bilde ofte sier det samme, men på hver sin måte. Kontrastering er ifølge henne at informasjonen som er uttrykt gjennom ulike modaliteter, står i kontrast til hverandre. Dersom et filmklipp av en idyllisk situasjon kan kontrasteres av filmmusikk som varsler at situasjonen likevel kan være farlig, er dette et eksempel på kontrastering. I en avisartikkel kan tekst og bilde gi mening sammen ved å avløse hverandre. Løvland bruker eksemplet med turistbrosjyrer hvor verbalteksten formidler den praktiske og konkrete informasjonen mens bilder og illustrasjoner fremstiller positive assosiasjoner til natur og kultur. Den fjerde formen for kohesjon er dialog. Da denne formen for kohesjon handler mer om interaksjon mellom ulike modaliteter, går jeg ikke nærmere inn på denne her da jeg ikke anser denne som så aktuell for min oppgave.

2.4 Lesestrategier

Skolen skal legge til rette for at elevene utvikler gode læringsstrategier. Begrepet læringsstrategier har ifølge Eyvind Elstad og Are Turmo (2006:11) vært anvendt siden 1970-tallet og har utgjort et betydelig område innenfor utdanningsforskningen. Læringsstrategier og lesestrategier er knyttet tett sammen. Mye av det som karakteriseres som god og strategisk læring, kan overføres til lesing. For at læring skal finne sted, er det viktig at eleven spiller en aktiv rolle i prosessen. Elevene bør ifølge Elstad og Turmo (2006:13-16) ha en strategisk oppmerksomhet knyttet til sitt eget læringsarbeid. Videre hevder de at det er kvalitet og ikke kvantitet på læringsprosessen som er avgjørende. Skal elevene lære teoretiske fag, må de bidra aktivt og gjøre en innsats i faget over tid, og måten eleven utfører læringsarbeidet på, har betydning for læringsutbyttet. Claire Ellen Weinstein, Ivar Bråten og Rune Andreassen (2006:32) påpeker hvor viktig elevens eller studentens eget engasjement er for læring:

Aktivt kognitivt engasjement er vesentlig for meningsfull læring. Elever og studenter kan rett og slett ikke være passive og likevel forvente å nå sine læringsmål. Vi skaper ny mening og etablerer ny kunnskap når vi aktivt gir oss i kast med det vi forsøker å lære og bruker læringsstrategier for å guide vårt aktive engasjement.

Lesing er en grunnleggende ferdighet som man må inneha for å kunne lære i alle fag. Etter at elevene har lært seg å avkode, blir det ifølge Roe (2006:67) viktig å utvikle selve forståelsesaspektet ved lesingen. For at elevene skal lese stadig mer kompliserte tekster på egen hånd, trenger de å kunne noe om lesestrategier, og hvordan de kan anvende dem.

2.4.1 Kategorisering av lesestrategier

Jeg vil ta utgangspunkt i Bråtens fire hovedkategorier av lesestrategier og utdype disse. I tillegg viser jeg til Ivar Bråten & Marit S. Samuelstuen (2005). Roe redegjør for lesestrategier, og disse vil jeg se i sammenheng med Bråtens kategorier. Bråten (2007:67) definerer leseforståelsesstrategi slik:

Leseforståelsesstrategier kan defineres som mentale aktiviteter som leseren velger å iverksette for å tilegne seg, organisere, og utdype informasjon fra tekst, samt å overvåke og styre sin egen tekstforståelse. Slike strategier kan inndeles i fire hovedkategorier: hukommelsesstrategier, organiseringsstrategier, elaboreringsstrategier og overvåkingsstrategier (Bråten & Samuelstuen 2005).

Bråten (2007:67-68) omtaler hukommelsesstrategier som den enkleste og mest overfladiske kategorien mens de tre andre betegnes som dype strategier fordi disse krever at leserne griper inn i lærestoffet og påvirker organiseringen eller integreringen av deres forkunnskaper.

Hukommelsesstrategiene brukes for å repetere eller gjenta informasjon i teksten. Når elevene i skolen forsøker å lære noe utenat, bruker de denne type strategi. Fordi denne strategien ikke er fremtredende i denne oppgaven, velger jeg å ikke gå nærmere inn på denne strategien. Den kommer kun til uttrykk ved ett tilfelle hos én elev, Ragnhild, i resultatdelen.

Organiseringsstrategier benyttes for å binde sammen, gruppere eller ordne informasjonen som fremkommer i teksten. Ifølge Bråten og Samuelstuen (2005:36) gjorde jusstudentene dette ved å tegne begrepskart, lage sammendrag og prøve å skaffe seg oversikt over hovedinnholdet i teksten. Roe (2011:97) hevder at visualisering, enten ved å utnytte allerede eksisterende billedlige fremstillinger i teksten, eller ved en mer aktiv strategi, lage egne billedlige fremstillinger, er en måte å organisere stoffet og tydeliggjøre innholdet på. Dersom man lager en fremstilling som er visuell og konkret ut av en tekst som er abstrakt og verbal, blir innholdet enklere å få med seg, samtidig som det kan gi leseren en ny versjon av innholdet. I tillegg til at den billedlige fremstillingen fremmer leseforståelsen, vil det å produsere selve fremstillingen aktivisere elevene i læringen. Videre betegner Roe (2011:110) at det å oppsummere er en egen strategi. For å kunne oppsummere må man skille det vesentlige fra det uvesentlige og deretter skape en ny kortversjon av det skrevne. Dette kan være krevende for en del elever.

Bråten (2007:68) påpeker at elaboreringsstrategier brukes for å gjøre teksten mer meningsfull ved at den nye informasjonen bearbeides, utdypes, utbroderes, berikes eller foredles i lys av den kunnskapen leseren har fra før. Eksempler på dette kan være at man knytter forbindelser mellom forskjellige deler av teksten, at man bruker analogier for å forstå, noe som betyr at man sammenlikner det nye med viten man allerede har, eksemplifiserer, trekker inn personlige erfaringer som er relevante, eller knytter tekstens innhold til andre kilder. Elaboreringsstrategier kan også være å tenke seg hvilke praktiske konsekvenser en teoretisk fremstilling kan ha. Elevene skal med andre ord knytte det nye stoffet til noe de har lært i andre fag, eller knytte det nye stoffet til noe de kan fra før. Her er det opplagt å tenke at elevenes forkunnskaper om det aktuelle temaet det leses om, er svært sentralt. Skal man knytte ny kunnskap til tidligere kunnskap, må man ha aktuelle forkunnskaper og i tillegg kunne aktivisere akkurat disse. Bråten (2007:63) er opptatt av at elevene må aktivisere forkunnskapene sine når de leser. Problemet er, ifølge han, ikke alltid at elevene mangler forkunnskaper, men at de ikke knytter aktuelle forkunnskaper til det leste. Han hevder videre at elever som har relevante forkunnskaper, men som ikke klarer å aktivisere dem under

tekstlesingen, bør få undervisning i dette. Læreren kan være med på å lære elevene hvordan de skal aktivisere forkunnskapene sine for eksempel ved å stille hvorfor-spørsmål mens de leser. Det er også viktig at elevene kan aktivisere forkunnskaper som er relevante i forhold til innholdet i teksten. Roe hevder (2011:91) at å foregripe det som skal komme i en tekst, kan være en del av det å forberede lesingen, men det er også en strategi som kan brukes underveis. Dersom leseren har forventninger om det som skal komme lenger ut i teksten, enten det er basert på tidligere kunnskap eller på det som er lest så langt, har disse forventningene en positiv påvirkning på leseforståelsen.

Det å trekke slutninger kan ses på som egen strategi, men det er diskuterbart. Dette likner mye på det å tolke tekst og finne sammenhenger. Roe hevder (2011:96) i likhet med Bråten at tekster sjelden inneholder all informasjon som er nødvendig for å forstå en tekst, og at man må ta i bruk tidligere viten og erfaring kombinert med informasjon i teksten for å skape mening. Hun skriver videre at dette er en strategi som de fleste elever bruker helt automatisk i ulik grad, men når de blir bevisst på denne, kan den være til enda større hjelp. Forkunnskaper er avgjørende for elevene når de skal finne sammenhenger, og jo mer komplisert språket og innholdet i teksten er, jo større rolle spiller god bakgrunnskunnskap. Å trekke slutninger handler mye om å trekke slutninger ut fra opplysninger i teksten. Det kan være varierende hvor mye elevene må bruke av forkunnskaper til dette, noen ganger vil det holde å trekke slutninger ut fra den konkret informasjonen elevene får fra teksten. Det krever ikke nødvendigvis en aktiv tilnærming slik som å finne sammenhenger i teksten. Jeg har valgt å plassere det å trekke slutninger inn under elaborering fordi det handler om å tolke tekst, i noen tilfeller handler det om å trekke slutninger ut fra teksten og andre ganger må leseren trekke inn egen viten og erfaringer for å tolke teksten.

Overvåkingsstrategier handler om, som begrepet sier, å overvåke. Bråten (2007:68) omtaler denne strategien som noe leseren bruker for å sjekke eller vurdere sin egen forståelse under selve lesingen gjennom å spørre seg selv om han eller hun forstår det leste. Enten får leseren bekreftet sin forståelse av teksten og kan fortsette på samme måte, eller så finner leseren ut at forståelsen er mangelfull. Gjelder det siste, kan leseren bestemme seg for å intensivere den strategiske innsatsen, eventuelt ta i bruk andre strategier for å organisere og utdype informasjonen enn dem leseren har benyttet til nå. Roe (2011:92-93) hevder at det å overvåke egen leseprosess kanskje er den viktigste og mest omfattende lesestrategien. Den er nært knyttet til metakognisjon og fungerer ifølge henne som en kvalitetskontroll av de andre

lesestrategiene, og der igjen hele leseforståelsen. I likhet med Bråten skriver hun at overvåking av leseprosessen går ut på at man hele tiden er bevisst på hva som skjer under lesingen, om man har forstått teksten og eventuelt hva man ikke har fått med seg, og at dette dreier seg om metakognitiv bevissthet. Gode lesere spør seg selv underveis om teksten er forstått, og om det de har lest, gir mening. Hvis ikke, vil den gode leseren sette inn strategier for å oppklare problemet. Da vil man finne ut om det dreier seg om at teksten er vanskelig skrevet, at emnet er komplisert, eller at man har vært ukonsentrert under selve leseprosessen. For elevene kan det å overvåke egen tekstlesing være at man forsikrer seg om at man har forstått det man skal forstå, og hvis ikke må de finne ut hva som er uklart og hvordan de eventuelt skal løse dette. Å finne ut at man ikke har forstått det man leste, handler om å være bevisst i leseprosessen, men det å sette inn strategier krever at man aktivt gjør noe for å løse dette. I tillegg til at man er en strategisk leser, handler det også om vilje til å finne ut av det man ikke har fått med seg. En måte å overvåke lesingen på kan være å stille spørsmål til selve lesingen. Gode lesere stiller ifølge Roe (2011:94) seg spørsmål mens de leser, kanskje ikke alltid like bevisst, men de går i en dialog med teksten og justerer eventuelle misoppfatninger underveis. Dette kan forekomme både før, under og etter selve lesingen. Hun nevner også høyttenkning (2011:100) som en måte å overvåke leseforståelsen mer aktivt. Studier antyder at dersom elevene leser høyt, blir de bedre til å overvåke lesingen sin, og at dette har en direkte positiv effekt på leseforståelsen.

I tillegg redegjør jeg for to strategier nedenfor som omtales hos Roe, men som ikke hører direkte inn under noen av de fire kategoriene til Bråten. Dette handler om at gode lesere leser selektivt og skiller ut viktig informasjon. Allikevel, strategiene kan gå litt over i hverandre. Å lese selektivt handler også om å skaffe seg oversikt, og kan likne på det å organisere stoffet, men handler mer om hvordan man leser teksten i helhet. Jeg velger derfor å sette opp disse to strategiene innenfor et eget avsnitt. En god leser er, ifølge Roe (2011:101), i stand til å vurdere hvilke deler av teksten som kan skimleses, hvilke deler av teksten som må leses mer nøyaktig, og hva som må leses på nytt. Av og til er hensikten med lesingen å få oversikt over det viktigste innholdet i en tekst så raskt som mulig. Det er en fordel å kunne lese selektivt når man skal få tak i viktig informasjon eller er ute etter en konkret opplysning i teksten. Strategien selektiv lesing henger nært sammen med strategien å skille ut viktig informasjon. En god leser må kunne finne fram til hva som er det mest essensielle i en tekst, men også kunne organisere informasjonen på en logisk måte. Det som er sentralt i en tekst, krever mer nøyaktig lesing enn det som ikke er så viktig. Skolen har lang tradisjon for denne type lesing,

og det er denne type strategi som elevene lærer relativt tidlig. Disse begrepene likner mye på skanning eller skumming, som mange også benytter. En elev, Victoria, bruker betegnelsen skumlese og nærlese, noe jeg redegjør for i resultatkapitlet. Det å forstå innholdet i en tekst er nært forbundet med ordkunnskap. Hvis det er ett sentralt ord man ikke forstår, kan hele forståelsen av hva setningen betyr, bryte sammen.

2.4.2 Valg av lesestrategier

Strategisk lesing handler ikke bare om å bruke lesestrategier effektivt. Man må også vite hvilke strategier man skal sette inn i forhold til hva som er formålet med lesingen. Bråten (2007:68-69) sier at noen ganger leser man kun for underholdningens skyld, andre ganger er det for å skaffe seg bestemt informasjon for å løse en praktisk utfordring som for eksempel å lese en bruksanvisning til et produkt, forberede seg til en eksamen eller fordi man skal få tiden til å gå. Bråten og Samuelstuen (2005:37) hevder at gode lesere er flinke til å tilpasse sin forståelsesstrategi til lesingens hensikt. Det er ikke hensiktsmessig å gå fram på samme måte når man skal lese til en prøve eller eksamen, eller lese for å lage et sammendrag. I det første tilfellet er elaborerings- og overvåkingsstrategier aktuelle mens det i det siste tilfellet kreves organiseringsstrategier. Studien viste også at elevenes forkunnskaper om tekstens tema påvirket elevenes evne til å tilpasse strategibruken til ulike formål.

Bråten og Samuelstuen (2005:38-39) refererer til korrelasjonsstudier og eksperimentelle studier som viser at benyttelsen av strategier innenfor kategoriene organisering, elaborering og overvåking henger sammen med bedre hukommelse for og forståelse av tekst. De sier at mye leseforskning viser at lesere som bruker strategier for å evaluere i hvilken grad de forstår teksten, og som setter inn passende tiltak for å løse de problemene som oppstår, generelt sett er dyktige til å lære fra skriftlige kilder.

2.4.3 Bare lesestrategier?

I tillegg til at elevenes strategibruk er viktig for forståelsen, har også forkunnskaper stor innvirkning på leseforståelsen. Ifølge Bråten og Samuelstuen (2005:39) er det ingen annen faktor som har så stor betydning for hva leseren forstår og husker av det de leser, enn de forkunnskapene de tar med seg inn i tekstlesingen.

Bråten (2007:61-62) sier at forkunnskaper har mye å si for hva eleven får ut av teksten. Hvis en elev skal lære noe av det han eller hun leser, på en måte som gjør at eleven kan bruke den nye informasjonen i andre sammenhenger, må informasjonen koples sammen med de kunnskapene eleven har om innholdet fra før. Det er dette som skaper dypere forståelse. Han mener at denne typen forkunnskaper kan deles inn i både bredde- og dybdekunnskap. Man kan ha gode kunnskaper innenfor et innholdsområde, for eksempel historie, eller man kan ha spesielle kunnskaper i et emne innenfor et innholdsområde, for eksempel romertiden. Men både bredde- og dybdekunnskaper kan ha avgjørende betydning for elevens læring og forståelse. Forkunnskapene gjør det enklere å trekke slutninger og fortolke informasjonen i teksten fordi leseren kan se den nye informasjonen i sammenheng med det hun eller han allerede vet fra før. Gode lesere trekker slutninger ut fra det de leser, og har lettere for å få med seg hovedinnholdet i det de leser. Bråten antyder at dette kan være fordi de bruker forkunnskapene til å forstå det som er skrevet mellom linjene, eller på annen måte virker ukjent og skape sammenheng i teksten der hvor denne er dårlig.

3 Metode

3.1 Valg av metode

Valg av metode og materiale er styrt av problemstillingen, det vil si hvordan jeg på en hensiktsmessig måte kan besvare problemstillingen: Hvilke strategier bruker gode lesere på syvende trinn når de leser sammensatte tekster fra nasjonale prøver? Ut fra resultatene i elevprøvene søker jeg svar på det første forskningsspørsmålet: Hvordan finner elevene informasjon i de sammensatte tekstene, forstår og tolker dem og vurderer og reflekterer over dem? For å kunne besvare det andre forskningsspørsmålet har jeg studert elevsvarene i intervjuene og i elevprøvene: Hvordan binder elevene sammen informasjon fra ulike deler av teksten? Det tredje forskningsspørsmålet: Hvordan snakker elevene om egen bruk av lesestrategier i arbeidet med tekstoppavene? forsøker jeg å besvare ved å analysere elevintervjuene. Gjennom å undersøke det de her sier, forsøker jeg å besvare forskningsspørsmålet. Jeg har altså brukt kvalitativ metode. For å kunne analysere hvordan elevene leste, valgte jeg å intervju dem. Fordi jeg ønsket å gå i dybden, har jeg kun fire elever i materialet. Elevene fortalte nokså inngående om hvordan de leste, slik at jeg fikk et fyldig materiale fra nettopp disse elevene.

3.2 Tekstutvalg

Jeg valgte tekster ut fra problemstillingen og forskningsspørsmålene. Tekstene måtte derfor være sammensatte. Siden eksempeloppgavene til de nasjonale prøvene er sammensatte, ble disse valgt ut. Disse er sammensatte i den betydning at de består av illustrasjoner, verbaltekst, tidslinje, graf og tabell. En reell nasjonal prøve inneholder 7 – 8 tekster, og prøven er beregnet til 90 minutter. Siden jeg ikke kunne bruke så lang tid av hensyn til den enkelte elev, valgte jeg ut tre tekster og en tidsramme på 30 minutter. Ut fra tidsaspektet vurderte jeg det dithen at tre tekster var nok. Alle tekstene er sammensatte, men allikevel ulike. «Tidens sjørøverskatt funnet i Stillehavet» er en informasjonstett tekst med både kartskisse og tidslinjediagram. Her undersøker jeg blant annet om elevene sammenholder informasjon fra de ulike tekstdelene artikkel og tidslinje. «Bokomtaler» inneholder verbaltekst, illustrasjoner og grafer. I denne teksten var det hensiktsmessig å undersøke hvordan elevene leste de ulike tekstdelene, illustrasjon, verbaltekst og graf. «Hurtigruta – verdens vakreste sjøreise» inneholder reklame,

fotografi, kart og ruteplan. Denne ble valgt ut fordi jeg ønsket å undersøke hvordan elevene leste en diskontinuerlig tekst som tabell, og hvordan de løste oppgavene tilknyttet denne.

Alle de tre tekstene jeg har benyttet, er fra eksempeloppgave 3 som ligger på Utdanningsdirektoratets nettside. Dette er tidligere tekster og oppgaver fra de nasjonale prøver. «Tidenes sjørøverskatt funnet i Stillehavet» er fra 2008 mens «Bokomtaler» og «Hurtigruta – verdens vakreste sjøreise» er fra 2009. Tekstene dekker ulike fag, sjangre, modaliteter og har ulik lengde. Se tabellen nedenfor.

Tabell 1 Oversikt over tekstene i leseprøven med hensyn til sjanger, tekstdomene, fagområde og lengde

	Sjanger	Tekstdomene	Fagområde	Lengde
Tidenes sjørøverskatt funnet i Stillehavet	Sakprosa	Avisartikkel + tidslinjedigram + kartskisse	Samfunnsfag, RLE, naturfag	2 sider
Bokomtaler	Sakprosa	Bokomtaler m/illustrasjoner + grafer	Norsk	2 sider
Hurtigruta- verdens vakreste sjøreise	Sakprosa	Reklame + fotografi + kart + ruteplan	Samfunnsfag. matematikk	1 side

Prøven er beregnet på elever på åttende trinn. Nasjonale leseprøver avholdes i midten av september hvert år på åttende trinn. Elevene i utvalget befant seg på vårparten på syvende trinn ikke langt unna i alder med elevene på åttende trinn. Disse var noe yngre, men jeg vurderte på grunnlag av denne lille forskjellen på tre måneder at tekstene allikevel var aldersadekvate for dem. Dessuten har de nasjonale leseprøvene på åttende trinn til hensikt å vurdere elevenes lesekompetanse etter syvende trinn.

3.3 Utvalg av elever

Utvalget av elever er fra en og samme skole, en 1.-10. skole øst i Oslo, men fra to ulike klasser på trinnet. Ved å velge elever på syvende trinn får jeg en oversikt over hva de gode leserne kan etter barnetrinnet. I samarbeid med de to kontaktlærerne på trinnet ble elever valgt ut. Lærerne foretok et utvalg av elever som de definerte som gode lesere. Siden deltagelse er frivillig, var jeg også avhengig av å finne lesere som var interessert i å være med.

Informantene i mitt utvalg var helt ukjente for meg. I min studie ønsket jeg fullt fokus på selve leseundersøkelsen og har derfor innhentet minimal annen informasjon om elevene. Mitt fokus er på elevenes lesekompetanse.

Av totalt elleve elever som deltok i undersøkelsen, er de fire med høyest skåre valgt ut. Årsaken til at jeg valgte å innhente et større materiale i utgangspunktet, var for å sikre at jeg fikk et materiale som besto av gode lesere. Dersom jeg hadde valgt færre elever i materialet, hadde jeg antageligvis hatt flere lesere på middels nivå. Siden oppgavens problemstilling besto i å undersøke hvordan de gode leserne leser, var dette viktig. Resultatene fra leseprøven ble benyttet for å velge ut de fire sterkeste leserne, og undersøke hvordan nettopp disse leser. Selv om lærerne hadde foretatt et selektivt utvalg, var det ikke alle som skåret like godt på prøven. Jeg valgte ut kun fire elever. Dette fordi jeg ønsket å gå i dybden for å få informasjon fra elevene selv om hvordan de leser. I mitt utvalg har jeg ikke tatt hensyn til kjønn eller etnisitet, kun at utvalget skulle bestå av gode lesere. Dette er ifølge Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010:109) en kriteriebasert utvelgelse, som betyr at man til en studie velger ut informanter som oppfyller visse kriterier. Siden kjønn ikke er et kriterium, har jeg tre jenter og en gutt i mitt utvalg.

3.3.1 Anonymisering

Personene som deltok i studien, ble informert om hva som var studiens siktemål, informasjon om hvordan data blir behandlet, og at anonymitet er sikret. For å ivareta kravet til anonymitet er elevnavnene i transkripsjoner og analyser fiktive. Videre fikk elevene vite at de kunne trekke seg underveis dersom de ønsket det. Fordi elevene var 12- 13 år, måtte samtykke fra foresatte samles inn, se samtykkeerklæring appendiks s. 69. Prosjektet ble meldt til NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste) før oppstart av undersøkelsen, se appendiks s. 67-68.

3.4 Materiale og analyse

Ved å bruke tekster og oppgaver fra nasjonale prøver og rette dem finner jeg elevenes resultater i poeng, men jeg ønsket å gå dypere inn i hvordan de løste oppgavene og hvilke lesestrategier de brukte når de leste. Når jeg stiller spørsmålene om hvordan de leser, får jeg gjennom elevsvarene samtidig innsikt i hvordan de leser ulike tekstdeler. Gjennom undersøkelsen fikk jeg mulighet til å analysere nettopp hvordan elevene jobber med oppgavene. Jeg sammenlikner ikke elevenes resultater i utstrakt grad, men jeg bruker resultatene og prøvene som et utgangspunkt til å gå dypere inn materialet og analysere hvordan de gode leserne leser.

3.4.1 Leseprøvene

Leseprøvene er hentet fra eksempeloppgavene til de nasjonale prøvene som ligger på Utdanningsdirektoratets nettsider. Tre tekster med ulik lengde ble valgt ut. Elevene fikk en halvtime til å gjennomføre prøven. Alle elever løste alle oppgaver med unntak av én elev. I løpet av prøvetiden kunne jeg se hva elevene brukte raskere tid på, og hva de strevde med. I intervjuet stilte jeg elevene spørsmål om de konkrete oppgaveløsningene, og jeg fikk vite hvordan de tenkte og resonnererte seg fram til svar. Samtidig fikk jeg etter prøvene en oversikt over hvilke oppgaver og oppgavetyper som var utfordrende og hvilke som var enklere.

3.4.2 Intervjuguiden

Jeg forberedte spørsmålene før intervjuet og brukte et semistrukturert intervju. Denne type intervju kjennetegnes ifølge Johannessen, Tuft og Christoffersen (2010:137) ved at man har et intervju som er delvis strukturert med en intervjuguide med temaer, men at spørsmål, temaer og rekkefølge kan varieres. På denne måten kan forskeren bevege seg frem og tilbake i guiden. Fordelen med et slikt intervju er at man kan tilpasse intervjuet noe til det enkelte intervjuobjekt. I mitt tilfelle var intervjuet mer strukturert på forhånd enn et semistrukturert intervju vanligvis er. Intervjuspørsmålene var nøye planlagt på forhånd, men jeg hadde mulighet til å gjøre individuelle tilpasninger til den enkelte elev i form av ulike oppfølgings- og fordypningsspørsmål. Det er også dette som er den store fordelen med denne type intervju. Man kan på forhånd tenke grundig igjennom spørsmål man vil stille for å sikre nødvendig informasjon, samtidig som man står fritt til å stille spørsmål for å gå dypere inn i materialet, eller for å oppklare uklarheter.

Intervjuspørsmålene måtte selvsagt stilles slik at disse innholdsmessig dekket problemstilling og forskerspørsmål. I tillegg skulle det være åpne og nysgjerrige spørsmål, de måtte ikke være stilt på en slik måte at informanten ble satt i forlegenhet, og de skulle ikke være ledende. Siden elevene var såpass unge, erfarte jeg at det var nødvendig å konkretisere noen av spørsmålene for at de skulle forstå hva jeg spurte om.

3.4.3 Gjennomføringen av undersøkelsen

Undersøkelsen ble gjennomført i de to siste skoleukene i juni hvor jeg hadde leseundersøkelse med én elev av gangen. Jeg foretok undersøkelser med elleve elever, og tilbragte fem dager på skolen for å få til dette. Jeg vurderte på forhånd at leseprøven ville ta cirka 30 minutter. I tillegg hadde de et intervju på ca. 30 minutter. Elevene ble opplyst om dette. Jeg stoppet ikke elever som gikk noen få minutter over tiden på prøven. Begrunnelsen for at jeg ikke satte noen stram tidsbegrensning, var at jeg ønsket at elevene skulle få muligheten til å besvare alle oppgavene slik at jeg fikk et fyldig materiale som grunnlag for analysen. Jeg vurderte det dithen at en klokke med lesing og intervju var lang nok tid for elevene. Bruker man for lang tid, blir elevene slitne, og man får nødvendigvis ikke så mye mer ut av undersøkelsen. Intervjuet ble foretatt direkte etter leseprøven. Jeg brukte ett til to minutter for å se raskt gjennom prøven etter at elevene hadde gjort den for å se hva de hadde gjort riktig og feil. Det var da interessant å spørre både hvordan de hadde løst oppgaver som de hadde besvart korrekt, men også de som var besvart galt. De fortalte da hvor i teksten de hadde lest, og noen ganger hvordan de hadde resonnerert. Dersom jeg hadde latt alle elevene gjennomføre prøven samtidig for så å plukke ut de fire leserne med høyest skåre og intervju bare disse fire, ville det ha gått lengre tid mellom prøven og intervjuet. Dette tidsaspektet er viktig. For å kunne få så konkrete og fyldige svar som mulig fra elevene, var jeg avhengig av nærhet i tid. Det er vanskelig å skulle forklare hvordan man har lest noen timer eller dager i etterkant.

Selve intervjuet ble tatt opp med diktafon. Diktafonen ble lagt midt på bordet og lå der under hele intervjuet. Mitt inntrykk er at elevene snakket nokså fritt og naturlig. Noen snakker selvsagt mer enn andre, men det handler om at elever, som alle andre, er ulike som mennesker.

3.4.4 Bearbeiding av materialet

Jeg benyttet en veiledning fra Utdanningsdirektoratet (Vurderingsveiledning 2008 og 2009) for å rette prøvene og gi korrekt poengsum. Jeg rettet alle prøvene i henhold til veiledningen, vurderte svarene og satte opp en poengoversikt for de ulike elevene. De åpne oppgavene krever at den som skal rette, vurderer svarene så godt som mulig opp mot veiledningen. Elevene hadde besvart alle oppgaver med unntak av én elev som hadde utelatt en oppgave. Etter undersøkelsen lyttet jeg på lydopptakene og leste gjennom transkripsjonene. Jeg forsøkte å se etter mønstre, det vil si hva elevene snakket mye om, og hvordan de svarte på spørsmålene mine. Elevene snakket om egen lesing og lesestrategier, kanskje også noe mer enn forventet. De snakket også om hvilke deler av teksten de leste da de løste oppgavene, noe som dekker det andre forskerspørsmålet mitt. I det videre arbeidet med analysen knyttet jeg resultatene fra materialet opp mot teorier om lesestrategier og multimodalitet. Elevenes forklaring av egen lesing ble organisert innunder kategoriene organisering, elaborering og overvåking.

3.5 Holdbarhet, pålitelighet, troverdighet og etterprøvbarhet

Innenfor kvantitativ forskning benyttes ifølge Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010:229) reliabilitet og forskjellige validitetsformer som kriterier for kvalitet. Reliabilitet har med resultatenes pålitelighet å gjøre. Hvilke intervju spørsmål som stilles, og hvordan disse stilles, hvordan svarene bearbeides, og hvordan disse brukes, har innvirkning på resultatenes reliabilitet. Dersom en forsker stiller ledende spørsmål, svekkes reliabiliteten. Reliabilitet handler også om å komme fram til de samme svarene uavhengig av hvilken forsker som utfører studien. Ifølge Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010:229) må man vurdere kvalitative undersøkelser på en annen måte enn kvantitative fordi man blant annet ikke bruker strukturerte datainnsamlingsteknikker, men at datainnsamlingen ofte styres av samtalen. I tillegg er observasjoner ofte verdiladet og avhengige av konteksten. Det vil være komplisert for en forsker å skulle kopiere forskningen fra en annen forsker innenfor den kvalitative delen. Forskeren bruker også seg selv i forskningen, og ingen andre har akkurat samme erfaringsbakgrunn og vil der igjen ikke tolke resultatene likt.

Validitet handler om studien vi utfører virkelig måler det vi tror den skal måle. Men ifølge Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010:230) handler validitet her om følgende: «Validitet i kvalitative undersøkelser dreier seg om i hvilken grad forskerens framgangsmåter og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten».

Jeg har gjennomført en kvalitativ studie og velger derfor å bruke begrepene pålitelighet, holdbarhet, troverdighet og etterprøvnbarhet. Jeg har forsøkt i 3.4 «Materiale og analyse» å gi en grundig og åpen beskrivelse av hvordan undersøkelsen foregikk, nettopp for å styrke påliteligheten. Ifølge Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010:230) er det denne åpenheten som kan styrke påliteligheten i kvalitativ forskning. Man bruker også betegnelsen transparens eller gjennomsiktighet. Leseren kan sette seg inn i hvordan prosessen har foregått fordi den er fylldig presentert og dermed etterprøvnbar. Ett eksemplar av selve leseprøven er lagt ved, det samme er intervjuguiden og transkripsjonene fra intervjuene. Siden tekstene og oppgavene er hentet fra de nasjonale prøvene, som er kvalitetssikret, og fordi jeg har fulgt lærerveiledningen fra Utdanningsdirektoratet, viser dette i seg selv pålitelighet.

Ut fra leseprøven av elleve elever har jeg plukket ut de fire sterkeste leserne til mitt utvalg. Det viktigste har ikke vært elevsvarene i elevprøvene, men prøven er benyttet for å skille ut de sterkeste leserne for å se nettopp hvordan disse snakker om sin egen lesing. Prøven har et mindre omfang enn en standard nasjonal prøve. Settingen er annerledes, elevene er informert om at de skal gjøre så godt de kan, og at leseprøven ikke teller inn under noen faglig vurdering. Det gjør det heller ikke i nasjonale prøver, men det kan være at elevene allikevel føler seg mindre avhengig av vurdering fra en forsker utenfra enn deres faste lærer som ellers vurderer dem i fag. Når det gjelder holdbarhet, mener jeg at materialet og metoden er med på å besvare problemstillingen og forskerspørsmålene. Leseprøven er konkret, og det første forskerspørsmålet er det mulig å få et konkret svar på. Det andre forskerspørsmålet forsøker jeg å besvare ved å analysere intervjuene og leseprøvene. Gjennom analyse av det elevene forteller og skriver i prøvene, forsøker jeg å besvare dette spørsmålet. Det samme gjelder det siste forskerspørsmålet. Her baserer jeg i stor grad analysen på elevintervjuene og det elevene forteller meg, for å forsøke å besvare spørsmålet. Det at intervjuet er foretatt direkte etter leseprøven, styrker troverdigheten. De fleste spørsmålene dreier seg om hvordan elevene leste akkurat der og da, og gjør undersøkelsen konkret. Denne type samtale gir en god mulighet for å få svar på hvordan lesingen foregår, og hvordan elevene går fram for å løse oppgavene. Noen beskriver hva de tenkte, at de gikk tilbake og kontrollerte lesingen, og hva de eventuelt

ikke skjønnte. Konkrete strategispørsmål knyttet til en konkret leseoppgave kan være en styrke. Dette er i tråd med Marit Samuelstuens («På rett spor» 2010:120) konklusjoner i hennes doktorgradsavhandling. Hun er kritisk til spørsmål om læringsstrategier som er stilt på et generelt grunnlag. I PISA-undersøkelsen 2000 ble det stilt spørsmål til læringsstrategier på tvers av fag. Disse kan være utfordrende å svare på for elevene. Hun hevder at hvis elevene ble stilt strategispørsmål etter en konkret leseoppgave, så rapporterte elevene mer valide svar enn hvis de var koplet til skolefag på et mer generelt grunnlag. Hopfenbeck og Roe (2010:120) skriver at også internasjonalt har forskere som Muis og Franco (2010) kritisert spørsmål om læringsstrategier når disse stilles generelt. Det kan være vanskelig å svare hva man generelt gjør i forskjellige situasjoner, og i tillegg vil flinke elever tilpasse strategibruk i forhold til oppgaven de utfører. I resultatkapitlet presenterer jeg resultater fra leseprøvene og utdrag fra intervjuene. Resultatene og presentasjonen av hvordan undersøkelsen metodisk har foregått, skal gi leseren en mulighet til å gjøre seg opp en mening om etterprøvbareheten.

Elevene har ikke gjennomført prøven samtidig, slik at konteksten er noe ulik for disse elevene. Noen har tatt prøven på et mer gunstig tidspunkt på dagen enn andre, som for eksempel tidlig på dagen, noe som kan påvirke resultatet. Når man gjør en slik prøve, er det mange faktorer som spiller inn på elevenes resultater og hvordan de svarer for seg. Her har jeg tatt for meg resultatene etter en halvtimes prøve. Disse resultatene er situasjons- og kontekstavhengige, noe som en kvalitativ studie alltid vil være. Uavhengig av konteksten for den enkelte elev er det de fire sterkeste leserne som er plukket ut i dette utvalget. Siden intervjuene er foretatt på ulike tidspunkt på ulike dager, kan elevene ha snakket med hverandre. Alternativet hadde vært at de hadde hatt prøven på samme tidspunkt, men da ville jeg ikke hatt mulighet til å stille spørsmål til den enkelte rett etterpå, det vil si at man ikke hadde fått den samme nærheten i tid mellom prøve og intervju. Da ville kanskje elevene ha glemt flere ting, og svarene kunne dermed ha blitt mindre fyldige og mer generelle. Siden elevene ikke skulle vurderes på noen måte, verken med eller uten karakter, vil jeg anta at de ikke har hatt noen egeninteresse av å snakke med hverandre om leseprøven. Men det er en faktor som er viktig å ha med seg i diskusjonen. Lærerne har ellers bekreftet overfor meg at elevene ikke hadde lest tekstene og oppgavene før undersøkelsen, noe som var et kriterium for leseundersøkelsen.

Siden dette er en oppgave som strekker seg over et semester og tiden er begrenset, må man også se valg av problemstilling og metode ut fra dette. Elevmaterialet er lite, og jeg kan ikke

generalisere ut fra mine resultater, kun gi noen antydninger av mønster som går igjen i mine data. Jeg har kunnet konsentrere meg fullt og helt om en elev av gangen, noe som er en styrke fordi jeg har kunnet stille både fordypningsspørsmål og oppfølgingsspørsmål. Gjennom elevprøven og intervjuene i nær tid har jeg et fyldig datamateriale på akkurat disse fire elevene.

4 Resultater

4.1 Innledning

I første del av kapitlet tar jeg for meg designet til de nasjonale prøvene. Måten prøven er bygd opp på, styrer også min måte å presentere resultatene på. I elevenes resultater tar jeg utgangspunkt i de tre lesemåtene finne, forstå og tolke og reflektere og vurdere. Deretter vil jeg analysere tekstene og oppgavene som jeg har brukt. Jeg oppsummerer så hvordan de fire elevene skårer på denne prøven i forhold til generell poengsum, de tre lesemåtene, oppgavetyperne flervalg- og åpne og elevenes skåre i de ulike oppgavene. I den tredje delen av kapitlet tar jeg for meg resultatene for hver enkelt elev. Jeg presenterer først elevens svar på prøven, og analyserer deretter intervjuene med fokus på hvordan den enkelte eleven leser tekstene og løser oppgavene. Jeg bruker de fire hovedkategoriene for lesestrategier som jeg har redegjort for i kapittel 2 s. 11-15 som utgangspunkt for analysen av elevene.

4.2 Leseprøvenes design

De nasjonale leseprøvene, som består av 7 – 8 tekster, skal utføres på 90 minutter. Prøven er laget slik at ulike spørsmål krever ulike lesemåter. Tekstene og oppgavene er inndelt etter tre hensikter eller lesemåter, eller ifølge Utdanningsdirektoratet (2011:2-3), tre aspekter ved lesing: 1. Finne informasjon i teksten, 2. Tolke og forstå teksten og 3. Reflektere over og vurdere tekstens form og innhold. Innenfor kategorien finne skal elevene finne informasjon som står i teksten. Der det er lite konkurrerende informasjon, skal elevene finne informasjon som står eksplisitt uttrykt i teksten. Desto mer konkurrerende og skjult informasjon, jo vanskeligere. Innenfor kategorien tolke og forstå teksten kreves det at elevene skal kunne trekke slutninger ut fra eksplisitt og implisitt informasjon. For å kunne tolke må elevene binde sammen setninger, sammenlikne informasjon på ulike steder i teksten og lese mellom linjene. For å forstå teksten må elevene skaffe seg oversikt over tekstens innhold og mening. Lesemåten refleksjon krever at elevene kan knytte tekstens innhold til egne holdninger og meninger og komme med selvstendige vurderinger. Oppgavene kan også be elevene om å vurdere teksten i forhold til virkemidler og layout, eller om teksten kommuniserer med mottakergruppen og virker etter formålet. For å kunne reflektere over tekstens form og

innhold må elevene forstå teksten og samtidig bruke annen kunnskap som ikke er formidlet gjennom teksten.

Alle de tre lesemåtene er representert i leseprøven, og ses ikke på som atskilte ferdigheter, men vektlegges forskjellig ut fra hvilket trinn elevene befinner seg på. Kravet til refleksjon er naturligvis høyere hos en elev på åttende enn på femte trinn. Skaftun (2006:24) hevder at de tre aspektene ved lesing kan koples til ulike lesemåter eller strategier, men at disse ofte ikke eksisterer som separate ferdigheter hos de som leser. Elevene kan beherske ulike lesemåter eller teksttyper mer eller mindre godt, men de færreste vil få til alle av én oppgavetype og få av de andre.

4.3 Tekstene

«Tidenes sjørøverskatt funnet i Stillehavet», se appendiks s. 71 og 72, er en nyhetsartikkel på to sider, hvorav den første siden består av ingress, en sammenhengende verbaltekst med mye informasjon fordelt på fire avsnitt og et kart over landet Chile. Kartet i farger er plassert rett under overskriften, slik at hvis man leser ingressen og kartet i sammenheng, vil man få et overblikk over hvor i verden den store skatten kan være funnet. Kartet utdyper eller spesifiserer teksten (van Leeuwen 2005:230). Illustrasjonen, her kartert, gjør teksten mer spesifikk. Den spesifiserer hvor i verden dette foregår, og hendelsene i verbalteksten kan relateres til landet Chile. Den andre siden i teksten inneholder en tidslinje med tekstbokser med liten skrift og illustrasjoner i farger ved siden av boksene. Disse illustrasjonene er plassert ved siden av, eller over tekstboksene som de tilhører. Det er i alt fire illustrasjoner, en øy med en palme, en skatt bestående av gullpenger, to brev og en robot. Plasseringene av illustrasjoner og tekstbokser skaper balanse i forhold til tidslinjen. Det er lik fordeling av illustrasjoner og tekst på hver side. I selve tidslinjen står årstallene skrevet fra 1534 øverst til 2005 nederst. Åtte årstall er nevnt. Tekstboksene tar liten plass, men inneholder relativt mye informasjon. Det vil si (Kress 2003:46) at den funksjonelle hovedvekten ligger i verbalteksten. Noe av den samme informasjonen er nevnt i tidslinjen som i artikkelen, men tidslinjen har informasjon utover det som står skrevet i artikkelen og omvendt. Dette betyr at begge deler av teksten må leses nøye og ses i sammenheng. En av oppgavene tilknyttet teksten krever at elevene kan sammenholde informasjonen fra artikkelen og tidslinjen.

«Bokomtaler», appendiks s. 77-78, består av fire kortere tekster som hver inneholder en omtale av en bok. Selv om omtalene i seg selv ser ut slik en bokomtale ofte gjør, er dette fiktive bokomtaler. Verbalteksten i hver omtale består av 5 – 6 linjer med en beskrivelse av boka. I tillegg finnes det til hver bokbeskrivelse en illustrasjon og en liten graf med faktainformasjon. Denne gir en oversikt over forfatternavn, bokas sjanger, utgivelsesår og pris, og hvor mange poeng boka har fått på kategoriene spenning, humor, romantikk samt totalinntrykk. Tre av illustrasjonene er i farger, mens Julius Cæsar i «Cæsars steintavler» er i svart/hvitt. Illustrasjonene er alle plassert i tilknytning til overskriften til venstre og over verbalteksten. Grafen er rød og er plassert til høyre på siden. Alle de fire bokomtalen er bygget opp på samme måte, og denne grafikken (Løvland:2006:117) skaper et rytmisk mønster og viser overgangen fra en bokomtale til en annen. Dette er også en sammensatt tekst siden den består av ulike modaliteter som verbaltekst, illustrasjon og graf. Leseren må knytte de ulike delene av teksten sammen. Et eksempel på at leseren må kople verbaltekst og bilde sammen, er teksten «Stuntmann». I verbalteksten «Stuntmann» står det blant annet: *En svært spennende og velskrevet bok der forfatteren spiller på egne erfaringer som stuntmann i James Bond-filmen "The world is not Enough". Det står videre at: Hovedpersonen utfordrer naturkreftene på ulike måter, og både oppturer og nedturer skildres med en stor dose humor.* Verbalteksten sier eksplisitt at hovedpersonen er stuntmann og utfordrer naturkreftene, men sier ikke konkret hva han gjør. Én av aktivitetene han utfører, kan man se på bildet, nemlig å stå på snowboard. Det er dette van Leeuwen (2005:230) betegner som utdyping. Bildet utdyper verbalteksten og spesifiserer hva slags type aktiviteter stuntmann bedriver når han utfordrer naturkreftene.

«Hurtigruta – verdens vakreste sjøreise» består av verbaltekst, fotografi av Hurtigruta, et Norges-kart og en ruteplan. Den sammenhengende verbalteksten består av ni linjer fordelt på to avsnitt som er en reklame for Hurtigruta. Under verbalteksten er det et lite bilde av båten, og nederst på siden er det plassert et norgeskart med stoppesteder for Hurtigruta. Til høyre på siden finner man tabellen. Den er delt inn i tre kolonner; til venstre er stoppestedene, i midten er sommerruta og til høyre er vinterruta. Teksten består av både reklame og tabell; de to første avsnittene som består av en sammenhengende tekst samt et fotografi og et kart er reklamedelen, mens tabellen er en diskontinuerlig tekst som ikke leses lineært. Tabellen tar relativt liten plass, men formidler mye informasjon. Oppgavene er konstruert slik at elevene, i motsetning til i «Tidens sjørøverskatt funnet i Stillehavet», ikke trenger å sammenholde informasjon fra ulike tekstdeler, men kan finne svarene i en tekstdel av gangen. Teksten har et

autentisk utgangspunkt da dette er en båt som finnes, og både reklamen og tabellene er autentiske. Hurtigruta er en norsk turistattraksjon, slik at elever i hele landet bør ha kjennskap til den.

4.4 Oppgavene

«Tidenes sjørøverskatt funnet i Stillehavet» har hele ti oppgaver knyttet til seg, det vil si at halvparten av den totale poengsummen på tjue er knyttet til denne teksten. Relativt mange av oppgavene, seks, tilhører tolke-kategorien. «Bokomtaler» har kun fire oppgaver og utgjør dermed en mindre del av den totale poengsummen. De åpne oppgavene utgjør henholdsvis førti prosent, og flervalgsoppgavene seksti prosent. Andelen åpne oppgaver er i mitt utvalg av tekster og oppgaver noe høyere enn i en nasjonal prøve. I en nasjonal prøve overstiger disse ikke tretti prosent.

Tabell 1. Oversikt over antall poeng i oppgaver, oppgavetyper og lese måter i de tre tekstene.

	Flervalgsoppgaver Antall poeng	Åpne oppgaver Antall poeng	Finne Antall poeng	Tolke Antall poeng	Reflektere Antall poeng
Tidenes sjørøverskatt funnet i Stillehavet	6	4	3	6	1
Bokomtaler	3	1	2	1	1
Hurtigruta – verdens vakreste sjøreise	3	3	2	1	3*
Totalt	12	8	7	8	5

*Siste oppgave i «Hurtigruta – verdens vakreste sjøreise» utgjør to poeng. Ellers ett poeng per oppgave. Totalt tjue poeng.

4.5 Elevenes poengsum på oppgavene

Tabell 2 viser poengsummene for hver av elevene på de tre tekstene i prøven. I tillegg er det en oversikt over total poengsum og tid brukt på prøven for hver elev.

Tabell 2 Elevenes poeng på oppgavene til tekstene i leseprøven

Elev	Tekst 1 <i>Tidenes sjørøverskatt funnet i Stillehavet</i>	Tekst 2 <i>Bokomtaler</i>	Tekst 3 <i>Hurtigruta - Verdens vakreste sjøreise</i>	Totalt	Tid (minutter)
Emma	10/10	3/4	5/6	18/20	28
Markus	6/10	4/4	4/6	14/20	33
Victoria	6/10	3/4	6/6	15/20	20
Ragnhild	6/10	3/4	6/6	15/20	30

Elevene i dette utvalget har generelt en høy skåre på leseprøven. De skårer mellom 14 og 18 poeng av totalt 20 poeng. Elevene klarer å løse de fleste oppgaver og oppgavetyper. Dersom jeg tar utgangspunkt i skåren fra denne leseprøven bestående av tre tekster, vil disse elevene i forhold til de nasjonale prøver befinne seg på nivå 4 og 5. Nå må det tas i betraktning at disse tekstene er deler av en nasjonal prøve hvor ikke alle sjangere er representert, og prøven er kortere, ca. 30 minutter i stedet for 90 minutter. Det vil si at kravet til lesing av ulike sjangere og utholdenhet er mindre enn under en reell nasjonal prøve.

I tabell 3 viser jeg en oversikt over elevenes poengsum i kategoriene finne, forstå og tolke og reflektere og vurdere. Elevene får samlet høyest andel rette svar på oppgaver i kategorien reflektere og vurdere, og noe høyere andel rette svar på oppgaver i kategorien finne enn i kategorien tolke og forstå.

Tabell 3 Elevenes poeng for oppgavekategoriene finne, forstå/tolke og vurdere/reflektere

Elev	Finne	Tolke	Reflektere/Vurdere	Totalt
Emma	5/7	8/8	5/5	18/20
Markus	6/7	4/8	4/5	14/20
Victoria	6/7	6/8	3/5	15/20
Ragnhild	5/7	5/8	5/5	15/20
Total poengsum	22/28	23/32	17/20	62/80
Prosentvis skåre	78,6	71,8	85	77,5

Tabell 4 viser at elevene skårer ulikt på flervalgs- og åpne oppgaver. Samlet får elevene en høyere skåre på de åpne oppgavene enn flervalgsoppgavene. Ragnhild skårer fullt på de åpne oppgavene, men har lavest skåre av de fire elevene på flervalgsoppgavene. Vanligvis er det de åpne oppgavene norske elever skårer dårligst på, mens for disse fire elevene på dette utvalget av oppgaver er det omvendt. Det kan blant annet ha sammenheng med at elevene har fått relativt god tid på oppgavene slik at de har hatt tid til å svare fyldig på de åpne oppgavene der de skal skrive svarene selv.

Tabell 4 Elevenes poeng i åpne-/flervalgsoppgaver

Elev	Flervalgsoppgaver	Åpne oppgaver
Emma	11/12	7/8
Markus	9/12	5/8
Victoria	9/12	6/8
Ragnhild	7/12	8/8

Tabell 5 gir en oversikt over alle oppgavene i mitt tekstutvalg. I kolonnen «Elevenes skåre» oppgis resultatene for elevene i dette utvalget. Den angir hvor mange av de fire elevene som svarer korrekt på de ulike oppgavene.

Tabell 5 Elevenes skåre på de ulike oppgavene.

Oppgave	Tekst	Lesemåte/-aspekt	Oppgaveformat	Elevenes skåre
1	Sjørøverskatten	Finne	Flervalg	3/4
2	Sjørøverskatten	Finne	Åpen	4/4
3	Sjørøverskatten	Finne	Flervalg	3/4
4	Sjørøverskatten	Tolke	Flervalg	2/4
5	Sjørøverskatten	Tolke	Flervalg	4/4
6	Sjørøverskatten	Tolke	Flervalg	2/4
7	Sjørøverskatten	Tolke	Åpen	3/4
8	Sjørøverskatten	Tolke	Åpen	3/4
9	Sjørøverskatten	Tolke	Flervalg	1/4
10	Sjørøverskatten	Reflektere	Åpen	3/4
24	Bokomtaler	Finne	Flervalg	4/4
25	Bokomtaler	Tolke	Flervalg	4/4
26	Bokomtaler	Finne	Fervalg	2/4
27	Bokomtaler	Reflektere	Åpen	3/4
28	Hurtigruta	Reflektere	Flervalg	4/4
29	Hurtigruta	Tolke	Flervalg	4/4
30	Hurtigruta	Finne	Åpen	3/4
31	Hurtigruta	Finne	Flervalg	3/4
32	Hurtigruta	Reflektere	Åpen	3,5/4*

*En elev får ett i stedet for to poeng i oppgave 32. De tre andre elevene har full skåre.

I tabellen ser man at elevene i utvalget får full skåre i oppgave 2, 5, 24, 25, 28 og 29.

Oppgave 2 er en åpen oppgave, de resterende er flervalgsoppgaver. Alle mestrer fem av flervalgsoppgavene. To av oppgavene er innenfor finne-kategorien, tre er innenfor tolke-kategorien og en tilhører reflektere-kategorien. I de to oppgavene tilhørende finne-kategorien står svarene eksplisitt uttrykt i teksten. Oppgavene tilhørende tolke-kategorien krever at elevene bruker informasjon i teksten og sammenholder denne informasjonen, forstår bruk av synonyme og hvem som er avsender av en tekst.

Oppgaver som var en større utfordring for elevene, var 4, 6, 9 og 26. De tre første tilhører teksten «Tidens sjørøverskatt funnet i Stillehavet». Spesielt oppgave 9, en flervalgsoppgave innenfor tolke-kategorien der elevene trenger å forstå det metaforiske ordet «bane» ut fra

informasjon i teksten, var krevende. Se oppgave i appendiks s.78. Oppgave 4 er en oppgave innenfor tolke-kategorien der elevene skal finne en tittel som kunne passet like bra som den som er benyttet. Denne oppgaven krever at elevene kan oppsummere det som står i avsnittet, og deretter finne en tittel som betyr det samme. Dersom man ikke får med seg det essensielle i avsnittet, blir det vanskelig. Oppgave 6 tilhører tolke-kategorien og krever at elevene kan oppsummere hva tidslinjen egentlig viser.

Oppgave 26 tilhørende «Bokomtaler», se appendiks s. 81, er en flervalgsoppgave med to svaralternativer, «sann» og «usann». De to elevene som svarte feil, svarte begge galt i oppgave 26B. Oppgaven stiller krav til nøyaktig lesing.

4.6 Analyse av elevenes resultater

4.6.1 Emma

Emma har generelt en meget høy poengsum, 18 av 20 poeng. Hun har alt riktig i kategoriene tolke og reflektere. Hun skårer også høyt i kategorien finne, men hennes to feil er her.

Organisering

Emma benytter, som de fleste gode lesere, flere lesestrategier. Jeg vil i første omgang ta for meg hennes bruk av organiseringsstrategier.

Emma sier at hun ser på illustrasjonene og bildene i «Tidenes sjørøverskatt funnet i Stillehavet». I en tekst sier hun at hun ser på bildet før hun leser teksten mens i en annen tekst, ser hun på bildet etter å ha lest teksten. Ellers ytrer hun ikke noe mer om bildene. Når hun får direkte spørsmål om hun kan si hvordan hun leste bildene i «Bokomtaler», forteller hun mer. I et oppfølgingsspørsmål om bildene i «Stuntmann» ga henne noen tanker, svarer hun:

Det var lettere å forstå. For eksempel ved «Stuntmann», det var lettere å forstå hva han gjorde. Det virket som om han sto på Snowboard. Hvis det ikke hadde vært for bildet, hadde jeg lurt på hva han hadde gjort.

Her bruker Emma ulike tekstdeler i den sammensatte teksten for å forstå teksten. Hun kopler modalitetene sammen. Ved aktivt å lese verbaltekst og bilde sammen, sier hun selv at hun forstår mer av innholdet. Verbalteksten sier at: *Hovedpersonen utfordrer naturkreftene på ulike måter*, men sier ikke noe mer direkte om dette. At det handler om vinteraktiviteten å stå

på snowboard, ser man først når man leser bildet. Som van Leeuwen sier (2005:230), utdyper og spesifiserer bildet verbalteksten.

På de andre bildene i «Bokomtaler» sier hun:

Her ("Striden om fortiden"), siden bildet var uklart, så trodde jeg at han spilte golf. Men så leste jeg teksten og da så jeg at det ikke var det han gjorde. Eller om det er en jente eller gutt? Han gravde.

Det kan synes som om bildet gir henne noen assosiasjoner om hva teksten handler om, men etter å ha lest verbalteksten, korrigerer hun oppfatningen av dette. Hun leser både verbaltekst og illustrasjonen, men hun bruker verbalteksten for å kontrollere det hun har lest. Også i teksten «Siste buss hjem» utnytter hun både bildet og verbalteksten for å skape forståelse: *Det var ved tittelen at jeg skjønnte at det var noe om en buss. Og så så jeg på bildet, og da skjønnte jeg det.* Her handler det både om hvordan eleven leser tekstdeler som bilde og verbaltekst for å skape forståelse, altså organisering, men også om overvåking fordi hun korrigerer seg selv i lesingen. Emma sier om lesingen av «Cæsars steintavler» at bildet av Cæsar ikke sier henne så mye:

K: Og på den første, om «Cæsars steintavler»?

E: Det sa meg ikke så mye fordi jeg visste hvem Cæsar var. Ja, det er ikke så mye å si.

K: Du kjente til ham fra før?

E: Ja

Emma kjenner til Cæsar allerede slik at illustrasjonen ikke har noen utvidet betydning for hennes forståelse av teksten, men forkunnskapene hennes gjør at illustrasjonen er med på å bekrefte det hun allerede vet. Det samme gjelder i oppgaven om Hurtigruta. Hun uttrykker at hun kjente til at dette var en båt og så deretter på kartet med stoppestedene. Dette er eksempler på at elevens forkunnskaper om et emne er viktig for leseforståelsen. Ifølge Bråten (2007:61) er det eleven får ut av å lese en bestemt tekst, langt på vei bestemt av hva eleven vet om tekstens innhold fra før, det vil si elevens forkunnskaper. Emmas bekreftelse er en form for kontroll, hun får en bekreftelse via bildet ved at hun forstår hva dette handler om og kan lese videre.

I oppgave 25 i «Bokomtaler», se Appendiks s. 83, kan man finne svaret ved å lese verbalteksten alene, eller ved å lese både grafen og verbalteksten. På spørsmål om hvor Emma leste for å finne ut at en bok var både lettlest og spennende, sier hun at hun finner svaret ved kun å lese brødteksten:

E: Det står at den er spesielt morsom... og ja. Det virker litt som en morsom bok. Det står at det er mye humor.

K: Du fant svaret i brødteksten på begge deler?

E: Ja.

K: Kunne du ha sett det noe annet sted? Dette er bare et nysgjerrighetsspørsmål. Det er ikke noe rett eller galt,

E: Ja der, i rubrikken.

Hun bruker verbalteksten, men er klar over at hun også kan finne deler av svaret i grafen ved å se på poengsummen på «Spenning». Hun gir inntrykk av å ha oversikt over hva som står i de ulike tekstdelene.

Teksten «Bokomtaler» er med andre ord den teksten hvor hun nevner at bildene har betydning for hennes leseforståelse, mens i de to andre tekstene, «Tidenes sjørøverskatt funnet i Stillehavet» og «Hurtigruta – verdens vakreste sjøreise», er ikke dette tilfellet.

Ifølge Roe (2011:106) viser forskning at kunnskap om hvordan tekster er bygget opp, fører til at elevene både forstår og husker teksten bedre. Men kunnskap om tekststruktur er ikke nok, elevene må være oppmerksomme på strukturen når de leser. På spørsmål om hva slags type tekst hun mener at hun har lest, svarer hun at «Sjørøverskatt funnet i Stillehavet» er en faktatekst, «Cæsars steintavler», «Stuntmann» og «Siste buss hjem» er bokomtaler og at «Hurtigruta – verdens vakreste sjøreise» er reklame. Svarene hennes gir inntrykk av at hun har kjennskap til sjangerne og vet hva som kjennetegner dem. Å fokusere på tekststruktur er en strategi som kan hjelpe leseren til å skaffe oversikt. I fagtekster kan selve oppsettet, illustrasjonene og ordforklaringer bety mye for hvordan elevene klarer å bruke denne informasjonen.

Elaborering

I refleksjonsoppgavene til tekstene må elevene aktivisere egne forkunnskaper og reflektere analytisk over tekstens innhold. Oppgave 27 er en åpen refleksjonsoppgave og lyder:

Boka «Siste buss hjem» har fått to eller tre poeng når det gjelder «Spenning», «Humor» og «Romantikk», men fire poeng når det gjelder «Totalinntrykk». Hva mener du kan være årsaken til at en bok får flere poeng på «Totalinntrykk» enn den får for de tre områdene «Spenning», «Humor» og «Romantikk»?

Emmas skriftlige svar i leseprøven er: *Fordi boka er trist og kanskje litt skummel.* Her tolker jeg det som om hun har forstått at boka har andre sider ved seg enn spenning, humor og

romantikk. I veiledningen fra Utdanningsdirektoratet (2009:15) står det: *Oppgavens hensikt er å reflektere over sammenhengen mellom ulike tekstelementer og svar som gir ett poeng er: Svar som viser at eleven har forstått at de tre områdene ikke sier alt om boka, og at det er flere sider ved boka som vurderes når det er snakk om totalinntrykk:*

På spørsmål om hvordan hun løste oppgave 27 svarer Emma:

Oppgave 27 var jeg usikker på fordi her så var det sånn at det virket ganske spennende. Det handler om sorg og savn. Så tenkte jeg at den kanskje var mer trist og at den var skummel. Jeg synes den virker spennende, selv om den var litt rar.

Hun trekker frem at boka har andre kvaliteter som at den virket spennende, trist og skummel. Dette er en type oppgave hvor Emma må gå ut av selve teksten, bruke seg selv og reflektere over oppgavespørsmålet. Hun har kanskje erfart at bøker kan ha andre aspekter ved seg enn spenning, humor og romantikk.

Å trekke slutninger handler om å slutte seg til betydning ut fra tekstens helhet. Det å kunne være i stand til å trekke slutninger, avhenger av at elevene har forkunnskaper om det de leser om, men det viktigste er at forkunnskapene aktiviseres. Som intervjuer vet jeg minimalt om Emmas forkunnskaper om temaene sjørøverskatter i Chile, bokomtaler eller Hurtigruta, men ut fra det hun presterer i oppgavene, viser at hun er i stand til å trekke slutninger. Innenfor kategorien «forstå og tolke» må man skille mellom det å tolke tekst og det å finne sammenhenger der man knytter innholdet i teksten til egne opplevelser, kunnskaper og erfaringer. Det siste handler om elaboreringsstrategier der leseren i stor grad bruker seg selv, mens det første handler om det å tolke tekst og trekke slutninger ut fra teksten. Emma har full skåre i oppgavekategorien «Tolke og forstå teksten» der man ifølge Utdanningsdirektoratet (2011:2) skal «trekke slutninger på bakgrunn av både eksplisitt og implisitt informasjon». I oppgave 5 i «Tidenes sjørøverskatt funnet i Stillehavet» svarer hun korrekt på tolke-oppgaven og utdyper dette i intervjuet: *Oppgave 5 skjønte jeg ikke først, men så skjønte jeg at tidslinjen var den lange rekka. Og så den her endte i 2005 (s.2) og her sto det ikke mer enn fra 1761 (s. 1), så da skjønte jeg at tidslinjen var større.* Hun sammenlikner informasjonen hun finner i avisartikkelen på den første siden med informasjonen i tidslinjen, og konkluderer med at svaralternativ A «Tidslinjen dekker et større tidsrom enn nyhetsartikkelen» er riktig. Det står eksplisitt i teksten på s. 1: *Mange mener at sjørøverskatten på Robinson Crusoe-øya opprinnelig tilhørte den spanske kronen. Spania var den viktigste kolonimakten i Latin-Amerika på 1600-tallet og 1700-tallet.* Det er så langt tilbake man går i tid i artikkelteksten,

mens tidslinjen starter med årstallet 1534. Det betyr at tidslinjen dekker et større tidsrom enn artikkelen.

I oppgave 9 om ordet «bane» som mange elever finner vanskelig, svarer Emma:

I oppgaven om hva betyr «bane». Da leste jeg i tabellen på s. 2 et par ganger og i et forferdelig uvær møtte Juan Esteban sin bane. Det kunne ikke være en idrettsplass, siden det var et uvær, så ville det være litt rart med karriere, så da tenkte jeg det var dødsårsak.

Emma resonnerer seg fram til svaret i dette tilfellet. Siden det handler om uvær, finner hun det lite sannsynlig at det handler om idrettsplass eller karriere, det må derfor dreie seg om dødsårsak. Hun trekker slutninger på bakgrunn av informasjon i teksten og forbinder antageligvis uvær med noe negativt, og slutter derfor at det må være dødsårsak.

Overvåking

Emma overvåker sin egen lesing. På spørsmål om hun kan forklare en lesestrategi som hun bruker, svarer hun:

Når jeg leser en bok, pleier jeg å stoppe opp og tenke over det jeg har lest. Og på prøver gjør jeg det ikke så nøye, jeg går tilbake i teksten og leser et avsnitt en gang til slik at jeg ikke misforstår noe, for da blir det helt feil.

Hun overvåker leseprosessen ved å tenke gjennom det hun har lest, og kontrollerer det hun har lest ved å lese gjennom en gang til. Dette svarer hun flere steder i intervjuet.

På spørsmål om i hvilken rekkefølge hun leser tekst og oppgaver, svarer hun: *Jeg ser på de (oppgavene) etter, for hvis jeg ser på de før, så konsentrerer jeg meg bare om spørsmålene, og da får jeg ikke med meg resten.* Hun er oppmerksom på hvordan hun pleier å jobbe og hva som fungerer best for henne, det vil si i hvilken rekkefølge hun leser og gjør oppgaver.

Dersom hun leser spørsmålene først, bli hun for fokusert på å finne svarene og mener at hun da går glipp av annen informasjon. Det at hun er bevisst på dette selv, tyder på at hun har metakognitiv kompetanse.

I intervjuet svarer Emma at hun i «Tidenes sjørøverskatt funnet i Stillehavet» leste raskt gjennom side 2 fordi innholdet på denne siden, tidslinjen, handlet om mye av det samme som på side 1: *Fordi det var nesten det samme som sto. De samme personene. Så leste jeg litt fort, men det gjorde ikke det?* Dette er et eksempel på at hun leser selektivt, men også hvordan hun leser de ulike delene av teksten. Hun oppdager at noe den samme informasjonen står på s. 1

som på s. 2, men når hun leser over på nytt, ser hun at det likevel er noe nytt. Hun går tilbake og kontrollerer.

I oppgave 7 og 8 i «Tidenes sjørøverskatt funnet i Stillehavet» der man skal tolke og trekke slutninger på bakgrunn av informasjon i teksten, svarer hun korrekt. Slik forklarer hun hvordan hun løste oppgavene: *Oppgave 7 og 8 skjønte jeg ikke først. Så gikk jeg tilbake for å se om det sto noe mer. Så leste jeg der (s.2) at det var noe hesteskoformet, så da lette jeg etter en form og da så den sånn ut.* Hun trekker slutninger ut fra teksten, men løser også oppgaven strategisk. Hun går tilbake i teksten for å kontrollere, finner ut at det dreier seg om noe som er «hesteskoformet» og leter etter denne formen på kartet.

Det finnes to eksempler hvor Emma ikke overvåker, det vil si at hun ikke leser nøyaktig nok. Eleven synes selv at teksten «Bokomtaler» var den enkleste å forstå. På spørsmål om hun synes noen av oppgavene til denne teksten er vanskelig, svarer hun: *Nei, egentlig ikke. Jeg tok litt feil i oppgave 26 fordi jeg leste litt for fort.* Denne oppgaven krever nøyaktig lesing. Leser man litt for raskt her, er det fort gjort å krysse av galt alternativ. Oppgave 30 som hører til «Hurtigruta – verdens vakreste sjøreise» synes hun er vanskelig å besvare. I intervjuet kommer følgende fram:

E: Og den (oppgave 30) synes jeg var veldig vanskelig fordi jeg skjønte ikke fordi det sto ikke hvilken dag den dro, og da skjønte jeg ikke hvilken dag den kom frem heller. Det var på en måte det lyse grå og det mørke, og da tenkte jeg at det kunne være en dag. Da tok jeg det som utgangspunkt og på dager så gjettet jeg bare mandag, tirsdag, onsdag.

K: Ok, så du gjettet fra toppen at det var en mandag?

E: Ja, mandagskvelden da.

...

K: Du sa litt i stad at du synes oppgave 30 var vanskelig. Du kom fram til fredag 11.45 fordi du viste meg at du startet øverst på tabellen og tenkte at det hvite øverst var mandagskveld.

E: Mandags kveld og så tirsdag, onsdag, torsdag, fredag og jeg skrev lørdag. Det sto liksom ikke hvilken dag de dro heller.

K: De dro fra Trondheim på en lørdag, når er det framme i Honningsvåg da?

E: Jeg vet ikke. Jeg bare skjønte ikke helt. Søndag, mandag... tirsdag 11.45.

K: Da løste du den.

Emma løser oppgaven med en gang når jeg leser spørsmålet for henne på nytt. Høytlesingen og presiseringen av spørsmålet gjør at hun forstår. Hun finner ikke riktig svar i tabellen fordi hun har oversett ukedagen i selve oppgaveteksten. I begge disse oppgavene, 26B og 30, er det

ikke mangel på forståelse av teksten som er problemet, men at hun ikke har lest nøyaktig nok. Hun korrigerer seg selv og svarer korrekt når hun blir gjort oppmerksom på feilen.

Oppsummering av Emmas lesing

Emma er en elev som gjerne snakker om sin egen lesing. Hun beskriver sine egne strategier tydelig og er meget bevisst på at hvis hun ikke har fått med seg noe i lesingen, går hun tilbake og sjekker. Hun trekker mange riktige slutninger i teksten, og får full uttelling i tolke-kategorien. Emma gjør kun to feil. Den ene ser hun raskt selv når vi snakker om dette, og den siste korrigerer hun etter en stund når hun får lest oppgaveteksten på nytt. Feilene hun gjør, skyldes ikke mangel på forståelse av hvordan teksten skal leses, men at oppgaveteksten ikke er lest nøyaktig nok, eller ikke samsvarer med innholdet i teksten. De tydelige beskrivelsene av egne lesestrategier kan tyde på at hun er i besittelse av metakognitiv bevissthet. Når det gjelder de sammensatte tekstene, leser hun hovedsakelig verbalteksten i «Tidenes sjørøverskatt funnet i Stillehavet», og hun klarer å sammenholde informasjonen i artikkelen og tidslinjen. I «Bokomtaler» leser hun både tekst og illustrasjon. Illustrasjonen utdyper og spesifiserer verbalteksten, noe hun uttrykker eksplisitt. I den siste teksten leser hun de delene hun trenger for å kunne svare på spørsmålene, nemlig verbalteksten i reklame-delen og selve tabellen. Her trenger hun imidlertid ikke å sammenholde to tekstdeler.

4.6.2 Markus

Markus skårer 14 av 20 poeng. Han gjør som de andre mye riktig og forteller i likhet med Emma mye om sin egen lesing. Som intervjuer får jeg mye informasjon av ham, både om lesingen knyttet til selve undersøkelsen og om spørsmålene som stilles mer generelt til lesingen hans, som for eksempel hvilke strategier han bruker hvis det er ord eller setninger han ikke kan i teksten. Han gjør én feil i finne- og reflektere-kategorien, og fire feil i tolke-kategorien.

Organisering

Jeg vil også undersøke hvordan Markus leser de ulike tekstdelene, med henholdsvis verbaltekst og illustrasjoner. Markus sier at han i «Tidenes sjørøverskatt funnet i Stillehavet» først kikket på overskriften, deretter kartet, og så verbaltekst. Tidslinjen leser han fra topp til

bunn fra lavest til høyest årstall. På direkte spørsmål om hvordan han leser illustrasjonen på tidslinjen, svarer han:

M: Bare lille grann. Jeg ser litt forbi.

K: Hva så du på først da?

M: Først så jeg på treet. Jeg synes det var litt rart. Jeg skjønnte ikke helt hvorfor det sto der. Og så så jeg på gullet, så så jeg på roboten og så så jeg på brevene.

Illustrasjonene synes ikke å ha noen avgjørende betydning for Markus sin forståelse av tekstlesingen, de synes mer å være overflødige enn utdypende akkurat her. Det kan diskuteres hvor motiverende illustrasjonene i teksten er. Eleven stusser over den ene illustrasjonen i tidslinjen knyttet til teksten «Tidenes sjørøverskatt funnet i Stillehavet», og forstår ikke hvorfor den er plassert der den er. For gode lesere er kanskje illustrasjonene til tidslinjen noe overflødige her, men for en mindre god leser kan det hende at illustrasjonene er mer til hjelp i lesingen. Også på spørsmål om han kan si noe om bildet i «Bokomtaler», svarer han: *Jeg så ikke så mye på det. Jeg så bare det hvite i øya hans (Cæsar), som jeg synes var litt ekkelt.* På spørsmål om noen av de andre bildene ga ham noen tanker eller formeninger om hva boka handler om, svarer han til bokomtalen av «Stuntmann»:

Det var kanskje noe om et ordentlig liv. Det sto noe om i teksten at det er han («Stuntmann»). Og i «Striden om fortiden» står det noe om en annen person. Om det er en gutt eller jente, vet jeg ikke. I den forrige står det noe om at det handler om han selv. Det får vi spørsmål om seinere.

Det kan synes som om illustrasjonene bekrefter det han leser i verbalteksten, men det er litt usikkert ut fra det han sier om bildet har en utdypende rolle. Eleven forholder seg mest til verbalteksten.

På spørsmål om hvilke deler av teksten han leser for å besvare oppgavene, vil jeg gå nærmere inn på oppgave 7 og 8 i «Tidenes sjørøverskatt funnet i Stillehavet», som han besvarer galt. Oppgavetittelen sier at han skal bruke tidslinjen og skrive inn «J» og «C» på kartet for å vise hvor skatten ble begravd:

M: Nei, de (oppgavene) skjønnte jeg ikke.

K: Hva var det som var vanskelig?

M: Først så var det han ene fyren som begravde skatten helt opp til nord, så var det en som fant den der. Han gravde den mange kilometer inn. Så var det en som begravde den der, og litt der...Det var veldig vanskelig å skjønne.

K: Hvor leste du for å finne svaret på 7 og 8 da?

M: Da gikk jeg helt tilbake og så fant jeg svaret. Leste nederst på s. 1.

K: Du leste nederst på s. 1. Det var der du leste for å finne svaret på 7 og 8?

M: Ja, jeg skjønnte ikke, og trodde kanskje at det var disse strekene her (blå streker på kartet). Så jeg bare skrev J og C.

K: Ok. Så det vil si at du brukte ikke s. 2?

M: Nei.

Eleven har lest side 1 i stedet for side 2 for å løse oppgaven. Det står eksplisitt i oppgaveteksten at man skal bruke tidslinjen for å finne svaret. Siden eleven allerede har funnet ut av hva tidslinje betyr i oppgave 5 og 6, er det ikke betydningen av ordet som gjør at han ikke forstår, men heller at han har oversett ordet i oppgaveteksten. Det er ikke mulig å finne svaret på side 1. Her handler det om unøyaktig lesing av oppgaveteksten.

På spørsmål om hva slags type tekster han har lest, svarer han at «Sjørøverskatt funnet i Stillehavet» er en artikkel, «Cæsars steintavler», «Stuntmann» og «Siste buss hjem» er «små bøker» eller «nesten som en liten tegneserie» og «Hurtigruta – verdens vakreste sjøreise» er en reklame. Svarene hans gir inntrykk av at han har kunnskap om sjangerne artikkel og reklametekst, bokomtaler nevnes ikke. Han oppfatter disse fire tekstene som små bøker eller tegneserier, og gir også uttrykk for at bøkene eksisterer i virkeligheten. Markus er muligens usikker på denne sjangeren, eller så kan han ikke eller kommer ikke på navnet på sjangerkategorien.

Elaborering

Markus sier at han likte best teksten om sjørøverskatten fordi den minte ham om filmen «Pirate of the Caribbean». Hvor mye det sier om hans forkunnskaper, er litt uvisst, men det har innvirkning på hans motivasjon for å lese teksten. Temaet fenger ham, og teksten er spennende for begge kjønn. Det er i hvert fall denne motivasjonen Markus tar med seg inn i lesingen. Han synes denne er den mest spennende teksten samtidig som han opplever den som vanskeligst på grunn av alle navn og steder. Teksten er informasjonstett.

Det kan synes som om Markus benytter elaboreringsstrategier når han leser. I oppgave 27 til teksten «Bokomtaler» krever oppgaven at han bruker egne tanker og refleksjoner for å løse denne. Selv om oppgaven er kategorisert som en refleksjonsoppgave, må han også kunne tolke og trekke slutninger ut fra egen erfaringsbakgrunn. I intervjuet sier han: *Fordi det står bare om spenning, romantikk og humor, men det er masse andre sjangere. Og da er det*

sikkert flere som liker boka på den måten fordi hele boka er jo ikke bare teksten som vi leste. Han har forstått at det er andre sider ved boka enn de tre nevnte kategoriene spenning, romantikk og humor som gjør at boka allikevel kan skåre høyere på totalinntrykk.

Overvåking

Det er mange eksempler på at Markus bruker overvåkingsstrategier. På spørsmål om bruk av egne lesestrategier svarer han: *Den jeg bruker er at jeg starter med overtekst, overskriften, så går jeg til brødteksten og så ser jeg på bildet til slutt.* Dette spørsmålet stilles etter at vi har snakket om hvordan han leste de ulike tekstene, og det kan synes som om han er noe påvirket av dette. Men kanskje har også samtalen skjerpet oppmerksomheten hans noe om hvordan han leser. Han har en forståelse av at en lesestrategi er en egen måte å lese på og nevner at de i Kina har motsatt leseretning av oss.

Markus er opptatt av at det han leser, skal gi mening, noe som kan ha sammenheng med motivasjon. Skal det være motiverende å lese en tekst, må han forstå det han leser. På spørsmålet om ordet «bane» i oppgave 9 i «Tidenes sjørøverskatt funnet i Stillehavet», svarer han: *Ja. Jeg trodde at det ikke var dødsårsak eller idrettsplass. Så jeg trodde det var enten karrierevei eller skinnegang, men jeg skjønnte ikke fordi det ikke ga noen mening.* Den metaforiske bruken av ordet «bane» forvirrer ham. Det han forbinder med ordet «bane», passer ikke inn i forhold til oppgaven. Også i oppgave 6 om tidslinjen viser han eksempel på at han overvåker egen leseprosess: *Nei. På førstest skriver de om inkaene, men så tenkte jeg meg om fordi hele greiene handler jo ikke om inkaene, ikke sant.* Han evaluerer sin egen oppfatning av tekstens innhold og kommer fram til at svaret ikke kan være inkaene fordi det bare handler om inkaene øverst på tidslinjen, men at hovedinnholdet ikke handler om inkaene. Her handler det om å overvåke egen lesing, men for å svare på oppgaven må han også ta i bruk strategien oppsummering.

Oppsummering av Markus sin lesing

Oppsummert kan man si at Markus gjør mye riktig og tenker over hva han skal svare. Han gjør noen feil i tolke-kategorien. To av disse fire feilene skyldes at oppgaveteksten ikke ble lest nøyaktig nok. De to siste tolke-oppgavene er han usikker på og sier selv at han må tippe på noe. Dette gjør han også siden det er fire svaralternativer i disse oppgavene. På spørsmål om lesestrategier han bruker, nevner han hvordan han konkret leste i de gitte oppgavene som

han akkurat har utført. Han frigjør seg ikke fra det han akkurat har gjort, og det kan virke som om han er noe usikker på hva som egentlig kjennetegner en lesestrategi. Han forklarer utfyllende hvordan han har lest tekstene og løst oppgavene til nasjonale prøver, men synes ikke selv å være så oppmerksom på hva som er gode lesestrategier, og hvilke han selv bruker på et mer generelt grunnlag.

4.6.3 Victoria

Victoria svarer raskt i intervjuet og synes å være oppmerksom på det hun gjør. Hun nevner at hun har lært om lesestrategier på skolen tidligere, men er en elev som ikke gir like utfyllende svar som de to første, Emma og Markus. Victoria synes å være noe mer beskjeden som type. Hun snakker et annet morsmål hjemme, men dette er ikke noe jeg vektlegger i oppgaven. Hun skårer høyt på oppgavene, og det er lesekompetansen hennes på norsk jeg tar utgangspunkt i. Hun får 15 av 20 poeng totalt. Hun gjør kun én feil i finne- kategorien og to feil i tolke- og refleksjons-kategorien. Fire av feilene som hun gjør totalt, er alle i teksten «Tidenes sjørøverskatt funnet i Stillehavet», mens den siste tilhører «Bokomtaler». I oppgavene til «Hurtigruta – verdens vakreste sjøreise», svarer hun riktig på alle oppgaver.

Organisering

Jeg vil først redegjøre for Victorias bruk av «organiseringsstrategier». I forbindelse med lesing av de sammensatte tekstene, undersøker jeg om hun benytter seg av de visuelle fremstillingene i teksten, og eventuelt hvordan hun bruker dem i lesingen. Ut fra det eleven selv sier, ser hun på bildet først når hun leser, eller hun ser på det samtidig som hun leser overskriften. Når hun forteller i hvilken rekkefølge hun leser de ulike delene, sier hun at hun ser på bildene først. Ellers sier hun ikke noe om hva bildet betyr for hennes leseforståelse. Hun kikker på bildene, og svarer på spørsmål om hvorfor hun tror hun så på bildet først i lesingen av «Hurtigruta – verdens vakreste sjøreise»: *Kanskje bare fordi jeg synes det var litt fint?* Når hun skal forklare hvordan hun løser oppgavene, nevnes ikke bildene eller illustrasjonene. Dette kan tyde på at de ikke er av betydning for hennes forståelse av teksten, eller at elever ikke er vant til å nevne illustrasjonene i forbindelse med lesingen. De er vant med at det er verbalteksten som er av betydning for leseforståelsen. Heller ikke i oppgave 25 i Bokomtaler, der elevene kan finne svaret både i den grafiske fremstillingen og verbalteksten, bruker hun den grafiske fremstillingen.

K: Kan du si noe om hvilke deler av teksten i oppgave 25 du brukte for å finne svaret?

V: De siste setningene.

Med de siste setningene menes setningene i verbalteksten der man kan finne svaret til oppgaven. Ut fra det eleven selv sier, ser hun på bildene i forbindelse med lesingen, men hun bruker verbalteksten for å løse oppgavene.

Victoria synes å ha kunnskaper om sjangrer. Hun svarer raskt at «Tidenes sjørøverskatt funnet i Stillehavet» er en artikkel, at «Hurtigruta – verdens vakreste sjøreise» er en slags annonse. I «Bokomtaler» bruker jeg sjangerbegrepet bokomtaler i intervjuet, men hun bruker selv begrepet biografi om boka til Borgar Eliassen. Det at elever på syvende trinn vet hva en biografi er hvis de får direkte spørsmål om det, er kanskje vanlig. Mange elever lærer sjangere i norskfaget på syvende trinn. Men det at Victoria selv bruker det i sitt vokabular, kan tyde på at hun er bevisst på sjangere.

Elaborering

Victoria sier når hun får spørsmål om bildet, at hun ser på dette. Til «Tidenes sjørøverskatt funnet i Stillehavet» sier hun at hun leser kartet og overskriften i sammenheng, og at tekst og bilde forteller henne at dette har noe med en skatt å gjøre, og hvor den ligger, nærmere bestemt i Chile. Med dette foregriper hun hva teksten handler om, hun har fått klarhet i hva og hvor. Hva eleven har av forkunnskaper om temaet og landet, er uvisst. Hun nevner en faktisk feil fra læreboka si om Chile, men det betyr ikke nødvendigvis at hun har mye kunnskap om akkurat Chile, men om land og samfunnsgeografi generelt. I samtalen om hva hun synes om lærebøkene, uttrykker hun dette:

S: Dårlige. De er veldig gamle. De er liksom like gamle som meg.

K: Du sier at de er gamle, men hva synes du om innholdet i dem?

S: Det er ganske mye som har skjedd siden da, liksom en del ting som er forandret.

K: Er det noe spesielt du tenker på?

S: Ja, vi hadde en prøve. Det var om hvilket land som var mest rik på olje, det var sånn verdensgeografi og da stod det Chile, men det er feil.

Foregripingen fører til at lesingen av resten av teksten blir mer fokusert. Det å foregripe spiller ifølge Roe (2011:91) positivt inn på leseforståelsen.

Eleven leser riktige deler av teksten for å finne svarene i oppgavene til tidslinjen, 5 – 8, i «Tidenes sjørøverskatt funnet i Stillehavet». Hun bruker tidslinjen på side 2, noe som

oppgavetittelen tilsier at hun skal. Victoria følger det som står i oppgaveteksten. De fleste tekster inneholder ikke all informasjon som er nødvendig for å forstå den. Som leser må man som oftest bruke noe av sin egen tidligere kunnskap og erfaringer for å skape forståelse. Ifølge Vagle, Roe og Narvhus (2008:8) finnes det to typer lese måter i oppgavekategorien forstå og tolke, akkurat som navnet antyder: *Noen krever at elevene skal ha fanget inn hovedpoenget i en tekst eller tekststavnitt, mens andre krever at de kan sammenholde ulike opplysninger eller tekststørrelser og «legge sammen to og to».* Elevene må kunne oppsummere hva som er tekstens budskap, og få med seg det viktigste. I tillegg må de kunne trekke slutninger og finne sammenhenger i teksten. I forklaringen av hvordan hun løste oppgave 5, Hvordan er forholdet mellom tidslinjen og artikkelen?, kommer dette frem:

V: Jeg så liksom at teksten var fra et eller annet år til... Det var liksom ikke så lenge, eller det var liksom.. Tidslinjen viste mye mer enn den teksten.

K: Ja. Det er riktig det. Men hvor i teksten fant du svaret, da?

V: Jeg bare leste her (artikkelen) og så så jeg at det ikke sto noe om inkaene, så da tenkte jeg bare at den (tidslinjen) dekket et større tidsrom.

Victoria holder de to tekstdelene opp mot hverandre og sammenlikner innholdet i dem. Hun har lest i tidslinjen at den starter med inkaene og årstallet 1534. Hun sammenlikner denne informasjonen med det som står i artikkelen på side 1. Da finner hun ut at denne ikke går så langt tilbake i tid. Forkunnskaper er avgjørende når elever skal finne likheter og ulikheter, og i denne teksten er det relativt mye informasjon å holde styr på. Elevene må først skaffe seg oversikt over innholdet i artikkelen, deretter i tidslinjen og så skal informasjonen i de to delene ses i sammenheng, og elevene må finne ut av hva som skiller dem fra hverandre.

I samtalen om hva det metaforiske ordet «bane» betyr i oppgave 9 i «Tidenes sjørøverskatt funnet i Stillehavet», kommer dette fram:

K: ...Det var bare et spørsmål jeg var litt nysgjerrig på. Vi snakket om ord i stad. Tekstboksen som er knyttet til 1715, bruker ordet «bane». Hva betyr ordet «bane» i denne sammenheng?

V: Karrierevei. Liksom hvordan det går med karrieren.

K: Det står noe om det her..

V: (Eleven kikker raskt i teksten på nytt). En sånn dårlig ting som skjer...

K: Og hva tror du det er, da?

V: Dødsårsak

Eleven korrigerer seg selv etter at hun har fått spørsmål fra meg. I oppgaven svarer hun feil, for hun tror dette handler om karriere. Men når hun får spørsmålet på nytt, trekker hun den slutningen at dette handler om noe negativt. Av de fire svaralternativene er det mest nærliggende at det må være dødsårsak.

Overvåking

I likhet med de andre elevene overvåker Victoria leseprosessen. Ut ifra det hun sier om lesestrategier, synes det som om hun har kunnskaper om lesestrategier og vet hva en lesestrategi er. Hun bruker uttrykk som skumlesing og nærlesing, og husker at hun har lært om det på skolen.

K: Hva forbinder du med lesestrategi?

V: Måten man leser på, eller liksom skumleser, nærleser, eller bare leser vanlig.

K: Har du lært om lesestrategier på skolen?

V: Ja, men det var i 5., 6. klasse.

K: Hva husker du fra det?

V: Jeg husker at vi lærte om skumlesing og at vi brukte det når vi skulle finne svaret og nærlesing når man skulle få med seg alt. Og så var det en til jeg ikke husker.

K: Det var bra at du husker det. Kan du beskrive en lesestrategi du bruker?

V: Først så nærleser jeg, så går jeg på spørsmålene og hvis jeg ikke kan svare, så går jeg tilbake og skumleser helt til jeg finner det.

Victoria sier at hun først nærleser teksten, deretter leser hun spørsmålene. Hun leser alltid teksten først, og deretter leser hun oppgavene. Dersom hun ikke har funnet svaret, går hun tilbake til teksten og skumleser. Hun er bevisst på oppgaver hun ikke har fått til og setter inn tiltak for å løse dette. Hun leser på nytt. Dette er et eksempel på at hun leser strategisk.

Victoria gir i intervjuet uttrykk for at hun har forstått teksten, og hva det spørres om. I en oppgave der to av de andre elevene tar feil, oppgave 26b, kommer følgende fram i intervjuet:

K: Du har sagt litt om boka til Ingeborg Kløvendal. Det står at den boka passer godt for alle ungdommer?

V: Nei.

K: Hvor fant du ut av det?

V: *Det står at det passer for de som har interesse av romertiden, og det har ikke alle, så.*

Dette svaret antyder at hun leser nøyaktig her. Det samme gjelder i oppgave 30 i «Hurtigruta – verdens vakreste sjøreise»: *Det står her, eller. De spurte når må familien Albertsen reise med Hurtigruta fra Molde til Nesna. Så da så jeg fra Molde her, og det er i februar, så da måtte det være halv sju.* Hun presiserer at det er i februar, og viser med dette at hun har lest nøyaktig.

Den siste lesestrategien som jeg har valgt å ta med når jeg analyserer Victorias intervju, er selektiv lesing. Årsaken til at jeg trekker inn denne strategien her, er at Victoria bruker denne strategien mye. Hun nevner selv at hun kjenner til og bruker denne strategien, som hun kaller skumlesing. På de generelle spørsmålene om lesestrategier sier hun at hun bruker dette, og på spørsmål om hvordan hun løste oppgavene i denne konkrete leseoppgaven sier hun: *Hvis jeg ikke husket det, så gikk jeg tilbake. Så skumleste jeg helt til jeg fant svaret.* Det kan synes som om det er en sammenheng mellom det hun sier, og det hun faktisk gjør. Når hun skal forklare helt konkret hvordan hun løste oppgave 7 og 8 i «Tidenes sjørøverskatt funnet i Stillehavet», svarer hun: *I teksten stod det at han, Juan Esteban, han gravde ned skatten sin sånn på en liten del av øya som så ut som en hestehov, eller hestesko. Og da lette jeg etter en sånn, og så fant jeg den her.* Det kan synes som om Victoria er bevisst på hva hun leter etter. Hun leser selektivt ved at hun her leter etter et spesielt ord.

Oppsummering av Victorias lesing

Oppsummert kan man si at Victoria løser de fleste oppgaver korrekt. Hun gjør dem raskt og korrigerer seg selv med en gang når hun blir gjort oppmerksom på oppgaver hun ikke har besvart riktig. Det er lite nøling i hennes svar. Siden hun så raskt blir oppmerksom på egne feil i intervjuet, vil jeg anta at hvis hun hadde brukt noe mer tid på oppgavene, ville hun unngått noen unøyaktigheter. Oppgavene til tabellen, som noen elever trengte litt tid på, løser hun også raskt. Hun bruker begreper om lesing som skumlesing og nærlesing, noe som kan tyde på at hun er oppmerksom på akkurat disse lesestrategiene. Hun sier at hun har lært om dette i femte eller sjette klasse, og husker disse begrepene fortsatt. Det at hun synes å være bevisst på noen strategier, kan være et eksempel på metakognitiv kompetanse. Når det gjelder lesing av sammensatte tekster, sier hun selv lite om illustrasjonene. Hun svarer på mer direkte

spørsmål om lesingen av dem, for eksempel i hvilken rekkefølge hun leser dem. Hun sier at hun leser alle tekstdeler, men at hun bruker verbalteksten for å finne svar på oppgavene.

4.6.4 Ragnhild

Ragnhild forteller en del om egen lesing, men ikke like mye som de to første elevene, Emma og Markus. Fordi hun snakker mindre, er også hennes presentasjon i resultatdelen noe kortere enn de andre elevenes. Hun sier flere steder at hun ikke skjønnte oppgavene, selv om hun ofte har fått dem til. Selv om hun gjør mye riktig, synes hun å være kritisk til det hun selv har gjort.

Ragnhild får full poengsum på oppgavene i refleksjons- kategorien og tre feil i finne og tolke. Hun gjør alt korrekt i den siste teksten, «Hurtigruta – verden vakreste sjøreise», har kun én feil i Bokomtaler, oppgave 26B og fire feil i «Tidenes sjørøverskatt funnet i Stillehavet». Ragnhild har en skåre på 15 av 20 poeng. Det som er litt spesielt for hennes resultater, er at hun har full skåre på de åpne oppgavene, men lavere på flervalgsoppgavene. For mange elever er det de åpne oppgavene som er de mest krevende, men det synes ikke å være tilfelle for henne.

Organisering

Jeg undersøker nærmere hvordan Ragnhild leser de ulike tekstdelene, det vil si illustrasjoner, kart og verbaltekst. I «Tidenes sjørøverskatt funnet i Stillehavet» sier hun at hun leser alle tekstdelene, også bildene og kartet, men at hun så fort på kartet og bildene på side 2. Når hun skal forklare hvordan hun løste oppgavene, sier hun ingenting om bildene. Som Løvland hevder (2007:48-49), har det i skolen vært tradisjon for å lete etter og analysere innholdet i skriftlige i tekster både når det gjelder skjønnlitteratur og sakprosa. I lærebøkene har bildene og illustrasjonene blitt plassert for å gjøre lesingen mer motiverende, men bildematerialet har ikke den samme egenverdien som verbalteksten. I denne teksten formidler tekst og bilder mye av det samme, og eleven forholder seg til verbalteksten når hun løser oppgavene. Derfor er det interessant hvordan hun forklarer måten hun løste oppgavene til «Hurtigruta – verdens vakreste sjøreise» på. Hun sier at da hun løste de to første oppgavene, 28 og 29 (se appendiks side 82), husket hun i hodet fra det hun hadde lest i de to første avsnittene. Dette tolker jeg som at hun memorerte teksten. Dette er et eksempel på en hukommelsesstrategi, noe som jeg

egentlig hadde sett bort fra i denne oppgaven. Men det er interessant å merke seg at denne strategien også er aktuell. Elever husker også ting utenat ut fra det de nettopp har lest.

Deretter brukte hun tabellen for å løse oppgave 30-32. Men hun sier at hun også bruker kartet for å løse oppgave 30 og 31. Det kan være at byenes plassering på kartet hjelper henne i leseforståelsen. I «Bokomtaler» leser hun i denne rekkefølgen: overskrift, graf og verbaltekst. I oppgave 25, der noen leser verbaltekst og graf sammen, og andre leser bare verbaltekst, leser hun kun det som står i verbalteksten for å besvare oppgavene.

På spørsmål om hva slags type tekst hun har lest, har hun en viss formening om den, men svarer ikke helt presist på sjanger. Hun kaller «Tidenes sjørøverskatt funnet i Stillehavet» for faktatekst, «Bokomtaler» for faktatekst (*liksom hva boka handler om*) og «Hurtigruta – verdens vakreste sjøreise» for en type faktatekst. Det synes ikke som om hun har helt oversikt over sjangerbegrepene og kjennetegnene for dem.

Elaborering

Ragnhild benytter elaborerings- eller utdypingsstrategier når hun leser. Når vi snakker om oppgave 27, kommer dette frem:

K: Oppgave 27, boka «Siste buss hjem» har fått to eller tre poeng når det gjelder «Spennning», Humor» og «Romantikk», men fire poeng på «Totalinntrykk». Hva mener du kan være årsaken til...

R: Jeg skjønte den ikke.

K: Ja. Den var vanskelig? Men du sier at den var bra alt i alt, men ikke så bra på «Spennning», «Romantikk» og «Humor».

R: Den liksom handlet om noe mer enn «Spennning», «Romantikk» og «Humor».

Ragnhild svarer helt korrekt på oppgaven, men sier allikevel at hun ikke skjønte den. Hun har forstått at bøker kan ha flere aspekter ved seg, og at det ikke nødvendigvis bare er de tre ovennevnte kategoriene som blir målt. Hun bruker egen kunnskap og erfaring i refleksjonsoppgaven 27 til «Bokomtaler».

Overvåking

Ragnhild bruker overvåkingsstrategier, og jeg viser eksempler på dette. I intervjuet snakker vi om når hun ser på oppgavene i forhold til å lese teksten:

R: Jeg svarte på alle oppgavene jeg kunne først og så så jeg på de jeg ikke kunne senere når jeg var ferdig med de andre. Det var vel egentlig det.

K: Ja og da sa du at du ser på oppgavene etter at du har lest teksten.

R: Ja. Hvis det er sånne veldig lange tekster, så pleier jeg å se på oppgavene først. Sånn at jeg vet liksom hva de spør om sånn at jeg blir ekstra oppmerksom på det.

K: Ja. Men ikke denne gangen?

R: Nei, det var ikke så lange tekster.

Hun vil gå tilbake til teksten for å kontrollere de oppgavene hun ikke har fått til. Denne gangen leste hun spørsmålene til slutt. Hun har en strategi på at hvis tekstene er lange, sjekker hun ut hva spørsmålene går ut på slik at hun kan lese fokusert. Dette er antageligvis en måte å skaffe seg oversikt og kontroll over sin egen tekstlesing på.

I tabelloppgavene 30-32 i «Hurtigruta – verdens vakreste sjøreise» forstår hun først ikke tabellen, men så løsner det. Hun har korrigert seg selv underveis i lesingen.

K: Hva var det som gjorde at det løsnet?

R: Når jeg skjønnte at det grå og det hvite skilte dager og fordi først trodde jeg at det bare var fra Bodø til Stamsund, og at den stoppet ved Svolvær fordi jeg skjønnte ikke fra Bodø til..

K: Du trodde at den stoppet her?

R: Ja.

K: Fra Bodø til Svolvær?

R: Ja.

K: Hvorfor trodde du det?

R: Fordi det sto liksom fra og til der.

K: Å ja. Til-fra. Det gjorde deg litt forvirret, men når du skjønnte det med farge og bakgrunnen...

R: Ja. Da ble det bedre.

Når Ragnhild forstår at det er et system med fargene som skiller dagene, mestrer hun oppgavene. Den siste oppgaven, 32, har til hensikt at elevene skal reflektere over tekstens form og vise forståelse for grafiske virkemidler. Ragnhilds uttalelse er et eksempel på at hun har korrigert seg selv underveis i lesingen, noe som er et eksempel på at hun bruker en overvåkingsstrategi.

Oppsummering av Ragnhilds lesing

Ragnhild får til mye, noe som full skåre på de åpne oppgavene er et eksempel på. Ragnhild overvåker leseprosessen, men i motsetning til Victoria snakker hun ikke om ulike måter å lese på, og hun virker ut fra det hun sier, usikker på hva lesestrategi betyr. Selv om hun ikke synes å være så bevisst på strategier og hvordan hun selv jobber når hun snakker generelt om lesing, bruker hun allikevel overvåkingsstrategier. Gjennom forklaringen hennes av hvordan hun jobbet konkret med oppgavene, kommer strategiene allikevel frem. Når det gjelder lesing av sammensatte tekster, forholder hun seg hovedsakelig til verbalteksten. Hun leser alle tekstdelene som illustrasjoner og verbaltekst, men hun bruker verbalteksten for å svare på spørsmålene.

5 Oppsummering og drøfting

5.1 Innledning

I dette kapitlet oppsummerer jeg funn fra elevmaterialet og drøfter på grunnlag av funnene oppgavens problemstilling og forskerspørsmål opp mot teori om lesestrategier og multimodalitet (se teorikapitlet s. 7-16). Den overordnede problemstillingen er: Hvilke strategier bruker gode lesere på syvende trinn når de leser sammensatte tekster fra nasjonale prøver? For å konkretisere problemstillingen har jeg tre forskerspørsmål:

1. Hvordan finner elevene informasjon i de sammensatte tekstene, forstår og tolker dem og vurderer og reflekterer over dem?
2. Hvordan binder elevene sammen informasjon fra ulike deler av teksten?
3. Hvordan snakker elevene om egen bruk av lesestrategier i arbeidet med tekstoppagene?

5.2 Hvordan finner elevene informasjon i de sammensatte tekstene, forstår og tolker dem og vurderer og reflekterer over dem?

Elevene i mitt utvalg gjør det best på oppgaver i kategorien reflektere og vurdere, deretter finne og noe svakere i forstå og tolke. Selv om de gjør det noe svakere på oppgavene i finne-kategorien enn innenfor reflektere og vurdere, vil jeg poengtere at de også mestrer disse oppgavene i stor grad. Hos de gode leserne er det kun snakk om «det lille ekstra». Elevene i utvalget mestrer i stor grad oppgavene knyttet til tabellen i «Hurtigruta – verdens vakreste sjøreise». De forstår hvor de skal lete og klarer å regne seg fram til hvilke dager skipet ankommer for eksempel Honningsvåg (oppgave 30). Dette står ikke eksplisitt, og elevene må studere tabellen nøye. I resultatene fra PISA-undersøkelsen skriver Wenche Vagle og Astrid Roe (2010:80) at norske elever stort sett gjør det bra på oppgaver knyttet til tabeller, grafer, kart og skjemaer. Men dersom oppgavene innenfor disse sjangerne består i å sammenholde komplisert informasjon fra to ulike grafer, skårer de lavere enn forventet. Også det å skulle finne «bortgjemt» informasjon i en fotnote, underordnet setning eller mot slutten av en lengre tekst, gjør også norske elever det svakere. Det antydes at norske elever leser og løser denne

type oppgaver for raskt. Dersom de finner informasjon tidlig i teksten som stemmer med en av valgmulighetene, velger de kanskje denne uten å ha fullført lesingen. Det er ingen fotnoter og underordnede setninger i tekstene jeg bruker, men tabell-oppgavene til «Hurtigruta – verdens vakreste sjøreise» likner noe på disse beskrivelsene allikevel. Elevene må lete nøye i tabellen og regne nedover på siden for å finne svaret. Dette er krevende for mange elever, men ikke for de gode leserne i mitt utvalg. De behersker stort sett denne oppgaven. På forhånd hadde jeg forventet at tabellen skulle være vanskelig å forstå, men det synes ikke å være tilfelle. Dette kan være fordi, for det første at utvalget består av gode lesere. For det andre hadde elevene allerede øvd spesielt på lesing av tabeller i undervisningen, som følge av at lærerne gjennom bruk av tekster og oppgaver fra en annen tidligere nasjonal prøve enn de jeg har benyttet, hadde observert at dette var noe flere strevde med. De øvde derfor spesielt på lesing av tabeller i en tre-ukers periode. Dette har nok ført til at elevene har blitt mer trent i lesing av denne type tekster, noe som igjen kan ha hatt innvirkning på resultatene i mitt utvalg.

Av i alt totalt seks feil innenfor finne-kategorien som disse fire elevene gjør til sammen, skyldes fire av de seks feilene at elevene leser unøyaktig, to av disse skyldes at de har lest påstandene i oppgaveteksten til 26b for fort, og de to siste skyldes at oppgaveteksten til tabell-oppgavene til «Hurtigruta – verdens vakreste sjøreise» ikke er lest nøyaktig nok. Dette kommer frem av intervjuene. Når de får spørsmål om hvordan de leste, ser de raskt egne feil og forteller hva som er rett. Svar som: *Jeg leste litt for fort og Å ja. Jeg så på sommer* (feil kolonne) går igjen. I oppgavene til finne-kategorien handler det altså om at selve oppgaveteksten ikke leses grundig nok. Dersom elevene leser for raskt eller unøyaktig gjennom oppgaveteksten, eller ikke kopler informasjonen de får i oppgaveteksten med det som faktisk står i oppgaven, leter de for eksempel i feil kolonne eller krysser av galt på «sann» eller «usann». Ifølge Utvalgsundersøkelsen 2008 (2008:8) krever de fleste finne-oppgaver en nøyaktig og oppmerksom leser. Elevene i utvalget forstår mye av tekstinholdet og mestrer de fleste oppgaver. Dersom de gjør feil, skyldes det hovedsakelig ikke mangel på leseforståelse, men heller at de ikke har lest oppgavene nøye nok. Dersom disse elevene hadde lest noe mer nøyaktig, kunne de kanskje vært kategorisert som enda bedre lesere. For eksempel ville den beste eleven hatt full poengsum. Dette er min analyse av svarene hos de fire elevene. Det er et lite materiale, og det hadde derfor vært interessant hvis man kunne undersøkt spørsmålet om unøyaktighet hos elever i oppgaver tilknyttet finne-kategorien i en større skala og se om det faktisk er tilfelle for flere elever. Spørsmålet er om flere elever på de

høyeste lesenivåene kunne befunnet seg på et enda høyere nivå dersom de hadde vært enda mer nøyaktige.

Tolke-oppgavene er den kategorien der elevene i mitt utvalg har noen flere utfordringer enn i de andre oppgavene. Nå består også disse oppgavene av åtte poeng totalt, et poeng mer enn finne-oppgavene. Det er i alt nokså få oppgaver elevene har gjort, og skillet mellom resultatene i tolke- og finne- kategorien er liten. Ifølge Utvalgsundersøkelsen 2008 (2008:8) kan denne lese måten deles inn i to kategorier: Oppgaver som krever at man oppsummerer hovedpoenget i en tekst, og oppgaver som krever at man sammenlikner informasjon i ulike tekstdeler. Oppgavene som flere enn en elev i mitt utvalg svarte feil på, kjennetegnes ved at elevene må kunne trekke slutninger ut fra teksten selv om de møter på ukjente ord. Ordet «bane» var for eksempel ukjent for alle elevene i dette utvalget når det ble brukt som metafor, og kun én av de fire klarte å finne fram til korrekt svar ved å trekke slutninger. Her må elevene være i stand til å trekke inn egne kunnskaper og erfaringer for å forstå og tolke teksten. Blant feilene som elevene gjør i tolke-oppgavene, skyldes to av dem at oppgaveteksten er lest unøyaktig. De resterende feilene kan jeg ikke si med sikkerhet hva skyldes. I to andre tilfeller korrigerer eleven seg raskt selv, men jeg kan ikke trekke den slutningen at det skyldes unøyaktighet her. Dette kan også være på grunn av usikkerhet. Eleven kan rett og slett være usikker på hva som er korrekt svar. Årsaken til at elevene bommer på noen oppgaver, synes her å være mer sammensatt enn i finne-oppgavene.

I mitt utvalg gjør elevene det spesielt godt i oppgavene innenfor kategorien reflektere og vurdere, men det er få oppgaver innenfor denne kategorien som er representert i mitt tekstmateriale. Også i en reell nasjonal prøve er det færrest av oppgavene innenfor denne kategorien. Tre av de fire oppgavene i refleksjonskategorien er åpne i mitt tekstutvalg, og den siste oppgaven utgjør to poeng, totalt utgjør disse oppgavene fem poeng. Disse gode leserne gir en begrunnet vurdering av form og innhold i tekstene. Den siste oppgaven stiller krav til å reflektere over tekstens form og vise forståelse for bruk av grafiske virkemidler. Tre av fire elever i utvalget mestrer denne refleksjonen mens den siste mestrer den delvis. Oppgavene hvor de skal reflektere over innhold, mestrer de også godt.

Alt i alt besvarer elevene oppgavene godt. Når jeg poengterer hvor elevene gjør feil, er det for å få fram hvor lite som skal til for at de får topp skåre. Det handler om «det lille ekstra» som gjør at de gode kan bli enda bedre.

5.3 Hvordan binder elevene sammen informasjon fra ulike deler av teksten?

I den første teksten, «Tidenes sjørøverskatt funnet i Stillehavet», sier elevene i hovedsak at de først ser på kart og overskrift nokså raskt, for deretter å begynne å lese i selve verbalteksten. To av elevene starter faktisk å lese til høyre for kartet, men finner så ut at det er galt og starter til venstre. De korrigerer lesingen og forstår at de må begynne et annet sted. Som Markus sier: *Jeg startet først her oppe (høyre kolonne). Så trodde jeg at det skulle starte her. ... så sto det bare «Chiles folk» og så punktum og da skjønnte jeg at det var der (til venstre).* Kress og van Leeuwen (2006:180) skriver at i mange magasiner er det vanlig at den viktigste informasjonen står på høyresiden og representerer det nye mens informasjonen som står på venstresiden, er det som allerede er kjent. I dette tilfellet var alt plassert på én side, men noe av det samme gjelder i forhold til den romlige organiseringen i teksten og kalles komposisjon. Kartet står til venstre og verbalteksten til høyre. Kress og van Leeuwen (2006:183) sier at dersom bildet står til venstre og verbalteksten til høyre, er bildet det kjente og etablerte mens teksten til høyre representerer det nye. Løvland hevder (2007:32) at leseretningen i vår kultur gjør at en ofte plasserer det som er nytt og oppsiktsvekkende til høyre, mens det en kan forvente at leseren er kjent med fra før, ofte blir plassert til venstre. Komposisjonen gir signaler om hva som er den mest sentrale informasjonen og hva som er mindre viktig. To av elevene i utvalget retter blikket automatisk mot høyre og starter lesingen der. Så skjønner de at de skal starte til venstre på siden, de korrigerer seg selv. Det som er felles for de fire elevene, er at de ser raskt på kart og overskrift på den første siden, og at de konsentrerer seg om verbalteksten på side én. Løvland sier (2007:48) at skolekulturen har en sterk tradisjon for å lete etter og analysere innholdet i skriftlige tekster, enten det er snakk om skjønnlitteratur eller sakprosa. Videre sier hun at det er lett å se at et bilde i en lærebok kan gjøre teksten mer tilgjengelig og motiverende for leseren, men at å lete etter pensum i et slikt bildemateriale krever trening og et nytt blikk på multimodaliteten i slike tekster. Når det gjelder å binde sammen informasjon fra side én og to, er det ulikt hvordan elevene ser på dette. Den sterkeste leseren uttrykker i intervjuet at fordi en del av den samme informasjonen står på side to som på side én, leser hun side to litt raskt. Hun ser informasjonen i sammenheng og leser den andre siden selektivt. Som Roe hevder (2011:101), blir lesingen effektiv når elevene er i stand til å ta gode avgjørelser om hvilke deler av teksten som kan leses relativt overflattisk, kanskje bare skummes, hvilke deler som bør leses mer nøyaktig, og hva som må leses på nytt. De tre

andre elevene leser side to fra topp til bunn og ser raskt over illustrasjonene, men uttrykker ikke selv at de gjør noen sammenlikning av de to sidene. Begrepet tidslinje synes å være noe vanskelig å forstå for alle elevene.

I den andre teksten «Bokomtaler» sier elevene at de leser alt. To av elevene sier at de ser raskt på bildene og har ikke noen kommentarer utover det. Markus sier noe om hva han tenker om bildene, det synes som om bildene til en viss grad spiller en utdypende rolle for hans forståelse. Emma er den eneste som uttrykker at bildene hjelper henne til å forstå teksten. Bildet forteller Emma noe mer spesifikt om verbalteksten, det vil si at det fungerer som en utdyping av verbalteksten (van Leeuwen 2005:230). Tre av de fire sier at de bruker verbalteksten for å finne svarene til oppgave 25 og ikke grafen. Kun en elev, Markus, bruker grafen i tillegg til verbalteksten. Sammensatte tekster krever ifølge Løvland (2007:57) at elevene kopler informasjon fra tekst og bilde sammen. Alle elevene i utvalget leser grafen, men når det kommer til det å løse oppgavene, sier tre av fire at de kun benytter verbalteksten.

I den tredje teksten «Hurtigruta – verdens vakreste sjøreise» sier to av elevene at de ser på fotografi, kart og overskrift først for deretter å lese verbalteksten, mens de to andre sier at de leser verbalteksten først, og at de så leser fotografi, kart og overskriften. Alle de fire sier at de leser tabellen i sammenheng med at de skal gjøre oppgavene knyttet til den. Dette er den mest effektive måten å lese på, noe som elevene har lært seg etter noen år på skolebenken. Elevene leser ifølge Roe (2011:101) selektivt. Disse gode leserne vet hva som er det viktigste i teksten, hva de kan lese mer overflattisk, og hva de må lese nøye. De ser raskt på tabellen og går tilbake og studerer den nærmere når de har fått med seg hva det spørres om. Da går de i dybden. Tabellen inneholder mye informasjon, den funksjonelle hovedvekten er plassert her.

Oppsummert vil jeg si at elevene leser tabeller og grafer i tillegg til verbalteksten dersom det er nødvendig for å kunne svare på oppgavene. Illustrasjonene og kartene ser det ut til at de kikker raskt på, men dersom de ikke trenger dem for å løse oppgavene, leser de ikke disse aktivt. Bildene har nok til hensikt å gjøre teksten mer tilgjengelig eller skape motivasjon. En elev sier om illustrasjonene til «Tidenes sjørøverskatt funnet i Stillehavet»: *Først så jeg på treet. Jeg synes det var litt rart. Jeg skjønnte ikke helt hvorfor det sto der.* Det kan diskuteres hvor motiverende illustrasjonene i teksten er, og for de gode leserne er ikke disse av betydning for å forstå teksten. Det eneste stedet hvor bildene har en mer selvstendig betydning for leseforståelsen, er i bokomtalen der bildet kan være med på å utdype det som står i verbalteksten. Men dersom oppgavene hadde krevd at man fant svar i illustrasjonene,

ville de nok ha studert disse nærmere. Fordi oppgavesvarene finnes i verbalteksten, og det er tradisjon for å finne svarene her, vil elevene naturligvis konsentrere seg om den tekstdelen hvor de finner svar, nemlig verbalteksten.

5.4 Hvordan snakker elevene om egen bruk av lesestrategier i arbeidet med tekstoppgavene?

Ifølge strategimålinger i PISA-undersøkelsene fra 2000 og 2009 skriver Hopfenbeck og Roe (2010:119) at elevene ble spurt om hvilke strategier de bruker på tvers av fag. Spørsmålene har vært relatert til strategisk læring og teorier om selvregulering. I den forbindelse ble det i 2000 rapportert om at norske elever hadde et lavt gjennomsnitt på kontrollstrategier, noe som jeg har valgt å kalle overvåkingsstrategier. Disse strategiene ble knyttet til blant annet å lære seg å lære og å ta ansvar for egen læring. Man trodde at et økt fokus på opplæring i metakognitive strategier ville ha innvirkning på læringsutbyttet til elevene. Selv om mange elever kjenner til og benytter ulike strategier, er det en målsetning at de skal bli mer bevisst på egen strategibruk og på hvilke strategier som egner seg til ulike leseformål.

Når elevene i mitt utvalg skal forklare hvordan de selv leser, forteller de nokså mye og detaljert. Fordi elevene nettopp hadde lest tekstene og gjort oppgavene, var det lettere for dem å si noe om hvordan de jobbet, og hvilke strategier de brukte. Det er ikke så mange elever på dette trinnet som bruker faguttrykk om lesestrategier, men de kan forklare hva de gjør og hvordan. Gjennom det de forklarer i intervjuet, som for eksempel at de går tilbake for å sjekke dersom de ikke husker svarene eller er litt usikre, og at de endrer oppfatning om noe de har lest når de får tenkt seg om, vitner om at de kontrollerer lesingen. Ifølge Roe (2011:92) er det å overvåke sin egen leseprosess kanskje den mest sentrale og omfattende lesestrategien av alle, den ligger nært begrepet metakognisjon og fungerer som en kvalitetskontroll av alle de andre lesestrategiene, og dermed også av hele leseforståelsen. Elevene må spørre seg selv om det leste gir mening. Dersom det gir mening, kan de gå videre. Dersom det ikke gir mening, må det settes inn strategier for å finne ut om det skyldes noe i teksten som er komplisert, eller om de rett og slett ikke har lest konsentrert nok. Dette handler om metakognitiv bevissthet. Elevene i utvalget sier at de går tilbake og sjekker hvis det er noe som er uklart for dem. Oppgavene fungerer selvsagt som en rettesnor her. Dersom de ikke får til oppgavene eller ikke husker svaret, vil de gå tilbake for å sjekke. Men det handler også om at de kan forklare hvordan de har tenkt underveis i lesingen. Når Markus sier om en oppgave til «Tidenes

sjørøverskatt funnet i Stillehavet»: *På førstest skriver de om inkaene, sånn trodde jeg det først var om inkaene, men så tenkte jeg meg om fordi hele greiene handler jo ikke om inkaene, ikke sant*, har han kontrollert egen lesing. Eleven vurderer først å svare «inkaene», men endrer oppfatning når han får tenkt seg om. Han korrigerer seg selv. Flinker lesere er i stand til å korrigere det leste. Elevene i utvalget bruker overvåkingsstrategier og snakker om overvåkingsstrategier i betydningen at de sjekker at de har fått med seg alt. Det er denne strategien, overvåkingsstrategien, de synes å snakke mest om i intervjuet, og mer fritt. Organiseringsstrategier og elaboreringsstrategier sier de mindre om av seg selv, her stiller jeg mer direkte spørsmål for å få svar. Selv om elevene bruker overvåkingsstrategier, viser det seg at elevene er litt unøyaktige i oppgavene tilknyttet finne-kategorien, og særlig når det gjelder å lese oppgaveteksten. Elevene i min undersøkelse er unge. Roe hevder (2011:90) at elevenes evne til å skjønne hvordan de skal overvåke sin egen leseforståelse og tilpasse strategier etter behov, øker med alder og modning. Leseforståelsen som en kognitiv prosess får etter hvert større fokus.

Elevene bruker organiseringsstrategier, men de snakker ikke så mye om disse strategiene som overvåkingsstrategiene. Jeg intervjuet dem om hvordan de kopler de ulike tekstdelene sammen når de leser, som for eksempel tekst og bilde, slik at det gir forståelse. I materialet ser jeg noen eksempler på denne koplingen, men ikke så mange. Analysen av intervjuene viser at elevene hovedsakelig forholder seg til informasjonen de får fra verbalteksten eller tabellen, den tekstdelen hvor svarene til oppgavene ligger, se forrige avsnitt. En elev nevner imidlertid at bildet har en hjelpende funksjon i å forstå teksten til «Bokomtaler», ellers fungerer bildene eller illustrasjonene mer som utdyping av verbalteksten. Dette er i tråd med forskning som er gjort i forbindelse med sammensatte tekster (Løvland 2007). Det er ulikt hvor mye kunnskap elevene har om tekstsjangere, men for å skaffe seg oversikt over teksten er det også viktig å fokusere på tekststruktur. Dersom elevene kjenner til for eksempel oppsettet til en tekst, er det lettere å lese denne type tekster. Ifølge læreplanen LK06 skal elevene kunne dette om sjangere etter syvende trinn: *Les et mangfold av tekster i ulike sjangrer og av ulik kompleksitet på bokmål og nynorsk: norske og oversatte, skjønnlitterære tekster og sakprosaetekster*. Flere lærebøker i norsk presenterer sjangerlære i norsk på syvende trinn, men elevene i mitt utvalg er fra to ulike klasser med forskjellige norsklærere, og det kan være litt ulikt hva de har gjennomgått i faget. Når jeg spør dem om de har noen formening om hvilken sjanger de har lest, er det litt ulikt hvor presist de svarer. Noen bruker begreper som fakta-tekst mens andre bruker begreper som artikkel og biografi. Elevene gir allikevel inntrykk gjennom leseprøven

og intervjuet av at de har forståelse for hvordan for eksempel teksttypen tabell er konstruert. De gir inntrykk av å ha en viss kjennskap til sjangere og tekstoppbygging.

Elevene bruker elaboreringsstrategier når de besvarer oppgaver innenfor refleksjonskategorien. En oppgave som går igjen som alle de fire elevene har besvart, er oppgave 27 der de skal reflektere over sammenhengen mellom ulike tekstelementer. Oppgave 10 til «Tidenes sjørøverskatt funnet i Stillehavet», krever også at elevene kan ta stilling til ulike argumenter og begrunne enighet eller uenighet. To av elevene har alle oppgaver korrekt besvart innenfor denne kategorien, og de to siste har tre av fem eller fire av fem poeng. Her finnes noen åpne oppgaver, men elevene har besvart alle. Elevene forteller i intervjuet hva de tenkte. Ifølge Frønes og Narvhus (2010:45) krever denne type oppgave at de bruker informasjon utenfor teksten til å kontrastere den med, og at eleven tar stilling til tekstens form eller innhold. Her er det snakk om elaborering. Elevene må ta i bruk egne kunnskaper og erfaringer og knytte dette opp mot teksten og ta stilling til argumentene, videre skal de begrunne om de selv er enige eller uenige, noe som kan være krevende for mange elever. Forkunnskap om temaet det leses om, er viktig, men det er vanskelig å måle elevens forkunnskaper. Det at de gode leserne i utvalget får til disse oppgavene i stor grad, vitner kanskje om at dette er en gruppe lesere som generelt har mye kunnskap.

Hos Victoria er det samsvar mellom det hun sier hun bruker av lesestrategier, og det hun faktisk bruker. Mens Markus og Ragnhild også bruker lesestrategier, uttrykker de derimot ikke så klart at de selv er oppmerksom på disse. Emma forklarer at lesestrategi er en metode for å lese, men at hun er litt usikker på hva det er. Allikevel synes hun å være veldig strategisk i måten å lese på ut fra egne forklaringer på hvordan hun leser. Det kan se ut som om både Emma og Victoria vet hvilke strategier som er hensiktsmessige å bruke i ulike situasjoner.

5.5 Konklusjoner

Hvilke strategier bruker gode lesere på syvende trinn når de leser sammensatte tekster fra nasjonale prøver?

I leseprøvene besvarer elevene i mitt utvalg oppgavene og gjør mye riktig, men leseoppgaver i kategorien refleksjon besvarer de best. Elevene i mitt utvalg mestrer også mange av oppgavene til tabellen, også der det kreves at de skal finne informasjon som krever mer nøyaktig lesing og som er litt «bortgjemt» informasjon, noe som ifølge Vagle og Roe

(2010:80) har vært betegnet som en svakhet hos norske elever. Norske elever har stort sett gjort det bra i oppgaver knyttet til tabeller og grafer, men dersom de skal sammenholde komplisert informasjon fra to ulike grafer eller finne «bortgjemt» informasjon, har de skåret svakere på dette. Men utvalget består av gode lesere, og i tillegg har de hatt en periode hvor de har trent spesifikt på å lese tabeller, noe som gjør at de behersker disse oppgavene

Elevene bruker lesestrategier når de skal løse oppgavene i de nasjonale prøvene, og de snakker en del om hvordan de leser. Til å være såpass unge bruker de flinke leserne i utvalget en del lesestrategier, men kunnskap om og bevissthet om lesestrategier ser ut til å variere noe hos elevene.

Alle de fire leserne ønsker å besvare alle oppgaver og prøver å få til det de kan få til, de er motivert for å gjøre undersøkelsen. Som gode lesere ønsker de å gjøre det så godt som mulig, og det at de allerede behersker mye, kan gi dem tillit til at de mestrer oppgavene. Det at elevene visste at vi skulle snakke om lesingen deres etter å ha gjort oppgavene, kan også ha vært en motiverende faktor. Selv om de ikke fikk noen vurdering av lesingen sin, ville de nok vise seg fra sin beste side allikevel. Det at en forsker skal snakke med dem i etterkant av lesingen, er ingen normal setting, men kan ha ført til at de skjerpet lesingen ytterligere, noe som kan være positivt. Det kan også være at denne settingen gjør noen elever mer stresset. Elevene vurderer stort sett sin egen lesing som vanlig denne dagen. Én elev er spent på grunn av den nær forestående ferien og sier han er litt ufokusert, men de tre øvrige elevene mener at de har lest omtrent som vanlig.

Elevene i utvalget behersker lesing av ulike teksttyper, og de behersker i stor grad oppgavene som er knyttet til dem. Årsakene til at elevene noen få ganger svarer galt, synes å være ulike innenfor de ulike lesemåtene finne og forstå og tolke. Litt overraskende er det at feilene i oppgavekategorien finne i så stor grad skyldes unøyaktighet i lesingen av tekst og oppgavetekst. Det synes ikke å skorte på leseferdigheter her, men heller evnen til å lese og jobbe nøyaktig. Elevene brukte oppunder en halv time på lesingen mens noen gikk noen få minutter over. Jeg anså det som viktigere at prøven ble fullført enn at de skulle stoppes akkurat etter tretti minutter. Jeg vet ikke om noen allikevel følte et press på at de måtte være raske. Spørsmålet er om unøyaktigheten kan skyldes at oppgaver skal løses fort i skolen, eller om nøyaktighet ikke er så verdsatt som før. Man skulle anta at det var mulig å jobbe mer i skolen både med lesestrategier, men også med bevisstgjøring på å lese oppgavetekster nøye. Dette er alltid viktig, men kan være spesielt avgjørende på større prøver og eksamener for den

enkelte elev. Det kan også tenkes at nøyaktigheten kommer på plass etter hvert som elevene blir eldre, og at evnen til å overvåke egen lesing blir større.

Norsklæreren er ifølge Utdanningsdirektoratets veiledning (2011:9) den som i de fleste tilfeller har vurdert elevbesvarelsene og har mest kunnskap om elevenes leseferdigheter. Gjennom sin utdanning og praksis er det norsklæreren som også har best tekstkompetanse. Norsklæreren har derfor et hovedansvar for leseopplæringen, men samtidig er det viktig at resultatene fra leseprøven ikke forblir norsklærerens ansvar og eiendom. Her må alle lærerne på trinnet bidra for å øke elevenes lesekompetanse. Etter en gjennomføring av nasjonale prøver i en klasse får lærerne kartlagt lesekompetansen hos den enkelte elev. Det er da viktig at lærerne bruker denne kartleggingen til å jobbe med leseutviklingen hos den enkelte elev, eller elevene som en gruppe, slik som lærerne til elevene i dette utvalget gjorde. Ifølge Anne-Beathe Mortensen-Buan (2006:172) er kartlegging av den enkelte elev et viktig fundament for god leseopplæring, men også for gruppen som helhet. Det at læreren har samtaler med den enkelte om lesingen anses som viktig, i tillegg til elevens selv vurdering i kartleggingsarbeidet. Resultatene forteller ikke alt, lærerne må ofte snakke med elevene for å finne årsaker til hvorfor elevene gjør som de gjør. Mange elever leser godt, slik som elevene i dette utvalget. Disse har mye å tilføre andre elever i klassen. Her ligger det et potensiale som man kan utnytte i undervisningen. Elever som ikke er så gode til å lese, kunne sikkert hatt utbytte av å lese sammen med de gode leserne, og ikke minst snakke om hvordan de leser. Mye læring skjer ved at elevene lærer av hverandre. Roe (2011:135) refererer til John Guthrie som er opptatt av motivasjon som et viktig element i leseopplæringen og mener at både motivasjon og læring av lesestrategier er viktig. Videre lister han opp fem motivasjonsområder som en del av en plan for å motivere elevene. Ett av disse områdene handler om sosial interaksjon der målet er å fremme gleden over å dele tekstens innhold med andre. Det er viktig å diskutere og reflektere over teksten, og dette gjøres i mange fagtimer, men å diskutere lesestrategier er nok noe som er viktig å gjøre ofte, og ikke bare når man har om et kapittel som omhandler «Studieteknikk» i norsk boka. Å jobbe systematisk med lesestrategier er nok en utfordring for mange lærere. Roe skriver (2011:15) at man ikke vet så mye om hva slags viderekommen leseopplæring som drives i norske klasserom. Foreløpig forskning viser at leseopplæring forekommer sjelden på ungdomstrinnet i Norge, og at det lille som skjer, er usystematisk og tilfeldig opplæring. Ifølge PISA-undersøkelsene (2010:132) rapporteres det om følgende:

Når det gjelder lærerens arbeid med å støtte og følge opp elevenes arbeid med å bli strategisk lesere, er det de norske elevene som i minst grad oppgir at dette skjer sammenlignet med både de øvrige nordiske landene, og med OECD-gjennomsnittet.

Selv om læringsstrategier ifølge Hopfenbeck og Roe (2010:136) har fått økt fokus gjennom Læringsplakaten, og enkelte skoleeiere har kommunale planer med fokus på undervisning av læringsstrategier, så har nyere forskning vist at arbeidet med læringsstrategi i liten grad har fått gjennomslag i planer på skolenivå så langt. Økt fokus på at læringsstrategier er viktig i opplæringen, er positivt, men hvordan dette skal foregå i undervisningen, avhenger mye av lærernes kunnskaper og vilje til å gjennomføre dette i praksis.

Det er viktig å kunne utnytte potensialet til de flinke leserne i klassen. Disse kan tilføre kunnskap til andre lesere i klassen som ikke er fullt så gode. I klasserommet samarbeider man mye om fag, men spørsmålet er om det samarbeides like mye om lesing generelt og lesestrategier. Dersom lærerne er bevisst på disse gode elevene i klassen, kan de bruke dem i opplæringen. Å jobbe systematisk med lærings- og lesestrategier er viktig fordi elevene på lengre sikt skal bli selvhjulpne og lese stadig mer avanserte tekster oppover i skolesystemet.

Litteratur


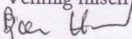
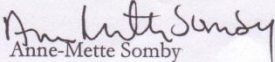
- Allard, Birgita, Margret Rudqvist og Bo Sundblad (2006). *Den nye LUS boken. En bok om leseutvikling*. Oslo: Cappelen.
- Berge, Kjell Lars (2007). Grunnleggende om de grunnleggende ferdighetene I: H. Hølleland (red.) *På vei mot Kunnskapsløftet: Begrunnelser, løsninger og utfordringer*, s. 228-250. Oslo: Cappelen.
- Bråten, Ivar (2007). *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: Cappelen.
- Bråten, Ivar og Marit Samuelstuen (2005). Selvregulert tekstlæring. I: E. Solerød (red.), *Lese- og skriveopplæring som pedagogisk utfordring*, (s. 35-52). Halden: Høgskolen i Østfold.
- Elstad, Eyvind og Are Turmo (2006). *Læringsstrategier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Engebretsen, Martin (2010). *Skrift/Bilde/Lyd. Analyse av sammensatte tekster*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Frønes, Tove og Eva K. Narvhus (2010). Lesing: rammeverk, tekster og oppgaver. I: Marit Kjærnsli og Astrid Roe (red.), *På rett spor. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hopfenbeck, Therese Nerheim og Astrid Roe (2010). Lese- og læringsstrategier. I: M. Kjærnsli og A. Roe (red.), *På rett spor – norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*, (s. 118-136). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, Asbjørn, Per Arne Tufte og Line Christoffersen (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.
- Kjærnsli, Marit og Astrid Roe (2010). *På rett spor. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kress, Gunther (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.
- Kress, Gunther og Theo van Leeuwen (2006). *Reading images. The grammar of visual design*. London: Routledge.
- Løvland, Anne (2007). *På mange måtar. Samansette tekstar i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Løvland, Anne (2006). Sammensatte fagtekster – en multimodal utfordring? I: Eva Maagerø og Elise Seip Tønnessen (red.), *Å lese i alle fag*, (s. 13-29). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mortensen-Buan, Anne-Beathe (2006). Lesestrategier og metoder. I: Eva Maagerø og Elise Seip Tønnessen (red.), *Å lese i alle fag*, (s. 165-187)

- Roe, Astrid (2011). *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roe, Astrid (2010) Norske elevers lesing av fagtekster i PISA i et nordisk perspektiv. I: Dagrun Skjelbred og Bente Aamotsbakken (red.), *Faglig lesing i skole og barnehage* (s. 27-41). Oslo: Novus forlag.
- Skaftun, Atle (2006). *Å kunne lese. Grunnleggende ferdigheter og nasjonale prøver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tønnesson, Johan (2006). Alle tekster er sammensatte. *Norsklæraren, 4*.
- Utdanningsdirektoratet (2011). *Veiledning. Nasjonale prøver i lesing for 8. og 9. trinn*. http://www.udir.no/PageFiles/3381/Veiledning_lesing8og9trinn-2011BM.pdf
- Utdanningsdirektoratet (2008). *Vurderingsveiledning, nasjonal prøve i lesing 8. trinn, høsten 2008. Bokmål*.
- Utdanningsdirektoratet (2009). *Veiledning del 2, nasjonale prøve i lesing 8. trinn, høsten 2009. Bokmål*.
- Vagle, Wenche, Astrid Roe og Eva Narvhus (2009). *Den nasjonale prøven i lesing på 8. trinn, 2009 (Utvalgsrapporten)*. http://www.udir.no/Upload/Rapporter/nasjonale_prover/5/Rapport_lesing_8_trinn_2009.pdf?epslanguage=no
- Vagle, Wenche, Astrid Roe, Eva Narvhus (2008). *Den nasjonale prøven i lesing på 9. trinn 2008 Utvalgsrapporten*. http://www.udir.no/Upload/Nasjonale_prover/2008/analysen/5/NP08_lesing8_analyse.pdf?epslanguage=no
- Van Leeuwen (2005). *Introducing social semiotics*. London: Routledge.
- Weinstein, Claire Ellen, Ivar Bråten og Rune Andreassen (2006). Læringsstrategier og selvregulert læring: teoretisk beskrivelse, kartlegging og undervisning. I: Eyvind Elstad og Are Turmo (red.), *Læringsstrategier, Søkelys på lærernes praksis* (s. 27 – 50.) Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg

1. Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS: Kvittering på melding om behandling av personopplysninger
2. Samtykkeskjema og informasjonsskriv
3. Leseprøven
4. Intervjuguide
5. Transkribering av
 - a. Emma
 - b. Markus
 - c. Victoria
 - d. Ragnhild

Vedlegg 1: Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS: Kvittering på melding om behandling av personopplysninger

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES			
Rita E. Hvistendahl Institutt for lærerutdanning og skoleforskning Universitetet i Oslo Postboks 1099 Blindern 0317 OSLO	Harald Hårfagres gate 29 N-5007 Bergen Norway Tel: +47-55 58 21 17 Fax: +47-55 58 96 50 nsd@nsd.uib.no www.nsd.uib.no Org.nr. 985 321 884		
Vår dato: 19.05.2011	Vår ref: 27078 / 3 / AMS	Deres dato:	Deres ref:
KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER			
Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 19.04.2011. Meldingen gjelder prosjektet:			
27078 Behandlingsansvarlig Daglig ansvarlig Student	<i>Hvordan leser elever sammensatte tekster?</i> Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder Rita E. Hvistendahl Kari Almestrand		
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.			
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.			
Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html . Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.			
Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp .			
Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.01.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.			
Vennlig hilsen/  Bjørn Henrichsen	 Anne-Mette Somby		
Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 25 83 Vedlegg: Prosjektvurdering Kopi: Kari Almestrand, Svensenga 172, 0882 OSLO			

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 27078

Utvalget skal bestå av 6-8 elever på 7. trinn, som blir rekruttert i samarbeid med skolen. Det skal gis skriftlig og muntlig informasjon til elever og foresatte, og det innhentes skriftlig samtykke fra foresatte. Informasjonsskrivet tilfredsstiller vilkåret om informert samtykke, forutsatt at det gis informasjon om dato for prosjektslutt som er 1. januar 2012 i henhold til prosjektmeldingen.

Datamaterialet vil bestå av observasjoner og intervjuer som tas opp på digitale lyd- og videoopptak.

Prosjektslutt er angitt til 1. januar 2012. I henhold til prosjektmeldingen skal lyd- og videoopptakene slettes innen prosjektslutt.

[Signature]
Personvernombudet for forskning

[Signature]
Personvernombudet for forskning

Kontaktperson: Anne Ingvang
Veiveg 1
Postboks 4404 Nydalen
0403 Oslo

Utsettelse av dato for prosjektslutt:

Hei Kari,

Viser til mottatt statusskjema den 11.01.2012 og bekrefter med dette at dato for prosjektslutt og anonymisering endres fra 01.01.2012 til 01.06.2012.

Vi vil rette en ny statushenvendelse når dette nærmer seg.

Ta gjerne kontakt dersom du har noen spørsmål.

--

Vennlig hilsen/best regards

Sondre S. Arnesen
Rådgiver

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
(Norwegian Social Science Data Services)
Personvernombud for forskning
Harald Hårfagres gate 29, 5007 BERGEN

Tlf. direkte: (+47) 55 58 25 83

Tlf. sentral: (+47) 55 58 21 17

Faks: (+47) 55 58 96 50

Email: sondre.arnesen@nsd.uib.no

Internettadresse: www.nsd.uib.no/personvern

Vedlegg 2: Samtykkeskjema og informasjonsskriv

Forespørsel om å delta i leseundersøkelse i forbindelse med en masteroppgave

Jeg er masterstudent i nordisk fagdidaktikk ved Universitetet i Oslo og holder nå på med den avsluttende oppgaven. Min veileder er professor Rita Hvistendahl ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning. Temaet for masteroppgaven er lesing av sammensatte tekster, det vil si tekster som inneholder tekst og bilde/tabell/kart etc. Jeg skal undersøke hvordan noen elever på trinnet leser slike tekster og intervjuer dem om lesestrategier.

Jeg vil gjøre opptak med lyd og bilde og ta notater mens vi snakker. Vi blir sammen enige om tid og sted. Dette vil skje i skoletiden etter avtale med kontaktlærer. Denne undersøkelsen er kun til bruk i forskning, er anonym og vil ikke ha innvirkning på vurdering av eleven.

Det er frivillig å være med, og eleven har mulighet til å trekke seg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opptakene slettes når oppgaven er ferdig.

Dersom eleven har lyst å være med på denne undersøkelsen, er det fint om foresatte skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og leverer/sender den til meg.

Hvis det er noe dere lurer på, kan dere ringe meg på 99 23 25 29, eller sende en e-post til karialmestrand@hotmail.com.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen
Kari Almestrand
Svensenga 172
0882 Oslo

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studiet av lesing av sammensatte tekster og ønsker at min sønn/datter skal delta i leseundersøkelsen.

Signatur foresatte _____

Tlf: _____

Vedlegg 3: Leseprøven



Nasjonale prøver

Lesing 8. trinn
Eksempeloppgave 3

Bokmål

Tidenes sjørøverskatt funnet i Stillehavet

Verdens største sjørøverskatt – til sammen 800 tønner med gull og edelstener – kan være funnet på Robinson Crusoe-øya i Stillehavet.

AV STINE JØRGENSEN (14. OKTOBER 2005)



Helt moderne teknologi, utviklet av selskapet Wagner Technologies, har bidratt til å avsløre skattens skjulested. Den spesialkonstruerte roboten Arturito, oppkalt etter R2-D2 i Starwars-filmene, kan «se» 15 meter ned under jordoverflaten. De bildene som skattejegerne har fått opp på dataskjermen, har forbløffende likhetstrekk med tønnene som skal ligge nedgravd på øya.

Roboten er laget i Chile og har tidligere vært brukt for å finne nedgravde lik og skjulte våpenlagre.

Øya der skatten ligger begravet, er kjent under navnet Juan Fernández-øya. For å øke turismen ble øya i 1966 omdøpt til Robinson Crusoe-øya. Det var nemlig her skotten Alexander Selkirk ble satt i land og levde i fire år. Hendelsen ble uøddeliggjort i den berømte barneboka om Robinson Crusoe.

Krangel om skatten

Funnet av den gigantiske sjørøverskatten har skapt store bølger i Chile. En chilensk lov sier at skattejegere kan få beholde halvparten av skattene som de finner, mens en annen lov sier at staten kan beholde alt hvis skatten har arkeologisk verdi.

Wagner Technologies nekter å oppgi detaljer om funnstedet før selskapet får løfter om at de selv får beholde 50 prosent av verdiene.

De chilenske myndighetene kunngjør at det ikke er aktuelt å gi bort verdier til «grådige selskaper», siden skatten tilhører hele det

chilenske folk. Og fordi øya er en nasjonalpark, slår Chiles president fast at Wagner Technologies uansett ikke vil få lov til å grave etter skatten med noe annet enn teskje.

Troverdige kilder

Funnet på Robinson Crusoe-øya skal ha en verdi på om lag 60 milliarder norske kroner. Nyheten har fått bred omtale i flere utenlandske aviser. Ifølge en britisk avis er årets melding om skattefunn mer troverdig enn tidligere påstander.

Jakten på skatten har pågått i mange tiår, og det har ikke manglet på meldinger fra folk som hevder å ha funnet den. Utstyrt med gamle spanske kart har eventyrlystne skattejegere gravd så mye at lokalbefolkningen er blitt skeptiske til alle rykter om skattefunn.

En chilensk avis hevder at Wagner Technologies neppe har funnet noen skatt i det hele tatt, fordi det ikke finnes roboter som kan identifisere gull og edelstener som er dypt nedgravd i jorda. En annen chilensk avis skriver at Wagner-selskapet har fått mye medieomtale av roboten sin, og at det nok har vært hovedhensikten med å fortelle at sjørøverskatten er funnet.

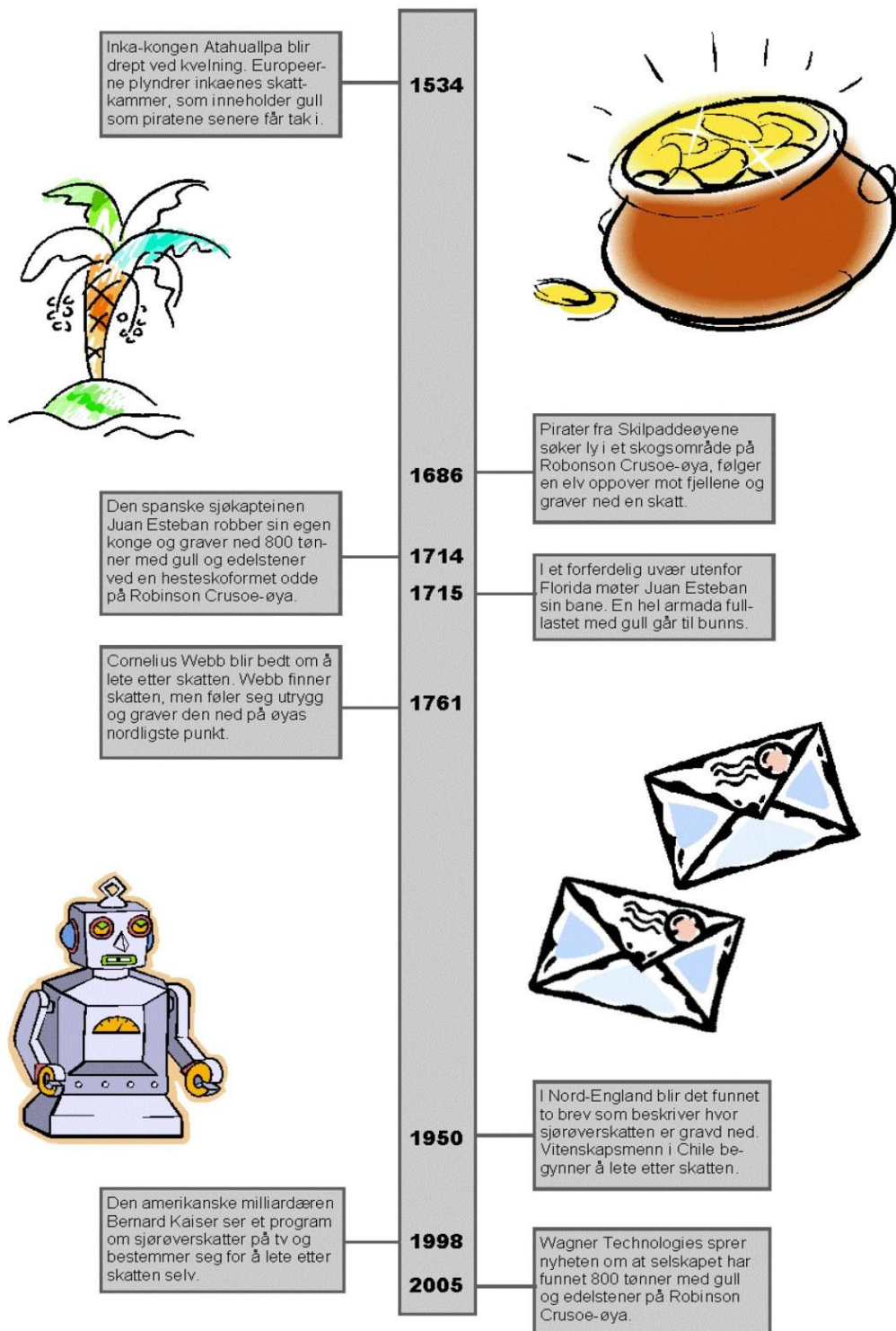
Skatt fra 1700-tallet

Mange mener at sjørøverskatten på Robinson Crusoe-øya opprinnelig tilhørte den spanske kronen. Spania var den viktigste kolonimakten i Latin-Amerika på 1600-tallet og 1700-tallet.

Men da den spanske sjøkapteinen Juan Esteban i 1714 fikk i oppdrag å flytte Spanias skatter hjem til Europa, sørget kapteinen for å grave ned det aller meste av skatten på en av strendene på Robinson Crusoe-øya.

I 1761 fikk engelskmannen Cornelius Webb i oppdrag å frakte skatten til London. Oppdraget fikk han av den berømte lord Anson, som på en av sine reiser hadde fått snusen i hvor skatten lå begravd.

Men deler av Webbs mannskap gjorde mytteri, så etter å ha funnet skatten, måtte Webb grave ned de 800 tønnene et nytt sted på øya, visstnok flere kilometer inne på land. Den nøyaktige beliggenheten ble beskrevet i tre kodete brev, som senere forsvant.



Bruk avisartikkelen «Tidenes sjørøverskatt funnet i Stillehavet» og illustrasjonen med tidslinje når du besvarer oppgavene nedenfor.

Oppgave 1:

Hva heter roboten som skal ha oppdaget sjørøverskatten?

- A Wagner Technologies
 - B Arturito
 - C R2-D2
 - D Starwars
-

Oppgave 2:

Sjørøverskatten skal være funnet ved hjelp av den spesialkonstruerte roboten.

Nevn to andre funn som er gjort ved hjelp av denne roboten.

- 1.....
 - 2.....
-

Oppgave 3:

Hvordan har de chilenske myndighetene reagert på nyheten om et mulig skattefunn på Robinson Crusoe-øya?

- A De har sendt arkeologer med teskjeer til øya.
 - B De har lovet skattejegerne halvparten av skatten.
 - C De har bestemt at skatten skal tilhøre Chiles innbyggere.
 - D De har kjøpt inn en robot for å lete etter skatten.
-

Oppgave 4:

En av mellomtitlene i nyhetsartikkelen er «Troverdige kilder». Hvilket av disse forslagene kunne ha passet like bra som mellomittel?

- A «Robot har funnet gull og edelstener»
- B «Nasjonal begeistring i Chile»
- C «Uenighet om skattefunn i pressen»
- D «Avisene nekter å skrive om skatten»

Oppgave 5:

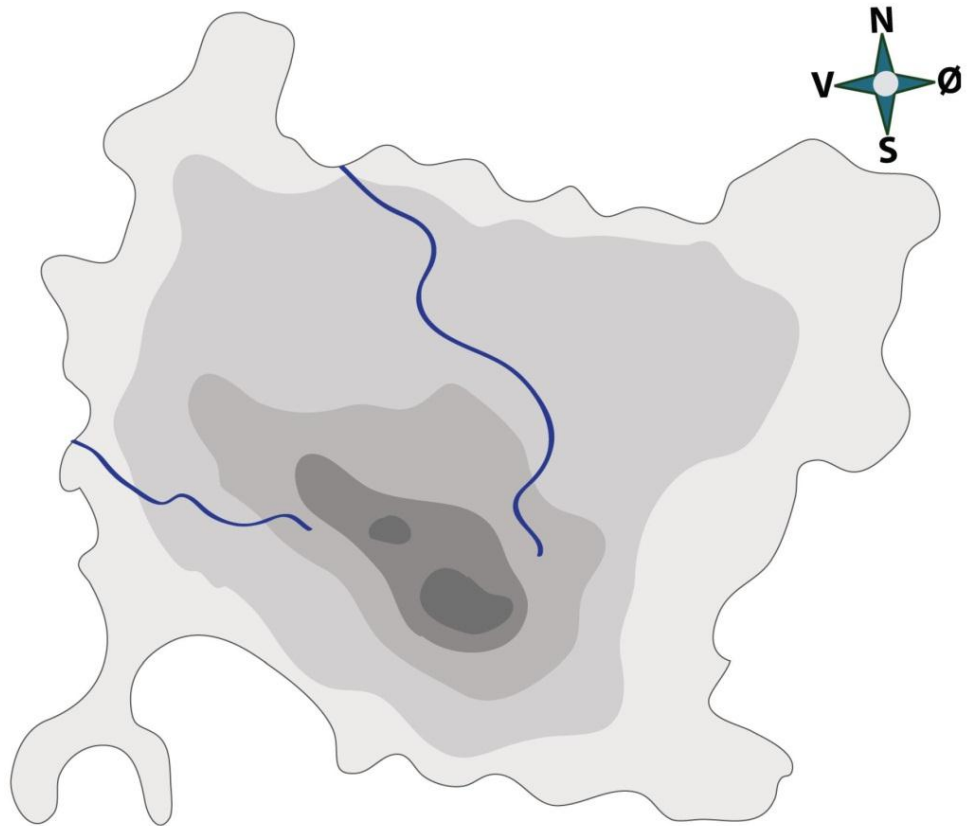
Hvordan er forholdet mellom tidslinjen og nyhetsartikkelen?

- A Tidslinjen dekker et større tidsrom enn nyhetsartikkelen.
- B Tidslinjen dekker det samme tidsrommet som nyhetsartikkelen.
- C Tidslinjen dekker et mindre tidsrom enn nyhetsartikkelen.
- D Tidslinjen dekker ikke noe av det tidsrommet som nyhetsartikkelen dekker.

Oppgave 6:

Hva viser tidslinjen?

- A historien til inkariket fra 1500-tallet og framover
- B historien om engelske og spanske sjørøvere
- C historien om hvem som har eid og lett etter sjørøverskatten
- D historien om Robinson Crusoe og Robinson Crusoe-øya



Oppgave 7:

Ifølge tidslinjen, hvor gravde Juan Esteban ned skatten sin? Skriv inn en «J» på kartet, så nøyaktig som mulig, for å vise hvor skatten ble begravd.

Oppgave 8:

Ifølge tidslinjen, hvor gravde Cornelius Webb ned skatten sin? Skriv inn en «C» på kartet, så nøyaktig som mulig, for å vise hvor skatten ble begravd.

Oppgave 9:

I den tekstboksen som er knyttet til året 1715, brukes ordet «bane». Hva betyr ordet «bane» i denne sammenhengen?

- A dødsårsak
- B idrettsplass
- C karrierevei
- D skinnegang

Oppgave 10:

Her er en del av en samtale mellom to elever som har lest artikkelen om sjørøverskatten:



Er du enig med Tom i det han sier om Chiles myndigheter? Skriv «Ja» eller «Nei» og begrunn svaret ditt med opplysninger fra artikkelen.

.....

.....

.....

Nedenfor ser du fire bokomtaler. Bruk omtalene når du svarer på oppgavene som kommer etterpå.



Cæsars steintavler

Caesar

Kort om boka:

Forfatter: Ingeborg Kløvendal
Sjanger: Brevroman
Utgivelsesår: 2008
Pris: 179,- kroner

Spenning	1			
Humor	4			
Romantikk	3			
TOTALINNTRYKK	3			

Hvordan var Julius Cæsar som tenåring? Hva skrev han egentlig på steintavlene sine? Var han bare opptatt av krig og konspirasjoner, eller var han mer opptatt av hverdagslivets små hendelser? Ingeborg Kløvendals bok kan være en fulltreffer for ungdommer som både er interessert i tenåringsproblemer og historie. Leseren møter friske teorier om Cæsars oppvekst og om de opplevelsene som herdet ham til å bli keiser. Ungdommer som ikke har noen som helst interesse for romertiden, vil lett kunne finne boka kjedelig.

Stuntmann



Forfatter: Borgar Eliassen
Sjanger: Roman
Utgivelsesår: 2003
Pris: 249,- kroner

Spenning	5			
Humor	4			
Romantikk	1			
TOTALINNTRYKK	4			

Kort om boka:

En svært spennende og velskrevet bok der forfatteren spiller på sine erfaringer som stuntmann i James Bond-filmen «The World is not Enough». Vi følger en ung kroppsbygger fra Hallingdal som tidlig i livet bestemmer seg for å bli stuntmann. Hovedpersonen utfordrer naturkreftene på ulike måter, og både oppturer og nedturer skildres med en stor dose humor. Spesielt morsom er beskrivelsen av den kortvarige karrieren som profesjonell stuntmann. Kapitlene er korte og kan fint leses hver for seg.

Striden om fortiden



Forfatter: Gunilla Lavik

Sjanger: Roman

Utgivelsesår: 2009

Pris: 249,- kroner

Spenning	5	
Humor	2	
Romantikk	3	
TOTALINNTRYKK	4	

Kort om boka:

I Bergen finner en historieprofessor og hennes unge medhjelper glemte gjenstander fra den andre verdenskrigen. Ikke alle liker at fortiden graves opp. Historieprofessoren rammes på mystisk vis av en ulykke. Den 15 år gamle Maja må ta saken i sine egne hender og finne ut hvorfor noen ønsker stillhet om funnene. Hadde nazistene gode hjelpere som aldri ble avslørt? Boka stiller store krav til leseren: I drømmene sine snakker Maja med historieprofessoren, men for leseren kan skillet mellom drøm og virkelighet være utydelig.

Siste buss hjem



Forfatter: Nursel Yilmaz

Sjanger: Roman

Utgivelsesår: 2002

Pris: 198,- kroner

Spenning	3	
Humor	2	
Romantikk	3	
TOTALINNTRYKK	4	

Kort om boka:

Den 15 år gamle Amina har sagt til foreldrene sine at hun skal ta siste buss hjem fra kjæresten David, men ingen jente går av på bussholdeplassen der foreldrene venter. Når Aminas mobiltelefon blir funnet, setter politiet i gang en etterforskning som gir flere spørsmål enn svar. Hovedpersonen i boka blir på sett og vis David, som viser seg å være en klok og edel tenåring, helt motsatt av hva omgivelsene hadde trodd. En viktig og velkrevet bok om savn, sorg og tillit.

24 Ifølge bokomtalene har en av de fire forfatterne skrevet bok med utgangspunkt i egne opplevelser. Hvilken forfatter?

- A Ingeborg Kløvendal
- B Borgar Eliassen
- C Gunilla Lavik
- D Nursel Yilmaz

25 En person ønsker å kjøpe en bok som er både lettlest og spennende. Hvilken av bøkene bør personen kjøpe hvis han stoler på bokomtalene?

- A Cæsars steintavler
- B Stuntmann
- C Striden om fortiden
- D Siste buss hjem

26 Sett kryss for «Sann» eller «Usann» for hver av disse påstandene, basert på de fire bokomtalene. Det første krysset har vi satt for deg.

Påstand	Sann	Usann
A. Gunilla Lavik har skrevet en bok som koster 198,- kroner		<input checked="" type="checkbox"/>
B. Boka av Ingeborg Kløvendal passer godt for alle ungdommer.		
C. Hovedpersonen i boka «Stuntmann» klarte alltid det som han prøvde på.		
D. I boka «Siste buss hjem» endrer folk syn på personen som heter David.		

- 27 Boka «Siste buss hjem» har fått to eller tre poeng når det gjelder «Spenning», «Humor» og «Romantikk», men fire poeng når det gjelder «Totalinntrykk». Hva mener du kan være årsaken til at en bok får flere poeng på «Totalinntrykk» enn den får for de tre områdene «Spenning», «Humor» og «Romantikk»?

.....

.....

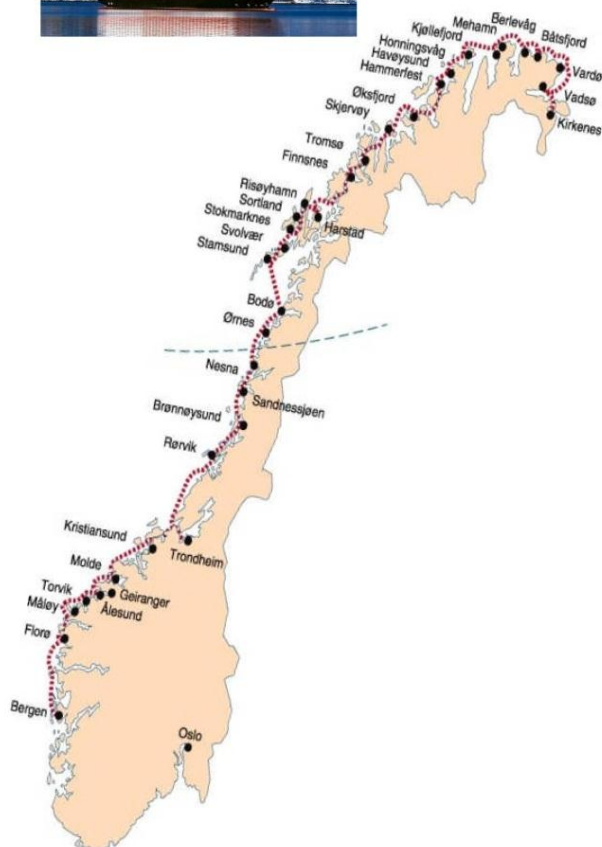
.....

Hurtigruta

– verdens vakreste sjøreise

Opplev Norges storslåtte natur med hurtigrutea. Langs kysten av Norge vil du kunne oppleve trolske fjorder, øyer og skjær, uberørt natur, midnattssol, nordlys og stupbratte fjell.

Havørnsafari, spekkhoggersafari, ekte vikinggilde og tur til Norges nest største isbre, Svartisen, er bare noen av de fantastiske utflyktene vi tilbyr. Opplevelsene står i kø: på båten, når du går i land og når du deltar på utflyktene våre.



Ruteplan for nordgående hurtigrute		Sommer	Vinter
		15/4 - 14/9	1/1-14/4 15/9 - 31/12
Fra	Bergen	20:00	22:30
	Florø	02:15	04:45
	Måløy	04:30	07:30
	Torvik	07:30	10:45
Til	Ålesund	08:45	12:00
Fra	Ålesund	09:30	/
Fra	Geiranger	13:30	/
Fra	Ålesund	18:45	15:00
	Molde	22:00	18:30
	Kristiansund	01:45	23:00
Til	Trondheim	08:15	08:15
Fra	Trondheim	12:00	12:00
	Rørvik	21:15	21:15
	Brønnøysund	01:00	01:00
	Sandnessjøen	04:15	04:15
	Nesna	05:30	05:30
	Ørnes	09:30	09:30
Til	Bodø	12:30	12:30
Fra	Bodø	15:00	15:00
	Stamsund	19:30	19:30
Til	Svolvær	21:00	21:00
Fra	Svolvær	22:00	22:00
	Stokmarknes	01:00	01:00
	Sortland	03:00	03:00
	Risøyhamn	04:30	04:30
Til	Harstad	06:45	06:45
Fra	Harstad	08:00	08:00
	Finnsnes	11:45	11:45
Til	Tromsø	14:30	14:30
Fra	Tromsø	18:30	18:30
	Skjervøy	22:45	22:45
	Øksfjord	02:15	02:15
Til	Hammerfest	05:15	05:15
Fra	Hammerfest	06:45	06:45
	Havøysund	09:45	09:45
Til	Honningsvåg	11:45	11:45
Fra	Honningsvåg	15:15	15:15
	Kjøllefjord	17:45	17:45
	Mehamn	20:00	20:00
	Berlevåg	22:45	22:45
	Båtsfjord	01:00	01:00
Til	Vardø	04:00	04:00
Fra	Vardø	04:15	04:15
	Vadsø	08:15	08:15
Til	Kirkenes	10:00	10:00

Tekstene på forrige side er hentet fra nettstedet www.hurtigruta.no. Bruk dem når du svarer på oppgavene nedenfor.

- 28 Hva er hensikten med de to avsnittene som er plassert under overskriften «Hurtigruta – verdens vakreste sjøreise»?
- A å nevne tettsteder som hurtigruta passerer
 - B å fortelle hvor lang tid hurtigruta bruker
 - C å friste folk til å reise med hurtigruta
 - D å informere om køer på hurtigruta
- 29 I det andre avsnittet står det: «Havørnsafari, spekkhoggersafari, ekte vikinggilde og tur til Norges nest største isbre, Svartisen, er bare noen av de fantastiske utfluktene vi tilbyr». Hvem er «vi» i denne setningen?
- A tidligere passasjerer
 - B alle nordmenn
 - C leserne av teksten
 - D turarrangøren
- 30 Solveig skal reise med hurtigruten fra Trondheim på en lørdag. Når vil hun være framme i Honningsvåg? Nevn både dag og klokkeslett.
-
- 31 En dag i februar skal familien Albertsen reise med hurtigruta fra Molde til Nesna. Hvilket klokkeslett må familien reise fra Molde?
- A klokka halv seks om morgenen
 - B klokka halv sju om kvelden
 - C klokka halv ni om kvelden
 - D klokka ti om kvelden

32 Se på ruteplanen for nordgående hurtigrute. Hva har mest sannsynlig vært hensikten med å gi deler av tabellen grå bakgrunnsfarge?

.....

.....

.....

Vedlegg 4: Intervjuguide

1. Hvilken tekst likte du best å jobbe med? Hvorfor?
2. Hvilken tekst synes du var den enkleste? Hvorfor?
3. Hvilken tekst synes du var den vanskeligste? Hvorfor?
4. Hvordan synes du selv at arbeidet gikk?
5. Tidenes sjørøverskatt funnet i Stillehavet:
 - a) Den første teksten du leste om Chile: Hva slags tekst mener du dette er? Hvordan vil du beskrive teksten?
 - b) Når du fikk teksten om Chile: Hva gjorde du først? Og så?
 - c) Når du leste teksten:

Dette er en tekst med mange deler: Hvilke deler leste du først? Hvordan leste du de forskjellige delene når du skulle svare på oppgavene? Leste du alle delene (kart, brødtekst og tabell med bilder)? Evt. hva hoppet du over?
 - d) I oppgavene om Chile: Hvordan gikk du fram når du skulle løse oppgavene?

(Evt. Oppfølgingsspørsmål: Ser du på oppgavene før eller etter at du har lest teksten?)
 - e) Hvilke deler av teksten leste du for å besvare spørsmålene?

(Evt. Oppfølgingsspørsmål: Var det noen oppgaver du synes var vanskelige, evt. hvilke?)

Evt. tilleggsspørsmål til Chile:

 - Oppgave 5 og 6: Hvordan løste du akkurat disse oppgavene? (Hvor leste du for å finne svaret?)
 - Oppgave 7 og 8: Hvordan løste du akkurat disse oppgavene? (Hvor leste du for å finne svaret på disse oppgavene?)
6. Bokomtalen:
 - a) Den andre teksten du leste, «Bokomtaler»: Hva slags tekster mener du dette er? Hvordan vil du beskrive tekstene?
 - b) Når du fikk teksten «Cæsars steintavler»: Hva gjorde du først? Og så?
 - c) Når du leste, dette er en tekst med mange deler: Hvilke deler leste du først? Hvordan leste du de forskjellige delene når du skulle svare på oppgavene? Leste du alle delene som står på de to sidene? Evt. Var det noe du hoppet over?
 - d) I oppgavene om «Bokomtaler»: Hvordan gikk du fram når du skulle løse oppgavene?

(Evt. oppfølgingsspørsmål: Ser du på oppgavene før eller etter at du har lest teksten?)
 - e) Hvilke deler av teksten leste du for å besvare spørsmålene?

(Evt. Oppfølgingsspørsmål: Var det noen oppgaver du synes var vanskelige, evt. hvilke?)

Evt. tilleggsspørsmål: I oppgave 25 står det: En person ønsker å kjøpe en bok som er både er lettlest og spennende. Hvilken av bøkene bør personen kjøpe hvis han stoler på bokomtalenene? Hvilke deler av teksten bruker du for å finne svaret?

Evt. 27?

7. Hurtigruta – verdens vakreste sjøreise:

- a) Den tredje teksten du leste, “Hurtigruta”: Hva slags tekst mener du dette er? Hvordan vil du beskrive teksten?
- b) Når du fikk teksten “Hurtigruta”: Hva gjorde du først? Og så?
- c) Når du leste “Hurtigruta”, dette er en tekst med mange deler: Hvilke deler leste du først? Hvordan leste du de forskjellige delene når du skulle svare på oppgavene? Leste du alle delene som står på de to sidene? Evt. Var det noe du hoppet over?
- d) I oppgavene om “Hurtigruta”: Hvordan gikk du fram når du skulle løse oppgavene?

Oppgave 28+29?

(Evt. Hvordan gikk du fram for å løse oppgave 30 og 31?)

(Evt. oppfølgingsspørsmål: Ser du på oppgavene før eller etter at du har lest teksten?)

- e) Hvilke deler av teksten leste du for å besvare spørsmålene?
(Evt. Oppfølgingsspørsmål: Var det noen oppgaver du synes var vanskelige, evt. hvilke?)
- f) I den siste oppgaven til “Hurtigruta”, 32: hvilke deler av teksten brukte du for å svare på dette spørsmålet?

8. Var det noen ord eller setninger du ikke forsto i en eller flere av tekstene?

9. Brukte du de samme eller ulike framgangsmåter på de forskjellige oppgavene?

10. Hvor god synes du selv at du var til å lese i dag?

11. Hva forbinder du med “lesestrategi” (Evt. hva betyr det?)

12. Har du lært om lesestrategier på skolen?

(Evt.13. Kan du beskrive en lesestrategi du bruker?)

14. a) Hva gjør du hvis det er ord du ikke forstår i en tekst?

b) Hva gjør du hvis du ikke forstår innholdet i en tekst?

15. Hva leser du utenom skolen, på fritida?

16. Hva synes du om lærebøkene dine?

Vedlegg 5: Transkribering

Intervju med Emma

K: Ja, da er vi her med elev nr. åtte. Jeg tenkte jeg skulle høre med deg hvilken tekst du likte best å jobbe med, og hvorfor?

E: *Det var kanskje den første.*

K Ja. Hvorfor det?

E: *Fordi jeg fikk mest informasjon. Det var liksom lettere å forstå.*

K: Hvilken tekst synes du var den enkleste, og hvorfor?

E: *Den, hvis det er en tekst? Den her, kanskje (bokomtalen).*

K: Den om bøkene. Hvorfor synes du den var enklest?

E: *Fordi den var lett skrevet. Det var ikke så mange vanskelige ord.*

K. Lettskrevet. Kan du si noe mer om det?

E: *Det var interessant å lese. Man fikk liksom lyst til å lese mer.*

K: Hvilken tekst synes du var den vanskeligste?

E: *Det synes jeg var den vanskeligste oppgaven, men er ikke sikker om det regnes som en tekst?*

K: Jo. Om Hurtigruta. Hvorfor var den vanskeligst?

E: *Jeg skjønnte ikke helt tabellen, og ja.*

K: Hvordan synes du selv at arbeidet gikk?

E: *Det gikk greit.*

K: Ja. Ok. Hvis vi ser på den første teksten om Chile. Hva slags tekst mener du at det er?

E: *Fakta. Noe i hvert fall. Ja. Hva mener du liksom med hva slags tekst?*

K: Jeg tenker type tekst eller sjanger.

E: *Å ja. For det meste fakta.*

K: Når du fikk teksten om Chile så lurer jeg på hva du gjorde først?

E: *Først så leste jeg gjennom hele teksten. Så tenkte jeg hva jeg hadde lest, så svarte jeg på spørsmålene. Og så gikk jeg tilbake hvis jeg ikke var helt sikker, for å være helt sikker.*

K: Ok. Det er to sider her. Kan du forklare litt detaljert hvordan du leste det?

E: *Det første jeg så på var bildet og det over også. Først startet jeg der (høyre kolonne), men skjønnte at jeg måtte starte der (venstre kolonne under kartet). Så da leste jeg nedover.*

K: Ok. Så du startet til høyre på siden?

E: *Ja først, men så skjønnte jeg at jeg skulle starte der.*

K: Til venstre?

E: *Ja. Så leste jeg ganske fort gjennom den her og så så jeg på spørsmålene og da leste jeg litt nøyere.*

K: Ok. Du leste fort gjennom s. 2, men leste nøyere når du fikk spørsmålene.

E: *Fordi det var nesten det samme som sto. De samme personene. Så jeg leste litt fort, men det gjorde ikke det.*

K: Kan du forklare nærmere hvordan du leste side 2?

E: *Jeg leste de (tekstboksene på venstre side) først, så leste jeg de (tekstboksene på høyre side) og så så jeg på bildene.*

K: Du sier at du leste til venstre først og så leste du til høyre?

E: *Ja.*

K: Hvordan gikk du fram når du skulle løse oppgavene til Chile-teksten?

E: *På den så var jeg veldig usikker. Det står på en måte at det var fra et navn fra filmen «Star Wars» og da gikk jeg tilbake, og så leste jeg en gang til for å være sikker.*

K: Da snakket du om oppgave 1 -4. Du sier at du gikk tilbake på 1 og 2, men ikke på 3 og 4.

K: Hvor kikket du for å finne svaret i disse oppgavene, eller hvor måtte du lese?

E: *På den første oppgaven så jeg her (første avsnitt s. 1), på den andre, også her (første avsnitt s.1) og på den tredje så bare tenkte jeg det jeg trodde etter det jeg hadde lest, og på den fjerde så leste jeg den tittelen, og så skumleste jeg litt fort, så leste jeg de tre og så fant jeg ut at den passet best.*

K: Da leste du under tittelen “Troverdige kilder”?

E: *Ja.*

K: OK. Det var oppgave 1 – 4. Kan du si litt mer om de andre oppgavene, hvordan du gikk fram for å løse dem?

E: *Oppgave 5 skjønnte jeg ikke først, men så skjønnte jeg at tidslinjen var den lange rekka. Og så den her endte i 2005(s.2) og her sto det ikke mer enn fra 1761(s.1), så da skjønnte jeg at tidslinjen var større.*

K: Ja flott, det var bra tenkt.

E: *Og så på oppgave 6. Den var ganske lett egentlig. Det var hva det handlet om.*

K: Ja. Fint. Da har vi snakket en del om oppgavene til Chile. På 5 og 6, du sa hvordan du løste oppgavene. Hvor leste du for å finne svarene?

E: *Da leste jeg på begge sidene. Nederst på det siste årstallet på s. 2 og på s. 1 så leste jeg nederst på s. 1.*

K: Så nederst på side 1 og s. 2 leste du for å finne svaret?

E: *Ja.*

K: Hvis vi går litt videre.

E: *Oppgave 7 og 8 skjønnte jeg ikke først. Så gikk jeg tilbake for å se om det sto noe mer. Så leste jeg der (s.2) at det var noe hesteskoformet, så da lette jeg etter en form og da så den sånn ut.*

K: Du viste meg nå at i tekstboksene på s. 2 så fant du svarene på begge oppgavene. Flott. Når du leser, ser du på oppgavene før eller etter at du har lest teksten?

E: *Jeg ser på de etter, for hvis jeg ser på de før, så konsentrerer jeg meg bare om spørsmålene, og da får jeg ikke med resten.*

K: Var det noen oppgaver du synes var vanskelige til Chile-teksten?

E: *Det var ikke vanskelig, men det tok litt tid å lese oppgavene flere ganger for å skjønne helt sikkert, oppgave 5, 7 og 8.*

K: Du måtte tenke litt ekstra. Da har vi sett nok på Chile. Da går vi litt videre her.

Greit. Da ser vi på de neste tekstene. Du sa noe om at du synes at disse var de enkleste å lese, «Cæsars steintavler», «Stuntmann» og så videre. Ja. Hva slags tekster mener du dette er?

E: *Jeg synes det virket som en bokanmeldelse, egentlig.*

K: Ja, det er helt riktig. Og når du fikk disse tekstene, hva gjorde du først?

E: *Først så leste jeg de her, de her, jeg vet ikke hva de heter?*

K: Ja, rubrikken eller den lille tabellen.

E: *Og så leste jeg teksten på hver og så lest jeg spørsmålene.*

K: Brukte de samme framgangsmåtene på alle de fire tekstene, eller brukte du forskjellige?

E: *Likt.*

K: Du sa noe om brødteksten og tabellen... Du sa ikke noe om bilde og overskrift?

E: *Jeg så egentlig på overskriften aller først. Når jeg så på oppgaven så var det det jeg så. Bildet så jeg på etter at jeg hadde lest teksten.*

K: Etter at du hadde lest brødteksten?

E: *Mm.*

K: Ga bildet deg noen tanker?

E: *Det var lettere å forstå. For eksempel ved «Stuntmann», det var lettere å forstå hva han gjorde. Det virket som om han sto på Snowboard. Hvis det ikke hadde vært for bildet, så hadde jeg lurt på hva han hadde gjort.*

K: Kan du si noe om de andre bildene?

E: *Her («Striden om fortiden»), siden bildet var uklart, så trodde jeg først at han spilte golf. Men så leste jeg teksten og da så jeg at det var ikke det han gjorde. Eller om det er jente eller gutt? Han gravde.*

Den siste teksten: Det var ved tittelen at jeg skjønnte at det var noe om en buss. Og så så jeg på bildet og da skjønnte jeg det.

K: Og på den første, om «Cæsars steintavler»?

E: *Det sa meg ikke så mye fordi jeg visste hvem Cæsar var. Ja, det er ikke så mye å si.*

K: Du kjente til han fra før?

E: *Ja*

K: Bra. Da har du sagt noe om hvordan du leste. Kan du si litt om hvordan hvilke deler du leste for å besvare spørsmålene?

E: *På oppgave 24 så leste jeg egentlig litt til om hver bok for å være helt sikker. Fordi det står om forfatterne, så leste jeg de, så fant jeg ut at det var sånn.*

Og på 25 så står det, eller jeg husket, at kapitlene er korte og kan fint leses hver for seg. Da virket som om han prøvde å si at det var en lettlest bok. Og på den andre så.... Her så sto det at noen vil finne boka kjedelig.

K: Oppgaven gikk ut på at du skulle finne en bok som både var lettlest og spennende. Hvordan tenkte du at denne, «Stuntmann», var spennende, eller hvordan fant du ut av det?

E: *Det står at den er spesielt morsom ... og ja. Det virker litt som en morsom bok. Det står at det er mye humor.*

K: Du fant svaret i brødteksten på begge deler?

E: *Ja.*

K: Kunne du ha sett det noe annet sted? Dette er bare et nysgjerrighetsspørsmål. Det er ikke noe rett eller galt, jeg bare lurer på hvor du fant svaret.

E: *Ja der, i rubrikken.*

K: Om oppgavene, vil du si noe mer om de siste?

E: *Den der (26) jeg leste det på slutten. Nå skjønnte jeg at den var feil. Oppgave 27 var jeg usikker på fordi her så var det sånn at det virket ganske spennende. Det handler om sorg og savn. Så tenkte jeg at den kanskje var mer trist og at den var skummel. Jeg synes den virker spennende, selv om den var litt rar.*

K: Tenkte du at det var noe annet?

E: *Jeg var litt usikker. Siden det sto tre. Men jeg synes den virket veldig spennende.*

K: Så du tenkte at det kunne være andre ting?

E: *Ja.*

K: Ja. Skal vi se.. Da har du sagt litt om hvilke deler av teksten du leste. Det var likt på alle. Var det noen av oppgavene du synes var vanskelige til bokomtalen?

E: *Nei, egentlig ikke. Jeg tok litt feil i oppgave 26 fordi jeg leste litt for fort.*

K: Da var det Hurtigruta som er kjent i disse dager. Hva slags tekst mener du dette er?

E: *Det er reklame, på en måte fordi... De på en måte reklamerer litt.*

K: Reklamerer for hva?

E: *Hurtigruta og om hvor den reiser og om hva du kan oppleve og sånn.*

K: Når du fikk den teksten her. Hva gjorde du først da?

E: *Jeg leste først overskriften og så så jeg på bildene. Og så leste jeg teksten. Og så så jeg på tabellen. Så skjønte jeg ikke helt før jeg leste spørsmålene. Og den (oppgave 30) synes jeg var veldig vanskelig fordi jeg skjønte ikke fordi det sto ikke hvilken dag den dro, og da skjønte jeg ikke hvilken dag den kom frem heller. Det var på en måte det lyse grå og det mørke, og da tenkte jeg at det kunne være en dag. Da tok jeg det som et utgangspunkt og på dager så gjettet jeg bare mandag, tirsdag, onsdag.*

K: Ok, så du gjettet fra toppen at det var en mandag?

E: *Ja, mandagskvelden da.*

K: Du sa at du først leste overskrift, så bilde, så brødtekst og så tabellen. Kan jeg bare spørre deg om bildet og kartet, hvordan du leste det?

E: *Jeg skjønte jo at det var om en båt fordi jeg vet jo hva Hurtigruta er. Og på kartet så jeg hvor langt den gikk, da. Jeg så på alle stoppestedene.*

K: Var det noe nytt for deg?

E: *Nei...*

K: Kan du forklare litt om oppg. 28 og 29 og hvordan du løste de oppgavene?

E: *Jeg synes at det var nesten litt som reklame. De fantastiske utfluktene de tilbyr, da skjønte jeg at det var en reklame og da var det ganske lett å svare på den. Det var også der jeg fikk svaret på 29.*

K: I brødteksten?

E: *Ja.*

K: Du sa litt i stad om at du synes oppgave 30 var vanskelig. Du kom fram til fredag 11.45 fordi du viste meg at du startet øverst på tabellen og tenkte at det hvite øverst var mandagskveld.

E: *Mandagskveld og så tirsdag, onsdag, torsdag, fredag og jeg skrev lørdag. Det stod liksom ikke hvilken dag de dro heller*

K: De dro til Trondheim på en lørdag, når er de framme i Honningsvåg da?

E: *Jeg vet ikke. Jeg bare skjønte ikke helt... Søndag, mandag, tirsdag 11.45.*

K: Da løste du den.

E: *På 32 så tenkte jeg at det var ulike dager.*

K: Hvis vi går litt videre og snakker litt mer generelt. Var det noen ord eller setninger du ikke forsto i en eller flere av tekstene?

E: *I oppgaven 9 om hva betyr «bane». Da leste jeg i tabellen på s. 2 et par ganger og i et forferdelig uvær møtte Juan Esteban sin bane. Det kunne ikke være en idrettsplass, siden det var et uvær, så ville det være litt rart med karriere, så da tenkte jeg at det var dødsårsak.*

K: Bra. Du resonerte deg fram til det. Fint.

Brukte du de samme eller forskjellige framgangsmåter på de ulike oppgavene?

E: *På oppgave 9 gikk jeg helt tilbake i teksten igjen for å være sikker. Hvis det hadde stått at han hadde dødd i 1715, så hadde jeg vært helt sikker. Men det står ikke noe om det, så da.*

K: Så det er når du er litt usikker at du går tilbake?

E: *Mm. Jeg vil alltid være helt sikker, så jeg går tilbake.*

K: Hvor god synes du selv at du var til å lese i dag?

E: *Helt greit. Jeg pleier egentlig å lese med briller, men de er hjemme.*

K: Men det gikk bra allikevel. Hva forbinder du med lesestrategi?

E: *Hvordan man leser....Metode for å lese.*

K: Har du lært om lesestrategier på skolen?

E: *Nei. Jeg er litt usikker på hva det er.*

K: Men klarer du allikevel å forklare en lesestrategi som du bruker?

E: *Når jeg leser en bok, pleier jeg å stoppe opp og tenke over hva jeg har lest. Og på prøver gjør jeg det ikke så nøye, jeg går tilbake i teksten og leser et avsnitt en gang til slik at jeg ikke misforstår noe for da blir det helt feil.*

K: Du sa i stad at det var en metode. Har du noen metoder?

E: *Jeg bare leser og svarer på spørsmål, hvis jeg er usikker går jeg tilbake.*

K: Hvis det er ord du ikke forstår?

E: *Da leser jeg setningen og så prøver jeg å tenke på hva det er sannsynlig at det kan bety.*

K: Det var en god metode. Hva gjør du hvis du ikke forstår innholdet?

E: *Da leser jeg den bare flere ganger. Jeg pleier egentlig å forstå det meste. Det er ikke noe spesielt vanskelig. Jeg har egentlig alltid forstått teksten selv om det er ord jeg ikke forstår.*

K: To spørsmål til: Hva leser du utenom skolen. På fritida?

E: *Jeg leser serier og bøker og engelske bøker. Spenning og skumle bøker. Forfatter Susann Cohens. «Dødsferien» og spenningsbøker. Jeg leser hver dag, men det er litt forskjellig.*

K: Hva synes du om lærebøkene dine?

E: *I samfunnsfag, RLE og norsk er det vanskelig å forstå fordi det er så vanskelige ord, særlig i RLE. Men da får jeg ofte hjelp. Det er ikke så lett å lese på selv. I engelsk der står det jo på engelsk. I matte er det ofte bedre forklart.*

K: Flott. Er det noe mer du vil si?

E: *Nei.*

K: Takk for intervjuet.

Intervju med Markus

K: Da er vi på elev nummer ni. Jeg bare lurte på. Nå har du lest tre tekster. Hvilken tekst likte du best å jobbe med og hvorfor?

M: *Jeg likte best den teksten med sjørøverskatten. Jeg synes den var ganske spennende å lese. Og så minte den meg litt på "Pirate of the Caribbean"-filmen.*

K: Å ja. "Pirate of the Caribbean"?

M: *Ja. Den derre nye filmen*

K: Så du synes den var spennende?

M: *Ja.*

K: Hvilken tekst synes du var den enkleste?

M: *Den med de tre bøkene. Du bare leste litte grann, og så gikk du bare videre. Man fikk ikke vite så mye egentlig.*

K: Hvorfor var den enklest?

M: *Fordi den gikk ganske fort, synes jeg da.*

K: Hvilken tekst synes du var den vanskeligste?

M: *Jeg synes ikke de var så vanskelige, egentlig, men hvis jeg må velge så var det den første fordi det var veldig mye å huske på. Det var veldig mange navn og steder og sånt.*

K: Hvordan synes du selv at arbeidet gikk?

M: *Det gikk litt fort. Men som jeg sa så var det nummer tre.*

K: Hva mener du?

M: *Nummer tre. At det er delt inn i tre. Fordi når vi har sånne prøver, så pleier den å være delt inn i deler så vi ikke skal ta alt med den gang.*

K: OK. Dette er en eksempeloppgave, så denne er ingen prøve.

M: *Det vet jeg.*

K: Den er hentet fra nettet. Men du tenkte at siden det var del tre så gikk det gikk fortere?

M: *Jeg synes det bare gikk litt fort.*

K: Ja ok.

Den første teksten du leste om Chile. Hva slags tekst mener du dette er?

M: *Som en artikkel eller? Ja, en artikkel.*

K: Ja. Hvordan ser du at du at det er en artikkel?

M: *Fordi det står sånn skrevet som at det er i avisen.*

K: Ja. Fint. Når du fikk teksten om Chile. Hva gjorde du først?

M: *Først så begynte jeg å lese.*

K: Kan du beskrive hvordan du leste og hvor du leste i teksten?

M: *Jeg startet først her oppe. Så trodde jeg først at jeg skulle starte her. Men siden det begynte med "Chiles folk" skjønte jeg at vi skulle starte her.*

K: OK. Så du trodde først at du skulle starte til høyre på siden (s.1)?

M: *Ja. Men så sto det bare "Chiles folk" og så punktum og da skjønte jeg at jeg skulle starte på venstre side.*

K: Så du sier at du først leste overskriften og så "chilenske folk" til høyre?

M: Ja, jeg trodde jeg skulle starte her, men siden det bare sto det chilenske folk så skjønte jeg at det var der (til venstre).

M: *Ja. Jeg startet med overskriften og så det og så det.*

K: Ja. Kan du si noe om bildet eller kartet?

M: *Ja, jeg så på kartet på første. Jeg leste her (overskriften) og så så jeg på kartet.*

K: Så overskrift, kart og deretter teksten?

M: Ja.

K: Dette var side 1. Hvordan leste du denne delen på s. 2?

M: *Jeg startet fra toppen og så ned siden. Jeg gikk fra lavest til høyest årstall.*

K: Nå pekte du på tekstboksene og årstallene. Hva med bildene?

M: *Bare litte grann. Jeg ser litt forbi.*

K: Hva så du på først da?

M: *Først så jeg på treet. Jeg synes det var litt rart. Jeg skjønte ikke helt hvorfor det sto der. Og så så jeg på gullet, så så jeg på roboten og så så jeg på brevene.*

K: Ja. Ok. Før eller etter at du leste?

M: *Etter.*

K: Så du leste først tekstbøkene og så årstallene og så bildene?

M: *Ja. Jeg pleier først å lese teksten og så se på bildene. Hvis ikke bildet står først da.*

K: Da har du sagt litt om hvordan du leste de forskjellige delene. Hvordan gikk du fram når du skulle løse oppgavene?

M: Først så jeg på dem og hvis jeg var usikker, så gikk jeg tilbake og leste der. Og så bladde jeg tilbake og svarte på oppgavene.

K: Ok. Hvilke deler av teksten leste du for å besvare spørsmålene, hvis du tar 1 til 4?

M: Da leste jeg, på nr. 1, den husket jeg da. Nr. 2 (oppgave 2) da leste jeg liksom der hvor kartet er, så er det en artikkel og en artikkel under der igjen. Det er mellomrom mellom og så er det en artikkel. Jeg leste andre artikkel. Den som er i midten. Og på oppgave 3. Der leste jeg på andre siden. På andre siden helt øverst, her.

K: Til høyre?

M: Ja.

K: I oppgave 4. Jeg lurer bare på: Det står at en av mellomtitlene er ”Troverdige kilder”. Hvilke av disse forslagene kunne passet like bra som mellomtitler? Hvor leste du for å finne svaret?

M: Jeg bare leste og siden jeg husket roboten best så. Jeg bladde tilbake, men var litt usikker, så jeg bare tok noe.

K: Ok. Oppgave 5 og 6: Hvordan løste du akkurat disse oppgavene?

M: Først så skjønte jeg ikke helt hvordan du mente liksom. Jeg var litt usikker. Men så skjønte jeg at du mente den streken med de årstallene og da skjønte jeg det

K: Og hvor fant du svaret da?

M: Nei. Jeg bare så på tidslinjen og tenkte/trodde at det kanskje var A.

K: Det er riktig det, men bladde du tilbake og så på tidslinjen?

M: Jeg bare bladde tilbake, skjønte ikke helt og tok bare A.

K: Og det samme på oppgave 6, da heller?

M: Nei. På første skriver de om inkaene, sånn trodde jeg først det var om inkaene, men så tenkte jeg meg om fordi hele greiene handler jo ikke om inkaen, ikke sant.

K: Ja, det var bra tenkt. Og oppgave 7 og 8?

M: Nei, de skjønte jeg ikke.

K: Hva var det som var vanskelig?

M: Først så var det han ene fyren som begravde skatten helt opp til nord, så var det en som fant den der. Han gravde den mange kilometer inn. Så var det en som begravde den der, og litt der.... Det var veldig vanskelig å skjønne.

K: Hvor leste du for å finne svaret på 7 og 8 da?

M: Da gikk jeg helt tilbake og så fant jeg svaret. Leste nederst her (på s. 1).

K: Du leste nederst på s. 1. Det var der du leste for å finne svaret på 7 og 8?

M: Ja. Jeg skjønte ikke, og trodde kanskje at det var disse strekene her (blå streker på kartet). Så jeg bare skrev J og C.

K: Ok. Så det vil si at du brukte ikke s. 2?

M: Nei. Fordi der står det, men det er interessant å se.

K: Oppgave 9 om ”bane”? Hvor leste du for å finne svaret i denne?

M: Der leste jeg ikke fordi jeg så ikke at det sto noe om bane der. Så jeg skjønte ikke helt.

K: Nei. Så du kikket ikke tilbake?

M: Nei. Jeg skjønte ikke helt.

K: Så du tippet da, heller?

M: Ja. Jeg trodde at det ikke var dødsårsak eller idrettsplass. Så jeg trodde det var enten karrierevei eller skinnegang, men jeg skjønte ikke fordi det ikke ga noen mening.

K: Ok. Da har vi snakket mye om Chile-teksten. Ser du på oppgavene før eller etter at du har lest teksten?

M: *Det kommer an på hvor mye tekst det er. Hvis det er mye tekst, så leser jeg hele teksten. Hvis det er noe jeg skjønner, så hopper jeg over og de spørsmålene jeg ikke skjønnte bare blir jeg tilbake på og leser på nytt. Jeg leser først, og så svarer jeg.*

K: Var det noen oppgaver du synes var spesielt vanskelige?

M: *De oppgavene som jeg ikke helt skjønnte som 7, 8 og 9.*

K: Så var det disse tekstene om bøkene. Det var de andre tekstene. Hva slags tekst eller tekster mener du dette er?

M: *Små bøker.*

K: Små bøker?

M: *Nesten som en liten tegneserie.*

K: Når du fikk teksten "Cæsars steintavler" og "Stuntmann". Hva gjorde du først?

M: *Først så leste jeg brødteksten og så leste jeg den (tabellen) hvor det sto hvor mange som synes det var spennende og morsomt.*

K: Ja. Overskrift og bilde. Kan du si noe om det?

M: *Jeg så ikke så mye på det. Jeg så bare på det hvite i øya hans (Cæsar), som jeg synes var litt ekkelt.*

K: Overskriften da?

M: *Nei. Jeg skjønnte ikke helt med en gang, men så leste jeg litt lenger ned og da skjønnte jeg hva de skrev på fordi de hadde ikke noe tavle..De hakka inn i stein ellers krev med leire, eller et eller annet. Jeg husker ikke helt, men vi har hatt om det før.*

K: Ok. Så det var kjent stoff?

M: *Litt.*

K: Du sier at du leste brødteksten først, så på rubrikken og når så du på bildet?

M: *Helt på først. Men jeg så bare lite grann. Og så så jeg de øynene og så så jeg bare ned.*

K: Så egentlig så så du på bildet først?

M: Ja, på en måte.

K: Framgangsmåten du brukte på "Cæsars steintavler", brukte du noe annerledes måte på den andre små tekstene?

M: *Nei.*

K: Det er forskjellige bilder. Var det noe ved bildene som skilte seg ut?

M: *Bare at "Cæsars steintavler" og "Siste buss hjem" var tegneserie-greier og "Stuntmann" og den andre "Striden om fortiden" var ordentlige bilder.*

K: Ga de deg noen tanker eller formeninge om hva boka handlet om?

M: *Det var kanskje noe om et ordentlig liv. Det sto noe om i teksten at det er han ("Stuntmann"). Og i striden om fortiden står det noe om en annen person. Om det er en gutt eller jente, vet jeg ikke. I den forrige står det noe om at det handler om han selv. Det får vi spørsmål om seinere.*

K: Så var det oppgavene til dette. Hvordan gikk du frem når du skulle løse oppgavene?

M: *Jeg bare så. Men jeg så ikke helt på navnene når jeg så på den der kuba, som du kalte den. Så så jeg ikke på navnet, så jeg var litt usikker. Men så fant jeg navnet og så leste jeg litt og så svarte jeg.*

K: På oppgave 24?

M: *Ja.*

K: Hvor fant du svaret?

M: *I teksten på "Cæsar" og "Stuntmann". Jeg leste på Stuntmann her og så sto det at det handler om han eller at han skriver om seg selv, da.*

K: Ja, fint. I oppgave 25. Det står at en person ønsker å kjøpe en bok som både er lettlest og spennende. Og der svarer du "Stuntmann", og det er riktig. Hvor fant du svaret på det?

M: Jeg så her (i rubrikken), så så jeg på spenning og totalinntrykk.

K: Spenning og totalinntrykk.

M: Det står 5 her på spenning.

K: Men det med lettlest?

M: Ja, de er vel like lettlest alle sammen, mener jeg da. Men kanskje ikke for de som ikke leser så veldig bra. Men jeg synes at den var mest lettlest. Men jeg sa jo at alle var lettlest, men hvis jeg måtte velge, så synes jeg "Stuntmann" var mest lettlest.

K: Så du synes at denne var mest lettlest, men ikke boka. Men ser du at dette er om en bok. Det står at boka er lettlest. Hvor fant du det?

M: Jeg vet ikke. Jeg bare tok den fordi den var mest spennende.

K: Tenkte du at den var lettlest da?

M: ja. Jeg synes at den var mest lettlest.

K: Å lese selve teksten selv? Greit.

K: Oppgave 27. Der står det noe om "Siste buss hjem". Hvis du bare kan forklare hvordan du løste den?

M: Fordi det står bare om spenning, romantikk og humor, men det er masse andre sjangere. Og da er det sikkert flere som liker boka på den måten fordi hele boka er jo ikke bare teksten som vi leste.

K: Da har du svart på hvordan du løste oppgavene. Så du på oppgavene før eller etter at du hadde lest teksten?

M: Jeg leste teksten først.

K: Var det noen oppgaver som var vanskelige til disse bokomtalene?

M: Jeg synes de "sann" og "usann" var litt vanskelige.

K: Hurtigruta. Det var den siste. Hva slags tekst mener du dette er?

M: En reklame.

K: Bra. Når du fikk den teksten: Hva gjorde du først?

M: Da begynte jeg å lese. Jeg begynte først på "Hurtigruta – verdens vakreste sjøreise". Og så leste jeg brødteksten, var det ikke det du kalte det? Og så så jeg på bildet av båten "Hurtigruta", og så så jeg litt på kartet. Og så så jeg ikke så mye på denne tabellen her. Jeg gadd ikke å gå gjennom hele, og så bladde jeg videre. Så så jeg på oppgavene. Så bladde jeg tilbake og så mer på tabellen. Og så gjorde jeg oppgavene.

K: Ja. Hvordan du gjorde du 28 og 29 for eksempel, hvordan gikk du fram?

M: Fordi de sier jo bare bra ting om Hurtigruta i brødteksten. Og jeg får spørsmål om hva er meningen med teksten og meningen er å friste folk til å reise med hurtigruta.

K: Flott. Hvis vi ser på de tre siste, 30 - 32. Kan du forklare hvordan du gikk fram når du løste dem?

M: På 30 så leste jeg spørsmålet og så gikk jeg tilbake til tabellen. Og så så jeg på den fra Trondheim. Og så gikk jeg nedover fra dit på tabellen ned til, der hvor det står Honningsvåg og så så jeg på tiden. Så telte jeg bare hvor mange ganger den gikk over til null null.

K: Hva mener du med det?

M: At det liksom det gikk fra her hvor det står 22.00 til her hvor det står 01.00, og da er det neste dag. Det var sånn jeg gjorde det.

K: Flott. Og da kom du fram til tirsdag 11.45

M: Det står klokkeslettet her også, når de skal være framme.

K: Da lurte jeg på de to siste. På 31 står det "En dag i februar skal familien Albertsen reise fra Molde til Nesna. Hvilket klokkeslett må familien reise fra Molde?"

M: Det står jo Molde her oppe klokka ti. Men jeg vet ikke om det var feil, eller ikke?

K: Hvis du leser en gang til, en dag i februar skal familien...

M: Å ja. Februar, ja. jeg så på sommer. Da hadde det vært 18.30.

K: Den siste oppgaven. Hvorfor er det grå og hvit bakgrunnsfarge på tabellen?

M: *For at det skal bli lettere å lese det. Hadde det vært svart bakgrunn hadde det ikke gått an å lese skriften fordi det er svart skrift.*

K: Så det er derfor det er grå?

M: *Jeg tror det.*

K: Hva er vitsen med å ha to forskjellige farger?

M: *For å få sterkere farger? Jeg vet ikke.*

K: Litt mer generelt: Var det noen ord eller setninger du ikke forsto i teksten?

M: *"Bane".*

K: Brukte du de samme eller ulike framgangsmåter på de forskjellige oppgavene?

M: *Kommer helt an på. Som i de fire tekstene så brukte jeg bare forskjellene. Det var egentlig ikke noe forskjell da.*

K: Hvor god synes du selv at du var til å lese i dag?

M: *Jeg kunne ha gjort det bedre, men det er sikkert fordi det er nesten sommerferie og vi skal på cruise. Så det er liksom alt som er på, jeg bare gleder meg så sykt.*

K: Hva forbinder du med lesestrategi?

M: *Lesestrategier det forbinder jeg med en egen måte å lese på. Du leser på en egen måte, du leser ikke som de andre leser. For eksempel som i Kina. Der skriver de andre veien og da leser de andre veien også. Selv om det var et veldig dårlig eksempel.*

K: Så det tenker du er en lesestrategi?

M: *Nei, jeg hadde bare ikke noe annet eksempel.*

K: Har du lært om lesestrategier på skolen?

M: *Vi har hatt litte grann, tror jeg. Ikke mye.*

K: Kan du beskrive en lesestrategi som du bruker?

M: Den jeg bruker er at jeg starter med overtekst, overskriften, så går jeg til brødteksten og så ser jeg på bildet til slutt.

K: Er det noen lesestrategier eller teknikker som du bruker for å huske ting, for eksempel til en prøve?

M: *Det er vel bare å lese om igjen og om igjen til du husker det.*

K: OK. Hva gjør du hvis det er et ord du ikke forstår i en tekst?

M: *Hvis det er prøve, så leser jeg bare til jeg finner det. Og hvis det er vanlig oppgave eller lekse, så spør jeg læreren. Han svarer jo ikke da. Han bare hjelper meg litte grann.*

K: Hvis du ikke forstår innholdet da?

M: *Hvis jeg ikke forstår innholdet pleier Espen (læreren) å hjelpe oss også. Ja*

K: Men hvordan gjør han det da?

M: *Jeg vet ikke. Vanligvis i de tekstene så pleier jeg å forstå det. Det er bare noen setninger jeg ikke forstår eller ikke finner. Vi pleier ikke få så vanskelige tekster. Bare noen ganger når vi har prøve da.*

K: Hva leser du utenom skolen, på fritida?

M: *Jeg holder på å lese en bok som er ganske spennende. Jeg leser en av de bøkene bare i engelsk versjon. Og så pleier jeg å lese avisene noen ganger. Og så pleier jeg å løse suduko med mamma. Det er gøy. Og så leser jeg tegneserier som Donald Duck.*

K: Avisene, leser du på nett eller papir?

M: *Nei, jeg leser på papir. Vi får to aviser hver dag.*

K: Hvor mye omtrent leser du på fritida?

M: Den engelskboka pleier jeg å lese 10 – 15 minutter hver dag. Jeg leser litt om nyhetene, det som skjer i utlandet og sånt. Jeg pleier ikke å lese så mye om det som skjer i Norge.

K: Til slutt. Hva synes du om lærebøkene dine?

M: De jeg skriver i, eller de jeg lærer av. De er ganske bra. I mattebøkene så er det noen ganger noen eksempler, men de fleste oppgavene må du bare hoppe i.

K: Hoppe i?

M: Ja liksom bare gjøre uten at du får hjelp. Du må liksom bare prøve selv. Noen ganger er det eksempeloppgaver for å hjelpe deg i gang, men det er ikke alle oppgaver det er på. Det kan liksom ikke være en oppgave og så en side med eksempler.

K: Men betyr det at du liker at det er eksempler?

M: Ja, men det er ganske mange eksempler så det går bra. Men det vi driver med har vi drevet med litte grann da.

K: Vil du si noe mer?

M: Nei.

K: Da sier jeg takk for intervjuet.

Intervju med Victoria

K: Ja. Da sitter jeg her med elev nummer seks som har lest tre tekster fra de nasjonale prøvene. Og da lurte jeg på, hvilken tekst likte du best å jobbe med?

V: Den første.

K: Ja. Den om Chile.

V: Ja.

K: Og hvorfor liker du den best?

V: Den var litt spennende.

K: Er det noe mer du vil si om den?

V: Nei.

K: Hvilken tekst synes du var den enkleste?

V: Den (viser, de derre bokomtalen).

K: Hvorfor synes du den er enklest?

V: Fordi den er veldig kort, og så stod det ganske detaljert så man fant liksom lett svarene.

K: Fint. Hvilken tekst synes du var den vanskeligste?

V: Den siste.

K: Hvorfor det?

V: Det var litt sånn vanskelig å lese tabellen.

K: Hvordan synes du selv at arbeidet gikk?

V: Jeg synes det gikk fint.

K: Nå spør jeg deg en del om den første teksten om Chile, og hva slags tekst mener du det er?

V: En artikkel.

K: Bra.

K: Og når du fikk teksten, hva gjorde du først?

V: *Jeg begynte å lese den.*

K: Kan du forklare nærmere hvordan du leste den?

V: *Jeg begynte å lese her og så bare fortsatte jeg nedover her og så svarte jeg på spørsmålene.*

K: Ja. Du sa at du startet på selve brødteksten.

V: *Mm.*

K: Kan du si noe om overskrift og bilde?

V: *At det har noe med en skatt å gjøre og hvor den ligger.*

Den har noe med Chile å gjøre.

K: Når du leste: Så du på det?

V: *Sånn innimellom.*

K: Ok. Så det du startet aller først med var... Kan du peke for meg?

V: *Her.*

K: Du startet å lese under bildet. Og så spurte jeg deg når du så på bildet og da svarte du «innimellom».

K: Hva med overskriften? Det blir detaljert, da. Når kikket du på overskriften?

V: *Tror ikke jeg gjorde det.*

K: Nei. Da har vi snakket om side en, men teksten består jo av noe mer. Det er en side to her også. Hvordan leste du den?

V: *Først så jeg bildene og så gikk jeg liksom fra den første til den siste.*

K: Ok. Så det vil si at du starte med bildene. Så kikket du på..?

V: *Så leste jeg sånn (viser).*

K: Du leste tekstboksene i rekkefølge?

V: *Ja.*

K: Fint. Ok. Når vi ser på oppgavene om Chile: hvordan gikk du fram når du skulle løse oppgavene?

V: *Hvis jeg ikke husket det, så gikk jeg tilbake. Så skumleste jeg helt til jeg fant svaret.*

K: For eksempel fra 1-4. Hvordan løste du dem?

V: *Jeg kunne litt om det etter at jeg hadde lest, men så var det noe jeg ikke husket, så da måtte jeg gå tilbake.*

K: Og så tenkte jeg på. Oppgave 5 og 6, hvordan løste du akkurat disse oppgavene?

V: *Jeg så liksom at teksten var fra et eller annet år til... Det var liksom ikke så lenge, eller det var liksom...Tidslinjen viste mye mer enn den teksten.*

K: Ja. Det er riktig det. Men hvor i teksten fant du svaret, da?

V: *Jeg bare leste her og så så jeg at det ikke sto noe om inkaene, så da tenkte jeg bare at den dekket et større tidsrom.*

K: Mm. Det var fint tenkt. Og så lurte jeg bare på oppgave 6. Hva viser tidslinjen?

V: *Den viser fra 1500-tallet og fremover til 2005.*

K: Ja. Den gjør det. Der står det noe om inkariket, men viser den noe annet?

V: *Den viser hvem som har lett etter den skatten.*

K: Riktig. Så da er det altså?

V: *C.*

K: Ja. Det er riktig. Skal vi se. Det var 5 og 6. Oppgave 7 og 8. Vi kan ta dem samtidig. Hvordan løste du akkurat disse oppgavene?

V: I teksten stod de at han Juan Esteban. Han gravde skatten sin sånn på en liten del av øya som så ut som en hestehov, eller hestesko. Og da lette jeg etter en sånn, og så fant jeg den her.

K: Mm.

V: Og så stod det i teksten at han Cornelius. Han gravde ned på den på det nordligste punktet, og det er jo her. Så da.

K: Ja. Det er riktig det. Helt flott. Men husker du hvor i teksten det var, eller hvilken del av teksten?

V: Her. På tidslinjen.

K: Ja. På tidslinjen, greit. Til oppgavene om Chile, var det noen oppgaver du synes var vanskelige?

V: Nei.

K: Ok. Vi kan se på bokomtalen. Det var den andre teksten du leste. Det var flere småtekster. Hva slags tekst mener du dette er?

V: Det er bokomtaler.

K: Og hvordan vil du beskrive dem?

V: Som korte og veldig detaljerte.

K: Fint. Når du fikk den teksten, eller de fire, hva gjorde du først da?

V: Først så jeg på overskriften. Så leste jeg her og så så jeg her.

K: Ok. Du sier at du først leste overskriften, så leste du brødteksten og så leste du i den rubrikken. Da har du sagt litt om hvordan du leste den delen. Hva med «Stuntmann»?

V: På samme måte.

K: Og de andre?

V: Samme måte.

K: Da har du sagt noe om overskrift, brødteksten og rubrikken. Du har ikke sagt noe om bildet?

V: Bildet så jeg liksom samtidig som jeg leste den overskriften.

K: Ja Ok. Hvordan gikk du fram når du skulle løse disse oppgavene?

V: Jeg hadde jo lest disse og dette her er liksom en biografi. Så da tenkte jeg at hvis det er han Borgar Eliassen, så måtte jo det være svaret.

K: Mm. Det var bra tenkt. På det andre da? Kan du si noe om hva du tenkte, eller hvordan du jobbet?

V: Jeg tenkte at det ikke kunne være den fordi her står det at «Ungdommer som ikke har noen som helst interesse av romertiden vil lett finne boken kjedelig». Da kunne det ikke være den, og den her står det liksom at den er litt sånn vanskelig. Og da tenkte jeg bare at denne var lettest siden det står her at kapitlene er korte og kan fint leses hver for seg.

K: Ja. Og da snakket du om oppgave..?

V: Den, 25.

K: 25 ja. Fint.

K: Du sier at du leste der i teksten. Kan du si noe om hvilke deler av teksten i 25 du brukte for å finne svaret?

V: De siste setningene.

K: Ja. Greit.

K: Ja. Da har du sagt litt om boka til Ingeborg Kløvendal. Det står at den boka passer godt for alle ungdommer?

V: Nei.

K: Hvor fant du ut av det?

V: Det står at det passer for de som har interesse av romertiden, og det har ikke alle, så.

K: Ja. Fint. Jeg bare lurte litt på oppgave 27. Hva kan være årsaken til at boka får flere poeng på «totalinntrykk» enn den får for de tre områdene «Spenning», «Humor» og «Romantikk»?

V: *Fordi det er liksom hvor godt man liker boka, liksom alt i alt. Det er hvor lett du synes den var å lese, hvor spennende, det er liksom alt sammen. Da blir et liksom mer enn bare en liten del.*

K: Kjempefint. Hvis vi ser på den siste «Hurtigruta». Den tredje teksten vi leste. Hva slag tekst mener du dette er?

V: *En slags annonse.*

K: Ja. Når du fikk denne teksten, hva gjorde du først?

V: *Da så jeg på bildene, så overskriften og så leste jeg brødteksten. Tabellen brukte jeg når jeg skulle svare på spørsmålene.*

K: Ok. Så det var da du kikket på tabellen?

V: *Ja.*

K: Når du skulle løse oppgavene. Hvordan gikk du fram da?

V: *Da leste jeg tabellen. Her står det at Solveig skal reise med «Hurtigruta» på en lørdag. Når vil hun være framme i Honningsvåg? Da så jeg liksom her er Trondheim, så gikk jeg ned til Honningsvåg og da så jeg at der stod det 11.45. Og det er grått her, ikke sant, og det tror jeg er liksom for hver dag. Så da bare telte jeg de og så ble det til mandag, nei tirsdag.*

K: Det er helt riktig. Kjempefint. Da forklarte du hvordan du gjorde oppgave 30. Hvor fant du svaret i oppgave 28 og 29 da?

V: *Det står her, eller. De spurte når må familien Albertsen reise med Hurtigruta fra Molde til Nesna. Så da så jeg fra Molde her, og det er i februar, så da måtte det være halv sju.*

K: Bra. Da svarte du på 31. Så tenkte jeg på 32. Du har sagt noe om det allerede, men hva indikerer de forskjellige fargene, det grå?

V: *Det er liksom dagene.*

K: Ja. Hvis vi ser på oppgave 28 og 29, hvor fant du svaret i dem?

V: *Da leste jeg her.*

K: Ja. Brødteksten. Du sa at du først at du så på bildet, så overskrift og så på brødteksten og så tabellen i den rekkefølgen. Hvorfor tror du at du så på bildet først?

V: *Fordi det så litt sånn, jeg vet ikke helt. Kanskje fordi jeg bare synes det var litt fint. I hvert fall den.*

K: Ja, hva med kartet?

V: *Siden det var liksom overskriften, så måtte jeg gå ned. Jeg bare så raskt over det, og så leste jeg.*

K: Et spørsmål. Da har du svart på alle oppgavene. Ser du på oppgavene før eller etter at du har lest teksten?

V: *Etter.*

K: Det var i denne oppgaven. Hvordan gjorde du det i de andre?

V: *Da leste jeg, og så så jeg på spørsmålene og hvis jeg ikke husket dem så gikk jeg tilbake og prøvde å finne svaret.*

K: Fint. Da blir det litt mer om det generelle. Var det noen ord eller setninger du ikke forsto i en deler flere av tekstene?

V: *Nei. Jeg skjønnte det meste.*

K: Brukte du de samme eller ulike framgangsmåter på de forskjellige oppgavene?

V: *Ja, for det meste. Noen ganger så gjør jeg det på en annen måte. Ja, det kommer litt an på.*

K: Klarer du å si noe mer om det?

V: *Nei.*

K: Hvor god synes du selv at du var til å lese i dag?

V: *Synes det gikk greit.*

K: Hva forbinder du med lesestrategi?

V: *Måten man leser på, eller liksom man skumleser, nærleser, eller bare leser vanlig.*

K: Har du lært om lesestrategier på skolen?

V: *Ja, men det var i 5., 6. klasse.*

K: Hva husker du fra det da?

V: *Jeg husker at vi lærte om skumlesing og at vi brukte det når vi skulle finne svaret og nærlesing når man skulle få med seg alt. Og så var det en til jeg ikke husker.*

K: Det var bra at du husker det. Kan du beskrive en lesestrategi som du bruker?

V: *Først så nærleser jeg, så gå jeg på spørsmålene og hvis jeg ikke kan svare, så går jeg tilbake og skumleser helt til jeg finner det.*

K: Ja. Hva gjør du hvis det er ord du ikke forstår i en tekst?

V: *Da spør jeg læreren.*

K: Hvis du er hjemme da?

V: *Da spør jeg mamma eller pappa.*

K: Hva gjør du hvis du ikke forstår innholdet i en tekst?

V: *Da leser jeg den noen ganger til og prøver å finne ut hva det betyr.*

K: Og hvis du da ikke skulle ha funnet det ut?

V: *Da spør jeg om hjelp.*

K: Mm. Hva leser du utenom skolen, på fritida?

V: *Jeg leser en bok, jeg husker ikke, har nettopp lånt den. Jeg har den i sekken, skal jeg ta den opp?*

K: Ja. Det kan du godt.

V: *Den her.*

K: «Phoebe på gudinnecamp». Hva slags type roman er det, tror du?

V: *Jeg har nettopp begynt å lese den så jeg er ikke helt sikker.*

K: Har du noen type sjanger du liker?

V: *Spenning.*

K: Er du glad i å lese?

V: *Ja.*

K: Kan du si noe om hvor mye du leser?

V: *Jeg leser liksom når jeg kjeder meg.*

K: Hva synes du om lærebøkene dine?

V: *Dårlige. De er veldig gamle. De er liksom like gamle som meg.*

K: Du sier at de er gamle, men hva synes du om innholdet i dem?

V: *Det har ganske mye innhold, men det er mye som har skjedd siden da, liksom en del ting som er forandret.*

K: Er det noe spesielt du tenker på?

V: *Ja, vi hadde en prøve. Det var om hvilket land som var mest rik på olje, det var sånn verdensgeografi og da stod det Chile, men det er feil.*

K: Du tenker at ting forandrer seg.. Det var bare et spørsmål jeg var litt nysgjerrig på. Vi snakket om ord i stad. Tekstboksen som er knyttet til 1715, bruker ordet «bane». Hva betyr ordet «bane» i denne sammenhengen?

V: *Karrierevei. Liksom hvordan det går med karrieren.*

K: Det står noe om det her..

V: *(Eleven kikker raskt i teksten på nytt). En sånn dårlig ting som skjer..*

K: Og hva tror du det er, da?

V: *Dødsårsak.*

K: Helt riktig. Da har ikke jeg noen flere spørsmål hvis du ikke har lyst til å si noe mer.

V: *Nei.*

K: Da sier vi stopp.

Intervju med Ragnhild

K: Da starter vi opptakene med elev nummer 1. Da skal vi bare se litt på den teksten du har lest her nå. Da begynner jeg litt åpent og spør deg: Hvilken tekst likte du best å jobbe med, og hvorfor?

R: *Av de på den prøven der? Kanskje den første.*

K: Den første. Hvorfor det?

R: *Fordi den var spennende. Den var morsom å lese. Hva skal jeg si? Det var bare den jeg likte best å lese egentlig.*

K: Den første.

R: *Ja.*

K: Spennende?

R: *Ja, og så liker jeg samfunnsfag.*

K: Ja, samfunnsfag. Hvordan ser du den teksten i forhold til samfunnsfag?

R: *Fordi det handlet om geografi og sånt, liksom øyer og skatter og sånt.*

K: Ok. Hvilken tekst synes du var den enkleste?

R: *Den derre med sånne bokanalyser, de om bøkene da.*

K: Ja. Hvorfor synes du den var enklest?

R: *Det vet jeg ikke helt. Det var liksom bare små avsnitt og sånt, og så var det lett å lese.*

K: Ja. Bra. Hvilken tekst synes du var den vanskeligste?

R: *Den om tabellen fordi jeg skjønte ikke tabellen helt.*

K: Når du sier tabellen, mener du den siste teksten?

R: *Ja.*

K: Hvorfor var den vanskelig?

R: *Fordi jeg skjønte ikke tabellen.*

K: Ja. Hvordan synes du selv at arbeidet gikk?

R: *Det gikk ganske bra, egentlig, men ikke helt på slutten da med den tabellen. Den var litt vanskelig å skjønne.*

K: Hvis jeg spør deg og tar en og en tekst av gangen, den første du leste, Chile-teksten, hva slags tekst mener du at det er? Hvordan vil du beskrive teksten?

R: *Hvordan jeg synes den er, eller hva den handler om?*

K: Jeg tenkte kanskje litt sånn type tekst?

R: *Å ja. Fakta-tekst. Fordi ja, den handler om hvem som oppdaget skatten, og hvem som fikk den og sånn.*

K: Det er en tekst der, og så har du en tekst der. Kan du beskrive hva slags tekst det er?

R: *Det er vel en sånn fakta-tekst (s. 1), ja og det er vel også en faktatekst (s. 2), ja.*

K: Hvordan skiller de to tekstene seg fra hverandre da?

R: *Det der handler vel om alt sammen i en ting (s.1). Her er det litt sånn, ja hva skal jeg si årsforskjeller? Mens her forteller de nesten bare om ett årstall (s 2).*

K: Ja. Ok.

Når du fikk teksten om Chile, hva gjorde du først?

R: *Jeg leste den, eller først så jeg på bildet og så leste jeg den.*

K: Ja. Du så på bildet først, og da mener du?

R: *Det. Kartet.*

K: Hva så du på på kartet da?

R: *Jeg liksom bare så hvor det var. Jeg så egentlig ikke på noe spesielt.*

K: Nei. Kikket du kort eller lenge på det?

R: *Kort. Så leste jeg etterpå.*

K: Så du hvor det var da?

R: *I Chile eller i Sør-Amerika.*

K: Ja. Tenkte du noe i forbindelse med det?

R: *Nei, egentlig ikke.*

K: Du så på kartet fort og så leste du teksten.

R: *Mm.*

K: Overskriften da?

R: *Den leste jeg helt først. Aller først.*

K: OK. Hva gjorde du så?

R: *Jeg så på oppgaven. Jeg leste den, og så leste jeg oppgaven.*

K: Ja. Ok. Så det betyr at du leste alt først og så så på oppgavene.

R: *Ja.*

K: Kikket ikke noe på oppgavene underveis?

R: *Nei.*

K: Det blir litt det samme igjen, men dette er en tekst med mange deler. Den, den, bilder og forskjellige ting. Da har du sagt litt hva du leste først. Hvordan leste du de forskjellige delene når du skulle svare på oppgavene?

R: *Jeg svarte på. De første var jo om den teksten. Svarte på det jeg trodde først. Det jeg var usikker på svarte jeg på etterpå når jeg var ferdig med å svare på spørsmålene som jeg kunne. Så gikk jeg tilbake til de og så på de andre.*

K: Ja. Leste du alle delene? Så du på alt, eller var det noe du hoppet over? Da tenker jeg på bilder også.

R: *Jeg så på alt, eller, ja. Jeg så ikke så mye på de bildene da, men jeg så de jo.*

K: Og da mener du bildene på s. 2?

R: *Ja.*

K: Ok. Da har vi vært litt inne på det, men i oppgavene om Chile, hvordan gikk du fram når du løste oppgavene?

R: *Jeg svarte på alle oppgavene jeg kunne først og så så jeg på de jeg ikke kunne senere når jeg var ferdig med de andre. Det var vel egentlig det.*

K: Ja. Og da sa du at du ser på oppgavene etter at du har lest teksten.

R: *Ja. Hvis det er sånne veldig lange tekster, så pleier jeg å se på oppgavene først. Sånn at jeg vet liksom hva de spør om sånn at jeg blir ekstra oppmerksom på det.*

K: Ja. Men ikke denne gangen?

R: *Nei, det var ikke så lange tekster.*

K: Nei. Ok. Hvilke deler av teksten leste du for å besvare oppgavene?

R: Etterpå igjen?

K: Ja. Når du skulle besvare oppgavene.

R: *Jeg leste den her egentlig, den første. Det var egentlig bare det. På den oppgaven der så så jeg liksom på tidslinjen igjen fordi jeg husket ikke helt hva det stod.*

K: Altså her så kikket du på artikkelen? På oppgave 5 da?

R: *Der så jeg på begge egentlig. Jeg så mest på tidslinjen. Først så skjønnte jeg ikke helt hva tidslinjen betydde, men når jeg fikk vite det, så så jeg mest på tidslinjen.*

K: Det var en oppgave du syntes var litt vanskelig?

R: *Ja.*

K: Hvis du ser på den oppgave 6. Hva viser tidslinjen om Robinson Crusoe og Robinson Crusoe-øya? Sier han noe annet?

R: *Jeg vet ikke helt, jeg. Kanskje den.*

K: Ja. Historien om en som har lett etter sjørøverskatten. Det var også noe her til oppgave 3. Hvordan har de chilenske myndighetene reagert på et mulig skattefunn på Robinson Crusoe-øya? Det står at de har lovet skattejegerne halvparten av skatten.

R: *Det var kanskje ikke.. Fordi det var noen som mente at de skulle få...*

K: Hvem var det som mente at de skulle få halvparten av skatten?

R: *Det husker jeg ikke.*

K: Nei. Det er noen som leter etter skatten og så er det myndighetene som på en måte styrer i landet. At de har litt forskjellige oppfatninger av hvem som skal ha denne skatten, da. Av hvem som skulle få beholde verdiene?

R: *Var det den derre der? Wagner.*

K: Ja. Wagner Technologies.

R: *Ja.*

K: Og hva er det de ønsker?

R: *Jeg husker ikke.*

K: Nei. Greit. Det var litt krangling om skatten så de ønsker å beholde 50% av verdiene mens myndighetene mener at..?

R: *Det tilhører myndighetene.*

K: Ja. Og at det tilhører folket. Ok. Men da har vi snakket ganske mye om Chile-teksten. Du lurte på en ting, det var oppgave 5. Det var det om tidslinjen. Det var litt vanskelig å forstå. Hva var det som var vanskelig å forstå med oppgave 5?

R: *Jeg visste ikke helt hva tidsrom var.*

K: Nei. Tidslinjen. Det var ordet, eller?

R: *Liksom større tidsrom. Jeg skjønnte ikke det.*

K: Ordet tidsrom?

R: *Ja.*

K: Greit. Da kan vi gå til *Cæsars steintavler*. Ja. Det var den teksten du synes var greiest eller lettest å lese. Hva slags tekst mener du dette er da?

R: *Den her?*

K: Ja. Jeg tenkte på alle sammen.

R: *Alle sammen? Det er jo fakta det også. Og så handler det om...*

K: Du sa at det andre var en fakta tekst. Er det samme type faktatekst?

R: *Nei. Det er ikke det. Det er liksom hva boka handler om. Det ikke fantasi det de har skrevet her, heller.*

K: Når du fikk teksten «Cæsars steintavler», hva gjorde du først?

R: *Jeg så på dette, og leste overskriften da.*

K: Du så på der det står forfatter, sjanger og utgivelsesår. Du så på rubrikken først, eller den delen her med tall?

R: *Ja.*

K: Og så leste du?

R: *Teksten.*

K: Teksten. Sa du noe om overskriften?

R: *Ja. Den leste jeg aller først. Det gjør jeg alltid.*

K: Ja. Ok. Dette er en tekst med mange deler, det også. Du sa her at du leste først overskriften, så rubrikken og så brødteksten. Hvordan gjorde du på «Stuntmann»?

R: *Samme på alle.*

K: Samme på alle. Hvordan leste du de forskjellige delene når du skulle svare på oppgavene?

R: *Når jeg skulle svare etterpå, så så jeg på de tekstene som oppgavene var om. Men her så så jeg på alle tekstene.*

K: Alle tekstene.

R: *Jeg vet ikke helt. Jeg skjønnte ikke helt de spørsmålene. Jeg visste ikke helt de svarene. Jeg vet ikke om det var riktig.*

K: På 24 der ser det riktig ut. Ifølge bokomtalene har en av forfatterne skrevet bok med utgangspunkt i egne opplevelser. Hvilken forfatter? Og det var Borgar Eliassen, og det var han Stuntmannen. Og på 25, en person ønsker å kjøpe en bok som både er lettlest og spennende. Hvilken av bøkene bør han kjøpe hvis han stoler på bokomtalene? Og da svarte du «Stuntmann». Hvorfor tenkte du at den var lettlest?

R: *Fordi det stod her at kapitlene er korte og kan fint leses hver for seg.*

K: Ja. Så hvor fant du svaret da?

R: *I brødteksten.*

K: I brødteksten. Ja. Det betyr at du på disse to sidene. Hvilke deler leste du?

R: *Alle.*

K: Alle deler, absolutt alt. Og så har du svart på den her: Hovedpersonen i «Stuntmann klarte alltid det han forsøkte på» og det er riktig. Hvorfor er det usant?

R: *Fordi det sto at det både var oppturer og nedturer, men han klarte noe da.*

K: I siste boka «Siste buss hjem» endrer folk syn på personen som heter David. Hvorfor fant du det ut der?

R: *Fordi det stod at han «viser seg å være en edel og klok tenåring».*

K: Du fant det i den setningen. Ja. De sier at boka til Ingeborg Kløvendal passer godt for alle ungdommer. Hvilken bok er Ingeborg Kløvendal sin?

R: *Den.*

K: Passer den for alle?

R: *Ikke alle.*

K: Nei. Hvem er det den ikke passer for?

R: *Ja. Ungdommer, eller det står: « som ikke har noen som helst interesse for romertiden vil lett finne boka kjedelig».*

K: Så passer den for alle?

R: *Nei.*

K: Bra. Det var et siste spørsmål du lurte på. Oppgave 27, boka «Siste buss hjem» har fått to eller tre poeng når det gjelder «spenning», «Humor», og «Romantikk», men fire poeng på «Totalinntrykk». Hva mener du kan være årsaken til...

R: *Jeg skjønnte den skjønnte ikke.*

K: Ja. Den var vanskelig? Men du sier at den var bra alt i alt, men ikke så bra på «spenning», «romantikk» og «humor».

R: *Den liksom handlet om noe mer enn «spenning», «romantikk» og «humor».*

K: Ja.

R: *Det er litt vanskelig å forklare.*

K: Hva tenkte du mer rundt det?

R: *Det var kanskje ikke så mye spenning, ikke så mye romantikk og ikke så mye humor, men at boka hadde bra handling.*

K: Ja. Da er vi på den siste. Da er vi snart ferdige. Den siste delen. Den var litt annerledes. Hva slags tekst mener du dette er, da?

R: *En type fakta tekst. Jeg vet ikke helt hva jeg skal si.*

K: Hvordan vil du beskrive den i forhold til den andre?

R: *At, jeg vet ikke helt egentlig.*

K: Nei. Du sier at alle egentlig er fakta-tekster, den handlet om fakta om geografi..

R: *Den handler om båt. Liksom «Hurtigruta» da.*

K: Ja. Vet du noe om «Hurtigruta» da?

R: *Det er liksom en båt som kjører langs kysten i Norge og stopper innom forskjellige byer som du kan gå på eller sette deg på.*

K: Ja. Her er det også flere ulike deler. Når du fikk teksten om «Hurtigruta». Hva gjorde du først?

R: *Jeg leste teksten først og så så jeg på kart og bildet, og så så jeg på oppgavene og så jeg på tabellen. Så det du sier et du sier er at først så leste du overskriften, brødtekst, bilde og kart. Og så så jeg på oppgavene og så så jeg på tabellen. Fordi det er litt vanskelig å se på tabellen hvis man ikke vet oppgavene.*

K: Ja. Hvordan leste du de forskjellige delene når du skulle svare på oppgavene?

R: *Jeg så egentlig bare på.. for det andre husket jeg jo. Jeg så egentlig bare på tabellen. Den var veldig vanskelig å forstå.*

K: Så du sier at de første oppgavene husket du i hodet, og så så du på tabellen. Hvor måtte du se på tabellen? I hvilke oppgaver?

R: *I den oppgaven her. Og den. Og den. Men ikke så mye på den da, men litt.*

K: Ok. Så hvilke deler på de to sidene leste du?

R: *Jeg leste alt. Jeg leste ikke alle byene da.*

K: Nei, men du kikket på kartet.

R: *Ja. Og så så jeg på kartet på de oppgavene (30 og 31).*

K: Du brukte kartet for å løse oppgave 30 og 31?

R: *Ja.*

K: De 30, 31 og 32? *Det synes du var litt.. Eller hvordan gikk du fram når du skulle løse oppgavene?*

R: *Jeg skjønnte ikke helt tabellen med en gang, men når jeg fikk hjelp så var det ganske .. Jeg fikk jo svaret på oppgaven ganske fort når jeg skjønnte tabellen.*

K: Ja. Da løsnet det liksom. I den siste oppgaven til Hurtigruta, den 32, hvilke deler av teksten brukte du for å svare på det spørsmålet?

R: *På det. Egentlig så brukte jeg ikke noe, bare tabellen. Egentlig ikke tabellen, heller. Hadde jeg sett på den.. så ja.*

K: Ja. Så hvis du skal si hvilke deler av teksten for å besvare spørsmålene..?

R: *Tabellen? Det var egentlig bare tabellen.*

K: Ja. For å besvare spørsmål 28 og 29, brukte du tabellen da?

R: *Nei. Hvis jeg ikke hadde kunnet det i hodet, hadde jeg brukt den. Men jeg husket det. Jeg hadde brukt brødteksten.*

K: Ok. Var det noen oppgaver du synes var vanskelige i den siste her?

R: *Ja de to.*

K: 30 og 31. Og hvorfor var det vanskelig?

R: *Fordi jeg ikke kunne tabellen.*

K: Hva tenker du på med at du ikke kunne tabellen? Hva var det som var vanskelig med tabellen?

R: *Egentlig alt. Jeg skjønte egentlig ikke så mye.*

K: Men så løsnet det litt.

R: *Ja.*

K: Hva var det som gjorde at det løsnet?

R: *Når jeg skjønte at det grå og det hvite skilte dager og fordi først trodde jeg at det bare var fra Bodø til Stamsund, og at den stoppet ved Svolveværd fordi jeg skjønte ikke fra Bodø til ..*

K: Du trodde at den stoppet her?

R: *Ja.*

K: Fra Bodø til Svolveværd?

R: *Ja.*

K: Hvorfor trodde du det?

R: *Fordi det stod liksom fra og til der.*

K: Å ja. Til – fra. Det gjorde deg litt forvirret, men når du skjønte det med farge og bakgrunnen..

R: *Ja. Da ble det bedre.*

K: Var det noen ord eller setninger du ikke forsto i de tekstene du har lest?

R: *Ja. Tidsrom. Men ikke noe annet tror jeg.*

K: Nei. Det var en oppgave du hoppet over som handlet om «bane».

R: *Å ja. «Bane». Det skjønte jeg heller ikke.*

K: Ellers. Var det andre ord eller setninger?

R: *Nei. Egentlig ikke. Ikke som jeg husker nå.*

K: Brukte du de samme eller ulike framgangsmåter på de forskjellige oppgaver?

R: *Hva er framgangsmåter?*

K: Måten å løse oppgavene på.

R: *Nei. Jeg brukte egentlig ikke noe annerledes. Jeg så jo på teksten. Det var jo ikke noe annet.*

K: Ok. Da går vi på det litt mer generelle. Hvor god synes du selv at du var til å lese i dag?

R: *Det gikk jo ganske bra. Ja.*

K: Ut fra vanskelighetsgrad på tekstene?

R: *Jeg synes det gikk bra, men vet ikke helt hva jeg skal si.*

K: Ja. Hva forbinder du med lesestrategi?

R: *Jeg vet ikke hva det betyr, jeg.*

K: Da hopper vi kanskje over neste spørsmål. Har du lært om lesestrategi på skolen?

R: *Nei.*

K: Og kan du beskrive en lesestrategi som du bruker? Det var neste spørsmål: Si du leser til en prøve hjemme og så har du kanskje noen strategier du bruker, for eksempel hvordan du leser. Om noen leser på spørsmålene først, eller at du tar stikkord, nøkkelord.. Det kan være lesestrategier, for eksempel.

R: *Ja. Jeg skjønte ikke helt.*

K: Nei. For at du lettere skal huske. Hvis du skal lese til en prøve for eksempel, har du noen sånne teknikker du bruker?

R: *Ja. Hvis jeg for eksempel pugger da. Så skriver jeg opp spørsmål jeg ikke kan. Og så svarer jeg på dem.. Men vi pleier å få øveark da, som for eksempel på en samfunnsfagprøve vi hadde for ikke lenge siden. Da fikk vi øve. Vi fikk mange spørsmål vi skulle svare på og øve på dem.*

K: Hva gjør du hvis ord du ikke forstår i en tekst?

R: *Jeg spør ofte lærere. Ja, det er egentlig det. Hvis det er hjemme, så spør jeg pappa eller mamma.*

K: Hva gjør du hvis du ikke forstår innholdet i en tekst?

R: *Hvis det er en lang tekst så skjønner jeg det nesten alltid. Jeg spør da og.*

K: Ja. Hva leser du utenom skolen, på fritida?

R: *Jeg leser blader og noen ganger aviser hvis jeg synes det er noe spennende da. Og så leser jeg den boka her.*

K: Og den heter?

R: *«Døden på Oslo S». Jeg har ikke kommet så veldig langt i den, da.*

K: Har du lest mange bøker?

R: *Jeg har liksom.. før så leste jeg veldig mye og så stoppet jeg liksom å lese, leste mest blader og sånt. Så etter jul så begynte jeg å lese igjen. Da har jeg lest ganske mange bøker, eller ikke så veldig mange.*

K: Hva slags type bøker er det du liker, da?

R: *Jeg liker spenningsbøker, eller krim. Det er egentlig det.*

K: Ja. Siste spørsmål: Hva synes du om lærebøkene dine?

R: *Gamle. Det er mange av de som er ødelagte og sånn. Men innholdet er jo ganske bra, men når jeg er med folk fra andre skoler sånt, så har jo de ganske mye bedre bøker enn oss. Så står det litt forskjellig i de bøkene så vi blir litt...ja*

K: Gjelder det alle fag, eller?

R: *Nei, ikke alle fag. Skal jeg si noen. I engelsk og matte har vi ganske bra bøker, men i samfunnsfag og RLE. I hvert fall i samfunnsfag er det ganske mange bøker som er ødelagte.*

K: Men hvis vi tenker på innholdet. Hvordan er det å forstå innholdet i tekstene?

R: *Det går bra. Bortsett fra når sidene er revet ut.*

K: Ok. Er det noe annet du vil si da?

R: *Nei.*

K: Da tror jeg vi bare avslutter.