



Universitetet
i Stavanger

VURDERING AV ORDFORSTÅELSE



Om utvikling av ordprøver
for mellomtrinnet

Masteroppgave i spesialpedagogikk
Bente Rigmor Walgermo
Vårsemesteret 2010



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Vårsemesteret, 2010

Åpen

Forfatter: Bente Rigmor Walgermo

.....

(signatur forfatter)

Veileder: Førsteamanuensis Oddny Judith Solheim

Tittel på masteroppgaven: VURDERING AV ORDFORSTÅELSE
Om utvikling av ordprøver for mellomtrinnet

Engelsk tittel:
Vocabulary assessment

Emneord:
Vurdering
Ordforråd
Leseforståelse
Mellomtrinnet
Ordprøveutvikling
Kartleggingsprøve i leseferdighet

Sidetall: 83 inkl. tabeller og figurer
+ vedlegg: 9

Stavanger, 27. mai 2010
dato/år

FORORD

Å skrive masteroppgaven i spesialpedagogikk har vært en spennende og utfordrende prosess. Jeg er glad for all den nye kunnskapen jeg har fått tilegne meg, og samtidig svært takknemlig ovenfor alle som har bidratt med hjelp og støtte for å gjøre dette mastergradsarbeidet mulig.

Først og fremst rettes en takk til min veileder, førsteamanuensis Oddny Judith Solheim ved Lesesenteret, for opplysende veiledningstimer og en sjelden evne til å komme med innspillene jeg til enhver tid trengte for å komme videre i arbeidet. Takk for grundige tilbakemeldinger, oppmuntring og stort engasjement for mitt forskningstema.

Takk til førsteamanuensis Atle Skaftun ved Lesesenteret for nyttige kommentarer og gode innspill i prøveutviklingsprosessen. En felles takk går også til prøveutviklerne ved Lesesenteret for innføring og innsyn i prøveutviklingsarbeid. Jeg gleder meg til å se fruktene av dette arbeidet når den endelige Kartleggingsprøven for 6.trinn foreligger i 2011.

Samarbeidsvillige lærere og elever ved skolene hvor jeg har foretatt mine datainnsamlinger fortjener også stor takk.

Takk til familie og venner som har fulgt arbeidet med interesse og bidratt med oppmuntring og støtte gjennom hele prosessen. Og Ragnhild, dine daglige innslag av humor og medmenneskelig støtte har vært gull verdt.

En spesiell takk går til Bjørn Sigve min kjære mann som har tatt del i utallige samtaler omkring mitt forskningstema. Din oppmuntring og positive innstilling har betydd mer enn du aner for meg og mitt arbeid. Jeg takker deg av hele mitt hjerte.

Bente Rigmor Walgermo
Universitetet i Stavanger 26.05.10

SAMMENDRAG

Hensikten med denne masteroppgaven har vært å utforske hvordan to ulike ordprøver kan gi informasjon om elevers ordkunnskaper. I den ene ordprøven som utvikles og prøves ut, testes elevene i forståelsen av flerbetydningsord brukt i kontekst. I den andre ordprøven testes elevene i forståelsen av enkle ord.

Oppgaven er skrevet med utgangspunkt i både kvantitativ og kvalitativ forskningsmetode. Ordprøvene ble testet ut på i underkant av 200 elever på 4 skoler. Det vil gjøres rede for hvilket grunnlag måleinstrumentene er konstruert ut fra, utarbeidelse av instruksjonsmateriell og gjennomføring av prøvene i klassene. Datamaterialet vil i første omgang analyseres for å kunne si noe om de tekniske egenskapene til den enkelte prøven. Her vil det vises til resultatfordelinger, reliabilitetsmål og itemdetaljer for hver prøve. I forlengelsen av dette arbeidet er det foretatt frekvens - og korrelasjonsanalyser mellom ordprøvene og kartleggingsprøvens leseforståelsesprøve. Funn fra analyseprosessen indikerte at ordprøvene målte ulike aspekter av elevenes ordkunnskaper sett i forhold til leseforståelse, og at dette gjorde seg spesielt gjeldende innad i gruppen tospråklig elever. For å finne ut mer om hvilke dimensjoner av elevenes ordkunnskaper som kommer til syne ved bruk av den enkelte ordprøven ble det foretatt dybdeintervju med fire elever.

Funn i denne studien kan tyde på at enkeltordprøven i stor grad tester eleven i en form for ”enten eller kunnskap” i forhold til ordene i prøven. Mens elevene i den kontekstualiserte ordprøven synliggjorde en rekke ulike strategier i sitt arbeid med å finne rett svar på oppgavene. Funn avdekket imidlertid at den kontekstualiserte ordprøven åpnet for at andre faktorer enn elevenes ordkunnskaper fikk innflytelse på elevenes prestasjoner på prøven. Dette vil knyttes opp mot utfordringer i forbindelse med konstruksjonen av det kontekstualiserte oppgaveformatet.

Hvilke ulike aspekter av elevenes kunnskaper om ord den enkelte ordprøven måler og hvordan dette tydeliggjøres gjennom tospråklige elevers resultater på prøvene, vil diskuteres nærmere i oppgavens avsluttende del. Her vil også konstruksjonsmessige utfordringer knyttet til utformingen av den kontekstualiserte ordprøven kommenteres ytterligere.

INNHold

1	INNLEDNING	3
1.1	Tematikk og problemstillinger	3
1.2	Bekymringsgrense og bruk av resultater fra kartleggingsprøver	6
1.3	Definisjoner.....	7
1.4	Avklaring av testterminologi	8
1.5	Beskrivelse av strukturen i oppgaven	8
2	TEORI.....	10
2.1	Leseforståelse og ordforråd	10
2.1.1	Leseforståelse	10
2.1.1.1	Kognitiv læringsteori	10
2.1.1.2	Sosiokulturell læringsteori.....	11
2.1.1.3	Utviklingsorientert læringsteori.....	13
2.1.2	Ordforråd	13
2.1.2.1	Ordkunnskap i fem dimensjoner.....	14
2.1.2.2	Proessorientert ordkunnskap.....	14
2.1.2.3	Multidimensjonal ordkunnskap	15
2.1.2.4	Flerbetydningsord	18
2.1.2.5	Interrelasjonelle forhold mellom ord.....	18
2.1.2.6	Heterogenitet	20
2.1.2.7	Metalingvistiske ferdigheter	20
2.1.3	Sammenhengen mellom ordforråd og leseforståelse.....	21
2.1.4	Tospråklige elever.....	22
2.2	Testing.....	24
2.2.1	Testing av ordforråd i et historisk perspektiv	25
2.2.2	Tre kontinuum for design og evaluering av ordprøver	27
2.2.2.1	Adskilt – Innesluttet	27
2.2.2.2	Selektivt - Forståelsesbasert.....	28
2.2.2.3	Kontekstualisert - Dekontekstualisert.....	29
3	METODE.....	31
3.1	Valg av forskningsmetode	31
3.1.1	Kvantitativ metode	31
3.1.2	Kvalitativ metode.....	31
3.1.3	Kombinasjon av forskningsmetoder.....	32
3.2	Utvalg.....	32
3.2.1	Utvalg – kvantitativ metode.....	32
3.2.2	Utvalg – kvalitativ metode	33
3.3	Prosedyre ved innsamling av data.....	34
3.3.1	Spørsmål om språklig bakgrunn	34
3.4	Validitet og reliabilitet	35
3.4.1	Validitet.....	35

3.4.1.1	Innholdsbasert validitet	35
3.4.1.2	Begrepsvaliditet	36
3.4.1.3	Validering av ordprøvene	37
3.4.2	Feil ved testskårer	38
3.4.3	Reliabilitet.....	39
3.5	Utvikling og valg av måleinstrument	39
3.5.1	Ordprøvene	39
3.5.1.1	Itemdetaljer	40
3.5.1.2	Ordprøve 1 – ord i kontekst (Vedlegg 1)	41
3.5.1.3	Ordprøve 2 – enkeltord (Vedlegg 2)	44
3.5.1.4	Gjennomføring og instruksjon	46
3.5.2	Leseforståelsesprøve (Vedlegg 5 og 6).....	46
3.5.2.1	Gjennomføring av leseforståelsesprøven	47
3.5.2.2	Sammenligning av prøvehefter.....	48
3.5.3	Dybdeintervju	48
3.5.3.1	Gjennomføring av intervjuene	49
3.5.4	Analyseprosessen	50
3.5.4.1	Frekvensanalyser.....	50
3.5.4.2	Korrelasjonsanalyser	50
3.5.5	Forskningsetiske refleksjoner.....	52
4	RESULTATER	53
4.1	Analyseprosess og intervju	53
4.1.1	Analyseprosess	53
4.1.1.1	Frekvensanalyser.....	54
4.1.1.2	Korrelasjonsanalyser	59
4.1.1.3	Ordprøve 1 ord i kontekst – leseforståelse	59
4.1.1.4	Ordprøve 2 enkeltord – leseforståelse	59
4.1.1.5	Ordprøve 1 ord i kontekst – ordprøve 2 enkeltord.....	60
4.1.2	Intervjuene	60
4.1.2.1	Mali.....	61
4.1.2.2	Karen.....	63
4.1.2.3	Selma	66
4.1.2.4	Peter	68
5	DRØFTING AV FUNN.....	71
5.1	Hvordan kan to ulike ordprøver bidra med informasjon om elevers kunnskaper om ord i en kartleggingsprøve av leseferdighet.	72
5.1.1	Ordprøve 1 – ord i kontekst	72
5.1.2	Ordprøve 2 – enkeltord	75
5.2	Hvordan kan studier av tospråklige elevers resultater på ordprøvene gi utfyllende informasjon om hvilke aspekter av elevers kunnskaper om ord som fanges opp av den enkelte ordprøven?	78
5.3	Vil det i datamaterialet avdekkes kvalitetsmessige utfordringer knyttet til konstruksjonen av ordprøvene 1 – ord i kontekst?	81
6	AVSLUTNING.....	83

1 INNLEDNING

1.1 Tematikk og problemstillinger

Det er ordene som skaper et språk, og vi setter ord på våre kunnskaper, tanker, følelser og ideer i kommunikasjon med andre mennesker (Clark 1993). Dagens skriftspråkbaserte samfunn fordrer at vi er fortrolige med ord i skriftlig form, satt sammen i ulike tekster. Det handler om at vi som aktive samfunnsdeltagere må ha gode leseferdigheter. Vi leser for å tilegne oss informasjon og for adspredelse. Lesing er en kilde til læring, opplevelse og utvikling. Gjennom møter med stadig nye og varierte tekster vil lesekompetansen for de fleste være i utvikling gjennom hele livet. Å kunne lese er blitt en ferdighet som alle må lære. Dette gjenspeiles i Kunnskapsløftet (2006) hvor lesing beskrives som en av fem grunnleggende ferdigheter som det skal arbeides med i alle fag gjennom hele det trettenårige skoleløpet.

I Kunnskapsløftet (2006) forutsettes det at elevenes grunnleggende ferdigheter i lesing kontinuerlig følges opp og vurderes. Å kartlegge elevers lesing er en forutsetning for å kunne iverksette hensiktsmessige tiltak for elever som av ulike grunner får problemer med å utvikle funksjonelle leseferdigheter. Gjennom min bakgrunn fra lærerutdanning og nå spesialpedagogikk, har jeg sett eksempler på hvor viktig det er for elevers leseutvikling at eventuelle problemer i leseprosessen avdekkes og tiltak iverksettes på et tidlig tidspunkt. Gode prøver kan hjelpe læreren med å avdekke eventuelle vansker hos elevene. Å sammenligne egne subjektive vurderinger med resultater basert på mer objektive måleinstrumenter vil være et godt utgangspunkt for å avdekke vansker og utarbeide tiltak.

Ved Lesesenteret arbeides det for tiden med å utarbeide en ny kartleggingsprøve i leseferdighet for 6. trinn. Prøven skal bidra til å fange opp de elevene som fremdeles har problemer med lesing, og rent generelt gi opplysninger om elevenes leseferdighet. En leseforståelsesprøve bestående av ulike teksttyper danner grunnlag for å identifisere de svakeste leserne. I utgangspunktet var tanken at leseprøven skulle ledsages av to delprøver hvis hensikt var å gi noe mer informasjon om hva som kan representere problemet for eleven som oppnår et lavt skåre på leseforståelsesprøven. Disse delprøvene omfatter ordlesing i form av en ordkjedeprøve, samt en ordprøve hvor elevenes ordkunnskaper skal testes. Mitt mastergradsarbeid vil være å utforske hvordan en slik ordprøve bør utformes for å gi valid og

reliabel informasjon om elevenes ordkunnskaper. Det var forutsatt at denne ordprøven skulle kunne gjennomføres som en gruppeprøve.

I skolesammenheng leser elever på 6. trinn først og fremst for å lære. Fra mellomtrinnet og oppover blir fagtekstene stadig mer spesialiserte og elevene presenteres for tekstformer som stiller nye krav til lesingen. Overgangen fra å lære å lese til å lese for å lære bli problemfylt for mange elever. Spesielt det faktum at det på dette stadiet i skoleløpet forventes at elevene skal tilegne seg begreper ved å lese selv, representerer en stor utfordring for mange (Andreassen 2008). Elevene avkoder gjerne raskt og problemfritt, men dette er ikke ensbetydende med at de også leser med god forståelse. I litteraturen beskrives ordforrådet som den faktoren som er av størst betydning for elevers leseforståelse (Aukrust 2005; Wagner, Strömqvist & Uppstad 2008). Blant elever på mellomtrinnet kan omtrent halvparten av variasjonene i elevers leseferdigheter forklares ut fra forskjeller i elevenes ordforråd, og det ser ut til at det faglige ordforrådet er av særlig stor betydning (Elbro 2007). At ordene i teksten gir mening blir avgjørende for elevens motivasjon. Støter vi på for mange ukjente ord eller uttrykk i teksten mister vi fort sammenhengen i det vi leser og gir ofte opp lesingen (Höien & Lundberg 2000). Elever som strever med ordforrådet vil dermed få problemer med å tilegne seg den kunnskapen som det på trinnet forventes at de skal tilegne seg fra tekster i de ulike fagene. Vi ser at elever som ikke identifiseres og får støtte og veiledning til å utvikle ordforrådet, står i fare for å komme inn i negative utviklingsmønstre. Det er her denne masteroppgavens hensikt og nytteverdi kommer til syne. Mitt arbeid blir dermed å konstruere ordprøven på en kvalitetsmessig god måte slik at elever som av ulike grunner har vansker med ordforrådet fanges opp gjennom bruk av denne prøven.

Nyere teorier og forskning på vokabularfeltet avdekker at våre kunnskaper om ord er prosessorienterte. Hver gang vi møter eller bruker et ord økes og presiseres våre kunnskaper om ordet. Det å kjenne betydningen av et ord kan dermed ikke reduseres til den isolerte ferdigheten det er å huske et ords verbale definisjon (Nagy & Scott 2000). I vokabularteorien påpekes det fra flere hold at ordforrådets rolle i forhold til leseforståelse lenge har vært et forsømt område for oppmerksomhet og forskning. Det hevdes at økonomiske, psykometriske og praktiske hensyn har vært styrende for hvordan elevers ordforråd er blitt testet (Pearson, Hiebert & Kamil 2007; Read 2000). I litteraturen pekes det videre på en forsinkelsestrend fra nyere perspektiver introduseres i teori om ordforråd, til denne teorien får konsekvenser for måten ordforråd testes på. I lys av hvordan leseforståelse og ordforråd konseptualiseres i nye

teorier understrekes behovet for forskning på kontekstualiserte ordprøveformater satt opp mot mer dekontekstualiserte ordprøveformater, sett i forhold til leseforståelse (Pearson, Hiebert & Kamil 2007).

Jeg besluttet i lys av ovenfor nevnte teorier i samråd med prøveutviklere ved Lesesenteret å utvikle og teste ut to ulike ordprøvedesign. Den ene ordprøven er en tradisjonell mer dekontekstualisert variant hvor ordkunnskapen testes ved hjelp av enkle ord. Den andre ordprøvevarianten tester elevenes evne til å bruke konteksten ordet står i for å finne et ords mening når samme ordet kan ha to eller flere ulike betydninger. Ut fra dette formuleres denne studiens forskningsspørsmål:

Hvordan kan to ulike ordprøver bidra med informasjon om elevers ordkunnskaper i en kartleggingsprøve av leseferdighet?

I arbeidet med de to ordprøvene ble det viktig å ta med i betraktningene at det i dagens norske skole er en stor andel elever som har norsk som sitt andre språk. I teorien fremheves det at ordforrådet på andrespråket er spesielt utfordrende for tospråklige elever (Aukrust 2005; Wagner, Strömqvist & Uppstad 2008). Det vil i denne oppgaven rettes et spesielt fokus mot tospråklige elevers resultater på de to ordprøvene som utvikles og prøves ut. Videre vil det undersøkes om disse elevenes resultater på ordprøvene kan utvide vår forståelse av hvordan ordkunnskap måles forskjellig i de to ordprøvene. Dette danner grunnlaget for studiens første underspørsmål:

Hvordan kan studier av tospråklige elevers resultater på ordprøvene gi utfyllende informasjon om hvilke aspekter av elevers kunnskaper om ord som fanges opp av den enkelte ordprøven?

Hensikten med denne studien er altså å utvikle og teste ut to ulike ordprøvedesign. *Ordprøve 2 - enkeltord* er en tradisjonell hyppig brukt ordprøvevariant. Den kontekstualiserte ordprøven som testes ut, representerer derimot et nytt oppgaveformat i norske kartleggingsprøver. I litteraturen finnes det få retningslinjer i forhold til hvordan kontekstualiserte ordprøver skal utvikles (Read 2000). Av den grunn var konstruksjonen av disse oppgaveformatene forbundet med en del usikkerhetsmomenter. Dette gjorde meg spesielt nysgjerrig på hvordan disse oppgaveformatene ville fungere. Ville det gjennom mine undersøkelser avdekkes noen

svakheter i oppgavekonstruksjonen som var av betydning for hvordan resultatene fra prøven kunne tolkes? Dette var spørsmål som dannet grunnlag for studiens andre underspørsmål:

Vil det i datamaterialet avdekkes kvalitetsmessige utfordringer knyttet til konstruksjonen av ordprøven 1 – ord i kontekst?

I denne masteroppgaven vil det bli gjort rede for ulike sider av en prøveutviklingsprosess. I følge Roe (2008) bør det i arbeidet med gode prøver klart beskrives hvilke kriterier prøven er laget etter og hva prøven er ment å skulle måle. Hvilke kriterier ordprøvene lages etter vil det redegjøres for i oppgavens teori og metodedel. Videre er begge ordprøvene konstruert ut fra intensjonen om at de skal måle elevenes kunnskaper av ord. Hvilke aspekter av ordkunnskapen som fanges opp av det enkelte prøveformatet er nettopp hva denne studien har til hensikt å avdekke.

1.2 Bekymringsgrense og bruk av resultater fra kartleggingsprøver

Hensikt med en kartleggingsprøve i leseferdighet er å identifisere og gi mer utfyllende informasjon om de svakeste leserne. Disse elevene vil trolig avdekkes ved at de skårer i nedre sjikt av variasjonsområdet på prøven. I kartleggingsprøvene har en valgt å bruke en kritisk grense eller en bekymringsgrense for å skille ut de svakeste leserne. En slik grense kan enten trekkes ved 20. prosentil eller ved skårer som ligger et standardavvik eller mer under gjennomsnittskåren i utvalget. Dersom snittskåren på en prøve er 15 poeng og standardavviket beregnes til 5, betyr dette at alle elever som skårer 10 poeng og lavere på prøven havner under kritisk grense. I denne masteroppgaven beregnes kritisk grense ved hjelp av standardavvik. Uansett hvilken metode som brukes når nedre grense skal beregnes, er det viktig å huske på at slike bekymringsgrenser er satt som et resultat av metodevalg i prøveutviklingsprosessen, og representerer dermed ikke en ”magisk” grense. Liv Engen (2006) fremhever nettopp at det selvsagt ikke går et skille mellom elevens ferdigheter ved et bestemt tall.

En kartleggingsprøve kan altså gi et mer objektivt bilde av elevenes leseferdigheter. Men det er viktig å presisere at testresultatene må brukes med klokskap og forsiktighet.

Kartleggingsprøven skal gi læreren en pekepinn i forhold til hvilke elevens leseferdigheter som bør undersøkes nærmere. Det optimale vil trolig være å se elevenes resultater fra en

kartleggingsprøve i sammenheng med observasjoner av, og samtaler med de aktuelle elevene (Engen 2005).

1.3 Definisjoner

Definisjonen av leseferdighet som legges til grunn for denne oppgaven hentes fra læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006) hvor leseferdighet beskrives som en av fem grunnleggende ferdigheter som det skal arbeides med i alle fag:

Å kunne lese i norsk er en grunnleggende ferdighet som norskfaget tar et særskilt ansvar for gjennom den første leseopplæringen og den videre leseopplæringen som foregår gjennom hele det 13-årige løpet. Lesing er både en ferdighet og en kulturell kompetanse. Lesing er avhengig av kulturforståelse og samtidig utvikler lesing kulturforståelse. Gjennom lesing får elevene del i tekstkulturen, og kan utvikle evnen til å tolke og forstå ulike tekster. Dermed får de erfaringer som gir mulighet for læring og opplevelse, og for å forstå seg selv og samfunnet” (Kunnskapsløftet 2006:43).

I denne definisjonen av leseferdighet ser vi tydelig at det ikke er de tekniske leseferdighetene som utgjør hovedfokuset. I tråd med at Kunnskapsløftet skal gjennomføre hele det trettenårige skoleløpet, ser vi at det fokuseres på leseopplæring utover begynneropplæringen. Læreplanen ønsker å inspirere til større grad av aktiv leseopplæring også på mellomtrinnet, ungdomstrinnet og i videregående opplæring.

I litteraturen finnes det mange og ulike definisjoner av ordforrådet. Jeg har imidlertid valgt å legge til grunn Nagy og Scott (2000) teorier som i artikkelen ”Vocabulary processes” understreker ordkunnskapens dynamiske karakter sett i forhold til leseforståelsen. Nagy & Scotts syn på ordkunnskap kan illustreres med følgende sitat fra ovenfor nevnte artikkel:

In most cases knowing a word is more like knowing how to use a tool than it is like being able to state a fact. A person who knows a word can recognize it, and use it, in novel contexts, and uses knowledge of the word in combination with other types of knowledge, to construct a meaning for a text (Nagy & Scott 2000:273).

Nagy og Scott (2000) argumenterer for at våre ordkunnskaper må ses på som en *prosedyre* mer enn en *forklaring*, og at ordkunnskap i forlengelsen av å vite *hva* et ord betyr, i like stor grad dreier seg om å vite *når* og *hvordan* et ord skal brukes.

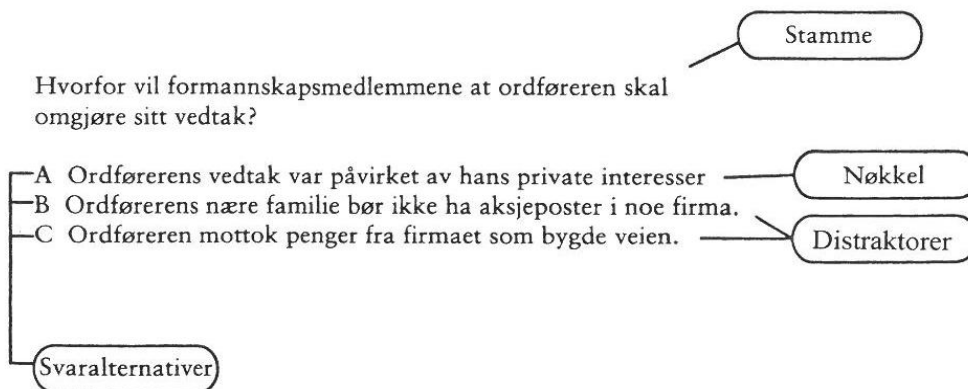
Tospråklighet kan defineres på mange og ulike måter, og det er viktig å presisere at det innenfor hver av disse definisjonene finnes forskjeller (Wagner, Strömquist & Uppstad 2008).

Jeg har imidlertid valgt å i tråd med Aukrusts (2005) definere tospråklige elever som de elevene som snakket et språk hjemme og et annet språk på skolen. Betegnelsene tospåklig og minoritetsspråklig vil brukes synonymt i oppgaven.

1.4 Avklaring av testterminologi

I beskrivelsen av prøveutviklingsprosessen vil det tas i bruk en rekke testterminologiske begreper. Herunder vil det med støtte i Sirnes (2005) og hans definisjoner gjøres rede for disse begrepene.

I ordprøvene som utvikles og prøves ut i denne studien blir elevenes ordkunnskaper testet ved hjelp av flervalgsoppgaver. En flervalgsoppgave består av følgende elementer:



(Sirnes 2005:29).

Enkeltoppgavene i en prøve kalles gjerne testledd eller item. *Stammen* er setningen eller ordet som utgjør selve oppgaven. Etter stammen følger tre *svaralternativer*. Det rette svaralternativet kalles *nøkkel*, de andre *distraktorer*.

En viktig del av prøveutviklingsprosessen er at oppgavene som lages testes ut på minst et par hundre testtakere. Dette er en form for pretesting som kalles *pilotering*. En pilotering vil blant annet kunne avdekke om enkelte av oppgavene ikke tilfredsstillende de statistiske kravene som stilles til prøvens kvalitet (Sirnes 2005).

1.5 Beskrivelse av strukturen i oppgaven

I oppgavens teoridel vil det i lys av forskning og teori bli redegjort for grunnleggende syn på leseforståelse og ordforråd. Herunder vil aktuell litteratur fra lese og vokabularfeltet tilpasset

oppgavens problemstillinger trekkes inn. Videre vil det vises til det komplekse forholdet og den sterke sammenhengen mellom vokabular og leseforståelse, og mulige årsaker for å forklare denne robuste sammenhengen vil legges frem. Det vil også gjøres rede for litteratur og forskning i forhold til minoritetsspråklige elevers ordforråd på andrespråket. Videre vil teori i forhold til design og evaluering av ordprøver presenteres.

I oppgavens metodedel vil det gjøres rede for valg av forskningsmetode, studiens utvalg og prosedyre ved innsamling av data. Her vil det også legges frem hvordan og på hvilket grunnlag de to ordprøvene er utviklet, samt prosedyre for gjennomføring av forskningsintervjuene. Begrepene validitet og reliabilitet har vært grunnleggende gjennom hele denne studien. Dette er begreper som her vil utdypes og knyttes opp mot arbeidet med den enkelte ordprøven og forskningsintervjuet. I metodedelen vil det også gjøres rede for innholdet i, og utviklingsgrunnlaget for kartleggingsprøvens leseforståelsesprøve.

I resultatdelen vil analyserte data presenteres. Drøftingsdelen vil deles inn i tre sammenhengende bolker i tråd med oppgavens problemstillinger hvor funn fra datamaterialet diskuteres i lys av teori og annen forskning. Masteroppgaven vil avsluttes med en oppsummering hvor forskningsspørsmålene besvares og tanker om områder for videre forskning presenteres.

2 TEORI

2.1 Leseforståelse og ordforråd

Når ordforråd skal testes i relasjon til leseforståelse, må vi først definere hva vi legger i begrepene leseforståelse og ordforråd. Definisjonene som ligger til grunn vil ha følger for hva vi ønsker å måle, hvordan dette skal måles og hvilke konklusjoner vi så kan trekke ut fra testresultatene (Read 2000).

2.1.1 Leseforståelse

I nyere leseteori konseptualiseres leseforståelsesbegrepet til å integrere psykologiske og sosiale prosesser der faktorer knyttet til leseren, teksten, leseaktiviteten og den sosiale og kulturelle konteksten spiller inn. Dette er komponenter som virker gjensidig inn på hverandre og bidrar til å forklare variasjoner i barn og unges leseforståelse gjennom hele livet (Kulbrandstad 2007; Alexander 2005). Men veien frem mot dette læringssynet har vært lang og motsetningsfylt. Innsikter fra ulike tradisjoner har delvis utkonkurert hverandre og delvis fått utvikle seg side ved side (Pearson & Hamm 2005). Epoken fra midten av 1990-tallet og frem til i dag har imidlertid vært farget av en vilje til å kombinere ulike forståelser av lesebegrepet. Lise Iversen Kulbrandstad (2007) beskriver lesing ut fra tre ulike perspektiver. Hun snakker innledningsvis om kognitive og sosiokulturelle teorier. Med denne inndelingen gjengir Kulbrandstad grunnverdier i de to kanskje mest kontrastfylte tradisjonene innenfor lesefeltet, for så å rette oppmerksomheten mot det utviklingsorienterte perspektivet på lesing hvor kognitive og sosiokulturelle tradisjoner kombineres. I lys av Kulbrandstads teorier vil det nedenfor kort bli gjort rede for det kognitive og det sosiokulturelle læringssynet som en inngangsport til det utviklingsorienterte synet på læring.

2.1.1.1 Kognitiv læringsteori

Et kognitivt læringssyn tar utgangspunkt i individets begrensede kognitive kapasitet, for å forklare hva som skjer når vi leser og lærer. Tanken er at en nybegynnerleser bruker mye tid og energi på ordavkodingen, mens en mer erfaren leser som har automatiserte ordavkodingsferdigheter vil kunne frigjøre energi til å ivareta forståelsesaspektet ved lesingen (Kulbrandstad 2007). Sentrale begreper innen kognitive teorier er arbeidsminne, langtidsminne og skjema. I langtidsminnet som tilsynelatende har uendelig lagringskapasitet, lagres kunnskaper, ferdigheter og erfaringer gjennom hele livet (Hayes 1996 i Mossige,

Røskeland & Skaatun 2007). Våre erfaringer lagres og organiseres i minnespor. Et slikt minnespor kalles innenfor kognitiv psykologi for et skjema. Skjemateorien forklarer hvordan våre erfaringer og kunnskaper organiseres og lagres i langtidsmindet, slik at vi ved behov kan hente de frem igjen. Dersom en elev skal kunne forstå det han leser, må dette settes i sammenheng med kunnskaper eleven har fra før. Innenfor kognitiv læringsteori vil det si at eleven må knytte det han leser til sine eksisterende skjema. Et skjema bygger på leserens opparbeidede kunnskaper og erfaringer innenfor et emne. Dette medfører at personer med ulik bakgrunn ikke forstår tekster på samme måte da de aktiverer sine egne unike skjema. Det handler om å ta i bruk allerede etablerte skjema som utruker leseren til å forstå mer enn betydningen av enkeltordene som står skrevet i teksten. Leseren har skjema for tekstens struktur, innhold, syntaks, sjanger, grammatikk og enkeltord (Mossige, Røskeland & Skaatun 2007). Det dreier seg om å fylle ut tomrom i teksten og trekke slutninger på tekst og setningsnivå. Dette kalles å gjøre inferenser. Inferensene bygger på opparbeidede kunnskaper og erfaringer. Leseforståelse sett i lys av kognitiv teori handler om å aktivere hensiktsmessige skjema som kaster lys over budskapet i teksten.

Mot slutten av 1970 årene ble det kognitive læringssynet utsatt for en del kritikk. Kanskje spesielt fordi flere studier nå kunne vise til funn som avdekket at konteksten ordet står i har betydning for hvordan ordet forstås (Rayner & Polletsek 1989 i Andreassen 2008). Konsekvensene av dette ble at betydningen av leserens forkunnskap ble forsket på som en grunnleggende kontekstuell variabel. Resultater fra en rekke studier kunne nå vise til at konteksten ordet står i og situasjonen lesingen foregår i er viktige komponenter i leseprosessen.

2.1.1.2 Sosiokulturell læringsteori

I motsetning til kognitiv teori som kritiseres for å ha en individsentrert og snever innfallsvinkel til leseprosessen, betraktes lesing ut fra sosiokulturelle perspektiver som en sosial og kulturell aktivitet. Fokuset flyttes fra enkeltindividet til læringsfellesskapet. Her er grunntanken at kunnskap forankres i sosiale praksiser mellom mennesker og videre mellom mennesker og kulturen de inngår i. Settingen vi leser i, hensikten med lesingen og teksttypen blir her sentrale faktorer som påvirker måten vi leser på (Säljö 2001). Skjønnlitterære bøker leses gjerne fra perm til perm, mens dette ofte ikke er tilfelle for rutetabeller, leksikon og faktabøker hvor leseren er på jakt etter spesifikk informasjon som utgjør en liten del av

teksten. Innenfor sosiokulturelle teorier er man opptatt av hvordan ulike sosiale og kulturelle forutsetninger påvirker lesingens formål. Det sentrale innenfor denne grenen av leseteori er å studere autentiske lesesituasjoner, altså lesing i aktiv bruk (Kulbrandstad 2007) .

Definisjonen av leseforståelse som ligger til grunn for kartleggingsmateriell og nasjonale prøver i lesing for 5. trinn stammer som nevnt innledningsvis fra rammeverket til den internasjonale leseprøven PIRLS som utvikles i regi av IEA (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement). IEA består av internasjonal ekspertise på lesefeltet og har som mål å forankre prøveutviklingen i et bredt spekter av nyere leseforskning. Som et resultat av dette ønsket introduserte IEA på 1990 tallet begrepet *reading literacy*. Reading literacy kan svært forenklet beskrives som et fenomen som strekker seg fra et psykologisk individorientert syn på lesing på den ene siden til en sosiokulturell innfallsvinkel som betrakter reading literacy som sosiale praksiser på den andre siden (Skaftun, Solheim, Roe & Narvhus 2006). I PIRLS defineres reading literacy på følgende måte:

The ability to understand and use those written language forms required by society and/or valued by the individual. Young readers can construct meaning from a variety of texts. They read to learn, to participate in communities of readers, in school and everyday life, and for enjoyment (Mullis 2006:32).

Vi ser hvordan denne definisjonen vektlegger både det individuelle kognitive og det sosiokulturelle, samfunnsmessige perspektivet. Det handler om å forstå og nyttiggjøre seg av de tekstene som omgir oss i hverdagen for på denne måten å bli deltager i et skriftspråkbasert samfunn.

Distinksjonene mellom det kognitive og det sosiokulturelle læringsynet kan videre sees i lys av Torlaug Hoel Løkensgaard (1997) og hennes ”innoverretta” og ”utoverretta teorier”. Her representerer de innoverretta teoriene leserens indre prosesser, mens de utoverretta teoriene representerer lesingens sosiale og kulturelle aspekter. Hoel Løkensgaard argumenterer for et perspektiv hvor innsikter fra kognitive og sosiokulturelle tradisjoner integreres, som en forutsetning for å kunne fange opp mangfoldet i ”det skrivende klasserommet”, noe Kulbrandstad overfører til å gjelde for ”det lesende klasserommet” (Kulbrandstad 2007:47). Dette ståstedet fremheves som et fruktbart utgangspunkt for testing og undervisning av lesing som grunnleggende ferdighet (Skaftun 2006). I litteraturen argumenteres det med andre ord

fra flere hold for at det kognitive og det sosiokulturelle læringssynet kombineres når elevers leseforståelse skal måles.

2.1.1.3 Utviklingsorientert læringsteori

Lesing blir innenfor utviklingsorienterte teorier både sett på som en individuell ferdighet og en sosial og kulturell aktivitet, dermed flettes det kognitive og det sosiokulturelle læringssynet sammen. Kulbrandstad (2007) understreker behovet for å kombinere innsikter fra kognitive og sosiokulturelle tradisjoner når elevenes leseutvikling i skolen skal beskrives og studeres. Ut fra et utviklingsorientert læringssyn blir lesing betraktet som en ferdighet som stadig er i utvikling. Kulbrandstad (2007) sier at hvilke situasjoner vi leser i, hva vi bruker lesingen til og våre oppfatninger av lesing, er fenomener som gjennom hele livet vil kunne være i endring. Disse endringene knyttes opp mot endringer i samfunnet så vel som til leserens behov.

Patricia Alexander skildrer et utviklingsorientert syn på lesing i artikkelen "*The path to Competence: A lifespan developmental perspective on reading*" (Alexander 2005). Lesing har tradisjonelt sett blitt studert og diskutert innenfor rammene av nybegynneropplæringen, Alexander sprenger disse grensene og utfordrer dermed den tradisjonelle forståelsen av lesing. Det å lese er i følge Alexander en kompleks og flerdimensjonal aktivitet som er i utvikling gjennom hele livet. Et sentralt spørsmål Alexander diskuterer er hva som egentlig ligger i begrepet *å kunne lese*? Spørsmålet besvares med at det som kreves for å ha gode leseferdigheter, lesingens karakter og formålet med lesingen er aspekter som endres med tiden, i takt med at vi blir eldre. Alexander sier at vi må erstatte det snevre tradisjonelle synet med et livslangt perspektiv på lesing. Så lenge vi er i stand til å lese i ulike sammenhenger vil måten vi leser på alltid være i utvikling. I følge Skaftun (2006) er Alexanders teorier dypt forenlige med Kunnskapsløftets gjennomgående læreplaner for fag og ferdigheter. På denne måten kan vi si at det utviklingsorienterte læringssynet er styrende også for læreplanverket for Kunnskapsløftet som ligger til grunn for skolevirksomheten som nasjonale prøver og kartleggingsmateriell skal forankres i.

2.1.2 Ordforråd

Ord er tilsynelatende enkle enheter, men under overflaten finner vi at ordene er i besittelse av en dypere kompleksitet. Nyere teori og forskning på vokabularfeltet avdekker at det å kjenne

betydningen av et ord ikke kan reduseres til den isolerte ferdigheten det er å memorere et ords verbale definisjon (Nagy & Scott 2000). I svært sjeldne tilfeller innenfor stringente naturvitenskaplige fagområder er det mulig å konseptualisere ordkunnskap til en form for enten eller kunnskap, å kunne et ord eller å ikke kunne et ord. Men for de aller fleste nontekniske uttrykk er det hensiktsmessig å betrakte kunnskapen om ord til å primært være prosessorientert. Hver gang vi støter på et ord eller bruker det i en sammenheng økes og presiseres vår kunnskap, noe som med tiden vil kunne føre til en nyansert forståelse og fleksibel bruk av ordet (Nagy & Scott 2000).

2.1.2.1 Ordkunnskap i fem dimensjoner

Ordenes forståelsesrammer er linket til våre kunnskaper og erfaringer, og deres betydning varierer avhengig av den lingvistiske konteksten de opptrer i. Kompleksiteten i det å kjenne til et ords ulike betydninger og bruksområder kommer klart til syne i artikkelen ”*Vocabulary processes*” publisert av Nagy & Scott (2000). I denne artikkelen identifiseres fem overordnede prinsipper i forhold til ordkunnskap knyttet opp mot lesing. Ordforrådet vårt har innenfor disse teoriene en dynamisk karakter, så lenge vi deltar i en språklig kontekst vil våre ordkunnskaper alltid være i utvikling. Dette er en tankegang som er konsistent med et utviklingsorientert syn på lesing.

Jeg vil foreta en nærmere presentasjon av Nagy & Scotts (2000) fem dimensjoner av ordkunnskap og knytte disse opp mot aktuell teori på vokabularfeltet tilpasset mitt formål med denne oppgaven.

2.1.2.2 Prosessorientert ordkunnskap

Ifølge Nagy og Scott (2000) er måten vi lærer oss nye ord på prosessorientert, det vil si at den foregår i flere faser. Eve Clark (1995) viser i sin studie hvordan barns ordkunnskaper til å begynne med er mangelfulle, men hvordan de gradvis, over tid nærmer seg den voksne forståelsen. Ordtilegnelsesprosessens inkrementelle/trinnvise natur blir ofte fremstilt i stadier. Dahle (1965 i Nagy & Scott 2000) lanserte en teori som involverte fire stadier i ordtilegnelsesprosessen:

- Aldri sett ordet før
- Har hørt ordet, men vet ikke hva det betyr
- Kjenner ordet igjen i kontekst som at det har noe å gjøre med...

- Kjenner ordet godt

Paribakht og Wesche (1997) har senere utvidet denne modellen med et femte stadiet:

- Jeg kan bruke ordet i en setning

Beck & McKeown introduserte i 1991 en alternativ fremstilling av fem stadier i ordtilegnelsesprosessen. De er kritiske til Dahles fjerde stadiet og stiller spørsmål ved hva som egentlig menes med å ha god kjennskap til et ord. Det første stadiet har de likevel til felles med Dahle, men skiller seg videre fra hennes teorier ved at de søker å være mer konkrete i beskrivelsen av det enkelte stadiet:

- Ingen kunnskaper om ordet
- En generell fornemmelse av ordets betydning
- En begynnende kunnskap om ordet brukt i kontekst
- Har kunnskap om ordet, men ikke nok til selv å kunne bruke ordet i kontekst
- Dyp og kontekstuavhengig kunnskap om ordets mening, evne til å relatere ordet til beslektede begrep, samt kunnskap om ordet brukt i metaforer.

Nagy og Scott (2000) presiserer at denne type stadieteori ikke har til hensikt å antyde at kunnskapen om ord kan reduseres til å utelukkende foregå i fire eller fem stadier. Innenfor hvert av stadiene finnes det målbare forskjeller og nyanser i forhold til ordets betydning. Dette er teorier som representerer en stor forbedring i forhold til tankene om ordkunnskap som en form for enten eller kunnskap. Forskning viser tydelig at måten vi tilegner oss nye ord på kan være prosessorientert, at vår kjennskap til ord kan styrkes på grunnlag av uendelig små møter med det enkelte ord. Tankene om at kunnskapen om ord går gjennom ulike faser tjener som en nyttig plattform i forhold til utviklingen av mer sensitive instrumenter for å måle vokabular og vokabularvekst (Paribakht og Wesche 1997; Pearson, Hiebert & Kamil 2007).

2.1.2.3 Multidimensjonal ordkunnskap

Nagy og Scott (2000) fremhever at det å kjenne betydningen av et ord består av kvalitativt forskjellige typer av kunnskap.

I følge Nation (1990) kan ordkunnskap beskrives ut fra 8 aspekter:

- kunnskap om ordets talte form

- hvordan ordet skrives
- grammatiske egenskaper
- kollokasjonelle mønster (hvilke andre ord dette ordet ofte opptrer sammen med)
- frekvens
- stilistisk registrering
- konseptuell mening
- assosiasjoner til andre ord

Andre eksempler på denne typen lister er Laufer (1998) som skiller mellom følgende forhold mellom ord:

- morfologiske forhold (prefiks og suffiks)
- semantiske forhold (synonymer og antonymer)

Videre underkategoriserer han mening i denotative og konnotative kategorier.

Jeg vil nedenfor gi en nærmere beskrivelse ordgruppene i Laufers (1998) inndeling og knytte disse opp mot utviklingen av tradisjonelle ordoppformater hvor elevene testes i enkeltord.

Den innholdsmessige betydningen av et ord defineres av Lars Anders Kulbrandstad (2005) som summen av faktorer som må oppfylles for at vi skal kunne bruke ordet om fenomenet det gjelder. For eksempel må en bygning være beregnet på kristne gudstjenester for å kunne kalles en *kirke*. Dette blir kjernen i ordbetydning og kalles ordets denotasjon. Ordet *kirke* har på bokmål den alternative skriftformen *kjerke*. Distinksjonene mellom *kirke* og *kjerke* handler om stilistisk verdi. Mens *kirke* vanligvis oppfattes stilistisk nøytralt, har *kjerke* ofte et mer uformelt og folkelig preg. Når nordmenn blir bedt om å tegne en kirke, tegner de ofte bygninger med tårn og spir. Tårn og spir er imidlertid ikke en betingelse for at en bygning skal kunne kalles en kirke, men er ledsagende forestillinger eller assosiasjoner. Tilleggsbetydninger i kraft av assosiasjoner knyttet til ordene kalles konnotasjoner.

En rekke ord har en spesiell følelsesladning og sier noe om senderens innstilling eller holdning til den eller det vedkommende bruker ordet om. Dette kan eksemplifiseres med ordene *homofil* og *soper*. *Homofil* betraktes gjerne som et nøytralt ord som verken signaliseres positiv eller negativ innstilling, mens *soper* er klart negativt ladet. Et ords

holdningsvalør kalles ordets emotive betydning, og er å betrakte som en form for konnotasjon (Kulbrandstad 2005).

Stort sett er det slik at ord som skrives og uttales forskjellig; har ulike uttrykk, har ulik betydning. Men det finnes unntak. Et eksempel på dette er *hund* og *bikkje*. Vi har å gjøre med synonymi og ordene det gjelder kalles synonymmer. Fullstendig synonymi inntreffer relativt sjelden. Men ord med ulik stilistisk verdi, ulike konnotasjoner eller ulik emotiv betydning kan kalles synonymmer forutsatt at de har identisk denotativt innhold (Kulbrandstad 2005). I praksis blir synonymi også benyttet om ord som ikke har absolutt sammenfall i kjernebetydning. Søker vi for eksempel på synonymmer til *hus* på ordnett.no listes følgende ord opp *blokk, brakke, villa, rønne, hytte* med mer. Det opereres ofte med betegnelser som høy og lav grad av synonymi. Vi ser at det i eksemplet med *hund* og *bikkje* er stor betydningslikhet, mens *hus* og *hytte* illustrerer mer begrenset synonymi. Et annet aspekt av det betydningsmessige forhold mellom ord kalles antonymi. Et antonym kan grovt sagt kalles et ord som har motsatt betydning av et annet ord og kan illustreres med eksemplene: *stor-liten, god- dårlig, gift-ugift, mann-kvinne, kjøpe-selge, forelder-barn*. Det handler imidlertid om ulike former for betydningsmotsetninger i de ulike eksemplene. I tilfellene *stor-liten, god- dårlig*, handler det om graderbare antonymer. Det er mulig å være mer eller mindre stor eller liten, god eller dårlig osv. Annerledes blir det med forholdet mellom *gift-ugift, mann-kvinne*, her handler det vanligvis om enten eller. Er du ikke gift, er du ugift, er du ikke mann, er du kvinne. Motsetningene *kjøpe-selge, forelder-barn* representerer en tredje variant av antonymirealsjonen. Ordene betegner her motsatte, men gjensidig avhengige størrelser: uten salg blir det ikke noe kjøp og uten barn ingen forelder og omvendt (Kulbrandstad 2005).

En viktig del av arbeidet med å lage gode flervalgsoppgaver er å lage svaralternativer som gjør at oppgavene diskriminerer mellom elevene på en meningsfull måte (Sirnes 2005; Skaftun 2006; Roe 2008). Når tradisjonelle ordprøver skal konstrueres er hensikten at elevene skal finne synonymet til et stammeord blant tre svaralternativ. I arbeidet med å finne gode distraktorer vektlegges ulike antonymer, syntaktiske likhetstrekk, gjerne i forhold til stammeordets prefiks eller suffiks, samt assosiative, relasjonelle og emosjonelle forhold til stammeordet. Dersom nøkkelen har høy grad av synonymi i forhold til stammen, kan også synonymmer med lavere grad av synonymi benyttes som distraktorer. Konkrete eksempler fra prosessen med å lage gode distraktorer vil forklares og eksemplifiseres i oppgavens metodedel under punkt 3.5.1.3.

2.1.2.4 Flerbetydningsord

Flerbetydningsord varierer fra å være betydningsmessig totalt uavhengig av hverandre til å være så nære i betydning at det kreves språkkunnskaper på svært høyt nivå for å skille de fra hverandre. Ofte er det slik at jo mer frekvent et ord er i et språk, jo flere betydninger kan det ha. Ord som *god og lett* kan ha mange ulike forståelsesmåter mens et ord som *kvadratrot* har en mer begrenset forståelsesmåte (Nagy & Scott 2000).

Et ord som har to eller flere beslektede forståelsesmåter kalles polysemi. Dette kan illustreres med uttrykket *fallskjerm* som både kan bety ”et tøyestykke som gjør det mulig å sveve ned på bakken etter et hopp fra stor høyde” og ”en økonomisk ordning som gjør det mulig å lande trygt på beina etter et fall fra en høyere stilling” (Theil, Simonsen & Sveen 2000:51). En nær slektning av polysemifenomenet kalles homonymi og dreier seg om at identiske uttrykk av ordet representerer ulike urelaterede forståelsesmåter. Homonymi kan eksemplifiseres med ordet *finne* som i tillegg til å være *et verb* både kan bety *en person fra Finland* og *svømmeutstyret på fisk* (Theil, Simonsen & Sveen 2000).

Alle ord har en iboende fleksibilitet og nyansert betydning som må ses i forhold til konteksten de opptrer i (Nagy & Scott 1997). Det spesielle med polysemiske og homonyme ord er at leseren er avhengig av å ta i bruk kontekstbaserte strategier, gjøre inferenser, for å finne ordets intenderte betydning i den gitte sammenhengen. Det faktum at konteksten rundt må studeres for å finne ordets mening, gjør flerbetydningsord så velegnede å benytte når kontekstualiserte ordprøver skal konstrueres (Pearson, Hiebert & Kamil 2007). Gode kontekstualiserte ordoppgaver krever at konteksten faktisk må benyttes for å løse oppgaven. I Item hvor elevene testes i bruken av flerbetydningsord inneholder alle svaralternativene det samme ordet. Dette fordrer at eleven nettopp må studere setningen ordet står i for å kunne foreta et velbegrunnet valg av svaralternativ. Fenomenet flerbetydningsord i bruk i kontekstualiserte ordoppgaver vil kommenteres ytterligere under punkt 2.2.2 i oppgavens teoridel.

2.1.2.5 Interrelasjonelle forhold mellom ord

I følge Nagy & Scott (2000) er det å lære seg betydningen av nye ord ofte nært knyttet opp mot assosiasjoner til beslektede ord, enten i lingvistiske kontekster eller i tilknytning til vårt semantiske minnelager.

I undervisningssammenheng blir elever ofte presentert for og testet i ord som om de var isolerte enheter av kunnskap. En slik praksis er inkonsistent med et utviklingsorientert kunnskapssyn som nettopp fremhever viktigheten av å linke ny kunnskap til på forhånd kjente ord og begreper. Hvor godt en person eksempelvis kjenner ordet *hval* vil delvis avhenge av hans forståelse og kjennskap til ordet *pattedyr*. En person som allerede kjenner ordene *varm*, *kald* og *varme*, har allerede tilegnet seg flere av forståelseskomponentene av ordet *kulde*, selv om han ikke har støtt på dette ordet før.

Det potensielle omfanget av det interrelasjonelle forholdet mellom ord understøttes av Landauer & Dumais som i 1997 foretok en simuleringsstudie av ordlæring ut fra kontekst. Et av de mest oppsiktsvekkende funnene i denne studien var at omtrent tre fjerdedeler av ordene elevene lærte ved å lese en gitt tekst var ord teksten ikke inneholdt. Ved første øyekast kan disse funnene virke uforståelige. Men dersom ordene på den andre siden er linket til hverandre semantisk er det forståelig at det å utsettes for kontakt med en tekst likevel kan bidra til økt kunnskap om semantisk relaterte ord som ikke inngår i teksten. Nagy & Scott (2000) påpeker at en bør være forsiktig med å generalisere ut fra disse funnene, men at dette er resultater som indikerer at den interne forbindelsen mellom ord ser ut til å være vesentlig mer omfattende enn tidligere antatt, og uansett kraftigere og mer kompleks enn måten ord defineres og klassifiseres i ordbøker.

Retter vi blikket mot vokabularetets størrelse, viser forskning at det er sammenheng mellom bredde og dybde i elevers ordkunnskaper (Verhallen & Schoonen 1998). Dybdeforståelse av etablerte ord i vokabularet fremheves som hensiktsmessig når nye ord skal læres. Elever som har utviklet god dybdeforståelse av etablerte ord vil kunne nyttiggjøre seg av denne kunnskapen når nye ord og begrep skal læres. En vil være bedre rustet til å sette nyanser og assosiasjoner ved nye ord i sammenheng med ulike dimensjoner av etablerte ord i det semantiske minnelageret. Elever med god dybde i vokabularet vil dermed stadig utvikle leseforståelsen på grunnlag av at innsikt og kunnskap i tilknytning til begrep settes i sammenheng med nye ord. En blir i stand til å se sammenhengen mellom ord og tekster, lærer mer om samfunnet og utvikler dermed en nyansert og kompleks forståelse knyttet til det enkelte begrep på grunnlag av å trekke vekslere på betydningsmessige forhold mellom ord (Penno, Moore & Wilkinson 2002).

2.1.2.6 Heterogenitet

Et ords betydning endres avhengig av dets funksjon og struktur. Ulike ord krever ulike kunnskaper. For eksempel er det å kjenne til ord som *den* eller *om* ganske forskjellig fra det å kjenne til ord som *ion* eller *hypotenus* (Nagt & Scott 2000).

Kulbrandstad (2005) skiller mellom åpne og lukkede ordklasser. Gruppen åpne ordklasser inneholder verb, substantiv, adjektiv, adverb og interjeksjoner. Den lukkede ordklassen kjennetegnes ved at gamle ord svært sjelden faller bort eller nye tas inn. Dette gjelder artikler, pronomen, tallord, preposisjoner og konjunksjoner. Skillet mellom åpne og lukkede ordklasser kan sammenlignes med forholdet mellom innholdsord og formord (Kulbrandstad, 2005). Innholdsord har sin egen selvstendige betydning, mens formord eller funksjonsord primært har grammatiske oppgaver. Ved hjelp av øvrige grammatiske uttrykksformer og da spesielt ordstilling og kasusmorfem, angir formordene forholdet mellom innholdsordene i en setning, og synliggjør dermed hvordan betydningsinnholdet i disse ordene knyttes sammen til en helhet. I måleinstrumentene som denne oppgaven bygger på, vil det primært være innholdsordene som utgjør kjernen i ordoppgavene som testes ut. I alle former for vokabularprøver er det som regel alltid innholdsordene som blir gjenstand for testing (Read 2000).

2.1.2.7 Metalingvistiske ferdigheter

I tillegg til ovenfor nevnte fem faser identifiserer Nagy & Scott (2000) metalingvistiske ferdigheter som en viktig komponent av kunnskapen om ord. Metalingvistiske ferdigheter eller språklig bevissthet handler om evnen til å kunne endre oppmerksomhetsfokus fra språkets innhold til språkets form. Språklig bevissthet kan settes i sammenheng med språkets fonologiske, morfologiske eller syntaktiske faktorer alt etter om det er språkets lydstruktur, ordenes oppbygning, bøyning eller setningsstruktur som er i fokus. Nagy (2007) påpeker at en del av samvariasjonene mellom ordkunnskap og leseforståelse best kan bli redegjort for gjennom et tredje konstrukt, nemlig språklig bevissthet.

Det komplekse bildet i det å kjenne betydningen av et ord som her skisseres opp, står i skarp kontrast til tradisjonelle vokabularinstruksjonsmetoder og vokabularvurderingsformer som fortsatt praktiseres og benyttes. Dette til tross for at tankene om kompleksiteten i det å kjenne

betydningen av et ord har vært anerkjent av vokabularforskere i flere tiår (Calfee & Drum 1986).

2.1.3 Sammenhengen mellom ordforråd og leseforståelse

Barn og unges leseforståelse påvirkes av en rekke ulike faktorer. Dette er aspekter som må ses i sammenheng med leseren, teksten og selve leseaktiviteten samt den sosiale og kulturelle settingen lesingen er en del av. På ungdomstrinnet avdekkes store forskjeller mellom elevers leseferdigheter, og det vises til markant stabilitet når enkeltelevers nivå i tidlige utviklingsfaser sammenlignes med elevenes nivå flere år senere (Aukrust 2005).

Den *prediktive* relasjonen mellom vokabular og leseforståelse handler om at barns ordforråd i førskolen forklarer variasjoner i barnas leseforståelse flere år senere. Ordforråd er den enkeltfaktoren i førskolealder som gir høyest korrelasjoner med barns senere leseforståelse. Leseferdigheter ved utløpet av grunnskolen ser altså ut til å predikeres av språklige kompetanse med vekt på barnets ordforråd allerede i barnehagen. En bemerkelsesverdig faktor ved denne samvariasjonen er at den øker i løpet av skoleårene. At en korrelasjon øker, når tidsintervallet mellom prediktor som her er vokabular og resultatet som her er leseforståelse, er langt fra vanlig i studier av utvikling og læring, men likevel et faktum for relasjonene mellom vokabular i førskolealder og senere leseforståelse (Snow 2005 i Aukrust 2005).

I litteraturen beskrives to faktorer som spesielt viktige med tanke på senere leseferdigheter. Det ene er språklig bevissthet, det andre er ordforråd, hvorpå ordforrådet fremheves som det aller viktigste (Wagner, Strömquist & Uppstad 2008). Det finnes flere eksempler på studier som påviser den sterke forbindelsen mellom vokabular før barn begynner å lese og leseforståelse i skolealder. Den høye korrelasjonen er et faktum selv når det kontrolleres for kognitive evner og sosioøkonomiske forhold i hjemmet (Aukrust 2005).

Dickinson & Tabors (2001) viser til høye korrelasjoner mellom vokabular i barnehagealder og leseforståelse i 4. klasse, samtidig som de viser til markante korrelasjoner mellom vokabular i 4. klasse og lesing i 4. klasse. Her eksemplifiseres det faktum at ordforrådets relasjon til leseforståelse både er prediktiv og samtidig.

En *samtidig* relasjon innebærer at leseforståelse og vokabular måles på omtrentlig samme tidspunkt. Barn som er i besittelse av et rikt vokabular har logisk nok lettere for å forstå tekster som er tettpakket med informasjon og inneholder kompliserte ord. Motsatt vil barn som sliter med å lese tekster ha vanskelig for å forstå ukjente ord ut fra meningssammenhengen de opptrer i, nettopp fordi de egentlig ikke forstår teksten de leser. Dette er prosesser som for en del barn vil lede til økt grad av lesing, mens andre vil lese mindre (Aukrust 2005).

Studier avslører som illustrert ovenfor at barns vokabularnivå viser seg å være stabilt fra barnehagealder og gjennom skolealderen. Denne stabiliteten kan relateres til en rekke faktorer. Stanovich (1986) snakker om *Matteus-effekten* når han prøver å forklare den robuste graden av stabilitet mellom språklige ferdigheter i barneårene og leseferdigheter på et senere utviklingsnivå. Et barn som begynner på skolen uten å være i besittelse av de språklige ferdighetene skolen forventer vil komme til kort, og ha lite nytte av den opplæringen som blir gitt. Barn med mangelfulle avkodingsferdigheter vil eksponeres for færre tekster og mindre stimulerende lesestoff enn jevnaldrende elever. Med en lærer som ikke lykkes med å tilpasse undervisningen til enkelteleven, vil dette føre til at eleven seiler akterut i forhold til klassekameratenes utvikling gjennom skoleårene.

2.1.4 Tospråklige elever

Tospråklige barn har ofte en fordel når det gjelder språklig bevissthet. Det virker som at det å være omgitt av to eller flere språk som har ulike lydsystemer og minst to navn på alle objekter, gir barna økt språklig bevissthet og fremskynder evnen til å ”se språket” (Wagner, Strömqvist & Uppstad 2008). Flere studier avdekker imidlertid at de samme fordelene ikke gjør seg gjeldene i forhold til tospråklige barns ordforråd. Minoritetsspråklige barn har som regel et mer begrenset ordforråd på opplæringsspråket enn majoritetsspråklige barn. Vokabular henger logisk nok sammen med syntaktisk utvikling; å kunne sette sammen ord til setninger. Dermed vil begrensninger i vokabularet få følger for tospråklige elevers syntaktiske utvikling, som igjen vil forsinke leseforståelsen.

Elever som leser på andrespråket og har mindre vokabular enn sine enspråklige medelever vil i større utstrekning få problemer med å forstå tekstene de er i berøring med (Read 2000). Barna har gjerne ordene i vokabularet sitt, men med mangelfull forståelse. Dersom barn skal

utvikle en god og dyp begrepsforståelse, trenger de førstehåndserfaringer med ordet i mange ulike settinger. Wagner, Strömqvist og Uppstad (2008) trekker i forlengelsen av dette frem ordet *påske* som et eksempel på ord som blir relativt nøytralt og endimensjonalt fremstilt i ordbøker, men som for de fleste nordmenn innebærer så mye mer. En tradisjonell norsk påske handler om skiturer, sol, appelsiner, kvikklunsj, hytteturer, spill, krim og familiekos. Vi ser at de ulike dimensjonene i ordet påske ikke fanges opp av ordets denotative forklaring i ordboken; *fest til minne om Jesu død og oppstandelse* (ordnett.no/ordbok). Elever med minoritetsspråklig bakgrunn som ikke har erfaringer med tradisjonell norsk påske, vil dermed ikke ha en god forståelse av tekster som handler om norsk påske, selv om ordet påske er en del av disse barnas ordforråd. Det finnes svært mange eksempler på ord som påske, hvor ordets konnotative betydninger og følelsesmessige assosiasjoner er en forutsetning for god begrepsdybde. Dette er ordkunnskap som ikke finnes i ordboka, den erverves gjennom varierte kulturelle erfaringer og opplevelser, satt i sammenheng med omfangsrik bruk av bøker og medier (Wagner, Strömqvist & Uppstad 2008).

Forskning på tospråklige barn på 4. og 5. trinn viser til at kvaliteten på elevenes ordkunnskap er av stor betydning for leseforståelsen. Det er tilsynelatende få sammenhenger mellom hvor mange ord på første og andrespråket barnet har en omtrentlig forståelse av, altså vokabularbredden. Men det vises til klare sammenhenger mellom første og andrespråket når vi snakker om nyansert og presis ordkunnskap, altså vokabulardybde. Dersom barnet innehar effektive strategier for å utvikle begrepsdybde på et språk, ser det ut til at disse ferdighetene kan overføres og hjelpe barnet til å utvikle vokabulardybde også på andrespråket. Dette forutsetter selvsagt at barnets vokabular på begge språk innehar en viss bredde (Carlo 2004 i Aukrust 2005).

Forskning peker videre på vokabular som den mest utslagsgivende faktoren i forhold til om tospråklige elever blir sterke eller svake lesere på andrespråket. En rekke studier kan vise til at barn overfører avkodingsferdigheter fra det ene språket til det andre, men at kunnskaper i forhold til ord ikke overføres mellom språkene på samme måten. Om et barn er i stand til å nyttiggjøre seg av sine kunnskaper på førstespråket når det skal leses på andrespråket, vil ifølge Garcia (2003) avhenge av slektskapet mellom de to språkene. Dette kan for eksempel dreie seg om i hvilken grad det er mulig å bruke innsikter om ord på førstespråket til å gjette ords betydninger på andrespråket. En viktig faktor i denne forbindelse vil være hvorvidt

barnet får hjelp og støtte til å finne frem til forskjeller og likheter mellom språkene de er i berøring med.

Flinke andrespråklesere har gjerne et helhetlig syn på lesingen, og er i stand til å bruke kunnskap og strategier de har tilegnet seg på førstespråket når de skal lese på andrespråket.

Disse elevene benytter en rekke krysslingvistiske overføringsstrategier:

- kognater (finner ord som har likhetstrekk på tvers av språkene)
- kodeblanding (benytter begge språk i samme ytring)
- kodeveksling (veksling mellom språkene ut fra ulike kommunikative behov)

(Aukrust 2005).

Dette innebærer at opplæringsmiljøet effektivt kan støtte minoritetsspråklige barns leseferdigheter dersom barna opplever at de fleksibelt er i stand til å bruke sine lingvistiske kunnskaper på tvers av språkene. Internasjonale studier så vel som norske studier viser til at lærere er forsiktige med å fokusere på språklig og kulturell kompleksitet i klasserommet, og at de dermed også kanskje går glipp av den potensielle ressursen denne kompleksiteten representerer (Rydland & Aukrust 2005).

Forskning avdekker imidlertid at enkelte minoritetsspråklige elever som tilsynelatende tilegner seg andrespråket raskt og problemfritt, i større grad enn sine enspråklige medelever får problemer av språklig art utover i skolealder. Wagner, Strömqvist og Uppstad (2008) fremhever at dette ikke er problemer som plutselig dukker opp, men sider ved elevens ferdigheter som kan være problematiske for læreren å fange opp. Mange minoritetsspråklige elever utvikler et slags overflatespråk og ”lurer” læreren ved at de tilsynelatende mestrer bruken av andrespråket godt. Dette er bare et av mange tilfeller hvor det kan være nyttig for læreren å sjekke egne subjektive vurderinger opp mot resultater fra mer objektive måleredskaper. Det handler om å kartlegge elevenes ferdigheter ved å ta i bruk velfungerende kartleggings og prøvemateriell.

2.2 Testing

Det finnes mange gode grunner til at elevenes lesekompetanse bør vurderes. Gode vurderingsformer bidrar med informasjon til læreren om elevenes sterke og svake sider, elevene lærer noe om hva de mestrer og hva de kan bli bedre til, og foreldrene kan få nyttig

kunnskap som gjør dem bedre i stand til å følge opp elevenes lesing hjemme (Roe 2008). Vurderingsformer kan omfatte den generelle forståelsen eller fokusere på deler av lesekompetansen. Ordforrådet beskrives i litteraturen som den faktoren som er av størst betydning for elevers leseforståelse. Elever som av ulike grunner strever med begrepsforståelsen vil dermed som beskrevet ovenfor ha problemer med å forstå tekstene de leser, og mangelfull tekstforståelse medfører ofte at elevene blir hengende etter faglig. Å kartlegge elevers nivå i ordforrådet vil derfor være en forutsetning for å kunne iverksette hensiktsmessige tiltak som kan forhindre et negativt utviklingsmønster for disse elevene.

2.2.1 Testing av ordforråd i et historisk perspektiv

Pearson, Hiebert og Kamil publiserte i 2007 artikkelen ”*Vocabulary assesment: What we know and what we need to learn.*” I denne artikkelen foretar de en oppsummering av det som til nå er kjent i forhold til vokabular og vokabulartesting. Jeg vil nedenfor gjengi en kort fremstilling av utviklingen i ordoppgaveformater de siste hundre årene med ordoppgave eksempel hentet fra ovenfor nevnte artikkel.

De først testene som var ment til å skulle måle vokabular i relasjon til leseforståelse, bestod i å be elever om å forklare ord som var valgt ut på grunnlag av at de sannsynligvis forekom i lærebøker for det aktuelle klassetrinnet. Et item kunne da være at eleven en-til-en i intervjusituasjon ble spurt hva en gaffel brukes til. Men dette viste seg å være en tidkrevende og tungvint måte å teste vokabular på, og i forbindelse med testing av rekrutter til første verdenskrig økte behovet for mer effektive, lett gjennomførbare og skårevennlige vokabularprøver. I forlengelsen av denne etterspørselen fikk vi de standardiserte flervalgsoppgavene (multiple-choice formats) som elevene kunne lese og besvare på egenhånd.

I figur 1 eksemplifiseres dekontekstualiserte vokabular vurderingsformer fra 1915-1920 tallet:

Figur 1

Pick the best meaning of the italicized word:

glad
clever
mild
happy
frank

Denne typen item dominerte vokabularvurderingsindustrien frem til 1970 tallet (Read, 2000). Ut fra psykolingvistisk og kognitiv vitenskap oppstod nå nye måter å tenke på i forhold til språk og lesing, som forklart innledningsvis i oppgavens teoridel. Dette brakte på banen mer kontekstualiserte vokabularvurderingsformer. Nedenfor eksemplifiseres tidlige forsøk på å kontekstualisere itemformatene fra 1970 årene. Her settes stammeordet inn i en sammenheng, mens svaralternativene er enkelt ord:

Figur 2

Pick the best meaning for the italicized word:
The farmer *discovered* a tunnel under the barn.
build
found
searched
handled

Figur 3 eksemplifiserer ordoppgaver som inngår i rekken av leseforståelsesitem i forbindelse med tekstlesing fra midten av 1990 årene. Denne oppgavetypen gjenspeiler ord brukt i en større kontekst:

Figur 3

In line 2, it says, Because he was responsible for early morning chores, John was often tardy for school.
The word *tardy* is closest in meaning to
a. early
b. loud
c. ready
d. late

I figur 4 eksemplifiseres digitale ordoppgaveformat fra slutten av 1990 årene. Her ser vi hvordan både stammen og nøkkelen finnes i to sammenhengende setninger:

Figur 4

Baseball has been a favorite American pastime for over 120 years. Each year, fans flock to diamonds all over the country to pursuit this passionate hobby.
Look at the word *hobby* in the passage. Click on the word in the text that has the same meaning.

Presset for økt kontekstualisering steg nå systematisk. Som vi kan se i utviklingen av ordoppgaveformatene ovenfor, har vokabularvurdering de siste tre tiårene gjennomgått en

omfattende kontekstualisering. Det er nærliggende å tro at å vurdere vokabular i kontekst vil øke vokabularprøvenes relasjon til leseforståelse nettopp fordi item som er mer kontekstualiserte krever setningsforståelse for å kunne besvare oppgaven. Men dette er i følge Peason, Hiebert & Kamil (2007) et spørsmål som kun kan besvares gjennom resultater fra empiriske utprøvinger.

Til tross for at vokabulartestingens historie peker mot en økende grad av kontekstualisering i oppgaveformatene, er de tradisjonelle mer dekontekstualiserte itemene fortsatt flittig i bruk. Faktisk er det slik at mange av de største vurderingsformene fortsatt bruker relativt isolerte ordoppgaveformater når elevers ordforståelse skal måles (Read 2000; Peason, Hiebert & Kamil 2007).

2.2.2 Tre kontinuum for design og evaluering av ordprøver

I en analyse av ulike vokabularvurderingsformer for lesere av engelsk som andre språk (ESL), identifiserte Read (2000) tre kontinuum for design og evaluering av vokabularprøver.

Pearson, Hiebert og Kamil (2007) påpeker at de tre dimensjonene er spesielt interessante med tanke på at de springer ut fra inngående analyser av ordprøver som er i bruk i dag. Jeg finner de tre dimensjonene nyttige i arbeidet med mine ordprøver og vil videre omtale hvert av de tre kontinuumene mer i detalj. Det tredje og siste kontinuumet; kontekstualisert-dekontekstualisert vil vies spesiell oppmerksomhet, og inkludere testpraktiske begrunnelser for hver av de to ordprøveformatene som utvikles og testes ut i denne studien.

2.2.2.1 Adskilt – Innesluttet

Denne distinksjonen adresserer spørsmålet om vokabular skal ses på som et eget konstrukt med egne adskilte oppgaver og skårer. Eller om vokabular skal betraktes som et underliggende konstrukt som bidrar til det større konstruktet leseforståelse.

Leseforståelsesprøver kan altså ha egne adskilte undertester som måler ordforrådet, men det er også mulig å integrere ordoppgavene blant leseforståelsesoppgavene. Et typisk item i denne kategorien dukker opp blant spørsmål til den innholdsmessige delen av en tekst og stiller spørsmål ved betydningen av spesifikke ord eller begreper brukt i kontekst. Pearson, Hiebert og Kamil (2007) illustrerer dette med et oppgaveeksempel:

I figur 5 eksemplifiseres bruken av innesluttete ordoppgaver.

Figur 5

The word <i>misanthorpe</i> on page 12 means
(a) an ill-intentioned person
(b) an ill person
(c) a person who reacts well to misery
(d) a person who mistrusts anthropology

Det er viktig å presisere at det er mulig å rapportere en egen skår for vokabular, selv om ordoppgavene er fysisk spredd blant leseforståelsesoppgavene i en prøve. Dette er nøyaktig den fremgangsmåten som i følge rammeverket for 2009 skal være gjeldende for NAEP (National Assessment of Educational Progress). NAEP er det amerikanske svaret på våre nasjonale prøver. Dette er nytenkning fra NAEP sin side som tradisjonelt har hatt et innesluttet syn på vokabulartesting. Pearson og Hamm skrev i 2005 en artikkel hvor de oppsummerte en rekke studier som viser at det finnes gode argumenter for å oppgi adskilte vokabularskårer, nettopp fordi kunnskap om ordforrådet gir informasjon om en egen dimensjon av leseforståelsen. Tradisjonell praksis i norske kartleggingsprøver i leseferdighet har vært å måle vokabular med egne adskilte undertester, hvor det oppgis egne skårer for vokabular. Det er dette standpunktet som legges til grunn for den nye kartleggingsprøven i leseferdighet for 6. trinn.

2.2.2.2 Selektivt - Forståelsesbasert

Denne distinksjonen refererer til forholdet mellom utvalget av ordoppgaver i en test, og den hypotetiske populasjonen av ordoppgaver som dette utvalget representerer. Det handler om begrepsvaliditet, som utdypes under punkt 3.4.1.2 i oppgavens metodedel. Dersom det ønskelige er å vurdere hvordan elever har tilegnet seg ord i en spesifikk novelle eller fagtekst, vil ordutvalget være begrenset, altså selektivt. Er ønsket på den andre siden å si noe om et stort antall ord, for eksempel de 2000 mest frekvente ord i språket vårt eller alle ord i en naturfagbok, så vil utvalget av ordoppgaver være rettet mot den forståelsesbaserte enden av kontinuumet. Disse distinksjonene har store konsekvenser for hvilke slutninger vi kan trekke om elevenes ordforråd på grunnlag av prøveresultatene.

Et sentralt spørsmål når en ordprøve skal lages er hvordan og på hvilket grunnlag en velger ut ordene som skal være med i testen. Pearson, Hiebert og Kamil (2007) uttrykker frustrasjon i forhold til hvor få retningslinjer som finnes for å velge ut ord når vokabularprøver skal utvikles. “What immediately struck us was that there were no guidelines, no theories, and no frameworks to guide our choices. We could not infer how or why particular words were chosen for these tests” (Pearson, Hiebert & Kamil 2007:288).

De aller fleste av dagens ordprøver har ingen teoretisk definert populasjon av ord som de lages ut fra. Kjernen i prøveutviklingsprosessen har tradisjonelt vært psykometrisk og ikke teoretisk. Det vesentlige innenfor psykometrien er hvor nøyaktig en prøve måler det den måler, hva som måles blir mindre viktig. Det fremholdes videre at det i tillegg til psykometriske faktorer er praktiske og økonomiske hensyn som har vært styrende for vokabularprøvenes utvikling, på bekostning av en konseptualisering av vokabularets vesen og naturlige relasjon til de ulike aspektene ved leseprosessen, og da spesielt leseforståelsen (Read 2000).

Den tradisjonelle måten å konstruere en ordprøve på er at testutviklerne innhenter et antall ord, ofte ved å forhøre seg med eksperter på feltet i forhold til hvilke ord elever på et bestemt trinn skal mestre. Ordene blir videre sortert etter vanskegrad, oftest beskrevet ut fra prosentandelen elever i et utvalg som svarer rett på spørsmålet. Under slike forhold er strengt tatt det eneste en prøve forteller oss at en gitt student skårer høyere eller lavere enn gjennomsnittseleven i forhold til kunnskapen om akkurat de ordene som tilfeldigvis opptrer på denne gitte prøven (Pearson, Hiebert & Kamil 2007).

2.2.2.3 Kontekstualisert - Dekontekstualisert

Dette kontinuumet refererer til graden av tekstlig kontekst som trengs for å komme frem til betydningen av et ord. Alle ord kan raskt og enkelt prøves ved hjelp av dekontekstualiserte vurderingsformer. Det handler om å finne et stammeord, et synonym som representerer nøkkelen og to plausible distraktorer tilpasset ordprøvens målgruppe. Innvendiger mot dette prøveformatet dreier seg om at ordene her måles ut fra en tanke om at et ord er noe eleven kan eller ikke kan. Denne vurderingsformen vil i følge Read (2000) bare kunne avdekke deler av den potensielle kunnskapen elevene har i forhold til et ord. Cameron (2002) argumenterer imidlertid for at selv om eleven presenteres for item bestående av dekontekstualiserte ord, er det ikke gitt at elevens mentale representasjon av ordet blir like dekontekstualisert.

Gjenkjennelsen av ordet vil ifølge disse teoriene kunne gjenkalle tidligere møter med ordet og kontekstene dette foregikk innenfor. Cameron (2002) ser det i lys av dette som hensiktsmessig å kartlegge elevens kunnskap om ord ved hjelp av dekontekstualiserte vurderingsformer. Når det gjelder kontekstualiserte ordoppgaver krever ikke alle oppgaver av denne typen at konteksten må brukes for å finne ordets betydning. Dersom en ønsker å måle elevenes evne til å bruke konteksten, fordrer dette at konteksten faktisk må benyttes for å løse oppgaven. Pearson, Hiebert og Kamil (2007) poengterer at de av den grunn foretrekker oppgaveformatene hvor flerbetydningsord benyttes, fordi disse oppgavene frembringer elevenes evne til å studere setningen ordet står i nøye for å kunne gjøre et begrunnet valg av svaralternativ. ”As a general rule it is nearly impossible to assess vocabulary in context without reliance on polysemous words and distractors sets that reflects at least two of the meanings of each assessed word” (Pearson, Hiebert & Kamil 2007: 289).

I figur 6 eksemplifiseres bruken av flerbetydningsord når ord testes i kontekst. Eksemplet er hentet fra Stanford Achievement Test (SAT – 10;2004 i Pearson, Hiebert & Kamil, 2007).

Figur 6

Put the money in the <i>safe</i> . In which sentences does the word <i>safe</i> mean the same thing as in the sentence above? The puppy is <i>safe</i> from harm. I am <i>safe</i> at home. It is <i>safe</i> to go out now. Michal opened the <i>safe</i> .

Read (2000) er en av de sterkeste forkjemperne for at vokabular alltid bør måles i kontekst, hvor elevens ordkunnskaper opptrer i sammenheng med elevens øvrige språklige ferdigheter. Men etter inngående analyser av kontekstualiserte ordprøver kommer selv Read til den erkjennelsen at jo større grad av kontekst en prøve har jo mindre tydelig blir det om det virkelig er elevens ordkunnskap som får sterkest innflytelse på elevens prestasjoner på prøven.

Pearson, Hiebert & Kamil (2007) fremhever at forskning hvor kvaliteten på kontekstualiserte versus dekontekstualiserte ordvurderingsformer settes opp mot hverandre for å kunne si noe om avsnittsforståelse så vel som generell leseforståelse bør prioriteres.

3 METODE

I denne delen av oppgaven vil valg av forskningsmetode og studiens utvalg presenteres. Det vil også gjøres rede for validitet og reliabilitet da dette har vært sentrale begreper i forhold til utviklingen av det enkelte måleinstrumentet, gjennomføring av datainnsamling og forskningsstudien i sin helhet. Hovedfokuset i metodedelen rettes imidlertid mot hvordan jeg har kommet frem til og utviklet mine måleinstrumenter, samt redegjørelser for hvordan disse måleinstrumentene er benyttet for å fremskaffe dataene denne studien bygger på.

3.1 Valg av forskningsmetode

Innenfor alle typer vitenskap stilles det strenge dokumentasjonskrav til hvordan kunnskap er etablert. En skiller vanligvis mellom to forskningstradisjoner; kvalitativ og kvantitativ metode (Ringdal 2007).

3.1.1 Kvantitativ metode

Kvantitativ forskningsmetode søker å beskrive virkeligheten i form av tall og tabeller, og krever derfor et relativt stort antall analyseenheter. Forskerens oppgave blir her å registrere sammenlignbar og strukturert informasjon i et større utvalg. Verdiene til det som studeres rangeres og analyseres statistisk. De statistiske analysene gir oss informasjon om sammenhenger mellom ulike variabler. Fordelen med den kvantitative forskningstradisjonen er at så lenge dataene er tilgjengelige kan studier alltid kopieres og etterprøves (Ringdal 2007).

3.1.2 Kvalitativ metode

Innenfor kvalitativ forskningsmetode regjerer tanken om at verden konstrueres gjennom individers handlinger. Kvalitativ forskning har sjelden som mål å generalisere, men baserer seg på rik og utfyllende informasjon om et mindre antall analyseenheter. Kvalitative undersøkelser søker økt innsikt i sosiale situasjoner slik de forstås av de personene som studeres. I følge Denzin & Lincoln (2005) vektlegges det i kvalitative metoder helhet, prosesser og mening.

3.1.3 Kombinasjon av forskningsmetoder

Kvantitative metoder fokuserer altså på utbredelse og antall, mens kvalitative metoder søker å gå i dybden og legger vekt på betydning. Innenfor kvantitative metoder fokuseres det på variabler som er mer eller mindre løsrevet fra sin samfunnsmessige kontekst, mens kvalitative tilnærminger undersøker prosesser i lys av den naturlige konteksten de inngår i (Thagaard 2006). Grunntanken i kvalitative studier er altså å klargjøre et fenomenes karakter eller egenskaper, mens kvantitativ forskning vil fastslå antall eller mengden av det samme. Vi ser at kvantitativ forskning er innholdsstyrt og baserer seg på talldata mens kvalitativ forskning er innholdssøkende og domineres av tekstdata (Widerberg 2005). Kvalitativ metode har fått en del kritikk på grunn av at den ikke er like objektiv og strukturert som kvantitativ metode, men i følge Thagaard (2006) er en slik sammenligning lite fruktbar. Hun utdyper dette med å fremheve at det vesentlige er å velge det forskningsdesignet som egner seg best i forhold til forskerens mål med studien, og at det nettopp på grunn av at kvantitativ og kvalitativ forskning fremskaffer data av ulik art, kan være hensiktsmessig å kombinere metodene i et forskningsprosjekt. Wagner, Strömqvist & Uppstad (2008) påpeker at kvalitative og kvantitative studier gir ulike bilder av fenomenet som studeres, og at virkeligheten mest sannsynlig befinner seg et sted midt mellom de to forskningstradisjonene. Kombinasjonen av kvantitative og kvalitative metoder kalles multippel operasjonalisering eller triangulering (Kleven 2002).

Denne masteroppgaven bygger på et flermetodedesign, hvor kvantitativ og kvalitativ forskningsmetode kombineres. Kvantitative tilnæringsmetoder vil bli benyttet for å undersøke frekvensfordelinger og utbredelsen av samvariasjon mellom variabler. I tillegg vil kvalitativ metode i kraft av elevintervjuer tas i bruk for å gå i dybden og prøve å forstå fenomenet som studeres.

3.2 Utvalg

3.2.1 Utvalg – kvantitativ metode

Datainnsamlingsprosessen som ligger til grunn for denne oppgaven er en del av den nye kartleggingsprøvens lokale piloteringsarbeid, og innebærer testing av i underkant av 200 elever fordelt i ni klasser på fire skoler. Elevene i utvalget har pilotert *ordprøve 1 – ord i kontekst*, *ordprøve 2 – enkeltord* og leseforståelsesprøven til kartleggingsprøven. For å få et

best mulig sammenligningsgrunnlag var det hensiktsmessig å kun inkludere de elevene som var til stede på piloteringen av begge ordprøvene og leseforståelsesdelen. Ut fra disse kriteriene ble utvalget redusert til 163 elever. Skolene ligger i to større byer i Norge og er valgt ut med hensyn til beliggenhet. For å sjekke hvordan disse skolene skårer på lesing i forhold til det nasjonale snittet ble www.resultatweb.no benyttet. Her forelå elevenes resultater fra nasjonale prøver i lesing for 5. trinn høsten 2008. Skolene i utvalget har et samlet snitt på 2,1 på nivå, noe som ligger rett i overkant av landsgjennomsnittet som er 2,0.

For at forskningsresultater skal kunne generaliseres til hele populasjonen, stilles det visse krav til geografiske forhold og tilfeldig utvalg (Ringdal 2007). Utvalget må være representativt for hele populasjonen, i denne sammenhengen alle elever i 6. klasse i Norge. Utvalget som benyttes i denne masteroppgaven oppfyller dermed ikke alle kravene for generalisering. Alle elevene i utvalget går i 6. klasse, men den geografiske plasseringen er begrenset. Likevel finnes det gode argumenter for at resultatene som fremkommer med utgangspunkt i dette utvalget kan ha en viss grad av relevans for den øvrige populasjonen.

3.2.2 Utvalg – kvalitativ metode

Kvalitative undersøkelser baserer seg på strategiske utvalg, det vil si at en bevisst velger informanter som har egenskaper som er strategiske i forhold til problemstillingen (Thagaard 2006). Ut fra resultater og analyser av *ordprøve 1 og 2* er fire elever på en av skolene i utvalget valgt ut til et dybdeintervju. Begrunnelse for et såpass lite utvalg finnes i retningslinjene innenfor kvalitativ metodologi som sier at antall informanter ikke bør være større enn at det er mulig å gjennomføre dyptgående analyser (Thagaard 2006). Hensikten med dette intervjuet er å få elevene til å tenke høyt i forhold til hvordan de resonerer seg frem til sine svar på de to ordprøvene, og i forlengelsen av elevenes svar få et klarere bilde av hvilke aspekter i ordforståelsesprosessen de ulike ordoppgavene måler. Analyser av kvantitative data avdekket dessuten at det var store forskjeller mellom ordprøvene i forhold til hvor mange minoritetsspråklige elever som havner under kritisk grense. Jeg vil i intervjuene forsøke å finne forklaringer på denne forskjellen.

Utvalgsriterier er to elever med norskspråklig bakgrunn og to elever med fremmedspråklig bakgrunn. En av elevene med norskspråklig bakgrunn hadde høyere skår på *ordprøve1- ord i kontekst* enn på enkeltordprøven, mens den andre med samme bakgrunn hadde høyere skår på

ordprøve 2 – enkeltord enn på den kontekstualiserte ordprøven. De tospråklige elevene ble valgt ut fra samme kriterier. Alle fire elevene som ble valgt ut skåret under gjennomsnittet på leseforståelsesprøven.

3.3 Prosedyre ved innsamling av data

Jurist Hanne Silje Gule ved datatilsynet har gjentatte ganger vært kontaktet og informert om denne studiens data innsamling. Hun har bekreftet at studien ikke medfører melde eller konsesjonsplikt. Dette ble begrunnet ut fra personopplysningsloven § 31 og det faktum at prosjektet forholder seg til anonymiserte data og dermed ikke benytter navn på respondentene eller skolene de hentes fra. Rapporteringskravet for denne studien begrenser seg til registrering hos datatilsynet i form av et meldeskjema. Endelig meldeskjema ble sendt inn og bekreftet hos datatilsynet i februar 2010.

Data i forbindelse med *ordprøve 2 – enkeltord*, ble samlet inn i oktober 2009, mens data knyttet til *ordprøve 1 – ord i kontekst*, ble samlet inn i desember 2009. Kartleggingsprøvens leseforståelsesprøve ble gjennomført i oktober 2009.

I første del av januar måned tok jeg kontakt med en av skolene som hadde vært med i den lokale piloteringen for å få tillatelse til å gjennomføre dybdeintervju ved denne skolen. Etter samtaler med kontaktlærere på trinnet og skolens inspektør gikk dette i orden. Intervjudata i form av fire dybdeintervju ble samlet inn i januar 2010.

3.3.1 Spørsmål om språklig bakgrunn

På ordprøvene ble elevene bedt om å besvare følgende spørsmål:

”Er mor født i Norge?” og ”Er far født i Norge?”

Hensikten med disse spørsmålene var å kartlegge hvilke elever som er tospråklige og følgelig snakket et annet språk enn norsk hjemme. Dataene som fremkom fra disse spørsmålene inneholdt imidlertid en del usikkerhetsmomenter. Relativt mange elever krysset av for at en av foreldrene var født i Norge. Ut fra dette tok jeg på ny kontakt med lærerne i utvalgsklassene og spurte dem et nytt spørsmål: ”Hvilke elever snakker et annet språk enn norsk hjemme?” Alle lærerne var behjelpelige med å svare på dette, og endelig informasjon om elevenes språklige bakgrunn ble hentet inn i mars 2010.

3.4 Validitet og reliabilitet

Begrepene validitet og reliabilitet har vært grunnleggende i arbeidet med å utvikle de to ordprøvene oppgaven baseres på.

I følge Sirnes (2005) finnes det to viktige spørsmål en bør stille i forhold til en test:

- I hvilken grad vil tolkning av skårene ha nytte og mening og egne seg til de oppgavene testen er tiltenkt?
- I hvilken grad vil skårene være fri for målefeil?

Det første spørsmålet handler om prøvens validitet, det andre om prøvens reliabilitet.

3.4.1 Validitet

Validitet henger nøye sammen med troverdighet og gyldighet (Ringdal 2007). Innenfor all forskning er det nødvendig å vurdere om de data en benytter er relevante og om de måleinstrumentene en tar i bruk er i stand til å måle det de har til hensikt å måle (Svartdal 1998). ”Spørsmålet om validitet handler om hvorvidt slutninger vi trekker i alle deler av forskningsarbeidet er gyldige, det vil si om de til syvende og sist korresponderer med virkeligheten” (Andreassen 2008:99). Dersom en prøve skal ha god validitet er det altså viktig at den er i stand til å gi et godt mål på det den i følge prøvens oppdragsbrev eller rammeverk skal måle.

Videre vil det gjøres rede for to former for validitet som synes spesielt relevante i prøveutviklings- og analyseprosessen. Det handler om innholdsbasert validitet og begrepsvaliditet.

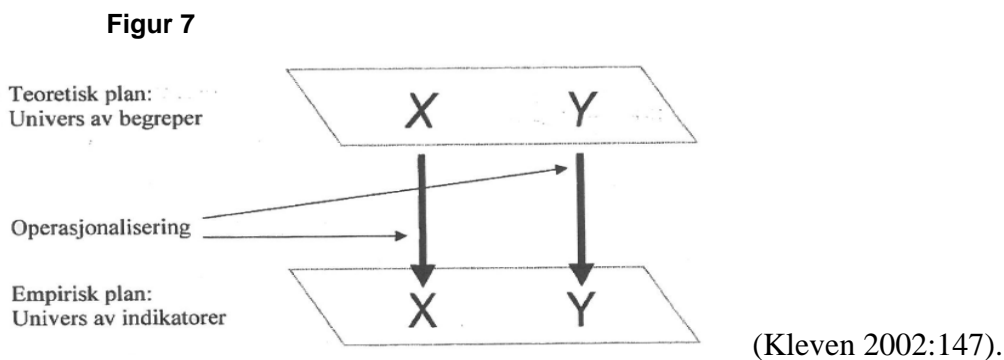
3.4.1.1 Innholdsbasert validitet

I følge Sirnes (2006) har innholdsbasert validitet stor betydning i ferdighetstester, og besvarer spørsmålet om i hvilken grad oppgavene som testen inneholder er representative for det emnet eleven skal testes i. Av praktiske og logiske grunner sier det seg selv at en test ikke kan inneholde alle problemstillinger innenfor et emne, i dette tilfellet alle ord i det norske språket. Derfor må de som lager oppgaven gjøre et valg etter skjønn. For å illustrere dette vil jeg trekke linjer til Kleven (2002) og hans tanker om begrepsvaliditet.

3.4.1.2 Begrepsvaliditet

Begrepsvaliditet kan knyttes til i hvilken grad målene som undersøkelser benytter for å måle elevenes ordforståelse er representative indikatorer på innholdet i dette begrepet og i hvilken grad målene som brukes er påvirket av andre begreper som er uten relevans i denne sammenhengen (Kleven 2002).

Ordforråd er sammen med en rekke andre pedagogiske begreper representative for teoretiske konstruksjoner eller konstrukter som de ofte kalles. Konstruktene er abstrakter og derfor prinsipielt ikke mulige å måle. Men selv om det ikke er mulig å måle fullstendig omfang av ordforråd (bredde) og grad av kjennskap til enkelt ord (dybde) osv, er det mulig å observere forhold som vi tar som et tegn på fenomenet. Her berøres noe av kjernen i målingsproblemet i pedagogiske fag som nettopp er at vi må benytte synlige indikatorer for å måle abstrakte begreper, som det i utgangspunktet ikke er mulige å måle rekkevidden av. Det blir viktig å være bevisst på validitetsproblemer som dukker opp i kjølvannet av dette målingsproblemet. Det første vi må ta hensyn til når et mål skal konstrueres er operasjonaliseringsproblemet. I figur 7 illustreres begrepsoperasjonalisering i Klevens (2002) modell som forbindelser mellom det teoretisk ikke-observerbare og det empirisk observerbare plan:



Indikatorene som virkelig blir benyttet benevnes som X og Y og blir de teoretiske begrepenes representanter i det observerbare indikatoruniverset. For å måle elevenes ordforråd må jeg følgelig gjøre et utvalg av ord (indikatorer) som så langt det er mulig er representative for hva elever på det aktuelle klasse trinnet skal kunne. En kan si at mellom begrepsuniverset og indikatoruniverset ligger et operasjonsunivers, et univers som består av forskjellige operasjonaliseringsprosedyrer som forskeren må foreta et valg ut fra.

I litteraturen brukes begrepene begrepsvaliditet og konstruktvaliditet synonymt. Trusler mot konstruktvaliditet kan plasseres innenfor to hovedkategorier: konstrukt underrepresentasjon

og konstruktirrelevans. Konstrukt underrepresentasjon handler om at testen er for snever til å fange opp sentrale dimensjoner ved konstruktet. Konstruktirrelevans dreier seg om at testen er for bred og dermed registrerer aspekter som er irrelevante for konstruktet som skal måles (Cook & Campell 1979 i Solheim 2010).

Vi ser i lys av Klevens (2002) tanker om begrepsoperasjonalisering at resultater fra empiriske undersøkelser alltid vil være direkte knyttet til operasjonaliseringsbegrepet. I hvilken grad en studies resultater har gyldighet for det teoretisk definerte tilhørende begrep handler om hvilken begrepsvaliditet operasjonaliseringen har. Vi kan derfor si at empiriske forskningsresultater først og fremst gjelder begrepene slik de eksplisitt eller implisitt blir operasjonelt definert ved hjelp av de indikatorene som benyttes (Kleven 2002).

3.4.1.3 Validering av ordprøvene

Et viktig aspekt for validering av ordprøvene er lagt til grunn i oppgavens teoridel hvor konstruktene leseforståelse og ordforråd defineres. Konseptualiseringen av konstruktene som skal måles spiller en sentral rolle i utformingen av ferdighetsprøver. Uklare forestillinger om hva det er vi ønsker å måle, vil øke faren for at vi trekker feilaktige slutninger ut fra testresultatene (Read 2000).

For å få høy validitet i ordprøvene er alle stammeordene i *ordprøve 2 – enkeltord*, hentet fra lærebøker for sjette trinn på tvers av fagområder og forlag. Dette er i tråd med tankegangen i Kunnskapsløftet hvor det fokuseres på at lesing er en grunnleggende ferdighet som inngår i alle fag (Kunnskapsdepartementet 2006). Tanken har vært å bevisst lete etter ord som ut fra tekstene forventes kjente. Prøven blir på denne måten representativ for skolebokspråket på det aktuelle klassetrinnet. Når det gjelder de kontekstualiserte ordoppgavene i *ordprøve 1 – ord i kontekst*, er også de fleste setningene i hvert item hentet fra lærebøker på 6. trinn. Jeg har vært i kontakt med ulike bibliotek og forlag (Gyldendal, Aschehoug, Samlaget mfl.) i et forsøk på å få tak i digitale lærebøker for det aktuelle trinnet. Dette ville gjort det mulig å søke på spesifikke ord slik at alle setningene kunne vært fra fagbøker for 6. trinn. Men tilbakemeldingene som foreligger er entydige; digitale lærebøker for denne aldersgruppen eksisterer ikke ennå.

En viktig faktor i forbindelse med validering i prøveutviklingsprosessen har vært å forankre arbeidet i skolevirksomheten. For å få kunnskap om elevenes kjennskap til de utvalgte ordene og for å finne velfungerende distraktorer til *ordprøve 2 – enkeltord*, besøkte jeg og en prøveutvikler fra lesesenteret tre 6. klasser på en lokal barneskole. Her satte elevene seg i grupper og prøvde å komme med synonymer til ordene vi la frem. Etterpå arrangerte klassens lærer en konkurranse med elevene, hvor han leste opp ord for ord, og den gruppen som først ropte ut ordets synonym fikk poeng. Dette arbeidet resulterte i et unikt innblikk i elevenes assosiasjonsregister i tilknytning til de utvalgte ordene. Elevene i disse klassene kom med mange verdifulle innspill som er blitt til distraktorer i *ordprøve 2*. Andre følger av dette arbeidet var at ord som elevene ikke hadde kjennskap til ble luket ut.

Jeg vil avrunde i forhold til validitetsbegrepet med å trekke linjer til Popper (1987) og hans teorier omkring validitetsaspektet. Poppers tanker er at sikre kilder til kunnskap ikke eksisterer og at alle kilder dermed kan villed oss. Han foreslår en endring av fokus fra å søke den ytterste kilden til kunnskap til å heller stille spørsmål om hvordan vi kan oppdage og eliminere målefeil. Svaret han kommer frem til handler om at vi må være i stand til å kritisere både andres og våre egne teorier og antagelser for på den måten å stadig utvide kunnskapen. Ved å legge vekk tankene om å søke kunnskapens ytterste kilde og innse at all menneskelig kunnskap faktisk er menneskelig, kan vi i lys av Poppers teorier trygt omfavne tanken om at sannheten overskrider den menneskelige fatteevne. Det handler om å erkjenne at kunnskapen er i stadig endring og utvikling, og at den over tid vil utvikle seg mot den virkeligheten den er ment å skulle representere.

3.4.2 Feil ved testskårer

Poengsummen eller skåren en elev oppnår på en test kalles for oppnådd eller observert skåre. Vanligvis inneholder en slik skåre en viss mengde feil. Enkelte av disse feilene kan være systematiske i kraft av at det i enkelte av oppgavene var innlysende hva som var nøkkelen, noe som fører til at oppgavene blir veldig enkle. Andre feiltyper har mer tilfeldig karakter og har sin grobunn i fenomener som manglende konsentrasjonsevne, varierende motivasjon samt pur flaks ved valg av svaralternativ. Denne typen tilfeldige feilkilder fører til at testskårer vil variere fra en test til en annen. Tilfeldige feilkilder er vanskelig å unngå, men vi kan beregne deres innflytelse ved hjelp av ulike statistiske metoder. Når vi snakker om testskårers reliabilitet, så siktes det til tilfeldige målefeil og den rollen de spiller (Sirnes 2005).

3.4.3 Reliabilitet

”Metoden for å studere, definere og estimere konsistensen eller inkonsistensen til testskårer er det sentrale fokus for forskning og teori som omhandler reliabilitet. Reliabiliteten angir altså hvor godt eller dårlig et mål er” (Sirnes 2005:82). Den sentrale tanken i reliabilitetsteorien er at målefeil er tilfeldige. Målefeilene trenger ikke være tilfeldige for enkelteleven, men i større grupper blir målefeil sett på som så komplekse og varierte at de opptrer som tilfeldige variabler. Tradisjonelt sett er det innenfor den grenen av psykologisk forskning som kalles psykometri at en har beskjeftiget seg mest med reliabilitet. Hva som måles blir her irrelevant, det viktige er hvor nøyaktig eller konsistent en prøve måler det den måler (Kleven 2002). Reliabilitet forteller oss om resultatene som foreligger er fremkommet på en pålitelig måte, og måles ofte statistisk ved hjelp av Crombachs alpha (α) som nærmere bestemt gir et mål på prøvens internkonsistensreliabilitet (Pallant 2007). Graden av konsistens i elevens svar fra oppgave til oppgave kommer til syne i korrelasjonene mellom oppgavene. Jo høyere korrelasjon, jo høyere konsistens. Men graden av konsistens blant oppgavene i en prøve kan også beskrives som kovarians. Kovariansen mellom to oppgaver er lik korrelasjonen mellom dem multiplisert med de to standardavvikene. Som en direkte konsekvens av dette blir alphakoeffisientens størrelse et produkt av (i) gjennomsnittlig kovarians mellom to og to oppgaver og (ii) antall oppgaver. Alpha verdien øker med antall oppgaver noe som gjenspeiler teorien om at tilfeldige målefeil i det lange løp jevner seg ut (Kleven 2002).

3.5 Utvikling og valg av måleinstrument

Her vil det bli gjort rede for utvikling og valg av måleinstrumenter.

3.5.1 Ordprøvene

Presentasjonen av hvordan de to ordprøvene er blitt til vil følge samme struktur.

Ordoppgaveformatene vil illustreres med eksempler, etterfulgt av instruksjon knyttet til den enkelte ordprøven. For å få oversikt over testkvaliteten, svarfordeling og styrken i enkelt item har jeg beregnet itemdetaljer i tabell for hver av ordprøvene. I tabellen fremkommer svarfordeling i prosent, gjennomsnittskåren til og diskrimineringsverdi for alle item. I tillegg er gjennomsnittsskåre, minimum og maksimumskåre og standardavvik beregnet for hver av prøvene for å kunne si noe om resultatfordelingen og dermed spredningen i utvalget.

3.5.1.1 Itemdetaljer

Før jeg går i gang med å presentere hver enkelt ordprøve vil jeg gjøre rede for metoder som er benyttet for å undersøke kvaliteten på enkeltoppgavene i ordprøvene.

Frekvensfordeling, svarfordeling i prosent gir et innblikk i hvor mange elever som har valgt de ulike svaralternativene. For at en oppgave skal være god bør for eksempel alle svaralternativene være valgt. Er et svaralternativ så usannsynlig at ingen elever velger det, betyr det at oppgaven i praksis kun har to svaralternativer og at elevene dermed har femti prosent sjanse til å tippe rett svar.

Gjennomsnitt viser gjennomsnittskåren til de elevene som har valgt de forskjellige svaralternativene, og gir oss dermed et inntrykk av hvem som har valgt hvilke svaralternativ. En god distraktor skal være mer attraktiv for elever i bunnggruppen enn i toppgruppen (Sirnes 2005). Dette kan det kontrolleres for ved å studere elevenes gjennomsnitt.

Diskrimineringsverdi sier noe om en oppgave skiller mellom elevene på en meningsfull måte som harmonerer med elevenes samlede resultat på prøven. Diskrimineringsverdien synliggjør korrelasjonene mellom enkeltoppgaven og sumskåren på prøven. Viser en oppgave seg å diskriminere til de svakestes fordel motarbeider den prøvens interne konsistens og elimineres i prøveutviklingsprosessen. Dersom en prøve skal diskriminere godt for alle elevene må oppgavene ha variert vanskegrad (Skaftun 2006; Roe 2008).

Cronbachs alpha (α) er et reliabilitetsmål for nøyaktigheten i det vi ønsker å måle (jmf avsnitt om reliabilitet). Cronbachs alfa gir oss et innblikk i hvor stor del av testskåren som i realiteten representerer det vi måler, og hvor stor del som styres av tilfeldigheter i valg av oppgaver. En alpha på .7 eller høyere regnes ofte som god reliabilitet, og vi kan med en alfa på .7 populært si at vi har 70% sann varians og 30% tilfeldigheter (Roe 2008).

Diskrimineringssevnen viser altså korrelasjoner mellom prestasjonene på en oppgave sett i forhold til sumskåren, mens Cronbachs alfa (α) viser til korrelasjoner mellom alle oppgavene i

prøven. Resultatet av dette er at jo større samvariasjon det er mellom elevenes svar jo høyere blir reliabilitetsmålet som angir den interne konsistensen (Skaftun 2006).

Standardavviket er kvadratroten av variansen i resultatene, og gir et mål på resultatfordelingen rundt testens gjennomsnittsskåre. I fordelingen av testskårer vil for eksempel et lavt standardavvik indikere at testresultatene har en tendens til å klumpe seg sammen rundt gjennomsnittet, mens et høyt standardavvik indikerer en bredere spredning i testskårene (Sirnes 2005).

Vanskegraden beregnes ved å dividere gjennomsnittskåren (mean) med totalt oppnåelige poeng på prøven.

3.5.1.2 Ordprøve 1 – ord i kontekst (Vedlegg 1)

Utgangspunktet for utviklingen av ordprøve1 var interessen for å se testegenskapene i en kontekstualisert ordprøvevariant versus den tradisjonelle mer dekontekstualiserte ordprøveformen hvor elevene testes i enkeltord. Jeg vil også knytte utprøvingen av dette oppgaveformatet opp mot nyere vokabularteori som fremhever behovet for forskning på nettopp forholdet mellom dekontekstualisert og kontekstualiserte ordprøver sett i sammenheng med elevenes leseforståelse. Inspirasjon til itemformatet som brukes i ordprøve 1 er hentet fra Stanford Achievement Test (SAT – 10;2004 i Pearson, Hiebert & Kamil 2007), hvor bruken av item for å teste flerbetydningsord i kontekst eksemplifiseres på følgende måte:

Put the money in the *safe*.

In which sentences does the word *safe* mean the same thing as in the sentence above?

The puppy is *safe* from harm.

I am *safe* at home.

It is *safe* to go out now.

Michal opened the *safe*.

Itemeksempel fra ordprøve1:

7. "Lag en *liste* over avgjørelser du kanskje må ta i fremtiden."

I hvilken av setningene under betyr ordet *liste* det samme som i setningen over:

- A Hun ville *liste* seg ut før noen oppdaget henne.
- B Mor skriver alltid en *liste* til far når han skal handle.
- C Tømmermannen skal *liste* rundt vinduene i stuen.

Ordprøve 1 er en ordprøve hvor elevene blir testet i bruken av flerbetydningsord i en kontekst. Hvert item består av en setning. Elevene skal finne ut i hvilken av de tre svaralternativene under ordet betyr det samme som i setningen over (Se instruksjon, vedlegg3).

Tabell 1 gir en oversikt over gjennomsnitt, spredning og reliabilitetsmål for *ordprøve 1 – ord i kontekst*:

Tabell 1

N	193
Antall item	20
Totalt oppnåelige poeng	20
Aritmetrisk gjennomsnitt	16
Median	17
Standardavvik	3
Min/maks skåre	6/20
Crombachs Alpha	.75
Vanskegrad	80

Vanskegrad på 80, standardavvik på 3 og gjennomsnitt på 16 sier oss at dette er en lett ordprøve, og at mange elever vil ha alt rett på prøven uten at dette nødvendigvis sier noe om hvor flinke de er (takeffekt). Men retter vi blikket mot reliabilitetsmålet som viser at alfa (α) er .75 ser vi at dette er en kvalitetsmessig god prøve.

Tabell 2 viser svarfordeling i prosent, gjennomsnitt skåren til elevene som har valgt de ulike svaralternativene og diskrimineringsverdier for alle ordoppgavene i *ordprøve 1 – ord i kontekst*. Tallet 8 viser til oppgaver hvor elever har avgitt mer enn et svaralternativ, mens 9 viser til ubesvarte oppgaver. Rett svar angis med uthevet skrift.

Tabell 2

	Ord	Svarfordeling i %					Gjennomsnitt					Diskriminerings Verdi
		A	B	C	8	9	A	B	C	8	9	
1	Type	5	3	91		1	13	14	16		11	.31
2	Rekke	3	3	94		1	13	12	16		11	.30
3	Sjelden	7	78	15			15	17	14			.30
4	Sikker	10	11	77		1	13	16	17		10	.35
5	Lett	79	8	12		1	17	15	14		9	.28
6	Stille	3	88	9			12	17	11			.54
7	Liste	6	91	3		1	12	17	12		6	.49
8	Huske	2	96	2			10	16	12			.34
9	Sørger	9	85	5		1	12	17	13		9	.57
10	Like	15	36	49			15	15	17			.33
11	God	12	7	81			14	15	17			.31
12	Varer	6	81	12		1	13	17	13		17	.48
13	Kort	11	5	83	1		13	12	17	12		.49
14	Mål	7	83	9		1	13	17	11		15	.57
15	Kontakt	8	6	84		2	15	11	17		12	.47
16	Gang	21	71	4		1	14	17	12		12	.52
17	Rett	2	6	92		1	9	11	17		12	.49
18	Kilde	11	81	6		2	13	17	14		11	.53
19	Dukker	5	85	10		1	10	17	13		12	.56
20	Deler	5	35	59		1	13	18	16		9	.34

Her ser vi ut fra svarfordeling i prosent at alle svaralternativene er valgt. Ved å studere gjennomsnittkolonnen kan vi se at det gjennomgående er de flinke elevene som har valgt rett svaralternativ. Prøvekvaliteten gjenspeiles også i diskrimineringsverdien til enkeltoppgavene. Nitten av tjue item diskriminerer over .3 noe som regnes om god prøvemessig kvalitet innenfor psykometriske standarder (Skaftun 2006).

Ordprøve 1 ble pilotert med 20 item og jeg har valgt å beholde alle når jeg går i gang med analyseprosessen. Begrunnelse for å beholde alle 20 oppgavene finner jeg i itemdetaljene, hvor diskrimineringsverdier og Crombachs alpha viser at prøveavliteten er god. Med tanke på reliabilitetsaspektet er det dessuten vesentlig at en test ikke inneholder for få oppgaver, da dette vil føre til for store tilfeldigheter i forhold til hvor godt oppgavene tilfeldigvis passer den enkelte elev eller elevgruppe (Pallant 2007).

3.5.1.3 Ordprøve 2 – enkeltord (Vedlegg 2)

Kravet til denne ordtesten er at elevene skal kunne finne synonymer til de forskjellige stammeordene. Elevene skal velge det ordet blant svaralternativene i kolonne A, B og C som er nærmest stammeordet i betydning (Se instruksjon, vedlegg 4).

Item fra ordprøve 2 – enkeltord, eksemplifiseres i tabell 3:

Tabell 3

		A	B	C
6	Bedrag	ran	svindel	bidrag
7	Beskrive	beholde	argumentere	skildre
8	Dekorasjon	pynt	hobby	situasjon

I arbeidet med å finne gode distraktorer har jeg fått hjelp av prøveutviklere ved Lesesenteret. Distraktorene er blitt til med utgangspunkt i data fra sjetteklasseelevens synonymforslag. I tillegg ble det lagt vekt på å finne antonymer og ord som hadde semantiske, syntaktiske og assosiative fellesnevner i forhold til stammeordet. Dette arbeidet kan eksemplifiseres med stammeordet *forbindelse* hvor nøkkelordet er *kontakt* og de to distraktorene er:

- *forbannelse* et ord med syntaktiske likhetstrekk, hvor både prefiks/suffiks er identiske med stammeordet.
- *bandasje* som spiller på ordet forbindelse som har en assosiativ fellesnevner med stammeordets semantiske karakterer.

Det har vært et bevisst valg å gi prøvedesignet en tydelig struktur. Ordet elevene skal testes i står i kolonnen til høyre, mens de tre svaralternativene står innunder kolonne A, B og C. Den tydelige og oversiktlige strukturen er tenkt til fordel for dyslektiske elever, slik at de skal kunne avgi svar på prøven uten å måtte lese ordene.

Tabell 4 gir en oversikt over gjennomsnitt, spredning og reliabilitetsmål for Ordprøve 2 – enkeltord:

Tabell 4

N	198
Antall item	20
Totalt oppnåelige poeng	20
Aritmetrisk gjennomsnitt	16
Median	17
Standardavvik	4
Min/maks skårer	0/20
Crombachs Alpha	.82
Vanskegrad	80

Gjennomsnitt skåren er 16 poeng, standardavviket på denne prøven er 4 og vanskegraden er 80. Vi ser at også dette er en lett ordprøve som har takeffekt. Crombachs alpha som berregnes til .82 viser at prøvekvaliteten er god.

I tabell 5 oppgis svarfordeling i prosent, gjennomsnitt skåren til elevene som har valgt de ulike svaralternativene og diskrimineringsverdier for alle ordoppgavene i *ordprøve 2 – enkeltord*. Tallet 8 viser til oppgaver hvor elever har avgitt mer enn et svaralternativ, mens 9 viser til ubesvarte oppgaver. Rett svar angis med uthevet skrift.

Tabell 5

	Ord	Svarfordeling i %					Gjennomsnitt					Diskriminerings Verdi
		A	B	C	8	9	A	B	C	8	9	
1	Avskyelig	4	8	88		1	12	12	16			.45
2	Bedrag	6	80	13		1	12	17	12		7	.58
3	Dekorasjon	89	4	6		2	17	11	8		10	.64
4	Rekkefølge	2	81	16	1	1	7	17	13	15	9	.49
5	Intens	10	80	8		2	14	17	12		9	.45
6	Endring	94	3	1	1	2	16	0	13	7	9	.43
7	Effekt	13	79	7		1	11	17	13		9	.62
8	Forfengelig	35	47	17	1	1	18	16	13			.34
9	Fasong	6	85	8	1	1	13	17	11	7	6	.54
10	Høytid	13	16	70	1	1	13	13	17	13		.49
11	Falsk	3	2	95		1	10	10	16			.43
12	Kamouflere	84	12	3		1	17	12	9			.61
13	Vrien	14	83	3		1	14	17	7			.40
14	Årsak	78	16	6		1	17	14	12			.42
15	Repetisjon	6	81	11		2	13	17	11		11	.53
16	Organisere	11	80	6	1	3	14	17	11	16	10	.39
17	underholdning	12	8	78	1	1	14	11	17	12		.47
18	Fartøy	33	50	13	1	3	15	18	12	18	11	.48
19	Presis	88	10	2		1	17	12	7		6	.49
20	Produsere	86	8	6		1	17	12	12		6	.49

Ved å studere tabell 5 ser vi at svarfordelingen viser at alle svaralternativ er valgt. Gjennomsnittkolonnen synliggjør at det utelukkende er de flinke elevene som velger rett svaralternativ.

Ordprøve 2 – enkeltord, ble pilotert med 48 ord. Jeg fant det hensiktsmessig å redusere antall item til 20, samme antall som i ordprøve 1. I prosessen med å tilpasse ordprøven har jeg arbeidet på itemnivå. For at prøvene skulle få så lik vanskegrad som mulig har jeg valgt ut item fra *ordprøve 2* med tilnærmet lik svarfordeling i prosent som item i *ordprøve 1*. Dette arbeidet resulterte i to ordprøver som begge har en vanskegrad på 80. Retter vi blikket mot diskrimineringsverdiene ser vi at de ligger fra .34 og oppover for *ordprøve 2 – enkeltord*. Diskrimineringsverdiene er noe høyere for denne ordprøven enn for *ordprøve 1- ord i kontekst*, noe som gjenspeiles i alphakoeffisienten som er beregnes til .82 for *ordprøve 2 - enkeltord*.

3.5.1.4 Gjennomføring og instruksjon

Med inspirasjon fra nasjonale prøver i lesing for 5. trinn og kartleggingsprøven for VK1(Under utarbeiding ved Lesesenteret) har jeg utarbeidet instruksjoner til begge ordprøvene (Vedlegg 3 og 4). Begge ordprøvene leses høyt for elevene, og det presiseres at elevene skal følge opplesers tempo. Til *ordprøve 2 – enkeltord* får elevene utdelt et hvitt ark for å holde under oppgaven det arbeides med for å lettere skille oppgavene fra hverandre.

I forkant av datainnsamlingen i klassene gjennomførte jeg ordprøvene i tråd med instruksjonene med en sjetteklasseelev hvor foreldrene er i min omgangskrets. Formålet med dette var å få instruksjonstrening samt å få en pekepinn i forhold til tidsbruk. Det har vært min hensikt å utføre ordprøvene i de ulike klassene med høy grad av standardisering, det vil si at alle elevene har fått den samme prøven fremført på så lik måte som mulig. Hensikten med høy grad av standardisering er å eliminere flest mulig tilfeldige målefeil og fremskaffe pålitelige data (Ringdal 2007).

3.5.2 Leseforståelsesprøve (Vedlegg 5 og 6)

Leseforståelsesdelen av kartleggingsprøven er utviklet med samme innhold og design, og utarbeidet av de samme testutviklerne som de nasjonale prøvene i lesing for femte trinn. Den nye kartleggingsprøven for 6. trinn skal ses i forlengelse av nasjonale prøver i lesing på 5.

trinn. Men vanskegraden på delprøven i leseforståelse skal imidlertid være lavere enn i nasjonale prøver i lesing. Definisjonene av leseforståelse som ligger til grunn for kartleggingsmaterieell og nasjonale prøver i lesing stammer fra rammeverket for de internasjonale leseprøvene PIRLS og PISA. Leseprøvenes forankring i PIRLS og PISA begrunnes ut fra at prøveutviklerne vurderer disse som faglig robuste holdepunkter som det hersker internasjonal enighet omkring (Roe 2008). Leseforståelsesprøven operasjonaliseres ut fra disse rammeverkene innenfor strenge psykometriske rammer, og forholder seg til visse testteoretiske krav. Prøveresultatene må derfor ikke studeres som absolutte sannheter men som et mål på leseferdigheter slik de defineres og operasjonaliseres i prøvene (Skaftun et al., 2006). Reliabilitet er et aspekt av prøvens validitet. En annen sentral komponent ved prøvens validitet er at den forankres i den skolevirkeligheten den er ment å skulle representere. De nasjonale leseprøvene er nært knyttet opp mot læreplanene for Kunnskapsløftet. Oppgavene i nasjonale leseprøver og leseforståelsesprøven i kartleggingsprøven er delt inn i tre hovedgrupper ut fra lesemåter, på samme måte som i PISA 2000-2006:

- Finne informasjon i teksten
- Tolke og forstå teksten
- Reflektere over og vurdere tekstens form og innhold.

Dette er en inndeling vi finner igjen i de faglige kompetansemålene i Kunnskapsløftet, hvor læreplanen for norskfaget beskriver hvert enkelt av disse aspektene som viktige kompetansemål. Disse tre lesemåtene kan ikke ses på som adskilte ferdigheter, eller skilles ut som del kompetanser, men leseprøven i kartleggingsprøven skal inneholde oppgaver som representerer alle disse tre lesemåtene. Kompetansemålene i Kunnskapsløftet reflekteres også i tekstene som brukes, dette innebærer at leseprøven foruten skjønnlitteratur kan inneholde et vidt spekter av tekster fra faktatekster fra natur og samfunnsfag til instruksjoner, grafiske fremstillinger og ulike former for oppskrifter. Det er både ulike typer flervalgsoppgaver og åpne oppgaver i prøven (Skaftun et al., 2006).

3.5.2.1 Gjennomføring av leseforståelsesprøven

Med tanke på at resultatene fra leseforståelsesprøven skal kunne betraktes som valide, ble det lagt vekt på at alle elevene skulle utføre prøven under så like betingelser som mulig. Lærerne som gjennomførte disse prøvene fikk detaljert skriftlig instruksjon i forhold til hvordan dette skulle gjøres. Tidsrammen for leseforståelsesprøven var to skoletimer.

3.5.2.2 Sammenligning av prøvehefter

I piloteringsarbeidet var det fra testutviklernes side ønskelig å prøve ut flest mulig tekster. Resultatet av dette var at to prøvehefter som inneholdt ulike tekster ble testet ut på elevene i utvalget. Dette innebærer at ikke alle elevene har lest og besvart de samme oppgavene, noe som fører til et usikkerhetsmoment i de statistiske analysene. De to prøveheftene er imidlertid laget av de samme prøveutviklerne, på samme tid og med samme formål. For å undersøke hvorvidt resultatene fra de to heftene var sammenlignbare lot jeg 18 av elevene besvare begge heftene. Jeg beregnet så en korrelasjonskoeffisient mellom elevenes resultater på de to leseprøvene. Elevenes skårer på de to prøveheftene viste en sterk samvariasjon: $r = .80$, $N = 18$, $p = > 0,01$. Selv om disse resultatene er basert på et lite utvalg, indikerer de at leseforståelse måles likt i de to ulike prøveheftene.

I begge heftene var maksimalt oppnåelig poengsum 45 poeng. Gjennomsnittlig poengsum for alle prøvedeltakerne ($N = 75$) som gjennomførte hefte 1 var 27 poeng (46 %), mens gjennomsnittlig poengsum for alle prøvedeltakerne ($N = 88$) som gjennomførte hefte 2 var 29 poeng (54%). Vi ser at hefte 1 som har en vanskegrad på 60 er vanskeligere enn hefte 2 som har en vanskegrad på 64. For å beregne nedre kritisk grense for hvert av prøveheftene trakk jeg et standardavvik fra gjennomsnittskåren (mean) for den enkelte leseprøven. De øvrige analysene er imidlertid foretatt med elevenes poengsummer fra de to prøveheftene under ett. Dette begrunnes ut fra at gjennomsnitt skåren på de to heftene var tilnærmet lik og at korrelasjonsanalyser ikke sammenligner sumskårer men undersøker i hvilken grad det er systematisk samvariasjon mellom to variabler, i dette tilfellet mellom ordkunnskap og leseforståelse.

3.5.3 Dybdeintervju

For å lære mer om hvordan de ulike ordprøvene fungerer og hva de faktisk måler, har jeg valgt å foreta et dypdykk inn i elevenes problemløsningsmetoder i form av et dybde intervju. Thagaard (2006) fremhever nettopp samtalen i en intervjusituasjon som en god inngangsport for å få innblikk i enkeltpersoners opplevelser og refleksjoner rundt et tema eller sin situasjon. Det kvalitative forskningsintervjuet søker å nyttiggjøre seg av samtalen som oppstår mellom forsker og intervjurespondenten. Forskerens oppgave blir da å bringe på banen og følge opp respondentens opplysninger, fortellinger og forståelse av det aktuelle temaet (Widerberg 2005). Thagaard (2006) snakker om to motpoler når intervju brukes som

datainnsamlingsmetode. Fra en positivistisk synsvinkel skildrer informanten hendelsen slik den faktisk forløp seg utenfor intervjusituasjonen. Motpolen til dette synet har sitt utspring i konstruktivistisk tankegang, hvor beskrivelsen av prosessen skapes under intervjusituasjonen og konstrueres i relasjonen mellom intervjuer og informant. Det understrekes at en mellomposisjon hvor intervjudata oppfattes som skildringer av hendelser i informantens liv, samtidig som informantens utsagn reflekterer hans eller hennes forståelse av egne erfaringer er å foretrekke (Thaagard 2006).

3.5.3.1 Gjennomføring av intervjuene

Å skape en god intervjusituasjon handler om å ha tilstrekkelig kunnskap om tema som blir brakt på banen og i tillegg ha kunnskap om sosiale relasjoner (Kvale 1997). Dersom et intervju skal bli vellykket, er det altså en forutsetning at forskeren på forhånd har satt seg nøye inn i informantens situasjon. Denne bakgrunnskunnskapen vil danne bakteppet for hvilke spørsmål som skal tas opp i intervjuet (Thagaard 2006). Et intervju kan være mer eller mindre planlagt og forhåndsstyrt i form av en intervjuguide som følges under selve intervjuet (Widerberg 2005). Jeg er godt forberedt til intervjuene, og har på forhånd analysert prøvene til hver av de utvalgte elevene nøye, og utarbeidet en intervjuguide som skal fungere som et hjelpemiddel i intervjusituasjonen (Vedlegg 9). Det å forholde seg til en intervjuguide vil være med på å sikre at viktige spørsmål som jeg ønsker svar på ikke blir glemt, og at elevene i så stor utstrekning som mulig får de samme spørsmålene.

Intervjudataene ble innhentet i januar 2010, men formålet med intervjuene var å samle inn informasjon om elevenes besvarelser fra oktober og desember måned 2009. Intervjuet vil på denne måte i all hovedsak være en retrospektiv undersøkelse. Ringdal (2007) påpeker at det å spørre om fortiden kan være problematisk, da det stiller store krav til respondentens hukommelse. Min tanke er at det å ha besvarelsene sine fremfor seg, samt at elevene får tid til å lese igjennom disse vil gjøre det lettere for dem å huske tilbake.

En forutsetning for å få gode data fra et intervju er å skape en fortrolig atmosfære som bidrar til at informanten åpner seg og forteller om de temaene forskeren ønsker informasjon om (Thagaard 2006). Min hensikt er å utforme intervjuene som en samtale, der ufullstendige svar eller interessante tråder som kommer opp underveis kan utdypes ytterligere. Jeg la vekt på en avslappet tone under intervjuene, og hver samtale ble innledet med en kort redegjørelse for

intervjuets hensikt. Her fortalte jeg at mitt ønske var å finne ut hvor gode disse prøvene er, at det derfor var elevene som testet ut prøven og ikke prøven som testet de. Formålet med dette var å unngå at elevene skulle gi meg de svarene de trodde jeg ville høre. Det ble brukt båndopptager i intervjusituasjonen. Hensikten med å bruke båndopptager er å fullt og helt kunne konsentrere seg om eleven, da alt som sies blir bevart på båndet.

3.5.4 Analyseprosessen

Her vil jeg gjøre rede for fremgangsmåter i analyseprosessen, og avklare statistiske begreper i tilknytning til dette arbeidet. Datamaterialet fra piloteringen av leseforståelsesprøven til kartleggingsprøven var på forhånd lagt inn i dataprogrammet SPSS. Jeg har benyttet samme matrise og lagt inn elevenes resultater på de to ordprøvene.

3.5.4.1 Frekvensanalyser

For å undersøke fordelingen i utvalget og finne eventuelle feilkilder har jeg foretatt standard prosedyrer i forbindelse med inspeksjon av variabler. Deskriptiv statistikk beskriver hvordan resultatene fordeler seg i utvalget. Standardavvik, og gjennomsnittlig resultat ble beregnet for å kunne si noe om spredningen i utvalget.

3.5.4.2 Korrelasjonsanalyser

Videre ble det foretatt en rekke korrelasjonsanalyser mellom ulike variabler, på ulike nivå.

Korrelasjonsanalyser brukes til å beskrive styrken og retningen av det lineære forholdet mellom to variabler. Har vi en korrelasjon mellom to variabler, indikerer dette at en bestemt verdi for den ene variabelen retter seg parvis etter en verdi for den andre variabelen. Innenfor kvantitativ forskning brukes ordet korrelasjon synonymt med det å beskrive statistiske sammenhenger mellom variablene i en analyse (Ringdal 2007). Det at det er en sammenheng betyr imidlertid ikke alltid at den ene variabelen forårsaker den andre. Dette gjør det umulig å trekke sikre årsakssammenhenger ut fra tilfeldig påviste sammenhenger mellom to variabler.

Den mest finmaskede formen for korrelasjonsanalyse kalles parametrisk, og uttrykkes gjennom Pearsons korrelasjon (r). Ifølge Ringdal (2007) bygger ikke-parametrisk statistikk på færre og enklere forutsetninger enn parametrisk statistikk. Pallant (2007) sier i forlengelsen av dette at en bør ha ganske tungtveiende grunner for å benytte seg av ikke-parametrisk

statistikk, da den parametriske statistikken i større grad er i stand til å utnytte all informasjon som ligger i variablene og derfor har mer teststyrke. Dersom en skal benytte parametrisk statistikk, anbefales det at resultatene skal være tilnærmet normalfordelt. Videre anbefales det at variablene skal være så uavhengige av hverandre som mulig. Kravet om uavhengige variabler oppfylles i mine analyser ved at jeg søker å statistisk sammenligne elevenes resultater på to ulike prøver med en tredje leseforståelsesprøve som alle er utført på ulike tidspunkt. Men kravet om normalfordeling oppfylles tilsynelatende ikke da ordprøve 1 og 2 begge har en vanskegrad på 80%. Det vil si at de er lette prøver som avviker fra normalfordelingskurven ved at de har takeffekt. Med takeffekt siktes det til at mange elever vil ha alt rett på prøven uten at dette nødvendigvis sier noe om hvor flinke de er (Roe 2008). Takeffekt i kartleggingsprøver er et resultat av at prøvene først og fremst skal være et verktøy for skolen til å finne frem til den aller svakeste andelen av elevene (Engen 2005).

Curran, West og Finch publiserte i 1996 artikkelen "*The Robustness of Test Statistics to Nonnormality and Specification Error in Confirmatory Factor Analysis*". Denne artikkelen handler om hva som er akseptable nivåer for normalfordeling i faktor analyser. Faktoranalyser bygger på korrelasjon, så jeg finner at disse teoriene også er relevante for korrelasjonsanalyser. I artikkelen fremheves skewnessverdier under 2 og kurtosisverdier under 7 som akseptable. Skewness for henholdsvis ordprøve 1 og ordprøve 2 ble beregnet til – 1,22 og – 1,63. Mens kurtosis for henholdsvis ordprøve 1 og ordprøve 2 ble beregnet til 1,13 og 3,66. (Den høye kurtosisverdien for ordprøve 2 kan forklares med at svært mange elever oppnådde poengsummen 19, se histogram, figur 9 i oppgavens resultatdel). Vi ser dermed at skewness og kurtosisverdiene for begge ordprøvene er innenfor hva som kan regnes som akseptable nivåer for normalfordeling. Dette innebærer at mine variabler innenfor disse rammene tilfredstiller kravene for å kunne benytte parametrisk statistikk.

Begrepet statistisk signifikans benyttes ofte i vitenskaplige publikasjoner. Det handler om hvorvidt samvariasjoner i utvalget kan generaliseres til populasjonen (Ringdal 2007). Signifikanstesting av korrelasjoner utføres automatisk når korrelasjonsanalyser foretas i SPSS. Dette resultatet indikerer at det er 99% sjans for at korrelasjonen som foreligger ikke bygger på tilfeldigheter. Ikke-signifikante korrelasjoner presenteres som i.s eller n.s (not significant). Signifikans begrepet deles i metodeteorien ofte inn i statistisk og teoretisk signifikans. Hvorvidt størrelsen til en korrelasjon er forskningsmessig interessant, avhenger av hva som forventes ut fra teori og tidligere forskning på feltet. En svak eller moderat

samvariasjon kan for eksempel være forskningsmessig interessant fordi dette utfallet ikke var forventet.

Innenfor samfunnsvitenskaplig forskning betraktes korrelasjonskoeffisienter opp til .20 (Pearsons r) som svake samvariasjoner, korrelasjoner .30 - .40 regnes som moderate eller middels sterke. Samvarierer variablene med en korrelasjonskoeffisient på .5 eller høyere betraktes dette som solide og sterke korrelasjoner (Pallant 2007). Er korrelasjonen mellom to variabler positiv, indikerer dette at dersom en variabel øker, så vil dette gjelde også for den andre. En negativ korrelasjon innebærer at den ene variabelen vil øke i takt med at den andre reduseres. Korrelasjonskoeffisientens størrelse gir oss en pekepinn på graden av påvirkningskraft fra utenforliggende elementer i forholdet mellom to variabler. En middels sterk korrelasjonskoeffisient viser at det er samvariasjon mellom variablene, men at utenforliggende faktorer også spiller inn. Er koeffisienten derimot sterk indikerer dette at det er få utenforliggende forhold som har innvirkning på samvariasjonen (Pallant 2007).

3.5.5 Forskningsetiske refleksjoner

Etiske teorier legger klare føringer for hvordan data bør samles inn og behandles. Etiske prinsipper og retningslinjer må tas hensyn til ved innsamling og behandling av data og informantene bør inkluderes i forskningsprosessen på en slik måte at det ikke får negative konsekvenser for dem (Thagaard 2003). Et vesentlig aspekt ved forskningsetikk er at informantene ikke bare skal behandles som et middel for å oppnå økt innsikt, men som et mål i seg selv. Jeg har lagt vekt på medmenneskelighet under datainnsamling, og videre vekt på å presentere datamateriale i denne studien så nøyaktig og samvittighetsfullt som mulig.

4 RESULTATER

Analyseprosess og intervju

I denne delen vil innsamlede data fra kvantitativ innsamling og kvalitativt forskningsintervju presenteres.

4.1.1 Analyseprosess

Her vil resultater fra analyserte kvantitative data legges frem. Pallants (2007) anbefalinger for presentasjon av data vil ligge til grunn for dette arbeidet. Tabeller og grafiske fremstillinger som benyttes er hentet fra statistikkprogrammet SPSS. Enkelte steder ble det imidlertid naturlig å lage egne fremstillinger da tabellene fra SPSS ble for omfattende.

Utvalgets totale størrelse er 163 elever som alle går i sjette klasse. I datamaterialet foreligger det en kjønnsfordeling på 80 jenter (49%) og 83 gutter (51%). Det foretas ingen videre analyser basert på kjønn i resultatdelen. I forhold til språklig bakgrunn er det 27 elever (17%) som snakker et annet språk enn norsk hjemme og dermed klassifiseres som tospråklige. Variabelen tospråklighet vil være gjenstand for videre analyser.

Først vil resultater fra frekvensanalyser av resultatfordeling på ordprøvene og leseforståelsesprøven presenteres. Her vil det i tillegg vises til resultatfordeling i gruppen tospråklige elever. Videre vil resultater fra analysene om samvariasjon presenteres. Her vil graden av korrelasjon mellom den enkelte ordprøven og leseforståelsesprøven undersøkes. Det vil også bli foretatt analyser av graden av samvariasjon mellom de to ordprøvene.

De to ordprøvene som utgjør måleinstrumentene denne studien bygger på har begge takeffekt når vi ser på elevene i hele utvalget under ett. Takeffekt er et resultat av at mange av elevene har alt rett på en prøve. Dette gjør at det blir problematisk å få et fullstendig bilde av alle elevenes ferdighetsnivå i og med at dette nok for en del av elevene kan ligge langt over det som måles.

4.1.1.1 Frekvensanalyser

Hele utvalget

Ordprøve 1 – ord i kontekst

Gjennomsnittsskåren på ordprøve1 for hele utvalget er 16 poeng, og standardavviket er 3.

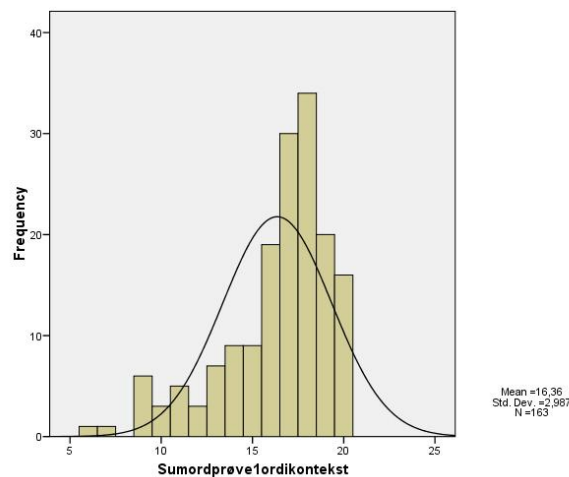
Dette viser moderat spredning i resultatene når elevenes ordkunnskaper måles i kontekst.

Tabell 6

Tabell 6 viser spredningen i ordkunnskaper målt i kontekst for hele utvalget. I kolonnen til venstre oppgis poengsum og kolonnen til høyre viser hvor mange prosent som har den enkelte poengsummen. Maksimumskåren beregnes til 20 poeng og minimumskåren til 6. Ut fra tabellen ser vi at det er svært få elever som skårer i nedre sjikt. Ingen elever har 0 poeng på prøven. Vi kan imidlertid lese ut fra tabellen at majoriteten av elevene ligger i øvre sjikt og at skårene som er mest frekvente er 17, 18 og 19 poeng. Dette er skårer 84 elever (61,6%) oppnår på prøven. Av 163 elever er det kun to elever (0,6%) som oppnår 6 eller 7 poeng, mens 16 elever (9,8%) har alt rett på prøven.

Tabell 6 viser frekvensfordelingene på ordprøve 1- ord i kontekst i hele utvalget.

Antall poeng	Antall elever	Prosent
Valid 6	1	,6
7	1	,6
9	6	3,7
10	3	1,8
11	5	3,1
12	3	1,8
13	7	4,3
14	9	5,5
15	9	5,5
16	19	11,7
17	30	18,4
18	34	20,9
19	20	12,3
20	16	9,8
Total	163	100,0



Figur 8

Figur 8 viser histogram over resultatfordelingen på ordprøve 1- ord i kontekst for hele utvalget

Ordprøve 2 – enkeltord

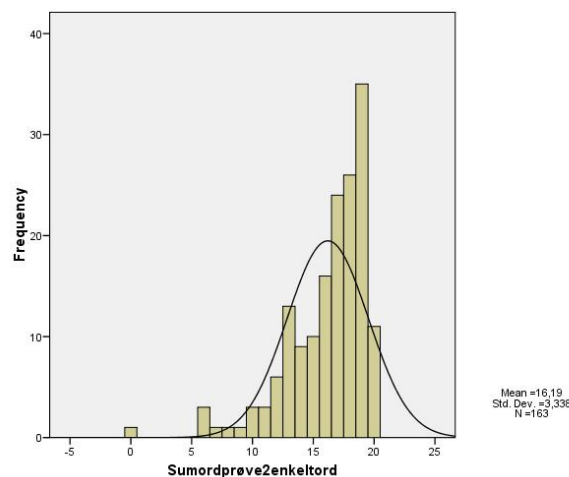
Gjennomsnittsskåren på *ordprøve 2 – ord enkeltord* for hele utvalget er 16 poeng, og standardavviket er 3. Dette viser moderat spredning i resultatene når elevenes ordkunnskaper måles ved hjelp av enkeltord.

Tabell 7

Tabell 7 viser frekvensfordelingen i hele utvalget for *ordprøve 2 – enkeltord*.

Tabell 7 viser variansen i resultatene i hele utvalget når ordkunnskaper måles ved hjelp av enkeltord. Kolonnen til venstre angir elevenes poengsum, mens kolonnen til høyre viser hvor mange prosent som har den enkelte poengsummen. Tabellen viser at maksimumskåren er 20 og minimumsskåren er 0 poeng. Vi ser at også på *ordprøve 2 – enkeltord* er 17, 18 og 19 de mest frekvente poengsummene. Dette er poengsummer 85 av elevene (52%) oppnår. Kun en elev (0,6%) har 0 poeng, mens 11 elever (7%) oppnår 20 poeng og har dermed alt rett på prøven.

Antall poeng	Antall elever	Prosent
Valid 0	1	,6
6	3	2,5
7	1	3,1
8	1	3,7
9	1	4,3
10	3	6,1
11	3	8,0
12	6	11,7
13	13	19,6
14	9	25,2
15	10	31,3
16	16	41,1
17	24	55,8
18	26	71,8
19	35	93,3
20	11	100,0
Total	163	100,0



Figur 9

Figur 9 viser resultatfordelingen på *ordprøve 2 – enkeltord* i hele utvalget.

Tospråklige elever

Ordprøve 1 – ord i kontekst

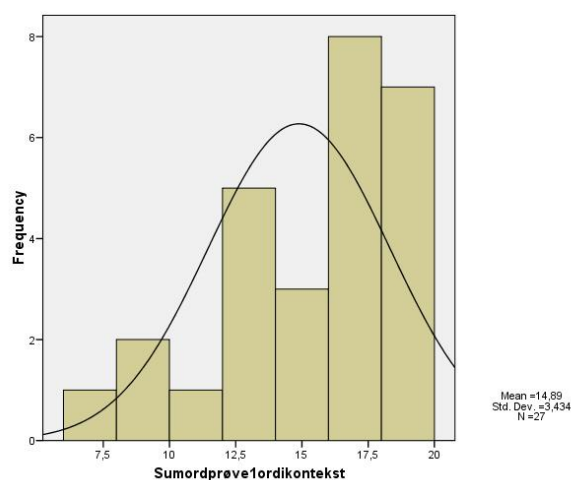
Gjennomsnittskåren i gruppen tospråklige elever på *ordprøve 1 – ord i kontekst* er 15 poeng. Dette er 1 poeng under gjennomsnittet i hele utvalget. Standardavviket beregnes til 3 noe som tyder på moderat spredning i resultatene når tospråklige elevers ordkunnskaper måles i kontekst.

Tabell 8

Tabell 8 viser resultatfordeling for *ordprøve 1 – ord i kontekst* innad i gruppen minoritetsspråklige elever. Kolonnen til venstre angir elevenes poengsum, mens kolonnen til høyre viser hvor mange prosent av elevene som har den enkelte poengsummen. Minimumskåren er 6 og maksimum skåren er 20. Kun en tospråklig elev får alt rett på prøven. Tabellen viser at 37% av tospråklige elever oppnår 17, 18 eller 19 poeng på denne prøven mot 61,6% i hele utvalget. I underkant av halvparten av de tospråklige elevene (48,3%) skårer 16, 17 eller 18 poeng på prøven.

Tabell 8 viser frekvensfordelinger for *ordprøve 1- ord i kontekst* for tospråklige elever.

Antall poeng	Antall elever	Prosent
Valid 6	1	3,7
9	2	7,4
11	1	3,7
12	2	7,4
13	3	11,1
14	2	7,4
15	1	3,7
16	4	14,8
17	4	14,8
18	5	18,5
19	1	3,7
20	1	3,7
Total	27	100,0



Figur 10

Figur 10 viser resultatfordelingen på *ordprøve 1 – ord i kontekst* for tospråklige elever.

Ordprøve 2 – enkeltord

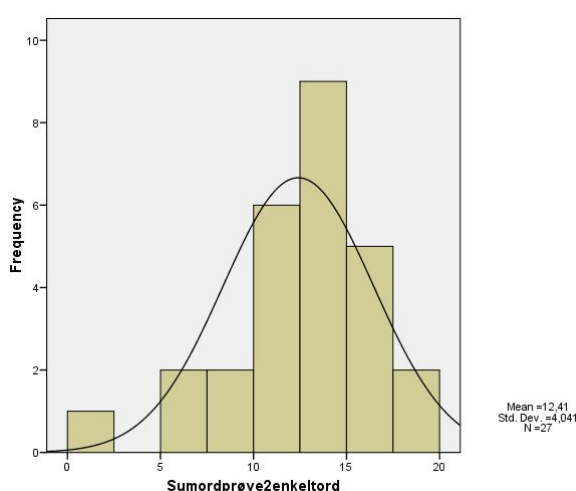
For gruppen minoritetsspråklige elever beregnes gjennomsnittskåren til 12 og standardavviket til 4, noe som viser moderat spredning blant minoritetsspråklige elevers resultater når ordforståelse måles ved hjelp av enkle ord.

Tabell 9

Tabell 9 viser frekvensfordelinger for *ordprøve 2 – enkeltord* for tospråklige elever.

Vi ser at ingen elever i denne gruppen oppnår 19 eller 20 poeng på denne testen. Minimumskåren er 0 og maksimumskåren er 18. Tabeller viser at tospråklige elever skårer lavere på enkeltordprøven enn på den kontekstualiserte ordprøven. Gjennomsnittet for tospråklige elever på *ordprøve 1 – i kontekst* er 15 poeng men snittet på enkeltordprøven ligger på 12 poeng. Snittet for hele utvalget ble beregnet til 16 på begge ordprøvene. Vi ser dermed at gjennomsnittskåren for tospråklige elever på enkeltordprøven ligger et standardavvik under snittskåren for hele utvalget.

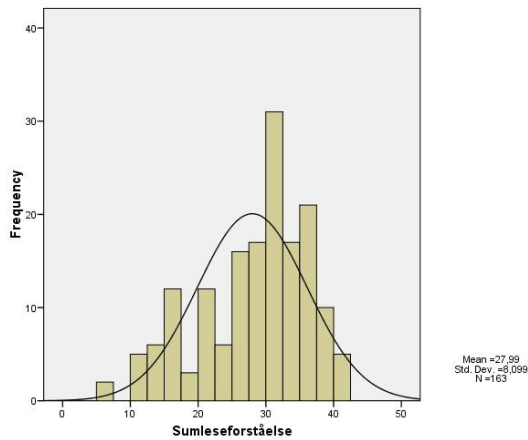
Antall poeng	Antall elever	Prosent
0	1	3,7
6	1	3,7
7	1	3,7
8	1	3,7
9	1	3,7
10	2	7,4
11	1	3,7
12	3	11,1
13	6	22,2
14	3	11,1
15	1	3,7
16	1	3,7
17	3	11,1
18	2	7,4
Total	27	100,0



Figur 11

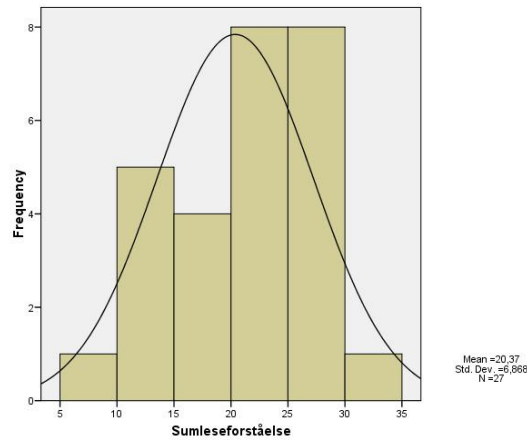
Figur 11 viser resultatfordelingen på *ordprøve 2 – enkeltord* for tospråklige elever.

Oversikt over resultatfordelingen på leseforståelsesprøven for hele utvalget og for gruppen tospråklige elever:



Figur 12

Figur 12 viser resultatfordelingen på leseforståelsesprøven i hele utvalget.



Figur 13

Figur 13 viser resultatfordelingen på leseforståelsesprøven i gruppen tospråklige elever.

Vi ser at gjennomsnittskåren i hele utvalget på leseforståelsesprøven ligger på 28 poeng, mens gjennomsnittskåren i gruppen tospråklige elever ligger på 20 poeng.

Kritisk grense ble beregnet separat for ordprøve 1 og 2 og leseforståelseshefte, ved at et standardavvik ble trukket fra gjennomsnittskåren (mean) for hele utvalget under ett.

Nedenfor følger en oversikt over andelen under kritisk grense (UKG) på henholdsvis ordprøve 1, ordprøve 2 og leseforståelsesprøven:

UKG ordprøve 1 – ord i kontekst N=35

11 minoritetsspråklige elever (31%)

24 majoritetsspråklige elever (69%)

UKG ordprøve 2 – enkeltord N=32

17 minoritetsspråklige elever (53%)

15 majoritetsspråklige elever (47%)

UKG leseforståelsesprøven N=35

14 minoritetsspråklige elever (40%)

21 majoritetsspråklige elever (60%)

17 elever havner under kritisk grense på begge ordprøvene.

Av de 27 minoritetsspråklige elevene i utvalget har 19 elever (70%) høyest skår på *ordprøve 1 - ord i kontekst*. Det er 3 av disse elevene (11%) som skårer likt på de to ordprøvene mens fem elever (19%) skårer høyest på *ordprøve 2 - enkeltord*.

13 av elevene i utvalget (< 1%) skårer under kritisk grense på alle tre delprøvene.

21 av elevene som havner under kritisk grense på *ordprøve 1 - ord i kontekst* havner også under kritisk grense på leseforståelsesprøven.

19 av elevene som havner under kritisk grense på *ordprøve 2 – enkeltord* havner også under kritisk grense på leseforståelsesprøven.

4.1.1.2 Korrelasjonsanalyser

For å finne ut hvordan elevenes resultater på de to ordprøvene samvarierer med målet på leseforståelse og i hvilken grad de to ordprøvene måler de samme ferdighetene, har jeg foretatt korrelasjonsanalyser mellom ulike variabler. Først vil jeg se på elevenes resultater på henholdsvis ordprøve 1 og ordprøve 2 i sammenheng med elevenes resultater på leseforståelsesprøven. Deretter vil jeg undersøke graden av samvariasjon mellom elevenes resultater på de to ordprøvene.

4.1.1.3 Ordprøve 1 ord i kontekst – leseforståelse

Analysene avdekket en sterk positiv korrelasjon mellom variablene, $r = .54$, $N = 163$, $p < 0,01$, sumskår - *ordprøve 1 ord i kontekst* og sumskår – leseforståelse.

4.1.1.4 Ordprøve 2 enkeltord – leseforståelse

Analysene avdekket en sterk positiv korrelasjon mellom variablene, $r = .64$, $N = 163$, $p < 0,01$, sumskår - *ordprøve 2 enkeltord* og sumskår – leseforståelse.

Vi ser at resultatene på *ordprøve 2 – enkeltord* viser en sterkere korrelasjon (.64) i forhold til resultatene på leseforståelsesprøven enn *ordprøve 1 – ord i kontekst* (.54). En forklaring på dette finner vi i reliabilitetsmålene for den enkelte ordprøven (Se itemdealjer) som viser at *ordprøve 2 - enkeltord* har høyere alfa verdi enn ordprøve 1. Crombachs alpha gir som kjent et mål på nøyaktigheten i det vi ønsker å måle, og angir her at *ordprøve 2 - enkeltord* med en alfa på .82 er et mer nøyaktig måleinstrument enn *ordprøve 1- ord i kontekst* som har en alfa på .75. Flere mulige årsaker til forskjeller i samvariasjonene mellom den enkelte ordprøven og målet på leseforståelse vil jeg komme tilbake til under drøfting av funn senere i oppgaven.

4.1.1.5 Ordprøve 1 ord i kontekst – ordprøve 2 enkeltord

Analysene kunne videre vise en sterk positiv korrelasjon mellom variablene, $r = .60$, $N = 163$, $p < 0,01$, sumskår - *ordprøve 1- ord i kontekst* og sumskår – *ordprøve 2 enkeltord*.

En korrelasjonskoeffisient på .6 viser at ordprøvene til en viss grad måler de samme ferdighetene. Dette var å forvente i og med at begge prøvene er konstruert for å måle elevers ordforståelse i relasjon til leseforståelse. Dersom korrelasjonene derimot hadde vist seg å være svært høye ($>.8$), vil en ut fra prøvetekniske hensyn kunne si at den ene prøven er overflødig fordi prøvene gir et mål på de samme ferdighetene (Crocker & Algina 1986). Korrelasjonene mellom elevenes resultater på ordprøve 1 og 2 er imidlertid ikke så sterke at vi kan si at prøvene utelukkende måler de samme ferdighetene. Dette kan også begrunnes ut fra at det varierte hvilke elever som havnet under kritisk grense på de to ordprøvene. Men hva måler ordprøve 1 og 2 forskjellig, og hva kjennetegner elever som skårer høyest på den ene ordprøven i forhold til den andre? Dette var spørsmål som datamatrixene ikke kunne gi meg svar på. Testbesvarelsene fra kvantitativ innsamling synliggjorde ingen deler av forståelsesprosessen, bare produktet av denne prosessen. For å finne ut hva de to ordprøvene måler forskjellig, valgte jeg derfor å foreta dybdeintervju med fire elever.

4.1.2 Intervjuene

Presentasjonen av de fire intervjuene vil følge samme struktur. Først presenteres en oversikt over elevens resultater på de to ordprøvene og leseforståelsesprøven. Her oppgis også gjennomsnittskåren (mean) og standardavvik (SD) for hele utvalget for å kunne si noe om respondentens poengmessige plassering i utvalget. Elevenes navn er anonymiserte i henhold til personopplysningslovens forskrifter.

For å illustrere hvordan elevene beskriver problemløsningsmetoder og hvordan de resonerer seg frem til rett svar, vil jeg vise til enkeltitem og hvordan disse ble diskutert. Noen få steder i presentasjonene ble det naturlig å ta med mine spørsmål, ellers har jeg konsentrert meg om å presentere elevens svar. Jeg vil starte presentasjonen av hvert intervju med å vise elevenes besvarelser fra oktober og desember 2009, og i forlengelsen av disse skildre elevenes tanker i forhold til oppgaveløsningsprosessen fra januar 2010. Aspekter jeg finner spesielt interessante i forbindelse med elevenes svar er evne til å finne synonymer og komme med forklaringer på ordenes betydning, samt evne til å løfte frem felles betydningsmessige trekk i stamme og nøkkel. Hver intervjupresentasjon vil inneholde oppsummeringer knyttet til den enkelte ordprøven.

Tabell 10 synliggjør intervjuenes presentasjonsrekkefølge. Tabellen viser også intervjurespondentenes språklige bakgrunn og hvilken ordprøve de skårere best på.

Tabell 10

Høyest skåre på ordprøve 1 – ord i kontekst		Høyest skåre på ordprøve 2 – enkeltord	
Minoritetsspråklig	Majoritetsspråklig	Minoritetsspråklig	Majoritetsspråklig
Mali	Selma	Peter (lik skåre)	Karen

4.1.2.1 Mali

Mali er tospråklig og snakker somali hjemme.

Tabell 11 viser Malis resultater på de tre delprøvene, og gjennomsnitt og standardavviket i hele utvalget.

Tabell 11

Malis resultater:		Hele utvalget:	
Prøve	Poeng	Mean	SD
Ordprøve1 – ord i kontekst	16	16	3
Ordprøve 2– enkelt ord	12	16	4
Leseforståelse (hefte 2)	25	29	8

Mali skårer 25 poeng på leseforståelsesprøven som er et halvt standardavvik under gjennomsnittet (mean). På *ordprøve 1 - ord i kontekst* oppnår Mali 16 av 20 poeng. Hennes

skåre på denne prøven er dermed gjennomsnittlig. I ordprøve 2 – enkeltord oppnår Mali 12 av 20 poeng og skårer dermed et standardavvik under gjennomsnittet (mean).

Tabell 12 viser Malis besvarelser og intervjusvar på ordprøve 1- ord i kontekst:

Tabell 12

Ordprøve1 – ord i kontekst	
Malis besvarelser fra desember 2009	Malis intervjusvar fra januar 2010
<p>* = rett svar, <u>understreking</u> = Malis svar</p>	
<p>”Lag en liste over avgjørelser du kanskje må ta i fremtiden.”</p> <p>I hvilken av setningene under betyr ordet <i>liste</i> det samme som i setningen over:</p> <p>A Hun ville <i>liste</i> seg ut før noen oppdaget henne. <u>B Mor skriver alltid en <i>liste</i> til far når han skal handle.*</u> C Tømmermannen skal <i>liste</i> rundt vinduene i stuen.</p>	<p><i>”A - hun skal prøve å rømme, ikke skrive huske liste”</i> <i>”B - er rett, fordi det handler om å skrive huskeliste”</i> <i>”C - den forsto jeg ikke”</i></p>
<p>”Det er viktig å sjekke at du har en pålitelig kilde før du bruker informasjon fra internett i din egen tekst.”</p> <p>I hvilken av setningene under betyr ordet <i>kilde</i> det samme som i setningen over:</p> <p>A Drikkevannet vårt kommer fra en <i>kilde</i> i nærheten. <u>B Historiebøker er en <i>kilde</i> til mye spennende informasjon.*</u> C Den late vaktmesteren er en <i>kilde</i> til stadig irritasjon.</p>	<p>- <i>”B er rett pga av informasjon (dette ordet er brukt både i stamme og nøkkel), og på grunn av at begge de to handler om tekst”(peker på stammen og nøkkelen).</i></p>

Sammendrag

Mali leser gjennom oppgavene jeg peker ut for henne, deretter forklarer hun uten å nøle hvordan hun systematisk behandler svaralternativene i oppgavene for å komme frem til rett svar. I samtalen rundt de kontekstualiserte ordoppgavene synliggjør Mali et spekter av ulike problemløsningsstrategier. Hun er i stand til å finne synonymer og forklaringer til stimulusordene, og bruker disse for å resonere seg frem til riktig svar. Hun løfter frem felles betydningstrekk i stamme og nøkkel. Dette kan eksemplifiseres ved at hun i oppgave 3 setter stamme og nøkkel i sammenheng ut fra at begge handler om tekst. Mali er videre i stand til å identifisere sentrale ord som opptre både i stamme og nøkkel. Hun demonstrerer gode metakognitive ferdigheter; er bevisst i forhold til når hun forstår og når hun ikke forstår, og viser i tillegg en klar årvåkenhet i forhold til egne problemløsningsstrategier.

Tabell 13 viser Malis besvarelser på *ordprøve 2 – enkeltord*:

Tabell 13

Ordprøve 2 – enkeltord				
Malis besvarelser fra oktober 2009				
* = rett svar, <u>understreking</u> = Malis svar				
4	Dekorasjon	<u>pynt</u> *	hobby	situasjon
6	Intens	<u>Stille</u>	ivrig*	mild
15	Falsk	Dum	frekk	<u>uekte</u> *
16	Kamouflere	skjule*	<u>korrigere</u>	pynte

Tabell 14 viser Malis intervjusvar på *ordprøve 2 – enkeltord*:

Tabell 14

Oppgave	Malis intervjusvar fra januar 2010
Dekorasjon	"Pynt, det visste jeg fra før."
Intens	"Vet ikke, har hørt ordet før men kommer ikke på hva det betyr."
Falsk	"Uekte, at det ikke er ekte." (Bekrefter at dette er et ord hun kunne fra før.)
Kamouflere	"Det visste jeg ikke hva betydde, der bare gjetta jeg."

Sammendrag

Mali er bevisst i forhold til når hun forstår og ikke forstår, og gir også her umiddelbare forklaringer på hvordan hun tenker. Men informasjonen jeg får ut fra samtale omkring disse oppgaveformatene begrenser seg til å handle om hvorvidt Mali har hørt stammeordet før, om hun kjenner stammeordets betydning og om hun videre i stand til å identifisere nøkkelen i form av dette ordets synonym.

4.1.2.2 Karen

Karen er enspråklig og snakker norsk hjemme.

Tabell 15 viser Karens resultater på de tre delprøvene, og gjennomsnitt og standardavviket for hele utvalget.

Tabell 15

Karens resultater :		Hele utvalget:	
Prøve	Poeng	Mean	SD
Ordprøve – ord i kontekst	10	16	3
Ordprøve – enkelt ord	18	16	4
Leseforståelse (hefte 2)	22	29	8

På leseforståelsesprøven oppnår Karen 22 poeng, og skårer dermed 1 poeng over kritisk grense. Karens skåre på *ordprøve 1 – ord i kontekst* er 10 poeng, hun havner dermed under kritisk grense på denne prøven. Karens skåre på *ordprøve 2 – enkeltord* er 18 poeng. Karen skårer dermed over gjennomsnittet på denne prøven.

Tabell 16 viser Karens besvarelser og intervju svar på *ordprøve 1- ord i kontekst*:

Tabell 16

Ordprøve1 – ord i kontekst	
Karens besvarelser fra desember 2009	Karens intervju svar fra januar 2010
* = rett svar, <u>understrekning</u> = Karens svar	
<p>”Tenk deg at vennene dine blir overrasket over hvor god du er til å danse.”</p> <p>I hvilken av setningene under betyr ordet <i>god</i> det samme som i setningen over:</p> <p>A Noen lyder kan gi deg en <i>god</i> følelse. B <i>God</i> mat tar ofte lang tid å lage. C <u>Hvis du skal bli <i>god</i> i noe, må du trene.*</u></p>	<p>Bruker lang tid på å tenke før hun svarer. ”<i>Eg tenkte altså, eg tror C en altså.</i>” Leser svaralternativene høyt for seg selv, uten å komme med forklaring. Jeg omformulerer og spør igjen om hun kan forklare meg hvordan hun tenker når hun løser oppgaven, om det er fordi de andre to er feil, eller fordi du synes at de to betyr det samme. ”<i>Ja, jeg trur det er det samme som det står</i>”. ”<i>B- den tror jeg ikke</i>” ”<i>C- ikke den heller</i>” (ler) ”<i>Jeg tenke mer at det er liksom at du er flink i noe.</i>”</p>
<p>”Nevn noen eksempler på når det kan være lett å kommunisere med andre.”</p> <p>I hvilken av setningene under betyr ordet <i>lett</i> det samme som i setningen over:</p> <p>A <u>Anne syntes oppgaven var lett.*</u> B Den lille kyllingen var <i>lett</i> som en fjær. C Pål lå lett henslengt på sofaen.</p>	<p>”<i>Ikke B eller C fordi jeg tenkte mer på at det var lett å gjøre det.</i>”</p>
<p>”Lag en liste over avgjørelser du kanskje må ta i fremtiden.”</p> <p>I hvilken av setningene under betyr ordet <i>liste</i> det samme som i setningen over:</p> <p>A <u>Hun ville <i>liste</i> seg ut før noen oppdaget henne.</u> B Mor skriver alltid en <i>liste</i> til far når han skal handle. C Tømmermannen skal <i>liste</i> rundt vinduene i stuen.*</p>	<p>”<i>Jeg tror bare tror at A liste seg for å komme unna er rett</i>” (galt svar).</p>

Sammendrag

Karen bruker lang tid på å lese gjennom oppgavene, og det virker som hun finner det problematisk å måtte gjøre rede for hvordan hun tenker. I en ev oppgavene greier hun imidlertid å finne et synonym (flink) som linker stamme og nøkkel betydningsmessig sammen.

Tabell 17 viser Karens besvarelser på *ordprøve 2 – enkeltord*:

Tabell 17

Ordprøve 2 – enkeltord				
Karens besvarelser fra oktober 2009				
* = rett svar, <u>understreking</u> = Karens svar				
4	Avskyelig	dum	uvel	<u>ekkel*</u>
6	Intens	stille	<u>ivrig*</u>	mild
15	Effekt	trening	<u>virkning*</u>	motstand
16	Repetisjon	øvelse	<u>gjentakelse*</u>	reparasjon

Tabell 18 viser Karens intervjusvar på *ordprøve 2 – enkeltord*:

Tabell 18

Oppgave	Karens intervjusvar fra januar 2010
Avskyelig	- "Eg tenke mer <u>ekkel</u> , at det e elt, avskyelig. Hvorfor er de andre alternativene feil? " Dum... vett sje"...Er det vanskelig? "Ja"
Intens	- "tror at det er ivrig, stille tror eg d ikkje e , mild trur eg heller ikkje det e. Intens e liksom sånn...ivrig" (ler)
Effekt	- "det vett eg ikkje heilt ka e men...eg trur ikkje det e trening..." Jeg bekrefter at hun har svart rett, "Jeg trur ialle fall ikke det er trening, for.....heller ikkje motstand, for.....ja."
Repetisjon	- "e sånn at du gjør det om igjen, gjør det om igjen eller. Så gjentakelse svarte eg, så tror ikkje det er øvelse, for repetisjon er noe du gjør om igjen, og reparasjon er noe du reparerer så...ja."

Sammendrag

Intervjuet avdekker at det også på denne ordprøven synes problematisk for Karen å måtte redegjøre for hvordan hun tenker. Hun sier at hun ikke vet og har vanskelig for å komme med forklaringer som støtter hennes valg av svaralternativ. På et av orden jeg spør henne om;

gjentakelse, kommer hun derimot på gli og viser at hun støtter seg til å finne ordforklaringer samt eliminasjonsmetoden for å finne rett svar.

4.1.2.3 Selma

Selma er enspråklig og snakker norsk hjemme. Selma oppnår 17 poeng på leseforståelsesprøven. Hun er dermed et standardavvik under gjennomsnittet og havner under kritisk grense på denne prøven. Selmas skåre på *ordprøve 1 – ord i kontekst* er 20 poeng, hun har dermed alt rett. Selmas skåre på *ordprøve 2 – enkeltord* er 15 poeng, rett under gjennomsnittet.

Tabell 19 viser Selmas resultater på de tre delprøvene, og gjennomsnitt og standardavviket for hele utvalget.

Tabell 19

Selmas resultater :		Hele utvalget:	
Prøve	Poeng	Mean	SD
Ordprøve 1– ord i kontekst	20	16	3
Ordprøve 2 – enkelt ord	15	16	4
Leseforståelse hefte 1	17 (ukg)	26	9

Tabell 20 viser Selmas besvarelser og intervjuer på ordprøve 1- ord i kontekst:

Tabell 20

Ordprøve1 – ord i kontekst	
Selmas besvarelser fra desember 2009	Selmas intervjuer fra januar 2010
* = rett svar, <u>understreking</u> = Selmas svar	
<p>”Før i tida hadde folk sjelden tid til å lese.”</p> <p>I hvilken av setningene under betyr ordet <i>sjelden</i> det samme som i setningen over:</p> <p>A Det var en <i>sjelden</i> god kake. <u>B Han er sjelden hjemme.*</u> C Det var en <i>sjelden</i> sommerfugl.</p>	<p><i>”Her tenker eg at han liker å lese og viss han ikke fikk tid så må det jo vær at han er veldig sjeldent hemma.”</i></p>
<p>”Kim slukte middagen for å rekke fotballtreninga.”</p> <p>I hvilken av setningene under betyr ordet <i>rekke</i> det samme som i setningen over:</p> <p>A Vil du <i>rekke</i> meg kåpen, er du snill. B Det var en <i>rekke</i> med ti hus. <u>C Hvis han fortet seg, ville han rekke bussen.*</u></p>	<p><i>”Der tenkte eg at han må forte seg for da kunne han jo rekke bussen Det kunne jo ikke vært en rekke med ti hus. Også jeg tror ikke noen sier akkurat vil du rekke meg kåpen er du snill når de skal på en fotballtrening.”</i></p>
<p>”Mye av stoffet i avisene har som mål å underholde, for eksempel tegneserier og kryssord.”</p> <p>I hvilken av disse setningene betyr ordet <i>mål</i> det samme som i setningen over:</p> <p>A Den norske alpinisten var raskeste mann i <i>mål</i>. <u>B Skolens mål er at ingen elever skal mobbes.*</u> C Karoline skåret to <i>mål</i> i første omgang.</p>	<p><i>”Men jeg trodde jo ikke at det var c, Karoline skåret to mål i første omgang, det pleier det jo ikke å stå mye i avisene om. Her kommer del vel an på da om det er voksen fotball eller barnefotball. Eg trodde heller ikke det var a, da kom jeg på b for skolen bruker jo masse penger på at barn ikke skal bli mobba.”</i></p>

Sammendrag

Selma er veldig tilbakeholden og mutt i starten av intervjuet. Men etter hvert som Selma begynte å fortelle som sine fremgangsmåter, avdekker intervjuet at Selma benyttet uventede oppgaveløsningsstrategier på denne prøven. Det kan virke som at Selma knytter stamme og nøkkel sammen ut fra den tematiske delen av setningene, og ut fra hvilken setning som innholdsmessig høres mest fornuftig ut.

Tabell 21 viser Selmas besvarelser på *ordprøve 2 – enkeltord*:

Tabell 21

Ordprøve 2 – enkeltord				
Selmas besvarelser fra oktober 2009				
* = rett svar, <u>understreking</u> = Selmas svar				
4	Avskyelig	dum	uvel	<u>ekkel</u> *
6	Falsk	dum	frekk	<u>uekte</u> *
15	Forfengelig	jålete*	<u>etterfølgende</u>	forferdelig
16	Produsere	lage*	<u>betale</u>	premiere

Tabell 22 viser Selmas intervjusvar på *ordprøve 2 – enkeltord*:

Tabell 22

Oppgave	Selmas intervjusvar fra januar 2010
Avskyelig	- "Den bare visste eg." Så det var ikke fordi du mente at dum og uvel var feil at du tok avskyelig. "Nei."
Falsk	- "Der såg jeg litt på begge, jeg visste at det ikke var dum eller... også visste jeg og at det var uekte."
Forfengelig	- "...den var jeg litt usikker på." Ok, hvordan tenkte du når du svarte? "Jeg tenkte at det helt sikkert ikke var jålete. Vet ikke heilt hvordan men jeg bare kom frem til etterfølgende."
Produsere	- "Den og var jeg litt usikker på, men jeg visste at det ikke var lage eller premiere."

Sammendrag

Her forteller Selma at hun bruker utelimineringmetoden; hun ser at distraktorene ikke kan være rett svar, og at det på den måten må være det tredje alternativet som er det riktige.

4.1.2.4 Peter

Peter er tospråklig og snakker tysk hjemme.

Tabell 23 viser Peters resultater på de tre delprøvene, og gjennomsnitt og standardavviket for hele utvalget.

Tabell 23

Peters resultater :		Hele utvalget:	
Prøvetype	Poeng	Mean	SD
Ordprøve – ord i kontekst	18	16	3
Ordprøve – enkelt ord	18	16	4
Leseforståelse (hefte 1)	27	29	9

Peter oppnår 27 poeng på leseforståelsesprøven og er dermed to poeng under gjennomsnittskåren. Peter skårer 18 poeng som er over gjennomsnittet på begge ordprøvene.

Tabell 24 viser Peters besvarelser og intervjusvar på *ordprøve 1- ord i kontekst*:

Tabell 24

Ordprøve1 – ord i kontekst	
Peters besvarelser fra desember 2009	Peters intervjusvar fra januar 2010
* = rett svar, <u>understrekning</u> = Peters svar	
<p>”Tenk deg at vennene dine blir overrasket over hvor god du er til å danse.”</p> <p>I hvilken av setningene under betyr ordet <i>god</i> det samme som i setningen over:</p> <p>A <u>Noen lyder kan gi deg en god følelse.</u> B God mat tar ofte lang tid å lage. C Hvis du skal bli <i>god</i> i noe, må du trene.*</p>	<p><i>”Der hadde eg og bare sånn følelse, viss eg ser over ordene viss eg lese ovenifra første så noen lyder kan gi de en god følelse. Eg gikk igjennom og bare tenkte at den er mest sannsynlig, den hørt bra ut så ja. Også var eg som eg allerede har sagt under sånn tidspres.”</i></p>
<p>”Det er viktig å sjekke at du har en pålitelig kilde før du bruker informasjon fra internett i din egen tekst.”</p> <p>I hvilken av setningene under betyr ordet <i>kilde</i> det samme som i setningen over?</p> <p>A <u>Drikkevannet vårt kommer fra en kilde i nærheten.</u> B Historiebøker er en <i>kilde</i> til mye spennende informasjon. * C Den late vaktmesteren er en <i>kilde</i> til stadig irritasjon.</p>	<p><i>”Den var jeg faktisk ikke så sikker på der måtte jeg bar ta ein.” Kan du si noe om hvordan du tenkte. ”Eg tenkte at drikkevannet kommer fra en kilde i nærheten, en kilde der kommer noe ifra og det samme på dataen der e jo en informasjonskilde så eg bare tok den for den hørt veldig sannsynlig ut.”</i></p>
<p>”Det var et stille og fredelig nabolag.”</p> <p>I hvilken av setningene under betyr ordet <i>stille</i> det samme som i setningen over:</p> <p>A Maleren skal <i>stille</i> ut de nye bildene sine. B <u>Geir listet seg stille nedover trappen.*</u> C Jeg vil gjerne <i>stille</i> deg et spørsmål.</p>	<p><i>”Vet ikke heit hva eg tenkte der, jeg bare tar det mest sannsynlige, det er bare sånn automatisk i hodet mitt.” Du tenker ikke av og til at a er det ikke, b er det ikke, derfor må det være c? ”Jo av og til, men eg var mer sånn..”</i></p>

Sammendrag

Det fremkommer fra Peters skildringer av oppgaveløsningsprosessen at han finner det problematisk å beskrive hvorfor han bestemmer seg for svaralternativ. Peter sier at han ikke helt vet hva han tenker og at svaret bare kommer automatisk i hodet hans. Videre beskriver han at han svarer ut fra sannsynlighet og følelser.

Tabell 25 vises Peters besvarelser på *ordprøve 2 – enkeltord*:

Tabell 25

Ordprøve 2 – enkeltord				
Peters besvarelser fra oktober 2009				
* = rett svar, <u>understreking</u> = Peters svar				
3	Avskyelig	dum	uvel	<u>ekkel*</u>
14	Entusiastisk	fantastisk	<u>dramatisk</u>	begeistret*
33	Forfengelig	jålete*	etterfølgende	<u>forferdelig</u>
44	Produsere	<u>lage*</u>	betale	premiere

Tabell 26 viser Peters intervjusvar på *ordprøve 2 – enkeltord*:

Tabell 26

Oppgave	Peters intervjusvar fra januar 2010
Avskyelig	”Jeg kryssa på ekkel. Jeg bare visste det på en måte. På noen vet jeg det ikke, men på noen vet jeg det.”
Entusiastisk	”Der hadde jeg ikke peiling, men det hørtes litt dramatisk ut så jeg bare tok dramatisk.”
Forfengelig	”Der hadde jeg ikke peiling.” Hvordan kom du til å tippe forferdelig? ”Jeg bare visste ikke så eg bare tippa, sikker på grunn av at de begynner med samme - sånn optisk inntrykk.”
Produsere	”Der vet jeg bare – å lage ting- det hadde jeg sånn i hodet. De fleste orda jeg visste de, jeg hadde de bare i hodet, så jeg bare krysset av.”

Sammendrag

Peter skildrer samme tankegang i forhold til *ordprøve 2 – enkeltord*, men her viser han også til at han har benyttet semantiske likhetstrekk til stammeordet for å velge svaralternativ.

Resultatene fra ordprøvene viser at Peter har gode ordkunnskaper, men intervjuet avdekker at han mangler en årvåkenhet i forhold til egne problemløsningsstrategier.

5 DRØFTING AV FUNN

I denne delen av oppgaven vil hovedfunn fra resultatdelen drøftes i lys av teori og forskning. Hovedformålet med denne studien har vært å utvikle, for så å undersøke hvordan to ulike ordprøvedesign kan bidra med informasjon om elevers ordforståelse i en kartleggingsprøve av leseferdighet.

En indikasjon på at *ordprøve 1 – ord i kontekst* og *ordprøve 2 – enkeltord* fanger opp ulike sider ved elevens kunnskaper om ord, finnes i korrelasjonene mellom de to ordprøvene ($r = .60$). Korrelasjonskoeffisienten indikerer at prøvene til en viss grad måler ulike ferdigheter. Beregnes korrelasjonen mellom to prøver til $>.8$ tyder dette på at prøven måler de samme ferdighetene og den ene prøven blir dermed overflødig.

Drøftingsdelen vil deles inn i tre hovedpunkter, ut fra oppgavens hovedproblemstilling og to underspørsmål:

- For å drøfte hvilke sider av ordkunnskapen som fanges opp av den enkelte ordprøven, vil funn fra kvantitativ datainnsamling og intervju for hver enkelt ordprøve drøftes i lys av et utviklingsorientert læringssyn og Nagy og Scotts (2000) teorier om ordkunnskapens dynamiske karakter. I forlengelsen av diskusjonen rundt de to ordprøvenes egenskaper vil jeg trekke linjer til validitetsbegrepet og diskutere grad av konsistens mellom hvordan konstruktene defineres i rammeverket og måles i den enkelte prøven.
- Resultater fra analyseprosessen og forskningsintervju ledet også oppmerksomheten mot de minoritetsspråklige elevenes prestasjoner på prøvene. Funn i forhold til hvordan tospråklige elever skårer og resonerer i forhold til item med mindre og større grad av kontekst vil bidra til å underbygge hvordan ulike dimensjoner av kunnskapen om ord fanges opp i den enkelte ordprøven.
- Drøftingsdelen vil avrundes ved at det ut fra funn fra forskningsintervju og korrelasjonsanalyser vil trekkes linjer til konstruksjonsmessige utfordringer i *ordprøve 1 – ord i kontekst*.

5.1 Hvordan kan to ulike ordprøver bidra med informasjon om elevers kunnskaper om ord i en kartleggingsprøve av leseferdighet.

5.1.1 Ordprøve 1 – ord i kontekst

Funn fra korrelasjonsanalysene synliggjør at *ordprøve 1 – ord i kontekst* samvarierer sterkt (.54) med et mål på leseforståelse. Disse funnene er i tråd med teori som fremhever den tydelige sammenhengen mellom konstruktene (Aukrust 2005; Dickson & Tabors 2001). I dette ordprøveformatet testes elevene dessuten i bruken av et ord i en setning, noe som til tross for at ordoppgavene leses høyt, krever lesing på setningsnivå.

Ordoppgavene i ordprøve 1, tester elevene i bruk av flerbetydningsord i en setning. Hovedutfordringen knyttet til dette oppgaveformatet blir dermed ikke bare å forstå selve ordet, men å skille ordets ulike forståelsesmåter fra hverandre. Retter vi blikket mot utvalget av flerbetydningsord i denne testen, ser vi at elevene testes i lette og høyfrekvente ord i språket. Dette kan eksemplifiseres med ordene *god*, *lett* og *like*. Det faktum at flerbetydningsordene som testes ut er lette og høyfrekvente, indikerer at de aller fleste elevene mest sannsynlig kjenner ordet godt eller i det minste har en anelse om enkelte av ordets forståelsesmåter. Bruk av relativt lette og frekvente flerbetydningsord medfører at elevenes fokus i disse oppgavene raskt kan flyttes fra ordet over på konteksten. I *ordprøve 1 – ord i kontekst*, er nøyaktig det samme kjerneordet å finne i både stammen og de tre svaralternativene, men konteksten ordet står i varierer. Dette innebærer at det så godt som utelukkende er konteksten som må benyttes for å kunne gjøre et velbegrunnet valg av svaralternativ. Hvor godt elevene kjenner betydningen av ordet som testes ut vil med andre ord avhenge av hvor godt eleven kjenner de øvrige ordene dette ordet opptrer sammen med, og videre elevens kunnskaper om bruken av ordet i større sammenhenger. Det dreier seg om setningsforståelse.

Funn fra intervjuene avdekker at dette oppgaveformatet gir elevene muligheter for å ta i bruk en rekke ulike problemløsningsstrategier i sin søken etter rett svar. Nedenfor vil det vises eksempler på hvordan elevene innenfor rammene av det kontekstualiserte oppgaveformatet synliggjør flere av Nagy & Scotts (2000) fem dimensjoner av ordkunnskap:

Respondentene viser til bruk av synonymer og andre forklaringer på ordets betydning. Dette kommer til uttrykk gjennom intervjuet med Karen i forhold til oppgaven:

”Tenk deg at vennene dine blir overrasket over hvor god du er til å danse”

Karen avgir riktig svar, velger vekk de øvrige svaralternativene og begrunner dette på følgende måte: ”*Jeg tenkte mer at det liksom er at du er flink i noe.*” Vi ser hvordan Karen ved å bytte ut betydningen av stamme og nøkkelordet *god* ut med synonymet *flink* løfter frem en felles betydning mellom stamme og nøkkel.

Videre synliggjøres bruk av interrelasjonelle forhold mellom ord ved at konteksten ordet står i brukes for å finne ordets intenderte betydning i den gitte oppgaven. Dette kan eksemplifiseres med Malis intervjusvar i oppgaven nedenfor:

”Lag en liste over avgjørelser du kanskje må ta i fremtiden.”

I hvilken av setningene under betyr ordet *liste* det samme som i setningen over:

A Hun ville *liste* seg ut før noen oppdaget henne.

B Mor skriver alltid en *liste* til far når han skal handle.*

C Tømmermannen skal *liste* rundt vinduene i stuen.

Malis intervjusvar:

”A - hun skal prøve å rømme, ikke skrive huske liste”

”B - er rett, fordi det handler om å skrive huskeliste

”C - den forsto jeg ikke”

Her viser Malis utsagn hvordan hun bruker setningen ordet står i for å finne ordets forståelsesmåte i setning A og B. I svaralternativ A forteller Mali at personen skal prøve å rømme, dette er ikke informasjon gitt i oppgaven. Mali trekker her en slutning på setningsnivå ved å aktivere hensiktsmessige skjema som kaster lys over teksten. Intervjurespondenten bruker på denne måten bakgrunnskunnskaper og gjør inferenser ut fra innholdet i, og kombinasjonen av, ordene *liste* opptrer sammen med. I svaralternativ B synliggjør Mali langt på vei de samme ferdighetene ved at hun ut fra at mor skriver handleliste til far trekker slutningen at dette er en huskeliste. Huskeliste og handleliste kan forøvrig betraktes som synonymmer (ordnett.no).

Det kontekstualiserte oppgaveformatet gir altså en indikasjon på hvorvidt eleven er i stand til å bruke konteksten ordet står i for å skille et ords ulike forståelsesmåter fra hverandre.

Konteksten som ramme rundt ordet i de kontekstualiserte ordoppgavene åpner for flere veier inn mot svaret, noe som gir disse ordoppgavene en dynamisk karakter. Men som Read (2000) påpeker øker kontekstualiserte ordoppgaver faren for at andre faktorer enn ordforståelsen kan påvirke elevens prestasjoner på prøven. Oppgaveformater hvor flerbetydningsord benyttes fordrer at eleven må ta i bruk en eller flere problemløsningsstrategier for å finne rett svar på oppgaven. Dette gjør at det blir nærliggende å stille spørsmål ved om denne prøven ikke langt

på vei også gir et mål på elevenes metakognitive ferdigheter og evne til bruk av ulike lesestrategier for å oppnå forståelse for oppgavene.

Roe (2008) sier at den metakognitive bevisstheten fungerer som en slags kvalitetskontroll av leseforståelsen, og som en beredskap som trer i kraft dersom vi leser noe vi ikke forstår. En god beredskap består av en rekke ulike strategier som kan fremme leseforståelsen. Men strategibruk krever en viss innsats, dette er potensielt bevisste handlinger som kan kontrolleres av leseren. En strategisk leser er med andre ord en våken og engasjert leser som er tilstede i teksten og i stand til å styre leseprosessen på en reflektert måte. Svake lesere har derimot en tendens til å lese videre når de støter på problemer i teksten, uten å etterpå være i stand til å si noe om hva de ikke forsto eller hvorfor de ikke forsto det de leste. Dette er lesere som ofte mangler en plan i lesingen, de leser passivt uten å reflektere så mye over det de leser.

Å støte på ukjente ord i tekster er noe alle i større eller mindre grad opplever. I disse tilfellene er det viktig å vite hvordan man går frem for å bruke konteksten for å finne ordets betydning i den gitte sammenhengen. I *ordprøve 1 – ord i kontekst* kan vi på mange måter si at oppgaveformatet hvor det samme ordet er benyttet i alle svaralternativene krever aktiv lesing. Elevene må aktivt inn i hvert svaralternativ for å finne ordets intenderte betydning i den gitte sammenhengen. Svake lesere vil dermed innenfor rammene av dette oppgavekonseptet "tvinges" ut av en passiv måte å lese på når de skal løse disse oppgavene. Dette kan eksemplifiseres med intervjurespondenten Karen som skårer under kritisk grense på leseforståelsesprøven. Det kan dermed tyde på at Karen har svake leseferdigheter. I eksemplet nedenfor kan det likevel se ut til at Karen når hun skal besvare de kontekstualiserte ordoppgavene nettopp tvinges inn i en mer aktiv måte å lese på:

"Tenk deg at vennene dine blir overrasket over hvor god du er til å danse."

I hvilken av setningene under betyr ordet *god* det samme som i setningen over:

- A Noen lyder kan gi deg en *god* følelse.
- B *God* mat tar ofte lang tid å lage.
- C Hvis du skal bli *god* i noe, må du trene.*

Karens intervju svar:

Bruker lang tid på å tenke før hun svarer. "*Eg tenkte altså, eg tror C en altså.*" Leser svaralternativene høyt for seg selv, uten å komme med forklaring. Jeg omformulerer og spør igjen om hun kan forklare meg hvordan hun tenker når hun løser oppgaven, om det er fordi de andre to er feil, eller fordi du synes at de to betyr det samme.

"*Ja, jeg tror det er det samme som det der det står.*"

"*B- den tror jeg ikke*"

"*C- ikke den heller*" (ler)

"*Jeg tenker mer at det er liksom at du er flink i noe.*"

Funn fra intervjuene kan altså tyde på at *ordprøve 1- ord i kontekst* i tillegg til å måle elevenes evne til å finne et ords intenderte mening ut fra konteksten også gir et mål på elevenes problemløsningsferdigheter og evne til strategisk lesing.

Funn fra intervju synliggjorde imidlertid at en av intervjurespondentene, Selma, benyttet uforutsette, konstruktirrelevante strategier i sitt arbeid med å finne rette svar på de kontekstualiserte ordprøven. Dette tyder på at oppgaveformatene åpner for at andre faktorer enn ordforståelsen kan påvirke elevenes prestasjoner på prøven. Tilfellet Selma og hennes uventede strategibruk vil kommenteres ytterligere under: utfordringer i itemkonstruksjonen på et senere punkt i drøftingsdelen.

5.1.2 Ordprøve 2 – enkeltord

Funn fra korrelasjonsanalysene synliggjør også at *ordprøve 2 – enkeltord* samvarierer sterkt (.64) med et mål på leseforståelse. Dette resultatet sammenfaller med teori og forskning som underbygger den solide samtidige relasjonen mellom vokabular og leseforståelse (Aukrust 2005; Dickson & Tabors 2001).

Stammeordenes vanskegrad i *ordprøve 2 - enkeltord* er representative for skolespråket på 6. trinn. Det faktum at distraktorene er konstruert ut fra syntaktiske, assosiative, emosjonelle, og antonyme relasjoner til stammeordet gjør at ordoppgaveformatet som testes ut krever en relativt presis og nyansert kjennskap til stammeordets betydning. Denne metoden for konstruksjon av svaralternativer gjør at elever som har delvis kjennskap til ordet, vil ha problemer med å skille de ulike svaralternativene fra hverandre fordi samtlige svaralternativer har en eller annen form for semantisk eller syntaktisk relasjon til stammeordet. Vi kan ut fra dette si at *ordprøve 2 – enkeltord*, både tester elevenes begrepsbredde og begrepsdybde. Begrepsbredden testes ved at alle stammeordene er valgt i den hensikt at de skal være representative for skolebokspråket på tvers av fag på 6. trinn. Begrepsdybden testes ved at distraktorene er konstruert ut fra semantiske og syntaktiske forhold til stammeordet, nettopp for å villedde testtakere som ikke har en god nok begrepsforståelse.

Funn fra intervjuene avdekket at synonymordprøven i stor grad tester elevene i en form for ”enten-eller-kunnskap”. Enten kjente elevene ordets synonym i den gitte oppgaven eller ikke. Det fremkom videre få eksempler på at respondentene brukte alternative strategier for å finne

frem til rett svar. Dersom vi ser bort fra gjetting, ble eliminasjonsmetoden oppgitt som eneste kompensatoriske strategi. Dette kan eksemplifiseres med

- Mali som i forhold til ordet *kamouflere* sier: ”Det visste jeg ikke hva betydde, der bare gjetta jeg.”
- Selma som i forhold til ordet *produsere* sier: ”Den og var jeg litt usikker på, men jeg visste at det ikke var lage eller premiere.” (Selma avgir feil svar på denne oppgaven, men viser likevel hvordan hun benytter eliminasjonsmetoden for å komme frem til sitt svar.)

Det ser altså ut til at det innenfor rammene av dette prøveformatet gis svært lite rom for bruk av kompensatoriske strategier for å kunne gjøre et velbegrunnet valg av svaralternativ. I og for seg er dette logisk da testen måler kunnskap i forhold til enkeltord og dermed gir elevene minimalt med kontekst å jobbe med.

Vi ser videre at det faktum at *ordprøve 2 – enkeltord* ser ut til å teste elevene i en form for statisk ”enten-eller-kunnskap” i forhold til spesifikk kunnskap om nøyaktig de ordene som opptrer i prøven, gjør at det blir sentralt hvilke ord som velges ut for testing i dette prøveformatet. Dette er funn som sammenfaller Pearson, Hiebert og Kamils (2007) antagelser om at enkeltordprøver i større grad enn kontekstualiserte ordprøver avhenger av akkurat de ordene som opptrer i prøven. På hvilket grunnlag stammeord, nøkkel og distraktorer velges, blir dermed avgjørende for hvordan resultatene fra prøven kan tolkes. Funn fra intervjuet synliggjorde nettopp at dette prøveformatet gir informasjon om hvorvidt eleven har tilstrekkelig kunnskap om ordene som opptrer i prøven.

Funn fra *ordprøve 2 – enkeltord*, kan altså tyde på at dette prøveformatet synliggjør en tenkning om kunnskap om ord som noe definisjonsbasert; altså noe eleven kan eller ikke kan. Ordene testes i enkeltordprøven langt på vei som isolerte enheter av kunnskap. Dette er en metode for testing av ordkunnskap som er lite representativ for hvordan elevene møter ord i tekster de er i berøring med på fritiden og i skolehverdagen. Testing av ordkunnskap utelukkende ved hjelp av enkeltordprøver blir dermed en praksis som er inkonsistent med et utviklingsorientert læringssyn, hvor kunnskapen om ord betraktes som dynamiske prosesser, hvor kognitive og kontekstuelle sosiokulturelle faktorer i et gjensidig samspill forklarer ordets forståelsesmåter (Nagy & Scott 2000). Dette betyr imidlertid ikke at denne ordprøvetypen er uten nytteverdi.

I teorien pekes det på en markant forsinkelsestrend på lese - og vokabularfeltet fra nyere forskning integreres i teori, til denne teorien får konsekvenser når tester for å måle ferdigheter i konstruktene skal lages (Pearson & Hamm 2005; Pearson, Hiebert & Kamil 2007). Dersom vokabular utelukkende testes ved hjelp av enkeltord, som er den tradisjonelle metoden for testing av ordforråd, ser vi at funn fra denne studien bekrefter denne forsinkelsestrenden.

Empirien viser som illustrert ovenfor at de kontekstualiserte ordoppgavene som testes ut i denne studien representerer en mer dynamisk metode for å fange opp dimensjonene i elevenes ordkunnskaper enn enkeltordprøven. Imidlertid er heller ikke *ordprøve 1 – ord i kontekst* en vokabularprøve som er fullt ut konsistent med et utviklingsorientert syn på læring. Den kontekstualiserte ordprøven åpner i større grad for at konteksten ordet står i må brukes for å finne ordets intenderte betydning i det gitte svaralternativet. Men det faktum at ordene som testes ut i denne prøven er såpass lette, gjør at ordutvalget i prøven ikke kan hevde å være like representativt for skolebokspråket på det aktuelle klassetrinnet som ordutvalget i *ordprøve 2 – enkeltord*.

I startfasen av dette prosjektet var mine intensjoner med utviklingene av de to ordprøvene å utforske hvilken prøve som hadde størst nytteverdi, og dermed var mest hensiktsmessig å bruke når elevers ordkunnskaper skulle måles. Funn fra utprøvinger satt opp mot aktuell teori har imidlertid åpnet øynene for at ordprøveformatene som utforskes i denne studien ikke bør betraktes som konkurrerende prøver men snarere bør benyttes som komplementære testvarianter. *Ordprøve 1 – ord i kontekst*, synliggjør konteksten rolle for hvordan et ord forstås, mens *ordprøve 2 – enkeltord* illustrerer hvordan ord med vanskegrad knyttet opp mot skolebokspråket på det aktuelle klassetrinne kan ilegges mening som separate enheter. Her ser vi hvordan vi ved å kombinere de to ordprøveformatene bidrar med utfyllende informasjon om elevenes ordkunnskaper. Ved å kombinere disse to oppgaveformatene, vil prøven i større grad være representativ for et utviklingsorientert kunnskapssyn hvor ulike dimensjoner i ordkunnskapens komplekse karakter fanges opp. Dette er funn som er i tråd med nyere forskning på vokabularfeltet. Mossige og Christersson (2010) fremhever at kompleksiteten i det å kjenne til et ords mangfoldige varianter og bruksområder nettopp fordrer at vi må bruke forskjellige innfallsvinkler i forhold til ord når begrepskunnskap skal testes.

Ovenfor har jeg vist til funn som reflekterer rundt hvordan ulike ordprøvene fanger opp forskjellige dimensjoner av elevenes ordkunnskaper. Mens gjennomsnittskåren for hele

utvalget beregnes til 16 poeng for begge ordprøvene, avdekket frekvensfordelinger at enkeltordprøven var klart vanskeligere for tospråklige elever. Nedenfor vil jeg gå over til å diskutere hvordan tospråklige elevers resultater kan bidra til å avdekke hvordan ordprøve 1 og 2 måler kunnskapen om ord på ulike måter.

5.2 Hvordan kan studier av tospråklige elevers resultater på ordprøvene gi utfyllende informasjon om hvilke aspekter av elevers kunnskaper om ord som fanges opp av den enkelte ordprøven?

Kvantitative analyser i form av frekvensfordelinger og histogram viser at gjennomsnittsskåren for minoritetsspråklige elever på begge ordprøvene ligger under gjennomsnittsskåren for hele utvalget. Snittskåren blant tospråklige elever på *ordprøve 1 – ord i kontekst* er 15 poeng, mens gjennomsnittsskåren for denne gruppen ligger på kritisk grense, 12 poeng, for *ordprøve 2 – enkeltord*. Dette er funn som støtter teori og forskning, som peker på at ordforrådet på andrespråket er spesielt utfordrende for minoritetsspråklige elever (Aukrust, 2005; Wagner, Strömquvist & Uppstad, 2008). Ved nærmere ettersyn ser vi at langt flere tospråklige elever havner under nedre kritisk grense på *ordprøve 2 – enkeltord* enn andelen tospråklige elever under kritisk grense på *ordprøve 1 – ord i kontekst*. At konteksten ordet står i er av avgjørende betydning for hvordan et ord kan forstås er i dag allment aksepterte teorier (Nagy & Scott 2000; Read 2000). Det oppsiktsvekkende med funn fra denne studien er at gruppen tospråklige elever ser ut til å profitere i større grad på konteksten ordet står i enn først antatt.

En av intervjurespondentene Mali, med minoritetsspråklig bakgrunn, har et skåre som ligger på gjennomsnittet for hele utvalget på *ordprøve 1- ord i kontekst*, mens hennes skåre på enkeltordprøven ligger på kritisk grense. Vi ser her hvordan Malis resultater er representative for resultatene til gruppen minoritetsspråklige elever under ett. Gjennom intervjuet illustrerer Malis redegjørelser tydelig hvordan ordprøvene inviterer til ulik bruk av ferdigheter når oppgavene skal løses. I forhold til den kontekstualiserte ordprøven er Mali i stand til å verbalisere en felles forklaring på sammenhengen mellom stammen og nøkkelen ved at hun i oppgave 19 peker på stamme og nøkkel og sier at ”*B, er rett på grunn av at begge de to handler om tekst*”. Hun viser videre til bruk av ulike kontekstbaserte strategier; som bruk av inferenser og er tydelig og årvåken når hun forklarer hvordan hun jobber med de kontekstualiserte ordoppgavene. Men idet intervjuet går over til å dreie seg om enkeltordoppgavene merker jeg at Mali langt på vei pasifiseres. Hennes utsagn dreier seg nå

om hvorvidt hun vet svaret, ikke vet svaret og/eller oppgir gjetting som kompensatorisk strategi. Vi ser hvordan dette oppgaveformatet reduserer Malis muligheter for å få vise og bruke rekkevidden i sine ordkunnskaper. Imidlertid kan minoritetsspråklige elevers resultater på enkeltordprøven gi læreren en viktig indikasjon på denne elevgruppens utfordringer knyttet til begrepsbredde og spesielt begrepsdybden på andrespråket.

Elever som leser på andrespråket vil naturlig nok oftere støte på ukjente ord i tekster de er i berøring med. Det er derfor nærliggende å tro at denne elevgruppen i større grad enn majoritetsspråklige elever er vant til å bruke konteksten ordet står i for å resonnerer seg frem til et ords intenderte betydning i den gitte sammenhengen.

Wagner, Strömqvist og Uppstad (2008) fremhever at studier av minoritetsspråklige elever setter fokuset på grunnleggende aspekter ved språklæring fordi det synliggjør sårbare sider ved språktilegnelsen. Kanskje vi også kan si at studier av fremmedspråklige elevers skårer på ord og leseprøver retter fokuset mot grunnleggende aspekter ved prøveutformingen. Nettopp fordi disse elevenes sårbare språklige kompetanse på andrespråket vil kunne synliggjøre sårbare sider ved prøven. Dette kommer tydelig til syne gjennom funn fra utprøving av enkeltordprøven, hvor andelen minoritetsspråklige elever under kritisk grense er høyere enn andelen elever fra denne gruppen under kritisk grense på *ordprøve 1 – ord i kontekst* og leseforståelsesprøven. Vi ser at vi ved utelukkende bruk av enkeltordprøver risikerer at essensielle sider ved minoritetsspråklig elevers ordkunnskaper ikke fanges opp og at andelen av tospråklige elever under kritisk grense på denne prøven dermed blir kunstig høy. Retter vi blikket mot funn fra intervjuene, eksemplifisert med Malis utsagn, ser vi klart hvordan de to ordprøvene langt på vei måler ulike ferdigheter knyttet opp mot de minoritetsspråklige elevenes kunnskaper om ord.

Som teorien fremhever vil en del av minoritetsspråklige elever gjøre tospråkligheten sin til en fordel ved at de nyttiggjør seg av strategier de har tilegnet seg på førstespråket når de leser på andrespråket. Mye kan tyde på at Malis prestasjoner er i tråd med Aukrusts (2005) teorier om at minoritetsspråklige lesere gjerne har et mer helhetlig syn på lesingen og benytter seg av krysslingvistiske overføringsstrategier mellom språkene. Mali fremstår som årvåken, språklig bevisst og demonstrerer gode metakognitive ferdigheter. Intervjurespondenten Peter som også er tospråklig viser derimot ikke den samme graden av språklig og strategisk bevissthet i arbeidet med de ulike ordoppgavene. Han forteller at han besvarer oppgavene ut fra logikk, og

fornuft og sier videre at riktig svar bare dukker opp i hodet hans. Dette er funn som støtter teorien om at en del tospråklige lesere ikke automatisk er i stand til å gjøre tospråkligheten sin til en fordel. Dette er elever som trenger hjelp til å se hvordan de kan bruke kunnskaper de har tilegnet seg på førstespråket når de leser på andrespråket og omvendt (Aukrust 2005).

Ovenfor vises det til hvordan vi ved å kombinere bruken av to ordprøvedesign inkluderer et bredere spekter av ordforståelsens mangfoldige karakter. Vi ser at bruken av kontekstualiserte og mer dekontekstualiserte ordoppgaveformater dermed i større grad gjør prøven representativ for et utviklingsorientert syn på læring. Lise Ivesdal Kuldbbrandstad (2004) argumenterer nettopp for et læringsperspektiv hvor innsikter fra kognitive og sosiokulturelle tradisjoner integreres som en forutsetning for å kunne fange opp mangfoldet i ”det lesende klasserommet”. Det ene eller det andre oppgaveformatet er ikke tilstrekkelig for å fange opp dynamikken og de ulike dimensjonene av elevens kunnskaper om ord. Vi ser at en kombinasjon av ordprøveformater hvor ordforståelses både testes ved hjelp av enkle ord og ord i kontekst er å foretrekke. Dette fenomenet illustreres tydelig gjennom analyser av minoritetsspråklige elevers skårer og intervjusvar. Ytterligere argumenter for å kombinere bruken av de to ordprøvevariantene som utvikles og testes ut i denne studien finnes i datamaterialet. I den kontekstualiserte ordprøven havner 35 elever i utvalget under kritisk grense. Dette tallet er 32 for enkeltordprøven. Men dersom vi studerer antall elever under kritisk grense på begge prøvene er tallet 17. Av disse tallene fremkommer det at den kontekstualiserte ordprøven identifiserer 18 elever under kritisk grense som ikke fanges opp av enkeltordprøven. Mens for enkeltordprøven er det samme tilfellet for 15 elever. Vi ser ut fra disse resultatene at forskjellige elever skårer under kritisk grense på de to ordprøvene. Kombinasjonen av ordoppgaveformater ser dermed ut til å fange opp elevers sårbare ordkunnskaper på flere nivå. Resultatene ovenfor gir en tydelig indikasjon på at ordprøve 1 og 2 fanger opp ulike dimensjoner av elevenes ordforståelse, noe som kan tyde på at begge prøvene bør ha sin rettmessige plass i en kartleggingsprøve av leseferdighet.

Som nevnt ovenfor eksisterer det en solid sammenheng mellom elevers vokabular og leseforståelse når ord testes ved hjelp av enkle ord. Det er nærliggende å tro at kontekstualiserte ordoppgaver vil gi en desto sterkere samvariasjon med leseforståelse (Pearson, Hiebert & Kamil 2007). Dette er fordi det i denne ordprøvevarianten i større grad kreves at eleven er i stand til å spille på lag med teksten. Det handler om å bevege seg fra ord-til setningsnivå. Men det oppsiktsvekkende ved funn i denne studien er at elevenes skårer på

den kontekstualiserte ordprøven, i mindre grad enn elevenes skårer fra enkeltordprøven sammenfaller med elevenes prestasjoner på leseforståelsesprøven. Nedenfor under overskriften: ”Itemkonstruksjonelle utfordringer” vil diskusjon vedrørende dette noe uventede resultatet i forhold til samvariasjon mellom den enkelte ordprøven og leseforståelsesprøven videreføres.

5.3 Vil det i datamaterialet avdekkes kvalitetsmessige utfordringer knyttet til konstruksjonen av ordprøve 1 – ord i kontekst?

Korrelasjonene mellom *ordprøve 1 – ord i kontekst* og leseforståelse ble beregnet til .54, mens det for *ordprøve 2 – enkeltord* og leseforståelse ble beregnet til .64. Dette er uventede resultater med tanke på at Pierson, Hiebert og Kamils (2007) antagelser om at kontekstualiserte ordprøver som inneholder setninger og krever lesing i større grad, vil korrelere høyere med et mål på leseforståelse.

Årsakene bak korrelasjonstallene for *ordprøve 1 – ord i kontekst* og *ordprøve 2 - enkeltord* og leseforståelse kan være mange. Jeg vil imidlertid ut fra funn fra intervjuene utforske om det kan ligge svakheter skjult i utformingen av oppgaveformatene som forårsaker de uventede resultatene. Det handler om reliabilitet; hvorvidt prøven måler det den er ment å skulle måle.

Sett fra et psykometrisk perspektiv er ordprøver hvor elevene testes i enkeltord mest hensiktsmessige å bruke. Ordoppgavene er enkle å lage og reliabilitetsmålene er gode. Likevel påpeker Read (2000) at nye former for vokabulartester bør studeres med interesse forutsatt at de tilfredsstiller dagens krav til design og validering. Reliabilitet er et aspekt av prøvens validitet.

Dybdeintervjuet avdekket at en elev, Selma, benyttet uventede, konstruktirrelevante strategier for å løse ordoppgavene i *ordprøve 1 – ord i kontekst*. Det ser ut til at hun setter stammen og nøkkelen tematisk i sammenheng og finner løsningen ut fra hvilke svaralternativ som høres mest fornuftige ut. Selmas bruk av konstruktirrelevante strategier eksemplifiseres i oppgaven nedenfor:

”Før i tida hadde folk *sjelden* tid til å lese.”

I hvilken av setningene under betyr ordet *sjelden* det samme som i setningen over:

- A Det var en *sjelden* god kake.
- B** Han er *sjelden* hjemme.*
- C Det var en *sjelden* sommerfugl.

Selmas intervju svar:

”Her tenker jeg at han liker å lese og viss han ikke fikk tid så må det jo være at han er veldig *sjelden* hjemme.”

Det oppsiktsvekkende med Selma er at hun til tross for å bruke denne typen strategier oppnår full skåre på denne ordprøven. Intervjuet førte dermed til en bevisstgjøring i forhold til svakheter i de kontekstualiserte oppgaveformatene. Dette funnet ledet videre til at jeg gikk inn og reviderte en del av ordoppgavene i den kontekstualiserte ordprøven. For å begrense muligheter for at elever som Selma skal ta snarveier til rett svar, ble oppgavene nå endret slik at stamme og nøkkel vanskeligere kan settes i sammenheng ut fra fornuft og tematikk.

Selmas redegjørelse for valg av svaralternativ i forhold til oppgaven som vises nedenfor:

”Men jeg trodde jo ikke at det var c, Karoline skåret to mål i første omgang, det pleier det jo ikke å stå mye i avisene om. Her kommer del vel an på da om det er voksen fotball eller barnefotball. Jeg trodde heller ikke det var a, da kom jeg på b for skolen bruker jo masse penger på at barn ikke skal bli mobba.”

I tabell 27 eksemplifiseres svaralternativene i en av ordoppgavene før og etter revidering:

Tabell 27

”Mye av stoffet i avisene har som <i>mål</i> å underholde, for eksempel tegneserier og kryssord.”	
I hvilken av disse setningene betyr ordet <i>mål</i> det samme som i setningen over:	
Svaralternativer fra pilotering desember 2009:	Reviderte svaralternativer våren 2010:
A Den norske alpinisten var raskeste mann i mål.	A Den norske alpinisten var raskeste mann i mål.
B Skolens mål er at ingen elever skal mobbes.	B Trenerens mål var at laget skulle vinne kampen.
C Karoline skåret to mål i første omgang.	C Ronaldo skåret to mål i første omgang.

Vi kan ut fra tabellen se hvordan alle reviderte svaralternativer handler om idrett, og hvordan de videre linkes til stammen ved at samtlige er troverdige til å stå på trykk i avisen.

Vi ser ut fra dette at kontekstualiserte ordoppgaver som inneholder mer tekst blir mer utfordrende og tidkrevende å konstruere. Likevel gjør konteksten at det ligger et stort potensiale i denne typen ordoppgaver. Enkeltordprøver kan kun forbedres ved at ord byttes ut med andre ord. Kontekstualiserte ordoppgaver kan perfektioneres og forbedres på flere nivå enn synonymoppgavene, nettopp fordi det i kontekst oppgavene er mer tekst og tematikk å arbeide med.

6 AVSLUTNING

Hovedformålet med denne studien har vært å utvikle to kvalitetsmessig gode ordprøver, for så å utforske hvordan disse prøvene kunne bidra med utfyllende informasjon om elevers ordkunnskaper i en kartleggingsprøve av leseferdighet på 6. trinn. Gjennom å belyse hvilke sider av elevenes ordkunnskaper som måles ved hjelp av den ene versus den andre prøven har mitt ønske vært å utvide vår forståelse av hvilke muligheter og begrensninger som ligger i bruken av den ene eller andre ordprøveformatet. Funn fra analyserte data indikerer at *ordprøve 1 – ord i kontekst* og *ordprøve 2 – enkeltord* begge målte elevenes kunnskaper om ord på kvalitetsmessig gode måter. Men at ulike aspekter av elevenes ordkunnskaper fanges opp i den enkelte prøven.

Ordprøve 1 – ord i kontekst gir et mål på evne til å bruke konteksten et ord står i for å skille et ords ulike forståelsesmåter fra hverandre. Dette ordprøveformatet ser videre ut til å si noe om elevenes generelle evne til aktiv lesing og strategibruk i møte med ord de ikke forstår når de leser. Funn fra forskningsintervju avdekket imidlertid at konteksten i dette prøveformatet åpnet for muligheter til å benytte konstruktirrelevante strategier og likevel oppnå fullt skåre på prøven. Her kommer nytteverdien i piloteringsarbeidet til syne. Svakheter i oppgavene ble avdekket slik at oppgavene kunne revideres og forbedres. *Ordprøve 1 – ord i kontekst* er en prøveformat som i større grad enn enkeltordprøven er representativ for hvordan elever møter ord i ulike tekster. Funn avdekker at ordoppgavene også åpnet for flere konstruktirelevante metoder for å finne rett svar på oppgavene enn enkeltordprøven.

Ordprøve 2 – enkeltord vil med utgangspunkt i funn gi et godt mål på elevers ordkunnskaper sett i forhold til elevenes prestasjoner på leseforståelsesprøven. Men funn viser at denne prøven gir et mål på om elevene kan ordene som opptrer i prøven eller ikke. Prøveformatet åpner i liten grad for bruk av kompensatoriske strategier for å finne rett svar på oppgavene.

Tospråklige elevers sårbare språklige kompetanse på andrespråket gjør forskjellene mellom de to ordprøvene ekstra tydelige. Minoritetsspråklige elever skårer under gjennomsnittet for hele utvalget på begge ordprøvene, noe som bekrefter påstander i litteraturen om at ordforrådet på andrespråket er spesielt utfordrende. I den kontekstualiserte ordprøven ser det imidlertid ut til at disse elevene får brukt ulike sider av ordkunnskapene sine ved at de synliggjør bruk av forskjellige kontekstbaserte strategier i arbeidet med disse oppgavene. I

enkeltordprøven begrenses langt på vei minoritetsspråklige elevers muligheter for å vise og bruke rekkevidden i sine kunnskaper om ord. Enkeltordprøven vil imidlertid fungere som en viktig indikator for læreren i forhold til hvilke utfordringer minoritetsspråklige elever har med begrepsforståelsen når de leser på andrespråket.

Etter grundige analyser av datamaterialet sett i lys av aktuell teori og forskning er min konklusjon at de to ordprøveformatene som testes ut i denne studien fanger opp ulike aspekter av elevenes kunnskaper om ord. Dette indikeres gjennom korrelasjonsanalyser og frekvensfordelinger og bekreftes gjennom dybdeintervjuene. *Ordprøve 1 – ord i kontekst* synliggjør elevenes evne til å bruke konteksten for å finne frem til et ords betydning. Mens ordprøve 2 tester elevenes evne til å ilegge ord menig når de presenteres for enkle ord. Det faktum at ordprøve 1 og 2 fanger opp ulike sider av elevenes ordkunnskaper gjenspeiles også i andelen elever under kritisk grense på de to ordprøvene. Funn viser at markante andeler elever kun skårer under kritisk grense på den ene eller den andre ordprøven. Kombinasjonen av de kontekstualiserte og mer dekontekstualiserte ordoppgaveformatene ser dermed ut til å identifisere flere aspekter av elevenes sårbarhet i ordkunnskapene. Med tanke på hvordan våre ordkunnskaper defineres i nyere forskning og teorier, fordrer dette av vi må stille ulike spørsmål for å fange opp ulike dimensjoner av elevenes kunnskaper om ord når ordkunnskap skal måles. Dette er grunner til at en kartleggingsprøve av leseferdighet for 6. trinn bør inkludere spørsmål fra begge ordprøveformatene som testes ut i denne studien, dersom prøvens hensikt er å kunne si noe om ulike sider av de svakeste lesernes ordkunnskaper.

Interessante områder for videre forskning vil være å sammenligne ytterlige former for ordoppgaveformater opp mot de som prøves ut i denne studien. Jeg er spesielt nysgjerrig på hvordan en innesluttet ordprøvevariant hvor ordoppgaver dukker opp blant de øvrige leseforståelsesspørsmålene til en tekst, ville artet seg i forhold til de to ordprøveformatene som testes ut i denne studien.

Med denne masteroppgaven har jeg bidratt til diskusjonen om hvordan elevers ordforråd testes og bør testes. Hensikten min har vært å belyse ulike ordprøveoppgavers funksjon og nytteverdi når elevers ordkunnskaper skal testes på gruppenivå.

7 EPILOG

I april 2010 var den nye Kartleggingsprøven i leseferdighet for 6. trinn ute til ny pilotering. Denne gangen med reviderte ordoppgaver i *ordprøve 1 – ord i kontekst*. Her må det nevnes at enkelte av oppgavene i *ordprøve 2 – enkeltord* også har vært gjenstand for revidering i form av at svaralternativer som få elever valgte ble byttet ut. Aprilpiloteringen avdekket at tallene for samvariasjon mellom *ordprøve 2 – enkeltord* og leseforståelsesprøven var identiske med tallene fra pilotering høsten 2009 ($r = .64$, $N = 210$, $p = > 0,01$). Det oppsiktsvekkende var at korrelasjonen mellom *ordprøve 1 – ord i kontekst* og leseforståelsesprøven nå hadde steget fra $r = .54$ ($N = 163$, $p = > 0,01$) til $r = .67$ ($N = 210$, $p = > 0,01$). De nye korrelasjonstallene avdekket altså at samvariasjonen mellom den kontekstualiserte ordprøven og leseforståelsesprøven hadde steget markant og nå var høyere enn tallene for samvariasjon mellom *ordprøve 2 - enkeltord* og leseforståelsesprøven.

Det går selvsagt ikke an å trekke noen entydig konklusjon ut fra disse resultatene. Men det kan se ut til at revidering av den kontekstualiserte ordprøven ledet til at prøven i større grad gir et mål på det den opprinnelig var tiltenkt å måle, nemlig elevenes evne til å bruke konteksten et ord står i for å skille et ords ulike betydninger fra hverandre. Korrelasjonen mellom ordprøvene holder seg noenlunde stabil ($r = .56$, $N = 210$, $p = > 0,01$). Dette er tall som bekrefter at ordprøvene måler ulike dimensjoner av elevenes kunnskaper om ord.

Hvorvidt tallene fra aprilpiloteringen angir en vedvarende tendens, vil nasjonal pilotering av kartleggingsprøven høsten 2010 kunne gi et bedre svar på.

Litteraturliste

Alexander, P. A. (2005). The Path to Competence: A Lifespan Developmental Perspective on Reading. *Journal of Literacy Research* 37(4): 413-436.

Andreassen, R. (2008). *Eksplisitt leseforståelsesundervisning i norske femteklasser: et felteksperiment*. Stavanger, UiS. no. 60: 1 b.

Aukrust, V. G. (2006). *Tidlig språkstimulering og livslang læring: en kunnskapsoversikt*. http://www.regjeringen.no/upload/kilde/ufd/rap/2005/0032/ddd/pdfv/267903-aukrust_sprakstimulering.pdf Lastet ned 06.02.2010.

Beck, I.L., & McKeown, M.G. (1991). Conditions of vocabulary acquisition. In R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal, & P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. II., pp. 789-814). White Plains, NY: Longman.

Calfee R. C. and Drum P. A. (1986) Research on teaching reading. In Wittrock (Ed) *Handbook of research on teaching*. pp 804-849. New York. Macmillan

Cameron, L. (2002). "Measuring vocabulary size in English as an additional language." *Language Teaching Research* 6(2): 145-173.

Clarke, E. V. (1995). *The lexicon in acquisition*. (Cambridge studies in linguistics.) University of Cambridge. New York.

Crocker, L, & Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. Fort Worth: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.

Curran, P. J., S. G. West, et al. (1996). The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological Methods* 1(1): 16-29.

Denzin, N. K. and Y. S. Lincoln (2005). *The Sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, California, Sage publishing.

Dickinson, D. K. and P. O. Tabors (1991). Early literacy: Linkages between home, school and literacy achievement at age five. *Journal of Research in Childhood Education* 6(1): 30-46.

Elbro, C. (2007). *Læsevanskeligheter*. København, Gyldendal.

Engen, L. (2005). Kartlegging av leseferdighet på småskoletrinnet: hvordan hva og hvorfor: om bruk og tilking av kartleggingsprøven i lesing for 2.klasse. *GLSM: grunnleggende lese, skrive- og matematikkopplæring*. Oslo, Samlaget: S. 215-229.

García, G. E. (2003). The reading comprehension development and instruction of English-language learners. In A. P. Sweet & C. E. Snow (Eds.), *Rethinking reading comprehension* (pp. 30-50). New York: The Guilford Press.

Høien, T. and I. Lundberg (2000). *Dysleksi: fra teori til praksis*. Oslo, Gyldendal akademiske forlag.

Johannessen, A. (2009). *Introduksjon til SPSS: versjon 17*. Oslo, Abstrakt forlag.

Kleven, T A (2002). Begrepsoperasjonalisering. I T Lund. (red.) *Innføring i forskningsmetodologi* (s 141-184). Oslo: Universitetsforlaget.

Kulbrandstad, L. A. (2005). *Språkets mønstre: grammatiske begreper og metoder*. Oslo, Universitetsforlaget.

Kulbrandstad, L. I. (2007). *Lesing i utvikling: teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen, Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*.

Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo, Ad notam Gyldendal.

Landauer, T. K. and S. T. Dumais (1997). A solution to Plato's problem: The latent semantic analysis theory of acquisition, induction, and representation of knowledge. *Psychological Review* 104(2): 211-240.

Laufer, B. (1998). What's in a word that makes it hard or easy: Some intralexical factors that affect the learning of words. In N. Schmitt, & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (pp. 140-155). Cambridge: University Press.

Løkensgaard, H. T. (1997). *Innoverretta og utoverretta skriveforskning og skriveteorier*. I: Evensen L. S. & Løkensgaard H. T. (red.): *Skriveteorier og skolepraksis*. LNU: Cappelen Akademisk Forlag (s. 3-44).

Mossige, M., A. Skaathun, & Røskeland (2007). *Fleire vegar mot mål: lese- og skrivevanskar i vidaregåande skole*. Oslo, Cappelen akademiske forlag.

Mossige M. & C. H. Christerson (2010) Kan vi gi elever på femte trinn læreboka og be dem lese den på egen hånd? I *Spesialpedagogikk* 4/2010. Utdanningsforbundet.

Mullis I. V. S., Kennedy, A. M., Martin M. O. & Sainsbury, M. (2006). *PIRLS 2006 Assessment framework and specifications*. (2. ed). Chestnut Hill, MA: Boston College.

Nagy, W. (2007). Metalinguistic awareness and the vocabulary-comprehension connection. In R. K. Wagner, A. Muse, & K. Tannenbaum. (Eds.). In *Vocabulary acquisition: implications for reading comprehension* (pp.52-77). New York: Guilford.

Nagy, W.E., & Scott, J.A. (2000). Vocabulary Processes. In M.L. Kamil, P. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. III, pp. 269-284). Mahwah, NJ: Earlbaum.

Nation, I.S.P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. New York: Newbury House.

Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual: a step by step guide to data analysing using SPSS for Windows*. Maidenhead, McGraw-Hill ; Open University Press.

Paribakht, T., & Wesche, M. (1997). Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition. In J. Coady & T. Huckin (Eds.), *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy* (pp. 174–200). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Pearson, P. D. & Hamm, D. N. (2005). The assessment of Reading Comprehension: A review of practices - Past, Present and Future. In S. G. Paris & S. A. Stahl (Eds.) *Childrens Reading Comprehension and assessment* (pp. 13-69). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Pearson, P. D., E. H. Hiebert, & Kamil. (2007). Vocabulary Assessment: What We Know and What We Need to Learn. *Reading Research Quarterly* 42(2): 282-296.

Penno, J. F., I. A. G. Wilkinson, Moore. (2002). Vocabulary acquisition from teacher explanation and repeated listening to stories: Do they overcome the Matthew effect? *Journal of Educational Psychology* 94(1): 23-33.

Popper K. & D. Miller (1987). *A pocket Popper*. Washington: Fontana press.

Read, J. (2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge, Cambridge University Press.

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

Rydland, V. & Aukrust, V. G. (2005). Lexical repetition in second language learners' peer play interaction. *Language Learning*, 55, 229-274.

Scott, J., & Nagy, W. (1997). Understanding the definitions of unfamiliar verbs. In *Reading Research Quarterly*, 32, 184-200.

Schoonen, R. and M. Verhallen (2008). The assessment of deep word knowledge in young first and second language learners. *Language Testing* 25(2): 211-236.

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

Skaftun, A. (2006). *Å kunne lese: grunnleggende ferdigheter og nasjonale prøver*. Bergen, Fagbokforlaget.

Skaftun, Solheim, Roe & Narvhus, (2006) tilnærminger til et teoretisk rammeverk for de nasjonale prøvene i lesing. I Norsk pedagogisk tidsskrift 05.2006:360-370.

Stanovich, K. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360–400.

Svartdal, F. (1998). *Psykologiens forskningsmetoder: en introduksjon*. Bergen-Sandviken, Fagbokforlaget.

Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo, Cappelen akademiske forlag.

Thagard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen, Fagbokforlaget.

Theil, R., H. G. Simonsen & S. Sveen (2000). *Innføring i lingvistikk*. Oslo, Universitetsforlaget.

Verhallen, M., & Schoonen, R. (1998a). Lexical knowledge in L1 and L2 of third and fifth graders. *Applied Linguistics*, 19(4), 452-470.

Wagner, Å. K. H., S. Strömqvist & P. H. Uppstad. (2008). *Det flerspråklige mennesket: en grunnbok om skriftspråklæring*. Bergen, Fagbokforlaget.

Wesche, M. & Paribakht, T. S. (1996). Assessing second language vocabulary knowledge: depth versus breadth. *Canadian Modern Language Review*, 53, 13-40.

Widerberg, K. (2005). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt: en alternativ lærebok*. Oslo, Universitetsforlaget.

www.resultatweb.no Resultater ble lastet ned 13.12.2010

www.ordnett.no/ordbok Benyttet i oppgaven 26.04.2010

FIGUR LISTE

- FIGUR 1** – Eksempel på dekontekstualiserte vurderingsformer fra 1915-1920 tallet.....s 26
- FIGUR 2** – Eksempel på tidlige forsøk på kontekstualiserte ordoppgaver fra 1970 årene....s 27
- FIGUR 3** – Eksempel på ordoppgaver som inngår i rekken av leseforståelsesitem.....s 27
- FIGUR 4** – Eksempel på digitalisert ordoppgaveformat fra 1990 årene.....s 27
- FIGUR 5** – Eksempel på bruk av innesluttete ordoppgaver.....s 39
- FIGUR 6** – Eksempel på bruk av flerbetydningsord når ord testes i kontekst.....s 31
- FIGUR 7** – Klevens (2007) begrepsoperasjonaliseringsmodell.....s 37
- FIGUR 8** – Histogram resultatfordelingen på ordprøve 1 for hele utvalget.....s 55
- FIGUR 9** – Histogram resultatfordelingen på ordprøve 2 for hele utvalget.....s 56
- FIGUR 10** – Histogram resultatfordelingen på ordprøve 1 for tospråklige elever.....s 57
- FIGUR 11** – Histogram resultatfordelingen på ordprøve 2 for tospråklige elever.....s 58
- FIGUR 12** – Histogram resultatfordelingen på leseforståelsesprøven i hele utvalget.....s 59
- FIGUR 13** – Histogram resultatfordelingen på leseforståelsesprøven tospråklige elever.....s 59

TABELL LISTE

TABELL 1 – Oversikt over gjennomsnitt, spredning og reliabilitetsmål for ordprøve 1...	s 43
TABELL 2 – Oversikt over detaljer på itemnivå for ordprøve 1.....	s 44
TABELL 3 – Eksempel på item fra ordprøve 2.....	s 45
TABELL 4 - Oversikt over gjennomsnitt spredning og reliabilitetsmål for ordprøve 2....	s 46
TABELL 5 – Oversikt over detaljer på itemnivå fra ordprøve 2.....	s 46
TABELL 6 – Frekvensfordelinger på ordprøve1 for hele utvalget	s 55
TABELL 7 – Frekvensfordelinger på ordprøve 2 for hele utvalget.....	s 56
TABELL 8 - Frekvensfordelinger på ordprøve1 for tospråklig elever.....	s 57
TABELL 9 - Frekvensfordelinger på ordprøve 2 for tospråklige elever.....	s 58
TABELL 10 – Viser intervjuenes presentasjonsrekkefølge.....	s 62
TABELL 11 – Oversikt over Malis resultater på de tre delprøvene.....	s 62
TABELL 12 – Oversikt over Malis besvarelser og intervjusvar på ordprøve 1.....	s 63
TABELL 13 – Oversikt over Malis besvarelser på ordprøve 2.....	s 66
TABELL 14 – Oversikt over Malis intervjusvar på ordprøve 2.....	s 64
TABELL 15 – Oversikt over Karens resultater på de tre delprøvene.....	s 64
TABELL 16 – Oversikt over Karens besvarelser og intervjusvar på ordprøve 1.....	s 65
TABELL 17 – Oversikt over Karens besvarelser på ordprøve 2.....	s 66
TABELL 18 – Oversikt over Karens intervjusvar på ordprøve 2.....	s 66
TABELL 29 – Oversikt over Selmas resultater på de tre delprøvene.....	s 67
TABELL 20 – Oversikt over Selmas besvarelser og intervjusvar på ordprøve 1.....	s 68
TABELL 21 – Oversikt over Selmas besvarelser på ordprøve 2.....	s 69
TABELL 22 – Oversikt over Selmas intervjusvar på ordprøve 2	s 69
TABELL 23 – Oversikt over Peters resultater på de tre delprøvene.....	s 70
TABELL 24 – Oversikt over Peters besvarelser og intervjusvar på ordprøve 1.....	s 70

TABELL 25 – Oversikt over Peters besvarelser på ordprøve 2.....	s 71
TABELL 26 – Oversikt over Peters intervjusvar på ordprøve 2.....	s 71
TABELL 27 – Eksempel på svaralternativer fra ordprøve 1 før og etter revidering.....	s 83

Utarbeidet ved Lesesenteret



Pilotering desember 2009

Ordprøve for 6. trinn

Navn: _____

Gutt Jente

Skole: _____

Klasse: A B C

Er mor født i Norge? Ja Nei

Er far født i Norge? Ja Nei

ØVINGSOPPGAVER:

- "Hester og sauer spiser mye *høy* om vinteren."

I hvilken av disse setningene betyr ordet *høy* det samme som i setningen over:

- A De gikk forbi en *høy* mann.
- B Bonden samlet sammen *høy* med traktoren sin.
- C Line spilte en *høy* tone på fløyta si.

- "Under dåpen hørtes et *brus*, og prinsene ble omskapt til tolv villender."

I hvilken av disse setningene betyr ordet *brus* det samme som i setningen over:

- A Anne sølte *brus* ut over alle skolebøkene.
- B Det kom et *brus* fra publikum da ballen gikk i mål.
- C Alle barna i bursdagen fikk boller og *brus*.

1. "Det satt en skummel *type* under broa."

I hvilken av setningene under betyr ordet *type* det samme som i setningen over:

- A Appelsin er en *type* frukt.
- B Hvilken *type* is liker du best?
- C Tante syntes brannmannen var en flott *type*.

2. "Kim slukte middagen for å *rekke* fotballtreninga."

I hvilken av setningene under betyr ordet *rekke* det samme som i setningen over:

- A Vil du *rekke* meg kåpen, er du snill.
- B Det var en *rekke* med ti hus.
- C Hvis han fortet seg, ville han *rekke* bussen.

3. "Før i tida hadde folk *sjelden* tid til å lese."

I hvilken av setningene under betyr ordet *sjelden* det samme som i setningen over:

- A Det var en *sjelden* god kake.
- B Han er *sjelden* hjemme.
- C Det var en *sjelden* sommerfugl.

4. "Advokaten var *sikker* i sin sak."

I hvilken av setningene under betyr ordet *sikker* det samme som i setningen over:

- A Det hadde vært frost lenge, så isen på vannet var *sikker*.
- B Den nye hesten var en *sikker* vinner.
- C Oskar var *sikker* på at han hadde hørt riktig.

5. "Nevn noen eksempler på når det kan være *lett* å kommunisere med andre."

I hvilken av setningene under betyr ordet *lett* det samme som i setningen over:

- A Ane syntes oppgaven var *lett*.
- B Den lille kyllingen var *lett* som en fjær.
- C Pål lå *lett* henslengt på sofaen.

6. "Det var et *stille* og fredelig nabolag."

I hvilken av setningene under betyr ordet *stille* det samme som i setningen over:

- A Maleren skal *stille* ut de nye bildene sine.
- B Geir listet seg *stille* nedover trappen.
- C Jeg vil gjerne *stille* deg et spørsmål.

7. "Lag en *liste* over avgjørelser du kanskje må ta i fremtiden."

I hvilken av setningene under betyr ordet *liste* det samme som i setningen over:

- A Hun ville *liste* seg ut før noen oppdaget henne.
- B Mor skriver alltid en *liste* til far når han skal handle.
- C Tømmermannen skal *liste* rundt vinduene i stuen.

8. "Det er vanskelig å *huske* alle statene i Amerika."

I hvilken av disse setningene har ordet *huske* den samme betydningen som i setningen over:

- A På lekeklassen var det en diger *huske*.
- B Kan du *huske* hva jeg sa til deg?
- C Lise elsker å *huske* når mor gir fart.

9. "Den naturlige drivhuseffekten *sørger* for at det er akkurat passe varmt."

I hvilken av disse setningene har ordet *sørger* den samme betydningen som i setningen over:

- A Folk som *sørger* er ofte triste.
- B Far *sørger* for at Guro alltid har med seg skolemat.
- C Presten kommer med trøstende ord til de som *sørger*.

10. "Alle kan ikke forstå de samme tekstene *like* godt."

I hvilken av setningene under har ordet *like* den samme betydningen som i setningen over:

- A Nå er det *like* før det smeller.
- B Jeg tror du vil *like* den nye bilen.
- C Per og Tom var *like* gamle.

11. "Tenk deg at vennene dine blir overrasket over hvor *god* du er til å danse."

I hvilken av disse setningene betyr ordet *god* det samme som i setningen over:

- A Noen lyder kan gi deg en *god* følelse.
- B *God* mat tar ofte lang tid å lage.
- C Hvis du skal bli *god* i noe, må du trene.

12. "Maten får ekstra *god* smak hvis du bruker ferske *varer* og smakfullt krydder."

I hvilken av disse setningene betyr ordet *varer* det samme som i setningen over:

- A I Brasil *varer* sommerferien fra desember til februar.
- B I avisene er det mange annonser for ulike *varer* og tjenester.
- C Det kommer an på hvor lenge konserten *varer*.

13. "I dag er det vanlig å sende *kort* til jul i de aller fleste land i Europa."

I hvilken av disse setningene betyr ordet *kort* det samme som i setningen over:

- A Et leserinnlegg er et *kort* brev som blir trykt i avisa.
- B Hver torsdag kveld samles de for å spille *kort*.
- C Det er *gøy* å få *kort* fra folk som er på ferie.

14. "Mye av stoffet i avisene har som *mål* å underholde, for eksempel tegneserier og kryssord."

I hvilken av disse setningene betyr ordet *mål* det samme som i setningen over:

- A Den norske alpinisten var raskeste mann i *mål*.
- B Skolens *mål* er at ingen elever skal mobbes.
- C Karoline skåret to *mål* i første omgang.

15. "Fordelen med å fortelle en historie med egne ord er at du får mye bedre *kontakt* med publikum."

I hvilken av disse setningene betyr ordet *kontakt* det samme som i setningen over:

- A Han hadde vært i *kontakt* med de syke og var antagelig blitt smittet.
- B Støpsel er betegnelsen på pluggen som settes inn i en *kontakt*.
- C Den nye læreren fikk raskt god *kontakt* med elevene.

16. "En forestilling skal sette i *gang* tanker og følelser hos publikum."

I hvilken av disse setningene betyr ordet *gang* det samme som i setningen over:

- A Si han må komme med en eneste *gang*.
- B Mor gikk ut for å gå i *gang* med hagearbeidet.
- C En lang og smal *gang* ledet videre innover i huset.

17. "Tenk deg at du prøver ut oppskriften på en helt ny *rett*."

I hvilken av setningene under betyr ordet *rett* det samme som i setningen over:

- A Nå er det *rett* før kinoen begynner.
- B Det kan være vanskelig å skille mellom *rett* og galt.
- C Mor overrasker med en spennende *rett* til middag.

18. "Det er viktig å sjekke at du har en pålitelig *kilde* før du bruker informasjon fra internett i din egen tekst."

I hvilken av setningene under betyr ordet *kilde* det samme som i setningen over?

- A Drikkevannet vårt kommer fra en *kilde* i nærheten.
- B Historiebøker er en *kilde* til mye spennende informasjon.
- C Den late vaktmesteren er en *kilde* til stadig irritasjon.

19. "Det *dukker* stadig opp nye ord i språket vårt."

I hvilken av setningene under betyr ordet *dukker* det samme som i setningen over:

- A Ida og Eli liker å leke med *dukker*.
- B Nissen *dukker* som regel opp på julaften.
- C Bokseren *dukker* for motstanderens slag.

20. "Gode venner *deler* alltid likt."

I hvilken av disse setningene betyr ordet *deler* det samme som i setningen over:

- A Bestem om dere må ha en forteller til å si frem *deler* av fortellingen.
- B Når vi snakker sammen *deler* vi for eksempel tanker eller opplevelser.
- C For at det skulle bli rettferdig, kuttet far kaken opp i fire like store *deler*.

Utarbeidet ved Lesesenteret



Universitetet
i Stavanger

Pilotering oktober 2009

Ordprøve for 6. trinn

Navn: _____

Gutt Jente

Skole: _____

Klasse: A B C

Er mor født i Norge? Ja Nei

Er far født i Norge? Ja Nei

Øvingsoppgave

	1	2	3
Hus	Bolig	Telt	Vogn
Drosje	Lastebil	Taxi	Buss

		1	2	3
1	nyttig	ny	brukbar	viktig
2	kosthold	diett	helse	kosteskraft
3	avskyelig	dum	uvel	ekkel
4	anta	tro	forstå	anklage
5	slektning	venn	kollega	familiemedlem
6	bedrag	ran	svindel	bidrag
7	forstå	beholde	argumentere	skjønne
8	dekorasjon	pynt	hobby	situasjon
9	rekkefølge	konkurransen	orden	ventetid
10	intens	stille	ivrig	mild
11	kompleks	enkel	bolig	sammensatt
12	nestekjærlig	nyforelsket	god	glad
13	endring	forandring	begynnelse	fortelling
14	entusiastisk	fantastisk	dramatisk	begeistret
15	effekt	trening	virkning	motstand
16	disposisjon	posisjon	fortelling	oversikt
17	drøfte	diskutere	snakke	banke
18	forbindelse	forbannelse	kontakt	bandasje
19	infeksjon	instruksjon	forelskelse	betennelse
20	aktiv	sprek	virksom	alvorlig
21	fasong	nivå	form	sjablong
22	forviklinger	nyheter	forandringer	vanskeligheter
23	frekvens	grense	frekkhet	hyppighet
24	falsk	dum	ond	uekte
25	kamuflere	skjule	korrigere	pynte
26	kostbar	rimelig	flink	verdiful
27	nervøs	sjener	uroilig	selvsikker

		1	2	3
28	sverd	lanse	sabel	spyd
29	vrien	hard	vanskelig	lett
30	årsak	grunn	skyld	feil
31	introdusere	overdrive	beskrive	presentere
32	repetisjon	øvelse	gjentakelse	reparasjon
33	forfengelig	jålete	etterfølgende	forferdelig
34	organisere	donere	ordne	opponere
35	triumf	instrument	kjøretøy	seier
36	tilstrekkelig	bøyelig	nok	brukbar
37	kompetanse	toleranse	dyktighet	konkurransen
38	underholdning	sport	suksess	moro
39	strategi	slagplan	teori	rekkefølge
40	høytid	fjelltopp	rekord	fest
41	fartøy	vogntog	skip	fortøyning
42	overrekke	falle	få	gi
43	presis	nøyaktig	omtrent	best
44	produsere	lage	betale	premiere
45	redskap	våpen	verktøy	kjøretøy
46	utrustning	beskyttelse	utstyr	utrykning
47	rival	slektning	uvenn	motstander
48	rimelig	vanlig	passelig	ordentlig

VEDLEGG 3

INSTRUKSJON

Ordprøve 1 – ord i kontekst

Det er ingen tidsramme på ordprøven. Alle setningene skal leses høyt. Elevene må få tid til å tenke seg om og til å sette ring rundt svaralternativ, men sørg likevel for at det blir god framdrift. Dersom det går for lang tid mellom hvert oppgave, er det lett å miste konsentrasjonen.

Det blanke arket brukes for å styre elevenes oppmerksomhet mot hver oppgave. Sørg for at alle har slått opp på rett side før du gjennomgår prøveoppgaven.

SLÅ OPP PÅ SIDE...

På denne siden er det to øvingsoppgaver. Ta fram det blanke arket og legg det slik at dere ser den første øvingsoppgaven (vis).

I den første setningen finner du et ord som er skrevet med skrå skrift. Dette er et eksempel på ord som kan bety ulike ting i ulike sammenhenger. I de tre setningene under er dette ordet brukt på forskjellige måter (pek på setningene). Dere skal finne ut i hvilken av setningene under ordet betyr det samme som i setningen over. Når du har valgt et svaralternativ skal du sette ring rundt bokstaven foran denne setningen.

- "Hester og sauer spiser mye høy om vinteren."

*I hvilken av setningene under betyr ordet **høy** det samme som i setningen over:*

- A De gikk forbi en høy mann.*
- B Bonden samlet sammen høy med traktoren sin.*
- C Line spilte en høy tone på fløyta si.*

Hvilken setning vil dere sette ring rundt?

I setning B blir ordet brukt på samme måte som i setningen over, vi setter derfor ring rundt B.

Forklar hvordan det i setningen B og i setningen over er snakk om høy på bondegården, mens det i A og C er snakk om høy i betydning lang og høyt toneleie. Vis hvordan de skal sette ring rundt riktig svaralternativ, og minn om hvordan de retter feil (se generell instruksjon).

Dra det blanke arket ned slik at dere ser neste oppgave, øvingsoppgave 2 (vis). Les oppgaven høyt.

Forklar hvordan det i setningen B og i setningen over er snakk om høy på bondegården, mens det i A og C er snakk om høy i betydning lang og høyt toneleie. Vis hvordan de skal sette ring rundt riktig svaralternativ, og minn om hvordan de retter feil (se generell instruksjon).

Dra det blanke arket ned slik at dere ser neste oppgave, øvingsoppgave 2 (vis). Les oppgaven høyt.

- ”Under dåpen hørt et brus, og prinsene ble omskapt til tolv villender.”

*I hvilken av disse setningene betyr ordet **brus** det samme som i setningen over:*

- A Anne sølte brus ut over alle skolebøkene.*
- B Alle barna i bursdagen fikk boller og brus.*
- C Det kom et brus fra publikum da ballen gikk i mål.*

Hvilken setning er det riktig å sette ring rundt nå?

Snakk om ordene på samme måte som i den første øvingsoppgaven og forklar hvorfor det denne gangen er rett å sette ring rundt setning C.

Nå skal vi arbeide med oppgavene på de seks neste sidene. Jeg skal lese alle ordoppgavene høyt. Dere må høre godt etter. På hver oppgave skal dere sette ring rundt den setningen dere mener er rett. Når vi er ferdige med en oppgave, flytter dere arket slik at dere ser den neste. Slik fortsetter vi til jeg har lest alle oppgavene.

Les ordoppgavene langsomt og tydelig, men ikke la det gå for lang tid mellom hver oppgave. Gjenta instruksjonen fra oppgave 1 hvis nødvendig.

GÅ VIDERE TIL SIDE ...

*Legg arket slik at dere bare ser den første oppgaven. Det første ordoppgaven er ” Det satt en skummel **type** under broa. ”, de tre neste setningene i samme oppgave er*

- A Brokkoli er en type grønnsak.*
- B Hvilken type is liker du best?*
- C Fruktbonden var en flott type.*

Nå skal dere ikke si svaret høyt, men sette ring rundt det svaralternativet dere mener er riktig. Hvis du ikke vet hva som er rett, setter du ring rundt det ordet du tror er rett.

Forsett med resten av oppgavene på side... Les de fire setningene i hver oppgave, ta en kort pause slik at elevene får tid til å sette ring rundt rett svar.

2. "Kine slukte middagen for å rekke favorittprogrammet sitt på tv."

I hvilken av setningene under betyr ordet *rekke* det samme som i setningen over:

- A Vil du *rekke* meg kåpen, er du snill.
- B Det var en *rekke* med ti hus.
- C Hvis han fortet seg, ville han *rekke* bussen.

3. "Før i tida hadde folk sjelden tid til å lese."

I hvilken av setningene under betyr ordet *sjelden* det samme som i setningen over:

- A Det var en *sjelden* god kake.
- B Han baker *sjelden* brød.
- C Det var en *sjelden* sommerfugl.

4. "Advokaten var sikker i sin sak."

I hvilken av setningene under betyr ordet *sikker* det samme som i setningen over:

- A Det hadde vært frost lenge, så isen på vannet var *sikker*.
- B Den nye hesten var en *sikker* vinner.
- C Oskar var *sikker* på at han hadde hørt riktig.

5. "Nevn noen eksempler på når det kan være *lett* å kommunisere med andre."

I hvilken av setningene under betyr ordet *lett* det samme som i setningen over:

- A Anne syntes oppgaven var *lett*.
- B Den lille kyllingen var *lett* som en fjær.
- C Pål lå *lett* henslengt på sofaen.

6. "Det var et *stille* og fredelig nabolag."

I hvilken av setningene under betyr ordet *stille* det samme som i setningen over:

- A Maleren skal *stille* ut de nye bildene sine.
- B Geir listet seg *stille* nedover trappen.
- C Jeg vil gjerne *stille* deg et spørsmål.

7. "Lag en *liste* over avgjørelser du kanskje må ta i fremtiden."

I hvilken av setningene under betyr ordet *liste* det samme som i setningen over:

- A Hun ville *liste* seg ut før noen oppdaget henne.
- B Mor skriver alltid en *liste* til far når han skal handle.
- C Tømmermannen skal *liste* rundt vinduene i stuen.

8. "Det er vanskelig å *huske* alle statene i Amerika."

I hvilken av disse setningene har ordet *huske* den samme betydningen som i setningen over:

- A På lekeplassen var det en diger *huske*.
- B Kan du *huske* hva jeg sa til deg?
- C Lise elsker å *huske* når mor gir fart.

9. "Den naturlige drivhuseffekten *sørger* for at det er akkurat passe varmt."

I hvilken av disse setningene har ordet *sørger* den samme betydningen som i setningen over:

- A Folk som *sørger* er ofte triste.
- B Far *sørger* alltid for at dørene er låste.
- C Presten kommer med trøstende ord til de som *sørger*.

10. "Alle kan ikke forstå de samme tekstene *like* godt."

I hvilken av setningene under har ordet *like* den samme betydningen som i setningen over:

- A Nå er det *like* før det smeller.
- B Jeg tror du vil *like* den nye bilen.
- C Per og Tom var *like* gamle.

11. "Tenk deg at vennene dine blir overrasket over hvor *god* du er til å danse."

I hvilken av disse setningene betyr ordet *god* det samme som i setningen over:

- A Noen lyder kan gi deg en *god* følelse.
- B *God* mat tar ofte lang tid å lage.
- C Hvis du skal bli *god* i noe, må du trene.

12. "Maten får ekstra *god* smak hvis du bruker ferske *varer* og smakfullt krydder."

I hvilken av disse setningene betyr ordet *varer* det samme som i setningen over:

- A I Brasil *varer* sommerferien fra desember til februar.
- B I avisene er det mange annonser for ulike *varer* og tjenester.
- C Det kommer an på hvor lenge konserten *varer*.

13. ”I dag er det vanlig å sende *kort* til jul i de aller fleste land i Europa.”

I hvilken av disse setningene betyr ordet *kort* det samme som i setningen over:

- A Et leserinnlegg er et *kort* brev som blir trykt i avisa.
- B Hver torsdag kveld samles de for å spille *kort*.
- C Det er gøy å få *kort* fra folk som er på ferie.

14. ”Mye av stoffet i avisene har som *mål* å underholde, for eksempel tegneserier og kryssord.”

I hvilken av disse setningene betyr ordet *mål* det samme som i setningen over:

- A Den norske alpinisten var raskeste mann i *mål*.
- B Trenerens *mål* var at laget skulle vinne kampen.
- C Ronaldo skåret to *mål* i første omgang.

15. ”Fordelen med å fortelle en historie med egne ord er at du får mye bedre *kontakt* med publikum.”

I hvilken av disse setningene betyr ordet *kontakt* det samme som i setningen over:

- A Han hadde vært i *kontakt* med de syke og var antagelig blitt smittet.
- B Støpsel er betegnelsen på pluggen som settes inn i en *kontakt*.
- C Den nye bibliotekaren fikk raskt god *kontakt* med elevene.

16. "En forestilling skal sette i *gang* tanker og følelser hos publikum."

I hvilken av disse setningene betyr ordet *gang* det samme som i setningen over:

- A Si han må komme med en eneste *gang*.
- B Mor gikk ut for å gå i *gang* med hagearbeidet.
- C En lang og smal *gang* ledet videre innover i huset.

17. "Tenk deg at du prøver ut oppskriften på en helt ny *rett*."

I hvilken av setningene under betyr ordet *rett* det samme som i setningen over:

- A Vi spiser alltid kveldsmat *rett* etter trening.
- B Det kan være vanskelig å skille mellom *rett* og galt.
- C Mor overrasker med en spennende *rett* til middag.

18. "Det er viktig å sjekke at du har en pålitelig *kilde* før du bruker informasjon fra internett i din egen tekst."

I hvilken av setningene under betyr ordet *kilde* det samme som i setningen over?

- A Drikkevannet vårt kommer fra en *kilde* i nærheten.
- B Historiebøker er en *kilde* til mye spennende kunnskap.
- C Den late vaktmesteren er en *kilde* til stadig irritasjon.

19. "Det *dukker* stadig opp nye ord i språket vårt."

I hvilken av setningene under betyr ordet *dukker* det samme som i setningen over:

- A Små jenter liker å leke med *dukker*.
- B Nissen *dukker* som regel opp på julaften.
- C Bokseren *dukker* for motstanderens slag.

20. "Gode venner *deler* alltid likt."

I hvilken av disse setningene betyr ordet *deler* det samme som i setningen over:

- A Bestem om dere må ha en forteller til å si frem *deler* av fortellingen.
- B Når vi snakker sammen *deler* vi for eksempel tanker eller opplevelser.
- C For at det skulle bli rettferdig, kuttet far kaken opp i fire like store *deler*.

VEDLEGG 4

INSTRUKSJON Ordprøve 2 – enkeltord

Det er ingen tidsramme på ordprøven. Alle ordene skal leses høyt. Elevene må få tid til å tenke seg om og til å sette ring rundt valgt svaralternativ, men sørg likevel for at det blir god framdrift. Dersom det går for lang tid mellom hvert oppgaveledd, er det lett å miste konsentrasjonen.

Det blanke arket brukes for å styre elevenes oppmerksomhet mot hvert oppgaveledd. Sørg for at alle har slått opp på rett side før du gjennomgår prøveoppgavene.

SLÅ OPP PÅ SIDE...

På denne siden er det to øvingsoppgaver. Ta fram det blanke arket og legg det slik at dere ser den første raden med ord, rad 1 (vis).

Jeg leser det første ordet i raden (pek) deretter de tre neste (pek på ordene). Dere skal sette ring rundt det ordet som betyr omtrent det samme som det første ordet.

Det første ordet er "hus". De tre neste er "bygning", "telt" og "vogn". Hvilket av disse ordene betyr det samme som hus? Hvilket ord vil dere sette ring rundt?

Snakk om ordene og om hva de betyr, slik at elevene skjønner at bygning er riktigere enn telt og vogn. Vis hvordan de skal sette ring rundt riktig svaralternativ, og minn om hvordan de retter feil (se generell instruksjon).

Dra ned det blanke arket slik at dere ser neste oppgave, rad 2 (vis). Det første ordet er "drosje". De tre neste er "lastebil", "taxi" og "buss". Hvilket ord er det riktig å sette ring rundt her?

Snakk om ordene på samme måte som i den første øvingsoppgaven og forklar hvorfor det denne gangen er rett å sette ring rundt ordet "taxi".

Nå skal vi arbeide med oppgavene på de to neste sidene. Jeg skal lese alle ordene i hver rad. Dere må høre godt etter. På hver rad skal dere sette ring rundt det ordet dere mener er rett. Når vi er ferdige med en oppgave, flytter dere arket slik at dere ser neste. Slik fortsetter vi til jeg har lest alle ordene.

GÅ VIDERE TIL SIDE ...

Legg arket slik at dere bare ser den første oppgaven. Det første ordet er "avskyelig", de tre neste på samme rad er "dum", "uvel" og "ekkel". Sett ring rundt det ordet som betyr det samme som det første. Hvis du ikke vet hva som er rett, setter du ring rundt det ordet du tror er rett.

Forsett med resten av oppgavene på side... Les de fire ordene i hver oppgave, ta en kort pause slik at elevene får tid til å sette kryss. Gjenta instruksjonen fra oppgave 1 hvis nødvendig.

		A	B	C
2	anta	tro	forstå	anklage
3	bedrag	ran	svindel	bidrag
4	dekorasjon	pynt	hobby	situasjon
5	rekkefølge	reaksjon	orden	ventetid
6	intens	stille	ivrig	mild
7	endring	forandring	begynnelse	erindring
8	entusiastisk	fantastisk	dramatisk	begeistret
9	effekt	trening	virkning	motstand
10	drøfte	diskutere	snakke	banke
11	forbindelse	forbannelse	kontakt	bandasje
12	infeksjon	instruksjon	forelskelse	betennelse
13	fasong	nivå	form	sjablong
14	forviklinger	nyheter	forandringer	vanskeligheter
15	falsk	dum	frekk	uekte
16	kamuflere	skjule	korrigere	pynte
17	kostbar	rimelig	flink	verdifull
18	vrien	vridd	vanskelig	lett
19	triumf	instrument	kjøretøy	seier
20	underholdning	sport	suksess	moro
21	fartøy	vogntog	skip	fortøyning
22	presis	nøyaktig	omtrent	prektig
23	produsere	lage	betale	premiere
24	rival	slektning	uvenn	motstander

Utarbeidet ved Lesesenteret



Pilotering oktober 2009

Lesepørve for 6. trinn

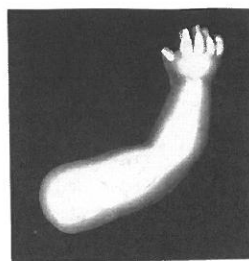
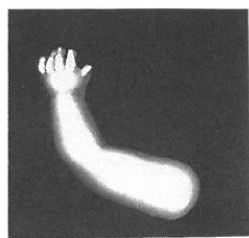
Hefte 1

Navn: _____

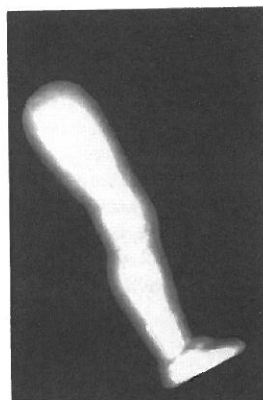
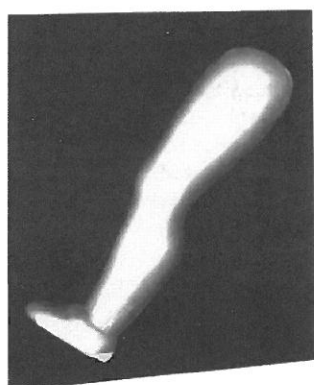
Gutt Jente

Skole: _____

Klasse: A B C



DUKKEN



Av Annette Mattsson.

I rekken av trehus ved den sterk trafikkerte veien var det ett som skilte seg ut. Jeg hadde gått forbi det mange ganger tidligere. Vinduene i første etasje satt ganske lavt slik at jeg så vidt kunne titte inn idet jeg passerte. Det var mange blomster i karmen, rosa, røde og gule roser av tykk falmet plast. Støttet til vindusglasset stod flere innrammede bilder med motivet vendt ut. Jesus-bilder, mørke, ganske dystre. Huset var smalere enn de andre, og det var skakt. Det helte litt til den ene siden, og taksteinene så ut som om de når som helst kunne finne på å si nedover mønet. Det var Aina som stanset.



- Vi kunne jo prøve her, sa hun og viftet med det gule loddheftet. Det var bare et par lodd igjen. Hun hadde lovet at jeg skulle låne de svarte semskete joggeskoene i en uke om jeg bare gadd å bli med henne å selge. Pengene skulle gå til karateklubben hun trente i. Jeg visste ikke riktig hvorfor, men jeg var ikke lysten på å gå inn i det huset, det var noe med blomstene, de vannskadete Jesusbildene.

- Kristne mennesker kjøper bestandig, de er så nestekjærlige, sa hun overbevisende.

Det var det siste bolighuset i rekken, i det neste var et butikklokale med kontorer på toppen. Vi hadde trasket omkring en stund allerede og jeg var smått begynt å bli lei av å gå. Jeg gadd ikke protestere. Aina skygget med en hånd og kikket inn gjennom vinduet.



- Aina, sa jeg, - du er sprø.
- Stilig sted, sa hun, - litt originalt liksom, det er ting overalt, jo.
Kom å se, Rita. Hun veivet med en hånd.
- Kunne aldri synke så dypt, sa jeg. - Blir du sett, får du i hvert fall ikke solgt et eneste lodd.
- Det sitter en liten jente der inne, i sofaen, sa hun. - Åh nei, det er en dukke, det må være en dukke. Små jenter sitter ikke så rolig, ikke i veldig mange sekunder, i hvert fall. Gamle damer har bestandig dukker i sofaen, eller digre bamser med sløyfe rundt halsen, støvete saker som har sittet der i år etter år.
- Oldemoren min har en blå bamse i stuen som jeg lekte med da jeg var liten, sa jeg.
- Er det ikke typisk? sa Aina. Hun åpnet utgangsdøren og vi gikk inn i oppgangen. Det luktet kaffe der inne, en sånn lukt som bestandig hang i veggene, forestilte jeg meg. Det virket rent og ordentlig der. I en vase på gulvet stod en bukett med gule og røde stoffblomster. Det var bare en dør der, lengst inne i gangen.
- Det er ikke noe ringeapparat her, hvisket Aina.
- Hvorfor hvisker du slik? hvisket jeg.
Aina fniste, så banket hun på døren
Vi trakk pusten og ventet. Det var ikke en lyd å høre, bare gnisningen fra Ainas nylonbukser idet hun skiftet bein. Hun banket en gang til. I det samme ble døren åpnet, som om vedkommende hadde stått like innenfor og bare ventet på at vi skulle banke flere ganger. En gammel kvinne kom til syne. Hun var liten, tykk, den store magen presset mot det himmelblå kjolestoffet. I halsgropen glimtet et gullkors. Håret var hvitt med islett av blått, og små krøller strittet til alle kanter. Ansiktet var svært blekt og vitnet om at det var lenge siden hun hadde vært ute i lyset. De små øynene myste nysgjerrig mot oss.



Fra Jon Sveinbjørn Johnson(redaktør) 2001: *Jenter jenter jenter*.
Gyldendal og Tiden.

Teksten på forrige side er begynnelsen på en lengre fortelling som heter "Dukken". Bruk teksten når du svarer på spørsmålene under.

1601 Hvem er det som forteller i denne teksten?

- A Rita
- B Aina
- C den gamle damen
- D en ukjent forteller

1602 Teksten er begynnelsen på en lengre tekst. Hva slags stemning bygges opp her?

- A hyggelig og koselig
- B uhyggelig og skummel
- C avslappet og litt morsom
- D sørgelig og trist

1603 På hvilke måter er huset annerledes enn de andre husene i gaten?

- A Det ligger litt for seg selv rett ved veien.
- B Det er hvitt, har koselige vinduer og har taksteiner som mangler.
- C Det er skeivt og har dystre bilder som står utover i vinduskarmene.
- D Det er lavere enn de andre husene og har store, fine bilder i vinduene.

1604 Hvorfor begynner jentene å hviske når de kommer inn i gangen?

- A fordi de snakker om noe hemmelig
- B fordi de ikke vil forstyrre de som bor i huset
- C fordi det er noe som er skummelt med hele situasjonen
- D fordi de ikke har lov til å være i gangen

1605 Hvem er det jentene selger lodd for?

- A en kristen forening
- B en fotballklubb
- C et musikkorps
- D en karateklubb

1607 Hvilke av beskrivelsene nedenfor passer til den gamle damen?
Sett ring rundt Rett eller Feil.

Den gamle damen er liten og tykk.	Rett	Feil
Den gamle damen har en blå bamse i sofaen.	Rett	Feil
Den gamle damen har blå kjole på seg.	Rett	Feil
Den gamle damen har frisk ansiktsfarge.	Rett	Feil

Hva er det som er så trist med løk?

Det er vanskelig å skjære løk uten at det svir i øynene og tårene begynner å renne. Slik er det ikke med tomater, gulrøtter eller poteter. Hva er det som er så spesielt med løk?

Jo, når du skjærer løk, åpner du en del av de bitte små rommene eller cellene i løken, slik at stoffene i cellene kan blande seg med hverandre. Og noen av disse stoffene lager en gass som stiger opp fra løken og tref-fer øynene dine. Der blander gassen seg med tårevæske og blir til svov-elsyre (ganske mild, men sur nok likevel!) som irriterer øynene. Nervene sender beskjed til hjernen om at det svir, og hjernen svarer med å gi tårekjertlene beskjed om å lage mer tårevæske, slik at svovelsyren kan tynnes ut. Og du gråter mer og mer og mer ,,

Det eneste som virkelig hjelper mot sviende løktårer, er å bruke dykker- maske, mens du skjærer løk. Det hjelper også litt å puste gjennom mun- nen og å legge løken i fryseren 10-15 minutter før du skjærer i den.



Fra Dagny Holm 2003: *Snørr og tårer*. Bokormen Fakta.
Illustrert av Anders Kaardahl. Gyldendal.

Teksten på forrige side er hentet fra en bok som heter *Snørr og tårer*. Bruk teksten når du svarer på spørsmålene under.

802 Teksten forklarer hvorfor vi ofte gråter når vi skjærer løk. Sett nummer på setningene under for å vise i hvilken rekkefølge tingene skjer. Vi har satt nummer på det første som skjer.

- 1 Du skjærer i en løk og cellene i løken åpnes.
- ___ Nervene gir hjernen beskjed om at det svir i øynene.
- ___ Gass fra løken blander seg med tårevæske og blir til svovelsyre.
- ___ Svovelsyren i øynene tynnes ut.
- ___ Tårekjertlene begynner å lage mer tårevæske.
- ___ Hjernen gir tårekjertlene beskjed om å lage tårevæske.

803 Hvordan kan en dykkermaske hjelpe mot løktårer?

804 I tegningen under får du et råd om hvordan du kan unngå å gråte når du skjærer løk.



Tror du det virker? Svar ja eller nei, og forklar hvorfor med utgangspunkt i teksten.

Et stort fellesskap

I byer og tettsteder over hele verden lever mennesker som kan ha vidt forskjellig religion og kulturell bakgrunn tett innpå hverandre. Men selv om vi har våre egne tradisjoner og vaner, kan alle – uansett religiøs tilknytning – være med på de store, tradisjonelle feiringene.

Navneforviklinger

Når vi leser om de forskjellige høytidene, finner vi ofte flere navn for samme høytid. Dette kan virke litt forvirrende. I Thailand feirer buddhistene Vaisakha, mens buddhistene på Sri Lanka kaller den samme festen Wesak. Her er noen andre navn som brukes om hverandre:

*Dassehra, Dassera eller Dusshera
Divali eller Diwali
Eid-il-fit eller Id-ul-Fitr
Asalha Perahera, Esaia Perahera
eller Kandy Perahera
Fetetirsdag eller Mardi Gras
Succot, Succoth eller Sukkot*

Høytidene fører oss sammen

Når vi lever sammen som gode naboer, respekterer vi andre menneskers tradisjoner. Folk feirer sine høytider på forskjellige måter, men det er også mange felles trekk. Etter hvert som vi lærer hverandre bedre å kjenne, ser vi likhetstrekkene bedre. Over hele verden blir fellesfølelsen styrket ved at folk sender gratulasjonskort og presanger til hverandre. Vi sitter ved samme bord under festmåltidene, og mange matretter symboliserer enhet og fellesskap. I mange kulturer er ris et symbol på fruktbarhet.

Under Divali-festen tar hinduistiske barn ofte med seg søtsaker på skolen, og deler dem med vennene sine. Divali er hinduenes lysfest som blir feiret om vinteren.



Dekorasjoner

Over hele verden blir det brukt amuletter og andre symboliske gjenstander når høytidene feires. I gamle dager bar bruden med seg en liten hestesko av sølv. Brudebuketten skulle helst bestå av appelsinblomster, som symbol på fruktbarhet. I følge gammel tradisjon er visse smykker lykkebringende. Kineserne lager amuletter som blir skåret ut av ferskensteiner. Det skal beskytte mot ondskap. Småbarn i Kina bærer små bjeller eller mynter som er festet med rød tråd, for å jage vekk onde ånder, og hos hinduene gir jentene bort lykkebringende armbånd til brødrene sine.



Både hos masaiene i Kenya og Ndebele-folket i Sør-Afrika har perler en helt spesiell symbolisk betydning.

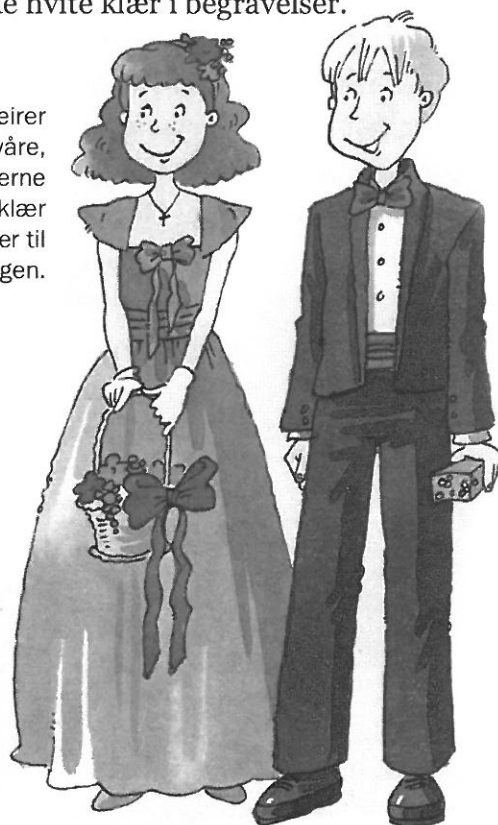
Likheter

I nesten alle religioner finner vi lysfester. Lys og ild er håpets symboler, og kaster lys over veien videre i livet. I dag er det vanlig å sende julekort i de aller fleste land i Europa, enten man er kristen eller ikke. Når hinduene feirer Divali, blir alle naboer invitert, uansett hvilken religion de tilhører. Over alt deltar folk i feiringer sammen med andre, og gamle tradisjoner blir etter hvert erstattet av nye.

Kledd til fest

Til høytidene kler man seg i spesielle klær. Hos hinduene, sikhene og muslimene bruker brudene kjoler i rødt og gull. Rødt blir betraktet som lykkefarge, særlig i Kina. Hos jødene og de kristne har bruden hvite klær, som tegn på renhet. Ndebele-folket i Sør-Afrika dekorerer sine brudekjoler med hvite perler. I India og Kina er det derimot vanlig å bruke hvite klær i begravelser.

Når vi feirer høytidene våre, bruker vi gjerne spesielle klær som passer til anledningen.



Til de forskjellige høytidene hører det mange spesielle gjenstander. Det kan være drikkebegre og små gudebilder som ofte brukes ved religiøse fester. Lys, spesielle kort og musikkinstrumenter er vanlige ved alle slags feiringer.

Fra Pam Robson 2000: *Våre høytider. Fester og høytider i verden sett med barns øyne.* Oversatt av Richard Borge. Illustrert av Teri Gower, Pamela Hewetson. Esstessforlaget.



Teksten på forrige side er hentet fra en bok om høytider i ulike deler av verden. Bruk teksten når du svarer på spørsmålene under.

602 Noen høytider har flere navn. Sett strek mellom navnene som betegner samme høytid.

Divali	Mardi Gras
Dassehra	Diwali
Fetetirsdag	Kandy Perahera
Asalha Perahera	Wesak
Vaisakha	Dusshera

603 Hvorfor hadde jenter appelsinblomster i brudebuketten i gamle dager?

- A Appelsinblomster skulle beskytte mot ondskap.
- B Appelsinblomster var et symbol på fruktbarhet.
- C Appelsinblomster var et symbol på renhet.
- D Appelsinblomster var en lykkeblomst.

604 Teksten beskriver hvordan høytider feires i ulike kulturer. Skriv ned to ting som er felles for feiringer i alle deler av verden.

1. _____

2. _____

605 Hva er Divali?

606 I teksten står det at amuletter av ferskensteiner brukes som beskyttelse mot ondskap. Finn to andre slike eksempler i teksten og forklar hva de symboliserer.

1. _____

2. _____

607 Sett ring rundt Rett eller Feil for å vise om setningene under er riktige eller gale.

Muslimske jenter har på seg hvit kjole når de gifter seg.	Rett	Feil
I mange kulturer er ris et symbol på fruktbarhet.	Rett	Feil
I India bruker man hvite klær i begravelser.	Rett	Feil
Det er bare hinduer som får være med på Divali-festen.	Rett	Feil
Nesten alle religioner har lysfester	Rett	Feil

601 Hva tror du forfatteren mener når han skriver at høytidene fører oss sammen?

Denne oversikten er hentet fra VG sine nettsider

Mandag 20.04.2009

- NRK 1** 11:30 **Solens mat(t)(5:5)**
Svensk serie om matkultur. Italiensk kultur og mat hører nøye sammen. Vi legger ut på en reise til middelhavslandets dufter og smaker.
- NRK 1** 12:00 **NRK nyheter**
Siste nytt med økonomi, sport og vær.
- NRK 1** 12:10 **Grosvold(ttv)**
- snakker med mennesker det snakkes om
- NRK 1** 13:00 **NRK nyheter**
Siste nytt fra nyhetsredaksjonen.
- NRK 1** 13:05 **Berlin, Berlin (t)**
Tysk komiserie. Etter videregående flytter Lolle fra småbyen Malente etter kjæresten Tom, som bor i Berlin.
- NRK 1** 13:30 **Slipp naboene løs (t) (18:20)**
Britisk dokumentarserie. Den britiske varianten av vår egen "Forandring fryder". Her kastes alle fordommer en skulle ha med tanke på interiør og smak over bord – og det til glede og gru for gode naboer og for oss seere.
- NRK 1** 14:00 **NRK nyheter**
Siste nytt fra nyhetsredaksjonen.
- NRK 1** 14:05 **Norge rundt (ttv)**
Distriktenes magasin.
- NRK 1** 14:30 **I sørhellinga (t) (20)**
Svansk serie om hagedesign.
- NRK 1** 15:00 **NRK nyheter**
Siste nytt fra nyhetsredaksjonen.
- NRK 1** 15:05 **Par i hjerter (t) (10:24)**
Amerikansk krimserie. Jonathan Hart er direktør i Hart Industries og har bygd seg opp en formue. Hans vakre kone Jennifer er journalist, og sammen er de amatør dektektiver som dumper borti alt fra drap til tyverier og spionasje. Ved sin side har de Max, lojal hovmester, kokk og sjåfør.
- NRK 1** 16:00 **NRK nyheter**
Siste nytt med økonomi, sport og vær. Programmet slutter 16.10
- NRK 1** 16:10 **Dynastiet (t) (19:24)**
Amerikansk dramaserie. Om familiene Carrington og Colebys liv og livet i oljebyen Denver.
- NRK 1** 17:00 **NRK nyheter**
Siste nytt med økonomi, sport og vær.
- NRK 1** 17:10 **Oddasat – nyheter på samisk (t).**
- NRK 1** 17:25 **Tid for tegn (ttv)**
Nicolai og Carola besøker flerkulturelle miljøer. I dag skal etiopisk festmat lages og klær prøves.

NRK 1	17:40	Manaid-TV (t) Samisk barne-TV. Manaid-TV vil underholde og skape nysgjerrighet hos barn og vil la dem fortelle fra sin egen hverdag. Programmene vil også at andre barn skal ære litt om hvordan det er å være same.
NRK 1	17:55	Nyheter på tegnspråk For hørselshemmede. P
NRK 1	18:00	Barne-TV
NRK 1	18:25	Vennene på Solflekken
NRK 1	18:40	Distriksnyheter
NRK 1	19:00	Dagsrevyen (ttv) med sport
NRK 1	19:30	Puls (ttv) Programmet som gir deg et bedre liv. Kommer Bedre puls-deltager Nargis Jan inn i sin gamle brude kjole?
NRK 1	19:55	Flyttefeber – en ny start (ttv) (4-6) En dokumentarserie om folk på flyttefot. Nordmenn elsker å flytte og hater det intenst når det står på. Historier om kaos, gleder, frustrasjoner og drømmen om det gode liv. Christina og Raymond mister alt de eier i en brann og må starte helt på nytt. Venninnene Tine og Lena prøver å komme i orden i storbyen. Gudrun (83) har forlatt det ensomme livet i huset ved havet og stortrives i ny leilighet.
NRK 1	20:25	Redaksjon EN (ttv) Nyhetssmagasin. Med reportasjer og studiogjester. Programleder: Viggo Johansen.
NRK 1	20:55	Distriksnyheter
NRK 1	21:00	Dagsrevyen 21 (ttv) med Norge i dag og sport.

TV-oversikten på forrige side er hentet fra VG sine nettsider mandag 20.04.2009. Bruk teksten når du svarer på spørsmålene under.

1101 Når begynner det første programmet i TV oversikten?

1102 Hvor ofte er det nyhetssendinger fram til kl. 1700?

- A tre ganger
- B fire ganger
- C hver halve time
- D hver hele time

1103 Hvilke programposter er på samisk?

- A en nyhetssending og barne-TV
- B nyheter og sport
- C distriktsnyheter
- D i sørhellinga

1104 Hvor mange minutters sendetid er på samisk denne dagen?

1105 Hvilken episode av serien *Par I hjerter* sendes denne dagen?

1106 Hvor foregår handlingen i serien *Dynastiet*?

1107 Programmet *Flyttefeber – en ny start* handler om folk som flytter. Hva er den nye starten for Gudrun?

- A Hun har mistet alt hun eide i en brann og må flytte inn i ny leilighet.
- B Hun får flere mennesker rundt seg enn der hun bodde før.
- C Hun må venne seg til å bo i storbyen.
- D Hun har alltid drømt om å bo helt alene i et hus ved havet.

1108 Hva slags program er *Solens mat*?

- A nyhetsmagasin
- B komiserie
- C matprogram
- D dramaserie

1109 To programmer omtales som dokumentarserier. Hva heter disse programmene?

1. _____

2. _____

En fin tid

En dag kom Kjersti og banket på døren vår. En grønn dør. Jeg gikk ut for å se hvem det var. Det var Kjersti.

- Skal vi leke søndagstur? sa hun.

- JA-A-A-A-A-A-A !!! gaulte jeg i vilden sky og hoppet mot henne.

Men jeg landet i singelen like ved siden av føttene hennes. Det svei og brant i kneskålene mine.

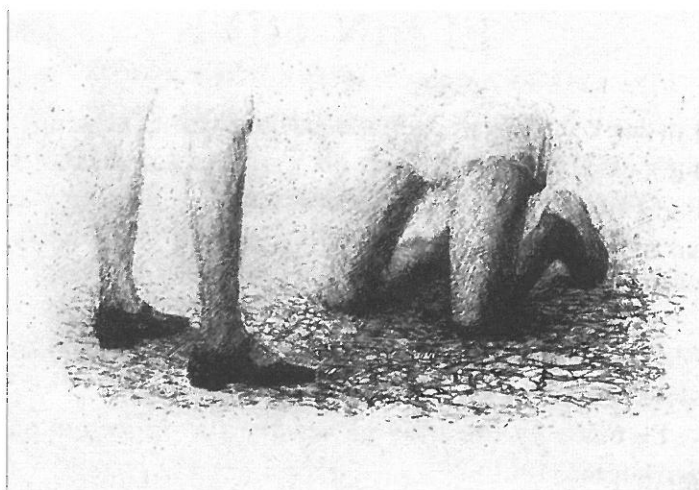
Jeg måtte sy fire sting på venstre kne og tretten på høyre.

Doktoren sa at jeg var flink som lå så stille mens han sydde. Faren min holdt meg i hånden og blunket til meg. Jeg lurte på hvor mange det var som ville synes synd på meg, når jeg kom hjem og fortalte om alle stingene, og viste fram de digre bandasjene. Jeg fant ut at det var ganske mange. De ville komme og banke på den grønne døren vår. De ville spørre om lov til å se bandasjene mine. De ville kikke litt ut vinduet vårt. På regnet og sauene der ute. Kanskje kom det en brannbil forbi. De ville se på bandasjene igjen og gi meg en tyggegummi mens jeg lå der og grodde.

Jeg gledet meg til det.

Det kunne bli en fin tid.

Og det ble det.



Teksten på forrige side er hentet fra en bok med noveller for barn. Bruk teksten når du svarer på spørsmålene under.

1502 Hvilken av de fire setningene under beskriver best hva teksten handler om?

- A ønsket om ekstra oppmerksomhet fordi man er skadet
- B gleden over å få besøk av en venninne på en søndag
- C skrekken for å sy i foten
- D ønsket om at pappa trøster etter skaden

1503 Hvilken farge er det på inngangsdøren hjemme hos hovedpersonen?

1504 Hvorfor blunker faren til hovedpersonen?

- A Han er lei seg og forsøker å blunke bort tårene.
- B Han viser at han bryr seg og at dette skal gå fint.
- C Han viser at han er glad fordi de to har en fin tid sammen.
- D Han har fått rusk inn på øyet og blunker for å få det bort.

1505 En stor del av denne teksten forteller hva hovedpersonen *tenker* at kommer til å skje. Skriv den setningen der disse tankene begynner.

1506 Hva får vi vite om hvordan det går etter at hovedpersonen kommer hjem fra doktoren?

- A at det blir slik hovedpersonen ønsker seg
- B at en brannbil kjører forbi
- C at hovedpersonen kjeder seg
- D at ingen kommer på besøk

1507 Sett ring rundt Rett eller Feil for å vise om setningene er riktige eller gale.

Kjersti kommer på besøk.	Rett	Feil
Hovedpersonen vrir seg i smerte når doktoren syr.	Rett	Feil
Hovedpersonen blir helt vill når Kjersti kommer.	Rett	Feil
Pappaen synes hovedpersonen er en pyse.	Rett	Feil
Hovedpersonen liker brannbiler.	Rett	Feil

Denne teksten er hentet fra nettsidene til Dyreparken i Kristiansand

Gaupe



Gaupa er Skandinavias eneste viltlevende kattedyr.

I Dyreparken i Kristiansand bor det en gaupefamilie. Egentlig liker gaupa seg best alene, men siden dette er en familie som alltid har holdt sammen, trives de veldig godt i hverandres selskap.

I Dyreparken kan du se på når gaupene får mat, det skjer hver dag hele året klokken 13.00. Da hender det at dyrepasserne henger kjøtt på en krok i en strikk, som henger på en slags taubane. Gaupene må hoppe opp for å få tak i maten. Gaupa kan hoppe fem meter, og to meter rett opp i lufta for å fange fugler som holder på å lette. Når de må gjøre en jobb for å få seg mat, holdes jaktinstinkt og sansene til dyrene ved like.

Mer å lære om gaupe

Gaupa er Skandinavias eneste viltlevende kattedyr. Det er i dag i overkant av 300 gauper i Norge.

Den europeiske gaupa er gulgrå til rødbrun med mange ulike pelsmønstre. Den kan være mest stripet, mest flekket eller uten mønster. På ørene har

den svarte hårdusker, og halen er kort med en svart tupp. Gaupa kan i likhet med de andre kattedyrene trekke inn klørne. Den er en god klatrer.

Gaupa markerer reviret sitt med lukt og kloremarker i barken på trærne. Den lever alene, og hunnen og hannen treffer hverandre bare en kort periode under paring. Gaupa er aktiv om natten. Dagen tilbringer den i ro.

Ungene fødes i et hi i en hul trestamme eller under en stein. Ungene er blinde når de blir født og er avhengige av moren. De åpner øynene når de er 10 dager gamle. Etter fem uker begynner de å gå ut av hiet, men holder seg sammen med moren i nesten et år for å lære å jakte.

Gaupa har et lite hjerte og er derfor ikke en særlig utholdende jeger. Gaupa jakter i stedet med overraskelsesangrep, den smyger seg inn på byttet og overrasker det. Den har godt syn og god hørsel som den bruker når den jakter. Den kan for eksempel lukte et rådyr på 600 meters avstand. Om vinteren gjør de store, runde potene at gaupa ikke synker så langt ned i snøen. Den kan fange og spise dyr som er opp til fire ganger så store som den selv.

Fakta

Utbredelse:	Europa og Nord-Amerika
Levested:	Skog
Vekt:	8-38 kg
Kroppslengde:	80-130 cm
Halelengde:	11-25 cm
Mankehøyde:	60-75 cm
Levealder:	10-18 år
Drektighetstid:	67-74 dager
Antall unger:	2-4
Føde:	Rådyr, mus, hare, geiter, sauer, fugl og smågnagere

Teksten på forrige side er hentet fra nettsidene til Dyreparken i Kristiansand. Bruk teksten når du svarer på spørsmålene under.

101 Hvorfor gjør dyrepasserne i Dyreparken det vanskelig for gaupene å få tak i maten?

- A fordi gaupa er en lite utholdende jeger
- B fordi gaupa gjerne vil fange maten sin selv
- C fordi gauper er flinke til å hoppe høyt
- D fordi gaupa skal beholde sanser og jaktinstinkt

102 I teksten nevnes det noen forskjeller mellom gauper i fangenskap og gauper i naturen. En slik forskjell er beskrevet på linje 1. Skriv en forskjell til på linje 2.

1. I fangenskap får gaupene mat. I naturen må de jakte selv.

2.

103 Gaupa jakter med overraskelsesangrep. Hvorfor gjør den det?

- A fordi den har godt syn og god hørsel
- B fordi den blir sliten av å springe langt
- C fordi den lukter byttet på lang avstand
- D fordi pelsen gir god kamuflasje

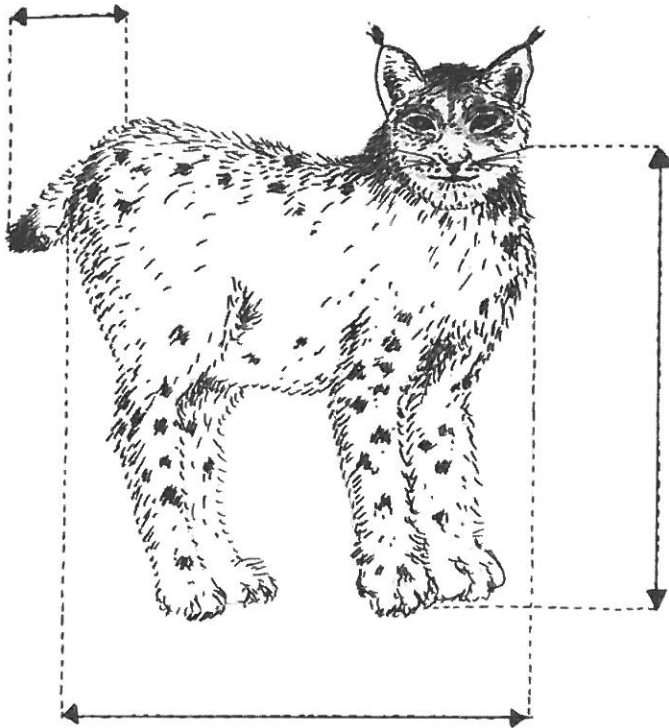
106 Sett ring rundt Rett eller Feil for å vise om setningene er riktige eller gale.

Gaupa markerer området sitt med lukter og kloring.	Rett	Feil
Gaupa kan få opptil fem unger.	Rett	Feil
Gauper spiser rådyr.	Rett	Feil
Etter fem uker kan gaupeungene klare seg uten moren.	Rett	Feil
Gaupa er aktiv om dagen og sover om natta.	Rett	Feil

107 Hvor gammel kan en gaupe bli?

109 I hvilke deler av verden lever gaupa?

108 Vi bruker målene kroppslengde (A), halelengde (B) og mankehøyde (C) for å forklare hvor stor gaupa er. Sett bokstaven for hvert av disse målene på riktig sted på tegningen under.



Hoppet

AV LEO TOLSTOJ

Et skip hadde seilt jorda rundt og var på kurs hjemover. Været var rolig, og alle var på dekk. En stor ape hoppet og spratt omkring blant mannskapet og gjorde skøyerstreker. Hun snublet hit og dit, skar grimaser og hermet etter sjømennene. Hun forsto at hun var morsom, og derfor gjorde hun seg bare enda mer til.

Hun hoppet over en tolv år gammel gutt, sønnen til kapteinen på skipet, og snappet lua fra hodet hans, satte den på sitt eget hode og pilte av gårde opp masta. Alle lo, men gutten selv visste ikke om han skulle le eller bli sint.

Apen satte seg ned på den nederste tverrbjelken på masta, tok av seg lua og begynte å slite og dra i den med tennene og hendene. Hun så ut som om hun gjorde det for å erte gutten. Hun pekte på ham og skar morsomme grimaser.

Gutten ropte etter henne og truet med knyttneven, men hun fortsatte å rive i lua, enda hardere enn før. Sjømennene lo høyere, og gutten ble helt illrød av sinne, kastet av seg jakka og klatret etter apen opp i masta. På et øyeblikk hadde han klatret opp taustigen til den første tverrbjelken. Men idet gutten skulle til å rive lua fra henne, klatret apen enda høyere.

«Du skal ikke slippe unna!» ropte gutten og klatret etter apen. Dyret lokket ham til å klatre enda høyere, helt til toppen av masta.

Der oppe holdt apen seg fast i et tau med den ene foten, mens hun strakte seg så langt ut hun kunne med armen og hengte den ødelagte lua fra seg ytterst på den høyeste tverrbjelken. Deretter kom hun seg helt opp i toppen av masta og satte seg ned og skar grimaser, gliste og nøt seieren.

Avstanden mellom gutten og enden av tverrbjelken der lua hang, var nesten to meter. For å nå den, måtte gutten slippe taket i både tauet og masta. Han var så sint at han glemte hvor farlig det var. Han gikk ut på den høyeste tverrbjelken, og brukte armene for å holde balansen.

Alle sjømennene på dekk hadde vært vitner til hvordan kapteinens sønn prøvde å få tak i apen. Men da de så at sønnen slapp taket i tauet og gikk ut på tverrbjelken, stivnet de av skrekk. Hvis han mistet balansen og falt ned på dekk, ville han ha omkommet. Og selv om han skulle klare å rekke fram til enden av tverrbjelken og få tak i lua, ville det bli vanskelig for ham å snu seg rundt og komme tilbake til masta. De så på i stillhet, ventet på hva som skulle skje, da en i mengden plutselig skrek ut i panikk. Gutten hørte skriket, så ned og vaklet.

Akkurat da kom kapteinen, guttens far, ut av kahytten sin. Han hadde med seg en rifle som han pleide å skyte måker med. Da han så sønnen sin vakle på den øverste tverrbjelken, siktet han på ham med riflen og ropte: «Hopp! Hopp i havet! Ellers skyter jeg!»

Gutten nøyte og forsto ingenting.

«Hopp! Én, to ...»

Idet faren ropte «tre», tok gutten sats og stupte ut i sjøen.

Kroppen traff vannet som en kanonkule, men før bølgene dekket ham, hadde tjue modige sjømenn hoppet fra skipet og ut i sjøen. Etter førti sekunder – som virket som en evighet – kom gutten til overflaten. Sjømennene grep tak i ham og brakte ham tilbake om bord.

Etter noen lange minutter begynte vannet å renne fra munnen og nesa hans, og han begynte å puste.

Da kapteinen så dette, hikstet han, og så skyndte han seg tilbake til kahytten sin så ingen skulle se at han gråt.

Fortellingen på forrige side er skrevet av Leo Tolstoj. Bruk teksten når du svarer på spørsmålene under.

1901 Hvilken setning beskriver best guttens holdning til apen i fortellingen?

- A Gutten morer seg over apen.
- B Gutten er redd for apen.
- C Gutten er irritert på apen.
- D Gutten beundrer apen.

1902 Hvilket av sitatene fra fortellingen viser best at den tolv år gamle gutten er i livsfare?

- A «Hvis han mistet balansen og falt ned på dekk, ville han ha omkommet.»
- B «Han hadde med seg en rifle som han pleide å skyte måker med.»
- C «Men før bølgene dekket ham, hadde tjue modige sjømenn hoppet fra skipet og ut i sjøen.»
- D «Sjømennene grep tak i ham og brakte ham tilbake om bord.»

1903 Les setningene nedenfor og nummerér dem i den rekkefølgen som hendelsene har i fortellingen. Det første tallet har vi skrevet inn for deg.

- Kapteinen skynder seg inn i kahytten.
- Kapteinen teller til tre.
- Tjue sjømenn kaster seg ut i vannet.
- 1 Seilerne ler av gutten og apekatten
- Gutten slipper tauet.

1905 Les siste setning i fortellingen. Hva mener du er den beste forklaringen på farens reaksjon her?

- A Faren har ansvar for alle som er om bord, men har ingen spesielle følelser for gutten.
- B Faren bare later som han er lei seg, og vil ikke at noen skal gjennomskue ham.
- C Faren er svært skuffet over sønnen sin, og viser dette ved å snu ryggen til ham.
- D Faren er kald og rolig hele tiden, men slipper følelsene til når sønnen er trygg.



Ina

Kapteinen virker direkte ondskapsfull.



Emil

Du kan da ikke mene at kapteinen er ondskapsfull? Jeg synes kapteinen handler helt riktig!

Hva kan Emil si for å forklare det han mener?

Utarbeidet ved Lesesenteret



Pilotering oktober 2009

Lesep prøve for 6. trinn

Hefte 2

Navn: _____

Gutt

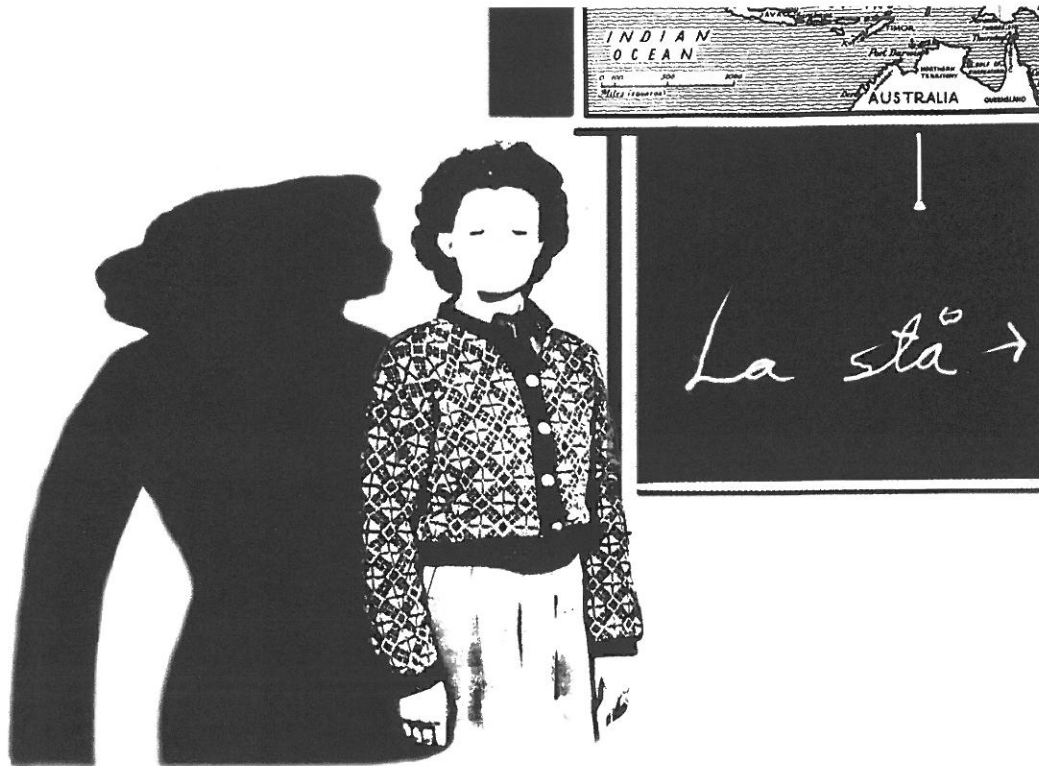
Jente

Skole: _____

Klasse: A

B

C



Den blanke bjella

Alle satt på plass da frøken kom inn i klassen. Sola kom også inn nå. Klokka var to. Nå skinte sola inn glasset og gjorde det lyst og varmt. Frøken sa at alle kunne få tegne det de ville. De som ville skrive, kunne få lov til det. De kunne også få lov til å lese. Men alle måtte være stille.

Det raslet og skrapet litt. Men så ble det stille i klassen. En hørte bare at det pustet. At noen flyttet en fot, eller at det kom små papirlyder, kan en ikke regne med.

Det ble mykt og godt av sola.

Ja, sola – sola skinte inn på skrå, slik at alle fikk lyset i ryggen eller nakken. Bare ikke frøken. Hun fikk sola i ansiktet. Frøken måtte se ned. Hun satt ved det lysegrønne kateteret midt i en firkant av sol. Hun satt visst med ei bok. Hun hadde begge armene foran seg. Der la hun ansiktet ned på boka. Nå var hele ansiktet hennes borte.

Nå la hele klassen merke til noe: Håret til frøken var helt brunt. Håret flommet ut over kateteret. Håret var alt en la merke til. Det var krøllete og det var høyt og det var stort. Og det var lysende brunt!

Det store brune håret lå på det lysegrønne kateteret som om sola hadde lagt det der.

Klassen la også merke til noe annet: Frøken var ikke lenger her. Frøken var på en måte borte. For frøken sov.

De hørte sovelyder fra inne i håret. Brått var det flere som listet seg opp og stod rundt henne. De holdt seg for munnen. Noen holdt pusten. Ingen ville

lage en lyd. Noen knyttet hendene for å være sikre på at de ikke skulle sprute ut i rop eller fnis eller noe som kunne vekke henne.

Hun hadde sovnet i varmen. Håret falt utover til alle sider – det store, brune håret.

Til og med de som oftest var urolige og laget bråk, holdt seg i ro. For strenge blikk og fakter fra de andre truet: De skulle passe seg nå! Men da ei stor flue kom ned og satte seg på håret til frøken, da var det en som gikk helt bort og jaget flua med en forsiktig finger. Og alle de andre slo etter flua som virret omkring i lufta. Flua kom ikke tilbake.

Og frøken sov.

Da var det en som uten å si noe tok opp litt penger og la ved siden av frøken. Straks var det flere andre som gjorde det samme. Da dette var slutt, lå det en flott, liten haug med alle slag mynter ved siden av henne. Men da var det liksom ikke mer å gjøre, og en vinket: Vi går! Men alle snudde seg og så på det store håret. Det var både dypt og høyt. Det var fint, og det lyste i sola.

Så gikk hele klassen hjem.

Neste dag hadde frøken med seg ei lita bjelle, blankere enn sølv. Hun hadde kjøpt bjella for pengene på kateteret. Bjella ringlet forsiktig og klart. Hun hengte bjella opp ved kateteret. Den skulle bare brukes dersom noen i klassen sovnet, sa hun og smilte lurt.

Klassen smilte lurt, den og.

Hun ble kalt frøken Brun etter dette. Hun sovnet aldri mer i klassen, enda det var noen som ønsket at hun skulle gjøre det. Men bjella hang på veggen i flere år. Av og til ringte noen litt med den likevel, bare for å høre lyden. Når frøken ristet på den, kom det ei lita ringing som minnet om sol i et varmt klasserom. Det var ingen andre klasser som hadde ei slik bjelle. Også etter at frøken Brun hadde sluttet og var reist bort, hang bjella der. Når en hørte lyden av bjella da, tenkte klassen på det brune håret hennes som var så fint den dagen hun sovnet.

Det skulle hun visst.



1406 **Hva gjør de urolige elevene når lærerne sovner?**

- A De er rolige som resten av klassen.
- B De bråker som vanlig.
- C De knytter nevene og roper høyt.
- D De går ut av klasserommet.

1407 **Hvorfor smiler klassen og frøken lurt når hun viser den blanke bjella?**

- A fordi det er så fin lyd i bjella
- B fordi de har en hemmelighet sammen
- C fordi de tenker på håret til frøken
- D fordi elevene vil at frøken skal ringe med den

1409 **Hvilken beskrivelse av teksten synes du passer best?**

- A Teksten forteller en trist historie.
- B Teksten forteller om noen uskikkelige barn.
- C Teksten forteller en skummel historie.
- D Teksten forteller om en spesiell stemning.

Teksten på forrige side er hentet fra en samling noveller for barn. Bruk teksten når du svarer på spørsmålene under.

1401 **Hvor foregår denne historien?**

- A hjemme hos en av elevene i klassen
- B i skolegården
- C hjemme hos frøken
- D i et klasserom på skolen

1404 **Hvorfor sovner frøken?**

- A Hun kjeder seg fordi hun ikke har noe å gjøre.
- B Hun blir søvnig av å lese i det varme klasserommet.
- C Hun er trett og legger seg for å sove.
- D Hun hører ikke bjella når den ringer.

1405 **Hva gjør elevene når frøken sovner?**

- A De blir glade fordi de får fri.
- B De merker ikke at hun sovner og leser videre.
- C De blir stille fordi det er en rar og fin situasjon.
- D De gjør narr av henne.



Krokodilletårer

I riktig gamle dager trodde folk at krokodillen gråt som en liten baby for å lure til seg mennesker som den kunne fange og spise. Nå vet vi at det ikke er sant. Men vi kan fremdeles snakke om “krokodilletårer” når noen bare later som om de er lei seg. Neste gang du får en mistanke om at lillebroren din gråter bare for at du skal synes synd på han og gjøre som han vil, kan du jo prøve å riste på hodet og si: “det er nok bare krokodilletårer...” (lillebroren din slutter nok ikke å gråte for det, men det kan jo hende han synes det høres litt flott ut!)

Krokodiller gråter altså ikke for å lure folk. Ikke fordi de er triste heller. Men krokodiller kan få tårer i øynene likevel, særlig når de har vært lenge på land. Da begynner øynene å bli tørre, og krokodillen lager ekstra mye tårevæske for å smøre dem – så mye at det kanskje faller en tåre eller to. Men du lar deg selvfølgelig ikke lure!

En del sjødyr, som for eksempel

havskilpadder, bruker tårer til å kvitte seg med salt fra kroppen. De er ofte ute og svømmer i dagevis uten å ha noe annet enn sjøvann å drikke. Men sjøvann er for salt for kroppen og blodet til havskilpadden. Den er nødt til å kvitte seg med det ekstra saltet, ellers kan den dø. Saltet skilles ut fra blodet og blandes med tårevæske. Så forsvinner det ut av havskilpadden som store, salte tårer. Havotere, seler, sjøløver og sjøkuer blir kvitt saltet på samme måte, gjennom tårene.

Vi mennesker bruker også tårene til å kvitte oss med stoffer som kroppen ikke trenger. I tillegg bruker vi dem altså til å fortelle hvordan vi har det. Lenge trodde forskerne at vi var de eneste dyrene som bruker tårer på denne måten. Men nå er det flere som mener at noen av sjødyrene også gråter når de blir stresset eller lei seg. Så hvem vet – kanskje krokodillen er litt lei seg likevel – i hvert fall saltvannskrokodillen?

Teksten på forrige side er hentet fra en bok som heter *Snørr og tårer*. Bruk teksten når du svarer på spørsmålene under.

702 Hvorfor gråter krokodiller?

- A for å lure til seg folk
- B for å vise at de er triste
- C for å smøre tørre øyne
- D for å kvitte seg med salt

703 Vi gråter for å vise hvordan vi har det. Teksten forteller også om andre grunner til at det kommer tårer i øynene på dyr og mennesker. Skriv ned to slike grunner.

1. _____

2. _____

704 Sett ring rundt Rett eller Feil for å vise om setningene under er riktige eller gale.

Sjøløver gråter for å bli kvitt salt fra kroppen.	Rett	Feil
Noen mener at enkelte sjødyr gråter når de er stresset.	Rett	Feil
Havskilpadden dør hvis den ikke gråter.	Rett	Feil
Havskilpadden drikker sjøvann.	Rett	Feil
I gamle dager gråt krokodillen for å lokke til seg menneskebabyer.	Rett	Feil

705 I hvilken av disse situasjonene er det snakk om krokodilletårer?

- A Nina faller på sykkelen og gråter fordi hun har slått seg.
- B Per gråter fordi han har gått seg vill og er redd.
- C Lise har falt innenfor 16-meteren og gråter for å få straffespark.
- D Knut gråter fordi han har mistet lommeboken med 1000 kroner i.

Hva er en orkan?

En orkan er stort, roterende tropisk stormsystem som kan rive bygninger fra hverandre og slenge biler, trær og store vrakdeler høyt opp i luften. Vindhastigheten i en orkan kan komme opp i over 250 km/t. Luftmassene fører med seg kraftig tordenvær og enorme nedbørsmengder. Orkanen kommer brølende innover kysten fra havet, og på noen timer kan kystområdene bli påført forferdelige skader. Men etter hvert som stormen beveger seg innover land, vil den miste kraften og dø ut.

Sinte guder og sterke vinder

På de amerikanske kontinentene blir tropiske stormer kalt orkaner, men andre steder i verden har de andre navn.

Betegnelsen orkan kommer fra ordet Hurakan, som var navnet på mayaenes gud for vind, storm og ødeleggelse. I Sørøst-Asia, hvor de tropiske stormene kommer inn fra Stillehavet, kalles de tyfoner. Det er avledet av det japanske ordet for sterk vind, Tai Foon. I India og Australia bruker de betegnelsen sykklon når de snakker om kraftige tropiske virvelstomer.

(Latin: Syklus = noe som går rundt). En sterk tropisk storm blir offisielt klassifisert som orkan hvis vindhastigheten er over 118 km/t.

Da orkanen Katrina herjet i USA i 2005, feide denne sandstormen gjennom en parkeringsplass i Fort Lauderdale, Texas.



Orkanens forskjellige deler

Orkanen har en veldig klar og oversiktig struktur, og alle orkaner har de samme kjennetegnene.

Den mest ødeleggende delen av orkanen er de kraftige, roterende vindene og de store nedbørmengdene som følger med. Midt inne i virvelen – i stormens øye – er det ekstremt lavtrykk, og nesten vindstille. Like utenfor møter vi den indre veggen,

som er tykk, regntung sky. Her finner vi den sterkeste vinden og de største nedbørmengdene.

På yttersiden kan det være et lag med lite eller ingen nedbør. Helt på toppen av virvelen ligger det et tynt slør med høytliggende skyer som består av iskrystaller, det vi kaller cirruskyer. Orkanen kan være opp til 18 km høy. Bredden på systemet varierer, men mange orkaner har en diameter på nærmere 500 km. Det er faktisk registrert tyfoner som er hele 1300 km brede!

Saffir-Simson-skalaen

Dette er en skala som klassifiserer orkanen med utgangspunkt i vindhastigheten. Orkaner med sterk vind kan gjøre store skader.

Kategori	Vindhastighet	Ødeleggelser
1	119-153 km/t	Små skader på bygninger, noe oversvømmelse ved kysten
2	154-177 km/t	Tak, dører og vinduer kan skades, flom i havområder, trær kan blåse over ende
3	178-209 km/t	Mindre bygninger kan ødelegges, store trær blåser ned, oversvømmelser lenger inn i landet, noe flomskader på mindre strukturer
4	210-249 km/t	Tak rives av mindre bygninger, alvorlig erosjon i strandsoner, større oversvømmelser inne i landet
5	Over 249 km/t	Takkonstruksjoner flerres av de aller fleste bygninger, hele hus kan ødelegges eller forsvinne, alvorlige flomskader i hele område.

Kraftig vind

Stomkastene i orkanen ligger på 160 – 250 km/t. I kraftig tyfoner i Stillehavet er det av og til vindstyrker på 320 km/t. Orkanen Wilma (2005) hadde en styrke på 281 km/t, som er det høyeste som noen gang er målt i Atlanterhavet. Orkanvirvelen roterer mot urviseren på den nordlige halvkule, og går den andre veien sør for ekvator. Dette kommer av at jordrotasjonen påvirker bevegelsen i skyer og vinder.



Dette satellittbildet viser orkanen Isabel (2003) i nærheten av Puerto Rico i Det karibiske hav.

Teksten på forrige side er hentet fra en bok som handler om orkaner. Bruk teksten når du svarer på spørsmålene under.

1001 Hva er det japanske ordet for sterk vind?

- A tai foon
- B orkan
- C syklon
- D tropisk storm

1002 Hva het mayaenes gud for vind, storm og ødeleggelse?

1004 Hvor sterk er vinden i en orkan av kategori 2?

- A 119-153 km/t
- B 154-177 km/t
- C 178-209 km/t
- D 210-249 km/t

1005 Hva slags kategori tilhører en orkan med vindhastighet på 18 km/t?

- A 1
- B 2
- C 3
- D 4

1007 **Sett ring rundt Rett eller Feil for å vise om setningene under er riktige eller gale.**

Alle orkaner er forskjellige.	Rett	Feil
En orkan har vindhastighet over 118 km/t.	Rett	Feil
Vinden er sterkest midt inni orkanen.	Rett	Feil
Alle orkaner kan skade bygninger.	Rett	Feil
Den sterkeste typen orkan kaller vi en syklon.	Rett	Feil

1008 **Hva betyr egentlig ordet syklon?**

- A noe som går rundt
- B sterk vind
- C sint gud
- D kraftig storm

1009 **Teksten beskriver orkanens forskjellige deler. I hvilken del er det mest regn?**

- A yttersiden
- B toppen
- C virvelen
- D den indre veggen

Denne teksten er hentet fra nettsidene til Dyreparken i Kristiansand.

Kenguru flaskes opp på kattemelk



Da moren døde var den lille kenguruungen i Dyreparken i Kristiansand totalt hjelpeløs. Nå blir han flasket opp på kattemelk.

Den lille kenguru-ungen koser seg i en pose på dyrepassersjefens kontor. Da dette bildet ble tatt, veide den lille sjarmøren 690 gram. Hver dag legger han på seg nye viktige gram, og tirsdag 19. mai 2008 passerte vekten 800 gram.

Den lille ungen i Dyreparken var bare fem og en halv måned gammel da moren døde av en infeksjon. Det skjedde 29. april i år. Da veide ungen bare 560 gram og hadde nesten ikke hår.

- Vi hadde selvsagt ikke noe valg da den lille krabaten mistet moren sin. Vi måtte gjøre det vi kunne for at den skulle leve opp, sier leder for dyreavdelingen Rolf Arne Ølberg. Selv om det har blitt en ekstra arbeidsoppgave på kontoret, skaper den lille krabaten mye glede.

Sårbart stadium

- Fortsatt er kenguruen på et sårbart stadium. Men den ser aktiv og kvikk ut, så vi tror dette kommer til å gå bra.

Dersom ungen hadde blitt overlatt til seg selv, hadde han ikke overlevd lenge. Vanligvis bor kenguru-unger i pungen til moren og suger melk til de er cirka ett år. En nyfødt kenguru-unge veier bare 0,5 gram, og er som et foster å regne de første månedene. Immunsystemet er ikke ferdig utviklet, og de er helt avhengig av moren og pungen hennes.

Den lille ungen på kontoret knytter seg sterkt til den "kunstige" pungen som er sydd av grønt tøy. Etter noen nysgjerrige runder rundt på golvet etter mating piler den fort inn i posen igjen, med hodet først. Kenguru-ungen bor i en pappkasse på golvet. Der er det installert et varmeelement slik at temperaturen aldri kommer under 32 grader.

Kengurumelk fra Australia

Nå venter dyrepasserne på spesialbestilt kengurumelk fra Australia. Det er flere uker siden melken ble bestilt, og dyrepasserne regner med at den kommer i løpet av uken.

Ølberg vil likevel ikke gjøre noe stort nummer av situasjonen med den foreldreløse ungen.

- I Australia er det helt vanlig å flaske opp foreldreløse kenguru-unger.

Teksten på forrige side er hentet fra nettsidene til Dyreparken i Kristiansand. Bruk teksten når du svarer på spørsmålene under.

201 Hvordan får kenguru-ungen mat etter at moren døde?

- A Kenguruen får mat fra Australia.
- B Kenguruen får kengurumelk på flaske.
- C Kenguruen får kattemelk på flaske.
- D Kenguruen suger melk rett fra katten.

202 Når ble kenguru-ungen født?

- A I april 2007
- B I oktober 2007
- C 29. april 2008
- D 19. mai 2008

204 Hvor bor kenguru-unger vanligvis det første året de lever?

- A i Dyreparken
- B i pungen til moren
- C hos dyrepasseren
- D i Australia

205 Hvorfor sier teksten at kenguru-unger er som et foster også etter at det er født?

- A fordi de trenger melk fra moren sin
- B fordi de veier mindre enn et kilogram
- C fordi de nesten ikke har hår
- D fordi de fremdeles er helt avhengige av kroppen til moren

206 Hvor varmt er det i pungen til moren, tror du?

- A 32 grader eller mer
- B ikke mer enn 32 grader
- C ca 37 grader
- D like varmt som i Australia

207 Sett ring rundt Rett eller Feil for å vise om setningene er riktige eller gale.

Teksten inneholder et intervju med dyrepassereren.	Rett	Feil
Kenguru-unger suger vanligvis melk av moren i fem og en halv måned	Rett	Feil
Dersom kenguru-ungen hadde blitt overlatt til seg selv, hadde den dødd.	Rett	Feil
Dyrepassereren tror at kenguru-ungen kommer til å overleve.	Rett	Feil
Kenguru-ungen veide 690 gram da moren døde.	Rett	Feil

Jeg lager meg et nytt språk og skriver et dikt

Marama higo famas
Sepungo dilma fei,
Lakama resolamas
E girgo savakei.

Le pumo idan sovi
Gerigo savaldon?
Ritale sibur dovi
Kapunga dilma gon.

Teksten på forrige side er hentet fra en diktsamling for barn. Bruk teksten når du svarer på spørsmålene under.

1801 Hva er det som likner på et dikt i denne teksten?

1802 Finn to ord som rimer på hverandre i teksten.

1803 Hvilken beskrivelse av teksten synes du passer best?

- A Fantasifull lek med ordenes mening
- B Alvorlig dikt
- C Spennende fortelling
- D Fantasifull lek med ordenes klang

Har hundre tenner, men kan ikke tygge!

En krokodille kan ha over hundre tenner. De er store og spisse og sitter i en enorm munn. Kjevener er så tunge at når de klapper sammen, kommer byttet ingen vei. Kommer du mellom krokodillekjever, da sitter du fast!

Krokodillen, som har en usedvanlig sterk og rask kropp, kan lett fange mat med munnen. Tennene gjør krokodillens kjever til et uhyggelig effektivt fangstapparat, de er nemlig festet slik at de peker bakover, godt egnet til å gripe. Men tygge maten – slik du og jeg gjør – det kan den ikke! Ingen av de hundre krokodille-tennene er egnet til tygging. De er rett og slett for spisse. Og tungen som er kort og ikke kan strekkes ut, er heller ikke til hjelp.

Svelgingen er også et strev for krokodillen. Halsen er så stiv at krokodillen må holde hodet på skrå for å få maten til å gli ned. Små byttedyr glir fint ned, men de store må deles. Og siden krokodillen ikke kan tygge, må han kaste på hodet og slenge det

levende byttet hit og dit. Hvis maten ikke vil dele seg opp etter denne tilberedningen, må krokodillen vente med å spise den. Ofte gjemmer den fangsten i hemmelige huler. Først når den er rådden, kan den fortæres.

I boken *Løver brøler i natten* (Albert W. Owsen) blir det fortalt om en mann som ble tatt av en krokodille. Men krokodillen greide ikke å tygge mannen, så han blei fraktet til en lagringsplass. Heldigvis var denne hulen over vann, og det reddet mannen. For da krokodillen kom tilbake og skulle spise han, var maten – og mannen – borte. Han hadde, til tross for de store sårene etter de skarpe krokodille-tennene, klart å komme seg til lands.

Etter denne historien skal det straks fortelles at svært få krokodiller lever av mennesker. Store krokodiller tar rett nok store dyr, men de fleste krokodiller lever av fisk. Små krokodiller av små fisker. Ja, mange lever av insekter.

M Gamle krokodiller lurte seg inn på dyr som kommer til elven for å drikke. Krokodillen drar de ut i elva og drukner de.



Krokodillen er en fjern slektning av ormen, og begge er krypdyr. Det finnes tre hovedgrupper av krypdyr: slanger, som har gifttenner, skillpadder, som mangler tenner, og krokodiller, som altså har kjeften full. I flere lag! En krokodille kan bare rive og ruske på, for han får stadig nye.

Noen krokodiller har tenner utenfor kjeven selv når munnen er lukket. Som oftest stikker den fjerde tannen i underkjeven opp i ei innsnevring i overkjeven. Krokodiller med slikt tannsett kaller vi *de egentlige krokodillene*. Andre krokodillesorter er:

alligatorer, gavialer og kaimaner. Disse har ingen synlige tenner når munnen er lukket. Så om du møter en krokodille, og du lurer på hvem han egentlig er, kan du kikke på tannstillingen hans.

Felles for alle typer krokodiller er at de har kjever med mange spisse tenner. De lever i alle verdensdeler så nær som vår, og har et kosthold som varierer fra insekter til pattedyr. Noen har rykte som menneskeetere, og de gjør du klokt i å holde deg unna. Mens andre har ord på seg for å være mer nyttige enn farlige.

M Når krokodillen skal rive i stykker maten, hender det at den svelger stein. Steinen blir brukt som ballast.

MER HER:

NILKROKODILLE – *Crocodylus niloticus Laurenti*

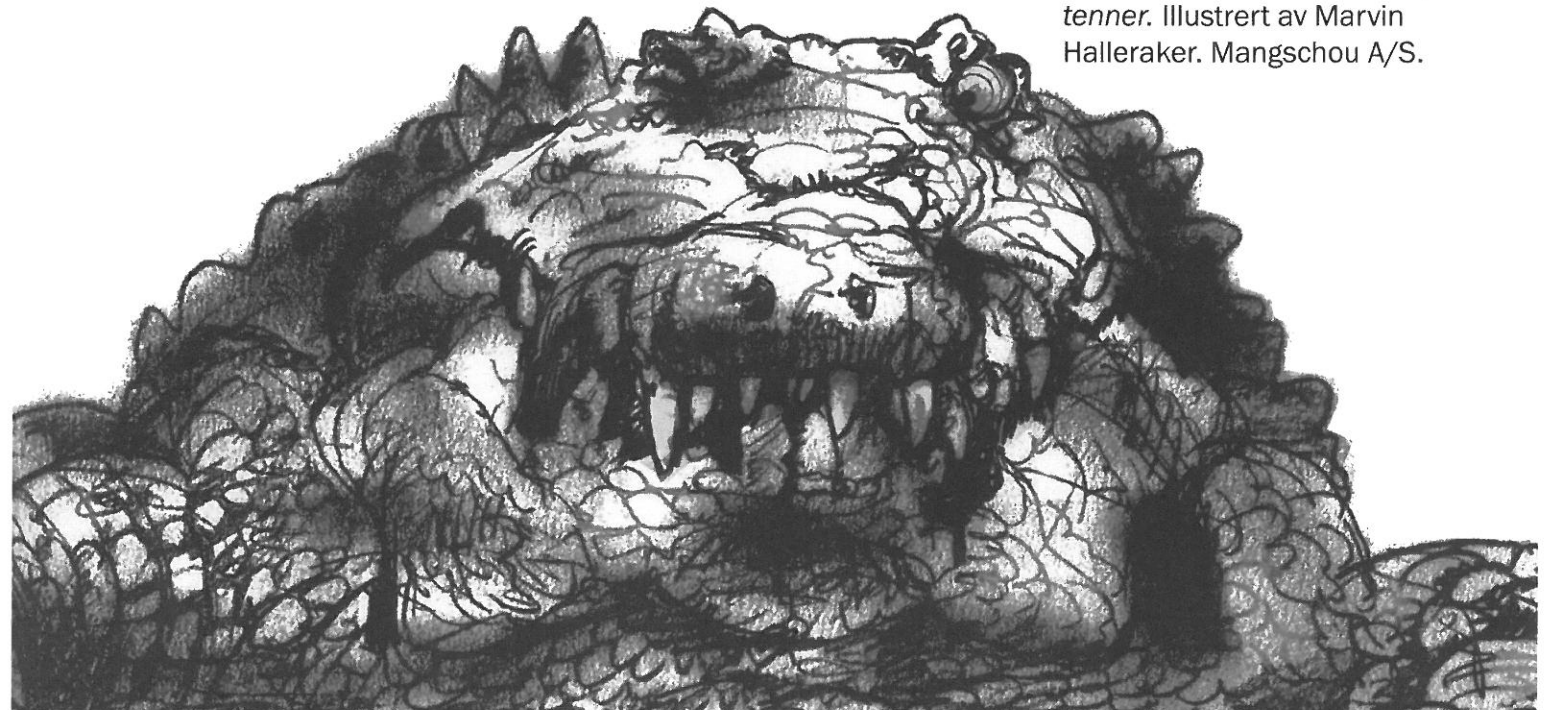
Tenner: over hundre svært kraftige tenner.

Mat: insekt, fisk, fugler og pattedyr.

Størrelse: kan bli 7m.

Utbredelse: Afrika og Madagaskar.

Fra Erna Osland 2005: *Skarpe tenner*. Illustrert av Marvin Halleraker. Mangschou A/S.



Teksten på forrige side er hentet fra en bok om dyr med skarpe tenner. Bruk teksten når du svarer på spørsmålene under.

1301 **Skriv en fordel og en ulempe med krokodillens tenner på linjene under.**

Fordel: _____

Ulempe: _____

1302 **Hvorfor må krokodillen legge hodet på skrå for å få ned maten?**

- A fordi tennene er så spisse
- B fordi halsen er så stiv
- C fordi tunga er så kort
- D fordi kjevvene er så tunge

1303 **Hvorfor slenger krokodillen byttet hit og dit?**

- A fordi den vil skremme byttet
- B for å drepe byttet
- C fordi den har så stiv hals
- D for å dele byttet opp i mindre deler

1307 **Sett strek mellom det som hører sammen.**

skillpadder

mange tenner

slanger

mangler tenner

krokodiller

gifttenner

1308 **Hvor lever nilkrokodillen?**

A ved Nilen

B i Afrika og på Madagaskar

C ved elver i alle verdensdeler

D i alle verdensdeler bortsett fra Europa

1304 Hva gjør krokodillen når han ikke klarer å rive byttet i stykker?

- A Han svelger stein som ballast.
- B Han slenger maten opp på land.
- C Han venter til maten er råttent.
- D Han bruker den fjerde tanna.

1305 Sett ring rundt Rett eller Feil for å vise om setningene er riktige eller gale.

Krokodillen får stadig nye tenner.	Rett	Feil
Du kan se tennene til alligatoren selv når munnen er lukket.	Rett	Feil
Gavial er en type krokodille.	Rett	Feil
De fleste krokodiller lever av fisk.	Rett	Feil
En nilkrokodille kan bli inntil 5 meter lang.	Rett	Feil

1306 Hvilke tre hovedgrupper av krypdyr har vi?

1 _____

2 _____

3 _____

Hoppet

AV LEO TOLSTOJ

Et skip hadde seilt jorda rundt og var på kurs hjemover. Været var rolig, og alle var på dekk. En stor ape hoppet og spratt omkring blant mannskapet og gjorde skøyerstreker. Hun snublet hit og dit, skar grimaser og hermet etter sjømennene. Hun forsto at hun var morsom, og derfor gjorde hun seg bare enda mer til.

Hun hoppet over en tolv år gammel gutt, sønnen til kapteinen på skipet, og snappet lua fra hodet hans, satte den på sitt eget hode og pilte av gårde opp masta. Alle lo, men gutten selv visste ikke om han skulle le eller bli sint.

Apen satte seg ned på den nederste tverrbjelken på masta, tok av seg lua og begynte å slite og dra i den med tennene og hendene. Hun så ut som om hun gjorde det for å erte gutten. Hun pekte på ham og skar morsomme grimaser.

Gutten ropte etter henne og truet med knyttneven, men hun fortsatte å rive i lua, enda hardere enn før. Sjømennene lo høyere, og gutten ble helt illrød av sinne, kastet av seg jakka og klatret etter apen opp i masta. På et øyeblikk hadde han klatret opp taustigen til den første tverrbjelken. Men idet gutten skulle til å rive lua fra henne, klatret apen enda høyere.

«Du skal ikke slippe unna!» ropte gutten og klatret etter apen. Dyret lokket ham til å klatre enda høyere, helt til toppen av masta.

Der oppe holdt apen seg fast i et tau med den ene foten, mens hun strakte seg så langt ut hun kunne med armen og hengte den ødelagte lua fra seg ytterst på den høyeste tverrbjelken. Deretter kom hun seg helt opp i toppen av masta og satte seg ned og skar grimaser, gliste og nøt seieren.

Avstanden mellom gutten og enden av tverrbjelken der lua hang, var nesten to meter. For å nå den, måtte gutten slippe taket i både tauet og masta. Han var så sint at han glemte hvor farlig det var. Han gikk ut på den høyeste tverrbjelken, og brukte armene for å holde balansen.

Alle sjømennene på dekk hadde vært vitner til hvordan kapteinens sønn prøvde å få tak i apen. Men da de så at sønnen slapp taket i tauet og gikk ut på tverrbjelken, stivnet de av skrekk. Hvis han mistet balansen og falt ned på dekk, ville han ha omkommet. Og selv om han skulle klare å rekke fram til enden av tverrbjelken og få tak i lua, ville det bli vanskelig for ham å snu seg rundt og komme tilbake til masta. De så på i stillhet, ventet på hva som skulle skje, da en i mengden plutselig skrek ut i panikk. Gutten hørte skriket, så ned og vaklet.

Akkurat da kom kapteinen, guttens far, ut av kahytten sin. Han hadde med seg en rifle som han pleide å skyte måker med. Da han så sønnen sin vakle på den øverste tverrbjelken, siktet han på ham med riflen og ropte: «Hopp! Hopp i havet! Ellers skyter jeg!»

Gutten nølte og forsto ingenting.

«Hopp! Én, to ...»

Idet faren ropte «tre», tok gutten sats og stupte ut i sjøen.

Kroppen traff vannet som en kanonkule, men før bølgene dekket ham, hadde tjue modige sjømenn hoppet fra skipet og ut i sjøen. Etter førti sekunder – som virket som en evighet – kom gutten til overflaten. Sjømennene grep tak i ham og brakte ham tilbake om bord.

Etter noen lange minutter begynte vannet å renne fra munnen og nesa hans, og han begynte å puste.

Da kapteinen så dette, hikstet han, og så skyndte han seg tilbake til kahytten sin så ingen skulle se at han gråt.

Fortellingen på forrige side er skrevet av Leo Tolstoj. Bruk teksten når du svarer på spørsmålene under.

1901 Hvilken setning beskriver best guttens holdning til apen i fortellingen?

- A Gutten morer seg over apen.
- B Gutten er redd for apen.
- C Gutten er irritert på apen.
- D Gutten beundrer apen.

1902 Hvilket av sitatene fra fortellingen viser best at den tolv år gamle gutten er i livsfare?

- A «Hvis han mistet balansen og falt ned på dekk, ville han ha omkommet.»
- B «Han hadde med seg en rifle som han pleide å skyte måker med.»
- C «Men før bølgene dekket ham, hadde tjue modige sjømenn hoppet fra skipet og ut i sjøen.»
- D «Sjømennene grep tak i ham og brakte ham tilbake om bord.»

1903 Les setningene nedenfor og nummerér dem i den rekkefølgen som hendelsene har i fortellingen. Det første tallet har vi skrevet inn for deg.

- Kapteinen skynder seg inn i kahytten.
- Kapteinen teller til tre.
- Tjue sjømenn kaster seg ut i vannet.
- 1 Seilerne ler av gutten og apekatten
- Gutten slipper tauet.

1905 Les siste setning i fortellingen. Hva mener du er den beste forklaringen på farens reaksjon her?

- A Faren har ansvar for alle som er om bord, men har ingen spesielle følelser for gutten.
- B Faren bare later som han er lei seg, og vil ikke at noen skal gjennomskue ham.
- C Faren er svært skuffet over sønnen sin, og viser dette ved å snu ryggen til ham.
- D Faren er kald og rolig hele tiden, men slipper følelsene til når sønnen er trygg.



Ina

Kapteinen virker direkte ondskapsfull.

Du kan da ikke mene at kapteinen er ondskapsfull? Jeg synes kapteinen handler helt riktig!



Emil

Hva kan Emil si for å forklare det han mener?

VEDLEGG 7

Hefte 1
Leseforståelsesprøve i kartleggingsprøven
Oversikt tekniske detaljer på itemnivå, tall fra lokal pilotering november 2009

N	79
Antall item	43
Totalt oppnåelige poeng	45
Mean	26
SD	9,4
Min/maks	0/41
Cronbachs Alpha	0,95
Vanskegrad	60

Item	Oppg	Svarfordeling i %							Gjennomsnitt					Diskriminerings verdi	
		MC	A	B	C	D	8	9	A	b	C	d	8		9
		CR	0	1	2	3			0	1	2				
1601	Mc	65	13	-	23	-	1	29	18		25			,38	
1602	Mc	13	70	9	5	-	4	20	29	22	22		13	,44	
1603	Mc	14	8	65	13	-	1	21	30	28	23			,28	
1604	Mc	8	5	61	23	-	4	17	25	29	23		11	,44	
1605	Mc	10	4	1	81	-	4	19	16	15	28		12	,49	
1607a		5	91				4	16	28				6	,49	
1607b		11	82				6	21	28				15	,36	
1607c		10	86				5	21	27				17	,30	
1607d		4	90				6	26	27				15	,25	
1607	Cmc	4-5-19-70-						3	25-18-21-29				4	,47	
802	Cmc	6-14-14-14-49						3	14-24-20-22-32				7	,66	
803	Cr	49	44				6	24	30				13	,36	
804	Cr	44	52				4	24	29				8	,34	
602a		9	85				6	18	28				11	,51	
602b		9	81				10	18	29				14	,55	
602c		13	75				13	19	29				15	,56	
602d		11	80				9	17	29				14	,57	
602e		9	80				11	15	29				18	,52	
602	Cmc	6-4-8-5-71						5	19-14-18-30					,55	
603	Mc	5	80	6	5	1	3	22	28	16	26	8	13	,39	
604	Cr	29	23	38			10	22	28	32			17	,43	
605	Cr	68	23				9	25	32				18	,34	
606	Cr	24	27	33			17	24	29	31			16	,35	
607a		15	80				5	20	29				9	,50	
607b		38	56				6	25	29				10	,34	
607c		15	80				5	23	28				9	,38	
607d		18	79				4	21	28				6	,45	
607e		5	89				6	29	27				8	,35	
607	Cmc	3-8-18-32-37						4	15-19-21-29					,53	
601	Cr	54	25				20	27	32				17	,38	
1101	Cr	6	91				3	19	27				5	,38	

1103	Mc	75	4	8	9	5	29	26	18	17	18	,45	
1104	Cr	51	42			8	25	30			14	,32	
1105	Cr	39	44			1 15	24	31			29 18	,42	
1106	Cr	18	72			10	19	30			13	,61	
1107	Mc	44	27	15	9	5	25	29	30	27	9	,20	
1108	Mc	1	1	91	1	5	27	17	27	14	9	,43	
1109	Cr	11	8	60		22	20	24	31		17	,65	
1502	Mc	66	22	4	3	7	29	25	17	16	9	,45	
1503	Cr		93			8		27			12	,45	
1504	Mc	5	79	9		8	20	29	20		9	,57	
1505	Cr	49	28			23	27	33			17	,48	
1506	Mc	61	25	4	3	8	31	22	18	24	10	,59	
1507a		4	90			6	22	28			9	,44	
1507b		6	86			8	15	28			9	,61	
1507c		13	80			8	21	29			9	,51	
1507d		3	89			9	12	28			12	,54	
1507e		15	75			4 6	25	28			29 9	,29	
1507	Cmc	3-5-29-57				6	14-20-24-30				9	,49	
101	Mc	3	8	18	65	1 6	12	23	23	30	30 9	,49	
102	Cr	46	34			20	26	32			16	,45	
103	Mc	30	35	18	8	9	26	31	24	28	12	,35	
106a		20	72			8	25	28			11	,33	
106b		24	68			8	22	29			11	,48	
106c		9	84			8	22	28			11	,45	
106d		23	70			8	25	28			11	,33	
106e		22	71			8	24	29			11	,40	
106	Cmc	1-10-18-27-38				8	27-22-22-27-32				11	,54	
107	Cr	9	76			15	17	29			16	,61	
109	Cr	13	71			17	19	30			15	,63	
108a		30	51			19	27	30			15	,41	
108b		32	49			19	27	30			15	,40	
108c		29	52			19	28	29			15	,33	
108	Cmc	24-11-46				19	29-23-30				15	,39	
1901	Mc	8	3	79	1	10	17	15	29	8	16	,60	
1902	Mc	66	6	13	4	11	30	19	23	16	15	,57	
1903	Mc	9-13-18-49				11	20	20	26	31		15	,55
1905	Mc	13	14	5	54	14	21	24	25	31	15	,55	
1904	Cr	51	33			17	26	32			15	,48	

VEDLEGG 8

Hefte 2
Leseforståelsesprøve i kartleggingsprøven
Oversikt tekniske detaljer på itemnivå, tall fra nasjonal pilotering oktober 2009

N	106
Antall item	41
Totalt oppnåelige poeng	45
Mean	29
SD	8
Min/maks	5/41
Cronbachs Alpha	,89
Vanskegrad	64

Item	Oppg	Svarfordeling i %							Gjennomsnitt					Diskriminerings verdi 6. trinn	
		MC	A	B	C	D	8	9	a	b	C	d	8		9
	CR	0	1	2	3			0	1	2					
1401				1	99					9	29			,24	
1404		4	88	2	7			23	29	22	22			,29	
1405		12	5	76	5		2	26	23	30	20		13	,38	
1406		72	2	5	14		1	30	13	18	29		20	,27	
1407		11	32	41	16			23	31	29	25			,25	
1409		3	6	2	89		1	14	17	19	30		34	,46	
1410	CR	64	26				9	28	31				25	,16	
1411		4	3	87	7			19	17	30	20			,46	
702		10	4	73	10	1	2	19	17	32	25	23	15	,61	
703	CR	17-43-33						7	20-29-34					21	,61
704a		27	78				1	25	30				5	,30	
704b		33	64				1 2	25	31			22	13	,42	
704c		16	83				1	23	30				5	,35	
704d		15	83				2	29	29				18	,04	
704e		22	74				1	24	30				5	,40	
704	CMC	2-10-16-43-27						1	25-19-25-29-34					5	,57
705		12	14	63	6		4	23	24	32	24		17	,55	
1001		89	6	2	2	1	1	30	17	13	22	13	5	,57	
1002	CR	10	80				9	22	31				18	,51	
1004		6	74	5	12	1	3	19	32	21	23	13	15	,62	
1005		35	9	40	4		13	28	26	31	25		26	,21	
1007a		65	31				4	29	31				23	,18	
1007b		7	91				3	29	29				19	,10	
1007c		38	59				3	28	29				19	,14	
1007d		25	73				3	29	29				19	,07	
1007e		52	44				4	28	30				20	,18	
1007	CMC	1-10-17-26-40-4						3	17-26-29-29-30-33					19	,19
1008		48	20	6	25		2	31	26	25	27		18	,34	
1009		23	14	11	48		4	26	24	28	32		19	,41	
201		7	9	83			1	19	21	30			5	,51	

202		11	18	40	30		2	30	35	29	25		13	,01	
204		9	81	3	7		1	19	31	20	21		5	,58	
205		20	25	12	39		5	26	30	26	31		17	,22	
206		60	28	8	2		2	30	27	29	24		9	,26	
207a		38	59				3	29	29				18	,05	
207b		29	70				1	26	30				5	,27	
207c		9	90				1	19	30				5	,48	
207d		7	93				1	22	29				5	,32	
207e		25	75				1	27	30				5	,21	
207	CMC	1-7-21-44-26						1	22-22-26-28-34					5	,47
1801	CR	49	35				16	28	32				23	,35	
1802	CR	20	72				9	23	31				19	,59	
1803		29	9	7	52	1	2	28	21	19	32	28	15	,49	
1301a		36	45				19	28	32				21	,45	
1301b		26	53				22	26	33				21	,48	
1301	CR	21-23-38						19	25-30-33					21	,48
1302		4	69	9	15		4	15	31	28	24		18	,47	
1303		1	15	3	79		2	13	22	27	31		9	,50	
1304		11	8	66	12		3	25	24	32	21		14	,59	
1305a		23	76			1	2	26	30			25	9	,26	
1305b		42	57				2	26	31				9	,40	
1305c		23	76				4	24	30				17	,40	
1305d		20	77				3	24	30				12	,39	
1305e		34	62				4	25	31				14	,45	
1305	CMC	1-11-9-21-27-29						2	23-22-24-26-30-34					9	,56
1306	CR	13	7	18	48		14	25	20	27	34		20	,61	
1307a			93				7		29				19	,32	
1307b			93				7		29				19	,32	
1307c			94				6		29				18	,34	
1307	CMC	1-93						6	1-29					18	,32
1308		14	63	5	12		6	27	31	29	19		23	,41	
1901		11	2	80	4		3	16	26	31	17		19	,70	
1902		70	10	9	6		5	31	22	25	19		21	,55	
1903	CR	7-16-15-51					1	10	27-24-28-32				29	20	,48
1905		19	9	11	56		6	25	27	28	31		21	,31	
1904	CR	65	25				11	27	35				25	,43	

INTERVJUGUIDE

Januar 2010

Begynn med å småprate litt med elevene. Spør om de husker ordprøvene.

Eleven får så utdelt besvarelsene sine, og får se litt på disse. Jeg forteller at jeg arbeider med å lage noen nye prøver.

”For at disse prøvene skal bli best mulig trenger jeg å vite litt om hvordan du tenker når du løser de ulike oppgavene i prøvene. Dette er en litt annerledes prøve, for i denne prøven er det du som skal teste ut hvor god prøven er og ikke prøven som skal teste deg. Jeg vil derfor veldig gjerne at du forteller meg mest mulig av hva du tenker når du løser oppgavene. Om du har besvart oppgavene riktig eller galt betyr ikke så mye, jeg er mest interessert i hvordan du tenker når du jobber med oppgavene. Ingenting du sier kan være feil, jo mer du forteller, jo bedre.”

Prinsippet med den enkelte ordprøven repeteres før enkeltitem diskuteres:

Ordprøve 1 – ord i kontekst: *”Denne prøven handlet om ord som kan bety to eller flere ulike ting...”*

Ordprøve 2 – enkeltord: *”Her skulle du finne hvilket av de tre ordenen i rekken som var mest likt det først ordet i betydning...”*

Jeg åpner prøven for eleven og viser til utvalgte item. Eleven får den tiden han/hun trenger for å lese gjennom oppgaven. Deretter stilles følgende spørsmål:

”Kan du fortelle litt om hva du tenkte når du besvarte denne oppgaven?”

Dersom eleven synes å ha vanskeligheter med å sette ord på sine tanker i oppgaveløsningsprosessen, kan følgende spørsmål brukes og tilpasses den enkelte oppgaven:

- *”Hvorfor har du svart alternativ A?”*
- *”Valgte du alternativ A fordi du med en gang visste at A var det riktige svaralternativet, eller svarte du A fordi du visste at B og C var feil?”*
- *”Du har svart alternativ B. Hvorfor er ikke alternativ A riktig svar i denne oppgaven?”*