

Nasjonal prøve i lesing på ungdomstrinnet for en gruppe norskfødte elever med innvandrerforeldre

Ragnar Arntzen^{*} og Bjørn Harald Kvifte

Høgskolen i Østfold, Norge

Sammendrag

I denne studien undersøker vi resultatene på den nasjonale prøven i lesing på 8. trinn til en gruppe norskfødte elever med innvandrerforeldre (N = 16). Gjennomsnittlig skåret disse elevene langt lavere enn landsgjennomsnittet; de var overrepresentert på de laveste mestringsnivåene og tilsvarende underrepresentert på de høyeste. Her forsøker vi å finne årsaker til disse forskjellene slik at det kan bli lettere å finne tiltak for å utjevne dem. Først undersøker vi om deltakerne har en annen svarprofil enn landsgjennomsnittet, og deretter forsøker vi å finne trekk ved oppgavene som kan forklare hvorfor de skårer likt med landsgjennomsnittet på noen oppgaver, og langt under på andre. Dataene vi presenterer er dels basert på Utdanningsdirektoratets resultatrapportering (PAS) og dels egne analyser av de oppgavene der elevenes resultater viste minst og størst differanse til landsgjennomsnittet. Elevene er deltakere i et longitudinelt forskningsprosjekt som tar i bruk både kvantitative og kvalitative data, og i drøftingsdelen i denne artikkelen trekker vi også inn data fra intervjuer med elevene om deres deltakelse på nasjonal prøve i lesing. I intervjuene fortalte elevene at de særlig tok i bruk én bestemt strategi når de deltok på leseprøver: først lese spørsmålene, deretter lete etter svar i tekstene. Her stiller vi derfor spørsmål om denne letestrategien kan ha innvirket på deltakernes resultater, og undersøker trekk ved oppgaver og tekster som vil være sentrale hvis man skal lykkes ved bruk av denne strategien: plassering av informasjon, lokalisering av informasjon og informasjonens transparens. Analysene viser at elevene klarer seg godt sammenliknet med landsgjennomsnittet på oppgaver som er tilpasset en slik strategi, og tilsvarende dårlig på oppgaver som vanskelig lar seg løse med en slik strategi. Samtidig viser resultatene tegn på at flere av deltakerne leste med forståelse når strategien hadde ført dem til relevante tekstavsnitt. Studien reiser derfor spørsmålet om elever som velger en slik strategi, som i liten grad er tilpasset prøvekonstruksjonen, skårer for lavt i forhold til potensialet sitt og peker på behovet i skolen for å øke kunnskapen om og ferdighetene i å velge riktige lesestrategier i møte med ulike tekster og ulike lesesituasjoner. Dessuten bekrefter studien tidligere forskning som viser at vokabular ofte er en kritisk faktor for leseresultatet til elever med minoritetsspråklig bakgrunn.

Nøkkelord: leseforståelse; teststrategi; lesetest; ungdomstrinnet; norskfødte med innvandrerforeldre

^{*}Korrespondanse: Ragnar Arntzen, e-post: ragnar.arntzen@hiof.no

© 2023 Ragnar Arntzen & Bjørn Harald Kvifte. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: R. Arntzen & B. H. Kvifte. "Nasjonal prøve i lesing på ungdomstrinnet for en gruppe norskfødte elever med innvandrerforeldre" *Nordic Journal of Literacy Research*, Vol. 9(1), 2023, pp. 162–190. <http://dx.doi.org/10.23865/njlr.v9.2602>

Abstract

National test in reading in lower secondary school of a group of Norwegian-born pupils with migrant parents

In this study, we examine the results of the national test in reading, grade 8, of a group of Norwegian-born pupils with migrant parents ($N = 16$). On average, these pupils scored lower than the national average; they were overrepresented at the lowest mastery levels and correspondingly underrepresented at the highest. Here, we try to find the reasons for these differences so that it can be easier to find measures to even them out. First, we investigate whether the participants have a different response profile than the national average, and then we try to find characteristics of the tasks that can explain why they score equally with the national average on some tasks, and far below on others. The data we present are partly based on the Directorate for Education and Training's performance reporting (PAS), and partly on our own analyses of the tasks where the pupils' results showed the smallest and largest difference to the national average. The pupils are participants in a longitudinal research project that uses both quantitative and qualitative data, and in this article, we also include data from interviews with the pupils about their participation in the national test in reading. In the interviews, the pupils said that they used one specific strategy in particular when participating in reading tests: first read the questions, then look for answers in the texts. Here we therefore ask whether this search strategy may have affected the results of the participants and examine characteristics of tasks and texts that will be central if one is to succeed in using this strategy: the placement of information, the location of information, and the transparency of information. The analyses show that the pupils perform well compared to the national average on tasks that are adapted to such a strategy, and correspondingly poorly on tasks that are difficult to solve with such a strategy. At the same time, the results show signs that several of the participants read with understanding when the strategy had led them to relevant passages of text. The study therefore raises the question of whether pupils who choose such a strategy, which is not well adapted to the test structure, score too low in relation to their potential and point to the need in school to increase knowledge about and skills in choosing the right reading strategies in the encounter with different texts and different reading situations. Moreover, the study confirms previous research showing that vocabulary is often a critical factor for the reading test results of pupils from minority language backgrounds.

Keywords: *reading comprehension; test strategy; reading test; lower secondary school; Norwegian-born pupils to migrant parents*

Ansvarlig redaktør: Professor Gustaf B. Skar, Ph.D.

Mottatt: September, 2020; Antatt: Mars, 2023; Publisert: Juli, 2023

Innledning

Det er forsket relativt lite på minoritetsspråklige elevers resultater på nasjonale prøver i lesing på ungdomstrinnet. Dette gjelder både elever som selv har innvandret og norskfødte med innvandrereforeldre (Fredriksson et al., 2012; Kjærnsli & Jensen, 2016; Steinkellner, 2017). Steinkellner skriver at så lenge Statistisk sentralbyrå har ført statistikk på dette, har norskfødte med innvandrereforeldre prestert på et nivå mellom innvandrerelever og majoritetsspråklige. Hva som konkret forårsaker disse resultatene, vet vi likevel lite om (Randen, 2015). Denne manglende forskningsinteressen er uheldig med tanke på å forstå hvorfor det er slik, og hva vi kan gjøre med det for å utjevne forskjellene. Også internasjonale studier viser at minoritetsspråklige med første- og andregenerasjons innvandrerbakgrunn skårer svakere på leseforståelse

enn det majoritetsspråklige gjør (Carlisle & Beeman, 2000; Lesaux & Kieffer, 2010; Lindholm & Tengberg, 2019), men også der etterlyser man mer forskning om hvilke ferdighetskomponenter som skaper disse forskjellene (Feller et al., 2020; Lesaux & Kieffer, 2010). Det kan imidlertid være problematisk å sammenlikne minoritetsspråklige elevers leseresultater på tvers av landegrenser på grunn av de svært ulike rammene for hvordan denne gruppa får tilrettelagt sin undervisning, for eksempel når det gjelder særskilt språkstøtte på andrespråk, tospråklig fagopplæring, morsmålsundervisning og lignende (Cummins, 2012; OECD, 2010).

Deltakerne i vår studie er med i et longitudinelt forskningsprosjekt, der leseutvikling har vært ett av fokusområdene. Her har vi funnet at vokabular og valg av relevante lesestrategier har vært utfordrende for deltakerne i møte med leseprøver. De klarte seg greit i de to første klassesetrinnene, der leseprøvene særlig tester avkodingsferdigheter, men prøvene ble langt mer utfordrende for dem i overgangen til mellomtrinnet, der leseprøvene stiller større krav til presisjon og dybde i ordforrådet (Arntzen et al., 2017). At ordforråd er en kritisk faktor for leseforståelse på andrespråket, regnes for et robust funn i internasjonal leseforskning (Bialystok et al., 2010; Lervåg & Aukrust, 2010; Lipka & Siegel, 2012; Proctor et al., 2005; Verheuten & Leeuwe, 2012). På ungdomstrinnet intervjuet vi deltakerne om deres erfaringer med nasjonale prøver i lesing (Arntzen et al., 2019). Der fortalte de fleste at de i hovedsak brukte en strategi der de først leste oppgavene, og deretter lette etter steder i teksten der de antok at de kunne finne svar. En slik leseatferd er mye omtalt innenfor leseforskning (Kulbrandstad, 1998, 2000; Løvland, 2011; Torvatn, 2002) og testforskning (Cohen, 2007; Rupp et al., 2006), både blant minoritetsspråklige (Kulbrandstad, 1998, 2000; Rupp et al., 2006) og majoritetsspråklige (Løvland, 2011; Torvatn, 2002). I denne artikkelen kaller vi en slik atferd for *letestrategi* for å markere at strategien ikke primært går ut på å forstå det man leser, men å lete seg fram til svaret på spørsmålet. Letestategien har imidlertid klare begrensninger, og vil primært kunne lykkes dersom oppgaven gir hjelp til å lokalisere relevant informasjon, informasjonen er plassert ett sted i teksten og er tydelig uttrykt.

Denne studien har som mål å avdekke hvilke utfordringer disse elevene har hatt i møte med leseprøven på 8. trinn. Vi har først sammenliknet deltakernes svar- og løsningsprosent med landsgjennomsnittet på oppgaver med ulik vanskegrad, aspekt¹ og format² for å se om deltakerne har en annen svarprofil enn landsgjennomsnittet på disse kategoriene. Deretter har vi forsøkt å finne trekk ved oppgavene som kan forklare hvorfor de skårer likt med landsgjennomsnittet på noen oppgaver, og langt under på andre. Her antok vi at oppgavene med minst differanse ville inneholde flere trekk som var tilpasset en letestrategi, og færre vanskelige ord og uttrykk enn oppgavene med størst differanse. I metodedelen er det gjort nærmere rede for dette.

¹ Leseferdighetene måles gjennom elevenes evne til å *finne* informasjon, samt *tolke* og *reflektere* over innholdet i ulike typer tekster. Disse delferdighetene kalles *aspekter*.

² Oppgavene fins i to formater, flervalgsoppgaver og åpne oppgaver.

Deltakerne er norskfødte med innvandrerforeldre. Denne svært sammensatte elevgruppa er det forsket lite på i nordisk sammenheng, selv om den er sterkt voksende (Kirkeberg et al., 2019). Vi kjenner ikke til andre studier der man har undersøkt norskfødte minoritetsspråklige elevers leseresultater. Enkelte studier viser at denne gruppa er svært interessant både i et integreringsperspektiv (Kirkeberg et al., 2019) og når det gjelder holdninger til skole og utdanning (Bakken, 2016).

Det fins altså et forskningsgap når det gjelder norskfødte med innvandrerbakgrunn generelt, og når det gjelder resultater og utfordringer på nasjonale prøver i lesing for denne gruppa spesielt. Selv om antall deltakere i studien vår er lite og resultatene derfor ikke kan generaliseres, håper vi likevel at den kan gi et bidrag til å fylle dette gapet.

Begrepsbruk

Praksisen i begrepsbruk innen fagfeltet kan variere og noen ganger være uklar. I beskrivelsen av to- og flerspråklige barns språk mener vi det er viktig å skille mellom *tilegnelsesrekkefølge* (første- og andrespråk), *dominans* (primær- og sekundærspråk) og *ferdighet*, slik det blir stadig mer vanlig å gjøre i internasjonal faglitteratur (Butler, 2013; Feller et al., 2020; Fulland, 2016; Montrul, 2013). Når vi omtaler deltakernes norsk som et andrespråk, knytter vi altså dette begrepet til hvilken rekkefølge språket ble tilegnet, og dette er nøytralt i den forstand at det ikke sier noe om hvor godt språket beherskes eller hvor mye det brukes. På undersøkelsestidspunktet var norsk blitt deltakernes primærspråk (Arntzen & Karlsen, 2019). Første- og andrespråk er altså statiske begrep, mens primær- og sekundærspråk er dynamiske; i en migrasjonskontekst er det for eksempel vanlig at andregenerasjons innvandrerbarn får andrespråket som sitt primærspråk og førstespråket som sekundærspråk når de begynner på skolen (Montrul, 2013). Vi veksler mellom begrepene andrespråkselever, minoritetsspråklige og to- og flerspråklige fordi faglitteratur vi refererer til, bruker ulik terminologi på elever som vokser opp med et annet førstespråk enn samfunnets majoritetsspråk. Disse fire begrepene skiller seg fra hverandre ved å ha ulikt fokus: «andrespråkselev» framhever tilegnelsesrekkefølge, «minoritetsspråklig» framhever den samfunnsmessige dimensjonen til elevens førstespråk, mens to- og flerspråklig regnes for mer ressursorienterte begreper som framhever elevens språklige repertoar. I omtalen av relevant faglitteratur nedenfor gjengir vi den terminologien som er brukt i hver enkelt artikkel, mens vi i omtalen av våre deltakere veksler mellom betegnelsene minoritetsspråklige og to- og flerspråklige.

Nasjonale prøver i lesing

Nasjonale prøver i lesing for ungdomstrinnet skal kartlegge i hvilken grad elevenes ferdigheter er i samsvar med kompetansemålene i lesing for de ulike fagene. Resultatene skal brukes både på skole- og gruppenivå, men er også ment å skulle

gi informasjon til læreren som støtte i underveisvurdering og oppfølging av den enkelte eleven. Prøvekonseptet i nasjonale prøver har noe av det samme design som PISA og PIRLS. Leseferdighetene måles gjennom elevenes evne til å *finne* informasjon, samt til å *tolke* og *reflektere* over innholdet i ulike typer tekster. Disse delferdighetene kalles *aspekter*. Oppgavene fins i to formater. I *flervalgsoppgaver* får elevene fire svaralternativ, der ett svar er riktig, mens de tre andre er plausible, men gale svar og skal fungere som distraktorer. I *åpne oppgaver* må elevene selv formulere svaret skriftlig. Tekstutvalget består av autentiske tekster, både skjønnlitteratur og fagtekster. Prøvene har ca. 45 oppgaver, og åpne oppgaver skal ikke utgjøre mer enn en tredel. Videre er oppgavene inndelt i fem vanskegrader, der 1 er lettest og 5 vanskeligst. Elevene blir tilsvarende plassert på fem mestringsnivå på bakgrunn av vektet skåringsresultat (Utdanningsdirektoratet [Udir], 2017). Resultatene blir samlet, analysert og gjort tilgjengelig for skolene i Utdanningsdirektoratets prøveadministrasjonssystem (PAS).

Leseprøvenes teoretiske grunnlag er basert på *reading-literacy*-begrepet, og rammeverket definerer lesing som det å kunne «forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i innholdet i tekster» (Udir, 2017). Prøvene som utvikles av fagmiljøet ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (UiO) blir pilotert i representative utvalg i minst to omganger, for å sikre at de endelige prøvene bare har oppgaver som fungerer godt (Udir, 2016). Ifølge rammeverket måler prøvene hele spennet i ferdigheten lesing, og alle deler av ferdighetsskalaen måles (Udir, 2017).

I arbeidet med å lage nye prøvesett legges det stor vekt på at kravene til reliabilitet og validitet oppfylles, og Roe et al. (2018) peker på at en prøve ikke må inneholde for mange «særnorske fenomener eller begreper som elever med en annen kulturbakgrunn ikke har forutsetninger for å forstå» (s. 176). Likevel har enkelte stilt spørsmål ved om det er hensiktsmessig å la minoritets elever bruke de samme standardiserte testene som majoritets elevene. Tonne og Pihl (2013) mener det kan oppstå et validitetsproblem og hevder at prøvene snarere måler minoritets elevenes språklige bevissthet på norsk enn deres leseforståelse. Monsen og Holm (2018) har stilt spørsmål ved om prøvene er «tilstrekkelig sensitive med tanke på flerspråklighet» (s. 418) og mener at den nasjonale prøven i lesing delvis fungerer som en språkprøve, og at den ikke gir sikker kunnskap om flerspråklige elevers leseferdigheter.

Tidligere studier av lesetester og lesetesting

Leseforståelse krever en rekke ulike kunnskaper og ferdigheter, og det kan være krevende å finne ut hvilke utfordringer elevgrupper har dersom de ikke leser med forståelse (Bråten, 2007; Kulbrandstad, 1998; Monsen, 2014; Rydland et al., 2012). Dette problemet blir enda større når man tester lesing på andrespråket, siden man da må finne ut om manglende leseforståelse skyldes språkvansker eller lesevansker (Kulbrandstad, 2018; Randen, 2015; Tonne & Pihl, 2013).

Et problem ved sammenlikning av tidligere forskning er at informantene i utvalgene ofte tilhører ulike grupper flerspråklige. Et vanlig utvalgs-kriterium, uavhengig om informantene blir kalt minoritetsspråklige, flerspråklige, andrespråkselever eller liknende, er at de har et annet språk enn samfunnets majoritetsspråk som primærspråk i hjemmet (Ardila et al., 2017; Hvistendahl & Roe, 2010; Lesaux et al., 2007; Lesaux & Kieffer, 2010; Lipka & Siegel, 2012; Manchilla-Martinez & Lesaux, 2017; Tonne & Pihl, 2013; Trapman et al., 2012). Språkbruk i hjemmet trenger imidlertid ikke å si noe om hvor langt en person er kommet i tilegnelsen av majoritetsspråket, allikevel er dette en «standard classification used to advance the empirical research base» (Lesaux & Kieffer, 2010, s. 602). Dette vil si at utvalgene ofte kan inneholde informanter med svært ulike ferdigheter i andrespråket uten at dette er gjort tilstrekkelig klart rede for. Det er derfor ganske vanlig i denne type studier at informantgruppa inneholder både første- og andregenerasjons innvandrere (Lesaux & Kieffer, 2010; Lindholm, 2019; Marx et al., 2015; Tonne & Pihl, 2013; Trapman et al., 2017).

Sammenhenger mellom resultater og egenskaper ved tekst og oppgave

En vanlig måte å teste leseforståelse på er å kombinere flervalgsoppgaver og åpne oppgaver (Ozuru et al., 2013). Enkelte studier som har sett på testformatet, har funnet at minoritetsspråklige har større problemer med åpne oppgaver enn med flervalgsoppgaver, noe som blir forklart med at de har mindre skrivekompetanse på andrespråket, og at det er mer krevende å formulere et skriftlig svar enn å krysse av på en flervalgsoppgave (Hvistendahl & Roe, 2010; Hyojung, 2019; Kulbrandstad, 2000). Flervalgsoppgaver kan også være utfordrende. Da Kulbrandstad (1998) skulle prøve ut ulike metoder for å teste leseforståelse hos innvandrerungdommer som hadde gått mellom fem og åtte år på skole i Norge, fant hun at bruk av flervalgsoppgavene ofte fikk ungdommer til å gjette blant svaralternativene eller bruke teknikker som fikk dem til å arbeide med å ekskludere svaralternativer heller enn å forstå teksten.

Også artikler som ikke har spesielt fokus på minoritetsspråklige, har pekt på egenskaper ved tekst og oppgaver som kan være spesielt utfordrende for enkelte elevgrupper. Roe et al. (2018) framhever at den flerstemmigheten som kjennetegner noen av tekstene i leseprøvene, kan være mer utfordrende for yngre lesere enn lærebøker med en tydelig autoritativ stemme som presenterer emner på en «entydig og udiskutabel måte» (s. 152). Ironi er også en form for flerstemmighet/tvetydighet som vi må kommentere siden flere av tekstene i oppgavesettet til elevene kan karakteriseres som ironiske, slik vi tolker det (se appendiks). I prøve- og eksamenssammenheng i videregående skole har det vist seg at elever har hatt store problemer med å forstå ironiske tekster (Ringdal, 2002), men det er ingen norske studier om dette i andrespråkskontekster, og internasjonalt er det også sparsomt.

Man har også sett at elever som oppnådde laveste skår i PISA 2009, presterte bedre enn forventet på oversiktlig fagtekster med tydelig struktur, når oppgaven

spurte etter eksplisitt uttrykt informasjon og omfanget av konkurrerende informasjon var lavt (Roe & Jensen, 2017). Derimot presterte elevene dårligere på komplekse fagtekster med oppgaver som krevde at de skaffet seg overblikk over hele teksten og evnet å finne sentrale opplysninger, gjerne fra ulike steder i teksten.

Lesing på andrespråket og språkferdigheter

Det er forsket en god del på leseforståelse på andrespråket. Leseprestasjoner på andrespråket blir i stor grad forstått i sammenheng med elevenes språklige ferdigheter (Jeon & Yamashita, 2014). Særlig er ordforrådet på andrespråket trukket fram som en kritisk faktor (Golden & Kulbrandstad, 2007; Lervåg & Aukrust, 2010; Melby-Lervåg & Lervåg, 2014; Trapman et al., 2017). At tospråklige har mindre ordforråd på hvert av sine språk enn det enspråklige har på sitt ene, regnes som nevnt for å være et robust funn (se bl.a. Lipka & Siegel, 2012). Selv etter flere år med opplæring i majoritetsspråket vil de minoritetsspråkliges ordforråd ligge etter de majoritetsspråkliges (Farnia & Geva, 2013; Kieffer & Lesaux, 2012; Manchilla-Martinez & Lesaux, 2017). Det refereres ofte til Cummins (1984, 2000, 2012) og Thomas og Collier (2000), som hevder at det kan ta opptil 7–8 år for minoritetsspråklige å ta igjen de majoritetsspråkliges akademiske språkferdigheter. Storskala-studier som tar i bruk sensitive tester indikerer at minoritetsspråklige barn og unge ikke når opp til majoritetsspråklige innenfor denne tidsramma (Bialystok et al., 2010; Farnia & Geva, 2013). Selv etter ni års eksponering for andrespråket lå de minoritetsspråklige bak sine majoritetsspråklige jevnaldrende. I en studie av Manchilla-Martinez og Lesaux (2017), der nitti prosent av de minoritetsspråklige informantene var født i USA, lå elevene på 5. og 8. trinn to klassetrinn under det som var snittet for enspråklige når det gjaldt leseferdigheter. En tysk studie av Marx et al. (2015) av niendeklassinger, der de fleste var født i Tyskland, viste at andrespråkelevener skåret lavere enn majoritetsspråklige på vokabular selv etter ti års skolegang. Også en studie av Levin og Shohamy (2008) viste at russiske innvandrerelevener brukte mellom ni og elleve år på å nå samme akademiske nivå som innenlandsfødte israelske elever.

Det er blitt pekt på at det kan være spesielle deler av ordforrådet som kan være utfordrende for andrespråkelever, som for eksempel metaforer (Golden, 2006), sammensatte ord (Golden & Kulbrandstad, 2007) eller rett og slett mangelfull forståelse av enkeltord som enten hindrer eleven i å trekke de rette slutningene, eller får dem til å trekke andre slutninger enn det teksten legger opp til (Kulbrandstad, 1998). Enkelte elever kan også ha vanskelig for å hoppe over ord de ikke forstår når de leser, å ta i bruk tidligere erfaringer eller å aktivisere relevante forkunnskaper (Lindholm, 2019). Dette kan ha sammenheng med at elever kan være for opptatt av enkeltord når de leser på andrespråket, og for lite fokusert på tekstens sammenhenger og helhet (Grabe, 2014; Kulbrandstad, 2018). Dermed vil de også få problemer med betydningsdanning ut over enkeltord, som for eksempel metaforer og ironi (Golden, 2014).

Lese- og teststrategier

Gode lesere kan overvåke sin leseforståelse, bruke forkunnskaper og huske teksten mens de leser, og de bruker slike lesestrategier i større grad og mer effektivt enn elever med mindre god leseforståelse. Elever med mindre god leseforståelse kan ha problemer med å forstå en teksts overgripende sammenheng, og de konsentrerer seg ofte mer om detaljer (Bråten, 2007). Flere studier viser imidlertid at elever ofte tar i bruk andre strategier når de skal løse oppgaver i en test, enn når de skal lese en tekst for å forstå den. Ofte vil fokus i testarbeidet være mer rettet mot å finne svar på spørsmålet enn å forstå teksten (Cohen & Upton, 2006).

Rupp et al. (2006) intervjuet voksne andrespråksinnlærere med mye testerfaring. Flere av informantene fortalte at de først leste spørsmålene, og deretter lette etter svaret i matchende tekstsekvenser. Det kom fram at også flere lærere anbefalte en slik letestrategi. I utviklingen av nasjonale prøver i lesing legges det vekt på å lage oppgavene slik at man unngår at eleven velger en slik framgangsmåte; «at elevene søker på ord og setninger i stedet for å lese teksten» (Roe et al., 2018, s. 180). De fleste av deltakerne i vår studie fortalte, som tidligere nevnt, at de nettopp valgte slike letestrategier når de besvarte den nasjonale prøven.

Problemstilling

Studien har som mål å avdekke hvilke utfordringer disse elevene kan ha hatt i møtet med nasjonale prøver i lesing på 8. trinn. Problemstillingen kan formuleres slik: Hvorfor skårer våre deltakere som gruppe lavere på nasjonale prøver enn landsgjennomsnittet?

Forskningsspørsmål:

1. Hvordan er deltakergruppas svarprofil på kategoriene i Utdanningsdirektoratets resultatrappoterings sammenliknet med landsgjennomsnittets?

Vi antok at differansen mellom landsgjennomsnittet og deltakergruppa ville være større på (a) oppgaver med høy enn med lav vanskegrad; (b) formatet *åpne oppgaver* enn på *flervalgsoppgaver*; (c) aspektene *tolke* og *reflektere* enn på aspektet *finne*.

2. Hva kjennetegner de oppgavene der det er henholdsvis stor og liten differanse mellom deltakergruppa og landsgjennomsnittet?

Vi antok at oppgavene med stor differanse ville skille seg fra oppgavene med liten differanse ved at de inneholdt (a) færre trekk som er tilpasset en letestrategi og (b) flere vanskelige ord og uttrykk som er nødvendige å forstå for å kunne svare riktig på spørsmålet.

Metode

Informantene

De seksten deltakerne er hentet fra et longitudinelt prosjekt der vi har fulgt en gruppe barn og deres språk- og leseutvikling fra siste år i barnehagen og gjennom hele grunnskolen. Deltakernes foreldre kom til Norge i voksen alder før barna ble født. Barnas førstespråk fordeler seg mellom fire minoritetsspråk som er relativt vanlige både nasjonalt og i det området der denne undersøkelsen ble foretatt. Ifølge foreldrenes rapportering brukte ingen av dem norsk i hjemmet, og barna deres begynte først å lære norsk da de begynte i barnehage. De hadde minst ett, i gjennomsnitt to år i barnehage før de begynte på skolen. Alle barna ble vurdert til å ha behov for særskilt norskundervisning ved skolestart, og noen av barna fikk særskilt språkstøtte gjennom hele barnetrinnet. Ved tolvårsalder var norsk det språket deltakerne brukte mest, både i og utenfor hjemmet, og enkelte brukte nesten ikke førstespråket aktivt. Ingen av deltakerne fikk språkstøtte da denne studien ble gjennomført, og ingen av dem har kjente lese- og skrivevansker (Arntzen & Karlsen, 2019).

Analyse og valg av variabler

Først analyseres elevenes samlede resultat på prøven med utgangspunkt i Utdanningsdirektoratets resultatrapportering (PAS) og deres kategorier for å se om vår elevgruppe har en annen svarprofil enn landsgjennomsnittet. Deretter sammenlikner vi deltakernes resultater med landsgjennomsnittets på oppgaver der differansen i løsningsprosent henholdsvis er langt mindre og langt større enn gjennomsnittlig løsningsprosent for alle oppgavene i prøvesettet. Dette er i tråd med anbefalingene fra Utdanningsdirektoratet (2017), og fra faglitteratur som har sett på hvordan PAS-rapporteringen kan brukes som et analyseverktøy for å vurdere elevenes resultater på prøven (Roe, 2010; Roe et al., 2018; Weyergang & Ryen, 2014). I grupperapportene som genereres i PAS, finnes informasjon om hvordan den aktuelle gruppa har prestert sammenliknet med landsgjennomsnittet. I en veiledning til lærerne i 2017 heter det: «Dersom oppgaverapporten [...] viser at det på noen oppgaver er store avvik mellom gruppas resultater og landsgjennomsnittet, bør lærerne forsøke å finne ut hva som kjennetegner akkurat disse oppgavene og tekstene de tilhører» (Udir, 2017, s. 6). Som det vil gå fram av resultatdelen i denne artikkelen, er det gjennomsnittlig et stort avvik, det vil si en stor differanse i løsningsprosent, mellom våre deltakere og landsgjennomsnittet, men spredning for differansen i løsningsprosent er stor mellom oppgavene. Vi har derfor valgt å analysere de ti oppgavene der differansen var henholdsvis minst og størst for å avdekke hvilke trekk ved prøvene som fører til at våre informanter skårer likt med landsgjennomsnittet på noen oppgaver og langt under på andre.

Dataene vi presenterer, er basert på to typer: (a) direktoratets resultatrapportering (PAS) og (b) analyser av de ti oppgavene der det var størst og minst differanse

mellom landsgjennomsnittet og deltakerne. Vi har hentet følgende variabler fra PAS: oppgavenes vanskegrad, svar- og løsningsprosent; oppgavenes aspekt og format. I analysen av de ti oppgavene med størst og minst differanse (pkt. b ovenfor) har vi dessuten valgt ut trekk fra nivåbeskrivelsene i Utdanningsdirektoratets mestringsnivåer som vil være sentrale hvis man skal lykkes ved bruk av en letestrategi: *plassering* av informasjon, *lokalisering* av informasjon og informasjonens *transparens*. Hvis informasjonen er plassert på ett sted, og hvis oppgavene gir hjelp til å lokalisere informasjonen og er tydelig uttrykt, antok vi at man kan finne svaret med en slik strategi. Når det gjelder *plassering*, ser vi på to dimensjoner: om informasjonen er plassert samlet eller i ulike deler av verbalteksten, og om informasjonen er plassert i én eller flere modaliteter, som for eksempel verbaltekst og bilde. Under *lokalisering* undersøker vi hvilken hjelp oppgave og tekst gir til å finne *relevante tekstsekvenser*, forstått som tekstsekvenser som inneholder informasjon som er nødvendig for å komme fram til riktig svar på åpne oppgaver eller for å få bekreftet riktig svaralternativ og avkreftet distraktorene i flervalgsoppgavene. Her undersøker vi om spørsmålet angir hvor i teksten man finner relevant informasjon, om spørsmålet har felles nøkkelord med relevante tekstsekvenser, og om riktig svaralternativ og/eller distraktorer i flervalgsoppgaver har felles nøkkelord med relevante tekstsekvenser. Under *transparens* ser vi på hvor tydelig eller ikke tydelig informasjonen kan framstå for elevene. Her undersøker vi om relevante tekstsekvenser inneholder tydelig informasjon om riktig svar og tydelig informasjon om distraktorer i flervalgsoppgaver.

Vi ser også på egenskaper ved leseprøvens *tekster*. Ovenfor refererte vi til forskning som viser at det kan ha betydning for resultatet om tekstene er skrevet i en nøktern, saklig stil eller i en mer tvetydig, ironisk og essayistisk stil (Roe et al., 2018). Vi antok derfor at elever som benytter seg av en letestrategi og som ikke er opptatt av å forstå teksten som helhet, kunne få større utfordringer med å finne fram til riktige svar i tekster som inneholder tvetydige, essayistiske trekk som ironi, satire, humor og overdrivelse enn i tekster som er holdt i en nøktern, saklig stil.

I tillegg har vi tatt med variabelen *ordforråd*, siden denne har vært en sentral forklaringsfaktor i tidligere forskning på utfordringer ved å lese på et andrespråk. Her undersøker vi trekk som tidligere forskning har pekt på kan være utfordrende for målgruppa, og ser på om relevante tekstsekvenser inneholder lite frekvente ord og idiomer eller metaforiske uttrykk som er nødvendige å forstå for å løse oppgaven.

Studien bruker en blanding av kvantitative og kvalitative data. Den tar utgangspunkt i kvantitative data fra Utdanningsdirektoratets PAS-rapportering og egne analyser av utvalgte oppgaver, men undersøkelsen av utvalgte oppgaver med tilhørende tekster har et kvalitativt preg. I tillegg er studien en oppfølger til en tidligere kvalitativ studie (Arntzen et al., 2019). Kvalitative data fra intervjuene som denne bygger på, blir også til en viss grad brukt her. Siden vi har få deltakere i studien, er det i analysene bare benyttet enkel deskriptiv statistikk. I analysen av de oppgavene der

skåringsdifferansen mellom deltakerne og landsgjennomsnittet er henholdsvis liten eller stor, har vi laget en dikotomisk inndeling. Vi analyserer lesetekstene og oppgavene for å bestemme verdiene 1 eller 0 på variablene vi har valgt. Eksempelvis gir vi en oppgave verdien 1 for variabelen *teksttype* hvis tekstutdrag med relevant informasjon for å svare riktig inneholder essayistiske trekk og verdien 0 hvis den ikke gjør det. Til slutt summerer vi verdiene for alle oppgavene for hver enkelt variabel og sammenlikner resultatene for oppgavene med henholdsvis stor og liten differanse. Verdiene for alle variablene på de enkelte oppgavene har forfatterne først satt uavhengig av hverandre og deretter gått nøye gjennom i fellesskap.

Styrken i denne studien er at den inngår i et longitudinelt forskningsprosjekt der vi har fulgt deltakerne fra siste år i barnehage og opp gjennom hele grunnskolen. Videre tilhører deltakerne en bestemt gruppe flerspråklige barn, norskfødte med innvandrereforeldre, som det er forsket svært lite på. Samtidig vil vi peke på at antall deltakere og antall oppgaver vi ser på, er lite. Dessuten vil tolkingen av dataene for enkelte av variablene til en viss grad måtte bli skjønnsbaserte; dette gjelder variablene informasjonens transparens, essayistiske trekk og vanskelige ord og uttrykk. Vi må derfor være forsiktige når vi tolker dataene i denne undersøkelsen, og resultatene kan heller ikke generaliseres.

Resultater

Her presenterer vi først samlede resultater fra alle oppgavene i hele testen, og deretter resultatene for de ti oppgavene der differansen mellom deltakerne og landsgjennomsnittet er henholdsvis minst og størst. Resultatene blir fortløpende bare kort kommentert, og de viktigste funnene vil bli nærmere belyst i drøftingsdelen.

Samlede resultater

Undersøkelsen av resultatene på alle oppgavene i prøven hadde som formål å sammenlikne deltakergruppas svarprofil med landsgjennomsnittet. Her har vi sett på svar- og løsningsprosent og sammenliknet differansen til landsgjennomsnittet på oppgaver med ulike aspekt, format og vanskegrader.

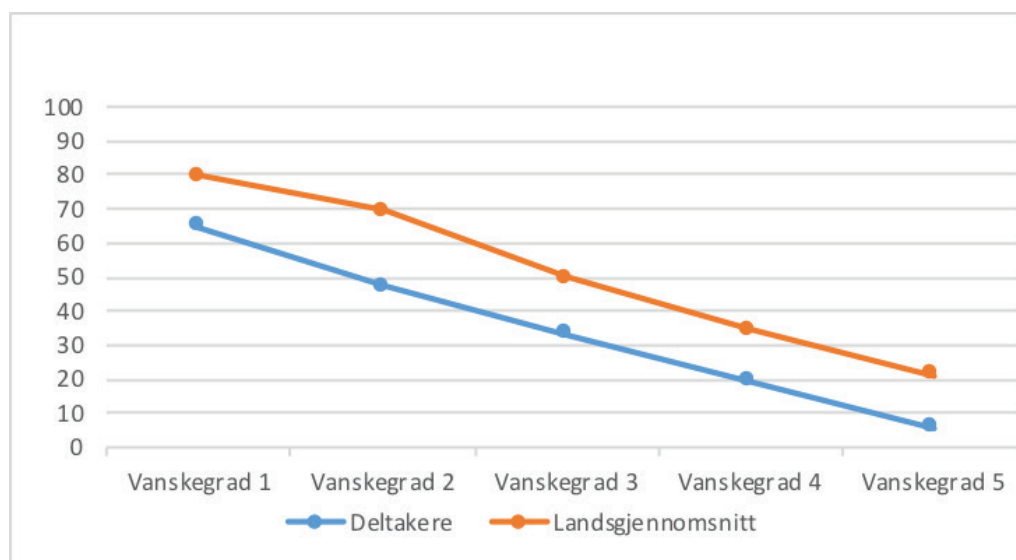
Vi ser av tabell 1 at svarprosenten er litt lavere for deltakerne enn for landsgjennomsnittet. Differansen er imidlertid liten. Deltakerne har dessuten også tilnærmet samme svarprofil som landsgjennomsnittet på oppgavene med ulike aspekt og format: høyest svarprosent på tolkeoppgavene for aspekt og flervalgsoppgavene på format. Deltakernes løsningsprosent er langt lavere enn landsgjennomsnittet. Likevel har også løsningsprosenten samme profil for deltakerne og landsgjennomsnittet; høyest på finne-oppgavene, lavest på refleksjonsoppgavene på aspekt og tilnærmet likt på åpne oppgaver og flervalgsoppgaver. Løsningsprosenten gjenspeiler dessuten forskjellene i gjennomsnittlig vanskegrad for oppgavene med ulike aspekt og format.

Tabell 1. Sammenlikning av svar- og løsningsprosent for deltakere (DT) og landsgjennomsnitt (LG) for hele prøven og for oppgaver med ulike aspekt og format

		Hele prøven	Aspekt			Format	
			Finne	Tolke	Reflektere	Åpne	Flervalg
Antall oppgaver		45	11	28	6	10	35
Gjennomsnittlig vanskegrad		2,8	2,4	2,8	3,5	2,7	2,8
Svarprosent	DT	90 %	85 %	92 %	87 %	78 %	93 %
	LG	92 %	89 %	94 %	88 %	82 %	95 %
	DIF	-2 %	-4 %	-2 %	-1 %	-4 %	-2 %
Løsningsprosent	DT	37 %	46 %	36 %	25 %	38 %	36 %
	LG	54 %	61 %	55 %	42 %	54 %	55 %
	DIF	-17 %	-15 %	-19 %	-17 %	-16 %	-19 %

DIF = differanse mellom deltakere og landsgjennomsnitt.

I figur 1 har vi sett nærmere på forholdet mellom løsningsprosent og de ulike vanskegradene.



Figur 1. Sammenlikning av løsningsprosent og vanskegrad

Figur 1 viser at deltakernes resultater fulgte samme mønster som landsgjennomsnittets: løsningsprosenten synker tilnærmet jevnt med stigende vanskegrad. Vi kan derfor foreløpig konkludere med at løsningsprosenten til deltakerne som gruppe har tilnærmet samme profil som landsgjennomsnittet, selv om deltakerne gjennomsnittlig

skårer langt lavere. Dette gjelder både når vi sammenlikner løsningsprosenten med oppgavenes aspekt, format og vanskegrad.

Når det gjelder svarprosenten, var det gjennomsnittlig for alle oppgavene i prøven bare en liten forskjell på to prosent i landsgjennomsnittets favør. Deltakergruppa hadde dessuten samme svarprofil som landsgjennomsnittet på aspekt og format. Det ser altså ut som om svarprosenten i liten grad bidrar til å forklare den store differansen i løsningsprosent mellom deltakergruppa og landsgjennomsnittet.

Vi har også sett på spredningen for differansen i løsningsprosent mellom deltakergruppa og landsgjennomsnittet for alle oppgavene. Denne viste seg å være høy, med et standardavvik på 12,5. På noen oppgaver klarer altså våre deltakere seg langt bedre enn på andre sammenliknet med landsgjennomsnittet. I det følgende skal vi legge fram resultatene fra slike oppgaver.

Oppgaver med minst og størst differanse mellom deltakerne og landsgjennomsnittet

I denne delen presenterer vi først, i tabell 2 og 3, resultatene for de ti oppgavene der differansen mellom deltakerne og landsgjennomsnittet var henholdsvis minst og størst i forhold til variablene fra resultatrapporteringen i PAS. Deretter presenterer vi resultatene for de andre variablene i tabell 4–6.

Tabell 2. Sammenlikning av svar- og løsningsprosent for deltakere (DT) og landsgjennomsnitt (LG) for oppgaver med minst skåringsdifferanse (DIF)

Oppgave	Tekst	Svarprosent			Løsningsprosent			Vanske	Aspekt	Format
		DT	LG	Dif	DT	LG	DIF			
19	3	100 %	97 %	3 %	50 %	44 %	6 %	3	Tolke	Flervalg
18	3	100 %	98 %	2 %	56 %	52 %	4 %	3	Tolke	Flervalg
33	6	94 %	93 %	1 %	50 %	48 %	2 %	3	Finne	Flervalg
17	3	94 %	92 %	2 %	81 %	81 %	0 %	1	Finne	Åpen
7	2	100 %	99 %	1 %	56 %	56 %	0 %	3	Tolke	Flervalg
34	6	87 %	92 %	–5 %	50 %	50 %	0 %	3	Finne	Flervalg
23	4	94 %	97 %	–3 %	75 %	75 %	0 %	2	Tolke	Flervalg
44	7	81 %	83 %	–2 %	56 %	59 %	–3 %	3	Refl.	Flervalg
9	2	100 %	99 %	1 %	75 %	82 %	–7 %	1	Tolke	Flervalg
42	7	62 %	68 %	–6 %	38 %	46 %	–8 %	3	Finne	Åpen
G10M		91 %	92 %	–1 %	59 %	59 %	0 %	2,5		
GA		89 %	92 %	–3 %	37 %	55 %	–18 %	2,8		

Tegnforklaringer: G10M = Gjennomsnitt for de ti oppgavene med minst differanse; GA: Gjennomsnitt for alle oppgavene i prøven.

Tabell 3. Sammenlikning av svar- og løsningsprosent for deltakere (DT) og landsgjennomsnitt (LG) for oppgaver med størst skåringsdifferanse (DIF)

Oppgave	Tekst	Svarprosent			Løsningsprosent			Vanske	Aspekt	Format
		DT	LG	DIF	DT	LG	DIF			
40	7	88 %	87 %	1 %	13 %	57 %	-44 %	3	Finne	Flervalg
1	1	100 %	100 %	1 %	25 %	69 %	-44 %	2	Tolke	Flervalg
32	5	81 %	92 %	-11 %	13 %	52 %	-39 %	3	Tolke	Flervalg
11	2	100 %	99 %	1 %	25 %	62 %	-37 %	3	Tolke	Flervalg
8	2	100 %	99 %	1 %	6 %	42 %	-36 %	3	Tolke	Flervalg
10	2	100 %	99 %	1 %	38 %	72 %	-34 %	2	Tolke	Flervalg
20	4	94 %	98 %	-4 %	38 %	70 %	-32 %	2	Finne	Flervalg
2	1	100 %	96 %	4 %	44 %	76 %	-32 %	2	Tolke	Åpen
3	1	100 %	100 %	0 %	50 %	80 %	-30 %	1	Finne	Flervalg
31	5	88 %	94 %	-6 %	13 %	41 %	-28 %	3	Refl.	Flervalg
G10S		95 %	96 %	-1 %	27 %	62 %	-35 %	2,4		
GA		89 %	92 %	-3 %	37 %	55 %	-18 %	2,8		

Tegnforklaringer: G10S = Gjennomsnitt for de ti oppgavene med størst differanse, GA: Gjennomsnitt for alle oppgavene i prøven.

Tekster

Av tabell 2 og 3 ser vi at de tjue oppgavene med minst og størst differanse fordelte seg over alle tekstene i prøvesettet, men seks av oppgavene med størst differanse hører likevel til tekst 1 og 2. Det kan altså se ut som om deltakerne hadde spesielle utfordringer med disse to tekstene. Derimot hadde tekst 3 og 6 bare oppgaver der det var liten differanse. Årsaken til at noen av tekstene er mer eller mindre utfordrende, kommer vi tilbake til.

Svarprosent, løsningsprosent og vanskegrad

Det var høy og tilnærmet lik svarprosent for deltakerne og landsgjennomsnittet både for de oppgavene med størst og for de oppgavene med minst differanse. Sammenlikner vi de to kategoriene, var det oppgavene med størst differanse som hadde høyest svarprosent.

Når det gjaldt gjennomsnittlig løsningsprosent på oppgavene med minst differanse, var det ingen forskjell på deltakerne og landsgjennomsnittet. For oppgavene med størst differanse var forskjellen svært stor, 35 prosent i favør av landsgjennomsnittet. Av landsgjennomsnittets gjennomsnittsskår ser vi at det ikke var store forskjeller på løsningsprosenten for oppgavene med minst og størst forskjell (59 og 62 prosent); begge lå noe høyere enn gjennomsnittet for hele prøven (54 prosent). Det var altså deltakernes lave løsningsprosent som skapte den store differansen til landsgjennomsnittet på noen av oppgavene. Ingen av de tjue oppgavene hadde høy vanskegrad,

og den gjennomsnittlige vanskegraden for oppgavene med minst og oppgavene med størst differanse var tilnærmet lik.

Aspekt og format

Hele prøven inneholdt 62 prosent tolke-oppgaver, 24 prosent finne-oppgaver og 13 prosent reflektere-oppgaver. Fordelingen av de tre aspektene for de ti oppgavene med minst differanse (5, 4, 1) og størst differanse (6, 3 og 1) gjenspeilte derfor relativt godt styrkeforholdet for aspekt til alle oppgavene i prøven. Det samme gjaldt for format. 78 prosent av alle oppgavene i prøven var flervalgsoppgaver. Det var derfor å forvente at dette formatet dominerte blant de ti oppgavene med minst (8) og størst differanse (9).

I gjennomgangen av resultatene fra PAS-kategoriene har vi sett at verken vanskegrad, aspekt, format eller svarprosent ser ut til å kunne forklare forskjellene i resultater mellom våre deltakere og landsgjennomsnittet. I det følgende presenterer vi resultatene for variabler vi antok ville ha betydning dersom man bruker en letestrategi.

Plassering av relevant informasjon i verbalteksten

Her har vi sett på om relevant informasjon i verbalteksten er plassert henholdsvis sammenhengende eller på ulike steder i teksten på de ti oppgavene med størst og minst differanse. Vi har undersøkt plasseringen av informasjon for hvert riktig svar, plasseringen av informasjon til den enkelte distraktor i flervalgsoppgavene, og dessuten om informasjonen til alle svaralternativene (riktig svar og distraktorer) i den enkelte flervalgsoppgaven finnes sammenhengende i teksten eller ikke. Relevant informasjon for riktig svar var i alle oppgavene for både minst og størst differanse plassert sammenhengende i teksten. Det samme fant vi da vi undersøkte relevant informasjonsplassering for den enkelte distraktor. Det var bare når vi så på om relevant informasjon til de fire svaralternativene i flervalgsoppgavene, det vil si om riktig svar og de tre distraktorene, var plassert samlet i teksten eller ikke, at vi fant noen svaralternativ som stod på ulike steder i teksten. Dette var tilfellet for to av åtte flervalgsoppgaver for minst differanse (oppgave 7 og 34), og for to av ni for størst differanse (oppgave 1 og 31). Vi kan derfor slå fast at det nesten ikke var forskjeller på informasjonsplasseringen til oppgavene med henholdsvis liten og stor differanse, og at de tjue oppgavene i liten grad krevde at man hentet inn informasjon fra ulike steder i teksten.

Informasjon fra ulike modaliteter

Det var bare i to oppgaver, oppgave 31 og 32 til tekst nummer 5, at det var nødvendig å kombinere informasjon fra flere modaliteter for å finne riktig svaralternativ. Begge tilhørte kategorien størst differanse. I disse to oppgavene måtte man kombinere informasjon fra verbaltekst og et kart. Det var også bare blant oppgavene med størst differanse at det i noen tilfeller var nødvendig å kombinere informasjon fra flere modaliteter for å få avkreftet distraktorer.

Lokalisering av relevant informasjon i teksten

I tabell 4 undersøker vi om oppgavene gav hjelp til å finne tekstsekvenser med relevant informasjon. Spørsmålet kan gi hjelp på to måter: Det kan direkte vise til et sted i teksten der relevant informasjon kan finnes, eller spørsmålet kan ha et felles nøkkelord med relevante tekstsekvenser.

Tabell 4. Hjelp fra oppgavene til å lokalisere relevant informasjon (i prosent)

	Åpne oppgaver og flervalg		Flervalgsoppgaver	
	Spørsmål (N = 10)		Riktig svaralternativ (RS)	Distraktorer (D)
	Opplyser om relevant tekstsekvens	Felles nøkkelord med relevant tekstsekvens	Felles nøkkelord med relevant tekstsekvens	Felles nøkkelord med relevant tekstsekvens
Minst diff.	0	90	88 (RS = 8)	71 (D = 24)
Størst diff.	40	60	44 (RS = 9)	56 (D = 27)

Tabell 4 viser at det bare var i oppgaver med stor differanse at eleven i noen tilfeller fikk direkte hjelp fra spørsmålet til å finne relevant tekstsekvens. Til gjengjeld var det flere oppgaver med liten differanse som hadde felles nøkkelord med relevante tekstsekvenser. Samlet gav oppgavene med *minst differanse* lokaliseringshjelp i ni spørsmål, og oppgavene med *størst differanse* lokaliseringshjelp i sju av de ti spørsmålene. Ser vi på svaralternativene i flervalgsoppgavene, var forskjellene større. Særlig stor var forskjellen for riktig svaralternativ, men noe mindre når det gjaldt felles nøkkelord i distraktor og tekst.

Informasjonens transparens

I tabell 5 undersøker vi om informasjonen som gis om svaralternativene i flervalgsoppgavene er tydelig, og dessuten hvor mange av svaralternativene som både har tydelig informasjon og felles nøkkelord med relevant tekstsekvens.

Tabell 5. Transparens i flervalgsoppgaver (i prosent)

	Riktig svaralternativ (= RS)		Distraktorer (= D)	
	Tydelig informasjon	Tydelig informasjon og felles nøkkelord	Tydelig informasjon	Tydelig informasjon og felles nøkkelord
Minst diff.	88 (8 RS)	88 (8 RS)	83 (24 D)	83 (24 D)
Størst diff.	44 (9 RS)	22 (9 RS)	26 (27 D)	19 (27 D)

Tabell 5 viser at flervalgsoppgavene med minst differanse langt oftere hadde tydelig informasjon om både riktig svaralternativ og distraktorer enn oppgavene med størst

differanse. Særlig stor var forskjellen når vi sammenliknet svaralternativ som både hadde tydelig informasjon og felles nøkkelord.

Ser vi på relevant informasjon om riktig svar på alle oppgavene, det vil si at vi inkluderer de åpne oppgavene, var denne informasjonen tydelig for ni av oppgavene med minst differanse mot fem av oppgavene med størst differanse. Alle de ni oppgavene med minst differanse hadde også felles nøkkelord med relevant tekstsekvens mot tre av oppgavene med størst differanse.

Essayistiske trekk

Tre av de sju tekstene i prøven inneholdt tvetydige, essayistiske trekk (tekst 1, 2 og 4). Tabell 6 viser hvor mange av oppgavene med størst og minst differanse til landsgjennomsnittet som hørte hjemme blant disse tre tekstene. Selv om tekstene som helhet er tvetydige, trenger ikke de relevante tekstsekvensene å være det. Vi ser derfor i kolonne 2 og 3 på hvor mange av tekstutdragene med relevant informasjon som inneholdt essayistiske trekk for henholdsvis riktig svar og distraktorer i flervalgsoppgaver. I statistikken for informasjonen om distraktorene er bare distraktorer der teksten inneholdt tilstrekkelig informasjon for å kunne avkrefte dem, tatt med.

Tabell 6. Oppgaver rettet mot tekstutdrag med essayistiske trekk (i prosent)

	Oppgave (N = 10)	Tekstutdrag med informasjon om riktig svar (N = 10)	Tekstutdrag med informasjon om distraktorene
Minst differanse N = 10	30	20	14 (21 D)
Størst differanse N = 10	70	50	68 (19 D)

Tabell 6 viser at oppgavene med størst differanse i sterkere grad enn oppgavene med minst differanse hørte hjemme blant de essayistiske tekstene. Det samme gjelder for tekstutdragene der den nødvendige informasjonen finnes, både for riktig svar og for distraktorene.

Ordforråd

Når det gjaldt ordforråd, fant vi at det nesten bare var oppgaver med størst differanse som inneholdt vanskelige ord som var nødvendige å forstå for å finne riktig svar. Til sammen sju av ti oppgaver med stor differanse inneholdt slike språklige utfordringer, mot bare én oppgave blant dem med minst differanse.

Drøfting

Først skal vi kort kommentere de samlede resultatene for alle oppgavene i hele leseprøven. Deretter drøfter vi resultatene på de ti oppgavene med minst og størst differanse mellom deltakerne og landsgjennomsnittet.

Samlede resultater

Gjennomgangen i resultatdelen viste at deltakerne i gjennomsnitt skåret langt lavere enn landsgjennomsnittet, men variablene hentet fra PAS bidro lite til å forklare hvilke utfordringer disse kan ha hatt. En kunne tenke seg at lavere svarprosent var en årsak, men selv om differansen i løsningsprosent var stor, var differansen i svarprosent liten. Svarprosenten var imidlertid høy, og dette styrker reliabiliteten ved dataene våre siden de er sårbare for bortfall på grunn av det lave antall informanter.

På forhånd antok vi at oppgavens vanskegrad, format og aspekt kunne spille en rolle (jf. «Problemstilling»), men ingen av antakelsene ble bekreftet. Når det gjaldt vanskegraden, holdt differansen i løsningsprosent seg tilnærmet konstant. Antall riktige svar sank tilnærmet jevnt med stigende vanskelighetsgrad (figur 1). Dette styrker også svarreliabiliteten. Hvis informantene bare hadde gjettest tilfelig, ville sjansen for å få et slikt mønster være svært lite sannsynlig.

Når det gjaldt format, har tidligere forskning vist at åpne oppgaver kan være mer utfordrende enn flervalgsoppgaver (Roe & Jensen, 2017; Roe & Vagle, 2012), og særlig kan det se ut til å gjelde minoritetsspråklige (Hvistendahl & Roe, 2010). Vi antok derfor at differansen i løsningsprosent ville være større på åpne oppgaver enn på flervalgsoppgaver. Dette viste seg ikke å være tilfelle. Tvert om var differansen i løsningsprosent litt mindre på de åpne oppgavene til tross for at differansen i svarprosent var litt større (tabell 1). Vansker med å formulere svaret på en forståelig måte har vært pekt på som mulig årsak til at noen elever har spesielle utfordringer med åpne oppgaver (Kulbrandstad, 2000). Våre deltakere så ikke ut til å dele disse utfordringene. Dette kan skyldes at vi har en mer avgrensa gruppe andrespråksinformanter enn disse andre studiene, altså norskfødte med innvandrerbakgrunn som i gjennomsnitt har fått norskopplæring i ti år, og dermed at våre deltakere har kommet lenger i sin andrespråkutvikling.

Når det gjaldt aspekt, antok vi at differansen i løsningsprosent ville være mindre på finne-oppgavene enn på de to andre formatene. Selv om differansen er minst på disse oppgavene til tross for at differansen i svarprosent er større, er forskjellene så små at vi ikke kan konkludere. Vi har få deltakere, og resultatene må tolkes med forsiktighet. Skillet mellom de tre oppgaveaspektene er dessuten ikke så skarpt, men er ment å karakterisere det sentrale aspektet ved oppgavene (Roe et al., 2018, s. 34).

En sammenlikning av resultatene for alle oppgavene i prøven viser altså at deltakergruppa har tilnærmet lik svarprofil med landsgjennomsnittet når vi sammenlikner differansen i gjennomsnittlig svar- og løsningsprosent for oppgaver med ulike aspekt, format og vanskegrader. Ser vi på spredningen for differansen i løsningsprosent mellom deltakergruppa og landsgjennomsnittet for alle oppgavene, er den derimot høy, med et standardavvik på 12,5. I det følgende skal vi derfor drøfte mulige årsaker til dette.

De ti oppgavene med minst og størst differanse til landsgjennomsnittet

Egenskaper ved oppgavene

Vi skal nå kommentere og drøfte i hvilken grad variablene vi har undersøkt, kan bidra til å forklare hvorfor informantene skåret tilnærmet likt med landsgjennomsnittet på

noen oppgaver og mye svakere på andre. Resultatene (tabell 2 og 3) viste at heller ikke for disse 10 + 10 oppgavene kan variablene fra PAS (svarprosent, vanskegrad, format og aspekt) forklare forskjellene i løsningsprosent.

Vi antok at valg av teststrategi kan være en forklaringsfaktor for informantenes resultater: at det vil være lettere å finne svar på oppgaver med en letestrategi dersom informasjonen er plassert på ett sted, oppgavene gir hjelp til å lokalisere informasjonen, informasjonen er tydelig uttrykt og teksten ikke inneholder essayistiske trekk.

Når det gjaldt plassering av informasjon, viste resultatene ingen klare forskjeller mellom de to kategoriene. Det var imidlertid stor forskjell mellom de to kategoriene liten og stor differanse på hvor mye hjelp de fikk i flervalgsoppgaver til å finne riktig svaralternativ gjennom felles nøkkelord (tabell 4). Her fant vi at deltakerne hadde større problemer med oppgaver der det ikke var felles nøkkelord med teksten, og at deltakerne syntes å være mer avhengige av tydelig uttrykt informasjon. Særlig stor ble forskjellen mellom de to kategoriene når det gjaldt kombinasjonen felles nøkkelord og tydelig informasjon (tabell 5).

I utgangspunktet tenkte vi at det ville fungere som konkurrerende informasjon hvis distraktorene i flervalgsoppgavene hadde felles nøkkelord med tekst. Slik var det imidlertid ikke. Det var kun dersom informasjonen om distraktoren ikke var tydelig uttrykt, at felles nøkkelord i distraktor og tekst så ut til å bli ekstra utfordrende for deltakerne og dermed fungerte som konkurrerende informasjon. Dette indikerer at deltakerne ikke bare ukritisk velger et svaralternativ som har felles nøkkelord med relevant tekstpassasje, men at de leser disse passasjene nøye og vurderer alternativene.

Når vi sammenholder lokalisering av relevant informasjon og informasjonens transparens (tabell 5), har vi sett at oppgavene med minst differanse svært ofte hadde riktig svaralternativ og distraktorer med tydelig informasjon og felles nøkkelord, mens dette i liten grad var tilfelle med oppgaver med størst differanse. Hvis informasjonen om riktig svaralternativ og distraktorer både var lett å finne og dessuten var tydelig, klarte deltakerne seg altså best i forhold til landsgjennomsnittet. Det er forsket lite på ulike typer distraktorer og hvordan dette virker inn på deltakernes resultater (Gierl et al., 2017), men vår undersøkelse indikerer at dette er noe som fortjener mer oppmerksomhet.

Essayistiske tekster og flerstemmighet

Sju av de ti oppgavene der det er størst differanse mellom de to gruppene, er rettet mot de tre tekstene som inneholder humoristisk-ironiske, essayistiske trekk (tekst 1, 2 og 4, se appendiks s. 28). Her må leseren tolke seg gjennom det tvetydige, ironiske filteret som ligger over disse tekstene for å svare på oppgavene. Vi har ovenfor referert Roe et al. (2018), som framhever at flerstemmighet er noe som kan være spesielt utfordrende for mange elever, ikke bare minoritetsspråklige. Ironi, overdrevninger, omskrivninger og lignende, som vi ofte finner i essayistiske tekster, er ulike former for flerstemmighet (Ringdal, 2002). I slike tekster kommuniserer forfatteren med to typer lesere, en naiv og en avansert, og den egentlige kommunikasjonen skjer

mellom forfatter og den avanserte leseren – og over hodet på den naive leseren (Eide, 1999; Pedersen, 1976). Flertydigheten krever at leseren må bli oppmerksom på det spillet som skjer mellom de ulike meningsnivåene og tolke seg fram til hva forfatteren egentlig har ment, og er altså både språklig, kommunikativt og kognitivt svært avansert (Eide, 1999; Ringdal, 2002). Det er åpenbart at lesere som primært bruker en letestrategi, vil ha store problemer med å lete seg fram til riktig svar gjennom de ulike meningsnivåene. Som nevnt i innledningen har vi ikke funnet norske studier som undersøker andrespråkelevers lesing av ironiske tekster.

Vi finner likevel eksempler på oppgaver til tekster med essayistiske trekk blant de ti oppgaver der deltakerne skåret jevnt med landsgjennomsnittet. Dette kan for det første skyldes at det relevante tekstavsnittet ikke inneholder slike trekk selv om teksten som helhet har det. Eksempel på dette er oppgave 7, til tekst 2, der starten av teksten er preget av en nøktern, rolig stil og det er i denne delen relevant informasjon om riktig svar på vedkommende oppgave finnes. Dessuten kan det se ut som om essayistiske trekk er mindre forstyrrende dersom oppgaven er godt tilpasset en letestrategi. Dette finner vi eksempel på i en annen oppgave der elevene ble spurt om hva forfatteren har villet formidle med teksten (oppgave 23, tekst 4). Oppgaven har fire svaralternativ, men det finnes bare relevant informasjon i teksten for to av dem. Den inneholder derfor lite konkurrerende informasjon. Teksten er dessuten kort, relevant informasjonen til både riktig svar og distraktor lar seg lett finne i teksten ved hjelp av nøkkelord, og informasjonen er i tillegg tydelig. Vi tror derfor at denne oppgaven kommer med blant de ti oppgavene der deltakerne har klart seg best, fordi den er godt tilpasset en letestrategi til tross for at spørsmålet inviterer til en lese måte der forståelsen av teksten som helhet er sentral.

Hvorfor velger elever å ta i bruk letestrategi?

Totalt sett bekrefter denne studien at deltakerne har brukt en letestrategi, og det kan være flere grunner til et slikt strategivalg. Letestategi har vært en vanlig strategi ved oppgaveløsning i skolen (Kulbrandstad, 1998, 2000; Løvland, 2011; Skjelbred, 2010; Torvatn, 2002). Det kan skyldes at elevene har vært lite trent i lesestrategier (Skjelbred, 2010). En annen forklaring kan være at elevene er mer opptatt av raskt å finne svar på en oppgave de skal løse enn å forstå hva tekstene handler om (Selander & van Leeuwen, 1999). Torvatn (2002) fant at elevene på 8. trinn tilpasset leseteknikken ut fra oppgaven de fikk. En utbredt lesestrategi ved oppgaver som ble gitt til læreboktekster, var at elever ofte startet med å gå rett på spørsmålene og deretter lette i teksten til de fant en formulering som stemte med det de ble spurt om. Torvatn fant at denne strategien ofte fungerte overraskende godt.

Testsituasjonen kan også ha en betydning. Vi har tidligere referert forskningslitteratur som viser at elever benytter andre strategier når de skal løse oppgaver i en test enn når de leser i mer ordinære situasjoner, og at dette også gjelder enkelte erfarne testtakere (Rupp et al., 2006). I tillegg kan testformatet spille en rolle for valg av strategi. Den store overvekten av flervalgsoppgaver ved nasjonale prøver gjør at lesingen

lett konsentreres om å få avklart hvilket av svaralternativene som er riktig svar. At nasjonale prøver er blitt nettbaserte, gjør det dessuten mulig å se spørsmålet og svaralternativene samtidig som man skanner teksten; dette er også noe som kan friste elevene til å velge en letestrategi.

Vår studie gir imidlertid ingen klare svar på hvorfor våre deltakere i høyere grad ser ut til å ta i bruk en letestrategi enn det landsgjennomsnittet gjør. Det kan henge sammen med at andrespråkselever oftere gjør bruk av enklere lesestrategier, at de kan være langsommere lesere (Kulbrandstad, 1998, 2018). De alle fleste deltakerne fortalte i intervjuene at de bevisst valgte å bruke letestrategier for å løse oppgavene. En viktig årsak til dette ser ut til å være tidspresset, som svært mange ga uttrykk for at de hadde følt på under prøven. En av informantene forklarte tidspresset med at han leste ganske sakte på norsk, og knyttet dette til den tospråklige bakgrunnen sin. Denne eleven startet prøven med å lese den første teksten nøye før han så på spørsmålene til den, men oppdaget at det tok altfor lang tid. Han gikk derfor over til å lese spørsmålene først, og deretter lete etter relevante tekstavsnitt. Han ga selv et tydelig eksempel på at tidsfaktoren hindret ham i å lese tekstene slik han ville gjort i en annen lesesituasjon. En av tekstene, en novelle, fenget interessen hans, men han fikk ikke lest den «helt ordentlig» fordi han måtte «kjappe seg». Selv om vår tospråklige deltakergruppe er født og har hatt hele sin skolegang i Norge, og norsk på testtidspunktet var blitt deres primærspåk, kan det altså se ut som om noen velger en letestrategi fordi de er – eller bevisst eller ubevisst tror de er – langsomme lesere.

Det er viktig å understreke at ikke alle deltakerne brukte en letestrategi (se Arntzen et al., 2019). Vi vil også peke på at svarprofilene indikerer at deltakerne ofte vurderer svaralternativene, og skal her gi eksempler fra to av oppgavene. I et mindretall av flervalgsoppgavene kan ikke informasjonen om alle fire svaralternativ finnes samlet i teksten. Oppgave 34, som tilhører kategorien oppgaver der deltakerne har greid seg godt, er en slik. Leseteksten (tekst 6) er hentet fra en avisartikkel om flygerpioneren Amelia Earhart (se appendiks). Spørsmålet lyder «Hvilken hendelse gjorde Amelia Earhart verdensberømt i 1932?», og det er oppgitt følgende svaralternativ: A «en flyvning rundt jorda», B «en flyvning over Atlanterhavet», C «en flyvning til Howland-øya» og D «en flyvning over Stillehavet». Relevant informasjon om de tre distraktorene (A, C, D) står allerede i det første avsnittet og lar seg lett finne ved hjelp av matchende nøkkelord i distraktorene og teksten. Vi må kunne anta at ukritiske og overfladiske lesere som bare er opptatt å finne noe som kan likne et plausibelt svar, lett ville velge en av distraktorene, særlig fordi informasjonen om det riktige svaralternativet (B) først kommer helt mot slutten i den relativt lange artikkelen. Når våre deltakere har klart seg like godt som landsgjennomsnittet på denne oppgaven, gir den en indikasjon på at deltakerne ikke bare leter, men også leser med forståelse og vurderer alternativene i de tilfellene de har klart å lokalisere tekstavsnitt med relevant informasjon om svaralternativene i teksten.

Deltakerne klarer seg best dersom informasjonen om svaralternativene er tydelig (se tabell 5), slik som i eksemplet fra oppgave 34 ovenfor, men også når informasjonen

er mindre tydelig ser vi at deltakerne ikke bare er *ukritiske letere*, men at de også forsøker å lese med forståelse i de tekstsekvensene som de har *lett* seg fram til. Et eksempel på dette har vi i oppgaven til en tekst om fugleatferd der elevene blir spurt om grunnen til at de «mest pinglete kråkene må sove ytterst» (tekst 7, se appendiks, oppgave 43). Ved hjelp av nøkkelord er det lett å finne relevant tekstavsnitt. Dette avsnittet gir indirekte informasjon om to av distraktorene. Selv om det ikke sies direkte, er det ikke sannsynlig at «de er redde for å sove innerst» (svaralternativ A), når teksten sier at det «innerst [...] er trygt og varmt». Det samme gjelder svaralternativ B, «de skal skremme bort rovfuglene», når teksten sier «de lettere kan bli spist av hauk» enn de andre kråkene. De to siste svaralternativene, distraktoren «De skal lære seg å bli tøffere» (svaralternativ C) og det riktige svaret, «De er minst viktige for flokken» (svaralternativ D), er det ingen eksplisitt informasjon om i teksten. Denne oppgaven krever altså en nøye vurdering av svaralternativene, og man må reflektere seg fram til riktig svar. Likevel har deltakerne skåret tilnærmet jevnt med landsgjennomsnittet. Flere av deltakerne oppgir også i intervjuundersøkelsen at de tar i bruk et mer variert repertoar av lesestrategier i ordinære lesesituasjoner. De har imidlertid fått en forståelse av at en letestrategi er den beste måten å løse oppgaver på i nasjonale prøver.

Vanskelige ord og uttrykk

Vokabular på andrespråket er i mange studier sett på som en kritisk faktor for andrespråkelevers leseprestasjoner (Jeon & Yamashita, 2014; Melby-Lervåg & Lervåg, 2014; Trapman et al., 2017). Selv om våre minoritetsspråklige deltakere på testtidspunktet hadde fått andrespråket norsk som sitt primærspråk, var vanskelige ord og uttrykk en variabel som fremdeles så ut til å øke sannsynligheten for at deltakerne skårer svakere enn landsgjennomsnittet. Tekster kan imidlertid inneholde vanskelige ord og uttrykk uten at det påvirker resultatet dersom leseren ikke trenger forstå disse for å svare på spørsmålene. Tekst 3 i prøvesettet er et eksempel på det. Det er en informativ sakprosatext fra Norges Bank der det er tett med fagspesifikke begreper og uttrykk knyttet til seddelproduksjon og grafisk design (f.eks. *holografisk, vannmerke, sikkerhetstråd, fluorescerende*). Denne teksten har det mest avanserte vokabularet av alle de sju tekstene. Likevel hører tre av oppgavene med minst differanse hjemme her, mens ingen av oppgavene med størst differanse er knyttet til denne teksten. At informantene ikke ser ut til å ha hatt spesielle utfordringer med det avanserte vokabularet, tror vi skyldes egenskaper ved tekst og oppgaver. Teksten er nøkternt beskrivende, og er klart strukturert i mindre informasjonsenheter med bilder, illustrasjoner og informative mellomtitler. Oppgaver og tekst har dessuten felles nøkkelord som gir hjelp til å finne relevant informasjon. Denne finnes for hver oppgave samlet i ett avsnitt i teksten, og er i tillegg tydelig uttrykt. Under slike betingelser ser det altså ut til at letestrategien fungerer også på tekster med vanskelige ord og uttrykk. Dette er delvis i overensstemmelse med andre studier om at nøktern og saklig stil, og klar og tydelig struktur virker positivt inn på leseforståelsen (Roe & Jensen, 2017; Roe & Vagle, 2012).

Dersom man trenger å forstå de vanskelige ordene for å kunne svare riktig på oppgaven, stiller det seg imidlertid annerledes. Dette utgjør en markant forskjell mellom oppgavene med minst og størst differanse; kun én av oppgavene i kategorien minst differanse har dette kjennetegnet, mens sju av de ti oppgavene med størst differanse har. Vanskelige ord og uttrykk ser altså ut til å være en av faktorene som kan forklare hvorfor våre deltakere skårer langt under landsgjennomsnittet på noen av oppgavene i lesetesten, og det er i overensstemmelse med norsk og internasjonal forskning (Grabe, 2014; Jeon & Yamashita, 2014; Lervåg & Aukrust, 2010; Melby-Lervåg & Lervåg, 2014).

Avsluttende kommentarer

Sammenlikning av PAS-resultatene for landsgjennomsnittet og deltakerne for hele prøven forklarer i liten grad forskjellen i skår mellom de to gruppene. Når vi analyserer oppgavene og tekstene der det er minst og størst differanse mellom deltakerne og landsgjennomsnittet, får vi fram noen klare forskjeller. Dette er i tråd med synspunktene til Weyergang og Ryen (2014) på analyse av resultatene fra nasjonale prøver: «Resultatrapporten alene gir liten eller ingen relevant informasjon hvis resultatene ikke knyttes til teksten og oppgavene» (s. 44).

De oppgavene der det er minst differanse mellom de to gruppene, kjennetegnes ofte av at

- tekstene er velstrukturerte, nøkternt informative sakprosaetekster
- oppgavene har nøkkelord som gir hjelp til å lokalisere relevant informasjon om riktig svar og eventuelle svaralternativ
- informasjonen i teksten om riktig svar og eventuelle svaralternativ er tydelig
- oppgavene og tekstene ikke inneholder vanskelige ord og uttrykk som er nødvendig å forstå for å finne rett svar

De oppgavene der det er størst differanse mellom de to gruppene, kjennetegnes ofte av at

- tekstene har essayistiske trekk som bruk av humor, overdrivelse, ironi og lignende
- oppgavene har færre nøkkelord som gir hjelp til å lokalisere relevant informasjon om riktig svar og eventuelle svaralternativ
- informasjon i teksten om riktig svar og eventuelle svaralternativ er mindre tydelig
- oppgavene og tekstene inneholder vanskelige ord og uttrykk som er nødvendig å forstå for å finne rett svar

Faktorer som ikke forklarte forskjellene i informantenes skårer på oppgavene med størst og minst differanse, er oppgavenes vanskegrad og oppgavenes format.

Undersøkelsen vår bekrefter tidligere forskning når det gjelder vokabularets betydning for leseforståelse på andrespråket. I tillegg indikerer undersøkelsen at valg av teststrategi kan spille en stor rolle for resultatet på leseprøver. I analysen av oppgavene med minst og størst differanse har vi funnet tydelige spor etter en letestrategi som fokuserer mer på å finne riktig svar enn å lese og forstå teksten som helhet. Dette er et lite anbefalingsverdig strategivalg. Nasjonale prøver i lesing skal måle elevenes leseforståelse, og de som lager prøvene, forsøker derfor å lage oppgaver som skal unngå at elevene velger en letestrategi (jf. Roe et al., 2018, s. 180). Studien reiser derfor spørsmålet om prøven gir et klart bilde av leseferdighetene til elever som likevel velger en slik strategi. Svake prøveresultater kan da i like stor grad skyldes manglende testforståelse som manglende tekstforståelse. Avslutningsvis vil vi derfor peke på behovet i skolen for å øke kunnskapen om og ferdighetene i å velge riktige lesestrategier i møte med ulike tekster og lesesituasjoner.

Det kan være flere begrensninger ved det forskningsdesignet vi har valgt. Utvalget er lite, flere av variablene er skjønnsbaserte og resultatene kan ikke generaliseres. Likevel mener vi at vi har funnet noen interessante forskjeller mellom oppgaver som er mer og mindre utfordrende for vår gruppe. Deltakerne er norskfødte med innvandrerforeldre og har derfor hatt all sin utdanning i Norge. Skolen trenger mer presis kunnskap om ulike grupper flerspråklige, samt hvilke utfordringer disse kan ha på ulike klassetrinn og hvordan man kan tolke minoritetsspråklige elevers leseresultater på nasjonale prøver. Det er derfor behov for flere studier som ser på klart definerte andrespråksgrupper på spesifikke klassetrinn, slik vi her gjør.

Forfatteromtaler

Ragnar Arntzen er dosent i norsk ved Høgskolen i Østfold, avdeling lærerutdanning. Hans forskningsinteresser er knyttet til fagfeltet norsk som andrespråk.

Bjørn Harald Kvifte er tidligere førstelektor i norsk ved Høgskolen i Østfold, avdeling lærerutdanning, og har særlig jobbet med språklige/språkdidaktiske emner og norsk som andrespråk.

Referanser

- Ardila, A., Garcia, K., Garcia, M., Mejia, J. & Vado, G. (2017). Writing and reading knowledge of Spanish/English second-generation bilinguals. *Reading and Writing*, 30(2), 387–400. <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9681-5>
- Arntzen, R., Kvifte, B. & Hjelde, A. (2017). Andrespråkelevers møte med obligatoriske leseprøver fra småskole- til mellomtrinn. *NOA – norsk som andrespråk*, 33(1), 33–62.
- Arntzen, R., Andreassen, U. R., Karlsen J. & Kvifte, B. H. (2019). Teststrategier og testmotivasjon: Fire niendeklassingers erfaringer med nasjonal prøve i lesing. *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(2), 79–99. <https://doi.org/10.23865/njlr.v5.1411>
- Arntzen, R. & Karlsen, J. (2019). Språkressurser, språkvalg og språkskifte: En studie av tospråklige barn fra fem- til tolvårsalder. *NOA – norsk som andrespråk*, 35(1), 32–61.

- Bakken, A. (2016). Endringer i skoleengasjement og utdanningsplaner blant unge med og uten innvandringsbakgrunn. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 16(1), 40–62.
- Bialystok, E., Luk, G., Peets, K. F. & Yang, S. (2010). Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children. *Bilingualism*, 13(4), 525–531. <https://doi.org/10.1017/S1366728909990423>
- Bråten, I. (2007). Leseforståelse – om betydningen av forkunnskaper, forståelsesstrategier og lesemotivasjon. *Viden om læsning*, 2, 3–11.
- Butler, Y. (2013). Bilingualism/multilingualism and second language acquisition. I T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (Red.), *The handbook of bilingualism and multilingualism* (kap. 5). Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9781118332382.ch5>
- Carlisle, J. F. & Beeman, M. M. (2000). The effects of language of instruction on the reading and writing achievement of first-grade Hispanic children. *Scientific Studies of Reading*, 4(4), 331–353. https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0404_5
- Cohen, A. D. (2007). The coming of age for research on test-taking strategies. I J. Fox, M. Wesche, D. Bayliss, L. Cheng, C. E. Turner & C. Doe (Red.), *Language testing reconsidered* (s. 89–111). University of Ottawa Press.
- Cohen, A. D. & Upton, T. A. (2006). *Strategies in responding to the new TOEFL reading tasks*. Wiley. <https://doi.org/10.1002/j.2333-8504.2006.tb02012.x>
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Pro-Ed.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2012). The intersection of cognitive and sociocultural factors in the development of reading comprehension among immigrant students. *Reading and Writing*, 25(8), 1973–1990. <https://doi.org/10.1007/s11145-010-9290-7>
- Eide, T. (1999). *Retorisk leksikon*. Spartacus forlag.
- Farnia, F. & Geva, E. (2013). Growth and predictors of change in English language learners' reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, 36(4), 389–421.
- Feller, D. P., Kopatch, R. D., Lech, I. & Higgs, K. (2020). Exploring reading strategy use in native and L2 readers. *Discourse Processes*, 57(7), 590–608.
- Fredriksson, U., Rasmussen, M. & Sundgren, M. (2012). Weak readers in the Nordic countries – gender, immigrant background, socioeconomic background, enjoyment of reading and school related factors. I N. Egelund (Red.), *Northern lights on PISA 2009 – focus on reading* (s. 23–43). Nordisk ministerråd.
- Fulland, H. (2016). *Language minority children's perspectives on being bilingual. On «bilanguagers» and their sensitivity towards complexity* [Doktoravhandling]. Universitetet i Oslo.
- Gierl, M. J., Bulut, O., Guo, Q. & Zhang, X. (2017). Developing, analyzing, and using distractors for multiple-choice tests in education: A comprehensive review. *Review of Educational Research*, 87(6), 1082–1126. <https://doi.org/10.3102/0034654317726529>
- Golden, A. (2006). *Å gripe poenget. Forståelse av metaforiske uttrykk fra lærebøker i samfunnskunnskap hos minoritets elever i grunnskolen* [Doktoravhandling]. Universitetet i Oslo.
- Golden, A. (2014). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring*. Gyldendal Akademisk.
- Golden, A. & Kulbrandstad, L. (2007). Teksten som utgangspunkt for arbeid med lesing og ordforråd: Andrespråksdidaktiske utfordringer i videregående opplæring. *NOA – norsk som andrespråk*, 23(2), 33–66.
- Grabe, W. (2014). Key issues in L2 reading development. I X. Deng & R. Seow (Red.), *Proceedings of the 4th CELC symposium for English language teachers – selected papers* (s. 8–18). Centre for English Language Communication.
- Hvistendahl, R. & Roe, A. (2010). Språklige minoriteters prestasjoner i naturfag og lesing i PISA 2000 og 2006 – en nordisk sammenlikning. *Nordand*, 5(1), 69–90.
- Hyojung, L. (2019). Test format effects: A componential approach to second language reading. *Language Testing in Asia*, 9(6). <https://doi.org/10.1186/s40468-019-0082-y>
- Jeon, E. H. & Yamashita, J. (2014). L2 reading comprehension and its correlates: A meta-analysis. *Language Learning*, 64(1), 160–212. <https://doi.org/10.1111/lang.12034>
- Kieffer, M. J. & Lesaux, N. K. (2012). Knowledge of words, knowledge about words: Dimensions of vocabulary in first and second language learners in sixth grade. *Reading and Writing*, 25(2), 347–373. <https://doi.org/10.1007/s11145-010-9272-9>
- Kirkeberg, M. I., Dzamarija, M. T., Bratholmen, N. V. L. & Strøm, F. (2019). *Norskfødte med innvandrerforeldre – hvordan går det med dem? Demografi, utdanning, arbeid og inntekt* (SSB-rapport 2019/21). <http://hdl.handle.net/11250/2627242>

- Kjærnsli, M. & Jensen, F. (2016). PISA 2015 – gjennomføring og noen sentrale resultater. I M. Kjærnsli & F. Jensen (Red.), *Stø kurs. Norske elevers kompetanse i naturfag, matematikk og lesing i PISA 2015* (s. 11–31). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215027463-2016>
- Kulbrandstad, L. I. (1998). *Lesing på et andrespråk: En studie av fire innvandrerdommers lesing av læreboktekster på norsk* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Kulbrandstad, L. I. (2000). *Unge lesere: Fire artikler* (Rapport 2-2000). Høgskolen i Hedmark.
- Kulbrandstad, L. (2018). *Lesing i utvikling*. Fagbokforlaget.
- Lervåg, A. O. & Aukrust, V. G. (2010). Vocabulary knowledge is a critical determinant of the difference in reading comprehension growth between first and second language learners. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 51(5), 612–620. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009.02185.x>
- Lesaux, N. K., Rupp, A. A. & Siegel, L. S. (2007). Growth in reading skills of children from diverse linguistic backgrounds: Finding from a 5-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 99, 821–834. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.821>
- Lesaux, N. K. & Kieffer, M. J. (2010). Exploring sources of reading comprehension difficulties among language minority learners and their classmates in early adolescence. *American Educational Research Journal*, 47(3), 596–632. <https://doi.org/10.3102/0002831209355469>
- Levin, T. & Shohamy, E. (2008). Achievement of immigrant students in mathematics and academic Hebrew in Israeli school: A large scale evaluation study. *Studies in Educational Evaluation*, 34, 1–14.
- Lindholm, A. (2019). Flerspråkiga elevers textförståelse och reflektioner kring användning av lässtrategier. *Nordand*, 1, 69–92.
- Lindholm, A. & Tengberg, M. (2019). The reading development of Swedish L2 middle school students and its relation to reading strategy use. *Reading Psychology*, 40(8), 782–813.
- Lipka, O. & Siegel, L. (2012). The development of reading comprehension skills in children learning English as a second language. *Reading and Writing*, 25(8), 1873–1898.
- Løvland, A. (2011). *På jakt etter svar og forståing*. Fagbokforlaget.
- Manchilla-Martinez, J. & Lesaux, N. K. (2017). Early indicators of later English reading comprehension outcomes among children from Spanish-speaking homes. *Scientific Studies of Reading*, 21(5), 428–448. <https://doi.org/10.1080/10888438.2017.1320402>
- Marx, A., Stanat, P., Roick, T., Segerer, R. Marx, P. & Schneider, W. (2015). Components of reading comprehension in adolescent first-language and second-language students from low-track school. *Reading and Writing*, 28, 891–914.
- Melby-Lervåg, M. & Lervåg, A. (2014). Reading comprehension and its underlying components in second-language learners: A meta-analysis of studies comparing first-and second-language learners. *Psychological Bulletin*, 140(2), 409–433. <https://doi.org/10.1037/a0033890>
- Monsen, M. (2014). *Store forventinger. Læroepfatninger om eksterne leseprøver* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-45976>
- Monsen, M. & Holm, L. (2018). Perspektiver på testing av flerspråklige barns lesing på et andrespråk. I A.-K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk* (s. 404–422). Cappelen Damm Akademisk.
- Montrul, S. (2013). Bilingualism and the heritage language speaker. I T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (Red.), *The handbook of bilingualism and multilingualism* (2. utg., s. 168–189). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118332382.ch7>
- OECD. (2010). *PISA 2009 results: What students know and can do: student performance in reading, mathematics and science*. <https://doi.org/10.1787/9789264091450-en>
- Ozuru, Y., Briner, S., Kurby, C. A. & McNamara, D. S. (2013). Comparing comprehension measured by multiple-choice and open-ended questions. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 67(3), 215–227.
- Pedersen, B. (1976). *Parodiens teori*. Berlingske Leksikon Bibliotek.
- Proctor, C. P., Carlo, M., August, D. & Snow, C. (2005). Native Spanish-speaking children reading in English: Toward a model of comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 246–256. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.246>
- Randen, G. (2015). Vurdering av minoritetselevers språkerfardigheter i grunnskolen. *NOA – norsk som andrespråk*, 31(1–2), 348–370.
- Ringdal, E. (2002). Ironi – vill og vanskelig. I J. L. Tønnesson (Red.), *Den flerstemmige sakprosaen* (s. 166–189). Fagbokforlaget.
- Roe, A. (2010). Nasjonale leseprøver – hva de måler og hvordan resultatene kan brukes. *Bedre Skole*, 41–47.

- Roe, A. & Jensen, R. E. (2017). Hva kjennetegner de svakeste elevenes lesekompetanse, lesevaner og strategikunnskap når de går ut av grunnskolen? *Nordic Journal of Literacy Research*, 3, 1–21. <https://doi.org/10.23865/njlr.v3.882>
- Roe, A., Ryen, J. A. & Weyergang, C. (2018). *God leseopplæring med nasjonale prøver. Om elevers leseutfordringer i et mangfold av tekster*. Universitetsforlaget.
- Roe, A. & Vagle, W. (2012). Kjønnsforskjeller i lesing – et dybdedykk i resultatene fra nasjonale prøver på åttende trinn fra 2007 til 2011. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 425–440.
- Rupp, A., Ferne, T. & Choi, H. (2006). How assessing reading comprehension with multiple-choice questions shapes the construct: a cognitive processing perspective. *Language Testing*, 23(4), 441–474. <https://doi.org/10.1191/0265532206lt337oa>
- Rydland, V., Aukrust, V. G. & Fulland, H. (2012). How word decoding, vocabulary and prior topic knowledge predict reading comprehension. A study of language-minority students in Norwegian fifth grade classrooms. *Reading and Writing*, 25, 465–482. <https://doi.org/10.1007/s11145-010-9279-2>
- Selander, S. & van Leeuwen, T. (1999). Vad gör en text? Om hur texter avgränsar kunskaper om hjärtat och anger olika läsarpositioner. I C. A. Säfström & L. Östman (Red.), *Textanalys. Introduktion till syftesrelaterad kritik*. Studentlitteratur.
- Skjelbred, D. (2010). Lærerveiledninger og oppgaver. I D. Skjelbred & B. Aamotsbakken (Red.), *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet* (s. 169–184). Novus.
- Steinkellner, A. (2017, 26. juni). *Hvordan går det med innvandrere og deres barn i skolen?* Statistisk sentralbyrå. <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/hvordan-gar-det-med-innvandrere-og-deres-barn-i-skolen>
- Thomas, W. P. & Collier, V. P. (2000). Accelerated schooling for all students: Research findings on education in multilingual communities. I S. Shaw (Red.), *Intercultural education in European classrooms* (s. 15–35). Trentham Books.
- Tonne, I. & Pihl, J. (2013). Andrespråkseleven, leseprøver og litteraturbasert leseopplæring. *Nordand*, 8(1), 93–116.
- Torvatn, A. C. (2002). *Tekststrukturens innvirkning på leseforståelse* [Doktorgradsavhandling]. NTNU Open. <http://hdl.handle.net/11250/243962>
- Trapman, M., van Gelderen, A., van Schooten, E. & Hulstijn, J. (2017). Reading comprehension level and development in native and language minority adolescent low achievers: Roles of linguistic and metacognitive knowledge and fluency. *Reading and Writing Quarterly*, 33(3), 239–257. <https://doi.org/10.1080/10573569.2016.1183541>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Metodegrunnlag for nasjonale prøver*. Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeverk for nasjonale prøver*. Utdanningsdirektoratet.
- Verhoeven, L. & Leeuwe, J. (2012). The simple view of second language reading throughout the primary grades. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 25(9), 1805–1818. <https://doi.org/10.1007/s11145-011-9346-3>
- Weyergang, C. & Ryen, E. (2014). Nasjonale prøver – hvordan bruke resultatene? *Bedre skole*, 3, 39–44.

Appendiks: Opplysning om tekstene i nasjonal prøve

Tekst 1

Tittel: Parykker

Opplysning til elevene: Teksten er hentet fra boka «Hjemme» av den amerikanske forfatteren Bill Bryson. Bruk teksten når du svarer på oppgavene som kommer etterpå.

Bilder / andre modaliteter enn verbaltekst: Historisk maleri (satirisk-grotesk) av to personer med voldsomme parykker

Opplysning til lærerne: Essayistisk fagtekst (samfunnsfag)

Tekst 2

Tittel: Meldinger

Opplysning til elevene: Denne teksten er et utdrag fra boka «Lærer'n» av Frank McCourt, der forfatteren skriver om sine erfaringer som engelsklærer i USA. I utdraget møter vi McCourt mens han jobber på en av New Yorks videregående skoler. McCourt har oppdaget at fraværsmeldingene fra elevene er forfalsket, og det gir ham en idé. Bruk teksten når du svarer på oppgavene.

Bilder / andre modaliteter enn verbaltekst: Ingen

Opplysning til lærerne: Utdrag selvbiografi (norsk)

(Vår kommentar: tekstutdraget er ironisk, essayistisk)

Tekst 3

Tittel: Ny seddelserie

Opplysning til elevene: Teksten nedenfor er fra nettsidene til Norges Bank og Aftenposten. Bruk den når du svarer på oppgavene.

Bilder / modaliteter: På side 1 er det en rammetekst om motiver til ny seddelserie, viser utkast til ny 100-kroneseddel og lang tekst om arbeidet med å utvikle designen på de nye sedlene; på side 2 er det 6 rammetekster med illustrasjoner om ulike typer kontroller som man kan foreta for å sjekke om de nye sedlene er ekte.

Opplysning til lærerne: Offentlig informasjon (samfunnsfag)

Tekst 4

Tittel: Poetisk pedagogikk

Opplysning til elevene: Teksten nedenfor er hentet fra boka «Tenke sjæl» av Trond-Viggo Torgersen. Diktene er skrevet av André Bjerke og Inger Hagerup. Bruk tekstene når du svarer på oppgavene.

Bilder / andre modaliteter: På første siden er det et bilde av dikt med tegning, og på den andre siden er det satt inn et dikt og fire tegninger

Opplysning til lærerne: Essay/dikt (norskfaget)

Tekst 5

Tittel: Isbjørn

Opplysning om teksten til elevene: Denne teksten er hentet fra nettstedet miljøstatus.no. Bruk teksten når du svarer på oppgavene.

Bilde / andre modaliteter: Kart over Polhavet mellom Svalbard og Frans Josefs land der det er tegnet inn isbjørnbinneres vandringer på første siden og bilde av isbjørn på den andre siden.

Opplysning til lærerne: Nettartikkel (naturfag)

Tekst 6

Tittel: Hva skjedde med Amelia?

Opplysning om teksten til elevene: Denne teksten er satt sammen av flere artikler som stod på trykk i Dagbladet mellom 2010 og 2013. Bruk teksten når du svarer på oppgavene.

Bilde / andre modaliteter: Foran teksten er det bilde av en dame i flydrakt foran nese-propellen på fly

Opplysning til lærerne: Avisartikkel (samfunnsfag)

Tekst 7

Tittel: Hva snakker egentlig fuglene om?

Opplysning om teksten til elevene: Denne teksten er fra bladet Nysgjerrigper 3/12. Bruk teksten når du svarer på oppgavene.

Bilde / andre modaliteter: Foran teksten er det et bilde av to svarte fugler på en benk foran et vann.

Opplysning til lærerne: Intervju med fugleforsker (naturfag)