

Svein Lie
Marit Kjærnsli
Astrid Roe
Are Turmo

Godt rustet for framtida?

Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag
i et internasjonalt perspektiv



Programme for International Student Assessment

**INSTITUTT FOR LÆRERUTDANNING OG SKOLEUTVIKLING
UNIVERSITETET I OSLO**

6 HVOR GODT LESER NORSKE 15-ÅRINGER?

6.1 Innledning

I dette kapitlet vil vi presentere resultatene fra lesetesten i PISA. Først vil vi presentere samlede resultater for alle land. Deretter vil vi gå mer detaljert til verks og se på hva som er typisk for de norske elevene sammenliknet med elever i andre land når det gjelder ulike leseprosesser, teksttyper og oppgavetyper.

Det nordiske perspektivet vil være spesielt fokusert i den følgende presentasjonen. Et demokratisk likhetsprinsipp preger som kjent de nordiske lands skolesystemer. De nordiske land har relativt få privatskoler på grunnskolenivå, selv om antallet er økende, og alle elever går i samme skoleslag til de er 15 år. Det vil derfor være interessant å se hva som er felles for de nordiske landene, og hva som eventuelt skiller dem fra andre OECD-land, men det vil også være viktig å finne ut om de nordiske landene skiller seg fra hverandre og eventuelt på hvilke måter.

Kjønnsperspektivet vil også bli viet oppmerksomhet i dette kapitlet. Tidligere leseundersøkelser, både nasjonale og internasjonale, har vist en tendens til at jenter skårer bedre enn gutter (se for eksempel Munck & Taube 1996). Det vil være interessant å se om dette er et fenomen som fortsatt gjør seg gjeldende, hvor sterk denne effekten er, og på hvilke typer av oppgaver det er særlig store forskjeller.

Videre vil vi se på hva elevenes språklige bakgrunn har å si, både når det gjelder forholdet mellom bokmål og nynorsk og når det gjelder prestasjonene til de språklige minoritetene.

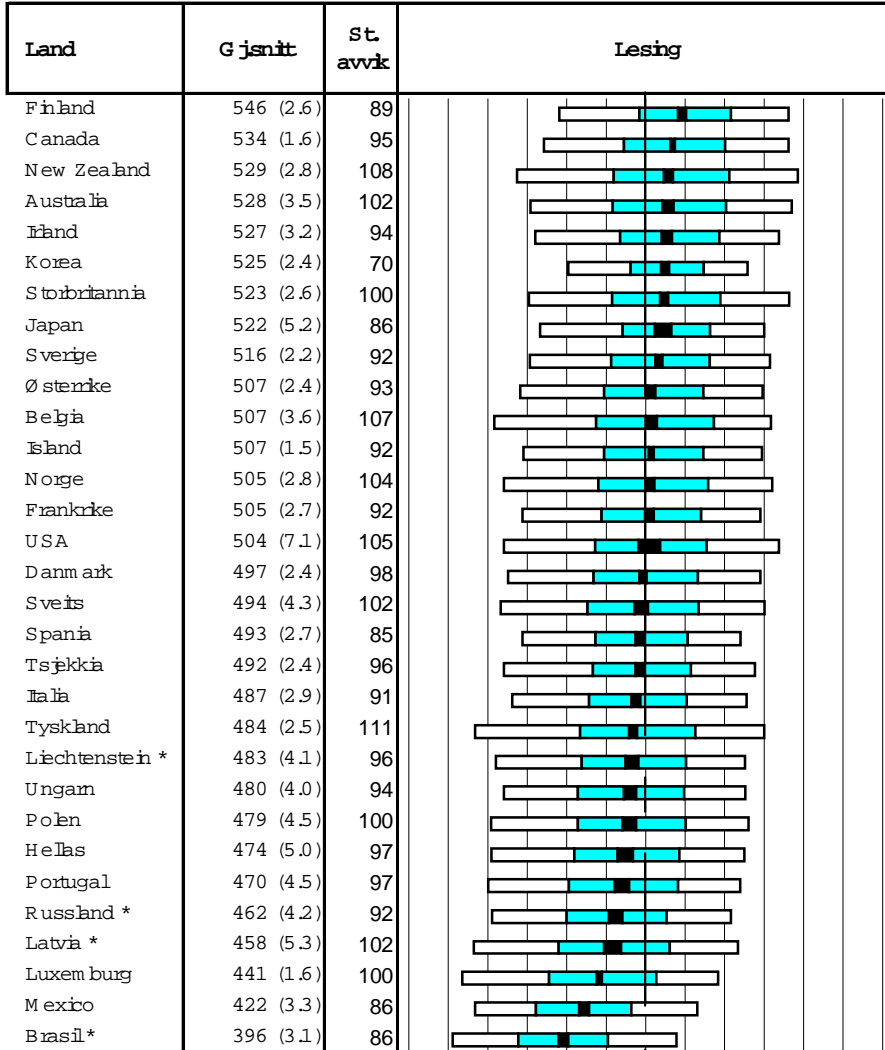
Siste del av kapitlet består av en presentasjon og resultatdrøfting av de frittgitte leseoppgavene. Vi vil her diskutere hvor godt norske elever svarer på enkeltoppgaver, særlig i forhold til de andre nordiske land. Vi vil også diskutere elevsvarene i et diagnostisk perspektiv.

Feilmarginer i de angitte gjennomsnittsverdiene er noen steder angitt i form av konfidensintervaller og/eller standardfeil. Andre steder, og det gjelder særlig der vi har angitt resultater i form av prosentandel riktige svar, har vi villet unngå å kommentere dette hver gang, fordi vi ikke ønsker å gå for mye i detalj. Generelt gjelder i slike tilfeller at feilmarginene er av størrelsesorden 1 – 2 prosentpoeng. Vi vil også minne om at de metodiske sidene ved utregning og presentasjon av resultatene er gjengitt i kapittel 5, og vi vil enkelte steder referere til detaljer i dette kapitlet.

6.2 Resultater for leseforståelse generelt

6.2.1 Rangering av land

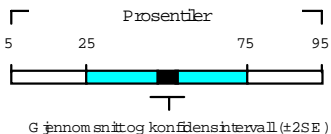
Figur 6.1 Internasjonale resultater: Generell skåre i lesing



* Ikke-OECD land

() Standardfeil i parentes

Internasjonalt gj.snitt = 500



Figur 6.1 viser resultatene i lesing for hvert land, ordnet etter gjennomsnittsskåre og med standardfeilen angitt i parentes. Feltene i søylediagrammet viser hvordan elevene er spredt mellom 5. og 95. prosentil (henholdsvis 5 og 95 prosent av elevene skårer lavere enn dette punktet). Den 25. og 75. prosentilen er også markert. Den svarte streken i midten viser gjennomsnittsverdien med 95% konfidensintervall i hvert land. De statistiske begrepene som vil bli brukt i denne presentasjonen, er nærmere forklart i kapittel 5.

Vi ser av figuren at de finske elevene ligger øverst på listen når det gjelder samlet leseskåre, og at avstanden til land nummer to er relativt markant. Dette er et bemerkelsesverdig resultat, og som vi skal se i kapittel 8, skårer finske elever veldig godt i realfag også. I lesing ligger de finske resultatene nesten et halvt standardavvik over OECD-gjennomsnittet på 500 poeng. For øvrig oppnår alle de engelskspråklige landene, med unntak av USA, svært gode resultater. Japan og Korea havner også i det øvre skiktet. Også Sverige, Østerrike, Belgia og Island skårer signifikant høyere enn OECD-gjennomsnittet. Norge følger like etter de tre sistnevnte landene og skårer ikke signifikant lavere enn dem. Likevel er altså ikke de norske resultatene signifikant bedre enn OECD-gjennomsnittet. Danmark ligger også blant de landene som verken er signifikant lavere eller høyere enn OECD-gjennomsnittet.

6.2.2 Spredning

Landene i figur 6.1 er rangert i en rekkefølge basert på gjennomsnittsskåre. Figuren forteller imidlertid også noe om hvordan resultatene sprer seg innen det enkelte land. Figuren viser at variasjonen fra land til land er stor når det gjelder spredning av resultater. Differansen mellom 25. og 75. prosentil kalles *kvartilbredde*, og den dekker altså den midterste halvparten av hvert lands elever (ordnet etter prestasjoner). Kvartilbredden utgjør mer enn størrelsen på et ferdighetsnivå i alle land (Avstanden mellom to ferdighetsnivåer er 73 poeng. Se kap. 2.6.7). I følgende land er kvartilbredden mer enn halvannen gang så stor som ett ferdighetsnivå: Belgia, Nederland, New Zealand, Tyskland, Australia, Sveits, USA, Norge og Portugal. Norge er altså blant de landene som har størst spredning for elevenes lesenivå. De landene som har lavest kvartilbredde, er Spania, Finland, Japan og Korea.

Den tredje kolonnen i figur 6.1 viser standardavviket i hvert land, som representerer et annet mål for denne spredningen. Som vi ser, det er bare fire land (Tyskland, New Zealand, Belgia og USA) som har høyere standardavvik enn Norge. Vi legger også merke til at alle de andre nordiske landene har til dels betydelig lavere standardavvik enn vårt land.

6.3 Er 15-åringer blitt bedre til å lese de siste ti årene?

Det er svært vanskelig å si noe sikkert om hvorvidt 15-åringer er blitt bedre eller dårligere til å lese over tid. En av grunnene er at dette faktisk er første

gangen denne aldersgruppen er med i en stor internasjonal undersøkelse. En annen grunn er at de aller fleste måleinstrumentene som blir brukt i PISA, er helt nye og derfor aldri har vært brukt i tidligere undersøkelser, med unntak av noen få oppgaver fra OECD-undersøkelsen IALS (International Adult Literacy Study), som er omtalt i kapittel 2.3.3.

Vi finner det likevel interessant å sammenlikne PISA-resultatene med resultatene fra IEA Reading Literacy Study i 1991 (se kap. 2.3.2). Den eldste populasjonen i IEA-undersøkelsen var 14 år, altså bare ett år yngre enn elevene i PISA-undersøkelsen, og det var "reading literacy" som var i fokus den gangen også. Sammenlikner vi resultatene fra de to undersøkelsene, finner vi at de fleste landene som var med i begge undersøkelsene, ligger plassert omtrent likt i begge undersøkelsene. Noen land har imidlertid gjort relativt store sprang i forhold til i 1991. De fem landene som har forbedret resultatene mest siden 1991, er Irland, Spania, Norge og New Zealand. Også de kanadiske resultatene viser stor framgang, men de er ikke sammenliknbare, siden bare provinsen British Colombia var representert i 1991. Tilsvarende har følgende fem land gått mest tilbake: Ungarn, Portugal, Frankrike, Sveits og Tyskland.

Det kan være flere grunner til at resultatene har forandret seg, og det behøver nødvendigvis ikke bety at elevene i disse landene har blitt flinkere eller dårligere til å lese i forhold til de andre. De to undersøkelsene måler ikke helt det samme, blant annet fordi oppgavene er laget etter litt ulike rammeverk (se kap. 2.6). Som vi skal komme tilbake til i forbindelse med omtalen av kjønnsforskjellene, kan vi likevel ikke finne tegn som tyder på at de to undersøkelsene skulle måle veldig forskjellige ting.

Ser vi på prestasjonene i de nordiske landene, har det generelt ikke skjedd noen dramatiske endringer mellom 1991 og 2000. De finske elevene skåret høyest i 1991 og gjør det fremdeles i 2000, faktisk presterer de relativt sett enda bedre denne gangen. I 1991 lå de svenske elevene som nummer tre, denne gangen har de havnet litt lenger nede på lista, men ligger fremdeles signifikant over OECD-gjennomsnittet og er nest best i Norden. De norske og de islandske elevene skårer denne gangen omtrent likt, forrige gang var de islandske elevene signifikant bedre enn de norske. De danske elevene ligger litt dårligere an enn de norske, forrige gang var det omvendt. Alt i alt kan vi slå fast at de norske elevene hevder seg litt bedre i internasjonal og nordisk sammenheng denne gangen enn de gjorde for ni år siden. Om dette betyr at de er blitt "bedre" enn før i absolutt forstand, er det ikke mulig å si noe om ut fra våre data.

Det er imidlertid en endring for Norges vedkommende som ikke kan sies å være til det bedre. Resultatene fra IEA-undersøkelsen i 1991 viste at Norge var et land med relativt liten spredning når det gjaldt 14-åringene (Høien m. fl. 1994, s. 34). I 2000 er Norge som nevnt et av de landene der det er størst spredning av resultater. Det ser altså ut til å ha blitt flere elever både blant de flinkeste og blant de svakeste i vårt land. I den grad de to undersøkelsene kan sammenliknes, kan vi altså slå fast at forskjellen mellom de flinkeste og de svakeste elevene har økt de siste ni årene.

I den følgende presentasjonen av resultater vil det bli vist til IEA-undersøkelsen der dette er relevant. I kapittel 2.6 har vi gjort detaljert rede for hva som er forskjellig i de to undersøkelsene, både når det gjelder form og innhold.

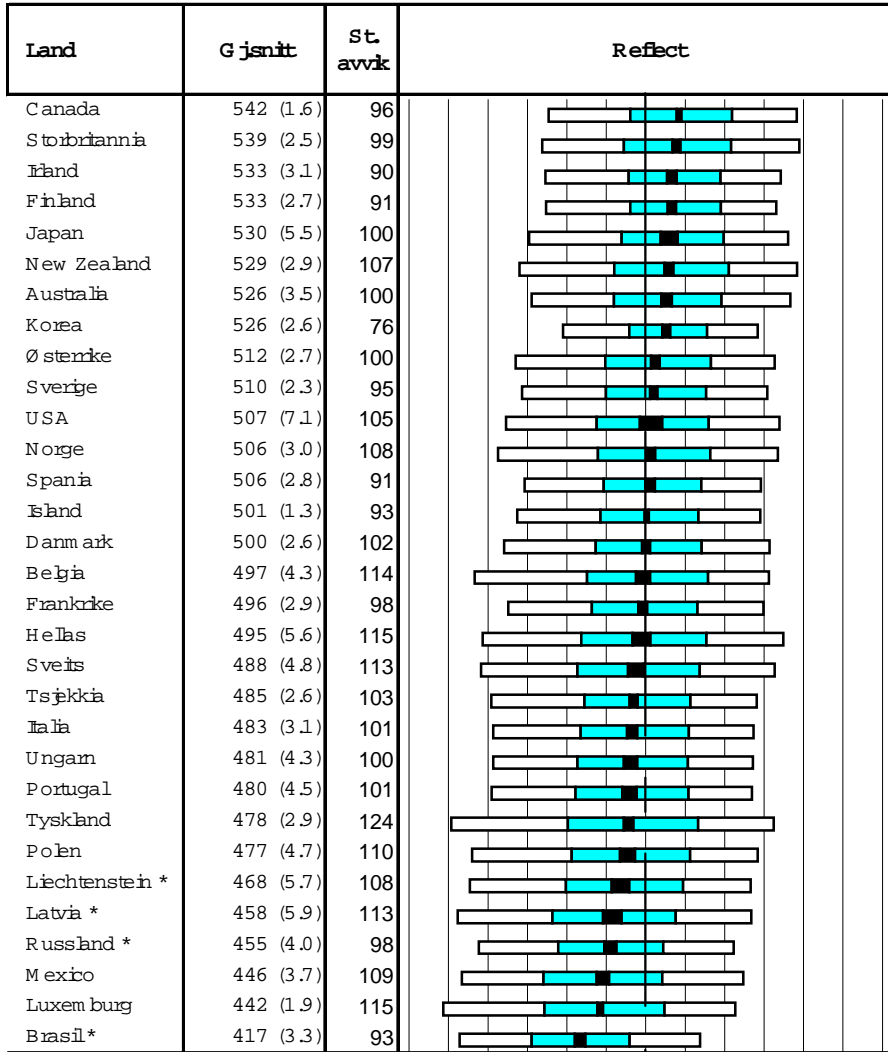
6.4 Resultater for de tre rapporteringsskalaene

Som vi har beskrevet tidligere, ble oppgavene i lesing delt inn etter fem aspekter eller måter å lese på. Videre ble disse aspektene slått sammen til tre, og det ble laget en rapporteringsskala for hver av disse tre: *retrieve*-, *interpret* og *reflect*-skalaene. (se kap. 2.6.6). Resultatene for de tre rapporteringsskalaene skiller seg lite fra hverandre. For de to første skalaene avviker resultatene for hvert land så lite fra den generelle leseskalaen (figur 6.1) at vi har valgt ikke å presentere tilsvarende figurer for hver av de to skalaene. Når det gjelder den siste, *reflect*-skalaen, har vi vist sammenlikningen mellom alle landene i figur 6.2.

Vi ser av figur 6.2 at de finske elevene ikke lenger er helt på topp, her er det elevene fra Canada og Storbritannia som skårer høyest. Det er to trekk som særpreger de oppgavene som sorterer under *reflect*-skalaen. For det første krever de at leseren forstår teksten og oppgaven og er i stand til å trekke inn egne kunnskaper, erfaringer og refleksjoner når det gjelder tekstens form eller innhold. For det andre er så mange som 22 av de 29 oppgavene i denne skalaen åpne, noe som altså innebærer at elevene skal svare med egne ord, og 21 av disse igjen krever omfattende svar. At denne kategorien oppgaver har flest åpne spørsmål, er ikke så merkelig. Det er vanskelig å gi et reflekterende svar uten å bruke egne ord.

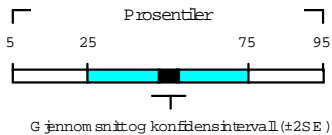
Når resultatene fra *reflect*-skalaen skiller seg fra de andre resultatene, kan det ha med enkelte kulturelt betingede forskjeller når det gjelder tekstforståelse å gjøre, noe som igjen kan ha sammenheng med leseundervisningen i skolen. I noen land kan det være vanlig å la elevene utdype sine tanker og meninger skriftlig, og her vil nok oppgavene i *reflect*-skalaen passe godt. I andre land kan flervalgsoppgaver med ett riktig svar være det mest vanlige, og da vil trolig åpne oppgaver som ikke alltid har et opplagt fasit-svar, gjøre elevene usikre.

Figur 6.2 Internasjonale resultater for reflect-skalaen

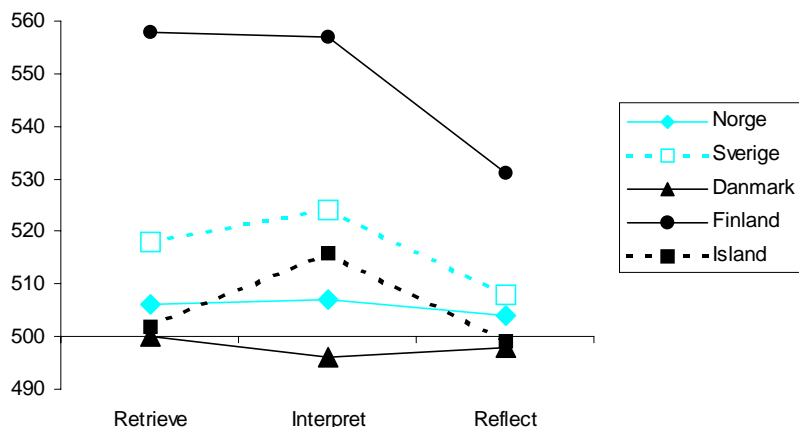


* Ikke-OECD land () Standardfeiliparentes

Internasjonalt gj.snitt = 500



Figur 6.3 Skåre for de nordiske land for hvert av aspektene (måtene å lese på)



I figur 6.3 har vi sammenliknet prestasjonene i de nordiske land for hver av de tre skalaene. Vi ser at det for Norges vedkommende er nesten nøyaktig samme resultat for hver av de tre aspektene. For Finland er det, som vi allerede så fra figur 6.2, en betydelig nedgang for skalaen *reflect*, mens det bare er små endringer mellom aspektene for de andre nordiske landene.

6.5 Kjønnforskjeller

6.5.1 Sammenlikninger mellom land og mellom aspekter

I tabell 6.1 har vi vist differansen mellom jentenes og guttenes gjennomsnittsskåre for lesing generelt og for hver av de tre aspektene. Tabellen viser at det er store kjønnforskjeller i jentenes favør i alle land og innen alle aspektene. Når det gjelder gjennomsnittet i lesing generelt for OECD-landene, er det en forskjell på 32 poeng, og dette svarer altså til så mye som en tredel av et standardavvik. Hvis vi ser på de tre skalaene, finner vi de største kjønnforskjellene i *reflect*-skalaen. Her er forskjellen nesten så stor som et halvt standardavvik. Et viktig moment ved denne skalaen er at over 80 prosent av oppgavene som sorterer under denne skalaen, krever at elevene svarer med egne ord, med begrunnelser eller forklaringer. Dersom guttene rett og slett ikke gidder eller er i stand til å skrive så utførlige svar som jentene gjør, kan dette være en del av forklaringen på de store utslagene for denne skalaen. Dette vil vi drøfte nærmere senere i kapittel 6.6.5.

Med unntak av Danmark, er det generelt større kjønnforskjeller i alle de nordiske landene enn det er for gjennomsnittet i alle OECD-landene sett under ett.

6 HVOR GODT LESER NORSKE 15-ÅRINGER?

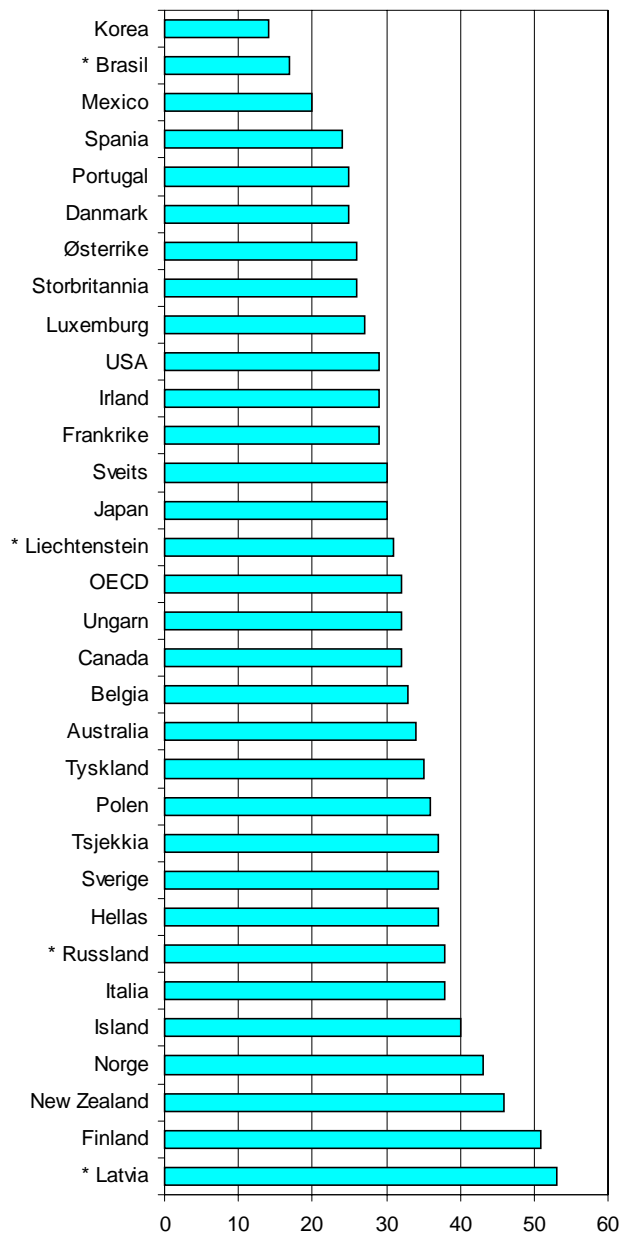
Tabell 6.1 *Differanse i jentenes favør for lesing generelt og for hver av aspektene. (Feilmarginer er av størrelsesorden 10 poeng)*

Land	Generelt	Retrieve	Interpret	Reflect
Australia	34	28	34	42
Belgia	33	25	31	47
Brasil *	17	10	14	25
Canada	32	25	29	45
Danmark	25	14	21	43
Finland	51	44	51	63
Frankrike	29	23	27	39
Hellas	37	32	33	54
Irland	29	22	27	37
Island	40	32	38	54
Italia	38	31	39	47
Japan	30	27	25	42
Korea	14	6	9	27
Latvia *	53	46	51	71
Liechtenstein *	31	20	23	45
Luxemburg	27	20	27	40
Mexico	20	12	17	35
New Zealand	46	39	43	57
Norge	43	32	40	60
Polen	36	28	35	53
Portugal	25	16	24	36
Russland *	38	34	36	49
Spania	24	16	21	39
Storbritannia	26	19	24	35
Sveits	30	22	26	46
Sverige	37	30	34	51
Tsjekia	37	27	34	54
Tyskland	35	26	33	48
Ungarn	32	25	28	43
USA	29	26	27	36
Østerrike	26	16	23	39
OECD	32	24	29	45

* Ikke-OECD land

Figur 6.4 viser en sammenlikning og rangering av landene når det gjelder kjønnsforskjeller i lesing generelt. Her ser vi at den aller største forskjellen i OECD-landene er i Finland, her utgjør forskjellen et halvt standardavvik. Vi legger også merke til at forskjellene er svært store i Norge, faktisk så mye som 40% av et standardavvik. Dette er oppsiktsvekkende, og vi vil i det følgende forsøke å gå litt nærmere inn på hva dataene kan si om bakgrunnen for dette.

Figur 6.4 *Differanse mellom jentenes og guttenes leseskåre. Positiv verdi betyr i jentenes favør*



* Ikke-OECD land

6.5.2 *Har kjønnsforskjellene i lesing økt siden 1991?*

I IEA-undersøkelsen i lesing for 14-åringer var det også kjønnsforskjeller i jentenes favør i de fleste land, men i langt mindre grad enn vi kan observere i PISA (Elley 1992). Den gangen var det faktisk enkelte land der guttene gjorde det litt bedre enn jentene. Gjennomsnittlig er forskjellen i prestasjoner i jentenes favør 26 poeng større i PISA-undersøkelsen enn i IEA-undersøkelsen. Resultatene i begge undersøkelsene er standardisert på samme måte, så disse tallene kan sammenliknes direkte (gjennomsnitt = 500, standardavvik = 100, se kap. 5.2.5).

Norge er ett av de landene der forskjellen mellom jenters og gutters prestasjoner har endret seg aller mest i forhold til IEA-undersøkelsen. Bare New Zealand har hatt en større økning i kjønnsforskjeller i jentenes favør. I IEA-undersøkelsen viste de samlede resultatene at det var 4 poeng som skilte de norske jentene fra de norske guttene. I PISA-undersøkelsen ligger de norske jentenes prestasjoner gjennomsnittlig 43 poeng høyere enn guttenes. Og igjen: Denne forandringen er oppsiktsvekkende. Til sammenlikning har forskjellen i jentenes favør bare økt med 6 poeng i Irland, som er det landet der økningen har vært minst.

Noen mulige årsaker til at jentene generelt gjør det så mye bedre enn guttene denne gangen, kan knyttes til selve testmaterialet. For det første kan det hende at selve innholdet i PISA-tekstene passer bedre for jenter enn tekstene i IEA-testen gjorde. En annen forklaring kan være at det er mange åpne oppgaver i PISA-materialet, og i den grad jenter gjennomsnittlig er flinkere til å uttrykke seg skriftlig, vil de gjøre det bedre på disse oppgavene. Skriftlige svar krever dessuten mer tid og større innsats enn avkryssingsvar, og i den grad jenter er mer plikttoppfyllende enn gutter, vil de sannsynligvis bruke mer tid og konsentrasjon på de åpne oppgavene. Ulik motivasjon for å yte sitt beste på PISA-testen kan naturligvis også være et moment.

En viktig forutsetning for å bli en god leser er å lese mye. Derfor kan en av årsakene til store kjønnsforskjeller ligge i hvor mye elevene leser. Kanskje er det slik at guttene gjør det så mye dårligere enn jentene i denne undersøkelsen fordi de leser mye mindre i fritiden enn jenter gjør? I kapittel 7 vil vi presentere data fra svarene på elevspørreskjemaet der elevene rapporterer hva de leser, hvor mye de leser og hvilke holdninger de har til lesing. Her vil vi også se nærmere på hva som kjennetegner jenters og gutters lesevaner og interesser, og vi vil studere sammenhengen mellom leseinteresser og prestasjoner.

I de neste underkapitlene vil vi presentere resultatene for ulike tekst- og oppgavetyper. I denne sammenhengen vil vi også komme inn på kjønnspektivet og se om det er enkelte tekster eller oppgavetyper som favoriserer jentene i særlig grad, og om det finnes tekster eller oppgaver som faktisk favoriserer guttene. I kapittel 6.3.2 vil vi gjøre et forsøk på å "fjerne" de oppgavene som er forskjellige i IEA- og PISA-undersøkelsen for å gjøre en så reell sammenlikning mellom resultatene fra de to undersøkelsene som mulig.

6.6 Teksttyper og oppgavetyper

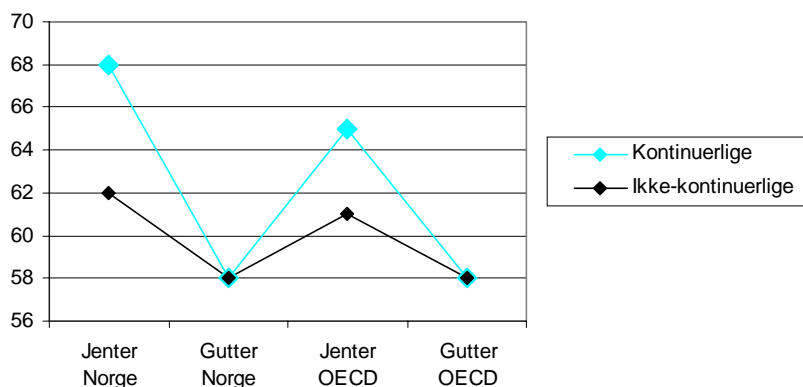
Tekstene i PISA kan deles inn i ulike kategorier (se kap. 2.6), og i det følgende vil vi presentere noen resultater med fokus på ulike tekstkategorier. Det vil for eksempel være interessant å se om tekstformat, sjanger eller innhold har noe å si for om norske elever gjør det bedre eller dårligere sammenliknet med elever i andre land og om det er visse teksttyper som favoriserer jenter eller gutter.

Når vi skal sammenlikne elevprestasjoner innenfor disse ulike tekstkategoriene, møter vi imidlertid et problem fordi det ikke er laget noen skåreverdier for hver elev, som vi kan sammenlikne. Vi må da bruke en enklere metode, nemlig å sammenlikne kjønnene når det gjelder prosentandel riktige svar for de oppgavene som faller inn i de aktuelle kategoriene. Metoden er enkel, men gir ikke like pålitelige resultater som bruk av skåreverdier basert på Rasch-modell (se kap. 5.5). I de følgende analysene vil vi gjennomgående bruke prosentandel riktige svar som mål for prestasjoner for elevgrupper. Vi minner om at feilmarginene for disse prosenttallene gjennomgående ligger på 1-2 prosentpoeng.

6.6.1 Tekstens format

I kapittel 2.6.4 gjorde vi rede for hvordan tekstene i PISA-materialet grovt kan kategoriseres i to formater: De *kontinuerlige*, som skal leses sammenhengende fra begynnelse til slutt, og de *ikke-kontinuerlige*, som kan leses på kryss og tvers. I slike tekster er ikke all informasjon like viktig, men det er desto viktigere å raskt finne fram til relevant informasjon. Eksempler på ikke-kontinuerlige tekster er tabeller, kart, diagram og skjema. Omtrent 1/3 av oppgavene er knyttet til ikke-kontinuerlige tekster (se tabell 2.5).

Figur 6.5 Prosentandel riktige svar for kontinuerlige og ikke-kontinuerlige tekster



I figur 6.5 har vi sammenliknet norske gutter og jenter med OECD-gjennomsnittet når det gjelder tekstformatet. Figuren viser at elevene generelt skårer noe

bedre på oppgaver som er knyttet til de kontinuerlige tekstene, men forskjellen er ikke stor. Det er svært små forskjeller i prestasjoner knyttet til tekstformat i guttegruppa i de enkelte land. Jentene viser derimot en klar tendens til å mestere de kontinuerlige tekstene bedre enn de ikke-kontinuerlige. Figuren viser også at det er stor forskjell (10 prosentpoeng) på jenters og gutters prestasjoner når det gjelder de kontinuerlige tekstene, spesielt i Norge. Forskjellen er langt mindre (4 prosentpoeng) når det gjelder de ikke-kontinuerlige tekstene. IEA-undersøkelsen viste også klare tendenser til at jentene skåret best på de kontinuerlige tekstene, mens guttene gjorde det best på de ikke-kontinuerlige (Munck & Taube 1996).

De kontinuerlige tekstene krever i hovedsak mer lesing enn de ikke-kontinuerlige. Til gjengjeld krever de sistnevnte at leseren kan finne fram til riktig informasjon i en tabell, et kart, en graf eller et diagram. Her er det altså ikke bare snakk om å lese teksten raskt og riktig, men like mye om å kunne orientere seg på kryss og tvers for å finne relevant informasjon i teksten. Det hevdes ofte at jenter er mer verbale enn gutter, men at gutter er flinkere til å orientere seg på kart og i figurer. Resultatene her og også i andre undersøkelser kan tyde på nettopp dette, men det er høyst usikkert hvorvidt dette er genetisk eller sosialt betingede forskjeller (se for eksempel Kimura 1999, s. 43ff og s.91ff).

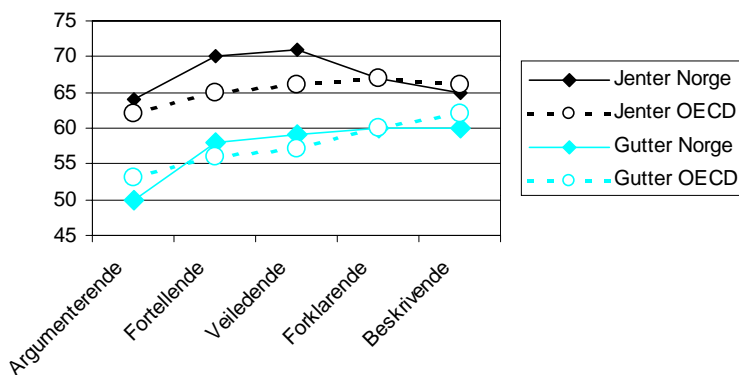
6.6.2 *Tekstens sjanger (hensikt)*

Begrepet *sjanger* brukes vanligvis om den merkelappen vi fester på tekster når de skal kategoriseres etter stil, form eller komposisjon. Eksempler på sjangrer er *novelle*, *bruksanvisning*, *dikt*, *essay*, *reportasje* osv. I PISA vil begrepet sjanger i større grad være knyttet til det som er tekstens *hensikt* (se kap. 2.6.4). De kontinuerlige tekstene er dermed delt inn i følgende fem kategorier: *Argumenterende*, *beskrivende*, *forklarende*, *veiledende* og *fortellende* (fortellende tekster er her skjønnlitterære). Også de ikke-kontinuerlige tekstene er kategorisert etter form: *graf*, *tabell*, *kart*, *diagram* og *skjema*, men her er det for få oppgaver innenfor hver kategori til å kunne gjøre en meningsfull sammenlikning mellom hver av kategoriene.

Resultatene sett i dette sjangerperspektivet viser et noe uensartet bilde fra land til land. En hovedtendens er imidlertid at elevene skårer noe lavere på oppgaver knyttet til argumenterende og fortellende tekster enn de gjør på oppgaver knyttet til forklarende og beskrivende tekster. Denne tendensen finner vi også i de nordiske landene. Det er vanskelig å si om teksttypene i seg selv er årsaken til ulike prestasjoner. Høyst sannsynlig har resultatene mer med den enkelte tekstens og oppgavens vanskelighetsgrad å gjøre. I figur 6.6 har vi vist hvordan jenter og gutter presterer i de ulike sjangrene. Figuren viser at de norske elevene skårer noe høyere enn gjennomsnittet på oppgaver knyttet til fortellende og veiledende tekster, særlig er det de norske jentene som har denne profilen. De norske guttene ligger derimot svært nær OECD-gjennomsnittet for gutter innen alle sjangrene. De norske jentene hevder seg klart bedre enn jentene

nomsnittet av jenter i OECD. I så måte er disse resultatene representative for hele testen.

Figur 6.6 Prosentandel riktige svar for ulike sjangre for kontinuerlige tekster



6.6.3 Tekstens innhold

Når det gjelder tekstens innhold, har vi ikke kunnet påvise noen interessante forskjeller mellom land. De mest interessante forskjellene som er relatert til tekstens innhold, finner vi mellom jenters og gutters prestasjoner generelt.

I IEA-rapporten *Are Girls Better Readers?* (Munck & Taube 1996) ble det rapportert om signifikante kjønnsforskjeller relatert til tekstenes innhold. Særlig gjaldt dette i de skjønnlitterære tekstene, der jentene jevnt over skåret bedre enn guttene. Dersom den skjønnlitterære teksten hadde kvinnelig hovedperson, var forskjellen enda større i jentenes favør. Kjønnsforskjellene var mye mindre enn gjennomsnittlig dersom teksten hadde mannlig hovedperson. Sakprosa tekster som handlet om dyr, mennesker eller menneskelige aktiviteter, favoriserte også jentene. De mer teknisk-vitenskapelige tekstene mestret guttene generelt bedre, men ikke alltid bedre enn jentene.

I PISA-materialet har vi også forsøkt å se på innholdsaspektet ut fra disse kriteriene, men fordelingen av teksttyper og sjangrer er såpass forskjellig i de to undersøkelsene at det er vanskelig å gjøre en reell sammenlikning. Generelt skårer jentene best på de aller fleste tekstene i PISA. Resultatene fra de til sammen 18 oppgavene som knytter seg til de fire skjønnlitterære tekstene, viser at jentene utkonkurrerer guttene i større grad her enn de gjennomsnittlig gjør på alle oppgavene sammenlagt. To av de skjønnlitterære tekstene har mannlig hovedperson og to har kvinnelig hovedperson. De to sistnevnte er de to lengste tekstene i hele materialet, og her er forskjellen svært stor i jentenes favør. Forskjellen er noe mindre i de to tekstene med mannlig hovedperson, men dette kan like gjerne komme av at disse to tekstene er av de korteste i hele materialet.

Hvis vi ser på de til sammen 25 oppgavene som er knyttet til tekster som på en eller annen måte har en kvinnelig hovedperson i hele PISA-materialet, finner vi en tendens til at disse favoriserer jentene noe mer enn gjennomsnittlig. I de 22 oppgavene som knytter seg til tekster med mannlig hovedperson, finner vi at forskjellen på gutters og jenters prestasjoner er omtrent den samme som for testen som helhet.

Med utgangspunkt i de kjønnsrelaterte funnene etter IEA-undersøkelsen, der man faktisk fastslo at det fantes typiske jente- og guttetekster, hadde vi denne gangen en hypotese som gikk ut på at tekster som enten handlet om typiske gutteaktiviteter, som hadde mannlig hovedperson eller som hadde et teknisk eller naturvitenskapelig innhold, ville være mer interessante for gutter enn for jenter, noe som i så fall skulle gi utslag i resultatene. Dette har vi altså ikke kunnet påvise når det gjelder de kontinuerlige tekstene i PISA.. Uansett innhold skårer jentene jevnt over klart bedre enn guttene.

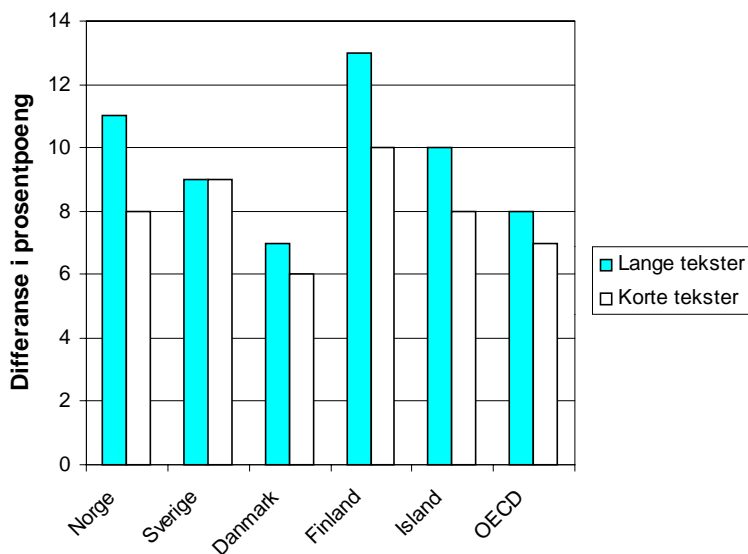
De få tekstene som ser ut til å gi guttene et visst fortrinn, er ikke-kontinuerlige tekster med teknisk-vitenskapelig innhold. Guttenes prestasjoner ligger riktignok også her litt under jentenes, i hvert fall i Norge, men på enkelte oppgaver knyttet til disse tekstene, gjør guttene det bedre enn jentene – også i Norge. Et slikt eksempel er oppgaveenheten ”Arbeid”, som består av et tredimensjonalt diagram som viser hvordan den arbeidsdyktige delen av befolkningen i et land er fordelt. Denne oppgaven er gjengitt i sin helehet i vedlegg 2A. Diagrammet består av svært lite tekst, til gjengjeld er det ganske mange tall å forholde seg. Den oppgaven som guttene greide bedre enn jentene, dreide seg om å hente ut et bestemt tall fra diagrammet.

6.6.4 *Tekstens lengde*

I IEA -undersøkelsen viste det seg at tekstlengde påvirket leseprestasjonene i noen grad, og at kjønnsforskjellene i jentenes favør var større når oppgaven var knyttet til lange tekster enn til korte. Noe av det samme ser vi i denne undersøkelsen. En tekstkategori som favoriserer jenter nesten like mye som de skjønnlitterære tekstene, er de lengste sakprosa tekstene – uavhengig av hva de inneholder. Figur 6.7 viser at kjønnsforskjellene både i Norden, med unntak av Sverige, og ellers i de fleste land er større i oppgaver knyttet til lange sakprosa tekstene enn korte. Med lange tekster menes i denne forbindelse tekster med flere enn 300 ord.

Lange tekster består gjerne av mye informasjon og har relativt høy frekvens av lange setninger. Slike tekster krever konsentrasjon, god leseferdighet og nøyaktighet. Dersom leseren ikke finner innholdet spesielt fengende, kreves i tillegg selvdisciplin og utholdenhet. Resultatene kan henge sammen med at jenter er bedre og mer utholdende lesere. I kapittel 6.9 vil vi se at de norske guttene rapporterer om lavere innsats enn jenter på PISA-testen. Vi ser derfor ikke bort fra at mangel på motivasjon blant guttene i testsituasjonen kan være medvirkende årsak til at jentene presterer spesielt mye bedre enn guttene på de oppgavene som er knyttet til lange tekster.

Figur 6.7 Differanse i jentenes favør for prosent riktige svar på oppgaver knyttet til lange og korte sakprosaetekster



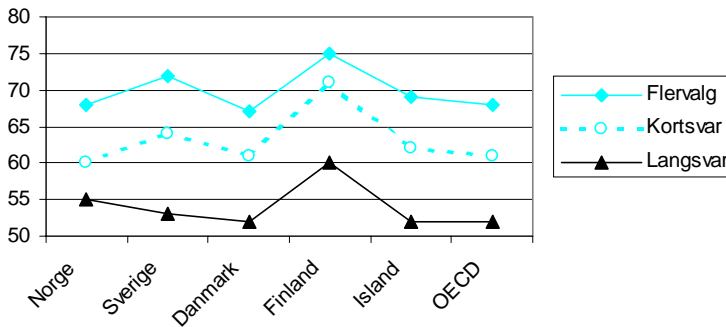
Nå er det slik at gjennomsnittsskåre generelt ligger noe høyere på oppgaver knyttet til de lange sakprosaetekstene. Dette kan vi tolke som at de PISA-oppgavene som er knyttet til de lengste tekstene, har vært generelt lettere enn oppgavene som er knyttet til de kortere tekstene. En hypotese er at dersom guttene hadde konsentrert seg bedre om å lese de lengste tekstene, ville de kanskje greid selve oppgavene nesten like godt som jentene.

6.6.5 Oppgavens format

I kapittel 1.5 beskrev vi de ulike oppgaveformatene i PISA. Vi skilte i hovedsak mellom flervalgsoppgaver og åpne oppgaver. Her vil vi dele den siste gruppen i to, det vil si at vi opererer med følgende tre formater: *flervalg*, *kort svar* og *lang svar*.

Følgende tendens gjør seg gjeldende i de aller fleste land: Elevene presterer gjennomsnittlig best på flervalgsoppgaver, dernest på kort svaroppgaver og dårligst på lang svaroppgaver. Figur 6.8 illustrerer dette for de nordiske land og for OECD-gjennomsnittet.

Figur 6.8 Prosentandel riktige svar på de ulike oppgaveformatene



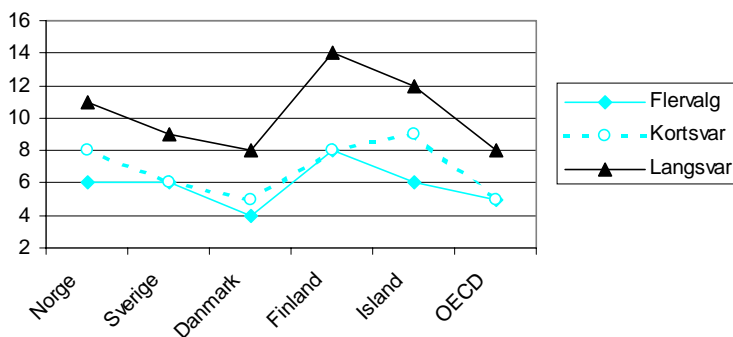
Det kan være flere grunner til at langsvarene er mer krevende enn kortsvars- og flervalgsoppgavene. For det første må elevene her formulere et svar med egne ord. Da blir den skriftlige formuleringsevnen også en viktig faktor, særlig når det skal inngå en forklaring eller begrunnelse. Et svar i denne kategorien vil for eksempel ikke kunne godkjennes dersom det er for vagt eller ufullstendig formulert, til tross for at eleven kanskje har forstått både teksten og oppgaven. For det andre kan motivasjonsfaktoren spille en rolle her. Et kryss eller et kort svar er mindre krevende enn en lang skriftlig formulering. For det tredje vil elever som er usikre, og som kanskje ikke ville kommet på svaret selv, kunne få akkurat den hjelpen de trenger når de ser de ulike svaralternativene oppgitt. Svaralternativene kan også ofte hjelpe til å definere hva spørsmålet egentlig går ut på (se Olsen, Turmo & Lie 2001).

Figur 6.8 viser at de norske resultatene ligger svært nær OECD-gjennomsnittet både når det gjelder flervalgs- og kortsvaroppgaver. I langsvarene gjør de norske elevene det relativt sett bedre. Det er interessant å merke seg at dette var en tendens som også viste seg i realfag i TIMSS (Lie, Kjærnsli & Brekke 1997). Det ser altså ut til at de norske elevene gjennomgående mestrer åpne oppgaver som krever svar i form av fulle, beskrivende setninger relativt bra. En naturlig forklaring på dette kan være at de er vant til denne typen oppgaver fra skolen. Det har til nå ikke vært så vanlig med flervalgsoppgaver i norsk skole, derimot får norske elever mye skriveøvelse, og den formelle vurderingen i norskfaget har tradisjonelt tatt utgangspunkt i elevenes kompetanse når det gjelder sammenhengende skriftlige arbeider. For øvrig merker vi oss at hvis vi sammenlikner de to "korte" oppgaveformatene, flervalgs- og kortsvaroppgaver, så er det ingen ting som tyder på at norske elever gjør det dårligere på flervalgsoppgaver, på tross av manglende trening.

La oss nå studere kjønnsforskjellene innen de ulike oppgaveformatene. I figur 6.9 har vi framstilt differansen i prosentpoeng i jentenes favør for hvert format. Figuren viser at kjønnsforskjellene gjennomgående er klart størst for langsvarene. Som nevnt kan motivasjon spille en viss rolle i denne

sammenhengen. Tradisjonelt oppfattes kanskje jenter gjerne som mer pliktoppfyllende og flittige enn gutter, og dersom det er slik at gutter rett og slett ikke gidder å formulere skriftlige svar eller svarer mer sleivete og unøyaktig enn jenter gjør, kan dette være en av forklaringene på de store kjønnsforskjellene vi ser i disse resultatene. I hvilken grad kjønnsforskjellene skyldes mangel på nøyaktighet eller motivasjon, og i hvilken grad de skyldes mangel på lesekyndighet hos guttene, kan ikke disse resultatene gi noe entydig svar på.

Figur 6.9 Differanse i jentenes favør for prosent riktige svar for hvert oppgaveformat



Ser vi på resultatene for jenter og gutter for seg, havner de norske guttene litt under gjennomsnittet for guttene i alle OECD-landene, med unntak for langsvarsoppgavene. Her ligger de så vidt over gjennomsnittet for guttene i OECD, selv om forskjellen er for liten til å være signifikant. Jentene på sin side ligger litt over OECD-gjennomsnittet for jenter i alle kategorier, og forskjellen er også her mest markant når det gjelder langsvarsoppgavene.

6.7 Mer om kjønnsforskjeller i IEA-undersøkelsen og PISA

Som vi har diskutert i kapitlene 6.5 og 6.6, er kjønnsforskjellene vesentlig større i PISA enn de var i IEA Reading Literacy i 1991. Men før vi trekker endelige slutninger om endringer i kjønnsforskjeller i løpet av de siste årene, vil vi gjøre enda et forsøk på å se hva de ulike egenskapene ved testene kan forklare. I kapittel 2.7 har vi poengtert hva som i vesentlig grad skiller PISA fra IEA-undersøkelsen.

For å kunne gjøre en noenlunde reell sammenlikning mellom resultatene i IEA- og PISA-undersøkelsen, bør vi fjerne de oppgavene som er vesensforskjellige i de to undersøkelsene. Dette gjelder to av oppgavetyperne i PISA: *åpne oppgaver* og oppgaver i kategorien *reflect*. Fordelingen av tekster er litt forskjellig i de to undersøkelsene. I PISA er det lagt litt mindre vekt på skjønnlitterære tekster til fordel for sakprosa, noe som gjør at jentene ikke favoriseres

i så stor grad. På den annen side er det i PISA en noe mindre andel ikke-kontinuerlige tekster enn det var i IEA. Dermed burde favoriseringen av guttene oppheves. Uansett er ikke de to undersøkelsene identiske, det eneste som er likt er at de begge måler ungdommers lesekompetanse, og i denne sammenhengen burde det kanskje være det viktigste.

Vi har foretatt en sammenlikning av resultatene i de to undersøkelsene for hver av de tre teksttypene skjønnlitteratur, sakprosa og ikke-kontinuerlige tekster. Vi kan imidlertid ikke publisere disse sammenlikningene tallmessig, da de foreløpig bygger på tall fra to ulike skalaer. Tendensene er likevel så klare at vi kan fastslå følgende: Kjønnsforskjellene i det reduserte utvalget av PISA-oppgaver er noe mindre enn i det fullstendige materialet. De åpne og reflekterende oppgavene har med andre ord hatt en viss betydning i jentenes favør. Likevel er forskjellene fremdeles mye større enn de var i IEA-undersøkelsen, da de gjennomsnittlig var på 4 poeng for testen som helhet. (jf. kap. 6.3).

Uansett hvordan vi snur og vender på det, finner vi altså ingen god forklaring i selve testmaterialet på hvorfor kjønnsforskjellene i jentenes favør er så mye større i 2000 enn de var i 1991. Dette gir oss faktisk god grunn til å antyde at det kan ha skjedd en reell endring i gutters og jenters lesekompetanse. Om det er jentene som er blitt bedre, eller om det er guttene som er blitt dårligere, kan ikke våre data gi noe sikkert svar på. Et viktig spørsmål gjenstår: Hvilken rolle kan ulik motivasjon i selve testsituasjonen ha spilt? Det skal vi ta for oss i neste underkapittel.

6.7.1 *Motivasjon og innsats*

Hvis vi tar utgangspunkt i at motivasjon henger sammen med innsats, kan PISA-datatene si noe om jenters og gutters motivasjon. De landene som ønsket det, fikk nemlig anledning til å legge inn følgende spørsmål om innsats helt til slutt i oppgaveheftet. Spørsmålene var supplert med en illustrasjon av et termometer med en skala fra 1 til 10:

Tenk deg en helt konkret situasjon som er viktig for deg personlig (på skolen, i idrettslaget, hjemme, sammen med venner eller i en hvilken som helst annen sammenheng). Denne situasjonen er så viktig at du ville ha gjort ditt aller beste, og lagt ned så mye innsats som overhodet mulig.

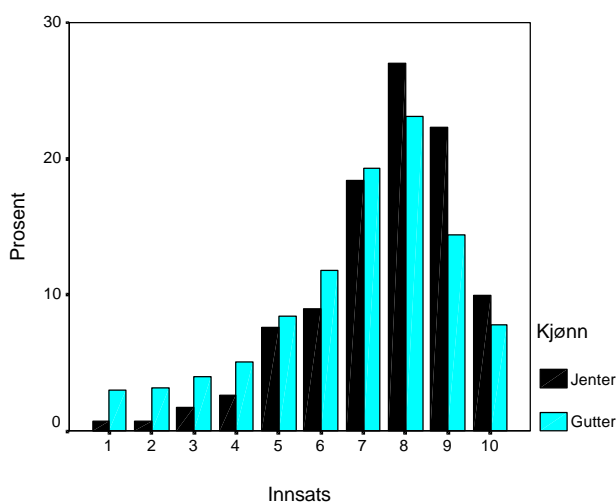
Eksempel: I denne bestemte situasjonen ville du ha krysset av for den høyeste verdien på "innsats-termometeret". Slik: (her vises avkryssing i ruta for 10 på skalaen):

- *Sammenlign med den situasjonen som du nettopp tenkte på: Hvor stor innsats vil du si at du har lagt ned i den testen som du nettopp har jobbet med?*
- *Hvor mye innsats ville du lagt i denne testen dersom du hadde fått karakter på den?*

Resultatene viser at elevene gjennomgående rapporterer svært høy innsats på spørsmål 2, om prøver som teller på karakteren. Dette gjelder både jenter og gutter, og kjønnsforskjellen er svært liten her. På skalaen fra 1 til 10 rapporterer jentene et gjennomsnitt på 9,53. Guttenes gjennomsnitt er 9,33. Når det gjelder innsatsen på selve PISA-testen, er innsatsen som oppgis atskillig lavere, og ikke minst er kjønnsforskjellene mye tydeligere. Prosentvis fordeling av svar

for hvert av kjønnene er vist i figur 6.10. Som vi ser er jentenes fordeling forskjøvet mot høyere innsats i forhold til guttene. Jentene hevder altså selv at de har lagt ned en høyere innsats på testen enn guttene. Jentene rapporterer en gjennomsnittlig innsats på 7,55, mens guttene rapporterer et gjennomsnitt på 6,82. Med en standardfeil på omtrent 0,5 blir forskjellen på 0,73 i jentenes favør klart signifikant. Og siden standardavviket er på temmelig nøyaktig 2, så blir effektstørrelsen for kjønnsforskjellen omtrent 0,4 (se kap. 5.3.5). Vi kan ikke vite i hvor stor grad denne egenvurderingen svarer til den faktiske innsatsen som ble lagt ned, men vi kan i hvert fall konstatere at målt i effektstørrelse svarer forskjellen mellom kjønnene i innsats temmelig nøyaktig til forskjellen i prestasjoner.

Figur 6.10 Prosentvis fordeling av innsats for jenter og gutter

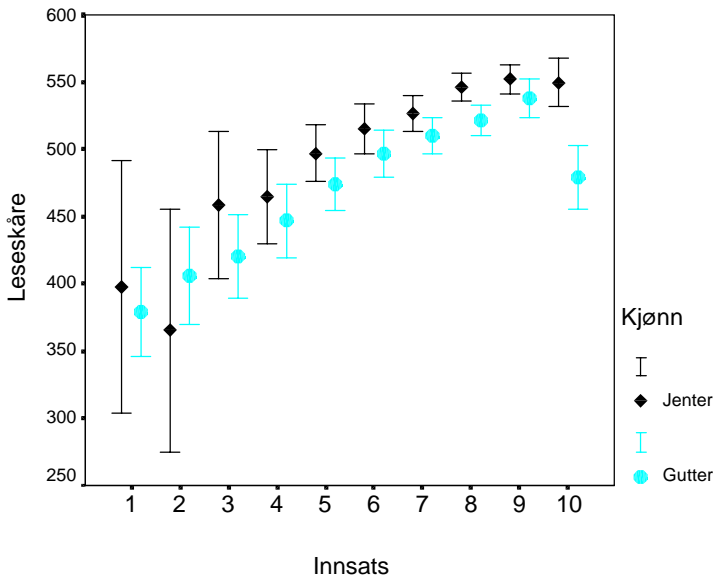


Nå er det et viktig spørsmål hvilken sammenheng det er mellom rapportert innsats og skåre i lesing. Vi har derfor regnet ut korrelasjonskoeffisientene mellom disse to variablene. Og de ligger på omtrent 0,30 både for jenter og gutter. For å illustrere denne sammenhengen har vi i figur 6.11 vist gjennomsnittlig skåre for hvert av innsats-nivåene 1-10. Figuren viser gjennomsnittsverdier med 95% konfidensintervaller (se 5.3.3) for hvert kjønn. Vi ser at sammenhengen mellom innsats og skåre er tydelig for hvert kjønn. Men vi ser også at skåredifferansen går klart i jentenes favør selv om vi sammenlikner jenter og gutter som gjør *samme* innsats. Det er altså tydelig at ulik innsats på PISA-testen umulig kan utgjøre en avgjørende forklaring på at jentene skårer så mye høyere.

Et eksempel på at motivasjon kan ha vært en medvirkende faktor ser vi av resultatene i lesing fra de to oppgaveheftene som skiller seg ut fra de sju andre ved at leseoppgavene her kommer helt til slutt i heftene. I de øvrige sju heftene

er leseoppgavene plassert i tre ulike oppgavehefter og på følgende steder i de ulike heftene: helt i starten av heftet, mot slutten av del 1 eller i begynnelsen av del 2. Resultatene fra de oppgavene som bare er plassert i del 2 viser mye større kjønnsforskjeller enn gjennomsnittlig i Norge. I generalprøven var kjønnsforskjellene langt mindre for de samme oppgavene, som den gangen lå plassert tidligere i oppgaveheftene. Dette tyder på at guttene generelt er mindre utholdende og motivert enn jentene mot slutten av testtiden, noe som igjen kan være medvirkende årsak til de store kjønnsforskjellene i lesing.

Figur 6.11 Sammenheng mellom innsats og leseskåre for jenter og gutter. Gjennomsnittsskåre med 95 % konfidensintervall.



6.8 Fem nivåer for lesekompetanse

6.8.1 Poenggrenser for nivåene

Lesekompetanse rapporteres altså i PISA både samlet og på tre skalaer, *retrieve*, *interpret* og *reflect* (se kap. 6.4). En skåresum på en skala kan fortelle hvor gjennomsnittet for elevene i et land ligger i forhold til andre land. Spredningen kan si noe om hvordan de flinkeste, de middels og de svakeste elevene fordeler seg. Skalaene forteller i tillegg noe om hvorvidt elevene i et land er flinkere til å hente ut informasjon fra teksten enn de er til å reflektere og trekke inn egne tanker og erfaringer. Likevel sier disse tallene svært lite om hva elever på ulike nivåer faktisk kan prestere og hva prestasjonene innebærer.

I PISA-undersøkelsen har man forsøkt å si noe om hva ulike prestasjoner på testen forteller om elevenes lesekompetanse. Dette har man gjort ved å katego-

risere alle oppgavene i forhold til fem ulike nivåer, samlet og for hver av de tre skalaene (Se nærmere presentasjon av de fem nivåene i kapittel 2.6.7). Hvert nivå er gitt en kvalitativ beskrivelse og en minimum og en maksimum skåresum:

- Nivå 5: over 625 poeng
- Nivå 4: fra 553 til 625 poeng
- Nivå 3: fra 481 til 552 poeng
- Nivå 2: fra 408 til 480 poeng
- Nivå 1: fra 335 til 407 poeng

Elever som oppnår mindre enn 335 poeng, dvs elever som ikke når opp til nivå 1, mangler den grunnleggende lesekompetansen som PISA-undersøkelsen er interessert i å måle. Dette betyr ikke at de ikke kan lese i det hele tatt, men at disse elevene vil ha alvorlige problemer med å tilegne seg den kunnskapen eller de ferdighetene de vil ha behov for i ulike sammenhenger.

Rent teknisk er de fem nivåene beskrevet slik:

- Alle elever innen et nivå forventes å klare minst halvparten av oppgavene innen dette nivået.
- Elever som ligger på bunnen av et nivå, har 62 prosent sjanse for å klare de letteste oppgavene innen sitt nivå og 42 prosent sjanse for å klare de vanskeligste oppgavene innen sitt nivå.
- Elever som ligger helt i toppen av et nivå, forventes å klare 70 prosent av alle oppgavene innen dette nivået. De vil ha 62 prosent sjanse til å klare de vanskeligste oppgavene og 78 prosent sjanse til å klare de letteste oppgavene innen dette nivået. De vil også ha 50 prosent sjanse til å klare oppgaver fra nivået over.

Når man beskriver elevers lesekompetanse i forhold til de fem nivåene, er det mulig å antyde noe om hvor mange av dem som minst er kompetente på et bestemt nivå eller å identifisere den prosentandelen som er ”på” et nivå – dvs at dette er deres høyeste ferdighetsnivå. Det er imidlertid ikke særlig interessant å vite at 10 prosent av elevene i ett land og 20 prosent i et annet land er på nivå 3, hvis man ikke samtidig vet hvordan resten av elevene ligger an. Da gir det mer mening å vite hvor stor prosent av elevene som har oppnådd minst nivå 2., siden dette nivået innebærer at elevene er i stand til ”å mestre de utfordringene de møter i hverdagen”, ifølge PISA.

6.8.2 Hvordan fordeler elever seg på nivåer i ulike land?

I tabell 6.2 har vi presentert hvordan elevene i de ulike landene fordeler seg på de fem nivåene for lesing generelt. Siden det er svært mange detaljer her, har vi også valgt å framstille den samme fordelingen for de nordiske elevene og for OECD-gjennomsnittet i figur 6.12. Vi ser at i hovedsak følger de nordiske landene hverandre og OECD-gjennomsnittet ganske tett, bortsett fra Finland som har en fordeling som er tydelig forskjøvet mot høyere nivåer. I hovedsak gjenspeiler dette at finske elever skårer høyest av alle land, så derfor må det

6 HVOR GODT LESER NORSKE 15-ÅRINGER?

være flere elever på høyere nivåer i Finland enn i de andre landene i OECD som helhet.

Tabell 6.2 Prosentvis fordeling av elever på nivåer for lesing generelt

Land	Nivå 0 < 335 poeng	Nivå 1 335-407 poeng	Nivå 2 408-480 poeng	Nivå 3 481-552 poeng	Nivå 4 553-626 poeng	Nivå 5 >626 poeng
Australia	3.3	9.1	19.0	25.7	25.3	17.6
Belgia	7.7	11.3	16.8	25.8	26.3	12.0
Brasil *	23.3	32.5	27.7	12.9	3.1	0.6
Canada	2.4	7.2	18.0	28.0	27.7	16.8
Danmark	5.9	12.0	22.5	29.5	22.0	8.1
Finland	1.7	5.2	14.3	28.7	31.6	18.5
Frankrike	4.2	11.0	22.0	30.6	23.7	8.5
Hellas	8.7	15.7	25.9	28.1	16.7	5.0
Irland	3.1	7.9	17.9	29.7	27.1	14.2
Island	4.0	10.5	22.0	30.8	23.6	9.1
Italia	5.4	13.5	25.6	30.6	19.5	5.3
Japan	2.7	7.3	18.0	33.3	28.8	9.9
Korea	0.9	4.8	18.6	38.8	31.1	5.7
Latvia *	12.7	17.9	26.3	25.2	13.8	4.1
Liechtenstein *	7.6	14.5	23.2	30.1	19.5	5.1
Luxemburg	14.2	20.9	27.5	24.6	11.2	1.7
Mexico	16.1	28.1	30.3	18.8	6.0	0.9
New Zealand	4.8	8.9	17.2	24.6	25.8	18.7
Norge	6.3	11.2	19.5	28.1	23.7	11.2
Polen	8.7	14.6	24.1	28.2	18.6	5.9
Portugal	9.6	16.7	25.3	27.5	16.8	4.2
Russland *	9.0	18.5	29.2	26.9	13.3	3.2
Spania	4.1	12.2	25.7	32.8	21.1	4.2
Storbritannia	3.6	9.2	19.6	27.5	24.4	15.6
Sveits	7.0	13.3	21.4	28.0	21.0	9.2
Sverige	3.3	9.3	20.3	30.4	25.6	11.2
Tsjekkia	6.1	11.4	24.8	30.9	19.8	7.0
Tyskland	9.9	12.7	22.3	26.8	19.4	8.8
Ungarn	6.9	15.8	25.0	28.8	18.5	5.1
USA	6.4	11.5	21.0	27.4	21.5	12.2
Østerrike	4.4	10.2	21.7	29.9	24.9	8.8
OECD	6.0	11.9	21.7	28.7	22.3	9.5

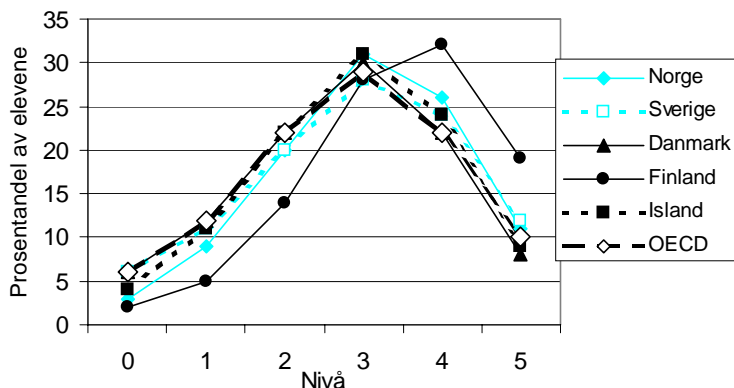
* Ikke-OECD land

I det følgende vil vi presentere noen data om fordelingen på nivåer for forskjellige land. De ulike nivåene er nøye beskrevet i kapittel 2.6.7, de vil derfor bare bli presentert i kortversjon i kommentarene nedenfor.

Nivå 5 (over 626 poeng)

Elever som oppnår dette nivået, regnes som svært kompetente lesere. De finner fram til informasjon som kan være vanskelig å finne i ukjente tekster og viser detaljert forståelse for hva oppgavene går ut på. De kan trekke slutninger og komme med hypoteser på bakgrunn av egne erfaringer. De oppfatter alle nyanser i en tekst og avslører uvanlige eller uventede detaljer. Ifølge PISAs ekspertgruppe i lesing vil elever på nivå 5 bidra til å styrke sitt lands ekspertise nå og i framtida.

Figur 6.12 Prosentvis fordeling på de seks nivåene (inkludert under nivå 1, her kalt 0) i Norden og OECD



Det er gjennomsnittlig 10 prosent av elevene i PISA 2000 som oppnår ferdighetsnivå 5 på hele testen. I Finland, New Zealand, Australia, Canada og Storbritannia oppnår 15 prosent eller mer dette nivået. Disse landene lå også høyest på den generelle rankinglista, og det er her vi finner færrest elever på nivå 1 og lavere. I Finland oppnår 18 prosent av elevene nivå 5, mens dette gjelder 11 prosent av de norske.

Går vi til de ulike skalaene, ser vi at hele 26 prosent av de finske elevene oppnår nivå 5 på *retrieve*-skalaen, mens "bare" 14 prosent av dem oppnår nivå 5 på *reflect*-skalaen. Samme tendens finner vi også i Belgia, Australia og Sverige. I Storbritannia, og Canada er bildet motsatt. Her finner vi flest elever på nivå 5 i *reflect*- og *interpret*-skalaen. Dette kan tolkes dit hen at elevene i disse landene gjør det spesielt bra når oppgaven krever at de skal tolke, reflektere, vurdere eller komme med hypoteser. I Norge er det nesten ingen forskjell på hvor mange som oppnår nivå 5 på de tre skalaene: *Retrieve* 13 prosent, *interpret* 12 prosent og *reflect* 12 prosent.

Nivå 4 (fra 553 til 626 poeng)

Elever på nivå 4 kan blant annet lese relativt kompliserte tekster og finne informasjon som ligger implisitt. De kan også vurdere tekster kritisk. Gjennomsnittlig finner vi 32 prosent av elevene på nivå 4 eller bedre. Finland skiller seg ut igjen. Her ligger over halvparten av elevene på nivå 4 eller bedre. Land med over 40 prosent av elevene på nivå 4 eller bedre er Australia, Storbritannia, Irland, Canada og New Zealand. De norske elevene ligger ikke så langt etter, 35 prosent oppnår nivå 4 eller bedre.

Når det gjelder kjønnsforskjeller, er de ganske store også her. I Finland ligger hele 62 prosent av jentene og "bare" 38 prosent av guttene på nivå 4 eller over. I Norge finner vi 42 prosent av jentene og 28 prosent av guttene på nivå 4 eller over. 11 land er bedre enn Norge blant guttene. I ni land finner vi en større andel jenter på nivå 4 og over enn i Norge. Tilsvarende for guttene gjelder 11

land. Både når det gjelder nivå 4 og nivå 5 er fordelingen av jenter og gutter omtrent den samme i Norge som i Sverige. Siden de svenske elevene gjennomsnittlig skårer signifikant bedre enn de norske, må det bety at de har flere elever på nivå 3 og færre på de laveste nivåene enn Norge.

Nivå 3 (fra 481 til 552 poeng)

Elever på dette nivået er gjennomsnittlige lesere. De kan ta seg fram i tekster og finne forskjellig informasjon, sammenholde informasjon fra ulike steder i teksten og relatere det til egne kunnskaper og erfaringer. 61 prosent av alle elevene ligger på nivå 3 eller over (dvs på nivå 3, 4 eller 5). I ni av OECD-landene ligger mellom 67 og 80 prosent på nivå 3 eller over: Finland, Korea, Japan, Irland New Zealand, Australia, Storbritannia og Sverige. I to av disse landene, Finland og Canada, ligger under 10 prosent av elevene på nivå 1 eller lavere (her definert som elever uten grunnleggende lesekompetanse). I Norge er andelen elever på nivå 3 eller over 63 prosent, mens det er 15 prosent som ligger på nivå 1 eller lavere. Disse tallene ligger svært nær både OECD-gjennomsnittet og resultatene i Island og Danmark.

Nivå 2 (fra 408 til 480 poeng)

Elever på dette nivået er i stand til å lese enkle tekster og oppfatte det viktigste som står i dem. De vil også kunne trekke inn egen kunnskap i tekstforståelsen. Gjennomsnittlig ligger 82 prosent av alle elevene på nivå 2 eller over. I alle OECD-landene oppnår minst halvparten av elevene dette nivået eller bedre. Norge ligger svært nær gjennomsnittet for OECD her.

Nivå 1 (fra 335 til 407 poeng) og lavere (under 335 poeng)

Elever som bare oppnår nivå 1 må fremdeles kunne lese. De vil kunne finne enkel informasjon i en tekst eller kunne si hva en tekst i hovedsak handler om. Elever som skårer lavere enn nivå 1, har imidlertid store problemer med i det hele tatt å ta seg fram i tekster. Dette betyr ikke at de er analfabeter, noe har disse elevene faktisk greid å få til i testen. Likevel regner man med at disse elevenes leseproblemer vil hindre dem i deres videre utdanning, ja faktisk i å "fungere tilfredsstillende i et moderne samfunn" (OECD 2000).

Gjennomsnittlig ligger 6 prosent av elevene i OECD under nivå 1. Det samme tallet gjelder for Norge. I Brasil, Mexico, Luxembourg, Portugal og Tyskland er det mellom 10 og 23 prosent som ikke oppnår nivå 1. I denne svakeste gruppa finner vi i alle land en relativt stor overvekt av gutter.

At en elev ikke oppnår høyere poengsum enn nivå 1, kan være et reelt uttrykk for de lesevanskene denne eleven har. Det vi ikke med sikkerhet kan si er hvorvidt et lavt nivå bare skyldes dårlige evner eller om det rett og slett kan være at eleven ikke har gidde å gjøre oppgavene. Gjennomgangen av elevheftene under kodingen av svar kan tyde på at enkelte elever sorterer under den siste kategorien. Derfor er det vanskelig å komme med noen bastante konklusjoner om hvor mange elever i et land som faktisk ikke kan lese.

Mange flinke og mange svake – eller mange middels gode?

I Australia, Storbritannia, Irland og New Zealand finner vi mellom 14 og 19 prosent av elevene på nivå 5, men her ligger mellom 11 og 14 prosent på nivå 1 eller lavere. Disse landene har altså lykkes godt med å få elever opp på et høyt nivå, men samtidig greier de ikke å ta seg godt nok av elever med leseproblemer. Noe av den samme tendensen finner vi i Norge også, om enn ikke i fullt så stor grad. I Korea derimot, er det jevnt over et høyt nivå på de aller fleste elevene. Det samme gjelder Japan, selv om det er litt færre elever på nivå 5 her. Disse to landene har lykkes svært godt med å få de svakeste elevene opp på et noenlunde akseptabelt nivå.

Kjønnsforskjeller

Ser vi på kjønnsfordelingen av resultater, finner vi at hele 23 prosent av de norske guttene bare oppnår nivå 1 eller lavere. Det tilsvarende tallet for jenter er 10 prosent. Til sammenlikning er det i Finland bare 3 prosent av jentene som ligger på nivå 1 eller lavere, mens 11 prosent av guttene gjør det.

På nivå 5 finner vi 14 prosent av de norske jentene og 8 prosent av de norske guttene. I Finland oppnår 26 prosent av jentene og 11 prosent av guttene nivå 5. Disse tallene viser igjen at de finske jentene oppnår usedvanlig gode resultater, og at avstanden til de finske guttene er stor.

De norske guttene skårer så vidt over eller likt med OECD-gjennomsnittet for gutter, mens de norske jentene ligger noe bedre an enn sine medsøstre i hele OECD. Det er faktisk bare fem land som har en større andel jenter på nivå 5 enn Norge: Storbritannia, Finland, Irland, Canada og New Zealand. Det er imidlertid ti land som har færre jenter på nivå 1 eller lavere. Det er altså mange flinke lesere blant de norske jentene, men vi har tydeligvis litt større problemer med å ta vare på de svakeste i vårt land.

6.9 Språklig bakgrunn**6.9.1 Elever med bokmål og nynorsk som hovedmål**

Både oppgave- og spørreskjemaheftet ble laget i to versjoner, en for hvert av de to skriftspråkene bokmål og nynorsk. De fleste av skolene var enten bokmåls-skoler eller nynorskskoler, men det var også noen skoler der begge språkene var representert som hovedmål. Vi har undersøkt om det er noen systematisk forskjell mellom nynorsk- og bokmålelevne når det gjelder lesing generelt og for hver av rapporteringsskalaene. Nynorskelevne i vårt utvalg representerer 16,7 prosent av elevene på landsbasis. Disse har en gjennomsnittlig skåre på 495 poeng, mens tilsvarende for bokmålelevne er 508 poeng. Dette utgjør en differanse i bokmålelevenens favør på 13 poeng, en forskjell som er klart signifikant. Effektstørrelsen på 0,12 er imidlertid ikke stor, men stor nok til at alt tyder på at bokmålslever som gruppe er noe bedre lesere.

For sammenlikningens skyld har vi også sett på norskkarakterer i hovedmål for de to språkgruppene. Bokmålelevne har en gjennomsnittskarakter på 4,06,

mens nynorskelevne har 3,95. Differansen utgjør 12 prosent av et standardavvik, noe som gir en effektstørrelse på 0,12. Dette kan tyde på at forskjellen mellom språkgruppene ikke bare gjelder for PISA-undersøkelsen, men at den reflekterer reelle forskjeller. Imidlertid er det tankevekkende at vi finner signifikante forskjeller i bokmåselevnes favør også i matematikk og naturfag, både når det gjelder skåre i PISA og karakterer i realfag. Effektstørrelsen i naturfag er nesten like stor som i lesing, mens den i matematikk er noe mindre. Vår undersøkelse har ikke data som kan forklare dette fenomenet. En hypotese er at det kan ha sammenheng med at det norske samfunn blir mer og mer bokmålsdominert, og at ungdommens dialekter flere steder er i ferd med å utvannes og bli mer lik bokmål. Bokmåselever leser antakelig mye mer på sitt skriftspråk enn nynorskelevne gjør. Nynorskelevne på sin side, gjør det bedre til eksamen i sidemål enn bokmåselevne gjør.

6.9.2 Elever med annet morsmål enn norsk

Minoritetsspråklige elevers situasjon i norsk skole er et viktig pedagogisk spørsmål, og det har vært gjort flere studier om disse elevenes faglige nivå (se f. eks. Heesch, Storaker & Lie 1998 og 2000). Et spørsmål til elevene i PISA er hvilket språk de snakker mest hjemme: testspråket (i vårt tilfelle norsk) eller et annet språk (et annet offisielt språk i landet eller et annet lands språk). Vi har sammenliknet OECD-landene både når det gjelder hvor mange elever som snakker et annet språk, og hvor mye svakere disse elevene skårer i lesing generelt. Det samme temaet vil bli behandlet senere, og da under en litt andre synsvinkler (kap. 8 og 10). I tabell 6.3 viser vi en sammenlikning mellom de nordiske landene og OECD-gjennomsnittet.

Tabell 6.3 *Minoritetsspråklige elever: Hvor mange er de, og hvordan leser de?*

Land	Prosentandel elever som ikke snakker testspråket hjemme	Hvor mange poeng lavere skårer de i lesing generelt?
Norge	6 %	70
Sverige	7 %	62
Danmark	7 %	78
Finland	6 %	50
Island	2 %	48
Gj. snitt OECD	9 %	57

Som vi ser av tabellen, tyder resultatene på at minoritetslevne våre har større problemer med leseforståelsen enn minoritetslevne i mange andre land. Vi må imidlertid her ta et viktig forbehold: Slike data er det vanskelig å sammenlikne direkte, siden det kan være snakk om forskjellige minoritetsgrupper i forskjellige land. For det første er det ikke entydig hvor grensen går mellom forskjellige språk og hva som er forskjellige dialekter. Enda viktigere er det at i vårt land er det for eksempel stor forskjell på utgangspunktet til innvandrere-

elever fra typiske U-land på den ene siden og norskfødte barn av vest-europeiske eller skandinaviske foreldre på den andre siden.

De norske dataene er ganske pålitelige, siden vi laget et eget, ”oversamlet” stratum med skoler med mange minoritets elever” (se kap. 1.8). Det ble også spurt om hvorvidt eleven og foreldrene ble født i landet eller ikke. I Norge har vi også data om *hvilket* språk minoritets elevene snakker hjemme, så vi kan i en annen sammenheng foreta videre analyser av ulike språklige minoriteters problemer i norsk skole. Det vil føre for langt her. Vi nøyer oss med å konstatere at norske minoritets elevers skåre i lesing ligger 70 poeng lavere enn majoritets elevers, at dette er forholdsvis mye i et internasjonalt bilde, og at det utgjør en effektstørrelse på omtrent 0,65.

6.10 Noen oppgaver med resultater og kommentarer

Nedenfor vil vi gjengi resultatene fra noen av oppgavene i lesetesten. Både oppgavene og tekstene finnes i sin helhet i vedlegg 2A. I noen av oppgavene er det mulig å få 2 poeng for et svært godt svar og 1 poeng for et godkjent, men ikke fullt så avansert svar. I tabellene vil vi angi hvor mange prosent av elevene som fikk 1 og eventuelt 2 poeng på hver oppgave i hvert av de nordiske landene og gjennomsnittlig for OECD. I tillegg vil vi oppgi hvilket land som hadde det beste resultatet på oppgaven.

Alle oppgavene er definert i forhold til ett av følgende aspekt (lese måte, se kap. 2.6.5): *retrieve*, *interpret* og *reflect*. Aspektene blir angitt i presentasjonen nedenfor. Det blir også opplyst om hvilket av de fem nivåene oppgavene representerer. Nivået angir som nevnt i kapittel 2.6.7 noe om hvilken vanskelighetsgrad oppgaven befinner seg innenfor. Tidligere i kapitlet har vi fokusert mye på kjønnsforskjeller, blant annet fordi de norske jentene generelt presterer ganske mye bedre enn de norske guttene på de aller fleste leseoppgavene. Dette gjelder også for de oppgavene som blir presentert her, med ett unntak, som vil bli kommentert spesielt.

6.10.1 Gaven

Novellen ”Gaven” er den lengste teksten i hele lesematerialet. Det er sju oppgaver til denne teksten, fire av dem er åpne og tre er flervalgsoppgaver. Resultatene er vist i tabell 6.4. Kort fortalt handler novellen om en kvinne som er fanget i et hus som er omgitt av flomvann. En panter har reddet seg opp på verandaen hennes, og sitter og ser sultent inn på henne. Kvinnen vurderer først å skyte panteren, men gir den til slutt resten av den skinka hun selv har spist av. Neste morgen oppdager hun at flommen har trukket seg tilbake og at panteren er vekk. Det eneste som ligger igjen på verandaen er det hvitgnagde skinkebeinet.

Oppgave 1 starter med en samtale mellom to personer som har forskjellig syn på kvinnens handlinger i novellen. Elevene skal begrunne begge

personenes synspunkter, og svarene skal formuleres med egne ord. Elevene må bruke sine egne vurderinger for å avgjøre hva som er *hjerteløse* og hva som er *medlidende* handlinger. Godkjente svar må peke på at kvinnen først var fiendtlig innstilt til panteren og planla å skyte den. Dernest må de uttrykke noe om at kvinnen syntes synd på panteren og ga den mat.

Resultatene viser at dette har vært en relativt enkel oppgave i de fleste land. De finske elevene er best av alle her. For øvrig er det små forskjeller mellom de nordiske landene, som alle ligger over OECD-gjennomsnittet.

Tabell 6.4 Prosentandel riktige og delvis riktige svar for enheten "Gaven"

Land	Oppg. 1		Oppg. 2	Oppg. 3		Oppg. 4
	2 poeng	1 poeng	C *	2 poeng	1 poeng	B*
Norge	58	18	79	35	28	81
Sverige	62	16	82	35	18	85
Danmark	58	20	77	27	36	80
Finland	71	16	80	35	28	93
Island	59	20	73	35	29	80
Int. maks.	71	16	89	47	19	93
	(Finland)		(Korea)	(Storbrit.)		(Finland)
Gj. snitt OECD	55	18	73	28	29	84

Land	Oppg. 5	Oppg. 6	Oppg. 7	
		C *	2 poeng	1 poeng
Norge	56	44	25	34
Sverige	46	60	26	29
Danmark	59	43	21	29
Finland	51	51	26	35
Island	53	32	29	22
Int. maks.	77	60	39	23
	(Korea)	(Sverige)	(Canada)	
Gj. snitt OECD	56	40	25	24

* = riktig alternativ

Oppgave 2 er en flervalgsoppgave. På bakgrunn av beskrivelsene i det første avsnittet i novellen skal elevene trekke den slutningen at kvinnens hus er omgitt av flomvann. Selv om det ikke er eksplisitt uttrykt av kvinnens hus er omgitt av flomvann, er situasjonen beskrevet slik at dette går klart fram. En grunn til at oppgaven ikke er blitt definert enda lavere enn nivå 2, er nok at selve novellen er så lang at de svakeste leserne ikke kommer gjennom den eller ikke orker å begynne på den.

Island skårer likt med OECD-gjennomsnittet, ellers har rundt 80 prosent av elevene i Norden greid denne oppgaven. Dette er likevel et stykke unna resultatene i Korea, der nesten 90 prosent av elevene har svart riktig.

Oppgave 3 er relativt krevende. Gjennom tre sitater fra den første delen av teksten skal elevene forklare hva hensikten med sitatene kan være, på bakgrunn av hva som skjer senere i novellen. For å oppnå 2 poeng må elevene foreta flere slutningsprosesser. De må forstå hva de tre sitatene innebærer, de må se at disse inneholder frampek i forhold til noe som skjer senere, og de må ha oppfattet hvordan disse detaljene henger sammen med helheten. Oppgaven krever

både høy grad av tekstforståelse og i tillegg kunnskap om litterære virkemidler. Eksempler på svar som fikk 2 poeng:

*Slik at vi skal forstå at panteren ikke er farlig, men heller synes synd på den
For å vise at panteren er i samme situasjon som kvinnen, redd og ensom.*

Elevene får 1 poeng dersom de forstår hva sitatene innebærer, uten å eksplisitt formulere noe om hvordan de henger sammen med resten av fortellingen. Eksempler på svar som fikk 1 poeng:

*Det er slik pantere skriker
For at fortellingen skal bli mer spennende*

Med unntak av elevene i Danmark, har elevene i de øvrige nordiske landene skåret godt over OECD-gjennomsnittet når det gjelder å få 2 poeng. De danske elevene tar igjen noe ved at en høyere andel av dem får 1 poeng. Elevene i Storbritannia, som er best her, gjør det imidlertid langt bedre enn elevene i Norden på denne oppgaven.

I **oppgave 4** får elevene en god ledetråd allerede i oppgaveformuleringen. Det henvises til det eksakte linjenummeret i teksten hvor det som skjer blir beskrevet: ”Og så, mens huset knaket og stønnet av anstrengelse, slet det seg opp...” Det konkrete svaret finner elevene bare de går til teksten og leser resten av setningen: ”...fra leira, fløt fritt..” Da er det ikke så vanskelig å velge svaralternativ B: *Det begynte å flyte.*

Minst 80 prosent av elevene i Norden har greid denne oppgaven, og de finske elevene har gjort det best av alle. Vi merker oss at OECD-gjennomsnittet ligger noe høyere enn de norske resultatene her.

Oppgave 5 er en åpen oppgave som har flere svarmuligheter, fordi det ikke går klart fram i novellen hvorfor kvinnen matet panteren. Det kunne være fordi hun ikke helt visste hva hun gjorde, fordi hun syntes synd på den eller av andre årsaker, men svarene må selvfølgelig være i overensstemmelse med innholdet i novellen for å bli godkjent.

Over halvparten av de norske elevene som ifølge retteveiledningen ikke kunne få godkjent svar, hadde gitt svar av typen ”kvinnen matet panteren for å unngå å bli spist selv”. Man kan kanskje mene at et slikt svar burde vært godkjent. Sannsynligvis ligger det kulturelle ulikheter til grunn for det elevene i ulike land svarer på dette spørsmålet. Resultatene viser at de norske elevene ligger ganske bra an i et nordisk perspektiv, men de er likevel et godt stykke unna elevene i Korea, som oppnår høyest prosentandel godkjente svar.

Oppgave 6 er en flervalgsoppgave som krever at leseren, på bakgrunn av hendelser tidligere i novellen, tolker et utsagn med en tveetydig, implisitt mening: *Når kvinnen sier ”så skal jeg ta meg av deg”, mener hun at...* Ingen av de fire svaralternativene står i direkte motsetning til det som skjer i novellen, og det er heller ikke lett å forstå at dette utsagnet kommer før kvinnen gjennomgår en mental forandring fra å være desperat og drapslysten til å bli rolig og medfølende. Dessuten må elevene oppfatte at det her ligger en ironi i utsagnet ”å ta seg av”, som vanligvis betyr å være snill mot.

De nordiske resultatene varierer svært mye her, og årsaken kan nok være i hvilken grad ironien har kommet tydelig fram og hvorvidt den er forstått. Det kan også ligge språklige eller kulturelle forskjeller til grunn for bruk av ironi. Uansett er det ikke alltid like lett for ungdommer å skjønne ironi når de møter den i en skolekontekst. Vi merker oss at de svenske elevene har best resultater av alle på denne oppgaven, men også at de norske elevene ligger over gjennomsnittet.

Oppgave 7 krever at elevene skal se den siste setningen i relasjon til hele novellen, helst på et symbolsk og abstrakt plan. Typiske 2-poengsvar sier noe om at beinet symboliserer gaven som kvinnen ga til panteren, og som kanskje førte til at hun selv ble reddet fra flommen. Elever som får 1 poeng, tolker slutten mer bokstavelig. Typiske eksempler er:

Skinka var en sentral del av handlingen, og derfor passet det at det sluttet med den. Når skinka er spist, er fortellingen slutt.

I samtlige nordiske land er det under 30 prosent av elevene som oppnår 2 poeng, og i Norden er islendingene best. De kanadiske elevene er best av alle med 39 prosent. I de nordiske landene er prosentandelen høyere for 1-poengsvar. Dette forteller noe om at de fleste elevene i større grad tolker slutten av novellen på en *bokstavelig* og ikke en *symbolsk* måte.

Ved å ta en titt på resultatene fra spørsmålet om hvor ofte elevene leser skjønnlitteratur (jf. kap. 7.3) og se dem i forhold til elever som får 2 poeng på denne oppgaven i Norge, finner vi at dette er en oppgave som favoriserer elever som er vant til å lese skjønnlitteratur. De elevene som får 2 poeng, oppgir en større hyppighet av skjønnlitterær lesing enn elever som får 0 eller 1 poeng.

Ser vi resultatene fra hele oppgaveenheten "Gaven" under ett, er det grunn til å være ganske fornøyde, sett med norske øyne. De norske elevene hevder seg bra i nordisk og OECD-sammenheng. I fire oppgaver gjør de det klart bedre enn OECD-gjennomsnittet. Norske elever er vant til å lese relativt mye skjønnlitteratur på skolen, de er også vant til å samtale om innholdet i slike tekster.

6.10.2 Influenza

Tabell 6.5 Prosentandel riktige og delvis riktige svar for enheten "Influenza"

Land	Oppg. 1	Oppg. 2		Oppg. 3	Oppg. 4	Oppg. 5
	B *	2 poeng	1 poeng	B *		D *
Norge	69	30	15	58	34	48
Sverige	68	47	15	64	44	47
Danmark	64	40	14	63	29	43
Finland	72	39	15	66	48	46
Island	71	35	15	59	33	50
Int. maks.	85	66	7	70	48	58
	(Japan)	(Storbrit.)		(Canada)	(Finland)	(Korea)
Gj. snitt OECD	70	38	14	54	31	45

*= riktig alternativ

Influenta er et informasjonsskriv til de ansatte i en bedrift, med tilbud om gratis influensavaksine. Skrivet er illustrert med enkle tegninger. Teksten er middels lang og relativt tettpakket med informasjon. Resultatene er vist i tabell 6.5.

Oppgave 1 er en flervalgsoppgave der elevene kan hente svaret direkte i teksten, noe som ikke skulle være vanskelig når de først har lest den. Vi ser at det er relativt mange elever som har greid denne oppgaven og at det ikke er særlig stor forskjell mellom de nordiske land. Avstanden til de japanske elevene er imidlertid tydelig.

I **oppgave 2** skal elevene vurdere formen og stilen i skrivet, og de skal se det hele i relasjon til tekstens hensikt, som er ment å være oppmuntrende. Det kreves kunnskaper om språklige virkemidler og vurderingsevne i forhold til lay-out og illustrasjoner. Elever som legger vekt på form og stil, får 2 poeng, mens elever som bare fokuserer på innholdet, får 1 poeng. Utfordringen ligger nok i å skille mellom form og innhold i dette skrivet.

Elevene i alle de nordiske landene gjør det gjennomgående overraskende mye svakere enn de britiske elevene på denne oppgaven, men særlig legger vi merke til at de norske elevene skårer spesielt lavt her, også i OECD-sammenheng.

I **oppgave 3** er ingen av svaralternativene å finne direkte i teksten, elevene må selv trekke slutninger på bakgrunn av implisitt informasjon flere steder i teksten. Oppgaven er definert som *interpreting* på nivå 3. De norske elevene gjør det ikke så verst på denne oppgaven. Selv om de er svakest i Norden, ligger de over gjennomsnittet.

Oppgave 4 er en åpen oppgave der elevene skal vurdere et spesielt utsagn i forhold til det generelle budskapet i teksten og hvorvidt dette utsagnet burde vært utelatt. Elevene må avsløre og begrunne manglende logikk i forholdet mellom budskapet og utsagnet, noe som både krever logisk vurderingsevne og nøyaktig lesing. Godkjente svar kan også uttrykke uenighet i at setningen i skrivet burde vært utelatt. Da må de begrunne det, for eksempel:

Selv om vaksinen ikke kan tas av alle, så står jo dette i skrivet. Det er fint at hun oppmuntrer de som kan ta vaksinen.

Det er relativt stor forskjell på de nordiske landene her, og de norske elevene kommer nokså gjennomsnittlig ut. De finske elevene greier denne oppgaven best av alle.

Oppgave 5 er en flervalgsoppgave der elevene skal skille informasjon om ulike personer fra hverandre. Oppgaven krever nøyaktig og detaljert lesing, og svaret er ikke å finne eksplisitt i teksten. Elevene må selv trekke riktige slutninger. I denne oppgaven gjør de norske elevene det nokså middels på alle måter, og det er de koreanske elevene som gjør det best.

Alt i alt er ikke de norske resultatene spesielt imponerende på denne oppgaveenheten. Stort sett ligger de litt under OECD-gjennomsnittet.

6.10.3 Amanda og hertuginnen

”Amanda og hertuginnen” er et utdrag fra et skuespill, og teksten er en av de lengste i hele lesematerialet. Etter selve utdraget følger det en teknisk beskrivelse av ulike teateryrker. Resultatene er vist i tabell 6.6.

Tabell 6.6 Prosentandel riktige svar for enheten ”Amanda og hertuginnen”

Land	Oppg. 1	Oppg. 2	Oppg. 3	Oppg. 4	Oppg. 5
	C *				D *
Norge	71	51	37	37	66
Sverige	75	49	36	40	71
Danmark	67	52	39	32	64
Finland	76	36	54	59	74
Island	71	40	41	24	62
Int. maks.	84	59	68	59	83
	(Korea)	(Frankr.)	(Korea)	(Finland)	(Korea)
Gj. snitt OECD	73	44	44	36	66

* = riktig alternativ

Skuespillet er gammeldags romantisk, med et innhold som trolig er nokså fjernt fra dagens 15-åringers virkelighet. Kort fortalt handler det om den unge prinsens sorg over sin kjærestes død og hans tantes forsøk på å spille Kirsten Giftkniv ved hjelp av en ung kvinne. Språket er litt høytidelig og omstendelig. Skuespill er en sjanger elevene trolig ikke er så vant til å lese på denne måten. Vi antar at flere svake elever har gitt opp ganske tidlig i denne teksten.

Oppgave 1 er en flervalgsoppgave som rett og slett spør hva utdraget i stykket handler om. Vi regner med at alle som leser og oppfatter innholdet, vil greie å velge riktig svaralternativ. Det er likevel ikke så imponerende mange som har greid denne oppgaven, verken i Norge eller ellers i Norden. De koreanske elevene ligger godt over gjennomsnittet i Norden.

Oppgave 2 skal elevene forklare hvordan man kan gjenkjenne sceneanvisningene i teksten. Det riktige svaret er at de er skrevet i *kursiv*. Først må elevene forstå hva sceneanvisninger er, dernest bør de kjenne til begrepet *kursiv*. Det godtas også at de beskriver hvordan denne skrifttypen ser ut. Overraskende nok gjør de finske elevene det ganske dårlig på denne oppgaven, mens de norske elevene ligger over både OECD-gjennomsnittet og gjennomsnittet i Norden. Kanskje elevene i Norge leser flere skuespill på skolen enn elever i andre land?

Oppgave 3 retter seg også mot den tekniske siden av teksten. Elevene skal knytte tre riktige sceneanvisninger til tre ulike teateryrker. Oppgaven krever nøyaktig lesing av både skuespillet og av den tekniske presentasjonen av teateryrker. De finske elevene har greid dette ganske bra, men i de øvrige nordiske landene ligger svarprosenten langt unna de beste resultatene. De koreanske elevene er de aller beste her.

I **oppgave 4** skal elevene merke av på en tegnet skisse hvor to av aktørene befinner seg på scenen på et gitt tidspunkt. Denne oppgaven krever at elevene leser stykket og merker seg hvor de ulike personene til en hver tid befinner seg.

Oppgaven krever grundig og nøyaktig lesing av relativt mye tekst. De finske elevene har greid dette best av alle. De norske elevene ligger omtrent på OECD-gjennomsnittet med 37 prosent, mens bare 24 prosent av de islandske elevene har fått denne oppgaven godkjent.

Oppgave 5 er en flervalgsoppgave som også krever nøyaktig lesing og oppfatning av hele teksten. Ingen av distraktorene er opplagt gale, og de berører alle samme tema. Det riktige svaret oppsummerer selve hovedpoenget i stykket. De nordiske elevene gjør det gjennomgående ganske bra her, men igjen ligger de et godt stykke under de koreanske.

Selv om det er mye tekst å lese, er ikke oppgavene til denne enheten så kompliserte i seg selv. Utfordringen ligger i å være konsentrert og utholdende til tross for at innholdet kanskje ikke er det mest fengende. Det kan se ut som om prestasjonene her delvis henger sammen med hvorvidt elevene har orket å lese hele teksten grundig eller ikke, og vi legger spesielt merke til hvor godt de koreanske elevene mestrer denne enheten.

Et trekk ved resultatene i de nordiske land (og kanskje også i flere land) er at jentene gjør det ekstremt mye bedre enn guttene på hele denne oppgave-enheten. Temaet i skuespillet har forståelig nok ikke truffet guttene i noen særlig grad. Denne enheten befinner seg dessuten alltid langt bak i oppgave-heftene, noe som også kan være en trussel mot elevenes motivasjon.

6.10.4 Arbeid

Tabell 6.7 Prosentandel riktige og delvis riktige svar for enheten "Arbeid"

Land	Oppg. 1	Oppg. 2		Oppg. 3		Oppg. 4	Oppg. 5
	D *	2 poeng	1 poeng	2 poeng	1 poeng		C *
Norge	50	21	34	14	49	54	50
Sverige	52	25	25	20	52	72	53
Danmark	54	31	31	12	49	57	42
Finland	71	42	36	21	55	79	60
Island	56	30	37	7	58	63	52
Int. maks.	78	42	36	22	52	79	75
	(Korea)	(Finland)		(Frankr.)		(Finland)	(Canada)
Gj. snitt OECD	62	27	36	13	50	67	60

* = riktig alternativ

Teksten "Arbeid" er et tre-diagram som viser hvordan den arbeidsdyktige delen av befolkningen i et land er fordelt, både prosentvis og i antall mennesker. Teksten inneholder relativt mange tall og lite tekst, og det vil ikke være overraskende om den favoriserer elever som er flinke i matematikk. Resultatene er vist i tabell 6.7.

Oppgave 1 er en flervalgsoppgave som krever at elevene kan lese hva som står i de forskjellige boksene i diagrammet og at de skjønner hvordan diagrammet er bygget opp. Vi ser at de norske elevene skårer lavest i Norden og godt under OECD-gjennomsnittet på denne oppgaven. De finske elevene skiller seg positivt ut i nordisk sammenheng, men de koreanske elevene ligger enda bedre an.

I **oppgave 2** skal elevene finne antall mennesker i en gitt kategori, og det er presisert at de skal angi *antall* mennesker, ikke prosentandelen. Alle tallene er å finne i diagrammet. Her har gis kode 1 (delvis riktig) til svar som angir riktig prosentandel, selv om det i oppgaven er presisert at man skal skrive antall mennesker, ikke prosentandelen.

I Norge er det flere elever som oppgir prosentandelen (1 poeng) enn antall mennesker (2 poeng). De norske resultatene er ikke imponerende verken i nordisk eller internasjonal sammenheng. Dette er for øvrig en av svært få oppgaver hvor de norske guttene gjør det bedre enn de norske jentene på 2-poeng-nivå. Ser vi de norske resultatene i forhold til lese- og matematikkskåre generelt, finner vi at de elevene som får 2 poeng på dette spørsmålet, er av de aller flinkeste elevene både i lesing og matematikk, mens de som gir kode 1-svar relativt sett er bedre lesere enn matematikere – og i den siste kategorien er det altså flest jenter.

Oppgave 3 ber om en kategorisering av fem ulike personer i forhold til den arbeidsgruppen de tilhører. Her må elevene både forstå hva de ulike kategoriene i diagrammet innebærer, og de må vurdere hvor ulike personer hører hjemme. Det er mange opplysninger å holde styr på i denne oppgaven, som er en av svært få oppgaver som er definert som *nivå 5* for elever som greier alle de fem kategoriseringene – med andre ord en av de mest krevende oppgavene i hele testen. Det er ikke mange elever som klarer alle definisjonene riktig, men omtrent halvparten har greid tre eller fire riktige, som gir 1 poeng. Prosentandelen er heller ikke så veldig høy blant de franske elevene, som er best i denne sammenhengen. De norske elevene gjør det nokså gjennomsnittlig her. De finske er igjen nesten helt i toppen.

Oppgave 4 går ut på å vurdere hvorvidt tallene, prosentandelene eller fotnotene i diagrammet vil endre seg fra år til år. Oppgaven krever forståelse for hensikten med opplysningene i diagrammet. De norske elevene gjør det ikke spesielt bra på denne oppgaven heller, de gjør det faktisk dårligst i Norden og langt under OECD-gjennomsnittet.

Oppgave 5 er en flervalgsoppgave som ber om en vurdering av trediaagrammets egnethet i denne framstillingen. Denne oppgaven krever i hovedsak at man forstår at et trediaagram fungerer godt når informasjon skal kategoriseres på en oversiktlig måte. Dette er også det riktige svaret. Bare halvparten av de norske elevene har svart riktig, mens 75 prosent av de kanadiske har greid dette.

Et generelt inntrykk av resultatene fra denne oppgaveenheten er at de norske prestasjonene er ganske svake i forhold til OECD-gjennomsnittet. De gjør det også dårligst i Norden når vi ser alle oppgavene samlet. De finske elevene er gjennomgående klart best i Norden, og faktisk også av de beste i hele OECD. Det er lite lesing i denne enheten, så forklaringen på de svake norske resultatene kan være at den representerer en tekstkategori som elevene sjelden støter på i skolesammenheng.

6.10.5 Sportssko

Denne teksten er en informasjonsartikkel om hvorfor det er viktig at unge sportsutøvere bruker gode og riktige sko. Artikkelen er av de korteste tekstene i materialet, men den inneholder likevel ganske mye informasjon. Resultatene er vist i tabell 6.8.

Tabell 6.8 Prosentandel riktige svar for enheten ”Sportssko”

Land	Oppg. 1 D*	Oppg. 2	Oppg. 3	Oppg. 4 D*
Norge	83	81	77	82
Sverige	91	71	79	78
Danmark	85	80	64	77
Finland	91	89	80	74
Island	87	83	70	81
Int. maks.	91 (Finland)	89 (Finland)	89 (Korea)	85 (Spania)
Gj. snitt OECD	84	79	76	78

* = riktig alternativ

Oppgave 1 er en flervalgsoppgave som fokuserer på en liten detalj i teksten. Det burde være enkelt å velge rett svar dersom man har lest og forstått teksten, noe som også viser seg ved at over 80 prosent av elevene i de fleste land har greid denne oppgaven. De finske er best av alle.

Oppgave 2 og **oppgave 3** er begge knyttet til informasjon som er å finne direkte i teksten. Her gjelder det bare å lese teksten og oppgaven nøyaktig. Vi ser at de finske elevene er best på oppgave 2, mens de koreanske igjen er i toppen på oppgave 3. Resultatene i Norden for øvrig ligger stort sett i overkant av OECD-gjennomsnittet, og de norske elevene presterer bra her.

I oppgave 4 behøver man faktisk ikke å ha lest teksten i det hele tatt. All informasjon inngår i selve oppgaveformuleringen. Elevene må forstå at innholdet i den andre delen av en setning gir løsningen på det problemet som er beskrevet i den første delen. Både ordbruk, problemstilling og svaralternativ burde gjøre det enkelt å velge riktig svar på denne oppgaven. Her har de spanske elevene slått til og gjort det best av alle, og av en eller annen grunn har denne oppgaven falt litt vanskeligere i Finland. De norske elevene har gjort det svært bra. En forklaring på de gode resultatene i Norge kan være at det legges relativt stor vekt på denne typen språkkunnskap i norskfaget i grunnskolen.

6.10.6 Nye regler

”Nye regler” er en lederartikkel som handler om hvilke etiske problemer som knytter seg til den teknologien som blant annet gjør det mulig å produsere såkalte prøverørsbarn. Dette er i utgangspunktet problemstillinger som de færreste 15-åringer trolig har tatt stilling til. I tillegg er teksten relativt lang og språklig komplisert. I tillegg er den teoretisk framstilt, med avansert billedbruk og relativt mange fremmedord, noe som kan slå forskjellig ut i ulike språk. Ord

som er fremmedord i ett språk, kan faktisk være en del av dagligtalen i et annet. Eksempler på vanskelige ord og uttrykk:

Tilintetgjøre, opinion, destruktiv, implantasjon, embryoer, surrogatmor
"De beveget seg i et minefelt"
"Vi høster nå de marerittaktige fruktene"

Tabell 6.9 Prosentandel riktige svar for enheten "Nye regler"

Land	Oppg. 1	Oppg. 2
Norge	35	23
Sverige	44	21
Danmark	50	27
Finland	56	28
Island	*	31
Int. maks.	61 (Japan)	37 (Korea)
Gj. snitt OECD	46	25

* De islandske dataene for denne oppgaven er ikke tilgjengelige

Denne teksten var også med i IALS-undersøkelsen for voksne (se kapittel 2.3.3), og resultatene er vist i tabell 6.9. I **oppgave 1** skal elevene bare streke under en setning som viser noe som står konkret beskrevet i teksten og i oppgaven. Det kreves imidlertid nøyaktig understreking av de eksakte linjene, verken mer eller mindre. Vi noterte oss under kodingen av svar at mange norske elever hadde funnet fram til riktig sted i teksten, men de hadde ikke streket under nøyaktig nok. Vi ser også at resultatene ikke er særlig gode i Norge, og noe av grunnen kan nok være elevenes manglende nøyaktighet.

Oppgave 2 er en av de mest krevende oppgavene i hele materialet. Den ber om eksempler på behov for nye regler, og krever nøyaktig og konsentrert nærlesing av hele artikkelen. Riktige eksempler er:

Surrogatmor som nekter å gi fra seg barnet
Kvinne som ønsker å bli gravid med avdød manns spermier
Hva skjer med embryoer når foreldrene dør i en ulykke?

De koreanske elevene skiller seg igjen ut i denne sammenhengen. De norske elevene har ikke gjort det spesielt bra her heller. En forklaring på at denne oppgaven har falt vanskelig for elevene i alle de nordiske landene, kan knyttes til kompleksiteten i teksten. Over 40 prosent av de norske elevene svarte ikke på denne oppgaven i det hele tatt

6.10.7 Graffiti

Utgangspunktet for denne enheten er to brev som er hentet fra Internett. Hvert av dem uttrykker synspunkter på fenomenet graffiti - eller tagging. Det første brevet er klart fordømmende, det andre slår mer i alle retninger og inneholder flere retoriske spørsmål. Tekstene er ikke veldig lange, men til gjengjeld er det to ulike tekster å forholde seg til. Resultatene finnes i tabell 6.10.

Tabell 6.10 Prosentandel riktige svar for enheten "Graffiti"

Land	Oppg. 1	Oppg. 2	Oppg. 3	Oppg. 4
	B *			
Norge	84	64	69	41
Sverige	82	68	65	28
Danmark	75	59	73	53
Finland	85	58	72	53
Island	76	54	60	44
Int. maks.	90	68	79	58
	(Korea)	(Sverige)	(Irland)	(Canada)
Gj. snitt OECD	77	53	67	45

* = riktig alternativ

Oppgave 1 er en flervalgsoppgave der elevene skal forklare hva hensikten med de to brevene har vært. Ingen av distraktorene er ikke direkte gale i forhold til innholdet, her gjelder det å oppfatte at det er *hensikten* med brevene man er ute etter. De norske elevene har greid seg bra her, både i nordisk og internasjonal sammenheng.

Oppgave 2 er en åpen oppgave som krever at elevene må forstå hvorfor forfatteren av det ene brevet refererer til reklame. Det er ikke eksplisitt uttrykt hvorfor hun gjør dette, her må leseren trekke slutninger selv. Godkjente svar må vise til at reklame kan være like stygt som graffiti, men at det likevel får henges opp på vegger og langs veien. Også her hevder de norske elevene seg bra, og denne gangen er det svenske elevene som gjør det best av alle.

Oppgave 3 er relativt enkel for elever som har lest og forstått innholdet i de to brevene. Her skal elevene rett og slett uttrykke hvem av de to brevskriverne de er mest enige med, men da gjelder det selvsagt å ha oppfattet hva som skiller de to brevene fra hverandre. Denne gangen er det de danske elevene som er best i Norden, og elevene i Irland som er best av alle. De norske elevene gjør det også brukbart her.

Oppgave 4 krever en viss forståelse for hvordan tekster er bygget opp og hvilke virkemidler som brukes. Et godkjent svar må peke på konkrete virkemidler som har med språkbruk, oppbygging, stil eller tone å gjøre. I tillegg må elevene begrunne hvorfor det ene brevet er bedre skrevet enn det andre. Her godtas det ikke at man bare viser til innholdet. Vi ser at denne oppgaven har vært litt vanskeligere enn de tre foregående, og under rettingen så vi at flere hadde problemer med å skille form fra innhold.

Med unntak av den siste oppgaven, har de norske elevene hevdet seg bra i denne enheten. Innholdet har trolig fengst dem, noe som kan ha mer avgjørende betydning for elever i ett land enn i et annet.

6.10.8 Sluttkommentar

Resultatene fra de sju enhetene som er presentert, viser at de norske elevene hevder seg bedre enn gjennomsnittet når oppgavene er knyttet til tekster som enten er spennende (Gaven) eller som handler om ting som unge mennesker er opptatt av (Graffiti) – med andre ord når innholdet er fengede. Tidligere har vi

6 HVOR GODT LESER NORSKE 15-ÅRINGER?

sett at de norske elevene relativt sett gjør det bra på oppgaver som er knyttet til litterære tekster. Eksempelene ovenfor viser imidlertid at de ofte ligger under gjennomsnittet i oppgaver som krever nøyaktig lesing med sans for detaljer, og der teksten kan være både komplisert, tung - og kanskje lite engasjerende for unge mennesker. I disse enhetene finner vi ofte de koreanske elevene på toppen. Det kan dermed se ut som om koreanernes innsats ikke er så avhengig av om lesingen er lystbetont eller ei.

7 LESEVANER OG LESEINTERESSER

7.1 Innledning

Tidligere leseundersøkelser har vist at elever som har positive holdninger til lesing, og som leser mye i fritiden, generelt skårer høyere på lesetester enn elever som ikke liker å lese (se f. eks Tønnessen 1995 og Elley 1992). IALS-undersøkelsen for voksne i 1998 viste at lesekompetansen kan svekkes dersom den ikke holdes ved like. Voksne som oppgav at de leste lite eller ingenting etter at de var ferdige med utdannelsen, gjorde det dårligere på testen enn de som oppgav at de hadde fortsatt å lese i fritiden etter endt utdanning (OECD & Statistics Canada 2000, s. 49). Dette er i og for seg ikke så overraskende, men kanskje er det også slik at de som er flinke til å lese, synes lesing er morsomt og derfor leser mye.

I PISA-undersøkelsen har man valgt å kartlegge følgende: hvor ofte elevene leser for sin egen fornøyles skyld, hvilke holdninger de har til lesing, hva slags lesestoff de leser i fritiden og hvor ofte de låner bøker på bibliotek. I tillegg har vi i det norske spørreskjemaet lagt inn et spørsmål om hvorvidt elevene ble lest høyt for da de var små.

Vi vil i dette kapitlet presentere elevenes svar på de ulike spørsmålene om lesevaner, leseinteresser og holdninger til lesing og studere disse i sammenheng med leseskåre i PISA, blant annet i form av korrelasjoner. Avslutningsvis i kapitlet vil vi presentere resultater fra en multippel regresjonsmodell. Her vil vi studere hvor mye av variansen i leseprestasjoner som kan forklares av lesevaner, leseinteresser og holdninger til lesing til sammen.

I dette kapitlet er feilmarginer i de angitte gjennomsnittsverdiene noen steder angitt i form av konfidensintervaller. Ellers har vi villet unngå å kommentere dette hver gang, fordi vi ikke ønsker å gå for mye i detalj. Der vi har angitt resultater i form av prosentandel riktige svar, gjelder at feilmarginene er av størrelsesorden 1 – 2 prosentpoeng. Videre, der vi har gitt gjennomsnittsverdier for variabler langs en skala fra 1 til 4 eller 5, er feilmarginene av størrelsesorden 0,02-0,03. Vi vil også minne om at de metodiske sidene ved utregning og presentasjon av resultatene er gjengitt i kapittel 5.

7.2 Lesevaner

Spørsmålet om hvorvidt elevene leser for fornøyles skyld og eventuelt hvor mye, har følgende ordlyd:

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

Svaralternativene langs en skala fra 1 til 4 er:

- *Jeg leser ikke for min egen fornøynelses skyld*
- *30 minutter eller mindre hver dag*
- *Mellom 30 og 60 minutter hver dag*
- *Mer enn 2 timer hver dag*

Det store skillet går etter vår mening mellom elever som svarer at de *ikke* leser for sin egen fornøynelses skyld, og de som svarer at de *gjør* det, selv om det selvfølgelig også er forskjell på å lese mindre enn 30 minutter og mer enn to timer hver dag. Elever som aldri velger å lese hvis de ikke er helt nødt til det, vil få lite erfaring med skrevne tekster. Lesekompetansen vil kunne bli svekket dersom den ikke holdes ved like. I slike tilfeller vil elevene kunne komme til å lide av det som de amerikanske leseforskerne Thomas og Moorman kaller *aliteracy*:

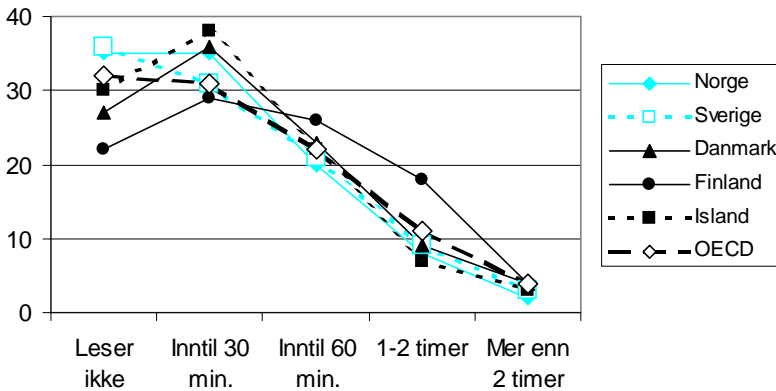
The student who can read, but chooses not to, is probably the most crucial concern confronting our educational system today. It is not illiteracy we are combating, it is aliteracy (Thomas & Moorman i Granberg 1996, s. 72)

Figur 7.1 viser at bortimot en tredel av 15-åringene i OECD-landene oppgir at de *ikke* leser for sin egen fornøynelses skyld. I Norge er denne gruppa enda litt større; 35 prosent. Japan skiller seg ut som et ekstremt land i denne sammenheng. Her svarer nesten 55 prosent av elevene at de ikke leser for sin egen fornøynelses skyld. Når vi i senere i kapitlet ser på hva elevene oppgir at de leser i fritiden, finner vi at de japanske elevene gjennomgående oppgir svært høy lesehyppighet både når det gjelder tegneserier og ukeblader (se kap. 7.3.2 og 7.3.3).

De japanske resultatene kan virke selvmotsigende, og vi har ikke data som kan forklare fenomenet. Det kan muligens være kulturelt betinget – i den forstand at japanske ungdommer tar skole og utdanning så alvorlig at ikke har samvittighet til å rapportere at de leser for fornøynelses skyld. Det kan også ha sammenheng med måten spørsmålet er oversatt eller tolket på. Ordet ”fornøynelse” kan for eksempel ha en annen og mer negativ valør i den japanske oversettelsen. En tredje forklaring kan knyttes til det faktum at elever fra ulike kulturer i ulik grad svarer ærlig på spørsmål om vaner og holdninger, noe man blant annet så i IEA-undersøkelsen (Elley 1994).

I de fleste land svarer den største andelen elever at de leser 30 minutter eller mindre hver dag. I Norge finner vi 35 prosent i denne gruppa. 30 prosent av de norske elevene oppgir at de leser mer enn 30 minutter hver dag. Selv om norske elever bare ligger litt under OECD-gjennomsnittet i mengde fritidslesing hver dag, ligger de ganske langt unna de landene der det leses mest. Finland er et av disse landene. Her oppgir bare 22 prosent av elevene at de ikke leser for fornøynelses skyld, mens 48 prosent hevder at de leser mer enn 30 minutter hver dag. I de øvrige nordiske landene ser vi av figur 7.1 at elevenes lesevaner ligger ganske nær gjennomsnittet for OECD.

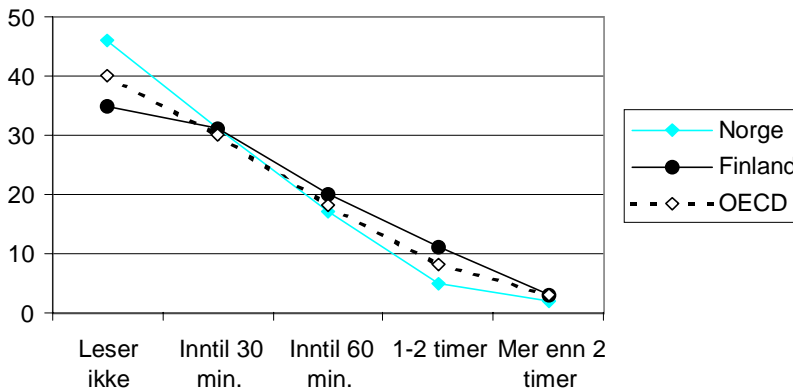
Figur 7.1 Daglig lesing for fornøysels skyld, prosentfordeling av svar



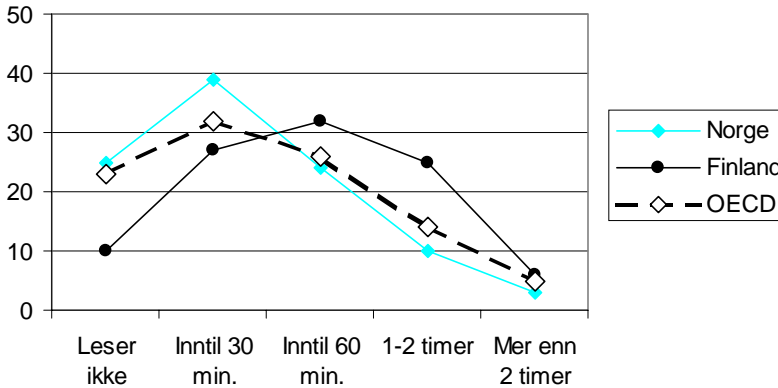
7.2.1 Kjønnforskjeller

Spørsmålet om hvor mye elevene leser for fornøysels skyld, avdekker store kjønnforskjeller. Med unntak av Japan, ser jentene i alle andre land ut til å være mye mer glade i å lese enn guttene. I figur 7.2 og 7.3 viser vi resultatene fordelt på kjønn, og her har vi bare tatt med Norge, Finland og hele OECD, fordi de øvrige nordiske landene skiller seg lite fra Norge. Vi ser at de norske elevene ligger relativt nær gjennomsnittet for OECD også når vi ser resultatene fordelt på kjønn. De finske guttene ligger heller ikke langt unna OECD-gjennomsnittet. De finske jentene derimot, skiller seg i denne sammenhengen ut som spesielt leseinteresserte.

Figur 7.2 Guttens lesing for fornøysels skyld, prosentfordeling av svar



Figur 7.3 Jenters lesing for fornøynsens skyld, prosentfordeling av svar



7.2.2 Er det sammenheng mellom fritidslesing og lesekompetanse?

Vi har sett hvordan de finske jentene står i en særklasse når det gjelder lesevaner. I kapittel 6.5 så vi hvordan de finske jentene skilte seg ut når det gjaldt leseprestasjoner. Selv om ikke våre data direkte kan påvise at mye fritidslesing fører til bedre lesere, er det nærliggende å anta at det er en sammenheng her.

Dersom vi undersøker hvordan elevene skårer på lesetesten i forhold til hvor mye de oppgir at de leser, finner vi at de som oppgir at de ikke leser for fornøynsens skyld, gjennomsnittlig oppnår en skåre på 474 poeng på lesetesten. Dette er godt under middelverdien på 500. De som oppgir at de leser i mindre enn 30 minutter hver dag, oppnår en gjennomsnittsskåre på 513 poeng, altså over middels. De som leser mellom 30 minutter og 2 timer hver dag skårer i gjennomsnitt 527 poeng.

Man kunne kanskje forvente at jo mer elevene oppga at de leste, jo høyere gjennomsnittsskåre ville de ha, men i mange land er det ikke slik. I den gruppa som oppgir at de leser i mer enn 2 timer hver dag, viser det seg at gjennomsnittsskåre for alle OECD-landene sett under ett er 506 poeng, altså bare så vidt over middels. Dette er imidlertid en gruppe elever som varierer svært mye fra land til land. I Norge ligger disse elevene omtrent på middelnivået. I Finland har de en gjennomsnittsskåre på over 580. I Island og Sverige skårer de mellom 520 og 530, og i Danmark ligger de rundt 490. I de landene der denne gruppa gjennomsnittlig ikke skårer så høyt, kan forklaringen være at disse elevene utgjør en blanding av flinke lesehester og svake elever som bruker lang tid på å lese. Det må også legges til at elever som leser mer enn to timer om dagen for sin egen fornøynsens skyld, i de aller fleste land bare utgjør rundt 5 prosent.

I tabell 7.1 viser vi gjennomsnittstallene for spørsmålet om lesing for fornøynsens skyld i Norden og hele OECD. Vi gjør en tilnærming når vi regner gjennomsnitt her. Denne variabelen er et typisk eksempel på det vi i kapittel 5.2.1 kaller en *kvasi-intervallvariabel*. Vi viser også korrelasjonen med lese-

skåre. Nederst i tabellen viser vi de to landene som rapporterer høyest og lavest gjennomsnitt, og det er også disse landene vi viser standardavvik og korrelasjon med leseskåre for. (Senere i rapporten, i kapitlene 9 - 12, viser vi tilsvarende tabeller. I disse kapitlene er imidlertid høyeste gjennomsnitt, standardavvik og korrelasjon for samtlige land oppgitt hver for seg.)

Vi ser at det gjennomsnittlige tallet for finske elevers lesing nesten er det høyeste i hele OECD. Korrelasjonen med leseskåre er høy i Finland, noe vi også ser i Norge, Sverige og Island. I Polen, der elevene oppgir at de bruker aller mest tid på lesing for fornøylelsens skyld, korrelerer ikke dette særlig høyt med leseskåre. Det er altså større sammenheng mellom leseprestasjoner og fritidslesing i fire av de nordiske landene enn det gjennomsnittlig er i OECD sett under ett. Vi legger merke til at Danmark er et unntak i nordisk sammenheng her.

Tabell 7.1 Resultater for daglig lesing for fornøylelsens skyld*

Land	Nivå og spredning		Korrelasjon med leseskåre
	Gj. snitt	Std. avvik	
Norge	2,07	1,03	0,22
Sverige	2,13	1,10	0,27
Danmark	2,29	1,09	0,16
Finland	2,52	1,14	0,31
Island	2,15	1,02	0,28
OECD min. (Japan)	1,87	1,15	0,12
OECD maks. (Polen)	2,61	1,24	0,17
Gj. snitt OECD	2,23	1,13	0,20

*Variabelen behandles som en kvasi-intervallvariabel.

7.3 Hva leser 15-åringer?

7.3.1 Spørsmål om forskjellige typer lesestoff

Fornøylelseslesing kan innebære så mangt. For å få et mer nøyaktig bilde av hva slags tekster ulike grupper av elever leser, inneholder spørreskjemaet et spørsmål om hvilke typer lesestoff elevene leser og hvor ofte:

Hvor ofte leser du disse typene lesestoff fordi du har lyst til det?

- Underholdningsblader/ukeblader
- Tegneserier
- Skjønnlitteratur (romaner, fortellinger, noveller)
- Andre bøker (fagbøker, hobbybøker, biografier etc.)
- E-mail og web-sider
- Aviser

For hver type lesestoff skal elevene krysse av for ett av følgende svaralternativer på en skala fra 1 til 5:

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

De resultatene vi får når vi spør på denne måten, vil bare si noe om hvor ofte elevene leser den aktuelle typen lesestoff, ikke hvor lenge lesingen foregår av gangen. Resultatene vil likevel gi et innblikk i hva slags lesestoff som er mest populært og i hvilken grad i ulike land. Når vi gjengir resultatene nedenfor, bruker vi gjennomsnittstallet for hvert land for hver type lesestoff. Tallet 3,2 vil da for eksempel bety at gjennomsnittet av elevene leser tegneserier litt oftere enn en gang i måneden, for å si det svært forenklet. Alle disse variablene blir her for enkelhets skyld behandlet som det vi i kapittel 5.2.1 kaller *kvasi-intervallvariabler*. Vi betrakter altså avstandene mellom punktene på skalaen som like, selv om dette strengt tatt ikke stemmer.

Det er interessant å se hva slags lesestoff de unge foretrekker og leser mest av i ulike land, men i en undersøkelse som kartlegger 15-åringers lesekompetanse, vil det være av minst like stor interesse å se i hvilken grad det er sammenheng mellom gode leseprestasjoner og lesing av ulike typer lesestoff. Derfor vil vi også presentere korrelasjonen mellom de ulike typene lesestoff og leseskåre. Under presentasjonen av hver av kategoriene vil vi til slutt se litt nærmere på de norske resultatene. Kjønnsperspektivet vil bli belyst for seg i kapittel 7.3.9.

Det må nevnes at de seks enkeltspørsmålene som vi vil studere i detalj her, samlet utgjør et konstrukt som vi kaller *Total lesehyppighet*. Etter presentasjonen av resultater for enkeltspørsmålene, vil vi studere resultatene for dette konstruktet i et internasjonale perspektiv. Vi vil her betrakte konstruktet som et mål for samlet mengde lesing. Mot slutten av kapitlet vil vi også inkludere konstruktet i en regresjonsmodell for lesevaner.

7.3.2 Underholdningsblader / ukeblader

Internasjonale resultater

De japanske elevene ser ut til å være de ivrigste leserne av ukeblader. Dette resultatet står som vi nevnte i kapittel 7.2 noe i motsetning til at over halvparten av de japanske 15-åringene oppgir at de ikke leser for fornøydelsens skyld. Et gjennomsnitt på 4,22 tyder på at japanske elever stort sett leser ukeblader hver uke. De koreanske elevene oppgir den laveste frekvensen her, noe som også er bemerkelsesverdig, siden elever i østasiatiske land ofte har lik profil i mange andre sammenhenger (se kap. 8). Ellers er det små forskjeller fra land til land. Tabell 7.2 viser at i nordisk sammenheng er det de islandske elevene som leser mest underholdningsblader, deretter følger de finske, de danske, de norske og de svenske. De svenske elevene ligger for øvrig likt med gjennomsnittet i OECD.

Underholdningsblader kan være så mangt. Her i landet består de fleste underholdningsbladene med ungdom som målgruppe av lite tekst og mye billedstoff. Det finnes imidlertid også underholdningsblader som i større grad består av fagartikler eller skjønnlitterære tekster. Vi vet ikke hva som særpreger typiske underholdningsblader i ulike land. Bak resultatene fra hvert land kan

det derfor skjule seg store kulturelle forskjeller når det gjelder innholdet i disse bladene.

Tabell 7.2 Resultater for lesing av underholdningsblader*

Land	Nivå og spredning		Korrelasjon med leseskåre
	Gj. snitt	Std. Avvik	
Norge	3,82	1,13	0,18
Sverige	3,79	1,21	0,13
Danmark	3,91	1,10	0,14
Finland	3,99	1,04	0,21
Island	4,09	0,98	0,10
OECD min. (Korea)	3,03	1,22	0,03
OECD maks. (Japan)	4,22	1,08	0,03
Gj. snitt OECD	3,79	1,17	0,14

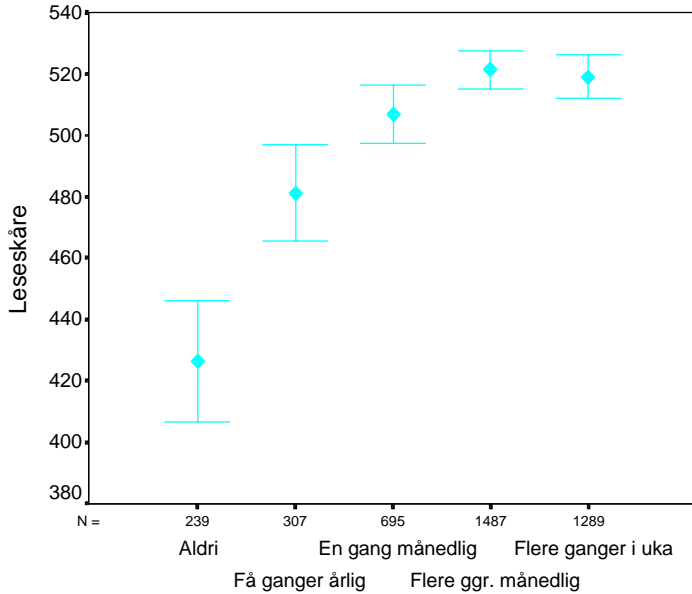
*Variabelen behandles som en kvasi-intervallvariabel.

Korrelasjonskoeffisienten mellom leseskåre og lesing av underholdningsblader er jevnt over ikke veldig høy, men den varierer ganske mye fra land til land. I Norge ser det ut til å være relativt liten sammenheng mellom lesekompetanse og lesing av ukeblader. Det samme er tilfellet i de øvrige nordiske land. I Japan, der lesehyppigheten er høyest, er korrelasjonen omtrent lik null.

Norske resultater

Dersom vi ser på leseskåre i forhold til hver av svarkategoriene i spørsmålet om hvor ofte de norske elevene leser ukeblader, ser vi av figur 7.4 at elever som oppgir at de enten aldri leser ukeblader eller at de leser det noen få ganger i året, skårer under middels. Dette er imidlertid en ganske liten andel av elevene. De fleste norske 15-åringer leser ukeblader minst en gang i måneden. Det er liten forskjell i leseskåre mellom elever som leser ukeblader en gang i måneden og elever som leser ukeblader flere ganger i uka. Om ukebladlesing har noen positiv effekt på lesekompetansen, er det ikke mulig å si noe om ut fra disse tallene. Sannsynligvis har det relativt liten betydning for de fleste 15-åringer.

Figur 7.4 Norske elevers leseskåre i forhold til ukebladlesing. Gjennomsnitt med 95% konfidensintervall



7.3.3 Tegneserier

Internasjonale resultater

De japanske elevene oppgir høyeste lesehyppighet også når det gjelder tegneserier. Deretter følger Finland, Danmark, Korea, Norge, Island, Belgia og Sverige. Alle de nordiske landene ligger altså høyt her (se tabell 7.3). Hyppigheten av tegneserielesning varierer imidlertid ganske mye fra land til land. Alle de engelsktalende landene rapporterer overraskende lave gjennomsnitt, fra 1,59 i Storbritannia til 2,06 i Canada. Storbritannia har for øvrig det laveste gjennomsnittet av samtlige land.

Forklaringen på de store forskjellene mellom landene er mest sannsynlig kulturelt betinget. I noen land er tegneserier svært populært lesestoff blant 15-åringer, i andre land kan dette være en type litteratur som regnes som barnslig i denne aldersgruppen. I noen land finnes det et bredt utvalg avanserte tegneserier for eldre barn og voksne, i andre land er tegneserieutvalget kanskje mest beregnet på barn. Det er også vanskelig å vite hva ungdommer i ulike land legger i begrepet tegneserier. I Norge vil elevene trolig ta med alt fra tegneseriestriper i aviser og ukeblader til tegneseriehefter og -bøker.

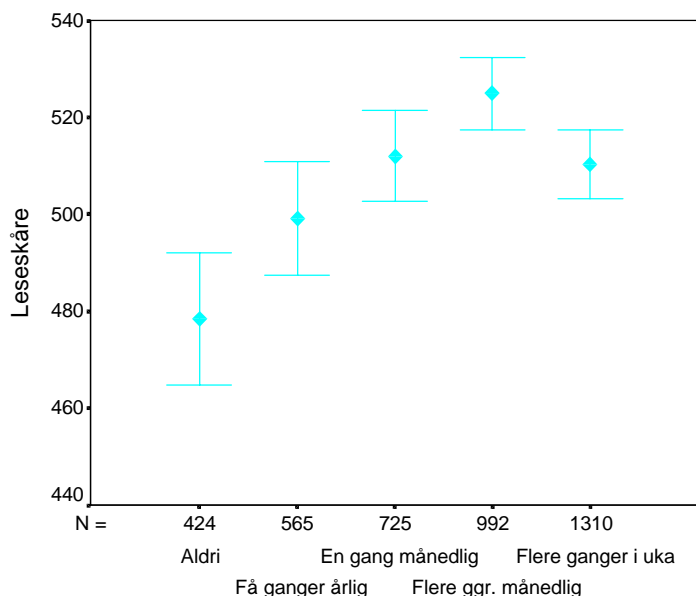
Tegneserielesing ser ut til å være ganske populært i mange land, men det ser ikke ut til å ha noen særlig sammenheng med leseskåre. I noen land er korrelasjonen med leseskåre svakt negativ. Selv i Danmark og Belgia, der tegneserielesing korrelerer høyest med leseskåre, er ikke korrelasjonen høyere enn 0,15. I Norden for øvrig ligger korrelasjonene fra -0,01 i Sverige til 0,15 i Danmark.

Tabell 7.3 Resultater for lesing av tegneserier*

Land	Nivå og spredning		Korrelasjon med leseskåre
	Gj. snitt	Std. avvik	
Norge	3,56	1,34	0,08
Sverige	2,84	1,38	-0,01
Danmark	3,61	1,21	0,15
Finland	3,79	1,18	0,00
Island	3,23	1,41	0,13
OECD min. (Storbrit.)	1,57	1,01	-0,11
OECD maks. (Japan)	4,32	1,07	0,07
Gj. snitt OECD	2,41	1,45	0,02

*Variabelen behandles som en kvasi-intervallvariabel.

Figur 7.5 Norske elevers leseskåre i forhold til tegneserielesing, gjennomsnitt og 95% konfidensintervall



Norske resultater

Ser vi nærmere på de norske resultatene, finner vi noe av det samme bildet som for ukeblader. Figur 7.5 viser at elever som aldri leser tegneserier, skårer noe lavere enn de som leser tegneserier – uavhengig av hvor ofte. Det er imidlertid liten forskjell på elever som leser tegneserier få ganger i året og elever som leser tegneserier flere ganger i uka. Det er faktisk slik at elever som leser tegneserier flere ganger i uka, er gjennomsnittlige lesere, mens de som oppgir at de leser tegneserier litt sjeldnere, altså bare noen ganger i måneden, skårer signifikant høyere på lesetesten. Dette gir imidlertid ikke grunnlag for å trekke noen konklusjon om at for mye tegneserielesing har noen negativ effekt på leseferdigheten. Forklaringen er kanskje heller at siden tegneserier har lite tekst

og mye bilder, er de lette å lese – også for de svake leserne. I Norge er det for øvrig bare 10 prosent av elevene som oppgir at de aldri leser tegneserier.

7.3.4 Skjønnlitteratur (romaner, fortellinger, noveller)

Internasjonale resultater

Gjennomsnittstallene for lesing av skjønnlitteratur ligger gjennomgående lavt i de fleste land, og variasjonen mellom landene er heller ikke så stor. Tabell 7.4 viser at Mexico er det OECD-landet der elevene rapporterer om hyppigst skjønnlitterær lesing. De russiske elevene rapporterer høyeste frekvens av samtlige med et gjennomsnittstall på 3,36. De polske elevene rapporterer om lavest hyppighet når det gjelder lesing av skjønnlitteratur. I Norden er det de svenske og danske elevene som leser skjønnlitteratur oftest. Deretter følger de finske elevene, mens de norske og de islandske elevene ser ut til å være de minst ivrige leserne av skjønnlitteratur i Norden, begge landene har et gjennomsnitt som ligger under gjennomsnittet i OECD.

Når gjennomsnittet i alle OECD-land ligger under 3, betyr det at elevene gjennomgående leser skjønnlitteratur sjeldnere enn en gang i måneden. Dette forteller oss at lesing av skjønnlitteratur ikke akkurat foregår i stor stil blant dagens 15-åringer. ”Vi har ikke tid”, svarer ungdommen ofte når de blir konfrontert med at de ikke leser skjønnlitteratur. En naturlig forklaring er kanskje alle de andre underholdningstilbudene som denne aldersgruppa har til rådighet, for eksempel video, TV, Internett og dataspill. PISA-undersøkelsen har imidlertid ikke data om denne typen aktiviteter.

Skjønnlitteratur er altså ikke 15-åringers favorittlesestoff, men i tabell 7.4 ser vi at i de fleste land korrelerer lesing av skjønnlitteratur relativt høyt med prestasjoner. Med unntak av Brasil, Mexico og Polen, er korrelasjonene på over 0,2 i alle land. I Finland er korrelasjonen 0,42, det høyeste av samtlige land, men også i de andre nordiske landene korrelerer lesing av skjønnlitteratur høyere med skåre enn det som er gjennomsnittet for OECD.

Tabell 7.4 Resultater for lesing av skjønnlitteratur*

Land	Nivå og spredning		Korrelasjon med leseskåre
	Gj. snitt	Std. avvik	
Norge	2,44	1,37	0,35
Sverige	2,78	1,40	0,38
Danmark	2,77	1,29	0,34
Finland	2,58	1,33	0,42
Island	2,44	1,23	0,34
OECD min. (Polen)	2,31	1,22	0,20
OECD maks. (Mexico)	2,92	1,26	0,08
Gj. snitt OECD	2,62	1,35	0,29

*Variabelen behandles som en kvasi-intervallvariabel.

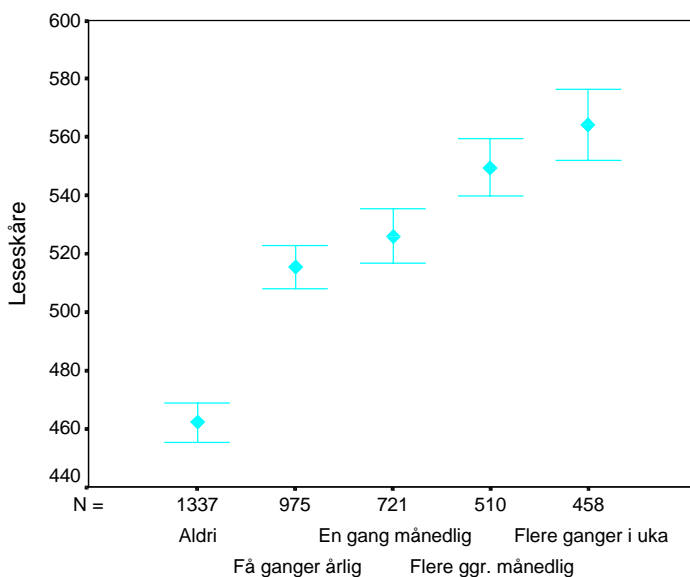
Det er ikke overraskende at det er en så klar sammenheng mellom lesing av skjønnlitteratur og leseskåre. Gode lesere lar seg ikke avskrekke av en lang roman, og de som leser mye, får også mye lesetrening. Det er vanskelig å vite

om gode lesere leser skjønnlitteratur nettopp fordi de er flinke til å lese, eller om de er blitt flinke til å lese fordi de leser mye skjønnlitteratur. Sannsynligvis er det snakk om en vekselvirkning her - en god sirkel.

Norske resultater

I Norge ser vi en klar sammenheng mellom hyppigheten av skjønnlitterær lesing og leseskåre. Figur 7.6 viser at elever som oppgir at de aldri leser skjønnlitteratur, og det er faktisk nesten en tredel, skårer godt under gjennomsnittet i lesing og klart lavere enn de som bare leser skjønnlitteratur noen få ganger i året. Elever som oppgir at de leser skjønnlitteratur flere ganger i uka, har en gjennomsnittskåre på over 560.

Figur 7.6 *Norske elevers leseskåre i forhold til lesing av skjønnlitteratur, gjennomsnitt med 95% konfidensintervall*



7.3.5 Andre bøker (fagbøker, hobbybøker, biografier etc.)

Internasjonale resultater

Med unntak av de russiske elevene, som også her rapporterer høyest frekvens, ligger tallene for fag- og hobbybøker gjennomgående enda lavere enn tallene for skjønnlitteratur. I Norden er det de danske elevene som rapporterer høyest. Deretter følger Norge, Finland, Island og til slutt Sverige, som har nest lavest frekvens av samtlige land. Bare i Japan rapporteres det om lavere frekvens av fag- og hobbyboklesing.

Fag- og hobbybøker kan nok være en type litteratur som relativt få, men spesielt interesserte elever leser. Det kan dreie seg om temabøker om hester, modellfly, frimerker, idrett, osv. 15-åringene er kanskje en aldersgruppe som har

lite tid til å dyrke spesielle hobbyer og lese bøker om dem. I denne aldersgruppen er nok sosialt samvær med venner viktigere for de fleste.

Våre data viser at ungdom generelt ikke leser fag- og hobbybøker særlig ofte, og at denne typen lesing korrelerer svakt positivt med leseskåre i samtlige land. Korrelasjonstallene er gjennomgående lavere enn de var for skjønnlitteratur, i 21 land er de faktisk under 0.2. I de nordiske land varierer korrelasjonskoeffisienten fra 0,16 i Norge til 0,30 i Danmark, som for øvrig er høyest av samtlige land.

Tabell 7.5 Resultater for lesing av fag- og hobbybøker*

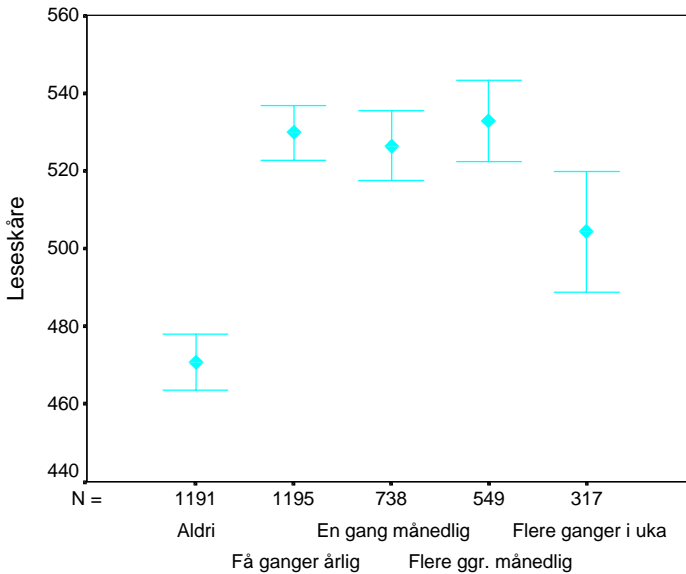
Land	Nivå og spredning		Korrelasjon med leseskåre
	Gj. snitt	Std. avvik	
Norge	2,38	1,26	0,16
Sverige	1,98	1,15	0,29
Danmark	2,64	1,22	0,30
Finland	2,35	1,05	0,19
Island	2,28	1,17	0,17
OECD min. (Japan)	1,78	1,08	0,19
OECD maks. (Ungarn)	2,78	1,24	0,25
Gj. snitt OECD	2,28	1,22	0,16

*Variabelen behandles som en kvasi-intervallvariabel.

Norske resultater

Figur 7.7 viser at vi i Norge finner den svakeste gruppen av leserne blant dem som aldri leser fag- eller hobbybøker. Med denne typen lesestoff er det imidlertid ikke slik som med skjønnlitteratur, at jo oftere elevene oppgir at de leser, jo bedre skårer de. Elever som oppgir at de leser fag- og hobbybøker noen få ganger i året, skårer like høyt som elever som oppgir en eller flere ganger i måneden, godt over gjennomsnittet. De som leser fag- eller hobbybøker flere ganger i uka, skårer faktisk litt lavere enn den sistnevnte gruppa. Dette betyr selvfølgelig ikke at leseferdigheten blir dårligere av å lese fag- eller hobbybøker for ofte. Resultatene gjenspeiler kanskje heller at det befinner seg både svake og sterke elever i denne kategorien. Fag- og hobbybøker behøver man ikke lese fra perm til perm som en roman. Slike bøker kan ha mye billedstoff, og det er bøker man kan bla i uten nødvendigvis å lese så mye i dem.

Figur 7.7 Norske elevers leseskåre i forhold til lesing av fag- og hobbybøker, gjennomsnitt og 95% konfidensintervall



7.3.6 E-mail og web-sider

Internasjonale resultater

Lesing av elektroniske tekster varierer svært mye fra land til land, noe som mest sannsynlig har sammenheng med tilgangen til Internett. De nordiske landene topper lista sammen med Korea og USA. Aller høyest rapporterer de svenske elevene her. I motsatt ende av skalaen ligger Russland, Mexico og Brasil med et gjennomsnitt på 2 eller lavere. Noe overraskende ligger Frankrike også svært lavt her med et gjennomsnitt på 2,03. Tabell 7.6 viser at gjennomsnittet i OECD også er klart lavere enn i de nordiske land.

Bruk av e-mail og web kan innebære så mangt. Noen elever bruker datamaskinen mest til å kommunisere med venner på nettet. De "chatter" med hverandre. Andre "surfer" mer eller mindre målrettet på nettet. Hvor mye lesing som foregår kan nok variere svært mye. Noen elever vil være mer interessert i bilder enn i tekster. Tallene i denne undersøkelsen forteller kanskje mer om hvilke muligheter elever i ulike land har til å bruke nettet enn om hvor mye lesing de faktisk bedriver når de holder på med denne aktiviteten.

Korrelasjonene mellom lesing av elektroniske tekster og leseskåre viser at det ikke er så veldig sterk sammenheng her. I de aller fleste land er korrelasjonskoeffisienten under 0,25. I Russland er den omtrent lik 0, mens den er høyest i Brasil. I alle de nordiske landene ligger den litt lavere enn OECD-gjennomsnittet på 0,21.

Tabell 7.6 Resultater for lesing av e-mail og web*

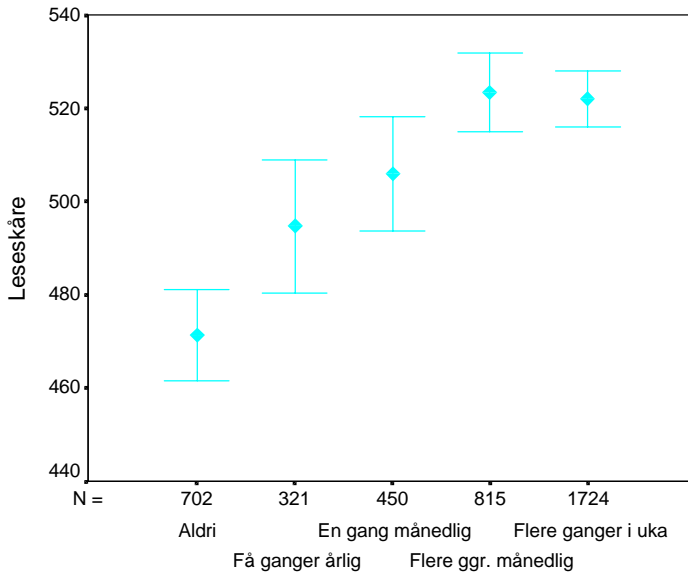
Land	Nivå og spredning		Korrelasjon med leseskåre
	Gj. snitt	Std. avvik	
Norge	3,62	1,52	0,18
Sverige	4,02	1,30	0,15
Danmark	3,65	1,41	0,16
Finland	3,64	1,37	0,18
Island	3,82	1,40	0,16
OECD min. (Mexico)	1,98	1,37	0,24
OECD maks. (Sverige)	4,02	1,30	0,15
Gj. snitt OECD	3,02	1,66	0,21

*Variabelen behandles som en kvasi-intervallvariabel.

Norske resultater

Figur 7.8 viser at norske elever som aldri leser elektroniske tekster i fritiden, generelt skårer noe lavere i lesing enn elever som i det minste er innom Internett noen få ganger i året. Elever som leser tekster på Internett flere ganger i uka, skårer også litt høyere enn elever som bare gjør det en gang i måneden eller sjeldnere. Vi vet for foreløpig lite om hva elevene leser på Internett og hvilken påvirkning det eventuelt har på deres kunnskaper og ferdigheter.

Figur 7.8 Norske elevers leseskåre i forhold til bruk av e-mail og web, gjennomsnitt med 95% konfidensinteravall



7.3.7 Aviser

Internasjonale resultater

15-åringene leser gjennomgående ofte aviser. De islandske elevene rapporterer aller høyest frekvens av samtlige land med et gjennomsnitt på 4,55. Deretter følger Finland, Norge og Sverige hakk i hæl, alle med et gjennomsnitt på godt over 4. Tabell 7.7 viser at de danske elevene skiller seg noe ut i nordisk sammenheng, de ligger omtrent på gjennomsnittet i OECD. I IEA-undersøkelsen i lesing i 1991 lå de nordiske 14-åringene også høyt når det gjaldt avislesing. I den undersøkelsen kartla man i tillegg hvor mange som hadde minst en dagsavis hjemme. De nordiske landene lå langt over det internasjonale gjennomsnittet på 66 prosent. I Finland oppga 96 prosent av elevene at de hadde minst en dagsavis hjemme, mens det tilsvarende tallet for Norge var 89 prosent og for Danmark 78 prosent (Tønnessen 1995, s. 35).

Avislesing gjenspeiler nok som e-mail og web både interesser og tilgang. I de aller fleste norske hjem finnes det aviser – om ikke daglig, så i alle fall ukentlig. Hva ungdommene leser i avisen, sier imidlertid undersøkelsen ikke noe om. Her vil det nok være store individuelle variasjoner. Noen leser bare tegneseriene, andre nøyer seg med overskriftene. Det finnes også unge mennesker som leser større mengder tekst fordi de har spesielle interesser, som for eksempel sport, politikk eller musikk.

IEA-undersøkelsen i 1991 viste at 14-åringene i hovedsak leste tegneserier, tv-programmer og sport i avisen. Det er ikke grunn til å tro at dette har endret seg radikalt de siste ni årene.

Tabell 7.7 Resultater for lesing av aviser*

Land	Nivå og spredning		Korrelasjon med leseskåre
	Gj. snitt	Std. Avvik	
Norge	4,36	1,04	0,25
Sverige	4,30	1,08	0,20
Danmark	3,66	1,27	0,21
Finland	4,38	0,95	0,17
Island	4,55	0,91	0,18
OECD min. (Luxemburg)	2,97	1,52	0,14
OECD maks. (Island)	4,55	0,91	0,18
Gj. snitt OECD	3,65	1,40	0,18

*Variabelen behandles som en kvasi-intervallvariabel.

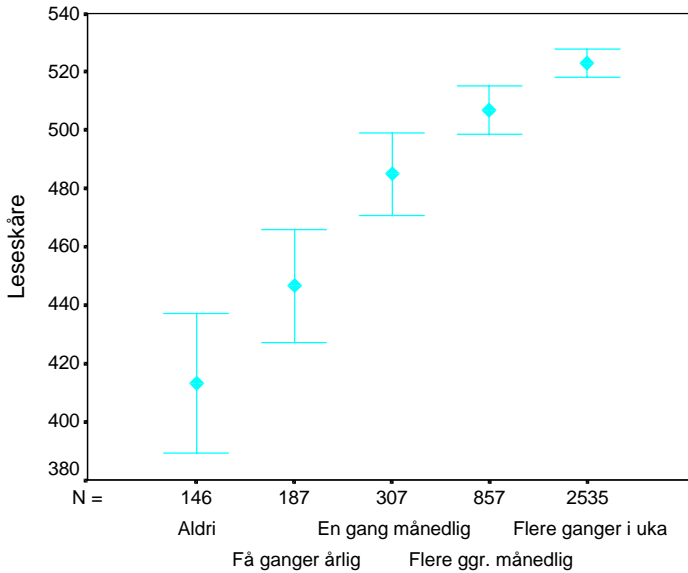
Tabell 7.7 viser at 15-åringene i Norden leser aviser gjennomsnittlig minst hver uke. Sammenhengen mellom avislesing og leseskåre ser imidlertid ikke ut til å være spesielt stor. Gjennomsnittlig korrelasjonskoeffisient i OECD er 0,18. Norge har faktisk den høyeste korrelasjonskoeffisienten av samtlige land, mens Finland har den laveste i Norden med 0,17.

Norske resultater

Figur 7.9 viser at jo oftere de norske elevene oppgir at de leser aviser, jo bedre skårer de, for å si det enkelt. Vi finner over 60% av elevene i den gruppa som

svarer at de leser aviser flere ganger i uka, og denne gruppa skårer klart høyere enn elever som leser aviser sjeldnere eller aldri. Som for de fleste kategoriene lesestoff, unntatt kanskje skjønnlitteratur, vet vi imidlertid ikke *hva* elevene leser eller *hvor mye* de leser av gangen.

Figur 7.9 Norske elevers leseskåre i forhold til lesing av aviser, gjennomsnitt med 95% konfidensintervall



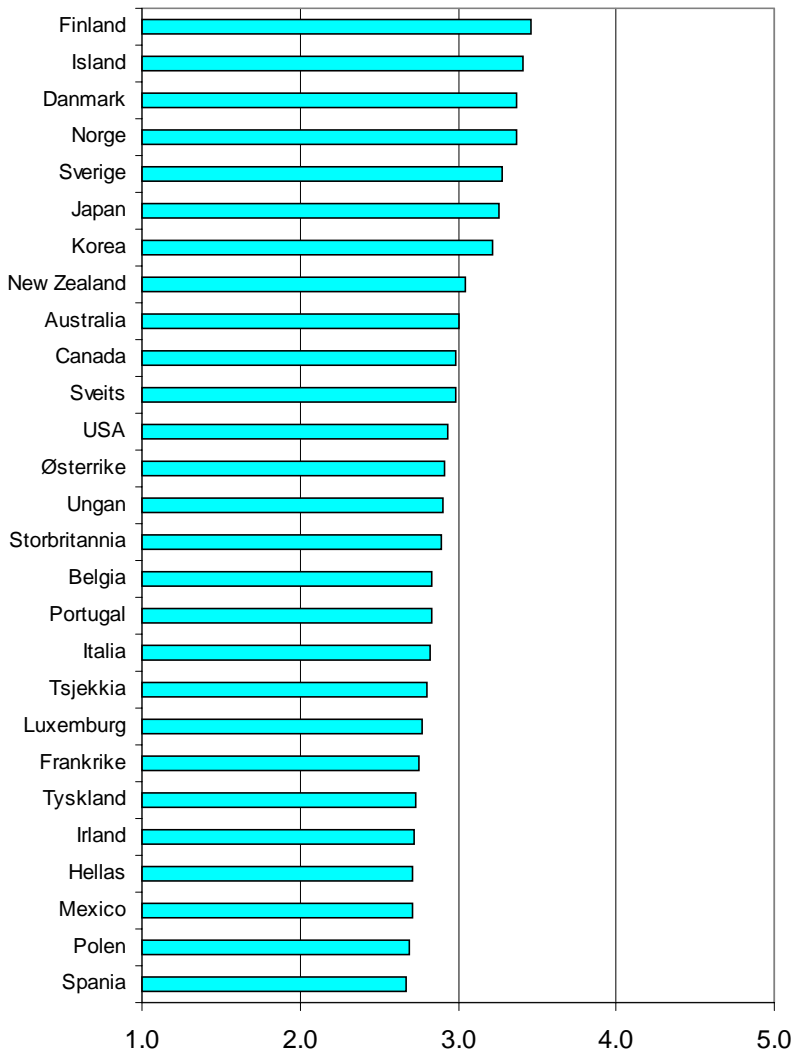
7.3.8 Total lesehyppighet

Hvis vi slår alle typene lesestoff sammen, har vi fått et mål på det vi kaller *Total lesehyppighet*. I figur 7.10 har vi vist gjennomsnittet for alle typer lesestoff. Vi har altså igjen gjort den tilnærmingen at vi har behandlet variablene som kvasi-intervallvariabler slik det er forklart tidligere. Samlet ser vi at de nordiske elevene er de som leser oftest. De finske elevene ligger helt i toppen, men avstanden til Sverige, som ligger som nummer fem, er ikke stor. Spania, Polen og Hellas ligger i motsatt ende av denne skalaen. Disse tallene betyr imidlertid ikke nødvendigvis at nordiske elever bruker mer tid på å lese enn elever i andre land. Selv om de angir antall ganger i uka eller måneden, sier dette ikke noe om hvor lenge leseaktiviteten varer. De høye gjennomsnittstallene kan like gjerne være et utslag av at det finnes svært god tilgang på ulike typer lesestoff i de nordiske landene.

Tidligere i kapitlet så vi at de nordiske ungdommene rapporterer gjennomgående svært høy lesehyppighet nå det gjelder tegneserier, e-mail og web- samt aviser. Det er nettopp disse tre typene lesestoff som viser størst forskjeller mellom land, noe som igjen kanskje gjenspeiler forskjeller i økonomisk kapital

(se mer om begrepet økonomisk kapital i kapittel 10). Vi antar at svært mange unge i Norden har råd til å kjøpe seg tegneserieblader, og at mange kommer fra hjem der de har anledning til å lese aviser og ”surfe” på internett eller ”chatte” med venner hver dag. Når det gjelder skjønnlitteratur og fagbøker, så vi at variasjonen mellom land er mye mindre, og de nordiske landene ligger spredt ut over hele skalaen.

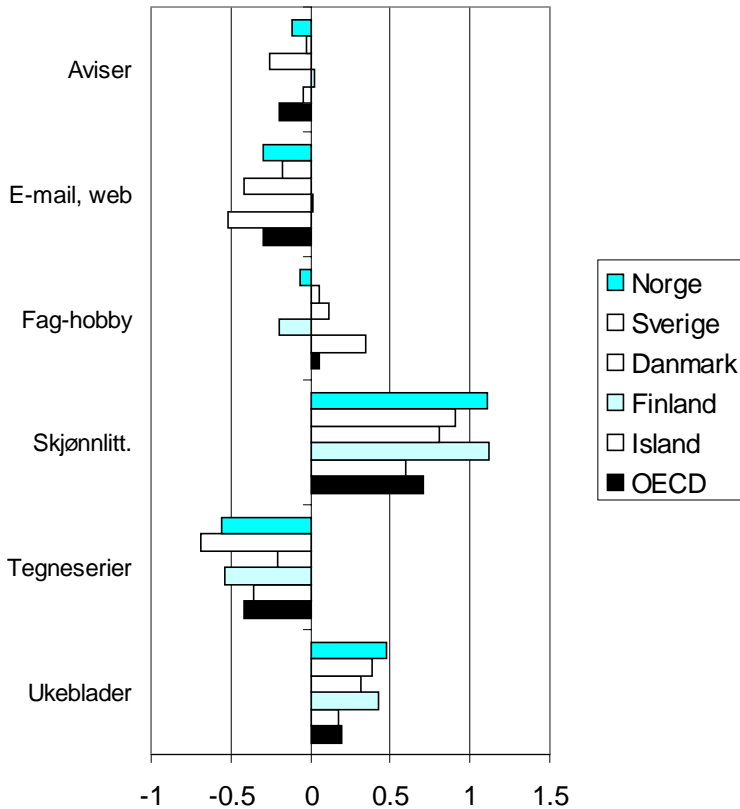
Figur 7.10 Total lesehyppighet i OECD-landene. Skalaen går fra 1 (aldri) til 5 (flere ganger i uka), og variabelen er behandlet som en kvasi-intervallvariabel



7.3.9 Kjønnsforskjeller

PISA-resultatene viser generelt at guttene oppgir høyere lesehyppighet enn jentene når det gjelder aviser, e-mail og websider og tegneserier. I de aller fleste land er kjønnsforskjellene signifikante i guttenes favør når det gjelder denne typen lesestoff. De aller største kjønnsforskjellene i guttenes favør finner vi når det gjelder tegneserier. Jentene på sin side, leser oftest skjønnlitteratur og ukeblader. For skjønnlitteratur er gjennomsnittlig kjønnsforskjell på hele 0,71 i jentenes favør i alle land sett under ett. Når det gjelder fag- og hobbybøker, er det stor variasjon mellom landene, noe som gjør at kjønnsforskjellene utjevnes når vi ser alle landene under ett. Figur 7.11 viser kjønnsforskjeller i de nordiske land. Søylene peker mot høyre når forskjellene er i jentenes favør, og mot venstre når de er i guttenes favør.

Figur 7.11 Kjønnsforskjeller for ulike typer lesestoff, positiv verdi i jentenes favør. Differanser er målt langs samme skala som i fig.7.10



Kjønnsforskjeller i Norge

Norske elever leser generelt mye *ukeblader*, og resultatene viser at det er jentene som i særlig grad er årsaken til dette. Kjønnsforskjellen på 0,48 er den største i alle OECD-landene.

Når det gjelder *tegneserier*, ligger de norske guttene nesten helt i toppen. Det er bare guttene i Finland og Japan som oppgir at de leser tegneserier enda oftere enn de norske guttene. Forskjellen mellom norske gutter og jenter når det gjelder tegneserielesing, er av de største i hele OECD.

Norske elever leser ikke *skjønnlitteratur* særlig ofte i det hele tatt, noe særlig de norske guttenes lave lesehyppighet er årsaken til. Norske jenter ligger omtrent på gjennomsnittet for jenter i OECD, mens norske gutter er blant de elevene som oppgir lavest lesehyppighet av alle når det gjelder *skjønnlitteratur*. Sammen med guttene i Tsjekia, Tyskland og Østerrike, Lichtenstein og Polen ligger de helt nederst på lista med et gjennomsnitt på under 2. Dette betyr at de gjennomsnittlig leser *skjønnlitteratur* sjeldnere enn noen få ganger i året. Som følge av dette er kjønnsforskjellen i jentenes favør stor i Norge. Bare Finland Sveits og Tsjekia har større kjønnsforskjeller når det gjelder lesing av *skjønnlitteratur*.

De norske guttene leser *fag- og hobbybøker* litt oftere enn jentene, men forskjellen er ikke signifikant. De ligger imidlertid godt over gjennomsnittet for guttene i OECD-landene sett under ett. Når det gjelder de norske jentene, er situasjonen motsatt. De leser denne typen bøker litt sjeldnere enn sine medsøstre i OECD. IEA-undersøkelsen, som hadde data om lesevaner både for 9- og 14-åringer, viste at guttenes interesse for *skjønnlitteratur* avtok med alderen, mens interessen for *fag- og hobbybøker* økte. Jentene derimot så ut til å beholde sin interesse for *skjønnlitteratur* (Tønnessen 1995, s. 44)

Når det gjelder *e-mail og web*, er de norske 15-åringene blant dem som leser denne typen tekster aller hyppigst. Guttene bruker tydeligvis Internett oftere enn jentene, men slik er det også i de aller fleste land, med unntak av Canada, Finland, Japan og USA, der det ikke er signifikante kjønnsforskjeller på dette feltet. Norge ligger omtrent på OECD-gjennomsnittet når det gjelder kjønnsforskjeller.

Guttene leser gjennomsnittlig oftere *aviser* enn jentene gjør i de aller fleste land. Bare i Russland og Polen er det omvendt. I Norge er kjønnsforskjellen imidlertid liten. Norske gutter ligger helt i toppen når det gjelder avislesing. Bare islandske gutter oppgir at de leser aviser oftere enn norske gutter gjør. Når det gjelder jentene, er det bare islandske og finske jenter som oppgir at de leser aviser oftere enn de norske jentene.

7.3.10 Har ungdommers lesevaner endret seg?

Sammenlikning mellom PISA og IEA Reading Literacy Study i 1991

I IEA-undersøkelsen for 14-åringer ble elevene spurt om hvor ofte de leste bøker, ukeblader, aviser og dokumenter (kart, tabeller, grafer osv). Dette er en litt annen inndeling av lesestoff enn i PISA, dessuten var elevene ett år yngre

enn i PISA. Det vil derfor være umulig å foreta noen nøyaktig sammenlikning. Likevel vil det være interessant å se litt nærmere på hvordan 14-åringenes lesevaner så ut i 1991.

Når det gjelder det som i IEA-undersøkelsen ble kalt *boklesing*, vil det være mulig å gjøre noen sammenlikninger med PISA-resultatene. Boklesing innebar i IEA 15 forskjellige typer bøker som elevene skulle rangere etter hvor ofte de leste dem. Blant sjangrene var spenning, romantikk, historie, politikk og klassisk skjønnlitteratur. Resultatene viste at bøker som inneholdt humor, sport og helse, musikk eller spenning, var de mest populære. Klassisk litteratur kom nederst på lista sammen med biografier. Mengden boklesing varierte svært mye fra land til land, og Norge var det landet der det ble rapportert om desidert minst boklesing av alle de 31 landene (Elley 1994, s. 73).

I PISA-undersøkelsen skiller man mellom skjønnlitteratur og fag- og hobbybøker. De norske elevene rapporterer at de leser skjønnlitteratur litt sjeldnere enn OECD-gjennomsnittet. Fag- og hobbybøker leser de litt hyppigere enn i OECD. Sammenliknet med andre land kan det dermed se ut som om norske ungdommer har styrket sin posisjon som boklesere noe de siste årene. Om dette er fordi ungdommer i andre land leser bøker enda sjeldnere nå enn for ni år siden, vet vi ikke siden dataene ikke er helt sammenliknbare. De ligger ikke lenger helt på bunnen av lista slik de gjorde i 1991.

Når det gjaldt aviser, viste IEA-undersøkelsen et svært variert bilde. I åtte land leste jentene mest aviser, i ni land leste guttene mest aviser, og i 14 land var det ingen signifikante kjønnsforskjeller. I denne undersøkelsen ble elevene også spurt om *hva* de leste i avisen, og de skulle rangere sju typer avisstoff. Her viste følgende mønster seg i nesten alle land: Elevene leste avisen primært for å få informasjon om TV-programmene. Dernest leste de tegneserier. På tredje plass kom sportssidene. Resten av avisen viste 14-åringene svært liten interesse for.

PISA-undersøkelsen har ikke nyansert spørsmålet om avislesing, men det er grunn til å anta at TV-programmer, tegneserier og sport fremdeles ligger høyt på ungdommenes favorittliste. IEA-undersøkelsen viste at avislesing forekom hyppigst i de nordiske landene, med unntak av Danmark. Det samme mønsteret ser vi i PISA (se tabell 7.7), men igjen er det umulig ut fra våre data å fastslå hvorvidt norske elever leser mer avisstoff nå enn de gjorde i 1991.

På ett felt er vi imidlertid nokså sikre på at det har skjedd en stor forandring, og det gjelder bruken av elektroniske tekster. Elevene bruker opplagt e-mail og web mye mer i dag enn de gjorde i 1991, da denne teknologien knapt nok var i bruk. I hvilken grad ny teknologi påvirker og endrer lesevanene for øvrig, vil vi kanskje kunne få svar på etter neste PISA-undersøkelse i 2003.

Er det blitt større forskjell på jenters og gutters fritidslesing?

I Norge fant man i IEA-undersøkelsen ingen signifikante kjønnsforskjeller når det gjaldt lesing av aviser eller ukeblader (Elley 1994). PISA-undersøkelsen viser at norske jenter leser ukeblader oftere enn norske gutter, men at de leser aviser litt sjeldnere. Vi ser det imidlertid som mest interessant å sammenlikne

boklesing i denne sammenhengen, siden dette er den typen lesestoff som sannsynligvis gir mest lesetrening. Slik kategorien *bøker* er definert i IEA-undersøkelsen kan det se ut som om den dekker omtrent det samme som PISA-kategoriene *skjønnlitteratur* og *fag- og hobbybøker* til sammen. I et forsøk på å sammenlikne resultatene i de to undersøkelsene vil vi slå disse to PISA-kategoriene sammen til en *bok*-kategori.

IEA-undersøkelsen viste at i 12 av landene rapporterte gutter signifikant mer boklesing enn jenter, mens det bare var fem land, deriblant Norge, hvor jentene rapporterte signifikant mer boklesing enn gutter. Forskjellene var imidlertid svært små i vårt land, bare så vidt signifikante. I de øvrige 14 landene var det ingen signifikante forskjeller.

PISA-resultatene viser at det bare er to land der guttene rapporterer litt høyere lesehyppighet av bøker enn jentene; Korea og Mexico. I Japan er det ingen signifikante forskjeller. I alle de andre landene rapporterer jentene om hyppigere boklesing enn guttene, og forskjellene er til dels svært store. Alt i alt tyder sammenlikningen av tallene fra de to undersøkelsene samlet sett på at kjønnsforskjellene har økt i jentenes favør i alle land når det gjelder boklesing. Om dette betyr at jentene leser mer bøker enn før, eller om det er guttene som leser mindre, kan ikke våre data si noe om.

Vi registrerer at det bare er i Tsjekkia, Sveits og Finland at kjønnsforskjellene er enda litt større enn i Norge når det gjelder boklesing. Fra å være ubetydelige, har altså kjønnsforskjellene i jentenes favør økt betydelig siden 1991 på dette området i vårt land.

I kapittel 6 så vi at kjønnsforskjellene jevnt over har økt i jentenes favør i alle land når det gjelder lesekompetanse. Når vi nå ser at jentene leser bøker mye oftere enn guttene i fritiden, er det kanskje ikke så merkelig at dette gjen-speiler seg i form av leseprestasjoner. Den store utfordringen i vårt land må bli å få guttene til bli mer glade i å lese bøker.

7.4 Holdninger til lesing

7.4.1 Spørsmål om elevers holdninger

De dataene vi har om elevenes holdninger til leseaktiviteter kommer fra ni utsagn om lesing i spørreskjemaets hoveddel. Internasjonalt utgjør disse enkelt-spørsmålene konstruktet ”Engagement in Reading”, på norsk har vi kalt det *Holdninger til lesing*. I tillegg er det tre spørsmål om holdninger til lesing i spørreskjemaets CCC-del. CCC står for Cross Curricular Competencies, eller ”Kompetanser på tvers av fag” som vi har valgt å kalle det på norsk. CCC vil bli behandlet i kapittel 11.

Spørsmålene i konstruktet *Holdninger til lesing* lyder:

Hvor enig er du i disse utsagnene om lesing?

- Jeg leser bare hvis jeg må
- Å lese er en av mine favoritt hobbyer
- Jeg liker å snakke om bøker med andre

- d) Jeg synes det er vanskelig å lese ut bøker
- e) Jeg blir glad hvis jeg får en bok i presang
- f) For meg er det å lese bortkastet tid
- g) Jeg liker å gå i en bokhandel eller et bibliotek
- h) Jeg leser bare for å få den informasjonen jeg trenger
- i) Jeg klarer ikke å sitte stille og lese i mer enn i noen få minutter

Elevene skulle krysse av i en av følgende fire avkryssingsbokser for hvert utsagn:

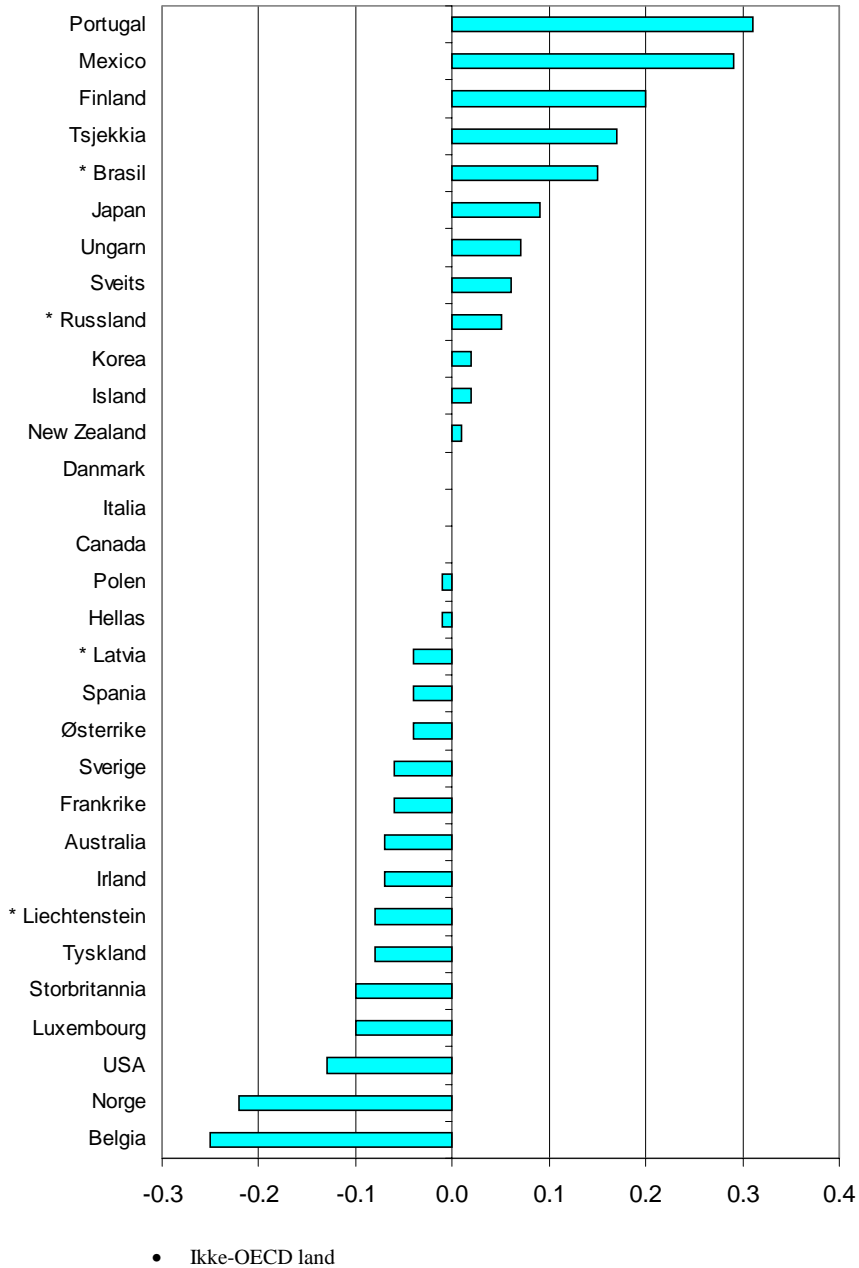
Svært uenig – Uenig – Enig – Svært enig

Vi ser at utsagn *b*, *c*, *e* og *g* går i positiv retning, mens utsagn *a*, *d*, *f*, *h* og *i* går i negativ retning. Under databehandlingen ble resultatene fra de negative utsagnene ”snudd”, slik at de negative utsagnene fikk lavere verdi jo mer enige elevene var. På den måten kan alle utsagnene til sammen utgjøre et konstrukt som sier noe om generelle holdninger til leserelaterte aktiviteter. I denne sammenhengen vil vi ikke presentere resultater fra hvert utsagn for seg men behandle alle som ett samlet konstrukt. Det vil si at vi i det følgende presenterer middelerverdiene for alle utsagnene samlet for hvert land. Konstruktet er internasjonalt standardisert til et gjennomsnitt på 0 og et standardavvik på 1 (se kap. 5.2.5).

Figur 7.12 viser en oversikt over gjennomsnittsverdiene for alle land. Søylene går mot høyre i de landene der elevene gjennomgående har mer positive holdninger til lesing enn gjennomsnittet for samtlige elever. I motsatt fall går søylene mot venstre. Figuren viser at elevene i Portugal og Mexico skiller seg ut som de mest positive til leseaktiviteter av samtlige. Deretter følger de finske elevene. De danske og islandske elevene ligger omtrent på gjennomsnittet, mens de svenske elevene ikke har fullt så positive holdninger til lesing. De norske elevene havner nesten helt nederst på denne lista.

Vi kan altså konstatere at de norske elevene er blant de minst positive til leseaktiviteter av samtlige elever i hele PISA-undersøkelsen. IEA-undersøkelsen i 1991 hadde ikke tilsvarende spørsmål om holdninger til lesing, så vi kan ikke si noe om hvorvidt norske ungdommer har mer negative holdninger til lesing nå enn de hadde for ni år siden. Likevel er måten de norske elevene skiller seg ut på i denne undersøkelsen tankevekkende. De finske elevene har langt mer positive holdninger til lesing enn de norske – og de oppnår også langt bedre leseresultater i denne undersøkelsen (se kap. 6).

Figur 7.12 Gjennomsnittsverdier for "Holdninger til lesing"



7.4.2 Sammenheng mellom holdninger og leseskåre

Hvis vi korrelerer holdninger til lesing med leseskåre, finner vi en positiv korrelasjon i samtlige land. I Mexico, der elevene hadde mest positive holdninger til lesing av samtlige, er korrelasjonen minst. I Finland, der elevene også var positive til lesing, er korrelasjonen høyest. I de øvrige nordiske land er det også høy korrelasjon mellom holdninger og skåre, se tabell 7.8.

Tabell 7.8 Korrelasjoner mellom leseskåre og konstruktet "Holdninger til lesing"

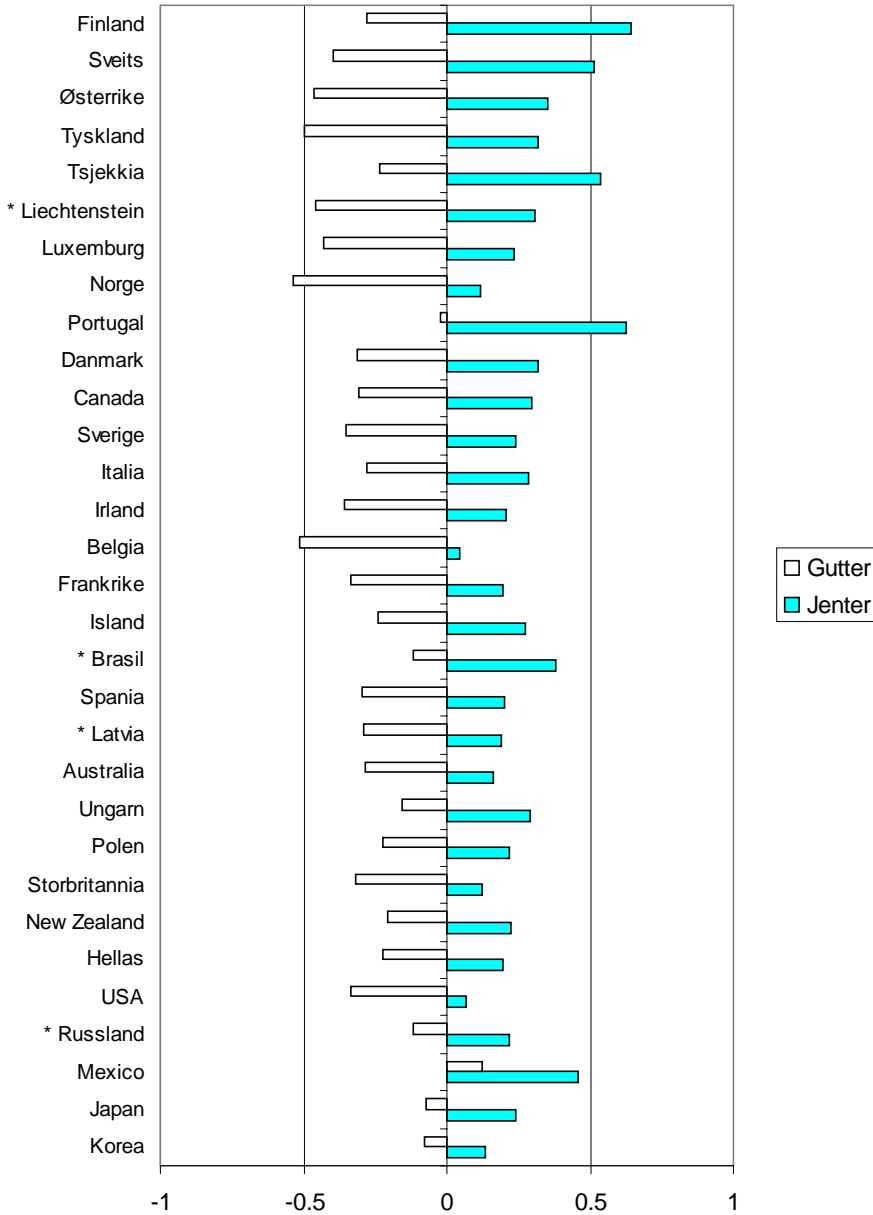
Land	Korrelasjon med leseskåre
Norge	0,41
Sverige	0,45
Danmark	0,41
Finland	0,47
Island	0,44
OECD min. (Mexico)	0,13
OECD maks. (Finland)	0,47
Gj. snitt OECD	0,35

7.4.3 Kjønnforskjeller

Figur 7.13 viser kjønnforskjeller for konstruktet *Holdninger til lesing*. Med unntak av Mexico, ligger jentene over gjennomsnittet når det gjelder holdninger til lesing, mens guttene ligger under gjennomsnittet i alle OECD-land. Forskjellen på gutter og jenter er minst i Korea og Japan og størst i Finland. I de øvrige nordiske landene er kjønnforskjellene også relativt store.

Etter alt vi har sett om lesevaner tidligere i dette kapitlet, er det ikke overraskende at jenter generelt er mer positive til leseaktiviteter enn gutter. Det som er foruroligende, er at kjønnforskjellene i jentenes favør er så store, både når det gjelder holdninger til lesing og lesevaner. Det er nærliggende å anta at dette kan være en del av forklaringen på at jentene også presterer mye bedre på lese-testen.

Figur 7.13 Jenters og gutters gjennomsnitt for konstruktet "Holdninger til lesing". Landene er sortert etter differanse mellom kjønnene



* Ikke-OECD land

7.5 Ble elevene lest høyt for da de var små?

I det norske spørreskjemaet har vi som nevnt med et spørsmål om hvorvidt elevene ble lest høyt for da de var små. Bakgrunnen for dette spørsmålet er at flere undersøkelser har vist at man i vestlige land kan konstatere en positiv sammenheng mellom foreldrenes lesing for barna og barns egen leseaktivitet (Tønnessen 1995). En amerikansk undersøkelse har dessuten vist at barn som blir lest for som små, lykkes bedre på skolen enn barn som ikke blir lest for (Heath 1983). Heath beskriver hvordan barn blir påvirket av den kulturen de er omgitt av hjemme. Høytlesing og samtaler rundt bøker spiller en stor rolle når det gjelder å forberede barna på den skriftkulturen de vil møte på skolen og senere i livet. De lærer både hvordan man konstruerer mening fra litterære tekster og hvordan man kan samtale om innholdet. De får med andre ord med seg en tekstkompetanse som vil gi dem et forsprang på de barna som ikke er vokst opp i en slik kultur, ifølge Heath (s. 27).

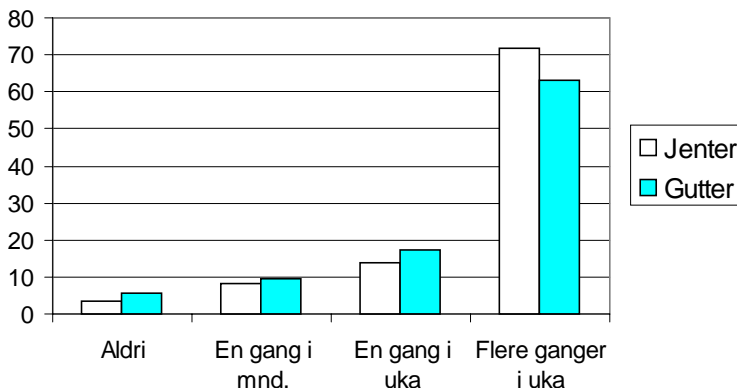
Spørsmålet i spørreskjemaet lyder:

Hvor ofte ble du lest for da du var liten?

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

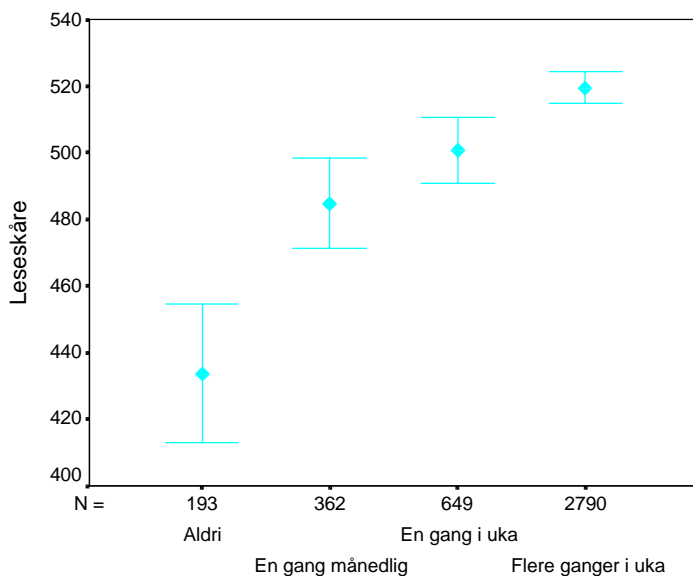
Figur 7.14 viser at de aller fleste norske barn ble lest høyt for da de var små. Bare fem prosent av elevene svarer at de ikke ble lest for. 70 prosent oppgir at de ble lest for to eller flere ganger i uka. Det er relativt små kjønnsforskjeller her, men i den gruppa som oppgir at de ble lest mest for, er det litt flere jenter. I de andre svarkategoriene er det et lite flertall av gutter.

Figur 7.14 Ble du lest for da du var liten? Svarfordeling i prosent



Dersom vi undersøker sammenhengen mellom leseskåre og de ulike svar-kategoriene, ser vi i figur 7.15 at elever om oppgir at de ble lest for to eller flere ganger i uka, skårer høyere enn elever som ble lest for sjeldnere. De som oppgir at de aldri ble lest for, skårer gjennomsnittlig svært lavt på lesetesten. Disse resultatene støtter tidligere undersøkelser som viser at det er sammenheng mellom skoleprestasjoner og høytlesing hjemme.

Figur 7.15 Leseskåre i forhold til hyppigheten av høytlesing



Når vi vet at svært mange av leseoppgavene i PISA går ut på å tolke og reflektere over innholdet i tekstene, er det ikke overraskende at det er tydelige forskjeller i prestasjoner mellom elever som gjennom høytlesing tidlig er blitt innviet i en tekstkultur og elever som aldri har blitt lest høyt for. Vi må imidlertid understreke at det ikke finnes data i vårt materiale som kan si noe om hvorvidt høytlesing i tidlige barneår har hatt noen direkte innvirkning på elevenes lesekompetanse.

7.6 Bruk av bibliotek

Spørsmålet om hvorvidt elevene låner bøker på biblioteket lyder:

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

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

Her kan elevene både referere til skolebiblioteket og til et offentlig bibliotek. Tabell 7.9 viser at de finske elevene er de som oftest låner bøker på bibliotek.

Landet har et svært godt bibliotekstilbud, og tilgjengeligheten er selvfølgelig viktig. De danske elevene ser også ut til å være hyppige brukere av bibliotek, mens de norske elevene er blant dem som sjeldnest låner bøker på biblioteket. Forskjellene fra land til land er imidlertid ikke så veldig store. Jentene låner gjennomgående oftere bøker på bibliotek enn guttene gjør i alle land. Størst kjønnsforskjeller finner vi i Finland, men alle de nordiske landene har store kjønnsforskjeller her. Korrelasjonen med leseskåre viser at det stort sett er en svak sammenheng mellom boklån og prestasjoner i lesing i de fleste land. Finland er det eneste landet der korrelasjonen er over 0,3.

Her i landet hører vi stadig om at biblioteksfilialer blir nedlagt eller står i fare for å bli det. Et eksempel på dette sto beskrevet i en reportasje i en norsk lokalavis i oktober 2001. Det ble fortalt om at biblioteksfilialen på et lite tettsted skulle nedlegges. To 13 år gamle gutter ble intervjuet i sakens anledning. Begge uttrykte et sterkt håp om å få beholde filialen. De fortalte at de ofte var der og lånte bøker og begge var opplagt ivrige lesere. Dersom man kunne redde noen norske gutter fra å bli "bokdroppere" ved å la være å legge ned biblioteksfilialer og isteden åpne noen nye, ville det kanskje øke både leselysten og lesekompetansen blant guttene. Tidligere i kapitlet har vi jo sett at de norske guttene er blant de mest negative til lesing og blant dem som leser minst i fritiden.

Tabell 7.9 *Hvor ofte låner elevene bøker på biblioteket? Nivå, spredning og korrelasjon med leseskåre**

Land	Nivå og spredning		Korrelasjon med leseskåre
	Gj. snitt	Std. avvik	
Norge	1,81	0,90	0,20
Sverige	1,91	0,90	0,23
Danmark	2,32	1,00	0,24
Finland	2,39	0,98	0,33
Island	1,85	0,87	0,22
OECD min. (Østerrike)	1,54	0,80	0,13
OECD maks. (Finland)	2,39	0,98	0,33
Gj. snitt OECD	1,92	0,96	0,16

*Variabelen behandles som en kvasi-intervallvariabel.

IEA-undersøkelsen i 1991 hadde også et spørsmål om hvor ofte elevene lånte bøker på skolen eller på biblioteket. Her var skalaen femdelt fra "aldri" til "mer enn en gang i uken". I PISA er skalaen som nevnt firedelt, og det er derfor ikke mulig å sammenlikne gjennomsnittstallene fra den gangen direkte med våre. Vi kan imidlertid gjøre en sammenlikning av forholdene mellom de nordiske landene den gangen og nå. I 1991 var det de danske elevene som var de hyppigste boklånerne med de finske elevene på andre og de norske på tredje plass. De norske elevene lå den gangen nøyaktig på det internasjonale gjennomsnittet. I PISA oppgir de norske elevene lavest lånehyppighet av alle de nordiske landene, og de ligger litt under gjennomsnittet for alle landene i undersøkelsen.

I 1991 var det jentene som oppgav høyest lånehypighet i Norge, det samme ser vi nå. Selv om det ikke er mulig å sammenlikne tallene direkte, kan vi likevel fastslå at kjønnsforskjellene har økt i guttenes disfavør i Norge. I 1991 var kjønnsforskjellen på 0,3 langs en firedelt skala, mens den nå er på 0,5 langs en femdelt skala. Det kan med andre ord se ut som om de norske jentene bruker bibliotekene omtrent like mye som før, mens guttene bruker dem mindre.

7.7 Tre spørsmål om lesing i CCC

Spørsmålene om kompetanser på tvers av fag, CCC (Cross Curricular Competencies, se også kapittel 11), var ikke obligatoriske, derfor hadde ikke alle land med disse spørsmålene i spørreskjemaet. Dette gjaldt blant annet sju av de 27 OECD-landene. Derfor har vi ikke tatt med et OECD-gjennomsnitt her. Alle de nordiske land var med, og det blir disse landene som vil få mest oppmerksomhet i denne presentasjonen.

CCC-delen inneholder tre utsagn om lesing som eleven skal si seg *enig*, *litt enig*, *litt uenig* eller *uenig* i. De tre utsagnene om lesing er ikke plassert samlet, men er spredt mellom flere ulike utsagn om holdninger til skolearbeid generelt og til matematikk og norsk spesielt:

Siden lesing er morsomt, vil jeg ikke slutte med det.

Jeg leser i fritida.

Når jeg leser, blir jeg av og til helt oppslukt.

Alle de tre utsagnene kunne i og for seg vært en del av konstruktet *Holdninger til lesing*, som ble presentert i kapittel 7.4.1. I CCC utgjør de konstruktet ”Interessebasert motivasjon for lesing” (se kap. 11.4.3). Her vil vi se på hvert av spørsmålene for seg.

”Siden lesing er morsomt, vil jeg ikke slutte med det”

Resultatene fra dette utsagnet viser at de danske elevene gjennomgående uttrykker de mest positive holdningene i Norden, se tabell 7.10. Aller mest positive er elevene i Brasil og Mexico og Portugal. De islandske elevene er de minst positive i Norden, mens de norske elevene ligger omtrent på gjennomsnittet for de landene som er med her. I alle disse landene, med unntak av Korea, har jentene mer positive holdninger enn guttene til dette utsagnet. Korea er i tillegg det landet der elevene generelt er minst positive her.

Tabell 7.10 Resultater for spørsmålet ”Siden lesing er morsomt, vil jeg ikke slutte med det”

Land	Nivå og spredning		Korrelasjon med leseskåre
	Gj. snitt	Std. avvik	
Norge	2,48	1,15	0,33
Sverige	2,60	0,95	0,35
Danmark	2,72	1,05	0,27
Finland	2,64	1,06	0,37
Island	2,34	1,03	0,28
Min. (Korea)	2,00	1,00	0,24
Maks. (Mexico)	2,85	0,89	0,10

”Jeg leser i fritida”

Dette utsagnet innebærer mye av det samme som spørsmålet om hvorvidt elevene leser for sin fornøynelses skyld eller ikke (se kap. 7.2). Tabell 7.11 viser at de meksikanske elevene gjennomgående er aller mest enige i dette utsagnet, deretter følger de danske. De svenske og finske elevene uttrykker også relativt høy grad av enighet med utsagnet, de norske ligger denne gangen litt over gjennomsnittet, mens de islandske ligger lavest i Norden. Jentene er igjen mer enige i utsagnet enn guttene, denne gangen gjelder dette i samtlige land.

Tabell 7.11 Resultater for spørsmålet ”Jeg leser i fritida”

Land	Nivå og spredning		Korrelasjon med leseskåre
	Gj. snitt	Std. avvik	
Norge	2,54	1,12	0,32
Sverige	2,62	0,92	0,31
Danmark	2,71	1,09	0,29
Finland	2,62	1,09	0,38
Island	2,38	1,06	0,30
Min. (Korea)	2,16	1,02	0,26
Maks. (Mexico)	2,76	0,85	-0,02

”Når jeg leser, blir jeg av og til helt oppslukt”

Dette er det utsagnet som resulterer i høyest samlet gjennomsnittsverdi av de tre CCC-utsagnene. Tabell 7.12 viser at de finske elevene ser ut til å være de mest hengivne leserne i Norden, og samlet blir de bare forbigått av elevene i Brasil, Portugal og Latvia. De norske elevene ser ikke ut til å bli så oppslukt når de leser som elevene i de øvrige nordiske landene. Jentene er gjennomgående mer enige i dette utsagnet enn guttene, noe som ikke er særlig overraskende. Det er heller ikke overraskende at det er i Finland vi finner de største kjønnsforskjellene.

Tabell 7.12 Resultater for spørsmålet ”Når jeg leser, blir jeg av og til helt oppslukt”

Land	Nivå og spredning		Korrelasjon med leseskåre
	Gj. snitt	Std. avvik	
Norge	2,68	1,12	0,33
Sverige	2,81	0,87	0,27
Danmark	2,77	1,11	0,27
Finland	2,94	1,00	0,39
Island	2,82	1,05	0,31
Min. (Belgia)	2,44	1,04	0,22
Maks. (Portugal)	3,02	1,01	0,29

7.8 En regresjonsmodell for lesevaner

Som nevnt i innledningen, vil vi i dette underkapitlet studere samspillet mellom ulike konstrukter og enkeltvariabler som er behandlet i kapitlet ved hjelp av multivariate analyser i form av multipl regressjon. Denne teknikken er presentert i kapittel 5.2.7.

Mellom alle de konstruktene og enkeltvariablene vi har presentert resultater for så langt i kapitlet, vil det kunne være innbyrdes korrelasjoner. Siden interesser og holdninger ofte henger sammen med hvor ofte man gjør ting, vil man også forvente relativt høye innbyrdes korrelasjoner mellom de lese-relaterte variablene. Hensikten med å utføre multiple regresjonsanalyser er å undersøke hvor stor del av variansen i leseskåre variablene kan forklare *til sammen*.

Vi har brukt en regresjonsmodell hvor det inngår utvalgte variabler som er behandlet i dette kapitlet. For å kunne gjøre en internasjonal sammenlikning har vi bare tatt med de variablene det finnes internasjonale data på. Følgende variabler inngår i modellen:

- Det internasjonale konstruktet *Holdninger til lesing* (kap. 7.4.1)
- Det internasjonale konstruktet om *Total lesehyppighet* (kap 7.3.8)
- Enkeltspørsmålet om hvor mye elevene leser for egen fornøyles skyld (kap. 7.2)
- Enkeltspørsmålet om bruk av bibliotek (kap. 7.6)

Disse variablene omfatter både leseinteresser, holdninger til lesing og lesehyppighet. For enkelthets skyld gir vi fra nå av disse variablene samlebetegnelsen ”Lesevaner”. Tabell 7.13 viser R^2 - verdier for de nordiske land, høyeste og laveste verdier internasjonalt, samt gjennomsnittet for alle OECD-landene. R^2 - verdien er enkel å tolke, da den kan leses som prosentandel varians som er forklart. Sagt på en annen måte; verdiene angir altså hvor stor del av variansen i leseskåre som kan forklares av de utvalgte konstruktene og enkeltvariablene *til sammen*.

Tabell 7.13 Forklart varians: Lesevaner

Land	R^2
Norge	0,21
Sverige	0,23
Danmark	0,22
Finland	0,24
Island	0,21
Int. min.	0,10 ¹
Int. max.	0,24 ²
Gj. snitt OECD	0,16

1=Luxembourg, 2= Finland

Tabell 7.13 viser at lesevaner kan forklare en stor del av variansen i de nordiske land i et internasjonalt perspektiv. Finland er det landet hvor lesevaner kan forklare mest, og i Norge kan så mye som 21% av variansen i leseprestasjoner forklares av lesevaner.