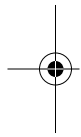


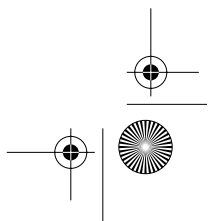
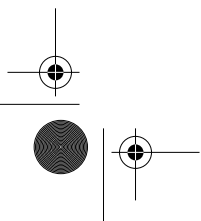
**Marit Kjærnsli, Svein Lie, Rolf V. Olsen,
Astrid Roe, Are Turmo**

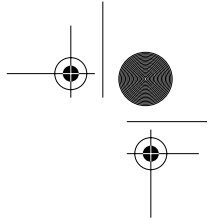
Rett spor eller ville veier?

Norske elevers prestasjoner i matematikk,
naturfag og lesing i PISA 2003



Universitetsforlaget





© Universitetsforlaget 2004

ISBN 82-15-00603-5

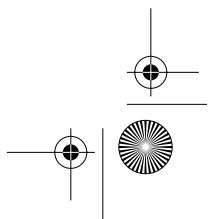
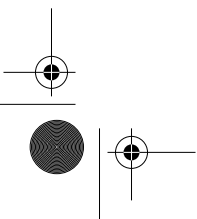
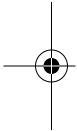
Materialet i denne publikasjonen er omfattet av åndsverklovens bestemmelser. Uten særskilt avtale med rettighetshaverne er enhver eksemplarfremstilling og tilgjengeliggjøring bare tillatt i den utstrekning det er hjemlet i lov eller tillatt gjennom avtale med Kopinor, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk. Utnyttelse i strid med lov eller avtale kan medføre erstatningsansvar og inndragning, og kan straffes med bøter eller fengsel.

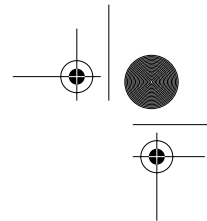
Henvendelser om denne utgivelsen kan rettes til:

Universitetsforlaget AS
Postboks 508 Sentrum
0105 Oslo

www.universitetsforlaget.no

Omslag: Stian Hole
Sats: Rusaanes Bokproduksjon AS
Trykk og innbinding: AIT Otta AS
Boken er satt med: Times 11/13
Papir: 90 g G-print





Kapittel 5

Lesekompetanse og lesevaner

I dette kapitlet vil vi først gjøre rede for hvordan begrepet lesekompetanse er definert i PISA, og hvordan denne definisjonen har dannet grunnlaget for utviklingen av oppgavene i lesetesten. Leseopplæring i norsk skole vil også bli kommentert i denne sammenhengen. Deretter vil resultatene fra lesedelen i PISA 2003 bli presentert. Her vil vi sammenlikne med resultatene fra PISA 2000, som blant annet avdekket overraskende store kjønnsforskjeller i jentenes favør. Vi vil videre se på resultatene fra spørreskjemaet om lesevaner og leselyst. Både når det gjelder leseprestasjoner og lesevaner vil vi undersøke om det er mulig å spore tendenser til endringer i løpet av tre år. Viser utviklingen fra 2000 at kjønnsforskjellene i jentenes favør er økende – eller er gapet i ferd med å minske? Er norske ungdommers holdninger til leseaktiviteter i 2003 like negative som tre år tidligere?

5.1 Hva er lesekompetanse?

Når vi i dagligspråket snakker om lesing, mener vi gjerne den aktiviteten vi utfører når vi tilegner oss informasjon fra skrevne tekster. I faglitteraturen er det vanlig å dele begrepet lesing inn i de to hovedkategoriene avkoding og forståelse – eller sagt på en annen måte: teknikk og mening (se f.eks. Bråten 1994). Automatisert og hurtig avkoding er ikke tilstrekkelig for at lesingen skal kunne kalles fullverdig, i verste fall kan man ha en illusjon om at man forstår teksten dersom man bare avkoder den korrekt. Lesingens meningsaspekt, forståelsen, er avhengig av de erfaringer, kunnskaper og forventninger som leseren møter teksten med i en gitt situasjon. Sagt på en enkel måte: For å forstå det vi leser, må vi bruke det vi kan fra før. Tekstens mening ligger altså ikke i de skrevne ordene, men i de tolkningene og slutningene som leseren foretar. Blant forskere er det ulike oppfatninger av hvordan selve forståelsesprosessen foregår. Noen legger



mest vekt på leserens rolle, andre på teksten og andre igjen på konteksten. Det er imidlertid enighet om at det under lesingen foregår et interaktivt samspill mellom tekst og leser i en gitt kontekst (se f.eks. Austad 1998).

5.1.1 Lesekompetanse i PISA

I PISA regnes lesing som en grunnleggende ferdighet og som et nødvendig utgangspunkt for å kunne tilegne seg informasjon og kunnskaper fra skrevne tekster. Leseprøven i PISA har som mål å finne ut hvordan 15-åringer behersker de skrevne tekstene de møter i samfunnet. Det er ikke den tekniske leseferdigheten man er opptatt av å undersøke, for i de landene undersøkelsen omfatter, forutsettes det at 15-åringer har tilegnet seg avkodningsferdigheter og elementær leseforståelse. I stedet er det lesekompetanse i bredere forstand – *reading literacy* – som står sentralt.

I PISA innebærer denne formen for lesekompetanse for det første *funksjonelle* ferdigheter, det vil si at man kan utnytte skrevne tekster til å delta aktivt i samfunnet. Dette betyr for eksempel å ta seg fram ved hjelp av kart og rutetabeller og å tilegne seg informasjon fra aviser, bøker, tidsskrifter og brosjyrer. Det innebærer også å ha muligheten til å la seg underholde av en god roman. I tillegg til den funksjonelle kompetansen ligger det også et *reflekterende* aspekt i PISAs definisjon av *reading literacy*. Dette betyr at leseren har en reflektert, bevisst holdning til tekstens innhold og budskap, noe som igjen forutsetter kunnskaper om ulike tekstsjangrer og forfatteres bruk av virkemidler. Den store tilgangen på tekster som finnes i vårt samfunn, gjør at det er viktigere enn noensinne å kunne foreta en kritisk vurdering av så vel tekstens form som innhold. Ved å inkludere et reflekterende aspekt har man i PISA utvidet begrepet *reading literacy* i forhold til den forrige store internasjonale leseundersøkelsen der norske elever deltok, IEA Reading Literacy i 1991. Her fokuserte man bare på forståelse og bruk av skrevne tekster (Elley 1992). PISAs definisjon av *reading literacy* har følgende ordlyd:

Reading literacy is understanding, using and reflecting on written texts, in order to achieve one's goals, to develop one's knowledge and potential and to participate in society (OECD 2003, s. 108).

Denne definisjonen forutsetter at leseren ikke bare avkoder og forstår innholdet, men også er i stand til å bruke skrevne tekster som redskap for egen læring og i sin utvikling som samfunnsborger. Dette krever en tekstkompetanse som går langt utover den tekniske leseferdigheten. Den siste delen av definisjonen uttrykker selve hensikten med det å lese: å kunne nå sine mål, utvikle sine kunnskaper og evner og bli en aktiv samfunnsborger. Her er det meningen å fange opp hele spekteret av situasjoner der le-



sing spiller en rolle: på jobb og skole, i private og offentlige sammenhenger. Et overordnet mål vil være livslang læring og en aktiv deltakelse i samfunnet, både politisk, sosialt og kulturelt. Dette skal også innebære evne til kritisk tenking, samhandling med andre og utvikling av egne evner og anlegg.

Lesekompetanse handler altså både om å forstå, å tolke og å reflektere over det man leser, og definisjonen av reading literacy har dannet utgangspunktet for hva slags utforming selve leseprøven i PISA har fått. Man har i dette arbeidet også vurdert nøye hvordan hver oppgave skal klassifiseres. Dette vil det bli redegjort nærmere for i det følgende.

5.2 Utformingen av leseprøven

Selve leseprøven består av en rekke enheter, som hver inneholder en tekst med et sett av oppgaver. I 2000, da lesing var hovedområdet i PISA, besto ca. to tredeler av det totale testmaterialet av leseoppgaver. I praksis innebar dette 37 tekster med til sammen 141 oppgaver, og hver enhet forekom to eller tre ganger i ni forskjellige hefter. PISA 2003 har ikke lesing som hovedfokus, så derfor er det bare med 8 tekster og til sammen 28 oppgaver fra dette området, og hver oppgaveenhet forekommer i fire forskjellige hefter. Hver oppgave kan klassifiseres etter ulike kriterier: den teksttypen den er knyttet til, selve oppgavens svarformat og den leseprosessen – eller lese måten — som kreves for å svare på oppgaven.

I PISAs rammeverk er tekstene også forsøkt kategorisert etter den situasjonen man har tenkt at en autentisk leser av de ulike tekstene sannsynligvis ville finne seg i: privat, offentlig, på skolen eller på jobb (OECD 2003). Denne siste kategoriseringen ser vi som lite interessant, fordi mange av tekstene vil kunne inngå i flere kategorier. Derfor har vi valgt å ikke ha den med her.

5.2.1 Tekstene i leseprøven

Alle lesetekstene i PISA har et såkalt autentisk utgangspunkt, de er med andre ord ikke konstruert for denne prøven, men har forekommet i for eksempel aviser, tidsskrifter, brosjyrer og bøker i ulike land. Faggrupper i alle deltakerlandene har bidratt både med tekster, oppgaver og ikke minst en kritisk vurdering av alle forslagene som kom inn. PISA forsøker altså å måle et så bredt spekter av lesekompetanse som mulig, i form av ulike sjangrer og tekstformater. Tabell 5.1 viser hvordan tekstene er kategorisert og prosentvis fordelt i PISA 2000 og 2003.

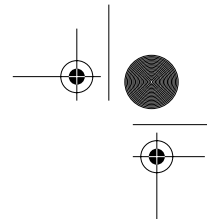


Tabell 5.1: Prosentvis fordeling av oppgaver etter teksttyper i PISA 2000 og 2003

	2000	2003
Kontinuerlige tekster		
Fortellende	14	11
Forklarende	24	43
Beskrivende	9	11
Argumenterende	13	-
Veiledende	7	-
TOTALT	68	64
Ikke-kontinuerlige tekster		
Grafer og diagrammer	16	7
Tabeller	9	14
Kart	3	4
Skjemaer	3	11
Reklameannonser	1	-
TOTALT	32	36

Som tabellen viser, er tekstene delt inn i to hovedgrupper etter format: kontinuerlige tekster og ikke-kontinuerlige tekster. Den første kategorien består av løpende tekst som er ment å leses kontinuerlig fra begynnelse til slutt, og det er som regel nødvendig å lese gjennom hele teksten for å få innblikk i hva den handler om. Både skjønnlitteratur og de fleste former for sakprosa vil som regel være kontinuerlige tekster. Blant de ikke-kontinuerlige tekstene finner vi kart, diagrammer, tabeller og skjemaer, med andre ord tekster som det ikke er meningen at man skal lese fortløpende «ovenfra og ned», og der en ikke behøver å lese all tekst for å finne ut det en trenger. Slike tekster må gjerne leses på kryss og tvers, og krever dermed andre lesestrategier enn kontinuerlige tekster.

De kontinuerlige tekstene er kategorisert etter forfatterens hensikt med teksten, og er enten argumenterende, forklarende, beskrivende, veiledende eller fortellende. De fire første kategoriene vil som regel være sakprosa-tekster, som leserinnlegg, nyhetsreportasjer, fagartikler, reklamebrosjyrer og veiledninger. De fortellende tekstene er såkalte fiksjonstekster, det vil i hovedsak si skjønnlitteratur. De ikke-kontinuerlige tekstene er kategorisert etter utforming, eller utseende om man vil. Her finner man kart, grafer, tabeller, skjemaer og enkelte reklameannonser. Noen av tekstene i PISA-materialet består av både kontinuerlig og ikke-kontinuerlig tekst, men den enkelte oppgaven vil hovedsakelig være knyttet til den ene eller den andre av de to teksttypene.



5.2.2 Oppgavene i leseprøven

Oppgavens format

PISA 2000 var den første store internasjonale leseundersøkelsen der man valgte å ha med åpne oppgaver der elevene selv skulle formulere svaret sitt skriftlig. I IEA-undersøkelsen i 1991 så man på dette som problematisk, fordi et skriftlig svar også måler elevenes skrivekompetanse og evne til å uttrykke seg. I tillegg krever de åpne oppgavene ekspertvurdering med høy grad av samsvar mellom ulike «sensorer». Fordelen med de åpne oppgavene er at elevene ikke blir presentert for noe ferdig utformet svaralternativ, og at svaret de avgir, kun er basert på deres egne tolkninger eller refleksjoner. Dette er kanskje spesielt viktig i en prøve som ikke bare skal måle at elevene har forstått det de har lest, men som også stiller krav til leserens egne vurderinger. I PISA har man altså latt hensynet til fordelene med de åpne oppgavene veie tyngst, og leseprøven består i 2003 av 10 flervalgsoppgaver og 18 åpne oppgaver. 8 av de åpne oppgavene krever riktignok bare et kort svar i form av et navn eller et tall, mens de øvrige 10 krever en lengre formulering med en begrunnet tolkning eller refleksjon. Det står for øvrig mer om oppgaveformatet i kapittel 1.

Oppgavens krav til lesemåte

Et sentralt spørsmål som stilles i PISA, er hvordan 15-åringer er i stand til å mestre det mangfold av tekster som de etter hvert vil møte i videre utdanning, i jobbsammenheng eller i samfunnet generelt. Det handler om å hente ut relevante opplysninger, tolke teksten, lese mellom linjene, gjenkjenne sjangertrekk og virkemidler og å kunne stille seg kritisk reflekterende til tekstens form, innhold og budskap. Dette har dannet grunnlaget for utviklingen av oppgaver til leseprøven, og hver oppgave er definert etter hvilke lese- og/eller tankeoperasjoner leseren må foreta for å svare på spørsmålet. I noen oppgaver skal elevene vise at de har forstått hva teksten i hovedsak dreier seg om, andre oppgaver er formulert slik at de skal hente opplysninger direkte fra teksten eller trekke slutninger på bakgrunn av indirekte opplysninger i teksten. Noen oppgaver krever at elevene gjør seg opp tanker og meninger om tekstens form eller innhold på bakgrunn av kunnskap eller erfaringer de har fra før.

PISAs internasjonale ekspertgruppe i lesing har arbeidet med å systematisere alle disse lesemåtene, blant annet for å kunne gi resultatene flere nyanser enn bare en gjennomsnittssum, og i utgangspunktet ble det utarbeidet fem oppgavekategorier basert på ulike lesemåter. Hver oppgave kan fremdeles spores tilbake til en av følgende fem kategorier: *finne informasjon, forstå hva teksten handler om, tolke teksten, reflektere over tekstens innhold og reflektere over tekstens form*. De fire siste kategoriene ble senere slått sammen to og to til henholdsvis *Forstå og tolke* og *Reflektere og*



vurdere. De tre kategoriene man da satt igjen med, ble også brukt som delskalaer under rapporteringen av leseresultatene i PISA 2000:

- *Finne informasjon (retrieve)*
- *Forstå og tolke (interpret)*
- *Reflektere og vurdere (reflect)*

De tre rapporteringsskalaene gjorde det mulig å sammenlikne både elevgrupper og land når det gjaldt de ulike lesemåtene i PISA 2000. Et interessant funn sett med norske øyne var for eksempel at norske jenter presterte overraskende mye bedre enn forventet på den såkalte reflect-skalaen, det vil si på oppgaver der de skulle reflektere over eller vurdere teksters form eller innhold. I 2003 er det for få oppgaver til at det vil bli rapportert på tre delskalaer internasjonalt. Kun en samlet poengsum vil bli rapportert denne gangen. Likevel er alle oppgavene i PISA 2003 fremdeles kategorisert på samme måte som de var i 2000. 15 av oppgavene er definert som *Forstå og tolke*, *Finne informasjon* har 6 oppgaver og *Reflektere og vurdere* har 7 av oppgavene. I et fagdidaktisk perspektiv kan det være interessant å vite så mye som mulig om de ulike oppgavene, og til tross for at det ikke blir rapportert på delskaler internasjonalt, vil vi gjøre det der vi finner det interessant i et norsk eller nordisk perspektiv. I det følgende vil vi kort gjøre rede for hva som karakteriserer oppgaver innen de tre kategoriene, som altså er basert på ulike lesemåter:

Finne informasjon (retrieve)

I oppgaver som krever at leseren henter ut informasjon fra teksten, er det viktig å kunne identifisere det sentrale elementet i spørsmålet (tid, sted, person, hendelse) og så finne fram til de samme konkrete elementene i teksten, eventuelt noe som er synonymt med disse. Slike oppgaver kan for eksempel være å finne fram til riktig informasjon i en rutetabell eller navnet på en bestemt person eller hendelse i en avisreportasje.

Forstå og tolke (interpret)

Denne typen oppgaver besto opprinnelig av to kategorier: *Vise forståelse for hva teksten handler om* og *Tolke teksten*. Oppgaver som går ut på å vise forståelse, vil stille krav til at leseren skal kunne si noe om hva en gitt tekst dreier seg om generelt. Her er man ikke ute etter detaljer eller analyser, men det er viktig å kunne fange inn hva som er hovedpoenget med teksten. Oppgaver som dreier seg om å tolke teksten, innebærer at leseren trekker slutninger på bakgrunn av både eksplisitt og implisitt informasjon, leser mellom linjene og forstår hvordan teksten logisk henger sammen, og hvordan deler henger sammen med helheten.



Reflektere og vurdere (reflect)

I utgangspunktet skilte man i disse oppgavene mellom tekstens innhold og tekstens formelle trekk. I det første tilfellet skal leseren relatere tekstens innhold til egne holdninger og synspunkter og komme med selvstendige innspill. Oppgaver i den andre kategorien fokuserer på de formelle sidene ved teksten. Oppgaven kan gå ut på å vurdere layout, grafiske virkemidler, sjangertrekk, struktur, stil og tone eller hvorvidt teksten fungerer i forhold til mottakergruppe og hensikt.

Det kan nevnes at både den internasjonale leseundersøkelsen for fjerdeklassinger, Progress In Reading Literacy Study 2001 (PIRLS), og de nasjonale prøvene i lesing på 4., 7., 10. og 11. trinn i Norge er laget med utgangspunkt i denne måten å kategorisere leseoppgaver på. Begge disse prosjektene vil for øvrig bli nærmere omtalt senere i dette kapitlet.

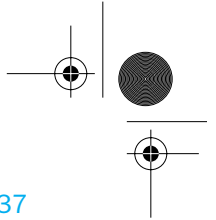
5.2.3 Lesekompetanse på fem nivåer

Resultatene i PISA 2003 rapporteres i form av en poengskala som tar utgangspunkt i resultatene fra 2000, der 500 poeng var gjennomsnittet i OECD, og der standardavviket var 100 poeng. Dersom en elevs leseresultat ligger på rundt 450 poeng, vet vi altså at eleven ligger omtrent et halvt standardavvik under gjennomsnittet i OECD, men vi vet i utgangspunktet ikke noe mer om hva dette konkret innebærer. For å kunne nyansere resultatene mer kvalitativt har man i PISA satt en nedre poenggrense ved fem nivåer og utformet konkrete definisjoner av hva lesekompetanse innen et visst nivå innebærer (OECD 2000, s. 35–50). Beregningen av disse nivåene er gjort ved en kombinasjon av statistisk analyse og kvalitativ beskrivelse av hva som kjennetegner leseoperasjoner knyttet til oppgaver som ligger innenfor de ulike nivåene. Nivå 1 går ikke fra null og oppover, det starter på 335 poeng, og siden det finnes elever som skårer lavere enn dette, må vi i realiteten faktisk snakke om seks nivåer.

Følgende poeng er satt for hvert nivå:

- 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

Vår eksempelev med 450 poeng vil altså havne på nivå 2. Det er utarbeidet konkrete beskrivelser av hva som kreves innen hvert nivå, og på den måten blir resultatene mer meningsfulle. Som eksempel gir vi i det følgen-



de noen beskrivelser av nivåene 1, 3 og 5, for å vise hva som karakteriserer oppgaver som er regnet som enkle, middels og avansert innen hver av de tre formene for lesemåter i PISA.

Finne informasjon

En oppgave på **nivå 1** vil kunne være å lokalisere ett enkelt moment som er lett å finne i teksten. Dersom teksten for eksempel er et kart, kan oppgaven være å beskrive hvor på kartet man finner et navngitt sted. I en fortellende tekst kan oppgaven være å gjengi navnet på en person det står om i teksten.

Oppgaver på **nivå 3** kan innebære at den informasjonen leseren skal komme fram til, er å finne flere steder i teksten – eller at det finnes konkurrerende informasjon i teksten eller blant flervalgsdistraktorene. Dersom teksten for eksempel er en togtabell, kan oppgaven være å finne ut hvilket tog man må ta fra Tønsberg for å rekke et tog som går videre til Bergen fra Drammen på et gitt tidspunkt. I en sakprosa tekst kan oppgaven være å gjengi ulike årsaker til et problem som er beskrevet forskjellige steder i teksten.

På **nivå 5** skal informasjon hentes fra flere steder i teksten, og det vil være flere faktorer å vurdere, hvorav noen implisitte. I disse oppgavene er det helt nødvendig å trekke slutninger. Dersom det er flervalgsoppgaver, vil den konkurrerende informasjonen i distraktorene gjøre det svært krevende å velge rett svar. Et eksempel på en slik oppgave kan være å hente korrekt informasjon fra både tekster og tabeller og kombinere dem riktig.

Forstå og tolke

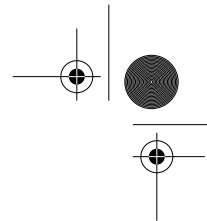
En oppgave på **nivå 1** kan være å gi uttrykk for hovedtemaet i en tekst. Det vil ikke være konkurrerende informasjon verken i teksten eller i eventuelle distraktorer. I de åpne oppgavene vil spørsmålet som regel innebære at leseren skal begrunne svaret sitt med henvisning til teksten.

Tolkning på **nivå 3** kan være å trekke slutninger på bakgrunn av flere opplysninger eller dersom det finnes konkurrerende informasjon. Et eksempel kan være å gi en vurdering av en persons holdninger, karakterstyrke, temperament eller liknende. En annen oppgave kan være å trekke ut momenter som er felles for flere ulike tekster om samme tema.

Nivå 5 vil kreve mer avansert tolkning, gjerne i form av sammenlikninger eller kontrasteringer, der noe av informasjonen er gitt implisitt, og der emnet regnes som relativt ukjent for 15-åringer.

Reflektere og vurdere

Nivå 1 vil som regel ta utgangspunkt i en tekst med et tema som unge mennesker er kjent med. Det kan for eksempel være leserinnlegg som uttrykker en mening for eller mot et fenomen som angår ungdom, og oppgaven kan



være å uttrykke en egen mening om innholdet. Oppgaver på **nivå 3** kan for eksempel være å vurdere hvilken av to tekster som er best skrevet. Her må elevene sammenlikne, forklare og begrunne, og samtidig må de vise forståelse for forskjellen på form og innhold. **Nivå 5** krever både kritisk vurdering og en viss bakgrunnskunnskap om tekstens emne. Typisk for oppgaver på dette nivået er at de krever at leseren må ta stilling til informasjon som står i motsetning til hva man vanligvis vil forvente. Elevene skal så komme med en begrunnet hypotese om hvorfor det likevel kan være slik.

I 2003 blir det som nevnt bare rapportert resultater på en samlet skala, men det blir også rapportert hvor stor andel av elevene som befinner seg innenfor hvert av nivåene langs denne skalaen i de enkelte land. Derfor vil det fremdeles være mulig å antyde noe om hva slags lesekompetanse en elev med en viss poengsum har. I PISA regnes den nedre grensa ved nivå 2 som en slags kritisk grense. I den internasjonale PISA-rapporten fra 2000 står det blant annet følgende:

I land der en stor andel av elevene presterer under, og faktisk også på nivå 1, må man være klar over at et betydelig antall elever ikke vil være i stand til å tilegne seg gode nok kunnskaper og ferdigheter til å dra tilstrekkelig nytte av de utdanningsmulighetene som tilbys (OECD 2001, s. 48, vår oversettelse).

Dette utsagnet antyder at elever som skårer under nivå 2, kan komme til å møte problemer som følge av for dårlige leseferdigheter. Dette er imidlertid ikke det samme som at disse elevene ikke kan lese i teknisk forstand, men det er likevel sannsynlig at denne elevgruppa vil ha behov for spesiell oppfølging for å kunne lykkes videre. Resultatene senere i dette kapitlet vil vise hvor stor andel denne gruppa utgjør i Norge sammenliknet med andre land. Kjønnsforskjeller vil også være interessante her.

5.2.4 Andre internasjonale leseundersøkelser

Lesekompetanse blant voksne

OECD-undersøkelsen IALS (International Adult Literacy Study) fant sted i 1998 og omfattet 20 land med deltakere fra 16 til 65 år. På samme måte som i PISA ble det i IALS utarbeidet fem nivåer for å beskrive hva personer som oppnår en viss poengsum, faktisk er i stand til å utføre når det gjelder lesing av skrevne tekster, og ifølge OECD ble nivå 3 regnet som et minimum for «å kunne møte de kravene som stilles i et moderne samfunn» (OECD & Statistics Canada 2000, s. 13 og 14). Norske voksne var blant de aller best presterende i denne undersøkelsen, men likevel befant omtrent 30 prosent av dem seg *under* nivå 3. Da er det grunn til å spørre om hva slags krav til lesekompetanse som ble stilt i denne undersøkelsen.



Det er vanskelig å tenke seg at hver tredje person i et land som er blant de beste leserne i verden, leser for dårlig til å klare seg i et moderne samfunn. Likevel bør man ikke avfeie resultatene fra denne undersøkelsen, for den kan gi viktig informasjon om hva som er en voksenbefolknings sterke og svake sider som lesere. IALS-undersøkelsen blir fulgt opp av den såkalte ALL-undersøkelsen (Adult Literacy and Life Skills Survey). Denne undersøkelsen blir gjennomført i løpet av en fireårsperiode, og baserer seg på data fra 7000 personer i hvert av deltakerlandene. Resultatene fra undersøkelsen blir offentliggjort våren 2005. (Se for øvrig www.ets.org/all.)

Lesekompetanse blant fjerdeklassinger

Våren 2001 deltok norske fjerdeklassinger i IEA-undersøkelsen PIRLS (Progress In Reading Literacy Study). Det teoretiske rammeverket bak PIRLS-undersøkelsen var svært likt rammeverket i PISA. Oppgavene er delt inn etter tre lesemåter på samme måte som i PISA. Prøven skilte seg imidlertid fra PISA-prøven på to områder: For det første inneholdt den bare to, men til gjengjeld relativt lange tekster: en skjønnlitterær tekst og en fak-tatekst. For det andre hadde denne prøven kun flervalgsoppgaver, hovedsakelig fordi elevenes skrivekompetanse vil kunne ha mye å si for prestasjone-ene i denne aldersgruppa. Sverige og Norge var de eneste nordiske landene som var med PIRLS-undersøkelsen, som blant annet viste at norske fjerdeklassingers prestasjoner lå på det internasjonale gjennomsnittet (Solheim og Tønnessen 2003). Et internasjonalt gjennomsnitt vil imidlertid variere alt etter hvilke land som deltar. I PISA 2000 lå også de norske resul-tatene på et internasjonalt gjennomsnitt, men dette gjennomsnittet var kun basert på OECD-land. Gjennomsnittet i PIRLS omfattet alle deltakerland, det vil si 32 land fra Europa, Asia, Nord- og Sør-Amerika.

Et problem med å sammenlikne land i PIRLS-undersøkelsen er at gjennomsnittsalderen på elevene i ulike land varierte fra 9,7 år til 11,2 år. De norske elevene var for øvrig blant de yngste med et gjennomsnitt på 10 år. PIRLS-resultatene må dermed tolkes med visse forbehold. Resultatlista i PIRLS viste riktig nok at de norske elevene presterte svakere enn elever i land det var naturlig å sammenlikne seg med, men samtidig var de altså blant de yngste i undersøkelsen. I PISA tar man utgangspunkt i elevenes fødselsår, slik at gjennomsnittsalderen til elevene blir tilnærmet lik i alle land. Det mest interessante funnet i PIRLS-undersøkelsen, sett med norske øyne, er at lesekompetansen blant norske 10-åringer høyst sannsynlig er blitt dårligere i løpet av en tiårsperiode. Dette funnet er basert på analyser gjort av Gustafsson og Rosén ved Universitetet i Göteborg, som har sammenliknet resultatene fra IEA Reading Literacy i 1991 med PIRLS i 2001. Han konkluderer med at både norske og svenske elevers lesekompe-tanse er blitt klart dårligere de siste 10 årene, både når det gjelder lesefor-ståelse og lesehastighet (Gustafsson og Rosén 2004).



Kartlegging av elever med lesevaner

Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning (Lesesenteret) har utviklet kartleggingsprøver for ulike klassetrinn for å teste leseferdigheten blant barn og unge i Norge. Disse prøvene er ikke obligatoriske, men svært mange skoler velger likevel å gjennomføre dem. Prøvene har som hovedsiktemål å finne ut hvor stor andel av elevene som leser så dårlig at de havner under en såkalt «kritisk grense». Disse prøvene vil oppleves som relativt lette for både middels flinke og svært flinke lesere, og de er heller ikke laget for å skille mellom disse gruppene. De har med andre ord såkalt «takeffekt» og er heller ikke ment å bli brukt til å sammenlikne skoler eller klasser. De forteller kun noe om hvor stor andel av elevene som har lesevaner og i noen grad også hva slags lesevaner dette kan være snakk om. Gjennomsnittresultater fra slike prøver vil derfor være lite relevante.

Nasjonale prøver i lesing

Våren 2004 ble det for første gang gjennomført nasjonale prøver i lesing, matematikk og engelsk for alle landets fjerde- og tiendeklassinger, og våren 2005 skal også sjuendeklassinger og elever på grunnkurs i videregående skole ha slike prøver. Disse leseprøvene skiller seg fra de nevnte kartleggingsprøvene ved at de er obligatoriske, og ved at de tar sikte på å måle lesekompetanse blant alle elever, ikke bare de svakeste. I dag er det Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning ved Høgskolen i Stavanger som er ansvarlig for prøvene i 4. og 7. klasse, mens Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling ved Universitetet i Oslo utformer prøvene for 10. klasse og for grunnkurs i videregående skole. Det teoretiske rammeverket i PIRLS og PISA ligger som tidligere nevnt til grunn for utformingen av prøvene i 4. og 10. klasse. Fjerdeklasseprøven besto i 2004 av en kort ordkjedeprøve som skulle måle avkodingsferdigheter, samt en fortelling og en faktatekst med til sammen 32 flervalgsoppgaver.

Prøven i 10. klasse besto av ti ulike tekster med til sammen 50 oppgaver. Tekstene og oppgavene var klassifisert og fordelt etter de samme prinsippene som leseprøven i PISA både når det gjaldt tekstformat, oppgaveformat og hensikten med lesingen. Målet var også å bruke de samme tre rapporteringsskalaene som i PISA 2000: *Finne informasjon*, *Forstå og tolke* og *Reflektere og vurdere*.

5.2.5 Leseopplæring i norsk skole

Det som står konkret om leseopplæring i gjeldende læreplan, L97, finnes i kapitlet om norskfaget. En grundig gjennomgang av målene for norskfaget på ungdomstrinnet viser at det legges stor vekt på at elevene skal gjennom en omfattende tekstmengde, noe som for øvrig også gjelder de fleste andre fagene i læreplanen. Konkrete mål for arbeid med lesestrategier og



tekstforståelse finnes omtrent ikke i denne læreplanen. Det nevnes riktignok kunnskap om sjangertrekk og teksters oppbygging og virkemidler, men dette er nesten utelukkende knyttet til arbeid med skriveopplæring. Vi har ikke studert læreplaner i alle OECD-land, bare de svenske og de britiske læreplanene. I begge disse finnes det langt flere og mer konkrete mål knyttet til leseopplæring på alle trinn (Utbildningsdepartementet 1994, Department for Education and Employment 1999).

Det er nærliggende å spørre hva slags leseopplæring som foregår på ungdomstrinnet i norsk skole. For å forsøke å finne svar på dette ble det i 2003 gjennomført en spørreundersøkelse om leseopplæring blant 360 ungdomsskolelærere i hele Norge (Mortensen-Buan 2004). Undersøkelsen viste blant annet at 94 prosent av lærerne vurderte behovet for mer informasjon om såkalt viderekommen leseopplæring som nødvendig, og 89 prosent svarte at de i liten eller ingen grad hadde fått innføring i dette emnet i lærerutdanningen. Mortensen-Buan fant også at det ifølge lærerne foregikk svært lite som kunne relateres til arbeid med leseopplæring på ungdomstrinnet. Det ser med andre ord ut til å være et stort behov for faglig oppdatering på dette feltet.

5.3 Resultater i lesing

5.3.1 Internasjonale resultater

Figur 5.1 viser gjennomsnittlige resultater i lesing for elevene i hvert land, ordnet etter gjennomsnittsskåre. Gjennomsnittet for alle OECD-landene er satt til 500 poeng, og det internasjonale standardavviket er satt til 100 poeng. Dette gjennomsnittet baserer seg på resultatene i PISA 2000. Målt med den samme målestokken er OECD-gjennomsnittet i 2003 litt lavere, 494 poeng. Standardfeilen for gjennomsnittet (SE) står i parentes. Lengst til høyre i tabellen er fordelingen av elevenes skåre vist i form av et diagram som angir 5-, 25-, 75- og 95-prosentilene i tillegg til et 95 prosent konfidensintervall for gjennomsnittsverdien.

Resultatene viser at de finske elevene gjennomgående er de beste leserne, slik de også var det i 2000. De engelskspråklige landene, med unntak av USA, skårer også signifikant bedre enn OECD-gjennomsnittet. Det samme gjør Korea, Sverige, Nederland og Belgia. De norske elevene har et gjennomsnitt på 500 poeng. Dette er altså litt over OECD-gjennomsnittet, men forskjellen er ikke statistisk signifikant. De danske og islandske elevene havner litt bak Norge på resultatlista, men fremdeles ikke signifikant under OECD-gjennomsnittet. Det bildet av resultatene som figur 5.1 gir, er med noen få unntak relativt likt det vi så i PISA 2000. Også da lå de



finske elevene suverent i toppen, og med unntak av Japan, som i 2003 har havnet omtrent på gjennomsnittet i OECD, fant vi de samme landene signifikant over OECD-gjennomsnittet den gang som nå. I tillegg har det kommet inn noen land som ikke var med i 2000.

Resultatene i de nordiske landene forholder seg til OECD-gjennomsnittet som de gjorde i 2000. Finske og svenske elever gjør det signifikant bedre enn OECD-gjennomsnittet, mens norske, danske og islandske elever presterer omtrent gjennomsnittlig i OECD-sammenheng. Selv om flere land har en annen plassering på resultatlista enn de hadde i 2000, er det av OECD-landene bare Polen som har forbedret sine resultater signifikant fra 2000 til 2003. Elevene i tre OECD-land presterer signifikant svakere enn de gjorde i 2000: Mexico, Island og Japan.

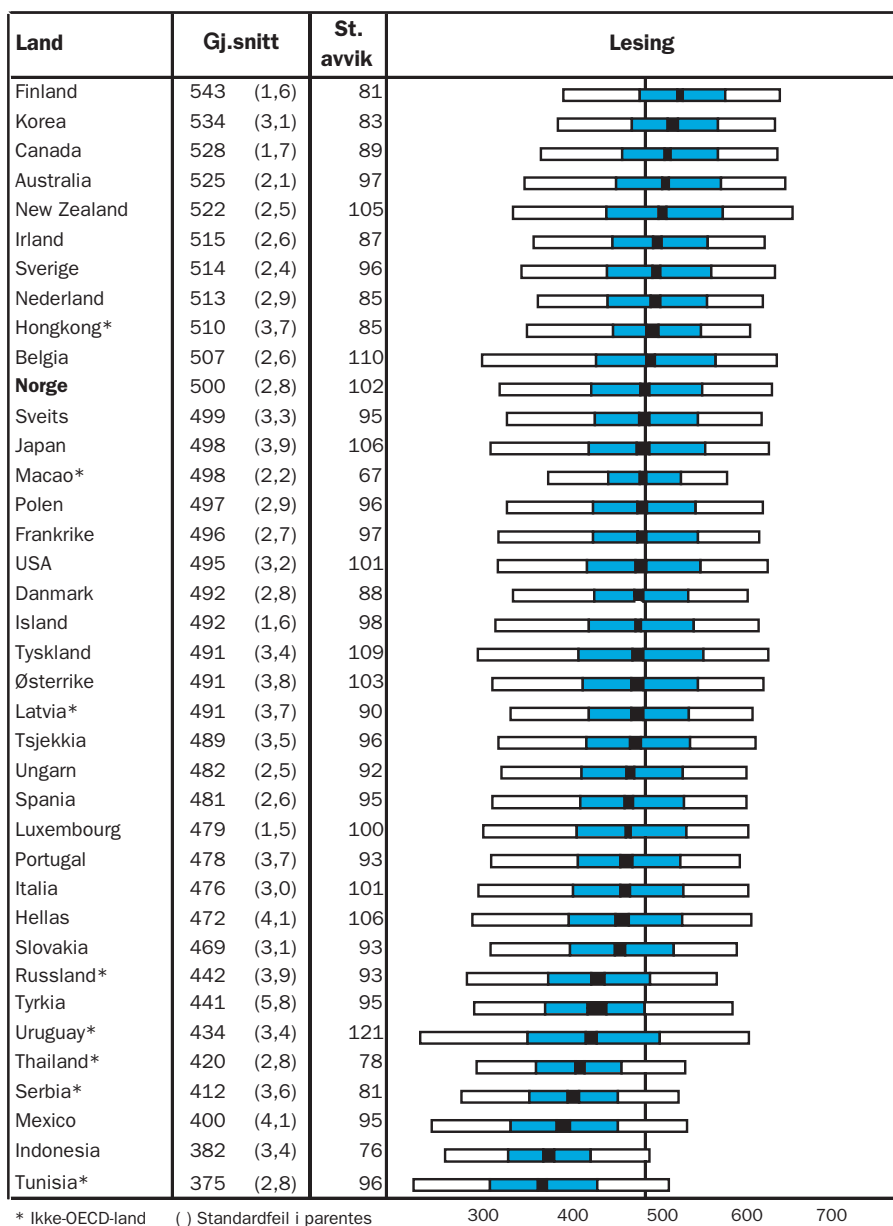
Figur 5.2 viser endring i poeng fra 2000 til 2003. Her ser vi at de fleste landene har hatt en større eller mindre tilbakegang i denne perioden. Dette gjelder samtlige nordiske land. Selv om endringene ikke alltid er statistisk signifikante, viser tendensen for alle landene sett under ett at utviklingen går mer i negativ enn i positiv retning. OECD-gjennomsnittet er også sunket fra 500 til 494 poeng. På den måten kan man faktisk antyde at lesekompetansen blant ungdom i de fleste av verdens rike industrinasjoner er blitt litt dårligere på tre år.

Når det gjelder spredning, viste PISA-resultatene i 2000 at Norge var blant de landene som hadde størst spredning for elevenes lesenivå. Det samme er tilfellet også i 2003 (se figur 5.1). I 1991, da norske ungdommer for første gang deltok i en internasjonal leseundersøkelse, IEA Reading Literacy, var spredningen i leseferdigheter relativt liten i vårt land (Elley 1992).

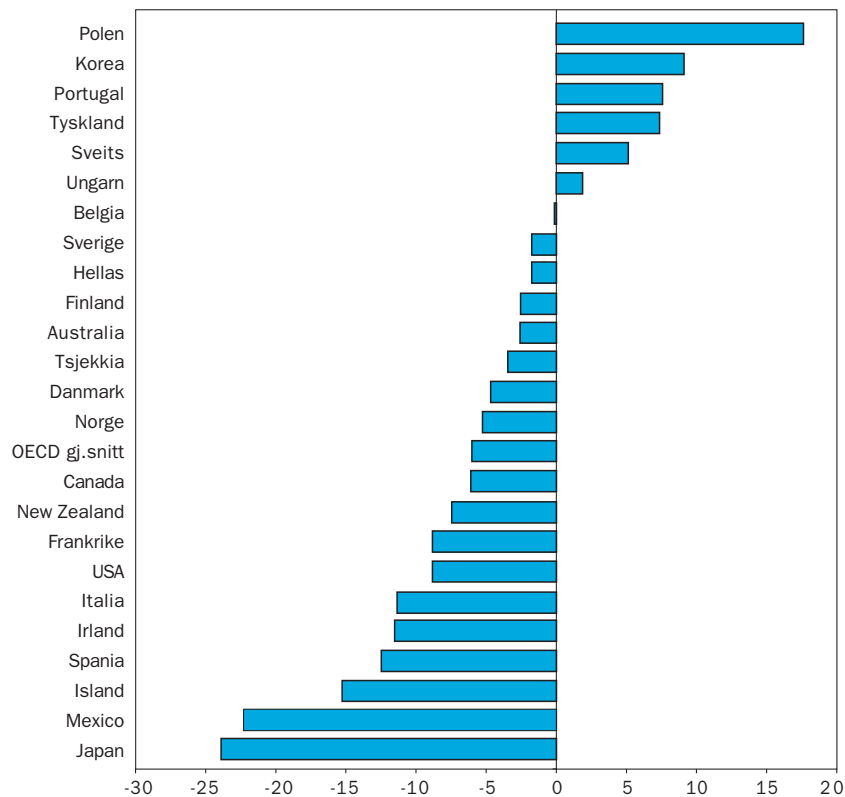
En annen måte å vise spredning i resultater på er å se på fordelingen av elever innen hvert av de fem kompetansenivåene som er beskrevet i avsnitt 5.2.3. Figur 5.3 viser at i 2003 havner 18 prosent av de norske elevene på nivå 1 eller lavere, dette gjaldt 17 prosent i 2000. Figuren viser at både Norge, Danmark og Island ligger omtrent på nivå med OECD samlet når det gjelder andel elever på de to laveste nivåene (17–19 prosent). I Sverige utgjør denne elevgruppa 11 prosent, mens dette bare gjelder 6 prosent av de finske elevene. Av de norske elevene befinner 31 prosent seg på nivå 4 eller 5. I Danmark og Island er denne andelen noe lavere og i Sverige noe høyere. De finske elevene er i en klasse for seg. Her plasserer nesten halvparten av elevene seg på de to høyeste nivåene.

5.3.2 Leseprofiler i Norden

Som nevnt, er det for få leseoppgaver med i 2003 til at resultatene internasjonalt blir rapportert i form av de tre delskalaene for lese måte: *Finne informasjon*, *Forstå og tolke* og *Reflektere og vurdere*, slik tilfellet var i



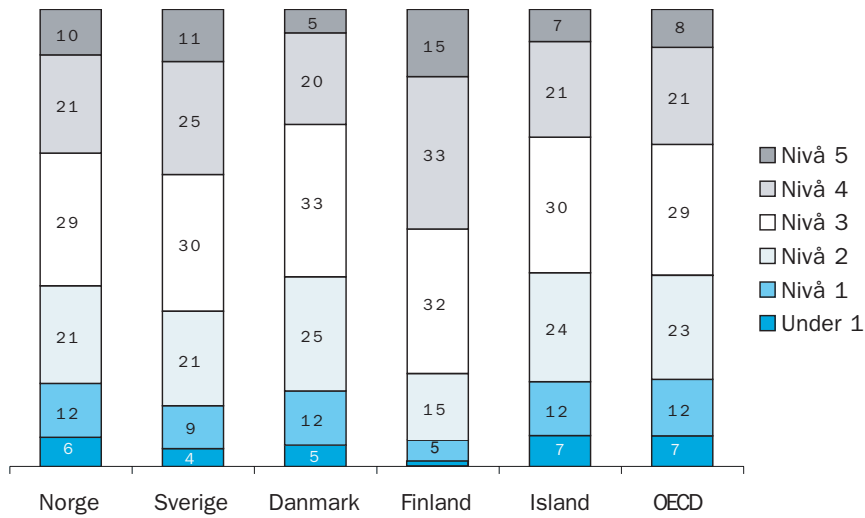
Figur 5.1: Internasjonale resultater i lesing (se forklaring i teksten)



Figur 5.2: Endring i gjennomsnittlig poengsum i lesing fra 2000 til 2003. Søyler mot høyre viser framgang, søyler mot venstre viser tilbakegang

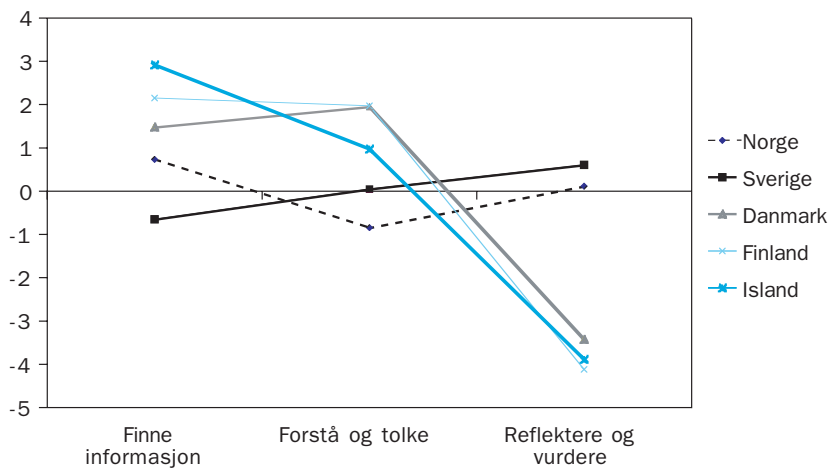
2000. Likevel finner vi det interessant å ta med hvordan elevene i de nordiske landene skårer på oppgaver innen de tre lesemåtene. Figur 5.4 viser de ulike landenes profil når det gjelder de tre lesemåtene. For hver lesemåte har vi tatt utgangspunkt i gjennomsnittlig prosent riktig svar i hvert land. Fra dette har vi trukket først OECD-gjennomsnittet og deretter hvert lands gjennomsnitt for *alle* oppgavene. Det bildet vi da får, viser hvert lands relative styrker og svakheter, helt uavhengig av hvor godt de presterer totalt.

Figuren viser at finske, danske og islandske elever relativt sett gjør det dårligst på refleksjonsoppgavene. De svenske og norske elevene har ikke noe tilsvarende «fall» i sin profil. Her er resultatene tilnærmet de samme i forhold til OECD-gjennomsnittet uansett lesemåte. Dette funnet er vanskelig å forklare, derfor nøyer vi oss med å minne om at refleksjonsoppgavene skiller seg fra de to andre kategoriene ved at elevene må trekke inn egne synspunkter og erfaringer. De må komme med en selvstendig vurde-



Figur 5.3: Fordeling av elever på ulike kompetansenivåer i lesing i de nordiske landene

ring av det de har lest, her er det altså ikke nok bare å ha lest teksten godt og nøyaktig nok. Senere i dette kapitlet vil vi vise tilsvarende profiler fordelt på gutter og jenter i Norge og Finland, og da vil et enda mer interessant mønster tre fram.



Figur 5.4: Nordiske elevers profiler for prestasjoner i de tre lesemåtene (se forklaring i teksten)



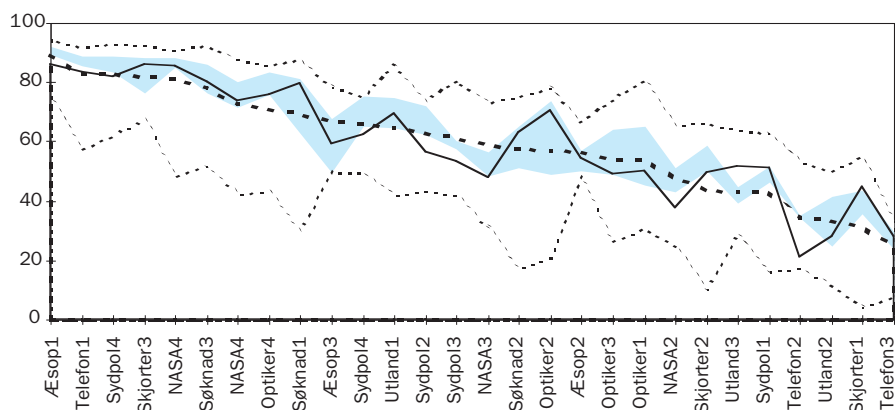
5.3.3 Resultater på oppgavenivå

I 2000 gjorde det store antallet oppgaver det mulig å analysere resultatene for ulike tekst- og oppgavetyper både mellom land og mellom grupper av elever innen land. Lesetesten i 2003 inneholder for få oppgaver til at det er mulig å få fram like nyanserte resultater som i 2000. Likevel vil det være interessant å studere de oppgavene som enten har vært spesielt lette eller spesielt vanskelige for de norske elevene. Med «spesielt lette» eller «spesielt vanskelige» mener vi her de oppgavene som norske elever har gjort det svært mye bedre eller dårligere på enn OECD-gjennomsnittet. Resultatene i det følgende vil bli presentert i form av *prosentandel av elevene som fikk godkjent svar på oppgaven (p-verdi)*, og forskjeller mellom grupper av elever vil dermed bli presentert i form av prosentpoeng.

I figur 5.5 er p-verdiene på alle leseoppgavene for de norske elevene sammenliknet med OECD-gjennomsnittet og med resultatene i Sverige, Danmark og Island. Prosentandel riktige svar for de norske elevene er gitt ved en tykk strek. Den laveste, den gjennomsnittlige og den høyeste p-verdien i OECD-landene er vist ved de tre stiplede linjene. Figuren er ordnet etter fallende internasjonalt gjennomsnitt på oppgavene. Det fargelagte arealet viser området som våre nordiske naboland ligger innenfor. Finland er ikke inkludert, fordi høyeste skåre ofte samsvarer med det finske resultatet. Likevel har vi valgt å kalle det fargelagte området for «den nordiske elva».

I figur 5.5 er oppgavene angitt med navn og nummer innen oppgaveenheten. Ingen av de åtte oppgaveenhetene i lesing peker seg ut ved at de norske elevene gjennomgående skårer svært godt eller svært dårlig på samtlige oppgaver innen enheten. Dersom vi studerer resultatene fra hver av de 28 oppgavene, uavhengig av hvilken tekst de er knyttet til, finner vi sju oppgaver som norske elever skårer mellom 5 og 13 prosentpoeng bedre på enn gjennomsnittet i OECD, og sju som de skårer tilsvarende dårligere på enn OECD-gjennomsnittet. Disse oppgavene er spredt på ulike tekster, de representerer ulike lese måter, og de finnes både blant de lette og blant de vanskelige oppgavene. Det er derfor ikke mulig å slå fast at teksten generelt har vært spesielt lett eller vanskelig for norske elever. Det må heller ha vært noe med selve problemstillingen i enkelte av disse oppgavene som har slått ut i positiv eller negativ retning for de norske elevene.

Selv om vi studerer hver enkelt av oppgavene svært nøye, er det fremdeles vanskelig å si noe entydig om hva som karakteriserer norske elevers sterke og svake sider som lesere. Det kan likevel være interessant å nevne de to oppgavene som norske elever skårer aller dårligst og aller best på, både sammenliknet med OECD-gjennomsnittet og med resultatet i det landet som skåret dårligst eller best på oppgaven internasjonalt. Den oppgaven som relativt sett har vært aller vanskeligst for de norske elevene, «Telefon 2», er knyttet til en informasjonstekst som forklarer hvordan



Figur 5.5: Prosent riktige svar for alle leseoppgavene (tykk strek = Norge, farget område = Sverige, Danmark og Island, stiplede linjer = internasjonalt maksimum, gjennomsnitt og minimum)

man skal bruke telefonen når man ringer fra et hotell, og hvilke nummer man må taste for å komme til ulike mottakere på selve hotellet og ellers i inn- og utland. Teksten består av tre tabeller og en kort veiledning. Selve oppgaven krever verken at elevene skal lese mye eller skrive noe omfattende svar, men de må finne fram til det korrekte telefonnummeret og skrive det ned. Dette krever ingen forkunnskaper, bare nøyaktighet og evne til å kombinere informasjon fra ulike tabeller. Slike oppgaver forekommer kanskje ikke så ofte i norsk skole, men vi vil hevde at det i gitte situasjoner er svært viktig å kunne finne fram til korrekte opplysninger fra ulike tabeller. Det må også nevnes at det faktisk bare er ett OECD-land som skårer dårligere enn Norge på denne oppgaven, samt at det var en tilsvarende oppgave de norske tiendeklassingene gjorde det aller dårligst på i den nasjonale leseprøven i 2004. Der gjaldt det å finne fram til opplysninger i to ulike bussrutetabeller.

Den oppgaven som norske elever hevder seg relativt sett best på i OECD-sammenheng, «Optiker 2», er knyttet til en faktatekst som presenterer optikeryrket. Det er bare elevene i Sverige, Danmark og Nederland som skårer litt bedre enn de norske elevene her. I oppgaven er det listet opp sju ulike arbeidsoppgaver, og elevene skal markere ved avkryssing hvorvidt hver av arbeidsoppgavene er en del av optikerens jobb. For elever som ikke har forkunnskaper om optikeryrket, kreves det svært nøyaktig lesing av en relativt vanskelig tekst med stor informasjonstetthet. På den annen side vil elever med visse kunnskaper om optikeryrket kunne få fullt hus på denne oppgaven uten å ha lest teksten i det hele tatt. Det blir selvfølgelig spekulativt å antyde at dette resultatet sier mer om at norske ele-

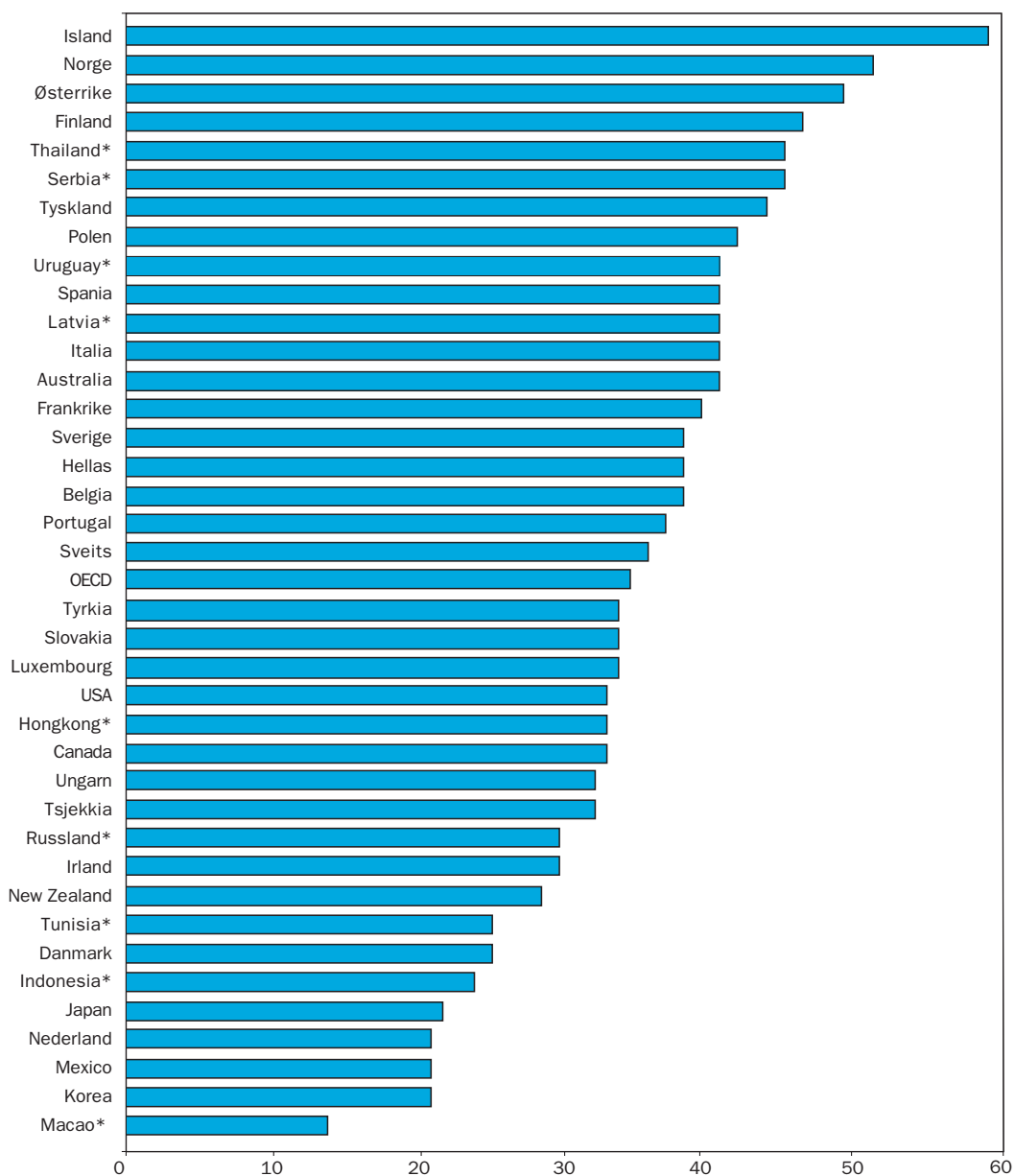


ver generelt har et høyt opplysningsnivå enn om at de er gode til å finne fram til informasjon i vanskelige tekster.

Med 141 oppgaver gjorde PISA 2000 det mulig å studere et mye større antall oppgaver som norske elever gjorde det spesielt bra eller dårlig på, og slik kunne vi komme på sporet av en mer generell karakteristikk av norske ungdommers sterke og svake sider som lesere. Det viste seg for eksempel at norske, svenske og danske elever gjennomgående skåret bedre enn forventet når teksten enten handlet om, henvendte seg til eller var skrevet for ungdom. De skåret gjennomgående forholdsvis dårligere når teksten hadde et mer «voksent» eller «kjedelig» innhold. Til sammenlikning kan det også nevnes at finske elever hadde en helt motsatt profil. Jo vanskeligere og kjedeligere en tekst var, for å si det litt enkelt, jo forholdsvis bedre skåret de. I denne sammenhengen ble kulturelle faktorer antydnet som mulige forklaringer, og følgende spørsmål ble reist: Er det slik at finske elever er mer disiplinert og hardt arbeidende, uavhengig av hvor kjedelig eller vanskelig oppgaven er, mens skandinavisk ungdom bare gidder å gjøre en ekstra innsats når oppgaven er lystbetont eller lite krevende (Lie og Roe 2003). Når det gjelder 2003-resultatene, så passer denne beskrivelsen godt for telefonoppgaven. Den er både krevende og relativt kjedelig, særlig i en testsituasjon der det ikke er viktig for elevene å finne det riktige telefonnummeret. Når det gjelder optikeroppgaven, er det ikke fullt så opplagt hvorfor skandinaviske elever presterer så bra på akkurat denne, for teksten er verken spesielt morsom eller spennende. Men dersom det er slik at selve oppgaven har vært så enkel for disse elevene at de har kunnet svare riktig uten å lese teksten først, så har de i alle fall ikke måttet anstrenge seg.

5.3.4 Kjønnforskjeller i leseskåre

Figur 5.6 viser at kjønnforskjellene i lesing går i jentenes favør i absolutt alle land, og at norske elever har det nest største prestasjonsgapet mellom kjønnene, bare «slått» av islandske elever. Forskjellene er signifikante i alle land. Forskjellen i jentenes favør i Norge er 49 poeng, og dette innebærer faktisk en økning på 6 poeng siden 2000. Island, Østerrike og Spania er for øvrig de landene som har hatt størst økning i kjønnforskjeller på tre år. Gapet har derimot minsket betraktelig i Latvia og New Zealand, som sammen med Finland hadde større kjønnforskjeller enn Norge i 2000. Gjennomsnittlig er kjønnforskjellen i hele OECD 34 poeng, 2 poeng høyere enn i 2000. Norske jenter skårer 3 poeng lavere enn i 2000, mens norske gutter skårer 10 poeng svakere enn sist. Økningen i kjønnforskjeller i Norge skyldes dermed i hovedsak at guttene er blitt dårligere, ikke at jentene er blitt bedre.



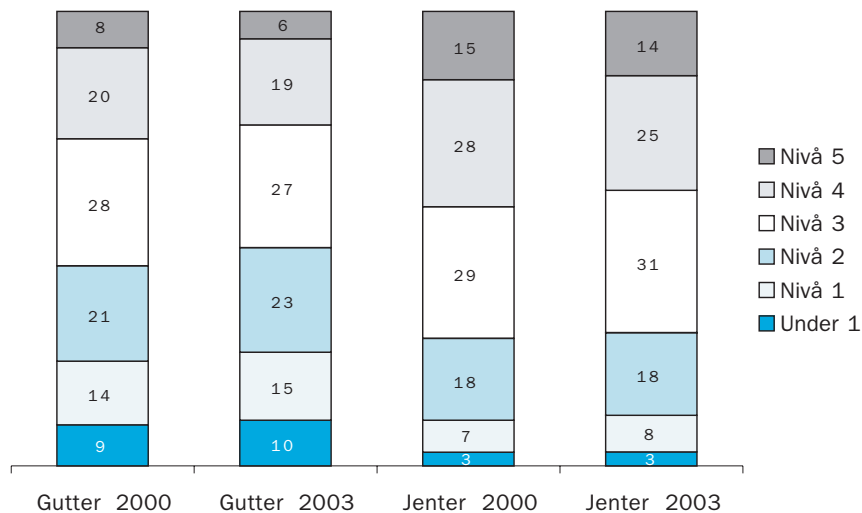
Figur 5.6: Differansen mellom gutters og jenters leseskåre i poeng i jentenes favør. Land som er merket med stjerne, er ikke OECD-land

De store kjønnsforskjellene var svært overraskende i 2000. Fram til da hadde vi bare hatt IEA Reading Literacy fra 1991 å sammenlikne oss med internasjonalt, og når det gjaldt 14-åringene, fant man her bare små



kjønnsforskjeller i enkelte land, i Norge var ikke kjønnsforskjellen signifikant (Elley 1992). Leseprøven i IEA-undersøkelsen skilte seg riktignok fra PISA-prøven på ett viktig område. Den inneholdt bare avkryssingsoppgaver, mens PISA-prøven også har oppgaver der elevene skal formulere svaret sitt med egne ord. Da vi analyserte kjønnsforskjellene i avkryssingsoppgavene i PISA 2000, fant vi imidlertid at gapet i jentenes favør fremdeles var på godt over 30 prosent av et standardavvik i vårt land. Konklusjonen kunne bare bli at det var skjedd noe dramatisk med guttenes lesekompetanse de siste ti årene. Mulige forklaringsfaktorer var at dataspillene hadde fortrent bøkene fra guttenes fritidsverden, og at skolens litteraturformidling i for stor grad skjedde på jentenes premisser (Lie mfl. 2001).

Når det gjelder fordelingen av elever innenfor de ulike nivåene i Norge, ser vi av figur 5.7 at 11 prosent av de norske jentene ligger på nivå 1 eller lavere, mot 10 prosent i 2000. Andelen gutter på nivå 1 eller lavere har økt fra 23 til 25 prosent. Blant guttene er endringen enda tydeligere dersom vi inkluderer nivå 2 i de laveste nivåene. I den andre enden av nivåfordelingen finner vi at andelen jenter på nivå 4 og 5 har sunket fra 43 til 39 prosent på tre år, mens andelen gutter på nivå 4 og 5 har sunket fra 28 til 25 prosent. Dette er alt i alt ikke store endringer, men tendensen er urovekkende, faktisk også i noen grad for jentene. Samtidig viser også denne måten å framstille resultatene på at det er en økende andel svake gutter som er hovedårsaken til at kjønnsforskjellen i Norge har økt, og at de norske elevene gjennomgående skårer noe dårligere enn for tre år siden.



Figur 5.7: Norske gutters og jenters leseprestasjoner fordelt på ulike kompetansenivåer i 2000 og 2003



5.3.5 Kjønnforskjeller på ulike oppgavetyper

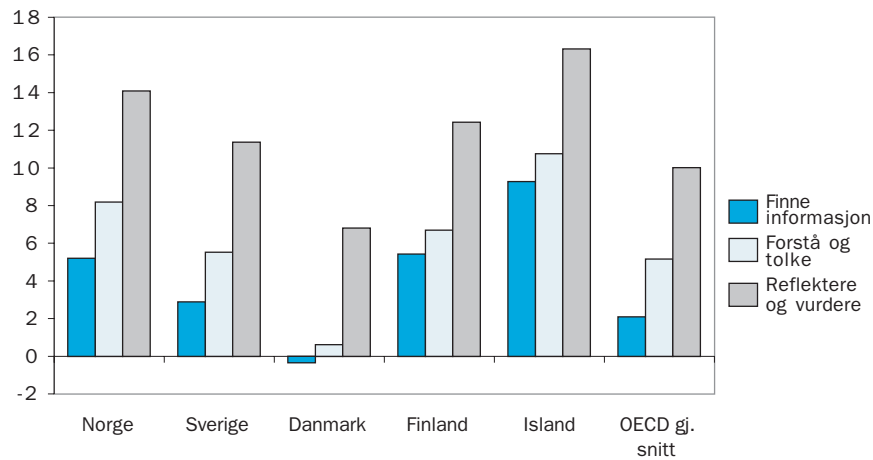
Ingen av de 28 oppgavene i lesetesten viser signifikante kjønnforskjeller i guttenes favør i Norge, men i fem av dem finner vi bare små eller ingen kjønnforskjeller, og på to av disse oppgavene skårer guttene faktisk ett og to prosentpoeng bedre enn jentene. Disse er begge knyttet til en tekst om Roald Amundsen, nærmere bestemt til et kart over Sydpolen samt et diagram som viser hvor mye dagslys det er på Sydpolen fra måned til måned. I den første oppgaven skal elevene tegne opp den ruten Amundsen ifølge teksten fulgte. I den andre oppgaven skal de krysse av for hvor mye dagslys det var på Sydpolen på dette tidspunktet. Denne siste oppgaven viste for øvrig en kjønnforskjell på 5 prosentpoeng i 2000. Guttenes relativt gode prestasjoner her kan både skyldes at selve temaet har fengst dem, og at de behersker teksttypene kart og diagram vel så godt som jentene.

I 10 oppgaver finner vi kjønnforskjeller på mellom 10 og 23 prosentpoeng i jentenes favør. De mest ekstreme jenteoppgavene, hvis vi kan kalle dem det, krever at elevene selv formulerer en begrunnet refleksjon eller tolkning. To av disse er knyttet til en kort og relativt enkel skjønnlitterær tekst, men selve oppgavene krever evne til å abstrahere fra den konkrete handlingen og forstå meningen med symbolske elementer i teksten. Elever som er vant til å lese, tolke og samtale om skjønnlitteratur, vil ganske sikkert gjøre det bra på slike oppgaver.

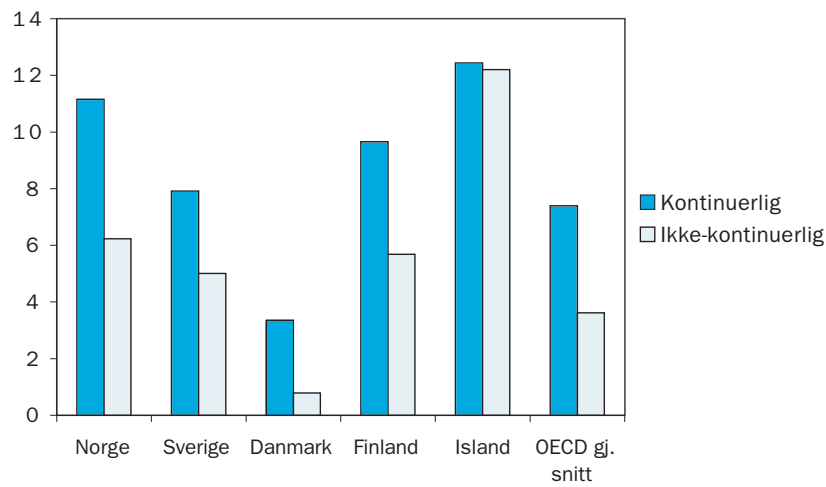
I figur 5.8 har vi framstilt kjønnforskjeller i prestasjoner for de tre lese-måtene som oppgavene er inndelt etter. Figuren viser at kjønnforskjellene er relativt beskjedne når det gjelder å finne informasjon, særlig i Sverige, Danmark og i OECD samlet. Forskjellene er gjennomgående større når det gjelder oppgaver som krever forståelse eller tolkning, bortsett fra i Danmark. Refleksjonsoppgavene skiller seg aller tydeligst ut i jentenes favør i samtlige land. Det samme var tilfellet i 2000 (Roe og Taube 2003). Alle refleksjonsoppgavene i 2003 er åpne og krever at elevene formulerer et lengre svar med egne ord. Derfor kan de store kjønnforskjellene her både bety at jenter har bedre skrivekompetanse, at gutter rett og slett ikke gidder å skrive så mye, og at jenter er flinkere til å vurdere og å reflektere over tekster. Sannsynligvis kan kjønnforskjellene forklares både av oppgavens krav til lese-måte og av oppgavens format.

Figur 5.9 viser at jentene i de fleste landene presterer klart bedre enn guttene når teksten er kontinuerlig. De islandske jentene gjør det svært mye bedre enn guttene på begge tekstformatene. En annen måte å si det på er at guttene ikke faller så mye av lasset når teksten består av kart, tabeller eller diagrammer.

En generell konklusjon på denne gjennomgangen må bli at gutter er relativt flinke til å finne fram til informasjon i kart, tabeller og diagram, særlig når oppgaven bare krever avkryssing, mens de taper mer terreng til jen-



Figur 5.8: Kjønnsforskjeller i gjennomsnittlige p-verdier for de ulike lese-måtene i de nordiske landene og i hele OECD. Positive verdier i jentenes favør



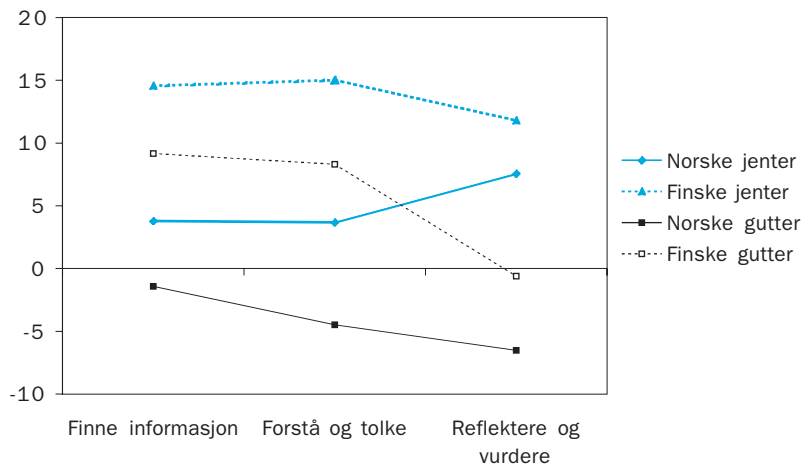
Figur 5.9: Kjønnsforskjeller målt i gjennomsnittlige p-verdier for de to tekstformatene i de nordiske landene og i hele OECD. Positive verdier i jentenes favør

tene når de skal reflektere over og tolke lengre tekster og formulere svaret sitt skriftlig.

I 2000 gjorde norske gutter det litt bedre enn norske jenter på 2 av til sammen 141 oppgaver. Litt over 20 oppgaver viste ingen signifikante



kjønnsforskjeller. De aller fleste av disse oppgavene var enten knyttet til ikke-kontinuerlige faktatekster eller tekster med teknisk eller naturvitenskapelig innhold, og majoriteten av oppgavene krevde enten et kort svar eller avkryssing. Oppgaver med svært store kjønnsforskjeller var knyttet til kontinuerlige tekster og krevde et lengre svar der elevene skulle formulere en begrunnet refleksjon eller tolkning. Vi så også en generell tendens til at oppgaver som bare forekom mot slutten av et hefte, hadde større kjønnsforskjeller enn forventet, noe som kunne ha med både lesehastighet og motivasjon å gjøre (Roe og Taube 2003). Resultatene fra 2003 støtter opp om funnene fra 2000, men leseprøvens beskjedne omfang i PISA 2003 gjør det vanskelig å si noe entydig om hvorvidt alle funnene fra 2000 fremdeles kan spores.



Figur 5.10: Profiler for hvert kjønn i Norge og Finland. Gjennomsnittlige p-verdier er gitt som prosentpoeng over eller under OECD-gjennomsnittet

De nordiske profilene når det gjelder lese måte, er tidligere vist i figur 5.4. I figur 5.10 viser vi profiler fordelt på kjønn i Norge og Finland, men her er gjennomsnittsverdiene gitt i forhold til OECD-gjennomsnittet. Figurene viser at jente- og gutteprofilene har forskjellig utseende i Norge. Den viktigste årsaken er at jentene presterer spesielt bra på refleksjonsoppgavene, mens guttene gjør det tilsvarende dårlig her. I Finland er både jente- og gutteprofilene mer lik den norske gutteprofilen, og finske gutter, som ellers ligger godt over OECD-gjennomsnittet, havner litt under gjennomsnittet på refleksjonsoppgavene. Finske jenter gjør det relativt sett også litt dårligere på refleksjonsoppgavene, og her er det faktisk slik at de norske jentene nesten er oppe og «hilser» på sine finske medsøstre. De samme tendensene så vi for øvrig i 2000 også (OECD 2001).



5.3.6 Hva er de store kjønnsforskjellene uttrykk for?

PISA-resultatene viser altså at norske gutter gjennomgående leser svært mye dårligere enn norske jenter, og at leseprestasjonene deres er blitt ytterligere svekket siden 2000. Kjønnsforskjellen i vårt land er så stor at vi faktisk har fundert på hvorvidt disse resultatene faktisk er et reelt uttrykk for norske gutters lesekompetanse. Vi har all grunn til å stole på at kvaliteten i PISA-instrumentene er høy, og det er lite som tyder på at PISA-prøven er spesielt jentevennlig. Likevel har vi reflektert over om det kan være noe i selve testsituasjonen som gjør at jenter og gutter yter forskjellig. I PISA 2000 fikk elevene spørsmål om hvilken innsats de la i en prøve de fikk karakter på i forhold til PISA-prøven, som de verken fikk karakter på eller fikk vite resultatet av. Når det gjaldt hvor mye innsats de ville ha lagt i prøver de fikk karakter på, rapporterte norske jenter om en gjennomsnittlig innsats på 9,53 og norske gutter 9,33 på en skala fra 1 til 10. Innsatsen på PISA-testen ble oppgitt til å være atskillig lavere, og ikke minst var kjønnsforskjellene tydeligere. Jentenes gjennomsnittlige innsats var her 7,55, mens guttenes var 6,82.

Både standpunkt- og eksamenskarakterer i grunnskolen de siste årene har vist samme tendens, nemlig at jentene, med unntak av i kroppsøving, gjør det bedre enn guttene, selv om forskjellene varierer fra fag til fag. Lesing er riktignok ikke noe fag i skolen, men i 2004 fikk samtlige norske tiendeklassinger for første gang en nasjonal leseprøve. Denne prøven er laget etter mønster av PISA, med samme omfang og omtrent samme variasjon i tekst- og oppgavetyper. Forskjellen var at elevene, i motsetning til i PISA, visste at resultatene skulle vurderes av norsklæreren, og at de skulle få vite hvor godt de hadde prestert. En utvalgsundersøkelse viste at kjønnsforskjellen på denne prøven var på ca. et kvart standardavvik, mens den altså i PISA 2003 er på omtrent det dobbelte. Det kan altså være slik at gutter legger en større innsats i arbeid som betyr noe for dem, og der de får vite resultatet av det de har gjort. En amerikansk studie av unge gutters skolemotivasjon støtter opp om en slik hypotese. Her fant man blant annet at det var spesielt viktig for gutters innsats og motivasjon å vite at de kom til å få relativt rask tilbakemelding om hvordan de hadde prestert (Smith og Wilhelm 2004).

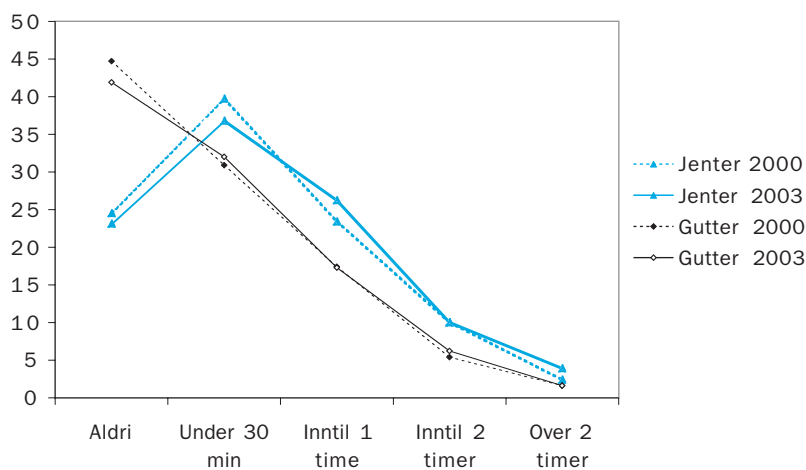
Vi ser ikke spor av noen tilsvarende tendens i realfagene. Guttene skårer faktisk litt bedre enn jentene i PISA, mens eksamenskarakterene i grunnskolen viser at det er jentene som gjør det best. Det er derfor vanskelig å konkludere entydig om hvor stor rolle testmotivasjon spiller.

5.4 Elevenes lesevaner og holdninger til lesing

5.4.1 Sammenheng mellom lesevaner og lesekompetanse

I 2000 viste resultatene at norske elever var av de minst positive når det gjaldt holdninger til leseaktiviteter, og rundt 35 prosent av dem oppga at de aldri leste for fornøylelsens skyld. All forskning på sammenhengen mellom frivillig fritidslesing og leseprestasjoner peker på en klar positiv sammenheng mellom lesevaner i fritida og prestasjoner i lesing. Tidligere leseundersøkelser har vist at elever som har positive holdninger til lesing, og som leser mye i fritida, generelt skårer høyere på lesetester enn elever som ikke liker å lese (se f.eks. Tønnessen 1995, Elley 1992 og Lie mfl. 2001). IALS-undersøkelsen for voksne i 1998 slo fast at voksne som oppga at de leste lite eller ingenting på fritida etter at de var ferdige med utdannelsen, gjorde det dårligere på lesetesten enn de som oppga at de hadde fortsatt å lese i fritida etter endt utdanning (OECD Statistics Canada 2000, s. 49).

I PISA 2003 er spørsmålene om lesevaner ikke med i det internasjonale spørreskjemaet. Her i Norge har vi likevel valgt å ha disse spørsmålene med, både for å kunne studere utviklingen siden 2000 og for å få et bilde av hvilke lesevaner og -holdninger norske 15-åringer faktisk har.



Figur 5.11: Omfang i prosent av daglig lesing for fornøylelsens skyld blant jenter og gutter



5.4.2 Daglig lesing for fornøynsens skyld

Elevene fikk følgende spørsmål: «Hvor lang tid bruker du daglig på å lese for din egen fornøynsens skyld?» Resultatene for jenter og gutter i 2000 og 2003 samt de fem svaralternativene er framstilt i figur 5.11, som for øvrig viser at det på tre år er skjedd svært lite med elevenes lystbetonte lesevaner i fritida. I den grad det er en ørliten utvikling, går den tross alt ikke i negativ retning. I 2000 oppga 45 prosent av guttene at de aldri leste for fornøynsens skyld. Dette resultatet plasserte norske gutter blant de minst ivrige fritidsleserne i hele OECD. I 2003 gjelder dette 42 prosent, noe som fremdeles er en betydelig andel. Det er vanskelig å vite hva elevene har lagt i svaret sitt her. Spørsmålet lød: «Hvor lang tid bruker du daglig på å lese for din egen fornøynsens skyld?» Det er mulig bildet hadde sett litt annerledes ut dersom spørsmålet hadde hatt følgende presisering: «for eksempel bøker, aviser, ukeblader eller tegneserier.» Når elevene senere fikk spørsmål om avis- og tegneserielesing, rapporterte en stor andel av guttene at de leste denne typen lesestoff flere ganger i uka fordi de hadde lyst til det (se figur 5.14 nedenfor).

5.4.3 Positive holdninger til leseaktiviteter

Elevenes holdninger til ulike typer leseaktiviteter er målt i form av ni utsagn som elevene skal si seg mer eller mindre enige i, og her er det tydelig at det er boklesing det handler om.

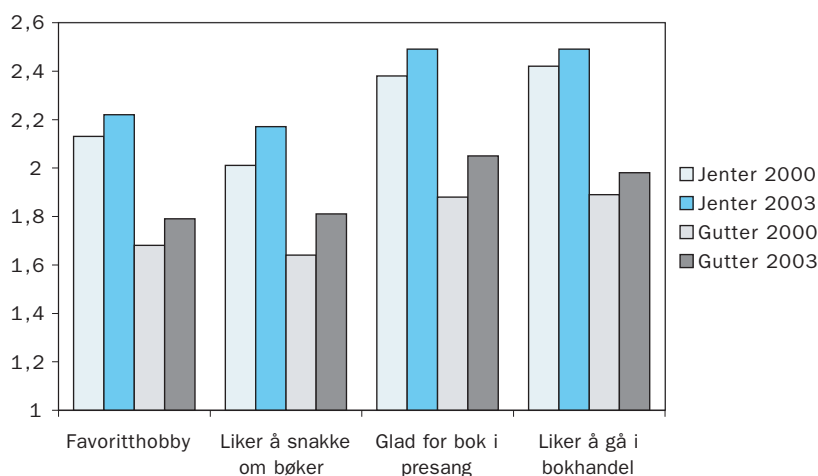
- Jeg leser bare hvis jeg må.
- Å lese er en av mine favoritt hobbyer.
- Jeg liker å snakke om bøker med andre.
- Jeg synes det er vanskelig å lese ut bøker.
- Jeg blir glad hvis jeg får en bok i presang.
- For meg er det å lese bortkastet tid.
- Jeg liker å gå i en bokhandel eller et bibliotek.
- Jeg leser bare for å få den informasjonen jeg trenger.
- Jeg klarer ikke å sitte stille og lese i mer enn noen få minutter.

Elevene krysser av for ett av følgende fire svaralternativer for hvert utsagn (verdien i parentes): Svært uenig (1) – Uenig (2) – Enig (3) – Svært enig (4).

Utsagn b, c, e og g er positivt formulert, mens utsagn a, d, f, h enten fokuserer på problemer knyttet til lesing eller uttrykker negative holdninger til lesing. I 2000 ble det laget en samlevariabel (konstrukt) av disse ni spørsmålene for å måle elevenes holdninger til leserelaterte aktiviteter. I denne prosessen ble resultatene fra de negative utsagnene «snudd», slik at de fikk lavere verdi jo mer enige elevene var. Resultatene fra dette konstruktet viste blant annet at norske gutter hadde minst positive holdninger



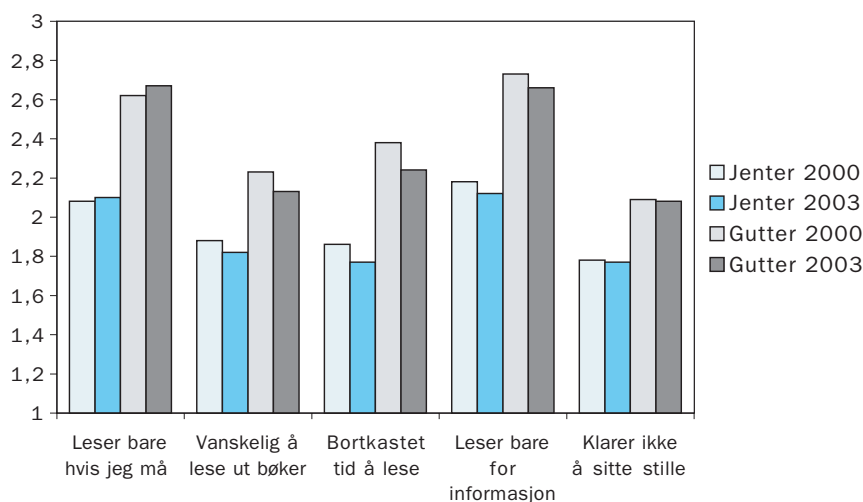
til leseaktiviteter av samtlige elevgrupper i OECD (Lie mfl. 2001). Uten internasjonale data er det dessverre ikke mulig å få svar på om norske gutter fremdeles er de minst positive til lesing, og det er derfor ikke laget noe tilsvarende konstrukt denne gangen. Vi har heller valgt å se på resultatene fra hvert av de ni utsagnene for å se om eventuelle endringer i Norge går i positiv eller negativ retning. I det følgende presenterer vi resultatene fra de positivt formulerte utsagnene i figur 5.12 og de mer problemfokuserete i figur 5.13. Jo høyere søylene er, jo mer enige har elevene vært i utsagnet.



Figur 5.12: Jenters og gutters gjennomsnittlige verdier for utsagn om lesing i 2000 og 2003 på en firedelt skala fra 1 («Svært uenig») til 4 («Svært enig»)

Figuren viser at jenter gjennomgående er mer enige enn gutter i de positivt formulerte utsagnene. Samtidig viser figuren at endringene fra 2000 jevnt over går i positiv retning for begge kjønn, selv om forskjellene ikke er så store. Særlig har utsagnene «Jeg liker å snakke om bøker med andre» og «Jeg er glad for å få en bok i presang» fått større oppslutning blant guttene i 2003.

For de negativt formulerte utsagnene har situasjonen endret seg lite, men elevene i 2003 er tross alt litt mindre enige i «Det er vanskelig å lese ut bøker» og «For meg er det å lese bortkastet tid» enn de var i 2000. Samlet tyder resultatene fra alle de ni utsagnene på at leseaktiviteter er noe høyere verdsatt blant ungdom i 2003 enn i 2000, og tendensen er at guttenes holdninger har endret seg litt mer i positiv retning enn jentenes. Selv om vi altså ikke kan si noe om tendensen i andre land enn Norge, er det likevel en fattig trøst at dersom de norske guttene hadde svart det samme i 2000 som de gjorde i 2003, ville de ikke vært rangert som de desidert minst positive til leseaktiviteter, slik tilfellet altså var i 2000.



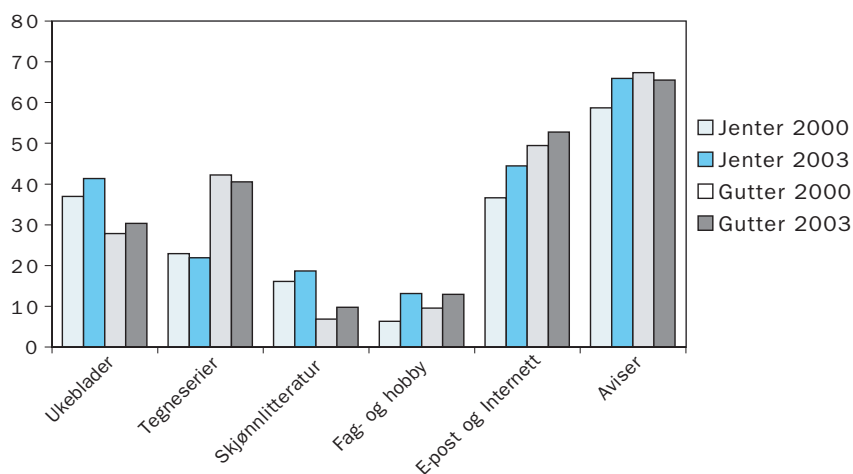
Figur 5.13: Jenters og gutters gjennomsnittlige verdier for utsagn om lesing i 2000 og 2003 på en firedelt skala fra 1 («Svært uenig») til 4 («Svært enig»)

5.4.4 Hva leser elevene, og hvor ofte?

Elevene fikk spørsmål om hvor ofte de leste ulike typer lesestoff. De fem svaralternativene var:

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

Figur 5.14 viser hvor stor andel av norske jenter og gutter som oppgir at de leser de ulike typene lesestoff *flere ganger i uka*. Som figuren viser, er guttene begge årene de ivrigste tegneserieleserne, mens jentene dominerer ukebladene. Figuren viser også at det er relativt få 15-åringer som frivillig leser skjønnlitteratur flere ganger i uka, og begge årene er det omtrent dobbelt så mange jenter som gutter i denne gruppa. Fag- og hobbybøker ser heller ikke ut til å være så populært, men samlet er det en svak økning i antall ukentlige boklesere av begge kjønn. Noe som ikke går fram av figuren, er det faktum at *andelen gutter som oppgir at de aldri leser skjønnlitteratur, er sunket fra 52 prosent 2000 til 42 prosent i 2003*. Dette er kanskje en mer oppsiktsvekkende endring i positiv retning enn den svake økningen i andelen ukentlige boklesere blant guttene. Andelen jenter som



Figur 5.14: Prosentandel av jenter og gutter som leser ulike typer lesestoff flere ganger i uka i 2000 og 2003

aldri leser skjønnlitteratur, har for øvrig holdt seg stabil på rundt 15 prosent.

De største endringene ser vi når det gjelder digitale tekster, og forskjellen i guttenes favør er ikke så stor i 2003 som den var tre år tidligere. Bruk av Internett henger nok mye sammen med tilgang, og tall fra Statistisk sentralbyrå viser at tilgangen til Internett har vært stigende de siste årene. I 1997 hadde 15 prosent av norske husstander Internett, i 2000 gjaldt dette over 50 prosent, mens i 2003 var andelen steget til 64 prosent (www.ssb.no). Aviser har flest ukentlige lesere blant begge kjønn, og de siste tre årene har jentene nådd igjen guttene her. En forklaring på at så mange leser aviser, er nok at denne typen lesestoff er tilgjengelig i de fleste norske hjem.

I PISA 2000 ble alle tekstkategoriene slått sammen til et konstrukt som skulle måle generell lesehyppighet. Da lå de fem nordiske landene på topp med et gjennomsnitt fra 3,28 til 3,46 på en femdelt skala fra *Aldri* (1) til *Flere ganger i uka* (5), mens gjennomsnittet i hele OECD var på 2,87. I 2003 er det norske gjennomsnittet steget fra 3,37 i 2000 til 3,52, og årsaken til dette er både den generelle økningen i boklesing og bruk av Internett, og at flere jenter leser aviser.

5.4.5 Hvordan henger lesevaner sammen med prestasjoner?

Korrelasjoner viser at det gjennomgående er en positiv sammenheng mellom lesevaner og prestasjoner i alle de tre fagområdene (se tabell 5.2).



Tabell 5.2: Korrelasjoner mellom lesevaner og skåre i lesing, matematikk, naturfag og problemløsning

	Lesing	Matematikk	Naturfag	Problemløsning
Tid til lesing	0,23	0,17	0,20	0,16
Ukeblader	0,06	-0,05	-0,06	-0,05
Tegneserier	0,06	0,12	0,12	0,06
Skjønnlitteratur	0,31	0,22	0,25	0,25
Fag- og hobby	0,08	0,10	0,14	0,09
E-post og Internett	0,18	0,17	0,15	0,17
Aviser	0,20	0,17	0,13	0,16

Tabellen viser at lesing av skjønnlitteratur korrelerer sterkest med prestasjoner i alle de tre fagområdene. En noe svakere, men likevel klart positiv korrelasjon finner vi når det gjelder lesing av elektroniske tekster og aviser. Lesing av ukeblader derimot er så å si nullkorrelert med prestasjoner i alle fagene. Sammenhengen mellom lesing av fagbøker og prestasjoner er noe tydeligere i naturfag enn i de andre fagområdene. Det er ingen tydelig sammenheng mellom tegneserielesing og prestasjoner i verken lesing eller problemløsning, men i matematikk og naturfag ser vi en svak positiv sammenheng her.

Hva forteller så disse korrelasjonene oss? De sier i alle fall noe om at faglig flinke elever gjennomgående leser mer i fritida enn faglig svake elever gjør. De ulike typene lesestoff er imidlertid forskjellige både når det gjelder innhold og form og når det gjelder måten de kan leses på. Noen av dem kan man ofte bare bla raskt gjennom, mens andre krever mer fordyping over tid. Når elever svarer at de leser aviser flere ganger i uka, vet vi ikke hvor mye tid de bruker hver gang. Det kan for eksempel hende de bare leser overskriftene på sportssidene eller sjekker programoversikten for TV. Hyppig lesing av elektroniske tekster behøver heller ikke å bety lesing av store tekstmengder av gangen. Selv om elevene sitter lenge og surfer på nettet, kan lesingen ofte være svært fragmentarisk. Når elevene leser skjønnlitteratur, tegneserier eller ukeblader, er det mer sannsynlig at de bruker noe mer tid på selve lesingen. Resultatene i tabell 5.2 viser imidlertid at skjønnlitteratur har en helt annen sammenheng med prestasjoner enn tegneserier og ukeblader har. Ukeblader og tegneserier leses like ofte av svake elever som av sterke elever, mens skjønnlitteratur i større grad leses av dem som skårer høyest.



5.4.6 Grunn til forsiktig optimisme?

Både når det gjelder lesing for fornøyelsens skyld, holdninger til leseaktiviteter og lesehyppighet av ulike typer lesestoff, viser resultatene til sammen en tendens i positiv retning. Dette kan være et uttrykk for at norske ungdommer er i ferd med å endre sine lesevaner og sine holdninger til leseaktiviteter i positiv retning. Dette kan igjen henge sammen med den store satsingen på lesestimulerende tiltak i norsk skole de siste årene (se kap. 1). Kanskje har skolen også blitt mer oppmerksom på elevenes behov for en litt mer variert litteratur enn man tradisjonelt har hatt å by på. Det er heller ikke usannsynlig at populære og filmatiserte bøker som *Harry Potter* og *Ringenes herre* har satt fart i leseinteressen, særlig blant guttene. Uansett vil det være interessant å følge utviklingen blant norske tenåringer over enda lengre tid.

Selv om utviklingen fra 2000 til 2003 er positiv når det gjelder fritidslesing generelt, spørres det hva dette virkelig betyr for lesekompetansen. Hvis vi går ut fra at det er boklesing som gir mest lesetrening, er økningen i andel elever som leser bøker hver uke, relativt beskjeden (jf. figur 5.14). Men andre undersøkelser viser også en tendens til at det er en økende andel norske barn og unge som leser bøker. Ifølge en undersøkelse gjort av Statistisk sentralbyrå har andelen barn og unge mellom 9 og 15 år som leser bøker daglig, vært jevnt stigende fra 2000 til 2003 (www.ssb.no). Som konklusjon på denne undersøkelsen hevdes følgende: «Det ser ut til at nedgangen i boklesing som fant sted på 90-tallet, har stoppet opp og at boklesing tar seg opp igjen. Oppgangen gjelder begge kjønn og alle aldersgrupper» (www.ssb.no).

5.5 Sluttkommentar

Innledningsvis i kapittel 5.4 pekte vi på at lesevaner henger positivt sammen med prestasjoner i lesing. Når resultatene viser at norske elevers lesevaner har beveget seg svakt i positiv retning, særlig blant guttene, kunne man kanskje forventet at de norske resultatene i lesing skulle gjenspeile dette. Tendensen er dessverre den stikk motsatte. De norske resultatene i lesing er gjennomgående noe svakere i 2003 enn de var tre år tidligere, og kjønnsforskjellene i jentenes favør er noe større enn sist. Guttenes prestasjoner har gått mer tilbake enn jentenes. Når vi tolker disse funnene, er det viktig å være klar over at det kan gå ganske fort å endre lesevaner og holdninger til lesing. Lesekompetansen, derimot, kan det ta noe lengre tid å forbedre. Derfor er det ingen grunn til å slutte med lesestimulerende tiltak i hjem og skole. Disse vil ganske sikkert ha positiv effekt på litt lengre sikt.