

Over kneiken?

Leseferdighet på 4. og 5. trinn
i et tiårsperspektiv

Egil Gabrielsen og Ragnar Gees Solheim (red.)

akademika"
forlag

© Akademika forlag, 2013

ISBN 978-82-321-0321-8

Det må ikke kopieres fra denne boka ut over det som er tillatt etter bestemmelser i lov om opphavsrett til åndsverk, og avtaler om kopiering inngått med Kopinor. Dette gjelder også filer, kode eller annen gjengivelse tilknyttet e-bok.

Grafisk formgivning: Akademika forlag
Omslag: Akademika forlag
Trykk og innbinding: AiT Oslo AS

Vi bruker miljøsertifiserte trykkerier.

Akademika forlag
Oslo/Trondheim
www.akademikaforlag.no

Forord

Norge har deltatt i PIRLS 2001, 2006 og 2011. PIRLS er en trendundersøkelse, dvs. at det er mulig å følge utviklingen av leseferdighet – her i et tiårsperspektiv. De norske elevenes resultater i 2001 var helt gjennomsnittlige, noe som kom som en ubehagelig overraskelse på mange skolefolk og skolepolitikere. De norske elevene skåret dårligst av de nordiske landene, og Norge lå langt etter de fleste OECD-landene. Etter en første runde hvor mange forsøkte å bortforklare de norske resultatene, ble det satt i verk en rekke tiltak på leseområdet. *Gi rom for lesing*, innføring av nasjonale prøver, obligatorisk bruk av kartleggingsprøver i lesing på begynnertrinnene, større oppmerksomhet på guttenes svakere leseferdigheter og den nye læreplanen KL06 er eksempler på satsinger det siste tiåret.

I PIRLS 2006 fikk Norge også lov til å ta med et redusert utvalg med elever på 5. trinn. Dette skjedde fordi de norske elevene på 4. trinn etter L97 både var ett år yngre og hadde ett års mindre leseopplæring enn for eksempel andre nordiske 4.trinnselever. PIRLS 2006 viste at norske elever på 4. trinn fortsatt bare hadde gjennomsnittlige leseferdigheter, men de norske elevene på 5. trinn nærmet seg nivået til svenske og danske elever på samme alder og med samme antall år med leseopplæring.

I PIRLS 2011 oppnådde de norske elevene på 4. trinn signifikant bedre leseresultater enn gjennomsnittet og signifikant bedre enn i 2006. De norske elevene på 5. trinn er også på samme nivå som danske og svenske elever på tilsvarende alder og med samme antall år med leseopplæring.

Den første norske rapporten om PIRLS 2011 (*Godt nok?*) viser framgangen i leseferdigheter fra 2001 til 2011. Denne artikkelsamlingen (*Over kneiken?*) trekker fram noen flere detaljer fra de norske resultatene. Det er problemstillinger knyttet til oppvekst- og utdanningspolitikk, hjemmeforhold, kjønnsperspektiv, minoritetsspråk og norskfaglige perspektiv.

For Lesesenteret som Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning har arbeidet med PIRLS vært en spennende og viktig oppgave. Takk til Utdanningsdirektoratet for både oppdraget og samarbeidet. Takk også til elever, foreldre, lærere og rektorer som har gjort det mulig å gjennomføre PIRLS 2011.

Stavanger i august 2013

Egil Gabrielsen og Ragnar Gees Solheim (redaktører)

Innhold

Ragnar Gees Solheim PIRLS 2011 – oppbygging og metode	13
Ragnar Gees Solheim Hva vet vi allerede om PIRLS 2011?.....	27
Kjersti Lundetræ og Oddny Judith Solheim Fortsatt grunn til bekymring for norske gutters lesing?	45
Oddny Judith Solheim og Kjersti Lundetræ Prøveutformingens betydning for rapporterte kjønnsforskjeller	61
Egil Gabrielsen Leseferdigheten til minoritetsspråklige elever	77
Kjersti Langvik Ulike typer tekster i PIRLS-undersøkelsen	95
Nina Nøttaasen Gabrielsen og Kjersti Lundetræ Ordavkoding og leseferdighet i PIRLS	117
Egil Gabrielsen og Kjersti Lundetræ Hva gjør skolen i møte med svake lesere?.....	129
Nina Nøttaasen Gabrielsen Foreldrestøtte og hjemmeforhold – hva betyr det for utviklingen av elevenes leseferdigheter?	151

Egil Gabrielsen	
Sammenhenger mellom noen kvalitetsindikatorer knyttet til elevenes undervisningstilbud og resultatene på PIRLS.....	173
Egil Gabrielsen og Nina Nøttaasen Gabrielsen	
PIRLS i en norsk utdanningskontekst.....	203
Egil Gabrielsen og Ragnar Gees Solheim	
Hva har vi lært av PIRLS 2011?	223

Utvidet innholdsfortegnelse

PIRLS 2011 – oppbygging og metode

Ragnar Gees Solheim

Når resultatene fra en ny PIRLS-undersøkelse kommer, blir det naturlig nok fokusert på resultater og rangeringer, og hvordan norske elever har gjort det. Etter hver dukker det gjerne opp spørsmål om hva som egentlig måles, hva dette betyr og hvor pålitelige data er. Forfatteren gir en oversikt over hva PIRLS som internasjonal studie er, hvordan utvalget er sammensatt og trukket og redegjør for frafallet i undersøkelsen. Artikkelen gir informasjon om hva slags opplysninger som samles inn i PIRLS, hvordan leseferdighet er definert og hvordan leseferdigheten måles. Til slutt gis det en oversikt over de fire mestingsnivåene som beskriver leseforståelsen for elever på de forskjellige nivåene.

Hva vet vi allerede om PIRLS 2011?

Ragnar Gees Solheim

Den norske rapporten «Godt nok?» ble offentliggjort samtidig med den internasjonale rapporten om PIRLS 2011 i desember 2012. Den norske rapporten inneholdt en kort oppsummering av viktige resultater fra den internasjonale rapporten. Rapporten hadde også med resultater fra flernivåanalyser av de norske dataene. «Hva vet vi allerede om PIRLS 2011?» er en oppsummering av den norske rapporten, med hovedvekt på de områdene som ikke blir utdypet i den foreliggende artikkelsamlingen.

Fortsatt grunn til bekymring for norske gutters lesing?

Kjersti Lundetrø og Oddny Judith Solheim

Det er mange tegn som viser at jenter er vinnere i utdanningssystemet. I alle de internasjonale leseundersøkelsene som Norge har deltatt i, leser jenter/kvinner bedre enn gutter/menn. Disse forskjellene har vakt bekymring, og det siste tiåret har det vært flere nasjonale satsinger for å fremme gutters leseferdighet. Forskjellene mellom gutter og jenters leseferdighet har vært størst hos eldre elever. Artikkelen ser på om det er en urovekkende forskjell mellom gutters og jenters leseferdighet og holdning til lesing i PIRLS og om kjønnsforskjellene har endret seg fra 2001 til 2011.

Prøveutformingens betydning for rapporterte kjønnsforskjeller – en sammenligning av kjønnsforskjeller i PIRLS og nasjonale prøver i lesing på 5. trinn

Oddny Judith Solheim og Kjersti Lundetrø

Flere internasjonale leseundersøkelser har vist at gutter har til dels betydelig svakere leseferdigheter enn jenter. I de nasjonale prøvene i lesing på 5. trinn finner man imidlertid ikke de samme forskjellene mellom jenters og gutters leseferdighet. I 2011 deltok det samme årskullet først i PIRLS 2011 for 4. trinn på våren og senere i den nasjonale prøven i lesing på 5. trinn om høsten. Artikkelen ser på om måten leseprøvene utformes på kan ha betydning for om man finner kjønnsforskjeller i leseferdighet.

Leseferdigheten til minoritetsspråklige elever

Egil Gabrielsen

Andelen minoritetsspråklige elever har økt betydelig i Norge etter årtusenskiftet. Forfatteren foretar innledningsvis en presisering av hvordan en «minoritetsspråklig elev» blir definert i artikkelen. Deretter ser artikkelen nærmere på leseresultatene til de minoritetsspråklige elevene i Norge og i de nordiske landene. Resultatene fra PIRLS 2001, 2006 og 2011 sammenliknes for å se hvordan leseferdigheten til de norske minoritetsspråklige elevene har vært i denne tiårsperioden.

Ulike typer tekster i PIRLS

Kjersti Langvik

Tekstutvalget i PIRLS 2011 består av til sammen ti tekster; fem faktatekster og fem litterære tekster, hvor fire av de ti tekstene med tilhørende spørsmål er frigitt (dvs. offentlig tilgjengelig). Som en del av denne verdensomfattende leseundersøkelsen, skal de norske elevene etter å ha lest og svart på spørsmål til to forskjellige tekster, også svare på hvordan de likte å lese dem. På bakgrunn av at engasjement er en viktig komponent ved leseforståelse, belyser forfatteren resultatet av hvordan elevene likte disse tekstene. Artikkelen tar også opp om det kan være en sammenheng mellom leseskåre og hvordan elevene likte å lese tekstene, og om det er forskjeller mellom jenter og gutter når det gjelder hvilke tekster de liker. Til slutt drøftes det hvorvidt sjanger og intertekstualitet i tekstene kan gi fordeler til noen elever.

Ordavkoding og leseferdighet i PIRLS

Nina Nøttaasen Gabrielsen og Kjersti Lundetrø

PIRLS vektlegger leseforståelse samtidig med at man gjennom de forskjellige spørreskjemaene forsøker å identifisere betydningen forskjellige bakgrunnsfaktorer har for utviklingen av leseferdighet. PIRLS gir imidlertid ingen informasjon om elevenes avkodings- og ordgjenkjenningsferdighet. Dette er viktige komponenter i lesing, og man har derfor i Norge i PIRLS 2006 og 2011 valgt å inkludere en enkel ordkjedeprøve. Artikkelen ser på om det har skjedd endringer i norske elevers ordavkodingsferdigheter fra 2006 til 2011, om eventuelle endringer er like for gutter og jenter og hvilken betydning ordavkoding har for leseforståelse på 4. og 5. trinn.

Hva gjør skolen i møte med svake lesere?

Egil Gabrielsen og Kjersti Lundetrø

Norge har i de siste årene deltatt i alle de internasjonale leseundersøkelsene for barn, unge og voksne og mye oppmerksomhet har vært rettet mot gruppen som har svake leseferdigheter. Forfatterne ser først på elevene med de svakeste leseferdighetene i PIRLS 2006 og PIRLS 2011. Videre tar artikkelen opp hva lærerne gjør når elever sakker akterut i sin leseutvikling og sammenligner

Over kneiken? Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et tiårsperspektiv

nordiske læreres tilgang på eksterne ressurser i slike situasjoner. Til slutt sammenlignes gruppen svake lesere med elever med gode leseferdigheter og det trekkes fram noen viktige forskjeller i leseadferd og bakgrunnsfaktorer i hjemmet mellom de to gruppene.

Foreldrestøtte og hjemmeforhold - hva betyr det for utviklingen av elevenes leseferdigheter?

Nina Nøttaasen Gabrielsen

I tillegg til å kartlegge leseferdighet, samler PIRLS også inn omfattende informasjon om bakgrunnsfaktorer som kan påvirke utviklingen av leseferdighet. Forfatteren tar med utgangspunkt i data fra PIRLS 2011 opp om barns leseferdighet påvirkes av foreldrestøtte og hjemmeforhold. Hovedvekten er lagt på i hvilken grad hjemmeforhold og foreldrestøtte i førskolealder har betydning for utviklingen av leseferdighet og hvilke faktorer i hjemmemiljøet som har størst betydning for elevenes leseferdighet. Data fra de nordiske landene – noen ganger internasjonale data – blir trukket inn.

Sammenhenger mellom noen kvalitetsindikatorer knyttet til elevenes undervisningstilbud og resultatene på PIRLS

Egil Gabrielsen

Med utgangspunkt i informasjon fra spørreskjemaene i PIRLS ser forfatteren på om det er faktorer på skolenivå og klassenivå som kan ha betydning for utvikling av leseferdighet. På skolenivå dreier det seg først og fremst om ramme-faktorer, mens det på klassenivå dreier seg om lærerkvalitet, organisering, arbeid med lesestrategier og tilgang til materiell. Til slutt tar artikkelen opp forholdet mellom elevenes engasjement i undervisningen og egen leseaktivitet på den ene siden og leseresultat på den andre siden. Det blir foretatt sammenligninger med de nordiske landene og de internasjonale resultatene, og data fra PIRLS 2006 blir noen ganger trukket inn.

PIRLS i en norsk utdanningskontekst

Egil Gabrielsen og Nina Nøttaasen Gabrielsen

Utviklingen av enhetsskolen eller fellesskolen har stått sentralt i norsk utdanningspolitikk. Det har også vært antatt at Norge har hatt et godt skolesystem, og noen har kanskje også ment at vi har hatt ett av de beste skolesystemene i verden. De middelmådige norske resultatene på PISA 2001 kom derfor som et sjokk. Når PIRLS 2001 og TIMSS 2003 også bekreftet de svake resultatene for norske elever, førte dette til at man i det siste tiåret har fått vesentlige endringer i norsk utdanningspolitikk. Artikkelen tar først for seg hva som skjedde på 1990-tallet, for deretter å se på hva som er blitt gjort etter årtusenskiftet for å bedre kvaliteten på norsk skole.

Hva har vi lært av PIRLS 2011?

Egil Gabrielsen og Ragnar Gees Solheim

Her oppsummeres de viktigste funnene fra de artiklene som inngår i boken. Det pekes også på noen utfordringer for norsk skole dersom en ønsker å fortsette den positive trenden som er registrert med hensyn til leseferdighet for våre 4. og 5. trinns elever i PIRLS 2011.



PIRLS 2011

– oppbygging og metode

Ragnar Gees Solheim

Bakgrunnen for PIRLS

I artikkel 2, «Hva vet vi allerede om PIRLS?», redegjøres det innledningsvis for Norges deltakelse i den første internasjonale leseundersøkelsen i 1991 og utviklingen av PIRLS fra 2001 og fram til 2011. De spesielle norske utfordringene med at våre elever på 4. trinn er ett år yngre og har mindre leseopplæring enn elevene i de andre nordiske landene, ble beskrevet, og her ble løsningen at Norge siden 2006 også har hatt med et utvalg fra 5. trinn.

PIRLS som trendstudie

PIRLS er en trendstudie, og det vil si at man følger utviklingen av leseferdighet over lengre tid. Norge har deltatt i PIRLS i 2001 og 2006, og når Norge nå deltar i PIRLS 2011, gir det muligheter for å se på leseutviklingen i et tiårsperspektiv.

I PIRLS 2011 deltok 48 land. Siden denne studien ser på utviklingen i leseferdighet over tid, er det derfor interessant å vite hvor mange land som også deltok i tidligere runder.

27 land og to provinser har deltatt både i PIRLS 2001, PIRLS 2006 og PIRLS 2011, og tretten land og tre provinser har deltatt i PIRLS 2006 og PIRLS 2011.

Av de nordiske landene har Sverige deltatt i alle de tre undersøkelsene. Danmark deltok i 2006 og 2011. Island deltok i 2001 og 2006, men ikke i 2011. Finland deltok for første gang i PIRLS i 2011, og en kan derfor ikke si

noe om utviklingen av leseferdighet på 4. trinn over tid i Finland (Mullis et al., 2012).

Utvalget i PIRLS 2011

Utvalget baserer seg på en stratifisering som sikrer at sentrale demografiske hensyn blir ivaretatt (for eksempel geografi/beliggenhet, kommunestørrelse, kommuneøkonomi, skolestørrelse, klassestørrelse). Først trekkes skoler «vektet» etter de ovennevnte kriteriene. Deretter trekkes et antall hele klasser på hver skole. Ved å trekke hele klasser blir det mulig for eksempel å undersøke betydningen av lærerens undervisning, arbeidsformer i gruppen, lærerens utdanning og erfaring m.m. for elevenes leseferdighet. I Norge ble det trukket et vanlig utvalg på 4. trinn og et halvt utvalg på 5. trinn. Selv om utvalget på 5. trinn er redusert, er det fortsatt representativt på landsbasis. Statistics Canada har ansvaret for utvalgstrekingen i PIRLS, og Statistisk sentralbyrå (SSB) i Norge har bistått med nødvendige opplysninger.

Før utvalget trekkes, blir noen skoler på nasjonalt nivå utelatt fra en eventuell deltakelse. I Norge dreier dette seg stort sett om skoler hvor det undervises etter den samiske læreplanen, og hvor førstespråket er samisk. Skoler tilknyttet sykehusundervisningen blir også utelatt. Til sammen gir dette en eksklusjonsrate på 0,9 %. I tillegg kan skolene fritak elever de mener ikke har forutsetninger for å delta i prøven. Kriteriene for fritak er at eleven har et fysisk eller mentalt handikap som umuliggjør deltagelse, eller at norskkunnskapene er så dårlige at eleven umulig kan delta. Fritak etter disse kriteriene skjer ut fra sakkyndige vurderinger og i samråd med foreldrene. I denne gruppen var det på 4. trinn 3,3 % som falt fra på skolenivå. Samlet eksklusjonsrate er således på 4. trinn 4,2 %. Kjønnfordelingen er 52 % jenter og 48 % gutter. Fordelingen på målform er 90,5 % bokmål og 9,5 % nynorsk (Van Daal et al., 2012).

At utvalg i PIRLS trekkes på skole og klassenivå var ikke noe problem i 2001-undersøkelsen, men i ettertid har klassebegrepet «forsvunnet» i Norge. Lesesenteret prøvde i forkant av PIRLS 2006 å finne ut hvordan undervisningen på de forskjellige trinnene var organisert etter at klassen forsvant som organisatorisk enhet. Verken Kommunenes sentralforbund, Kunnskapsdepartementet, Utdanningsdirektoratet eller SSB hadde imidlertid en oversikt over organiseringen. En forespørsel til skolene om hvordan de hadde organisert sine undervisningsgrupper, avdekket til dels meget stor variasjon i

gruppestørrelse. Løsningen ble at man knyttet elevgruppe sammen med læreren som var ansvarlig for norsk- og leseopplæringen. I praksis viste det seg da at undervisningsgruppen syntes å tilsvare den tidligere klassen, så vel i størrelse som i daglig aktivitet (Van Daal et al., 2007).

Det var knyttet en del spenning til hvordan foreldre, rektor og lærere ville reagere på å gjennomføre to store undersøkelser i de samme klassene i løpet av et kort tidsrom. Det viste seg da også at man i 2011 hadde større problemer enn vanlig med å få skolene til å delta. Mange skoler følte det ble for mye arbeid, og flere rektorer viste til at skolene nå var blitt pålagt så mye prøver og rapportering at når deltakelse i TIMSS og PIRLS var frivillig, så valgte de å si nei.

Fordi målgruppen som rapporteres internasjonalt i PIRLS er 4. trinn, ble det først og fremst lagt vekt på å sikre deltakelse på dette trinnet. Kravet til deltakelsesprosent er høy i PIRLS, og dersom den blir for lav, kan man risikere å bli utelatt fra den internasjonale hovedrapporten. Tatt i betraktning hvor mye tid og penger som er investert i denne studien, er dette en ganske dramatisk konsekvens.

PIRLS stiller strenge krav til at utvalget skal være representativt, og konsekvensene av frafallet av skoler og klasser på 4. trinn er blitt nøye vurdert av PIRLS sentralt. På tross av noe større frafall enn ønsket, er konklusjonen at det norske utvalget fortsatt er representativt. De norske resultatene er derfor en del av den internasjonale rapporten, riktignok med en fotnote som påpeker lav deltakelse.

Dessverre ble det enkelte ganger nødvendig å bruke 5. trinn som et «forhandlingskort» for å få skolene til å delta på 4. trinn. Det betyr at en del skoler som var trukket ut med både 4. og 5. trinn, bare fikk med 4. trinn. Selv om utvalget på 5. trinn er mindre enn ønsket, er det fortsatt representativt på landsplan. Det er imidlertid viktig at man generelt er litt mer forsiktig med å trekke konklusjoner basert på data fra 5. trinn.

Det endelige utvalget på 4. trinn i Norge er på 120 skoler av 145 mulige og 3190 elever av 3778 mulige. Deltakelsen på skolenivå er på 86 %, og på elevnivå er den på 84 %.

Norge har større frafall enn de andre nordiske landene etter at skolene og klassene har samtykket i å delta. Noe av dette kan forklares ved at elevene har flyttet, eller at de er «fritatt» fordi PPT, skolen og foreldrene har vært enige om at eleven er for svak i lesing til å delta i PIRLS. I Norge er

det imidlertid 588 elever som faller fra uten å ha blitt fritatt. Dette tallet er så høyt at vi har undersøkt nærmere hva det kan skyldes (Solheim, 2012). Normale grunner som sykdom forklarer noe, men 78 % (461 elever av de 588 elevene) har ikke deltatt fordi foreldrene ikke har gitt sitt samtykke. Som eneste land i Norden krever Norge at foreldrene gir et aktivt skriftlig samtykke for at en elev skal kunne delta. Det er viktig at personvern hensyn blir ivaretatt, men i PIRLS samles det ikke inn data om den enkelte elevs leseferdighet. Prøvekonstruksjonen gir en god oversikt over leseferdigheten i en større gruppe / et land, men fordi elevene arbeider med forskjellige oppgaver, er det umulig å få ut «leseresultat» for en enkelt elev. Utvalget er også trukket ut slik at det er representativt på landsbasis, men ikke på fylke-/kommune-/skolenivå. De eneste dataene som publiseres, er derfor de som gjelder hele klassetrinnet. Personvern hensyn burde derfor være ivaretatt gjennom prøvekonstruksjonen. Det er også interessant at for eksempel kartleggingsprøver og nasjonale prøver er obligatoriske, selv om resultatene der mye lettere kan føres tilbake til enkeltelever. Det bør derfor kunne diskuteres om de strenge norske kravene er berettigede, eller om en – som i Finland – kunne gjøre deltagelse i PIRLS obligatorisk.

Når det gjelder utvalget i Norge, må det også nevnes at elever med minoritetsspråklig bakgrunn er bedre representert i PIRLS 2011 enn i PIRLS 2006.

I utvalget for PIRLS 2006 finnes det praktisk talt ikke skoler med mer enn 50 % minoritetsspråklige elever. Problemet i 2006 skyldes etterdønningene etter forsøket med å innføre nasjonale prøver i lesing (bl.a. på 4. trinn) i 2005. Forsøket møtte stor motstand, og innføringen av nasjonale prøver ble midlertidig stanset i 2006. Et viktig punkt i debatten var at leseprøver på norsk var spesielt urettferdige mot minoritetsspråklige elever. Dette førte til at det i 2006 var vanskelig å få med skoler med fremmedspråklige elever, og det var spesielt mange skoler med mer enn 50 % fremmedspråklige elever som takket nei til å delta i undersøkelsen (Van Daal et al., 2007).

Forståelsen for at det er interessant å ha kunnskap om minoritetsspråklige elevers leseferdighet på norsk, har økt siden 2006. I PIRLS 2011 har vi ikke registrert noe spesielt problem knyttet til også å få med skoler med høy andel av minoritetsspråklige elever.

Organisering og behandling av data i PIRLS 2011

The TIMSS & PIRLS International Study Center ved Boston College har ansvaret for organiseringen og gjennomføringen av PIRLS (og TIMSS). Ansvarlig for gjennomføringen av PIRLS i hvert enkelt land er en (eller to) nasjonal(e) koordinator(er) (National Research Coordinator, NRC). IEA-sekretariatet i Amsterdam har ansvaret for verifisering av alle oversettelser. I tillegg kontrollerer IEA-sekretariatet gjennomføringen av studien i de enkelte landene. Dette blir gjort av uavhengige kontrollører (Quality Control Monitor, QCM) som følger alle trinn i PIRLS, som for eksempel oversettelse av materiell, utprøving i pilotundersøkelsen og den endelige gjennomføringen på skolene. QCM besøker selv 10 % av skolene under gjennomføringen og rapporterer direkte til IEA sentralt.

Fordi man brukte det samme utvalget i både TIMSS og PIRLS, ble det avtalt at PIRLS (Lesesenteret) skulle ha ansvaret for all kontakt med skolene. Utsendelse av informasjon, arbeid med utvalg, oppsett av klasse- og elevlister, pakking og utsendelse av prøvehefter og spørreskjemaer ble foretatt av prosjektgruppen i PIRLS. Alt materiell fra de to undersøkelsene ble også sendt tilbake til Lesesenteret. Her ble det kontrollert og sortert før videresending til IEA-DPC i Hamburg for skanning (elektronisk lesing). I Hamburg ble materialet fordelt til videre bearbeiding i henholdsvis PIRLS (ved Lesesenteret) og TIMSS (ved ILS).

På hver skole ble det oppnevnt én skolekoordinator for begge undersøkelsene. Vedkommende var Lesesenterets kontaktperson og var ansvarlig for arbeidet på skolen. Skolekoordinatoren hadde ansvaret for kontroll, utlevering, innsamling og returnering av materiell, utfylling av elevlister og rapportering om gjennomføringen. Den vellykkede gjennomføringen av PIRLS på skolene skyldes først og fremst den fremragende innsatsen til skolekoordinatorene.

På selve prøven kunne elevene bruke førti minutter på hver tekst. Først fikk de en tekst, deretter var det pause, så en ny tekst og ordkjedeprøven, så ny pause og til slutt utfylling av spørreskjemaet.

Når DPC skannet materialet, ble flervalgsspørsmålene rettet automatisk, mens svarene på de åpne spørsmålene ble skannet som bilder. Disse bildene ble så brukt til å rette de åpne spørsmålene. Rettingen ble utført av en gruppe som var spesielt skolert til å kunne vurdere de «åpne» svaralternativene. Ca.

Over kneiken? Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et tiårsperspektiv

hvert fjerde hefte ble rettet to ganger av forskjellige personer for å kontrollere skåringen av de åpne svaralternativene. Etter at Lesesenteret, i samarbeid med DPC, hadde kontrollert og rensset dataene, ble de sendt tilbake til DPC.

Rapportering i PIRLS

IEA er ansvarlig for en samlet rapportering av resultatene fra alle deltakerlandene i en egen internasjonal rapport (Mullis et al., 2012). I tillegg kan de enkelte landene lage nasjonale rapporter. Den første norske rapporten (van Daal, Solheim, Gabrielsen, 2012) ble presentert i desember 2012, samtidig med den internasjonale rapporten. Den foreliggende rapporten er den andre gjennomgangen av resultatene i PIRLS 2011 i Norge. Det er også innledet et nært samarbeid med de andre nordiske landene som deltar i denne undersøkelsen (Danmark, Finland og Sverige), og resultatene vil også bli behandlet og rapportert i en nordisk kontekst.

IEA har gitt ut flere publikasjoner i forbindelse med PIRLS. Det er laget en publikasjon om det lesefaglige grunnlaget (Framework) og i tillegg er *PIRLS 2011 Encyclopedia* utgitt. Her presenteres hvert enkelt deltakerland i et eget kapittel. De enkelte kapitlene inneholder opplysninger om bl.a. økonomiske ressurser, skolelovgivning, skolesystemets organisering, læreplaner og lærerutdanning. Dette er viktig informasjon når man skal sammenligne resultatene mellom de enkelte landene. Alle publikasjonene om PIRLS er tilgjengelige på <http://timss.bc.edu/pirls2011>

Bakgrunnsinformasjon i PIRLS

I tillegg til informasjon om elevenes leseferdighet samler en i PIRLS også inn informasjon gjennom fire spørreskjemaer. Leseferdigheter utvikles ikke i et sosialt vakuum, og spørsmålene dreier seg om forhold som har betydning for utvikling av gode leseferdigheter. Elevene fyller ut et skjema med spørsmål om bl.a. interesser, leseaktivitet, undervisning og trivsel på skolen. Foreldre/foresatte får et skjema med spørsmål om egen lesing, leseaktivitet i hjemmet før eleven begynte på skolen og en del spørsmål om sosioøkonomiske forhold m.m. Lærerne besvarer et spørreskjema om egen utdanning, egen lesing, organisering av undervisningen, bruk av forskjellig materiell m.m. Skolene v/

rektor får også et skjema som bl.a. inneholder spørsmål om rektors rolle samt om økonomiske og pedagogiske ressurser på skolen.

Spørreskjemaene i PIRLS 2011 har blitt gjennomgått og revidert av en internasjonal ekspertgruppe. En slik revisjon er nødvendig for å tilpasse dem til forandringer i skolen og samfunnet. I 2011 har spørreskjemaene i PIRLS også blitt samordnet med spørreskjemaene i TIMSS. TIMSS har tidligere ikke hatt spørreskjema til foreldre/foresatte. Skjemaet fra PIRLS ble i stor grad beholdt, men med et tillegg hvor det ble spurt spesifikt om TIMSS-relaterte saker. I de tre andre skjemaene har det blitt lagt vekt på at endringer i minst mulig grad skulle påvirke muligheten for å se utviklingen fra tidligere undersøkelser (trend). De reviderte spørreskjemaene ble pilotert i samtlige delta-kerland før den endelige utformingen ble foretatt.

Leseprovne i PIRLS

I PIRLS vektlegges forståelsesaspektet i lesing, og det at vi stort sett leser av to grunner – for vår fornøyles skyld og fordi vi er ute etter kunnskap/informasjon. Definisjonen av lesing i PIRLS er:

Lesing er evnen til å forstå og å bruke de skriftlige språkformene som kreves av samfunnet eller som verdsettes av individet selv. Unge lesere kan skape mening fra forskjellige tekster. De leser for å lære, for å delta i grupper med lesere i skolen og i hverdagslivet, og de leser for sin fornøyles skyld (Mullis et al., 2007; 2009, forfatternes oversettelse).

De ferdighetene som undersøkes, er dermed langt mer enn ren avkoding av tekster. I lesebegrepet inkluderes evnen til å forstå tekstinnhold og selv kunne bruke denne forståelsen med utgangspunkt i de skriftspråklige rammene som ligger i vårt samfunn. Samtidig understrekes nytteverdien ved at lesing brukes i utdannings- og opplæringsøyemed. Også det individuelle aspektet poengteres. Her kan nevnes lesing på fritiden og sosiale perspektiver som at leseferdighetene gir glede og opplevelser i hverdagslivet generelt.

Prøvene inneholder både litterære tekster og faktatekster, og de to teksttypene er likelig fordelt. I PIRLS blir leseferdigheten vurdert med utgangspunkt i ti tekster, hvor fem er litterære og fem faktatekster (ibid.). Til hver tekst er det fra tolv til sytten spørsmål. Omtrent halvparten av disse er

flervalgsspørsmål, og den andre halvparten er åpne spørsmål hvor elevene selv kan formulere svarene. Siden det ikke er mulig å la hver elev arbeide med ti tekster, er disse tekstene kombinert på forskjellige måter i enkelhefter, og hver elev arbeider med ett hefte med to forskjellige tekster. I et slikt prøvedesign får ikke elevene de samme oppgavene, og enkeltresultater kan derfor heller ikke sammenlignes. Dette prøvedesignet gjør det imidlertid mulig å la en gruppe (et utvalg) arbeide med et stort antall tekster, noe som gir god informasjon om leseferdigheten i gruppen. Oppgaveheftene roteres i hver klasse av et eget dataprogram som sikrer at alle elever har like stor sjanse for å få et hvilket som helst hefte.

I 2011 er det med to tekster fra 2001 og fire tekster fra 2006. Målet er å kunne se utviklingen av leseferdigheten i løpet av en tiårsperiode. De ti tekstene er fordelt på tretten hefter, og hvert hefte inneholdt to tekster med tilhørende spørsmål. Åtte av tekstene er kombinert på forskjellige måter i tolv av heftene. De to siste tekstene inngår i et trettende hefte.

Norge har i sin undersøkelse også inkludert ordkjedeprøven som ble utviklet i forbindelse med de nasjonale prøvene. Dette er gjort for å få noe mer informasjon om elevenes avkodingsferdigheter, noe som kan være nyttig når resultatene av en leseprøve skal analyseres i en pedagogisk sammenheng.

Alle deltakerlandene har vært med i utvelgingen av lesetekstene og i oppgaveutformingen i PIRLS. På det første NRC-møtet i PIRLS 2011 ble det gjennomgått hvilke krav en god tekst må oppfylle. Den må blant annet gi muligheter for å stille spørsmål på flere nivåer, fra enkel gjenfinning av informasjon til vurdering av språk, innhold og virkemidler i teksten. Eksempeltekster ble gjennomgått, og møtedeltakerne fikk selv arbeide med utforming av forskjellige typer spørsmål. Alle land ble så bedt om å sende inn forslag til tekster. I PIRLS 2011 kom det inn ca. hundre tekster som ble gjennomgått av en internasjonal ekspertgruppe. Denne gruppen valgte ut atten tekster som ble gjennomgått på et eget NRC-møte. Åtte tekster ble valgt ut for pilotering, og i et eget arbeidsmøte jobbet alle deltakerlandene med utformingen av spørsmålene. De åtte tekstene og tilhørende spørsmål ble bearbejdet i den internasjonale ekspertgruppen før oversettelse i de enkelte deltakerlandene. Oversettelsene ble gjennomgått og godkjent av uavhengige eksperter oppnevnt av IEA-sekretariatet. (Parallelt med tekstutvelgelsen ble det arbeidet med de fire spørreskjemaene på samme måte som med tekstene.) I pilotundersøkelsen våren 2010 ble de åtte nye tekstene og de nye spørreskjemaene prøvd

ut i alle deltakerlandene. Resultatene fra pilotundersøkelsen ble gjennomgått på et NRC-møte sommeren 2010. Her ble det lagt vekt på å finne de tekstene som fungerte best i samtlige land. Også spørreskjemaene ble gjennomgått og endret. Høsten 2010 ble så prøvematerialet for PIRLS 2011 ferdigstilt, og både oversettelser og layout ble endelig godkjent av IEA-sekretariatet.

I Norge blir alt materiell utviklet både på bokmål og på nynorsk. Alle tekstene og spørreskjemaene oversettes av en oversetter med ansvar for bokmål og en oversetter med ansvar for nynorsk. De to oversetterne samarbeider om valg som må foretas ved en oversettelse til norsk. Det dreier seg for eksempel om navn, uttrykk, spesielle formuleringer og omregning av måleenheter. IEA har så uavhengige eksperter som vurderer oversettelsene til henholdsvis bokmål og nynorsk.

De bearbejdede dataene fra Norge viser at det ikke er forskjell i leseferdighet knyttet til målform. Resultatene fra Norge rapporteres derfor for hele utvalget, det vi si samlet for bokmål og nynorsk.

Tekster og spørsmål

Som nevnt inneholder PIRLS både litterære tekster og faktatekster. Alle disse er autentiske tekster som har blitt brukt i andre sammenhenger, men noen av dem har blitt bearbejdet i forbindelse med PIRLS.

Litterære tekster

De litterære tekstene er korte, avsluttede historier eller hendelser. Det følger med illustrasjoner knyttet til innholdet. De fem litterære tekstene inneholder eldre og nyere historier fra varierte omgivelser. Tekstene er på ca. 800 ord. I hver historie er det to hovedpersoner og en handling med en eller to sentrale hendelser. Flere stiler og språklige særtrekk er representert, som for eksempel fortelling i første person, humor, dialog og noe billedspråk.

Informasjonstekster

Informasjonstekstene består av et utvalg kontinuerlige og ikke-kontinuerlige tekster som varierer mellom 600 og 900 ord. De inneholder diagrammer, kart, illustrasjoner, fotografier og tabeller. Tematisk spenner de over emner fra naturfag, etnografi, biografi, historie til praktisk informasjon og praktiske ideer. Tekstene er strukturert på forskjellige måter, for eksempel med

Over kneiken? Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et tiårsperspektiv

utgangspunkt i logikk, argumentasjon, kronologi og emne. Flere av dem gjør også bruk av underoverskrifter, tekstbokser eller lister.

Flervalgsspørsmål og åpne spørsmål

Etter å ha lest en tekst, skal elevene svare på en del spørsmål. Hver tekst blir fulgt av tolv til sytten spørsmål, og de er omtrent likt fordelt mellom flervalgsspørsmål og åpne spørsmål. På flervalgsspørsmålene skal elevene velge mellom fire forskjellige svaralternativ, og det er alltid bare ett riktig svar. På de åpne spørsmålene må elevene selv formulere et svar. Flervalgsspørsmålene gir ett poeng for riktig svar, men på de åpne spørsmålene kan eleven få ett, to eller tre poeng. Antall poeng vises ved at det ved siden av spørsmålet står et ett-, to- eller tretall, og elevene blir fortalt hva dette betyr.

Spørsmålene er utformet slik at de dekker fire forskjellige områder:

Hente ut informasjon (20 % av spørsmålene)

Trekke enkle slutninger (30 % av spørsmålene)

Tolke og sammenholde informasjon (30 % av spørsmålene)

Vurdere språk, innhold og virkemidler i teksten (20 % av spørsmålene)

I databehandlingen blir de to første områdene slått sammen til «informasjonsuthenting», mens de to siste områdene slås sammen under betegnelsen «vurdering». Eksempler på oppgaver (tekster og spørsmål) er lagt ut på www.timss-pirls.no. Her finner man oppgaver som er blitt brukt i PIRLS 2001, 2006 og 2011.

Mestringsnivå

I tillegg til at det generelle ferdighetsnivået i de forskjellige landene presenteres gjennom en poengskala, har PIRLS også utarbeidet fire forskjellige mestringsnivåer som beskriver elevenes leseforståelse. Dette gir en bedre forståelse av resultatene enn bare å se på antall poeng.

Avansert mestringsnivå, 625 poeng

Når de leser **litterære tekster**, kan elevene:

- Integre ideer og hendelser i en hel tekst for å forstå overordnede temaer

- Tolke hendelser i fortellingen og karakterenes handlinger for å underbygge andre handlinger, motiver, følelser og karaktertrekk med full dekning i teksten

Når de leser **faktatekster**, kan elevene:

- Finne fram til og tolke kompleks informasjon fra forskjellige deler av teksten samtidig som det de gjør, er fullt ut forankret i teksten
- Integrere informasjon fra hele teksten for å forklare, vise betydningen og angi rekkefølgen av hendelser og aktiviteter
- Vurdere visuelle og tekstrelaterte trekk og forklare deres funksjon

Høyt mestringsnivå, 550 poeng

Når de leser **litterære tekster**, kan elevene:

- Finne og skille fra hverandre viktige handlinger og detaljer som er forankret flere steder i teksten
- Trekke slutninger for å forklare sammenhengen mellom intensjoner, handlinger, hendelser og følelser, og gi tekstbasert forankring for slutningene
- Tolke og integrere hendelser i fortellingen og karakterenes handlinger og karaktertrekk med utgangspunkt i ulike deler av teksten
- Vurdere betydningen av hendelser og handlinger på tvers av hele fortellingen
- Gjenkjenne bruken av forskjellige språklige særtrekk (for eksempel metaforer, tone og billedbruk)

Når de leser **faktatekster**, kan elevene:

- Finne og skille ut relevant informasjon i en «tett» tekst eller en komplisert tabell
- Trekke slutninger omkring logiske sammenhenger for å kunne gi forklaringer og begrunnelser
- Integrere tekstlig og visuell informasjon for å tolke sammenhengen mellom ulike ideer
- Foreta generaliseringer basert på vurderinger av innholds- og tekstbaserte elementer

Over kneiken? Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et tiårsperspektiv

Middels mestringsnivå, 475 poeng

Når de leser **litterære tekster**, kan elevene:

- Trekke ut og reprodusere eksplisitt beskrevne handlinger, hendelser og følelser
- Foreta enkle inferenser om egenskaper, følelser og motiver hos hovedkarakterene
- Tolke opplagte grunner og årsaker og gi enkle forklaringer
- Begynne å gjenkjenne språktrekk og stil

Når de leser **faktatekster**, kan elevene:

- Finne og gjengi to eller tre deler med informasjon fra teksten
- Bruke undertekster, tekstbokser og illustrasjoner for å finne deler av / avsnitt i teksten

Lavt mestringsnivå, 400 poeng

Når de leser **litterære tekster**, kan elevene:

- Lokalisere og hente ut en eksplisitt formulert detalj

Når de leser **faktatekster**, kan elevene:

- Finne og gjengi to eller tre deler med informasjon fra teksten
- Finne og gjengi eksplisitt angitt informasjon fra begynnelsen av teksten

De fire mestringsnivåene har blitt brukt i PIRLS siden 2001. De er oversatt fra PIRLS 2011 International Results in Reading. <http://timss.bc.edu/pirls2011>

Referanser

- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Gonzalez, E.J. & Kennedy, A.M. (2003). *PIRLS 2001 International Report. IEA's Study of Reading Achievement in Primary Schools in 35 Countries*. United States: Boston College, Lynch School of Education/IEA
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Kennedy, A.M. & Foy, P. (2007). *PIRLS 2006 International Report. IEA's Progress in International Literacy Study in Primary Schools in 40 Countries*. United States: Boston College, Lynch School of Education/IEA

- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Kennedy, A.M., Trong, K.L. & Sainsbury, M. (2009). *PIRLS 2011 Assessment Framework. IEA's Progress in International Literacy Study*. United States: Boston College, Lynch School of Education/IEA
- Mullis, I.V.S., Martin, A.M., Foy, P. & Drucker, K.T. (2012). *PIRLS 2011. International Results in Reading*. United States: Boston College, Lynch School of Education/IEA
- Solheim, R.G. (2012). *Redegjørelse for frafall i det norske utvalget for PIRLS 2011*. Notat til Utdanningsdirektoratet, Lesesenteret, Universitetet i Stavanger



Hva vet vi allerede om PIRLS 2011?

Ragnar Gees Solheim

Den første gjennomgangen av resultatene fra PIRLS 2011 i Norge ble presentert i forbindelse med offentliggjøringen av den internasjonale rapporten 11. desember 2012. Den norske rapporten var først og fremst en kort oppsummering av noen av de viktigste resultatene fra den internasjonale rapporten. I tillegg hadde den norske PIRLS-gruppen også arbeidet med egne flernivåanalyser (Van Daal et al., 2012).

Formålet med den foreliggende artikkelsamlingen er å kunne belyse bedre noen utvalgte områder/temaer. Siden vi ikke kan regne med at alle har lest den første rapporten, starter vi med en oppsummering. Hovedvekten er lagt på de områdene som ikke blir utdypet i den foreliggende artikkelsamlingen.

Bakgrunnen for PIRLS

PIRLS er en internasjonal undersøkelse av leseferdighet i 4. klasse. The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) har ansvaret for PIRLS. IEA stod i 1991 for den første internasjonale leseundersøkelsen som Norge deltok i, en undersøkelse som omfattet 9-åringer og 13-åringer i 32 land (Elly, 1992; Høien, Lundberg & Tønnessen, 1994). På slutten av 90-tallet tok IEA initiativet til en ny leseundersøkelse hvor målgruppen var elever i 4. klasse, og Norge deltok i PIRLS 2001 sammen med 34 andre land. PIRLS-studiene er lagt opp etter en femårssyklus, og de ble også gjennomført i 2006 i 41 land og fem kanadiske provinser og nå igjen i 2011 i 48 land. PIRLS er en trendstudie, dvs. at man følger utviklingen av leseferdighet over lengre tid. 27 land og to provinser har deltatt både i PIRLS 2001, PIRLS 2006 og PIRLS 2011, og tretten land og tre provinser har deltatt i PIRLS 2006 og PIRLS 2011. Finland deltok for første gang i 2011, og en

kan derfor ikke si noe om utviklingen av leseferdighet på 4. trinn over tid. Island deltok i 2001 og 2006, men ikke i 2011.

Siden Norge har deltatt i alle de tre rundene, gir dette muligheter for å se på leseutviklingen i et tiårsperspektiv.

Målgruppen i PIRLS er elever på 4. trinn. Med L97 fikk vi i Norge skolestart ved seks år, og det første skoleåret skulle brukes til leseforberedende aktiviteter. Den formelle leseopplæringen skulle begynne på andre trinn. Disse endringene førte til at elever på 4. trinn i de andre nordiske landene både var ett år eldre og hadde hatt ett år lengre leseopplæring enn norske elever på dette klassetrinnet. For å kunne foreta rimelige sammenligninger med de andre nordiske landene, hadde Norge også med et halvt utvalg med elever på 5. trinn i PIRLS 2006 (Van Daal et al., 2007).

Med innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 (KL06) fikk også norske elever leseopplæring på 1. trinn. De elevene som har deltatt i PIRLS 2011, har derfor hatt fire års formell leseopplæring, men fortsatt er de ett år yngre enn elever på 4. trinn i for eksempel Sverige, Danmark og Finland. I PIRLS 2011 er norske elever i gjennomsnitt 9,7 år, danske elever 10,9 år, finske elever 10,8 år og svenske elever 10,7 år. I tillegg til forskjellen i alder har elevene i de tre andre nordiske landene også hatt et førskoleår med et innhold som langt på vei tilsvarer det norske opplegget på 1. trinn. Norge valgte derfor også i PIRLS 2011 å ta med et mindre utvalg elever på 5. trinn. Den viktigste målgruppen er elever på 4. trinn, men i Norge har vi – som i 2006 – også informasjon om hvordan leseferdigheten er på 5. trinn.

IEA står også bak TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), som undersøker elevenes kunnskaper i matematikk og naturfag på 4. og 8. trinn (<http://www.timss-pirls.no>). I Norge valgte en å la de samme elevene delta i begge undersøkelsene. Det samme valgte Sverige og Finland, mens Danmark valgte å la forskjellige elever delta i PIRLS og TIMSS. ILS ved Universitetet i Oslo er ansvarlige for TIMSS i Norge.

Norge i verden

I artikkelen, «PIRLS 2011 – oppbygging og metode» finner man en grundig beskrivelse av hva PIRLS er. Blant annet blir det redegjort for at 4. trinn er målgruppen i PIRLS, men at Norge på grunn av skolestart for 6-åringer har elever på 4. trinn som er ett år yngre enn elevene på 4. trinn i Sverige,

Danmark og Finland. Norge har derfor også med et utvalg på 5. trinn. Dette er et mindre utvalg, men når man skal sammenligne med resultatene fra andre land, kan det ofte være mer korrekt å bruke resultatene fra 5. Trinn i Norge.

I tabell 1 presenteres en samlet oversikt over resultatene for alle land som deltok i PIRLS 2011. I tillegg til informasjonen fra den internasjonale rapporten, har vi i Norge også lagt inn informasjon om 5. trinn.

Tabell 1. Leseferdighet i PIRLS 2011 (alle land)

Land	Gjennomsnittlig skåre		Fordeling av leseferdighet	År med formell skolegang	Gjennomsnittsalder
Hong Kong SAR	571 (2,3)	h		4	10.1
Russland	568 (2,7)	h		4	10.8
Finland	568 (1,9)	h		4	10.8
Singapore	567 (3,3)	h		4	10.4
Nord Irland	558 (2,4)	h		6	10.4
USA	556 (1,5)	h		4	10.2
Danmark	554 (1,7)	h		4	10.9
Kroatia	553 (1,9)	h		4	10.7
Taiwan	553 (1,9)	h		4	10.2
Irland	552 (2,3)	h		4	10.3
England	552 (2,6)	h		5	10.3
Norge (5. trinn)	549 (1,6)	h		5	10.7
Canada	548 (1,6)	h		4	9.9
Nederland	546 (1,9)	h		6	10.2
Tsjekia	545 (2,2)	h		4	10.4
Sverige	542 (2,1)	h		4	10.7
Italia	541 (2,2)	h		4	9.7
Tyskland	541 (2,2)	h		4	10.4
Israel	541 (2,7)	h		4	10.1
Portugal	541 (2,6)	h		4	10.0
Ungarn	539 (2,9)	h		4	10.7
Slovakia	535 (2,8)	h		4	10.4
Bulgaria	532 (4,1)	h		4	10.7
New Zealand	531 (1,9)	h		4.5-5.5	10.1
Slovenia	530 (2,0)	h		4	9.9
Østerrike	529 (2,0)	h		4	10.3
Litauen	528 (2,0)	h		4	10.7
Australia	527 (2,2)	h		4	10.0
Polen	526 (2,1)	h		3	9.9
Frankrike	520 (2,6)	h		4	10.0
Spania	513 (2,3)	h		4	9.8
Norge (4. trinn)	507 (1,9)	h		4	9.7
Belgia (fransk)	506 (2,9)	h		4	10.1
Romania	502 (4,3)			4	10.9
PIRLS gj. snitt	500				
Georgia	488 (3,1)	i		4	10.0
Malta	477 (1,4)	i		5	9.8
Trinidad og Tobago	471 (3,8)	i		3	10.3
Azerbajjan	462 (3,3)	i		4	10.2
Iran	457 (2,8)	i		4	10.2
Colombia	448 (4,1)	i		4	10.4
Forente Arabiske En	439 (2,2)	i		1	9.8
Saudi Arabia	430 (4,4)	i		4	10.0
Indonesia	428 (4,2)	i		4	10.4
Qatar	425 (3,5)	i		4	10.0
◊ Oman	391 (2,8)	i		4	9.9
* Marokko	310 (3,9)	i		4	10.5



⌘ Gjennomsnittsskåre ikke reliabel fordi prosentandel elever som ligger for lavt til å kunne vurderes, er større enn 25 %

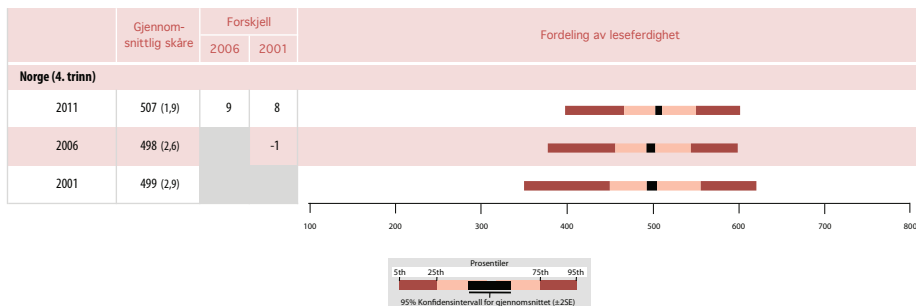
⌘ Gjennomsnittsskåre ikke reliabel fordi prosentandel elever som ligger for lavt til å kunne vurderes, er mindre enn 25 %, men større enn 15 %

Se appendiks C2 i internasjonal rapport punkt 1, 2 og 3. Se appendiks C5 for retningslinjer for utvalg, forklaring på † og ‡.

(†) Standardfeil i parentes. Fordi resultatene er avrundet til hele tall, kan noen totaler virke inkonsistente.

Tabell 1 gir en oversikt over alle deltagerlandene rangert etter resultat. Tabellen viser også spredning i resultatene, antall år på skolen og gjennomsnittsalder. Av tabellen kan man også se om et resultat er signifikant forskjellig fra gjennomsnittet (over eller under). På 4. trinn oppnår Norge 507 poeng. Dette er litt over det internasjonale gjennomsnittet, en forskjell som er signifikant. På 4. trinn ligger de andre nordiske landene betydelig høyere: Sverige med 542 poeng, Danmark med 554 poeng og Finland med 568 poeng. På 4. trinn har imidlertid de norske elevene en gjennomsnittsalder på 9,7 år, mens elevene i de andre nordiske landene er ett år eldre. Korrigerer man for alder og tar med norske elever på 5. trinn, ser man at de norske resultatene på 549 poeng ligger midt mellom Sverige og Danmark. Formelt har de norske elevene da gått fem år på skolen, mens de svenske, danske og finske elevene har hatt fire års skolegang. I de tre andre nordiske landene har alle elevene imidlertid hatt et førskoleår med et innhold som langt på vei tilsvarer opplegget på 1. trinn i Norge. Konklusjonen blir at svenske, danske og norske elever leser omtrent like godt når de har de samme rammebetingelsene. Finske elever stiller i en særklasse med de beste resultatene i Norden og nest beste resultat internasjonalt.

Tabellen viser også at Norge er et av landene med minst spredning (forskjell mellom de svakeste og de beste leserne), både på 4. og 5. trinn. I PIRLS 2001 var Norge blant landene med størst spredning. Spredningen ble redusert i 2006, og den er blant de laveste i PIRLS 2011.



Figur 1. Utvikling av spredning på 4. trinn

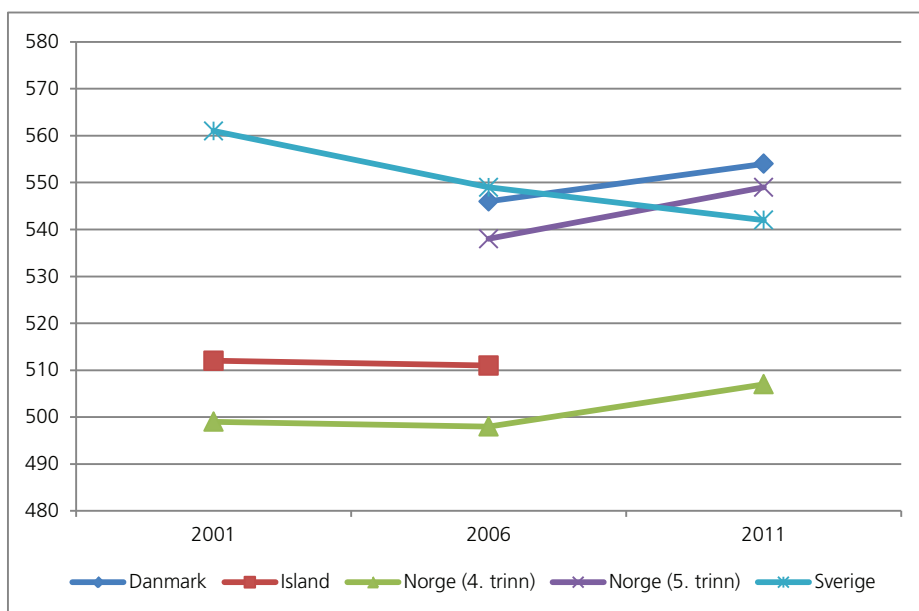
Figuren viser utviklingen for 4. trinn. Som nevnt ser vi en betydelig reduksjon i spredningen av resultater fra 2001 til 2006 i Norge. Spredningen er ytterligere redusert i PIRLS 2011, og Norge er nå et av landene med minst

Over kneiken? Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et tiårsperspektiv

spredning på 4. trinn. Dette gjelder også for 5. trinn (Tabell 1) I praksis betyr det at Norge er blant landene i PIRLS 2011 som har den minste forskjellen mellom de svakeste og de beste leserne.

Trender i Norden

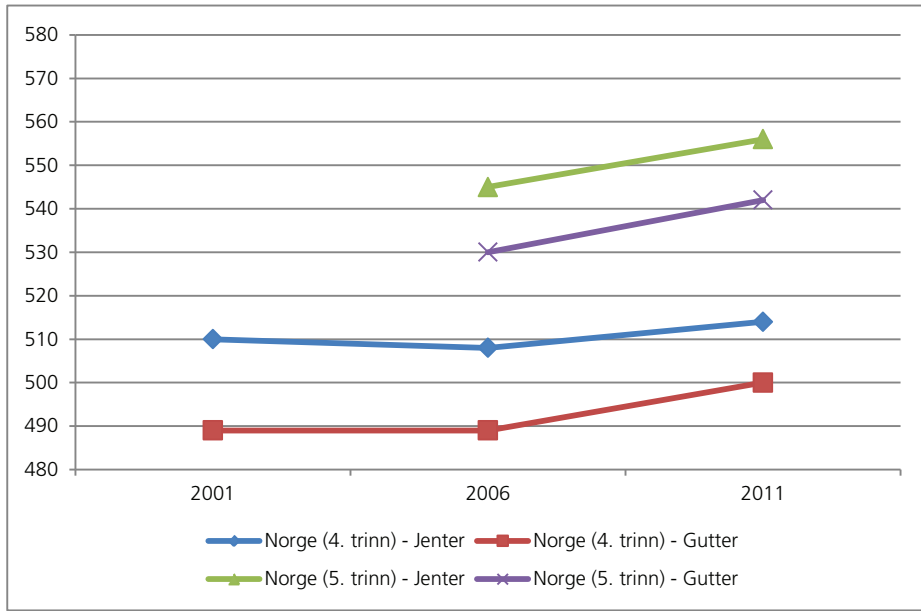
PIRLS er en trendundersøkelse, og det kan derfor være interessant å starte med å se på utviklingen av leseferdighet i et tiårsperspektiv. Figuren viser utviklingen i de nordiske landene. Finland er ikke med fordi de deltok i PIRLS for første gang i 2011, og Island har ikke deltatt i 2011. Danmark og 5. trinn i Norge kom med for første gang i 2006.



Figur 2. Trender i Norden

Etter at utviklingen stod stille fra 2001 til 2006, ser vi en positiv tendens i Norge fra 2006 til 2011 på 4. trinn. Det samme ser vi på 5. trinn. Også Danmark har hatt en positiv utvikling fra 2006 til 2011, mens utviklingen i Sverige har vært negativ med svakere leseferdigheter i 2006 enn i 2001 og en ytterligere nedgang til 2011. (Finland oppnår 568 poeng i 2011, men deltok ikke i 2001 og 2006. Danmark deltok ikke i 2001.)

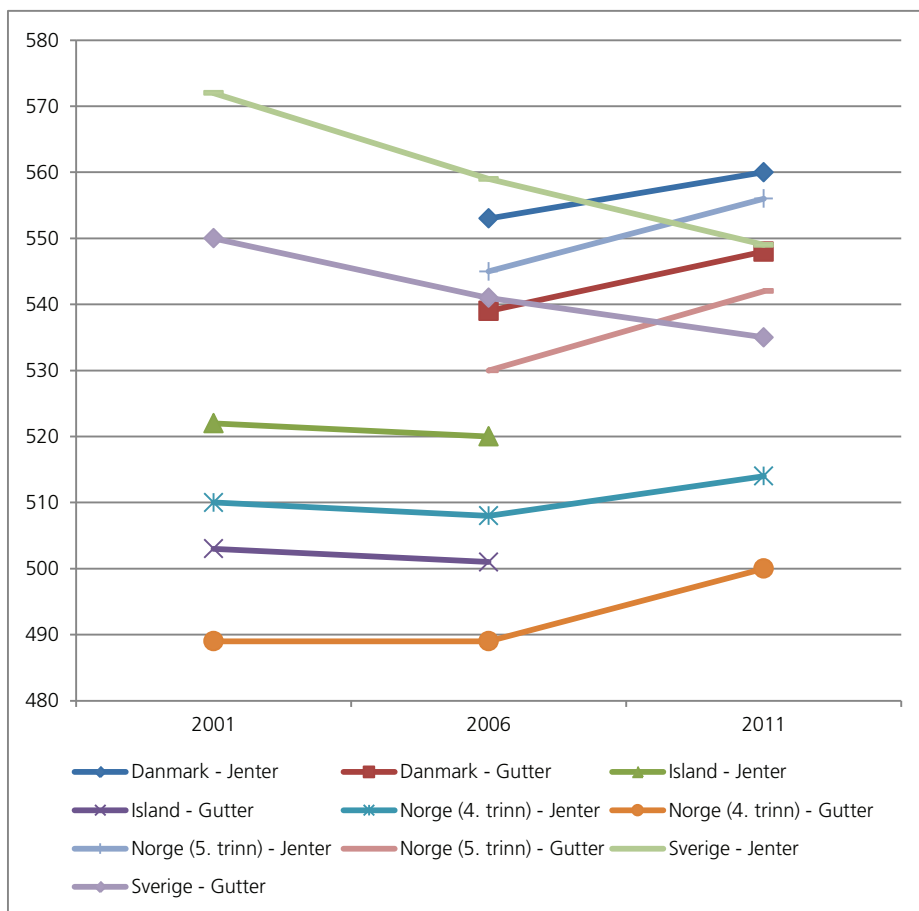
Trender for jenter og gutter i Norge



Figur 3. Trender for jenter og gutter i Norge

Fra 2001 til 2011 har guttene i Norge forbedret sine leseferdigheter mer enn jentene. I 2001 hadde jentene et forsprang på 21 poeng, i 2006 lå jentene 19 poeng foran guttene, og i 2011 ligger jentene 14 poeng foran guttene. Sammenlignet med jentene leser guttene således bedre og bedre for hver runde i PIRLS. Forskjellen i jentenes favør på 5. trinn er lik i 2011 og 2006, 14–15 poeng.

Trender for jenter og gutter i Norden



Figur 4. Trender for jenter og gutter i Norden

Figur 4 viser utviklingen for de nordiske trendlandene fordelt på jenter og gutter. I Norge og Danmark forbedrer begge kjønn sine leseferdigheter, men på 4. trinn i Norge reduseres forskjellene mellom jenter og gutter mer enn i Danmark. I Sverige har leseferdigheten gått ned både fra 2001 til 2006 og fra 2006 til 2011, og vi ser at nedgangen har vært størst hos jentene. På 5. trinn har de norske elevene – både jenter og gutter – bedre leseferdigheter i 2011 enn i 2006, men forskjellen mellom kjønnene er stabil (14–15 poeng i jentenes favør).

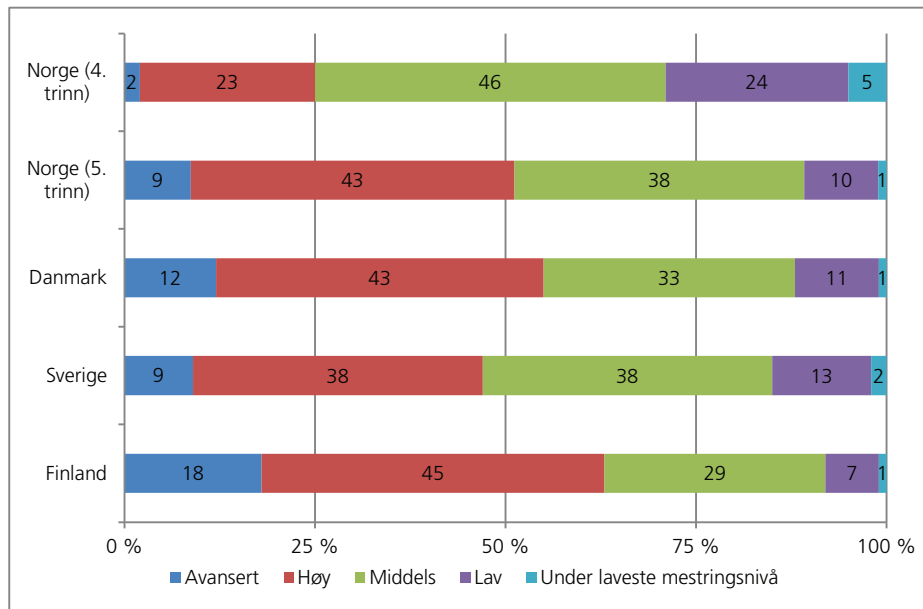
Mestringsnivåene hos norske og nordiske elever

I artikkel 2, « PIRLS 2011 – oppbygging og metode » er det en detaljert beskrivelse av de fire mestringsnivåene i PIRLS:

- avansert mestringsnivå, 625 poeng
- høyt mestringsnivå, 550 poeng
- middels mestringsnivå, 450 poeng
- lavt mestringsnivå, 400 poeng

For hvert av de fire mestringsnivåene er det en beskrivelse av leseferdighetene (hva elever mestrer) på et bestemt nivå.

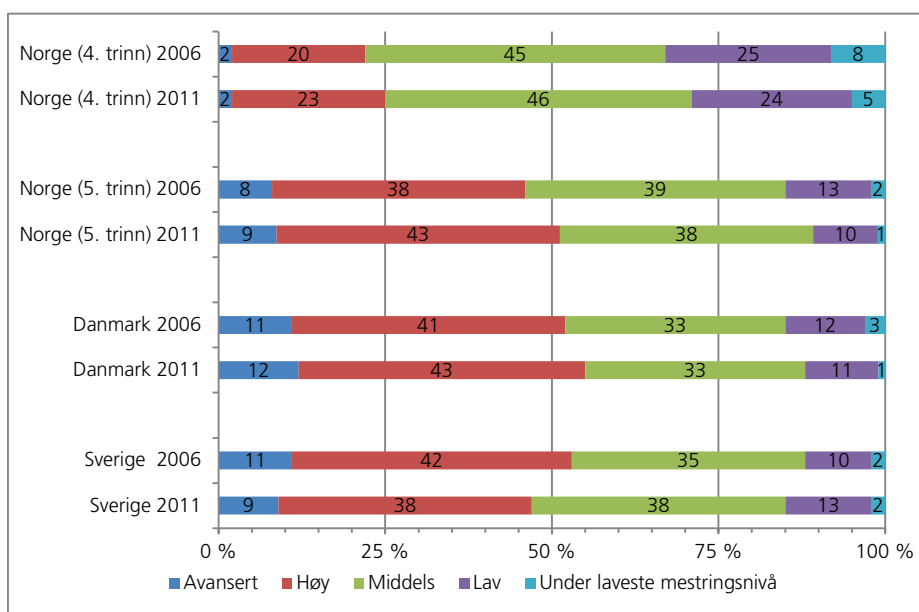
Det er alltid noen elever som faller under det laveste mestringsnivået, men det er ikke laget noen beskrivelse av leseferdighet under 400 poeng. Det man imidlertid vet, er at elevene som skårer under 400 poeng er en meget sammensatt gruppe. De vil ha leseferdigheter som varierer fra nesten å klare det laveste mestringsnivået (tett opp under 400 poeng) til å ha store problemer med grunnleggende ferdigheter som for eksempel ordavkoding.



Figur 5. Mestringsnivåene hos norske og nordiske elever i PIRLS 2011

Over kneiken? Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et tiårsperspektiv

I Norge er det store forskjeller i fordelingen på mestringsnivåene på 4. og 5. trinn. Utviklingen fra 4. til 5. trinn er ikke bare en generell forbedring av leseferdigheten slik man kan forvente i løpet av et skoleår, men også en forskyvning i retning av flere gode lesere og færre svake lesere. I gruppen «avansert» finner vi på 4. trinn 2 % og på 5. trinn 9 % av elevene. På 4. trinn utgjør gruppene «avansert» og «høy» 25 % av elevene, mens de to gruppene på 5. trinn omfatter 53 %. I gruppene «middels» og «lav» finner vi på 4. trinn 70 % av elevene, mens de to gruppene på 5. trinn omfatter 48 %. Til slutt ser vi at det på 4. trinn er 5 % av elevene som ligger under laveste mestringsnivå (under 400 poeng), og tilsvarende tall på 5. trinn er 1 %. Sammenligner vi med de andre nordiske landene, er Norge på 5. trinn sammenlignbart med Danmark og Sverige. Finland har betydelig flere elever med meget gode og gode leseferdigheter, og lavere andel elever med middels og lave leseferdigheter.



Figur 6. Mestringsnivåene hos norske elever på 4. og 5. trinn og elever i Danmark og Sverige i 2006 og 2011

I figuren er bare PIRLS 2006 og 2011 tatt med fordi Norge ikke hadde med 5. trinn i 2001-undersøkelsen, og fordi Danmark ikke deltok i 2001. Det er ingen trender for Finland, fordi de deltok for første gang i PIRLS 2011.

På 4. trinn ser vi at det i Norge er 2 % av elevene som ligger på høyeste mestringsnivå i 2011, og at dette er likt med 2006. I 2011 er det 5 % som faller under laveste mestringsnivå, mens dette i 2006 var 8 % (under 400 poeng). Dette er positivt. Tar vi så med at det i 2001 var 12 % av elevene i Norge som lå under laveste mestringsnivå, betyr det at andelen meget svake lesere er redusert fra 12 % til 5 %. Dette er en meget positiv utvikling. Andelen elever på høyeste mestringsnivå er 2 % både i 2011 og i 2006. I 2001 var det imidlertid 4 % på det høyeste mestringsnivå, og det er bekymringsfullt at Norge her står på stedet hvil.

I Norge er utviklingen på 5. trinn stabil fra 2006 til 2011 for de beste og de svakeste gruppene, mens det er en moderat økning i andelen elever med gode og middels gode leseferdigheter. I Danmark ser vi omtrent den samme tendensen som i Norge på 5. trinn: stabilt i topp og bunn og en utvikling i retning av generelt bedre leseferdigheter på mellomnivåene. I Sverige ser vi at nedgangen i leseferdigheter fra 2006 til 2011 også gjenspeiles i forskyvnin-gene i mestringsnivåene, færre på topp og flere på de lavere nivåene.

Hvor godt leser norske og nordiske elever litterære tekster og faktatekster?

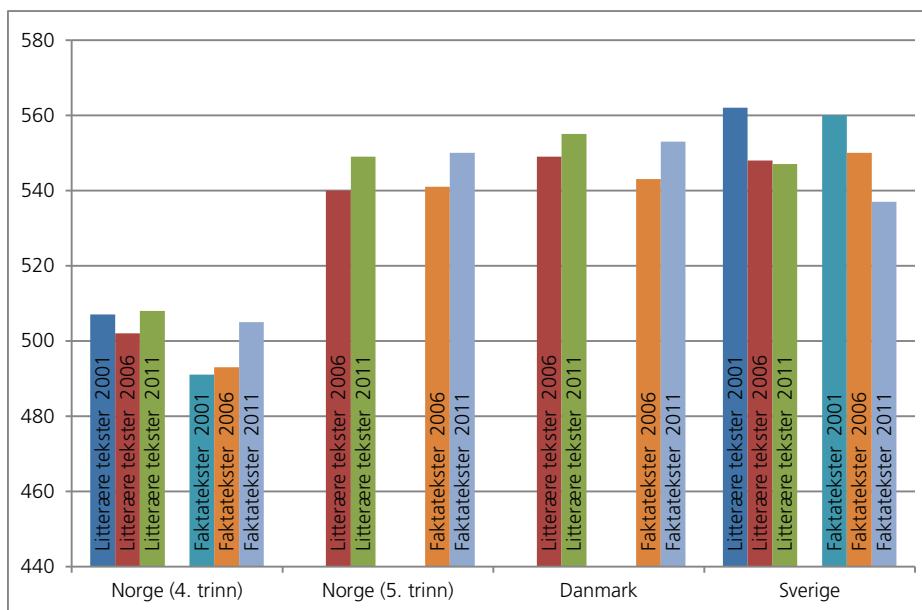
I artikkel 1, «PIRLS 2011 – oppbygging og metode» er det en beskrivelse av de to teksttypene som inngår i PIRLS.

Det er fem litterære tekster som inneholder korte, avsluttede historier eller hendelser. Med tekstene følger det illustrasjoner knyttet til innholdet. De fem litterære tekstene inneholder eldre og nyere historier fra varierte omgivelser.

De fem informasjonstekstene består av kontinuerlige og ikke-kontinuerlige tekster. Her finner vi også diagrammer, kart, illustrasjoner, fotografier og tabeller.

Åtte av tekstene kombineres på forskjellige måter i tolv hefter. En av de litterære tekstene og en av faktatekstene opptrer alltid sammen i et eget hefte.

Over kneiken? Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et tiårsperspektiv

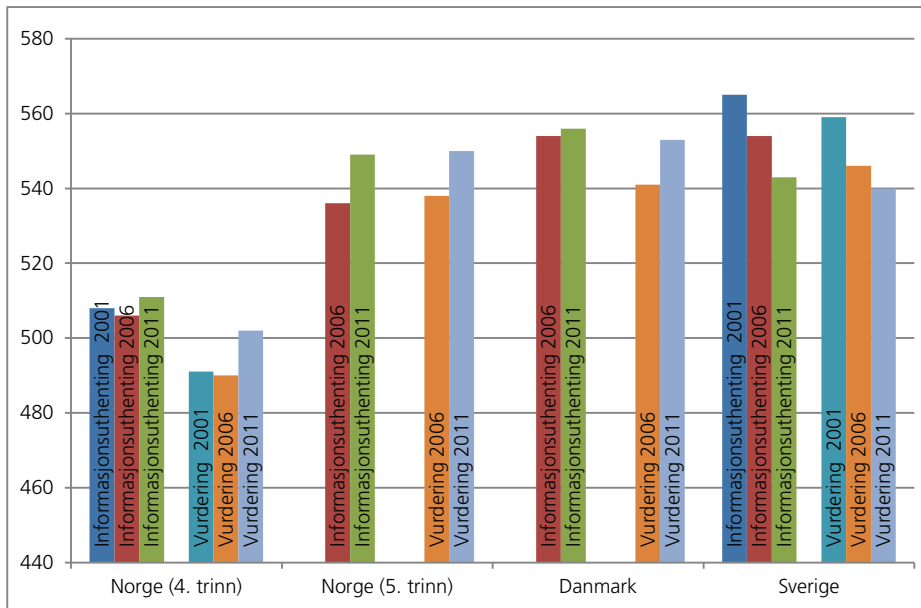


Figur 7. Hvor godt leser norske og nordiske elever litterære tekster og faktatekster

Både i 2001 og i 2006 leste elevene på 4. trinn faktatekster dårligere enn litterære tekster, men i 2011 leser elevene de to teksttypene praktisk talt like godt. På 5. trinn ser vi en generell forbedring fra 2006 til 2011 for begge teksttyper, og elevene mestrer dem like godt. I Danmark er det også en positiv utvikling for begge teksttyper fra 2006 til 2011, og også her mestrer elevene dem like godt. Bildet i Sverige viser den generelle nedgangen i leseferdigheter. Det er interessant at det var små forskjeller mellom teksttypene både i 2001 og i 2006, men i 2011 har elevene større problemer med lesing av faktatekster, med 10 poeng lavere skåre enn for litterære tekster.

Arbeidsformer – informasjonsuthenting og vurdering

I den første artikkelen er det en beskrivelse av hvordan spørsmålene i PIRLS dekker fire forskjellige områder: hente ut informasjon, trekke enkle slutninger, tolke og sammenholde informasjon og vurdere språk, innhold og virkemidler i teksten. I databehandlingen blir de to første områdene slått sammen til «informasjonsuthenting», mens de to siste områdene slås sammen under betegnelsen «vurdering».



Figur 8. Arbeidsformer – informasjonsuthenting og vurdering i Norge, Danmark og Sverige i PIRLS 2006 og 2011

Figuren viser at informasjonsuthenting stort sett er lettere enn vurdering på 4. trinn, men forskjellene er betydelig mindre i 2011 enn i de tidligere rundene av PIRLS. I praksis er det ikke forskjell mellom informasjonsuthenting og vurdering på 5. trinn. I Danmark og Sverige er det små forskjeller mellom de to arbeidsformene i 2011.

Hva kan forklare elevenes leseferdighet?

PIRLS 2011 består av et meget stort antall enkeltvariabler. På hjem- og elevnivå er det 230 enkeltvariabler, og på lærer- og skolenivå er det 428. Til sammen er det rett og slett for mye informasjon som skal vurderes samtidig. Det har derfor vært nødvendig å strukturere og gruppere dataene. Først ble det konstruert samleskalaer, og disse ble vurdert med hensyn til reliabilitet, skalaverdier og lignende. Neste trinn var å gruppere samleskalaene i faktorer. I analysen av PIRLS 2011 er 230 variabler blitt gruppert i 21 samleskalaer og 19 enkeltvariabler på hjem- og elevnivå. På lærer- og skolenivå er 428 variabler gruppert i 38 samleskalaer og sju enkeltvariabler. Ved å gruppere

samleskalaene ble de 59 skalaene redusert til fem faktorer på hjem- og elevnivå og seks faktorer på skole- og lærernivå.

Fordi variablene som oftest har en samlet effekt (interaksjonseffekt) på resultatvariabelen (leseferdighet), har det i neste omgang blitt arbeidet med både å konstruere og teste ut en multinivåmodell. Fordelen med en multinivåanalyse er at en der tar hensyn til avhengighet i dataene. For eksempel vil elevene bo i forskjellige hjem, og to elever med de samme forutsetningene kan oppnå ulike resultater avhengig av forskjeller i hjemmeforhold. Et annet eksempel på dataavhengighet i PIRLS er at lærere blir påvirket av forhold ved den skolen de arbeider ved, og det som kan se ut som en lærerfaktor, er egentlig en skolefaktor. Bruk av multinivåanalyser gir bedre modeller av kompliserte samspill enn det man får med tradisjonelle teknikker som analyser av kovariasjoner.

Multinivåanalysene ble foretatt med MLwiN (versjon 2.25; Rasbash, Steele, Browne & Goldstein, 2009). Den ble gjennomført i tre trinn. Først så en på størrelsen av variasjon i den avhengige variabelen og hvor mye av denne variasjonen som kunne forklares på hvert nivå: skoler, lærere innen skoler, elever og hjem og estimerer av elevresultater. Denne informasjonen ble så brukt når man konstruerte en modell basert på en tilfeldig valgt halvdel av dataene. I tredje trinn ble det så foretatt en konfirmatorisk (bekreftende) analyse av modellen på den siste halvdel av dataene.

I multinivåanalysen har vi sett på hva som henger sammen med samlet leseferdighet (samleskåren) og hva som henger sammen med lesing av litterære tekster og faktatekster. Vi har også sett på hva som har en sammenheng med arbeidsformene informasjonsuthenting og vurdering. Oversikten gir ikke et komplett bilde av alle sammenhengene som kan knyttes til lesing. Vi vet for eksempel at det er sterke sammenhenger med matematikk- og naturfagsskårene, men dette vil bli behandlet i senere rapporter.

De interesserte leserne vil finne tallene fra multinivåanalysen i den første rapporten. I dette sammendraget tar vi bare med en oppsummering – i form av en beskrivelse av hva som kjennetegner en god leser.

2.9.1 «Den gode leser»

Beskrivelsen av «den gode leser» er et forsøk på å oppsummere funnene fra multinivåanalysen. Vi har rangert punktene slik at de forholdene som viser størst sammenheng med gode leseferdigheter (samleskåren), kommer først.

Når vi ser på denne beskrivelsen, er det viktig å huske at punktene enkeltvis har en annen effekt enn når de virker sammen. For eksempel er gode ordavkodingsferdigheter viktige, men vil alene ikke sikre at eleven leser godt. Eleven bør også ha en positiv holdning til skolen og leseopplæringen samt et godt selvbilde som leser. Lesing på fritiden vil også ha betydning.

En god leser

- har en positiv vurdering av undervisningen og skolen
- har en positiv vurdering av leseopplæringen
- har foreldre som engasjerer seg i elevens skolearbeid
- har et hjem hvor det snakkes norsk
- har en positiv innstilling til lesing og er motivert for lesing
- ser viktigheten av å lese og bruker tid på lesing utenom skolen
- har foreldre som liker å lese
- har gode ordavkodingsferdigheter
- vil oftere være en jente
- har en positiv holdning til hva læreren gjør i leseopplæringen
- går oftere på en skole hvor det er god tilgang på PC-er

Rekkefølgen viser punktenes betydning ut fra multinivåanalysen.

Oppsummering

I PIRLS 2001 og 2006 oppnådde Norge resultater rundt internasjonalt gjennomsnitt. I 2011 ser vi en signifikant forbedring, selv om Norge på 4. trinn fortsatt ligger bak de andre nordiske landene. Fordi norske elever etter L97 har vært ett år yngre enn elever på 4. trinn i Sverige, Danmark og Finland, har Norge i PIRLS 2006 og 2011 også hatt med et mindre utvalg elever på 5. trinn. I PIRLS 2011 har norske elever på 5. trinn like gode leseferdigheter som de sammenlignbare danske og svenske elevene. Dette gjelder for alle mål på leseferdighet. De finske elevene har betydelig bedre leseferdigheter enn elevene i de andre nordiske landene.

Fra å ha vært blant landene med størst spredning i resultater i 2001, ble spredningen i Norge betydelig redusert i 2006. Den er ytterligere redusert i PIRLS 2011, og Norge er nå et av landene med minst spredning både på 4. og 5. trinn. I praksis betyr det at Norge er blant landene i PIRLS 2011 som

har den minste forskjellen mellom de svakeste og de beste elevene. I 2001 lå 12 % av elevene under laveste mestringsnivå. I 2011 er 5 % av elevene på dette nivået. På 5. trinn ser vi i 2011 en økning av andelen meget gode lesere og en ytterligere reduksjon av andelen meget svake lesere, med bare 1 % under laveste mestringsnivå. Det er imidlertid grunn til å være oppmerksom på at Norge på 4. trinn har få elever på det høyeste nivået, «avanserte lesere». I PIRLS 2006 og 2011 er det 2 % av elevene. Dette er en liten tilbakegang fra de 4 % som Norge hadde på dette nivået i PIRLS 2001. På 5. trinn har Norge 9 % av elevene på «avansert» nivå, det samme som Sverige og litt under Danmark, men det er langt fram til Finland, som har 18 % av elevene på «avansert» nivå.

Norske elever på 4. trinn leser i 2011 litterære tekster og faktatekster nesten like godt. Dette er en positiv utvikling fra tidligere år, hvor lesing av faktatekster syntes å være mer problematiske.

«Den gode leser» er et forsøk på å tegne et bilde av hva som kjennetegner en slik elev, med utgangspunkt i multinivåanalysen. Gode leserelaterte ferdigheter ved skolestart henger sammen med senere gode leseferdigheter, og det samme gjør deltagelse i organiserte førskoletilbud. Hvilket språk elevene snakker til daglig hjemme, har betydning for leseferdighetene. Rent generelt ser det ut som om jo mer det norske språket brukes, desto bedre er elevenes leseferdigheter. Det er imidlertid viktig å merke seg at det er stor overlapping mellom gruppene, og at det finnes gode lesere i hjem hvor norsk ikke er en del av dagligtalen.

Gode, læringsstøttende ressurser er viktige. Foreldrene kan være gode rollemodeller, og de kan bidra positivt ved å engasjere seg i barnets utvikling både i førskolealder og i skolealder. Det kan de gjøre ved å delta i skolerelaterte aktiviteter sammen med barnet.

Skolen og læreren kan spille en viktig rolle når det dreier seg om forhold knyttet til eleven selv. Lesemotivasjon, selvilde i lesing, holdning til lesing, hva læreren gjør i undervisningen og elevens ordavkodingsferdigheter er alle forhold hvor skole og lærere har stor påvirkningskraft.

Til slutt en liten advarsel: Ingen av de sammenhengene som er påpekt i denne rapporten, er entydige årsak-virkning-sammenhenger. Det vil alltid være eksempler på elever som har svake leseferdigheter, selv om rammefaktorene har vært positive, og det vil være elever som har gode leseferdigheter, selv om omgivelsene ikke har gitt den beste støtte. Det er heller ikke slik at

man kan trekke slutninger om enkeltindivider ut fra gruppedata. Tiltak som vil ha effekt på en gruppe, vil derfor ikke nødvendigvis ha en effekt på en enkelt elev. Resultatene fra undersøkelser som PIRLS kan imidlertid brukes når skolepolitiske tiltak planlegges, og når skolen og lærerne planlegger hvordan undervisningstilbudet skal utformes. Hvis alle gjør de rette tingene, vil flere elever kunne utvikle gode leseferdigheter. Utviklingen i PIRLS fra 2001 til 2011 tyder på at mange har gjort ting riktig i Norge de siste ti årene.

Referanser

- Elley, W.B. (1992). *How in the world do students read?* The Hague: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement
- Høien, T., Lundberg, I. & Tønnesen, F.E. (1994). *Kor godt les norske barn?* Stavanger: Senter for leseforskning
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Gonzalez, E.J. & Kennedy, A.M. (2003). *PIRLS 2001 International Report. IEA's Study of Reading Achievement in Primary Schools in 35 Countries.* United States: Boston College, Lynch School of Education/IEA
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Kennedy, A.M. & Foy, P. (2007). *PIRLS 2006 International Report. IEA's Progress in International Literacy Study in Primary Schools in 40 Countries.* United States: Boston College, Lynch School of Education/IEA
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Kennedy, A.M., Trong, K. L. & Sainsbury, M. (2009). *PIRLS 2011 Assessment Framework. IEA's Progress in International Literacy Study.* United States: Boston College, Lynch School of Education/IEA
- Mullis, I.V.S., Martin, A.M., Foy, P. & Drucker, K.T. (2012). *PIRLS 2011. International Results in Reading.* United States: Boston College, Lynch School of Education/IEA
- Rasbash, J., Steele, F., Browne, W.J. & Goldstein, H. (2009). *A User's Guide to MLwiN, v2.10.* Centre for Multilevel Modelling, University of Bristol

Over kneiken? Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et tiårsperspektiv

- Solheim, R.G. & Tønnesen, F.E. (2003). *Slik leser norske 10-åringer. En kartlegging av leseferdigheten blant 10-åringer i Norge 2001*. Stavanger: Høgskolen i Stavanger, Senter for leseforskning / Utdannings- og forskningsdepartementet / Læringssenteret / IEA – PIRLS 2001
- Van Daal, V., Solheim, R.G., Gabrielsen, N.N. & Begnum A.C. (2007). *Norske elevers leseinnsats og leseferdigheter*. Resultater fra fjerde og femte trinn i den internasjonale studien PIRLS 2006. Lesesenteret. Universitetet i Stavanger.
- Van Daal, V., Solheim, R.G., Gabrielsen, N.N. (2012). *Godt nok? Norske elevers leseferdighet på 4. og 5. trinn. PIRLS 2011*. Lesesenteret, Universitetet i Stavanger.

Nettadresser:

<http://timss.bc.edu/>

<http://timss.bc.edu/pirls2011>

<http://www.timss-pirls.no>

Fortsatt grunn til bekymring for norske gutters lesing?

Kjersti Lundetræ og Oddny Judith Solheim

Jenter i teten

Skal vi tro det vi leser, er jenter vinnerne i utdanningssystemet. De gjør det bedre enn gutter i alle skolefag, riktignok med unntak av kroppsøving, og har best karakterer både i standpunkt og på eksamen når de går ut av grunnskolen (Utdanningsdirektoratet, 2013a, 2013b). Jenter faller i mindre grad enn gutter ut av videregående opplæring (SSB, 2013b) og tar i større grad høyere utdanning (SSB, 2013a). Som om ikke det var nok, tar jenter flest doktorgrader (selv om de fortsatt er kraftig underrepresentert blant professorene) (European Commission, 2012).

I tillegg til det ovennevnte har resultater fra både nasjonale og internasjonale leseundersøkelser vist at jenter leser bedre enn gutter. Dette gjelder ikke bare i Norge – faktisk leser jenter bedre enn gutter i alle land som har deltatt i de internasjonale leseundersøkelsene ALL (16–65 år), PISA – leseundersøkelsen for 15-åringene og PIRLS (10-åringene) (van Daal, Solheim, & Gabrielsen, 2012; OECD, 2010; OECD & Statistics Canada, 2005). Kjønnforskjellene ser også ut til å øke gjennom grunnskolen, og er størst i PISA.

I og med at lesing har stor betydning for elevenes læring og mestring i alle fag, har det vært knyttet mye bekymring og uro til disse funnene. Det er også et uttalt skolepolitisk mål å redusere forskjellene. Som vi skal se i denne artikkelen, har vi det siste tiåret hatt flere nasjonale satsinger i skolen for å fremme gutters leseferdighet og positive holdninger til lesing. Disse satsingene er hovedsakelig motivert ut fra funn av kjønnforskjeller i de nevnte

internasjonale leseundersøkelsene, og kanskje spesielt blant eldre elever. I denne artikkelen vil vi undersøke hvordan kjønnsforskjellene ser ut hos yngre elever og se grundigere på resultatene til norske elever på 4. og 5. trinn gjennom å stille følgende spørsmål: Er det en urovekkende forskjell på gutter og jenters leseferdighet og holdning til lesing i PIRLS? Og har kjønnsforskjellene endret seg i perioden 2001 til 2011?

Kjønnsforskjeller i lesing i PIRLS

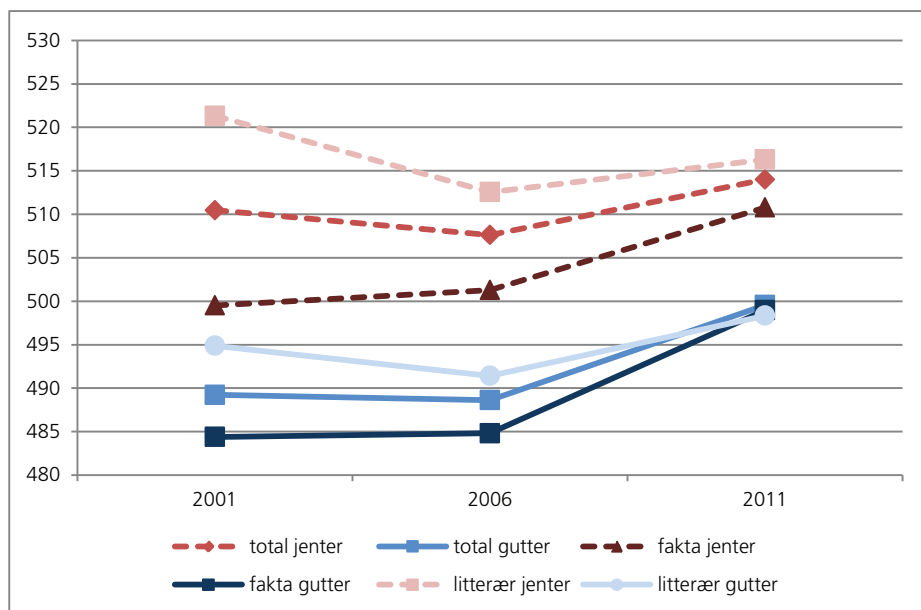
PIRLS måler som kjent leseforståelse gjennom at elevene kort fortalt får lese to tekster (litterær tekst og/eller faktatekst) og svare på spørsmål fra disse. Spørsmålene er ment å måle ulike forståelsesprosesser (hente ut informasjon; trekke enkle slutninger; tolke og sammenholde informasjon; vurdere språk, innhold og virkemidler i tekster) (Mullis, Martin, Kennedy, Trong & Sainsbury, 2009). På bakgrunn av dette rapporteres det på tre leseskalaer: en for elevenes leseforståelse av litterære tekster, en for leseforståelse av faktatekster, samt en samlet skala for leseforståelse, her kalt total. Størrelsen på elevutvalgene i PIRLS har variert noe fra år til år (se tabell 1 for detaljert oversikt).

Tabell 1. Antall elever som deltok i PIRLS 2001, 2006 og 2011.

	4. trinn	5. trinn
PIRLS 2001	3459	–
PIRLS 2006	3837	1808
PIRLS 2011	3190	1315

I figur 1 presenterer vi resultatene på de tre leseskalaene for norske jenter og gutter på fjerde trinn for hvert av de tre årene PIRLS har vært gjennomført (2001, 2006 og 2011). Vi ser at jentene (stiplet linje) har prestert bedre enn guttene over tid. Vi ser også at både jenter og gutter på 4. trinn har fått flere poeng på lesing av litterære tekster enn på lesing av faktatekster. Dette gjelder ikke guttene i 2011, som da fikk om lag like mange poeng på lesing av faktatekster som på lesing av litterære tekster. Dette kan forklares med at guttene har hatt størst framgang i lesing av faktatekster fra 2006 til 2011. Figuren synliggjør også at både gutter og jenter totalt har hatt en framgang i leseforståelse fra 2006 til 2011.

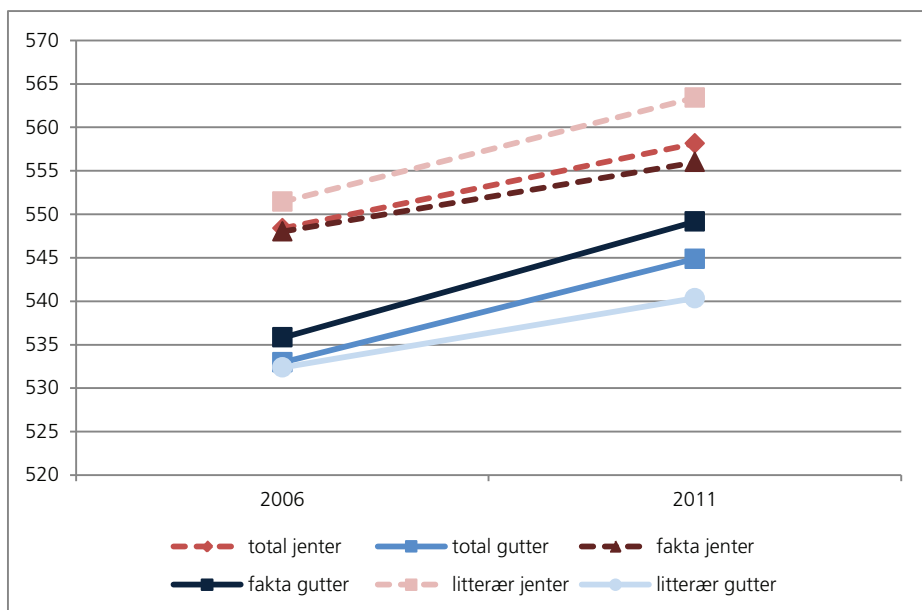
Fortsatt grunn til bekymring for norske gutters lesing?



Figur 1. Kjønnforskjeller, 4. trinn, i PIRLS 2001, 2006 og 2011.

I figur 2 presenterer vi resultater for de tre leseskalaene for norske elever på 5. trinn. Vi har ikke data for 5. trinn fra 2001, men vi ser en tydelig framgang i leseforståelse for begge kjønn fra 2006 til 2011 også her. Jentene leser bedre enn guttene også på dette trinnet, både når det gjelder litterære tekster og faktatekster. I motsetning til på 4. trinn ser guttene ut til å gjøre det bedre på faktatekster enn på litterære tekster. Også på 5. trinn er kjønnforskjellen minst for lesing av faktatekster.

Over kneiken? Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et tiårsperspektiv

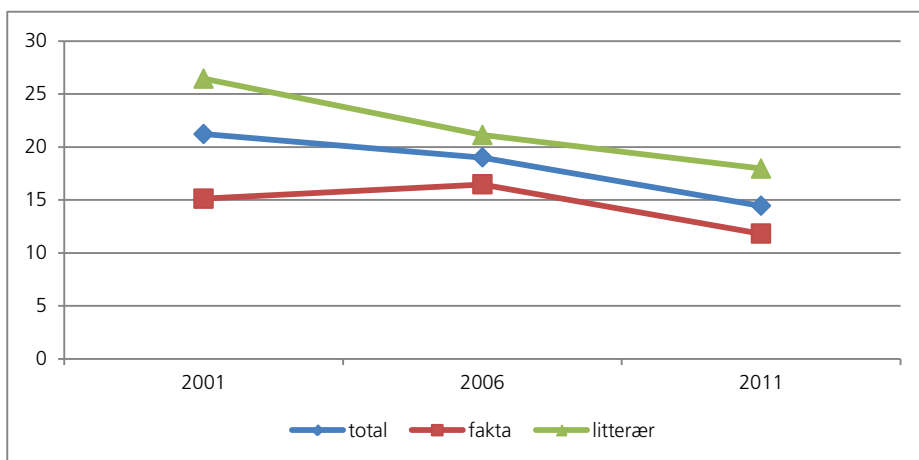


Figur 2. Kjønnforskjeller, 5. trinn, i PIRLS 2006 og 2011.

Hvor store er kjønnforskjellene?

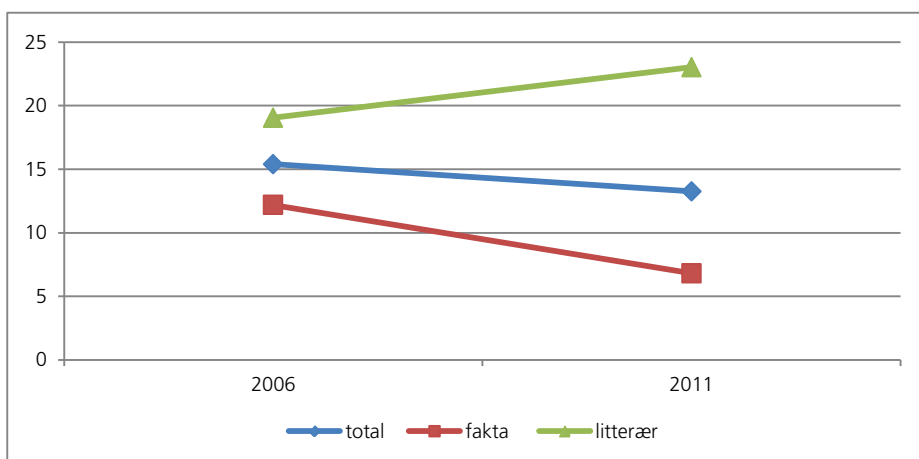
Hvor store er så disse kjønnforskjellene? I figur 3 ser vi at det for 4. trinn har vært en viss variasjon i perioden 2001 til 2011. Minst er forskjellen for lesing av faktatekster i 2011 (12 poeng), mens forskjellen er størst for lesing av litterære tekster i 2001 (26 poeng).

Fortsatt grunn til bekymring for norske gutters lesing?



Figur 3. Kjønnforskjeller i leseforståelse på 4. trinn, uttrykt som poeng i jentenes favør.

På 5. trinn har kjønnforskjellen vært noe mindre. I perioden fra 2006 til 2011 varierte den fra 7 til 23 poeng (se figur 4). Forskjellen er minst for lesing av faktatekster i 2011 (7 poeng), og størst for lesing av litterære tekster samme år (23 poeng)!



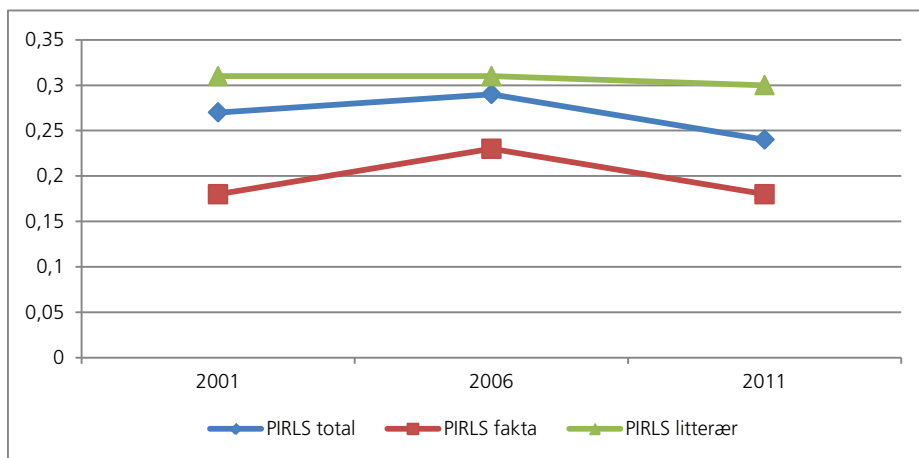
Figur 4. Kjønnforskjeller i leseforståelse på 5. trinn, uttrykt som poeng i jentenes favør.

Figurene over tegner et tydelig bilde av at jenter på 4. og 5. trinn har bedre leseferdigheter enn gutter, og at dette har vært stabilt over tid. Samtidig er det

verdt å merke seg at kjønnsforskjellene i lesing synes å være mindre i 2011 enn i tidligere år. Er de kjønnsforskjellene vi finner i PIRLS, av betydning? I PIRLS 2011 var minimumsskåren på 4. trinn 275 poeng, mens maksimumsskåren var 719 poeng. Standardavviket (den gjennomsnittlige avstanden til gjennomsnittet) var 61 poeng. Det betyr at kjønnsforskjellene i leseforståelse på 4. trinn i 2011 varierte fra ca. 0,2 til 0,3 standardavvik. I 2001, da det var flest poeng i jentenes favør, var også spredningen – eller standardavviket – større, nemlig 80. Effekten kjønn hadde på poeng i leseferdighet, lå derfor på om lag det samme.

En vanlig måte å uttrykke slike forskjeller på, er å regne ut effektstørrelsen Cohen's d, som sier hvor stor forskjellen er, uttrykt som andel av et standardavvik. Cohen's d på 0,1 tilsvarer 1/10 av et standardavvik, Cohen's d på 0,5 tilsvarer ½ standardavvik osv. Cohens'd på 0,2 regnes som en liten effektstørrelse, 0,5 regnes som en moderat effektstørrelse, og Cohen's d på 0,8 regnes som en stor effektstørrelse.

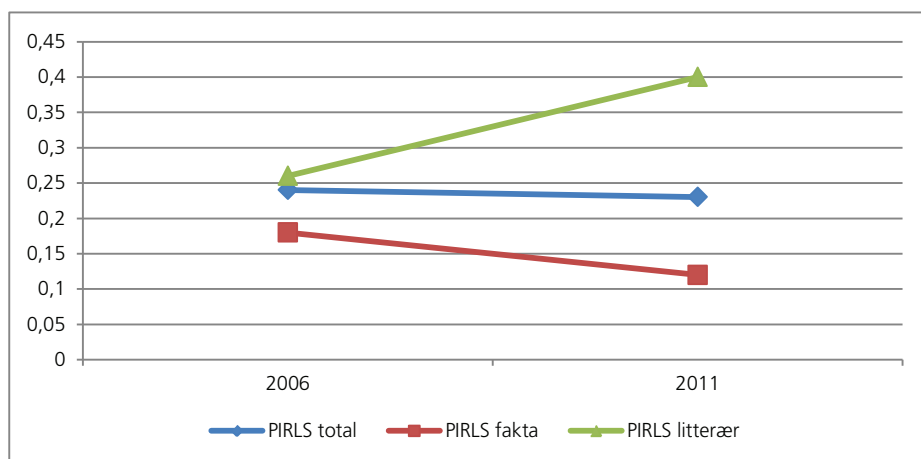
Om vi ser på effektstørrelsen til kjønnsforskjellene i leseforståelse hos norske elever på 4. trinn, er de små (se figur 5). I 2001 er effektstørrelsen størst (ca. 0,31), noe som likevel ligger nærmest det vi kaller en liten effektstørrelse. Det kan derfor vanskelig forsvares å snakke om store kjønnsforskjeller i lesing på bakgrunn av PIRLS-data.



Figur 5. Effekten av kjønn på leseforståelse, 4. trinn.

Fortsatt grunn til bekymring for norske gutters lesing?

Ser vi på effektstørrelsen til kjønnsforskjellene i total leseforståelse hos norske 5. trinnselever, er bildet omtrent likt som på 4. trinn (se figur 6). Det er likevel verdt å merke seg at effektstørrelsen til kjønnsforskjellene i lesing av litterære tekster på 5. trinn er tilnærmet moderat (0,40) i 2011, og langt større enn for lesing av faktatekster (0,12). Samlet er likevel effektstørrelsen 0,23. PIRLS-resultatene gir med andre ord ikke grunnlag for å snakke om store kjønnsforskjeller i lesing blant norske 4. og 5. klassinger. Forskjellene er signifikante, men ikke veldig betydningsfulle. Selv om kjønnsforskjellene er gjennomgående, sier effektstørrelsen oss at forskjellene er større innenfor kjønn enn mellom kjønn.



Figur 6. Effekten av kjønn på leseforståelse, 5. trinn.

Det andre spørsmålet vi stilte oss i denne artikkelen, var om kjønnsforskjellene er endret i perioden 2001 til 2011. Som vi har sett i figur 3 til 6, har de blitt redusert fra 2006 til 2011 for både 4 og 5. trinn. Dette er på flere måter positive nyheter for «skole-Norge», ettersom det er og har vært et uttalt skolepolitisk mål å redusere disse forskjellene (Kunnskapsdepartementet, 2011).

PIRLS-dataene kan ikke si oss noe om årsaken til reduksjonen i kjønnsforskjeller fra 2006 til 2011. Siden årtusenskiftet har det imidlertid vært flere store lesesatsinger i den norske skolen. Noen av disse har vært rettet mot de såkalt lesesvake, som innføring av obligatoriske kartleggingsprøver i lesing på 2. trinn fra 2000, der målet er å fange opp de som henger etter i leseutviklingen slik at de skal få hjelp til å komme videre. Fra 2010 har det vært

obligatorisk å gjennomføre kartleggingsprøver i lesing på både 1., 2. og 3. trinn. Det har også blitt innført nasjonale prøver i lesing fra 2004. Samlet har trolig disse tiltakene ført til økt oppmerksomhet rundt lesing og leseopplæring i skolen – gjennom at alle lærerne måtte vurdere elevenes leseferdigheter eksplisitt og forholde seg til «harde fakta».

Noen satsinger har også fokusert spesielt på gutter og lesing. Den store satsingen *Gi rom for lesing! Strategi for stimulering av lese lyst og leseferdighet 2003–2007* (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003), ga daværende Senter for leseforskning i oppdrag å utvikle et nasjonalt senter for leseopplæring (Lesesenteret). Dette skulle bidra til kompetanseutvikling og tilby skoleeierne og skolene støtte og veiledning i arbeidet med lesing og lese lyst (ibid.). *Gi rom for lesing!* la særlig vekt på å fremme gutters leseferdigheter samt gi dem positive holdninger til lesing. Evalueringen i etterkant viste at det var vellykket å arbeide med gutter og lesing, og at satsingen bidro til større bevissthet om gutters leseferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2011).

De siste årene har det også skjedd andre vesentlige endringer i den norske skolen som kan ha hatt betydning for elevers leseferdigheter. I 2006 trådte læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) i kraft. I denne planen er, som kjent, lesing løftet fram som en av fem grunnleggende ferdigheter, og planen synliggjør hvordan leseferdighet er nært knyttet til læring i ulike fag. Kunnskapsløftet har også bidratt til å endre begynneropplæringen i lesing. Ifølge LK06 skal leseopplæringen starte allerede fra 1. klasse, mens L97 la opp til formell leseopplæring fra 2. klasse. Relativt sett kan dette tenkes å ha en sterkere effekt på de elevene som strever mest og som trenger eksplisitt undervisning for å komme i gang med lesingen.

I 2008 lanserte Kunnskapsdepartementet et nytt krafttak for lesing, der Lesesenteret blant annet utviklet et omfattende veiledningsmaterie ll som ble distribuert til alle landets grunnskoler. Lesesenteret utviklet også flere etter- og videreutdanningstilbud i lesing, hvor gutter og lesing har vært et eget satsingsområde. Summen av «lesesatsingene» vi har omtalt i denne delen av artikkelen, kan tenkes å ha bidratt til å redusere kjønnsforskjellene i leseferdigheter hos norske 4. og 5. klassinger.

Kjønnsforskjeller i lesevaner og holdninger til lesing

I tillegg til å gjennomføre selve leseprøven i PIRLS svarer elevene på en rekke spørsmål om holdninger til lesing, lesing i fritiden, bruk av bibliotek, leseundervisningen de får på skolen osv. I den andre delen av denne artikkelen vil vi se nærmere på hvorvidt reduksjonen i kjønnsforskjeller også har vært ledsaget av en endring i norske jenter og gutters lesevaner og holdninger til lesing.

Det er en tett sammenheng mellom motivasjon for lesing og leseferdighet (se for eksempel Guthrie & Wigfield, 2000; Mucherah & Yoder, 2008). Lesing er en aktivitet som krever innstas og anstrengelse, og motivasjon er derfor avgjørende både for å velge lesing som aktivitet og for å engasjere seg i lesingen. Motivasjon for lesing er derfor en sentral drivkraft. John Guthrie og hans kollegaer ved universitetet i Maryland har i flere studier synliggjort sammenhenger mellom motivasjon for lesing, lesemengde og leseprestasjoner (se for eksempel Guthrie, Wigfield, Metsala & Cox, 1999).

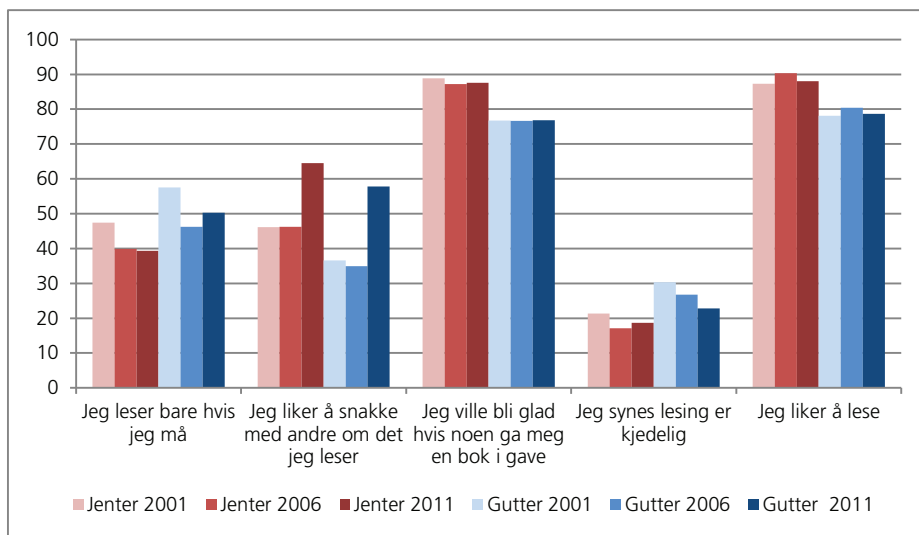
Roe og Taube (2012) har gjort tilsvarende analyser for norske 15-åringer, med samme resultat. De finner sammenhenger mellom lesemengde og leseprestasjoner, og mellom holdninger til lesing og leseprestasjoner (ibid.). Det er rimelig å anta at disse sammenhengene virker begge veier. På den ene siden kan en positiv holdning til lesing føre til at elevene leser mye og dermed blir gode lesere. På den andre siden kan nettopp det å lykkes godt med lesingen bidra til å forklare hvorfor noen elever er mer motivert for å lese enn andre.

Uansett om det er bedre leseferdigheter som gir økt motivasjon for lesing eller omvendt, er det interessant å undersøke i hvilken grad vi kan se endringer i lesevaner og holdninger til lesing i forlengelsen av satsingen på lesing i norsk utdanning.

I figur 7 og 8 presenterer vi jenter og gutters holdninger til lesing på henholdsvis 4. og 5. trinn for hvert av de tre årene PIRLS har vært gjennomført. I 2001 var det imidlertid ikke noe utvalg for 5. trinn. Elevene har svart på hvorvidt de er «helt enige», «litt enige», «litt uenige» eller «helt uenige» i en rekke påstander om lesing. Figur 7 og 8 viser prosentandelen elever som oppgir at de er «helt» eller «litt enige». Resultatene viser at jentene gjennomgående har noe mer positive holdninger til lesing enn guttene, både på 4. og 5. trinn. Når det gjelder utvikling over tid, er det i hovedsak snakk om mindre endringer for både jenter og gutter. Det er imidlertid interessant å merke seg at prosentandelen elever som på 4. trinn oppgir at de «bare leser hvis de

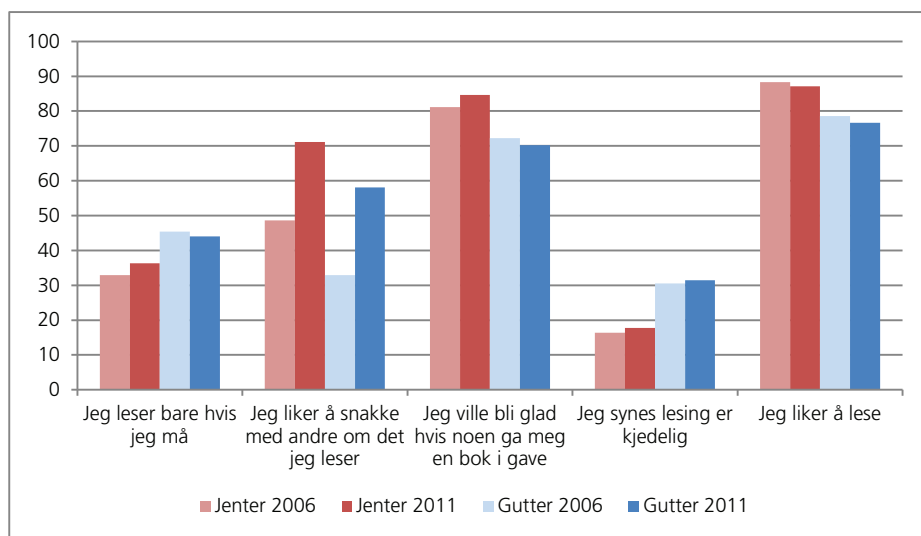
Over kneiken? Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et tiårsperspektiv

må», er redusert fra 2001 til 2011, samt at færre gutter på 4. trinn oppgir at «lesing er kjedelig». Andelen elever som oppgir at de «bare leser hvis de må», er lavere på 5. trinn enn på 4. trinn, både i 2006 og 2011. Den mest markerte holdningsendringen gjelder prosentandelen jenter og gutter som oppgir at de «liker å snakke med andre om det de har lest». Denne andelen er signifikant høyere i 2011 enn i 2006, både på 4. og 5. trinn.



Figur 7. Holdninger til lesing på 4. trinn, 2001, 2006 og 2011.

Fortsatt grunn til bekymring for norske gutters lesing?

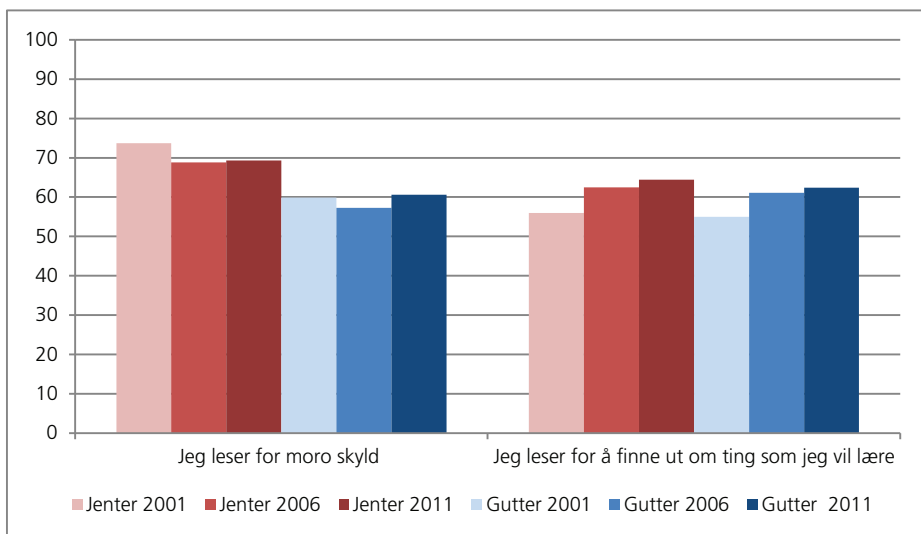


Figur 8. Holdninger til lesing på 5. trinn, 2006 og 2011.

Lesesatsingene i norsk skole var i perioden fra 2001 til 2006 hovedsakelig innrettet mot leselyst (jf. *Gi rom for lesing! Strategi for leselyst og leseferdighet 2003–2007*). I perioden fra 2006 til 2011 har hovedvekten ligget på endringer i leseopplæring og vurderingspraksis (jf. innføringen av Kunnskapsløftet). I tråd med dette ser vi at andelen elever med klart negative holdninger til lesing ble mindre fra 2001 til 2006. Påstanden knyttet til sosial interaksjon omkring tekst («jeg liker å snakke med andre om det jeg leser») kan kanskje ses i lys av en endret undervisningspraksis knyttet til eksplisitt å la elevene dele egne leseerfaringer, snakke om innholdet i det de har lest og/eller reflektere over selve lesingen.

Elevene har også svart på spørsmål om lesevaner i fritiden. Figur 9 og 10 gir en oversikt over prosentandelen elever på 4. og 5. trinn som oppgir at de daglig eller ukentlig leser for moro skyld eller for å finne ut om ting de vil lære. Resultatene viser at det på begge trinn er flere jenter enn gutter som oppgir at de «leser for moro skyld». Når det gjelder nyttelesing, er det små forskjeller mellom jenter og gutter. På 4. trinn er det en jevn økning i denne typen lesing for både jenter og gutter fra 2001 til 2011 (se figur 9). På 5. trinn er det derimot en tendens til reduksjon i denne typen lesing fra 2006 til 2011 (se figur 10).

Over kneiken? Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et tiårsperspektiv



Figur 9. Lesevaner i fritiden på 4. trinn, 2001, 2006 og 2011.



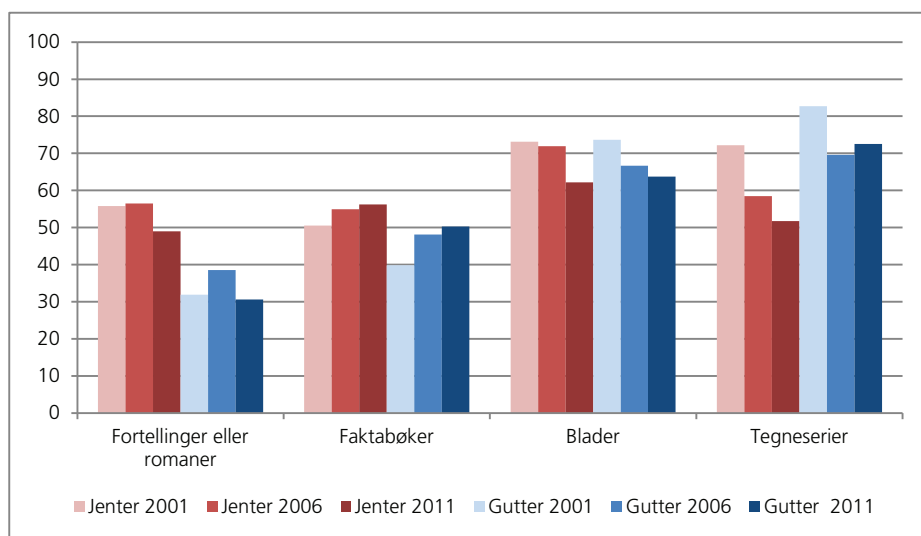
Figur 10. Lesevaner i fritiden på 5. trinn, 2006 og 2011.

Elevene er også blitt spurt om lesevaner i fritiden. Figur 11 og 12 gir en oversikt over prosentandelen elever på 4. og 5. trinn som har oppgitt at de daglig

eller ukentlig leser fortellinger, faktabøker, blader eller tegneserier. Det er flere jenter enn gutter som oppgir at de leser fortellinger/romaner og faktabøker daglig eller ukentlig, og flere gutter enn jenter som oppgir at de leser tegneserier daglig eller ukentlig. Vi ser også at det er en jevn økning i andelen gutter og jenter på 4. trinn som oppgir at de leser faktabøker daglig eller ukentlig fra 2001 til 2011. Dette samsvarer godt med at flere oppgir at de leser for å finne ut om ting de vil lære (jf. figur 9). Likevel er det totalt sett en nedgang i lesing av fortellinger eller romaner, blader og tegneserier.

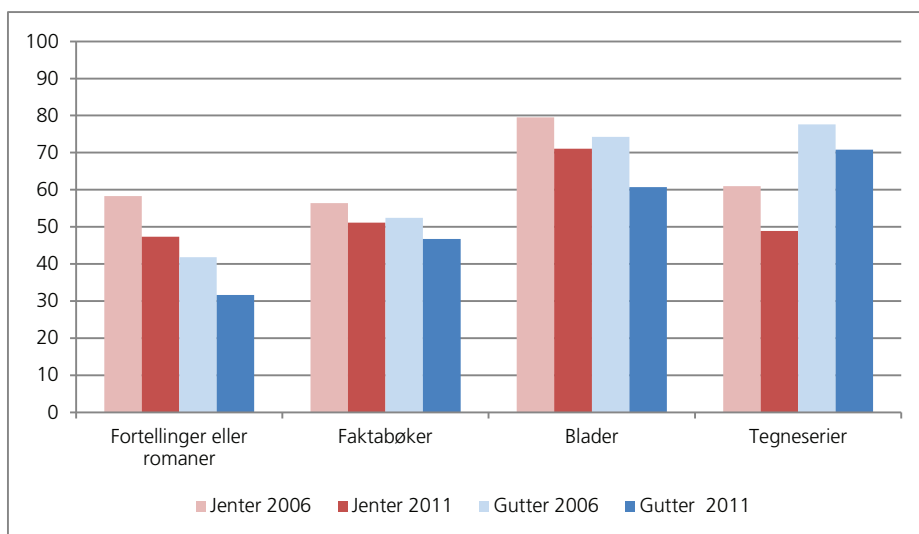
På 5. trinn ser det ut til at det er en mindre andel elever som leser de oppgitte teksttypene daglig eller ukentlig i 2011 enn i 2006 (se figur 12). Særlig har det vært nedgang i andelen 5. klassinger som oppgir at de leser bøker og blader. Dette kan ha sammenheng med at tradisjonell lesing møter større konkurranse fra dataspill, TV og sosiale medier i 2011 enn i 2006.

I alle kategoriene er andelen elever som oppgir å lese ulike typer lesestoff ukentlig eller oftere, høyere enn tilsvarende tall for norske 15-åringer. I PISA 2009 fant Roe (2010) at 12 prosent av ungdommene oppga at de leste fortellinger/romaner eller faktabøker flere ganger i uken, 26 prosent sa de leste blader flere ganger i uken, mens 20 prosent sa de leste tegneserier flere ganger i uken.



Figur 11. Lesestoff i fritiden på 4. trinn, 2001, 2006 og 2011.

Over kneiken? Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et tiårsperspektiv



Figur 12. Lesestoff i fritiden på 5. trinn, 2006 og 2011.

Tallene kan umiddelbart virke svært høye når 47,4 prosent av jentene og 50,3 prosent av guttene oppgir at de bare leser hvis de må i fritiden. Figur 11 og 12 viser imidlertid at over 70 prosent av guttene sier de leser tegneserier daglig eller ukentlig på 4. og 5. trinn, og tilsvarende oppgir over 60 prosent av jentene på 4. trinn og 60 prosent av jentene på 5. trinn at de leser blader daglig eller ukentlig. Ser vi på lesing av faktabøker, er det imidlertid hele 50,3 prosent av guttene og 56,2 prosent av jentene på 4. trinn som oppgir at de leser dette daglig eller ukentlig på fritiden. Disse tallene kan tyde på at det først og fremst er lesing av bøker elevene har hatt i tankene når de har besvart påstandene som presenteres i tabell 7 og 8, og som er ment å måle holdninger til lesing. Dette er i overensstemmelse med tidligere funn som viser at barn og ungdom har en tendens til å forstå lesing som boklesing når de får generelle spørsmål om denne aktiviteten (Hoel & Helgevold, 2005).

I perioden 2006 til 2011 har det vært rapportert framgang i leseforståelsen hos både gutter og jenter (van Daal et al., 2012), og analyser av ordkjededata i PIRLS viser at elevene på 4. trinn har hatt en framgang tilsvarende et halvt standardavvik i det vi gjerne kaller tekniske leseferdigheter i perioden 2006 til 2011 (se N.N. Gabrielsen & Lundetræ s. 122). Kjønnforskjellene er også redusert fra 2006 til 2011, og er – som vi har sett i denne artikkelen – å

regne som små. Dette kan tyde på at det har skjedd endringer på barnetrinnet, og at skolen har «grepet om» situasjonen. Satsingene vi har omtalt i denne artikkelen, har trolig bidratt til større oppmerksomhet og bevissthet rundt tematikken gutter og lesing i skolen, og det kan også tenkes at de har bidratt til å redusere kjønnsforskjellene. Likevel må vi ikke glemme at vi fortsatt har utfordringer på ungdomstrinnet (Kjærnsli & Roe, 2010), og at det fortsatt må arbeides målrettet både i barne- og ungdomsskolen for at kjønnsforskjellene i leseferdighet ikke skal øke etter hvert som elevene blir eldre.

Referanser

- European Commission (2012). *She figures 2012. Gender in Research and Innovation*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Guthrie, J.T. & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. *Handbook of reading research*, 3, 403–422.
- Guthrie, J.T., Wigfield, A., Metsala, J.L. & Cox, K.E. (1999). Motivational and Cognitive Predictors of Text Comprehension and Reading Amount. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 231–256. doi: 10.1207/s1532799xssr0303_3
- Hoel, T. & Helgevold, L. (2005). *Jeg leser aldri, men jeg leser alltid! Gutter som lesere og bibliotekbrukere*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.
- Kjærnsli, M. & Roe, A. (2010). *På rett spor: Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter: Ungdomstrinnet*. St.meld. nr. 22 (2010–2011). Kunnskapsdepartementet, Oslo.
- Mucherah, W. & Yoder, A. (2008). Motivation for reading and middle school students' performance on standardized testing in reading. *Reading Psychology*, 29(3), 214–235.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Kennedy, A., Trong, K.L. & Sainsbury, M. (2009). *PIRLS 2011 Assessment Framework*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.

Over kneiken? Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et tiårsperspektiv

- OECD (2010). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do: Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I)*. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>.
- OECD & Statistics Canada (2005). *Learning a Living: First Results of the Adult Literacy and Life Skills Survey*: OECD Publishing.
- Roe, A. (2010). Elevenes engasjement i lesing. I M. Kjærnsli & A. Roe (red.), *På rett spor. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*. (s. 94–117). Oslo: Universitetsforlaget.
- Roe, A. & Taube, K. (2012). «To read or not to read – that is the question»: Reading engagement and reading habits in a gender perspective. I N. Egelund (red.), *Northern Lights on PISA 2009 – focus on reading* (s. 45–74): Nordic Council of Ministers.
- SSB (2013a). Fullførte utdanninger ved universiteter og høyskoler, 2011/2012. Lastet ned 31. mai 2013, fra <http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/eksuvh>
- SSB (2013b). Gjennomstrømning i videregående opplæring, 2007–2012. 28. mai 2013. Lastet ned 31. mai 2013, fra <http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/vgogjen>
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2003). *Gi rom for lesing! : strategi for stimulering av leselyst og leseferdighet 2003–2007*. Oslo: Departementet.
- Utdanningsdirektoratet (2013a). Resultater – Eksamenskarakterer. Lastet ned 21. mars 2013, fra <http://skoleporten.udir.no/rapportvisning.aspx?e nhetsid=00&vurderingsomrade=11&skoletype=0&underomrade=21&fordeling=4#rapport>
- Utdanningsdirektoratet (2013b). Resultater – Standpunkt karakterer. Lastet ned 21. mars 2013, fra <http://skoleporten.udir.no/rapportvisning.aspx?e nhetsid=00&vurderingsomrade=11&skoletype=0&underomrade=20&sammenstilling=1&fordeling=2#rapport>
- van Daal, V., Solheim, R.G., & Gabrielsen, N.N. (2012). *Godt nok? Norske elevers leseferdighet på 4. og 5. trinn: PIRLS 2011*. Stavanger: Lesesenteret, Universitetet i Stavanger.

Prøveutformingens betydning for rapporterte kjønnsforskjeller

– en sammenligning av kjønnsforskjeller i PIRLS og nasjonale prøver i lesing på 5. trinn

Oddny Judith Solheim og Kjersti Lundetræ

I mange sammenhenger blir det uttrykt bekymring over gutters leseferdigheter. Denne bekymringen er hovedsakelig motivert ut fra funn i internasjonale leseundersøkelser. Måten leseprøver utformes på, kan imidlertid ha betydning for om og i hvilken grad man finner kjønnsforskjeller (Solheim, 2010). I denne artikkelen undersøker vi derfor hvorvidt kjønnsforskjellene i lesing ser like ut i PIRLS 2011 og i nasjonale prøver i lesing på 5. trinn i 2011. Det er stor overlapping i disse undersøkelsene siden utvalget av 4. trinnselever som deltok i PIRLS våren 2011, er trukket ut fra den samme elevgruppa som gjennomførte nasjonale prøver i lesing på 5. trinn høsten samme år. Resultatene i denne artikkelen er basert på utvalget av elever på 4. trinn i PIRLS 2011 (n = 3190) og alle de 54 939 elevene som gjennomførte den nasjonale prøven i lesing på 5. trinn i september 2011. Ved å sammenligne resultatene fra disse undersøkelsene kan vi se om den relative kjønnsforskjellen er den samme i dette kullet i PIRLS som i nasjonale prøver i lesing samme år. Mulige forskjeller vil bli diskutert med bakgrunn i prøvenes konstruksjon.

PIRLS er en internasjonal undersøkelse som sammenligner 10-åringers leseferdighet i en rekke land. Det er utviklet et detaljert rammeverk som gjør rede for det teoretiske grunnlaget for leseprøven som inngår i undersøkelsen (Mullis, Martin, Kennedy, Trong & Sainsbury, 2009). De nasjonale prøvene i lesing for 5. trinn skal kartlegge i hvilken grad norske elevers ferdigheter samsvarer med læreplanens mål for lesing som grunnleggende ferdighet, slik disse er integrert i

kompetansemål for fag i LK06 etter 4. årstrinn. Det er altså ikke en prøve i norskfaget, men i lesing som grunnleggende ferdighet i alle fag. På samme måte som i PIRLS er det altså elevenes leseforståelse som står sentralt. Elevene leser tekstene på sitt hovedmål. Fagmiljøene som utvikler de nasjonale prøvene i lesing, har hentet inspirasjon fra rammeverkene til både PIRLS og PISA (Skaftun, Solheim, Roe & Narvhus, 2006), og det er mange likhetstrekk i måten man måler lesing på. I begge undersøkelsene er kartleggingen av elevenes leseforståelse basert på at elevene leser et utvalg tekster. Tekstene blir etterfulgt av en blanding av flervalgsoppgaver og oppgaver der elevene selv skal formulere et svar. Elevenes skåre i leseforståelse blir beregnet ut fra svarene på disse spørsmålene.

Både i PIRLS og i nasjonale prøver i lesing legger man vekt på at tekstene skal hentes fra det tekstmangfoldet som elevenes lesing vanligvis utfoldes i. I PIRLS er det like mange skjønnlitterære tekster som faktatekster. Slik var det også i den første runden med nasjonale prøver i lesing på 4. trinn i 2004 og 2005. Etter gjeninnføringen av de nasjonale prøvene i 2007¹, da de ble knyttet tett opp mot lesing som grunnleggende ferdighet i alle fag, ble det naturlig å kategorisere tekstene med utgangspunkt i faglig tilknytning og dermed øke andelen faktatekster. Prøvenes omfang² tillater ikke at alle fag er representert hvert år, men tekster fra de mest leseintensive fagene – norsk, samfunnsfag og naturfag – vil som regel være representert. De siste årene har det vært fem eller seks tekster i den nasjonale prøven i lesing på 5. trinn. Tekstene er også gjennomgående noe kortere i nasjonale prøver enn i PIRLS. Mens tekstene i PIRLS varierer mellom 600 og 900 ord, vil en sjelden finne tekster som overstiger 600 ord i den nasjonale prøven på 5. trinn.

De to undersøkelsene har også likheter i spørsmålsutformingen. I PIRLS er alle spørsmålene kategorisert ut fra fire ulike forståelsesprosesser (Mullis et al., 2009). I nasjonale prøver blir spørsmålene kategorisert med utgangspunkt i tre aspekter ved lesing. I tabell 1 har vi sammenlignet spørsmålstypene i PIRLS og nasjonale prøver i lesing på 5. trinn.

1 I den første runden med nasjonale prøver (2004 og 2005) ble det gjennomført leseprøver på 4. og 10. trinn. I 2005 ble det også gjennomført leseprøver på 7. trinn og VG1. Det ble ikke gjennomført nasjonale prøver i 2006, men fra 2007 har det vært gjennomført leseprøver på 5. og 8. trinn. Fra 2010 har man gjennomført den samme prøven på både 8. og 9. trinn.

2 Rammeverket for nasjonale prøver sier at gjennomføringstiden ikke skal overstige 90 minutter (Utdanningsdirektoratet, 2010).

Prøveutformingens betydning for rapporterte kjønnsforskjeller

Tabell 1. Sammenligning av spørsmålstyper i PIRLS og nasjonale prøver i lesing på 5. trinn

PIRLS		Nasjonale prøver i lesing på 5. trinn	
Spørsmålstyper	Andel	Spørsmålstyper	Andel
Hente ut informasjon	20 %	Finne informasjon	20–30 %
Trekke enkle slutninger	30 %	Tolke og forstå	55–70 %
Tolke og sammenholde informasjon	30 %		
Vurdere språk, innhold og virkemidler i tekster	20 %	Reflektere over og vurdere tekstens form og innhold	10–20 %

I PIRLS er det en fast fordeling av ulike spørsmålstyper (Mullis et al., 2009). I rammeverket til nasjonale prøver er det ikke oppgitt noen bestemt fordeling på de tre aspektene ved lesing, men det er små variasjoner i fordelingen fra år til år. Tallene i tabell 1 er basert på fordelingen slik den har vært i 5. trinnsprøven i perioden 2008–2012 (Skaftun & Solheim, 2010; Solheim & Skaftun, 2009a; Solheim, Skaftun & Walgermo, 2011, 2012, 2013). I begge undersøkelsene ber man i ca. 20 % av spørsmålene elevene om å finne fram til informasjon som er eksplisitt uttrykt innenfor rammen av en setning. Kategorien *tolke og forstå* i nasjonale prøver inneholder spørsmål som omfatter begge de to kategoriene å trekke enkle slutninger og å tolke og sammenholde informasjon i PIRLS. Hver av undersøkelsene har også spørsmål der elevene skal vurdere innhold, språk og virkemidler.

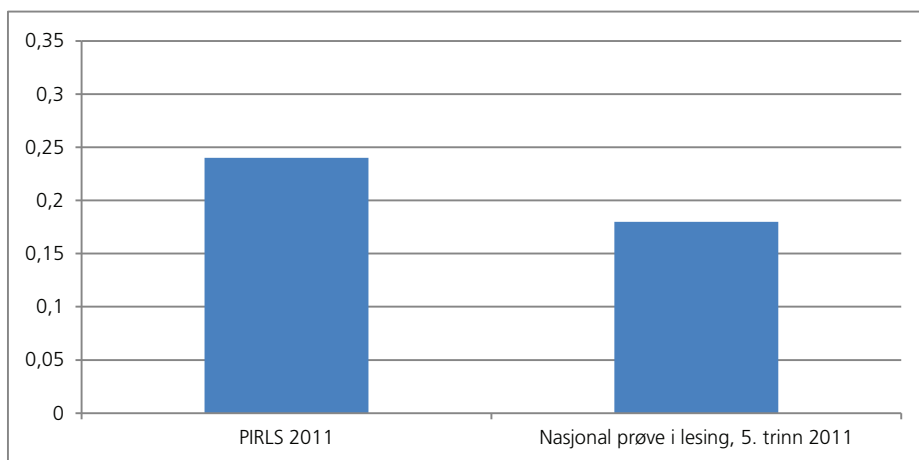
For å kunne sammenligne kjønnsforskjellen i de to undersøkelsene har vi valgt å beregne effektstørrelse. Dette gjør det mulig å sammenligne størrelsen på kjønnsforskjellen selv om de to undersøkelsene har ulike måleskalaer. Effektstørrelsene i denne artikkelen er beregnet som Cohen's d. (Cohen's d = $(M1 - M2) / [(SD1^2 + SD2^2) / 2]^{1/2}$). Cohen's d sier hvor stor forskjellen er, uttrykt som andel av et standardavvik. Cohen's d på 0,1 tilsvarer 1/10 av et standardavvik, Cohen's d på 0,5 tilsvarer 1/2 standardavvik osv. Ifølge Cohen (1992) kan en Cohen's d på 0,2 anses som en liten effektstørrelse, 0,5 regnes som en moderat effektstørrelse, og en Cohen's d på 0,8 regnes som en stor effektstørrelse. Resultatene i tabell 2 viser at kjønnsforskjellen i begge de to undersøkelsene er forholdsvis liten. I utdanningsforskning har det imidlertid vært tradisjon for å rapportere effektstørrelser på ned mot en Cohen's d på 0,2.

Over kneiken? Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et tiårsperspektiv

Tabell 2. Cohen's d for gutter og jenter i PIRLS 2011 og nasjonal prøve i lesing 5. trinn 2011

Undersøkelse	Mål på lesing	Gutter				Jenter				Cohen's d
		M	SD	SE	N	M	SD	SE	N	
PIRLS 2011	Totalskåre	499,56	62,58	1,58	1575	514	59,58	1,50	1615	0,24
	Skjønnlitterær tekst	498,34	62	1,56	1575	515,3	59,18	1,49	1615	0,30
	Faktatekst	498,97	66,94	1,68	1575	510,79	64,1	1,61	1615	0,18
NPLES5 2011	Totalskåre	20,76	6,01	,04	27400	21,80	5,74	,03	27414	0,18
	Skjønnlitterær tekst	4,87	1,95	,01	27451	5,24	1,81	,01	27458	0,20
	Faktatekst	15,88	4,59	,03	27412	16,56	4,40	,03	27424	0,15

Som vi kan se i tabell 1, er forskjellene større i PIRLS 2011, Cohen's d = 0,24, enn i nasjonal prøve i lesing på 5. trinn i 2011, Cohen's d = 0,18 (se også figur 1). Hvorfor er det slik? Det er vel liten grunn til å tro at guttene skulle forbedre leseferdighetene sine langt mer enn jentene fra våren på 4. trinn til høsten på 5. trinn?



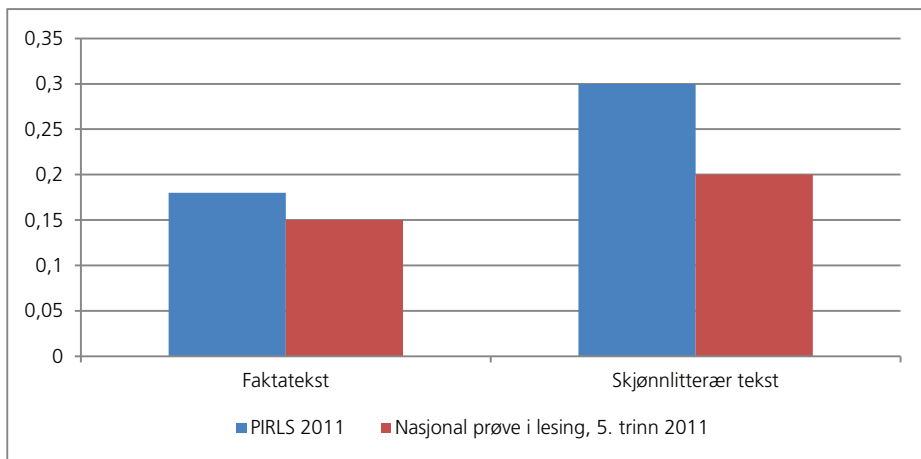
Figur 1. Effektstørrelse på kjønnsforskjell i totalskåre

Tendensen til at kjønnsforskjellene er større i de internasjonale leseundersøkelsene (PIRLS og PISA) enn i de nasjonale prøvene (5., 8. og 9. trinn)

har vi sett gjennom flere år (Solheim et al., 2013). Som tidligere nevnt er det mange likheter i definisjonen av lesing og måten lesing blir målt på i PIRLS og nasjonale prøver. Samtidig er det noen sentrale forskjeller, og vi skal her argumentere for at disse kan bidra til å forklare hvorfor kjønnsforskjellene er større i de internasjonale undersøkelsene enn i de nasjonale prøvene. Vi vil belyse disse problemstillingene med utgangspunkt i vekting av teksttyper, oppgaveformat og innhold i tekstene.

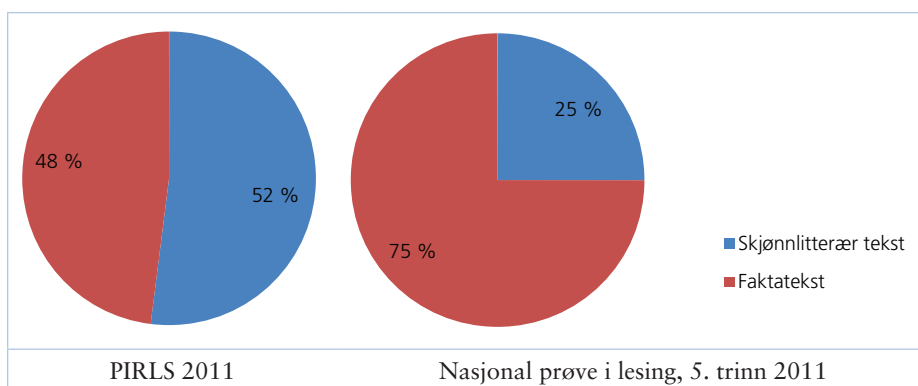
Teksttype

Gjentatte undersøkelser blant norske elever har vist oss at forskjellen i jentenes favør er større når de leser skjønnlitterære tekster enn når de leser faktatekster (Kjærnsli, Lie, Olsen & Roe, 2004, 2007; Lie, Kjærnsli, Roe & Turmo, 2001; Roe & Vagle, 2010; Solheim & Tønnessen, 2003; van Daal, Solheim & Gabrielsen, 2012; van Daal, Solheim, Gabrielsen & Begnum, 2007). Denne tendensen ser vi også i PIRLS 2011, der Cohen's $d = 0,30$ på skjønnlitterære tekster og $0,18$ på faktatekster (se figur 2). I nasjonal prøve i lesing på 5. trinn 2011 var Cohen's $d = 0,2$ på skjønnlitterær tekst og $0,15$ på faktatekst (se figur 2).



Figur 2. Effektstørrelse på kjønnsforskjell i lesing, fordelt på teksttype og leseundersøkelse

Konsekvensen av forskjeller knyttet til teksttype er at kjønnsforskjellen i jentenes favør vil øke med andelen oppgaver fra skjønnlitterære tekster i det samlede målet. I PIRLS 2011 er 52 % av poengene knyttet til skjønnlitterære tekster (Mullis, Martin, Foy & Drucker, 2012). Som tidligere nevnt skal de nasjonale prøvene måle lesing som grunnleggende ferdighet i alle fag, og andelen oppgaver fra skjønnlitterære tekster er dermed lavere her (se figur 3). I den nasjonale prøven på 5. trinn i 2011 er 25 % av det totale antallet oppgaver knyttet til lesing av skjønnlitterære tekster (Solheim et al., 2012). At andelen av denne typen oppgaver er høyere i PIRLS enn i nasjonale prøver bidrar slik til at den rapporterte kjønnsforskjellen i jentenes favør også blir større.



Figur 3. Sammenligning av fordeling av teksttyper

I nasjonale prøver har vi i tillegg sett en tendens til at jentene synes å profitere på en fortellende framstillingsform, uavhengig av om tekstens innhold er faktisk eller skjønnlitterært. I PIRLS er flere av faktatekstene narrativt strukturert (se Langviks artikkel i denne boka). Dette trekket ved leseprøvenes utforming kan også tenkes å påvirke resultatet i jentenes favør.

Oppgaveformat

En annen faktor som kan være av betydning her, er spørsmålenes oppgaveformat. Oppgavene i disse leseprøvene er hovedsakelig av to typer. Klassiske flervalgsoppgaver består av ett spørsmål og fire svaralternativ. Elevene skal velge det alternativet de mener gir riktig svar på det oppgaven spør om. Mens flervalgsoppgaver innebærer at eleven skal velge mellom forhåndsoppgitte

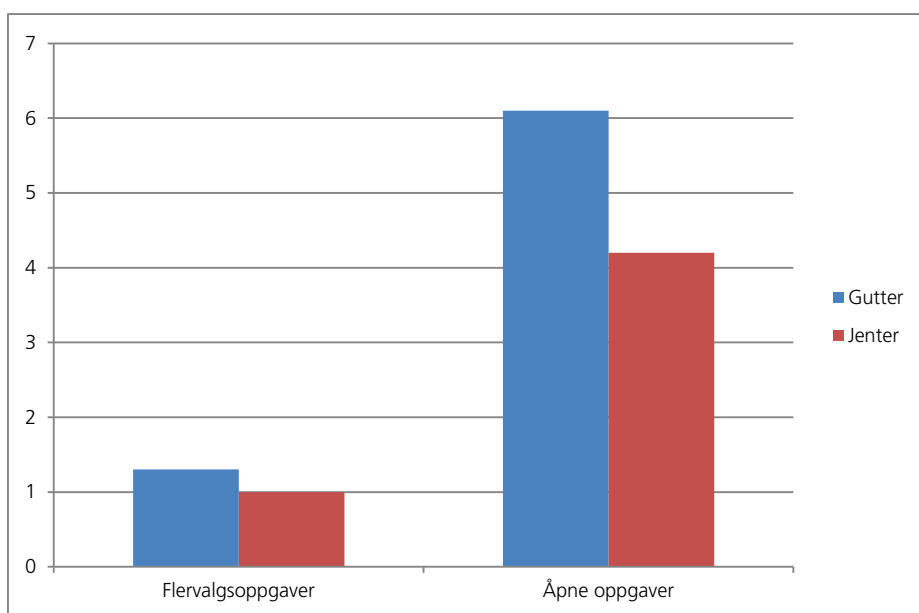
svaralternativ, innebærer en åpen oppgave at eleven skal formulere et skriftlig svar på en oppgave. Vi skiller mellom kortsvarsoppgaver og oppgaver som krever mer utbygde svar. De åpne oppgavene i PIRLS krever gjennomgående noe mer utbygde svar enn de åpne oppgavene i nasjonale prøver i lesing på 5. trinn. Her snakker vi imidlertid om et åpent oppgaveformat (eng. *constructed response*) der eleven skal formulere og skrive et svar, og ikke nødvendigvis et åpent spørsmål (eng. *open-ended question*). Dette innebærer at et spørsmål som er formulert i *constructed response*-formatet, ikke nødvendigvis er *open-ended* i den forstand at det krever kompleks tenkning eller kan resultere i ulike svar. I rammeverket til nasjonale prøver heter det at maksimalt 30 % av oppgavene kan være åpne oppgaver.³ I PIRLS og PISA kommer imidlertid minst halvparten av poengene fra åpne oppgaver (Frønes & Narvhus, 2010; Mullis et al., 2009; Schleicher, 1999).

I løpet av de siste tiårene har åpne oppgaver fått en gradvis større rolle i internasjonale leseundersøkelser. I 1991 inkluderte *The International Association of Educational Achievement* åpne oppgaver i tidlige piloteringer av leseprøvene til *1991 Reading Literacy Study*. IEA valgte imidlertid å utelate denne typen oppgaver i de endelige prøvene. Ti år senere, i PIRLS 2001, var det åpne formatet tilskrevet spesiell betydning som bærer av sentrale innsikter i definisjonen av *reading literacy*. Det åpne oppgaveformatet blir brukt for å måle alle de fire forståelsesprosessene, men blir framhevet som spesielt nyttig for å fange elevenes tolkninger. I PIRLS 2011 er 55 % av poengene i tolkningskategorien basert på åpne oppgaver, mot 17 % av poengene knyttet til å finne eksplisitt framstilt informasjon. Åpne oppgaver genererer inntil 3 poeng, og i rammeverket til PIRLS skriver man at antallet poeng i åpne oppgaver henger tett sammen med graden av meningsdybde i elevens svar (Mullis et al., 2009). I en analyse av oppgavene i PIRLS 2001 fant vi imidlertid at rammeverkets intensjon om meningsdybde i noen tilfeller ble erstattet av en additiv logikk, der et bestemt antall observasjoner ble akseptert som uttrykk for forståelsesdybde (Solheim & Skaftun, 2009b). Et eksempel på dette er spørsmål som består av flere deler, men hvor det enkelte delspørsmålet egentlig bare innebærer å gjenfinne eksplisitt framstilt informasjon innenfor rammen av en setning.

3 Restriksjoner på andelen åpne oppgaver er knyttet til et ønske om å minimere rettebyrden for lærerne som retter de nasjonale prøvene.

Over kneiken? Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et tiårsperspektiv

Gjennom flere år har analyser av nasjonale prøver vist at guttene i større grad enn jentene lar være å svare på åpne oppgaver (Eriksen & Roe, 2013; Solheim et al., 2012). Figur 4 synliggjør den gjennomsnittlige prosentandelen som lot være å svare på henholdsvis flervalgsoppgaver og åpne oppgaver i den nasjonale prøven i lesing på 5. trinn i 2011. Figuren viser at det er flere gutter enn jenter som lar være å besvare oppgaver, og at forskjellen er størst for åpne oppgaver. Vi har ikke en tilsvarende fullstendig oversikt fra PIRLS 2001, men ved å trekke ut enkelte åpne oppgaver og flervalgsoppgaver fra PIRLS 2011 fant vi samme tendens også her.



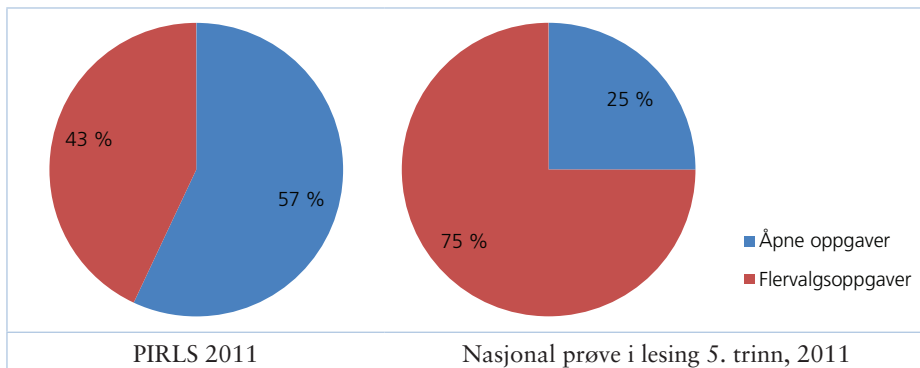
Figur 4. Prosentandel blanke svar i nasjonal prøve i lesing på 5. trinn i 2011 i ulike oppgaveformat, fordelt på kjønn

I PIRLS er det i tillegg slik at flervalgsoppgaver alltid gir 1 poeng, mens åpne oppgaver kan gi opp til 3 poeng. Konsekvensen av å la være å svare på en åpen oppgave er dermed større – med hensyn til den samlede leseskåren – enn å la være å svare på en flervalgsoppgave.

Det kan være flere grunner til at gutter i større grad enn jenter lar være å svare på åpne oppgaver. Det kan tenkes at guttene opplever disse oppgavene som vanskeligere enn jentene, og at dette har sammenheng med innholdet i

spørsmålene. Men det kan også tenkes at de blanke svarene er uttrykk for lavere motivasjon for å gjennomføre prøven. Dersom det er slik at guttene i mindre grad enn jentene «gidder» å legge ned den ekstra innsatsen det er å formulere og skrive et svar, vil de blanke svarene være et uttrykk for forskjeller i innsats og ikke nødvendigvis forskjeller i leseferdighet. Vi har imidlertid ikke data som gir grunnlag for å konkludere sikkert med disse forklaringene.

Uansett hva årsaken til blanke svar er, vil følgen være den samme. Når flere gutter enn jenter lar være å svare på åpne oppgaver, vil guttene få lavere poengsum i denne kategorien, og kjønnsforskjellen vil øke i takt med andelen åpne oppgaver. Når 57 % av oppgavene er åpne i PIRLS 2011, mot 25 % i den nasjonale prøven i lesing på 5. trinn i 2011 (Solheim et al., 2012), kan dette bidra til å forklare hvorfor kjønnsforskjellene er større i PIRLS 2011 enn i nasjonale prøver samme år (se figur 5).



Figur 5. Sammenligning av oppgaveformat i PIRLS 2011 og nasjonal prøve i lesing på 5. trinn i 2011

Elevers interesser og muligheter for å identifisere seg med tekstens innhold

Andelen åpne oppgaver kan være en forklaring på at det er større kjønnsforskjeller i lesing av skjønnlitterær tekst i PIRLS 2011 enn i nasjonal prøve i lesing på 5. trinn 2011 (se figur 3). Siden målet for skjønnlitterær lesing i nasjonale prøver er basert utelukkende på én tekst, er det en viss usikkerhet knyttet til disse tallene. Vi vil likevel bruke denne teksten som utgangspunkt for å synliggjøre enda en faktor som ser ut til å påvirke sammenhengen

mellom måleinstrumentets utforming og størrelsen på kjønnsforskjellen: Sammenhengen mellom innholdet i tekstene og leserens interesser og mulighet til å identifisere seg med hovedpersonen i teksten. Flere studier har konkludert med at interesser og muligheter for identifikasjon synes å være mer avgjørende for gutters leseprestasjoner enn for jenters leseprestasjoner (Oakhill & Petrides, 2007; Roe & Vagle, 2012; Taube & Munck, 1996).

I den nasjonale prøven i lesing på 5. trinn 2011 er effektstørrelsen på kjønnsforskjellen i lesing av skjønnlitterær tekst 0,20, mens den i PIRLS 2011 er på hele 0,3 (se figur 2). Den skjønnlitterære teksten i leseprøven på 5. trinn er en novelle med tittelen «Monstermamma på krigsstien» (Haukeland & Sandberg, 2007). Novellen er humoristisk i grunntonen og handler om relasjonen mellom en mor og sønn samt om husarbeid. I teksten møter vi gutten på vei hjem fra skolen med dataspill i tankene. Når han kommer hjem, har moren iscenesatt et annet spill som han møter i form av instruksjoner om rydding og støvsuging, med utsikter til premiering underveis. Teksten rundes av når gutten skjønner spillet og samtidig aksepterer spillreglene.

Monstermamma på krigsstien

– Hva er det her? Jostein var så vidt kommet innenfor døra hjemme. Han hadde løpt hjem for å fortsette på dataspillet han hadde lånt av Emil, før mora kom hjem. Men nå kom han ikke lenger enn akkurat innenfor døra. Ters over gangen hang et rødt bånd med et blinkende dødningshode i en lenke. Jostein ble stående og stirre på dødningshodet. Han hadde låst opp selv, så det var ingen hjemme som han visste om. En hvit konvolutt var festet til båndet med en klesklype. Jostein nærmet seg forsiktig, tok konvolutt ned fra snora og leste det som stod utenpå:

Ved å bryte seglet på denne konvolutt aksepterer du reglene, betingelsen eller straffen... M.M.

Han åpnet konvolutt. Det lå et ark inni og en rød knapp. Jostein visste ikke hva han skulle tenke. Var dette en spøk? «M.M.» Hvern var det? «Du har nå, ved å åpne denne konvolutt, akseptert reglene i dette krigsspillet. Du kan vinne, men også tape og straffes hardt. Premien for å vinne dette spillet er en ny mobil.

Dette er reglene:

- En rød knapp oppnås ved å greie en av utfordringene fra M.M.
- Tre røde knapper gir rett til en times dataspilling.
- Hvis du ikke greier utfordringen, får du en sort knapp.
- En sort knapp betyr ingen dataspilling en dag, tre sorte knapper betyr ingen dataspilling på en uke.
- Første utfordring er: Gå til skapet i gangen og kjemp med slangen.»



Jostein bøyde seg og gikk under den røde snora, bort til skapet i gangen. Han åpnet døra og var ikke helt sikker på hva som ventet ham. Den store støvsugeren sto der slik den pleide. Men på slangen var det en ny konvolutt. Han leste: «Vinn over din egen motstand og bekjemp hybelkaninene på rommet ditt. Ved et

godt resultat – en rød knapp. To røde knapper for å forfølge fienden under sengå, ut i gangen, rundt i stua og bak putene i sofaen. M.M. Nå var han ikke lenger i tvil. Han spilte mot den største av alle utfordrere: Monstermamma! Jostein lo litt for seg selv. Så dro han slangen ut av skapet. Mobilen skulle bli hans.

Fra Camilla T. Haukeland & Kristin Sandberg; Norsk i midten 6; Egnmont 2007

Figur 6. Faksimile av «Monstermamma» fra nasjonal prøve i lesing 5. trinn, 2011

Prøveutformingens betydning for rapporterte kjønnsforskjeller

Dette er en tekst som mange gutter kan la seg engasjere av, og den har mindre kjønnsforskjell enn den skjønnlitterære teksten i den nasjonale prøven for 5. trinn i 2010 (se tabell 3).

Tabell 3. Kjønnsforskjeller på de utvalgte tekstene i nasjonal prøve i lesing på 5. trinn i 2010 og 2011

Prøve	Teksttype	Tekst	Gutter				Jenter				Cohen's d
			M	SD	SE	N	M	SD	SE	N	
Nasjonal prøve i lesing 5. trinn 2011	Skjønnlitterær tekst	Monstermamma på krigsstien	4,87	1,95	,01	27451	5,24	1,81	,01	27458	0,20
	Faktatekst	Brakk beinet i heltedåd	4,68	1,72	,01	27447	5,13	1,62	,01	27456	0,27
Nasjonal prøve i lesing 5. trinn 2010	Skjønnlitterær tekst	Ei fin tid	3,00	1,35	,01	27683	3,36	1,30	,01	27200	0,27

Den skjønnlitterære teksten som ble brukt i 2010, er novellen «Ei fin tid» av Rune Belsvik (1986). Hoveddelen av teksten gjør rede for et barns tanker mens doktoren syr igjen et kutt i kneet. Barnet ser for seg om mye omsorg og oppmerksomhet i nærmeste framtid. Teksten er tett på et barnlig perspektiv og en barnlig opplevelsesverden. Det kommer ikke fram av teksten hvorvidt hovedpersonen er en gutt eller en jente.

Ei fin tid

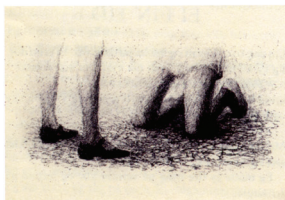
Ein dag kom Kjersti og banka på døra vår. Ei grøn dør. Eg gjekkk ut for å sjå kven det var. Det var Kjersti.
Skal me leika søndagstur? sa ho.
JA-A-A-A-A-A !!! gaulte eg i vilden sky og hoppa mot henne.

Men eg landa i singelen like attmed føtene hennar. Det svei og brann i kneskålene mine.

Eg måtte sy fire sting på venstre kne og tretten på høgre.

Doktoren sa at eg var flink som låg så stille mens han sydde. Far min heldt meg i handa og blunka til meg. Eg lurte på kor mange det var som ville synast synd på meg, når eg kom heim og fortalte om alle stinga, og viste fram dei digre bandasjane. Eg fann ut at det var ganske mange. Dei ville koma og banka på den grønne døra vår. Dei ville spørja om lov til å sjå bandasjane mine. Dei ville kikka litt ut vindauget vårt. På regnet og sauene der ute. Kanskje kom det ein brannbil forbi. Dei ville sjå på bandasjane igjen og gje meg ein tyggegummi mens eg låg der og grodde.

Eg gledde meg til det.
Det kunne bli ei fin tid.
Og det blei det.



Frå Rune Belsvik: *Gutten som blir borte*. Cappelen, 1986.
Illustrert av Jakob Klippen

Figur 7. Faksimile av «*Ei fin tid*» fra nasjonal prøve i lesing 5. trinn, 2010

Hovedpersonens kjønn kan også tenkes å ha betydning for guttenes leseprestasjoner når de leser mer faktabaserte tekster. Som tabell 3 viser, er teksten med størst kjønnsforskjell i den nasjonale prøven i lesing på 5. trinn i 2011 faktisk ikke den omtalte skjønnlitterære teksten, men avisartikkelen «Brakk beinet i helledåd». Artikkelen handler om en 14 år gammel jente som reddet tanten og barna hennes da det begynte å brenne i huset om natten. Den store kjønnsforskjellen i denne teksten er ikke i samsvar med resultater fra nasjonale prøver i lesing på 8. trinn, som viser at kjønnsforskjellen er lavere enn gjennomsnittet på journalistiske tekster på dette trinnet (Roe & Vagle, 2012). Kanskje var mangelen på identifiseringsmuligheter mer avgjørende enn sjanger i dette eksempelet hentet fra 5. trinn.

Brakk beinet i heldedåd

Benedicte (14) reddet familie i brann drama



TRONDHEIM/PORSGRUNN (VG) Benedicte Isaksen (14) stupte ut av 2. etasje på den brennende bygningen, brakk ankelen og hinket etter en stige for å redde tanten og barna hennes.

Av MAY LINN GJERDING og ROGER NEUMANN (foto)

Med sterke smerter klarte 14-åringen å få søskenbarna Karoline (8), Aleksander (10) og mammaen deres, Hilde Henie (35), i sikkerhet – rett før hjemmet deres på Eidanger i Porsgrunn ble fortært av flammehavet.

– Jeg fikk skikkelig vondt da jeg datt i asfalten, men jeg tenkte ikke på det da. Det jeg tenkte på, var å få ut alle som var inne i huset, sier Benedicte Isaksen.

Brannvarsleren begynte å pipe ved 01.30-tiden natt til i går. 14-åringen, som var på overnattingsbesøk, stelte seg på badet da hun hørte alarmen fra yttergangen. Tanten og barna lå og sov.

Handlekraftig

– Da jeg åpnet døren, var det tjukt av røyk, så jeg lukket den med en gang. Så gikk jeg inn og sa det til tante. Hun visste ikke helt hva hun skulle gjøre. Så jeg gikk bort til vinduet og hoppet fra 2. etasje, forklarer Benedicte.

Hun fikk brudd i ankelen og tåa da hun landet i asfalten, men holdt hodet kaldt. Jenta hinket bort til en stige hun hadde sett da hun tømte søpla dagen før.

– Jeg var veldig redd. Redd for at det skulle gå galt. Jeg hentet stigen og satte den opp mot taket der Aleksander sto, så han kunne komme seg ned.

I mellomtiden ble huset mørklagt da strømmen forsvant. Yngstejenta Karoline ble så skremt at hun løp inn i leiligheten

og gjemte seg. I stummende mørke løp mamma Hilde Henie etter.

– Jeg fikk hetta. Hun skrek, så jeg gikk etter lyden. Jeg fant henne inne på soverommet mitt, hvor hun hadde lagt seg under dyna. Da Karoline ble hjulpet ned stigen, veltet flammene inn gjennom ytterdøra. Så det var på hengende håret at vi kom oss ut, sier Benedictes tante.

Det var seks leiligheter og næringsvirksomhet i bygningen som brant. Til alt hell ble ingen alvorlig skadet. Omgitt av naboer, brannvesen og politi sto Benedicte på bakken med blandede følelser.

– Det var ikke noe gøy å se på at huset brant ned, men jeg var lettet over at alle hadde kommet ut hele, sier den tapre tenåringen.

Imponerte

Brannårsaken var i går fortsatt ukjent. Politiet er imponert over Benedictes handlekraft:

– Hun har gjort alt hun kunne, og det på riktig måte. Hun var tøff og modig, så vi er veldig begeistret over det hun gjorde.

– En kjempejobb, roser operasjonsleder Bernt Ingebrigtsen ved Telemark politidistrikt.

Fra VG, 6. august 2004.

Figur 8. Faksimile av «Brakk beinet i heldedåd» fra nasjonal prøve i lesing 5. trinn 2011

Vi har i denne artikkelen diskutert ulike sider ved måten lesing måles på, og hvilke konsekvenser valg knyttet til prøveutforming kan ha for størrelsen på rapporterte kjønnsforskjeller. Det er imidlertid viktig å understreke at vi ikke argumenterer for at kjønnsforskjellen i lesing ikke er reell. Undersøkelser av leseferdigheten til norske elever på 4. og 5. trinn viser en konsekvent, men forholdsvis liten kjønnsforskjell i jentenes favør. Poenget vi ønsker å understreke, er imidlertid at *størrelsen* på rapporterte kjønnsforskjeller i *ulike* undersøkelser kan variere uten at det nødvendigvis er uttrykk for en generell endring eller forskjell i kjønnsforskjeller. Kunnskap om faktorer som påvirker gutter og jenters leseprestasjoner er viktig for å forstå resultater fra internasjonale og nasjonale undersøkelser. Denne kunnskapen også viktig når

Over kneiken? Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et tiårsperspektiv

lærere skal vurdere og forstå resultatene til sine egne elever i ulike kartlegginger av leseferdighet.

Referanser

- Belsvik, R. (1986). Ei fin tid. I R. Belsvik, *Guten som blir borte*. Oslo: Cappelen.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155–159.
- Eriksen, A., & Roe, A. (2013). Den nasjonale prøven i lesing på 8. og 9. trinn, 2012. Rapport basert på populasjonsdata. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo.
- Frønes, T. & Narvhus, E. (2010). Lesing: rammeverk, tekster og oppgaver. I M. Kjærnsli & A. Roe (red.), *På rett spor. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*. (s. 31–58). Oslo: Universitetsforlaget.
- Haukeland, C.T. & Sandberg, K.A. (2007). Monsternamma på krigsstien. I C.T. Haukeland & K.A. Sandberg (red.), *Norsk i midten 6*.
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R.V. & Roe, A. (2004). *Rett spor eller ville veier? Norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2003*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R.V. & Roe, A. (2007). *Tid for tinge løft. Norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lie, S., Kjærnsli, M., Roe, A. & Turmo, A. (2001). Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv. *Acta Didactica*(4).
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Foy, P. & Drucker, K.T. (2012). PIRLS 2011 International Results in Reading.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Kennedy, A., Trong, K.L. & Sainsbury, M. (2009). *PIRLS 2011 Assessment Framework*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center Lynch School of Education, Boston College.
- Oakhill, J. V., & Petrides, A. (2007). Sex differences in the effects of interest on boys' and girls' reading comprehension. *British Journal of Psychology*, 98(2), 223-235. doi: 10.1348/000712606X117649.

- Roe, A. & Vagle, W. (2010). Resultater i lesing. I M. Kjærnsli & A. Roe (red.), *På rett spor. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*. (s. 59–93). Oslo: Universitetsforlaget.
- Roe, A. & Vagle, W. (2012). Kjønnsforskjeller i lesing – et dybdedykk i resultatene fra nasjonale prøver på 8. trinn fra 2007 til 2011. *Norsk pedagogisk tidsskrift*(6), 425–441.
- Schleicher, A. (1999). *Measuring student knowledge and skills. A new framework for assessment*. . Paris: Organisation for economic co-operation and development.
- Skaftun, A. & Solheim, O.J. (2010). Den nasjonale prøven på 5. trinn 2009. Stavanger: Lesesenteret, Universitetet i Stavanger.
- Skaftun, A., Solheim, O.J., Roe, A. & Narvhus, E. (2006). Tilnærminger til et teoretisk rammeverk for nasjonale prøver i lesing. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 90(5), 360–371.
- Solheim, O.J. (2010). *Vurdering av leseprestasjoner. Grunnleggende forutsetninger for måling av leseferdigheter*, Universitetet i Stavanger, Stavanger.
- Solheim, O.J. & Skaftun, A. (2009a). Den nasjonale prøven i lesing på 5. trinn 2008. Stavanger: Lesesenteret, Universitetet i Stavanger.
- Solheim, O.J. & Skaftun, A. (2009b). The problem of semantic openness and constructed response. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 16(2), 149–164.
- Solheim, O.J., Skaftun, A. & Walgermo, B.R. (2011). Den nasjonale prøven i lesing på 5. trinn 2010: Lesesenteret, Universitetet i Stavanger.
- Solheim, O.J., Skaftun, A. & Walgermo, B.R. (2012). Den nasjonale prøven på 5. trinn 2011. Stavanger: Lesesenteret, Universitetet i Stavanger.
- Solheim, O.J., Skaftun, A. & Walgermo, B.R. (2013). Den nasjonale prøven på 5. trinn 2012. Stavanger: Lesesenteret, Universitetet i Stavanger.
- Solheim, R.G. & Tønnessen, F.E. (2003). Slik leser 10-åringer. En kartlegging av leseferdigheten blant 10-åringer i Norge 2001. Stavanger: Senter for leseforskning, Universitetet i Stavanger.
- Taube, K. & Munck, I. (1996). Gender differences at item level. I H. Wagemaker (red.), *Are girls better readers? Gender differences in 32 countries*. (s. 53–98). Amsterdam: International association for the evaluation of educational achievement.

Over kneiken? Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et tiårsperspektiv

Utdanningsdirektoratet. (2010). Rammeverk for nasjonale prøver:
Utdanningsdirektoratet.

van Daal, V., Solheim, R.G. & Gabrielsen, N.N. (2012). Godt nok?
Norske elevers leseferdighet på 4. og 5. trinn. PIRLS 2011 Stavanger:
Lesesenteret, Universitetet i Stavanger.

van Daal, V., Solheim, R.G., Gabrielsen, N.N. & Begnum, A.C. (2007).
PIRLS. Norske elevers leseinnstas og leseferdigheter. Resultater
for fjerde og femte trinn i den internasjonale studien PIRLS 2006.
Stavanger: Lesesenteret, Universitetet i Stavanger.

Leseferdigheten til minoritetsspråklige elever

Egil Gabrielsen

Innledning

I alle de 48 landene som har deltatt i PIRLS 2011, er gjennomsnittsskåren på leseskalaen for elever med minoritetsspråklig bakgrunn svakere enn for den øvrige elevgruppen (Mullis mfl., 2012). Riktignok er ikke alle disse forskjellene statistisk signifikante, men tendensen er klar og i samsvar med det en har funnet i tidligere internasjonale undersøkelser av leseferdighet blant barn, unge og voksne. Forholdet representerer en betydelig utdanningspolitisk utfordring i de fleste land, fordi vi har solid forskningsmessig belegg for å hevde at innvandreres mestring av hovedspråket i det landet de er flyttet til, er av vesentlig betydning for deres fungering på sentrale livsområder som utdanning, arbeid, sosiale relasjoner og helse (Bynner og Parsons, 2010; Reder, 2010).

I denne artikkelen skal vi se nærmere på PIRLS-resultatene til minoritetsspråklige elever og elever med innvandrerbakgrunn i Norge. Dette er to grupper som i stor grad overlapper hverandre, men som ikke er identiske. Vi må derfor innledningsvis presisere hvordan vi har valgt å avgrense gruppene i resultatpresentasjonen.

Andelen av elever med annen språk- og/eller landbakgrunn har økt betydelig etter årtusenskiftet. Siktemålet med denne artikkelen er å belyse utviklingen av leseferdighet i disse elevgruppene. En sammenlikning av resultatene fra PIRLS 2001, 2006 og 2011 for elever med innvandrer- og/eller minoritetsspråklig bakgrunn kan gi grunnlag for å si noe om i hvilken grad norsk skole har lykkes med å gi disse elevene et utdanningstilbud i samsvar med lov- og planverket.

Avgrensning av gruppene

Det er viktig å presisere at *innvandrere* er et samlebegrep for folk som flytter til et nytt land av høyst ulike årsaker. For mange assosieres begrepet først og fremst med flyktninger og asylsøkere, mens en gjerne overser at en betydelig del av det som defineres som innvandrerbefolkningen, er knyttet til arbeidsinnvandring, familiegjennforening og lignende.

Mens Statistisk sentralbyrå tidligere gjerne anvendte betegnelsene vestlige og ikke-vestlige innvandrere, ble dette i 2008 endret til kategoriene *innvandrere* og *norskfødt med to innvandrerforeldre* om det som nå regnes som *innvandrerbefolkningen* (Dzamarija, 2008). Denne definisjonen er etter hvert også tatt i bruk for gruppen *innvandrerelever* i skolen.

Heller ikke avgrensningen av gruppen *minoritetsspråklige* er enkel å gjennomføre, blant annet fordi den må sees i sammenheng med graden av likhet mellom språket i opprinnelseslandet og språket i det landet man flytter til. Her i landet har det for eksempel vært vanlig å ikke regne innvandrere fra Sverige og Danmark som minoritetsspråklige på grunn av språklikheten i de skandinaviske landene. Tilsvarende vil gjelde for personer med engelsk som morsmål som flytter til et land hvor engelsk er majoritetsspråket.

En annen sentral faktor når en skal skille mellom majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elever, er spørsmålet om hvor mye den enkelte flerspråklige elev bruker de respektive språkene i dagliglivet. Her har vi valgt ut svarene fra to spørsmål, i henholdsvis spørreskjemaet til foreldrene og til elevene, for å kategorisere i gruppene majoritets- og minoritetsspråklige elever.

En første mulig inndeling har vært å anvende foreldrenes svar på spørsmålet om hvorvidt barnet snakket språket brukt i PIRLS før han/hun begynte på skolen; i vår sammenheng norsk. Her svarer 97 prosent av foreldrene i Norge bekreftende. De tilsvarende tallene for majoritetsspråket i Sverige, Danmark og Finland er henholdsvis 95, 98 og 99 prosent. Prosenttallene i Danmark og Finland er så høye at det ikke beregnes snittskåre for den gruppen som ikke snakket majoritetsspråket ved skolestart. Både i Sverige og Norge er forskjellen i skåre mellom de to gruppene signifikant (Mullis mfl., 2012). Dette kriteriet må imidlertid betraktes som ganske upresist fordi det ikke sier noe om hvor godt barnet snakket og forsto testspråket ved skolestart.

Foreldrene hadde på det forannevnte spørsmålet (språk før skolestart) mulighet for å krysse av for mer enn ett språk, noe som er aktuelt både

når begge foreldrene er innvandrere og/eller når de har to ulike morsmål. Dette gir et mer pålitelig grunnlag for å definere gruppen minoritetsspråklige elever. Når det vi vil omtale som *morsmålskriteriet* anvendes i fortsettelsen, vil alle de som bare har krysset av for norsk, dansk eller svensk bli regnet som *majoritetsspråklige*, mens de som har krysset av for andre språk (alene eller sammen med norsk, dansk eller svensk) defineres som *minoritetsspråklige*. Ved å anvende dette kriteriet finner vi at det i PIRLS 2011 var vel 12 prosent av elevene i Norge som ble definert som minoritetsspråklige.

Videre har vi valgt å bruke en tredje inndeling, tilsvarende den som er brukt i tidligere nasjonal og internasjonal rapportering fra PIRLS og PISA. Det gjøres ved å avgrense gruppen *minoritetsspråklige* til de elevene som på spørsmålet om hvilket språk de snakker mest hjemme, velger svaralternativene *Av og til norsk* og *av og til et annet språk* eller *Aldri norsk* (Lie mfl., 2000; Wagner, 2004; Mullis mfl., 2012). Når vi anvender dette kriteriet, utgjør majoritetsspråkgruppen de elevene som svarte *Alltid norsk*. I PIRLS 2011 var det rundt 18 prosent av elevene på 5. trinn og 20 prosent av elevene på 4. trinn som ut fra dette kriteriet ble definert som minoritetsspråklige i Norge.

Ingen av de valgte inndelingene representerer helt presise avgrensninger av gruppen minoritetsspråklige elever. Likevel gir de oss et rimelig grunnlag for å kategorisere elevene i samsvar med allerede etablerte nasjonale og internasjonale kriterier. Det gir oss også muligheter for å kunne sammenlikne 2011-resultatene med tidligere runder av PIRLS. Samtidig må det understrekes at barn, unge og voksne som vi kategoriserer som minoritetsspråklige, uansett valg av kriterium, utgjør en meget heterogen gruppe når det gjelder mestring av norsk språk. Dette forholdet er det viktig å ha i minne før vi i fortsettelsen presenterer de *gjennomsnittlige* leseresultatene for gruppen.

Det må igjen presiseres at det vil være stor grad av overlapping mellom gruppene *innvandrelever* og *minoritetsspråklige elever*, men at gruppene ikke er identiske. Elever med en av foreldrene født i utlandet og den andre i Norge, vil for eksempel ikke defineres som innvandrere, men kan ut fra sine svar på de nevnte spørsmålene om *språk før skolestart* og om *språk i hjemmet*, likevel inngå i kategorien minoritetsspråklige.

Økt innvandring etter årtusenskiftet

I løpet av de siste 40 årene har antallet personer med innvandrerbakgrunn økt betydelig. I 1970 utgjorde den norske innvandrerbefolkningen i underkant av 60 000 personer (1,5 prosent av befolkningen). Holder vi oss til den tidsperioden hvor PIRLS har vært gjennomført, har innvandrerbefolkningen økt fra 280 000 i 2001 til rundt 655 000 i 2012. Gruppen utgjør nå 14,1 prosent av befolkningen i Norge. 593 000 var innvandrere født utenfor Norges grenser, mens 117 000 var norskfødte med to innvandrerforeldre. 73 prosent av den sistnevnte gruppen hadde tilknytning til land utenfor Europa (SSB, 2013).

Statistikken viser videre at det i skoleåret 2012–2013 var vel 10 prosent av elevene i grunnskolen som hadde morsmålsopplæring / tospråklig opplæring (3 prosent) eller særskilt (forsterket) norskopplæring (7,2 prosent) (SSB, 2012). Morsmålsopplæring kan organiseres i grupper eller klasser etter enkeltvedtak gjort av rektor.

Ettersom de fleste innvandrere kommer til landet i voksen alder, er det også lagt til rette for norskopplæring på ulike nivåer i utdanningssystemet. I skoleåret 2011–12 var det over 35 000 personer som deltok i slik opplæring (Vox, 2013). Det er derfor liten tvil om at denne artikkelen berører viktige utfordringer for det norske utdanningssystemet.

Tidligere undersøkelser av minoritetsspråkliges leseresultater

Temaet for artikkelen har vært viktig også i tidligere undersøkelser av barn, unge og voksnes leseferdigheter. Allerede i Reading Literacy Study fra 1991 ble det registrert betydelige forskjeller mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elevers leseferdigheter – både blant 9-åringer og 14-åringer – i alle de nordiske landene (Lundberg mfl., 1993; Taube og Fredriksson, 1995, Wagner, 2004). Også i TIMSS 1995 fant en tilsvarende avstander i resultatene for de to elevgruppene, både når det gjaldt matematikk og naturfag. Forskjellene ble her blant annet forklart med minoritetsspråkelevenes vansker med å forstå en del begreper brukt i oppgavetekstene, samt at mange i denne gruppen leste norsk langsommere og dermed ikke kom gjennom alle oppgavene (Heesch mfl., 2000). I PISA har en registrert klart svakere leseskårer for minoritetsspråklige elever: 35 prosent av disse elevene i Norge skårer på eller under laveste nivå (Lie mfl., 2000; Hvistendahl og Roe, 2009; 2010).

Voksenundersøkelsene av leseferdighet (IALS – International Adult Literacy Survey og ALL – Adult Literacy and Life Skills) har bekreftet at innvandrere fra land med et språk som avviker fra hovedspråket i mottakerlandet, ofte har store utfordringer med oppgaver gitt på det nye nasjonalspråket. Det er da også i innvandrergruppene en relativt sett finner flest unge og voksne som strever med å tilegne seg det som anses for å være tilstrekkelig basiskompetanse for å fungere i dagens arbeids- og hverdagsliv (OECD, 2010; OECD & Statistics Canada, 2000; 2011; Gabrielsen og Desjardins, 2012). I tillegg er det bekreftet at også andregenerasjonsinnvandrere gjennomgående har svakere prestasjoner på prøver som måler grunnleggende ferdigheter. I Norge viser for eksempel resultatene fra nasjonale prøver på 5. og 8. trinn i 2009 at innvandrerelever og norskfødte elever med innvandrerforeldre skårer dårligere enn andre elever på de fleste prøvene (Nygård, 2010).

Resultatene for minoritetsspråklige elever i Norge

Det er mange ulike morsmål som er rapportert i foreldreskjemaene i den norske delen av PIRLS. Blant de tretten prosentene hvor foreldrene har opplyst at barnet har et annet morsmål enn et skandinavisk språk, er arabisk, polsk og engelsk de som oftest går igjen. Ingen av disse språkene er imidlertid representert i et antall som gir grunnlag for å foreta statistisk pålitelige sammenligninger av elevenes leseferdigheter.

I tabell 1 har vi presentert gjennomsnittresultatene fra PIRLS 2011 etter det vi innledningsvis kalte for *morsmålskriteriet*. Tabellen viser tall for henholdsvis 4. og 5. trinn for de med annet morsmål enn norsk og de med norsk som morsmål. På begge klassetrinn er forskjellen i skåre signifikant.

Tabell 1. Gjennomsnittskårer fordelt etter morsmål (oppgitt av foreldrene)

		Snittskåre	s.e.	n	n i %
4. trinn	Ikke norsk	490	5,0	388	11,8
	Norsk	509	2,0	2802	88,2
5. trinn	Ikke norsk	524	5,8	161	13,6
	Norsk	553	3,2	1097	86,4

*I gruppen norsk inngår også dansk og svensk
s.e.= standardfeilen til målingen*

Med denne inndelingen av minoritets- og majoritetsspråklige elever skal vi se nærmere på betydningen av bakgrunnsvariablene antall bøker i hjemmet (variabel med 5-delt skala i elevskjemaet), tid i barnehage (5-delt skala i foreldreskjemaet) og elevenes egen vurdering av utsagnet *Jeg liker å lese* (svaralternativ: Helt enig – Litt enig – Litt uenig – Helt uenig). Valget av disse tre variablene er gjort fordi de har vist seg å ha positiv sammenheng med leseskåren i tidligere leseundersøkelser, og vi ønsket å se disse variablene i sammenheng med det vi foran har kalt morsmålsvariabelen. Leseskåren til majoritets- og minoritetsspråklige elever vil bli sammenholdt i frekvenstabeller og ved bruk av en lineær regresjonsanalyse.

Antall bøker i hjemmet

Mange internasjonale undersøkelser har vist at antall bøker i hjemmet henger sammen med elevenes skolefaglige prestasjoner (Elley, 1992; Mullis mfl., 2007). I noen sammenhenger har antall bøker vært sett på som et godt uttrykk for de utdanningsrelaterte ressursene som finnes i barnets hjem. Hvorvidt denne variabelen vil ha samme relevans i en tid med økt utbredelse av forskjellig elektronisk materiale, gjenstår å se.

I tabell 2 har vi vist sammenhengen mellom elevenes vurdering av hvor mange bøker det er i hjemmet deres og den gjennomsnittlige leseskåren for minoritets- og majoritetsspråklige elever på henholdsvis 4. og 5. trinn i Norge. Elevene kunne velge en av fem kategorier (gjengitt i tabellen), men det vil selvsagt være en viss usikkerhet knyttet til hvorvidt de har plassert seg innenfor en kategori som samsvarer med det reelle antallet bøker i hjemmet.

Leseferdigheten til minoritetsspråklige elever

Tabell 2. Sammenhengen mellom leseskåre og antall bøker i hjemmet for minoritets- og majoritetsspråklige elever

		Bøker hjemme	Prosent elever	Snittskåre	s.e.
4. trinn	Minoritets- språklig	0–10	19,6	464	17,2
		11–25	22,5	433	11,0
		26–100	37,2	490	15,8
		101–200	12,3	530	15,5
		Mer enn 200	8,4	494	13,4
	Majoritets- språklig	0–10	4,3	455	8,0
		11–25	8,8	489	6,8
		26–100	29,0	499	3,3
		101–200	21,6	512	3,6
		Mer enn 200	36,3	528	2,3
5. trinn	Minoritets- språklig	Bøker hjemme	Prosent elever	Snittskåre	s.e.
		0–10	17,2	481	12,5
		11–25	25,4	490	22,5
		26–100	21,7	504	14,0
		101–200	25,3	489	10,3
	Mer enn 200	10,3	529	27,6	
	Majoritets- språklig	0–10	5,0	501	11,8
		11–25	7,2	532	9,2
		26–100	23,2	537	5,7
		101–200	21,5	561	4,3
Mer enn 200		43,1	567	4,0	

s.e. = standardfeilen til målingen

Vi ser at det er de majoritetsspråklige elevene som gjennomgående synes å ha flest bøker hjemme. Setter vi skillet ved 100 bøker, er det på 4. trinn i underkant av 60 prosent fra denne gruppen som velger de to svaralternativene med flest bøker, mot bare vel 20 prosent blant de minoritetsspråklige. Den tilsvarende forskjellen på 5. trinn er 65 mot 36 prosent.

For den store gruppen av majoritetsspråklige elever ser vi at gjennomsnittlig leseskåre øker parallelt med variabelen bøker i hjemmet, i tråd med

Over kneiken? Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et tiårsperspektiv

tidligere undersøkelser. Dette bekreftes i tabell 3, hvor denne variabelen gir signifikans på begge trinn og for begge språkgrupper.

Tabell 3. Lineær regresjonsanalyse med variablene morsmål og bøker i hjemmet

		B	B s.e.	β	t
4. trinn	Constant	436	9,6		
	Morsmål	15	8,6	0,05	1,8
	Bøker hjemme	15	1,2	0,29	13,3*
				$r^2 = 0,09$	
5. trinn	Constant	454	7,9		
	Morsmål	42,6	7,9	0,15	5,4*
	Bøker hjemme	14,4	2	0,28	7,0*
				$r^2 = 0,12$	

* $p < 0,05$

Regresjonsanalysen viser videre en signifikant forskjell for morsmålsvariabelen på 5. trinn, men ikke på 4. Dette kan sees i sammenheng med at den minoritetsspråklige gruppen er en mer heterogen gruppe med betydelige sosioøkonomiske variasjoner. Elever hvor for eksempel en av foreldrene er norskfødt og den andre en høyt utdannet person med engelsk som morsmål (som eleven bruker parallelt med norsk), vil inngå i denne gruppen på linje med en elev med to innvandrerforeldre fra en helt annen språkkultur som bare har bodd kort tid i Norge.

Tid i barnehage

Et flertall av de norske elevene som deltok i PIRLS 2011, hadde gått lenge i barnehage. Tabell 4 viser at over 70 prosent av de majoritetsspråklige elevene hadde vært i barnehage i mer enn tre år før de begynte på skolen. I denne gruppen var det bare henholdsvis 4 prosent (4. trinn) og 6 prosent (5. trinn) som hadde ingen eller mindre enn ett års barnehageerfaring.

Leseferdigheten til minoritetsspråklige elever

Tabell 4. Sammenhengen mellom tid i barnehage og gjennomsnittlige leseskårer for henholdsvis minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever

			Prosent elever	Snittskåre	s.e.
4. trinn	Minoritetsspråklig	Ikke deltatt	10,6	456	21,0
		1 år el.mindre	8,7	461	11,7
		Mellom 1 og 3 år	33,3	485	10,0
		Mer enn 3 år	47,3	479	14,4
	Majoritetsspråklig	Ikke deltatt	2,4	500	12,8
		1 år el.mindre	1,6	502	15,7
		Mellom 1 og 3 år	23,9	500	3,5
		Mer enn 3 år	72,1	513	2,4
5. trinn	Minoritetsspråklig	Ikke deltatt	15,1	499	17,8
		1 år el.mindre	8,5	457	17,1
		Mellom 1 og 3 år	31,0	497	11,2
		Mer enn 3 år	45,4	503	11,7
	Majoritetsspråklig	Ikke deltatt	3,8	548	37,3
		1 år el.mindre	1,9	558	24,5
		Mellom 1 og 3 år	22,8	548	4,6
		Mer enn 3 år	71,5	555	4,2

s.e. = standardfeilen til målingen

Tabell 4 og 5 bekrefter de signifikante forskjellene i leseskåre mellom majoritetsspråklige og minoritetsspråklige. Det er ikke like entydige sammenhenger mellom lengden av barnehageopphold og leseskår. Variabelen *Tid i barnehagen* er signifikant på 4. trinn, men ikke på 5. I noen av de valgte kategoriene er andelen elever for liten til å kunne foreta forsvarlige sammenlikninger.

Over kneiken? Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et tiårsperspektiv

Tabell 5. Lineær regresjonsanalyse med variablene morsmål og tid i barnehagen.

		B	B s.e.	β	t
4. trinn	Constant	453	13,5		
	Morsmål	28,6	9,2	0,09	3,1*
	Tid i barnehage	7,6	3,6	0,08	2,1*
				$r^2 = 0,02$	
5. trinn	Constant	486	15,9		
	Morsmål	54,3	7,1	0,19	7,7*
	Tid i barnehage	3,4	5,2	0,04	0,6
				$r^2 = 0,04$	

* $p < 0,05$

Hvor godt liker elevene å lese?

I tabell 6 har vi vist de norske elevenes svarfordeling til utsagnet *Jeg liker å lese*. I tabellen er de som har valgt ett av de to svaralternativene som uttrykker at de ikke liker å lese, slått sammen. Svarfordelingen viser samme tendens for de minoritets- og majoritetspråklige gruppene. Både på 4. og 5. trinn er det mellom 53 og 63 prosent som svarer at de er litt enig. De som uttrykker seg mest positivt til lesing, er den nest største gruppen, med i overkant av 20 prosent av elevene.

Leseferdigheten til minoritetsspråklige elever

Tabell 6. Sammenheng mellom leseglede og gjennomsnittlig leseskåre for minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever

			Prosent elever	Snittskåre	s.e.
4. trinn	Minoritetsspråklig	Liker å lese	22,0	517	9,8
		Liker litt å lese	62,4	489	5,5
		Liker ikke å lese	15,6	469	11,3
	Majoritetsspråklig	Liker å lese	22,1	535	3,7
		Liker litt å lese	58,8	509	2,5
		Liker ikke å lese	19,1	484	3,0
5. trinn	Minoritetsspråklig	Liker å lese	18,3	537	13,5
		Liker litt å lese	53,4	532	8,7
		Liker ikke å lese	28,3	500	9,9
	Majoritetsspråklig	Liker å lese	25,3	584	4,9
		Liker litt å lese	55,3	549	2,8
		Liker ikke å lese	19,4	523	6,6

s.e. = standardfeilen til målingen

I regresjonsanalysen i tabell 7 finner vi signifikante verdier for de aktuelle variablene for begge klassetrinn. Det er selvsagt ikke overraskende at dyktighet i lesing og glede over å være knyttet til slik aktivitet, henger sammen.

Tabell 7. Lineær regresjonsanalyse for variablene morsmål og liker å lese

		B	B s.e.	β	t
4. trinn	Constant	541	6,8		
	Morsmål	18,7	5,1	0,10	3,7*
	Liker å lese**	-25,2	-2,2	-0,26	-11,2*
				$r^2 = 0,08$	
5. trinn	Constant	585	10,0		
	Morsmål	24,7	7,2	0,14	3,4*
	Liker å lese**	-29,3	-3,6	-0,32	-8,2*
				$r^2 = 0,13$	

* $p < 0,05$

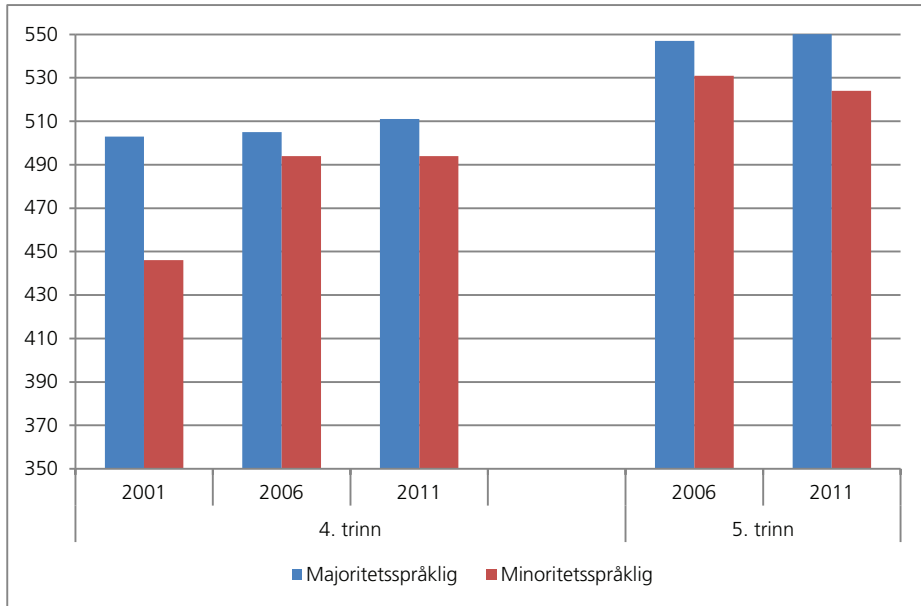
NB: Skalaen gir høyest verdi for de som svarer at de ikke liker å lese

Resultatene for minoritetsspråklige elever i Norge etter språkbruk i hjemmet

Inndelingen som brukes i figurer og tabeller i fortsettelsen, baserer seg på elevenes svar på spørsmålet om hvilket språk de snakker mest hjemme. I PIRLS 2011 var det, som tidligere nevnt, rundt 80 prosent av elevene på 4. trinn og ca. 82 prosent på 5. trinn som svarte at de alltid snakket norsk hjemme. De øvrige elevene, på henholdsvis 20 og 18 prosent, valgte svaralternativene *Av og til norsk* og *av og til et annet språk* eller *Aldri norsk*. Det er disse elevene som i de følgende figurer og tabeller er definert som minoritetsspråklige, i samsvar med tidligere kategorisering brukt nasjonalt og internasjonalt.

Figur 1 bekrefter at også når dette kriteriet anvendes, oppnår de minoritetsspråklige elevene på 4. klassetrinn svakere gjennomsnittresultater på PIRLS enn de majoritetsspråklige. Her i landet var forskjellen størst i PIRLS 2001 (57 poeng og signifikant). I 2006 var forskjellen i gjennomsnittskåre for de to gruppene redusert til 11 poeng på 4. trinn (ikke signifikant) og 16 poeng på 5. trinn (ikke signifikant). Forskjellen mellom gruppene er økt litt igjen i 2011, til 17 poeng på 4. trinn og 30 poeng på 5. trinn (begge forskjellene er signifikante). Tallene for 2006 må sees i sammenheng med at det da var flere av skolene med mange minoritetselever som benyttet seg av muligheten til å takke nei til deltakelse i PIRLS (jf. artikkel av Solheim s. 16). Dette kan ha medvirket til en skjevhet i de norske resultatene i 2006 for denne gruppen.

Leseferdigheten til minoritetsspråklige elever



Figur 1. Gjennomsnittsskårer i PIRLS 2001, 2006 og 2011 for minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever på 4. klassetrinn i Norge

Sammenlikninger mellom de nordiske landene

Tabell 9 sammenlikner de nordiske PIRLS-resultatene for de minoritets- og majoritetsspråklige elevene i 2006 og 2011 ut fra kriteriet om hvor ofte elevene snakker det nasjonale hovedspråket hjemme. Vi ser her at de norske 5. trinnselevne ligger rundt nivået til elevene i Danmark og Sverige, men under nivået til Finland. Avstanden i snittskåre mellom de to elevkategoriene er signifikante i alle våre naboland.

Over kneiken? Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et tiårsperspektiv

Tabell 9. Sammenlikning av gjennomsnittsskårene til minoritets- og majoritetselevne i de nordiske landene i PIRLS 2006 og PIRLS 2011

Land	2006		2011	
	Prosent elever	Snittskåre (s.e.)	Prosent elever	Snittskåre (s.e.)
Norge 4. trinn				
Alltid norsk	80	505 (2,2)	82	511 (2,1)*
Av og til norsk	20	494 (4,0)	17	494 (3,9)
Aldri norsk	0	~~	1	~~
Norge 5. trinn				
Alltid norsk	80	547 (3,5)	85	554 (3,2)*
Av og til norsk	19	531 (6,6)	14	524 (5,8)
Aldri norsk	1	~~	1	~~
Danmark				
Alltid dansk	81	551 (2,3)*	82	560 (1,6)*
Av og til dansk	18	535 (4,3)	17	531 (3,6)
Aldri dansk	1	~~	1	~~
Finland				
Alltid finsk	~	~	89	571 (1,7)*
Av og til finsk	~	~	10	544 (5,3)
Aldri finsk	~	~	1	~
Sverige				
Alltid svensk	75	555 (2,3)*	80	548 (2,1)*
Av og til svensk	24	538 (2,4)	19	517 (2,4)
Aldri svensk	1	~	1	~

Standardfeilen til målingen i parentes

* Forskjellen er signifikant på 5 %-nivået

~ For få elever til å beregne snittskåre

Betydningen av andel minoritetsspråklige elever på skolen

Rapporteringen på internasjonalt nivå har i samtlige tre runder av PIRLS vist en sammenheng mellom andelen majoritetsspråklige elever ved skolene og leseresultatet. I tabell 10 finner vi at to av tre elever i 2011 gikk på skoler

hvor mer enn 90 prosent av elevene var majoritetsspråklige. Disse skåret signifikant bedre enn elevene på skoler hvor mellom 51 og 90 prosent av elevene hadde testens språk som sitt morsmål. Forskjellen i gjennomsnittlig leseskåre er enda større når vi sammenlikner med de 14 prosent av elevene som gikk på skoler hvor minoritetsspråklige var i flertall.

Tabell 10. Gjennomsnittlige leseskårer fordelt etter andelen minoritetsspråklige elever på skolen (Vurdert av rektor)

Land	Under 10 prosent		10–50 prosent		50 + prosent	
	Prosent elever	Snittskåre	Prosent elever	Snittskåre	Prosent elever	Snittskåre
Norge 4. trinn	64	507 (2,2)	29	507 (4,5)	8	504 (10,5)
Norge 5. trinn	61	547 (2,8)	31	556 (5,1)	8	542 (9,9)
Danmark	66	558 (2,1)	29	551 (2,6)	5	523 (10,6)
Finland	85	569 (1,8)	15	562 (5,6)	1	~
Sverige	57	549 (3,3)	28	545 (3,1)	15	507 (8,1)
Internasjonalt	68	515 (0,5)	17	511 (1,6)	14	490 (2,2)

*Standardfeilen til målingen i parentes
~ For få elever til å beregne snittskåre*

Norge avviker fra dette internasjonale mønsteret ved at det bare er ubetydelige forskjeller i leseskåre mellom elevene fra de tre valgte skolekategoriene. Sammenlikner vi med de tilsvarende norske tallene fra PIRLS 2006, finner vi for det første at andelen norske elever fra skoler hvor minoritetsspråklige er i flertall, er økt fra 2 til 8 prosent i løpet av femårsperioden. Tilsvarende er andelen elever på skoler hvor mer enn 90 prosent av elevene har norsk som morsmål, redusert fra 87 til vel 60 prosent. Verken Sverige eller Danmark har hatt en tilsvarende stor endring (Mullis mfl., 2007).

Gjennomsnittsskårene må vurderes som positive tall for norsk skole. Skolene med under 90 prosent av majoritetsspråklige elever er de som relativt sett har den største økningen i elevenes leseskåre sammenliknet med 2006. Inntrykket forsterkes når en minner om at litt flere av de skolene med sterk dominans av minoritetsspråklige elever inngår i det norske utvalget til PIRLS 2011 sammenliknet med 2006.¹

¹ Se side 16 i artikkelsamlingen hvor frafallet til skoler med mange minoritetsspråklige elever omtales.

Ser vi på tallene for de andre nordiske landene, registrerer vi for det første store forskjeller i andelen minoritetsspråklige elever på skolene. Finland har hele 85 prosent av elevene på skoler hvor mer enn 9 av 10 er majoritetsspråklige. Det tilsvarende tallet for Sverige er 57 prosent, og der finner vi også den største andelen elever (15 prosent) på skoler hvor minst halvparten har et annet morsmål enn svensk. Dette er mer enn en fordobling fra 2006 (ibid.).

Felles for Danmark, Finland og Sverige er at det ikke er signifikante forskjeller i lese-skåre mellom elevene som går på skoler fra de to kategoriene hvor de majoritetsspråklige er i flertall. I motsetning til Norge følger disse landene den omtalte internasjonale trenden på et annet punkt. Elever på skoler hvor minoritetsspråkelevne er i flertall, oppnår en klart svakere lese-skåre enn elevene fra de to andre kategoriene som er anvendt i tabellen.

Oppsummering

Den store økningen i antall innvandrere som er kommet til Norge i løpet av de siste årene, har gitt betydelige utfordringer for utdanningssystemet. En rekke nasjonale og internasjonale undersøkelser har bekreftet at det er krevende å lære seg et nytt språk så godt at en fullt ut kan mestre de lesekravene som stilles i dag. Utfordringene er størst for voksne førstegenerasjonsinnvandrere, men tallene viser at også mange barn og unge som vokser opp i innvandrerfamilier, strever mer enn vanlig med leseopplæringen i skolen. Det har vært uttrykt bekymring over at disse familiene i mindre grad enn andre benytter seg av den retten til barnehageplass som norske barn har i dag. Vi har nemlig god dokumentasjon på barnehagens positive betydning for språkutviklingen, grunnlaget for gode leseferdigheter (Lekal og Wang, 2013). Et stykke på vei bekreftes dette i tallene som er referert fra PIRLS 2011.

Vi har i artikkelen vist at flere skoler i Norge har fått betydelige innslag av minoritetsspråklige i elevflokkene. Utfordringen har mange steder vært å sikre tilstrekkelig lærerkompetanse som kan ivareta de rettighetene denne elevgruppen har ifølge lov og læreplan.

Samtidig som utfordringene trekkes fram, må vi også legge vekt på noen positive utviklingstrekk som er presentert i denne artikkelen. For det første er det viktig å påpeke at avstanden i leseferdighets-skårer mellom majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elever i Norge er blitt noe mindre i løpet av de siste 10 årene. Det har vi vist i presentasjonen av gjennomsnittsskårene for

de to gruppene. Videre har vi påpekt at Norge avviker fra det internasjonale mønsteret hvor det er klare forskjeller i leseresultatene mellom skoler med henholdsvis et flertall og et mindretall av minoritetsspråklige elever. Dette forholdet er mindre tydelig i Norge. Resultatene antyder derfor at norsk skole etter hvert er blitt litt flinkere til å ivareta opplæringsbehovene til den voksende minoritetsspråklige elevgruppen.

Referanser

- Bynner, J. & Parsons, S. (2010). Insights into basic skills from a UK longitudinal study, i S. Reder & J. Bynner (red.), *Tracking Adult Literacy and Numeracy Skills: Findings from Longitudinal Research*, 27–58. New York: Routledge.
- Dzamarija, M.T. (2008). Hva skal «innvandreren» hete? *Samfunnsspeilet 4*: 62–65.
- Gabrielsen, E. & Desjardins, R. (2012). Innvandreres basisferdigheter på norsk. *Søkelys på arbeidslivet*. Vol. 29 nr. 4: 329–348. Universitetsforlaget.
- Heesch, E.J., Storaker, T. & Lie, S. (2000). *Språklige minoritets elever og realfag*. Komparative analyser av resultatene i matematikk og naturfag til språklige minoritets elever og barn av majoritetsbefolkningen i Norge, Sverige, Danmark, Nederland og Spania. Oslo: Universitetet i Oslo, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling.
- Hvistendahl, R.E. & Roe, A. (2009). Leseprestasjoner, lesevaner og holdninger til lesing blant elever fra språklige minoriteter. *Norsk pedagogisk tidsskrift 2009 (4)*: 250–263.
- Hvistendahl, R.E. & Roe, A. (2010). Språklige minoriteters prestasjoner i naturfag og lesing i PISA 2000 og 2006 – en nordisk sammenlikning. I: *Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*: 69–89.
- Kjærnsli, M. & Roe, A. (2010). *På rett spor. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lekal, R. & Wang, M.V. (2013). Sammenhengen mellom barns deltakelse i norske barnehager og utviklingen av språk og atferd i tidlig barndom. Resultater fra Den norske mor og barn-undersøkelsen. I: *Utdanning 2013*. Oslo: Statistisk sentralbyrå. Under trykking.

Over kneiken? Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et tiårsperspektiv

Lundberg, I., Tønnesen, F.E. & Høien, T. (1993). *Norsk leseundervisning i internasjonalt lys*. Stavanger: Senter for leseforskning.

Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Kennedy A.M. & Foy, P. (2007). *PIRLS 2006 International Report*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Boston College, U.S.

Mullis, I.V.S., Martin, M., Foy, P. & Drucker, K.T. (2012). *PIRLS 2011. International Results in Reading*. TIMSS & PIRLS Study Center, Boston College MA, USA.

Nygård, G. (2010), Utdanning. I: K. Henriksen, L. Østby & D. Ellingsen (red.) *Innvandring og innvandrere 2010*, 47–77. Oslo: Statistisk sentralbyrå.

OECD (2010). *International Migration Outlook: SOPEMI 2010*. Paris.

OECD (2012). *Education at a glance 2012*. OECD indicators. Pris: OECD Publishing.

OECD and Statistics Canada (2000). *Final results from International Adult Literacy Survey*. Paris/Ottawa.

OECD and Statistics Canada (2011). *Further results from Adult Literacy and Life Skills Survey*. Paris/Ottawa.

Reder, S. (2010), The development of literacy and numeracy in adult life, i S. Reder & J. Bynner (red.), *Tracking Adult Literacy and Numeracy Skills: Findings from Longitudinal Research*, 59–84. New York: Routledge.

Statistisk sentralbyrå (2012) www.ssb.no/utdanning/statistikker/utgrs

Statistisk sentralbyrå (2013) www.ssb.no/emner/02/sa_innvand/

Taube, K. & Fredriksson, U. (1995). *Hur läser invandrarelever i Sverige?* Skolverkets rapport 79. Stockholm: Skolverket. Liber distribution.

Wagner, Å.K.H. (2004). *Hvordan leser minoritetspråklige elever i Norge?* En studie av minoritetspråklige 10-åringers leseresultater og bakgrunnsfaktorer i den norske delen av PIRLS 2001. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.

Vox (2013) <http://status.vox.no/webview/?language=no>

Ulike typer tekster i PIRLS-undersøkelsen

Kjersti Langvik

Bakgrunn

PIRLS-undersøkelsen fra 2011 viser at norske elever er blitt bedre til å lese litterære tekster og betraktelig bedre til å lese faktatekster på både 4. og 5. trinn når man sammenligner med resultatene fra 2001. Dessuten leser elever på 5. trinn faktatekster og litterære tekster tilnærmet like godt nå. I forbindelse med ovennevnte funn kan det stilles mange spørsmål. Denne artikkelen vil ta for seg engasjementet rundt de ulike PIRLS-tekstene, siden engasjement er helt nødvendig for leseforståelse. Det ligger et omfattende arbeid i å finne tekster som engasjerer elever over hele verden, og som samtidig gir mulighet for å avdekke undersøkelsens hovedintensjon, nemlig leseforståelse. Derfor er det interessant å undersøke hvordan disse tekstene engasjerer norske elever. Først vil jeg presentere tekstutvalget generelt og de frigitte tekstene mer spesifikt, og deretter diskutere dette opp mot elevenes engasjement ved hjelp av data om hvordan elevene likte å lese tekstene. Til slutt vil jeg belyse hvorvidt sjanger og intertekstualitet i tekstene kan gi fordeler for noen elever.

Generelt om tekstene i PIRLS¹

Tekstdesignet i PIRLS, med mange forskjellige tekster som skal leses av forskjellige elever, gjør det mulig med en avansert vurdering av leseforståelsen

1 Alle tekstene som blir omtalt ved navn i artikkelen, er frigitte bokmålstekster.

i målgruppen (bedre enn et testdesign med få tekster til de samme elevene). Rammeverket til PIRLS understreker at tekstene skal være mest mulig «autentiske». Dette betyr at de skal representere den type tekster som lærere allerede bruker i undervisningen. Det store tekstkorpuset i leseundersøkelsen gir dermed en pekepinn om hvilke typer tverrfaglige tekster det forventes at elever i hele verden bør beherske etter 4. trinn (etter 9,5 år). For norske lærere kan dette avdekke om bruk av tekster for denne aldersgruppen stemmer overens med egen bruk av tekster i undervisningen. Det er spesielt interessant siden lærebokgodkjenningen falt vekk i 2000, og at det med L06 gis mindre føringer for hvilke litterære tekster og faktatekster elevene bør få erfaring med enn tidligere. Dette er også interessant med tanke på hvilke tekster som fungerer best for gutter (som fremdeles har dårligere leseresultater enn jenter). Tekstutvalget i PIRLS skal dermed stå i forhold til deltakerlandenes læreplaner, slik at tekster og oppgaver gjenspeiler lærestoffet som elevene har/har hatt på skolen. For norske elever (på både 4. og 5. trinn) er kunnskapsmål i norsk² å lese et variert utvalg skjønnlitterære tekster og sakprosaetekster – både norske og oversatte – og å kunne bruke lesestrategier og tekstkunnskap for å lære faktastoff. Mål for lesing som grunnleggende ferdighet i for eksempel naturfag er å forstå, finne og bruke sammensatte tekster i bøker, aviser, bruksanvisninger, regelverk, brosjyrer og digitale kilder.³ Det legges vekt på at eleven kan hente opp bakgrunnskunnskaper om emnet og trekke slutninger på grunnlag av forståelse for sammenhengen mellom deler og helhet i tekster. Leseforståelse blir forstått som å skape mening ved rekonstruksjon av tekstens prefabrikerte mening, kombinert med konstruksjon av ny mening med utgangspunkt i egne kunnskaper og erfaringer (Bråten, 2007). Lesing foregår både i en situasjonskontekst og i en kulturkontekst, og leserens forståelse av teksten blir bestemt av den konteksten som leser, lesing og tekst er en del av (Halliday i Berge mfl., 1998). Det er imidlertid en utfordring for både lærere og elever å trekke den «virkelige» verden inn i klasserommet, spesielt med tanke på hva holdninger til tekster og elevenes kulturelle bakgrunn og motivasjon har å si for leseprestasjonene på skolen. Her ville det også vært interessant å belyse hva de norske elevene i leseundersøkelsen har svart at de leser på fritiden og

Tekster som ikke er friggitt, blir kun generelt omtalt. I leseundersøkelsen brukes det tekster på både bokmål og nynorsk.

2 <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/>

3 http://www.udir.no/kl06/NAT1-03/Hele/Grunnleggende_ferdigheter/

hvor mye, for deretter å sette det i sammenheng med deres holdning til tekstene i undersøkelsen og hvilken skåre de oppnår.

For å avdekke elevenes leseerfaring og ferdigheter til å bruke informasjonen i tekster er PIRLS-prøvene konstruert av to typer tekster som er likt fordelt: fem litterære tekster og fem faktatekster. Elevene har besvart to – som oftest en fra hver sjanger (teksttype), selv om de også kunne få to tekster fra hver sjanger. Dette gjør at enkeltelevers resultater ikke kan sammenlignes. Undersøkelsen gir imidlertid god informasjon om en utvalgt gruppes leseferdighet av både litterære tekster og faktatekster.

Skillet mellom skjønnlitterære tekster og sakprosaetekster har både praktiske og tekstteoretiske årsaker, og fungerer som en hensiktsmessig distinksjon innen forskning, kulturinstitusjoner, media og i skolen. Det historiske og konvensjonelle skillet er imidlertid også pragmatisk og relativt. Litterære tekster inneholder dermed i varierende grad saksorienterte og referensielle elementer. Sakprosaetekster inneholder dessuten narrative og «diktende» tildriv. Sjangrer oppfører seg altså ikke alltid som stabile, avgrensede enheter, og skillet mellom litterære tekster og sakprosaetekster er altså ikke absolutt. Dette gjelder også for PIRLS-tekstene.

Tekstene i PIRLS er enten skrevet for andre sammenhenger, som den litterære teksten «Opp-ned-musene» av Roald Dahl (2001), bearbeidet til dette prøveformålet som faktateksten «Lete etter mat» (2006) eller laget spesielt for prøven som faktateksten «Dagstur» (2011). Ifølge rammeverket er tekstenes formål å engasjere elevene og dermed gi dem god leseforståelse og mulighet for å svare på de tilhørende spørsmålene. På bakgrunn av dette er det interessant å undersøke hva elevene selv mener om de ulike tekstene og hvorvidt de likte å lese dem. Hvordan elevene likte å lese tekstene, blir nyttig informasjon når dette kan settes i sammenheng med leseresultatene deres. Dette er spesielt interessant når rammeverket beskriver det omfattende og tidkrevende arbeidet som ligger bak selve utvelgelsen av tekster som skal fungere like godt for elever over hele verden. Tekstene er ulike, og de varierer både i lengde, syntaktisk kompleksitet, tematisk abstraksjonsnivå og tekststruktur. Dette gjør at de også har ulik innvirkning på spørsmålenes vanskelighetsgrad. Spørsmålene er en viktig del av besvarelsen, som kanskje burde bli belyst i forhold til de ulike sjangrene og tekstene ved en annen anledning.

Hva karakteriserer PIRLS-tekstene?

Det som betegner tekstene i PIRLS-utvalget, er at de hovedsakelig er hentet fra litterære og naturfaglige områder, med innslag av kroppspøving som sykling og turgåing. Sammenlignet med det store utvalget av sjangrer som brukes i (og utenfor) skolen, representerer tekstutvalget liten bredde innenfor fag og sjangrer. Utvalget består imidlertid av flere undersjangre innenfor litterære tekster (eventyr, fortelling og fabel) og innenfor sakprosa (kontinuerlig og diskontinuerlig faktatekst), som også går over i hverandre. Det finnes ikke noe absolutt skille, og tekstene kunne også vært brukt tverrfaglig i skolen.

De litterære tekstene er korte og avsluttende historier (på ca. 800 ord). De er stilistisk ulike, av både eldre og nyere dato, og de utspiller seg i varierende omgivelser og tid. Hovedformen er narrativ fiksjon, der det i hver historie er to hovedpersoner og et plott, med én eller to sentrale hendelser. Tekstene har synsvinkelen til fortelleren som i «Fiendekake», (2011) eller til hovedpersonen som i «Den utrolige natten» (2006). De kan også ha flere synsvinkler. Temaene spenner fra ensomhet, skam, tilhørighet, ærlighet, vennskap, redsel, listighet og heltemot, med informasjon og ideer direkte eller indirekte formulert – gjennom dialog og/eller hendelser. Handlingene er stort sett fortalt kronologisk, og i liten grad ved kompleks bruk av tid (tilbakeblikk eller tidsskifter).

«Fiendekake» (2011) er en moderne fortelling om vennskap, fortalt av hovedpersonen som heter Tom. Han ser den nyinnflyttede gutten som fiende, fordi han «truer» med å komme mellom ham og bestevennen. Toms far bruker derfor en «fiendekake» til å få ham til å leke med den nye gutten en hel dag, noe som resulterer i at de to guttene blir venner.

«Fly, ørn, fly» (2011) er en afrikansk, allegorisk fortelling som handler om en bonde som redder en ørnunge. Hønene hans tar vare på ørnungen sammen med kyllingene sine, og når den vokser opp i hønsegården, oppfører den seg som en kylling. Bondens venn hjelper imidlertid ørnen til å «finne seg selv» og dermed å fly vekk.⁴

4 Ikke frigitte litterære tekster 2011: «Den tomme blomsterpotten»: tradisjonell kinesisk fortelling om hvordan keiseren i Kina finner den neste tronarvingen. Den har en moral om viktigheten av ærlighet. «Blomster på taket»: moderne historie som beskriver vennskap mellom generasjoner. Det er en morsom fortelling om en gammel dame som flytter fra landet til byen, og komplikasjoner det medfører. «Skinnende

«Den lille leirklumpen» (2006) er en fortelling om en leirklump som framstilles som levende med menneskelige egenskaper: tanker, følelser og hørsel. Leirklumpen ligger veldig ensom i bunnen av en kiste i et keramikkverksted, helt til en liten pike kommer og begynner å kna på den. Hun lager til slutt en vakker kopp av leiren, som gjør at leirklumpen blir stolt og glad.

«En utrolig natt» (2006) er en moderne fortelling om en ti år gammel jente som overfor foreldrene sine dikter opp et ublidt møte med en krokodille og skrikende flamingoer, fordi hun i halvsøvne har tisset på gulvet. Fortellingens slutt åpner for refleksjoner om at dette stemmer.

«Opp-ned-musene» (2001) er en morsom fortelling/fabel om en eldre mann som har fått mus i huset sitt. Når musene formerer seg, lager han en lur (og for leseren overraskende) felle for dem ved å feste musefeller i taket. Deretter fester han alt inventaret i stuen til taket, som resulterer i at alle musene står på hodet og dør. Dermed klarer mannen å få bukt med museproblemet. Moralen i fortellingen er at selv om hele verden står på hodet, må en holde bena på jorden.

«Haren varsler jordskjelv» (2001) er en fabel basert på et indisk eventyr. Den handler om en hare som er redd for jordskjelv. Da en diger frukt ramler ned fra treet, tror haren instinktivt at dette er jordskjelv, og advarer alle slik at de flykter. Løven gjør imidlertid haren oppmerksom på at det kun var en frukt som ramlet ned. Haren blir (selvsagt) flau, mens løven beroliger den med at alle kan bli redde for det vi ikke skjønner.

Faktatekstene er stort sett kontinuerlige (sammenhengende) tekster, som for eksempel «Mysteriet om kjempetannen» (2011). Det er ingen faktatekster i tekstkorpuset som er helt diskontinuerlige (brutt opp i delelementer som leses uavhengig av gitt rekkefølge). Flere av tekstene er en kombinasjon av kontinuerlige og diskontinuerlige tekster, som for eksempel «Dagstur» (2011) og en tekst om haier (2011). Lengden varierer mellom 600 og 900 ord, og i tillegg kommer diagrammer, kart, illustrasjoner og fotografier. Tematisk har faktatekstene emner som spenner fra naturfag, etnografi, oppfinnelser, biografi, naturhistorie og fritidsaktiviteter. De er strukturert på forskjellige måter. Enkelte av dem som har et (natur-)historisk og biografisk stoff, er narrativt strukturert, som i «Mysteriet om kjempetannen» (2011) og i «Antarktis:

strå»: dyrehistorie/legende eller legende om en eventyrlysten ulveunge. Den beskriver heltet og konsekvensene av en ansvarsløs holdning.

Islandet» (2006), mens andre er strukturert sekvensielt som prosedyrer som i «Lete etter mat» (2006) og instruksjoner som i «Dagstur» (2011).

«Dagstur» (2011) er en tre-folderbrosjyre om turgåing. Den gir praktiske råd om planlegging, pakking og sikkerhet på tur. Folderen inneholder også et kart over turene rundt Utsiktsåsen, med kartnøkler som viser alternative ruter. Den har innslag av diskontinuerlig tekst.

«Mysteriet om kjempetannen» (2011) er en vitenskapelig, historisk faktatekst som beskriver hovedtrinnene i oppdagelsen av dinosaurer – fra tidlige tider til og med det nittende århundre. Det vesentligste i teksten er Gideon Mantells undersøkelser av en gigantisk fossil tann som førte til identifisering av *Iguanadon*.⁵

«Antarktis: Islandet» (2006) består av en presentasjon av Antarktis med forklaringer og bilder, og har i tillegg et litterært brev skrevet av en forsker til nevøen sin. På den måten får leseren enda mer informasjon om det iskalde kontinentet.

«Lete etter mat» (2006) beskriver hvordan en kan finne ut hva maur, skrukke troll og marker spiser. Det er også en bruksanvisning i hvordan leseren kan følge en maursti og lage en eske til skrukke troll og et markreir, slik at en kan studere hvordan disse tre «små skapninger» finner mat.

«Sykkelruten langs elven» (2001) er en tre-folderbrosjyre om sykling. Den gir informasjon om en sykkelrute, praktiske sider ved sykling og om hvor en kan leie sykkel. Folderen oppfordrer til å sykle, og den har kart over sykkelruten og tabell med utleiepriser.

«Lundefuglnettene» (2001) er en faktatekst om lundefugler. Den inneholder fakta om disse trekkfuglene og gir også indirekte informasjon om dem ved å fortelle om Halla og vennene hennes på Island som hjelper lundefuglingene på sin første flytur.

5 Ikke frigitte faktatekster 2011: «Leonardo Da Vinci»: biografisk tekst som beskriver vitenskapsmannen Leonardo da Vinci sine oppfinnelser og hvordan han var forut for sin tid. «Haier»: naturfaglig fagtekst som presenterer fakta om ulike haier, med mange underoverskrifter, diagram og bilder. «Hvor er honningen?»: sammensatt, narrativt organisert faktatekst som gjennom en kombinasjon av forklaring, fotografier og bilder beskriver samarbeidet mellom honningfuglen og det afrikanske folket.

Faktatekster og litterære tekster i PIRLS 2011

I leseundersøkelsen er det et tydelig skille mellom litterære tekster og faktatekster. Leseformålet deles også i to: å lese for å lære (fortrinnsvis via faktatekster) og å lese for å oppleve/erfare (fortrinnsvis gjennom litterære tekster). Disse to teksttypene etterfølges av ulike spørsmål som ligger til grunn for vurderingen av leseferdighetene.

Det ligger et omfattende arbeid bak utvelgelsen av tekster til undersøkelsen. En ekspertgruppe som består av representanter fra alle deltakerlandene, har prøvd å finne og velge ut tekster som det kan lages tilhørende spørsmål til som passer like godt for alle elevene. Tekstutvelgelsen er gjennomført i tråd med rammeverket i PIRLS (Mullis mfl., 2009). Målet med tekstene er å gi like muligheter for engasjement uansett kjønn, kultur, etnisitet, rase og religion. Tekstene skal være nøytrale for ikke å støte noen, og for at alle elevene skal ha likt utgangspunkt for å svare på spørsmålene, uavhengig av bakgrunn. Utvelgelsen har også tatt utgangspunkt i at både faktatekster og litterære tekster skal være tilnærmet lik alle deltakerlandenes tekster i skolehverdagen og elevenes interesser, og at tema, emne og tekstoppbygging skal være tilpasset elevenes alder og læreplan. Dette er et ambisiøst mål. Spørsmålet er om det overhodet er mulig å lage eller finne tekster fra ulike fag, sjangrer og med ulike tema som er optimale og som ikke gir kulturelle fordeler for noen. Når det imidlertid er elever fra ulike verdensdeler – og som også er geografisk langt borte fra hverandre (Hong Kong, Russland, Finland og Singapore) – som har oppnådd best resultat i leseforståelse, kan dette kanskje ses som uttrykk for at tekstutvalget har vært vellykket ut fra intensjonene.

Når lesing betyr å skape mening fra tekst – det vil si både å forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i innholdet⁶ – er det interessant å undersøke hvilke tekster som er ment å kunne fungere like godt for elever fra hele verden etter 9,5 års skolegang, og hva elevene selv mener om dem. For å finne ut hvordan elevene selv likte å lese de to tekstene, valgte den norske PIRLS-undersøkelsen å be dem vurdere hva de syntes om tekstene etter at de hadde lest og svart på spørsmål vedrørende begge to. Dermed får vi svar på om både

6 http://www.udir.no/Upload/larerplaner/lareplangrupper/RAMMEVERK_grf_2012.pdf?epslanguage=no

Over kneiken? Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et tiårsperspektiv


de litterære tekstene og faktatekstene engasjerte de norske elevene, og om det også i 2011 er sammenheng mellom leseresultat og engasjement.


Hvordan likte norske elever PIRLS-tekstene i 2011?


Siden engasjement overfor teksten er en viktig del av lesingen, skulle elevene på siste side i leseheftet til undersøkelsen krysse av på (fylle ut) et spørreskjema om hvordan de likte å lese begge tekstene:


Hvor godt likte du å lese *Fiendekake*?

Fyll ut bare én sirkel.

 Jeg likte det svært godt


 Jeg likte det litt


 Jeg likte det ikke noe særlig


 Jeg likte det ikke i det hele tatt


Hvor godt likte du å lese *Mysteriet om KJEMPE-tannen*?

Fyll ut bare én sirkel.

 Jeg likte det svært godt

 Jeg likte det litt

 Jeg likte det ikke noe særlig

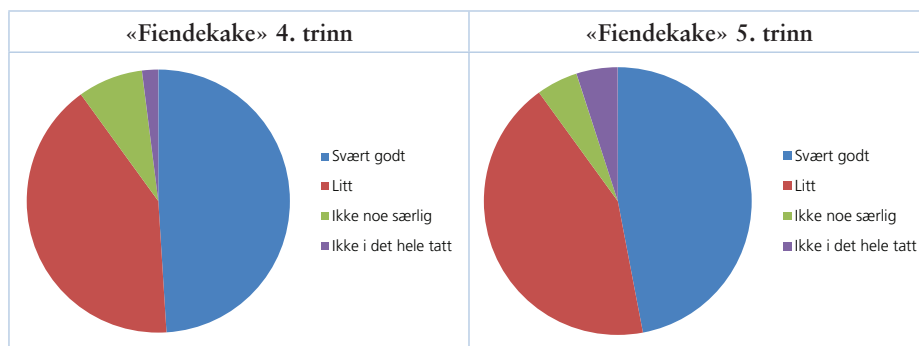
 Jeg likte det ikke i det hele tatt

Figur 1. Eksempel på spørreskjema fra de to frigitte tekstene, «Fiendekake» og «Mysteriet om kjempetannen»

Når forskning viser at engasjement og motivasjon spiller en avgjørende rolle for leseforståelse, er det i et lærerperspektiv viktig å studere resultatet av elevenes svar på hvordan de likte de ulike tekstene, og spesielt om det kan avdekkes forskjeller mellom faktatekster og litterære tekster. Dette er også interessant å studere med tanke på om det er forskjeller når det gjelder elevenes kjønn. Resultatene vil i de fire påfølgende figurene vise elevenes svar på hvor godt de likte å lese tekstene: «likte svært godt», «likte litt», «likte ikke noe særlig» og «likte ikke i det hele tatt». Deretter følger tabeller som omfatter resultat som skiller gutter og jenter, faktatekster og litterære tekster i forhold til oppnådd skåre.

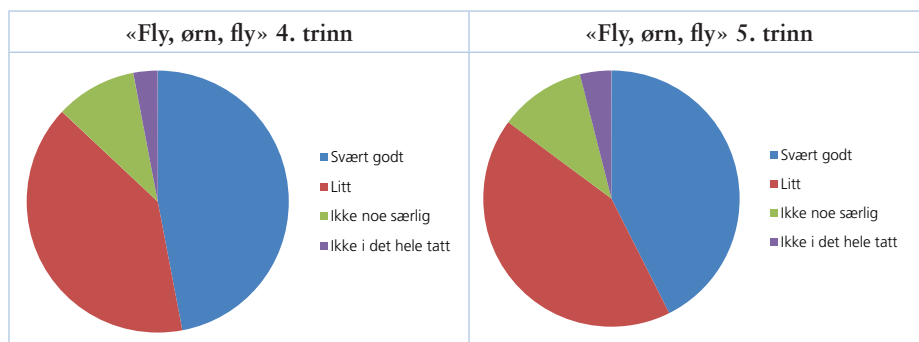
I artikkelteksten og i tabellene vil «likte svært godt» og «likte litt» bli slått sammen og omtalt som «LIKTE», og «likte ikke noe særlig» og «likte ikke i det hele tatt» slått sammen og omtalt som «LIKTE IKKE» (av plasshensyn). Først blir resultatet fra alle elevene på 4. og 5. trinn presentert i forhold til de frigitte litterære tekstene og faktatekstene i 2011.

Engasjement ved litterære tekster



Figur 2 viser hvor godt elevene på 4. og 5. trinn likte å lese «Fiendekake»

Resultatet viser at 90 % likte å lese den litterære teksten «Fiendekake» på både 4. og 5. trinn, mot 10 % som ikke likte å lese fortellingen om faren som hjelper sønnen på en strategisk måte.



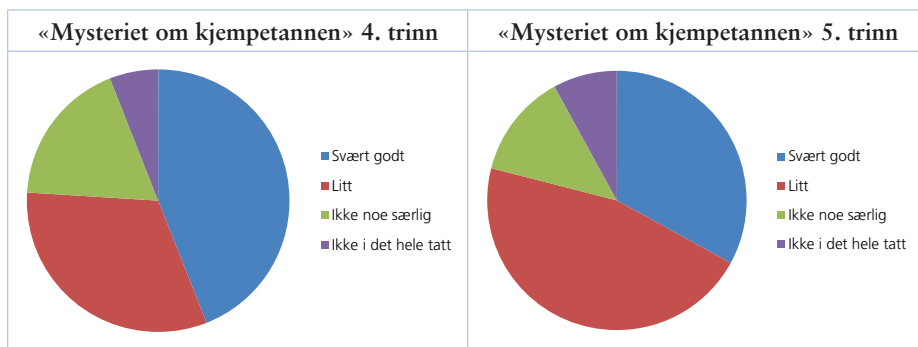
Figur 3 viser hvor godt elevene på 4. og 5. trinn likte å lese «Fly, ørn, fly»

Over kneiken? Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et tiårsperspektiv

Resultatet er nesten likt ved teksten «Fly, ørn, fly», der 87 % likte å lese teksten på 4. trinn og 85 % på 5. trinn. 13 % likte ikke å lese den afrikanske, allegoriske fortellingen på 4. trinn, mot 15 % på 5. trinn.

Resultatet fra alle de fem litterære tekstene samlet⁷ viser at 87–92 % av elevene på 4. trinn likte å lese de litterære tekstene, mot 8–13 % som ikke likte å lese dem. På 5. trinn viser resultatet nesten det samme: mellom 85 og 90 % likte å lese de litterære tekstene. De to litterære tekstene som slo aller best an i 2011 blant alle elevene på 4. trinn, er en morsom litterær tekst om vennskap mellom generasjoner, der en gammel dame flytter fra landet til byen, og en kinesisk fortelling om en keiser som leter etter en etterfølger og hvor ærlighet belønnes.

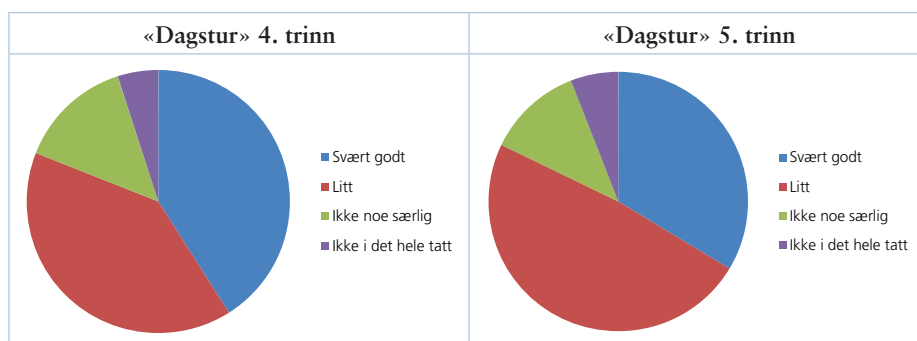
Engasjement ved faktatekster



Figur 4 viser hvor godt elevene på 4. og 5. trinn likte å lese «Mysteriet om kjempetannen»

Med faktatekstene er bildet litt annerledes. På begge trinn er elevene litt mindre fornøyde med å lese faktatekstene enn de litterære tekstene. Når det gjelder faktateksten «Mysteriet om kjempetannen», er det 76 % på 4. trinn som likte å lese den historiske naturfagteksten om tannen som førte til identifisering av Iguanadon, og 79 % på 5. trinn. Dermed er det 24 % på 4. trinn som ikke likte å lese denne faktateksten, og 21 % på 5. trinn.

⁷ Se vedlegg 1.



Figur 5 viser hvor godt elevene på 4. og 5. trinn likte å lese «Dagstur»

Det var flere elever som likte å lese «Dagstur» (brosjyren om turgåing) enn «Mysteriet om kjempetannen». 81 % likte å lese turbrosjyren på 4. trinn og 82 % på 5. trinn. Resultatet viser også at det er 19 % som ikke likte å lese den på 4. trinn og 18 % på 5. trinn.

Resultatet fra alle de fem faktatekstene viser at det på 4. trinn var mellom 76 og 86 % som likte å lese faktatekstene, og 76–88 % på 5. trinn. Tendensen viser dermed at elevene er litt mindre fornøyde med faktatekstene enn de litterære tekstene, både på 4. og 5. trinn.

Sammenligning av hvor godt elevene likte å lese teksten i forhold til skåre

Resultatet fra 2011 viser at norske elever generelt likte de utvalgte PIRLS-tekstene godt, og at de aller best likte å lese de litterære tekstene. Tabell 1 og 2⁸ gir informasjon om gjennomsnittsskåre og prosentandelen for hvordan elever oppgir at de liker å lese de frigitte tekstene – både faktatekster og litterære tekster – ulikt godt. Gjennomsnittsskåren som oppgis er basert på en samlet skala for leseforståelse som inkluderer elevenes leseforståelse av både litterære tekster og faktatekster. I de tilfellene hvor forskjellen i gjennomsnittsskåren mellom elever som likte og ikke likte å lese tekstene var statistisk signifikant, er dette markert med en stjerne.

8 I tabellene er «likte svært godt» og «likte litt» slått sammen til «LIKTE», og «likte ikke noe særlig» og «likte ikke i det hele tatt» er slått sammen til «LIKTE IKKE».

Over kneiken? Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et tiårsperspektiv

Tabell 1. Prosentandel og gjennomsnittsskåre for elever på 4. trinn som oppgir å like faktatekstene og de litterære tekstene ulikt godt

		Faktatekster		Litterære tekster	
		Dagstur	Mysteriet om Kjempetannen	Fiendekake	Fly, ørn, fly
Likte	%	81	76	90	87
	Gjennomsnitt	509	506	508*	508
Likte ikke	%	19	24	10	13
	Gjennomsnitt	491	504	482	495

Signifikant forskjell i gjennomsnittsskåre mellom de som likte og de som ikke likte å lese teksten

Tabell 2. Prosentandel og gjennomsnittsskåre for elever på 5. trinn som oppgir å like faktatekstene og de litterære tekstene ulikt godt

		Faktatekster		Litterære tekster	
		Dagstur	Mysteriet om Kjempetannen	Fiendekake	Fly, ørn, fly
Likte	%	82	79	90	85
	Gjennomsnitt	544	564*	561	544
Likte ikke	%	18	21	10	15
	Gjennomsnitt	523	533	541	534

Signifikant forskjell i gjennomsnittsskåre mellom de som likte og de som ikke likte å lese teksten

Tabellene viser at elever som likte å lese teksten, har høyere leseforståelse (gjennomsnittsskåre) enn de som ikke likte å lese den. Forskjellen varierer imidlertid. Ved faktateksten «Mysteriet om kjempetannen» ser vi liten forskjell på 4. trinn. Elever som oppgir å like teksten, har en gjennomsnittsskåre på 506, mens elever som ikke likte teksten, har en gjennomsnittsskåre på 504 poeng. På 5. trinn er forskjellen større for samme tekst. Her er det en signifikant forskjell mellom elever som likte teksten (564 poeng) og elever som ikke likte den (533). I vedlegg 1 finnes en fullstendig oversikt over resultatet fra alle tekstene, både de frigitte og ikke-frigitte tekstene i PIRLS 2011.

Er det forskjell på hvor godt gutter og jenter likte å lese faktatekster og litterære tekster?

Tabell 3 og 4⁹ gir informasjon om prosentandelen og gjennomsnittsskåre for gutter og jenter som oppgir å like de ulike tekstene ulikt godt. Gjennomsnittsskåren som oppgis er også her basert på en samlet skala for leseforståelse som inkluderer elevenes leseforståelse av både litterære tekster og faktatekster. I de tilfellene hvor forskjellen i gjennomsnittsskåren mellom elever som likte og ikke likte å lese tekstene var statistisk signifikant, er dette markert med en stjerne.

Tabell 3. Prosentandelen og gjennomsnittsskåre for gutter og jenter som oppgir å like de ulike tekstene ulikt godt

4. trinn		Faktatekster				Litterære tekster			
		Dagstur		Mysteriet om kjempetannen		Fiendekake		Fly, ørn, fly	
		Gutter	Jenter	Gutter	Jenter	Gutter	Jenter	Gutter	Jenter
Likte	%	76	85	83	69	87	92	84	89
	Gjennomsnitt	502	515	494	519	498*	517	499	515
Likte ikke	%	24	15	17	31	13	8	16	11
	Gjennomsnitt	495	483	496	508	470	501	489	503

* = signifikant forskjell i gjennomsnittsskåre mellom elever som ikke liker eller liker teksten

Tabell 4. Prosentandelen og gjennomsnittsskåre for gutter og jenter som oppgir å like de ulike tekstene ulikt godt

5. trinn		Faktatekster				Litterære tekster			
		Dagstur		Mysteriet om kjempetannen		Fiendekake		Fly, ørn, fly	
		Gutter	Jenter	Gutter	Jenter	Gutter	Jenter	Gutter	Jenter
Likte	%	79	86	77	82	87	92	80	91
	Gjennomsnitt	533	554*	558	570	556*	563	535	554
Likte ikke	%	21	14	23	18	13	8	20	9
	Gjennomsnitt	526	520	529	536	523	567	526	555

* = signifikant forskjell i gjennomsnittsskåre mellom elever som ikke liker eller liker teksten

⁹ I tabellene er «likte svært godt» og «likte litt» slått sammen til «LIKTE», og «likte ikke noe særlig» og «likte ikke i det hele tatt» er slått sammen til «LIKTE IKKE».

Tabellene viser at jenter skårer høyere enn gutter ved både faktatekster og litterære tekster. Prosentandelen er høyest hos elever som svarer at de likte å lese de litterære tekstene, og høyest hos jenter. Resultatene fra alle de fem litterære tekstene samlet¹⁰ viser at prosentandelen av jenter på 4. trinn som likte de litterære tekstene er 89–97 %, mot en prosentandel på 84–87 % av gutter. På 5. trinn er prosentandelen av jenter som likte de litterære tekstene 91–97 % mens prosentandelen er 75–87 % av gutter. Resultatene fra alle de fem faktatekstene samlet¹¹ viser at det er 69–85 % av jenter på 4. trinn som likte faktatekstene mot 76–90 % av gutter. På 5. trinn er prosentandelen av jenter som likte de faktatekstene 80–86 %, mot 72–91 % av gutter.

Tabellen viser at både gutter og jenter på 4. trinn har bedre skåre når de svarer at de likte de litterære tekstene «Fiendekake» og «Fly, ørn, fly». Den viser også at både gutter og jenter på 5. trinn skårer bedre når de svarer at de likte faktatekstene «Dagstur» og «Mysteriet om kjempetannen».

I tabellene ser vi at jenter skårer høyere enn gutter, og at jenter som likte både faktatekstene og de litterære tekstene skårer bedre enn jenter som ikke likte disse, både på 4. og 5. trinn (utenom «Fly, ørn, fly» og «Fiendekake» på 5. trinn). Vi ser den samme tendensen hos gutter. Et eksempel kan være faktateksten «Dagstur», der gutter på 4. trinn som ikke likte teksten, skårer 495 poeng, mens gutter som likte teksten, skårer 502 poeng. Det eneste unntaket er «Mysteriet om kjempetannen», der det er liten forskjell i gjennomsnittsskåre mellom de som likte teksten og de som ikke likte den. I vedlegg 2 finnes en tilsvarende oversikt over forskjellene mellom gutter og jenter på alle tekstene, både frigitte og ikke-frigitte tekster i PIRLS 2011.

Resultatet viser at det er ikke en faktatekst som utpeker seg, slik det er ved de litterære tekstene.¹² Både gutter og jenter som likte å lese faktatekstene har høyest skåre, både på 4. og 5. trinn. Gutter på begge trinn skårer imidlertid bedre enn jenter når de «ikke liker» «Dagstur» enn når de gjør det. Gutter på 5. trinn skårer også bedre enn jenter både når de likte og ikke likte faktateksten om den afrikanske honningfuglen.¹³ Jenter på 4. trinn har imidlertid

10 Se vedlegg 2.

11 Se vedlegg 2.

12 Se vedlegg 2.

13 Se vedlegg 2.

lavere skåre når de likte teksten enn når de ikke likte faktateksten om haier.¹⁴ Det samme gjelder for gutter på 4. trinn ved «Mysteriet om kjempetannen».

Når det gjelder de litterære tekstene, var det én som utpekte seg.¹⁵ Det er en morsom fortelling om en gammel dame som flytter fra landet til byen, og de komplikasjoner det kan medføre. Jenter skårer høyere på denne teksten også. Det er bare blant de som ikke likte tekstene, at guttene skårer bedre enn jentene. Imidlertid varierer det fra tekst til tekst hvor stor poengdifferanse det er mellom de som liker å lese de ulike tekstene og de som ikke liker å lese dem. En fullstendig oversikt finnes i vedlegg 2.

Ut fra disse resultatene som viser at både de litterære tekstene og faktatekstene engasjerte de norske elevene, og om det også i 2011 er sammenheng mellom leseresultat og engasjement, er det nærliggende å stille følgende spørsmål: Hvis leseren liker det han/hun leser, blir vedkommende da engasjert i teksten, og vil det i så fall påvirke leseforståelsen? Eller er det slik at de elevene som generelt er gode lesere, liker å lese, og dermed oppgir at de liker å lese teksten godt? Denne sammenhengen kan kanskje virke begge veier.

Oppsummering av resultat

Norske elever har hatt stor framgang i leseforståelse, spesielt ved faktatekster på 4. trinn (fra 2001 til 2011). Elever på 5. trinn har hatt like stor framgang (fra 2006 til 2011) ved begge typer tekster. Norske elever er nå stort sett like gode i leseforståelse av begge teksttyper, på begge trinn. Imidlertid skårer jenter på begge trinn også i 2011 høyere enn gutter ved både faktatekster og litterære tekster. Det er størst favør til jentene ved litterære tekster. Gutter skårer høyere ved faktatekster enn ved litterære tekster på begge trinn. Det betyr at mens norske elever stadig er blitt bedre til å forstå spesielt faktatekster, er forskjellen mellom gutter og jenter størst ved litterære tekster. Elevene på både 4. og 5. trinn har samlet høyere skåre **når de liker** de litterære tekstene enn når de liker faktatekstene.

14 Se vedlegg 2.

15 Se vedlegg 2.

Forkunnskap og engasjement

Forskning viser at motivasjon og engasjement er viktige hovedkomponenter i lesing. Å bli engasjert i teksten som leses, regnes som en av flere viktige hovedkomponenter i leseforståelse. At teksten er så spennende at den er verd å lese, inngår i dette. Engasjement skapes blant annet når vi lar oss fange av det vi leser (Guthrie & Wigfield, 2000). Tidligere PIRLS-undersøkelser viser at elever som liker å lese, har betraktelig bedre leseresultater (Mullis mfl., 2011, s.12), og at holdning og resultat påvirker hverandre gjensidig. Gode lesere liker også å lese mer enn dårlige lesere (Mullis mfl., 2011, s. 204). Dette viser også hovedtendensen fra PIRLS-resultatet i 2011.

Leseforståelse kan defineres som det å *utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst* (Bråten, 2007). Dette krever at leseren gjennomfører teksten på en nøyaktig og fullstendig måte. For at leseren skal få en dypere forståelse av det teksten handler om, må han også *skape* mening med utgangspunkt i teksten, ved å forene tekstens betydningsmønstre med allerede eksisterende kunnskaper om tekstens tema og verden for øvrig. God leseforståelse innebærer at leseren ivaretar tekstens innhold samtidig som han går ut over dette innholdet og tilfører teksten noe nytt og konstruerer ny mening basert på allerede eksisterende kunnskap. En slik prosess krever en viss anstrengelse. Derfor er engasjement nødvendig. PIRLS-rammeverket beskriver lesing som en interaktiv prosess mellom teksten og leseren. Denne leseprosessen fordeler seg før, under og etter lesing, der leseren bruker et repertoar av lingvistiske ferdigheter, kognitive og metakognitive strategier og bakgrunnskunnskap (Guthrie & Wigfield, 2000). Motivasjon er et komplekst fenomen som består av ulike komponenter. Ved lesemotivasjon synes forventning om mestring, indre motivasjon og mestringsmål å være sentrale komponenter (Tonks & Wigfield, 2004).

Sjanger og intertekstualitet

Tekster for barn har (i likhet med tekster for voksne) ofte en sterk grad av intertekstualitet gjennom å alludere til ulike teksttradisjoner. Maria Nikolajeva påpeker at barnelitteratur er mer kanonisk enn voksenlitteratur. Den har nemlig en tendens til å gjenta tradisjonelle litterære mønstre, som for eksempel eventyrets hjemme–borte–hjemme-struktur (Nikolajeva, 1996). Litterære tekster tilpasser seg ofte mottakerens litterære erfaring og behov ved å invitere leserne inn i kjente strukturer. Det gjøres i «Fly, ørn, fly» (2011), som

begynner i kjent narrativ stil med «En bonde dro ut en dag ...» og slutter med «Og den kom aldri mer tilbake for å leve sammen med hønsene». Da kan leseren supplere den nye teksten med informasjon fra tidligere møter med lignende tekster (for eksempel eventyr), og det blir da lettere å forstå og inngå i en dialog med teksten. Leseren som kjenner til H.C. Andersens eventyr «Den stygge andungen», kan for eksempel supplere «Fly, ørn, fly» (2011) med antagelser om at det vil ende godt for ørnen til slutt. Leseren av denne teksten kan kanskje også få assosiasjoner til en barnesang, og til og med til sangen «Walk like a Angel» av Elvis Presley når de leser: «Se – den går som en høne, den spiser som en høne. Den tenker som en høne. Selvfølgelig er det en høne.» Intertekstualitet dreier seg dermed om tilpasning og om informasjonsuthenting, men også om åpne utfordringer til leserens produktive fantasi og struktureringsevne i dialog med referanser og ekkovirkninger i teksten. Eventyret er for eksempel et sterkt sjangermønster i barns bevissthet. Dermed kan intertekstualitet både være en hjelp til å lese en tekst, men også utfordre leseren dersom allusjonen er ukjent. Når en leser den litterære teksten «Fiendekake» (2011), kan en erfaren leser som har lest for eksempel Roald Dahl og hans fantastiske fortellinger, få assosiasjoner til hans tekster. Dette er ikke avgjørende for forståelsen av «Fiendekake» (2011), men kan gi enda større forventninger til hva slags kake faren vil lage. Det samme gjelder i «Den lille leirklumpen» (2006), der leirklumpen ligger og venter på at noen skal velge den. Lesere som har kjennskap til eventyrtradisjonens levendegjøring og personifisering av dyr og av døde ting, kan kjenne igjen strukturen, mens leseren som ikke har dette sjangerrepertoaret inne, ikke får denne bonusen. Det kan en også få dersom en ut fra litterær erfaring vet at eventyr slutter godt, selv om helten tilsynelatende er i fare eller framstår som svak og tapende part.

Assosiasjoner og bakgrunnskunnskap kan også være en hjelp ved fak-tatekster. Dette gjelder ved for eksempel «Antarktis: Islandet» (2006), som er full av ny informasjon dersom en ikke har lært noe om dette området før (ikke et konkret mål i læreplanen). Dersom leseren ikke har kjennskap til verken turbrosjyrer eller kulturelle aktiviteter som å gå på tur, har eleven også færre knagger å henge en brosjyre som «Dagstur» (2011) på. For norske elever som oftest er vant med å ferdes i naturen og også har det innbakt i læreplanen, kan dette være en støtte til leseforståelse.

Det er grunn til å tro at lesere som gjenkjenner vesentlige trekk i en ny tekst ut fra intertekstuelle spor til tidligere leste tekster, har større mulighet

til å engasjere seg i teksten enn dersom den framstår som radikalt ukjent. Intertekstuelle spor, både sjangermessige, strukturelle og språklige, gjør det mulig for leseren å skape reelle antagelser om tekstmening og teksthelhet, noe som kan gjøre lesingen effektiv og presis. Når leseren gjenkjenner trekk ved en tekst, aktiveres også relevant forkunnskap, samt følelsen av overblikk og mestring. Forbindelsen mellom intertekstualitet og engasjement innebærer imidlertid også at lesere som har lest lite, og som ikke har et bredt repertoar for sjanger, plott og språk, heller ikke klarer å engasjere seg i teksten på linje med mer erfarne lesere.

Oppsummering om ulike tekster i PIRLS-undersøkelsen

Når vi også vet hvor viktig blant annet førforståelse, kultur og engasjement er for å forstå tekster, ser det ut til at PIRLS har funnet fram til tekster som har engasjert de norske elevene i denne verdensomspennende leseundersøkelsen. Dette gjelder både faktatekster og litterære tekster.

Vi ser en tendens til at norske elever som liker PIRLS-tekstene, skårer bedre enn de som ikke liker tekstene, selv om forskjellen bare er signifikant for noen tekster. De norske elevene liker tekstene stort sett godt. Tendensen er imidlertid at de litterære tekstene er best likt. Dette gjelder både gutter og jenter på begge trinn.

Det store spørsmålet er hvordan norske elever kan bli enda bedre lesere, og her er det kanskje mange svar. I denne forbindelse ville det også vært interessant å undersøke hvordan elevene kan bevisstgjøres enda mer på hvilke tekster og hvilke kriterier som styrer deres eget leseengasjement, samt hvilke kriterier elevene legger til grunn for hvilke tekster de liker og ikke liker.

Referanser

- Berge, K.L., Coppock, P.J. & Maagerø, E. (red.) (1998). *Å skape mening med språk : En samling artikler av M.A.K. Halliday, R. Hasan og J.R. Martin*. Oslo: Landslaget for norskundervisning. Cappelen Akademisk Forlag.
- Bråten, I. (2007). *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk.

- Guthrie, J.T. & Wigfield, A. (2000). *Engagement and motivation in reading. Handbook of reading research*, 3.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Foy, P. & Drucker, K.T. (2012). *PIRLS 2011 International Results in Reading*. US: Boston College, Lynch School of Education / IEA.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Kennedy, A.M., Trong, K.L. & Sainsbury, M. (2009). *PIRLS Assessment Framework. IEA's Progress in International Literacy Study*. US: Boston College, Lynch School of Education / IEA.
- Nikolajeva, Maria. (1996). *Children's Literature Comes of Age*. New York: Garland
- Wigfield, A. & Tonks, S. (2004). The development of motivation for reading and how it is influenced by CORI. In J.T. Guthrie, A. Wigfield & K.C. Perencevich (red.), *Motivating reading comprehension: Concept oriented reading instruction*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Vedlegg 1

4. trinn

	Faktatekster					Litterære tekster					
	Dagstur	Mysteriet om kjempetannen	Honning-fuglen	Haier	Leonardo	Fiendekake	Fly, ørn, fly!	Skinnende strå	Blomster-potten	Blomster på taket	
Likte	%	81	76	78	86	80	90	87	89	92	92
	Gjennomsnitt	509	506	520*	509	510*	508*	508	510*	514	508*
Likte	%	19	24	22	14	21	10	13	11	8	8
ikke	Gjennomsnitt	491	504	493	511	490	482	495	488	507	475

Signifikant forskjell i gjennomsnittsskåre mellom de som likte og de som ikke likte å lese teksten

5. trinn

	Faktatekster					Litterære tekster					
	Dagstur	Mysteriet om kjempetannen	Honning-fuglen	Haier	Leonardo	Fiendekake	Fly, ørn, fly!	Skinnende strå	Blomster-potten	Blomster på taket	
Likte	%	82	79	76	88	83	90	85	85	89	85
	Gjennomsnitt	544	564*	558*	549	556*	561	544	549*	549	557
Likte	%	18	21	24	12	17	10	15	15	11	15
ikke	Gjennomsnitt	523	533	537	539	525	541	534	500	487	569

Signifikant forskjell i gjennomsnittsskåre mellom de som likte og de som ikke likte å lese teksten

Vedlegg 2

4. trinn	Fakratekster						Litterære tekster											
	Dagstur	Mysteriet om kjempe-tannen	Honning-fuglen	Haier	Leonardo	Fiendekake	Fly, ørn, fly!	Skinnende strå	Blomster-potten	Blomster på taket								
	Gutt	Jente	Gutt	Jente	Gutt	Jente	Gutt	Jente	Gutt	Jente	Gutt	Jente						
Liker	76	85	69	77	79	81	82	77	87	92	84	89	86	92	87	95	86	97
	Gjennomsnitt	502	515	494	519	513*	506	512	498*	517	499	515	507*	512	509	518	502	519*
Liker ikke	24	15	17	31	23	10	19	18	13	8	16	11	14	8	13	5	14	3
	Gjennomsnitt	495	483	496	508	484	492	523	470	501	489	503	479	502	506	510	479	457

Ulike typer tekster i PIRLS-undersøkelsen

5. trinn	Fakratekster						Litterære tekster													
	Dagstur	Mysteriet om kjempe-tannen	Honning-fuglen	Haier	Leonardo	Fiendekake	Fly, ørn, fly!	Skinnende strå	Blomster-potten	Blomster på taket										
	Gutt	Jente	Gutt	Jente	Gutt	Jente	Gutt	Jente	Gutt	Jente	Gutt	Jente	Gutt	Jente						
Liker	79	86	77	82	72	80	91	86	83	82	87	92	80	91	77	93	83	96	75	97
	Gjennomsnitt	533	554*	558*	570	559	542	556	557	556*	563	535	554	554*	548	555	548	550	547	562
Liker ikke	21	14	23	18	28	20	9	14	17	18	13	8	20	9	23	7	17	4	25	3
	Gjennomsnitt	526	520	529	536	539	529	545	509	543	523	567	526	555	488	540	482	507	565	605

* Signifikant forskjell i gjennomsnittsskåre mellom de som liker teksten og de som ikke liker teksten



Ordavkoding og leseferdighet i PIRLS

Nina Nøttaasen Gabrielsen og Kjersti Lundetræ

Innledning

Leseferdighet er den viktigste ferdigheten elevene tilegner seg i løpet av de første skoleårene. Den er et fundament for læring i alle skolens fag, og gir tilgang til skriftspråk og ulike tekstkulturer. Å mestre lesekunsten er således av stor betydning for barn, unge og voksnes autonomi og deltakelse i både faglige og sosiale kontekster i skole, jobb og fritid.

Ifølge Kunnskapsløftet skal elevene «kunne lese enkle tekster med sammenheng og forståelse» i løpet av 2. klasse (Utdanningsdirektoratet, 2013). Deretter blir oppmerksomheten i større grad rettet mot det å lese for å lære i ulike fag. I løpet av fjerde klasse skal elevene kunne «lese skjønnlitteratur og fagtekster for barn med flyt, sammenheng og forståelse» (ibid.). Begrepet *flyt*, som kommer inn i kompetansemålet i fjerde klasse, indikerer at elevene skal kunne lese med avpasset fart og naturlig intonasjon, og dette forutsetter stor grad av automatiserte ordlesingsferdigheter. Når elevene kommer i 4. og 5. klasse, er det altså forventet at de har utviklet automatiserte leseferdigheter og kan lese for å lære. Dette gjør det særlig interessant å analysere leseferdighetene til denne aldersgruppen.

Lesing i PIRLS

I utgangspunktet måler PIRLS kun leseforståelse, samtidig som bakgrunnsfaktorer av mulig betydning for leseferdighet identifiseres gjennom spørreskjema til rektor, lærer, foresatte og elev (se R.G. Solheim *PIRLS 2011 – oppbygging*

og metode, s. 15). Vi vet at det som gjerne kalles tekniske leseferdigheter, er en forutsetning for å oppnå god leseforståelse, men PIRLS gir i utgangspunktet ingen informasjon om avkodings- og ordgjenkjenningsferdighet. For å få informasjon om denne viktige komponenten i lesingen har man i Norge valgt å inkludere en ordkjedeprøve (Jacobson, 2013, 2001, 1993; Høien & Tønnesen, 2008) som del av PIRLS-undersøkelsen. Denne prøven viser først og fremst avkodingsferdighet på ordnivå – altså den mer tekniske siden av lesingen.

Ordkjedeprøven var også inkludert i PIRLS 2006. Elevene som deltok i undersøkelsen, fikk opplæring som bygde på det forrige læreplanverket, L97. Denne planen la ikke opp til at den formelle leseopplæringen skulle starte før på 2. trinn. Elevene som deltok i PIRLS 2011, derimot, fulgte Kunnskapsløftet (LK06). I denne læreplanen er kompetansemålene først satt etter 2. trinn, men det er samtidig presisert at den formelle leseopplæringen skal starte på 1. trinn. Slik sett kan de norske elevene i PIRLS 2011 ha inntil ett år mer formell leseopplæring bak seg, sammenlignet med elevene som deltok i PIRLS 2006. Dette gir grunnlag for flere forskningsspørsmål:

- a. Har det skjedd en endring i norske elevers avkodingsferdighet fra 2006 til 2011?
- b. Er en eventuell endring i avkodingsferdighet lik for gutter og jenter?
- c. Hvilken betydning har ordavkodingen for leseforståelse på 4. og 5. trinn?

Leseforståelse og ordavkoding

En av de mest kjente definisjonene av lesing er: Reading = Decoding x Linguistic Comprehension, også kalt «the simple view of reading» (Gough & Tunmer, 1986). «The simple view» hevder at «reading ability can result only from the combination of decoding and comprehension» (ibid., s. 7). Både avkoding og språklig forståelse er altså forutsetninger for at lesing kan finne sted. Dermed vil både svake ordavkodingsferdigheter og lav språklig forståelse kunne resultere i svak leseferdighet. Det er selvsagt også andre faktorer som avgjør hva man forstår når man leser en tekst. Foruten tilstrekkelige avkodingsferdigheter og språklig forståelse er også arbeidsminne, generelle bakgrunnskunnskaper, kunnskap om tekst og lesestrategier, selvregulering osv. av betydning (Paris & Hamilton, 2009). Som nevnt innledningsvis vil vi her konsentrere oss om hvilken betydning ordavkoding, eller ordgjenkjenning

– som er det begrepet som ligger nærmest opp til det Gough og Tunmer (1986) legger i «decoding» i «the simple view» – har for leseforståelse.

Ordavkoding brukes om ulike strategier som gjør leseren i stand til å identifisere ordets uttale og mening, og forutsetter at leseren har knekket den alfabetiske koden. Man må med andre ord ha forstått det alfabetiske prinsipp – at bokstavene representerer lyder i talespråket – og kunne koble bokstaver til språklyder. Denne kunnskapen er nødvendig for å komme fram til ordets uttale og mening. Ordavkoding innebærer med andre ord at man bruker slik kunnskap og for eksempel omkoder enkeltbokstaver eller bokstavgrupper til språklyder og trekker disse sammen til en lydpakke som gir tilgang til ordets uttale og mening (Høien & Lundberg, 2012). Dette er imidlertid en ressurskrevende måte å lese på, og ved tekstlesing vil en slik avkodingsstrategi være lite effektiv og påvirke forståelsen av innholdet i teksten fordi strategien ikke er hurtig nok.

Ordgjenkjenning, derimot, er en mer rasjonell måte å avkode ord på. Dette innebærer at ordlesingen er automatisert og at leseren umiddelbart kjenner igjen ordet eller ordets morfem som en helhet, og omgående kan få tilgang til ordets mening og uttale (Høien & Lundberg, 2012). Automatisert ordlesing er en forutsetning for gode leseferdigheter.

Ved automatisert ordlesing kan man i større grad rette oppmerksomheten mot tekstens innhold og det å forstå den. Når vi leser, kan vi tenke oss at vi har en viss kognitiv ressurs tilgjengelig. Automatisert ordlesing gjør at man kan fokusere på tekstens innhold og ikke trenger å bruke ressurser på den tekniske delen av lesingen. Å oppnå leseflyt, altså å kunne lese med avpasset fart og naturlig intonasjon, gir bedre forutsetninger for å forstå tekster. Elever som strever med selve ordavkodingen, har færre kognitive ressurser tilgjengelig til å forstå teksten. Hurtig, uanstrengt (*effortless*) og automatisk avkoding av enkeltord henger nøye sammen med en adekvat og presis forståelse av tekst (se mer i Adams, 1990; Stanovich, 1991; Vellutino, Scanlon & Tanzman, 1994). Andre undersøkelser har funnet at presis ordavkoding hos yngre elever og senere leseforståelse korrelerer høyt (0,60 i Foorman, Francis, Shaywitz, Shaywitz & Fletcher, 1999). Ordavkoding har dessuten vist seg å ha betydning for voksnes leseforståelse (Cunningham, Stanovich & Wilson, 1991).

Elever som strever med ordavkoding og som må bruke mye energi på dette, vil dermed ofte få mindre med seg av innholdet. I tillegg kan svake ordlesingsferdigheter føre til unøyaktig lesing, slik at eleven kommer fram til feil

eller upresis mening. Både ordavkodning og forståelse vil dessuten påvirkes bl.a. av faktorer som generell kunnskap og vokabular (Hagtvet et al., 2011; Lundberg, 2006). Disse variablene er imidlertid ikke målt i PIRLS-undersøkelsene.

Definisjonen av leseferdighet som er lagt til grunn for PIRLS-undersøkelsene, er:

For PIRLS, reading literacy is defined as the ability to understand and use those written language forms required by society and/or valued by the individual. Young readers can construct meaning from a variety of texts. They read to learn, to participate in communities of readers in school and everyday life, and for enjoyment (Mullis, Martin, Kennedy, Trong & Sainsbury, 2009, s. 11).

PIRLS framhever altså to overordnede formål med lesingen, eller *reading literacy*: Lesing for fornøynsens skyld, og lesing for å finne og bruke informasjon (kunnskapstilegning). Videre måles fire ulike forståelsesprosesser i PIRLS: hente ut konkret informasjon; trekke enkle slutninger; tolke og sammenholde ideer og informasjon; og vurdere innhold, språk og virkemidler i teksten. Det er først og fremst leseforståelse, omtalt som *reading literacy*, som måles i den internasjonale PIRLS-undersøkelsen.

Metode

Med utgangspunkt i definisjonen man finner i PIRLS, vil leseferdighetsbegrepet slik det brukes her, i stor grad knyttes til leseforståelse. Elevene får utdelt et oppgavehefte bestående av to lengre tekster – én skjønnlitterær tekst og én faktatekst – etterfulgt av spørsmål som har til hensikt å måle de fire ulike forståelsesprosessene (se mer om frigitte tekster i van Daal et al., 2012). De leser tekstene og svarer på spørsmålene skriftlig, mens de har tekstene tilgjengelig. Det siste sikrer at det er leseforståelsen, og ikke minnet, som testes. Resultatene i PIRLS kan derfor gi informasjon om elevers leseforståelse – eller mangel på sådan. Som nevnt er det i den internasjonale PIRLS-undersøkelsen ikke lagt inn testing av ordavkodning. I utgangspunktet gir dermed PIRLS i liten grad svar på *hvorfor* elever eventuelt har manglende leseforståelse. Riktignok er det inkludert bakgrunnsinformasjon fra foreldre om bl.a. språklige ferdigheter i førskolealder, tidlige leseerfaringer, leksearbeid og interesse for skriftspråk. Dette er imidlertid kun indirekte mål på disse variablene.

Som vi har nevnt, valgte man både i PIRLS 2006 og sist i 2011 å ta med en ordkjedetest i den nasjonale undersøkelsen for å få et bilde av norske elev-ers ordavkodningsferdigheter. Dette gir også grunnlag for å se hvorvidt det har vært en utvikling blant elever på 4. og 5. trinn i denne perioden.

Ordkjedeprøven ble opprinnelig utviklet i Sverige i forbindelse med en forstudie til et forskningsprosjekt (Läsutveckling i Kronoberg). Ideen fikk Christer Jacobsen på midten av 1980-tallet, inspirert av en polsk datatest (Reading Efficiency Test) (Jacobson, 2013, 2001, 1993). Ordkjedetesten er en screeningtest med høy validitet og reliabilitet. Teorien som ligger til grunn for prøveutformingen, er senere brukt på flere språk, bl.a. norsk. Det finnes ulike varianter av ordkjedeprøven, eksempelvis Høien & Tønnesen (2008). Prøven består av en rekke ordkjeder – her fire ord – som er satt sammen uten mellomrom i en «kjede». Elevene skal markere med en loddrett strek hvor ett ord slutter og det neste begynner (eks. ordpilverdhvem → ordpilverdhvem). Ordene i kjeden kan ikke utgjøre flere enn fire. Antall rette ordkjeder utgjør skåren på prøven. Ordkjedeprøver avgrenses i tid for å få fram hvorvidt elevene behersker automatisert ordavkodning – ordgjenkjenning. I den utgaven som brukes i PIRLS, er rammen satt til 5 minutter. Elever som avkoder bokstav for bokstav, vil bruke lengre tid på å lese ordkjedene og dermed få færre besvarte oppgaver / riktige svar enn automatiserte lesere. Unøyaktige lesere eller lesere som bruker en logografisk¹ strategi, vil kunne bruke kortere tid, men ha mange feil.

Automatisert ordlesing er en teknisk ferdighet som krever mye øving. Hvor lang tid elevene har fått leseopplæring og hvor mye den enkelte har lest, vil derfor være av stor betydning. Ved å sammenligne resultatene fra 2006 med de fra 2011, hvor elevene har inntil ett års lengre formell leseundervisning (jf. omtale innledningsvis), vil vi kunne få et bilde av hvorvidt ordavkodningsferdigheter påvirker leseferdighetsresultatene slik de måles i PIRLS. Eksempler på dette er eventuelle forskjeller mellom 4. og 5. trinn samt kjønnsforskjeller.

1 Logografisk lesing er «lesing» av ord hvor den som skal «lese» gjetter – ofte ut fra visuelle kjennetegn eller kontekst – hva ordet betyr.

Resultater og drøfting

Resultatene i denne artikkelen er basert på hele utvalgene fra 4. og 5. trinn i PIRLS 2006 og 2011 (se Tabell 1).

Tabell 1. Antall elever som deltok i PIRLS 2006 og 2011.

	4. trinn	5. trinn
PIRLS 2006	3837	1808
PIRLS 2011	3190	1315

Endring i leseferdigheter fra 2006 til 2011

I denne artikkelen ønsker vi å undersøke om det har skjedd en endring i norske 4. og 5. trinnselevers avkodingsferdigheter fra 2006 til 2011. Tabell 2 viser gjennomsnittsskårene for 4. og 5. trinn i ordavkoding og leseforståelse.

Tabell 2. Endring i ordavkoding og leseforståelse på 4. og 5. trinn fra 2006 til 2011.

		gjennomsnitt 2006	SD	gjennomsnitt 2011	SD	differanse
ordavkoding	4. trinn	25,97 (0,41)	10,38	31,43 (0,59)	12,11	+5,46*
	5. trinn	37,04 (0,65)	12,15	33,75 (0,82)	11,20	-3,30*
leseforståelse	4. trinn	498,06 (2,56)	66,52	507,80 (1,95)	61,43	+9,74*
	5. trinn	540,48 (3,13)	64,37	549,80 (2,60)	60,90	+9,32*

* $p < 0,05$ (standardfeil i parentes) (SD = standardavvik)

Endring i avkodingsferdighet for gutter og jenter

Gjennomsnittsresultatene på ordkjeder på 4. trinn er økt fra 25,97 i 2006 til 31,43 i 2011, noe som utgjør en moderat framgang på om lag ½ standardavvik. På 5. trinn har derimot gjennomsnittsskåren på ordkjedeprøven sunket signifikant fra 2006 til 2011. Dette er et resultat som er svært uventet, særlig tatt i betraktning at det samtidig er en framgang i leseforståelse for elever på 5. trinn på vel 9 poeng fra 2006 til 2011. Det er vanskelig å finne en god forklaring på dette.

Framgangen i ordavkodning og leseforståelse på 4. trinn er positiv og kan ses på som et mulig resultat av læreplanen Kunnskapsløftet og en omlegging av begynneropplæringen. Elevene som deltok i PIRLS 2011, har fulgt LK06. Som tidligere nevnt har de hatt inntil ett år mer leseopplæring enn elevene som deltok i PIRLS 2006 og fulgte L97. At vi ikke ser den samme effekten på 5. trinn når det gjelder ordavkodning, kan muligens forklares med at disse elevene utgjør det første kullet som startet på skolen etter innføringen av LK06. Det tar gjerne noe tid fra nye planer implementeres til læreres undervisningspraksis endres (Kunnskapsdepartementet, 2008). Vi har tidligere sett at det i den aller første perioden etter innføringen av en ny utdanningsreform, kan være svakere resultater på noen områder i elevenes faglige utvikling. At leseforståelsen likevel har økt på 5. trinn i den aktuelle perioden, kan muligens forklares med at elevene har fått mer eksplisitt undervisning i leseforståelsesstrategier.

Vi har vist at det har vært en markert framgang i avkodingsferdighet for 4. trinn fra 2006 til 2011. Nå vil vi undersøke om den er lik for gutter og jenter. Av Tabell 3 ser vi at både gutter og jenter på 4. trinn har hatt framgang i avkodingsferdighet, og at den har vært omtrent lik for begge kjønn. Framgangen er moderat, og tilsvarer i underkant av $\frac{1}{2}$ standardavvik. Ser vi på 5. trinn, har både gutter og jenter gått noe tilbake i avkodingsferdighet fra 2006 til 2011.

Tabell 3. Endring i avkodingsferdighet for gutter og jenter på 4. og 5. trinn fra 2006 til 2011.

		gjennomsnitt 2006	SD	gjennomsnitt 2011	SD	differanse
gutter	4. trinn	24,12 (0,42)	9,65	29,32 (0,55)	11,27	+4,20*
	5. trinn	34,60 (0,71)	11,20	31,15 (0,91)	10,99	-3,45*
jenter	4. trinn	27,86 (0,46)	10,76	33,39 (0,80)	12,53	+5,53*
	5. trinn	39,58 (0,69)	12,56	36,35 (0,88)	10,80	-3,23*

* $p < 0,05$ (standardfeil i parentes) (SD = standardavvik)

Avkodingsferdighetenes betydning for leseforståelse på 4. og 5. trinn.

Til sist i denne artikkelen vil vi se på hvilken betydning ordavkodningen har for leseforståelse på 4. og 5. trinn. Sammenhengen mellom avkodning og leseforståelse var om lag den samme på disse trinnene i 2006 (se Tabell 4). I

2011, derimot, var sammenhengen mellom avkoding og leseforståelse signifikant sterkere på 4. trinn (0,40) enn på 5. trinn (0,31). På 4. trinn forklarte ordavkoding 16 prosent av variansen i leseforståelse, noe som kan regnes som en moderat sammenheng. På 5. trinn delte ordavkoding og leseforståelse imidlertid bare 9 prosent av variansen. Dette regnes som en svak sammenheng. Elevene på 5. trinn hadde noe bedre ordavkodingsferdigheter enn de på 4. trinn. Jo større del av elevgruppen som har automatisert ordavkoding, jo mindre vil variansen være, og desto mindre vil man forvente at ordavkoding skal forklare variansen i leseforståelse.

Tabell 4. Sammenhengen mellom ordavkoding og leseforståelse i PIRLS 2006 og 2011 (Pearson's *r*)

			leseforståelse	leseforståelse SE	ordavkoding SE
ordavkoding	2006	4. trinn	0,41*	0,03	0,00
		5. trinn	0,43*	0,04	0,00
	2011	4. trinn	0,40*	0,03	0,00
		5. trinn	0,31*	0,04	0,00

* $p < 0,05$ (SE = standardfeil)

Noe annet som er interessant, er at sammenhengen mellom avkodingsferdighet og leseforståelse er større på 5. trinn i 2006 enn i 2011. At ordavkoding betyr mindre for leseforståelse på 5. trinn i 2011 enn i 2006, kan skyldes flere faktorer. Vi vet at elevene i 2011-utvalget har hatt opplæring etter LK06. De har dermed hatt inntil ett års lengre formell leseundervisning enn elevene i 2006-undersøkelsen og inntil ett års lengre praktisering av leseferdighetene sine. Det er uventet å se at avkodingsferdighetene har gått noe tilbake, mens leseforståelsen har blitt bedre. Muligens har endringen i lærernes undervisningspraksis i lesing på dette trinnet i større grad bidratt til å fremme vokabular og mer utstrakt bruk av leseforståelsesstrategier.

Oppsummering

Fra 2006 til 2011 har elever på 4. trinn hatt en klar framgang i både ordavkoding og leseforståelse. Dette gjelder både jenter og gutter. Det er grunn til å tro at framgangen i leseferdigheter på 4. trinn i noen grad kan tilskrives implementeringen av Kunnskapsløftet, og det faktum at elevene som gikk på

4. trinn i 2011, hadde inntil ett år lengre formell leseopplæring og lesepraktisering enn elevene som gikk på 4. trinn i 2006. Kunnskapsløftet innebar også innføringen av lesing som grunnleggende ferdighet, noe som igjen kan ha ført til endret undervisningspraksis knyttet til leseforståelsesstrategier. Også i 2011 skårer 5. trinnselevne noe bedre på ordavkodingsferdighet enn 4. trinnselevne. På 5. trinn ser vi derimot en signifikant tilbakegang i ordavkodingsferdighet fra 2006 til 2011, til tross for en framgang i leseforståelse. Dette var svært uventet, men kan, som tidligere nevnt, muligens skyldes at 5. trinnselevne i denne undersøkelsen er det første kullet som har hatt LK06 som ramme for undervisningen. Man kan anta at reformen ikke hadde fått «satt seg» da de startet på skolen, og at kullet etter – altså 4. trinn i PIRLS 2011 – dermed har fått noe bedre rammer omkring sitt skoletilbud. Man kan videre anta at 5. trinnselevne generelt er mer modne, har bedre språkforståelse og vokabular, og at de har lengre leseerfaring og mer avanserte leseforståelsesstrategier enn 4. trinnselevne, uavhengig av hvor lang tid de har hatt med formell leseundervisning. Dessuten kan man anta at elever på 5. trinn i større grad har bakgrunnskunnskaper som gir et bedre utgangspunkt for forståelse av tekstene i PIRLS. Tilbakegangen i ordavkodning kan bety at elever på 5. trinn i 2011 «angriper» tekstene på en annen og mer avansert måte. I større grad enn de yngre elevene ser de ut til å fange essensen i en tekst, selv om de har svakere ordavkodingsferdigheter.

I PIRLS 2011 var utvalget av elever på 4. trinn betydelig større enn på 5. trinn. En gjentakelse av ordkjedeprøven på 5. trinn i forbindelse med nasjonale prøver i lesing og neste runde av PIRLS (2016), ville derfor vært nyttig. Dette vil kunne gi oss mer sikker kunnskap om 5. klassingers avkodingsferdigheter og sammenhengen mellom avkodingsferdigheter og leseforståelse.

PIRLS har synliggjort en positiv utvikling med tanke på norske 4. og 5. klassingers leseferdigheter. De har bedre leseforståelse, og elevene på 4. trinn har hatt en klar framgang i ordavkodingsferdighet. Likevel vil neste PIRLS-undersøkelse – med mulige tilleggsundersøkelser – bli viktig, både med tanke på å følge opp utviklingen av leseferdigheter i skolen og for å få mer kunnskap om læreres undervisningspraksis på dette området. Den er avgjørende både med hensyn til å fremme leseflyt, leseforståelse og motivasjon for lesing.

Referanser

- Adams, M. (1990). *Beginning to read: Thinking and Learning about Print*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Cunningham, A.E., Stanovich, K.E. & Wilson, M.R. (1991). Cognitive variation in adult students differing in reading ability. I T. Carr & B.A. Levy (red.). *Reading and development: Component skills approaches*. New York: Academic Press.
- Foorman, B.R., Francis, D.J., Shaywitz, S.E., Shaywitz, B.A. & Fletcher, J.M. (1999). The case for early reading intervention. I B. Blachman, (red.). *Cognitive and Linguistic Foundations of Reading Acquisition: Implications for Interventions*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Gough, P.B. & Tunmer, W.E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10. doi: 10.1177/074193258600700104
- Hagtvet, B.E., Lyster, S.-A.H., Melby-Lervåg, M., Næss, K.-A.B., Hjetland, H.J., Engevik, L.I., Hølland, S., Karlsen, J., Klem, M. & Kruse, J. (2011). Ordforråd i førskolealder og senere leseferdigheter – En metaanalytisk tilnærming. I *Spesialpedagogikk*, 01, 34–49.
- Høien, T. & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi: fra teori til praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Høien, T. & Tønnesen, G. (2008). *Instruksjonshefte til ordkjedetesten*: Bryne: Logometrica.
- Jacobson, C. (2013). Kedjor från Växjö. *DYSLEXI, aktuellt om läs- och skrivsvårigheter*, nr. 1.
- Jacobson, C. (2001) *Manual. LäsKedjor*. Stockholm: Psykologiförlaget.
- Jacobson, C. (1993) *Manual: Ordkedjor*. Stockholm: Psykologiförlaget. Lastet ned 25. mai, 2013, fra <http://www.udir.no/kl06/NOR1-04/>
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i skolen*. St.meld. nr. 31 (2007–2008). Kunnskapsdepartementet, Oslo.
- Lundberg, I. (2006) Early language development as related to the acquisition of reading. *European Review*, 14, 1, 65–79.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Kennedy, A.M., Trong, K.T. & Sainsbury, M. (2009). *PIRLS 2011 Assessment Framework* (IEA). United States: Boston College, Lynch School of Education/IEA.

- Paris, S.G. & Hamilton, E.E. (2009). The Development of Children's Reading Comprehension. I S.E. Israel & G.G. Duffy (red.), *Handbook of Research on Reading Comprehension* (s. 32–53). New York: Routledge.
- Stanovich, K.E. (1991) Word recognition: Changing perspectives. I Barr, Kamil, Mosenthal & Pearson (red.). *Handbook of Reading Research Vol. II.* (s. 418–452)
- Utdanningsdirektoratet (2013). Læreplan i norsk. Lastet ned 25. mai 2013 fra <http://www.udir.no/kl06/NOR1-04/>
- Vellutino, F.R., Scanlon, D.M. & Tanzman, M.S. (1994). I G. Lyon (red.). *Frames of reference for the assessment of learning disabilities: New views on measurement issues.* Baltimore, Maryland: Brookes.



Hva gjør skolen i møte med svake lesere?

Egil Gabrielsen og Kjersti Lundetræ

Innledning

Norge er blant de få landene som har deltatt i samtlige internasjonale undersøkelser som i løpet av de siste 15 årene har kartlagt lesekompetansen blant barn (PIRLS), unge (PISA) og voksne (IALS, ALL og PIAAC). Felles for disse undersøkelsene er at en i de norske resultatpresentasjonene har viet stor oppmerksomhet til størrelsen på gruppen som oppnår lave lese-skårer. Flere betegnelser er anvendt om denne gruppen, som *svake lesere*, *risikogruppen* eller *bekymringsgruppen*. Heretter vil vi i hovedsak bruke betegnelsen svake lesere. I de ulike leseundersøkelsene er det brukt ulike kriterier for å avgrense gruppen svake lesere, og i noen tilfeller er det også brukt forskjellige kriterier nasjonalt og internasjonalt, som i rapporteringene fra voksenundersøkelsene IALS og ALL (Gabrielsen, 2013).

Når vi i den første delen av denne artikkelen skal se nærmere på elevene med de svakeste leseferdighetene i PIRLS, vil vi følge de internasjonale kriteriene som indikerer forskjellene mellom elevers lesekompetanse. Følgende fire mestringsnivåer/poenggrenser benyttes:

Avansert mestringsnivå (625 poeng eller mer)

Høyt mestringsnivå (550–625 poeng)

Middels mestringsnivå (475–550 poeng)

Lavt mestringsnivå (400–475 poeng)

Vi skal rette oppmerksomheten mot elever som skårer under 475 poeng; med andre ord de som hører til i gruppene *Lavt mestringsnivå* og *Under lavt mestringsnivå*. Prosentandelen svake lesere i PIRLS 2011 i Norge og i de andre nordiske landene vil bli presentert og sammenliknet med tilsvarende tall fra undersøkelsen i 2006.

Videre skal vi se nærmere på hva lærerne gjør når de oppdager at elever begynner å sakke akterut i leseutviklingen. Her vil vi trekke inn en nordisk sammenlikning av lærernes tilgang på eksterne ressurser i slike situasjoner.

Vi vil til slutt sammenlikne gruppen svake lesere med noen typiske trekk for de elevene som skårer på *Avansert* og *Høyt mestringsnivå*. Prinsippet om tilpasset opplæring har hatt en sentral plass i skolens læreplaner og skal i utgangspunktet gjelde for alle elever. Norsk skole har likevel lenge vært kritisert for å bruke for mye tid og ressurser på de svakeste elevene, og at dette går på bekostning av de skoleflinke (Kjærnsli mfl., 2004). Vi skal ikke gå inn i den debatten her, men avgrense oss til å se nærmere på noen sentrale bakgrunnsvariabler som kan bidra til å forklare noen av forskjellene mellom en meget god og en svak leseferdighet ved 10-årsalder.

Betydningen av gode leseferdigheter

De ulike internasjonale leseundersøkelsene som er nevnt i innledningen, kartlegger leseferdighet på forskjellige tidspunkt i livsløpet. Mens PIRLS måler elevenes lesekompetanse ved slutten av det som gjerne omtales som den grunnleggende leseopplæringen, gjør PISA det samme ved avslutningen av det obligatoriske skoleløpet. Kartleggingene i voksenundersøkelsene er gjennomført i representative utvalg av personer mellom 16 og 65 år, og er rettet inn mot det som omtales som funksjonell leseferdighet. En ønsker å belyse hvordan voksne mestrer ulike leseutfordringer knyttet til arbeidsliv og dagligliv, og hvilken sammenheng dette har med vedlikehold og videreutvikling av lesekompetansen.

Leseferdighet representerer en viktig ressurs med tanke på individuell livsutfoldelse, samtidig som den spiller en vesentlig rolle i dagens kunnskapsbaserte globale økonomi. En rekke nasjonale og internasjonale studier bekrefter at gode leseferdigheter gir uttelling på sentrale livsområder som utdanning, arbeidssituasjon, familierelasjoner og samfunnsdeltakelse (Desjardins, 2004; Bynner & Parsons, 2010; Reder, 2010). Samtidig viser de samme undersøkelsene at voksne med svake leseferdigheter har økt risiko for

å oppleve begrensninger i sin livsutfoldelse. Dette omfatter mulighetene for å fullføre planlagte utdanningsløp og få en god arbeidsmarkedstilknytning, gjerne kombinert med psykiske og fysiske helseproblemer. Mange voksne som strever med lesing, har falt av allerede i barneskolen. Å redusere gruppen svake lesere tidlig i utdanningsløpet, før vansker har manifestert seg og elevene opplever nederlag som i sin tur kan gi dårlig selvbilde, er derfor et viktig skolepolitisk mål (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Hva vil det si å ha svake leseferdigheter i PIRLS?

De fire mestringsnivåene for lesing som anvendes i PIRLS, er utviklet gjennom en teoretisk analyse utført av en internasjonal ekspertgruppe, *Reading Development Group*. Gruppen har identifisert hvilke kognitive prosesser og kompetanser elevene må ha for å svare korrekt på spørsmålene knyttet til de ulike tekstene. Mestringsnivåene skal forstås som et hierarkisk, men overlappende system hvor man gradvis mestrer flere og flere av kompetansene. Det betyr at desto høyere nivå som mestres, desto bedre vil også de underliggende nivåene mestres. Denne inndelingen har vært anvendt i samtlige tre runder av PIRLS (Mullis mfl., 2012).

Innledningsvis har vi definert svake lesere i PIRLS som elever som skårer på *lavt* (mellom 400 og 475 poeng) eller *under lavt mestringsnivå* (under 400 poeng). Elever på *lavt mestringsnivå* kjennetegnes ved at de kan lokalisere og hente ut en eksplisitt formulert detalj når de leser **litterære tekster**. Ved lesing av **faktatekster** kan de finne fram til og gjengi to eller tre elementer med informasjon i teksten. De mestrer også å bruke undertekster, tekstbokser og illustrasjoner (ibid.).

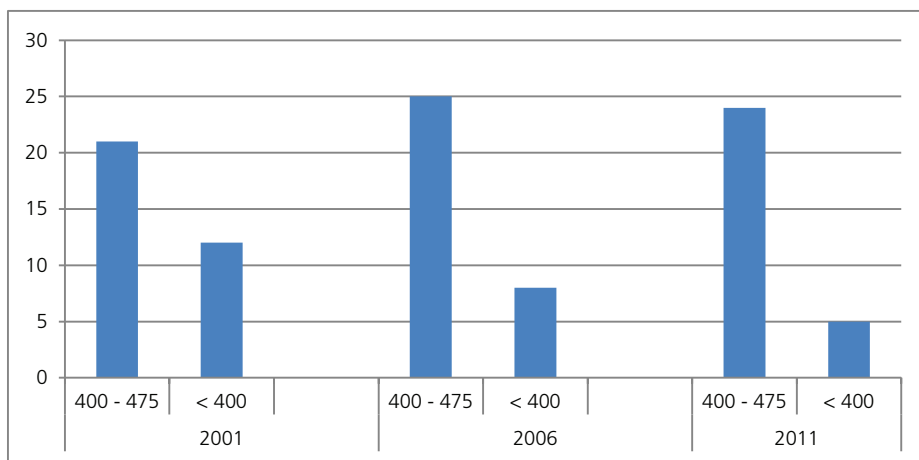
Det er ikke gitt tilsvarende beskrivelser for de elevene som skårer under 400 poeng på PIRLS. Leseferdigheten for elever på dette nivået vil variere betydelig, og kan kanskje best beskrives som at de ikke i tilstrekkelig grad behersker de ferdighetene som vi har beskrevet for gruppen på *Lavt mestringsnivå*. Resultatet på ordkjedetesten¹ vil derfor kunne gi den beste indikasjonen på hvor langt elevene som presterer *under lavt mestringsnivå*, er kommet i sin leseutvikling.

1 Ordkjedetesten måler elevens avkodingsferdighet. Se artikkelen til N. Gabrielsen og Lundetræ i denne boken for nærmere beskrivelse av ordkjedetesten.

Resultatene fra PIRLS i Norge og i Norden

Norske 4. trinnselever

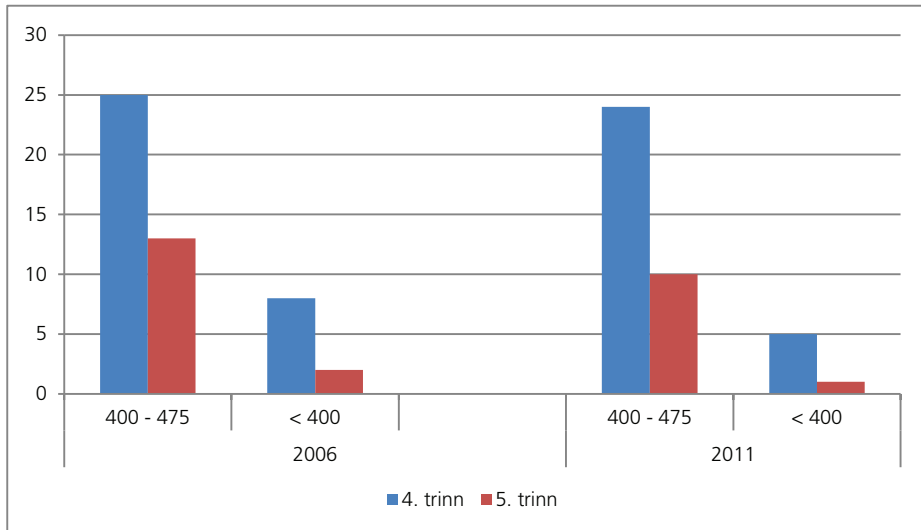
Vi ser av figur 1 at andelen svake lesere på 4. klassetrinn i Norge er lavere i 2011 sammenliknet både med 2001 og 2006. Det mest positive er at andelen som ikke nådde opp til lavt mestringsnivå (< 400 poeng), er redusert fra 12 prosent (hver 8. elev) i 2001 til 8 prosent i 2006 og er ytterligere redusert til 5 prosent i 2011. På den annen side registrerer vi en liten økning i andelen som befinner seg på lavt mestringsnivå (400–475 poeng) blant elevene på 4. trinn: fra 21 prosent i 2001 til henholdsvis 25 og 24 prosent i 2006 og 2011. Det betyr at det fortsatt er nærmere en tredjedel av våre elever på 4. klassetrinnet som har svake leseferdigheter slik de er definert i PIRLS.



Figur 1. Prosentandel av 4. trinnselever som ble regnet som svake lesere i de tre PIRLS-rundene i Norge.

Sammenlikning med norske 5. trinnselever

I figur 2 har vi sammenliknet størrelsen på gruppen av svake lesere for 4. og 5. trinnselever i PIRLS 2006 og PIRLS 2011. Den positive trenden for 4. trinnselevne fra 2006 til 2011 gjelder også for de ett år eldre elevene. Andelen elever på 5. trinn som skårer under lavt mestringsnivå, er redusert fra 2 til 1 prosent, og mens det i 2006 var 13 prosent på lavt mestringsnivå, er andelen i 2011 redusert til 10 prosent.



Figur 2. Prosentandel av 4. trinns- og 5. trinns elever som ble regnet som svake lesere i PIRLS 2006 og 2011 i Norge.

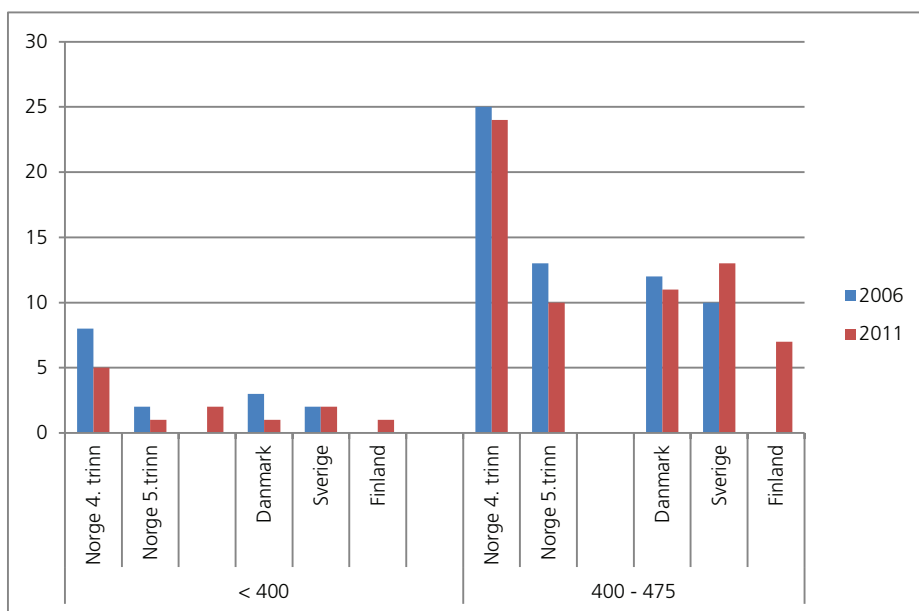
Det må nevnes at alle de norske elevene som deltok på PIRLS 2011, begynte på skolen etter innføringen av gjeldende læreplan, LK06, med leseopplæring fra 1. klasse. Elevene som var med på PIRLS 2006, fulgte L97, som anga at den grunnleggende leseopplæringen skulle legges til andre skoleår, mens man i første klasse rettet oppmerksomheten mest mot leseforberedende aktiviteter. Denne endringen i leseopplæringen kan trolig bidra til å forklare noe av reduksjonen i andelen svake lesere på både 4. og 5. trinn i 2011.

Svake lesere i de nordiske landene

I figur 3 har vi vist andelen av svake lesere i de nordiske landene i PIRLS 2006 og PIRLS 2011. Vi ser at den er redusert fra 2006 til 2011 i alle landene bortsett fra Sverige, der andelen elever i denne gruppen økte fra 12 til 15 prosent. Endringen i negativ retning er enda større for Sverige når en sammenlikner med PIRLS 2001: Bare 10 prosent av de svenske 4. trinns elevene kom da i kategorien svake lesere (Skolverket, 2012). Finland har den laveste andelen svake lesere i 2011 (deltok ikke i 2006). Bare 8 prosent av de finske elevene tilhører gruppen, mens de tilsvarende prosenttallene i 2011 for de andre nordiske landene er Norge (5. trinn) 11, Danmark 12, Sverige 15 og Norge

Over kneiken? Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et tiårsperspektiv

(4. trinn) 29. Vi vil minne om at det i nordiske sammenlikninger er naturlig å ta utgangspunkt i de norske 5. trinnselevne fordi de har samme alder som 4. trinnselevne i de andre nordiske landene. Gjennomsnittet for OECD-landene, som det kanskje er mest naturlig å sammenlikne seg med, viste i 2011 at 20 prosent inngikk i den svakeste gruppen av lesere (Skolverket, 2012).

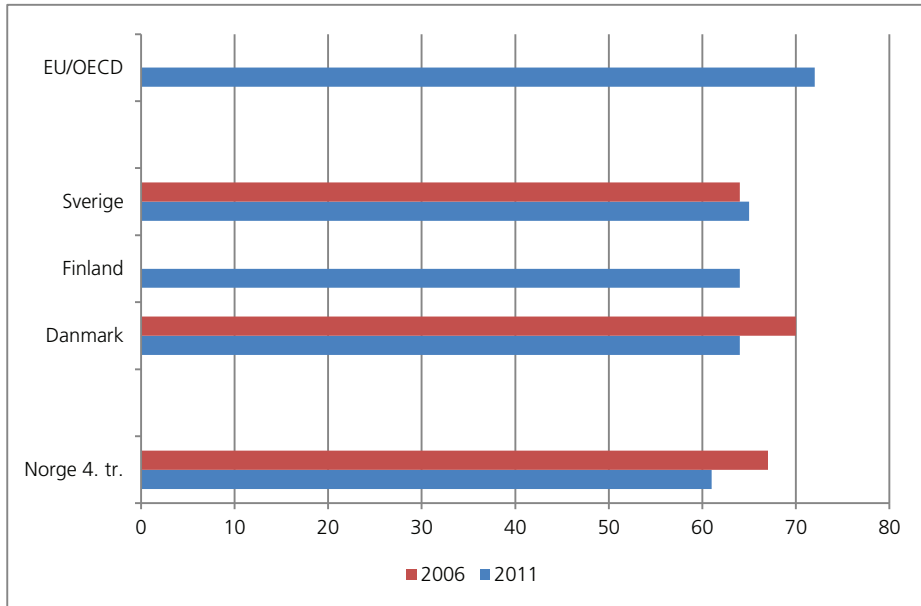


Figur 3. Prosentandel svake lesere på PIRLS 2006 og 2011 i de nordiske landene.

Spredningen i de nordiske resultatene

Et interessant mål i en undersøkelse som PIRLS er å få vite noe om hvordan spredningen av leseferdigheten er i deltakerlandene. Standardavviket er et uttrykk for hvor mye elevenes resultater avviker fra gjennomsnittresultatet. Dersom de fleste elevene oppnår en skåre som ligger nær gjennomsnittsskåren i det aktuelle landet, er standardavviket lavt. Tilsvarende vil det være høyt når det er mange som avviker mye fra snittskåren. Vi får med andre ord et mål på hvor store forskjeller det er på elevenes resultater.

I figur 4 har vi vist standardavviket i de nordiske landene og for EU/OECD-landene² samlet. Vi ser at spredningen i resultatene er relativt liten i alle de nordiske landene og godt under gjennomsnittet for EU/OECD-landene. Tallene i figuren viser også at spredningen i resultatene både i Danmark og Norge er mindre i 2011 enn i 2006. Nedgangen i andelen svake lesere har bidratt til dette.



Figur 4. Standardavviket i PIRLS 2006 og 2011 i de nordiske landene (gjennomsnittlig PIRLS-skåre er 500 poeng).

Tiltak når elever får vansker med lesing

I spørreskjemaet til lærerne ba en om informasjon om hvilken grad av og hvilken type ekstern hjelp vedkommende har til rådighet når han eller hun oppdager elever i klassen som har problemer med lesing. Lærerne har kryssset av for svaralternativene *Alltid*, *Av og til* og *Aldri* for disse kategoriene av ekstern hjelp:

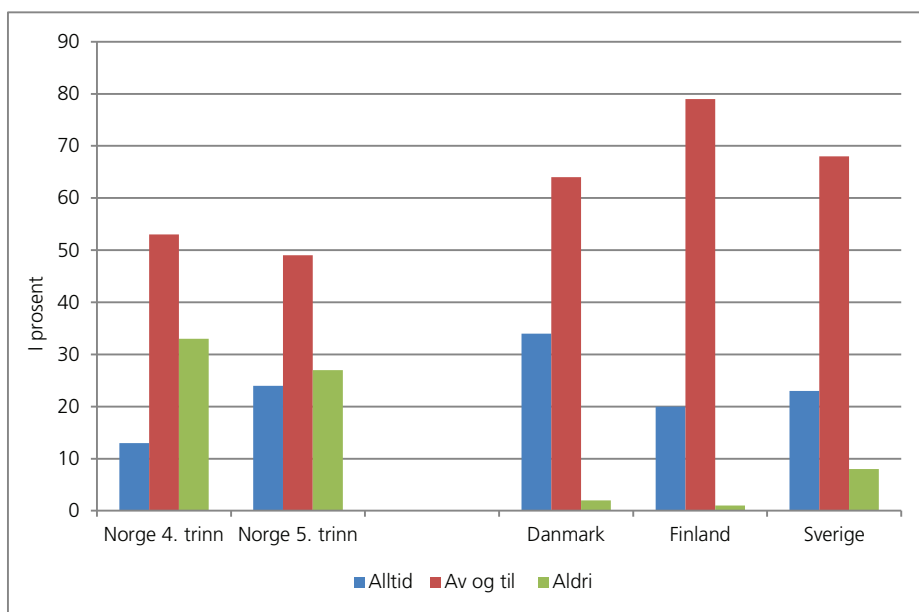
2 Omfatter EU-land som er medlem av OECD.

Over kneiken? Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et tiårsperspektiv

En spesialist på leseopplæring (for eksempel spesialpedagog, logoped)

En hjelpeleærer eller assistent

En voksen person / frivillig foreldremedhjelper



Figur 5. Lærers vurdering av i hvilken grad hun/han har tilgang til en spesialist på leseopplæring (for eksempel spesialpedagog, logoped).

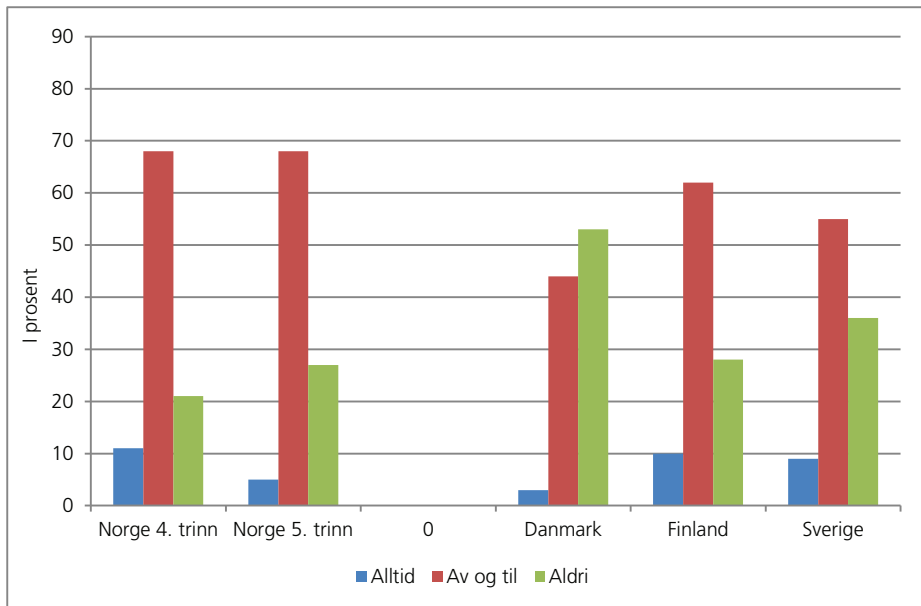
Vi ser av figur 5 at lærerne i Norge opplever det noe vanskeligere å få hjelp av en spesialpedagog eller logoped enn det som gjelder for lærere i de andre nordiske landene. Mens under 10 prosent i de andre landene svarer at de *aldri* har tilgang til slik hjelp når elever har problemer i leselæringen, er de tilsvarende prosenttallene Norge 33 på 4. trinn og 27 på 5. trinn. Det er interessant å registrere at 5. trinnsleererne synes å ha litt bedre tilgang til lesekyndig hjelp enn lærerne på 4. trinn. Denne forskjellen er i utakt med de senere års fokusering på tidlig innsats (St.meld. nr. 16 2006–2007). Sammenlikner vi med svarene på tilsvarende spørsmål i PIRLS 2006, ser det ut til å ha blitt litt vanskeligere å få hjelp av en spesialist på leseopplæring for lærerne på 4. trinn i 2011 (fra 25 prosent til 33) (van Daal mfl., 2007).

Figur 6 viser fordelingen av svar med utgangspunkt i de samme alternativene når lærerne vurderer i hvilken grad de har tilgjengelig en hjelpeleærer når

Hva gjør skolen i møte med svake lesere?

elever har vansker med lesing. Vi ser her at det er færre av lærerne i Norge som svarer *aldri* her sammenliknet med spørsmålet foran. 2 av 3 velger her svaralternativet *av og til*.

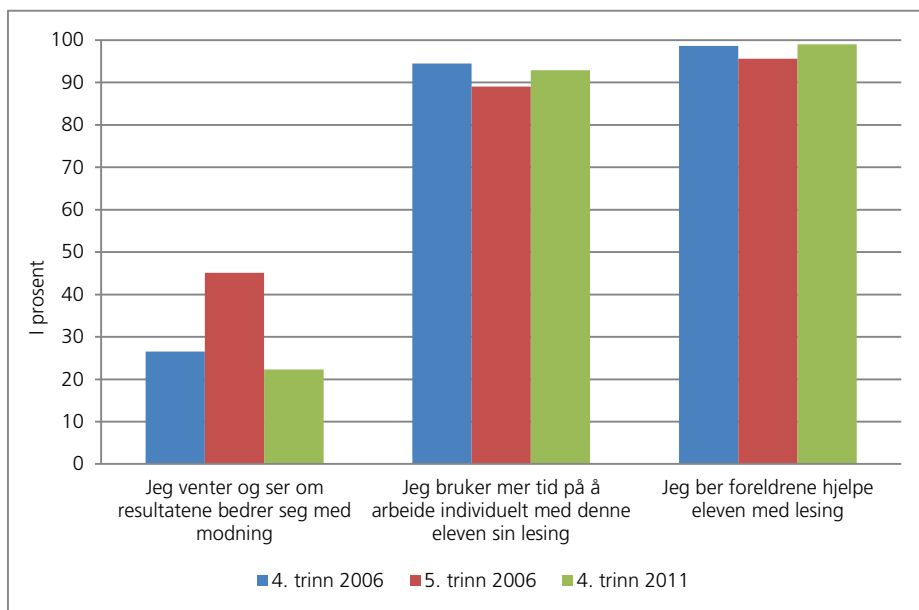
På det tredje spørsmålet (om de har tilgang på en voksen person / frivillig foreldremedhjelper i klasserommet), svarer over 90 prosent av lærerne i de nordiske landene at det har de aldri. Dette synes med andre ord å være en lite utbredt ordning.



Figur 6. Lærers vurdering av i hvilken grad hun/han har tilgang til en hjelpelærer eller assistent.

I PIRLS spørres det også etter hva læreren vanligvis gjør når en elev begynner å sakke akterut i lesing. I figur 7 ser vi hvordan norske lærere på 4. og 5. trinn svarte i henholdsvis 2006 og 2011.

Over kneiken? Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et tiårsperspektiv



Figur 7. Prosentandel lærere som har svart ja på utsagn om hva de vanligvis gjør når en elev begynner å sakke akterut i lesing.

Vi ser at de aller fleste lærerne oppgir at de bruker tid på å arbeide individuelt med eleven og ber foreldrene om å hjelpe barnet sitt med lesing. Vel 22 prosent av lærerne på 4. trinn i 2011 sa at de venter og ser om resultatene bedrer seg med modning. Dette er en liten reduksjon fra 2006, da vel 26 prosent svarte det samme. På femte trinn var det 45 prosent av lærerne som sa at de venter og ser. Foreløpig har vi dessverre ikke tilgang på lærersvarene for 5. trinn i 2011, men det vil være svært interessant å se hvorvidt det har vært en nedgang her i tråd med tydelige skolepolitiske signaler om tidlige tiltak (se for eksempel Kunnskapsdepartementet, 2006, 2008, 2011).

Noen sammenlikninger av svake og sterke lesere i Norge

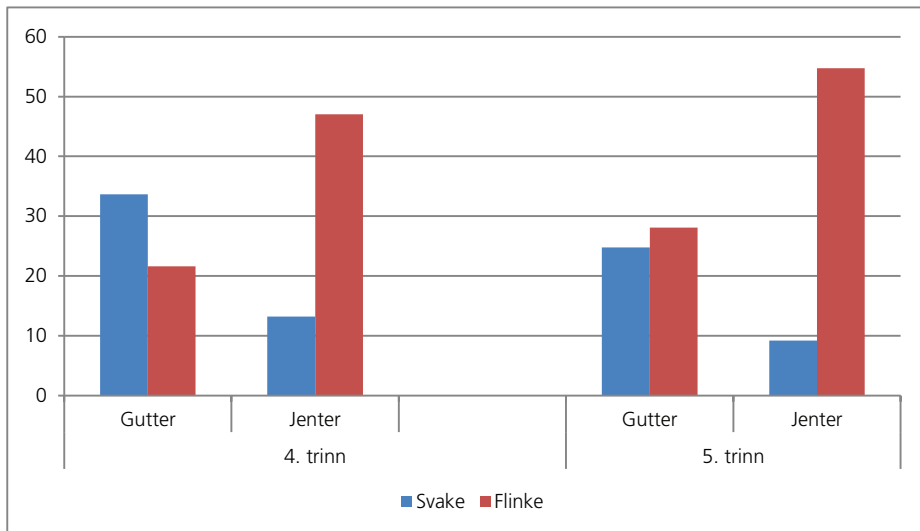
I denne artikkelen ønsker vi, som tidligere nevnt, å se på hva som kjennetegner elever med svake leseferdigheter, nærmere bestemt de som har leseferdigheter på og under det laveste mestringsnivået i PIRLS. Med bakgrunn i nivåinndelingen i PIRLS har vi delt de norske elevene inn i tre kategorier (se tabell 1).

Tabell 1. Inndeling i leserkategori basert på mestringsnivå i PIRLS.

Kategori	Mestringsnivå	n	
		4. trinn	5. trinn
Svake leseferdigheter	<i>Under lavt mestringsnivå</i> (0–400 poeng) <i>Lavt mestringsnivå</i> (400–475 poeng)	847	136
Middels gode leseferdigheter	<i>Middels mestringsnivå</i> (475–550 poeng)	1529	473
Gode leseferdigheter	<i>Høyt mestringsnivå</i> (550–625 poeng) <i>Avansert mestringsnivå</i> (over 625 poeng)	814	649

Som vi ser av tabell 1, var det henholdsvis 847 elever med svake leseferdigheter og 814 elever med gode leseferdigheter i det norske 4. trinnsutvalget. I 5. trinnsutvalget var de tilsvarende tallene 136 elever med svake ferdigheter og 649 elever med gode ferdigheter. For å få fram et tydeligere bilde har vi valgt å sammenlikne elevene i kategorien *Svake leseferdigheter* med kategorien *Gode leseferdigheter* i PIRLS (se tabell 1). I fortsettelsen vil derfor ikke elevene med *Middels gode leseferdigheter* inngå i resultatene.

Det er for det første en langt større andel gode lesere blant jentene enn blant guttene. Dette gjelder både for 4. og 5. trinn (se figur 8).



Figur 8. Prosentandelen svake og gode lesere fordelt etter klassetrinn og kjønn.

Over kneiken? Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et tiårsperspektiv

Vi vet videre at avkodingsferdighet har betydning for leseforståelse. Avkodning ble målt ved hjelp av en ordkjedetest i PIRLS³. Ikke uventet viste denne testen store forskjeller mellom gode og svake leseres avkodingsferdighet på begge trinn. Forskjellen tilsvarte om lag ett standardavvik (se tabell 2).

Tabell 2. Svake og gode leseres skåre på ordkjedetesten, PIRLS 2011.

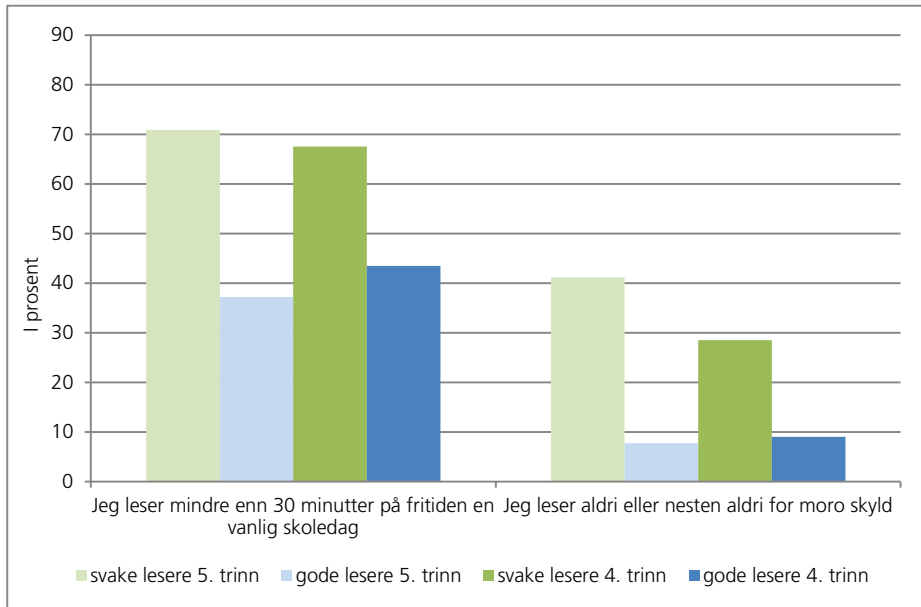
	svake lesere	SD	gode lesere	SD	Differanse
4. trinn	25,32 (,39)	10,88	38,29 (,43)	11,95	12,20*
5. trinn	26,09 (,15)	10,90	36,34 (,06)	11,55	10,25*

* $p < 0,05$ (standardfeil i parentes)

Det var også signifikant forskjell mellom elever med svake og gode leseferdigheter både når det gjaldt deres generelle vurdering av undervisning og skole, språkbakgrunn, deres holdning til og motivasjon for lesing, tiden de bruker på lesing utenom skolen, foreldrerapporterte ferdigheter ved skolestart, foreldres egen lesing og foreldres utdanningsnivå. Av plasshensyn har vi imidlertid valgt kun å vise de områdene som korrelerte moderat (Cramer's $V = 0,30$) eller sterkt (Cramer's $V = 0,50$) med leseferdighetskategori (Pallant, 2007). Språkbakgrunn og andre faktorer som korrelerte signifikant, men svakt, er derfor utelatt.

I figur 9 ser vi at en langt større andel elever med svake enn med gode leseferdigheter oppgir at de leser mindre enn 30 minutter på fritiden en vanlig skoledag. Vi ser også at det er stor forskjell på andelen svake og gode lesere som oppgir at de leser for moro skyld på fritiden. Mønstrene er ganske like for 4. og 5. trinn, men det er verd å merke seg at andelen svake lesere som oppgir at de aldri eller nesten aldri leser for moro skyld, ser ut til å øke fra 4. til 5. trinn.

3 Se artikkelen til N. Gabrielsen og Lundetræ i denne boken for nærmere beskrivelse av ordkjedetesten.



Figur 9. Lesing på fritiden, elever på 4. og 5. trinn i 2011 (n 4. trinn = 1661, n 5. trinn = 885).

Vi vet at holdninger til og motivasjon for lesing har sammenheng med leseferdighet (se for eksempel Guthrie & Wigfield, 2000; Mucherah & Yoder, 2008). Det kreves trening og anstrengelse for å oppnå gode leseferdigheter, og motivasjon har derfor stor betydning for hvor mye elevene leser og om de faktisk oppnår gode leseferdigheter. Samtidig vil gjerne motivasjonen for lesing øke om elevene oppnår gode leseferdigheter og får tilgang på selve innholdet i teksten uten strev.

I PIRLS fikk elevene en rekke utsagn om lesing som de skulle ta stilling til (se figur 10). Figuren synliggjør at gode lesere jevnt over har langt mer positive holdninger til og motivasjon for lesing enn svake lesere. Alle utsagnene hadde moderate sammenhenger med leseferdighetskategori. Positivt svar på utsagnet «Jeg leser bare hvis jeg må» var det eneste som var sterkt forbundet med svake leseferdigheter. Dette samsvarer med PISA 2009, der dette var ett av to utsagn som predikerte leseferdighet sterkest (Roe, 2010). PISA-resultatene viste også at det å identifisere seg med negative utsagn om lesing, var langt sterkere forbundet med svake leseferdigheter enn hva gode leseferdigheter var forbundet med positive utsagn om lesing (ibid.). Denne tendensen finner vi også i PIRLS.

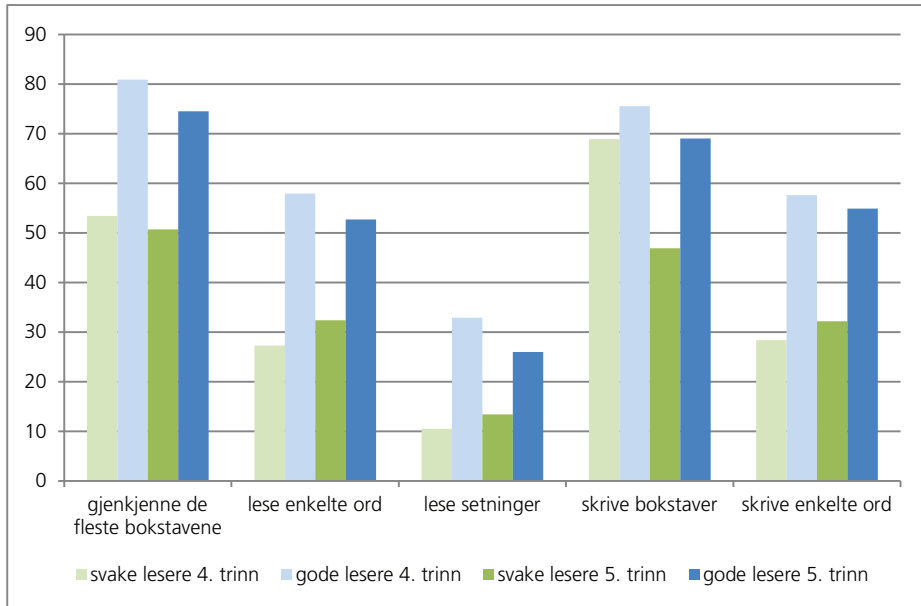
Over kneiken? Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et tiårsperspektiv



Figur 10. «Hva synes du om lesing?» Prosentandel elever på 4. og 5. trinn 2011 som er helt eller litt enig (n 4. trinn = 1661, n 5. trinn = 885).

I spørreskjemaet for foreldrene var det også en rekke utsagn som hadde moderat sammenheng med hvorvidt elevene hadde gode eller svake leseferdigheter. Dette gjaldt særlig skriftspråklig kompetanse ved skolestart. Figur 11 viser at både bokstavkunnskap samt lese- og skriveferdigheter i førskolealder ser ut til å predikere senere leseferdigheter. Vi skal være klar over at fordelingen på disse svarene er noe usikker, i og med at svarene baserer seg på foreldrenes hukommelse. Tendensen er likevel klar. Foreldrene til elever med gode leseferdigheter rapporterer blant annet at barna deres kunne lese og skrive ord ved skolestart i langt større grad enn hva foreldre til svake lesere gjør.

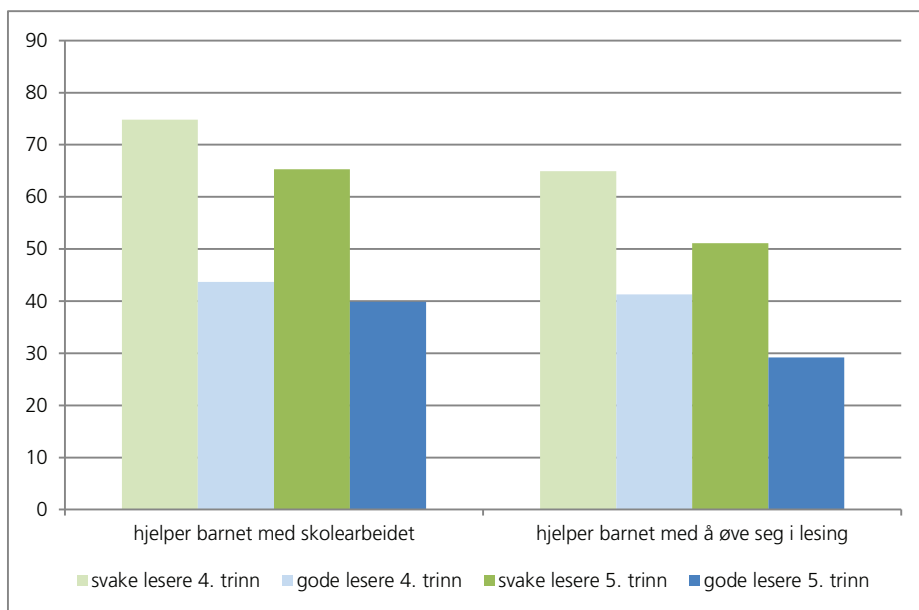
Hva gjør skolen i møte med svake lesere?



Figur 11. Prosentandel foreldre som har svart svært godt eller middels godt på «Hvor godt kunne barnet følge da han/hun begynte på skolen?». PIRLS 2011 (n 4. trinn = 1661, n 5. trinn = 885).

I foreldrespørreskjemaet var det også spørsmål om leksehjelp. I figur 12 ser vi to påstander som hadde moderat sammenheng med elevenes leseferdighet. Foreldre til elever med svake leseferdigheter oppgir at de hjelper barna sine med skolearbeid og leseøving daglig eller nesten daglig i langt større grad enn foreldrene til elever med gode leseferdigheter. En mulig grunn til dette kan være at elever med gode leseferdigheter i større grad er «selvgående» og motiverte for leksearbeid. En annen grunn kan være at foreldrene opplever at barna leser så godt at det er mindre meningsfylt å øve på lesing sammen med dem.

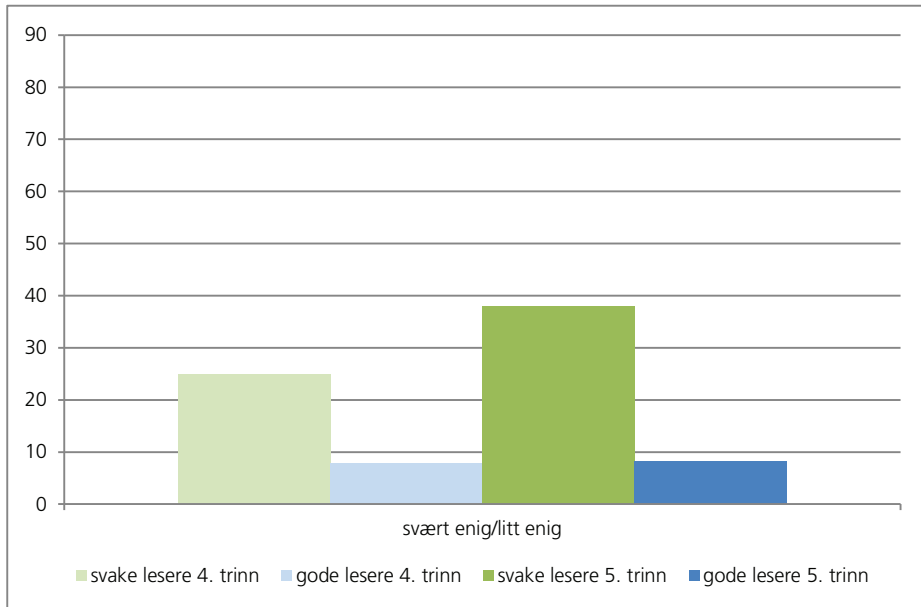
Over kneiken? Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et tiårsperspektiv



Figur 12. Prosentandel foreldre som har svart hver dag eller nesten hver dag på «Hvor ofte gjør du følgende med barnet ditt?». PIRLS 2011 (n 4. trinn = 1661, n 5. trinn = 885).

Av spørsmålene som var ment å måle foreldrenes holdning til lesing, var det svaret på utsagnet «Jeg leser bare hvis jeg må» som viste seg å ha sterkest sammenheng med hvorvidt barna deres var svake eller gode lesere. Dette utsagnet kan trolig indikere om foreldrene er positivt innstilt til lesing og om det er kultur for lesing i hjemmet. Videre kan vi anta at barn av foreldre som bare leser hvis de «må», er blitt lest mindre for og har mindre tilgang på eget lesestoff. Det kan også tenkes at en del av foreldrene i denne gruppen selv strever med lesing og at disse problemene gjør at de unngår leserelaterte situasjoner.

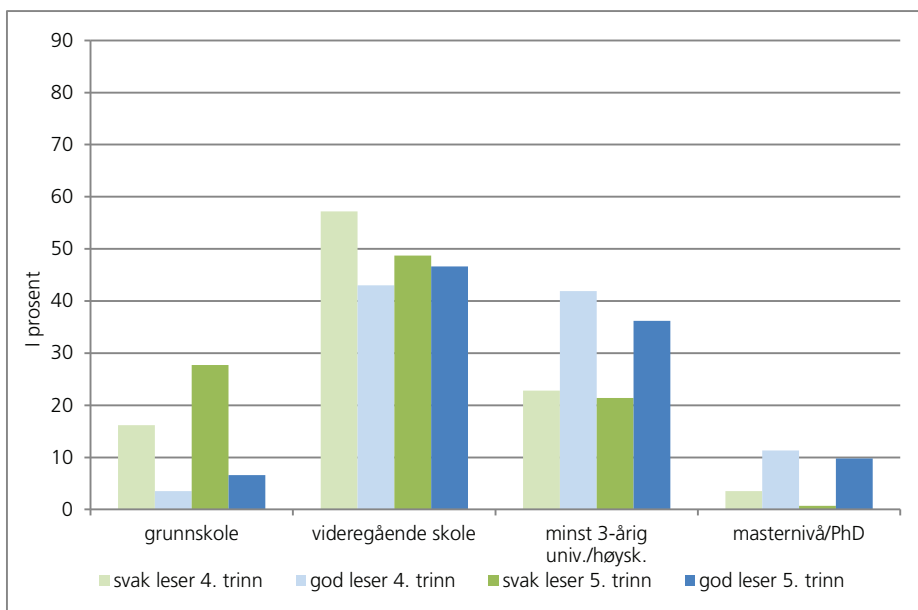
Hva gjør skolen i møte med svake lesere?



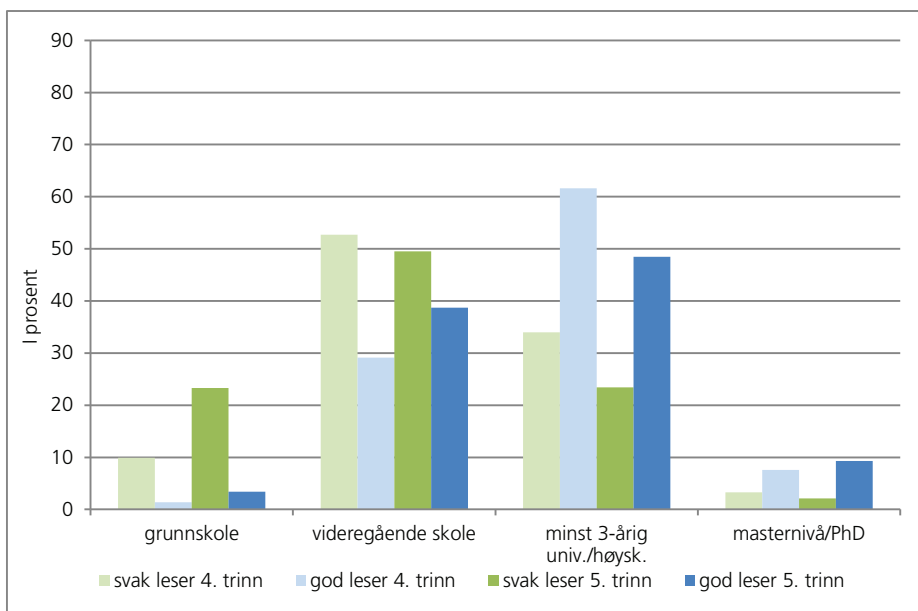
Figur 13. Prosentandel foreldre som er svært enig eller litt enig i utsagnet «Jeg leser bare hvis jeg må». PIRLS 2011 (n 4. trinn = 1661, n 5. trinn = 885).

Også foreldres utdanningsnivå hadde moderat sammenheng med hvorvidt barna deres var svake eller gode lesere. I figur 14 og 15 ser vi utdanningsnivået til svake og gode leseres fedre og mødre. Vi ser at mønsteret er ganske likt for far og mor, men at mødrene i noe større grad har høyere utdanning. Foreldrene til de gode leserne er overrepresentert i gruppene med høyere utdanning, mens foreldrene til elevene med svake leseferdigheter er overrepresentert i gruppen med grunnskole og delvis også videregående skole som høyeste utdanningsnivå.

Over kneiken? Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et tiårsperspektiv

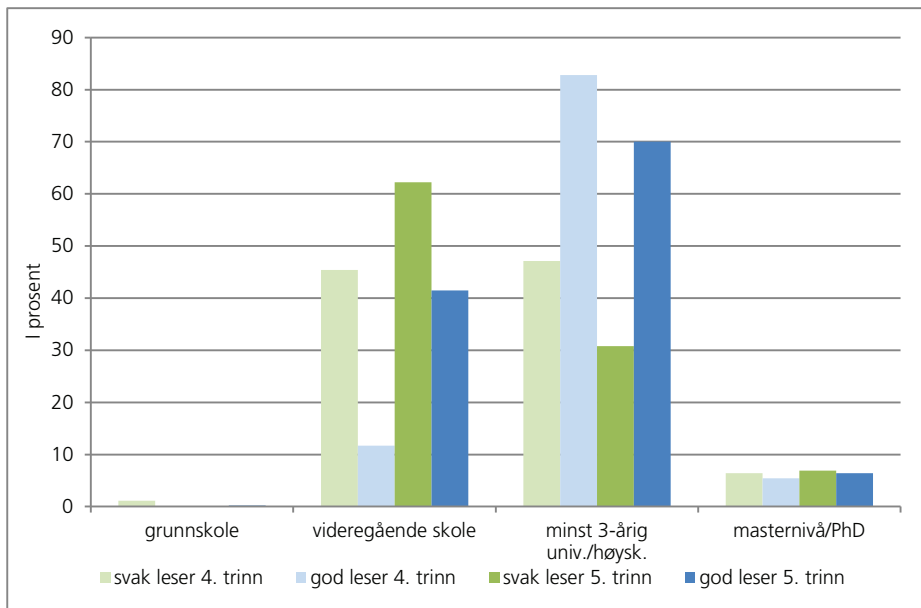


Figur 14. Fars høyeste utdanningsnivå. PIRLS 2011 (n 4. trinn = 1661, n 5. trinn = 885).



Figur 15. Mors høyeste utdanningsnivå. PIRLS 2011 (n 4. trinn = 1661, n 5. trinn = 885).

Den utdanningsindikatoren som predikerte gode eller svake leseferdigheter sterkest, var foreldrenes svar på utsagnet «Hvor mye utdanning venter du at barnet ditt vil ta?». Vi ser av figur 16 at foreldrene til både gode og svake lesere forventer at barna deres minimum skal ta videregående skole. Dette stemmer godt med virkeligheten, i og med at de aller fleste elevene starter i videregående opplæring etter fullført ungdomsskole. Videre er det verd å merke seg at en langt mindre andel foreldrene til svake lesere forventer at barna deres skal ta høyere utdanning. Dette kan henge sammen med deres eget utdanningsnivå. På den annen side kan det også tenkes at barnas svake leseferdigheter gjør sitt til at foreldrene vurderer det som lite aktuelt at de skal ta høyere utdanning.



Figur 16. Foreldres svar på «Hvor mye utdanning venter du at barnet ditt vil ta?» PIRLS 2011 (n 4. trinn = 1661, n 5. trinn = 885).

Oppsummering og mulige implikasjoner

De tallene vi har presentert i denne artikkelen, bekrefter at det fortsatt er mange norske skoleelever som sliter med leselæringen. PIRLS 2011 antyder at rundt 18 000 elever på 4. trinn og nærmere 7000 elever på 5. trinn befinner

seg i kategorien svake lesere. Dette er en påminnelse om at vi fortsatt må utvikle kvaliteten på det tilbudet vi gir på småskoletrinnet.

Samtidig skal vi glede oss over den framgangen som er registrert når vi sammenlikner med tidligere norske PIRLS-resultater, spesielt innenfor den aller svakeste gruppen – de som skårer under laveste mestringsnivå. Dette indikerer at det er gjort noen vellykkede grep de senere årene for å få til en bedre leseopplæring. Det er i tråd med de politiske signalene om å erstatte «vente og se»-holdningen med en sterkere vektlegging av forebygging og tidlig innsats. Tilbakemeldingene etter innføringen av Kunnskapsløftet viser likevel at vi fortsatt har en vei å gå her (Nordahl og Haustæller, 2009). Sammenlikningen med de andre nordiske landene antyder da også at norske lærere har vanskeligst for å få hjelp av en spesialpedagog eller å få med en hjelpelærer i klasserommet for å ivareta behovene til de elevene som sliter med lesing.

I sammenlikningene av sterke og svake lesere har vi påvist til dels store forskjeller i holdninger til og motivasjon for lesing i disse to gruppene. Lese glede og positive opplevelser knyttet til lesing blir stadig viktigere når eleven har «knekt lesekode» og skal videreutvikle sine ferdigheter fram mot voksen alder. Mye tyder på at svake og sterke lesere på begge trinn har høyst ulike utgangspunkt for å lykkes med dette.

PIRLS måler elevenes leseferdighet på et viktig tidspunkt sett i forhold til mulighetene vi har for å korrigere utviklingen for elever med problemer. Kunnskapen fra PIRLS synliggjør viktigheten av å forsterke oppmerksomheten rundt den første leseopplæringen og å sette inn tiltak umiddelbart når elevene henger etter i leseutviklingen. Tidlige tiltak er mer effektive enn senere tiltak (Fletcher, Lyon, Fuchs & Barnes, 2007), og de internasjonale undersøkelsene gir tydelige signaler om mulige uheldige konsekvenser for utdanning og arbeid for de som avslutter den obligatoriske skolegangen uten å ha de leseferdigheter som forventes i vårt stadig mer leseintensive samfunn.

Referanser

- Bynner, J. & Parsons, S. (2010). Insights into basic skills from a UK longitudinal study, i S. Reder & J. Bynner (red.), *Tracking Adult Literacy and Numeracy Skills: Findings from Longitudinal Research*, s. 27–58. New York: Routledge.

- Desjardins, R. (2004). *Learning for Well Being: Studies Using the International Adult Literacy Survey*. Institute of International Education, Stockholm University, Stockholm.
- Fletcher, J.M., Lyon, G.R., Fuchs, L.S. & Barnes, M.A. (2007). *Learning Disabilities: From Identification to Intervention*. New York: Guilford Press.
- Gabrielsen, E. (2013). Basisferdigheter i voksenbefolkningen – en internasjonal sammenlikning. Rapport nr. 9 i ALL-serien. Lesesenteret, Universitetet i Stavanger.
- Guthrie, J.T. & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. *Handbook of reading research*, 3, 403–422.
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R.V., Roe, A. & Turmo, A. (2004). Rett spor eller ville veier? Norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2003. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring. St.meld. nr. 16 (2006–2007)*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2008). *Kvalitet i skolen*. St.meld. nr. 31 (2007–2008). Kunnskapsdepartementet, Oslo.
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov. Meld. St. 18 (2010–2011)* Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Mucherah, W. & Yoder, A. (2008). Motivation for reading and middle school students' performance on standardized testing in reading. *Reading Psychology*, 29(3), 214–235.
- Mullis, I.V.S., Martin, M., Foy, P. & Drucker, K.T. (2012). *PIRLS 2011. International Results in Reading*. TIMSS & PIRLS Study Center, Boston College MA, USA.
- Nordahl, T. & Haustæller, R.S. (2009). Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater: situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet. Hamar: Rapportserien fra Høgskolen i Hedmark nr. 9/2009.
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysing using SPSS for Windows* (3. utg.). Maidenhead: McGraw-Hill; Open University Press.

Over kneiken? Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et tiårsperspektiv

- Reder, S. (2010). The development of literacy and numeracy in adult life, i S. Reder & J. Bynner (red.), *Tracking Adult Literacy and Numeracy Skills: Findings from Longitudinal Research*, s. 59–84. New York: Routledge.
- Roe, A. (2010). Elevenes engasjement i lesing. I M. Kjærnsli & A. Roe (red.), *På rett spor: Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009* (s. 94–117). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skoleverket (2012). PIRLS 2011. *Läsförmågan hos svenske elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*. Rapport 381. Stockholm.
- St.meld. nr. 16 (2006 –2007). (2006). Og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- van Daal, V., Solheim, R.G., Gabrielsen, N. & Begnum, A.C. (2007). *Norske elevers leseinnsats og leseferdigheter*. Resultater fra fjerde og femte trinn i den internasjonale studien PIRLS 2006. Lesesenteret. Universitetet i Stavanger.

Foreldrestøtte og hjemmeforhold – hva betyr det for utviklingen av elevenes leseferdigheter?

Nina Nøttaasen Gabrielsen

Barns leseferdighet utvikles i et samspill mellom barnet selv og omgivelsene. Skolen er primært den arenaen som gir formell undervisning i lesing, men i alle de miljøene barnet har møtt gjennom førskolealderen, har det gjort ulike erfaringer – også språklige. Dette danner det grunnlaget undervisningen og læringen må tuftes på.

PIRLS-undersøkelsen har både i 2001, 2006 og 2011 sett på hvordan barns leseferdighet påvirkes av foreldrestøtte og hjemmeforhold. Gjennom spørreskjema vet vi en del om hvordan foreldre vurderer barnets skriftspråklige kompetanse i førskolealder og ved skolestart. Vi har også opplysninger om hjemmeforhold i førskolealder som kan ha betydning for senere leseutvikling. I denne artikkelen skal vi – ut fra data fra PIRLS 2011 – ta utgangspunkt i følgende spørsmål:

- a. I hvilken grad betyr hjemmeforhold og foreldrestøtte i førskolealder noe for leseferdighet slik den måles i PIRLS 2011?
- b. Hvilke faktorer i hjemmemiljøet har ev. betydning for elevenes leseferdighet?

De norske resultatene vil i noen sammenhenger bli sammenliknet med tilsvarende data fra de andre nordiske landene, og i noen tilfeller internasjonale resultater. Vi vil her se på resultatene til både de norske 4. og 5. trinnselevne.

Bakgrunnsbetraktninger

De fleste barn møter skriftspråket lenge før skolestart, og mange har også lært seg å skrive sitt eget navn, gjerne med store bokstaver. I Norge begynner den formelle leseundervisningen (fra 2006) på 1. trinn. Da vil de ferdighetene og den kunnskapen – både tale- og skriftspråklig – barnet har vært i stand til å motta og utvikle i førskolealder, være høyst ulik. Årsakene til dette er sammensatte, og ut fra de opplysningene vi har i PIRLS, vil vi heller ikke kunne si noe sikkert om direkte sammenhenger mellom ulike faktorer i førskolealder og senere leseferdighet. Leseferdighetsbegrepet i PIRLS er nært knyttet til leseforståelse, samtidig som leseforståelse igjen er avhengig av avkodningsferdighet (Gough & Tunmer, 1986). For flere opplysninger, se *Ordavkodning og leseferdighet i PIRLS* (Gabrielsen & Lundetræ s. 119). Forståelse er dessuten sterkt avhengig av faktorer som bl.a. generelle språklige ferdigheter, kognitiv utrustning, ordforråd og ord- og setningsproduksjon. Vi vet eksempelvis at barns ordforråd i førskolealder korrelerer positivt med senere leseutvikling (Hagtvet et al., 2011). Språklige ferdigheter ved skolestart har også sammenheng med leseforståelse ti år senere (Cunningham & Stanovich, 1997), og barns semantiske og fonologiske ferdigheter ved 3 år korrelerer med leseutvikling når de er 16 år (Frost et al., 2005).

Også inntekt/familieøkonomi viser seg å ha relevans for elevenes ferdigheter både i matematikk og lesing (Dahl & Lochner, 2005, i Mullis et al., 2012). Man må også kunne anta at familieøkonomi vil ha betydning for mengden av utstyr i hjemmet som datamaskiner, TV-er, om elevene har eget rom, antall bøker i hjemmet og liknende. I seg selv vil dette utgjøre deler av de rammene hvert barn har rundt sin skriftspråklige utvikling. I PIRLS 2011 ser vi imidlertid at også land med relativt sett få læringsstøttende ressurser i hjemmet – som Hong Kong, Russland, Singapore og Kinesisk Taipei – har en langt høyere skåre på gjennomsnittlig leseferdighet – spesielt i forhold til Norge, men også f.eks. i forhold til Sverige og Danmark.

Med dette som bakgrunn skal vi se på hvorvidt ulike faktorer i hjemmemiljøet har betydning for elevenes leseferdighet slik den måles i PIRLS på 4. og 5. trinn.

Informasjonsgrunnlag

Denne artikkelen bygger på data fra den internasjonale og den nasjonale databasen knyttet til PIRLS-undersøkelsene, og har foreldrespørreskjema og elevspørreskjema som utgangspunkt. Her gir både foreldre og elever opplysninger om ulike hjemmeforhold, og foreldrene blir også spurt om elevenes leserelaterte erfaringer og ferdigheter fra førskolealderen. Resultatene blir presentert gjennom frekvens- og regresjonsanalyser. For mer informasjon om metode knyttet til datagrunnlaget, se PIRLS framework (Mullis et al., 2009) og artikkelen *PIRLS 2011 – oppbygging og metode* (R.G. Solheim), s. 15.

Resultater og drøftinger

Ulike faktorer i hjemmemiljøet har helt siden den første IEA-undersøkelsen – Reading Literacy Study – ble gjennomført i 1991, vist seg å ha betydning for barns utvikling av leseferdighet (Mullis et al., 2012). Disse faktorene ser også ut til å ha noe ulik betydning fra land til land. I PIRLS brukes betegnelsen *læringsstøttende ressurser i hjemmet* som et samlebegrep. Her inngår eksempelvis foreldres sosioøkonomiske status (SES). Indikatorer på læringsstøttende ressurser kan også være foreldres utdanningsnivå eller jobbtilhørighet. Fra de tre PIRLS-undersøkelsene og fra andre undersøkelser vet vi at det er sterk sammenheng mellom SES – bl.a. foreldres utdanning – og barnas leseferdighet og akademiske utvikling (Hertz et al., 2007; Mullis et al., 2012; Mullis et al., 2007; van Daal et al., 2012; van Daal et al., 2007; Jæger, 2011).

Vi skal først se på generelle ressursmessige rammer rundt hjemmet før vi ser på ulike forhold knyttet mer direkte til hjemmeforhold, som kan tenkes å ha betydning for nordiske elevers leseutvikling og leseferdighet.

Ressurser i hjemmet

Norge er i 2011 rangert øverst på listen når det gjelder omfanget av læringsstøttende ressurser i hjemmet. De andre nordiske landene er også rangert høyt (Sverige på 3. plass, Danmark på 4. plass og Finland på 7. plass). Variabelen læringsstøttende ressurser er inndelt i tre nivåer: *Mange ressurser*, *Noen ressurser* og *Få ressurser*. *Mange ressurser* knyttes bl.a. til om det ble rapportert mer enn 25 barnebøker og mer enn 100 bøker totalt i hjemmet, og hvorvidt elevene hadde både eget rom og internetttilgang. Foreldrenes utdanning ble

Over kneiken? Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et tiårsperspektiv

– innenfor denne kategorien – definert som at minst én av dem hadde fullført en universitetsutdanning og at minst én hadde treårig universitets- eller høgscoleutdanning (profesjonsutdanning) eller mer.

I kategorien *Få ressurser* kom de elevene som ikke hadde eget rom, hadde 25 eller færre bøker hjemme,¹ hadde 10 eller færre barnebøker, som ikke hadde internettilgang og hvor ingen av foreldrene hadde videregående utdanning eller utdanning på videregående skoles nivå, eller hvor ingen av dem eide en liten bedrift eller hadde jobb på kontor eller som arbeider (professional occupation). Kategorien *Noe ressurser* refererer til dem som hadde ressurser mellom disse de to ytterpunktkategoriene (Mullis et al. (2012): 111–112). Som vi ser, er dette en relativ grov kategorisering av hjemmeressurser.

Tabell 1. *Ressurser i hjemmet relatert til gjennomsnittlig leseskåre (rapportert av foreldre og elever)*

	Mange ressurser		Noen ressurser		Få ressurser	
	Prosent elever	Snittskåre	Prosent elever	Snittskåre	Prosent elever	Snittskåre
Land						
Norge 4. tr.	42	531 (2,6)	57	494 (2,0)	0	~~
Norge 5. tr.	42	571 (4,0)	57	537 (3,6)	1	~~
Danmark	38	581 (1,8)	61	541 (1,9)	1	~~
Finland	33	595 (2,0)	67	557 (1,9)	0	~~
Sverige	39	575 (2,2)	61	529 (1,9)	1	~~
Internasj.	18	571 (0,7)	73	510 (0,2)	9	448 (1,4)

Standardfeilen til leseskåren i parentes

~~ = for få elever til å beregne snittskåre

Vi ser av Tabell 1 at gruppen med mange ressurser i hjemmet utgjør 42 prosent av de norske elevene, og gruppen med noen ressurser utgjør 57 prosent på begge trinn. Ingen av de nordiske landene har grupper med få ressurser som utgjør noen størrelse av statistisk betydning. Denne gruppen utgjør 9 prosent av elevene internasjonalt.

1 For mer om variabelen *Bøker i hjemmet* – se artikkel om minoritetsspråklige elever, s. 79.

Gjennomsnittlig leseferdighetsskåre i Norge er signifikant høyere i gruppen elever med mange ressurser i hjemmet, sammenliknet med gruppen med noen ressurser – dette gjelder på begge trinn. Også i de andre nordiske landene er forskjellen mellom de to kategoriene signifikant. I disse landene skårer gruppen med mange ressurser betydelig bedre enn norske 4. trinnselever med mange ressurser (Finland 595 poeng, Danmark 581 og Sverige 575 poeng). På 5. trinn ser vi at snittskåren for denne gruppen er omtrent lik den tilsvarende gruppen i Sverige, mens spesielt den finske, men også den danske gruppen, skårer høyere. Det internasjonale snittet ligger på henholdsvis 571 poeng i gruppen med mange ressurser, 510 poeng i gruppen med noen ressurser og 448 poeng i gruppen med få ressurser.

Vi kan dessuten konstatere at når det gjelder variabelen ressurser i hjemmet, slår forskjellen i leseskåre mellom de med noen og de med mange hjemmeressurser mindre ut i de nordiske landene enn internasjonalt.

For å få mer innsikt i hvilke faktorer som har betydning i «samlekategorien» ressurser i hjemmet, ser vi i Tabell 2 hvordan dette virker inn på elevenes leseskåre når vi kontrollerer for henholdsvis mors og fars utdanningsnivå (utdanningsvariabelen er todelt; ikke høyere utdanning (ISCED 1–4) og høyere utdanning (ISCED 5+). Vi ser at mors utdanningsnivå betyr noe for leseforståelsen for de med noen ressurser i hjemmet på begge trinn, men ikke for elever med mange ressurser. Fars utdanning synes å ha tilsvarende positiv betydning for elevene med noen ressurser på 4. trinn og mange ressurser på 5. trinn. Det kunne vært interessant å følge denne problemstillingen videre i elevenes utdanningsløp. Vil foreldrenes utdanningsnivå ha samme betydning når elevene blir eldre?

Over kneiken? Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et tiårsperspektiv

Tabell 2. Lineær regresjonsanalyse med variablene hjemmeressurser og foreldres utdanningsnivå

Mors utdanning			B	B s.e.	β	t
4. trinn	Mange	Constant	524	9,5		
		Mors utd.	7,1	9,1	0,04	0,80
	Noen	Constant	488	2,2		
		Mors utd.	17,0	3,8	0,14	4,68*
5. trinn	Mange	Constant	570	10,3		
		Mors utd.	0,4	11,4	0,00	0,04
	Noen	Constant	531	4,4		
		Mors utd.	17,0	5,4	0,13	3,16*
Fars utdanning						
4. trinn	Mange	Constant	525	5,6		
		Fars utd.	9,5	5,6	0,05	1,68
	Noen	Constant	490	2,4		
		Fars utd.	12,8	4,6	0,04	2,77*
5. trinn	Mange	Constant	560	7,2		
		Fars utd.	15,2	7,1	0,13	2,15*
	Noen	Constant	533	5,3		
		Fars utd.	11,9	9,4	0,09	1,26

* $p < 0,05$

Foreldres utdanning

Foreldregenerasjonen til de norske elevene som deltok i PIRLS 2011, framstår som meget velutdannet. 58 prosent har minst én forelder med fullført utdanning på universitets- eller høgskolenivå – altså det vi betegner som høyt utdanningsnivå. Internasjonalt har bare Qatar en høyere andel enn dette, med sine 59 prosent. Også de andre nordiske landene kommer ut med høy andel her: Danmark har 56 prosent, Sverige 43 prosent og Finland 42 prosent. Det internasjonale snittet ligger på 31 prosent (Mullis et al., 2012)

Vi ser av Tabell 3 at de norske foreldrenes utdanningsnivå har en positiv sammenheng med elevenes leseferdighet. I denne regresjonsanalysen har vi

sammenliknet betydningen av mors og fars utdanningsnivå² for leseforståelsen til henholdsvis gutter og jenter.

Tabell 3. Lineær regresjonsanalyse av gutter og jenters PIRLS-skåre kontrollert for mors og fars utdanning

Mors utdanning			B	B s.e.	β	t
4. trinn	Gutter	Constant	481	3,9		
		Mors utd.	34,5	5,2	0,26	6,42*
	Jenter	Constant	498	3,3		
		Mors utd.	31,9	4,1	0,27	7,70*
5. trinn	Gutter	Constant	525	6,2		
		Mors utd.	30,2	8,0	0,24	3,77*
	Jenter	Constant	544	5,4		
		Mors utd.	25,8	6,3	0,21	4,11*
Fars utdanning						
4. trinn	Gutter	Constant	488	3,8		
		Fars utd.	28,0	4,9	0,22	5,73*
	Jenter	Constant	507	2,7		
		Fars utd.	24,0	4,2	0,20	5,79*
5. trinn	Gutter	Constant	530	7,2		
		Fars utd.	28,1	7,1	0,23	3,33*
	Jenter	Constant	547	5,3		
		Fars utd.	26,2	9,4	0,22	3,98*

* $p < 0,05$

Vi ser at foreldrenes utdanningsnivå predikerer både for gutters og jenters gjennomsnittlige leseskåre på begge klassetrinn. Betaverdiene viser at mors utdanningsnivå betyr noe mer enn fars for begge kjønn på 4. trinn. Jenter på 4. trinn som har en mor med høy utdanning, vil i snitt skåre 32 poeng mer. Tilsvarende vil guttene skåre 35 poeng mer i snitt. På 5. trinn vil guttene få et

2 Todelt utdanningsvariabel: Universitets- og høyskoleutdanning / Ikke universitets- og høyskoleutdanning.

Over kneiken? Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et tiårsperspektiv

snitt på 30 poeng mer når mor har høy utdanning, mens jentene får et snitt på 26 poeng mer.

For gutter med en far med høy utdanning, er effekten den samme for begge trinn – 28 poeng. For jenter er effekten av fars utdanning på henholdsvis 24 poeng på 4. trinn og 26 poeng på 5. trinn – altså en relativt liten forskjell mellom trinnene.

Foreldrenes forventninger til barnas utdanningsnivå

Tabell 4 viser foreldrenes forventninger til hvor lang utdanning barna deres skal gjennomføre. Svarene er kategorisert i *Masterutdanning eller høyere, Universitetsutdanning på bachelornivå, Fullført utdanning mindre enn 3 år utover videregående skole* og *Fullført videregående skole*. Internasjonalt korrelerer foreldrenes forventningsnivå med elevenes leseferdighet i den forstand at hvis foreldrene har høye eller svært høye forventninger, skårer elevene som gruppe, høyt i forhold til leseferdighet (Mullis et al., 2012).

Tabell 4. Foreldrenes forventninger til barnas utdanningsnivå relatert til gjennomsnittlig leseskåre

Land	Masterutd.+		Bachelor		Mellomlang e.l.		Maks videregående	
	Prosent elever	Snittskåre	Prosent elever	Snittskåre	Prosent elever	Snittskåre	Prosent elever	Snittskåre
Norge 4.tr.	6	503 (6,9)	63	522 (2,5)	26	489 (2,5)	5	464 (7,8)
Norge, 5. tr.	7	555 (9,4)	61	562 (3,6)	27	533 (5,7)	6	514 (11,7)
Danmark	30	583 (2,7)	32	561 (2,1)	24	536 (2,5)	14	526 (3,2)
Finland	26	597 (2,7)	29	576 (2,5)	12	558 (3,8)	33	546 (2,5)
Sverige	*							
Internasj.	31	541 (0,6)	34	522 (0,5)	16	493 (0,8)	19	461 (0,9)

Standardfeilen til leseskåren i parentes

I Norge er det imidlertid ikke slik at jo høyere forventninger, desto høyere gjennomsnittsskåre på leseferdighet. Når foreldrene forventer at barna deres

skal ta utdanning på masternivå eller over det, skårer elevene på 4. trinn i snitt 503 poeng. For elevene med forventninger om utdanningsnivå rett under dette – altså på universitets-, men ikke på masternivå – er leseferdighetene på 522 poeng, altså 19 poeng høyere enn for den første gruppen, noe som utgjør en signifikant forskjell. Den samme tendensen finner vi på 5. trinn, men her er ikke forskjellen signifikant. Vi registrerer videre at mer enn to tredjedeler av de norske 4. og 5. trinnsforeldrene har forventninger om at barna deres skal ta akademisk utdanning.

Henholdsvis 26 og 27 prosent av foreldrene i Norge forventer at barna deres skal fullføre utdanning utover videregående skole, men ikke på universitets- eller høgskolenivå. Disse barna har en gjennomsnittlig leseferdighetsskåre på 489 og 533 poeng – altså signifikant svakere enn gruppene over. Den siste foreldregruppen (henholdsvis 5 og 6 prosent) har forventninger om at barna deres skal fullføre videregående skole eller ta mindre utdanning enn det. Deres barn har en gjennomsnittlig leseferdighetsskåre på henholdsvis 464 og 514 poeng. På 4. trinn er forskjellen i leseskåre signifikant svakere enn for de tre utdanningsnivåene nevnt foran, mens dette ikke er like tydelig på 5. trinn.

Av de nordiske landene har ikke Sverige data på foreldres forventninger til barnas utdanning. De to foreldregruppene med høye og meget høye forventninger utgjør samlet 62 prosent i Danmark og ca. 55 prosent av elevgruppen i Finland – altså relativt likt resultatene for Norge. Forskjellen består i at gruppen som har meget høye forventninger i Norge, bare utgjør 6 prosent, mens den i Finland og Danmark utgjør henholdsvis 26 og 30 prosent. Selv om norske foreldre som har meget høye og høye forventninger til barnas utdanningsløp, til sammen utgjør den største gruppen (69 prosent), er det litt påfallende at det er så store forskjeller. Det er også interessant at en, i motsetning til i Norge, finner igjen den refererte internasjonale trenden i Danmark og Finland. Elevenes gjennomsnittlige leseferdighetsskåre øker parallelt med økte foreldreforventninger til barnas utdanningsnivå. Ut fra PIRLS-data kan vi ikke finne årsaken(e) til dette, men man kan gjøre seg noen tanker om det norske skolesystemet over tiår har «demokratisert» målene for elevene i den forstand at flinke elever i for liten grad er stimulert til å yte mer enn «godt nok». Dette må ses i sammenheng med at tilrettelegging av undervisning for spesielt sterke elever er blitt nedtonet i forhold den tilretteleggingen som er gjort i forhold til svake elever. Det kan også trekkes inn at vi i en lengre periode har hatt liten arbeidsledighet i Norge – de fleste er i jobb, selv om

Over kneiken? Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et tiårsperspektiv

skoleresultatene ikke er de beste. Det synes derfor kanskje ikke så viktig med gode skoleresultater fordi man tror denne situasjonen vil bestå i tiden framover. Dermed har kan hende norske foreldre i mindre grad enn i andre land stimulert barna sine til ekstra innsats når skoleresultatene ikke har vært så gode som man kanskje kunne forvente.

I Tabell 5 har vi presentert resultatene fra en lineær regresjonsanalyse hvor vi ser på sammenhengen mellom foreldres forventninger til barnas framtidige utdanningsnivå og elevens leseskåre, når vi kontrollerer for barnets kjønn.³

Tabell 5. Foreldres forventninger til barnas utdanning kontrollert for barnets kjønn

		B	B s.e.	β	t
4. trinn	Constant	496	4,9		
	Utdanning	40,0	4,2	0,26	9,7*
	Kjønn	-13,0	2,8	-0,11	-4,7*
				$r^2=0,08$	
5. trinn	Constant	540	10,5		
	Utdanning	35,0	8,1	0,23	4,3*
	Kjønn	-11,0	5,1	-0,09	-2,2*
				$r^2 = 0,06$	

* $p < 0,05$

Regresjonsanalysen viser at begge de uavhengige variablene (forventet utdanningsnivå og kjønn) har sammenheng med elevenes leseferdighetsskåre, noe mer på 4. enn på 5. trinn. Betavertiene bekrefter at forventet utdanningsnivå betyr mer enn kjønn. De to uavhengige variablene forklarer henholdsvis 8 og 6 prosent av variansen i leseskårene.

Foreldres holdning til lesing

Foreldre vil, for de aller fleste 4. og 5. trinnselever, framstå som rollemodeller på en rekke ulike områder. Deres holdning til lesing vil kunne påvirke elevenes interesse for nettopp dette gjennom eksempelvis tilrettelegging for barnas

³ Utdanning er omkodet ved at utdanning på universitets- og høyskolenivå er gitt verdien 1, annen utdanning verdien 0. Gutter er i regresjonsanalysen gitt verdien 1; jenter 0.

lesing, men også ved å være positiv til og synlig i egen lesing. Gjennom dette vil barnet kunne bli motivert til egen lesing – noe som igjen kan ha betydning for leseferdigheten. Foreldrenes holdning til lesing er i Tabell 6 delt inn i tre kategorier: *Liker godt å lese*, *Liker å lese* og *Liker ikke å lese*.

Tabell 6. Foreldrenes holdning til egen lesing relatert til gjennomsnittlig leseskåre

	Liker godt å lese	Snittskåre	Liker å lese	Snittskåre	Liker ikke å lese	Snittskåre
	Prosent elever		Prosent elever		Prosent elever	
Land						
Norge, 4. tr.	44	522 (2,4)	46	501 (2,4)	10	482 (4,1)
Norge, 5. tr.	45	566 (3,4)	46	543 (3,2)	9	510 (8,7)
Danmark	50	568 (1,7)	40	546 (2,6)	10	527 (4,0)
Finland	43	582 (2,1)	48	562 (2,5)	9	545 (4,2)
Sverige	52	562 (2,7)	42	528 (2,2)	7	513 (4,7)
Internasjonalt	32	535 (0,5)	57	507 (0,5)	11	487 (0,9)

Standardfeilen til leseskåren i parentes

Mønsteret i elevenes leseskårer samsvarer med det en finner internasjonalt og i alle de nordiske landene. Elever med foreldre som svarer at de liker godt å lese, skårer signifikant bedre enn elever med foreldre som liker å lese, som så igjen skårer signifikant bedre enn de som har foreldre som svarer at de ikke liker å lese. Dette slår mest ut hos 5. trinnselever med foreldre som ikke liker å lese, med en differanse til kategorien over (liker å lese) på over 33 poeng. Dette er en større forskjell enn i de andre nordiske landene, bortsett fra i Sverige, hvor gruppen elever med foreldre som liker godt å lese, i snitt skårer 34 poeng mer enn elever med foreldre som liker å lese. De refererte sammenlikningene indikerer at foreldrenes holdning til egen lesing også hører til kategorien ressurser i hjemmet som har betydning for elevenes leseskåre.

Tabell 6 viser at det i de nordiske landene er en gruppe foreldre på rundt 10 prosent (7 – 11 prosent) som svarer at de ikke liker å lese. I Finland (545 poeng), Danmark (527 poeng) og Sverige (513 poeng) skårer likevel disse elevene til dels godt over det internasjonale snittet for denne kategorien, og snittet totalt (500 poeng). I Norge utgjør dette derimot en gruppe elever på

Over kneiken? Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et tiårsperspektiv

4. trinn som skårer under det internasjonale snittet (487 poeng). På 5. trinn skårer denne gruppen 510 poeng – like under Sverige med sine 513 poeng.

Vi ser altså en tendens til at elevenes leseferdigheter synker parallelt med foreldrenes synkende interesse for lesing i alle de nordiske landene.

Tidlige leserelaterte aktiviteter

Foreldrene ble spurt i hvilken grad (*Ofte/Av og til/Aldri eller nesten aldri*) barna deres deltok i en rekke leserelaterte aktiviteter i førskolealder hjemme. Aktivitetene omfattet det å lese bøker, fortelle historier, synge, leke alfabet-leker, snakke om det barna hadde gjort sammen med noen hjemme, snakke om det de hadde lest, leke ordleker, skrive bokstaver/ord, lese på skilt o.l.

Tabell 7. Tidlige leserelaterte aktiviteter sammenholdt med gjennomsnittlig leseskåre

Land	Ofte		Noen ganger		Aldri eller nesten aldri	
	Prosent elever	Snittskåre	Prosent elever	Snittskåre	Prosent elever	Snittskåre
Norge, 4. tr.	37	524 (2,5)	63	500 (2,2)	1	~~
Norge, 5. tr.	36	565 (4,0)	63	543 (3,8)	1	~~
Danmark	32	567 (2,2)	67	550 (1,9)	3	~~
Finland	27	583 (2,9)	72	564 (1,9)	1	~~
Sverige	34	562 (2,9)	64	537 (2,2)	2	~~
Internasjonalt	37	529 (0,5)	60	506 (0,5)	3	430 (2,6)

Standardfeilen til leseskåren i parentes
~~ = for få elever til å beregne snittskåre

Tallene i Tabell 7 viser at slike aktiviteter brukes i nesten alle nordiske barnefamilier. I Norge, Danmark og Sverige svarer ca. 1/3 av foreldrene at de har gjort dette ofte, mens 2/3 kommer i kategorien som har gjort dette noen ganger. Den finske foreldregruppen som rapporterer at de ofte har drevet med leserelaterte aktiviteter før skolestart, er litt mindre enn i de andre nordiske landene, med tilsvarende økning i gruppen som har gjort dette noen ganger.

Alle skårene for leseferdighet er signifikant høyere for gruppen som gjorde slike aktiviteter ofte enn for den som gjorde det noen ganger. Det kan for andre land være vanskelig å se en gjennomgående sammenheng mellom

slike tidlige aktiviteter og leseferdigheter. I noen land som skårer høyt på leseferdigheter, som Russland (568 poeng) og Nord-Irland (558 poeng), ser vi at foreldregruppen som rapporterer at de ofte drev med slike aktiviteter, er høy – henholdsvis 61 og 59 prosent. Samtidig rapporteres det fra land som Singapore (567 poeng) og Kinesisk Taipei (553 poeng) at denne gruppen er på henholdsvis 26 og 14 prosent (Mullis et al., 2012). Vi må derfor vurdere om det kan være en effekt av en såkalt *social desirability* hos foreldrene i enkelte lands rapportering på dette området. Det kan også tenkes at andre forhold som eksempelvis det enkelte lands skole- og opplæringsystem spiller inn.

Hvis vi ser på hvilken betydning mors utdanningsnivå har for leserelaterte aktiviteter hjemme i førskolealder, finner vi også her signifikante forskjeller.

Tabell 8. Tidlige leserelaterte aktiviteters betydning for leseskåren, kontrollert for mors utdanningsnivå

			B	B s.e.	β	t
4. trinn	Noen ganger	Constant	485	2,6		
		Mors utd.	23,6	3,2	0,25	5,4*
	Ofte	Constant	508	3,7		
		Mors utd.	30,5	4,3	0,18	9,5*
5. trinn	Noen ganger	Constant	530	4,5		
		Mors utd.	24,0	6,1	0,20	4,0*
	Ofte	Constant	553	6,5		
		Mors utd.	19,8	7,0	0,16	2,8*

* $p < 0,05$

I Tabell 7 og 8 har vi vist at tidlige leserelaterte aktiviteter synes å predikere for bedre leseskåre. Dette gjelder både for de elevene hvor foreldrene svarte noen ganger og de som svarte ofte. Mødre med utdanning på universitets- og høyskolenivå bidro med positiv effekt i samme retning.

Skriftspråklige ferdigheter ved skolestart

Foreldrene ble spurt om hvilke skriftspråkrelaterte ferdigheter barna deres hadde da de begynte på skolen. Ferdighetene omfattet det å gjenkjenne de fleste bokstavene i alfabetet, lese enkelte ord og setninger, skrive bokstaver

Over kneiken? Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et tiårsperspektiv

fra alfabetet, skrive enkelte ord, gjenfortelle historier og ta aktivt del i en samtale. Foreldrene ble bedt om å vurdere om barna deres kunne disse ferdighetene «meget godt», «middels godt», «litt» eller «ikke i det hele tatt». Svarene ble bearbeidet og slått sammen til følgende kategorier: *Svært godt*, *Middels godt* og *Ikke godt*. I tabellen under er kategorien *Svært godt* brukt om de elevene som foreldrene rapporterte kunne tre av ferdighetene svært godt og to middels godt. I kategorien *Ikke godt* inngår de elevene som hadde tre ferdigheter de ikke kunne gjøre godt og to ferdigheter hvor foreldrene rapporterte at barna deres kunne dette middels godt. Det må understrekes at det er en viss usikkerhet knyttet til disse foreldresvarene, ettersom foreldrene blir bedt om å vurdere barnas skriftspråklige ferdigheter på et tidspunkt som ligger mellom 4 og 5 år tilbake i tid.

Tabell 9. Elevenes skriftspråklige ferdigheter ved skolestart relatert til gjennomsnittlig leseskåre

	Svært godt		Middels godt		Ikke godt	
	Prosent elever	Snittskåre	Prosent. elever	Snittskåre	Prosent elever	Snittskåre
Land						
Norge, 4. tr.	16	534 (3,3)	28	518 (2,8)	55	496 (2,5)
Norge, 5. tr.	16	578 (5,7)	33	556 (5,5)	51	538 (2,9)
Danmark	26	585 (2,1)	52	552 (1,9)	23	526 (2,7)
Finland	31	602 (2,7)	33	566 (2,3)	35	542 (2,8)
Sverige	30	574 (2,9)	45	540 (2,4)	25	520 (3,0)
Internasj.	26	537 (0,6)	42	511 (0,5)	32	489 (0,7)

Standardfeilen til leseskåren i parentes

I tabellen framgår det at de gruppene av norske elever som ble vurdert til å ha svært gode skriftspråklige ferdigheter ved skolestart, utgjorde bare rundt halvparten (16 % på begge trinn) av tilsvarende grupper i Finland (31 %) og Sverige (30 %). Også den danske gruppen (26 %) var større enn den norske. Den finske gruppen hadde den høyeste nordiske gjennomsnittsskåren med sine 602 poeng, den danske 585 og den svenske 574. I Norge var de tilsvarende tallene henholdsvis 534 og 578 på de to trinnene.

Vi finner tilsvarende at andelen norske elever som ble vurdert til å ha svake skriftspråklige ferdigheter ved skolestart, er betydelig høyere både på 4. (55 prosent) og 5. trinn (51 prosent) sammenliknet med de andre nordiske landene. Forskjellene i snittskårer mellom elevene i de tre kategoriene (*Svært godt*, *Middels godt* og *Ikke godt*) er for øvrig signifikant i alle de nordiske landene. Her er det viktig å minne om at de tre andre nordiske landene har et formalisert førskoletilbud året før barna begynner på skolen, noe Norge ikke har. Dette må tas i betraktning når resultatene vurderes.

I Tabell 10 har vi vist at barnas mestring av leserelaterte ferdigheter ved skolestart har betydning for deres leseforståelse målt i PIRLS – også når vi kontrollerer for mors og fars utdanningsnivå (todelt). Effekten av at mor og/eller far har gjennomført høyere utdanning, er betydelig og omtrent den samme på 4. og 5. trinn.

Tabell 10. Regresjonsanalyse for variabelen *Skriftspråklige ferdigheter ved skolestart kontrollert for henholdsvis mor og fars utdanningsnivå*⁴

Mors utdanning			B	B s.e.	β	t
4. trinn	Svært godt	Constant	513	5,7		
		Mors utd.	31,8	6,6	0,25	4,8*
	Godt	Constant	506	4,8		
		Mors utd.	25,2	5,5	0,21	4,6*
	Ikke godt	Constant	479	2,9		
		Mors utd.	31,2	3,5	0,25	8,8*
5. trinn	Svært godt	Constant	569	10,2		
		Mors utd.	19,1	12,3	0,16	1,6
	Godt	Constant	539	6,0		
		Mors utd.	31,1	6,2	0,25	5,0*
	Ikke godt	Constant	523	5,0		
		Mors utd.	25,1	7,2	0,21	3,5*

4 Utdanningsvariabelen er todelt: Høyere utdanning og Ikke høyere utdanning

Over kneiken? Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et tiårsperspektiv

Fars utdanning			B	B s.e.	β	t
4. trinn	Svært godt	Constant	528	4,8		
		Fars utd.	16,2	6,8	0,14	2,4*
	Godt	Constant	511	4,4		
		Fars utd.	20,6	5,7	0,18	3,6*
	Ikke godt	Constant	485	3,3		
		Fars utd.	26,1	4,8	0,21	5,5*
5. trinn	Svært godt	Constant	568	11,1		
		Fars utd.	27,7	13,2	0,24	2,1*
	Godt	Constant	544	6,2		
		Fars utd.	30,7	8,8	0,25	9,5*
	Ikke godt	Constant	528	4,2		
		Fars utd.	21,2	7,4	0,18	2,9*

* $p < 0,05$

Antall år i barnehage

Foreldrene har svart på hvor mange år barna deres har hatt et barnehagetilbud før skolestart, og de har hatt følgende kategorier å velge mellom: *3 år eller mer, 1–3 år, Mindre enn 1 år og Deltok ikke i barnehagetilbud.*

Tabell 11. Elevens deltakelse i barnehagetilbud (rapportert av foreldre)
relatert til gjennomsnittlig lese-skåre

Land	3 år +		1–3 år		< 1 år		Deltok ikke	
	Prosent elever	Snitt-skåre	Prosent elever	Snitt-skåre	Prosent elever	Snitt-skåre	Prosent elever	Snitt-skåre
Norge 4. tr.	71	512 (2,4)	24	500 (3,3)	2	~~	3	494 (11,9)
Norge 5. tr.	70	553 (4,3)	23	544 (3,9)	2		4	540 (32,1)
Danmark	81	558 (1,6)	17	544 (3,1)	2	~~	~~	~~
Finland	46	569 (2,2)	31	566 (2,6)	21	572 (3,1)	1	~~
Sverige	74	551 (2,2)	20	536 (2,8)	2	~~	3	517 (11,1)
Internasj.	42	519 (0,7)	36	513 (0,5)	11	493 (1,1)	11	475 (1,5)

Standardfeilen til lese-skåren i parentes
~~ = for få elever til å beregne snittskåre

Danmark, Sverige og Norge er med sine 71–81 prosent av elevene som har gått tre år eller mer i barnehage, i toppen av oversikten over deltakelse i barnehagetilbud. Bare 2 prosent av de norske, svenske og danske elevene hadde gått mindre enn ett år i barnehage, mens den tilsvarende finske gruppen var på 21 prosent. For Norge, Sverige og Danmark økte gjennomsnittskåren signifikant på leseferdighet parallelt med antall år i barnehagen.

Tabellen er relativt entydig når det gjelder sammenhengen mellom deltakelse i barnehage og leseferdighetsskåre. Samlet for alle landene er det klare forskjeller mellom de som har lang barnehageerfaring og de som har liten. I Finland ser en imidlertid ikke det samme bildet: Her er det ikke signifikante forskjeller i leseferdighet mellom elever fra de ulike kategoriene. Dette skyldes blant annet at en meget ofte brukt «family-group care» for barn under 3 år, ikke er regnet inn i de finske tallene. Dermed samsvarer de ikke med annen rapportering, for eksempel OECD 2012, noe som er omtalt i den nasjonale finske rapporten. (Informasjon fra finsk prosjektleder i PIRLS mai 2013.)

De finske elevene som ikke hadde gått i barnehage, skåret høyest på gjennomsnittlig leseferdighet med sine 572 poeng – to poeng over den gruppen

som hadde gått lengst i barnehage. De øvrige nordiske landene hadde for små grupper uten barnehageerfaring til at dette var mulig å behandle statistisk. For øvrig hadde de finske elevene en relativt jevn gjennomsnittlig skåre (569 – 566 – 572 poeng) i de tre gruppene, uavhengig av hvor lang tid de hadde gått i barnehage. Under 1/3 (13 av 45) av landene/statene som deltok i PIRLS 2011, hadde et nasjonalt pensum med språk, lesing og skriving i førskoletilbudene. Norge er blant de landene som *ikke* har dette, som det eneste av de nordiske deltakerlandene. Hvorvidt dette kan være noe av årsaken til at de norske elevenes resultater ligger såpass mye lavere enn resultatene i de andre nordiske landene, har vi imidlertid ikke grunnlag til å si noe om.

I de øvrige nordiske landene skårer de med lengst barnehageerfaring (mer enn tre år) signifikant bedre enn elever med middels lang barnehageerfaring (ett til tre år). De små gruppene av elever med barnehageerfaring under ett år, skårer lavere enn de øvrige gruppene, men forskjellen er ikke signifikant.

Oppsummering

Generelt har barn i Norden svært gode sosioøkonomiske rammer rundt sin akademiske læring – med Norge, Australia, Sverige og Danmark rangert på de fire øverste plassene og Finland som nummer 7 (Mullis et al., 2012). Også de nordiske foreldrenes utdanningsnivå er rangert høyt. For de norske elevene synes dette imidlertid ikke å ha den samme effekten på leseskåren som vi ser i de fleste andre deltakerlandene. Selv om rammene er gode, er f.eks. forskjellen mellom norske 4. trinnselever med *mange hjemmeressurser* og de med *noen*, på bare 37 poeng, mens den internasjonale forskjellen har et snitt på 61 poeng. Disse forholdene synes av en eller annen grunn ikke å ha den samme effekten her. Dette gjelder også for 5. trinn.

Færre norske foreldre enn det vi ser i de andre nordiske landene, har meget høye forventninger til barnas utdanningsnivå. Dette gjelder for begge trinn, men gir størst utslag på 4. trinn. Er norske foreldre i mindre grad opptatt av en elitistisk tankegang på sine barns vegne? Og skyldes dette en generell holdning i samfunnet eller i vår skolekultur? Skoletilbudet til det som kalles evnerike elever er den siste tiden debattert i media. Det har kommet fram at skolen ikke klarer å gi en del av disse elevene et godt nok tilpasset opplæringstilbud, noe som er i strid med lovgrunnlaget for skolen. Imidlertid er ikke dette nødvendigvis de samme elevene som de vi finner i gruppen barn

som har foreldre med svært høye utdanningsforventninger i PIRLS (PIRLS har ikke datagrunnlag som kan bekrefte dette). Den norske gruppen elever med svært høye foreldreforventninger til utdanningsnivå skårer også signifikant dårligere enn «mellomgruppen», hvor foreldrene har et lavere forventningsnivå. Er foreldrenes forventninger urealistiske ut fra det enkelte barns potensiale, eller er det andre faktorer som gjør at akkurat denne gruppen skårer lavere enn forventet? I de andre nordiske landene, og også internasjonalt, øker leseferdigheten parallelt med foreldrenes forventninger. Når norske foreldre har høye forventninger til barnas utdanningsnivå, gir dette dermed ikke den samme effekten som når foreldre i andre land har slike forventninger.

I betydelig mindre grad enn foreldre fra de andre nordiske landene rapporterer norske foreldre at barna behersket ulike skriftspråklige aktiviteter ved skolestart. Dette på tross av at den norske foreldregruppen som sier at de ofte gjorde leserelaterte aktiviteter med barna sine i førskolealderen, er noe større enn tilsvarende grupper i de andre nordiske landene. Her er for øvrig den finske foreldregruppen minst. Vi har også skolestart ved 6 år – i motsetning til de andre nordiske landene, som har start ved 7 år. Dermed vil også barnas modenhet og erfaring kunne påvirke deres kompetanse ved skolestart, i tillegg til at Norge ikke har et tilbud til barna året før skolestart, som også inneholder formaliserte skriftspråklige aktiviteter. Etersom norske barnehager ikke har en felles opplæringsplan hvor det er spesifisert hva barna skal ha lært ved skolestart, vil barnehagetilbudene kunne variere sterkt i innhold.

I Norge er barnehagedekningen svært god, og alle barn har nå rett til barnehageplass fra de er ett år. Vi vet imidlertid at det er en stor andel barnehageansatte som ikke har godkjent utdanning. Likevel ser vi at antall år i barnehage virker positivt inn på barnas senere leseferdigheter. Imidlertid har dette enda større effekt i Sverige og Danmark. Finland kommer i en særklasse her, med høyest leseferdighetsskår hos de barna som hadde kortest tid i barnehage, selv om forskjellen ikke var signifikant kontra de som hadde lengst tid i barnehage.

Ut fra dette ser vi at ulike hjemmeforhold i førskolealder *har* betydning også for norske elevers leseferdighet – det gir bare ikke den samme uttellingen på leseresultatene som i en del andre land. Vi kan spørre oss om det er innholdet eller kvaliteten av de førskoleaktivitetene foreldre rapporterer, som er annerledes i Norge. Kan det være at språket ved skolestart for de norske elevene er mer umodent og at dette i seg selv betyr noe, er leke- og læringskulturen

i førskolealder og/eller i småskolen ulik, er barnehagetilbudet innholds- eller kvalitetsmessig annerledes både i nordisk og i internasjonal sammenheng, er foreldrerapporteringen mer usikker, eller kan det være andre faktorer som spiller inn? PIRLS-dataene vil ikke kunne gi noe fullgodt svar på dette.

Imidlertid kan vi si at de norske barnas hjemmemiljø og de leserelaterte ferdighetene de har ved skolestart, på noen områder skiller seg ut i den betydningen de har for senere leseferdighet i forhold til tilsvarende faktorer i de andre nordiske landene.

Referanser

- Cunningham, A.E. & Stanovich, K.E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33, 934–945.
- Dahl, G. & Lochner, L. (2005). The impact of family income on child achievement (Working paper 11279). National Bureau of Economic Research. I Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Foy, P. & Drucker, K.T. (2012). *PIRLS 2011 International Results in Reading* (IEA). Boston: TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Frost, J., Madsbjerg, S., Niedersøe, J., Olofsson, Å. & Sørensen, P.M. (2005). Semantic and phonological skills in predicting reading development: from 3–16 years of age. I *Dyslexia*, 11, 79–92.
- Gough, P.B. & Tunmer, W.E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6–10. doi: 10.1177/074193258600700104
- Hagtvet, B.E., Lyster, S.A.H., Melby-Lervåg, M., Næss, K.A.B., Hjetland, H.N., Engevik, L.I., Hølland, S., Karlsen, J., Klem, M. & Kruse, J. (2011). Ordforråd i førskolealder og senere leseferdigheter – En metaanalytisk tilnærming. *Spesialpedagogikk*, 76, 34–49.
- Hertz, T., Jayasundera, T., Piraino, P., Selcuk, S., Smith, N. & Veraschagina, A. (2007). The Inheritance of Educational Inequality: International Comparisons and Fifty-Year Trends. I *The B.E. Journal of Economic Analysis and Policy* (Avances), 1 (2), Article 10.
- Jordan, G.E., Snow, C.E. & Porche, M.V. (2000). Project EASE: The effect of a family literacy project on kindergarten students' early literacy skills. *Reading Research Quarterly* 35 (4), 524–546.

- Jæger, M.M. (2011). Does Cultural Capital Really Affect Academic Achievement? New Evidence from Combined Sibling and Panel Data. I *Sociology of Education*, 84 (4), 281–298.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Kennedy, A.M., Trong, K.T. & Sainsbury, M. (2009). *PIRLS 2011 Assessment Framework* (IEA). United States: Boston College, Lynch School of Education/IEA.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Kennedy A.M. & Foy, P. (2007). *PIRLS 2006 International Report*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, U.S.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Foy, P. & Drucker, K.T. (2012). *PIRLS 2011 International Results in Reading* (IEA). Boston: TIMSS & PIRLS International Study Center.
- van Daal, V., Solheim, R.G. & Gabrielsen, N.N. (2012). *Godt nok? Norske elevers leseferdighet på 4. og 5. trinn*. PIRLS 2011 – Norsk rapport. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger.
- van Daal, V., Solheim, R.G., Gabrielsen, N.N. & Begnum, A.C. (2007). *Norske elevers leseinnnsats og leseferdigheter. Resultater for fjerde og femte trinn i den internasjonale studien PIRLS 2006*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger.



Sammenhenger mellom noen kvalitetsindikatorer knyttet til elevenes undervisningstilbud og resultatene på PIRLS

Egil Gabrielsen

Innledning

Bakgrunnsinformasjonen som er innhentet i PIRLS via spørreskjema til elever, foreldre, lærere og skoleledere på deltakerskolene, representerer et rikt og komplekst datamateriale som kan bidra til å belyse ulike sider ved elevenes utvikling av leseferdighet. Vi skal her se nærmere på i hvilken grad det kan være sammenhenger mellom leseresultatene og noen av variablene knyttet til de nevnte spørreskjemaene. Flere av analysene vil inkludere bruk av skalaer (svar fra flere spørsmål om et tema summeres) som er utviklet for å redusere kompleksiteten i det store datamaterialet.

Vi starter med noen faktorer på skolenivå som kan si noe om betydningen av rammene skolene har for sitt arbeid. Videre går vi over til klassenivået, hvor vi først vil belyse ulike sider ved det vi vil omtale som lærerkvalitet. I klasserommet vil også tema som organisering, arbeid med lesestrategier og tilgang til materiell knyttet til leseundervisningen bli trukket inn. Avslutningsvis ser vi på i hvilken grad elevenes engasjement og vurdering av ulike forhold rundt egen leseutvikling har sammenheng med leseresultatene på PIRLS.

De norske PIRLS-resultatene på 4. og 5. trinn vil være sentrale også i denne artikkelen. Sammenlikninger med de andre nordiske landene og det internasjonale gjennomsnittet vil også bli vist. I den grad det er relevant, vil

vi sammenlikne med data fra PIRLS 2006. Fordi spørreskjemaene er noe endret fra 2006- til 2011-undersøkelsen, er dette bare mulig i begrenset grad og med forbehold.

Det må presiseres at det er usikkerhet knyttet til mange av bakgrunnsvariablene og skalaene som anvendes i dette kapitlet. Svarene som elever, lærere og skoleledere har gitt, er verdifulle, men må samtidig tolkes med forsiktighet. Muligheten for det som kalles «social desirability», er til stede. Det vil si at noen i målgruppene kan ha avgitt svar i samsvar med det de tror blir forventet av dem (Bråten, 2008). Tidligere kartlegginger av undervisning i lesing har for eksempel vist at hva lærere sier at de gjør i undervisningen, ikke alltid stemmer overens med det de faktisk gjør i klasserommet (Anmarkrud, 2009; Klette, 2009). Vi minner også om at svarene er gitt i sammenhenger hvor en i stor grad bare har hatt noen forutbestemte kategorier å velge blant, noe som begrenser nyansene i informasjonen som gis. Ut fra dette er det nødvendig å betrakte svarene som et grovt mål på informantenes svarfordeling på de ulike variablene.

Skolenivå

Opplysninger om forhold på skolenivå vil ikke alene kunne forklare forskjeller i elevenes leseprestasjoner. I utdanningsammenheng vil det nesten alltid være selve samspillet mellom ulike faktorer på individnivå som har størst innvirkning på resultatene. Likevel kan opplysninger om rammefaktorer på skolenivå bidra til å nyansere bildet, og gi et bredere grunnlag for å tolke resultatene.

Skolens fokusering på faglig suksess

Skolen har ulike oppgaver og funksjoner som skal ivaretas, men elevenes faglige utvikling vil likevel alltid stå sentralt. I PIRLS 2011 har en ønsket å se på i hvilken grad det er sammenheng mellom skolens fokusering på elevenes faglige suksess og leseresultatene. Faglig suksess antas å ha sammenheng med hvorvidt skoleledelse og lærere samarbeider om og er opptatt av elevenes resultater. Det er ulike dimensjoner ved det som i noen sammenhenger omtales som *skolens læringstrykk* (Klette og Lie, 2006). I PIRLS ble både elevenes kontaktlærer (ev. den læreren som hadde klassen i norsk) og skolens rektor bedt om å vurdere fem utsagn som samlet var ment å indikere hvordan deres

skole fokuserer på faglig suksess for elevene. Informantene skulle vurdere i hvor stor grad det ble lagt vekt på følgende:¹

- Lærernes forståelse for skolens mål med læreplanen
- Hvor godt lærerne lykkes med å nå målene i læreplanen
- Lærernes forventninger til elevenes prestasjoner
- Foreldrestøtte til elevens innsats
- Elevenes ønske om å gjøre det bra på skolen

For hvert utsagn ble lærer og rektor bedt om å krysse av for ett av disse svaralternativene: *Svært høy, Høy, Middels, Lav og Svært lav*. Svarene ble summert og knyttet til to skalaer: Skolens fokus på faglig suksess – rapportert av lærer, og Skolens fokus på faglig suksess – rapportert av rektor.

Disse to skalaene danner utgangspunktet for tabell 1a og 1b, hvor resultatene for de nordiske landene og det internasjonale gjennomsnittet er vist. Elevenes leseskårer er relatert til hvordan henholdsvis lærer og rektor har svart på disse utsagnene. For begge tabellene er elevene inndelt i tre kategorier. I kategorien *Meget høyt fokus* finner vi elever med lærer og/eller skoleleder med en skåre på minst 13 poeng på skalaen (tilsvarer for eksempel at tre av de fem utsagnene er krysset av med svært høyt, og de to andre med høyt). I kategorien *Middels høyt fokus* inngår elevene hvor lærer og eller skoleleder har fått en skåre med maks 8,7 på skalaen (tilsvarer for eksempel tre utsagn vurdert som middels og de to siste som høyt).

Vi ser for det første at det er relativt stor grad av samsvar mellom prosentfordelingene i tabellene 1a og 1b. Dette tyder på at lærere og rektorer synes å ha rimelig sammenfallende synspunkter om temaet. Avviket er størst i Finland, hvor skolelederne vurderer skolens fokus på faglig suksess til å være noe høyere enn lærerne.

1 I de norske spørreskjemaene til lærer og rektor var det lagt til ytterligere tre spørsmål i dette avsnittet. Det er imidlertid bare svarene som korresponderer med det internasjonale spørreskjemaet som anvendes ved beregning av skalaskårene.

Over kneiken? Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et tiårsperspektiv

Tabell 1a. Gjennomsnittsskåre etter i hvilken grad skolen fokuserer på elevenes faglige suksess

(Vurdert av lærer)							
	Meget høyt fokus		Høyt fokus		Middels høyt fokus		Gjennomsn. skalaskåre
	Prosent elever	Snittskåre	Prosent elever	Snittskåre	Prosent elever	Snittskåre	
Land							
Norge 4. trinn	2	~	70	508 (2,4)	28	502 (3,5)	9,9 (0,17)
Norge 5. trinn	4	553 (4,7)	79	549 (3,3)	17	550 (6,4)	10,0 (0,26)
Danmark	5	574 (5,5)	65	558 (1,9)	30	544 (3,4)	9,9 (0,12)
Finland	4	572 (7,3)	62	571 (1,9)	34	561 (3,4)	9,8 (0,12)
Sverige	7	549 (6,8)	65	558 (1,9)	29	530 (4,0)	10,0 (0,14)
Internasjonalt	9	529 (1,8)	60	517 (0,6)	31	497 (0,8)	

Tallene i parentes er standardfeilen til målingen
 ~ For liten andel til å beregne pålitelig gjennomsnitt

Internasjonalt er det i gjennomsnitt vel 30 poengs forskjell i leseskåren mellom de elevene som går på skoler med et *Meget høyt* fokus på faglig suksess og elevene på skoler hvor dette vurderes som *Middels*. Tilsvarende er det 12 poengs differanse mellom elevenes snittskåre når deres lærer og skoleleder vurderer skolens fokus som *Meget høyt* kontra *Høyt*. Begge de refererte forskjellene er signifikante.

I Norge registrerer vi for det første at det er svært få lærere og skoleledere som mener at skolen har et *meget høyt* fokus på elevenes faglige suksess. Med ett unntak er det så få at det ikke gir statistisk mening å beregne en gjennomsnittsskåre på leseprøvene for denne kategorien. Vi ser videre at forskjellen i leseskåre mellom elever hvor rektor og lærer vurderer skolens fokus på faglig suksess som henholdsvis *høyt* eller *middels*, er relativt liten i Norge (mellom 1 og 10 poeng og ikke signifikant).

Forskjellene i leseskåre mellom de tilsvarende *elev*kategoriene er litt større i de andre nordiske landene. I Danmark er forskjellene i elevenes

Sammenhenger mellom noen kvalitetsindikatorer

leseskåre signifikante mellom de som går på skoler hvor både lærer og rektor mener skolen har et *meget høyt* fokus på faglig suksess og de som vurderer dette som *middels*. I tabell 1a finner vi også at det er signifikante forskjeller i leseskåre både i Danmark og Sverige mellom den store gruppen elever med lærere som vurderer fokuset som *høyt* og de som vurderer det som *middels*. Tilsvarende signifikant forskjell finner vi i Finland for skolelederne.

Tabell 1b. Gjennomsnittsskårer etter i hvilken grad skolen fokuserer på elevenes faglige suksess

(Vurdert av rektor)							
	Meget høyt fokus		Høyt fokus		Middels høyt fokus		Gjennomsn. skalaskåre
	Prosent elever	Snittskåre	Prosent elever	Snittskåre	Prosent elever	Snittskåre	
Land							
Norge 4. trinn	1	~	64	510 (2,8)	34	500 (2,7)	9,7 (0,13)
Norge 5. trinn	0	~	63	549 (2,9)	37	550 (5,2)	9,5 (0,17)
Danmark	6	568 (7,2)	64	557 (2,1)	30	544 (2,8)	10,1 (0,13)
Finland	6	576 (5,7)	71	571 (2,1)	24	559 (3,8)	10,2 (0,16)
Sverige	9	553 (6,8)	59	543 (3,0)	32	535 (3,8)	10,2 (0,07)
Internasjonalt	9	527 (1,9)	59	517 (0,6)	32	497 (0,8)	

Tallene i parentes er standardfeilen til målingen
~ For liten andel til å kunne beregne gjennomsnitt

Det er ubetydelige forskjeller i skalaskårene for lærerne i de nordiske landene. Skolelederne i Norge synes imidlertid å vurdere det vi foran har omtalt som læringstrykket på skolen sin, som noe mindre enn det vi finner i de andre nordiske landene.

Rammene rundt skolen

I løpet av de senere årene har enkeltepisoder i ulike land økt oppmerksomheten rundt i hvilken grad skoler oppleves som trygge og velorganiserte.

Over kneiken? Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et tiårsperspektiv

Disse faktorene kan være av betydning for elevenes faglige utvikling, også på de laveste klassetrinnene (Milan, Furr-Holden og Leaf, 2010).

I tråd med dette inngår det i PIRLS 2011 en *Safe and Orderly School scale*, som beregnes ut fra lærernes vurdering av fem ulike utsagn knyttet til temaet trygghet og organisering ved egen skole. Disse utsagnene er:

- Skolen er lokalisert i et trygt nabolag
- Jeg føler meg trygg på denne skolen
- Skolens sikkerhetsregler og praktiseringen av disse er tilstrekkelige
- Elevene oppfører seg ordentlig
- Elevene viser respekt for lærerne

Lærerne vurderte hvert av disse utsagnene med hjelp av svaralternativene *Svært enig*, *Litt enig*, *Litt uenig* og *Svært uenig*.

I tabell 2 har vi sammenholdt elevenes leseskåre med lærerens vurdering av de fem utsagnene om trygghet og sikkerhet på skolen. Skalaen har tre kategorier av lærersvar: *Trygg og velorganisert skole*, *Middels trygg og velorganisert skole* og *Lite trygg og velorganisert skole*. I den første kategorien finner vi de elevene hvor læreren har fått minst 10,1 poeng på skalaen, noe som for eksempel oppnås når hun har vært *Svært enig* i tre av utsagnene og *Litt enig* i de to andre. Elevene i den siste kategorien har en lærer som har oppnådd maks 6,2 poeng på den aktuelle skalaen (ved for eksempel å svare *Svært uenig* på tre av de fem utsagnene og *Litt uenig* på de to andre).

Sammenhenger mellom noen kvalitetsindikatorer

Tabell 2. Lærers vurdering av skolens sikkerhet og organisering sammenholdt med elevenes leseskåre

Land	Trygg og velorganisert skole		Middels trygg og velorganisert skole		Lite trygg og velorganisert skole		Gjennomsnittlig skalaskåre
	Prosent elever	Snittskåre	Prosent elever	Snittskåre	Prosent elever	Snittskåre	
Norge 4. trinn	64	510 (2,4)	36	501 (3,2)	0	~	10,5 (0,15)
Norge 5. trinn	61	550 (3,2)	39	548 (5,0)	0	~	10,3 (0,20)
Danmark	64	561 (1,9)	35	543 (2,7)	1	~	10,5 (0,11)
Finland	35	573 (2,6)	59	566 (2,3)	6	554 (4,7)	9,2 (0,12)
Sverige	40	551 (2,9)	55	540 (3,0)	5	498 (10,1)	9,4 (0,15)
Internasj. snitt	55	518 (0,6)	41	505 (0,8)	4	486 (3,6)	

Standardfeilen til målingen i parentes
~ For liten andel til å beregne gjennomsnitt

Ser vi på resultatene for alle deltakerlandene samlet, finner vi at 55 prosent av elevene i PIRLS 2011 gikk på skoler som ble karakterisert som trygge og velorganiserte av lærerne. De oppnådde signifikant høyere gjennomsnittlig leseskåre enn elevene i de to andre kategoriene. Tabellen viser at de fire prosent av elevene som gikk på skoler som lærerne vurderte som lite trygge og velorganiserte, i snitt skåret 32 poeng lavere enn gruppen nevnt foran.

I Norden registrerer vi store forskjeller mellom landene. Vi ser for det første at Norge og Danmark har over 60 prosent av elevene på det som er vurdert som trygge og velorganiserte skoler, og ingen eller få på skoler som lærerne vurderer som lite trygge og velorganiserte. I Norge er forskjellen i leseskåre mellom de to kategoriene ikke signifikant, noe den er i Danmark.

Finland og Sverige har en betydelig lavere skåre på denne skalaen, med henholdsvis 35 og 40 prosent av elevene på skoler vurdert som *Trygg og velorganisert*. I disse landene finner vi også elever på skoler i kategorien *Lite trygg og velorganisert* (6 prosent i Finland og 5 prosent i Sverige). De

sistnevnte gruppene skårer signifikant svakere på leseprøven enn elevene i de øvrige kategoriene.

Lærers betydning

Læreren har alltid vært en sentral person i skolen, men det er likevel grunnlag for å si at betydningen av lærerkvalitet synes å ha fått økt oppmerksomhet de senere årene, både i forskning og i skoledebatter. En ofte brukt referanse har vært metaanalysene av over 800 studier rundt hvilke faktorer som betyr mest for elevprestasjoner (Hattie, 2008). Hattie hevder at de fleste variabler vil ha effekt i et klasserom, men samtidig understreker han at kvaliteten på elev-lærerrelasjonen er spesielt viktig for elevenes skoleresultater. Dette har vi ikke noe direkte mål på i PIRLS, men vi skal trekke fram noen av de lærerrelaterte variablene som inngår i studien.

Lærers utdanningsbakgrunn

Nesten alle lærerne (96 prosent) som var ansvarlige for leseopplæringen i den norske PIRLS-undersøkelsen, hadde godkjent lærerutdanning. Derfor er det ikke interessant å foreta sammenlikninger av elevresultater med grunnlag i lærernes utdanningsbakgrunn.

I Norge har det lenge bare vært allmennlærerutdanning som har kvalifisert for undervisning i barneskolen. Unntaket kom med innføringen av L97, da førskolelærere fikk medansvar for 1. klassingene. Allmennlærerutdanningen var fra midten av 1970-tallet et treårig studium som kunne bygges ut med årsstudier eller halvårsstudier i enkeltfag. Flere reformer er senere blitt gjennomført. I 1992 ble allmennlærerutdanningen utvidet til fire år, fortsatt med de samme mulighetene for videreutdanning. Fra 2010 er utdanningen av grunnskolelærere inndelt i to utdanningsløp: 1.–7. klasse og 5.–10. klasse. Dette betyr at de første lærerne utdannet med ny grunnskolelærerutdanning, vil begynne å arbeide i norsk skole i 2014.

Blant de nordiske landene er det Finland som skiller seg ut med hensyn til lærerkvalifisering. Her har de fleste lærerne i lang tid vært utdannet i fem år på universitetsnivå. I mange sammenhenger har dette vært brukt som forklaring på hvorfor finske skolelever har hevdet seg så godt i ulike internasjonale undersøkelser. En minst like god forklaring er den at det i Finland fortsatt er meget stor konkurranse om studieplassene i lærerutdanningen, noe som ikke

gjelder i de andre nordiske landene. Det solide rekrutteringsgrunnlaget for læreryrket kan med andre ord bety minst like mye som kvaliteten i og lengden på lærerutdanningen (Caspersen mfl., 2013).

Lærerens undervisningserfaring

Like interessant som lærerens utdanningsbakgrunn er variabelen undervisningserfaring i skolen. Vi ser av tabell 3 at lærerne som deltok i PIRLS 2011, i gjennomsnitt hadde 17 års undervisningserfaring. Alle de nordiske landene lå rundt dette internasjonale gjennomsnittet.

Tabell 3. Lærerens undervisningserfaring relatert til elevenes gjennomsnittlige leseskåre

Land	Over 20 år		Mellom 10 og 20 år		Mellom 5 og 10 år		Under 5 år		Snitt års lærererfaring
	Prosent elever	Snittskåre	Prosent elever	Snittskåre	Prosent elever	Snittskåre	Prosent elever	Snittskåre	
Norge 4. trinn	31	506 (4,1)	40	510 (2,7)	15	507 (4,9)	15	509 (5,9)	16
Norge 5. trinn	25	546 (3,9)	29	547 (4,8)	22	557 (4,3)	24	547 (8,2)	15
Danmark	35	557 (2,4)	25	552 (3,6)	22	554 (2,5)	18	554 (4,5)	16
Finland	40	567 (3,1)	35	570 (2,5)	12	571 (4,4)	13	564 (4,2)	17
Sverige	29	546 (3,8)	45	543 (3,8)	18	529 (4,3)	8	551 (6,3)	16
Internasj. snitt	41	517 (0,8)	31	511 (0,9)	16	510 (1,4)	12	507 (1,7)	17

Standardfeilen til målingen i parentes

Tabellen viser at det bare er ubetydelige forskjeller i elevenes gjennomsnittlige leseskårer når disse beregnes i forhold til en firedelt inndeling av lærers arbeidsår i skolen. Dette gjelder for alle de nordiske landene. Tilsvarende beregning for alle deltakerlandene i PIRLS 2011 viser imidlertid en signifikant forskjell i snittskåre mellom de elevene som har lærere med mer enn tjue års erfaring og de med mindre enn tjue års erfaring.

Lærerens etterutdanning innenfor leseområdet

Vi har i en annen artikkel i denne boken nevnt at en i Norge det siste tiåret har satset mye på etterutdanning av lærere innenfor området leseopplæring. Prosjekter som *Gi rom for lesing* og *Leselos* er her nevnt som eksempler.²

I tabell 4 har vi vist at rundt 1/6 av elevene som deltok i PIRLS 2011 i Norge, hadde lærere som hadde deltatt på **mer enn 16 timers** etterutdanning innenfor leserelaterte tema i løpet av de to siste årene, mens i underkant av halvparten hadde hatt **mindre enn 16 timer** innenfor dette temaet. 1/3 av elevene i Norge hadde lærere som oppga at de ikke hadde deltatt i slik etterutdanning. På 5. trinn er det den sistnevnte gruppen som oppnår høyest leseskåre, men forskjellene til elevene i de to andre kategoriene er ikke signifikante. Heller ikke på 4. trinn finner vi signifikante forskjeller mellom gruppene.

Tabell 4. Lærerens etterutdanning innenfor leseområdet de siste to år relatert til elevenes leseskåre

Land	Mer enn 16 timer		Under 16 timer		Ingen tid	
	Prosent elever	Snittskåre	Prosent elever	Snittskåre	Prosent elever	Snittskåre
Norge 4. trinn	18	514 (4,5)	49	507 (2,8)	32	502 (3,5)
Norge 5. trinn	16	549 (9,0)	46	545 (3,9)	38	554 (4,8)
Danmark	25	562 (2,7)	49	550 (2,5)	26	554 (3,7)
Finland	4	578(11,8)	28	570 (3,2)	68	567 (2,1)
Sverige	32	543 (4,1)	44	540 (3,2)	23	548 (3,7)
Internasjonalt snitt	24	512 (1,1)	50	513 (0,7)	25	513 (1,1)

Standardfeilen til målingen i parentes

Vi ser videre av tabellen at det både i Danmark og Sverige er litt flere elever som har lærere med etterutdanning på dette området enn i Norge, mens det i Finland er langt færre lærere som oppgir at de har deltatt i slike tilbud. Utslagene på elevenes leseskåre varierer: I Danmark er det en signifikant forskjell

² Se artikkelen *PIRLS i en norsk utdanningskontekst*

mellom de elevene som har en lærer med mer enn 16 timers deltakelse og de som har en lærer med mindre enn 16 timers deltakelse. I Sverige er det, som for 5. trinn i Norge, de elevene med en lærer som ikke har deltatt i slike tilbud, som oppnår den høyeste snittskåren.

Vi må være forsiktige når vi skal vurdere hvilken effekt deltakelse på slike kurs har for elevenes leseskåre. Tallene i tabell 4 spriker betydelig, og holder vi oss til gjennomsnittskårene på internasjonalt nivå (alle deltakerlandene), finner vi ingen forskjeller mellom lærerne fra de ulike kategoriene for slik kursvirksomhet. Disse gjennomsnittstallene sier selvsagt ingenting om den enkelte lærers reelle kompetanseutvikling som følge av deltakelse på etterutdanningstilbud. Kanskje er det i noen land hovedsakelig lærere med svake elever som har deltatt på kurs, men det i andre land snarere har vært et tilbud for lærere med gjennomgående flinke lesere?

Lærersamarbeid

Faglig samarbeid mellom skolens lærere har vært antatt å være en av faktorene som kan bidra til å oppnå det vi tidligere har omtalt som faglig suksess hos elevene (Lomos, Roelande og Bosker, 2011). På denne bakgrunn valgte en i PIRLS 2011 å inkludere en skala som tok sikte på å måle en mulig sammenheng mellom ulike samarbeidsaktiviteter mellom lærerkolleger, noe som igjen kan ha betydning på leseferdighetsområdet.

Skalaen baserer seg på lærernes vurdering av fem ulike utsagn, presentert med følgende fire svaralternativer: *Aldri eller nesten aldri – 2–3 ganger i måneden – 1–3 ganger i uken – Daglig eller nesten daglig.*

Dette var utsagnene:

- Drøfter hvordan en kan undervise i et spesielt emne
- Samarbeider om planlegging og utvikling av undervisningsmaterieill
- Deler erfaringene jeg har gjort som lærer
- Besøker en annen gruppe/klasse for å lære mer om undervisning
- Samarbeider for å prøve ut nye ideer

Elevene ble kategorisert med utgangspunkt i lærerens svar på de fem utsagnene. I tabell 5 har elevene i kategorien *Veldig mye samarbeid* en lærer med minst 11 poeng på denne skalaen (noe som for eksempel kan oppnås ved å krysse av for svaralternativet 1 til 3 ganger i uken på tre av de fem utsagnene

Over kneiken? Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et tiårsperspektiv

og svaralternativet 2 til 3 ganger i måneden på de to siste). I kategorien *Lite samarbeid* har læreren maksimalt 7,2 poeng på skalaen (som for eksempel betyr at hun har svart *Aldri eller nesten aldri* på tre av utsagnene og 2–3 ganger i måneden på de to øvrige). Elever i kategorien *Noe samarbeid* har en lærer med mellom 7,2 og 11 poeng på denne skalaen.

Tabell 5. Lærerens grad av samarbeid med kolleger relatert til elevenes leseskåre

Land	Veldig mye samarbeid		Noe samarbeid		Lite samarbeid		Gjennomsnittlig skåle-skåre
	Prosent elever	Snitt-skåre	Prosent elever	Snitt-skåre	Prosent elever	Snitt-skåre	
Norge 4. trinn	37	509 (3,2)	54	506 (2,5)	10	498 (8,9)	10,1 (0,15)
Norge 5.trinn	35	551 (4,1)	57	548 (3,9)	8	548 (10,6)	10,0 (0,27)
Danmark	18	557 (3,8)	66	554 (2,2)	16	551 (6,1)	9,2 (0,11)
Finland	27	571 (3,9)	58	567 (2,4)	15	566 (3,4)	9,6 (0,13)
Sverige	37	541 (3,7)	52	540 (3,1)	12	556 (6,1)	10,0 (0,22)
Internasj. snitt	35	513 (0,8)	54	512 (0,6)	11	510 (1,9)	

Standardfeilen til målingen i parentes

Vi ser av tabell 5 at Norge (begge trinn) og Sverige har en prosentfordeling mellom de valgte kategoriene som ligger veldig nær det internasjonale gjennomsnitt. Vel en tredjedel av elevene har lærere som samarbeider veldig mye, godt over halvparten har lærere i kategorien *Noe samarbeid*, mens rundt 10 prosent kommer i gruppen hvor læreren i mindre grad samarbeider med kolleger. I Finland, og i enda større grad i Danmark, synes lærerne å samarbeide noe mindre.

Forskjellen i gjennomsnittlig leseskåre mellom elevene i de tre kategoriene er gjennomgående små og lite entydige. Dette kan likevel ikke tolkes som at samarbeid mellom lærere i faglige spørsmål er en uvesentlig faktor for elevenes lesefaglige utvikling. Resultatene kan ha sammenheng med at de

valgte utsagnene og de tilhørende svaralternativene utgjør et for grovt mål til å registrere nyansene i slikt samarbeid.

Lærertrivsel

Både i 2006 og i 2011 inneholdt spørreskjemaet til lærerne et antall utsagn om trivsel i yrket. I PIRLS 2011 var de som følger:

- Jeg er tilfreds med arbeidet mitt som lærer
- Jeg er tilfreds med å være lærer på denne skolen
- Jeg hadde mer entusiasme da jeg begynte som lærer enn jeg har nå
- Jeg gjør en viktig jobb som lærer
- Jeg skal arbeide som lærer så lenge jeg kan (*dette utsagnet ble ikke brukt i 2006*)
- Jeg er frustrert som lærer

Lærerne vurderte hvert utsagn ut fra kategoriene *Svært enig*, *Litt enig*, *Litt uenig* og *Svært uenig*. Med dette som utgangspunkt er det blitt konstruert en skala som er brukt i tabell 6. I denne tabellen har en fordelt elevene i tre kategorier, etter hvorvidt læreren deres uttrykker at han/hun er *Tilfreds*, *Litt tilfreds* eller *Mindre tilfreds* med å arbeide som lærer. Lærere i kategorien *Tilfreds* har oppnådd minst 10 poeng på tilfredshetskalaen (ved for eksempel å krysse av tre ganger på hvert av svaralternativene *Svært enig* og *Litt enig*). I kategorien *Mindre tilfreds* finner vi lærere med maks 6,5 poeng på den samme skalaen (oppnådd for eksempel ved å velge svaralternativene *Litt uenig* og *Litt enig* tre ganger hver).

Over kneiken? Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et tiårsperspektiv

Tabell 6. Sammenhengen mellom lærerens jobbtilfredshet og elevenes lese-skårer

Land	Tilfreds		Litt tilfreds		Mindre tilfreds		Gjennomsnitt skalaskårer
	Prosent elever	Snitt-skårer	Prosent elever	Snitt-skårer	Prosent elever	Snitt-skårer	
Norge 4. tr.	49	509 (2,1)	43	505 (3,3)	7	508 (6,7)	9,7 (0,17)
Norge 5. tr.	50	549 (4,3)	46	549 (3,8)	4	535 (10,5)	9,8 (0,23)
Danmark	69	556 (2,2)	28	549 (3,3)	3	556 (12,2)	10,7 (0,19)
Finland	42	570 (2,7)	50	567 (2,5)	8	564 (4,7)	9,4 (0,13)
Sverige	29	538 (3,8)	59	543 (2,9))	12	546 (8,2)	9,0 (0,16)
Internasjon.	54	513 (0,5)	62	513 (0,6)	33	514 (0,8)	

Standardfeil til målingen i parentes

Vi ser at det er de danske lærerne som kommer best ut på denne skalaen, med nesten 70 prosent i gruppen *Tilfreds*. Halvparten av de norske lærerne på både 4. og 5. trinn kommer i samme kategori. Dette er litt under det internasjonale gjennomsnittet. Sverige synes å ha de minst tilfredse lærerne: Mindre enn en tredjedel uttrykker tilfredshet, slik den er beregnet ved hjelp av denne indeksen.

Sammenhengen mellom lærertilfredshet og elevenes skårer på leseoppgavene er langt fra entydig. I Sverige er det for eksempel elevene med de minst tilfredse lærerne som oppnår de høyeste gjennomsnittsskårene. Bildet er litt mer variert i de andre nordiske landene. Ingen av poengforskjellene mellom lærergruppene inndelt etter lærers karrieretilfredshet er imidlertid signifikante.

Det er lagt til et nytt utsagn (*Jeg skal arbeide som lærer så lenge jeg kan*) i lærerspørreskjemaet for 2011, og derfor kan vi ikke trekke direkte sammenlikninger med resultatene fra PIRLS 2006. Likevel er det interessant å registrere at det i Norden i 2011 er færre elever som har lærere som er tilfredse med sitt karrierevalg. Nedgangen er betydelig i Norge (fra 84 til 49 prosent) og Sverige (fra 60 til 29 prosent), mens den er minst i Danmark (fra 78 til 69 prosent).

I klasserommet

I spørreskjemaet til både skoleleder og lærer inngår flere spørsmål som søker å fange opp informasjon om ulike sider ved undervisningen i klasserommet. Noen er av mer generell karakter, og andre er spesielt rettet inn mot temaet leseundervisning. For noen av disse temaene er det også utviklet egne skala-skårer. Analyser av de norske og øvrige nordiske resultatene på flere av disse skalaene viser imidlertid små og lite konsistente forskjeller mellom de valgte kategoriene. Dette kan tolkes på minst to måter; for det første som at det ikke er forskjeller, men det kan også reflektere at de valgte utsagnene/spørsmålene og svaralternativene ikke i tilstrekkelig grad fanger opp nyansene i ulike aktiviteter som gjennomføres i klasserommet.

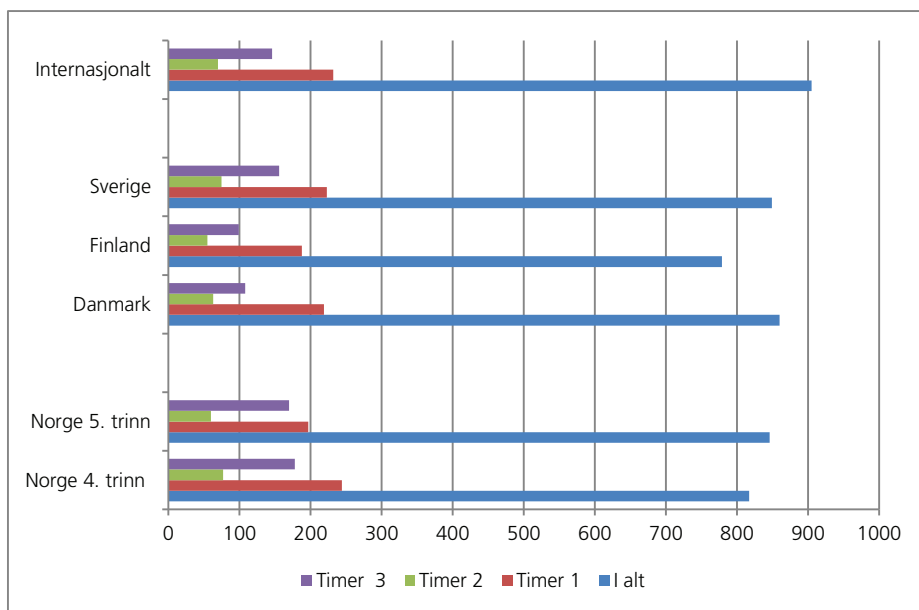
På bakgrunn av dette har vi valgt å begrense denne hoveddelen av artikkelen til tre tema: *Tid brukt til leseundervisning*, *Utvikling av ferdigheter og strategier i leseundervisningen* og *Tilgang til bibliotek og datamaskiner i klasserommet*.

Tid brukt til leseundervisning

Undervisningstimetall regnes som en viktig faktor i utdanningsammenheng, samtidig som det vil være anvendelsen av den tidsrammen som er tildelt, som er mest avgjørende for kvaliteten av undervisningen. Med utgangspunkt i informasjon fra rektor har vi i figur 1 vist elevenes årlige undervisningstimetall (omregnet til klokketimer). Vi ser at det gjennomsnittlige årlige timetallet i alle de nordiske landene er noe lavere enn det internasjonale snittet på 905 timer. Danmark har flest timer i gjennomsnitt (860), Sverige 849 og Finland 779. Norge har tilsvarende 817 og 846 timer på henholdsvis 4. og 5. trinn.

Svarene fra lærernes skjema viser at blant de nordiske landene er det Norge på 4. trinn som synes å bruke mest tid på hovedspråket (244 timer – tallet er angitt i den røde søylen i figuren). Igjen kommer Finland ut med det laveste timetallet i Norden, med 188 årlige timer. Dette siste tallet er omtrent det samme som for de to landene som ligger sammen med Finland på topp i den internasjonale sammenlikningen av leseferdighet, Hong Kong (Kina) og Russland, og burde være en bekreftelse på betydningen av kvalitet i undervisningen.

Over kneiken? Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et tiårsperspektiv



Figur 1. Timer brukt til undervisning i morsmål og lesing

1: Undervisning i hovedspråket inkludert lesing

2: Tid anvendt spesifikt i lesing i hovedspråkundervisningen

3: Tid til undervisning i lesing på tvers av fagene inkl. tiden i hovedspråket

Internasjonalt avsettes rundt 30 prosent av tiden i hovedspråkundervisningen til lesing, noe som samsvarer med tallene i alle de nordiske landene (grønn stolpe i figuren). USA skiller seg ut her, og bruker nesten halvparten av tiden på lesing.

Utvikling av ferdigheter og strategier i leseundervisningen

I sin gjennomgang av ulike studier fra flere land identifiserte National Reading Panel (2000) fem spesifikke strategier som synes å gi positiv effekt på elevenes leseforståelse når de ble implementert enkeltvis i undervisningen. Disse var:

- Overvåke og sjekke egen forståelse av teksten
- Besvare spørsmål til teksten
- Stille spørsmål til teksten
- Oppsummere og sammenfatte
- Fylle ut grafiske og semantiske modeller som fortellerkart og ordkart

Det må understrekes at en strategi ikke er en strategi på individnivå før leseren selv bevisst tar den i bruk. Utfordringen i undervisningen vil derfor være å gi elevene forståelse for og erfaring med når og hvordan ulike strategier i lesingen fungerer for dem.

I spørreskjemaet til lærerne ble det spurt om hvor ofte de ba elevene om å utføre ni ulike aktiviteter (listet opp i tabell 7) med sikte på å fremme utvikling av ferdigheter eller strategier knyttet til leseforståelse. Tabellen viser hvor mange prosent av elevene i Norden og gjennomsnittet for alle PIRLS-landene som har lærere som oppgir at de gjennomfører hver av aktivitetene minst én gang i uken.

Tabell 7. Prosent av lærerne som ber elevene anvende følgende strategier minst ukentlig

	Norge 4.	Norge 5.	Danmark	Finland	Sverige	Internasj.
Finne informasjon i teksten	98	92	86	86	96	96
Forklare eller underbygge sin forståelse av det de har lest	91	90	86	80	77	95
Finne hovedideene i det de har lest	90	88	86	88	78	95
Sammenlikne det de har lest med erfaringer de har hatt	65	77	65	67	56	81
Generalisere og trekke slutninger ut fra det de har lest	52	58	54	66	53	80
Sammenlikne det de leser med andre ting de har lest	49	51	51	39	27	70
Gjette fortsettelsen i teksten de leser	33	29	50	44	38	74
Skildre stilen eller strukturen i teksten de har lest	29	21	41	24	19	66
Finne perspektivet eller formålet til forfatteren	19	12	40	15	12	63

Vi ser at en svært høy andel av de norske elevene hver uke synes å arbeide med å finne informasjon i teksten og forklare det de har lest. En mindre andel får ukentlig i oppgave å generalisere og trekke slutninger med utgangspunkt i det de har lest. Ifølge tallene i tabellen gjøres dette i større grad i PIRLS-landene utenfor Norden.

Over kneiken? Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et tiårsperspektiv

I Norge er det færre elever enn i mange av de andre PIRLS-landene som arbeider med lesestrategier hvor en ber elevene gjette fortsettelsen på teksten eller å finne perspektivet eller formålet til forfatteren av teksten.

Det er ingen signifikante forskjeller mellom lærerne på 4. og 5. trinn i Norge når det gjelder strategibruk.

Tilgang til bibliotek og datamaskiner i klasserommet

Av tabell 8 ser vi at det er mer vanlig utenfor Norden å ha et eget bibliotek i klasserommet; internasjonalt gjelder dette for 72 prosent av elevene. Det er også en signifikant høyere leseskåre hos de elevene som har eget klassebibliotek sammenliknet med de som ikke har det.

Tabell 8. Sammenhenger mellom elevenes tilgang til bibliotek og datamaskin i klasserommet og gjennomsnittlig leseskåre

Land	Bibliotek i klasserommet			Datamaskin tilgjengelig		
	Prosent elever	Snittskåre	Snittskåre	Prosent elever	Snittskåre	Snittskåre
	Ja	Ja	Nei	Ja	Ja	Nei
Norge 4. trinn	60	507 (2,9)	505 (2,9)	88	507 (2,2)	506 (4,4)
Norge 5. trinn	37	554 (3,1)	547 (3,8)	94	550 (2,4)	541 (14,2)
Danmark	38	558 (3,0)	552 (2,2)	87	553 (1,9)	564 (3,9)
Finland	51	566 (3,6)	570 (2,5)	64	568 (2,3)	569 (2,9)
Sverige	52	540 (3,0)	546 (3,8)	73	543 (2,5)	544 (4,5)
Internasjonalt snitt	72	514 (0,6)	507 (1,3)	45	513 (0,9)	513 (0,9)

I Norge er det 60 prosent av elevene på 4. trinn som har et slikt bibliotek. Det er litt høyere enn det vi finner i de andre nordiske landene, men på 5. trinn i Norge er det bare 37 prosent som har klassebibliotek. Det er ingen signifikante forskjeller i leseskåre mellom de elevene som har og de som ikke har eget klassebibliotek i noen av de nordiske landene.

Danmark og Norge er de to landene i PIRLS 2011 hvor elevene har best tilgang til datamaskiner. Også i Sverige og Finland gjelder dette en mye større andel enn det som gjelder internasjonalt. Det å ha datamaskin tilgjengelig i klasserommet, synes imidlertid å ha liten sammenheng med elevenes

leseskårer. I Danmark er det faktisk slik at de 13 prosent av elevene som ikke har datamaskin tilgjengelig, kommer ut med bedre skåre enn det store flertallet av elever.

Elevene

Elevmotivasjon og engasjement er viktig i all undervisning og har selvsagt også sammenheng med de indikatorene som er omtalt tidligere i artikkelen. Med utgangspunkt i elevenes svar på spørreskjemaet er det konstruert skalaer som tar sikte på å måle elevenes vurdering av ulike sider ved egen leseaktivitet. Vi skal også se på graden av sammenheng mellom elevenes leseskårer og deres opplevelse av å være utsatt for mobbing på skolen.

Graden av engasjement i leseundervisningen

Tabell 9. Elevenes vurdering av eget engasjement i leseundervisningen relatert til deres leseskåre

	Engasjert		Litt engasjert		Ikke engasjert		Gjennomsn. skalaskåre
	Prosent elever	Snittskåre	Prosent elever	Snittskåre	Prosent elever	Snittskåre	
Land							
Norge 4. trinn	30	510 (3,2)	59	510 (2,2)	11	490 (5,6)	9,5 (0,07)
Norge 5. trinn	22	551 (3,0)	65	552 (3,3)	14	535 (7,3)	9,1 (0,07)
Danmark	18	557 (3,2)	68	556 (1,8)	14	544 (2,8)	9,0 (0,04)
Finland	15	568 (3,6)	65	573 (2,1)	20	553 (2,8)	9,0 (0,04)
Sverige	29	541 (1,3)	63	545 (2,4)	9	528 (4,4)	9,5 (0,05)
Internasjonalt	42	519 (0,5)	50	510 (0,5)	8	494 (1,0)	

Standardfeilen til målingen i parentes

Elevene ble i spørreskjemaet presentert for sju ulike utsagn knyttet til leseundervisningen, og hvert av disse ble de bedt om å ta stilling til ved å markere ett av følgende svaralternativ: *Helt enig* – *Litt enig* – *Litt uenig* – *Helt uenig*.

Utsagnene var:

- Jeg liker det jeg leser om på skolen
- Læreren gir meg interessante ting å lese
- Jeg vet hva læreren forventer at jeg skal gjøre
- Jeg tenker på ting som ikke har med skolearbeidet å gjøre (motsatt skåring)
- Læreren er lett å forstå
- Jeg er interessert i det læreren sier
- Læreren gir meg interessante oppgaver

Med utgangspunkt i elevenes svar er det konstruert en skala som er ment å avspeile hvor engasjert de er i leseundervisningen. Som vi ser i tabell 9, anvender skalaen tre trinn: *Engasjert* – *Litt engasjert* – *Ikke engasjert*. Elevene i kategorien *Engasjert* har en skåre på minimum 10,5 (som for eksempel tilsvarer å være *Helt enig* i fire utsagn og *Litt enig* i de tre andre). *Ikke engasjert* er de elevene som har fått maks 7,4 poeng på skalaen (denne grensen tilsvarer å være *Helt uenig* i fire utsagn og *Litt uenig* i de øvrige tre).

Tallene i tabellen viser at elevene i de nordiske landene synes å være noe mindre engasjert i leseundervisningen sett i forhold til det internasjonale gjennomsnittet. Mellom 15 og 30 prosent skårer tilsvarende kategorien *Engasjert*; lavest i Finland og høyest på 4. trinn i Norge. Internasjonalt er det 42 prosent som inngår i denne kategorien.

Prosenttallene for de nordiske landene ligger imidlertid over det internasjonale snittet på 50 prosent for kategorien *Litt engasjert*. Mellom 57 prosent (Norge 4. trinn) og 68 prosent (Danmark) av de nordiske elevene inngår her. Mens forskjellene i leseskåre mellom gruppene *Engasjert* og *Litt engasjert* er signifikant på internasjonalt nivå, gjelder ikke dette for noen av de nordiske landene, hvor vi bare registrerer små skåreforskjeller. Underlagstallene kan tyde på at de flinkeste elevene i Norden er mer skeptiske til å uttrykke full enighet med de valgte utsagnene enn det som gjelder for mange andre land. Grunnen til dette er det ikke mulig å svare sikkert på med utgangspunkt i disse dataene, men det kan være uttrykk for en grunnholdning om i mindre grad å velge ekstremverdiene (Mejding og Rønberg 2012).

Når det gjelder elevene som inngår i kategorien *Lite engasjert*, er forskjellene i leseskåre signifikant lavere enn i de to forannevnte kategoriene i

de nordiske landene (med unntak av 5. trinn i Norge), og også internasjonalt. Andelen elever varierer med mellom 8 prosent (internasjonalt) og 20 prosent (Finland).

Skalaskårene som er beregnet med utgangspunkt i disse elevsvarene, viser at elevene på 4. trinn i Norge og Sverige synes å være litt mer engasjert i leseundervisningen enn elevene i Danmark, Finland og på 5. trinn i Norge.

Elevenes vurdering av det å lese

Elevene i PIRLS har også vurdert hva de synes om lesing. De ble bedt om å ta stilling til følgende seks utsagn ved å krysse av ett av disse alternativene: *Helt enig*, *Litt enig*, *Litt uenig* og *Helt uenig*.

- Jeg leser bare hvis jeg må
- Jeg liker å snakke med andre om det jeg leser
- Jeg ville bli glad hvis noen gav meg en bok i gave
- Jeg synes lesing er kjedelig
- Jeg ville like å ha mer tid til lesing
- Jeg liker å lese

Med utgangspunkt i svarene ble det konstruert en skala (for de negative utsagnene ble det anvendt omvendt koding). I tabell 11 er elevene fordelt på tre svarkategorier, hvor prosentandel elever og gjennomsnittlig leseskåre er vist, i tillegg til skalaskåren. Elever som for eksempel valgte svaralternativene *Helt enig* på minst tre og *Litt enig* på resten av utsagnene, inngår i kategorien *Liker å lese* (tilsvarende minimum 11 poeng). I kategorien *Liker ikke å lese* finner vi de elevene som oppnådde mindre enn 8,2 poeng på skalaen (tilsvarer for eksempel *Helt uenig* på minst tre av utsagnene og *Litt uenig* på de øvrige). Vi ser av tabell 10 at det er flest elever i kategorien *Liker litt å lese*. disse fikk beregnet en skalaskåre på mellom 8,2 og 11 poeng.

Over kneiken? Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et tiårsperspektiv

Tabell 10. Sammenheng mellom hva elevene synes om lesing og gjennomsnittlig leseskåre

Land	Liker å lese		Liker litt å lese		Liker ikke å lese		Gjennomsn. skalaskåre
	Prosent elever	Snittskåre	Prosent elever	Snittskåre	Prosent elever	Snittskåre	
Norge 4. trinn	22	533 (3,5)	59	506 (2,3)	19	483 (2,7)	9,7 (0,07)
Norge 5. trinn	24	579 (4,8)	55	547 (2,1)	21	519 (5,7)	9,7 (0,09)
Danmark	19	583 (2,6)	60	552 (1,9)	21	536 (2,3)	9,5 (0,04)
Finland	26	596 (2,6)	54	568 (2,3)	21	534 (2,2)	9,7 (0,06)
Sverige	21	571 (3,6)	58	541 (2,5)	21	516 (2,5)	9,6 (0,05)
Internasjonalt	28	542 (0,5)	57	506 (0,5)	15	488 (0,8)	

Standardfeilen til målingen i parentes

Det er signifikante forskjeller i gjennomsnittlig leseskåre mellom elevene i de tre valgte kategoriene i alle de nordiske landene. Dette bekrefter sammenhengen mellom gode leseferdigheter og positive holdninger til lesing. Vi registrerer videre at det i alle disse landene er litt færre elever som liker å lese og litt flere som ikke liker å lese enn det som er beregnet for det internasjonale gjennomsnittet. Både den prosentvise fordelingen mellom kategoriene og skalaskåren er veldig lik i alle de nordiske landene.

For de norske elevene er det en positiv korrelasjon mellom skåren på denne skalaen og leseskåren på henholdsvis $r=.27$ for 4. trinn og $r=.35$ på 5.trinn. Dette indikerer at på 4. trinn kan 7 prosent av variansen i leseskåren forklares av skåren på denne holdningsskalaen. Tilsvarende prosenttall for 5. trinn er 12.

En liknende skala for å måle elevenes holdning til lesing ble anvendt i PIRLS 2006 (Mullis mfl., 2007). En sammenlikning av resultatene viser at langt flere av elevene kom i kategorien *Liker å lese* og tilsvarende langt færre i kategorien *Liker ikke å lese* i 2006. Dette gjelder for alle de nordiske landene samt for alle deltakerlandene sett under ett. For de norske elevene på 4.

trinn ble andelen i kategorien *Liker å lese* redusert fra 47 til 22 prosentpoeng, samtidig som snittskåren økte fra 519 til 533 poeng. Tilsvarende endringer i Danmark var en reduksjon fra 39 til 19 prosent (og fra 568 til 583 poeng i snitt) og i Sverige fra 45 til 21 prosent (med samme snittskåre i 2011 som i 2006). I hvor stor grad disse tallene reflekterer en reell endring i holdningen til lesing, kan vi ikke si noe sikkert om fordi skalaen i 2011 inneholdt ett utsagn mer enn i 2006, samtidig som et annet utsagn er blitt litt justert.

Elevenes tillit til egen leseferdighet

Skalaen *Tillit til egen leseferdighet* er basert på elevenes svar på sju utsagn som er ment å gi en indikasjon på deres vurdering av egen leseferdighet.

Utsagnene var:

- Jeg leser som regel godt
- Det er lett for meg å lese
- Jeg leser ikke så godt som mange andre i gruppen min *
- Hvis en bok er interessant, gjør det ikke noe om den er vanskelig å lese
- Jeg har vansker med å lese fortellinger med vanskelige ord *
- Læreren min sier jeg er flink til å lese
- For meg er lesing vanskeligere enn noe annet fag *

Det var også her gitt følgende fire svaralternativ: *Helt enig*, *Litt enig*, *Litt uenig* og *Helt uenig*. Svarene ble brukt som utgangspunkt for å beregne skala-skåren (utsagnene merket med stjerne ble kodet omvendt av de øvrige). Elevene kategorisert under *Stor tillit* i tabell 11 hadde minimum en skåre på 10,6 poeng (for eksempel *Helt enig* / *Helt uenig* i fire av de sju utsagnene og *Enig/Uenig* i de tre andre). Elever med liten tillit til egen leseferdighet hadde maksimalt 7,9 poeng (eksempelvis *Helt uenig* / *Helt enig* i fire utsagn og *Uenig/Enig* i de tre øvrige).

Tabell 11. Sammenheng mellom elevenes tillit til egen leseferdighet og gjennomsnittlig leseskår

Land	Stor tillit		Middels tillit		Liten tillit		Gjennomsnittlig skalaskår
	Prosent elever	Snitt-skår	Prosent elever	Snitt-skår	Prosent elever	Snitt-skår	
Norge 4. trinn	40	531 (2,6)	53	498 (2,3)	6	447 (5,9)	10,3 (0,05)
Norge 5. trinn	45	572 (3,5)	47	537 (3,1)	8	492 (8,9)	10,4 (0,05)
Danmark	38	584 (1,7)	54	543 (1,9)	8	490 (4,4)	10,1 (0,04)
Finland	48	590 (2,0)	47	552 (2,3)	5	507 (6,7)	10,5 (0,05)
Sverige	47	565 (2,5)	48	527 (2,4)	5	471 (6,1)	10,5 (0,04)
Internasjonalt	36	547 (0,4)	53	502 (0,4)	11	456 (0,8)	

Standardfeilen til målingen i parentes

Tabellen bekrefter at det i alle de nordiske landene er signifikante forskjeller mellom elevene i de tre kategoriene på skalaen. Mellom 38 prosent (Danmark) og 48 poeng (Finland) av elevene har stor tillit til egen leseferdighet, mens mellom 5 og 8 prosent uttrykte svak tillit til egen ferdighet i lesing. Som vi ser, var de tilsvarende tallene for alle PIRLS-landene 36 og 11 prosent.

Også for denne skalaen er det høyt samsvar mellom skalaskår og lese-skår. For de norske 4. trinnselevne er $r = .35$ og på 5. trinn $r = .39$. Det antyder at henholdsvis 12 og 15 prosent av variansen i leseskår kan forklares med elevenes skår på denne skalaen.

I 2006 ble det brukt en annen skala for å måle elevenes vurdering av egen leseferdighet (Mullis mfl., 2007). Den inneholdt bare fire utsagn til vurdering, og kun to av disse er beholdt i skalaen fra 2011. Det er derfor ikke interessant å sammenlikne fordelingen av resultatene mellom 2006- og 2011-undersøkelsen.

Elevenes lesing på fritiden

Elevenes lesing utenom skoletiden er antatt å være viktig både for å vedlikeholde og for å videreutvikle egen leseferdighet. I tabell 12 har vi gjengitt de nordiske elevenes svar på spørsmålet om lesing på fritiden på en vanlig

Sammenhenger mellom noen kvalitetsindikatorer

skoledag, delt inn i kategoriene *Mindre enn 30 min.*, *Mellom 30 min.* og *1 time* og *Mer enn 1 time*.

Det er de finske elevene som synes å lese mest utenom skoletiden. De oppnår også høyest snittskåre innenfor alle de tre valgte kategoriene. Vi ser videre at leseskåren øker dess mer tid elevene bruker på lesing utenom skolen. Dette gjelder for alle de nordiske landene.

Tabell 12. Elevenes egen vurdering av hvor mye de leser utenfor skolen, kombinert med snittskåre

Land	Mindre enn 30 min.		30 min. opp til 1 time		Mer enn 1 time	
	Prosent elever	Snittskåre	Prosent elever	Snittskåre	Prosent elever	Snittskåre
Norge 4. trinn	56	499 (2,0)	34	518 (2,9)	10	528 (4,7)
Norge 5. trinn	49	534 (3,4)	36	560 (4,0)	15	575 (5,8)
Danmark	49	542 (2,1)	40	563 (2,3)	11	578 (3,9)
Finland	39	544 (2,2)	39	580 (2,0)	22	590 (3,0)
Sverige	53	526 (2,2)	35	555 (2,6)	12	572 (4,6)
Nordisk snitt	49		37		14	

Standardfeilen til målingen i parentes

Norske elever på 4. trinn er den gruppen som leser minst på fritiden; 56 prosent svarer at de leser mindre enn 30 minutter på en vanlig skoledag. I Norge skårer de elevene som leser minst, signifikant lavere på PIRLS enn de to andre gruppene av elever. Dette gjelder for begge klassetrinn. Gruppene som leser mest – mer enn én time på en vanlig skoledag – oppnår en høyere snittskåre (henholdsvis 10 og 15 poeng) enn gruppen som leser mellom 30 minutter og én time, men disse forskjellene er ikke signifikante.

De tre øvrige nordiske landene følger det samme mønsteret, men her er forskjellene signifikante mellom alle tre gruppene.

Sammenhengen mellom leseskåre og elevenes opplevelse av mobbing

Generelt kan vi si at mobbing omfatter aggresjon eller negativ atferd i den hensikt å plage personer som er mindre fysisk og/eller psykisk sterke enn en selv. Metodene for mobbing er varierte, og i de senere årene har mulighetene for mobbing via sosiale medier bidratt til at mange forskere hevder at forekomsten synes å ha økt i mange land (Caroll-Lind, 2009).

Å bli utsatt for mobbing antas å påvirke elevenes trivsel og dermed deres muligheter for å ha utbytte av læringsarbeidet på skolen, i negativ retning. Derfor har en i spørreskjemaet til elevene tatt med noen spørsmål om i hvilken grad de har opplevd mobbing på skolen.

I tabell 13 vises sammenhengen mellom gjennomsnittlig leseskåre og i hvilken grad elevene har opplevd mobbing. De valgte kategoriene for mobbing er *Nesten aldri*, *Månedlig* og *Ukentlig*, og plasseringen i kategori er basert på elevens vurdering av følgende seks utsagn:

- Jeg ble gjort narr av eller ertet
- Andre elever lot meg ikke få være med på leker eller aktiviteter
- Noen har spredt løgner om meg
- Noe ble stjålet fra meg
- Jeg ble slått eller skadet av andre elever (for eksempel dyttet, slått, sparket)
- Andre elever fikk meg til å gjøre ting jeg ikke hadde lyst til

Nærmere halvparten av elevene (47 prosent) i PIRLS 2011 inngår i den sammenslåtte kategorien som *Aldri eller Nesten aldri*. Disse har en skalaskåre på over 10,1 poeng. De elevene (20 prosent) som oppgir å ha bli mest utsatt for mobbing (ukentlig), har maksimalt fått en skalaskåre på 8,3 (noe som tilsvarer at minst tre av utsagnene er krysset av for *En eller to ganger i måneden* og tre krysset av for *Noen ganger i året*).

Tabell 13. Gjennomsnittlige leseskåre etter i hvilken grad elever opplever å bli mobbet på skolen

Land	Nesten aldri		Månedlig		Hver uke		Gjennomsnittlig skalaskåre
	Prosent elever	Snitt-skåre	Prosent elever	Snitt-skåre	Prosent elever	Snitt-skåre	
Norge 4. trinn	53	514 (2,4)	33	504 (2,9)	14	494 (3,9)	10,2 (0,06)
Norge 5. trinn	59	553 (3,1)	31	550 (5,2)	10	523 (6,7)	10,4 (0,07)
Danmark	65	559 (1,9)	27	550 (2,5)	8	534 (5,1)	10,9 (0,06)
Finland	61	573 (2,1)	30	566 (2,7)	9	543 (4,0)	10,6 (0,04)
Sverige	68	548 (2,4)	25	535 (3,0)	7	509 (4,7)	11,0 (0,04)
Internasj. snitt	47	523 (0,5)	33	513 (0,5)	20	489 (0,7)	

Standardfeilen til målingen i parentes

Vi ser av tabellen at det er litt færre nordiske elever som synes å være utsatt for mobbing, når vi sammenlikner med de internasjonale tallene. Samtidig kan vi registrere at de norske elevene på både 4. og 5. trinn ser ut til å være de i Norden som opplever mobbing i størst grad. Dette gjelder spesielt for 4. trinns elevene, som har en signifikant lavere skalaskåre for mobbing, sammenliknet med Danmark, Finland og Sverige. Vi må understreke at skalaskåren representerer et grovt mål på opplevelse av mobbing.

Når det gjelder sammenhengen mellom opplevelse av mobbing og elevenes leseskåre, er tendensen tydelig: De elevene som opplever mest mobbing (kategorien ukentlig i tabellen), oppnår signifikant lavere leseskåre sammenliknet med de to øvrige kategoriene i alle de nordiske landene. Elevene som rapporterer at de blir mobbet *Lite* eller *Aldri*, oppnår litt høyere leseskår enn de som kommer i kategorien *Månedlig*, men det er bare i Danmark at denne forskjellen er signifikant.

Det er beregnet et samsvar på henholdsvis $r = .10$ for 4. trinn og $r = .06$ på 5. trinn i Norge mellom skåre på skalaen for mobbing og leseskåre. Det innebærer at styrken i opplevd mobbing i svært liten grad kan forklare variasjonen i de norske leseresultatene.

Oppsummering

Datamaterialet fra PIRLS 2011 gir mange analysemuligheter fordi det baserer seg på informasjon fra ulike aktører i skolehverdagen. Samtidig må vi erkjenne at vi forholder oss til et komplekst materiale med svært mange variabler; variabler som i en del sammenhenger påvirker i ulike retninger. Vi har i denne artikkelen tatt for oss ulike faktorer som ut fra annen forskning og fra tidligere runder av PIRLS og PISA, har vist seg å ha betydning for elevenes utvikling av leseferdighet, om enn, for noen av disse, på en meget indirekte måte. Det må også understrekes at spørsmålene som til slutt blir brukt i en slik internasjonal undersøkelse, ikke alltid vil være like relevante for skolesystemet i alle deltakerlandene.

Med dette som bakgrunn har vi først presentert elevenes leseresultater i PIRLS i en skolekontekst. Vi fant blant annet at skalaen som er knyttet til fokusering på faglig suksess for elevene, synes å bety noe mindre for resultatene i Norge, sett i forhold til de andre nordiske landene. Noen vil kanskje si at dette indikerer at det som gjerne omtales som læringstrykket i skolen, har vært noe mindre i Norge enn i mange andre land.

Vårt neste tema var å se på i hvilken grad variabler knyttet til læreren har betydning for elevenes leseferdighet: Lærerenes undervisningserfaring, etterutdanning innenfor feltet leseopplæring, grad av samarbeid med kolleger og i hvilken grad han/hun var tilfreds med sitt yrkesvalg. Her registrerte vi imidlertid i liten grad klare sammenhenger mellom nevnte variabler og elevenes resultater på leseprøvene.

Heller ikke de valgte variablene angående rammefaktorer knyttet til undervisningen viste særlig grad av systematisk sammenheng med leseferdighetene. Vi registrerte for eksempel at Finland, som hører til de beste landene i rangeringen av leseferdighet, har færrest undervisningstimer, bruker minst tid på leseundervisningen og er det nordiske landet som har færrest datamaskiner tilgjengelig i klasserommet.

Vårt siste tema tok utgangspunkt i noen av elevenes svar på spørreskjemaet, blant annet vurderingen av eget engasjement i leseundervisningen, vurderingen av egen leseferdighet og spørsmålet om hvor godt de liker å lese. Her er tallene mer entydige, samtidig som de går i forventet retning: De elevene som uttrykker størst engasjement, er mest tilfreds med egne leseferdigheter, liker å lese og leser mest utenom skolen, har gjennomgående de beste

leseresultatene. Vi har derfor grunnlag til å understreke viktigheten av at skolen må legge til rette for en leseundervisning som kan sikre at flest mulig av elevene vil skåre høyt på de variablene som er omtalt her.

Referanser

- Anmarkrud, Ø. (2009). *Undervisning i lesestrategier og utvikling av lesemotivasjon på ungdomstrinnet: En klasseromsstudie av fire norsklæreres arbeid med forklarende tekster*. Avhandling for graden Ph.D. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Bråthen, I. (2007). *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Carroll-Lind, J. (2009). *School safety: An inquiry into the safety of students at school*. Wellington, New Zealand: Office of the Children's Commissioner.
- Caspersen, J., Gustafsson, J.-E. & van Daal, V. (2013). Lærerkompetanse og elevresultater i Norge, Sverige og Finland. Upublisert.
- Hattie, J.A.C. (2008). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, New York: Routledge.
- Klette, K. (2009). Challenges in Strategies for Complexity in Video Studies. Experiences from the PISA+ Study: A video study of teaching and learning in Norway. I: T. Janik & T. Seidel (red.), *The power of video-studies when investigating teaching and learning in classrooms*. Münster: Waxmann Publishing.
- Klette, K. & Lie, S. (2006). PISA +. Sentrale funn. Foreløpige resultater fra PISA+ prosjektet. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleledelse.
- Lomos, C., Roelande, H.H. & Bosker, R.J. (2011). Professional communities and student achievement – A metaanalysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 121–148.
- Mejding, J. & Rønberg, L. (2012). *PIRLS 2011. En international undersøgelse om læsekompetence i 4. klasse*. København: Århus Universitet, Institut for Uddannelse og Pædagogik.
- Milam, A.J., Furr-Holden, C.D. & Leaf, P. (2010). Perceived school and neighborhood violence and academic achievement in urban school children. *Urban Review*, 42, 458–467.

Over kneiken? Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et tiårsperspektiv

Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Kennedy A.M. & Foy, P. (2007). *PIRLS 2006 International Report*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Boston College, U.S.

Mullis, I.V.S., Martin, M., Foy, P. & Drucker, K.T. (2012). *PIRLS 2011. International Results in Reading*. TIMSS & PIRLS Study Center, Boston College, MA, USA.

National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) (2000). Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC, U.S: Government Printing Office.

PIRLS i en norsk utdanningskontekst

Egil Gabrielsen og Nina Nøttaasen Gabrielsen

Innledning

I Norge har vi vært stolte av det som omtales som enhetsskolen eller felles-skolen; en skoleordning med et felles kunnskaps- og verdigrunnlag som skal omfatte alle, og som etter hvert dekker de fleste barne- og ungdomsårene. Enhetsskolen har gjerne vært kalt «øyenstenen» i norsk utdanningspolitikk (Telhaug, 1994). Den var sentral allerede i nasjonsbyggingen i årene før og etter unionsoppløsningen i 1905. Senere kan det trekkes fram flere milepæler: lovvedtaket som sikret en 7-årig folkeskole for alle i 1920, utvidelsen til 9-årig obligatorisk skole i 1960-årene, integreringen av spesialskoleloven i grunnskoleloven fra 1976 og lovfestet rett til videregående opplæring for alle mellom 16 og 19 år i 1994. Den foreløpig siste steinen i byggverket kom på plass i 1997, da 6-åringene ble inkludert i den skolepliktige alderen. Dette innebar at Norge hadde etablert en 13-årig enhetsskole basert på en – i all hovedsak – tverrpolitisk enighet.

Derfor utløste det både undring og skuffelse da resultatene fra den første PISA-undersøkelsen (Programme for International Student Assessment) ble presentert i 2001. Noen har omtalt dette som Sputnik-sjokket i norsk skole. 15-åringene våre oppnådde bare gjennomsnittlige resultater i denne internasjonale undersøkelsen. Dette var klart svakere enn i de fleste av de landene vi liker å sammenlikne oss med. I tillegg var vi blant de landene som hadde størst spredning i resultatene. Både skolefolk og en del politikere forsøkte i den første tiden å svekke betydningen av PISA-resultatene. Det ble imidlertid

færre kritiske røster etter hvert som tall fra nye internasjonale skoleundersøkelser som PIRLS 2001 (Progress in International Reading Literacy Study) og TIMSS 2003 (Trends in International Mathematics and Science Study) bekreftet de svake resultatene for norske elever.

PIRLS har en sentral plass blant de internasjonale undersøkelsene. Vi skal i dette kapitlet se nærmere på noen av de mange endringene internasjonale kartlegginger som PIRLS har bidratt til i norsk utdanningspolitikk og -praksis. Vi skal fokusere på leseopplæringen, og i den sammenhengen representerer PIRLS en meget viktig kvalitetsindikator fordi den måler leseferdighet hos elevene tidlig i skoleløpet. Erfaring og forskning viser at det er da mulighetene for justering av den videre utviklingen er størst. Innledningsvis, og som bakteppe, skal vi foreta noen betraktninger rundt spørsmålet om hvordan elevene i det vi trodde var blant verdens beste skoletilbud, så fort ble vurdert til bare å være middels.

Hva skjedde på 1990-tallet?

I forbindelse med at spesialskoleloven ble integrert i grunnskoleloven midt på 1970-tallet, uttalte daværende kirke- og undervisningsminister Bjartmar Gjerde at «Norge hadde verdens beste skole» (Aftenposten, 1975). Det kunne han gjøre uten å risikere store protester, fordi det var gjort lite for å finne ut av hvordan vår enhetsskole fungerte sammenliknet med grunntdanningene i andre land. Dette skyldtes lenge mangelen på testredskaper som kunne ivareta slike sammenlikninger på en tilfredsstillende, forskningsbasert måte (Gustafsson, 2012). Det var, med noen få unntak, liten interesse for slike undersøkelser fra norsk skolepolitisk hold før årtusenskiftet (Gabrielsen og Turmo, 2013).

Ett viktig unntak var en undersøkelse av leseferdigheter blant 9-åringene og 14-åringene i 1991, Reading Literacy Study (RLS), hvor Norge deltok. Denne ble gjennomført av IEA (the International Association for the Evaluation of Educational Achievement) i 32 utdanningssystemer (Elley, 1992; Høien, Lundberg og Tønnessen, 1994). Norge kom resultatmessig godt ut av denne kartleggingen, spesielt når det gjaldt 9-åringene, men også 14-åringene oppnådde resultater godt over det internasjonale gjennomsnittet. Tre andre nordiske land deltok også i RLS. Finland ble ranket på topp, mens Sverige lå litt foran Norge. Danmark, derimot, oppnådde betydelig svakere resultater i

begge aldersgrupper. Dette utløste en langsiktig satsing på leseopplæringen, noe som i dag brukes som en av forklaringene på de gode danske resultatene i PIRLS 2006 og 2011 (Mejding og Rønberg, 2008; 2012).

Reading Literacy Study er interessant for oss fordi den på leseområdet er forløperen for både PIRLS og PISA. Selv om det kan pekes på forskjeller mellom undersøkelsene, er RLS gjennomført innenfor et teoretisk og metodisk rammeverk som langt på vei tilsvarende PIRLS og PISA. Det åpner for å dra sammenlikninger mellom RLS og PIRLS (Mejding og Rønberg, 2008, s. 246). Dette gir også grunnlag for å stille spørsmål om hvorvidt det på 1990-tallet ble foretatt endringer i norsk utdanningspolitikk generelt, og på leseopplæringsområdet spesielt, som kan bidra til å forklare hvorfor vi ti år etter RLS bare oppnådde middels leseresultater i PISA og PIRLS.

Med dette som utgangspunkt skal vi peke på noen viktige endringer i utviklingen av norsk skole i årene før årtusenskiftet. Vi skal først omtale opp-takten til og gjennomføringen av den skolereformen som senket skolestartalderen til 6 år. Videre skal vi se på hvordan leseopplæringen er blitt omtalt i de nasjonale læreplanene for grunnskolen. Hvilke signaler har vært gitt til skolen og lærerne på dette sentrale opplæringsfeltet? Vi skal også trekke inn temaet lærerqualifisering og rekruttering til læreryrket i Norge i den aktuelle tidsperioden. I hvilken grad kan endringer på disse tre områdene ha hatt betydning for det som står sentralt i PIRLS, leseopplæringen?

Senket skolestartalder – et politisk kompromiss

Som nevnt, innførte Norge skolestart for 6-åringer i 1997. Temaet hadde lenge vært gjenstand for politiske diskusjoner, men det var først da Arbeiderpartiets landsmøte i 1989 ga sin støtte til å utvide skoleplikten, at konkrete utredninger ble iverksatt. Forslaget møtte betydelig motstand, blant annet i de mindre partiene på Stortinget og hos daværende Norsk Lærergag. Noen viste til at den nordiske tradisjonen (med unntak av Island) om å begynne på skolen ved 7-årsalder fungerte godt. For mange ble det også en ideologisk diskusjon: Var det ønskelig med en ytterligere institusjonalisering av barndommen (Tønnessen, 2011)?

Etter fem års debatt vedtok Stortinget enstemmig å senke skolestartalderen til seks år og utvide grunnskolen til ti år. Vedtaket ga utvilsomt inntrykk av å være et politisk kompromiss. Det ble presisert at det ikke var den gamle førsteklasse som skulle flyttes ett år ned. Slik fikk skoletilhengerne 6-åringene

inn i skolen, mens barnehagetilhengerne fikk gjennomslag for at det første skoleåret skulle være lekpreget og uten formell leseopplæring. På hele småskoletrinnet skulle innholdet i skoledagen nå preges av det som gjerne ble betegnet som det beste fra både barnehagens og skolens tradisjon. Disse prinsippene lå til grunn for utarbeidelsen av ny læreplan for den 10-årige grunnskolen, L97. Planen avløste Mønsterplanen fra 1987, for øvrig uten at det ble gjennomført noen forskningsbasert evaluering av hvordan M87 hadde fungert (ibid.).

Leseopplæringens plass i M74, M87 og L97

Temaet lese- og skriveopplæring er behandlet ulikt i de tre nasjonale læreplanene som ble fastsatt for grunnskolen i andre halvdel av 1900-tallet. Alle planene understreker selvsagt at elevene skal lære å lese og skrive, men det er bare M74 som tar opp sentrale prinsipper for opplæringen og i tillegg drøfter fordeler og ulemper ved ulike lesemetoder. Dette var et godt utgangspunkt for å planlegge og gjennomføre leseundervisning, spesielt for lærere som ikke hadde hatt en særlig grundig behandling av dette emnet i sin lærerutdanning (Dahle og Gabrielsen, 2001).

M74 var også tydelig i sin videreføring av den norske tradisjonen med vektlegging av lydbaserte metoder i leseinnlæringen (Dahle, 2000). ABC-bøkene inneholdt i all hovedsak enkle og noen vil også si, lite spennende tekster. De samme ordene gikk igjen i tekstene, og det ble i hovedsak brukt lydrette ord. Begrunnelsen var å gi elevene den nødvendige forståelsen av det alfabetiske prinsipp – å etablere en sikker bokstavkunnskap og å lære seg sammenhengen mellom bokstaver eller grupper av bokstaver og deres lyder (bokstav/lyd-kunnskap).

I M87 ble denne tradisjonen brutt, og det ble lagt større vekt på meningsaspektet i leseinnlæringen. I større grad enn før skulle tekstene i de nye ABC-bøkene inneholde autentiske og meningsfulle tekster. Dette var tekster som ofte var kompliserte rent leseteknisk. Det ble vanligere å bruke lavfrekvente og lengre ord, samt ord med vanskelige lydkombinasjoner og konsonantopphoppinger. Det er vurdert som en svakhet at M87 inneholdt lite om hvordan leseinnlæringen kunne gjennomføres og hvilke prinsipper som burde legges til grunn for denne (ibid.). Den var i så måte langt mindre til hjelp for lærerne enn M74.

Fagplanen i norsk i L97 overlot det faglige og metodiske opplegget for leseopplæringen helt til lærerne (ibid.). Planen foreskrev at opplæringen skulle gå over de to første årene, i tråd med de politiske føringene som var

lagt. I 1. klasse skulle det ikke være noen krav eller forventninger om at elevene skulle knekke lesekoden; de skulle i prinsippet selv styre progresjonen ... *ved å ta bokstavane i bruk i si eiga takt* (Læreplanverket s. 117). I 2. klasse... *skal elevane bruke bokstavane og gradvis erobre lese- og skrivekunsten* (ibid. s. 118). I hvilken grad Læreplanverkets anbefalinger ble fulgt i klasserommene rundt om i landet, har vi lite systematisk kunnskap om, men det er rimelig å anta at progresjon og innhold i den viktige leseopplæringen har variert betydelig i årene rundt årtusensskiftet.

Det metodemangfoldet i leseopplæringen som det ble åpnet for i M87, ble ytterligere forsterket i leseverk godkjent etter L97. Bare i år 2000 ble det for eksempel gitt ut hele 10 nye begynnerleseverk, og i tillegg ble godkjeningsordningen for lærebøker fjernet dette året (Skjelbred, 2012). Dette medførte et mangfold av leseverk og lesemetoder som det var svært krevende for mange lærere å orientere seg i (Dahle, 2000). Spesielt utfordrende ble det for nye lærere som hadde hatt lite om emnet leseopplæring i sin utdanning.

Kritikerne av denne utviklingen har hevdet at endringene i leseverkene oppbygning og innhold gjorde det vanskeligere å knekke lesekoden, spesielt for elever som i utgangspunktet strevde. Det ble pekt på at mange elever nå møtte for vanskelige tekster, og at en dermed overså at det viktigste med ABC-bøker burde være å lede elevene gjennom den første leseinnlæringen via tekster med en vanskegrad som samsvarer med den bokstavkunnskapen de til enhver tid besitter (ibid.).

Rekrutteringen til læreryrket

Læreryrket hadde lenge høy status i Norge. I de første tiårene etter andre verdenskrig var det ved de fleste lærerskoler meget høye poengkrav for å få studieplass. Dette har imidlertid endret seg, og fra rundt 1980 er søkningen til det som fram til 2010 het allmennlærerutdanning, blitt redusert. Fra å være et studium det var vanskelig å komme inn på, ble det utover på 1990-tallet et studium som var åpent for alle som hadde bestått allmennfaglig studieretning på videregående skole. Fra 2004 ble det riktignok innført krav om minimumskaraktene 3 i norsk og matematikk, i tillegg til en minimumspoengsum på 35, men det er liten tvil om at læreryrkets status er betydelig endret.

Frafallet i studiet er også blitt et stort problem. Av de som startet på det nye grunnskolelærerstudiet i 2010, hadde 27 prosent avbrutt det i løpet av det første året (Følgegruppen, 2012). Manglende motivasjon oppgis av mange:

De forteller at lærerstudiet ikke var deres første studievalg, men det var der de fikk plass. Situasjonen blir ikke bedre når det i skrivende stund refereres tall fra Statistisk sentralbyrå som sier at det i 2020 vil mangle 15 000 grunnskolelærere i Norge (Aftenposten, 2013).

Når det gjelder lærerstudiets kvalifisering til den viktige leseopplæringen, har situasjonen lenge vært bekymringsfull. En gjennomgang av hvordan emnene *Grunnleggende leseopplæring* og *Lese- og skrivevansker* har blitt behandlet i allmennlærerutdanningen etter innføringen av ny rammeplan i 1980, viste at temaene var blitt svært ulikt ivaretatt ved landets lærerhøgskoler (Dahle og Gabrielsen, 2001). Heller ikke utvidelsen til 4-årig utdanning i 1992, da norskfaget overtok ansvaret for disse emnene, endret på dette. Vår påstand er at mange allmennlærere ikke fikk utviklet tilstrekkelig beredskap til å ha ansvar for leseopplæringen. Situasjonen ble ikke lettere når de også skulle forholde seg til det økte mangfoldet av leseverk og leselæringsmetoder som M87 og L97 la grunnlaget for.

Fra 1997 fikk også førskolelærerne innpass i grunnskolen. Av mange ble dette oppfattet som alibiet for å sikre lekorienteringen i undervisningen. I utgangspunktet skulle en førskolelærer og en allmennlærer dele ansvaret i de nye 1. klassene. Et kritisk punkt her var spørsmålet om førskolelærernes kompetanse innen leseopplæring ettersom dette temaet ikke inngikk i fagplanene til den 3-årige førskolelærerutdanningen. Etter hvert som mange førskolelærere gjennomførte videreutdanning i småskolepedagogiske emner (PAPS), ble det for øvrig mer vanlig at de også fikk det pedagogiske ansvaret på høyere klassetrinn i grunnskolen.

Kort oppsummert er det mye som tyder på at det var et lærerkorps med svekket kompetanse som fikk ansvaret for å gjennomføre leseopplæringen for årskullene som begynte på skolen på 1990-tallet.

Bekymringsfulle resultater

Den første indikasjonen på at Reform 97 kanskje ikke hadde vært så vellykket, i det minste med tanke på grunnskoleelevenes leseutvikling, kom i 2000. Senter for leseforskning hadde gjennomført en ny standardisering av den kartleggingsprøven som var utarbeidet for 2. klasse i 1994. Utgangspunktet for restandardiseringen var å tilpasse seg 1997-reformen. Som nevnt gikk 9-åringene fram til 1997 i 2. klasse, mens de etter reformen var i sitt tredje skoleår. I tillegg ønsket en å ta hensyn til endringene i den nye læreplanen, L97. Resultatene

forundret forskerne og selvsagt også skolepolitikere: Elevene med ett år lengre skolegang skåret i 2000 klart dårligere enn de 9-åringene som inngikk i standardiseringsgruppen i 1994. Signifikant flere skåret under det som var definert som kritisk grense i kartleggingsprøven, samtidig som færre løste alle oppgavene korrekt (Engen og Solheim, 2001).

Mange skolefolk ser de svake resultatene som norske elever oppnådde i restandardiseringen av Lesesenterets kartleggingsprøve i 2000 og på de internasjonale leseundersøkelsene PIRLS 2001 og 2006, i sammenheng med de endringene som ble gjort i leseverkene på 1990-tallet (Engen mfl., 2000; Solheim mfl., 2002, 2007). Med tanke på at L97, i motsetning til M74, overlot det faglige og metodiske ansvaret for leseopplæringen helt til den enkelte lærer, forsterkes dette inntrykket (Dahle, 2000). Kombinert med at lærerutdanningen i varierende grad hadde bidratt til å kvalifisere lærere og førskolelærere for den krevende leseopplæringen, mer enn antydes det at vi gjorde noen uheldige utdanningspolitiske endringer på 1990-tallet.

Nye grep etter årtusenskiftet

Større vekt på kvalitet i utdanningen

Norge har ingen lang tradisjon når det gjelder å måle kvaliteten i opplæringen. Allerede i 1988 ble det i en OECD-rapport etterlyst en mer systematisk vurdering av måloppnåelsen i den norske skolen (OECD, 1988). Innspillet utløste en langvarig debatt om temaet på 1990-tallet, både fagpolitisk og i flere offentlige dokumenter. Temaet hadde berøringspunkter til debatten rundt målstyring av norsk utdanning. Gjennombruddet for målstyringsideologien som overordnet styringsprinsipp for norsk skole kom med *Stortingsmelding nr. 37 (1990–91) Om organisering og styring i utdanningssektoren*. Den økte interessen for kvalitetsproblematikken må også sees i sammenheng med overnasjonale forpliktelser i utdanningspolitikken, utløst gjennom Norges deltakelse i EUs utdanningsprogram som del av ratifiseringen av EØS-avtalen i 1994 (Telhaug og Mediås, 2004).

Stortinget etterlyste i 1997 en nærmere utredning av hvordan det kunne bygges opp et nasjonalt vurderingssystem for grunnskolen. Departementet fikk da ansvaret for å utvikle hensiktsmessige midler og metoder for vurdering av læringsutbytte (Innst. S. nr. 96, 1996–97). Det ble oppnevnt et eget utvalg under ledelse av utdanningsdirektør Ola Moe, og rapporten forelå i desember

samme år. Utvalget gikk inn for en «både-og-løsning». Den tradisjonelle skolebaserte vurderingen skulle opprettholdes, men samtidig ble det foreslått å etablere mer ekstern vurdering blant annet gjennom å opprette et statlig inspektørkorps (KUD, 1997). En slik ordning ble imidlertid aldri iverksatt.

Våren 2001 satte statsråd Trond Giske ned enda et utvalg som skulle komme med forslag til hvordan man kunne bedre kvaliteten i norsk skole. Etter regjeringsskiftet i 2001 og etter presentasjonen av de første PISA-resultatene samme år reviderte den nye statsråden, Kristin Clemet, mandatet og supplerte utvalget med flere medlemmer. Kvalitetsutvalget, som ble den vanlige betegnelsen på utvalget, understreket at evalueringen av norsk skole var høyst mangelfull og tok til orde for en betydelig oppgradering. Utvalget leverte to innstillinger som kom til å få stor betydning for den videre skoleutviklingen. NOU-innstillingene *Førsteklasses fra første klasse* (2002) og *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle* (2003) inneholdt over 100 forbedringsforslag, hvorav mange fikk plass i *Kultur for læring* (St. meld. nr. 30). Meldingen ble behandlet i Stortinget i 2003 og ga blant annet et tverrpolitisk klarsignal til å innføre et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem for skolen (NKVS). Skoleeiers ansvar for kvalitetsutvikling ble tydeliggjort, og det ble åpnet for bruk av sterkere virkemidler for bedre å ivareta ansvaret for grunnopplæringen.

Senere meldinger til Stortinget har vært opptatt av vurderingselementet i utdanningssystemet. I meldingen ... og ingen sto igjen (St.meld. nr. 16, 2006–2007) hevdes det at det er en svak vurderingskultur i skolen, og at et av de viktigste tiltakene for å lykkes med sosial utjevning i skolen vil være å møte den enkelte elev med høye læringsforventninger. Temaet er også sentralt i de siste planene for ny grunnskolelærerutdanning (GLU), som legger vekt på lærerprofesjonens kompetanse i å vurdere elevenes læringsutbytte (Kunnskapsdepartementet, 2010).

I den siste norske landrapporten fra OECD (Utdanningsdirektoratet, 2011) pekes det på at norske lærere i mindre grad enn lærere i andre land har en systematisk oppfølging av elevenes læringsarbeid. OECD understreker at en vellykket innføring og bruk av et rammeverk for vurdering i skolen er avhengig av kompetanse og kapasitet på alle nivåer i skoleforvaltningen, og at det må satses på å styrke lærernes vurderingskompetanse (ibid.).

Kartleggingsprøver

Som nevnt startet utviklingen av kartleggingsprøver i lesing tidlig på 1990-tallet. Senter for leseforskning – nå Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger – fikk i oppdrag å utarbeide materialet. Prøven på 2. trinn ble gjennomført første gang i 1997, og senere samme år ble også prøven for 9. trinn tatt i bruk (Tønnessen og Solheim, 1998; Solheim og Tønnessen, 1999). Etter hvert ble det også utviklet tilsvarende prøver på 1., 3., 5. og 7. trinn.

I dag har vi prøver på 1., 2. og 3. trinn i grunnskolen og på videregående skole (Vg1), og disse er gjort obligatoriske (www.udir.no). Kartleggingsprøvene på småskoletrinnet inngår som en del av departementets strategi for tidlig innsats, og er også en del av det norske kvalitetsvurderingssystemet (NKVS) i skolen (Trondsen og Alseth, 2012). I PIRLS-sammenheng er det naturlig å omtale prøvene i grunnskolen. Leseferdighetene som blir målt, er for 1. og 2. trinn knyttet opp mot kompetansemålene for 2. trinn i Kunnskapsløftet (LK06). Siden det ikke er kompetansemål på 1. trinn, blir leseferdighetene for dette trinnet estimert. Når det gjelder 3. trinnsprøven, er ferdighetsmålene sett i forhold til kompetansemålene i Kunnskapsløftet for 4. trinn (ibid.). I lærerveiledningen og idéheftet som er utarbeidet for hver enkelt prøve, oppfordres lærerne derfor til å se elevresultatene på 1. og 3. trinn i forhold til den undervisningen som hun/han har gitt i klassen.

Formålet med prøvene har helt fra starten av vært å identifisere de svakeste leserne, slik at de tidligst mulig kan få tilpasset undervisning. Det er to sentrale målepunkter for prøveresultatene: en nedre grense – en såkalt *bekymringsgrense* eller *kritisk grense* som gir oversikt over de 15–20 % svakeste leserne, og et målepunkt for *alt rett*. Prøvene har til nå ikke hatt til hensikt å differensiere mellom de sterkeste leserne, og fordi det relativt sett er enkle oppgaver som inngår i prøvene, vil mange elever få maks skåre. Prøven har dermed det vi kaller en *takeffekt*, til forskjell fra for eksempel Nasjonale prøver som også differensierer mellom de sterkeste leserne (se under). Det har hele tiden vært et mål at kartleggingsprøvene skal være en gruppeprøve. Dermed er de mer «grovmasket» enn diagnostiske prøver. For de elevene som skårer under bekymringsgrensen, anbefales det derfor å gjennomføre diagnostiske prøver for å få fram en tydeligere profil av elevenes vansker enn det kartleggingsprøvene kan gi.

På de to første klassesettene tar elevoppgavene innholdsmessig utgangspunkt i å sjekke grunnleggende delferdigheter som er nødvendige for å mestre lesing og skriving, men prøvene har også oppgaver som tester forståelse på

setnings- og tekstnivå. På 3. trinn blir ordkunnskap og tekstforståelse vektlagt i større grad. Prøvene skal være en støtte for læreren i arbeidet med å tilrettelegge undervisningen og gi skolen nødvendig informasjon for å kunne planlegge og organisere spesialundervisning. Idéheftet til kartleggingsprøvene i lesing på de tre første årstrinnene inneholder veiledning om hvordan læreren kan tolke elevresultatene. Her inngår også metodiske forslag til tilrettelegging av undervisningen med utgangspunkt i ulike typer feil på delprøvene (Dahle mfl., 2009).

Det er ikke lagt opp til at resultatene fra kartleggingsprøvene skal rapporteres til Utdanningsdirektoratet, slik som for nasjonale prøver. Resultatene fra delprøvene kan *ikke* slås sammen til en samleskåre fordi de enkelte delprøvene ikke er vektet i forhold til hverandre. De grunnleggende ferdighetene som prøves, er heller ikke målt med hensyn til *hvor* viktige de er eller *når* de er viktigst for leseutviklingen. Takeffekten betyr at man heller ikke får vite noen om resultatspredningen i gruppen elever med gode leseferdigheter. Med denne prøvekonstruksjonen er det derfor ikke mulig å rangere resultatene – verken på kommune-, skole- eller klassenivå. Det har likevel kommet fram uheldige eksempler på at dette er forsøkt gjort både av media og på kommune-/skolenivå, noe som bidrar til å undergrave tilliten til prøvene.

Det har vært viktig å foreta en løpende vurdering av hvordan prøvene fungerer i forhold til målene. En ekspertgruppe med norske og nordiske forskere konkluderte i 2009 med følgende: *Utdanningsdirektoratets kortlægningsprøver* på 2. trin i 2008 har haft stor betydning for en positiv utvikling (Allerup mfl., 2009 s. 142). Evalueringen viste også at det for kartleggingsprøvenes del ikke var registrert en såkalt «teaching for test»-effekt – at undervisningen i stor grad hadde vektlagt det prøvene måler etter hvert som prøvene ble mer kjent blant lærerne/skolene (ibid. s. 11). Det må likevel bemerkes at de gjennomsnittlige prøveresultatene over tid *har* blitt stadig bedre. Dette tyder på at lærerne nok likevel har rettet undervisningen mot de delferdighetene som kartlegges (Dahle mfl., 2009). Nå er dette i utgangspunktet et lite problem fordi prøvene på dette trinnet retter seg mot grunnleggende ferdigheter i leseutviklingen. At elevene over tid får bedre resultater her, kan tolkes som et uttrykk for at kvaliteten på undervisningen er bedret. Dermed er elevene blitt bedre rustet for en videre leseutvikling enn det som tidligere var situasjonen.

Nasjonale prøver

Nasjonale prøver inngår også som en del av det norske kvalitetsvurderingssystemet (NKVS). I det gjeldende rammeverket fra Utdanningsdirektoratet heter det: *De nasjonale prøvene skal kartlegge i hvilken grad elevenes ferdigheter er i samsvar med læreplanens mål for de grunnleggende ferdighetene regning og lesing på norsk og engelsk, slik de er integrert i kompetansemål for fag i LK06 etter 4. og 7. årstrinn* (Utdanningsdirektoratet, 2012). Prøvene skal gi informasjon til elever, lærere, skoleledere, foresatte, skoleiere, de regionale myndigheter og det nasjonale nivået for forbedrings- og utviklingsarbeid.

Prøvene er obligatoriske og gjennomføres nå på grunnskolens 5., 8. og 9. trinn (bare lesing og regning på 9.trinn; den samme prøven som for 8. trinn). Det er imidlertid utarbeidet fritaksregler; i 2012 var det for eksempel 4,9 prosent av elevene på 5. trinn som var fritatt fra den nasjonale prøven i lesing (ibid.).

Det er fastsatt tre mestringsnivåer for prøvene på 5. trinn og fem for prøvene på 8. og 9.trinn. Prosentfordelingen mellom disse nivåene ble beregnet i 2007 med utgangspunkt i en analyse av innholdet i mestringsbeskrivelsene og ved bruk av statistiske analyser. I de påfølgende årene er poenggrensene fastsatt med sikte på at prøvene skal gi tilnærmet samme gjennomsnitt og nivåfordeling som i 2007. Begrunnelsen for dette er å kunne gi et best mulig sammenlikningsgrunnlag på lokalt nivå (ibid.).

Lærerne poengsetter og registrerer selv elevresultatene. Tilbakemeldingen til lærer og skole gis både på individ- og klassenivå, og resultatene kan sammenliknes med landsgjennomsnittet. Resultater på skole- og kommunenivå blir offentliggjort på skoleporten.udir.no (udir.no/Vurdering/Nasjonale prøver/).

Leseferdighetsbegrepet i de nasjonale prøvene i lesing samsvarer med det som anvendes i PIRLS og PISA, og harmonerer også godt med det som ligger til grunn for Kunnskapsløftet (LK06). Oppgaveform og tekstutvalg er også påvirket av de nevnte internasjonale undersøkelsene; på de laveste trinnene mest av PIRLS og på de høyeste trinnene mest av PISA (Skaftun mfl., 2006). Det må likevel presiseres at prøvene – som annet prøvemateriell – viser et mål på leseferdighet knyttet til akkurat denne prøven, og de må derfor settes inn i en større sammenheng når en elevs funksjonelle leseferdighet skal vurderes. Fordi det så langt er utarbeidet nye prøver hvert år, kan resultatene ikke si noe generelt om norske elevers utvikling på et fagområde fra år til år. Det planlegges imidlertid å endre prøvedesignet til også å måle trender.

Likevel har enkeltskoler helt siden starten kunnet følge sin egen utvikling ved å sammenlikne seg med landsgjennomsnittet. En undersøkelse gjennomført i 2012 viser at de fleste skolelederne mener at prøvene har gitt dem et godt redskap til å utvikle skolen (Seland mfl., 2013). Like viktig som at skoler og myndigheter kan ha nytte av den informasjonen nasjonale prøver gir, er det at resultatene kan brukes som et pedagogisk redskap for læreren. Slik kan de bidra til å videreutvikle lærernes profesjonsutøvelse og dermed få betydning for enkeltelevers faglige utvikling.

Siden de første nasjonale prøvene ble gjennomført i 2004, har formålet om å stimulere til åpenhet om undervisningskvaliteten gjennom bl.a. en offentlig rangering av skoler resultatene, endret seg noe. Rangeringen vakte mange negative reaksjoner, og den ble blant annet misbrukt av media. Det legges nå i mindre grad til rette for rangering, selv om resultatene fortsatt blir offentliggjort.

Gi rom for lesing

Et viktig tiltak som ble satt i gang etter «sjokket» i 2001, var utviklingen av en egen handlingsplan med tittelen *Gi rom for lesing! Strategi for stimulering av leselyst og leseferdighet 2003–2007*. Planen ble initiert av Utdannings- og forskningsdepartementet og gjennomført under ledelse av Utdanningsdirektoratet. I planen presenteres 35 punkter for å øke elevens leseferdighet og leselyst, styrke lærernes kompetanse i leseopplæring, litteraturformidling og bruk av skolebibliotek, øke bevisstheten om lesing som grunnlag for annen læring, kulturell kompetanse, livskvalitet og deltakelse i arbeidslivet og et demokratisk samfunn (UFD, 2003).

Gi rom for lesing fungerte både som en overordnet strategi for styrking av arbeidet med lesing i skolen, og som en konkret handlingsplan i den forstand at den ga støtte til konkrete tiltak, initiert både sentralt og lokalt. Evalueringen av prosjektet viste at det ble skapt økt oppmerksomhet rundt arbeidet med lesing og at flere aktører ble bevisst sin egen og andres rolle i dette viktige arbeidet (Buland mfl., 2008). Det ble skapt et bredere og mer sammensatt aktørnett rundt lesing, og dette har spesielt kommet barnetrinnet til gode. Mange og ulike prosjekter ble gjennomført i perioden 2003–2007, og flere av disse har fortsatt med lokal finansiering etter at prosjektperioden ble avsluttet.

Nasjonalt senter for leseopplæring

Et annet tiltak var etableringen av Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning ved Universitetet i Stavanger. Dette skjedde gjennom en utvidelse av det tidligere Senter for leseforskning samme sted. Senteret har blant annet ansvaret for grunnforskning, praksisorientert forskning og utviklingsarbeid på leseområdet. Det bidrar også med en betydelig etter- og videreutdanningsvirksomhet for lærere fra ulike deler av utdanningssystemet. I tillegg til å ha ansvaret for nasjonale kartlegginger av leseferdighet på ulike nivåer, har Lesesenteret også utviklet materiell for kvalitativ vurdering av elevers leseutvikling innenfor paraplyprosjektet *Lesing er ...*

Ett eksempel som har fått stor utbredelse, er *Leselos*. Leselos bygger på kompetansemålene i Kunnskapsløftet og retter oppmerksomheten mot faktorer som forskning har bekreftet er sentrale for god funksjonell leseferdighet: mål for lesingen, førforståelse, avkoding, ordforråd, leseforståelse og metakognisjon. Materiellet består av en veileder, et observasjonsskjema og en digital nettbasis. Verktøyet kan brukes som sjekklister for undervisningsplanlegging, for kvalitative observasjoner av elevenes leseutvikling og for tilrettelegging av lærernes kompetanseutvikling om lesing (Håland mfl., 2008).

Det er i denne sammenhengen interessant å registrere at strategiplanen *Gjennom for lesing* og etableringen av Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger trekkes fram som gode tiltak når den svenske leseforskeren Monica Reichenberg i en artikkel sammenlikner hvordan Norge og Sverige har taklet de utfordringene som har blitt synliggjort gjennom de internasjonale leseundersøkelsene. Hun peker på at denne satsingen kan ha bidratt til at de norske resultatene i de siste rundene av PISA (2009) og PIRLS (2011) har vist en positiv utvikling. Dette står i motsetning til den negative utviklingen som er registrert i Sverige fra PIRLS 2001 til PIRLS 2011, og hvor tilsvarende tiltak har vært etterlyst fra lesefaglig hold (Reichenberg, 2012).

LK 06

Læreplanen fra 2006 (Kunnskapsløftet) har endret tradisjonen med at leseopplæring (fra 1889) og skriveopplæring (fra 1974) bare skal knyttes til norskfaget. Riktignok presiseres fortsatt norskfagets ansvar for elevenes språklige utvikling, men skolens arbeid med det som nå betegnes som de grunnleggende ferdighetene lesing og skriving, er blitt et ansvar for alle fag.

Slik sett er vi tilbake til slik det var i allmueskolens tid; ringen er sluttet (Skjelbred, 2010).

Utdanningsdirektoratet har med utgangspunkt i St.meld. nr. 30 (2003–2004) *Kultur for læring* og Innst. S. nr. 268 (2003–2004) fra Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om denne stortingsmeldingen, utviklet et rammeverk for de fem grunnleggende ferdighetene: digitale ferdigheter, muntlige ferdigheter, å kunne lese, å kunne regne og å kunne skrive (Utdanningsdirektoratet, 2012). Her presiseres det at de nevnte ferdighetene er sentrale for læring i alle fag og samtidig en forutsetning for at eleven skal kunne få vise sin kompetanse. I læreplanen for det enkelte fag er det gitt en nærmere beskrivelse av hvordan de grunnleggende ferdighetene skal bidra til å utvikle elevens kompetanse i faget. Dette rammeverket har vært utgangspunktet for å utvikle og revidere alle læreplaner i LK06 (ibid.).

LK06 er tydelig på at den formelle lese- og skriveopplæringen skal begynne i 1. klasse. Dette gjelder selv om det, som tidligere nevnt, først er i 2. klasse den obligatoriske kartleggingsprøven gir grunnlag for å vurdere utviklingen i forhold til de kompetansemålene som er satt.

Etter- og videreutdanningstilbud

Det har i løpet av den siste 10-årsperioden vært satt i gang en rekke etter- og videreutdanningstilbud for lærere på lese- og skriveområdet. PAPS-kursene (Pedagogisk arbeid på småskoletrinnet) ble satt i gang som videreutdanningskurs for førskolelærere som ønsket å arbeide i skolen. Lesing 1 og Lesing 2 var videreutdanningstilbud for lærere, og fra 2010 har en innenfor videreutdanningsparaplyen *Kompetanse for kvalitet* gitt tilbud for lærere som ønsker å kvalifisere seg for å ivareta LK06 sin forventning om lesing i alle fag. Ordningen er et spleiselag mellom deltakerne, kommunene og staten.

Fra *Vente og se* til *Tidlig innsats*

Norge har vært blant de landene som har brukt betydelige ressurser på ulike spesialpedagogiske tiltak opp gjennom årene, og prinsippet om tilpasset opplæring har vært sterkt vektlagt i de tre siste nasjonale læreplanene (Bjørnsrud og Nilsen, 2011). Samtidig kan det ikke underslås at det som ofte omtales som *en vente og se holdning*, har vært dominerende i norsk skole. Først på mellomtrinnet har det vært vanlig å sette inn tiltak overfor elever som sliter med leselæringen. Dette står i motsetning til for eksempel Finland, hvor det tradisjonelt har

vært satt inn mye ekstra støtte tidlig i skoleløpet; ett forhold som kan ha bidratt til landets sterke resultater i de internasjonale leseundersøkelsene.

Det er først i utdanningspolitiske planer fra de senere årene at en finner at *tidlig innsats* er omtalt og drøftet i særlig grad. I St.meld. nr. 16 (2006–2007) anvendes begrepet på to måter. For det første omfatter det innsats gjennom barnehagen og i de første skoleårene. Videre anvendes det om tidlig inngripen når problemer oppstår eller avdekkes, uavhengig av når i utdanningsløpet det skjer. Prinsippet er senere blitt lovfestet som en del av arbeidet med tilpasset opplæring (jf. opplæringslovens § 1–3), hvor det inngår en bestemmelse om at kommunene skal sørge for tilpasset opplæring i norsk (eller samisk) og matematikk på 1.–4. årstrinn. I St.meld. nr. 31 (2007–2008) foreslås det også å øke ressursbruken på de nevnte klassetrinnene med 25 prosent. Det er nå blitt et viktig prinsipp at tidlig innsats skal skape bedre muligheter for læring for alle elever.

Avslutning

Norge har justert den utdanningspolitiske kursen etter årtusenskiftet. Fra å være opptatt av gode rammer og prosesser på 90-tallet, er det elevenes læringsutbytte som nå er det viktigste. I 2013 kan vi konstatere at de initiativ som ble tatt etter de første PIRLS- og PISA-undersøkelsene, i all hovedsak er blitt videreført med enstemmig støtte fra Stortinget. Vi har fått på plass et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem som omfatter en egen plan for kartleggingsprøver og nasjonale prøver. I tillegg deltar vi fortsatt i de internasjonale kartleggingene av barn, unge og voksnes grunnleggende ferdigheter. Satsingen på etter- og videreutdanning for lærere innenfor leseområdet har også vært sentral.

Erfaringene fra Danmark på 1990-tallet viser at det tar mange år før en kan registrere markerte endringer i elevenes resultater på de internasjonale leseundersøkelsene (Mejding og Rønberg, 2012). De danske resultatene viser likevel at langsiktig planlegging og nødvendige omlegginger i utdannings-systemet, kan gi positive utslag. Resultatene fra de sist rundene med PISA (2009) og PIRLS (2011) gir et håp om at vi nå har fått startet en snuoperasjon også i norsk skole. Skal vi fortsette denne positive trenden kreves det fortsatt innsats på ulike nivåer i utdannings-Norge.

Referanser:

Aftenposten 21. juni 1975

Aftenposten 19. mars 2013

Allerup, P., Velibor, K., Kvåle, G., Langfeldt, G. & Skouv, P. (2009).

Evaluering av det Nasjonale kvalitetsvurderingssystemet for grunnskoleopplæringen. Agderforskning: FoU-rapport nr. 8/2009.

Bjørnsrud, H. og Nilsen, S. (2012). Tidlig innsats i en kultur for læring. I:

Bjørnsrud, H. og Nilsen, S.: *Tidlig innsats – bedre læring for alle*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Buland, T., Dahl, T., Finbak, L. & Havn, V. (2008). *Det er nå det begynner*.

Sluttrapport fra evalueringen av tiltaksplanen «Gi rom for lesing».

Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn og NTNU Voksne i livslang læring.

Dahle, A.E. (2000). *Norsk leseopplæring fra 1974 til 2000, en positiv utvikling?*

Hovedfagsoppgave i spesialpedagogikk, Avdeling for lærerutdanning. Høgskolen i Stavanger.

Dahle, A.E. & Gabrielsen, E. (2001). Leseopplæring i grunnskolen:

Lærerutdanningens ansvar. *Spesialpedagogikk* 8: 3–7.

Dahle, A.E., Gabrielsen, N.N., Skaathun, A., Kittel, A. & Begnum,

A.C. (2009). *Rapport til Utdanningsdirektoratet*. «Kartlegging av

leseferdighet.» 1. årstrinn, våren 2009. Universitetet i Stavanger:

Lesesenteret (ikke publisert).

Elley, W.B. (1992). *How in the world do students read?* IEA Study of

Reading. Haag. IEA.

Engen, L. og Solheim, R. (2001). Leseferdighetsnivået blant småskoleelever.

Norsk skoleblad 6: 28–30.

Følgegruppen (2012). *Med god gli i kupert terreng. GLU-refomens andre*

år. Rapport nr. 2 fra Følgegruppen til Kunnskapsdepartementet.

Stavanger.

Grønmo, L.S. & Onstad, T. (red.) (2009). *TIMSS 2007. Tegn til bedring?*

Norske elevers prestasjoner i matematikk og naturfag. Institutt for

lærerutdanning og skoleutvikling. Universitetet i Oslo.

Gabrielsen, E. og Turmo, A. (2013). Det norske testtiåret. I *Utdanning*

2013. Oslo: Statistisk sentralbyrå. Under trykking.

- Gustafsson, J.-E. (2012). Något om utvecklingen av de internationella studierna av kunskaper och färdigheter. I: Hopfenbeck, T.N., Kjærnsli, M. & Olsen, R.V.: *Kvalitet i norsk skole. Internasjonale og nasjonale undersøkelser av læringsutbytte og undervisning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Høien, T., Lundberg, I. & Tønnessen, F.E. (1994). *Kor godt les norske barn?* Stavanger: Senter for Leseforskning.
- Håland, A., Helgevold, L. & Hoel, T. (red.) (2008). *Lesing er ...* Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, UiS.
- Innst. S. nr. 96 (1996–1997) Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om elevvurdering, skolebasert vurdering og nasjonalt vurderingssystem.
- Innst. S. nr. 268 (2003–2004) Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om kultur for læring.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1997). Nasjonalt vurderingssystem for grunnskolen. Rapport fra Moe-utvalget.
- Kunnskapsdepartementet (2010). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.–7. trinn og 5.–10. trinn*.
- Lie, S., Kjærnsli, M., Roe, A. & Turmo, A. (2001). Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv. *Acta Didactica* 2001/4. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- Læreplan for Kunnskapsløftet. Midlertidig utgave juni 2006.*
Kunnskapsdepartementet: Utdanningsdirektoratet.
- Mejding, J. & Rønberg, L. (2008). *PIRLS 2006 – en international undersøgelse om læsekompetence i 4. klasse*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Mejding, J. & Rønberg, L. (2012). *PIRLS 2011. En international undersøgelse om læsekompetence i 4. klasse*. København: Århus Universitet, Institut for Uddannelse og Pædagogik.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Gonzalez, E.J. & Kennedy, A.M. (2003). *PIRLS 2001 International Report. IEA's Study of Reading Achievement in Primary Schools in 35 Countries*. United States: Boston College, Lynch School of Education/IEA.
- NOU 2002:10. *Førsteklasses fra første klasse*. Innstilling fra Kvalitetsutvalget.

Over kneiken? Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et tiårsperspektiv

NOU 2003:16. *I første rekke*. Innstilling fra Kvalitetsutvalget.

OECD (1988). *Review of Educational Policy in Norway. Examiners Report and Questions*. OECD, Education Committee, Paris.

Reichenberg, M. (2012). *Texter, læsförståelse och läsundervisning i Norge og Sverige – en översikt*. I *Acta Didactica Norge* Vol. 6 nr. 1 Art. 3.

Seland, I., Vibe, S. & Hovdhaugen, E. (2013). *Evaluering av nasjonale prøver som system. Rapport 4/2013*. Oslo: Nordisk institutt for innovasjon, forskning og utdanning.

Skaftun, A., Solheim, O.J., Roe, A. & Narvhus, E. (2006). *Tilnærminger til et teoretisk rammeverk for de nasjonale prøvene i lesing*. I *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 5, s. 360–371.

Skjelbred, D. (2010). *Fra Fadervår til Facebook. Skolens lese- og skriveopplæring i et historisk perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.

Skjelbred, D. (2012). *Lese og skriveopplæring og tidlig innsats*. I: Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. *Tidlig innsats. Bedre læring for alle?* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Solheim, R.G. & Tønnessen, F.E. (1999). *Kartlegging av leseferdighet og lesevaner på 9. klassetrinn*. Senter for leseforskning: Høgskolen i Stavanger / Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

St.meld. nr. 30 (2003–2004). *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet.

St.meld. nr. 16 (2006 –2007). *Og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet.

St.meld. nr. 31 (2007–2008). *Om styring og organisering av utdanningssektoren*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

Telhaug, A.O. (1994). *Norsk skoleutvikling etter 1945– utdanningspolitikk og reformer 1945–1994*. Oslo: Didakta.

Telhaug, A.O. & O.B. Mediås (2003). *Grunnskolen som nasjonsbygger. Fra statspietisme til nyliberalisme*. Oslo: Abstrakt forlag.

Trondsen, I. & Alseth, B. (2012). *Kartleggingsprøver på barnetrinnet – prøvenes formål og prinsipper for prøveutvikling*. I: Hopfenbeck, T.N., Kjærnsli, M. & Olsen, R.V. (red.) *Kvalitet i norsk skole. Internasjonale og nasjonale undersøkelser av læringsutbytte og undervisning*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Tønnessen, L.K.B. (1995). *Norsk utdanningshistorie. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tønnessen, L.K.B. (2011). *Norsk utdanningshistorie. En innføring med fokus på grunnskolens utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tønnessen, F.E. & Solheim, R.G. (1998). *Kartlegging av leseferdighet og lesevaner på 2. klassetrinn*. Senter for leseforskning: Høgskolen i Stavanger / Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Utdanningsdirektoratet (2011). *Internasjonale studier om norsk skole*. Temanotat 2011:2. Oslo. ([www.udir.no/Tema/Forskning/Internasjonale studier/](http://www.udir.no/Tema/Forskning/Internasjonale_studier/)).
- Utdanningsdirektoratet (2012). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Oslo.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2003). *Gi rom for lesing! Strategi for stimulering av leselyst og leseferdighet 2003–2007*. Oslo.
- Van Daal, V., Solheim, R.G., Gabrielsen, N. & Begnum A.C. (2007). *Norske elevers leseinnsats og leseferdigheter*. Resultater fra fjerde og femte trinn i den internasjonale studien PIRLS 2006. Lesesenteret. Universitetet i Stavanger.

Nettadresser:

[www.udir.no/Tema/Forskning/Internasjonale studier/](http://www.udir.no/Tema/Forskning/Internasjonale_studier/)
www.udir.no/Vurdering/Nasjonale-prover/Lesing/
www.udir.no/Vurdering/Kartlegging-gs/Leseferdighet/ 02.08.2012
www.pirls.bc.edu
www.timss.bc.edu
<http://skoleporten.udir.no/>



Hva har vi lært av PIRLS 2011?

Egil Gabrielsen og Ragnar Gees Solheim

I denne siste artikkelen skal vi trekke fram og kort kommentere det vi mener er de mest sentrale funnene i de elleve artiklene som inngår i boken om PIRLS 2011. Vi skal også peke på tiltak som kan bidra til at Norge fortsetter den positive trenden med hensyn til elevenes leseutvikling som er registrert i PIRLS 2011.

Vi har valgt å ta utgangspunkt i det vi vil omtale som den doble funksjonen PIRLS har hatt i norsk utdanningssammenheng – som alarm og som kvalitetsindikator. Den første PIRLS-undersøkelsen (PIRLS 2001) fungerte på mange måter som en alarmklokke for norsk skole. I kjølvannet av de bekymringsfullt svake resultatene fra PISA 2000 og den nasjonale kartleggingsprøven i lesing for 9-åringer samme år, ga PIRLS 2001 den endelige bekreftelsen på at det faktisk sto dårlig til med leseferdighetene til norske elever, vurdert både i en nordisk og i en internasjonal sammenheng. Spesielt urovekkende var det at de norske elevene som deltok i PIRLS 2001, var det første kullet som begynte på skolen som 6-åringer og som fulgte et endret opplegg for leseopplæring, gitt i læreplanen L97. Mens de norske 9-åringene bare ti år tidligere oppnådde leseresultater som lå betydelig over gjennomsnittet i Reading Literacy Study, kunne vi nå konstatere at vi bare oppnådde middels resultater i den internasjonale sammenlikningen, langt bak de andre nordiske landene. Og minst like bekymringsfullt var det at vi var blant de landene med størst spredning i resultatene. Alarmen gikk, og det ble tatt viktige grep på politisk nivå for å iverksette endringer i norsk skole.

I artikkelen om *PIRLS i norsk utdanningskontekst* har vi omtalt noen mulige forklaringer på denne uheldige utviklingen. Vi har også sett nærmere på ulike tiltak av organisatorisk og innholdsmessig art som PIRLS bidro til å utløse med sikte på å justere kursen for norsk skole. Kvalitetsutvalgets

innstillinger i 2002 og 2003 var sentrale for Stortingets vedtak om blant annet å etablere et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem (NKVS), og allerede etter så kort tid med L97, begynne arbeidet med å lage en ny nasjonal læreplan. Det var denne som etter hvert fikk navnet Kunnskapsløftet LK06. Her fikk grunnleggende ferdigheter en sentral plass, blant annet tydeliggjort ved at utviklingen av disse skulle være et ansvar for *alle* fagene i det 13-årige utdanningsløpet. Leseferdighet fikk sin selvfølgerlige plass blant de fem grunnleggende ferdighetene i LK06.

I 2003 ble det også iverksatt en 5-årig handlingsplan som understreket viktigheten av god lesekompetanse. *Gi rom for lesing* inneholdt 35 tiltak som skulle bidra til å øke elevenes leseferdighet og leselyst, styrke lærernes kompetanse i leseopplæring, litteraturformidling og bruk av skolebibliotek og styrke bevisstheten om lesing som grunnlag for annen læring. Evalueringen av handlingsplanen viste at den hadde bidratt til økt oppmerksomhet rundt arbeidet med lesing, og at flere aktører ble bevisst sin egen og andres rolle i dette viktige arbeidet. Det ble også skapt et bredere og mer sammensatt aktørnett rundt lesing, noe som spesielt har kommet barnetrinnet til gode. Mange og ulike prosjekter ble gjennomført i perioden 2003–2007, og flere av disse har fortsatt med lokal finansiering etter at prosjektperioden ble avsluttet.

Etter en noe famlende start fikk en i 2007 også på plass et system for gjennomføring av kartleggingsprøver og nasjonale prøver. På leseområdet er kartleggingsprøvene i dag obligatoriske på 1., 2. og 3. trinn på barnetrinnet og inngår som en del av myndighetenes satsing på tidlig innsats. De skal med andre ord vektlegge tidlig identifisering av og hjelp til elever som av ulike grunner er forsinket i sin leseutvikling. De nasjonale prøvene er nå gjort obligatoriske på 5., 8. og 9. trinn. Disse skal kartlegge i hvilken grad elevenes leseferdigheter er i samsvar med læreplanens mål, slik de er integrert i kompetansemålene for fagene i LK06 etter 4. og 7. årstrinn. De nasjonale prøvene gir tilbakemelding til lærer- og skolenivå, men representerer samtidig viktige måleindikatorer for skolemyndighetene lokalt og sentralt.

Fra å ha en *alarmfunksjon* i 2001, kan vi si at de to påfølgende rundene av PIRLS i 2006 og 2011 i større grad har vært en *kvalitetsindikator* med hensyn til leseutviklingen i norsk skole. Har endringene vi har omtalt når det gjelder planer for og kartlegging av leseopplæringen, hatt de ønskede positive effekter? Og hvordan står det til med leseferdigheten hos de norske elevene, sammenliknet med tilsvarende aldersgruppe i etter hvert stadig flere deltakerland?

Artikkelen *Hva vet vi om PIRLS 2011?* oppsummerer hovedresultatene fra PIRLS 2011 og sammenlikner disse med tilsvarende data fra de to første PIRLS-rundene. I 2006 kunne vi konstatere at våre 4. trinns elever fortsatt bare oppnådde middels resultater, men fordi våre elever var nærmere ett år yngre enn elevene i de fleste andre land som deltar i PIRLS, fikk Norge anledning til å inkludere et tilleggsutvalg av elever på 5. trinn i undersøkelsen. For denne aldersgruppen lå resultatene betydelig over det internasjonale gjennomsnittet (538 poeng), men også her skåret vi litt svakere enn de jevnaldrende 4. trinns elevene i både Danmark og Sverige.

Det er derfor positivt å få bekreftet at leseutviklingen i Norge har bedret seg i PIRLS 2011. Vi kan registrere en signifikant økning i gjennomsnittsskåren både på 4. og 5. trinn, sammenliknet med PIRLS 2006. Blant 4. trinns elevene er det en økning i snittskåre fra 498 til 507; på 5. trinn er økningen enda litt større (fra 538 til 549). I den nordiske sammenlikningen betyr dette at vi på 4. trinn fortsatt ligger betydelig bak de andre landene, men at våre 5. trinns elever nærmer seg det danske nivået og har passert Sverige, som har fortsatt den negative trenden fra 2006. Finland, som deltok i PIRLS for første gang, plasserer seg imidlertid godt foran de øvrige nordiske landene og ligger helt i toppen av den internasjonale rankingen.

Når vi splitter resultatene på de to hovedtypene av tekster som inngår i PIRLS, litterære tekster og faktatekster, finner vi en markant forbedring for de norske 4. trinns elevene fra 2006 til 2011 med hensyn til lesing av faktatekster. For litterære tekster, har nivået for dette klassetrinnet vært stabilt fra 2001 til 2011. Elevene på 5. trinn har hatt like stor poengmessig framgang på begge tekstområdene fra 2006 til 2011.

Det er rimelig å se denne positive utviklingen i sammenheng både med de ulike tiltakene som ble initiert i 2003 (Gi rom for lesing-planen) og innføringen av Kunnskapsløftet i 2006. Både 4. og 5. trinns elevene i PIRLS 2011 har i hele sitt skoleløp fulgt LK06, som reetablerte ordningen med at leseopplæringen skulle starte på 1. trinn. I tillegg har de vært i en skole hvor lærere i alle fag i prinsippet har hatt et ansvar for å utvikle elevenes grunnleggende ferdigheter. Det hører også med at disse årskullene har deltatt i kartleggingsprøver i lesing hvor en, i større grad enn for tidligere årganger, har hatt mulighet til å følge utviklingen til den enkelte elev og eventuelt sette inn relevante tiltak. Disse endringene med hensyn til struktur og innhold av betydning for elevenes utvikling på leseområdet, har ganske sikkert vært gjennomført i ulik

grad og med varierende kvalitet rundt om i landets kommuner og skoler. Vi må likevel ha lov til å anta at denne økte oppmerksomheten rundt lesing er en viktig del av forklaringen til den påviste resultatforbedringen for norske elever i PIRLS 2011. Her vises det til tilsvarende erfaringer fra Danmark, hvor de meget svake resultatene i Reading Literacy Study i 1991 utløste tilsvarende omlegginger av struktur og innhold i begynneropplæringen, endringer som nå brukes som forklaringer på danskenes gode resultater i PIRLS 2006 og 2011.

Kjønnsforskjellene har fått mye oppmerksomhet i resultatpresentasjonene fra de ulike internasjonale leseundersøkelsene. Dette gjelder ikke bare i Norge – faktisk leser jenter bedre enn gutter i alle land som har deltatt i ALL (16–65 år), PISA – leseundersøkelsen for 15-åringer og PIRLS. Artikkelen *Fortsatt grunn til bekymring for norske gutters lesing?* viser imidlertid at det ikke er grunnlag for å snakke om store kjønnsforskjeller i lesing blant norske 4. og 5. klassinger. Forskjellene er signifikante, men ikke veldig betydningsfulle. Selv om de er gjennomgående, sier effektstørrelsen oss at forskjellene er større innenfor variabelen kjønn enn mellom kjønn.

Kjønnsforskjellene er også blitt noe redusert på 4. trinn fra 2006 til 2011. På 5. trinn er det moderate forskjeller i lesing av litterære tekster i 2011, mens det er svært små forskjeller i lesing av faktatekster. Resultatene bekrefter videre at jentene gjennomgående har noe mer positive holdninger til lesing enn guttene, både på 4. og 5. trinn. Det er samtidig interessant å merke seg at prosentandelen elever som på 4. trinn oppgir at de «bare leser hvis de må», er redusert fra 2001 til 2011, samt at færre gutter på 4. trinn oppgir at «lesing er kjedelig».

Kjønnspektivet er videreført i artikkelen *Prøveutformingens betydning for rapporterte kjønnsforskjeller – en sammenligning av kjønnsforskjeller i PIRLS og nasjonale prøver i lesing på 5. trinn*. Denne sammenlikningen er interessant fordi det er stor overlapping av elever som deltar i disse undersøkelsene. Utvalget av 4. trinnselever som deltok i PIRLS våren 2011, er trukket ut fra den samme elevgruppen som gjennomførte nasjonal prøve i lesing på 5. trinn høsten samme år.

Resultatene bekrefter at kjønnsforskjellene er større i PIRLS 2011 (Cohen's $d = 0,24$) enn i nasjonal prøve i lesing på 5. trinn i 2011 (Cohen's $d = 0,18$). Forskjellene viser seg videre å være større ved skjønnlitterære tekster enn ved faktatekster, noe som er i tråd med tidligere studier.

I artikkelen blir forskjellene diskutert med utgangspunkt i trekk ved prøvenes konstruksjon. PIRLS 2011 inneholder nemlig en større andel spørsmål basert på lesing av skjønnlitterære tekster enn nasjonal prøve i lesing for 5. trinn (52 % kontra 25 %). Videre er det registrert at flere gutter enn jenter lar være å svare på åpne oppgaver der de må formulere svaret selv. I PIRLS er 57 prosent av oppgavene av denne typen, mot bare 25 prosent i nasjonal prøve i lesing på 5. trinn 2011.

Temaet teksttyper behandles også i artikkelen *Ulike typer tekster i PIRLS*. Her trekkes det fram at tekstene i PIRLS-undersøkelsen hovedsakelig er fra litterære og naturfaglige områder, men også med innslag av aktiviteter som sykling og turgåing. Undersjangre er ofte eventyr, fortellinger og fabler, i tillegg til kontinuerlige og diskontinuerlige informasjonstekster som også går over i hverandre uten klare skiller. Sammenliknet med det store utvalget av sjangre som brukes i og utenfor skolen, er tekstutvalget i PIRLS nødvendigvis noe begrenset.

Resultatene fra PIRLS 2011 tyder imidlertid på at denne verdensomspennende leseundersøkelsen har funnet fram til både informasjonstekster og litterære tekster som har engasjert de norske elevene. Resultatet fra de fem litterære tekstene viser at mellom 87 og 92 prosent av elevene på 4. trinn likte å lese de litterære tekstene, og på 5. trinn var denne andelen på mellom 85 og 90 prosent. Det tilsvarende resultatet fra de fem informasjonstekstene er at mellom 76 og 86 prosent på 4. trinn likte å lese dem, og mellom 76 og 88 prosent på 5. trinn. Tendensen er at elevene likte å lese de litterære tekstene aller best.

Resultatene bekrefter videre at det er sammenheng mellom norske elevers leseresultat og engasjement. Elever som liker å lese PIRLS-tekstene, har høyere leseeskårer enn de som ikke liker tekstene (selv om forskjellen bare er signifikant for noen tekster).

På denne bakgrunn kan det diskuteres om holdning og resultat har gjensidig påvirkning, og om sjanger og intertekstualitet kan gi fordeler til noen elever. Det er ulike spor av intertekstualitet i tekstene, selv om dette kanskje ikke er utslagsgivende for å kunne svare på spørsmålene. Lesere som gjenkjenner vesentlige trekk i en ny tekst ut fra intertekstuelle spor til tidligere leste tekster, har imidlertid større mulighet til å engasjere seg i teksten enn dersom den framstår som helt ukjent.

Minoritetsspråklige elever representerer en utfordring i alle landene som deltok i PIRLS 2011. Den betydelige innvandringsøkningen som har funnet sted etter årtusenskiftet, har bidratt til at temaet også berører Norge i større grad enn før. På nærmere 40 prosent av de skolene som deltok i PIRLS 2011, utgjorde minoritetsspråklige elever mer enn 10 prosent av elevgruppen. I artikkelen *Leseferdigheten til minoritetsspråklige elever* har vi sett nærmere på resultatene til den uensartete gruppen som går under betegnelsen minoritetsspråklige. Dette er en meget sammensatt gruppe av elever, hvor blant annet språklikhet mellom norsk og foreldres språk, botid i Norge, bruk av norsk i dagliglivet og foreldrenes sosioøkonomiske status har vist seg å være vesentlige faktorer når elevenes leseferdigheter i norsk skal måles. Fordi antallet elever med tilknytning til hvert av de mange språkene er så lavt, kan vi ikke skille mellom de ulike minoritetsspråkselevenenes land- eller språktilknytning.

Ikke uventet skårer minoritetsspråklige elever signifikant svakere enn de som alltid snakker norsk hjemme. Dette gjelder både for 4. og 5. trinn. Vi kan samtidig registrere som positivt at Norge ikke følger den nordiske og internasjonale trenden med at skoler hvor majoriteten av elevene er minoritetsspråklige, skårer signifikant dårligere enn sammenlikningsgruppene. En slik forskjell har vi ikke registrert blant de 8 prosent av norske elever som går på skoler hvor minoritetselvene er i flertall.

Forenklet kan vi si at leseferdighet består av komponentene avkodning og forståelse. PIRLS fokuserer på den siste, men fordi avkodingskompetanse er en forutsetning for å kunne lese, har vi i Norge valgt å legge inn en ordavkodningsprøve (ordkjedetest) for PIRLS-elevene, både i 2006 og 2011. I artikkelen *Ordavkodning og leseferdighet i PIRLS* har vi vist at gjennomsnittresultatene på ordkjeder på 4. trinn har økt med om lag ½ standardavvik fra 2006 til 2011, både for jenter og gutter. Dette representerer en moderat framgang, og kan tenkes å være et resultat av at elevene i 2011-utvalget – i og med innføringen av LK06 – begynte tidligere med formell leseopplæring enn 2006-utvalget.

På 5. trinn har gjennomsnittsskåren på ordkjedeprøven sunket signifikant fra 2006 til 2011. Dette er svært uventet, særlig tatt i betraktning at det er en framgang i leseforståelse blant elever på 5. trinn på vel 9 poeng fra 2006 til 2011. Det er vanskelig å finne gode forklaringer på dette, men en mulig årsak kan være at disse elevene utgjør det første kullet som startet på skolen etter at LK06 ble innført. Det tar gjerne noe tid fra nye planer implementeres

til læreres undervisningspraksis endres. At leseforståelsen likevel har økt på 5. trinn i den aktuelle perioden, kan muligens sees i sammenheng med at elevene har fått mer eksplisitt undervisning i leseforståelsesstrategier.

I god norsk tradisjon har vi i en egen artikkel satt søkelyset på de svakestes leserne i PIRLS 2011. Gruppen ble avgrenset til de som skårer på lavt mestringsnivå (under 475 skårepoeng) eller under lavt mestringsnivå (under 400 poeng). I artikkelen *Hva gjør skolen i møte med svake lesere?* kan vi for det første konstatere at andelen svake lesere i Norge har gått ned sammenliknet med 2006. På 4. trinn er det en reduksjon fra 33 til 29 prosent av elevgruppen, mens den tilsvarende reduksjonen på femte trinn også er 4 prosentpoeng (fra 15 til 11).

Dette er fortsatt høye tall, spesielt på 4. trinn, og vi har derfor sett nærmere på hva lærerne og skolen gjør når elever sakker akterut i leseutviklingen. Mye tyder på at det som gjerne omtales som en *vente og se-holdning* fortsatt er dominerende i norsk skole. Tiltak og ressurser settes inn på et senere tidspunkt enn det som for eksempel er vanlig i finsk skole. Dette står i kontrast til de senere årenes politiske signaler om *tidlig innsats* – et begrep som både betyr at hjelpetiltak skal settes inn tidlig i skoleløpet og så tidlig som mulig når problemer avdekkes.

Artikkelen ser også på henholdsvis svake og sterke leseres svar på tema som antas å være sentrale for utviklingen av leseferdighet. Ikke overraskende finner vi at gode lesere har en mer positiv holdning til lesing og bruker mer tid på dette, også på fritiden, enn de svake leserne. Foreldresvarene bekrefter dessuten at mange flinke lesere hadde et «forsprang» allerede ved skolestart ved at de allerede da hadde god bokstavkjennskap og gjerne kunne lese korte ord.

I artikkelen *Foreldrestøtte og hjemmeforhold – hva betyr det for utviklingen av elevenes leseferdigheter?* ser vi nærmere på betydningen av elevenes oppvekstvilkår og erfaringer før skolestart. Her pekes det på at mange hjemmressurser (bl.a. høyt utdanningsnivå hos foreldrene og gode sosioøkonomiske rammer) ikke synes å ha like stor effekt på leseskårene til de norske elevene som for elever i mange andre land. Vi kan også registrere at barn fra den relativt lille gruppen av norske foreldre med de høyeste forventningene til barnas endelige utdanningsnivå, faktisk kommer ut med svakere leseresultater enn de som har foreldre med litt lavere utdanningsambisjoner. Dette avviker fra tilsvarende tall i de andre PIRLS-landene.

Foreldrene til de norske elevene rapporterer at deres barn i langt mindre grad behersket skriftspråklige ferdigheter ved skolestart enn det vi finner i de andre nordiske landene. Dette kan forklares med at våre elever gjennomgående er ett år yngre enn i våre naboland ved skolestart. I tillegg – og kanskje ikke minst viktig – inneholder ikke det siste barnehageåret i Norge et standardisert førskoletilbud med stor vekt på leseforberedende aktiviteter slik det er ellers i Norden.

Barn i Norden hører til den gruppen som har lengst erfaring fra barnehage. Mellom 70 og 80 % av PIRLS-elevene i Danmark, Sverige og Norge har gått i barnehage i mer enn tre år. Svært få (mellom 3 og 4 %) har mindre enn ett års oppholdstid i barnehage eller har ikke hatt barnehagetilbud overhodet. Det gir dermed ikke statistisk mening å sammenlikne de to siste gruppens leseresultater med de øvrige gruppene. Sammenlikninger mellom de elevene som har mellom ett og tre år og de med mer enn tre år i barnehage viser at det i alle de tre landene er signifikante forskjeller i leseskåre i favør av den sistnevnte gruppen. Unntaket er de norske 5. trinnselvene, hvor forskjellen ikke er signifikant.

Datamaterialet fra PIRLS 2011 baserer seg på informasjon fra elever, foreldre, lærere og skoleledelse, i tillegg til leseprøven. En del av denne informasjonen er anvendt i de ulike analysene som danner utgangspunktet for artiklene vi har omtalt. I artikkelen *Sammenhenger mellom noen kvalitetsindikatorer knyttet til elevenes undervisningstilbud og resultatene på PIRLS* har vi valgt ut noen av de andre variablene som ut fra tidligere forskning har vist seg å ha betydning for leseutviklingen. Det er ikke gjort noe forsøk på å vekte de aktuelle variablenes relative betydning.

På det vi har kalt skolenivå, har den indeksen som måler skoleleders og læreres vektlegging av elevenes faglige suksess, internasjonalt vist seg å ha en positiv sammenheng med elevens leseskåre. Dette er i langt mindre grad registrert i Norge, og kan tolkes som at det som gjerne omtales som *læringstryk* hos oss, er svakere enn i mange andre land. Lærerkvalitet er noe mange er opptatt av. I PIRLS 2011 kan vi imidlertid ikke se at variabler som lærernes utdanningsbakgrunn, antall år i skolen og etterutdanning innenfor leseopp-læringsfeltet har særlig betydning for leseskårene i de nordiske landene. Heller ikke lærerens trivsel i yrket gir systematiske utslag. Dette kan selvsagt ha sammenheng med hvordan svarkategoriene i spørreskjemaene er utformet.

På elevnivå finner vi imidlertid sammenhenger som samsvarer med det som er gjengitt i andre artikler. De elevene som gir uttrykk for stor motivasjon til å lese og som leser mye på fritiden, oppnår gjennomgående de klart beste lesekårene. Det understreker hvor viktig det er «å fange opp» de elevene som strever med lesing, så tidlig som mulig for å bidra til at de kan oppleve lesemestring og – glede.

Artikkelsamlingen inneholder innledningsvis en grundig gjennomgang av hvordan PIRLS-undersøkelsen er planlagt og gjennomført under ledelse av IEA International Study Center ved Boston College i USA. I artikkelen *PIRLS 2011 – oppbygging og metode* blir rammene for PIRLS 2011 nærmere presentert.

Vi har i denne artikkelsamlingen ofte sammenliknet de norske resultatene med våre nordiske naboland; Danmark, Sverige og Finland. Det er naturlig ettersom de nordiske skolesystemene opp gjennom årene i stor grad har utviklet seg parallelt og gjensidig påvirket hverandre. I videreutviklingen av norsk skole er det derfor rimelig å fortsatt ha et blikk rettet mot våre nordiske naboland.

De finske resultatene i ulike internasjonale skoleundersøkelser, har vakt betydelig interesse, også i Norge. Resultatene fra PIRLS, hvor Finland deltok for første gang i 2011, bekrefter at deres skole må ha noen kvaliteter som det kan være viktig å se nærmere på. Meget god rekruttering til læreryrket og en kvalitativ solid lærerutdanning, trekkes ofte fram som viktige faktorer. Også vektleggingen av tidlig identifisering og iverksetting av tiltak i forhold til elever med vansker, synes å medvirke til de finske elevenes gode resultater. Det siste står i klar motsetning til den *vente og se*-holdningen som i mange år har vært dominerende i norsk skole.

Vi har i noen av artiklene også vist til Danmark, som etter svake resultater i Reading Literacy Study i 1991, gjennomførte betydelige endringer i rammer og innhold i leseopplæringen. Det vi blant annet kan lære av danskene er at det gjerne tar tid før resultatene av slike endringer kan registreres. Danmark var ikke med i PIRLS 2001, men har både i 2006 og 2011 oppnådd PIRLS-resultater som rangeres høyt i de internasjonale sammenlikningene.

De svenske resultatene i PIRLS har derimot vist en nedadgående tendens fra 2001 til 2011. Sverige er det nordiske landet med den klart høyeste andelen minoritetsspråklige elever, og i svenske vurderinger av egne resultater er det antydning at økningen i andelen private skoler med tilhørende større grad av segregering av elevene, kan ha medvirket til en utvikling med større spredning i elevgruppen. Dette er i så fall et forhold som norske utdanningsmyndigheter

Over kneiken? Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et tiårsperspektiv

bør vie oppmerksomhet, fordi andelen av elever med minoritetsspråklig bakgrunn i norsk skole har økt betydelig de senere årene.

Norge skal delta også i PIRLS 2016, og det er rimelig å anta at det vil være stor oppmerksomhet også rundt den neste resultatpresentasjonen i Norge. Vil de ulike tiltakene og den oppmerksomhet og innsatsen som er gjort på leseområdet ha en fortsatt positiv effekt på de norske elevenes resultater?

Det faktum at våre 4.trinns elever er ca. ett år yngre sammenliknet med elevene i de andre nordiske landene, taler for at Norge i PIRLS 2016 bør definere 5. trinn som sin hovedmålgruppe. En slik løsning har tilslutning fra leseforskere i våre nordiske naboland, som viser til at deres egne 6-åringer har et førskoleopplegg som i stor grad kan sammenliknes med tilbudet i norsk 1. klasse.