


En kartlegging av
leseferdigheten
blant 10-åringer i
Norge 2001

Slik leser 10-åringer i Norge

Senter for
leseforskning





Senter for leseforskning
ISBN: 82-7649-029-8
Opplag: 1000 eks.

På oppdrag for Senter for leseforskning:
Lay-out og gjennomføring: Bindestreken Reklame v/Rønnaug Foss Alsvik
Trykk: Aase Grafiske A/S

Forord

Den første internasjonale leseundersøkelsen som Norge deltok i var IEAs Reading Literacy Study i 1991. Undersøkelsen i 1991 ga støtet til en diskusjon omkring lesing og leseopplæring som har påvirket utviklingen på dette feltet i skolen på 90-tallet.

Undersøkelsen i 1991 omfattet både 9 åringer og 14 åringer, og vi fikk en "oppfølging" av den eldste aldersgruppen gjennom PISA-undersøkelsen i 2000. I tiden etter publiseringen av PISA-resultatene har det nesten ikke vært mulig å føre en diskusjon omkring leseopplæring uten at det på ett eller annet tidspunkt blir referert til PISA, og det med rette, for PISA-undersøkelsen inneholder svært mye interessant stoff. Like fullt har det vært behov for en ny internasjonal undersøkelse også i forhold til de yngre elevene, og det var gledelig da Norge bestemte seg for å bli det 35. landet i PIRLS 2001.

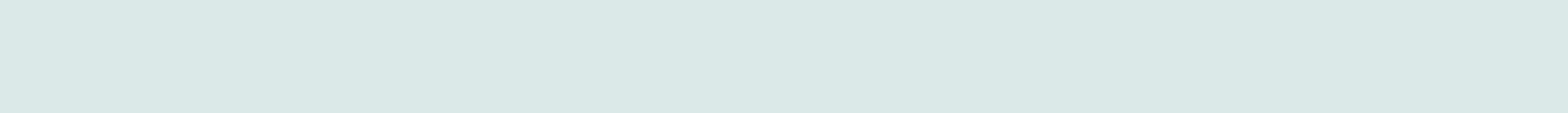
Senter for leseforskning nølte derfor ikke med å takke ja til oppdraget fra Læringscenteret om å være ansvarlig for gjennomføringen av den norske delen av PIRLS 2001. Riktignok var tiden knapp, og mye måtte gjøres på kort tid, men viktigheten av at Norge var med i den første internasjonale undersøkelsen som er foretatt blant yngre elever (4. klasse) på 10 år, var en sterkt motiverende faktor for å påta seg oppdraget. Det er derfor gledelig at vi nå kan presentere resultatene fra en undersøkelse med høy deltakerprosent og med gode reliabilitetstall. Dette hadde ikke vært mulig uten omfattende hjelp. Oppgavene med oversettelse, layout, trykking, utsendelse, retting og databearbeiding hadde ikke vært mulig å gjennomføre uten en ekstra innsats fra en lang rekke enkeltpersoner. Det er så mange som bør takkes at det ikke er mulig å nevne alle ved navn, men vi vil benytte anledningen til å rette en varm takk til alle de uunnværlige hjelperne. De som imidlertid må få en spesiell takk er rektorer og lærere som stilte opp på så kort tid, og på et tidspunkt hvor arbeidspresset i skolen alt er svært stort. Sist men ikke minst en takk til elever og foreldre som stilte opp i undersøkelsen. Den gode deltakerprosenten fra skolene, og den høye svarprosenten hos elevene hadde ikke vært mulig uten den ekstrainsatsen som ble gitt rett før sommerferien i 2001. Tusen takk! Så håper vi at skolene vil finne resultatene i PIRLS interessante. Etter vår oppfatning inneholder PIRLS 2001 informasjon som, rett brukt, kan legge grunnlaget for at den norske skolen kan bli enda bedre.

Senter for leseforskning, februar 2003

Ragnar Gees Solheim

Finn Egil Tønnessen

Kontaktperson ved Senter for leseforskning vedrørende PIRLS er Ragnar Gees Solheim.



Innhold

Forord	5
1. Oversikt over leseferdighet blant 10-åringer i Norge	9
Generelle resultater	13
Forskjeller mellom gutter og jenter	15
Bokmål/nynorsk	18
Klassenes gjennomsnittlige leseferdighet	21
2. Leseferdighet og aktiviteter i hjemmet	23
Egne lesevaner	29
Utdanning og økonomi	30
3. Leseferdighet og elevenes fritidsinteresser	33
Fritidsaktiviteter og lesing på fritid	34
Lesing på skolen	39
Lesing i hjemmelekse	42
Hva elevene synes om lesing	43
Elevene og skolen	45
Tilgang på bøker, aviser og tekniske hjelpemidler	47
4. Leseferdighet og skolens ressurser/aktiviteter	49
Skolens beliggenhet	50
Elevenes språkbakgrunn	50
Andel fremmedspråklige	50
Lesing på skolen	51
Ressurser på skolen	56
Skolemiljøet	57
Samarbeid blant lærerne	59
5. Leseferdighet og klassene/lærerne	61
Elevene i klassen	62
Leseopplæring	64
Evaluering	77
Muligheter for utvikling	80
Lærernes lesing	82
Litteraturliste	84

Vedlegg: Tabeller som viser fordeling av leseferdighet

1 Oversikt over leseferdighet blant 10-åringer i Norge



1. Oversikt over leseferdighet blant 10-åringer i Norge 2001

PIRLS er en forkortelse for Progress in International Reading Literacy Study. Denne studien er gjennomført i regi av IEA (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement). 35 land har tatt del i måling av leseferdighetene hos 4. klassinger som i de fleste deltakerlandene var ca. 10 år da dataene ble samlet inn våren 2001.

I Norge ble det trukket et representativt utvalg med 160 skoler. 136 skoler deltok i undersøkelsen, noe som gir en deltagelsesprosent på 89. Til sammen 3459 elever gjennomførte prøven, noe som gir en svarprosent på 92. Prøvematerialet i PIRLS består av 9 hefter med to lesetekster i hvert hefte. 6 ulike tekster er kombinert på forskjellige måter i de 9 heftene. I tillegg er det et tiende hefte som består av to tekster som ikke varierer. De 9+1 heftene roteres etter et bestemt system som sikrer at alle tekstene blir brukt like mye. Ved gjennomføringen av prøven fikk elevene 40 minutter pr. tekst med en 15 minutters pause imellom. For enkelhets skyld har vi kategorisert dem som “faktatekster” og “litterære tekster”. For å måle elevenes leseforståelse, har vi dels stilt elevene flervalgsspørsmål, dvs. at vi har bedt dem om å krysse av for ett av fire alternative svar. Vi har også stilt åpne spørsmål hvor elevene er bedt om å formulere egne svar. På de åpne spørsmålene kunne elevene skåre fra 1 til 3 poeng, og elevene fikk for hvert spørsmål oppgitt hvor mange poeng de kunne få (i tillegg til at dette også er angitt i prøveheftet).

Etter å ha gjennomført selve lesetesten, ble elevene (etter en 5 minutters pause) bedt om å besvare spørsmål om deres interesser og aktiviteter. Elevenes foreldre besvarte dessuten et spørreskjema om relevante aktiviteter og ressurser i hjemmet. Elevenes lærere fylte ut et omfattende spørreskjema om pedagogiske metoder og aktiviteter i leseundervisningen. I tillegg har rektorene gitt informasjon om skolens ressurser og ramme-faktorer.

Under utviklingen av de norske prøvene ble arbeidet fulgt av en uavhengig observatør som var oppnevnt av PIRLS sentralt. Observatøren sendte en egen “kvalitetsrapport” til PIRLS, og var også ansvarlig for at det var observatører med under gjennomføringen av prøvene ved 15 skoler. I tillegg har de som arbeidet med PIRLS ved Senter for leseforskning vært med under prøvingen ved 10 skoler.

Etter avsluttet prøving ble alt materiell sendt til Senter for leseforskning for retting. Rettingen ble gjennomført av et rettekorps som var spesielt skolert i forhold til vurdering og skåring av de åpne spørsmålene. Hvert fjerde prøvehefte ble rettet to ganger for å kontrollere skåringen av de åpne spørsmålene. Det er senere regnet ut hvor stort samsvar det var mellom de to rettingene. Denne kontrollen viser stor reliabilitet, i gjennomsnitt var samsvaret på 92%. Resultatene på PIRLS har rent generelt høy reliabilitet. Beregnet med Cronbachs Alpha oppnår PIRLS en reliabilitets koeffisient på 0.89.

Dette betyr at vi har et meget omfattende og verdifullt datasett som gir mulighet for en rekke statistiske analyser. I en internasjonal studie vil rimeligvis mye oppmerksomhet bli rettet mot forholdet mellom deltakerlandene. Vi har valgt å publisere en oversikt over de nasjonale resultatene før de internasjonale resultatene foreligger 8. april 2003. Det betyr at vi må vente med å vurdere og relatere de norske resultatene i forhold til de som er oppnådd i andre land. Vi må også ta hensyn til at de gjennomsnittlige resultatene kan bli justert noe (1-2 poeng), men dette betyr likevel ingen vesentlig endring av resultatene. Ulempen ved å presentere de norske dataene først er at vi får et ufullstendig bilde. Fordelen er at vi kan fokusere på vår del av bildet, og oppmerksomheten blir ikke først og fremst rettet mot internasjonal rangering.

PIRLS-undersøkelsen inneholder svært mye informasjon. Her har vi trukket ut det vi i første omgang synes er mest vesentlig.

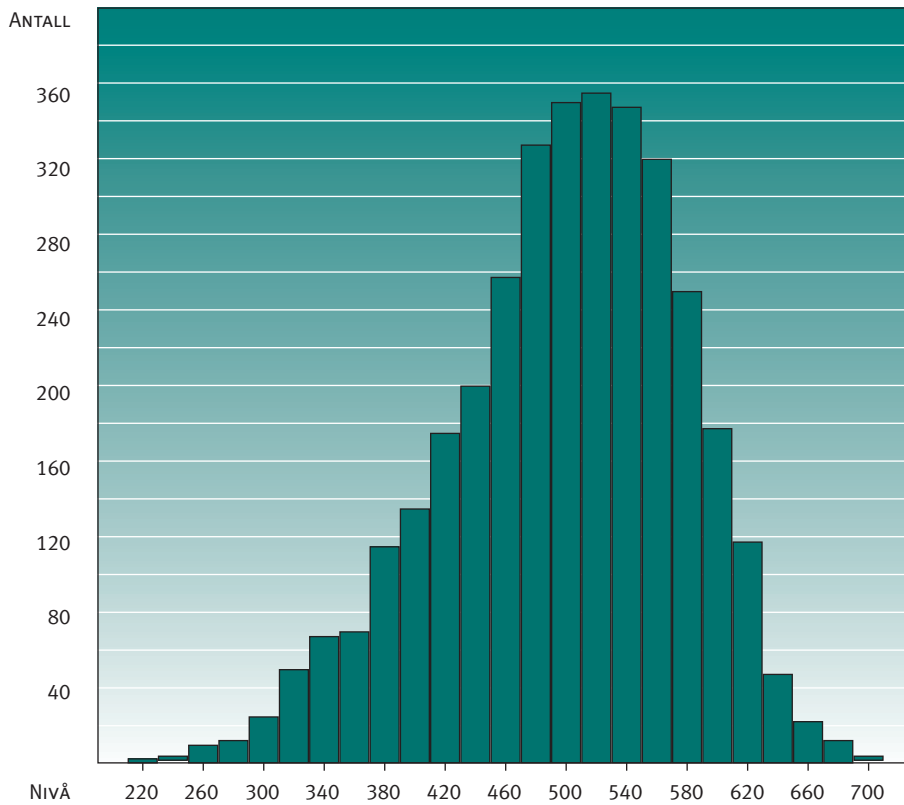
I foreliggende rapport vil vi primært basere oss på en beskrivelse av situasjonen. Det vil nærmere bestemt bli en gjengivelse av resultatene i form av figurer og statistiske tabeller. Vi ser en rekke muligheter for analyse av disse, men vil primært begrense oss til enkel deskriptiv statistikk. De nasjonale dataene som vi baserer oss på, forelå først i slutten av november 2002, noe som i seg selv begrenser mulighetene for utdypende nasjonale analyser. Hensikten med denne rapporten har derfor ikke vært å gi en utdypende analyse av de nasjonale dataene før de internasjonale dataene foreligger i begynnelsen av april, men å gi en mulighet til å finne frem til interessante problemstillinger som kan utdypes når de internasjonale dataene foreligger. Sammen med den internasjonale rapporten planlegges det en "kortversjon" på norsk, og i denne sammenhengen vil også noen av de mest interessante forholdene som angår Norge bli kommentert.

Utdypende sammenligninger med tidligere undersøkelser vil også først komme når vi har hatt tid til en grundigere analyse av alle resultatene. Noen sammenligninger har vi likevel foretatt. Det er særlig interessant å sammenlikne med de norske resultatene i Reading Literacy Study fra 1991. Også dette prosjektet ble gjennomført i regi av IEA, og den norske delen av prosjektet ble gjennomført av Senter for leseforskning. Fordelen er at elevene i alder er sammenlignbare (IEA med gjennomsnittsalder 9,8 og PIRLS med 10,0). Det er imidlertid ikke enkelt å sammenligne resultatene, fordi det har skjedd en del i norsk skole mellom disse undersøkelsene. Bl.a. har Reform 97 ført til at elevene i 2001 går i 4. klasse, mens de i 1991 gikk i 3. klasse. Det kan også være interessant å sammenlikne med OECD's PISA-undersøkelse (Programme for International Student Assessment). Den norske delen av undersøkelsen ble gjennomført av Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling (ILS) ved Universitetet i Oslo år 2000. Fordelen er at avstanden i tid er kort, men aldersgruppene er forskjellige, tekstene er ulike og deltakerlandene er delvis forskjellige.

Selv om vi vil begrense analysene og sammenlikningene i denne rapporten, håper vi at den vil inspirere til en mangfoldig debatt som vi kan ta hensyn til når de internasjonale dataene foreligger. Ut fra samme ønske vil Senter for leseforskning arrangere en konferanse høsten 2003 hvor vi ønsker innspill fra alle som har interesser, erfaringer og kunnskaper på området. Dette vil gi oss best mulig grunnlag for oppfølgende rapporter.

Generelle resultater

Fig. 1.1 – Samlet leseferdighet



Presentasjonen av elevenes leseferdighet blir gjort ved hjelp av stolpe-diagrammer. Dette gir et raskt overblikk over resultatene, men detaljene kan muligens forsvinne. For mer detaljert informasjon vises det til tabellene som finnes som vedlegg.

Fig. 1.2 – Lesing av faktatekster

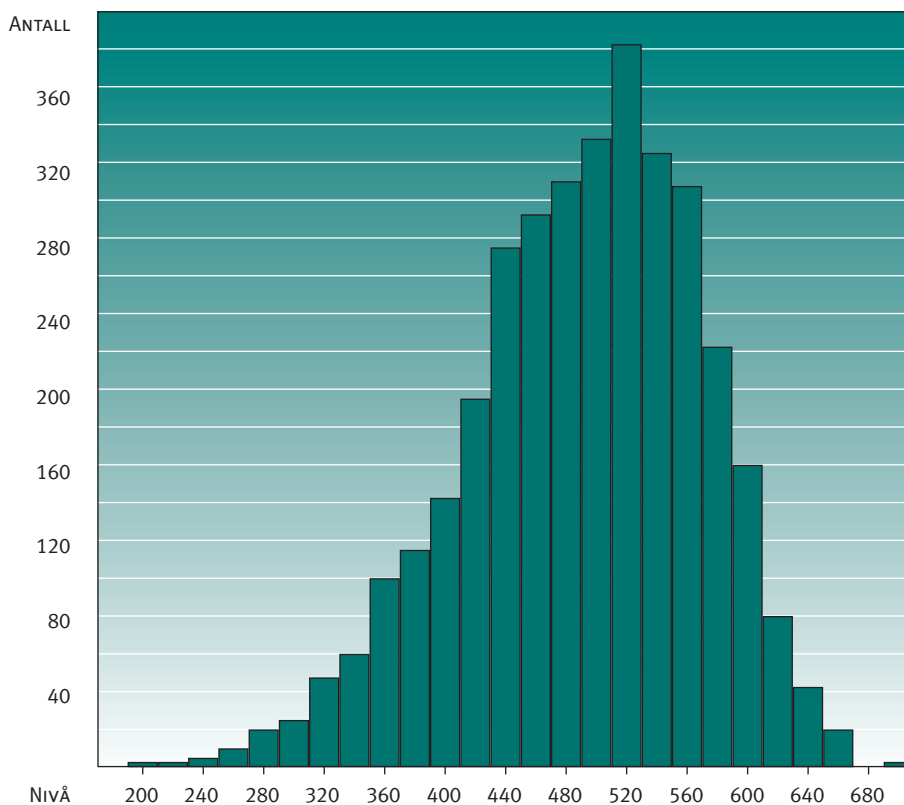
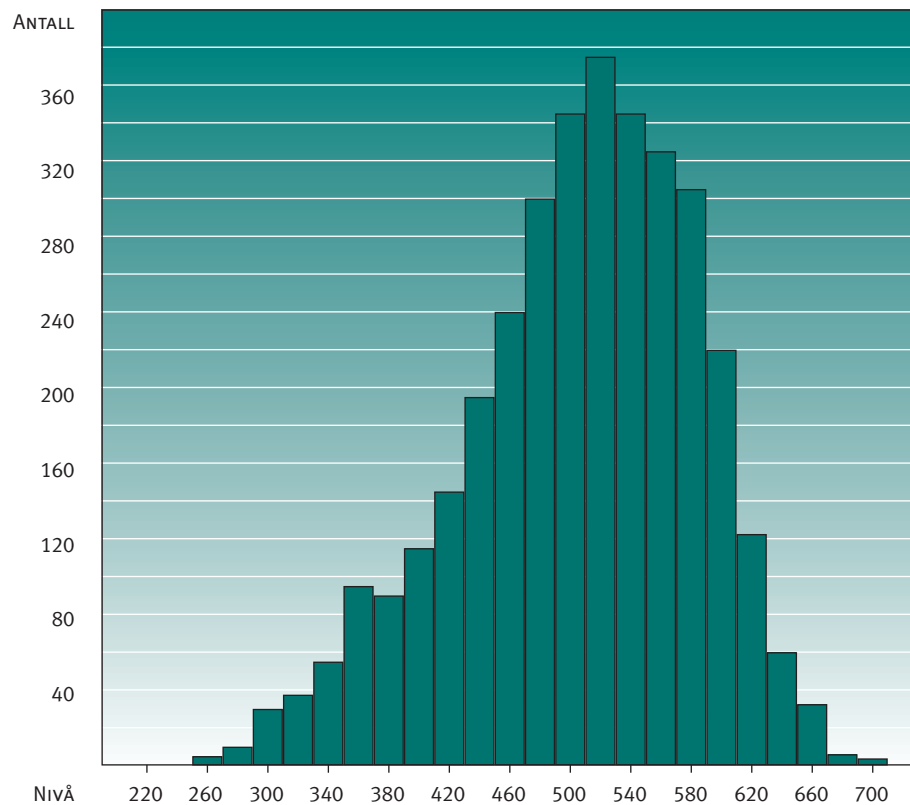


Fig. 1.3 – Lesing av litterære tekster

IEA undersøkelsen som ble gjennomført i 1991, skilte mellom følgende tre typer av tekster: “narrative”, “expository” og “documents”. Resultatene innen disse teksttypene var henholdsvis 525, 528 og 519. Selv om skalaene bygger på liknende prinsipper, kan vi ikke foreta en direkte sammenlikning mellom resultatene i 1991 og i 2001. Vi kan altså ikke si at resultatene i 2001 er dårligere enn de som ble oppnådd 1991. Tallene tyder imidlertid på at det har blitt større forskjell mellom resultatene for fakta-tekster og litterære tekster – i fakta-tekstenes disfavør.

Forskjeller mellom gutter og jenter

Fig. 1.4 – Fordeling av jentenes samlede leseferdighet

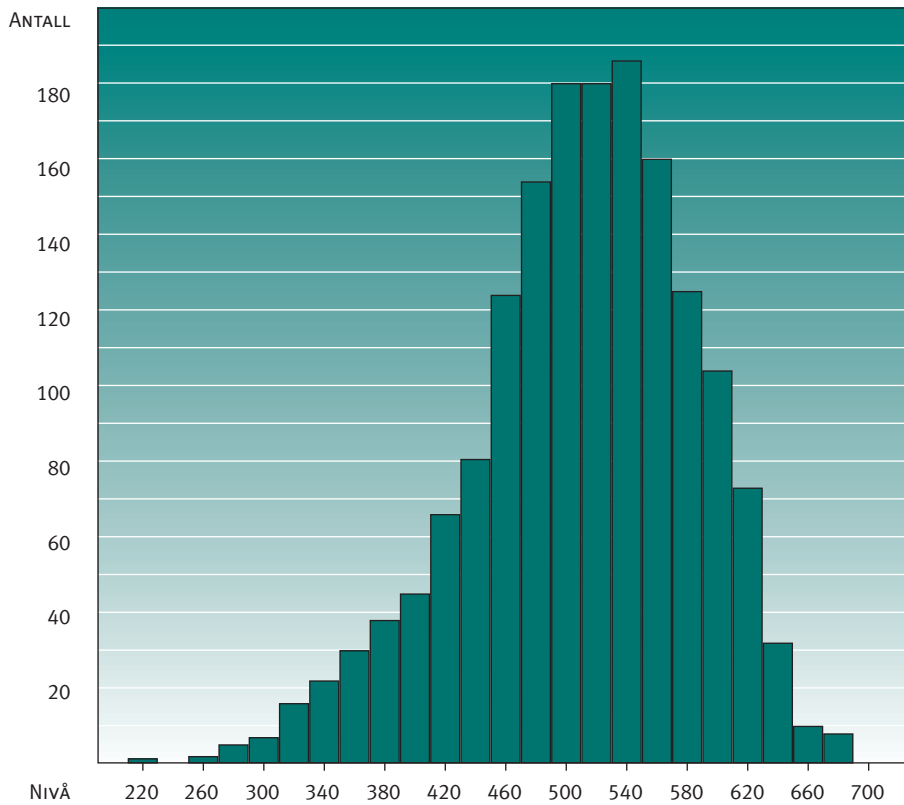
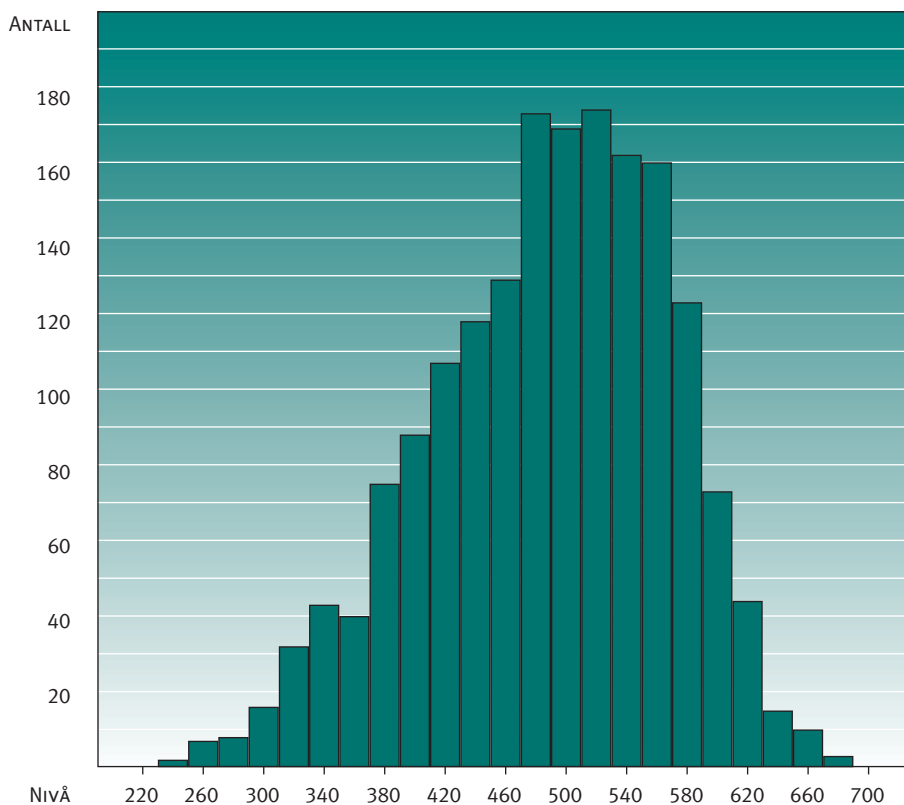


Fig. 1.5 – Fordeling av guttenes samlede leseferdighet



Gjennomsnittet for jenter i generell leseferdighet er 510 mens guttenes gjennomsnitt er 488.

Forskjellen er altså på 22 poeng og dette er en klart signifikant forskjell. De 25% svakeste leserne hos jentene oppnår 466 poeng eller lavere, mens tilsvarende tall hos guttene er 435 poeng eller lavere. Når det gjelder de 25% beste leserne har jentene 562 poeng eller høyere, mens guttene har 547 poeng eller høyere. Tallmaterialet viser også at variasjonen er mindre samlet sett hos jentene enn hos guttene.

Ser vi på fordelingen mellom kjønnene i nederste og øverste kvartil, finner vi at det blant de 25% dårligste på samlet leseferdighet er 63% gutter og 37% jenter. Blant de 25% beste leserne samlet sett er forholdet noe jevnere, men fortsatt er det 54% jenter og 46% gutter.

Når det gjelder fakta-tekster, har jentene et gjennomsnitt på 499 poeng, mens guttene har et gjennomsnitt på 485 poeng. Her er altså en gjennomsnittlig forskjell på 14, noe som er signifikant. Vi ser ellers at standardavviket blant gutter er på 79, og er større enn hos jenter som har et standardavvik på 75.

Fig. 1.6
Fordeling av jentenes resultat i lesing av faktatekster

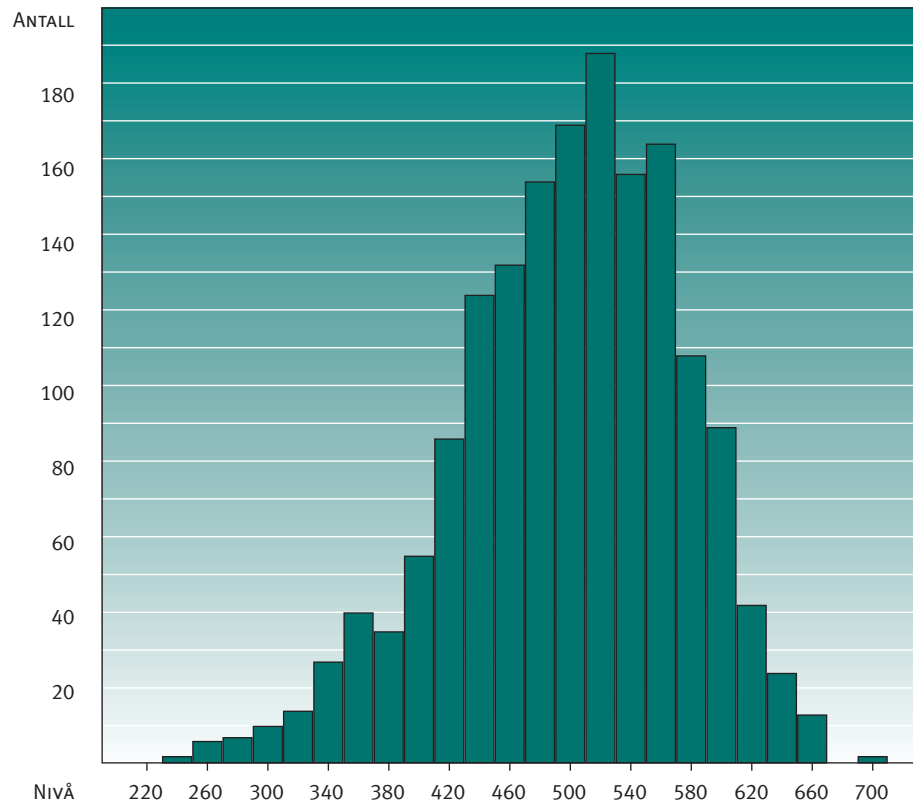


Fig. 1.7
Fordeling av guttenes resultat i lesing av faktatekster

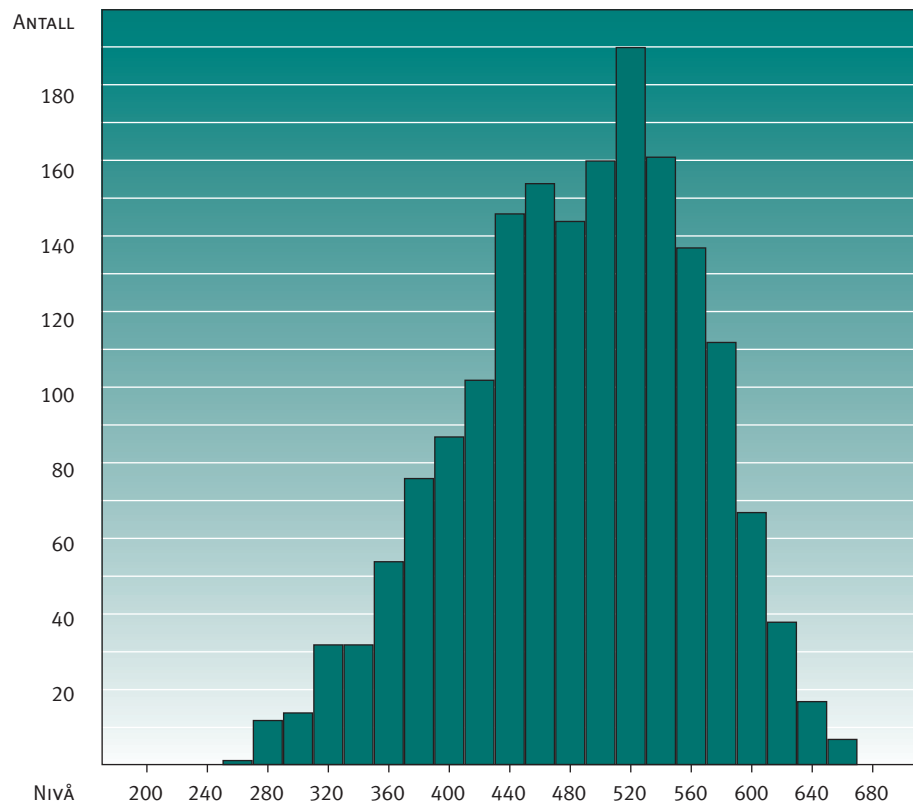


Fig. 1.8
Fordeling av jentenes resultat i lesing av litterære tekster

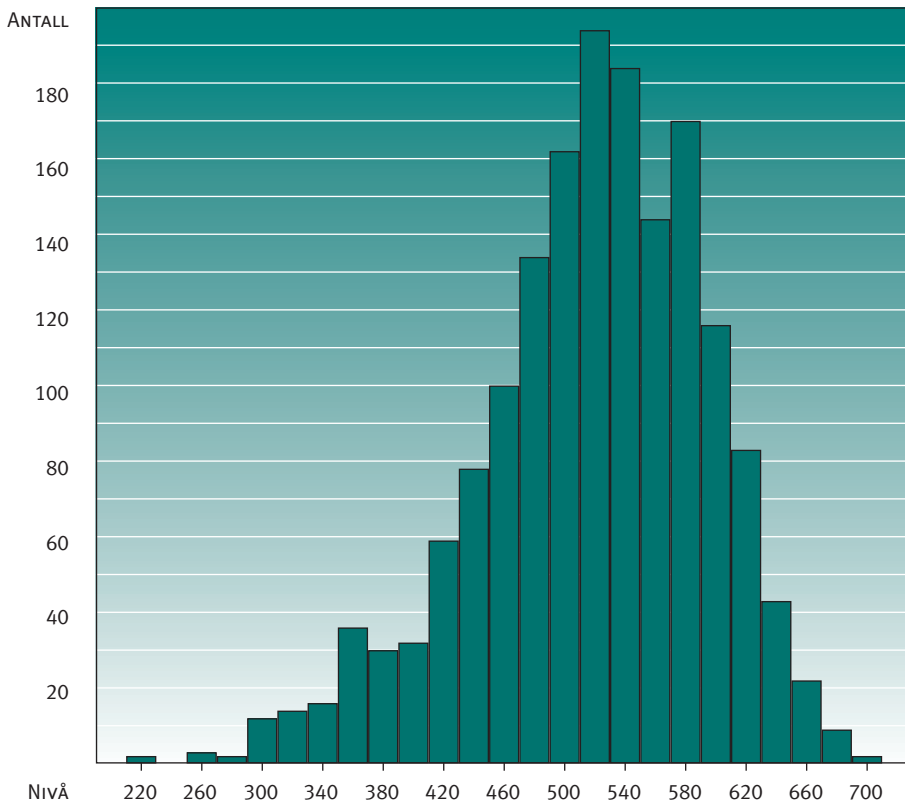
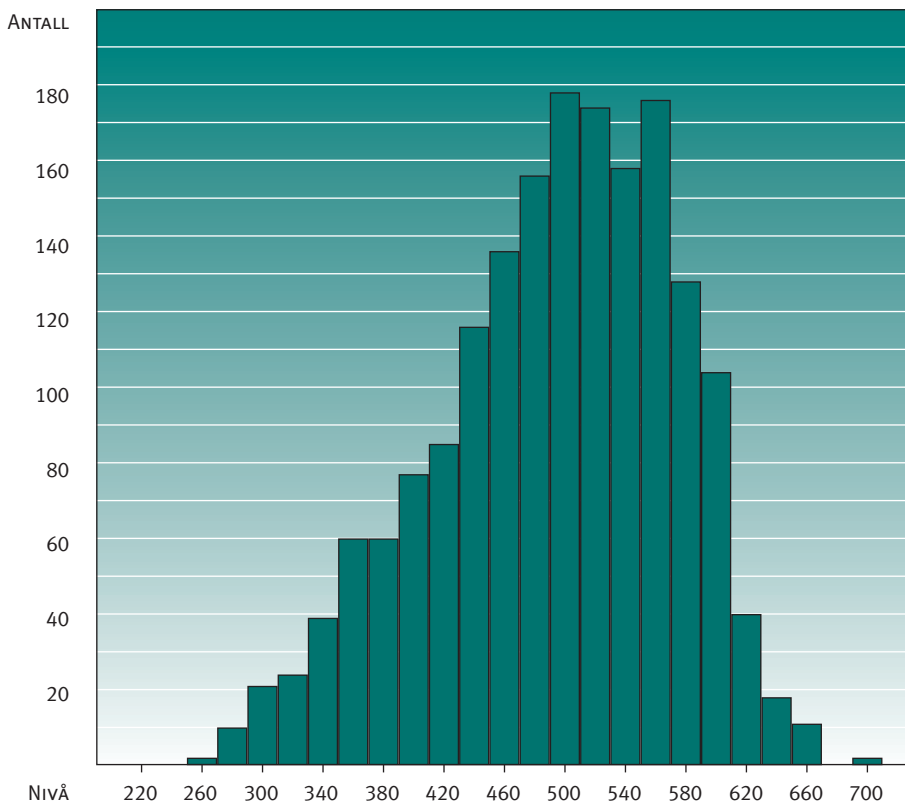


Fig. 1.9
Fordeling av guttenes resultat i lesing av litterære tekster



Når det gjelder litterære tekster, ser vi at jentene scorer 519 poeng, mens guttene scorer 493 poeng. Den gjennomsnittlige forskjellen her er 26 poeng, noe som er klart signifikant. Vi ser ellers at standardavviket blant gutter er 80, mens det blant jenter er 76.

Det samlede inntrykket når det gjelder forskjellene mellom jenter og gutter på de to teksttypene, er at forskjellene på begge teksttypene går i jentenes favør, men er størst på de litterære tekstene. Den samme tendensen som vi så på de samlede leseferdighetene ser vi på de to teksttypene i forhold til fordeling i nederste og øverste kvartil: flere gutter enn jenter i nederste kvartil og flere jenter enn gutter i øverste kvartil. Forskjellene mellom kjønnene er størst i nederste kvartil.

Bokmål/nynorsk

Totalt deltok 2825 bokmåselever og 604 nynorskelever. Gjennomsnittet for samlet leseresultat for bokmål og nynorsk er henholdsvis 501 poeng og 486 poeng. Det gir en forskjell på 15 poeng i bokmåselevenes favør, noe som er en signifikant forskjell. Spredningen blant bokmåls- og nynorskelever er omtrent lik.

Den forskjellen vi ser mellom bokmål og nynorsk samsvarer med forskjeller som er registrert på andre undersøkelser. Vi har sett at bokmåselever gjør det bedre enn nynorskelever på flere undersøkelser med de nasjonale kartleggingsprøvene i lesing på de lavere klassetrinnene. PISA-undersøkelsen finner for øvrig den samme forskjellen i leseferdighet. Selv om således flere undersøkelser viser bedre leseferdighet hos bokmåselever enn hos nynorskelever, gjenstår det å finne en god forklaring.

Fig. 1.10
Fordeling av bokmåselevenes samlede leseferdighet

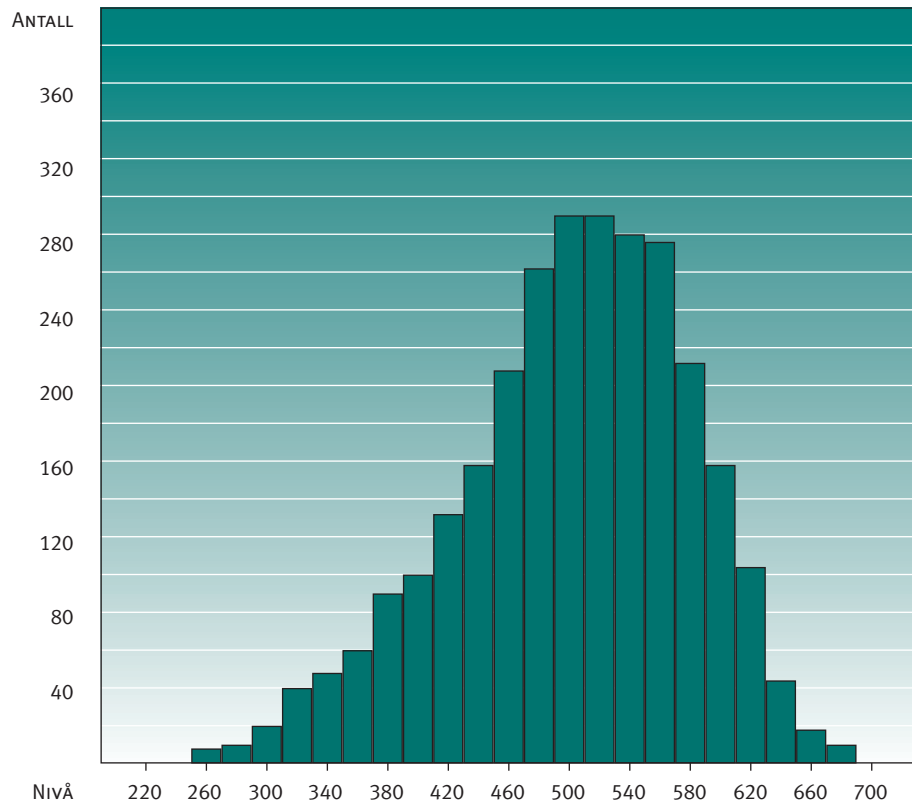


Fig. 1.11
Fordeling av nynorskelevenes samlede leseferdighet

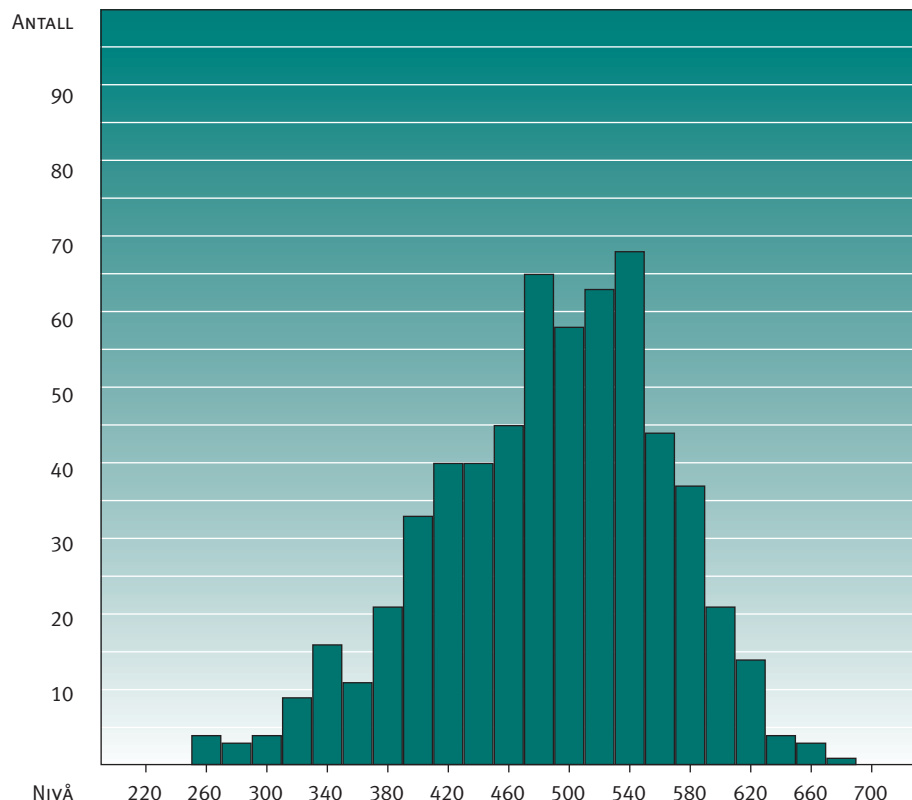


Fig. 1.12
Fordeling av bokmålevenes resultat i lesing av faktatekster

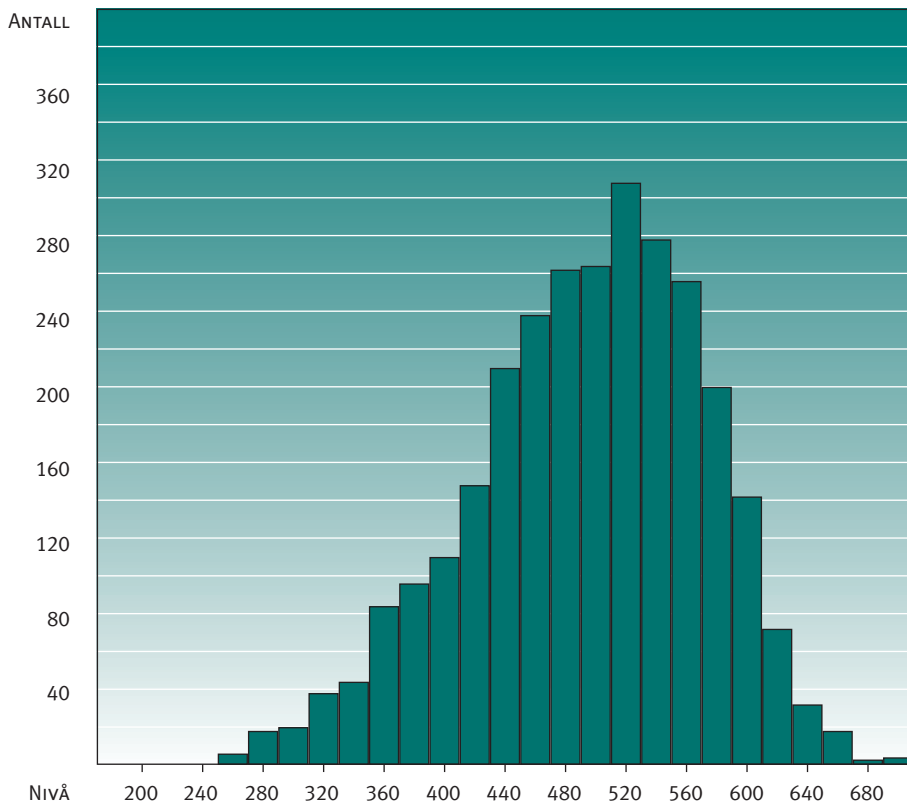
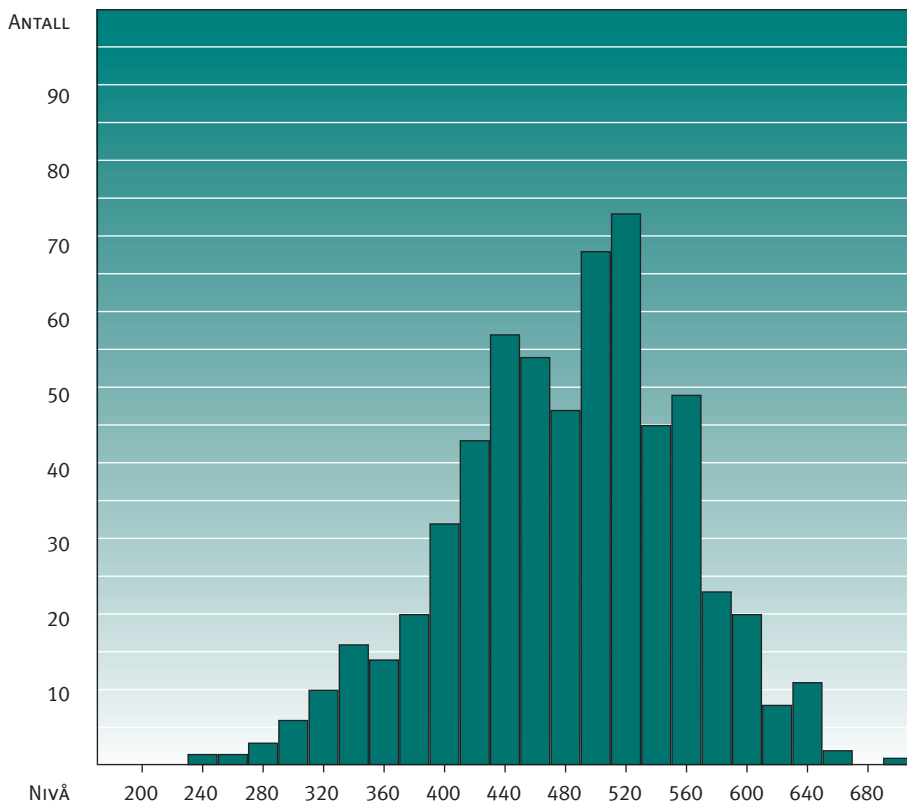


Fig. 1.13
Fordeling av nynorskelevenes resultat i lesing av faktatekster



Også her ser vi at bokmålelevene oppnår et noe bedre resultat (bokmål gjennomsnitt på 494 poeng og nynorsk på 481 poeng). Forskjellen er signifikant. Spredningen er lik.

Forskjellen mellom de to målformene er 16 poeng (bokmål gjennomsnitt på 508 poeng og nynorsk på 493 poeng). Spredningen er lik.

Fig. 1.14
Fordeling av bokmålevenes resultat i lesing av litterære tekster

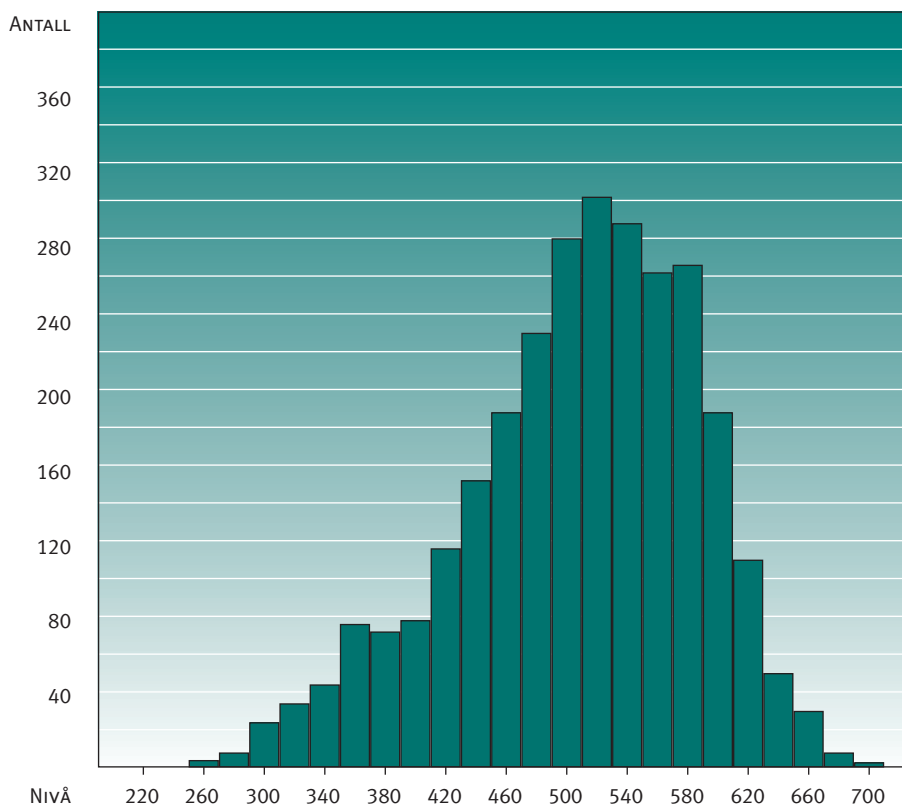
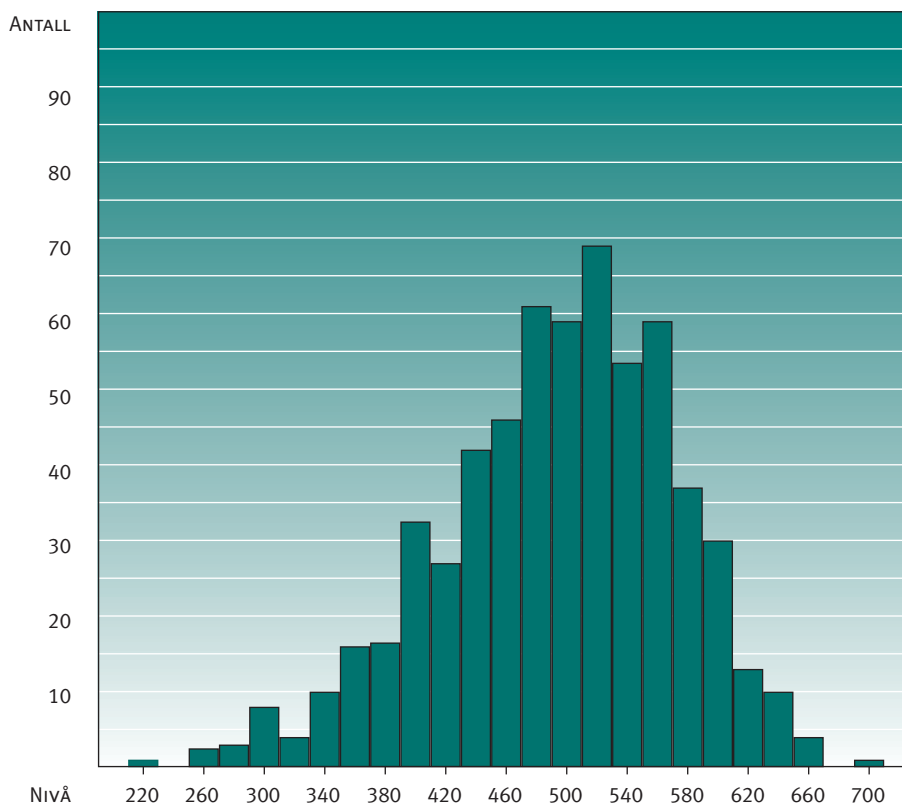


Fig. 1.15
Fordeling av nynorskelevenes resultat i lesing av litterære tekster



Klassenes gjennomsnittlige leseferdighet

Flere tidligere undersøkelser har vist stor variasjon mellom klasser når det gjelder gjennomsnittlig leseferdighet. I PIRLS er utvalget trukket på klassenivå, hvilket betyr at vi har fullstendige resultat fra 198 klasser.

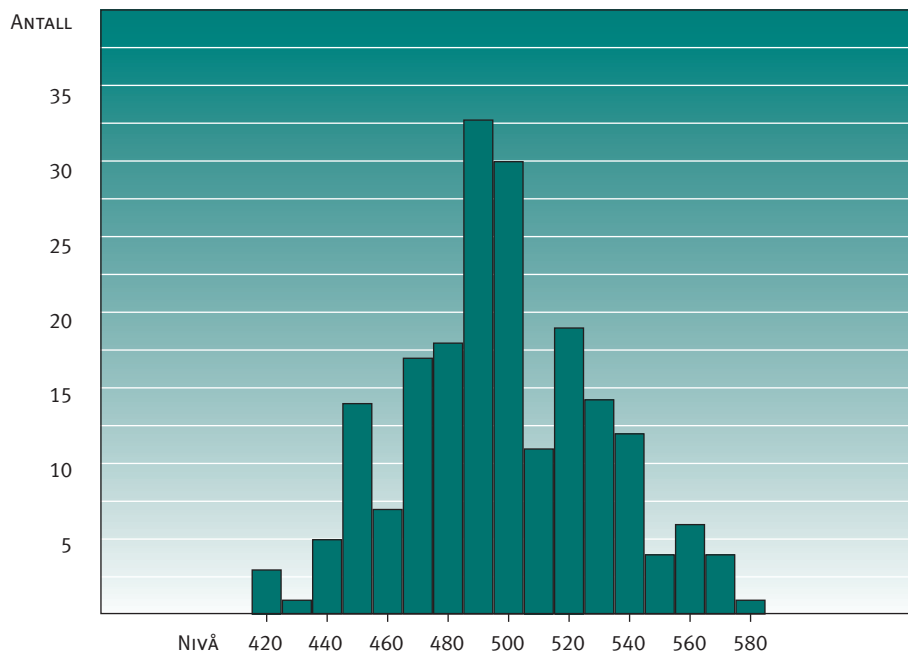


Fig. 1.16

Som vi ser er det stor spredning mellom klassene når det gjelder gjennomsnittlig leseferdighet også i PIRLS. Standardavviket er 32, noe som er relativt likt det en fant i Reading Literacy Study i 1991.

Interessant når vi ser på klassene er det også at det er en klart signifikant korrelasjon mellom klassens gjennomsnitt og klassens spredning (ca. -0.5). Det betyr at klasser med høyt gjennomsnitt også har liten spredning. Klasser med lavt gjennomsnitt er derimot mye mer heterogene, dvs, har stor spredning. Høy gjennomsnitt synes heller ikke å ha sammenheng med at det er noen få gode lesere som trekker opp gjennomsnittet, men heller at det er mange gode lesere i klassen. Tilsvarende funn ble gjort i 1991.

Når det gjelder de to teksttypene og gjennomsnitt og spredning, ser vi den samme tendensen som i forhold til samlet lese-resultat: høyt gjennomsnitt betyr liten spredning.

2 Leseferdighet og aktiviteter i hjemmet



2

Leseferdighet og aktiviteter i hjemmet

Foreldrene ble bedt om å besvare et spørreskjema med 19 spørsmål. Skolene hadde ansvaret for å samle inn spørreskjemaene, noe som kan forklare hvorfor det foreligger svar fra nesten alle foreldrene. I denne delen av rapporten presenteres noen av de viktigste funnene fra foreldrenes spørreskjema.

Spørreskjemaet inneholder noen spørsmål om barna har gått i barnehage, eventuelt hvor lenge de gikk i barnehagen før de begynte på skolen.

86% av elevene i PIRLS har gått i barnehagen, og 85% av disse har gått i barnehagen 2 år eller mer.

Når det gjelder alder for skolestart oppgir 21% at barna var 5 år ved skolestart, 77% var 6 år gamle og vel 2% var 7 år når de begynte på skolen.

Et interessant spørsmål er hva elevene kan når de begynner på skolen. Nedenfor presenteres 5 diagram som viser hva foreldrene oppgir.

“Hvor flink var barnet ditt til å gjøre følgende da han/hun begynte i 1. klasse?”

Fig. 2.1
Gjenkjenne de fleste bokstavene i alfabetet

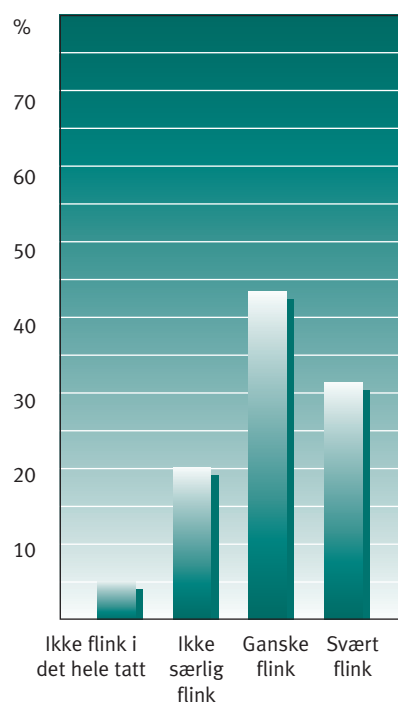


Fig. 2.2
Lese enkelte ord

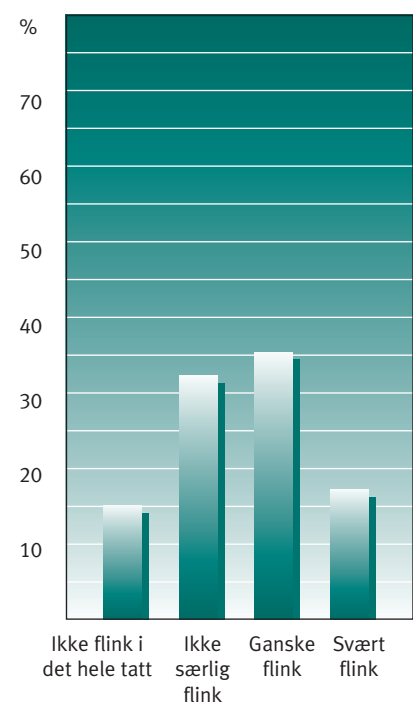


Fig. 2.3
Lese setninger

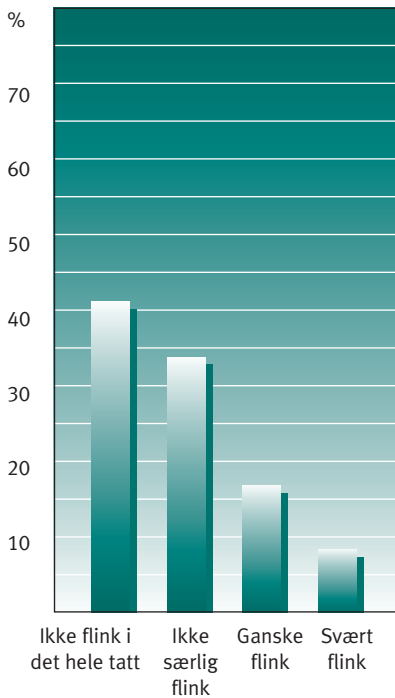
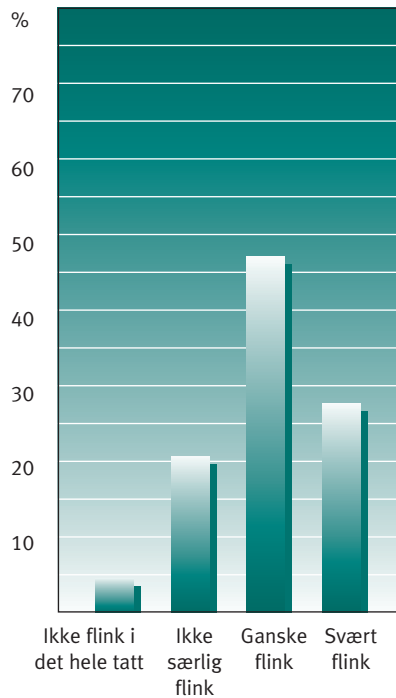
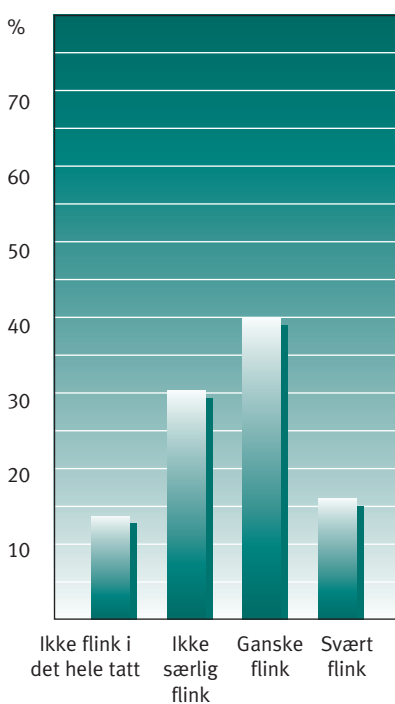


Fig. 2.4
Skrive bokstaver i alfabetet



Som en oppsummering har vi valgt å slå sammen kategoriene “ganske flink” og “svært flink”. 75% kan stort sett gjenkjenne og skrive bokstavene i alfabetet. 56% kan skrive enkelte ord, 53% kan lese enkelte ord og 25% kan lese setninger. Det er klart at vi ikke vet hvor mange ord de eventuelt kan lese eller skrive, men hovedinntrykket er at norske førsteklassinger kan ganske mye når de begynner på skolen. Når det gjelder forskjell mellom jenter og gutter ser vi dette alt før skolestart, ved at jentene bl.a. har bedre alfabetkunnskaper enn guttene.

Fig. 2.5
Skrive enkelte ord



Foreldrene ble også spurt om hvor ofte de selv, eller en annen i hjemmet, gjorde forskjellige aktiviteter sammen med barna. De 8 diagrammene nedenfor gir en oversikt over disse aktivitetene.

“Hvor ofte gjør du eller en annen i hjemmet ditt følgende sammen med barnet ditt?”

Fig. 2.6
Lese høyt for barnet

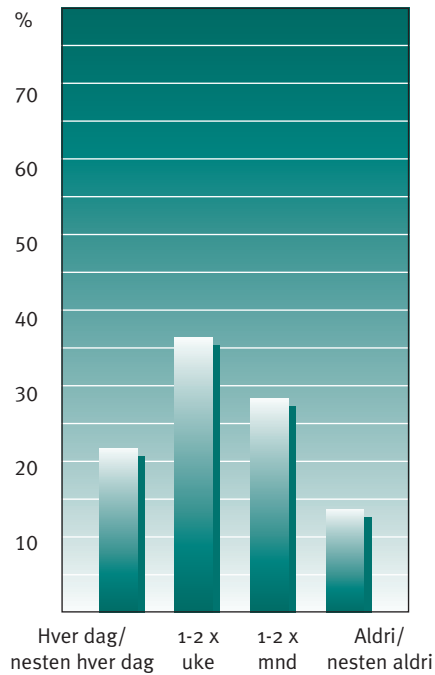


Fig. 2.7
Lyttre når barnet leser høyt

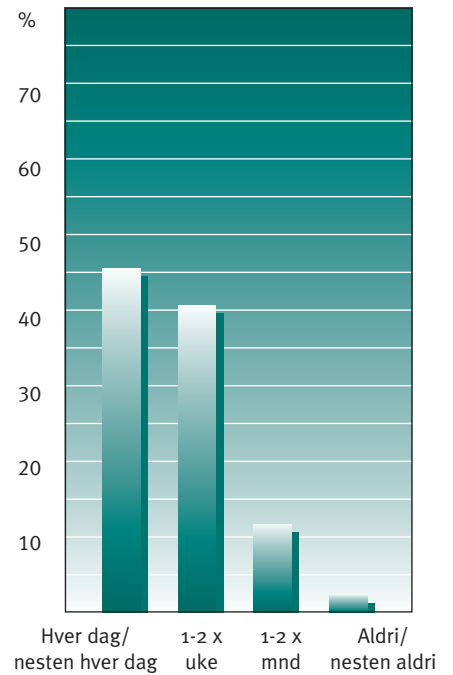


Fig. 2.8
Snakke med barnet om hva han/hun leser på egen hånd

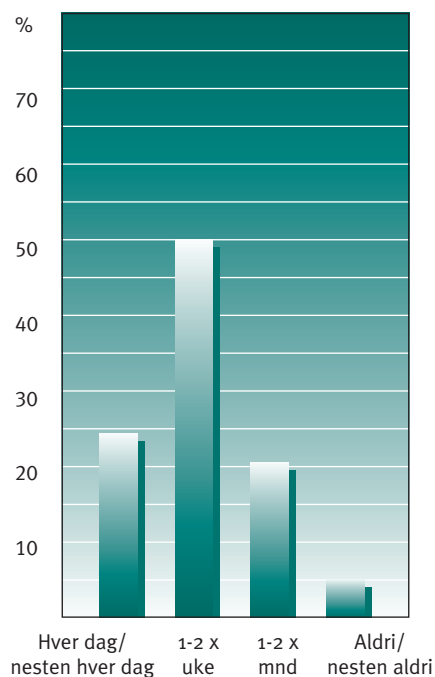


Fig. 2.9
Snakke med barnet om hva jeg selv leser

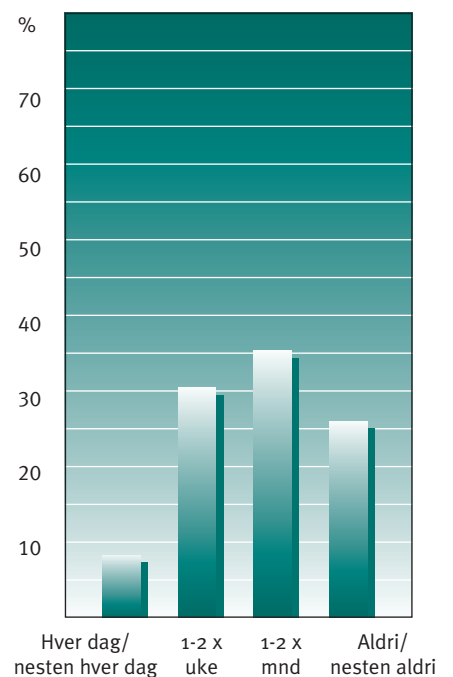


Fig. 2.10
Diskutere med barnet om
hva hun/han leser på skolen

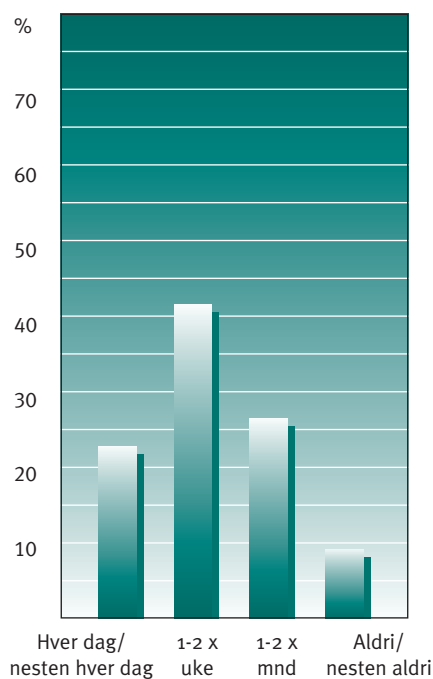


Fig. 2.11
Gå til biblioteket eller en
bokhandel med barnet

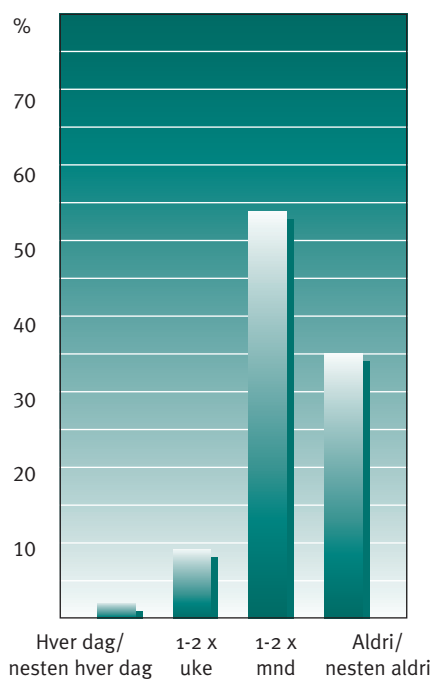


Fig. 2.12
Leke eller arbeide på PC
med barnet

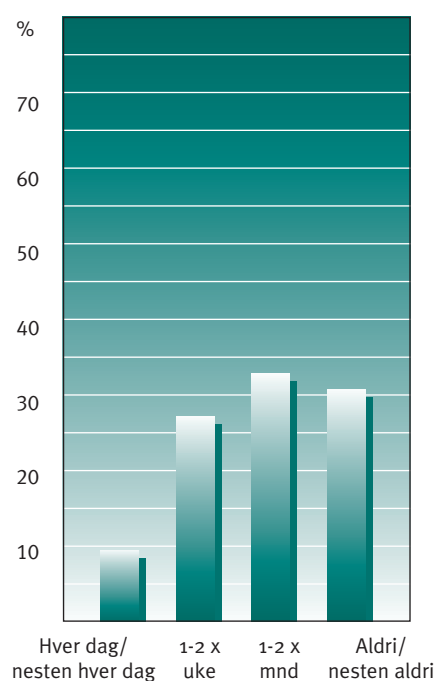
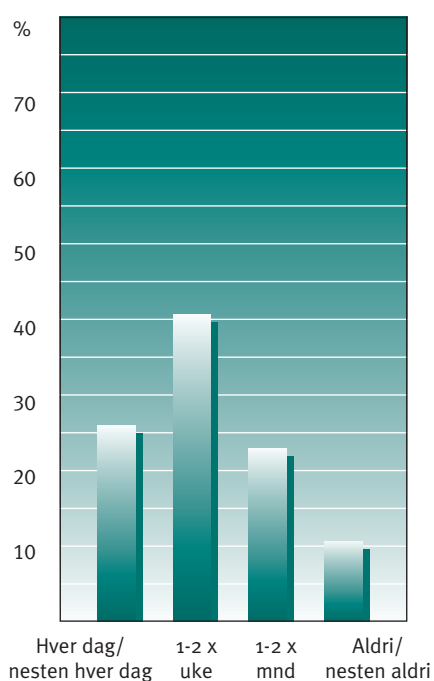


Fig. 2.13
Oppmuntre barnet til å
skrive (uten bruk av PC)



“Hva synes du om skolen barnet ditt går på?”

Foreldrene fikk tre spørsmål som sier noe om hva de synes om skolen som barnet deres går på.

Det generelle inntrykket er at foreldrene har en positiv oppfatning av skolens arbeid, men kanskje noen synes at skolen kunne gjort litt mer for å inkludere foreldrene i barnets skolehverdag.

Ser man nærmere på disse svarene og om det er en sammenheng mellom foreldrenes oppfatning av skolen og elevenes leseferdighet, finner vi noe som bør undersøkes nærmere. Vi har her sett på spørsmålet “Skolen barnet mitt går på gjør en god jobb for å hjelpe barnet mitt til å bli flinkere til å lese”. Det viser seg at om foreldrene er enige eller uenige i dette utsagnet så har dette ingen sammenheng med hvor godt elevene leser.

Fig. 2.14
Skolen gjør sitt beste for å inkludere meg i barnets skolehverdag

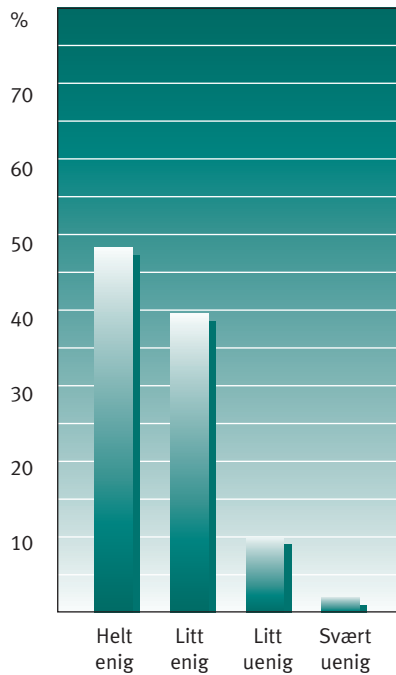


Fig. 2.15
Skolen barnet mitt går på er opptatt av at barnet mitt gjør framskritt på skolen

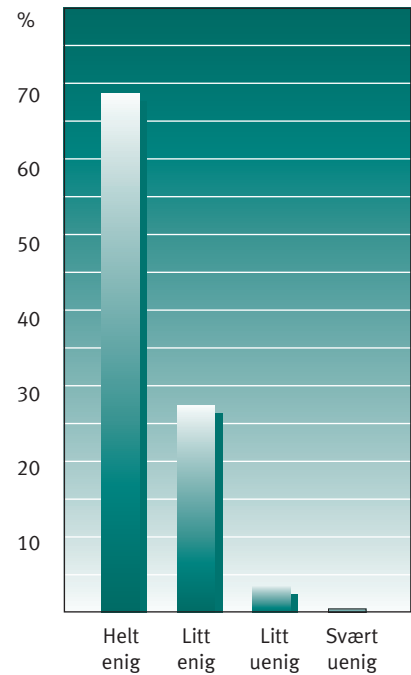
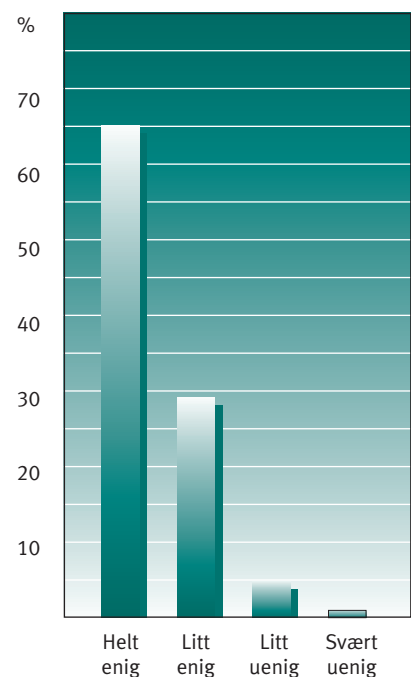
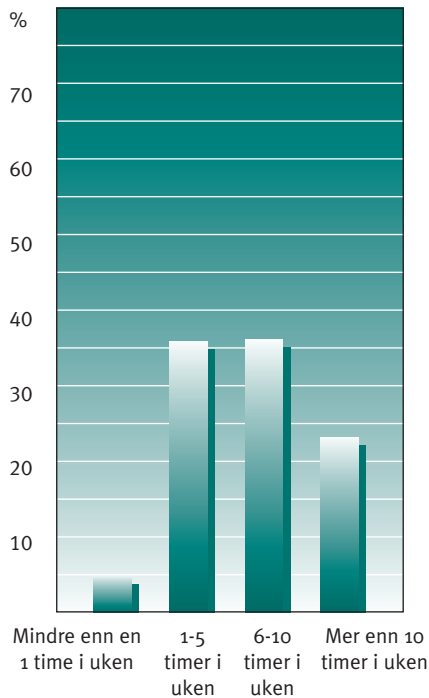


Fig. 2.16
Skolen barnet mitt går på gjør en god jobb for å hjelpe barnet mitt til å bli flinkere til å lese



Egne lesevaner

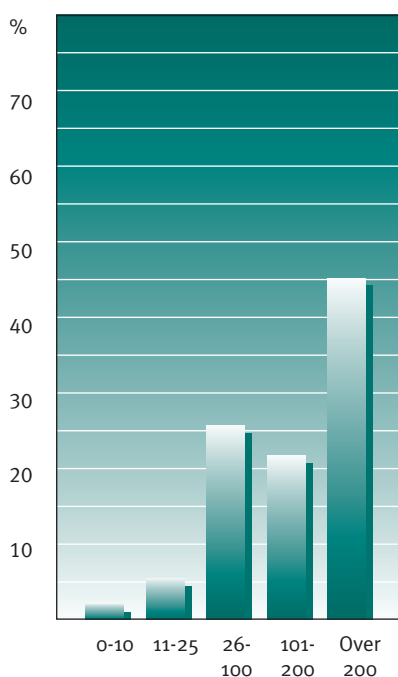
Fig. 2.17
Hvor mye leser foreldrene



Det er også spurt om hvor mye foreldrene selv leser. Spørsmålet omfattet lesing av bøker, blader, aviser og stoff for jobben i løpet av en vanlig uke.

Et interessant spørsmål er forholdet mellom foreldrenes lesing og barnas leseferdighet. Ikke overraskende finner vi her en positiv sammenheng. Korrelasjonen er signifikant, men den er relativt lav (0.2). I praksis betyr dette at selv om det er viktig hvor mye foreldrene leser, så forklarer dette bare en del av elevenes leseferdighet.

Fig. 2.18
Dette viser hvor mange bøker det er i hjemmet



Spørreskjemaet inneholder også et spørsmål om hvor mange bøker det er i hjemmet.

Hovedinntrykket er at norske hjem er ganske godt utstyrt med bøker og antall bøker i hjemmet har en positiv sammenheng med elevenes leseferdighet. Sammenhengen er signifikant, men korrelasjonen er heller ikke her særlig høy (0.3).



Utdanning og økonomi

I et av spørsmålene spørres det om foreldrenes utdanning. For hver av foreldrene er det 9 svaralternativ, og av plasshensyn har vi valgt ikke å presentere alle dataene. Vi har imidlertid sett på om det er en sammenheng mellom mors og fars utdanning og barnas leseferdighet. Det vi da ser er at det er en positiv sammenheng mellom utdanning hos foreldrene og barnas lese-resultat og at sammenhengen er sterkest i forhold til mors utdanning.

Foreldrene fikk to spørsmål om økonomiske forhold. Ett spørsmål om hvor god råd de selv syntes at de hadde sammenlignet med andre familier, og ett spørsmål om den faktiske årlige inntekten i familien.

Når det gjelder den subjektive vurderingen viser svarene at ca. 10% av familiene opplever at de ikke har så god råd, mens ca. 5% oppgir at de har meget god råd. Temmelig nøyaktig halvparten opplever at de har "middels" god råd og 30% sier at de har ganske god råd. Det er en positiv sammenheng mellom oppfatningen av familiene økonomi og barnas leseferdighet, men sammenhengen er så svak (0.1) at den i realiteten forklarer svært lite av variasjonen i leseferdighet.

I forhold til familiens reelle inntekt finner vi en positiv sammenheng mellom inntekt og barnas leseferdighet, men den er også ganske svak (0.2).



3 Leseferdighet og elevenes fritids- interesser



Fritidsaktiviteter og lesing på fritid

Elevene får i PIRLS fire spørsmål om hva de gjør på fritiden. Fokus er rettet mot aktiviteter som kan tenkes å ha en sammenheng med leseferdighet.

Det første spørsmålet går mer generelt på hva elevene gjør på fritiden og det spørres her om syv forskjellige aktiviteter. Vi velger også å presentere svaret på spørsmålet om hvor mye tid de bruker på en vanlig skoledag til TV eller video.

■ *Jenter*
■ *Gutter*

Fig. 3.1
Oversikt over hvor ofte guttene og jentene leser for noen hjemme

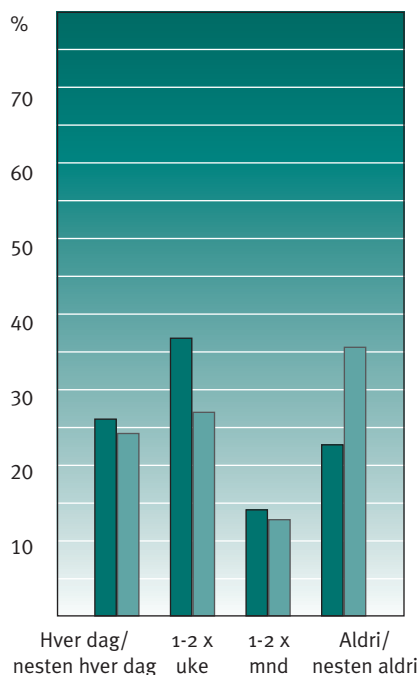


Fig. 3.2
Oversikt over hvor ofte guttene og jentene lytter til noen som leser for dem hjemme

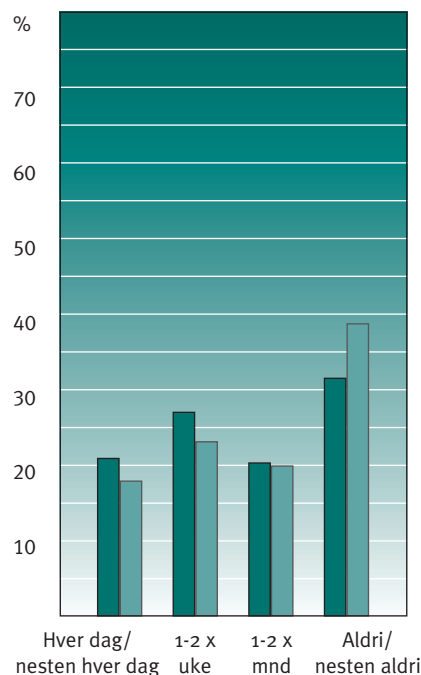


Fig. 3.3
Oversikt over hvor ofte guttene og jentene snakker med venner om det de har lest

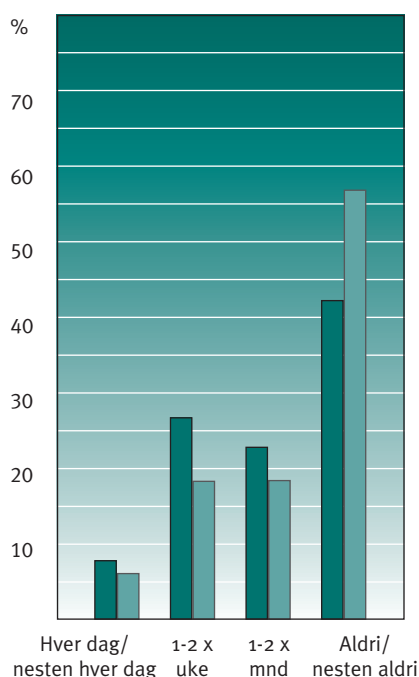


Fig. 3.4
Oversikt over hvor ofte guttene og jentene snakker med noen i familien om det de har lest

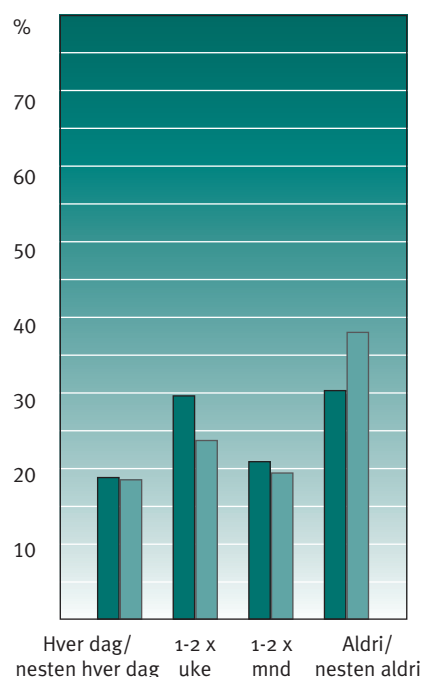


Fig. 3.5
Oversikt over hvor ofte guttene og jentene leser fordi de synes det er gøy

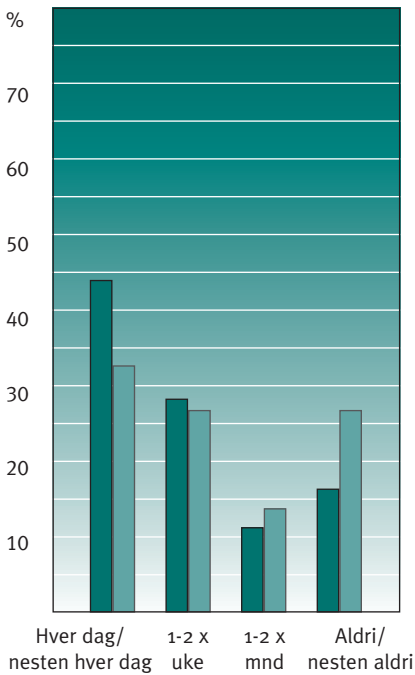
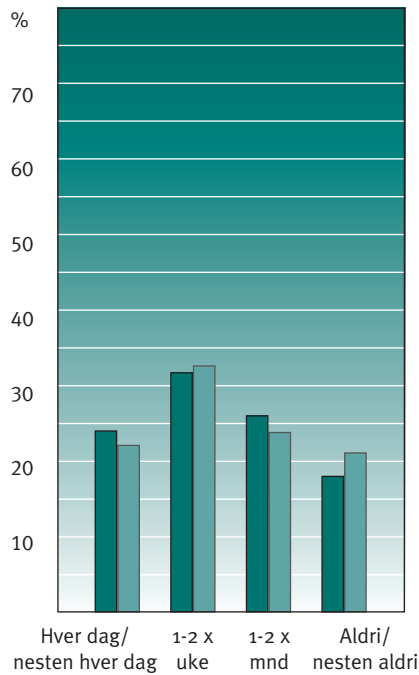


Fig. 3.6
Oversikt over hvor ofte guttene og jentene leser frivillig for å lære noe



Når det gjelder de syv aktivitetene/interessene så ser vi at det er en del forskjeller mellom jenter og gutter, og da slik at guttene stort sett er mindre engasjerte enn jentene i de områdene som her blir berørt (unntaket er hvor ofte de ser på TV eller video). Når det gjelder daglig titting på TV og video ligger guttene litt over jentene og forskjellen er signifikant.

Fig. 3.7
Oversikt over hvor ofte guttene og jentene ser på TV eller video

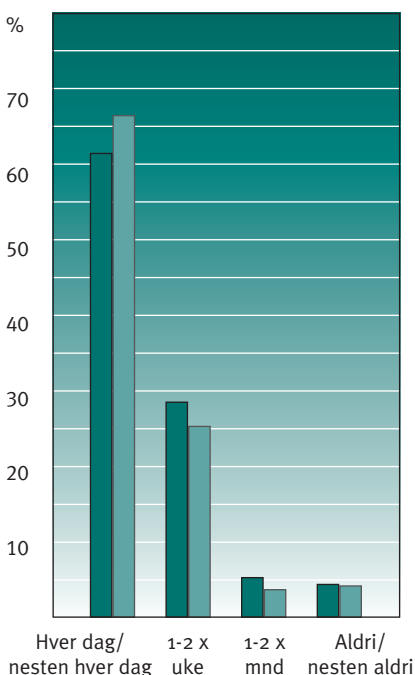
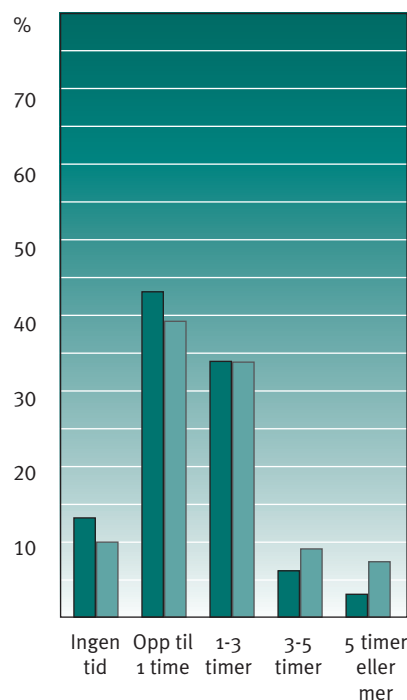


Fig. 3.8
Oversikt over guttene og jentenes gjennomsnittlige TV-titting pr. dag.



Når det gjelder mulige sammenhenger mellom aktiviteter/interesser og leseferdighet så korrelerer fem av aktivitetene positivt, men meget lavt med samlet leseferdighet (ca. 0.1). På spørsmålet “Jeg leser for å finne ut mer om ting jeg har lyst å lære” finner vi imidlertid en sterkere positiv sammenheng (0.3). Når det gjelder mengden av daglig titting på TV og video finner vi ingen klare sammenhenger med leseferdighet.

Elevene har også fått et spørsmål hvor svarene forteller hvilket lesestoff som er mest populært.

Lesing av tegneserier, blader og lesing av tekst på TV er de aktivitetene hvor vi finner flest elever som oppgir at de gjør dette daglig/nesten daglig. Lesing av fortellinger/romaner, lesing av bøker som forklarer ting, surfing på Internett og lesing av aviser er de aktivitetene hvor vi finner flest elever som oppgir at de gjør dette aldri/nesten aldri.

Fig. 3.9
Oversikt over hvor ofte elevene leser tegneserier

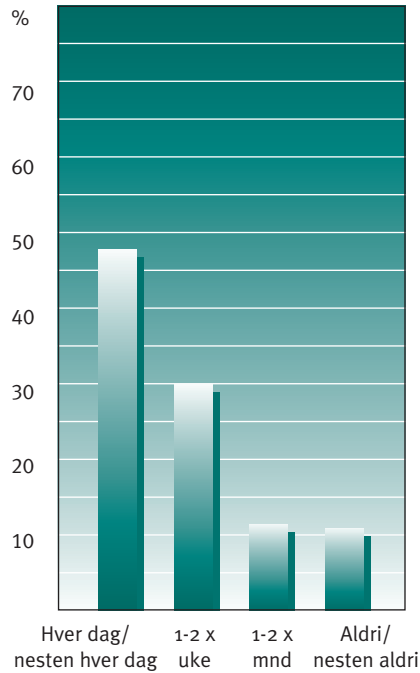


Fig. 3.10
Oversikt over hvor ofte elevene leser fortellinger eller romaner

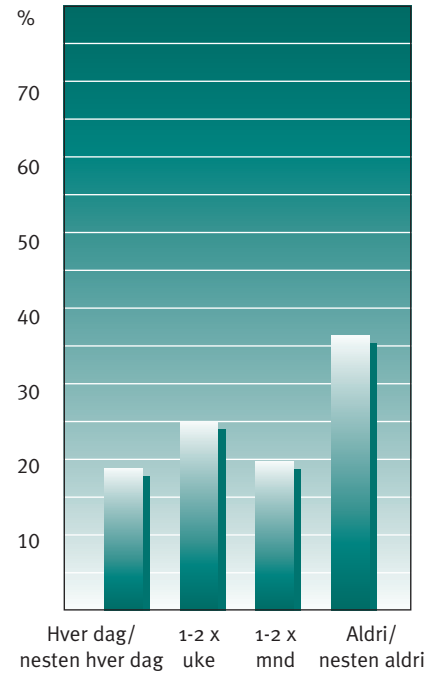


Fig. 3.11
Oversikt over hvor ofte elevene leser bøker som forklarer ting

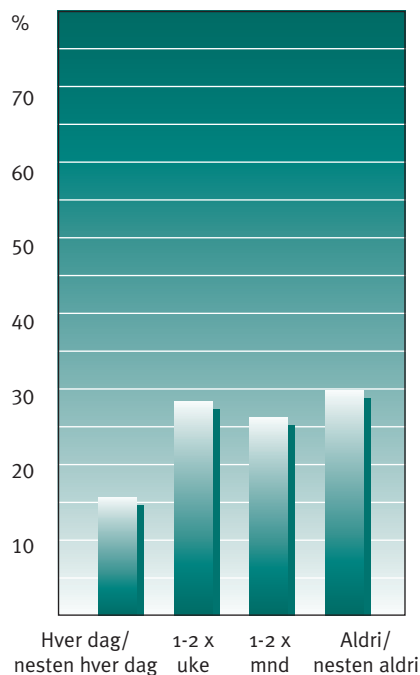


Fig. 3.12
Oversikt over hvor ofte elevene leser blader

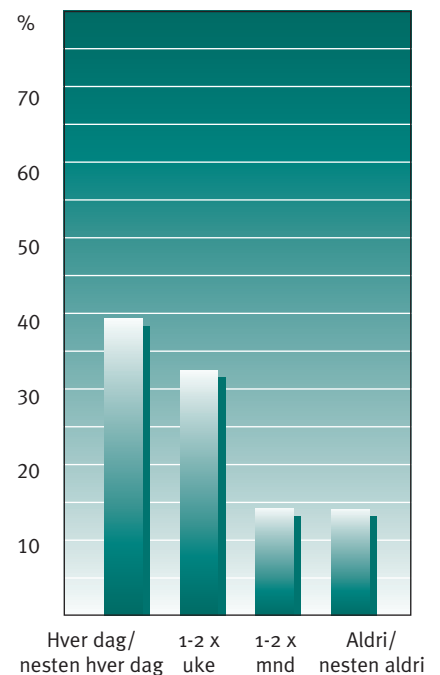


Fig. 3.13
Oversikt over hvor ofte elevene leser aviser

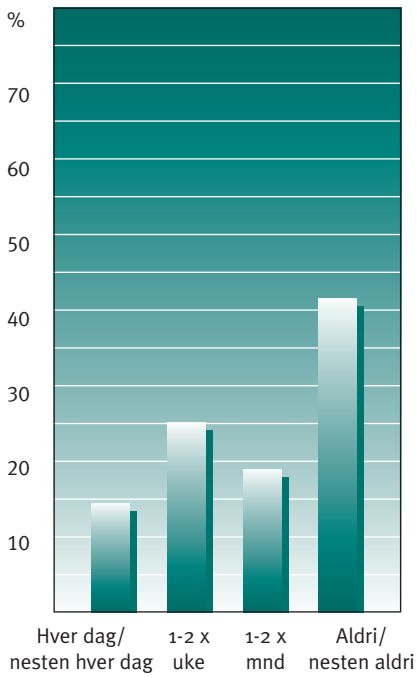


Fig. 3.14
Oversikt over hvor ofte elevene leser veiledninger eller bruksanvisninger

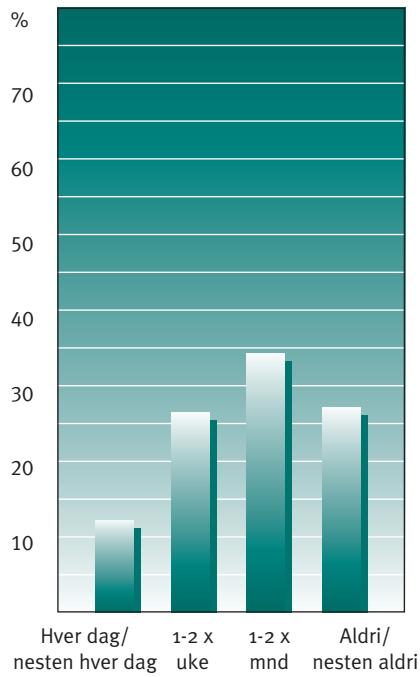


Fig. 3.15
Oversikt over hvor ofte elevene leser teksting på TV-skjermen

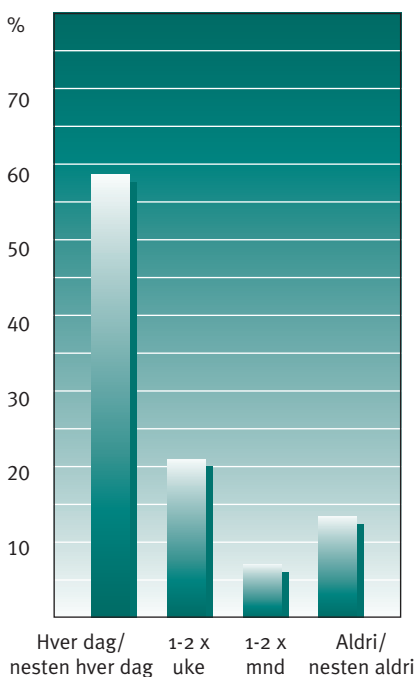
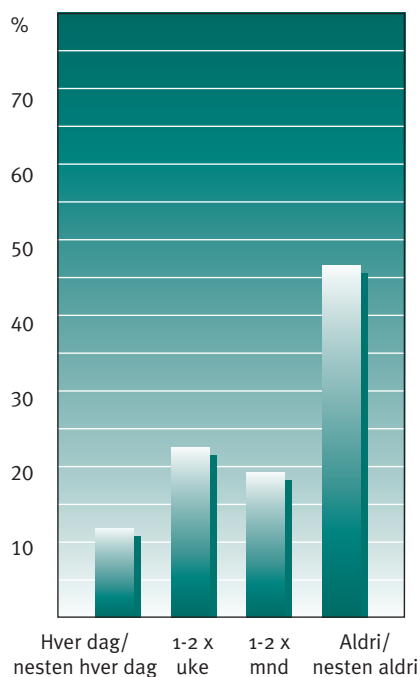


Fig. 3.16
Oversikt over hvor ofte elevene surfer på internett



Når det gjelder forskjeller mellom jenter og gutter finner vi klare forskjeller på noen aktiviteter, mens det i de fleste tilfellene ikke er klare kjønnsforskjeller. Klare forskjeller finner vi på lesing av tegneserier hvor 39% av jentene og 58% av guttene oppgir at de gjør dette daglig/nesten daglig.

Likeledes ser vi klare forskjeller på lesing av fortellinger/romaner hvor 27% av jentene og 12% av guttene oppgir dette som daglig/nesten daglig aktivitet. I tillegg er det en tendens til at jenter bruker Internett mindre enn gutter.

PIRLS har et spørsmål som lyder: "Hvor ofte låner du bøker på skolen eller biblioteket for å lese for moro skyld?" Det er interessant at vi her finner nesten en tredeling av gruppen. 31% sier at de gjør dette minst en gang i uken og 30% svarer "aldri/nesten aldri". Resten (39%) oppgir at de låner bøker en eller to ganger i måneden.

Vi finner også en liten, men signifikant forskjell mellom jenter og gutter, og da slik at jentene ofte låner bøker, mens guttene oftere oppgir at de aldri/nesten aldri gjør dette.



Lesing på skolen

Fig. 3.17
Oversikt over hvor ofte læreren leser for klassen

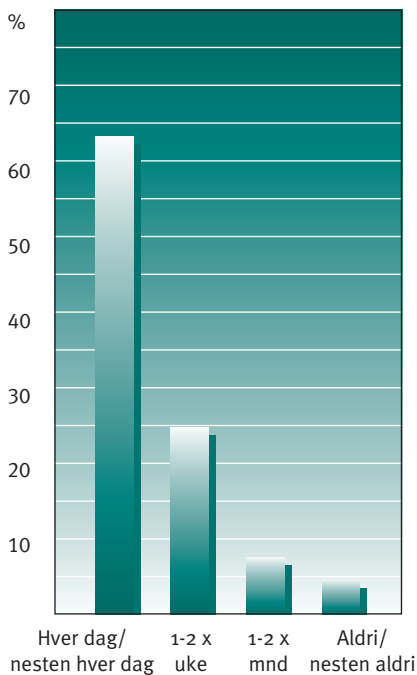
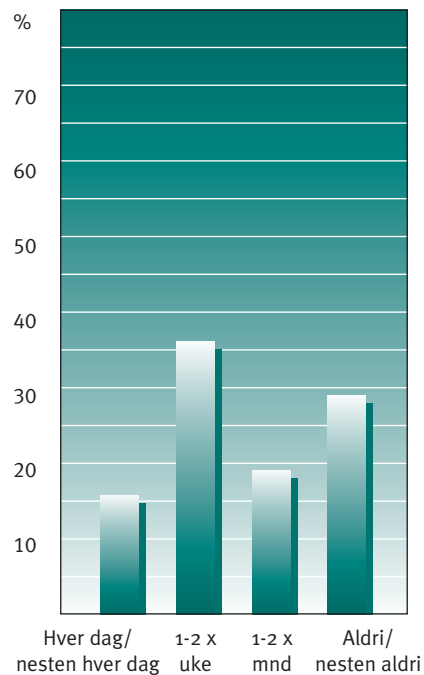


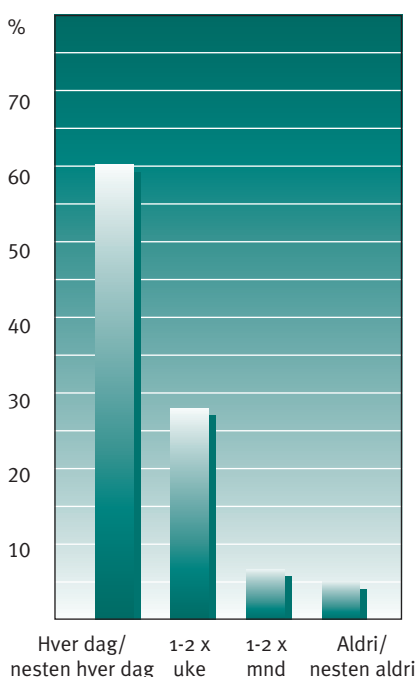
Fig. 3.18
Oversikt over hvor ofte elevene leser høyt for hele klassen



Elevene har også blitt bedt om å oppgi hvor ofte noen nærmere angitte aktiviteter skjedde på skolen.

Som vi ser er høytlesing i klasse en aktivitet som nesten halvparten av elevene sjeldent deltar i. At læreren leser høy og at elevene leser for seg selv er derimot noe som ofte skjer i klassen.

Fig. 3.19
Oversikt over stillelesing i klassen



Hvordan elevene arbeider i klassen i når de leser, er temaet for et spørsmål. Elevene ble bedt om å ta stilling til i hvor stor grad de deltok i åtte forskjellige aktiviteter/ arbeidsformer etter at de hadde lest noe i klassen.

Å skrive svar på spørsmål om teksten og å besvare muntlige spørsmål fra lærer synes å være den aktivitetene som oftest forekommer etter at elevene har lest. Å skrive sammendrag og til en viss grad å snakke med andre elever om det de har lest gjøres en del. Det er imidlertid viktig å merke seg at det er et fåtall av elevene som oppgir at de gjør disse tingene daglig/nesten daglig. Når det gjelder mulige sammenhenger mellom aktiviteter/ arbeidsformer og leseferdighet, så korrelerer de tre førstnevnte aktivitetene positivt, men meget lavt med samlet leseferdighet (ca. 0.1).

“Etter at du har lest noe i klassen, hvor ofte gjør du følgende:”

Fig. 3.20
Skriver svar på spørsmål om teksten

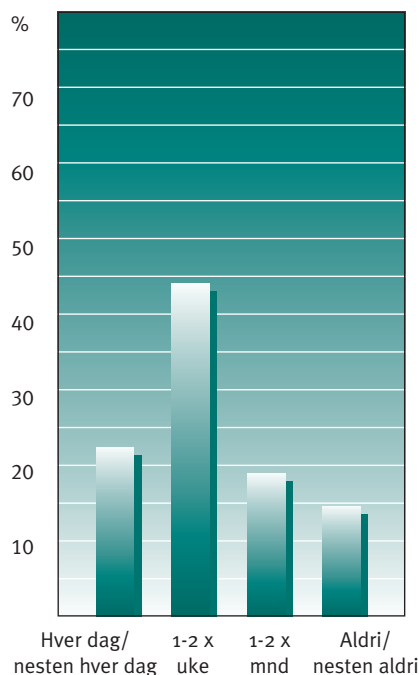


Fig. 3.21
Skriver for eksempel et sammendrag

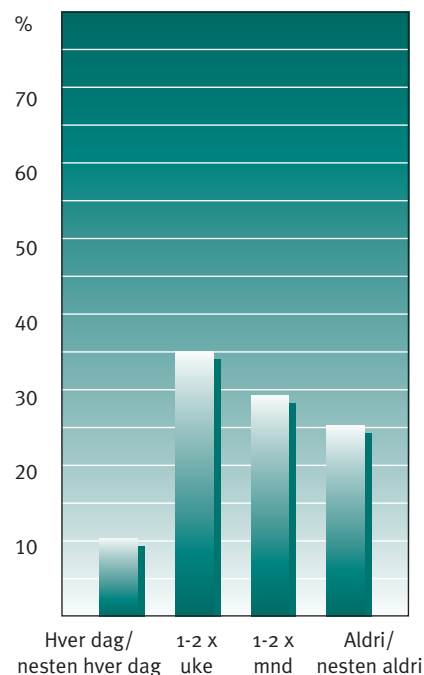


Fig. 3.22
Svarer muntlig på spørsmål som læreren stiller

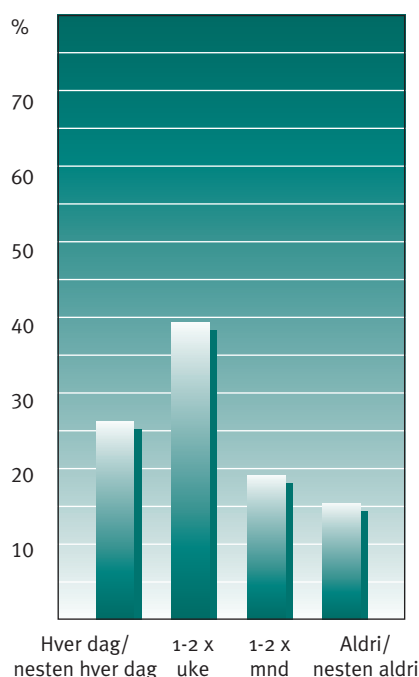


Fig. 3.23
Snakker med andre elever om det som er lest

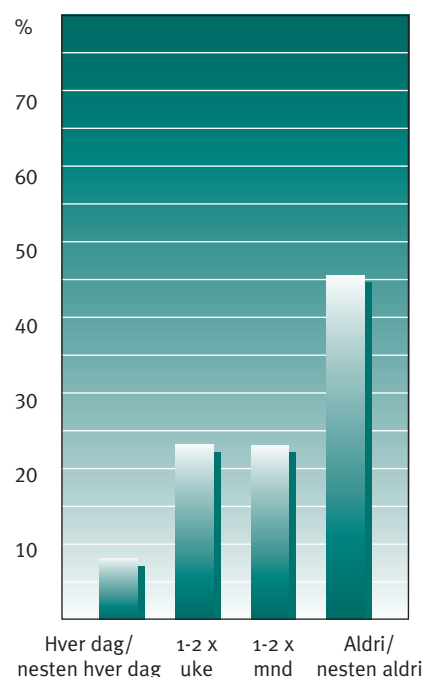


Fig. 3.24
Tegner noe som er omtalt i teksten

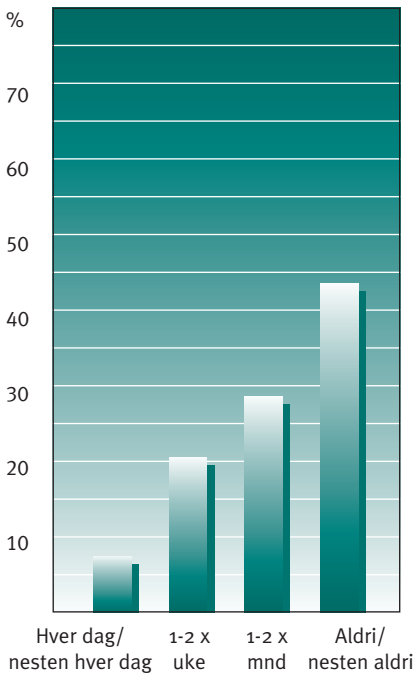
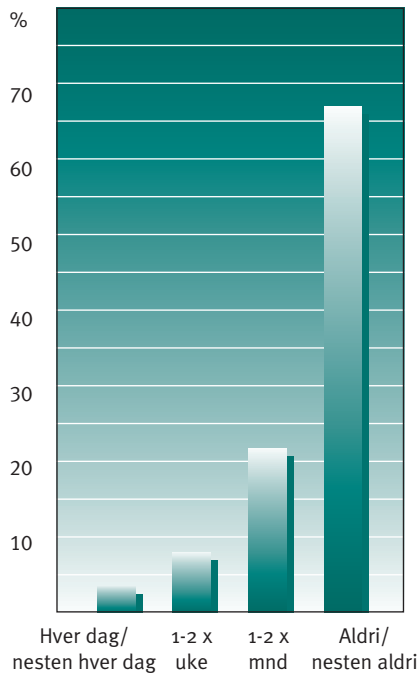


Fig. 3.25
Dramatiserer det som er lest



Når det gjelder de fire spørsmålene “Lager tegninger eller deltar i et kunstprosjekt”, “Deltar i et skuespill eller drama”, “Utfører et gruppeprosjekt sammen med andre elever” og “Svarer skriftlig på en spørrekonkurranse eller test” er det så mange som aldri/nesten aldri gjør dette, eventuelt bare gjør det en til to ganger i måneden, at en kan fastslå at disse aktivitetene ikke synes å være aktuelle i norske klasserom.

Fig. 3.26
Gjør gruppeprosjekt med utgangspunkt i teksten

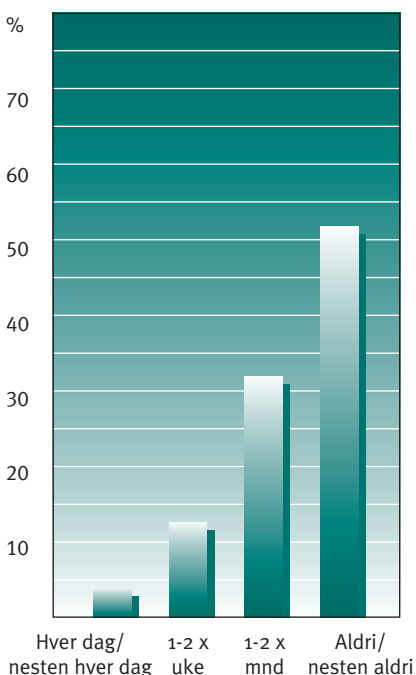
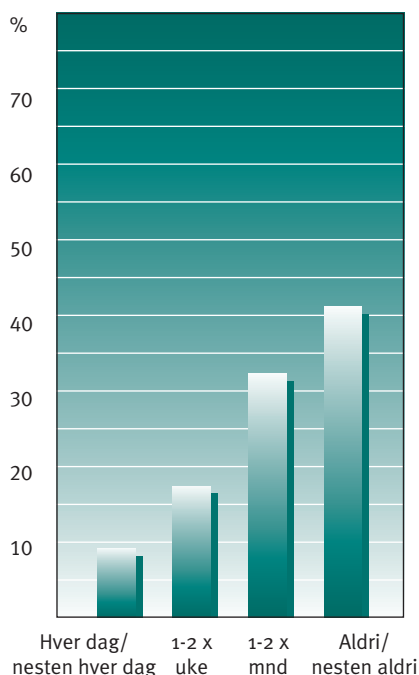


Fig. 3.27
Skriftlig spørrekonkurranse/test om det jeg har lest



Lesing i hjemmelekse

Fig. 3.28
Hvor ofte gir læreren leselekser?

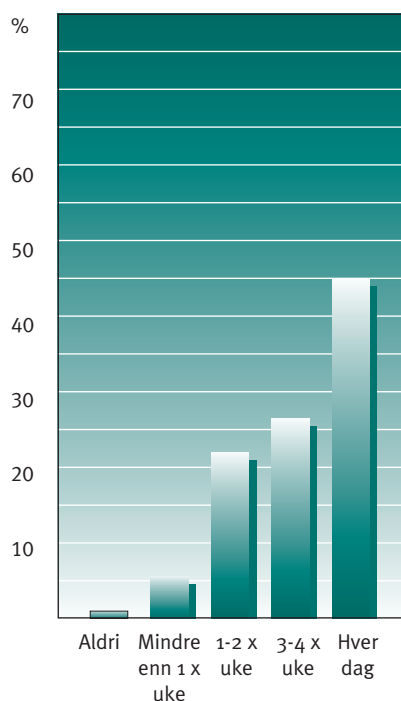
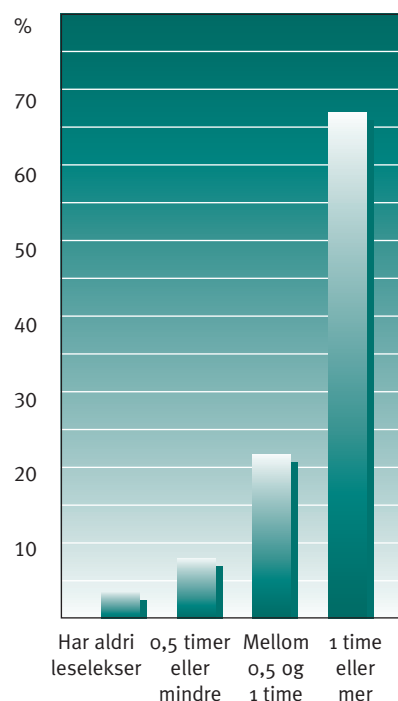


Fig. 3.29
Hvor mye tid bruker du til å gjøre leseleksene de dagene du har leselekse?



Lekselesing er et tema som alltid skaper diskusjoner, og i PIRLS spørres elevene hvor ofte de får leselekser og hvor mye tid de bruker på å gjøre leseleksene de dagene de har lekser.

Det som er interessant er å se at det ikke er noen sammenheng mellom hvor ofte elevene får lekser og hvor lenge de arbeider med leksene og elevenes leseferdighet. Det kan være flere forklaringer på disse funnene, alt fra at det meste av arbeidsoppgavene fortsatt utføres på skolen i 4. klasse til at det er de svakeste leserne som bruker mest tid på leksearbeid. Dette er et område hvor det kan være interessant å følge opp med mer omfattende analyser.



Hva elevene synes om lesing

Fig. 3.30
Jeg leser bare hvis jeg må

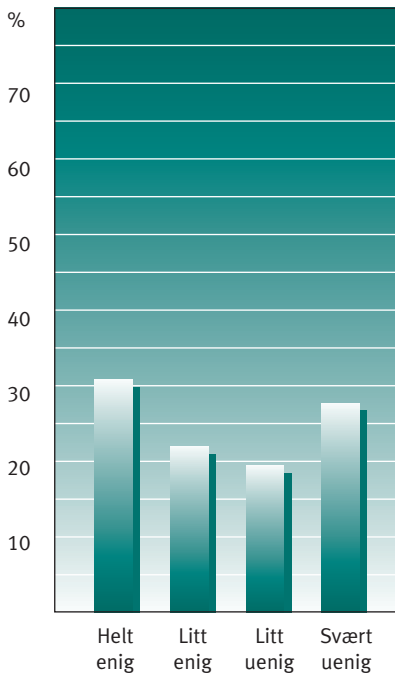
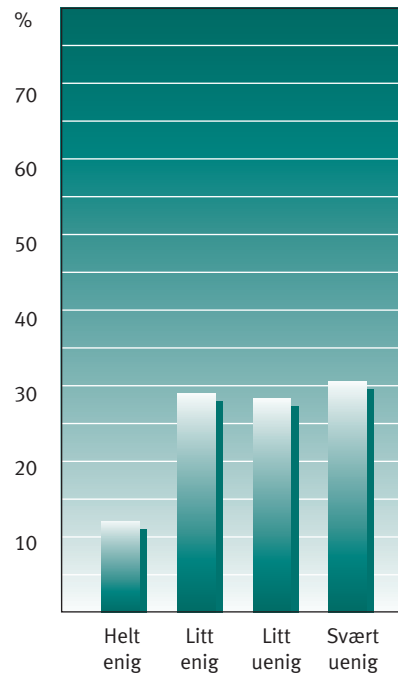


Fig. 3.31
Jeg liker å prate om bøker med andre mennesker



“Hva synes du om lesing” er et spørsmål som elevene får. Her blir de bedt om å ta stilling til seks forskjellige utsagn.

Fig. 3.32
Jeg ville være glad hvis noen ga meg en bok i presang

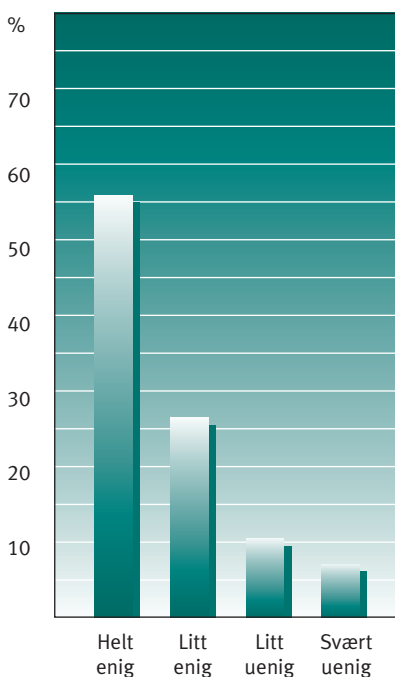


Fig. 3.33
Jeg synes lesing er kjedelig

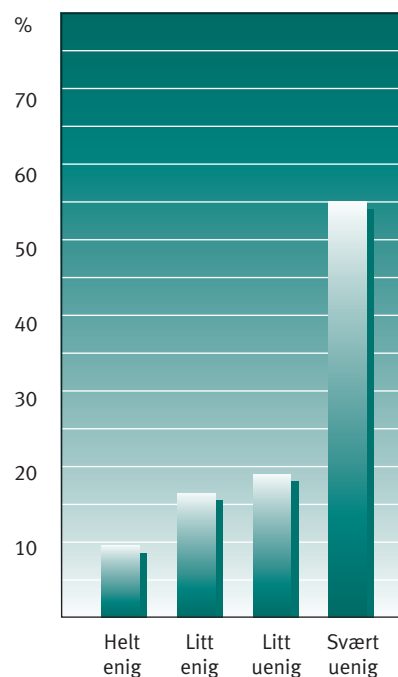


Fig. 3.34
Jeg må bli flinkere til
å lese med tanke på
fremtiden min

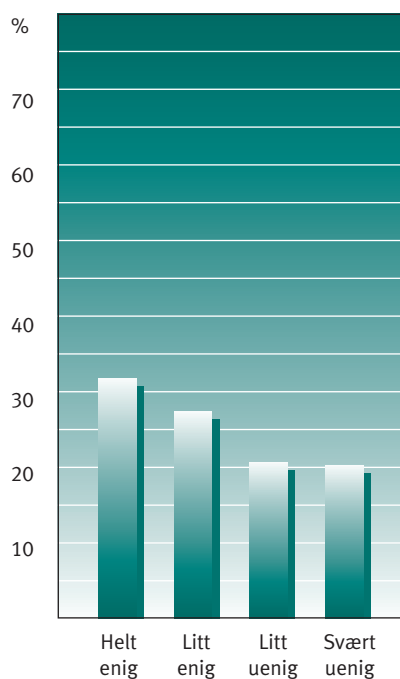
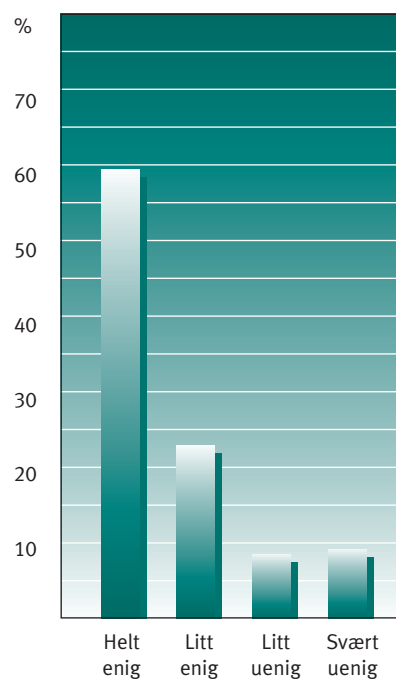


Fig. 3.35
Jeg liker å lese



Elevenes valg av de seks svaralternativene virker noe inkonsistent. På den ene siden er det godt samsvar mellom at mange ville bli glad for å få en bok i presang, at de ikke synes at lesing er kjedelig og at de liker å lese. Dette rimer imidlertid ikke med at så mange oppgir at de bare leser hvis de må.

De klareste sammenhengene med leseferdighet finner vi i forhold til utsagnet "Jeg leser bare hvis jeg må" hvor det er en klar sammenheng med at de som er helt enige i dette utsagnet også oftere har svake leseferdigheter, og utsagnet "Jeg liker å lese" hvor de som er helt enige i utsagnet også oftere har gode leseferdigheter. Det er imidlertid et ubesvart spørsmål om de som bare leser når de må har svake leseferdigheter fordi de leser lite, eller om de leser lite fordi de har svake leseferdigheter. Likeledes vet man ikke om de som liker å lese gjør dette fordi de har gode leseferdigheter, eller om de gode leseferdighetene skyldes at de leser mer enn andre. Det en kan merke seg, er at en her kanskje ser utslaget av den beryktede "Mateuseffekten".

Elevene og skolen

Fig. 3.36
Jeg føler meg trygg på skolen

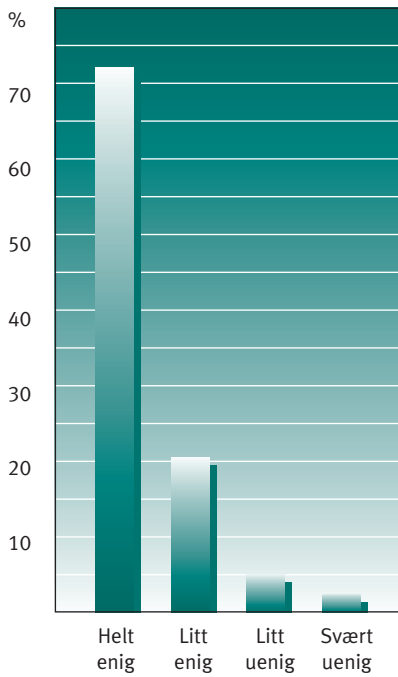
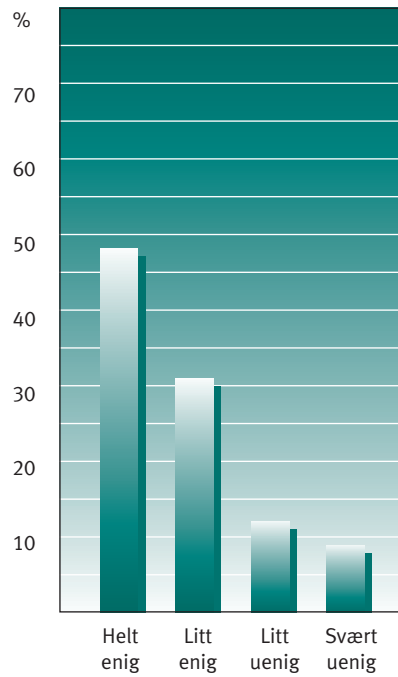


Fig. 3.37
Jeg liker å være på skolen



Elevene er blitt spurt om hva de synes om skolen sin. Her fikk de fem utsagn som de ble bedt om å ta stilling til.

Hovedinntrykket er at elevene føler seg trygge, at de liker seg på skolen og at de oppfatter at skolen er et sted hvor det arbeides.

Fig. 3.38
Jeg synes at elevene på skolen min arbeider mye

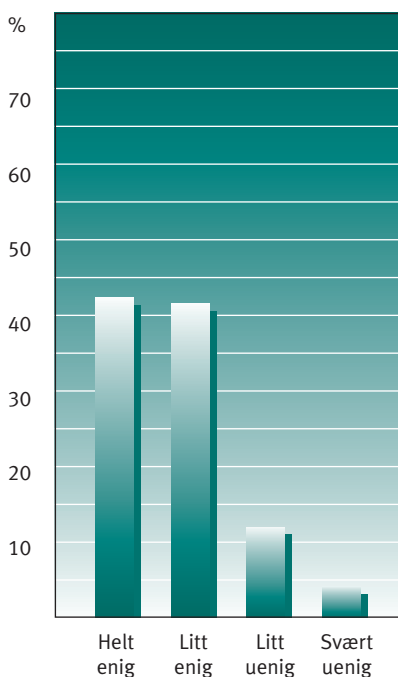


Fig. 3.39
Jeg tror at lærerne på skolen min bryr seg om meg

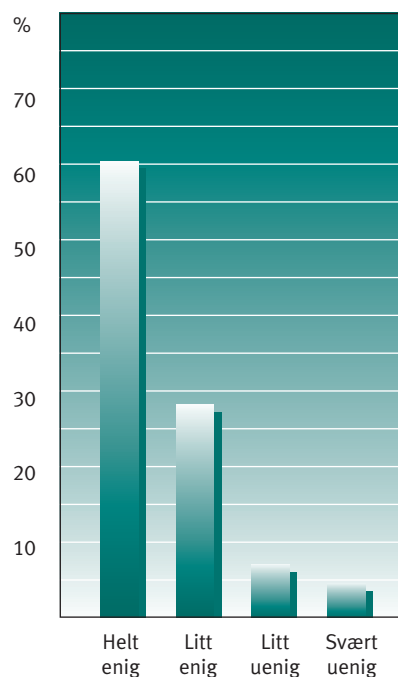
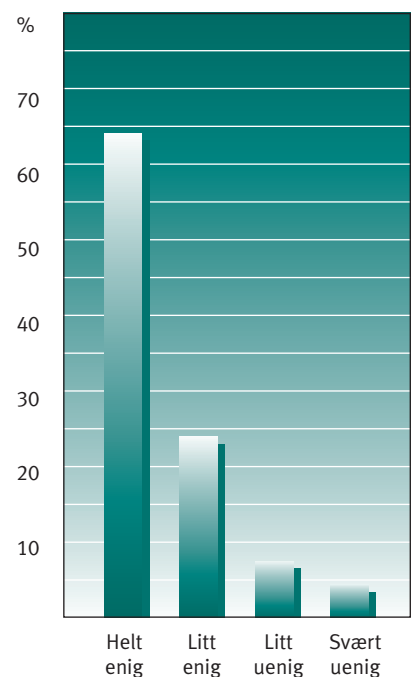


Fig. 3.40
Jeg tror at lærerne på skolen min ønsker at elevene skal arbeide mye



PIRLS har også et spørsmål som mer konkret tar for seg forekomsten av ubehagelige situasjoner på skolen. Det spørres her hvor ofte i løpet av siste måned seks forskjellige ting har skjedd.

Fig. 3.41

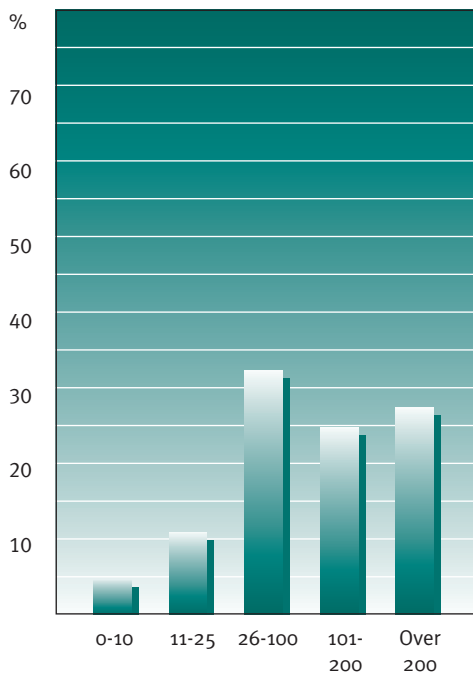
På skolen.....	
er noe blitt stjålet fra meg	13%
er noe stjålet fra andre	26%
ble jeg mobbet	23%
ble en i klassen mobbet	40%
ble jeg slått/skadet	17%
ble en i klassen slått /skadet	30%

Isolert sett bør denne tabellen gi grunn til bekymring. Problemet oppstår når man sammenligner med svarene på forrige spørsmål hvor hovedinntrykket var at elevene trivdes og at de følte seg trygge. Her er det behov for videre undersøkelser.



Tilgang på bøker, aviser og tekniske hjelpemidler

Fig. 3.42
Omtrent hvor mange bøker finnes det hjemme hos deg?



Spørsmålet til elevene om hvor mange bøker det er i hjemmet viser at elevene vurderer litt annerledes enn foreldrene, men det er spesielt i forhold til antallet over 200 at de er mer forsiktige.

Uavhengig av hvor korrekt elevenes vurdering er, så er det en svak positiv korrelasjon (0.3) mellom elevenes opplevelse av antall bøker og deres leseferdighet.

Finnes det PC hjemme hos deg?



Finnes det skrivebord/bord til ditt eget bruk hjemme hos deg?



Finnes det bøker som er dine hjemme hos deg?



Finnes det dagsavis hjemme hos deg?



Ja Nei

Fig. 3.43

Det stilles også noen spørsmål om tilgang til forskjellige goder. Det generelle inntrykket er at norske elever har god tilgang på materielle goder. Det er for eksempel så mange som har PC at det vil bli vanskelig å registrere en eventuell sammenheng mellom PC og leseferdighet. Vi lar derfor tallene i disse tabellene tale for seg selv.

4 Leseferdighet og skolens ressurser/ aktiviteter



Leseferdighet og skolens ressurser/aktiviteter

Opplysningene i dette kapitlet baserer seg på spørreskjemaet til rektorene.

Skolens beliggenhet

Når det gjelder skolens lokalisering, ser vi at de beste resultatene oppnås ved skoler som er lokalisert i utkanten av byer. De nest beste gjennomsnitt oppnås ved skoler i byene. Resultatene fra skoler som er lokalisert til landsbygd ("rural") følger deretter. Skoler i bystrøk har et gjennomsnitt som er 15 poeng høyere enn for skoler på landsbygda. Skoler i forsteder har et gjennomsnitt som er 22 poeng høyere enn for skoler på landsbygda. De foreliggende dataene gir oss ikke tilstrekkelig grunnlag til å bestemme noen årsakssammenhenger.

Vi har ennå ikke analysert i hvilken grad skolene som er lokalisert til "landsbygden" også bruker nynorsk, men vi har konstatert at nynorskelever presterer dårligere enn bokmåselever. Det kan for eksempel tenkes at elever fra "landsbygden" blir mindre eksponert for skriftspråklig stimulering i sin språkform enn elever fra byene og deres omliggende områder. På den annen side kan en tenke seg at fremmedspråklige elever i byområder (dette gjelder særlig storbyene) bidrar til å trekke ned resultatene her. Foreløpig har vi ikke tilstrekkelig grunnlag til å forklare forskjellene mellom skoler med ulik geografisk lokalisering.

Elevenes språkbakgrunn

PIRLS har flere spørsmål som tar opp elevenes språkbakgrunn. Ut fra erfaringer fra andre undersøkelser har vi valgt å se på svarene på spørsmålet om hvor ofte elevene snakker norsk hjemme, et spørsmål som trolig gir den sikreste identifiseringen av fremmedspråklige elever. Vi har valgt å gruppere sammen de elevene som oppgir at de aldri eller bare av og til snakker norsk hjemme til forskjell fra de elevene som alltid eller nesten alltid snakker norsk hjemme. I utvalget vårt har vi etter denne definisjonen 288 fremmedspråklige elever. Ser vi på den gjennomsnittlige leseferdigheten i de to gruppene finner vi at de fremmedspråklige i snitt oppnår 450 poeng, mens de som alltid eller nesten alltid snakker norsk hjemme oppnår 504 poeng. Denne forskjellen er klart signifikant. Det er verd å merke seg at spredningen imidlertid er betydelig større i den fremmedspråklige gruppen, noe som betyr at det også i denne gruppen vil finnes lesere som har like gode leseferdigheter som elever som alltid/nesten alltid snakker norsk hjemme.

Flere analyser av forholdet mellom språkbakgrunn og leseferdighet vil komme i en egen rapport. Denne rapporten vil bygge på et eget underprosjekt som vi i Norge har satt i gang i PIRLS. Ansvarlig for dette prosjektet er Åse Kari Hansen Wagner ved Senter for leseforskning.

Andel fremmedspråklige

Vi ser at skoler med 0-10% fremmedspråklige har signifikant bedre resultat (+ 29 poeng) enn skoler med 26-50% fremmedspråklige. Videre ser vi at skoler med 11-25% fremmedspråklige elever har signifikant bedre resultat (+ 25 poeng) enn skoler med 26-50% fremmedspråklige. For å belyse sammenhengen nærmere, trenger vi imidlertid å undersøke hvordan lokalsamfunnets/skolens ressurser og sosio-kulturelle forhold virker inn i tillegg til de språklige.

Et interessant spørsmål er hvordan leseferdigheten er hos norskspråklige elever som går på skoler med et stort innslag av fremmedspråklige medelever. Denne gruppen elever blir imidlertid så liten i vårt utvalg, at det vanskelig kan trekkes noen sikre konklusjoner. Data må her suppleres med kvalitativ informasjon.

Lesing på skolen

Fig. 4.1

Hvor mange av elevene på din skole kan gjenkjenne de fleste bokstavene i alfabetet når de begynner på skolen?

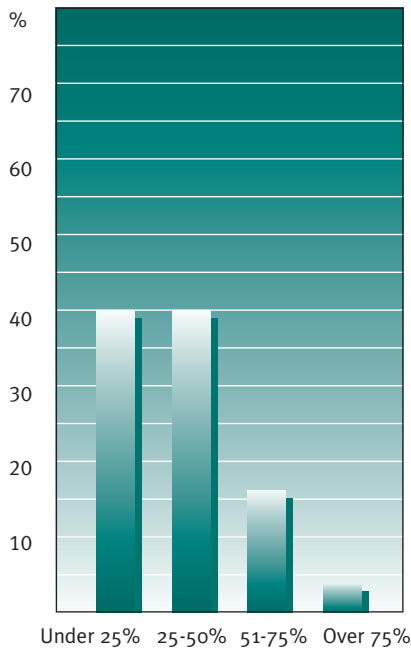
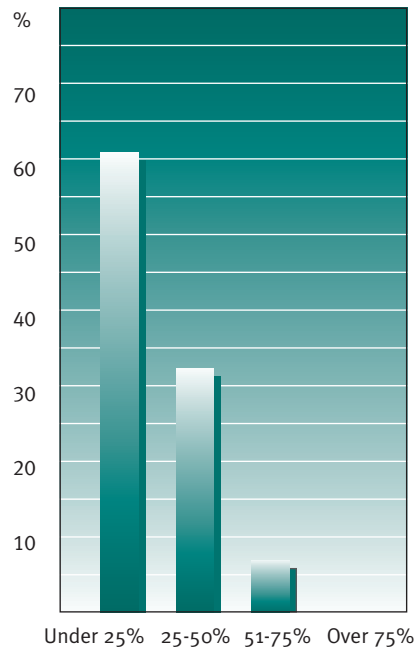


Fig. 4.2

Hvor mange av elevene på din skole kan lese noen ord når de begynner på skolen?



Rektorene blir også spurt om elevenes kunnskaper og ferdigheter ved skolestart. Det virker som de skriftspråklige ferdighetene til elevene vurderes lavere av rektorene enn av lærerne og foreldrene. Dette må analyseres nærmere (Hvis skolen for eksempel har tre klasser og bare en av dem deltar, kan det tenkes at denne klassen er bedre enn de øvrige klassene ved skolen. Med den metoden vi har valgt for trekning, er det imidlertid lite sannsynlig at vi har en slik skjevhet i utvalget).

Fig. 4.3

Hvor mange av elevene på din skole kan lese noen setninger når de begynner på skolen?

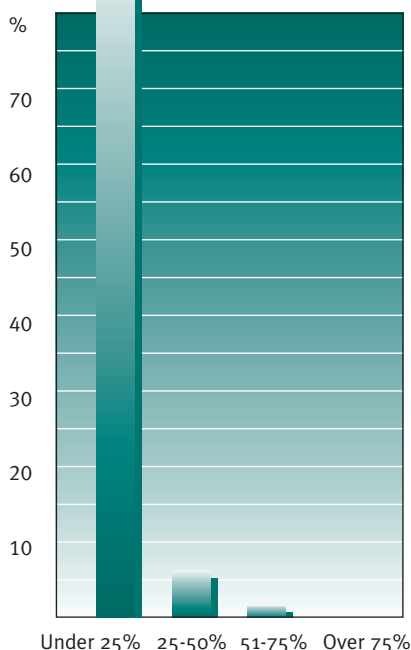


Fig. 4.4

Hvor mange av elevene på din skole kan skrive noen bokstaver når de begynner på skolen?

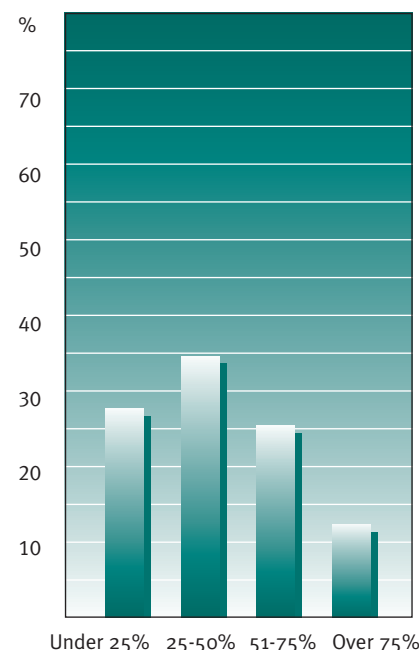
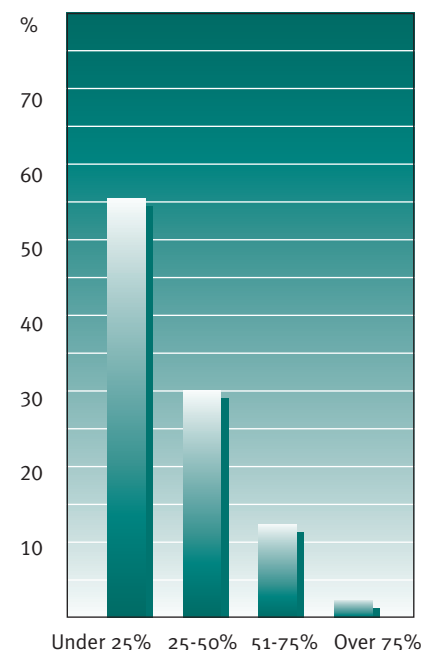


Fig. 4.5

Hvor mange av elevene på din skole kan skrive noen ord når de begynner på skolen?



Rektorene blir spurt om hvor stor vekt de legger på følgende aktiviteter i undervisningen.

Lesing, skrivning og lytting er dominerende (over 65%). Det er imidlertid noe uklart hva som legges i disse kategoriene:

Fig. 4.6
Hvor stor vekt legger din skole på lesing, sammenliknet med øvrige deler av pensum?

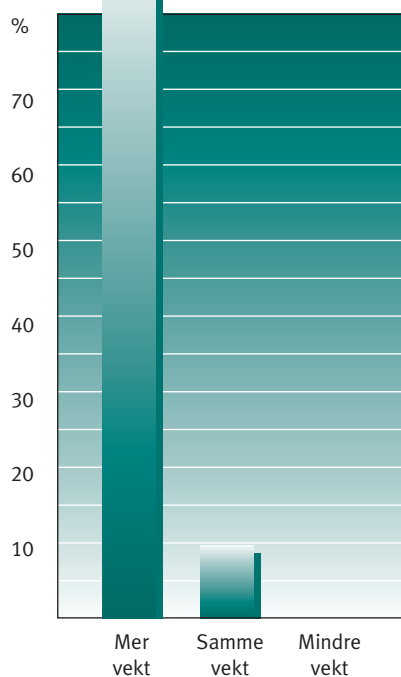


Fig. 4.7
Hvor stor vekt legger din skole på skrivning, sammenliknet med øvrige deler av pensum?

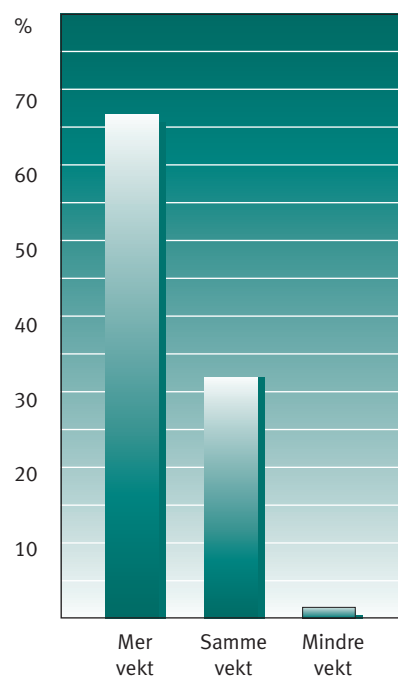


Fig. 4.8
Hvor stor vekt legger din skole på lytting og muntlige ytringer, sammenliknet med øvrige deler av pensum?

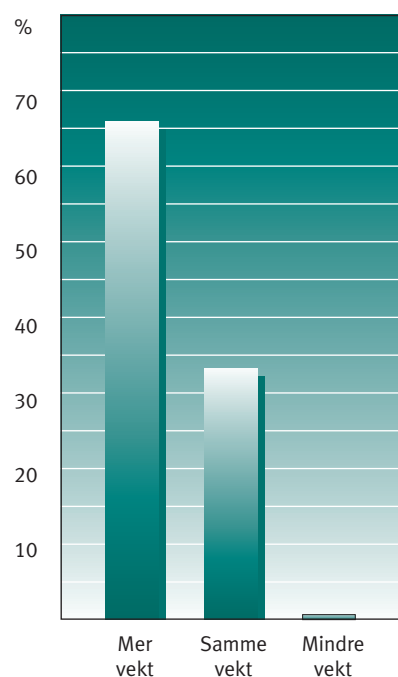


Fig. 4.9
Når blir det først lagt avgjørende vekt på undervisning om bokstavene?

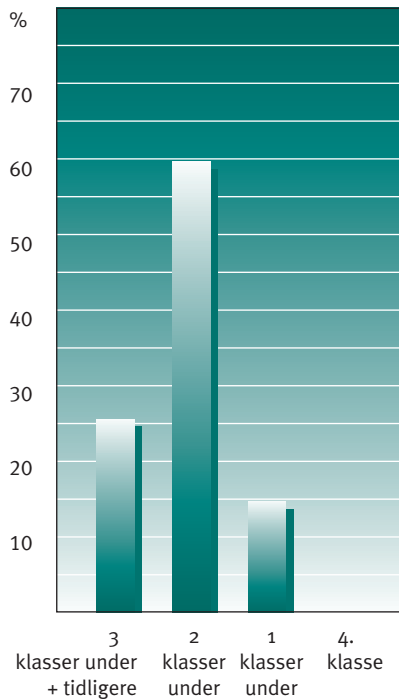
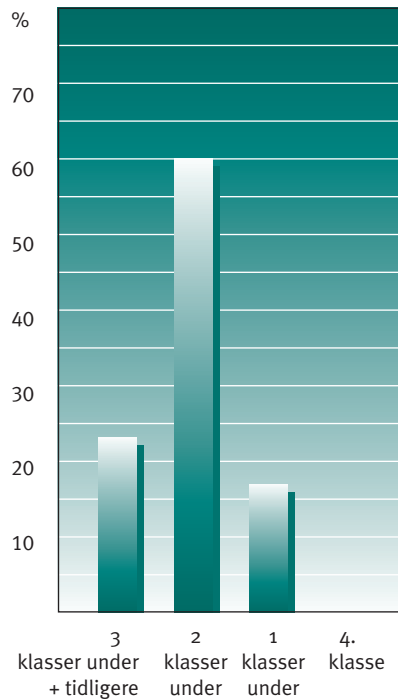


Fig. 4.10
Når blir det først lagt avgjørende vekt på undervisning om sammenhengen mellom lyd og bokstav?



Rektorene blir bedt om å angi på hvilket klassetrinn forskjellige aktiviteter blir vektlagt. Svaralternativene tar utgangspunkt i 4. klasse, om aktivitetene først vektlegges på dette trinnet, eventuelt hvor mange klassetrinn under 4. klasse en aktivitet vektlegges.

Fig. 4.11 – Når blir det først lagt avgjørende vekt på undervisning om sammenhengen lesing av ord?

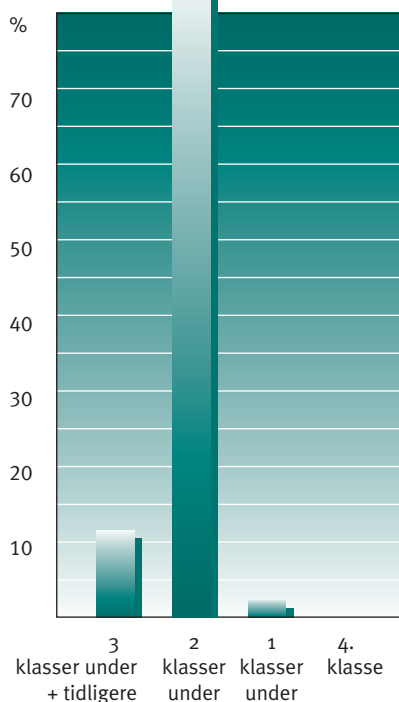


Fig. 4.12
Når blir det først lagt avgjørende vekt på lesing av setninger?

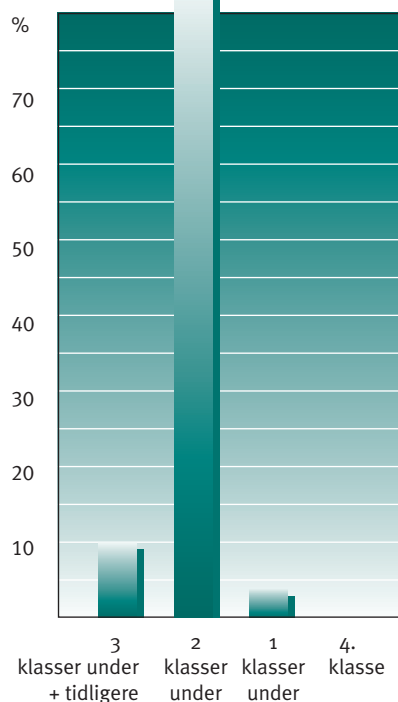


Fig. 4.13
Når blir det først lagt avgjørende vekt på lesing av større tekstavsnitt?

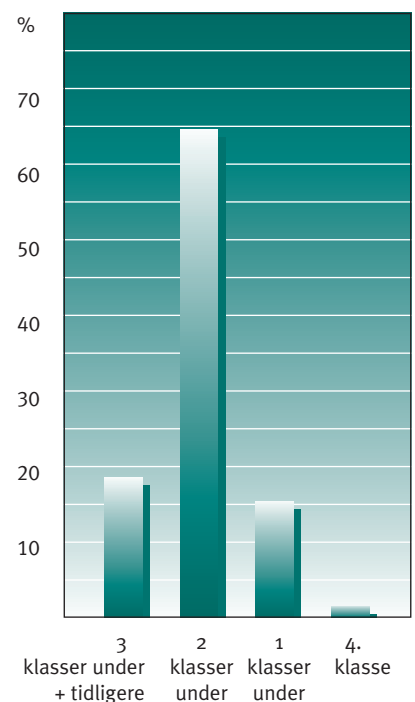


Fig. 4.14
Når blir det først lagt avgjørende vekt på å finne hovedidéen i en tekst?

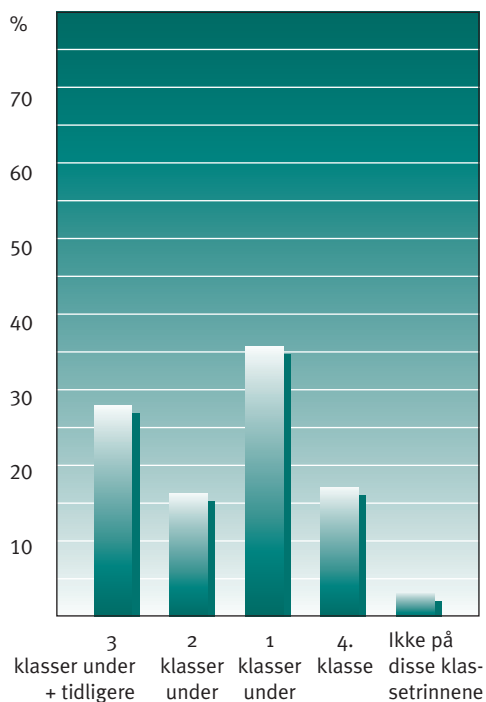


Fig. 4.15
Når blir det først lagt avgjørende vekt på å forklare eller begrunne en tekst?

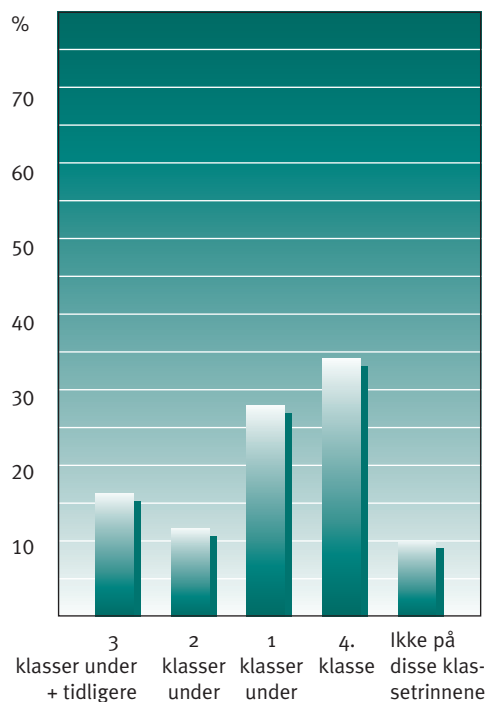


Fig. 4.16
Når blir det først lagt avgjørende vekt på å relatere en tekst til personlig erfaring?

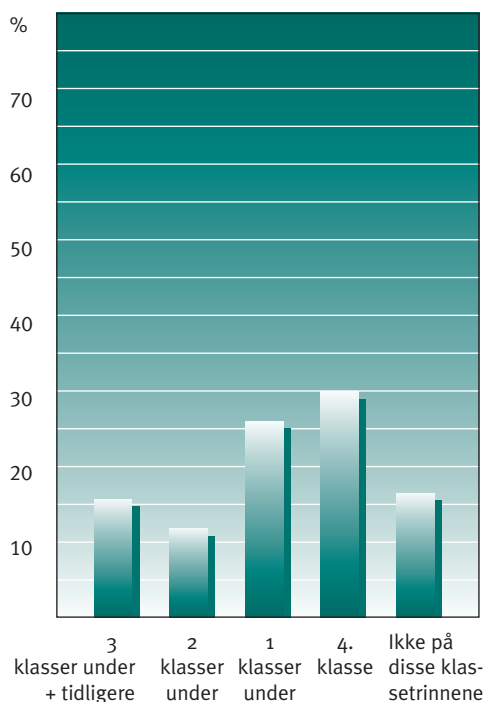


Fig. 4.17
Når blir det først lagt avgjørende vekt på å sammenlikne forskjellige tekster?

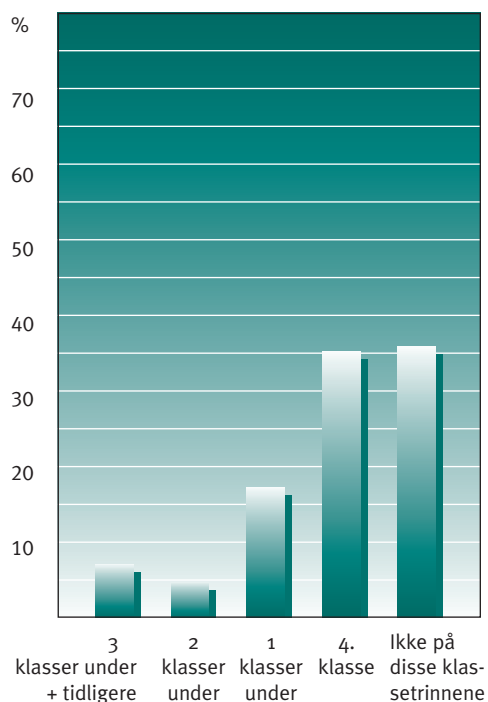


Fig. 4.18
Når blir det først lagt avgjørende vekt på å forutsi hva som vil skje i en fortelling?

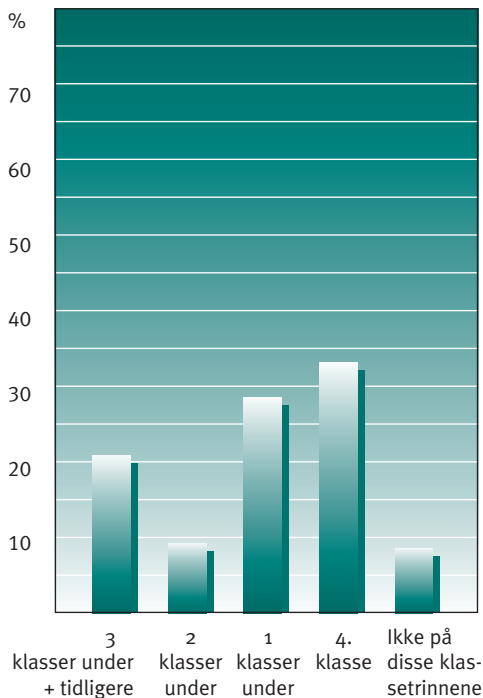


Fig. 4.19
Når blir det først lagt avgjørende vekt på å foreta generaliseringer og slutninger basert på en tekst?

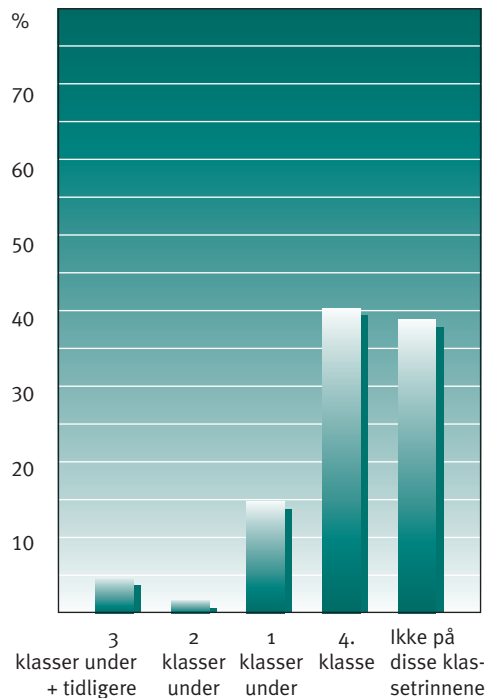
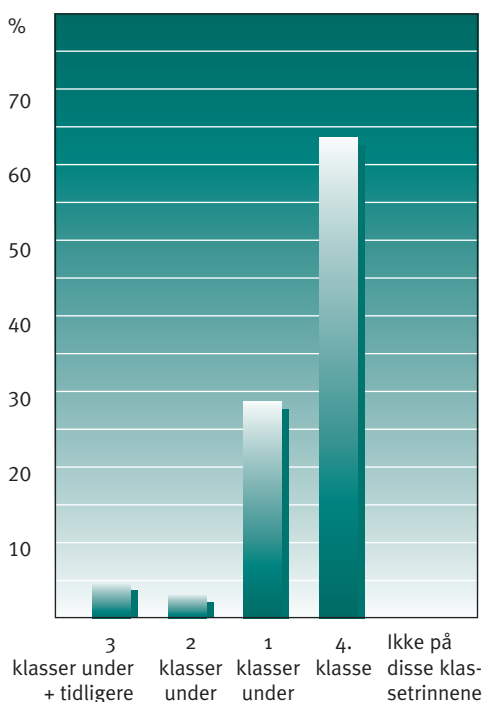


Fig. 4.20
Når blir det først lagt avgjørende vekt på å beskrive stil og struktur i en tekst?



Lesing av bokstaver, ord, setninger og tekstavsnitt vektlegges mest i 2. klasse. Det er noe vanskeligere å vurdere vektlegging av de øvrige aktivitetene. Det virker imidlertid som fjerde klasse danner et viktig skille her.

Når det gjelder elever med forskjellige leseferdigheter, sier 53% av rektorene at lærerne følger samme opplegg, men tempoet eller progresjonen er forskjellig. 38% sier at disse elevene får opplegg med forskjellig innhold.

Ressurser på skolen

97% av skolene oppgir at de har bibliotek. Vi kan altså ikke skille mellom skolene på dette punktet, men når det gjelder antall bøker og tidsskrift, er der en viss forskjell.

Fig. 4.21
Hvor mange bøker
(med forskjellige titler) har
deres skolebibliotek?

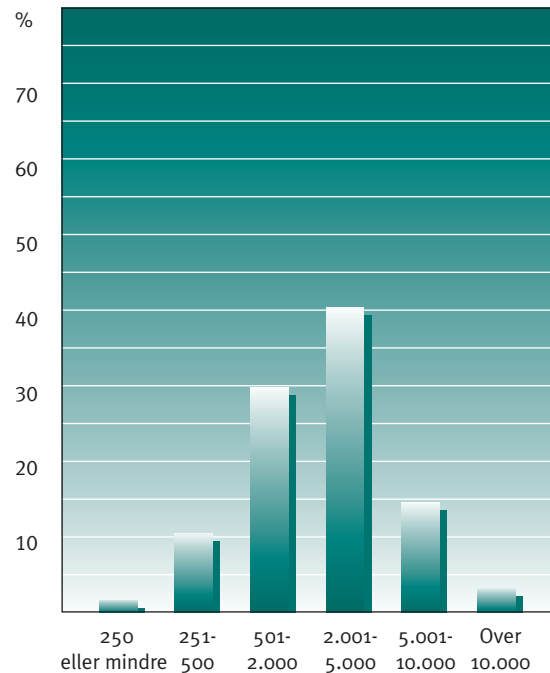
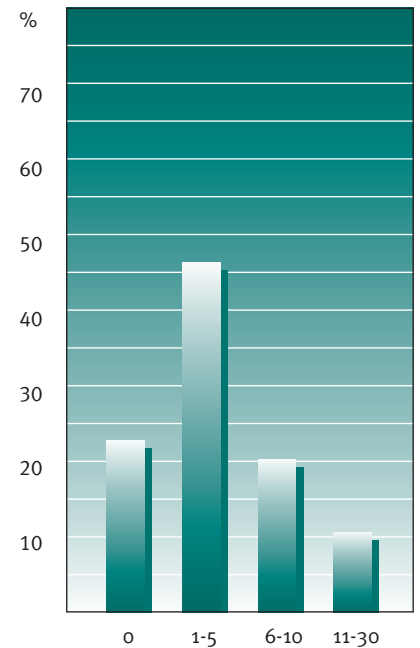


Fig. 4.22
Hvor mange tidsskrift
(med forskjellige titler)
har deres skolebibliotek?



Det er tankevekkende at der er så store variasjoner i vår enhets-skole. Det er ellers interessant å merke seg at der er betydelige forskjeller i foreldrenes engasjement i forhold til skolen. Trekningen av skoler tilsier ikke en slik variasjon. I forhold til disse spørsmålene er det interessant at foreldrene på spørsmål om skolen gjør sitt beste for å inkludere foreldre i skolens hverdag, svarte at de syntes skolen kunne gjort litt mer.

Fig. 4.23
Hvor mange foresatte
hjelper med arbeidet i
skolen eller klassen?

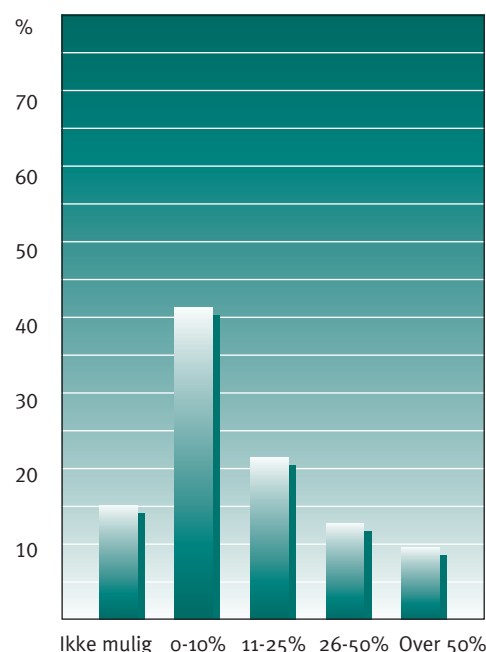
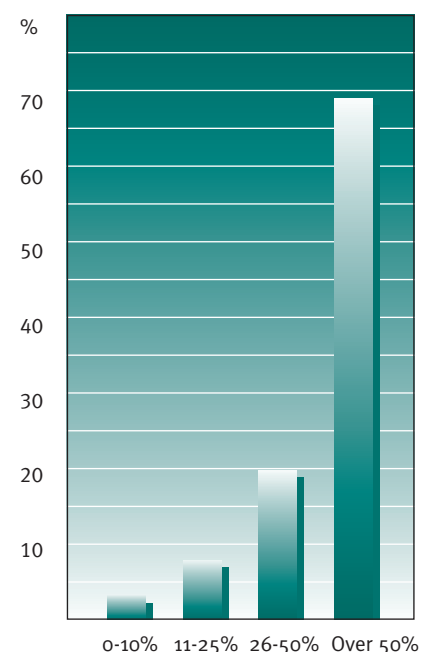


Fig. 4.24
Hvor mange foresatte deltar
på kulturelle eller sosiale
aktiviteter på skolen?



Skolemiljøet

Rektorene svarte også på om/i hvilken grad de mente at følgende problemer hadde betydning ved deres skole:

Fig. 4.25

I hvilken grad mener du at studenter som kommer for sent er et problem på din skole?

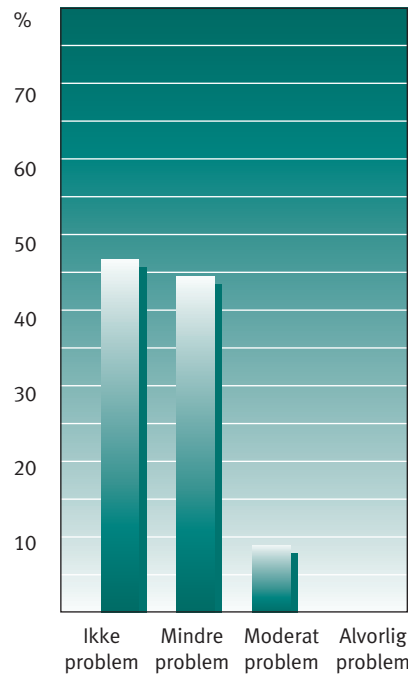


Fig. 4.26

I hvilken grad mener du høyt fravær er et problem på din skole?

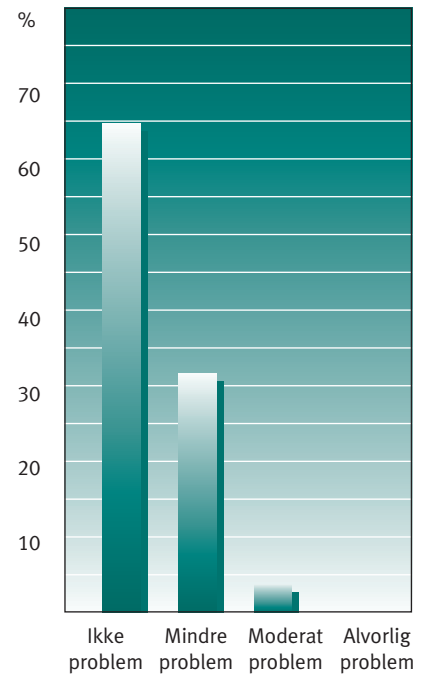


Fig. 4.27

I hvilken grad mener du uro i klasserommet er et problem på din skole?

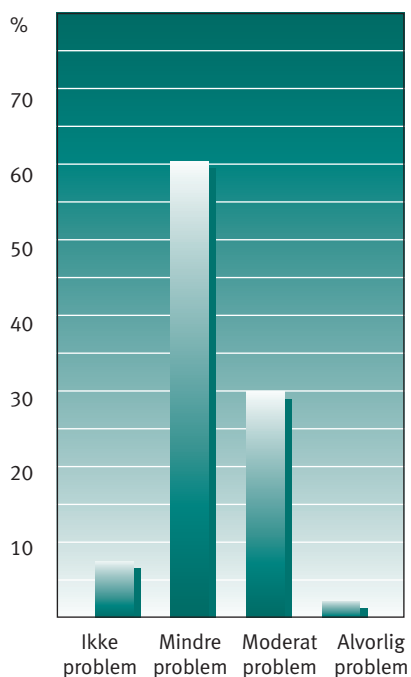


Fig. 4.28

I hvilken grad mener du jukseing er et problem på din skole?

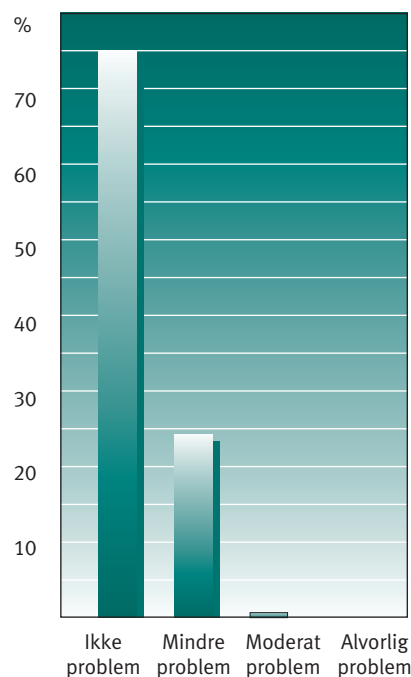


Fig. 4.29

I hvilken grad mener du banning er et problem på din skole?

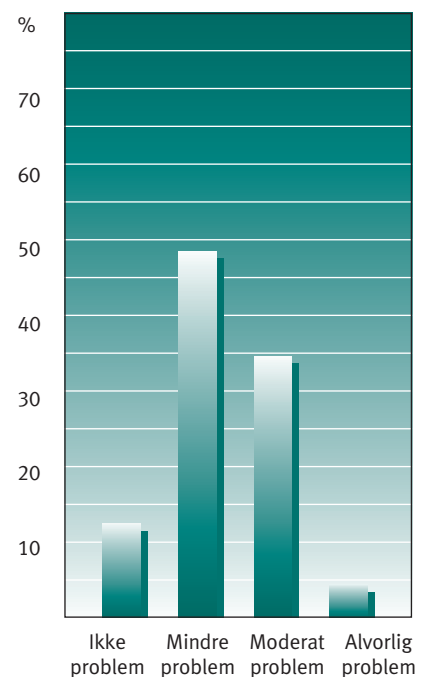


Fig. 4.30
I hvilken grad mener du hærverk er et problem på din skole?

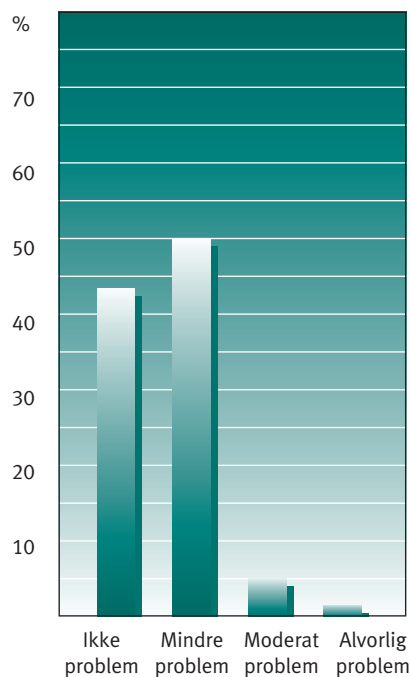


Fig. 4.31
I hvilken grad mener du tyveri er et problem på din skole?

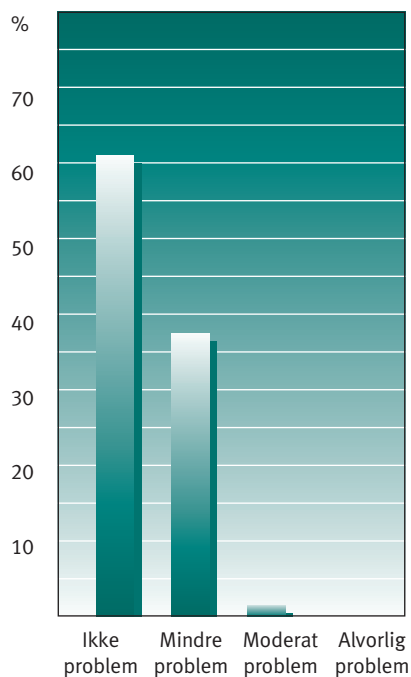


Fig. 4.32
I hvilken grad mener du trusler/skjellsord elevene imellom er et problem på din skole?

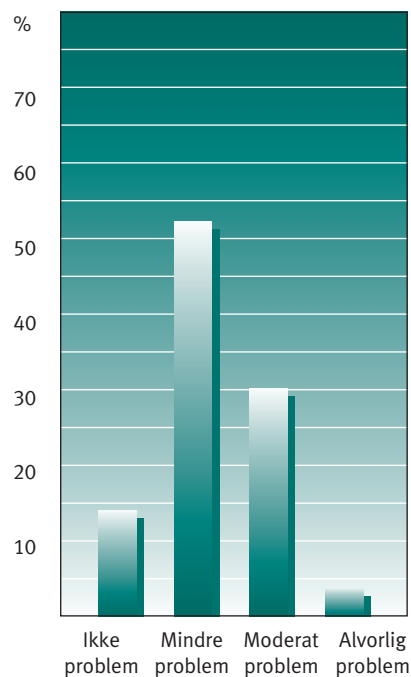


Fig. 4.33
I hvilken grad mener du fysiske konflikter elevene mellom er et problem på din skole?

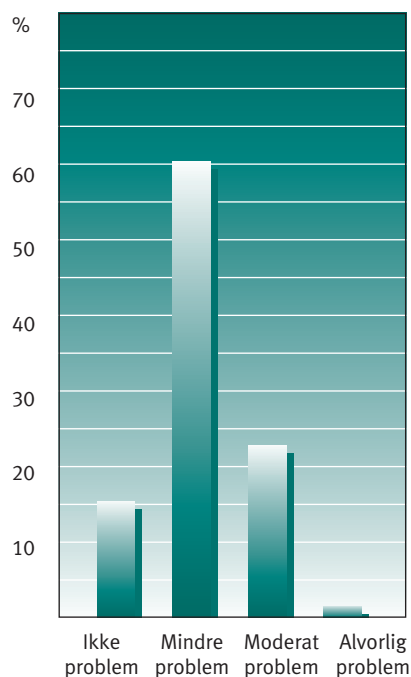


Fig. 4.34
I hvilken grad mener du stoffmisbruk er et problem på din skole?

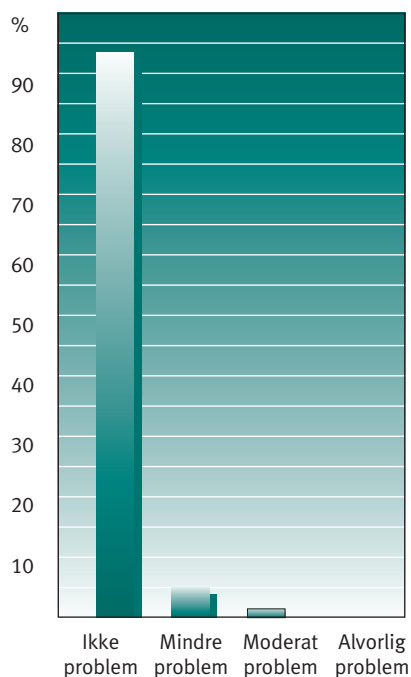


Fig. 4.35
I hvilken grad mener du våpen er et problem på din skole?

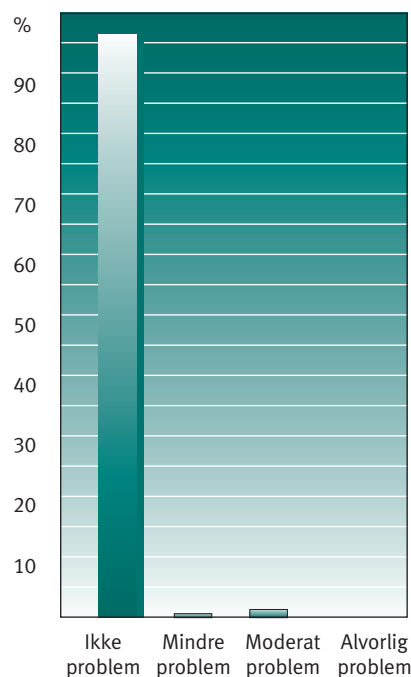


Fig. 4.36
I hvilken grad mener du rasisme er et problem på din skole?

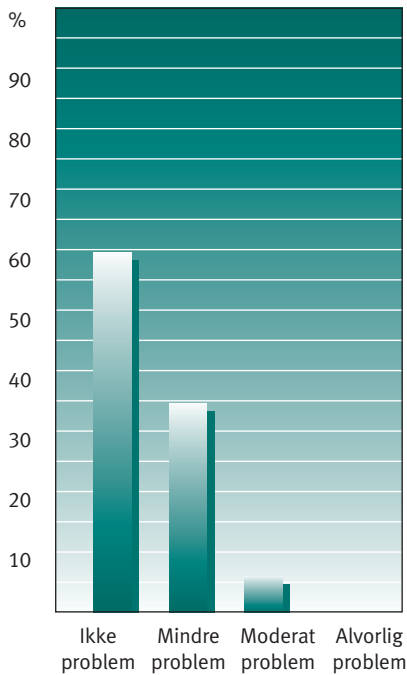
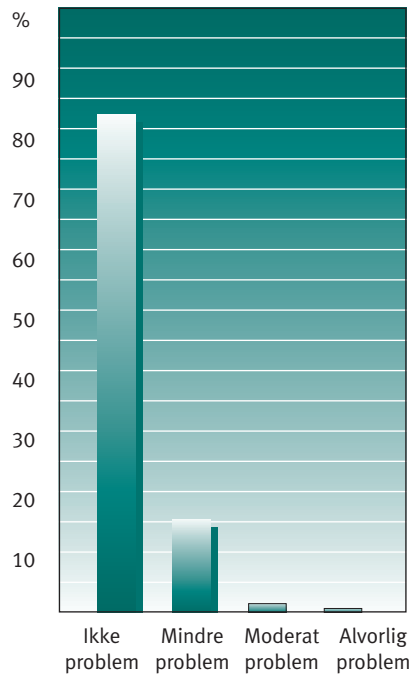


Fig. 4.37
I hvilken grad mener du seksuell trakassering er et problem på din skole?



Vi ser at de fleste alternativene kategoriseres som ingen eller små problem. I en videre oppfølging er det interessant å undersøke om lærerne deler rektorenes oppfatninger.

Samarbeid blant lærerne

Det siste vi vil trekke ut fra rektorenes spørreskjema er knyttet til det kollegiale samarbeidet på skolen. Nærmere 70% av rektorene sier at lærerne møtes 2-3 ganger pr. uke for å drøfte undervisningsspørsmål. Vi vet ikke hvor lenge de er samlet, hvor mange spørsmål de tar opp eller hvor grundig disse blir behandlet, men svarene tyder på at der er et relativt godt kollegialt samarbeid.



5 Leseferdighet og klassene/lærerne



5

Leseferdighet og klassene /lærerne

Elevene i klassen

Lærerne ble bedt om å besvare et spørreskjema med spørsmål om forhold i tilknytning til elevenes leseopplæring og spørsmål om egen utdanning og faglige bakgrunn. Det første spørsmålet går på antall elever i klassen og om klassen er fulldelt eller fådelt.

Det vi ser er at variasjonen er stor når det gjelder antall elever i klassen, og gjennomsnittlig elevtall er 19,4. Av de klassene som inngår i PIRLS er 180 klasser fulldelte og 18 klasser er fådelte.



Lærerne er blitt bedt om å vurdere lesenivået i klassen. Vi ser at vel 70% av lærerne svarer at klassens lesenivå er gjennomsnittlig, bare 1% oppgir at lesenivået er under gjennomsnittet og 8% mener at klassen har et lesenivå over gjennomsnittet. Verd å merke seg er at 20% av lærerne mener at lesenivået er svært varierende.

I et spørsmål ble lærerne spurt om hvor mange elever det var som hadde vansker med å forstå muntlig norsk. I 60% av klassene er det ingen elever som har problemer med å forstå muntlig norsk. 31% oppgir at de har 1-2 elever som har problemer med muntlig norsk. Andelen klasser med 4 eller flere elever med problemer med muntlig norsk ligger på 3%.

Fig. 5.1
Oversikt over hvordan antall elever er fordelt i de 198 klassene

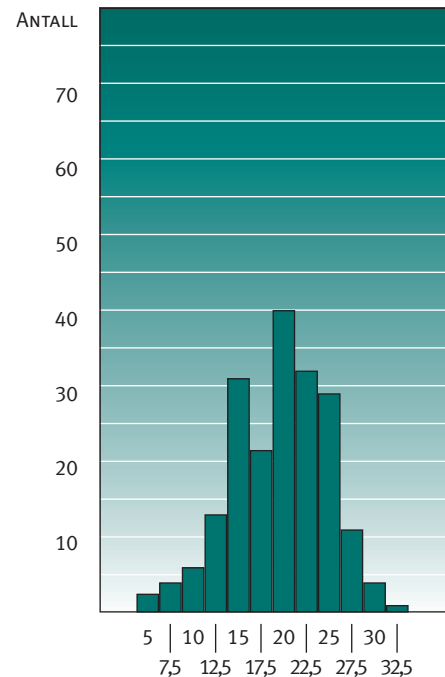


Fig. 5.2
Beskrivelse av lesenivået til 4. klassingene som deltar i undersøkelsen

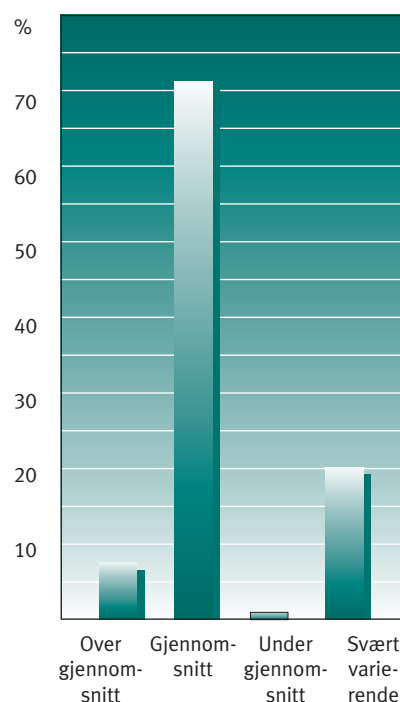


Fig. 5.3
Oversikt over hvor mange elever som har vansker med å forstå muntlig norsk

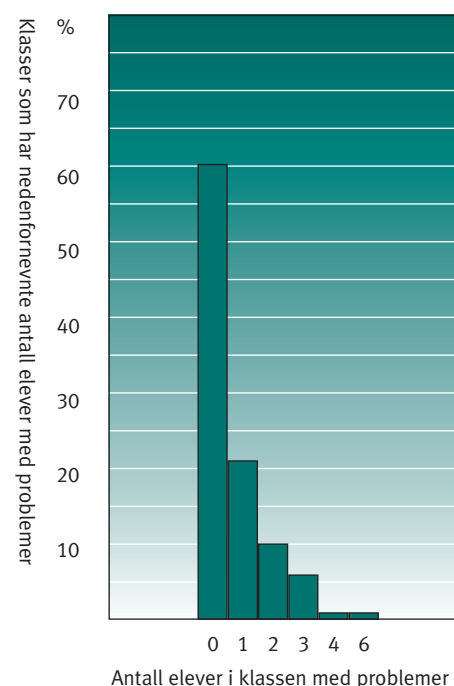


Fig. 5.4
Oversikt over hvor mange elever som har behov for støtteundervisning i lesing

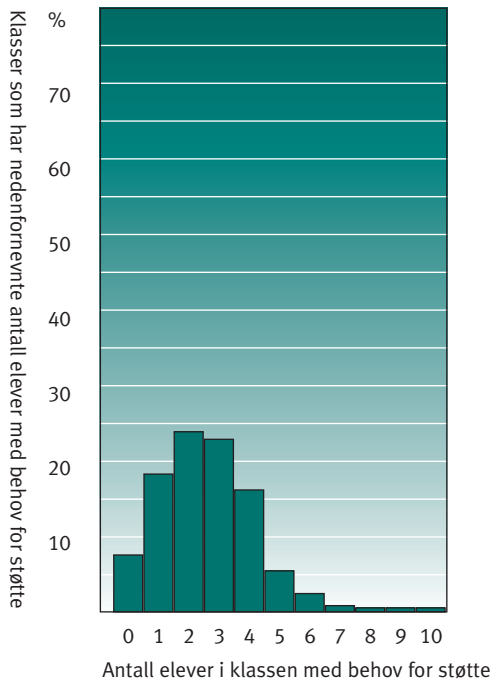


Fig. 5.5
Oversikt over hvor mange elever som mottar støtteundervisning i lesing

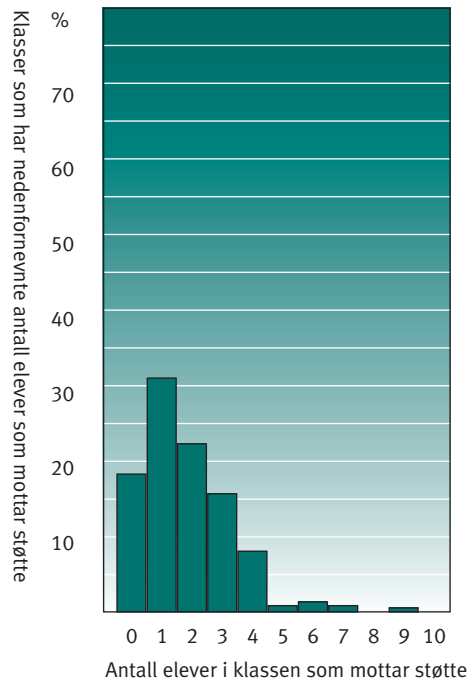
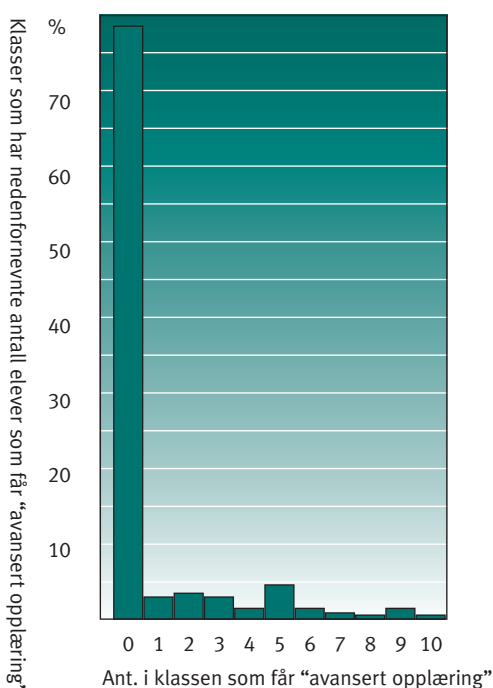


Fig. 5.6
Oversikt over hvor mange elever som får avansert leseopplæring fordi de er gode lesere



To spørsmål går på hvor mange elever læreren mener har behov for støtteundervisning og hvor mange elever som får støtteundervisning. Vi ser at det er få klasser (8%) hvor det ikke er noen elever som ifølge lærerens vurdering har behov for støtteundervisning i lesing, og nesten halvparten av lærerne oppgir at de har 2-3 elever med behov for hjelp i lesing. Det ideelle hadde vært om det hadde vært samsvar mellom det antallet elever som burde hatt hjelp og det antallet som får hjelp. Som den andre grafen viser er det imidlertid et betydelig misforhold mellom behov og hjelp som blir gitt.

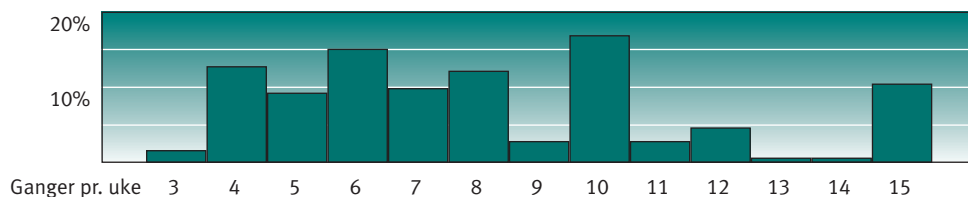
I PIRLS er det også et spørsmål om hvor mange elever det er som får avansert leseopplæring fordi de er gode lesere. Konklusjonene her må bli at det er svært uvanlig at elever får avansert leseopplæring fordi de er gode lesere.

Leseopplæring

Tre spørsmål knytter seg til bruk av norsk i opplæringen. "Norsk" er definert som aktiviteter som går på lesing, skriving, tale, litteratur- og andre språkferdigheter.

Fig. 5.7

Hvor mange timer brukes på norskundervisning i en vanlig uke?



Grafen over viser at det som kjennetegner norske klasser er påfallende stor variasjon. Variasjonene er faktisk så store at det blir direkte misvisende å operere med et gjennomsnitt for antall timer norskundervisning.

Som vi ser av grafene under, får de fleste elevene ganske jevnlig hjemmelektur i norsk.

Det vanligste er at lærerne forventer at elevene bruker inntil en halv time på lekser i norsk, men det er også ganske mange som forventer at elevene arbeider i inntil en time.

Fig. 5.8

Hvor ofte gir du språkaktiviteter i norsk i hjemmelektur?

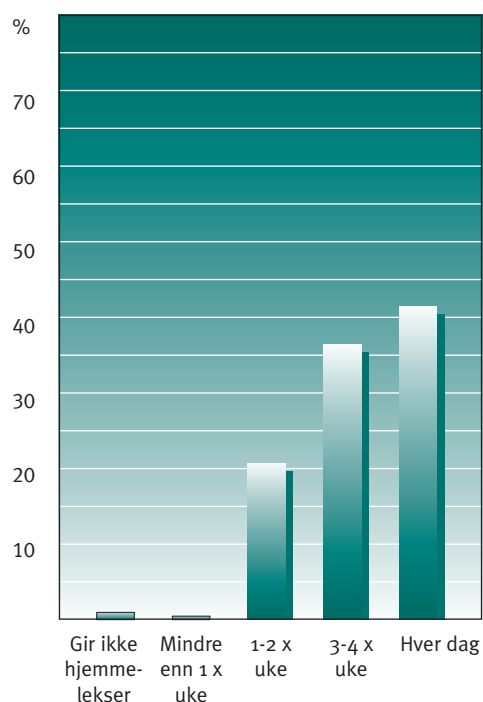


Fig. 5.9

Hvor mye tid forventer du at elevene skal bruke på hver hjemmelektur i norsk?

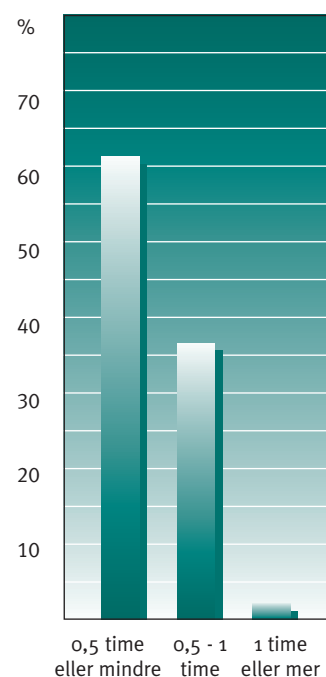
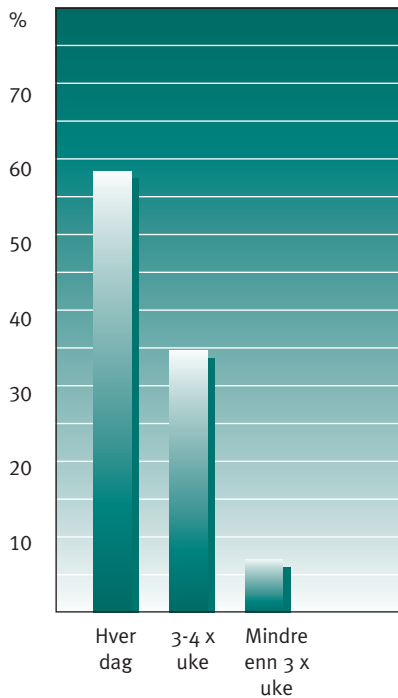


Fig. 5.10
Hvor ofte har du leseopplæring og/eller leseaktiviteter med elevene?



Ett spørsmål tar opp hvor ofte læreren har leseopplæring/leseaktiviteter med elevene.

Daglig leseopplæring synes å være ganske vanlig, og de fleste elevene har denne opplæringen i alle fall minst tre ganger i uken. Sammenholder man disse opplysningene med opplysningene om hvor mange timer som ble brukt til norsk (vidt definert), må man imidlertid anta at den daglige leseopplæringen for mange elever er av relativ kort varighet.

De fem neste grafene viser lærernes svar på et spørsmål om hvordan de organiserer leseopplæring og/eller leseaktiviteter med elevene?

Fig. 5.11
Når du har leseopplæring, hvor ofte underviser du samtidig for hele klassen?

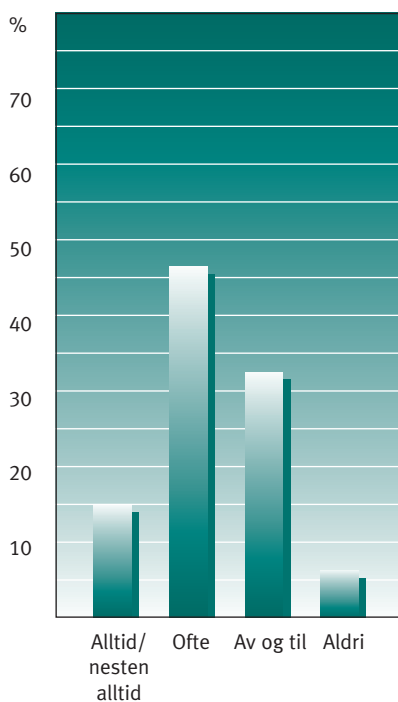


Fig. 5.12
Når du har leseopplæring, hvor ofte oppretter du grupper etter nivå?

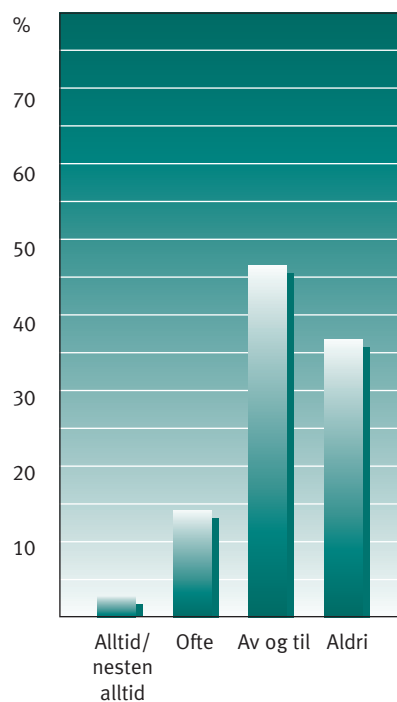
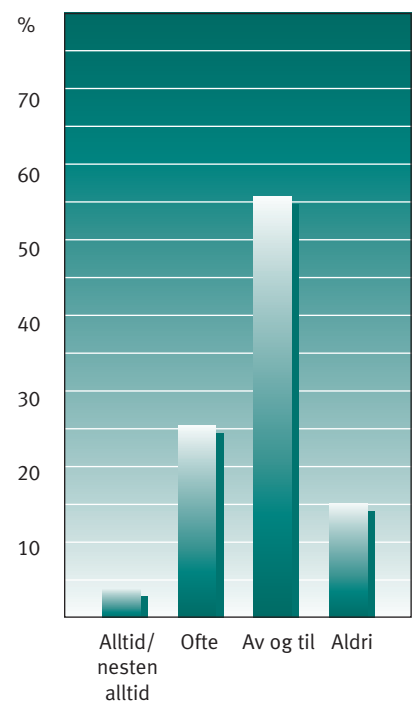


Fig. 5.13
Når du har leseopplæring, hvor ofte oppretter du grupper med blandet nivå?



Hovedkonklusjonen må bli at det vanligste er undervisning i samlet klasse, men at også undervisning i grupper blir brukt relativt mye. Grunnlaget for gruppeinndelingen synes å variere. Selv om mye av undervisningen foregår i samlet klasse, brukes tydeligvis individuelle opplegg i leseopplæringen ganske mye.



I et spørsmål blir lærerne spurt om hvilke læremidler de bruker i leseopplæringen. På dette spørsmålet var det syv alternativer å velge mellom.

Vi synes det her er interessant å se på hva som brukes på ukentlig basis når det arbeides med leseopplæring/leseaktiviteter. Vi ser da at de fleste lærerne i løpet av en uke vil ta i bruk lærebøker/klasesett, arbeidsbøker/arbeidsark, barnebøker og stoff fra andre fag. Aviser og blader brukes sjeldent, og dataprogram og Internett brukes praktisk talt ikke.

Fig. 5.14
Når du har leseopplæring, hvor ofte oppretter du grupper basert på andre kriterier?

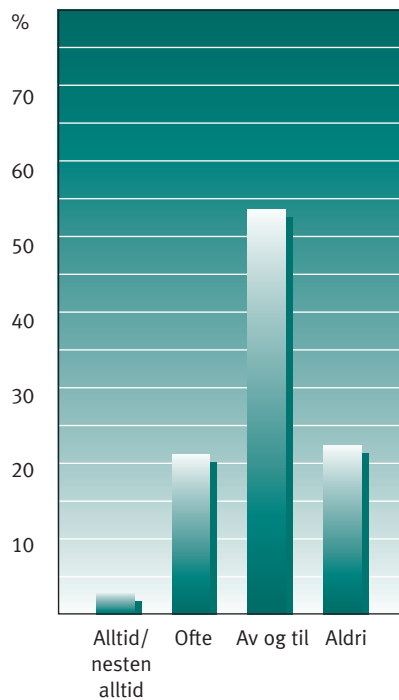


Fig. 5.15
Når du har leseopplæring, hvor ofte gjør du bruk av individuell leseopplæring?

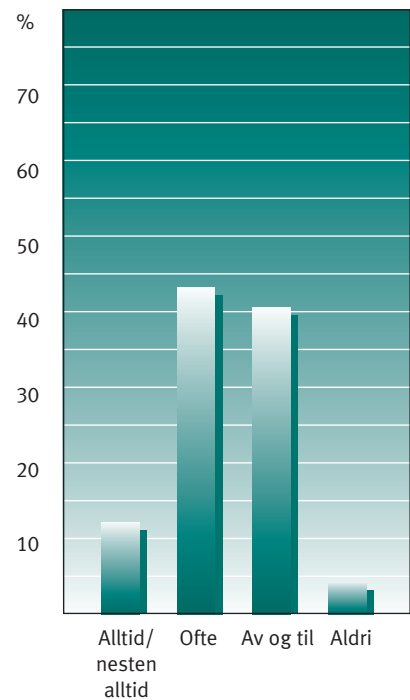


Fig. 5.16 Når du har leseopplæring, hvor ofte bruker du lærebøker eller klasesett?

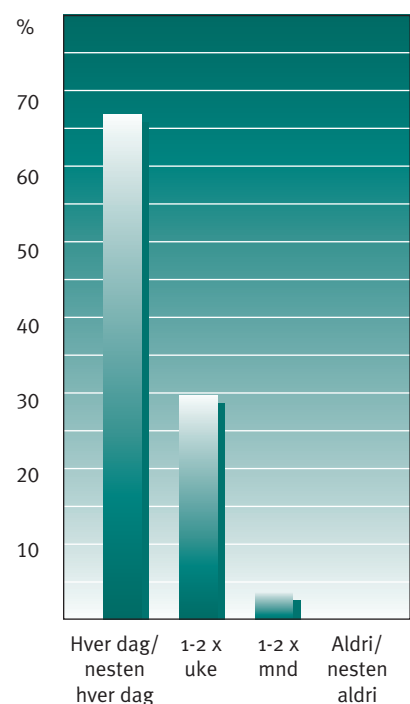


Fig. 5.17
Når du har leseopplæring, hvor ofte bruker du arbeidsbøker eller arbeidsark?

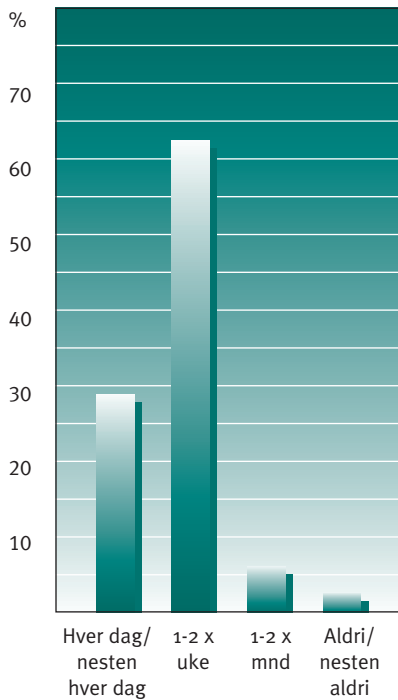


Fig. 5.18
Når du har leseopplæring, hvor ofte bruker du aviser og/eller blader for barn?

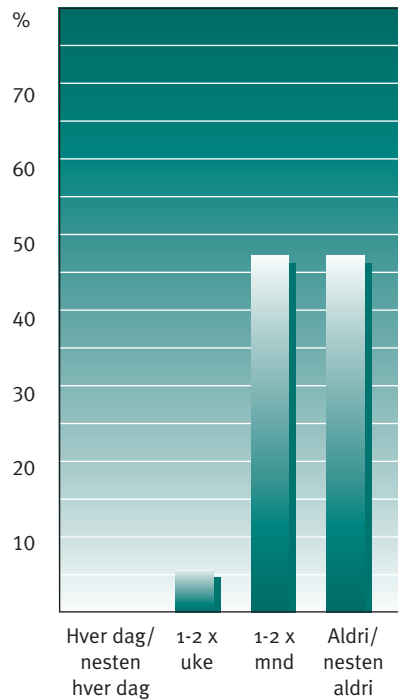


Fig. 5.19
Når du har leseopplæring, hvor ofte bruker du dataprogram for leseopplæring?

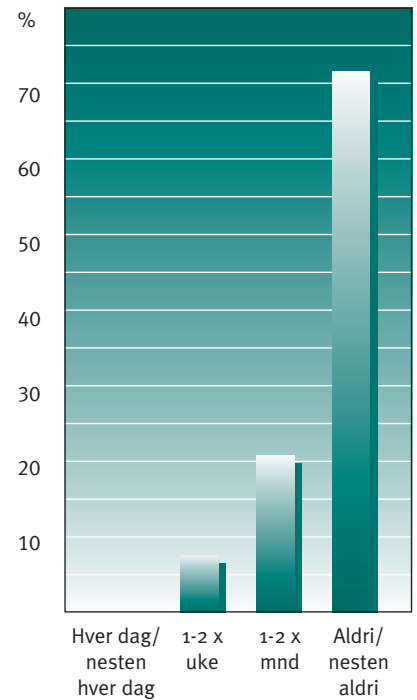


Fig. 5.20
Når du har leseopplæring, hvor ofte bruker du lesestoff på internett ?

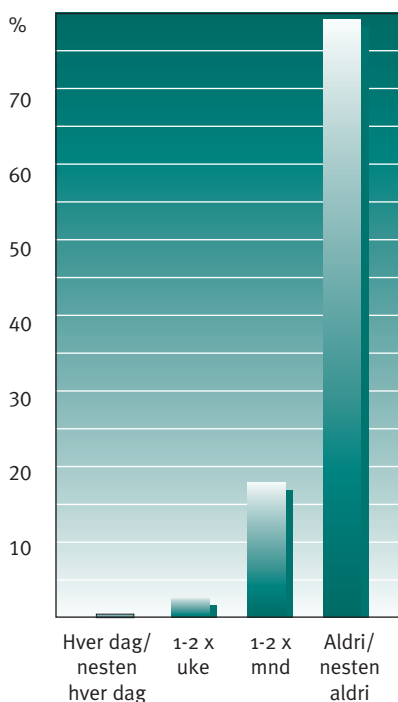


Fig. 5.21
Når du har leseopplæring, hvor ofte bruker du et bredt utvalg av barnebøker?

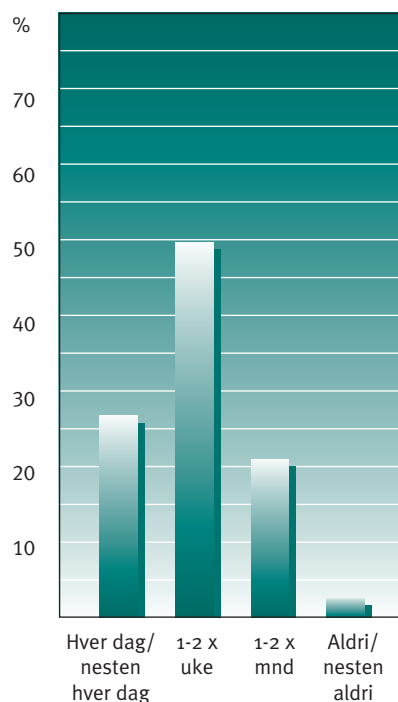
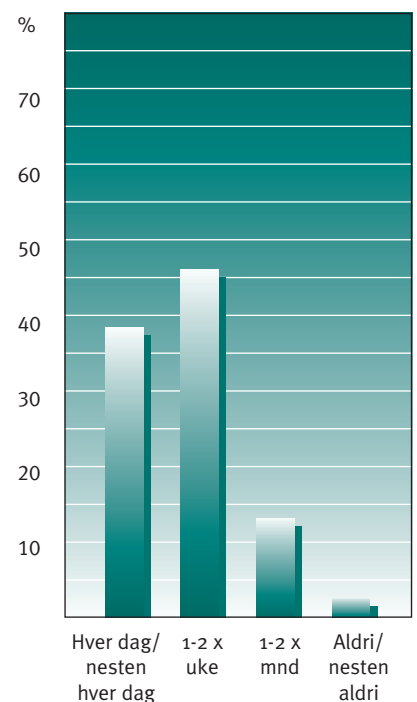


Fig. 5.22
Når du har leseopplæring, hvor ofte bruker du stoff fra andre fag?



På et spørsmål om hva lærerne gjør når de arbeider med leseopplæring/leseaktiviteter fikk de ti alternativ å velge mellom.

På samme måte som i forhold til spørsmålet om læremidler synes vi at det også i forhold til arbeidsformer er mest interessant å se på ukentlig aktivitet i klassen.

Fig. 5.23
Når du har leseopplæring, hvor ofte leser du høyt for klassen?

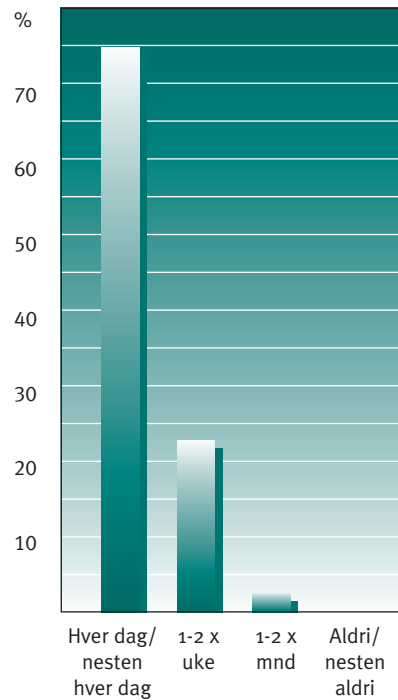


Fig. 5.24
Når du har leseopplæring, hvor ofte ber du elevene om å lese høyt for klassen?

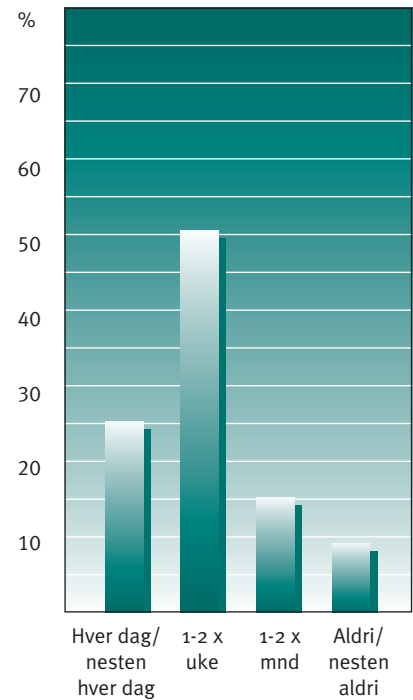


Fig. 5.25
Når du har leseopplæring, hvor ofte ber du elevene lese høyt i mindre grupper/parvis?

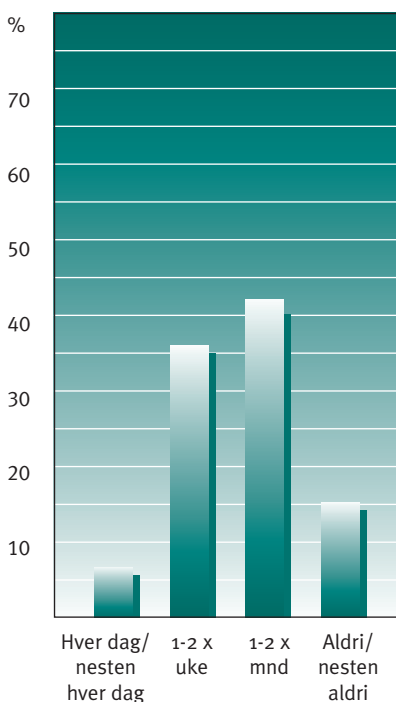


Fig. 5.26 – Når du har leseopplæring, hvor ofte ber du elevene om å lese stille for seg selv?

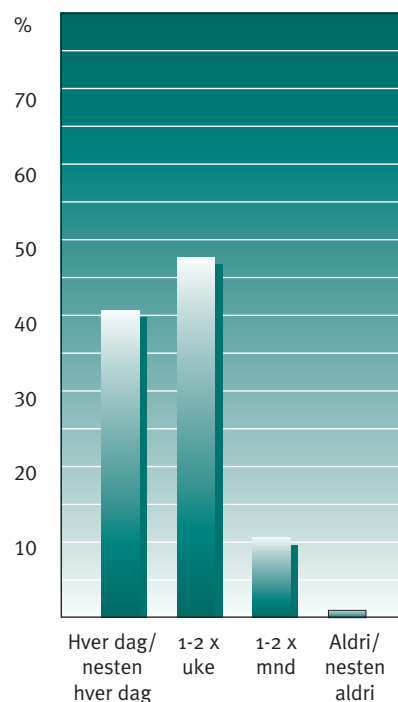


Fig. 5.27 – Når du har leseopplæring, hvor ofte gir du elevene tid til å lese bøker som de selv har valgt?

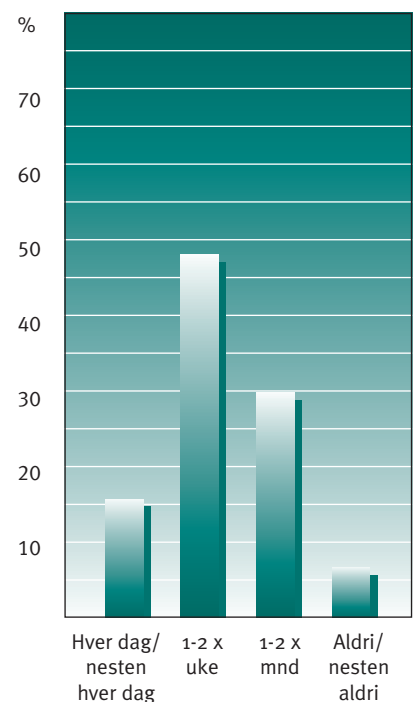


Fig. 5.28
Når du har leseopplæring, hvor ofte lærer eller viser du elevene ulike lesestrategier?

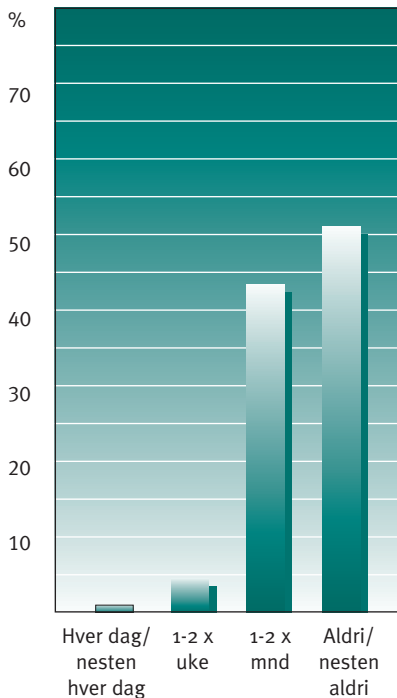


Fig. 5.30 – Når du har leseopplæring, hvor ofte lærer du systematisk elevene nytt ordforråd?

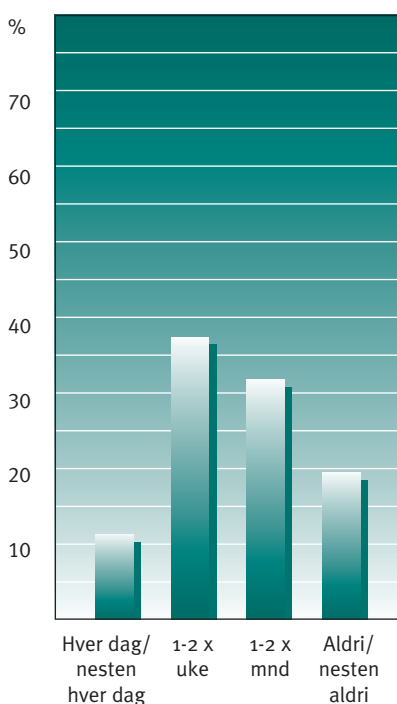


Fig. 5.29
Når du har leseopplæring, hvor ofte lærer du elevene strategier for å avkode lyder og ord?

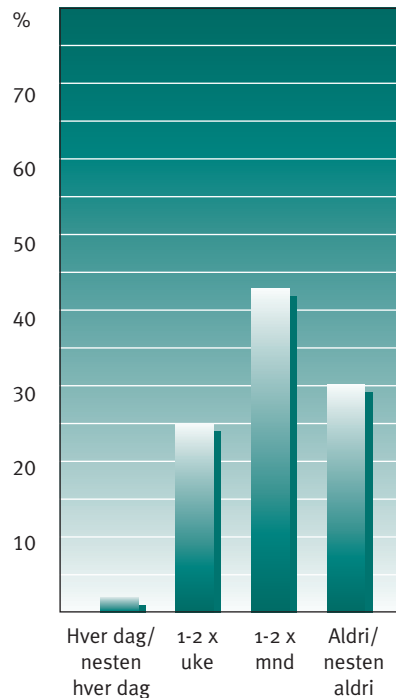
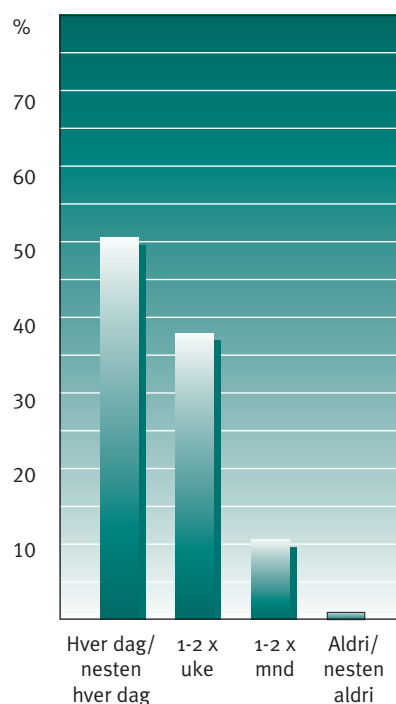


Fig. 5.31 – Når du har leseopplæring, hvor ofte hjelper du elevene til å forstå nytt ordforråd i tekster som de leser?



Ser vi på ukentlig aktivitet i klassen finner vi at praktisk talt alle lærerne leser høyt for eleven i løpet av en uke, og at det også er vanlig at elevene selv leser høyt i klassen. Noen ganger leser også elevene høyt for hverandre i grupper eller parvis. Nesten alle lærerne lar også elevene lese stille for seg selv. Mange lærere lar også elevene få tid til å lese bøker de har valgt selv. Arbeid med ordforråd er også svært vanlig, og dette arbeidet knyttes til tekster som elevene arbeider med. I fjerde klasse er det ikke vanlig å lære elevene strategier for å avkode lyder og ord, noe som kan skyldes at de på dette trinnet stort sett mestrer denne delen av leseferdigheten. Det er imidlertid påfallende at det praktisk talt ikke foregår noe arbeid med å lære elevene ulike lesestrategier.

Et av spørsmålene lyder: “Etter at elevene har lest noe, hvor ofte ber du dem om å gjøre følgende?” Her får lærerne åtte alternativer å ta stilling til.

Ut fra opplysningene om at det var vanlig med daglig leseopp-læring, er det rimelig i første omgang å se på hvilken daglig aktivitet som følger med lesing. Det vi da ser er at et fåtall lærere oppgir at de har en systematisk oppfølging daglig/nesten daglig. Det som gjøres av flest (men det er ikke flere enn 28%) er at elevene svarer muntlig på spørsmål/oppsummerer muntlig etter at de har lest. 18% lar elevene svare på spørsmål i en arbeidsbok/ et arbeidsark daglig/nesten daglig.

Fig. 5.32 – Etter at elevene har lest noe, hvor ofte ber du dem svare på spørsmål som går på leseforståelse om det de har lest?

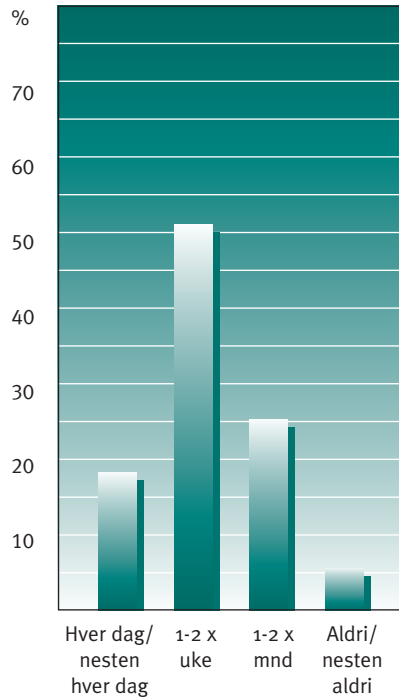


Fig. 5.33 – Etter at elevene har lest noe, hvor ofte ber du dem skrive om eller kommentere det de har lest?

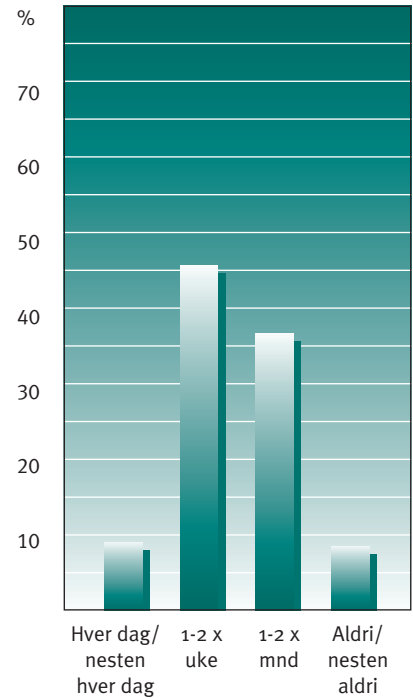


Fig. 5.34 – Etter at elevene har lest noe, hvor ofte ber du dem svare på muntlige spørsmål eller oppsummere muntlig det de har lest?

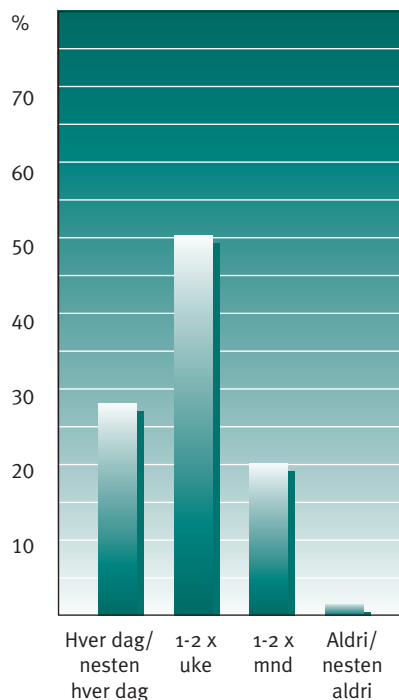


Fig. 5.35 – Etter at elevene har lest noe, hvor ofte ber du dem snakke med hverandre om det de har lest?

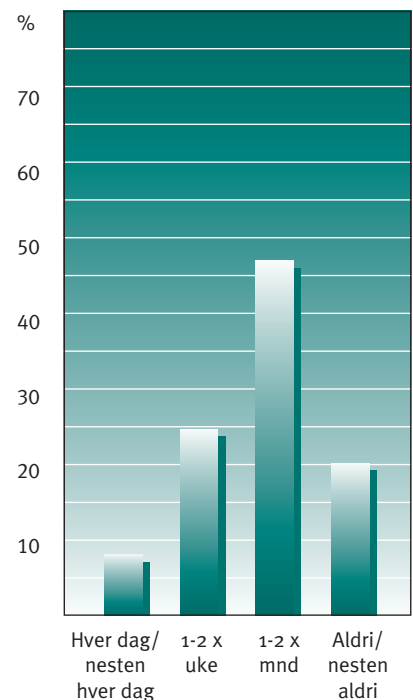


Fig. 5.36 – Etter at elevene har lest noe, hvor ofte ber du dem lage tegninger eller et kunstprosjekt om det de har lest?

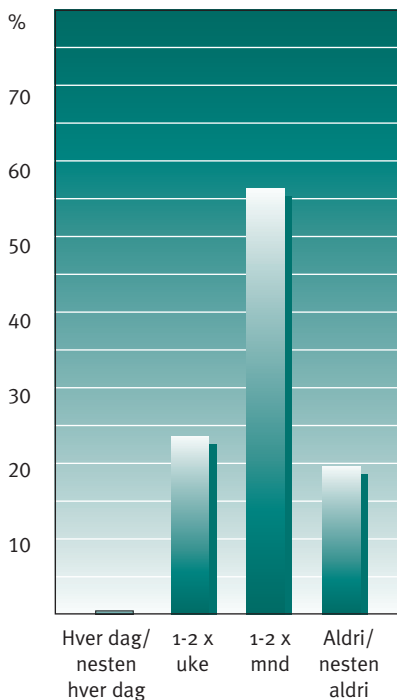


Fig. 5.38 – Etter at elevene har lest noe, hvor ofte ber du dem utføre et grupprosjekt om det de har lest?

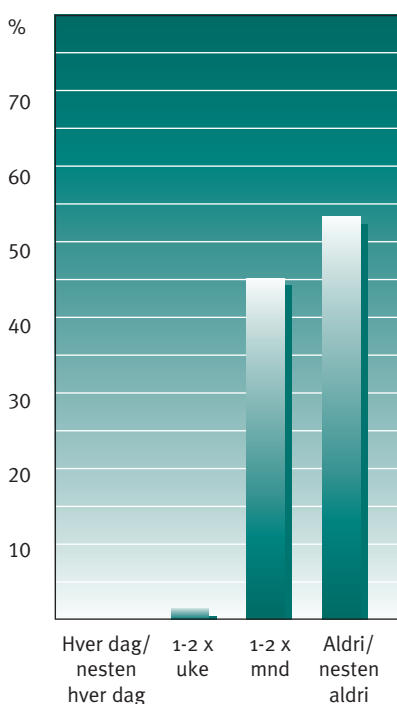


Fig. 5.37 – Etter at elevene har lest noe, hvor ofte ber du dem framføre et skuespill eller en dramatisering av det de har lest?

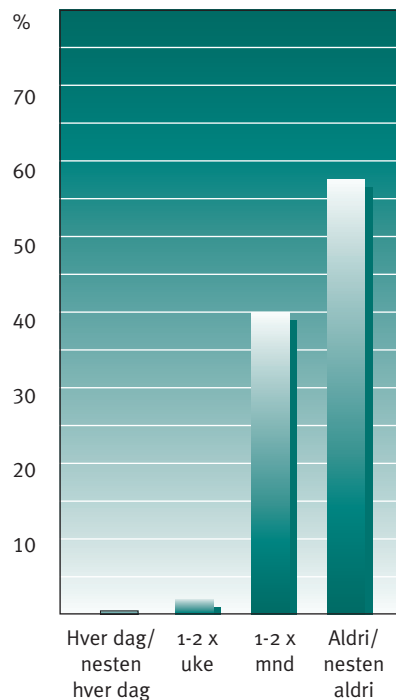
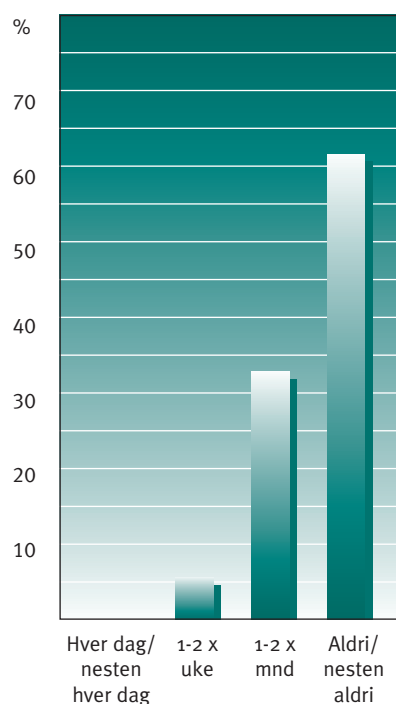


Fig. 5.39 – Etter at elevene har lest noe, hvor ofte ber du dem delta i en skriftlig prøve eller test om det de har lest?



Utvider vi til ukentlige aktiviteter finner vi at de samme to aktivitetene også her er de mest brukte, men vi ser at oppfølgingsaktivitetene suppleres med det å skrive eller kommentere det de har lest, og til en viss grad også at elevene snakker med hverandre om det de har lest. Av de andre alternativene ser vi at å lage tegninger/et kunstprosjekt er noe et mindretall av elevene arbeider med på ukentlig basis, mens skuespill/dramatisering, arbeid i gruppeprosjekt og skriftlig prøve eller test i praksis ikke brukes som ukentlig oppfølging etter lesing. Her må vi over på alternativet “1-2 ganger pr måned” for å finne noen som benytter seg av disse aktivitetene.

PIRLS har et spørsmål om hva lærerne gjør for å hjelpe elevene med å utvikle ferdigheter eller strategier i leseforståelse. Svaralternativene omfatter syv forskjellige arbeidsformer pluss et åpent alternativ ("annet") til slutt.

Ut fra samme resonnerement som tidligere, dvs. at lesing er en daglig aktivitet, ser vi først på hva lærerne oppgir at de gjør daglig/nesten daglig. Det alternativet som velges oftest som daglig/nesten daglig oppfølging er at elevene blir bedt om å finne hovedidéen i det de har lest, men det er bare 14% av lærerne som krysser av på dette alternativet. 7% av lærerne

Fig. 5.40
Finne hovedidéen i det de har lest

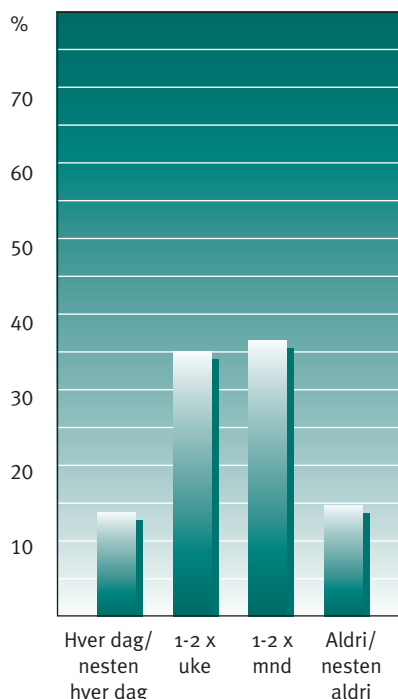


Fig. 5.41
Skrive om eller kommentere det de har lest

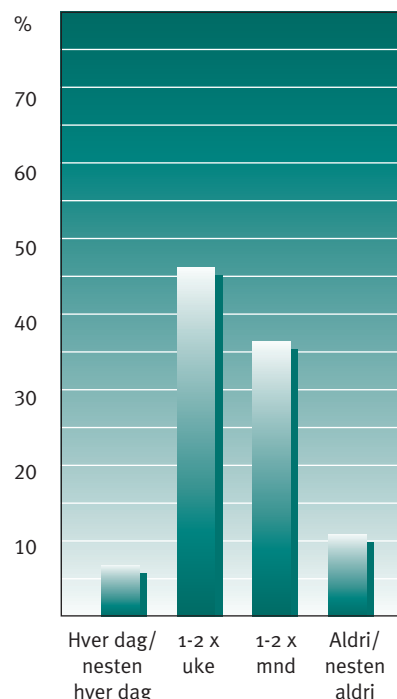


Fig. 5.42
Sammenligne det de har lest med erfaringer de selv har gjort seg

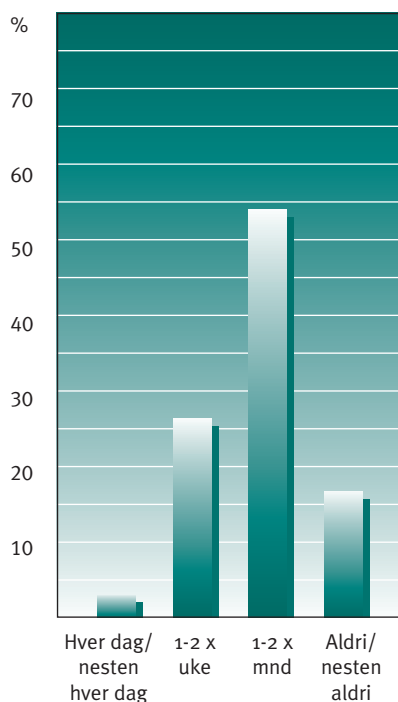


Fig. 5.43
Sammenligne det de har lest med andre ting de har lest

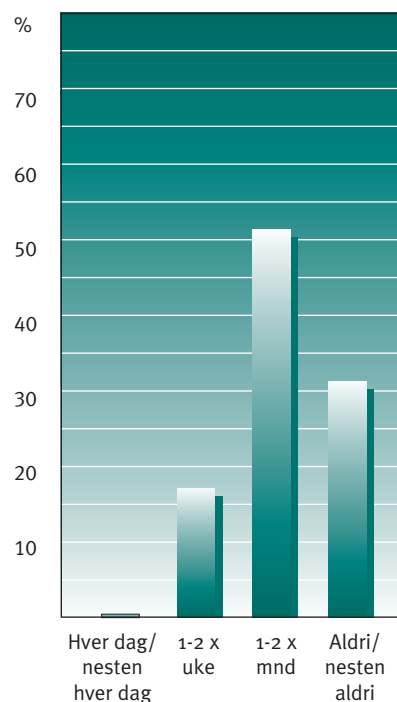


Fig. 5.44
Gjette fortsettelsen i
den teksten de leser

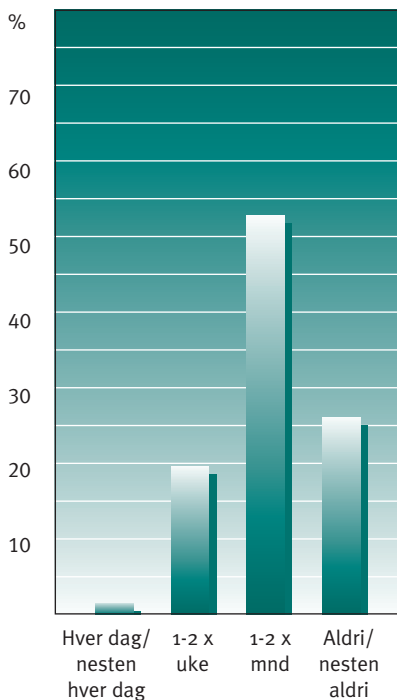


Fig. 5.46
Beskrive stilen eller
strukturen i den teksten
de har lest

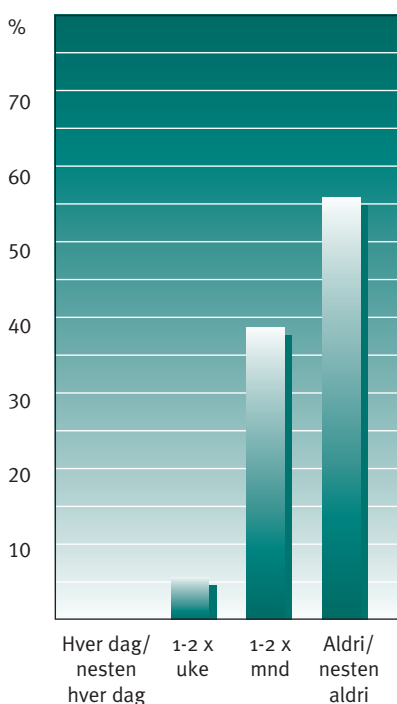


Fig. 5.45
Generalisere og trekke
slutninger basert på det
de har lest

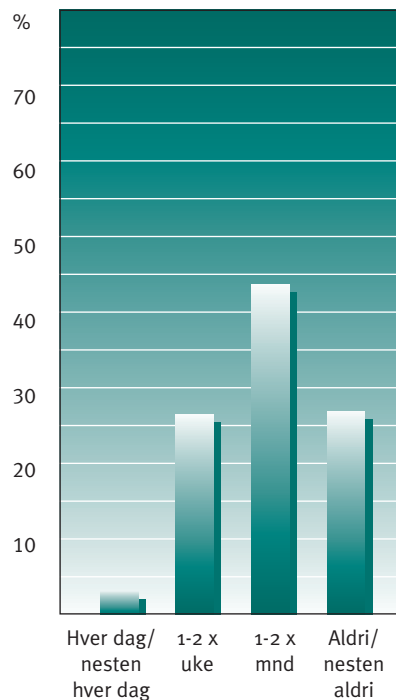
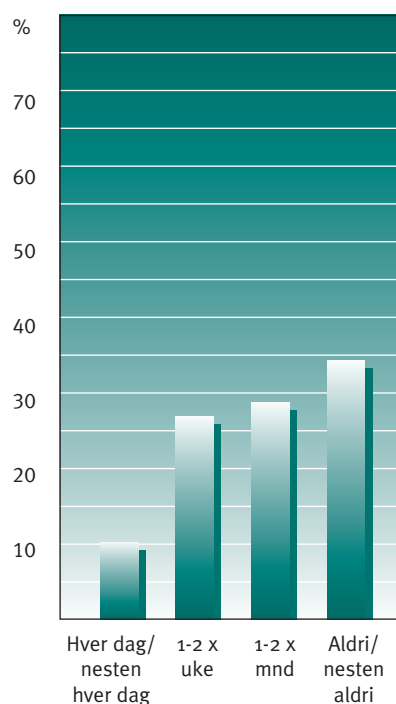


Fig. 5.47
Annet



sier at de ber eleven skrive eller kommentere det de har lest daglig/nesten daglig, og ut over dette velges i praksis ingen av de oppgitte aktivitetene som “faste” oppfølgere. Utvider vi til “1-2 ganger pr. uke” ser vi at det fortsatt er de samme to aktivitetene som dominerer, men noen flere lærere (aldri mer enn vel 25%) oppgir at de også bruker noen av de andre aktivitetene.

Ut fra svarene på dette spørsmålet kan en stille spørsmål om de fleste lærerne har et systematisk opplegg for å utvikle ferdigheter eller strategier i leseforståelse.

Læreren blir også spurt om “Hvor ofte gjør du følgende som del av leseopp-læringen?”

Vi ser at alle disse aktivitetene er meget sjeldne i norsk skole.

Fig. 5.48
Lar elevene se filmver-
sjoner av barnebøker
eller fortellinger

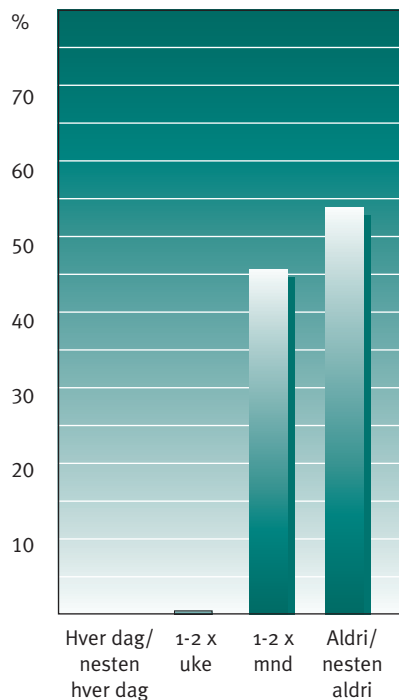


Fig. 5.49
Lar elevene se filmer,
videofilmer eller TV for å
få informasjon

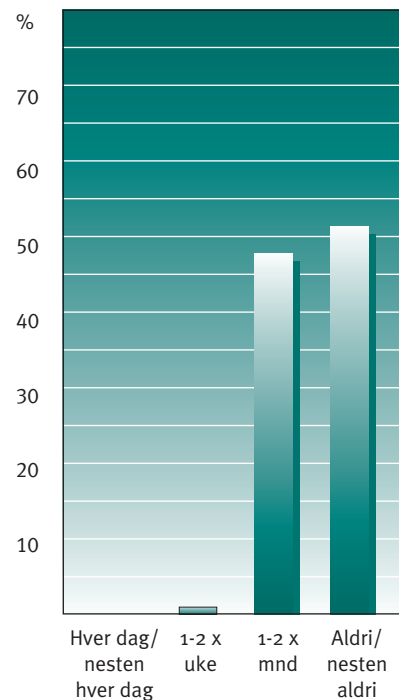
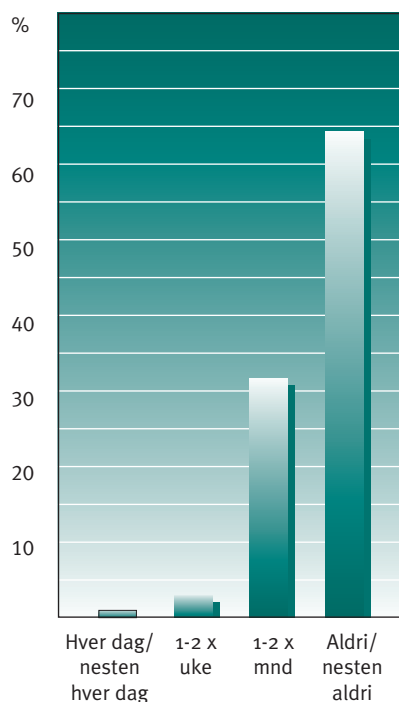
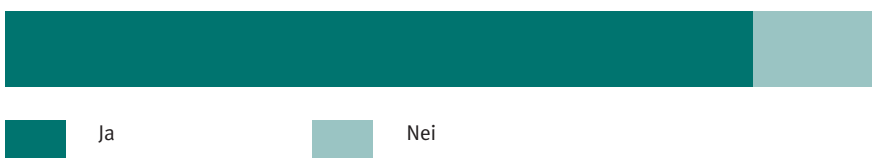


Fig. 5.50
Lar elevene sammenlig-
ne stoff presentert i
ulike medier



Når det gjelder spørsmålet om det er tilgang på datamaskiner i klassen, svarer 85% av lærerne "ja".

Fig. 5.51
Er datamaskiner tilgjengelig for bruk av klassen din?



Diagrammet nedenfor viser hvor ofte læreren tar elevene med til skolebiblioteket eller sender dem dit:

Fig. 5.52
Hvor ofte tar du elevene med eller sender du dem til skolebiblioteket?

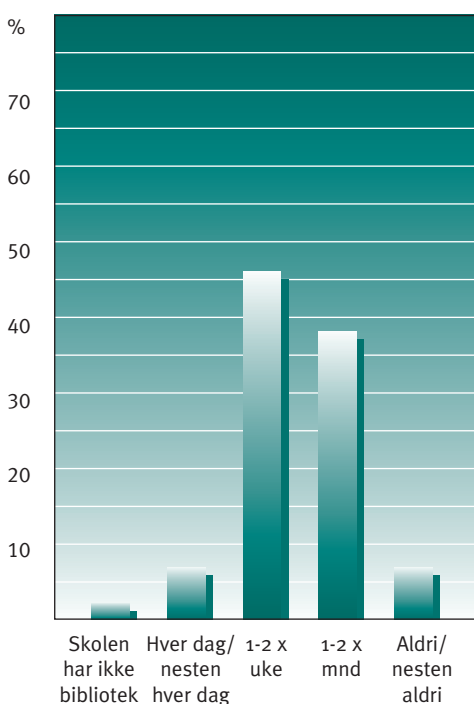
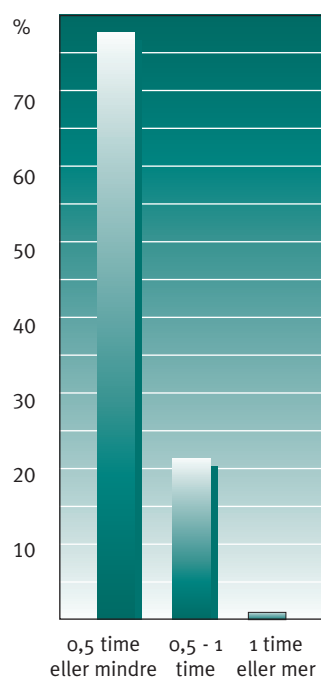


Fig. 5.53
Hvor mye tid forventer du vanligvis at elevene skal bruke på hjemmelekser som innebærer lesing, når slike lekser gis?



83% av lærerne sier at de gir hjemmelekser 3 ganger i uken eller oftere. I de fleste tilfellene (78%) regner imidlertid læreren med at elevene bruker 30 minutter eller mindre på dette arbeidet pr. gang.

Hva gjør læreren når en elev begynner å sakke akterut i lesing? Nedenfor gjengis prosentandel av lærerne som benytter seg av de seks alternativene som nevnes:

Fig. 5.54

Pedagogiske aktiviteter	Prosentandel som benytter aktiviteten i sin undervisning
Jeg venter for å se om prestasjonene bedrer seg med større modning	51%
Jeg bruker mer tid på å arbeide individuelt med eleven	90%
Jeg lar andre elever arbeide sammen med eleven som har vansker	11%
Jeg lar eleven arbeide i det vanlige klasserommet sammen med en 'hjelpelærer'	64%
Jeg lar eleven arbeide i det vanlige klasserommet sammen med en lesespesialist	13%
Jeg lar eleven arbeide i et spesialrom sammen med en lesespesialist	44%

Her er det tydelig at lærerne gjør mer enn en ting, og de aller fleste lærerne bruker mer tid på å arbeide individuelt med elevene som sakker akterut i lesing. Mange av disse supplerer imidlertid også med en "hjelpelærer". Det kan virke noe foruroligende at 51% venter for å se om prestasjonene bedrer seg. Her har vi imidlertid ikke informasjon om hvor lenge disse lærerne avventer situasjonen.

Evaluering

Undersøkelsen inneholder også spørsmålet “Hvor mye vektlegger du følgende kilder til å måle elevenes framskritt innen lesing?” Nedenfor følger fordelingen på de fem svaralternativene:

Fig. 5.55
Diagnostiseringstester

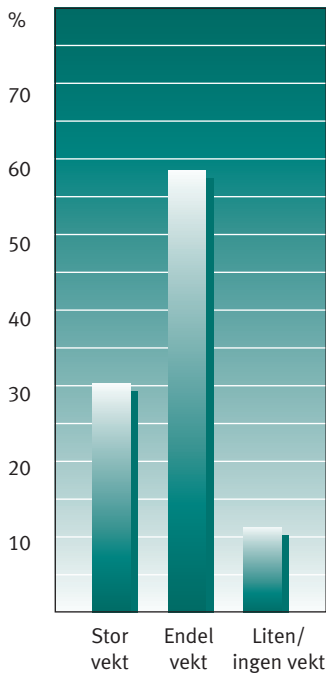
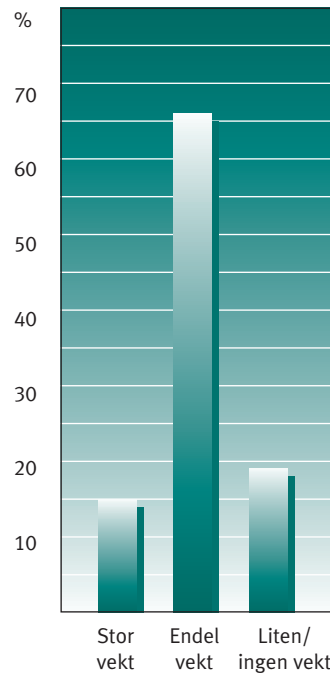


Fig. 5.56
Klasseromstester



Det framgår tydelig at egen faglig oppfatning tillegges størst vekt. Når det gjelder ulike former for tester, svarer om lag 60% at de legger “en del vekt” på disse. På den ene siden er det relativt få som legger stor vekt på dem og på den andre siden er det omtrent like få som svarer at de legger liten eller ingen vekt på slike tester.

Fig. 5.57
Nasjonale eller regionale normerte prøver

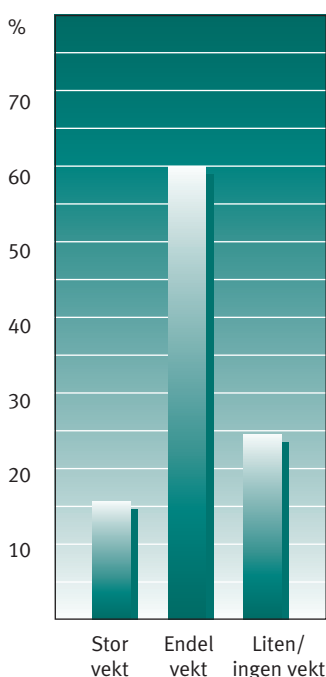


Fig. 5.58
Standardiserte tester (kommersielle tester)

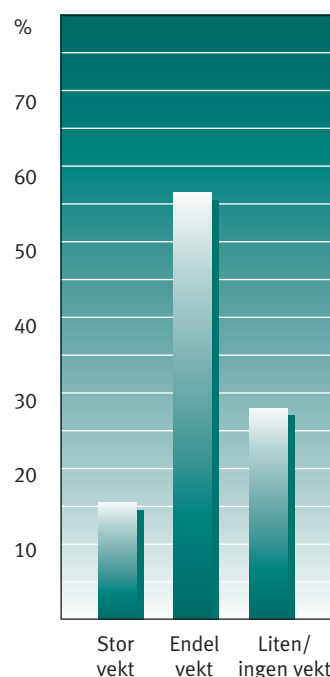
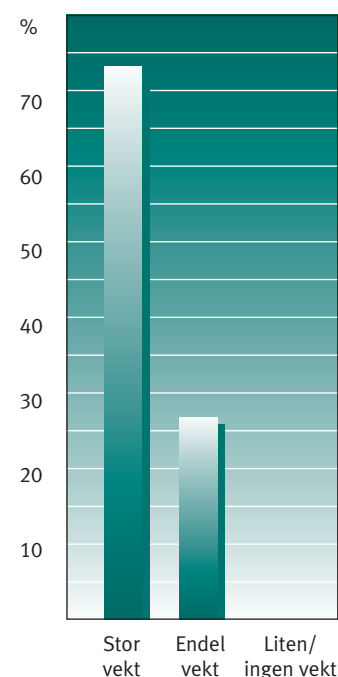


Fig. 5.59
Din egen faglige oppfatning



Vi får enda flere detaljer om lærernes evalueringsmetoder i svarene på spørsmålet: "Hvor ofte bruker du hver av følgende for å vurdere elevenes leseferdigheter?" Lærernes avkryssing på de åtte svaralternativene følger nedenfor:

Fig. 5.60
Fler-svar spørsmål om stoff som er lest

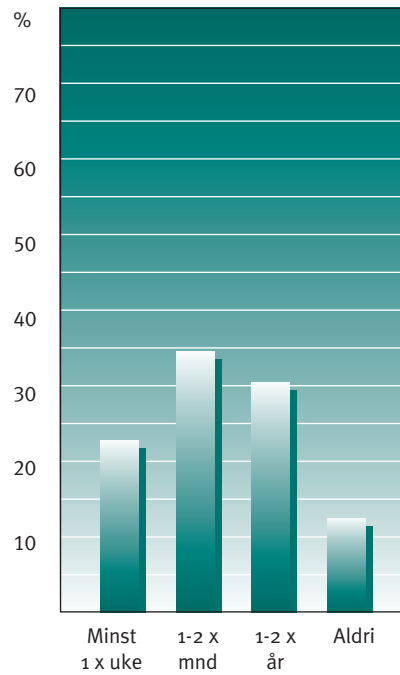


Fig. 5.61
Korte svar på skriftlige spørsmål om stoff som er lest

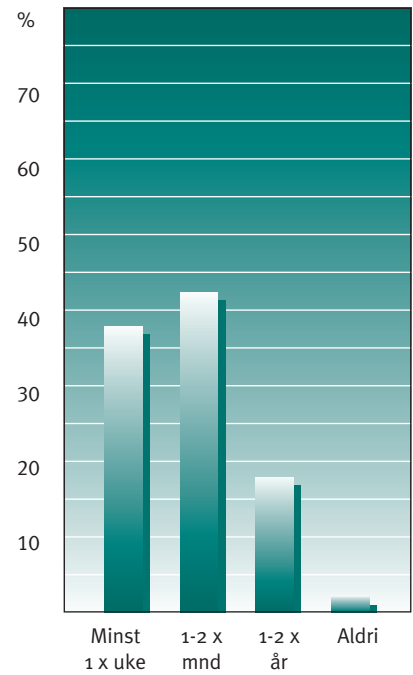


Fig. 5.62
Skriftlige svar i avsnittstørrelse om stoff som er lest

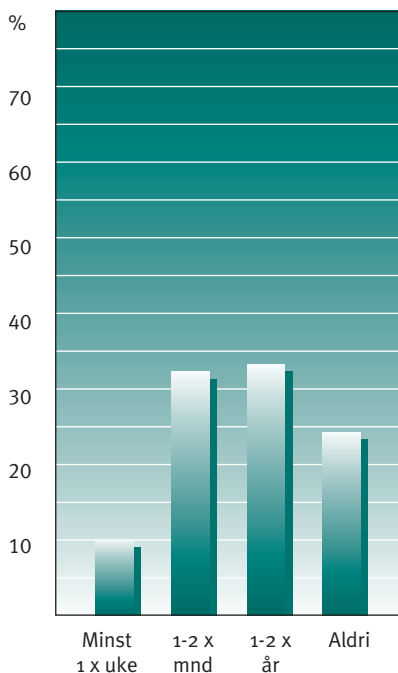


Fig. 5.63
Lyttte til elever som leser høyt

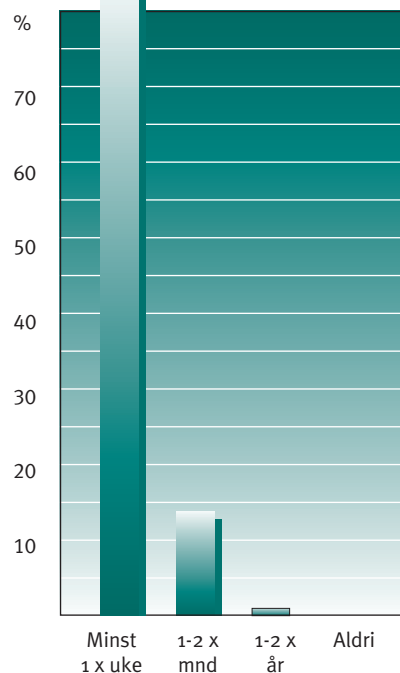
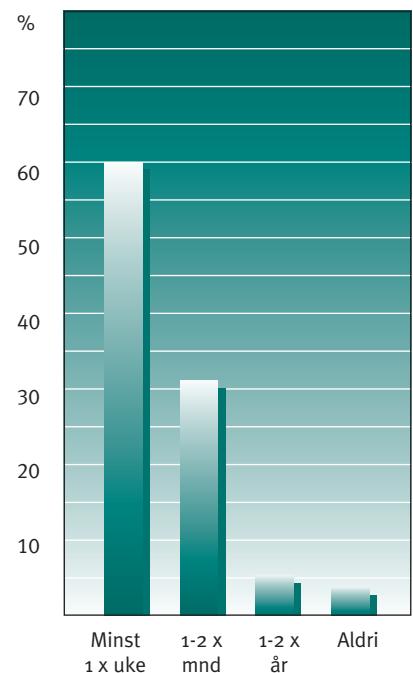


Fig. 5.64
Vurdere nøyaktighet av muntlig lesing



Her merker vi oss den store vekten som legges på å lytte til elever som leser høyt. Dette understøttes også av svarene “Vurderer nøyaktighet av muntlig lesing” og “Muntlig utspørring av elever”. Evaluering gjennom skriftlige prøver forekommer langt mer sjelden enn muntlig evaluering.

Fig. 5.65
Muntlig utspørring av elever

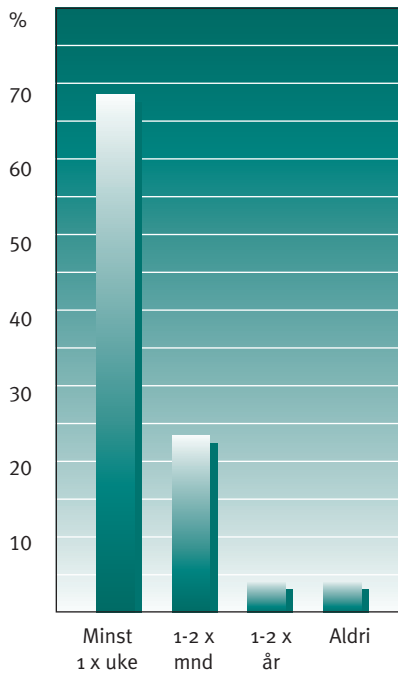


Fig. 5.66
Elevene gir et muntlig sammendrag/rapport om det de har lest

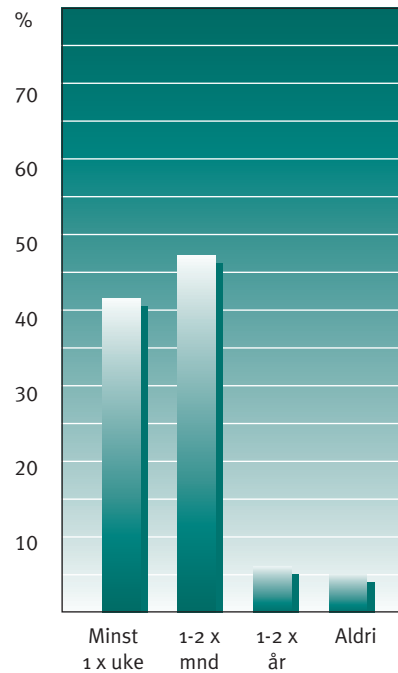


Fig. 5.67
Møte med elever for å diskutere det de har lest og arbeid de har utført

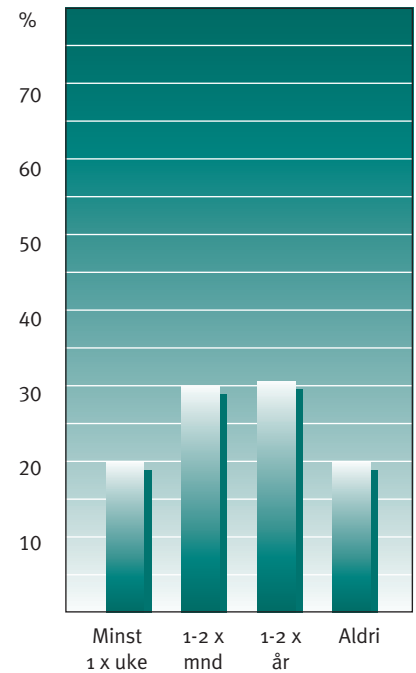
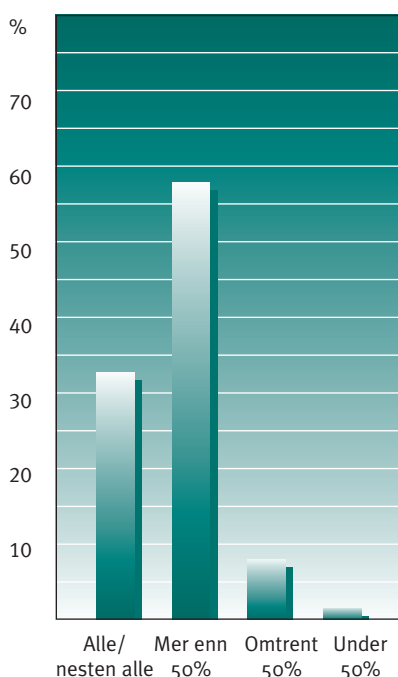


Fig. 5.68
Omtrent hvor mange 4.klassinger i denne klassen tror du vil utvikle seg til å bli gode lesere?



30% av lærerne mener at (nesten) alle elevene i klassen vil utvikle seg til å bli gode lesere. Enten stiller disse lave krav til hva som menes med “god leser” eller de er meget optimistiske. Flere undersøkelser tyder nemlig på at om lag 20% leser for dårlig til å fungere optimalt i vårt skriftbaserte utdannings- og informasjonssamfunn. Om lag 10% av lærerne er for pessimistiske når de mener at bare halvparten av elevene vil bli gode lesere. Nærmere 60% vurderer situasjonen realistisk når de antar at mer enn 50% av elevene vil bli gode lesere.

Muligheter for utvikling

Lærerne blir videre bedt om å angi i hvilken grad de er enige eller uenige i tre forskjellige påstander i denne sammenheng. Svarene fordeler seg som vist på følgende tre diagrammer.

Om lag 40% er enig i at skolen gir dem tilstrekkelig tid til faglig videreutvikling. Litt flere er uenige i dette. Om lag 55% av lærerne er helt enig/enig i at deres skole oppmuntrer dem til å forbedre måten å styre klassen på. Når det spesielt gjelder faglig videre utviklingsprogram for leseopplæring er det bare ca. 20% som hevder at de har det. Her synes det altså å være et udekket behov.

Fig. 5.69
Denne skolen gir meg tilstrekkelig tid til faglig videreutvikling

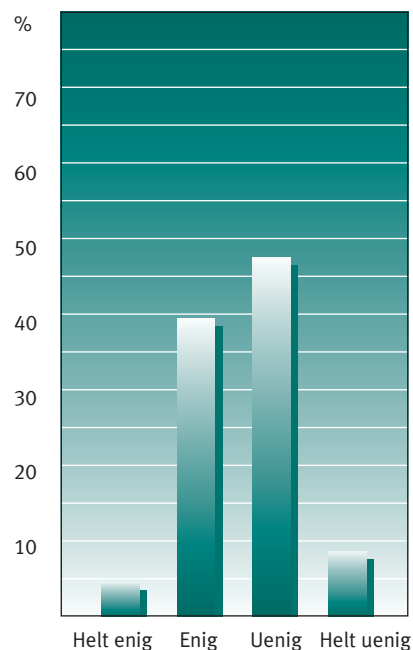


Fig. 5.70 – Denne skolen gir meg et aktivt faglig videreutviklingsprogram for leseopplæring

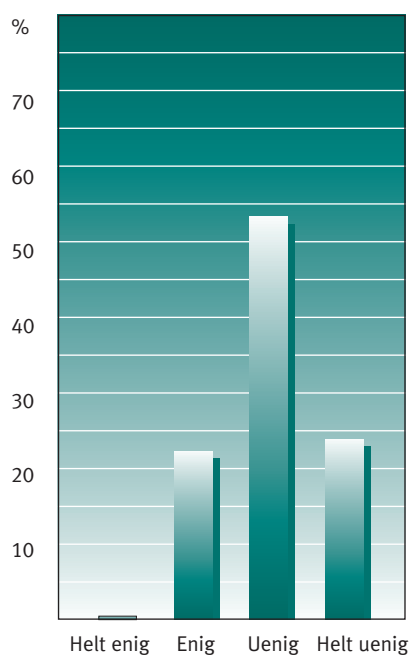


Fig. 5.71 – Denne skolen oppmuntrer meg til å forbedre min måte å styre klassen på og mine undervisningsteknikker

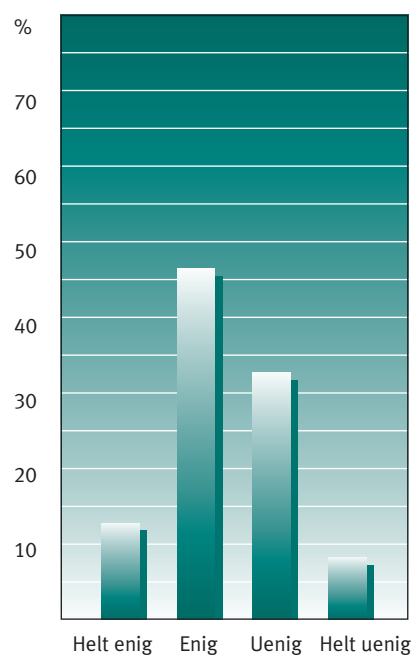
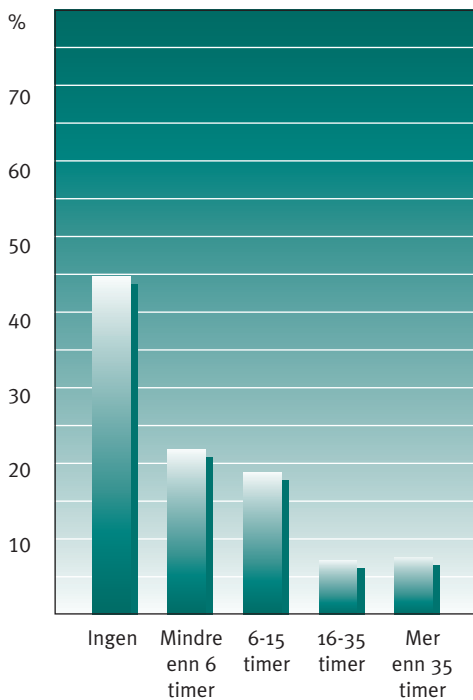


Fig.5.72
I de siste to årene, hvor mange timer totalt har du brukt på interne/faglige videreutviklingskurs eller seminarer som går direkte på lesing eller leseundervisning?



45% av lærerne sier at de ikke har brukt noe tid på videreutviklingskurs innen leseundervisning. Der er bare drøyt 10% som har brukt mer enn 16 timer på slike videreutviklingskurs.



Lærernes lesing

Lærerne spørres også om hvor ofte de leser bøker eller fagtidsskrifter som går på undervisningen generelt. Her må vi ta hensyn til at det ikke spørres om hvor mye det leses eller hvor ofte de aktuelle tidsskrifter kommer ut. Vi vet heller ikke om dette er ny litteratur. Nærmere 70% av lærerne svarer at de gjør dette en gang pr. mnd. eller oftere. Når spørsmålet begrenses til "leseundervisning", reduseres imidlertid denne aktiviteten. Om lag 50% sier at de leser barnebøker for egen faglig utvikling.

Fig. 5-73

For egen faglig utvikling, hvor ofte leser du bøker eller fagtidsskrifter som går på undervisning generelt?

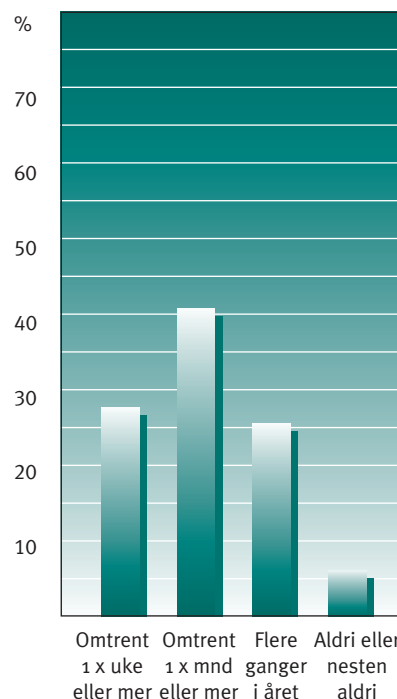


Fig. 5-74

For egen faglig utvikling, hvor ofte leser du bøker eller fagtidsskrifter som går på leseundervisning?

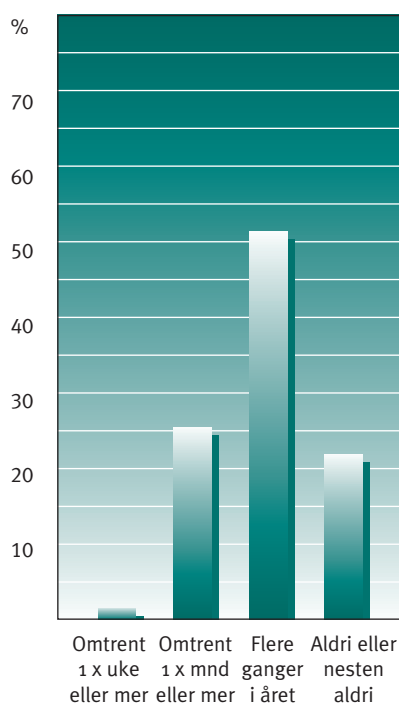
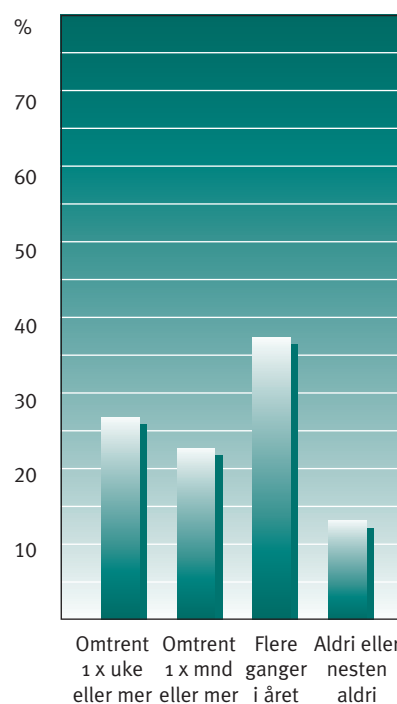


Fig. 5-75

For egen faglig utvikling, hvor ofte leser du barnebøker?



Lærerne spørres også om hvor ofte de leser av ulike grunner i sin fritid. Av diagrammene under ser vi at lesing oftest gjøres for å få nyheter og for moro skyld.

Når vi analyserer sammenhengen mellom lærernes fritidslesing og resultatene i deres klasser, finner vi ingen sammenheng – til forskjell fra antakelsen etter IEA undersøkelsen Reading Literacy Study (1991) som tydet på en positiv sammenheng mellom lærernes fritidslesing og resultatet i deres klasser. Vi har tidligere oppfattet “frivillig lesing” blant lærerne som uttrykk for

personlig interesse for lesing og undervisning. Dermed har vi antatt at der er en positiv sammenheng mellom lærernes engasjement og resultatet i deres klasser. Dette bekreftes ikke av de foreliggende resultater. Det kan imidlertid tenkes at “frivillig lesing” er bestemt ut fra lærernes interesse for å forbedre resultatene i deres klasser. Resultatene gir oss ikke grunnlag for å avgjøre om tidligere hypotese er korrekt.

Fig. 5.76
For jobben

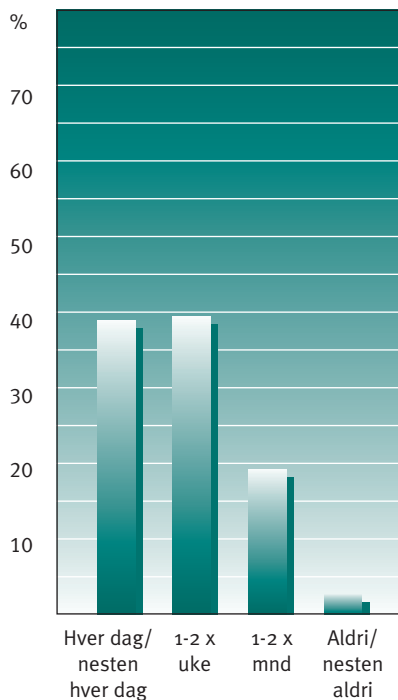


Fig. 5.77
For moro skyld

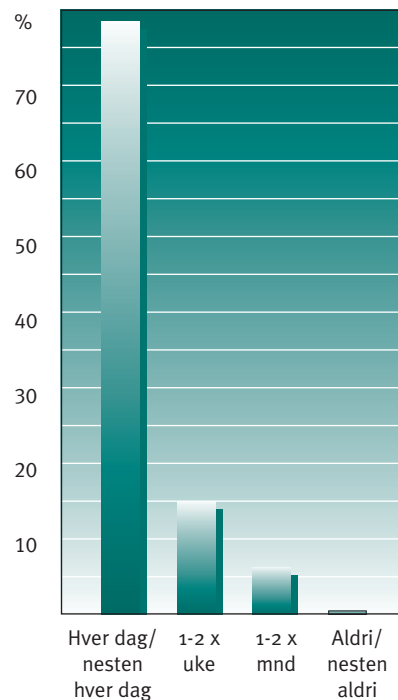


Fig. 5.78
For å få nyheter

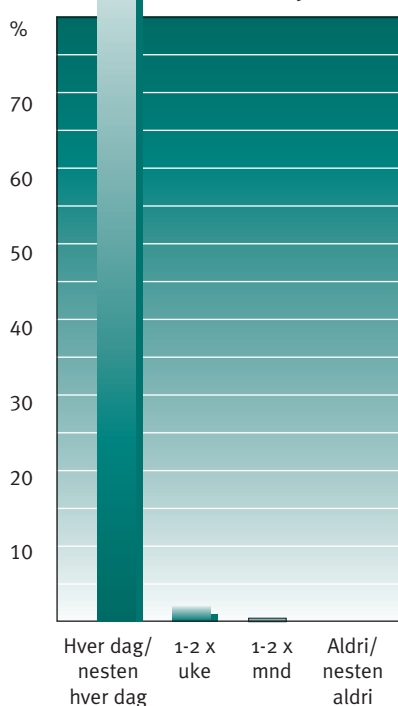


Fig. 5.79
For min utdanning/skole

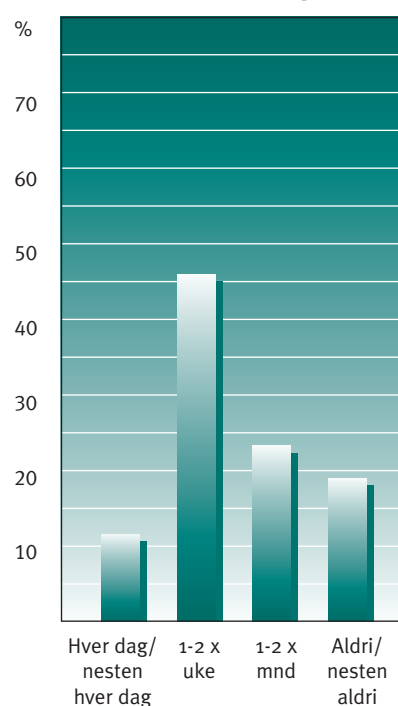
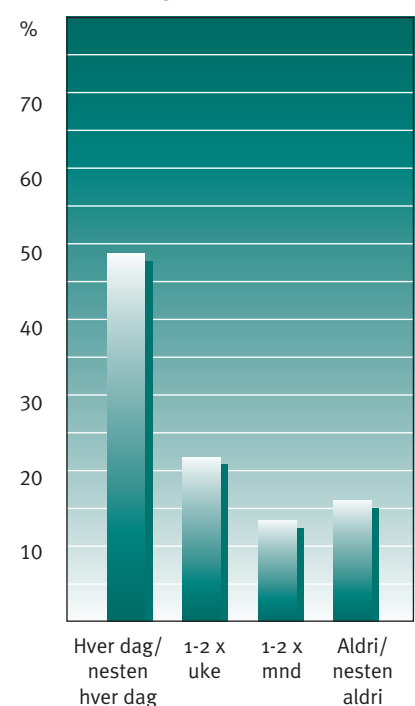


Fig. 5.80
Andre grunner



Litteratur

Campbell, J.R. et al. (2001). Framework and Specifications for PIRLS Assessment 2001. Boston: International Study Center.

Høien, T., Lundberg, I. & Tønnessen, F.E. (1994). Kor godt les norske barn? Stavanger: Senter for leseforskning.

Lie, S. et al. (2001). Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.

Martin, O.M., Mullis, I.V.S. & Kennedy, A.M. (2000). PIRLS Technical Report. Boston: International Study Center.

Solheim, R.G., & Tønnessen, F.E. (1999). Kartlegging av leseferdighet og lesevaner på 9. klassetrinn. Oslo: KUF.

Tønnessen, F.E. (1995). Linjer i barns lesing. Stavanger: Senter for leseforskning.

Tønnessen, F.E. & Solheim, R.G. (1998). Kartlegging av leseferdighet og lesevaner på 2. klassetrinn. Oslo: KUF.

Leseferdighet generelt

Tabell 1: Fordeling av samlet leseferdighet

	%
220-260	0,2
261-300	0,8
301-340	2,9
341-380	4,7
381-420	7,8
421-460	12,5
461-500	18,1
501-540	20,9
541-580	17,8
581-620	10,4
621-660	3,1
661-700	0,7
TOTAL	100,0

Leseferdighet og kjønn

Tabell 2: Samlet leseferdighet blant jenter

	%
220-260	0,1
261-300	0,6
301-340	2,2
341-380	3,7
381-420	5,8
421-460	11,0
461-500	18,1
501-540	22,4
541-580	18,9
581-620	12,2
621-660	4,1
661-700	0,9
TOTAL	100

Tabell 3: Samlet leseferdighet blant gutter

	%
220-260	0,3
261-300	0,9
301-340	3,5
341-380	5,8
381-420	9,7
421-460	13,8
461-500	17,9
501-540	19,6
541-580	17,0
581-620	8,8
621-660	2,3
661-700	0,4
TOTAL	100,0

● Leseferdighet og teksttyper

Tabell 4: Evnen til å lese faktatekster

	%
220-260	0,2
261-300	1,1
301-340	2,7
341-380	5,1
381-420	8,5
421-460	14,7
461-500	18,7
501-540	20,4
541-580	17,0
581-620	8,8
621-660	2,4
661-700	0,3
TOTAL	100

Tabell 5: Evnen til å lese litterære tekster

	%
220-260	0,1
261-300	0,9
301-340	2,4
341-380	4,9
381-420	6,7
421-460	11,4
461-500	17,2
501-540	20,7
541-580	18,7
581-620	12,4
621-660	4,0
661-700	0,7
TOTAL	100,0



**Teksttyper og kjønn****Tabell 6: Evnen til å lese faktatekster blant jenter**

	%
220-260	0,3
261-300	0,8
301-340	1,8
341-380	4,1
381-420	7,0
421-460	14,0
461-500	19,5
501-540	21,1
541-580	18,5
581-620	9,5
621-660	3,0
661-700	0,4
TOTAL	100

Tabell 7: Evnen til å lese faktatekster blant gutter

	%
220-260	0,1
261-300	1,3
301-340	3,5
341-380	5,7
381-420	9,8
421-460	15,5
461-500	17,7
501-540	20,2
541-580	15,7
581-620	8,2
621-660	2,0
661-700	0,3
TOTAL	100,0

Tabell 8: Evnen til å lese litterære tekster blant jenter

	%
220-260	0,1
261-300	0,5
301-340	1,7
341-380	3,4
381-420	4,7
421-460	10,0
461-500	16,8
501-540	22,1
541-580	19,1
581-620	14,8
621-660	5,9
661-700	1,0
TOTAL	100

Tabell 9: Evnen til å lese litterære tekster blant gutter

	%
220-260	0,1
261-300	1,2
301-340	3,0
341-380	6,3
381-420	8,4
421-460	12,8
461-500	17,5
501-540	19,5
541-580	18,6
581-620	10,2
621-660	2,2
661-700	0,3
TOTAL	100,0



Lesing og målform

Tabell 10: Samlet leseferdighet blant bokmåselever

	%
220-260	0,2
261-300	0,7
301-340	3,0
341-380	4,7
381-420	7,1
421-460	12,0
461-500	17,8
501-540	20,8
541-580	18,3
581-620	11,2
621-660	3,5
661-700	0,7
TOTAL	100,0

Tabell 11: Samlet leseferdighet blant nynorkelever

	%
220-260	0,2
261-300	1,4
301-340	2,7
341-380	4,7
381-420	10,8
421-460	13,9
461-500	19,6
501-540	21,6
541-580	15,7
581-620	7,3
621-660	1,5
661-700	0,7
TOTAL	100,0





Målform og teksttyper

Tabell 12: Evnen til å lese fakta-tekster blant bokmåselever

	%
220-260	0,2
261-300	1,0
301-340	2,4
341-380	5,2
381-420	8,0
421-460	13,9
461-500	19,0
501-540	20,3
541-580	17,9
581-620	9,3
621-660	2,4
661-700	0,3
TOTAL	100

Tabell 13: Evnen til å lese fakta-tekster blant nynorskelever

	%
220-260	0,2
261-300	1,4
301-340	4,1
341-380	4,5
381-420	9,9
421-460	18,4
461-500	17,5
501-540	21,6
541-580	13,2
581-620	6,3
621-660	2,6
661-700	0,3
TOTAL	100,0

Tabell 14: Evnen til å lese litterære tekster blant bokmåselever

	%
220-260	0,1
261-300	0,7
301-340	2,5
341-380	5,0
381-420	6,0
421-460	11,1
461-500	16,7
501-540	20,7
541-580	19,1
581-620	13,3
621-660	4,1
661-700	0,8
TOTAL	100

Tabell 15: Evnen til å lese litterære tekster blant nynorskelever

	%
220-260	0,2
261-300	1,7
301-340	2,2
341-380	4,4
381-420	9,6
421-460	12,9
461-500	18,7
501-540	21,2
541-580	17,1
581-620	8,4
621-660	3,5
661-700	0,2
TOTAL	100,0



