

PIRLS



Hvorfor leser klasser så forskjellig?

En sammenligning av de 20 klassene med de beste og de 20 klassene med de svakeste leseresultatene i PIRLS 2001

Ragnar Gees Solheim
Finn Egil Tønnessen

Senter for leseforskning

Senter for leseforskning
ISBN: 82-7649-033-6
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

PIRLS 2001 er en undersøkelse av leseferdighet i 4. klasse, og i april 2003 ble de internasjonale resultatene presentert. Sammenlignet med 34 andre land oppnådde Norge et helt gjennomsnittlig resultat, men vi ble forbigått av de fleste land som vi til vanlig sammenligner oss med. Året før hadde man gjennom PISA-undersøkelsen fått vite at norske 15-åringer også har helt gjennomsnittlige leseferdigheter i en sammenligning mellom elever i 32 land. I lys av at vi i Norge er et av de landene i verden som bruker mest resurser på vårt skolesystem, har de relativt svake leseferdighetene satt i gang en omfattende diskusjon.

Mye av diskusjonen har dreid seg om hvordan man skal forstå de norske resultatene. De internasjonale dataene har blitt studert med henblikk på å finne mulige årsaker, og man finner en del interessante forskjeller gjennom slike analyser. Et av disse funnene er at begge de to internasjonale undersøkelsene viser at det arbeides mindre med læringsstrategier i norsk skole enn i skolesystemene i andre land. Et annet funn er at forskjellene mellom jenter og gutter er svært store i Norge (jenter er bedre lesere enn gutter), og at Norge har relativt mange svake lesere. I PIRLS finner en også at det i Norge er betydelige forskjeller mellom klassene. At man bare finner den store forskjellen mellom klassene i PIRLS og ikke i PISA, skyldes forskjellige måter å trekke utvalget på. I PIRLS har man trukket ut hele klasser, mens man i PISA har trukket ut enkeltelever.

Et interessant spørsmål med utgangspunkt i resultatene fra PIRLS, er hvorfor klasser utvikler seg så forskjellig i et skolesystem der bosted er den viktigste faktoren som påvirker valg av skole/klasse. I denne rapporten vil vi se på hva som kjennetegner klasser med henholdsvis lav og høy gjennomsnittlig leseferdighet.

Hvordan skolen kan bidra til en positiv utvikling hos den enkelte elev, er avhengig av et komplisert samspill mellom mange faktorer. I den daglige skolehverdagen henger ting sammen: elever med forskjellig familiebakgrunn utvikler forskjellige interesser, begynner på skoler som er forskjellige og møter forskjellige lærere. Det er i samspillet mellom alle disse faktorene at leseferdighet (og andre ferdigheter) utvikler seg. I PIRLS er vi så heldige at vi har informasjon som foreldrene selv har gitt, vi har informasjon fra elevene, og vi har informasjon fra rektorene og lærerne. I denne rapporten presenterer vi opplysninger fra alle de fire informantgruppene, og vi finner interessante forskjeller. I arbeidet med å finne kjennetegn ved klasser med gode og svake gjennomsnittlige leseferdigheter, bør man imidlertid være opptatt av sammenhenger mer enn av enkeltårsaker. Ikke fordi detaljer ikke er viktige, men fordi vi tror at detaljene må innpasses i et større bilde for å være nyttige i den praktiske skolehverdagen.



Mange kjenner sikkert historien om de fire personene som aldri hadde sett en elefant, og som fikk bind for øynene før de for første gang fikk lov til å ta på en elefant. Når de til slutt skulle beskrive hvordan elefanten så ut, ble det til svært forskjellige dyr, avhengig av om de hadde famlet seg fram til snabelen, halen, et ben eller magen. Det kan godt være at en elefant har vondt i et ben, men skal vi behandle elefanten, bør vi se på mer enn bare benet. Vi må også vite en del om elefanter (og det kan jo være at elefanten i tillegg også har vondt i snabelen).

Til slutt vil vi takke Inger-Kristin Bjaalid, Liv Engen, Åke Olofsson og Stefan Samuelsson for verdifulle råd og kommentarer. Sluttproduktet er imidlertid forfatterens ansvar.

Senter for leseforskning, oktober 2003

Ragnar Gees Solheim

Finn Egil Tønnessen

Innhold

1.

En kort beskrivelse av PIRLS 2001	8
Resultatene i PIRLS 2001	10
Forskjellene mellom klassene	12

2.

Rapportens oppbygging	13
Viktige ting å huske på når man leser denne rapporten	13
Beskrivelse av utvalget	17
Bokmål/nynorsk	20
Hvilket språk snakker elevene hjemme	21

3.

Opplysninger gitt av foreldre/foresatte	22
Aktiviteter foreldre/foresatte deltar i sammen med barna i førskolealder	23
Elevenes ferdigheter ved skolestart	28
Aktiviteter i familien sammen med barnet	31
Foreldres/foresattes lesing	36
Foreldres/foresattes holdninger til lesing	39
Antall bøker i hjemmet	42
Foreldres/foresattes oppfatning av skolen barnet går på	43
Påvirkes foreldrenes/de foresattes oppfatning av skolen av hvordan leseferdigheten er i resten av klassen?	46
Foreldrenes/de foresattes utdanning	47
Familiens økonomi	49

4.

Opplysninger gitt av elevene	50
Elevenes holdning til lesing og deres lesevaner	50
Hva betyr klassetilhørighet for holdninger til lesing og lesevaner?	54
Hva leser elevene på fritiden?	54
Hva betyr klassetilhørighet for valg av lesestoff?	59
Daglig tid brukt på TV og video	59
Bruk av biblioteket	60
Lesing som en del av hjemmeleksene og bruk av datamaskin	61
Elevenes forhold til skolen	62
Elevenes oppfatning av sin egen lesing	65

5.

Opplysninger gitt av rektor	67
Geografisk plassering og språkmiljø	67



Vansker og tiltak på skolen	69
Lærerstabilitet på barnetrinnet	71
Bibliotekdekning	71
Ressurser på skolen	71
Skolemiljøet	79

6.

Opplysninger gitt av lærerne	86
Støtteundervisning	86
Hvor ofte arbeides det med leseopplæring	87
Innhold i leseopplæringen	88
Oppfølging i forbindelse med at elevene leser	94
Arbeid for å utvikle ferdigheter eller strategier i leseforståelse	99
Tilgang på datamaskiner	104
Arbeid med lesevansker	105
Samarbeid med hjemmet	108
Lærernes utdanning	109
Lærernes egen lesing	113

7.

Oppsummering og konklusjon	118
Samlet oppsummering – foreldre/foresatte	118
Samlet oppsummering – elever	123
Samlet oppsummering – rektorer	126
Samlet oppsummering – lærer	129

8.

Noen refleksjoner	135
-------------------	-----

9.

Epilog	140
--------	-----

Aktuell litteratur	144
--------------------	-----

Vedlegg: Eksempler på tekster brukt i PIRLS

1. "Opp-ned musene" av Roald Dahl (litterær tekst)	150
2. "Sykkelturen" m/ informasjonsfolder (fakta tekst)	156

En kort beskrivelse av PIRLS 2001

Bakgrunn for PIRLS

Bak PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) står The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). I 1991 var IEA ansvarlig for den første internasjonale leseundersøkelsen som Norge deltok i, en undersøkelse som omfattet 9-åringer og 14-åringer i 32 land. På slutten av 90-tallet tok IEA initiativet til en leseundersøkelse for 4 klasse, PIRLS 2001.

Pirls 2001

PIRLS 2001 omfatter vel 150 000 elever i 5777 skoler i 35 land. I Norge deltok 3459 elever fra 198 klasser på 136 skoler. Deltagelsesprosenten på skolenivå er 89, og svarprosenten hos elevene er 92. Gjennomsnittsalderen for elevene er 10,0. Utvalget ble trukket av Statistisk sentralbyrå i samarbeid med IEA. I tillegg til selve leseprøven ble elevene bedt om å besvare et spørreskjema med spørsmål om lesevaner, arbeidsvaner og interesser. Elevens foreldre/foresatte besvarte også et spørreskjema om aktiviteter, interesser og ressurser i hjemmet. Lærerne fylte ut et omfattende spørreskjema om bl.a. pedagogiske metoder og aktiviteter i leseundervisningen, og rektorene har gitt informasjon om skolens ressurser og rammefaktorer.

Organisering av arbeidet i PIRLS

IEA sentralt har hatt ansvaret for å utvikle leseprøvene og spørreskjemaene. Dette har skjedd i et omfattende og nært samarbeid med de enkelte deltakerlandene. Etter at prøvehefter og spørreskjema var ferdigstilt på engelsk, ble det foretatt nasjonale oversettelser. Disse ble så kontrollert av en uavhengig faginstans som rapporterte direkte til IEA. Nyanser og avvik i oversettelsene ble så avklart før materialet ble ferdigstilt. Utformingen av materialet har foregått innen en felles mal, slik at illustrasjoner og layout er identisk i alle land. I Norge har en prosjektgruppe ved Senter for leseforskning, Høgskolen i Stavanger, hatt ansvaret for gjennomføringen av PIRLS. Senter for leseforskning fikk oppdraget fra Læringscenteret, som har hatt det formelle ansvaret for arbeidet i Norge.

Lesing i PIRLS

I PIRLS vektlegges forståelsesaspektet i lesing, og at vi stort sett leser av to grunner. Vi leser for vår fornøyles skyld, og vi leser fordi vi er ute etter kunnskap/informasjon. Prøvene inneholder derfor både "litterære" tekster og "fakta"tekster. Informasjon om forståelse får man gjennom spørsmål knyttet til fire forskjellige områder:

- Hente ut informasjon
- Trekke enkle slutninger
- Tolke og sammenholde informasjon
- Vurdere språk, innhold og virkemidler i teksten



I PIRLS er ca. 60 % av spørsmålene flervalgsspørsmål (fire svaralternativ), og ca. 40 % har åpne svaralternativ hvor elevene selv må skrive svaret. De åpne spørsmålene gir fra 1-3 poeng, og for hvert spørsmål blir det oppgitt hvor mange poeng man kan få (i tillegg til at dette også er angitt i prøveheftene).

Leseprøvene og gjennomføringen av leseundersøkelsen

Prøvematerialet i PIRLS består av ni hefter med to lesetekster i hvert hefte. Seks ulike tekster er kombinert på forskjellige måter i de ni heftene. I tillegg er det et tiende hefte som består av to tekster som ikke varierer. De 9+1 heftene ble rotert etter et bestemt system som sikret at alle tekstene ble brukt like mye. Ved gjennomføringen av prøven fikk elevene 40 minutter pr. tekst med en 15 minutters pause imellom. Etter å ha gjennomført leseprøven fikk elevene en fem minutters pause før de ble bedt om å besvare spørsmål om interesser og aktiviteter.

Halvparten av tekstene i PIRLS 2001 er klausulerte med tanke på gjenbruk i PIRLS 2006. Den andre halvparten av tekstene er imidlertid frigitt, og et eksempel på et prøvehefte finnes som vedlegg til denne rapporten.

Retting og bearbeiding av data

I tillegg til at skolene hadde ansvaret for gjennomføringen av leseprøvene, hadde de også ansvar for å samle inn de forskjellige spørreskjemaene. Fra skolen ble alt materiell sendt til Senter for leseforskning. Her ble rettingen gjennomført av et eget rettekorps som var spesielt skolert i forhold til vurdering og skåring av de "åpne" svaralternativene. Hvert fjerde hefte ble rettet to ganger av forskjellige personer for å kontrollere skåringen av de åpne svaralternativene. Denne kontrollen viser stor reliabilitet, i gjennomsnitt et samsvar på 92 %. Resultatene fra leseprøven og informasjonen fra de forskjellige spørreskjemaene ble så lagt inn på data som ble videresendt til IEA sentralt. Den videre data-behandlingen for alle deltagerlandene har så foregått sentralt i IEA.

Den internasjonale rapporteringen i PIRLS

IEA har ansvaret for en samlet rapportering av data fra alle deltagerlandene i en internasjonal rapport. I tillegg kan de enkelte landene lage nasjonale rapporter. IEA har også utgitt flere publikasjoner i forbindelse med PIRLS. Det er utgitt rapporter om det lesefaglige grunnlaget i PIRLS og de tekniske sidene ved gjennomføringen av PIRLS. I tillegg er det utgitt en "PIRLS 2001 Encyclopedia", der det for første gang er samlet informasjon fra alle deltagerlandene om geografiske, politiske og økonomiske forhold, sammen med en omfattende oversikt over skolesystemets organisering, leseopplæring og lærerutdanning. Alle landene har i sine presentasjoner fulgt samme mal, noe som letter sammenligningen over landegrensene.

Alle de internasjonale rapportene om PIRLS finnes på: <http://isc.bc.edu/pirls2001.html>.



Den norske rapporteringen i PIRLS

I Norge har en valgt å gi en oversikt over de norske resultatene før publiseringen av de internasjonale dataene. Rapporten heter "Slik leser 10-åringer i Norge". Den internasjonale rapporten er omfattende og detaljert, og en har derfor valgt å utarbeide en kortversjon som trekker fram noen sentrale funn. I denne rapporten har en i de fleste tilfellene valgt å begrense sammenligningene til å omfatte de nordiske landene som har deltatt i PIRLS (Island, Norge, Sverige) fordi forskjeller mellom alle de 35 landene lett blir forvirrende. De to norske rapportene finnes på: <http://ls.no/>.

En kortversjon av en så omfattende rapport vil basere seg på skjønn og vil alltid mangle mange detaljer. Kortversjonen erstatter således på ingen måte den interessante informasjonen som ligger i hovedrapporten

Resultatene i PIRLS

Norge sammenlignet med andre land

Med et internasjonalt gjennomsnitt på 500 blir det norske resultatet på 499 helt gjennomsnittlig. Norge kommer på 25 plass (av 35) når landene rangeres, og de fleste europeiske landene kommer foran Norge. Hvis man ser på forholdet til OECD land, så kommer Norge nest sist av 17 land. Det er de svenske elevene som gjør det best og det tredje nordiske landet i PIRLS, Island, ligger også foran Norge.

Norge har generelt en relativt stor spredning, også om vi sammenligner oss med Sverige og Island. Spesielt synes Sverige å kombinere et godt resultat og mindre spredning. Den store norske spredningen gir grunn til ettertanke, spesielt fordi det norske skolesystemet vektlegger enhetstanken.

Forskjeller mellom jenter og gutter

Resultatene i PIRLS viser at jentene leser bedre enn guttene i alle de 35 landene. I Norge er forskjellene relativt store, og Island, Norge og Sverige er ganske like når det gjelder jentenes bedre leseferdigheter. IEA-undersøkelsen fant også i 1991 at jentene leste bedre enn guttene, og PISA-undersøkelsen fant store forskjeller i jentenes favør blant 15-åringene. I Norge finner man også at forskjellene mellom jenter og gutter er størst blant de svakeste leserne. Blant de 25 % svakeste på samlet leseferdighet er det 63 % gutter og 37 % jenter. Blant de 25 % beste leserne er det betydelig jevnere: 54 % jenter og 46 % gutter. Også i PISA er forskjellene størst mellom jenter og gutter i gruppen med svake lesere.



Lesing av litterære tekster og faktatekster

Deltagerlandene i PIRLS er delt i tre nesten jevnstore grupper. I 10 land er det ingen signifikante forskjeller mellom lesing av litterære tekster og faktatekster. De resterende landene deler seg i nesten jevnstore grupper, med en gruppe hvor forskjellene tenderer i favør av litterære tekster og en gruppe med forskjeller i favør av faktatekster. I Sverige er det ingen forskjell i lesing av de to teksttypene, mens det både på Island og i Norge er signifikante forskjeller i favør av litterære tekster.

Bokmål/nynorsk

PIRLS viser signifikante forskjeller mellom de to målformene, og da i favør av bokmål. Dette samsvarer med resultatene fra flere undersøkelser med de nasjonale kartleggingsprøvene på de lavere klassetrinn. PISA-undersøkelsen finner for øvrig de samme forskjellene i leseferdighet hos 15-åringer.

Fra undersøkelser i mindre grupper vet man at leseferdigheten blant nynorskelevne på skoler hvor nynorsk står sterkt i miljøet rundt skolen, er like god som leseferdigheten hos elever som kommer fra veletablerte bokmålmiljø. Når man i nasjonale undersøkelser finner forskjeller mellom målformene, skyldes dette trolig to forhold. Det ene er at man i store nasjonale utvalg fanger opp skoler hvor nynorske er opplæringsmålet, men hvor det også snakkes mye bokmål i miljøet rundt skolen. Det andre forholdet som påvirker lesing på nynorsk i negativ retning, er at tilgangen på lesestoff ikke er like god på nynorsk som på bokmål. Dette fører til at nynorskelever nok leser ganske mye bokmål, mens det er sjeldnere at bokmålselever leser nynorsk. Den lesetreningen de to gruppene får i sine respektive målformer, blir derfor ulik.



Forskjeller mellom klassene

Utvalg på klassenivå

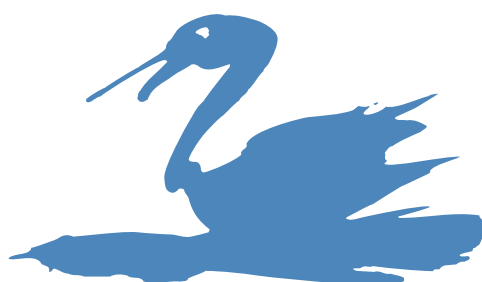
Utvalget i PIRLS er trukket på klassenivå (til forskjell fra PISA hvor utvalget er trukket på individnivå), og man har informasjon om 198 klasser. I tillegg til informasjon om elevenes leseferdighet har man også gjennom de forskjellige spørreskjemaene samlet inn opplysninger om forhold vedrørende undervisningens organisering, ressurser i undervisningen, arbeid med leseopplæringen, lærerbakgrunn, hjemmeforhold og elevenes lesevaner og interesser.

Alle resultatene i de forskjellige PIRLS-rapportene har tatt utgangspunkt i enkeltelevens leseferdighet, og det framkommer mye interessant ut fra dette utgangspunktet. I denne rapporten vil det imidlertid bli satt fokus på klassenivået.

Klassenes gjennomsnittlige leseferdighet

Den norske rapporten viser at det er betydelige forskjeller mellom klassene. Det interessante er at det er en sammenheng mellom høyt gjennomsnitt i klassen og liten spredning. Tilsvarende er det stor spredning i klasser med lavt gjennomsnitt. I praksis vil høy spredning bety at klassen er uensartet, dvs. at variasjonen elevene imellom er stor. Liten spredning derimot betyr at variasjonen mellom elevene er mindre, dvs. at det er en mer ensartet klasse. Høyt gjennomsnitt synes heller ikke å ha sammenheng med at det er noen få, gode lesere som trekker opp, men at det er mange gode lesere i klassen. Denne sammenhengen mellom gjennomsnitt og spredning i klassene fant man også i IEA-undersøkelsen i 1991.

Et interessant spørsmål er hvorfor klasser utvikler seg så forskjellig i et skolesystem der bosted er den viktigste faktoren som påvirker valg av skole/klasse. Denne rapporten er et forsøk på å finne ut hva som kjennetegner klasser med henholdsvis lave og høye gjennomsnittlige leseferdigheter.



Rapportens oppbygging

I denne rapporten sammenlignes gruppen med lavt lesegjennomsnitt og gruppen med høyt lesegjennomsnitt, med informasjon man har fått gjennom de fire spørreskjemaene som er blitt brukt i PIRLS. Først vil det bli gitt en beskrivelse av utvalget, sammen med noen generelle kjennetegn. Deretter kommer opplysninger fra foreldrene, så opplysninger fra elevene, for så å gå videre til informasjon fra rektorene og lærerne. Til slutt vil det bli gitt en oppsummering for hver av de fire informantgruppene, og helt til slutt en samlet konklusjon.

Resultatene vil hovedsaklig bli presentert i form av grafer, der elevene i de 20 klassene med svakest lesegjennomsnitt sammenlignes med elevene i de 20 klassene med best lesegjennomsnitt. Der det oppgis at resultatet er signifikant, betyr det at resultatet er signifikante på 0.05 nivået (utregnet med Pearson Chi-Square, 2-sided).

Viktige ting å huske på når man leser denne rapporten

1.

Opplysninger om elevene i klasser med henholdsvis svakt eller godt gjennomsnitt i leseferdighet er ikke det samme som en beskrivelse av elever med svake eller gode leseferdigheter. I klassene med svakt lesegjennomsnitt finnes det en rekke elever med gode leseferdigheter, og tilsvarende er det i de "gode" klassene også elever som sliter med lesing. Det man i denne rapporten gjør, er å se på forskjellene mellom elevene i de to gruppene av klasser, og om det eventuelt er noen felles trekk ved klasser med henholdsvis gode eller svake ferdigheter i lesing.

2.

Eventuelle forskjeller mellom gruppen med klasser med godt lesegjennomsnitt, og gruppen med klasser med svakt lesegjennomsnitt, sier noe om **kjennetegn** ved de to gruppene, men den sier ikke noe om årsak – virkning. Det betyr at når man eventuelt finner noe som er karakteristisk ved den ene gruppen til forskjell fra den andre gruppen i forhold til en bestemt faktor, så kan det være faktoren som har påvirket gruppen, eller det kan være gruppen som har påvirket faktoren. Eksempelvis kan forskjeller i leseopplæring ha ført til forskjeller i leseferdighet i en klasse, men det kan også være at forskjeller i leseferdighet i en klasse har ført til forskjeller i leseopplæring. I den praktiske skolehverdagen vil det faktisk være ønskelig at det er foregår et slikt samspill mellom ferdighet og metode. Det man som observatør eventuelt kan stille spørsmål om, er om resultatet av et slikt samspill er hensiktsmessig.



3.

Spørsmålet om "hensiktsmessig" blir i denne sammenhengen ikke et verdinøytralt spørsmål. For forfatterne er det viktig å understreke at vi har en oppfatning av at skolen er satt til å løse bestemte oppgaver, og en av disse oppgavene er å utvikle gode leseferdigheter. En annen oppgave skolen har i Norge, er å sikre like muligheter for elever med forskjellig bakgrunn, og å arbeide for å jevne ut eventuelle forskjeller som måtte stå i veien for at elever utvikler sine evner og anlegg. I en slik kontekst blir spørsmålet om det samspillet mellom ferdighet og metode man kan se i klasser med forskjellig leseferdighet, ikke et rent akademisk spørsmål. Det blir også et spørsmål om det samspillet som har utviklet seg er hensiktsmessig når man snakker om å tilby elevene hjelp i deres utvikling av best mulig leseferdighet, og om dette samspillet representerer god **opplæring**. Her inviteres leserne til selv å reflektere over hva som kan være hensiktsmessige tilbud. Rapporten gir et grunnlag for slik refleksjon. Forfatterne har selvfølgelig sine oppfatninger, men er svært klar over at det er rom for mange andre syn.

4.

Som nevnt kan eventuelt forskjeller mellom gruppene skyldes påvirkningen av en bestemt faktor, men det kan også være gruppen som har påvirket faktoren. At påvirkningen kan gå begge veier, vil imidlertid ikke være like sannsynlig uansett hvilken faktor man snakker om. Valg av undervisningsmetode er et eksempel på en faktor hvor påvirkningen sikkert går begge veier. Men hva med hjemmeforhold? I en familie vil alle medlemmene påvirke hverandre, og det er klart at foreldrene vil tilpasse hva de gjør til barnets reaksjoner. I tilfeller der barnet for eksempel har en funksjonshemming, vil man forvente at foreldrenes valg av aktiviteter er tilpasset barnets forutsetning. Dette forandrer imidlertid ikke det faktum at foreldrenes oppgave bør være å gi barnet utfordringer som gir muligheter for utvikling og vekst (og i neste omgang selvfølgelig at de som foreldre representerer den hjelpen som gjør det mulig å takle nye oppgaver). I den alminnelige norske familie mener forfatterne at det er større grunn til å tro at påvirkningen går fra foreldre til barn enn omvendt, **i forhold til faktorer man ser på i denne rapporten**. Også her vil det selvfølgelig være forskjeller. Det er minst sannsynlig at påvirkningen går fra barn til voksen når det gjelder foreldrenes utdanning, mens muligheten er større for at det er et samspill når det gjelder lesing av barnebøker og lignende. Selv om det eventuelt eksisterer en gjensidig påvirkning, blir det ikke mindre interessant å reflektere over om samspillet er hensiktsmessig. Til grunn for forfatterens refleksjoner ligger en tro på at det går an å påvirke foreldre til å bli gode "påvirkere" på sine barns utvikling. Her igjen inviteres leserne til selv å reflektere over hva som kan være en positiv påvirkning.

Den samme tenkningen som ovenfor, gjør seg gjeldende i forhold til eventuelle sammenhenger man måtte finne mellom de to gruppene i denne undersøkelsen og en rekke "rammefaktorer". Når man finner at rektorene ved skolene med klassene med svakt lesegjennomsnitt rapporterer at de opplever større problemer med bygninger og ute-



arealer, klima og belysningssystem og tilgang på klasserom (i sammenligning med kollegene i gruppen med klasser med godt lesegjennomsnitt), er det mer grunn til å tro at det er de fysiske forholdene som vil ha en påvirkning på elevenes utvikling, og ikke at det er elevenes utvikling som eventuelt påvirker de fysiske forholdene. Dette selvfølgelig under forutsetning av at man tror at miljøet har en påvirkning på individet, og også at man ikke tror at det eksisterer noen mekanismer i samfunnet som sørger for at de "gode" elevene/klasse/skolene blir "tildelt" bedre fysiske rammeforhold. Man kan imidlertid også tenke seg at begge deler er mulig, dvs. at det både er slik at de fysiske forholdene påvirker individuelle reaksjoner, og at det er mekanismer som styrer ressurser i retning av de "gode" elevene/klasse/skolene. I så fall har man en såkalt "Matteuseffekt" i begge gruppene. De "gode" har fysiske rammer som fremmer en positiv utvikling, og de "svake" har fysiske rammer som påvirker utviklingen i negativ retning. Her igjen blir det imidlertid mer interessant å tenke "samspill" enn å tenke "årsak – virkning".

De faktorene som er drøftet ovenfor, viser eksempler på hvordan forfatterne har arbeidet med denne rapporten. Det er en tenkning som leseren forhåpentligvis også har med seg i sin lesing.

5.

Man må også huske på de begrensningene som ligger i at det hele tiden er et utvalg av faktorer man arbeider med. Denne rapporten tegner derfor kanskje et bilde som inneholder en del interessante sammenhenger, men dette bildet er igjen et utsnitt av et større landskap. Hva med for eksempel den allmenne holdningen til skole og utdanning i samfunnet? I flere internasjonale undersøkelser er det påpekt at det finnes kulturelle forskjeller på disse områdene mellom landene, og at variasjonene i resultatene i leseferdighet også kan ha sammenhenge med disse forskjellene i kultur. På samme måte kan det eksistere lokale kulturelle forskjeller som har betydning for utviklingen av leseferdighet, og som ikke fanges opp i rapporten.

6.

Kunne rapporten ha vært skrevet slik at man mer fikk svar og mindre antagelser? Statistisk er det til en viss grad mulig å korrigere for betydningen av forskjellige faktorer, og også eventuelt å se hvilken faktor som bidrar mest til et bestemt resultat. I dagliglivet opptrer imidlertid de forskjellige faktorene alltid i kompliserte samspill, og i denne rapporten har man valgt å se på hvilke mønstre man eventuelt kan se, og hvilke refleksjoner dette kan gi opphav til. Det betyr imidlertid ikke at det ikke også bør arbeides videre med data i andre sammenhenger. De statistikkyndige leserne vil imidlertid vite at data på nominalnivå og ordinalnivå (slik de finnes i PIRLS og PISA) legger sterke begrensninger på hvilken statistisk bearbeiding som er mulig. Av den grunn er det i denne rapporten benyttet ikke parametriske statistikk.




7.


Det siste man må huske, har sammenheng med måten data presenteres på. I PIRLS presenteres data alltid med utgangspunkt i elevene, og den internasjonale databasen er bygget opp med utgangspunkt i elevene. Det betyr at når resultatene fra spørreskjemaet til foreldrene presenteres, så er det "prosentandel elever som har foreldre som.....". Likeledes er det alltid snakk om "prosentandel elever som går ved skoler hvor rektor rapporterer.....", og "prosentandel elever som går i klasser hvor lærer" osv. Det betyr at sammenligningsenheten blir lik, uavhengig av informasjonskilde (noe som har sine fordeler), men det bryter litt med forventninger om at man snakker om "prosentandel av rektorene/lærerne som....." når det presenteres data fra rektorer eller lærere.



Beskrivelse av utvalget

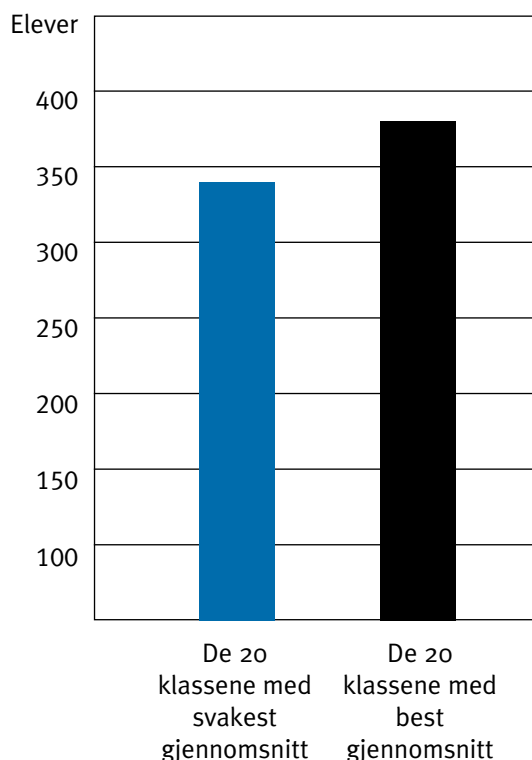
For å belyse mulige forklaringer til at klasser utvikler seg så forskjellig, har vi valgt ut de 20 klassene i utvalget som har de laveste gjennomsnittlige leseferdighetene, og de 20 klassene med det høyeste gjennomsnittet, for så å sammenligne de to gruppene på en rekke variabler.


 Svakest gjennomsnitt


 Sterkest gjennomsnitt

Det er litt flere elever i gruppen med det beste gjennomsnittet, men i hver av gruppene er det omtrent 10 % av det samlede utvalget (som er på 3459 elever).

Fig. 1
Antall elever i de to gruppene

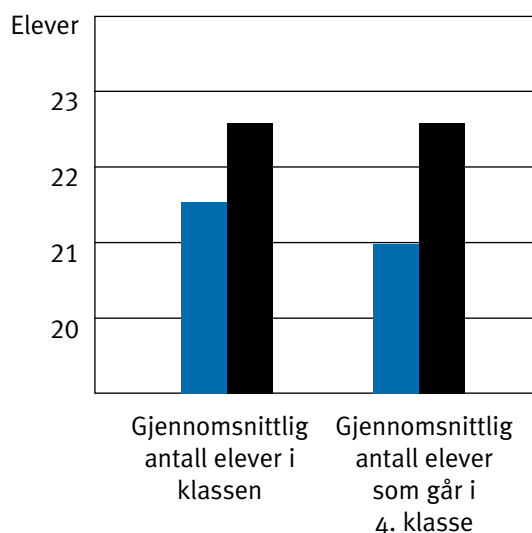


 De 20 klassene med svakest gjennomsnitt

 De 20 klassene med best gjennomsnitt

Som man ser av figuren er det litt flere elever i klassene med det beste gjennomsnittet, men forskjellen er ikke signifikant. Den lille forskjellen man ser i gruppen med svakest gjennomsnitt mellom "elever i klassen" og "elever som går i 4. klasse" skyldes at det i denne gruppen også er fådelte klasser (flere klasstrinn i samme klasse).

Fig. 2
Antall elever i klassen og hvor mange av elevene som går i 4. klasse





Gjennomsnitt og spredning i de to gruppene*

	De 20 klassene med svakest gjennomsnitt	De 20 klassene med best gjennomsnitt
Gj. snittlig leseferdighet	440	554
Minimum	228	363
Maksimum	632	689
Standardavvik	81,8	61,6

* Gjennomsnittet i PIRLS er satt til 500

Som tabellen viser er det betydelige forskjeller mellom leseferdigheten i de to gruppene. Man ser også at forskjellene innen gruppene er større i gruppen med svake lesere enn i gruppen med de gode leserne. Det er også interessant å merke seg at standardavviket er lavest i de beste klassene.

Fig. 3
Gjennomsnitt og spredning i de to gruppene

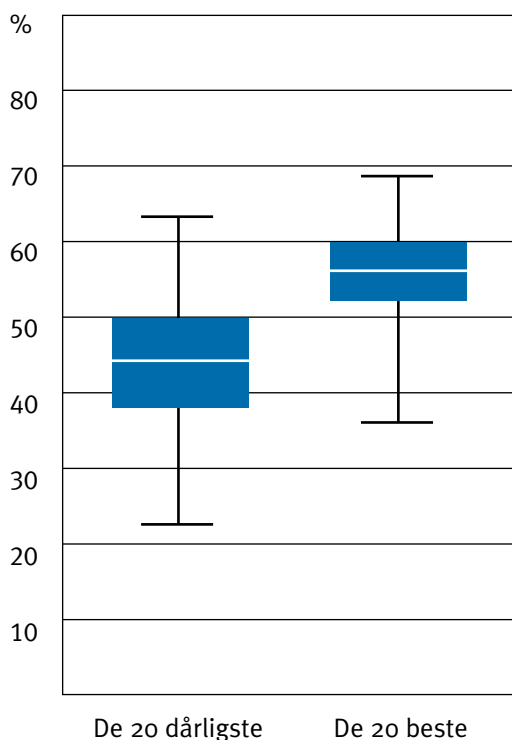
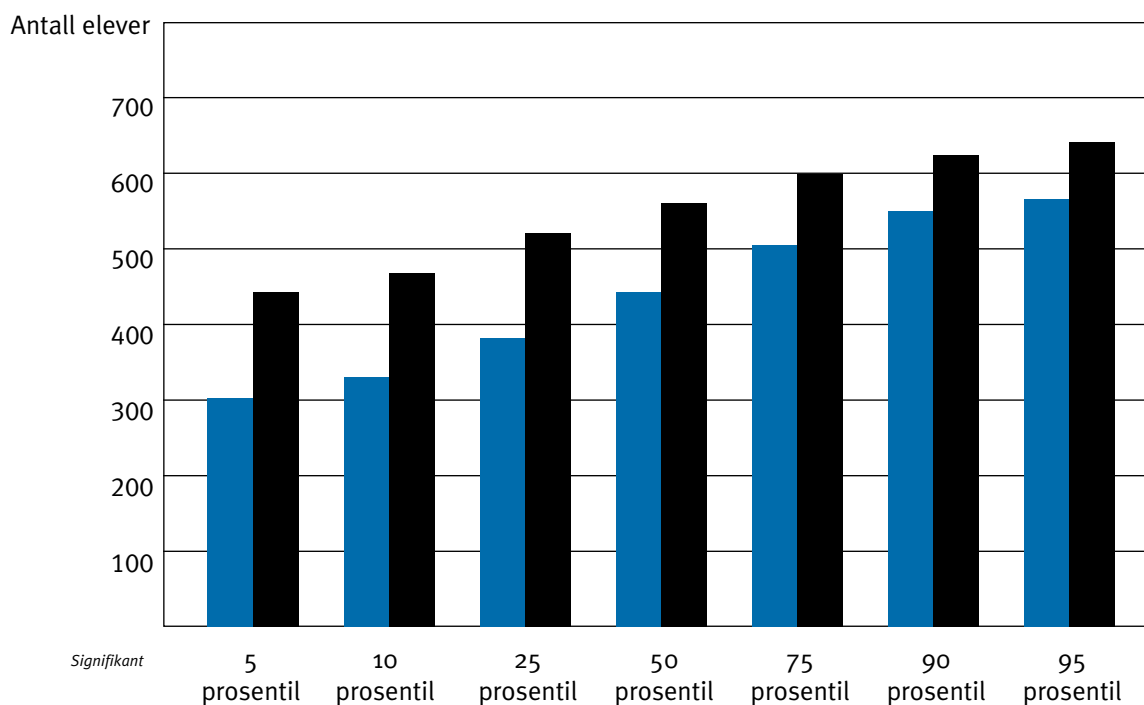






Fig. 4
Prosentilfordeling i de to gruppene*



-  De 20 klassene med svakest gjennomsnitt
-  De 20 klassene med best gjennomsnitt

* Gjennomsnittet i PIRLS er satt til 500

5. prosentil betyr i denne figuren at de 5 % svakeste elevene i de 20 klassene med svakest gjennomsnitt har et resultat på 302 poeng eller lavere, mens de 5 % svakeste elevene i de 20 klassene med best gjennomsnitt har 442 poeng eller lavere. Forskjellen mellom de to gruppene kommer også tydelig fram når man ser at 95. prosentil i klassene med det svakeste gjennomsnittet er omtrent tilsvarende 50. prosentil i gruppen med de beste leserne.

Konklusjon

De to gruppene er sammenlignbare når det gjelder størrelse. Selv om det er noe flere elever i klassene med best gjennomsnitt, så er forskjellen i gjennomsnittlig elevtall ikke signifikant. Forskjellene i leseferdighet mellom de to gruppene er imidlertid betydelig.

Bokmål/Nynorsk

Som nevnt innledningsvis finner man i PIRLS at elevene som leser bokmål, har bedre gjennomsnittlige leseferdigheter enn elevene som leser nynorsk. Gjennomsnittet for bokmålelevne ligger på 501 poeng, og gjennomsnittet for nynorskelevne ligger på 486 poeng. Det er i innledningen også redegjort for mulige forklaringer på denne forskjellen.

Når man trekker ut de 20 klassene med svakest gjennomsnitt i lesing og de 20 klassene med best gjennomsnitt i lesing, finner man også bokmål/nynorsk forskjeller.

I de 20 klassene med svakest lesegjennomsnitt finner man 249 elever som leser på bokmål, og 87 elever som leser på nynorsk (det mangler opplysninger om målform for 5 elever). Det er ikke noen signifikant forskjell mellom leseferdighetene til bokmålelevne og nynorskelevne i denne gruppen.

I de 20 klassene med best lesegjennomsnitt er det 375 elever som leser på bokmål, og ingen elever som leser nynorsk (det mangler opplysninger om målform for 1 elev).

I den foreliggende rapporten må man nøye seg med å konstatere at disse forskjellene finnes, men at det er ikke mulig å følge opp dette temaet her.

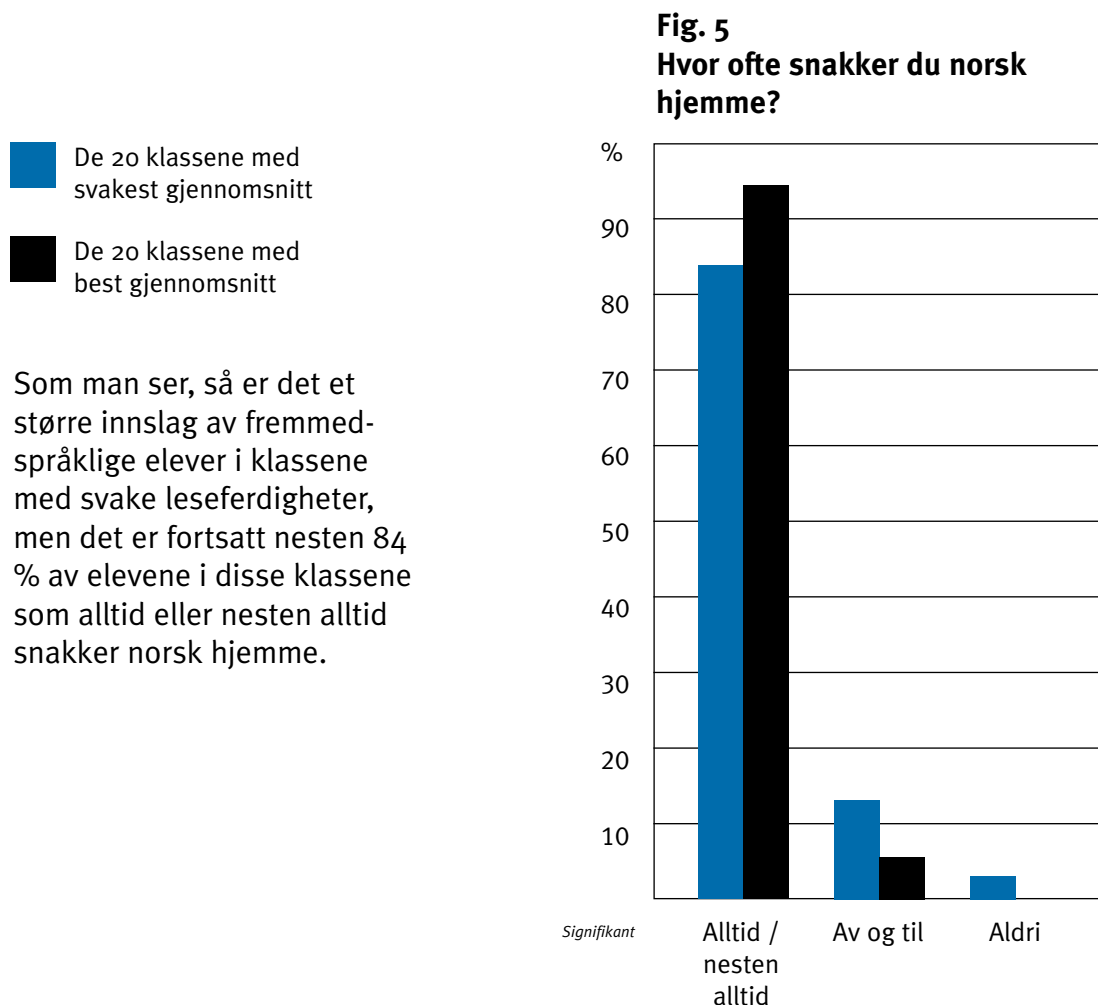


Hvilket språk snakker elevene hjemme?

I PIRLS er det flere spørsmål som tar opp elevenes språkbakgrunn. Ut fra erfaringer fra andre undersøkelser har man valgt å ta utgangspunkt i spørsmålet om hvor ofte elevene snakker norsk hjemme når man skal forsøke å finne fram til de fremmedspråklige elevene. Definisjonen på en fremmedspråklig elev blir ut fra dette en elev som aldri eller bare av og til snakker norsk hjemme.

Ser man på de samlede resultatene i PIRLS, finner man at fremmedspråklige elever har et snitt på 450 poeng, mens de som alltid eller nesten alltid snakker norsk hjemme har et snitt på 504 poeng. Spredningen er betydelig større i gruppen med fremmedspråklige elever, noe som betyr at det i denne gruppen også finnes elever med gode leseferdigheter.

De forskjellene man ser mellom elever med forskjellig språkbakgrunn, gjør det interessant å se på elevenes språkbakgrunn i denne undersøkelsen. Nedenfor følger en oversikt over elevenes svar på spørsmålet om hvor ofte de snakker norsk hjemme.



Som man ser, så er det et større innslag av fremmedspråklige elever i klassene med svake leseferdigheter, men det er fortsatt nesten 84 % av elevene i disse klassene som alltid eller nesten alltid snakker norsk hjemme.

Opplysninger gitt av foreldre/foresatte

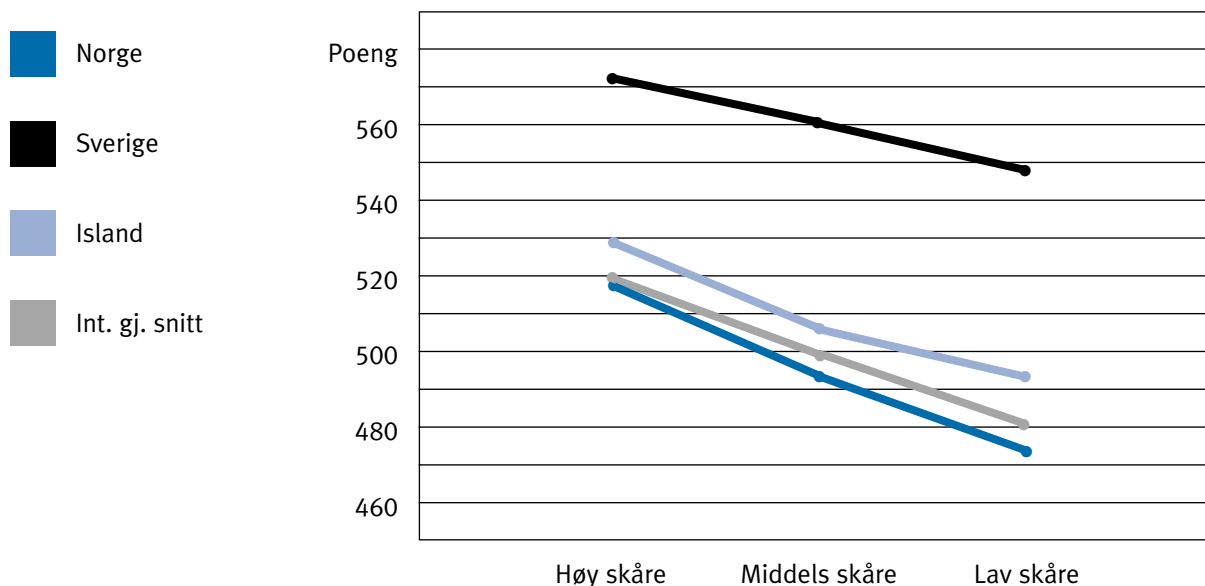
Spørreskjemaet som ble besvart av foreldre/foresatte, besto av 19 spørsmål. I denne rapporten vil man se på svarene på 9 av disse spørsmålene. Utvalget er foretatt ut fra en vurdering av hva som viser de mest interessante sammenhengene i forhold til problemstillingen i denne rapporten. Andre problemstillinger ville trolig ha ført til at flere spørsmål kunne vært interessante. Det er mor/kvinnelig foresatt som har besvart nesten 90 % av spørreskjemaene, og det er her ingen signifikant forskjell mellom de to gruppene i denne undersøkelsen.

I den internasjonale rapporten er det laget samleskårer for flere aktiviteter, mens man her har valgt å se på de enkelte aktivitetene hver for seg. Det kan likevel være av interesse å starte med å se på en samleskåre. I tillegg til data fra Norge presenteres også data fra Sverige, Island og fra det internasjonale gjennomsnittet.

Leseaktiviteter i tidlig alder

Figuren under baserer seg på en samleskåre for følgende aktiviteter før skolestart: lese bøker, fortelle historier, synge sanger, leke med alfabetleker (for eksempel bokstavklosser, leke ordleker, lese høyt skilt og merkelapper).

Fig. 6
Leseaktiviteter i hjemmet i tidlig alder



Vi ser at det er en klar sammenheng i PIRLS mellom leseaktiviteter i hjemmet i tidlig alder og samlet resultat i lesing i 4. klasse. Forskjellene i leseferdighet er størst i Norge mellom grupper med forskjellig hjemmemiljø. Det er interessant å merke seg at det spesielt i Sverige synes å være "noe" som kompensere for manglende stimuleringen i hjemmet i og med at forskjellen i leseferdighet er mindre mellom de elevene som har hatt et stimulerende hjemmemiljø, og de elevene som ikke har hatt det. En nærliggende spekulasjon kan være om barnehage og skole i Norge ikke er like flinke som i Sverige til å kompensere for manglende stimulering i hjemmet.

Aktiviteter foreldre/foresatte deltar i sammen med barna før skolestart

Foreldre/foresatte fikk et spørsmål som var formulert som følger:

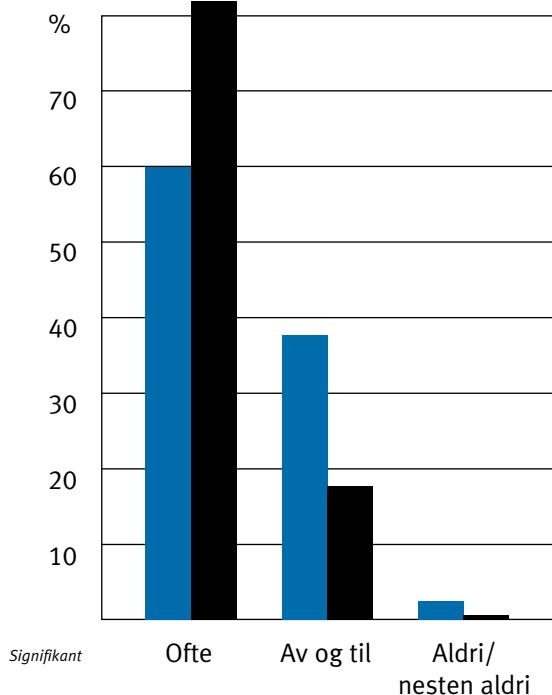
"Før barnet ditt begynte på skolen, hvor ofte tok du eller andre i hjemmet del i følgende aktiviteter sammen med ham eller henne?"

Så fulgte en liste på 11 aktiviteter.

I de neste figurene presenteres hvordan foreldre/foresatte i de to gruppene i denne undersøkelsen svarte på hvor ofte de hadde deltatt i forskjellige aktiviteter sammen med barnet.

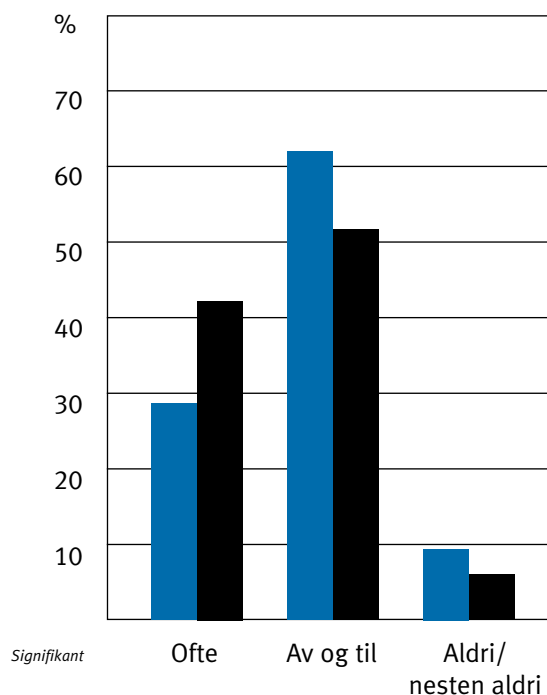
- De 20 klassene med svakest gjennomsnitt
- De 20 klassene med best gjennomsnitt

Fig. 7
Leser bøker



Figuren viser at det er betydelig flere elever i den beste gruppen som har foreldre/foresatte som oppgir at de ofte har lest bøker sammen med barnet før skolestart. Man ser også at svaralternativet "aldri eller nesten aldri" praktisk talt ikke blir brukt.

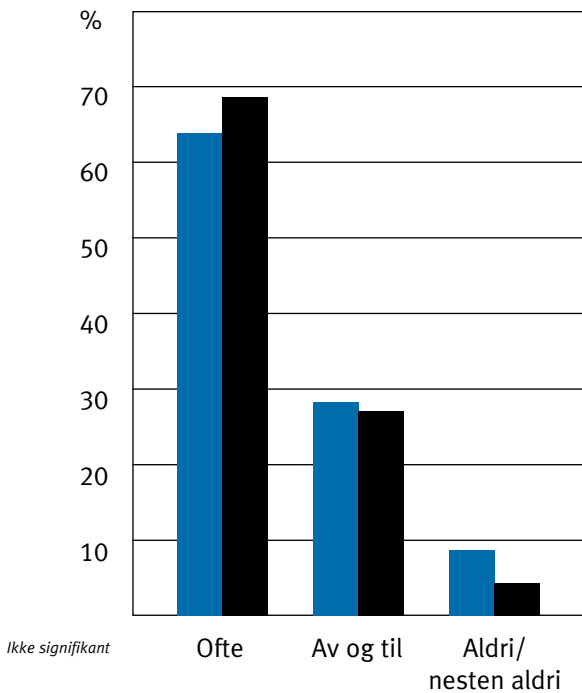
Fig. 8
Fortelle historier



Figuren viser at det er langt flere elever i den beste gruppen som har foreldre/foresatte som oppgir at de har fortalt historier for barna før skolestart. Nesten 10 % av foreldre til elever i den svakeste gruppen oppgir at de aldri eller nesten aldri har fortalt historier for barnet.



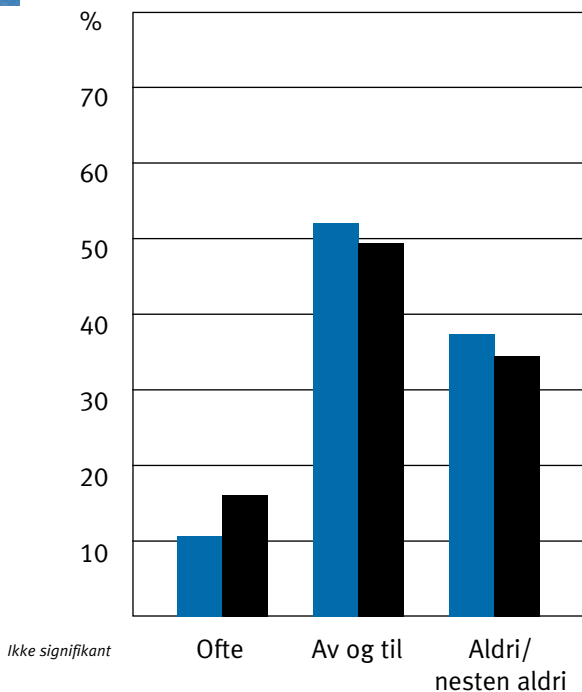
Fig. 9
Synge sanger



Man ser her en tendens til noe høyere aktivitet i klassene med gode lesere, men forskjellene mellom de to gruppene er ikke signifikante.

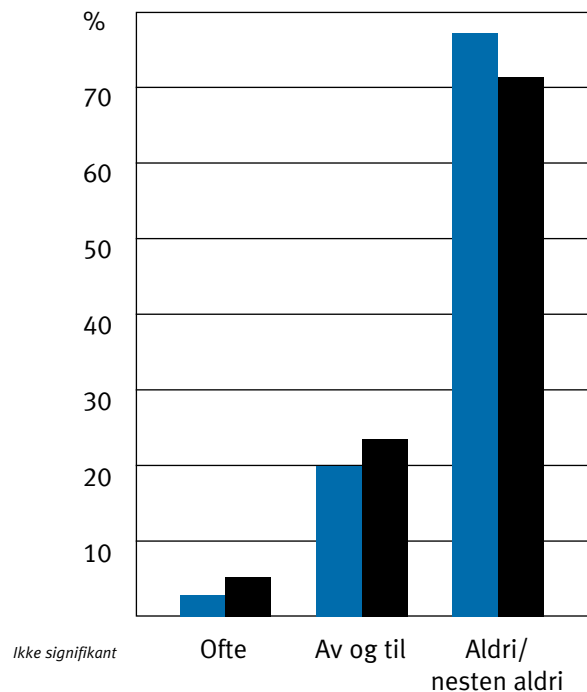
■ De 20 klassene med svakest gjennomsnitt
■ De 20 klassene med best gjennomsnitt

Fig. 10
Leke med alfabetleker



Ilgjen en tendens til noe høyere aktivitet i hjemmet i klassene med gode lesere, men forskjellene mellom de to gruppene er ikke signifikante.

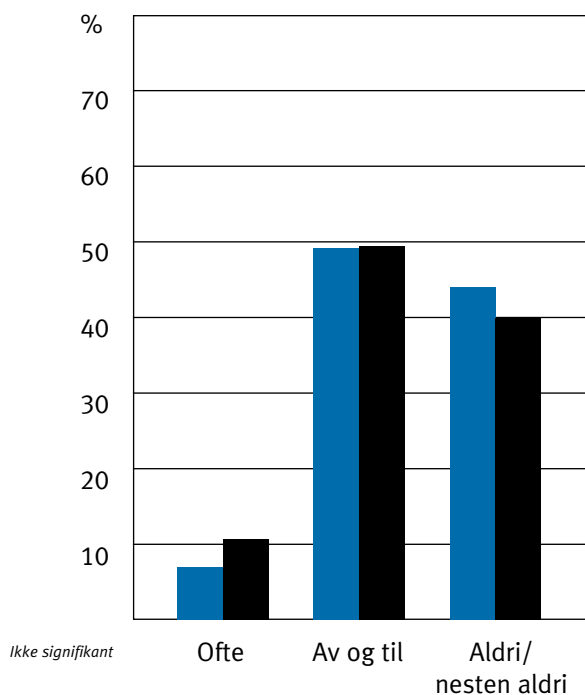
Fig. 11
Leseaktiviteter på datamaskin



Generelt synes det ikke som datamaskiner er mye i bruk. Det er en svak tendens til noe mer aktivitet i gruppen med gode lesere, men forskjellene er ikke signifikante.



Fig. 12
Leke ordleker



Forskjellene mellom de to gruppene er ikke signifikant, men hvis det er en tendens, så går den i retning av større aktivitet i gruppen med gode lesere.

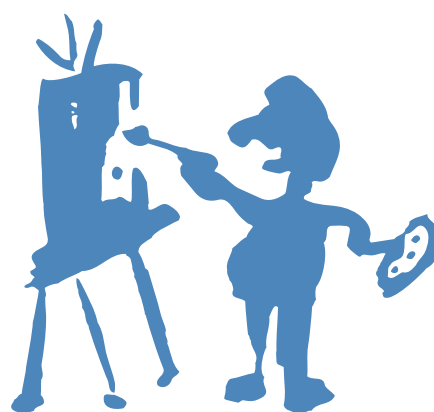
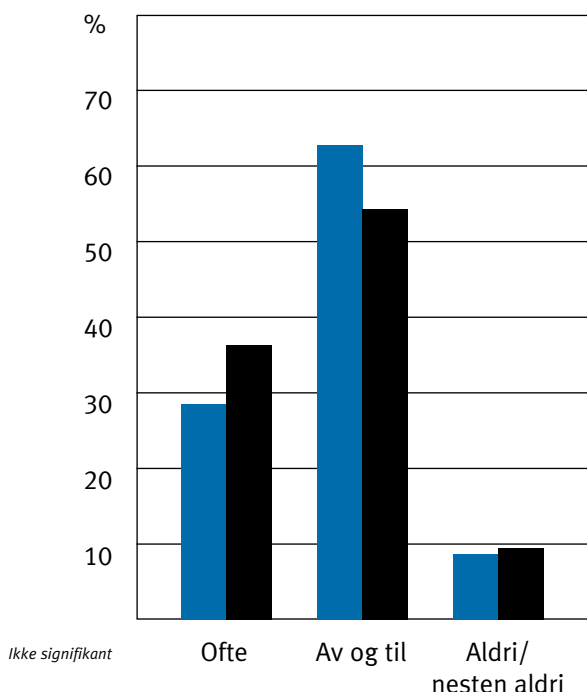
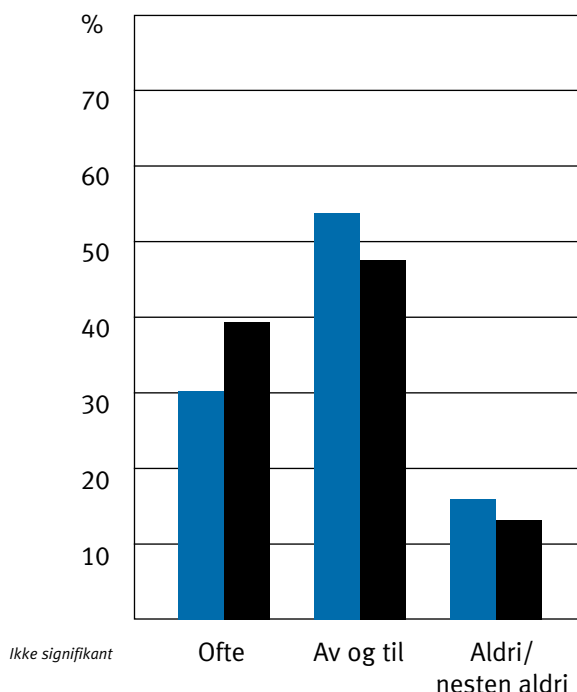


Fig 13
Skrive bokstaver eller ord



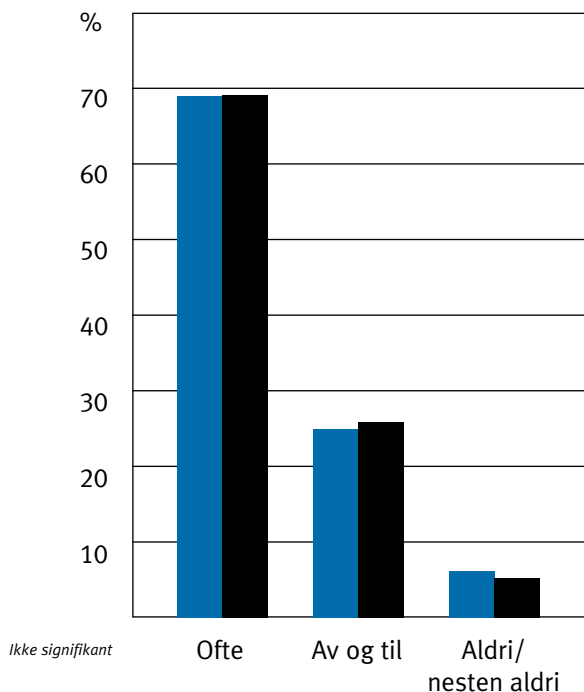
Det er flere elever i den beste gruppen som har foreldre/foresatte som oppgir at barnet før skolestart ofte har deltatt i aktiviteter som omfattet å skrive bokstaver eller ord. Forskjellene er imidlertid ikke signifikante.

Fig. 14
Les høyt skilt eller merkelapper



Man ser at det er høyere aktivitet på dette området i gruppen med gode lesere, men forskjellene er ikke signifikante.

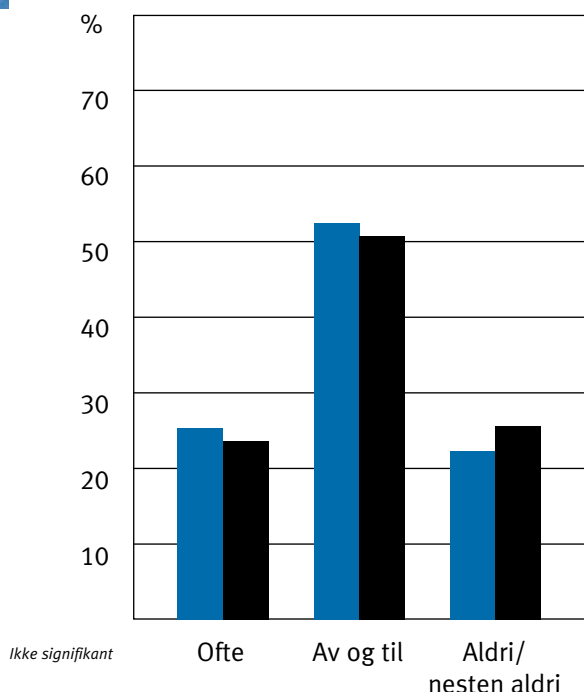
Fig. 15
Se fjernsynsprogram som
inneholder leseopplæring som
for eksempel Sesam Stasjon



Dette er tydelig et populært program i begge gruppene og det er ingen forskjeller mellom de to gruppene.

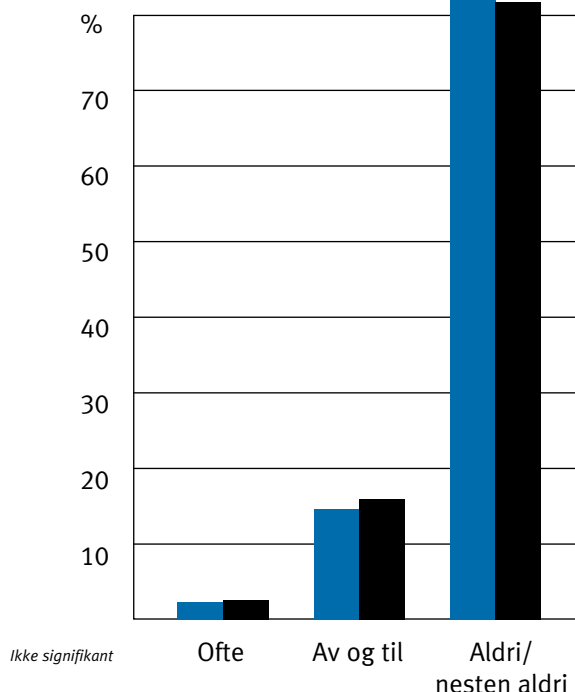
- De 20 klassene med svakest gjennomsnitt
- De 20 klassene med best gjennomsnitt

Fig. 16
Se TV-program med teksting



Svaret på dette spørsmålet skiller ikke mellom de to gruppene. Det er verd å merke seg at vi her ikke har informasjon om barn ser på TV eller video generelt, men det å se på TV eller video **som er tekstet**.

Fig. 17
Spille Scrabble



Scrabble er ikke særlig populært i førskolealder, og det er her ingen forskjell mellom gruppene.

Oppsummering

Som en oppsummering kan det være interessant å rangere de forskjellige aktivitetene i førskolealder i forhold til hvor vi finner de største og de minste forskjellene mellom de 20 klassene med svakest leseresultat og de 20 klassene med best leseresultat.

Rent generelt kan man se en klar tendens i de 11 svaralternativene til at det er flere elever i de 20 klassene som har foreldre/foresatte som oppgir at de har deltatt i de forskjellige aktivitetene. Det er bare i forhold til " Se TV-program (eller videoer) med teksting" at det i rene tall er en tendens i retning av større aktivitet hos foreldre/foresatte til den svakest lesegruppen, (men forskjellene her er ikke signifikante).

Når vi rangerer, finner vi at elever i klassene med best gjennomsnitt i leseferdighet har foreldre/foresatte som har deltatt betydelig mer i aktiviteter med et klart innhold av lesing, språkutvikling og bruk av språk til å formidle noe spennende (historier). I forhold til aktiviteter hvor lesing og språk er en del av innholdet, men hvor den rene leken lett kan komme i forgrunnen, er det mindre forskjell mellom de to gruppene. Det betyr ikke på noen måte at denne formen for lek/aktivitet er uten betydning for barnas utvikling. De kan sikkert ha hatt stort utbytte av at foreldrene har deltatt i disse aktivitetene, men man finner ikke signifikante forskjeller mellom de to gruppene i undersøkelsen på disse områdene.



Elevenes ferdigheter ved skolestart

Foreldre/foresatte ble også spurt om hva barnet deres kunne da det begynte i 1. klasse. Spørsmålet var som følger:

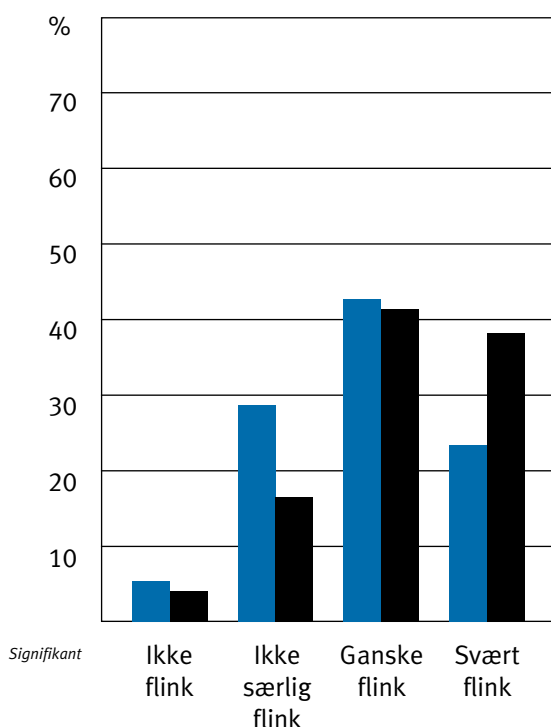
" Hvor flink var barnet ditt til å gjøre følgende da han/hun begynte i 1. klasse?"

Så fulgt en liste på 5 ferdigheter.

De fem neste figurene viser svarene på dette spørsmålet.

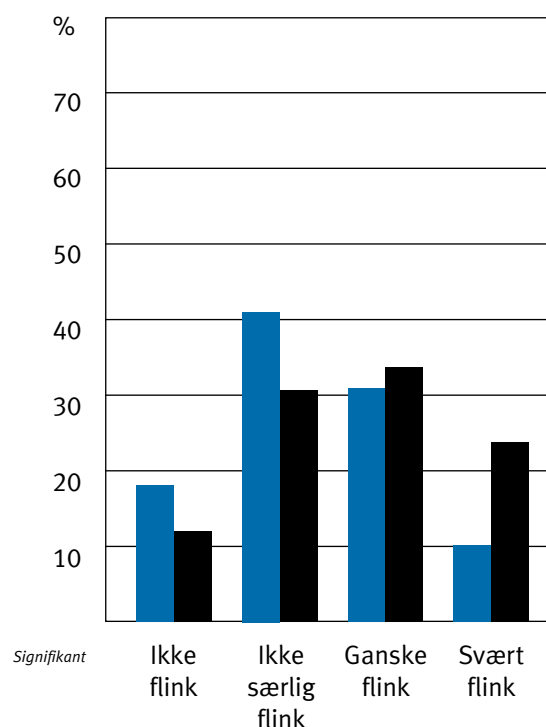
Foreldrene/de foresatte blir bedt om å huske hva barnet kunne for ganske mange år siden, og det er ikke det samme som om man hadde samlet inn opplysninger ved skolestart om barnets ferdigheter. Samtidig er det for foreldre viktig hvordan barnet er rustet til å møte skolen, så det er grunn til å tro at foreldrene har tenkt over disse spørsmålene også ved skolestart, og at opplysningene derfor er ganske pålitelige.

Fig. 18
Gjenkjenne de fleste bokstavene i alfabetet



Man ser her en signifikant forskjell i retning av at det var flere elever i klassene med best lesegjennomsnitt som kunne gjenkjenne de fleste bokstavene da de begynte i 1. klasse.

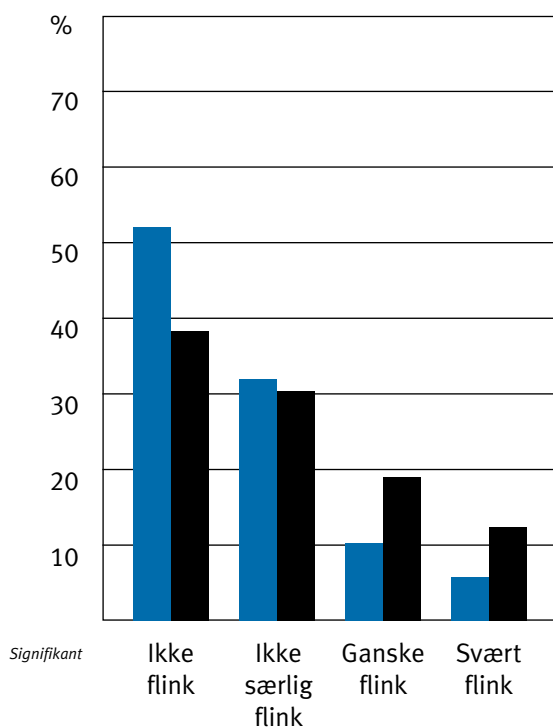
Fig. 19
Lese enkelte ord



Signifikant flere elever i de beste klassene kunne lese enkelte ord ved skolestart.

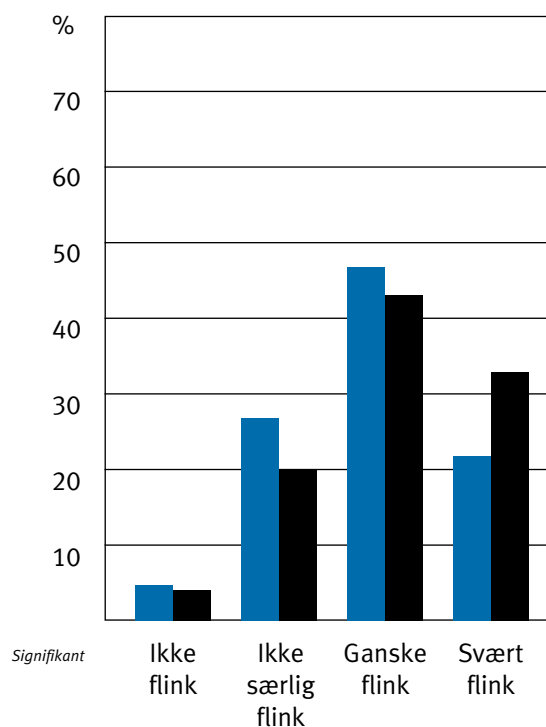


Fig. 20
Leser setninger



Også når det gjaldt å lese setninger kunne elevene i klassene med best leseresultat i 4. klasse mer ved skolestart.

Fig. 21
Skrive bokstaver i alfabetet



Signifikant flere av elevene i klassene med gode leseferdigheter kunne skrive bokstaver da de begynte i 1. klasse.



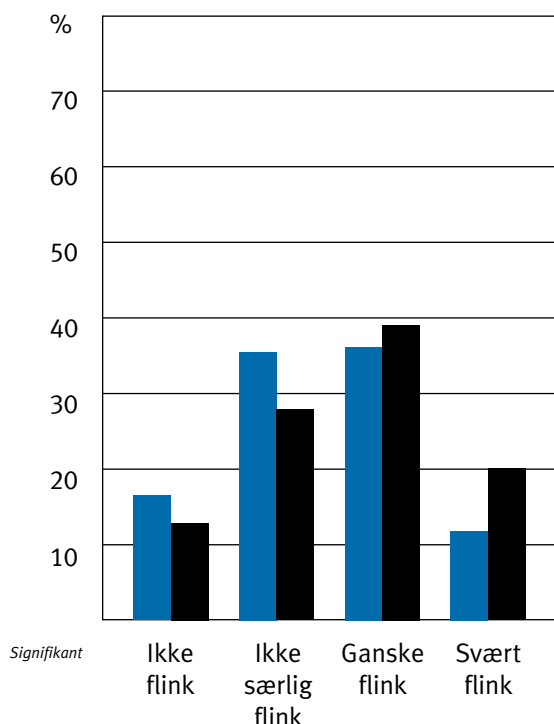
-  De 20 klassene med svakest gjennomsnitt
-  De 20 klassene med best gjennomsnitt







Fig. 22
Skrive enkelte ord



Også i forhold skriving av ord kunne elevene i de 20 klassene med best lesegjennomsnitt mer enn elevene i de 20 klassene med svakest lesegjennomsnitt.

-  De 20 klassene med svakest gjennomsnitt
-  De 20 klassene med best gjennomsnitt

Oppsummering

I forhold til alle de fem ferdighetene som er nevnt, ser man forskjeller mellom elevene avhengig av om de går i klasser med godt eller svakt lesegjennomsnitt. Elevene i de 20 beste klassene kunne betydelig mer ved skolestart enn elevene i klassene med svakt lesegjennomsnitt. Det ser derfor ut til at elevene i klassene med best lesegjennomsnitt har beholdt det fortrinnet de hadde ved skolestart, og at elevene som ved skolestart ikke mestret like mye, fremdeles henger etter i 4. klasse.

Man ser imidlertid også at elevene i klassene med svake gjennomsnittlige leseferdigheter kunne ganske mye da de startet på skolen. 66 % i denne gruppen kunne de fleste bokstavene, og 41 % kunne lese enkeltord. Kanskje det her er et uutnyttet potensial?

Aktiviteter i familien sammen med barnet

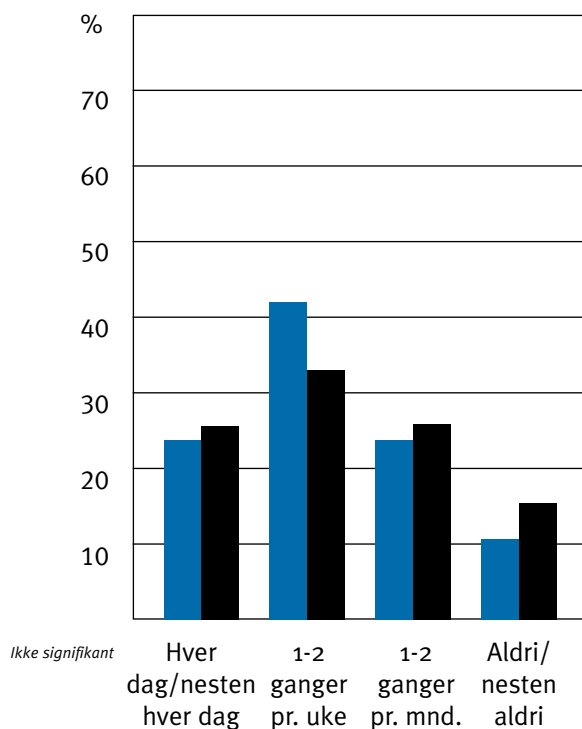
I spørreskjemaet som gikk til hjemmene, var det et spørsmål om aktiviteter som noen i familien gjøre sammen med barnet. Dette spørsmålet tar opp hva foreldre/foresatte gjør nå (når barnet går i 4. klasse). Spørsmålet lyder:

"Hvor ofte gjør du eller noen annen i familien følgende sammen med barnet ditt?"

Så nevnes 8 forskjellige aktiviteter.



Fig. 23
Les høyt for barnet

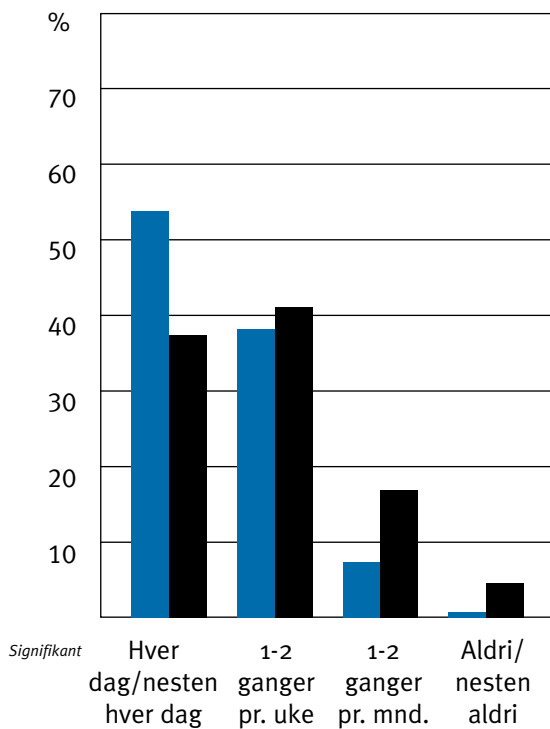


Forskjellen mellom gruppen med de beste og de svakeste leserne er ikke signifikant, men det er interessant å merke seg at den lille tendensen man ser, går i retning av at det er foreldrene til elevene i den svakeste gruppen som oftere leser høyt for barnet. Dette kan skyldes at svake lesere er mer avhengig av at foreldre/foresatte leser for dem, mens elevene i den beste gruppen foretrekker å lese selv.

- De 20 klassene med svakest gjennomsnitt
- De 20 klassene med best gjennomsnitt

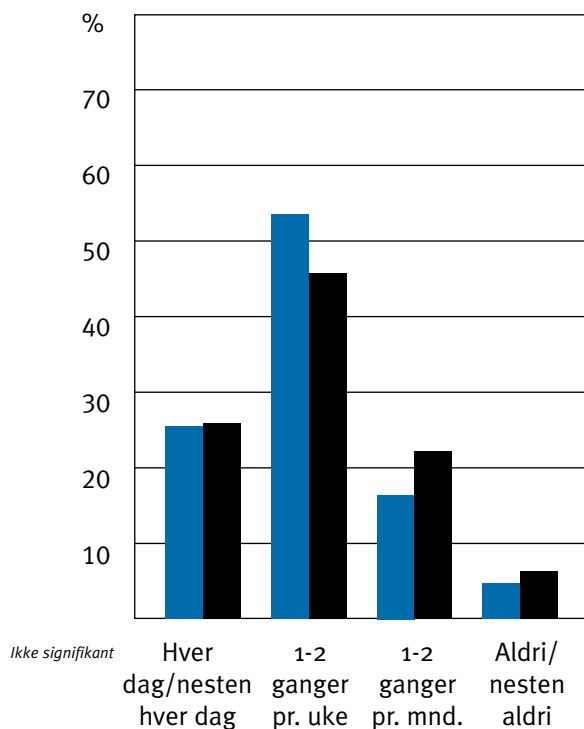


Fig. 24
Hører på når barnet leser høyt



Her er det signifikante forskjeller som viser at man i familier til elever som går i klasser med lavt lesegjennomsnitt, oftere følger opp ved å høre på når barnet leser høyt. En mulig forklaring er at familiene til svake lesere er klar over at barnet trenger denne oppfølgingen. I tillegg kan det også være en mulig forklaring at de gode leserne har såpass gode leseferdigheter at de klarer seg selv.

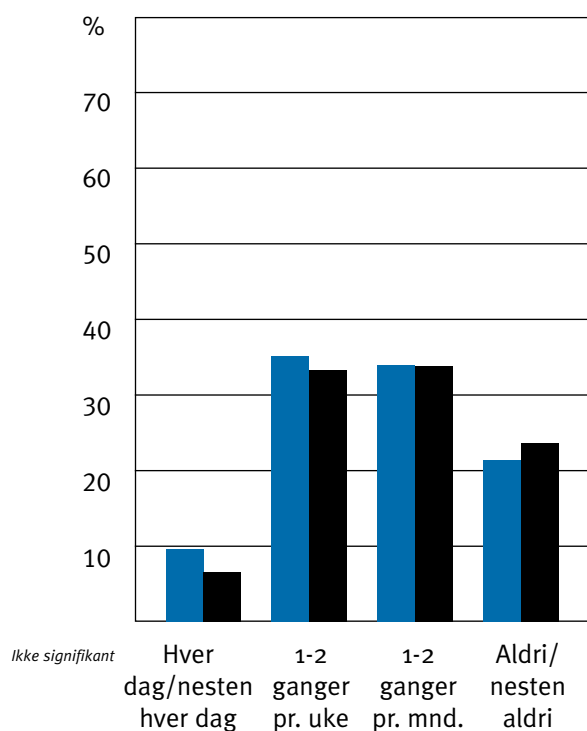
Fig. 25
Snakker med barnet om hva han/hun leser på egen hånd



På dette alternativet finner man ingen signifikante forskjeller mellom de to gruppene, men de forskjellene man her ser, kan tyde på at det er gruppen med de svakeste leserne som får mest oppfølging fra familien.



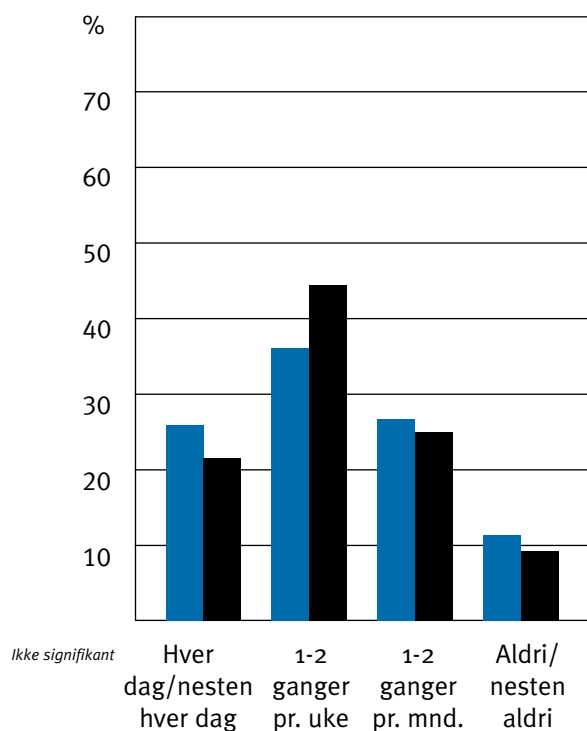
Fig. 26
Snakker med barnet om hva jeg leser



Her finner man ingen signifikante forskjeller og heller ingen klare tendenser.

- De 20 klassene med svakest gjennomsnitt
- De 20 klassene med best gjennomsnitt

Fig. 27
Diskuterer med barnet hva han/hun har lest i klassen

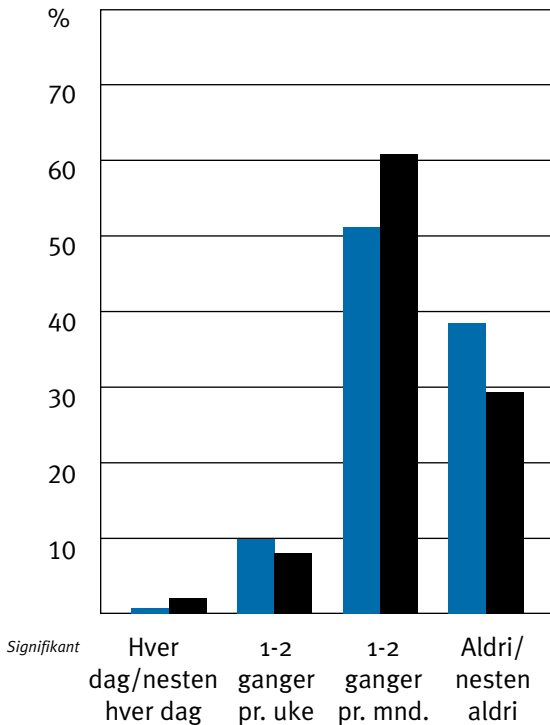


Man finner her ingen signifikante forskjeller mellom de to gruppene.





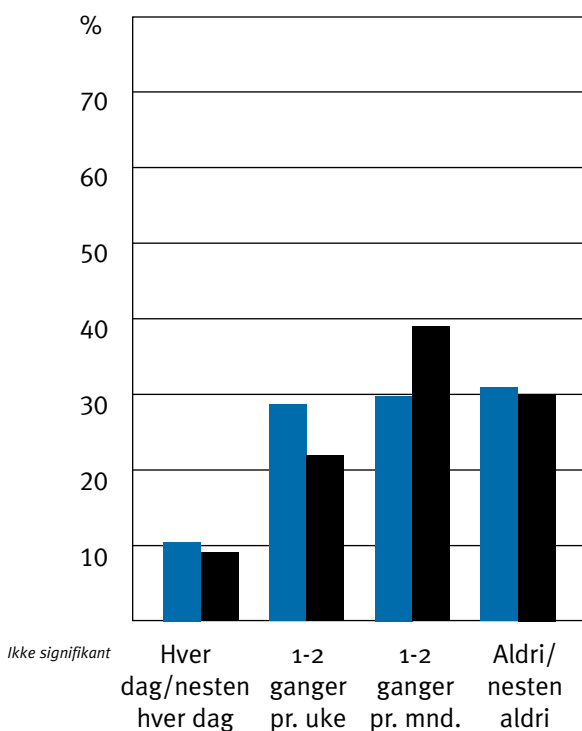
Fig. 28
Går på biblioteket eller bokhandelen med barnet



Forskjellene mellom de to gruppene er signifikante når det gjelder å gå på biblioteket eller bokhandelen, og dette forekommer noe oftere i gruppen med gode lesere.

- De 20 klassene med svakest gjennomsnitt
- De 20 klassene med best gjennomsnitt

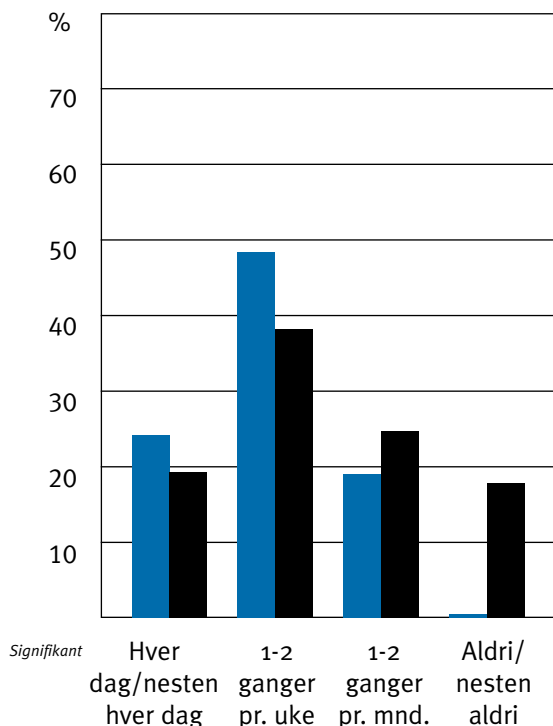
Fig. 29
Leker eller arbeider med barnet på datamaskin



Det er ingen signifikante forskjeller mellom de to gruppene. Det er i praksis ingen forskjeller mellom de to gruppene når det gjelder "hver dag eller nesten hver dag" eller "aldri eller nesten aldri". De forskjellene man ser i "mellomkategoriene", er vanskelige å tolke.



Fig. 30
Oppmuntrer barnet til å skrive
(ikke på datamaskin)

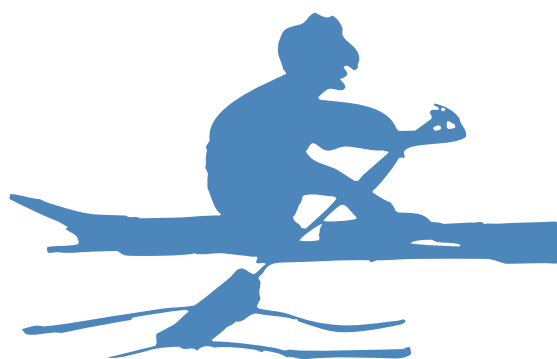


Forskjellene mellom de to gruppene er signifikante. Det er noe mer oppmuntring til skriving i gruppen med elever fra de 20 klassene med svakest lesegjennomsnitt, noe som kan tyde på at familiene prøver å følge opp.

- De 20 klassene med svakest gjennomsnitt
- De 20 klassene med best gjennomsnitt

Oppsummering

Det er ikke like lett å tolke resultatene i forhold til alle de aktivitetsalternativene som blir nevnt i dette spørsmålet, og på mange av alternativene er forskjellene heller ikke signifikante. En konklusjon blir derfor at foreldre/foresatte i de to gruppene er like flinke til å følge opp sine barn. Ser man imidlertid etter en samlet tendens når det gjelder forskjeller, kan det avtegne seg et bilde av at gode lesere trolig klarer seg selv (i alle fall synes foreldrene å mene dette), og at foreldrene støtter utviklingen gjennom å stimulere til mer lesing gjennom besøk på biblioteket og bokhandelen. Det er positivt at det kan se ut som om familiene til elevene i de svake klassene er oppmerksomme på at eleven trenger hjelp, og forsøker å gi denne hjelpen. Her ligger det et grunnlag for et positivt samarbeide mellom hjem og skole.



Foreldres/foresattes lesing

I spørreskjemaet til foreldre/foresatte var det noen spørsmål om hvor ofte de leste, hva de leste og hva de syntes om lesing.

Lesing på fritiden

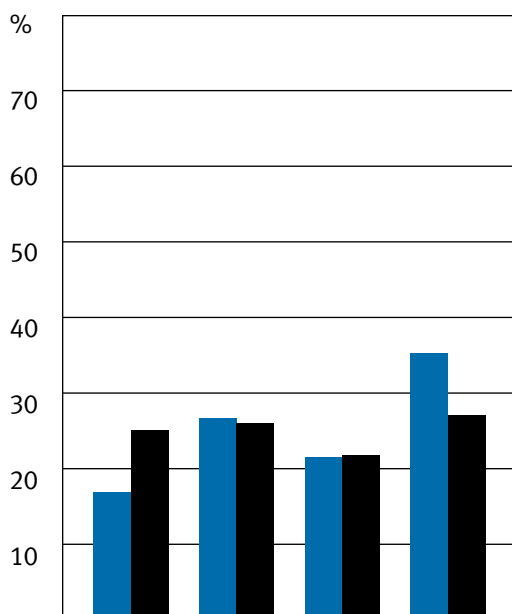
Et av disse spørsmålene hadde følgende ordlyd:

"Når du er hjemme, hvor ofte leser du av følgende grunner?"

Det ble så oppgitt 5 grunner for å lese.



Fig. 31
For arbeidet sin del



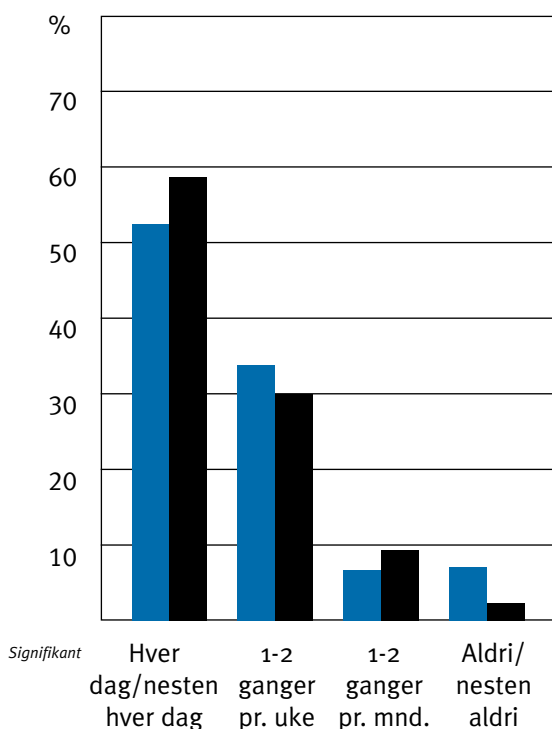
Signifikant

Hver dag/nesten hver dag
1-2 ganger pr. uke
1-2 ganger pr. mnd.
Aldri/nesten aldri

Forskjellene mellom gruppene er signifikante, og vi ser tydelige forskjeller i forhold til mye lesing eller lite lesing. Alternativet "Hver dag eller nesten hver dag" velges av flere foreldre/foresatte til elever som går i en av de 20 klasene med best lesejennomsnitt. "Aldri eller nesten aldri" velges oftere av foreldre/foresatte til elever i klasser med svake leseresultater.

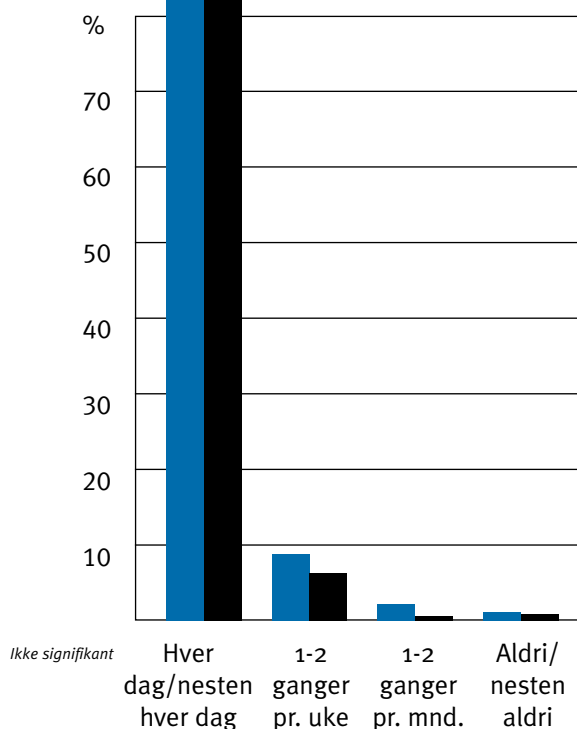


Fig. 32
For moro skyld



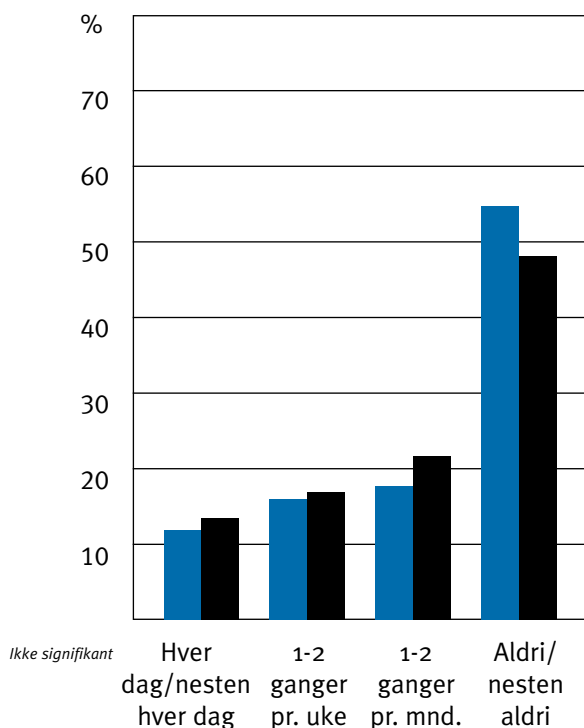
Forskjellene er signifikante, og man ser at foreldre/foresatte til de beste leserne leser mer for fornøvelsens skyld.

Fig. 33
For å få nyheter



Lesing for å få nyheter er svært vanlig hos alle foreldre/foresatte, og de små forskjellene man ser er ikke signifikante.

Fig. 34
For egenutdanningen min/skolen

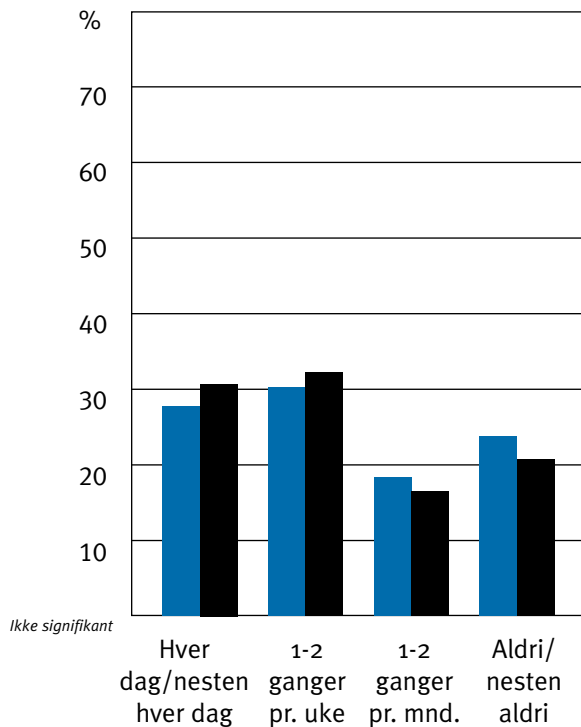


■ De 20 klassene med svakest gjennomsnitt
■ De 20 klassene med best gjennomsnitt

Man ser at forskjellene mellom de to gruppene ikke er signifikante, men det er interessant å registrere at såpass mange foreldre/foresatte i begge gruppene synes å bruke lesing i egenutvikling/videreutdanning.



Fig. 35
Av andre grunner



Når det gjelder lesing generelt (av andre grunner enn de som tidligere er nevnt), synes det ikke å være vesentlige forskjeller mellom foreldre/foresatte i de to gruppene.

- De 20 klassene med svakest gjennomsnitt
- De 20 klassene med best gjennomsnitt

Oppsummering

Det er ingen forskjeller mellom foreldre/foresatte til elevene i de to gruppene når det gjelder å bruke lesing som "redskap" for å skaffe seg nyheter eller som ledd i sin egen-utvikling/utdanning. Forskjellene finner man når det gjelder å lese hjemme for jobbens del og i forhold til lesing som underholdning.

Man kan også vurdere disse opplysningene i forhold til hva slags "lesemodeller" foreldre/foresatte er. I denne konteksten blir konklusjonen at elevene i begge gruppene har positive modeller når det gjelder å bruke lesing for å holde seg orientert, og i sin egenutvikling. I tillegg har imidlertid elevene som går i de 20 klassene med best lesegjennomsnitt, oftere lesemodeller som viser at lesing også er viktig både i jobb-sammenheng og som en kilde til fornøyelse.

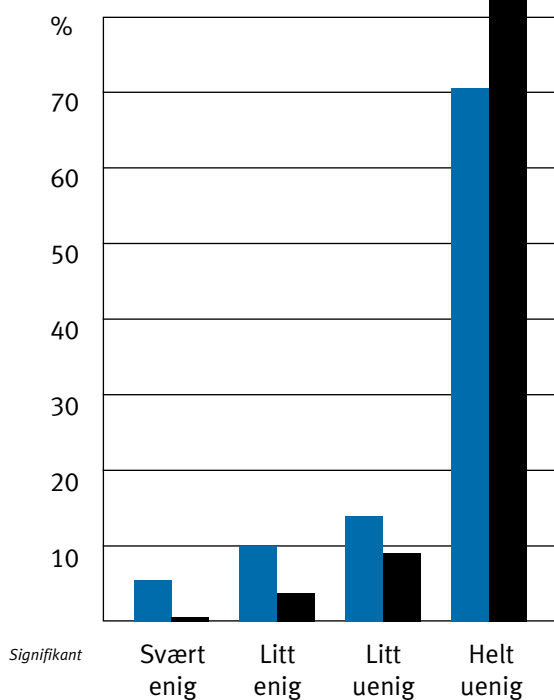
Foreldres/foresattes holdninger til lesing

Foreldre/foresatte fikk også følgende spørsmål:

"Fortell hvor mye du er enig i følgende utsagn om lesing."

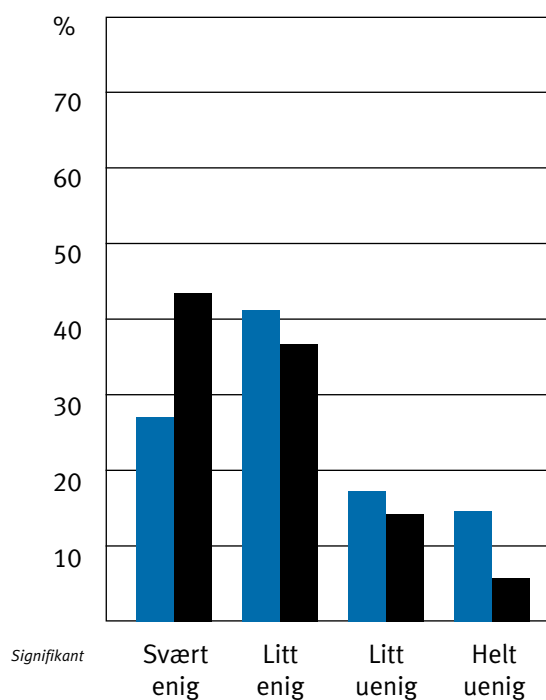
Med spørsmålet fulgte det 5 utsagn.

Fig. 36
Jeg leser bare når jeg må



Det er signifikante forskjeller mellom de to gruppene, foreldre/foresatte til elever i klasser med godt lese-gjennomsnitt leser oftere også uten at de må.

Fig. 37
Jeg liker å snakke med andre om bøker



Foreldre/foresatte i de to gruppene skiller seg fra hverandre ved at foreldre/foresatte til elever i klasser med godt lese-gjennomsnitt oftere ønsker å involvere andre i sin lesing.



Fig. 38
Jeg liker å bruke fritiden til å lese bøker

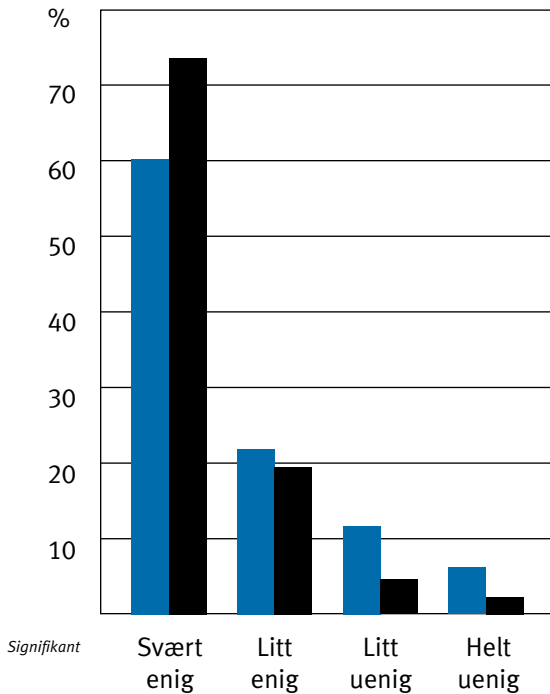
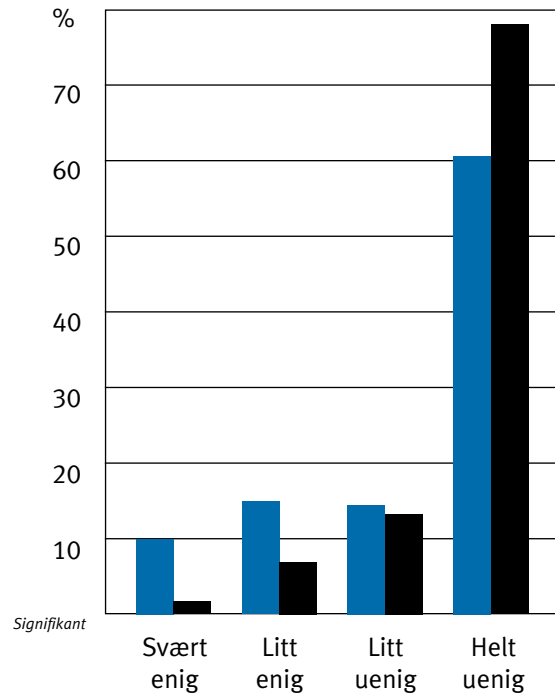


Fig. 39
Jeg leser bare når jeg trenger informasjon

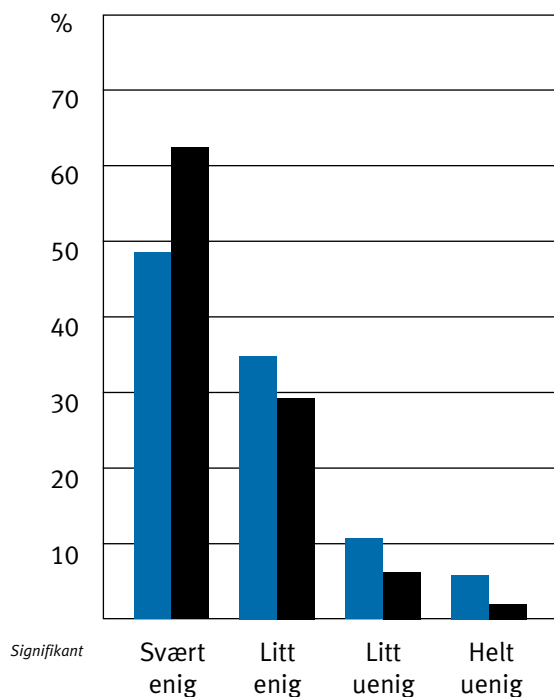


Forskjellene mellom de to gruppene er signifikante, og man ser at foreldre/foresatte til elever i klassene med best lesegjennomsnitt oftere liker å lese på fritiden. Dette forsterker inntrykket av at denne gruppen ser på lesing som en kilde til fornøyelse.

Man ser her signifikante forskjeller mellom de to gruppene. Foreldrene/de foresatte til elevene i klassene med svakest lesegjennomsnitt oppfatter oftere lesing som et "redskap". Det bekrefter det tidligere inntrykket av at gruppene med foreldre/foresatte kanskje ser forskjellige formål med lesing.



Fig. 40
Lesing er en viktig aktivitet i hjemmet



En klar (og signifikant) forskjell som viser at lesing oppfattes som en viktigere aktivitet i hjemmene til elevene i klasser med godt lese-gjennomsnitt enn i hjemmene til elevene med svakest gjennomsnitt.

- De 20 klassene med svakest gjennomsnitt
- De 20 klassene med best gjennomsnitt

Oppsummering

Kort oppsummert kan man si at elevene i de 20 klassene med best lese-gjennomsnitt oftere opplever foreldre/foresatte som ikke bare ser på lesing som et redskap for å holde seg orientert, men som liker å lese, som liker å snakke om det de leser, og som mener at lesing er en viktig aktivitet i hjemmet.

Det må understrekes at det her ikke er snakk om absolutte forskjeller, men om "oftere". Det er således også hele tiden ganske mange foreldre/foresatte til elever som går i klasser med lavt lese-gjennomsnitt, som liker å lese, liker å snakke med andre om det de leser og som mener at lesing er en viktig aktivitet i hjemmet.

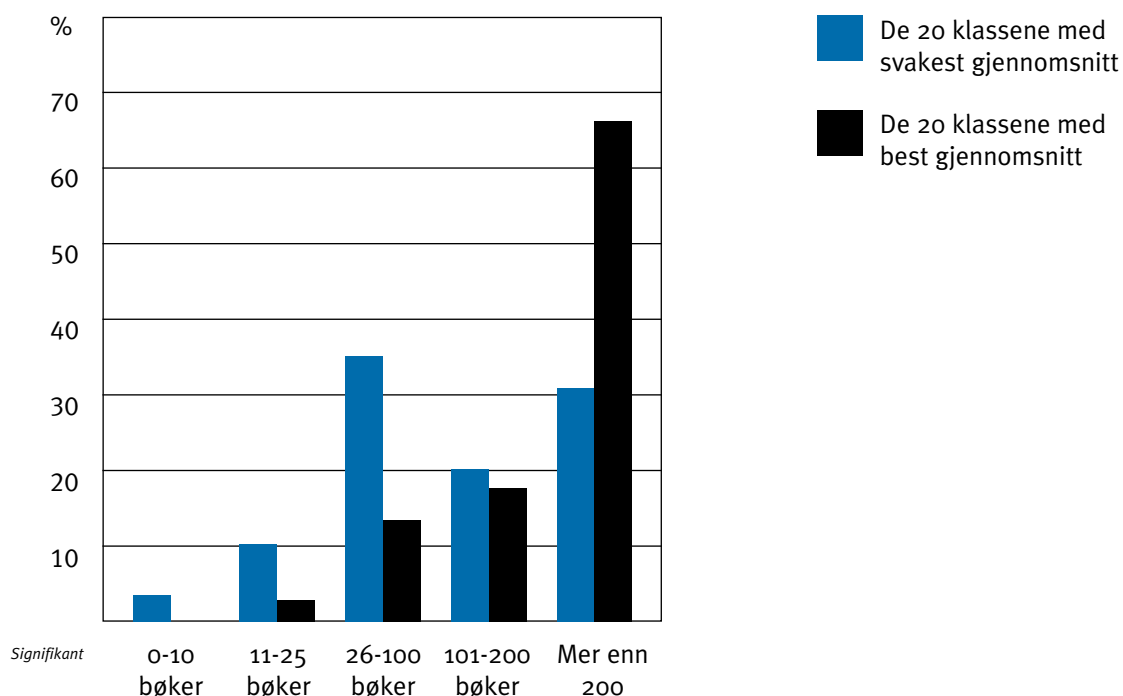
Antall bøker i hjemmet

Et vanlig bakgrunnsspørsmål når man undersøker leseferdighet er hvor mange bøker det finnes i hjemmet. Dette spørsmålet er også tatt med i PIRLS, og foreldre/foresatte ble bedt om å angi antall bøker i hjemmet.

Spørsmålet hadde følgende ordlyd:

"Hvor mange bøker er det i hjemmet ditt?"

Fig. 41
Hvor mange bøker er det i hjemmet ditt?



Denne figuren viser at det finnes betydelig flere bøker i hjemmene til elevene som går i klassene med best lesegjennomsnitt. Dette er helt i tråd med det man tidligere har sett i mange internasjonale og nasjonale undersøkelser. For ordens skyld må det understrekes at det nok ikke er snakk om at flere bøker i hjemmet automatisk fører til at barn leser bedre, men at mange bøker i et hjem gjenspeiler foreldrenes/de foresattes interesser og holdninger til lesing.

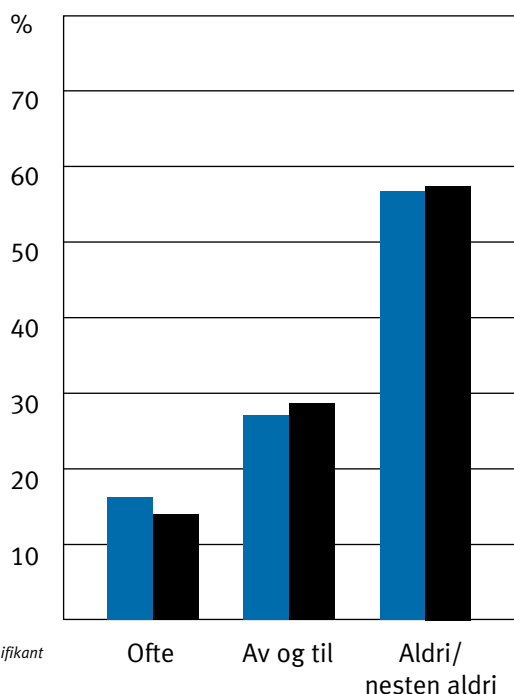
Foreldrenes/de foresattes oppfatning av skolen barnet går på

Foreldrene/de foresatte fikk to spørsmål som berørte forholdet til skolen. Ett spørsmål tok opp sider ved kontakten omkring arbeidet i norsk, og ett spørsmål berørte skolens engasjement i forhold til elevens utvikling. På hvert av spørsmålene ble foreldrene/de foresatte bedt om å tå standpunkt til tre utsagn.

Det første spørsmålet hadde følgende ordlyd:

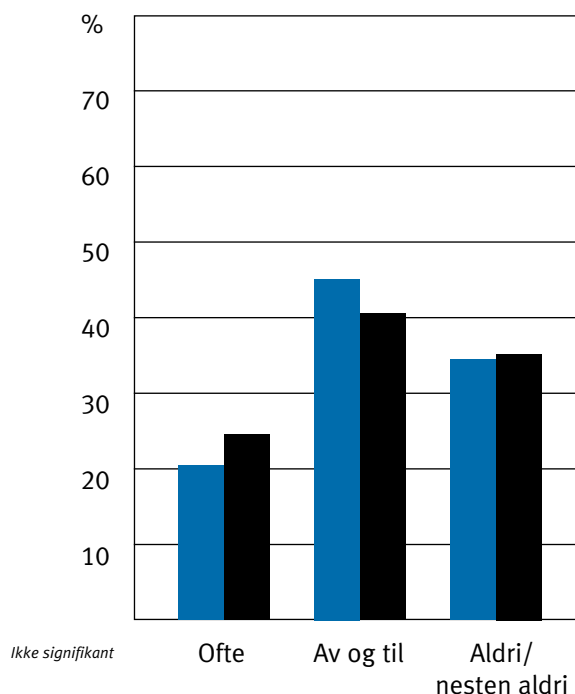
"Hvor ofte har skolen til barnet ditt gjort følgende?"

Fig. 42
Bedt deg om å passe på at barnet gjør norskleksene



Samarbeidet med skolen når det gjelder norsklekser, er likt i begge gruppene, og rent generelt er det sjeldent at skolen har bedt foreldrene/de foresatte følge opp norskleksen.

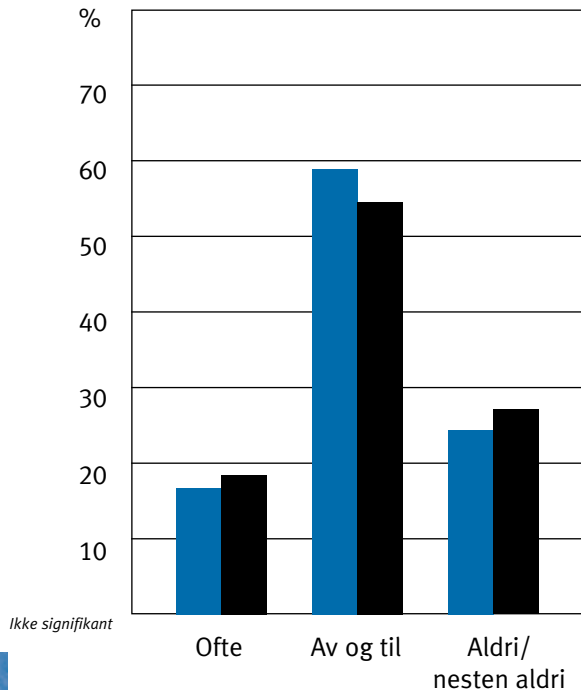
Fig. 43
Gitt eller sendt hjem eksempler på barnets skolearbeid i norsk



Heller ikke når det gjelder å gi foreldrene/de foresatte eksempler på elevens skolearbeid i norsk, er det forskjell mellom de to gruppene.



Fig. 44
Gitt deg eller sendt hjem informasjon om barnets prestasjoner i norsk



Det er ingen signifikante forskjeller mellom de to gruppene når det gjelder å få informasjon om elevens prestasjoner i norsk.

Oppsummering skole/hjem samarbeidet i norsk

Forholdene i de to gruppene er svært like når det gjelder skole/hjem samarbeidet i norsk. Selv om det ikke er forskjell i skole/hjem samarbeidet i klassene med svakt og godt lesegjennomsnitt, så er det grunn til å merke seg den relativt høye andelen foreldre/foresatte som øyensynlig ikke har kontakt med skolen når det gjelder arbeidet i norsk. Det er i denne sammenheng ikke urimelig å tenke seg at svakt skole – hjem samarbeid har større negative konsekvenser for elevene i klassene med svake leseresultat enn for de andre.

Det andre spørsmålet hadde følgende ordlyd:

"Hva synes du om skolen barnet ditt går på?"

- De 20 klassene med svakest gjennomsnitt
- De 20 klassene med best gjennomsnitt

Figuren viser like oppfatninger i de to gruppene av hvor mye skolen involverer foreldre/foresatte i elevenes utdanning.

Fig. 45
Skolen gjør sitt beste for å involvere meg i utdanningen hans/hennes

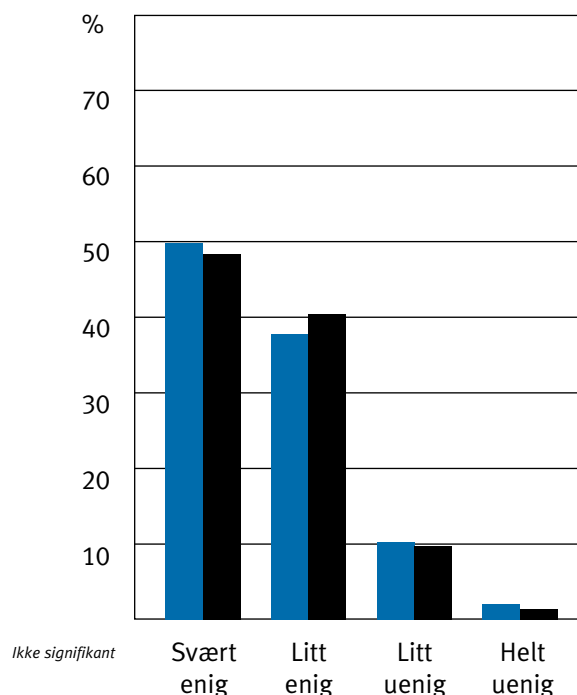
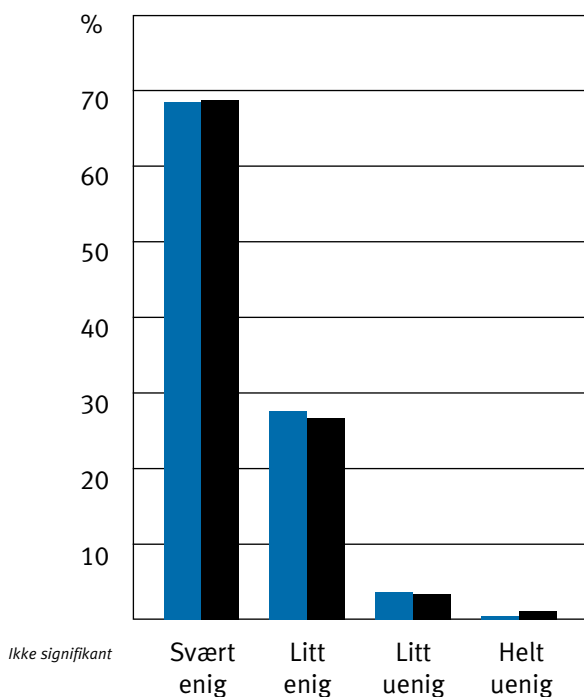




Fig. 46
Skolen er opptatt av framgangen hans/hennes på skolen



I begge gruppene gir de fleste foreldre/foresatte uttrykk for at skolen er opptatt av elevenes framgang, og det er ingen forskjell mellom gruppene.



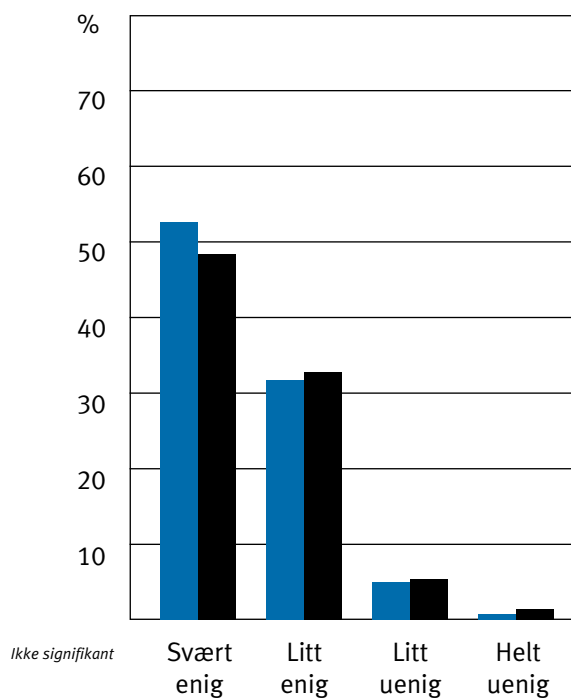
-  De 20 klassene med svakest gjennomsnitt
-  De 20 klassene med best gjennomsnitt

Fig. 47
Skolen er flink til å hjelpe ham/henne til å bli flinkere å lese



Figuren viser at det ikke er forskjell mellom gruppene når det gjelder oppfatning av hvor flink skolen er til å hjelpe eleven til å bli en bedre leser. Rent generelt virker det som om foreldrene/de foresatte har en positiv oppfatning av skolens innsats, uavhengig av om elevene går i klasser med lavt eller høyt lesegjennomsnitt.

Oppsummering av ”syn på skolen”

Det er ingen signifikante forskjeller mellom de to gruppene når det gjelder foreldrenes/de foresattes syn på hvordan skolen engasjerer seg i elevens framgang på skolen, og hvordan skolen hjelper eleven til å bli en bedre leser. Det virker også som om foreldrene stort sett har en positiv oppfatning av skolens engasjement.

Påvirkes foreldrenes/de foresattes oppfatning av skolen av hvordan leseferdigheten er i resten av klassen?

Selv om figurene 40–45 ikke viser noen forskjeller mellom de to gruppene i foreldrenes/de foresattes oppfatning av samarbeidet med skolen og skolens arbeid med elevene, kan det likevel tenkes at det finnes forskjeller innen de to gruppene. Man kan for eksempel tenke seg at foreldrenes/de foresattes oppfatning av skolen kan være avhengig av om barnet går i en gruppe med mange gode eller mange svake lesere. I sosialpsykologien finner man flere eksempler på at tilfredshet er mer avhengig av hvem man sammenligner seg med, enn av en objektiv vurdering av hvordan man har det.

Ut fra en slik tanke er det mulig at en svak leser som går i en klasse med godt lesegjennomsnitt, kan ha foreldre/foresatte som er mindre fornøyde med skolen, mens foreldrene/de foresatte hadde vært mer fornøyde dersom den samme eleven hadde gått i en klasse med svake lesere (og sammenligningsgrunnlaget hadde vært flere andre svake lesere). Likeledes kan det tenkes at foreldre/foresatte til elever med gode leseferdigheter, ville vært mindre fornøyde i en klasse med mange gode lesere, enn dersom denne eleven hadde gått i en klasse med mange svake lesere.

Den store spredningen i de to gruppene i denne undersøkelsen gir muligheter for å undersøke en slik hypotese. Også i gruppen med lavt lesegjennomsnitt er det er rekke elever med gode leseferdigheter, også når man sammenligner dem med elevene i gruppen med godt lesegjennomsnitt. Tilsvarende finner man elever som er svake lesere i den beste gruppen, og som også ville vært svake lesere om de hadde gått i en klasse med svakt lesegjennomsnitt.

For å undersøke en hypotese om foreldrenes/de foresattes tilfredshet med skolen er påvirket av hvem de sammenligner sitt barns leseferdighet med ble elevene i de 40 klassene gruppert etter leseferdighet:

- Elever med leseferdighet under 450 poeng
- Elever med leseferdighet mellom 451 og 550 poeng
- Elever med leseferdighet over 551 poeng

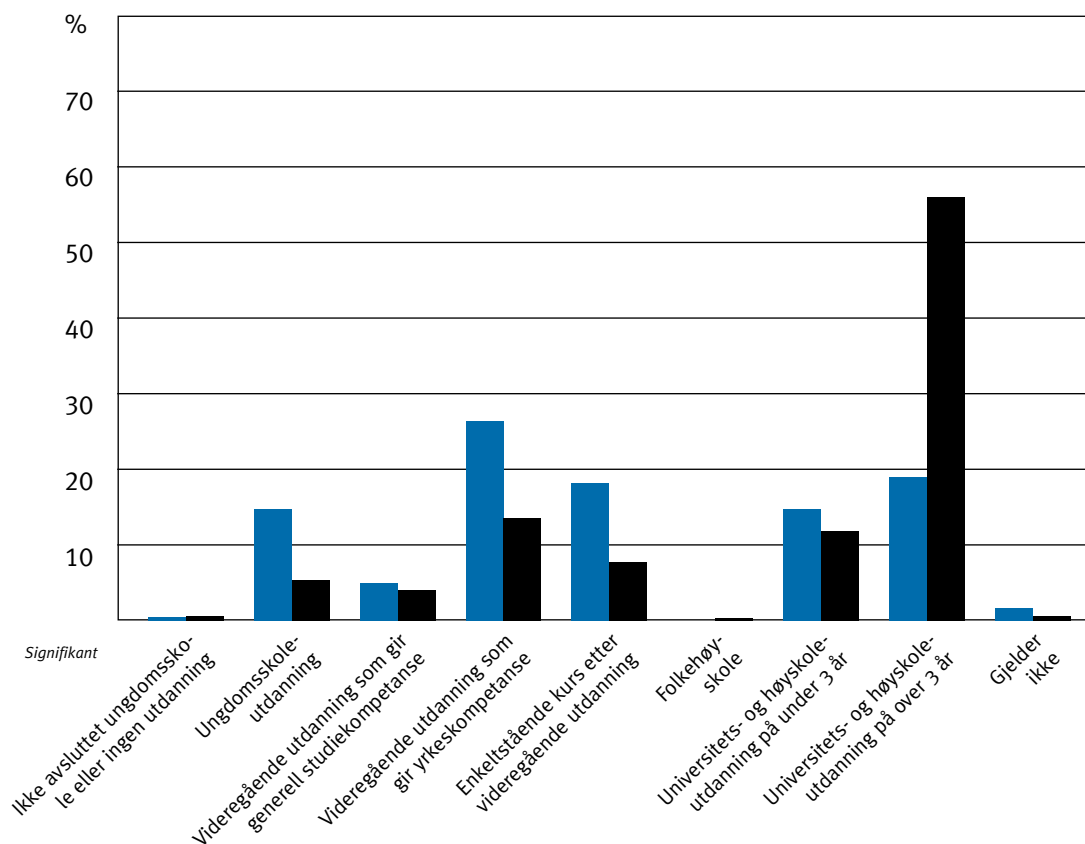
Det ble så undersøkt om det var signifikante forskjeller i svarene på spørsmålene fra figurene 40–45 hos foreldrene/de foresatte som hadde elever med leseferdigheter under 450, mellom 451 og 550 og over 551 poeng, avhengig av om elevene gikk i klasser med godt eller svakt lesegjennomsnitt.

Det interessante er at man ikke finner signifikante forskjeller i de krysskjøringene som er foretatt. I praksis ser det dermed ut til at foreldrenes/de foresattes oppfatning av skolen ikke synes å være avhengig av en relativ vurdering av hvordan deres barns leseferdighet er, men at deres oppfatning er basert på realistiske vurderinger av hva skolen faktisk gjør.

Foreldrenes/de foresattes utdanning

Foreldrenes/de foresattes utdanning har i en rekke undersøkelser vist en sammenheng med elevenes leseferdighet (og rent generelt skolegang og utdanning). I PIRLS blir foreldre/foresatte bedt om å oppgi hvilken utdanning de har.

Fig. 48
Hva er det høyeste utdanningsnivået som er fullført av barnets far (stefar/mannlig foresatte)

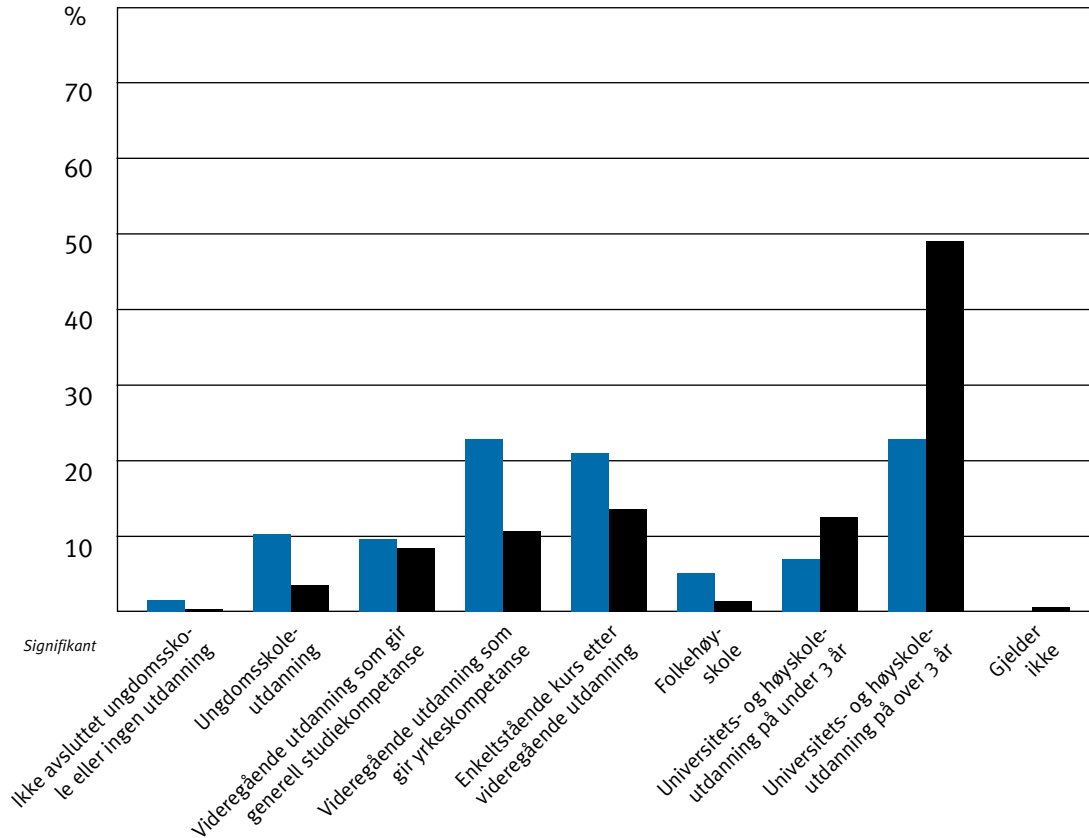


Figuren viser en klar forskjell mellom de to gruppene: fedre/mannlige foresatte til elever i klasser med godt lesegjennomsnitt har gjennomgående et høyere utdanningsnivå. Det er spesielt når det gjelder universitets- og høyskoleutdanning på over tre år at de to gruppene av fedre/mannlige foresatte skiller seg fra hverandre.

- De 20 klassene med svakest gjennomsnitt
- De 20 klassene med best gjennomsnitt



Fig. 49
Hva er det høyeste utdanningsnivået som er fullført av barnets mor (stemor /kvinnelig foresatte)



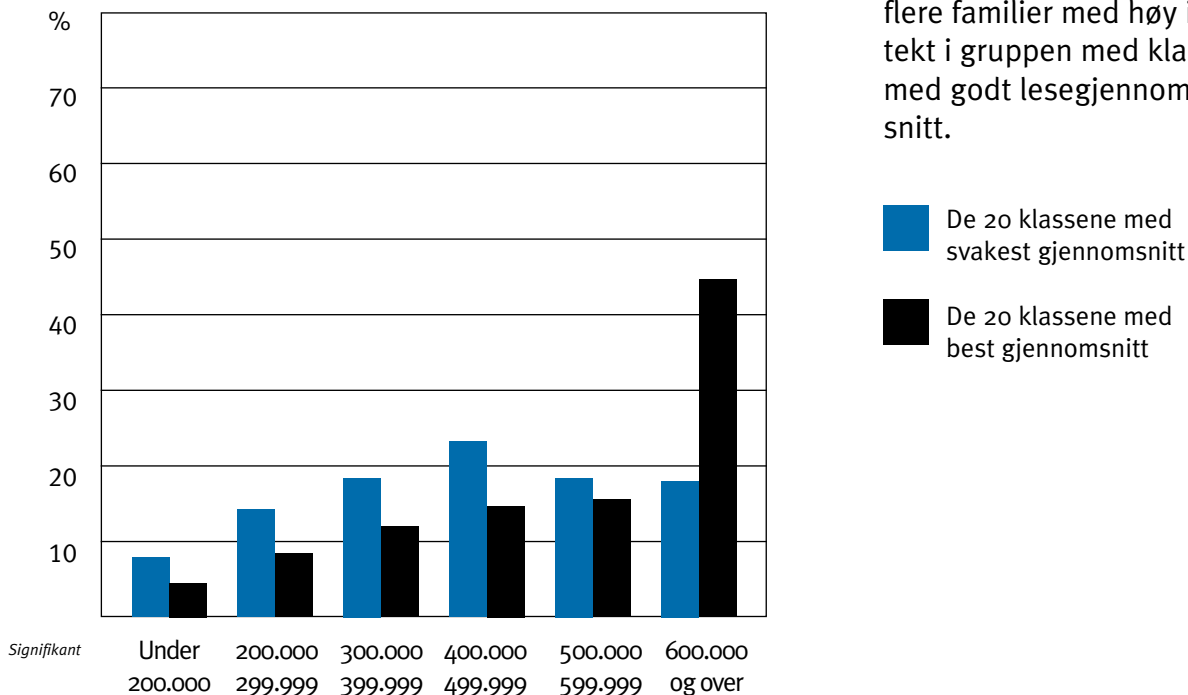
Det er klare forskjeller mellom de to gruppene også når det gjelder mødrenes/kvinnelig foresattes høyeste utdanningsnivå. Mødrene/de kvinnelige foresatte til elevene i klassene med det beste lesegjennomsnittet har gjennomgående den høyeste utdanningen i de to gruppene. Også når det gjelder mødre/kvinnelige foresatte, er det i gruppen som har universitets- og høyskoleutdanning på over tre år at man ser den største forskjellen.

Oppsummering

Foreldre/foresatte til elevene i klassene med forskjellige leseferdigheter skiller seg klart fra hverandre i forhold til utdanning. Både når det gjelder fedre/mannlige foresatte og mødre/kvinnelige foresatte, så finner vi betydelig flere med høyere utdanning i gruppen med klasser med gode lesere. Det er spesielt i forhold til universitets- og høyskoleutdanning på over tre år at man ser de største forskjellene.

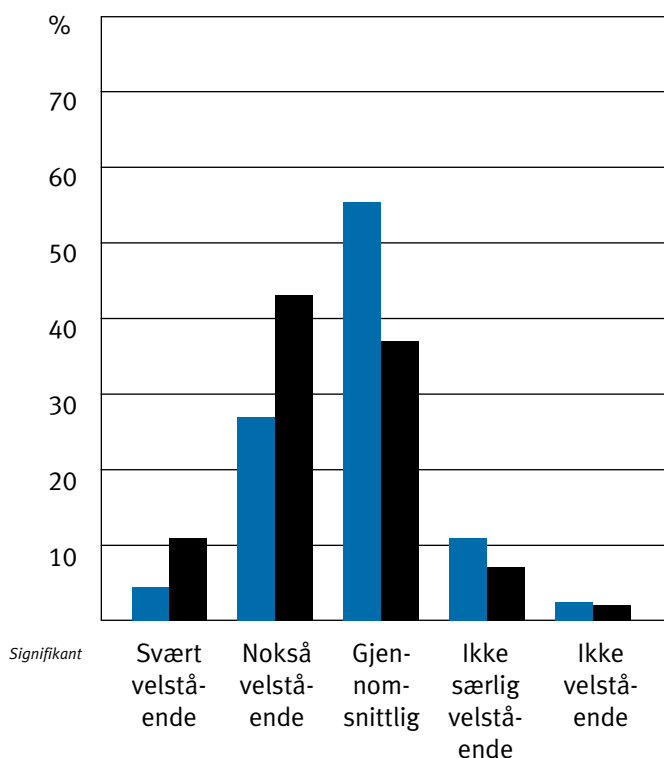
Familiens økonomi

Fig. 50
På hvilket nivå ligger den årlige inntekten i husholdningen deres, før skatt?



Inntektsnivået til familiene i de to gruppene er forskjellig, og det er betydelig flere familier med høy inntekt i gruppen med klasser med godt lesegjennomsnitt.

Fig. 51
Sammenlignet med andre familier, hvor velstående mener du at din familie er økonomisk?



Det er forskjeller mellom hvordan familien opplever sin økonomi, avhengig av om man ser på gruppen med familier til elever i klasser med godt eller svakt lesegjennomsnitt. Forskjellene mellom de to gruppene viser at flere familier til elever i klassene med gode leseferdigheter mener at de har en god økonomi, mens det på alternativet "gjennomsnittlig" er betydelig flere familier til elever i klasser med svakt lesegjennomsnitt. Det er relativt få som velger svaralternativet "ikke særlig velstående", og ennå færre som velger alternativet "ikke velstående i det hele tatt". Det er heller ikke de store forskjellene mellom de to gruppene på de to siste svaralternativene.

Opplysninger gitt av elevene

I forbindelse med gjennomføringen av leseprøven, fikk elevene også et spørreskjema med spørsmål om lesevaner, syn på lesing, fritidsaktiviteter, skolearbeid og oppfatninger om egen lesing. Spørreskjemaet inneholdt 25 spørsmål, og elevene kunne få all den hjelp de ba om i forbindelse med utfylling av spørreskjemaet. Det var avsatt ca 30 minutter til utfyllingen av skjemaet, og de fleste elevene brukte vesentlig kortere tid.

I denne rapporten er det trukket fram svar fra åtte spørsmål i elevskjemaene.

Elevenes holdning til lesing og deres lesevaner

Lesing er en aktivitet som vektlegges sterkt på skolen og i samfunnet. Dette vet også de svake leserne, og det kan stilles spørsmål ved hvor korrekte elevenes svar er, eller om de har svart mer ut fra hvorledes de oppfatter at ting burde vært. At elevene kunne få hjelp av lærer med utfylling av spørreskjemaet (noe som kanskje de svakere leserne vil benytte seg av) kan også ha ført til flere "akseptable" svar. Det er likefullt inntrykket at elevene har vært ærlige, og at det ligger mye interessant informasjon i svarene fra elevenes spørreskjemaer.

Når man leser figurene nedenfor, er det viktig å huske at den store spredningen i leseferdighet i de to gruppene gjør det rimelig også å forvente en viss spredning i holdninger innen gruppene. I tolkningen blir det derfor viktig å holde seg til hovedtendensene.

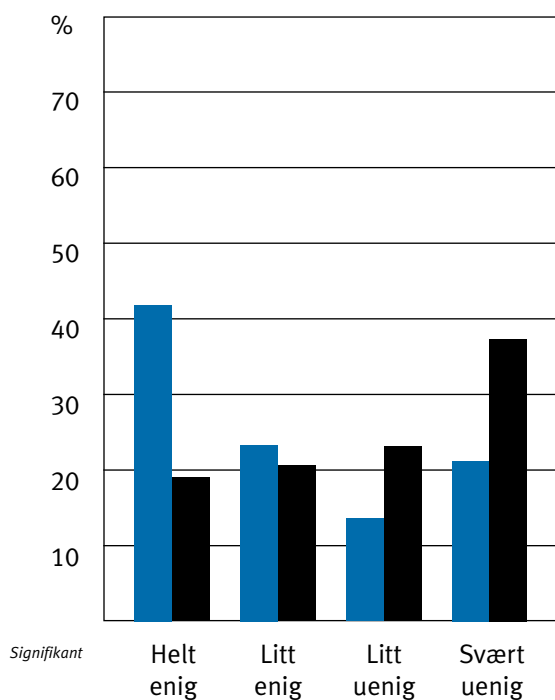
Et av spørsmålene elevene fikk, gikk på holdninger til lesing. Spørsmålet hadde følgende ordlyd:

"Hva synes du om lesing? Fortell hvor enig du er i hver av disse uttalelsene".

Spørsmålet ble etterfulgt av 6 forskjellige utsagn.

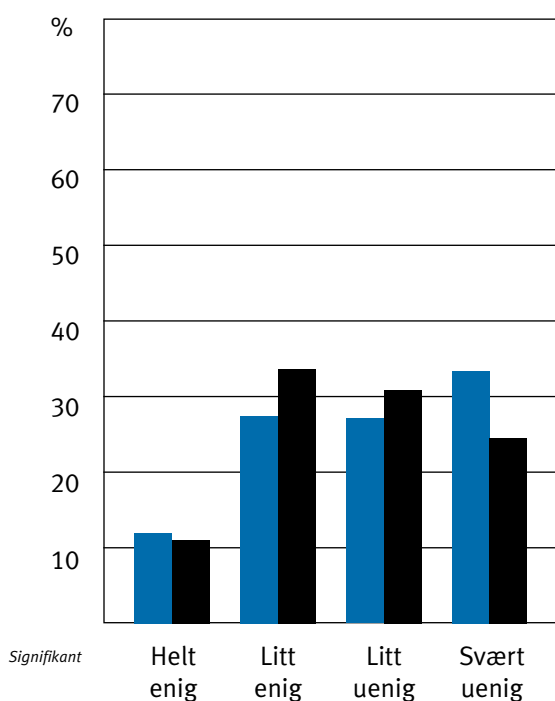


Fig. 52
Jeg leser bare hvis jeg må



Det generelle inntrykket er at det er betydelig flere elever i klassene med svakt gjennomsnitt som bare leser når de må. Det er imidlertid verdt å merke seg at både i klassene med godt og med svakt lesegjennomsnitt er det ikke ubetydelige grupper som går mot "trenden" i klassen. I klassene med svake lesere er det således 21,2 % som er helt uenige i utsagnet, mens det i klassene med gode lesere er 19,0 % som er helt enige i utsagnet. Dette gjenspeiler trolig den store spredningen i de to gruppene, og at det finnes gode lesere også i klassene med lavt lesegjennomsnitt, og svake lesere i klassene med godt gjennomsnitt.

Fig. 53
Jeg liker å prate om bøker med andre mennesker

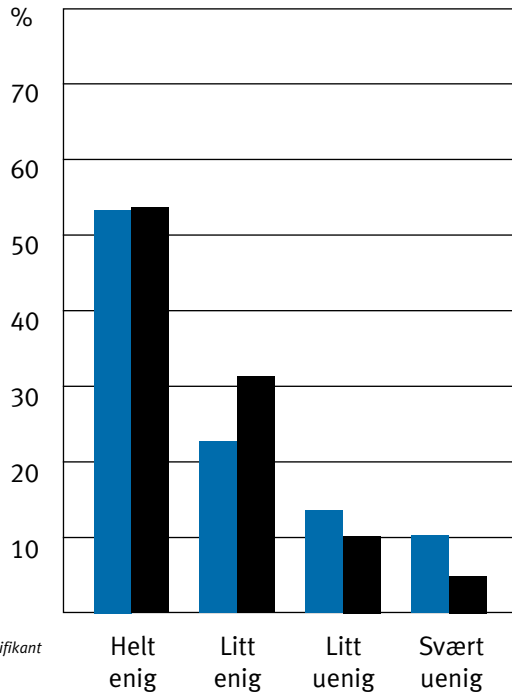


Man ser at det er signifikante forskjeller mellom de to gruppene, men på samme måte som i den forrige figuren er klassene preget av stor spredning i holdninger.

- De 20 klassene med svakest gjennomsnitt
- De 20 klassene med best gjennomsnitt



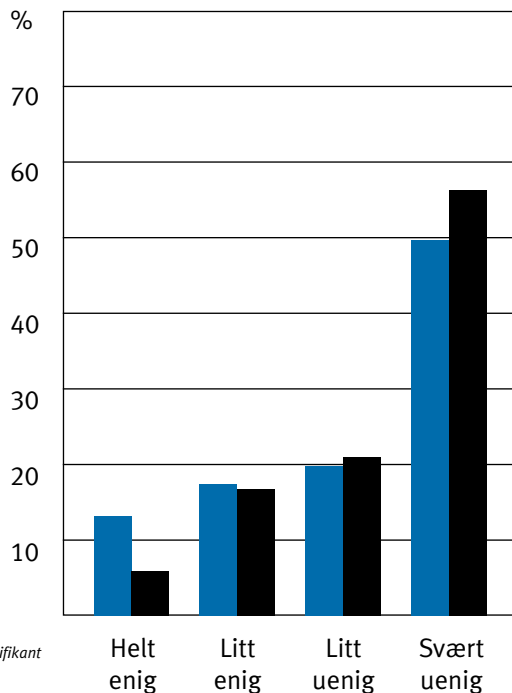
Fig. 54
Jeg ville være glad hvis noen ga meg en bok i presang



Forskjellene mellom de to gruppene er signifikante, og det er flere i klassene med godt lesegjennomsnitt som er positive til å få en bok som presang enn det er i den andre gruppen.

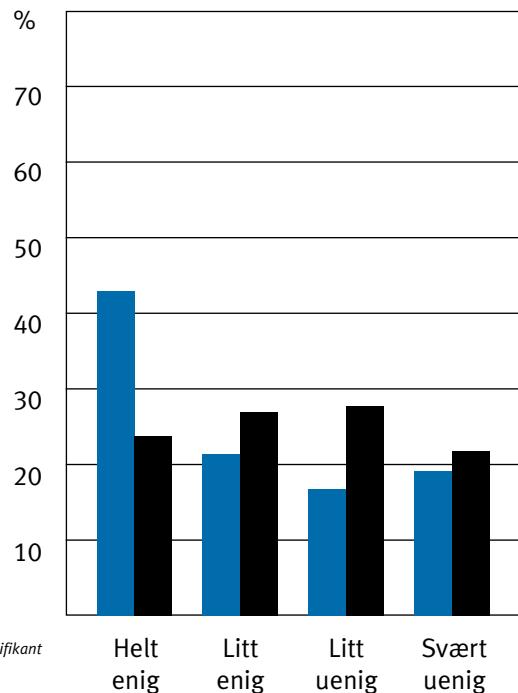
■ De 20 klassene med svakest gjennomsnitt
■ De 20 klassene med best gjennomsnitt

Fig. 55
Jeg synes lesing er kjedelig



Signifikante forskjeller mellom gruppene, men tallene viser også at det i begge gruppene er et stort flertall av elevene som er uenig i at lesing er kjedelig.

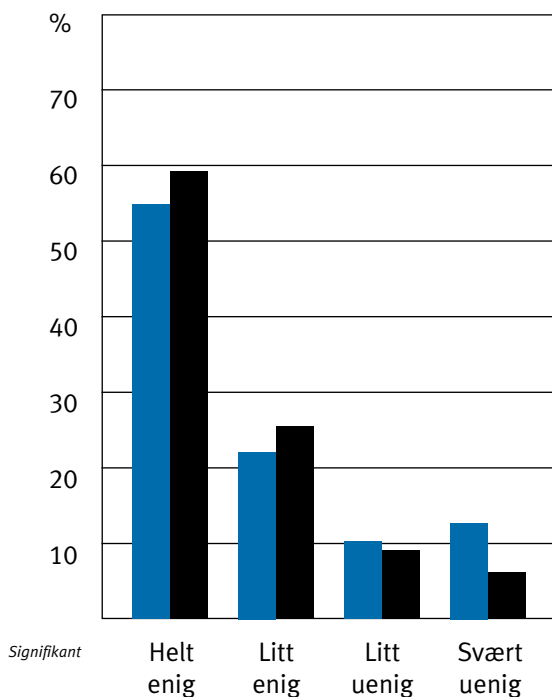
Fig. 56
Jeg må bli flinkere til å lese med tanke på framtiden min



Det interessante i denne figuren er at det er såpass mange i klassene med svake lese-resultater som tydeligvis er klar over at de vil ha bruk for bedre leseferdigheter.



Fig. 57
Jeg liker å lese



Forskjellene er signifikante, men hovedinntrykket er like fullt at de to gruppene er forbausende like, og at det generelt er et stort flertall som sier at de liker å lese.

Svarene på dette spørsmålet står i kontrast til et tidligere spørsmål hvor det var langt flere i klassene med svake lesere som oppga at de bare leste når de måtte.

En mulig forklaring på at svarene synes å vise så motstridende holdninger til lesing, kan være at "Jeg liker å lese" mer fanger opp en litt uforpliktende og sosialt akseptert positiv holdning til lesing, mens det andre spørsmålet mer konkret går på når de virkelig leser.

Oppsummering

Det er signifikante forskjeller mellom klassene med svake lesere og klassene med gode lesere på alle svaralternativene som tar opp hva elevene synes om lesing, og det generelle inntrykket er at elevene i klassene med best leseresultat har de mest positive holdningene. Det er imidlertid verdt å merke seg at bildet ikke er svart/hvitt. Det er hele tiden en ganske stor gruppe elever også i klassene med svakt lesegjennomsnitt som har positive holdninger til lesing. I klassene med godt lesegjennomsnitt er det tilsvarende hele tiden elever som synes å være negativt innstilt til lesing og leserelaterte aktiviteter.

Interessant er det også at det er så mange i klassene med svake lesere som gir uttrykk for at de bør bli flinkere til å lese (nesten 43 %). Mye kunne vært oppnådd dersom man kunne følge opp denne innsikten med hjelp til å bli bedre lesere. At det kan være behov for et ekstra puff for å bedre leseferdigheten, viser diskrepansen mellom positiv holdning til lesing og hva elevene i praksis trolig gjør. Nesten 55 % av elevene i klassene med svakt lesegjennomsnitt oppgir at de liker å lese, samtidig som nesten 42 % i de samme klassene sier at de bare leser når de må.



Hva betyr klassetilhørighet for holdninger til lesing og lesevaner?

Hva som påvirker elevenes holdninger til lesing og deres lesevaner, er et interessant spørsmål. Er det deres reelle leseferdigheter, eller påvirkes de av holdninger og lesevaner hos medelevene?

For å få vite mer om svaret på dette spørsmålet ble det undersøkt om det var signifikante forskjeller i de to gruppene på svarene i figurene 51 – 56, avhengig av om elevenes leseferdigheter lå under 450 poeng, mellom 451 og 550 poeng eller over 551 poeng.

En slik sammenligning av elever med forskjellig leseferdighet i gruppene med svake og gode lesegjennomsnitt, viser ikke signifikante forskjeller. Det man finner, er at svake lesere, middels gode lesere og gode lesere ser ut til å ha de samme lesevanene og de samme holdningene til lesing, uavhengig av om de går i klasser med svakt eller godt lesegjennomsnitt. En interessant tolkning er at medelevenes "modelleffekt" er liten. Det betyr at gode leseres positive lesevaner og holdninger til lesing ikke synes å bli påvirket i negativ retning av å gå i klasser hvor holdningene er mer negative, hvilket må ses på som bra. Det betyr imidlertid også at svake leseres lesevaner og holdninger til lesing i liten grad blir påvirket av at de har positive "lesemodeller" rundt seg.

I forhold til denne konklusjonen er det et viktig forbehold at man kanskje ikke snakker om en veldig sterk miljøpåvirkning. Forskjellene mellom gruppene med svakt og godt lesegjennomsnitt når det gjelder holdninger til lesing og lesevaner, er signifikante, men det er ikke snakk om meget store forskjeller.

54

Hva leser elevene på fritiden?

Etter å ha sett på hvilke holdninger elevene gir uttrykk for i forhold til leserelaterte aktiviteter, kan det være interessant å se på hva elevene leser, og hvor ofte de leser.

I PIRLS ble elevene bedt om å svare på følgende spørsmål

"Hvor ofte leser du følgende på fritiden din?"

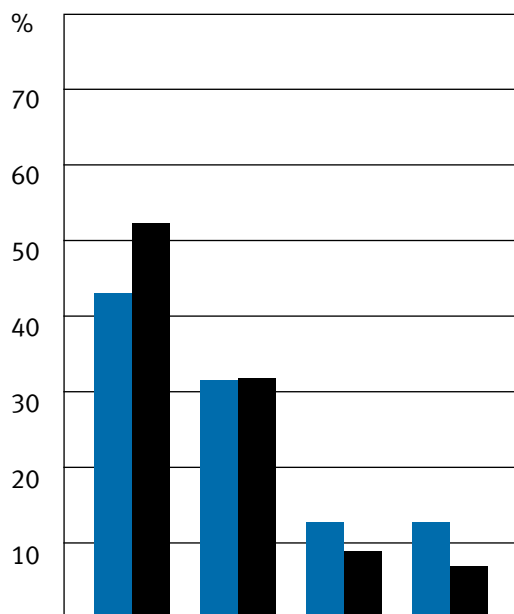
Spørsmålet ble etterfulgt av åtte eksempler på forskjellig lesestoff.

De 20 klassene med svakest gjennomsnitt

De 20 klassene med best gjennomsnitt



Fig. 58
Jeg leser tegneserier



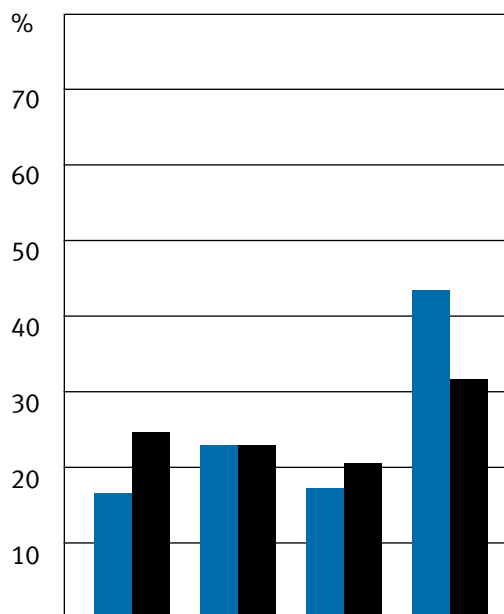
Signifikant

Lesefrekvens	Godt lesegjennomsnitt (%)	Svakt lesegjennomsnitt (%)
Hver dag/nesten hver dag	45	54
1-2 ganger pr. uke	33	33
1-2 ganger pr. mnd.	15	11
Aldri/nesten aldri	15	9

Figuren viser at det å lese tegneserier er populært i begge gruppene, og at dette lesestoffet leses mest i klassene med godt lesegjennomsnitt.



Fig. 59
Jeg leser fortellinger eller romaner



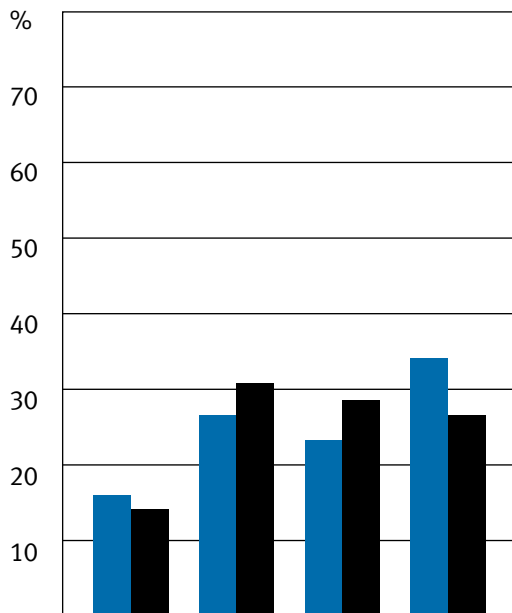
Signifikant

Lesefrekvens	Godt lesegjennomsnitt (%)	Svakt lesegjennomsnitt (%)
Hver dag/nesten hver dag	18	26
1-2 ganger pr. uke	25	25
1-2 ganger pr. mnd.	19	22
Aldri/nesten aldri	45	33

Det generelle inntrykket er at fortellinger og romaner leses mer i klassene med godt lesegjennomsnitt, og at det er en stor gruppe elever i klassene med svakt lesegjennomsnitt som i praksis ikke leser denne formen for lesestoff. Samtidig er det stor variasjon innen hver av de to gruppene. Samtidig med at det er vel 43 % av elevene i klassene med svakt lesegjennomsnitt som svarer "aldri eller nesten aldri", er det nesten 17 % i de samme klassene som sier at de leser fortellinger eller romaner daglig eller nesten daglig. Nesten 25 % i klassene med godt lesegjennomsnitt leser fortellinger eller romaner daglig eller nesten daglig, samtidig med at nesten 32 % i de samme klassene sier at de praktisk talt aldri leser denne formen for lesestoff.



Fig. 60
Jeg leser bøker som forklarer ting



Ikke signifikant

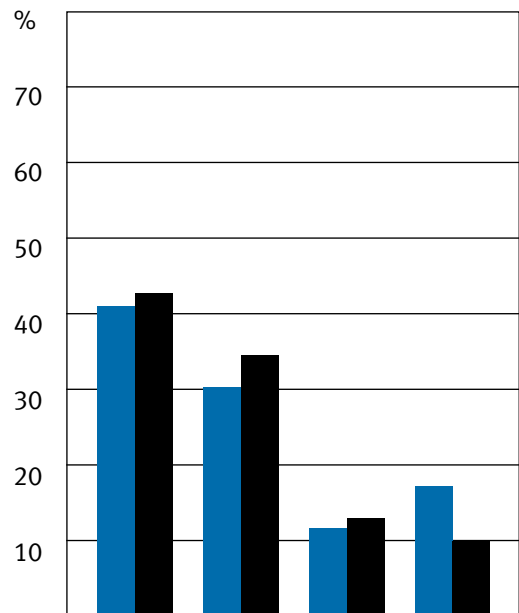
Hver dag/
nesten
hver dag

1-2
ganger
pr. uke

1-2
ganger
pr. mnd.

Aldri/
nesten
aldri

Fig. 61
Jeg leser blader



Signifikant

Hver dag/
nesten
hver dag

1-2
ganger
pr. uke

1-2
ganger
pr. mnd.

Aldri/
nesten
aldri

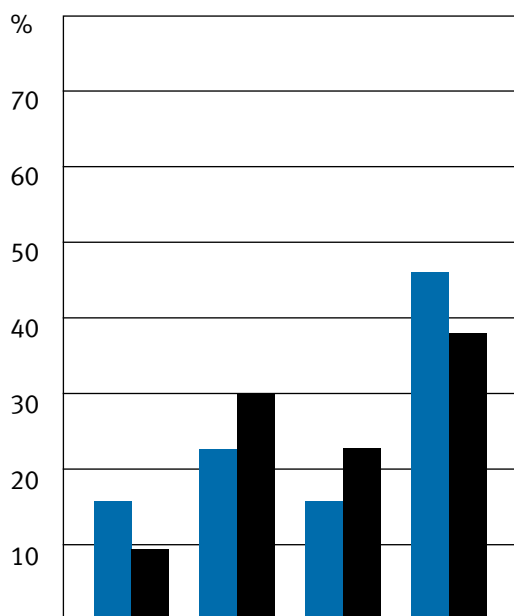
Forskjellene mellom de to gruppene er ikke signifikante. Ser man på informasjonen i denne og den foregående figuren i sammenheng, kan det se ut som om lesing har et mer praktisk formål for elevene i klassene med de svakeste leseresultatene.

Her finner man en tendens til at blader leses noe oftere av elevene i klassene med gode leseresultat, men at dette også er populært lesestoff i klassene med svakt lesegjennomsnitt. Forskjellene mellom de to gruppene er størst på svaralternativene som angir lite lesing.






Fig. 62
Jeg leser aviser



Signifikant

Lesefrekvens	Hver dag/nesten hver dag	1-2 ganger pr. uke	1-2 ganger pr. mnd.	Aldri/nesten aldri
De 20 klassene med svakest gjennomsnitt (%)	17	24	17	47
De 20 klassene med best gjennomsnitt (%)	11	31	24	39

Når det gjelder daglig avislesing, så er det flest elever i klassene med svakt lesegjennomsnitt som gjør dette. Samtidig er det vel 46 % i de samme klassene som i praksis ikke leser aviser. Denne gruppen er også ganske stor (38 %) i klassene med godt lesegjennomsnitt.

 De 20 klassene med svakest gjennomsnitt


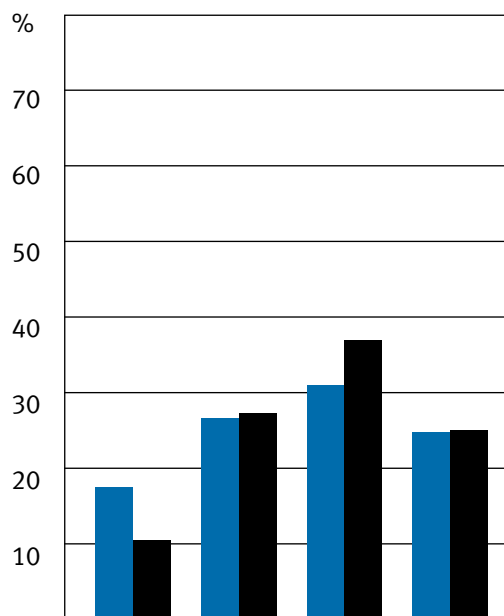
 De 20 klassene med best gjennomsnitt

Fig. 63
Jeg leser veiledninger/bruksanvisninger



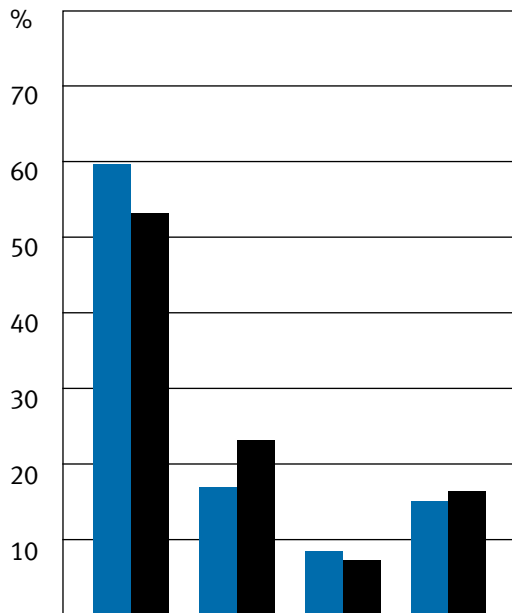
Signifikant

Lesefrekvens	Hver dag/nesten hver dag	1-2 ganger pr. uke	1-2 ganger pr. mnd.	Aldri/nesten aldri
De 20 klassene med svakest gjennomsnitt (%)	19	28	32	26
De 20 klassene med best gjennomsnitt (%)	12	29	38	26

Forskjellene mellom de to gruppene er signifikante, og man ser at det er mer vanlig å lese veiledninger og bruksanvisninger blant elevene i klassene med lavt lesegjennomsnitt. Dette styrker antagelsen om at lesing trolig kan ha et mer praktisk formål for flere elever i klassene med lavt lesegjennomsnitt.



Fig. 64
Jeg leser teksting på TV-skjermen



Ikke signifikant

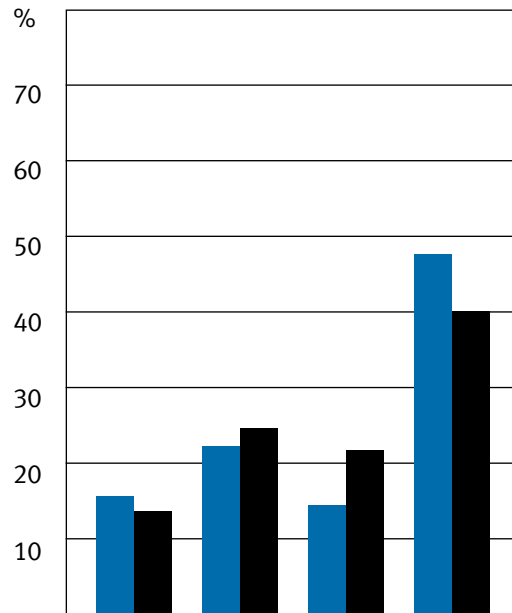
Hver dag/
nesten
hver dag

1-2
ganger
pr. uke

1-2
ganger
pr. mnd.

Aldri/
nesten
aldri

Fig. 65
Jeg surfer på Internett



Signifikant

Hver dag/
nesten
hver dag

1-2
ganger
pr. uke

1-2
ganger
pr. mnd.

Aldri/
nesten
aldri

Når det gjelder lesing av tekst på TV-skjerm, er det ingen signifikante forskjeller mellom gruppene.

■ De 20 klassene med svakest gjennomsnitt

■ De 20 klassene med best gjennomsnitt

Forskjellene mellom gruppene er signifikante, men informasjonen er vanskelig å tolke. Det ser imidlertid ut til at spredningen i klassene med svake leseresultater er størst. I disse klassene er det litt flere elever både blant dem som bruker Internett daglig, og blandt dem som gjør dette svært sjeldent. I klassene med godt lesegjennomsnitt er det litt flere elever som har moderat bruk av Internett (noen ganger i uken/noen ganger i måneden). Det er også verd å merke seg det store antallet elever i begge gruppene som oppgir at de aldri eller nesten aldri surfer på Internett.

Oppsummering

På de åtte svaralternativene som viser noe om hva og hvor mye elevene leser i de to gruppene, finner man forskjeller i lesemengde, lesestoff og spredning i gruppene. Det generelle inntrykket er at det leses mer i klassene med gode lesere, og at det er flere i denne gruppen som leser for sin fornøynelses skyld. Dette omfatter lesing av romaner og fortellinger, men også tegneserier og blader. I klassene med svakt lesegjennomsnitt synes det å være flere elever som leser når det er praktisk og nyttig. Når det gjelder spredning innen de to gruppene, så ser man at spredningen er størst i gruppen med klasser med svakt lesegjennomsnitt.

Hva betyr klassetilhørighet for valg av lesestoff?

Svarene på figurene 57 – 64 ble også vurdert avhengig av om elevenes leseferdigheter lå under 450 poeng, mellom 451 og 550 poeng eller over 551 poeng.

I en slik oppdeling finner man (på samme måte som i grafene 51 – 56) lite påvirkning av en modelleffekt. Gode lesere velger det samme lesestoffet uavhengig av om de går i en klasse med svakt eller godt lesegjennomsnitt. Svake lesere velger det samme lesestoffet uavhengig av om de går i klasser med svakt eller godt lesegjennomsnitt.

I forhold til denne konklusjonen er det et viktig forbehold at man kanskje ikke snakker om en veldig sterk miljøpåvirkning. Forskjellene mellom gruppene med svakt og godt lesegjennomsnitt er signifikante, men det er ikke snakk om svært markerte forskjeller.

Daglig tid brukt på TV og video

Det synes ofte å være en oppfatning at mye tid brukt til å se på TV og video henger sammen med svake leseferdigheter. Elevene som deltok i PIRLS, fikk følgende spørsmål:

"Omtrent hvor mye tid bruker du på TV eller videofilmer i fritiden din på en vanlig skoledag?"

Figuren under gir en forenklet oversikt over bruk av TV og video og leseferdighet i hele utvalget.

59

Fig. 66
Daglig tid brukt på TV og video

	Prosent av elevene	Gj.snittlig leseresultat
Mindre enn 1 time	52%	498 poeng
Mellom 1 og 3 timer	34%	505 poeng
Mellom 3 og 5 timer	8%	507 poeng
Over 5 timer	5%	473 poeng

Tendensen i hele det store PIRLS utvalget er at det først er i forbindelse med ekstremt mye bruk av TV og video at man kan se et fall i leseferdighet. Dette inntrykket holder seg også når man sammenligner bruk av TV og video i klassene med lavt lesegjennomsnitt og klassene med høyt lesegjennomsnitt. Man finner ingen klare forskjeller mellom de to gruppene, og det er heller ingen signifikante forskjeller mellom gruppene når man deler elevene etter leseferdighet (under 450 poeng, mellom 451 og 550 poeng og over 551 poeng).

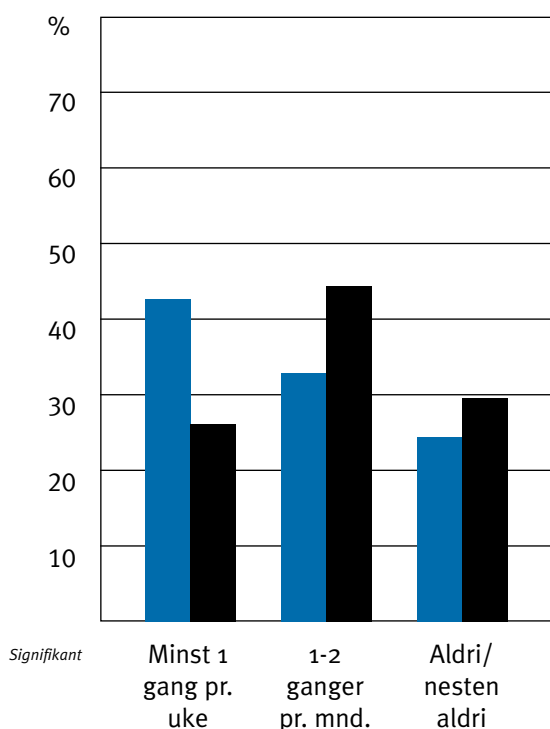
Oppsummering

Daglig bruk av TV og video er såpass lik i de to gruppene at dette ikke kan trekkes inn som en mulig forklaring på forskjeller i gjennomsnittlig leseferdighet i klassene.

Bruk av bibliotek

Elevene fikk et spørsmål om hvor ofte de lånte bøker på biblioteket.

Fig. 67
Hvor ofte låner du bøker på skolen eller på biblioteket for å lese for moro skyld



60

Figuren viser rent generelt at biblioteket ikke er et ukjent sted for majoriteten av elevene i de to gruppene. Samtidig ser man en signifikant forskjell mellom de to gruppene, og da slik at elevene i klassene med lavt lesegjennomsnitt bruker biblioteket oftest. Når man tar i betraktning at det finnes betydelig flere bøker i hjemmene til de gode leserne, kan det imidlertid være en rimelig antagelse at elevene i klassene med gode leseresultat ikke er så avhengige av å låne bøker for å få tilgang på lesestoff.

Det positive i disse resultatene er at det er så mange elever i klassene med lavt lesegjennomsnitt som flittig låner bøker. Samtidig må man ikke glemme at nesten 25 % av elevene i disse klassene aldri eller nesten aldri låner bøker.

■ De 20 klassene med svakest gjennomsnitt

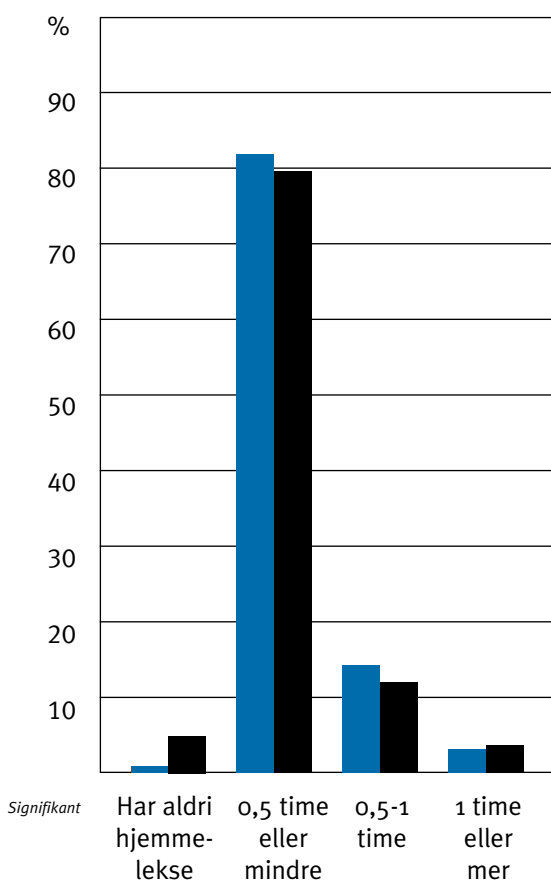
■ De 20 klassene med best gjennomsnitt



Lesing som en del av hjemmeleksene og bruk av datamaskin

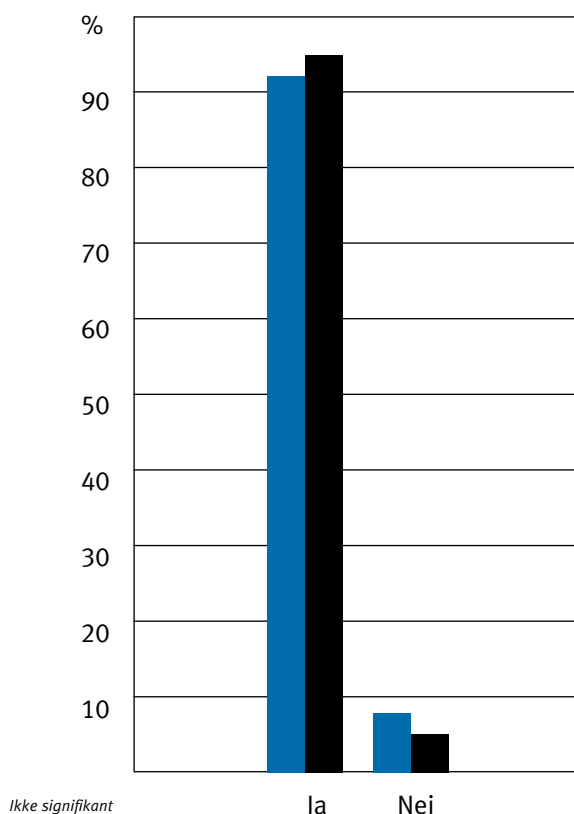
I to forskjellige spørsmål ble elevene spurt om hvor mye tid de brukte til lesing som en del av leksearbeidet, og om de brukte datamaskiner.

Fig. 68
De dagene du har hjemmelektse (i hvilket som helst fag), hvor mye tid bruker du på denne lesingen?



Forskjellene er signifikante (det er flest elever som aldri gjør lekser i gruppen med de beste leserne), men en tydelig tendens er at de fleste elevene bruker en halv time eller mindre på daglig lesing, uavhengig av om de går i klasser med lavt eller høyt lesegjennomsnitt.

Fig. 69
Bruker du noen gang datamaskin?



Spørsmålet om datamaskiner er et ja/nei spørsmål, og gir således begrenset informasjon. Det blir likevel tatt med her fordi det tross alt er interessant å se om det er forskjell mellom de to gruppene.

Godt over 90 % av elevene i begge grupper bruker en eller annen gang datamaskin, og forskjellene mellom de to gruppene er ikke signifikant.

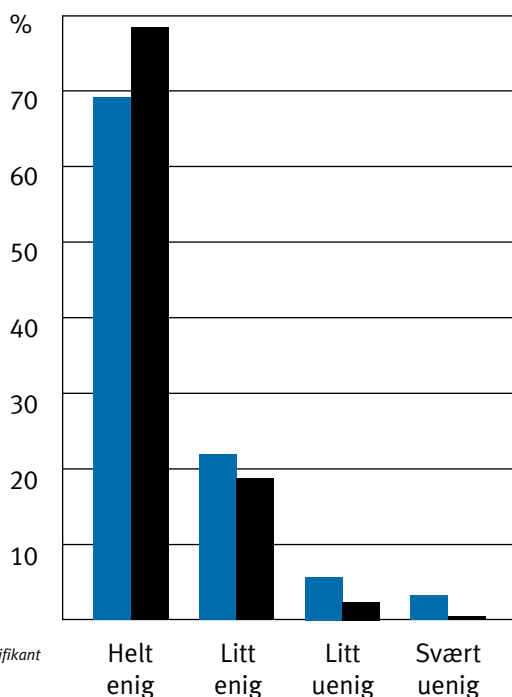
Elevenes forhold til skolen

I spørreskjemaet til elevene finner man følgende spørsmål:

"Hva syns du om skolen din? Fortell hvor enig du er i hver av disse uttalelsene."

Gjennom 5 utsagn ble elevene så bedt om å gi uttrykk for hva de syntes om skolen sin.

Fig. 70
Jeg føler meg trygg på skolen

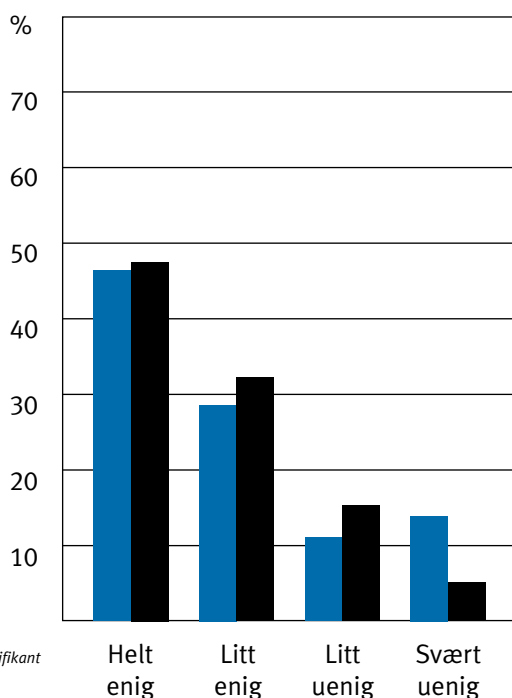


Signifikant

Den generelle tendensen er at et flertall av elevene i begge gruppene føler seg trygge på skolen, men det er signifikante forskjeller mellom de to gruppene. Det er en tendens til at det er noe færre elever som føler seg trygge, og noen flere elever som er utrygge, i klassene med svakt lese-gjennomsnitt.

- De 20 klassene med svakest gjennomsnitt
- De 20 klassene med best gjennomsnitt

Fig. 71
Jeg liker å være på skolen



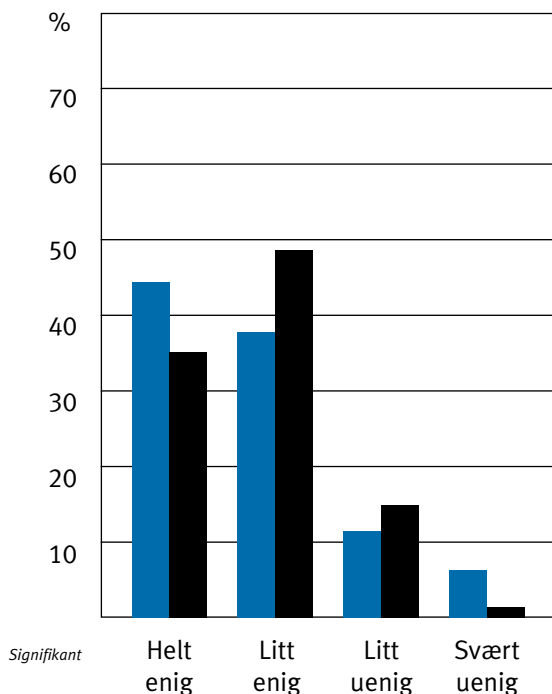
Signifikant

Omtrent like mange prosent i begge gruppene liker å være på skolen. Det er litt flere elever i klassene med gode lese-gjennomsnitt som synes det er greit nok (de to mellomkategoriene), men det er verdt å merke seg de nesten 14 % som ikke liker seg på skolen, i klassene med svake lese-resultater.

Forskjellen mellom de to gruppene betyr i praksis at i gjennomsnitt hver åttende elev ikke liker seg på skolen i klasser med svakt leseresultat, mens det tilsvarende gjelder hver tjuende elev i klasser med godt lese-gjennomsnitt.

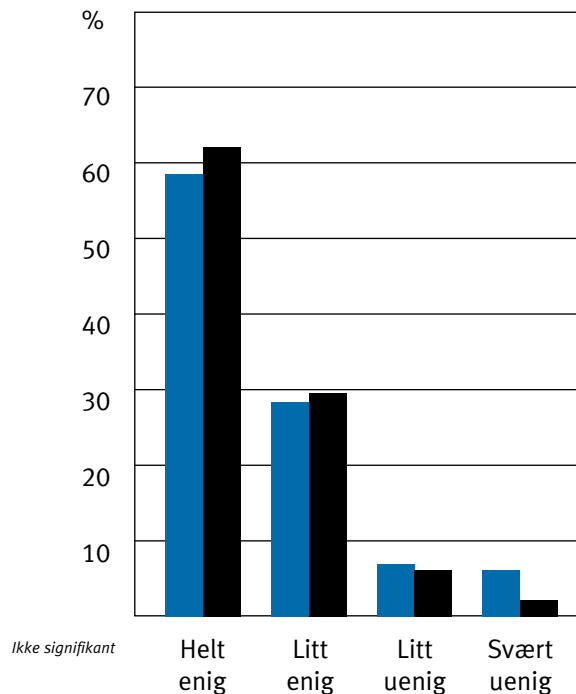


Fig. 72
Jeg synes at elevene på skolen
min arbeider mye



Man ser at det er større spredning i oppfatning i gruppen med klasser med svake leseferdigheter. Sammenlignet med klasser med godt leseresultat, er det i klassene med svake lesegjennomsnitt både flere elever som mener at det arbeides mye, og flere elever som er helt uenige i utsagnet.

Fig. 73
Jeg tror at lærerne på skolen
min bryr seg om meg

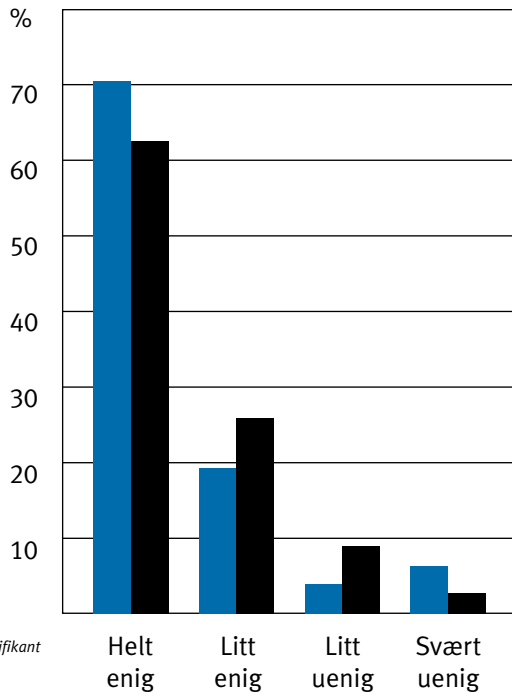


Elevene i begge gruppene vil stort sett mene at læreren bryr seg om dem, og de små forskjellene mellom gruppene er ikke signifikante.





Fig. 74
Jeg tror at lærerne på skolen min ønsker at elevene skal arbeide mye



Signifikant

Et flertall i begge grupper har en klar oppfatning om at skolen forventer at elevene skal arbeide mye, men det er større spredning i oppfatninger i gruppen med klasser med svakt lese-gjennomsnitt. Dette harmonerer godt med den spredningen man så på spørsmålet om elevene arbeidet mye på skolen.

- De 20 klassene med svakest gjennomsnitt
- De 20 klassene med best gjennomsnitt

Oppsummering

Når det gjelder trygghet på skolen finner man forskjellene i om elevene gir uttrykk for oppfatninger som viser "helt trygg" eller "nesten trygg". Det er litt flere elever i klassene med svakt lesegjennomsnitt som ikke føler seg helt trygge, men de fleste i begge gruppene (godt over 90 %) føler seg rimelig trygge på skolen. De fleste elevene i begge gruppene liker seg også på skolen, men det er signifikante forskjeller mellom gruppene, og i klassene med svakest lesegjennomsnitt er det nesten 14 % som tydeligvis ikke liker seg på skolen. De aller fleste elevene i begge gruppene opplever også at læreren bryr seg om dem, og her er det ingen signifikante forskjeller mellom gruppene. Et flertall av elevene i begge gruppene opplever at lærerne ønsker at de skal arbeide mye, men det er flest med denne oppfatningen i gruppen med svakt lesegjennomsnitt. Det er flere i klassene med svakt lesegjennomsnitt som synes at elevene arbeider mye, men det er også flere i denne gruppen som gir uttrykk for at elevene ikke arbeider mye (antall elever er her imidlertid lavt).

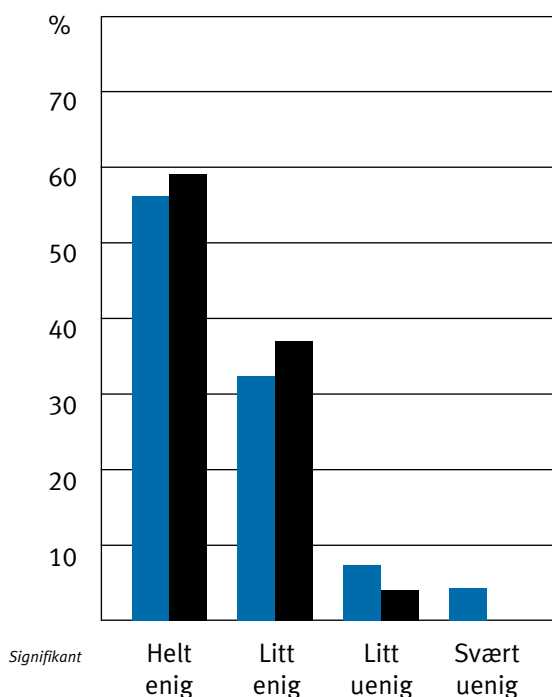
Elevens oppfatning av sin egen lesing

Elevene fikk et spørsmål med følgende ordlyd:

"Hvor flink er du til å lese? Fortell hvor enig du er i hver av disse uttalelsene".

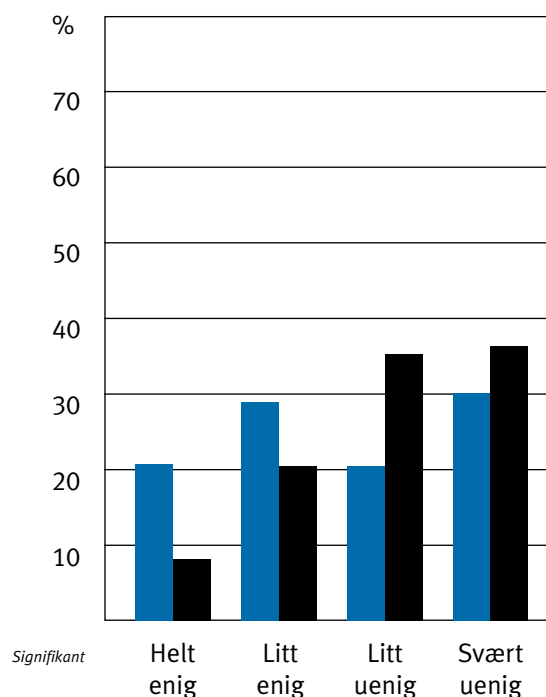
Så fulgte fire utsagn som elevene skulle ta stilling til.

Fig. 75
Lesing er svært lett for meg



Forskjellene mellom de to gruppene er signifikante, men vanskelige å tolke. Dersom man grupperer sammen de alternativene som representerer en form for enighet med utsagnet, og de alternativene som uttrykker uenighet, ser vi at det er noen flere elever i gruppen med klasser med godt lesegjennomsnitt som synes lesing er lett. Samtidig må en merke seg at nesten 90 % av elevene i klassene med svakt lese-resultat også synes at lesingen er lett/relativt lett.

Fig. 76
Jeg leser ikke så godt som de andre elevene i klassen



Forskjellene er signifikante, og det er betydelig flere elever i klassene med lavt lese-resultat som opplever at andre elever er flinkere enn dem selv til å lese.



Fig. 77
Når jeg leser på egen hånd,
forstår jeg nesten alt jeg leser

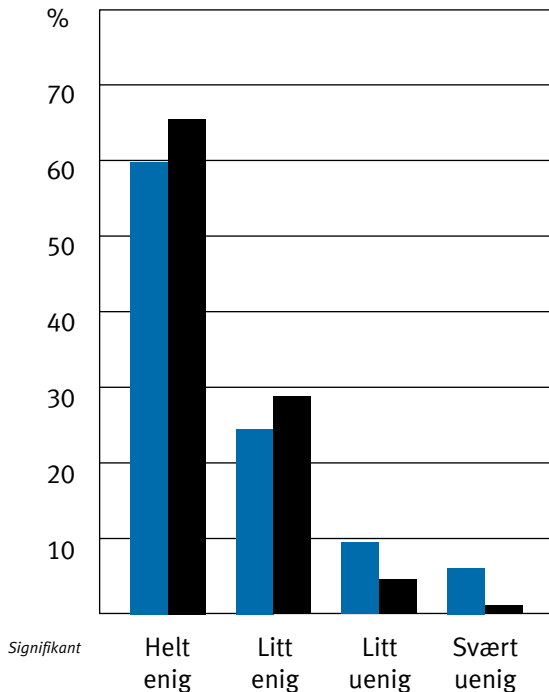
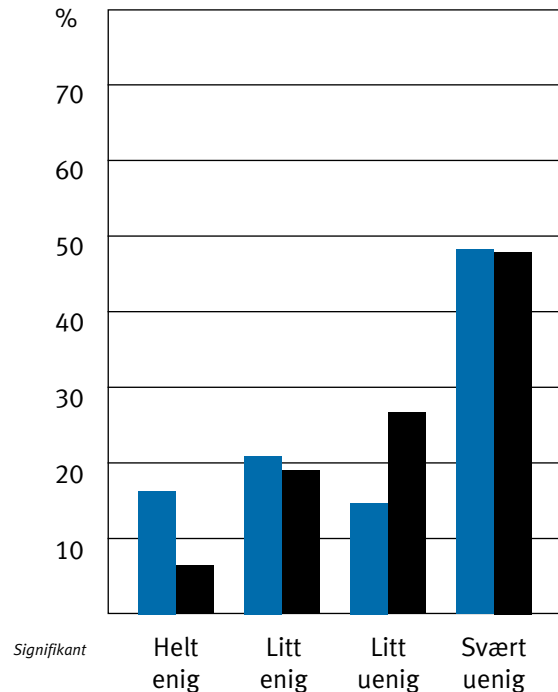


Fig. 78
Det er svært vanskelig for meg
å lese høyt



Signifikante forskjeller mellom de to gruppene, og det er tydelig at det er flere elever i klassene med godt lese-gjennomsnitt som mener at de forstår det meste når de leser på egen hånd. Også i klassene med svake leseresultat opplever de fleste at de klarer å forstå når de leser alene, men det er også vel 15 % som uttrykker at de har vansker/noe vansker.

Forskjellene er signifikante, og i klassene med svake leseresultat finner vi litt flere elever som synes at høytlesing er vanskelig.

- De 20 klassene med svakest gjennomsnitt
- De 20 klassene med best gjennomsnitt

Oppsummering

De fleste elevene i begge gruppene oppgir at de synes lesing er lett/ganske lett (litt flere i klassene med godt lese-gjennomsnitt). Når spørsmålene blir mer konkrete, blir forskjellene imidlertid større. I gruppen med svakt lese-gjennomsnitt er det betydelig flere elever som oppgir at de ikke leser like godt som de andre elevene i klassen, og det er også flere elever i denne gruppen som uttrykker at de har vansker med å forstå alt de leser når de leser på egen hånd. I klassene med svakt lese-gjennomsnitt finner man også de fleste elevene som synes det er vanskelig å lese høyt i klassen.

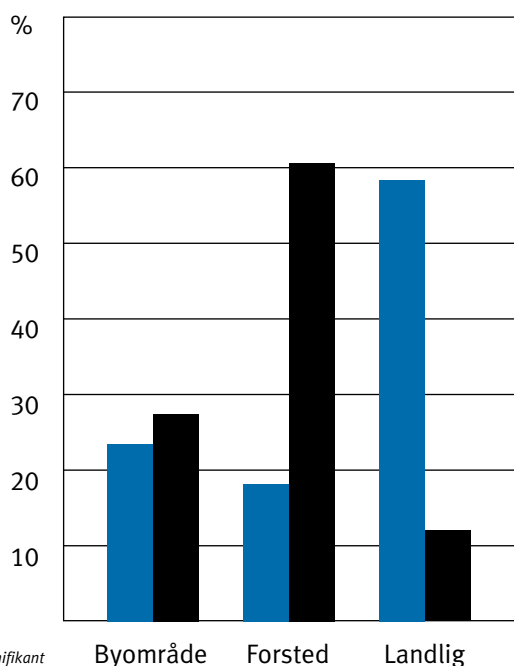
Opplysninger gitt av rektor

Rektorene på de skolene som deltok i PIRLS, fikk et omfattende spørreskjema med 33 spørsmål om ressurser, undervisningsorganisering, samarbeid på skolen og skolemiljø. I denne rapporten er svarene på 6 av disse spørsmålene valgt ut. Utvalget vektlegger opplysninger om ressursbruk, ressurstilgang og skolemiljø. Det er også interessant informasjon i svarene på spørsmålene om organiseringen av undervisningen generelt og leseundervisningen spesielt, men disse opplysningene er ikke tatt med i denne delundersøkelsen. Hovedbegrunnelsen er at mye av det samme fanges opp av mer konkrete og detaljerte spørsmål i lærerskjemaet. For utfyllende informasjon om rektorenes svar henvises det til den internasjonale rapporten og den norske rapporten om PIRLS.

Geografisk plassering og språkmiljø

Rektorene fikk ett spørsmål om området skolen lå i, og ett om elevenes språkbakgrunn.

Fig. 79
Hvordan vil du karakterisere området hvor skolen ligger?

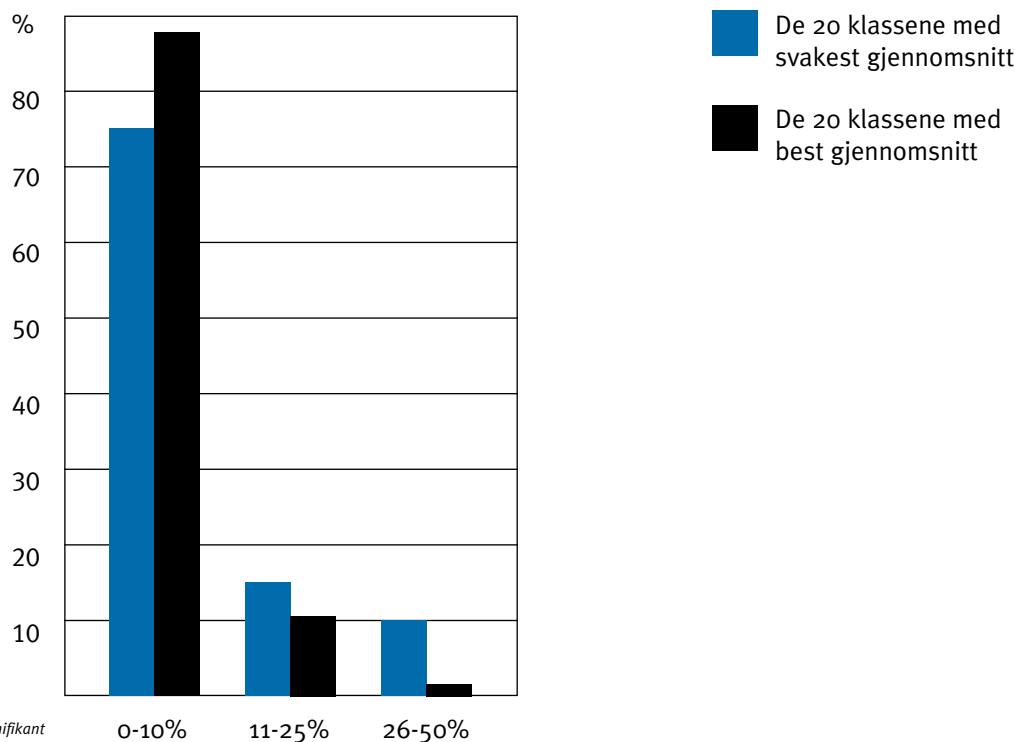


De store forskjellene her viser at man finner betydelig flere klasser med godt lesegjennomsnitt på skoler som ligger i forsteder, og betydelig flere klasser med svakt lesegjennomsnitt på skoler i landlige strøk. Fordelingen er mer lik når det gjelder byskoler.

Denne fordelingen harmonerer godt med funn fra det samlede utvalget for PIRLS i Norge. Der finner man signifikante forskjeller når det gjelder leseferdighet mellom "forsted" og "land", i favør av "forsted". Det er også en tendens til at skoler i forsteder har noe bedre resultat enn skoler i byområder, men denne forskjellen er ikke signifikant.



Fig. 8o
Hvilken omtrentlig prosentandel av elever fra 1. til 4. klasse på din skole har ikke norsk som sitt første språk?



Man ser at andelen elever som går i skoler med moderat til sterkt innslag av elever som ikke har norsk som sitt første språk, er størst i gruppen med klasser med svakt lese-gjennomsnitt, og at det er flest "norskspåklige" elever i gruppen med klasser med godt lese-gjennomsnitt.

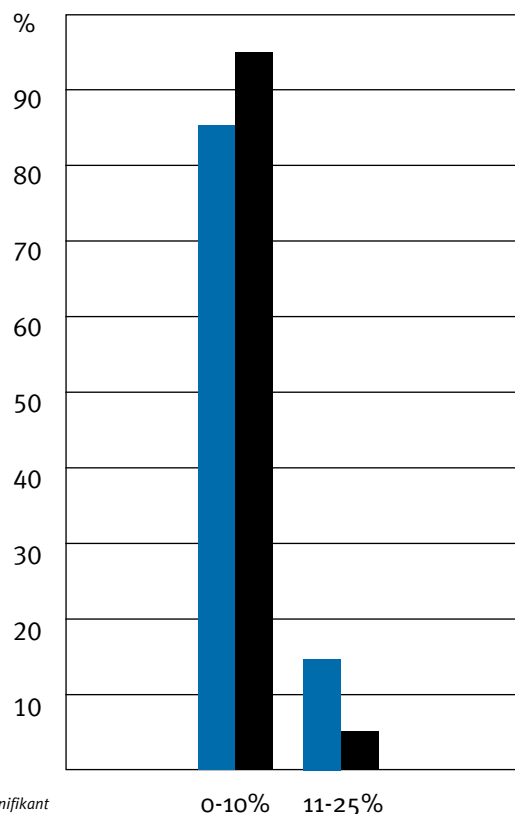
Norsk/ikke norsk som første språk kan ut fra dette trolig være en av mange faktor som kan være med å påvirke lese-gjennomsnittet i en klasse. På skolene med det svakeste lese-gjennomsnittet går imidlertid 75 % av elevene i klasser med mellom 0 og 10 % elever som ikke har norsk som første språk. I slike klasser må det åpenbart være andre faktorer enn norsk/ikke norsk som påvirker lese-gjennomsnittet.

Opplysningen fra rektor harmonerer for øvrig godt med opplysningene som er gitt av elevene på spørsmålet: "Hvor ofte snakker du norsk hjemme?", og som det er redegjort for innledningsvis i rapporten.

Vansker og tiltak på skolen

Rektorene fikk tre spørsmål om vansker med lesing og spesielle undervisningstilbud til elevene.

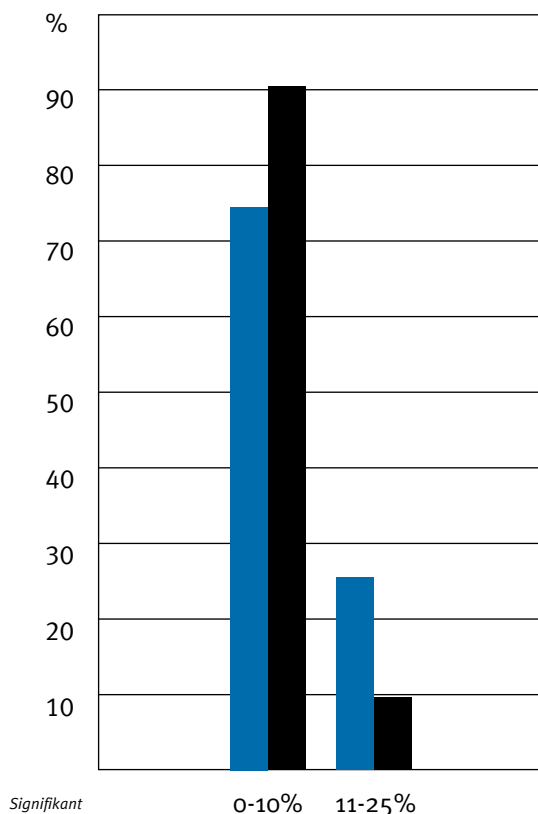
Fig. 81
Hvilken omtrentlig prosentandel av elever fra 1. til 4. klasse på din skole har lærevansker i lesing i forhold til lesing av norsk?



Signifikant

Man ser en tydelig forskjell i retning av at rektor rapporterer at det er flere elever som trenger hjelp i lesing i gruppen med klasser med svakt lesegjennomsnitt. (Ingen av rektorene oppgir at det er mer enn 25 % av elevene ved skolen som trenger hjelp, selv om det er svaralternativ som åpner for en slik rapportering).

Fig. 82
Hvilken omtrentlig prosentandel av elever fra 1. til 4. klasse på din skole får støtteundervisning i lesing av norsk?



Signifikant

Her ser man klare forskjeller. Flere rektorer i gruppen med klasser med svakt lesegjennomsnitt rapporterer at det er mange elever som får støtteundervisning i lesing sammenlignet med rektorer med klasser med godt lesegjennomsnitt.



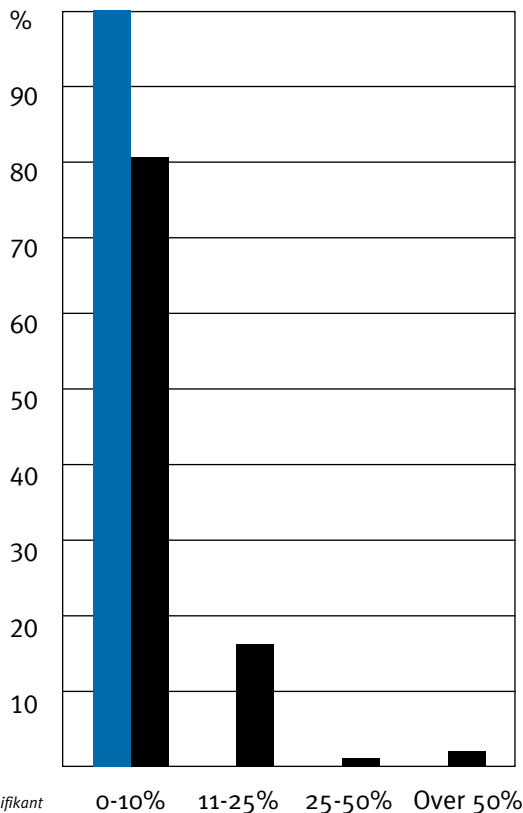
-  De 20 klassene med svakest gjennomsnitt
-  De 20 klassene med best gjennomsnitt



Fig. 83
Hvilken omtrentlig prosentandel av elever fra 1. til 4. klasse på din skole får avansert leseopp-læring fordi de er gode lesere?



Tilbud til de gode leserne finner man stort sett på de skolene hvor en finner klassene med godt lese-gjennomsnitt, men det er ytterst få skoler (i dette utvalget på 40 klasser) hvor slike tilbud vil omfatte mer enn 25 % av elevene.



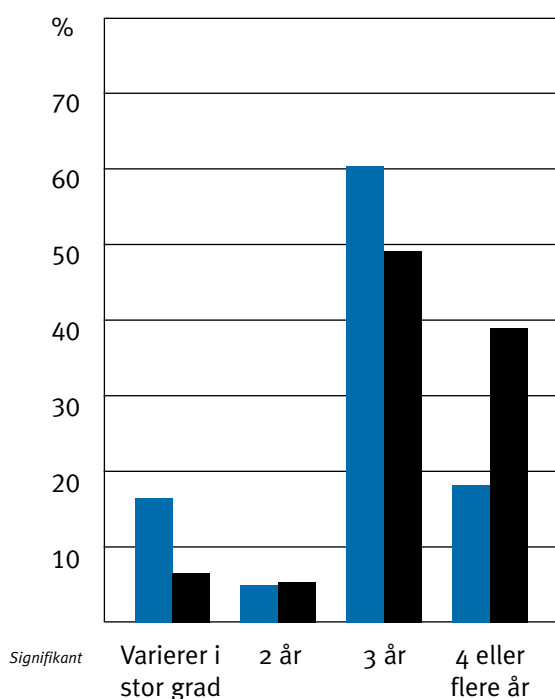
Oppsummering

De tre figurene viser at når man sammenligner de to gruppene i denne undersøkelsen, så rapporterer rektorene at det er flere elever som trenger hjelp med lesing, flere elever som får hjelp med lesing og færre som får avansert leseopplæring i gruppen med klasser med svakt lesegjennomsnitt. Tilsvarende er det i gruppen med godt lesegjennomsnitt færre elever som trenger hjelp, færre elever som får hjelp, og flere elever som får ekstra tilbud fordi de er gode lesere. I og for seg er dette ikke oppsiktsvekkende funn. Interessant blir det imidlertid når man spør hvorfor ikke flere gode lesere i klassene med svakt lese-gjennomsnitt får avansert leseopplæring. Disse elevene finnes nemlig. Når man vet at alle skolene har begrensede ressurser å rutte med, kan svaret være at skolene med klasser med lavt lesegjennomsnitt bruker sine ressurser på de mange elevene som sliter med lesing, og derfor ikke har "råd" til å gi avansert leseopplæring. For å bruke et noe uhøytidlig bilde: man driver ikke med avansert svømmeopplæring så lenge en rekke elever holder på å drukne fordi de ikke kan svømme.

Lærerstabilitet på barnetrinnet

Rektorene fikk et spørsmål om hvor lenge barneskoleelever ved skolen vanligvis hadde samme klasseforstander. Rektors svar sier noe om den generelle lærerstabiliteten ved skole, og ikke noe om hvor lenge den klassen som deltok i PIRLS, har hatt samme lærer.

Fig. 84
Hvor lenge har barneskoleelever på din skole vanligvis samme klasseforstander?



Det er signifikante forskjeller på lærerstabiliteten ved skolene i de to gruppene i denne undersøkelsen. Elever i skoler med klasser med svakt lesegjennomsnitt har litt mindre lærerstabilitet enn elever i skoler med klasser med godt lesegjennomsnitt.

- De 20 klassene med svakest gjennomsnitt
- De 20 klassene med best gjennomsnitt

Bibliotekdekning

Rektorene ble spurt om det fantes bibliotek ved skolen. Svarene viser at det er 100 % dekning, dvs. at de 40 klassene i dette utvalget tilhørte skoler hvor det fantes bibliotek. Det betyr imidlertid ikke at alle skolene har bibliotek med samme standard.

Ressurser ved skolen

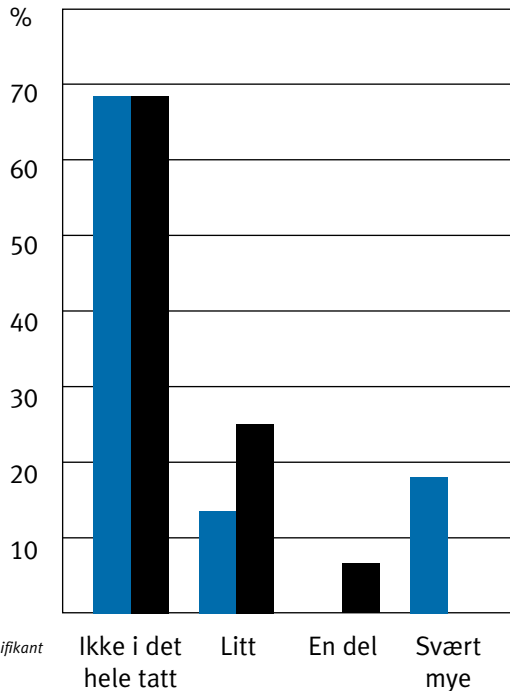
I et omfattende spørsmål ble rektorene bedt om å vurdere om mangler på forskjellige områder påvirket skolens undervisningskapasitet. I dette spørsmålet ble de bedt om å ta stilling til 13 mulige påvirkningsfaktorer. Spørsmålet hadde følgende ordlyd:

"I hvilken grad er din skoles undervisningskapasitet påvirket av mangel på eller utilstrekkelig tilgang på følgende?"



Så fulgte en liste med 13 forhold som på forskjellig måte gjenspeiler ressurstilgang på en del områder.

Fig. 85
Undervisningspersonell



Uavhengig av gruppe vil 2 av 3 elever gå på skoler hvor rektor ikke opplever at mangel på undervisningspersonell er et problem. I gruppen med de svakeste lese-gjennomsnittene går imidlertid 18,1 % (nesten 1 av 5 elever) på skoler hvor rektor mener at tilgangen på undervisningspersonell er et problem.



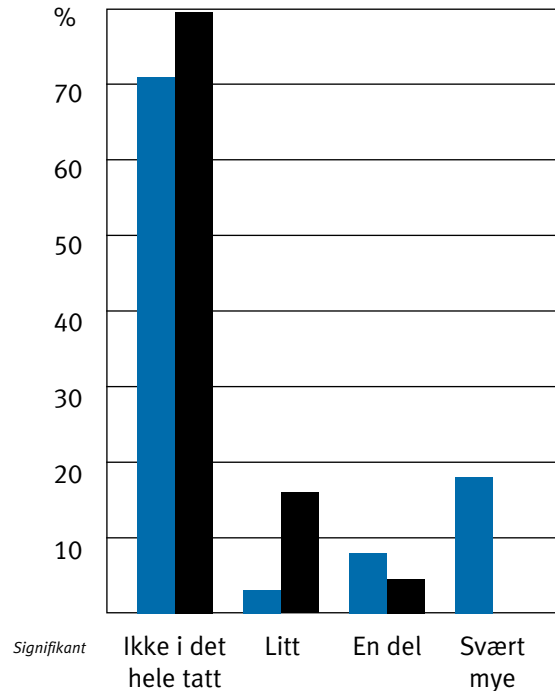
-  De 20 klassene med svakest gjennomsnitt
-  De 20 klassene med best gjennomsnitt

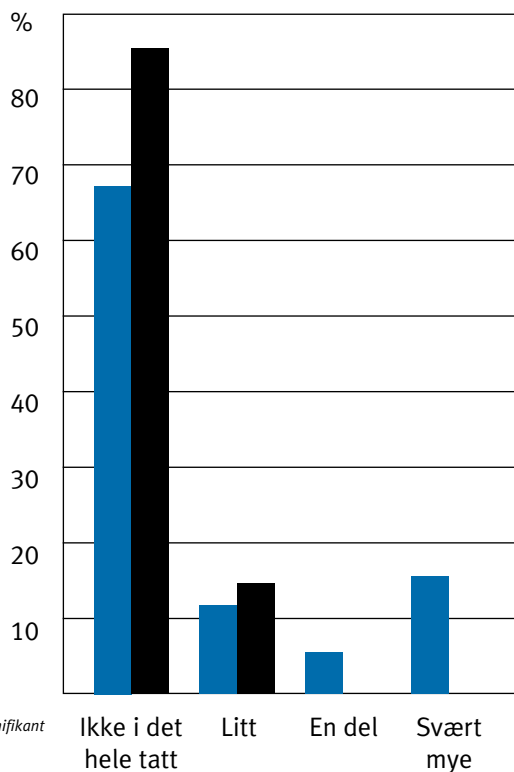
Fig. 86
Lærere som er kvalifisert for leseopplæring



Når det gjelder gruppen med klasser med godt lesegjennomsnitt, går de fleste elevene i denne gruppen på skoler hvor rektor ikke opplever/i mindre grad opplever, noen mangel på lærere som er kvalifisert for leseundervisning. Situasjonen er noe mer brokete for elevene i klassene med svakt lesegjennomsnitt. Svært mange av disse elevene går på skoler hvor tilgang på kvalifiserte lærere (i leseopplæring) ikke er noe problem, men 18,1 % av disse elevene går på skoler hvor dette rapporteres som et problem, og 8,0 % går på skoler hvor rektor mener at skolens undervisningskapasitet blir påvirket "en del" av en slik mangel.

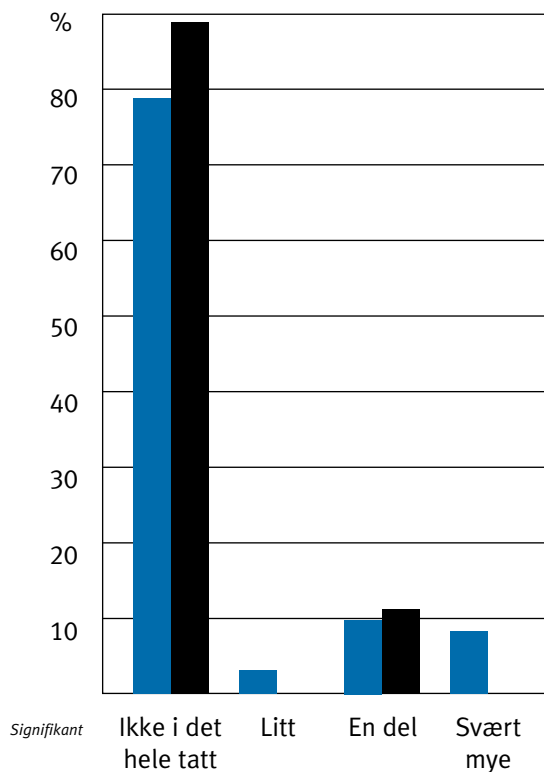


Fig. 87
Opplæringsmateriale
(f.eks. lærebøker)



Et flertall av elevene i begge gruppene går på skoler hvor tilgangen på opplæringsmateriale ikke oppleves som noe problem, men andelen elever som går på skoler hvor dette ikke er noe problem, er betydelig større i gruppen med klasser med godt lesegjennomsnitt. I den andre enden av vurderingsskalaen (undervisningen påvirkes "vært mye" eller "en del") finner man faktisk bare elever fra klassene med svakt lesegjennomsnitt.

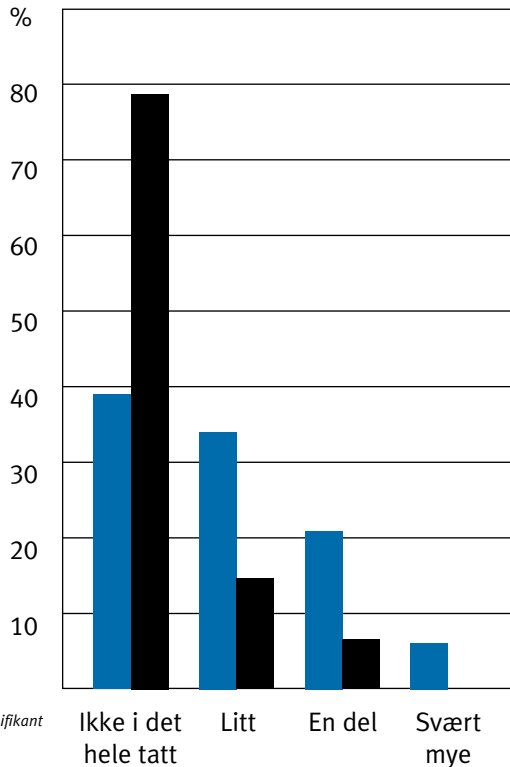
Fig. 88
Skolemateriell
(f.eks. papir, blyanter)



Rent generelt synes situasjonen når det gjelder skolemateriell, å være rimelig god for de fleste elevene, uavhengig av om de går i klasser med godt eller med lavt lesegjennomsnitt. Det er like fullt en signifikant tendens til at når dette blir et problem, så berører det i større grad elevene i klassene med svakt lesegjennomsnitt.



Fig. 89
Skolebygninger og uteareal



Skolebygninger og uteareal synes å være et betydelig større problem for undervisningen for elevene i klassene med svakt lesegjennomsnitt.



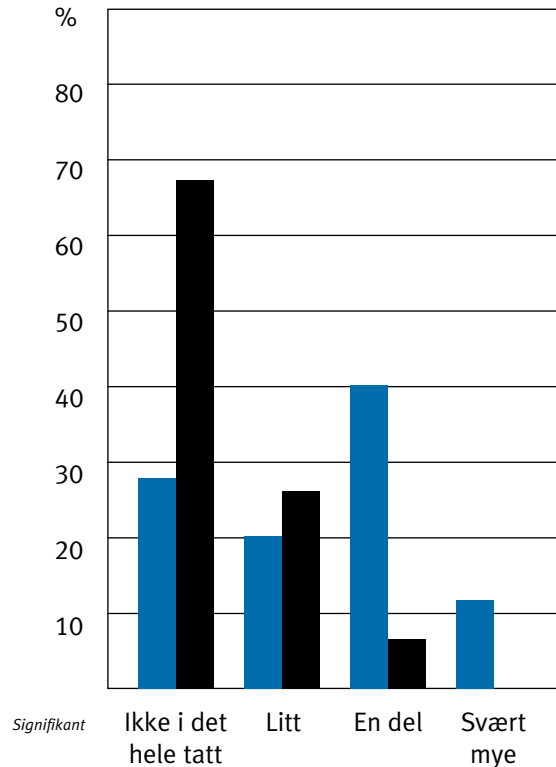
-  De 20 klassene med svakest gjennomsnitt
-  De 20 klassene med best gjennomsnitt

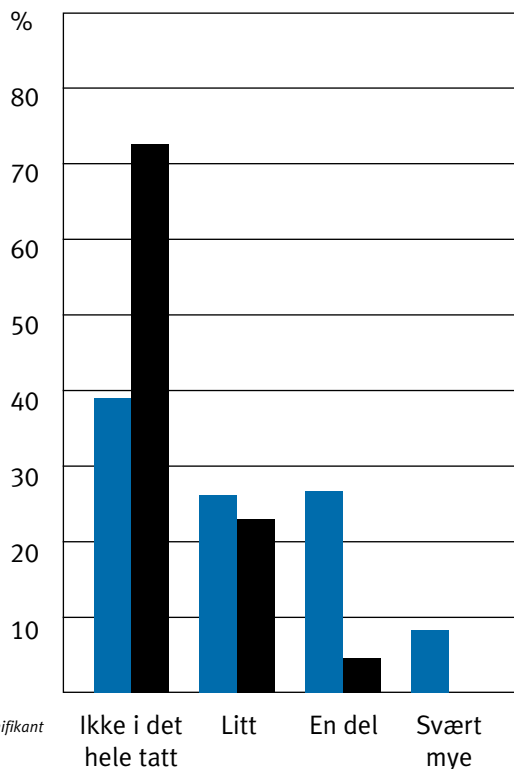
Fig. 90
Klima og belysningssystemer



Forskjellene mellom de to gruppene i denne undersøkelsen er store når det gjelder hvilken betydning klima og belysningssystemer synes å ha for undervisningen. Langt de fleste elevene i klassene med gode lesegjennomsnitt går på skoler hvor klima og belysning ikke oppgis å være noe problem. Elevene i gruppen med klasser med svakt lesegjennomsnitt opplever nok mer variable forhold. Noen synes å ha det ok, men vel 50 % går på skoler hvor rektor sier at mangler i forbindelse med klima og belysning påvirker undervisningen "en del" eller "svært mye".

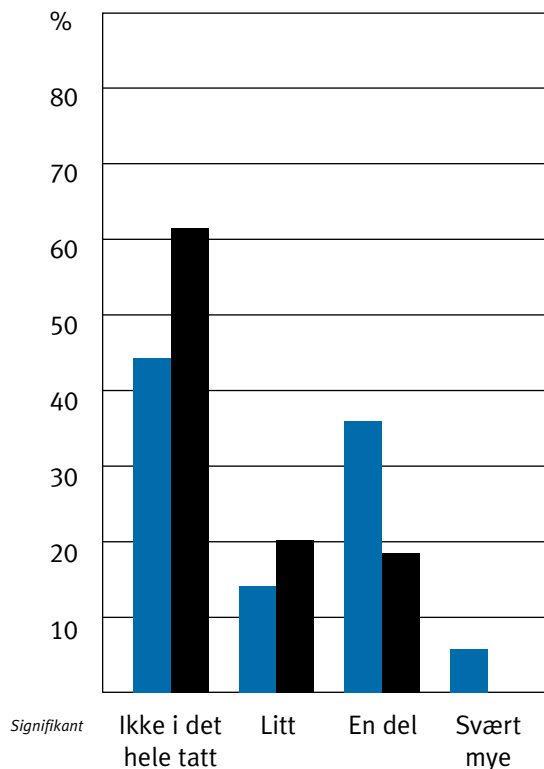


Fig. 91
Undervisningsfasiliteter
(f.eks. klasserom)



Man ser store forskjeller mellom de to gruppene når det gjelder hvilken betydning tilgangen på undervisningsfasiliteter synes å ha. De fleste elevene i klassene med godt lesegjennomsnitt synes ikke å oppleve noen mangler på dette området. Elevene i klassene med lavt lesegjennomsnitt går derimot betydelig oftere på skoler hvor rektor opplever at tilgangen på undervisningsfasiliteter er vanskelig.

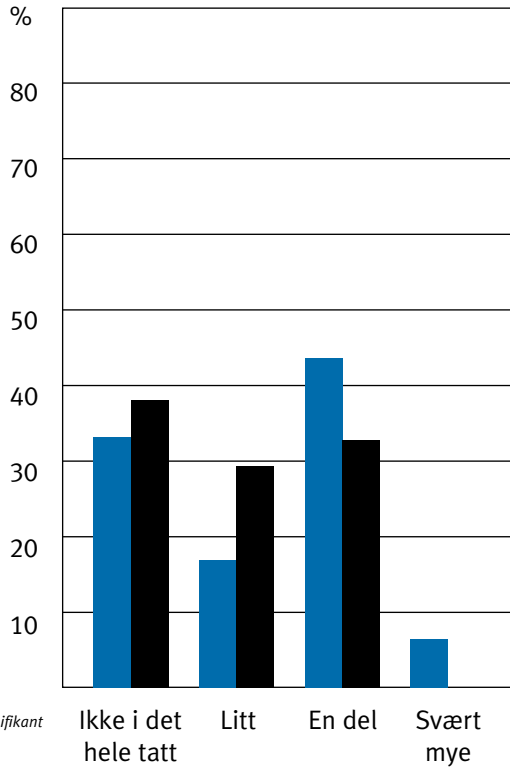
Fig. 92
Spesialutstyr for
funksjonshemmede



Når det gjelder tilgangen til spesialutstyr for funksjonshemmede, er det signifikante forskjeller. Også på dette området virker det som om elevene i klassene med godt lesegjennomsnitt tilhører skoler som ikke opplever at tilgangen på slikt spesialutstyr er noe som hemmer undervisningen. "Spesialutstyr for funksjonshemmede" er imidlertid et vagt begrep som kan omfatte svært mye. De signifikante forskjellene man finner mellom de to gruppene i denne undersøkelsen, bør derfor mer sees som en bekreftelse på tendensen som viser at elevene i klassene med svake lesegjennomsnitt oftere vil gå på skoler som opplever mangel på ressurser på mange områder.



Fig. 93
Datamaskiner for opplæringsformål



Tilgangen på datamaskiner for opplæringsformål er tydeligvis ikke helt tilfredsstillende ved mange av skolene, men den er best for klassene med godt lesegjennomsnitt.



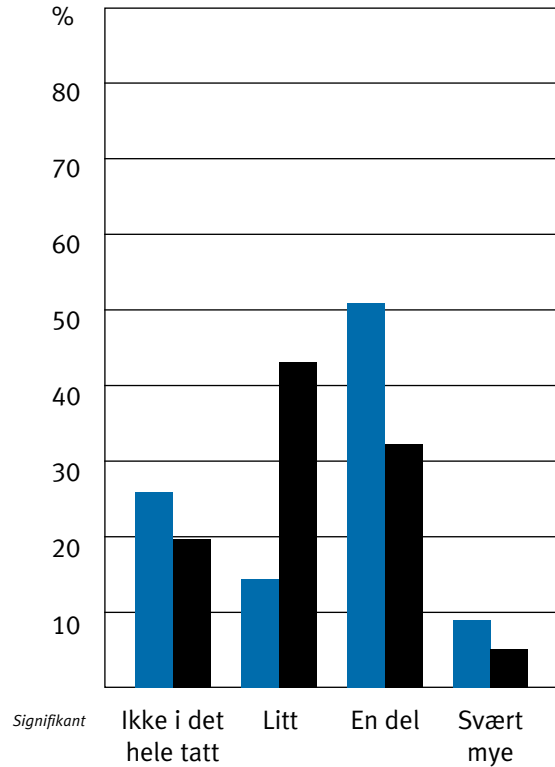
-  De 20 klassene med svakest gjennomsnitt
-  De 20 klassene med best gjennomsnitt

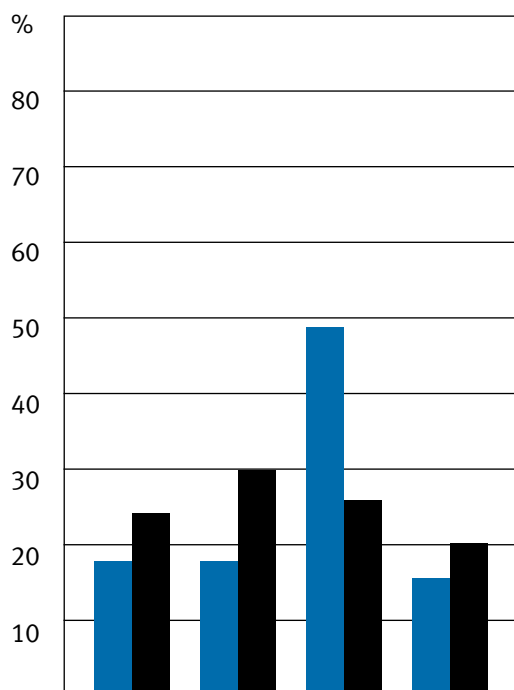
Fig. 94
Programvare for opplæringsformål



Figuren viser signifikante forskjeller, men det er ikke et entydig bilde man ser. I gruppen med svakt lesegjennomsnitt er det litt flere som ikke opplever tilgangen på programvare for opplæringsformål som noe problem, samtidig som det også er flere i denne gruppen som vil oppleve å bli hemmet av mangelen på programvare.



Fig. 95
Dataopplæringspersonell

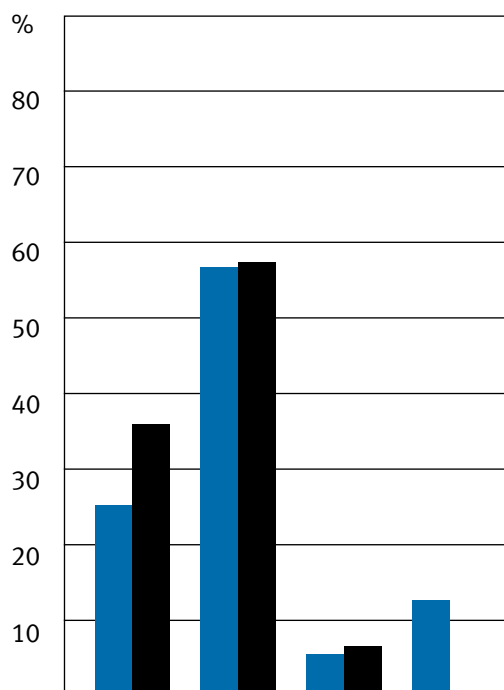


Signifikant

Ikke i det hele tatt Litt En del Svært mye

I gruppen med klasser med godt lesegjennomsnitt er det en nesten lik fordeling på alle de fire svaralternativene. I klassene med lavt lesegjennomsnitt er det en oppsamling (nesten 50 %) i kategorien som angir at rektor opplever "en del" vansker på dette feltet. Hovedinntrykket er imidlertid at det er stor variasjon når det gjelder tilgangen på dataopplæringspersonell.

Fig. 96
Bøker i biblioteket



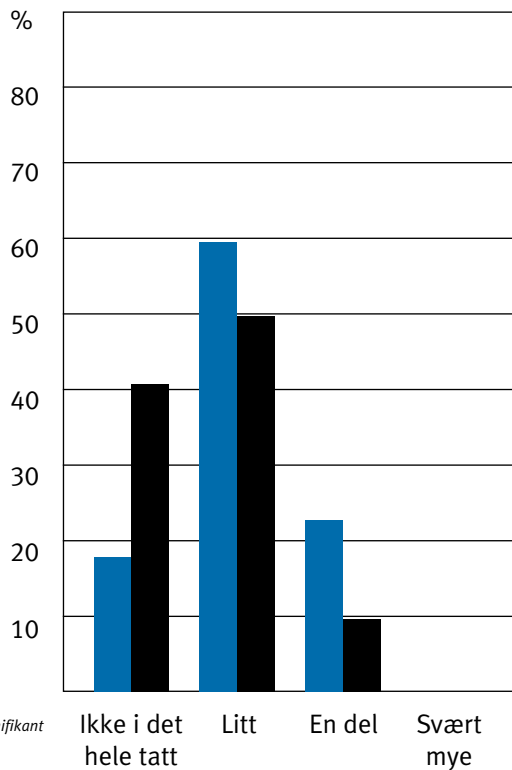
Signifikant

Ikke i det hele tatt Litt En del Svært mye

Det ble tidligere i denne rapporten opplyst det var 100 % dekning når det gjaldt skolebibliotek. Denne figuren viser at det nok er forskjell på kvaliteten på disse bibliotekene. Det generelle inntrykket er at et flertall av de skolene som inngår i dette utvalget, kunne hatt bedre tilgang på bøker til skolebiblioteket. Behovet er imidlertid størst i skolene med klasser med de laveste lesegjennomsnittene.





Fig. 97
Audiovisuelle hjelpemidler



Signifikant

Ingen skoler synes å oppleve mangel på audiovisuelle hjelpemidler som noe stort problem. Det er imidlertid signifikante forskjeller mellom de to gruppene i undersøkelsen, og da slik at elever i klassene med godt lese-gjennomsnitt langt oftere går i skoler hvor det er god/svært god tilgang på audiovisuelle hjelpemidler.

-  De 20 klassene med svakest gjennomsnitt
-  De 20 klassene med best gjennomsnitt

Oppsummering

I forhold til alle de 13 områdene hvor rektorene ble bedt om å vurdere om eventuelle mangler begrenset skolens undervisning, er det signifikante forskjeller mellom gruppen med svake og gruppen med gode lese-gjennomsnitt. Tendensen går klart i retning av at elevene i klassene med godt lese-gjennomsnitt går på skoler hvor ressurstilgangen på alle de 13 områdene er bedre enn i den andre gruppen.

Spesielt store er forskjellene i forhold til skolebygninger og uteareal, klima- og belysningsystemer og undervisningsfasiliteter (for eksempel klasserom). Dette er bekymringsfullt i og med at man her snakker om de fysiske forutsetningene for god skoledrift. Mangler på disse tre områdene vil nødvendigvis påvirke kvaliteten i alt som foregår på skolen.

Skolemiljøet

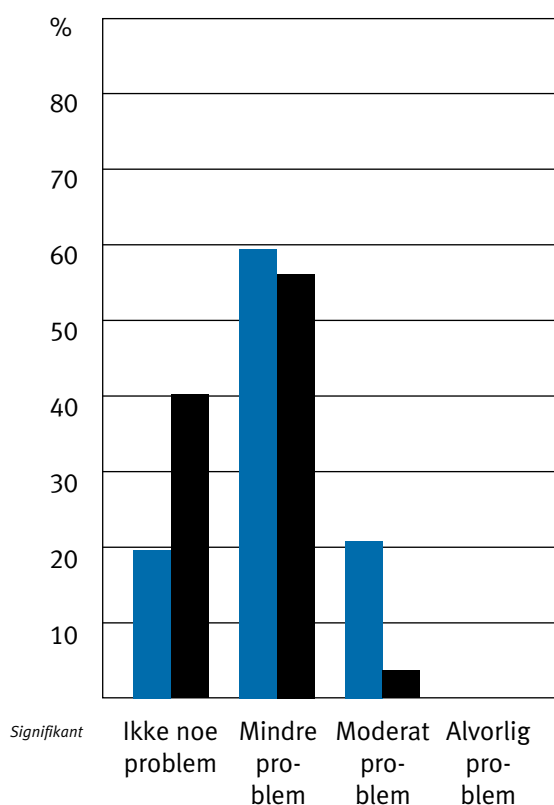
I et omfattende spørsmål ble rektorene bedt om å vurdere om skolen hadde problemer på forskjellige områder. I dette spørsmålet ble de bedt om å ta stilling til 13 mulige problemområder

Spørsmålet hadde følgende ordlyd:

"I hvilken grad er følgende et problem på din skole?"

Så fulgte en liste med 13 forhold som på forskjellig måte kan representere problemer for skolemiljøet.

Fig. 98
Elever som kommer for sent



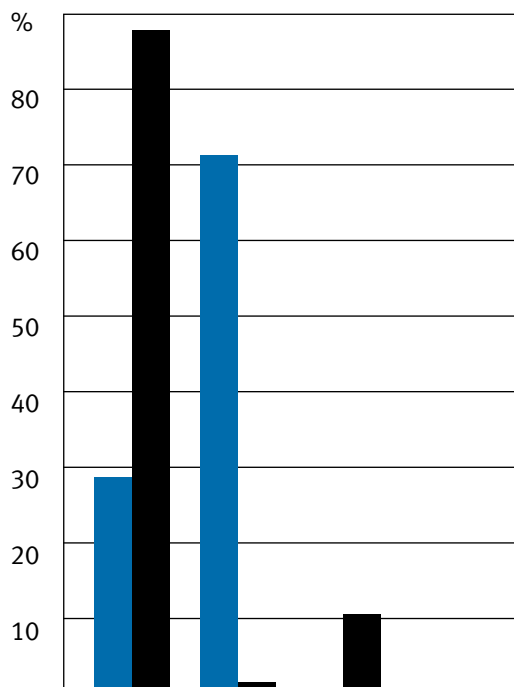
Ingen av skolene opplever at elever som kommer for sent er et alvorlig problem. Det er imidlertid signifikante forskjeller mellom gruppene i denne rapporten. I gruppen med svakt lesegjennomsnitt går ca 20 % av elevene på skoler hvor forsentkomming ikke er et problem. Det tilsvarende tallet er ca 40 % for skoler med klasser med godt lesegjennomsnitt. Det er også en betydelig forskjell mellom gruppene i forhold til svaralternativet "moderat problem": 20,8 % i gruppen med svakt lesegjennomsnitt, men bare 3,7 % i gruppen med godt lesegjennomsnitt.

■ De 20 klassene med svakest gjennomsnitt
■ De 20 klassene med best gjennomsnitt





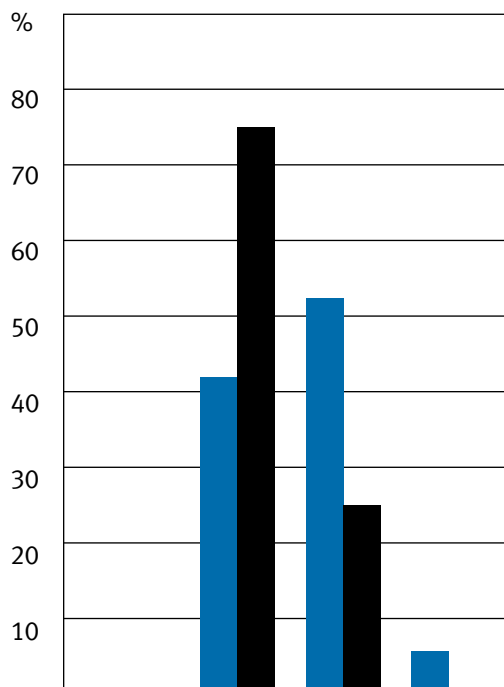
Fig. 99
Elever som ikke kommer på skolen (dvs. fravær uten grunn)



Signifikant

Ikke noe problem Mindre problem Moderat problem Alvorlig problem

Fig. 100
Uro i klassen



Signifikant

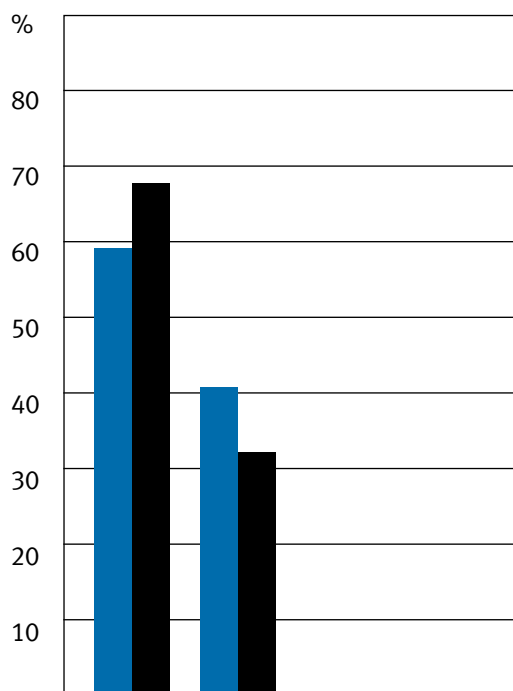
Ikke noe problem Mindre problem Moderat problem Alvorlig problem

Svaralternativt "moderat problem" skaper litt "rusk" for tolkningen, men tendensen i forhold til de andre svaralternativene er så klare at konklusjonen blir at elevene i klassene med godt lesegjennomsnitt opplever de minste problemene med ulovlig fravær. Det er ikke noe stort problem ved skolene med klassene med svakt lesegjennomsnitt, men ulovlig fravær forekommer trolig litt oftere i disse skolemiljøene.

Ingen av rektorene sier at uro i klassene ikke er noe problem. Svært få sier at dette er et alvorlig problem (bare i gruppen med svakt lesegjennomsnitt). Forskjellen finner man i fordelingen på alternativene "mindre problem" og "moderat problem". Tendensen der går klart i retning av at elevene i klassene med godt lesegjennomsnitt opplever mindre uro i klassen.



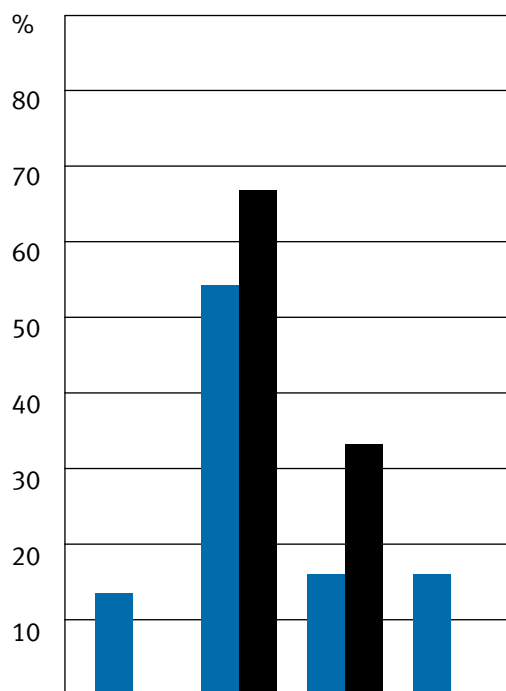
Fig. 101
Juksing



Signifikant

Ikke noe problem Mindre problem Moderat problem Alvorlig problem


Fig. 102
Banning




Signifikant

Ikke noe problem Mindre problem Moderat problem Alvorlig problem

Det er ikke det store problemet i noen av de to gruppene, men når det forekommer, skjer det oftere i gruppen med svakt lesegjennomsnitt.

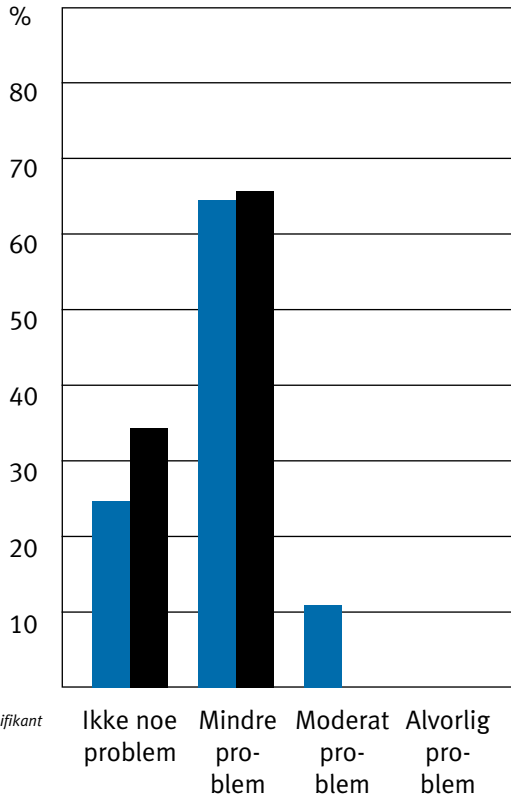
 De 20 klassene med svakest gjennomsnitt

 De 20 klassene med best gjennomsnitt

Det er bare i gruppen med godt lesegjennomsnitt at ingen av rektorene opplever at banning er noe problem, samtidig som det også er i denne gruppen at ingen rektor angir banning som et alvorlig problem. De signifikante forskjellene man ser blir noe vanskelige å tolke, men det virker som om det er større variasjon i gruppen med svakt lesegjennomsnitt.

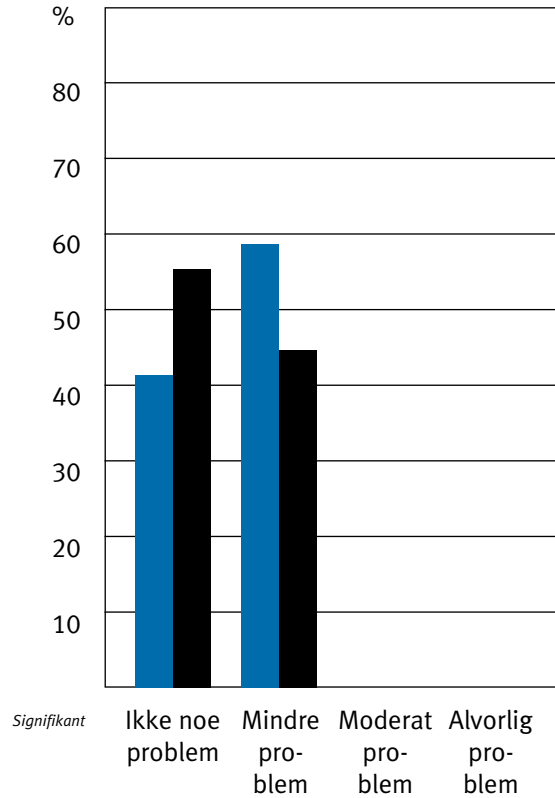


Fig. 103
Hærverk



Hærverk er ikke noe alvorlig problem ved noen av skolene i dette utvalget, samtidig som et flertall av skolene opplever hærverk i noen grad. Minst plaget av hærverk er elevene i gruppen med godt lesegjennomsnitt.

Fig. 104
Tyveri



Ingen av rektorene oppgir tyveri som et alvorlig eller moderat problem. Forskjellene mellom gruppene ligger i variasjoner i andel elever som går på skoler hvor tyveri ikke er noe problem, og skoler hvor tyveri er et mindre problem. Forskjellene mellom de to gruppene går på at noen flere elever i klassene med godt lesegjennomsnitt går på skoler hvor tyveri ikke er noe problem, mens det er noe flere elever i gruppen med svakt lesegjennomsnitt som går på skoler hvor tyveri er et moderat problem.

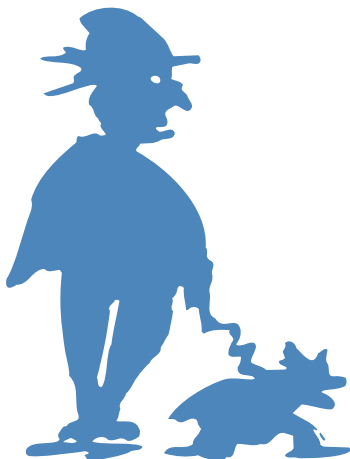
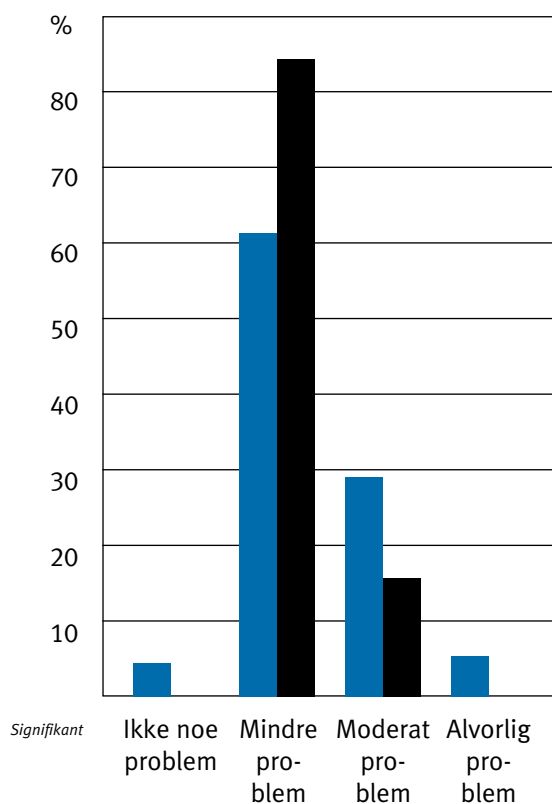


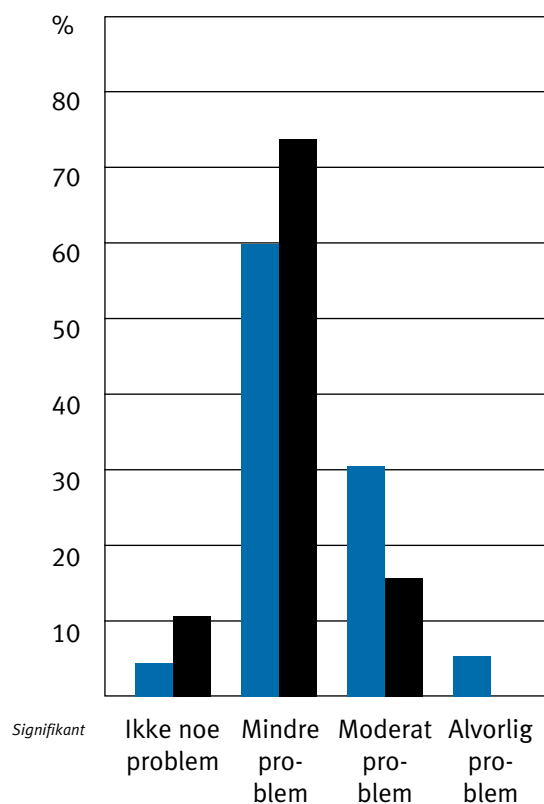


Fig. 105
Trusler eller skjellsord blant elevene



Det er svært få elever som aldri opplever trusler eller skjellsord blant medelevene, samtidig som det er svært få som vil oppleve dette svært ofte. De signifikante forskjellene vi ser, er knyttet til hvor mange elever i hver av de to gruppene som opplever trusler eller skjellsord som et mindre problem, eller som et moderat problem. Tolkningen går i retning av at det er triveligere forhold for elevene i gruppen med godt lesegjennomsnitt.

Fig. 106
Fysiske konflikter blant elevene



En klar tendens viser at elevene i gruppen med klasser med godt lesegjennomsnitt sjeldnere opplever fysiske konflikter. Selv om dette øyensynlig oppleves av flere elever i gruppen med klasser med svakt lesegjennomsnitt, er det heller ikke i denne gruppen mange som opplever fysiske konflikter som et alvorlig problem.



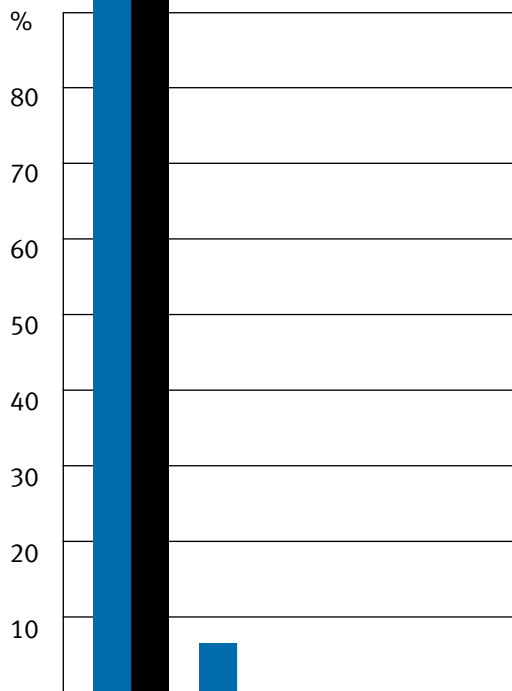
-  De 20 klassene med svakest gjennomsnitt
-  De 20 klassene med best gjennomsnitt



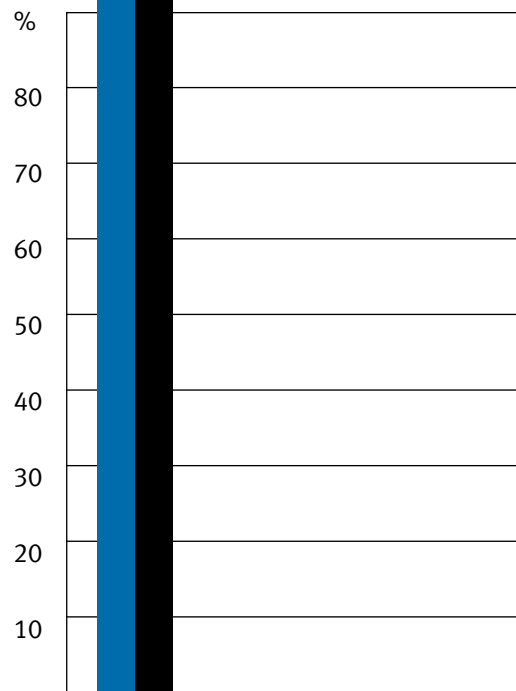
Fig. 107
Stoffmisbruk



Signifikant

Ikke noe problem Mindre problem Moderat problem Alvorlig problem

Fig. 108
Våpen



Ikke noe problem Mindre problem Moderat problem Alvorlig problem

Selv om PIRLS er en undersøkelse i 4. klasse, ble rektorene spurt om stoffmisbruk ved skolen. Svarene viser at elevene i denne undersøkelsen går på skoler hvor stoffmisbruk ikke er et problem. Det lille avviket fra dette utsagnet ligger i de 6,5 % av elevene som tilhører gruppen med svakt lesegjennomsnitt, og hvor rektor oppgir at stoffmisbruk er et lite problem ved skolen. Denne forskjellen bør imidlertid ikke overtolkes.

Våpen på skolen er tydeligvis ikke noe problem på noen av de skolene som inngår i dette utvalget.



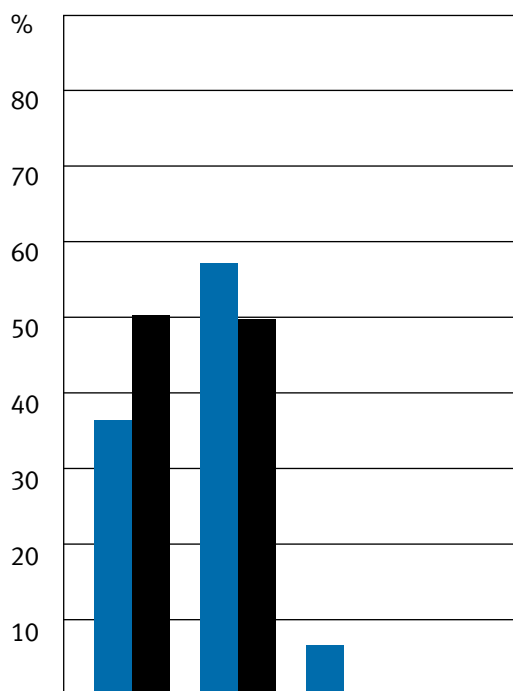
-  De 20 klassene med svakest gjennomsnitt
-  De 20 klassene med best gjennomsnitt



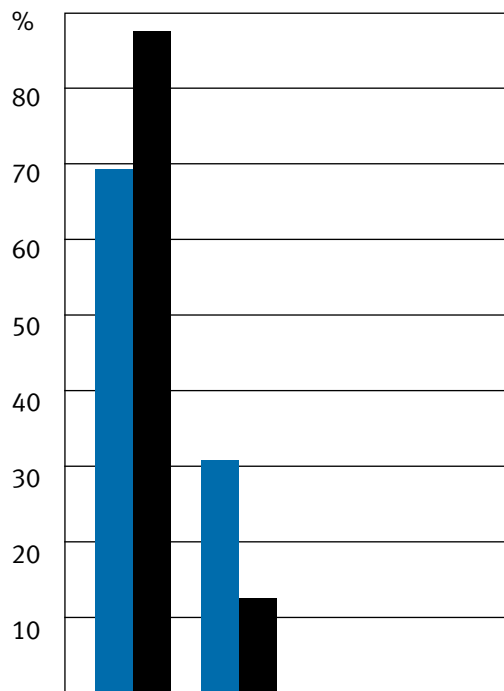
Fig. 109
Rasisme



Signifikant

Ikke noe problem Mindre problem Moderat problem Alvorlig problem

Fig. 110
Seksuell trakassering



Signifikant

Ikke noe problem Mindre problem Moderat problem Alvorlig problem

Ingen av skolene oppgir at rasisme er et alvorlig problem. De forskjellene man finner, tyder på at elevene i klassene med godt lesegjennomsnitt er de elevene i dette utvalget som i minst grad opplever rasisme som problem.

Dersom seksuell trakassering er et problem, så er det bare et mindre problem, og problemet er minst i klassene med godt lesegjennomsnitt.

Oppsummering

Samlet sett virker det som om de fleste elevene i begge gruppene går i rimelig gode skolemiljø. Det er bare i forhold til alternativene "uro i klassen", "banning", "trusler eller skjellsord blant elevene" og "fysiske konflikter blant elevene" at noen få prosent av elevene vil oppleve at de går på skoler hvor dette er et alvorlig problem. På de ni andre alternativene som er nevnt, er det grader fra moderat til ingen problemer.

Det er imidlertid en klar tendens til at når problemene forekommer, så er det oftere i gruppen med klasser med svakt lesegjennomsnitt. Det skal understrekes at det ikke er snakk om dramatiske forskjeller, men mer forskjeller som man i daglig tale ville omtalt som litt mer "ruskete".

Opplysninger gitt av lærerne

Lærerne som hadde klasser som deltok i PIRLS, ble bedt om å besvare et spørreskjema med 44 spørsmål. I denne undersøkelsen blir svarene på 13 av disse spørsmålene presentert. Hovedvekten er lagt på spørsmål som omhandler leseopplæring, arbeid med lesevaner, utdanning og lærernes egne lesevaner. Når det gjelder informasjon om lærernes svar på de øvrige spørsmålene, vises det til den norske rapporten og den internasjonale rapporten.

Antall elever i klassen var et spørsmål i lærerskjemaet, og data derfra er alt presentert innledningsvis i figur 2. Figuren viste at det ikke var signifikante forskjeller mellom de to gruppene i denne undersøkelsen når det gjaldt elevtall i klassen (eller på klassetrinnet).

Støtteundervisning

Antall elever med behov for hjelp i lesing blir interessant når man vet at antall elever i klassene er ganske likt. Lærerne fikk to spørsmål om behovet for støtteundervisning i lesing, ett om antall elever i klassen som hadde behov for slik hjelp, og ett om den hjelpen som ble gitt i klassen. Svarene på de to spørsmålene er kombinert i neste figur.

Fig. 111

Gjennomsnittlig antall elever som trenger støtteundervisning i lesing, antall elever som får støtteundervisning og antall elever som får forsterket leseopplæring fordi de er viderekommende lesere

	De 20 klassene med svakest gjennomsnitt	De 20 klassene med best gjennomsnitt
Gjennomsnittlig antall elever som trenger støtte	3,58	2,57
Gjennomsnittlig antall elever som får støtte	2,23	2,0
Gjennomsnittlig antall elever som får forsterket opplæring	0,11	0,39

Signifikant

Forskjellene mellom gruppen med klasser med svake lesere og gruppen med klasser med gode lesere er signifikante, og det som slår en, er at det er stor forskjell når det gjelder antall elever som trenger støtteundervisning i lesing, men betydelig mindre forskjell når det gjelder antall elever som får slik hjelp. I klassene med de svakeste leserne er det i gjennomsnitt én elev mer pr klasse som læreren mener trenger støtteundervisning i lesing, sammenlignet med det behovet som oppgis i klassene med best lesegjennomsnitt. Dette er ikke overraskende tatt i betraktning hvilket utvalg av klasser som er gjort.



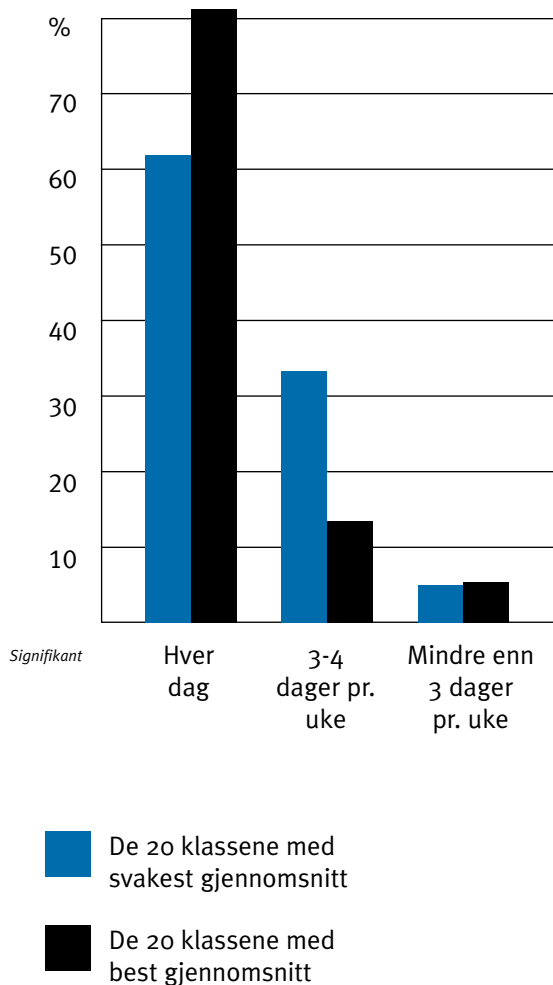
Mer påfallende er det at antall elever som får hjelp, synes å være ganske likt i begge gruppene. I praksis betyr det at det i klassene med svakest lesegjennomsnitt er et betydelig udekket behov for støtteundervisning i lesing, mens forholdet mellom behov og tilbud er betydelig bedre i klassene med godt lesegjennomsnitt.

Man ser også at det totalt sett ikke er mange elever som får forsterket opplæring. De fleste av disse elevene finnes i klassene med godt lesegjennomsnitt (se også opplysninger gitt av rektor).

Hvor ofte arbeides det med leseopplæring

Lærerne fikk et eget spørsmål om hvor ofte de hadde leseopplæring med elevene.

Fig. 112
Hvor ofte har du leseopplæring og/eller leseaktivitet med elevene?



Figuren viser at det daglige fokuset på leseopplæring betydelig oftere finnes i klassene med godt lesegjennomsnitt.



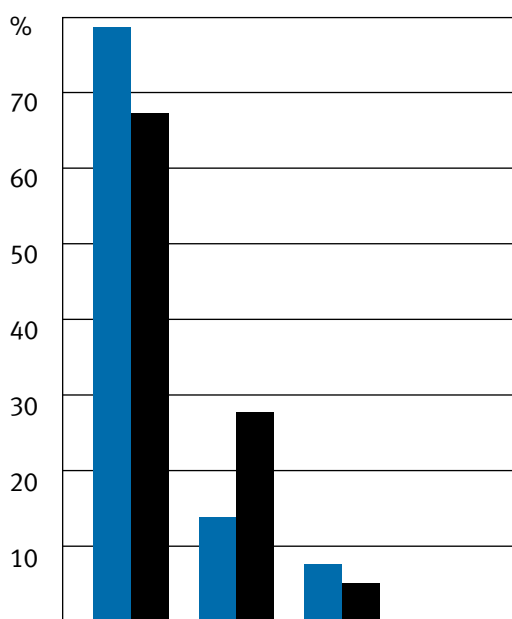
Innhold i leseopplæringen

Lærerne fikk også et spørsmål om hva de gjorde når de hadde leseopplæring. Spørsmålet hadde følgende ordlyd:

"Når du har leseopplæring og/eller leseaktiviteter med elevene, hvor ofte gjør du følgende?"

Så fulgte 10 forskjellige aktiviteter/arbeidsformer.

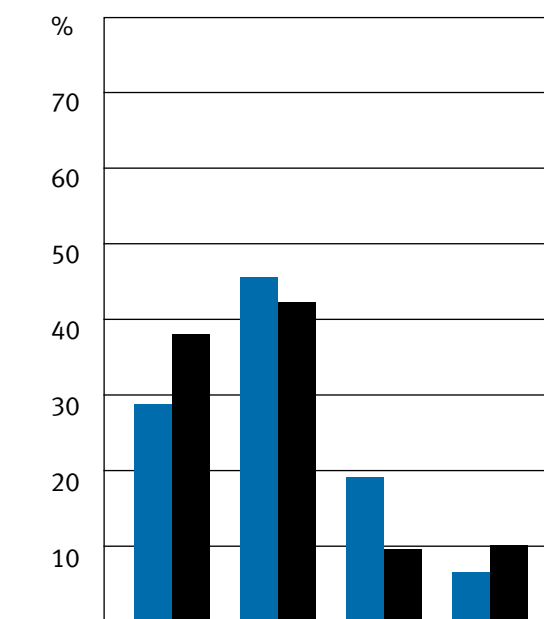
Fig. 113
Leser høyt for klassen (lærer leser)



Signifikant

Hver dag/nesten hver dag	1-2 ganger pr. uke	1-2 ganger pr. mnd.	Aldri/nesten aldri
~80	~15	~10	~0
~68	~29	~7	~0

Fig. 114
Ber elevene lese høyt for resten av klassen



Signifikant

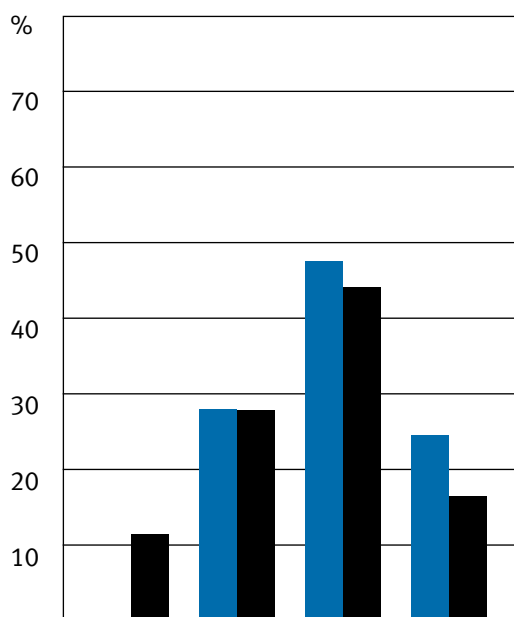
Hver dag/nesten hver dag	1-2 ganger pr. uke	1-2 ganger pr. mnd.	Aldri/nesten aldri
~30	~47	~21	~8
~39	~44	~11	~12

Variasjonene mellom de to gruppene finner man når det gjelder "daglig/nesten daglig" og "en til to ganger i uken". Daglig/nesten daglig høytlesing av lærer forekommer oftere i klassene med svakt lesegjennomsnitt (men også i klassene med godt lesegjennomsnitt leser læreren ganske ofte høyt for klassen).

Her er det signifikante forskjeller mellom gruppene, og det er flere elever som leser høyt for klassen daglig/nesten daglig i klassene med godt gjennomsnitt i lesing.



Fig. 115
Ber elevene lese høyt i små grupper eller parvis

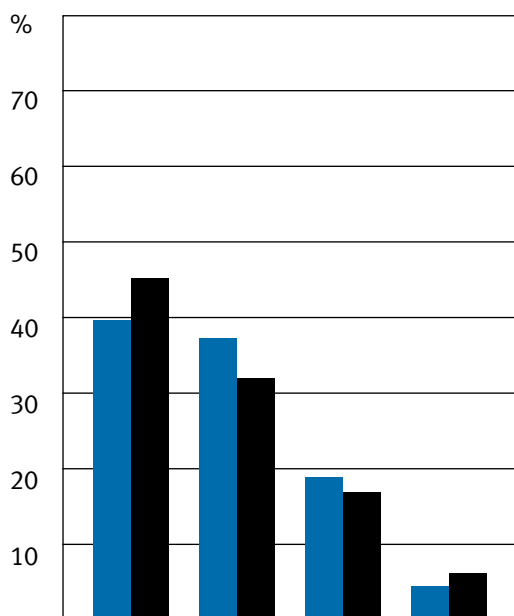


Signifikant
Hver dag/nesten hver dag, 1-2 ganger pr. uke, 1-2 ganger pr. mnd., Aldri/nesten aldri

Det er ikke den aktiviteten som forekommer oftest, men det er signifikante forskjeller mellom de to gruppene og det innebærer at høytlesing i små grupper eller parvis oftere forekommer i klassene med godt lesegjennomsnitt.

■ De 20 klassene med svakest gjennomsnitt
■ De 20 klassene med best gjennomsnitt

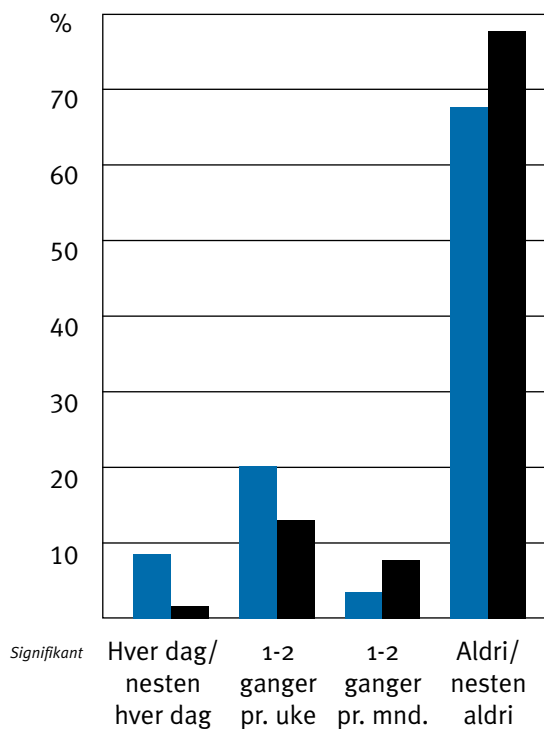
Fig. 116
Ber elevene lese stille for seg selv



Ikke signifikant
Hver dag/nesten hver dag, 1-2 ganger pr. uke, 1-2 ganger pr. mnd., Aldri/nesten aldri

Forskjellene mellom de to gruppene er ikke signifikante, og i begge gruppene blir elevene ganske ofte bedt om å lese stille for seg selv.

Fig. 117
Ber elevene følge med mens andre elever leser høyt

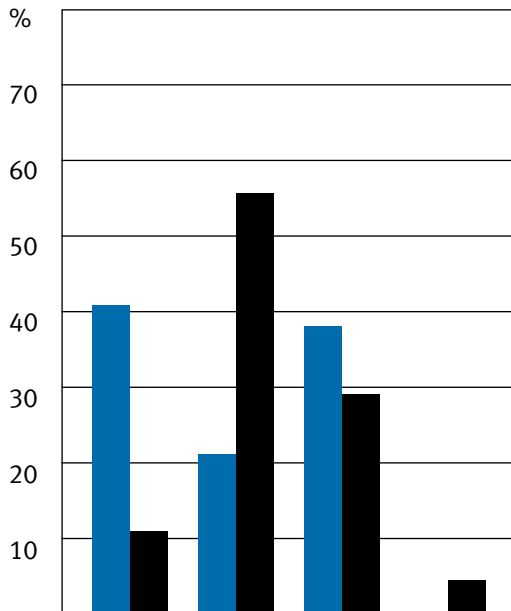


Signifikant
Hver dag/nesten hver dag, 1-2 ganger pr. uke, 1-2 ganger pr. mnd., Aldri/nesten aldri

Det er tydeligvis ikke den mest brukte arbeidsformen i noen av gruppene, men den brukes noe oftere i klassene med svakt lesegjennomsnitt.



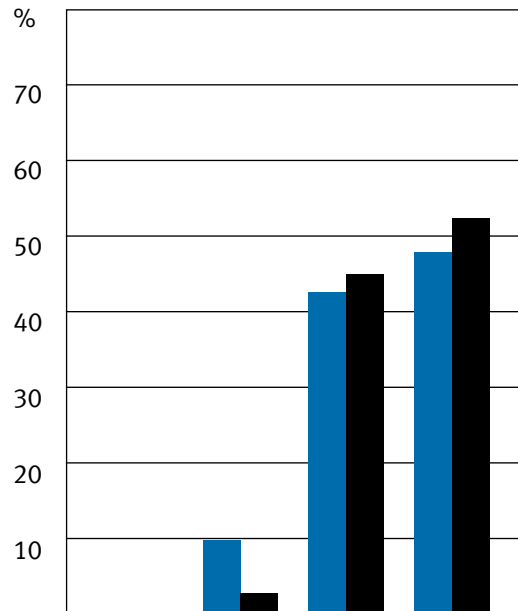
Fig. 118
Gir elevene tid til å lese bøker de selv har valgt



Signifikant

Kategori	Hver dag/nesten hver dag	1-2 ganger pr. uke	1-2 ganger pr. mnd.	Aldri/nesten aldri
Signifikant				

Fig. 119
Underviser eller lærer elevene ulike lesestrategier



Signifikant

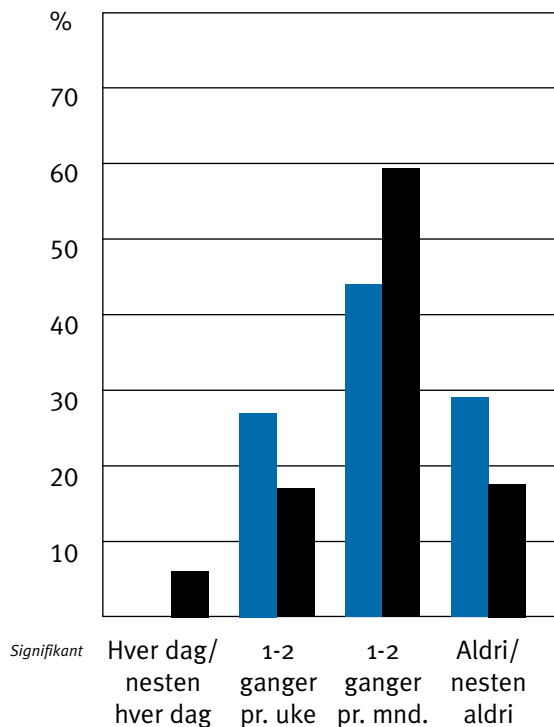
Kategori	Hver dag/nesten hver dag	1-2 ganger pr. uke	1-2 ganger pr. mnd.	Aldri/nesten aldri
Signifikant				

De virkelig store forskjellene her finner man i forhold til alternativene "daglig/nesten daglig" og "en eller to ganger i uken". I klassene med svakt lesegjennomsnitt er det vanligste at elevene daglig/nesten daglig får lese bøker de selv velger, mens det vanligste i klassene med godt lesegjennomsnitt er at dette skjer en eller to ganger i uken.

Her er det signifikante forskjeller mellom gruppene, men de er vanskelige å tolke fordi det alt overveiende flertallet elever i begge gruppene bare svært sjeldent eller (nesten) aldri får undervisning i ulike lesestrategier. Det kan her minnes om at den internasjonale sammenligningen i PIRLS viste at lærings- og lesestrategier ble mindre brukt i norske klasserom enn i de fleste andre landene som deltok i PIRLS.

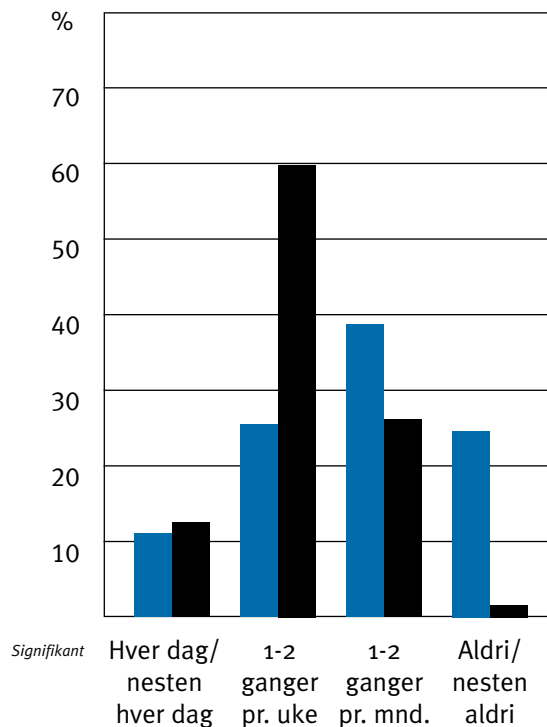


Fig. 120
Lærer elevene strategier for å
avkode lyder og ord



Her er det ikke de dramatiske forskjellene mellom gruppene, men alt i alt noe høyere aktivitet med å lære elevene strategier for å avkode lyder og ord i klassene med de beste leserne. Det som gjør disse forskjellene mellom de to gruppene interessante, er at man i 4. klasse ser en fortsatt større vektlegging av grunnleggende erdigheter i klasser som objektivt sett allerede har gode leseferdigheter.

Fig. 121
Lærer elevene nye ord på en
systematisk måte



Figuren viser en klar tendens til at lærerne i de 20 klassene med best lesegjennomsnitt legger stor vekt på å lære elevene nye ord (arbeide med vokabular) på en systematisk måte.



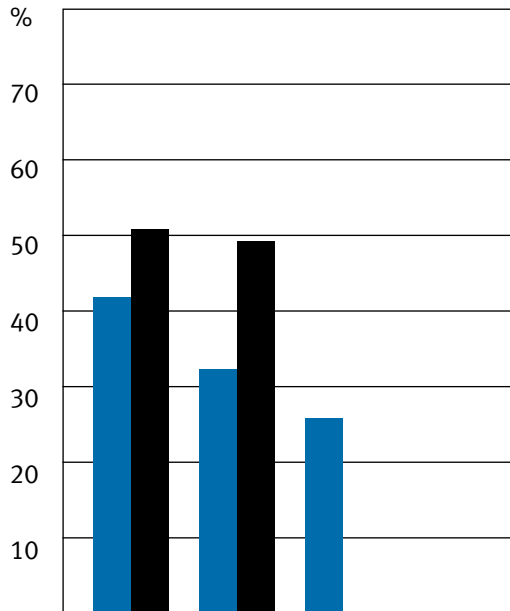
-  De 20 klassene med svakest gjennomsnitt
-  De 20 klassene med best gjennomsnitt



Fig. 122
Hjelper elevene med å forstå nye ord i tekster de er i ferd med å lese



Man ser i denne figuren at elevene i klassene med de beste lesegjennomsnittene har lærere som svært ofte hjelper dem med å forstå nye ord i tekster de leser.

- De 20 klassene med svakest gjennomsnitt
- De 20 klassene med best gjennomsnitt

Signifikant

Signifikant	Hver dag/nesten hver dag	1-2 ganger pr. uke	1-2 ganger pr. mnd.	Aldri/nesten aldri

Oppsummering

I en slik oppsummering er det viktig å ta hensyn til at det er snakk om hva som foregår i klasser som er ganske forskjellige når det gjelder leseferdighet i klassen. Det er derfor naturlig at lærerne gjør forskjellige ting i leseopplæringen. Det er like fullt **leseopplæring** det spørres om, og forskjellene man ser mellom de to gruppene i denne undersøkelsen, er interessante. Forskjellene kommer tydeligst fram når man grupperer svarene.

Forekommer oftere i klassene med svakt lesegjennomsnitt:

- Leser høyt for klassen (lærer leser)
- Ber elevene følge med mens andre elever leser høyt
- Gir elevene tid til å lese bøker de selv har valgt

Forekommer oftere i klassene med godt lesegjennomsnitt:

- Ber elevene lese høyt for resten av klassen
- Ber elevene lese høyt i små grupper eller parvis
- Lærer elevene strategier for å avkode lyder og ord
- Lærer elevene nye ord på en systematisk måte
- Hjelper elevene med å forstå nye ord i tekster de er i ferd med å lese



Små forskjeller mellom de to gruppene

- Ber elevene lese stille for seg selv
- Underviser eller lærer elevene ulike lesestrategier

Som tidligere nevnt så må man forvente forskjeller i undervisningsopplegg i klasser med så forskjellige nivå i leseferdighet. Mindre vekt på høytlesing i klasser med mange svake lesere gjenspeiler kanskje at å la elever lese høyt er en omdiskutert aktivitet, og noen vil si at det heller ikke er ønskelig at svake lesere skal måtte lese høyt for andre.

Selv om man tar høyde for at forutsetningene for å drive opplæring er forskjellige i de to gruppene, så gir denne grupperingen like fullt et inntrykk av at man i klassene med gode leseferdigheter finner flere felles aktiviteter hos elevene når det gjelder lesing, og mer involvering fra lærerens side i elevenes lesing. Spesielt viktig er det å merke seg lærerens større vektlegging på å utvide elevenes ordforråd i klassene med mange gode lesere, og at det i disse klassene fortsatt er et visst fokus på arbeid med grunnleggende leseferdigheter.

I klassene med mange svake lesere ser man at lærerne kanskje mer vektlegger det å være en god "lesemodell" og å gi elevene større motivasjon for lesing, men at **opplæring** ikke er så framtrødende.

Når man ser forskjellene mellom de to gruppene i denne undersøkelsen, kan man kanskje stille spørsmålet om det nesten blir for mye daglig lesing på egne premisser for elevene i klassene med svakt lesegjennomsnitt. Å kunne lese noe som man selv har valgt, er en viktig motivasjonsfaktor, men det er også et viktig spørsmål hva elevene så velger å lese. Det er også et spørsmål hvor mye leseopplæring det er i denne formen for lesning og hvor mye tid som blir igjen til leseopplæring når så mye tid brukes på egen lesing. Rent umiddelbart virker det som om balansen er bedre i klassene med godt lesegjennomsnitt: nok egenlesing til å kunne oppleve gleden ved å lese, kombinert med nok tid til å drive leseopplæring.

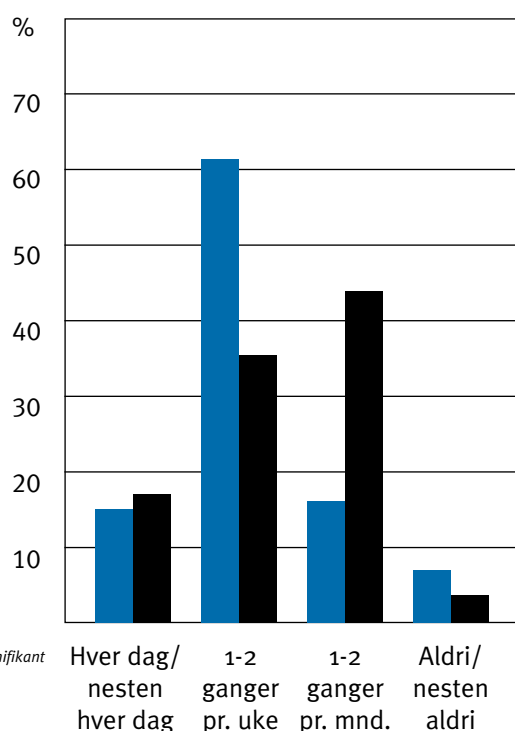
Oppfølging i forbindelse med at elevene leser

Lærerne fikk to spørsmål om hva de gjorde når elevene hadde lest noe. Det første spørsmålet hadde følgende ordlyd:

"Når elevene har lest noe, hvor ofte ber du dem gjøre følgende?"

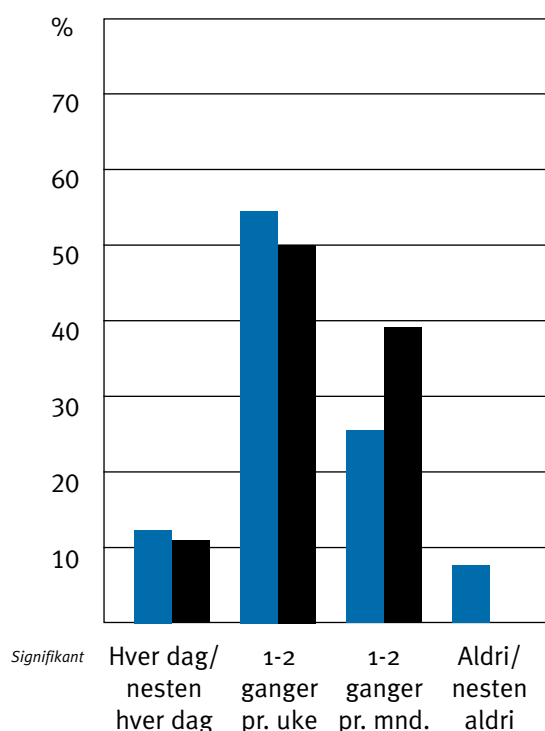
Så fulgte en list på åtte forskjellige aktiviteter.

Fig. 123
Svare på spørsmål i en arbeidsbok eller på et arbeidsark om det de har lest



Her er det signifikante forskjeller som viser at bruk av arbeidsbok/ arbeidsark forekommer oftere i gruppen med klasser med svakt lesegjennomsnitt.

Fig. 124
Skrive noe om eller som svar på det de har lest



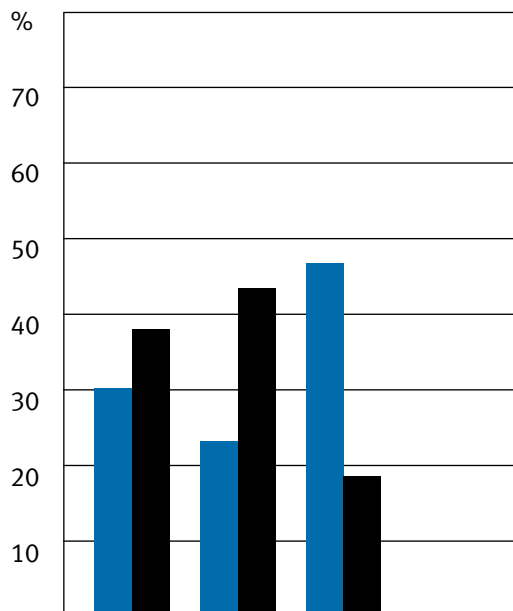
Man ser ikke de store forskjellene mellom de gruppene, men det er en tendens til at denne aktiviteten blir noe mer brukt i klassene med svakt lesegjennomsnitt.

De 20 klassene med svakest gjennomsnitt

De 20 klassene med best gjennomsnitt



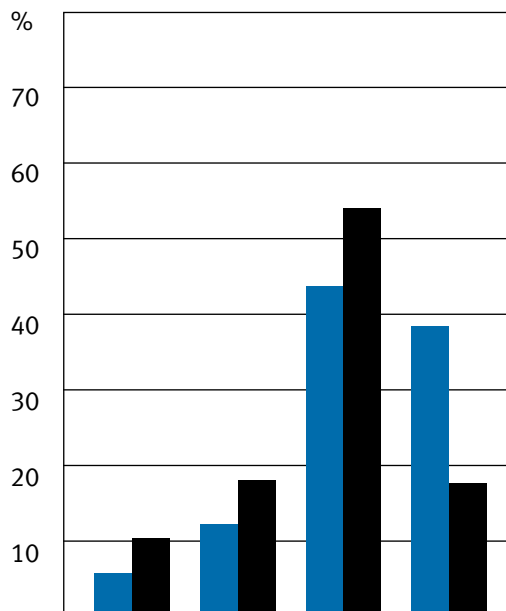
Fig. 125
Svare på muntlige spørsmål
eller gi en muntlig oppsummering
av det de har lest



Signifikant Hver dag/nesten hver dag 1-2 ganger pr. uke 1-2 ganger pr. mnd. Aldri/nesten aldri

Figuren viser at muntlig svar eller muntlig oppsummering er betydelig mer brukt (på ukentlig basis) i gruppen med klasser med godt lese-gjennomsnitt.

Fig. 126
Snakke med hverandre om det
de har lest



Signifikant Hver dag/nesten hver dag 1-2 ganger pr. uke 1-2 ganger pr. mnd. Aldri/nesten aldri

Man ser signifikante forskjeller mellom de to gruppene, og da slik at elevene i klassene med godt lese-gjennomsnitt oftere snakker med hverandre om det de har lest.

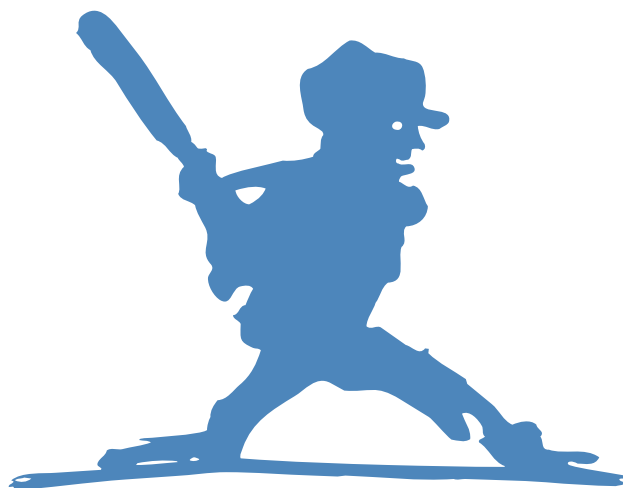
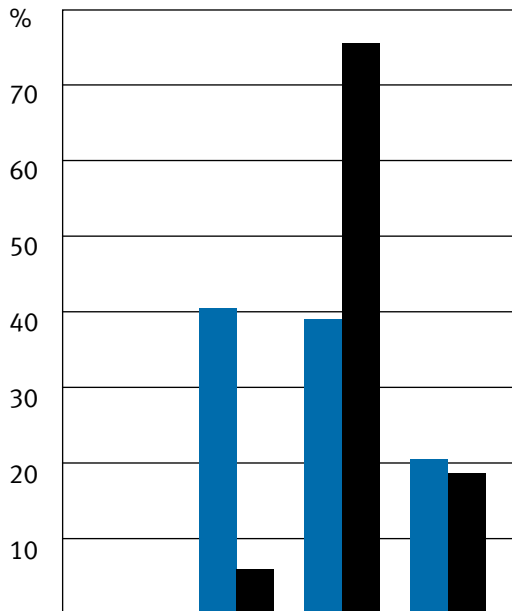




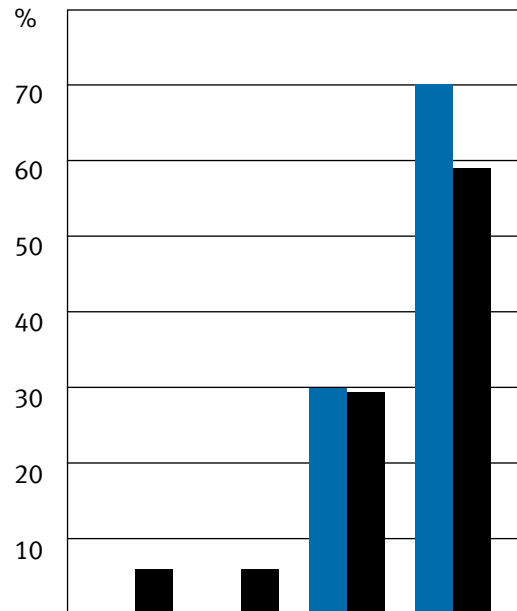
Fig. 127
Tegne et bilde eller lage et kunstprosjekt om det de har lest



Signifikant

Signifikant	Hver dag/nesten hver dag	1-2 ganger pr. uke	1-2 ganger pr. mnd.	Aldri/nesten aldri
-------------	--------------------------	--------------------	---------------------	--------------------

Fig. 128
Fremføre et skuespill eller en dramatisering av det de har lest



Signifikant

Signifikant	Hver dag/nesten hver dag	1-2 ganger pr. uke	1-2 ganger pr. mnd.	Aldri/nesten aldri
-------------	--------------------------	--------------------	---------------------	--------------------

I ingen av de to gruppene arbeider elevene daglig med formingsprosjekt i tilknytning til at de har lest noe. Den store forskjellen finner man når man ser på alternativene "en eller to ganger i uken" og "en eller to ganger i måneden". Ukentlig formingsarbeid i tilknytning til lesing er betydelig vanligere i gruppen med klasser med svakt lesegjennomsnitt. I klassene med godt lesegjennomsnitt er denne aktivitetene ikke ukjent, men foregår hovedsakelig bare en eller to ganger i måneden.

Skuespill eller dramatisering er tydeligvis ikke vanlig på ukentlig basis i noen av gruppene, men når denne formen for bearbeiding forekommer, så skjer dette oftere i klassene med godt lesegjennomsnitt.



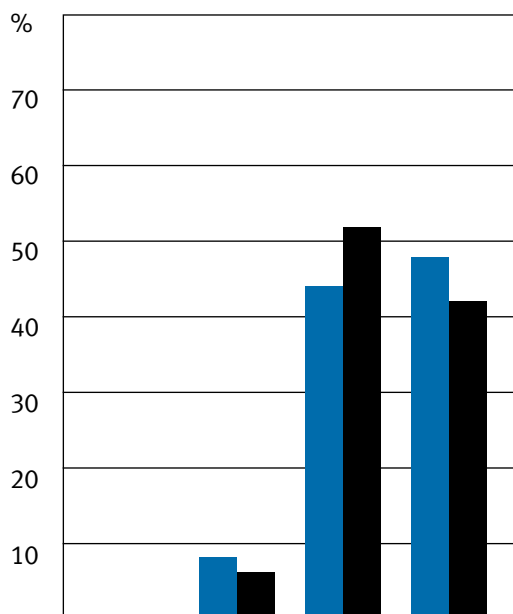
-  De 20 klassene med svakest gjennomsnitt
-  De 20 klassene med best gjennomsnitt



Fig. 129
Gjennomføre et gruppeprosjekt om det en har lest

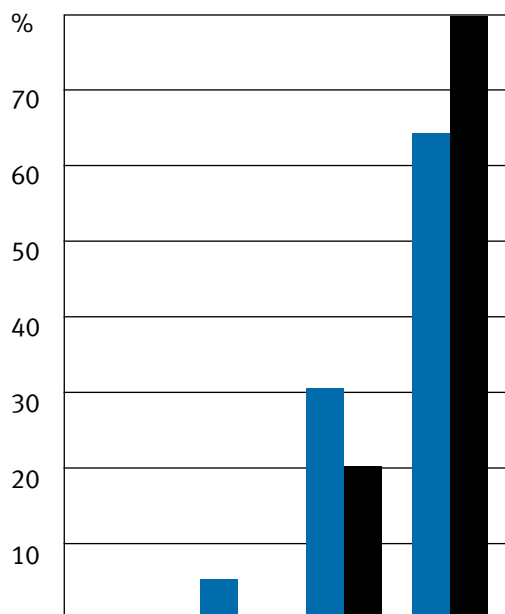


Ikke signifikant

Kategori	Hver dag/nesten hver dag	1-2 ganger pr. uke	1-2 ganger pr. mnd.	Aldri/nesten aldri
Ikke signifikant	0%	10%	45%	49%
Signifikant	0%	8%	53%	43%

Forskjellene her er ikke signifikante. Spørsmålet er dessuten upresist og fanger i beste fall opp at det foregår en eller annen form for "gruppeaktivitet" som oppfølging etter at elevene har lest.

Fig. 130
Delta i en skriftlig prøve eller test om det de har lest



Signifikant

Kategori	Hver dag/nesten hver dag	1-2 ganger pr. uke	1-2 ganger pr. mnd.	Aldri/nesten aldri
Ikke signifikant	0%	7%	32%	65%
Signifikant	0%	7%	22%	81%

De fleste elevene opplever aldri eller nesten aldri å få en skriftlig prøve eller test om det de har lest, men når dette forekommer, skjer det oftere i klassene med svakt lesegjennomsnitt.



Oppsummering

Det er viktig å huske at det i en slik oppsummering bare tas hensyn til hvilke forskjeller det er registrert mellom de to gruppene i denne undersøkelsen, uavhengig av om aktiviteten samlet sett forekommer ofte eller sjeldent. Det må igjen minnes om at forutsetningene for å drive leseopplæring i de to gruppene er ganske forskjellige og at denne formen for sammenligning ikke sier noe om hva som eventuelt har forårsaket noe. Finner man forskjellige arbeidsformer i en gruppe, kan det således godt være at det er forholdene i klassen som er forklaringen på at denne arbeidsformen er valgt, og ikke at det er arbeidsformen som forklarer forholdene i klassen. Det er også viktig å huske på at hovedinntrykket for mange av aktivitetene som nevnes, er at de forekommer relativt sjeldent uansett gruppe. Dette vil redusere den praktiske betydningen av eventuelle forskjeller mellom gruppene.

Det er like fullt interessant å gjøre seg noen refleksjoner omkring eventuelle mønstre som måtte avtegne seg. Forskjellene kommer tydeligst fram når man grupperer svarene.

Forekommer oftere i klassene med svakt lesegjennomsnitt:

- Svare på spørsmål i en arbeidsbok eller på et arbeidsark om det de har lest
- Skrive noe om eller som svar på det de har lest
- Tegne et bilde eller lage et kunstprosjekt om det de har lest
- Delta i en skriftlig prøve eller test om det de har lest

Forekommer oftere i klassene med godt lesegjennomsnitt:

- Svare på muntlige spørsmål eller gi en muntlig oppsummering av det de har lest
- Snakke med hverandre om det de har lest
- Fremføre et skuespill eller en dramatisering av det de har lest

Ingen forskjeller mellom de to gruppene

- Gjennomføre et gruppeprosjekt om det en har lest

Som man ser så brukes det en del forskjellige aktiviteter i begge gruppene som en oppfølging etter at elevene har lest noe, men det virker som om **samhandlingsaspektet** er mer framtrædende i gruppen med klasser med gode lesere. Det ser også ut som om det i disse klassene legges større vekt på å bruke språket muntlig. I forhold til forskjellene i de aktivitetene som forekommer i de to gruppene, ser det også ut til at læreren lettere og umiddelbart kan delta i elevenes aktivitet i gruppen med klasser med godt lesegjennomsnitt.

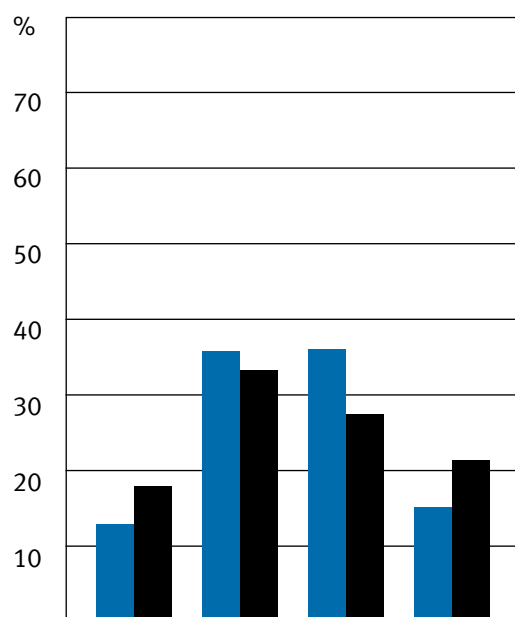
Arbeid for å utvikle ferdigheter eller strategier i leseforståelse

Lærernes spørreskjema innholdt et spørsmål om systematisk arbeid med å utvikle leseferdighet eller strategier i leseforståelse hos elevene. Spørsmålet hadde følgende ordlyd:

"Hvor ofte ber du elevene gjøre følgende for å fremme utvikling av leseferdighet eller strategier i leseforståelse?"

Så fulgte syv forskjellige arbeidsformer (pluss alternativet "annet")

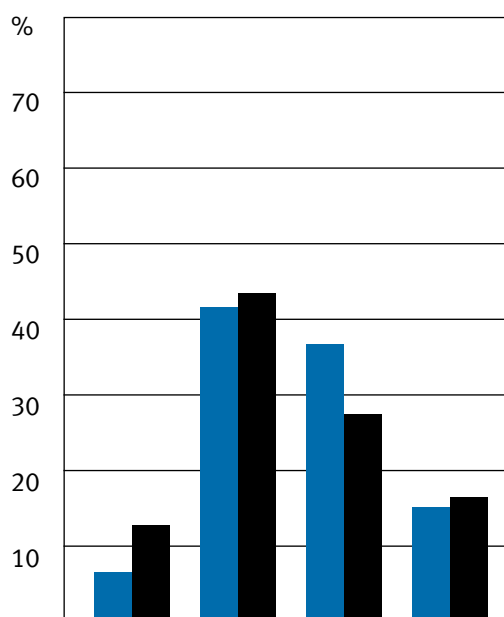
Fig. 131
Finne hovedidéen i det de har lest



Signifikant

Hver dag/nesten hver dag	1-2 ganger pr. uke	1-2 ganger pr. mnd.	Aldri/nesten aldri
15%	38%	38%	17%
20%	35%	30%	23%

Fig. 132
Forklare eller underbygge sin forståelse av det de har lest



Signifikant

Hver dag/nesten hver dag	1-2 ganger pr. uke	1-2 ganger pr. mnd.	Aldri/nesten aldri
8%	43%	38%	17%
15%	45%	30%	18%

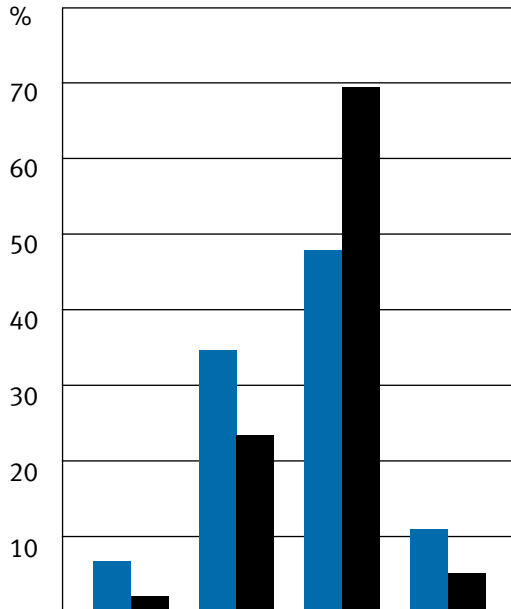
Forskjellene er signifikante, men det er vanskelig å se noe klart mønster i forskjellene. På den ene siden er det flere elever i klassene med godt lesegjennomsnitt som opplever å bli bedt om å finne hovedidéen i det de har lest "hver dag eller nesten hver dag", men samtidig vil det også være noen flere elever i disse klassene som aldri eller nesten aldri blir bedt om å gjøre dette. Lager man en gruppering "minst en gang i uken" ved å slå sammen de to første svaralternativene, finner man litt flere fra klassene med gode lesegjennomsnitt i denne grupperingen, men forskjellen til klassene med svakest lesegjennomsnitt er ikke stor.

Man ser her at dette er en aktivitet som forekommer noe oftere i klassene med godt lesegjennomsnitt.

- De 20 klassene med svakest gjennomsnitt
- De 20 klassene med best gjennomsnitt



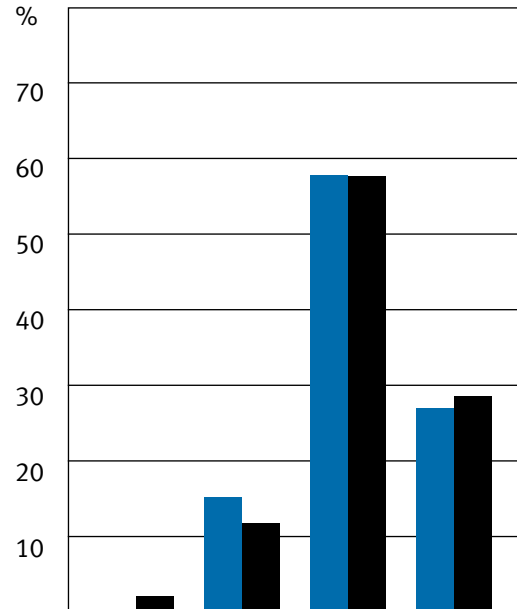
Fig. 133
Sammenligne det de har lest
med erfaringer de har hatt



Signifikant

Hver dag/nesten hver dag	1-2 ganger pr. uke	1-2 ganger pr. mnd.	Aldri/nesten aldri
--------------------------	--------------------	---------------------	--------------------


Fig. 134
Sammenligne det de har lest
med andre ting de har lest




Signifikant

Hver dag/nesten hver dag	1-2 ganger pr. uke	1-2 ganger pr. mnd.	Aldri/nesten aldri
--------------------------	--------------------	---------------------	--------------------

Forskjellene mellom gruppene går her i retning av at dette er en aktivitet som oftere forekommer i klassene med lavt lesegjennomsnitt.

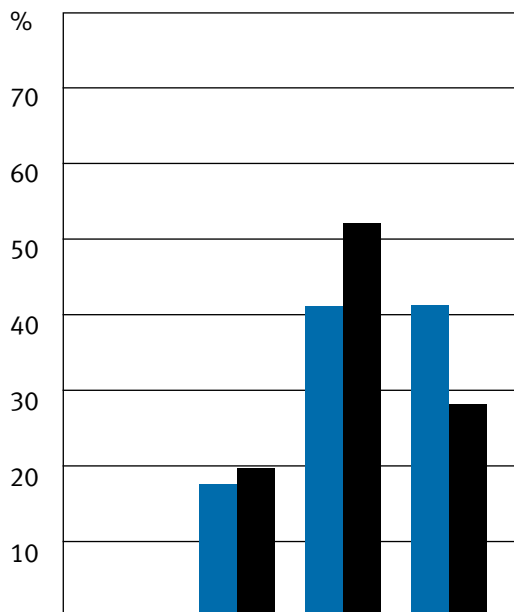
 De 20 klassene med svakest gjennomsnitt

 De 20 klassene med best gjennomsnitt

Forskjellene er statistisk signifikante, men hovedinntrykket er like fullt at rundt 85 % i begge gruppene svært sjeldent (maksimalt to ganger i måneden) blir bedt om å sammenligne det de har lest, med andre ting de har lest.



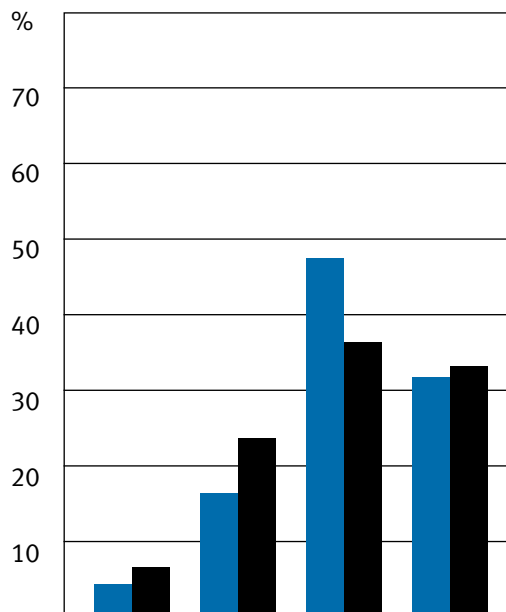
Fig. 135
Gjette fortsettelsen i den teksten de har lest



Signifikant Hver dag/nesten hver dag 1-2 ganger pr. uke 1-2 ganger pr. mnd. Aldri/nesten aldri

Dette er ikke en daglig/nesten daglig aktivitet. Forskjellen mellom gruppene kommer tydeligst fram i forhold til kategorien "aldri eller nesten aldri" hvor det er betydelig overvekt i gruppen med klasser med svakt lesegjennomsnitt.

Fig. 136
Generalisere og trekke slutninger basert på det de har lest



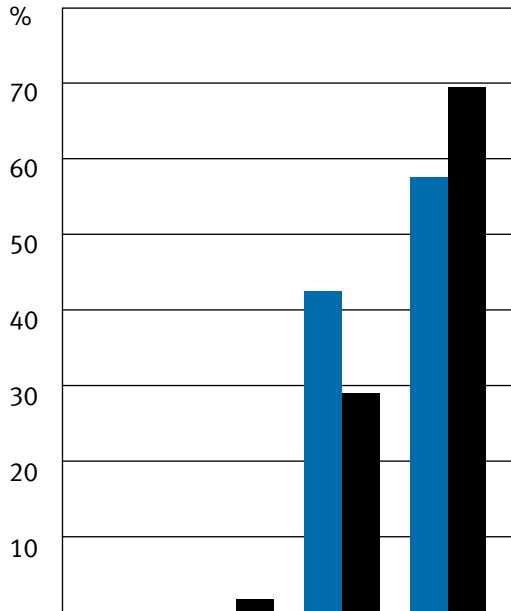
Signifikant Hver dag/nesten hver dag 1-2 ganger pr. uke 1-2 ganger pr. mnd. Aldri/nesten aldri

Dette er en aktivitet som tydeligvis ikke er svært vanlig i noen av klassene, men når dette skjer på ukentlig basis, så vil det oftere forekomme i klassene med godt lesegjennomsnitt.



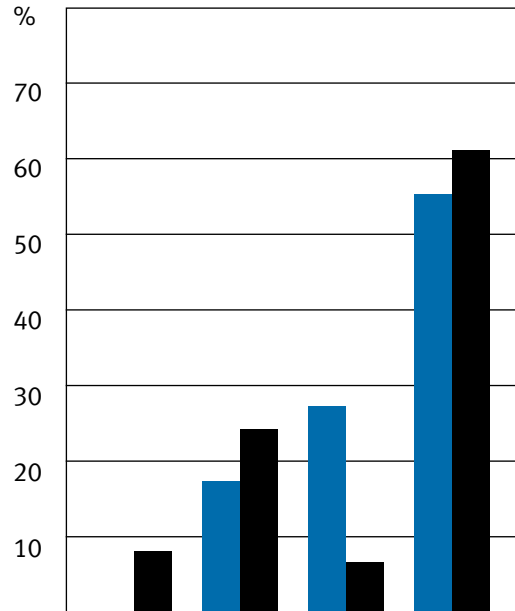


Fig. 137
Beskrive stilen eller strukturen i den teksten de har lest



Signifikant Hver dag/nesten hver dag 1-2 ganger pr. uke 1-2 ganger pr. mnd. Aldri/nesten aldri


Fig. 138
Annet




Signifikant Hver dag/nesten hver dag 1-2 ganger pr. uke 1-2 ganger pr. mnd. Aldri/nesten aldri

Forskjellene er signifikante, men dette er en aktivitet som forekommer så sjeldent i noen av klassene at det blir vanskelig å vektlegge denne aktiviteten når man forsøker å finne de vesentlige forskjellene mellom de to gruppene i undersøkelsen.

Det er signifikante forskjeller mellom gruppene, men i og med at man ikke vet hvilke aktiviteter som foregår, kan man bare si at det ser ut til at det i klassene med godt lesegjennomsnitt er et noe høyere aktivitetsnivå på ukentlig basis.

 De 20 klassene med svakest gjennomsnitt

 De 20 klassene med best gjennomsnitt



Oppsummering

Det generelle inntrykket er at aktivitetsnivået er ganske lavt i begge gruppene når det gjelder arbeid for "....å fremme utvikling av leseferdighet eller strategier i leseforståelse". Som tidligere nevnt vil et generelt lavt aktivitetsnivå redusere den praktiske betydningen av eventuelle forskjeller man måtte finne mellom gruppene.

Bare én av de nevnte aktivitetene brukes oftere i gruppen med klasser med svakt lesegjennomsnitt (Sammenligne det de har lest med erfaringer de har hatt). I forhold til alle de andre alternativene som er nevnt, rapporteres det høyere aktivitet i gruppen med klasser med godt lesegjennomsnitt. Konklusjonen blir at man kan ane en generelt høyere aktivitet i arbeidet med utvikling av ferdigheter og strategier i leseforståelse i gruppen med klasser med godt lesegjennomsnitt. Den praktiske betydningen av dette funnet reduseres imidlertid kraftig av at aktivitetsnivået i begge gruppene generelt er lavt i forhold til mange av de aktivitetene som er vurdert.

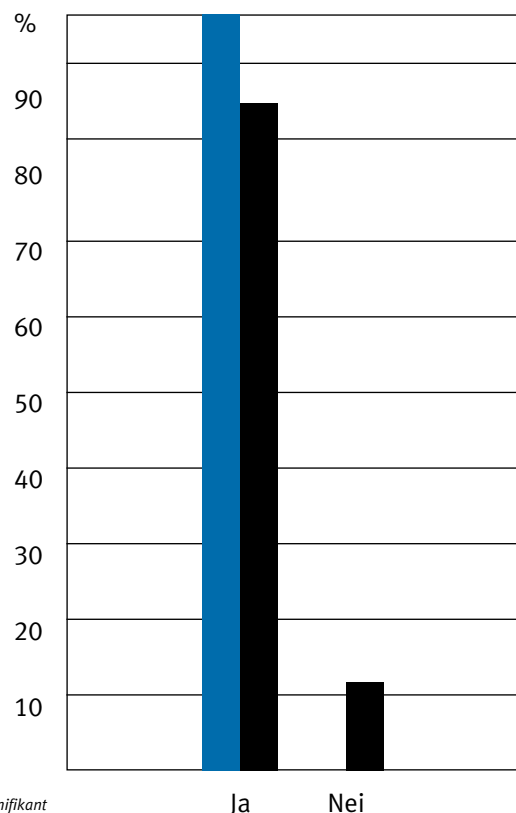
At det generelle aktivitetsnivået er lavt når det gjelder arbeidet med å utvikle leseferdighet og strategier for leseforståelse, ser man også i den internasjonale sammenligningen. Sammenlignet med mange andre land har man et lavt aktivitetsnivå i Norge på dette området.



Tilgang på datamaskiner

Spørreskjemaet til lærerne inneholdt også et spørsmål om klassen hadde anledning til å bruke datamaskiner.

Fig. 139
Har klassen din anledning til å bruke datamaskiner



Signifikant

Det er en signifikant forskjell, men hovedkonklusjonen blir at alle elevene i gruppen med klasser med lavt lesegjennomsnitt og nesten alle elevene i klassene med godt lesegjennomsnitt har anledning til å bruke datamaskiner.

- De 20 klassene med svakest gjennomsnitt
- De 20 klassene med best gjennomsnitt



Arbeid med lesevansker

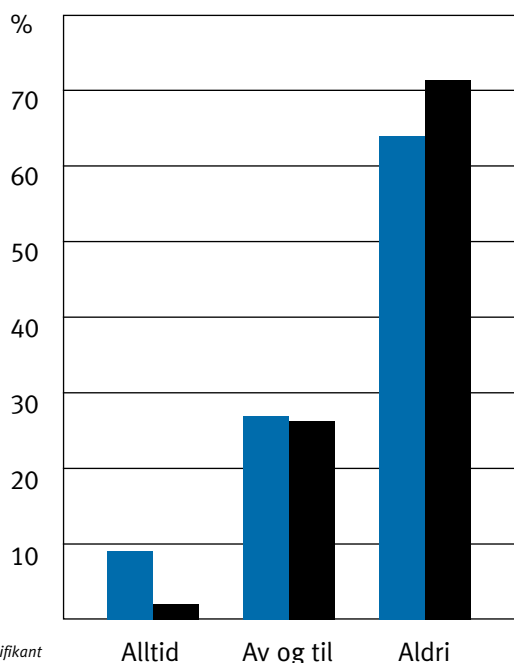
Lærerne fikk to spørsmål om hvordan det ble arbeidet med lesevansker. Svarene på begge de to spørsmålene presenteres nedenfor.

Det første spørsmålet hadde følgende ordlyd:

"Har du følgende ressurser tilgjengelig til å hjelpe elever med lesevansker?"

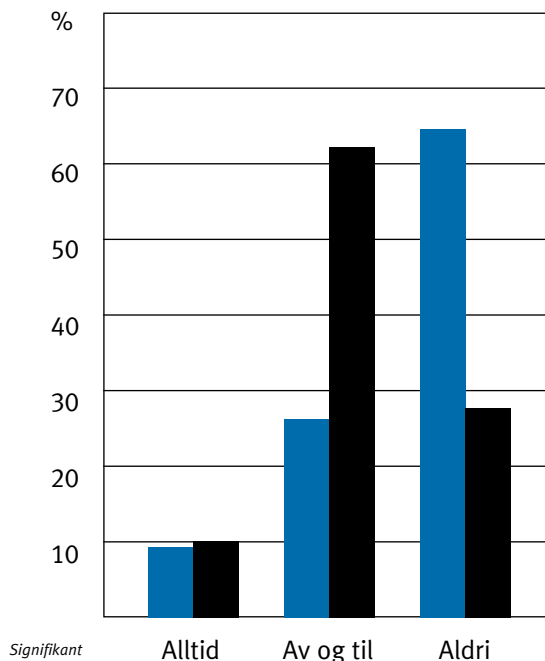
Så fulgte fire alternativ.

Fig. 140
En spesialist på leseopplæring er tilgjengelig for å arbeide i mitt klasserom med disse elevene



Forskjellen er signifikant og viser at spesialhjelp i klasserommet er tilgjengelig noe oftere i gruppen med klasser med svakt lesegjennomsnitt. En bør imidlertid merke seg det store antallet elever i begge gruppene som ikke har muligheter for slik hjelp.

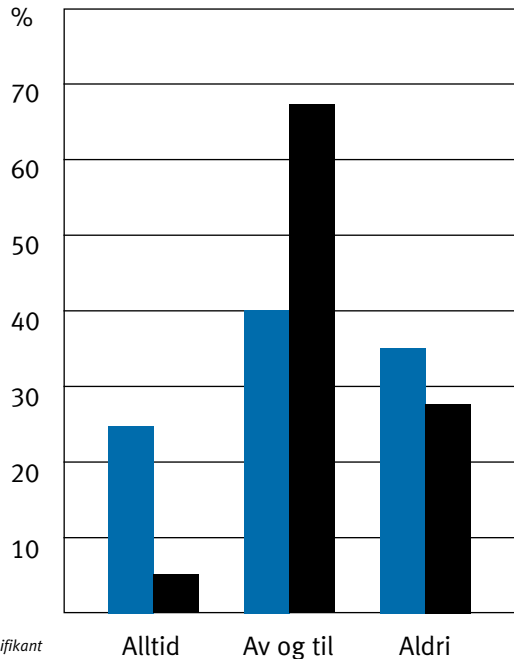
Fig. 141
En spesialist på leseopplæring er tilgjengelig for å arbeide i et spesialrom for støtteundervisning med disse elevene



Når alternativet er tilgang på spesialist i leseopplæring og samtidig tilgang på spesialrom, er tilgangen betydelig bedre i gruppen med klasser med godt lesegjennomsnitt.

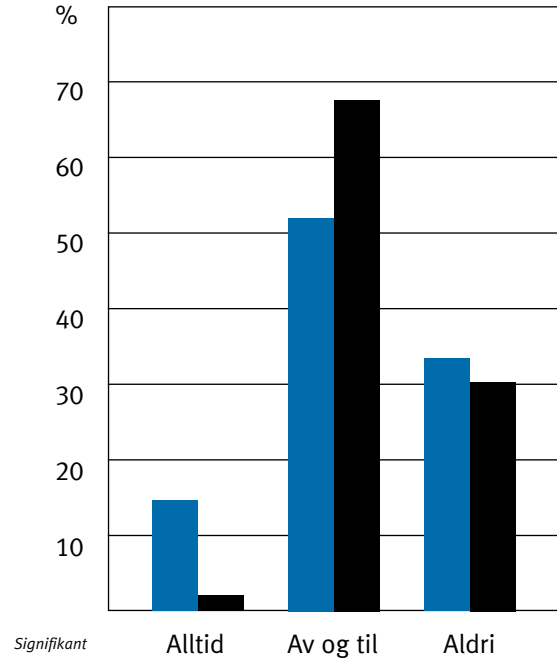


Fig. 142
En hjelpelærer eller annen voksen person er tilgjengelig for å arbeide i mitt klasserom med disse elevene



Signifikant

Fig. 143
Andre fagfolk (for eksempel spesialpedagog, logoped) er tilgjengelige for å arbeide med disse elevene



Signifikant

Her ser man at tilgangen på hjelpelærer eller en annen voksen person i klassen er bedre i gruppen med klasser med svakt lesegjennomsnitt.

Forskjellen er liten mellom de to gruppene på alternativet "aldri". Det synes å være noe mer stabil tilgang på andre fagfolk i gruppen med svakt lesegjennomsnitt.

Oppsummering

Når man vurderer tilgangen på hjelp til elever med lesevansker, må man huske at en del av de alternativene som er nevnt i praksis, vil erstatte hverandre. Til daglig vil skolene stort sett måtte velge én modell for organisering av de ressursene de disponerer. Hvilken modell som velges, fanges opp av de tre første svaralternativene. Man kan der se at det i gruppen med svakt lesegjennomsnitt synes å være en vektlegging av arbeid med elever med lesevansker i klassen. I gruppen med klasser med godt lesegjennomsnitt, synes man mer å ha valgt en modell hvor elevene får hjelp i et spesialrom av en lesespesialist.

Når det gjelder det fjerde alternativet, kan det dreie seg om fagfolk som er en del av skolens eget personale, men det kan også dreie seg om fagpersonell i PPT. Det blir derfor vanskelig å vurdere hva forskjellene mellom de to gruppene her betyr, men tilgangen på andre fagfolk synes å være minst like god i klassene med svakt lesegjennomsnitt som i de andre.

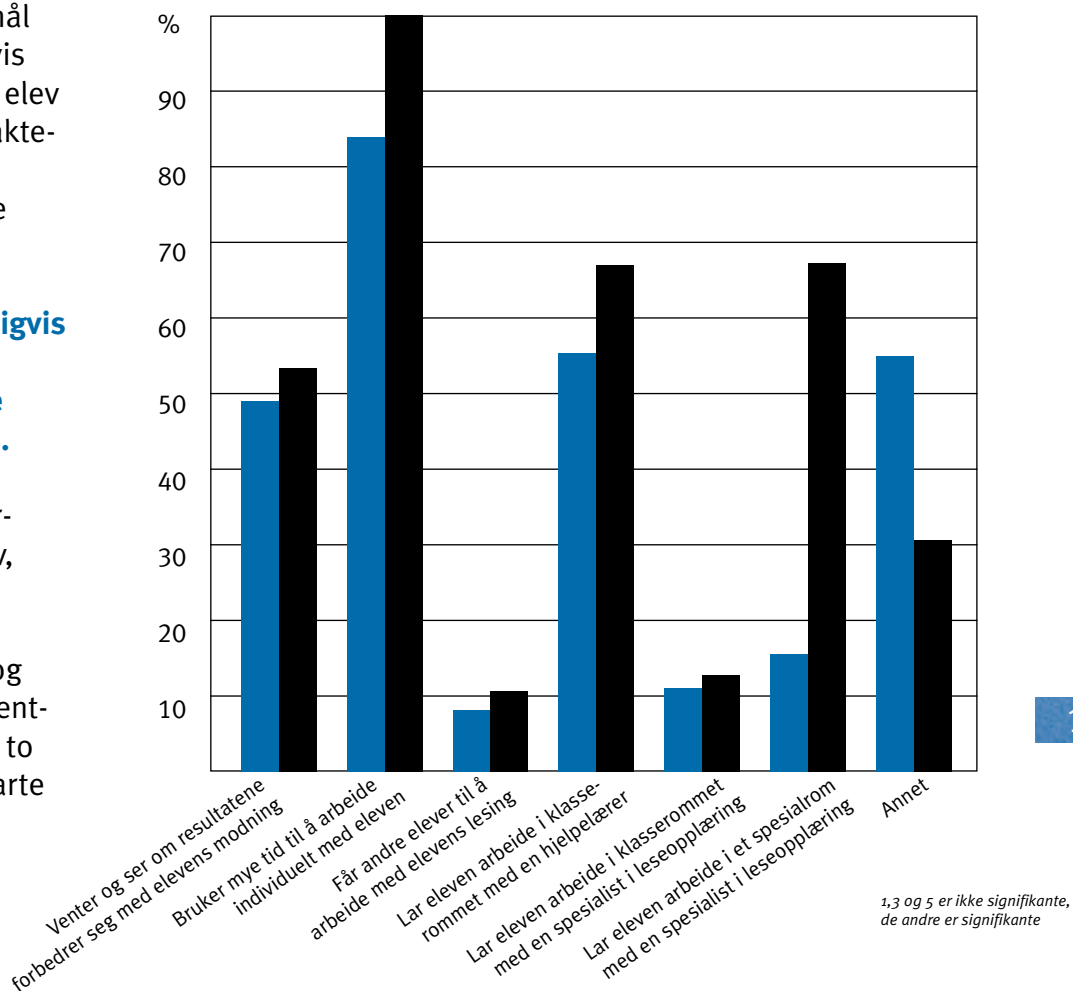


Etter spørsmålet om hvilke ressurser som var tilgjengelige, fikk lærerne et spørsmål om hva de vanligvis gjorde dersom en elev begynte å sakke akterut i lesing. Spørsmålet hadde følgende ordlyd:

"Hva gjør du vanligvis dersom en elev begynner å sakke akterut i lesing?".

Så fulgte seks forskjellige alternativ, pluss "annet". Spørsmålene var ja/nei spørsmål, og figuren viser prosentandel i hver av de to gruppene som svarte "ja".

Fig. 144
Hva gjør du vanligvis dersom en elev begynner å sakke akterut i lesing?



Fem av de seks alternativene går på hvordan hjelp til elevene er organisert. Det første alternativet som nevnes, går imidlertid mer på hvilken holdning lærerne har til at eleven har vansker i lesing. Den internasjonale PIRLS rapporten viser at det i Norge var 52 % av lærerne som sa at de "ventet og så" når elever fikk vansker i lesing. Tilsvarende tall for Sverige og Island er henholdsvis 38 % og 33 %, og det vakte en del oppsikt at det var så mange som hadde en "vente og se" holdning i Norge.

Som man ser av figuren, er det ingen signifikant forskjell mellom de to gruppene i den foreliggende undersøkelsen når det gjelder "vente og se". Ut fra den store forskjellen i leseferdigheter i de to gruppene, kunne man kanskje ha forventet en mer aktiv holdning i gruppen med klasser med svakt lesegjennomsnitt.

Svarene på de fem alternativene som angir forskjellige måter å organisere hjelp på, viser at klassene med det beste gjennomsnittet i lesing også er den gruppen som oftest bruker de forskjellige tiltakene. Alternativet "annet" viser større aktivitet i gruppen med klasser med svakt lesegjennomsnitt, men dette er vanskelig å tolke i og med at man ikke vet hva det konkret dreier seg om.

Samarbeid med hjemmet

I lærernes spørreskjema var det to spørsmål som omhandlet kontakten med foreldre/foresatte. Det ene spørsmålet omhandlet hvor ofte læreren snakket med foreldre for å drøfte elevens fremgang i norsk, det andre spørsmålet gikk på hvor ofte læreren sendte hjem eksempler på elevens arbeid i norsk.

Fig. 145
Møter eller snakker med elevens foreldre for å drøfte fremgangen hans/hennes i norsk

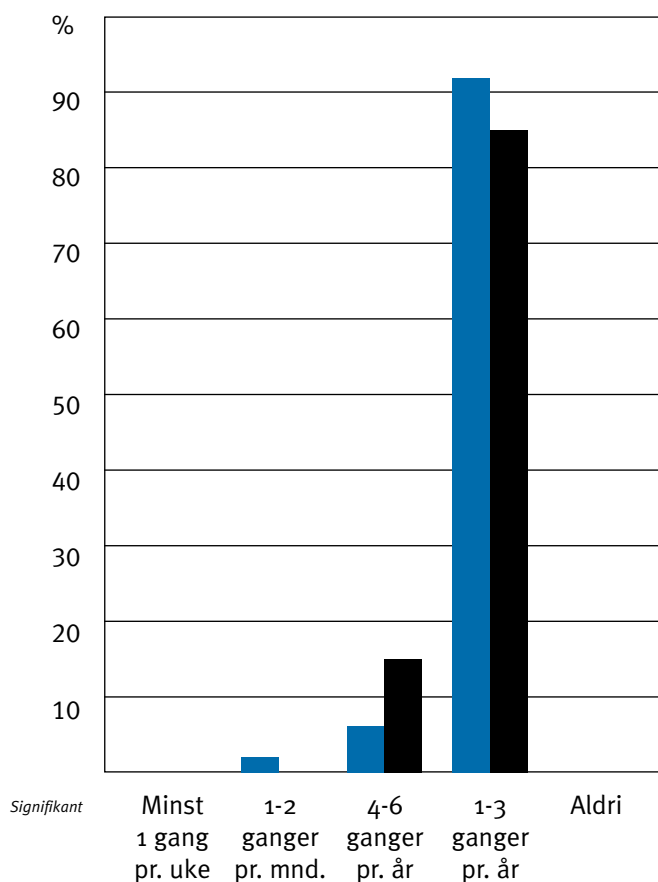
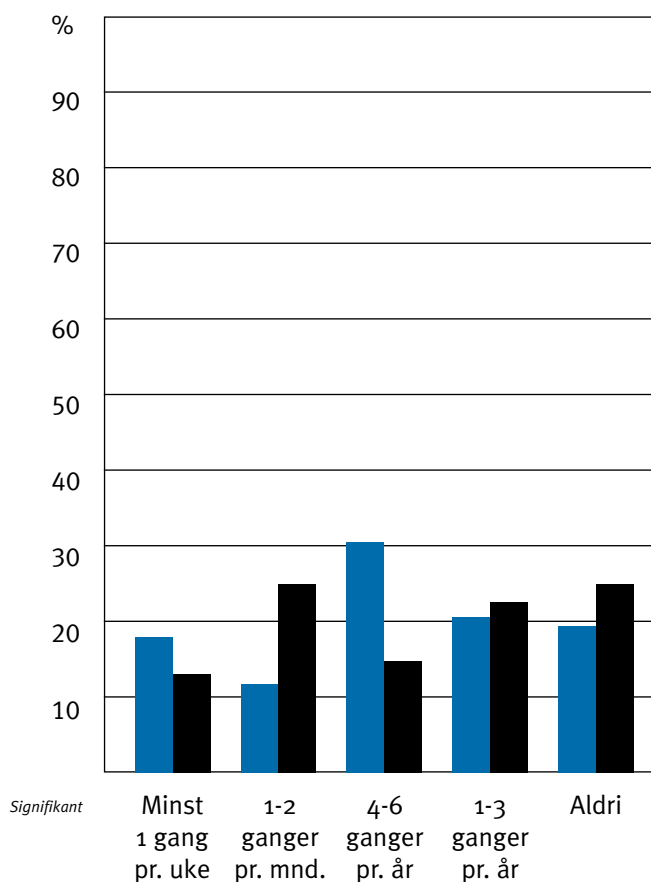




Fig. 146
Sender eksempler på elevens arbeid i norsk hjem til foreldrene



Å organisere samtaler kan være en vanskelig sak, og ut fra denne figuren er det rimelig å anta at dette som oftest skjer i forbindelse med foreldremøter. Det er signifikante forskjeller mellom gruppene, men hovedkonklusjonen er at langt de fleste lærerne snakker med foreldrene om elevenes fremgang i norsk 1 – 3 ganger i året.

-  De 20 klassene med svakest gjennomsnitt
-  De 20 klassene med best gjennomsnitt

De forskjellene man ser mellom de to gruppene går i forskjellige retninger og er vanskelige å tolke uten å ha mer kjennskap til forholdene i den enkelte klasse. Å sende hjem eksempler på elevenes arbeid er langt lettere enn å organisere en samtale, og det er derfor litt forbausende at såpass mange lærere oppgir at de aldri gjør dette. Ut fra dette er det også noe forbausende at såpass mange foreldre har en rimelig positiv oppfatning av hvordan skolen involverer hjemmet i arbeidet med barna (se kapitlet med informasjon fra foreldrene).

Lærernes utdanning

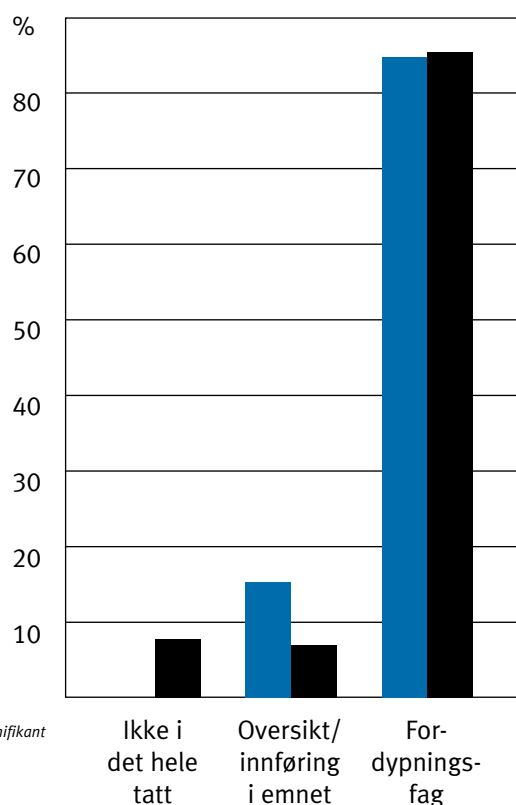
99% av elevene som deltok i PIRLS, hadde lærere med mer enn tre års utdanning på universitet eller høgskole. Selv om rammen rundt utdanningen kan være lik, behøver ikke innholdet nødvendigvis være likt. Hva som har blitt vektlagt i lærerutdanningen, har i Norge variert fra utdanningssted til utdanningssted, og det er derfor interessant å se om det er forskjeller i bakgrunnen til lærerne i de to gruppene som sammenlignes i denne undersøkelsen.

I lærernes spørreskjema var det et spørsmål med følgende ordlyd:

"Som en del av den formelle utdanningen /opplæringen din, i hvilken grad studerte du følgende område?"

Så fulgte en opplisting av åtte forskjellige områder.

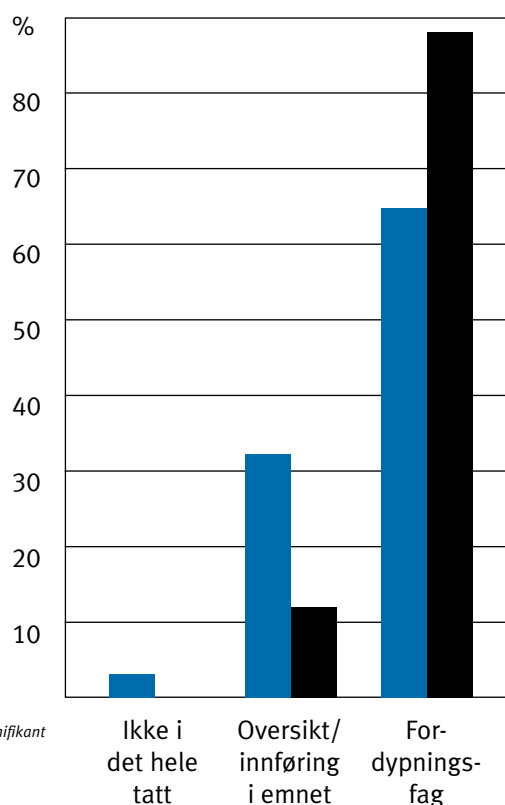
Fig. 147
Norsk språk



Signifikant

Figuren viser signifikante forskjeller, men det er så mange i begge gruppene som har norsk språk som et fordypningsområde, at forskjellene i praksis neppe vil spille noen rolle som faktor i en sammenligning.

Fig. 148
Litteratur



Signifikant

Figuren viser at det er flere elever i gruppen med godt lesegjennomsnitt som har lærere med litteratur som fordypningsområde.



Fig. 149
Pedagogikk/leseundervisning

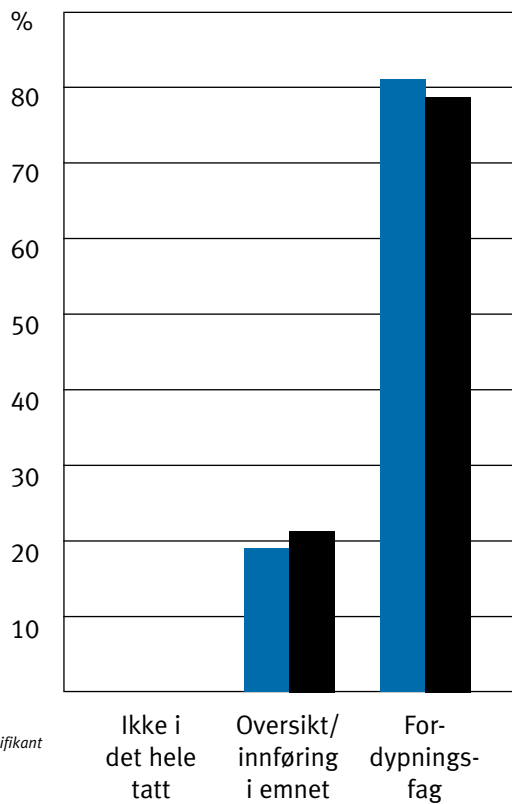
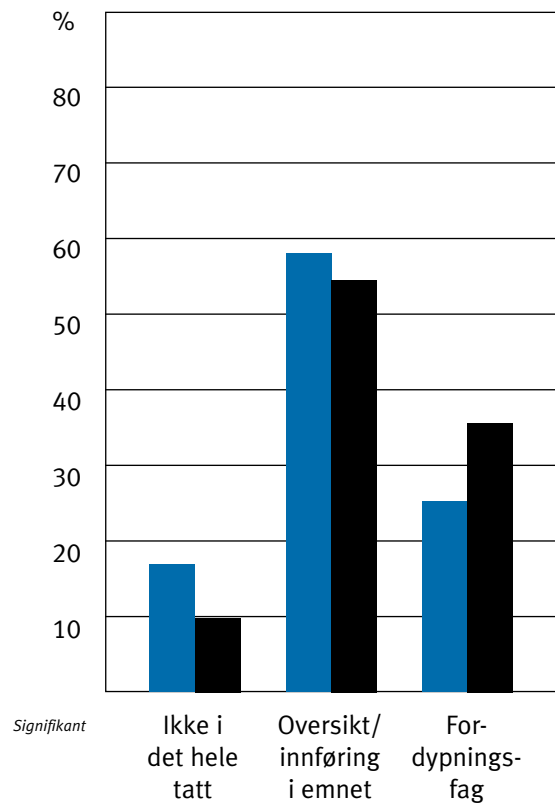


Fig. 150
Psykologi



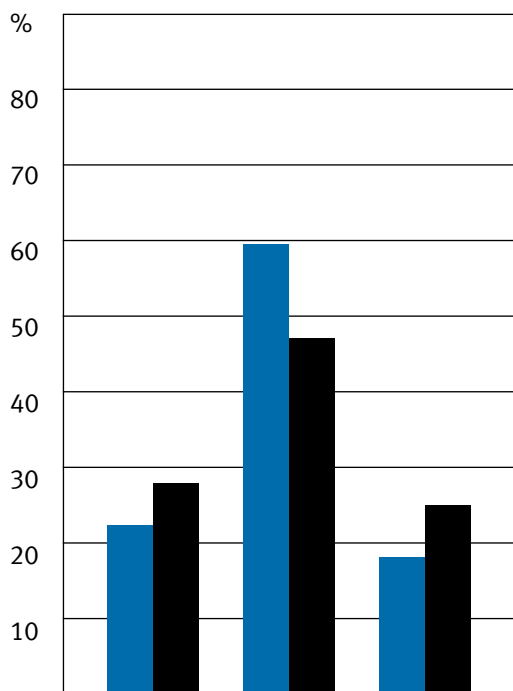
Man finner ingen signifikante forskjeller mellom gruppene når det gjelder den plassen pedagogikk/leseundervisning har hatt i lærerutdanningen, og ca. 4 av 5 lærere har hatt dette emnet som et fordypningsområde.

Forskjellene finner man i "ikke i det hele tatt" og "som fordypningsområde". På alternativet "ikke i det hele tatt" ser man at dette har blitt valgt noe oftere i gruppen med svakt lesegjennomsnitt. På alternativet "det var et fordypningsområde" har psykologi blitt valgt oftere i gruppen med klasser med godt lesegjennomsnitt.





Fig. 151
Støtteundervisning i lesing

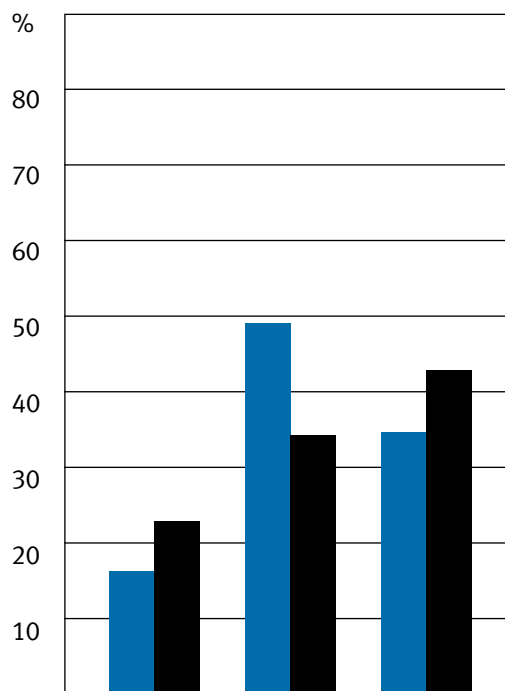


Signifikant

Ikke i det hele tatt Oversikt/innføring i emnet Fordypningsfag

Forskjellene er vanskelige å tolke fordi det samtidig med at det er flere på alternativet "fordypningsområde" i gruppen med godt lesegjennomsnitt er det også flere på alternativet "ikke i det hele tatt" i denne gruppen.

Fig. 152
Leseteori



Signifikant

Ikke i det hele tatt Oversikt/innføring i emnet Fordypningsfag

Også i denne figuren ser man at det er flere som velger alternativet "fordypningsområde" i gruppen med godt lesegjennomsnitt, men det er også flere på alternativet "ikke i det hele tatt" i denne gruppen.



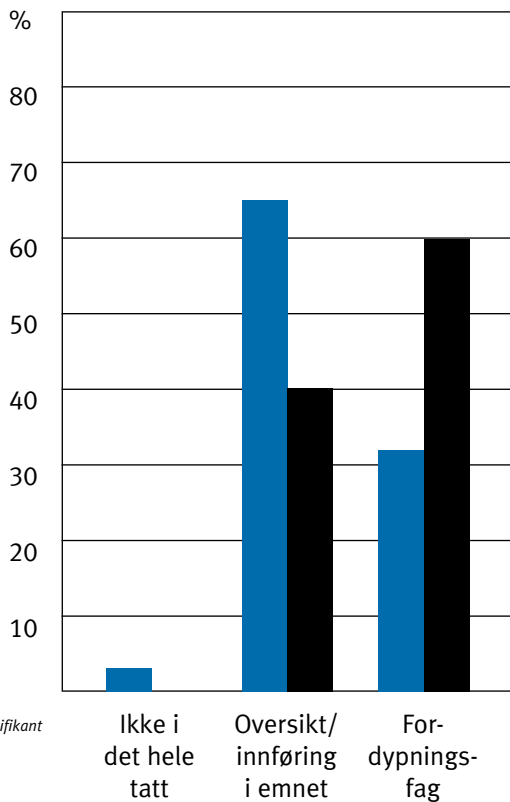
-  De 20 klassene med svakest gjennomsnitt
-  De 20 klassene med best gjennomsnitt



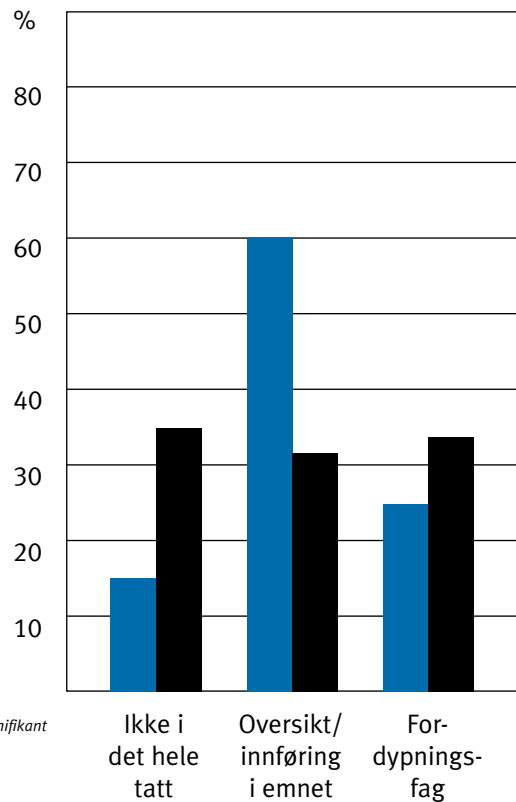
Fig. 153
Utvikling av barnets språk



Signifikant

Figuren viser en ganske klar tendens til at det er flere elever i gruppen med godt lesegjennomsnitt som har lærere som har hatt utvikling av barnets språk som fordypningsområde i sin utdanning.

Fig. 154
Spesialpedagogikk



Signifikant

Dette er igjen en vanskelig figur å tolke. Samtidig som det er flere på alternativet "fordypningsområde" i gruppen med godt lesegjennomsnitt, er det også flere på alternativet "ikke i det hele tatt" i denne gruppen.

Oppsummering

Når det gjelder områdene litteratur, psykologi og barnets språkutvikling finner man en tendens til at det er flere elever i gruppen med godt lesegjennomsnitt som har lærere hvor disse områdene har blitt vektlagt i lærerutdanningen. Samlet sett er det imidlertid vanskelig å se de store forskjellene i lærerbakgrunn i de to gruppene i denne undersøkelsen. Den mest interessante informasjonen om lærerbakgrunn er kanskje den store variasjonen som tydeligvis eksisterer i lærerutdanningen.

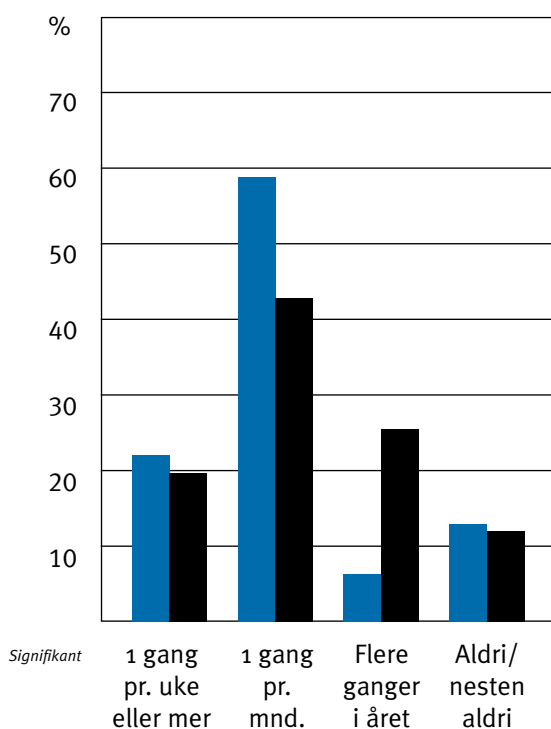
Lærernes egen lesing

Spørreskjemaet til lærerne inneholdt også noen spørsmål om deres egen lesing. Det første spørsmålet lød:

"Omtrent hvor ofte leser du hver av følgende for å støtte din faglige utvikling?"

Så fulgte tre eksempler på lesestoff.

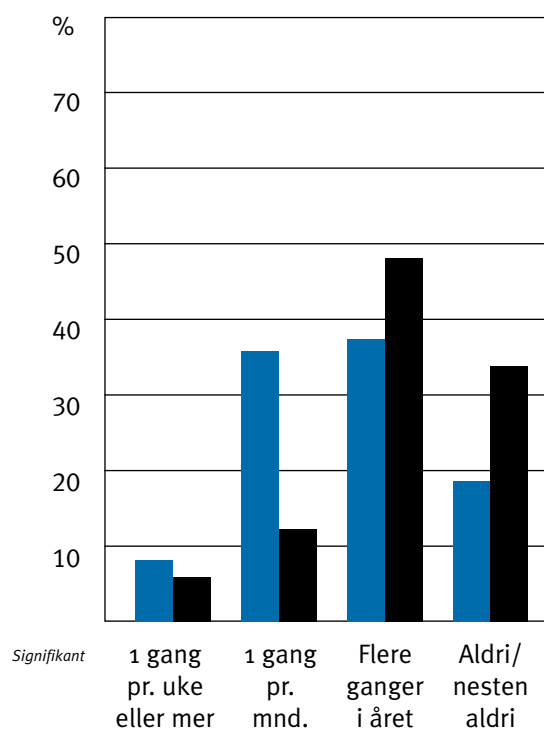
Fig. 155
Bøker eller fagtidsskrifter som gjelder undervisning generelt



Signifikante forskjeller som viser at det er flere elever i gruppen med svake lesegjennomsnitt som har lærere som oppgir at de leser stoff om undervisning generelt.

- De 20 klassene med svakest gjennomsnitt
- De 20 klassene med best gjennomsnitt

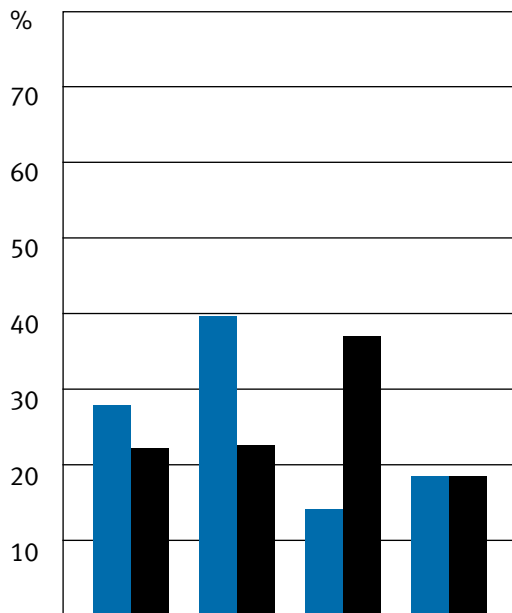
Fig. 156
Bøker eller fagtidsskrifter som gjelder leseopplæring



Også når det gjelder stoff om leseopplæring, er det flere elever i klassene med svakt lesegjennomsnitt som har lærere som oppgir at de leser dette stoffet.



Fig. 157
Barnebøker



Her er det signifikante forskjeller som viser at elevene i klassene med svakt lesegjennomsnitt har lærere som oftere forsøker å holde seg oppdatert på dette området.

■ De 20 klassene med svakest gjennomsnitt
■ De 20 klassene med best gjennomsnitt

Signifikant

1 gang pr. uke eller mer 1 gang pr. mnd. Flere ganger i året Aldri/nesten aldri

Oppsummering

Det er signifikante forskjeller mellom de to gruppene i denne undersøkelsen, og klassene med det svakeste gjennomsnittet i lesing synes å ha lærere som oftere leser stoff som holder dem faglig oppdatert.



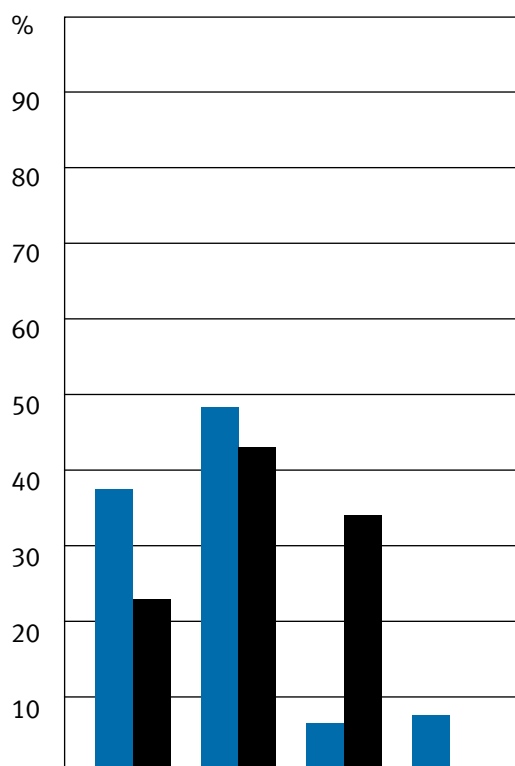


Lærerne fikk også et spørsmål om sin fritidslesing. Spørsmålet hadde følgende ordlyd:

"Når du er hjemme, hvor ofte leser du av følgende grunner?"

Så fulgte fem svaralternativ.

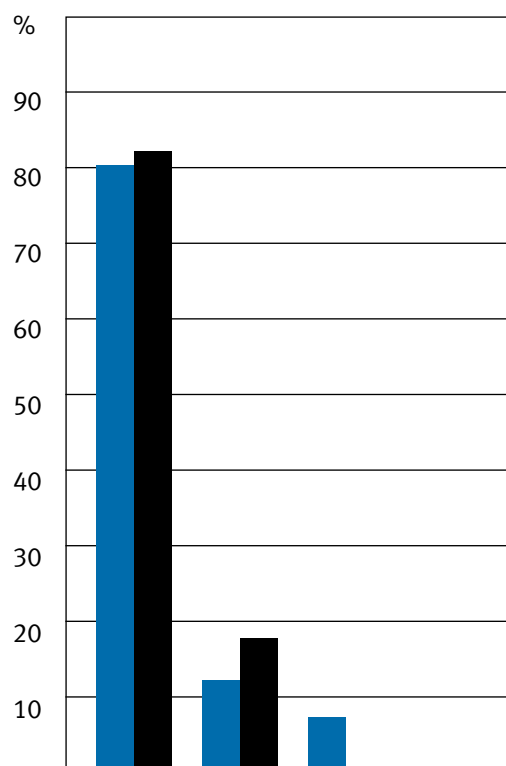
Fig. 158
For arbeidet



Signifikant

Signifikant	Hver dag/nesten hver dag	1-2 ganger pr. uke	1-2 ganger pr. mnd.	Aldri/nesten aldri
-------------	--------------------------	--------------------	---------------------	--------------------

Fig. 159
For moro skyld



Signifikant

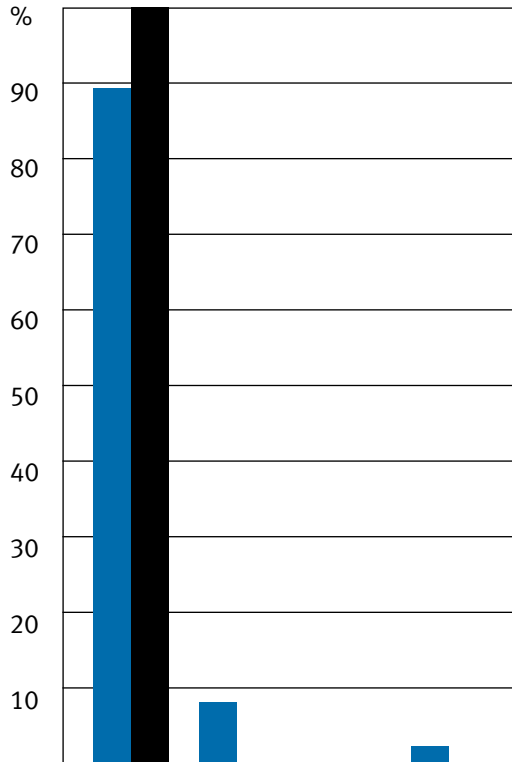
Signifikant	Hver dag/nesten hver dag	1-2 ganger pr. uke	1-2 ganger pr. mnd.	Aldri/nesten aldri
-------------	--------------------------	--------------------	---------------------	--------------------

Å lese hjemme i jobbsammenheng er tydeligvis noe som oftere foregår hos lærere til elevene i klassene med svakt lesegjennomsnitt.

Å ha lærere som leser for sin fornøyelses skyld oppleves litt oftere av elever i klassene med godt lesegjennomsnitt, men hovedinntrykket er at langt de fleste lærerne i begge gruppene leser ganske mye.



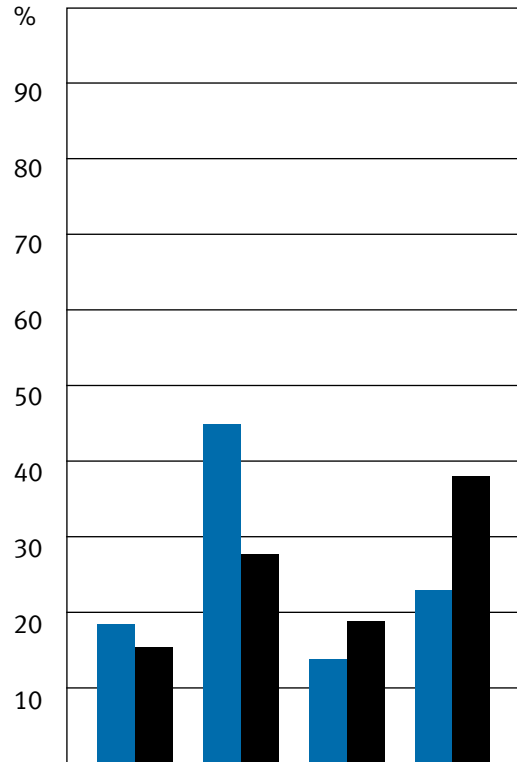
Fig. 160
For nyhetene



Signifikant

Signifikant	Hver dag/nesten hver dag	1-2 ganger pr. uke	1-2 ganger pr. mnd.	Aldri/nesten aldri

Fig. 161
For egen utvikling/skolering



Signifikant

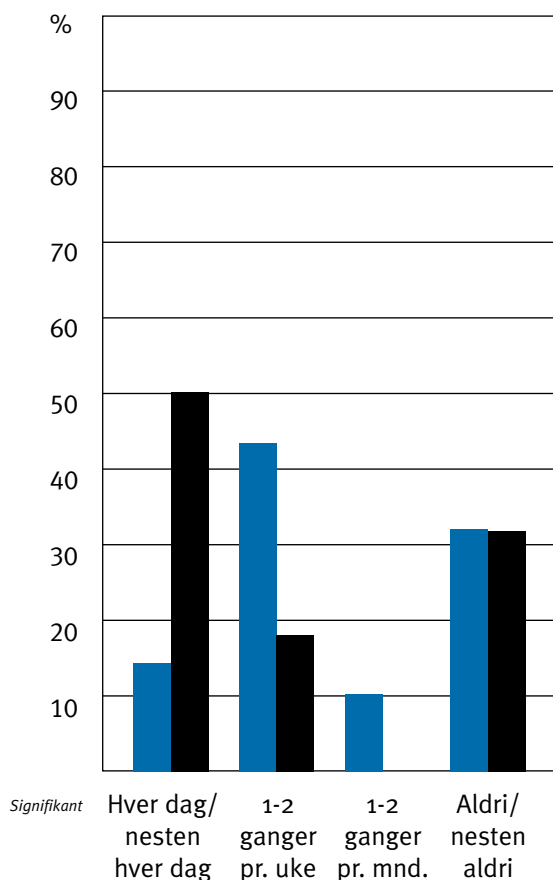
Signifikant	Hver dag/nesten hver dag	1-2 ganger pr. uke	1-2 ganger pr. mnd.	Aldri/nesten aldri

Her er det en liten forskjell som viser mer lesing på dette området hos lærere til klasser med godt lese-gjennomsnitt, men igjen er hovedinntrykket at lærerne i begge gruppene er flinke til å holde seg oppdaterte i forhold til nyheter.

I gruppen med klasser med svake lesere finner man signifikant oftere lærere som leser i forbindelse med egen utvikling/skolering.



Fig. 162
Av andre årsaker



Det er en figur som er vanskelig å tolke fordi det er uklart hva slags lesing som omfattes av "andre årsaker". Det er således noe forvirrende at så mange lærere i gruppen med gode lesere oppgir at de leser daglig uten at det har noe med de andre fire alternativene å gjøre (jobb, fornøyelse, nyhetsoppdatering eller egen utvikling å gjøre).

- De 20 klassene med svakest gjennomsnitt
- De 20 klassene med best gjennomsnitt

Oppsummering

Ut fra de tre figurene som viser lærernes lesing av faglige grunner, ser man den største aktiviteten i gruppen med klasser med svakt lesegjennomsnitt.

Når det gjelder lesing på fritiden, er lese mønsteret noe forskjellig for lærerne i de to gruppene, men samlet sett leser lærerne i begge gruppene trolig like mye. I praksis betyr de små forskjellene man finner, neppe mye.

Oppsummering og konklusjon

PIRLS-undersøkelsen viser at forskjellene mellom elevene med de svakeste og de beste leseferdighetene er store i Norge, og at ulikhetene er større hos oss enn i de fleste land vi til vanlig sammenligner oss med. I tillegg viser PIRLS at det også er en betydelig forskjell på **klassenivå**. Laveste klassegjennomsnitt er 420 poeng og høyeste klassegjennomsnitt er 580 poeng (gjennomsnitt er 500 poeng). Dette er forunderlig i en enhets-skole hvor bosted er den viktigste faktoren som påvirker valg av skole/klasse. I denne rapporten har vi sett på hva som kjennetegner klasser med henholdsvis lave og høye gjennomsnittlige leseferdigheter.

De 20 klassene med best gjennomsnittlig leseferdighet, og de 20 klassene med svakest gjennomsnittlig leseferdighet, er sammenlignet i forhold til opplysninger gitt av foreldre/foresatte, elevene selv, rektorer og lærere.

Oppsummeringen vil sammenfatte informasjonen fra hver av de fire informantgruppene. I hver informantgruppe vil det avslutningsvis bli foretatt en punktvis oppsummering. I en slik oppsummering forsvinner mange detaljer, men etter å ha fordypet seg i nyanser, kan det være interessant å tegne et bilde med litt skarpere konturer. Helt til slutt vil forfatterne så reflektere over noen mulige sammenhenger.

I begynnelsen av denne rapporten er det satt opp syv punkter med ting som man må huske på når man leser rapporten ("Rapportens oppbygging"). Det anbefales at man tar en rask repetisjon av disse punktene før man fortsetter lesingen.

Samlet oppsummering – foreldre/foresatte

Det er viktig å huske på et par ting i en vurdering av eventuelle forskjeller man måtte finne mellom familiebakgrunnen til elevene i klassene med svakt eller godt lese-gjennomsnitt.

For det første er det viktig å huske at man i denne undersøkelsen har gruppert klasser ut fra de gjennomsnittlige ferdighetene i lesing. Det betyr at når man sammenligner de to gruppene, så er det hele tiden ut fra hypotesen om at eventuelle forskjeller man finner, på en eller annen måte kan ha en sammenheng med forskjellige leseferdigheter. Eventuelle sammenhenger er interessante fordi de kan antyde noe om forhold som kanskje påvirker utvikling av **leseferdighet**. Dette sier imidlertid ikke noe om hvilke sammenhenger som måtte eksistere på andre områder. Spesielt når man ser på mulig familiepåvirkning, er det viktig å huske på denne distinksjonen. Forhold som kanskje påvirker barns leseferdighet, er ikke nødvendigvis forhold som også har sammenheng med andre ferdigheter/egenskaper. Gode leseferdigheter er det positivt å ha, men sosiale og praktiske ferdigheter er også svært positive egenskaper, og hva som eventuelt påvirker utviklingen av disse ferdighetene sier den foreliggende undersøkelsen ikke noe om.



Videre må man anta at det dreier seg om stabile faktorer. Det vil si at for eksempel familiens økonomi og foreldrenes utdanningsnivå ikke har gjennomgått dramatiske endringer i løpet av kort tid. Likeledes at foreldrene har hatt de samme lesevanene og interessene over mange år. Man må også gå ut fra at foreldrene husker ganske godt, og at det de husker, er riktig.

Med disse forutsetningene in mente blir foreldreopplysningene i denne undersøkelsen svært interessante.

Tidlig påvirkning

Sammenligningen viser at elevene i klassene med best gjennomsnitt har foreldre/foresatte som har deltatt betydelig mer i aktiviteter med et klart innhold av lesing, språkutvikling og bruk av språk til å formidle noe spennende (historier) før barnet begynte på skolen. I forhold til aktiviteter hvor lesing og språk er en del av innholdet, men hvor den rene leken lett kan komme i forgrunnen, er det mindre forskjell mellom de to gruppene. Det betyr ikke på noen måte at denne formen for lek/aktivitet er uten betydning for barnas utvikling. De kan ha hatt stort utbytte av at foreldrene har deltatt i disse aktivitetene, men man finner ikke den samme positive sammenhengen mellom disse aktivitetene og den gjennomsnittlige leseferdigheten i de forskjellige klassene.

Ferdigheter ved skolestart

Elevene i de 20 beste klassene kunne betydelig mer ved skolestart enn elevene i klassene med svakt lesegjennomsnitt. Det går igjen i forhold til det å kunne bokstavene i alfabetet, lese enkeltord og setninger og skrive bokstaver og enkeltord. Tatt i betraktning at de elevene som kunne mest, fortsatt går i klassene med best lesegjennomsnitt, ser det derfor ut til at elevene i klassene med best lesegjennomsnitt har beholdt det fortrinnet de hadde ved skolestart, og at elevene som ved skolestart ikke mestret like mye, fremdeles henger etter i 4. klasse.

Nå kan man kanskje si at dette er naturlige konsekvenser av at man starter på et bestemt kunnskapsnivå, og at senere utvikling selvfølgelig bygger på dette utgangspunktet, men man ser også at elevene i klassene med svake gjennomsnittlige leseferdigheter kunne ganske mye da de startet på skolen. 66 % i denne gruppen kunne de fleste bokstavene, og 41 % kunne lese enkeltord. Kanskje det her er et utnyttet potensial?

Innledningsvis i kapittelet om foreldreopplysninger ble det vist at sammenhengen mellom tidlig leseaktivitet i hjemmet og leseferdighet i 4. klasse er sterkere i Norge enn i Sverige, og at det i denne sammenheng kan være interessant å spørre om barnehage og skole i Norge ikke er like flinke som i Sverige til å kompensere for manglende stimulering. Spørsmålet om skolens rolle som samfunnets tilbud for å jevne ut ulikheter, blir ikke mindre aktuelt når man ser sammenhengen mellom hva elevene kunne da de begynte på skolen og leseferdighet i 4. klasse.



Foreldres/foresattes engasjement i 4. klasse

Et bilde som avtegner seg, er at foreldre/foresatte i de to gruppene er like flinke til å følge opp sine barn (på de fleste områder), men at de noen ganger gjør dette på forskjellige måter. Svarene fra foreldre/foresatte kan tyde på at gode lesere trolig klarer seg selv, og at foreldrene støtter barnas utvikling ved å stimulere til mer lesing gjennom besøk på biblioteket og bokhandelen. Foreldre/foresatte til elever i klassene med svakt lesegjennomsnitt er de mest aktive i forhold til å høre på når barnet leser høyt og til å oppmuntre til skrijving, noe som kan tyde på at familiene til disse elevene er oppmerksomme på at eleven trenger hjelp, og forsøker å gi denne hjelpen. Det er positivt, og her burde det ligge et grunnlag for et fruktbart samarbeide mellom hjem og skole.

Foreldrenes egen lesing

Det er ingen forskjeller mellom foreldre/foresatte til elevene i de to gruppene når det gjelder å bruke lesing som "redskap" for å skaffe seg nyheter, eller som ledd i sin egenutvikling/utdanning. Forskjellene finner man når det gjelder å lese hjemme for jobbens del og i forhold til lesing som underholdning.

120

Kort oppsummert kan man si at elevene i de 20 klassene med best lesegjennomsnitt oftere opplever foreldre/foresatte som ikke bare ser på lesing som et redskap for å holde seg orientert, men som liker å lese, som liker å snakke om det de leser og som mener at lesing er en viktig aktivitet i hjemmet. Det må understrekes at det her ikke er snakk om absolutte forskjeller, men om "oftere". Det er således også hele tiden relativt mange foreldre/foresatte til elever som går i klasser med lavt lesegjennomsnitt, som liker å lese, liker å snakke med andre om det de leser og som mener at lesing er en viktig aktivitet i hjemmet.

Man kan også vurdere disse opplysningene i forhold til hva slags "lesemodeller" foreldre/foresatte er. I denne konteksten blir konklusjonen at elevene i begge gruppene har positive modeller når det gjelder å bruke lesing for å holde seg orientert, og som en del av sin egenutvikling/utdanning. I tillegg har imidlertid elevene som går i de 20 klassene med best lesegjennomsnitt, oftere lesemodeller som viser at lesing også er viktig i jobbsammenheng og som en kilde til fornøyelse.

Foreldrenes/de foresattes interesser og holdninger til lesing gjenspeiles også i at det finnes betydelig flere bøker i hjemmene til elevene som går i klassene med det beste lesegjennomsnittet.



Samarbeidet mellom hjem og skole

Forholdene i de to gruppene er svært like når det gjelder skole – hjem samarbeidet omkring arbeidet i norsk. Selv om det ikke er forskjell i skole – hjem samarbeidet i klassene med svakt og godt lesegjennomsnitt, er det grunn til å merke seg den relativt høye andelen foreldre/foresatte som øyensynlig ikke har kontakt med skolen omkring arbeidet i norsk. Det er i denne sammenheng ikke urimelig å tenke seg at svakt skole – hjem samarbeid har mer negative konsekvenser for elevene i klassene med svake leseresultat.

Det er et flertall av foreldrene/de foresatte som mener skolen er positivt engasjert i elevenes fremgang på skolen, og at skolen forsøker å hjelpe elevene til å bli gode lesere. Det er her ingen forskjell mellom oppfatningene til foreldrene i de to gruppene. Det virker også som om foreldrenes/de foresattes vurderinger baserer seg på objektive kriterier, og ikke er påvirket av om barnet går i en klasse med mange gode eller mange svake lesere.

Foreldrenes/de foresattes utdanning og inntekt

Foreldre/foresatte til elevene i klassene med forskjellige leseferdigheter skiller seg klart fra hverandre i forhold til utdanning. Det er betydelig flere med høyere utdanning i gruppen med klasser med gode lesere, både når det gjelder fedre/mannlige foresatte og mødre/kvinnelige foresatte. Det er spesielt i forhold til universitets- og høyskole-utdanning på over tre år at man ser de største forskjellene.

Inntektsnivået til familiene i de to gruppene er forskjellig, og det er betydelig flere familier med høy inntekt i gruppen med klasser med godt lesegjennomsnitt. Også når det gjelder hvordan familiene opplever sin økonomi, ser man forskjeller mellom de to gruppene.

Flere familier til elever i klassene med gode leseferdigheter mener at de har en god økonomi, mens det på alternativet "gjennomsnittlig" er betydelig flere familier til elever i klasser med svakt lesegjennomsnitt. Det er relativt få som velger svaralternativet "ikke særlig velstående", og ennå færre som velger alternativet "ikke velstående i det hele tatt". Det er heller ikke de store forskjellene mellom de to gruppene på de to siste svaralternativene.



Kort oppsummering

Oftere i de 20 klassene med godt gjennomsnitt i leseferdighet:

- Foreldre/foresatte som i førskolealder ofte har deltatt i aktiviteter med et klart innhold av lesing, språkutvikling og bruk av språk til å formidle noe spennende (historier)
- Elever som kan mye ved skolestart (bokstavene i alfabetet, lese enkeltord og setninger og skrive bokstaver og enkeltord)
- Elever som har foreldre/foresatte som tar barna med på biblioteket og i bokhandelen
- Elever som har foreldre/foresatte som liker å lese, som liker å snakke om det de leser, og som mener at lesing er en viktig aktivitet i hjemmet
- Elever som har mange bøker i hjemmet
- Elever som har foreldre/foresatte med høy utdanning og inntekt

Oftere i de 20 klassene med svakt gjennomsnitt i leseferdighet:

- Elever med foreldre som i 4. klasse er aktive i forhold til å høre på når barnet leser høyt, og til å oppmuntre til skriving (noe som kan tyde på at familiene til disse elevene er oppmerksomme på at eleven trenger hjelp, og forsøker å gi denne hjelpen)

Små forskjeller mellom de to gruppene:

- Elever som har foreldre/foresatte som bruker lesing som "redskap" for å skaffe seg nyheter, eller som ledd i sin egenutvikling/utdanning.
- Elever som har foreldre som har en positiv oppfatning av skolens engasjement og arbeid med å hjelpe eleven til å bli en god leser
- Foreldrenes kontakt/samarbeid med skolen omkring norskfaget er lik (men det er klart rom for hyppigere kontakt fra skolens side)



Samlet oppsummering – elever

Holdninger til lesing, lesevaner og valg av lesestoff

Det er signifikante forskjeller mellom klassene med svake lesere og klassene med gode lesere på alle svaralternativene som tar opp hva elevene synes om lesing, og det generelle inntrykket er at elevene i klassene med best leseresultat har de mest positive holdningene. Det er imidlertid verdt å merke seg at bildet ikke er svart/hvitt. Det er hele tiden en ganske stor gruppe elever også i klassene med svakt lesegjennomsnitt som har positive holdninger. I klassene med godt lesegjennomsnitt er det tilsvarende hele tiden elever som synes å være negativt innstilt til lesing og leserelaterte aktiviteter.

Interessant er det også at det er så mange i klassene med svake lesere som gir uttrykk for at de bør bli flinkere til å lese (nesten 43 %). Mye kunne vært oppnådd dersom man kunne følge opp denne innsikten med hjelp til å virkelig bli bedre lesere. At det kan være behov for et ekstra puff for å bedre leseferdigheten, viser diskrepansen mellom positiv holdning til lesing og hva elevene i praksis trolig gjør. Nesten 55 % av elevene i klassene med svakt lesegjennomsnitt oppgir at de liker å lese, samtidig som nesten 42 % i de samme klassene sier at de bare leser når de må.

På de åtte svaralternativene som viser noe om hva, og hvor mye elevene leser i de to gruppene, finner man forskjeller i lesemengde og lesestoff. Det generelle inntrykket er at det leses mer i klassene med gode lesere, og at det er flere i denne gruppen som leser for sin fornøyles skyld. Dette omfatter lesing av romaner og fortellinger, men også tegneserier og blader. I klassene med svakt lesegjennomsnitt synes det å være flere elever som leser når det er praktisk og nyttig. Når det gjelder spredning innen de to gruppene, så ser man at spredningen er størst i gruppen med klasser med svakt lesegjennomsnitt. Hva som påvirker elevenes holdninger til lesing og deres lesevaner og valg av lesestoff, er et interessant spørsmål. Er det deres reelle leseferdigheter, eller påvirkes de av holdninger og lesevaner hos medelevene?

For å finne svar på dette spørsmålet ble det undersøkt om det var signifikante forskjeller i de to gruppene når det gjaldt holdninger til lesing, lesevaner og valg av lesestoff, avhengig av om elevenes leseferdigheter lå under 450 poeng, mellom 451 og 550 poeng eller over 551 poeng.

En slik sammenligning av elever med forskjellig leseferdighet i gruppene med svake og gode lesegjennomsnitt, viser ikke signifikante forskjeller. Det man således finner, er at svake lesere, middels gode lesere og gode lesere ser ut til å ha de samme lesevanene, de samme holdningene til lesing og de velger samme lesestoff uavhengig av om de går i klasser med svakt eller godt lesegjennomsnitt. En interessant tolkning er at medelevenes "modelleffekt" er liten. Det betyr at gode leseres positive lesevaner, holdninger til lesing og valg av lesestoff ikke synes å bli påvirket i negativ retning av å gå i klasser hvor holdningene er mer negative, hvilket er positivt. Det betyr imidlertid også at svake leseres lesevaner, holdninger til lesing og valg av lesestoff i liten grad blir påvirket av at de har positive "lesemodeller" rundt seg.



I forhold til denne konklusjonen er det et viktig forbehold at man kanskje ikke snakker om en veldig sterk miljøpåvirkning. Forskjellene mellom gruppene med svakt og godt lesegjennomsnitt når det gjelder holdninger til lesing og lesevaner, er signifikante, men det er ikke snakk om meget store forskjeller.

Bruk av bibliotek

Man ser rent generelt at biblioteket ikke er et ukjent sted for de fleste elevene i de to gruppene. Samtidig ser man en signifikant forskjell mellom de to gruppene, og da slik at elevene i klassene med lavt lesegjennomsnitt bruker biblioteket oftest. Når man tar i betraktning at det finnes betydelig flere bøker i hjemmene til de gode leserne, kan det imidlertid være en rimelig antagelse at elevene i klassene med gode leseresultat ikke er så avhengige av å låne bøker for å få tilgang på lesestoff.

Det positive i disse resultatene er at det er så mange elever i klassene med lavt lesegjennomsnitt som flittig låner bøker. Samtidig må man ikke glemme at nesten 25 % av elevene i disse klassene aldri eller nesten aldri låner bøker.

Leksearbeid

Når det gjelder lekselesing, så bruker 4 av 5 elever i alle klassene en halv time eller mindre pr dag på leksearbeid. Det er noen flere elever i gruppen med godt lesegjennomsnitt som oppgir at de aldri har hjemmelekse, men gruppen er liten (ca. 5 %). For praktiske formål kan man derfor konkludere at forholdet til leksearbeid er svært likt i de to gruppene.

Datamaskin, TV og video

Godt over 90 % av elevene i begge grupper bruker en eller annen gang datamaskin, og forskjellene mellom de to gruppene er ikke signifikant.

Daglig bruk av TV og video er såpass lik i de to gruppene at dette ikke kan trekkes inn som en mulig forklaring på forskjeller i gjennomsnittlig leseferdighet i klassene.

Elevenes forhold til skolen og lærerne

Når det gjelder trygghet på skolen, finner man forskjellene der elevene gir uttrykk for oppfatninger som viser "helt trygg" eller "nesten trygg". Det er litt flere elever i klassene med svakt lesegjennomsnitt som ikke føler seg helt trygge, men de fleste i begge gruppene (godt over 90 %) føler seg rimelig trygge på skolen. De fleste elevene i begge gruppene liker seg også på skolen, men det er signifikante forskjeller mellom gruppene, og i klassene med svakest lesegjennomsnitt er det nesten 14 % som tydeligvis ikke liker seg på skolen.

De aller fleste elevene i begge gruppene opplever også at læreren bryr seg om dem, og her er det ingen signifikante forskjeller mellom gruppene. Et flertall av elevene i begge gruppene opplever at lærerne ønsker at de skal arbeide mye, men det er flest med denne



oppfatningen i gruppen med svakt lesegjennomsnitt. Det er flere i klassene med svakt lesegjennomsnitt som synes at elevene arbeider mye, men det er også flere i denne gruppen som gir uttrykk for at elevene ikke arbeider mye (antall elever er her imidlertid lavt).

Elevenes syn på egen lesing

De fleste elevene i begge gruppene oppgir at de synes lesing er lett/ganske lett (litt flere i klassene med godt lesegjennomsnitt). Når spørsmålene blir mer konkrete, blir forskjellene imidlertid større. I gruppen med svakt lesegjennomsnitt er det betydelig flere elever som oppgir at de ikke leser like godt som de andre elevene i klassen, og det er også flere elever i denne gruppen som uttrykker at de har vansker med å forstå alt de leser når de leser på egen hånd. I klassene med svakt lesegjennomsnitt finner man også de fleste elevene som synes det er vanskelig å lese høyt i klassen.

Kort oppsummering

Oftere i de 20 klassene med godt gjennomsnitt i leseferdighet:

- Det leses rent generelt mer, og elevene leser mer for sin fornøyles skyld (romaner, fortellinger, tegneserier)
- Flere elever som liker seg på skolen (selv om også de fleste elevene i klassene med svakt lesegjennomsnitt stort sett liker seg på skolen)

125

Oftere i de 20 klassene med svakt gjennomsnitt i leseferdighet:

- Elever som oppgir at de synes de burde bli flinkere lesere (43 %)
- Mange som oppgir at de liker å lese (55 %), samtidig med at mange oppgir at de bare leser når de må (43 %)
- Tendens til at elevene leser når det er praktisk og nyttig
- Bruker biblioteket oftere (men 25 % gjør det aldri)
- Elever som opplever at det forventes at de arbeider mye, og som opplever at elevene arbeider mye
- Flere elever som opplever at de ikke leser like godt som de andre elevene i klassen
- Elever som gir uttrykk for at de har vansker med å forstå alt de leser når de leser på egen hånd
- Elever som synes det er vanskelig å lese høyt i klassen

Små forskjeller mellom de to gruppene:

- I praksis ingen forskjell når det gjelder leksearbeid
- 90 % av elevene i begge grupper bruker en eller annen gang datamaskin
- Ingen forskjell når det gjelder bruk av TV og video
- De fleste elevene i begge gruppene (godt over 90 %) føler seg rimelig trygge på skolen, men det er litt flere elever i klassene med svakt lesegjennomsnitt som ikke føler seg helt trygge
- De fleste elevene i begge gruppene opplever at læreren bryr seg om dem

Samlet oppsummering – rektorer

Geografisk plassering av skolen

Man finner at det er betydelig flere elever i skoler som ligger i forsteder, i gruppen med klasser med godt lesegjennomsnitt og betydelig flere elever i skoler fra landlige strøk i gruppen med klasser med svakt lesegjennomsnitt. Fordelingen er mer lik når det gjelder byskoler.

Denne fordelingen harmonerer godt med funn fra det samlede utvalget for PIRLS i Norge. Det en der finner, er signifikante forskjeller i leseferdighet hos elevene mellom "forsted" og "land", i favør av "forsted". Der er også en tendens til at skoler i forsteder har noe bedre resultat enn skoler i byområder, men denne forskjellen er ikke signifikant.

Språkbakgrunn hos elevene på skolen

Andelen elever som går i skoler med moderat til sterkt innslag av elever som ikke har norsk som sitt første språk, er størst i gruppen med klasser med svakt lesegjennomsnitt, og det er flest "norskspråklige" elever i gruppen med klasser med godt lesegjennomsnitt.

Norsk/ikke norsk som første språk er trolig en av mange faktor som kan være med å påvirke lesegjennomsnittet i en klasse. Andelen norskspråklige er imidlertid så høy i begge gruppene at forholdet fremmedspråklig – norskspråklig trolig betyr mindre når man sammenligner gruppene med godt og svakt lesegjennomsnitt.

Ekstrainnsats i forhold til lesing på skolen

Det er flere elever som trenger hjelp med lesing, flere elever som får hjelp med lesing og færre som får avansert leseopplæring, i gruppen med klasser med svakt lesegjennomsnitt. Tilsvarende er det i gruppen med godt lesegjennomsnitt færre elever som trenger hjelp, færre elever som får hjelp, og flere elever som får ekstra tilbud fordi de er gode lesere. I og for seg er dette ikke oppsiktsvekkende funn. Interessant blir det imidlertid når man spør hvorfor ikke flere gode lesere i klassene med svakt lesegjennomsnitt får avansert leseopplæring. Disse elevene finnes nemlig. Når man vet at alle skolene har begrensede ressurser å rutte med, kan svaret være at skolene med klasser med lavt lesegjennomsnitt, bruker sine ressurser på de mange elevene som sliter med lesing, og derfor ikke har "råd" til å gi avansert leseopplæring. For å bruke et noe uhøytidlig bilde: man driver ikke med avansert svømmeopplæring så lenge en rekke elever holder på å drukne fordi de ikke kan svømme.



Lærerstabilitet ved skolen

Det er signifikante forskjeller på lærerstabiliteten ved skolene i de to gruppene i denne undersøkelsen. Elever i skoler med klasser med svakt lesegjennomsnitt synes å ha litt mindre lærerstabilitet enn elever i skoler med klasser med godt lesegjennomsnitt. (Rektors svar sier noe om den generelle lærerstabiliteten ved skole, og ikke noe om hvor lenge klassen som deltok i PIRLS har hatt samme lærer.)

Bibliotek

Rektorene ble spurt om det fantes bibliotek ved skolen. Svarene viser at det er 100 % dekning, dvs. at alle de 40 klassene i dette utvalget tilhørte skoler hvor det fantes bibliotek. Det betyr imidlertid ikke at alle skolene har bibliotek med samme standard.

Mangler som påvirker undervisningen

I forhold til alle de 13 områdene hvor rektorene ble bedt om å vurdere om eventuelle mangler begrenset skolens undervisning, er det signifikante forskjeller mellom gruppen med svake, og gruppen med gode lesegjennomsnitt. Tendensen går klart i retning av at elevene i klassene med godt lesegjennomsnitt går ved skoler hvor ressurstilgangen på alle de 13 områdene er bedre.

Spesielt store er forskjellene i forhold til skolebygninger og uteareal, klima- og belysningsystemer og undervisningsfasiliteter (for eksempel klasserom). Dette er bekymringsfullt i og med at man her snakker om de fysiske forutsetningene for god skoledrift. Mangler på disse tre områdene vil nødvendigvis påvirke kvaliteten i alt som foregår på skolen.

Skolemiljøet

Samlet sett virker det som om de fleste elevene i begge gruppene går i rimelig gode skolemiljø. Det er bare i forhold til alternativene "uro i klassen", "banning", "trusler eller skjellsord blant elevene" og "fysiske konflikter blant elevene" at noen få prosent av elevene vil oppleve at de går på skoler hvor dette er et alvorlig problem. På de ni andre alternativene som er nevnt, er det grader av problemer fra moderat til ingen problemer. Det er imidlertid en klar tendens til at når problemene forekommer, så er det oftere i gruppen med klasser med svakt lesegjennomsnitt. Det skal understrekes at det ikke er snakk om dramatiske forskjeller, mer forskjeller som man i daglig tale ville omtalt som litt mer "ruskete".



Kort oppsummering

Oftere i de 20 klassene med godt gjennomsnitt i leseferdighet:

- Skoler som ligger i forsteder
- Færre elever som trenger ekstra hjelp i lesing, og færre elever som får slik hjelp
- Flere elever som får avansert leseopplæring fordi de er gode lesere
- Større lærerstabilitet ved skolen
- På 13 områder med betydning for det undervisningstilbudet skolen kan gi, er det bedre ressurstilgang på skolene til klassene med det beste lesegjennomsnittet

Oftere i de 20 klassene med lavt gjennomsnitt i leseferdighet:

- Skoler som ligger på landet
- Noen flere elever ved skolen som ikke har norsk som sitt første språk (men ved de fleste skolene er det fortsatt stor overvekt av "norskspråklige" elever)
- Flere elever som trenger ekstra hjelp i lesing og flere elever som får slik hjelp
- Færre elever som får avansert leseopplæring fordi de er gode lesere
- Sammenlignet med gruppen med gode lesegjennomsnitt er det spesielt store forskjeller i disfavør av klassene med svakt lesegjennomsnitt i forhold til skolebygninger og uteareal, klima- og belysningsystemer og undervisningsfasiliteter (for eksempel klasserom).

Små forskjeller mellom de to gruppene:

- De fleste elevene i begge gruppene går i rimelig gode skolemiljø, men når problemene forekommer, så er det oftere i gruppen med klasser med svakt lesegjennomsnitt.



Samlet oppsummering – lærere

Arbeid med leseopplæring

Det er viktig å huske at det i en slik oppsummering stort sett tas hensyn til hvilke forskjeller som er registrert mellom de to gruppene i denne undersøkelsen, og i mindre grad om aktiviteten samlet sett forekommer ofte eller sjeldent. Det må også minnes om at forutsetningene for å drive leseopplæring i de to gruppene er ganske forskjellige, og at denne formen for sammenligning ikke sier noe om hva som eventuelt har forårsaket hva. Finner man forskjellige arbeidsformer i en gruppe, kan det således godt være at det er forholdene i klassen som har ført til at denne arbeidsformen er valgt, og ikke at det er arbeidsformen som har ført til forholdene i klassen. Det er også viktig å huske at hovedinntrykket for mange av aktivitetene som nevnes, er at de forekommer relativt sjeldent i noen av gruppene. Dette vil redusere den praktiske betydningen av eventuelle forskjeller mellom gruppene. Det er like fullt **leseopplæring** det spørres om, og forskjellene man ser mellom de to gruppene i denne undersøkelsen, er interessante.

På spørsmålet om hvor ofte læreren har leseopplæring/leseaktiviteter med elevene, viser det seg at man finner daglig fokus på leseopplæring betydelig oftere i klassene med godt lesegjennomsnitt.

Når det gjelder innholdet i opplæringen, ser man at læreren i klassene med mange svake lesere kanskje mer vektlegger det å være en god "lesemodell" og å gi elevene større motivasjon for lesing (selv lese høyt, la elevene lese bøker de selv har valgt), men at **leseopplæring** ikke er så framtrædende.

129

I gruppen med klasser med godt lesegjennomsnitt får man et inntrykk av at det er mer felles aktivitet hos elevene rundt lesing og mer involvering fra lærerens side i elevenes lesing. Spesielt viktig er det å merke seg lærerens større vektlegging på å utvide elevenes ordforråd i klassene med mange gode lesere, og at det i disse klassene fortsatt er et visst fokus på arbeid med grunnleggende leseferdigheter.

Det er vanligere at elevene får lese bøker de selv har valgt, i klassene med svakt lesegjennomsnitt. Å kunne lese noe som man selv har valgt, er en viktig motivasjonsfaktor, men det er også et viktig spørsmål hva elevene så velger å lese. Det er også et spørsmål hvor mye **leseopplæring** det er i denne formen for lesning, og hvor mye tid som blir igjen til leseopplæring når så mye tid brukes på egen lesing. Rent umiddelbart virker det som om balansen er bedre i klassene med godt lesegjennomsnitt: nok egenlesing til å kunne oppleve gleden ved å lese, kombinert med nok tid til å drive leseopplæring.

I oppfølgingsarbeidet i forbindelse med lesing ser man at elevene i klassene med svakt lesegjennomsnitt oftere besvarer spørsmål i arbeidsbok/på arbeidsark skriftlig, deltar i en skriftlig prøve/test, tegner, eller besvarer spørsmål skriftlig. I klassene med godt lesegjennomsnitt er det vanligere at elevene besvarer spørsmål muntlig/gir en muntlig oppsummering, snakker med hverandre om det de har lest, eller dramatiserer det de har lest (for eksempel som skuespill).



Det virker som om **samhandlingsaspektet** er mer framtrødende i oppfølgingsarbeidet i gruppen med klasser med gode lesere. Det ser også ut til at læreren lettere og mer umiddelbart kan delta i elevenes aktivitet i klasser med godt lesegjennomsnitt. Samtale og muntlig redegjørelse stiller større krav til bearbeiding og omforming av det man har lest. Man får også raskere respons i en samtale, noe som øker den kognitive bearbeidingen av stoffet. Skriftlige prøver/tester og skriftlig arbeid med arbeidsbok/ arbeidsark åpner mer for at svarene er reproduksjoner av det elevene har lest, og elevene vil få sterkt forsinket respons, korrigerings og veiledning i forhold til forståelse av det de har lest. Alt i alt er det flere fordeler forbundet med den vektleggingen av muntlig samhandling omkring det man har lest, som synes å foregå i klassene med godt lesegjennomsnitt.

Arbeid for å utvikle ferdigheter eller strategier i leseforståelse

Det generelle inntrykket er at aktivitetsnivået er ganske lavt i begge gruppene når det gjelder dette arbeidet. Dette harmonerer for så vidt godt med det man fant i den internasjonale undersøkelsen, hvor Norge sammenlignet med andre land hadde et lavt aktivitetsnivå på dette området. Som tidligere nevnt vil et generelt lavt aktivitetsnivå redusere den praktiske betydningen av eventuelle forskjeller man måtte finne mellom gruppene. Det kan imidlertid også her være interessant å se om man kan finne noen tendenser, men det advares mot å legge for stor vekt på en slik oversikt.

Bare én av de nevnte aktivitetene brukes oftere i gruppen med klasser med svakt lesegjennomsnitt (Sammenligne det de har lest med erfaringer de har hatt). I forhold til alle de andre alternativene som er nevnt, rapporteres det høyere aktivitet i klasser med godt lesegjennomsnitt. Konklusjonen blir at man kan ane en generelt noe høyere aktivitet i arbeidet med utvikling av ferdigheter og strategier i leseforståelse i gruppen med klasser med godt lesegjennomsnitt. Den praktiske betydningen av dette funnet reduseres imidlertid kraftig av at aktivitetsnivået i begge gruppene generelt er lavt i forhold til mange av de aktivitetene som er vurdert.

Arbeid med datamaskiner

Det er en viss forskjell mellom gruppene når det gjelder klassenes muligheter for å arbeide med datamaskiner. Det er 100 % dekning i gruppen med de svakeste lese-resultatene, mens dekningen er litt under 90 % i den andre gruppen. I forhold til problemstillingen i denne undersøkelsen vil denne forskjellen ha liten praktisk betydning.



Støtteundervisning i lesing

Det som slår en, er at det er stor forskjell når det gjelder antall elever som trenger støtteundervisning i lesing, men betydelig mindre forskjell når det gjelder antall elever som **får** slik hjelp i de to gruppene.

I klassene med de svakeste leserne er det i gjennomsnitt én elev mer pr klasse som læreren mener trenger støtteundervisning i lesing, sammenlignet med det behovet som oppgis i klassene med best lesegjennomsnitt. Dette er ikke overraskende tatt i betraktning hvilket utvalg av klasser som er gjort. Mer påfallende er det at antall elever som får hjelp, synes å være ganske likt i begge gruppene. I praksis betyr det at det i klassene med svakest lesegjennomsnitt er et betydelig udekket behov for støtteundervisning i lesing, mens forholdet mellom behov og tilbud er betydelig bedre i klassene med godt lesegjennomsnitt.

Totalt sett er det ikke mange elever som får forsterket opplæring, men de fleste av disse elevene finnes i klassene med godt lesegjennomsnitt (se også opplysninger gitt av rektor).

Arbeid med lesevansker

Når man vurderer tilgangen på hjelp til elever med lesevansker, må man huske at en del av de alternativene som er nevnt, i praksis vil erstatte hverandre. Til daglig vil skolene stort sett måtte velge én modell for organisering av de ressursene de disponerer. I gruppen med svakt lesegjennomsnitt synes det å være en vektlegging av arbeid med elever med lesevansker i klassen. I klasser med godt lesegjennomsnitt synes man mer å ha valgt en modell hvor elevene får hjelp i et spesialrom av en lesespesialist.

Den internasjonale PIRLS rapporten viser at det i Norge var 52 % av lærerne som sa at de "ventet og så" når elever fikk vansker i lesing. Tilsvarende tall for Sverige og Island er henholdsvis 38 % og 33 %, og det vakte en del oppsikt at det var så mange som hadde en "vente og se" holdning i Norge.

Det er ingen signifikant forskjell mellom de to gruppene i den foreliggende undersøkelsen når det gjelder "vente og se". Ut fra den store forskjellen i leseferdigheter i de to gruppene, kunne man kanskje ha forventet en mer aktiv holdning i gruppen med klasser med svakt lesegjennomsnitt.

Når det gjelder måter å organisere hjelp på, viser denne undersøkelsen at klassene med det beste gjennomsnittet i lesing også er den gruppen som oftere bruker alle de forskjellige tiltakene. Ikke alle forskjellene er signifikante, men dersom vi rangerer hvor ofte det rapporteres at et tiltak blir brukt i de to gruppene, får man følgende oppsett:



De 20 klassene med svakest gjennomsnitt	De 20 klassene med best gjennomsnitt
Bruker mye tid til å arbeide individuelt med eleven (83,9 %)	Bruker mye tid til å arbeide individuelt med eleven (100,0 %)
Annet (54,9 %)	Lar eleven arbeide i et spesialrom med en spesialist i leseopplæring (67,3 %)
Lar eleven arbeide i klasserommet med en hjelpelærer (55,4 %)	Lar eleven arbeide i klasserommet med en hjelpelærer (67,0 %)
Lar eleven arbeide i et spesialrom med en spesialist i leseopplæring (15,5 %)	Annet (30,6 %)

De store forskjellene mellom de to gruppene finner man når det gjelder hvor ofte eleven får arbeide i et spesialrom med en spesialist i leseopplæring. 67,3 % av elevene i gruppen med godt lesegjennomsnitt går i klasser hvor det er dette som vanligvis gjøres, mens det tilsvarende tallet for klassene med svakt lesegjennomsnitt er 15,5 %. Forskjellene på "annet" er vanskelige å tolke i og med man ikke vet hva slags tiltak det dreier seg om.

Samarbeid med hjemmet

Det er en liten forskjell mellom gruppene, og da slik at det er en antydning til litt hyppigere kontakt mellom lærer og foreldre/foresatte i gruppen med godt lesegjennomsnitt. Hovedkonklusjonen er imidlertid at langt de fleste lærerne snakker med foreldrene om elevenes fremgang i norsk 1 – 3 ganger i året.

Lærerne ble også spurt om hvor ofte de sendte eksempler på elevens arbeid i norsk hjem til foreldre/foresatte. De forskjellene man ser mellom de to gruppene på dette spørsmålet, går i forskjellige retninger og er vanskelige å tolke uten å ha mer kjennskap til forholdene i den enkelte klasse. Å sende hjem eksempler på elevens arbeid er langt lettere enn å organisere en samtale, og det er derfor litt forbausende at såpass mange lærere oppgir at de aldri gjør dette. Ut fra dette er det også noe forbausende at såpass mange foreldre har en rimelig positiv oppfatning av hvordan skolen involverer hjemmet i arbeidet med barna (se kapittelet med informasjon fra foreldrene).



Lærernes utdanning

Lærerne ble spurt om hvordan forskjellige områder ble vektlagt i deres lærerutdanning. Når det gjelder områdene litteratur, psykologi og barnets språkutvikling, finner man en tendens til at det er flere elever i gruppen med godt lesegjennomsnitt som har lærere hvor disse områdene har blitt vektlagt i lærerutdanningen. Samlet sett er det imidlertid vanskelig å se de store forskjellene i lærerbakgrunn i de to gruppene i denne undersøkelsen. Den interessante informasjonen om lærerbakgrunn, er kanskje at det tydeligvis eksisterer så store variasjoner i lærerutdanningen.

Lærernes egen lesing

Det er signifikante forskjeller mellom de to gruppene i denne undersøkelsen, og klassene med det svakeste gjennomsnittet i lesing synes å ha lærere som oftere leser stoff som holder dem faglig oppdatert.

Når det gjelder lesing på fritiden, er lese mønsteret noe forskjellig for lærerne i de to gruppene, men samlet sett leser lærerne i begge gruppene trolig like mye. I praksis betyr de små forskjellene man finner, neppe mye.

Kort oppsummering

Oftere i de 20 klassene med godt gjennomsnitt i leseferdighet:

- Læreren vektlegger å utvide elevenes ordforråd, og at det er fortsatt et visst fokus på arbeid med grunnleggende leseferdigheter
- Det er vanligere at elevene besvarer spørsmål muntlig/gir en muntlig oppsummering, snakker med hverandre om det de har lest, eller dramatiserer det de har lest (for eksempel som skuespill)
- Noe høyere aktivitet i arbeidet med utvikling av ferdigheter og strategier i leseforståelse (men generelt lavt i begge grupper)
- Forholdet mellom behov og tilbud i støtteundervisning i lesing er betydelig bedre i klassene med godt lesegjennomsnitt
- Det er ikke mange elever som får forsterket opplæring, men de fleste av disse elevene finnes i klassene med godt lesegjennomsnitt
- Man synes mer å ha valgt en modell hvor elevene får hjelp i et spesialrom av en lesespesialist, enn å gi hjelpen i klasserommet
- En tendens til at områdene litteratur, psykologi og barnets språkutvikling er vektlagt i lærernes utdanningen



Oftere i de 20 klassene med lavt gjennomsnitt i leseferdighet:

- Læreren vektlegger å være en god "lesemodell" og å gi elevene større motivasjon for lesing (selv lese høyt, la elevene lese bøker de selv har valgt, ber elevene følge med når andre elever leser høyt)
- Læreren ber elevene oftere besvare spørsmål i arbeidsbok/på arbeidsark skriftlig, delta i en skriftlig prøve/test, tegne, eller besvare spørsmål skriftlig
- Et betydelig udekket behov for støtteundervisning i lesing i klassen
- Vektlegging av arbeid med elever med lesevaner i klassen, ikke i spesialrom med en lesespesialist
- Lærere som oftere leser stoff som holder dem faglig oppdatert

Små forskjeller mellom de to gruppene:

- Muligheter for å arbeide med datamaskiner
- Ca. 50 % av lærerne i begge gruppene sier at de vanligvis "venter og ser" når en elev begynner å sakke akterut i lesing
- De fleste lærerne snakker med foreldrene om elevenes fremgang i norsk 1 – 3 ganger i året
- Samlet sett leser lærerne i begge gruppene trolig like mye når det gjelder fritidslesing



Noen refleksjoner

Forfatterne har valg å reflektere over hvor **utfordringene** ligger framover. Vi forlater her den strengt vitenskapelige analysen og inviterer leserne med på litt høyttenkning. Vi er klar over at ikke alle vil tenke i de samme baner, det viktige er imidlertid at man tar stilling til den informasjonen som foreligger.

Før vi går videre med drøftingen, vil vi også fastslå at vi tror at alle som har svart på spørreskjemaene i PIRLS, har svart sant. Det er et utgangspunkt man må ha når man velger å bruke spørreskjema, men vi er også klar over at en del tolkninger vil avhenge nettopp av om informasjonen vi har fått er riktig. Noen ganger må man bare akseptere at denne usikkerheten er en side ved spørreskjemaundersøkelser, men det er også på noen områder mulig å kontrollere opplysninger. Vi har ikke gjort dette i denne rapporten, men ser at videre undersøkelser vil være interessante på noen områder.

Er elevene like ved skolestart?

Dette er et retorisk spørsmål. Det er klart at elevene ikke er like ved skolestart, og det har man visst lenge. Det interessante er at de store forskjellene man ser i 4. klasse når det gjelder enkeltklassers gjennomsnittlig leseferdighet, synes å henge sammen med forskjeller som alt eksisterer mellom klassene ved skolestart. Dette kommer klart fram når man ser på kjennetegn på en klasse med godt gjennomsnittlig leseresultat i PIRLS. En klasse med godt lesegjennomsnitt er:

- En klasse på en skole som ligger i et forsted til en større by
- En klasse som har elever hvor foreldre/foresatte har høy utdanning og inntekt
- En klasse som har elever hvor foreldre/foresatte i barnas førskolealder ofte har deltatt i aktiviteter med et klart innhold av lesing, språkutvikling og bruk av språk til å formidle noe spennende (historier)
- En klasse hvor elevenes foreldre/foresatte leser mye og for mange formål
- En klasse som har mange elever som kan mye ved skolestart, og hvor elevene selv er interessert i lesing

Punktene er interessante når vi begynner å lete etter hva/hvem som kan være den første aktive påvirkningsfaktoren på gode leseferdigheter. Slik vi ser det, er svaret: foreldrene/de foresatte. Det er foreldre/foresatte som er gode lesemodeller, og som gjør en aktiv innsats for å gjøre barna delaktige i noe som de selv opplever som verdifullt. Gjennom dette utvikles barnas språk, leseinteresse og kunnskaper. I neste omgang er det (dessverre) slik at disse foreldrene/foresatte ikke er geografisk likt fordelt, men at de oftere finnes i forstedene. Det er også slik at disse foreldrene/foresatte har høy utdanning og inntekt.

Hvor ligger så utfordringene? Ikke i å flytte alle i Norge til et forsted. Det kunne hatt en effekt dersom man hadde sørget for at utdanningsnivået er geografisk mer likt fordelt, men det er i beste fall et svært langsiktig tiltak. Det man imidlertid kan satse på umiddelbart, er foreldrene/de foresatte. Det denne rapporten viser, er at en slik satsing er spesielt viktig i forhold til noen grupper og i noen områder.



Skolens dilemma

Forventningen til skolen er at den skal gjøre alle barn til gode lesere, og et av skolens "suksesskriterier" er hvor godt elevene leser. Skolens problem er imidlertid at svært mye av grunnlaget for utviklingen av gode leseferdigheter (og en vellykket skolegang), ligger i årene før barnet begynner på skolen. Her ligger det en utfordring som går ut over skolens tradisjonelle ansvar. Det er her naturlig å tenke på at helsestasjoner, barnehager, bibliotek og forskjellige kulturtilbud kan samarbeide med foreldre/foresatte slik at de blir flinkere til å stimulere barnets språkutvikling og barnets interesse for bøker (gjennom historier, eventyr, rim og regler m.m). Barnehagene gjør allerede i dag mye på dette området, men de kan også bli mer bevisste når det gjelder å fange opp barn som henger etter i sin språkutvikling, for så å gi barnet ekstra hjelp og stimulering. Det positive er at det i den siste tiden har vært en sterk økning i barnehagepersonalets bevissthet om betydningen av å være tidlig oppmerksom på barnets språkutvikling. Det har også blitt utviklet materiell (TRAS) som er til god hjelp i et slikt arbeid.

Dette betyr at det offentlige må satse mer på å nå foreldre/foresatte med barn i førskolealder med informasjon på områdene språk, språkutvikling, barnelitteratur og foreldrenes rolle som formidlere av lesestoff. Informasjon må også følges opp med lett tilgjengelige tilbud gjennom for eksempel bibliotek og forskjellige kulturtilbud. Skolens dilemma er at den formelt ikke spiller noen rolle i denne perioden av barnas liv. Indirekte kan skolen imidlertid bidra gjennom f.eks. et nært samarbeid med barnehagene og helsestasjonene i forbindelse med skolestart. Kort oppsummert så tror vi at foreldre/foresatte er en ubrukt ressurs, og det er ingen grunn til å bli "sosialpessimist" så lenge man har tro på at foreldre/foresatte ønsker det beste for sine barn, og at de kan skape positive rammer for barnas utvikling.

Er skolens tilbud likt?

På 13 variabler som går på skolens ressurser, kommer elevene i klassene med svakt lese-resultat dårligst ut, og det er spesielt store forskjeller i disfavør av klassene med svakt lesegjennomsnitt i forhold til skolebygninger og uteareal, klima- og belysningssystemer og undervisningsfasiliteter (for eksempel klasserom). Elever i klasser med svakt lesegjennomsnitt går også oftere på skoler med mindre lærerstabilitet sammenlignet med elever i klasser med godt lesegjennomsnitt. Når det gjelder forholdene i klassen, ser man at elever i klasser med lavt lesegjennomsnitt går i klasser med et betydelig udekket behov for støtteundervisning i lesing, mens forholdet mellom behov og tilbud er betydelig bedre i klassene med godt lesegjennomsnitt. Når dette er sagt, må det understrekes at vi i vår undersøkelse har sett på forhold rundt de 20 klassene med best lesegjennomsnitt, og de 20 klassene med svakest lesegjennomsnitt. I dette utvalget er tendensen klar, men det er mulig at det finnes klasser med godt lesegjennomsnitt (de kan uansett ikke være blant de 20 beste) også på skoler med mangler på ressursiden. I den andre enden kan det selvfølgelig også være klasser med lavt lesegjennomsnitt (de kan uansett ikke være blant de 20 svakeste) på skoler som ikke opplever noen mangel på ressurser. Det er heller ikke slik at vi finner klassene med best og svakest gjennomsnittlig leseferdighet ved de skolen hvor rektor rapportere de minste, respektivt de største problemene med ressurser.



Det som vekker bekymring, er at de elevene som har de svakeste forutsetningene for å utvikle gode leseferdigheter, synes å havne i klasser ved skoler som har en del mangler på ressursiden. Elevene med gode forutsetninger for å utvikle gode leseferdigheter, synes å havne ved skoler som har en bedre ressursituasjon. Her må det arbeides aktivt for å unngå en "Matteuseffekt", dvs. at de gode blir bedre, og de svake blir svakere.

Lærerens utfordring

En av de store utfordringene lærerne har, er at de kommer så sent inn i bildet når det gjelder å påvirke elevenes utvikling. Læreren må således arbeide med "produktet" av foreldrenes/de foresattes arbeid og innen mer eller mindre gunstige rammer gitt av skolen. Like fullt har læreren en meget viktig rolle å spille, og det finnes forskning som viser at lærerfaktoren kan forklare opp til ett års forskjell i barns utvikling.

Vi har i denne undersøkelsen sett på lærernes utdanning, og hva og hvor ofte lærerne leser. Selv om man finner noen små variasjoner mellom lærerne i de 20 klassene med svakest lesegjennomsnitt og de 20 klassene med best lesegjennomsnitt, er det lite her som kan belyse de store forskjellene i klassenes gjennomsnittlige leseferdighet.

Når det gjelder arbeid med leseopplæring derimot, finner vi en del interessante forskjeller. Vi har tidligere nevnt at dette er et område hvor de store forskjellene i leseferdighet i de to gruppene godt kan være forklaringen på at læreren velger forskjellige måter å arbeide med leseopplæringen, og at det ikke behøver å være forskjeller i metode som har ført til forskjellige leseferdigheter. Uansett så er det interessant å reflektere over hva slags **leseopplæring** som blir gitt, og om denne er hensiktsmessig i forhold til det vi vet om de gjennomsnittlige leseferdighetene i klassene.

I gruppen med klasser med svakt lesegjennomsnitt ser det ut som om lærerne mer vektlegger det å være en god "lesemodell" og å gi elevene større motivasjon for lesing, men at **leseopplæring** ikke er så framtrødende. I klassene med et godt lesegjennomsnitt vektlegges utvikling av elevenes språk, det arbeides fortsatt noe med grunnleggende leseferdigheter, det synes å være mer felles aktivitet rundt lesingen, og læreren er mer involvert i elevenes lesing.

Rent generelt virker det som om balansen mellom motivasjon og leseopplæring er bedre i klassene med godt lesegjennomsnitt, dvs. nok egenlesing til at elevene opplever gleden ved egen lesing, men også nok tid til å drive leseopplæring.

Også i oppfølgingsarbeidet etter lesing synes samhandlingsaspektet (mellom lærer og elever og elevene imellom) å være mer framtrødende i klasser med elever med gode leseferdigheter.

I klassene med svakt lesegjennomsnitt ser man at elevene oftere besvarer spørsmål i arbeidsbok/på arbeidsark skriftlig, deltar i en skriftlig prøve/test, tegner, eller besvarer spørsmål skriftlig. I klassene med godt lesegjennomsnitt er det vanligere at elevene besvarer spørsmål muntlig/gir en muntlig oppsummering, snakker med hverandre om det de har lest, eller dramatiserer det de har lest (for eksempel som skuespill).



Samtale og muntlig redegjørelse stiller store krav til bearbeiding og omforming av det man har lest. Man får også raskere respons gjennom en samtale, noe som øker den kognitive bearbeidingen av stoffet. Skriftlige prøver/tester og skriftlig arbeid med arbeidsbok/arbeidsark åpner mer for at svarene er reproduksjoner av det elevene har lest, og elevene vil få sterkt forsinket respons, korrigerings og veiledning i forhold til forståelse av det de har lest. Alt i alt er det flere fordeler forbundet med den vektleggingen av muntlig samhandling omkring det man har lest, slik det synes å foregå i klassene med godt lesegjennomsnitt.

Det kan være flere grunner til at lærerne i klassene med svakt lesegjennomsnitt velger skriftlige arbeidsformer. En grunn kan være at elevenes leseforståelse er så svak at det er "tungt" å arbeide med muntlige oppgaver i hele klassen. En annen grunn kan være at den store forskjellen vi finner i disse klassene mellom de svakeste og de beste leserne, gjør det vanskelig å velge muntlige arbeidsformer. At støtteundervisningen i klassene med det svakeste lesegjennomsnittet for det meste foregår i klassen, kan være en ytterligere grunn til ikke å velge muntlige arbeidsformer. Den siste muligheten som må vurderes, er at erfaring viser at lærere i urolige klasser raskere vil velge skriftlige arbeidsformer. Som man vil huske framkom det i analysen av rektorenes svar at de sosiale forholdene var litt mer "ruskete" på skolene med klassene med svakest lesegjennomsnitt. At det finnes så mange "gode" grunner til at leseopplæringen kan ha utviklet slik den har i klassene med det svakeste lesegjennomsnittet, gjør eventuelle forsøk på endringer til et komplisert arbeid. Slike endringer vil nødvendigvis betinge at flere enn bare læreren gjør en innsats.

Når det gjelder arbeid med å utvikle ferdigheter og strategier i leseforståelse, er det små forskjeller mellom de to gruppene med klasser, men det er en svak tendens til at dette arbeidet foregår noe oftere i klasser med godt lesegjennomsnitt. (Her må man huske på at PIRLS viser at arbeid med lærings- og lesestrategier i Norge generelt sett ligger lavt i internasjonal sammenheng.)

I arbeidet med lesevaner er det tidligere kommentert at misforholdet mellom behov og tilbud er spesielt stort i klassene med lavt lesegjennomsnitt. Når det gjelder organiseringen av støtteundervisningen, ser vi forskjeller mellom de to gruppene med klasser, men velger ikke å kommentere dette her. Grunnen er at det dreier seg om et komplisert samspill mellom pedagogikk og ressurser, og at den modellen for organisering av spesialundervisningen som er valgt på en skole, ikke er lærerens ansvar, men rektors.

Som en sammenfatting vil vi konkludere med at leseopplæringen og oppfølgingen som foregår i de 20 klassene med best lesegjennomsnitt, inneholder mer direkte **leseopplæring**, sammenlignet med den leseopplæringen som blir gitt i de 20 klassene med svakest lesegjennomsnitt. Det som også bekymrer oss, er at det ikke er flere forskjeller mellom de to gruppene. I utgangspunktet er leseferdighetene i de 20 klassene med svakt lesegjennomsnitt og de 20 klassene med godt lesegjennomsnitt så forskjellige, at man skulle forventet store forskjeller i opplæring og oppfølging av elevene. At det for eksempel er like mange lærere (ca. 50 %) i begge grupper som velger å "vente og se" når en elev henger etter i sin leseutvikling, er betenkelig i klassene med de gode leserne, men



det er katastrofalt i klassene med de svake leserne. Det er så man enkelte ganger lurer på om elevene i de svakeste klassene virkelig har lærere som er klar over hvor svake elevenes leseferdigheter er.

Samlet sett øker bekymringen for at skolen ikke klarer å oppfylle sin rolle som en instans som skal bidra til å utjevne forskjeller av sosial og kulturell art, men at man faktisk kan være bekymret over at skolen i stedet bidrar til en "Matteuseffekt".

Hvor ligger så mulighetene?

Foreldre/foresatte er en stor ressurs som ikke er utnyttet fullt ut. Som tidligere nevnt så tror vi at foreldre/foresatte ønsker det beste for sitt barn, og at de med veiledning kan bli viktige støttespillere for skolen. Selv om foreldrene/de foresatte til elevene i gruppen med det svakeste lesegjennomsnittet kanskje har forsømt seg noe i starten, så kommer de sterkt igjen. Det er foreldrene/de foresatte i denne gruppen som er de flinkeste til å følge med i barnas skolegang i 4. klasse, de har et positivt forhold til skolen, de tror at skole og lærere er opptatt av å gjøre det beste for eleven, og de er positive til et nærmere skole – hjem samarbeid.

Når det gjelder elevene, så liker de fleste seg på skolen (også elevene i klassene med svakt lesegjennomsnitt), elevene i begge gruppene oppgir at de bruker like mye tid til lekser, og de fleste elevene i begge gruppene opplever at læreren bryr seg om dem. I tillegg er det mange av elevene i klassene med svake leseferdigheter som selv oppgir at de er klar over at deres leseferdigheter ikke er gode nok, og at de vet at de burde bli bedre lesere. Det er også elevene i disse klassene som oftest går på biblioteket. Alt i alt, mange signaler om at de svakeste leserne ikke har gitt opp. Hadde de gjort det, ville man sett flere tegn på "benekting", dvs. at de svarte at de leste godt nok, at lesing ikke er viktig, og de hadde ikke oppsøkt steder hvor lesing står i sentrum (bibliotek).

På lærersiden vil vi starte med å understreke at vi tror at alle lærere ønsker å gi et godt opplæringstilbud til sine elever. Når dette ikke alltid lykkes fullt ut, tror vi at dette skyldes flere ting, bl.a. at elevgrunnlaget er svært ulikt, og at skolene (kommuneøkonomien?) gir forskjellige muligheter for undervisning. Det kan også ha noe med kunnskap å gjøre. 99 % av elevene som deltok i PIRLS har lærere med godkjent læreutdanning fra høyskole eller universitet, men som vi har sett i denne undersøkelsen (og som det framgår av mange andre studier), er lærerutdanningen uensartet og ofte mangelfull når det gjelder **leseopplæring**. Dette vil bli bedre for framtidige kull med lærere fordi det nå er innført obligatoriske elementer om leseopplæring i utdanningen, men det vil ta noe tid før de nye lærerne blir toneangivende i skolen. I mellomtiden trenger man en del tilbud til de lærerne som nå er i skolen. Videre- og etterutdanningstilbud er viktig, og tilgang til godt materiell til bruk i leseopplæringen er nødvendig. For at ikke alt skal overlates til lærerens skjønn, må det også finnes prøvemateriell som gir læreren informasjon om sterke og svake sider ved elevenes leseferdighet, kombinert med veiledning i hvordan man skal arbeide med eventuelle vansker. Til slutt må man huske at selv om læreren er alene i klasserommet, så er læreren avhengig av et omfattende støtteapparat for å kunne utøve sitt arbeid. Ressurser er viktig, en aktiv og engasjert skoleledelse er viktig, og ikke minst viser erfaring at samarbeid med andre lærere i utviklingsprosjekt og nettverk for å fremme leseferdighet gir resultater.

Som epilog har vi tatt med en artikkel Finn Egil Tønnessen skrev for "Leser søker bok" i 2003

HVEM ER DE LESESVAKE?

Stadig oftere får vi informasjon om at antallet som har for svake leseferdigheter øker. Samtidig registreres flere spørsmål om hva som menes med disse påstandene og om informasjonene er korrekte. I det følgende vil jeg presentere noen refleksjoner, resultater og referanser som har relevans til disse spørsmålene. For å gjøre denne korte framstillingen mest mulig lesbar, har jeg ikke referert til alle de titlene som er anbefalt i litteraturlisten. Dette er først og fremst refleksjoner med utgangspunkt i den anførte litteraturen.

Tilstand og tolkinger

Kravene til leseferdighet avhenger av tid og sted. Stort sett har disse kravene økt i de vestlige samfunn på 1900 tallet og særlig etter 2. verdenskrig. Økende krav til utdanning og striere strømmer av informasjon er viktige årsaker i denne sammenheng. Her må det imidlertid også tilføyes at kravet til skriftspråklige ferdigheter avhenger av yrke og sosialt miljø. Hvis alle skal ha samme mulighet for sosial og yrkesmessig mobilitet, stilles det imidlertid betydelige krav til de skriftspråklige ferdighetene. Økende krav til omstillings- evne stiller økende krav til skriftspråklige ferdigheter.

Hvis vi skal svare på hvem som er de 'lesesvake', må en altså være klar over at dette ikke kan gjøres uten å trekke inn vurderinger og verdistandpunkt. Noen er kanskje tilfreds med sin leseferdighet fordi de ikke har møtt utfordringer som har overgått deres behov eller ønsker. Noen av de som ønsker eller må utdanne seg videre, kan imidlertid komme i en situasjon hvor sviktende leseferdighet blir et hinder.

De svakeste leserne får begrenset utbytte av den obligatoriske skolegangen, ettersom de fleste fagene stiller betydelige krav til skriftspråklige ferdigheter. Dette reduserer ikke bare læringsutbyttet, men det kan også gi svekket selvbylde og økte atferdsvansker. Et problem som i utgangspunktet gjelder den enkelte elev, kan på denne måten også få konsekvenser for medelevene og hele skolesamfunnet. Slike problemer bør forebygges og eventuelt behandles så tidlig og effektivt som mulig – uansett hvilke betegnelser som brukes om problemene.

Sviktende leseferdighet kan også redusere effektiviteten i arbeidslivet og øke risikoen for ulykker. Når leseferdigheten kommer under en viss grense, vil også muligheten til å delta i demokrati og kulturliv bli redusert. Når de negative konsekvensene kan bli så store og mange, er det bedre å gi hjelp til en for mye enn til en for lite. Når vi skal avgrense gruppen av 'lesesvake', vil det ut fra dette resonnementet være bedre å sette grensen 'for høyt' enn for lavt. Når dette er sagt, bør det imidlertid tilføyes at betegnelsen 'lesesvak' ikke behøver å være en livsvarig diagnose. Jo tidligere hjelpetiltak settes inn, desto mer effektivt vil de virke.



Mål og mestring

Den beste målingen av leseferdighetene skjer kanskje i det praktiske liv. Har vi noen rett til å si at en person har lesevaner dersom han eller hun mestrer sine oppgaver i samfunnet? Enkelte senker sine faglige og kulturelle mål fordi de har begrensede leseferdigheter. Fordelen med en lesetest er at den måler en rekke ferdigheter som er viktige i mange ulike situasjoner og som kan si noe om evnen til mobilitet og fleksibilitet i samfunnet.

The International Adult Literacy Study (IALS) ble gjennomført 1994-98 i 24 land. Deltakerne var fra 16 til 65 år. Leseferdighetene ble delt inn i 5 nivå. Frankrike trakk seg fra undersøkelsen da det viste seg at bare 25% presterte over nivå 2. I England var det 50% som nådde tilsvarende resultat. Dette betyr i praksis at 75% i Frankrike har utilstrekkelige leseferdigheter, mens det samme er tilfelle for 50% i England. (jf. f.eks. Goldstein, 2000; Blum & Guérin-Pace, 2000). Norge deltok ikke i IALS, men i den påfølgende undersøkelsen SIALS, hvor 8 % fungerte på nivå 1 og 25% på nivå 2. (Gabrielsen, 2000).

Stort sett er det de eldste som presterer dårligst. Det har delvis sammenheng med at de i sin tid fikk en kortere utdanning. Hvis de i liten grad har holdt leseferdigheten ved like, vil de komme til kort i forhold til de stadig mer varierte kravene som stilles i kultur og samfunn. Nederlag på dette området vil rimeligvis ikke stimulere leselysten og leseaktiviteten. Der er en nærliggende fare for å komme inn i en ond sirkel. En person på 60 år som bare har 7 års obligatorisk utdanning, har kanskje ikke så stort behov for mer utdanning, men fritiden kan stille større krav til lesing enn arbeidet. Mange leser for eksempel så sent at de ikke kan følge teksten på en film.

De som stagnerer på nivå 1 eller 2 (ifølge definisjonene i ovennevnte undersøkelser), vil mange betegne som 'funksjonelle analfabeter' ('functionally illiterate'). Betegnelsen er omstridt, men hensikten er å rette søkelyset mot det reduserte funksjonsnivået – og mulighetene disse får i kultur og samfunn på grunn av sviktende leseferdigheter. De ovennevnte undersøkelsene viser at minst 20% i de vestlige land kan betegnes som funksjonelle analfabeter. Disse undersøkelsene som omfatter representative deler av befolkningen mellom 16 og 65 år, gir nok et bedre bilde av forholdene enn undersøkelser som bare omfatter barn og unge. Ifølge OECD/Statistics Canada (2000) "hevder ekspertene at nivå 3 er et passende minimum for å møte utfordringene i dagens (arbeids)liv". (jf. bl.a. figur 2.2 i samme rapport).

Norge deltok i IEA undersøkelsen Reading Literacy Study. I 32 land gjennomførte 9 åringer og 14 åringer prøvene i 1991. (Elley, 1992). OECD-prosjektet PISA samlet år 2000 inn data i 32 land. I tillegg til lesetester, var der også oppgaver fra matematikk og naturfag. (jf. OECD, 2001). Norge deltok også i IEA undersøkelsen PIRLS. Leseprøven ble gjennomført 2001 i 35 land. (Mullis et al., 2003).



Når resultatene på disse prøvene rangeres, finner vi stort sett Norge midt i 'resultatlisten'. Selv om disse undersøkelsene ikke er ment som konkurranser, er det grunn til å anta at utdannings- og kunnskapssamfunn med høy leseferdighet, har fortrinn på mange områder. Kanskje det mest urovekkende i undersøkelsene er den store spredningen en finner blant norske elever. Resultatene avviker med andre ord klart fra Normalfordelingskurven. Vi ser en tendens til et klaseskille mellom meget gode og meget svake lesere. Disse gruppene vil få ulike muligheter i kultur, samfunns- og arbeidsliv. Vi vet at foreldrenes leseaktivitet og leselyst har stor betydning for barnas holdning til lesning. Her står vi overfor en sosial arvemekanisme som kan få store og langsiktige konsekvenser.

Senter for leseforskning i Stavanger gjennomfører årlig leseprøver med representativ deltakelse fra ulike klassetrinn. I gjennomsnitt kommer om lag 20% under en såkalt 'bekymringsgrensen'. Det betyr at disse påkaller særlig oppmerksomhet når det gjelder leseutviklingen. Både typen og mengden av støttetiltak varierer. De beste i denne gruppen kan kanskje gjøre store framskritt med relativt enkle og kortvarige tiltak. Ofte dreier det seg mer om forebyggende tiltak enn om spesielle hjelpetiltak. De 10% svakeste vil som regel kreve mer langvarige og spesifikke tiltak. De har så store problemer at læringsutbyttet i de fleste fagene blir sterkt svekket. De vil bruke urimelig mye tid og krefter for å komme gjennom pensum.

I stedet for å spørre hvem som er lesesvak, bør vi kanskje spørre om hvem som trenger tiltak – i forskjellig grad og av forskjellig art.

Begreper og begrensninger

Der finnes mange forskjellige definisjoner av 'lesing'. (En bør for eksempel være oppmerksom på at de ovennevnte undersøkelsene er basert på ulike definisjoner av 'lesing'. Tendensen går i retning av mer mangfoldige tekster og tester). Dette er en av grunnene til at det også finnes mange forskjellige definisjoner av 'lesevansker'.

Det er svært vanlig å hevde at hovedkomponentene i lesing er 'avkodning' og 'forståelse'. Avkodning er den tekniske ferdigheten som består i å forbinde bokstaver (grafemer) med språklyder (fonemer). Hvis vi skal lese ordet 'sol' betyr det for eksempel ikke bare at vi forbinder en lyd med hver bokstav. Det er viktig å holde alle de tre lydene i korttidsminnet samtidig. Dessuten er det viktig å ha evne til å skifte oppmerksomhet mellom helhet og del. Enkelte klarer å holde de tre lydene /s/-/o/-/l/ i minnet, men med denne oppstykkede uttalen blir det vanskelig å forbinde det med ordet og meningen 'sol'. Andre har kanskje problemer med å oppfatte eller huske siste lyd i ordet. Da blir det i alle fall vanskelig å få mening ut av skriftbildet. Slike avkodingsproblemer går ofte under betegnelsen 'dysleksi'. Der er mange oppfatninger om hva dette skyldes: Problemer med visuell registrering og lagring av bokstaver, problemer med auditive registrering og lagring av lyder. Problemer med å skille mellom lyder som har språklig/ikke-språklig betydning. Dette gjelder for eksempel skillet mellom lydene /b/, /d/, /p/.



De fleste forskere antar i dag at dysleksi har medisinske årsaker. Utgangspunktet kan være genetisk eller det kan skyldes skader under eller etter fødsel. Dette kan gi nevrologiske anomalier som ofte registreres blant dyslektikere.

Det hevdes ofte at slike vansker gjelder mindre enn 5% i befolkningen (Høien & Lundberg, 1997). Det hevdes også at problemene i disse tilfellene ofte vedvarer til tross for tilpassede tiltak. Dette er nok ofte tilfelle, men det viser seg også at diagnoser og tiltak ofte ikke har vært optimale. Generelt bør en være åpen for en kontinuerlig justering av diagnoser og tiltak.

Lenge har en benyttet det såkalte 'eksklusjonskriteriet' i definisjonen av 'dysleksi'. Dette har større berettigelse i forskning enn i behandling. Eksklusjonskriteriet innebærer bl.a. at de som får dysleksidiagnosen har normal intelligens, ingen nevrologiske anomalier og normal (språk)opplæring. Grunnen til at personer med slike anomalier har blitt utelukket fra dysleksiforskningen er at det forenkler isoleringen av årsaker som er tilstrekkelige til å framkalle dysleksisymptomer. I flere undersøkelser har en ved å følge disse retningslinjene funnet at fonologiske vansker er primære (problemer med å identifisere, skille og sette sammen språklyder). (Jf. Høien & Lundberg, 1997). Dette utelukker imidlertid ikke at personer med lav intelligens eller med konsentrasjonsproblemer (for eksempel ADHD) kan ha disse fonologiske problemene i tillegg. Dette gjør at de vil ha desto større behov for hjelp.

Som nevnt, er dysleksi primært forbundet med avkodingsproblemer. Hvis avkodingen svikter, vil også forståelsen svikte. Det finnes imidlertid også personer som har meget god evne til avkoding, men som har svært begrenset forståelse av tekstinholdet. Dette gjelder særlig de såkalte 'hyperlektikerne'. Denne diagnosen er ofte forbundet med autisme. Personer som har lav IQ, har kanskje problemer med både avkoding og tekstforståelse. Behovet for hjelp er desto større.

Lesevansker med biologiske årsaker behøver ikke å være mer 'håpløse' eller vanskelige enn lesevansker forårsaket av sosiale og emosjonelle vansker. Betingelsene for å få behandling bør heller ikke være for strenge eller snevre. Dette er riktignok mer et politisk og moralsk spørsmål enn et faglig. Det er imidlertid klart at individ, skole og samfunn kan spares for store omkostninger dersom effektive hjelpetiltak blir satt inn så tidlig som mulig. Det er viktigere å spørre seg om hvem som trenger hjelp enn om hvem som har dysleksi/ lesevansker. Dette gjelder grunnleggende verdier for rettferd som det er enighet om både i skole og samfunn.

Aktuell litteratur

Au, K.H. & Raphael, T.E. (2000). Equity and literacy in the next millennium. *Reading Research Quarterly*, 35(1), 143-159.

Barton, D. (1994). *Literacy. An Introduction to the Ecology of the Written Language*. Oxford & Cambridge: Blackwell.

Berg, C. & Lick, P (2001). "Schools Where Literacy Thrives: Emotional Situation and Literacy Achievement in the Dudelage School Project". Paper presented at 12th European Conference on Reading, Dublin, Ireland, 1-4 July 2001.

Birkemo, A., (2002). *Læringsmiljø og utvikling*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.

Blair, T. (1998). Achieving a balanced literacy programme: making a distinction between goals and instructional techniques. In G. Shiel & U. NiDhalaigh (Eds), *Developing language and literacy: The role of the teacher*. Reading Association of Ireland, 46-54.

Blum, A., & Guerin-Pace, F. (2000). Weaknesses and defects of the IALS. In S. Carey (Ed.), *Measuring Adult Literacy: The International Adult Literacy Survey in the European Context*(pp. 68-98). London: Office for National Statistics.

Brooks, G. (1998). Trends in standards in the United Kingdom, 1948-1996. TOPIC, 19, Item 1.

Brooks, G. Fernandes, C. Gorman, T., & Wells, 1. (1995). *Reading Standards in Northern Ireland Revisited*. Slough, Berks: NFER.

Brooks, G., Pugh, A.K., & Schagen, 1. (1996). *Reading Performance at 9*. Slough, Berks, UK: NFER and the Open University.

Bruce, B.(1997). Current issues and future directions. *Reading Research Quarterly*, 35(1),1-2.

Bruner, J.S. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: MIT Press.

Campbell, J.R., Kelly, D.L., Mullis, I.V.S., Martin, M.O. & Sainsbury, M. (2001). *Framework and Specifications for PIRLS Assessment 2001* (2nd Edn). Boston, MA: PIRLS International Study Centre.

Cosgrove J., Kellaghan T., Forde, P, & Morgan M. (2000). *The 1998 National Assessment of English Reading*. Dublin: Educational Research Centre.

Cunningham, J.W. (2000). Snippets: How will literacy be defined? *Reading Research Quarterly*, 35(1), 49-50.

Davis, J. (1991). Emergent literacy in two educational settings: A traditional kindergarten classroom and a holistic computer intervention. *Reading Research Quarterly*, 36(2), 152-183.



Department of Education & Science (DES): Ireland. (1999). Circular 8/99, *Services of a Resource Teacher*.

Elley, W.B. (1992). *How in the World Do Students Read?*
The Hague: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Ellsworth, N. J., Hedley, C.N. & Baratta, A.N. (1994). *Literacy. A Redefinition*.
Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates.

Freire P & Macedo, D. (1987). Literacy: Reading the word and the world.
Reading Research Quarterly, 35(1),143-159.

Gabrielsen, E. (2000). *Slik Leser voksne i Norge*. Stavanger: Senter for leseforskning.

Goldstein, H. (2000). IALS-A commentary on the scaling and data analysis. In S. Carey (Ed.), *Measuring Adult Literacy: The International Adult Literacy Survey in the European Context* (pp. 34-42). London: Office for National Statistics.

Graves, D.H. (1983). *Writing: Teachers and Children at Work*.
Portsmouth, NH: Heinemann.

Graves, D.H. (1994). *A Fresh Look at Writing*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Hagtvet, B. (2001). *Early Literacy Stimulation in a Preventive Perspective*.
Keynote address presented at 12th European Conference on Reading, Dublin, Ireland, 1-4 July 2001.

Hall, K. (1998). "Our nets define what we shall catch": Issues in English Assessment in England. In G. Shiel & U. NiDhalaigh (Eds), *Developing language and literacy: The role of the teacher*. Reading Association of Ireland, 153-167.

Healy Eames, E (1999). "The Teaching of Writing in Irish primary schools: Instruction, Curriculum and Assessment". PhD. thesis, National University of Galway.

Healy Eames, F. (2001). "Dyslexia and literacy learning in educational disadvantaged settings: multiple perspectives". Papers presented at 12th European Conference on Reading, Dublin, Ireland, 1-4 July 2001; ESAI Conference, Limerick, Ireland, 6-8 September 2001.

Hodges, R.E. (1999). *What is Literacy? Selected Definitions and Essays from The Literacy Dictionary*. Delaware: International Reading Association.

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

Høien, T. & Lundberg, I. (1997). *Dysleksi. Fra teori til praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.



Kellaghan, T. (2000). "Reading standards in Ireland". Paper presented at the National Reading Initiative Conference, Malahide, Co. Dublin.

Kress, G. (2000). "Writing in the Context of Multi-modal Communication". Paper presented at International Reading Conference, Dublin, 29 September 2000.

Labbo, L. (1996). A semiotic analysis of young children's symbol making in a classroom computer center. *Reading Research Quarterly*, 36(2), 152-183.

Larsen, S.M. & Williams, K.A. (Eds.) (1999). *The Balanced Reading Program: Helping All Students Achieve Success*. Delaware: International Reading Association.

Levy, C.M., & Ransdell, S. (Eds.) (1996). *The Science of Writing: Theories, Methods, Individual Differences and Applications*. NJ: Erlbaum.

Leu, J.L. & Kinzer, K.K. (2000). The convergence of literacy instruction with networked technologies for information and communication. *Reading Research Quarterly*, 35(1), 88-105.

Lie, S. et al. (2001) *Godt rustet for framtiden? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv*.

Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.

Luke, A. (2001). Talking about teaching. *Reading Today: Newspaper of the International Reading Association*, 18(6), 18-19.

Martin, M.O. & Morgan, M. (1994). *Reading Literacy in Irish Schools: A Comparative Analysis*. *Irish Journal of Education*, vol. 28. Dublin: Educational Research Centre.

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

Morgan, M., Hickey, B. & Kellaghan, T. (1997). *International Adult Literacy Survey (IALS): Results for Ireland*. Dublin: Stationery Office.

Morrow, L.M., Tracey, D.H, Woo, D.G. & Pressley, M. (1999). Characteristics of exemplary first-grade literacy instruction. *Reading Teacher journal*, 52(5), 462-476.

Mosenthal P. B. (1993). Understanding agenda setting in reading research. *Reading Research Quarterly*, 35(1), 54-56.

Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Gonzalez, E.J. & Kennedy, A.M. (2003). *PIRLS 2001 International Report*. Boston: International Study Center.

Mullis, I.V.S., et al. (2003). *PIRLS 2001 Encyclopdia*. Boston: International Study Center.



Mygdal-Ring, M. (2000). Literacy as a resiliency factor in Samoans. In 1. Austad and E. Tosdal Lyssand (Eds.), *Literacy-Challenges for the New Millennium* (pp. 213-224). Stavanger: Centre for Reading Research.

NAEP (1996). *The Nation's Report Card: NAEP Facts*. Washington, DC: US Department of Education. National Assessment of Educational Progress. Office of Educational Research and Improvement.

National Council for Curriculum and Assessment (NCCA) (1999). *Curriculum for Primary Schools: English Language*. Dublin: NCCA.

Neville M. (1988). *Assessing and Teaching Language: Literacy and Oracy in Schools*. Basingstoke, UK: Macmillan Education.

Ogle, D.M. (2001). "Reading in the 21st century: Challenges and possibilities". Keynote address presented at 12th European Conference on Reading, Dublin, Ireland, 1-4 July 2001.

Olsen, R.V., Kjærnsli, M., Lie, S. Roe, A. & Turmo, A. (2001). *Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv*. Oslo: ILS. Rapport nr. 13.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) /Statistics Canada. (2000). *Literacy in the Information Age. Final Report of the International Adult Literacy Survey*. Paris: OECD.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2000). *Measuring Students' Knowledge and Skills: The PISA 2000 Assessment of Reading, Mathematical and Scientific Literacy*. Paris: OECD.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2001). *Knowledge and Skills for Life. International Report on the PISA 2000 Assessment*. Paris: OECD.

Reid., G. (1998). *Dyslexia, A Practitioner's Handbook*, Second Edition. Chichester: Wiley.

Reinking, D. (1995). Reading and writing with computers: Literacy research in a posttypographic world. *Reading Research Quarterly*, 35(1),143-159.

Rikvin, S.G. et al. (2002). *Teacher, Schools and Academic Achievement*. Washington: Working paper 6691, National Bureau of Economic Research.

Scollon, S. & Scollon, R. (1984). Run Trilogy: Can Tommy read? In *Reading Research Quarterly*, 36(2), 152-183.

Scottish Office of Education (and Industry) Department Assessment of Achievement Programme. (1984, 1989, 1992 & 1995). (Various authors). *Reports on English Language*. Edinburgh: Scottish Office.



Shiel, G., Cosgrove, J., Sofronion, N., and Kelly, A. (2001). *Ready for Life?: The Literacy Achievements of Irish 15-year-olds with Comparative International Data*. Dublin: Educational Research Centre.

Singleton, C.H. (1996). Computerised screening for dyslexia. In G. Reid (Ed.), *Dimensions of Dyslexia, Vol. 1, Assessment, Teaching and the Curriculum*. Edinburgh: Moray House Publications.

Smith, C.R. (2001). Click and turn the page. An exploration of multiple storybook literacy. *Reading Research Quarterly*, 36(2), 152-183.

Snow, C.E. & Burns, M.S. (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Committee on the Prevention of Reading Difficulties in Young Children. Washington, DC: National Academy Press.

Solheim, R.G. & Tønnessen, F.E. (2003). *Slik Leser 10-åringene i Norge*. Stavanger: Senter for leseforskning.

Solheim, R.G. & Tønnessen, F.E. (2003). *En norsk kortversjon av den internasjonale rapporten om 10-åringers lesekompetanser*. Stavanger: Senter for leseforskning.

Talley, S. (1994). The effects of a CD-ROM computer storybook program on Head Start children's emergent literacy. *Reading Research Quarterly*, 36(2), 152-183.

The New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66, 60-92.

TRAS (Tidlig registrering av språkutvikling). (2003). Stavanger: Senter for leseforskning.

Tønnessen, F.E. (1994). Leseferdigheten i norsk grunnskole. I F. Hertzber, K.I. Vannebo & B.E. Hagtvatn (red.). *Ferdigheter i fare?* Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Tønnessen, F.E. (1995). *Leselyst og lesestoff*. Stavanger: Senter for leseforskning.

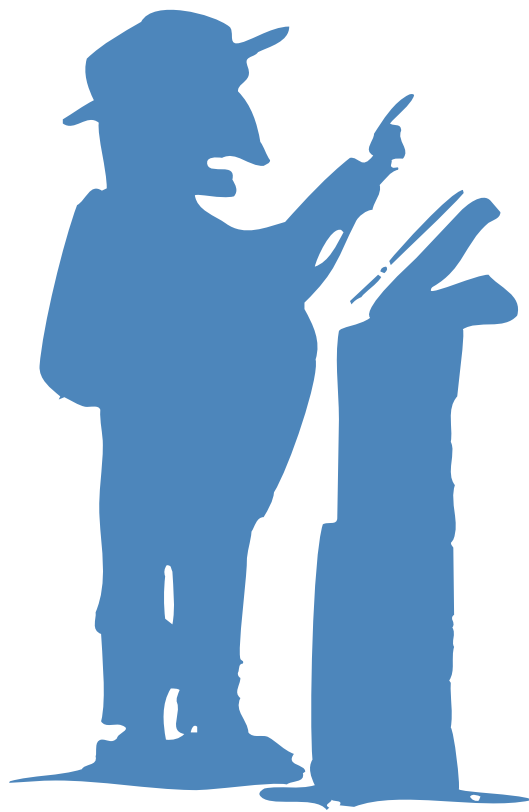
Tønnessen, F.E. (1996). *Læring og lesing*. Stavanger: Senter for leseforskning.

Tønnessen, F.E. (1996). *Linjer i barns lesing*. Stavanger: Senter for leseforskning.

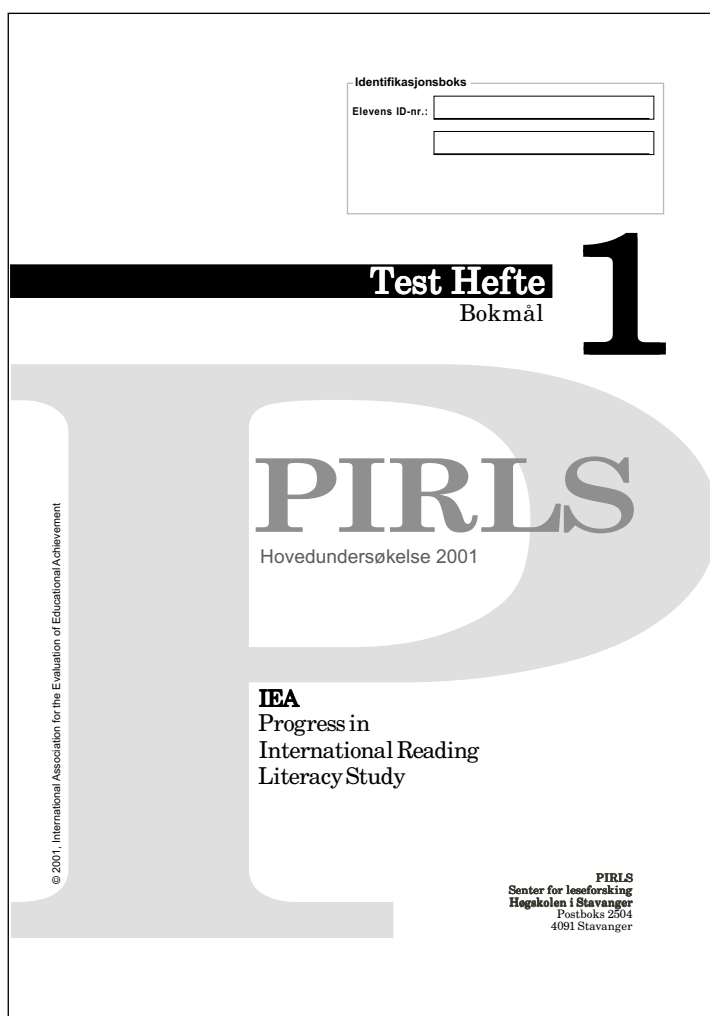
Tønnessen, F.E. (2003). *Hvem er de lesesvake*. Oslo: Leser søker bok.

Udannings- og forskningsdepartementet, (2003). *Situasjonsbeskrivelse av grunnopplæringen*. Oslo: Rapport 2003

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.



1. “Opp-ned musene” av Roald Dahl – Eksempel på litterær tekst –



150

Instrukser

I forbindelse med denne testen skal du lese fortellinger og svare på spørsmål om det du har lest. Du vil kanskje synes at noen deler er enkle og andre deler vanskelige.

Du vil bli bedt om å svare på forskjellige typer spørsmål. For noen av spørsmålene vil du få velge mellom fire svar. Du skal velge det beste svaret og fylle ut sirkelen ved siden av det svaret. Eksempel 1 viser et slikt spørsmål.

Eksempel 1

1. Hvor mange dager er det i en uke?

- 2 dager
 4 dager
 7 dager
 10 dager

Sirkelen ved siden av "7 dager" er fylt ut fordi det er 7 dager i en uke.

For noen spørsmål vil du bli bedt om å skrive svaret ditt i et spesielt felt. Eksempel 2 viser et slikt spørsmål.

Eksempel 2

2. Hvor går den lille gutten etter at han finner boken?

Eksempel 2 har en blyant med et 1-tall ved siden av. Dette betyr at spørsmålet er verdt 1 poeng

2

Eksempel 3 viser et spørsmål med en blyant og et 3-tall ved siden av. Dette betyr at spørsmålet er verdt 3 poeng.

Eksempel 3

3. Hva er det som gjør at slutten på fortellingen både er god og trist? Bruk det du har lest i fortellingen til å forklare.

Du vil få 40 minutter til å arbeide med oppgaveheftet og så vil vi ta en kort pause. Deretter vil du arbeide i 40 minutter igjen.

Gjør ditt beste for å svare på alle spørsmålene. Hvis du ikke kan svare på et spørsmål, gå videre til det neste.

3

Stopp

Ikke bla om til neste side før du blir bedt om det.



“Opp-ned-musene”

av Roald Dahl



Det var en gang en gammel mann på 87 år som het Laban. Han hadde vært en rolig og fredelig person hele sitt liv. Han var svært fattig og svært lykkelig.

Da Laban oppdaget at han hadde mus i huset, brydde han seg først ikke noe særlig om det. Men musene formerte seg. De begynte å plage ham. De fortsatte å formere seg og til slutt kom det til et punkt da han ikke kunne holde det ut lenger.

“Nå er det nok,” sa han. “Dette går virkelig litt for langt.” Han hinket ut av huset og nedover veien til en butikk hvor han kjøpte noen musefeller, et ostestykke og litt lim.

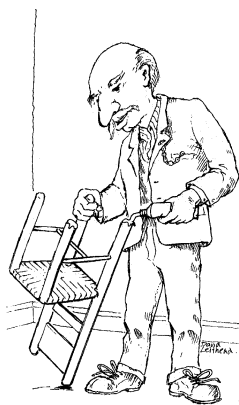
Da han kom hjem, strøk han lim på undersiden av musefellene og festet dem til taket. Så plasserte han lokkematen forsiktig i musefellene og stilte dem inn slik at de skulle smekke igjen.

Om natten da musene kom ut av musehullene sine og så musefellene i taket, trodde de det var en enorm spøk. De gikk omkring på gulvet og dultet bort i hverandre og pekte oppover med forbeina sine og brølte av latter. Det var tross alt nokså toskete å feste musefeller i taket.

Da Laban kom ned neste morgen og så at ingen mus hadde gått i fellene, smilte han, men sa ikke noe.

Han tok en stol og strøk lim under stolbeinene og festet den opp-ned i taket, nær musefellene.”

Han gjorde det samme med bordet, fjernsynet og lampen. Han tok alt som fantes



5

på gulvet og festet det opp-ned i taket

Neste natt da musene kom ut av hullene sine spøkte og lo de fremdeles over det de hadde sett natten før. Men nå, da de så opp i taket, stoppet de plutselig å le.

“Du slette tid!” ropte en. “Se opp der! Der er gulvet!”

“Du store min! ropte en annen. “Vi står visst på taket!”

“Jeg begynner å føle meg litt svimmel,” sa en annen.

“Alt blodet går til hodet på meg,” sa en annen.

“Dette er forferdelig!” sa en svært gammel mus med lange værhaar.

“Dette er virkelig forferdelig! Vi må gjøre noe med dette med en gang!”

“Jeg kommer til å besvime hvis jeg må stå lenger på hodet!” ropte en ung mus. “Jeg også!”

“Jeg holder det ikke ut!”

“Redd oss! Noen må gjøre noe og det litt kvikt!”

Nå ble de hysteriske. “Jeg vet hva vi skal gjøre,” sa den svært gamle musen. “Vi skal alle stå på hodene våre, så vil vi stå rett vei.”

De sto alle lydige på hodet, og etter en lang stund, besvimte den ene etter den andre på grunn av alt blodet som strømmet til hodene deres.

Da Laban kom ned neste morgen lå musene strødd utover gulvet.

Han samlet dem fort opp og helte dem ned i en kurv.

Så derfor er det én ting du må huske på: Hver gang verden ser ut til å stå på hodet, pass på at du selv står trygt og godt med begge benene på jorden.



Opp - ned musene

6

Spørsmål Opp-ned musene

1. Hvorfor ville Laban kvitte seg med musene

- A Han hadde alltid hatet mus.
- B Det var altfor mange av dem.
- C De lo altfor høyt.
- D De spiste opp all osten hans.

2. Hvor plasserte Laban musefellene?

- A i en kurv
- B nær musehullene
- C under stolene
- D under taket

3. Hvorfor dultet musene bort i hverandre og pekte oppover med forbeina sine da de kom ut av hullene den første natten?

- A De kunne se en stol under taket.
- B De syntes Laban hadde gjort noe dumt.
- C De ville få tak i osten i musefellene.
- D De ble redde på grunn av det de så.

7

4. Hvorfor smilte Laban da han så at det ikke var noen mus i fellene?



5. Hva gjorde Laban etter at han hadde festet stolen til taket?

- A smilte og sa ingenting
- B kjøpte noen musefeller
- C festet alt til taket
- D ga musene litt ost

6. Hvor trodde musene de sto den andre natten? Hva bestemte de seg for å gjøre med det?



Opp - ned musene

8

7. Finn og skriv av én av setningene som viser den panikken musene følte den andre natten.

 _____



8. På hvilken måte viser fortellingen deg hva musene trodde var i ferd med å skje?

- A ved å fortelle deg hva Laban tenkte om musene
- B ved å beskrive hvor musene bodde
- C ved å fortelle deg hva musene sa til hverandre
- D ved å beskrive hvordan musene var

9. Hvorfor lå musene strødd utover gulvet da Laban kom ned den siste morgenen?

- A Musene hadde stått på hodene sine altfor lenge.
- B Laban hadde gitt musene altfor mye ost.
- C Musene hadde falt ned fra taket.
- D Laban hadde festet lim til gulvet.


9

10. Hvor gjorde Laban av musene da han plukket dem opp fra gulvet?

 _____




11. Synes du at musene var lette å lure? Oppgi én grunn til hvorfor du synes det eller hvorfor ikke.

 _____



12. Du forstår hvordan Laban er av måten han gjør ting på. Beskriv hvordan han er og gi to eksempler på ting han gjør som viser dette.

 _____



Opp - ned musene

10

13. Hvilke ord beskriver best denne historien?

- A alvorlig og trist
- B skremmende og spennende
- C morsom og smart
- D nervepirrende og mystisk

14. Tenk på hva Laban og musene gjorde i denne fortellingen.
Forklar hva som gjør historien vanskelig å tro på.

 _____



Stopp

Slutt på denne delen av heftet.
Avslutt arbeidet.

Opp-nef musene av Roald Dahl, 1981, er gjengitt med tillatelse fra David Higham Associates.

11

155



Testhefte 1 PIRLS

Hovedundersøkelse 2001



International Association for the Evaluation
of Educational Achievement (IEA)
PIRLS International Study Center
Boston College

PIRLSRef.No.01-0012

2. “Sykkelturen” m/informasjonsfolder – Eksempel på fakta tekst –


Hansens Sykkelutleie

**Alle liker å sykle
-sunt er det og!**

Kom og utforsk 12 km med flate, lette og trafikkfrie sykkelstier i vakre landlige omgivelser langs Nordelva.....

Uansett hvilken sykkel du har lyst på, Hansen har den rette sykkel for deg. Stort utvalg av terrengsykler, tandem-sykler, barnesykler, tilhengere for barn og barneseter. Tursykler for damer og menn, myke og behagelige seter og 21 enkle gir.

Alle Hansens sykler blir skiftet ut hvert år og regelmessig vedlikeholdt. Sykkelhjelmer, pumper, ryggsekker og låser er gratis for alle.




Tilhenger

For barn under 7 år har vi sykler som kan festes til en voksen sykkel - noe som er praktisk når det gjelder å holde barn på plass og hjelpe dem på lange turer. For barn under 5 år har vi behagelige barneseter og tilhengere som festes til den voksnes sykkel. For mer trenede unge syklistar har vi små sykler med eller uten støttehjul.

Hva koster det å leie en sykkel?
(Priser i kr)

Sykkelutleie	Halv dag	Hel dag	Pr. uke
Voksne/tilhenger	80	120	500
Barn (under 16)	60	90	300
Barnesete	20	30	120

PRØV før du KJØPER



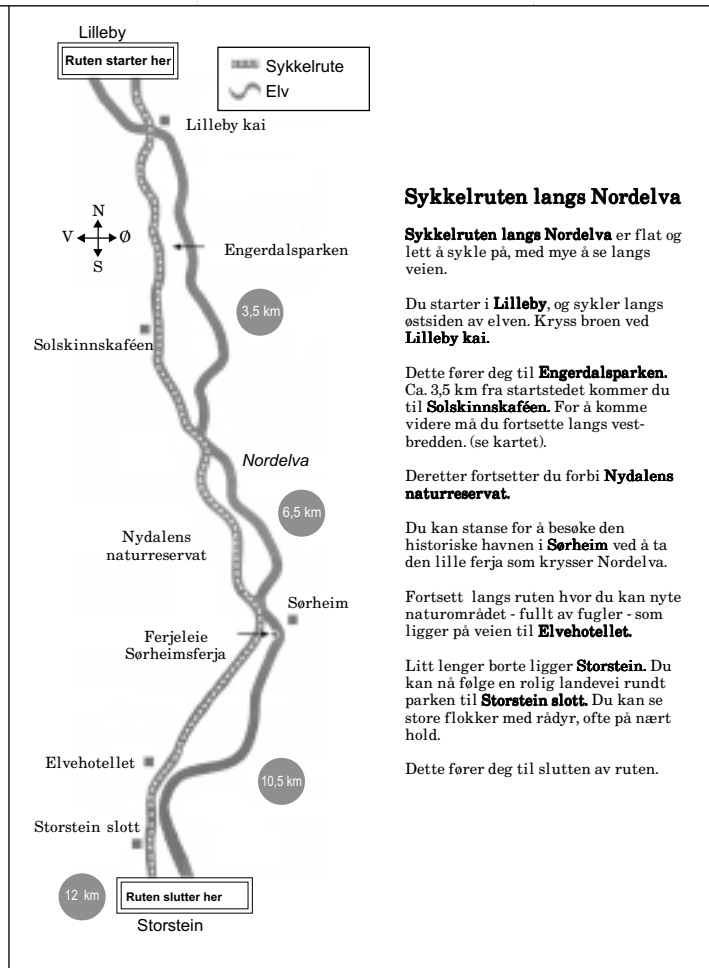
Følg

*sykkelruten langs
Nordelva*



Tandem-sykkel

med *Hansens*
Sykkelutleie



Identifikasjonsboks

Elevens ID-nr.:

Test Hefte
Bokmål

6

PIRLS

Hovedundersøkelse 2001

IEA
Progress in
International Reading
Literacy Study

© 2001, International Association for the Evaluation of Educational Achievement

157

Instruksjer

I forbindelse med denne testen skal du lese fortellinger og svare på spørsmål om det du har lest. Du vil kanskje synes at noen deler er enkle og andre deler vanskelige.

Du vil bli bedt om å svare på forskjellige typer spørsmål. For noen av spørsmålene vil du få velge mellom fire svar. Du skal velge det beste svaret og fylle ut sirkelen ved siden av det svaret. Eksempel 1 viser et slikt spørsmål.

Eksempel 1

1. Hvor mange dager er det i en uke?

- A 2 dager
 B 4 dager
 C 7 dager
 D 10 dager

Sirkelen ved siden av "7 dager" er fylt ut fordi det er 7 dager i en uke.

For noen spørsmål vil du bli bedt om å skrive svaret ditt i et spesielt felt. Eksempel 2 viser et slikt spørsmål.

Eksempel 2

2. Hvor går den lille gutten etter at han finner boken?



Eksempel 2 har en blyant med et 1-tall ved siden av. Dette betyr at spørsmålet er verdt 1 poeng

2

3. Hvor starter sykkelruten?

- A Sørheim
- B Storstein
- C Lilleby
- D Engerdalsparken

4. Sett nummer på disse stedene i den rekkefølge du vil se dem langs sykkelruten fra begynnelsen til enden. Nummer 1 er allerede blitt satt for deg.

- Storstein slott
- Sørheim
- 1 Engerdalsparken
- Elvehotellet

5. Hvor mye vil det koste å leie en sykkel en hel dag for et 10 år gammelt barn?

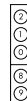


Sykkeltur

6

6. Hansens sykkelutleie leier ut utstyr for barn. Skriv **to** ting som er beregnet på barn.

7. Hvilken informasjon om Hansens sykler forteller deg at utleiesyklene er i god stand?



Sykkeltur

7

Spørsmål 8 og 9 dreier seg om en familie som består av to voksne og to barn som er 10 år og 3 år gamle. De planlegger å sykle en hel dag langs sykkelruten.

8. Hvilke sykler trenger familien? Bruk det du har lest i brosjyren for å svare.

9. Hvilket sted langs sykkelruten kan familien besøke? Forklar hvorfor de kanskje har lyst å dra dit.



10. Les hva Julie, Arne, Jon og Karim sier. Trekk en linje fra hver persons navn til det stedet på kartet som viser hvor den personen står langs sykkelruten. En linje er allerede blitt trukket for deg.

Julie: "Vi bare stoppet for å kjøpe en matbit på Solskinnskaféen."

Arne: "Det er en nydelig liten havneby på den andre siden av elva."

Jon: "Jeg kan se hundrevis av fugler her."

Karim: "Dådyrene ble nettopp skremt bort av våre skranglete sykkel!"



11. Trekk linjer for å vise svarene dine på spørsmålene under. En linje er allerede blitt trukket for deg.

Hvor finner du en kort setning som **oppfordrer** deg til å forsøke sykling?

Hvilken setning **oppfordrer** deg til å ta sykkelruten?

3
2
1
0
8
9

Hansens Sykkelutleie

Alle liker å sykle -sunt er det og!

Kom og utforsk 12 km med flats, lette og trafikkfrie sykkelstier i ca. 10 landlige omgivelser langs Nordelta....


Sanne hvilken sykkel du har lyst på. Hansen har den rette sykkel for deg. Kort utvalg av terrengsykler, tandem-sykler, barnesykler, tilhengere for barn og barneseter. Tursykler for damer og menn, myke og behagelige seter og 21 enkle gir.

Alle Hansens sykler blir skiftet ut hvert år og opplysnings-vekkeløst. Sykkel-hjelmer, pumper, ryggsekker og låser er gratis for alle.

Hva koster det å leie en sykkel?
(Priser i kr)

Sykkelutleie	Hjelm	Hjelm	Pr. time
Voksne/tilhenger	80	120	500
Barn (under 16)	60	90	300
Barnesete	20	30	120

PRØV HELDØRER



Tilhenger

Hvor kan du finne informasjon om prisene for **sykkelutleie**?

Hvor kan du finne ut mer om **utvalget av sykler for voksne** til leie?

Sykkeltur

10

Stopp

Slutt på denne delen av heftet. Avslutt arbeidet

161

Adapted from Bike Canoe Hire, by kind permission of Saddles & Paddles, Exeter . *Buy Before You Buy* photograph © iStockphoto Colour Library

Sykkeltur

11

Testhefte 6
PIRLS

Hovedundersøkelse 2001



International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)
PIRLS International Study Center
Boston College

PIRLSRef.No.01-0012