

Leseferdigheter og motivasjon for lesing på ungdomstrinnet

Våren 2015 gjennomførte vi en web-basert spørreundersøkelse blant elever i ungdomstrinnet i tre mellomstore kommuner i Norge. Utvalget består av 915 elever, henholdsvis 465 gutter og 450 jenter. Målsettingen var å se nærmere på hvordan norske ungdommer opplever egne leseferdigheter, hva som motiverer for lesing, og hvorvidt de kjenner til lesestrategier.

Metodisk ble det benyttet bivariate analyser og strukturell ligningsmodellering for å analysere sammenhenger mellom variablene i undersøkelsen.

62 prosent av guttene og 74 prosent av jentene oppgir at de leser like godt som sine jevnaldrende. Når det gjelder spørsmål om hva som motiverer for lesing, svarer 46 prosent av jentene og 28 prosent av guttene at de liker å lese bøker. 45 prosent av guttene liker å lese tegneserier, mens dette gjelder 28 prosent av jentene. Det er verdt å merke seg at når det gjelder motivasjon for å lese tegneserier, er det ingen signifikante forskjeller mellom elever som strever med å lese og andre.

For begge kjønn er det positiv sammenheng mellom kjennskap til lesestrategier og leseferdighet. Elever som sliter med å lese har i liten grad kjennskap til lesestrategier.

Innledning

De første PISA-resultatene fra 2000, som ble gjort kjent i 2001, viste at Norge var rangert rundt gjennomsnittet i OECD. Dette skuffet mange, og flere tiltak ble satt inn for å bedre leseferdighetene hos elever i ungdomstrinnet. I perioden fra 2006 til 2009 så man noe framgang, og nå lå de norske elevene noe over gjennomsnittet for OECD-landene i lesing, samtidig som man så en reduksjon av elever som skåret på de laveste prestasjonsnivåene. I PISA 2012 var OECD-gjennomsnittet i lesing 496 poeng, og norske elever skårer med et gjennomsnitt på 504 signifikant over dette. Blant de 34 OECD-landene som deltar, skårer 14 land bedre enn Norge og 19 land dårligere. Med bak-

grunn i dette konkluderer Roe (2013) med at det fortsatt er en vei å gå med tanke på norske elevers lesekompetanse.

Knighon og Bussiere (2006) fant at det er klar sammenheng mellom høye prestasjoner på PISA og økte muligheter med tanke på videre utdanning og arbeidsliv. De fulgte i 2004 mer enn tre hundre 19-åringer i Canada som hadde deltatt i PISA-undersøkelsen fire år tidligere, og konkluderer med at elever som skårer bra på lesetesten (nivå 2) har dobbelt så store sjanser som andre for å gjennomføre videregående utdanning. Funnene viser at elevers sjanse for å gjennomføre høyere studier øker proporsjonalt med skåre på lesetesten.



Marie-Lisbet Amundsen

Dosent i pedagogikk ved Høyskolen i Vestfold og Buskerud. Utdannet cand. paed.spec./logoped.

Hun har lang erfaring som pedagogisk-psykologisk rådgiver/logoped, og spisskompetanse knyttet til barn, unge og voksne med sammensatte lærevansker og sosiale og emosjonelle vansker.

Epost: Marie.L.Amundsen@hbv.no



Per E. Garmannslund

er cand.polit med hovedfag i pedagogikk. Han er tilsatt som førstelektor ved institutt for pedagogikk ved Universitetet i Agder hvor han arbeider som studiekoordinator for PEL faget i grunnskolelærerutdanningen.

Epost: per.e.garmannslund@uia.no

Blant annet av denne grunn har PISA-resultatene fått utdanningspolitiske konsekvenser, og flere tiltak er satt inn for å bedre norske elevers lesekompetanse, blant annet *skolebasert kompetanseheving* som retter seg inn mot ungdomstrinnet. I tidsrommet 2012 til 2017 har Utdanningsdirektoratet i samarbeid med NTNU oppdrag om å organisere og tilrettelegge for kompetanseheving på skolene i forhold til lesing, skriving, regning og klasseledelse (Udir. 2012). Skolene som deltok i vår studie har deltatt på kompetanseheving i forhold til leseferdigheter.

I studien ønsker vi å se nærmere på hvordan elever i ungdomstrinnet opplever egne leseferdigheter, hva som motiverer de unge til å lese, og hvorvidt de kjenner til lesestrategier. Vi ønsker også å se om det er kjønnsforskjeller i forhold til opplevelse av egne leseferdigheter og motivasjon for lesing. I studien stiller vi følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan vurderer elever på ungdomstrinnet egen lesekompetanse?
- Hvilke type lesestoff motiverer de unge for lesing?
- Har elevene kjennskap til lesestrategier?
- Er det kjønnsforskjeller i forhold til lesekompetanse og lesemotivasjon?

Metode

Elever i ungdomstrinnet i tre mellomstore kommuner i Norge deltok på studien som ble gjennomført i form av en web-basert spørreundersøkelse. Utvalget består av 915 elever fra åttende til tiende klasse, henholdsvis 465 gutter og 450 jenter.

Studien er basert på selvrapportering, og fem av spørsmålene er bakgrunnsvariabler som er ment å si noe om trinn, kjønn, språklig bakgrunn og karakterer i norsk skriftlig og muntlig. For de resterende spørsmålene tok elevene stilling til utsagn ut fra en fem-delt svarskala (helt uenig/uenig/verken eller/enig/helt enig).

Elevene ble informert om at all deltagelse var basert på frivillighet, noe som betyr at de visste det ikke ville få noen konsekvenser for dem dersom de ikke ønsket å delta, eller dersom de skulle ønske å trekke seg underveis.

Tillatelse til å gjennomføre studien er gitt fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), og forskningsetiske retningslinjer er fulgt. Studien er basert på anonymitet og informert samtykke. I undersøkelsen ble det utviklet fire konstrukt (latente variabler), jf. tabell 1.

Kjennskap til lesestrategier (strategier) Bråten (2007) viser til at gode lesere kjennetegnes ved at de aktivt benytter leseforståelsesstrategier fra begynnelsen til slutt i leseteksten, noe som støttes av Grossmann med flere (2010), som konkluderer med at effektive lesere bruker lesestrategier når de forholder seg til skrevne tekster. I vår undersøkelse er konstruktet søkt målt gjennom tre utsagn (indikatorer) som viser til ulike former for innsikt i lesestrategier (eks: Jeg har lært noen lesestrategier).

Motivasjon regnes å ha betydning for hvilke aktiviteter elevene velger å gå inn i, og for hvilken innsats og utholdenhet de har i forhold til en oppgave (Skaalvik & Skaalvik 2009). I følge teori om indre motivasjon blir elever engasjerte i skolerelaterte aktiviteter når de opplever at undervisningen er interessant, relevant for deres liv og bekreftende på deres kompetanse (Deci & Ryan 2000, Skinner, Furrer, Marchand, & Kindermann 2008). I vår undersøkelse er konstruktet søkt målt gjennom tre utsagn (indikatorer) som viser til generell motivasjon for skolearbeid (eks: Jeg liker å arbeide med skolefagene).

Lese glede er tett knyttet opp mot leseforståelse og mestring. I *Komponenter i god leseopplæring* (Udir. 2015) påpekes det at leselyst i ungdomstrinnet kan dyrkes fram ved å gi elevene gode leseopplevelser, og lærerne oppfordres til å vise interesse for de unges leseerfaringer. Samtidig presiseres det

Tabell 1. Korrelasjon, middelerverdi, standardavvik og Cronbachs alpha

	1	2	3	4
1. Strategier	..	,454**	,411**	,276**
2. Motivasjon		..	,446**	,235**
3. Lese glede			..	,399**
4. Lesing				..
Antall indikatorer i konstruktet	3	3	5	3
Middelerverdi	16,04	8,17	14,58	9,32
Standardavvik	3,93	3,03	4,61	2,73
Cronbachs alpha	,584	,884	,748	,720

at lærerne skal kunne veilede elevene videre i valg av lese-tekster, og ha kjennskap til hvilken ungdomslitteratur og sakprosa som egner seg for ungdom. Skal elevene i større grad sikres gode leseopplevelser, må vi ha kunnskap om hva de unge interesserer seg for å lese. I vår undersøkelse er konstruktet søkt målt gjennom fem utsagn som handler om i hvilken grad elevene liker å lese ulike former for lesestoff (eks: Jeg liker å lese bøker).

Lesing er i henhold til «The simple view of reading» produktet av ferdigheter i avkodning av ord (ordavkodning) og forståelse (Hoover og Gough 1990). Hvis elevene har problemer med å forstå det han eller hun leser, blir det å lese lett oppfattet som en meningsløs aktivitet. I undersøkelsen er konstruktet målt gjennom tre utsagn som fokuserer på elevenes oppfattelse av egne leseferdigheter (eks: Jeg sliter med å få med innholdet når jeg leser bøker).

I tabell 1 vises i den øvre del av tabellen de bivariate korrelasjonene mellom undersøkelsens konstrukter (latente variabler). Det er moderate korrelasjoner mellom kjennskap til lesestrategier og både motivasjon og leseglede. Mellom kjennskap til lesestrategier og egenvurdering av lesekompetanse er det en svak korrelasjon. I den nedre del av tabell 1 angis det antall indikatorer i konstruktene, samt middelerverdier og standardavvik. Cronbachs alpha er et reliabilitetsmål som benyttes for å måle den indre konsistensen mellom indikatorer i et konstrukt. Cronbachs alpha mellom 0,7 og 0,9 anses vanligvis som meget god, mens mellom 0,5 og 0,7 anses som god og akseptabel (Nunnally & Bernstein, 1994).

Analysene ble gjennomført ved hjelp av IBM SPSS og Mplus 7.3. Strukturell ligningsmodellering (heretter SEM) er en statistisk metodologi som benytter en konfirmerende tilnærming som tillater testing mellom et sett av flere uavhengige og en eller flere avhengige variabler (Byrne 2010).

Den grunnleggende statistiske tilnærmingen i SEM er kovariansanalyse (Kline 2011). SEM har to grunnleggende analytiske prinsipper som er anvendelig inn i vår sammenheng. Det første er at en i SEM tester hvor godt en hypotetisk modell er tilpasset de empiriske data i undersøkelsen (Byrne 2010, Kline 2011). Den hypotetiske modellen er som regel teoretisk utledet. Det andre er at under forutsetning av at den teoretiske modellen er tilfredsstillende tilpasset de empiriske data i undersøkelsen, kan man i neste omgang estimere effektkomponenter. Disse indikerer styrken i sammenhengen mellom variablene i modellen.

I tillegg har SEM den fordel at en kan benytte latente variabler (Kline 2011). Latente variabler i SEM referer vanligvis til hypotetiske konstrukter som ikke er direkte observerbare (ibid, s. 9). Latente variabler må derfor måles gjennom to eller flere målbare observerte variabler vanligvis kalt indikatorer. På dette punktet avviker SEM fra andre analyseteknikker som ANOVA og multipl regressjon som kun analyserer observerte data.

For å vurdere om de hypotetiske modellene passer observerte data, ble det benyttet χ^2 -statistic, RMSEA (root mean square error of approximation), CFI (comparative fit index) og TFI (Tucker-Lewis Index). Standard kriterier ($p < .05$, CFI og TFI nær .95, og RMSEA nær .06) ble benyttet som indikatorer for god tilpasning (fit).

Presentasjon av funn

Elevene svarte på spørsmål knyttet til hvordan de vurderer egen lesekompetanse. Vi valgte også å stille et spørsmål som indikerer hvordan de vurderer egen lesekompetanse sammenlignet med andre elever (*Jeg leser like godt som mine jevnaldrende*).

I tabellen er svarkategoriene *helt uenig* og *uenig* slått sammen og indikerer lav vurdering av egen lesekompetanse. Disse omtales i fortsettelsen som elever som opplever

Tabell 2. Egenvurdering lesekompetanse fordelt på kjønn

		Gutt	Jente	Total
Lav	Antall	72	43	115
	%	16	10	12
Middels	Antall	107	74	181
	%	23	16	20
Høy	Antall	287	333	620
	%	62	74	68
Total	Antall	466	450	916
	%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabell 3. Egenvurdering lesekompetanse fordelt på kjennskap til lesestrategier

		Lite	Noe	Mye	Total
Lav	Antall	35	30	50	115
	%	26	15	9	13
Middels	Antall	25	69	87	181
	%	19	35	15	20
Høy	Antall	74	100	446	620
	%	55	50	76	68
Total	Antall	134	199	583	916
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

å streve med å lese. Tilsvarende er foretatt for svarkategoriene *helt enig* og *enig* som da indikerer høy vurdering av egen lesekompetanse.

Tabell 2 viser hvor mange av det totale utvalget som opplever at de leser like godt som sine jevnaldrende fordelt på kjønn. 16 prosent av guttene og ti prosent av jentene oppgir at de er uenige eller helt uenige i at de leser like godt som sine jevnaldrende. 62 prosent av guttene opplever at de leser like godt som sine jevnaldrende, mens dette gjelder 74 prosent av jentene.

Lesemotivasjon

Tabell 4. viser hva elevene liker å lese fordelt på svaralternativer og kjønn. Tabellen viser at nesten syv av ti gutter (67 prosent) som strever med å lese, ikke liker å lese bøker. Fire av ti gutter (44 prosent) i hele utvalget krysser av for det samme. Det er ikke overraskende at gutter som strever med å lese ikke liker å lese bøker.

Mer overraskende er det at to av ti gutter (21 prosent) som strever med å lese, oppgir at de liker å lese bøker. Det er mulig de undervurderer sine egne leseferdigheter, noe som i så fall betyr at de leser bedre enn de rapporterer, men det kan også forklares med at de har fått hjelp til å finne fram til lett-lest bøker som passer deres lesenivå. Årsakssammenheng i denne forbindelse framgår dessverre ikke av studien.

Når det gjelder jenter som strever med lese, oppgir seks av ti (60 prosent) at de ikke liker å lese bøker. Ser vi på utvalget jenter under ett er det bare tre av ti jenter (31 prosent) som ikke liker å lese bøker. Dette betyr at sannsynligheten for å like å lese bøker er tett korrelert til elevenes leseferdigheter.

Blant elever som strever med å lese, er det ingen signifikante kjønnsforskjeller i forhold til motivasjon for å lese bøker. Ser vi imidlertid på utvalget under ett, ser vi at tre av ti gutter (28 prosent) liker å lese bøker, mens dette gjelder nesten halvparten av jentene (46 prosent). Vi ser en differanse mellom kjønnene på atten prosent, noe som betyr at i forhold til motivasjon for å lese bøker, er det signifikante kjønnsforskjeller.

Dersom vi ser på gruppene som svarer at de er *uenige* eller som svarer *verken eller* i forhold til om de liker å lese bøker, jevnes forskjellene mellom de som strever med å lese og resten av ungdomsgruppen ut. Mens åtte av ti gutter (79 prosent) som strever med å lese krysser av for *uenig* eller *verken eller*, gjelder dette syv av ti gutter (72 prosent) når vi ser på hele utvalget under ett.

For jentene finner vi større forskjeller mellom de svake og sterke leserne. Åtte av ti jenter (81 prosent) som strever med å lese, krysser av for *uenig* eller *verken eller* på påstanden om at de liker å lese bøker, mens dette gjelder halvparten (54 prosent) av alle jentene for øvrig.

Tabell 4. Vurdering av ulike typer lesestoff (prosent) blant elever som opplever å ha lav lesekompetanse

	Liker å lese:	Bøker	Aviser	Ukeblader	Tegneserier
Gutt	Helt uenig/uenig	67 - (44)	46 - (36)	54 - (52)	37 - (29)
	verken/eller	12 - (28)	37 - (36)	26 - (31)	24 - (26)
	helt enig/enig	21 - (28)	17 - (28)	20 - (17)	39 - (45)
Jente	Helt uenig/uenig	60 - (31)	74 - (44)	46 - (22)	51 - (49)
	verken/eller	21 - (23)	14 - (33)	21 - (22)	21 - (25)
	helt enig/enig	19 - (46)	12 - (23)	33 - (56)	28 - (26)

Liker å lese aviser

Det er fem prosent differanse mellom kjønnene når vi ser på gutter og jenter under ett, da henholdsvis tre av ti gutter (28 prosent) og to av ti jenter (23 prosent) liker å lese aviser. Dette betyr at i forhold til avislesing, er det ingen signifikante kjønnsforskjeller. Det er imidlertid overraskende at så få ungdommer oppgir at de liker å lese aviser. Muligens kan noe av forklaringen være at de som leser nyheter på nett ikke regner dette som avislesing.

Blant elever som strever med å lese oppgir to av ti gutter (17 prosent) og en av ti jenter (12 prosent) at de liker å lese aviser. Det er således verdt å merke seg at forskjellen mellom elever som sliter med å lese og de andre ikke er så stor i forhold til avislesing.

Liker å lese ukeblader

Seks av ti jenter (56 prosent) oppgir at de liker å lese ukeblader. Når det gjelder jenter som strever med å lese, er det tre av ti (33 prosent) som oppgir at de liker å lese ukeblader.

Når det gjelder guttene er det liten forskjell på de som strever med å lese og de andre. Omtrent to av ti gutter (20 prosent) liker å lese ukeblader. Dette betyr at når det gjelder spørsmål om interesse for å lese ukeblader, er det store kjønnsforskjeller.

I spørreundersøkelsen blir det ikke presisert at vi med ukeblader også mener tidsskrift som kommer ut månedlig, noe som muligens kan forklare noe av de store kjønnsforskjellene.

Liker å lese tegneserier

Mens fire av ti gutter som strever med å lese (39 prosent) oppgir at de liker å lese tegneserier, gjelder dette rundt halvparten (45 prosent) av alle guttene i utvalget.

Det er heller ikke signifikante forskjeller mellom jenter som sliter med å lese og andre når det gjelder spørsmål om interesse for å lese tegneserier.

I hele utvalget er det tre av ti jenter (28 prosent) som oppgir at de liker å lese tegneserier, noe som betyr at i forhold til motivasjon for å lese tegneserier er det signifikante kjønnsforskjeller i guttenes favør.

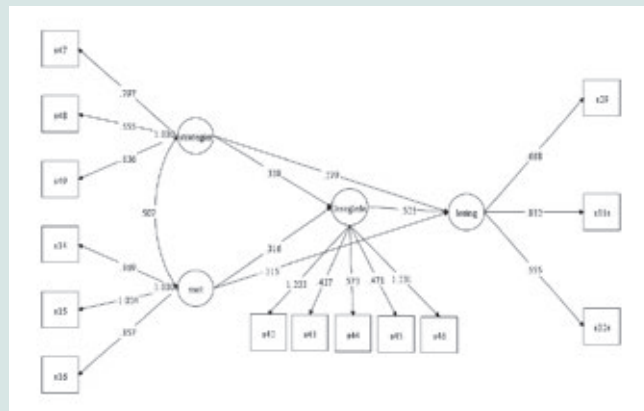
Det er overraskende at så høy andel av elevene i ungdomstrinnet liker å lese tegneserier. Samtidig er det verdt å merke seg at når det gjelder spørsmål om interesse for å lese

tegnenserier, er det ikke signifikante forskjeller mellom de som strever med å lese og resten av elevgruppen.

Kjennskap til lesestrategier

Grossmann med flere (2010) konkluderer med at effektive lesere bruker lesestrategier når de forholder seg til skrevne tekster. Dette støttes av våre funn som viser at dyktige lesere i større grad gjør bruk av lesestrategier enn andre elever.

I forhold til kjennskap til lesestrategier er det signifikante kjønnsforskjeller i jentenes favør, noe som ikke er overraskende tatt i betraktning at jentene også har større mestringstillit i forhold til lesing. Vi ser også sammenheng mellom bruk av lesestrategier og leseferdigheter for begge kjønn, men klart sterkest for jentene. For å undersøke sammenhengene ytterligere mellom de latente variablene ble det gjennomført en SEM analyse, jf. figur 1.



Figur 1. SEM-analyse med standardiserte koeffisienter.

Modellutprøvingen tok utgangspunkt i en modell med lesing som avhengig variabel. Modellen leses fra venstre mot høyre. Tilpasningsindeksene (fit) for denne strukturelle modellen ble betraktet som akseptable: $p(\chi^2 = .000)$ with degree of freedom (df) = 71, RMSEA=.063, CFI=.933, TLI=.914. Samlet sett predikerer modellen 41,8 % av varians i den avhengige variabelen (lesing). I den strukturelle modellen er kun signifikante koeffisienter oppgitt ($p < .01$). Modellen viser at kjennskap til lesestrategier både direkte og indirekte har en svak positiv effekt på opplevelse av egne leseferdigheter. Stien fra generell motivasjon direkte til opplevelse av egne leseferdigheter viser en svak negativ effekt, mens den indirekte stien er positiv. Total effekt (direkte * indirekte) er en meget svak negativ effekt fra generell motivasjon til egenvurdering av lesekompetanse.

Drøfting av funn

PISAs ekspertgruppe i lesing viser til at lesekompetanse ikke bare danner grunnlag for å lese i alle fag, men at det å kunne lese også er nødvendig for å kunne lykkes i de fleste situasjoner i livet. De påpeker i denne sammenheng at evnen til å finne fram til og hente ut informasjon, og å tolke og forstå innholdet i tekster, samt å kunne reflektere over teksters form og innhold, er nødvendig for å kunne delta i et kunnskapsbasert samfunn. Dette begrunnes med at kunnskapsbegrepet har endret seg fra det å være i stand til å huske informasjon til det å være i stand til å finne fram til informasjon og bruke den (OECD 2009:23). Selv om vi mener at dette gjenspeiler et begrenset perspektiv på kunnskapsbegrepet, viser det likevel hvor viktig leseferdigheter er for å lykkes i skolesystemet.

Flere har stilt spørsmål ved om resultatene fra PISA-undersøkelsene kan forklares med at norske elever ikke presterer så godt de kan fordi de ikke får karakterer eller andre tilbakemeldinger. Funnene våre støtter ikke denne forklaringen, da vi ser at norske elever selv også i stor grad vurderer egen lesekompetanse som svak. Samtidig ser vi at kjønnsforskjellene er relativt store både med tanke på leseferdigheter og lesemotivasjon.

Lesekompetanse

Kjønnsforskjellene i forhold til leseferdigheter har vært signifikante i samtlige PISA-studier, og ikke i noen land er det gutter som skårer høyest (Roe 2013:191). Kjønnsforskjellene i de nordiske landene er også større enn i de andre OECD-landene, og det er grunn til å stille spørsmål ved årsakssammenheng når Roe (2013) viser til at i Norge har kjønnsforskjellene vært stabile, men høye gjennom tolv år. I Finland og Sverige har kjønnsforskjellene økt de siste årene, men årsaken er at guttene er blitt svakere, og ikke at jentene er blitt flinkere.

Gutter leser dårligere enn jenter, og selv om dette gjelder for alle de nordiske landene er norske gutter mest negative til lesing sammenlignet med gutter i de fleste andre land (Kjærnsli og Roe 2010). Våre funn viser at gutter også har mindre mestringstillit, da høyere andel gutter enn jenter oppgir at de sliter med å lese.

Roe og Taube (2012) viser til at det er klar sammenheng mellom ungdoms lesekompetanse, og tiden de oppgir at de bruker på frivillig lesing. Samtidig viser de til at spesielt gutter bruker lite tid på lesing. Lesekompetanse og lesemotivasjon er tett knyttet opp mot hverandre, noe som også framgår av våre funn, da vi ser at gutter er mindre

motiverte for å lese enn jenter.

Kjennskap til lesestrategier

I Framtidens skole (NOU 2015:8:28) vises det til at kunnskap om bruk av strategier er sentralt når elevene leser, fordi tekstmangfoldet og kompleksiteten i tekstene elevene møter, gjør at de har behov for å reflektere over budskap og innhold, og sammenholde dette med innholdet i andre tekster.

Bernhardt (2011) og Duke med flere (2011) viser til at trening i og bruk av lesestrategier bedrer leseforståelse. Dersom eleven leser i vei uten å tenke over innholdet, blir lesing opplevd som en meningsløs aktivitet, og eleven vil ikke ha utbytte av å lese. Som vi tidligere har vist støttes dette av Grossmann med flere (2010) som viser til at effektive lesere bruker lesestrategier når de forholder seg til skrevne tekster. Våre funn støtter dette, da vi ser at elever som opplever seg selv som gode lesere i større grad kjenner til lesestrategier enn andre elever. Når det gjelder kjennskap til lesestrategier, finner vi derfor, ikke uventet, signifikante kjønnsforskjeller i jentenes favør.

Når Anmarksrud og Refsahl (2010:14) imidlertid viser til at lesestrategier kan defineres som alle de anstrengelser elevene gjør utover det å kode teksten, innebærer dette at elevene må ha en viss leseferdighet før de har utbytte av å lære lesestrategier. Dette kan forklare hvorfor så mange av de elevene som sliter med å lese ikke kjenner til lesestrategier.

Når elever som sliter med å lese oppgir at de ikke kjenner til lesestrategier, kan dette bety at lesestrategiene de er blitt presentert for er beregnet på elever som leser flytende, slik det forventes at elever i ungdomstrinnet skal gjøre.

Dersom elever skal bli kjent med en ny lesestrategi, forutsetter dette at de har mulighet til å bruke denne strategien i praksis. Hvis de blir presentert for lesestrategier som ikke står i forhold til deres lesekompetanse, vil de ikke kunne bruke disse i praksis når de leser, og derfor vil de heller ikke ha mulighet til å gjøre seg kjent med dem. Lesestrategier som ikke er tilpasset elevenes lesekompetanse vil oppleves som meningsløse, fordi de ikke er brukbare i praksis.

Det finnes et hundretalls lesestrategier å velge mellom (Block og Duffy 2008, Pressley og Afflerbach 1995), og det er derfor viktig at det settes av god tid til å finne fram til lesestrategier som er tilpasset de enkelte elevers lesekompetanse. Når det gjelder spørsmål om lesestrategier som pre-

senteres for elever i ungdomstrinnet i dag, er det grunn til å tro at skolen overvurderer elever som sliter med å lese.

Lesemotivasjon

Når det gjelder spørsmål om motivasjon for å lese har valg av lesestoff stor betydning, og tegneserier er tydeligvis populært blant ungdom, spesielt gutter.

Det er til ettertanke at det ikke er signifikante forskjeller mellom elever som sliter med å lese og andre når det gjelder spørsmål om motivasjon for å lese tegneserier. At elever som sliter med å lese liker å lese tegneserier, kan sannsynligvis forklares med at setningene ikke er for lange, det er ofte et relativt enkelt språk, samtidig som det framgår av bildene hvem som sier hva. Tegningene, spesielt de detaljrike, kan også være til støtte for elever som sliter med å huske hva de har lest.

At ungdom liker å lese tegneserier kan stemme overens med det faktum at det på PISA 2012 var størst framgang på en av de letteste leseoppgavene med en uhyøydelig historie som hadde en morsom og litt pinlig avslutning. Elevene ble her bedt om å komme med forslag til hva den ene hovedpersonen ville sagt til den andre dersom de møttes på et senere tidspunkt. Det finnes ikke noe fasitsvar, men elevene måtte vise at de hadde skjønt sluttpoenget i fortellingen (Roe og Vagle 2010). Denne oppgaven appellerer muligens til elevenes fantasi og humoristiske sans på samme måte som tegneserier ofte gjør.

Metodekritikk

Det er flere trusler knyttet til selvrapporing. Det kan være fare for at elevene tolker påstandene ulikt når de skal krysse av for svaralternativene, samtidig som det også kan stilles spørsmål ved om svarene preges av at dette er en annen form for teksttype enn det elevene er vant med. I denne sammenheng er det verdt å merke seg at det er godt samsvar mellom de unges vurderinger av egne ferdigheter, og karakterene de får i norsk.

Det kan argumenteres for at vi burde skilt mellom det å lese på skjerm og papir, men årsaken til at vi ikke ønsket å gjøre dette er som tidligere nevnt, at vi ville ha fokus på hva de unge liker å lese og ikke i hvilken form lesestoffet presenteres. I ettertid ser vi at dette muligens kan ha påvirket funnene i forhold til spørsmålene knyttet til interesse for å lese aviser. Når så få av de unge oppgir at de liker å lese aviser, kan forklaringen være at de ikke regner det å lese nyheter på nett som avislesing.

Når det gjelder spørsmål knyttet til interesse for ukeblader, ser vi i ettertid at vi også burde nevnt tidsskrift som kommer ut månedlig. Muligens ville dette bidratt til å jevne ut noe av de de store kjønnsforskjellene vi ser i forhold til gutter og jenters interesse for å lese ukeblader.

Oppsummering av funn

Leseferdigheter, lesemotivasjon og lesestrategier

- 62 prosent av guttene og 74 prosent av jentene opplever at de leser like godt som sine jevnaldrende.
- 28 prosent av guttene og 46 prosent av jentene liker å lese bøker.
- 45 prosent av guttene og 28 prosent av jentene liker å lese tegneserier.
- 28 prosent av guttene og 23 prosent av jentene liker å lese aviser.
- Sannsynligheten for å like å lese bøker er positivt korrelert til elevenes leseferdigheter.
- Det er positiv sammenheng mellom kjennskap til lesestrategier og leseferdigheter for begge kjønn.

Elever som sliter med å lese

- Elever som sliter med å lese har i liten grad kjennskap til lesestrategier.
- Når det gjelder interesse for tegneserier er det ingen signifikante forskjeller mellom elever som strever med å lese og andre.

Signifikante kjønnsforskjeller

- Guttene opplever i større grad at de sliter med å lese.
- Jentene har i større grad kjennskap til lesestrategier.
- Jentene er i større grad motiverte for å lese bøker.
- Guttene er i større grad motiverte for å lese tegneserier.

Avslutning

I *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2012 – 2017* (Udir. 2012) vises det til at det må settes inn tiltak for å bedre læringsmiljøet, og å videreutvikle opplæringen i lesing og skriving. Det påpekes i denne forbindelse at i arbeidet med den skolebaserte kompetanseutviklingen er målene for ungdomstrinnet at alle skal inkluderes og oppleve mestring, alle skal beherske grunnleggende ferdigheter, og alle skal fullføre videregående utdanning. Samtidig skal elevenes motivasjon for å lære styrkes. Elever med svake grunnleggende ferdigheter i lesing skal bli færre, og elever med gode grunnleggende ferdigheter i lesing skal bli flere. Spesielt vises det til at gutters grunnleggende ferdigheter i lesing skal styrkes.

Det er til ettertanke at en så høy andel av elevene har liten

mestringstillit i forhold til lesing, og at det er så store kjønnsforskjeller i ungdomsgruppen. Når Bakken, Borg, Hegna og Backe-Hansen (2008) viser til at kjønnsforskjellene når det gjelder karakterer er mindre i videregående skole enn i grunnskolen, forklares dette med at guttene i videregående skole er blitt mer modne. I dette ligger samtidig en erkjennelse av at skolen kommer til kort i forhold til målsettingen om å tilby alle elever tilpasset opplæring.

Roe (2010) viser til at norske elever, spesielt gutter, i stor grad er lystlesere og ikke pliktlesere. Dette forklarer hun med at elevene leser og får med seg innholdet når tekstene engasjerer. Vi vet at elever som leser mye blir gode lesere. Samtidig viser Hoel, Håland og Begnum (2009) til at det er lærernes ansvar å gjøre seg kjent med hva ungdom liker å lese.

Skolens utfordring består således i å finne fram til lesestoff som er tilpasset elevenes lesenivå, samtidig som det motiverer til videre lesing. Mye kan tyde på at dersom tegneserier i større grad blir tilgjengelig i skolebibliotekene, kan dette føre til at flere unge, og da spesielt gutter, finner veien hit.

I Framtidens skole (NOU 2015:8:100) vises det til at det er behov for en gjennomgang av kvalitetsvurderings-systemet. Når vi ser hvor liten mestringstillit en høy andel av elevene i ungdomstrinnet har i forhold til egen lesekompetanse, haster det med en slik gjennomgang. Mye kan tyde på at norsk skole fortsatt ikke er på rett spor.

Litteratur

- Anmarksrud, Ø. & Refsahl, V. (2010). *Gode lesestrategier - på mellomtrinnet*. Cappelen Akademiske forlag, Oslo.
- Bakken, A., Borg, E., Hegna K., & Backe-Hansen, E. (2008). *Er det skolens skyld? En kunnskapsoversikt om skolens bidrag til kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner*. Norsk Institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, NOVA, Rapport 4/2008, Oslo.
- Bernhardt, E. (2011). *Understanding advanced second language reading*, USA, NY: Routledge.
- Block, C.C. & Duffy, G.G. (2008). Research on Teaching Comprehension. Where We've Been and Where We're Going. I: Block, C.C. & Parris (Eds.) *Comprehension Instruction. Research-Based Best Practices*. Side 19-37. New York: The Guilford Press.
- Bråten, I. (2007). Leseforståelse- om betydningen av forkunnskaper, forståelsesstrategier og lesemotivasjon. *Viden om læsning*. 2, 3-11.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: basic concepts, applications, and programming*. New York: Psychology Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The «What» and «Why» of Goal Pursuits: Human Needs and the Self Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. doi: 10.1207/s15327965pli1104_01
- Duke, N.K., Pearson, P.D., Strachan, S.L., & Billman, A.K. (2011). Essential elements of fostering and teaching reading comprehension. I: Samuels, S.J. & Farstrup, A.E. (Eds.) *What research has to say about reading instruction*. Side 51-93. Newark, DE: International Reading Association.
- Grossmann, P., Loeb, S., Cohen, J., Hammerness, K., Wyckoff, J., Boyd, D., & Lankford, H. (2010). *Measure for measure: The relationship between measures of instructional practice in middle school English Language Arts and Teacher's Value Added Scores*. England, Cambridge: NBER.
- Hoel, Håland & Begnum (2009). Kunsten å lage litteraturliste til gutter på ungdomstrinnet. I: Kaldestad, P. & Vold, K.B. (red.) *Årboka Litteratur for barn og unge*. Side 78-87. Det norske samlaget/ Norsk barnebokinstitutt, Oslo.
- Hoover, W.A. & Gough, P.B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*. 2, 127-160.
- Kjærnsli, M. & Roe, A. (2010). På rett spor: norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009, Oslo, Universitetsforlaget.
- Knighon, T. & Bussiere, P. (2006). *Educational outcomes at age 19 associated with reading ability at age 15*. Canada, Ottawa: Statistics.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. USA, New York: Guilford Press.
- NOU 2015:8, *Framtiden skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Departementens sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning, Oslo.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- OECD (2009). *PISA 2009. Assessment Framework. Key competencies in reading, mathematics and science*. Paris, OECD Publications.
- Pressley, M. & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading*. Hillsdale, N.J: Erlbaum.
- Roe, A. & Vagle, W. (2010). Resultater i lesing. I: Kjærnsli, M. & Roe, A. På rett spor. *Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Roe, A. (2010). Elevenes engasjement i lesing. I: Kjærnsli, M. og Roe, A. (red.) *På rett spor- Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Roe, A. & Taube, K. (2012). To read or not to read- that is the question. Reading engagement and reading habits in a gender perspective. I: Egelund, N. (ed.) *Northern Lights on PISA 2009-focus on reading*. Side 45-74. Nordic Council of Ministers.
- Roe, A. (2013). Rammeverket i lesing. I: Kjærnsli, M. & Olsen, R.V. *Fortsatt en vei å gå. Norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2012*, Kapittel 7, side 177-199. Oslo, Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009). Elevenes opplevelse av skolen. *Spesialpedagogikk*. 8, 36 - 47.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100 (4), 765-781. doi: 10.1037/a0012840.
- Utdanningsdirektoratet (2012). *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2012-2017*. Oslo.
- Utdanningsdirektoratet (2015). *Komponenter i god leseopplæring*. www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Lesing/Komponenter-i-god-leseopplering