

# Kapittel 5

## Elevenes lesevaner og holdninger til lesing

**ASTRID ROE**

**SAMMENDRAG** Norske elevers lesevaner og holdninger til lesing har utviklet seg i negativ retning siden PISA 2000. Da svarte en tredel at de ikke leste i fritiden, mot halvparten av elevene i 2018. Elevene leser sjeldnere lange tekster, mens nettbaserte lesing har økt. Norske elevers holdninger til lesing er blant de minst positive i OECD, men den positive sammenhengen mellom holdninger og leseprestasjoner er tydelig. Kjønnsskjellen i jentenes favør er fortsatt stor, med unntak av nettbaserte leseaktiviteter.

**NØKKELORD** frivillig lesing | boklesing på papir og skjerm | digitale lesevaner | kjønnsforskjeller | lesing i norskfaget | PISA 2018

**ABSTRACT** Norwegian students' reading habits and attitudes towards reading have moved in a negative direction since PISA 2000, when one third of the students reported that they did not read in their leisure time compared with one half of the students in 2018. Students rarely read long texts, while online reading activities have increased. Norwegian students' attitudes are among the least positive in the OECD, but the correlation between attitudes and reading performance is significant. The gender difference favouring girls is still large, save for online reading activities.

**KEYWORDS** voluntary reading | reading on paper and screen | digital reading habits | gender differences | reading in Language Arts | PISA 2018

## INNLEDNING

Engasjerte lesere kjennetegnes først og fremst av at de gleder seg til å lese, og at de opplever at tekstene gir dem spennende og interessante opplevelser. Men leseengasjement handler ikke bare om frivillig, lystbetont lesing og positive holdninger til lesing. Det omfatter også den utholdenheten som engasjerte lesere klarer å mobilisere for å komme seg gjennom utfordrende eller komplekse tekster, og som er helt avgjørende både for å oppnå gode skolerresultater og for å kunne ta seg fram i et stadig mer komplekst og utfordrende tekstbasert samfunn.

Flere forskere har pekt på betydningen av elevenes lesevaner og holdninger til lesing når det gjelder å lykkes videre i livet, både i utdanning, i arbeidslivet og ellers i hverdagen (for eksempel Gambrell, Palmer, Codling & Mazzoni, 1996). Forskning tyder også på at positive holdninger til lesing og gode lesevaner er nøkkelfaktorer for å fremme leseforståelsen, blant annet har internasjonale leseundersøkelser som PIRLS<sup>1</sup> og PISA gjennomgående påvist klare sammenhenger mellom elevenes leseengasjement og deres leseprestasjoner. I PISA 2000 var «reading engagement» den enkeltvariabelen som forklarte mest av variansen i lesing i OECD totalt, mer enn sosioøkonomisk bakgrunn (Mullis, Martin, Foy & Hopper, 2017; OECD, 2002). Dette var både oppsiktsvekkende og oppmuntrende, for selv om lærere ikke kan endre elevenes sosiale bakgrunn, som alltid vil ha en betydning for elevenes prestasjoner, har de gode muligheter til å påvirke deres lesevaner i positiv retning.

Den amerikanske leseforskeren John T. Guthrie, som i mange år var med i PISAs ekspertgruppe i lesing, har understreket lærerens ansvar for å bidra positivt til elevenes lesemotivasjon. Han hevder at lærere som forsømmer seg her, hindrer elevene i å utvikle seg som lesere (Guthrie, 2008, McRae & Guthrie, 2009). Guthrie har også vært med på å utvikle leseopplæringsprogrammet Concept-Oriented Reading Instruction (CORI), som vektlegger lesemotivasjon, leseengasjement og lesestrategier. Sammen med kolleger gjennomførte Guthrie en studie som undersøkte sammenhengen mellom leseopplæring, motivasjon, engasjement og prestasjoner blant nesten 1200 sjuendeklassinger i USA. Elevene ble delt i to grupper, der den ene gruppen fikk tradisjonell undervisning, mens den andre ble utsatt for en intervensjon med CORI-undervisning. Etter intervensjonen fant forskerne positive endringer i elevenes motivasjon, engasjement og prestasjoner sammenlignet med kontrollgruppen (Guthrie, Mullan, Klauda & Ho, 2013).

Det står lite konkret i de norske læreplanene om viktigheten av å motivere elevene til å lese, men i 2003 ble det i regi av Utdanningsdirektoratet satt i gang en landsomfattende tiltaks- og strategiplan, *Gi rom for lesing!*, som skulle stimulere til lesing hos

---

1. Progress in Reading Literacy Study.

barn og unge og øke kompetansen i bruk av skolebibliotek (UFD, 2003; Jensen et al., 2020, kapittel 2 i denne antologien). Det kan ha en viss sammenheng med *Gi rom for lesing!* at PISA 2006 viste en positiv utvikling i de norske guttenes leselest sammenlignet med tidligere år, for flere av delprosjektene denne tiltaksplanen hadde fokus på gutter (Kjærnsli, Lie, Olsen & Roe, 2007). Men planen hadde i så fall ingen varig effekt, for i PISA 2009 var guttenes leseengasjement lavere enn noen gang tidligere.

Til tross for at forskningen stadig peker på den tydelige sammenhengen mellom elevenes lesevaner og deres leseforståelse, ordforråd og kunnskapsnivå, er det en stor utfordring å få barn og unge til å velge å lese bøker framfor å se på youtube-videoer, spille dataspill eller chatte med venner på mobilen. Senere i dette kapitlet går det fram at elevenes ulike aktiviteter på digitale plattformer har økt de siste årene. Men selv om konkurransen fra internett er stor, vil nok elever som kommer fra hjem med god tilgang til bøker og med voksne som leser og motiverer barna til å lese, fortsatt kunne bli glade i å lese. De som ikke har en slik bakgrunn, trenger imidlertid i større grad enn før hjelp og inspirasjon til å finne fram til tekster som fenger, og som gir dem lyst til å lese. Her har skolen mulighet til å bidra, og kanskje har lærerne et uutnyttet potensial når det gjelder å inspirere og motivere elevene til å bli glade i å lese og til å lese mer i fritiden. To norske studier fra ungdomstrinnet kan tyde på det. I en intervjuundersøkelse med 42 elever på niende trinn, der elevene blant annet ble spurt om hvem som hadde inspirert dem til å lese i fritiden, dersom de leste, svarte bare to elever at en lærer hadde inspirert dem. De fleste viste til venner eller familie (Roe, 2016). I LISA-prosjektet<sup>2</sup>, som er nærmere beskrevet i Frønes og Roe (2020, kapittel 8 i denne antologien), ble 47 klasserom på åttende trinn video-filmet i fire norsktimer hver (Klette, Blikstad-Balas & Roe, 2017). I de totalt 178 norsktimene fant forskerne ingen konkrete eksempler på at læreren snakket varmt om viktigheten av å lese frivillig eller reklamerte for morsomt, interessant eller spennende lesestoff som elevene burde prøve seg på (Blikstad-Balas & Roe, 2020).

Nettopp fordi elevenes engasjement og lesevaner henger så positivt sammen med deres leseforståelse, har det i PISA-undersøkelsen alltid vært lagt stor vekt på å måle nettopp dette på mange ulike måter gjennom et spørreskjema til elevene. Ved å sammenholde elevenes svar på disse spørsmålene med deres prestasjoner på leseprøven har det vært mulig å slå fast hvor tydelig positiv sammenheng det er mellom elevenes frivillige lesevaner og deres leseforståelse, og hvordan ulike typer lesestoff henger sammen med prestasjoner.

I dette kapitlet ser vi først på hvordan leseengasjement er blitt målt i PISA gjennom tidene. Deretter presenterer vi resultatene fra 2018 med et tilbakeblikk på tid-

---

2. Linking Instruction and Student Achievement.

ligere resultater for å vise utvikling over tid der dette er relevant. Til slutt oppsummeres og drøftes resultatene.

## LESEENGASJEMENT MÅLT I PISA FRA 2000 TIL 2018

Elevenes lesevaner og holdninger til lesing ble første gang målt i PISA 2000 ved hjelp av tre variabler: tid brukt til daglig frivillig lesing, holdninger til leseaktiviteter og lesing av ulike typer lesestoff. Disse variablene ble gjentatt i 2003 og 2006. Spørreskjemaet ble noe justert i 2009, blant annet ble det innført en ny variabel om digital lesing. Det meste av innholdet i variablene fra 2000 har beholdt sin opprinnelige form fram til 2018, og slik kan vi studere utvikling over tid.

Den første av de tre variablene fra PISA 2000 består kun av ett spørsmål: «Hvor mye tid bruker du daglig på å lese for din egen fornøyles skyld?», og elevene skal velge ett av fem svaralternativ fra «Jeg leser ikke for min egen fornøyles skyld» til «Mer enn to timer hver dag». Den andre variabelen måler holdninger til lesing og består av både positive og negative utsagn om lesing, og elevene skal svare på en firedelt skala med ytterpunktene «svært uenig» og «svært enig». Den tredje variabelen måler hvor ofte elevene leser ulike typer lesestoff, og her går de fem svaralternativene fra «Aldri eller nesten aldri» til «Flere ganger i uka».

Resultatene fra PISA 2000 påviste en tydelig sammenheng mellom elevenes leseresultater og deres holdninger og lesevaner i fritiden, noe som bidro til at «reading engagement» ble lagt inn i definisjonen av reading literacy i rammeverket for PISA 2009:

Lesekompetanse innebærer at elevene kan forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i skrevne tekster, for å kunne nå sine mål, utvikle sine kunnskaper og evner, og delta i samfunnet. (OECD, 2009, s. 23, vår oversettelse)

Det førte også til at variabelen som målte holdninger til lesing, ble utvidet med to utsagn i 2009. I tillegg ble det konstruert en fjerde variabel som omfattet ulike digitale tekster, med svaralternativer fra «Aldri eller nesten aldri» til «Flere ganger om dagen», og her var det også mulig å krysse av for «Jeg vet ikke hva det er».

I rammeverket for PISA 2018 legges det også stor vekt på engasjement i lesing. De tre variablene fra 2000 er fortsatt med i spørreskjemaet, men antall utsagn om holdninger til lesing har variert noe fra år til år. De fem utsagnene som er med i 2018, har alle vært med i tidligere undersøkelser. Variabelen for å kartlegge elevenes digitale lesing er redusert fra seks til fem utsagn og oppdatert begrepsmessig der dette har vært relevant. I tillegg har vi i dette kapitlet tatt med resultatene fra

et spørsmål som kartlegger hvorvidt elevene leser bøker på skjerm eller papir – hvis de leser bøker – samt et spørsmål om hvor lang den lengste teksten som elevene har måttet lese i forbindelse med norskfaget, var.

## ELEVENES LESEVANER I 2018

Når vi i det følgende presenterer resultatene fra de spørsmålene som er beskrevet i forrige avsnitt, benytter vi deskriptiv statistikk som viser svarfordeling innen hvert spørsmål, og ser på sammenhengen mellom lesevaner og leseprestasjoner. De variablene som har vært med i tidligere PISA-undersøkelser, er tatt med for å vise utvikling over tid. Resultatene fra 2018 blir presentert i et nordisk perspektiv og sammenlignet med OECD-gjennomsnittet. Sammenligning av prosentandeler i dette kapitlet bør ta høyde for målefeil tilsvarende ett-tre prosentpoeng

### Hvor mye tid bruker elevene daglig på å lese fordi de har lyst til det?

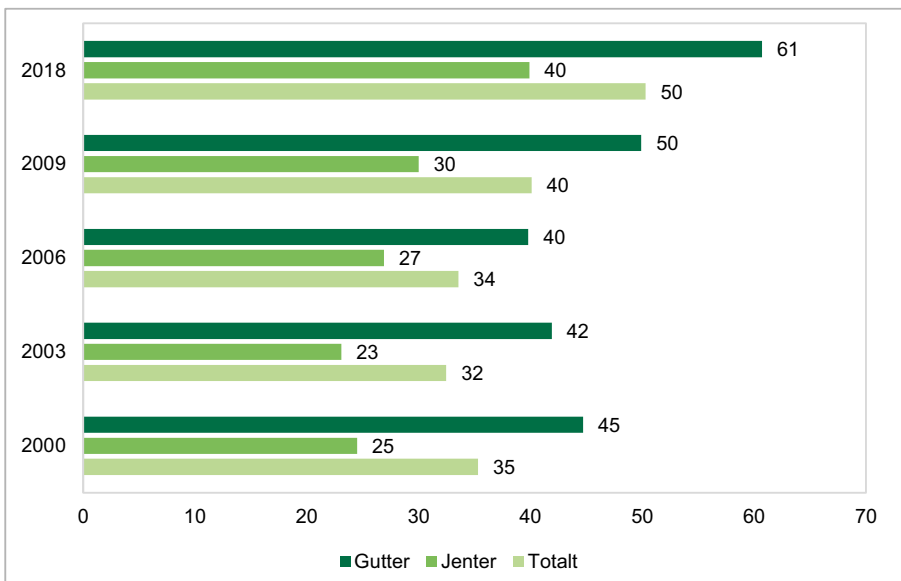
Det første spørsmålet elevene møter om lesevaner, er ment å måle hvor mye tid de eventuelt bruker daglig på lystbetont lesing, uavhengig av lesestoff, og lyder slik: «Omtrent hvor mye tid bruker du vanligvis på å lese for din egen fornøynelses skyld? (Tenk på ulike typer lesestoff som bøker, blader, aviser, nettsider, blogger, e-poster ...)». Da dette spørsmålet var med i PISA 2000 og 2009, gikk det ikke fram i parentes at det gjaldt alle typer lesestoff, slik som i 2018. Flere har imidlertid påpekt at når elever blir spurt om de leser i fritiden, tenker mange umiddelbart på bøker (se for eksempel Hoel & Helgevold, 2005). Det er imidlertid umulig å vite om denne spesifiseringen av ulike typer lesestoff i parentes har påvirket flere elever til å svare at de faktisk leser for fornøynelsesens skyld, men som resultatene i tabell 5.1 viser, er det ingen økning i andel elever som svarer at de leser i fritiden i 2018 sammenlignet med tidligere år, snarere tvert imot.

**TABELL 5.1.** Prosentvis svarfordeling av elever totalt og fordelt på kjønn på hvert av svaralternativene til spørsmålet «Omtrent hvor mye tid bruker du vanligvis på å lese for din egen fornøynelses skyld?».

	Totalt	Jenter	Gutter
Jeg leser ikke for fornøynelsesens skyld	50	40	61
30 minutter eller mindre hver dag	28	32	23
Mellom 30 og 60 minutter hver dag	13	16	11
1 til 2 timer hver dag	5	7	3
Mer enn 2 timer hver dag	3	4	3

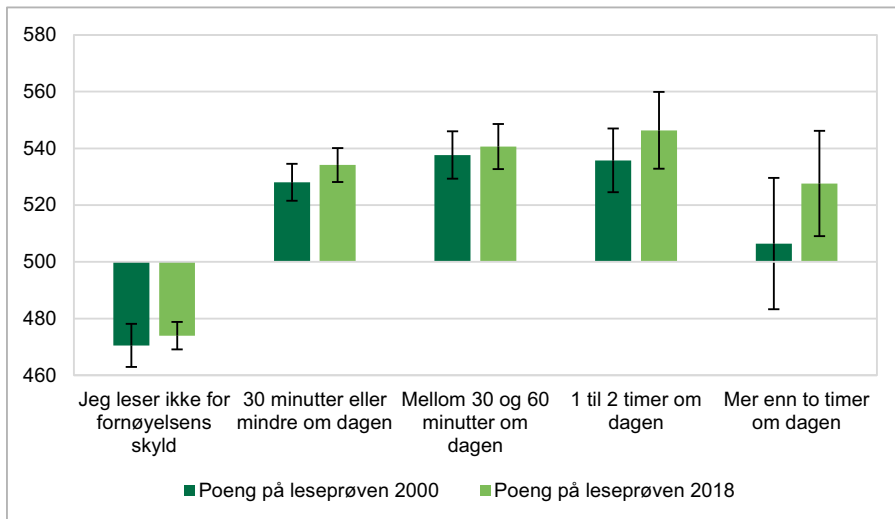
I 2018 svarer halvparten av elevene at de ikke leser for fornøynsens skyld, og det er 21 prosentpoeng flere gutter enn jenter blant disse elevene. Blant storleserne, som vi kan kalle dem som leser mer enn en halvtime hver dag, finner vi litt over 20 prosent totalt, og fordelt på kjønn ser vi at jenteandelen er nesten dobbelt så stor (28 %) som gutteandelen (16 %).

En sammenligning av resultatene fra tidligere PISA-undersøkelser viser i figur 5.1 at andelen som ikke leser, aldri har vært så høy som i 2018, til tross for at det ble spesifisert at elevene skulle tenke på alle typer lesestoff, ikke bare bøker. I 2000 utgjorde gruppen som ikke leste, en tredel av elevene (Lie, Kjærnsli, Roe & Turmo, 2001), mens i 2018 gjelder dette annenhver elev. Figuren viser også at andelen norske elever som oppga at de ikke leste for fornøynsens skyld, økte fra 35 til 40 prosent mellom 2000 til 2009, men at det var mellom 2006 og 2009 den største endringen i den perioden skjedde. Spørsmålene om lesevaner var ikke med i 2012 og 2015, så det er vanskelig å vite om økningen fra 40 prosent i 2009 til 50 prosent i 2018 skjedde gradvis, eller når en eventuell brå økning fant sted. Det er uansett liten tvil om at det har skjedd en negativ utvikling når det gjelder elevenes daglige lesevaner i løpet av de siste 18 årene, og da spesielt de siste ni årene. Det som ikke har endret seg nevneverdig, er kjønnsforskjellene. Med unntak av i 2006, da kjønnsforskjellen var på sitt laveste med 13 prosentpoeng, har den her ligget på omtrent 20 prosentpoeng i jentenes favør i alle de øvrige målingene.



**FIGUR 5.1.** Prosentandel norske elever som oppgir at de ikke leser for fornøynsens skyld, totalt og fordelt på kjønn i PISA 2000–2018.

Tidligere PISA-undersøkelser har vist at elever som svarer at de ikke leser for fornøylelsens skyld, skårer langt under gjennomsnittet på leseprøven, mens elever som svarer at de i ulik grad leser, skårer godt over gjennomsnittet. Det store spørsmålet er om elevenes lesevaner fortsatt har like stor sammenheng med resultatene på leseprøven. Figur 5.2, som inneholder resultater fra både 2000 og 2018, viser at svaret er et ubetinget ja. I figuren gjengis gjennomsnittlig leseskår for elever innen de ulike svaralternativene. Feilmarginene omkring hvert gjennomsnitt indikerer hvor stor usikkerheten for hvert målepunkt er. 95 prosent konfidensintervall betyr at det er 95 prosent sannsynlig at gjennomsnittet ligger innenfor feilmarginene. Jo færre elever det er i hver svarkategori, desto større er usikkerheten, derfor er feilmarginene størst i svarkategoriene en–to timer og mer enn to timer, som bare omfatter fem og tre prosent av elevene. På grunn av feilmarginene er det ingen statistisk sikker forskjell mellom elevene i de fire svarkategoriene som rapporterer at de faktisk leser. Det store skillet går med andre ord mellom elever som leser fordi de har lyst til det, og elever som ikke gjør det, uavhengig av hvor lenge de leser daglig.

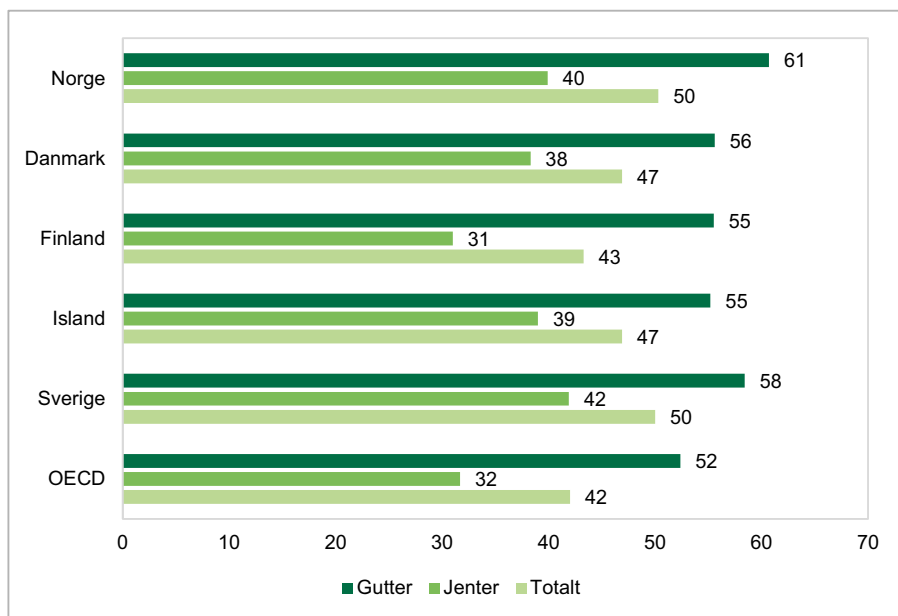


**FIGUR 5.2.** Norske elevers gjennomsnittlige leseskår i forhold til tid brukt på daglig lesing for fornøylelsens skyld i PISA 2000 og PISA 2018. Gjennomsnitt med 95 % konfidensintervall.

I gruppen som ikke leser, finner vi halvparten av de norske elevene – fordelt på 60 prosent av guttene og 40 prosent av jentene. Disse skårer gjennomsnittlig 474 poeng på prøven, som er signifikant under både OECD-gjennomsnittet og det norske gjen-

nomsnittet. Elevene i de øvrige svarkategoriene, som altså oppgir at de leser – alt fra under en halvtime til mer enn to timer daglig, skårer tilsvarende over gjennomsnittet. Disse resultatene er ikke uttrykk for noe særnorsk fenomen. Både i de øvrige nordiske landene og i OECD totalt er tendensen den samme: Elever som svarer at de ikke leser for fornøyelsens skyld, skårer langt svakere enn elever som svarer at de leser, uavhengig av om de leser en halvtime eller to timer (Roe & Taube, 2012).

Det er ikke bare i Norge at andelen elever som oppgir at de ikke leser for fornøyelsens skyld, har økt siden den første PISA-undersøkelsen i 2000. Denne andelen har vært økende i de aller fleste land og innen OECD totalt i løpet av disse årene. Figur 5.3 viser at det i de nordiske landene jevnt over er en større andel elever som svarer at de ikke leser for fornøyelsens skyld enn i OECD totalt. I 2018 representerer de norske og svenske elevene den høyeste andelen i Norden med 50 prosent, mens Finland har den laveste andelen med 43 prosent. Av figuren går det også fram at kjønnsforskjellene er store både i Norden og i OECD totalt. Blant nordiske gutter som ikke leser for fornøyelsens skyld, ligger prosentandelen mellom 55 (Island) og 61 (Norge). I Finland svarer 31 prosent av jentene at de ikke leser for fornøyelsens skyld, som er det samme som i OECD totalt, mens i de øvrige nordiske landene ligger denne andelen blant jentene omkring 40 prosent.



**FIGUR 5.3.** Prosentandel elever i Norden og hele OECD som oppgir at de ikke leser for fornøyelsens skyld, totalt og fordelt på kjønn.



Den store økningen i andel elever som sier at de ikke leser for fornøynsens skyld, har skjedd parallelt med den digitale utviklingen. Mye tyder på at tid brukt til tradisjonell lesing er fortrent til fordel for tid brukt på mobiltelefoner og nettbrett, som i løpet av de siste ti årene har gjort sitt store inntog, ikke minst blant barn og unge. Denne utviklingen er uunngåelig, og den har ført mye positivt med seg. Men på den annen side er det urovekkende med tanke på at halvparten av de norske 15-åringene oppgir at de ikke leser frivillig, og at denne halvparten skårer mye dårligere på leseprøven enn elever som leser – mye eller lite. Det er ingenting som tyder på at resultatene kan bortforklares med at elevene kanskje bare tenkte på bøker da de svarte, for i 2018 fikk de spesifisert at spørsmålet innebar ulike typer lesestoff, også på nett.

## ELEVENES HOLDNINGER TIL LESING

Lesevaner henger som regel tett sammen med holdninger til lesing, og i 2018 var fem utsagn med på å kartlegge elevenes holdninger (se tabell 5.2). Alle utsagnene har vært med i tidligere PISA-undersøkelser, så her vil det også være mulig å se om det er skjedd noen endring de siste 18 årene. For hvert utsagn fikk elevene fire svaralternativer: *svært enig*, *enig*, *uenig* eller *svært uenig*. Når vi i det følgende skriver om hvor stor andel som er enig, mener vi summen av elever som har svart både «enig» og «svært enig».

**TABELL 5.2.** Prosentandel norske elever totalt og fordelt på kjønn som er enig eller svært enig i fem utsagn om lesing i PISA 2018.

	Totalt	Jenter	Gutter
Jeg leser bare hvis jeg må.	58	48	68
Å lese er en av mine favorithobbyer.	20	27	14
Jeg liker å snakke om bøker med andre.	24	31	16
For meg er det å lese bortkastet tid.	40	31	50
Jeg leser bare for å få den informasjonen jeg trenger.	62	51	72

Tabellen viser at 58 prosent av elevene er enige i at de bare leser hvis de må eller for å få den informasjonen de trenger. At lesing er bortkastet tid er det ikke fullt så mange som er enige i, men lesing ser ikke ut til å være favorithobbyen til så mange norske 15-åring. Kjønnforskjellene er relativt store, noe de også har vært i tidligere PISA-undersøkelser (Roe, 2010). På de negativt formulerte

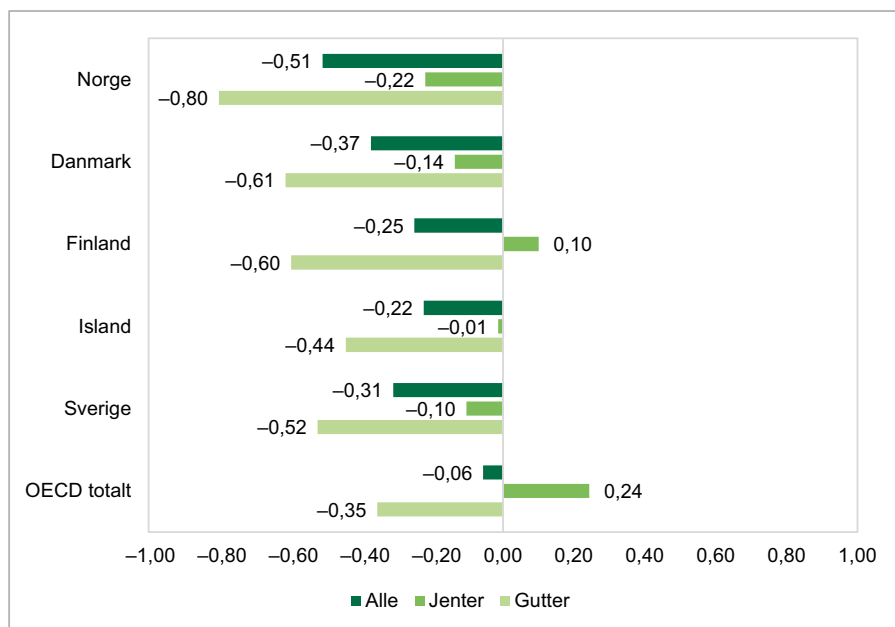
utsagnene skiller det rundt 20 prosentpoeng mellom gutter og jenter når det gjelder andelen som er enig. Nærmere tre av fire gutter er enige i at de bare leser for å få den informasjonen de trenger, mens dette gjelder litt over halvparten av jentene, og det er omtrent dobbelt så stor andel jenter som gutter som har lesing som favoritt hobby, og som liker å snakke om bøker.

Ser vi på utviklingen fra 2000 til 2018 i tabell 5.3, finner vi at andelen norske elever som var enig i de negativt formulerte utsagnene, var omtrent den samme i 2000 og 2009, men fra 2009 til 2018 økte andelen som var enig i de negativt formulerte utsagnene. Når det gjelder de to positivt formulerte utsagnene, har mellom 20 og 30 prosent av elevene vært enige i disse ved alle målingene siden 2000, og fortsatt ser det altså ut til at hver femte norske 15-åring er positiv til leseaktiviteter.

**TABELL 5.3.** Prosentandel norske elever som er enig eller svært enig i fem utsagn om lesing i 2000, 2009 og 2018.

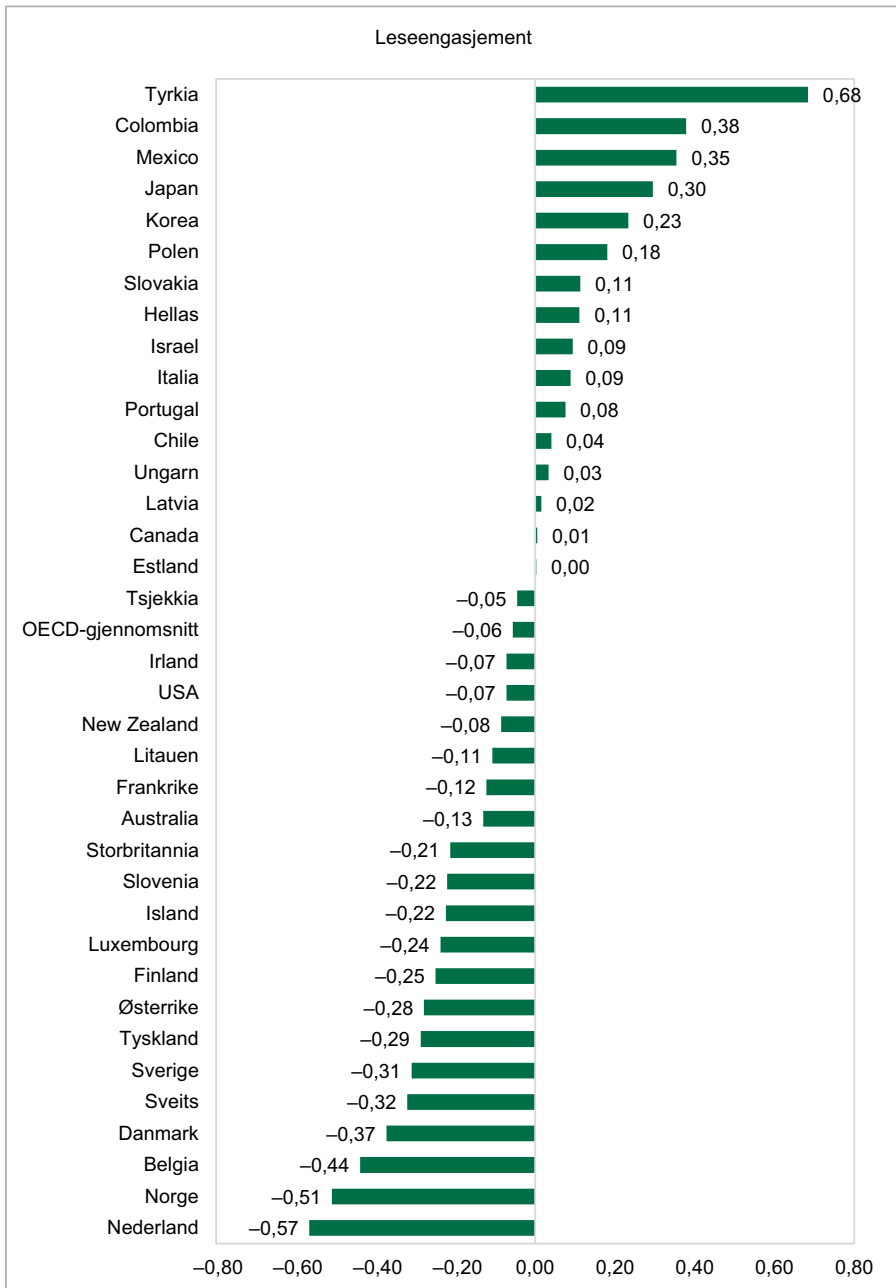
	2000	2009	2018
Jeg leser bare hvis jeg må.	43	44	58
Å lese er en av mine favoritt hobbyer.	24	22	20
Jeg liker å snakke om bøker med andre.	22	28	24
For meg er det å lese bortkastet tid.	30	30	40
Jeg leser bare for å få den informasjonen jeg trenger.	48	50	62

De fem utsagnene i tabell 5.3 som måler elevenes holdninger til lesing, utgjør en samlev variabel som uttrykk for leseengasjement. Figur 5.4 viser hvordan elevene i hvert av de nordiske landene plasserer seg sammenlignet med gjennomsnittet i OECD, både totalt og fordelt på kjønn. Her er 0 uttrykk for OECD-gjennomsnittet i leseengasjement i 2009, og som figuren viser, er også dette gjennomsnittet gått tilbake de siste ni årene. Nordiske elever er mindre engasjert i leseaktiviteter enn elevene i OECD, både totalt og fordelt på kjønn, særlig gjelder dette de norske elevene. Kjønnforskjellene i jentenes favør i Norden ligger mellom 0,4 og 0,7 standardavvik, og de er aller størst i Finland.



**FIGUR 5.4.** Gjennomsnittlige verdier for leseengasjement for de nordiske landene i PISA 2018, også fordelt på kjønn. Gjennomsnittet ble satt til 0, med 1 i standardavvik, for OECD-landene da samlevariabelen ble laget. 95 prosent konfidensintervall er markert med 1,96 ganger standardfeilen i hver retning.

Av figur 5.5 går det fram at det blant elevene i de 37 OECD-landene bare er elevene i Nederland, med gjennomsnittsverdi på  $-0,57$ , som er mindre engasjert i lesing enn de norske elevene. I 2000 var også de norske elevene blant de minst engasjerte i lesing i hele OECD-området, og kjønnsforskjellen var omtrent den samme som i 2018. I 2000 lå alle de nordiske jentegruppene over det totale OECD-gjennomsnittet, mens alle guttegruppene lå under dette gjennomsnittet, men i 2018 er det bare de finske jentene som ligger litt over OECD-gjennomsnittet. Det er vanskelig å vite sikkert hvorfor elevene i de nordiske landene er blant dem som har endret sine holdninger til lesing mest i negativ retning de siste årene. Det kan henge sammen med landenes relativt gode økonomi, der de aller fleste ungdommer har tilgang til det mest avanserte digitale utstyret, ikke minst mobiltelefoner med ubegrenset tilgang til internett, der underholdning og kommunikasjonsmuligheter stjeler svært mye tid og oppmerksomhet.



**FIGUR 5.5.** Leseengasjement i alle OECD-landene i PISA 2018. 0 = OECD-gjennomsnittet fra PISA 2009 med standardavvik = 1.

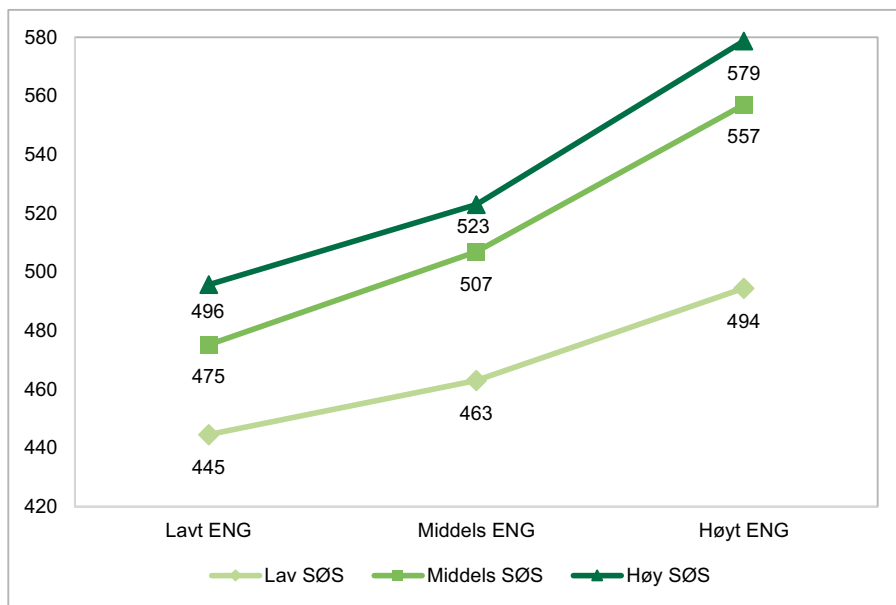
Elevenes leseprestasjoner henger sammen med deres sosioøkonomiske bakgrunn (SØS), og i Norge er det en positiv korrelasjon på 0,27 mellom SØS og leseskår. Men elevenes leseprestasjoner henger også sammen med deres leseengasjement (ENG), og her er korrelasjonen med leseskår 0,30. Et mer nyansert bilde av hvordan leseengasjement henger sammen med leseprestasjonene til elever med ulik sosioøkonomisk bakgrunn, får vi når vi deler elevene inn i tre grupper etter både sosioøkonomisk bakgrunn (SØS-grupper) og leseengasjement (ENG-grupper) etter persentiler på følgende måte: gruppe 1: under 25. persentil, gruppe 2: mellom 25. og 75. persentil, gruppe 3: over 75. persentil. Tabell 5.4 viser gjennomsnittsskår for elever i hver av de tre gruppene innen leseengasjement (ENG) og innen sosioøkonomisk bakgrunn (SØS).

**TABELL 5.4.** Gjennomsnittlig leseskår for norske elever i de tre SØS-gruppene og de tre ENG-gruppene.

Leseengasjement	Leseskår	Sosioøkonomisk bakgrunn	Leseskår
Gruppe 1 ENG	470	Gruppe 1 SØS	459
Gruppe 2 ENG	500	Gruppe 2 SØS	508
Gruppe 3 ENG	551	Gruppe 3 SØS	532

Forskjellen i gjennomsnittsskår mellom SØS-gruppe 1 og 2 er 49 poeng, mens mellom SØS-gruppe 2 og 3 er forskjellen bare halvparten så stor, 25 poeng. Når det gjelder leseengasjement, er det omvendt, for her finner vi en forskjell på 30 poeng mellom ENG-gruppe 1 og 2, mens den er på 51 poeng mellom ENG-gruppe 2 og 3. Elever med lav SØS ser med andre ord ut til å ha relativt store leseutfordringer sammenlignet med elever med middels og høy SØS, men høyt leseengasjement henger også klart sammen med gode leseprestasjoner.

Hver elev kan defineres både etter sosioøkonomisk bakgrunn og etter engasjement i lesing. En elev kan for eksempel ha høyt engasjement i lesing og lav sosioøkonomisk status – og omvendt. Etter disse kriteriene kan vi studere leseresultatene til ni elevgrupper, noe som også ble gjort internasjonalt i PISA 2000 (OECD, 2002, s. 119–120). Figur 5.6 viser gjennomsnittlig leseskår for hver av disse ni gruppene i 2018.



**FIGUR 5.6.** Gjennomsnittlig leseskår for norske elever i ni grupper kategorisert etter lav, middels og høy sosioøkonomisk bakgrunn (SØS) og lavt middels og høyt leseengasjement (ENG).

Figuren som helhet illustrerer den tydelige sammenhengen mellom sosioøkonomisk bakgrunn, leseengasjement og leseskår. Av tabell 5.4 ovenfor går det fram at elevene i den laveste SØS-gruppen totalt sett skårer 459 poeng, men 20 prosent av disse elevene befinner seg i gruppen med høyest leseengasjement, og disse skårer gjennomsnittlig 494 poeng, altså likt med gjennomsnittet i Norge totalt. De ligger også likt med elevene i den høyeste SØS-gruppen med lavt leseengasjement. Elever med høyt leseengasjement i SØS-gruppe 2 og 3 skårer gjennomsnittlig 557 og 579 poeng, som er signifikant høyere enn elever i alle andre grupper. Sosial bakgrunn vil alltid spille en rolle for elevenes prestasjoner, og det kan ikke lærerne gjøre noe med, men når det gjelder å få elevene mer engasjert i leseaktiviteter i fritiden, har lærerne mulighet til å bidra, noe vi kommer tilbake til mot slutten av dette kapitlet.

## HVA LESER ELEVENE I FRITIDEN?

Elevene fikk spørsmål om hvor ofte de leser fem ulike typer lesestoff for sin egen fornøynelses skyld: blader, tegneserier, skjønnlitteratur, faktabøker og aviser, og det ble oppgitt at de skulle ta med lesing både på skjerm og papir. Svaralternativ-

ene var *Aldri eller nesten aldri*, *Noen få ganger i året*, *Omtrent én gang i måneden*, *Flere ganger i måneden* og *Flere ganger i uken*. Tabell 5.5 viser prosentandel norske elever som svarer «flere ganger i uken» totalt og fordelt på kjønn i PISA 2018. I parentes oppgis prosentandel elever som svarer *Aldri eller nesten aldri*.

**TABELL 5.5.** Prosentandel norske elever som svarer at de leser ulike typer lesestoff flere ganger i uken (i parentes prosentandel som svarer at de aldri gjør det).

	Totalt	Jenter	Gutter
Blader	3 (40)	2 (32)	3 (48)
Tegneserier	3 (53)	2 (59)	4 (47)
Skjønnlitteratur (romaner, noveller, fortellinger)	7 (37)	10 (25)	4 (49)
Sakprosa (faktabøker, biografier)	4 (46)	3 (43)	4 (48)
Aviser	14 (28)	12 (28)	16 (29)

Det ser ut til å være svært få 15-åringer som leser blader, tegneserier og faktabøker ukentlig, både blant gutter og jenter. Nesten halvparten av guttene leser aldri noe av dette, og nesten en tredel av dem leser heller ikke aviser. Kjønnforskjellen i jentenes favør er størst når det gjelder ukentlig lesing av skjønnlitteratur. Selv om det bare er ti prosent av jentene som leser skjønnlitteratur hver uke, oppgir bare hver fjerde jente at hun aldri leser skjønnlitteratur, mens dette gjelder annenhver gutt. Blant guttene er andelen som oppgir at de leser aviser hver uke, litt høyere enn blant jentene.

De samme spørsmålene har også vært med i tidligere PISA-undersøkelser, og når det gjelder utvikling over tid, har det skjedd til dels dramatiske endringer siden 2000. Tegneserier og ukeblader var relativt populære mellom 2000 og 2006, i denne perioden svarte ca. en tredel av elevene at de leste både tegneserier og ukeblader minst en gang i uka. I 2009 hadde andelen sunket til ca. hver fjerde elev (Roe, 2010; Lie et al., 2001), men den mest dramatiske nedgangen for denne typen lesestoff skjedde mellom 2009 og 2018, da andelen sank til tre prosent. Dette skyldes høyst sannsynlig at denne typen lesestoff i all hovedsak er papirbasert, og i 2018 er det svært sjelden å se ungdommer som sitter og leser ukeblader eller tegneserier. En tilsvarende utvikling ser vi også når det gjelder avislesing. Mellom 2000 og 2006 oppga langt over halvparten av elevene at de leste aviser ukentlig. Andelen sank til litt under halvparten i 2009, mens i 2018 er det bare 14 prosent av elevene som svarer at de leser aviser ukentlig, til tross for at det er spesifisert at nettaviser skal regnes med.

Elevene i de øvrige nordiske landene har jevnt over hatt en tilsvarende utvikling som de norske elevene. I samtlige land er nedgangen størst når det gjelder ukentlig lesing av ukeblader eller tegneserier. Skjønnlitteratur og faktabøker har også hatt en nedgang, men her har prosentandelen ukentlige lesere aldri vært særlig høy, og i 2018 er den på litt over 10 prosent i Danmark, Island og Sverige, mens i Finland og Norge er den bare på 7 prosent. Det har vært stor nedgang i andelen elever som leser aviser ukentlig blant 15-åringene, og i 2018 er denne andelen høyest i Norge og Finland med 14 og 16 prosent, mens den ligger mellom 7 og 10 prosent i Danmark, Sverige og Island.

Når vi studerer samvariasjon mellom de fem ulike typene lesestoff og leseskår ved hjelp av en korrelasjonskoeffisient, finner vi at det er lesing av skjønnlitteratur som korrelerer høyest med leseskår i alle de nordiske landene: 0,27 i Norge, 0,20 i Danmark, 0,38 i Finland, 0,31 i Island og 0,28 Sverige. Lesing av faktabøker og aviser korrelerer også signifikant positivt med leseskår i alle de nordiske landene, men med en korrelasjonskoeffisient på under 0,20. Ukeblader og tegneserier viser enda svakere sammenheng med leseskår, med unntak av Finland, der særlig lesing av ukeblader henger positivt sammen med leseskår. I Finland korrelerer for øvrig de fleste typer lesestoff sterkere med leseskår enn i de andre landene.

## LESING AV BØKER PÅ PAPIR OG SKJERM

Så å si alle 15-åringene har sin egen mobiltelefon med nettilgang og mulighet for å laste ned både bøker, filmer og musikk. Mange har også nettbrett med tilsvarende muligheter (Norsk mediebarometer, 2019). En rekke bøker er tilgjengelige på nett, og som regel er digitale versjoner rimeligere enn papirversjoner, men mange foretrekker likevel papirbøker. Men spiller det noen rolle om vi leser på skjerm eller papir? En som har forsket mye på sammenhengen mellom lesing på papir og skjerm, er professor Anne Mangen ved Universitetet i Stavanger. Hun har blant annet vært med på å gjennomføre en studie av leseforståelse på skjerm og papir blant elever på tiende trinn, altså samme alder som elevene som deltar i PISA. Elevene ble delt i to grupper der den ene gruppen leste to tekster på papir, og den andre leste de samme tekstene på skjerm. Resultatene viste at leseforståelsen var lavere for dem som hadde lest på skjerm. I tillegg fant forskerne at de svakeste leserne slet mest med skjermlesingen (Mangen & van der Weel, 2016). I en stor metastudie som har fått navnet «Don't throw away your printed books» (Delgado, Vargas, Ackerman & Salmerón, 2018), er funnene jevnt over de samme. Studien bygger på 56 enkeltstudier som har sett på effekten av papir og skjerm på leseforståelse. Hovedfunnet er at lesing på papir gir signifikant bedre leseforståelse



enn lesing på skjerm. Norsk Monitor 2019 viser at særlig elever i videregående skole foretrekker bøker på papir, og at de mener at de lærer best når de leser bøker på papir (Fjørtoft, Thun & Buvik, 2019).

I PISA 2018 ble elevene spurt om hvilket av følgende utsagn som best beskrev måten de leste bøker på, om ulike emner og i ulike sjangre, og svaralternativene var: «Jeg leser sjelden eller aldri en bok», «Jeg leser bøker oftest på papir», «Jeg leser bøker oftest på skjerm (nettbrett, mobil, datamaskin)», «Jeg leser bøker like ofte på papir som på skjerm».

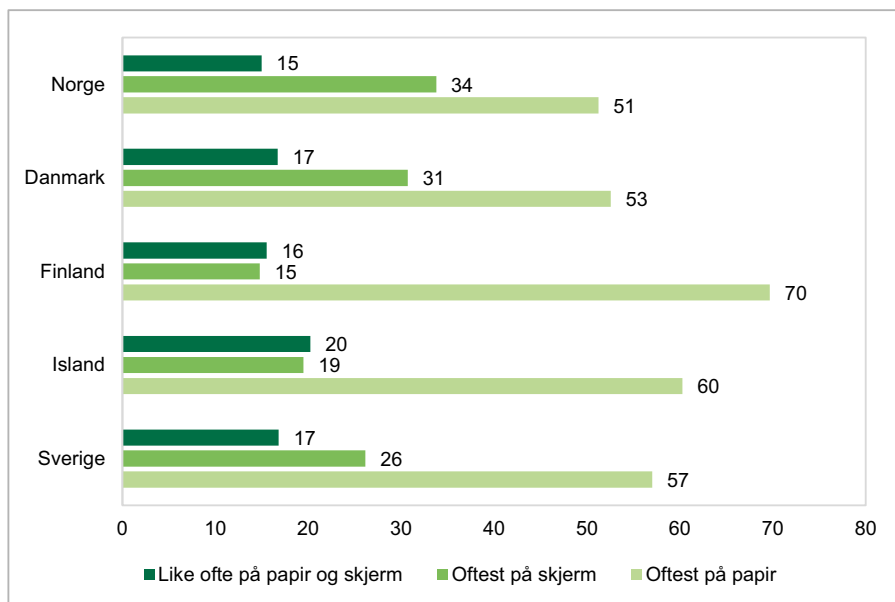
**TABELL 5.6.** Andel norske elever som enten oppgir at de sjelden eller aldri leser bøker, eller hvorvidt de leser bøker på papir eller skjerm, totalt og fordelt på kjønn i PISA 2018.

	Totalt	Jenter	Gutter
Jeg leser sjelden eller aldri en bok.	41	31	51
Jeg leser bøker oftest på papir.	30	39	21
Jeg leser bøker oftest på skjerm (nettbrett, mobil, datamaskin).	20	19	21
Jeg leser bøker like ofte på papir som på skjerm.	9	10	7

I tabell 5.6 ser vi at over 40 prosent av elevene sjelden eller aldri leser bøker av noe slag, og ikke uventet gjelder dette en langt større andel gutter enn jenter. I de øvrige nordiske landene er mønsteret relativt likt som i Norge, men her er det de finske elevene som representerer den største andelen (46 prosent) som sjelden eller aldri leser en bok, mens islandske elever har den laveste andelen med 31 prosent. Resultatene sier imidlertid ikke noe om hvor ofte elevene eventuelt leser bøker, eller hvor mye tid de bruker på det.

Figur 5.7 viser hvordan de elevene som faktisk leser bøker, fordeler seg i Norden, og av disse foretrekker flertallet i alle de nordiske landene å lese på papir. I Finland er denne andelen klart størst med 70 prosent. I Norge og Danmark foretrekker en tredel av bokleserne skjerm. Andelen boklesere som svarer at de leser like ofte på skjerm som på papir, ligger mellom 15 og 20 prosent i de nordiske landene.

PISA-undersøkelsen gir ingen forklaring på hvorfor de fleste elevene foretrekker papir framfor skjerm når de leser bøker, men mangel på digitale ressurser er neppe årsaken. Forklaringen er kanskje så enkel som at flertallet av de boklesende elevene synes det er lettere å lese trykte bøker enn digitale bøker når de skal lese lange sammenhengende tekster. Det er imidlertid ikke mulig i denne undersøkelsen å finne ut om elevenes leseforståelse er bedre på papir enn på skjerm, men når vi studerer leseskåren til elevene i de ulike svargruppene, finner vi noen tydelige forskjeller

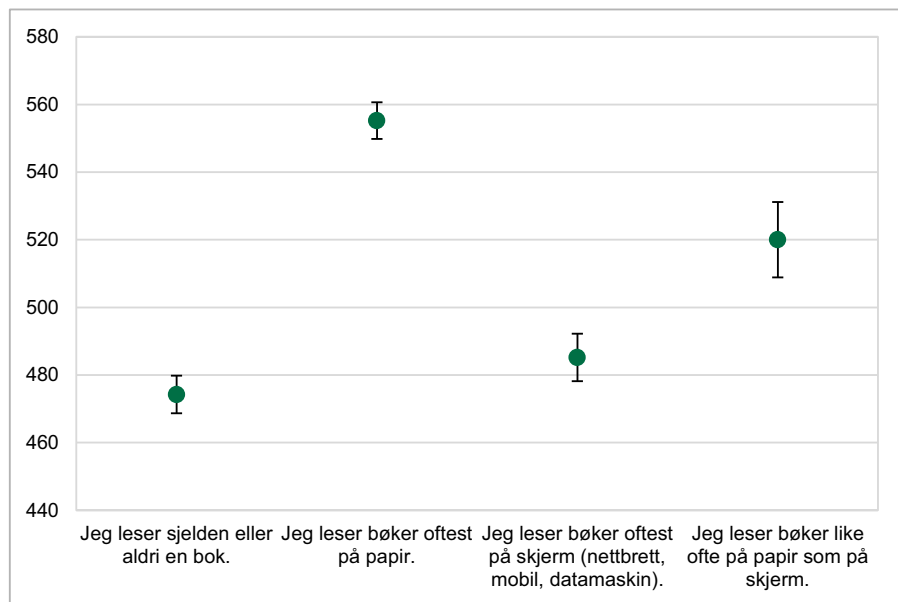


**FIGUR 5.7.** Elever som oppgir at de leser bøker, prosentvis fordelt på tre grupper: «Oftest på papir», «Oftest på skjerm» og «Like ofte på papir og skjerm» i PISA 2018.

mellom dem. Her er tendensene de samme i alle de nordiske landene, og i OECD totalt, også fordelt på kjønn, derfor nøyer vi oss med å vise gjennomsnittsskåren for de norske elevene i hver av de fire svarkategoriene i figur 5.8.

Figuren viser til dels store forskjeller i leseprestasjoner mellom de ulike gruppene. De elevene som svarer at de sjelden eller aldri leser bøker, skårer som forventet signifikant under gjennomsnittet på leseprøven. Det som derimot er overraskende, er at elever som oppgir at de leser bøker, men foretrekker skjerm, også skårer under gjennomsnittet, mens de som oftest leser bøker på papir, skårer langt over elevene i de tre andre gruppene. Forskjellen i leseskår mellom bokleserne på skjerm og papir er 0,8 standardavvik i papirlesernes favør. Elever som oppgir at de leser bøker like ofte på skjerm som på papir, presterer også over gjennomsnittet på leseprøven, men betydelig lavere enn elever som foretrekker papirbøker. Når det gjelder kjønnsforskjeller, finner vi blant guttene en like stor andel som leser bøker på skjerm som på papir, mens blant jentene er det en dobbelt så stor andel som foretrekker papirbøker framfor skjerm. Denne tendensen finner vi også i andre land.

Selv om vi kan slå fast at elever som foretrekker å lese bøker på papir, presterer mye bedre på leseprøven enn elever som oftest leser bøker på skjerm, sier ikke



**FIGUR 5.8.** Gjennomsnittsskår for elever som sjelden eller aldri leser bøker, og elever som leser bøker på papir, på skjerm og begge deler i PISA 2018. Gjennomsnitt med 95 % konfidensintervall. Gjennomsnittet i Norge er rundt 500 poeng.

dette noe om kvaliteten på boklesingen eller hva slags bøker det er snakk om – verken på skjerm eller papir. Vi kan definitivt ikke trekke den slutningen at det å lese bøker på papir påvirker leseforståelsen mer positivt enn å lese bøker på skjerm. En mulig forklaring på de relativt svake leseprestasjonene til elever som oftest leser bøker på skjerm, kan være at dette i utgangspunktet er elever som ikke leser så mye, og at bøkene de leser, er kortere og kanskje også enklere enn de bøkene som elever leser på papir. Det er også mulig at de som leser på skjerm, leser kortere sekvenser av gangen, for skjermttekster er mer utfordrende å lese, slik at det er vanskeligere å holde konsentrasjonen oppe, noe som støttes av forskningen til Mangen og van der Weel (2016).

De fleste forbinder nok boklesing i fritiden med skjønnlitteratur, og trolig er det skjønnlitteratur som gir mest mengdelesing og dermed lesetrening. Denne antakelsen styrkes når vi korrelerer skjønnlitterær lesehyppighet med leseskår, der korrelasjonskoeffisienten er høyere enn med andre typer lesestoff, som nevnt ovenfor. Siden lesehyppighet ser ut til å spille en rolle, har vi derfor undersøkt hvor ofte elever som foretrekker bøker på henholdsvis papir, skjerm og begge deler, leser skjønnlitteratur. Tabell 5.7 viser at det bare er åtte prosent av de elev-

ene som foretrekker å lese bøker på papir, som aldri leser skjønnlitteratur, mens nær 40 prosent av dem leser skjønnlitteratur minst flere ganger i måneden. Til sammenligning svarer 37 prosent av elevene som helst leser bøker på skjerm, at de aldri leser skjønnlitteratur, mens bare 15 prosent av dem leser skjønnlitteratur flere ganger i måneden. Dette støtter antakelsen om at det de ivrigste leserne av skjønnlitteratur foretrekker papirbøker.

**TABELL 5.7.** Lesehyppighet av skjønnlitteratur blant elever som foretrekker bøker på papir, på skjerm og begge deler.

Leser skjønnlitteratur	Aldri, nesten aldri	Få ganger i året	En gang i måneden	Flere ganger i måneden	Flere ganger i uka
Foretrekker papir	8	31	22	25	14
Foretrekker skjerm	37	34	14	11	4
Begge deler	14	24	21	23	18

## HVA LESER ELEVENE PÅ NETT?

I PISA svarer elevene på spørsmål om hvor ofte de holder på med seks ulike nettbaserte aktiviteter som i større eller mindre grad innebærer lesing: å lese e-post, å chatte, å lese nyheter, å lete etter informasjon for å lære, å delta i nettforum og å lete etter praktisk informasjon. Elevene ble ikke spurt om de bruker mobiltelefon, nettbrett eller datamaskin til disse aktivitetene. De fire svaralternativene som kartlegger hyppighet, er *Aldri eller nesten aldri*, *Flere ganger i måneden*, *Flere ganger i uka* og *Flere ganger om dagen*. Elevene kunne også svare *Jeg vet ikke hva det (aktiviteten) er*.

**TABELL 5.8.** Prosentandel norske elever som svarer at de holder på med ulike nettbaserte aktiviteter flere ganger i uka eller flere ganger om dagen i PISA 2018.

	Alle	Jenter	Gutter
Leser e-post	32	31	34
Chatter	87	91	83
Leser nyheter på nettet	50	49	51
Leter etter informasjon for å lære	55	57	54
Deltar i nettforum	22	20	24
Leter etter praktiske opplysninger på nettet	53	59	47

Tabell 5.8 viser at en tredel av elevene leser e-post minst hver uke, og kjønnsforskjellen er liten. Det er ikke så overraskende at dette gjelder et mindretall av elevene i 2018, for det er etter hvert blitt mye vanligere for ungdom å kommunisere på mer effektive og populære kanaler som for eksempel Snapchat, Instagram, WhatsApp og Messenger. Disse faller inn under «Chatter», som 87 prosent av elevene bruker minst en gang i uka, og her er jentene de ivrigste. Omkring halvparten av både guttene og jentene leser nyheter på nettet minst flere ganger i uka. En litt større andel leter etter informasjon for å lære, og heller ikke her er det store kjønnsforskjeller. 22 prosent av elevene deltar i diskusjonsforum flere ganger i uka, en litt større andel gutter enn jenter. Sju prosent av elevene svarer for øvrig at de ikke vet hva et diskusjonsforum er, en svarprosent som ellers ligger mellom en og to prosent for de andre aktivitetene. Over halvparten av elevene totalt leter etter praktisk informasjon på nettet flere ganger i uka, og her er kjønnsforskjellen i jentenes favør på 12 prosentpoeng.

Med unntak av «Søke etter informasjon for å lære om et emne» var de samme spørsmålene også med i PISA 2009. En sammenligning av de norske resultatene viser ingen signifikante endringer på ni år, med unntak av e-post. Andelen som leser e-post minst hver uke har sunket fra 66 prosent i 2009 til 33 prosent i 2018. Fordelingen av elever i svarkategoriene *Flere ganger i uka* og *Flere ganger om dagen* har også forskjøvet seg litt mot at litt flere gjør dette daglig.

I Norden skiller de danske elevene seg i de fleste sammenhenger ut som de hyppigste nettbrukerne (se tabell 5.9). Halvparten av dem oppgir at de leser e-post minst flere ganger i uka, mens i de øvrige nordiske landene gjelder denne andelen mellom 32 og 40 prosent. Mellom 86 og 92 prosent av elevene i Norden chatter minst flere ganger i uka. Med unntak av de svenske elevene oppgir minst halvparten av de øvrige nordiske elevene at de leser nyheter på nettet minst flere ganger i uka.

**TABELL 5.9.** Prosentandel elever i Norden og OECD som svarer at de utfører ulike nettbaserte aktiviteter flere ganger i uka eller flere ganger om dagen.

	Norge	Danmark	Finland	Island	Sverige	OECD
Chat	87	92	92	92	86	88
Info for å lære	55	72	59	64	70	68
Aviser	50	64	56	59	44	58
Praktisk informasjon	53	57	52	50	51	55
E-post	32	50	40	34	39	37
Nettforum	22	15	17	42	24	23

Når det gjelder å bruke nettet for å finne informasjon for å lære noe, er det relativt stor forskjell mellom de nordiske landene. Over 70 prosent av svenske og danske elever gjør dette flere ganger i uka eller oftere, mens det bare gjelder halvparten av de norske elevene. Bruk av nettet for å finne praktisk informasjon forekommer omtrent like hyppig i de nordiske landene. Med unntak av de islandske elevene oppgir bare mellom 15 og 24 prosent av elevene at de deltar i gruppediskusjoner på nett minst flere ganger i uka, og det er mellom seks og åtte prosent av elevene i Norden som ikke vet hva et diskusjonsforum på nett er. Gjennomsnittet i OECD ligger som figuren viser svært nær de nordiske landene.

Tabell 5.10 viser at det er en positiv, men relativt svak samvariasjon mellom de ulike nettbaserte aktivitetene og lese-skår for de norske elevene, med en korrelasjonskoeffisient mellom 0,10 og 0,17. Unntaket er diskusjonsforum, der korrelasjonen er svakt negativ (-0,13). Ser vi nærmere på de ulike svarkategoriene innen hver aktivitet, finner vi at det med to unntak er elever som svarer «flere ganger i uka», som skårer høyest. Det ene unntaket er chat, der elever som svarer «flere ganger om dagen», skårer høyest. Det andre unntaket er diskusjonsforum, der det er de elevene som svarer «aldri», som skårer høyest. Deltakelse i diskusjonsforum på nett er tydeligvis ingen vanlig aktivitet for 15-åringer, og de som svarer at de ofte driver med det, skårer altså lavt på leseprøven. Dette resultatet står litt i kontrast til ukentlig lesing av skjønnlitteratur, som det også er få som gjør ofte, men de som gjør det, skårer svært høyt på leseprøven. Vi vet at lesing av skjønnlitteratur gir mengdetrening i lesing, men vi vet lite om hva elevene gjør når de deltar i et nettforum.

**TABELL 5.10.** Korrelasjon mellom nettbaserte leseaktiviteter og lese-skår for norske elever i PISA 2018. \*\*Alle korrelasjonene er signifikante på 0,01-nivå.

	E-post	Chat	Nyheter	Søke for å lære	Nettforum	Søke praktisk info
Korrelasjon med lese-skår	0,11	0,15	0,14	0,17	-0,13	0,15

## OPPSUMMERING OG DRØFTING

Elevenes lesevaner har endret seg dramatisk siden den første PISA-undersøkelsen ble gjennomført i 2000, og den største endringen har skjedd de siste ni årene. I 2000 var det nærmest sjokkerende å registrere at mer enn en tredel av norske 15-åringer svarte at de ikke leste, og fordelt på kjønn gjaldt dette annenhver gutt og hver fjerde jente. I 2018 svarer annenhver elev totalt at de ikke leser fordi de har lyst til det, og kjønnsforskjellen er fortsatt like stor. Elevene har også redusert lesehyppigheten betydelig når det gjelder tradisjonelle typer lesestoff som blader,

tegneserier, bøker og aviser siden 2000. I 2000 svarte en tredel av elevene at de leste blader og tegneserier hver uke, i 2018 gjelder dette kun tre prosent. Boklesing var ikke så populært blant norske 15-åringer tidlig på 2000-tallet heller, 2006 var topp-året med 16 prosent ukentlige lesere, men i 2018 er andelen sunket til sju prosent. Andelen ukentlige avislesere har også gått sterkt tilbake, fra to tredeler av elevene i 2003 til 14 prosent i 2018, dette til tross for at så å si alle 15-åringer har mobiltelefoner med tilgang til nettaviser, som det ble presisert at skulle regnes med.

I dette kapitlet er ikke alle elevenes aktiviteter på nett undersøkt, kun aktiviteter som i ulik grad krever lesing, og her er det bare marginale endringer fra 2009, bortsett fra at bruk av e-post ser ut til å være på vikende front blant ungdom. Resultatene viser fortsatt små kjønnsforskjeller. Et stort flertall av elevene chatter med hverandre flere ganger om dagen, og disse skårer også bedre på leseprøven enn elever som chatter sjeldnere, så en viss lesetrening ligger det nok i denne kommunikasjonen. Omkring halvparten av elevene søker etter ulike typer informasjon eller leser nettaviser, og de som svarer at de gjør dette flere ganger i uka, presterer bedre på leseprøven enn de som gjør det sjeldnere.

Norske elevers holdninger til lesing var blant de aller minst positive i OECD i 2000, og det er de fortsatt. Holdningene har endret seg i negativ retning i takt med lesevanene, særlig når det gjelder synet på lesing som et «nødvendig onde». Utsagnene «Jeg leser bare hvis jeg må» og «Jeg leser bare for å få den informasjonen jeg trenger» har fått økt tilslutning fra omkring 45 prosent av elevene tidlig på 2000-tallet til 60 prosent i 2018. Andelen elever som har lesing som favoritt-hobby, eller som liker å snakke om bøker med andre, har ligget mellom 20 og 30 prosent i hele perioden, men med en svakt nedadgående tendens. Av de som leser bøker, foretrekker et flertall papirformatet framfor skjermen, og disse er også de beste og ivrigste leserne. Når andel elever som leser i fritiden har gått så dramatisk ned de siste årene, samtidig som elevene tydeligvis er på nett hver eneste dag, skulle man kanskje tro at alle de nettbaserte aktivitetene kunne kompensere for den tradisjonelle lesingen, og at denne ikke lenger ville bety så mye for elevenes leseferdighet som før. Men analyser av elevenes prestasjoner i forhold til deres fritidslesing og holdninger til lesing viser fremdeles en klar og positiv sammenheng.

En sammenligning av elevene i de nordiske landene viser gjennomgående store kjønnsforskjeller når det gjelder holdninger til lesing. De finske jentene er fortsatt mest positive og leser mest, men også de har hatt en klar tilbakegang de siste ni årene. Tidligere var finske elever totalt sett blant de mest positive til lesing i hele OECD, men i 2018 ligger alle de nordiske landene godt under dette gjennomsnittet. Vi antyder ovenfor at en mulig forklaring kunne være at nordiske ungdommens til-

gang til avansert digitalt utstyr og internett kanskje er større enn i mange andre land, og særlig har mobiltelefonene fått helt andre bruksområder enn de hadde for ti år siden. Ubegrenset tilgang til internett og avanserte mobiltelefoner stjeler nok mye av ungdommenes fritid og gjør tradisjonelle leseaktiviteter mindre attraktive.

### Like muligheter for alle?

Til tross for at Norge er et land med små sosiale forskjeller, viste vi tidligere i dette kapitlet at elevenes sosiale bakgrunn henger sammen med både leseengasjement og leseprestasjoner. Samtidig så vi at økt leseengasjement trolig kan bidra til å kompensere for lav sosioøkonomisk status når det gjelder elevenes leseferdigheter (figur 5.4). Med utgangspunkt i den positive sammenhengen mellom leseengasjement og leseferdigheter er det grunn til å frykte at ikke bare sosiale forskjeller, men også gutters negative holdninger til lesing truer idealet om like muligheter for alle. Den siste tiden har det riktig nok vært rettet mye oppmerksomhet mot problemet med at gutter presterer dårligere enn jenter på skolen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Men samtidig hevdes det at kjønnsforskjellene jevner seg ut med årene, og at guttene tar igjen jentene når de kommer over i videregående og høyere utdanning. Men dersom stadig flere gutter sakter akterut når det gjelder lesekompetanse, slik PISA-resultatene i 2018 kan tyde på (Jensen, Frønes, Kjærnsli & Roe, 2020, kapittel 2 i denne antologien), er det kanskje bare et spørsmål om når – og ikke om – jentene vil ta igjen guttene på de fleste områder i samfunnet.

Det er selvsagt ikke noe problem at jenter er flinke, problemet er de guttene som blir hengende etter, for god lesekompetanse vil ikke være mindre viktig verken i utdanning eller yrkesliv i framtiden. I en tid der det meste av den informasjonen vi har behov for, finnes på internett, er det helt nødvendig både å kunne ta seg fram i store tekstmengder og vurdere ulike tekster og kilder opp mot hverandre. I kjølvannet av dreiningen fra papirbasert til nettbasert lesing er kritisk lesing blitt et sentralt begrep, og resultater fra de nasjonale prøvene i lesing viser at det er utfordrende for elever å reflektere kritisk over det de leser (Roe, Ryen & Weyergang, 2018). Kritisk lesing krever ikke bare evne til å vurdere tekster kritisk, men også nøyaktighet, konsentrasjon og utholdenhet når ulike tekster skal leses og vurderes opp mot hverandre. (Mer om kritisk lesing i Weyergang & Frønes, 2020, kapittel 7 i denne antologien.)

Mye tyder på at guttenes stadig lavere interesse for leseaktiviteter, sammenlignet med jentenes, starter allerede på småtrinnet. I en studie av selvoppfatning og verdien av lesing fant de amerikanske forskerne Barbara Marinak og Linda Gambrell (2010) kjønnsforskjeller allerede i tredje klasse. Det viste seg at til tross



for at gutter i tredje klasse hadde like stor tro på egne leseferdigheter som jentene, hadde de langt mindre interesse av å lese i fritiden. Stadig lavere interesse for frivillig lesing vil gi mindre lesetrening, og dette er sannsynligvis en medvirkende årsak til at kjønnsforskjellene i jentenes favør fortsetter å øke igjennom hele grunnskolen i Norge (Roe, 2013, s. 16).

Et mål må uansett være å gi alle barn og unge, uavhengig av sosioøkonomisk status og kjønn, like god tilgang til lesestoff og hjelp til å finne fram til tekster som engasjerer dem. Gode skolebibliotek kan bidra positivt i dette arbeidet. Skolebibliotekarere er fagfolk med oversikt over litteratur som passer for ulike elevgrupper, og de kan gi individuell veiledning, ikke minst til de elevene som trenger det mest, eller som ikke får stimulert lesingen sin hjemme. En svensk kunnskapsoppsummering fra 2017 viser til studier som dokumenterer at der elevene hadde tilgang til skolebibliotek, presterte de bedre enn der elevene ikke hadde tilgang (Gärdén, 2017). Derfor er det svært uheldig at stadig flere skolebibliotek blir nedlagt eller får færre ressurser, både når det gjelder bøker og bemanning. I opplæringslovutvalgets forslag til ny opplæringslov i desember 2019 (NOU 2019: 23) ble det foreslått å fjerne begrepet skolebibliotek og erstatte det med bibliotek, slik at kommunene får frihet til å legge ned all bibliotekvirksomhet på den enkelte skole, så sant det finnes et bibliotektilbud ellers i kommunen. Det er stor forskjell på å ha et skolebibliotek i skolens lokaler, som elevene enkelt kan benytte i løpet av skoledagen, og å ha tilgang til et kommunalt bibliotek som det må planlegges besøk til. En slik løsning vil skape store og uheldige ulikheter fra skole til skole.

De siste tjue årene har det vært satt inn ressurser for å motvirke den negative utviklingen når det gjelder leseengasjement blant barn og unge i Norge. Et landsomfattende tiltak var strategiplanen Gi rom for lesing! tidlig på 2000-tallet, der store statlige ressurser ble satt inn for å styrke elevenes leseinteresse over hele landet (Jensen et al., 2020, kapittel 2 i denne antologien). Det er ikke forsket på tiltaksplanens direkte effekt på elevenes leselyst eller leseferdigheter, men i sluttrapporten slås det fast at mange av prosjektene ble beskrevet som svært vellykket, og at entusiasmen blant både lærere, bibliotekarere og elever var stor (Buland, Dahl, Finbak & Havn, 2008). Nasjonale og lokale lesekampanjer og lesekonkurranser der elevene konkurrerer om å lese så mange bøker eller boksider som mulig, arrangeres også med jevne mellomrom. Det kan være mye å hente gjennom gode lesekampanjer, men den leseinteressen de kanskje bidrar til, er ofte forbigående i en tid med massiv konkurranse fra en rekke nettbaserte aktiviteter. Et forhåpentlig varig tiltak er *Foreningen !les* (<https://foreningenles.no/>), som ble stiftet allerede i 1997, og som siden den gang har arbeidet kontinuerlig med å få barn og unge til å lese bøker, og i økende grad lagt vekt på å fremme særlig guttenes leseinteresse.

Innledningsvis pekte vi også på lærernes rolle i arbeidet med å få elevene til å bli glade i å lese, og mye tyder på at lærere som er bevisste på betydningen av å inspirere elevene til å lese i fritiden, kan bidra positivt i arbeidet med å gi alle elever like muligheter til å bli glade i å lese. De kan for eksempel være gode lesende forbilder, foreslå lesestoff som engasjerer elevene, og ikke minst gjøre arbeidet med tekster i klasserommet spennende og utfordrende for elevene. Og klarer de det, er det grunn til å tro at mange elever både kan oppnå bedre leseforståelse – og dermed også bedre skoleprestasjoner.

I den internasjonale rapporten *PISA 2018, Insights and Interpretations* (Schleicher, 2019) går det blant annet klart fram at lærerens egen entusiasme når det gjelder å inspirere elevene til å lese i fritiden, spiller en stor rolle: «(...) teacher enthusiasm and teachers' stimulation of reading engagement were the teaching practices most strongly (and positively) associated with students' enjoyment of reading» (s. 15). Vi vil hevde at det særlig er viktig å oppmuntre elevene til å lese bøker, for i tillegg til at boklesing både gir opplevelser og kunnskap, innebærer det automatisk lesing av lengre tekster – og dermed mer lesetrening. Resultatene fra PISA 2018 peker dessuten klart i retning av at mange norske lærere legger lista litt for lavt når det gjelder å få elevene til å lese lengre tekster i norskfaget, sammenlignet med lærerne i de andre nordiske landene. Bare litt over halvparten av elevene på tiende trinn rapporterte i at de hadde måttet lese en tekst på mer enn ti sider i løpet av skoleåret (Frønes & Roe, 2020, kapittel 8 i denne antologien). LISA-studien, som ble omtalt tidligere i dette kapitlet, viste også at det så å si aldri ble lest lengre tekster, for eksempel hele romaner, i norskundervisningen på åttende trinn (Blikstad-Balas & Roe, 2020; Gabrielsen, Blikstad-Balas & Tengberg, 2019).

Noen vil kanskje fortsatt mene at når samfunnet og tekstkulturen endrer seg, vil det ikke være nødvendig å kunne lese lange sammenhengende tekster, og da er det kanskje greit at barns og unges fritidslesing bare består av korte tekster på mobilen. I dette kapitlet har vi argumentert for at det er en helt feil slutning å trekke, for uansett utdanning og yrkesvalg kan ingen lenger regne med å slippe unna med å lese overskrifter og korte oppsummeringer.

## LITTERATUR

- Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Buland, T., Dahl, T., Finbak, L. & Havn, V. (2008). Det er nå det begynner. Sluttrapport fra evalueringen av tiltaksplanen «Gi rom for lesing!» Trondheim: SINTEF.

- Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R. & Salmerón, L. (2018). Don't Throw Away Your Printed Books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension, *Educational Research Review*, 25, 23–38.
- Fjørtoft, S. O., Thun, S. & Buvik, M. P. (2019). Monitor 2019. En deskriptiv kartlegging av digital tilstand i norske skoler og barnehager. Trondheim: SINTEF. Lastet ned 08.07.2020 fra <https://www.udir.no/contentassets/92b2822fa64e4759b4372d67bcc8bc61/monitor-2019-sluttrapport-sintef.pdf>
- Frønes, T. S. & Roe, A. (2020). Hva skjer i norsktimene? Elevenes oppfatninger av undervisningen på skolen. I T. S. Frønes & F. Jensen (red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*, kapittel 8, s. 196–221. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gabrielsen, I. L., Blikstad-Balas, M. & Tengberg, M. (2019). The role of literature in the classroom: How and for what purposes do teachers in lower secondary school use literary texts? *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1–32.
- Gambrell, L. B., Palmer, B. M., Codling, R. M. & Mazzoni, S. A. (1996). Assessing Motivation to Read. *The Reading Teacher*, 49(7), 518–533.
- Gärdén, C. (2017). Skolbibliotekets roll för elevers lärande. En forsknings- och kunskapsöversikt år 2010–2015. Stockholm: Kungliga biblioteket. Nationell biblioteksstrategi.
- Guthrie, J. T. (2008). Reading motivation and engagement in middle and high school: Appraisal and intervention. I J. T. Guthrie (red.), *Engaging adolescents in reading* (s. 1–16). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Guthrie, J. T., Mullan, J., Klauda, S. L. & Ho, A. N. (2013). Modeling the Relationships Among Reading Instruction, Motivation, Engagement, and Achievement for Adolescents. *Reading Research Quarterly*, 48(1), 9–26, <https://dx.doi.org/10.1002/rrq.035>
- Hoel, T. & Helgevold, L. (2005). Jeg leser aldri – men jeg leser alltid! Gutter som lesere og som bibliotekbrukere. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.
- Jensen, F., Frønes, T. S., Kjærnsli, M. & Roe, A. (2020). Lesing i PISA 2000–2018. Norske elevers lesekompetanse i et internasjonalt perspektiv. I T. S. Frønes & F. Jensen (red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*, kapittel 2, s. 21–45. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R. V. & Roe, A. (2007). *Tid for tunge løft. Norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Klette, K., Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2017). Linking instruction and student achievement. A research design for a new generation of classroom studies. *Acta Didactica Norge*, 11(3).
- Kunnskapsdepartementet. (2019). Nye sjanser – bedre læring. Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp. NOU 2019: 3.
- Lie, S., Kjærnsli, M., Roe, A. & Turmo, A. (2001). Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv. *Acta Didaktica*, 4. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- Mangen, A. & van der Weel, A. (2016). The Evolution of reading in the age of digitisation: an integrative framework for reading research. *Literacy*, 50(3), 116–124.
- Marinak, B. & Gambrell, L. (2010). Reading Motivation: Exploring the Elementary Gender Gap. *Literacy Research and Instruction*, 49(2), 129–141.

- McRae, A. & Guthrie, J. T. (2009). Promoting reasons for reading: Teacher practices that impact motivation. I E. H. Hiebert (red.), *Reading more, reading better* (s. 55–76). New York: Guilford Press.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P. & Hooper, M. (2017). PIRLS 2016 International Results in Reading. TIMSS & PIRLS International Study Center, MA, USA: Lynch School of Education, Boston College and International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Norsk mediebarometer. (2019). Bruk av ulike medier, etter kjønn og alder 2015–2019. Statistisk sentralbyrå. Lastet ned 09.07.2020 fra <https://www.ssb.no/statbank/table/12947/>
- NOU 2019: 23 (2019). Ny opplæringslov. Hentet 07.07.2020 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2682434/>
- OECD. (2002). Reading for Change: Performance and Engagement across Countries: Results from PISA 2000, PISA, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264099289-en>
- OECD. (2009). PISA 2009 assessment framework – key competences in reading, mathematics and science. Paris: OECD.
- Roe, A. (2010). Elevenes engasjement i lesing. I M. Kjærnsli & A. Roe (red.), *På rett spor. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roe, A. (2013). Norske gutters resultater på nasjonale og internasjonale leseprøver. I K. Kvern-dokken (red.), *Gutter og lesing* (s. 13–33). Bergen: Fagbokforlaget.
- Roe, A. (2016). Students' perspectives on reading instruction and reading engagement. I K. Klette, O. K. Bergem & A. Roe (red.), *Teaching and learning in lower secondary schools in the era of PISA and TIMSS* (s. 85–97). Amsterdam: Springer Publishing.
- Roe, A., Ryen, J. A. & Weyergang, C. (2018). *God leseopplæring med nasjonale prøver. Elevers leseutfordringer i et mangfold av tekster*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roe, A. & Taube, K. (2012). «To read or not to read – that is the question». Reading engagement and reading habits in a gender perspective. I N. Egelund (red.), *Northern lights on PISA 2009 – focus on reading*. TemaNord 2012: 501. København: Nordic Council of Ministers.
- Schleicher, A. (2019). PISA 2018, Insights and Interpretations. Paris: OECD Publications.
- UFD. (2003). Gi rom for lesing! Strategi for stimulering av leselyst og leseferdighet 2003–2007. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Weyergang, C. & Frønes, T. S. (2020). Å lese kritisk: Elevers vurderinger av teksters troverdighet og pålitelighet. I T. S. Frønes & F. Jensen (red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*, kapittel 7, s. 166–195. Oslo: Universitetsforlaget.