

 Åpen tilgang



Tove Stjern Frønes og
Fredrik Jensen (red.)

LIKE MULIGHETER TIL GOD LESEFORSTÅELSE?

20 år med lesing i PISA

Like muligheter til god leseforståelse?

Tove Stjern Frønes og Fredrik Jensen (red.)

Like muligheter til god leseforståelse?

20 år med lesing i PISA

Universitetsforlaget

Redaksjonelt arbeid, utvalg og introduksjon © Tove Stjern Frønes og Fredrik Jensen 2020.

Hvert enkelt kapittel © den respektive forfatter 2020.

Boken ble første gang utgitt i 2020 på Universitetsforlaget.

Materialet i denne publikasjonen er utgitt som Open Access / Åpen tilgang og er omfattet av åndsverklovens bestemmelser og Creative Commons-lisens CC BY 4.0.

Lisensen Creative Commons CC BY 4.0 gir tillatelse til å kopiere, distribuere og spre verket i hvilket som helst medium eller format og til fritt å bearbeide materialet for hvilket som helst formål, inkludert kommersielle. Lisensgiver kan ikke kalle tilbake disse frihetene så lenge du respekterer disse lisensvilkårene. For slik spredning og bearbeiding gjelder følgende vilkår: Du må oppgi korrekt kreditering og en henvisning til lisensen, samt indikere om endringer er blitt gjort. Du kan gjøre dette på enhver rimelig måte, så lenge det ikke kan forstås som at lisensgiver godkjenner deg eller din bruk av verket. Du kan ikke på noen måte hindre andre i å gjøre noe som lisensen tillater.

Boken er utgitt med støtte fra Utdanningsdirektoratet.

ISBN trykt utgave: 978-82-15-04005-9

ISBN elektronisk utgave: 978-82-15-04006-6

DOI: 10.18261/9788215040066-2020

Henvendelser om denne utgivelsen kan rettes til:

post@universitetsforlaget.no

www.universitetsforlaget.no

Omslag: Universitetsforlaget

Sats: Tekstflyt AS

Innhold

FORORD	9	
KAPITTEL 1		
INTRODUKSJON: LIKE MULIGHETER TIL GOD LESEFORSTÅELSE?		
20 ÅR MED LESING I PISA	10	
<i>Tove Stjern Frønes og Fredrik Jensen</i>		
Lesing i PISA-undersøkelsen	11	
Likeverd i utdanning – like muligheter til å bli gode lesere	11	
Innsikter gjennom internasjonal sammenligning – hva kan PISA-undersøkelsen fortelle oss?	13	
Om denne antologien	16	
Litteratur	19	
KAPITTEL 2		
LESING I PISA 2000–2018: NORSKE ELEVERS LESEKOMPETANSE I ET INTERNASJONALT PERSPEKTIV		21
<i>Fredrik Jensen, Tove Stjern Frønes, Marit Kjærnsli og Astrid Roe</i>		
Norske elevers resultater i lesing fra 2000 til 2018	23	
Om å måle elevprestasjoner i lesing over tid	35	
Lesing i norsk skole i perioden 2000 til 2020	36	
Oppsummerende betraktninger	41	
Litteratur	42	
KAPITTEL 3		
HVA ER RELEVANT LESEKOMPETANSE I DAGENS SAMFUNN, OG HVORDAN MÅLES LESING I PISA 2018?		46
<i>Cecilie Weyergang og Camilla G. Magnusson</i>		
Hva kreves av lesere i dagens samfunn?	47	
Hvordan måles lesing i PISA 2018?	51	
Oppgaveeksempler	67	
Måler PISA lesekompetanse som er viktig i dagens samfunn?	73	
Litteratur	75	

KAPITTEL 4

NORSKE ELEVERS KUNNSKAP OM STRATEGIER FOR LESEFORSTÅELSE ... 79

Camilla G. Magnusson og Tove Stjern Frønes

Leseforståelse, lesestrategier og metakognisjon	82
Lesestrategier: å forstå og huske en tekst og å lage et sammendrag ...	85
Resultater: elevenes kunnskap om egnede lesestrategier	89
Diskusjon	97
Avsluttende bemerkninger	102
Litteratur	103

KAPITTEL 5

ELEVENES LESEVANER OG HOLDNINGER TIL LESING 107

Astrid Roe

Innledning	108
Leseengasjement målt i PISA fra 2000 til 2018	110
Elevenes lesevaner i 2018	111
Elevenes holdninger til lesing	115
Hva leser elevene i fritiden?	120
Lesing av bøker på papir og skjerm	122
Hva leser elevene på nett?	126
Oppsummering og drøfting	128
Litteratur	132

KAPITTEL 6

Å FORSTÅ DET MAN LESER – Å TREKKE SLUTNINGER I

SKJØNNLITTERATUR OG SAKPROSA 135

Jostein Andresen Ryen og Tove Stjern Frønes

Introduksjon	136
Hva skjer når vi trekker slutninger?	137
Resultater fra PISA 2018: elevers evne til å trekke slutninger i sakprosa og skjønnlitteratur	140
Slutningstyper i PISAs leseoppgaver	142
Oppsummerende betraktninger	162
Takk	163
Litteratur	163

KAPITTEL 7

Å LESE KRITISK: ELEVERS VURDERINGER AV TEKSTERS TROVERDIGHET OG PÅLITELIGHET 166

Cecilie Weyergang og Tove Stjern Frønes

Innledning	167
Kritisk lesing og fornyelsen av Kunnskapsløftet 2020	167
Hva er kritisk lesing?	169
Tekst- og oppgaveeksempler – å vurdere troverdighet og pålitelighet	178
Elevenes kunnskap om strategier for å undersøke avsenderes pålitelighet	182
Hvordan oppøve evnen til kritisk lesing hos elever?	188
Avslutning	191
Takk	192
Litteratur	192

KAPITTEL 8

HVA SKJER I NORSKTIMENE? ELEVERS OPPFATNING AV NORSKUNDERVISNINGEN PÅ SKOLEN 196

Tove Stjern Frønes og Astrid Roe

Læreres undervisning – hva virker?	198
Undervisningskvalitet: lærerens støtte, klare læringsmål og tydelige tilbakemeldinger	202
Arbeid med tekster i norskfaget	208
Oppsummering og drøfting	216
Litteratur	218

KAPITTEL 9

GIR NORSK SKOLE ALLE ELEVER LIKE MULIGHETER TIL Å BLI GODE LESERE? 222

Fredrik Jensen, Marit Kjærnsli, Julius Kristjan Björnsson og Andreas Pettersen

Innledning	223
Metode	224
Resultater	227
Avslutning	239
Litteratur	241

KAPITTEL 10

AVSLUTTENDE BEMERKNINGER: LESING SOM PORTVOKTER 242

Tove Stjern Frønes og Fredrik Jensen

Har gutter og jenter like muligheter for å bli gode lesere? 244

Har elever fra ulike sosioøkonomiske grupper like muligheter? 245

Har elever med ulik språkbakgrunn like muligheter? 245

Får lavt- og høytpresterende elever gode nok muligheter? 246

Litteratur 248

KAPITTEL 11

LESING I NORSKFAGET ETTER FAGFORNYELSEN. HVA KAN VI LÆRE

AV PISA, OG HVA KAN VI IKKE LÆRE? 250

Jonas Bakken

«PISA måler ikke alt» 251

Norsk som redskapsfag og danningsfag 252

Lesing i redskapsfaget norsk 254

Lesing i danningsfaget norsk 259

Lesing i norsk som opplevelsesfag 261

Lesing i norsk som identitetsfag 262

Flere dimensjoner av det samme faget 263

PISA og lesing i norskfaget 264

Implikasjoner for undervisning og forskning 269

Litteratur 272

VEDLEGG

MESTRINGSNIVÅER PISA 2018 – BESKRIVELSER AV LESEKOMPETANSE ... 275

FORFATTEROMTALER 278

Forord

Denne boka er den andre norske publikasjonen med resultater fra PISA 2018 fra prosjektets side. I desember 2019 ble det publisert en kortrapport med hovedresultater fra undersøkelsen. Kortrapporten presenterte de viktigste resultatene om elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag, i tillegg til å ha med resultater om læringsmiljø og likeverd. Kortrapporten var tenkt som en formidlingsrapport og skulle kunne leses av folk som var interessert i å få et innblikk i PISA-resultatene. Denne boka går i dybden på ett tema, nemlig lesing, og retter seg dermed mot lesere som er spesielt interessert i dette fagområdet. Lesing var hovedområde for tredje gang i PISA 2018.

PISA 2018 i Norge er finansiert av Utdanningsdirektoratet og gjennomført av Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) ved Universitetet i Oslo med Fredrik Jensen som prosjektleder. Forfatterne i denne antologien er alle tilknyttet ILS. De fleste av oss arbeider ved Enhet for kvantitative utdanningsanalyser (EKVA) med studier av elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag.

Vi vil gjerne takke alle som har bidratt til gjennomføringen av undersøkelsen og arbeidet med å skrive denne boka. Vi vil rette en spesiell takk til alle skolene som deltok i undersøkelsen. Takk til Utdanningsdirektoratet for anledning til å bruke faksimiler, oppgaver og anonymiserte elevsvar fra nasjonale leseprøver i antologien.

Videre ønsker vi å takke kollegaene våre i PISA-prosjektet, spesielt Anna Eriksen, Eva K. Narvhus og Anubha Rohatgi, som har spilt en viktig rolle i gjennomføringen av undersøkelsen. Anna og Eva har også vært bakkemannskap for denne antologien, og de har gitt mange nyttige kommentarer og innspill i alle faser av arbeidet. Forfatterne har lest og kommentert hverandres utkast, flere ganger, og har på denne måten gitt tekstene kritisk motstand. Maria Løvgren har hjulpet oss med gjennomlesing, rettinger og bearbeiding av grafiske elementer. Takk også til Ragnhild Engdal Jensen, Morten Skar og Trude Nilsen for diskusjoner og lesing av utkast.

Takk til vår redaktør i Universitetsforlaget, Helge Årsheim! Vi vil også takke de anonyme fagfellene som med sine kommentarer har hevet kvaliteten på kapitlene i antologien. På vegne av forfattergruppen,

Blindern, 13. juli 2020

Tove Stjern Frønes og Fredrik Jensen

Kapittel 1

Introduksjon: Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA

TOVE STJERN FRØNES OG FREDRIK JENSEN

Denne antologien har to formål:

Først og fremst viser vi dybdestudier av elevers leseforståelse og holdninger til lesing. Vi ser fra mange vinkler etter hva som kjennetegner gode lesere, og vi supplerer resultater fra PISA-undersøkelsen med andre studier, både kvalitative og kvantitative. I tillegg diskuterer vi resultatene og målemetodene i PISA opp mot leseforskning og den nye, reviderte læreplanen, LK20.

Det andre formålet er å tematisere likeverd i utdanningen ved å undersøke spørsmålet i tittelen: Har elevene like muligheter til å bli gode lesere? I denne sammenhengen betyr ikke likeverd at alle elever skal prestere på samme nivå, men at alle skal ha lik tilgang på støtte i læringen, og at elever med samme innsats og forutsetninger skal kunne nå samme mål. I de fleste kapitlene viser vi hvordan elevenes leseferdigheter og lesevaner henger sammen med elevenes kjønn, hjemmebakgrunn og språklige forutsetninger. Bakgrunnsinformasjonen om elevene er hentet fra et eget spørreskjema som elevene svarer på i forbindelse med den faglige PISA-prøven. Egne analyser av tekster, oppgaver og elevsvar gir grunnlag for å beskrive elevenes faglige prestasjoner og anledning til å peke på styrker og svakheter i elevenes kompetanse og den undervisningen de får på skolen.

LESING I PISA-UNDERSØKELSEN

Men hva er lesing i denne sammenhengen? Lesekompetanse (reading literacy) er i rammeverket for PISA 2018 definert slik (OECD, 2019a, norsk oversettelse fra Weyergang & Magnusson, 2020):

Lesekompetanse innebærer at elevene skal forstå, bruke, evaluere, reflektere over og engasjere seg i tekster, for å kunne nå sine mål, utvikle sine kunnskaper og evner, og delta i samfunnet.

Lesekompetanse forstås som tre kognitive prosesser med nær forbindelse: å finne fram til informasjon, å tolke informasjon og å vurdere og reflektere over informasjon. Denne definisjonen er i tråd med kompetansebegrepet i norske læreplaner (Kunnskapsdepartementet, 2017) og hvordan grunnleggende ferdigheter i lesing er definert i Kunnskapsløftet:

Å kunne lese er å skape mening fra tekst. Lesing gir innsikt i andres erfaringer, meninger, opplevelser og skaperkraft, uavhengig av tid og sted. Lesing av tekst på papir og digitalt er en forutsetning for livslang læring, og for å kunne delta aktivt i samfunnslivet på en kritisk og reflektert måte. Å lese handler om å kunne forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i innholdet i tekster. (Utdanningsdirektoratet, 2012)

LIKEVERD I UTDANNING – LIKE MULIGHETER TIL Å BLI GODE LESERE

PISA-undersøkelsens forskningsdesign gir oss mulighet til å undersøke hvordan ulike skolesystemer legger til rette for å gi et godt skoletilbud til ulike grupper av elever. Empiriske studier som denne er spesielt egnet til å undersøke forholdet mellom elevgruppers bakgrunn, deres ulike utgangspunkter for læring og de faglige prestasjonene deres. Innsikter fra studier som PISA-undersøkelsen inngår på denne måten naturlig i kunnskapsgrunnlaget som alle skolefolk – fra lærere, skoleledere og skoleeiere til statsråd og departement – bruker for å ta kloke avgjørelser og slik minske forskjellene mellom ulike elevgrupper og ivareta skolens utjevne mandat.

Alle de syv PISA-undersøkelsene som har blitt gjennomført i perioden 2000–2018, har vist at jenter leser bedre enn gutter hvis vi sammenligner gjennomsnittlige prestasjoner for de to gruppene (OECD, 2019b). Det er langt flere gutter enn jenter på de laveste mestringsnivåene, også under den såkalte kritiske grensen.

Dette gjelder ikke bare for elever i Norge og Norden, men i alle land vi vanligvis sammenligner oss med. Kjønnforskjellene i de nordiske landene er betydelige, spesielt i Norge og Finland, med mellom 40 og 50 såkalte PISA-poeng i forskjell (om lag et halvt standardavvik). Prestasjonsforskjellene er også relativt stabile, selv om forskjellene ble mindre i OECD-landene og i Danmark og Sverige i PISA 2015, samme år som prøvene ble digitalisert (Frønes, 2016).

Ekspertutvalget som utredet kjønnforskjeller i skoleprestasjoner – det såkalte Stoltenberg-utvalget – viste i rapporten *Nye sjanser – bedre læring* (NOU 2019: 3) at kjønnforskjellene vi ser i PISA-undersøkelsen, er en del av et større bilde. Rapporten fastslår at:

De viktigste konsekvensene av kjønnforskjellene i utdanning ligger antakelig foran oss i tid, og er derfor usikre og utfordrende å beskrive. Det er likevel all grunn til å regne med at disse forskjellene vil ha stor betydning for enkeltindivider, og også for den videre utviklingen av det norske samfunnet. Kjønnforskjellene i utdanning er en samfunnsutfordring. (NOU 2019: 3, s. 12)

Utvalget fastslår også at det er komplekse årsaker til forskjeller mellom grupper, og både biologiske og psykologiske faktorer på individnivå og strukturelle og sosiale årsaker i familier, barnehage, skole og arbeidsmarkedet inngikk i utvalgets kunnskapsgrunnlag. En OECD-utredning av kjønnforskjeller i utdanningsløpet i Norge (Borognovi, Ferrara & Maghnouji, 2018) trekker fram at det ser ut til at det er relativt små kjønnforskjeller tidlig i skoleløpet sammenlignet med andre land, men at forskjellene blir svært store i løpet av ungdomsskolen (s. 57). De finner også at kjønnforskjellene i guttenes disfavør er spesielt store og bekymringsfulle på skoler der mange elever kommer fra hjem med lav sosioøkonomisk bakgrunn. Studiene som er grunnlag for denne utredningen fra OECD, blant annet PISA, er egnet til å beskrive forskjellene mellom grupper relativt nøyaktig, men uten å kunne peke på forklaringer eller årsaker til at jentene gjennomgående er bedre lesere enn guttene. Vi er dermed avhengige av å plassere resultater i tråd med både fagdidaktisk og pedagogisk teori, og i den nasjonale konteksten, for å antyde hvilke faktorer som spiller sammen. Slike innsikter fra studier kan så være utgangspunkt for nye studier som undersøker årsaker og virkninger i passende forskningsdesign.

I PISA 2018 presterer jentene signifikant bedre enn guttene i både lesing, matematikk og naturfag – og dette er første gang at jentene gjennomsnittlig presterer bedre i alle de tre fagområdene. Både Stoltenberg-utvalget og OECD-utredningen peker på at Norge har en svært suksessfull historie knyttet til å kompensere for

kjønnsforskjeller: De tradisjonelle kjønnsforskjellene som i etterkrigstiden var synlige gjennom at jentene hadde lavere realfagsprestasjoner, utdanningsgrad og deltakelse i yrkeslivet, er effektivt utjevnet. «Norway should be celebrated for its success in closing traditional gender gaps (...) However, this had the unintended consequence of leaving boys lagging behind» (Borgonovi, Ferrara & Maghnouji, 2018, s. 57).

Utjevning mellom sosiale grupper har stått sentralt i norsk utdanningspolitikk i mange tiår, lovfestet gjennom opplæringsloven og konkretisert i de norske læreplanene. I gjeldende overordnet del av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) står det at «Alle elever skal behandles likeverdig, og ingen elever skal utsettes for diskriminering. Elevene skal også gis likeverdige muligheter slik at de kan ta selvstendige valg. Skolen skal ta hensyn til mangfoldet av elever og legge til rette for at alle får oppleve tilhørighet i skole og samfunn». Selv om det er et svært komplekst arbeid å utjevne kjønnsforskjeller, er dette en tydelig beskjed om at alle som beskjeftiger seg med skole, skal sørge for å gi alle elever like sjanser til å ta de livsvalgene de selv ønsker.

INNSIKTER GJENNOM INTERNASJONAL SAMMENLIGNING – HVA KAN PISA-UNDERSØKELSEN FORTELLE OSS?

Norges deltakelse i store utdanningsundersøkelser som PISA, PIRLS og TIMSS er en del av det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet (NKVS). I debatten om disse undersøkelsene kan vi få inntrykk av at Norge deltar i en internasjonal konkurranse. Men Norge – og alle andre land – deltar i slike undersøkelser for å få informasjon om *seg selv*: Gjennom å sammenligne ulike skolesystemer finner vi fram til styrker og svakheter i vår egen skole.

Selv om PISA-undersøkelsen og andre storskalaundersøkelser har store og representative utvalg for landet – for hele populasjonen – så gir dette også begrensninger for hvilke grupper som dataene kan differensiere mellom. PISA-undersøkelsen har mange nok elever fra alle fylker til at målingene er presise for Norge, men upresise for hver av disse geografiske størrelsene.

Ulike vurderinger av elevers kompetanse er tildelt ulike «jobber» i kvalitetsvurderingssystemet. Storskalaundersøkelsene skal sørge for at det er mulig å sammenligne det norske utdanningssystemet med andre systemer, og de nordiske velferdssamfunnene blir ofte sammenlignet med andre regioner. Mens kartleggingsprøvene har som «jobb» å spore opp de elevene som trenger ekstra støtte for tidlig innsats i 1., 2. eller 3. trinn, så har de nasjonale prøvene som «jobb» i NKVS å gi

informasjon om alle elever til elevene selv, hjemmet, læreren, skolen og skoleeier. PISA kan ikke bidra med informasjon på elev-, skole- eller kommunenivå i det hele tatt, men gir oss mulighet til å ta temperaturen på skolesystemet med jevne mellomrom.

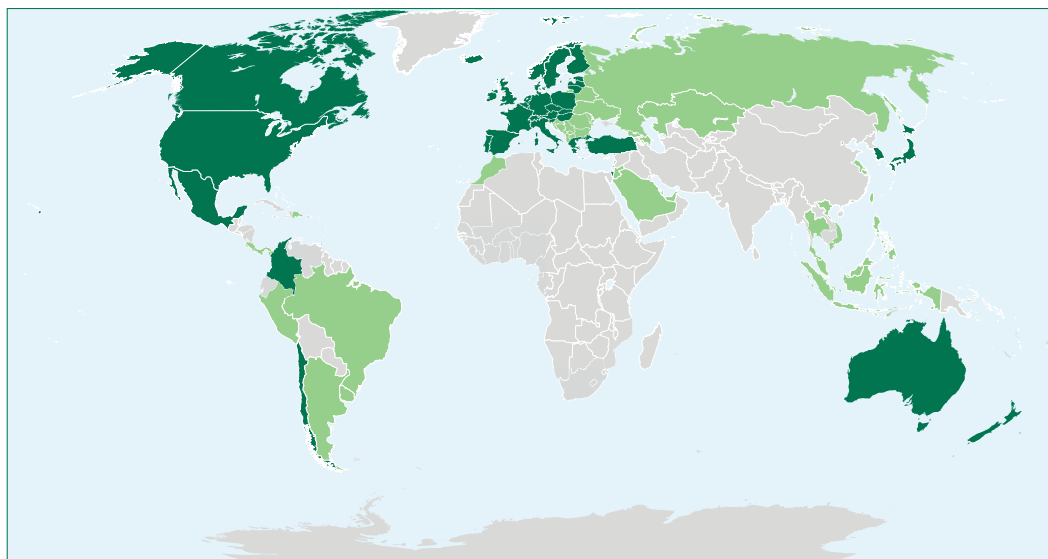
Det er særlig tre sammenligninger denne antologien og lignende publikasjoner legger stor vekt på. Det er a) å sammenligne Norge med Norge tidligere år, b) å sammenligne Norge med de andre nordiske landene og c) å sammenligne Norge med det internasjonale gjennomsnittet. En viktig del av undersøkelsen er altså å sammenligne utdanningssystemer. Store forskningsspørsmål som kan besvares på denne måten, kan være å undersøke effekten av at elever i ung alder (ti–elleve år) velger studieretninger som sikter mot et framtidig yrke, hvordan tidlig, sen eller fleksibel skolestart ser ut til å påvirke prestasjoner og læring – og mange lignende spørsmål (Lie, 2010).

PISA gjennomføres hvert tredje år, og første gang i 2000. Da var det 32 land som deltok, og 28 av disse var OECD-land. Antall deltakerland har økt ved hver gjennomføring siden 2000, og i PISA 2018 deltok 79 land, hvorav 37 var OECD-medlemmer, se figur 1.1 og tabell 1.1. I Norge var det omtrent 5800 elever fra 250 skoler som deltok.

PISA-undersøkelsen måler elevenes kompetanse i lesing, matematikk og naturfag. Alle de tre fagområdene er med ved hver gjennomføring, men bytter på å være hovedområde. Når et fag er hovedområde, er det flere faglige oppgaver og flere spørsmål i spørreskjemaet knyttet til dette. Lesing er hovedområde i PISA 2018 og var det også i 2000 og 2009. Det er derfor i denne antologien lagt mest vekt på å sammenligne resultater i lesing mellom disse tre årene, i tillegg til 2015 som er forrige gjennomføring.

Den faglige prøven i PISA 2018 består av flere hundre oppgaver fordelt på de tre fagområdene, mens hver elev bare får et utvalg av oppgavene og to timer til å svare på disse. Dette er bakgrunnen for at undersøkelsen gir presise resultater på populasjonsnivå, men den er ikke designet for å gi presise resultater for enkelt-elever eller -skoler.

Rammeverkene for hvert av fagområdene lesing, matematikk og naturfag er utviklet av ekspertgrupper sammensatt av forskere og fagdidaktikere, og de beskriver i detalj hva som skal måles innenfor hvert fagområde. I PISA brukes betegnelsene «reading literacy», «mathematical literacy» og «scientific literacy», hvor definisjonen av fagområdene tar utgangspunkt i kunnskaper og kompetanser som man anser som særlig relevante for 15-åringer med tanke på videre utdanning og arbeidsliv. Oppgavene er utformet slik at elevene kan vise at de forstår og kan ta i bruk denne kunnskapen i ulike kontekster. De fleste oppgavene i PISA-



FIGUR 1.1. Oversikt over land (eller regioner) som deltok i PISA 2018.

TABELL 1.1. Oversikt over land (eller regioner) som deltok i PISA 2018. * B-S-J-G står for de kinesiske regionene Beijing, Shanghai, Jiangsu og Guangdong. Land som gjennomførte PISA 2018 på papir, er merket **.

OECD-land		
Australia	Italia	Slovenia
Belgia	Japan	Spania
Canada	Latvia	Storbritannia
Chile	Litauen	Sveits
Colombia	Luxembourg	Sverige
Danmark	Mexico	Sør-Korea
Estland	Nederland	Tsjekkia
Finland	New Zealand	Tyrkia
Frankrike	Norge	Tyskland
Hellas	Polen	Ungarn
Irland	Portugal	USA
Island	Slovakia	Østerrike
Israel		

Land (eller regioner) som ikke er medlem av OECD		
Albania	Hviterussland	Montenegro
Argentina**	Indonesia	Panama
Baku (Aserbadjan)	Jordan**	Peru
Bosnia-Hercegovina	Kasakhstan	Qatar
Brasil	Kosovo	Romania**
Brunei Darussalam	Kroatia	Russland
B-S-J-G (Kina)*	Kypros	Saudi-Arabia**
Bulgaria	Libanon**	Serbia
Costa Rica	Macao (Kina)	Singapore
Den dominikanske republikk	Nord-Makedonia**	Taipei (Kina)
De forente arabiske emirater	Malaysia	Thailand
Filippinene	Marokko	Ukraina**
Georgia	Malta	Uruguay
Hongkong (Kina)	Moldova**	Vietnam

undersøkelsen er derfor knyttet til en virkelighetsnær situasjon hvor teksten ofte er hentet fra nettet, aviser, tidsskrifter, brosjyrer eller lignende. Det er ulike oppgavetyper, for eksempel flervalgsoppgaver, åpne oppgaver og simuleringsoppgaver. For å kunne måle endringer i prestasjoner over tid inneholder prøven mange av de samme oppgavene fra gang til gang.

Denne antologien ser altså spesielt på systematiske forskjeller mellom elever, enten det er elever som presterer høyt eller lavt, som kommer fra skoler eller hjem med ulike kjennetegn, eller elever med svært ulike holdninger til lesing. Vi foretar analyser av tekster, oppgaver og elevsvar for å beskrive elevenes faglige prestasjoner og bruker også en ministudie der observasjon av øyebevegelser og intervjuer med elever gir kunnskap om hva forskjellene mellom elevgrupper består i. Flere av kapitlene analyserer materiale fra nasjonale leseprøver fra 8. og 9. trinn. Det er flere grunner til dette, men først og fremst at tekster og oppgaver fra disse prøvene har store likhetstrekk med måten lesing blir målt på i PISA-undersøkelsen. Rammeverkene for de to undersøkelsene er også sammenlignbare, og definisjonen på lesing i den norske læreplanen er i tråd med hvordan leseforståelse defineres i PISAs rammeverk. En annen årsak til at nasjonale leseprøver brukes i denne antologien, er at tekster og oppgaver fra disse prøvene er offentliggjort og tilgjengelige for lærere og andre skolefolk som kan være interesserte i formativ bruk av prøvene. PISA-undersøkelsens tekster er bare unntaksvis åpent tilgjengelige, siden de skal brukes i flere undersøkelser for å måle utvikling over tid. Vi håper at dette er kunnskap som kan informere deltakerne i fagdebatten om kjønnsforskjeller og andre forskjeller mellom elever i skolen, kunnskap som kan være utgangspunkt for videre utforskning av feltet.

OM DENNE ANTOLOGIEN

Antologien består av primær- og sekundæranalyser av norske resultater i lesing i PISA 2018 med stor vekt på sammenligninger med norske resultater siden PISA 2000 og med resultater for de nordiske landene. Antologien er skrevet av et større forfatterteam med bakgrunn i leseforskning, og som nevnt suppleres analyser av PISA-materialet med mindre, kvalitative studier.

I kapittel 2 undersøkes hva som har skjedd med norske elevers lesing i perioden 2000–2018. Fredrik Jensen, Tove S. Frønes, Marit Kjærnsli og Astrid Roe viser utfyllende analyser av den stabile norske trenden i leseresultater siden PISA 2000. Forfatterne argumenterer for en positiv tolkning av de norske resultatene i lys av den gjennomgripende digitaliseringen av samfunnet som har foregått i den samme perioden, og også den negative utviklingen for det internasjonale gjennomsnittet.

Avslutningsvis i kapitlet gir vi en historisk oversikt over satsingen på lesing i norsk skole i den samme perioden.

I kapittel 3 stiller Cecilie Weyergang og Camilla G. Magnusson spørsmålene: Hva er viktig lesekompetanse i dagens samfunn ifølge forskningen? – og: Kan vi si at PISA 2018 måler denne? De gir en utførlig beskrivelse av rammeverket for lesing i PISA og risser opp den teoretiske bakgrunnen for studiet av leseferdigheter. Forfatterne beskriver også den lesingen PISA-undersøkelsen ikke prøver, og de viser eksempler på leseoppgaver til enkle og multiple tekster.

Gjennom læreplanrevisjonen fagfornyelsen (LK20) har elevenes kunnskap om egen læring fått større vekt. I kapittel 4, «Norske elevers kunnskap om strategier for leseforståelse», redegjør Camilla G. Magnusson og Tove S. Frønes for den teoretiske bakgrunnen for begrepene metakognisjon og strategier, og de viser resultater knyttet til elevers metakognitive kunnskap og kunnskap om lesestrategier i PISA 2018. Det viser seg å være store kjønnsforskjeller blant nordiske elever når det gjelder å vurdere egnede lesestrategier, og de norske resultatene er på linje med resultatene i PISA 2009. Forfatterne viser til at få studier finner eksplisitt strategiundervisning på ungdomstrinnet, selv om forskningen peker på nødvendigheten av fagspesifikk leseopplæring også for de eldste elevene.

I kapittel 5, «Elevenes lesevaner og holdninger til lesing», gir Astrid Roe et overblikk over hvordan norske elevers lesevaner har endret seg i en tjuetårsperiode. I PISA 2018 rapporterer langt flere elever enn tidligere at de ikke anser seg selv for å være lesere – de identifiserer seg ikke som lesere – og at de ikke leser frivillig på fritiden. Digitaliseringen av samfunnet er bakteppe for denne endringen som foregår i de fleste land: Lesingen flyttes fra bøker og andre papirmedier til mer praktisk orientert lesing på skjerm. Astrid Roe kommenterer denne utviklingen og peker på hva de endrede lesevanene kan ha å si for elevenes læring og opplevelser.

Kapittel 6, «Å forstå det man leser – å trekke slutninger i skjønnlitteratur og sakprosa», er skrevet av Jostein Andresen Ryen og Tove S. Frønes. De viser at oppgaver som innebærer å trekke slutninger, ser ut til å være like vanskelige når elevene møter dem i saktekster som i skjønnlitterære tekster. Dette er bakgrunnen for at forfatterne går nærmere inn på hva det innebærer å tolke for å forstå, og analyserer typer av slutninger som viser seg å gå igjen blant de vanskelige leseoperasjonene. De tre slutningstypene Ryen og Frønes finner, er 1) få oversikt, 2) finne bevis i teksten, 3) aktivere nødvendig forkunnskap. I kapitlet blir eksempler fra tekster og oppgaver i nasjonale prøver og PISA-undersøkelsen brukt. I tillegg benyttes øyeskann av elevers leseveier for å se etter forskjeller i strategibruk når elever trekker slutninger i skjønnlitteratur og sakprosa.

Kapittel 7, «Å lese kritisk: Elevers vurderinger av teksters troverdighet og pålitelighet», handler om elevers evne til å gi tekster motstand ved å ha en kritisk tilnærming. Cecilie Weyergang og Tove S. Frønes gir en teoretisk oversikt over feltet og viser til forskning spesielt knyttet til å vurdere teksters troverdighet og pålitelighet. Forfatterne finner at de fleste elevene verken foretar reelle troverdighetsvurderinger eller greier å begrunne standpunktene sine. Elevsvar fra spørreskjemaet viser også at norske jenter i større grad enn gutter identifiserer egnede strategier for å undersøke avsenderes pålitelighet, og at det er store forskjeller i hva elevene rapporterer å ha lært på skolen om dette emnet. Det er også store forskjeller mellom elever fra hjem med ulik kulturell, sosial og økonomisk status. Weyergang og Frønes finner dermed grunn til å spørre om norske elevers lesekompetanse på dette området i for stor grad overlates til hva de lærer hjemme.

I kapittel 8, «Hva skjer i norsktimene? Elevers oppfatning av norskundervisningen på skolen», ser Tove S. Frønes og Astrid Roe nærmere på hva elever svarer på spørsmål om leseundervisningen i PISA 2018. Kapitlet er todelt, og i første del ser de på ulike mål på undervisningskvalitet, som støttende lærer, klare læringsmål og tydelige tilbakemeldinger. Andre del omhandler skolens arbeid med tekster og hvilke muligheter elevene har for å lære: arbeid med ulike teksttyper, hvor lange tekster som leses, leseaktiviteter og i hvilken grad lærerne aktiverer elevene i tekstarbeidet. I kapitlet kontrasteres funn fra PISA-undersøkelsen med innsikter fra LISA-studien. Det ser ut til at norske elever i mindre grad enn elever i andre land opplever at lærerne gir hjelp og støtte og klare læringsmål. Det er mer positive funn knyttet til elevenes opplevelse av tilbakemeldinger. Når det gjelder hvilke tekster som leses, er det mindre bruk av ikke-sammenhengende tekster i norskfaget enn i tilsvarende nordiske morsmålsfag, og det kan også se ut til at norske elever i mindre grad leser lange tekster som en del av skolelesningen.

I kapittel 9, «Gir norsk skole alle elever like muligheter til å bli gode lesere?», undersøker Fredrik Jensen, Marit Kjærnsli, Julius K. Björnsson og Andreas Pettersen om norsk skole ser ut til å gi elevene de samme mulighetene til å bruke sitt potensial, uavhengig av kjønn, språkbakgrunn og hvilken skole de går på. PISA 2018 gir anledning til å sammenligne utviklingen på dette området over tid. Resultatene viser at sammenhengen mellom sosioøkonomisk status og prestasjoner i lesing er svakere for Norge enn for OECD-gjennomsnittet. Foreldres utdanning og yrke og kulturgjenstander i hjemmet har en tydelig sammenheng med leseprestasjoner, mens hjemmets økonomi og digitale resurser ikke har det for norske elever. Minoritets elever har lavere prestasjoner, men flere forventer å fullføre en høyere utdanning sammenlignet med majoritets elever.

I kapittel 10, «Avsluttende bemerkninger: Lesing som portvokter», samler redaktørene trådene og gir et begrunnet svar på spørsmålet som antologiens tittel stiller: Har norske elever like muligheter til å bli gode lesere? Svaret på dette spørsmålet er konsentrert om hva kapitlene finner av systematiske forskjeller basert på elevers kjønn, hjemmebakgrunn, språkbakgrunn og ferdighetsnivå. Vi oppsummerer også kort de forskningsbaserte rådene om tiltak for å bedre elevers leseforståelse og leselyst som kapitlene gir.

Antologiens siste kapittel er kommentarartikkelen «Lesing i norskfaget etter fagfornyelsen – hva kan vi lære av PISA, og hva kan vi ikke lære?», skrevet av Jonas Bakken. Bakken var sentral både i gruppa som i 2018 kom fram til de seks kjerneelementene i norskfaget, og i læreplangruppa i 2018–19. I artikkelen undersøker han hvilke deler av norskfagets lesing vi har empirisk kunnskap om, og hvilke deler vi ikke vet så mye om. Han ser også på om elever i dag ser ut til å ha den progresjonen som læreplanen legger opp til. Avslutningsvis diskuteres didaktiske og forskningsmessige implikasjoner av dette: Hva bør elevene jobbe mer med for å nå målene i læreplanen? Og hva trenger vi mer leseforskning om?

LITTERATUR

- Borgonovi, F., Ferrara, A. & Maghnoij, S. (2018). *The gender gap in educational outcomes in Norway*. OECD Education Working Papers, No. 183, OECD Publishing, Paris. <https://dx.doi.org/10.1787/f8ef1489-en>
- Frønes, T. S. (2016). Resultater i lesing. I M. Kjærnsli & F. Jensen (red.), *Stø kurs. Norske elevers kompetanse i naturfag, matematikk og lesing i PISA 2015* (s. 136–171). Oslo: Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215027463-2016-08>
- Jensen, F., Pettersen, A., Frønes, T. S., Kjærnsli, M., Rohatgi, A., Eriksen, A. & Narvhus, E. K. (2019). *PISA 2018. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del av læreplanverket*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Lie, S. (2010). Måling av kunnskap og holdninger i et krysskulturelt perspektiv. I M. Martinussen (red.), *Kvantitativ forskningsmetodologi i samfunns- og helsefag*, kapittel 4, s. 121–150. Fagbokforlaget.
- NOU 2019: 3 (2019). *Nye sjanser – bedre læring. Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Hentet fra <https://nettsteder.regjeringen.no/stoltenbergutvalget>
- OECD. (2019a). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>
- OECD. (2019b). *PISA 2018 Results. What Students Know and Can Do (Volume I)*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>

- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/lareplangrupper/rammeverk_grf_2012.pdf
- Weyergang, C. & Magnusson, C. G. (2020). Hva er relevant lesekompetanse i dagens samfunn og hvordan måles lesing i PISA 2018? 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.

Kapittel 2

Lesing i PISA 2000–2018: Norske elevers lesekompetanse i et internasjonalt perspektiv

**FREDRIK JENSEN, TOVE STJERN FRØNES, MARIT KJÆRNSLI OG
ASTRID ROE**

SAMMENDRAG PISA 2018 viser at de langsiktige trendene for norske leseresultater er stabile. I dette kapitlet ser vi norske elevers lesekompetanse i lys av nordiske og internasjonale trender. Vi finner at Norge er et av landene som har hatt stabil utvikling i hele perioden, mens det internasjonale gjennomsnittet – også for de 26 OECD-landene som deltok i PISA 2000 – har hatt en negativ utvikling. I kapitlet ser vi i tillegg på hvilke endringer målingen av lesing i PISA og leseopplæringen i Norge har gjennomgått i den samme perioden.

NØKKEWORD leseforståelse | PISA | leseopplæring | reading literacy | utviklingstrender | kjønnsforskjeller

ABSTRACT In this chapter, we investigate Norwegian students' reading literacy performance in light of Nordic and international trends. We find that Norway is one of the countries that has had stable results over time, while the international average has declined for the 26 OECD countries that participated in PISA 2000. In this chapter, we also describe how reading literacy measurement in PISA and reading education in Norway have both changed in the same period.

KEYWORDS reading literacy | PISA | reading instruction | developmental trends | gender differences

Da resultatene fra PISA-undersøkelsen ble gjort kjent i desember 2019, ble de kommentert i relativt nøkterne ordelag i norske medier. Resultatene ble beskrevet som stabile for norske elever over tid, også i lesing. Både politikere og kommentatorer viste til at de norske resultatene hadde «stått på stedet hvil» siden første gjennomføring i 2000, og i likhet med reaksjonene den gang uttrykte mange misnøye over den manglende utviklingen: «Her har kunnskapene i lesing, matematikk og naturfag hos 15 år gamle elever vært målt hvert tredje år siden 2000. Og ‘stabilit’ er ikke godt nok når det er snakk om en plassering omtrent midt på treet blant de 72 landene som inngår i undersøkelsen» (lederartikkel i *Harstad Tidende*, 4. desember 2019). I dette kapitlet vil vi vise at det likevel er grunn til å tolke de norske resultatene mer positivt sett i lys av utviklingen i sammenlignbare land og i lys av den internasjonale samfunnsutviklingen de siste 20 årene. Vi vil foreta en nærmere analyse av hvordan de stabile resultatene i lesing kan forstås, og se dette i sammenheng med den gjennomgripende digitaliseringen i samfunnet og tiltak på utdanningsfeltet i Norge i den samme tjueårsperioden.

Vi vil også beskrive hvordan lesing har blitt målt i løpet av den lange perioden, og diskutere hvorvidt lesing kan sies å være det samme i 2020 som det var i 2000. Lesekompetanse (reading literacy) er i rammeverket til PISA beskrevet som at elever skal «forstå, bruke, evaluere, reflektere over og engasjere seg i tekster, for å kunne nå sine mål, utvikle sine kunnskaper og evner, og delta i samfunnet» (Weyergang & Magnusson, 2020, s. 52, kapittel 3 i denne antologien). Dette overordnede synet på lesing tar utgangspunkt i hva samfunnet trenger av lesekompetanse, og legger til grunn at en viss lesekompetanse er nødvendig for å kunne delta i samfunnet. I et velfungerende, moderne samfunn må innbyggerne ha gode leseferdigheter, siden både demokratiske, økonomiske og sosiale funksjoner hviler på god informasjonsutveksling. Det er likevel enkeltelevens ferdigheter og evnen til å ta tekster i bruk for å realisere egne mål som er det sentrale i definisjonen. Måten lesing er definert på i PISA, er i tråd med literacy-tenkningen i Kunnskapsløftet fra 2006 (Berge, 2005; Utdanningsdirektoratet, 2017), som videreføres i fagfornyelsen (LK20) (Kunnskapsdepartementet, 2019). Likhetene består i at lesing regnes som en grunnleggende ferdighet på tvers av fag, og at lesing vektlegges som en avgjørende kompetanse både for enkeltindividet og samfunnet. I overordnet del av gjeldende læreplan står det om de grunnleggende ferdighetene at de «[...] er del av den faglige kompetansen og nødvendige redskaper for læring og faglig forståelse. De er også viktige for utviklingen av elevenes identitet og sosiale relasjoner, og for å kunne delta i utdanning, arbeid og samfunnsliv» (Kunnskapsdepartementet, 2017). I fagfornyelsen (LK20) er det foretatt små justeringer i måten grunnleggende ferdigheter blir omtalt på i fagplanene. I alle fag er de korte beskri-

velsene av de fem grunnleggende ferdighetene lesing, regning, skriving, muntlige og digitale ferdigheter justert, og beskrivelsene er koordinert mellom fagene og legger mer vekt på hva som særpreger de fagspesifikke ferdighetene. For noen fag, for eksempel teksttunge fag som samfunnsfag og naturfag, innebærer dette en kortere og mindre utførlig beskrivelse av lesing enn tidligere (Kunnskapsdepartementet, 2019). I norskfaget framgår leseprosessene i selve beskrivelsen av den grunnleggende ferdigheten lesing:

Å kunne lese i norsk innebærer å lese både på papir og digitalt. Det innebærer å kunne lese og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa, å beherske lesestrategier tilpasset formålet med lesingen og å kunne vurdere tekster kritisk. Lesing i norsk innebærer også å lese sammensatte tekster som kan inneholde skrift, bilder, tegninger, tall og andre uttrykksformer. Norsk har et særlig ansvar for opplæringen i å kunne lese. Utviklingen av å kunne lese i norsk går fra den grunnleggende avkodingen til å lese, tolke og reflektere over tekster i ulike sjangre, for ulike formål og av ulik lengde og kompleksitet.

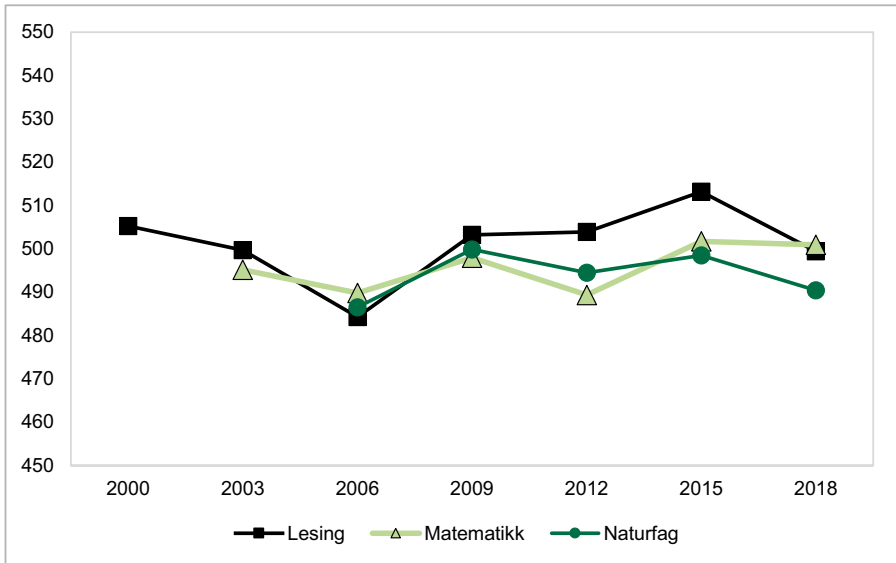
Her ser vi at det er stort sammenfall mellom beskrivelsen av lesing som grunnleggende ferdighet i norskfaget (LK20) og slik leseprosessene operasjonaliseres i PISA-undersøkelsen: finne og hente ut informasjon, tolke og forstå informasjon, og å reflektere over og vurdere tekster (Weyergang & Magnusson, 2020, kapittel 3 i denne antologien). Som i de norske læreplanene er lesing i PISA-undersøkelsen ikke bare knyttet til tradisjonell lesing i norskfaget, men til tekster fra mange fag- og samfunnsområder. De nasjonale leseprøvene på 5., 8. og 9. trinn måler også de samme leseprosessene som PISA og har sammenlignbare tekster og oppgaveformater.

NORSKE ELEVERS RESULTATER I LESING FRA 2000 TIL 2018

I den første PISA-undersøkelsen i 2000 ble gjennomsnittet av leseprestasjoner i alle OECD-landene satt til 500 med et standardavvik på 100. I alle senere undersøkelser er leseprestasjonene knyttet til den samme skalaen. På samme måte ble også gjennomsnittet for matematikk og naturfag satt til 500 det første året hvert av disse fagene var hovedområde (henholdsvis PISA 2003 og 2006). Dette betyr at de internasjonale gjennomsnittsresultatene kan variere over tid.

Alle resultatene i dette kapitlet finnes også i tabellverkene til de internasjonale rapportene (de viktigste kildene er OECD, 2019a, 2019b). Figur 2.1 viser norske gjennomsnittsresultater i alle undersøkelsene. Fra 2015 til 2018 er det en tilbakegang i resultatene både i lesing og i naturfag. Når vi ser på resultatene over hele perioden fra 2000, har disse variert i alle de tre fagområdene, men uten at de har

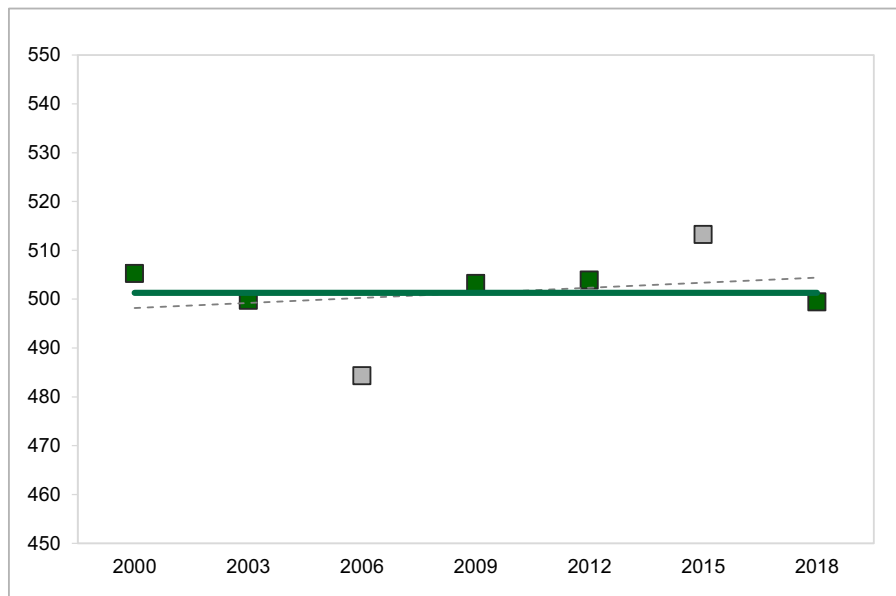
endret seg entydig i én retning, verken positivt eller negativt. Lesing er det fagområdet som har hatt størst variasjoner i resultatene (mellom 484 og 513 poeng), mens variasjonene har vært mindre i matematikk (mellom 489 og 502 poeng) og naturfag (mellom 487 og 500 poeng).



FIGUR 2.1. Norske resultater i de ulike PISA-undersøkelsene for hvert av fagområdene. I 2000 ble OECD-gjennomsnittet for lesing satt til 500 med et standardavvik på 100. Måleusikkerheten i hvert datapunkt er omtrent 5 poeng i hver retning på PISA-skalaen (figur hentet fra Jensen et al., 2019).

PISA-undersøkelsen har et design som gjør det mulig å sammenligne resultatene fra gang til gang, da både skalaen og en stor andel tekster og oppgaver er de samme ved hver gjennomføring. Dette betyr at det er mulig å foreta analyser over et større tidsspenn for å undersøke hva som skjer med 15-åringers kompetanse i et land over tid. Det longitudinelle designet er altså ikke knyttet til at de samme elevene følges over tid, men at populasjonen av 15-åringers utvikling følges gjennom et nytt, representativt utvalg av elever hvert tredje år. Figur 2.2 viser en analyse av langsiktig trend i lesing i PISA i perioden 2000–2018 og hvilke målepunkter som er statistisk signifikant forskjellig fra PISA 2018 (markert med grå farge). Resultatene i de fleste årene er ikke forskjellig fra PISA 2018 (grønne målepunkter), med 2006 og 2015 som unntak i hver sin retning. Den stiplede linjen er en lineær regresjonslinje som viser en svakt positiv utvikling. Denne er imidlertid ikke statistisk signifikant. Derfor har vi også valgt å trekke en flat linje, satt til gjennom-

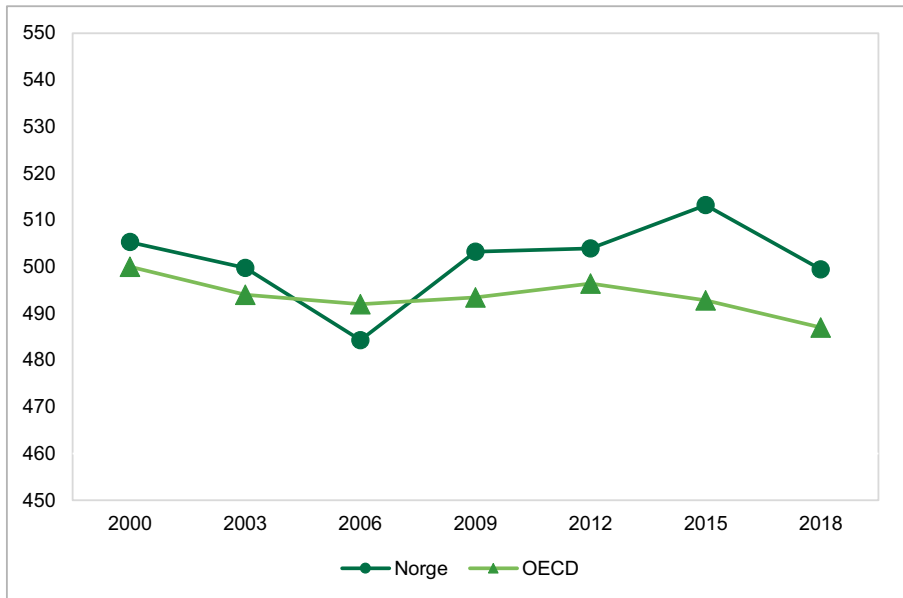
snittet av målepunktene, fordi denne illustrerer den sikreste tolkningen av endringen i leseresultatene over tid. Da kommer det tydelig fram at de norske resultatene i lesing er stabile over tid.



FIGUR 2.2. Trendresultater i lesing for norske elever. Gjennomsnittsresultater med heltrukken trendlinje og stiplet lineær regresjonslinje. Målepunkter som er statistisk forskjellige fra PISA 2018, er grå (figur hentet fra Jensen et al., 2019).

Som vi skrev innledningsvis, er det nødvendig å sammenligne norske elevers leseprestasjoner med utviklingen i andre land for å få perspektiv på den norske utviklingen. Figur 2.3 viser hvordan OECD-gjennomsnittet og det norske gjennomsnittet i lesing har endret seg fra PISA 2000 til 2018. OECD-gjennomsnittet er lavere i PISA 2018 enn det var i 2000, med en nedgang fra 500 poeng til 487 poeng. Det norske resultatet i PISA 2000 var 505 poeng og ikke signifikant forskjellig fra OECD-gjennomsnittet på 500 poeng. I 2018 er det norske resultatet 499 poeng, og dette er signifikant over OECD-gjennomsnittet på 487 poeng.

OECD-gjennomsnittet er lavere i PISA 2018 enn i 2000, og dette skyldes delvis at det er kommet til nye, lavere presterende land som OECD-medlemmer. Dette gjelder land som Tyrkia og Slovakia (fra PISA 2003), Chile og Israel (PISA 2009) og Colombia (fra PISA 2018). Men det at gjennomsnittet til OECD-landene er blitt lavere, kan også forklares ved at de opprinnelige OECD-landene som deltok i PISA 2000, og da hadde et gjennomsnitt på 500 poeng, har et lavere gjennomsnitt



FIGUR 2.3. Gjennomsnittlig resultat i lesing for Norge og OECD i alle PISA-undersøkelsene: 2000, 2003, 2006, 2009, 2012, 2015 og 2018.

i PISA 2018. Gjennomsnittet i lesing for disse 27 landene (minus Spania)¹ er 493 poeng i PISA 2018. Det norske gjennomsnittresultatet på 499 poeng er statistisk signifikant bedre enn dette. I en slik kontekst kan det derfor være mulig å tolke de stabile norske resultatene mer positivt. Hvis ikke det hadde blitt satt i gang ulike tiltak i Norge, kan det tenkes at de norske resultatene også hadde hatt en negativ trend.

Det er interessant å se nærmere på hvilke endringer i gjennomsnittresultatene OECD-landene har hatt over tid. Tabell 2.1 viser den gjennomsnittlige treårstrenden (helningen til en lineær regresjonslinje) til OECD-landene som deltok i PISA 2018 (med unntak av Spania).

1. Spanias resultater ble ikke tatt med i den første rapporteringen av resultater fra PISA 2018. Dette skyldtes problemer med resultatene for leseflytoppgavene for enkelte skoler i noen deler av Spania (OECD 2019, annex A9).

TABELL 2.1. Gjennomsnittlig treårstrend (lineær regresjon) i lesing for OECD-landene, sortert i tre grupper for negativ, ikke-signifikant eller positiv trend. Landene er gruppert etter om gjennomsnittsresultatet var over, på eller under OECD-gjennomsnittet det første året landet deltok i PISA.

	Over, på eller under OECD-gjennomsnittet det første året landet deltok		Gjennomsnittlig treårstrend (lineær regresjon)	Gjennomsnitt i lesing det første året landet deltok i PISA			PISA 2018	PISA 2018 minus det første året landet deltok
				PISA 2000	PISA 2003	PISA 2006		
Land med positiv trend	Over	Estland	6,3			501	523	22
	Under	Chile	7,1	410			452	43
		Colombia	6,6			385	412	27
		Israel	6,1	452			470	18
		Polen	4,5	479			512	33
		Portugal	4,3	470			492	22
		Tyskland	3,3	484			498	14
Land med ikke-signifikant trend	Over	Slovenia	2,4			494	495	1
		Japan	0,8	522			504	-18
		Irland	-0,3	527			518	-9
		Canada	-1,7	534			520	-14
		Belgia	-1,8	507			493	-14
	På	Storbritannia	2,1			495	504	9
		Danmark	1,1	497			501	4
		Norge	1,0	505			499	-6
		USA	0,2	504			505	1
		Frankrike	-0,4	505			493	-12
	Under	Sveits	-1,3	494			484	-10
		Latvia	2,3	458			479	21
		Tyrkia	2,2		441		466	25
		Mexico	2,0	422			420	-1
		Litauen	1,6			470	476	6
		Østerrike	-1,3	492			484	-8
		Italia	0,2	487			476	-11
		Tsjekkia	0,1	492			490	-1
		Luxembourg	-0,7		479		470	-9
Land med negativ trend	Over	Ungarn	-1,1	480			476	-4
		Hellas	-1,5	474			457	-16
		Sverige	-3,0	516			506	-11
		Sør-Korea	-3,1	525			514	-11
		New Zealand	-3,7	529			506	-23
		Nederland	-4,3		513		485	-28
		Island	-4,4	507			474	-33
		Australia	-4,4	528			503	-26
	Finland	-4,9	546			520	-26	
	Under	Slovakia	-3,2		469		458	-11

Tabell 2.1 viser at litt mer enn halvparten av landene i tabellen har hatt en lignende utvikling som Norge, nemlig en ikke-signifikant trend. Det er imidlertid bare 6 land som både har ikke-signifikant trend som Norge, og prestasjoner som startet på OECD-gjennomsnittet. Av de 21 OECD-landene med ikke-signifikant trend hadde 10 land et gjennomsnittresultat under OECD-gjennomsnittet første gangen de deltok, mens 5 land var over OECD-gjennomsnittet og 6 var på OECD-gjennomsnittet.

7 OECD-land har en statistisk signifikant positiv trend. Blant disse er Estland det eneste landet som også hadde et resultat over OECD-gjennomsnittet det første året det deltok. De øvrige 6 landene har det til felles at de presterte under OECD-gjennomsnittet det første året de deltok. Av disse landene er det mest interessant å trekke fram Polen, Portugal og Tyskland. For eksempel kom resultatene i Tyskland som et sjokk i 2000.

8 OECD-land har en negativ trendlinje, og 7 av disse landene startet med et resultat som var over OECD-gjennomsnittet første gangen de deltok. Ved siden av de nordiske landene Island, Sverige og Finland gjelder dette Sør-Korea, New Zealand, Nederland og Australia. Disse landene er – med unntak av Sør-Korea – land som ofte blir ansett for å ha et kulturelt og språklig fellesskap med Norge. Islandske elever presterte over OECD-gjennomsnittet med 507 poeng i PISA 2000. Det var bare 2 poeng bedre enn de norske elevene.

Resultatene i tabell 2.1 viser at det er få land som både har resultater over OECD-gjennomsnittet første gangen de deltok, og som enten har vært stabile eller blitt bedre over tid. Estland er det eneste eksemplet på et OECD-land som har startet på omtrent samme nivå som det norske gjennomsnittresultatet, og som har hatt en statistisk signifikant positiv trendlinje.

Selv om tabell 2.1 er omfattende, gir den en forenklet framstilling av deltakerlandenes trender, blant annet ved at den kun deler landene inn etter om de har en statistisk signifikant lineær trendlinje eller ikke. Kapitlet om trender i den internasjonale rapporten gir en litt mer detaljert oversikt over landenes trender, inkludert en inndeling etter kurvelineære trender. Det er for eksempel land med en ikke-signifikant lineær trend som har hatt en nedgang etterfulgt av en oppgang i resultatene. Se OECD (2019a, kap. 9) for mer detaljert informasjon om trender.

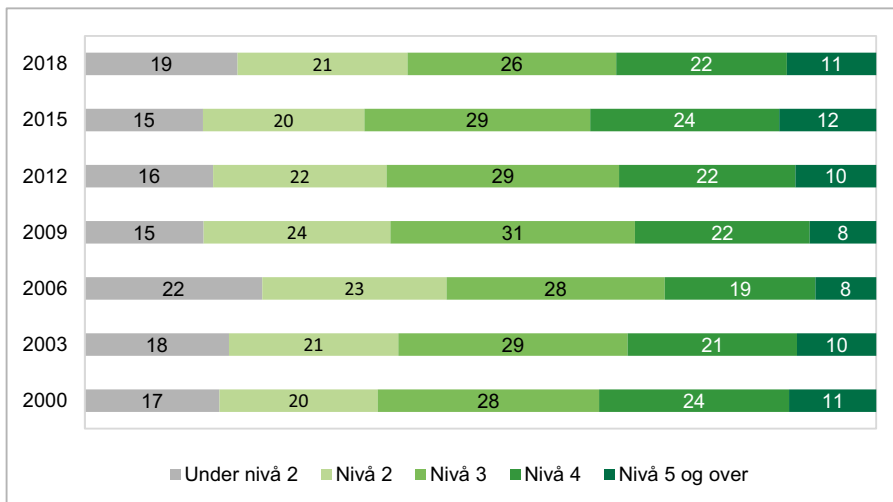
Olsen og Björnsson (2018) gir en oversikt over de norske gjennomsnittresultatene fra TIMSS, PISA og PIRLS fra 1995 til 2015. Samlet viser resultatene en tilbakegang i den første delen av perioden fram til rundt 2003–2006 og en framgang i perioden etter dette. Resultatene i leseundersøkelsen PIRLS som har blitt gjennomført på 4. og 5. trinn, har vist en kontinuerlig framgang i perioden 2006 til 2016. Leseresultatene i PISA-undersøkelsen viste den samme framgangen i perioden 2006 til og med 2015. Forskjellen mellom disse to årene var på hele 29 poeng, som tilsvarer nesten et skoleårs forskjell i prestasjoner. Tilbakegangen i

lesing fra PISA 2015 til 2018 er på 14 poeng, og dermed kan man ikke lenger se en kontinuerlig framgang i perioden etter 2006. Resultatet i 2018 er først og fremst på nivå med de fleste tidligere gjennomføringer.

Elevgruppens fordeling på mestringsnivåer

Like viktig som å sammenligne gjennomsnittlige leseresultater mellom undersøkelsene er det å se på hvordan elevgruppen fordeler seg på lave og høye nivåer av lesekompetanse. Leseprestasjonene er delt inn i ulike mestringsnivåer som beskriver hvilken kompetanse som kreves på hvert nivå. Det er viktig å poengtere at mestringsnivåer ikke kan beskrive hva som forventes av enkeltelever, men hva elever som har prestert på et visst nivå, er i stand til å mestre. Se vedlegg for en detaljert beskrivelse av leseferdigheter på hvert av de ulike nivåene.

Figur 2.4 viser hvordan norske elevers leseprestasjoner fordeler seg på ulike mestringsnivåer fra PISA 2000 til PISA 2018. I PISA 2018 er det i utgangspunktet beskrevet åtte nivåer i lesing. Nivå 1 er beskrevet med flere nivåer (1a–1c). I figuren er nivå 5 og 6 slått sammen fordi prosentandelen på nivå 6 er så lav. De ulike inndelingene under nivå 2 og er også slått sammen til en gruppe. Mestringsnivå 2 er definert som en nedre grense for den kompetansen i lesing elever bør ha for å være i stand til å delta i videre skolegang, utdanning og arbeidsliv, og prestasjoner under denne grensen er derfor gitt en annen farge i figuren.



FIGUR 2.4. Norske elevers fordeling på mestringsnivåer i lesing i alle PISA-undersøkelsene: 2000, 2003, 2006, 2009, 2012, 2015 og 2018.

Figur 2.4 viser at norske elevers fordeling på mestringsnivåer stort sett er stabil, men det er likevel noen endringer som bør trekkes fram. Spesielt er det viktig å trekke fram at andelen lavtpresterende norske elever (elever som presterer under nivå 2) har økt. I PISA 2018 presterer 19 prosent, det vil si omtrent én av fem norske elever, under nivå 2. Det er fire prosentpoeng flere enn i PISA 2015 og i PISA 2009, da lesing sist var hovedområde. Samtidig er andelen høytpresterende elever (elever som presterer på nivå 5 og 6) omtrent den samme som i PISA 2015 og signifikant høyere enn i 2009. Vi finner en lignende utvikling i flere av våre naboland. Sammenlignet med 2015 er det en økning i andelen lavtpresterende elever i Finland (til 14 prosent) og Island (til 26 prosent), mens det i Sverige er en økning i andelen høytpresterende elever (til 13 prosent). Den store andelen lavtpresterende lesere i Norge gir grunn til bekymring og åpner for videre analyser av hva som kjennetegner disse leserne, og hvilke leseutfordringer de ikke mestrer.

I PISA 2018 får vi for første gang mer informasjon om de svakeste leserne siden det er inkludert oppgaver som tester leseflyt alene (Weyergang & Magnusson, kapittel 3 i denne antologien). Å lese med flyt vil si at leseren kan lese og avkode ord og tekst på riktig måte og skaffe seg en overordnet forståelse av teksten. Lese-flyt samvarierer sterkt med lesekompetanse, og grunnen til dette er mest sannsynlig at elever som enkelt og effektivt kan lese og avkode ord, vil frigjøre kognitive ressurser som trengs for å løse oppgaver på mer avanserte nivåer. Måten dette ble prøvd på, var at elevene skulle ta stilling til om enkeltstående setninger ga mening eller ikke, i en egen, kort prøve. Det absolutt store flertallet av de norske elevene greier dette. De som ikke mestrer eller bare dels mestrer flytoppgavene, er de elevene som er på nivå 1c eller under 1c. Dette utgjør totalt 1,8 prosent av norske 15-åring. Nesten alle disse er gutter (3,1 prosent av guttene), se tabell 2.2.

TABELL 2.2. Andelen norske elever på de laveste nivåene i PISA 2018, verdier for alle og begge kjønn. Nivå 1a er høyere enn nivå 1b, som igjen er høyere enn nivå 1c.

	Under nivå 1c	Nivå 1c	Nivå 1b	Nivå 1a	Totalt under kritisk grense
Alle	0,1	1,7	5,6	11,9	19,3
Gutter	0,2	2,9	8,4	14,9	26,3
Jenter	0,0	0,4	2,8	8,8	12,2

De elevene som greier flytoppgavene og gjennomskuer meningsløse setninger – men som ikke greier så mye mer enn det i prøven – havner på nivå 1b. Dette er altså 5,6 prosent av elevene våre (8,4 prosent av guttene og 2,8 prosent av jentene).

7,4 prosent av norske elever har lesekompetanse tilsvarende nivå 1b, nivå 1c eller under nivå 1c. Tabell 2.2 viser at andelen lesere på nivå 1a er 11,9 prosent, og i alt er det altså om lag hver femte elev – 19 prosent – som har leseferdigheter under kritisk grense.

Den norske tilbakegangen i lesing fra PISA 2015, som vist i figur 2.1, kan derfor ikke forklares med at det har blitt færre sterke lesere, men heller at det er blitt en høyere andel lavtpresterende elever. Som nevnt er mestringsnivå 2 definert som en nedre grense for den kompetansen i lesing som elever bør ha for å være i stand til å delta i videre skolegang, utdanning og arbeidsliv. En følgestudie fra PISA 2000 viste at det var en sammenheng mellom prestasjoner i lesing i PISA 2000 og hvor mange som senere tok høyere utdanning eller falt utenfor arbeidsliv og utdanning (Piacentini & Pacileo, 2019). I den nevnte studien ble elever fra fire land – Australia, Canada, Danmark og Sveits – fulgt fram til fylte 25 år. I alle de fire landene viste det seg at elever som var blant de 25 prosent beste leserne som 15-åringer, i langt større grad fullførte høyere utdanning enn resten av elevene. I Australia og Canada var det også færre av de høytpresterende elevene som var utenfor utdanning og arbeidsliv da de var 25 år, sammenlignet med de 25 prosent lavest presterende elevene i lesing i PISA 2000. I Norge har vi ingen studier som har fulgt de norske PISA-elevene over tid, men det er grunn til å tro at de danske resultatene fra denne følgestudien også er relevante for norsk utdannings- og arbeidslivdeltakelse.

En annen inngang til variasjonen i elevers prestasjoner i PISA-undersøkelsen over tid er å se på spredningen langs skalaen. Standardavviket for gjennomsnittresultatet for hvert land viser hvor stor spredning det er blant elevene i de enkelte land, og over tid kan dette være viktig for å kunne si noe om hvor utjevne de ulike skolesystemene er. Tabell 2.3 viser standardavviket for hvert av de nordiske landene i PISA 2000, 2009 og 2018, da lesing var hovedområde. I tillegg har vi tatt med resultater for PISA 2015. Tabellen viser også endring i standardavvik mellom PISA 2018 og tidligere undersøkelser.

Resultatene i tabell 2.3 viser at standardavviket varierer mellom undersøkelsene samtidig som det også er variasjon mellom de nordiske landene. I PISA 2000 var det størst spredning i Norge (104) og lavest i Finland (89). I de andre undersøkelsene er det lavest spredning i Danmark. Siste kolonne viser at spredningen økte mest i Norge mellom 2009 og 2018, mens det mellom 2000 og 2018 ikke er signifikante endringer. I Danmark er det derimot motsatt i samme periode, spredningen er altså mindre i PISA 2018 enn hva den var i 2000.

TABELL 2.3. Standardavviket i poeng for de nordiske landene i PISA 2000, 2009, 2015 og 2018 og endringer fra PISA 2018. Feilmarginer oppgitt som standardfeil (SE) og signifikante endringer er uthevet.

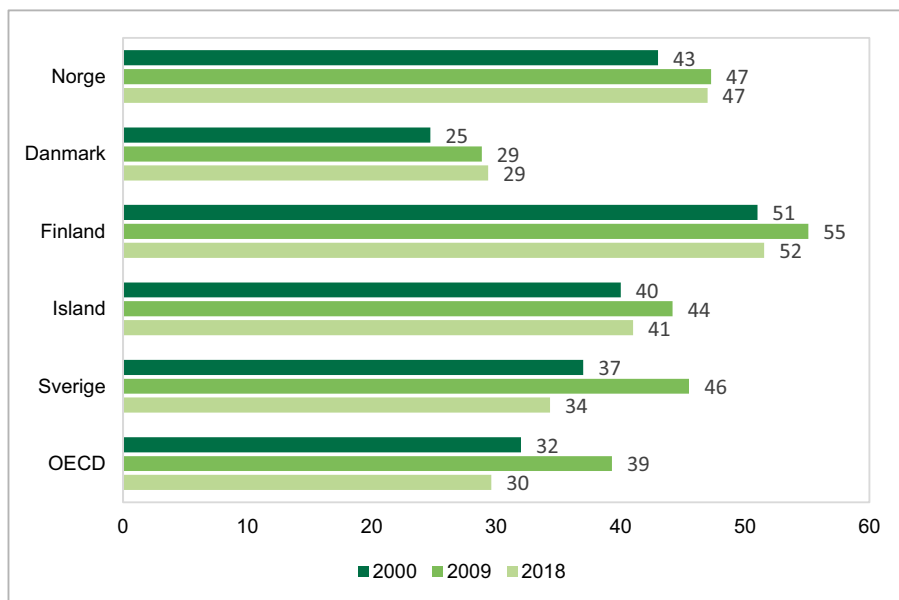
	PISA 2000	PISA 2009	PISA 2015	PISA 2018	Endring 2018–2000	Endring 2018–2009	Endring 2018–2015
Norge	104 (1,7)	91 (1,2)	99 (1,7)	106 (1,3)	2	15	7
Danmark	98 (1,8)	84 (1,2)	87 (1,2)	92 (1,2)	–6	9	5
Finland	89 (2,6)	86 (1,0)	94 (1,5)	100 (1,3)	10	13	6
Island	92 (1,4)	96 (1,2)	99 (1,7)	105 (1,3)	12	9	5
Sverige	92 (1,2)	99 (1,5)	102 (1,5)	108 (1,5)	15	9	6

Den store økningen i spredning fra PISA 2009 til 2018 i Norge gjenspeiler at det i 2018 er flere lavtpresterende og flere høytpresterende elever enn det var i 2009. Lav spredning er på den ene siden et ønsket mål, men samtidig er det ikke bra dersom lavere spredning er et resultat av færre elever på de høyeste nivåene. Målet må være å løfte de svake leserne til bedre prestasjoner, fra nivåene under kritisk grense.

Kjønnsforskjeller

I OECD-landene har alltid jenter hatt et bedre gjennomsnittresultat enn guttene i lesing, helt fra PISA 2000 til og med PISA 2018. I alle de tre undersøkelsene der lesing har vært hovedområde, har kjønnsforskjellen vært større for norske elever enn for gjennomsnittet av OECD (figur 2.5). I PISA 2018 presterer norske jenter gjennomsnittlig 47 poeng bedre enn guttene. Denne forskjellen er så stor at den tilsvarer mer enn ett skoleår. Tilsvarende forskjell er 30 poeng for OECD-gjennomsnittet. I nordisk sammenheng er kjønnsforskjellene minst i Danmark (29 poeng) og Sverige (34 poeng). På Island er forskjellen på 41 poeng. Den største forskjellen, på 52 poeng, finner vi i Finland.

Figur 2.5 viser de gjennomsnittlige kjønnsforskjellene i lesing for norske elever fra PISA 2000 til 2018. Her ser vi at det er en helt stabil trend med store forskjeller i jentenes favør alle årene Norge har deltatt i PISA-undersøkelsen. Norge og Finland er blant deltakerlandene med absolutt størst kjønnsforskjell i lesing, og den er større enn blant danske og svenske elever. I Norge har kjønnsforskjellen vært betydelig større enn for gjennomsnittet i OECD siden PISA 2000, og dette gir fortsatt grunn til bekymring.



FIGUR 2.5. Kjønnforskjeller i lesing i Norden og OECD angitt i antall poengs forskjell for årene PISA 2000, 2009 og 2018.

TABELL 2.4. Grenser for 10. og 90. persentil i leseprestasjoner for guttene og jentene i PISA 2018.

	Gutter		Jenter		Kjønnforskjeller (jenter – gutter)	
	10. persentil	90. persentil	10. persentil	90. persentil	10. persentil	90. persentil
2018	324	616	396	643	72	27
2015	358	620	412	648	54	27
2009	359	599	417	634	58	35

Tabell 2.4 viser poenggrenser for 10. og 90. persentil. Det vil si at henholdsvis 10 prosent og 90 prosent av elevene presterer under den angitte poengsummen. Dersom man sammenligner persentilgrensene til de ti prosent lavest presterende guttene med de ti prosent lavest presterende jentene, ser vi at den øvre grensen for de 10 prosent lavest presterende norske jentene er 72 poeng høyere enn for guttene i PISA 2018. Det vil si en forskjell som tilsvarer nesten to skoleår. Tilsvarende forskjell var 54 poeng i PISA 2015 og 58 poeng i 2009. Forskjellen mellom de svakest leserne blant jentene og de svakest leserne blant guttene har altså økt. Når

vi sammenligner den 90. persentilgrensen til guttene og jentene, ser vi at grensen for jentene er 27 poeng høyere enn for guttene i PISA 2018. Tilsvarende forskjeller var 27 poeng i 2015 og 35 poeng i 2009. Forskjellen mellom de høyest presterende jentene og de høyest presterende guttene har med andre ord holdt seg relativt stabil.

TABELL 2.5. Prosentandel gutter og jenter som presterer under nivå 2 og på nivå 5 eller 6.

	Gutter		Jenter		Kjønnsforskjeller (jenter – gutter)	
	Under nivå 2	Nivå 5 og høyere	Under nivå 2	Nivå 5 og høyere	Under nivå 2	Nivå 5 og høyere
2018	26	8	12	14	-14	6
2015	21	9	9	16	-11	7
2009	21	5	8	12	-13	7

Som nevnt tidligere er leseprestasjonene delt inn i ulike mestringsnivåer som beskriver hvilken kompetanse som kreves på hvert nivå. Vi finner kjønnsforskjeller på alle de ulike mestringsnivåene. Det er store forskjeller i andel gutter og jenter som presterer på de laveste nivåene. Under nivå 2 er det 14 prosentpoeng flere gutter enn jenter i PISA 2018, og tilsvarende forskjell var på 11 prosentpoeng i PISA 2015 og 13 prosentpoeng i 2009 (tabell 2.5). Det er dermed fortsatt store kjønnsforskjeller på de laveste nivåene, og det er spesielt bekymringsfullt at så mange som 26 prosent av guttene presterer under nivå 2 i lesing, dette er om lag 5 prosentpoeng mer enn i 2015 og i 2009. På de høyeste nivåene (nivå 5 og 6) er det 6 prosentpoeng flere jenter enn gutter i 2018, mens det var 7 prosentpoeng flere jenter enn gutter i 2015 og 2009.

Kjønnsforskjellene er med andre ord nokså stabile når vi sammenligner andel gutter og jenter på de høyeste og laveste nivåene. Det er også grunn til å se disse kjønnsforskjellene i sammenheng med elevers hjemmebakgrunn, og i Jensen, Kjærnsli, Björnsson og Pettersen (2020, kapittel 9 i denne antologien) framkommer det at kjønnsforskjellen er like stor i guttenes disfavør i hjem der foreldrene har høy sosioøkonomisk status, som i hjem der foreldrene har lav sosioøkonomisk status.

Denne resultatdelen av kapitlet har vist at det er spesielt tre forhold som bør vektlegges fra lesing i PISA 2018. Det er for det første grunn til å tolke den stabile norske trenden mer positivt sett i lys av utviklingen i sammenlignbare land og i lys

av den internasjonale samfunnsutviklingen i den samme perioden. Men andelen lavtpresterende lesere (under nivå 2) som først ble redusert i PISA 2009, 2012 og 2015, er i PISA 2018 på samme nivå som i starten av perioden, med rundt en femdel av elevene. Det er også grunn til å følge med på de stadig store kjønnsforskjellene i jentenes favør, langt større enn OECD-gjennomsnittet og nabolandene Danmark og Sverige.

OM Å MÅLE ELEVPRESTASJONER I LESING OVER TID

PISA-undersøkelsene har fulgt norske elevers leseprestasjoner i en periode på 18 år. I den samme perioden har samfunnet og tekstkulturen vår gjennomgått store endringer, og det har ført til at det stilles andre krav til hva det vil si å være en god leser. Lesing har blitt en større del av hverdagen og foregår både på papir og i nye kommunikasjonsformer på ulike skjermer. Resultatene i den foregående delen må ses i lys av denne samfunnsutviklingen. Det er grunn til å hevde at de store endringene som tekstmengden i samfunnet har gjennomgått de siste tjue årene, ikke kan sammenlignes med noen annen tidsperiode på 1900-tallet. At norske elever – sammen med elever i flere andre land – har høye og stabile prestasjoner i hele denne perioden der lesingen og tekstmengden i samfunnet er endret, er bemerkelsesverdig. Men hvilke utfordringer gir det å måle leseforståelse i et tekstsamfunn i endring?

PISA 2018 tar ikke mål av seg til å dekke alle nye former for lesing som foregår på nett, men vektlegger leseutfordringer som er relevante for læring og arbeid. I et stadig mer komplekst informasjonssamfunn må elever ta i bruk mer raffinerte strategier når de skal lære noe nytt. Å være en god leser innebærer å bygge sin egen kunnskap gjennom å sjekke og bekrefte opplysninger i flere kilder, navigere i store tekstmengder og vurdere hvilke tekster man kan stole på. I PISA 2018 balanseres kravene mellom på den ene siden å måle elevenes leseferdighet for å kunne sammenligne prestasjoner over tid og på den andre siden å måle leseutfordringer som speiler dagens krav til lesekompetanse blant barn og unge.

I PISA brukes såkalt hefterotasjon, som er en teknikk for på den ene siden å håndtere kravet til mange oppgaver, slik at målingene blir gode på systemnivå, og på den andre siden å oppnå en akseptabel prøvetid for elevene (Rutkowski, Gonzalez, von Davier & Zhou, 2014, s. 85). I praksis betyr dette at de utvalgte elevene på en skole ikke har samme prøve, men flere prøvevarianter. I PISA 2018 var det mange oppgaver for å få et bredt mål av elevers kompetanse i de tre fagområdene. Det vil si at den totale prøvetiden ville tilsvart en 13,5 timer lang prøve dersom elevene skulle ha løst alle oppgavene. Det ville altså ha vært en praktisk

umulighet hvis alle elever skulle fått alle oppgavene. Hver enkelt elev fikk imidlertid en prøve som tilsvarte 120 minutter. Oppgavene er delt inn i bolker som går igjen i flere prøver, men med ulik plassering i hver prøve. Dette designet gjør at det er stor usikkerhet knyttet til målinger på elevnivå fordi elevene ikke løser alle oppgavene i prøven. Undersøkelsen er imidlertid ikke designet for å gi presis informasjon om enkeltelevers kompetanse, men er laget for å gi presis informasjon på landnivå (eller for større grupper av elever innenfor land, for eksempel gutter og jenter). Dette er mulig fordi nok elever til sammen har besvart alle oppgavene i undersøkelsen og kan gi resultater som er representative for et land eller større grupper av elever. Elevbesvarelser og bakgrunnsdata gir god og presis informasjon om populasjonen i ulike utdanningssystemer (Rutkowski et al., 2014, s. 79).

I PISA 2018 ble elevenes lesekompetanse målt ved hjelp av rundt 250 spørsmål til 50 ulike tekster, men prøven som hver elev gjennomførte, besto altså av kun en brøkdel av denne arbeidsmengden. Halvparten av de 50 tekstene var nyutviklet til PISA 2018, mens den andre halvparten besto av tekster som har vært en del av trendundersøkelsen enten siden PISA 2000 eller 2009. Ifølge Weyergang og Magnusson (2020, kapittel 3 i denne antologien) kjennetegnes de nye tekstene av at de i større grad er sammensatt av flere tekster (multiple), de er dynamiske og i flere ulike nettsjangre. Dette betyr ikke at alle nye tekster er svært vanskelige og krevende, siden det finnes både tekster og oppgaver av alle vanskegrader. Leseoppgavene til de nye tekstene innebærer imidlertid, ifølge Weyergang og Magnusson, at elevene i større grad må lese kritisk, ta stilling til kilders troverdighet og hvorvidt de er til å stole på, og sette flere kilder opp mot hverandre og evaluere dem. Alt dette har vært en del av tekster og oppgaver i PISA-undersøkelsen tidligere også, men det er altså styrket i de nye oppgavene. Weyergang og Frønes (2020, kapittel 7 i denne antologien) viser at oppgaver som krever kritisk tilnærming til tekst, er svært vanskelige for elever i alle land, og at selv den kritiske lesingen som innebærer at leseren stiller enkle og svært grunnleggende spørsmål til tekster, viser seg vanskelig for elever på ungdomstrinnet.

LESING I NORSK SKOLE I PERIODEN 2000 TIL 2020

Den norske satsingen på de grunnleggende ferdighetene, og dermed elevers lesekompetanse, må sees i sammenheng med metodeutvikling og ideer som oppsto parallelt allerede mot slutten av 1980-tallet. Da begynte arbeidet med å måle elevers leseferdigheter mer systematisk i flere land. Forskerorganisasjonen IEA (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement) gjennomførte i 1991 det vi kan kalle forløperen til PIRLS-studien, IEA Reading Lite-

racy Study (Elley, 1992). Undersøkelsen rettet seg mot niåringer og fjortenåringer, og resultatene for de norske elevene lå over det internasjonale gjennomsnittet, men likevel svakere enn forventet, og svakere enn de øvrige skandinaviske landene. På samme måte gjennomførte IEA de første studiene av elevers prestasjoner i matematikk og naturfag i TIMSS 1995 (Lie, Kjærnsli & Brekke, 1997), og det ble utviklet stadig bedre metoder for slike målinger på tvers av kultur- og språkgrensene (Lie, 2010). Parallelt med dette pågikk arbeidet med å sammenligne ulike utdanningssystemer gjennom bruk av flere indikatorer enn gjennom pengebruk, skolestruktur og læreransettelser o.l. OECD ønsket å utvide sine indikatorer til å gjelde ikke-fagspesifikke indikatorer på læringsutbytte (Knain, 2005) og nedsatte i 1997 et forskerutvalg som publiserte rapportene *Definition and Selection of Competencies* (DeSeCo) og *Key competencies for a successful life and a well-functioning society* (Rychen & Salganik, 2001, 2003). I tillegg til å finne fram til kompetanser som er viktige for samfunnet (arbeidsliv, utvikling), ønsket utvalget å komme fram til sentrale kompetanser som også er viktige i enkeltpersoners liv. Erik Knain beskriver at i dette bredere sosiale perspektivet blir kompetansene viktige som redskaper for «å øke individers forståelse av politiske problemstillinger og mulighet til å delta i demokratiske prosesser, for sosial rettferdighet og utjevning, og dessuten for å styrke menneskers rettigheter og autonomi som motvekt mot økte globale forskjeller i muligheter» (2005). DeSeCo-rapporten er å anse som et forarbeid for det som ble den første PISA-undersøkelsen i 2000.

For Norges del bekreftet resultatene fra den første PISA-undersøkelsen resultatene fra IEA-undersøkelsen i 1991: Norske elever hadde lavere resultater enn forventet ut fra sosioøkonomiske forhold, og Norge lå på et gjennomsnitt blant deltakerlandene. Dette var bakteppet for opprettelsen av kvalitetsutvalget, som først foreslo at deltakelse i PISA og TIMSS skulle inngå i et nasjonalt system for å følge elevenes kompetanser på flere områder, det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet (NKVS) (NOU 2003: 16).

PISA og PIRLS i 2000 og 2001

I 2000 ble den første PISA-undersøkelsen gjennomført, og resultatene viste at norske 15-åringer presterte omtrent likt med OECD-gjennomsnittet i lesing. Kjønnsforskjellen i jentenes favør var større enn i de fleste andre land, og norske elever var blant de minst positive til leseaktiviteter – særlig de norske guttene. Samtidig var det en klar sammenheng mellom positive holdninger og leseprestasjoner. Både i Norge og i OECD totalt var elevenes engasjement i lesing den enkeltvariabelen som korrelerte (samvarierte) høyest med leseprestasjoner, høyere enn sosial bak-

grunn (Lie et al., 2001; OECD, 2002). I 2001 deltok norske fjerdeklassinger i den internasjonale leseundersøkelsen PIRLS, og resultatene viste også her at fjerdeklassingene leste dårligere i 2001 enn de gjorde ti år tidligere (Solheim & Tønnessen, 2003; Gustavsson & Rosén, 2006). Resultatene fra både PISA og PIRLS ble mottatt med skuffelse og bekymring, både blant sentrale skolemyndigheter og regjerende politikere, og norske elevers lesekompetanse og lesevaner ble etter hvert gjenstand for oppmerksomhet (Bergesen, 2006).

Lesing i norsk skole før PISA

Fram til årtusenskiftet var leseopplæring i skolen nesten ensbetydende med begynneropplæring, og i noen tilfeller spesialundervisning for elever med diagnostiserte lesevaner. I læreplanen fra 1997 til 2006, L97, står det svært lite om leseopplæring, og det aller meste er relatert til begynneropplæringen, til tross for at læreplanen forutsatte at elevene skulle lese seg gjennom en omfattende tekstmengde i løpet av skoletiden (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996).

Tre omfattende tiltak etter PISA og PIRLS

I årene som fulgte, ble det satt i gang en rekke tiltak for å få norske skoleelever til å bli bedre lesere, både fra sentralt hold og lokalt på de enkelte skolene. Det første store nasjonale tiltaket var strategiplanen *Gi rom for lesing!*, som var iverksatt av Utdannings- og forskningsdepartementet i 2003 og ble avsluttet i 2007. De viktigste målene for planen var å bedre leseferdighetene til barn og unge, motivere dem til å lese mer, styrke lærernes kompetanse i leseopplæring og litteraturformidling og øke bevisstheten om lesing som grunnlag for læring, kulturell kompetanse, livskvalitet og deltakelse i samfunnet (UFD, 2003). Nærmere tusen små og store prosjekter ble finansiert av *Gi rom for lesing!*, og flere fokuserte spesielt på gutters lesevaner. Evalueringen konkluderte med at planen hadde bidratt positivt til å øke elevenes leselyst (Buland, Dahl, Finbak & Havn, 2008).

Det andre nasjonale tiltaket som ble iverksatt, var innføringen av nasjonale leseprøver gjennom etableringen av det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet (NKVS) (Blømeke & Olsen, 2018; Kavli, 2018). Flere av forskerne som startet utviklingen av leseprøvene i 2003, var involvert i PISA eller PIRLS, og rammeverkene som lå til grunn for de internasjonale undersøkelsene, dannet et godt utgangspunkt for de norske prøvene (Roe & Lie, 2009). De nasjonale leseprøvene ble først plassert på fjerde, sjuende, tiende og ellefte trinn. Fra og med 2007 ble

prøvetidspunktet flyttet til begynnelsen av henholdsvis femte og åttende trinn, noe som understreket prøvenes formative rolle ved at de ble lagt til begynnelsen av mellomtrinnet og ungdomstrinnet – og på starten av skoleåret. Resultatene var ment å brukes som utgangspunkt for å fremme elevenes lese- og tekstforståelse, særlig der elevene hadde utfordringer.

Det tredje og kanskje mest omfattende tiltaket for å styrke elevenes kompetanse i blant annet lesing var innføringen av Kunnskapsløftet (LK06), skolereformen som førte med seg en ny læreplan for hele det 13-årige skoleløpet, og som trådte i kraft i 2006. Her ble lesing løftet fram som en av fem grunnleggende ferdigheter i alle fag gjennom hele skoleløpet, sammen med skrivning, muntlige ferdigheter, digitale ferdigheter og regning. De grunnleggende ferdighetene ble integrert i kompetansemålene for hvert av fagene. Om lesing står det blant annet: «Elevene skal kunne orientere seg i et tekstmangfold og forholde seg kritisk til ulike typer informasjon i stadig mer komplekse lesesituasjoner» (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Etter innføringen av Kunnskapsløftet har flere mindre justeringer av læreplanverket klargjort og justert satsingen på lesing. I de senere årene har Ungdomstrinn i utvikling, FYR og Ny GIV vært ulike tiltak for lokal kompetanseheving knyttet til de grunnleggende ferdighetene.

Lærernes praksis

Når det gjaldt innholdet i undervisningen og lærernes praksis, skjedde det også en del endringer. Begynneropplæringen kom i søkelyset da de norske PIRLS-resultatene viste at mer enn halvparten av de norske lærerne på fjerde trinn sa at de ville «vente og se» dersom et barn hadde problemer i lesing. Denne praksisen har endret seg, både fordi LK06 gjorde det klart at leseopplæringen skulle starte umiddelbart fra første klasse, og fordi kartleggingsprøver i lesing ble obligatoriske for alle elever på første, andre og tredje trinn. Disse prøvene er konstruert for å fange opp elever med lesevansker og bidra til at de får riktig og tilpasset leseopplæring så tidlig som mulig. Innføringen av nasjonale prøver på femte trinn påvirket nok også lærernes praksis på småtrinnet.

Lærere på mellomtrinnet og ungdomstrinnet innlemmet også leseopplæring og arbeid med lesestrategier i sin undervisning, godt støttet av læreverkene, spesielt i norskfaget. Det ble etter hvert utviklet verktøy for å støtte lærernes arbeid med å følge opp elevenes leseutvikling, som for eksempel *LeseUtviklingsSkjema* (LUS), *Systematisk Observasjon av Lesing* (SOL) og *Leselos*, et observasjonsverktøy som er utviklet av Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger. I de senere år brukes

også *På Sporet* som er et forskningsbasert treningsopplegg, utviklet av Lesesenteret, for de av de yngste elevene som står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker. Med Kunnskapsløftet ble også vurdering for læring (VfL) innført som pedagogisk prinsipp, som litt forenklet innebærer at elevene skal få kriteriebasert vurdering av sitt arbeid, at kriteriene skal være knyttet til mål i læreplanen og kjennetegn på måloppnåelse som elevene er kjent med. VfL innebærer også en styrking av underveisvurdering der læreren i samarbeid med elevene jobber mot et felles mål. Den nasjonale satsingen *Vurdering for læring* ble igangsatt i 2010 (Utdanningsdirektoratet, 2020), der skoleeiere, skoler og lærebedrifter får støtte til å videreutvikle sin vurderingskultur.

Mange grunnskoler fikk også egne spesialiserte leseveiledere. I en evaluering av Kunnskapsløftet, med fokus på blant annet de grunnleggende ferdighetene, konkluderte forskerne i 2010 med at lesing var den grunnleggende ferdigheten som hadde fått mest gjennomslag i grunnskolen (Hertzberg, 2010). Senere forskning har også vist at arbeid med lesestrategier i noen grad forekommer blant norsklærerne (Magnusson, Roe & Blikstad-Balas, 2019). Det er imidlertid mer usikkert hvorvidt lærere i videregående skole arbeider med elevenes leseforståelse. Evalueringen av Kunnskapsløftet viste at her ble leseopplæring kun forbundet med hjelpetiltak for elever med lese- og skrivevansker og for minoritetsspråklige elever (Møller, Ottesen & Hertzberg, 2010). I 2018 ble det vedtatt endringer i opplæringsloven som innebærer at skolene skal sørge for at elever på 1. til 4. årstrinn som står i fare for å bli hengende etter i lesing, skriving eller regning, raskt skal få tilbud om intensiv opplæring. Dette omtales som skolenes plikt til å tilby egnet intensiv opplæring og stiller store krav til at kommunene tar tidlig innsats på alvor.

Videre forskning

Små og store forskningsprosjekter med fokus på leseopplæring ble etter hvert også gjennomført. Et av de tidlige prosjektene med fokus på blant annet leseopplæring på ungdomstrinnet var PISA+, en videostudie som ble gjennomført over to til tre uker i seks klasserom på niende trinn (Klette, Bergem & Roe, 2015). I 2014 startet innsamlingen av videodata på åttende trinn i ca. 50 skoler fra hele landet i regi av LISA-prosjektet (Linking Instruction and Student Achievement) ved ILS, finansiert av Norges forskningsråd. Det ble filmet fire skoletimer i hvert av fagene matematikk og norsk, og i norskfaget var lesing ett av de fagområdene som ble studert. I tillegg ble elevenes resultater på nasjonale prøver i lesing og regning på åttende og niende trinn brukt til å studere utvikling over tid. Lesesenteret ved Universitetet

i Stavanger har også bidratt betydelig med forsknings- og utviklingsarbeid (som *På sporet*) og ikke minst utvikling av veiledningsmateriell og kurs for lærere, som *Språkløype*-ressursene (se sprakloyper.uis.no og for øvrig andre ressurser på lese-senteret.no). Den andre leseopplæringen eller den videre leseopplæringen ble etter hvert kjente begreper, og etterspørselen etter kurs i lesestrategier og arbeid med lesing i alle fag økte, særlig i grunnskolen. Det ble etter hvert også utgitt bøker for lærere og lærerutdannere (Kulbrandstad 2018 [2003]; Maagerø & Tønnessen, 2015 [2006]; Bråten, 2007; Roe, 2014 [2008]; Bjorvand & Tønnessen, 2012; Kverndokken, 2012; Skaftun, Solheim & Uppstad, 2014).

Oppsummert kan vi si at PISA-undersøkelsen utvilsomt har hatt stor innflytelse på norsk skole etter 2001, og mange mener at den kanskje har vært for stor (f.eks. Elstad & Sivesind, 2010). Innflytelsen fra PISA gjelder ikke bare alle de tiltakene som ble satt i verk. Rammeverket for grunnleggende ferdighet i lesing i Kunnskapsløftet og utformingen av de nasjonale leseprøvene er sterkt inspirert av måten lesing er definert på i PISA og PIRLS, og som begge er utviklet gjennom et samarbeid mellom leseforskere i mange land. Samtidig er det viktig å minne om at den nye vekten på ferdigheter og kompetanser har foregått parallelt i mange europeiske land, med en felles opprinnelse i DeSeCo-prosjektet og Bologna-prosessene, og at måleverktøyet PISA ikke er den eneste grunnen til vektleggingen av literacy i Kunnskapsløftet.

OPPSUMMERENDE BETRAKTNINGER

I dette kapitlet har vi sett at det kan være grunn til å tolke positivt den stabile utviklingen i norske elevers leseferdigheter siden PISA 2000. Først og fremst skyldes dette at flere av landene vi ofte sammenligner de norske resultatene med, og også det internasjonale gjennomsnittet, har hatt en negativ utvikling i den samme perioden. Dette gjelder også for de 26 opprinnelige OECD-landene som deltok i PISA 2000. Denne tolkningen av gjennomsnittsresultatene må imidlertid ikke overskygge de to store utfordringene vi har med mange lavtpresterende lesere under kritisk grense og stor kjønnsforskjell. Så å si alle elever har potensial til å lese godt, og forskning viser at systematisk leseopplæring gir resultater for lesere på alle nivåer. Det er grunn til å tro at den gjennomgripende digitaliseringen av samfunnet har gitt elevers lesing helt andre rammer enn da den første PISA-undersøkelsen ble gjennomført. Roe (2020, kapittel 5 i denne antologien) viser til at leseinteressen og lesevanene har falt dramatisk i denne perioden, og da er det oppsiktsvekkende at ikke de gjennomsnittlige leseresultatene har falt i takt med dette. Den mest nærliggende forklaringen på hvorfor Norge har greid å oppnå stabile

resultater, er at elevene får god leseundervisning på skolen. Men det er altså grunn til å spørre om dette favner bredt nok, om alle elevgrupper.

Så er spørsmålet: Hvordan kan det ha seg at det er en framgang i gjennomsnittsresultatene i PIRLS helt fram til og med PIRLS 2016, samtidig som vi ikke ser den samme framgangen i resultatene i PISA? Et svar på dette er at det ikke er helt opplagt at disse to resultatene henger sammen. Hva som er viktig lesekompetanse på barnetrinnet, er ikke det samme som på ungdomstrinnet. For å utvikle god lesekompetanse på 10. trinn kreves det fokus på den videre leseopplæringen. Det er flere indikasjoner på at leseopplæringen fra slutten av mellomtrinnet og oppover er mindre fokusert og samordnet på skolene. Det vil si at det er lite oppmerksomhet om lesing som grunnleggende ferdighet oppover i skoleløpet, og at ikke alle lærere tar rollen som leselærere i sine fag.

I den reviderte læreplanen LK20 er lesing videreført som en sentral kompetanse i alle fag gjennom hele skoleløpet, og med klare forventninger om at lærerne arbeider eksplisitt med leseopplæring og lesestrategier. Bakken (2020, kapittel 11 i denne antologien) viser til en styrking av kompetansemål som omhandler lesing i norskfaget, og avanserte krav til spesielt begynneropplæringen (1.–4. klasse). Egne kompetansemål knyttet til kunnskap om og bruk av lesestrategier er tilbake i læreplanen, etter at de har vært ute siden 2013-revisjonen. Også i de andre fagene styrkes lesingen, og beskrivelsene og kompetansemålene er mer rettet mot fagenes egne literacy-praksiser, altså hva det vil si å lese naturfaglig eller samfunnsfaglig. Det nye læreplanverket løfter også fram kompetanse som bærende begrep og overlapper i stor grad med det kompetansebegrepet PISA-undersøkelsen bygger på, og beskrivelsene i DeSeCo-prosjektet. For å kunne oppfylle intensjonene i det ambisiøse planverket er det avgjørende å utvikle elevenes leseforståelse i alle fag, ikke minst evnen til å lese kritisk og reflektert.

LITTERATUR

- Bakken, J. (2020). Lesing i norskfaget etter fagfornyelsen. Hva kan vi lære av PISA, og hva kan vi ikke lære? I T. S. Frønes & F. Jensen (red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*, kapittel 11, s. 250–274. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier. I A. J. Aasen & S. Nome (red.), *Det nye norskfaget* (s. 161–188). Oslo: Fagbokforlaget.
- Bergesen, O. H. (2006). *Kampen om kunnskapsskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjorvand, A.-M. og Tønnessen, E. S. (red.). (2012). *Den andre leseopplæringa. Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Blömeke, S. & Olsen, R. V. (2018). På vei mot et sammenhengende nasjonalt kvalitetsvurderingssystem. *Acta Didactica Norge*, 12(4), art. 1, 21 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.6278>

- Bråten, I. (red.). (2007). *Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- 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.
- Elley, W. B. (1992). How in the world do students read: IEA Study of reading literacy. The Hague: The international Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Elstad, E. & Sivesind, K. (2010). *PISA – sannheten om skolen?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Gustafsson, J.-E. & Rosen, M. (2006). The Dimensional Structure of Reading Assessment Tasks in the IEA Reading Literacy Study 1991 and the Progress in International Reading Literacy Study 2001. *Educational Research and Evaluation*, 12(5), 445–468.
- Harstad Tidende. (2019). Ikke godt nok. Lederartikkel 4. desember 2019. Hentet fra <https://www.ht.no/nyheter/2019/12/04/ikke-godt-nok-20536496.ece>
- Hertzberg, F. (2010). Arbeid med grunnleggende ferdigheter. I J. Møller & E. Ottesen (red.), *Underveis, men i svært ulikt tempo. Et blikk inn i ti skoler etter tre år med Kunnskapsløftet. Delrapport 3. Undervisningsanalyse av Kunnskapsløftet som styringsform*. Oslo: NIFU STEP.
- Jensen, F., Kjærnsli, M., Björnsson, J. K. & Pettersen, A. (2020). Gir norsk skole like muligheter til å bli en god leser? I T. S. Frønes & F. Jensen (red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*, kapittel 9, s. 222–241. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jensen, F., Pettersen, A., Frønes, T. S., Kjærnsli, M., Rohatgi, A., Eriksen, A. & Narvhus, E. K. (2019). *PISA 2018. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kavli, A. B. (2018). TIMSS and PISA in the Nordic countries. I A. Wester (red.), *Northern lights on TIMSS and PISA 2018*. Nordic Council of Ministers.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Klette, K., Bergem, O. K. & Roe, A. (red.). (2015). *Teaching and Learning in Lower Secondary Schools in the Era of PISA and TIMSS*. Amsterdam: Springer Publishing.
- Knain, E. (2005). Definerings og valg av kompetanser – DeSeCo. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 1, 45–54.
- Kulbrandstad, L. I. (2018). *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del av læreplanverket. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplaner*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/Nye-lareplaner-i-grunnskolen-og-gjennomgaende-fag-vgo/>
- Kverndokken, K. (2012). *101 måter å lese leseleksa på – om lesing, lesebestillinger og tekstvalg*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lie, S. (2010). Måling av kunnskap og holdninger i et krysskulturelt perspektiv. I M. Martinussen (red.), *Kvantitativ forskningsmetodologi i samfunns- og helsefag*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Lie, S., Kjærnsli, M., Roe, A. & Turmo, A. (2001). Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv. *Acta Didactica*. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling.

- Lie, S., Kjærnsli, M. & Brekke, G. (1997). Hva i all verden skjer i realfagene? Internasjonalt lys på trettenåringers kunnskaper, holdninger og undervisning i norsk skole. Oslo: ILS.
- Magnusson, C. G., Roe, A. & Blikstad-Balas, M. (2019). To What Extent and How Are Reading Comprehension Strategies Part of Language Arts Instruction? A Study of Lower Secondary Classrooms. *Reading Research Quarterly*, 54(2), 187–212. <https://doi.org/10.1002/rrq.231>
- Møller, J., Ottesen, E. & Hertzberg, F. (2010). Møtet mellom skolens profesjonsforståelse og Kunnskapsløftet som styringsreform. *Acta Didactica Norge*, 4(1), (art. 15, 23 sider). <https://doi.org/10.5617/adno.1055>
- Maagerø, E. & Tønnessen, E. S. (2006). *Å lese i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 2003: 16. (2003). *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*.
- OECD. (2002). *Reading for Change – Performance and Engagement Across Countries*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2019a). PISA 2018 Results (Volume I). What Students Know and Can Do. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2019b). PISA 2018 Results (Volume II). Where All Students Can Succeed. Paris: OECD Publishing.
- Olsen, R. V. & Björnsson, J. K. (2018). Tjue år med internasjonale skoleundersøkelser i Norge: Bakgrunn, læringspunkter og veien videre. I J. K. Björnsson & R. V. Olsen (red.), *Tjue år med TIMSS og PISA i Norge. Trender og nye analyser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Piacentini, M. & Pacileo, B. (2019). How are PISA results related to adult life outcomes? *PISA in Focus*, No. 102. Paris: OECD Publishing. Hentet fra <https://doi.org/10.1787/7b60595e-en>
- Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen*. 3. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roe, A. (2020). Elevenes lesevaner og holdninger til lesing. I T. S. Frønes & F. Jensen (red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*, kapittel 5, s. 107–134. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roe, A. & Lie, S. (2009). Nasjonale leseprøver i et didaktisk og testteoretisk perspektiv. I S. Dobson, A. B. Eggen & K. Smith (red.), *Vurdering, prinsipper og praksis. Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering* (s. 145–165). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Rutkowski, L., Gonzalez, E., von Davier, M. & Zhou, Y. (2014). Assessment design for international large-scale assessments. I L. Rutkowski, M. von Davier & D. Rutkowski (red.), *Handbook of international large-scale assessment. Background, technical issues and methods of data analysis* (s. 75–96). Boca Raton: RC Press.
- Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (red.). (2001). *Defining and selecting key competencies*. Bern: Hogrefe & Huber.
- Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (red.). (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Bern: Hogrefe & Huber.
- Skaftun, A., Solheim, O. J. & Uppstad, P. H. (2014). *Leseboka. Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Solheim, R. G. & Tønnessen, F. E. (2003). *Slik leser 10-åringene i Norge. En kartlegging av leseferdigheten blant 10-åringene i Norge 2001*. Stavanger: Senter for leseforskning.
- UFD. (2003). *Gi rom for lesing! Strategi for stimulering av leselyst og leseferdighet 2003–2007*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

Utdanningsdirektoratet. (2017). Rammeverk for grunnleggende ferdigheter. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>

Utdanningsdirektoratet. (2020). Vurderingspraksis – vurdering for læring. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/>

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.

Weyergang, C. & Magnusson, C. G. (2020). Hva er relevant lesekompetanse i dagens samfunn, og hvordan måles lesing i PISA 2018? I T. S. Frønes & F. Jensen (red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*, kapittel 3, s. 46–78. Oslo: Universitetsforlaget.

Kapittel 3

Hva er relevant lesekompetanse i dagens samfunn, og hvordan måles lesing i PISA 2018?

CECILIE WEYERGANG OG CAMILLA G. MAGNUSSON

SAMMENDRAG PISA-undersøkelsen måler om 15-åringer har lesekompetansen som trengs for å delta i vårt tekstbaserte samfunn. I dette kapitlet gjør vi rede for hvordan lesekompetanse måles i PISA, og hva som er nytt i rammeverket for 2018. Vi diskuterer også hva slags kompetanse som er nødvendig for dagens lesere, og knytter dette til teori om lesing av multiple og digitale tekster. Vi viser flere oppgaveeksempler fra prøven, og avslutningsvis drøfter vi kort om PISA måler lesekompetanse som er viktig i dagens samfunn.

NØKKEWORD rammeverk | lesing | leseprosesser | multiple tekster | digitale tekster

ABSTRACT The PISA test measures whether adolescents possess the reading competence needed to participate in today's text-based society. In this chapter, we explain how reading competence is assessed in PISA and describe the revisions in the 2018 framework. Further, we discuss the required reading competence in relation to theory of reading multiple and digital texts, showing examples of PISA reading tasks. Finally, we discuss whether PISA measures of reading competence are important in today's society.

KEYWORDS framework | reading | reading processes | multiple texts | digital texts

HVA KREVES AV LESERE I DAGENS SAMFUNN?

I 2018 var lesing hovedområde i PISA-undersøkelsen for tredje gang. Skriftkulturen vår har gjennomgått store endringer siden den første undersøkelsen ble gjennomført i år 2000. I dette kapitlet gjør vi først noen refleksjoner over hva som er viktig lesekompetanse i dag, sammenlignet med for 20 år siden. Deretter gir vi en presentasjon av hvordan lesekompetanse defineres og måles i PISA med hovedvekt på endringer i rammeverket. PISAs rammeverk må sees i lys av sentrale perspektiver som har preget leseforskningen de siste årene, og vi redegjør for teori knyttet til digital lesing og lesing av multiple tekster. Til sist viser vi oppgaver fra PISA-undersøkelsen for å konkretisere hvordan elevers kompetanse i møte med «nye» tekstpraksiser måles, og gjør oss noen refleksjoner over hvorvidt PISA måler lesekompetanse som er viktig i dagens samfunn.

Vi deltar i flere tekstpraksiser enn tidligere, det vil si at vi bruker tekster på mange ulike måter som en del av det sosiale og kulturelle fellesskapet (Barton & Hamilton, 1998). Skal vi ha en bussbillett, kjøper vi den ikke lenger fra bussjåføren, men vi må lese og navigere på en app. Skal vi avtale møtetidspunkt for en kaffe, sender vi heller en tekstmelding, framfor å ta oss bryet med å ringe den vi skal møte. Og har vi et helseproblem, er det mange av oss som tyr til kilder og nettsider av ulik kvalitet, før vi oppsøker fastlegen. Vi leser på forskjellige måter avhengig av formålet med lesingen og konteksten vi er i. Når de sosiale praksisene der lesing brukes er i utvikling, studerer vi også lesing på nye måter (Gee, 2015).

Mange av tekstene vi leser, er annerledes enn tekstene vi leste for 20 år siden, og de er mer heterogene. «Tekster» er ikke lenger ensbetydende med lineære verbaltekster som kun opptrer i trykte bøker og magasiner der leseveien er lagt for oss. I dag kombineres verbaltekst med bilder, illustrasjoner, videoer, grafikker, diagrammer etc., noe som krever nye tilnærminger og andre strategier når vi leser. Teknologiske kommunikasjonsmåter har ført til en stor økning i ulike typer multimodale tekster. Mennesker har alltid kommunisert gjennom ulike semiotiske tegnsystemer, men vi har nå mange flere muligheter til å skape, kombinere, endre og spre ulike visuelle representasjoner (Mills, 2016, s. 65–66). For eksempel kommuniserer unge mennesker i stor grad gjennom skriftlige tekster i kombinasjon med bilder, lydopptak og videoer.

Vi har i dag enkel tilgang til enorme mengder med tekster, og informasjon produseres kontinuerlig i flere typer medier. Internett og skjermtekster gir oss mange nye muligheter, men også utfordringer. Noen ganger kan informasjon som finnes i ett bestemt medium, komme i konflikt med informasjon som finnes i et annet, noe som krever at leserne må skape mening av ulik informasjon samtidig, og med en hastighet som ikke kreves ved lesing på papir (Moje, Afflerbach, Enciso & Lesaux, 2020). Tidligere handlet lesing i skolen først og fremst om å hente ut

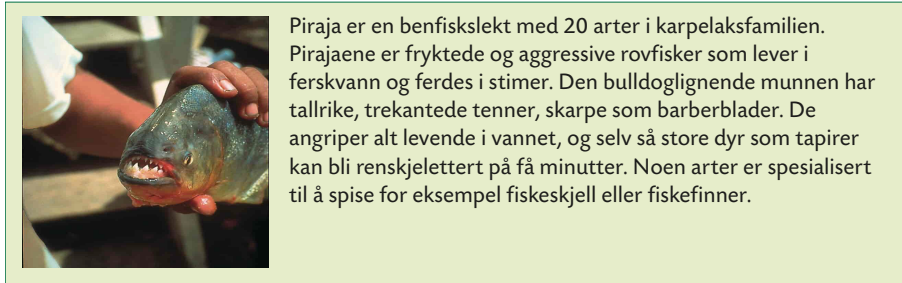
kunnskap fra tekster i etablerte og kvalitetssikrede kilder som læreren presenterte, for eksempel lærebøker. Dersom elevene søkte informasjon som ikke var tilgjengelig i læreboka, kunne de slå opp i et leksikon og stole på at svaret de fant, stemte, ettersom andre kilder til informasjon var begrenset. Nå er situasjonen en annen, og vi får tilgang til et høyt antall tekster om det samme temaet med få tastetrykk. Mange av tekstene vil ha ulike vinklinger, og informasjonen i dem kan være motstridende, samtidig hevder alle at de formidler en sannhet. Nødvendigheten av å kunne konstruere kunnskap med utgangspunkt i mange ulike kilder stiller store krav til leseren og gjør utvikling av lesekompetanse enda mer presserende (Alexander, 2012). Den enkle og utømmelige informasjonstilgangen kan gi oss muligheter og bredere forståelse av verden rundt oss, men dette forutsetter at vi som lesere har spesialiserte kompetanser. Vi må erkjenne at tekster er sosialt konstruert, og at de kun presenterer én avsenders oppfatning i en gitt kontekst (Bråten & Braasch, 2017). Noen ganger er det slik at tekster vi i utgangspunktet forventer at skal gi noenlunde sammenfallende informasjon, tegner svært ulike bilder av virkeligheten. Denne utfordringen vil elever kunne støte på når de skal innhente informasjon til en skoleoppgave, men også i mer ikke-akademiske kontekster.

For å eksemplifisere disse utfordringene kan vi tenke oss en situasjon der elever på mellomtrinnet blir gitt denne leseoppgaven: «Du skal reise til Sør-Amerika og ønsker å undersøke muligheten for å bade i Amazonas. En venn av deg forteller at det lever piraja i Amazonas, og du blir bekymret. Er det ikke slik at disse fiskene er farlige? Finn kilder som kan gi deg svar på om pirajaer er farlige eller ikke.» Elevene legger inn søkeordene «piraja» og «farlig» på Google, og de to første treffene som kommer opp, er hentet fra nettleksikonene Wikipedia og Store norske leksikon (SNL). Elevene går først inn på Wikipedia og synes det virker betryggende at pirajaen foretrekker frø og planter framfor badende turister. Det ser jo ikke ut til at denne fisken er så farlig som ryktet tilsier, se figur 3.1.



FIGUR 3.1. Utdrag fra Wikipedias artikkel om piraja (Wikipedia 2020).

Elevene velger likevel å ta en kikk på artikkelen fra Store norske leksikon også (figur 3.2), og med ett står den virkelighetsoppfatningen de akkurat har etablert, for fall.



FIGUR 3.2. Utdrag fra Store norske leksikons artikkel «Piraja» (SNL 2020).

Beskrivelsen av pirajaen er svært ulik i de to artiklene, men hvilken tekst bør elevene egentlig stole på? Mange lærere vil sette troverdigheten til Store norske leksikon over Wikipedia. I en studie fra 2014 undersøkte Marte Blikstad-Balas og Tora Høgenes læreres og elevers holdninger til å bruke Wikipedia i skolearbeid (Blikstad-Balas & Høgenes, 2014). I intervjuer med lærere kom det fram at flere anså SNL som en mer pålitelig kilde enn Wikipedia på grunn av redaktøransvaret. I pirajateksten, som i alle andre artikler på SNL, er artikkelen skrevet av en ekspert på feltet, i dette tilfellet en biolog, mens Wikipedia er et nettleksikon der hvem som helst kan gå inn og redigere innholdet. Det å vurdere avsenderen kan være en fornuftig måte å evaluere en tekst på, men dagens tilgang til tekster gir oss flere relevante muligheter som vi bør benytte oss av. Elevene som skal vurdere bading i Amazonas, bør fortsette å undersøke trefflisten sin, og de vil da oppdage flere artikler med troverdige avsendere som hevder at pirajaen har et ufortjent dårlig rykte.

Vi må altså lese flere tekster når vi skal innhente informasjon, noe som krever mer komplekse kognitive operasjoner. Det er ikke lenger nok å hente ut kunnskap fra en enkelttekst. Vi må i større grad enn tidligere håndtere motstridende informasjon, sette sammen informasjonselementer fra flere tekster og konstruere kunnskapen på egen hånd. Tradisjonelt har det vært historikere og teologer som har måttet beherske slike komplekse litterære oppgaver, men nå kreves det at også helt «vanlige» lesere sitter inne med denne avanserte kompetansen (Nokes, Dole & Hacker, 2007, s. 492). For å håndtere utfordringene i dagens tekstmangfold forutsettes det at vi oppfatter kunnskap som tentativ, at den utvikler seg over tid, og at den konstrueres med utgangspunkt i flere kilder. Kunnskapen er dynamisk og legi-

timeres gjennom argumentasjon og sosiale prosesser som samtaler, og ved å se forskjellige kilder i lys av hverandre (Ferguson & Krange, 2020). Gjennom de siste tiårene har utdanningsforskningen vist at menneskers kunnskapssyn har stor innvirkning på hva og hvordan vi lærer. De som oppfatter kunnskap som kompleks, som erkjenner at mange ideer og påstander ikke er utelukkende riktig eller gale, og som innser at alle påstander om verden krever en begrunnelse, er også de som lykkes best akademisk. Når det kommer til lesing, handler det om å forstå at en tekst kun er én enkelt forfatters representasjon av virkeligheten, og å ha bevissthet om at ulike tolkninger av tekster og påstander krever begrunnelser (Alexander, 2012). Et dynamisk kunnskapssyn ligger også til grunn for måten lesing blir målt på i PISA-undersøkelsen, og for hvordan lesing er beskrevet i den norske læreplanen.

Status for lesing i norsk læreplan og skole

Elevers lesekompetanse er løftet fram i de siste norske læreplanene, og endringer i samfunnets tekstkultur speiles i beskrivelsene av hva lesekompetanse innebærer. Siden innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 har lesing vært definert som en grunnleggende ferdighet i alle fag. Alle lærere er leselærere fordi ulike fags tekster krever ulike tilnærminger og strategier, såkalt fagspesifikk literacy (Shanahan & Shanahan, 2008). I Kunnskapsløftet ble lesing framhevet som et nødvendig redskap for å kunne tilegne seg kunnskap, men også som en forutsetning for å kunne delta aktivt på en kritisk og reflektert måte i samfunnet. Progresjonen i utviklingen av de ulike aspektene av lesing ble beskrevet i et eget rammeverk for grunnleggende ferdigheter, først og fremst til støtte i læreplanutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2017). I rammeverket omtales lesing på denne måten, uavhengig av fag:

Å kunne lese er å skape mening fra tekst. Lesing gir innsikt i andres erfaringer, meninger, opplevelser og skaperkraft, uavhengig av tid og sted. Lesing av tekst på papir og digitalt er en forutsetning for livslang læring, og for å kunne delta aktivt i samfunnslivet på en kritisk og reflektert måte. Å lese handler om å kunne forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i innholdet i tekster. (...) Kunnskap om hva som kjennetegner ulike typer tekster og deres funksjon, er en viktig del av lesing. (Utdanningsdirektoratet, 2017)

I 2013 vurderte Ludvigsen-utvalget i hvilken grad skolen dekker de kompetansene som vil være nødvendige for å fungere i samfunnet de neste 20–30 årene. I NOU 2015: 8 framheves lesing, og spesielt evnen til å lese kritisk, som en sentral kompetanse. Særlig fokuseres det på evnen til å kunne forstå, orientere seg i og manøvrere mellom flere ulike kilder: «Tekstmangfoldet og kompleksiteten i tekster elev-

ene møter, gjør at de har behov for å kunne reflektere over tekstens budskap og innhold og sammenholde det med innhold i andre tekster» (NOU, 2015: 8, s. 28).

Flere av disse prinsippene er videreført i fagfornyelsen (LK20). Evnen til å lese tekster kritisk og kunne sammenholde innhold i flere tekster står sentralt, både i overordnet del av læreplanverket og i læreplaner for fag. Å lese kritisk blir omhandlet i kapittel 7 i denne antologien. Videre i dette kapitlet redegjør vi for hvordan lesing måles i PISA 2018.

HVORDAN MÅLES LESING I PISA 2018?

Leseforskningen de siste årene har i stor grad vært fokusert mot leseutfordringer som vi står overfor i møtet med «nye tekster». PISAs rammeverk er derfor endret og utvidet. Undersøkelsen har som mål å gi informasjon om hvorvidt 15-åringene har den lesekompetansen som er nødvendig for å fungere og delta i videre utdannings-, arbeids- og samfunnsliv. Tekstene og oppgavene i PISA 2018 stiller blant annet krav til at elevene må håndtere leseutfordringer som de vil møte på Internett, dette er forsterket sammenlignet med tidligere rammeverk. Men selv om måten vi forstår lesing på er knyttet til hvordan ferdigheten brukes i ulike kontekster, er det fremdeles nødvendig å studere og forstå lesing som en kognitiv og psykologisk prosess (Gee, 2015). Det er også viktig å presisere at kompetanse i å lese og forstå mer tradisjonelle tekster fremdeles er grunnleggende for at lesere skal orientere seg i og mestre dagens tekstmangfold. Tekster som publiseres i dag, legger ofte opp til overfladisk og fragmentert lesing. Men lesere må fremdeles kunne benytte dybdelesingsstrategier, blant annet for å reflektere over tekstens innhold og vurdere tekstskaferens troverdighet. God leseforståelse forutsetter alltid at lesere har et klart mål for lesingen, at de aktiverer forkunnskaper om tekstens innhold og struktur, og at de trekker ulike former for slutninger. Disse elementene er grunnleggende enten vi skal lese enkelttekster eller flere tekster om det samme, sakprosa eller skjønnlitteratur, rene verbaltekster eller tekster som er satt sammen av flere uttrykksformer, tekster på skjerm eller tekster på papir. I PISA-undersøkelsen møter elevene både tradisjonelle tekster, som sammenhengende korte fortellinger og fagartikler, og «nye» tekster, som diskusjonsforumer fra nett og søkelister fra Google.

PISAs definisjon av lesekompetanse

Innholdet i denne delen av kapitlet bygger hovedsakelig på den engelskspråklige OECD-utgivelsen *PISA 2018. Reading Literacy Framework* (OECD, 2019b). Denne kilden er virksom der andre kilder ikke er oppgitt. PISA-undersøkelsen

måler elevenes *reading literacy*. Literacy er et begrep som vanskelig lar seg oversette med hele sitt betydningsinnhold til norsk, men kan defineres som evnen til å kunne bruke lesing og skriving til ulike formål i ulike sammenhenger (Skovholt & Veum, 2014, s. 12). Opprinnelig ble begrepet forstått som evnen til å lese og skrive, men samfunnsendringer, som nye digitale medier, nye uttrykksformer og nye måter å bruke lesing på, har ført til at begrepet er utvidet (Veum & Skovholt, 2020, s. 12). *Lesing* har ofte blitt definert som et produkt av ren avkoding (evnen til å omsette bokstaver til lyder) og språkforståelse, også kalt «the simple view of reading» (Hoover & Gough, 1990). *Reading Literacy* kan defineres som et bredere sett av kompetanser der lesere setter seg inn i informasjon formidlet gjennom én eller flere tekster for et spesifikt formål. I den norske oversettelsen av definisjonen har vi valgt å bruke begrepet *lesekompetanse*. Dette signaliserer at vi beveger oss ut over lesing som ren avkoding og enkel meningsdanning (Frønes & Narvhus, 2010). I 2018 blir lesekompetanse definert på følgende måte i PISA:

Lesekompetanse innebærer at elevene skal forstå, bruke, evaluere, reflektere over og engasjere seg i tekster, for å kunne nå sine mål, utvikle sine kunnskaper og evner, og delta i samfunnet (OECD, 2019a, s. 28, vår oversettelse).

Lesekompetanse omfatter et bredt spekter av kognitive og lingvistiske ferdigheter, fra enkel ordavkoding til kunnskap om ord, grammatikk og tekststruktur. Lesere må også kunne integrere innholdet i tekstene de leser, med sine egne forkunnskaper. Lesekompetanse omfatter videre evnen til å kunne identifisere forfatterens vinkling, bestemme hvorvidt teksten er troverdig, og om den er relevant for formålet med lesingen. Lesekompetanse inkluderer også metakognitiv kompetanse, som vil si at leseren selv er bevisst på egne tankeprosesser og atferd. Bevissthet om hvilke tilnærminger og strategier som er nyttige og relevante når man skal prosessere meningen i en tekst, er helt avgjørende for å lese med god forståelse. Lesekompetanse defineres altså i PISA som evnen til å kunne lese aktivt, målrettet og funksjonelt i forskjellige situasjoner og for ulike formål. Det demokratiske og kollektive aspektet ved lesekompetanse trekkes fram i siste del av definisjonen. Elevene som deltar i PISA-undersøkelsen, har ulike forutsetninger, og fremtiden vil være svært ulik for dem. Flere vil ikke fullføre videregående, noen vil gå ut i arbeid etter endt skolegang, og andre vil ta høyere utdanning ved universiteter og høyskoler og har et akademisk karriereløp foran seg. Uansett framtid vil lesekompetanse være viktig og helt grunnleggende for at de skal kunne delta aktivt i samfunnet og fungere godt i sitt personlige og økonomiske liv. PISA-undersøkelsen har til hensikt å måle i hvilken grad utdanningssystemer i ulike land rustet elevene sine for dette.

Endringer i definisjon av lesekompetanse i PISA

To sentrale endringer er gjort i definisjonen av lesekompetanse i PISA 2018. For det første har verbet *evaluere* kommet inn, og dette tydeliggjør at lesing er en målrettet aktivitet. Vi ønsker alltid å oppnå noe med lesingen enten det er å svare på en skoleoppgave, bestemme oss for hvilket parti vi skal stemme på, finne ut hvor mye paracet vi kan ta når influensaen herjer, eller forstå hvordan vi skal skru sammen den nye kommoden fra IKEA. Leseren må hele tiden evaluere om teksten er relevant for det som er målet med lesingen. Det å evaluere ulike tekster har dessuten blitt enda mer relevant i vår tid fordi vi alltid har flere tekster tilgjengelige. Lesere må vurdere faktorer som troverdighet i forfatterens argumenter, hvilken vinkling forfatteren inntar, og lese informasjonen i enkelttekster opp mot andre tekster som omhandler det samme temaet. *Evaluere* framhever også at lesing er en interaktiv prosess der leseren må ta inn sine egne vurderinger og bruke tidligere erfaringer for å skape mening.

Den andre endringen i definisjonen av lesekompetanse er at det i PISA 2018 står *tekster* i stedet for *skrevne tekster*, som i PISA 2009. Tekster inkluderer her all slags språk brukt i grafisk form, som håndskrevne, trykte og skjermbaserte tekster. Tekstbegrepet omfatter, i tillegg til rene verbaltekster, visuelle tekstuttrykk som bilder, diagrammer, kart, tabeller, grafer og tegneseriestriper. Selv om *skrevne tekster* er tatt ut, er fremdeles muntlige tekster som stemme, lyd, film, tv-klipp ekskludert fra prøven, både av faglige og praktiske årsaker.

Til tross for at det er gjort endringer i rammeverket, ivaretas formålet om å kunne måle elevenes leseprestasjoner over tid. PISA 2018 balanserer kravet til å måle trend og kravet til å speile dagens sentrale leseutfordringer ved at en del av tekstene og oppgavene fra 2000 og 2009 er bevart, samtidig som nye er innlemmet i undersøkelsen. En av grunnene til at det er mulig å utføre balanserte trendmålinger, er det høye antallet oppgaver, både eldre og nye. Fra PISA 2015 ble tekster og oppgaver digitalisert, og flere har diskutert hvilke analyser som er nødvendige for fortsatt å kunne se utvikling over tid (Jerrim, Micklewright, Heine, Salzer & McKeown, 2018; Rasmussen & Fredriksson, 2018; Støle, Mangen, Frønes & Thomson, 2018).

Hvordan måles lesekompetanse i PISA?

Lesekompetanse er i PISA organisert ut ifra tre dimensjoner: leseren, teksten og leseoppgavene. Organiseringen bygger blant annet på RAND-gruppens rammeverk (Snow, 2002), der lesing involverer tre elementer: leseren, teksten og leseaktiviteten, som spiller sammen i en sosiokulturell kontekst. Ifølge RAND inne-

bærer tekstforståelse at leseren skaper mening ved å gjennomføre og samhandle med tekst. En slik definisjon forutsetter at leseren gjør mer under lesingen enn automatisk å ta til seg forfatterens mening.

Hvordan leseren forstår, vil avhenge av faktorer hos leseren, som motivasjon for lesingen, forkunnskaper om både tekst og emne samt kunnskap om og fleksibel bruk av strategier. I PISA måles slike faktorer gjennom spørreskjemaet som elevene besvarer, for å avdekke mest mulig kunnskap om elevers lesing.

Leseaktiviteten i PISA handler om at elevene leser ulike typer tekster og svarer på oppgaver. Trekk ved de ulike tekstene vil innvirke på leseforståelsen, slik som tekstenes format, kompleksiteten i språket, forfatterens bruk av eksempler etc. For å kunne måle elevers leseforståelse spiller også oppgavetyperne en viktig rolle. Elever får vidt forskjellige leseoppgaver når de begynner på skolen og skal lære å lese, og når de etter hvert skal lese for å lære. Oppgavene går fra å finne ut hvem som spiste paien i eventyret, til å vurdere kilder kritisk og forstå hva slags argumentasjon en forfatter bygger sine påstander på. Enkelte lese-teoretiske retninger tar kun utgangspunkt i faktorer hos leseren og trekk ved tekstene når de skal definere hva leseforståelse innebærer. Men leseoppgavene er også svært styrende, både for hva slags informasjon vi får om elevers lesekompetanse, og for hvordan elever forstår ulike tekster (Snow, 2018). I PISA-undersøkelsen møter elever et variert sett av oppgaver som stiller ulike krav til lesekompetansen. I utviklingen av prøven er det to viktige vurderinger som leseeksperter gjør for å være sikre på at lesing måles på en dekkende måte. For det første må prøven inneholde et bredt spekter av ulike tekster som representerer de tekstene elevene vil måtte forholde seg til både innenfor og utenfor en skolefaglig kontekst. For det andre må prøven inneholde tekster og oppgaver som er av ulik vanskegrad, slik at alle elever møter leseutfordringer på sitt nivå.

Operasjonalisering av lesekompetanse

Lesekompetanse i PISA blir operasjonalisert gjennom ulike *kognitive prosesser*. I tidligere rammeverk er disse kognitive prosessene omtalt som aspekter av lesing: *å finne fram til og hente ut informasjon, å tolke og sammenholde informasjon og å reflektere over og vurdere tekstens form og innhold*. PISA 2018 har beholdt de samme overordnede prosessene, men disse er igjen delt inn i delprosesser (se tabell 3.1). I tillegg har kompetanse i *å lese flytende* kommet inn som en overordnet prosess. Å kunne lese flytende ligger til grunn for å løse alle oppgavene i undersøkelsen, men PISA 2018 inkluderer for første gang oppgaver som tester leseflyt alene.

Flere av de nye tekstene og oppgavene i PISA 2018 representerer leseutfordringer som elever vil møte på nettet, og denne typen lesing har ikke vært inkludert i konstruktet lesekompetanse i tidligere rammeverk. Prøven tester likevel ikke elevenes leseforståelse på nett i full forstand slik det ble gjort i tilleggsundersøkelsen ERA i 2009 (beskrevet av Frønes & Narvhus, 2011). I ERA var elevene inne i et virtuelt internett, og oppgavene krevde andre kompetanser i tillegg til lesing, som for eksempel navigasjon. Fra 2015 har de ordinære delene av PISA-undersøkelsen blitt gjennomført på skjerm. Tekster som tidligere var på papir, ble i PISA 2015 flyttet til skjermplattformen, uten at prøven testet det vi vanligvis kaller nettleasing eller digital lesing. I 2018 har nye teksttyper og tekstformater blitt inkludert i prøven. Flere av tekstene fordrer lesemåter og strategier som er svært relevante i lesing av nett-tekster. En stor andel av de nye tekstene er *multiple tekster*. Dette vil si flere tekster som handler om det samme temaet, men tekstene kan variere i vinkling, sjanger og framstillingsform. Det at multiple tekster i stor grad er inkludert i prøven, gjør at konstruktet *lesekompetanse* er utvidet sammenlignet med tidligere rammeverk. Tabell 3.1 viser en oversikt over hvordan konstruktet lesekompetanse er operasjonalisert, og hva som er nytt i 2018.

TABELL 3.1. Oversikt over operasjonalisering av lesekompetanse i PISA 2015 og 2018. Hentet fra rammeverket for undersøkelsen (OECD, 2019a), vår oversettelse.

PISA 2015	PISA 2018		
	Overordnet prosess	Delprosesser enkelttekster	Delprosesser multiple tekster
Finne og hente ut informasjon	Finne og hente ut informasjon	Finne og hente ut informasjon	Søke og finne relevante tekster
Tolke og forstå	Tolke og forstå	Oppfatte konkret innhold	Integrere innhold og trekke slutninger
		Integrere innhold og trekke slutninger	
Reflektere og vurdere	Reflektere og vurdere	Vurdere kvalitet og troverdighet	Oppdage og håndtere motstridende informasjon
		Reflektere over form og innhold	

I tillegg til de kognitive prosessene som framgår i tabell 3.1, inngår en mer direkte måling av avkodingsferdigheter i PISA 2018. Det er første gang et slikt mål på å

lese med flyt er integrert. Å lese med flyt vil si at leseren kan lese og avkode ord og tekst på riktig måte, og skaffe seg en overordnet forståelse av teksten. Leseflyt er på den måten en forutsetning for de andre delprosessene (tabell 3.1). Leseflyt samvarierer sterkt med lesekompetanse, og grunnen til dette er mest sannsynlig at elever som enkelt og effektivt kan lese og avkode ord, vil frigjøre kognitive ressurser som trengs for å løse oppgaver på mer avanserte nivåer. PISA 2018 måler leseflyt ved å presentere elevene for ulike setninger og be dem vurdere hvorvidt setningene gir mening. Elevene må lese, vurdere og avgi svar på en rekke slike oppgaver i løpet av en to minutters miniprøve i starten av prøven. Eksempler på setninger i flytprøven er: «Seks fugler fløy over trærne», «Vinduet sang sangen høyt», «Mannen kjørte bilen til butikken».

Kognitive prosesser

Å finne fram til informasjon

Å kunne finne fram til informasjon handler om leserens evne til å forstå organiseringen i en tekst, oppfatte hva som er de relevante innholdselementene, og lokalisere hvilke deler av en tekst de ikke trenger å lese for et gitt formål. I PISAs rammeverk for 2018 defineres to underkategorier av prosessen å kunne finne fram til informasjon i enkelttekster og mellom tekster: *Finne og hente ut informasjon*, og *Søke og finne relevante tekster*. For å finne og hente ut informasjon må lesere ofte bare skanne en liten del av teksten for å lokalisere enkeltord, numre eller setninger. I slike tilfeller er det ikke nødvendigvis viktig for leseren å etablere en overordnet forståelse, da svaret på oppgaven ofte finnes ordrett i teksten. Oppgave 1 til teksten *Påskeøya* (se side 70) eksemplifiserer denne leseprosessen.

For å søke etter og velge ut relevante tekster må leseren ta utgangspunkt i flere deler av én eller flere tekster og identifisere og forstå elementer som overskrifter, kilder og avsendere. Oppgaver i prøven som måler denne prosessen, går for eksempel ut på at elevene skal velge ut hvilket søkeresultat som er det mest relevante når de skal gjennomføre en gitt oppgave. En annen type oppgave går ut på å velge ut hvilke søkeord som vil være de mest relevante for et gitt formål. Oppgaver kategorisert under denne leseprosessen kan også kreve at elevene skal klikke på setninger i teksten som støtter ett spesielt syn.

Å tolke informasjon

I all lesing må leseren på et eller annet nivå tolke og trekke slutninger. Noen ganger trekkes slutningene med utgangspunkt i det som er eksplisitt uttrykt i teksten,

mens andre ganger må leseren i større grad integrere innholdet med sine forkunnskaper for å skape mening og sammenheng i teksten. *Å oppfatte konkret innhold* innebærer at leseren skal kunne forstå innhold i setninger eller kortere avsnitt. Dette kan være krevende hvis det for eksempel mangler eksplisitt tekstbinding mellom setninger. Oppgave 2 til teksten *Påskeøya* (se side 70) eksemplifiserer en slik leseutfordring.

For å integrere innhold og trekke slutninger må leseren prosessere lengre passasjer og avsnitt, og tolke hvilken sammenheng det er mellom ulike deler av teksten. Typiske oppgaver som knytter seg til denne prosessen, kan være å identifisere hovedideene, oppsummere lengre avsnitt i en tekst eller lage overskrifter til ulike avsnitt. I flere av oppgavene som er kategorisert under denne prosessen, må leseren gjøre inferenser og trekke slutninger for å komme fram til informasjon som ikke er eksplisitt uttrykt. Denne leseprosessen er tema for Ryen og Frønes (2020, kapittel 6 i denne antologien), der blant annet oppgave 5 fra teksten *Påskeøya* blir beskrevet.

Å vurdere og reflektere

God lesekompetanse innebærer å kunne reflektere over innhold og form i tekster og kritisk gjøre vurderinger. For å kunne *vurdere kvalitet og troverdighet* må leseren noen ganger vurdere kildeinformasjon, slik som forfatterens bakgrunn og i hvilken sammenheng og på hvilket sted teksten er publisert. Å kunne evaluere ulike tekster har alltid, også før det 21. århundre, vært en sentral del av lesekompetansen, men har fått enda større betydning ettersom tekstmangfoldet har økt og blitt mer heterogent. Oppgavene som måler denne leseprosessen i PISA, ber for eksempel elevene om å avgjøre hvilken av flere tekster som er den mest troverdige, vurdere om informasjon er nøytral eller partisk, eller gi begrunnelser for hvorfor forfatteren i en tekst viser til faglige autoriteter.

Å reflektere over innhold og form innebærer å kunne se teksters innhold i sammenheng med egne forkunnskaper og erfaringer, og å ha kjennskap til ulike sjangre og framstillingsmåter. Det handler i tillegg om å se teksters form og innhold i sammenheng og kunne reflektere over hvilke tekstlige grep forfatteren tar for å få fram budskapet sitt. Oppgaver som er kategorisert under denne prosessen, utfordrer ofte elevene til å sammenligne og kontrastere sine egne erfaringer med andre oppfatninger eller synspunkter. Oppgavene kan også be elevene om å bestemme hovedhensikten med teksten eller avgjøre hva som kjennetegner forfatterens skrivestil. Til de skjønnlitterære tekstene må elevene ofte trekke inn egne erfaringer og synspunkter og reflektere over innholdet.

Oppgaver som defineres under *å oppdage og håndtere motstridende informasjon*, krever både at elevene klarer å identifisere motstridende informasjon i tekster, og at de har strategier for å håndtere denne leseutfordringen. Dette er en spesielt relevant leseutfordring når elever leser tekster på nett. I PISA-prøven kan elevene bli bedt om å forstå hva to avsendere er uenige om, mens andre oppgaver utfordrer dem til å finne ut hvordan påstander blir begrunnet i en artikkel. Oppgaver som er kategorisert under denne prosessen, kan også be elevene om å identifisere den kilden som egner seg best til et gitt formål. Oppgave 7 fra teksten *Påskeøya* (se side 72) eksemplifiserer denne leseprosessen.

Alle leseoppgavene er plassert på et mestringsnivå som beskriver vanskegraden og kompleksiteten i leseutfordringene. Mestringsnivåene er bindeleddet mellom på den ene siden det faglige rammeverket og oppgavene og på den andre siden prestasjonsskalaen der elevenes kompetanse plasseres (se Jensen, Frønes, Kjærnsli & Roe (2020), kapittel 2 i denne antologien for beskrivelse av skalaen). Nivåene er en nyttig faglig beskrivelse av hva slags lesekompetanse som elevgrupper med ulik poengskår har og kan strekke seg mot. En beskrivelse av mestringsnivåene finnes i vedlegg.

Tekster, oppgaver og lesesituasjoner

I PISA-undersøkelsens leseprøve inngår ca. 50 tekster med i alt 250 oppgaver. Halvparten av tekstene, ca. 25, var nye i 2018. Hver elev besvarer bare en liten andel av oppgavene (se også Jensen et al., 2020, kapittel 2 i denne antologien, s. 35). De absolutt fleste tekster er autentiske, det vil si at de er publisert i andre sammenhenger og ikke spesialskrevet til eller tilpasset PISA-undersøkelsen. Tekstene skal representere ulike relevante lesesituasjoner.

Lesedefinisjonen i PISA er vid, og for å kunne sikre kvalitet og validitet er det en forutsetning at prøven inneholder et bredt spekter av tekster som gir rom for ulike typer oppgaver og representerer relevante lesesituasjoner for aldersgruppen. I PISA-prøven bestemmes lesesituasjonen ut ifra situasjonen som teksten opprinnelig ble skrevet i – for eksempel innenfor arbeidsliv, utdanning, personlig liv osv. I rammeverket stilles det ingen krav til hvilke temaer tekstene skal omhandle, men det skal være en stor nok bredde i lesesituasjoner til at temaene blir mangefarvede. Et viktig kriterium er likevel at tekstene ikke inneholder temaer som kan virke støtende innenfor enkelte kulturer, og innholdet i tekstene må heller ikke favorisere elever i noen land. Elevene møter tekstene uten veiledning fra lærere, og sårbare og kontroversielle temaer blir derfor i liten grad behandlet i tekstene som er inkludert i prøven. For flere detaljer om hvordan tekstene velges ut til prøven, se Frønes

og Narvhus (2010). For å sikre et bredt spekter av tekster i undersøkelsen deles tekstene inn etter fire hovedkategorier: antall tekster (enkeltekster eller multiple tekster), organisering og navigasjon (statiske, dynamiske tekster), tekstformat (sammenhengende, ikke-sammenhengende tekster) og teksttype (beskrivende, fortellende, forklarende, argumenterende, instruerende, kommuniserende).

En eller flere tekster

Enkeltekster har en definert forfatter eller gruppe av forfattere og én publiserings-tid. «Forfatter» kan enten være eksplisitt oppgitt, slik som forfatteren av en novelle, eller mer vagt som et pseudonym på en bloggpost. Forfatteren eller avsenderen kan også være et firma som har en salgsannonse på Internett. En enkeltekst presenteres og leses isolert fra andre tekster.

Multiple tekster er definert i rammeverket ved å ha ulike forfattere og være publisert på ulike tidspunkter. En stor andel av de nye tekstene i PISA-prøven er multiple tekster der elevene blant annet skal sammenligne innholdet i flere tekster, noe som ofte krever komplekse ferdigheter. Multiple tekster vil ikke automatisk si at tekstene og oppgavene er vanskelige. Prøven inneholder flere enkle finne-oppgaver i korte og lite avanserte multiple tekster. Et eksempel er flere, svært korte tekster på en oppslagstavle. Andre tekster er lengre og mer komplekse og har tilhørende oppgaver som krever at elevene vurderer troverdigheten i ulike tekster opp mot hverandre, avslører en tekstskapers agenda eller lokaliserer motstridende informasjon. I prøveplattformen slik den foreligger nå, har det ikke vært mulig å inkludere komplekse søkescenarier som lesere står overfor på det virkelige Internettet, men enkelte oppgaver krever for eksempel at leserne skal velge det treffet som er mest relevant fra en fiktiv søkeliste i Google.

Organisering og navigasjon

PISA-prøven tar sikte på å måle leserens kompetanse i å ta seg fram i tekster som inneholder ulike navigasjonsverktøy. I rammeverket skiller det mellom *statiske* og *dynamiske tekster*. Statiske tekster har en enkel organisering og lav frekvens av navigasjonsverktøy. Typiske eksempler kan være en tekst bestående av en eller flere skjermesider som har en lineær organisering, der leseveien er lagt og eleven ikke har mulighet til å gå mellom ulike tekster i lesingen. Dynamiske tekster har i motsetning en mer kompleks, ikke-lineær organisering, og flere navigasjonsverktøy er med og påvirker lesingen.

Tekstformat

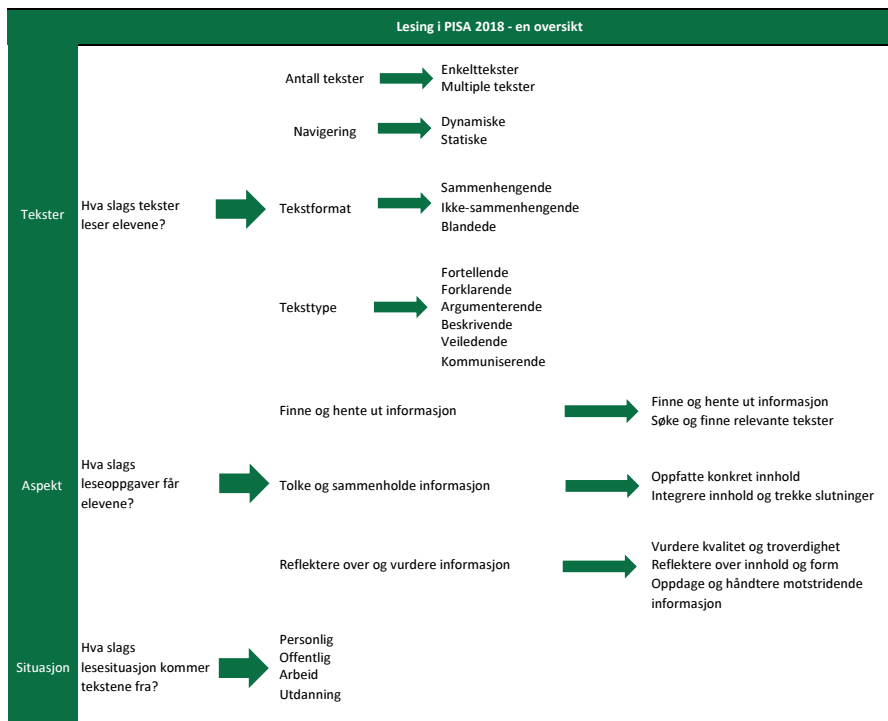
Tekstene i PISA-prøven defineres også etter tekstformat. I rammeverket skilles det mellom *sammenhengende tekster* og *ikke-sammenhengende tekster*. *Sammenhengende tekster* betegnes også ofte som løpende tekst. Her følger setninger etter hverandre, og teksten er gjerne organisert i avsnitt. Leseveien er lagt, og leseren skaper mening ved å lese teksten fra begynnelse til slutt. *Ikke-sammenhengende tekster* er for eksempel kart, diagrammer, tabeller og grafer, og disse tekstene krever annen lesing enn de sammenhengende tekstene. Her må leseren i større grad ta egne valg og bestemme hvordan lesingen skal organiseres. De færreste tekster i PISAs leseprøver består kun av slike grafiske elementer, men er sammensatt, såkalte *blandede tekster*. Eksempler på dette kan være grafer, tabeller, grafikker, verbaltekst, bilde og andre visuelle framstillingsmåter i kombinasjon.

Teksttype

Tekstene deles også inn etter teksttype, dette for å sikre at prøven inneholder tekster med ulike temaer. Klassifiseringen av teksttyper bygger på Wehrlich (1976): *fortellende, forklarende, beskrivende, argumenterende* og *instruerende*. De fleste tekster kan sies å bestå av flere teksttyper avhengig av hvilke deler av tekstene vi leser. PISA-undersøkelsen har likevel valgt å holde fast ved denne kategoriseringen, både fordi det sikrer en bredde i ulike teksttyper, og fordi denne måten å sortere tekster på fungerer godt når resultatene skal fortolkes og forklares. PISAs rammeverk har i tillegg teksttypen *kommuniserende*. Denne teksttypen ble lagt til i rammeverket i 2009 for å inkludere digitale tekster og kommunikasjon som e-poster og meldingsutvekslinger på mobiltelefoner.

Kontekst

All lesing foregår innenfor en situasjon og har et gitt formål. For elevene som tar PISA-prøven, er formålet å besvare oppgaver, men tekstene og oppgavene som inngår i prøven, representerer autentiske lesesituasjoner som elever vil kunne komme opp i. Figur 3.3 viser en oversikt over hvilke lesesituasjoner tekstene er hentet fra, og i PISA 2018 blir disse situasjonene enkelte ganger helt eksplisitt skissert. Alle de nye tekstene innledes med en kontekst, se eksempelteksten *Påskeøya* på s. 67f.



FIGUR 3.3. Oversikt over tekster, oppgaver og lesesituasjoner i PISA 2018.

Oppgaveformat

De fleste oppgavene i prøven er flervalgsoppgaver der elevene skal krysse av for ett av fire svaralternativer. Feilsvarene i flervalgsoppgavene representerer mulige feillesinger, og i noen av de senere kapitlene vil vi vise hvordan også feilsvar kan gi relevant informasjon om elevenes lesekompetanse. En andel oppgaver har også et digitalt format slik som dra og slipp, og noen oppgaver krever at elevene skal krysse av rett eller galt for påstander som er relatert til teksten. 35 prosent er åpne oppgaver der elevene skal formulere et svar selv. Til de åpne oppgavene er det utviklet en egen kodeguide (for detaljer, se Frønes & Narvhus, 2010). De åpne oppgavene krever relativt korte svar, og elevenes skrivekompetanse blir ikke vurdert.

Som vi har sett i beskrivelsen av rammeverket i dette kapitlet, er det gjort endringer i hvordan lesekompetanse er operasjonalisert i PISA 2018 sammenlignet med tidligere år (jf. tabell 3.1). I enkelte leseoppgaver kreves det leseprosesser utover det å lese og forstå lineære enkelttekster, og vi går videre inn på hva dette krever av leseren.

Teorier om lesing av multiple og digitale tekster

Det har foregått mye og viktig leseforskning de siste årene knyttet til det vi kan kalle «nye» leseutfordringer. Tilleggene i PISAs rammeverk for lesing er sånn sett både en tilpasning til elevens nye teksthverdag, og også til forskningen. Videre i kapitlet vil vi fokusere på hva leseforskningen legger vekt på om lesing av multiple og digitale tekster, og hvilke kognitive prosesser dette krever av leserne. Vi vil også gå inn på hvilke spesielle utfordringer leserne får i møte med slike tekster, og hvilke strategier leseren bør benytte seg av for å oppnå en god tekstforståelse som er tilpasset formålet med lesingen.

Lesing av multiple tekster

Begrepet multiple tekster brukes i forskningslitteraturen om flere tekster som handler om det samme temaet, men der tekstene kan variere i vinkling, framstillingsform, sjanger og uttrykksmåte, og de kan inneholde både overlappende, unik og motstridende informasjon. Tekster som inngår i multiple tekstsammensetninger, kan være utgitt på papir eller nett. Det kan være tradisjonelle tekster, som bøker, tidsskrifter, aviser o.l., eller nye sjangre innenfor digitale tekster. Slike tekster har ofte en annen struktur, ved at de for eksempel inneholder hyperlenker og legger opp til sosial interaksjon. Eksempelvis er mange nettsteder bygget opp med faner der man kan klikke seg videre inn på mer spesifikke temaer ut ifra interesse, og de fleste blogger har en kommentarfunksjon der lesere kan komme med innspill. Vi skal først ta for oss hva det innebærer å lese multiple tekster i motsetning til enkelttekster.

Det er gjort mye forskning på de kognitive prosessene som settes i gang når vi forstår tekster, og de fleste forskere er enige om at man både *konstruerer* og *integrerer* forståelse under lesingen (jf. Kintsch, 2019). Leserens konstruerer en forståelse av den skrevne teksten, slik den vanligvis er organisert i ord, setninger og avsnitt og en overordnet tekststruktur. Og man konstruerer betydningen som oppstår når denne forståelsen integreres med leserens forkunnskaper og mål. For de fleste lesere er det å oppfatte tekstens oppbygning og struktur mye enklere enn å konstruere en god forståelse av innholdet. En tekst har vanligvis mange elementer som gir hjelp til å forstå tekstens oppbygning, slik som for eksempel organisering av ordene til setninger og avsnitt, og ulike grafiske elementer. Å skape mening, derimot, er avhengig av flere faktorer, slik som hvilke forkunnskaper, personlige erfaringer og interesser leseren har, og hvilket mål leseren har for å lese nettopp denne teksten. Disse faktorene har avgjørende betydning for hvordan vi leser. Når vi leser tekster om et tema vi vet mye om, kan vi koble sammen ny informasjon

med relevant informasjon som vi har fra før. Da blir forståelsen konstruert uten bevisst innsats, vi legger ikke merke til at vi leser og forstår. Når vi derimot leser tekster om emner vi har lite kunnskap om, krever lesingen mer innsats fordi vi bevisst må søke etter relevante forkunnskaper, siden disse ikke aktiveres automatisk (Palincsar & Schutz, 2011).

Når leseren skal konstruere mening basert på multiple tekster, involveres flere prosesser. Å lese multiple tekster handler om evnen til å *finne, evaluere og benytte ulike informasjonskilder* for å konstruere og kommunisere en integrert, meningsbærende representasjon av et spesielt tema, et emne eller en situasjon (Anmarkrud, Bråten & Strømsø, 2014, s. 635; Bråten & Strømsø, 2010). For å oppnå dette må vi skape en forståelse utover det vi gjør når vi leser enkelttekster. Vi må konstruere en overordnet forståelse for tekstenes innhold. I tillegg må vi konstruere en *intertekstuell forståelse*, det vil si en forståelse av forholdet mellom tekstene ut ifra informasjon om kildene, slik som forfatter, utgave, perspektiver o.l. (Bråten, Braasch & Salmeron, 2020).

Mye tyder på at lesing av multiple tekster er krevende. Flere forskere peker på at det å lære fra og forstå flere motstridende tekster er en mer krevende oppgave enn å lære fra og forstå enkelttekster (Goldman, 2004; Rouet, 2006). Wenche Mork Rogne og Helge Strømsø (Rogne & Strømsø, 2013) viser i sin studie at når elever på 7. trinn skal skape sammenheng mellom tekster som er delvis motstridende, vektlegger de sammenfallende informasjon mer enn motstridende informasjon. Dette kan tyde på at det er enklere for elever å finne fram til likheter mellom tekstinnehold enn å forklare ulikheter.

Som støtte underveis i lesingen må leseren ta i bruk både interne og eksterne ressurser (Rouet & Britt, 2011). De interne ressursene dreier seg om leserens generelle og fagspesifikke kunnskaper, fagspesifikk kildekunnskap og hensiktsmessige strategier for å søke, prosessere, evaluere og integrere informasjon. De eksterne ressursene kan være oppgavespesifikasjoner som gir leseren en hjelp til å fokusere lesingen, og bruk av for eksempel søkemotorer som kan hjelpe leseren til å finne fram til relevante tekster (Bråten et al., 2020). Leserens må altså hele tiden pendle mellom det generelle og det spesifikke, mellom å danne mening og holde oversikt, og mellom innholdet i flere tekster.

Lesing av digitale tekster

Mye av lesingen vi gjør i dag, foregår på skjermer, og digitale tekster kommer med en rekke verktøy. Dette omfatter for eksempel scrollbarer og knapper som justerer skriftstørrelsen i tekstene, men også mer sofistikerte verktøy som menyer og len-

ker som gir oss mulighet til å manøvrere mellom ulike deler av teksten eller nettstedet. Forskingen legger vekt på at vi ved siden av de lesemåtene vi allerede bruker når vi leser en enkelt tekst, trenger spesialiserte ferdigheter når vi leser på nettet. Å lese digitale tekster krever et annet sett av lesepraksiser enn utelukkende den tradisjonelle fra-venstre-til-høyre, lineære prosesseringen av tekst. Tekstene har ofte en dynamisk karakter i form av hypertextstruktur, og søkefunksjonene utgjør et viktig skille i hvordan vi leser og oppfatter tekst (Rogne, 2017). Dette krever at lesere skanner skjermen for visuelle signaler, bilder og sidens oppbygning og funksjon, for å avgjøre hva de skal klikke seg videre til, ut ifra hva som ansees for å være mest relevant for informasjonen de søker.

Lesing av digitale tekster krever de samme strategiene som lesing av tradisjonelle tekster, men i tillegg må leseren kunne benytte ytterligere noen strategier som kan beskrives som å *finne fram til og konstruere potensielle tekster å lese* (Afflerbach & Cho, 2010, s. 209). I et komplekst internett må leseren undersøke *hvilke* tekster som er tilgjengelige i systemet, og *i hvilken rekkefølge* disse bør leses. Lesere må altså ha gode strategier for å søke, finne, forstå og evaluere informasjon ut ifra både kjente og ukjente tekster, og velge de tekstene som er hensiktsmessige sett opp mot det formålet de har med lesingen. Slike vurderinger må foretas ut ifra minimalt med informasjon, i form av titler, undertitler, nettsadresser o.l., slik at leseren strategisk kan vurdere og planlegge leseveien (Afflerbach & Cho, 2010). Dette innebærer å forutse relevansen til hyperlenker, beslutte hvilken lenke som er mest hensiktsmessig, og tolke hvor relevante ulike lenker er. I tillegg må leseren raskt sjekke tekster bak ulike lenker og forsøke å forutse hvor nyttige de er for målet med lesingen. Man må altså benytte kriterier for hva som er relevant, og hva som er god kvalitet, for å kunne vurdere denne minimale informasjonen (Zhang & Duke, 2008). Lesere kan lett vandre målløst rundt fra nettside til nettside. Det er derfor viktig å ha klare mål for lesingen og holde oppmerksomheten rettet mot leseformålet idet man gjør ulike nettsøk for å finne og skape potensielle relevante tekster.

Empirisk forskning om nettleasing har vist at gode lesere bruker forkunnskaper når de navigerer på Internett. De er strategiske på den måten at de skaper og bruker søkestermer; de kombinerer søkeord og avgrenser disse ordene for å kunne søke fokusert. I tillegg er gode nettleesere flinke til å planlegge, forutse, overvåke og evaluere disse strategiene (Cho, 2014; Coiro & Dobler, 2007).

Afflerbach og Cho (2010, s. 211) har oppsummert tilleggsstrategiene som lesere av digitale tekster må benytte seg av:

1. søke etter relevante nettsider for å få tilgang til og oversikt over mulig nyttig informasjon
2. snevre inn søket med mer presise søkeord for å begrense mengden informasjon
3. saumfare lenker for å forutse og vurdere nytten og betydningen av informasjonen, ut ifra formålet med lesingen
4. utforske og velge ut informasjon i hypertekster for å lage en plan for å nå målet med lesingen
5. forutse nytten av en lenke i en nettbasert tekst som inneholder mer enn én lenke
6. trekke slutninger om hvorvidt lenker på sider som man har besøkt før, er relevante eller hensiktsmessige
7. velge ut og dele opp rekkefølgen på lesingen ved å gå inn på lenker etter hvilken relevans de har for leseformålet
8. gjennomføre tilleggsøk med reviderte søkeord for å avgjøre hvor egnet lenkene og den potensielle leseveien er

Disse strategiene handler om en hensiktsmessig bruk av søkeord og å gjøre gode vurderinger av de lenkene og den informasjonen man som leser møter på i den digitale verden, slik at leseveien blir egnet for å nå målet med lesingen.

Lucassen og kolleger (Lucassen, Muilwijk, Noordzij & Schraagen, 2013; Lucassen & Schraagen, 2011) har fokusert på vurderinger av teksters troverdighet ved nettleasing, og beskriver tre strategier lesere kan benytte:

1. *vurdere innholdet* ut ifra de forkunnskapene leseren har om det aktuelle feltet eller emnet, og ut ifra tekstens språklige nøyaktighet, omfang og om den har nøytral tilnærming til emnet
2. *vurdere overflatisk informasjon*, f.eks. en nettsides design eller estetikk, lengde, oppgitte referanser, bilder, lenker, skrivemåte o.l. De som har lite forkunnskaper om emnet de skal lese om, lener seg ofte mer på slike overflatestrukturer i sin vurdering pga. manglende evne til å sortere ut hva som er faktainformasjon (Bråten et al., 2020).
3. *vurdere relevante erfaringer med spesifikke kilder*. I denne strategien benytter lesere seg av informasjon om kildene som finnes på nettsidene, som en indikasjon på kredibilitet. Så i motsetning til å fokusere på innholdet og overflatebasert informasjon fokuserer kildevurdering på hvem som har produsert innholdet. En leser vil da kunne resonnerer at «informasjonen virker troverdig fordi denne teksten er publisert av en kilde jeg anser for å være troverdig».

For å oppsummere kan vi si at lesere som søker etter informasjon på nettet, er avhengig av disse tre strategiene for å få hjelp til å avgjøre hvorvidt de skal stole på de digitale tekstene de møter. Leserens forkunnskaper om emnet, ferdigheter i informasjonssøk samt erfaringer med tidligere kilder er avgjørende for utfallet av vurderingen.

Nyere studier, utført av forskere ved Stanford University i USA, viser for øvrig at i stedet for at leseren utelukkende fokuserer på detaljer ved en nettside for å avgjøre dens troverdighet, kan det være mer effektivt å fokusere lesingen sideveis (*laterally*), ved å åpne nye nettsider og lete rundt på nett for å hente informasjon om hva andre kilder mener om troverdigheten til den aktuelle kilden (Breakstone, McGrew, Smith, Ortega & Wineburg, 2018). Disse forskerne undersøkte forskjellen på hvordan historikere og profesjonelle faktasjekkere vurderte ulike kilder og informasjon på nettet. De fant at historikerne, som var akademikere med avansert lesekompetanse, brukte de samme lesestrategiene når de leste nett-tekster som når de leste og vurderte vitenskapelige artikler på papir. Mange gikk direkte til referanselisten og undersøkte hvilke kilder forfatteren bygget sine påstander på. Andre undersøkte stillingstittelen til den som hadde skrevet teksten. Felles for alle historikerne var at de leste nettsidene vertikalt, øynene beveget seg over siden som om den var på papir, og de leste teksten isolert fra andre nett-tekster, selv om de hadde mulighet til å åpne nye vinduer i nettleseren. Faktasjekkere, på den andre siden, åpnet til stadighet nye vinduer for å finne flere tekster som de raskt skannet for informasjon, og som kunne bekrefte eller avkrefte opplysninger de hadde fått i den første teksten. Faktasjekkerne fant blant annet fram til informasjon som svekket troverdigheten i en av de leste tekstene ved hjelp av disse strategiene. Breakstone et al. konkluderte med at Internett har blitt så sofistikert at vi ikke lenger kan stole utelukkende på de strategiene vi har brukt for å lese tradisjonelle tekster.

Navigasjon

En del av det å kunne lese digitale tekster handler om navigasjon. Ettersom digitale tekster konstrueres, påvirker navigasjonsvalg hvilke tekster som til slutt leses, ved at leseren må ta ansvar for å skape sammenhengene selv. Nettlesekompetanse kan dermed ansees som en separat ferdighet som må læres i tillegg for å kunne konstruere og forstå tekster på nett. Om slike navigasjonsferdigheter ikke utvikles, kan dette være til hinder for leseforståelsen.

Frønes (2017) viser at det er stor variasjon i elevers navigasjonsferdigheter, og trekker fram tre ulike typer navigatører uavhengig av elevenes lesekompe-

tanse: de målrettede, de ivrige og de passive. De målrettede navigatørene navigerer etter lesemålet, finner fram til viktige sider raskt og effektivt, følger ideelle leseveier, bruker lang tid, kontrollerer svarene sine, sjekker andre sider og har flere strategier når de går seg bort. Ivrige navigatører er utforskende og utholdende, finner fram til de viktige sidene i de fleste oppgavene, tar mange omveier og avstikkere, og besøker og gjenbesøker sider med irrelevant informasjon. De passive navigatørene kommer nesten aldri tilbake til sider, de finner ikke viktige sider, de har få kontrollstrategier, få strategier ved forvirring, og de følger sjelden ideelle leseveier. Sterke navigatører gjør i større grad gode kildevurderinger enn andre.

OPPGAVEEKSEMPLER

I denne delen presenterer vi tekst- og oppgaveeksempler fra PISA for å konkretisere hvordan lesekompetanse måles i undersøkelsen. Vi viser tekstenheten Påskeøya som er friggitt, og som er en av de nye tekstenhetene i PISA 2018.

Det finnes mange mysterier som det er utfordrende å få et sikkert svar på, kanskje umulig. Hvorfor ble dinosaurene utryddet? Har det noen gang levd et stort uhyre i Loch Ness? Hva ble Stonehenge brukt til? Og hva skjedde med flyveren Amelia Earhart som forsvant i 1937? Googler du noen av disse mysteriene, vil du få opp tekster med ulike hypoteser, og du må vurdere bevisene som forfatteren bruker som fundament for sine påstander. Du vil ikke sitte igjen med én sannhet, men du vil kunne bruke argumentasjonen i tekstene til å bestemme hvilken forklaring som er mest plausibel. Det er en slik leseutfordring elevene ble presentert for i tekstene om Påskeøya. Det må en gang ha vært vegetasjon på Påskeøya, de store moai-statuene på øya er et bevis på det. Men hvorfor er det ikke trær på øya i dag?

Beskrivelse av tekstenheten

Før elevene får presentert tekstene og oppgavene til *Påskeøya*, blir de satt inn i følgende kontekst:



FIGUR 3.4. Utdrag fra tekstenheten *Påskeøya*, innledende situasjonskontekst for lesingen.

Tekstenheten *Påskeøya* består av tre ulike tekster som tar opp spørsmålet: Hva skjedde med trærne som en gang må ha vokst på Påskeøya? Den første teksten er en blogg skrevet av en professor som har hatt feltarbeid på øya. Hun forteller leserne sine om de kjente moai-statuene, og at det har vært knyttet flere spørsmål til hvordan disse ble flyttet og reist opp. Hun skriver at forskere i dag har kommet fram til at innbyggerne på øya, for over 1000 år siden, må ha brukt tauverk og skinner laget av trestammer for å reise statuene. Statuene er et bevis på at det må ha vært trær på øya en gang, men i dag er de borte. Professoren anbefaler en bok, *Kollaps*, dersom leserne ønsker å utforske mysteriet om hva som skjedde med trærne. Etter blogginnlegget følger to kommentarer der den ene viser til en tredje tekst, en artikkel fra *Ny Viten*, som også handler om trærne på Påskeøya.

I den andre teksten, anmeldelsen av boka *Kollaps*, blir det presentert en hypotese om hva som skjedde med trærne på Påskeøya. Jared Diamond, forfatteren av boka, mener at innbyggerne som kom til øya på 700-tallet, begynte å hugge ned skog, både for å flytte statuene, men også for å legge til rette for jordbruk. Han hevder at det som skjedde på Påskeøya, er et eksempel på et stort problem som har forekommet flere steder opp igjennom historien: Mennesket har tatt seg til rette i naturen, etablert samfunn og uttrydd unike dyre- og plantearter. I den tredje teksten, fra tidsskriftet *Ny Viten*, lanseres en annen hypotese om hva som skjedde med trærne. To forskere mener at de første bosetterne på Påskeøya brakte med seg rotter, og at rottene spiste frøene fra trærne og dermed hindret spredning av nye trær.

Som et bevis på denne teorien viser de til at det er funnet gnagemerker etter rotter på palmenøtter på øya.

Tekstenheten *Påskeøya* er representativ for en stor del av de nye tekstene og oppgavene i PISA 2018. De tre tekstene inneholder både overlappende, unik og motstridende informasjon. Til sammen kan tekstene skape forståelse av et mysterium som er under utforskning, men som vi ikke kan vite helt sikkert svaret på. Tekstenheten er multippele, den består av tre tekster med ulike forfattere publisert på ulike tidspunkter, laget uavhengig av hverandre. Organiseringen er dynamisk. Tekstene har elementer av å være både fortellende, forklarende og argumenterende. Alle tekstene er lineære og sammenhengende, men leseren må navigere mellom de ulike tekstene for å svare på spørsmålene. Navigeringen kan betegnes som dynamisk: Elevene må både scrolle nedover for å kunne lese hele den første teksten, og de må navigere mellom tekstene ved å bruke faner.

The figure displays three overlapping screenshots of a digital text environment, likely a web browser or a specialized reading application. The top-left screenshot shows a blog post titled 'Professorens blogg' with a sub-header 'Publisert 23. mai 11:22'. The text discusses a landscape on Rapa Nui and mentions a book by Jared Diamond. Below the text is a photograph of Moai statues. The top-right screenshot shows a news article titled 'NY VITEN' with the headline 'Var det polynesiske rotter som ødela trærne på Påskeøya?'. The text discusses Jared Diamond's theory about the extinction of trees on Rapa Nui. The bottom screenshot shows a book review titled 'Anmeldelse av Kollaps' by Jared Diamond, discussing the impact of environmental factors on the Polynesian population. The interface includes navigation tabs like 'Blogg', 'Bokanmeldelse', and 'Ny viten'.

FIGUR 3.5. Tekster fra tekstenheten *Påskeøya*: bloggposten med kommentarfelt, den populærvitenskapelige notisen og bokanmeldelsen.

Oppgaver til tekstene

Vi har valgt ut fire oppgaver til tekstenheten *Påskeøya* for å eksemplifisere ulike oppgaveformater og leseprosesser i PISA 2018. Den siste av de fire oppgavene representerer de «nye» leseutfordringene som vi har redegjort for tidligere i kapitlet. Vi vil derfor gi en mer utfyllende presentasjon av denne oppgaven og beskrive den i lys av lese-teoretiske perspektiver.

Leseprosessen i oppgave 1 er å finne informasjon:

Les professorens blogg til høyre. Svar på spørsmålet ved å klikke på et av svaralternativene.

Når begynte professoren med feltarbeidet sitt, ifølge bloggen?

- A. i 1990-årene
- B. for ni måneder siden
- C. for ett år siden
- D. i begynnelsen av mai

Det riktige svaret er B «For ni måneder siden». For å svare rett på oppgaven må elevene lokalisere informasjon i det andre avsnittet i teksten. Her står det: «Senere i dag skal jeg gå en tur over åsene og ta farvel med moaiene jeg har studert de siste ni månedene.» Umiddelbart kan det kanskje virke som om oppgaver som går ut på å finne informasjon som er direkte uttrykt i tekster, er enkle, men denne oppgaven var på nivå 4, noe som illustrerer at de kan være krevende når det finnes konkurrerende informasjon i teksten. Både *1990-årene*, *mai* og *det siste året* er nevnt i professorens blogg. Oppgaven illustrerer at feilsvarene i flervalgsoppgavene beror på plausible feillesinger.

I oppgave 2 er leseprosessen å oppfatte konkret innhold:

Les professorens blogg til høyre. Skriv svaret ditt på spørsmålet.

I det siste avsnittet i bloggen skriver professoren: «Likevel gjenstod et annet mysterium.»

Hvilket mysterium sikter hun til?

Dette er en åpen oppgave der elevene skal formulere svaret med egne ord. Oppgaveteksten leder elevene til stedet i teksten der svaret finnes. Oppgaven er definert som prosessen «å oppfatte konkret innhold» fordi det mangler en tekstbinding mellom de to sentrale setningene: «Likevel gjenstod et annet mysterium. Hva

skjedde med plantene og de store trærne som ble brukt for å flytte moaiene?» Svar som ga poeng, viste til at det er usikkert hva som skjedde med trærne på Páskeøya. Elevene kunne få poeng på oppgaven ved å svare nøyaktig det som står i teksten: *Hva som skjedde med plantene og de store trærne som ble brukt for å flytte moaiene*. Likevel er oppgaven krevende for mange elever og er på nivå 3. En årsak til dette kan være at elevene støter på konkurrerende informasjon i bloggteksten. Vi har studert de norske elevenes svar på oppgaven, og en stor andel av de elevene som svarer feil, mener at mysteriet som professoren sikter til i dette avsnittet, er hvordan de store moaiene ble flyttet. Men ut ifra informasjonen i tekstene ser ikke dette ut å være noe mysterium lenger.

Páskeøya
Spørsmål 6 / 7

Les alle de tre tekstene til høyre ved å klikke på hver av fanene.

Dra og slipp årsakene og virkningene de har til felles, til riktig plass i tabellen slik at det stemmer med hvem som støtter teoriene.

Teoriene

Årsak	Virkning	Støttes av
		Jared Diamond
		Carl Lipo og Terry Hunt
Moaiene ble hugget ut i det samme steinbruddet.	Polynesiske rotter spiste fra trærne, og det førte til at det ikke vokste nye trær.	Bosettere brukte kanøer for å frakte polynesiske rotter til Páskeøya.
De store trærne ble borte på Páskeøya.	Beboerne på Páskeøya måtte bruke naturressurser for å flytte moaiene.	Mennesker hugget trærne for å rydde land til blant annet landbruk.

Blogg Bokanmeldelse Ny viten

www.professorbloggen.no/felarbeid/Páskeøya

Professorens blogg

Publisert 23. mai 11:22

Når jeg ser ut av vinduet i dag, ser jeg det landskapet jeg har blitt så glad i her på Rapa Nui, også kjent som Páskeøya. Gresset og buskene er grønne, himmelen er blå, og de gamle, utdøde vulkanene ligger i bakgrunnen.

Tanken på at dette er min siste uke på øya, gjør meg litt trist. Jeg har fullført felarbeidet mitt og skal reise hjem. Senere i dag skal jeg gå en tur over åsene og ta farvei med moaiene jeg har studert de siste ni månedene. Her er et bilde av noen av disse digre statuene.

Hvis du har fulgt med på bloggen min det siste året, vet du at befolkningen på Páskeøya hugget ut moaiene for flere hundre år siden. De imponerende statuene ble hugget ut i et steinbrudd på østsiden av øya. Noen av dem veier flere tonn, men befolkningen på Páskeøya greide likevel å flytte dem til steder langt unna steinbruddet uten bruk av kraner eller annet tungt utstyr.

FIGUR 3.6. Oppgave 6 til tekstenheten *Páskeøya*, leseprosess trekke slutninger og integrere innhold.

I oppgave 6 må elevene forholde seg til alle tre tekstene. De må både skille mellom årsak og virkning i de enkelte tekstene og konstruere en forståelse av forholdet mellom tekstene ved å holde orden på hvilke hypoteser som støttes av hvilke forskere. De må altså skape det som kalles en *intertekstuell forståelse* (Bråten et al., 2020). I denne prosessen må elevene integrere ulike deler av tekstene. I utgangspunktet kan denne oppgaven løses uten å ta hensyn til tekstene som en helhet,

ettersom påstandene om årsaker og virkninger er knyttet til hver enkelt tekst. Likevel blir oppgaven mer krevende når elevene skal forholde seg til alle påstandene samtidig.

I oppgave 7 er leseprosessen registrere og håndtere motstridende informasjon:

Les alle de tre tekstene til høyre ved å klikke på fanene. Skriv svaret ditt på spørsmålet.

Hva tror du er årsaken til at de store trærne på Påskeøya ble borte, ut fra informasjonen i de tre tekstene du har lest? Bruk informasjonen i tekstene for å begrunne svaret ditt.

I denne oppgaven skulle elevene formulere svaret selv. Oppgaven krever at elevene bruker informasjon fra tekstene for å svare på hva de tror er årsaken til at trærne på *Påskeøya* ble borte. Svar som var godkjent, var enten svar som viste til at det var mennesker som kuttet ned trærne, eller at trærne ble brukt til å flytte moaiene (indirekte at det skyldtes mennesker), svar som viste til at det var rotter som spiste opp frøene til palmetrærne, eller svar som pekte på at tekstene kun formidler ulike hypoteser, og at det ikke er mulig å konkludere med noe sikkert ut fra den informasjonen som foreligger.

Her må eleven *evaluere og benytte ulike informasjonskilder* for å forstå et spesielt tema (jf. Anmarkrud, Bråten & Strømsø, 2014). Først må elevene konstruere en forståelse for enkelttekstene, og deretter etablere en overordnet forståelse av alle tekstenes innhold. De kan ta i bruk eksterne ressurser, slik som oppgaveformuleringen, som her hjelper dem til å fokusere lesingen mot informasjonen i tekstene. Elevene får bruk for sine interne ressurser i form av strategier for å prosessere og integrere informasjon.

Selv om tekstene i denne oppgaven simulerer nett-tekster, krever de ingen navigasjonsferdigheter. Elevene trenger ikke lete etter relevante nettsider eller forutse relevansen av hyperlenker, lage gode søkeord eller revidere søkeord for å finne den optimale leseveien (jf. Afflerbach & Cho, 2010). De kan likevel benytte strategier for nettlæsning for å evaluere tekstenes troverdighet når de formulerer svaret sitt. Lucassen og kolleger (2011, 2013) trekker fram hensiktsmessige strategier som (a) å vurdere innholdet ut ifra nøyaktighet og nøytral tilnærming til temaet, (b) vurdere overfladisk informasjon, slik som design, referanser, bilder, skrivemåte, som ofte kan være viktig hvis man som leser har lite forkunnskaper om emnet (jf. Bråten et al., 2020), og (c) vurdere relevante erfaringer med spesifikke kilder. Når det gjelder strategiene a og b, har alle tre tekstene i denne oppgaven en seriøs utforming og en objektiv språkføring, så dette er kanskje ikke så mye hjelp

i dette tilfellet. Men strategi c vil være hensiktsmessig i form av å vurdere avsenderne, som her er en professor, nettstedet fagbokanmeldelse.no og en forskningsjournalist i tidsskriftet *Ny viten*. Elevene må da trekke på kunnskap og erfaringer de har fra før, eksempelvis hva titlene professor og forskningsjournalist innebærer, for å kunne avgjøre om det spiller inn på hvordan de vurderer tekstenes troverdighet. Samtidig kan elevene lese sideveis for å evaluere troverdighet (jf. Breakstone et al., 2018) – altså lese tekstene i sammenheng for å avgjøre hva som underbygger eller motsier informasjon i de andre tekstene. I denne oppgaven viser tekstene til ulike hypoteser og hva som skjedde med trærne. Det er ikke noe ved tekstene som kan fortelle oss hva som er den riktige hypotesen, så slik sett er ikke en sideveis lesing en hjelp til å gi oss mer sikker informasjon om dette emnet ut ifra de tre tekstene som foreligger. En slik lesing kan likevel hjelpe elevene til å hente informasjon ut ifra flere kilder for å foreta en vurdering knyttet til en spesifikk problemstilling, i dette tilfellet hva som kan være årsaken til at de store trærne på Påskeøya ble borte.

MÅLER PISA LESEKOMPETANSE SOM ER VIKTIG I DAGENS SAMFUNN?

Som nevnt innledningsvis har samfunnsendringene de siste 20 årene bidratt til at vi i dag deltar i flere tekstpraksiser enn tidligere. Ny teknologi krever i større grad at vi tilegner oss strategier for lesing av multiple og digitale tekster, ikke bare for å forstå sammenheng i og mellom tekster, men også for å avgjøre teksters troverdighet og pålitelighet. Dette har også vært sentralt i leseforskning de siste ti–femten årene, der forskere blant annet har studert hva gode lesere gjør for å navigere, forstå og gjøre vurderinger i det nye tekstlandskapet. PISAs rammeverk for lesing 2018 gjenspeiler til en viss grad disse nye tekstpraksisene.

Slik vi har poengtert i beskrivelsen av PISA-rammeverket (s. 55), er to sentrale endringer gjort i definisjonen av lesekompetanse i rammeverket for 2018. Verbet *evaluere* har blitt lagt til siden 2009, og der det tidligere stod *skrevne tekster*, brukes nå kun begrepet *tekster*. Ettersom vi har et stort mangfold av tekster tilgjengelig, er det å evaluere tekstenes argumenter og vinkling blitt enda viktigere for dagens lesere. Oppgaver i PISA som måler dette, krever eksempelvis at elevene avgjør troverdigheten til en tekst ut ifra lesning av flere tekster, og vurderer hvorvidt informasjon i en tekst er nøytral eller partisk. Å ha evne til slik kritisk lesning av tekster er svært sentralt i dagens samfunn (jf. Weyergang & Frønes, 2020, kapittel 7 i denne antologien; Roe, Ryen & Weyergang, 2018; Veum & Skovholt, 2020), dette er også framhevet i fagfornyelsen (LK20). At tekstbegrepet i PISA er

blitt utvidet til å gjelde mer enn verbaltekster, viser også at den nye tekstvirkeligheten er tatt i betraktning, ettersom ungdommer i dag i stor grad møter tekster som består av flere modaliteter.

Viktigheten av å kunne lese multiple tekster er framhevet i rammeverket for PISA 2018. Som illustrert i tabell 3.1 er det lagt til to ekstra kognitive prosesser som kreves ved lesing av slike tekster: *å søke etter og velge ut relevante tekster*, og *oppdage og håndtere motstridende informasjon*. Selv om oppgavene slik de er utformet i prøven, måler leseprosesser som er relevante i møte med multiple tekster, er det fortsatt et stykke fram til å måle alle de ferdighetene unge mennesker trenger for å manøvrere og navigere i det tekstmylderet som utgjør dagens internett- og mediesfære. PISA-prøvene kan per i dag ikke etterligne et komplekst internett med dertil ulike leseveier som leseren må konstruere selv (jf. beskrivelser av nettleasing i Afflerbach & Cho, 2010). Evnen til å undersøke *hvilke* tekster som er tilgjengelige, og *i hvilken rekkefølge* disse bør leses, kan dermed ikke testes like eksakt som når dette må utføres i reelle lesesituasjoner. I prøveplattformen slik den foreligger nå, har det ikke vært mulig å inkludere komplekse søkescenarier som lesere står overfor på det virkelige Internett. Prøvene kan heller ikke måle hvordan elever navigerer når de må utføre reelle søk der de møter store mengder informasjon, eller der tekstene inkluderer audio eller video, som jo utgjør en stor del av de tekstene ungdommer i dag er eksponert for. Et moment som gjelder for alle slike leseprøver, er altså at ikke nødvendigvis alle reelle leseutfordringer er representert.

I tillegg til de utfordringene som er knyttet til å måle lesing av digitale tekster, er det også andre reelle lesesituasjoner som ikke favnes av PISA-prøven. For det første er ingen av tekstene knyttet til en spesifikk (norsk) kulturell kontekst. Dette har sammenheng med det internasjonale aspektet ved prøvens validitet, der det er viktig at elever på tvers av kulturelle kontekster har så like forutsetninger som mulig for å utvinne og skape mening i tekstene. For det andre er det begrensninger i tekstlengde. Av hensyn til tidsbruk og bredde i tekstutvalget er det begrenset hvor lange enkelttekstene i PISA-prøvene kan være. Man får dermed ikke testet elevene i lesing som krever at de virkelig må være utholdende og konsentrere seg over lengre tid om den samme teksten, eller der lengde og kompleksitet krever svært avanserte søke–lese-teknikker. Elevene får da heller ikke vist kompetanse i å lese lengre skjønnlitterære tekster, som ofte krever at de følger fiktive karakterers utvikling over lengre tekstplasser, og der et komplekst meningsinnhold må konstrueres gjennom å lese og tolke tekstdelene og teksthelheten i lys av hverandre. Helheten i det som uttrykkes gjennom romanen som sjanger – romanens affordans – vil dermed ikke være med i vurderingsgrunnlaget for norske 15-åringers lesekompetanse i PISA-prøven.

Som vi har vist i dette kapitlet, kan PISA-undersøkelsen slik den var utformet i 2018, måle mange aspekter ved elevenes lesing og slik sett gi oss viktig informasjon om lesekompetansen til dagens 15-åringer. Leseprøvene kan si oss noe om hvor godt rustet elevene er til å møte ikke bare tradisjonelle enkelttekster, men også multiple tekster, og til en viss grad digitale tekster. Men enn så lenge er disse leseoppgavene gitt i en lukket tekstverden som bare delvis kan simulere det tekstuniverset ungdommer i dag er omgitt av, og de leseutfordringene de møter i det virkelige liv.

LITTERATUR

Primærlitteratur

Pirayaer. (u.å.). I Wikipedia. Hentet 1. april 2020 fra <https://no.wikipedia.org/wiki/Pirayaer>

Piraja (u.å.). I Store norske leksikon. Hentet 1. april 2020 fra <https://snl.no/piraja>

Sekundærlitteratur

Afflerbach, P. & Cho, B. (2010). Determining and describing reading strategies. Internet and traditional forms of reading. I H. S. Waters & W. Schneider (red.), *Metacognition, strategy use, and instruction*. New York, NY: Guilford.

Alexander, P. (2012). Reading into the future: competence for the 21st century. *Educational Psychologist*, 47(4), 259–280. <https://doi.org/10.1080/00461520.2012.722511>

Anmarkrud, Ø., Bråten, I. & Strømsø, H. I. (2014). Multiple-documents literacy: Strategic processing, source awareness, and argumentation when reading multiple conflicting documents. *Learning and Individual Differences*, 30, 64–76. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.01.007>

Barton, D. & Hamilton, M. (1998). *Local literacies: reading and writing in one community*. London: Routledge.

Blikstad-Balas, M. & Høgenes, T. (2014). Wikipedias inntog på kildelista – holdninger blant lærere og elever til Wikipedia i en skolekontekst. *Acta Didactica Norge*, 8(1). Hentet fra <https://doi.org/10.5617/adno.1094>

Breakstone, J., McGrew, S., Smith, M., Ortega, T. & Wineburg, S. (2018). Why we need a new approach to teaching digital literacy. *Phi Delta Kappan*, 99(6), 27–32. <https://doi.org/10.1177/0031721718762419>

Bråten, I. & Braasch, J. L. G. (2017). Key Issues in research on students' critical reading and learning in the 21st century information society. I C. Ng & B. Bartlett (red.), *Improving Reading and Reading Engagement in the 21st Century*. Singapore: Springer.

Bråten, I., Braasch, J. L. G. & Salmeron, L. (2020). Reading multiple and non-traditional texts: new opportunities and new challenges. I E. B. Moje, P. Afflerbach, P. Enciso & N. K. Lesaux (red.), *Handbook of reading research* (bd. V). New York: Routledge.

Bråten, I. & Strømsø, H. (2010). When law students read multiple documents about global warming: examining the role of topic-specific beliefs about the nature of knowledge and

- knowing. *An International Journal of the Learning Sciences*, 38(6), 635–657. <https://doi.org/10.1007/s11251-008-9091-4>
- Cho, B.-Y. (2014). Competent Adolescent Readers' Use of Internet Reading Strategies: A Think-Aloud Study. *Cognition and Instruction*, 32(3), 253–289. <https://doi.org/10.1080/07370008.2014.918133>
- Coiro, J. & Dobler, E. (2007). Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet. *Reading Research Quarterly*, 42(2), 214. <https://doi.org/10.1598/RRQ.42.2.2>
- Ferguson, L. E. & Krange, I. (2020). Hvordan fremme kritisk lesing i grunnskolen? Forskningsbaserte forslag. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2(104), 194–205.
- Frønes, T. S. (2017). *Å lese og navigere på nettet: en studie av elevers navigasjonsstrategier*. Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Oslo.
- Frønes, T. S. & Narvhus, E. K. (2010). Lesing: rammeverk, tekster og oppgaver. I M. Kjærnsli & A. Roe (red.), *På rett spor. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009* (s. 31–58). Oslo: Universitetsforlaget.
- Frønes, T. S. & Narvhus, E. K. (2011). *Elever på nett. Digital lesing i PISA 2009*. Oslo: ILS, UiO.
- Gee, J. P. (2015). Three paradigmes in Reading (Really literacy) research and digital media. I R. J. Spiro, M. DeSchryver, M. S. Hagerman, P. M. Morsing & P. Thompson (red.), *Reading at a Crossroads? Disjunctures and Continuities in Current Conceptions and Practices*. New York, NY: Routledge.
- Goldman, S. R. (2004). Cognitive aspects of constructing meaning through and across multiple texts. I N. Shuart-Faris & D. Bloome (red.), *Uses of intertextuality in classroom and educational research* (s. 313–347). Greenwich, CT: Information Age.
- Hoover, W. & Gough, P. (1990). The simple view of reading. *An Interdisciplinary Journal*, 2(2), 127–160. <https://doi.org/10.1007/BF00401799>
- Jensen, F., Frønes, T. S., Kjærnsli, M. & Roe, A. (2020). Lesekompetanse i PISA 2000–2018: Norske elevers lesing 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.
- Jerrim, J., Micklewright, J., Heine, J. H., Salzer, C. & McKeown, C. (2018). PISA 2015: how big is the 'mode effect' and what has been done about it? *Oxford Review of Education*, 44(4), 476–493. <https://doi.org/10.1080/03054985.2018.1430025>
- Kintsch, W. (2019). Revisiting the construction–integration model of text comprehension and its implications for Instruction. I D. Alvermann, N. J. Unrau, M. Sailors & R. R. Ruddel (red.), *Theoretical Models and Processes of Literacy* (s. 295–336). New York, NY: Routledge.
- Lucassen, T., Muilwijk, R., Noordzij, M. L. & Schraagen, J. M. (2013). Topic familiarity and information skills in online credibility evaluation. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 64(2), 254–264. <https://doi.org/10.1002/asi.22743>
- Lucassen, T. & Schraagen, J. M. (2011). Factual accuracy and trust in information: the role of expertise. (Report). *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 62(7), 1232–1242. <https://doi.org/10.1002/asi.21545>

- Mills, K. A. (2016). *Literacy theories for the digital age. Social, critical, multimodal, spatial, material and sensory lenses*. Bristol: New perspectives on language and education.
- Moje, E. B., Afflerbach, P., Enciso, P. & Lesaux, N. K. (2020). Game changers in reading research. I E. B. Moje, P. Afflerbach, P. Enciso & N. K. Lesaux (red.), *Handbook of reading research* (bd. V). New York, NY: Routledge.
- Nokes, J. D., Dole, J. A. & Hacker, D. J. (2007). Teaching High School Students to Use Heuristics While Reading Historical Texts. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 492–504. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.492>
- NOU. (2015: 8). Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- OECD. (2019a). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. Paris: OECD.
- OECD. (2019b). PISA 2018 Reading Literacy Framework. Hentet fra https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2018-assessment-and-analytical-framework_5c07e4f1-en
- Palincsar, A. S. & Schutz, K. M. (2011). Reconnecting Strategy Instruction With Its Theoretical Roots. *Theory Into Practice*, 50(2), 85–92. <https://doi.org/10.1080/00405841.2011.558432>
- Rasmusson, M. & Fredriksson, U. (2018). PISA, reading literacy, and computer-based assessment. I *Northern Lights on TIMSS and PISA 2018*. Copenhagen: Nordic Council of Ministers.
- Roe, A., Ryen, J. A. & Weyerang, C. (2018). *God leseopplæring med nasjonal prøver: om elevs leseutfordringer i et mangfold av tekster*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rogne, M. (2017). Digitale tekster i norskfaget. Ein analyse av læreplanar og eksamensoppgåver. I B. Fondevik & P. Hamre (red.), *Norsk som reiskaps- og dannelsingsfag* (s. 93–111). Oslo: Samlaget.
- Rogne, M. & Strømsø, H. I. (2013). Lesing av delvis motstridende tekster i syvende klasse. *Acta didactica Norge [elektronisk ressurs]*, 7(1), 17–17. <https://doi.org/10.5617/adno.1110>
- Rouet, J. F. (2006). *The Skills of Document Use. From Text Comprehension to Web-Based Learning*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Rouet, J. F. & Britt, M. (2011). Relevance processes in multiple document comprehension. I M. T. McCrudden, J. Magliano & G. Schraw (red.), *Text relevance and learning from text* (s. 19–52). Greenwich, CT: Information Age.
- Ryen, J. A. & Frønes, T. S. (2020). Å forstå det man leser – tolkning i skjønnlitteratur og sakprosa. I T. S. Frønes & F. Jensen (red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*, kapittel 6, s. 135–165. Oslo: Universitetsforlaget.
- Shanahan, T. & Shanahan, C. (2008). Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content-Area Literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40–59. <https://doi.org/10.17763/haer.78.1.v62444321p602101>
- Skovholt, K. & Veum, A. (2014). *Tekstanalyse: ei innføring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Snow, C. E. (2002). *Reading for understanding. Toward an R&D program in reading comprehension*. Pittsburgh, PA: Rand Education.
- Snow, C. E. (2018). Simple and Not-so-Simple Views of Reading. *Remedial and Special Education*, 39(5), 313–316.

- Støle, H., Mangen, A., Frønes, T. S. & Thomson, J. (2018). Digitisation of reading assessment. I M. Barzillai, J. Thompson, S. Schroeder & P. W. van den Broek (red.), *Learning to read in a digital world* (s. 205–224). John Benjamins Publishing Company.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*.
- Veum, A. & Skovholt, K. (2020). *Kritisk literacy i klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Wehrlich, E. (1976). *A text grammar of English*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Weyergang, C. & Frønes, T. S. (2020). Å lese kritisk: Elevers vurderinger av 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.
- Zhang, S. & Duke, N. K. (2008). Strategies for Internet Reading with Different Reading Purposes: A Descriptive Study of Twelve Good Internet Readers. *Journal of Literacy Research*, 40(1), 128–162. <https://doi.org/10.1080/10862960802070491>

Kapittel 4

Norske elevers kunnskap om strategier for leseforståelse

CAMILLA G. MAGNUSSON OG TOVE STJERN FRØNES

SAMMENDRAG I dette kapitlet redegjør vi for begrepene metakognisjon og strategier og forklarer hvordan strategier er definert og måles i PISA-undersøkelsen. Vi presenterer norske elevers svar på spørsmål om strategier – og ser resultatene i sammenheng med gjennomsnittet i OECD, de andre nordiske landenes resultater og norske elevers resultater i 2009. Avslutningsvis diskuterer vi hvorvidt de strategiene som måles i PISA, er viktige for leseforståelse, og hvilke implikasjoner resultatene kan ha for praksis.

NØKKEORD leseforståelse | lesestrategier | metakognisjon | tekstsammendrag | hukommelsesstrategier | PISA 2018

ABSTRACT In this chapter, we clarify the concepts of metacognition and strategies, and explain how strategies are defined and measured in the PISA survey. We present how Norwegian students rank different strategies and how these results relate to the OECD average, results from the other Nordic countries, and from Norway in 2009. Finally, we discuss whether the strategies measured in PISA 2018 are important for reading comprehension. Implications for classroom instruction are discussed.

KEYWORDS reading comprehension | reading comprehension strategies | metacognition | summarising | memorising | PISA 2018

Et av skolens sentrale mål er å gjøre elevene rustet til å møte de lesekravene samfunnet til enhver tid stiller for å kunne delta i jobb- og fritidssammenheng. For å nå dette målet må skolen ta ansvar for å utvikle elevenes lesekompetanse, som inkluderer et fokus på å utvikle gode funksjonelle leseferdigheter. Det er derfor sentralt å få elever til å bli lesere som innser *når* de ikke forstår det de leser, og *hvordan* de skal gå fram for å forstå. Leserne kan da inngå i et samspill med ulike type tekster, der de kan tilpasse lesingen ut ifra hva slags tekster de leser, og hva som er formålet med lesingen. De må altså tilegne seg en metakognitiv kunnskap om egen leseprosess og om egne strategier for leseforståelse. I dette kapitlet skal vi se nærmere på hvorvidt norske tiendeklassinger har tilegnet seg en slik kunnskap, ut ifra to spesifikke mål for lesestrategier som inngikk i PISA 2018.

Å reflektere over egen leseprosess henger sammen med kunnskap om hvordan man lærer. Gjennom læreplanrevisjonen fagfornyelsen (LK20) har elevenes kunnskap om egen læring fått større vekt. Det er først og fremst gjennom ny overordnet del det fastslås at «skolen skal bidra til at elevene reflekterer over sin egen læring, forstår sine egne læringsprosesser og tilegner seg kunnskap på selvstendig vis» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Der fastslås det også at elevene trenger mye støtte oppover i skoleløpet før de kjenner sine egne læringsprosesser og kan bruke strategier uten støtte fra læreren: «Ved å reflektere over egen og andres læring kan elever litt etter litt utvikle bevissthet om egne læringsprosesser. Elever som lærer å formulere spørsmål, søke svar og uttrykke sin forståelse på ulike måter, vil gradvis kunne ta en aktiv rolle i egen læring og utvikling.» Effekten av en slik metakognitiv bevissthet antas i læreplanen å være en dypere innsikt når «elevene ser sammenhenger mellom kunnskapsområder, og når de behersker et mangfold av strategier for å tilegne seg, dele og forholde seg kritisk til kunnskap» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ved siden av denne vektleggingen i overordnet del – og dermed i alle fag – er det i læreplanen for norsk egne, eksplisitte kompetansemål på alle trinn i grunnskolen (Kunnskapsdepartementet, 2019):

- lese med sammenheng og forståelse på papir og digitalt og bruke enkle strategier for leseforståelse (2. trinn)
- lese tekster med flyt og forståelse og bruke lesestrategier målrettet for å lære (4. trinn)
- bruke lesestrategier tilpasset formålet med lesingen (7. trinn)
- beskrive og reflektere over egen bruk av lesestrategier i lesing av skjønnlitteratur og sakprosa (10. trinn)

Lesestrategier er med andre ord tematisert gjennom egne kompetansemål i norskfaget for alle de aktuelle trinnene i grunnskolen, fra svært enkle strategier på 2. trinn til eksplisitt kunnskap om strategier og refleksjon om egen metakognisjon på 10. trinn.

Selv om tematiseringen i overordnet del er omformulert, er fokuset på strategier og metakognitiv tenkning langt fra nytt i den norske skolen. Ved innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 ble strategibegrepet velkjent for lærere i skolen. Planverket la vekt på at elevene måtte beherske framgangsmåter for å organisere sin egen læring, som innebærer strategier for å planlegge, gjennomføre og vurdere egen læringsprosess (Utdanningsdirektoratet, 2006b). I tilknytning til norskfaget ble det presisert at «[u]tviklingen av leseferdigheter i norskfaget forutsetter at elevene (...) arbeider systematisk med lesestrategier som er tilpasset formålet med lesingen» (Utdanningsdirektoratet, 2006a, s. 5). I tillegg var det eksplisitte mål om lesestrategier i norsklæreplanen fram til revisjonen 2013, og som i stor grad stemmer overens med kompetansemålene i fagfornyelsen som vi gjenga over (se også beskrivelse i Bakken, 2020, kapittel 11 i denne antologien).

I PISA-undersøkelsen har målinger av elevenes kunnskap om egnede strategier vært gjennomført to ganger, i PISA 2009 og i PISA 2018. PISA måler dette ved å spørre om hvorvidt de anser spesifikke lesestrategier for å være nyttige, relatert til to lesekontekster: *oppsummere* tekst og *huske og forstå* essensiell informasjon fra tekst. I PISA 2018 er det i tillegg et strategimål knyttet til å avsløre avsenders pålitelighet (se Weyergang & Frønes, kapittel 7 i denne antologien). I rammeverket for elevspørreskjemaet i PISA er disse definert som metakognitive lesestrategier (OECD, 2019), og begrunnelsen for å inkludere nettopp disse variablene var at begge viste seg å korrelere høyt med lesekompetanse i utprøvingene (Artelt, Schiefele & Schneider, 2001). For norske elever var samvariasjonen med leseferdigheter på disse målene 0,35–0,44 (korrelasjonsmål: Pearsons r), og det å kjenne til hva som er egnede strategier i forskjellige lesesituasjoner, er altså assosiert med å være en god leser (Hopfenbeck & Roe, 2010). I selve leseprøven i PISA-undersøkelsen er strategibruk og oppgavehåndtering ansett for å være en sentral del av selve leseprosessen, som en del av leserens samhandling med tekst og oppgave (se Weyergang & Magnusson, 2020, kapittel 3 i denne antologien).

I dette kapitlet vil vi vise resultater for disse variablene i PISA 2018, men først vil vi redegjøre for hvordan leseforståelse henger sammen med både lesestrategier og metakognisjon (del en) og deretter gå nærmere inn på den teoretiske bakgrunnen for de to strategiområdene som måles i PISA-undersøkelsen: å forstå og huske en tekst og å lage et sammendrag av en tekst (del to). I *Resultater* (del tre) viser vi både nordiske elevers kjennskap til egnede strategier i PISA 2018 og hvordan den

henger sammen med prestasjonene på leseprøven. I diskusjon og avslutning (del fire) peker vi på hvilke slutninger vi kan trekke på bakgrunn av disse resultatene.

LESEFORSTÅELSE, LESESTRATEGIER OG METAKOGNISJON

Leseforståelse

Mange tiår med leseforskning har vist at det er komplekse leseprosesser som settes i spill når vi leser en tekst. Leseforståelse kan defineres som «[å] utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst» (Bråten, 2007, s. 11). Når vi leser og forstår tekster, er dette uttrykk for en kontinuerlig forhandling mellom størrelsen på arbeidsminnet og leserens strev med å forstå teksten (van den Broek & Espin, 2012). Første steg på veien til en slik forståelse er å avkode teksten ved å koble riktig innhold til ord og setninger. Videre aktiverer gode lesere forkunnskap om emnet og om tekststruktur, og den nye informasjonen henges på disse knaggene. Vellykkede leseprosesser innebærer også at leseren trekker slutninger for å fatte implisitte ideer og skjulte lag, og å lese mellom linjene. Hvis lesingen har vært vellykket, har leseren en koherent oppfatning av tekstens mening, der tekstelementene henger sammen i en helhet. Det er mange ulike elementer som spiller inn for hvor godt vi forstår en tekst; det kommer an på hvor gode strategier for forståelse vi har, hvor stort ordforråd, våre generelle og fagspesifikke kunnskaper og kunnskaper om tekststruktur samt motivasjon *for* lesingen og engasjement *i* lesingen (Duke, Pearson, Strachan & Billman, 2011; Kamil et al., 2008). En av de viktigste faktorene for å lykkes med å utvinne mening fra en tekst er at lesingen er strategisk, og at leseren har god oversikt over sin egen forståelse og leseprosess.

Hos gode lesere er leseprosessen dels automatisert og dels avhengig av strategiske prosesser. I forskningen er det enighet om at vi ikke kan snakke om én leseprosess, men om «flere prosesser som brukes dynamisk og i forskjellige kombinasjoner» (van den Broek & Espin 2012, s. 317, vår oversettelse). Vi kan også anta at leseprosessen er syklisk, slik at hvert nytt element som leses, legges til helhetsforståelsen gjennom dels automatiserte og dels aktive valg hos leseren. Dette gjenspeiler skillet mellom ferdigheter og strategier. Gode leseferdigheter er, ifølge en nyttig klargjøring på feltet ved Afflerbach, Pearson og Paris (2008), automatiske handlinger som fører til avkodning og forståelse raskt, effektivt og med flyt, og dette skjer vanligvis uten leserens bevissthet eller kontroll (2008, s. 368). Disse leserne er også aktivt medskapende og forsøker målrettet å forstå meningen i en tekst, selv om de møter unøyaktigheter, feil og inkonsistente tekstelementer.

Strategier for leseforståelse

Strategier kan defineres som prosesser for å forbedre forståelsen og overvinne utfordringer når man leser (Palincsar & Brown, 1984), og i motsetning til ferdigheter som regnes som automatiske handlinger, innebærer strategier tilsiktet kontroll, målrettethet og bevissthet. De skiller seg altså fra andre leseprosesser ved å kreve lesernes oppmerksomhet i å konstruere mening (Afflerbach & Cho, 2010). Det innebærer mentale aktiviteter som lesere velger å ta i bruk for å hente ut, til egne seg, organisere og utdype informasjon fra tekst, og for å overvåke og kontrollere egen tekstforståelse (Bråten, 2007). Leseren må bevisst anvende det vi kan kalle kognitive teknikker før lesing, underveis eller etter lesing, eller i alle tre fasene, samtidig som formålet med lesingen er i fokus (Paris, Wasik & Turner, 1991). De strategiske leserne overvåker leseprosessen, oppdager hull i forståelsen og bruker reparasjonsstrategier hvis det trengs (Baker & Brown, 1984; Coiro & Dobler, 2007); de tar beslutninger om hvilken strategi de skal bruke, i hvilke situasjoner de skal bruke den, og hvordan de kan tilpasse den til en bestemt tekst (Paris, Lipson & Wixson, 1983), og endrer strategier for å passe til forskjellige typer tekster og forskjellige formål. Forståelse av hvorfor og når man skal anvende forskjellige strategier – såkalt situasjonsbetinget kunnskap – er altså viktig for strategibruk. Slik strategisk tenkning innebærer metakognitiv bevissthet; gode lesere kan overvåke sin egen leseprosess og reflektere over hva de gjør mens de leser. De er klar over om de forstår eller ikke forstår, og denne bevisstheten fører vanligvis til regulering og reparasjon (Baker, 2002).

Det er flere viktige forskjeller mellom ferdigheter og det vi kaller strategier. I tillegg til å kreve lesernes bevissthet og kontroll er strategier fleksible av natur (Grossman, 2015) og kan tilpasses ulike lesesituasjoner, mens ferdigheter er mer vanebaserte, og leseren følger egne rutiner og regler mer rigid. Det inngår også ulike nivåer i hvordan man tenker når man benytter strategier i motsetning til ferdigheter. Når lesere tenker strategisk, bruker de resonnering og evne til kritisk tenkning for å konstruere og rekonstruere mening fra teksten, mens bruk av ferdigheter ofte er assosiert med lavere nivåer av tenkning og læring (Dole, Duffy, Roehler & Pearson, 1991). Ideen er at lesere automatisk vil venne seg til å bruke ferdighetene på det de leser, hvis de bare får gjentatte øvelser. Vi antar ganske enkelt at de etter hvert blir brukt automatisk eller ubevisst, og dette ligger bak for eksempel begynneropplæring i lesing. For eksempel kan det å trekke slutninger på bakgrunn av sjangertrekk i tekster være en ferdighet, mens det å stille egne spørsmål til tekster krever strategisk tenkning og overvåkning av egen lesing. Afflerbach et al. (2008) påpeker at strategier kan bli automatisert – og dermed kalles ferdigheter – og at det her er snakk om et kontinuum av ferdigheter

og strategier. Uansett vil den bevisste og målrettede lesingen alltid være strategisk.

Marcel Veenman (2016, s. 28) beskriver ulike strategier som gode lesere benytter, og skiller mellom *orientering og planlegging* før lesing, *overvåking og valg av metoder* for å forstå tekst underveis i lesingen og *evaluering og oppsummering* etter lesing (se tabell 4.1).

TABELL 4.1. Strategier som gode lesere ofte bruker før, underveis og etter lesing (Veenman, 2016, vår oversettelse)

Orientering og planlegging før lesing	Overvåking og valg av metoder for å forstå tekst underveis i lesing	Evaluering og oppsummering etter lesing
Prøver å forstå hva som forventes av leseoppgaven	Overvåker forståelse av ord, setninger og avsnitt	Evaluerer sin forståelse
Leser tittelen på teksten	Tar grep for å rette opp eventuell manglende forståelse	Stiller spørsmål til teksten
Aktiverer forkunnskaper om emnet	Overvåker sin forståelse og hvorvidt de når sine mål for lesingen	Leser over notatene sine
Skanner teksten etter mellomtitler Ser på struktur og tekstlengde Setter mål for lesingen	Velger metoder for aktiv prosessering av tekst: f.eks. nærleser, parafaserer, stiller spørsmål til teksten, trekker slutninger, relaterer ny informasjon til forkunnskaper, tar notater, markerer eller understreker tekst og/eller lager tankekart	Reflekterer over egen leseprosess

Tabell 4.1 viser at strategier som gode lesere ofte bruker *for de lesere*, i stor grad dreier seg om å skaffe oversikt over teksten og legge en plan for den forestående lesingen. *Underveis i lesingen* justerer gode lesere denne planen, og de anvender den lese måten som teksten krever av dem. Det som også kjennetegner gode lesere, er evnen til å endre plan underveis i lesingen og velge mer egnede strategier i tråd med sin egen tekstforståelse. *Etter å ha lest* evaluerer gode lesere sin forståelse, de stiller spørsmål til teksten, leser over notatene sine og reflekterer over egen leseprosess. Underveis i lesingen kan elevene justere bruken av strategier og ferdigheter for å optimalisere forståelsen. Denne bruken av strategier og ferdigheter er derfor mer en syklisk enn en lineær prosess (Zimmermann, 2000); gode lesere veksler ofte mellom de ulike fasene og strategiene. For eksempel kan leseren underveis i lesingen oppdage at formålet med lesingen må endres, og justerer dette for så å starte lesingen på nytt.

Metakognisjon

De metakognitive prosessene som er involvert i leseforståelse, innebærer to komponenter: metakognitiv *kunnskap* om egen kognisjon relatert til lesing og metakognitiv *overvåking og kontroll* av egen leseforståelse (f.eks. Baker, 2002; Mokhtari & Reichard, 2002). Kunnskapskomponenten involverer kunnskap om seg selv som leser, om selve leseoppgaven og de strategiene leseren bruker (Baker & Brown, 1984). Det handler også om leserens repertoar av strategier og de refleksjonene leseren har om egne strategier og ferdigheter (Veenman, van Hout-Wolters & Afflerbach, 2006), samt kunnskap om når og hvorfor en skal benytte denne kunnskapen. For å overvåke og kontrollere sin egen leseforståelse må leseren planlegge, utføre, sjekke og evaluere forståelsen, rette opp vanskeligheter som dukker opp underveis i lesingen, og revurdere valg av strategier. Det er slik kunnskap om metakognisjon som måles i PISA, gjennom spesifikk kunnskap om strategibruk.

God metakognitiv bevissthet og aktiv kontroll av egen tenkning er en evne som ansees å utvikle seg sent (Pintrich & Zusho, 2002), og ungdomstiden er dermed en viktig periode for metakognitiv modning. Eldre elever er mer i stand til å evaluere sine egne tenkemåter ettersom de har en større grad av bakgrunnskunnskap (Baker, 2005). Det er derfor interessant og relevant å undersøke norske 15-åringers metakognitive kunnskap om strategier, også siden elever som deltar i PISA-undersøkelsen, er helt på slutten av sitt grunnskoleløp. I den neste delen vil vi se nærmere på det teoretiske grunnlaget for de to typene lesestrategier som PISA måler kunnskap om: å forstå og huske tekst og å oppsummere tekst ved å lage et sammendrag.

LESESTRATEGIER: Å FORSTÅ OG HUSKE EN TEKST OG Å LAGE ET SAMMENDRAG

Både å forstå og huske tekst og lage sammendrag av tekst er strategier som handler om å identifisere og lære innholdet i en tekst (jf. Pressley & Afflerbach, 1995), og krever flere viktige leseprosesser, slik som å lokalisere og hente ut sentral informasjon, trekke slutninger og konstruere en integrert tekstforståelse. Strategiene kan sies å være på ulike nivåer, der det å forstå og huske er mer overordnet enn det å lage sammendrag. Å huske en tekst innebærer å bruke hukommelsesstrategier, som i utgangspunktet regnes som overflatestrategier. Det er imidlertid viktig å huske hva man har lest, for å kunne forstå tekstens innhold, og slik sett er arbeidsminnet også et viktig element i lesing. Å lage et sammendrag for å reflektere over det vesentlige i teksten er viktig for å organisere innholdet og regnes ofte som en

dybdestrategi (Weinstein & Mayer, 1986). En slik strategi kan være viktig for å utvinne tekstens mening, der man må oppsummere teksten med egne ord, som kan være en hjelp i forståelses- og memoreringsprosessen.

Å forstå og huske en tekst

I utgangspunktet brukes hukommelsesstrategier til å velge ut informasjon som skal læres, uten å reflektere videre utover det som er gitt i teksten. Det kan for eksempel handle om å utheve eller gjenta setninger for å huske dem, for eksempel ved å lese et avsnitt flere ganger (Anmarkrud & Bråten, 2012b; Bråten, 2007). Selv om det å memorere innholdet i en tekst i seg selv ikke regnes som en dybdestrategi, innebærer strategien *å forstå og huske en tekst* både en oppfattelse av tekstens meningsinnhold som en del av arbeidsminnet, der leseren tar med seg forståelse for tekstens enkeltdeler videre i arbeidet med å konstruere en forståelse for teksten som helhet, og at leseren ikke kun skal tilegne seg ordrett det som står i teksten, men selv konstruere mening ut ifra tekstinnholdet. Her er også oppsummering inkludert som en måte å forstå og huske tekst på, og viser dermed til at leseren må organisere tekstinnholdet for å oppnå en forståelse, og ikke utelukkende memorere innholdet.

I spørreskjemaet i PISA-undersøkelsen blir elevene bedt om å vurdere nytteverdien av seks ulike strategier for best mulig å forstå og huske en tekst, på en skala fra 1 til 6, fra «Ikke nyttig i det hele tatt» til «Veldig nyttig» (se tabell 4.2).

TABELL 4.2. Strategier for å forstå og huske en tekst.

		Ikke nyttig (1)	-2	-3	-4	-5	Veldig nyttig (6)
A	Jeg konsentrerer meg om de delene av teksten som er lette å forstå.						
B	Jeg leser raskt gjennom teksten to ganger.						
C	Etter at jeg har lest teksten, diskuterer jeg innholdet med andre.						
D	Jeg setter strek under viktige deler av teksten.						
E	Jeg oppsummerer teksten med mine egne ord.						
F	Jeg leser teksten høyt for en annen person.						

Her regnes alternativ C: *å diskutere innholdet med andre*, og alternativ E: *å oppsummere teksten med egne ord*, som de mest hensiktsmessige strategiene. Disse krever at leseren aktivt må hente ut og konstruere en mening fra teksten og knytte an til egne forkunnskaper, for å kunne ha en mening om tekstens innhold (ved diskusjon) og peke på sentrale deler ved teksten (ved oppsummering). Deretter er alternativ D: *å streke under viktige deler av teksten*, en hensiktsmessig strategi. En slik handling krever at leseren skaper en forståelse av teksten og reflekterer over hva som kan være viktig. Det å streke under kan være nyttig for å markere sentrale deler av teksten som leseren kan gå tilbake til etter lesingen, som hjelp i en memoreringsprosess. Alternativ A: *å konsentrere seg om de delene som er lette å forstå*, alternativ B: *å lese raskt gjennom teksten to ganger*, og alternativ F: *å lese teksten høyt for en annen person*, regnes som mindre hensiktsmessige. Ved kun å konsentrere seg om deler av teksten som er enkle å forstå risikerer leseren å gå glipp av vesentlig informasjon, og i verste fall misoppfatte teksten som helhet. Å lese raskt gjennom to ganger kan avhjelpe forståelsen hvis leseren oppfatter raskt og kun har behov for å lese teksten en gang til, men gir i seg selv ingen hjelp til å oppnå forståelse. På samme måte kan det å lese teksten høyt for en annen person ha positiv innvirkning på forståelsen ved at man for eksempel oppdager at man stopper opp ved ord man ikke umiddelbart klarer å avkode, og dermed forstår at man må oppklare begreper. De fleste lesere kjenner seg igjen i at det er mulig å lese uten å få med seg innholdet – i verste fall kan man avkode feilfritt uten å oppfatte noe av meningsinnholdet. Den grunnleggende ordavkodingen er utvilsomt viktig for leseforståelsen, men er ikke tilstrekkelig for å oppnå god forståelse: Det er minst like viktig å aktivere forkunnskaper om tekstens innhold. Dermed er ikke strategien i seg selv svært hensiktsmessig for å forstå og huske en tekst, og den bør rangeres lavt av elevene.

Å lage et sammendrag av teksten

Å lage et sammendrag inngår i en gruppe strategier som vi ofte kaller organiseringsstrategier. Organiseringsstrategiene brukes til å binde sammen, gruppere eller ordne informasjon og ideer som framkommer i teksten, for eksempel i form av oppsummering, lage visuelle diagrammer og forsøke å skaffe seg oversikt over innholdet i teksten (Anmarkrud & Bråten, 2012a; Bråten, 2007). Det har vist seg at å oppsummere tekst forbedrer forståelsen, ettersom det kan hjelpe leseren til å rette oppmerksomheten mot det som er sentral informasjon i en tekst, og å utelate detaljer og overflødig informasjon (National Reading Panel [NRP], 2000). Det kan bedre forståelsen ved at leseren fokuserer på å se sammenhenger mellom begreper

i en tekst, og kobler disse begrepene til forkunnskaper (Thiede & de Bruin, 2017). Oppsummering har også vist seg å kunne forbedre forståelse ved at leseren tester seg selv underveis i lesingen, noe som kan hindre brudd i forståelse og invitere leserne til å sette i gang reparasjonsstrategier (Winne & Hadwin, 1998).

I PISAs spørreskjema blir elevene bedt om å vurdere nytteverdien av fem ulike strategier for å lage et sammendrag av en tekst på en skala fra 1 til 6, fra «Ikke nyttig i det hele tatt» til «Veldig nyttig» (se tabell 4.3). Selv om vi som oftest forbinder det å lage et sammendrag med å faktisk skrive det ned, så vil vi understreke at det ikke er skrivestrategier elevene presenteres for, men oppsummeringsstrategier ved lesing.

TABELL 4.3. Strategier for å lage et sammendrag.

		Ikke nyttig (1)	-2	-3	-4	-5	Veldig nyttig (6)
A	Jeg skriver et sammendrag. Så sjekker jeg om hvert avsnitt er dekket i sammendraget, fordi innholdet i hvert avsnitt skal være med.						
B	Jeg forsøker å kopiere helt nøyaktig så mange setninger som mulig.						
C	Før jeg skriver sammendraget, leser jeg teksten så mange ganger som mulig.						
D	Jeg sjekker nøye om de viktigste faktaopplysningene i teksten er med i sammendraget.						
E	Jeg leser gjennom teksten og setter strek under de viktigste setningene. Så skriver jeg sammendraget med mine egne ord.						

Alternativ *E*: å understreke de viktigste setningene og skrive sammendraget med egne ord, og alternativ *D*: å sjekke nøye om de viktigste faktaopplysningene i teksten er med i sammendraget, er de strategiene som gir best mulighet for å lage et sammendrag som reflekterer god leseforståelse, og som elevene bør vurdere som veldig nyttige. Dette er dybdestrategier som krever at leseren har en helhetlig tilnærming til innholdet i teksten. Som nevnt ovenfor om nyttige strategier for huske og forstå en tekst er det å oppsummere teksten med egne ord en handling som krever at leseren må utvinne og konstruere en mening fra teksten ved å trekke slutninger og konstruere en integrert tekstforståelse. Alternativ *C*: å lese teksten så mange ganger som mulig, og alternativ *A*: å skrive et sammendrag, for deretter å sjekke om hvert avsnitt er dekket i sammendraget, regnes som mindre hensiktsmessige strategier.

Å lese teksten gjentatte ganger kan utvilsomt være nødvendig, spesielt om leseren har overvåket lesingen nøye og går tilbake til tekstpassasjer som ble oppfattet som uklare. Men i seg selv er det ikke tilstrekkelig å lese flere ganger om det er den eneste strategien som benyttes, og leseren ikke vet hva oppmerksomheten bør rettes mot. Å sjekke om hvert avsnitt er dekket i sammendraget kan være nyttig hvis sentral informasjon i teksten er fordelt på hvert avsnitt, men dette er ikke alltid tilfellet, og dermed kan det å ta i bruk denne strategien være villedende for leseren i arbeidet med å lage et godt sammendrag. Alternativ *B: å forsøke å kopiere helt nøyaktig så mange setninger som mulig*, regnes som en lite nyttig strategi for å lage sammendrag. Ved å benytte en slik strategi vil leseren ofte fokusere på løsrevne enkeltlementer og i liten grad danne en integrert forståelse av teksten. Det kreves heller ikke at leseren parafraserer tekst, en prosess som ofte hjelper leseren til å integrere informasjon i teksten med egne forkunnskaper og bidrar til bedre tekstforståelse.

RESULTATER: ELEVENES KUNNSKAP OM EGNEDE LESESTRATEGIER

I PISA 2018 ble altså elevene bedt om å rangere foreslåtte strategier for å lese for å forstå og huske en tekst og å lese for å lage et sammendrag av en tekst. Begge variablene er laget på den måten at elevene får oppgitt henholdsvis seks og fem strategier som de skal angi nytteverdien av, på en skala fra 1 til 6 (fra «Ikke nyttig i det hele tatt» til «Veldig nyttig»). Strategiene ble første gang brukt i PISA 2009 og var på forhånd validert gjennom utprøvinger for å sikre at leseeksperter var enige om rangeringen av strategiene: «... according to their effectiveness to achieve the intended goal» (OECD, 2010, s. 113). Etter at elevene har vurdert strategiene 1–6, blir svarene deres kodet om og gitt én verdi som gjenspeiler i hvilken grad eleven rangerte dem etter ekspertrekkefølgen. I denne delen vil vi se på norske elevers svar og sammenligne med elever i de andre nordiske landene samt OECD-gjennomsnittet. Vi vil også sammenligne elevenes svar med resultatene fra PISA 2009 som det ble referert til i Hopfenbeck og Roe 2010 (s. 125 ff.). Det er interessant å se både på elevenes samleskår for hver av lesesituasjonene (konstruktverdier), og også hvordan evnen til å rangere i tråd med ekspertene henger sammen med elevenes prestasjoner på leseprøven (korrelasjoner).

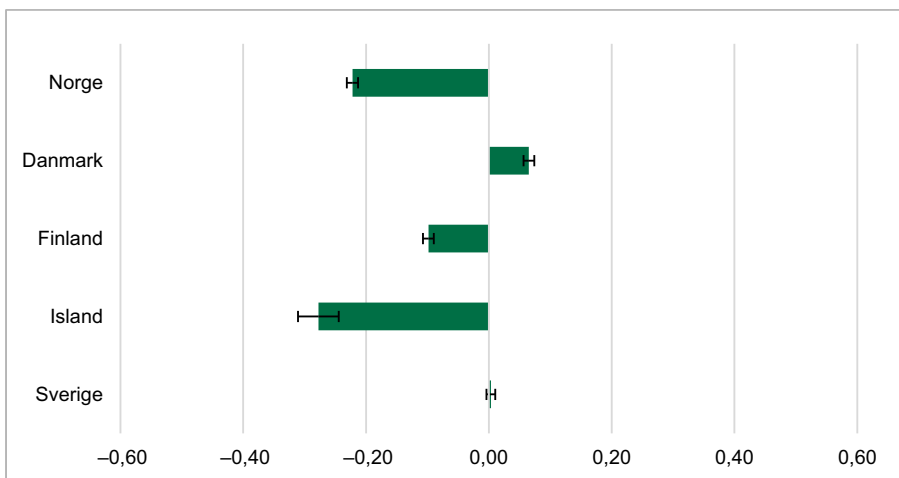
Å forstå og huske en tekst

Den lesesituasjonen elevene ble presentert for for å forstå og huske en tekst, var: «Du skal forstå og huske innholdet i en tekst. Hvordan vil du vurdere nytten av de

følgende strategiene for å forstå og huske teksten?» Tre av strategiene (C, D og E) ble ansett for å være nyttige, mens de andre (A, B og F) var mindre nyttige. Vi repeterer her de seks strategiene elevene ble forelagt:

- C. Etter at jeg har lest teksten, diskuterer jeg innholdet med andre.
- D. Jeg setter strek under viktige deler av teksten.
- E. Jeg oppsummerer teksten med mine egne ord.
- A. Jeg konsentrerer meg om de delene av teksten som er lette å forstå.
- B. Jeg leser raskt gjennom teksten to ganger.
- F. Jeg leser teksten høyt for en annen person.

Figur 4.1 nedenfor viser de nordiske elevenes nyttevurdering av strategiene i henhold til ekspertrangeringen, sammenlignet med OECD-gjennomsnittet.



FIGUR 4.1. Gjennomsnittlige verdier for nordiske elevers rangering av strategier Å forstå og huske en tekst. Gjennomsnittet ble satt til 0, med 1 i standardavvik, for OECD-landene da samlevARIABLEN ble laget. 95 prosent konfidensintervall er markert med 1,96 ganger standardfeilen i hver retning.

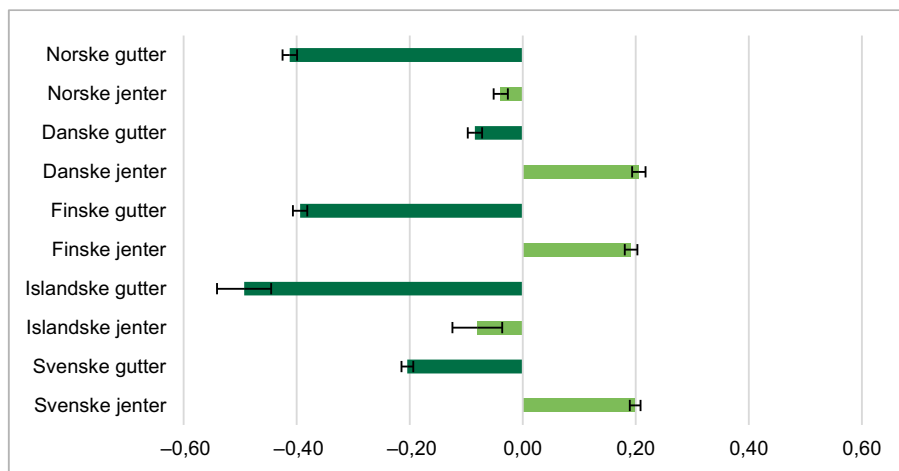
Vi ser av figur 4.1 at norske og islandske elever i mindre grad enn elever i de andre nordiske landene er i stand til å rangere de foreslåtte strategiene. Også de finske elevene skårer under OECD-gjennomsnittet og svenske elever, mens de danske elevene skårer over. Verdiene i samleskårene baserer seg på gjennomsnitt for landene, og i tabell 4.4 ser vi prosentandelen elever som har rangert strategiene lavt,

middels eller høyt. Sammenligning av prosentandeler i dette kapitlet bør ta høyde for målefeil tilsvarende 1–3 prosentpoeng.

TABELL 4.4. Norske elevers nyttevurdering av egnede strategier for å forstå og huske en tekst. Strategiene som er merket med *, viser hvilke som er regnet som mest nyttig.

	Lett å forstå	Leser to ganger	Diskuterer innhold*	Streker under*	Oppsummerer*	Leser høyt
Ikke nyttig i det hele tatt (1/2)	31	36	28	29	22	40
(3/4)	49	47	38	39	37	39
Veldig nyttig (5/6)	20	16	34	32	42	20

De nordiske resultatene er i tråd med resultatene i PISA 2009, med unntak av islandske og finske elever, som den gang hadde høyere samleskår (Hopfenbeck & Roe, 2010). Resultatene for de norske elevene i PISA 2018 har altså ikke endret seg nevneverdig fra resultatene i 2009. Hvis vi ser nærmere på kjønnsforskjeller blant de nordiske elevene, viser figur 4.2 gjennomgående kjønnsforskjeller i jentenes favør.



FIGUR 4.2. Gjennomsnittlige verdier for elevers rangering av strategier *Å forstå og huske en tekst*. Resultater for jenter og gutter i de nordiske landene. OECD. 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.

Figur 4.2 viser at norske, finske og islandske gutter rangerer strategiene for å forstå og huske en tekst i mindre grad i tråd med ekspertrangeringene enn det jentene gjør. Det er naturlig at dette henger sammen med det gjennomsnittlige mestringsnivået for gutter og jenter, og at svake lesere i mindre grad rangerer strategiene riktig. Det er likevel overraskende at norske jenter i mindre grad enn danske, finske og svenske jenter kjenner til disse strategiene. Norske jenter presterer omtrent som danske og svenske jenter på leseprøven, og i tillegg kan man anta at den samme, store kjønnsforskjellen som vi finner i leseprestasjoner, ville gjenspeiles i strategimålene som i de andre nordiske landene.

For å få svar på styrken på sammenhengen mellom leseprestasjoner og samlevariabelen «Å forstå og huske en tekst» kan vi undersøke korrelasjonen mellom de to variablene, tabell 4.5.

TABELL 4.5. Samvariasjon mellom samlevariabelen *Å forstå og huske en tekst* og leseforståelse. Korrelasjonsmål Pearsons r , signifikante på 0,01-nivå.

Å forstå og huske teksten	
Norge	0,42
Danmark	0,39
Finland	0,39
Island	0,37
Sverige	0,42

Korrelasjonen med skår for norske elever var i PISA 2009 0,35 (Hopfenbeck & Roe 2010, s. 126), altså en omtrent lik sammenheng med leseforståelse som i PISA 2018.

Hvis vi ser nærmere på grupper av elever med ulik hjemmebakgrunn, ser vi at forskjellene mellom elever med høy og lav sosioøkonomisk status er like stor som forskjellen mellom gutter og jenter (se Jensen, Kjærnsli, Björnsson & Pettersen (2020) for en utførlig beskrivelse av hvordan elevers sosioøkonomisk status måles i PISA-undersøkelsen, se kapittel 9 i denne antologien). I tabell 4.6 ser vi en sammenligning av de 25 prosent av elevene med lavest sosioøkonomisk status med de 25 prosent av elevene med høyest sosioøkonomisk status.

TABELL 4.6. Standardisert samleskår for gjennomsnittet av elever i den nederste SØS-kvartilen og den øverste SØS-kvartilen for konstruktet «Å forstå og huske en tekst», sammenlignet med gjennomsnittet for alle norske elever og for gutter og jenter.

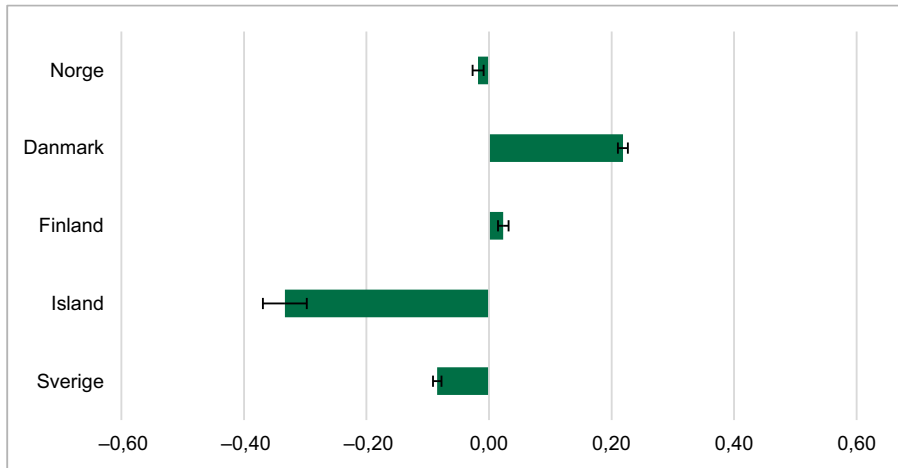
	Gj.sn.	S.E
Alle elever	-0,22	0,02
Gutter	-0,41	0,03
Jenter	-0,04	0,03
Nederste SØS-kvartil	-0,47	0,03
Øverste SØS-kvartil	-0,01	0,03

Å lage et sammendrag av teksten

Den andre lesesituasjonen var: «Du har lest en lang og relativt vanskelig tekst på to sider om endringer i vannstanden i en innsjø i Afrika. Du skal lage et sammendrag. Hvordan vil du vurdere nytten av de følgende strategiene for å kunne skrive et sammendrag av denne to sider lange teksten?» Her fikk elevene fem mulige strategier å vurdere nytten av, der de to som var ansett som mest passende, var strategiene D) og E), deretter A) og C), mens B) ble ansett for å være minst egnet (OECD, 2010, s. 113). Vi minner om at de fem strategiene er:

- D. Jeg sjekker nøye om de viktigste faktaopplysningene i teksten er med i sammendraget.
- E. Jeg leser gjennom teksten og setter strek under de viktigste setningene. Så skriver jeg sammendraget med mine egne ord.
- A. Jeg skriver et sammendrag. Så sjekker jeg om hvert avsnitt er dekket i sammendraget, fordi innholdet i hvert avsnitt skal være med.
- C. Før jeg skriver sammendraget, leser jeg teksten så mange ganger som mulig.
- B. Jeg forsøker å kopiere helt nøyaktig så mange setninger som mulig.

Figur 4.3 under viser i hvilken grad de nordiske elevene rangerer strategiene i tråd med ekspertenes vurderinger.



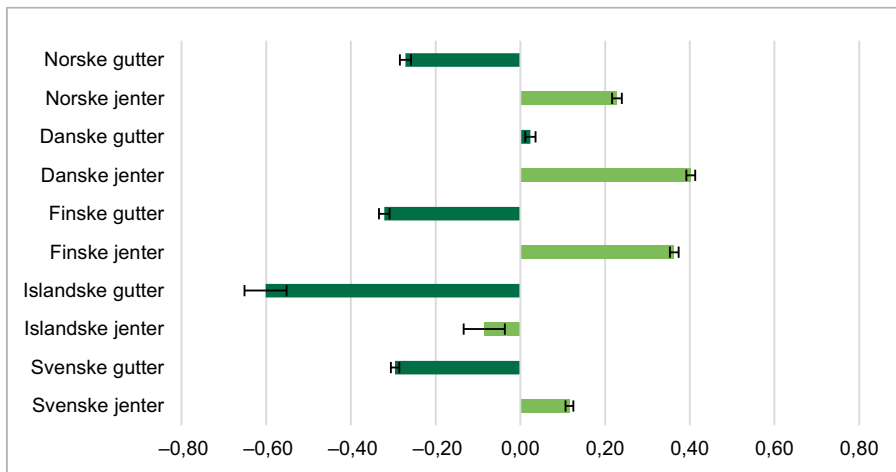
FIGUR 4.3. Gjennomsnittlige verdier for de nordiske landene for elevers rangering av strategier *Å lage et sammendrag av teksten*. Gjennomsnittet ble satt til 0, med 1 i standardavvik, for OECD-landene da samlevariabelen ble laget. 95 prosent konfidensintervall er markert med 1,96 ganger standardfeilen i hver retning.

Figur 4.3 forteller oss at for samlevariabelen «Å lage et sammendrag av teksten» har elevene en bedre forståelse av hva som er nyttige strategier, enn hva de hadde for «å forstå og huske en tekst», sammenlignet med OECD-gjennomsnittet. Norske elever avviker ikke betydelig fra det internasjonale gjennomsnittet (0) eller fra gjennomsnittet av finske og svenske elever. De danske elevene rangerer i stor grad strategiene for å lage et sammendrag i tråd med ekspertene, mens de islandske gjør det i liten grad. I PISA 2009 fant Hopfenbeck og Roe (2010) at norske elever presterte litt over det internasjonale gjennomsnittet i å vurdere strategiene korrekt. Norske elever kan dermed sies å ha noe dårligere forståelse for hva som er nyttige strategier for å lage et sammendrag av tekst i 2018 enn i 2009, selv om denne negative utviklingen ikke er betydelig. Vi poengterer at det her er oppgitt gjennomsnittsskår for hvert land, og at det er stor variasjon blant elevene i landene. I tabell 4.7 ser vi prosentandelen elever som har rangert strategiene lavt, middels eller høyt.

TABELL 4.7. Norske elevers nytteevaluering av egnede strategier for å lage et sammendrag. Strategiene som er merket med ** og *, viser hvilke som er regnet som mest nyttig.

	Sjekker avsnitt*	Kopierer nøyaktig	Leser mange ganger	Sjekker viktige fakta**	Skriver med egne ord**
Ikke nyttig i det hele tatt (1/2)	32	66	32	16	22
(3/4)	44	29	28	38	36
Veldig nyttig (5/6)	24	6	20	47	42

Hopfenbeck og Roe fant også at det var store kjønnsforskjeller i jentenes favør. Det er også store kjønnsforskjeller i 2018 i alle de nordiske landene, se figuren 4.4 under.



FIGUR 4.4. Gjennomsnittlige verdier for elevers rangering av strategier *Å lage et sammendrag av teksten*. Resultater for jenter og gutter i de nordiske landene. OECD. 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.

Også for dette målet ser vi i figur 4.4 at det er store kjønnsforskjeller blant nordiske elever. Vi ser her en litt større kjønnsforskjell blant norske elever enn ved det forrige strategimålet – jentene presterer i snitt et halvt standardavvik bedre enn guttene, mens forskjellene var 0,37 SD for målet «Å forstå og huske en tekst». Det

er likevel bedre resultater for de norske elevene, da guttene skårer nærmere det internasjonale gjennomsnittet og jentene godt over. Av nordiske gutter er det bare de danske som gjenkjenner egnede strategier i like stor grad som det internasjonale gjennomsnittet for alle elever (begge kjønn). De norske guttene var også i 2009 svakere enn gjennomsnittet (Hopfenbeck & Roe, 2010, s. 129). Tabellen 4.8 under viser at samlevariabelen «Å lage et sammendrag av teksten» i høy grad korrelerer med skår på prøven.

TABELL 4.8. Samvariasjon mellom leseskår og samlevariabelen *Å lage et sammendrag av teksten*. Korrelasjonsmål Pearson r , signifikante på 0,01-nivå.

Å lage et sammendrag	
Norge	0,46
Danmark	0,43
Finland	0,47
Island	0,44
Sverige	0,47

I nye analyser av dette målet i PISA 2009 finner vi at korrelasjonen den gang var 0,44; dette målet samvarierer altså både i 2009 og i PISA 2018 sterkere enn strategimålet «å forstå og huske en tekst».

Når vi sammenligner elever med ulik hjemmebakgrunn sin kjennskap til dette strategimålet, finner vi også at hjemmebakgrunn er av stor betydning. Forskjellen mellom den øverste og nederste SØS-kvartil er også her om lag like stor som kjønnsforskjellen, se tabell 4.9.

TABELL 4.9. Standardisert samleskår for gjennomsnittet av elever i den nederste SØS-kvartilen og den øverste SØS-kvartilen for konstruktet «Å lage et sammendrag av teksten», sammenlignet med gjennomsnittet for alle norske elever og for gutter og jenter.

	Gj.sn.	S.E
Alle elever	-0,02	0,02
Gutter	-0,27	0,03
Jenter	0,23	0,02
Nederste SØS-kvartil	-0,19	0,04
Øverste SØS-kvartil	0,12	0,03

DISKUSJON

Resultatene for strategimålene i PISA 2018 viser at norske elever presterer samlet sett noe under gjennomsnittet for OECD når det gjelder å rangere nyttige strategier for å forstå og huske en tekst, og kun de islandske elevene skårer lavere enn de norske for dette målet i Norden. De norske elevene skårer derimot tilnærmet likt gjennomsnittet for OECD når det gjelder strategier for å lage et sammendrag av tekst, og rapporterer her nokså likt som de finske og svenske elevene. De norske jentene gjenkjenner egnede strategier i betydelig større grad enn guttene, men kjønnsforskjellene er enda større i jentenes favør når det gjelder strategier for å lage sammendrag av tekst. For begge strategimålene er resultatene for de norske elevene nokså like som i 2009, men det er litt høyere korrelasjon med leseprestasjoner i 2018 enn i 2009. Samlet sett indikerer resultatene at norske elever har et potensial for å tilegne seg mer kunnskap om egnede lesestrategier.

Det siste strategimålet i PISA 2018 – om strategier for å avsløre svindel i en e-post ved å undersøke avsenders pålitelighet (beskrevet av Weyergang & Frønes, 2020, kapittel 7 i denne antologien) – peker i samme retning: De norske elevene er gjennomsnittlige i sin evne til å rangere strategier, og det er også her store kjønnsforskjeller. Norske, svenske og islandske gutter er i mindre grad enn de andre elevene i stand til å rangere strategiene. Vi vil hevde at de tre strategimålene i undersøkelsen – å forstå å huske en tekst, å lage et sammendrag av teksten og å undersøke avsenders pålitelighet – til sammen gir et interessant bilde av norske elevers strategikjennskap. Vi vet at de ulike strategimålene samvarierer fra midtels til sterkt med leseprestasjoner, og vi vet også at spredningen i de norske leseprestasjonene er svært stor i PISA 2018 (Jensen, Kjærnsli, Frønes & Roe, 2020, kapittel 2 i denne antologien). Det er ikke minst store kjønnsforskjeller i leseferdigheter mellom ulike grupper av elever – både mellom gutter og jenter, elever med ulik hjemmebakgrunn og elever med ulik språklig bakgrunn. Analysene i dette kapitlet viser at vel så viktig som å studere gutters og jenters profil er det å se på gapet mellom elever med ulike forutsetninger for læring hjemmefra, uavhengig av kjønn.

Etter at de gjennomførte leseprøven i PISA 2018, ble elevene bedt om å ta stilling til påstanden «Mange av tekstene var for vanskelige for meg». Blant norske og svenske elever var det om lag 17 prosent som var enig i denne påstanden, mens færre danske elever var enige (9 prosent). Dette kan vitne om at nesten en femtedel av norske elever opplever at de ikke har gode verktøy for å forstå tekster de opplever som utfordrende. Det er derfor grunn til å tro at flere elever hadde hatt nytte av tettere oppfølging av sin lesing og sitt arbeid med å lære å lære. Dette er bakgrunnen for at vi videre i dette kapitlet vil se på hva forskning viser om hvordan

det arbeides med lesestrategier i norske klasserom, og hva forskning anbefaler for arbeid med metakognisjon i klasserommet.

Arbeid med metakognisjon i klasserommet

Vi skrev innledningsvis at strategibegrepet er gjort godt kjent for norske lærere gjennom Kunnskapsløftets femtenårige historie. Undersøkelser i regi av PIRLS-studien viser at flere lærere på barnetrinnet rapporterer at de driver eksplisitt strategiundervisning i 2016 enn det som var tilfellet i PIRLS 2001. Solheim og Tønnessen (2002) fant den gang at lærere med klasser med høye prestasjoner rapporterte om mer eksplisitt undervisning enn lærere i klasser med lavere prestasjoner. I PIRLS 2016 var det fortsatt forskjeller mellom lærere for høyt- og lavtpresterende klasser knyttet til mer avanserte strategier som kan gjenkjennes som dybdestrategier («beskrive stilen eller strukturen i teksten de har lest» og «finne forfatterens perspektiv eller formål») (Berge, Helgevold & Schulz-Heidorf, 2017). Denne forskjellen var imidlertid ikke like tydelig i resultatene fra PIRLS 2016 – der flere lærere rapporterte om eksplisitt undervisning – og det kan tyde på at flere lærere på barnetrinnet begynner å bli fortrolige med å undervise i lesestrategier. Det er likevel ingen studier som viser at det er en utbredt praksis blant lærere på ungdomstrinnet å drive eksplisitt strategiundervisning. I LISA-studien, en større observasjonsstudie som har undersøkt 178 norsktimer i 47 ulike klasser på 8. trinn, finner forskerne at det gjennomføres svært lite eksplisitt lesestrategiundervisning (Magnusson, Roe & Blikstad-Balas, 2019). En del av lærerne nevnte eller oppfordret elevene til å bruke ulike strategier, men svært få forklarte og modellerte hvordan elevene skulle gå fram. I de timene der strategier var inkludert, var å lage sammendrag den strategien som var hyppigst nevnt blant lærerne. Lisbeth Brevik (2019) undersøkte tilsvarende observasjoner av engelskundervisningen i 60 skoletimer på niende og tiende trinn i syv norske klasserom. Hun fant at lærerne veiledet elevene i strategibruk ut ifra behov, og oppmuntret til bruk av lesestrategier som elevene var kjent med, framfor å undervise eksplisitt i nye strategier. I Svevige undersøkte Michael Tengberg (2019) lesedidaktiske praksiser i 57 timer med svenskundervisning på syvende trinn og fant at lærere brukte mesteparten av undervisningstiden på aktiv bruk av autentiske tekster, men at den tekstbaserte undervisningen inkluderte lite eksplisitt strategiundervisning. Ut ifra den forskningen som foreligger om strategiundervisning i nordiske klasserom på ungdomstrinnet, er det altså lite som tyder på at elevene i stor grad får tilgang til eksplisitt undervisning og oppfølging i bruk av strategier. Dette er i tråd med internasjonal forskning som har vist at det er vanskelig for lærere å integrere strategi-

undervisning som en del av daglig undervisningspraksis over tid (Pearson & Cervetti, 2017).

Resultatene fra PIRLS 2016 viser imidlertid at norske lærere på barnetrinnet oppgir at de i større grad enn tidligere underviser eksplisitt i strategier. Dette kan ikke sees opp mot norske elevers PISA-resultater før ved neste prøvegjennomføring, da elever på omtrent samme alder er en del av populasjonen, og det kan være at de framtidige tiendeklassingene vil ha bedre strategikunnskap enn det de norske elevene viste i 2018. Det er likevel viktig at lærere på ungdomstrinnet bygger videre på den strategiundervisningen som eventuelt har blitt gitt på barnetrinnet, i takt med at elevene møter flere og mer komplekse tekster på høyere trinn.

Hva er undervisningsaktiviteter kontra eksplisitt strategiundervisning?

Funn fra LISA-studien viser at lærere på ungdomstrinnet i større grad *bruker* strategier i det didaktiske arbeidet i klasserommet framfor å *undervise* elevene i hvordan de skal tenke strategisk (Magnusson et al., 2018). Det er altså viktig å skille mellom undervisningsmetoder som *tar i bruk* strategier og undervisning *i* strategier. Forskjellen ligger i hvorvidt læreren fokuserer på hvordan elevene aktivt bør tenke mens de utfører aktiviteten (Shanahan et al., 2010). For eksempel er en mye brukt aktivitet å fylle ut et tankekart om hendelser i en fortelling, uten å gi eksplisitt undervisning i hvordan man kan resonnerer for å finne fram til de sentrale hendelsene. Undervisning i bruk av tankekart som strategi vil innebære å forklare elevene hvordan de skal bruke tankekartet for å forbedre tekstforståelsen, for eksempel ved å modellere hva leseren aktivt tenker underveis i lesingen, samt forklare hvordan tankekartet er en måte å organisere tekstinformasjonen på for bedre å skape en adekvat tekstforståelse. På samme måte er en vanlig aktivitet å spørre elevene i en førlesingsfase: «Hva tror dere denne teksten handler om?» Et slikt spørsmål kan aktivere elevenes forkunnskaper, men det unnlater å fokusere på hvordan elevene skal tenke, og hvorfor det er hensiktsmessig å tenke slik. Det kan da være vanskelig for elevene å forstå og lære at en slik tilnærming til tekst innebærer at de må ta i bruk både forkunnskaper og egne erfaringer for å lage forestillinger om teksten, som de kan gå tilbake til underveis i lesingen eller etter de har lest teksten. De kan da bekrefte eller avkrefte det de trodde om teksten på forhånd, for slik sett å bli mer bevisste på sin egen leseforståelse, samtidig som det kan øke nysgjerrigheten og motivasjonen for om de tok rett eller feil (Roe, 2014). For at aktiviteten skal være reell strategiundervisning, må læreren løfte fram denne metakognitive tenkningen om hva, hvordan og hvorfor de utfører en viss aktivitet knyttet til lesing. Kun å bli eksponert for en viss teknikk vil ikke i seg selv føre til

at elevene blir strategiske lesere (Nokes & Dole, 2004). Det er derfor en sterk oppfordring til lærere om å gjøre undervisningen i forståelsesstrategier eksplisitt, slik at kunnskap om hvordan det å tilnærme seg tekster kan gjøres åpent og tilgjengelig for alle elever.

Mange studier har vist at såkalt eksplisitt undervisning har stor effekt på mange forhold. Å gjøre noe eksplisitt – enten det er lesestrategier eller fagbegreper, skriking eller muntlig – vil innebære at læreren modellerer, verbaliserer og bygger stillas. Det vil være naturlig å starte med lærermodellering først, og så ha en innlagt progresjon via veiledet praksis til at elevene bruker kunnskapen selvstendig. På denne måten kan eleven gå fra å kunne nevne strategier og føle at de kan dem, til å repetere over tid og virkelig sette lesestrategiene ut i praksis på egen hånd. Anmarkrud og Bråten (2012a) viser i en forskningsgjennomgang av mange studier om lesestrategier at mange forskere gjør de samme funnene:

- ▶ Strategiundervisningen bør være direkte og eksplisitt.
- ▶ Undervisningen bør rette seg mot et repertoar av lesestrategier.
- ▶ Lesing bør være en sosial aktivitet for å fremme læring.
- ▶ God strategiundervisning er langvarig – helst integrert som grunnleggende ferdighet.
- ▶ Effektiv undervisning krever høy kompetanse hos læreren.

Flere forskningsbaserte leseprogrammer har inkludert det å lage gode sammendrag som en av flere strategier som elever bør få eksplisitt opplæring i, i kombinasjon med ulike undervisningsaktiviteter der både det samarbeidende og dialogiske perspektivet står sentralt. For eksempel fokuserer resiprok undervisning (Reciprocal Teaching, Palincsar & Brown, 1984) på strategiene å stille spørsmål til tekst, oppklare uklarheter, predikere innhold og oppsummere. Læreren modellerer først strategiene, og elevene jobber deretter med tekstlesing i grupper hvor hver av elevene har ansvar for en av strategiene. I transaksjonell strategiundervisning (Transactional Strategies Instruction, Pressley et al., 1992) er hovedfokuset på tekstsamtaler – *transaksjoner* – mellom lærer og elever. Læreren gir støtte og veiledning til elevene i å bruke forskjellige typer strategier, slik som f.eks. aktivere bakgrunnskunnskap, fokusere på tekststruktur, predikere, stille spørsmål til tekst, visualisere, overvåke egen lesing og oppsummere tekstinhold.

Flere forskere har advart mot mekanisk bruk av strategier, der strategiene kan bli et mål i seg selv, snarere enn et sett med verktøy for å oppnå og reparere forståelse (Pearson & Cervetti, 2013; Tierney & Cunningham, 1984). Det er viktig å framheve at strategier er et middel til å nå et mål som fungerer som en forutsetning

for at elever skal bli gode, selvstendige lesere. Strategier skal fungere som nøkler for å åpne teksten og skal gi elever en tilgang til teksten som ellers ville vært vanskelig tilgjengelig for mange elever. Metakognisjon bør derfor være en integrert del av undervisningen, det vil si at det bør være tilknyttet konkrete leseoppgaver, og undervisningen bør vedvare over tid (Veenman et al., 2006). Målet er at elevene internaliserer den metakognitive tenkningen, og at overvåking av egen leseprosess etter hvert går automatisk. Metakognisjon ble også framhevet som en viktig del av opplæring i delutredningen som lå til grunn for NOU 2015: 8 Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanse:

Forskningen viser at elevenes aktive deltakelse i og refleksjon over egne læringsprosesser fremmer læring. Metakognisjon og selvregulert læring handler om at elevene reflekterer over og forsøker å kontrollere og påvirke egen læring og tenkning (NOU, 2014: 7, s. 11) (...) [Lærings]forskningen kan gi innspill til arbeidsmåter og erfaringer elevene bør møte som en del av innholdet i opplæringen. Blant annet viser forskningen at det å lære noe i dybden, reflektere rundt egen læring og bruke læringsstrategier fremmer elevenes læring og kan gi dem et grunnlag for å lære gjennom hele livet. (NOU 2014: 7, s. 31)

Fagfornyelsens vekt på strategier er med andre ord helt i tråd med den forskningsgjennomgangen vi har vist i dette kapitlet.

Frønes og Roe (2020, kapittel 8 i denne antologien) viser at norske elever i mindre grad enn OECD-gjennomsnittet opplever at læreren engasjerer elevene i tekstarbeidet. I Norden er det bare danske elever som rapporterer om høyere grad av engasjert undervisning enn det internasjonale gjennomsnittet. Dette gjelder både at elevene blir oppmuntret til å uttrykke egne meninger om en tekst, å knytte tekster til egne liv, å vise hvordan informasjon kan kobles til forkunnskap og ved at læreren stiller gode spørsmål som aktiverer elevene. Slike lærerstyrte aktiviteter er ikke bare viktige for innlæring av strategier, men også for å motivere elever til arbeid med tekster og for å skape felles, litterære samtaler i klasserommet. Det kan i helhet virke som om det er rom for å gjøre lese- og tekstforståelsesarbeidet i norske klasserom både mer eksplisitt og mer relevant for elevene.

Måler PISA strategier som er viktige i dagens samfunn?

Både å forstå og huske tekst og å lage sammendrag av tekst er strategier som innebærer viktige delkomponenter i en forståelsesprosess, og som også krever at leseren tar i bruk andre strategier. Særlig gjelder dette å forstå og huske tekst, der både å diskutere med andre og å oppsummere kan være nyttige strategier. Vi vil presi-

sere at «å huske» i dette strategimålet først og fremst handler om arbeidsminne under lesing for å kunne se tekstens innhold i sammenheng, ettersom det er viktig å huske hva man har lest for å kunne forstå tekstens innhold. Det handler altså mindre om å memorere innholdsmomentene for å kunne gjenkalle disse på et senere tidspunkt.

Strategiene slik de framstilles i spørreskjemaet til elevene i PISA, er mest knyttet til enkelttekster, mens det også er viktig – og bør måles – hvorvidt elevene har gode strategier for å oppnå adekvat forståelse av multiple og digitale tekster. Som Weyergang og Magnusson (2020) viser i kapittel 3 i denne antologien, er dette sentrale elementer ved den lesekompetansen som kreves i dagens samfunn. Strategien «å forstå og huske tekst» er en viktig del av å forstå multiple tekster: For at man skal kunne oppdage og håndtere motstridende informasjon i flere tekster om samme tema, er det sentralt at leseren kan oppfatte og huske innholdet i de ulike tekstene som et utgangspunkt for å kunne løse de mer kognitivt krevende oppgavene ved å forstå hvordan tekstene presenterer ulike innfallsvinkler til det samme temaet. Dette er også en viktig del av å søke etter og velge ut sentrale digitale tekster å lese; skal hensiktsmessige leseveier velges, må leserne oppfatte og bevare i arbeidsminnet de ulike tekstene de kommer over, for deretter å kunne ta gode valg om hvilke tekster de skal gå dypere inn i. Hvordan elever skal finne fram til og konstruere potensielle tekster å lese i et komplekst internett, er slik sett et viktig mål på elevers metakognitive kunnskap. Men i møte med både tradisjonelle og digitale tekster er gode strategier for å lese enkelttekster også nyttige.

AVSLUTTENDE BEMERKNINGER

Avslutningsvis vil vi hevde at norske elever generelt ser ut til å kunne ha nytte av mer trening i å velge nyttige strategier for å forstå og huske tekst, og norske gutter spesielt trenger mer kunnskap om strategier for å oppsummere tekster. Det samme gjelder alle elever som leser lite hjemme, og som kommer fra hjem der det er lite omgang med tekst og bøker. Både resultater fra empirisk forskning og den nokså store samvariasjonen mellom målene for metakognitive strategier og leseferdigheter som vi ser i PISA 2018, gir oss grunn til å tro at det er viktig for ungdomsskoleelever å få eksplisitt og systematisk undervisning og trening i et bredt repertoar av lesestrategier over tid, slik at alle elever kan få tilgang til nyttige verktøy de kan ta i bruk i møte med ukjente og utfordrende tekster. Coiro (2011) er inne på dette når hun sier at vi muligens gjør elevene en bjørnetjeneste hvis vi unnlater å gi dem eksplisitt strategiundervisning i *hvordan* de skal nærme seg tekster på ulike måter, *når* de skal gjøre det, og ikke minst *hvorfor*.

LITTERATUR

- Afflerbach, P. & Cho, B. (2010). Determining and describing reading strategies. Internet and traditional forms of reading. I H. S. Waters & W. Schneider (red.), *Metacognition, strategy use, and instruction*. New York, NY: Guilford.
- Afflerbach, P., Pearson, P. D. & Paris, S. G. (2008). Clarifying Differences between Reading Skills and Reading Strategies. *Reading Teacher*, 61(5), 364–373. <https://doi.org/10.1598/RT.61.5.1>
- Anmarkrud, Ø. & Bråten, I. (2012a). God undervisning i lesestrategier: Hva klasseromsforskning har lært oss. I S. Matre & A. Skaftun (red.), *Skriv! Les! Artikler fra den første nordiske konferansen om skriving, lesing og literacy* (s. 193–212). Trondheim: Akademika forlag.
- Anmarkrud, Ø. & Bråten, I. (2012b). Naturally-occurring comprehension strategies instruction in 9th-grade language arts classrooms. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(6), 591–623. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.621134>
- Artelt, C., Schiefele, U. & Schneider, W. (2001). Predictors of Reading Literacy. *European Journal of Psychology of Education*, 16(3), 363–383. <https://doi.org/10.1007/BF03173188>
- Baker, L. (2002). Metacognition in comprehension instruction. I C. C. Block & M. Pressley (red.), *Comprehension instruction. Research-based best practices* (s. 77–95). New York, NY: The Guilford Press.
- Baker, L. (2005). Developmental differences in metacognition: Implications for metacognitive-oriented reading instruction. I S. E. Israel, C. C. Block, K. L. Bauserman & K. Kinnucan-Welsch (red.), *Metacognition in literacy learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Baker, L. & Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills and reading. I P. D. Pearson, E. Barr, M. Kamil & P. Mosenthal (red.), *Handbook of reading research* (s. 353–394). New York, NY: Routledge.
- Bakken, J. (2020). Lesing i norskfaget etter fagfornyelsen. Hva kan vi lære av PISA, og hva kan vi ikke lære? I T. S. Frønes & F. Jensen (red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*, kapittel 11, s. 250–274. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, I. M., Helgevold, L. & Schulz-Heidorf, K. (2017). Hva lærerne rapporterer om egen undervisning i lesestrategier. I E. Gabrielsen (red.), *Klar framgang! Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et femtenårsperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Brevik, L. M. (2019). Explicit reading strategy instruction or daily use of strategies? Studying the teaching of reading comprehension through naturalistic classroom observation in English L2. *Reading and Writing*, 1–30. <https://doi.org/10.1007/s11145-019-09951-w>
- Bråten, I. (2007). *Leseforståelse: lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: Cappelen Damm.
- Coiro, J. (2011). Predicting reading comprehension on the internet. *Journal of Literacy Research*, 43(4), 352–392. <https://doi.org/10.1177/1086296X11421979>
- Coiro, J. & Dobler, E. (2007). Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet. *Reading Research Quarterly*, 42(2), 214. <https://doi.org/10.1598/RRQ.42.2.2>

- Dole, J. A., Duffy, G. G., Roehler, L. R. & Pearson, P. D. (1991). Moving From the Old to the New: Research on Reading Comprehension Instruction. *Review of Educational Research*, 61(2), 239–264. <https://doi.org/10.3102/00346543061002239>
- Duke, N. D., Pearson, P. D., Strachan, S. L. & Billman, A. K. (2011). Essential elements of fostering and teaching reading comprehension. I S. J. Samuels & A. Farstrup (red.), *What research has to say about reading instruction* (4. utg., s. 51–93). Newark, DE: International Reading Association.
- 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.
- Grossman, P. (2015). *The PLATO protocol for classroom observations*.
- Hopfenbeck, T. N. & Roe, A. (2010). Lese- og læringsstrategier. I M. Kjærnsli & A. Roe (red.), *På rett spor. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jensen, F., Kjærnsli, M., Björnsson, J. & Pettersen, A. (2020). Gir norsk skole alle elever like muligheter til å bli gode lesere? I T. S. Frønes & F. Jensen (red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*, kapittel 9, s. 222–241. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jensen, F., Frønes, T. S., Kjærnsli, M. & Roe, A. (2020). Norske elevers leseforståelse i PISA 2000–2018. 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.
- Kamil, M. L., Borman, G. D., Dole, J., Kral, C. C., Salinger, T. & Torgesen, J. (2008). *Improving adolescent literacy: Effective classroom and intervention practices: A Practice Guide*. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Hentet fra <http://ies.ed.gov/ncee/wwc>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del av læreplanverket. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). Læreplan i norsk (NOR1-06). Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Magnusson, C. G., Roe, A. & Blikstad-Balas, M. (2018). To What Extent and How Are Reading Comprehension Strategies Part of Language Arts Instruction? A Study of Lower Secondary Classrooms. *Reading Research Quarterly*, 54(2), 187–212. <https://doi.org/10.1002/rrq.231>
- Mokhtari, K. & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249–259. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.249>
- National Reading Panel [NRP]. (2000). Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the sub-groups. Hentet fra <https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>
- Nokes, J. D. & Dole, J. (2004). Helping adolescent readers through explicit strategy instruction. I T. L. Jetton & J. Dole (red.), *Adolescent literacy research and practice* (s. 162–182). New York, NY: Guilford.
- NOU. (2014: 7). *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon Informasjonsforvaltning.

- NOU. (2015: 8). *Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- OECD. (2010). PISA 2009 results: Learning to learn. Student engagement, strategies and practices Vol. III. <https://doi.org/doi:10.1787/9789264083943-en>
- OECD. (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. Paris: OECD.
- Palincsar, A. S. & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction, 1*(2), 117–175. https://doi.org/10.1207/s1532690xci0102_1
- Paris, S. G., Lipson, M. Y. & Wixson, K. K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology, 8*(3), 293–316. [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(83\)90018-8](https://doi.org/10.1016/0361-476X(83)90018-8)
- Paris, S. G., Wasik, B. A. & Turner, J. C. (1991). The development of strategic readers. I R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal & P. Pearson (red.), *Handbook of reading research* (bd. 2, s. 609–640). White Plains, NY: Longman.
- Pearson, P. D. & Cervetti, G. N. (2013). The psychology and pedagogy of reading processes. I W. Reynolds & G. Miller (red.), *Educational Psychology, V.VII, of Handbook of Psychology* (2. utg.). New York, NY: John Wiley & Sons.
- Pearson, P. D. & Cervetti, G. N. (2017). The roots of reading comprehension. I S. E. Israel (red.), *Handbook of research on reading comprehension* (s. 12–56). New York: Routledge.
- Pintrich, P. R. & Zusho, A. (2002). The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors. I A. Wigfield & J. S. Eccles (red.), *Development of Achievement Motivation* (s. 249–284). San Diego, CA: Academic Press.
- Pressley, M. & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: the nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pressley, M., El-Dinary, P. B., Gaskins, I., Schuder, T., Bergman, J. L., Almasi, J. & Brown, R. (1992). Beyond Direct Explanation: Transactional Instruction of Reading Comprehension Strategies. *The Elementary School Journal, 92*(5), 513–555. <https://doi.org/10.1086/461705>
- Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen* (3. utg.). Oslo: Fagbokforlaget.
- Shanahan, T., Callison, K., Carriere, C., Duke, N. K., Pearson, P., Schatschneider, C. & Torgesen, J. (2010). *Improving reading comprehension in kindergarten through 3rd grade: A practice guide*. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Solheim, R. G. & Tønnessen, F. E. (2002). *Hvorfor leser klasser så forskjellig? En sammenligning av de 20 klassene med de beste og de 20 klassene med de svakeste leseresultatene i PIRLS 2001*. Stavanger: Lesesenteret.
- Tengberg, M. (2019). Textanvändning och texttolkning i svenskundervisningen på högstadiet. *Nordic Journal Of Literacy Research, 5*(1), 18–37. <https://doi.org/10.23865/njlr.v5.1488>
- Thiede, K. W. & de Bruin, A. B. H. (2017). Self-regulated learning in reading. I D. H. Schunk & J. A. Greene (red.), *Handbook of self-regulation of learning and performance*. (2. utg.). New York, NY: Routledge.
- Tierney, R. J. & Cunningham, A. E. (1984). Research on teaching reading comprehension. I P. D. Pearson, E. Barr, M. Kamil & P. Mosenthal (red.), *Handbook of reading research* (s. 609–656). New York, NY: Routledge.

- Utdanningsdirektoratet. (2006a). *Læreplan i norsk. Grunnleggende ferdigheter*.
- Utdanningsdirektoratet. (2006b). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Prinsipper for opplæringen*.
- Van den Broek, P. & Espin, C. A. (2012). Connecting cognitive theory and assessment: measuring individual differences in reading comprehension. (Commentary). *School Psychology Review*, 41(3), 315.
- Veenman, M. (2016). Metacognition. I P. Afflerbach (red.), *Handbook of individual differences in reading: reader, text, and context* (s. 26–40). New York, NY: Routledge.
- Veenman, M., van Hout-Wolters, B. & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 1(1), 3–14. <https://doi.org/10.1007/s11409-006-6893-0>
- Weinstein, C. E. & Mayer, R. E. (1986). *Handbook of research on teaching*. New York, NY: Macmillan.
- Weyergang, C. & Frønes, T. S. (2020). Å lese kritisk: Elevers vurderinger av troverdighet og pålitelighet. I *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*, kapittel 7, s. 166–195. Oslo: Universitetsforlaget.
- Weyergang, C. & Magnusson, C. G. (2020). Hva er relevant lesekompetanse i dagens samfunn og hvordan måles lesing i PISA 2018? I T. S. Frønes & F. Jensen (red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*, kapittel 3, s. 46–78. Oslo: Universitetsforlaget.
- Winne, P. H. & Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated engagement in learning. I D. J. Hacker, J. Dunlosky & A. C. Graesser (red.), *Metacognition in educational theory and practice*. Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Zimmermann, B. J. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. I M. Boekarts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (red.), *Handbook of self-regulation* (s. 13–39). San Diego, CA: Academic Press.

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.

NØKKEWORD 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 PIRLS¹ 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-prosjektet², 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?

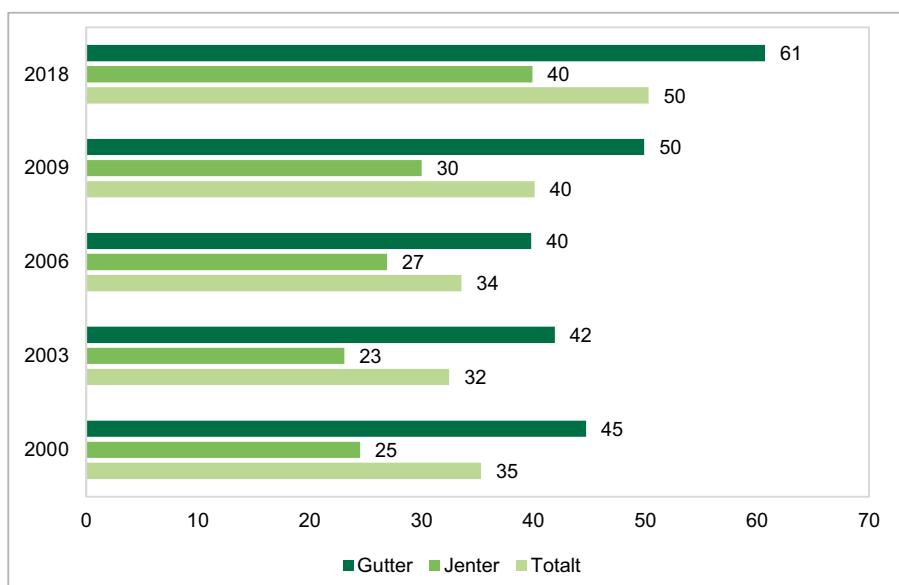
Det første spørsmålet elevene møter om lesevaner, er ment å måle hvor mye tid de eventuelt bruker daglig på lystbetont lesing, uavhengig av lesestoff, og lyder slik: «Omtrent hvor mye tid bruker du vanligvis på å lese for din egen fornøynelses skyld? (Tenk på ulike typer lesestoff som bøker, blader, 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 fornøynelses 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 fornøynelses 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

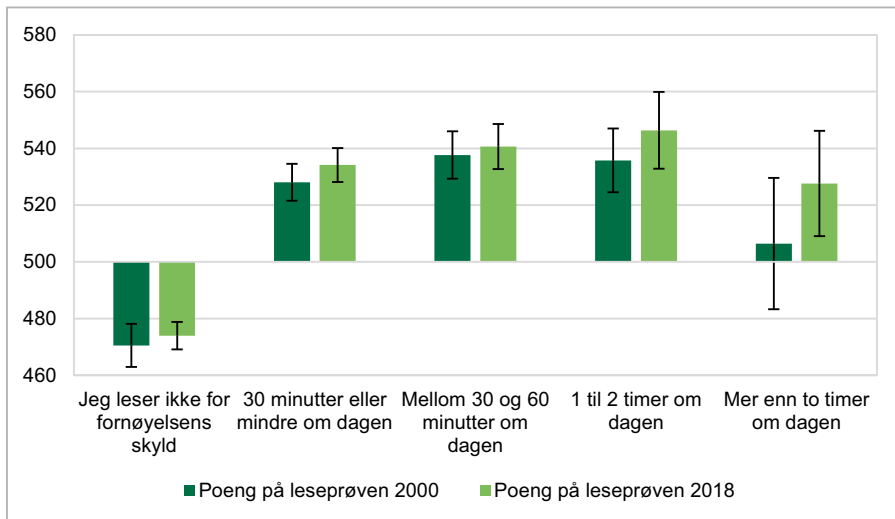
I 2018 svarer halvparten av elevene at de ikke leser for fornøynsens skyld, og det er 21 prosentpoeng flere gutter enn jenter blant disse elevene. Blant storleserne, som vi kan kalle dem som leser mer enn en halvtime hver dag, finner vi litt over 20 prosent totalt, og fordelt på kjønn ser vi at jenteandelen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

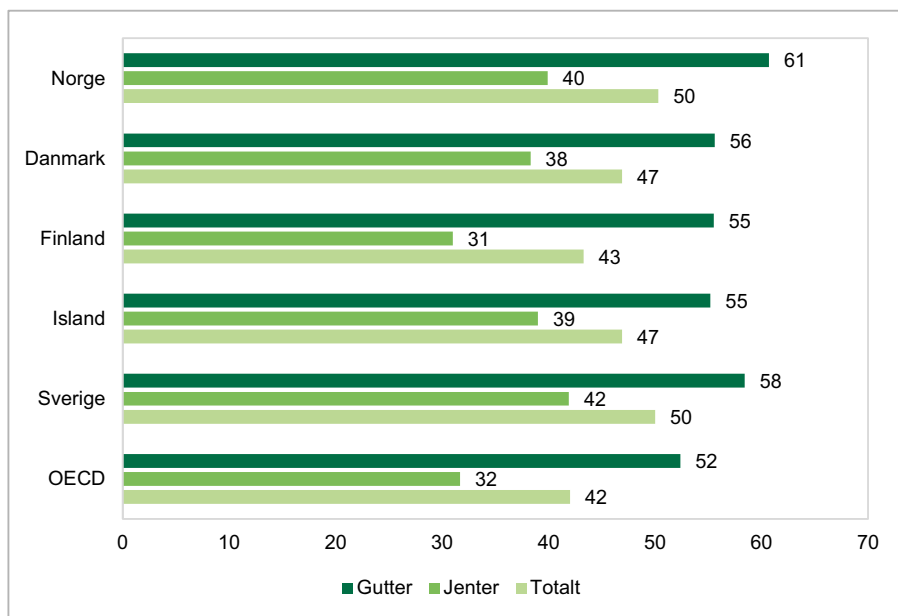


FIGUR 5.2. Norske elevers gjennomsnittlige leseskår i forhold til tid brukt på daglig lesing for fornøylelsens skyld i PISA 2000 og PISA 2018. Gjennomsnitt med 95 % konfidensintervall.

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 fornøynsens 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 fornøynsens 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 fornøynsens 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 fornøynsens skyld, ligger prosentandelen mellom 55 (Island) og 61 (Norge). I Finland svarer 31 prosent av jentene at de ikke leser for fornøynsens 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 fornøynsens 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 favoritt hobbyer.	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 favoritt hobbyen 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

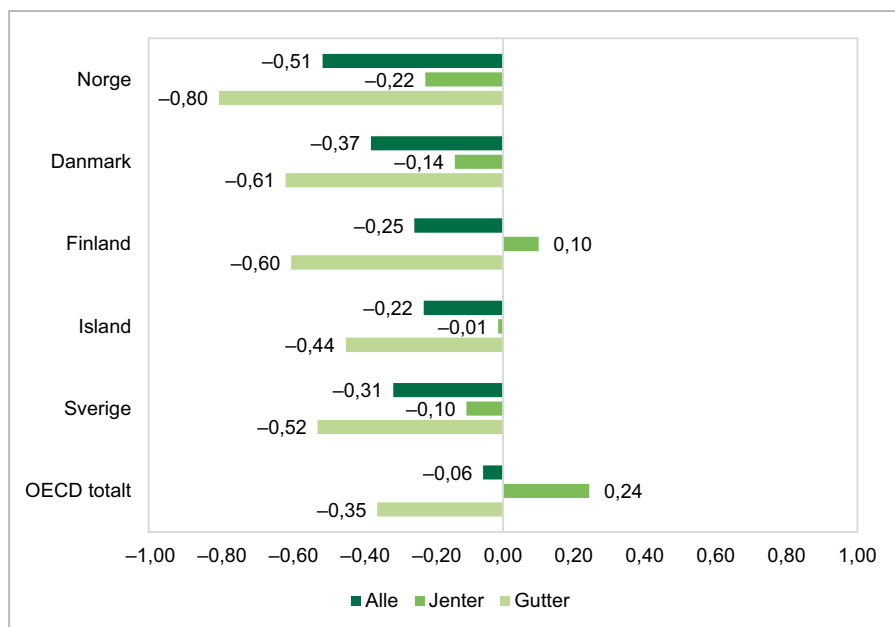
utsagnene skiller det rundt 20 prosentpoeng mellom gutter og jenter når det gjelder andelen som er enig. Nærmere tre av fire gutter er enige i at de bare leser for å få den informasjonen de trenger, mens dette gjelder litt over halvparten av jentene, og det er omtrent dobbelt så stor andel jenter som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

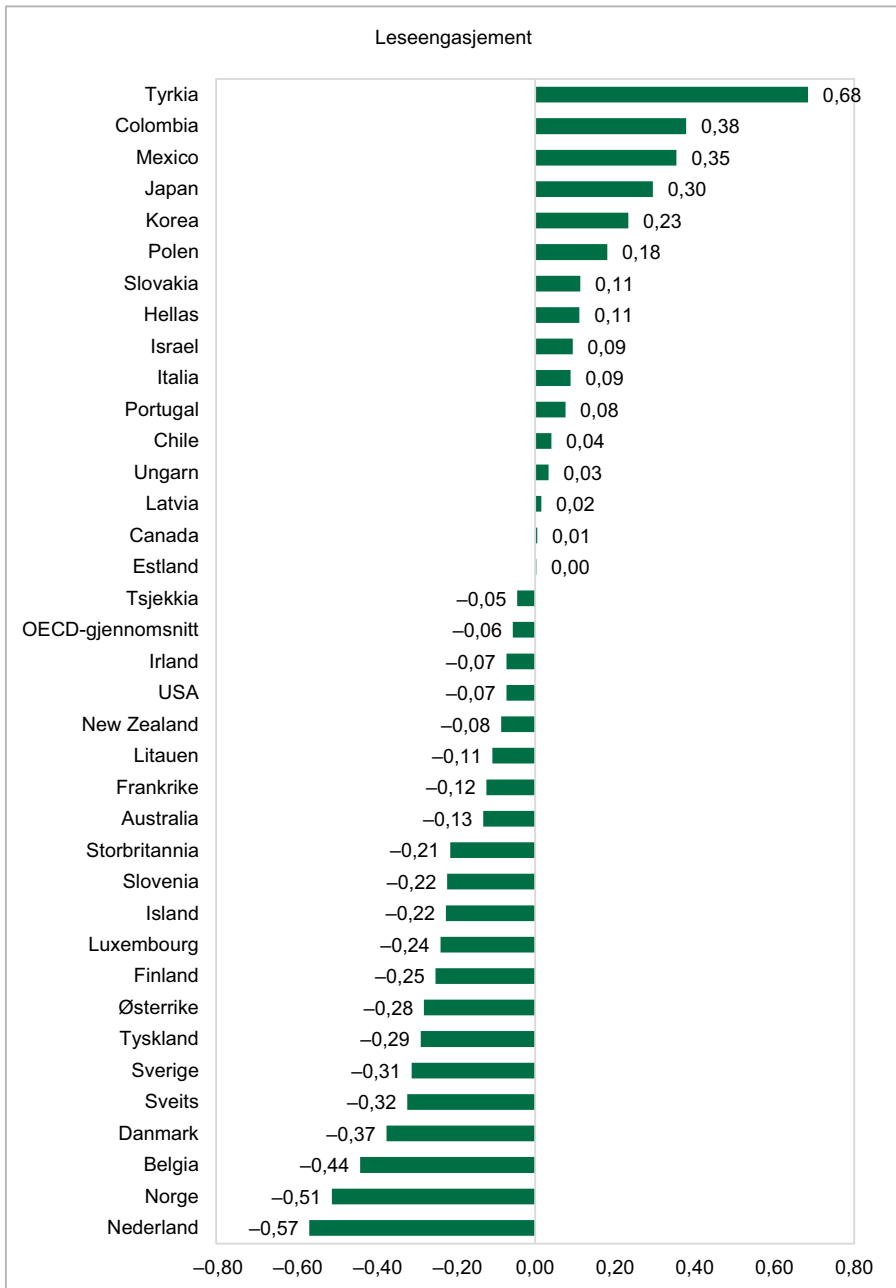
	2000	2009	2018
Jeg leser bare hvis jeg må.	43	44	58
Å lese er en av mine favoritt hobbyer.	24	22	20
Jeg liker å snakke om bøker med andre.	22	28	24
For meg er det å lese bortkastet tid.	30	30	40
Jeg leser bare for å få den informasjonen jeg trenger.	48	50	62

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.

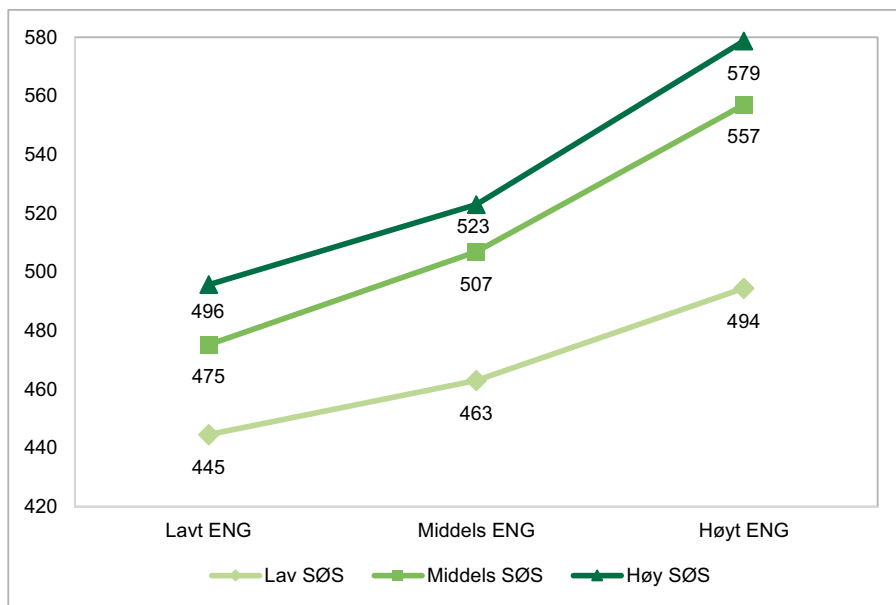
Elevenes leseprestasjoner henger sammen med deres sosioøkonomiske bakgrunn (SØS), og i Norge er det en positiv korrelasjon på 0,27 mellom SØS og leseskår. Men elevenes leseprestasjoner henger også sammen med deres leseengasjement (ENG), og her er korrelasjonen med leseskår 0,30. Et mer nyansert bilde 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».

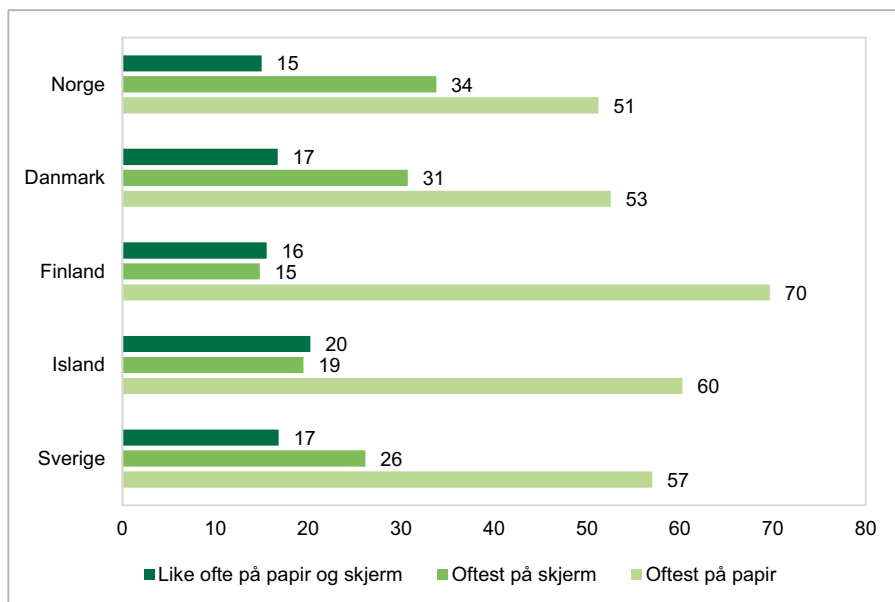
TABELL 5.6. Andel norske elever som enten oppgir at de sjelden eller aldri leser bøker, eller hvorvidt de leser bøker på papir eller skjerm, totalt og fordelt på kjønn i PISA 2018.

	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 svalggruppene, finner vi noen tydelige forskjeller

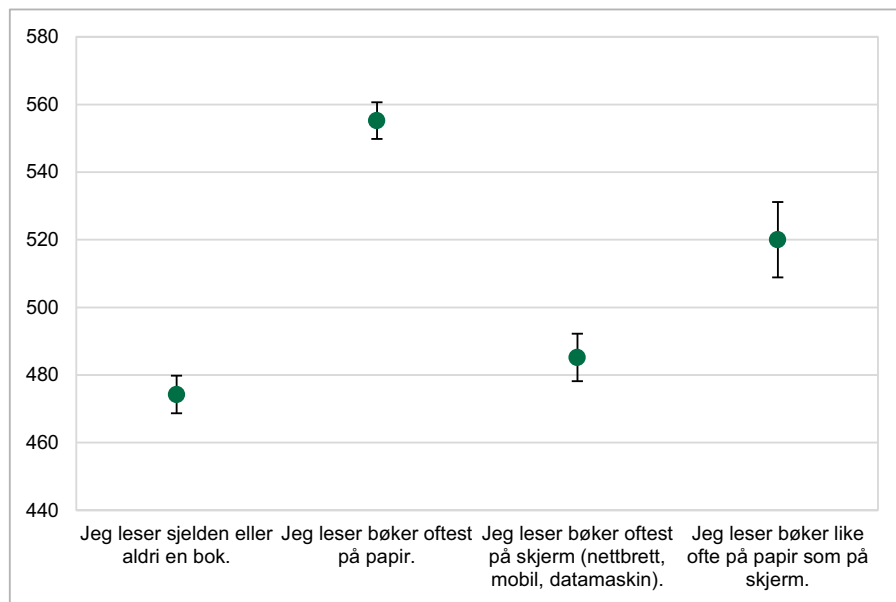


FIGUR 5.7. Elever som oppgir at de leser bøker, prosentvis fordelt på tre grupper: «Oftest på papir», «Oftest på skjerm» og «Like ofte på papir og skjerm» i PISA 2018.

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.

Kapittel 6

Å forstå det man leser – å trekke slutninger i skjønnlitteratur og sakprosa

JOSTEIN ANDRESEN RYEN OG TOVE STJERN FRØNES

SAMMENDRAG Å trekke slutninger er nødvendig for å forstå tekster, både i skjønnlitteratur og i sakprosa. I dette kapitlet analyserer vi elevers svar på oppgaver i PISA 2018, og blant oppgavene som gir elevene de vanskeligste leseutfordringene, kommer vi fram til tre inferenstyper: få oversikt, å finne bevis i teksten og å aktivere nødvendig forkunnskap. Vi beskriver disse oppgavetyperne ved hjelp av eksempler fra PISA og nasjonale prøver, og bruker øyeskann av elevers lesing for å eksemplifisere.

NØKKEWORD leseforståelse | slutninger | å lese mellom linjene | PISA 2018 | nasjonale leseprøver

ABSTRACT Inferences are needed to construct meaning in texts of all kinds, fiction or non-fiction. In this chapter, we analyse students' answers in PISA 2018, where they must generate inferences. Among the most challenging tasks, we establish three types of inferences: to get an overview, find proof in the text and activate necessary background knowledge. We describe these reading tasks using examples from PISA and national reading tests, and we use eye tracking to show students' readings.

KEYWORDS reading literacy | inferences | construct meaning | PISA 2018 | national reading tests

INTRODUKSJON

En av verdens korteste fortellinger er skrevet av Ernest Hemingway. Den består av seks ord: *For sale: baby shoes, never worn*. Fortellingen er visuell, leseren ser skoene for seg. Fortellingen er også krevende, og det er det som ikke sies, som gjør den så sterk. Hemingway selv regnet den som en av sine beste tekster.

En utbredt oppfatning er at i skjønnlitteraturen ligger magien *mellom* linjene, mens i sakprosaen foregår det meste *på* linjene. Men er det riktig? Også i sakprosaetekster må lesere fylle tekstlige tomrom med innhold for at lesingen skal gi mening. Et eksempel fra en lærebok i historie kan vise dette. Temaet for tekstutdraget nedenfor er «menneskene ved de store elvene», og sitatet er fra det første avsnittet i et kapittel:

Mellom Eufrat og Tigris ligger Mesopotamia, som betyr «landet mellom elvene». Der lå landet Sumer med mange byer, og rundt byene bodde bondefamiliene. Ved elva Nilen bodde egypterne. Sumererne og egypterne bygde de første byene for 5000 år siden (Libæk, Mathiesen, Mikkelsen & Stenersen, 2006).

Hva er det leserne må legge til selv i dette lille tekstutdraget for å etablere en god forståelse og unngå misforståelser? Her er et forslag der tilleggene er uthevet:

Mellom Eufrat og Tigris, **to elver som renner igjennom et land som i dag heter Irak**, ligger Mesopotamia, som betyr «landet mellom elvene». Der lå landet Sumer, **som er en del av det større området som ble kalt Mesopotamia**, med mange byer **der det bodde konger, prester og kjøpmenn**, og rundt byene (**altså utenfor bymurene**) bodde bondefamiliene **som levde av å dyrke korn**. Ved elva Nilen, **som er en elv som renner gjennom dagens Egypt**, bodde egypterne. Sumererne og egypterne bygde de første byene **som vi vet at mennesker har bygget** for 5000 år siden (**de bygde ikke byene sammen, men i hvert sitt område**).

Når sammenhengene i tekst ikke er tydelige, må leserne selv trekke de rette slutningene for at lesingen skal gi mening. Vår forventning om at det skal være en sammenheng mellom setningene i en tekst, er så sterk at det er nødvendig å markere at to setninger *ikke* skal sees i sammenheng, hvis ikke vil vi automatisk anta at det er en sammenheng (Vagle, Sandvik & Svennevig, 1993, s. 99 f.). Resultatene av prosessen med å trekke slutninger når vi leser, kalles ofte inferenser, som spenner fra enkle, automatiske koblinger mellom to setninger til mer avanserte slutninger der leserne må bruke egen tekst- og bakgrunnskunnskap for å fylle tom-

rommet og skape mening i teksten. I dette kapitlet vil vi for enkelthets skyld bruke begrepet slutninger. I PISA 2018 er det å trekke slutninger for å forstå meningsinnhold en helt sentral del av oppgaver til alle tekster.

Vi vil først se nærmere på det teoretiske grunnlaget for å snakke om ulike typer slutninger. Deretter ser vi på resultater fra PISA 2018 og viser hvordan elever i Norge, Sverige og Danmark mestrer ulike oppgaver til skjønnlitteratur og sakprosa. I resten av kapitlet viser vi eksempler på tre typer slutninger som viser seg å være nødvendige når vi leser skjønnlitteratur og sakprosa. Vi bruker ulike tekst-eksempler hentet fra PISA 2018 og nasjonale prøver i lesing.

HVA SKJER NÅR VI TREKKER SLUTNINGER?

PISAs rammeverk for leseforståelse bygger på en erkjennelse av at lesekompetanse ikke bare er viktig som et grunnlag for læring i alle fag, men også en forutsetning for vellykket og aktiv deltakelse på de fleste av voksenlivets arenaer (OECD, 2019a, s. 5). Gode leseferdigheter blir også framhevet som en forutsetning for at mennesker skal kunne nå sine personlige mål, få en god utdanning og lære livet igjennom (OECD, 2019a, s. 10). I PISAs rammeverk er lesekompetanse definert slik: *Lesekompetanse innebærer at elevene skal forstå, bruke, evaluere, reflektere over og engasjere seg i tekster, for å kunne nå sine mål, utvikle sine kunnskaper og evner, og delta i samfunnet* (oversettelse i Weyergang & Magnusson, 2020, kapittel 2 i denne antologien). Lesekompetanse er et mye videre begrep enn det vi vanligvis forbinder med lesing. Lesekompetanse i PISAs rammeverk blir beskrevet som en rekke ulike delkompetanser som strekker seg fra kunnskap om ord, grammatikk og meningsskapende tekstlige strukturer til evnen til å integrere tekstens mening med kunnskap om verden (Weyergang & Magnusson, 2020; OECD, 2019a, s. 11). Dette er i tråd med en mye brukt definisjon som stammer fra RAND-prosjektet: «[...] the process of simultaneously extracting and constructing meaning through interaction and involvement with written language» (Snow, 2002, s. 1). Lesekompetanse innebærer ifølge denne definisjonen å realisere mening ved hjelp av de semiotiske ressursene som tilbys på ordnivå, setningsnivå og tekstenivå. Lesekompetanse inkluderer også metakognitive ferdigheter, som fornuftig og effektiv bruk av lesestrategier når man leser, og evnen til å justere disse strategiene etter hvilke mål man har med leseaktiviteten. I den oppdaterte versjonen av PISAs rammeverk blir kompleksiteten i begrepet lesekompetanse understreket og forsterket, hvor motivasjon, engasjement, holdninger og livs- og leseerfaringer spiller en like stor rolle som de rent kognitive ferdighetene. I dette kapitlet vil vi ikke utforske disse grunnleggende forutsetningene for å lese

med forståelse, men se nærmere på hva lesere, både svake og sterke, faktisk gjør når de leser og forstår.

Mange forutsetninger må være på plass for å kunne lese med forståelse. I rammeverket blir lesekompetanse delt inn i tre ulike leseprosesser: finne informasjon, forstå og evaluere og reflektere. I det følgende skal vi rette oppmerksomheten mot leseprosessen å forstå, og dette innebærer kort og godt å hente ut og utvinne meningen i et tekstavsnitt (OECD, 2019b, s. 36). Denne leseprosessen er delt inn i to underkategorier: *oppfatte det konkrete innholdet* og *integre innhold og trekke slutninger*. Å oppfatte konkret innhold er ifølge definisjonen «where readers must paraphrase sentences or short passages so that they match the target information desired by the task» (OECD, 2019b, s. 36). Å integrere innholdet og trekke slutninger, derimot, krever at leseren etablerer en overordnet mening av litt lengre passasjer i tekst. Lesere kan være nødt til å koble informasjon på tvers av tekster eller avsnitt, og selv slutte seg til hvordan informasjonen er forbundet gjennom tekstbinding, markert med ulike tider (temporalt) eller som årsak–virkning (kausalt) (OECD, 2019b, s. 36). Det er denne siste underkategorien, integrere innhold og trekke slutninger, vi skal konsentrere oss om i dette kapitlet.

Leseprosessen «Å forstå»

Med rammeverket i PISA kan «å forstå» oppsummeres som at lesere oppfatter konkret meningsinnhold, integrerer innholdet i tekster med det de vet fra før, og trekker slutninger for å skape mening. Dette er forankret i kognitiv-psykologiske lese teorier som ligger til grunn for det meste av leseforskningen knyttet til internasjonale undersøkelser som PISA og PIRLS. Som et tillegg til denne forskningstradisjonen vil vi her kort presentere andre teorier som kan bidra med beskrivelser av leseprosesser og leserposisjoner. En stor del av moderne leseforskning bygger på en teoretisk vending vekk fra forfatteren og teksten, og mot leseren og de kognitive prosessene under lesing. Både «reader-response-criticism» og resepsjonsetikken er to eksempler på skoleretninger eller teoretiske perspektiver som tar utgangspunkt i leseren og leseprosessen, og både Wolfgang Iser (resepsjonsteori) og Umberto Eco (semiotikk) har bidratt i de faglige samtalene som setter leseren i sentrum.

Wolfgang Isers største bidrag er å påpeke at meningen ikke er en fiksert side ved en tekst, men noe som oppstår i møtet mellom en tekst og en leser. Iser har en fenomenologisk tilnærming til lesing og er opptatt av leseprosessen og leserens meningsskapende bidrag. Han peker på at alle tekster har *tomrom* («gaps») som leseren må fylle (Iser, 1972, s. 285), og det er i denne dynamikken mellom hva tek-

sten ikke forteller og hva leseren selv bidrar med, at tekstens «estetiske dimensjon» («aesthetic») blir skapt (Iser, 1978). Ulike lesere vil lese den samme teksten på ulikt vis, avhengig av deres lese- og livserfaringer. Forståelsen av teksten vil være ulik, men likevel ikke helt forskjellig, ettersom forfatteren skriver til en tenkt leser og strukturerer teksten slik at denne tenkte leseren vil forstå den. Disse grensene for tolkningsrommet inviterer leseren til å lese teksten på en bestemt måte, og det er denne leserposisjonen som teksten legger opp til, som Iser kaller *den implisitte leser*. Den implisitte leser er altså ikke tenkt som en reell leser, men som en tekstlig struktur som en leser kan nærme seg for å realisere mening.

Umberto Eco har introdusert begrepet *modelleser* som ligner på Isers implisitte leser. Også Eco tar utgangspunkt i at alle tekster er fulle av små eller store tomrom som leserne selv må fylle med mening. Og ulike lesere vil fylle disse med ulikt innhold, avhengig av deres livs- og teksterfaringer, emosjonelle tilstand i lesesituasjonen og en rekke andre forhold som påvirker lesingen. Tekster kan dermed forstås på svært ulike måter, men en modelleser av teksten vil lese teksten velvillig, «lydig» og i tråd med sjangerkonvensjonene. Alle spor i teksten vil bli oppfattet og forstått på en bestemt måte. Johan L. Tønnesson, professor i sakprosa, har også skrevet om begrepet modelleser og forstår dette som en tekststrategi som er en tenkt ideallesning av teksten (Tønnesson, 2004). Det er denne forståelsen av modelleserbegrepet vi legger til grunn i dette kapitlet.

«Modelleseren» er en teoretisk modell som kan brukes til å begrunne og forsvare at det er mulig å måle elevers leseferdigheter. Oppgavene i en leseprøve forutsetter at det er noe som er riktig og noe som er feil, noe som betyr at det finnes «riktige» og «gale» måter å lese en tekst på. De fleste elever er langt fra fullkomne lesere som leser tekster ideelt. Men PISAs leseprøve, nasjonale prøver i lesing og andre leseprøver må definere noen lesninger som bedre enn andre for å kunne slå fast at når elever velger feil svaralternativ eller avgir et ufullstendig, vagt eller galt svar, så viser de en mangelfull forståelse av hva teksten handler om (Roe, Ryen & Weyergang, 2018). I mange oppgaver som måler leseprosessene å forstå og å reflektere, blir flere svar som representerer ulike modelleserposisjoner, godkjent som riktig i vurderingsveiledningen. Disse er fastsatt gjennom utprøvinger der hundrevis av elevers lesninger bidrar til å sikre at relevante lesninger fanges opp.

I leseprøver vil flervalgsoppgaver typisk framheve ett riktig svar. En modelleserstrategi vil akseptere hva som rett, og avvise feilsvarene som ikke riktige lesninger av teksten. Oppgaveformatet der elevene kan skrive svaret med egne ord, åpner derimot for at flere svar kan være riktige. Det finnes ikke én riktig modellesning av teksten, men flere tolkninger som alle gir mening, og vurderingsveiledningen i leseprøven markerer grensene for hva som kan godkjennes.

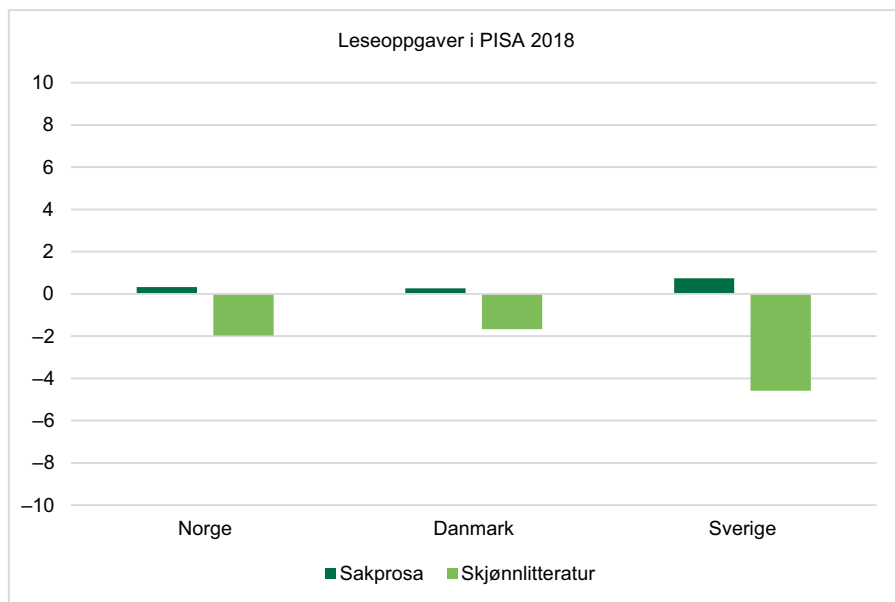
RESULTATER FRA PISA 2018: ELEVERS EVNE TIL Å TREKKE SLUTNINGER I SAKPROSA OG SKJØNNLITTERATUR

PISA-undersøkelsen gir mulighet til å studere elevers lesekompetanse fra mange innfallsvinkler, og vi vil her vise skandinaviske elevers prestasjoner på oppgaver i PISA 2018. Vi har valgt ut de skandinaviske landene på bakgrunn av de relativt like prestasjonene i lesing i PISA 2018, med henholdsvis 499 poeng (Norge), 501 poeng (Danmark) og 506 poeng (Sverige) (Jensen et al., 2020, kapittel 2 i denne antologien). Et annet viktig kriterium for å sammenligne skandinaviske land er at kultur- og språkfelleskapet er sterkt mellom landene, og at skolesystemene og morsmålsfagene er forholdsvis like.

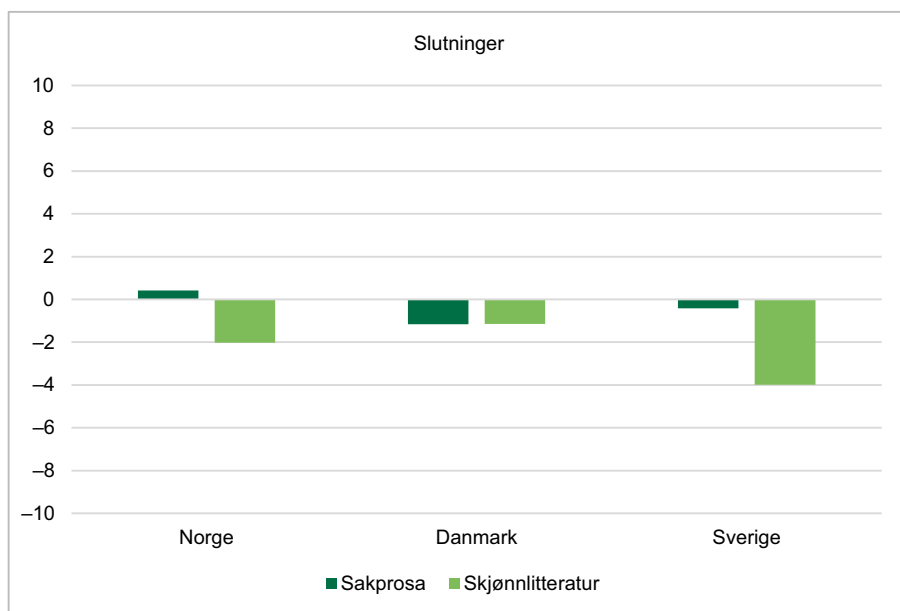
Analysene er gjort på bakgrunn av «Equated P-values» (OECD, 2019b), som kan tolkes som en nasjonal løsningsprosent per oppgave. Analysemetoden er en såkalt residualanalyse der et lands prestasjoner på oppgaver korrigeres for både landets gjennomsnittsskår og oppgavens gjennomsnittlige vanskegrad (om metoden, se f.eks. Olsen, 2005). Vi har tatt utgangspunkt i nasjonal løsningsprosent for alle leseoppgavene i prøven (N = 242). Disse verdiene har så blitt korrigert for landets gjennomsnittsskår og oppgavens vanskegrad. På den måten står vi igjen med en verdi for hver enkelt oppgave som viser hvor godt elevene relativt sett har prestert, og tallene oppfattes som avvik fra det gjennomsnittlige for hvert enkelt land. Dette ansees som landspesifikke styrker og svakheter basert på kategorier av leseoppgaver, og vi kaller disse residualer (p-verdi-residualer). Figur 6.1 viser p-verdi-residualer for gjennomsnittet i Norge, Sverige og Danmark for oppgaver knyttet til sakprosa og skjønnlitteratur.

Vi ser at landene har relativt like profiler, med noe høyere prestasjoner for sakprosaoppgaver enn oppgaver til skjønnlitteratur. De svenske elevene skiller seg ut ved å ha større prestasjonsforskjeller mellom oppgaver knyttet til sakprosa og oppgaver knyttet til skjønnlitteratur.

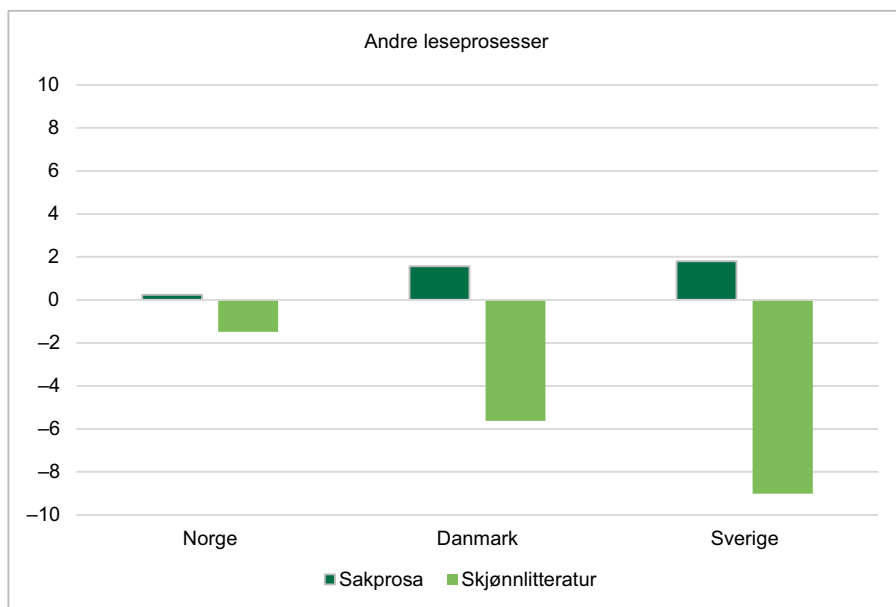
For å undersøke elevenes ferdigheter i å trekke slutninger går vi videre med de oppgavene i PISA 2018 som vi har kategorisert som slutningsoppgaver, og ser igjen på resultater for de to kategoriene: sakprosa (N = 99) og skjønnlitteratur (N = 30). Figur 6.2 viser en oversikt over landenes profil for slutningsoppgaver, mens figur 6.3 viser en oversikt over de andre leseoppgavene (N = 113).



FIGUR 6.1. P-verdi-residualer for gjennomsnittet for Norge, Danmark og Sverige, fordelt på oppgaver knyttet til sakprosa og skjønnlitteratur.



FIGUR 6.2. P-verdi-residualer for gjennomsnittet for Norge, Danmark og Sverige, fordelt på slutningsoppgaver knyttet til sakprosa og skjønnlitteratur.



FIGUR 6.3. P-verdi-residualer for gjennomsnittet for Norge, Danmark og Sverige, fordelt på andre leseprosesser knyttet til sakprosa og skjønnlitteratur.

Hvis vi ser på hvordan norske elever mestrer slutningsoppgaver i skjønnlitteratur og sakprosa, er det lite variasjon i de norske resultatene sammenlignet med danske og svenske elever. Vi ser også at de norske elevene i størst grad av alle mestrer sakprosaslutninger, mens de er tilsvarende svake på andre oppgaver til sakprosa-tekster, som *å finne og hente ut informasjon i enkelttekster, å søke og finne relevant informasjon i flere tekster* og de to refleksjonsprosessene *oppdage og håndtere konflikter mellom tekster* og *reflektere over form og innhold* (se Weyergang & Magnusson, 2020, s. 55).

Når det gjelder lesing av skjønnlitteratur, presterer de norske elevene forholdsvis svakere enn på oppgaver knyttet til sakprosa-tekster (både slutningsoppgaver og andre oppgaver), men de presterer bedre enn de danske og svenske elevene. I tillegg ser vi at de norske elevene har minst prestasjonsforskjeller mellom oppgaver knyttet til sakprosa og oppgaver knyttet til skjønnlitteratur.

SLUTNINGSTYPER I PISAS LESEOPPGAVER

For å komme fram til hva som kjennetegner vanskelige PISA-oppgaver som krever at leserne trekker slutninger, har vi tatt utgangspunkt i alle oppgaver på

nivå 4, 5 og 6 som tilhører leseprosessen «Integrere innhold og trekke slutninger». Det dreier seg om i alt 78 oppgaver, og i analysen har vi sett etter fellestrekk ved disse oppgavene. Fellestrekke kan oppsummeres i følgende tre kategorier oppgaver der leserne må ...

- ▶ trekke slutninger for å få oversikt og helhetlig forståelse
- ▶ finne bevis i teksten
- ▶ aktivere nødvendig forkunnskap

Vi har kommet fram til de tre kategoriene gjennom analyse av oppgavenes kognitive krav og oppgavenes relasjon til tekstenes form og innhold. Hver av de tre kategoriene samler flere oppgaver. Det har vært avgjørende i arbeidet at de tre kategoriene bidrar til å konkretisere rammeverket for PISA-undersøkelsen, og dermed kan gi gode beskrivelser av hva som kjennetegner ulike typer slutninger. Til sist har et viktig element i kategoriseringen vært å vise hvilket didaktisk potensial som ligger i å arbeide med slike leseutfordringer.

Videre i dette kapitlet skal vi beskrive disse tre oppgavetyper og illustrere dem med tekst- og oppgaveeksempler fra PISA og nasjonale prøver samt eksempler på elevsvar. Vi har også gjennomført en ministudie (N = 6) der vi har observert og filmet elevenes leseveier når de trekker slutninger, og i etterkant intervjuet elevene.

Tekster og oppgaver i nasjonale leseprøver har store likhetstrekk med måten lesing blir målt på i PISA-undersøkelsen. Rammeverkene for de to undersøkelsene er sammenlignbare, og definisjonen på lesing i den norske læreplanen er i tråd med hvordan leseforståelse defineres i PISAs rammeverk. En annen årsak til at nasjonale leseprøver er et bakteppe i denne studien, er at tekster og oppgaver fra disse prøvene er offentliggjort og tilgjengelige for lærere og andre skolefolk som kan være interessert i formativ bruk av prøvene. Dette gir oss også anledning til å vise elevsvar hentet fra de om lag 55 000 elevene som gjennomfører prøven på 8. trinn hvert år. Et betydelig antall norske elever har på denne måten bekreftet relevante lesninger av tekstene gjennom sine svar på oppgaver. Tekster og oppgaver i PISA-undersøkelsen er i hovedsak ikke frigitt etter gjennomføring siden de skal inngå i nye prøver hvert tredje år framover.

Slutningstype 1: å få oversikt over teksten

Gode lesere vet hvorfor de leser en bestemt tekst og har en plan med lesingen sin (Bråten, 2007, s. 67 ff.). For å lage en plan trenger leserne å få oversikt. Leserne må for eksempel aktivere forkunnskap, få et overblikk over alle tekstens ulike ele-

menter og foregripe hva teksten handler om (Duke & Pearson, 2002). I PISA-undersøkelsen blir elevenes evne til å skaffe seg oversikt målt med oppgaver som ber elevene om å identifisere hovedpoenget eller hovedtemaet i en tekst. De kan også bli bedt om å oppsummere hovedinnholdet i hele eller deler av teksten, ved for eksempel å velge en relevant tittel eller mellomtittel. I rammeverket oppgis det at blant de absolutt vanskeligste slutningene, på nivå seks, kreves det at elevene «demonstrate a full and detailed understanding of one or more texts and may integrate information from more than one text», mens lesere på nivå tre forventes å «integrate several parts of a text in order to identify a main idea» (OECD, 2019a). Men er det noen forskjell i måten elever løser slike oppgaver på når de leser skjønnlitteratur, og når de leser fagtekster? Her skal vi, med utgangspunkt i en liten undersøkelse av elevers øyebevegelser (øyeskannstudie), vise hvordan seks elever leser en populærvitenskapelig tekst og en kort skjønnlitterær novelle, og vise hva de tenkte mens de leste.

En undersøkelse gjennom øyeskanning: Livbåtene la halvtomme til sjøs og Det regnet

Vi antok før vi gjennomførte eksperimentet, at skjønnlitterære tekster og kortere sakprosaetekster (som for eksempel populærvitenskapelige artikler, nyhetsartikler og kortere fagtekster for barn) egentlig leses på svært forskjellig måte. En skjønnlitterær tekst uten bildestøtte må du lese fra start til slutt før du danner deg en mening om hva den handler om, mens en fagtekst med bilder, overskrift og andre meningsbærende tekstelementer vil gi leserne et hint om hva innholdet er, før de begynner å lese. Dette er i tråd med Kress' (2003) begrep *leseveier*, at teksters semantiske tekstsammenbinding og tekststruktur guider leseren før og underveis i lesingen. I skjønnlitterære tekster vil den innholdsmessige tekstsammenbindingen vise leseren vei og gjøre en lineær lesing nødvendig, mens det i nettekster eller andre sammensatte tekster er tekstelementer som overskrifter, tekstbokser, lenker og pekere som gir leseren tips om nyttige leseveier (Michelsen, 2016; Frønes, 2017). Både sjanger og tekstens utforming ville påvirke lesingen av tekstene, tenkte vi.

Utvalget i øyeskannstudien var seks elever fra en 10.-klasse. Ut ifra elevenes resultater på nasjonale prøver i lesing på 8. og 9. trinn, visste vi på forhånd hvilket kompetansenivå de var på, og vi plasserte dem i kategoriene «sterk leser» (nivå 5), «middels sterk leser» (nivå 3–4) og «svak leser» (nivå 1–2). Øyeskanning gir et unikt innblikk i hvordan elever leser fordi vi kan studere elevers førlesingsstrategier, hvilken lesevei de velger, og hvor lenge de fokuserer på ulike steder i teksten. Men samtidig gir kun registrering av øyebevegelser begrenset informasjon,

og derfor ble det også gjennomført en samtale med elevene i etterkant av øyeskanningen der de fikk anledning til å kommentere sin egen lesning. Kombinasjonen av skanning og elevenes egne kommentarer ga en dypere forståelse av hva elevene tenkte da de leste. Til undersøkelsen brukte vi en øyeskanner av type SMI RED250mobile, som registrerer øyebevegelser med inntil 250 bilder i sekundet. Vi valgte ut to tekster som var med i den nasjonale leseprøven for 8. trinn 2019. Fagteksten hadde tittelen *Livbåtene la halvfulle til sjøs* (se figur 6.4), og den skjønnlitterære teksten uten tittel blir her kalt *Det regnet* (se figur 6.4). Til begge tekstene fikk elevene i oppdrag å fortelle hva hovedpoenget var. Vi antok at et slik leseoppdrag ville åpne for at elevene ville bruke ulike lesestrategier avhengig av hvilken teksttype de leste.

Den første teksten i figur 6.4, *Livbåtene la halvfulle til sjøs*, er en typisk populærvitenskapelig artikkel hentet fra bladet *Historie*. Teksten er sammensatt og

Denne teksten er hentet fra bladet *Historie* og handler om Titanic-forliset i 1912. Bruk teksten når du svarer på oppgavene.

Livbåtene la halvfulle til sjøs

Hvis livbåtene hadde blitt fylt helt opp, ville rundt halvparten av dem som var om bord på Titanic, ha overlevd.

Titanics 20 livbåter kunne ta til sammen 1178 personer – eller cirka halvparten av dem som var om bord. Men båtene var langt fra fylt opp da de ble slått på vannet. Det skyldtes for det første at mange av passasjerene ventet i det lengste med å bytte ut det varme luksusskipet med en liten, åpen trebåt. For det andre nektet offiserene å fylle båtene helt opp til å begynne med, fordi de fryktet at farkostene ville brenke i to når de ble låret (senket ned).

I megafonen befalte kaptein Smith livbåtene om å snu og plukke opp passasjerer fra vannet. Men sjøfolkene fryktet at båtene ville bli sugd med ned når Titanic sank, så de rodde vekk fra skipet, som nå var i ferd med å synke. Dessuten var de redde for at de desperate menneskene i vannet ville få båtene til å kantré når de prøvde å komme seg i sikkerhet.

Det er svært usikkert hvor mange mennesker det faktisk var om bord i de enkelte båtene. I ettertid ble trolig noen av dem som berget livet, fristet til å overdrive antallet i hver båt fordi de var redde for å bli beskyldt for ikke å ha hjulpet folk i nød.

Titanic-forliset

Titanic var et britisk passasjerskip som forliste på jomfrufuren mellom Southampton i England og New York i USA i 1912. Titanic var på dette tidspunktet verdens største passasjerskip, og 2220 mennesker var om bord. Skipet traff et isfjell ved midnatt den 14. april og sank kl. 02.23. Titanic var markedsført som «skipet som praktisk talt ikke kan synke», og folk på dekk merket lite til skadene etter sammenstøtet. Det gikk tre kvarter etter at skipet traff isfjellet før den første livbåten ble låret. Da mannskapet begynte å lære livbåtene, begynte folk å innse at skipet faktisk sank. Forliset er en av de største og mest kjente maritime katastrofer i fredstid. Mellom 1350 og 1512 personer omkom, og bare 705 overlevde (675 kvinner og barn).



Livbåtene settes på vannet

Satt på vannet	Livbåt nr.	Folk om bord	Antall plasser
Kl. 00.00	-	-	-
Kl. 00.45	7	28	65
Kl. 00.55	5	36	65
Kl. 00.55	6	24	65
Kl. 01.00	3	38	65
Kl. 01.10	1	12	40
Kl. 01.10	8	28	65
Kl. 01.20	10	55	65
Kl. 01.25	14	60	65
Kl. 01.25	16	50	65
Kl. 01.30	9	56	65
Kl. 01.30	12	56	65
Kl. 01.35	11	70	65
Kl. 01.40	13	64	65
Kl. 01.40	15	70	65
Kl. 01.40	4	40	65
Kl. 01.45	2	18	40
Kl. 02.00	C	42	47
Kl. 02.05	D	40	47
Kl. 02.20	A	13	47
- Båten ble ikke sjasatt, men fløt bort da vannet skytse over skipsdekket.			
Kl. 02.20	B	30	47
- Båten ble ikke sjasatt, men skytse over bord med bunnen i været.			

Kilde: Wikipedia

Denne novellen er hentet fra boka *Korta stycken* av den finlandssvenske forfatteren Johan Bærgum. Bruk teksten når du svarer på oppgavene.

Det regnet. Gutten holdt bagen med turndraktan, håndkleet og skoene som et lite telt over hodet og løp over plassen bort til bilen. Han slengte vesken i baksetet og satte seg bak rattet. Å, som det regnet. Han vred om tenningsnøkkelen. Det hadde han lov til å gjøre, men bare ett trinn, slik at strømmen ble slått på og lyktene ble tent, sammen med speedometeret og alle de små lampene på instrumentpanelet. «Oil level correct». Han visste hva det betydde, det hadde pappa forklart. Å vri om nøkkelen helt var imidlertid strengt forbudt. Da starter motoren, og da kan det gå galt, hadde pappa sagt.

Regnet trommet mot taket. Han slo på vindusviskerne. Regnet tegnet korte, grå streker i den hvite lysstrålen. Bilen var en Citroën. Hjemme på skrivebordet hadde gutten en hel bunke små kort med bilder av alle slag og merker. Aller best likte han en blå Jaguar. Kan vi ikke kjøpe en sånn? hadde han foreslått, men pappa bare lo.

Pappa var sen. Gutten slo på radioen. Også den bryteren visste han hvor var. En hes kvinnestemme sang en melankolsk sang på engelsk. En dame kledd i regnjakke og sydvest spaserte forbi med dachsen sin i bånd. Gutten trykket lett på bilhornet. Det tutet skikkelig høyt. Damen skvatt til og skulte sint mot bilen. Hun ser meg ikke, tenkte gutten og fniste, ikke i dette regnet.

Nå kom pappaen småspringende under den grønne paraplyen sin. Gutten klatret bak i baksetet og spente fast sikkerhetsbeltet. Pappaen ristet vann av paraplyen, la den i bagasjerommet og satte seg bak rattet. «For et regn», sa han, og startet bilen.

De var på vei til Gloriahallen. I dag skulle gutten trene på salto med halv skru. Trafikken sneget seg fram, slik den ofte gjorde i øsregn. Folk krøket seg sammen der de småsprang bortover fortauene. Folk sto i portrommene og ventet. Den høyre frontlykten lyste opp bakenden på en skitten Mazda. «Den venstre frontlykten vår har sluttet å lyse», sa pappaen, «la du merke til det?». Nei, det hadde ikke gutten lagt merke til.

I Storgata, utenfor G18-huset, sto det en politibil. En konstabel kledd i en lang, mørk og skinnende blank kappe vinket pappaen inn til fortauskanten. Pappaen sveivet ned ruten. «Den venstre frontlykten din virker ikke», sa konstabelen. «Sier du det?» sa pappaen, «det var jeg ikke klar over». «Sørg for å få den reparert så snart som mulig», sa konstabelen. «Det skal jeg gjøre», sa pappaen. Så sveivet han opp vinduet, smålo og kjørte videre.

Men i baksetet satt gutten, og etter dette ville verden aldri bli helt den samme. Og det regnet og regnet.

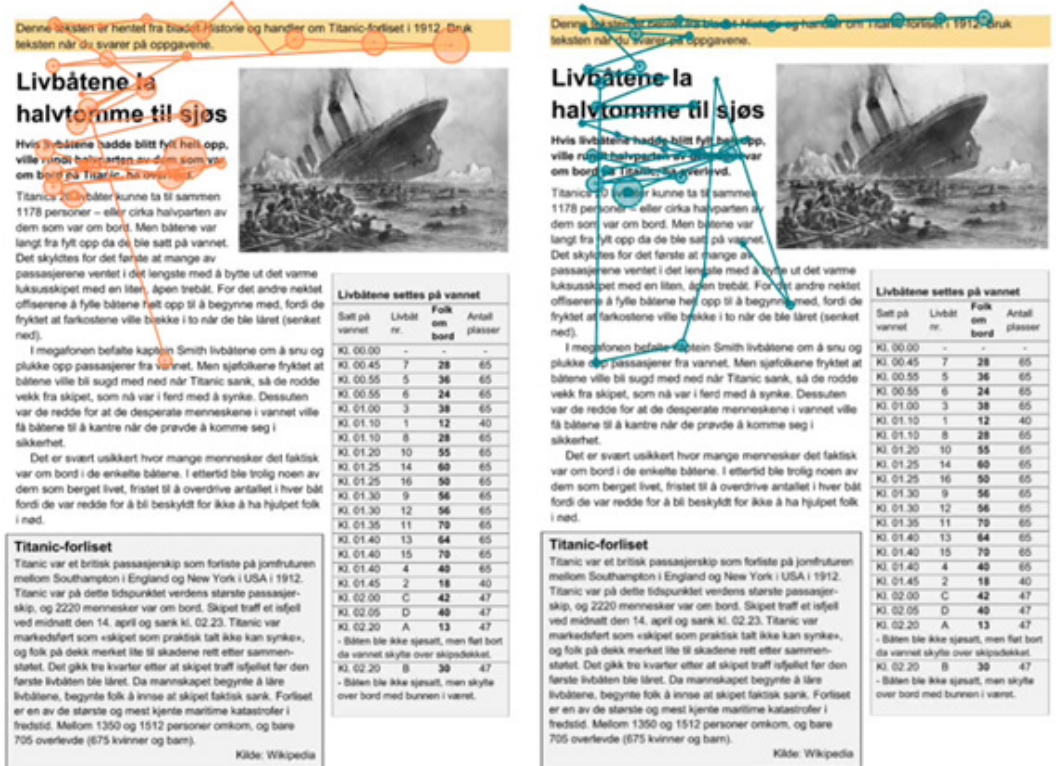
FIGUR 6.4. Oppgaveeksempel fra nasjonale prøver 2019. Faksimile av tekstene *Livbåtene la halvfulle til sjøs* (til venstre) og *Det regnet* (til høyre).

består av verbaltekst med illustrasjoner, en tabell med oversikt over antall passasjerer i livbåtene og en tekstboks med informasjon om Titanic-forliset. Hovedpoenget i artikkelen er en antakelse om at flere passasjerer kunne ha vært reddet fra forliset hvis bare livbåtene hadde blitt fylt opp. Teksten vi brukte i undersøkelsen, var noe forkortet for å få plass på en skjerm: En tekstboks som var mindre relevant for hovedpoenget, ble fjernet, og illustrasjonen ble forminsket.

Den andre teksten, *Det regnet*, er en kort novelle hentet fra boka *Korta stycken* av den finlandssvenske forfatteren Johan Bargum (2016). Hovedpersonen i teksten er en ung gutt som setter seg i førersetet i bilen mens han venter på faren. Gutten vet hvordan bilen fungerer, og det er visse ting faren har gitt ham lov til å gjøre mens han venter alene. Det er tydelig at gutten respekterer reglene og ser opp til faren. Når faren kommer og begynner å kjøre, bemerker han at den ene frontlykten har sluttet å lyse. Etter en stund blir de stoppet av politiet, som påpeker at lyset ikke virker, men faren later da som om han ikke vet om det. Denne løgningen er vendepunktet i fortellingen, der gutten opplever at «etter dette ville verden aldri bli helt den samme». Hovedpoenget kan oppsummeres på mange ulike måter, men det er viktig for forståelsen av teksten at gutten endrer syn på faren når han forstår at faren lyver for politimannen.

Følgende prosedyre ble fulgt: Hver enkelt elev fikk leseoppdraget «Hva er hovedpoenget i teksten?» muntlig før de fikk se den første teksten. Så leste de teksten på skjerm mens øyeskanneren filmet øyebevegelsene deres. Etterpå svarte de kort på spørsmålet, før de fikk se videoen av lesingen sin. De ble bedt om å kommentere sin egen lesning underveis i visningen. Prosedyren ble så gjentatt med den andre teksten og samme leseoppdrag.

Elevene leste *Livbåtene la halvfulle til sjøs* på ulikt vis, og ikke alle leste teksten i tråd med vår antakelse. To elever, en sterk (*elev 6*) og en middels sterk leser (*elev 1*), kan brukes som eksempel på hvordan to ulike lesere nærmet seg teksten. *Elev 1* begynte øverst til venstre og jobbet seg nedover i teksten via tekstboksen og til slutt tabellen til høyre nederst. Hele teksten ble lest med unntak av tallene i tabellen. Først helt til slutt i lesningen ble det registrert at eleven fokuserte på illustrasjonen. I den påfølgende samtalen ble den manglende bruken av lesestrategier bekreftet, og *elev 1* ga en lite poengtert oppsummering av fagteksten om Titanic-forliset: «Det var om Titanic. De satte båtene på vannet etter tre kvarter, båtene var overfylt og skipet sank.» Poenget om at flere mennesker kunne vært reddet, blir ikke nevnt. På spørsmål om eleven tenkte på noe spesielt under lesningen, svarer vedkommende «nei». Også etter å ha lest den korte novellen viste *elev 1* liten forståelse for tekstens hovedpoeng: «Jeg skjønnte ikke helt teksten, den handlet om turn, frontlysene virket ikke.» På spørsmål om eleven hadde lært om begrepet



FIGUR 6.5. Visuell framstilling av to elevers lesinger av teksten «Livbåtene la halvtomme til sjøs». Øyebevegelsene til elev 1 (venstre) og elev 6 (høyre) etter henholdsvis 16 og 11 sekunder.

«tema» på skolen, og hva temaet for novellen kunne være, svarte *elev 1*: «Det er vel bare sånn vanlig skjønnlitterær tekst.»

I motsetning til *elev 1* leste den sterke leseren, *elev 6*, tekstene i tråd med våre antakelser. Selv om bildene av øyeskanningen tilsynelatende er like (figur 6.5), viste samtalen i etterkant at denne eleven brukte fornuftige lesestrategier og leste med større forståelse. *Elev 6* oppsummerte hovedpoenget presist: «Hvis livbåtene hadde vært fylt opp, kunne flere mennesker ha vært reddet.» I samtalen kom det fram at eleven allerede etter å ha lest ingressen hadde en ganske god ide om hva som var hovedpoenget i teksten. *Elev 6* sa:

«Jeg skjønnte allerede her [i ingressen] hva som var hovedpoenget, men jeg ville sjekke at jeg ikke var på villspor, så jeg leste litt flere ganger. Jeg gikk litt ned i tekstboksen, men så tenkte jeg at jeg ikke trenger å lese om Titanic-forliset, for det her var jeg. Jeg tenkte at tallene ikke var så viktige, ville ikke endre det som var

hovedpoenget, men gikk tilbake til tekstboksen fordi det stod noen tall her også. Gikk helt til toppen til slutt for å være sikker.»

Resten av lesningen er altså i tråd med våre antakelser om hvordan lesere nærmer seg fagtekster.

Alle de seks elevene leste *Det regnet* slik vi antok at de ville gjøre, også *elev 6*. Ingen av leserne tok et overblikk over teksten, antakelig fordi hele teksten var synlig på skjermen. Teksten inneholder heller ingen spesielle elementer som stikker seg ut, kun ord og setninger, ingen overskrift eller bilder. Alle elevene leste teksten lineært – linje for linje, fra begynnelse til slutt. Flere av elevene leste noen av setningene flere ganger, og noen elever leste deler av teksten på nytt. Ingen av elevene hadde noen klar forståelse av hva som var tekstens tema eller hovedpoeng. Flere av elevene var inne på frontlykten som et sentralt element, men bare *elev 6* (den sterkeste leseren) klarte å knytte dette til noe tematisk. *Elev 6* oppsummerte teksten slik: «Teksten vil fortelle om en lite ansvarsfull far, barnet er utrygt, det handler om brudd på trafikregler.» Det overrasket oss at selv ikke den sterkeste leseren på 10. trinn klarte å gi et godt svar når 31 prosent av elevene på 8. trinn og 39 prosent av elevene på 9. trinn klarte det under ordinær gjennomføring av nasjonale leseprøver.

Diskusjon: avgjørende førlesingsstrategier

Å skaffe seg oversikt over en tekst er en av de viktigste førlesingsstrategiene (Roe, 2014). Mange læreverker for mellomtrinnet har anlagt en egen didaktikk rundt førlesingsfasen av lesingen, der målet er å gi elevene en god oversikt over tekstens ulike deler før de begynner å lese. Elever trenger å skape en idé om hva slags tekst de har foran seg, hvor lang den er og hva den handler om. Men den viktigste førlesingsstrategien er kanskje å gi elevene en klar forståelse av hva som er meningen med lesingen. Dersom elevene vet hvorfor de skal lese teksten, blir det enklere å sortere informasjonen i teksten og å skille det viktige fra det mindre viktige. Informasjon som er viktig, vil knytte seg til leseoppgaven, grunnen for å lese, mens informasjon som ikke passer inn i oppgaven, vil oppfattes som mindre viktig. Ettersom all lesing handler om å skape mening, vil elementer som bidrar til lesernes meningsdannelse, bli innordnet i en helhetlig forståelse, mens elementer som ikke passer inn, vil bli skjøvet vekk (Kintsch, 1998).

Undersøkelsen med øyeskanner antyder at det er noen forskjeller mellom hvordan elever leser fagtekster og skjønnlitterære tekster. For sterke lesere er det enklere å få oversikt over innholdet og temaet i en fagtekst enn i en novelle eller fortelling. Fagtekster er utstyrt med flere titler som eksplisitt antyder tekstens tema.

Fagtekster inneholder også bilder, illustrasjoner og annen visuell støtte som gjør det enklere å forstå hva de handler om. Elever som er opplært til å bruke førlesingsstrategier, vil få mye informasjon om hva teksten handler om før de begynner å lese. I en novelle eller fortelling uten illustrasjoner – og uten annen lesestimulerende informasjon som bokas forside og baksidetekst – vil førlesingsstrategiene ha mindre, eller kanskje ingen, betydning. Men likevel vil leseoppdraget, spørsmålet eller engasjementet eleven møter teksten med, være avgjørende for at lesingen blir oppfattet som meningsfull.

Gitt at elevene bruker relevante førlesingsstrategier når de skal lese en fagtekst, og at de i mindre grad gjør det samme når de skal lese en skjønnlitterær tekst, vil disse elevene lese disse to typene tekster på svært ulik måte, selv om blikket deres teknisk sett beveger seg over den løpende teksten på omtrent samme måte. I lesingen av den faglige teksten vil leseren allerede ha en idé om tekstens tema, og elevene vil i løpet av lesingen fylle ut bildet og bekrefte eller avkrefte ideen. Lesingen blir hypotetisk-deduktiv (jf. McNamara & Magliano, 2009). Elevens lesing av den skjønnlitterære teksten vil i større grad være induktiv. I slike tekster må elevene bygge opp en forestilling om hva teksten handler om mens de leser, og svaret blir kanskje ikke klart før i den siste setningen i fortellingen. Da først kan elevene sette sammen informasjonen i teksten, løfte blikket og oppsummere tekstens tema.

Slutningstype 2: å finne bevis i teksten

En viktig del av arbeidet med å fylle tomme rom i tekst er å finne støtte for påstander, synspunkter, argumenter eller hypoteser. Lesere gjør dette ved å trekke slutninger på bakgrunn av teksten og kunnskap om verden. Vi gjør det hele tiden når vi leser skjønnlitteratur, fordi vi undrer oss over hvorfor karakterene oppfører seg som de gjør. «Han bøyde hodet og skjulte ansiktet» – det betyr at hovedpersonen er lei seg – tenker leserne automatisk. De skjønnlitterære tekstene utelater informasjon og legger opp til at leserne selv skal forstå hva som foregår. Vi undrer oss og «finner bevis» for om vi har tenkt riktig eller galt. Men gjør lesere det like naturlig i møte med fagtekster? Elever som lærer om solsystemet i naturfag, kan lese i læreboka at folk i mange hundre år har diskutert om det er sola som går rundt jorda, eller om det er jorda som går rundt sola. For det er jo underlig at vi ser at sola går over himmelen, mens det egentlig er motsatt: Det er vi som snurrer, og sola som står i ro. Læreboka slår fast hva som er riktig, men i teksten er det ingen rom for å undre seg: Hvordan kan vi vite at det er jorda som går rundt sola, og ikke omvendt? Det gir ikke læreboka svar på.

Vi har flere eksempler på at «finne bevis»-oppgaver knyttet til skjønnlitterære tekster ikke er spesielt vanskelige å løse. En slik type oppgave fra PISAs leseprøve ber elevene om å klikke på en setning i fortellingen som støtter en lesers påstand om en av karakterene i teksten. Dette er en oppgave der norske elever gjør det bedre enn elever i de fleste andre land. I nasjonale leseprøver finner vi også oppgaver som ber elevene finne støtte for påstander i teksten. Mye tyder på at elevene er vant til å svare på denne typen spørsmål når de leser skjønnlitteratur. Men slik er det kanskje ikke når norske elever leser sakprosa? Nedenfor skal vi se nærmere på noen eksempler av «finne bevis»-oppgaver hentet fra PISA-undersøkelsen og fra de nasjonale prøvene i lesing.

Teksteksempler på å finne bevis: Påskeøya og Den nordlige halvkules pingvin

Teksten om Påskeøya var en del av PISA 2018, se Weyergang og Magnussons presentasjon av teksten (2020, s. 67f). *Påskeøya* er et tekstkompleks satt sammen av tre ulike tekster som alle omhandler Påskeøya og steinstatuene der. I alle de tre tekstene blir det bekreftet at det må ha eksistert store trær på Påskeøya, og at materiale fra disse har vært brukt til å flytte de store steinstatuene, moaiene. I tekstene diskuteres derimot svært ulike teorier om hva som førte til at de store trærne forsvant.

Det var i alt sju oppgaver til tekstene om Påskeøya, og vi skal se nærmere på oppgave 5:

Hvilket bevis bruker Carl Lipo og Terry Hunt til støtte for sin teori om hvorfor de store trærne på Påskeøya ble borte?

- A. Rottene kom til øya med bosetternes kanoer.
- B. Bosetterne kan ha brakt rottene dit med vilje.
- C. Rottebestanden kan fordobles hver 47. dag.
- D. Restene av palmenøtter har gnagemerker fra rotter.

Av de norske elevene var det 31 prosent som svarte alternativ D, som er det riktige svaret. Oppgaven plasserer seg på mestringsnivå 4, noe som tilsier at den er ganske vanskelig. Oppgaver på dette nivået tilsvarer prestasjoner mellom 553 og 626 poeng (se vedlegg, s. 275–277, for nærmere beskrivelse av nivåene). Blant norske elever var det altså bare 31 prosent av elevene som fikk poeng på denne oppgaven, signifikant lavere enn OECD-gjennomsnittet (35 prosent løsningsgrad). Oppgaven krever at elevene «oppdager og håndterer motstridende informasjon», som

er en del av leseprosessen «å vurdere og reflektere over informasjon i tekster». Det er likevel grunn til å hevde at elevene må kunne trekke de riktige slutningene for å løse oppgaven, og at slutningstype 2 *Å finne bevis i teksten* utgjør en vesentlig del av det kognitive arbeidet som lesere må utføre.

Oppgaven krever at elevene kan skille mellom svaralternativer som tilsynelatende er plausible svar på spørsmålet. Alle svaralternativene tar utgangspunkt i informasjon i teksten, og opplysningene blir dermed å regne som motstridende informasjon. Figur 6.6 viser det tekstutdraget som elevene må lese for å besvare oppgaven.



Blogg Bokanmeldelse Ny viten

www.nyviten.no/Polynesia_rotter_Påskeøya

NY VITEN

Var det polynesiske rotter som ødela trærne på Påskeøya?

Av Magnus Krog, forskningsjournalist

I 2005 ble *Kollaps* av Jared Diamond utgitt. I boka beskriver han bosettingen på Rapa Nui (også kalt Påskeøya).

Boka skapte mye debatt rett etter utgivelsen. Mange forskere stilte spørsmål ved Diamonds teori om hva som hadde skjedd på Påskeøya. De var enige om at de svære trærne ble borte før de første europeerne kom til øya på 1700-tallet, men de var ikke enige i Jared Diamonds teori om årsaken til at trærne var borte.

To forskere, Carl Lipo og Terry Hunt, har nå lansert en ny teori. De tror at de polynesiske rottene spiste frøene fra trærne, og dermed hindret vekst av nye trær. De tror at rottene ble innført til øya, enten ved et uhell eller med vilje, med kanoene som de første bosetterne brukte da de kom til Påskeøya.

Forskning viser at en rottebestand kan fordobles hver 47. dag. Det blir etter hvert mange rotter å mette. For å underbygge teorien sin viser Lipo og Hunt til restene av palmenøtter med gnagemerker fra rotter. De er selvfølgelig enig i at mennesker spilte en rolle i ødeleggelsen av skogene på Påskeøya. Men blant en rekke andre faktorer tror de at den polynesiske rotta var den største synderen.

FIGUR 6.6. Teksteksempel fra teksten *Påskeøya* i PISA 2018.

For å svare riktig må elevene først kunne identifisere teorien til Carl Lipo og Terry Hunt. Den kommer til uttrykk i setningen etter at forskerne er nevnt, og har sånn

sett en logisk plassering. Men elevene må likevel trekke en slutning som binder sammen setningsemnene «lansert en ny teori» og «De tror at ...». For mange elever vil det ikke være opplagt at teorien kommer til uttrykk i setningen som begynner med at «De», altså Carl Lipo og Terry Hunt, «tror», altså «har en teori om ...». Videre må elevene skille mellom svaralternativer som kan regnes som et vitenskapelig bevis som støtter en teori, og hva som bare er mer eller mindre relevante faktaopplysninger eller antakelser. Bare svaralternativ D kan regnes som et bevis som støtter teorien om at de store trærne på Påskeøya ble borte fordi rottene spiste opp frøene fra trærne. Svaralternativ A og B svarer på hypotesen om hvordan rottene kom seg til øya i utgangspunktet, mens svaralternativ C forklarer hvordan rottene kan bli svært mange på kort tid, men dette blir ikke knyttet direkte til at rottene spiste opp frøene til trærne på øya.

En oppgave fra den nasjonale leseprøven for 8. trinn i 2018 kan stå som et eksempel på samme utfordring som oppgave 5 til *Påskeøya*. Oppgaven er knyttet til teksten «Den nordlige halvkules pingvin», som handler om den utryddede fuglen geirfugl, som tidligere holdt til i kystområder ved Nord-Atlanteren. En av oppgavene til teksten var denne: Hvordan kan vi vite at geirfuglen har levd i Norge? For å få godkjent svar måtte elevene vise til at det er funnet geirfuglknokler langs norskekysten.

Av landets åttendeklassinger var det bare 53 prosent av elevene som fikk rett svar på oppgaven, selv om svaret er sentralt plassert i det første avsnittet i teksten (se faksimile av teksten). Hvorfor klarer bare litt over halvparten av elevene dette? Man skulle kanskje tro at spørsmål og svar hang naturlig sammen, men den lave svarprosenten tyder på at mange elever hadde problemer med å lokalisere «beviset». En analyse av feilsvarene til elevene tyder på at mange elever lette andre steder i teksten eller i egne antakelser for å finne svaret.

For å svare riktig må elevene trekke en slutning basert på kunnskap om hva som kan gjelde som et vitenskapelig bevis. Teksten selv gir ikke elevene den lesehjelpen de kanskje trenger, ved for eksempel å skrive at «vi kan med stor grad av sikkerhet vite at geirfugl har bodd langs norskekysten fordi det er funnet knokler der». Slike sammenhenger er implisert, og tekstforfattere regner nok med at lesere vil forstå uten at dette forklares eksplisitt. For å trekke riktig slutning her må leserne i større grad trekke inn forkunnskap og leseerfaringer når de leser for å forstå. Det er interessant å se på typiske feilsvar til denne oppgaven, for svarene viser hva elever tenker som ikke har den nødvendige kunnskapen om hva et vitenskapelig bevis kan være.

Den første teksten nedenfor er hentet fra fagboka «Dyrene som forsvant» av Line Renslebråten. Den andre teksten er et utdrag fra «Den sjette utryddelsen» av Elizabeth Kolbert. Bruk tekstene når du svarer på oppgavene.

Tekst 1:

Den nordlige halvkules pingvin

Geirfugl



Geirfuglen var en svært dyktig svømmer, men fly kunne den ikke. Med sin svarte og hvite drakt lignet den litt på en pingvin, og fuglen blir ofte omtalt som *den nordlige halvkules pingvin*. Geirfuglen har holdt til på de fleste kyststrekninger ved Nord-Atlanteren, og det er funnet geirfuglknokler fra steinalderen flere steder langs norskekysten.

Geirfuglen ble raskt populær hos menneskene. Fiskerne spiste den, av fjærene laget man dyner og puter, og fuglen hadde så mye fett på kroppen at oljen som ble utvunnet fra den, kunne brukes i lamper!

På europeiske fiskefartøyer på 1500-tallet gikk det faktisk med over tusen geirfugler per båt som mat til fiskerne! Det endte med at fuglen ble stadig mer sjelden, og etter hvert ble det startet et slags kappløp mellom Europas naturhistoriske museer. Alle ville ha et eksemplar av fuglen å stoppe ut før det var for sent.

De to siste geirfuglene vi kjenner til, bodde på en liten øy utenfor Island og ble på folkemunne kalt Keiseren og Keiserinna. Ettersom geirfuglen var så sjelden, var eggene deres verdt en formue.

På oppdrag fra en rik samler ble tre islandske fiskere 3. juli 1844 sendt av sted for å finne de siste geirfugleggene. Dessverre fant de keiserparet samtidig, og de vred om halsen på begge to. I reiret lå det bare ett egg, og mens fiskerne stod der og kikket ned på det, kan vi nok tenke oss at de dultet borti hverandre og lo av glede over pengene de snart skulle få. Og tror du ikke at en av fiskerne trakk på det dyrebare egget!

I samme sekund som egget gikk i tusen knas, var geirfuglen utryddet for alltid. I Norge kan du se det eneste originaleksemplaret av en geirfugl på Zoologisk museum i Oslo.

FIGUR 6.7. «Den nordlige halvkules pingvin» var med i den nasjonale prøven i lesing for 8. trinn i 2018. Opprinnelig publisert i boka *Dyrene som forsvant* av Line Renslebråten.

Mange elever bruker informasjon fra teksten som ikke er relevant for oppgaven, som «Du kan dra på zoologisk museum i Oslo og se den utstoppa» eller «Den blir kalt for den nordlige halvkules pingvin». Andre bruker forkunnskap i stedet for informasjon fra teksten: «Fordi forskerne forska på det» eller «Siden det er kaldt i Norge og de lever på kalde steder». Det er også en stor andel elever som bruker søke–lesestrategier i stedet for slutninger – muligens ansporet av tekstens sjanger, utforming og hvilke oppgaver de vanligvis blir bedt om å besvare til slike tekster. Mange elever svarer for eksempel «Jeg vet ikke, jeg finner det ikke i teksten».

Diskusjon: kritiske spørsmål for å finne bevis

Elevers forståelse av tekstene de leser, blir formet av hvilke spørsmål de er vant til å svare på (Duke & Pearson, 2002). Stiller lærerne spørsmål om detaljerte faktaopplysninger i en tekst, vil elevene lese teksten med det formål å kunne gjengi opplysninger fra teksten. Hvis elever skal lære å lese kritisk, må de ikke bare registrere fakta i en tekst, men kunne bekrefte faktaopplysninger eller finne støtte for påstander, synspunkter, argumenter eller hypoteser i teksten. Slike spørsmål ber leserne om å forsvare faginnhold eller tekstforfatteres meninger, og de åpner dermed for å lese teksten kritisk med tanke på å avsløre inkonsekvens, dårlig belagte påstander eller udokumenterte faktaopplysninger. Å bruke slike spørsmål til å undersøke tekster kritisk blir beskrevet av Weyergang og Frønes (2020, kapittel 7 i denne antologien). Her har vi undersøkt hvilket forståelsesarbeid lesere må gjøre for å besvare oppgaver som vi har kalt «finne bevis»-oppgaver.

En gjennomgang av alle oppgavene i PISA 2018, samt oppgaver fra de siste årenes nasjonale prøver i lesing, viser at «finne bevis»-spørsmål kan være både enkle og vanskelige å løse. For eksempel kan tekstens utforming, graden av avansert språkbruk, lengden på teksten og plasseringen av relevant informasjon avgjøre hvorvidt en oppgave slår ut som lett eller vanskelig. Oppgaver i kategorien «finne bevis» kan formuleres på ulike måter, og her vil vi bare nevne kort noen typiske spørsmålsformuleringer. En type spørsmål ber leserne finne støtte for påstander eller synspunkter. De kan være formulert som «Hvilken informasjon i teksten støtter forfatterens mening/oppfatning?» eller «Gi et eksempel fra teksten som støtter dette synspunktet».

En viktig spørsmålstype er «Hvordan kan vi vite at ...?», som er brukt i oppgaven om geirfuglen. Dette spørsmålet tar utgangspunkt i det faglige innholdet, for eksempel en eller annen faktaopplysning, og ber om et «bevis» i form av en konkret faktaopplysning eller en lengre faglig utgreiing i teksten. Elevene som lærte om solsystemet, lærte at det var jorda som gikk i bane rundt sola. Men hvordan kan vi vite det?

Hva er beviset for at jorda går i bane rundt sola, og ikke motsatt, slik vi trodde i hundrevis av år? Dette er ikke enkelt å svare på rent faglig, men vi mener at det er minst like viktig å forstå hvordan forskere kom fram til denne erkjennelsen, som å kjenne den faglige konklusjonen (Wellington & Osborne, 2001, side 99).

Som vi har nevnt, er det bred enighet om at spørsmål elever får til tekster, er styrende også for hvordan de leser nye tekster. Tradisjonelle finne-spørsmål regnes som lite kognitivt krevende, men disse kommer også i alle vanskegrader. Kognitivt krevende spørsmål ber elevene sette sammen informasjon på en ny måte eller forutsetter at elevene finner støtte for svaret sitt med logisk begrunnede bevis (Winne, 1979, s. 14). Å arbeide med «finne bevis»-spørsmål er krevende fordi slike spørsmål krever noe mer av leserne enn å hente ut konkret faktainformasjon fra teksten. Selv om svaret på spørsmålet i mange tilfeller kan være eksplisitt formulert og framstå som et faktum, må leserne forstå ut ifra sammenhengen hva som kan regnes som et bevis eller støtte for en påstand eller et synspunkt. Ofte henger dette sammen med den overordnede strukturen i teksten og hvilken plan forfatteren har med teksten sin. Bevisene kan inngå i et større resonnement, eller de kan knytte seg til prosessen i et forskningsprosjekt. «Finne bevis»-oppgaver har den egenskapen at de retter oppmerksomheten mot viktig faglig innhold, samtidig som de modellerer relevante lesestrategier for elevene. «Å finne bevisene» er dermed første skritt på veien til å bli seg bevisst forfatterens hensikt, og man kan da også stille seg kritisk til hva forfatteren ønsker at leserne skal sitte igjen med etter endt lesing.

Slutningstype 3: å aktivere nødvendig forkunnskap

All lesing krever at leserne aktiverer og bruker forkunnskap for å skape forståelse. I de fleste tilfeller gjør lesere dette automatisk fordi teksten gir den nødvendige informasjonen som kreves for at de skal forstå. Men ikke så rent sjelden blir viktig informasjon utelatt, og det blir opp til leserne selv å fylle inn det som mangler. I skjønnlitterære tekster vil for eksempel lesernes slutninger handle om å tolke karakterenes handlinger og intensjoner, frampek i teksten og eventuelt en åpen slutt (Tengberg, 2016). Og disse slutningene må igjen tilpasses lesernes overordnede forståelse av tekstens tema. Hva er det som driver karakterene til å gjøre det de gjør? Hva vil forfatteren egentlig fortelle meg? Sakprosaetekster er ofte bygget opp på en annen måte enn skjønnlitterære tekster. Tekstorganiseringen er mer mangfoldig, med ulike tekstelementer som overskrift, ingress, bilde, bildetekst, tekstbokser og mellomtitler ved siden av selve brødteksten. I tillegg vil lesernes forkunnskaper spille en større rolle for forståelsen av tekstens tema (Best, Rowe, Ozuru & McNamara, 2005).

Carsten Elbro og Ida Buch-Iversen har med bakgrunn i en forskningsgjennomgang konstruert tre kategorier med årsaker til at lesere ikke trekker de nødvendige slutningene (Elbro & Buch-Iversen, 2013). Den første grunnen er den mest opplagte: Mange lesere har ikke den nødvendige forkunnskapen, og de klarer dermed ikke å fylle tomrommene i teksten med relevant informasjon. For det andre kan lesernes forkunnskap være feil, og dette kan lede til feilaktige slutninger, og også føre til at leserne husker teksten dårlig. Men det finnes også en tredje mulighet, nemlig at leserne har den nødvendige forkunnskapen, men at de *ikke* bruker den. Det er denne kategorien vi skal utforske her.

I teksten *Det regnet*, som er introdusert tidligere i dette kapitlet, er det et vesentlig tomrom i teksten som leserne selv må fylle. I det nest siste og siste avsnittet blir møtet mellom faren og politimannen beskrevet:

I Storgata, utenfor G18-huset, sto det en politibil. En konstabel kledd i en lang, mørk og skinnende blank kappe vinket pappaen inn til fortauskanten. Pappaen sveivet ned ruten. «Den venstre frontlykten din virker ikke», sa konstabelen. «Sier du det?» sa pappaen, «det var jeg ikke klar over». «Sørg for å få den reparert så snart som mulig», sa konstabelen. «Det skal jeg gjøre», sa pappaen. Så sveivet han opp vinduet, smålo og kjørte videre.

Men i baksetet satt gutten, og etter dette ville verden aldri bli helt den samme. Og det regnet og regnet.

I en oppgave til denne teksten blir elevenes evne til å forstå det som ikke er sagt, testet: *Hvorfor føler gutten at «etter dette ville verden aldri bli helt den samme»?* Her må elevene skrive svar som viser til at gutten forstår at faren lyver til politimannen, eller at guttens syn på faren endrer seg. Leserene legger altså for eksempel til at «gutten blir skuffet over at pappa lyver til politiet». Her kan vi anta at de fleste lesere, selv om de er unge, har forkunnskap som tilsier at man ikke skal lyve for politiet. Skjønnlitteraturen åpner opp for at leserne skal bruke sine livserfaringer når de fyller tomme rom i teksten med mening. Det følelsesmessige engasjementet til leserne gjør det kanskje mer naturlig å trekke de rette slutningene. Men hva skjer når uerfarne lesere uten et emosjonelt engasjement leser tørr og saklig sakprosa?

Teksteksempler – tomme rom i tekst: Den nordlige halvkules pingvin og Plast i havet

Elbro og Buch-Iversen har utviklet en modell som viser hva lesere må fylle inn av forkunnskap for å trekke riktige slutninger. I modellen blir det tomme rommet i teksten synliggjort i form av en boks som leserne selv må fylle med nødvendig

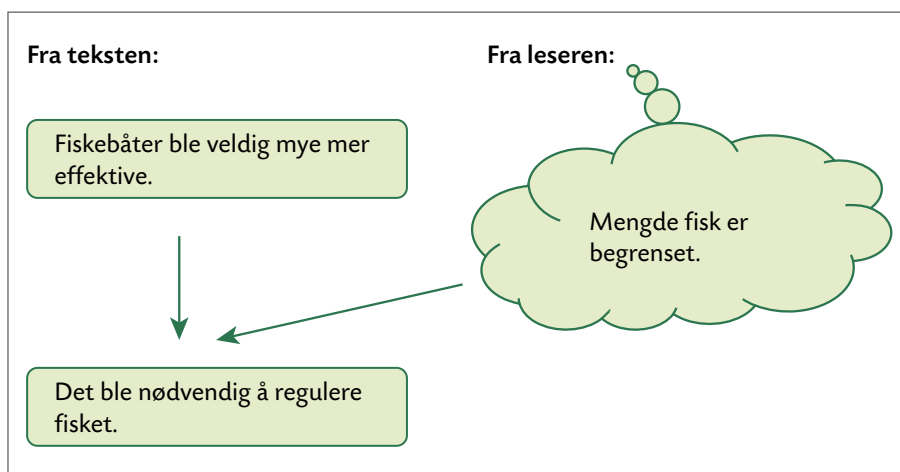
informasjon. Modellen er først og fremst utviklet for sakprosattekster siden forskerne ser behovet for å øve unge lesere til å benytte seg av sin kunnskap om verden når de leser denne type tekster.

Elbro og Buch-Iversen bruker følgende tekst som utgangspunkt for å forklare modellen (vår oversettelse):

I løpet av 1900-tallet ble fiskebåter veldig mye mer effektive slik at de kunne fange store mengder fisk på kort tid. Mot slutten av århundret ble det nødvendig å regulere fisket, for eksempel ved å sette grenser (kvoter) for hvor mye fisk en fisker eller en båt fikk lov til å ta ut.

For å gjøre denne teksten forståelig må leserne legge til informasjon som er utelatt i argumentet. Det mangler et viktig premiss for å forstå hvorfor effektive fiskebåter skaper en situasjon der det er nødvendig å regulere fisket. Leserene må selv legge til at «mengden fisk er begrenset». Med ubegrenset mengde fisk ville det ikke være nødvendig å regulere fisket!

Slik ser modellen med eksempel ut:

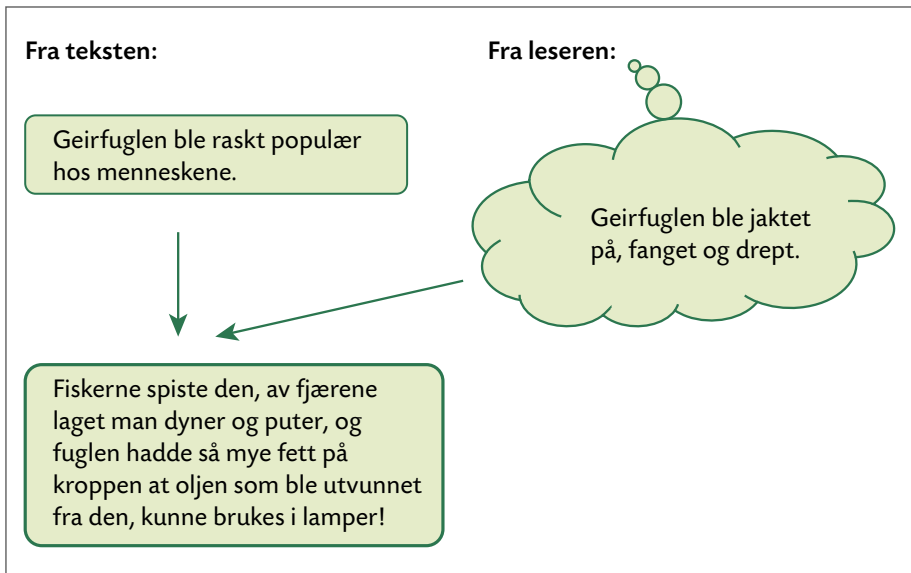


Med utgangspunktet i denne modellen skal vi undersøke to utdrag fra tekster brukt i de nasjonale leseprøvene for å vise hva lesere selv må legge til for å få en god forståelse av tekstens innhold. Det første eksemplet er hentet fra teksten *Den nordlige halvkules pingvin*, som er presentert tidligere i dette kapitlet.

I det andre avsnittet i teksten står det:

Geirfuglen ble raskt populær hos menneskene. Fiskerne spiste den, av fjærene laget man dyner og puter, og fuglen hadde så mye fett på kroppen at oljen som ble utvunnet fra den, kunne brukes i lamper!

Ved hjelp av modellen til Elbro og Buch-Iversen kan vi forsøke å gjenskape det forståelsesarbeidet som lesere må gjøre for å skape mening.

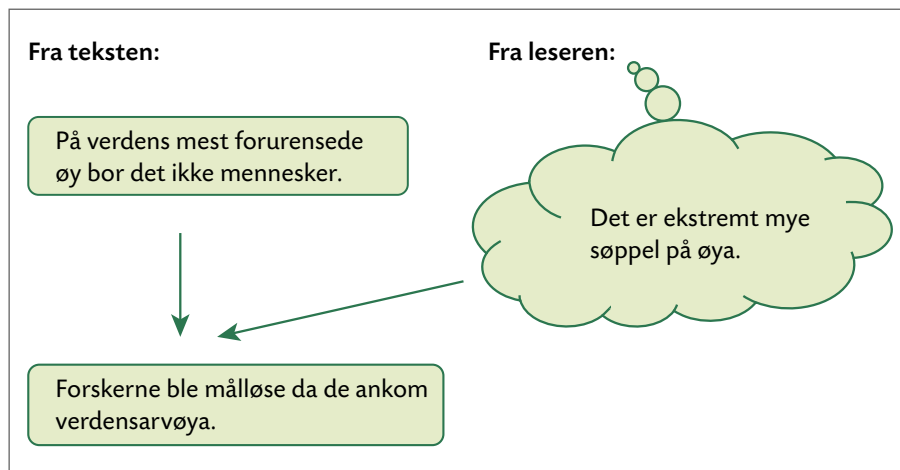


Fram til dette punktet i teksten er ikke jakt eller fangst nevnt. Faktisk er ikke ordene «jakt» og «fangst» nevnt i teksten overhodet. Leserne må altså selv legge til denne forkunnskapen om hva som skjer når noen dyr først er «populære» og så «blir utryddet».

En annen tekst i den samme nasjonale prøven har tittelen *Plast i havet – Rammer alt og alle*, se faksimile i figur 6.8.

Artikkelen tar utgangspunkt i en studie som beskriver omfanget av plastforsøpling på den ubebodde Henderson-øya, som lenge har stått på UNESCOs verdensarvliste. Plastforsøpling har fått mye oppmerksomhet de siste årene, men det nye og kanskje overraskende poenget i denne artikkelen er at plastforsøplingen er mye verre enn man tidligere har trodd, og rammer hele verden, inkludert avsidesliggende steder som Henderson-øya. Eksemplet fra denne teksten er hentet fra ingressen. Gode lesere vil selvfølgelig, allerede før de har lest ingressen, ha tatt et overblikk over teksten, sett på bilder og kanskje lest bildetekster, lest overskriften og koblet på forkunnskapene. Dette er nødvendig for å kunne trekke de riktige

slutningene. Modellen til Elbro og Buch-Iversen viser et forslag til hva leserne må legge til:



Det leserne legger til selv her, er også det som gir mening til påstanden om at «forskerne ble målløse». Hvorfor var det de observerte, så sjokkerende? Her må leserne selv legge til det som trengs for å forstå forskernes reaksjon.

Denne teksten er et utdrag fra en artikkel hentet fra nettavisen *dagbladet.no*. Bruk teksten når du svarer på oppgavene.

Plast i havet – Rammer alt og alle

16. mai 2017

På verdens mest forurensede øy bor det ikke mennesker. Forskerne ble målløse da de ankom verdensarvøya.

Henderson-øya, i den sørlige delen av Stillehavet, er dekket av nesten 18 tonn plast. Det er den høyeste tettheten av menneskeskapt avfall som er registrert i verden.

I 2015 oppdaget australske forskere at øyas strender var dekket av om lag 37,7 millioner plastobjekter. Studien ble gjennomført av forskere ved Universitetet i Tasmania og Den kongelige britiske foreningen for beskyttelse av fugler, og er nå publisert i et amerikansk forskningstidsskrift.

– Henderson-øya er i en virkelig alarmerende situasjon. Dette er den klart høyeste tettheten av plast jeg har sett i hele min karriere, sier Jennifer Lavers ved Institutt for Marin- og Antarktistudier ved Universitetet i Tasmania, til nyhetsbyrået AP.

– Tok grundig feil

Mesteparten av avfallet forskerne avdekket, var ikke synlig med det samme. Ti centimeter under sandens overflate gravde de fram så mye som 4500 objekter per kvadratmeter. Rundt 13 000 nye objekter ble dessuten skylt opp på land daglig.

– Jeg trodde at den ekstremt avsidesliggende øya skulle være beskyttet mot forsøpling fra mennesker, men jeg tok grundig feil. Mengden gjorde meg helt målløs, sier Lavers til avisen *The Guardian*.

Lavers fant blant annet hundrevis av krabber boende i søppel, som flasker og kosmetikk-krukker. En krabbe skal også ha bodd i et dukkehode.

– Rammer alle

Halvard Raavand, rådgiver i Greenpeace Norge, er ikke overrasket over funnene.

– Dette viser omfanget av plastproblemet. Det rammer alt og alle. Det slippes ut lokalt, og rammer globalt. Det samme skjer i norske områder, sier Raavand til *Dagbladet*.

Plast tas ikke opp i naturen. Materialet kan over tid brytes ned til mindre biter, som mikroplast, men det forsvinner ikke.

– Det blir bare mer og mer plast i havene våre, og plasten som er der, blir ført rundt i alle verdens hjørner ved hjelp av globale havstrømmer, noe Henderson-øya er et tydelig eksempel på. Dette er et problem som hele verden må være med på å løse.



Jennifer Lavers tok dette bildet av en eremittkreps som hadde dekket bakkroppen med en plastkork. Vanligvis dekker eremittkrepsen bakkroppen med sneglehus.

Unikt økologisk mangfold

Henderson-øya er på UNESCOs verdensarvliste¹ fordi øya er en av de få koralløyene i verden hvor økologien så å si har vært uberørt av mennesker. Øya er ganske liten, men har et enormt økologisk mangfold. Den har blant annet ti unike plantearter og fire unike landfuglearter.

Ifølge Alexander Bond, medforfatter av forskningsrapporten om Henderson-øya, er ingen land i verden uskyldige i dette.

– Vi fant flasker fra Tyskland, beholdere fra Canada og fiskekasser fra New Zealand. Det vil si at vi alle har skyld i dette, og alle må våkne opp nå! skal Bond ha skrevet i det amerikanske forskningstidsskriftet, ifølge The Guardian.

– Noe av det viktigste vi tok med oss fra studien, var at mye av avfallet på stranda var fra dagligdagse forbrukerprodukter som folk flest ikke nøler med å bruke, sier Lavers til AP.

– Påvirker menneskets helse

– Vi må ta ansvar for at det brukes mindre plast her i verden, at det lages produksjonskjeder uten plast, at plasten blir resirkulert innenfor et avfallssystem, samt at så mye som mulig av den plasten som er i havet, ryddes opp, sier Raavand.

Konsekvensene av havplasten er allerede tydelig mange steder. Det anslås at rundt én million sjøfugl dør som følge av plastavfall hvert år.

– Én ting er alle dyrene som enten setter seg fast i plast eller spiser plasten. En annen ting er at nedbrutt plast, mikroplast, blir spist av fisk og transportert oppover i næringskjeden. Vi vet ennå ikke hvor alvorlige disse miljøgiftene er for menneskets helse, sier Raavand.



¹ FNs liste over steder som er så særegne at de kan fortelle noe om jordens eller menneskenes historie.

FIGUR 6.8. *Plast i havet – Rammer alt og alle* fra den nasjonale leseprøven for 8. trinn 2019. Opprinnelig publisert på dagbladet.no (16.05.2017).

Diskusjon: å lese mellom linjene i sakprosaetekster

Eksempelene ovenfor vil kanskje virke banale for kunnskapsrike personer med gode leseferdigheter. De slutningene som leserne må trekke, framstår ikke som spesielt vanskelige. Men resultater fra nasjonale prøver i lesing tyder på at nettopp slike slutninger, der sakprosaforfatterne tar for gitt at leserne vil forstå hva de mener, kan være krevende for elever med dårligere leseferdigheter. Er det rett og slett slik at elever har en forestilling om at skjønnlitteratur må tolkes, mens de ikke trenger å gjøre det samme når de leser sakprosa, som for eksempel læreboka (Bakken & Andersson-Bakken, 2016)? Det finnes studier som viser at elever leser skjønnlitteratur og sakprosa på forskjellig måte.

Linda Kucan og Isabel L. Beck undersøkte hvordan fire fjerdeklassinger leste både skjønnlitteratur og sakprosa. De fant ut at elevene trakk flere slutninger, de foregrip hva som skulle komme, og tolket innholdet når de leste skjønnlitteratur, noe som tydet på at de sammenfattet deler til en helhet, og klarte å integrere ny informasjon. Når de leste sakprosa, derimot, fokuserte elevene mer på egne forkunnskaper og personlige erfaringer enn på tekstinnholdet (Kucan & Beck, 1996, s. 277). Sakprosaetekster stiller store krav til elevenes leseferdigheter, og kanskje spesielt evnen til å trekke slutninger, for tekstene krever at leserne fyller mange tekstlige tomrom med relevant faglig innhold. Elever som mangler nødvendig forkunnskap og relevante lesestrategier, vil få en svært mangelfull forståelse av sakprosaetekstene de leser (Best, Rowe, Ozuru & McNamara, 2005).

At sakprosaetekster krever mer av lesernes forkunnskaper enn skjønnlitterære tekster, er kanskje ikke så overraskende. I skjønnlitteratur rettet mot barn trenger ikke leserne å ha mye faktakunnskap om verden for å ha utbytte av teksten. De er kanskje også vant til å tolke andre personers handlinger og forstå at de kan være uttrykk for allmennmenneskelige følelser. Elbro og Buch-Iversen presenterer en løsning som bygger en bro mellom hvordan elever leser skjønnlitteratur, og hvordan de bør lese sakprosaetekster. Elevene må bruke det de allerede vet om verden når de leser, slik som de gjør når de leser skjønnlitteratur. Elbro og Buch-Iversen viste at det var mulig å forbedre elleve år gamle elevers evne til å bruke egne forkunnskaper aktivt når de leste. Studien deres tyder også på at det å aktivere forkunnskap hadde en positiv effekt på elevens generelle leseforståelse.

OPPSUMMERENDE BETRAKTNINGER

I dette kapitlet har vi etablert tre typer slutninger som er framtrepende blant de mest krevende oppgavene i PISA-undersøkelsen, og vi har konkretisert disse med eksempler fra PISA-undersøkelsen og fra nasjonale leseprøver. De tre typene slut-

ninger konkretiserer det abstrakte rammeverket for PISA-undersøkelsen, og hver av de tre typene samler flere oppgaver. Typene er også valgt ut fordi de har et didaktisk potensial og bør brukes som inspirasjon til undervisning for elever yngre enn 15-åringer.

Vi har sett at norske elevers gjennomsnittresultater for oppgaver der elevene må trekke slutninger, er ganske gode. Det er likevel grunn til å minne om hvilken variasjon som skjuler seg bak slike gjennomsnitt, og den store spredningen i 15-åringers leseferdighet (Jensen et al., 2020). Vi vet at elever som oppgir å lese mye på fritiden, som identifiserer seg som lesere, og som bruker tid på å lese skjønnlitteratur, gjennomgående har høyere leseprestasjoner enn elever som ikke anser seg for å være lesere (Roe, 2020, kapittel 4 i denne antologien). Det å være engasjert i lesing og leseaktiviteter har stor betydning for elevers leseprestasjoner, og vi har også en antakelse om at leseprosessen tolking og refleksjon i særlig grad styrkes av å lese mye og variert – og for forskjellige formål.

TAKK

Takk til Utdanningsdirektoratet for anledning til å bruke faksimiler, oppgaver og anonymiserte elevsvar fra nasjonale leseprøver i analysene.

LITTERATUR

Primærlitteratur

Bargum, J. (2016). *Korta stycken*. Helsingfors: Förlaget M.

Bonnier (2012). Livbåtene la halvtomme til sjøs. *Bladet Historie*, 6.

Renslebråten, L. (2017). *Dyrene som forsvant*. Oslo: Cappelen Damm.

Røssland, M. (2017). Plast i havet. *Dagbladet.no*. Hentet fra <https://www.dagbladet.no/nyheter/forskerne-ble-mallose-da-de-ankom-den-ubebodde-verdensarvoya--rammer-alt-og-alle/67602015>

Sekundærlitteratur

Bakken, J. & Andersson-Bakken, E. (2016). Forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa i norskfagets oppgavekultur. *Sakprosa*, 8(3).

Best, R. M., Rowe, M. P., Ozuru, Y. & McNamara, D. S. (2005). Deep-level comprehension of science texts: The role of the reader and the text. *Topics in Language Disorders*, 25, 65–83.

Bråten, I. (2007). Leseforståelse – komponenter, vansker, tiltak. I I. Bråten (red.), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis* (s. 45–81). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Duke, N. K. & Pearson, P. (2002). Effective Practices for Developing Reading Comprehension. I A. E. Farstrup & S. J. Samuels (red.), *What Research Has to Say About Reading Instruction* (3. utg., s. 205–242). Newark, DE: International Reading Association, Inc.

- Elbro, C. & Buch-Iversen, I. (2013). Activation of Background Knowledge for Inference Making: Effects on Reading Comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 17(6), 435–452.
- Frønes, T. S. (2017). Å lese og navigere på nettet. En studie av elevers navigasjonsstrategier. Doktoravhandling for graden ph.d. Universitetet i Oslo.
- Iser, W. (1972). The Reading Process: a Phenomenological Approach. *New Literary History*, 3(2), 279–299.
- Iser, W. (1978). *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Jensen, F., Frønes, T. S., Kjærnsli, M. & Roe, A. (2020). Norske elevers leseforståelse i PISA 2000–2018. 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.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Kucan, L. & Beck, I. L. (1996). Four Fourth Graders Thinking Aloud: An Investigation of Genre Effects. *Journal of Literacy Research*, 28, 259–287.
- Libæk, I., Mathiesen, T., Mikkelsen, R. & Stenersen, Ø. (2006). *Globus 5. Samfunnsfag*. Oslo: Cappelen Damm.
- McNamara, D. S. & Magliano, J. (2009). Toward a Comprehensive Model of Comprehension. *Psychology of Learning and Motivation*, 51, 297–384.
- Michelsen, M. (2016). Teksthendelser i barns hverdag. En tekstetnografisk og sosialsemiotisk studie av åtte barns literacy og deres meningsskaping på internett (ph.d.). Universitetet i Oslo, Oslo.
- OECD. (2019a). PISA 2018 Assessment and Analytical Framework. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2019b). PISA 2018 Results. What Students Know and Can Do (Volume I). Paris: OECD Publishing.
- Olsen, R. V. (2005). Achievement tests from an item perspective. An exploration of single item data from the PISA and TIMSS studies, and how such data can inform us about students' knowledge and thinking in science. (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo: Unipub.
- Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen* (3. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Roe, A. (2020). Elevenes lesevaner og holdninger til lesing. I T. S. Frønes & F. Jensen (red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*, kapittel 5, s. 107–134. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roe, A., Ryen, J. A. & Weyergang, C. (2018). *God leseopplæring med nasjonale prøver. Om elevers leseutfordringer i et mangfold av tekster*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Snow, C. E. (2002). Reading for understanding. Toward a research and developmental program in reading comprehension. Santa Monica: RAND.
- Tengberg, M. (2016). Teoretisk bakgrunn. I C. Olin-Scheller & M. Tengberg (red.), *Läsa mellan raderna* (s. 25–59). Gleerups Utbildning AB.
- Tønnesson, J. L. (2004). *Tekst som partitur eller historievitenskap som kommunikasjon. Nærlesning av fire historikertekster skrevet for ulike lesegrupper*. (Doktoravhandling). Oslo: Unipub.

- Vagle, W., Sandvik, M. & Svennevig, J. (1993). *Tekst og kontekst*. Oslo: Landslaget for norsk-undervisning, Cappelens forlag.
- Wellington, J. & Osborne, J. (2001). *Language and Literacy in Science Education*. Philadelphia: Open University Press.
- Weyergang, C. & Frønes, T. S. (2020). Å lese kritisk: Elevers vurderinger av troverdighet og pålitelighet. I *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*, kapittel 7, s. 166–195. Oslo: Universitetsforlaget.
- Weyergang, C. & Magnusson, C. G. (2020). Hva er relevant lesekompetanse i dagens samfunn og hvordan måles lesing i PISA 2018? I T. S. Frønes & F. Jensen (red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*, kapittel 3, s. 46–78. Oslo: Universitetsforlaget.
- Winne, P. M. (1979). Experiments relating teachers' use of higher cognitive questions to student achievement. *Review of Educational Research*, 49, 13–50.

Kapittel 7

Å lese kritisk: Elevers vurderinger av teksters troverdighet og pålitelighet

CECILIE WEYERGANG OG TOVE STJERN FRØNES

SAMMENDRAG I dette kapitlet avklarer vi begrepet kritisk leseforståelse og undersøker hvordan elevenes evne til å lese kritisk måles i PISA 2018 og nasjonale leseprøver. Vi finner at flertallet av elevene verken foretar reelle vurderinger av teksters troverdighet eller begrunner standpunktene sine. Under halvparten av norske elever rapporterer at de har lært å foreta slike vurderinger på skolen. Det er grunn til å spørre om norske elevers kritiske lesekompetanse i for stor grad overlates til hva de lærer hjemme.

NØKKELORD kritisk lesing | critical literacy | nasjonale prøver i lesing | LK20 | PISA 2018

ABSTRACT In this chapter, we clarify the critical reading term and investigate how students' critical reading skills are assessed in PISA 2018 and in the national reading tests. Most of the students neither perform true evaluations of the trustworthiness of texts, nor state the reasons for their viewpoint. Less than half of the Norwegian students reported they have learned how to perform evaluations at school. We ask if critical reading competency amongst Norwegian students is being left to home literacy too much.

KEYWORDS critical reading | critical literacy | national reading tests | LK20 curriculum | PISA 2018

INNLEDNING

Kritisk lesing framheves i rammeverket for PISA 2018 og gjenspeiler at denne delen av lesekompetansen er helt nødvendig for å kunne fungere og delta i samfunnets tekstpraksiser (Weyergang & Magnusson, 2020, kapittel 3 i denne antologien). Sammenlignet med tidligere undersøkelser kommer denne forsterkede vektleggingen fram både i definisjonen av lesekompetanse, nye teksttyper i prøven og en utdyping av de ulike leseprosessene. I dag er det nærliggende å knytte kritisk lesing til kompetanse i å vurdere troverdighet og pålitelighet i ulike tekster. I en verden der alle kan gjøre tekster offentlige og der falske nyheter florerer, er det en forutsetning å ha verktøy for å kunne bedømme hvorvidt noe er riktig og gyldig, dette perspektivet er også framhevet i PISA-undersøkelsen. Resultater fra både leseprøven og fra spørreskjemaet i PISA 2018 viser at elever mangler strategier for å vurdere påliteligheten i ulike tekster. Dette er en kompetanse som er svært nødvendig når elever i dag må forholde seg til store mengder med informasjon, og spesielt i tilknytning til nettleasing. Vi presenterer noen av resultatene og gjør didaktiske refleksjoner over hvordan lærere kan nærme seg denne type leseutfordringer. Først redegjør vi for ulike teoretiske perspektiver som kan belyse begrepet kritisk lesing. Enkelte teoretiske retninger kan gi en forståelse av at kritisk lesing først og fremst handler om å avsløre feil, usannheter eller en forfatters skjulte agenda. Vi vil vise til teori som kan utvide denne forståelsen. Kritisk lesing knyttes også ofte til erfarne og sterke lesere, og flere teoretiske perspektiver beskriver kunnskap om verden som en forutsetning for å kunne gjøre kritiske refleksjoner. Vi vil presentere kritisk lesing som en analytisk metode der leseren har en bevissthet om hvilke spørsmål som er relevante å stille til ulike tekster.

KRITISK LESING OG FORNYELSEN AV KUNNSKAPSLØFTET 2020

I kapittel 3 i denne antologien viser Weyergang og Magnusson (2020) til at leseopplæring og lesekompetanse har fått en styrket posisjon i de seneste norske læreplanene. Det å kunne lese er en forutsetning for å lære i alle fag. I Kunnskapsløftet fra 2006 ble lesing definert som en grunnleggende ferdighet i alle fag. Evnen til å kunne reflektere over teksters form og innhold og gjøre kritiske vurderinger av ulike tekster ble framhevet både i beskrivelsene av lesing som grunnleggende ferdighet og i kompetansemål i ulike fag. I LK20 er kritisk tenkning og lesing løftet fram i læreplanverkets overordnede del og definert som en del av opplæringens verdigrunnlag. Her heter det blant annet at

Skolen skal bidra til at elevene blir nysgjerrige og stiller spørsmål, og utvikler vitenskapelig og kritisk tenkning [...]. Kritisk og vitenskapelig tenkning innebærer å bruke fornuften på en undersøkende og systematisk måte i møte med [...] fenomener, yringer og kunnskapsformer (...) Elevene skal kunne vurdere ulike kilder til kunnskap og tenke kritisk om hvordan kunnskap utvikles. (Kunnskapsdepartementet, 2017)

Mye av kunnskapen elevene vil måtte forstå og orientere seg i, både i og utenfor skolen, formidles gjennom tekster. Og en sentral del av det å kunne tenke kritisk knytter seg til å lese kritisk. I de enkelte læreplanene for fag kommer kritisk lesing til uttrykk i kompetansemålene. Det å kunne vurdere og reflektere over teksters form og innhold på en kritisk måte kan umiddelbart oppfattes som en svært kompleks kognitiv ferdighet som først og fremst er knyttet til sterke og eldre elever. Men ifølge LK20 skal elever i løpet av barneskolen kunne nærme seg tekst på en kritisk og reflektert måte. I læreplanen for samfunnsfag (Utdanningsdirektoratet, 2019a) heter det for eksempel at elevene skal kunne

- samtale om hvordan ulike kilder, inkludert kart, kan gi informasjon om samfunnsfaglige spørsmål (etter 2. trinn)
- utforske og presentere samfunnsfaglige spørsmål, søke etter informasjon i ulike kilder og vurdere hvor nyttig informasjonen er til å belyse spørsmålene (etter 4. trinn)
- presentere en aktuell nyhetssak og reflektere over forskjeller mellom fakta, meninger og kommersiell budskap i mediebildet (etter 7. trinn)

I læreplanen for norsk (Utdanningsdirektoratet, 2019b) heter det at elevene skal kunne

- samtale om forskjellen mellom meninger og fakta i tekster (etter 4. trinn)
- orientere seg i faglige kilder på bibliotek og digitalt, vurdere hvor pålitelige kildene er, og vise til kilder i egne tekster (etter 7. trinn)

Innenfor naturfag beskrives lesing som grunnleggende ferdighet slik: «Lesing i naturfag innebærer å utforske, identifisere, tolke og bruke informasjon fra ulike teksttyper og vurdere kritisk hvordan naturvitenskapelig informasjon framstilles og brukes i argumenter.» I læreplanen for KRLE heter det at lesing i KLRE innebærer å sammenligne og systematisere informasjon og vurdere kilder kritisk.

HVA ER KRITISK LESING?

Resultatene fra PISA-undersøkelsen som presenteres i dette kapitlet, vil først og fremst knytte seg til oppgaver som måler elevenes evne til å vurdere pålitelighet og troverdighet. Det er krevende å holde begrepene troverdighet og pålitelighet fra hverandre, men List og Alexander (2018) bidrar med en klargjøring av dem. Pålitelighet knytter seg til vurderinger av teksters innhold ved at leseren evaluerer måten informasjonen er presentert på, og om den framstår som gyldig og plausibel. Vurderinger av troverdighet baserer seg i større grad på at leseren evaluerer kildeinformasjon og stiller spørsmål om hvem som har skrevet teksten, og hvor den er publisert. Vurderinger av pålitelighet og troverdighet henger likevel sammen og er svært ofte overlappende (List & Alexander, 2018). Skal man trene elevene i en slik kompetanse, holder det ikke å stille dem spørsmålet «Kan vi egentlig stole på denne informasjonen?». Elever må vite *hvorfor* de kan eller ikke kan stole på tekstene de leser, og de må få kjennskap til hvilke strategier og spørsmål de kan stille som vil hjelpe dem til å gjøre gode vurderinger. Dette forutsetter en kritisk tilnærming til tekster. «Kritisk» kommer fra det greske *krinein*, som betyr «å skjelne». Ifølge *Det Norske Akademisk ordbok* vil det å være kritisk si at man forholder seg skeptisk, granskende eller prøvende til noe. Ryen, Jøsok, Jegstad og Sandvik (2019) definerer kritisk tenkning som evnen til å kunne bruke rasjonaliteten på en selvstendig og undersøkende måte for å kunne forstå og identifisere hvilke premisser som ligger bak ulike påstander. Denne definisjonen kan også benyttes for å definere kritisk lesing. Skovholt og Veum definerer kritisk lesing i vid forstand som det å bli bevisst på og stille spørsmål ved hvordan mening blir skapt gjennom semiotiske ressurser som verbalspråk, bilder, tabeller, figurer og typografi. De framhever også at kritisk lesing ikke utelukkende handler om kildekritikk. En slik definisjon gjør elevene til mottakere, uten å framheve at de også er aktører. Den kritiske eleven må være aktiv og i stand til å stille spørsmål og utfordre eksisterende tekster (Skovholt & Veum, 2014, 2020).

Det er nærliggende å ta utgangspunkt i studier innenfor *critical literacy-tradisjonen* for å nærme seg hva kritisk lesing kan innebære. Utgangspunktet for denne teoretiske retningen er at alle tekster kun er representasjoner av virkeligheten og alltid et resultat av tekstskeeperens valg. Tekster kan på den måten aldri helt og fullt ut vise virkeligheten slik den er. For å forstå tekster må leseren både innta forfatterens perspektiv og akseptere de premissene han eller hun legger til grunn for sin presentasjon av virkeligheten. Samtidig må leseren kunne gi teksten motstand og innse at den kun er en selektiv versjon av verden. For å kunne gjøre dette må leseren evne å stå utenfor teksten, dekonstruere meningsinnholdet og spørre seg om det som presenteres i teksten, kunne ha blitt formidlet på en annen måte (Janks, 2010, 2019).

Critical literacy er et bredt felt, og det finnes ulike retninger innenfor forskningstradisjonen. Lewison, Flint og van Sluys (2002) har gjennomgått ulike definisjoner av critical literacy som har vært brukt i forskningslitteraturen, og samlet disse definisjonene i fire dimensjoner som kan beskrive hva begrepet innebærer. Dimensjonene må ikke sees som adskilt, men belyser begrepet fra ulike vinkler. Critical literacy handler om å utfordre det vi ofte tar for gitt, for eksempel ved å registrere hvordan tekster og språk spiller på stereotypier og er med på å videreføre tankemønstrene våre. Begrepet knytter seg også til å kunne se en sak eller et fenomen fra ulike vinkler og innta ulike ståsteder. Dette innebærer å registrere de ulike stemmene som får komme til uttrykk i en tekst, vurdere hvorfor akkurat disse stemmene er tatt med, identifisere hvem som ikke får komme til uttrykk, og reflektere over hvordan teksten kunne ha sett annerledes ut dersom andre personer fikk uttale seg. Videre innebærer critical literacy at vi bevisstgjøres på forholdet mellom språk og makt, og at vi kan avsløre hvordan språk blir brukt for å opprettholde makt. Den siste dimensjonen handler om at individer selv tar ansvar for å endre etablerte strukturer og maktrelasjoner, og at de selv bruker skriving og tekstproduksjon til å utfordre det vi tar for gitt (Lewison, Flint & van Sleuys, 2002; Lewison, Leland & Harste, 2015).

Et viktig utgangspunkt for å lese kritisk er antakelsen om at språket ikke er nøytralt. Den franske filosofen og idéhistorikeren Michel Foucault var opptatt av forholdet mellom kunnskap og makt og framhevet at språket fungerer konstruktivt, det vil si at verden konstrueres av språket, av diskursen (Skovholt & Veum, 2014, s. 34). *Den kritiske diskursanalysen* (critical discourse analysis, CDA) har vært et sentralt utgangspunkt for arbeid med critical literacy, og Norman Fairclough (1989) er en viktig bidragsyter til denne retningen der det framheves at alle tekster er preget av samfunnskonteksten som de produseres i, samtidig som tekster bidrar til å endre samfunnet (Skovholt & Veum, 2020, s. 18). Kritisk diskursanalyse har til hensikt å vise hvordan mennesker gjennom språkbruk både bevisst og ubevisst viderefører tankemønstre som kan være krenkende for enkelte grupper i samfunnet. Dette bygger på en forståelse av at makt blir utført og overført gjennom språkbruk og tekster. Kritisk diskursanalyse innebærer refleksjon over hvorfor forfatteren har gjort de valgene han har, hva som er det ideologiske grunnlaget for valgene, og hvilke konsekvenser det kan få. I kritisk diskursanalyse er hensikten å synliggjøre at framstillinger som tilsynelatende virker nøytrale, alltid har ideologiske implikasjoner (Skovholt & Veum, 2014; Skovholt & Veum, 2020; Grue, 2011). Tekster som tradisjonelt har blitt analysert innenfor kritisk diskursanalyse, er typisk tekster som har et stort publikum og når ut til mange aktører, slik som medietekster og politiske tekster.

Kritisk lesing – å registrere at tekster bryter med de forventningene vi møter dem med

Slik kritisk lesing kan forstås ut fra definisjonene innenfor critical literacy-tradisjonen og kritisk diskursanalyse, er det lett å sitte igjen med den oppfatningen at det spesielt er noen typer tekster som bør leses med et kritisk blikk. Er det slik at kritisk lesing først og fremst handler om å avsløre en forfatters agenda ved å analysere språkbruk? Er det viktigste med kritisk lesing å kunne registrere at tekstskaperen kommer med feilaktige påstander, eller bli bevisstgjort om at tekst og språkbruk uttrykker ulike maktrelasjoner? Er det kun Donald Trump sine twittermeldinger og Sylvi Listhaug sine facebookinnlegg som skal leses kritisk? Finnes det teori som kan være med på å utvide feltet kritisk lesing? Forskere innenfor feltet problemløsning i kognitiv psykologi arbeider også med komplekse problemer som trenger flere innfallsvinkler. Slike teoretiske retninger kan brukes for å forstå begrepet kritisk lesing (Roe, Ryen & Weyergang, 2018). Graesser, Millis og Zwaan (1997) viser til noen pragmatiske prinsipper som må ligge til grunn for å sikre at kommunikasjon som foregår gjennom skriftspråk, fungerer godt og treffer mottakeren på en intendert måte. Forfattere som har en klar tanke om hva de ønsker å formidle, tar flere bevisste grep når de skriver, slik at tekstene skal treffe leserne på en ønsket måte, og at leseren skal forstå. På samme måte forventer leseren av en tekst at forfatteren har lagt til rette for forståelse. Vi har også en forventning om at teksten skal kunne leses på samme måte som vi vanligvis leser lignende tekster. Dersom formålet vårt med å lese er få helt grunnleggende informasjon om et fenomen, vil erfarne lesere i mange tilfeller gå til en fagtekst de anser som kvalitetssikret. For at kommunikasjonen skal fungere, og de skal nå målet med lesingen, er det et sentralt premiss at leserne stoler på at opplysningene i teksten er sanne. Det som formidles, bør ikke være motsetningsfullt, og tekstens form og struktur bør ikke bryte med lesernes forventninger. Språket bør være godt, og forfatteren bør bruke eksempler som fungerer. Dersom målet med å lese er å få informasjon og en oversikt over årsakene til den franske revolusjon, vil vi for eksempel ha en forventning om at ulike hendelser blir presentert i kronologisk rekkefølge.

Men dette er ikke nødvendigvis realiteten. Det er ikke alle tekster som følger slike pragmatiske prinsipper, og det er absolutt ikke slik at alle tekster nødvendigvis formidler en sannhet. Mange tekster kan inneholde motsetningsfull informasjon, og strukturen kan være annerledes enn den vi finner i fagtekster vi vanligvis leser. Erfarne lesere vil kunne registrere og stille spørsmål ved slike uregelmessigheter i tekster, andre ser det ikke som en mulighet at teksten bryter med de forventningene vi møter dem med. Dette kan resultere både i at de misforstår innholdet i teksten, og at de ikke klarer å vurdere hvorvidt tekstens inn-

hold er troverdig (Graesser et al., 1997, s. 172–173; Roe, Ryen & Weyergang, 2018, s. 121–122, 140).

Det er her viktig å legge til at selv om en tekst bryter med forventningene våre, vil det ikke nødvendigvis si at den er dårlig skrevet. Flere studier antyder for eksempel at mange elever møter sammensatte tekster med forventninger som ikke innfris, men at de ikke nødvendigvis registrerer det. Anne Løvland (2006) observerte at elever konsentrerte seg om den løpende verbalteksten i sammensatte tekster og i mindre grad fokuserte på informasjonen som var lokalisert i bilder og tekstboks, selv om disse tekstelementene også inneholdt vesentlig informasjon. Et annet eksempel fra nasjonale prøver i lesing viste at elever på 8. trinn hadde problemer med å identifisere en tekst som reklame. Dette kan ha vært fordi de i stor grad fokuserte på den løpende verbalteksten og i liten grad reflekterte over tekstens komposisjon der både bildet av et produkt var svært framtrødende og en logo var plassert nederst i teksten. Elevene kan ha hatt en forventning om at den viktigste informasjonen lå i verbalteksten, og dette kan ha vært grunnen til at de ikke klarte å identifisere tekstens hovedhensikt (Roe, Ryen & Weyergang, 2018). Senere i dette kapitlet viser vi hvordan ulike typer spørsmål kan bidra til at elevene har en kritisk tilnærming til tekstene de leser. Slike spørsmål kan stilles til alle typer tekster enten de formidler sannhet eller usannheter, uavhengig om de godt eller dårlig skrevet. Eksempler på slike spørsmål vises også i kapittel 6 i denne antologien, der Ryen og Frønes (2020) analyserer oppgaver fra PISA og nasjonale prøver i lesing, som ber elevene om å identifisere hva slags bevis forfatteren bruker for å belegge sine påstander.

Er kritisk lesing kun forbeholdt erfarne lesere?

Kritisk literacy brukes også innenfor språkvitenskap. Mary Macken-Horarik sier at for å oppøve kritisk literacy må leseren evne å problematisere forholdet mellom meningsskaping og sosiale prosesser (1998). Ifølge Macken-Horarik handler kritisk literacy om å gjenkjenne og motstå ulike leseposisjoner som blir realisert gjennom forskjellige tekster. En tekstskaper vil alltid legge opp til at teksten skal oppfattes på en bestemt måte, men leseren kan velge å gå imot tekstskaperens intenderte leseposisjon. Macken-Horarik beskriver critical literacy som en avansert kompetanse som må oppøves. Hun presenterer tre domener for læring som illustrerer hvordan barn utvikler literacy-ferdigheter. Literacy utvikler seg fra dagligdags literacy der vi kommuniserer og omgås andre mennesker gjennom primært muntlig språk. Typiske tekster innenfor dette domenet er huskelapper, sms-er og bussruter. Når vi begynner på skolen, kommer vi inn i et mer spesialisert domene der språket

i tekstene blir mer avansert og preges av fagbegreper. Læring innenfor dette domenet skiller seg fra dagliglivets domene. Her stilles det krav til at språkbrukere skal kunne klassifisere og systematisere erfaringer, organisere objekter, argumentere og definere og skape logiske forbindelser. Typiske tekster innenfor dette domenet er akademiske og faglig forankrede tekster. Critical literacy er, ifølge Macken-Horarik, en videreføring av dagliglivets domene og det spesialiserte domenet. Innenfor det kritiske domenet kan vi rekonstruere mening, innta nye perspektiver, drøfte og reflektere over det vi har lært innenfor de andre domene. Evnen til å lese kritisk forutsetter på den måten at lesere har god innsikt i og forståelse av teksters innhold, oppbygning og struktur. Dette samsvarer også med andre forståelser innenfor språkvitenskapen. Michael Halliday (1996) framhever at elever må ha språklig innsikt for å kunne utvikle kritisk lesekompetanse.

Å kunne lese og skrive er ikke bare å delta i de diskursene som finnes i samfunnet en lever i. Det er faktisk å yte motstand mot dem. Det er nokså underlig å tro at en kan engasjere seg i diskursiv motstand uten å kjenne til språket som brukes i diskursene. (oversettelse fra Maagerø & Tønnessen, 2006, s. 24)

Leseforsker Patricia Alexander framhever at evnen til å lese kritisk knyttes til erfarne lesere (2005). Hun beskriver lesing som en kompetanse som utvikler seg gjennom hele livet. Hvordan vi forstår det vi leser, endrer seg etter hvert som lesekompetansen vår utvikler seg. Barn som akkurat har lært å lese, vil bruke overflatiske strategier for å forstå, som å lese en tekst flere ganger eller lokalisere og streke under vanskelige begreper. Eldre og erfarne lesere vil utvikle mer avanserte lesestrategier, der de stiller spørsmål til tekstene de leser, og evaluerer relevans og troverdighet (Alexander, 2005, s. 413–423).

Ut fra noen av definisjonene over er det lett å oppfatte kritisk lesing som en svært avansert kompetanse som først og fremst er forbeholdt sterke og erfarne lesere med solide kunnskaper om verden og om ulike teksters sjangre, språk og struktur. De fleste vil være enige om at for å kunne gjøre gode og kritiske vurderinger av et saksforhold, bør man ha en viss kunnskap om det som diskuteres. Dette samsvarer også med Blooms taksonomi fra 1954. Denne modellen ble utviklet for å klassifisere ulike nivåer av tenkning. Taksonomien er formet som en pyramide der kunnskapsbasen danner et fundament for de neste nivåene. Vi tilegner oss kunnskap om verden, deretter vil vi kunne gjengi den med egne ord, videre vil vi kunne bruke kunnskapen i nye sammenhenger før vi kan se kunnskap i sammenheng med andre forhold. Til sist vil vi kunne vurdere hvorvidt kunnskapen er gyldig, og om vi kan stole på den (Bloom, 1956). Kritisk tenkning blir slik sett

som det høyeste nivået av måten vi behandler og forstår kunnskap på. Men er det ikke også slik at vi er nødt til å lese og tenke kritisk for å kunne etablere ny kunnskap? Sam Wineburg og Jack Schneider (2011) ytrer en bekymring om at Blooms taksonomi lever sitt eget liv i historieundervisningen i skolen. I artikkelen «Was Bloom's taxonomy pointed in the wrong direction?» gjengir de sitater fra amerikanske lærere som speiler den oppfatningen at elevene må introduseres for sentrale elementer i faget før de kan begynne å gjøre kritiske vurderinger. Artikkelen er skrevet i en historiefagskontekst, men har også overføringsverdi til andre fag i skolen.

Wineburg (2018; Wineburg & Schneider, 2011) gjennomførte en studie der elever på high school ble presentert for en tekst som stod på trykk i New York Times i 1892. I teksten annonserte den amerikanske presidenten, Benjamin Harrison, en ny nasjonal fridag 21. oktober, i anledning at det var 400 år siden «Discovery day». Harrison hedret Christoffer Columbus som en svært viktig og stor oppdager og en pioner som la grunnlag for opplysning og utvikling i det amerikanske samfunnet. Elevene ble bedt om å lese teksten kritisk og reflektere over måten den var skrevet på. Elevene på high school brukte forkunnskapen sin om Columbus aktivt og problematiserte beskrivelsen av han som en hederlig og stor oppdager. Flere påpekte at han ikke nødvendigvis bare hadde noble hensikter. Enkelte av elevene trakk for eksempel fram at selv om Columbus selv hevdet å være en ekte kristen, hadde de hørt at han også fanget og torturerte urbefolkningen under sine oppdagelser. Vi kan si at disse unge elevene utførte kritiske lesninger på et grunnleggende nivå. De stilte direkte spørsmål til tekstens innhold og spurte seg om det virkelig var grunnlag for å hedre Columbus med en nasjonal fridag. En gruppe historiestudenter fikk samme utfordring som high school-elevene: Les teksten fra 1892 historisk og kritisk, og reflekter over måten den er skrevet på. Disse studentene hadde helt andre tilnæringer til å lese historisk og kritisk enn det elevene hadde. Studentene startet med å stille spørsmål om når teksten var publisert, og i hvilken sammenheng: Hva var egentlig hensikten med denne teksten? Studentene kom fram til at 1892 var midt i en periode der mange immigranter fra Europa kom til USA, og svært mange var katolikker og italienere. Mange italienere brukte Columbus sin oppdagelse av Amerika som et alibi for å knytte seg til sitt «nye land». Harrisons tekst måtte leses i denne konteksten og kunne helt tydelig sees som en politisk handling for å nå ut til en stor velgergruppe. For elevene handlet teksten først og fremst om Columbus, og de så den ikke som et produkt av en helt spesiell historisk kontekst. For studentene handlet en kritisk lesing av teksten om å avsløre noe som ikke ble uttrykt direkte, nettopp ved å stille spørsmål som førte til at de genererte ny kunnskap: Hvorfor ble denne teksten egentlig skrevet? Hva var hensikten med teksten?

Kunnskap er en forutsetning for kritisk tenkning, men på samme måte er kunnskap det høyeste målet med kritisk tenkning. Vi kan ikke etablere ny kunnskap uten å stille kritiske spørsmål. En innvending til Wineburgs studie vil være at forskerne ikke kunne forvente at elevene hadde dyptgående kunnskap om forholdene i USA i 1880-årene, men studien illustrerer likevel at spørsmålene som studentene stilte til tekstene, viste en annen form for kritisk tilnærming som ikke utelukkende handlet om å avsløre at tekstens avsender tok feil om Colombus. Skovholt og Veum (2020) framhever at for å kunne lese kritisk er det avgjørende å kartlegge konteksten teksten er skrevet i. Når elever blir utfordret til å stille spørsmål om konteksten, vil de også kunne etablere verdifull kunnskap om samfunnet. Slike spørsmål kan for eksempel være: Hvilken sosial handling foregår i situasjonen der teksten er publisert? Hvem er teksten rettet mot? Hvilke interesser og mål har forfatteren med teksten? (Skovholt & Veum, 2020, s. 43, 78). Kildekritiske spørsmål som studentene stilte i Wineburgs studie, har tradisjonelt vært knyttet til den historiske fagtradisjonen, men denne type teksttilnærming er i dag svært relevante på tvers av fag og ikke lenger beholdt akademiske kontekster og lesesituasjoner.

Som nevnt innledningsvis i dette kapitlet er kompetanse i å lese kritisk uttrykt eksplisitt i kompetansemål allerede på småskoletrinnet i LK20, og dette krever at vi utvider den «bloomske» beskrivelsen av kritiske vurderinger. Utviklingen av LK20 har da heller ikke vært basert på Blooms taksonomiske tenkning. Ryen et al. (2019) poengterer at måten kritisk tenkning er beskrevet på i LK20, gjør at vi må starte å innøve denne kompetansen allerede fra første klasse, vi kan ikke vente til elevene har tilstrekkelig kunnskap til å ha noe å tenke kritisk om. I PISA-prøven møter elevene ulike typer spørsmål som krever en kritisk tilnærming til tekster, og videre i kapitlet vil vi fokusere på spørsmål og oppgaver som krever at elevene vurderer troverdighet og pålitelighet. Slike spørsmål er helt sentrale for å kunne håndtere og orientere seg i dagens utømmelige informasjonsmengde. De senere årene har også mange studier innenfor leseforskningen vært orientert mot denne måten å lese kritisk på, og vår gjennomgang av feltet nedenfor bærer preg av dette.

Hva vet vi fra før om norske elevers evne til å vurdere troverdighet og pålitelighet?

De fleste norske empiriske studier som relaterer seg til elevers kompetanse i kritisk lesing, utforsker elevenes evne til å vurdere om tekster eller forfattere er troverdige, og hvorvidt vi kan stole på dem. I det videre vil vi fokusere på tidligere studier knyttet til teksters troverdighet og tekst- og oppgaveeksempler som kan

belyse hva som er spesielt vanskelige vurderinger for elever. Å kunne vurdere troverdighet blir ekstra viktig når vi skal vurdere flere tekster som handler om det samme temaet, opp mot hverandre. Som det blir beskrevet i kapittel 3 av denne antologien (Weyergang & Magnusson, 2020), er det ikke lenger slik at elevene blir veiledet av læreren til en sikker og pålitelig kilde når de skal innhente informasjon. Elevene har enkel tilgang til kilder, og de vil finne mange ulike tekster som alle omhandler det samme temaet, og som kan ha motstridende innhold. I slike lesesituasjoner må leseren både evaluere troverdigheten av ulike typer kildemateriale og binde tekstene sammen til en helhetlig forståelse av et bestemt tema (Bråten & Strømsø, 2007). Dette beskriver en leseutfordring som vi alle står overfor daglig.

Et større forskningsmiljø ved Universitetet i Oslo har gjennomført en rekke studier av hvordan lesere arbeider med flere tekster om beslektede temaer, såkalte multiple tekster. Arbeidet har vært ledet av Ivar Bråten, Helge Strømsø og Øistein Anmarkrud. Flere studier har sett på hvordan elevenes kunnskapssyn (eng. epistemic beliefs) har betydning for hvordan elever integrerer informasjon fra multiple tekster med motstridende innhold, og hvilke strategier de bruker når de leser disse (Ferguson, Bråten & Strømsø, 2012; Anmarkrud, Bråten & Strømsø, 2014). Det viser seg at selv kortvarig læringsarbeid med multiple tekster ser ut til å føre til endringer i elevers kunnskapssyn mot mer kompleks forståelse (Ferguson, Bråten, Strømsø & Anmarkrud, 2013).

Wenche Mork Rogne (2014) undersøkte hvordan elever på 7. trinn forstår fem ulike tekster med noe overlappende, noe motstridende og/eller noe unik informasjon. Tekstene beskrev den samme hendelsen, og da elevene skulle oppsummere det de hadde lest, undersøkte hun innholdet i elevenes oppsummeringer. Det viste seg at elevenes oppsummeringer inneholdt flere av de overlappende elementene og færre av de unike og motstridende. Det kan med andre ord se ut til at det er utfordrende for elevene å skape sammenheng i motstridende informasjon som går på tvers av tekster. Det kan også være et tegn på at elevene stoler mer på informasjon som blir gjentatt flere ganger, enn den informasjonen som kun blir gitt ett sted (Rogne & Strømsø, 2013).

Anders Eilertsen og Aslaug Veum (2019) undersøkte hvordan fire høytpresterende elever på VG3 forstod en historisk tekst med antisemittisk innhold fra 1938, og i hvilken grad de gjorde kritiske vurderinger og tolket teksten i lys av både den historiske konteksten og samtidskonteksten. Elevene brukte sin forkunnskap om annen verdenskrig og fascistisk ideologi til å forstå, noe som utvidet deres perspektiv på teksten. De trakk også linjer til sin egen samtid og ga eksempler på hvordan minoriteter i dag utsettes for hatretorikk. Eilertsen og Veum fant i tillegg

at elevene oppfattet dagens lesere som bedre rustet til å innta en kritisk holdning til tekster med kontroversielt innhold, sammenlignet med lesere på slutten av 30-tallet. Elevene begrunnet dette med at mennesker i dag er mer opplyste og generelt har høyere utdanning. Det så ikke ut til at elevene reflekterte over at mennesker i dag har tilgang til mange flere tekster enn de hadde før, og at dette i enda større grad utfordrer oss til å lese kritisk og vurdere teksters troverdighet.

En av de tidligste norske studiene av elevenes evne til å vurdere kritisk kilder på nettet var en tilleggsundersøkelse av nettleasing i PISA 2009, der om lag 1700 norske elever deltok på en leseprøve i et lukket nett (Frønes & Narvhus, 2011; OECD, 2011). De norske elevene presterte gjennomsnittlig i internasjonal sammenheng på nettleseprøven, og prestasjonene var som de norske resultatene i lesing på papir. Frønes og Narvhus (2012) fant i en nærmere analyse av elevsvar at det bare var en liten andel av elevene som hadde svarstrategier som nærmet seg den kildeforståelsen oppgavene ba om, og at mange elever hadde en naiv oppfatning av tekstene. Et hovedfunn var at elevene så ut til ikke å stille de riktige spørsmålene til tekstene, eller spørsmål ved tekstenes autoritet.

En undersøkelse av digital kompetanse i 2013, International Computer and Information Literacy Study (ICILS), fant at norske elevers digitale ferdigheter var gode sammenlignet med andre skolesystemer, men at det var store forskjeller elevene imellom (Thronsen, Hatlevik & Loi, 2015). Hver fjerde norske elev hadde så svake digitale ferdigheter at de ville ha problemer med å kunne delta fullt ut i skole, yrkes- og samfunnsliv for øvrig, og også å nyttiggjøre seg nyere teknologi i læringsarbeidet. Blant de absolutt vanskeligste oppgavene – som bare en liten andel elever mestret – var oppgaver som stilte krav til at elevene kunne evaluere nytteverdi og vurdere troverdigheten basert på innhold og kilder (Hatlevik, Thronsen & Loi, 2015).

Marte Blikstad-Balas og Marte Foldvik (2017) undersøkte strategiene til sju elever i videregående skole da de skulle vurdere tre ulike nettekster om det samme temaet for en skoleoppgave. De tre tekstene var tekster om kjøttforbruk fra vidt forskjellige avsendere: bloggeren Sophie Elise, Framtiden i våre hender og organisasjonen Matprat. De fant at elevene i liten grad vurderte tekstene grundig før de ble bedt eksplisitt om å gjøre det, og når de så vurderte, la de størst vekt på at det var spennende eller relevant. Videre brukte de egen forkunnskap som målestokk for vurderingen, og det var i stor grad antakelser og ikke reelle kritiske bedømmelser som lå til grunn for vurderingene.

De norske studiene vi har gått gjennom i denne delen, kan oppsummeres med noen generelle tendenser. Et trekk er at det ser ut til at elever mener at de er godt rustet for å vurdere ulike kilder. Dette står i motsetning til flere studier som finner

at mange elever mangler strategier for å vurdere troverdighet, og vi har spesielt sett dette i studiene som knytter seg til å lese på nettet. Et annet trekk er at elever ser ut til å stole på informasjon som går igjen flere steder – at gjentakelse er et kvalitetskriterium i seg selv – og at denne informasjonen trygt kan gjengis. Flere studier viser til at leserens kunnskapssyn er avgjørende for å lese og forstå tekster, og særlig tekster om samme emne som gir motstridende informasjon. Et siste felles trekk mellom studier er at mange elever har en naiv forståelse av hvordan kunnskap etableres, og bør oppøve en mer kompleks forståelse.

TEKST- OG OPPGAVEEKSEMPLER – Å VURDERE TROVERDIGHET OG PÅLITELIGHET

En stor andel av de nye tekstene i PISA 2018 er multiple tekster. Noen av oppgavene til disse tekstene krever at elevene må vurdere om de kan stole på informasjonen som blir formidlet, eller ikke. Vi skiller her mellom oppgaver der elevene skal avgjøre om informasjon er pålitelig – altså om vi kan stole på informasjonen som blir gitt – og oppgaver der elevene skal finne tegn til troverdighet hos avsendere.

Elevene møter blant annet to ulike tekster som begge handler om et omdiskutert produkt. Den ene teksten er en salgsside fra Internett, der flere virkemidler tas i bruk for å overbevise leseren om at produktet er trygt, blant annet vises det til en rapport skrevet av en anerkjent organisasjon. Elevene ble spurt om nettsiden var en pålitelig kilde til informasjon. De skulle svare ja eller nei og gi en begrunnelse for svaret. Det er vanlig for slike oppgaver at man kan få poeng både for å svare «Ja» og «Nei» så lenge begrunnelsene er gode.

Denne oppgaven var svært vanskelig for elever i alle de nordiske landene. I Norge var det kun 13 prosent av elevene som fikk poeng, mens det i OECD-området var signifikant flere elever som fikk poeng, gjennomsnittlig 17 prosent. For å få poeng måtte elevene gjenkjenne nettsiden som en salgsside eller påpeke at den viste til troverdige kilder. Her er det interessant å studere hva elever som ikke fikk poeng på oppgaven, svarte, for dette kan fortelle oss noe om hvilke strategier de bruker for å vurdere pålitelighet:

- A. Jeg tror vi kan stole på dette fordi de kommer med fakta, ikke subjektive meninger.
- B. Fordi siden har et navn som høres troverdig ut.
- C. Det er en ordentlig nettside, og det virker som om de har peiling.
- D. For de viser akkurat hvordan man skal bruke produktet.

- E. Det er lett og nyttig info.
- F. Relevant fakta og gode argumenter.
- G. Den tar opp både positive og negative ting.

Alle disse elevene anser nettkilden som en god kilde til informasjon, og det ser ut til at de bruker ulike strategier for å vurdere hvorvidt kilden er til å stole på. En del av svarene er vage og upresise, slik som A, E, F og G. Disse svarene kunne elevene ha avgitt uten å lese tekstene i det hele tatt, og begrunnelsene relaterer seg ikke til spesifikke trekk ved teksten. I eksempel D bruker eleven innholdet på nettsiden til å vurdere påliteligheten, mens i eksempel B og C har elevene tatt utgangspunkt i nettsidens navn og layout. Disse strategiene samsvarer med funn fra studier om elevers vurderinger av nett-tekster. Her viser det seg at når elever skal velge ut tekster til å besvare en skoleoppgave, er det mange som tar utgangspunkt i nettsidens layout og informasjonsmengden i teksten. Mange velger også det første treffet som kommer opp når de foretar et nettsøk (Salmerón et al., 2018).

Denne tekstenheten hadde flere oppgaver som utfordret elevene til å gjøre kritiske vurderinger. Elevene skulle både bestemme tekstenes hensikt, finne overlappende informasjon, vurdere om informasjonen var partisk eller nøytral, og finne ulikheter i hvordan produktet ble presentert. Fordi disse tekstene og oppgavene skal inngå i senere prøvegjennomføringer, er det ikke mulig å vise dem i sin helhet. Men vi vil videre bruke et eksempel fra nasjonale prøver i lesing som på flere måter ligner den nevnte PISA-teksten, og som også utfordrer elevene på ulike måter til å lese kritisk.

Motstridende influensaråd

Teksten *Influensasmitte* var med i den nasjonale prøven i lesing for 8. og 9. trinn i 2019. *Influensasmitte* består av to tekster som handler om hvordan man kan forebygge influensasmitte. Kilden bak nyhetsgrafikken *Beskytt deg mot influensa* er Folkehelseinstituttet. Leserinnlegget *Nei, ikke nys i albuen!* er undertegnet «Björg Marit Andersen, doktor i medisin, professor i hygiene og smittevern». Andersen tilbakeviser Folkehelseinstituttets anbefaling om å nyse i albuen. Elevene må se de to tekstene i sammenheng og identifisere hva Folkehelseinstituttet og Andersen vil oppnå, og hva de er enige og uenige om. De må også vurdere om det er grunn til å stole på Björg Marit Andersen. Se faksimile av teksten og to av oppgavene under.

Tekstene nedenfor handler om influensasmitte. Tekst 1 er en nyhetsgrafikk som stod på trykk i flere aviser høsten 2017. Tekst 2 er et leserinnlegg fra avisa *Aftenposten* i januar 2018. Bruk tekstene når du svarer på oppgavene. (L058)

Tekst 1:

Beskytt deg mot influensa

Hvert år smittes rundt 10 % av befolkningen. Sesongen varer fra oktober til mai. I fjor var influensasезongen på sitt verste i desember.



Tekst 2:

Onsdag 3. januar 2018

Aftenposten

Kort sagt

Nei, ikke nys i albuen!

Nå er influensasезongen i gang igjen, og på nytt er avisene fylt av informasjon om hvordan vi best skal unngå smitte – og unngå å smitte andre.

Folkehelseinstituttets anbefaling, at influensasyke mennesker (inkludert helsepersonell) skal «hoste og nyse i albuen» på eget tøy/uniform, er å be om stor smittespredning! Virus og bakterier lever lenge i tekstiler og spres til miljøet og smitter andre. Et godt råd er å bruke engangs papirlommetørkle og vaske hendene etterpå! Snørr, bakterier og virus på klærne er både ekkelt, uetisk og uhygienisk!

Bjørg Marit Andersen

Doktor i medisin, professor i hygiene og smittevern

Hva er Bjørg Marit Andersen og Folkehelseinstituttet enige om?

- A at håndvask er et viktig tiltak for å unngå smittespredning
- B at influensasезongen begynner tidligere for hvert år
- C at det er lett å bli smittet av snørr på klærne
- D at det er en overdreven frykt for influensa blant folk

En elev som har lest teksten, sier: «Jeg mener at vi kan stole på Bjørg Marit Andersens råd!»
 Hvordan kan denne eleven begrunne dette?

.....

FIGUR 7.1. Oppgaveeksempel fra nasjonale prøver for 8. trinn, 2019, to oppgaver til teksten *Influensasmitte*.

Begge disse oppgavene i figur 7.1 er relevante for å ta kritisk stilling til tekstene. Oppgaven om hva avsenderne av tekstene er enige om, tar utgangspunkt i den overlappende informasjonen i de to tekstene, og dette ser ut til å være en relativt enkel oppgave. I underkant av 80 prosent av elevene krysset av for rett svaralternativ, som er A «at håndvask er et viktig tiltak for å unngå smittespredning». Dette er i tråd med Rognes studie, som blant annet konkluderer med at elever har lettere for å huske og gjengi informasjon som nevnes flere ganger (Rogne & Strømsø, 2013). De fleste av elevene som svarte feil, krysset av for alternativ C, «at det er lett å bli smittet av snørr på klærne», og dette er informasjon som er unik i én av tekstene.

Den viktigste oppgaven til tekstene om influensasmitte i vår sammenheng er troverdighetsoppgaven: Hvorfor kan vi stole på Andersens råd? Denne oppgaven er typisk for måten troverdighet behandles på også i PISA-undersøkelsens leseprøve. Vi ser likheter mellom svartypene som elevene gir, nemlig at svarene vitner om at elevene mangler strategier for hvordan de skal vurdere en avsenders troverdighet, og dermed om innholdet i teksten er til å stole på. I likhet med lignende undersøkelser av elevsvar (Frønes & Narvhus, 2012) karakteriseres elevenes svar ved at elevene viser til innholdet. De svarer bare ja eller nei uten begrunnelse, eller de avgir så vage svar at det vanskelig kan avgjøres om de har gjort en vurdering. I henhold til vurderingsveiledningen for prøven i 2019 skal svar som viser til at Andersen er doktor i medisin eller professor i hygiene og smittevern, godtas. 30 prosent av de norske 8.-klassingene som hadde nasjonale prøver i 2019, fikk poeng for svar som: *Hun har doktorgrad i medisin*, eller *Hun har utdanning i akkurat dette om smitting og helse*, eller *Den eleven kan begrunne dette med og si at hun er lege og har info om dette*. Blant den høye andelen svar som måtte underkjennes av lærere som retter nasjonale prøver, er svar som ikke viser til Andersens yrkesbakgrunn, eller svar som kun viser til innholdet og argumentene hun bruker i leserinnlegget. En rekke svartyper er velkjente fra andre og lignende oppgaver og kjennetegnes ved at de enten er for vage og generelle, fokuserer på innholdet i innlegget eller er direkte feilaktige:

- ▶ fordi hun bruker mye fakta
- ▶ fordi det høres riktig ut
- ▶ fordi hun kommer med gode argumenter for og imot
- ▶ fordi hun er veldig klar på meningene sine, og hun var veldig overbevisende i forhold til at man for eksempel ikke skal bruke albuekroken
- ▶ Eleven kan begrunne det med å si at hun har rett i at det sprer bakterier ved å nyse og hoste i albuen, og at det derfor er lurt og bruke papirlommetørkle og vaske hendene etterpå.

Influenzasmitte er altså en tekst for norske 8.- og 9.-klassinger, men kan vi jamføre funnene med det 10.-klassinger presterer i PISA-undersøkelsen? Det ser ikke ut til at andelen elever som mestrer dette, går nevneverdig opp i løpet av ungdomsskolen, og det samme gjelder kvaliteten på elevenes svar.

ELEVENES KUNNSKAP OM STRATEGIER FOR Å UNDERSØKE AVSENDERES PÅLITELIGHET

Så langt har vi beskrevet leseoppgaver fra PISA 2018 og nasjonale prøver i lesing der elevene blant mange andre oppdrag får oppgaver som utfordrer dem til å vurdere troverdighet og pålitelighet. Det å kunne reflektere over tekster på denne måten har alltid vært viktig, men har blitt enda mer presserende i dagens informasjonssamfunn. Internett gir oss mange muligheter til å innhente informasjon, men stiller oss også overfor mange nye utfordringer. I kapittel 3 i denne antologien viser Weyergang og Magnusson (2020) til at lesing på nettet krever andre og ofte mer avanserte strategier. Mange elever overvurderer sin digitale dømmekraft og innser ikke egne begrensninger i møtet med ulike stemmer på nettet. Medietilsynets undersøkelse «Barn og medier» viser at de aller fleste i alderen 13 til 18 år mener at de er litt eller veldig gode til å finne informasjon på nett (89 prosent) og til å forstå informasjonen de finner (86 prosent) (Medietilsynet, 2018). De fleste mener også de er litt eller veldig gode til å forstå om noen prøver å lure dem (85 prosent). I tillegg mener 74 prosent at de er litt eller veldig gode til å forstå om informasjon er sann eller falsk.

Flere av oppgavene i PISA-undersøkelsen representerer leseutfordringer som elevene vil møte på nettet (Weyergang & Magnusson, 2020). I tillegg er elevenes generelle kunnskap om strategier knyttet til nettlæsning undersøkt i spørreskjemadelen av PISA-undersøkelsen, der en av tre strategicaser handler om å undersøke avsenders pålitelighet (se beskrivelser og resultater for de øvrige i Magnusson & Frønes 2020, kapittel 4 i denne antologien). Elevene ble bedt om å rangere hvor egnet ulike strategier var til å vurdere en avsenders pålitelighet når de mottok en e-post om at de hadde vunnet en mobiltelefon. For å undersøke hvilke strategier elevene var kjent med for å vurdere en avsenders pålitelighet, fikk de oppgitt en situasjonsbeskrivelse og fem strategier som de skulle angi nytteverdien av. Strategiene var på forhånd vurdert av et panel av leseeksperter (OECD, 2019), og en foretrukket rangering av de fem strategiene var fastlagt. Elevenes svar ble så kodet om etter i hvilken grad de rangerte strategiene etter «ekspertrekkefølgen». I dette kapitlet vil vi både se på norske elevers svar på hver av strategiene og sammenligne svarene med elever i de andre nordiske landene samt OECD-gjennom-

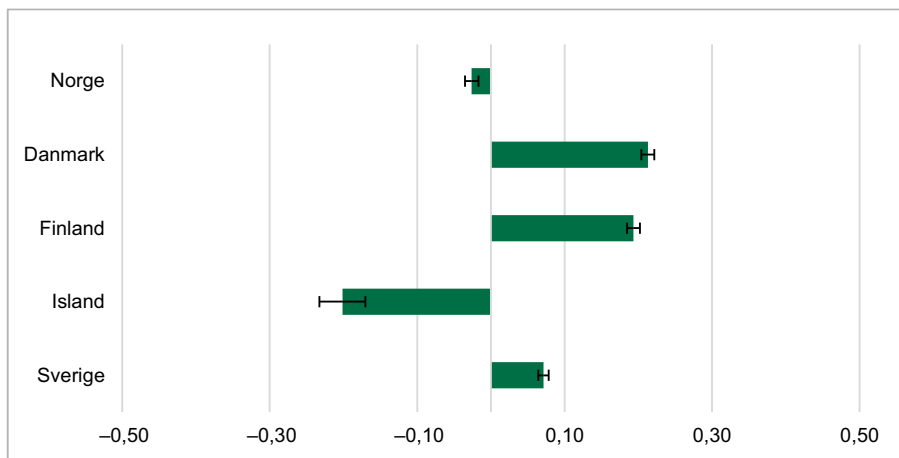
snittet. Vi ser også på kjønnsforskjeller i svarmønstre og elevenes samleskår for lesesituasjonene samlet (konstruktverdier).

Situasjonen og strategiene som elevene fikk oppgitt, var:

Du har fått en e-post fra en kjent mobiloperatør der det står at du har vunnet en mobiltelefon. Avsenderen ber deg klikke på lenken og fylle ut et skjema med personlige opplysninger, så de kan sende deg mobilen. Hvor nyttig synes du det er å bruke følgende strategier når du mottar denne e-posten?

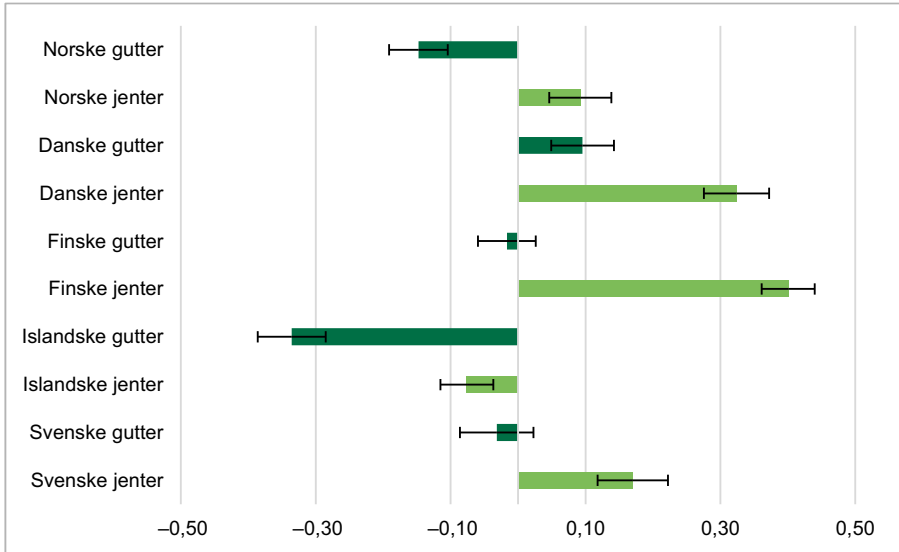
- ▶ sjekke avsenderens e-postadresse*
- ▶ slette e-posten uten å klikke på lenken*
- ▶ sjekke mobiloperatørens nettside for å se om tilbudet om mobilen er nevnt der*
- ▶ svare på e-posten og be om mer informasjon om mobilen
- ▶ klikke på lenken for å fylle ut skjemaet så fort som mulig

Elevene rangerte strategiene på en skala fra 1 til 6, fra «Ikke nyttig i det hele tatt» (1) til «Veldig nyttig» (6). For å vurdere de fem strategiene i tråd med ekspertvurderingen måtte elevene rangere strategiene merket med * (sjekke adressen, slette e-posten og sjekke nettsiden) høyere enn de umerkede (svare på e-posten og klikke på lenken). Det ble deretter laget en samleskår for hver elevs rangering, og i figur 7.2 ser vi hvordan elevene i de nordiske landene mestret denne oppgaven.



FIGUR 7.2. Nordiske elevers kunnskap om egnede lesestrategier for å undersøke avsenders pålitelighet. OECD-gjennomsnittet er satt til 0 og standardavviket til 1.

Figur 7.2 viser at norske elevers kunnskap om egnede strategier er som OECD-gjennomsnittet (0 i figuren), mens islandske elever skårer betydelig lavere. Danske og finske elever har i større grad vurderinger som er lik ekspertlesernes, mens svenske elever er noe over det internasjonale gjennomsnittet. Det er interessant å se nærmere på systematiske forskjeller mellom elever, og figur 7.3 viser nordiske gutter og jenters kunnskap om strategier for å undersøke avsenders pålitelighet.



FIGUR 7.3. Standardisert samleskår for elevers gjennomsnittlige rangering av strategier for å undersøke en e-postavsenders pålitelighet for de nordiske landene. Resultater for jenter og gutter i de nordiske landene. OECD-gjennomsnittet er 0, standardavvik er 1.

Vi ser av figur 7.3 at det er kjønnsforskjeller i jentenes favør i alle de nordiske landene. Finske og danske jenter gjør i langt større grad korrekte vurderinger av strategiene for å avsløre svindel. Både finske og svenske gutter skårer likt som OECD-gjennomsnittet, og norske og svenske jenter skårer litt over. Blant de islandske elevene er det spesielt guttene som ikke rangerer nytten av strategiene i tråd med ekspertleserne, mens de islandske jentene i større grad mestrer oppgaven.

Hvis vi ser nærmere på grupper av elever med ulik hjemmebakgrunn, ser vi at forskjellene mellom elever med høy og lav sosioøkonomisk status er like stor som forskjellen mellom gutter og jenter (se Jensen, Kjærnsli, Björnsson & Pettersen,

2020 for utførlig beskrivelse av hvordan elevers sosioøkonomiske status måles i PISA-undersøkelsen, kapittel 8 i denne antologien). I tabell 7.1 ser vi en sammenligning av de 25 prosent elevene med lavest sosioøkonomisk status og de 25 prosent elevene med høyest sosioøkonomisk status.

TABELL 7.1. Standardisert samleskår for gjennomsnittet av elever i den nederste SØS-kvartilen og den øverste SØS-kvartilen for konstruktet «Å undersøke pålitelighet», sammenlignet med gjennomsnittet for alle norske elever, og for gutter og jenter.

	Gj.sn.	S.E
Alle elever	-0,02	0,01
Gutter	-0,14	0,01
Jenter	0,09	0,01
Nederste SØS-kvartil	-0,28	0,03
Øverste SØS-kvartil	0,16	0,03

Som en validering av dette strategimålet er det nyttig å se etter annen informasjon om de elevene som svarer i tråd med ekspertlesernes rangering. Som tabell 7.2 under viser, er riktig rangering av strategiene assosiert med høy skår på prøven. Samvariasjon over 0,4 regnes som høy.

TABELL 7.2. Samvariasjon mellom leseskår og konstruktet «Å undersøke pålitelighet» for elever i de nordiske landene. Korrelasjonsmål: pearsons r.

Å undersøke pålitelighet	
Norge	0,47
Sverige	0,51
Finland	0,52
Danmark	0,50
Island	0,42

Det er også interessant å se nærmere på elevenes svarmønstre. Tabell 7.3 viser en oversikt over prosentandelen gutter og jenter som rangerer hver av strategiene som Ikke nyttig (1–2), Middels nyttig (3–4) og Veldig nyttig (5–6) i den gitte situasjonen. Sammenligning av prosentandeler i dette kapitlet bør ta høyde for målefeil tilsvarende 1–3 prosentpoeng.

TABELL 7.3. Norske elevers nyttevurdering av egnede strategier hvis de mottok en e-post om at de har vunnet en telefon. Strategiene som er merket (*), er regnet som mest nyttige.

	Svare på e-posten		Sjette avsender*		Klikke på lenken		Slette e-posten*		Sjette nettsiden*	
	Jenter	Gutter	Jenter	Gutter	Jenter	Gutter	Jenter	Gutter	Jenter	Gutter
Ikke nyttig i det hele tatt (1/2)	55	51	16	20	72	63	37	36	22	24
(3/4)	29	33	31	35	21	27	25	31	29	33
Veldig nyttig (5/6)	16	17	53	46	7	10	37	33	49	43

Tabell 7.3 viser sprikende svarmønster for de fleste av strategiene, uavhengig av kjønn. Det er bare strategien å klikke på lenken som elevene relativt entydig vurderer som en uegnet strategi. Det er svært interessant at både jenter og gutter i omtrent like stor grad finner strategien å slette e-posten omtrent like nyttig som unyttig. Det kan se ut som om en stor andel av elevene vurderer at målet i situasjonen er å få tak i mobiltelefonen, mens flesteparten svarer med tanke på å avsløre svindel. Det er med andre ord ikke sikkert at alle elevene skjønner at det er nettopp deres ferdigheter i å vurdere avsenderens pålitelighet de blir prøvd i, på samme måte som når vi utsettes for phishing (fisking etter sensitiv informasjon) i virkeligheten. De sprikende svarmønstrene er en mulig forklaring på de norske gjennomsnittsverdiene. En annen mulig forklaring er at det har vært krevende for elevene å både sette seg inn i situasjonen, vurdere hver av strategiene og rangere dem i tråd med instruksjonen.

Hva slags undervisning i nettlese får elevene?

Vi har vist at oppgaver som utfordrer elevene til å foreta leseoperasjoner som er relevante for nettlese, er blant de vanskelige oppgavene i PISA-undersøkelsen. Vi så også at elevene bare i noen grad er kjent med egnede strategier for å avsløre svindel gjennom e-post, i motsetning til for eksempel gjennomsnittet av danske og finske elever. De norske resultatene viser stor spredning i elevenes lesekompetanse (Jensen, Frønes, Kjærnsli & Roe, 2020) og sannsynligvis deres repertoar av lesestrategier (Magnusson & Frønes, 2020). Men hva kan ligge bak disse forskjellene? Uten at vi har muligheter for årsaksforklaringer i vårt tallmateriale, er det åpenbart at disse forskjellene kan være uttrykk for mangel på opplæring i kritisk

lesing på nett – både hjemme og på skolen. Selv om vi ikke skal sette likhetstegn mellom kritisk lesing og nettleasing, er det i denne sammenhengen relevant å se nærmere på opplæringen i «nye» tekstpraksiser.

Vi vil se nærmere på hva slags undervisning elevene oppgir at de får på skolen. I tabell 7.4 under ser vi hva elevene svarte da de ble spurt om de noen gang hadde fått undervisning i sju ulike leseoperasjoner som alle kan knyttes til nettleasing og kritisk vurdering av informasjon. Elevene er altså ikke spurt om hvorvidt dette er leseoperasjoner de er kyndige i, men hvorvidt de har fått undervisning i dette på skolen.

TABELL 7.4. Andelen elever som har svart ja på spørsmålet: «Har du noen gang fått undervisning i dette på skolen?». Verdier som er signifikant forskjellige fra OECD-gjennomsnittet, er uthevet.

	Norge	Danmark	Finland	Island	Sverige	OECD
Å bruke gode søkeord i søkemotorer som Google©, Yahoo© o.l.	41	74	71	58	52	56
Å avgjøre om informasjon på Internett er til å stole på	82	90	83	71	92	69
Å sammenligne ulike nettsider og avgjøre hvilken informasjon som er mest relevant for skolearbeidet ditt	73	84	78	67	87	63
Å forstå konsekvensene av å legge ut informasjon offentlig på Facebook©, Instagram© o.l.	78	86	86	76	77	76
Å bruke de små tekstbeskrivelsene under lenkene i et søkeresultat	42	57	52	55	52	46
Å finne ut om informasjonen er subjektiv eller partisk	48	74	61	52	63	54
Å avsløre e-poster som svindel eller spam	22	38	47	42	34	41

Tabell 7.4 viser at det er store variasjoner i oppfattet undervisning i Norden. Elevene har i svært varierende grad lært om ulike leseoperasjoner knyttet til å søke på nettet og å ta stilling til hvilke tekster de bør gå videre med. Vi ser at andelen norske elever som rapporterer at de har fått undervisning, er signifikant forskjellig fra OECD-gjennomsnittet for alle temaene. Det er verdt å merke seg at under halvparten av norske elever rapporterer at de har lært å bruke gode søkeord, lese treff-liste, vurdere informasjon og avsløre svindel, og at det for alle disse fire områ-

ene er færre norske elever som oppgir å ha fått undervisning enn OECD-gjennomsnittet. Vi ser en tilsvarende variasjon blant elever i andre nordiske land, men det er gjennomgående flere elever i Danmark (med unntak av å avsløre svindel) og Finland som oppgir at de har lært om temaene, enn både i Norge og i OECD-området.

Vi kan sammenligne den store nordiske variasjonen vi ser av tabell 7.4, med sammenlignbare spørsmål som lærere har besvart i TALIS-undersøkelsen (Teaching and Learning International Survey). TALIS 2018 undersøkte læreres og skolelederes yrkeshverdag og arbeidsbetingelser, og i lærerspørreskjemaet inngikk blant annet spørsmål om lærernes egen mestringsforventning (Thronsen, Carlsten & Björnsson, 2019, s. 24). Bakgrunnen for dette er at flere studier har funnet høy grad av samvariasjon mellom lærernes forventninger om å lykkes i ulike undervisningssituasjoner og deres undervisningspraksis. I Talis-undersøkelsen ble lærerne spurt om i hvilken grad de mente de var i stand til å lykkes i ulike situasjoner, og blant en rekke emner tok de stilling til egen evne til å «Hjelpe elevene til å tenke kritisk». Det viste seg å være stor variasjon i prosentandelen lærere som i stor eller svært stor grad trodde de kunne lykkes med dette: Bare 65 prosent av norske lærere sa seg enig i dette, mens det gjaldt hele 92 prosent av de danske lærerne. For de finske, islandske og svenske lærerne var prosentandelen henholdsvis 75, 76 og 76.

Flere undersøkelser har vist at det er stor variasjon mellom skoler når det gjelder i hvor stor grad elevene lærer om å lese på nettet. Gudmundsdottir og Ottestad (2016) viser til at såkalt profesjonsfaglig digital kompetanse er tilfeldig blant lærerne i skolen. Vi vet fra ICILS-undersøkelsen i 2013 at norske lærere har svært positive holdninger til bruk av IKT i undervisningen, men at bruken er beskjeden, og at det er behov for en systematisk tilnærming for å øke denne (Gudmundsdottir & Thronsen, 2015). TALIS-undersøkelsen viste både i 2013 og 2018 at lærere etterlyser kompetansetiltak for å være rustet til å møte elevenes behov for støtte (Carlsten, Caspersen, Vibe & Aamodt, 2014; Thronsen, Carlsten & Björnsson, 2019). Men utover å her antyde at lærere bør få anledning til å føle seg tryggere i klasserommet, vil vi i neste del se på fagdidaktiske innspill for å bedre leseundervisningen.

HVORDAN OPPØVE EVNEN TIL KRITISK LESING HOS ELEVER?

Avslutningsvis vil vi gi eksempler på tekstinnganger som kan bidra til at elevene «stiller seg på utsiden av teksten» og undersøker den med et kritisk blikk. Å stille gode spørsmål til teksten – enten de vurderer troverdigheten, kartlegger hensikten,

analyserer påvirkningskraften eller identifiserer argumentasjonen – betyr at vi *gir tekster motstand*. Vi vil hevde at dette er mulig også for lesere uten svært avansert lesekompetanse, altså selv for unge elever eller for relativt sett svake lesere. Slik lesing er beskrevet i LK20, er det en forutsetning at arbeid med kritisk lesing tilrettelegges på en slik måte at det er håndterlig for elever på småskoletrinnet.

For å trene opp elevene til å bli kritiske lesere bør lærere ha en bevissthet om hva slags oppgaver de gir elevene til tekster. Å stille spørsmål til tekst er kanskje den vanligste forståelsesaktiviteten som foregår i klasserommet, og når elevene skal lese ulike tekster. Spørsmål til tekst har ulike hensikter. Spørsmål skal bidra til å undersøke og gi et bilde av hva elevene har forstått og ikke forstått. Dette perspektivet er kanskje det mest nærliggende utgangspunktet når vi presenterer spørsmålene i prøver som PISA og nasjonale prøver i lesing. Men spørsmål til tekst har også en annen og vel så viktig funksjon. Spørsmål kan være med på å styre lesingen i en bestemt retning og forteller noe om hvilke deler av teksten som er viktige, og hva som bør tillegges mest vekt under lesingen. Spørsmål kan hjelpe elevene til å tenke på nye måter (Afflerbach, 2010). Det å stille spørsmål er en sentral lesestrategi. Spørsmålsstilling er en forutsetning for å bli en god leser og for å kunne samhandle med ulike typer tekster (Ciardiello, 1998, s. 211–212). Gode lesere stiller spørsmål til seg selv under lesingen, ofte helt ubevisst. Spørsmålsstilling har både en metafunksjon – de hjelper leseren til å overvåke sin egen lesing, men kan også åpne teksten. Spørsmål kan slik sees som verktøy for å utforske og reflektere rundt ulike teksters form og innhold. Ved å gi elevene ulike innganger til tekstene de leser, kan lærere hjelpe elevene til å bli kritiske og reflekterte lesere. De spørsmålene elevene er vant til å få, vil styre lesingen når de leser nye tekster (Duke & Pearson, 2002, s. 222–224). Hvis de er vant til å få oppgaver der de skal gjøre kritiske vurderinger av teksters form eller innhold, vil de lettere også kunne gjøre dette på egen hånd i møte med nye tekster utenfor undervisningen på skolen (Roe, Ryen & Weyergang, 2018). Elever som er vant med å få ulike typer spørsmål, lærer også nye måter å tenke på, og spørsmålene kan internaliseres og brukes i nye sammenhenger. Spørsmål som utfordrer elevene til å vurdere troverdighet og pålitelighet, vil kunne hjelpe dem til å etablere og bruke nyttige strategier i møtet med dagens tekstmangfold. Det har ikke vært gjort mye forskning i Norge på hva slags spørsmål lærere stiller elevene, men tradisjonelt har det vært en tendens i skolen til at oppgavene elevene får i tilknytning til tekster, har fokusert på ren informasjonsuthenting, og at de skal gjengi faktainformasjon (Blikstad-Balas, 2016). Kverndokken (2012) gjennomførte en studie av hva slags leselekser elevene får, og fant ut at mange oppgaver til tekster knyttet seg til gjengivelse av innhold og i liten grad utfordret elevene til tolkning og refleksjon. Bakken og

Anderson-Bakken (2016) studerte oppgavene i norsklæreverk for videregående skole og fant at særlig oppgaver til sakprosaer var lukket og reproduserende. Magnusson (under publisering) undersøkte hva slags spørsmål norsklærere på 8. trinn stilte elevene i tilknytning til tekster i helklassesituasjoner. Hun fant at de fleste spørsmålene krevde tolkning og refleksjon, og at svært få av dem utfordret elevene til å vurdere kvalitet og troverdighet i ulike tekster. De spørsmålene som rettet seg mot tekstens kvalitet, ba som oftest elevene om å svare på hvorvidt de likte tekstene eller ikke, og krevde stort sett ja–nei-svar.

En praktisk innfallsvinkel til å trene elevene i kritisk lesing er å introdusere dem for oppgavetyper som kan være relevante å stille til alle typer tekster. Skovholt og Veum (2014) har formulert et sett av slike spørsmål (bearbeidet av Roe, Ryen & Weyergang, 2018, s. 121):

- ▶ Hvem har laget teksten?
- ▶ I hvilken sammenheng er teksten laget?
- ▶ Hva er hensikten med teksten?
- ▶ Har teksten en skjult agenda?
- ▶ Hvordan er komposisjonen i teksten? Hvilke deler består den av, og hvordan er de satt sammen?
- ▶ Hvordan presenterer teksten virkeligheten?
- ▶ Hvilke språklige strategier benytter forfatteren?

I tillegg vil vi supplere denne listen med eksempler på spørsmål hentet fra PISA og nasjonale prøver som kan bidra til å utvide skolens tekst- og oppgavekultur. Oppgavene under kan hjelpe elevene til å innta et kritisk perspektiv på det de leser. Eksempelene konkretiserer spørsmålene fra Skovholt og Veum (2014) og må ikke oppfattes som uttømmende.

- ▶ Hvilken kilde kan vi stole på og hvorfor?
- ▶ Er denne teksten en nøytral eller partisk kilde?
- ▶ Hva er hensikten med teksten?
- ▶ Hva er forfatterens holdning?
- ▶ Hvorfor blir NN intervjuet i denne teksten?
- ▶ Hvorfor nevner forfatteren dette?
- ▶ Hvorfor er dette ordet nevnt flere ganger?
- ▶ Hvem er teksten laget for?

- ▶ Hvordan kan vi vite at ...?
- ▶ Hvilket bevis bruker forfatteren for å underbygge sin teori om ...?
- ▶ Hvilken informasjon bruker forfatteren for å støtte påstanden?
- ▶ Hva får vi vite om undersøkelsen som forskerne har gjennomført?
- ▶ Hva er grunnen til at tekstskaperen har tatt med et bilde av ...?
- ▶ Hvorfor nevner artikkelforfatteren en kjent organisasjon?
- ▶ Hvilken av disse kildene egner seg best når du skal finne ut ...?
- ▶ Hva mener artikkelforfatteren mest sannsynlig om ...?
- ▶ Hva kunne denne personen ha sagt om ...?

AVSLUTNING

I dette kapitlet har vi vist at selv om kritisk lesing kan innebære at leseren stiller enkle og svært grunnleggende spørsmål til tekster, er det vanskelig for elever på ungdomstrinnet å stille seg på utsiden av tekstene på denne måten. Vi har spesielt tatt for oss elevers evne til å vurdere troverdighet og pålitelighet, og resultater fra PISA 2018 samsvarer med andre norske undersøkelser på dette området: Mange elever mangler strategier for å avgjøre om de kan stole på en tekst eller ikke. Sett i lys av at mye av elevers lesing foregår på Internett både i og utenfor skolen, er dette funnet urovekkende. Vi har sett at det er like store forskjeller mellom gutters og jenters kompetanse, som det er mellom elever fra hjem med lav og høy sosio-økonomisk status. At oppgaver som krever kritisk lesing, er blant de vanskeligste i PISA-undersøkelsen, gjelder for alle elever uavhengig av hvilket land de kommer fra. Det er også grunn til å tro at det også gjelder voksenbefolkningen. I tillegg vet vi at det er store nivåforskjeller mellom hvor god leseforståelse jevnaldrende lesere har, og at deres hjemmebakgrunn har stor betydning også for dette, spesielt om elevene omgås tekster og bøker jevnlig (Jensen et al., 2020). Men det er ingen grunn til å tro at ikke alle elever kan lære å ta kritisk stilling til alle tekster og å lese tekster på nettet med særlig kritisk blikk, bare de får muligheten. Resultatene knyttet til hva elevene rapporterer at de får undervisning i av ulike temaer innen nettleasing, viser at det er store forskjeller mellom skoler. Vi kan håpe at dette er i endring nå med ny læreplan fra 2020. Fram til nå har det i norsk skole verken vært utbredt eller systematisk opplæring i kritisk lesing eller lesing på nettet, så lenge læreplanene ikke har behandlet dette eksplisitt. Vi vet også fra andre undersøkelser at mange lærere rapporterer at de føler seg utrygge når de underviser i temaer knyttet til kritisk lesing og bruk av nettet. I praksis betyr dette at elevenes hjemmebakgrunn gjøres unødig viktig, ja, kanskje avgjørende, for om de vil mestre

tekster de møter i samfunnet. Når skolen trer til side, er det med på å styrke betydningen av hjemmets tekstpraksiser. Opplæringen overlates til tilfeldighetene – til den lesekompetansen elevene utvikler i sin fritidsbruk.

TAKK

Takk til Utdanningsdirektoratet for anledning til å bruke faksimiler, oppgaver og anonymiserte elevsvar fra nasjonale leseprøver i analysene.

LITTERATUR

- Afflerbach, P. (2010). Teacher Questioning as Assessment. I P. Afflerbach (red.), *Essential Readings on Assessment*. Newark: International Reading Association.
- Alexander, P. (2005). The path to competence: A lifespan developmental perspective on reading. *Journal of Literacy Research*, 37(4), 413–436. https://10.1207/s15548430jlr3704_1
- Anmarkrud, Ø., Bråten, I. & Strømsø, H. I. (2014). Multiple-documents literacy: Strategic processing, source awareness, and argumentation when reading multiple conflicting documents. *Learning and Individual Differences*, 30, 64–76. <https://10.1016/j.lindif.2013.01.007>
- Bakken J. & Anderson-Bakken, E. (2016). Forståelse av skjønnlitteratur og sakprosa i norskfagets oppgavekultur. *Sakprosa*, 8(3).
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. & Foldvik, M. C. (2017). Kritisk literacy i norskfaget – hva legger elever vekt på når de vurderer tekster fra internett? *Norsklæreren*, 4, 28–39.
- Bloom, B. S. (red.). (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York: David McKay Company.
- Bråten, I. & Strømsø, I. (2007). Forståelse av multiple tekster. I I. Bråten (red.), *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis* (s. 168–195). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Carlsten, T. C., Caspersen, J., Vibe, N. & Aamodt, P. O. (2014). *Resultater fra TALIS 2013. Norske funn fra ungdomstrinnet i internasjonalt lys*, Arbeidsnotat 10/2014. Oslo: NIFU.
- Ciardiello, A. V. (1998). Did you ask a good question today? Alternative cognitive and metacognitive strategies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 42(3), 210–219.
- Duke, N. K. & Pearson, P. (2002). Effective Practices for Developing Reading Comprehension. I A. E. Farstrup & S. J. Samuels (red.), *What Research Has to Say About Reading Instruction* (s. 205–242). Newark, DE: International Reading Association, Inc.
- Eilertsen, A. & Veum, A. (2019). Kritisk lesing av historiske saktekster. *Norsklæreren*, 1, 1–14.
- Fairclough, N. (1989) *Language and power*. London: Longman.
- Ferguson, L. E., Bråten, I. & Strømsø, H. I. (2012). Epistemic cognition when students read multiple documents containing conflicting scientific evidence: A think-aloud study. *Learning and Instruction*, 22(2), 103–120, <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.08.002>

- Ferguson, L. E., Bråten, I., Strømsø, H. I. & Anmarkrud, Ø. (2013). Epistemic beliefs and comprehension in the context of reading multiple documents: Examining the role of conflict. *International Journal of Educational Research*, 62, 0–114. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.07.001>
- Frønes, T. S. & Narvhus, E. K. (2011). *Elever på nett: Digital lesing i PISA 2009*. Oslo: ILS, Universitetet i Oslo.
- Frønes, T. S. & Narvhus, E. K. (2012). Egned og troverdig? Elevers kildevurdering på nett. I T. E. Hauge & A. Lund (red.), *Små skritt eller store sprang? Digitale tilstander i skolen* (s. 58–84). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Graesser, A. C., Millis, K. K. & Zwaan, R. A. (1997). Discourse Comprehension. *Annual Reviews in Psychology*, 48, 163–189, <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.48.1.163>
- Grue, J. (2011). Hva er kritisk diskursanalyse? I T. R. Hitching, A. B. Nilsen & A. Veum (red.), *Diskursanalyse i praksis. Metode og analyse* (s. 112–115). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Gudmundsdottir, G. B. & Ottestad, G. (2016). På vei mot profesjonsfaglig digital kompetanse. I R. J. Krumsvik (red.), *Digital læring i skole og lærerutdanning* (s. 70–82). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gudmundsdottir, G. B. & Throndsen, I. (2015). IKT i skolen. I O. E. Hatlevik & I. Throndsen (red.), *Læring av IKT. Elevenes digitale ferdigheter og bruk av IKT i ICILS 2013* (s. 125–145). Oslo: Universitetsforlaget.
- Halliday, M. A. K. (1996). Literacy and linguistics: a functional perspective. I R. Hasan & G. Williams (red.), *Literacy in Society*. London: Longman.
- Hatlevik, O. E., Throndsen, I. & Loi, M. (2015). Kartlegging av digitale ferdigheter. I O. E. Hatlevik & I. Throndsen (red.), *Læring av IKT. Elevenes digitale ferdigheter og bruk av IKT i ICILS 2013* (s. 49–78). Oslo: Universitetsforlaget.
- Janks, H. (2010). *Literacy and Power*. London: Routledge.
- Janks, H. (2019). Critical Literacy and the Importance of Reading with and against a text. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 62(5), 561–564. <https://doi.org/10.1002/jaal.941>
- 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.
- Jensen, F., Kjærnsli, M., Björnsson, J. K. & Pettersen, A. (2020). Gir norsk skole like muligheter til å bli en god leser? I T. S. Frønes & F. Jensen (red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*, kapittel 9, s. 222–241. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del av læreplanverket*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kverndokken, K. (2012). *101 måter å lese leseleksa på – om lesing, lesebestillinger og tekstvalg*. Bergen: Fagbokforlaget
- Lewis, M., Flint, A. S. & van Sluys, K. (2002). Taking on Critical Literacy: The Journey of Newcomers and Novices. *Language Arts*, 79(5), 382–392.
- Lewis, M., Leland, C. & Harste, J. C. (2015). *Creating Critical Classrooms. Reading and Writing with an Edge*. New York: Routledge.

- List, A. & Alexander, P. A. (2018). Corroborating students' self-reports of source evaluation. *Behaviour & Information Technology*, 37(3), 198–216, <https://doi.org/10.1080/0144929X.2018.1430849>
- Løvland, A. (2006). Sammensatte fagtekster – en multimodal utfordring. I E. Maagerø & E. S. Tønnessen (red.), *Å lese i alle fag* (s. 109–124). Oslo: Universitetsforlaget.
- Macken-Horarik, M. (1998). Exploring the requirements of critical school literacy: a view from two classrooms. I F. Christie & R. Misson (red.), *Literacy and schooling* (s. 74–103). London: Routledge.
- Magnusson, C. (under publisering). Reading Literacy Practices in Norwegian Lower-Secondary Classrooms: Examining the Patterns of Teacher Questioning.
- Magnusson, C. G. & Frønes, T. S. (2020). Norske elevers kunnskap om strategier for leseforståelse. I T. S. Frønes & F. Jensen (red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*, kapittel 4, s. 79–106. Oslo: Universitetsforlaget.
- Medietilsynet. (2018). *Barn og medier-undersøkelsen 2018*. 9–18-åringer om medievaner og opplevelser. <https://medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/barn-og-medier-2018-oppdatert-versjon---oktober-2019.pdf>
- Maagerø, E. & Tønnessen, E. S. (2006). Å lese i alle fag. I E. Maagerø & E. S. Tønnessen (red.), *Å lese i alle fag* (s. 15–31). Oslo: Universitetsforlaget.
- OECD. (2011). *Students On Line: Digital Technologies and Performance*. Paris: OECD Publications.
- OECD. (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. Paris: OECD Publishing.
- Roe, A., Ryen, J. A. & Weyerang, C. (2018). *God leseopplæring med nasjonale prøver. Om elevers leseutfordringer i et mangfold av tekster*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rogne, W. M. (2014). *På sporet av mening. Korleis unge lesarar arbeider med multiple, delvis motstridande tekstar. Ein empirisk mixed-methods-studie av sjuandeklassingar sine strategiske aktivitetar*. (Avhandling for graden ph.d.). Universitetet i Oslo.
- Rogne, W. M. & Strømsø, H. I. (2013). Lesing av delvis motstridende tekster i syvende klasse. *Acta Didactica Norge*, 7(1). <https://doi.org/10.5617/adno.1110>
- Ryen, J. A. & Frønes, T. S. (2020). Å forstå det man leser – å trekke slutninger i skjønnlitteratur og sakprosa. I T. S. Frønes & F. Jensen (red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*, kapittel 6, s. 135–165. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ryen, E., Jøsok, E., Jegstad, K. M. & Sandvik, M. (2019). Kritisk tenkning i klasserommet. *Bedre skole*, 31. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-fagfornyelse-laereplaner/kritisk-tenkning-i-klasserommet/207602>
- Salmerón, L., Strømsø, H. I., Kammerer, Y., Stadtler, M. & van den Broek, P. (2018). Comprehension processes in digital reading. I M. Barzillai, J. Thomson, S. Schroeder & P. van den Broek. *Learning to read in a digital world* (s. 91–120). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Skovholt, K. & Veum, A. (2014). *Tekstanalyse. Ei innføring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skovholt, K. & Veum, A. (2020). *Kritisk literacy i klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Thronsdén, I., Carlsten, T. C. & Björnsson, J. K. (2019). *TALIS 2018. Første hovedfunn fra ungdomstrinnet*. Oslo: ILS/NIFU.

- Thronsdén, I., Hatlevik, O. E. & Loi, M. (2015). Norske elevers digitale ferdigheter i et internasjonalt perspektiv. I O. E. Hatlevik & I. Thronsdén (red.), *Læring av IKT. Elevenes digitale ferdigheter og bruk av IKT i ICILS 2013* (s. 79–92). Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Læreplan i samfunnsfag* (SAF01-04). Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/saf01-04>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Læreplan i norsk* (NOR1-06). Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Weyergang, C. & Magnusson, C. G. (2020). Hva er relevant lesekompetanse i dagens samfunn og hvordan måles lesing i PISA 2018? I T. S. Frønes & F. Jensen (red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*, kapittel 3, s. 46–78. Oslo: Universitetsforlaget.
- Wineburg, S. (2018). *Why learn History (When it's already on Your Phone)*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Wineburg, S. & Schneider, J. (2011). Was Bloom's Taxonomy Pointed in the Wrong Direction? *Phi Delta Kappan*, 91(4), 56–61, <https://doi.org/10.1177/0031721711009100412>

Kapittel 8

Hva skjer i norsktimene?

Elevens oppfatning av norskundervisningen på skolen

TOVE STJERN FRØNES OG ASTRID ROE

SAMMENDRAG Dette kapitlet omhandler læreres undervisningspraksis, undervisningskvalitet og tekstaktiviteter i norskfaget. Mange studier har funnet sterk positiv sammenheng mellom tett oppfølging fra læreren, tydelig instruksjon og elevens høye skoleprestasjoner. PISA 2018 viser at norske elever i høy grad opplever lærere som setter klare læringsmål og gir tydelige tilbakemeldinger. Imidlertid leser norske elever i mindre grad enn elever i resten av Norden lange og varierte tekster.

NØKKEWORD norskfaget | undervisningskvalitet | tekstaktiviteter | muligheter for å lære | PISA 2018 | lesing

ABSTRACT In this chapter, we discuss teaching practices, instructional quality and text activities in Norwegian Language Arts classrooms. Studies have shown a strong positive correlation between close follow-up from the teacher and clear instructions and high-performing students. In PISA 2018, we find that Norwegian students experience clear instructions and feedback from their teachers. However, Norwegian students report fewer opportunities to learn, and they read shorter and less varied texts for school.

KEYWORDS Norwegian language arts | instructional quality | reading activity | opportunity to learn | PISA 2018 | reading

Alle, både skolefolk og andre, har en mening om skolepolitikk og hva som er viktig for at elever skal trives og lære på skolen. I de fleste land diskuteres høylytt både læreplaner, timefordeling, fagsammensetning og andre strukturelle faktorer. I et polarisert politisk landskap er det likevel overraskende bred enighet om at *læreren* og *lærerens undervisning* er det viktigste for trivsel og læring. De fleste husker en eller flere lærere fra sin egen skoletid med spesiell glede og kan gi levende beskrivelser av hvilke egenskaper den spesielt gode læreren hadde. Den samme enigheten om at læreren er svært viktig, finner vi på tvers av forskningsretninger også. I forskning som søker å finne hvilke faktorer som fremmer elevers læringsutbytte, såkalt *educational effectiveness*, er John Hatties studie, som er samlet i boka *Visible Learning* (2009), en av de mest siterte. Den bygger på over 800 metaanalyser av ulike studier av hvilke faktorer som bidrar til bedre resultater hos elevene, og av 138 aspekter ved undervisning er kontakt og interaksjon mellom lærere og elever den aller viktigste faktoren (Hattie, 2009). I dette kapitlet støtter vi oss på forskning både fra tradisjonen som bruker kvantitative undersøkelser til å studere elevers oppfatninger av undervisningen, og forskning som bruker klasseromsobservasjon, for eksempel gjennom videostudier, for å studere læreres undervisning.

Undervisningskvalitet (instructional quality) er praksiser som forskning har funnet at fremmer læring. Forskning i dette feltet deler dem inn i ulike aspekter som støttende læring, klasseledelse, kognitiv utfordring og klare læringsmål (Klieme et al., 2009; Baumert et al., 2010). I dette kapitlet ser vi også på ulike sider ved *undervisningspraksis*, som favner alt en lærer gjør i klasserommet, og der for eksempel rammebetingelser og muligheter for å lære (opportunity to learn) har vist seg å samvariere med elevers motivasjon og læring. De fleste studiene har blitt utført innen matematikkundervisning, og i den nordiske forskningskonteksten er det særlig to studiedesign som har vært brukt – enten kvantitative storskalaundersøkelser (som PISA og TIMSS) eller videostudier.

De fleste studier av undervisningskvalitet i Norge har vært gjennomført med få elever, klasser eller skoler. Den mest omfattende studien til nå er LISA (Linking Instruction and Student Achievement), en videostudie som har undersøkt sammenhengen mellom undervisningskvalitet i norsk og matematikk og framgang på nasjonale prøver i lesing og regning blant 47 klasser på åttende trinn fra store deler av landet (Klette, Blikstad-Balas & Roe, 2017). Hver klasse ble filmet i fire timer i hvert fag, og videomaterialet ble analysert ved hjelp av kodingsmanualen PLATO i 15-minutters segmenter. I tillegg fikk elevene et spørreskjema om undervisningen i de to fagene. I dette kapitlet vil vi supplere funn fra PISA 2018 med funn fra LISA-studien, både fra spørreundersøkelsen om hvordan elevene oppfat-

ter lærernes undervisningskvalitet, og fra videoanalysene av selve undervisningen i norskfaget (Blikstad-Balas & Roe, 2020).

Vi vil her se nærmere på flere aspekter ved undervisningskvalitet og undervisningspraksis. I del en redegjør vi for den teoretiske bakgrunnen for begrepene og for hvordan dette måles i PISA-undersøkelsen og i spørreundersøkelsen i LISA-studien. I del to om undervisningskvalitet sammenligner vi norske elevers svar på spørsmål om norsktimene med hva elever i de andre nordiske landene har svart på tilsvarende spørsmål om morsmålsfaget sitt. Spørsmålene aggregeres i samlevariablene *støttende læring*, *klare læringsmål* og *tydelige tilbakemeldinger fra læreren*. Del tre handler om arbeid med tekster i norskfaget og ser på hvordan elevene vurderer undervisningspraksis ved hjelp av spørsmål knyttet til *rammebetingelser og muligheter for å lære*. Vi viser hvilke teksttyper elevene leser i norskfaget, hvor lange tekster de vanligvis leser, hvilke leseaktiviteter læreren ber dem om å gjøre med de tekstene de leser, og i hvilken grad lærerne engasjerer dem i tekstene. Vi supplerer disse funnene fra PISA 2018 med innsikter fra LISA-studien. Til slutt i kapitlet drøfter vi ulikhetene mellom hvordan elever i de nordiske landene oppfatter undervisningskvaliteten og tekstarbeidet i morsmålsfaget sitt.

LÆRERES UNDERVISNING – HVA VIRKER?

Undervisningskvalitet kan defineres som «a particular pattern of instructional variables and conditions influencing instruction that positively influences students' achievement» (Fischer & Neumann, 2012, s. 116). Ifølge Nilsen og Blömeke (2018) er det særlig tre aspekter ved undervisningskvalitet som har blitt undersøkt i den europeiske tradisjonen av studier innen undervisningskvalitet: *kognitiv utfordring (cognitive activation)*, *støttende læring (supportive climate)* og *klasseledelse (classroom management)*. I tillegg inkluderer Nilsen og Blömeke en fjerde dimensjon, *klare læringsmål (clarity of instruction)*, inspirert av flere studier fra USA. I flere studier har det blitt påvist en positiv sammenheng mellom én eller flere av disse fire dimensjonene og elevenes læringsresultater (Lipowsky et al., 2009; Baumert et al., 2010; Nilsen & Gustafsson, 2016).

I PISAs rammeverk brukes Klieme, Pauli og Reussers (2009) tredeling av undervisningskvalitet der dimensjonene a) *struktur og klasseledelse (structure and classroom management)*, b) *lærer støtte (teacher support)* og c) *kognitive utfordringer (cognitive challenge)* inngår. I dette kapitlet går vi videre med to trekk knyttet til lærer støtte, nemlig støttende læring og klare læringsmål, som er de aspektene som inngår i PISA-undersøkelsen, og som kan knyttes til leseunder-

visning i norskfaget. Innholdet i disse to samlevariablene kan ifølge Nilsen og Blömeke (2018, s. 60) beskrives slik:

Støttende læring refererer til undervisning hvor læreren støtter elevene faglig og viser omsorg, lytter til og respekterer elevers ideer og spørsmål, viser interesse for hver enkelt elevs læring, gir konstruktive tilbakemeldinger til elevene og tilpasser undervisningen til enkelteleven (for eksempel Blömeke, Olsen & Suhl, 2016). *Klare læringsmål* reflekterer undervisning som er tydelig, forståelig og klar. Slik undervisning karakteriseres for eksempel ved oppsummering ved slutten av timen, kobling av tidligere underviste og nye temaer (Cohen & Grossman, 2016; Nilsen & Gustafsson, 2016; Raudenbush, 2008).

Mange sider av forholdet mellom lærer og elev antas å ha avgjørende betydning for hvorvidt læringsmiljøet oppfattes som støttende. I Kyriakides og Creemers' (2008) foreslåtte rammeverk for undervisningskvalitet inngår kvaliteten på tilbakemeldinger på elevenes arbeid. Lipowski et al. (2009) finner at dette omfatter positive og konstruktive tilbakemeldinger fra læreren og støttende og omsorgsfull læreratferd, både faglig og sosialt. Innenfor leseforskning viser en rekke studier (for eksempel Pressley, 2000; Guthrie, Klauda & Ho, 2013) at både læreres undervisning i lesestrategier og læreres stillasbygging er viktig for å utvikle elevenes leseforståelse, kunnskap om lesestrategier og leselyst.

I tillegg til disse aspektene ved undervisning i PISA-undersøkelsen inngår resultater fra videostudien LISA i kapitlet. I LISA-studien benyttes et elevspørreskjema for undervisningskvalitet som er utviklet på bakgrunn av rammeverket «The Seven C's» (Ferguson, 2011). Her operasjonaliseres undervisningskvalitet i sju ulike dimensjoner: caring about students (gi omsorg og skape gode relasjoner), controlling behaviour (fremme et godt arbeidsmiljø med gjensidig respekt), clarifying lessons (vise elevene hvordan de kan lykkes i faget), challenging students (skape læringstrykk og utfordre elevene faglig), captivating students (gjøre det interessant og relevant for elevene å lære), conferring with students (oppmuntre elevene til å delta og respektere deres forslag og ideer), consolidating knowledge (forklare og oppsummere fagstoffet for å fremme læring).

Elever fra Norge, Finland og Sverige har svart på dette spørreskjemaet i LISA-studien, som altså måler flere av de samme dimensjonene ved undervisningskvalitet som PISA gjør, men med en litt annen kategorisering av innholdet i de ulike dimensjonene. I Norge besvarte om lag 1000 elever spørreskjemaet, men utvalget på 45 skoler var spredt i Sør-Norge, og det er dermed ikke representativt for populasjonen slik PISA-resultatene er. Der det er relevant, vil vi i det følgende sammenligne elevene i de tre nordiske landenes svar på de to spørreskjemaene for å

kontekstualisere funnene i begge undersøkelsene. Tilsvarende data for islandske og danske elever er foreløpig ikke tilgjengelige.

I dette kapitlet ønsker vi også å se nærmere på hva elevene rapporterer om innholdet i undervisningen i morsmålsfaget. En annen faktor, fra et annet forskningsfelt, som har stor betydning for elevers læring, er «Opportunity To Learn» (OTL) som vi kan kalle *mulighet til å lære* på norsk. OTL er et bredt begrep og inkluderer ofte læreplandekning, tid brukt på undervisning i faget og ressurser (Scheerens, 2016). Et viktig prinsipp i morsmålsundervisning er at elevene må eksponeres for mange ulike tekster og selv lese og skrive et mangfold av tekster (Gambrell, Malloy & Mazzoni, 2011; Graham et al., 2016). I norskfaget er det å eksponere elever for mange ulike teksttyper og tekstaktiviteter helt sentralt, både i læreplanene og i norskdidaktisk tradisjon. Ulike former for lesing og skriving er viktige bestanddeler av både redskapsfaget og dannelsesfaget norsk. Når det gjelder strategiundervisning, er det enighet i litteraturen om at både lese- og skrivestrategier bør modelleres og undervises eksplisitt (Afflerbach, Pearson & Paris, 2008; Duke & Pearson, 2002). Elevene må ikke bare lære hvordan de ulike strategiene brukes, men også når de skal ta dem fram.

Metodiske betraktninger

Scherer og Gustafsson (2015) viser til at forskningen på undervisningskvalitet og undervisningspraksis som oftest undersøker dette sett fra elevenes synsvinkel. I undersøkelser som PISA er slike vurderinger fra elevene inkludert av flere grunner. Det har blant annet vist seg at elevenes vurderinger av undervisningskvalitet er mer objektive enn lærernes egenvurdering (Kunter & Baumert, 2006). Når lærere selv rapporterer egen praksis, vil de ofte overrapportere arbeidsmåter som de vet er kjennetegn på god undervisning, når de svarer på spørreundersøkelser som beskriver pedagogisk anerkjente undervisningsmetoder. Brenner og DeLamater (2016) har derfor hevdet at det på grunn av en overrapportering av ønsket adferd nesten er umulig å kartlegge hva folk faktisk gjør gjennom spørreundersøkelser. Derfor vil resultatene alltid inneholde målefeil, «social desirability bias» (Brenner & DeLamater, 2016). Spørreundersøkelser som elever svarer på, har også vist seg å være like pålitelige som for eksempel observasjonsprotokoller når det gjelder å studere undervisning (Kane, McCaffrey, Miller & Staiger, 2013).

Det er likevel begrensninger i en studie som måler undervisningskvalitet ved kun å støtte seg til elevenes svar på spørreundersøkelser. Men spørreundersøkelser til elever kan være like pålitelige som intervjuer eller ulike observasjonsstudier dersom spørsmålene tar utgangspunkt i forskningsbasert kunnskap om hva som er

god undervisning (Ferguson, 2012; Kane, et al., 2013). Argumenter for å bruke elevene til å vurdere undervisning er også at de har kontakt med lærerne hver dag og dermed lang erfaring med å motta lærernes undervisning i ulike situasjoner (Follman, 1992; Worrell & Kuterbach, 2001). Elever har også vist at de klarer å skille mellom lærere når det gjelder kvaliteten på undervisningen læreren gir (Ferguson, 2012). Det er ikke så overraskende at elever er i stand til å observere undervisningen de får, på en pålitelig måte. De har hyppig kontakt med lærerne, og de erfarer lærernes undervisning i en rekke ulike situasjoner, og ikke minst er de mottakere av lærernes undervisning. Elevene er med andre ord den gruppa som har aller mest erfaring med lærerne sine (Follman, 1992; Peterson, Wahlquist & Bone, 2000; Worrell & Kuterbach, 2001).

I PISA og lignende undersøkelser ligger det også til rette for å analysere slike data sammen med prestasjonsdata og informasjon om hjemmebakgrunn, skole og elevenes holdninger til læring. De fleste som har studert undervisningskvalitet på bakgrunn av data fra PISA og TIMSS, har anvendt avanserte metoder og flernivå-analyser av både elev-, lærer- og skolenivåer. I dette kapitlet vil vi nærme oss dataene fra spørreskjemaet deskriptivt av flere grunner. For det første bør koblingen mellom elevprestasjoner og lærerens undervisning knyttes så nært opp til fag som mulig, for eksempel gjennom studier av matematikkundervisning og prestasjoner i matematikk. Selv om PISA-undersøkelsen har valgt norsktimene som ramme for spørsmålene om undervisningskvalitet og muligheter for å lære, så er ikke denne koblingen mellom faget norsk og leseforståelse slik den måles i PISA, uproblematisk (se Weyergang & Magnusson, kapittel 3 i denne antologien for diskusjon av begrepene). Leseopplæringen foregår i alle fag, og selv om læreplanen fastsetter at norsklærere har et spesielt ansvar for opplæringen i de tre grunnleggende ferdighetene lesing, skriving og muntlig, fastslås det også at alle lærere er leselærere. Etter den andre leseopplæringen, fra og med mellomtrinnet, foregår ikke leseundervisningen lenger bare i morsmålsfaget. Både andre språkfag og ikke minst de teksttunge fagene naturfag og samfunnsfag er viktige læringsarenaer. Disse fagene har sin egen fagspesifikke tekstkultur som elevene må tilegne seg og bli en del av, ofte omtalt som *content literacy* (McKenna & Robinson, 1990; Shanahan & Shanahan, 2008). Forskning viser at en rekke sider ved lesekompetansen må utvikles i andre fag enn norskfaget, og vi antar at spesielt nettlese og kritisk lesing er områder som utfordres i samfunnsfag, KRLE og naturfag med de læreplanmålene og teksttypene som inngår i fagenes tekstkultur (se mer om kritisk lesing og nettlese i Weyergang og Frønes (2020), kapittel 7 i denne antologien).

Videre i dette kapitlet presenterer vi resultater knyttet til undervisningskvalitet og arbeid med norskfaget i PISA 2018, og der det er relevant, viser vi til funn fra LISA-studien.

UNDERVISNINGSKVALITET: LÆRERENS STØTTE, KLARE LÆRINGSMÅL OG TYDELIGE TILBAKEMELDINGER

I PISA 2018 har elevene svart på en rekke spørsmål om hvorvidt de oppfatter at norsklæreren gir dem støtte, hvorvidt de opplever klarhet fra læreren i form av klare læringsmål, tydelige instruksjoner og om hvordan de oppfatter tilbakemeldingene fra læreren i arbeidet med norskfaget.

Støttende lærer – hjelp og støtte fra læreren

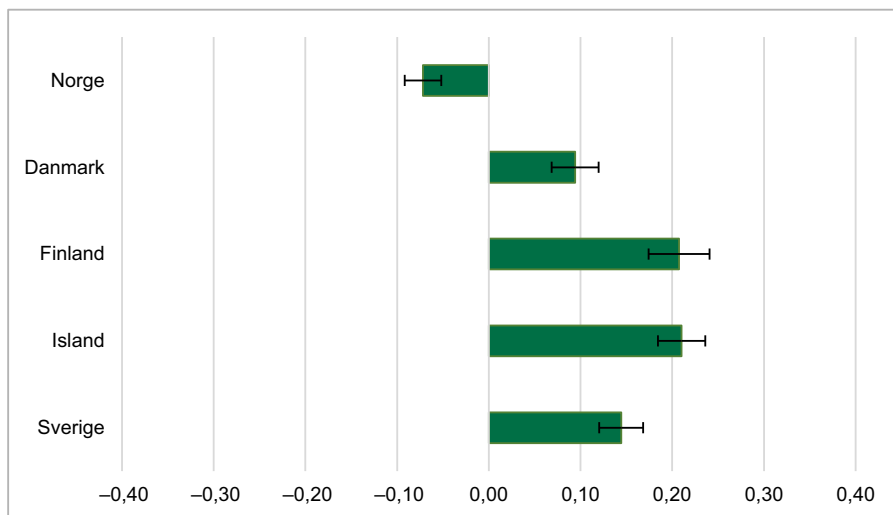
Støttende læringsmiljø (supportive climate) antas å ha svært stor påvirkning på elevenes prestasjoner (for eksempel Hattie, 2009). I PISA 2018 ble elevene bedt om å ta stilling til fire utsagn om hvor ofte norsklæreren støtter elevene på ulike måter. De fire utsagnene er knyttet til hvor tett læreren følger elevenes læring og hjelper elevene til å overkomme eventuelle hindre i læringsprosessen. I dette spørsmålet er konteksten hvordan læreren støtter klassen som helhet, ikke hvordan elevene oppfatter den støtten de selv får. Skalaen som brukes, er «Alle timene», «De fleste timene», «Noen timer» og «Aldri eller nesten aldri». Sammenligning av prosentandeler i dette kapitlet bør ta høyde for målefeil tilsvarende ett til tre prosentpoeng. Tabell 8.1 viser resultater fra de nordiske landene i form av andelen elever som oppgir at klassen får støtte i de fleste eller i alle timene.

TABELL 8.1. Prosentandelen elever i de nordiske landene som i PISA-undersøkelsen 2018 oppgir at morsmåls læreren støtter elever i sin læring enten i de fleste eller i alle timene, sammenlignet med OECD-gjennomsnittet. Spørsmålet er: «Hvor ofte skjer dette i norsktimene?»

	Norge	Danmark	Finland	Island	Sverige	OECD
Læreren viser interesse for den enkelte elevs læring.	70	77	74	77	76	71
Læreren gir ekstra hjelp når elever trenger det.	71	78	85	77	76	75
Læreren hjelper elevene med å lære.	80	87	87	86	84	76
Læreren fortsetter å forklare helt til elevene forstår.	69	79	75	80	76	70

Vi ser av tabell 8.1 at norske elever opplever lavere støtte fra læreren enn OECD-gjennomsnittet, med unntak for utsagnet: «Læreren hjelper elevene med å lære.» For de andre utsagnene rapporterer norske elever lavest støtte blant de nordiske elevene.

Når disse fire utsagnene kombineres, får hver elev en skår på samlevariabelen «Hjelp og støtte fra læreren». Figur 8.1 viser gjennomsnittlig skår for elever i de nordiske landene. Skalaen er standardisert og OECD-gjennomsnittet satt til 0, med et standardavvik på 1.



FIGUR 8.1. Gjennomsnittlige verdier for nordiske elevers rangering av i hvilken grad de får hjelp og støtte av læreren i norsktimene (og tilsvarende morsmålsfag). 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.

Som figur 8.1 viser, så er de norske elevene de eneste som rapporterer under OECD-gjennomsnittet, i tråd med resultatene i tabell 8.1.

I spørreskjemaet «7 Cs» som ble brukt i LISA-studien, der norske elever på åttende trinn deltok, målte variablene «Clarify» og «Care» noe av det samme som «Hjelp og støtte» i PISA (se figur 8.2). Care er imidlertid en mer rendyrket omsorgsvariabel enn «Hjelp og støtte», mens «Clarify» kun beskriver eksempler på god undervisning som hjelper elevene til å forstå.

<p>CARE Læreren får meg til å føle at han/hun virkelig bryr seg om meg. Hvis det er noe som plager meg, tror jeg læreren forstår det. Læreren prøver virkelig å forstå hvordan elevene har det. Læreren har forståelse for at elevene er slitne eller har hatt en lang dag. Læreren bruker tid på å hjelpe alle elevene.</p> <p>CLARIFY Hvis det er noe vi ikke forstår, forklarer læreren det på en annen måte. Læreren skjønner om elevene har forstått, eller om vi ikke har forstått. Læreren har mange gode måter å forklare det vi skal lære på. Læreren forklarer vanskelige ting på en tydelig måte.</p>

FIGUR 8.2. Utsagn i samlevariablene «Care» og «Clarify» i spørreskjemaet «7 Cs» i LISA-studien.

På variabelen «Care» rapporterte de norske elevene i LISA-studien om lavere forekomst enn finske og svenske elever, slik de også gjør i PISA, mens på variabelen «Clarify» var det ingen forskjell mellom de tre landene (Blikstad-Balas & Roe, 2020). Det er verdt å påpeke at elevene som deltok i LISA-studien, gikk i åttende klasse, mens PISA-elevene er tiendeklassinger, noe som kan forklare forskjellene i studiene. Elever i begynnelsen av ungdomstrinnet har kortere erfaring med læreren sin, og mange har et større støttebehov da enn senere.

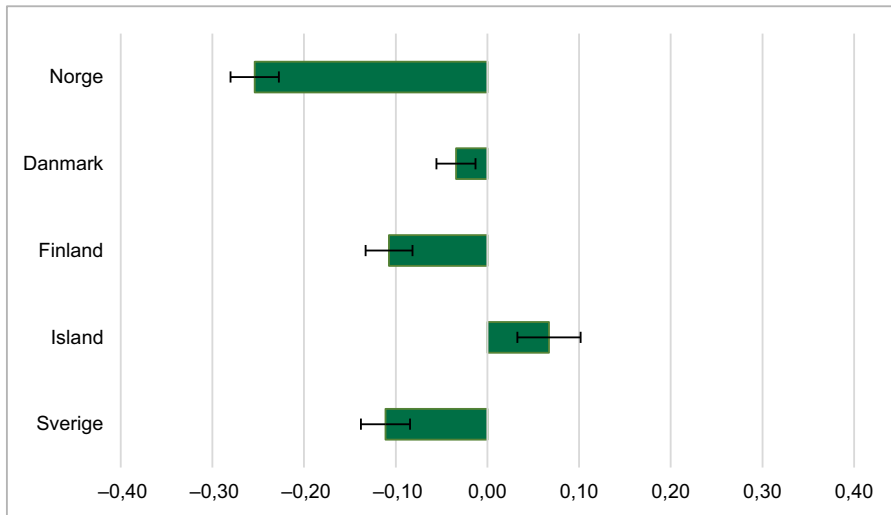
Læreren setter klare læringsmål

I PISA-undersøkelsen skal elevene også ta stilling til fire utsagn som til sammen måler i hvilken grad elevene opplever at norsklæreren gir klare instruksjoner i timene, såkalt teacher-directed instruction. Som beskrevet tidligere i kapitlet har mange studier vist at tydelige læringsmål fra lærere henger sammen med elevenes prestasjoner på en rekke områder. Elevene ble som på det forrige spørsmålet bedt om å rapportere hvor ofte læreren gir tydelige instruksjoner, enten i «Alle timene», «De fleste timene», «Noen timer» eller «Aldri eller nesten aldri». Tabell 8.2 viser resultater fra de nordiske landene.

Vi ser at de norske elevene i mindre grad enn OECD-gjennomsnittet opplever klare instruksjoner for alle de fire utsagnene de tok stilling til. Det samme gjelder for elever i nabolandene – i alle de nordiske landene rapporterer elevene gjennomsnittlig høyere hyppighet av klare instruksjoner enn i Norge, men lavere enn OECD-gjennomsnittet. Det samme mønsteret kommer tydelig fram når disse fire utsagnene kombineres i samlevariabelen «Klare læringsmål». Figur 8.3 viser gjennomsnittlig skår for elever i de nordiske landene.

TABELL 8.2. Prosentandelen elever i de nordiske landene som i PISA-undersøkelsen oppgir at de får klar instruksjon fra morsmåslæreren enten i de fleste eller i alle timene, sammenlignet med OECD-gjennomsnittet. Spørsmålet er: «Hvor ofte skjer dette i norsktimene?»

	Norge	Danmark	Finland	Island	Sverige	OECD
Læreren setter klare læringsmål for oss.	70	76	76	76	75	73
Læreren stiller spørsmål for å sjekke om vi har forstått det som er blitt undervist.	66	79	67	74	72	74
I begynnelsen av timen gir læreren en kort oppsummering av forrige time.	34	39	44	40	37	44
Læreren forteller oss hva vi må lære.	68	72	75	87	73	77



FIGUR 8.3. Gjennomsnittlige verdier for nordiske elevers rangering av i hvilken grad læreren setter klare læringsmål for elevene. 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.

Vi finner enkelte av utsagnene i variabelen «Klare læringsmål» fordelt på to ulike kategorier i spørreskjemaet «7 Cs» som ble besvart av elever på åttende trinn i LISA-studien: «Challenge» og «Consolidate» (se figur 8.4). I motsetning til i PISA, der norske elever rapporterer om lavere hyppighet av «Klare læringsmål» enn både finske og svenske elever, rapporterte de norske elevene i LISA om hyppigere forekomst enn svenske og finske elever på både «Challenge»- og «Consolidate»-variabelen samlet.

<p>CHALLENGE Læreren stiller spørsmål for å forsikre seg om at vi følger med. Når læreren stiller spørsmål, må elevene begrunne svarene sine. Læreren godtar bare full innsats fra elevene i denne klassen. Læreren lar ingen få lov til å gi opp selv om oppgavene er vanskelige. Læreren vil at jeg skal begrunne svarene mine. I timene lærer vi mye nesten hver gang. I timene lærer vi å rette feilene våre.</p> <p>CONSOLIDATE Læreren tar seg tid til å oppsummere det vi lærer hver dag. Læreren sjekker om vi har forstått det han/hun har lært oss. Kommentarene vi får på tekstene våre, hjelper oss med å bli bedre. Kommentarene fra læreren gjør at jeg forstår hvordan jeg skal bli bedre.</p>
--

FIGUR 8.4. Utsagn i samlevariablene «Challenge» og «Consolidate» i spørreskjemaet «7 Cs» i LISA-studien.

Tydlig tilbakemelding fra læreren

Tilbakemelding og veiledning er ansett for å være sentralt for læring (Kyriakides & Creemers, 2008), og i PISAs spørreskjema er det tre utsagn som knyttes til hva elevene oppfatter om lærerens evne til å gi tilbakemelding i norskfaget. Norsk er det faget i ungdomsskolen med mest skriftlige arbeider, samtidig som mye av utviklingen av både lesing og muntlig aktivitet også skal rommes av norskundervisningen. Utdanningsforskere har lenge vært opptatt av den effekten tilbakemeldinger har på elevens læringsutbytte (Black & Wiliam, 2009; Hattie & Timperley, 2007). Både Hattie og Timperley (2007) og Wiliam (2010) legger vekt på at kvaliteten på tilbakemeldingen er viktigere enn mengden, og at tilbakemeldingen bør være fagspesifikk. En vanlig form for tilbakemelding er lærerkommentarer til tekstutkast. Jahnsen og Bakken viser til at slike kommentarer både kan peke på hvor i teksten det er et problem, definere problemet og foreslå en strategi for å løse det (Jahnsen & Bakken, 2020).

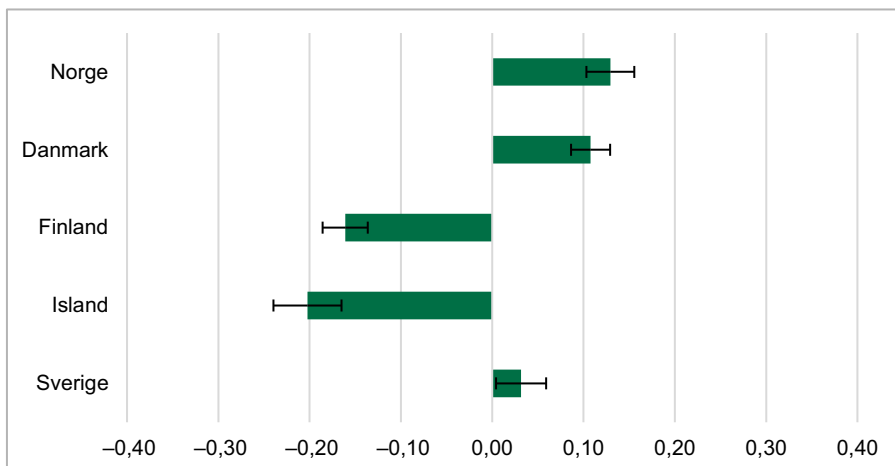
Til spørsmålet i PISA-spørreskjemaet som omhandler tilbakemelding fra læreren, er det brukt en annen skala enn for de resterende spørsmålene knyttet til norskundervisningen. Elevene valgte mellom «Aldri eller nesten aldri», «Noen timer», «Mange timer» og «Alle timene eller nesten alle timene» for hvert av de tre utsagnene om tydelige tilbakemeldinger.

Selv om tabell 8.3 viser at det er relativt få norske elever som oppgir at de får slik tilbakemelding av læreren i mange eller de fleste timene, er det betydelig større grad av oppfattet tilbakemelding blant de norske og de danske elevene enn i resten av Norden. Når utsagnene kombineres, får hver elev en skår på samlevariabelen «Tydelig tilbakemelding».

TABELL 8.3. Prosentandelen elever i de nordiske landene som i PISA-undersøkelsen oppgir at de får tydelige tilbakemeldinger fra morsmåslæreren enten i de fleste eller i alle timene, sammenlignet med OECD-gjennomsnittet. Spørsmålet er: «Hvor ofte skjer dette i norsktimene?»

	Norge	Danmark	Finland	Island	Sverige	OECD
Læreren gir meg tilbakemelding på hva som er mine sterke sider i faget.	39	44	32	29	35	34
Læreren forteller meg hva jeg fremdeles kan bli bedre på.	49	46	33	36	42	43
Læreren forteller meg hvordan jeg kan gjøre det bedre.	45	43	33	36	44	45

Figur 8.5 viser at finske og islandske elever rapporterer dette i mindre grad enn OECD-gjennomsnittet. De svenske elevene er som det internasjonale gjennomsnittet.

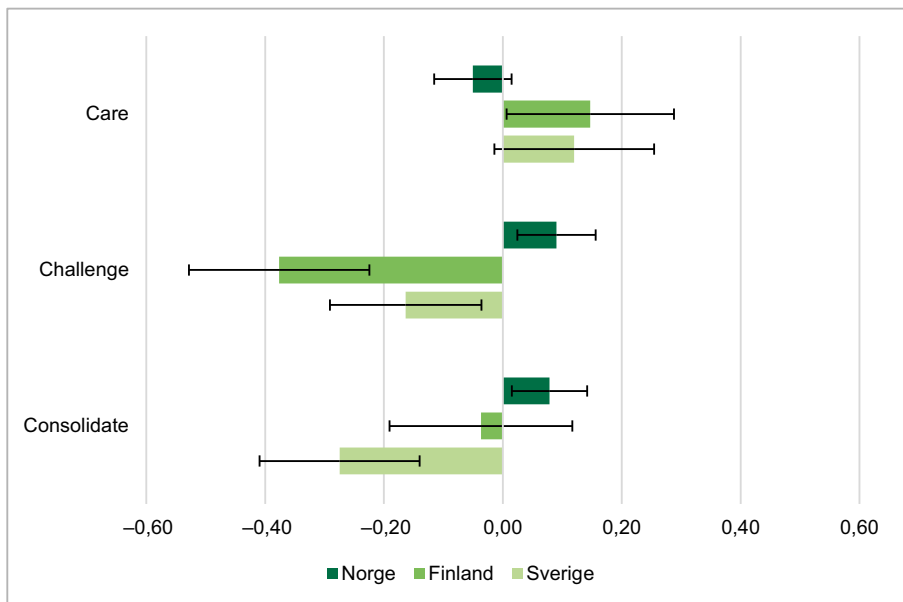


FIGUR 8.5. Gjennomsnittlige verdier for nordiske elevers rangering av i hvilken grad læreren gir tydelige tilbakemeldinger i norsktimene (og tilsvarende morsmålsfag). Gjennomsnittet ble satt til 0, med 1 i standardavvik, for OECD-landene da samlevariabelen ble laget. 95 prosent konfidensintervall er markert med 1,96 ganger standardfeilen i hver retning.

I «7 Cs» fanges tilbakemelding delvis i samlevariabelen *Consolidate* med utsagnene «Kommentarene vi får på tekstene våre, hjelper oss med å bli bedre» og «Kommentarene fra læreren gjør at jeg forstår hvordan jeg skal bli bedre» (se figur 8.4

ovenfor). På begge disse utsagnene svarte en høyere andel norske enn finske og svenske elever «ofte» eller «alltid», noe som er i tråd med resultatene i figur 8.5.

I figur 8.6 er resultatene fra de tre variablene «Care», «Challenge» og «Consolidate» fremstilt med et gjennomsnitt på 0 for de tre landene totalt (standardisert skala fra -1 til 1). Her ligger norske 13-åringer under det totale gjennomsnittet for de tre landene når det gjelder omsorg fra læreren, mens de ligger over gjennomsnittet når det gjelder å oppleve utfordringer og å få gode oppsummeringer og tilbakemeldinger fra læreren.



FIGUR 8.6. Gjennomsnittlige verdier for nordiske elevers rangering av samlevariablene «Care», «Challenge» og «Consolidate» i LISAs spørreundersøkelse blant 13-åringer i Norge, Finland og Sverige. Gjennomsnittet ble satt til 0, med 1 i standardavvik, da samlevariablen ble laget. 95 prosent konfidensintervall er markert med 1,96 ganger standardfeilen i hver retning.

ARBEID MED TEKSTER I NORSKFAGET

I det følgende tar vi for oss resultatene fra de spørsmålene som handler konkret om arbeid med tekster i norskfaget. Med unntak av den første spørsmålsgruppen i tabell 8.4, som kartlegger hvilke teksttyper elevene oftest leser, tyder formuleringene i de øvrige spørsmålene (tabell 8.5 Tekstlengde, 8.6 Leseaktiviteter og 8.7 Engasjerende lærer) på at det er skjønnlitteratur som menes, og slik har vi også tolket det her.

Teksttyper

Gjennom variasjon i lesestoff blir elever kjent med ulike sjangre og får utvidet sin horisont på veien til å bli gode lesere. Forskning har vist at elever som har positive holdninger til lesing og er gode lesere, er forbrukere av mange typer tekster og orienterer seg bredt (se for eksempel Roe, 2010). I PISA 2018 ser vi at andelen norske elever som leser på fritida, har sunket dramatisk siden PISA 2009 (Roe, 2020, kapittel 4 i denne antologien), og skolen spiller dermed en enda viktigere rolle ved å introdusere elever for alle typer tekster som de må erfare for å bli kompetente lesere. Tabell 8.4 viser elevenes svar på spørsmålet: «I løpet av den siste måneden, hvor ofte har du blitt bedt om å lese de følgende teksttypene som skolearbeid (på skolen eller som lekser hjemme)?».

TABELL 8.4. Prosentandelen nordiske elever som i PISA-undersøkelsen rapporterer at de har lest ulike teksttyper mange ganger i løpet av den siste måneden. Spørsmålet er: «I løpet av den siste måneden, hvor ofte har du blitt bedt om å lese de følgende teksttypene som skolearbeid (på skolen eller som lekser hjemme)?».

	Norge	Danmark	Finland	Island	Sverige
Tekster som inneholder diagram eller kart	13	26	28	23	15
Skjønnlitteratur (f.eks. romaner, noveller)	28	46	24	32	27
Tekster som inneholder tabeller eller grafer	17	33	26	21	17
Digitale tekster med lenker	25	61	25	21	39

Tabell 8.4 angir prosentandel elever som oppgir at de mange ganger har måttet lese de ulike teksttypene i forbindelse med skolearbeid, og det fremgår at det er relativt store forskjeller mellom de nordiske landene her. Norge og Sverige skiller seg ut ved å ha de laveste andelene elever som svarer at de leser tekster med diagram, kart, tabeller eller grafer i morsmålsfaget mange ganger i måneden. De danske elevene utmerker seg ved at nesten halvparten svarer at de leser skjønnlitteratur mange ganger i måneden, mens i de øvrige nordiske landene varierer denne andelen mellom en fjerdedel av de finske og en tredjedel av de islandske elevene. Den største forskjellen mellom landene finner vi når det gjelder lesing av digitale tekster med lenker. 60 prosent av de danske og 39 prosent av de svenske elevene oppgir at de leser slike tekster mange ganger i måneden, mens dette bare gjelder 20 prosent av de islandske og 25 prosent av de norske og finske elevene.

Det er ikke så overraskende at ikke-sammenhengende teksttyper, som kart og tabeller, leses relativt sjelden i norskfaget. I Norge er lesing som grunnleggende ferdighet nedfelt i læreplanen i alle fag, og i mange fag, som for eksempel naturfag

og samfunnsfag, forekommer disse teksttypene langt oftere enn i norskfaget. Kart, grafer og tabeller er sjelden knyttet til typisk norskfaglige temaer. Skjønnlitteratur er derimot en typisk norskfaglig teksttype, og det er derfor overraskende at under 30 prosent av de norske elevene svarer at de leser slike tekster mange ganger i måneden. Digitale tekster med lenker leses ifølge elevene langt hyppigere i Danmark enn i de øvrige nordiske landene. Morsmåslæreren har et stort ansvar når det gjelder å lære elevene å lese kritisk, og er det en teksttype som virkelig krever kritisk vurdering av innhold og avsender, så er det digitale tekster. At bare én av fire norske elever oppgir at de mange ganger har lest slike tekster i tilknytning til norskfaget, er både overraskende og bekymringsfullt.

Tekstlengde

Elevene ble også spurt om lengden på den lengste teksten de har lest i norskfaget i løpet av skoleåret. PISA-undersøkelsen ble gjennomført i ukene før og etter påske i 2018, og elevene hadde på det tidspunktet tilbakelagt to tredeler av skoleåret på tiende trinn. Tabell 8.5 viser svar om tekstlengde fra de nordiske elevene.

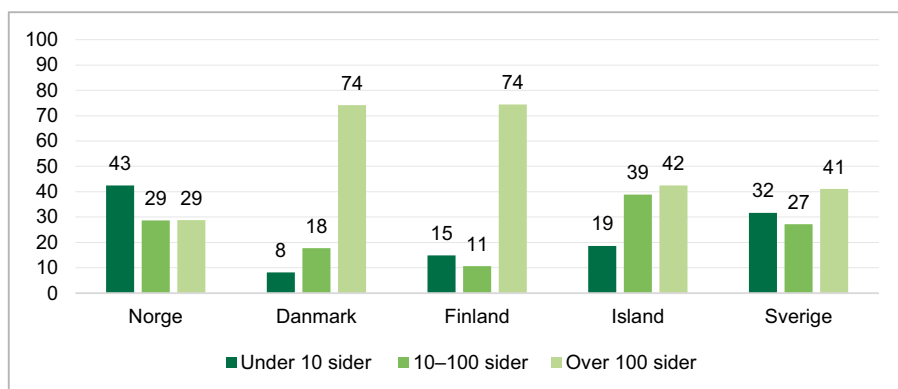
TABELL 8.5. Lengde på den lengste teksten elevene i PISA-undersøkelsen oppgir å ha lest i morsmålsfaget sitt, prosentandel nordiske elever. Spørsmålet er: «I løpet av dette skoleåret, hvor mange sider er den lengste teksten du har blitt bedt om å lese i norskfaget?»

	Norge	Danmark	Finland	Island	Sverige
Én side eller mindre	5	0	4	4	3
Mellom 2 og 10 sider	37	8	11	14	29
Mellom 11 og 50 sider	21	12	4	23	17
Mellom 51 og 100 sider	8	6	6	16	10
Mellom 101 og 500 sider	25	70	67	37	37
Mer enn 500 sider	4	4	7	5	4

Det generelle inntrykket av figur 8.7 er at færre norske elever har lest lange tekster i morsmålsfaget enn elevene i nabolandene. Siden elevene ble stilt dette spørsmålet på et tidspunkt da det siste skoleåret i grunnskolen gikk mot slutten, ville vi forventet at de hadde måttet lese minst en hel bok, for eksempel en roman eller en biografi, som sjelden er på under 100 sider. Men i Norge svarer altså 43 prosent av elevene at den lengste teksten de har måttet lese, er inntil ti sider. Dette er den

klart høyeste andelen i Norden, og blant danske elever er det bare åtte prosent som svarer det samme. Under en tredel av de norske elevene, som er den laveste andelen i Norden, oppgir at de har måttet lese en tekst på over 100 sider, mens i Danmark og Finland gjelder dette fire av fem elever. De norske lærerne skiller seg med andre ord ut ved at de i relativt liten grad stiller krav om at elevene skal lese en tekst på over 100 sider, eller en hel bok som dette gjerne innebærer.

Disse funnene bekrefter funn fra LISA-studien, der lesing av lengre tekster, som romaner, var fraværende i de 47 klassene som ble observert på åttende trinn. De tekstene som ble lest i disse norsktimene, var utelukkende noveller, romanutdrag, korte fagtekster og argumenterende tekster (Blikstad-Balas & Roe, 2020). Figur 8.7 under viser resultatene i tabell 8.5 oppsummert grafisk i kategoriene «Under 100 sider», «10–100 sider» og «Over 100 sider».



FIGUR 8.7. Prosentandelen nordiske elever som i PISA-undersøkelsen har svart ja på spørsmålet: «Hvor ofte hender noe av dette i norsktimene?» for kategoriene «Under 100 sider», «10–100 sider» og «Over 100 sider».

Leseaktiviteter

Elevene fikk oppgitt en liste over typiske tekstopp-gaver og ble spurt om de vanligvis ble bedt om å gjøre disse opp-gavene i norskfaget. Spørsmålet var: «Tenk på dette skoleåret. Når du blir bedt om å lese en bok eller et kapittel fra en bok i norsk-faget, ber læreren deg vanligvis om å gjøre følgende opp-gaver (på skolen eller som lekse)?».

De tekstopp-gavene som elevene tok stilling til, er:

- skrive et sammendrag av boka eller kapitlet
- liste opp og skrive en kort beskrivelse av hovedpersonene
- diskutere teksten i mindre grupper der alle har lest det samme
- si din mening om boka eller kapitlet, og hvorfor du eventuelt likte den
- svare på spørsmål om boka eller kapitlet
- sammenligne innholdet i boka med det du vet fra før
- sammenligne boka med andre bøker eller tekster med samme emnet
- velge et avsnitt du likte eller ikke likte, og forklare hvorfor
- skrive en tekst med bakgrunn i det du har lest

Selv om disse oppgavene er eksempler på undervisningsaktiviteter som ofte knyttes til skriftlige aktiviteter, henger de nært sammen med kjente strategier for lesing. Lesestrategier er en mye brukt samlebetegnelse på mentale aktiviteter som lesere velger å ta i bruk for å hente ut, tilegne seg, organisere og utdype informasjon fra tekst, og for å overvåke og kontrollere egen tekstforståelse (Bråten, 2007; Magnusson & Frønes, 2020, kapittel 4 i denne antologien). Det er ikke naturlig å skille mellom aktiviteter og strategier som fremmer lesing og skriving i denne sammenhengen. I tabell 8.6 under viser vi andelen nordiske elever som oppgir at de vanligvis blir bedt om å gjøre de følgende oppgavene i arbeidet med morsmålsfaget sitt.

TABELL 8.6. Prosentandelen nordiske elever som i PISA-undersøkelsen har svart ja på spørsmålet: «Når du blir bedt om å lese en bok eller et kapittel fra en bok i norskfaget, ber læreren deg vanligvis om å gjøre følgende oppgaver (på skolen eller som lekse)?». Påstandene er her gjengitt i kortform.

	Norge	Danmark	Finland	Island	Sverige
Skrive sammendrag	75	82	69	80	76
Beskrive hovedpersonene	69	87	76	80	62
Diskutere i grupper	73	79	50	56	78
Si din mening om teksten	81	82	86	75	83
Svare på spørsmål om teksten	81	89	80	90	81
Bruke forkunnskap	39	45	35	41	53
Sammenligne med andre bøker	62	82	43	42	49
Begrunne mening om utdrag	47	46	53	42	58
Skrive egen tekst	59	50	69	71	47

Denne gruppa av spørsmål beskriver ni ulike oppgaver som elevene blir bedt om å gjøre i forbindelse med lesing av en bok eller et kapittel i en bok. Det står ikke eksplisitt om det er skjønnlitteratur eller sakprosa som er ment her, men flere av oppgavene peker mot skjønnlitteratur, for eksempel å beskrive hovedpersonene. Kortere tekstsjangrer som novelle, fortelling eller essay skal ifølge overskriften ikke tas med når elevene svarer her, selv om disse trolig leses minst like ofte som bøker eller utdrag fra bøker i norsktimene på ungdomstrinnet. Elevene har markert hver aktivitet eller oppgave med enten ja eller nei, så resultatene sier ikke noe om hyppighet, bare om læreren «vanligvis» ber elevene om å gjøre dette. Tre av oppgavene er spesifisert som skriftlige (sammendrag, beskrive hovedpersonene og egen tekst), og én oppgave er spesifisert som muntlig (diskutere i grupper). De øvrige oppgavene kan i utgangspunktet både være skriftlige og muntlige.

Som tabell 8.6 viser, får de fem første aktivitetene relativt stor tilslutning i hele Norden. Et stort flertall av elevene i alle landene svarer at de har skrevet sammendrag og beskrevet hovedpersonene i teksten. Gruppediskusjoner knyttet til teksten forekommer også blant et flertall av elevene i Norge, Danmark og Sverige, men bare blant halvparten av de finske og litt over halvparten av de islandske elevene. Den klart vanligste aktiviteten i samtlige nordiske land er å sin mening om teksten og svare på spørsmål fra den.

De tre neste aktivitetene har med få unntak bare tilslutning fra halvparten, eller under halvparten, av elevene. Når det gjelder å sammenligne med andre bøker, representerer de danske elevene unntaket med en prosentandel på 82, men også i Norge svarer 62 prosent av elevene at de gjør dette. Å måtte begrunne sin mening om teksten forekommer i omtrent like stort omfang i alle de nordiske landene, men de svenske elevene skiller seg ut med den høyeste prosentandelen på 58. Den siste aktiviteten, å skrive en egen tekst, skiller seg fra de øvrige åtte ved at den handler om en skriveoppgave som ikke nødvendigvis er knyttet direkte til teksten. Her er det de svenske og danske elevene som representerer den laveste andelen med henholdsvis 47 og 50 prosent, mens dette gjelder rundt 70 prosent av de islandske og finske elevene. De norske elevene ligger på det nordiske gjennomsnittet med 59 prosent.

Selv om det er en viss variasjon i prosentandel elever som svarer at hver av de ulike aktivitetene forekommer i norsktimene, er det likevel relativt små forskjeller mellom de nordiske landene når det gjelder oppgaver knyttet til arbeid med bøker eller utdrag av bøker. De mest iøynefallende ulikhetene er knyttet til gruppediskusjoner, som ser ut til å forekomme langt hyppigere i norske, danske og svenske klasserom enn i islandske og finske. Spørreundersøkelsen til norske, finske og svenske 13-åringer i LISA-prosjektet understøtter dette. På utsagnet «Læreren vil at vi skal dele tanker med hverandre» svarte 59 prosent av de norske og 57 prosent av de svenske elevene

at dette ofte eller alltid forekom, mens det samme gjaldt 46 prosent av de finske elevene (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 189). Gruppediskusjoner kan i utgangspunktet være lærerike og fruktbare, men det kommer an på hvor godt gruppene er ledet, om gruppeoppgaven er klart definert, og om innholdet i diskusjonene utfordrer elevene og gir rom for læring og refleksjon. En annen tydelig forskjell mellom de nordiske landene er at det å sammenligne teksten med andre tekster ser ut til å forekomme i langt større grad i danske klasserom enn i de øvrige nordiske klasserommene.

Det mest interessante funnet er den relativt lave andelen elever som svarer at de må begrunne sin mening om teksten. Dette viser også resultater fra LISA-prosjektet, at elevene ofte svarer på spørsmål om skjønnlitterære tekster, men at de sjelden blir utfordret til å begrunne svarene sine (Blikstad-Balas & Roe, 2020). En dybdestudie av de morsmålstimene i Norge og Sverige der elevene deltok mye i samtaler om tekster de leste, viste at elevene sjelden ble utfordret til å begrunne eller forklare svarene sine, men at læreren isteden kom med sine egne tolkninger og begrunnelser (Tengberg, Blikstad-Balas & Roe, under arbeid). Dersom elevene blir utfordret til å mene noe om tekstene de leser, og begrunne egne meninger, vil de med stor sannsynlighet også bli mer engasjert i innholdet, noe som igjen kan føre til en økt leseinteresse. Men dersom de slipper unna med korte, overflatiske svar, uten å forklare hvorfor de svarer som de gjør, vil de med mindre sannsynlighet engasjere seg kritisk og reflektert i tekster de leser.

I hvilken grad læreren engasjerer elevene i tekstarbeidet

De fire utsagnene i tabell 8.7 beskriver ulike måter som læreren kan engasjere elevene i tekstarbeidet på, og elevene ble bedt om å oppgi hvor ofte norsklæreren deres gjorde noe av dette. Utsagnene kan knyttes til teorier om selvregulering og viser til hvordan lesere knytter det de leser, sammen med egne kunnskaper og følelser, og om de er motivert og mottakelige for teksters innhold. Elevene rangerte graden av lærerengasjement fra «Aldri eller nesten aldri» til «Noen timer», «De fleste timene» og «Alle timene». Tabell 8.7 under viser andelen elever som oppgir at læreren engasjerer elevene i tekstarbeid i de fleste eller alle timene.

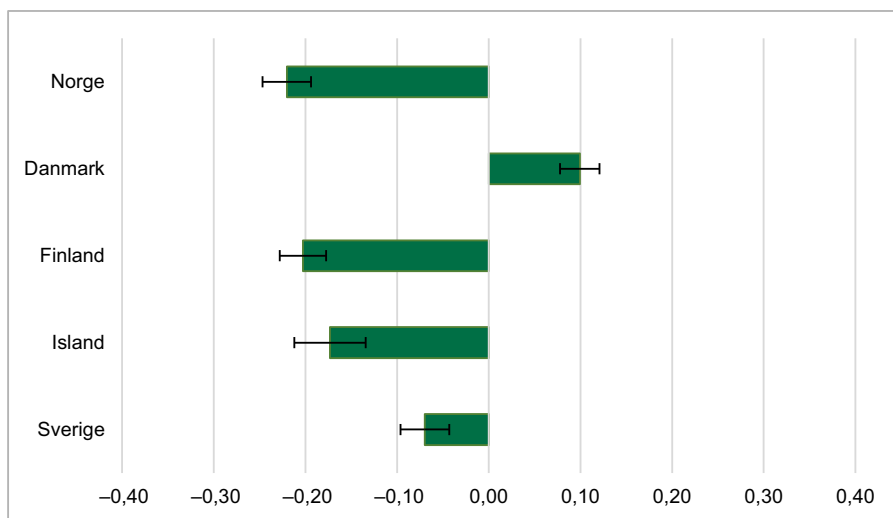
De fire utsagnene i tabell 8.7 beskriver ulike måter som læreren kan engasjere elevene i tekstarbeidet på, og elevene ble bedt om å oppgi hvor ofte morsmåslæreren deres gjorde noe av dette. Resultatene for hvert av de nordiske landene viser prosentandel elever som svarte «de fleste timene» eller «alle timene». Rundt halvparten av elevene i Norge, Finland, Island og Sverige svarer at læreren gjør dette ganske ofte, mens i Danmark er andelen litt høyere. Det å hjelpe elevene til å knytte innholdet i tekstene til eget liv ser ikke ut til å være fullt så vanlig som å si

sin mening om teksten, og her representerer de norske elevene den laveste andelen som svarer at dette skjer i alle eller de fleste timene, og igjen er det de danske elevene som representerer den høyeste andelen.

TABELL 8.7. Prosentandelen nordiske elever som i PISA-undersøkelsen oppgir at de opplever at morsmåslæreren engasjerer elevene i tekstarbeid i de fleste eller i alle timene. Spørsmålet: er «Hvor ofte hender noe av dette i norsktimene?»

	Norge	Danmark	Finland	Island	Sverige
Læreren oppmuntrer elevene til å uttrykke hva de mener om en tekst.	50	61	51	47	53
Læreren hjelper oss til å knytte historiene vi leser, til våre egne liv.	29	45	31	35	39
Læreren viser hvordan informasjon i tekster bygger på det som vi kan.	43	57	39	46	46
Læreren stiller spørsmål som motiverer elever til å delta aktivt.	52	62	55	53	55

Det neste utsagnet: «Læreren viser hvordan informasjon i tekster bygger på det som vi kan» ligner litt på det forrige, nemlig å vise hvordan innholdet i tekster henger sammen med noe elevene kan eller har erfart fra før.



FIGUR 8.8. Gjennomsnittlige verdier for nordiske elevers rangering av i hvilken grad læreren engasjerer elevene i tekstarbeidet. 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.

Samlet sett viser figur 8.8 at norske lærere engasjerer elevene mindre i tekstarbeidet enn lærerne i de øvrige nordiske landene og gjennomsnittet i OECD. Forskjellen mellom norske, finske og islandske lærere er imidlertid ikke signifikant. Danske elever er de eneste i Norden som ligger over OECD-gjennomsnittet her.

OPPSUMMERING OG DRØFTING

I dette kapitlet har vi sett at flertallet av norske elever i PISA 2018 gir positive tilbakemeldinger om norsklærernes undervisning. Likevel oppgir de norske elevene i mindre grad enn de øvrige nordiske elevene at norsklæreren støtter dem og gir dem klare instruksjoner. Vi må nødvendigvis ta forbehold om hvorvidt dette kan skyldes måten spørsmålet er utformet på. For å svare på spørsmålet om støttende lærer har elevene tatt stilling til fire ganske generelle utsagn om morsmålslæreren som retter seg mot klassefelleskapet, og ikke mot enkeltelevens egen læring. Vi fant det motsatte når det gjaldt «Tydelige tilbakemeldinger», der norske elever svarer mer positivt enn OECD-gjennomsnittet og sine nordiske medelever.

Vi kan sammenligne disse funnene med spørsmål om læreres mestringsforventning og undervisningspraksis som norske lærere har besvart i TALIS-undersøkelsen (Teaching and Learning International Survey). TALIS 2018 undersøkte læreres og skolelederes yrkeshverdag og arbeidsbetingelser, og i lærerspørreskjemaet inngikk blant annet spørsmål om lærernes egen mestringsforventning og undervisningspraksis knyttet til klasseledelse, undervisning og elevengasjement (Thronsen, Carlsten & Björnsson, 2019, s. 24). Bakgrunnen for koblingen mellom disse målene er at flere studier har funnet høy grad av samvariasjon mellom lærernes forventninger om å lykkes i ulike undervisningssituasjoner og deres faktiske undervisningspraksis. Resultatene viste at norske lærere jevnt over rapporterte om lavere mestringsforventning enn lærerne i de andre nordiske landene, og lavere enn norske lærere i TALIS 2013. Norske lærere skilte seg særlig ut ved å ha lave forventninger om å kunne motivere elever som viser svak interesse for skolearbeidet.

Når det gjelder arbeid med tekster i norskfaget, har vi sett på fire spørsmål om elevenes muligheter til å lære i norskfaget. Norske elever ser ut til å bli eksponert sjeldnere for viktige teksttyper som tabeller, grafer og nettsider enn mange nordiske elever, og dette er overraskende med tanke på at vi har hatt et eksplisitt formulert «utvidet tekstbegrep» i norskfaget siden innføringen av Kunnskapsløftet i 2006. Norske elever møter sikkert disse teksttypene i naturfag, samfunnsfag og andre fag, men så lenge vi vet at den eksplisitte leseopplæringen nesten utelukkende foregår i norskfaget, gir dette grunn til bekymring. Weyergang og Frønes

(2020, kapittel 7 i denne antologien) viser at under halvparten av norske elever rapporterer at de har blitt undervist i søk, lesing og vurderinger av nettekster i løpet av sin skolegang. Andre studier antyder at mange elever ikke får undervisning i «nye» teksttyper på skolen, selv som disse krever spesifikk kompetanse for å bli lest.

Når det gjelder skjønnlitteratur, tyder funn fra LISA-studien på at elevene på åttende trinn i all hovedsak leser lærebøkens tekstutvalg i norsktimene, og disse er som regel korte utdrag fra romaner, noveller eller lyrikk. Bare i én av de 47 klassene gikk det fram at klassen skulle lese en hel roman sammen (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020). I enkelte timer satt riktignok elevene en kort stund og leste i en selvvalgt roman, men de var overlatt til sin egen leseropplevelse, og samtaler om teksten var fraværende (Gabrielsen, Blikstad-Balas & Tengberg, 2019).

Videodelen av LISA-studien viser også at svært mange lærere var opptatt av å plassere tekstene innenfor bestemte sjangre, samt å peke på litterære virkemidler. I mange av klasserommene ble tekstene analysert på et nokså overflatisk nivå, mens målet i praksis var å finne virkemidler for selv å kunne bruke virkemidler, snarere enn å snakke om hvordan de litterære virkemidlene sammen påvirket den litterære teksten (Gabrielsen et al., 2019). Elevene ble i liten grad utfordret til å begrunne synspunkter på innholdet i tekster de leste (Tengberg et al., under arbeid). Dermed forsvant mulighetene til å få innsikt i og diskutere tekstenes tema og innhold på et dypere plan. Det samme viste data fra en tilsvarende videostudie i Sverige, der de fleste litterære samtaler besto av enkle handlingsreferater, eller at elevene fikk oppgaver til den aktuelle teksten. I både den norske og svenske studien fant forskerne at til tross for at elevene brukte mye tid på å snakke om litteratur, hadde de få muligheter til å virkelig fordype seg i krevende tolkningsspørsmål, og de ble sjelden utfordret til å gå i dybden for å diskutere tekstenes tema eller innhold (Tengberg, 2019).

Noe av bakgrunnen for lærernes praksis kan være læremidlene som er i bruk i undervisningen. I sin studie av læreverk i norskfaget fant Dagrún Skjælbred (2012) at oppgavene til de litterære tekstene enten var «lesekontrollerende» eller «skrive-stimulerende». Bakken og Andersson-Bakken (2016) fant i sin studie at norsk-lærebøkene fortsatt var preget av faglige forståelser om skjønnlitteratur og sakprosa som var å finne i læreplaner fra 1970-, 1980- og 1990-tallet. De fant at mens oppgavene til skjønnlitterære tekster ba elevene om å tolke, leve seg inn i og fortelle om sine subjektive opplevelser av teksten, ble elevene bedt om å identifisere og gjenfortelle et bestemt innhold i oppgavene til sakprosaetekstene. Ifølge forskerne signaliserer dette til elevene at sakprosaetekster er enkle og entydige, og at det i liten grad er nødvendig å analysere, tolke og drøfte dem.

Forskerne i LISA-studien fant at lærerne la liten vekt på tolkning og på lesing mellom linjene når elevene leste skjønnlitteratur. De hevder at dersom elevene skal utvikle en dypere forståelse av det de har lest, og utvikle sin evne til å lese og tolke komplekse tekster, bør elevenes tolkninger deles, utfordres og argumenteres for i fellesskap. Det vil også måtte innebære at tekster velges fordi de er gode utgangspunkter for samtaler, ikke primært fordi de eksemplifiserer en sjanger (Magnusson, Roe & Blikstad-Balas, 2018; Blikstad-Balas & Roe, 2020). Ida Gabrielsen stiller, med utgangspunkt i de samme dataene, spørsmålet om hva vi egentlig vil med litteraturen i klasserommet (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020). Med fagfornyelsen og det nye kjerneelementet tekst i kontekst (Utdanningsdirektoratet, 2019) kan det bli mer rom for å gå i dybden.

Vi ser med bekymring på at norske elever i relativt liten grad opplever at lærerne engasjerer dem i tekstarbeidet. Å bli engasjert i tekstarbeid er her forstått som å ha egne meninger om tekster, relatere lesingen til eget liv og forkunnskaper. Det er også overraskende at hele 43 prosent av 15-åringene svarer at den lengste teksten de hadde lest i norskfaget i løpet av det siste skoleåret, var på under 10 sider. Bare 25 prosent hadde lest en tekst på over 100 sider. Hvis elevene aldri får fordype seg i lengre tekster, blir de verken motivert til å lese bøker på egen hånd eller motivert for å lese frivillig. Dette kan ha en sammenheng med funn som er beskrevet i kapittel 4 i denne antologien, der Roe (2020) finner at de norske elevene er blant de minst engasjerte leserne i OECD i PISA 2018.

LITTERATUR

- Afflerbach, P., Pearson, P. D. & Paris, S. G. (2008). Clarifying Differences between Reading Skills and Reading Strategies. *Reading Teacher*, 61(5), 364–373. <https://doi.org/10.1598/RT.61.5.1>
- Bakken, J. & Andersson-Bakken, E. (2016). *Forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa i norskfagets oppgavekultur. Sakprosa*, 8(3).
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., ... Tsai, Y.-M. (2010). Teachers' Mathematical Knowledge, Cognitive Activation in the Classroom, and Student Progress. *American Educational Research Journal*, 47(1), 133–180. <https://doi.org/10.3102/0002831209345157>
- Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(5). <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Blömeke, S., Olsen, R. V. & Suhl, U. (2016). Relation of Student Achievement to the Quality of Their Teachers and Instructional Quality. I T. Nilsen & J. E. Gustafsson (red.), *Teacher*

- Quality, Instructional Quality and Student Outcomes* (s. 21–50). Cham.: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-41252-8_2
- Brenner, P. S. & DeLamater, J. (2016). Lies, Damned Lies, and Survey Self-Reports? Identity as a Cause of Measurement Bias. *Social Psychology Quarterly*, 79(4), 333–354. <https://doi.org/10.1177/0190272516628298>
- Bråten, I. (red.). (2007). *Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Cohen, J. & Grossman, P. (2016). Respecting complexity in measures of teaching: Keeping students and schools in focus. *Teaching and Teacher Education*, 55, 308–317. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.017>
- Duke, N. K. & Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. I A. Farstrups & S. J. Samuels (red.), *What Research Has to Say About Reading Instruction* (s. 205–242). International Reading Association.
- Ferguson, R. (2011). Tripod Classroom-Level Student Perceptions as Measures of Teaching Effectiveness. Paper presented at the NCTE, USA.
- Ferguson, R. F. (2012). Can student surveys measure teaching quality? *Phi Delta Kappan*, 94(3), 24–28.
- Fischer, H. E. & Neumann, K. (2012). Video analysis as a tool for understanding science instruction. I D. Jorde & J. Dillon (red.), *Science education research and practice in Europe. Retrospective and prospective* (s. 115–139). Rotterdam, NL: Sense Publisher.
- Follman, J. (1992). Secondary school students' ratings of teacher effectiveness. *The High School Journal*, 75(3), 168–178.
- Gabrielsen, I. L. & Blikstad-Balas, M. (2020). Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget? En analyse av hvilke skjønnlitterære verk som inngår i 178 norsktimer på åttende trinn. *Edda*, 107(2), 85–99.
- 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. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.13>
- Gambrell, L. B., Malloy, J. A. & Mazzoni, S. A. (2011). Evidence-based best practices in comprehensive literacy instruction. I L. M. Morrow & L. B. Gambrell (red.), *Best practices in literacy instruction* (s. 11–36). New York: The Guilford Press.
- Graham, S., Harris, K. R. & Chambers, A. B. (2016). Evidence-based practice and writing instruction: A review of reviews. I C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (red.), *Handbook of writing research* (Vol. 2, s. 211–226). New York & London: The Guilford Press.
- Guthrie, J. T., Klauda, S. L. & Ho, A. N. (2013). Modeling the Relationships Among Reading Instruction, Motivation, Engagement, and Achievement for Adolescents. *Reading Research Quarterly*, 48, 9–26. <https://doi.org/10.1002/rrq.035>
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 metaanalyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. doi: <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

- Jahnsen, V. R. & Bakken, J. (2020). På vei mot selvstendig tekstrevisjon? En studie av elevers revisjon av tekstutkast i norskfaget i videregående skole. *Acta Didactica Norden*, 14(1). <https://doi.org/10.5617/adno.7847>
- Kane, T. J., McCaffrey, D. F., Miller, T. & Staiger, D. O. (2013). *Have we identified effective teachers? Validating measures of effective teaching using random assignment*. Seattle, WA: Bill & Melinda Gates Foundation.
- 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).
- Klieme, E., Pauli, C. & Reusser, K. (2009). The Pythagoras Study. Investigating Effects of Teaching and Learning in Swiss and German Mathematics Classrooms. I T. Janik (red.), *The Power of Video Studies in Investigating Teaching and Learning in the Classroom*. Münster: Waxmann.
- Kunter, M. & Baumert, J. (2006). Who is the expert? Construct and criteria validity of student and teacher ratings of instruction. *Learning Environment Research*, 9, 231–251. <https://doi.org/10.1007/s10984-006-9015-7>
- Kyriakides, L. & Creemers, B. P. M. (2008). Using a multidimensional approach to measure the impact of classroom-level factors upon student achievement: a study testing the validity of the dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(2), 183–205.
- Lipowsky, F., Rakoczy, K., Pauli, C., Drollinger-Vetter, B., Klieme, E. & Reusser, K. (2009). Quality of geometry instruction and its short-term impact on students' understanding of the Pythagorean Theorem. *Learning and Instruction*, 19(6), 527–537. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.11.001>
- Magnusson, C. G. & Frønes, T. S. (2020). Norske elevers kunnskap om strategier for leseforståelse. I T. S. Frønes & F. Jensen (red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*, kapittel 4, s. 79–106. Oslo: Universitetsforlaget.
- Magnusson, C. D., Roe, A. & Blikstad-Balas, M. (2018). To what extent and how are reading comprehension strategies part of language arts instruction? A study of lower secondary classrooms. *Reading Research Quarterly*, 54(2), 187–212. <https://doi.org/10.1002/rrq.231>
- McKenna, M. & Robinson, R. (1990), Content Literacy: A Definition and Implications, *Journal of Reading*, 34(3), 184–186.
- Nilsen, T. & Blömeke, S. (2018). Lærerkvalitet, undervisningskvalitet, -kvantitet og prestasjon: Analyser av TIMMS 2015 data i naturfag på barnetrinnet. I J. K. Björnsson & R. V. Olsen (red.), *Tjue år med TIMMS og PISA i Norge: Trender og nye analyser*, s. 57–74. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nilsen, T. & Gustafsson, J.-E. (red.). (2016). *Teacher quality, instructional quality and student outcome. Relationships across countries, cohorts and time*. Cham.: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-41252-8>
- Peterson, K. D., Wahlquist, C. & Bone, K. (2000). Student surveys for school teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 14, 135–153.
- Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? I M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (red.), *Handbook of reading research* (Vol. III, s. 545–563). NJ: L. Erlbaum.

- Raudenbush, S. W. (2008). Advancing educational policy by advancing research on instruction. *American Educational Research Journal*, 45(1), 206–230. <https://doi.org/10.3102/0002831207312905>
- Roe, A. (2010). Elevenes engasjement i lesing. I M. Kjærnsli & A. Roe (red.), *På rett spor. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009* (s. 94–117). Oslo: Universitetsforlaget.
- Roe, A. (2020). Elevenes lesevaner og holdninger til lesing. I T. S. Frønes & F. Jensen (red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*, kapittel 5, s. 107–134. Oslo: Universitetsforlaget.
- Scheerens, J. (red.). (2016). *Opportunity to Learn, Curriculum Alignment and Test Preparation: A Research Review*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-43110-9>
- Scherer, R. & Gustafsson, J.-E. (2015). Student Assessment of Teaching as a Source of Information about Aspects of Teaching Quality in Multiple Subject Domains: An Application of Multilevel Bifactor Structural Equation Modeling. *Frontiers in Psychology*, 6(1550), <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01550>
- Shanahan, T. & Shanahan, C. (2008). Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content-Area Literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40–59, <https://doi.org/10.17763/haer.78.1.v62444321p602101>
- Skjelbred, D. (2012). «Elevaktivitetens prinsipp» og oppgaver i lærebøker. I S. Matre, D. K. Sjøhelle & R. Solheim (red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 176–185). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tengberg, M. (2019). Textanvändning och texttolkning i svenskundervisningen på högstadiet. *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(1), 18–37.
- Tengberg, M., Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (under arbeid). Missed Opportunities of Text-based Instruction: What Characterizes Learning of Interpretation If Strategies Are Not Taught and Students Not Challenged?
- Thronsen, I., Carlsten, T. C. & Björnsson, J. K. (2019). *TALIS 2018. Første hovedfunn fra ungdomstrinnet*. Oslo: ILS/NIFU.
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR1-06)*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Weyergang, C. & Frønes, T. S. (2020). Å lese kritisk: Elevers vurderinger av 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.
- Weyergang, C. & Magnusson, C. G. (2020). Hva er relevant lesekompetanse i dagens samfunn og hvordan måles lesing i PISA 2018? I T. S. Frønes & F. Jensen (red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*, kapittel 3, s. 46–78. Oslo: Universitetsforlaget.
- William, D. (2010). The role of formative assessment in effective learning environments. I H. Dumont, D. Istance & F. Benavides (red.), *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264086487-8-en>.
- Worrell, F. & Kuterbach, L. (2001). The use of student ratings of teacher behaviors with academically talented high school students. *Journal of Secondary Gifted Education*, 12(4), 236–247.

Kapittel 9

Gir norsk skole alle elever like muligheter til å bli gode lesere?

**FREDRIK JENSEN, MARIT KJÆRNSLI, JULIUS KRISTJAN BJÖRNSSON
OG ANDREAS PETTERSEN**

SAMMENDRAG I dette kapitlet ser vi på sammenhengen mellom prestasjoner i lesing og bakgrunnsvariabler som sosioøkonomisk status, kjønn og om elevene har majoritets- eller minoritetsbakgrunn. Resultatene viser at det er en svakere sammenheng mellom sosioøkonomisk status og leseprestasjoner i Norge enn i mange andre land. Resultatene viser også at det er store forskjeller i leseprestasjoner mellom jenter og gutter, og at norske minoritetselever har lavere gjennomsnittlige leseprestasjoner enn majoritetselevne.

NØKKEWORD lesing | PISA | likeverd | sosioøkonomisk status | kjønn | bøker

ABSTRACT In this chapter, we examine the relationship between students' performance in reading and their socio-economic background, gender and whether they have a minority background or not. There is a weaker relationship between socio-economic background and reading performance for Norwegian students than for students in many other countries. The results show that there are large differences between girls and boys; Norwegian minority students have lower average reading performance than majority students.

KEYWORDS reading | PISA | Equity | home background | gender | books

INNLEDNING

I Norge er det et mål at skole- og utdanningssystemet skal utjevne sosiale forskjeller og gi alle elever like læringsmuligheter. Det vil si at alle elever skal ha samme mulighet til å tilegne seg kunnskap på ulike områder uavhengig av sosioøkonomisk status, kjønn, i hvilket land de er født, religion, bosted og lignende. I Norge er all offentlig utdanning, både grunnskole, videregående skole og høyere utdanning, gratis. Alle har rett til videregående opplæring, og nesten 98 prosent av norske elever begynner på videregående skole rett etter ungdomsskolen (Ekren, 2014). Selv om likeverd i utdanning er et viktig grunnleggende prinsipp i mange land, er det store forskjeller mellom landene når det gjelder hvor stor betydning ulike bakgrunnsvariabler har for elevers læring, trivsel og utdanning.

Likeverd har også vært et sentralt tema i PISA-undersøkelsene, både i norske og internasjonale rapporter (OECD, 2019; Olsen, 2013; OECD, 2016). I tillegg har OECD gitt ut egne rapporter som har gått mer i dybden på temaet, basert på data fra PISA (OECD, 2018, 2015). Ulikheter knyttet til elevers sosioøkonomiske status er dessuten et vanlig tema for forskningsartikler som bygger på sekundær-analyser av PISA-data (Hopfenbeck et al., 2018). I PISA-undersøkelsen handler likeverd om at alle, uavhengig av bakgrunn, skal ha like muligheter til å realisere sitt potensial. Dette betyr ikke at alle elever skal prestere likt, men at faglige prestasjoner ikke er avhengige av bakgrunnsvariabler som for eksempel sosioøkonomisk status, kjønn og hvilket land elevene er født i. I PISA måles likeverd ved å se på sammenhengen mellom bakgrunnsvariabler fra elevspørreskjemaet, og elevers faglige prestasjoner, holdninger og forventninger til fremtiden.

Historisk sett har særlig sammenhengen mellom sosioøkonomisk status og skoleprestasjoner blitt viet mye oppmerksomhet innen utdanningsforskning, og et stort antall studier viser at elevenes sosioøkonomiske status har stor betydning for skoleprestasjoner (Sirin, 2005). Utjevning av sosiale forskjeller i skolen handler dermed i stor grad om å redusere betydningen av elevers sosioøkonomiske status.

Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner er et annet tema knyttet til likeverd, og som har fått økt oppmerksomhet de senere årene. Forskning viser at jenter presterer jevnt over bedre enn gutter, men at forskjellene varierer på tvers av fagområder (Backe-Hansen, Walhovd & Huang, 2014; NOU 2019: 3). Lesing er et av områdene hvor jenter presterer betydelig bedre enn gutter (Backe-Hansen et al., 2014), og denne forskjellen ser ut til å øke utover i grunnskolen (NOU 2019: 3). Tidligere rapporter (NOU 2019: 3) og studier (Bakken, 2008) viser derimot at forskjeller i skoleprestasjoner basert på kjønn er mindre enn forskjeller basert på elevenes sosiale bakgrunn, målt ut fra foreldrenes utdanningsnivå. Disse funnene bygger

derimot ikke på lesing spesielt, men på eksamenskarakterer og grunnskolepoeng på tvers av fag.

I dette kapitlet bruker vi resultatene fra PISA 2018 til å undersøke likeverd i det norske skolesystemet. Den overordnede problemstillingen er i hvilken grad norske elever med ulik bakgrunn får lik mulighet til å bli gode lesere. Kapitlet bygger på analyser av sammenhengen mellom elevers prestasjoner i lesing og deres sosioøkonomiske status, kjønn og om de er minoritets- eller majoritetselever. Analysene tar utgangspunkt i følgende spørsmål:

- Hvor sterk er sammenhengen mellom sosioøkonomisk status og prestasjoner i lesing?
- Hvilke deler av målet for sosioøkonomisk status (for eksempel foresattes utdanningsnivå, antall bøker i hjemmet eller tilgang til internett) har sterkest sammenheng med prestasjoner i lesing?
- Hvor sterk er sammenhengen mellom sosioøkonomisk status og leseprestasjoner på tvers av skoler?
- Hvilke av de to variablene kjønn og sosioøkonomisk status har størst betydning for leseprestasjoner?
- Hva kjennetegner minoritetsevenes resultater i lesing og forventninger om framtidig utdanning?

Selv om norske elever er i fokus i dette kapitlet, blir de norske resultatene sammenlignet med resultater for de andre nordiske landene og/eller med gjennomsnittet for OECD der det er relevant for analysen.

METODE

Hvordan sosioøkonomisk status måles i PISA-undersøkelsen

I PISA-undersøkelsen blir elevenes sosioøkonomiske status målt ut fra foreldrenes utdanning, yrkesstatus og ressurser i hjemmet. Dette er tre komponenter som ofte brukes til å måle sosioøkonomisk status (se for eksempel Sirin, 2005). Foreldrene svarer ikke på spørreskjema i PISA-undersøkelsen, og det er ingen direkte informasjon om foreldres utdanning eller yrkesstatus, men samlevariabelen ESCS (Index of Economic, Social and Cultural Status) gir et indirekte mål på sosioøkonomisk status basert på elevenes selvrapporing. Det er ikke alle elever som er i stand til å gi et pålitelig svar på spørsmål om foreldrenes yrke og utdanning, og det ville selvsagt vært et mer nøyaktig og pålitelig mål dersom det var basert på registerdata, men det har vi ikke tilgang til i denne studien. Nedenfor er det en

nærmere beskrivelse av de tre komponentene, eller delene, som inngår i samlevariabelen for sosioøkonomisk status.

Foreldrenes utdanningsnivå. Elevene blir spurt om hva som er det høyeste skole- og utdanningsnivået foreldrene har fullført. For skolenivå er det fem svaralternativer, fra ikke å ha fullført barnetrinnet til å ha fullført videregående skole med studieretningsfag. For utdanning er det fire alternativer, fra en utdanning med varighet fra ett til to år til doktorgrad fra universitet/høgskole. Det blir rapportert både for mor og far. Basert på elevenes svar er det laget en indeks for hver av foreldrene etter et internasjonalt rammeverk, ISCED (International Standard Classification of Education), som gir en beskrivelse av utdanning fra barnehage til høyere utdanning.

Foreldrenes yrkesstatus. Elevene svarer på et åpent spørsmål om hvilken jobb mor og far har. Elevenes svar er kodet etter en detaljert manual, ISCO-08, som er en internasjonal standard for klassifisering av yrker (ILO, 2012). I tillegg til å skrive hvilken jobb foreldrene har, gir elevene også en kort beskrivelse av hva foreldrene gjør på jobben, for i noen tilfeller å gjøre kodingen lettere. ISCO-kodene får deretter et mål for inntekt og utdanningsnivå for ulike yrker med en verdi på en skala fra 0 til 90 i henhold til ISEI (International Socio-Economic Index).

Ressurser i hjemmet. For å måle hjemmets pedagogiske, kulturelle og økonomiske ressurser svarer elevene på spørsmål om de har tilgang til en rekke gjenstander eller fasiliteter i hjemmet eller ikke. Elevene blir blant annet spurt om tilgang til digitale ressurser (f.eks. nettbrett, datamaskiner, internett), pedagogiske ressurser (for eksempel ordbøker, bøker som kan være hjelp til lekser, et stille sted å gjøre lekser), kulturgjenstander (f.eks. diktsamlinger, klassisk litteratur, musikk-instrumenter) og hjemmets økonomi (f.eks. TV-apparater, vaskemaskiner, biler). Elevene angir også omtrent hvor mange bøker det er hjemme hos dem. Det er seks svaralternativer, fra 0–10 bøker til mer enn 500 bøker.

Gjennomsnitt og spredning for sosioøkonomisk status (SØS)

Alle de nordiske landene har høyere gjennomsnittsverdi for sosioøkonomisk status (SØS) enn hva som er tilfelle for gjennomsnittet av OECD-landene, se første kolonne i tabell 9.1. Verdiene for denne samlevariabelen er standardisert slik at gjennomsnittet for OECD er satt til 0 med et standardavvik på 1. Colombia ble inkludert i OECD-gjennomsnittet etter at denne standardiseringen ble gjort, noe som forklarer hvorfor gjennomsnittet for OECD i tabell 9.1 er $-0,03$ og standardavviket er $1,03$. Gjennomsnittene blant OECD-landene varierer fra $-1,19$ i det landet som har lavest SØS (Mexico), til $0,55$ i landet som har høyest SØS (Island).

Det er ikke overraskende at alle de nordiske landene har langt høyere sosioøkonomisk status enn gjennomsnittet av OECD-landene. Det er noen forskjeller mellom de nordiske landene. Island, Norge og Danmark har høyest SØS, mens både Sverige og Finland har litt lavere gjennomsnittsverdier enn de tre andre nordiske landene.

Det er lavere spredning i elevenes svar (lavere standardavvik) i de nordiske landene sammenlignet med gjennomsnittet av OECD-landene (tabell 9.1). Av de nordiske landene har Danmark lavest standardavvik, mens Sverige har høyest.

TABELL 9.1. Gjennomsnittsverdier og spredning for samlevariabelen sosioøkonomisk status (SØS). Spredning er oppgitt som standardavvik (SD).

	Alle elever		
	Gj.snt.	SE	SD
Norge	0,54	0,02	0,82
Danmark	0,52	0,01	0,76
Finland	0,30	0,02	0,79
Island	0,55	0,01	0,81
Sverige	0,36	0,03	0,89
OECD	-0,03	0,00	1,03

Definisjon av majoritets- og minoritetslever

Det siste spørsmålet som ligger til grunn for analysene i dette kapitlet, tar for seg kjennetegn ved minoritetslevenes resultater i lesing og forventninger om framtidig utdanning. I denne sammenhengen er majoritetslever definert som elever med en eller begge foreldre født i Norge. Minoritetslever er elever som oppgir at begge foreldrene er født i et annet land. Vi har valgt ikke å dele opp i første- og andregenerasjons minoritetslever fordi det er stor måleusikkerhet knyttet til disse resultatene.

Metode for analyser

Flere av de deskriptive resultatene i dette kapitlet er hentet fra tabellverkene i den internasjonale rapporten (OECD, 2019). Der tall er hentet fra det internasjonale tabellverket, er det oppgitt en referanse til kilden i tabell- og figurtekstene. De andre deskriptive analysene er gjort med SPSS og IDB Analyser, mens tonivåanalysen er gjort i Mplus.

For en del av analysene er elevene delt inn i kvartiler, det vil si fire like store grupper, enten etter sosioøkonomisk status eller leseprestasjoner. Når vi sammenligner den første SØS-kvartilen med den fjerde SØS-kvartilen, betyr det at vi sammenligner de 25 prosent av elevene med lavest sosioøkonomisk status med de 25 prosent av elevene med høyest sosioøkonomisk status. Tilsvarende sammenligninger gjør vi også med elevene inndelt i kvartiler etter leseprestasjoner. Vi sammenligner de 25 prosent lavest presterende elevene i lesing (første kvartil) med de 25 prosent høyest presterende elevene (fjerde kvartil).

For hver elev er det beregnet ti plausible verdier med leseprestasjoner. Inndelingen av elever i kvartiler etter leseprestasjoner er gjort for hver av de ti plausible verdiene, slik at resultatene ble beregnet ti ganger. Resultatene som rapporteres her, er dermed et gjennomsnitt av disse ti resultatene. Der vi har gjennomført analyser for OECD-landene, har vi brukt «senate weight», som veker hvert land til 5000 elever.

RESULTATER

Sammenheng mellom leseprestasjoner og sosioøkonomisk status (SØS)

Det er ulike framgangsmåter for å vurdere hvilken betydning sosioøkonomisk status har for elevenes leseprestasjoner. Én måte er å se på hvor mye av variasjonen i elevenes prestasjoner som kan forklares ut fra variasjonen i elevenes sosioøkonomiske status. En annen måte er å se på den lineære regresjonskoeffisienten, det vil si hvor mye leseprestasjonene typisk øker når samlevARIABLEN for sosioøkonomisk status (SØS) øker med en viss verdi. Tabell 9.2 viser hvor mye av variasjonen i leseprestasjoner som er forklart av sosioøkonomisk status, og den lineære regresjonskoeffisienten mellom sosioøkonomisk status og leseprestasjoner for de nordiske landene og gjennomsnittet i OECD.

TABELL 9.2. Sammenheng mellom sosioøkonomisk status og leseprestasjoner. Tallene er hentet fra OECD (2019, annex B1.2).

	Prosentandel av variasjonen i leseprestasjoner forklart av sosioøkonomisk status		Endring i poeng for økning av én enhet på SØS-skalaen (stigningstallet i lineær regresjon)	
	R ²	SE	Poeng	SE
Norge	7,5	0,9	35	2,0
Danmark	9,9	0,9	38	1,8
Finland	9,2	1,0	38	2,2
Island	6,6	1,0	33	2,7
Sverige	10,7	1,2	39	2,2
OECD	12,0	0,2	37	0,3

Resultatene i tabell 9.2 viser at sosioøkonomisk status forklarer mindre av variasjonen i leseprestasjoner i de nordiske landene Norge, Danmark, Finland og Island enn for OECD-gjennomsnittet. Sverige har også en litt lavere sammenheng, men ikke signifikant lavere enn for OECD. Det vil si at sosioøkonomisk status predikerer elevens leseprestasjoner svakere i disse landene enn i mange andre land.

I alle de nordiske landene er stigningstallet for lineær regresjon mellom leseprestasjoner og sosioøkonomisk status omtrent like stor som for OECD-gjennomsnittet. Dette innebærer at det er like store forskjeller i leseprestasjoner mellom elever som befinner seg på ulike deler av det internasjonale målet for sosioøkonomisk status i de nordiske landene og for OECD. Dette sier imidlertid ikke noe om spredningen og forskjellene innad i de nordiske landene.

Tabell 9.3 viser gjennomsnittresultater for leseprestasjoner fordelt på de ulike nasjonale SØS-kvartilene, det vil si at elevene i hvert land er delt inn i fire like store grupper etter selvrapportert sosioøkonomisk status. Resultatene viser at elevene i første kvartil presterer langt svakere enn elevene i fjerde kvartil, men bortsett fra i Sverige er forskjellen mindre i de nordiske landene enn den er for gjennomsnittet av OECD-landene. Forskjellen i Sverige er den samme som for OECD-gjennomsnittet. Norske resultater markerer seg ved at det er større avstand fra første til andre kvartil sammenlignet med avstandene mellom andre, tredje og fjerde kvartil.

TABELL 9.3. Leseprestasjoner i poeng gitt for hver nasjonale SØS-kvartil for de nordiske landene og OECD. Tallene er hentet fra OECD (2019, annex B1.2)

	Første SØS-kvartil	Andre SØS-kvartil	Tredje SØS-kvartil	Fjerde SØS-kvartil	Forskjell mellom fjerde og første SØS-kvartil
Norge	459	496	520	532	73
Danmark	462	493	514	540	78
Finland	483	509	533	562	79
Island	437	463	495	510	72
Sverige	460	501	526	549	89
OECD	445	476	500	534	89

Hvilke deler av sosioøkonomisk status betyr mest for leseprestasjonene?

Sosioøkonomisk status er, som nevnt, en samlevariabel som består av ulike deler. I det følgende skal vi se på korrelasjonen mellom samlevariabelen sosioøkonomisk status og leseprestasjoner, og mellom de ulike delene av sosioøkonomisk status og leseprestasjoner, se oversikt i tabell 9.4.

TABELL 9.4. Korrelasjon (Pearsons r) mellom sosioøkonomisk status og prestasjoner i lesing. Korrelasjonskoeffisienter er gitt for sosioøkonomisk status totalt og for de tre ulike delene som inngår i samlevariabelen (foreldrenes yrkesstatus, foreldrenes utdanningsnivå og ressurser i hjemmet). Ressurser i hjemmet er igjen delt inn i fire delindekser (markert med et innrykk).

Hjemmebakgrunn (SØS-indeks)	Norge	Island	Sverige	Finland	Danmark	OECD
Hjemmebakgrunn totalt (SØS)	0,27	0,26	0,33	0,30	0,31	0,34
Foreldrenes yrkesstatus	0,27	0,24	0,27	0,26	0,27	0,31
Foreldrenes utdanningsnivå	0,20	0,19	0,23	0,19	0,18	0,22
Ressurser i hjemmet	0,16	0,14	0,25	0,22	0,25	0,27
Kulturgjenstander (K)	0,22	0,21	0,26	0,28	0,26	0,25
Pedagogiske ressurser (P)	0,13	0,15	0,15	0,11	0,21	0,19
Digitale ressurser (D)	0,03	0,06	0,05	0,04	0,02	0,14
Hjemmets økonomi (Ø)	-0,01	0,00	0,07	0,02	0,01	0,11

Resultatene i tabell 9.4 viser at foreldrenes yrkesstatus har sterkere sammenheng med norske elevers leseprestasjoner enn foreldrenes utdanningsnivå og ressurser i hjemmet. Av de ulike delindeksene for ressurser i hjemmet er korrelasjonen klart høyest mellom leseprestasjoner og kulturgjenstander for norske elever. Det vil si at det å ha kulturelle gjenstander, som diktsamlinger, klassisk litteratur og musikk-instrumenter, henger sterkere sammen med elevers leseprestasjoner enn det å ha digitale ressurser eller gjenstander som tyder på god økonomi. Tilsvarende mønstre ser vi i alle de nordiske landene.

Tabell 9.4 viser også at det er en sterkere sammenheng mellom sosioøkonomisk status og leseprestasjoner i gjennomsnittet i OECD-landene enn i Norge, og også en sterkere sammenheng med ressurser i hjemmet enn i Norge.

Fordeling av ressurser i hjemmet blant høyt- og lavtpresterende elever

Det kan virke noe overraskende at kulturgjenstander i hjemmet korrelerer med prestasjoner i lesing, mens digitale ressurser og hjemmets økonomi ikke gjør det. For å undersøke dette nærmere har vi sett på spørsmålene om de ulike ressursene som inngår i hjemmets ressurser, og hvordan disse ressursene fordeler seg mellom lavtpresterende og høytpresterende elever i Norge.

Spørsmålene om hjemmets pedagogiske, kulturelle og økonomiske ressurser er delt i tre deler, med ulike svarskalaer. Det første spørsmålet har en firedelt svarskala med alternativene «Ingen», «En», «To» og «Tre eller flere». Resultatene fra dette spørsmålet vises i tabell 9.5. Tabellen viser svarfordelingen til norske elever som presterer i første og fjerde nasjonale kvartil i lesing. Størst forskjell mellom første og fjerde kvartil finner vi når det gjelder musikkinstrumenter. 28 prosent av elevene i den første kvartilen svarer at de ikke har noen musikkinstrumenter, mens tilsvarende i fjerde kvartil er 11 prosent. I fjerde kvartil er det 45 prosent som sier at de har tre eller flere musikkinstrumenter, mens det tilsvarende i første kvartil er 26 prosent.

Det er også en forskjell mellom elevene i første og fjerde kvartil når det gjelder rapportering av antall datamaskiner. Blant elevene som presterer i den fjerde kvartilen, er det en litt større andel som har tre eller flere datamaskiner hjemme.

Når det gjelder ressursene TV, biler og badedrom, finner vi et annet mønster. Her er det flere elever i den laveste kvartilen som rapporterer at de har mange. Samtidig er det flere elever i denne kvartilen som rapporterer at de ikke har disse ressursene i det hele tatt.

TABELL 9.5. «Hvor mange av disse tingene er det hjemme hos deg?» Prosentandel norske elever som oppgir å ha ulike gjenstander eller fasiliteter i hjemmet, delt opp i elever som presterer i den første og fjerde nasjonale kvartilen i lesing. Ikke alle gjenstander som var listet opp, er tatt med i denne tabellen.

I hjemmet	Delindeks*		Første kvartil	Fjerde kvartil	Differanse
Musikkinstrumenter	K	Ingen	28	11	-17
		En	26	22	-4
		To	20	22	2
		Tre eller flere	26	45	19
TV	Ø	Ingen	3	0	-3
		En	9	14	5
		To	27	38	12
		Tre eller flere	61	48	-14
Datamaskiner	D, Ø	Ingen	3	0	-3
		En	8	5	-3
		To	22	15	-8
		Tre eller flere	66	80	14
Biler	Ø	Ingen	6	2	-5
		En	21	29	9
		To	41	53	12
		Tre eller flere	32	16	-16
Baderom (med dusj eller badekar)	Ø	Ingen	3	0	-3
		En	32	31	0
		To	49	55	6
		Tre eller flere	16	14	-3
Mobiltelefoner med internettilgang	D, Ø	Ingen	3	0	-2
		En	3	0	-2
		To	4	4	0
		Tre eller flere	90	95	5
Nettbrett	D, Ø	Ingen	7	5	-2
		En	19	22	3
		To	25	28	3
		Tre eller flere	48	46	-3

*K = kulturgjenstander, D = digitale ressurser, Ø = hjemmets økonomi

Den neste delen av spørsmålene som angår ressurser i hjemmet, har en todelt svarskala, der elevene krysser av for «Ja» eller «Nei» for hvert utsagn. Tabell 9.6 viser andelen elever som har svart «Ja» for hvert utsagn. Elevene er igjen delt inn i norske elever som presterer i den første og fjerde kvartilen i lesing, og elever i OECD-landene samlet som presterer i den første og fjerde kvartilen i lesing internasjonalt.

De norske elevenes selvrapportering om hvilke gjenstander eller fasiliteter de har i hjemmet, viser at forskjellen er størst når det gjelder å ha klassisk litteratur og diktsamlinger. Det er til sammenligning små forskjeller for variablene som angår hjemmets økonomi eller tilgang til digitale og pedagogiske ressurser som ikke er bøker. Denne forskjellen er imidlertid enda mindre for de norske elevene enn for OECD-gjennomsnittet. Her er det takeffekter for de norske elevene for flere utsagn. For eksempel rapporterer 94 prosent av de norske elevene som presterer i den første kvartilen i lesing, at de har eget rom. Den tilsvarende andelen for OECD-landene er på 81 prosent.

TABELL 9.6. «Hva av dette finnes hjemme hos deg?» Prosentandel norske elever som presterer i første og fjerde nasjonale kvartil i lesing som rapporterer at de har følgende gjenstander eller fasiliteter hjemme. Og tilsvarende prosentandel elever i OECD-landene som presterer i den første eller fjerde kvartilen. Resultatene er sortert etter differansen mellom fjerde og første kvartil i Norge.

	Delin-deks*	Norge		OECD		Norge	OECD
		Første kvartil	Fjerde kvartil	Første kvartil	Fjerde kvartil	Fjerde minus første kvartil	
Klassisk litteratur (f.eks. Ibsen)	K	42	67	38	66	25	28
Diktsamlinger	K	28	48	36	54	20	18
Tekniske oppslagsbøker	P	64	80	54	69	15	15
Kunstverk (f.eks.malerier)	K	74	88	54	73	14	18
Ordbok	P	74	87	84	93	12	8
Bøker som kan være til hjelp i skolearbeidet	P	77	87	74	88	10	14
Bøker om kunst, musikk og design	K	53	61	48	64	9	16
Datamaskin du kan bruke til skolearbeidet	P	93	99	80	95	6	15
Ditt eget rom	Ø	94	98	81	90	4	9
Skrivebord	P	94	98	87	96	4	9
Et stille sted å gjøre lekser	P	92	96	87	94	3	7
Tilgang til Internett	D, Ø	98	100	90	99	2	9

*K = kulturgjenstander, D = digitale ressurser, Ø = hjemmets økonomi, P = pedagogiske ressurser

I den tredje delen av spørsmålene som handler om ressurser i hjemmet, fikk elevene et spørsmål om hvor mange bøker de har hjemme. De kunne krysse av på en seksdelt skala som går fra 0–10 bøker til mer enn 500 bøker. Tabell 9.7 viser svarfordelingen til de ulike svaralternativene for norske elever som presterer i den første og fjerde kvartilen i lesing.

Resultatene viser at det er en klar sammenheng mellom antall bøker hjemme og prestasjoner i lesing, det vil si at elever som presterer i første kvartil, rapporterer om langt færre bøker hjemme enn elever i fjerde kvartil. Så mange som en femtedel av elevene som presterer i første kvartil, rapporterer at de har svært få bøker hjemme (mellom 0 og 10 bøker), mens tilsvarende andel for fjerde kvartil er tre prosent. Videre ser vi at bare 21 prosent av elevene i første kvartil rapporterer at de har flere enn 200 bøker, mens det er så mange som 47 prosent i fjerde kvartil som rapporterer at de har mer enn 200 bøker hjemme.

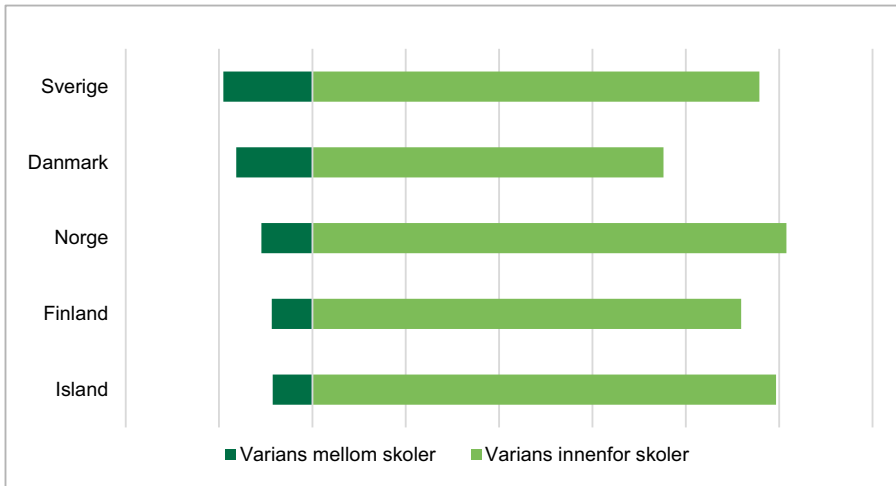
TABELL 9.7. «Hvor mange bøker er det hjemme hos deg?» Norske elevers svarfordeling for antall bøker hjemme. Prosentandel er gitt for hvert utsagn for henholdsvis elever som presterer i første og fjerde kvartil i lesing nasjonalt.

Antall bøker hjemme	Presterer i første kvartil	Presterer i fjerde kvartil
0–10 bøker	20	3
11–25 bøker	17	4
26–100 bøker	28	23
101–200 bøker	14	23
201–500 bøker	11	30
Mer enn 500 bøker	10	17

Sammenheng mellom sosioøkonomisk status og leseprestasjoner på tvers av skoler

Den totale variasjonen i leseprestasjoner kan deles i den variasjonen som er innenfor skoler, og den som er mellom skoler. Variasjonen innenfor skoler vil si forskjellene i leseprestasjoner mellom elevene som går på samme skole, mens variasjonen mellom skoler vil si forskjellene i skolenes gjennomsnittlige leseprestasjoner. Figur 9.1 viser variasjonen i leseprestasjoner mellom og innenfor skoler i de nordiske landene. Vi ser at Sverige og Danmark har størst forskjell (variasjon) mellom skoler. Dette betyr at det er større forskjeller i gjennomsnittlige leseprestasjoner mellom skoler i Sverige og Danmark enn i Norge, Finland og Island. Figur 9.1 viser også at det i Norge og Island er størst forskjell i leseprestasjoner mellom elevene

innenfor de samme skolene. Danmark har minst variasjon innenfor skoler. Sammenligner vi det danske resultatet med det norske, betyr dette at elever som presterer på ulike nivåer i lesing, er mer jevnt fordelt på ulike skoler i Norge enn i Danmark.



FIGUR 9.1. Fordeling av varians i leseprestasjoner mellom skoler og innenfor skoler i de nordiske landene.

Figur 9.1 viser kun en analyse av variasjonen i leseprestasjoner og sier ikke noe om sammenhengen med sosioøkonomisk status. For å utforske sammenhengen mellom sosioøkonomisk status og variasjonen i leseprestasjoner mellom og innenfor skoler ble det foretatt en flernivåanalyse. Først undersøkte vi i hvilken grad forskjeller i leseprestasjoner kommer fra elevnivået (innenfor skoler) eller fra skolenivået (mellom skoler). Dette kan uttrykkes ved intraklassekorrelasjon (ICC), som indikerer om andelen av den totale individuelle variasjonen i lesing som kommer fra skolenivået, er betydelig. Tabell 9.8 viser at den totale variasjonen kommer delvis fra skolenivået (fra forskjeller mellom skoler), men at det er forskjeller på tvers av de nordiske landene i hvor stor ICC-en er.

Tabell 9.8 viser sammenhengen mellom sosioøkonomisk status og leseprestasjoner på elev- og skolenivå uttrykt som standardiserte regresjonskoeffisienter. Alle de nordiske landene har en ganske lik sammenheng mellom sosioøkonomisk status og leseprestasjon på elevnivå. På skolenivået er det imidlertid større variasjoner mellom de nordiske landene. Sverige og Danmark har den største sammenhengen mellom sosioøkonomisk status og variasjon mellom skoler, hvor godt over 60 prosent av forskjellene mellom skoler kan forklares med sosioøkonomisk

status. Norge har den laveste forklaringsverdien på 34 prosent. Det betyr at elevenes gjennomsnittlige sosioøkonomiske status forklarer mindre av forskjellene i leseprestasjoner mellom skoler i Norge enn i de andre nordiske landene.

TABELL 9.8. Sammenheng mellom sosioøkonomisk status (SØS) og prestasjoner i lesing for elever i de nordiske landene. Tabellen presenterer standardiserte regresjonskoeffisienter og andel forklart varians.

	Intraklasse- korrelasjon (ICC)	Innenfor skoler			Mellom skoler		
		Koeffisient	SE	R ²	Koeffisient	SE	R ²
Danmark	0,17	0,23	0,01	0,06	0,83	0,03	0,69
Norge	0,09	0,24	0,01	0,06	0,58	0,07	0,34
Sverige	0,16	0,24	0,01	0,06	0,80	0,06	0,65
Island	0,07	0,20	0,02	0,04	0,74	0,08	0,54
Finland	0,08	0,27	0,01	0,07	0,69	0,06	0,47

Hvilke av de to variablene kjønn og sosioøkonomisk status har størst betydning for leseprestasjoner?

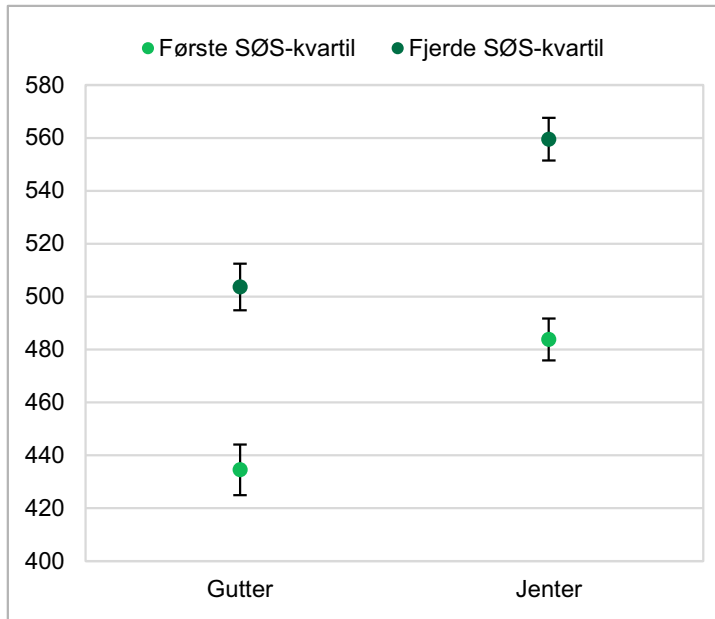
Når man sammenligner variablene kjønn og sosioøkonomisk status, er det viktig å ta hensyn til at disse variablene har ulike egenskaper. Kjønn er en dikotom variabel som kun har to verdier, mens sosioøkonomisk status er en kontinuerlig variabel som kan ha uendelig mange verdier. Dette gjør at man må ta visse forbehold når man undersøker hvilke av de to variablene som har størst betydning for leseprestasjoner. Vi mener likevel at dette er et interessant spørsmål som er verdt å undersøke.

Til denne sammenligningen tar vi utgangspunkt i de 25 prosent av elevene som har lavest og høyest SØS i Norge (første og fjerde SØS-kvartil). I Norge er forskjellen i gjennomsnittlig leseprestasjon mellom disse to gruppene på 73 poeng. Selv om denne forskjellen er noe mindre enn hva den er for gjennomsnittet av OECD-landene (89 poeng), er det en stor forskjell. Gapet i leseprestasjoner mellom norske elever i første og fjerde SØS-kvartil tilsvarer omtrent to skoleår.

Det har vært mye oppmerksomhet omkring de store kjønnsforskjellene i lesing, som er på 47 poeng for norske elever og 30 poeng for OECD. Men både internasjonalt og i Norge er det større forskjeller i leseprestasjoner mellom den fjerde kontra den første SØS-kvartilen, enn det er mellom gutter og jenter. Denne for-

skjellen er mer slående for gjennomsnittet av OECD-landene enn for Norge, både fordi Norge har svakere sammenheng mellom sosioøkonomisk status og leseprestasjoner, og fordi kjønnsforskjellene er større i Norge enn for OECD-gjennomsnittet.

Figur 9.2 viser gjennomsnittlige prestasjoner i lesing for norske gutter og jenter i fjerde og første SØS-kvartil. Resultatene viser at norske gutter presterer langt svakere enn norske jenter, og kjønnsforskjellen er omtrent like stor for elever i den fjerde og den første SØS-kvartilen. Gutter i den fjerde SØS-kvartilen presterer litt bedre enn jenter i den første SØS-kvartilen.



FIGUR 9.2. Norske gutters og jenters gjennomsnittlige prestasjoner i lesing, for elever i første og fjerde kvartil med sosioøkonomisk status (SØS). Tallene er hentet fra OECD (2019, annex B1.7).

Minoritetselvers resultater i lesing og forventninger om framtidig utdanning

Minoritets elever i PISA-undersøkelsen er som nevnt definert som elever med begge foreldre født i et annet land.

Tabell 9.9 viser at minoritets elever både i de nordiske landene og for gjennomsnittet av OECD har et lavere SØS-gjennomsnitt. Det er en større andel av minoritets elevene som befinner seg i den første nasjonale SØS-kvartilen sammenlignet med majoritets elever.

TABELL 9.9. Gjennomsnittlig SØS og prosentandel i første nasjonale SØS-kvartil for majoritets- og minoritets elever. Tallene er hentet fra OECD (2019, annex B1.9).

	SØS-gjennomsnitt (SE)				Prosentandel i første nasjonale SØS-kvartil (SE)			
	Majoritets elever		Minoritets elever		Majoritets elever		Minoritets elever	
Norge	0,6	(0,02)	0,0	(0,05)	22	(0,8)	47	(1,9)
Danmark	0,6	(0,02)	-0,1	(0,04)	21	(0,8)	57	(1,9)
Finland	0,3	(0,02)	-0,2	(0,07)	24	(0,8)	45	(3,2)
Island	0,6	(0,01)	-0,2	(0,08)	23	(0,7)	55	(3,9)
Sverige	0,5	(0,02)	-0,2	(0,04)	20	(0,9)	46	(1,8)
OECD	0,0	(0,00)	-0,3	(0,02)	22	(0,1)	38	(0,6)

Når vi sammenligner resultater for minoritets elever på tvers av land, er det viktig å ta forbehold om at dette er grupper med ulik sammensetning i ulike land. I tillegg er det større usikkerhet knyttet til resultatene til minoritets elevene fordi det er relativt få elever i datasettet. Dette gjenspeiles i at standardfeilene er større for resultatene til minoritets elevene enn for majoritets elevene. Blant de nordiske landene var andelen minoritets elever minst på Island, mens den var størst i Sverige (tabell 9.10). Minoritets elever har lavere gjennomsnittlige leseprestasjoner enn majoritets elever i alle de nordiske landene og for OECD-gjennomsnittet. Minoritets elever har som nevnt lavere SØS-gjennomsnitt, og når resultatene kontrolleres for SØS og kjønn, blir forskjellene i leseprestasjoner mindre. Det er likevel en stor forskjell i prestasjoner, også etter at det er kontrollert for SØS og kjønn. Forskjellen i leseprestasjoner mellom majoritets- og minoritets elever er mindre i Norge og i Danmark enn i de andre nordiske landene.

I PISA 2018 ble elevene spurt om hvor høy utdanning de forventet å fullføre. Selv om minoritets elevene i Norge har lavere gjennomsnittsprestasjoner i lesing enn majoritets elevene, er det en større andel av minoritets elevene enn majoritets elevene som svarer at de forventer å fullføre en høyere utdanning. I Norge svarer en litt større andel av minoritets elevene (78 prosent) at de forventer å fullføre en høyere utdanning sammenlignet med majoritets elevene (67 prosent) (tabell 9.11).

TABELL 9.10. Prosentandel minoritets elever og resultater i lesing for majoritets- elever og minoritets elever i de nordiske landene og for OECD-gjennomsnittet i PISA 2018. Forskjellen i gjennomsnittsresultat mellom minoritets elever og majoritets- elever er signifikant i alle de nordiske landene og for OECD-gjennomsnittet. Forskjel- lene er gitt før og etter at det er kontrollert for sosioøkonomisk status (SØS) og kjønn. Tabellen er også publisert i Jensen et al. (2019), og tallene er hentet fra OECD (2019, annex B1.9).

	Prosentan- del minori- tets elever	Gjennomsnittlig lese- prestasjon (SE)		Prosentandel elever under nivå 2 i lesing (SE)				Forskjell i gjennomsnittlig leseprestasjon mellom majoritets- og minoritets elever (SE)			
		Majoritets- elever	Minoritets- elever	Majoritets- elever	Minoritets- elever	Ikke kontrol- lert for andre variabler	Kontrollert for SØS og kjønn				
Norge	12,4	509 (2,1)	457 (4,7)	16 (0,7)	32 (2,1)	-52 (4,4)	-33 (4,5)				
Danmark	10,7	509 (1,9)	444 (3,5)	13 (0,7)	35 (1,8)	-65 (3,8)	-34 (3,7)				
Finland	5,8	527 (2,1)	435 (7,5)	11 (0,6)	40 (3,9)	-92 (7,3)	-74 (6,7)				
Island	5,6	481 (1,8)	407 (7,6)	24 (0,9)	51 (4,1)	-74 (8,0)	-55 (7,9)				
Sverige	20,5	525 (2,7)	443 (5,8)	12 (0,8)	38 (2,4)	-83 (5,9)	-54 (4,7)				
OECD	13,1	494 (0,4)	452 (1,3)	20 (0,2)	35 (0,6)	-41 (1,3)	-24 (1,2)				

TABELL 9.11. Resultater for majoritets elever og minoritets elever. Tabellen viser prosentandel som forventer å fullføre høyere utdanning. Tallene er hentet fra OECD (2019, annex B1.9).

	Prosentandel som forventer å fullføre en høyere utdanning (SE)	
	Majoritets elever	Minoritets elever
Norge	67 (1,0)	78 (2,0)
Danmark	65 (1,0)	59 (2,0)
Finland	64 (0,9)	68 (2,8)
Island	63 (0,8)	55 (3,8)
Sverige	69 (1,0)	73 (1,6)
OECD	69 (0,2)	67 (0,6)

AVSLUTNING

Vi har sett at resultatene for norske elever viser at kulturelle og pedagogiske ressurser, spesielt antall bøker i hjemmet, korrelerer med prestasjoner i lesing, mens økonomiske og digitale ressurser ikke gjør det. For gjennomsnittet av OECD-landene korrelerer imidlertid både hjemmets økonomi og digitale ressurser med leseprestasjoner. Det er riktignok en svak korrelasjon, men det er likevel et tegn på at disse målene fungerer bedre for å predikere leseprestasjoner i andre land enn i Norge.

Det er vanskelig å finne gode indikatorer på hjemmets økonomi i land som allerede har god økonomi. De fleste av de gjenstandene som er listet opp i spørreskjemaet, og som skal si noe hjemmets økonomi, er like for alle land i spørreskjemaet, men hvert land kan i tillegg ha noen nasjonale spørsmål. I Norge har det vist seg spesielt vanskelig å finne gode nasjonale indikatorer. Det er prøvd ut mange ulike gjenstander eller fasiliteter, men det viser seg at de fleste forslagene ikke nødvendigvis avhenger av hjemmets økonomi, men heller av prioriteringer eller bosted.

Når det er en svak sammenheng mellom hjemmets økonomi og prestasjoner i lesing i Norge, kan en forklaring være at det er takeffekter på flere av spørsmålene som brukes til å måle hjemmets økonomi i denne undersøkelsen. For eksempel svarer så å si alle elever at de har eget rom. På samme måte kan den lave korrelasjonskoeffisienten for digitale ressurser skyldes en takeffekt, som vil si at nesten alle elever har tilgang til digitale ressurser. Dette betyr ikke at vi nødvendigvis kan konkludere helt sikkert med at tilgang til digitale ressurser eller hjemmets økonomi ikke har noen sammenheng med prestasjoner i lesing – det kan tenkes at man kan finne en slik sammenheng ved å bruke andre målemetoder, for eksempel registerdata. Det er også tegn til at ikke-lineære modeller vil være bedre egnet til å beskrive forholdet mellom noen av disse indikatorene og leseprestasjoner. For eksempel har elever som har krysset av for at de kommer fra hjem med en eller to biler, et høyere gjennomsnittresultat i lesing enn de som har krysset av for enten ingen eller tre eller flere.

De ulike spørsmålene som handler om å ha tilgang til bøker, korrelerer tydelig med prestasjoner i lesing. Man kunne tenke seg at antall bøker blir et stadig mindre relevant mål for leseprestasjoner, fordi mange nå leser mer på skjerm eller på lesebrett. Men foreløpig tyder ikke resultatene på det. Resultatene viser at antall bøker hjemme fremdeles er en av de variablene som har høyest sammenheng med prestasjoner. Elevene vet neppe nøyaktig hvor mange bøker de har hjemme, men mye tyder på at elever fra hjem der det er mange bøker, og der bøker har en sentral plass, krysser av for et av svaralternativene med flest bøker.

I dette kapitlet ønsket vi å undersøke i hvilken grad norske elever har like muligheter til å bli gode lesere uavhengig av sosioøkonomisk status, kjønn og om de har

majoritets- eller minoritetsbakgrunn. Resultatene tyder på at gutter og jenter, elever med ulik sosioøkonomisk status og majoritets- og minoritetselever oppnår svært forskjellige resultater i lesing.

Selv om resultatene peker på flere utfordringer, er det også positive resultater for norske elever, spesielt når vi sammenligner med resultater fra de andre nordiske landene og for gjennomsnittet av OECD-landene. For eksempel viser resultatene at det er en svakere sammenheng mellom sosioøkonomisk status og leseprestasjoner i Norge enn i mange andre land. Dette er ikke et nytt resultat, men noe vi også har sett i tidligere PISA-undersøkelser når gjelder lesing (Olsen & Turmo, 2010), matematikk (Olsen, 2013) og naturfag (Kjærnsli & Jensen, 2016). Dette betyr at sosioøkonomisk status har mindre betydning for elevenes muligheter til å bli gode lesere i Norge enn i mange andre land. Det betyr imidlertid ikke at det er en svak sammenheng mellom disse to målene; sosioøkonomisk status betyr mye også for norske elever, men det betyr litt mindre sammenlignet med andre land.

Mens betydningen av sosioøkonomisk status er forholdsvis lav i Norge, er kjønnsforskjellene i leseprestasjoner høy sammenlignet med andre OECD-land. PISA 2018 viser at norske jenter fortsatt presterer betydelig bedre enn norske gutter i lesing. Samtidig finner vi i dette kapitlet at blant norske elever har sosioøkonomisk bakgrunn større betydning for leseprestasjoner enn kjønn. Med tanke på at lesing er et av fagområdene med størst kjønnsforskjeller (NOU 2019: 3; Backe-Hansen et al., 2014), og at SØS har mindre betydning for leseprestasjoner i Norge enn i andre OECD-land, er dette funnet med på å understreke hvor stor betydning sosioøkonomisk status faktisk har for elevenes skoleprestasjoner. Dette resultatet er også i tråd med tidligere rapporter som har vist at elevenes sosiale bakgrunn har større betydning enn kjønn for skoleprestasjoner (NOU 2019: 3; Bakken, 2008).

Videre viser resultatene at minoritetselever i gjennomsnitt har lavere prestasjoner i lesing og lavere gjennomsnittlig sosioøkonomisk status enn majoritetselevne, men samtidig forventer en større andel av minoritetselevne å fullføre en høyere utdanning sammenlignet med majoritetselevne. Forskjellene i prestasjoner mellom majoritets- og minoritetselever er i tråd med forskjeller i grunnskolepoeng og resultater fra analyser av nasjonale prøver i lesing sett i sammenheng med registerdata (Utdanningsdirektoratet, 2017). Ambisjonene for å ta høyere utdanning blant minoritetselever i PISA-undersøkelsen henger også til en viss grad sammen med andelene studenter i alderen 19–24 år, men her er det forskjeller mellom første- og andregenerasjons minoritetselever. I 2016 var det en større prosentandel norskfødte med innvandrereforeldre som tok høyere utdanning, sammenlignet med totalbefolkningen. Andelen studenter blant innvandrere (utenlandsfødte med foreldre født i utlandet) var lavere enn for totalbefolkningen (Steinkellner, 2017).

LITTERATUR

- Backe-Hansen, E., Walhovd, K. B. & Huang, L. (2014). *Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner: en kunnskapsoppsummering (NOVA, rapport 5/2014)*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).
- Bakken, A. (2008). Er kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner avhengig av klassebakgrunn og minoritetsstatus? *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 8(1), 85–93.
- Ekren, R. (2014). Sosial reproduksjon av utdanning? *Samfunnsspeilet*, 5.
- Hopfenbeck, T. N., Lenkeit, J., El Masri, Y., Cantrell, K., Ryan, J. & Baird, J.-A. (2018). Lessons Learned from PISA: A Systematic Review of Peer-Reviewed Articles on the Programme for International Student Assessment. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(3), 333–353. doi: <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1258726>
- ILO. (2012). *International Standard Classification of Occupations. ISCO-08. Volume 1: Structure, group definitions and correspondence tables*. Geneva: International Labour Office.
- Jensen, F., Pettersen, A., Frønes, T. S., Kjærnsli, M., Rohatgi, A., Eriksen, A. & Narvhus, E. K. (2019). *PISA 2018. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjærnsli, M. & Jensen, F. (2016). PISA 2015 – gjennomføring og noen sentrale resultater. I M. Kjærnsli & F. Jensen (red.), *Stø kurs. Norske elevers kompetanse i naturfag, matematikk og lesing i PISA 2015* (s. 11–31). Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 2019: 3. (2019). *Nye sjanser – bedre læring. Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp (NOU 2019: 3)*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon.
- OECD. (2015). *The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2016). *PISA 2015 Results (Volume I). Excellence and Equity in Education*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2018). *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2019). *PISA 2018 Results (Volume II). Where All Students Can Succeed*. Paris: OECD Publishing.
- Olsen, R. V. (2013). Et likeverdig skoletilbud. I M. Kjærnsli & R. V. Olsen (red.), *Fortsatt en vei å gå. Norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2012* (s. 277–295). Oslo: Universitetsforlaget.
- Olsen, R. V. & Turmo, A. (2010). Et likeverdig skoletilbud? I M. Kjærnsli & A. Roe (red.), *På rett spor. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417–453. doi: <https://doi.org/10.3102/00346543075003417>
- Steinkellner, A. (2017). Hvordan går det med innvandrere og deres barn i skolen? I T. Sandnes (red.), *Innvandrere i Norge 2017* (s. 78–95). Kongsvinger–Oslo: SSB.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Barn, unge og voksne med innvandrerbakgrunn i grunnsopplæringen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Kapittel 10

Avsluttende bemerkninger: Lesing som portvokter

TOVE STJERN FRØNES OG FREDRIK JENSEN

Skolen skal både sosialisere oss inn i samfunnet, hjelpe oss til å finne ut hva vi vil drive med som voksne, og gjøre oss kompetente til å nå de målene vi setter oss for utdanning og yrkesliv. Vi vil hevde at tekstkompetansene lesing og skriving er noen av de aller mest sentrale å tilegne seg, både med tanke på tiden i skolen og for å kunne delta selvstendig i samfunnet som voksne – ferdighetene fungerer altså som portvoktere for fremtiden. Et slikt syn på literacy som tilgangskompetanse har fått bred tilslutning i forskningen (Berge, 2005; Skaftun 2014) og antyder at vi som samfunn bør følge nøye med på at alle elever faktisk får tilgang.

Tittelen på denne antologien er et spørsmål: «Like muligheter til god leseforståelse?», men er det gode grunner til å stille dette spørsmålet i Norge anno 2020? Skolen og den nordiske velferdsmodellen har helt siden annen verdenskrig hatt systematisk arbeid med utjevning som kjennetegn, og dette har vært ansett som en garanti for høy grad av likhet (Telhaug, Mediås & Aasen, 2006). Men det har likevel og til alle tider vært forskjell mellom ulike grupper av elever i den norske skolen; selv om forskjellene ofte oppfattes som små i internasjonal sammenheng, er det store forskjeller også i Norge. Dette er forskjeller mellom jenter og gutter, mellom elever med ulik språkbakgrunn og sosioøkonomisk hjemmebakgrunn og mellom elever med ulikt ferdighetsnivå og på forskjellige skoler. Systematiske undersøkelser av hvorvidt dagens lesere ser ut til å få like muligheter, kan gi bedre beskrivelser av disse forskjellene.

Ulike samfunnsendringer har satt den nordiske velferdsmodellen under press i flere tiår (Lundahl, 2016; Klette, 2018), og dette var blant beveggrunnene for innføringen av Kunnskapsløftet i 2006. Møller og Aasen (2009, side 23) viser til at Norge i løpet av relativt kort tid hadde utviklet seg til et pluralistisk samfunn, og at LK06 skulle ruste skolen til å møte det nye etniske, religiøse og kulturelle mangfoldet i det norske samfunnet. Den enkeltes behov, ønsker, evner og interesser var også oppfattet som mer mangfoldig enn tidligere. Myndighetene viste også til de betydelige endringene i arbeidslivet og behovet for å styrke kompetansen i

befolkningen (Møller & Aasen, 2009). Det såkalte Stoltenberg-utvalgets rapport *Nye sjanser – bedre læring* satte i 2019 lyskastere på en av de største systematiske forskjellene, nemlig forskjellene mellom jenter og gutter i skolen (NOU 2019: 3). En av utvalgets anbefalinger var å stimulere til en mengde store og små studier som kan utvide vår forståelse for hva likhet og likeverd kan bety i den norske skolen i faglige kontekster. Denne antologien er et lite bidrag til dette, og vi reiser nye spørsmål som peker mot nye studier.

Som vi skrev i introduksjonskapitlet (Frønes & Jensen, 2020), er resultater fra PISA-undersøkelsen en av mange kilder til å følge med på om elever har gode nok ferdigheter til å delta selvstendig i samfunnet. PISA og lignende undersøkelser er laget for å svare på denne typen spørsmål. Analyser som følger et land over tid, kan undersøke spørsmål om like muligheter, og sammenligninger på tvers av land bidrar til å se kvaliteter ved ulike utdanningsystemer (Olsen & Björnsson, 2018; OECD, 2019a). Likeverd i denne sammenhengen betyr ikke at alle elever skal prestere på samme nivå, men de skal ha lik tilgang på støtte i sin læring, og med den samme innsatsen og forutsetningene skal elever kunne nå samme mål, selv om de har ulik hjemmebakgrunn.

Men hva er svaret på spørsmålet – kan vi si at det ser ut til at norske elever har fått like muligheter til å bli gode lesere i den 20-årsperioden som har gått siden PISA 2000?

Da resultatene for PISA 2018 først ble presentert i desember 2019 (Jensen et al., 2019), ble det understreket at det norske gjennomsnittresultatet er godt, og de fleste norske 15-åringer har tilfredsstillende eller gode leseferdigheter. Men det er tre funn fra undersøkelsen som ble lagt fram med bekymring: For det første er det svært mange elever som presterer under kritisk grense, nærmere bestemt hver femte norske elev. Dette er over 11 000 ungdommer i hvert årskull. For det andre er de store kjønnsforskjellene oppsiktsvekkende, det er så mange som hver fjerde gutt som presterer under kritisk grense. Og for det tredje ser det ut til at lesevanene er i stor endring, og halvparten av norske elever sier at de ikke leser på fritiden, og enda flere sier at de bare leser hvis de må. Dette gjenspeiler større samfunnsendringer både i og utenfor Norge, og har sannsynligvis store konsekvenser for ungdommers leseferdigheter og dermed nye utfordringer for skolen.

De to første funnene peker mot at norske elever ikke har like muligheter, og vi vil oppsummere likeverdfunnene i denne antologien med å svare på fire spørsmål som spesifiserer dette nærmere. Flere av spørsmålene har ganske selvsagte svar, og vi bidrar til å utdype og belegge disse svarene.

HAR GUTTER OG JENTER LIKE MULIGHETER FOR Å BLI GODE LESERE?

I kapittel 2 (Jensen, Frønes, Kjærnsli & Roe, 2020) viser vi at det fortsatt er store forskjeller i jenters og gutters gjennomsnittlige leseprestasjoner. Det har vært store forskjeller i jentenes favør siden PISA 2000, og det er det fortsatt i 2018. Norge og Finland er blant landene med absolutt størst kjønnsforskjell i lesing, og den er større enn blant danske og svenske elever. I Norge har kjønnsforskjellen vært betydelig større enn for gjennomsnittet i OECD siden PISA 2000.

Vi ser også kjønnsforskjeller i elevenes holdninger til lesing og lesevaner, som begge deler samvarierer sterkt med prestasjoner. Kapittel 5 (Roe, 2020) viser at langt flere gutter enn jenter sier at de ikke leser for fornøynsens skyld, og selv om dette er gjennomgående i Norden og OECD-området, så er det flest norske og svenske gutter som sier dette. De nordiske elevene utmerker seg med en tiltakende mer negativ holdning til lesing i perioden 2000–2018. Av de 37 OECD-landene er det bare elevene i Nederland som framstår som mindre positive til lesing i PISA 2018 enn de norske elevene.

PISA 2018 er andre måling av elevers kunnskap om egnede lesestrategier, og dette ble første gang gjennomført i 2009. Elevene får oppgitt en lesesituasjon og skal rangere strategier etter hvor hensiktsmessige de vil være til å forstå og huske en tekst, til å oppsummere innholdet i en tekst og til å undersøke hvor pålitelig en avsender av en e-post er. Kapittel 4 (Magnusson & Frønes, 2020) og kapittel 7 (Weyergang & Frønes, 2020) viser at det er store kjønnsforskjeller i hvor god kunnskap elevene har om egnede lesestrategier. De norske guttene er blant de svakeste i Norden – blant både gutter og jenter – på alle de tre målene. Kjennskap til lesestrategier og fleksibel bruk av strategier er regnet for å være avgjørende for å holde oversikt i tekster, regulere lesingen etter formålet og overvåke egen forståelse underveis i lesingen. Kapitlene 4 og 7 viser sterke sammenhenger med leseforståelse, og funnene er med på å beskrive guttenes lave prestasjoner.

I kapittel 9 (Jensen, Kjærnsli, Björnsson & Pettersen, 2020) besvares spørsmålet om hvorvidt kjønn eller sosioøkonomisk bakgrunn har størst betydning for leseresultatene. Resultatet av analysen viser at det er større forskjeller i leseprestasjoner mellom den fjerde kontra den første SØS-kvartilen enn det er mellom gutter og jenter. Videre viser resultatene at kjønnsforskjellen er omtrent like stor for elever i den fjerde SØS-kvartilen som den er for elever i den første SØS-kvartilen, altså elever med høyest og lavest sosioøkonomisk bakgrunn. Vi finner med andre ord at det er lavere lesekompetanse assosiert med å være gutt med lav sosioøkonomisk hjemmebakgrunn enn jente med tilsvarende bakgrunn.

HAR ELEVER FRA ULIKE SOSIOØKONOMISKE GRUPPER LIKE MULIGHETER?

Ikke uventet viser kapittel 9 (Jensen, Kjærnsli, Björnsson & Pettersen, 2020) at selv om det er små forskjeller i Norge, sammenlignet med andre land, så er familiebakgrunnen av stor betydning for leseprestasjonene. Elevenes leseprestasjoner henger sammen med deres sosioøkonomiske bakgrunn (SØS), og i Norge er det en positiv korrelasjon på 0,27 mellom SØS og leseskår.

Målingene av elevenes kunnskap om egnede lesestrategier i kapitlene 4 (Magnusson & Frønes, 2020) og 7 (Weyergang & Frønes, 2020) viser at sosioøkonomisk bakgrunn har like stor betydning for å gjenkjenne egnede lesestrategier som kjønn. Dette kommer fram ved å sammenligne strategikunnskapen mellom elevgruppen med 25 prosent lavest SØS og de 25 prosent med høyest SØS. I kapittel 4 (Magnusson & Frønes, 2020) viser forfatterne til at det er få studier som finner eksplisitt strategiundervisning på ungdomstrinnet, selv om forskningen peker på nødvendigheten av fagspesifikk leseopplæring også for de eldste elevene. De hevder at de store forskjellene i strategiforståelse mellom elever med ulik hjemmebakgrunn bør være en del av beveggrunnen for å igangsette kompenserende tiltak.

Det kan også se ut til at det er grunn til å anbefale arbeid med lesemotivasjon og engasjement rettet spesielt mot elevgrupper som har liten omgang med tekster og litteratur i hjemmet. I kapittel 5 viser Roe (2020) at lav sosioøkonomisk bakgrunn ikke er ensbetydende med lav leseskår. Hun finner at leseprestasjoner, leseengasjement og SØS samvarierer. Hun finner at hver femte elev i den laveste SØS-gruppen har høyt leseengasjement, og disse elevene presterer omtrent som det nasjonale gjennomsnittet. På samme måte finner hun at elever fra den høyeste SØS-gruppen, men med lavt engasjement, også er på samme nivå som det nasjonale gjennomsnittet.

HAR ELEVER MED ULIK SPRÅKBAGGRUNN LIKE MULIGHETER?

Dette er et av mange spørsmål der en nordisk sammenligning gir perspektiver til hvor store forskjellene i Norge egentlig er. Både elever som selv er født utenfor Norge, og elever som har foreldre som er det, har lavere leseprestasjoner enn majoritetselevene. Minoritetselevene har også lavere SØS-gjennomsnitt, og når resultatene kontrolleres for SØS og kjønn, blir forskjellene i leseprestasjoner mindre. Det er likevel en stor forskjell i prestasjoner, selv om den er mindre i Norge og i Danmark enn i de andre nordiske landene. Men det er stor variasjon blant disse elevene i Norge, og mellom elevgruppene i de nordiske landene. Sammen-

setningen av minoritets elever er ulik i Norden, og det vil også oppstå ulikheter mellom landene blant annet på grunn av forhold utenfor skoleverket (som innvandring, bosetning og arbeidsmarked) og i skoleverket (ulike systemer for mottak, støttetiltak, språkkinnlæring, integrering osv.). Derfor vil vi anbefale en svært forsiktig tolkning av resultatene.

FÅR LAVT- OG HØYTPRESTERENDE ELEVER GODE NOK MULIGHETER?

Vi slår fast i kapittel 2 (Jensen, Frønes, Kjærnsli & Roe, 2020) at lav spredning (likest mulig resultater) ikke nødvendigvis er et mål. Hvis alle elever presterer likt, kan dette være et tegn på at alle får svært god støtte i sin læring, men det kan også bety at alle elever samles på «midten», med middels lesekompetanse. Et viktig mål å overvåke i denne sammenheng er at alle elever skal lese over såkalt kritisk grense. Vi har allerede flere ganger uttrykt bekymring for de lavest presterende leserne; hver femte elev og hver fjerde gutt risikerer å møte hindringer i videre utdanning og arbeid hvis ikke deres lesekompetanse øker betraktelig etter fylte 15 år. I tillegg har vi 7,9 prosent av elevene som er fritatt fra PISA-undersøkelsen, og vi kan anta at en del av de fritatte elevene leser under kritisk grense (se OECD, 2019b, og Jensen et al., 2019, for nærmere analyser av dekningsgrad og feilmarginer i PISA 2018). Dette funnet bør sees i sammenheng med det store frafallet i videregående skole og med arbeidsledighet blant unge – vi må anta at mange av disse unge har svake leseferdigheter.

Resultatene fra PISA 2018 antyder at både kritisk lesing og å lese mellom linjene er spesielt vanskelig for svake elever. Dette er kjent fra annen leseforskning – og så å si innebygd i rammeverket – da de vanskeligste leseoppgavene ofte krever høyere ordens ferdigheter som tolkning og refleksjon. I kapittel 6 (Ryen & Frønes, 2020) og i kapittel 7 (Weyergang & Frønes, 2020) settes slike ferdigheter i sammenheng med å være engasjert i lesing og drive med mangeartede leseaktiviteter, og at det er spesielt viktig at skolen legger til rette for elever som ikke stimuleres til dette på fritiden.

Et interessant spørsmål er hvor store forskjeller det er i leseprestasjoner mellom elever på ulike skoler. I kapittel 9 (Jensen, Kjærnsli, Björnsson & Pettersen, 2020) viste vi at mens Norge og Island har størst variasjon innenfor skoler, har Danmark og Sverige størst variasjon mellom skoler blant de nordiske landene. Dette betyr ikke at det ikke er forskjeller mellom skoler i Norge også, men at det er svært stor variasjon internt i klassene. Et positivt funn er at de sosioøkonomiske forskjellene

mellom skoler forklarer mindre av leseprestasjonene mellom skoler i Norge enn i de fleste andre nordiske landene.

Vi ser også indikasjoner på at det er store undervisningsvariasjoner. Dette kommer fram ved at elever svarer svært ulikt på spørreskjemaspørsmål knyttet til hvor ofte de får undervisning i ulike emner, hvilke undervisningsaktiviteter de opplever, og den rapporterte undervisningskvaliteten. Både kapittel 7 (Weyergang & Frønes, 2020) og kapittel 8 (Frønes & Roe, 2020) beskriver store forskjeller innad i Norge, og også mellom norske elever og elever i andre nordiske land. Et påfallende funn er at norske elever i relativt liten grad opplever at lærerne engasjerer dem i tekstarbeidet, og at de sjeldnere fordyper seg i lange tekster, begge deler sammenlignet med elevene i nabolandene. Å bli engasjert i tekstarbeid er her forstått som å ha egne meninger om tekster, relatere lesingen til eget liv og forkunnskaper og identifisere seg som en leser. Tekstengasjement kan være en god begynnelse på å bli en selvstendig leser.

Et vanlig spørsmål som politikere og journalister stiller oss forskere, er: «Men har Kunnskapsløftet altså ikke virket?» Det enkle svaret på det er at PISA-undersøkelsen ikke er laget som en evalueringsstudie, og det krever brede studier laget spesielt for formålet å fange alle sider av en læreplanreform. Men vi vil i tillegg advare mot å bruke PISA-resultater fra 2018 til å argumentere for eller imot tiltakene i LK06, også fordi det er for tidlig å svare på dette spørsmålet. Skolen bruker lang tid på å sette i verk læreplaner med det det innebærer av læremidler, kompetanseheving, vurderingspraksiser og nye samarbeidsformer på skolen m.m. Men hva er det som kan virke?

Kapitlene i denne antologien er teoretisk og didaktisk forankret i forskning som omhandler leseforståelse, tekst og literacy. Så hva anbefaler denne faglitteraturen av tiltak for å sikre at alle elever får like muligheter til å lese godt? Denne lista er en oppsummering av litteraturen som diskuteres i boka:

- ▶ Leseopplæring må foregå i alle fag som grunnleggende ferdighet og som fagspesifikk kompetanse.
- ▶ Grunnleggende ferdigheter må sees i sammenheng, særlig lesing, skriving og de muntlige ferdighetene.
- ▶ Motivasjon og leselyst må stimuleres i like stor grad som avkodning og forståelse.
- ▶ Leseopplæringen må legge vekt på både leseforståelse og leseopplevelse.
- ▶ Barn og unge bør omgis med et mangfold av tekster og sjangre.
- ▶ Nettlesing og kritisk lesing av flere tekster om samme emne må vektlegges i like stor grad som tradisjonelle tekstkompetanser.

- ▶ Elevers avkodingsferdigheter og begrepsforståelse må sikres med tiltak, også på ungdomstrinnet.
- ▶ Strategiske ferdigheter må læres og stimuleres for at elever skal utvikle seg til å bli aktive, engasjerte lesere.

Vi kan fastslå med sikkerhet at det er bred enighet om denne lista over prinsipper for leseopplæring i de norske lesefaglige forskningsmiljøene. Det er også råd som Utdanningsdirektoratet støtter og har fremmet i ulike satsinger. Men selve jobben med leselyst og leseforståelse gjøres i skoleverket, hver dag i alle fag i alle klasser. Å lese er en av portnøklene til å kunne delta i samfunnet; hver eneste ungdom som får lov til å lære å lese bedre, får større leseglede, mestrer skolen bedre og kan friere bestemme over framtiden sin.

LITTERATUR

- Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøveideologi og strategier. I A. J. Aasen & S. Nome (red.), *Det nye norskfaget* (s. 161–188). Bergen: Fagbokforlaget.
- Frønes, T. S., & Jensen, F. (2020). Introduksjon: Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA. I T. S. Frønes & F. Jensen (red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*, kapittel 1, s. 10–20. Oslo: Universitetsforlaget.
- Frønes, T. S., & Roe, A. (2020). Hva skjer i norsktimene? Elevers oppfatning av norskundervisningen 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.
- 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.
- Jensen, F., Kjærnsli, M., Björnsson, J. K., & Pettersen, A. (2020). Gir norsk skole alle elever like muligheter til å bli gode lesere? I T. S. Frønes & F. Jensen (red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*, kapittel 9, s. 222–241. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jensen, F., Pettersen, A., Frønes, T. S., Kjærnsli, M., Rohatgi, A., Eriksen, A. & Narvhus, E. K. (2019). *PISA 2018. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Klette, K. (2018). Individualism and collectivism in Nordic schools. A comparative approach. I N. Witoszek & A. Midttun (red.), *Sustainable modernity: The Nordic model and beyond* (s. 59–79). Routledge.
- Lundahl, L. (2016). Equality, inclusion and marketization of Nordic education: Introductory notes. *Research in Comparative & International Education*, 11(1), 3–12.

- Magnusson, C. G., & Frønes, T. S. (2020). Norske elevers kunnskap om strategier for leseforståelse. I T. S. Frønes & F. Jensen (red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*, kapittel 4, s. 79–106. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. & Aasen, P. (2009). Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle. I *Kunnskapsløftet – tung bør å bære? Underveisanalyser av styringsreformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon*, s. 21–43. Oslo: NIFU STEP/UiO.
- NOU 2019: 3 (2019). *Nye sjanser – bedre læring. Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Hentet fra <https://nettsteder.regjeringen.no/stoltenbergutvalget>
- OECD. (2019a). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2019b). *PISA 2018 Results. What Students Know and Can Do (Volume I)*. Paris: OECD Publishing.
- Olsen, R. V. & Björnsson, J. K. (2018). Tjue år med internasjonale skoleundersøkelser i Norge: Bakgrunn, læringspunkter og veien videre. I J. K. Björnsson & R. V. Olsen (red.), *Tjue år med TIMSS og PISA i Norge: Trender og nye analyser*, s. 12–34. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roe, A. (2020). Elevenes lesevaner og holdninger til lesing. I T. S. Frønes & F. Jensen (red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*, kapittel 5, s. 107–134. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ryen, J.A. & Frønes, T.S. (2020). Å forstå det man leser – å trekke slutninger i skjønnlitteratur og sakprosa. I: T.S. Frønes & F. Jensen (red.): *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*, kapittel 6, s. 135–165. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaftun, A. (2014). Leseopplæring og fagenes literacy. I A. Skaftun, O. J. Solheim & P. H. Uppstad (red.), *Leseboka. Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet*, s. 15–32. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Telhaug, A. O., Mediås, O. A. & Aasen, P. (2006). The Nordic Model of Education: Education as part of the political system in the last 50 years. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), 245–283.
- 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.

Kapittel 11

Lesing i norskfaget etter fagfornyelsen. Hva kan vi lære av PISA, og hva kan vi ikke lære?

JONAS BAKKEN

SAMMENDRAG I dette kommentarkapitlet vurderes lesing i PISA 2018 opp mot den reviderte norsklæreplanen i LK20. Kapitlet gir en gjennomgang av hva lesing er og har vært i norskfaget, og hvilke forskningsinnsikter denne antologien kan bidra med. Kapitlet peker også på de delene av norskfagets lesing vi har lite empirisk forskning om, og hva det bør forskes mer på. Til slutt diskuteres implikasjoner som PISA-resultatene kan ha for norskundervisningen etter læreplanrevisjonen.

NØKKEWORD norskfaget | læreplan | danning

ABSTRACT In this commentary chapter, reading in PISA 2018 is assessed against the revised curriculum in Norwegian Language Arts in LK20. The chapter provides a review of what reading is and was in Norwegian Language Arts and what insights this anthology can contribute. The chapter shows where future research on reading in Norwegian Language Arts reading should look. Finally, the implications that the PISA results may have for teaching in Norwegian Language Arts, are discussed.

KEYWORDS Norwegian language arts | curriculum | Bildung

«PISA MÅLER IKKE ALT»

I den offentlige debatten om norsk skole kommer det fram mange meninger om PISA og andre internasjonale undersøkelser, nasjonale prøver og kartleggingsprøver. Det er imidlertid noe som både kritikere og forsvarere av denne typen prøver ser ut til å være enige om. I debattinnlegg etter debattinnlegg, uansett hvilket synspunkt som fremmes, kan vi nemlig støte på formuleringer som: «PISA måler ikke alt som er viktig i norsk skole.» Dette kan framstå som paradoksalt, da det knapt er noen som har påstått at PISA måler alt som er viktig. OECD, som har det internasjonale ansvaret for PISA, påstår ikke det. Det gjør heller ikke forskerne ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, som har ansvaret for den praktiske gjennomføringen av PISA i Norge, eller Utdanningsdirektoratet, som forvalter undersøkelsen på vegne av Kunnskapsdepartementet.

Når kritikere og forsvarere av PISA skal forklare hva disse prøvene *ikke* måler, er de også i stor grad samstemte. Senterpartiet vil trekke Norge fra PISA, og i en diskusjon i 2019 med daværende kunnskapsminister fra Høyre, Jan Tore Sanner, begrunner Senterpartiets Marit Knutsdatter Strand dette gjennom å vise til alt det viktige i skolen som PISA ikke måler: «Sanner sier allerede at disse prøvene ikke gir et helhetlig bilde. Samtidig vil regjeringa igangsette tiltak basert på manglende resultater i PISA. Hvis målet er bedre resultater i PISA, så er ikke det godt nok. Vi må ha økt trivsel, økt motivasjon og trygghet» (Krüger, 2019). Mathilde Tybring-Gjedde (2018), stortingsrepresentant for Høyre, et parti som forsvarer Norges deltakelse i PISA og andre internasjonale undersøkelser, peker på mer eller mindre det samme som Senterpartiet: «Resultatene sier selvsagt ikke alt. Alt kan ikke måles – det er verken mulig eller ønskelig. Skolen skal bidra til nysgjerrighet, selvstendighet og skape trygge ungdom som bidrar til ulike fellesskap.» Lignende uttalelser har også kommet fra de som forvalter PISA i Norge, Utdanningsdirektoratet, for eksempel i et debattinnlegg fra 2016 av direktør Hege Nilssen:

De første PISA-resultatene skapte diskusjon og engasjement, og gjennom flere år har den offentlige debatten tidvis etterlatt seg et inntrykk av at norsk skole kun handler om noen få, avgrensede kompetanser som lar seg måle. Dette stemmer ikke. Vi har kanskje ikke vært gode nok til å kommunisere at skolens oppdrag er så mye mer enn det som kan måles på en enkel måte. / Like viktig er det at elevene lærer å vise respekt for andre, at de ser medelever som ikke har det bra – og at vi utvikler ungdom som er rustet til å møte et bredt spekter av oppgaver og utfordringer i livene sine. (Nilssen, 2016)

Det som er felles for disse uttalelsene, er at de setter opp et motsetningspar mellom målbare faglige kompetanser på den ene siden og sosiale ferdigheter og personlige kvaliteter – slik som respekt for andre, trygghet og nysgjerrighet – på den andre. Det uheldige ved slike motsetningspar er at de tilslører at det finnes en rekke faglige kompetanser som heller ikke blir målt – eller kan bli målt – i PISA og andre undersøkelser og prøver. Flertallet av fagene i norske skoler, blant annet historie, engelsk, samfunnsfag og kroppsøving, inngår ikke i PISA. Det gjør heller ikke tre av de fem grunnleggende ferdighetene som skal utvikles i alle fag: muntlige ferdigheter, å kunne skrive og digitale ferdigheter. Selv ikke de tre fagområdene som faktisk inngår i PISA, altså lesing, naturfag og matematikk, blir målt i all sin bredde. Dette har det imidlertid vært lite fokus på i offentlige debatten om PISA. Riktignok har det blitt påpekt at den naturfaglige (Sjøberg, 2007; 2020) og den matematiske kompetansen (Nortvedt, Pettersen, Pettersson & Sollerman, 2016) som måles i PISA, ikke er identisk med naturfag og matematikk i den norske læreplanen, men et slikt perspektiv har kun unntaksvis (Kulbrandstad, 2010) blitt anlagt på lese-resultatene.

I dette kapitlet vil jeg se PISA-resultatene i lesing og den øvrige leseforskningen som er presentert i denne antologien, i lys av det faget som har hovedansvaret for lesing i skolen, nemlig norsk. Jeg vil først gi en grundig gjennomgang av hva lesing er og har vært i norskfaget, og hvilke viktige endringer som er gjort i den reviderte læreplanen i norsk (LK20). Deretter vil jeg undersøke hvilke deler av den norskfaglige lesingen vi vet noe om fra forskningen som er presentert i denne antologien, og hvilke deler vi vet lite eller ingenting om. Til slutt vil jeg diskutere hvilke implikasjoner resultatene kan ha for norskundervisningen etter den reviderte læreplanen, og hvilke aspekter av lesingen vi trenger mer forskning om i framtiden. Jeg vil understreke at dette kapitlet kun dreier seg om lesing i norskfaget, ikke om lesing som grunnleggende ferdighet i alle fag. Det vil derfor være aspekter ved lesing og leseundervisning i norske skoler som ikke blir behandlet.

NORSK SOM REDSKAPSFAG OG DANNINGSFAG

I norskdidaktikken er det en grunnleggende tanke at norsk er et skolefag med to sentrale dimensjoner, det som gjerne omtales som *redskapsfaget norsk* og *danningsfaget norsk* (Hamre, 2017). At norsk er et redskapsfag, betyr at faget skal gi elevene kunnskaper og ferdigheter de trenger for å kunne delta i utdanning, arbeids- og samfunnsliv, og i hovedsak dreier dette seg om å utvikle elevenes kompetanse i å skape og tilegne seg ulike typer muntlige, skriftlige og sammensatte tekster. At norsk er et dannelsesfag, betyr at faget har i oppdrag å formidle den norske kultur-

arven til elevene og la dem bli kjent med kulturens viktigste tekster fra fortid og nåtid, først og fremst den skrevne skjønnlitteraturen.

Selv om redskapsfaget har stått – og fortsatt står – sterkest på de laveste klassetrinnene og dannelsesfaget på de høyeste, har de to dimensjonene vært integrerte deler av faget på alle trinn helt siden norsk ble etablert som skolefag under andre halvdel av 1800-tallet (Hamre, 2017; Steinfeld, 1986). Styrkeforholdet mellom dem har imidlertid variert opp gjennom læreplanhistorien (Bakken, 2008; Hamre, 2017). I den første norsklæreplanen for en niårig obligatorisk skole, Mønsterplan for grunnskolen fra 1974 (M74), sto redskapsdimensjonen sterkt, og et av fagets overordnede mål var å «utvikle elevenes evne til å bruke sitt morsmål i tale og skrift» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 96). Norsk som dannelsesfag kom sterkere inn med mønsterplanen fra 1987 (M87), blant annet gjennom en økning av det kulturhistoriske stoffet på ungdomstrinnet, og en ytterligere styrking skjedde gjennom Reform 94 (R94) i videregående skole og Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen i 1997 (L97). Nå fikk norskfaget læreplaner som i detalj spesifiserte hvilke deler av den norske kulturarven elevene skulle bli kjent med på hvert enkelt klassetrinn. Med Kunnskapsløftet fra 2006 (LK06) var det derimot redskapsdimensjonen av norskfaget – og skolen generelt – som ble dominerende, blant annet ved at lesing, skriving og muntlighet kom inn som grunnleggende ferdigheter i alle fag, samtidig som spesifiseringen av det kulturhistoriske innholdet i norsk ble tatt bort. Redskapssiden ble ytterligere styrket i den reviderte versjonen av norsklæreplanen fra 2013.

Hvor ulike disse læreplanene enn har vært, har alle blitt drevet fram av enhets-skoletanken og et ønske om å gi alle elever like muligheter, uansett evner, kjønn, sosial og kulturell bakgrunn. Før skolereformene på slutten av 1960-tallet hadde det vært frivillig å gå på skolen ut over sju år, og i de første forsøkene med ungdomsskole skulle elevene velge mellom tre alternative læreplaner – såkalte kursplaner – etter hvilke faglige evner og ambisjoner de hadde (Moslet, 1981). Nå fikk imidlertid alle elever både rett og plikt til en niårig skolegang, alle skulle følge den samme læreplanen, og ifølge M74 skulle skolen «gi alle elever en grunnleggende utdanning. Den skal omfatte ferdigheter og kunnskaper, vaner, innstillinger og verdier som er av betydning for deres personlige utvikling og for deres muligheter til å leve i og påvirke dagens og morgendagens samfunn» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 23). I norskfaget var det altså særlig redskapsdimensjonen som skulle bidra til at elevene fikk like muligheter i samfunnet. Da dannelsesfaget norsk ble styrket på 1980- og spesielt på 1990-tallet, var dette også begrunnet med et likhetsprinsipp. Skolen skulle sørge for at alle elever fikk tilgang til den kunnskapen og de kulturelle referansene som tidligere var forbe-

holdt noen få: «Ei opplæring som medverkar til eit felles kunnskaps-, verdi- og kulturgrunnlag hos alle» (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 4). Bak Kunnskapsløftet i 2006 lå det også et ideal om like muligheter for alle elever. Departementet viste blant annet til at «[h]ele 17 prosent av de norske elevene som deltok i PISA, ser ut til å ha så store leseproblemer at OECD konkluderer med at det kan hindre dem i deres videre utdanning» (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004, s. 13), og noen av tiltakene ble da å styrke redskapsdimensjonen av norskfaget og innføre blant annet lesing som en grunnleggende ferdighet i alle fag. Gjennom etterkrigstiden har altså likhetstanken stått sterkt i den politiske styringen av norskfaget, men hva faget skal gi elevene lik tilgang til: kulturen eller muntlige og skriftlige ferdigheter, har variert med samfunnsutviklingen og politiske prioriteringer.

LESING I REDSKAPSFAGET NORSK

At norskfaget har både en redskaps- og en danningsdimensjon, har stor betydning for hva lesing er i norskfaget, for lesingen står nemlig sentralt innenfor begge disse dimensjonene. Lesing som redskap kommer tydelig fram i den nye norsk-læreplanens innledende avsnitt om fagets relevans og sentrale verdier, og her framheves lesingens relevans både for eleven selv og for deltakelsen i samfunns- livet og arbeidslivet. Sammen med andre deler av faget bidrar lesingen til at elevene «utvikler språk for å tenke, kommunisere og lære», de rustes «til å delta i samfunnet gjennom en utforskende og kritisk tilnærming til språk og tekst», og de forberedes «på et arbeidsliv som stiller krav om variert kompetanse i lesing, skriving og muntlig kommunikasjon» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Redskapssiden av lesingen i norskfaget er også tydelig framhevet i omtalen av lesing som grunnleggende ferdighet:

Å kunne lese i norsk innebærer å lese både på papir og digitalt. Det innebærer å kunne lese og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa, å beherske lesestrategier tilpasset formålet med lesingen og å kunne vurdere tekster kritisk. Lesing i norsk innebærer også å lese sammensatte tekster som kan inneholde skrift, bilder, tegninger, tall og andre uttrykksformer. Norsk har et særlig ansvar for opplæringen i å kunne lese. Utviklingen av å kunne lese i norsk går fra den grunnleggende avkodingen til å lese, tolke og reflektere over tekster i ulike sjangre, for ulike formål og av ulik lengde og kompleksitet. (Utdanningsdirektoratet, 2019)

I disse innledende avsnittene i norsklæreplanen kommer det fram flere aspekter ved lesing i redskapsfaget norsk som også er beskrevet mer utførlig i kompetansemålene og i læreplanen for øvrig. Ett viktig aspekt er at norsk har et særlig ansvar for selve opplæringen i det å kunne lese. Denne presiseringen fantes ikke i de tidligere norsklæreplanene for Kunnskapsløftet, så fra 2020 er altså leseopplæring i større grad norskfagets ansvar enn det har vært etter at de grunnleggende ferdighetene ble innført i 2006. Den første leseopplæringen i norskfaget skjer i løpet av de fire første trinnene. Etter 2. trinn skal elevene kunne «trekke bokstavlyder sammen til ord» og «lese med sammenheng og forståelse», og etter 4. trinn skal de kunne «lese tekster med flyt og forståelse» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Progresjonen fra 2. til 4. trinn skjer altså på to måter: Elevene skal bli i stand til å lese hele tekster, og de skal kunne lese med flyt. Flyt ble ikke nevnt eksplisitt i den forrige læreplanen.

I omtalen av lesing som grunnleggende ferdighet understrekes det videre at elevene skal kunne lese både på papir og digitalt, og denne tosidigheten går også igjen i flere av kompetansemålene. Etter 2. trinn skal elevene kunne «lese med sammenheng og forståelse på papir og digitalt», og etter 7. trinn skal de kunne «orientere seg i faglige kilder på bibliotek og digitalt» (Utdanningsdirektoratet, 2019). I de fleste av kompetansemålene er det ikke presisert om tekstene skal være på papir eller digitale, og med økende bruk av nettbrett og digitale læremidler i skolen er det grunn til å tro at den digitale lesingen i norskfaget også vil øke i årene framover. Det er imidlertid noen kompetansemål som tilsier at de papirbaserte bøkene også i fremtiden vil kunne være en del av norskfaget, i hvert fall på barne-trinnet, nemlig de målene som handler om bruk av biblioteket. Etter 2. trinn skal elevene kunne «låne og lese bøker fra biblioteket», etter 4. trinn skal de kunne «velge bøker fra bibliotek ut fra egne interesser og leseferdigheter», og etter 7. trinn skal de som tidligere nevnt kunne «orientere seg i faglige kilder på bibliotek» (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Siden innføringen av Kunnskapsløftet har sammensatte tekster vært en viktig del av lesingen i norskfaget, og i læreplanen fra 2006 var sammensatte tekster til og med løftet fram som ett av fagets fire hovedområder. Fra og med læreplanrevisjonen i 2013 har sammensatte tekster vært mindre eksplisitt omtalt, men som det framgår både i omtalen av lesing som grunnleggende ferdighet og i kjerneelementet *Tekst i kontekst* i LK20, bygger norskfaget på «et utvidet tekstbegrep», som «innebærer at elevene skal lese og oppleve tekster som kombinerer ulike uttrykksformer» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det er nettopp selve kombinasjonen av uttrykksformer som er det sentrale for norskfagets arbeid med sammensatte tekster. Elevene skal utvikle innsikt i hvordan uttrykksformer som skrift og bilde

spiller sammen, utfyller hverandre og på ulike måter bidrar til meningsskapingen i teksten. Etter 7. trinn skal elevene kunne «utforske og beskrive samspillet mellom skrift, bilder og andre uttrykksformer», og etter Vg3 skal de kunne «analysere uttrykksformer i sammensatte tekster i ulike medier og vurdere samspillet mellom dem» (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Det framgår også i omtalen av lesing som grunnleggende ferdighet at elevene skal beherske lesestrategier, og samtlige trinn i grunnskolen har spesifikke kompetansemål om dette. Disse kompetansemålene har mye til felles med de kompetansemålene som kom inn i norsklæreplanen i 2008, men som ble tatt ut igjen under læreplanrevisjonen i 2013. Det er imidlertid to klare forskjeller. I LK20 er lesestrategiene i mindre grad enn i 2008 formulert som mål i seg selv, men er sterkere knyttet til den leseaktiviteten som elevene skal bedrive. For eksempel er det et mål at elevene etter 2. trinn skal kunne «lese med sammenheng og forståelse på papir og digitalt og bruke enkle strategier for leseforståelse», og her framgår det tydelig at lesestrategiene har til formål å hjelpe elevene med å lese med sammenheng og forståelse (Utdanningsdirektoratet, 2019). En annen forskjell er at det legges opp til en raskere progresjon i arbeidet med lesestrategier enn det ble gjort i 2008-versjonen av planen, i tillegg til at progresjonen avsluttes allerede på ungdomstrinnet. På barnetrinnet ligger fokuset på selve bruken av lesestrategiene: Etter 2. trinn skal elevene kunne bruke strategier for å forstå teksten, etter 4. trinn skal de kunne bruke strategier «for å lære», og etter 7. trinn skal de kunne bruke «lesestrategier tilpasset formålet med lesingen» (Utdanningsdirektoratet, 2019). På ungdomstrinnet skal elevene utvikle en større bevissthet om de strategiene de bruker, og de skal kunne «beskrive og reflektere over egen bruk av lesestrategier i lesing av skjønnlitteratur og sakprosa» (Utdanningsdirektoratet, 2019). I planen fra 2008 kom denne metarefleksjonen først på Vg1. LK20 har ingen eksplisitte kompetansemål om lesestrategier på videregående, selv om ett av de kompetansemålene som er spesifikke for yrkesfaglige programmer, tilsier at lesestrategier bør spille en viss rolle i undervisningen: «orientere seg i faglitteratur fra eget yrkesfaglig område for å finne, kombinere og vurdere relevant informasjon» (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Noe som er framtreddende i hele norskplanen i LK20, er kritisk lesing. I tillegg til det som står om kritisk lesing i avsnittene om fagets relevans og sentrale verdier og om lesing som grunnleggende ferdighet, blir dette løftet fram i kjerneelementet *Kritisk tilnærming til tekst*:

Elevene skal kunne reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har. De skal kunne bruke og variere språklige og retoriske vir-

kemidler hensiktsmessig i egne muntlige og skriftlige tekster. De skal vise digital dømmekraft og opptre etisk og reflektert i kommunikasjon med andre. (Utdanningsdirektoratet, 2019)

Her framgår det at norskfaget skal lære elevene to ulike former for kritisk lesing. Den første handler om å reflektere over teksters påvirkningskraft, og dette er en form for kritisk lesing som har stått sterkt i norskfaget siden språkbruksanalysen ble innført på 1970-tallet. Tanken bak språkbruksanalysen er at massemedier og reklame har en sterk påvirkningskraft på mennesker, og at barn og unge derfor bør utvikle en kritisk bevissthet om språkets makt, slik at de ikke blir manipulert og forført av de tekstene de møter (Hoel, 1990, s. 74). Språkbruksanalysen var den ledende metoden for kritisk avslørende analyser av tekst i norskfaget gjennom tre tiår, og det var en fast gjenganger til skriftlig eksamen i norsk i videregående skole (Bakken, 2014, s. 79). Med Kunnskapsløftet i 2006 ble denne metoden erstattet av retorisk analyse, først kun i videregående, men fra 2013 også på ungdomstrinnet.

I norskplanen i LK20 finner vi kompetansemål på alle trinn som handler om å reflektere over hvordan vi påvirker hverandre gjennom språket, og elevene skal reflektere kritisk både over sin egen kommunikasjon og over de tekstene de møter. Etter 2. trinn skal de kunne «samtale om og beskrive hvordan ord vi bruker, kan påvirke andre», etter 4. trinn skal de kunne «reflektere over hvordan språkbruken vår påvirker andre, og hvordan vi tilpasser og endrer språket i ulike situasjoner», og på mellomtrinnet rettes det særlig oppmerksomhet mot digital kommunikasjon: «reflektere etisk over hvordan eleven framstiller seg selv og andre i digitale medier» (Utdanningsdirektoratet, 2019). På ungdomstrinnet kommer retorikken inn med et faglig begrepsapparat og teorigrunnlag for den kritiske refleksjonen: «gjenkjenne og bruke språklige virkemidler og retoriske appellformer», og på Vg3 munner dette til slutt ut i «retoriske analyser og tolkninger av sakprosaetekster» (Utdanningsdirektoratet, 2019). I det sistnevnte målet kommer det fram at det er sakprosaetekster som skal analyseres retorisk, og tilsvarende het det i de gamle håndbøkene i språkbruksanalyse at analyseobjektet skulle være «*ikke-skjønnlitterære tekster*» (Nøklestad, Tveterås & Hanssen, 1985, s. 5). I praksis har imidlertid norsklærebøkene og eksamensoppgavene avgrenset de kritiske analysene til å handle om noen helt spesielle sakprosa sjangrer, nemlig de som mest åpenlyst har til hensikt å påvirke leseren: reklamer og argumenterende tekster som kronikker og debattartikler (Bakken, 2014). Det er altså ingen sterk tradisjon i norskfaget for at fagtekster og annen informerende sakprosa blir lest kritisk på denne måten.

Den andre formen for kritisk lesing som omtales i kjerneelementet *Kritisk tilnærming til tekst*, er å reflektere over teksters troverdighet. Mens påvirkningskraft

handler om tekstens forhold til leseren, handler troverdighet om tekstens forhold til virkeligheten og avsenderen. Elevene skal kunne reflektere over hvor sann tekstens framstilling av virkelighet er, og hvor ærlig og oppriktig avsenderen uttrykker seg. Vurdering av teksters troverdighet har ikke tradisjonelt vært en like sentral del av norskfaget som vurderingen av påvirkningskraft. I norskplanen i L97 er det kun fokus på kritisk refleksjon over massemediens påvirkningskraft, og i R94 er vurdering av teksters troverdighet kun inkludert i ett mål for andre klasse i videregående skole: «kunne finne fram til høveleg kjeldemateriale og kunne bruke det på ein kritisk måte» (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993, s. 303). Fram til 1990-tallet var det altså ikke norsk, men fag som samfunnsfag og historie som skulle lære elevene å vurdere troverdigheten til tekster. Med Kunnskapsløftet fikk imidlertid også norskfaget et større fokus på denne formen for kritisk lesing, med enkelte kompetansemål om kritisk vurdering av faglige kilder, først og fremst tekster hentet fra Internett. Dette fokuset er forsterket i LK20. Etter 4. trinn skal elevene kunne «samtale om forskjellen mellom meninger og fakta i tekster», og på de påfølgende trinnene handler det særlig om at elevene skal foreta kritiske vurderinger av de kildene de bruker i sine egne faglige framstillinger. Etter 7. trinn skal de kunne «orientere seg i faglige kilder på bibliotek og digitalt, vurdere hvor pålitelige kildene er, og vise til kilder i egne tekster», etter 10. trinn skal de kunne «bruke kilder på en kritisk måte, markere sitater og vise til kilder på en etterrettelig måte i egne tekster», og etter Vg1 studieforberedende og Vg2 yrkesfag skal de kunne «bruke ulike kilder på en kritisk, selvstendig og etterrettelig måte» (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Noe som ikke er nevnt i omtalen av lesing som grunnleggende ferdighet, men som er framhevet i kjerneelementet *Tekst i kontekst* og i en rekke kompetansemål, er at elevene skal utvikle kompetanse i å lese på ulike språk og målformer. Ifølge opplæringslova (Opplæringslova, 1998, § 2-5) skal elevene få opplæring i begge målformer senest fra 9. trinn. LK20 går imidlertid mye lenger enn dette, og i kompetansemålene blir det presisert at elevene skal lese tekster på både bokmål og nynorsk gjennom hele skoleløpet, fra 2. trinn til Vg3, og skriving på elevenes sidemål introduseres allerede på 3.–4. trinn. Fra og med mellomtrinnet skal elevene også lese tekster på svensk og dansk. Etter 7. trinn skal elevene kunne «lese lyrikk, noveller, fagtekster og annen skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk, svensk og dansk og samtale om formål, form og innhold», og etter 10. trinn skal de kunne «lytte til og lese tekster på svensk og dansk og gjøre rede for innhold og språklige trekk» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Nabospråkforståelse er viktig for å bevare det nordiske språk- og kulturfellesskapet, og gjennom Helsingforsavtalen har Norge forpliktet seg til å gi barn og unge opplæring i de andre

nordiske landenes språk, kultur og samfunnsforhold (Helsingforsavtalen, 1962, artikkel 8).

Det siste aspektet ved lesing i redskapsfaget norsk jeg vil trekke fram, er den vekten som legges på lesing av lange tekster i LK20. Norskfaget har en tradisjon for å presentere elever for mange kortere tekstutdrag, gjerne for å illustrere sjangertrekk, skrivemåter, forfatterskap eller litteraturhistoriske perioder, men denne praksisen har blitt kritisert blant annet for at elevene for sjelden får øvelse i å lese lenge og konsentrert og mulighet til å oppleve romaner og andre lange tekster i sin helhet (Penne, 2012). I LK20 er det flere kompetansemål som nevner at elevene skal kunne lese ulike typer lange tekster. Det er som tidligere nevnt kompetansemål på 2. og 4. trinn som sier at elevene skal kunne låne og lese bøker fra biblioteket, etter 4. trinn skal de kunne lese faktabøker, og etter 10. trinn skal de kunne lese romaner. I omtalen av undervisvurdering på ungdomstrinnet er det i tillegg presisert at læreren skal «legge til rette for at elevene utvikler utholdenhet i lesing av lengre tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2019).

LESING I DANNINGSFAGET NORSK

Etableringen av norsk som skolefag under den andre halvdel av 1800-tallet var et viktig ledd i nasjonsbyggingen, og ved å formidle norsk kultur generelt og norsk litteratur spesielt skulle norskfaget fungere som et nasjonalt dannelsesfag og samle nordmenn om en felles forståelse av det norske (Fjørtoft, 2014, s. 50). Lesing av bestemte tekster ble dermed en sentral del av dannelsesfaget norsk, og opp gjennom historien har læreplaner og andre skolepolitiske dokumenter lagt føringer på hvilke tekster, forfattere og sjangrer elevene skal møte i faget. Den sterke styringen av dannelsesfaget norsk hadde vi i læreplanene R94 og L97, der det blant annet var lange lister over hvilke forfattere elevene skulle lese på de enkelte klasse-trinnene. En kompetansebasert læreplan som LK20 spesifiserer ikke innholdet i undervisningen på samme måte som læreplanene fra 1990-tallet gjorde, men også her settes det noen tydelige rammer for hvilke tekster elevene skal lese.

I kompetansemålene for grunnskolen er det en rekke sjangrer – både skjønnlitterære og sakpregede – som nevnes eksplisitt på bestemte trinn. Elevene skal kunne lese «fortellinger, eventyr, sangtekster, faktabøker» etter 4. trinn, lese «lyrikk, noveller, fagtekster» etter 7. trinn og «tolke romaner, noveller, lyrikk» etter 10. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2019). I kompetansemålene for norsk i studieforberedende utdanningsprogram spesifiseres det hvilke perioder og tradisjoner fra teksthistorien som tekstene skal hentes fra. På Vg1 skal elevene lese nyere skjønnlitteratur, på Vg2 skal de lese tekster fra norrøn tid og fra perioden 1500–

1850, med særlig vekt på romantikken og nasjonalromantikken, og på Vg3 skal de lese tekster fra tiden etter 1850, med særlig vekt på den realistiske og modernistiske tradisjonen. I tillegg skal tekstene komme fra ulike skriftkulturer. På alle trinn skal elevene lese tekster på bokmål og nynorsk, og på mellomtrinnet og ungdomstrinnet også på svensk og dansk. Med LK20 har dessuten samiske tekster på norsk fått en større plass i faget. Samiske tekster skal inngå i fagets tekstutvalg på alle trinn fra 4. trinn til Vg1, og på mellomtrinnet rettes det et spesielt fokus mot disse tekstene: «lese samiske tekster på norsk og samtale om verdiene som kommer til uttrykk, og hvordan stedsnavn og personnavn som inneholder de samiske bokstavene, uttales» (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Lesing i dannelsesfaget norsk involverer ikke bare å lese bestemte tekster, men også å lese disse tekstene på bestemte måter. I kjerneelementet *Tekst i kontekst* understrekes det at en viktig lesekompetanse i norskfaget er å kunne tolke tekst i lys av ulike kontekster, både tekstens kulturhistoriske kontekst og «elevens egen samtid» (Utdanningsdirektoratet, 2019). I kompetansemålene beskrives det en progresjon i denne kontekstuelle tekstlesingen. På de lavere trinnene er fokuset på elevene og hvordan de relaterer teksten til seg selv og sin egen kontekst. Etter 2. trinn skal de kunne «uttrykke tekstopplevelser», og etter 4. trinn skal de kunne «samtale om hva tekstene betyr» for dem (Utdanningsdirektoratet, 2019). På ungdomstrinnet skal elevene få økt bevissthet om hvordan konteksten er med på å forme teksttolkningen, og de skal sammenligne hvordan en tekst kan tolkes «ut fra historisk kontekst og egen samtid» (Utdanningsdirektoratet, 2019). I studieforberedende utdanningsprogram i videregående skole skal tekstene først og fremst tolkes i lys av de litteraturhistoriske periodene og tradisjonene, og tolkningene skal særlig fokusere på hvordan «menneske, natur og samfunn» er framstilt i tekstene (Utdanningsdirektoratet, 2019). Denne formuleringen tilsier at elevene skal kunne gjennomføre økokritiske tolkninger av tekster fra den norske kulturhistorien. Økokritikken er en litteraturvitenskapelig retning som utforsker hvordan tekster skildrer naturen og menneskets forhold til denne, og økokritikere har særlig vært opptatt av å problematisere forestillingen om at mennesket står over naturen og har rett til å utnytte denne (Buell, Heise & Thornber, 2011; Garrard, 2012). I tillegg til litteraturhistoriske og økokritiske tolkninger skal elevene også kunne tolke sakprosaetekster i lys av den retoriske situasjonen, det vil si å forklare hvordan teksten er utformet for å overbevise et bestemt publikum til å løse et bestemt problem innenfor gitte rammer (Bitzer, 1968).

LESING I NORSK SOM OPPLEVELSESFAG

Norskfaget er imidlertid ikke bare et sted å lære, men også et sted å være. En elev som har gjennomført et studieforberedende utdanningsprogram, har i alt hatt 2163 timer norskundervisning i løpet av sine 13 år i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2019). Fordi norskfaget legger beslag på en så stor del av barns og unges tid, har læreplanene lagt vekt på at faget skal oppleves som meningsfullt og givende for elevene der og da, og ikke kun med tanke på framtiden. At norsk skal være et opplevelsesfag, en arena der barn og unge skal få litterære og kulturelle opplevelser, var en bærende idé i skolereformene på slutten av 1960- og begynnelsen av 1970-tallet (Moslet, 1981, s. 56). I M74 var et av de overordnede målene for norskfaget å «ta vare på og styrkje leselysta og utvikle evna til oppfatte og oppleve dei estetiske og etiske verdiar i diktinga, slik at elevane blir glade i god litteratur» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 96). Opplevelsesfaget norsk ble videreført i læreplanene på 1980- og 1990-tallet, og i innledningen til norskplanen i L97 kan vi blant annet lese: «Ord er ikkje berre kjølige nemningar. Ord kan endre kjensler og sinnsstemningar – dei kan vekkje harme eller løyse ut humor, fortrylle oss eller gjere oss fortvila. (...) Norsk er eit opplevingsfag.» (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 111) I LK06 er det få spor av opplevelsesfaget; her er norsk, som før nevnt, i stor grad et redskapsfag. I LK20 har opplevelsesdimensjonen igjen blitt styrket, og dette kommer blant annet til uttrykk i kjerneelementet *Tekst i kontekst*: «Elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetaingelser.» (Utdanningsdirektoratet, 2019) Leseopplevelser blir også nevnt i flere kompetansemål, og blant annet skal elevene etter 2. trinn kunne «uttrykke tekstopplevelser gjennom lek, sang, tegning, skriving og andre kreative aktiviteter» (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Denne formen for lesing, der selve leseopplevelsen står i sentrum, blir i norskdidaktikken gjerne beskrevet med Louise M. Rosenblatts (1978) begrep *estetisk lesing*. Rosenblatt skiller den estetiske lesingen fra det hun kaller *efferent lesing*, der fokuset ikke er på lesingen og leseopplevelsen i seg selv, men på hva man kan få ut av lesingen. Lesing som redskap vil være en form for efferent lesing. Man leser for å få informasjon fra tekster og mer generelt for å fungere i samfunns- og arbeidslivet. Lesing som danning vil også i stor grad være efferent. Man leser for å bli kjent med sentrale tekster og forfattere og derigjennom bli en del av kulturen.

Hvilke tekster som skal gi elevene estetiske leseopplevelser, har variert opp gjennom læreplanhistorien. M74 la vekt på at elevene selv skulle velge skjønnlitteratur som interesserte dem: «Det viktigste ved litteraturundervisningen må likevel være å la elevene velge stoff som kan skape leseinteresse og leseglede. Hoved-

vekten må legges på elevenes oppleving av litteraturen: kunnskaper og ferdigheter må komme i annen rekke» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 106). L97 fokuserte derimot på klassiske tekster av en rekke navngitte forfattere fra den norske litterære kanon. I LK20 har elevenes egne leseinteresser igjen fått større plass i faget. I tillegg åpnes det for at elevene kan ha en estetisk lesing av alle typer tekster, ikke bare skjønnlitteraturen. Blant annet skal elevene etter 4. trinn kunne «lese og lytte til fortellinger, eventyr, sangtekster, faktabøker og andre tekster på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk, og samtale om hva tekstene betyr for eleven» og «velge bøker fra bibliotek ut fra egne interesser og leseferdigheter» (Utdanningsdirektoratet, 2019).

LESING I NORSK SOM IDENTITETSFAG

I tillegg til redskapsfag, dannelsesfag og opplevelsesfag har norsk også blitt karakterisert som et identitetsfag, altså et fag som bidrar til å forme elevenes identitet (Penne, 2001). Identitet er imidlertid ikke noe entydig begrep, og i læreplaner og i den norskdidaktiske litteraturen kan vi finne tanker om at norskfaget skal utvikle både en nasjonal identitet og en personlig identitet. Fra faget ble etablert, og til og med læreplanene på 1990-tallet, har norskfaget hatt en målsetting om å sosialisere elevene inn i en norsk identitet (Bakken, 2008; Aase, 2005). Her spiller lesingen en viktig rolle, for det er ved å lese at elevene får møte det norske skriftspråket, fortellinger om Norge og nordmenn og tekster fra den norske litterære kanon. Fra og med Kunnskapsløftet i 2006 er imidlertid den nasjonale identiteten tonet kraftig ned i læreplanene, og i LK20 åpnes det for et mangfold av kulturelle identiteter: «Gjennom arbeid med faget norsk skal elevene bli trygge språkbrukere og bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet innenfor et inkluderende fellesskap der flerspråklighet blir verdsatt som en ressurs» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Norsk må derfor inneholde et mangfold av tekster, ikke bare de som formidler en bestemt forståelse av hva det er å være norsk.

At norskfaget også kan bidra til at elevene utvikler sin personlige identitet, er en sentral idé i Jon Smidts toneangivende litteraturredidaktiske arbeider. I sin avhandling *Seks lesere på skolen* (Smidt, 1989) viser Smidt hvordan elever i videregående skole på ulike måter bruker tekster for å forstå seg selv og det samfunnet de lever i, og gradvis forme identiteter som selvstendige, voksne individer. Dette gjør de gjennom å lese tekster som de kan kjenne seg igjen i, og som gir dem bekreftelse på hvem de er, men også tekster som utfordrer dem og får dem til å tenke nye tanker. Lignende ideer finner vi hos J. A. Appleyard (1991), som hevder at det som kjennetegner ungdom som lesere, er at de leser for å få kunnskap om

verden og seg selv, og at de leter etter rollemodeller og identifikasjonsfigurer i tekstene. Hvis norskfaget skal fungere som identitetsfag på den måten som Smidt og Appleyard beskriver, har det to klare implikasjoner for hvilke tekster elevene skal lese i faget. For det første bør elevene i stor grad få velge tekster selv, ettersom tekstene må gi de bekræftelsene og de utfordringene den enkelte elev har behov for. Som tidligere nevnt var selvvalgte tekster viktig i M74, og de er til en viss grad også det i LK20. For det andre bør elevene på ungdomstrinnet få lese tekster som skildrer ungdomsliv og temaer som elever i denne alderen kan kjenne seg igjen i. I M74 ble det presisert at elever på ungdomstrinnet skulle lese tekster om «ungdommens egne problemer» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 101). Ungdomslitteraturen ble tonet ned i L97 og LK06, men i LK20 har tekstutvalget på ungdomstrinnet igjen blitt orientert mot tekster om og for ungdom: «utforske og reflektere over hvordan tekster framstiller unges livssituasjon» (Utdanningsdirektoratet, 2019).

FLERE DIMENSJONER AV DET SAMME FAGET

Det bør understrekes at redskapsfaget, dannelsesfaget, opplevelsesfaget og identitetsfaget norsk selvsagt ikke er fire separate fag, men ulike dimensjoner av det samme skolefaget. Disse dimensjonene inngår i en integrert helhet både i læreplanen og i undervisningen. Når elevene for eksempel leser tekster på svensk og dansk, utvikler de sin kompetanse i å forstå nabospråk, samtidig som de får estetiske opplevelser og innblikk i nabolandenes litterære tradisjoner og sentrale forfatterskap. Tilsvarende vil lesing av romaner fra tiden etter 1850 gi elevene trening i å lese lange tekster, som blant annet er en viktig kompetanse for senere utdanning, samtidig som de får oppleve og fordype seg i sentrale tekster fra den norske kulturarven, og gjerne også tolke dem i lys av de litteraturhistoriske tradisjonene.

Hvis de ulike dimensjonene skilles fra hverandre, og elevene for eksempel øver på lesestrategier uten at disse brukes til å øke forståelsen av tekster som er sentrale i norskfaget, kan imidlertid faget nærme seg det niddet som ble tegnet av litteraturkritiker i NRK, Knut Hoem, i en serie kritiske innlegg om en norsklærebok for ungdomstrinnet:

Skjønnlitteratur, altså den store kilden til leseglede hos barn, er skjøvet helt bakerst i boken. [...] Under kapitteloverskrifter som «Lesehastighet», «leseforståelse» og «automatisering» kan boken fortelle at det ganske ofte holdt i massevis å skumlese gjennom en tekst. Hvis du skal skumlese en tekst for å

finne ut om en tekst er interessant, må du lese fort, står det. Hva er meningen med den setningen? (Hoem, 2016)

Her er altså redskaps-, dannelses- og opplevelsesdimensjonen av faget skilt fra hverandre og plassert i ulike deler av læreboka, og det er redskapsdimensjonen som er både først og størst.

PISA OG LESING I NORSKFAGET

Mest kunnskap om ungdomstrinnet

Som vi nå har sett, inngår lesing i alle dimensjoner av norsk, noe som gjør den norskfaglige lesingen både omfattende og mangefasettert. En del av denne norskfaglige lesingen blir fanget opp av PISA og den øvrige leseforskningen som er presentert i denne boka, men det er også en god del som faller utenfor. En åpenbar begrensning er at PISA måler elevenes lesekompetanse når de er 15 år, altså i det siste året på ungdomstrinnet. Dette er riktignok et viktig måletidspunkt, da det markerer slutten på den obligatoriske tiårige skolegangen i Norge. Samtidig vil de aller fleste elever fortsette i videregående opplæring, der de – avhengig av hvilket utdanningsprogram de velger – vil arbeide med lesing i norskfaget i ytterligere ett til tre år. I 2019 begynte 93,4 % av ungdomskullet på videregående skole (Statistisk sentralbyrå, 2020), og gjennomføringsprosenten var 75,3 % (Statistisk sentralbyrå, 2019). En hovedintensjon med Kunnskapsløftet i 2006 var at flest mulig skulle ta videregående opplæring, og grunnskolen og videregående har siden dette blitt betraktet som ett sammenhengende skoleløp, kalt *grunnopplæringen*, med et felles læreplanverk for alle 13 år (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004, s. 50). Hvilken lesekompetanse elevene har etter fullført grunnopplæring, når de går over i høyere utdanning eller ut arbeidslivet, sier ikke PISA noe om. Det gjør heller ikke de øvrige studiene som presenteres i denne boka. Nasjonale prøver i lesing gjennomføres på 5., 8. og 9. trinn, og LISA-studien undersøker norskundervisningen på 8. trinn. Hvordan elevene tilegner seg lesekompetanse i norskfaget på barnetrinnet, og hvordan forskjellene i lesekompetanse blant annet mellom kjønnene oppstår og utvikles gjennom de første skoleårene, har vi heller ikke mye forskningsbasert kunnskap om.

Redskapsfaget

Det vi vet mest om, er altså lesing på ungdomstrinnet, og det er særlig lesingen i redskapsfaget norsk som PISA og de andre undersøkelsene gir oss innblikk i. Som

tidligere nevnt har LK20 et mål om at elevene skal kunne lese med flyt etter 4. trinn, og som det framgår i kapittel 2 (Jensen et al., 2020a), viser PISA at de aller fleste norske elever mestrer dette godt når de er 15 år. Kun 1,8 % av elevene klarer ikke oppgavene som prøver kompetansen i å lese med flyt, og forskerne antar at dette i stor grad er elever med ulike lese- og skrivevansker eller minoritetsspråklig bakgrunn. LK20 sier videre at elevene skal kunne lese både på papir og digitalt. I kapittel 5 (Roe, 2020) vises det til studier som tilsier at leseforståelsen er større ved lesing på papir, og at de elevene som leser mange bøker, foretrekker å lese dem på papir. Det kan derfor være positivt for utviklingen av elevenes leseforståelse at læreplanen inneholder eksplisitte krav om lesing på papir, og at elevene skal få låne og lese bøker fra biblioteket.

En viktig del av norskfaget etter Kunnskapsløftet har vært lesing av sammensatte tekster. Det finnes også mange sammensatte tekster i PISA-oppgavene, men ikke nødvendigvis fra de samme sjangrene som i norskfaget. I PISA finner vi primært sammensatte fagtekster med tabeller, grafer, kart og lignende (jf. kapittel 8, Frønes & Roe, 2020), mens elevene i norskundervisningen særlig arbeider med tekster som kombinerer skrift og bilder, slik som tegneserier og reklamer. De sammensatte tekstene som typisk forekommer i PISA-oppgavene, har en sterkere tilhørighet til andre fag enn norsk, først og fremst naturfag og samfunnsfag (jf. kapittel 8, Frønes & Roe, 2020). Norskfaget fokuserer heller ikke på uthenting av spesifikk informasjon av sammensatte tekster, men på hvordan ulike modaliteter spiller sammen i tekstens meningsskapning. PISA og de andre undersøkelsene som presenteres i denne boka, kan altså i liten grad fortelle oss noe om elevenes kompetanse i å lese sammensatte tekster av de typene og på den måten som vektlegges i norskfaget.

I LK20 har som nevnt lesestrategier kommet tilbake i norsklæreplanen, etter å ha blitt tatt ut i 2013. På barnetrinnet skal elevene lære å bruke lesestrategier for ulike formål, og på ungdomstrinnet skal de utvikle bevissthet om egen bruk av strategier. Resultatene som er presentert i kapittel 4 (Magnusson & Frønes, 2020), tilsier at det bør gjøres endringer i norskundervisningen dersom den nye læreplanens målsettinger skal oppfylles. LISA-studien viser at det i liten grad foregår eksplisitt leseundervisning på ungdomstrinnet, og PISA viser at norske elever ligger under både OECD-gjennomsnittet og de fleste andre nordiske land i oppgaver der de skal rangere nytten av ulike lesestrategier. 17 prosent av elevene svarte dessuten at de syntes mange av tekstene i PISA-undersøkelsen var for vanskelige, noe som tilsier at elevene trenger å lære strategier for å øke leseforståelsen.

Kritisk lesing står sentralt både i LK20 og i PISA. Hva som ligger i begrepet kritisk lesing, er imidlertid ikke helt det samme. Det som særlig prøves i PISA, er

elevenes kompetanse i å vurdere teksters troverdighet. Som det framgår i kapittel 7 (Weyergang & Frønes, 2020), er dette en form for kritisk lesing som er utfordrende for norske elever, og som norskfaget og skolen generelt bør sette mer fokus på framover. Blant annet kommer det fram at kun 30 % av de norske elevene klarte PISA-oppgavene der de måtte forholde seg til flere tekster som ga motstridende informasjon, og at det var særlig utfordrende å vurdere troverdigheten til nettekster. Den formen for kritisk lesing som har stått – og fortsatt står – sterkest i norskfaget, er imidlertid ikke vurdering av troverdighet, men vurdering av teksters påvirkningskraft, med retorisk analyse som den viktigste framgangsmåten. Den kompetansen elever har i en slik kritisk lesing, blir i mindre grad fanget opp i PISA og de andre studiene som presenteres i denne boka. Det er også verdt å merke seg at mange av PISA-oppgavene ber elevene om å vurdere informerende tekster som artikler og blogger, mens norskfaget først og fremst gir dem øvelse i kritisk lesing av reklamer, debattinnlegg og andre argumenterende og appellerende tekster.

I norskfaget skal elevene også utvikle kompetanse i å lese tekster på ulike målformer og språk, både bokmål, nynorsk, svensk og dansk. Denne lesekompetansen blir ikke målt i PISA eller de andre studiene som presenteres i denne boka. I PISA får elevene både tekstene og oppgavene på sin egen målform. PISA måler heller ikke kompetansen i å lese lange tekster, en kompetanse som har blitt sterkt framhevet i den nye læreplanen. Av praktiske grunner har tekstene i PISA-undersøkelsene et mer begrenset omfang (jf. kapittel 3, Weyergang & Magnusson, 2020). I kapittel 8 (Frønes & Roe, 2020) kommer det imidlertid fram hvor lange tekster elevene oppgir at de pleier å møte i norskundervisningen. Hele 43 % av 15-åringene svarer at den lengste teksten de hadde lest i norskfaget i løpet av det siste skoleåret, var på under 10 sider. Bare 25 % hadde lest en tekst på over 100 sider. Det ser altså ut til at norskundervisningen per i dag ligger langt unna den nye læreplanens målsettinger om at elevene skal lære utholdenhet i lesing av lengre tekster.

Danningsfaget

Til tross for at det er visse dimensjoner som ikke fanges opp, gir PISA og den øvrige leseforskningen i denne boka mye relevant informasjon om både elevenes kompetanse og lærernes undervisning i lesing som redskap i norskfaget. PISA sier oss imidlertid lite om lesing som danning. Danningsfaget norsk handler om å gjøre elevene kjent med sentrale tekster og sjangrer i den norske tekstkulturen samt tekster fra ulike epoker i teksthistorien. Dette kan naturligvis ikke prøves i en internasjonal undersøkelse som PISA, der elever fra alle land skal kunne delta på samme premisser. Oppgavene i PISA er, som det står i introduksjonen til denne

antologien, «knyttet til en virkelighetsnær situasjon der teksten ofte er hentet fra nettet, aviser, tidsskrifter, brosjyrer eller lignende» (Frønes & Jensen, 2020, s. 16). Tekstene i PISA er altså hverdagslivets og skolens sakprosa-tekster samt noen skjønnlitterære tekster i korte, episke sjangrer som novelle og fortelling. Det er altså et begrenset sjangerutvalg elevene møter i PISA-oppgavene, og tekstene og sjangrene er ikke valgt ut for å måle elevenes innsikt i den norske tekstkulturen.

Lesing av tekst i kontekst, som er løftet fram som ett av norskfagets seks kjerneelementer i LK20, blir heller ikke prøvd i PISA. Kjerneelementet handler først og fremst om å bevisstgjøre elevene om hvordan konteksten former tolkningen av teksten, og hvilke forskjeller det kan være mellom en teksts historiske og kulturhistoriske kontekst og elevens egen samtid. Fordi PISA ikke skal favorisere bestemte bakgrunnskunnskaper, kan ikke kunnskap om konteksten forutsettes. Den eneste konteksten som trekkes inn i oppgavene om sakprosa-tekster, er den konkrete – og oppdiktete – situasjonen hvor elevene skal tenke seg at de skal lese og bruke tekstene (jf. kapittel 3, Weyergang & Magnusson, 2020). Oppgaven om Påskeøya, som omtales i kapittel 3, oppgir for eksempel følgende kontekst for lesingen: «Tenk deg at det skal være en forelesning på biblioteket neste uke. Det er en professor fra et universitet i nærheten som skal holde forelesningen. Hun skal snakke om feltarbeidet hun har gjort på Påskeøya i Stillehavet, over 3200 kilometer vest for Chile. Klassen din og historielæreren skal gå på forelesningen.» Noen av oppgavene om skjønnlitterære tekster beskriver også slike tenkte lese-situasjoner, men som regel oppgis det ingen kontekst i det hele tatt.

Kontrasten er stor til mange av de oppgavene elevene får til skriftlig eksamen i norsk, spesielt i videregående skole. For eksempel fikk elevene i 2017 utdelt utdrag av Ibsens *Et dukkehjem* fra 1877 og tv-serien *SKAM* fra 2016, og de skulle svare på følgende oppgave: «I de to vedlagte tekstene møter vi to kvinner med samme navn. Nora i *Et dukkehjem* ønsker å forlate mannen sin, Torvald Helmer. Noora fra tv-serien *Skam* prøver å overtale kjæresten William til ikke å reise fra henne. Sammenlign de to tekstvedleggene, og plasser tekstene i en kulturhistorisk sammenheng» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 4). For å kunne løse denne oppgaven på en god måte må elevene ha kunnskap om ulike kulturhistoriske kontekster, både Norge under det moderne gjennombruddet og nåtidens norske ungdomskultur, og de må kunne bruke denne kunnskapen i tolkning av tekstene. Denne formen for kompleks tekstlesing mestrer mange norske ungdommer godt, men det er ikke slik lesing som måles i PISA. PISA og norskeksamen har ulike formål og fokusområder.

Opplevelsesfaget

Noe som også faller utenfor PISA-undersøkelsene, er opplevelseslesingen, som jo er en viktig del av norskfaget. Å måle elevens leseopplevelse i en leseprøve er heller ikke noe mål, eller i det hele tatt mulig. Som Rosenblatt skriver, har den estetiske lesingen fokus på det som skjer der og da i lesingen, mens en oppgave i en leseprøve alltid vil innebære at elevene skal avgi et svar på et spørsmål etter lesingen, noe som per definisjon gjør lesingen efferent, altså orientert mot det som kommer ut av lesingen. Som det kommer fram i kapittel 5 (Roe, 2020), inneholder imidlertid PISA spørsmål om elevenes lesevaner og holdninger til lesing, noe som har klar relevans for norskfaget. Når læreplanen inneholder et overordnet mål om at elevene skal «lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser» (Utdanningsdirektoratet, 2019), er det nedslående at halvparten av 15-åringene ikke leser for fornøylelsens skyld, at utviklingen er negativ, og at bare 23 % har lesing som en av sine favoritt hobbyer. 62 % oppgir at de kun leser for å få den informasjonen de trenger; de leser med andre ord kun efferent, ikke estetisk. Samlet sett ligger norske elever nest nederst av alle OECD-land i leseengasjement. Videre oppgir elevene at de i liten grad har blitt inspirert av læreren til å lese i fritiden. Dette resultatet bekreftes av LISA-studien, som ikke fant eksempler på at lærere motiverte elevene til å lese på fritiden eller tipset dem om engasjerende bøker. I kapittel 8 (Frønes & Roe, 2020) kommer det dessuten fram at norske elever i mindre grad enn OECD-gjennomsnittet opplever at lærerne engasjerer dem i tekstarbeidet. Det ser altså ut til at norskfaget på ungdomstrinnet per i dag ligger langt unna det opplevelsesfaget som LK20 legger opp til.

Identitetsfaget

I PISA-undersøkelsene fra 2000 og 2009 kom det fram at norske elever «skårer over gjennomsnittet på oppgaver knyttet til tekster med et innhold som er relevant og aktuelt for ungdom», og at de også presterer «relativt godt på tekster der de kan utnytte bakgrunnskunnskap som norske elever ofte har» (Roe & Vagle, 2010, s. 79). En mulig tolkning er at disse gode resultatene gjenspeiler elevenes erfaringer med identitetsfaget norsk på ungdomstrinnet. Identitetsdimensjonen av den norskfaglige lesingen handler dels om å skape en nasjonal identitet gjennom å lese norske tekster om norske forhold, dels om å utvikle en personlig identitet i møte med tekster som ungdom kan kjenne seg igjen i og utfordres av. I de nevnte PISA-undersøkelsene framgår det også at norske elever gjør det dårligere enn OECD-gjennomsnittet på oppgaver som «stiller krav til å lese gjennom en 'kjedelig' tekst

nøye og kanskje flere ganger» (Roe & Vagle, 2010, s. 80), noe som kan indikere at de har fått for lite trening i dette i norskfaget og i skolen generelt. En mulig implikasjon av disse resultatene kan være at tekstutvalget i norskfaget bør endres slik at det i mindre grad er tilpasset ungdommers interesser og lesepreferanser. I senere studier og yrkesliv vil elevene måtte forholde seg til mange og lange tekster som ikke er skrevet for å engasjere og appellere til leseren, og det er viktig å trene opp utholdenhet og konsentrasjon til å komme seg gjennom tekster selv om man kjeder seg underveis (jf. Roe og Vagle, 2010, s. 91–92).

Skal vi tro litteraturredaktører som Smidt og Appleyard, vil imidlertid dette være en uheldig strategi. Appleyard hevder at vi går gjennom ulike stadier som lesere, og at en vellykket utvikling fram mot å bli en moden, voksen leser forutsetter at vi får lese de tekstene og på de måtene vi har behov for på de enkelte stadiene. Ungdommer leser for å lære om seg selv og det samfunnet de vokser opp i, og de søker etter realistiske identifikasjonsfigurer i tekstene. Hvis skolen i for stor grad gir ungdommer tekster og leseoppgaver som ikke lar dem få utløp for sine grunnleggende behov som lesere, er det en fare for at de ikke opplever lesing som en meningsfull aktivitet, og at motivasjonen og leselysten forsvinner. Norskplanen LK20 er i stor grad i tråd med Appleyards tankegang. Som tidligere nevnt har norsk som identitetsfag blitt styrket, og på ungdomstrinnet skal elevene få møte tekster som skildrer «ungdommers livssituasjon» (Utdanningsdirektoratet, 2019).

IMPLIKASJONER FOR UNDERVISNING OG FORSKNING

Resultatene fra PISA og den øvrige leseforskningen som er presentert i denne boka, tilsier at det bør gjøres en del endringer i norskundervisningen i grunnskolen, og kanskje spesielt på ungdomstrinnet, dersom målsettingene i den nye norsklæreplanen skal nås. For det første trenger mange elever å lære grunnleggende strategier for leseforståelse, og norske elever generelt trenger en større bevissthet om hvilke strategier som er hensiktsmessige for å nå ulike mål med lesingen. Dette må imidlertid ikke være en løsrevet ferdighetstrening, men knyttes til lesing av relevante norskfaglige tekster, det vil si tekster som bidrar til elevens danning og identitetsutvikling, og som gir gode leseopplevelser.

For det andre bør den lange norskfaglige tradisjonen for kritisk vurdering av teksters påvirkningskraft gjennom språkbruksanalyser og retoriske analyser suppleres med et sterkere fokus på kritisk vurdering av teksters troverdighet. Dette har også implikasjoner for tekstutvalget i norskfaget. Faget gir elevene god trening i kritisk lesing av tekster som åpenbart er ute etter å påvirke mottakeren, slik som reklamer og argumenterende sakprosaetekster, men PISA viser at mange

elever kommer til kort når de skal gi kritiske vurderinger av tekster som tilsynelatende er mer objektive og saklige. Norskfaget bør altså lære elevene at også artikler og andre informerende tekster både kan og bør leses kritisk. Samtidig er ikke dette norskfagets ansvar alene, og det er mange fag som har kompetansemål om vurdering av teksters troverdighet, ikke minst samfunnsfag og historie.

For det tredje bør norsklærere i større grad enn i de gjør i dag, prioritere lesing av lengre tekster. Det må settes av tid til at elevene kan lese hele bøker, både på papir og digitalt, og en måte å frigjøre tid til dette på er å redusere bruken av tekstutdrag. På ungdomstrinnet og i videregående skole er det vanlig at elevene får lese utdrag av romaner og skuespill for at de skal bli kjent med viktige tekster, forfattere og perioder i norsk litteraturhistorie (Penne, 2012). Etter innføringen av LK20 er det gode muligheter til å bryte med denne praksisen, for det er ingen kompetansemål for ungdomstrinnet som tilsier at elevene skal få innføring i litteraturhistorien eller lese store deler av den norske litterære kanon. Litteraturhistorien er riktignok godt representert på Vg2 og Vg3 i studieforberedende programmer, men her er det samtidig presisert at elevene skal lese hele romaner og skuespill. Det blir derfor nødvendig å prioritere noen sentrale tekster og forfattere fra litteraturhistorien og arbeide grundig med disse og ikke ta mål av seg å dekke over flest mulig.

For det fjerde er det åpenbart et behov for å skape et større engasjement for lesing, både i klasserommet og i fritiden. Læreplanen legger et visst grunnlag for dette gjennom å åpne opp for mer selvvalgt litteratur på barnetrinnet og tekster om unges livssituasjon på ungdomstrinnet, men det viktigste vil være hvordan lærerne underviser i lesing. Som tidligere nevnt må ikke lesingen ta form av en ren ferdighetstrening, for elevene må i så stor grad som mulig få oppleve både tekstene og formålet med lesingen som meningsfulle. Vi må unngå en situasjon som den Knut Hoem advarer mot i sin kritikk av norskfaget, der strategiene og de formelle ferdighetene står i veien for leseleden. I tillegg må lærerne jobbe med å motivere elevene til å lese, for eksempel gjennom å gi tips til bøker som kan engasjere elevene. Mange norsklærere er også selv ivrige lesere, og de har da et stort potensial for å bli gode, lesende rollemodeller.

Sammenligningen av lesing i norskfaget med hvordan lesing måles i PISA og annen leseforskning presentert i denne boka, har imidlertid ikke bare avdekket sider av norskundervisningen som trenger å utvikles. Den har også tydelig vist hvor liten del av den norskfaglige lesingen som blir målt. Noe forenklet kan vi si at PISA måler flere viktige deler av norskfagets redskapslesing, men løsrevet fra de andre dimensjonene i faget. I PISA-oppgavene skal elevene blant annet lese med flyt, bruke lesestrategier og lese kritisk, men dette skal de gjøre i møte med andre tekster enn dem de møter i norskfaget, i tillegg til at tekstene er tatt ut av sin kulturelle kon-

tekst. I en internasjonal undersøkelse som PISA må det nødvendigvis bli slik, etter som oppgavene skal kunne brukes i en lang rekke land uten å forutsette bestemte forkunnskaper eller favorisere en bestemt kulturell bakgrunn. Men i en norsk kontekst trenger vi leseundersøkelser som favner langt bredere enn PISA. Det vil selvsagt være interessant å få mer forskningsbasert kunnskap om de ulike sidene av den norskfaglige lesingen som faller utenfor PISA, for eksempel hvordan elever vurderer kritisk teksters påvirkningskraft, eller hvordan lesing spiller en rolle i elevenes identitetsutvikling. Det største kunnskapshullet ser imidlertid ut til å være lesing på andre trinn enn ungdomsskolen, særlig i videregående skole. I norsk utdanningspolitikk har grunnskolen og videregående opplæring blitt betraktet som ett sammenhengende skoleløp siden 2006, og tiden er kanskje moden for at leseforskningen følger etter, løfter blikket fra ungdomsskolen og gir oss mer innsikt i elevers lesekompetanse mot slutten av grunnopplæringen. Har elevene fått den lesekompetanse de trenger for å fungere i arbeidsliv og høyere utdanning? Det kan også være interessant å gjennomføre klasseromsstudier i de lavere klassetrinnene og forsøke å forstå hva som kan ligge bak de økende forskjellene i gutters og jenters lesekompetanse. Hvilke tekster møter elevene, og hvordan gjennomføres leseundervisningen i norskfaget under de første, formative skoleårene? Skapes det kjønnsforskjeller her som forsterkes etter hvert som elevene blir eldre?

Avslutning

Den viktigste implikasjon av den sammenligningen jeg har gjort i dette kapitlet, er imidlertid at vi trenger en større oppmerksomhet om hvor annerledes og langt mer omfattende lesingen i norskfaget er enn den lesingen som måles i ulike leseundersøkelser og spesielt i PISA. At PISA «ikke måler alt som er viktig i norsk skole», er i høyeste grad en gyldig påstand, men når vi i neste åndedrag skal forklare hva PISA *ikke* måler, må vi passe på at vi ikke kun trekker fram ikke-faglige forhold som sosiale ferdigheter og personlige egenskaper, som vi så eksempler på i innledningen. Vi må understreke at det også er store deler av det faglige innholdet i norsk skole – inkludert mange aspekter av lesingen – som ikke måles. Hvis vi tenker at PISA gir et heldekkende bilde av elevenes lesekompetanse, eller at den lesingen som måles i PISA, er den eneste lesingen som egentlig betyr noe, kan PISA få en såkalt *washback-effekt* (Alderson & Wall, 1993) på norskundervisningen. Fordi PISA er en prøve med høy status, kan skolepolitikere, skoleledere og lærere bevisst eller ubevisst begynne å endre norskundervisningen slik at elevene blir best mulig forberedt på det de måles ut fra i PISA-undersøkelsen. Da kan vi imidlertid miste noe verdifullt på veien.

Lesing i norskfaget kan sammenlignes med å ta med elevene på fjelltur. De får trent kondisjon, utholdenhet og balanse i forskjellig terreng, de presser seg i oppoverbakker og går lett i slake nedoverbakker. Underveis får de blant annet høre om tidligere tiders gårds- og seterdrift som har formet kulturlandskapet de går gjennom. Iblant blir det også tid til å sette seg ned og nyte utsikten og kose seg med matpakke og kakao. PISA kan derimot sammenlignes med en Cooper-test, som mange kanskje husker fra kroppsøvingstimene, der man måler kondisjonen gjennom å løpe så langt man kan på flatt underlag i tolv minutter. Både Cooper-tester og leseprøvene i PISA har helt klart sin verdi som presise måter å måle noen avgrensede ferdigheter på. Vi må bare ikke miste av synet at lesing i norskfaget handler om så mye annet og mye mer. Norskfaget er et sted å lære og et sted å være, et sted der elevene utvikler lesekompetanse, blir innlemmet i den norske kulturen, får kulturelle opplevelser og utvikler sin identitet, alt gjennom å lese. Vi kan ikke sette elevene til å løpe en Cooper-test som varer i 2163 norsktimer gjennom 13 år.

LITTERATUR

- Alderson, J. C. & Wall, D. (1993). Does Washback Exist? *Applied Linguistics*, 14(2), 115–129.
- Appleyard, J. A. (1991). *Becoming a reader. The experience of fiction from childhood to adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bakken, J. (2008). Framveksten av det flerkulturelle norskfaget. *Norsklæreren*, 2, 16–25.
- Bakken, J. (2014). *Retorikk i skolen*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bitzer, L. F. (1968). The Rhetorical Situation. *Philosophy and Rhetoric*, 1(1), 1–14.
- Buell, L., Heise, U. K. & Thornber, K. (2011). Literature and Environment. *Annual Review of Environment and Resources*, 36(1), 417–440.
- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Frønes, T. S. & Jensen, F. (2020). Introduksjon: Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA. I T. S. Frønes & F. Jensen (red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*, kapittel 1, s. 10–20. Oslo: Universitetsforlaget.
- Frønes, T. S. & Roe, A. (2020). Hva skjer i norsktimene? Elevers oppfatning av norskundervisningen 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.
- Garrard, G. (2012). *Ecocriticism*. 2. utgave. London: Routledge.
- Hamre, P. (2017). Norskfaget som reiskaps- og dannelsesfag. I P. Hamre & B. Fondevik (red.), *Norsk som reiskaps- og dannelsesfag* (s. 13–43). Oslo: Samlaget.
- Helsingforsavtalen. (1962). Samarbeidsavtale mellom Norge, Danmark, Finland, Island og Sverige (LOV-1962-03-23-2). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1962-03-23-2>

- Hoel, T. L. (1990). *Skrivepedagogikk på norsk. Prosessorientert skrivning i teori og praksis*. Oslo: LNU/Cappelen.
- Hoem, K. (2016, 28. november). Norskpenum på villspor. *NRK*. Hentet fra <https://www.nrk.no/>
- 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.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1993). *Reform '94. Nye læreplaner*. Oslo: Akademika.
- Krüger, K. (2019, 3. desember). Senterpartiet vil avvikle PISA-undersøkelsen. *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/>
- Kulbrandstad, L. I. (2010). Leseopplæring på ungdomstrinnet før og etter PISA 2000. I E. Elstad & K. Sivesind (red.), *PISA – sannheten om skolen?* (s. 176–198). Oslo: Universitetsforlaget.
- Magnusson, C. G., & Frønes, T. S. (2020). Norske elevers kunnskap om strategier for leseforståelse. I T. S. Frønes & F. Jensen (red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*, kapittel 4, s. 79–106. Oslo: Universitetsforlaget.
- Moslet, I. (1981). Mønsterplanens fagsyn. I K.-A. Madssen (red.), *Norskdidaktikk* (s. 49–70). Oslo: LNU/Cappelen.
- Nilssen, H. (2016, 14. november). Vi trenger kunnskap om skolen. *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/>
- Nortvedt, G. A., Pettersen, A., Pettersson, A. & Sollerman, S. (2016). Is PISA 2012 relevant to mathematics education in Norway and Sweden? I S. Ludvigsen, G. A. Nortvedt, A. Pettersen, A. Pettersson, S. Sollerman, R. F. Ólafsson, M. Taajamo, J. Caspersen, P. Nyström & J. Braeken, *Northern Lights on PISA and TALIS* (s. 27–58). København: Nordic Council of Ministers.
- Nøklestad, H. O., Tveterås, A. & Hanssen, P. V. (1985). *Praktisk språkbruksanalyse*. Oslo: Gyldendal.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Penne, S. (2001). *Norsk som identitetsfag. Norskklæringen i det moderne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2012). Når delen erstatter helheten: litterære utdrag og norskfagets lærebøker. I S. Matre, D. K. Sjøhelle & R. Solheim (red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 163–174). Oslo: Universitetsforlaget.
- Roe, A. (2020). Elevenes lesevaner og holdninger til lesing. I T. S. Frønes & F. Jensen (red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*, kapittel 5, s. 107–134. Oslo: Universitetsforlaget.

- Roe, A. & Vagle, W. (2010). Resultater i lesing. I M. Kjærnsli & A. Roe (red.), På rett spor. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009 (s. 59–93). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The Reader, The Text, The Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Sjøberg, S. (2007). Internasjonale undersøkelser: Grunnlaget for norsk utdanningspolitikk? I H. Hølleland (red.), *På vei mot Kunnskapsløftet. Begrunnelser, løsninger og utfordringer* (s. 112–134). Oslo: Cappelen.
- Sjøberg, S. (2020, 20. januar). Synsing ...? *Klassekampen*, s. 18.
- Smidt, J. (1989). *Seks lesere på skolen. Hva de søkte, hva de fant*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Statistisk sentralbyrå. (2019, 13. juni). Gjennomføring i videregående opplæring. Hentet fra <https://www.ssb.no/vgogjen>
- Statistisk sentralbyrå. (2020, 27. februar). Videregående opplæring og annen videregående utdanning. Hentet fra <https://www.ssb.no/vgu>
- Steinfeld, T. (1986). *På skriftens vilkår. Et bidrag til morsmålsfagets historie*. Oslo: LNU/Cappelen.
- Tybring-Gjedde, M. (2018, 16. oktober). Altfor radikal, Marsdal? *Klassekampen*, s. 22.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004). *Kultur for læring*. (Meld. St. 30 (2003–2004)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004/id404433/>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i norsk* (NOR1-01). Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-01>
- Utdanningsdirektoratet. (2008). *Læreplan i norsk* (NOR1-02). Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-02>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk* (NOR1-05). Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). Eksamen. NOR1211-NOR1231 Norsk hovudmål/hovedmål. NOR1218-NOR1238 Norsk for elever /elever med samisk eller finsk som andrespråk. Hentet fra <https://www.udir.no/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i norsk* (NOR1-06). Hentet fra <https://www.udir.no/kl20/nor01-06>
- 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.
- Weyergang, C., & Magnusson, C. G. (2020). Hva er relevant lesekompetanse i dagens samfunn og hvordan måles lesing i PISA 2018? I T. S. Frønes & F. Jensen (red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*, kapittel 3, s. 46–78. Oslo: Universitetsforlaget.
- Aase, L. (2005). Norskfagets dannelsingspotensial i fortid og samtid. I A. J. Aasen & S. Nome (red.), *Det nye norskfaget* (s. 35–48). Bergen: Fagbokforlaget.

Vedlegg

Mestringsnivåer PISA 2018 – Beskrivelser av lesekompetanse

I dette vedlegget presenterer vi en bearbeidet utgave av PISAs mestringsnivåer i lesing (OECD, 2019).

Skalaen for lesekompetanse er inndelt i nivåer for å gi mer og bedre informasjon enn det poengsummer gir, og for bedre å kunne sammenligne elever og oppgaver langs skalaen (se Weyerang & Magnusson, 2020, kapittel 2 i denne antologien for en beskrivelse av lesekompetansen som måles i PISA-undersøkelsen). Det er spesifisert åtte nivåer med tilhørende beskrivelser av hva elever på hvert nivå er i stand til å mestre. Nivå 1c er det laveste beskrevne nivået, deretter følger nivå 1b, nivå 1a, nivå 2 osv. til det høyeste som er beskrevet, nivå 6. Nivå 2 regnes som en kritisk grense for den lesekyndigheten som er nødvendig for å delta i videre utdanning og yrkesliv.

Nivåene fastslår ikke sikkert hva en enkeltelev mestrer, men gir beskrivelser av og kjennetegn på hva lesere typisk kan mestre av oppgaver til tekster. Nivåene kan ikke oppfattes som å gjelde for enkeltelever, men som et uttrykk for hva elever på et bestemt nivå vil være i stand til å mestre.

Nivå	Poeng- grense	Hva elever på hvert nivå typisk kan
6 og over	Over 698 poeng	<p>Lesere på nivå 6 kan</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ forstå lange, abstrakte og komplekse tekster ▶ lokalisere opplysninger som kan være tilslørt av annen motstridende informasjon ▶ trekke slutninger på tvers av tekstdeler som står langt fra hverandre ▶ reflektere over hvordan tekstens sjanger påvirker innholdet ▶ sammenligne, kontrastere og integrere innholdet i flere tekster med motstridende perspektiver ▶ identifisere og håndtere motstridende perspektiver i tekster ved å vurdere kildeinformasjon, avsendernes interesser og andre elementer som kan gi informasjon om tekstenes troverdighet ▶ vurdere tekstene systematisk ut fra ulike kriterier og trekke slutninger for å se sammenhenger mellom tekster og oppgaver

Nivå	Poeng- grense	Hva elever på hvert nivå typisk kan
5	626–697 poeng	<p>Lesere på nivå 5 kan</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ forstå lengre tekster og trekke slutninger om hvilken informasjon i teksten som er relevant, også i tilfeller der den aktuelle informasjonen lett kan oversees ▶ finne og håndtere informasjon som er abstrakt eller står i motsetning til det man skulle forvente ▶ se årsakssammenhenger og resonnere med utgangspunkt i lengre tekster ▶ trekke konklusjoner om hvorvidt påstandene eller konklusjonene i en tekst er pålitelige ▶ skille mellom tekstens innhold og hensikt ▶ skille mellom fakta og meninger i komplekse eller abstrakte utsagn ▶ vurdere hypoteser kritisk med utgangspunkt i påstander eller opplysninger fra flere tekster ▶ vurdere flere teksters grad av objektivitet basert på tekstens innhold eller informasjon om tekstenes kilde ▶ håndtere flere lange tekster og navigere mellom tekster for å sammenligne informasjon
4	553–625 poeng	<p>Lesere på nivå 4 kan</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ forstå ulike typer tekster og tilpasse lesingen til ulike formål ▶ forstå lengre tekster som utfordrer konvensjoner for sjangeren ▶ forstå lengre passasjer i en eller flere tekster ▶ tolke betydningen av språklige nyanser i én del av teksten på bakgrunn av teksten som helhet ▶ sammenstille opplysninger som er skjult blant sterkt konkurrerende informasjon ▶ vurdere forholdet mellom et enkelt utsagn i teksten og en generell holdning eller konklusjon om et emne ▶ reflektere over hvilke virkemidler forfatteren bruker for å få fram et poeng basert på detaljer i teksten som overskrifter og illustrasjoner ▶ sammenligne perspektiver og trekke slutninger basert på flere kilder ▶ sammenligne eksplisitte påstander på tvers av tekster, sette dem opp mot hverandre og vurdere kildenes pålitelighet
3	480–552 poeng	<p>Lesere på nivå 3 kan</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ forstå hovedtemaet i én eller flere tekster, selv der temaet ikke er eksplisitt formulert og tekstens struktur gir lite støtte til forståelsen ▶ finne fram til opplysninger som ikke er framtrepende eller som er skjult blant konkurrerende informasjon ▶ sammenstille innhold og trekke både enkle og mer avanserte slutninger ▶ se sammenhenger mellom flere deler av en tekst ▶ beskrive betydningen av ord eller uttrykk når den nødvendige informasjonen er å finne på én side ▶ reflektere over en tekst og sammenligne, forklare eller vurdere detaljer i teksten ▶ sammenligne flere forfatteres standpunkter basert på eksplisitt informasjon ▶ forstå innhold som står i motsetning til det forventede eller som er negativt formulert

Nivå	Poeng- grense	Hva elever på hvert nivå typisk kan
2	407–479 poeng	<p>Lesere på nivå 2 kan</p> <ul style="list-style-type: none"> • identifisere hovedtemaet i en kort tekst • beskrive betydningen av en begrenset del av teksten når informasjonen ikke er eksplisitt • reflektere over det overordnede formålet eller hensikten med enkelte detaljer i korte tekster • reflektere over bruken av enkle visuelle eller typografiske detaljer i teksten • sammenligne påstander og vurdere ulike begrunnelser for påstander basert på korte, eksplisitte utsagn • sammenligne trekk ved tekster eller sette dem opp mot hverandre • se sammenhenger mellom teksten og egen kunnskap ved å ta i bruk personlige erfaringer og synspunkter
1A	335–406 poeng	<p>Lesere på nivå 1A kan</p> <ul style="list-style-type: none"> • forstå den bokstavelige betydningen av tekster eller kortere avsnitt • finne fram til riktig side blant et lite utvalg • finne fram til én eller flere opplysninger i korte tekster • kjenne igjen hovedtemaet i tekster om kjente emner • se enkle sammenhenger mellom opplysninger som kommer etter hverandre i en tekst • oppfatte sammenhenger mellom enkle opplysninger i tekst og egen kunnskap • reflektere over det overordnede formålet og hva som er viktig informasjon i enkle tekster, for eksempel skille mellom tekstens hovedidé og uviktige detaljer
1B	262–334 poeng	<p>Lesere på nivå 1B kan</p> <ul style="list-style-type: none"> • forstå enkle, korte tekster som gir støtte underveis, for eksempel gjennom gjentakelser, bilder eller kjente symboler • finne informasjon som er tydelig uttrykt eller er nevnt eksplisitt i en enkeltsetning, en kort tekst eller en enkel liste • finne riktig side blant et lite antall når tekstene inneholder eksplisitte opplysninger • forstå den bokstavelige betydningen av enkle setninger • tolke tekstens bokstavelige betydning ved å se enkle sammenhenger mellom etterfølgende opplysninger i teksten • vurdere eksplisitt uttrykte opplysninger i teksten
1C	189–261 poeng	<p>Lesere på nivå 1C kan</p> <ul style="list-style-type: none"> • forstå tekster med et enkelt ordforråd og enkle syntaktiske strukturer • forstå og bekrefte innholdet i korte og syntaktisk enkle setninger på bokstavelig nivå • lese i en begrenset tidsperiode når formålet med lesingen er enkelt og tydelig beskrevet

LITTERATUR

OECD (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. Paris: OECD.

Forfatteromtaler

Tove S. Frønes (f. 1975) er forsker ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS), Universitetet i Oslo (UiO), og har arbeidet med elevers leseforståelse i nasjonale prøver og PISA siden 2007. Hennes doktoravhandling (2017) omhandler ungdommers strategier når de leser på nett. Frønes har også skrevet lærebøker i norsk.

Fredrik Jensen (f. 1982) er forsker ved ILS, UiO. Han er utdannet realfagslærer og har en doktorgrad i naturfagdidaktikk. Han har jobbet med PISA-undersøkelsen siden 2013 og har vært prosjektleder for PISA 2018.

Jonas Bakken (f. 1976) er førsteamanuensis i norskdidaktikk ved ILS, UiO. Han har utgitt bl.a. *Retorikk i skolen* (3. utgave, 2020) og *Åpne dører mot verden* (med Elisabeth Oxfeldt, red. 2017).

Julius Kristjan Björnsson (f. 1954) er forsker og leder av Enhet for kvantitative utdanningsanalyser (EKVA) ved ILS, UiO. Han har arbeidet med PISA og andre internasjonale studier som PIRLS og TALIS siden 2000, på Island og i Norge.

Marit Kjærnsli (f. 1955) er førsteamanuensis ved ILS, UiO. Hun var prosjektleder for PISA-undersøkelsen fra PISA 2003 til og med PISA 2015. Kjærnsli har spesielt studert elevers kompetanser og holdninger til naturfag og elevers testmotivasjon.

Camilla Gudmundsdatter Magnusson (f. 1980) er stipendiat ved ILS, UiO. Hennes doktorgradsarbeid er tilknyttet LISA-studien og omhandler bl.a. lesestrategiundervisning i norskfaget. Hun har mange års erfaring som lærer i videregående skole.

Andreas Pettersen (f. 1984) er forsker ved ILS, UiO, og er utdannet realfagslærer. Han har en doktorgrad i matematikdidaktikk om hvordan matematikkoppgaver kan brukes til å måle og vurdere forskjellige aspekter ved matematisk kompetanse.

Astrid Roe (f. 1949) er seniorforsker ved ILS, UiO. Hun har studert elevers lesekompetanse i PISA og deltatt i videostudier av undervisning. Roe er medforfatter av *God leseopplæring med nasjonale prøver* (2018) og *Hva foregår i norsk-timene?* (2020).

Jostein Andresen Ryen (f. 1972) er seniorrådgiver ved ILS, UiO. Han er prosjektleder for nasjonale prøver i lesing og har lang erfaring med å utvikle leseprøver for skolen. Ryen har hovedfag i nordisk språk og litteratur og mange års erfaring som lærer i grunnskolen.

Cecilie Weyergang (f. 1984) er stipendiat ved ILS, UiO, og hennes doktorgradsarbeid omhandler kritisk lesing. Weyergang har i flere år arbeidet med å utvikle nasjonale leseprøver. Hun har master i norskdidaktikk og har tidligere undervist i videregående skole.

