

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.

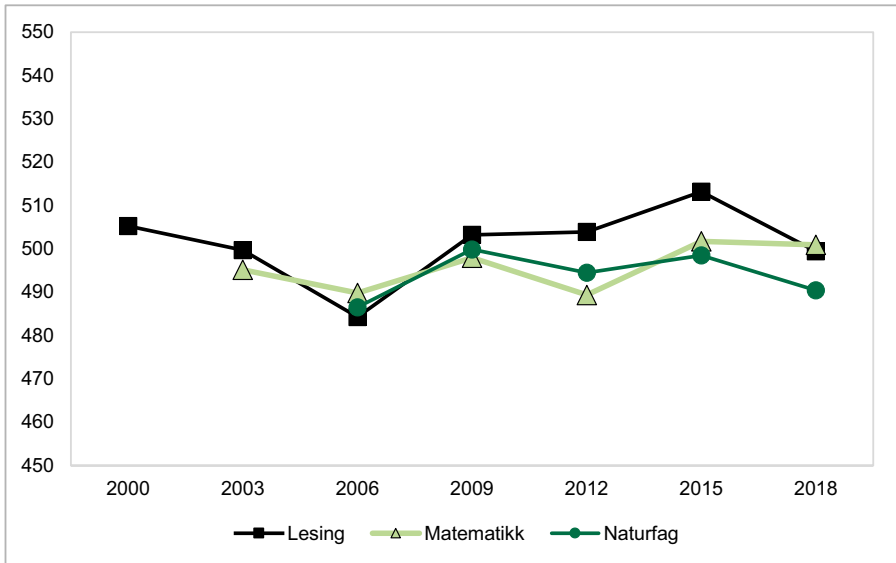
Her ser vi at det er stort sammenfall mellom beskrivelsen av lesing som grunnleggende ferdighet i norskfaget (LK20) og slik leseprosessene operasjonaliseres i PISA-undersøkelsen: finne og hente ut informasjon, tolke og forstå informasjon, og å reflektere over og vurdere tekster (Weyergang & Magnusson, 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

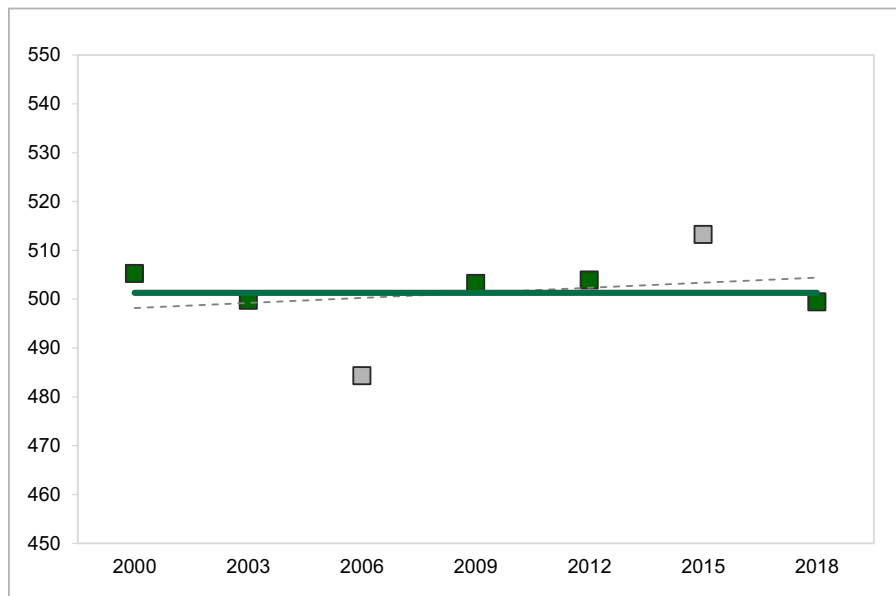
endret seg entydig i én retning, verken positivt eller negativt. Lesing er det fagområdet som har hatt størst variasjoner i resultatene (mellom 484 og 513 poeng), mens variasjonene har vært mindre i matematikk (mellom 489 og 502 poeng) og naturfag (mellom 487 og 500 poeng).



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-

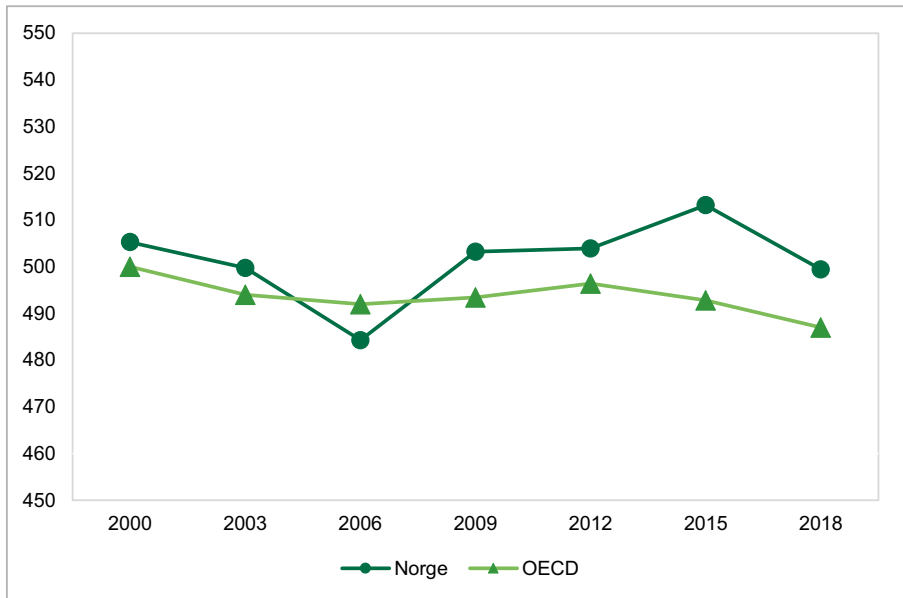
snittet av målepunktene, fordi denne illustrerer den sikreste tolkningen av endringen i leseresultatene over tid. Da kommer det tydelig fram at de norske resultatene i lesing er stabile over tid.



FIGUR 2.2. Trendresultater i lesing for norske elever. Gjennomsnittresultater 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 gjennomsnittsresultatet 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 gjennomsnittsresultatene 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 gjennomsnittresultatet 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
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.

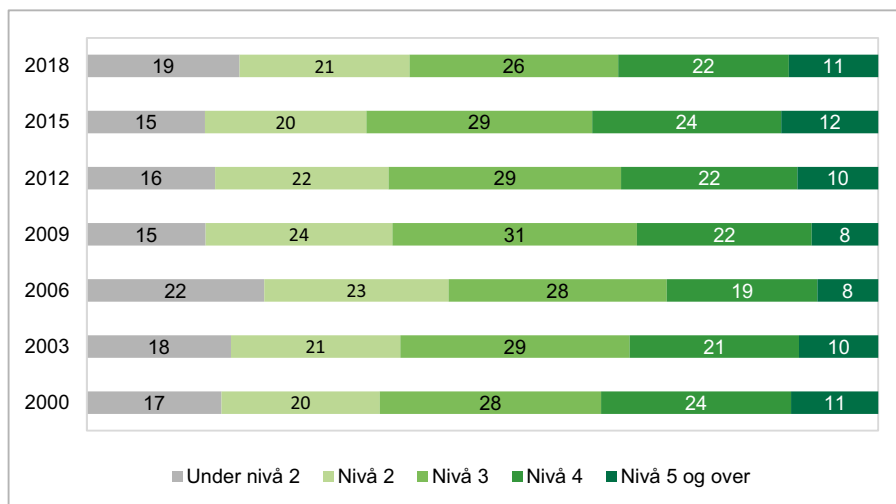
Olsen og Björnsson (2018) gir en oversikt over de norske gjennomsnittresultatene fra TIMSS, PISA og PIRLS fra 1995 til 2015. Samlet viser resultatene en tilbakegang i den første delen av perioden fram til rundt 2003–2006 og en framgang i perioden etter dette. Resultatene i leseundersøkelsen PIRLS som 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.

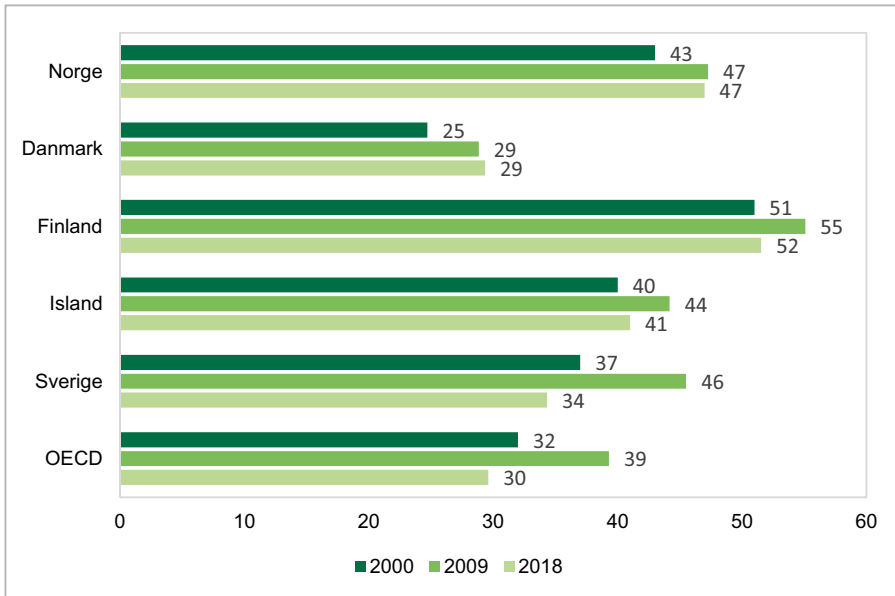
	PISA 2000	PISA 2009	PISA 2015	PISA 2018	Endring 2018–2000	Endring 2018–2009	Endring 2018–2015
Norge	104 (1,7)	91 (1,2)	99 (1,7)	106 (1,3)	2	15	7
Danmark	98 (1,8)	84 (1,2)	87 (1,2)	92 (1,2)	–6	9	5
Finland	89 (2,6)	86 (1,0)	94 (1,5)	100 (1,3)	10	13	6
Island	92 (1,4)	96 (1,2)	99 (1,7)	105 (1,3)	12	9	5
Sverige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