

# Kapittel 8

## Hva skjer i norsktimene?

### Elevers 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 elevers 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

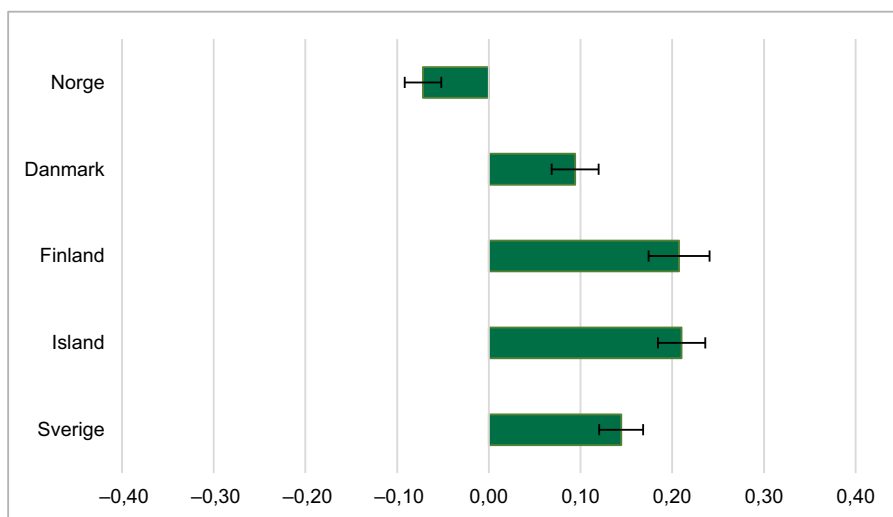
Støttende læringsmiljø (supportive climate) antas å ha svært stor påvirkning på elevenes prestasjoner (for eksempel Hattie, 2009). I PISA 2018 ble elevene bedt om å ta stilling til fire utsagn om hvor ofte norsklæreren støtter elevene på ulike måter. De fire utsagnene er knyttet til hvor tett læreren 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.



**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.

**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.

**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.

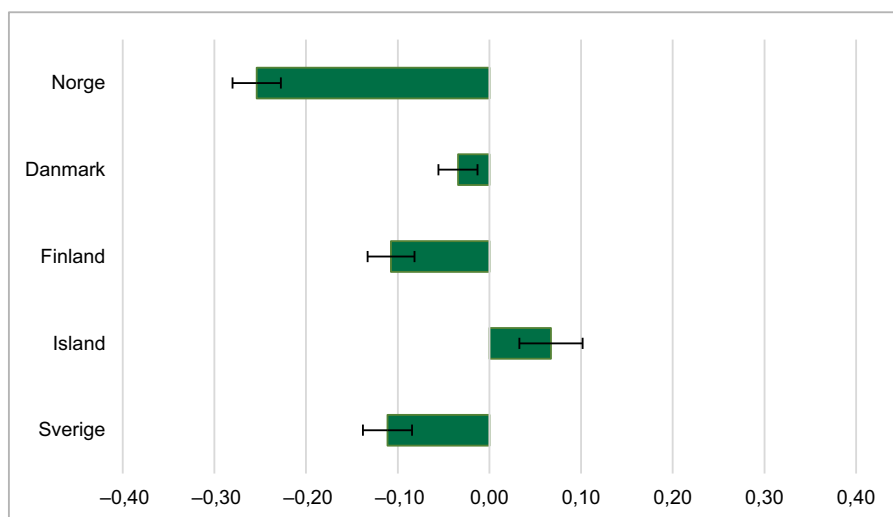
### Læreren setter klare læringsmål

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.

**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.

**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.

**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).

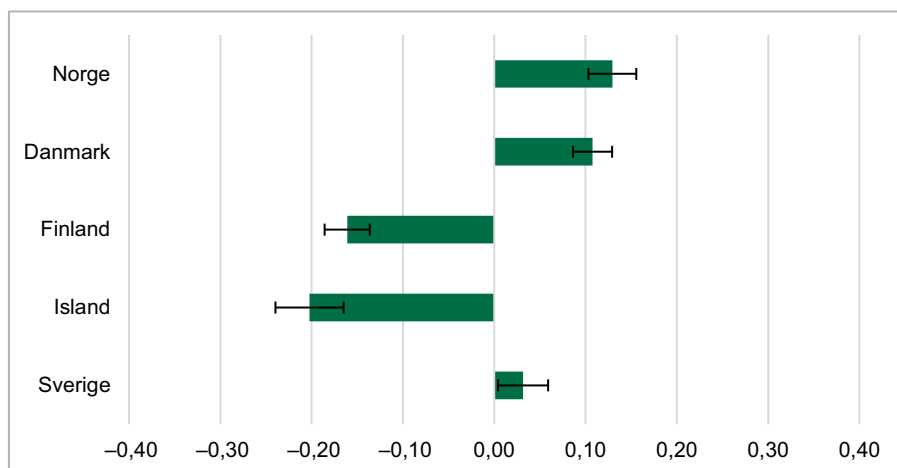
Til spørsmålet i PISA-spørreskjemaet som omhandler tilbakemelding fra læreren, er det brukt en annen skala enn for de resterende spørsmålene knyttet til norskundervisningen. Elevene valgte mellom «Aldri eller nesten aldri», «Noen timer», «Mange timer» og «Alle timene eller nesten alle timene» for hvert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

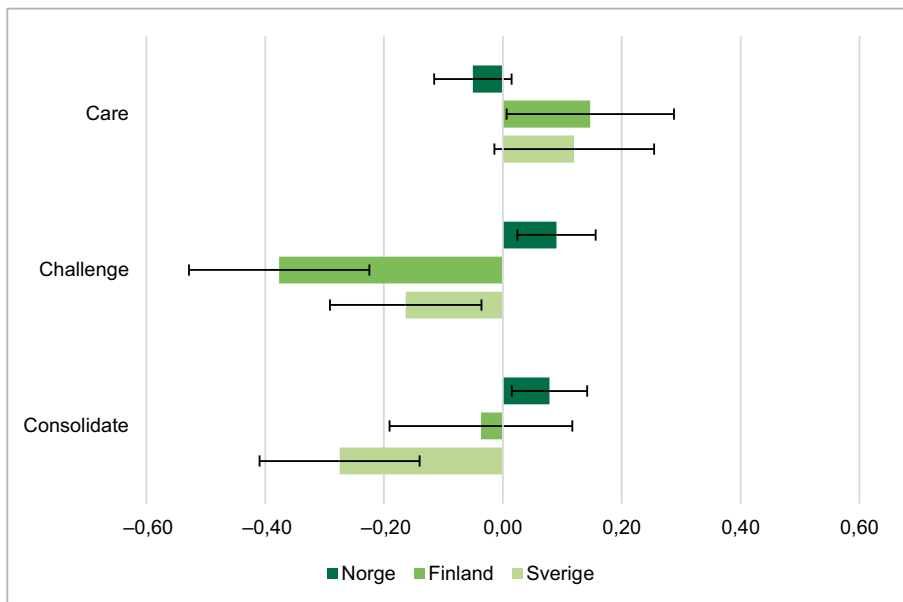


**FIGUR 8.5.** Gjennomsnittlige verdier for nordiske elevers rangering av i hvilken grad læreren gir tydelige tilbakemeldinger i norsktimene (og tilsvarende morsmålsfag). Gjennomsnittet ble satt til 0, med 1 i standardavvik, for OECD-landene da samlevariabelen ble laget. 95 prosent konfidensintervall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

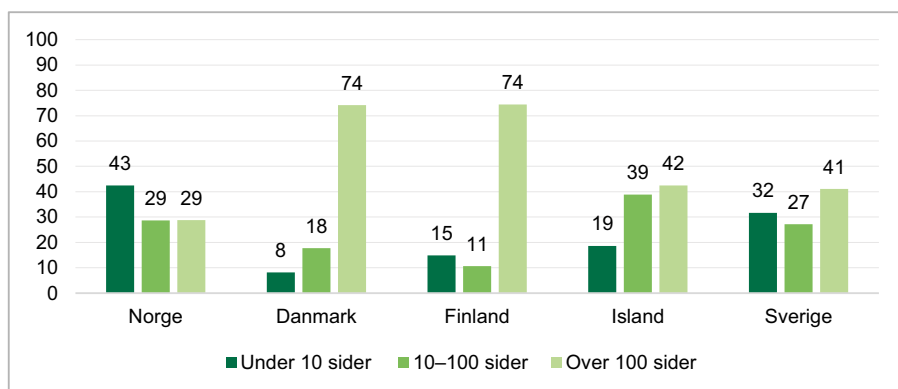
**TABELL 8.5.** Lengde på den lengste teksten elevene i PISA-undersøkelsen oppgir å ha lest i morsmålsfaget sitt, prosentandel nordiske elever. Spørsmålet er: «I løpet av dette skoleåret, hvor mange sider er den lengste teksten du har blitt bedt om å lese i norskfaget?»

	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.

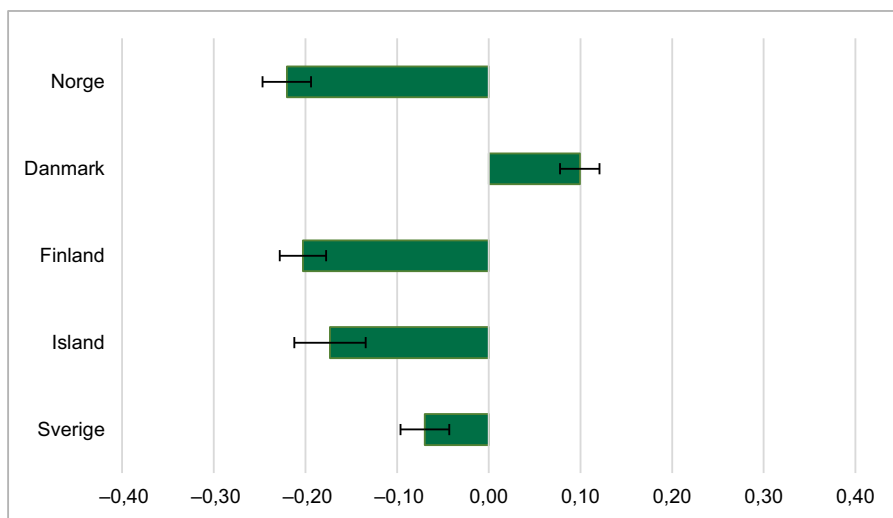
De fire utsagnene i tabell 8.7 beskriver ulike måter som læreren kan engasjere elevene i tekstarbeidet på, og elevene ble bedt om å oppgi hvor ofte morsmåslæreren deres gjorde noe av dette. Resultatene for hvert av de nordiske landene viser prosentandel elever som svarte «de fleste timene» eller «alle 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 morsmåls læreren 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 lærebøkene 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. & Suhli, 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](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.