

Kapittel 10

Avsluttende bemerkninger: Lesing som portvokter

TOVE STJERN FRØNES OG FREDRIK JENSEN

Skolen skal både sosialisere oss inn i samfunnet, hjelpe oss til å finne ut hva vi vil drive med som voksne, og gjøre oss kompetente til å nå de målene vi setter oss for utdanning og yrkesliv. Vi vil hevde at tekstkompetansene lesing og skriving er noen av de aller mest sentrale å tilegne seg, både med tanke på tiden i skolen og for å kunne delta selvstendig i samfunnet som voksne – ferdighetene fungerer altså som portvoktere for framtiden. Et slikt syn på literacy som tilgangskompetanse har fått bred tilslutning i forskningen (Berge, 2005; Skaftun 2014) og antyder at vi som samfunn bør følge nøye med på at alle elever faktisk får tilgang.

Tittelen på denne antologien er et spørsmål: «Like muligheter til god leseforståelse?», men er det gode grunner til å stille dette spørsmålet i Norge anno 2020? Skolen og den nordiske velferdsmodellen har helt siden annen verdenskrig hatt systematisk arbeid med utjevning som kjennetegn, og dette har vært ansett som en garanti for høy grad av likhet (Telhaug, Mediås & Aasen, 2006). Men det har likevel og til alle tider vært forskjell mellom ulike grupper av elever i den norske skolen; selv om forskjellene ofte oppfattes som små i internasjonal sammenheng, er det store forskjeller også i Norge. Dette er forskjeller mellom jenter og gutter, mellom elever med ulik språkbakgrunn og sosioøkonomisk hjemmebakgrunn og mellom elever med ulikt ferdighetsnivå og på forskjellige skoler. Systematiske undersøkelser av hvorvidt dagens lesere ser ut til å få like muligheter, kan gi bedre beskrivelser av disse forskjellene.

Ulike samfunnsendringer har satt den nordiske velferdsmodellen under press i flere tiår (Lundahl, 2016; Klette, 2018), og dette var blant beveggrunnene for innføringen av Kunnskapsløftet i 2006. Møller og Aasen (2009, side 23) viser til at Norge i løpet av relativt kort tid hadde utviklet seg til et pluralistisk samfunn, og at LK06 skulle ruste skolen til å møte det nye etniske, religiøse og kulturelle mangfoldet i det norske samfunnet. Den enkeltes behov, ønsker, evner og interesser var også oppfattet som mer mangfoldig enn tidligere. Myndighetene viste også til de betydelige endringene i arbeidslivet og behovet for å styrke kompetansen i

befolkningen (Møller & Aasen, 2009). Det såkalte Stoltenberg-utvalgets rapport *Nye sjanser – bedre læring* satte i 2019 lyskastere på en av de største systematiske forskjellene, nemlig forskjellene mellom jenter og gutter i skolen (NOU 2019: 3). En av utvalgets anbefalinger var å stimulere til en mengde store og små studier som kan utvide vår forståelse for hva likhet og likeverd kan bety i den norske skolen i faglige kontekster. Denne antologien er et lite bidrag til dette, og vi reiser nye spørsmål som peker mot nye studier.

Som vi skrev i introduksjonskapitlet (Frønes & Jensen, 2020), er resultater fra PISA-undersøkelsen en av mange kilder til å følge med på om elever har gode nok ferdigheter til å delta selvstendig i samfunnet. PISA og lignende undersøkelser er laget for å svare på denne typen spørsmål. Analyser som følger et land over tid, kan undersøke spørsmål om like muligheter, og sammenligninger på tvers av land bidrar til å se kvaliteter ved ulike utdanningsystemer (Olsen & Björnsson, 2018; OECD, 2019a). Likeverd i denne sammenhengen betyr ikke at alle elever skal prestere på samme nivå, men de skal ha lik tilgang på støtte i sin læring, og med den samme innsatsen og forutsetningene skal elever kunne nå samme mål, selv om de har ulik hjemmebakgrunn.

Men hva er svaret på spørsmålet – kan vi si at det ser ut til at norske elever har fått like muligheter til å bli gode lesere i den 20-årsperioden som har gått siden PISA 2000?

Da resultatene for PISA 2018 først ble presentert i desember 2019 (Jensen et al., 2019), ble det understreket at det norske gjennomsnittresultatet er godt, og de fleste norske 15-åringer har tilfredsstillende eller gode leseferdigheter. Men det er tre funn fra undersøkelsen som ble lagt fram med bekymring: For det første er det svært mange elever som presterer under kritisk grense, nærmere bestemt hver femte norske elev. Dette er over 11 000 ungdommer i hvert årskull. For det andre er de store kjønnsforskjellene oppsiktsvekkende, det er så mange som hver fjerde gutt som presterer under kritisk grense. Og for det tredje ser det ut til at lesevanene er i stor endring, og halvparten av norske elever sier at de ikke leser på fritiden, og enda flere sier at de bare leser hvis de må. Dette gjenspeiler større samfunnsendringer både i og utenfor Norge, og har sannsynligvis store konsekvenser for ungdommers leseferdigheter og dermed nye utfordringer for skolen.

De to første funnene peker mot at norske elever ikke har like muligheter, og vi vil oppsummere likeverdfunnene i denne antologien med å svare på fire spørsmål som spesifiserer dette nærmere. Flere av spørsmålene har ganske selvsagte svar, og vi bidrar til å utdype og belegge disse svarene.

HAR GUTTER OG JENTER LIKE MULIGHETER FOR Å BLI GODE LESERE?

I kapittel 2 (Jensen, Frønes, Kjærnsli & Roe, 2020) viser vi at det fortsatt er store forskjeller i jenters og gutters gjennomsnittlige leseprestasjoner. Det har vært store forskjeller i jentenes favør siden PISA 2000, og det er det fortsatt i 2018. Norge og Finland er blant landene med absolutt størst kjønnsforskjell i lesing, og den er større enn blant danske og svenske elever. I Norge har kjønnsforskjellen vært betydelig større enn for gjennomsnittet i OECD siden PISA 2000.

Vi ser også kjønnsforskjeller i elevenes holdninger til lesing og lesevaner, som begge deler samvarierer sterkt med prestasjoner. Kapittel 5 (Roe, 2020) viser at langt flere gutter enn jenter sier at de ikke leser for fornøydelsens skyld, og selv om dette er gjennomgående i Norden og OECD-området, så er det flest norske og svenske gutter som sier dette. De nordiske elevene utmerker seg med en tiltakende mer negativ holdning til lesing i perioden 2000–2018. Av de 37 OECD-landene er det bare elevene i Nederland som framstår som mindre positive til lesing i PISA 2018 enn de norske elevene.

PISA 2018 er andre måling av elevers kunnskap om egnede lesestrategier, og dette ble første gang gjennomført i 2009. Elevene får oppgitt en lesesituasjon og skal rangere strategier etter hvor hensiktsmessige de vil være til å forstå og huske en tekst, til å oppsummere innholdet i en tekst og til å undersøke hvor pålitelig en avsender av en e-post er. Kapittel 4 (Magnusson & Frønes, 2020) og kapittel 7 (Weyergang & Frønes, 2020) viser at det er store kjønnsforskjeller i hvor god kunnskap elevene har om egnede lesestrategier. De norske guttene er blant de svakeste i Norden – blant både gutter og jenter – på alle de tre målene. Kjennskap til lesestrategier og fleksibel bruk av strategier er regnet for å være avgjørende for å holde oversikt i tekster, regulere lesingen etter formålet og overvåke egen forståelse underveis i lesingen. Kapitlene 4 og 7 viser sterke sammenhenger med leseforståelse, og funnene er med på å beskrive guttenes lave prestasjoner.

I kapittel 9 (Jensen, Kjærnsli, Björnsson & Pettersen, 2020) besvares spørsmålet om hvorvidt kjønn eller sosioøkonomisk bakgrunn har størst betydning for leseresultatene. Resultatet av analysen viser at det er større forskjeller i leseprestasjoner mellom den fjerde kontra den første SØS-kvartilen enn det er mellom gutter og jenter. Videre viser resultatene at kjønnsforskjellen er omtrent like stor for elever i den fjerde SØS-kvartilen som den er for elever i den første SØS-kvartilen, altså elever med høyest og lavest sosioøkonomisk bakgrunn. Vi finner med andre ord at det er lavere lesekompetanse assosiert med å være gutt med lav sosioøkonomisk hjemmebakgrunn enn jente med tilsvarende bakgrunn.

HAR ELEVER FRA ULIKE SOSIOØKONOMISKE GRUPPER LIKE MULIGHETER?

Ikke uventet viser kapittel 9 (Jensen, Kjærnsli, Björnsson & Pettersen, 2020) at selv om det er små forskjeller i Norge, sammenlignet med andre land, så er familiebakgrunnen av stor betydning for leseprestasjonene. Elevenes leseprestasjoner henger sammen med deres sosioøkonomiske bakgrunn (SØS), og i Norge er det en positiv korrelasjon på 0,27 mellom SØS og leseskår.

Målingene av elevenes kunnskap om egnede lesestrategier i kapitlene 4 (Magnusson & Frønes, 2020) og 7 (Weyergang & Frønes, 2020) viser at sosioøkonomisk bakgrunn har like stor betydning for å gjenkjenne egnede lesestrategier som kjønn. Dette kommer fram ved å sammenligne strategikunnskapen mellom elevgruppen med 25 prosent lavest SØS og de 25 prosent med høyest SØS. I kapittel 4 (Magnusson & Frønes, 2020) viser forfatterne til at det er få studier som finner eksplisitt strategiundervisning på ungdomstrinnet, selv om forskningen peker på nødvendigheten av fagspesifikk leseopplæring også for de eldste elevene. De hevder at de store forskjellene i strategiforståelse mellom elever med ulik hjemmebakgrunn bør være en del av beveggrunnen for å igangsette kompenserende tiltak.

Det kan også se ut til at det er grunn til å anbefale arbeid med lesemotivasjon og engasjement rettet spesielt mot elevgrupper som har liten omgang med tekster og litteratur i hjemmet. I kapittel 5 viser Roe (2020) at lav sosioøkonomisk bakgrunn ikke er ensbetydende med lav leseskår. Hun finner at leseprestasjoner, leseengasjement og SØS samvarierer. Hun finner at hver femte elev i den laveste SØS-gruppen har høyt leseengasjement, og disse elevene presterer omtrent som det nasjonale gjennomsnittet. På samme måte finner hun at elever fra den høyeste SØS-gruppen, men med lavt engasjement, også er på samme nivå som det nasjonale gjennomsnittet.

HAR ELEVER MED ULIK SPRÅKBAGGRUNN LIKE MULIGHETER?

Dette er et av mange spørsmål der en nordisk sammenligning gir perspektiver til hvor store forskjellene i Norge egentlig er. Både elever som selv er født utenfor Norge, og elever som har foreldre som er det, har lavere leseprestasjoner enn majoritetselevene. Minoritetselevene har også lavere SØS-gjennomsnitt, og når resultatene kontrolleres for SØS og kjønn, blir forskjellene i leseprestasjoner mindre. Det er likevel en stor forskjell i prestasjoner, selv om den er mindre i Norge og i Danmark enn i de andre nordiske landene. Men det er stor variasjon blant disse elevene i Norge, og mellom elevgruppene i de nordiske landene. Sammen-

setningen av minoritets elever er ulik i Norden, og det vil også oppstå ulikheter mellom landene blant annet på grunn av forhold utenfor skoleverket (som innvandring, bosetning og arbeidsmarked) og i skoleverket (ulike systemer for mottak, støttetiltak, språkkinnlæring, integrering osv.). Derfor vil vi anbefale en svært forsiktig tolkning av resultatene.

FÅR LAVT- OG HØYTPRESTERENDE ELEVER GODE NOK MULIGHETER?

Vi slår fast i kapittel 2 (Jensen, Frønes, Kjærnsli & Roe, 2020) at lav spredning (likest mulig resultater) ikke nødvendigvis er et mål. Hvis alle elever presterer likt, kan dette være et tegn på at alle får svært god støtte i sin læring, men det kan også bety at alle elever samles på «midten», med middels lesekompetanse. Et viktig mål å overvåke i denne sammenheng er at alle elever skal lese over såkalt kritisk grense. Vi har allerede flere ganger uttrykt bekymring for de lavest presterende leserne; hver femte elev og hver fjerde gutt risikerer å møte hindringer i videre utdanning og arbeid hvis ikke deres lesekompetanse øker betraktelig etter fylte 15 år. I tillegg har vi 7,9 prosent av elevene som er fritatt fra PISA-undersøkelsen, og vi kan anta at en del av de fritatte elevene leser under kritisk grense (se OECD, 2019b, og Jensen et al., 2019, for nærmere analyser av dekningsgrad og feilmarginer i PISA 2018). Dette funnet bør sees i sammenheng med det store frafallet i videregående skole og med arbeidsledighet blant unge – vi må anta at mange av disse unge har svake leseferdigheter.

Resultatene fra PISA 2018 antyder at både kritisk lesing og å lese mellom linjene er spesielt vanskelig for svake elever. Dette er kjent fra annen leseforskning – og så å si innebygd i rammeverket – da de vanskeligste leseoppgavene ofte krever høyere ordens ferdigheter som tolkning og refleksjon. I kapittel 6 (Ryen & Frønes, 2020) og i kapittel 7 (Weyergang & Frønes, 2020) settes slike ferdigheter i sammenheng med å være engasjert i lesing og drive med mangeartede leseaktiviteter, og at det er spesielt viktig at skolen legger til rette for elever som ikke stimuleres til dette på fritiden.

Et interessant spørsmål er hvor store forskjeller det er i leseprestasjoner mellom elever på ulike skoler. I kapittel 9 (Jensen, Kjærnsli, Björnsson & Pettersen, 2020) viste vi at mens Norge og Island har størst variasjon innenfor skoler, har Danmark og Sverige størst variasjon mellom skoler blant de nordiske landene. Dette betyr ikke at det ikke er forskjeller mellom skoler i Norge også, men at det er svært stor variasjon internt i klassene. Et positivt funn er at de sosioøkonomiske forskjellene

mellom skoler forklarer mindre av leseprestasjonene mellom skoler i Norge enn i de fleste andre nordiske landene.

Vi ser også indikasjoner på at det er store undervisningsvariasjoner. Dette kommer fram ved at elever svarer svært ulikt på spørreskjemaspørsmål knyttet til hvor ofte de får undervisning i ulike emner, hvilke undervisningsaktiviteter de opplever, og den rapporterte undervisningskvaliteten. Både kapittel 7 (Weyergang & Frønes, 2020) og kapittel 8 (Frønes & Roe, 2020) beskriver store forskjeller innad i Norge, og også mellom norske elever og elever i andre nordiske land. Et påfallende funn er at norske elever i relativt liten grad opplever at lærerne engasjerer dem i tekstarbeidet, og at de sjeldnere fordyper seg i lange tekster, begge deler sammenlignet med elevene i nabolandene. Å bli engasjert i tekstarbeid er her forstått som å ha egne meninger om tekster, relatere lesingen til eget liv og forkunnskaper og identifisere seg som en leser. Tekstengasjement kan være en god begynnelse på å bli en selvstendig leser.

Et vanlig spørsmål som politikere og journalister stiller oss forskere, er: «Men har Kunnskapsløftet altså ikke virket?» Det enkle svaret på det er at PISA-undersøkelsen ikke er laget som en evalueringsstudie, og det krever brede studier laget spesielt for formålet å fange alle sider av en læreplanreform. Men vi vil i tillegg advare mot å bruke PISA-resultater fra 2018 til å argumentere for eller imot tiltakene i LK06, også fordi det er for tidlig å svare på dette spørsmålet. Skolen bruker lang tid på å sette i verk læreplaner med det det innebærer av læremidler, kompetanseheving, vurderingspraksiser og nye samarbeidsformer på skolen m.m. Men hva er det som kan virke?

Kapitlene i denne antologien er teoretisk og didaktisk forankret i forskning som omhandler leseforståelse, tekst og literacy. Så hva anbefaler denne faglitteraturen av tiltak for å sikre at alle elever får like muligheter til å lese godt? Denne lista er en oppsummering av litteraturen som diskuteres i boka:

- ▶ Leseopplæring må foregå i alle fag som grunnleggende ferdighet og som fagspesifikk kompetanse.
- ▶ Grunnleggende ferdigheter må sees i sammenheng, særlig lesing, skriving og de muntlige ferdighetene.
- ▶ Motivasjon og leselyst må stimuleres i like stor grad som avkodning og forståelse.
- ▶ Leseopplæringen må legge vekt på både leseforståelse og leseopplevelse.
- ▶ Barn og unge bør omgis med et mangfold av tekster og sjangre.
- ▶ Nettlesing og kritisk lesing av flere tekster om samme emne må vektlegges i like stor grad som tradisjonelle tekstkompetanser.

- ▶ Elevers avkodingsferdigheter og begrepsforståelse må sikres med tiltak, også på ungdomstrinnet.
- ▶ Strategiske ferdigheter må læres og stimuleres for at elever skal utvikle seg til å bli aktive, engasjerte lesere.

Vi kan fastslå med sikkerhet at det er bred enighet om denne lista over prinsipper for leseopplæring i de norske lesefaglige forskningsmiljøene. Det er også råd som Utdanningsdirektoratet støtter og har fremmet i ulike satsinger. Men selve jobben med leselyst og leseforståelse gjøres i skoleverket, hver dag i alle fag i alle klasser. Å lese er en av portnøklene til å kunne delta i samfunnet; hver eneste ungdom som får lov til å lære å lese bedre, får større leseglede, mestrer skolen bedre og kan friere bestemme over framtiden sin.

LITTERATUR

- Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøveideologi og strategier. I A. J. Aasen & S. Nome (red.), *Det nye norskfaget* (s. 161–188). Bergen: Fagbokforlaget.
- Frønes, T. S., & Jensen, F. (2020). Introduksjon: Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA. I T. S. Frønes & F. Jensen (red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*, kapittel 1, s. 10–20. Oslo: Universitetsforlaget.
- Frønes, T. S., & Roe, A. (2020). Hva skjer i norsktimene? Elevers oppfatning av norskundervisningen på skolen. I T. S. Frønes & F. Jensen (red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*, kapittel 8, s. 196–221. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jensen, F., Frønes, T. S., Kjærnsli, M., & Roe, A. (2020). Lesing i PISA 2000-2018: Norske elevers lesekompetanse i et internasjonalt perspektiv. I T. S. Frønes & F. Jensen (red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*, kapittel 2, s. 21–45. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jensen, F., Kjærnsli, M., Björnsson, J. K., & Pettersen, A. (2020). Gir norsk skole alle elever like muligheter til å bli gode lesere? I T. S. Frønes & F. Jensen (red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*, kapittel 9, s. 222–241. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jensen, F., Pettersen, A., Frønes, T. S., Kjærnsli, M., Rohatgi, A., Eriksen, A. & Narvhus, E. K. (2019). *PISA 2018. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Klette, K. (2018). Individualism and collectivism in Nordic schools. A comparative approach. I N. Witoszek & A. Midttun (red.), *Sustainable modernity: The Nordic model and beyond* (s. 59–79). Routledge.
- Lundahl, L. (2016). Equality, inclusion and marketization of Nordic education: Introductory notes. *Research in Comparative & International Education*, 11(1), 3–12.

- Magnusson, C. G., & Frønes, T. S. (2020). Norske elevers kunnskap om strategier for leseforståelse. I T. S. Frønes & F. Jensen (red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*, kapittel 4, s. 79–106. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. & Aasen, P. (2009). Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle. I *Kunnskapsløftet – tung bør å bære? Underveisanalyser av styringsreformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon*, s. 21–43. Oslo: NIFU STEP/UiO.
- NOU 2019: 3 (2019). *Nye sjanser – bedre læring. Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Hentet fra <https://nettsteder.regjeringen.no/stoltenbergutvalget>
- OECD. (2019a). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2019b). *PISA 2018 Results. What Students Know and Can Do (Volume I)*. Paris: OECD Publishing.
- Olsen, R. V. & Björnsson, J. K. (2018). Tjue år med internasjonale skoleundersøkelser i Norge: Bakgrunn, læringspunkter og veien videre. I J. K. Björnsson & R. V. Olsen (red.), *Tjue år med TIMSS og PISA i Norge: Trender og nye analyser*, s. 12–34. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roe, A. (2020). Elevenes lesevaner og holdninger til lesing. I T. S. Frønes & F. Jensen (red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*, kapittel 5, s. 107–134. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ryen, J.A. & Frønes, T.S. (2020). Å forstå det man leser – å trekke slutninger i skjønnlitteratur og sakprosa. I: T.S. Frønes & F. Jensen (red.): *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*, kapittel 6, s. 135–165. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaftun, A. (2014). Leseopplæring og fagenes literacy. I A. Skaftun, O. J. Solheim & P. H. Uppstad (red.), *Leseboka. Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet*, s. 15–32. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Telhaug, A. O., Mediås, O. A. & Aasen, P. (2006). The Nordic Model of Education: Education as part of the political system in the last 50 years. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), 245–283.
- Weyergang, C., & Frønes, T. S. (2020). Å lese kritisk: Elevers vurderinger av teksters troverdighet og pålitelighet. I T. S. Frønes & F. Jensen (red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*, kapittel 7, s. 166–195. Oslo: Universitetsforlaget.