

# Kapittel 1

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

**TOVE STJERN FRØNES OG FREDRIK JENSEN**

Denne antologien har to formål:

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

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

## LESING I PISA-UNDERSØKELSEN

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

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

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

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

## LIKEVERD I UTDANNING – LIKE MULIGHETER TIL Å BLI GODE LESERE

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

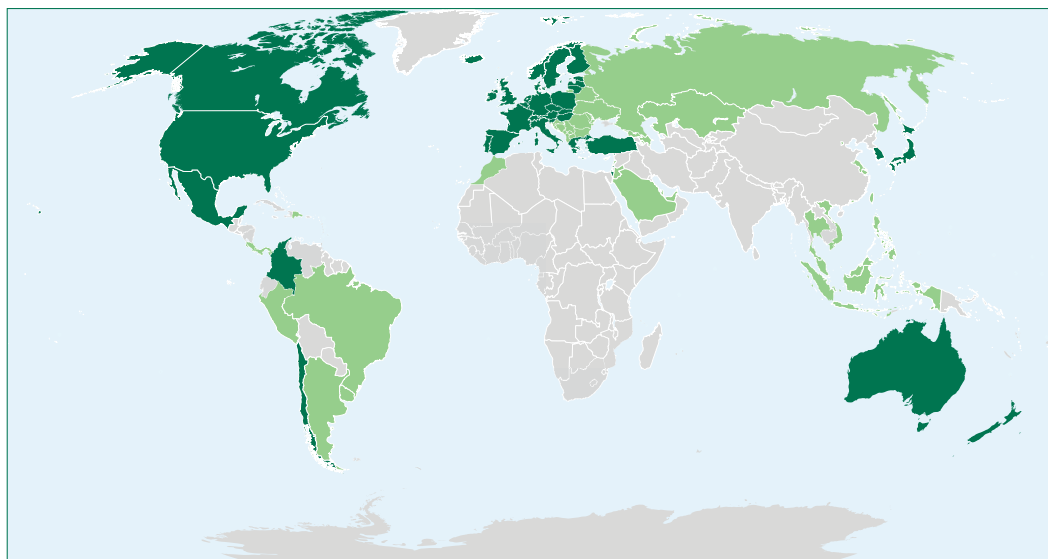
Det er særlig tre sammenligninger denne antologien og lignende publikasjoner legger stor vekt på. Det er a) å sammenligne Norge med Norge tidligere år, b) å sammenligne Norge med de andre nordiske landene og c) å sammenligne Norge med det internasjonale gjennomsnittet. En viktig del av undersøkelsen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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

## OM DENNE ANTOLOGIEN

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

## LITTERATUR

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

- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Hentet fra [https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/lareplangrupper/rammeverk\\_grf\\_2012.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/lareplangrupper/rammeverk_grf_2012.pdf)
- Weyergang, C. & Magnusson, C. G. (2020). Hva er relevant lesekompetanse i dagens samfunn og hvordan måles lesing i PISA 2018? I T. S. Frønes & F. Jensen (red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*, kapittel 7, s. 166–195. Oslo: Universitetsforlaget.