



PIRLS

2021



PIRLS 2021 – Kortrapport

Norske tiåringers leseforståelse

Åse Kari H. Wagner, Olaug Strand, Hildegunn Støle, Knud Knudsen,
Johanne Hovig, Christina Huru og Trond Hadland



Lesesenteret

Nasjonalt senter for
leseopplæring og leseforskning

Universitetet i Stavanger

PIRLS 2021

Norske tiåringers leseforståelse

Kortrapport

Åse Kari H. Wagner, Olaug Strand, Hildegunn Støle, Knud Knudsen,
Johanne Hovig, Christina Huru og Trond Hadland

Alle* foto: Elisabeth Tønnessen

* unntatt side 48 og 52: Getty Images

ISBN trykt utgave: 978-82-7649-086-7

ISBN elektronisk utgave: 978-82-7649-087-5

© Lesesenteret 2023

Forord

God leseforståelse er avgjørende for elevers læring og utvikling gjennom hele opplæringsløpet. For å ha kunnskap om tiåringers leseferdigheter deltar Norge i den internasjonale leseundersøkelsen PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*). Studien ledes av IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*).

PIRLS er en trendstudie som gjennomføres hvert femte år. PIRLS 2021 er den femte i rekken.

Denne kortrapporten er den første gjennomgangen av resultatene fra PIRLS 2021 i Norge. Siden norske, danske, finske og svenske elever er omtrent like gamle i PIRLS, og landene har mye til felles, har vi også med et nordisk perspektiv. Rapporten presenterer i hovedsak deskriptiv statistikk. Videre analyser kommer i bokform februar 2024.

Vi vil rette en stor takk til alle som har deltatt i PIRLS, både i pilotundersøkelsen våren 2020 og i hovedundersøkelsen våren 2021. Takk til de over 7000 elevene på femte trinn som arbeidet med tekster og oppgaver og besvarte spørreskjema. Takk til rektorer og skolekoordinatorer ved deltakerskolene, og til testlederne som gjennomførte undersøkelsen i klassene. Takk også til foresatte, norsklærere og rektorer som har svart på spørreskjema.

Til tross for både covid-19-pandemi og lærerstreik våren 2021 har Norge høy deltakelse i PIRLS 2021 og svært solide data. Dette er takket være stor velvilje og innsats fra alle parter!

Vi vil også rette en stor takk til Utdanningsdirektoratet for oppdraget og svært godt samarbeid i alle deler av prosjektet.

Stavanger, april 2023

Kjersti Lundetræ, professor
Leder ved Lesesenteret
Universitetet i Stavanger

Åse Kari H. Wagner, professor
Nasjonal prosjektleder for PIRLS 2021
Universitetet i Stavanger

Innhold

Forord	5
Hovedfunn	8
Kapittel 1 - PIRLS 2021	11
Hva er PIRLS?	11
En trendundersøkelse	12
Hvem deltar i den norske delen av PIRLS 2021?	13
Gjennomført i covid-19-pandemien	13
Pilotundersøkelse i 2020	14
Norge var blant de landene som deltok i den heldigitale PIRLS 2021-undersøkelsen	14
Oppdatert design	15
Bakgrunnsinformasjon i PIRLS	15
Rapportering i PIRLS	15
Kapittel 2 - Tekster og oppgaver i PIRLS 2021	17
Tekster i PIRLS	17
Trendtekster	18
Oppgaver til tekstene	18
Forståelsesprosesser	18
Eksempler på tekster brukt i PIRLS 2021	19
<i>Den tomme blomsterpotten</i>	19
<i>Den fantastiske blekkspruten</i>	20
<i>Verdenshavene</i>	22
Kapittel 3 - Hovedresultater	23
Gjennomsnittresultater for deltakerland i PIRLS 2021	23
Betydelig nedgang i leseprestasjoner i alle nordiske land	26
Jenter presterer fremdeles bedre enn gutter	28
Norske, finske og svenske elever leser litterære tekster og informasjonstekster like godt	29
Flere norske elever med lav mestring, færre med høy, og større spredning i leseprestasjoner	29
Kapittel 4 - Funns fra spørreskjema	32
Covid-19-pandemien	34
Likeverd	36
Mindre variasjon mellom skoler i Norge enn i de fleste andre landene	36
Familiens sosioøkonomiske status (SØS)	37
Språklig mangfold	38





Elevene	40
Aktiviteter i hjemmet og skolemodenhet	40
Aktiviteter i hjemmet	40
Skolemodenhet	40
Skoletilhørighet, trivsel og mobbing	41
Skoletilhørighet og trivsel blant norske tiåringer	41
Flere elever rapporterer om mobbing i 2021 enn i 2016	42
Holdninger til lesing	42
Færre norske elever leser i fritida	43
Norge er det landet i PIRLS 2021 hvor elevene rapporterer lavest leseglede	43
Nedgang i foresattes fritidslesing og endrede holdninger til lesing	44
Norske elevers selvtillit som lesere	45
Norske elevers bruk av digitale enheter og vurdering av egen digital kompetanse	46
Bruk av digitale enheter	46
Høy tiltro til egen digital kompetanse	47



Norsk lærerne	48
Jobbtilfredshet	48
Erfaring og utdanning	49
Etter- og videreutdanning	51



Skolene	52
Skolemiljø, disiplin og sikkerhet	52
Trygt skolemiljø	52
Skole- og klassebibliotek	53
Digitale enheter i opplæringen	53
Kultur for læring	54
Lavere vekt på skolefaglige prestasjoner i Norge	54

Kapittel 5 - Deltakerland i PIRLS 2021	55
---	-----------

Kapittel 6 - Eksklusjon fra PIRLS 2021	56
---	-----------

Kapittel 7 - Oppdatert design	57
--------------------------------------	-----------

Kapittel 8 - Eksempler på hva elevene kan på de ulike mestringsnivåene	59
---	-----------

Referanser	62
-------------------	-----------

Hovedfunn

Det er markant nedgang i norske tiårings leseprestasjoner i PIRLS 2021

Mens norske tiårings leseprestasjoner har steget jevnt i tidligere PIRLS-gjennomføringer, til 559 poeng i PIRLS 2016, har den gjennomsnittlige leseprestasjonen i 2021 falt til 539. En nedgang på 20 skalapoeng siden 2016 tilsvarer omtrent et halvt skoleår. Med 539 poeng ligger norske elever likevel godt over det internasjonale gjennomsnittet på 503 poeng.

Det er betydelig nedgang i leseprestasjoner i alle nordiske land

I alle de nordiske landene har elevene i 2021 svakere leseprestasjoner enn i 2016. Nedgangen er størst i Norge, men likevel ikke signifikant forskjellig fra endringen i Finland.

Flere norske elever har svake leseprestasjoner, og det er færre sterke lesere

Omtrent en femtedel av de norske elevene på femte trinn har svake leseprestasjoner i 2021. Dette er nesten dobbelt så mange som i 2016. Det er også færre sterke lesere i 2021 sammenlignet med 2016.

Norske jenter presterer fremdeles bedre enn norske gutter

Jenter presterer fremdeles bedre enn gutter i så godt som alle deltakerland i 2021, inkludert Norge.

Interessen for lesing har falt

Færre elever leser i fritida, og Norge er det landet i PIRLS 2021 hvor elevene rapporterer lavest leseglede. Også elevenes foresatte leser noe mindre i fritida, og rapportere noe lavere leseglede sammenlignet med PIRLS 2016.





Det er større språklig mangfold i 2021 sammenlignet med 2016

Andelen minoritetsspråklige elever i PIRLS har økt med syv prosentpoeng i Norge siden 2016. Minoritetsspråklige elever har signifikant svakere gjennomsnittlige prestasjoner sammenlignet med majoritetsspråklige elever. Prestasjonsforskjellene mellom gruppene har likevel ikke økt.

Det er mindre variasjon mellom skoler i Norge enn i de fleste andre land

Norge er blant landene i PIRLS som har minst variasjon mellom skoler når det gjelder elevenes leseprestasjoner.

Det er en klar sammenheng mellom familiens sosioøkonomiske status (SØS) og elevenes leseprestasjoner

Forskjellen mellom norske elever fra familier med laveste SØS-nivå og elever fra familier med høyeste SØS-nivå er på 70 skalapoeng.

Det er markant økning i bruk av digitale enheter i skolen

98 % av lærerne svarer at klassen har digitale enheter tilgjengelig for bruk i leseopplæringen, og 87 % svarer at skolen gir hver elev en digital enhet. Dette siste er en stor økning fra 2016, da 13 % av lærerne svarte at hver elev hadde en digital enhet.

Norske foresatte rapporterer mindre negativ påvirkning av pandemien på barnas faglige utvikling enn foresatte internasjonalt

På spørsmål om de tror at barnets faglige utvikling har blitt negativt påvirket av covid-19-pandemien, svarer 4 % av norske foresatte "mye", mot 22 % av foresatte internasjonalt.



PIRLS 2021

I dagens kunnskapsbaserte samfunn er lesing en svært viktig ferdighet. Lesing handler ikke bare om å lese bokstav for bokstav og ord for ord, men om å kunne lese ulike sjangre, ta i bruk ulike lesestrategier for å forstå ulike typer tekster, og å kunne reflektere og stille seg kritisk til informasjon man møter i ulike medier. God leseforståelse er avgjørende for læring i skolen og i senere utdanning, og for deltakelse i arbeidsliv og samfunnet generelt.

For å følge med på utvikling i elevers leseferdigheter, deltar Norge og en rekke andre land i den internasjonale leseundersøkelsen PIRLS 2021 (*Progress in International Reading Literacy Study*). Det er særlig to forhold som skiller PIRLS 2021 fra tidligere gjennomføringer av PIRLS. For det første var undersøkelsen heldigital for de landene som ønsket det, deriblant Norge. For det andre er PIRLS 2021 den eneste internasjonale storskalaundersøkelsen som er gjennomført midt i covid-19-pandemien.

Hva er PIRLS?

PIRLS er en internasjonal undersøkelse av tiåringers leseforståelse. I tillegg undersøker PIRLS en rekke faktorer som har betydning for elevers leseprestasjoner, som elevenes holdninger til lesing, foresattes støtte og forventninger, elevers og læreres trivsel, aspekter ved leseopplæringen og skolens ressurser – for å nevne noe. PIRLS gir dermed et rikt informasjonsgrunnlag til skoler, forskere, utdanningsmyndigheter og andre interesserte.

PIRLS gjennomføres på et viktig tidspunkt i opplæringen, hvor det er forventet at elevene mestrer grunnleggende avkodingsferdigheter, og i større grad skal lese for å lære. PIRLS gir oss anledning til å sammenligne norske tiåringers leseferdigheter over tid med elever i andre nordiske land og i verden ellers, samt å følge opp utfordringer knyttet til unge elevers utvikling av leseferdigheter i det 21. århundre. PIRLS er den eneste internasjonale undersøkelsen som utelukkende fokuserer på lesing.

PIRLS 2021 inkluderer 65 land og regioner, med til sammen over 400 000 elever, 380 000 foresatte, 20 000 lærere og 13 000 skoler. En oversikt over land og regioner fins i kapittel 5.

PIRLS sin definisjon av lesing: Lesing er evnen til å forstå og bruke de skriftlige språkformene som kreves av samfunnet og/eller som verdsettes av individet selv. Lesere kan skape mening fra tekster i ulike former. De leser for å lære, for å delta i fellesskap av lesere i skolen og hverdagslivet, og de leser for fornøyselsens skyld.

En trendundersøkelse

PIRLS er en trendundersøkelse. Det betyr at resultatene kan sammenlignes over tid fordi undersøkelsen inneholder mange av de samme tekstene, oppgavene og spørsmålene fra gang til gang. PIRLS gjennomføres hvert femte år, og 2021 er den femte i rekken. PIRLS ble første gang gjennomført i 2001.



Hvem deltar i den norske delen av PIRLS 2021?

I Norge er det elever på femte trinn som deltar i PIRLS. Gjennomsnittsalderen er 10,8 år.

Blant norske skoler med elever på femte trinn trekkes et tilfeldig utvalg skoler. Deretter trekkes hele klasser fra de utvalgte skolene – to klasser hvis mulig. Det endelige utvalget er representativt for alle elevene på dette klassetrinnet. Det er obligatorisk for skolene å delta i PIRLS,¹ og i utgangspunktet skal alle elever på det aktuelle trinnet være med. Eksklusjon av skoler og elever kan kun gjøres i tråd med strenge internasjonale kriterier. Den totale eksklusjonen var på 4,2 % i Norge, noe som er innenfor PIRLS' krav om maksimalt 5 % totalt. Kapittel 6 sier mer om eksklusjon.

Til sammen deltok 7055 elever fra 353 klasser ved 213 norske skoler i PIRLS 2021. PIRLS-undersøkelsen ble gjennomført i perioden 13. mai til 13. juni 2021.

Norge hadde høy deltakelse i PIRLS 2021, med 99 % på skolenivå, 100 % på klassenivå og 95 % på elevnivå. Vi hadde også høy svarprosent på spørreskjemaene til elever (98 %), lærere (93 %) og rektorer (97 %), men noe lavere svarprosent fra foresatte (86 %).

Norge har deltatt i samtlige gjennomføringer av PIRLS. PIRLS internasjonalt tester elevene i slutten av sitt fjerde skoleår med formell leseopplæring. I 2001 deltok Norge med fjerde trinn. I 2006, 2011 og 2016 var både fjerde- og femteklasseelever med i undersøkelsen, mens femte trinn ble definert som Norges hovedtrinn i 2016. Begrunnelsen var at de norske fjerdeklasseelevene er ett år yngre enn elevene i de andre nordiske landene (Sverige, Danmark og Finland), som vi har mest til felles med, og at sammenligninger er enklere om elevene er like gamle. I tillegg har norske, danske, finske og svenske barn fått like mange år med formell leseundervisning, siden førskoleåret eller 0. klasse i de andre nordiske landene er obligatorisk og har læringsmål som har mye felles med første klasse i Norge. I 2021 ble kun femte trinn valgt ut til å delta.

Når vi i denne rapporten viser trend, altså utvikling over tid, inkluderer vi kun femte trinn, det vil si årene 2006, 2011, 2016 og 2021.

Gjennomført i covid-19-pandemien

Pandemien gjorde PIRLS-gjennomføringen utfordrende, både i Norge og i de fleste andre land. Flertallet av landene, deriblant Norge og de andre nordiske landene, klarte likevel å gjennomføre som planlagt skoleåret 2020–2021, det vil si i oktober–november for den sørlige halvkule og mars–juni for den nordlige. En del land måtte

¹ Kunnskapsdepartementet har bestemt at Norge skal delta i PIRLS og andre internasjonale studier.

imidlertid utsette datainnsamlingen, noen til høsten 2021, og noen få til våren 2022. Som del av PIRLS 2021 fikk både rektorer og foresatte spørsmål om pandemien og hvordan denne påvirket skolehverdagen og barnets faglige utvikling. I tillegg inneholder *PIRLS 2021 Encyclopedia* (Reynolds et al., 2022: <https://pirls2021.org/encyclopedia/>) opplysninger om covid-19-pandemien i de enkelte landene.

Fordi en pandemi er en ekstraordinær situasjon, har vi markert trenden mellom 2016 og 2021 med stiplede linjer i aktuelle figurer. Dette er gjort for å understreke at resultatene i PIRLS 2021 må tolkes med noe varsomhet. Det blir viktig å følge utviklingen videre i PIRLS 2026.

PIRLS 2021 er en unik datakilde for å studere elevers leseprestasjoner og læring under pandemien. Det var knyttet stor spenning til hva covid-pandemien ville ha å si for resultatene, både internasjonalt og i de enkelte land. I tillegg til pandemien fins det naturlig nok også andre faktorer som har betydning for resultatet i ulike land.

Pilotundersøkelse i 2020

Ett år før gjennomføringen av PIRLS 2021, ble spørreskjemaene, nye tekster og nye oppgaver testet ut i utvalgte skoler i deltakerlandene. Denne såkalte pilotundersøkelsen ble også gjennomført under pandemien, i mai og juni 2020. Pilotundersøkelsen er viktig, siden denne brukes til å velge ut de beste tekstene og oppgavene og forkaste de som ikke fungerte. 20 nye tekster med tilhørende oppgaver ble utprøvd, og 8 av disse ble med videre i hovedundersøkelsen.

Norge var blant de landene som deltok i den heldigitale PIRLS 2021-undersøkelsen

Tidligere har PIRLS vært gjennomført som en papirbasert prøve i alle land. Det vil si at elevene leste tekster og svarte på oppgaver i et teksthefte. I dagens teknologisamfunn leser elever verden over i større og større grad på skjerm. Det nye i 2021 er derfor at PIRLS ble heldigital for de landene som ønsket det. Av totalt 65 deltakende land og regioner valgte 33 den heldigitale løsningen, deriblant Norge, Sverige, Danmark og Finland. I kapittel 2 viser vi eksempler på ulike typer tekster og oppgaver til disse.

For å sikre trendmålinger og kontrollere for moduseffekter i overgangen mellom tidligere papirbaserte PIRLS og den digitale PIRLS 2021, gjennomførte et mindre utvalg av elever i alle digitale land prøven i papirhefter. Dette kaller vi broutvalg. Av de totalt 7055 norske elevene som deltok i PIRLS 2021 gjennomførte 5382 elever den digitale prøven, mens 1673 elever gjennomførte den papirbaserte (broen). Sistnevnte inngår ikke i denne kortrapporten.

Oppdatert design

Fordi PIRLS er designet til å måle trend, kan ikke undersøkelsen endres i stor grad fra én PIRLS-gjennomføring til en annen. Likevel oppdateres undersøkelsen til en viss grad for å gjøre den relevant for elevene i samtiden. I rammeverket for PIRLS 2021 defineres leseforståelse likt som i 2016, og operasjonaliseringen av de ulike aspektene av lesing i PIRLS er også den samme. Designet er oppdatert i 2021 ved at prøven gjennomføres heldigitalt i mange land. En annen oppdatering er at PIRLS 2021 inneholder en større variasjon i tekstenes vanskegrad enn tidligere, et større antall tekster, samt et såkalt gruppetilpasset design som bidrar til redusert måleusikkerhet (Wry & Mullis, 2023). Mer om tekster fins i kapittel 2. I kapittel 7 fins det mer om oppdatert design.

Bakgrunnsinformasjon i PIRLS

I tillegg til at elevene leser tekster og svarer på oppgaver til disse, er det i PIRLS også spørreskjemaer til elevene, til deres foresatte, til elevenes norsklærere, og til rektorene. Spørsmålene dreier seg om forhold som har betydning for elevenes utvikling av leseferdigheter. Alle spørreskjemaene fra PIRLS 2021 er tilgjengelige på www.uis.no/nb/lesesenteret/pirls.

I kapittel 4 presenterer vi utvalgte resultater fra de ulike spørreskjemaene.

Rapportering i PIRLS

Denne kortrapporten er den første gjennomgangen av resultatene fra PIRLS 2021 i Norge. I februar 2024 kommer en antologi med artikler som mer inngående undersøker ulike temaer om lesing i PIRLS 2021.

IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) er ansvarlig for en samlet rapportering av resultatene fra alle deltakerlandene i en egen internasjonal rapport. Se <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2021/index.html>.

IEA har også utgitt *PIRLS 2021 Assessment Frameworks*, som beskriver det faglige grunnlaget for leseprøven og spørreskjemaene, *Methods and Procedures in PIRLS 2021*, som beskriver metoder og fremgangsmåter i alle steg av undersøkelsen, samt *PIRLS 2021 Encyclopedia*. Sistnevnte presenterer hvert enkelt deltakerland i egne kapitler. Kapitlene inneholder opplysninger om blant annet utdanningssystemer, læreplaner, leseopplæring, lærerutdanning, etter- og videreutdanningsmuligheter for lærere i skolen, samt covid-19-situasjonen i hvert land. Alt dette er viktig bakgrunnsinformasjon når man skal forstå resultater fra ulike land.

PIRLS har flere nettsider der leserne kan finne både resultater og informasjon om undersøkelsen:

PIRLS internasjonal side: <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2021/index.html>

Nasjonal side: <https://www.uis.no/nb/lesesenteret/pirls>



Tekster og oppgaver i PIRLS 2021

Tekster i PIRLS

I utviklingen av PIRLS legges det mye arbeid i valg av tekster. Det er et mål at tekstutvalget skal fungere på tvers av kulturer og språk. Tekstens tema må også passe til elevenes alder, og det tas hensyn til kjønn, religion og geografisk bakgrunn, med det som mål at tekstene er interessante for flest mulig elever. I tillegg er det viktig at tekstene egner seg til å måle alle forståelsesprosesser som til sammen gir et gyldig bilde av det komplekse fenomenet leseforståelse. Elevene svarer også på spørsmål om hvor godt de liker hver av tekstene i pilotundersøkelsen, og svarene har betydning for om en tekst velges til den endelige PIRLS-undersøkelsen.

Tekstene som brukes i PIRLS er informasjonstekster og litterære tekster som oppfyller de to hovedmålene elever har for lesing: å lese for å lære og å lese for fornøyselsens skyld. De skjønnlitterære tekstene består av sammenhengende tekst, men kan ha illustrasjoner av handling og personer. Informasjonstekstene er ofte sammensatt av flere elementer i tillegg til løpende tekst, som bilder, tabeller eller kart, som også må forstås eller tolkes i sammenheng med verbalteksten.

Informasjonstekstene kan deles i to hovedtyper: De som ikke skiller seg særlig fra tradisjonelle papirtekster selv om de presenteres digitalt, og de som utnytter internettets unike muligheter. De siste er de såkalte ePIRLS-tekstene, som ble introdusert som en separat leseprøve i 2016, men som nå er integrert i selve PIRLS i de landene som valgte digital løsning. I ePIRLS foregår lesingen i et simulert internettmiljø, med en avatar kalt lærer Webster, som presenterer tekster og oppgaver for elevene. Lærer Webster viser elevene til lenker og stiller spørsmål etter hvert som elevene arbeider seg gjennom de ulike nettsidene. Elevene møter flere korte tekster om samme tema, interaktive elementer, korte animasjoner, hyperlenker til eksempelvis ordforklaringer, ulike søketreff de må vurdere, og potensielt distraherende elementer, slik som reklame man kan klikke på. Når elevene leser ePIRLS-tekster, måler enkelte oppgaver også spesifikke nettleseferdigheter, for eksempel å vurdere søketreff etter relevans.

PIRLS 2021 består av til sammen 23 tekster. Disse tekstene roterer i 18 oppgavesett, som hvert består av to tekster med oppgaver. Hver elev fikk tilfeldig fordelt ett oppgavesett, og hadde dermed to tekster å lese og besvare oppgaver til. Dette kunne være en litterær tekst og en informasjonstekst, eller to ePIRLS-tekster, eller også en ePIRLS-tekst og en informasjonstekst. Elevene fikk 40 minutter til å arbeide med hver tekst, med en pause mellom de to.

Trendtekster

For å kunne måle trend (endring over tid) og redusere usikkerhet, brukes et stort antall tekster fra tidligere PIRLS-undersøkelser. Regelen er at en tredel av tekstene og oppgavene er nye i hver undersøkelse, en tredel måler trend over to PIRLS-undersøkelser, mens en tredel måler trend over tre (Mullis & Martin, 2022).

De 15 trendtekstene i PIRLS 2021 er av noe ulik vanskegrad, og er hentet fra flere tidligere PIRLS-undersøkelser.

Oppgaver til tekstene

Det er 14–18 oppgaver til hver av de to tekstene hver elev skal svare på. Omtrent halvparten av oppgavene i PIRLS er flervalgsoppgaver der eleven velger ett av flere alternativer, mens den andre halvparten er åpne oppgaver der elevene selv må skrive svaret. Litterære tekster vil typisk ha spørsmål om tema, hendelser, karakterer, følelser og omgivelser. Informasjonstekster har spørsmål til den informasjonen som presenteres i teksten både på detaljert og mer overordna nivå, noe som krever forståelse av flere elementer, form og språk.

Forståelsesprosesser

Når man leser tekster, forstår man innholdet ved å oppfatte informasjon, kombinere informasjon fra ulike steder i teksten, skjønne sammenhenger på tvers av tekst og tekstelementer, og ved å vurdere tekstens tema, forfatterens budskap, eller språklige uttrykk. Dette kalles gjerne forståelsesprosesser. Oppgavene til PIRLS-tekstene kan deles inn i fire ulike forståelsesprosesser, to underordna (1 og 2) og to mer overordna (3 og 4).

Forståelsesprosessene i PIRLS:

- 1) Hente ut informasjon (ca. 20 % av oppgavene)
- 2) Trekke enkle slutninger (ca. 30 % av oppgavene)
- 3) Tolke og sammenholde informasjon (ca. 30 % av oppgavene)
- 4) Vurdere språk, innhold og virkemidler i teksten (ca. 20 % av oppgavene)

Eksempler på tekster brukt i PIRLS 2021

Den tomme blomsterpotten er et eksempel på en litterær tekst av middels vanskegrad, her gjengitt på bokmål. Keiseren av Kina deler ut frø til en konkurranse for å se hvem som blir den neste keiseren. Jun blir latterliggjort når frøet hans ikke vokser, og han skammer seg over å møte keiseren igjen. Imidlertid viser Juns tomme blomsterpote hans ærlighet. Teksten har vært med siden PIRLS 2011. Vi viser her første og siste av til sammen 6 sider, sammen med 3 av de totalt 17 oppgavene. En filmgjennomgang (på engelsk) av hele teksten kan ses her: www.uis.no/nb/lesesenteret/pirls

Side 1:

PIRLS 2021

IEA TIMSS & PIRLS BOSTON COLLEGE

Den tomme blomsterpotten

Gjenfortalt av Elaine L. Lindy
Illustrert av Jennifer Moher

Keiseren av Kina utlyste en konkurranse for å avgjøre hvem som skulle arve tronen. Keiseren var gammel og barnløs. Fordi han var svært glad i planter, erklærte han at alle barn som ville bli keiser, skulle komme til slottet for å få et keiserlig frø. Det barnet som kunne vise det beste resultatet etter seks måneder, ville vinne konkurransen og bli den neste keiseren.



Du kan tenke deg oppstyret! Den dagen frøene skulle deles ut, var slottet fullt av håpefulle barn. Hvert barn gikk hjem med en dyrebar sjanse.

Side 6 av Den tomme blomsterpotten:

PIRLS 2021

IEA TIMSS & PIRLS BOSTON COLLEGE



Jun gjorde sitt beste for ikke å gråte. ”Jeg er lei for det Deres Majestet,” sa Jun. ”Jeg gjorde mitt beste. Jeg plantet frøet ditt i den beste jorden jeg kunne finne, jeg holdt jorden fuktig og så etter det hver eneste dag. Da frøet ikke vokste, plantet jeg det til og med på nytt i ny jord. Men det ville bare ikke vokse. Jeg er lei for det.” Jun bøyde hodet.

”Hmm,” sa keiseren. Han snudde seg så alle kunne høre, og tordnet: ”Jeg vet ikke hvor alle de andre barna fikk frøene sine fra. Ingenting kunne vokse fra de frøene jeg ga dere, for de var kokte, alle sammen!”

Og keiseren smilte til Jun.

Eksempler på ulike oppgaver til Den tomme blomsterpotten:

2. Hva fikk hvert barn av keiseren?



3. Hvorfor ble hvert frø kalt en "dyrebar sjanse"?

- A) Hvert frø var en sjanse til å vinne konkurransen.
- B) Hvert frø var keiserlig og svært kostbart.
- C) Hvert frø ville vokse og bli til en vakker plante.
- D) Hvert frø var en sjanse til å bli den flinkeste gartneren.

17. Jun hadde forskjellige følelser i fortellingen. Bruk det du har lest, til å forklare hvorfor Jun hadde hver av disse følelsene.

Håpefull



Forvirret



Overvunnet



Den fantastiske blekkspruten er et eksempel på en informasjonstekst av enkel vanskegrad, her gjengitt på nynorsk. Teksten handler om egenskapene til blekkspruter og den atferden de viser når de er i akvarier. Teksten var ny i PIRLS 2021. Vi viser her første og siste av til sammen 6 sider, med 3 av totalt 13 oppgaver. En filmgjennomgang (på engelsk) av hele teksten kan ses her: www.uis.no/nb/lesesenteret/pirls.

Side 1:

PIRLS
2021

IEA TIMSS & PIRLS
BOSTON COLLEGE

Den fantastiske blekkspruten

Blekksprutar er sjødyr med runde kroppar, utståande auge og åtte lange armar. Armane er veldig sterke og dekte av kraftige sugekoppar. Dei lever i alle verdshava, men liker seg aller best i varmt, tropisk vatn. Ofte oppheld dei seg på havbotnen, der dei kan finne favorittmaten sin. Dei liker krabbar, reker og småfisk. Dei fangar byttet med sugekoppene sine og så puttar dei maten i munnen.



Ein blekksprut framfor hola si.

Blekksprutar lever oftast åleine, i holer dei byggjer av steinar. Av og til lagar blekksprutar til og med "dører" av stein framfor holene sine, for å vere trygge.

Å kjenne att dyrepassarane

I tillegg til leiketøy og oppgaver, liker blekksprutar at dyrepassarane bruker litt tid på å ta på og leike med dei. Når blekksprutar ser at dyrepassaren kjem for å mate dei og stryke dei på hovudet, blir dei raude for å vise at dei er glade. Dei kan også helse på dyrepassarane ved å reise seg opp på armane, og lene seg framover. Det har skjedd at blekksprutar har hoppa opp på dei bakre "beina" sine medan dei vinkar med armane for å få merksemd fra dyrepassarane.

Blekksprutar liker selskap like mykje som dei liker mat. Når blekkspruten er ferdig med å ete, strekkjer han først ut ein arm og så ein annan og krøllar dei rundt armen og handa til dyrepassaren. Blekksprutar og dyrepassarar held kvarandre i armane ved at blekkspruten forsiktig festar seg på dyrepassaren med sugekoppene.



Ein blekksprut som festar seg til dyrepassaren sine armar.

Eksempler på ulike oppgaver til Den fantastiske blekkspruten:

1. Ifølgje teksten, kva for nokre ytringar om blekksprutar er sanne?
Vel alle svar som passar.

- Dei har runde kroppar.
- Dei har åtte lange armar.
- Dei lever berre i kalde delar av havet.
- Dei liker å ete krabbar og småfisk.
- Dei fangar maten med munnen.

13. Basert på det du har lese i teksten, er det bra for blekksprutar å leve i akvarium?
Vel eitt svar.

- Ja
- Nei

Skriv ei årsak som forklarar svaret ditt.



14. Forfattaren meiner at blekksprutar er "fantastiske". Skriv tre eksempel på fantastiske ting blekksprutar i akvarium har lært å gjere.



1.



2.



3.

Verdenshavene er et eksempel på en ePIRLS-tekst, det vil si en tekst som utnytter internetts muligheter i større grad enn vanlige informasjonstekster i PIRLS. Teksten består av tre simulerte nettstedet om 1) verdenshavenes nytte og verdi, 2) havliv og habitater og 3) problemet med plastforurensning. På de fargerike nettsidene er det en rekke navigasjonsfunksjoner, popup-vinduer, lenker, en video og annonser. Også denne teksten var ny i 2021. Vi viser her to utdrag med tilhørende oppgaver til høyre for teksten. En filmgjennomgang (på engelsk) av hele teksten kan ses her: www.uis.no/nb/lesesenteret/pirls.

Verdenshavenes nytte og verdi

Fortell oss om hva du utforsker nå.
Sylvia: Jeg utforsker de dypeste områdene i havene. Vi bruker en *miniubåt* som heter *Dypdykkeren*, som har plass til bare én person. *Dypdykkeren* kan gå mye dypere ned enn det en dykker kan.

Hvorfor er havene så viktige?
Sylvia: Havet er grunnlaget for selve livet. Planter i havet sørger for det meste av oksygenet vårt. Og vannet vi drikker kommer fra skyene, som igjen kommer fra havene.

Bekymrer du deg for havene?
Sylvia: Ja. Vi tar for gitt at det alltid vil finnes flere fisk å fange, flere steder vi kan kaste søppel. Vi tenker ikke på hvordan våre handlinger påvirker havene. Det virker jo som om havene er uendelige.

Miniubåten *Dypdykkeren*

5. Hvorfor er *Dypdykkeren* nyttig for dem som forsker under vann?
 Elev

6. Ifølge *Sylvia*, hvorfor er havene viktige?
 Elev

De gir oss drikkevann.
 Vi kan kaste søppel i dem.

Havliv og habitater

De fleste korallrevene ligger i varme havområder.

Korallrev gir mange forskjellige fisker og dyr et naturlig tilholdssted og beskyttelse. Korallrev finner vi i hele verden i varme havområder, nær kysten, der vannet ikke er veldig dypt.

Koraller er faktisk dyr! Når en korall dør, står skjelettet igjen. Nye koraller vokser på skjelettene av forrige generasjon. På denne måten vokser korallrevet seg større med tiden. Dessverre drepes korallene av forurensning i havet.

Se denne videoen av livet i et korallrev.

10. Bruk informasjonen på dette nettstedet til å beskrive habitater i korallrev. Skriv ned to ting om habitater i korallrev.
 Elev

11. Forklar hvordan forurensning kan påvirke fisken som lever i korallrev.
 Elev

Hovedresultater

I dette kapitlet presenterer vi norske tiåringers gjennomsnittresultater i lesing. Vi ser først på hvordan norske elever presterer i PIRLS 2021 sammenlignet med andre land. Deretter går vi nærmere inn på resultatene i et nordisk perspektiv og over tid. Vi ser videre på kjønnsforskjeller og på hvordan tiåringer presterer på henholdsvis litterære tekster og informasjonstekster. Til slutt presenterer vi elevenes fordeling på de ulike mestringsnivåene i PIRLS.

Elevenes resultater i PIRLS presenteres i poeng på en skala fra 0 til 1000, med et skalamidtpunkt på 500 og et standardavvik på 100 poeng. En slik standardisert måleskala gjør det mulig å sammenligne resultatene mellom land og over tid. Skalamidtpunktet ble etablert i 2001, og var da identisk med internasjonalt gjennomsnitt.

Gjennomsnittresultater for deltakerland i PIRLS 2021

I Tabell 1 presenteres en oversikt over deltakerlandenes resultater i PIRLS 2021.² Landene er rangert etter gjennomsnittsskår (med standardfeil). De sorte pilene markerer om et resultat er signifikant forskjellig fra PIRLS sitt skalamidtpunkt. I kolonnen til høyre ses elevenes gjennomsnittsalder. Land som grunnet covid-19-pandemien ikke klarte å gjennomføre PIRLS-undersøkelsen innenfor planlagt testperiode, er markert: En sløyfe bak landet betyr at PIRLS-undersøkelsen ble gjennomført ett år senere enn planlagt, men med elever i rett aldersgruppe. Rosa markering betyr at PIRLS ble gjennomført høsten 2021. Disse elevene er i gjennomsnitt et halvt år eldre enn de skulle ha vært.

² Vi har ikke inkludert de åtte deltakerne Moskva by, de kanadiske provinsene Québec, Britisk Columbia, Newfoundland & Labrador og Alberta, emiratene Dubai og Abu Dhabi, samt Sør-Afrikas 6. trinn. Disse fins tilgjengelige i Mullis et al., 2023, Exhibit 1.5.

Tabell 1: Deltakerlandenes* gjennomsnittsskår i PIRLS 2021. Standardfeil står i parentes.

Deltakerland	Gjennomsnittsskår	Signifikant forskjell fra 500	Gjennomsnittsalder
Singapore	587 (3,1)	▲	10,4
Irland	577 (2,5)	▲	11
Hongkong	573 (2,7)	▲	10,1
Nord-Irland	566 (2,5)	▲	10,8
England ∞	558 (2,5)	▲	10,3
Kroatia	557 (2,5)	▲	11,2
Litauen	552 (2,3)	▲	11,3
Finland	549 (2,4)	▲	10,8
Polen	549 (2,2)	▲	10,9
USA	548 (6,8)	▲	10,7
Taipei	544 (2,2)	▲	10,1
Sverige	544 (2,1)	▲	10,7
Australia ∞	540 (2,2)	▲	10
Bulgaria	540 (3,0)	▲	10,7
Tsjekkia	540 (2,3)	▲	10,4
Ungarn	539 (3,4)	▲	11,2
Danmark	539 (2,2)	▲	10,9
Norge	539 (2,0)	▲	10,8
Italia	537 (2,2)	▲	9,8
Macao	536 (1,3)	▲	9,9
Østerrike	530 (2,2)	▲	10,3
Slovakia	529 (2,7)	▲	10,5
Latvia	528 (2,6)	▲	11,3
Nederland	527 (2,5)	▲	10,1
Tyskland	524 (2,1)	▲	10,4
New Zealand	521 (2,3)	▲	10
Spania	521 (2,2)	▲	9,9
Portugal	520 (2,3)	▲	10,1
Slovenia	520 (1,9)	▲	10
Malta	515 (2,7)	▲	9,9
Frankrike	514 (2,5)	▲	9,9
Serbia	514 (2,8)	▲	10,6
Albania	513 (3,1)	▲	10
Kypros	511 (2,9)	▲	9,8
Belgia (flamsk)	511 (2,3)	▲	10
Israel ∞	510 (2,2)	▲	10
Kasakhstan	504 (2,7)	▲	10,8
Internasjonalt gjennomsnitt	503		
PIRLS skalamidtpunkt	500		

* Som følge av den russiske invasjonen av Ukraina utelater Norge omtale av Russland i kortrapporten. I den internasjonale rapporten (Mullis et al., 2023) inngår alle deltakerland.

Deltakerland	Gjennomsnittsskår	Signifikant forskjell fra 500	Gjennomsnittsalder
Tyrkia	496 (3,4)		9,9
Belgia (fransk)	494 (2,7)	▼	10
Georgia	494 (2,6)	▼	10,6
Montenegro	487 (1,6)	▼	9,9
Qatar	485 (3,7)	▼	10,1
De forente arabiske emirater	483 (1,8)	▼	10,4
Bahrain	458 (2,9)	▼	10,3
Saudi Arabia	449 (3,6)	▼	10,4
Nord-Makedonia	442 (5,3)	▼	9,9
Aserbajdsjan	440 (3,6)	▼	10,1
Usbekistan	437 (2,9)	▼	10,6
Oman	429 (3,7)	▼	9,8
Kosovo	421 (3,1)	▼	10,1
Brasil ⌘	419 (5,3)	▼	10,2
Iran ⌘	413 (4,9)	▼	10,2
Jordan	381 (5,4)	▼	10
ψ Egypt	378 (5,4)	▼	10
Marokko	372 (4,5)	▼	10,5
Ж Sør-Afrika ⌘	288 (4,4)	▼	10,21

▲ Landsgjennomsnitt er signifikant høyere enn PIRLS sitt skalamidtpunkt

▼ Landsgjennomsnitt er signifikant lavere enn PIRLS sitt skalamidtpunkt

⌘ Gjennomførte PIRLS ett år senere enn planlagt, men med elever i rett aldersgruppe

■ Gjennomførte PIRLS høsten 2021, med elever som var blitt i gjennomsnitt 6 måneder eldre

ψ Forbehold om pålitelighet fordi prosentandelen av elever med for lav prestasjon for estimering overstiger 15 %, men ikke 25 %

Ж Forbehold om pålitelighet fordi prosentandelen av elever med for lav prestasjon for estimering overstiger 25 %

Problemer med Albanias datakvalitet gir redusert sammenlignbarhet og ufullstendige rammebetingelser

Med 539 poeng ligger norske elever godt over det internasjonale gjennomsnittet på 503 poeng. Dette er forventet all den tid Norge bruker mye ressurser på skole og har en høyt utdannet befolkning. De norske og nordiske elevene er også blant de eldste i PIRLS. Danske elever har den samme gjennomsnittsskåren som de norske. Svenske elever skårer høyere, med 544 poeng, noe som likevel ikke er signifikant forskjellig fra Norge og Danmark. Finske elever skårer best i Norden, med 549 poeng.

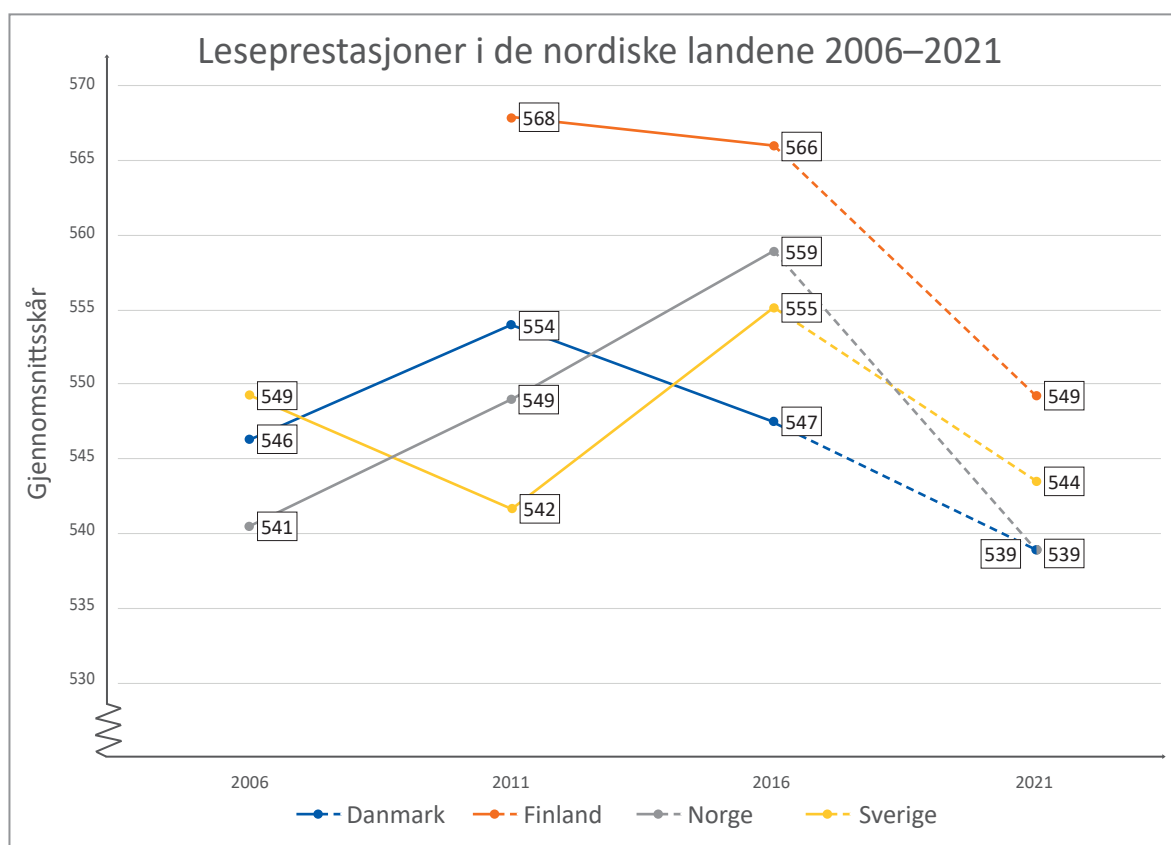
Det er en nedgang i leseprestasjon i de fleste PIRLS-land sammenlignet med 2016 (Mullis et al., 2017, 2023). Selv om PIRLS ikke kan måle virkning av covid-19-pandemien, er det grunn til å anta at nedgangen har sammenheng med at undersøkelsen ble gjennomført under pandemien.

Nedgangen gjelder også for Norge og de andre nordiske landene, noe vi ser mer på i det følgende. Den norske nedgangen er markant. Av de 38 deltakerlandene som

gjennomførte PIRLS-undersøkelsen ved slutten av skoleåret hadde 33 også deltatt i PIRLS 2016 (Mullis et al., 2023, Exhibit 2.1.2). 3 land hadde en signifikant oppgang i leseprestasjoner mellom 2016 og 2021 (Egypt, Oman og Singapore), mens 8 hadde liten eller ingen endring sammenlignet med 2016 (Australia, Belgia (fransk), Tsjekia, England, Frankrike, Hong Kong, New Zealand og Slovakia). De resterende 22 deltakerlandene har en signifikant nedgang sammenlignet med PIRLS 2016. Den gjennomsnittlige nedgangen i disse siste er på 15,5 poeng, mens den norske nedgangen er på 20 poeng.

Betydelig nedgang i leseprestasjoner i alle nordiske land

Figur 1 viser utviklingen i leseprestasjoner i de nordiske landene. Siden danske, finske, norske og svenske elever er like gamle i PIRLS, og skolesystem, elev- og læringssyn har mye til felles i nordiske land, gir det et grunnlag for sammenligning.



Figur 1: Trender i leseprestasjoner i de nordiske landene. I 2006 og 2011 valgte Norge å inkludere femte trinn, men da ikke med fulle utvalg. Dermed er disse utvalgene forbundet med noe større usikkerhet. Stiplet trendlinje mellom 2016 og 2021 markerer at PIRLS 2021-resultater må tolkes med noe varsomhet grunnet pandemien.

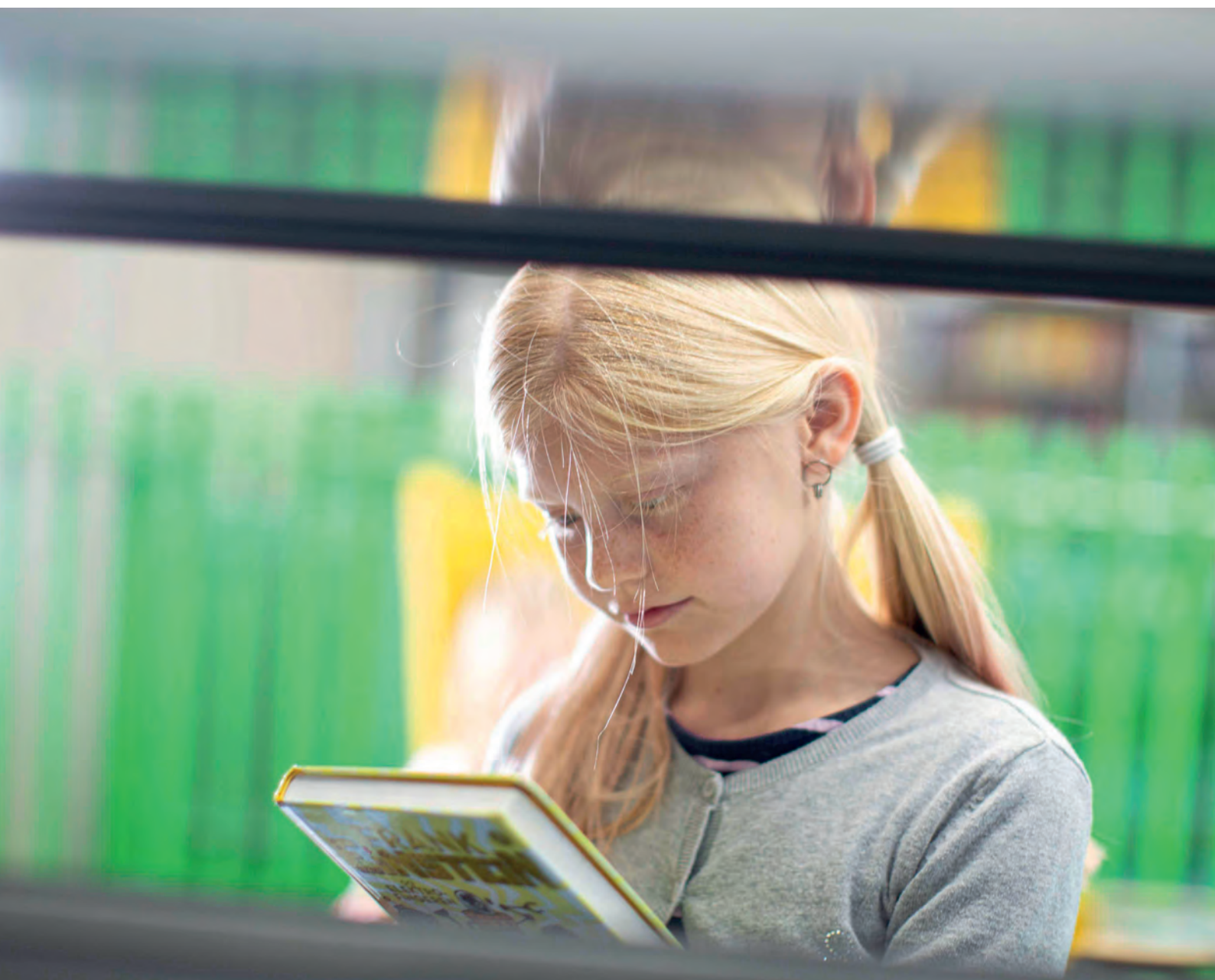
I alle de nordiske landene har elevene i 2021 svakere leseresultater enn i 2016.

Nedgangen er størst i Norge, men likevel ikke signifikant forskjellig fra endringen i Finland. I 2006 var det gjennomsnittlige leseresultatet for norske tiåringer 541, og i årene etter steg dette jevnt – til 549 i 2011 og 559 poeng i 2016. I PIRLS 2021 har det norske gjennomsnittresultatet falt til 539, og Norge er dermed tilbake til 2006-nivå

i gjennomsnittsskår. En nedgang på 20 poeng fra 2016 til 2021 tilsvarer omtrent et halvt års skolegang.³

Blant de andre nordiske landene skårer finske elever 17 poeng svakere i 2021 enn de gjorde i 2016. Likevel leser finske elever fortsatt best i Norden. Svenske og danske elevers resultater har hatt en noe svakere nedgang sammenlignet med 2016, på henholdsvis 11 og 8 poeng.

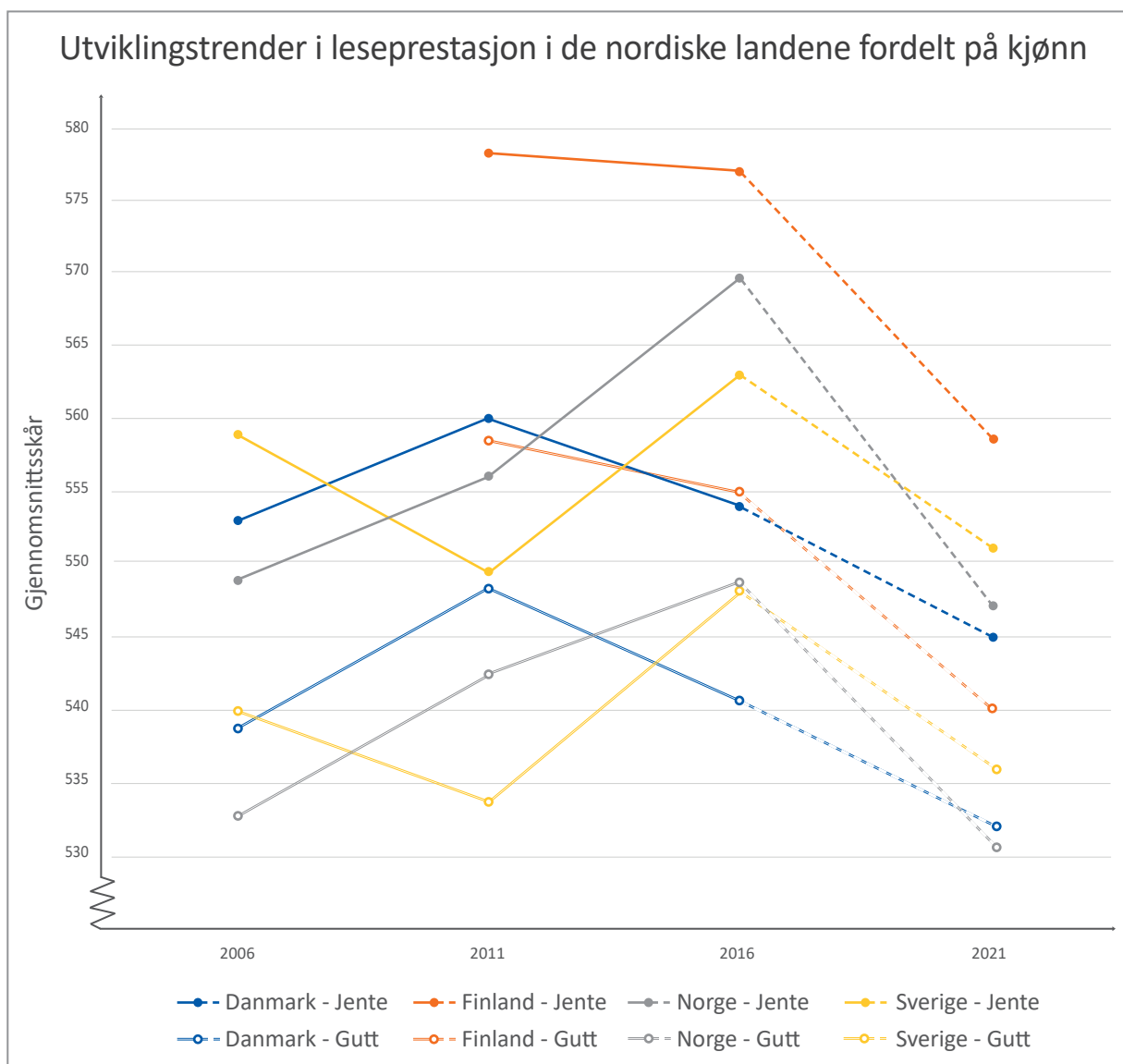
³ Beregningen er basert på PIRLS 2016, hvor norske fjerdeklassinger og femteklassinger hadde en poengforskjell på 42.



Jenter presterer fremdeles bedre enn gutter

Siden PIRLS startet å måle leseprestasjoner i mange land i 2001, har det vist seg at jentene i gjennomsnitt gjør det bedre enn guttene i så godt som alle deltakerland. Dette ses også i 2021 (Mullis et al., 2023, Exhibit 1.5).

Figur 2 viser at jentene presterer bedre enn guttene i alle nordiske land og i alle PIRLS-gjennomføringer. Forskjellene er gjennomgående størst i Finland (21 poeng i 2011, 22 i 2016 og 17 i 2021), og minst i Danmark (14 poeng i 2006, 12 i 2011, 13 i 2016 og 12 i 2021).



Figur 2: Prestasjonsforskjeller mellom jenter og gutter i de nordiske landene i 2006–2021. Stiplet trendlinje mellom 2016 og 2021 markerer at PIRLS 2021-resultater må tolkes med noe varsomhet grunnet pandemien.

I 2021 er avstanden mellom kjønnene tilsynelatende noe redusert i Norge og Finland, fra 22 poeng i 2016 til henholdsvis 16 og 17 i 2021, men endringen er ikke statistisk signifikant. I 2021 er avstanden mellom svenske og danske jenter og gutter henholdsvis 15 og 12 poeng.

Det er likevel viktig å huske på at mange norske gutter leser like godt som de høyest presterende jentene, men det er færre av dem enn av jentene. Tilsvarende fins det selvsagt jenter som presterer svakt i lesing, men de er færre enn guttene. I et vanlig klasserom fins både gutter og jenter som trenger tett oppfølging i sin leseutvikling. Vi har både gutter og jenter som presterer på lavt og under lavt mestringsnivå. Mestringsnivåene i lesing er beskrevet under.

Norske, finske og svenske elever leser litterære tekster og informasjonstekster like godt

PIRLS vektlegger som nevnt to hovedformål elever har for lesing: å lese for fornøynsens skyld, og å lese for å lære. Tabell 2 viser at norske, svenske og finske elever mestrer litterære tekster og informasjonstekster like godt. For Norges del har forskjellen mellom de to teksttypene vært ubetydelig i alle PIRLS-gjennomføringer (Gabrielsen et al., 2017, s. 24). De danske elevene er derimot betydelig bedre til å lese litterære tekster enn informasjonstekster (10 poeng i forskjell).

Tabell 2: Gjennomsnittlige leseprestasjoner på litterære tekster og informasjonstekster i de nordiske landene i PIRLS 2021 med standardfeil i parentes.

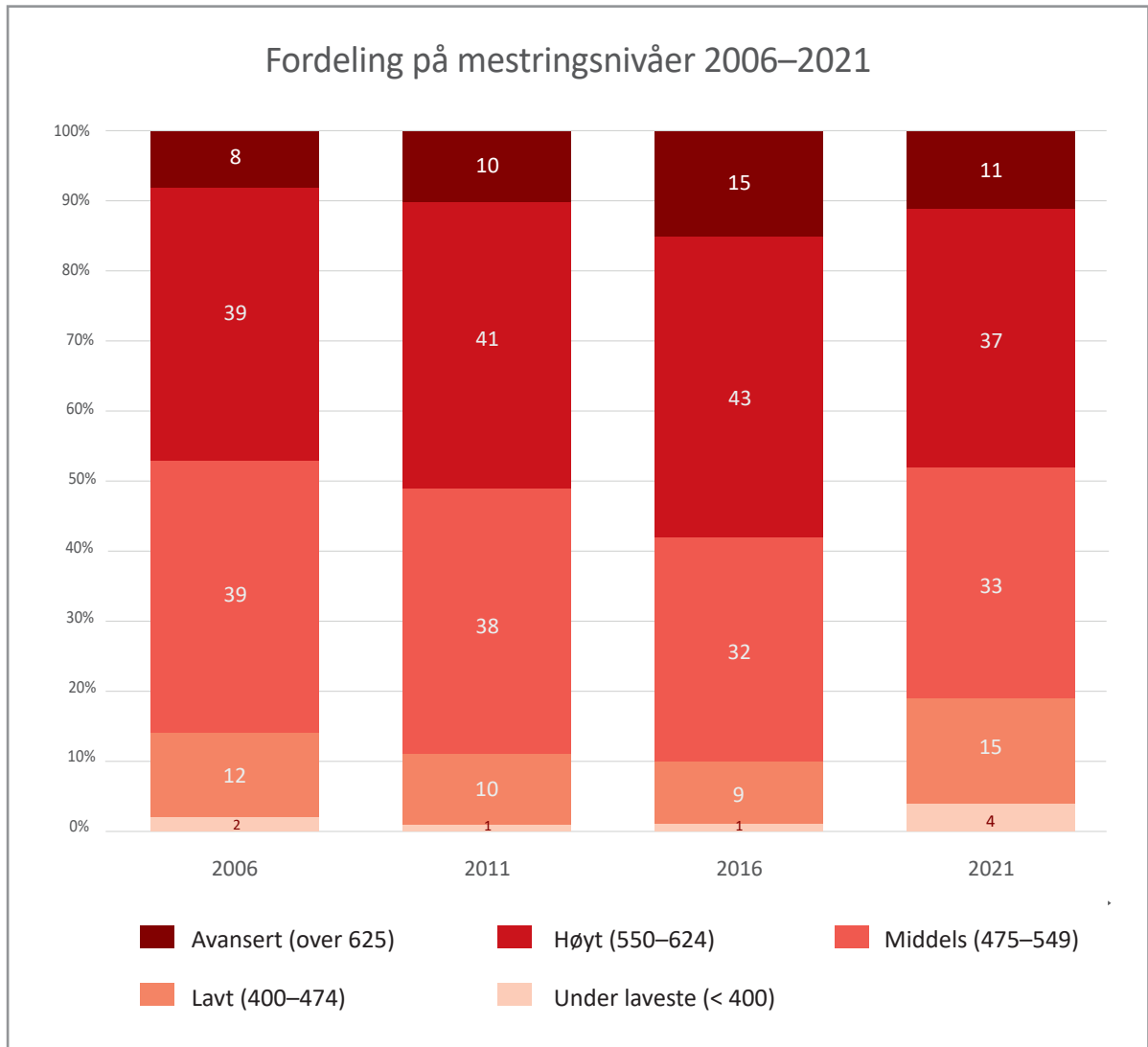
Land	Gjennomsnittspoeng i PIRLS	Litterære tekster	Informasjonstekster
Norge	539 (2,0)	538 (2,0)	540 (2,1)
Danmark	539 (2,2)	546 (2,6)	536 (2,1)
Sverige	544 (2,1)	545 (2,5)	544 (2,1)
Finland	549 (2,4)	547 (2,6)	550 (2,6)

Flere norske elever med lav mestring, færre med høy, og større spredning i leseprestasjoner

PIRLS sin poengskala går fra 0 til 1000. For at elevenes poengsum i lesing lettere skal gi mening, omsettes de til fire mestringsnivåer: Avansert, høyt, middels og lavt mestringsnivå. I de årene Norge har deltatt i PIRLS, spenner elevenes leseprestasjoner fra under 400 til over 625 poeng, noe som vil si at norske elever har prestert på alle de fire mestringsnivåene, samt også under det laveste nivået. Fordelingen mellom nivåene har likevel variert.

- Avansert nivå: 625 poeng og over
- Høyt nivå: 550–624 poeng
- Middels nivå: 475–549 poeng
- Lavt nivå: 400–474 poeng

Se kapittel 8 for eksempler på hva elevene kan på de ulike mestringsnivåene.



Figur 3: Prosentandel norske elever på de ulike mestringsnivåene i 2006, 2011, 2016 og 2021.

En større andel norske elever skårer i 2021 på lavt mestringsnivå (15 %) eller også under dette nivået (4 %) sammenlignet med de foregående PIRLS-gjennomføringene. Det betyr at omtrent en femtedel av elevene på femte trinn har svak leseprestasjon i 2021, noe som er flere enn tidligere år, og omtrent dobbelt så mange som i 2016. Dette er en bekymringsverdig utvikling. Disse elevene vil ha problemer med å lese en aldersadekvat tekst fra begynnelse til slutt og forstå innholdet.

Sammenlignet med 2016 og 2011 er det også færre elever som i 2021 skårer på høyt nivå (37 %). 11 % av elevene skårer i 2021 på avansert mestringsnivå, noe som er færre enn i 2016. I tillegg er spredningen i leseprestasjon i 2021 større enn i de foregående årene: I 2016 var standardavviket på rundt 66 poeng, mens det i 2021 har økt til rundt 74.

→ NIDSTANGEN →

roper Simon og ser oppfordrende på de tre kameratene sine.

De nikker. Jo, ballen var inne. De er rørende enige. - Der ser du, Spjælingen. Ut med deg.

Simon smiler det selvsikre fliret sitt. Øynene til Viggo blir svarte.

- Å nei du, Slimon ... eller hva du heter. Det er DU som skal stille deg sist i køen, hveser Viggo med sammenbente tenner.

Simon rykker til og ser faktisk litt over. Hvordan dette skal fortsette. Simon går langsomt fram. Først virker det som om han ikke vet hva han skal si. Deretter peker han på halsen til Viggo.

... - Har du hals-

Viggo ser opp på Simon.
- Hvis du hadde vært i samme situasjon som jeg er nå, ville du ha tatt den samme beslutningen som jeg har tatt?
Simon smiler og nikker.
- Ja, det hadde jeg gjort.

Funn fra spørreskjema



Covid-19-pandemien



Likeverd

- Variasjon mellom og innenfor skoler
- Sosioøkonomisk status
- Språklig mangfold



Elevene

- Aktiviteter i hjemmet og skolemodenhet
- Skoletilhørighet, trivsel og mobbing
- Holdninger til lesing
- Selvtillit som lesere
- Digitale enheter



Norsklærerne

- Jobbtilfredshet
- Erfaring og utdanning
- Etter- og videreutdanning



Skolene

- Skolemiljø, disiplin og sikkerhet
- Skole- og klassebibliotek
- Digitale enheter
- Kultur for læring

I tillegg til å kartlegge hvor godt elevene leser, får vi i PIRLS også viktig bakgrunnsinformasjon fra spørreskjemaer fylt ut av elevene selv, av norsklærerne deres, av elevenes foresatte, samt av skoleledelsen, oftest rektor. Spørsmålene dreier seg om forhold som har betydning for elevenes utvikling av leseferdigheter. Informasjonen fra spørreskjemaene er avgjørende, fordi den bidrar til å forstå elevenes leseresultater og se dem i sammenheng med forhold i hjem og skole. Alle spørreskjemaene fra PIRLS 2021 ligger tilgjengelig på <https://www.uis.no/nb/lesesenteret/pirls>.

I dette kapitlet presenterer vi noe av den informasjonen vi får fra spørreskjemaene. Vi starter med covid-19-pandemien, som preget skolen på tidspunktet da PIRLS ble gjennomført. Vi sier deretter noe om likeverd i skolen: Variasjon innenfor og mellom skoler, sosioøkonomisk status og hjemmespråk. Til slutt presenterer vi informasjon om elever, lærere og skolene.

Det er **elevenes norsklærere** som har svart på spørreskjemaet til lærere. Siden det er elevene som utgjør et representativt utvalg, ville det mest korrekte være å angi prosentandelen elever som har norsklærere som svarer dette eller hint, men da blir språket veldig tungt. For lesbarhetens skyld refererer vi derfor til "norsklærere". Det samme forbeholdet gjelder rektorene som har svart. De er heller ikke et representativt utvalg – det er elevene deres som er det. Til sammen har 353 norsklærere og 157 rektorer svart på spørreskjema.



Covid-19-pandemien

PIRLS 2021 ble gjennomført midt i pandemien – litt over ett år etter første nedstenging. Både foresatte og rektorer fikk derfor spørsmål om pandemien. Foresatte fikk spørsmål knyttet til hjemmeskole og barnets faglige utvikling. Rektorene fikk spørsmål om hvordan pandemien har påvirket skolehverdagen, samt spørsmål om fjernundervisning og læringsressurser.

Covid-19-pandemien påvirket alle skolene i Norge mellom 2020 og 2022, på ulike vis. Forskning så langt, basert på spørreundersøkelser til norske foresatte, elever og rektorer, tyder på at covid-19-pandemien kan ha forsterket skillet mellom elever som har henholdsvis mye og lite ressurser hjemme, og at elever med behov for tilrettelegging ser ut til å ha fått mindre hjelp enn de antagelig ville ha fått i vanlig skolegang (Blikstad-Balas et al., 2021; Kindt & Rogstad, 2020; Caspersen et al., 2021). En finsk studie (Lerikkanen et al., 2022) fant at særlig elevers leseferdigheter ble påvirket av covid-19-pandemien: Mens barnetrinnselevers matematikkprestasjoner var uforandret etter pandemien, var leseprestasjonene deres svekket sammelignet med et tilsvarende utvalg fra før pandemien.

95 % av de norske foresatte i PIRLS 2021 svarer at barnet har vært hjemme fra skolen på grunn av covid-19-pandemien. 88 % av de foresatte svarer at skolen da engasjerte barnet i hjemmeskole med leseoppgaver, og 96 % med online-aktiviteter. 46 % svarer at skolen engasjerte elevene med læringsmaterieell på papir. Noen foresatte bidro også selv til å skaffe barnet ekstra læringsressurser i løpet av pandemien: 49 % svarer at de skaffet bøker, 36 % at de skaffet digitale enheter, 39 % digitale læringsaktiviteter, og 26 % skaffet barnet nettbasert undervisning og veiledning. På spørsmål om de tror at barnets faglige utvikling har blitt negativt påvirket av covid-19-pandemien svarer 4 % mye, 43 % i noen grad, mens 47 % mener at pandemien ikke i det hele tatt har påvirket barnets faglige utvikling. Norske foresatte rapporterer langt mindre negativ påvirkning av pandemien på barnas faglige utvikling enn foresatte internasjonalt, hvor gjennomsnittlig 22 % (mot norske 4 %) svarer at barnets utvikling ble mye påvirket, mens 19 % (mot norske 47 %) oppgir at barnets utvikling ikke i det hele tatt ble påvirket (Mullis et al. 2023, Exhibit 4).

Basert på en antagelse om at foresattes opplevelse kunne ha sammenheng med deres sosioøkonomiske status (SØS),⁴ fant vi at litt flere foresatte (8 %) i gruppen med lav SØS oppgav at de syntes barnets faglige utvikling i stor grad ble berørt av covid-19-pandemien, mot 4 % i gruppen med høy SØS og 5 % i gruppen med middels SØS. Blant foresatte som mente at barnet i noen grad eller ikke i det hele tatt ble påvirket, var responsen fordelt tilnærmet likt mellom svarkategoriene, og uavhengig av hjemmets SØS.

51 % av de norske rektorene svarer at pandemien påvirket vanlig skolegang og undervisning mer enn 8 uker av skoleåret 2020–2021. 84 % svarer at skolen da tilbød

⁴ Familiens sosioøkonomiske status er basert på foresattes svar på fire ulike spørsmål: deres utdanningsnivå, yrke, hvor mange bøker de har i hjemmet, og hvor mange barne-bøker de har. Se mer om SØS på side 37.

fjernundervisning eller andre læringsressurser for elevene. Nesten samtlige rektorer svarer at dette dreide seg om digitale enheter for elevene (99 %) og nettbaserte ressurser (100 %), samt tilgang til digitale enheter for lærere (100 %) og råd til lærerne om hvordan å drive nettbasert undervisning (92 %). 66 % av rektorene svarer også at det ble sendt ut trykt læringsmaterieill til elevene.



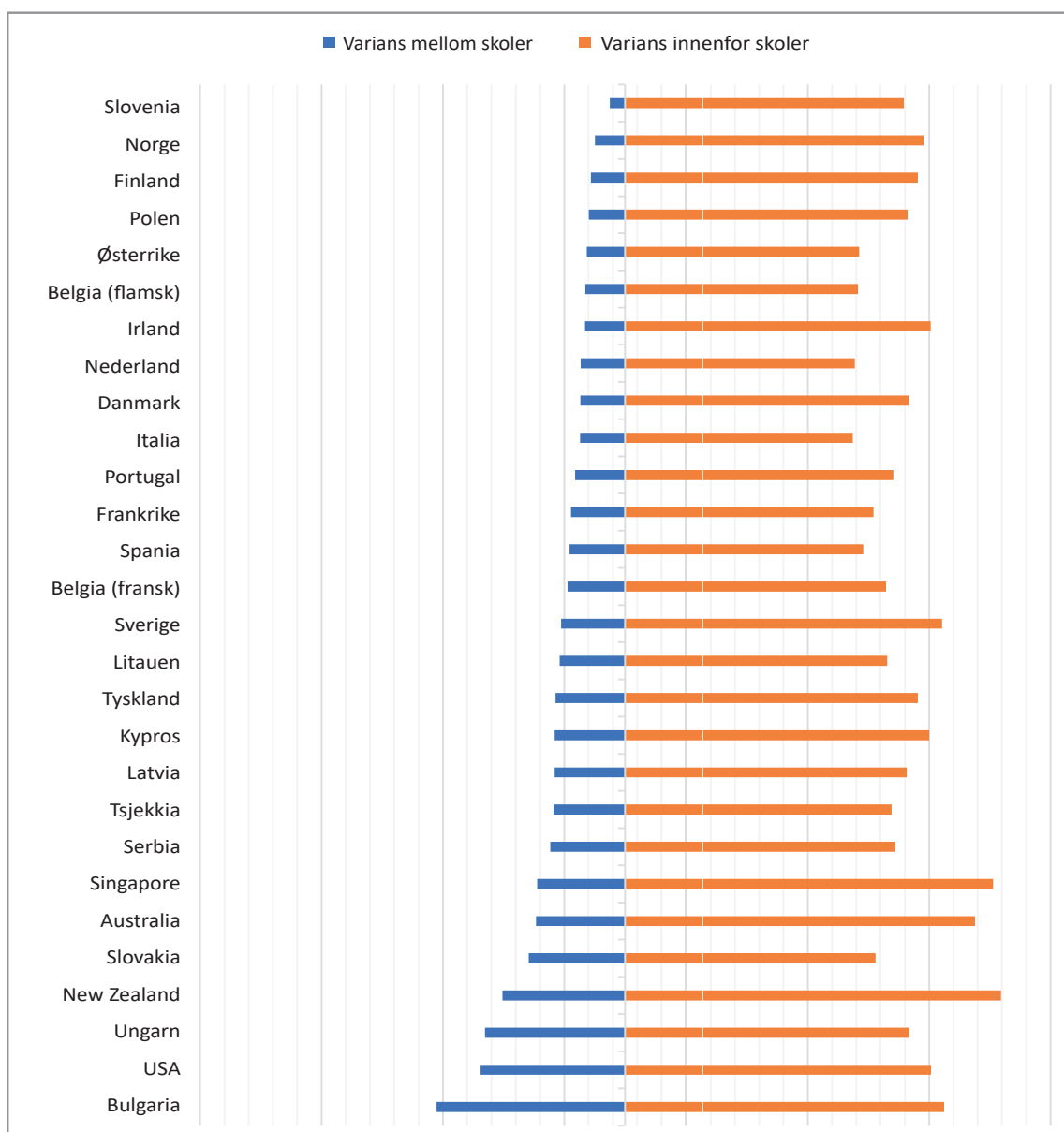


Et sentralt prinsipp i norsk skole er arbeidet for likeverd. I det ligger at skolen skal gi alle elever like gode muligheter til å lære, uavhengig av elevens kjønn, familiebakgrunn eller språk. I PIRLS måles likeverd ved å studere sammenhengen mellom denne type bakgrunnsfaktorer og elevenes leseprestasjon. Jo svakere sammenheng, desto større grad av likeverd.

Likeverd

Mindre variasjon mellom skoler i Norge enn i de fleste andre landene

Elevers leseprestasjoner vil variere både innad i skolene, og mellom skolene. Lav variasjon mellom skoler og høy variasjon innenfor skoler betyr at høyt- og lavtpresterende elever er ganske likt fordelt mellom skolene, og at vi ikke har store prestasjonsforskjeller mellom skoler. Dette er noe vi i Norge tenker er positivt.



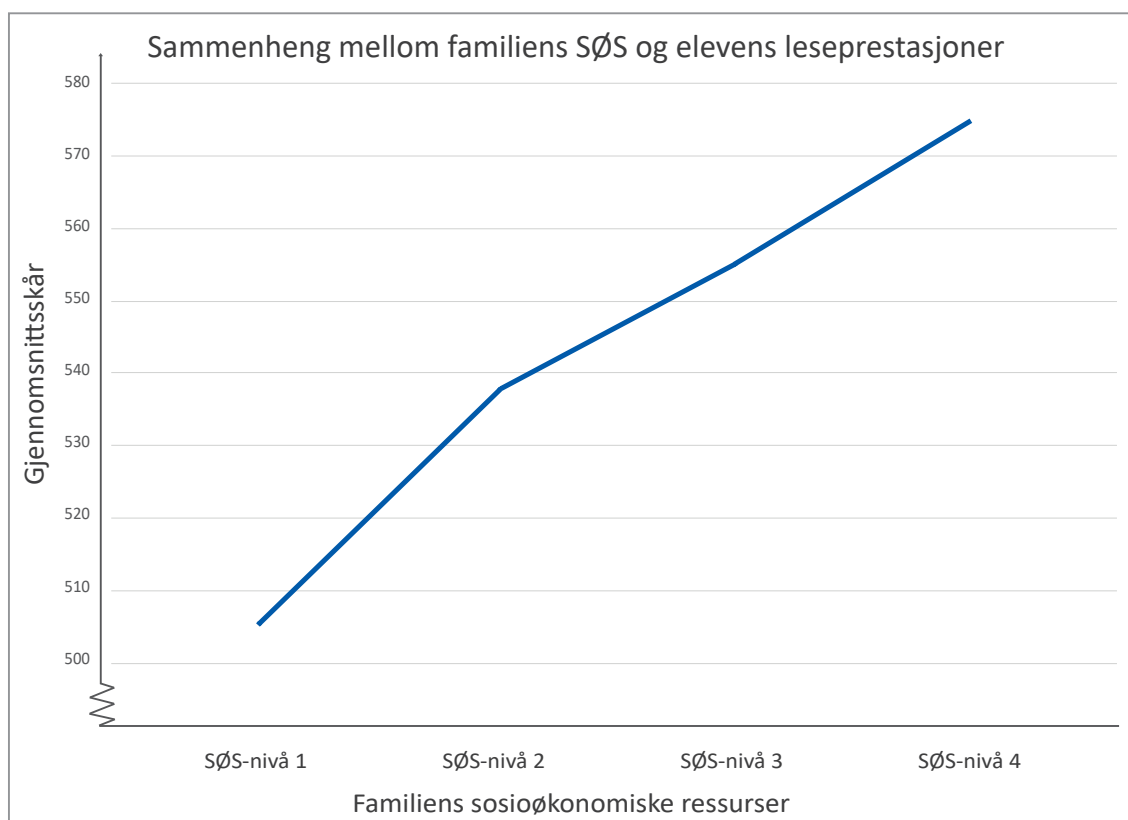
Figur 4: Fordelingen av den totale variasjonen mellom skoler (blå farge) og innenfor skoler (oransje farge) i et utvalg PIRLS-land. Andel varians mellom skolene er her det såkalte ICC, beregnet på grunnlag av en tonivåanalyse, latente gjennomsnitt, samt gjennomsnitt av de fem plausible verdiene.

Figur 4 viser at Norge er blant de landene i PIRLS med minst variasjon mellom skoler. Blant de nordiske landene skiller Sverige seg ut med en markant større variasjon mellom skoler.

Familiens sosioøkonomiske status (SØS)

Norge er et rikt land, og dette vises også i PIRLS. I 2021 ligger Norge øverst på listen når det gjelder familiens sosioøkonomiske status, tett fulgt av Sverige, Danmark og Finland på de neste plassene (Mullis et al., 2023, Exhibit 5.1). Familiens sosioøkonomiske status er basert på foresattes svar på fire ulike spørsmål: deres utdanningsnivå, yrke, hvor mange bøker de har i hjemmet, og hvor mange barnebøker de har.

Som i andre land er det en klar sammenheng mellom familiens sosioøkonomiske status og elevenes leseprestasjoner også i Norge. Figur 5 viser gjennomsnittlige leseprestasjoner for norske elever i de fire ulike kvartilene (ca. 25 %) av SØS-skalaen. Nivå 1 er det laveste SØS-nivået, og nivå 4 det høyeste. Mens elever fra familier med laveste SØS-nivå har en gjennomsnittlig leseprestasjon på 505 poeng, har elever fra familier med høyest SØS-nivå 575. Denne forskjellen på 70 poeng er stor når vi vet at 40 poeng utgjør omtrent ett skoleår.



Figur 5: Leseprestasjoner etter familiens sosioøkonomiske status. For håndtering av manglende data er det gjort skjønsmessig vurdering av anvendt standard prosedyre i programmene IEA IDB Analyzer og/eller MPlus.

Språklig mangfold

Det å beherske undervisningsspråket er avgjørende når elever skal forstå det de leser og tilegne seg kunnskap i mange ulike fag. Det er dermed viktig å følge med på hvor godt elever som ikke har norsk som sitt hjemmespråk klarer seg i lesing.

På spørsmål om hvor ofte de snakker norsk hjemme, svarer 59 % av elevene alltid og 22 % nesten alltid. 16 % oppgir at de av og til snakker norsk hjemme, mens 3 % svarer at de aldri gjør det. Sammenlignet med forrige PIRLS-gjennomføring (2016) ser vi her en endring, i den forstand at færre elever oppgir at de alltid snakker norsk hjemme, og flere at de sjeldnere snakker norsk hjemme.

I tabell 3 bruker vi betegnelsen «majoritetsspråklige» om elever som alltid eller nesten alltid snakker norsk hjemme, og betegnelsen «minoritetsspråklige» om elever som av og til eller aldri snakker norsk hjemme.⁵ Tabellen viser at andelen minoritetsspråklige elever har økt med 6 prosentpoeng i Danmark, 7 i Norge, og med hele 13 prosentpoeng i Sverige. I Finland holder andelen minoritetsspråklige seg nesten uendret. Minoritetsspråklige elever har signifikant svakere gjennomsnittlige prestasjoner i alle de nordiske landene sammenlignet med majoritetsspråklige elever. Men til tross for en økning i andel minoritetsspråklige elever har likevel ikke prestasjonsforskjellene mellom gruppene økt i Norge, og i Danmark har de gått ned. I Sverige og Finland har derimot forskjellene mellom elevgruppens leseprestasjoner i 2021 økt til det dobbelte av de norske og danske.

Tabell 3: Prosentandel minoritetsspråklige elever og forskjell i leseprestasjon mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever i de nordiske landene i 2016 og 2021. Standardfeil står i parentes. For håndtering av manglende data er det gjort skjønnsmessig vurdering av anvendt standard prosedyre i programmene IEA IDB Analyser og/eller MPlus.

Land	Andel minoritetsspråklige elever (%)		Majoritetsspråklige elevers gjennomsnittspoeng		Minoritetsspråklige elevers gjennomsnittspoeng		Forskjell i poeng mellom gruppene	
	2016	2021	2016	2021	2016	2021	2016	2021
Norge	12 %	19 %	562 (2,3)	544 (1,8)	541 (4,4)	523 (3,6)	- 21	- 21
Danmark	11 %	17 %	551 (2,1)	544 (2,2)	520 (6,1)	522 (4,2)	- 31	- 22
Sverige	14 %	27 %	560 (2,3)	556 (2,2)	532 (2,7)	512 (3,1)	- 28	- 44
Finland	11 %	12 %	569 (1,7)	555 (2,0)	537 (5,0)	510 (6,1)	- 32	- 45

Språk er likevel bare én faktor. Mange minoritetsspråklige elever kommer fra hjem med færre ressurser, noe som kan ha vel så stor betydning for elevenes leseprestasjoner som språklige forhold (Strand & Schwippert, 2019). I tabell 4 har vi derfor kontrollert for familiens sosioøkonomiske status samt for kjønn, som også har en viss betydning. Vi ser da at mens det å være minoritetsspråklig fremdeles betyr mye i Sverige (27 poeng) og enda mer i Finland (38 poeng), har hjemmespråk nå ganske lite å si i Norge (6 poeng) og i Danmark (9 poeng).

⁵ PIRLS gir ikke informasjon om elevenes morsmål, og vi vet ikke om elevene har én eller to foreldre med annet morsmål enn norsk. Tabell 3 sitt tall på 19 % minoritetsspråklige elever på femte trinn i 2021 stemmer likevel godt med tallet for befolkningen i 2021, som er på 18 % innvandrere og barn av innvandrere. Inkluderer man barn med én utenlandsfødt forelder er prosentandelen langt høyere.

Kilde: <https://www.ssb.no/statbank/table/05182/>

Tabell 4: Forskjeller mellom majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elevers leseprestasjoner i de fire nordiske landene i 2021, uten og kontrollert for SØS og kjønn. Standardfeil står i parentes. For håndtering av manglende data er det gjort skjønsmessig vurdering av anvendt standard prosedyre i programmene IEA IDB Analyser og/eller MPlus.

Land	Andel minoritetsspråklige elever (%)	Majoritetsspråklige elevers gjennomsnittspoeng	Minoritetsspråklige elevers gjennomsnittspoeng	Forskjell i poeng mellom gruppene	Forskjell kontrollert for SØS og kjønn
Norge	19 %	544 (1,8)	523 (3,6)	- 21	- 6
Danmark	17 %	544 (2,2)	522 (4,2)	- 22	- 9
Sverige	27 %	556 (2,2)	512 (3,1)	- 44	- 27
Finland	12 %	555 (2,0)	510 (6,1)	- 45	- 38

Siden andelen minoritetsspråklige elever ser ut til å ha økt i norsk skole, er det av interesse å se elevsammensetningen på skolene, og hva dette eventuelt har å si for prestasjoner. Basert på svar fra rektorene ser vi i tabell 5 at 49 % av elevene som deltok i PIRLS 2021, går på skoler hvor over 90 % av elevene har norsk som morsmål.⁶ 6 % av elevene går på skoler hvor under 25 % av skolens elever har norsk som morsmål.

Tabell 5: Prosentandel elever fordelt etter skolens andel elever med norsk som morsmål, med gjennomsnittsprestasjoner og standardfeil i parentes. Prosentandelene er basert på svar fra rektor. Siden det norske gjennomsnittet er betydelig svakere i 2021 sammenlignet med 2016, er gjennomsnittet også svakere i 2021 for alle gruppene. For håndtering av manglende data er det gjort skjønsmessig vurdering av anvendt standard prosedyre i programmene IEA IDB Analyser og/eller MPlus.

Skolens andel elever med norsk som morsmål	2016		2021	
	Andel elever (%)	Elevenes gjennomsnittspoeng	Andel elever (%)	Elevenes gjennomsnittspoeng
Over 90 %	63 %	559 (2,9)	49 %	539 (2,8)
76–90 %	25 %	560 (4,3)	30 %	540 (2,9)
51–75 %	7 %	561 (6,8)	10 %	540 (6,6)
26–50 %	2 %	548 (7,2)	5 %	549 (10,1)
25 % eller færre	3 %	552 (5,7)	6 %	517 (14,7)

Dette er en endring siden 2016, da 63 % av elevene gikk på skoler hvor mer enn 90 % hadde norsk som morsmål. Det er likevel viktig å merke seg at det i 2021 kun er på skoler med svært få elever med norsk som morsmål at vi ser lavere gjennomsnittlig leseprestasjon. Det er til gjengjeld viktig å ha fokus på denne type skoler fremover, i og med at andelen skoler med svært få elever med norsk som morsmål har økt, fra 3 % i 2016 til 6 % i 2021.

⁶ Merk at gruppene med og uten "norsk som morsmål" ikke er identiske med slik vi har definert "majoritetsspråklige" og "minoritetsspråklige" elever ovenfor. Mens vi i tabell 5 baserer oss på svar fra rektorer, baserte vi oss i tabell 3 og 4 på svar fra elevene om språkbruk hjemme.



Elevene

Aktiviteter i hjemmet og skolemodenhet

Forskning viser at aktiviteter i hjemmet har betydning for barns skolemodenhet, som igjen har sammenheng med senere skolefaglig utvikling (Sénéchal, 2006; Silinskas et al., 2020; Mol & Bus, 2011). I PIRLS får derfor elevenes foresatte en rekke spørsmål om denne type tidlig utvikling og innsats.

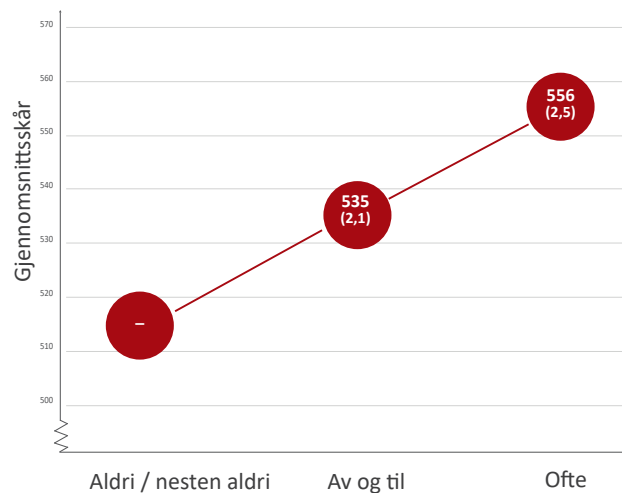
Aktiviteter i hjemmet

De foresatte ble spurt om hvor mye de engasjerte barna i en rekke ulike språk- og lesestimulerende aktiviteter i hjemmet før skolestart. Disse aktivitetene er: lese bøker, fortelle historier, synge sanger, leke med alfabetleker, snakke om ting de har gjort, snakke om noe de har lest, leke ordleker, skrive bokstaver eller ord, lese skilt og etiketter høyt.

39 % av de foresatte oppgav at de ofte engasjerte seg i denne type aktiviteter med barnet før skolestart, mens 59 % svarte av og til og kun 1 % aldri eller nesten aldri.

Figur 6 viser en tydelig samvariasjon mellom engasjement i denne type språk- og lesestimulerende aktiviteter i tidlig alder og elevenes leseferdigheter som tiåringer.

Norske foresatte svarer at de oftest snakket om ting man hadde gjort (88 %), leste bøker (68 %), og sang sanger (68 %). I mindre grad ser det ut til at norske foresatte vektlegger bokstavn trening, som alfabetleker og ordleker (henholdsvis 26 % og 20 % svarer at de gjorde dette ofte).



Figur 6: Gjennomsnittlige leseprestasjoner fordelt etter hvor ofte norske foresatte rapporterer å ha engasjert barna i språk- og lesestimulerende aktiviteter i hjemmet før skolestart. Standardfeil står i parentes.

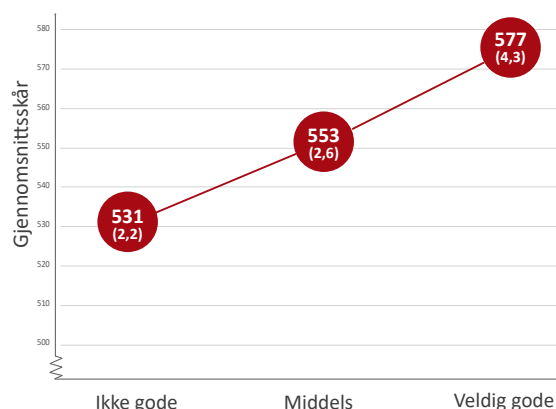
Skolemodenhet

Elevenes foresatte svarte også på spørsmål som handler om barnas skolemodenhet, nærmere bestemt begynnende lese- og skriveferdigheter ved skolestart. Dette handler om å kjenne igjen de fleste bokstavene i alfabetet, lese noen ord, lese enkle setninger, lese en fortelling, skrive bokstaver i alfabetet, skrive navnet sitt og skrive andre ord enn navnet sitt.

12 % av de foresatte oppgav at barnet hadde veldig gode begynnende lese- og skriveferdigheter ved skolestart, 29 % mente at barnet hadde middels gode ferdigheter, mens 59 % oppgav at barnets ferdigheter ikke var gode.

Figur 7 viser at jo bedre barnas begynnende lese- og skriveferdigheter ble rapportert å være ved skolestart, desto bedre presterer de i lesing i femte klasse.

Norske elevers begynnende lese- og skriveferdigheter ved skolestart ligger betydelig under det internasjonale gjennomsnittet for PIRLS-landene, hvor 31 % av elevene oppgis å ha veldig gode ferdigheter, 35 % middels ferdigheter, og 34 % av elevene ikke gode ferdigheter (Mullis et al., 2023, Exhibit 5.4). Dette handler trolig om at den norske barnehagen i mindre grad vektlegger formell og direkte skoleforberedende læring enn hva som er tilfellet i mange andre land.



Figur 7: Gjennomsnittlige leseprestasjoner fordelt etter norske foresattes rapportering av barnas begynnende lese- og skriveferdigheter ved skolestart. Standardfeil står i parentes.

Skoletilhørighet, trivsel og mobbing

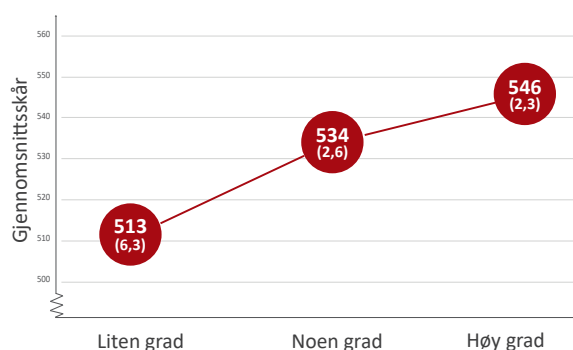
Barns opplevelse av skoletilhørighet og trivsel har betydning for deres faglige og sosiale mestring i skolen (Allen et al., 2016; Korpershoek et al., 2019). I PIRLS svarer elevene derfor på en rekke spørsmål som dreier seg om dette.

Skoletilhørighet og trivsel blant norske tiåringer

Elevene fikk spørsmål om de liker å være på skolen og føler seg trygge, om de kjenner at de hører til på skolen, opplever at lærerne er rettferdige, er stolte av skolen, og om de har venner på skolen. Figur 8 viser en sammenheng mellom trivsel og tilhørighet og leseprestasjon i PIRLS.

Generelt opplever de fleste norske elever høy grad av trivsel og skoletilhørighet. 64 % rapporterte høy grad av skoletilhørighet, 30 % oppgav at de opplever skoletilhørighet i noen grad, mens 6 % opplever liten grad av skoletilhørighet.

Når vi går nærmere inn på enkeltspørsmål, svarer rundt 70 % av elevene at de er svært enige i at lærerne er rettferdige, at de kjenner seg trygge på skolen, og at de hører til på skolen sin. 92 % er svært enige i at de har venner på skolen.

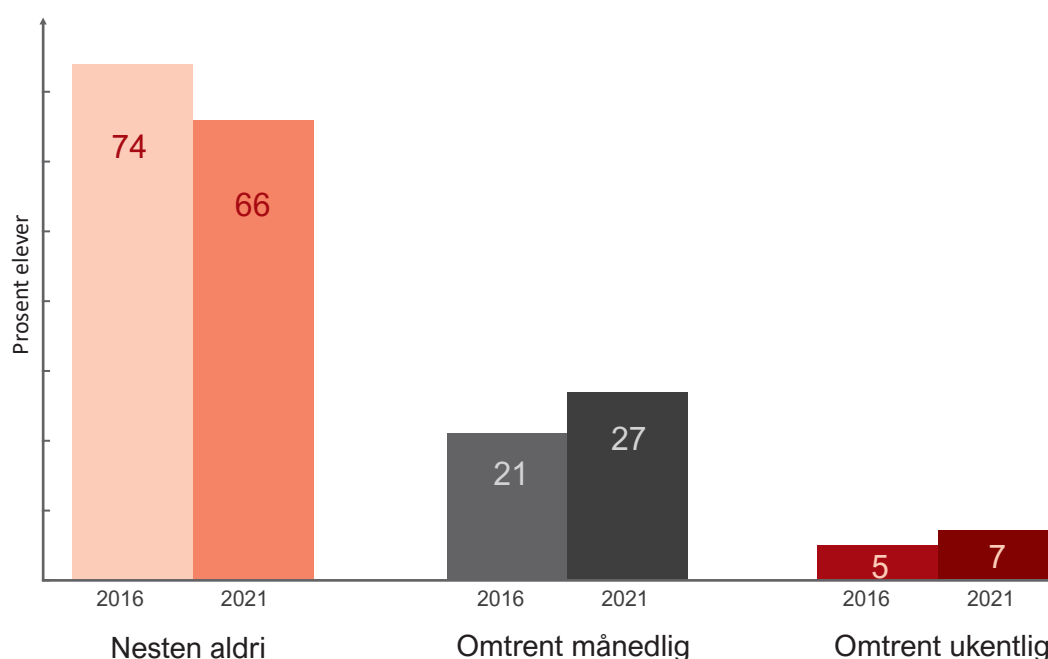


Figur 8: Elevenes gjennomsnittlige leseprestasjoner fordelt etter grad av rapportert skoletilhørighet. Standardfeil står i parentes.

Flere elever rapporterer om mobbing i 2021 enn i 2016

I 2016 fikk elevene åtte spørsmål knyttet til mobbing. Disse handler om hvorvidt elevene har opplevd å bli gjort narr av eller kalt stygge ting, holdt utenfor i lek, eller blitt slått og skadet. Elevene blir også spurt om det har blitt delt ekkel eller sårende informasjon om dem på nett. I 2021 ble denne spørsmålsrekken utvidet med to nye spørsmål som handler om hvorvidt de har opplevd at det er sendt ekle eller sårende meldinger på nett, og om det har skjedd at noen med vilje har ødelagt noe som tilhører dem.

Figur 9 viser at færre elever i 2021 rapporterer at de aldri blir mobbet og flere at de blir mobbet (månedlig eller ukentlig) sammenlignet med 2016.



Figur 9: Elevers svar på spørsmål om hvor ofte de har opplevd mobbing på skolen, i 2016 og 2021.

Også Elevundersøkelsen⁷ rapporterer en økning i mobbing fra 2021 til 2022, etter flere år med stabil trend.

Holdninger til lesing

Forskning har vist at elever som har positive holdninger til lesing, og som leser for moro skyld, ofte presterer godt i målinger av leseforståelse (Mullis et al., 2017, 2023; Roe, 2020). Foresattes syn på lesing samvarierer også med elevers leseprestasjon (Mullis et al., 2017, 2023; Støle et al., 2020). Både elever og foresatte blir derfor stilt en rekke spørsmål om hvor mye tid de bruker på lesing i fritida og deres holdninger til lesing.

⁷ <https://www.udir.no/tall-og-forskning/forskning-og-annet-kunnskapsgrunnlag/funn-fra-elevundersokelsen/>

Færre norske elever leser i fritida

I 2021 svarer 63 % av de norske elevene at de bruker mindre enn 30 minutter på å lese i fritida på en vanlig skoledag. Dette tallet inkluderer også de som aldri leser i fritida. I 2016 var andelen elever 58 % i denne kategorien. Vi ser altså at andelen elever som leser lite, har økt. Andelen elever som oppgir at de leser mer enn en time daglig har derimot holdt seg stabilt. I 2021 er denne på 9 %, noe den også var i 2016 (Støle & Schwippert, 2017, s. 68). Elever som bruker tid på å lese i fritida, har høyere leseprestasjon i PIRLS.

Elevene blir også spurt om hvor ofte de leser for ulike formål i fritida. Ett av de to spørsmålene dreier seg om å “lese for moro skyld”. 22 % av de norske elevene svarer at de leser for moro skyld hver dag eller nesten hver dag i fritida, mens 31 % svarer at de aldri eller nesten aldri gjør dette. Elever som leser ofte for moro skyld gjør det signifikant bedre enn de som ikke gjør dette. Det er derfor bekymringsverdig at andelen som sier at de aldri eller nesten aldri leser for moro skyld, har økt fra under en fjerdedel i 2016 til nesten en tredel i 2021. Denne utviklingen er i tråd med funn fra PISA 2018-undersøkelsen, som viste at norske 15-åringer leser mindre enn tidligere (Jensen et al. 2019, s. 17).

Tabell 6: Norske elevers svar på spørsmål om hvor ofte de leser for moro skyld, i 2016 og 2021, med gjennomsnittlige leseprestasjoner. Standardfeil står i parentes. Siden det norske gjennomsnittet er betydelig lavere i 2021 sammenlignet med 2016, er gjennomsnittet også lavere i 2021 for alle gruppene.

Hvor ofte leser du for moro skyld?	2016		2021	
	Andel elever (%)	Elevenes gjennomsnittspoeng	Andel elever (%)	Elevenes gjennomsnittspoeng
Hver dag eller nesten hver dag	27 %	583 (3,1)	22 %	560 (3,5)
1–2 ganger i uka	32 %	562 (2,7)	27 %	545 (2,5)
1–2 ganger i måneden	18 %	558 (3,2)	20 %	544 (3,1)
Aldri eller nesten aldri	23 %	531 (3,9)	31 %	522 (2,6)

Norge er det landet i PIRLS 2021 hvor elevene rapporterer lavest leseglede

PIRLS inneholder en serie på åtte påstander som lodder elevenes holdninger til lesing. Elevene må si seg svært enig, litt enig, litt uenig eller svært uenig i påstander som “Jeg ville bli glad dersom noen ga meg en bok i gave”, “Jeg synes lesing er kjedelig”, og “Jeg liker å lese”.

Dersom vi ser på disse påstandene samlet, er norske elever de som rapporterer lavest leseglede av alle deltakerlandene i PIRLS 2021 (Mullis et al., 2023, Exhibit 7.1). Mens internasjonalt gjennomsnitt viser at 42 % av elevene i PIRLS liker veldig godt å lese, er tallet for Norge bare 13 %. I PIRLS 2016 var det 22 % av de norske elevene som svarte at de likte veldig godt å lese (Mullis et al., 2017, Exhibit 10.2). Det er en klar

sammenheng mellom positive holdninger til lesing og god prestasjon i PIRLS, både internasjonalt og i Norge, og det er derfor bekymringsverdig at Norge er det landet i PIRLS 2021 hvor elevene liker dårligst å lese.

Vi ser forskjeller mellom norske gutter og jenter når det gjelder holdninger til lesing. Mens 15 % av jentene svarer at de liker veldig godt å lese, svarer 12 % av guttene det samme. Og blant guttene er det 45 % som svarer at de ikke liker å lese, mens dette gjelder 37 % av jentene (Mullis et al., 2023, Exhibit 7.2).

Nedgang i foresattes fritidslesing og endrede holdninger til lesing

Norske elevers foresatte oppgir å lese oftere på fritida enn elevene: 49 % svarer at de leser for moro skyld hver dag eller nesten hver dag, mens bare 9 % svarer at de aldri eller nesten aldri gjør det. Dette er likevel en nedgang fra 2016, da 54 % oppga at de leste for moro skyld hver dag eller nesten hver dag, og kun 6 % svarte at de aldri eller nesten aldri gjorde dette.



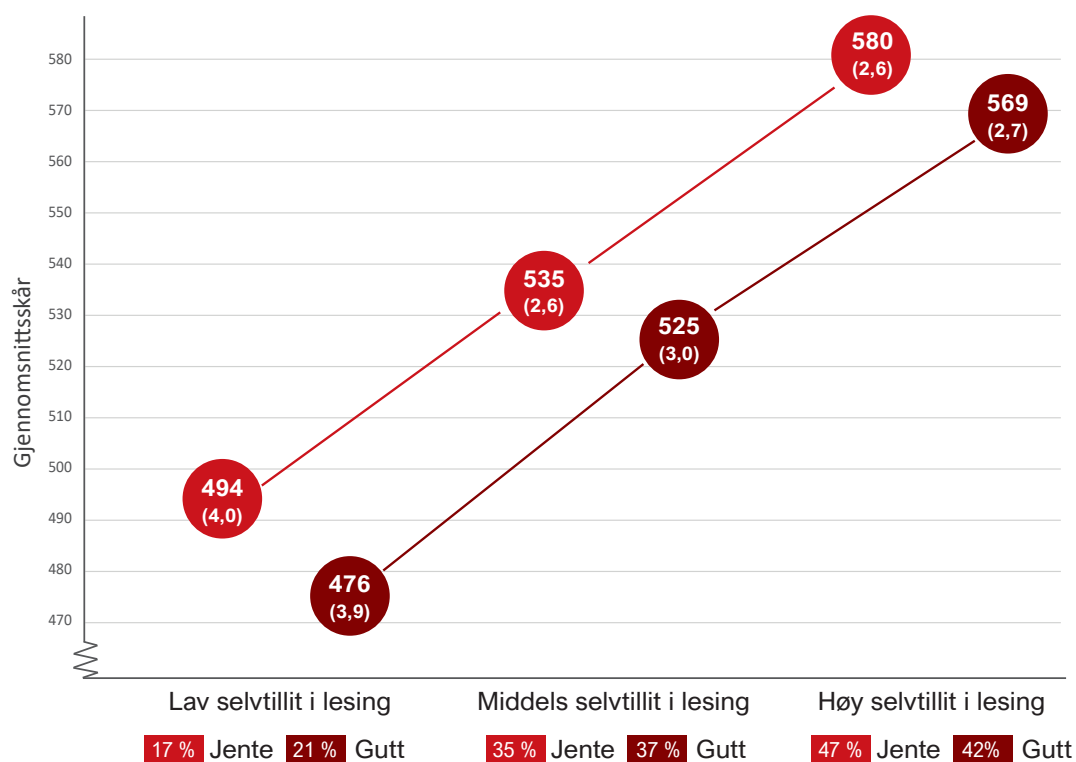
PIRLS inneholder også en serie av åtte påstander som måler foresattes leseglede. Her skal man si seg svært enig, litt enig, litt uenig eller svært uenig i påstander som “Jeg leser bare hvis jeg må”, “Jeg liker å snakke med andre om det jeg leser”, eller “Jeg liker å bruke fritiden min til lesing”. I PIRLS 2021 plasserer norske foresatte seg ganske midt på denne skalaen sammenlignet med andre land i PIRLS (Mullis et al., 2023, Exhibit 5.3), med 32 % i kategorien “liker lesing veldig godt”. Dette er en nedgang sammenlignet med PIRLS 2016, hvor 42 % svarte det samme. Gruppen med foresatte som slett ikke liker lesing har også økt, fra 15 % i 2016 til 19 % i 2021.

Barn av foresatte som leser på fritida og har positive holdninger til lesing har signifikant bedre leseprestasjoner i PIRLS enn barn av foresatte som er mindre interessert i lesing. Dette var også tilfellet i alle nordiske land i 2016 (Støle et al., 2020).

Norske elevers selvtillit som lesere

I PIRLS 2021 svarer flere jenter (47 %) enn gutter (42 %) at de har høy selvtillit som lesere. Tilsvarende har flere gutter (21 %) enn jenter (17 %) lav selvtillit som lesere.

Figur 10 viser at hvor gode elevene av begge kjønn anser seg som lesere, samvarierer med hvor godt de faktisk presterer på leseprøven.



Figur 10: Elevenes svar på hvor flinke de er til å lese, med gjennomsnittlige leseprestasjoner. Standardfeil står i parentes.

Norske elevers bruk av digitale enheter og vurdering av egen digital kompetanse

Digital teknologi har lenge vært et satsingsområde i norsk skole, men har særlig skutt fart de siste årene med innføring av én digital enhet per elev (Munthe et al., 2022). Siden PIRLS-undersøkelsen i 2021 for første gang ble gjennomført heldigitalt, var det derfor ekstra viktig å hente inn kunnskap om elevenes bruk av digital teknologi på skolen. Elevene fikk spørsmål om hvor ofte, på en vanlig skoledag, de bruker digitale enheter til å “finne og lese informasjon” og til å “lage rapporter og presentasjoner”. De ble også bedt om å vurdere egen kompetanse når det gjelder bruk av digitale enheter.

Bruk av digitale enheter

Elevene blir spurt om hvor mye de bruker “datamaskin, nettbrett eller smarttelefon” til to typer skoleoppgaver. Det er sannsynlig at de tenker på flere skolefag når de besvarer spørsmålet og ikke bare norsk eller leseopplæring.

29 % av elevene svarer at de bruker mer enn 30 minutter på en vanlig skoledag til å finne og lese informasjon på digitale enheter, 61 % oppgir å bruke mindre enn 30 minutter, mens 10 % svarer at de bruker ingen tid til denne aktiviteten. Vi ser en økning siden 2016, da 11 % svarte at de brukte mer enn 30 minutter på en vanlig



skoledag til å finne og lese informasjon på digitale enheter (smarttelefon var den gang ikke nevnt), 66 % brukte 30 minutter eller mindre, mens 23 % brukte ingen tid til dette.

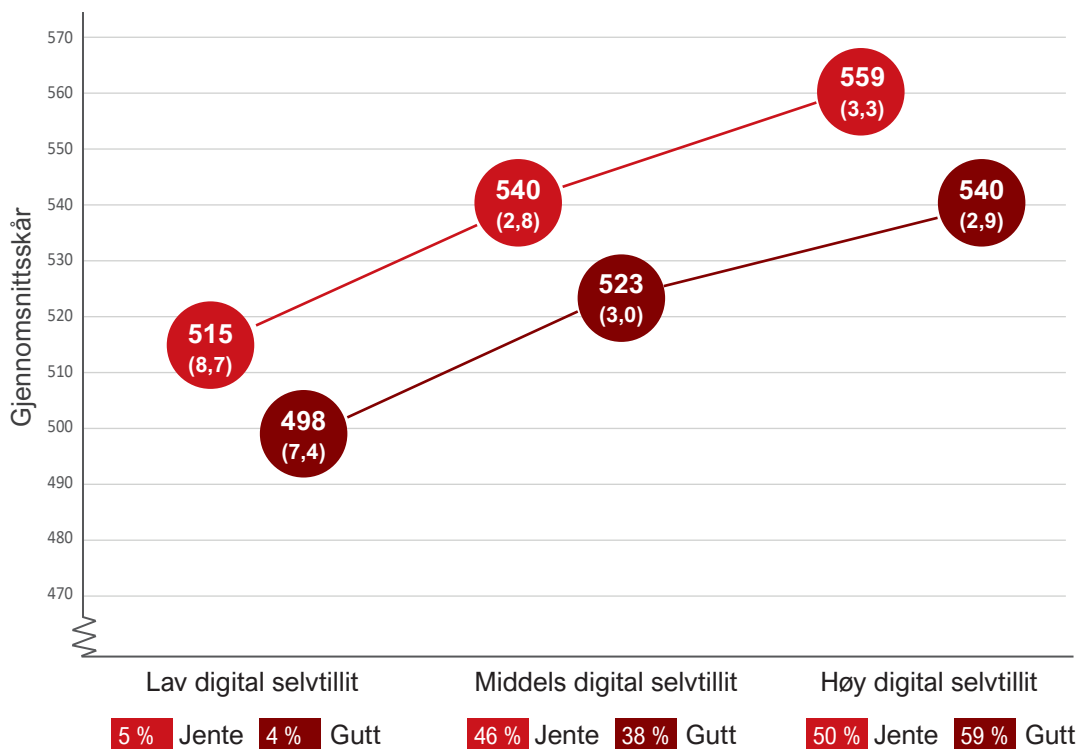
I PIRLS 2021 svarer 46 % av elevene at de bruker mer enn 30 minutter daglig til å lage rapporter og presentasjoner på digitale enheter, 39 % at de bruker 30 minutter eller mindre, og 14 % melder at de bruker ingen tid. I 2016 brukte 40 % av elevene mer enn 30 minutter per dag til å lage rapporter og presentasjoner på datamaskin eller nettbrett, 35 % brukte mindre enn 30 minutter og 25 % brukte ingen tid. Det er ikke uventet at elevene i femte klasse i 2021 bruker mer tid til disse typene skoleoppgaver ved hjelp av digital teknologi enn de gjorde i 2016, i og med at tilgangen er blitt mye bedre (se også spørsmål til rektorer og norsklærere rapportert under).

Høy tiltro til egen digital kompetanse

Elevene svarer på en serie påstander om ulike sider ved digital kompetanse som de skal si seg mer eller mindre enige i at de behersker. Dette handler blant annet om å bruke datamaskin eller nettbrett, skrive på tastatur og finne informasjon på internett. Flertallet av de norske elevene vurderer egen digital kompetanse som høy.

Når vi undersøker hvordan gutter og jenter vurderer egen digital kompetanse, finner vi at langt over halvparten av guttene (59 %) har høy digital selvtillit. Halvparten (50 %) av jentene har også høy digital selvtillit. Det er 5 % av jentene og 4 % av guttene som rapporterer lav digital selvtillit.

Figur 11 viser samvariasjon mellom hvor godt både gutter og jenter vurderer seg som brukere av digital teknologi og hvor gode leseprestasjoner de har i PIRLS.



Figur 11: Elevenes gjennomsnittlige leseprestasjoner fordelt på grad av rapportert digital selvtillit. Standardfeil står i parentes.



Norsklærerne

Norsklærerne har et særskilt ansvar for leseopplæringen. Imidlertid er det norsklærere for femte trinn som besvarer spørreskjemaet og det er sjelden disse som har hatt den viktige leseopplæringen i klassen fra første trinn av. På grunn av dette, og fordi det er større variasjon i leseprestasjon innad i klassene enn mellom klassene, er det relativt uvanlig å finne sammenhenger mellom lærerfaktorer (utdanning, undervisning m.m.) og elevenes leseprestasjon i en undersøkelse som PIRLS.

Det kan likevel være nyttig å følge med på lærerfaktorer som trivsel, utdanningsnivå, og etter- og videreutdanning. Vi minner om at undersøkelsen ikke nødvendigvis er representativ for lærerne – det er elevene som utgjør et representativt utvalg i PIRLS.

Til opplysning er det 74 % kvinner og 26 % menn blant lærerne som har svart på spørreskjemaet. Det er ingen forskjell i gjennomsnittlig prestasjon i lesing for disses elever.

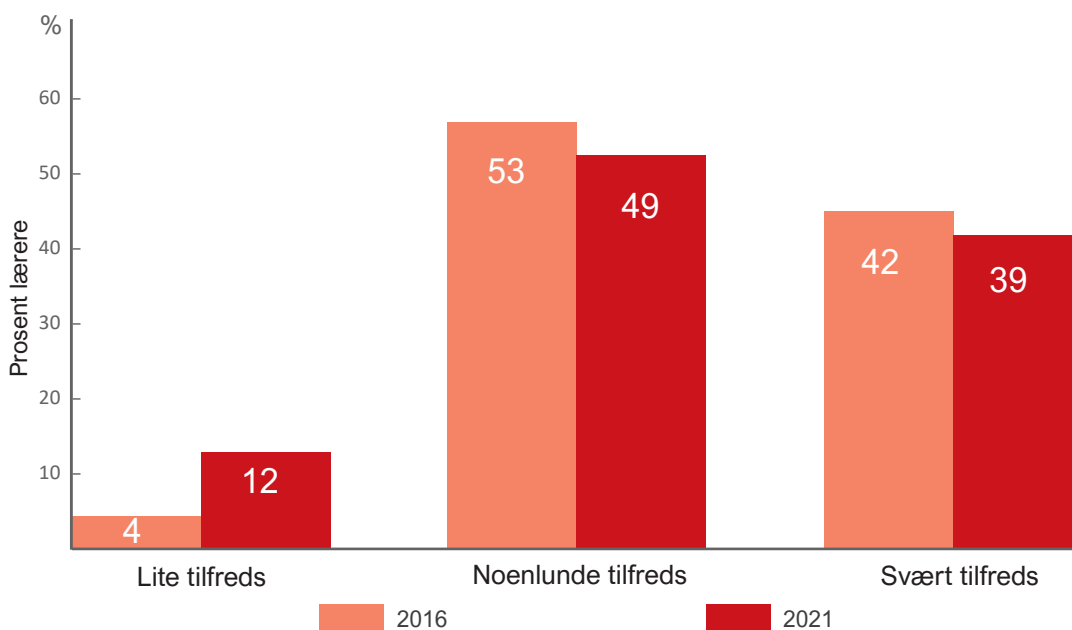
Jobbtilfredshet

Lærere som trives i jobben, har gjerne elever som presterer bedre enn lærere som er mindre tilfredse (Mullis et al., 2012, s. 18). Det har også en verdi i seg selv om ansatte er tilfredse og synes arbeidet er meningsfullt. En samleskala inkluderte i 2016 fem spørsmål til lærere om de var tilfredse, om arbeidet har mål og mening, om de har



entusiasme for jobben, om jobben gir inspirasjon, og hvorvidt de er stolte av jobben de gjør. I 2021 ble skalaen utvidet med et sjettede spørsmål om hvorvidt lærerne føler seg verdsatt.

Selv om de fleste norsklærerne i PIRLS 2021 er svært eller noenlunde tilfredse i jobben (88 %), er det likevel en nedgang sammenlignet med PIRLS 2016, da 95 % var svært eller noenlunde tilfredse. Også den internasjonale TIMSS-studien, gjennomført på femte og niende trinn i 2019, viste en tilfredshet blant norske matematikk- og naturfagslærere på over 95 % (Kaarstein et al., 2020, s. 39). I PIRLS 2021 ser vi dessuten at tre ganger så mange lærere som i 2016 svarer at de er lite tilfredse (henholdsvis 12 % mot 4 %).



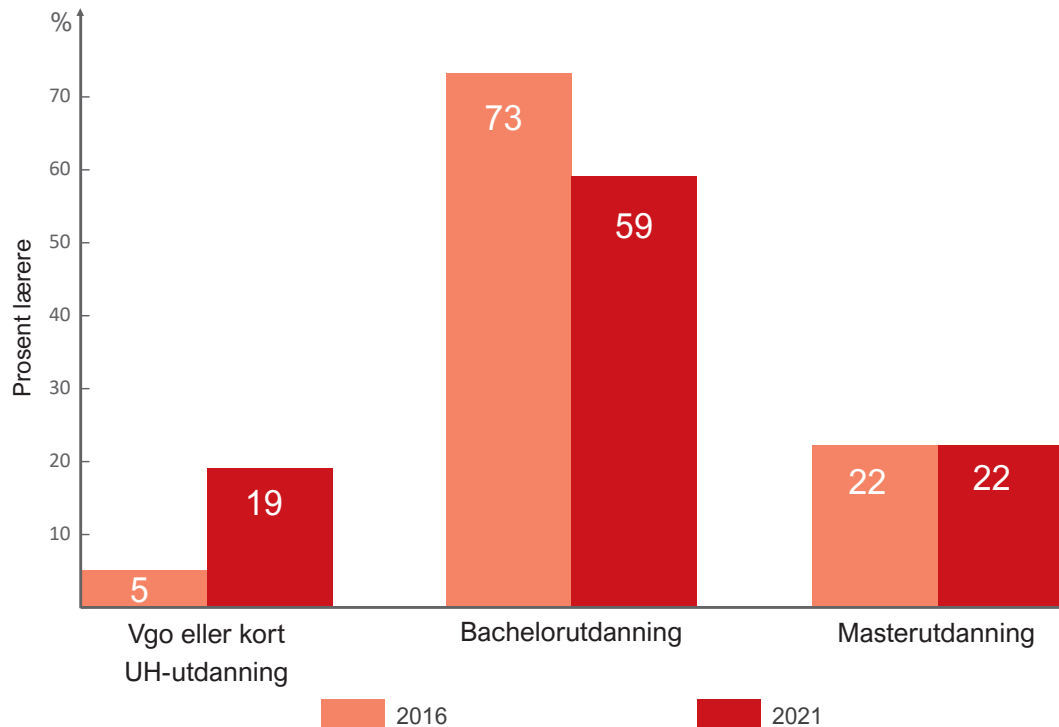
Figur 12: Norsklærernes jobbtildfredshet i 2016 og 2021.

Når vi ser nærmere på enkeltutsegnene i skalaen, ser vi at lærerne fortsatt melder om høy grad av mening, formål og stolthet i jobben de gjør, men at bare 55 % svarer at de ofte eller svært ofte føler seg verdsatt. Siden dette siste er et nytt internasjonalt spørsmål i 2021, så vi kan ikke sammenligne med 2016. Det er også 12 % av norsklærerne som svarer at de ofte eller svært ofte vurderer å forlate læreryrket. Dette siste spørsmålet ble ikke brukt internasjonalt, og har ikke vært med tidligere, så vi vet ikke om det var flere eller færre som tenkte på å slutte som lærere i 2021 enn i 2016.

Erfaring og utdanning

Norsklærerne blir også spurt om hvor mange år de har undervist til sammen og om hva som er den høyeste formelle utdanningen de har fullført. Norsklærerne har en gjennomsnittlig undervisningserfaring på 13 år. I 2021 har 22 % av norsklærerne mastergrad eller tilsvarende, mens 59 % har bachelorgrad eller tilsvarende.

17 % av norsklærerne for femte klasse hadde høyskole- eller universitetsutdanning på minimum to år (men altså ikke fullført lærerutdanning som bachelor eller mastergrad), mens 2 % kun hadde videregående skole som høyeste fullførte utdanning.



Figur 13: Norsklærernes utdanning i 2016 og 2021.

Også i 2016 oppga 22 % av norsklærerne at de hadde mastergrad eller tilsvarende, mens 73 % hadde utdanning på bachelornivå (Fuglestad et al., 2017). Blant norsklærerne som deltok i PIRLS 2021 var det altså færre med bachelorutdanning sammenlignet med 2016. Funnet står i kontrast til lærerne som deltok i TIMSS 2019. Der var det en økning i andelen matematikk- og naturfaglærere med mastergrad siden TIMSS 2015. I 2019 var det henholdsvis 35 % og 30 % av matte- og naturfaglærerne som hadde mastergrad i ett av de to fagene (Kaarstein et al., 2020).

Lærerne blir også spurt om hvilken fordypning de har i ulike emner i utdanningen. De svarer på flere kategorier, blant annet norsk, og hvorvidt de har fordypning i emnet, innføring eller ikke har hatt det i det hele tatt. I overkant av 64 % oppgir å ha hatt norsk som fordypning, 23 % har hatt innføring i emnet, mens 12 % ikke har hatt det i det hele tatt. I 2016 var det til sammenligning 57 % som oppga å ha hatt fordypning i norsk i utdanningen.

Etter- og videreutdanning

Etterutdanning for lærere inkluderer ulike tilbud som kurs og seminarer, mens videreutdanning er et begrep som brukes om poenggivende utdanning.

Mange norsklærere har de siste to årene deltatt i etterutdanning eller seminarer om lesing og leseundervisning. Lærerne kan svare ja eller nei på om de har deltatt i ulike typer opplæring som er relevant for dem som leselærere. Derfor vet vi ikke om det er de samme lærerne som har deltatt på flere tilbud, mens andre lærere kanskje ikke har deltatt i noen opplæring. Flest svarer at de har lært om kartlegging og vurdering av elevenes leseferdigheter (37 %), mens færrest (20 %) oppgir å ha lært om ivaretaging av elevers språklige behov i leseopplæringen. Det er kanskje mer interessant at over 30 % signaliserer stort behov for å lære mer om lesing og leseundervisning, og da særlig om differensiering av undervisningen etter elevers behov og interesser (40 %).

I løpet av de siste fem årene har også over 20 % av lærerne tatt poenggivende videreutdanning innen lesing eller tilgrensende felt (f.eks. norsk, skriving eller begynneropplæring). I de fleste tilfellene dreier det seg da om 30 studiepoeng.



Skolene

Skolemiljø, disiplin og sikkerhet

Forskning har vist at skoler som skårer godt på miljø, disiplin og sikkerhet har bedre faglige resultater enn skoler som har utfordringer med dette (Kutsyruba et al., 2015). I PIRLS svarer derfor norsklærerne på spørsmål som handler om hvorvidt de føler seg trygge på skolen, om skolens retningslinjer og praksis for sikkerhet, om elevenes oppførsel og respekt, og om skolens regler for elevoppførsel. Rektorene svarer på spørsmål om skoledisiplin, som hvorvidt forhold som fravær, uro i timene, hærverk, tyveri med mer er problemer på femte trinn.

Trygt skolemiljø

Lærere flest (97 %) er helt eller litt enige i at skolen ligger i et trygt nabolag, og de føler seg trygge på skolen (99 %). 95 % er helt eller litt enige i at skolen har klare regler for elevoppførsel. Men 19 % av lærerne er litt uenig eller helt uenig i at elevene på skolen deres har respekt for lærerne.

Nesten halvparten (49 %) av de norske rektorene rapporterer at skoledisiplin ikke er et problem. Dette er en lavere andel enn i Finland og Danmark, hvor henholdsvis 68 % og 62 % svarer at skoledisiplin ikke er et problem, men høyere enn i Sverige, hvor andelen er 42 %. Det er likevel få rektorer i de nordiske landene som svarer at skoledisiplin er et problem (3 % i Norge og Danmark, 2 % i Finland og 0 % i Sverige,



mot internasjonalt gjennomsnitt på 9 %). I PIRLS internasjonalt er det slik at elever ved skoler uten disiplinproblemer har bedre gjennomsnittlige leseprestasjoner enn elever ved skoler med disiplinproblemer (Mullis et al., 2023, Exhibit 6.5).

Skole- og klassebibliotek

Det å lese bøker har en klar positiv sammenheng med leseforståelse (Pfof et al., 2013; Torppa et al., 2020). Det er dermed viktig at skolen stimulerer til leselyst og gir rom for lesing og tilgang til bøker. Et klassebibliotek eller skolebibliotek kan være viktig. Rektorene får derfor spørsmål om tilgang til skolebibliotek, mens lærerne svarer på spørsmål om klassebibliotek eller lesestol i klasserommet.

93 % av rektorene oppgir at skolen har et skolebibliotek, mens omtrent halvparten av norsklærerne svarer at de har et klassebibliotek eller en lesestol i klasserommet. 68 % av lærerne lar elevene bruke dette klassebiblioteket hver dag eller nesten hver dag, og 24 % svarer at de gjør det én eller to ganger i uka. Elevene hos disse norsklærerne presterer signifikant bedre enn de 8 % av elevene med lærere som bare én eller to ganger i måneden lar dem bruke klassebiblioteket.

51 % av lærerne svarer at de minst én eller to ganger i uka tar med seg eller sender elevene til biblioteket eller skolebiblioteket, mens 31 % svarer at dette skjer én eller to ganger i måneden.

Digitale enheter i opplæringen

En av de store endringene i leseopplæring i norsk skole de siste årene, er økt bruk av digitale enheter, samt innføringen av én-til-én-enheter (én pc/Chromebook eller iPad per elev) i stadig flere klasserom på stadig lavere trinn. Rektorer og lærere får derfor en rekke spørsmål om tilgang på og bruk av digitale enheter i opplæringen.

Hele 98 % av rektorene oppgir at skolen gir elevene tilgang til digitale læringsressurser som for eksempel bøker og videoer. 98 % av lærerne svarer at klassen har digitale enheter tilgjengelig for bruk i leseopplæringen, og 87 % svarer at skolen gir hver elev en digital enhet. Dette er en stor økning fra 2016, da 13 % av lærerne svarte at hver elev hadde en digital enhet. Nesten halvdel av rektorene oppgir at elevene begynte å bruke digitale enheter på skolen allerede i første klasse. De fleste andre svarer at elevene begynte med dette i andre eller tredje klasse. Spørsmålet er nytt i 2021, og det blir interessant å følge med på hvordan bildet ser ut i PIRLS 2026.

På spørsmål om hvor ofte de bruker digitale enheter til differensiert leseundervisning svarer 62 % av lærerne at de ofte lar elever med særskilte behov bruke dette. 56 % svarer at de ofte lar lavtpresterende elever bruke digitale enheter, mens 40 % ofte bruker dette med høytpresterende elever.

Kultur for læring

Lærernes og skoleledelsens faglighet og engasjement har betydning for skolens læringskultur og elevenes læring (Mullis & Martin, 2019, s. 34). Rektor svarer derfor på spørsmål om skolens vektlegging av skolefaglige prestasjoner. Dette handler blant annet om lærernes forventninger til elevenes prestasjoner, om deres evne til å inspirere og i hvilken grad de lykkes med å nå målene i læreplanen. Også spørsmål om foresattes forventninger og involvering, samt om elevenes faglige ambisjoner er inkludert.

Lavere vekt på skolefaglige prestasjoner i Norge

De fleste norske rektorer svarer at skolen deres har høy (51 %) eller middels (48 %) vektlegging av skolefaglige prestasjoner. Svært få, kun 1 % rapporterer at skolefaglige prestasjoner vektlegges svært høyt, mot 10 % som svarer dette internasjonalt, og 7 % i de andre nordiske landene. Sammenlignet med andre land i PIRLS utpreger Norge seg dermed med lavere fokus på skolefaglige prestasjoner. Det er en systematisk samvariasjon mellom høy vektlegging av skolefaglige prestasjoner og elevenes leseprestasjoner i PIRLS, både i Norge og internasjonalt (Mullis et al., 2023, Exhibit 6.4).

Tabell 7: Skolens vektlegging av skolefaglige prestasjoner og samvariasjon med leseprestasjon.

Land	Svært høy		Høy		Middels	
	Andel skoler	Elevenes gjennomsnittspoeng	Andel skoler	Elevenes gjennomsnittspoeng	Andel skoler	Elevenes gjennomsnittspoeng
Danmark	7 %	562 (9,6)	61 %	543 (3,1)	32 %	525 (3,9)
Finland	7 %	569 (8,5)	70 %	552 (2,5)	23 %	536 (4,4)
Sverige*	7%	583 (8,7)	50 %	555 (4,3)	44 %	529 (4,3)
Norge	1 %	–	51 %	548 (2,4)	48 %	529 (4,3)
Internasjonalt gjennomsnitt	10 %	525 (1,8)	58 %	509 (0,6)	32 %	486 (1,0)

Middels inkluderer også de som har svart at skolen har lav eller svært lav vekt på skolefaglige prestasjoner.

* Sverige har data fra minst 70 % av rektorene, men ikke over 80 %, og tallene innebærer derfor større usikkerhet.

Deltakerland i PIRLS 2021

Av til sammen 65 deltakende land og regioner gjennomførte 32 PIRLS 2021 på papir (markert med p), mens 33 gjennomførte PIRLS 2021 digitalt (markert med d). En b foran USA betyr at de har valgt å publisere på det såkalte broutvalget, dvs. et mindre utvalg av elever som gjennomførte PIRLS-prøven i papirhefter.



p Albania	p Latvia	p Tyrkia
p Aserbajdsjan	d Litauen	d Tyskland
p Australia	p Macao	d Ungarn
p Bahrain	d Malta	b USA
d Belgia (flamsk)	p Marokko	p Usbekistan
p Belgia (fransk)	p Montenegro	p Østerrike
p Brasil	p Nederland	
p Bulgaria	d New Zealand	Andre deltakere
d Danmark	p Nord-Irland	d Alberta, Canada
d De forente arabiske emirater	p Nord-Makedonia	d Britisk Columbia, Canada
p Egypt	d Norge	d Newfoundland & Labrador, Canada
p England	p Oman	d Quebec, Canada
d Finland	p Polen	d Moskva, Russland
p Frankrike	d Portugal	p Sør-Afrika (6)
p Georgia	d Qatar	d Abu Dhabi, De forente arabiske emirater
p Hongkong	d Russland	d Dubai, De forente arabiske emirater
p Iran	d Saudi Arabi	
p Irland	p Serbia	
d Israel	d Singapore	
d Italia	d Slovakia	
p Jordan	d Slovenia	
d Kasakhstan	d Spania	
p Kosovo	d Sverige	
d Kroatia	p Sør-Afrika	
p Kypros	d Taipei	
	d Tsjekkia	

Eksklusjon fra PIRLS 2021

I tråd med internasjonale regler ble rene spesialskoler, innføringskoler for minoritetsspråklige elever, skoler med færre enn fire elever på femte trinn, samt internasjonale skoler hvor norsk ikke er undervisningsspråket, ekskludert fra deltakelse i PIRLS 2021. Siden PIRLS ikke ble gjennomført på samisk, ble også samiske skoler utelatt.

I utgangspunktet skal alle elever på det aktuelle trinnet delta i PIRLS, og reglene for hvem som kan ekskluderes er strenge:

- Elever med psykiske funksjonshemninger. Dette er elever som PP-tjenesten eller andre faginstanser har vurdert, og som ikke er i stand til å delta i en prøvesituasjon. Dette inkluderer elever som er følelsesmessig eller mentalt ute av stand til å følge prøvens instruksjoner. Elever skal ikke ekskluderes utelukkende på grunn av svake skoleprestasjoner eller fordi de har disiplinproblemer. Elever med dysleksi eller andre lærevansker bør delta om mulig.
- Elever med fysiske funksjonshemninger. Dette gjelder kun elever som har fysiske funksjonshemninger som hindrer dem i å gjennomføre prøven. Elever med andre typer funksjonsnedsettelse bør delta om mulig.
- Elever som ikke kan norsk. Dette er elever som ikke kan lese eller snakke norsk. Vanligvis vil en elev som har hatt mindre enn ett års norskundervisning ekskluderes fra deltakelse i PIRLS.

I Norge utgjorde den totale eksklusjonen på skolenivå 2,2 %, og på elevnivå 2,1 %.

Oppdatert design

Stadig flere tiåringer bruker digitale teknologier, og i mange land er disse også blitt vanlige verktøy i skolene. For å følge med på utviklingen som skjer i utdanningssystemer verden over, er derfor designet for PIRLS 2021 oppdatert.

De viktigste oppdateringene i PIRLS 2021 er som følger:

- PIRLS går over til digitalt format, men fins fortsatt som tradisjonell papir-og-blyant-prøve for de landene som ønsker det.
- Såkalte ePIRLS-tekster, som måler unike aspekter ved internettlesing, er integrert i PIRLS 2021. I 2016 var ePIRLS en separat prøve.
- PIRLS-prøven inneholder større variasjon i tekstenes vanskegrad enn tidligere. Dette skyldes at man har inkludert et sett av enklere tekster som tidligere bare ble brukt av lavtpresterende land eller ulike skolesystemer i regioner innad i land. For enkelhets skyld omtales disse oftest som "land" i det følgende. Når både lette og vanskelige tekster integreres i én og samme prøve, betyr det at flere land inkluderes i «hoved-PIRLS», og lavtpresterende land får et mer sannferdig bilde av hvor deres elever befinner seg i leseutviklingen sammenlignet med barn i høytpresterende land. De nordiske landene er eksempler på høytpresterende land, mens eksempelvis Egypt er lavtpresterende, og et land som Sør-Afrika har stor variasjon i prestasjoner blant sine mange ulike befolkningsgrupper og språk. Utfordringen med å ha tekster og oppgaver som måler leseprestasjon i så ulike utdanningssystemer har tidligere vært løst ved at lavtpresterende land har fått en egen leseprøve (prePIRLS i 2011 og PIRLS literacy i 2016).
- Det er i 2021 innført et såkalt gruppetilpasset design som betyr at ulike land eller regioner (derav "grupper") blir tildelt oppgavesett som bedre matcher landenes elevpopulasjon, ved at andelen lette og vanskelige tekster balanseres.

PIRLS 2021 inneholder tekster av tre ulike vanskelighetsnivå: vanskelige, middels og lette. Disse ulike tekstene er satt sammen i to ulike typer oppgavesett:

- Vanskeligere oppgavesett (9), bestående av to vanskelige tekster, eller én middels og én vanskelig tekst
- Enklere oppgavesett (9), bestående av én lett og én middels tekst, eller to lette tekster

Alle land bruker alle 18 oppgavesett, men høytpresterende land bruker en større andel vanskeligere, og lavtpresterende land en større andel enklere (Mullis & Martin, 2019; Mullis et al., 2023). Fordelingen gjøres på bakgrunn av landets prestasjoner i PIRLS 2016, eller resultater i pilotundersøkelsen 2020 for nye deltakerland. Det er også mulig å bruke det gruppetilpassede designet innad i et land, dersom landet har klart definerte befolkningsgrupper med betydelige forskjeller i elevers prestasjoner.

Det oppdaterte gruppetilpassede designet med den store variasjonen i tekster bidrar til at vi får mer nyansert og finmasket informasjon om leseprestasjoner i ulike grupper (Mullis & Martin, 2019), og det bidrar til redusert måleusikkerhet (Mullis et al., 2023). Dette gjør at PIRLS-undersøkelsen fanger opp endringer bedre enn for eksempel nasjonale prøver kan.

Les mer i *PIRLS 2021 Assessment Frameworks*, kapittel 3 og Appendix A (<https://pirls2021.org/frameworks/>), i *Methods and Procedures in PIRLS 2021*.



Eksempler på hva elevene kan på de ulike mestringsnivåene

For at elevenes poengsum i lesing lettere skal gi mening, omsettes de til fire mestringsnivåer: Avansert, høyt, middels og lavt mestringsnivå. I dette kapitlet beskriver vi disse mestringsnivåene. Merk at elever som oppnår avansert og andre høye mestringsnivåer også behersker det som beskrives på lavere nivåer.

Avansert nivå (625 poeng og over):

Litterære tekster

Ved lesing av vanskelige litterære tekster kan elevene:

- tolke og sammenholde hendelsesforløp og handlinger for å beskrive årsaker, drivkrefter, følelser og utvikling av karakterer
- vurdere den intenderte effekten av forfatterens språk, stilvalg og komposisjon

Informasjonstekster

Ved lesing av vanskelige informasjonstekster eller nettbaserte oppgaver kan elevene:

- trekke slutninger om kompleks informasjon på tvers av forskjellige nettsider og deler av teksten for å finne relevant informasjon i en liste og bruke bevis i teksten for å underbygge ideer
- tolke og samordne flere forskjellige opplysninger på tvers av tekst og nettsider for å presentere en oversikt over ideer i teksten og kunne sammenligne og forklare
- vurdere tekstlige, visuelle og interaktive elementer for å forklare formålet med disse, og identifisere forfatterens synspunkt og gi støttende bevis

Høyt nivå (550–624 poeng):

Litterære tekster

Ved lesing av middels vanskelige og vanskelige litterære tekster kan elevene:

- finne viktige handlinger og detaljer i teksten
- trekke slutninger om sammenhenger mellom intensjoner, handlinger, hendelser og følelser
- tolke og samordne hendelsesforløp for å forklare karakterenes handlinger og følelser
- gjenkjenne betydningen av noen språklige virkemidler (som metaforer og språklig billedbruk)

Informasjonstekster

Ved lesing av middels vanskelige og vanskelige informasjonstekster eller nettbaserte oppgaver kan elevene:

- finne relevant informasjon i sammensatte tekster med diagrammer og illustrasjoner
- trekke slutninger for å kunne sammenligne, beskrive, forklare, forutsi og velge et relevant nettsted
- tolke og samordne tekstlig og visuell informasjon på tvers av tekster og nettsider for å koble ideer, sortere rekkefølgen i hendelser, identifisere egenskaper og gi forklaringer
- vurdere innholdet for å ta og begrunne et standpunkt, beskrive hvordan illustrasjoner, diagrammer, fotografier og kart formidler og støtter innhold, og forstå hvordan ordvalg bidrar til å formidle forfatterens synspunkt

Middels nivå (475–549 poeng):

Litterære tekster

Ved lesing av lette og middels vanskelige litterære tekster kan elevene:

- finne, gjenkjenne og gjengi eksplisitt uttrykte handlinger, hendelser og følelser
- trekke enkle slutninger om hendelser og karakterers handlinger
- tolke årsaker til karakterenes følelser eller handlinger, og identifisere støttende bevis

Informasjonstekster

Ved lesing av lette og middels vanskelige informasjonstekster eller nettbaserte oppgaver kan elevene:

- finne, gjenkjenne og gjengi eksplisitt angitt informasjon på tvers av tekster
- trekke enkle slutninger for å kunne sammenligne, beskrive og forklare
- tolke og samordne for å kunne gjengi informasjon om sentrale ideer og årsaker til handlinger, hendelser og utfall

■ Lavt nivå (400–474 poeng):

Litterære tekster

Ved lesing av lette litterære tekster kan elevene:

- finne, hente ut og gjengi eksplisitt uttrykte opplysninger, handlinger eller ideer
- trekke enkle slutninger om karakterers handlinger

Informasjonstekster

Ved lesing av lette informasjonstekster eller nettbaserte oppgaver kan elevene:

- finne, hente ut og gjengi eksplisitt angitt informasjon
- trekke enkle slutninger for å kunne angi en årsak til et utfall



Referanser:

Allen, K., Kern, L. M., Vella-Brodrick, D., Hattie, J., & Waters, L. (2016). What schools need to know about fostering school belonging: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9389-8>

Blikstad-Balas, M., Roe, A., Dalland, C. P., & Klette, K. (2021). Homeschooling in Norway during the pandemic – digital learning with unequal access to qualified help at home and unequal learning opportunities provided by the school. I F. M. Reimers (Red.), *Primary and Secondary Education During Covid-19. Disruptions to educational opportunity during a pandemic* (s. 177–201). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-81500-4_7

Caspersen, J., Hermstad, I. H., Hybertsen, I. D., Lynnebakke, B., Vika, K. S., Smedsrud, J., Wendelborg, C., & Federici, R. A. (2021). *Koronapandemien i grunnskolen – håndtering og konsekvenser*. NIFU, NTNU. https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2733034/Rapport_korona%20gsk_Samforsk_NIFU_11032021.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Fuglestad, U., Hoem, T.F., og Schulz-Heidorf, K. (2017). Lærernes betydning for norske elevers leseresultat – hva forteller PIRLS 2016? I E. Gabrielsen (Red.), *Klar framgang! Leseferdighet på 4. og femte trinn i et femtenårsperspektiv*. Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215030258-2017-7>

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. https://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/pisa/publikasjoner/publikasjoner/pisa2018_kortrapport.pdf

Gabrielsen, E., Hovig, J.B., Rongved, E.S., Strand, O., Støle, H. og Toft, T.E. (2017). *Godt nytt! Norske resultater fra PIRLS 2016*. Lesesenteret. www.uis.no/sites/default/files/2022-01/pirls2016_Godt%20nytt%20kortrapport%20Norge.pdf

Kaarstein, H., Radišić, J., Lehre, A.C., Nilsen, T. & Bergem, O.K. (2020). *TIMSS 2019. Kortrapport*. Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo. <https://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/timss/2019/timss-2019-kortrapport.pdf>

Kindt, M. T., & Rogstad, J. (2020). Med Netflix på timeplanen. *Faktaflak: Konsekvenser av covid-19 nr. 1*. FAFO. <https://www.fafo.no/images/pub/2020/covid-19-01.pdf>

Korpershoek, H., Canrinus, E. T., Fokkens-Bruinsma, M., & De Boer, H. (2019). The relationships between school belonging and the students' motivational, social-emotional, behavioural, and academic outcomes in secondary education: A meta-analytic review. *Research Papers in Education*. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1615116>

Kutsyuruba, B., Klinger, D. A., & Hussain, A. (2015). Relationships among school climate, school safety, and student achievement and well-being: A review of the literature. *Review of Education*, 3(2), 103–135. <https://doi.org/10.1002/rev3.3043>

Lerkanen, M. K., Pakarinen, E., Salminen, J., & Torppa, M. (2022). Reading and math skills development among Finnish primary school children before and after COVID-19 school closure. *Reading and Writing*, 1–26. <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10358-3>

- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological bulletin*, 137(2), 267.
<https://doi.org/10.1037/a0021890>
- Mullis, I. V., Martin, M. O., Foy, P., & Drucker, K. T. (2012). *PIRLS 2011 International Results in Reading*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
<https://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/international-results-pirls.html>
- Mullis, I. V., & Martin, M. O. (Red.). (2019). *PIRLS 2021 Assessment Frameworks*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Herengracht 487, Amsterdam, 1017 BT, The Netherlands.
<https://www.iea.nl/publications/assessment-framework/pirls-2021-assessment-frameworks>
- Mullis, I. V., & Martin, M. O. (2022). IEA's TIMSS and PIRLS: Measuring Long-Term Trends in Student Achievement. I T. Nilsen, A. Stancel-Piątak, J.-E., Gustafsson (Red.), *International Handbook of Comparative Large-Scale Studies in Education: Perspectives, Methods and Findings* (s. 305–377). Springer International Handbooks of Education.
<https://doi.org/10.1007/978-3-030-88178-8>
- Mullis, I.V., Martin, M.O., Foy, P., & Hooper, M. (2017). *PIRLS 2016 International Results in Reading*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College and International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
<https://www.iea.nl/studies/iea/pirls/2016/results>
- Mullis, I. V. S., von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B., Reynolds, K. A., & Wry, E. (2023). *PIRLS 2021 International Results in Reading*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center.
<https://pirls2021.org/results>
- Munthe, E., Erstad, O., Njå, M.B., Forsström, S., Gilje, Ø., Amdam, S., Moltudal, S., Hagen, S.B. (2022). *Digitalisering i grunnsopplæring; kunnskap, trender og framtidig forskningsbehov*. Kunnskapssenter for utdanning: Universitetet i Stavanger.
https://www.uis.no/sites/default/files/2022-12/13767200%20Rapport%20GrunDig_0.pdf
- Pfost, M., Dörfler, T., & Artelt, C. (2013). Students' extracurricular reading behavior and the development of vocabulary and reading comprehension. *Learning and Individual Differences*, 26, 89–102. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.04.008>
- Reynolds, K.A., Wry, E., Mullis, I.V.S., & von Davier, M. (2022). *PIRLS 2021 Encyclopedia: Education Policy and Curriculum in Reading*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: <https://pirls2021.org/encyclopedia>
- Roe, A. (2020). Elevenes lesevaner og holdninger til lesing. I T.S. Frønes og F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse?* (s. 107–134) Universitetsforlaget.
<https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020-05>
- Sénéchal, M. (2006). Testing the home literacy model: Parent involvement in kindergarten is differentially related to grade 4 reading comprehension, fluency, spelling, and reading for pleasure. *Scientific studies of reading*, 10(1), 59–87.
https://doi.org/10.1207/s1532799xssr1001_4
- Silinskas, G., Sénéchal, M., Torppa, M., & Lerkkanen, M. K. (2020). Home literacy activities and children's reading skills, independent reading, and interest in literacy activities from kindergarten to grade 2. *Frontiers in psychology*, 11, 1508.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01508>

- Strand, O., & Schwippert, K. (2019). The impact of home language and home resources on reading achievement in ten-year-olds in Norway; PIRLS 2016. *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(1). <https://doi.org/10.23865/njlr.v5.1260>
- Støle, H. & Schwippert, K. (2017). Norske resultater fra ePIRLS – Online Informational Reading. I E. Gabrielsen (Red.), *Klar framgang! Leseferdighet på 4. og femte trinn i et femtenårsperspektiv* (s. 50–74). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215030258-2017-4>
- Støle, H., Wagner, Å. K. H., & Schwippert, K. (2020). *The importance of parents' own reading for 10-year old students' reading achievement in the Nordic countries*. I T.S. Frønes, A. Pettersen, J. Radišić, & N. Buchholtz (Red.), *Equity, Equality and Diversity in the Nordic Model of Education* (s. 363–384). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-61648-9_14
- Torppa, M., Niemi, P., Vasalampi, K., Lerkkanen, M. K., Tolvanen, A., & Poikkeus, A. M. (2020). Leisure reading (but not any kind) and reading comprehension support each other – A longitudinal study across grades 1 and 9. *Child development*, 91(3), 876–900. <https://doi.org/10.1111/cdev.13241>
- Wry, E., & Mullis, I. V. S. (2023). Developing the PIRLS 2021 achievement instruments. I M. von Davier, I. V. S. Mullis, B. Fishbein, & P. Foy (Red.), *Methods and Procedures: PIRLS 2021 Technical Report*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. 1.1–1.24. <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2101.kb7549>

