

Kapittel 11

Lesing i norskfaget etter fagfornyelsen. Hva kan vi lære av PISA, og hva kan vi ikke lære?

JONAS BAKKEN

SAMMENDRAG I dette kommentarkapitlet vurderes lesing i PISA 2018 opp mot den reviderte norsklæreplanen i LK20. Kapitlet gir en gjennomgang av hva lesing er og har vært i norskfaget, og hvilke forskningsinnsikter denne antologien kan bidra med. Kapitlet peker også på de delene av norskfagets lesing vi har lite empirisk forskning om, og hva det bør forskes mer på. Til slutt diskuteres implikasjoner som PISA-resultatene kan ha for norskundervisningen etter læreplanrevisjonen.

NØKKEWORD norskfaget | læreplan | danning

ABSTRACT In this commentary chapter, reading in PISA 2018 is assessed against the revised curriculum in Norwegian Language Arts in LK20. The chapter provides a review of what reading is and was in Norwegian Language Arts and what insights this anthology can contribute. The chapter shows where future research on reading in Norwegian Language Arts reading should look. Finally, the implications that the PISA results may have for teaching in Norwegian Language Arts, are discussed.

KEYWORDS Norwegian language arts | curriculum | Bildung

«PISA MÅLER IKKE ALT»

I den offentlige debatten om norsk skole kommer det fram mange meninger om PISA og andre internasjonale undersøkelser, nasjonale prøver og kartleggingsprøver. Det er imidlertid noe som både kritikere og forsvarene av denne typen prøver ser ut til å være enige om. I debattinnlegg etter debattinnlegg, uansett hvilket synspunkt som fremmes, kan vi nemlig støte på formuleringer som: «PISA måler ikke alt som er viktig i norsk skole.» Dette kan framstå som paradoksalt, da det knapt er noen som har påstått at PISA måler alt som er viktig. OECD, som har det internasjonale ansvaret for PISA, påstår ikke det. Det gjør heller ikke forskerne ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, som har ansvaret for den praktiske gjennomføringen av PISA i Norge, eller Utdanningsdirektoratet, som forvalter undersøkelsen på vegne av Kunnskapsdepartementet.

Når kritikere og forsvarene av PISA skal forklare hva disse prøvene *ikke* måler, er de også i stor grad samstemte. Senterpartiet vil trekke Norge fra PISA, og i en diskusjon i 2019 med daværende kunnskapsminister fra Høyre, Jan Tore Sanner, begrunner Senterpartiets Marit Knutsdatter Strand dette gjennom å vise til alt det viktige i skolen som PISA ikke måler: «Sanner sier allerede at disse prøvene ikke gir et helhetlig bilde. Samtidig vil regjeringa igangsette tiltak basert på manglende resultater i PISA. Hvis målet er bedre resultater i PISA, så er ikke det godt nok. Vi må ha økt trivsel, økt motivasjon og trygghet» (Krüger, 2019). Mathilde Tybring-Gjedde (2018), stortingsrepresentant for Høyre, et parti som forsvarete Norges deltakelse i PISA og andre internasjonale undersøkelser, peker på mer eller mindre det samme som Senterpartiet: «Resultatene sier selvsagt ikke alt. Alt kan ikke måles – det er verken mulig eller ønskelig. Skolen skal bidra til nysgjerrighet, selvstendighet og skape trygge ungdom som bidrar til ulike fellesskap.» Lignende uttalelser har også kommet fra de som forvalter PISA i Norge, Utdanningsdirektoratet, for eksempel i et debattinnlegg fra 2016 av direktør Hege Nilssen:

De første PISA-resultatene skapte diskusjon og engasjement, og gjennom flere år har den offentlige debatten tidvis etterlatt seg et inntrykk av at norsk skole kun handler om noen få, avgrensede kompetanser som lar seg måle. Dette stemmer ikke. Vi har kanskje ikke vært gode nok til å kommunisere at skolens oppdrag er så mye mer enn det som kan måles på en enkel måte. / Like viktig er det at elevene lærer å vise respekt for andre, at de ser medelever som ikke har det bra – og at vi utvikler ungdom som er rustet til å møte et bredt spekter av oppgaver og utfordringer i livene sine. (Nilssen, 2016)

Det som er felles for disse uttalelsene, er at de setter opp et motsetningspar mellom målbare faglige kompetanser på den ene siden og sosiale ferdigheter og personlige kvaliteter – slik som respekt for andre, trygghet og nysgjerrighet – på den andre. Det uheldige ved slike motsetningspar er at de tilslører at det finnes en rekke faglige kompetanser som heller ikke blir målt – eller kan bli målt – i PISA og andre undersøkelser og prøver. Flertallet av fagene i norske skoler, blant annet historie, engelsk, samfunnsfag og kroppsøving, inngår ikke i PISA. Det gjør heller ikke tre av de fem grunnleggende ferdighetene som skal utvikles i alle fag: muntlige ferdigheter, å kunne skrive og digitale ferdigheter. Selv ikke de tre fagområdene som faktisk inngår i PISA, altså lesing, naturfag og matematikk, blir målt i all sin bredde. Dette har det imidlertid vært lite fokus på i offentlige debatten om PISA. Riktignok har det blitt påpekt at den naturfaglige (Sjøberg, 2007; 2020) og den matematiske kompetansen (Nortvedt, Pettersen, Pettersson & Sollerman, 2016) som måles i PISA, ikke er identisk med naturfag og matematikk i den norske læreplanen, men et slikt perspektiv har kun unntaksvis (Kulbrandstad, 2010) blitt anlagt på lese-resultatene.

I dette kapitlet vil jeg se PISA-resultatene i lesing og den øvrige leseforskningen som er presentert i denne antologien, i lys av det faget som har hovedansvaret for lesing i skolen, nemlig norsk. Jeg vil først gi en grundig gjennomgang av hva lesing er og har vært i norskfaget, og hvilke viktige endringer som er gjort i den reviderte læreplanen i norsk (LK20). Deretter vil jeg undersøke hvilke deler av den norskfaglige lesingen vi vet noe om fra forskningen som er presentert i denne antologien, og hvilke deler vi vet lite eller ingenting om. Til slutt vil jeg diskutere hvilke implikasjoner resultatene kan ha for norskundervisningen etter den reviderte læreplanen, og hvilke aspekter av lesingen vi trenger mer forskning om i framtiden. Jeg vil understreke at dette kapitlet kun dreier seg om lesing i norskfaget, ikke om lesing som grunnleggende ferdighet i alle fag. Det vil derfor være aspekter ved lesing og leseundervisning i norske skoler som ikke blir behandlet.

NORSK SOM REDSKAPSFAG OG DANNINGSFAG

I norskdidaktikken er det en grunnleggende tanke at norsk er et skolefag med to sentrale dimensjoner, det som gjerne omtales som *redskapsfaget norsk* og *danningsfaget norsk* (Hamre, 2017). At norsk er et redskapsfag, betyr at faget skal gi elevene kunnskaper og ferdigheter de trenger for å kunne delta i utdanning, arbeids- og samfunnsliv, og i hovedsak dreier dette seg om å utvikle elevenes kompetanse i å skape og tilegne seg ulike typer muntlige, skriftlige og sammensatte tekster. At norsk er et dannelsesfag, betyr at faget har i oppdrag å formidle den norske kultur-

arven til elevene og la dem bli kjent med kulturens viktigste tekster fra fortid og nåtid, først og fremst den skrevne skjønnlitteraturen.

Selv om redskapsfaget har stått – og fortsatt står – sterkest på de laveste klassetrinnene og dannelsesfaget på de høyeste, har de to dimensjonene vært integrerte deler av faget på alle trinn helt siden norsk ble etablert som skolefag under andre halvdel av 1800-tallet (Hamre, 2017; Steinfeld, 1986). Styrkeforholdet mellom dem har imidlertid variert opp gjennom læreplanhistorien (Bakken, 2008; Hamre, 2017). I den første norsklæreplanen for en niårig obligatorisk skole, Mønsterplan for grunnskolen fra 1974 (M74), sto redskapsdimensjonen sterkt, og et av fagets overordnede mål var å «utvikle elevenes evne til å bruke sitt morsmål i tale og skrift» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 96). Norsk som dannelsesfag kom sterkere inn med mønsterplanen fra 1987 (M87), blant annet gjennom en økning av det kulturhistoriske stoffet på ungdomstrinnet, og en ytterligere styrking skjedde gjennom Reform 94 (R94) i videregående skole og Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen i 1997 (L97). Nå fikk norskfaget læreplaner som i detalj spesifiserte hvilke deler av den norske kulturarven elevene skulle bli kjent med på hvert enkelt klassetrinn. Med Kunnskapsløftet fra 2006 (LK06) var det derimot redskapsdimensjonen av norskfaget – og skolen generelt – som ble dominerende, blant annet ved at lesing, skriving og muntlighet kom inn som grunnleggende ferdigheter i alle fag, samtidig som spesifiseringen av det kulturhistoriske innholdet i norsk ble tatt bort. Redskapssiden ble ytterligere styrket i den reviderte versjonen av norsklæreplanen fra 2013.

Hvor ulike disse læreplanene enn har vært, har alle blitt drevet fram av enhets-skoletanken og et ønske om å gi alle elever like muligheter, uansett evner, kjønn, sosial og kulturell bakgrunn. Før skolereformene på slutten av 1960-tallet hadde det vært frivillig å gå på skolen ut over sju år, og i de første forsøkene med ungdomsskole skulle elevene velge mellom tre alternative læreplaner – såkalte kursplaner – etter hvilke faglige evner og ambisjoner de hadde (Moslet, 1981). Nå fikk imidlertid alle elever både rett og plikt til en niårig skolegang, alle skulle følge den samme læreplanen, og ifølge M74 skulle skolen «gi alle elever en grunnleggende utdanning. Den skal omfatte ferdigheter og kunnskaper, vaner, innstillinger og verdier som er av betydning for deres personlige utvikling og for deres muligheter til å leve i og påvirke dagens og morgendagens samfunn» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 23). I norskfaget var det altså særlig redskapsdimensjonen som skulle bidra til at elevene fikk like muligheter i samfunnet. Da dannelsesfaget norsk ble styrket på 1980- og spesielt på 1990-tallet, var dette også begrunnet med et likhetsprinsipp. Skolen skulle sørge for at alle elever fikk tilgang til den kunnskapen og de kulturelle referansene som tidligere var forbe-

holdt noen få: «Ei opplæring som medverkar til eit felles kunnskaps-, verdi- og kulturgrunnlag hos alle» (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 4). Bak Kunnskapsløftet i 2006 lå det også et ideal om like muligheter for alle elever. Departementet viste blant annet til at «[h]ele 17 prosent av de norske elevene som deltok i PISA, ser ut til å ha så store leseproblemer at OECD konkluderer med at det kan hindre dem i deres videre utdanning» (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004, s. 13), og noen av tiltakene ble da å styrke redskapsdimensjonen av norskfaget og innføre blant annet lesing som en grunnleggende ferdighet i alle fag. Gjennom etterkrigstiden har altså likhetstanken stått sterkt i den politiske styringen av norskfaget, men hva faget skal gi elevene lik tilgang til: kulturen eller muntlige og skriftlige ferdigheter, har variert med samfunnsutviklingen og politiske prioriteringer.

LESING I REDSKAPFAGET NORSK

At norskfaget har både en redskaps- og en danningsdimensjon, har stor betydning for hva lesing er i norskfaget, for lesingen står nemlig sentralt innenfor begge disse dimensjonene. Lesing som redskap kommer tydelig fram i den nye norsk-læreplanens innledende avsnitt om fagets relevans og sentrale verdier, og her framheves lesingens relevans både for eleven selv og for deltakelsen i samfunns- livet og arbeidslivet. Sammen med andre deler av faget bidrar lesingen til at elevene «utvikler språk for å tenke, kommunisere og lære», de rustes «til å delta i samfunnet gjennom en utforskende og kritisk tilnærming til språk og tekst», og de forberedes «på et arbeidsliv som stiller krav om variert kompetanse i lesing, skriving og muntlig kommunikasjon» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Redskapssiden av lesingen i norskfaget er også tydelig framhevet i omtalen av lesing som grunnleggende ferdighet:

Å kunne lese i norsk innebærer å lese både på papir og digitalt. Det innebærer å kunne lese og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa, å beherske lesestrategier tilpasset formålet med lesingen og å kunne vurdere tekster kritisk. Lesing i norsk innebærer også å lese sammensatte tekster som kan inneholde skrift, bilder, tegninger, tall og andre uttrykksformer. Norsk har et særlig ansvar for opplæringen i å kunne lese. Utviklingen av å kunne lese i norsk går fra den grunnleggende avkodningen til å lese, tolke og reflektere over tekster i ulike sjangre, for ulike formål og av ulik lengde og kompleksitet. (Utdanningsdirektoratet, 2019)

I disse innledende avsnittene i norsklæreplanen kommer det fram flere aspekter ved lesing i redskapsfaget norsk som også er beskrevet mer utførlig i kompetansemålene og i læreplanen for øvrig. Ett viktig aspekt er at norsk har et særlig ansvar for selve opplæringen i det å kunne lese. Denne presiseringen fantes ikke i de tidligere norsklæreplanene for Kunnskapsløftet, så fra 2020 er altså leseopplæring i større grad norskfagets ansvar enn det har vært etter at de grunnleggende ferdighetene ble innført i 2006. Den første leseopplæringen i norskfaget skjer i løpet av de fire første trinnene. Etter 2. trinn skal elevene kunne «trekke bokstavlyder sammen til ord» og «lese med sammenheng og forståelse», og etter 4. trinn skal de kunne «lese tekster med flyt og forståelse» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Progresjonen fra 2. til 4. trinn skjer altså på to måter: Elevene skal bli i stand til å lese hele tekster, og de skal kunne lese med flyt. Flyt ble ikke nevnt eksplisitt i den forrige læreplanen.

I omtalen av lesing som grunnleggende ferdighet understrekes det videre at elevene skal kunne lese både på papir og digitalt, og denne tosidigheten går også igjen i flere av kompetansemålene. Etter 2. trinn skal elevene kunne «lese med sammenheng og forståelse på papir og digitalt», og etter 7. trinn skal de kunne «orientere seg i faglige kilder på bibliotek og digitalt» (Utdanningsdirektoratet, 2019). I de fleste av kompetansemålene er det ikke presisert om tekstene skal være på papir eller digitale, og med økende bruk av nettbrett og digitale læremidler i skolen er det grunn til å tro at den digitale lesingen i norskfaget også vil øke i årene framover. Det er imidlertid noen kompetansemål som tilsier at de papirbaserte bøkene også i fremtiden vil kunne være en del av norskfaget, i hvert fall på barne-trinnet, nemlig de målene som handler om bruk av biblioteket. Etter 2. trinn skal elevene kunne «låne og lese bøker fra biblioteket», etter 4. trinn skal de kunne «velge bøker fra bibliotek ut fra egne interesser og leseferdigheter», og etter 7. trinn skal de som tidligere nevnt kunne «orientere seg i faglige kilder på bibliotek» (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Siden innføringen av Kunnskapsløftet har sammensatte tekster vært en viktig del av lesingen i norskfaget, og i læreplanen fra 2006 var sammensatte tekster til og med løftet fram som ett av fagets fire hovedområder. Fra og med læreplanrevisjonen i 2013 har sammensatte tekster vært mindre eksplisitt omtalt, men som det framgår både i omtalen av lesing som grunnleggende ferdighet og i kjerneelementet *Tekst i kontekst* i LK20, bygger norskfaget på «et utvidet tekstbegrep», som «innebærer at elevene skal lese og oppleve tekster som kombinerer ulike uttrykksformer» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det er nettopp selve kombinasjonen av uttrykksformer som er det sentrale for norskfagets arbeid med sammensatte tekster. Elevene skal utvikle innsikt i hvordan uttrykksformer som skrift og bilde

spiller sammen, utfyller hverandre og på ulike måter bidrar til meningsskapingen i teksten. Etter 7. trinn skal elevene kunne «utforske og beskrive samspillet mellom skrift, bilder og andre uttrykksformer», og etter Vg3 skal de kunne «analysere uttrykksformer i sammensatte tekster i ulike medier og vurdere samspillet mellom dem» (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Det framgår også i omtalen av lesing som grunnleggende ferdighet at elevene skal beherske lesestrategier, og samtlige trinn i grunnskolen har spesifikke kompetansemål om dette. Disse kompetansemålene har mye til felles med de kompetansemålene som kom inn i norsklæreplanen i 2008, men som ble tatt ut igjen under læreplanrevisjonen i 2013. Det er imidlertid to klare forskjeller. I LK20 er lesestrategiene i mindre grad enn i 2008 formulert som mål i seg selv, men er sterkere knyttet til den leseaktiviteten som elevene skal bedrive. For eksempel er det et mål at elevene etter 2. trinn skal kunne «lese med sammenheng og forståelse på papir og digitalt og bruke enkle strategier for leseforståelse», og her framgår det tydelig at lesestrategiene har til formål å hjelpe elevene med å lese med sammenheng og forståelse (Utdanningsdirektoratet, 2019). En annen forskjell er at det legges opp til en raskere progresjon i arbeidet med lesestrategier enn det ble gjort i 2008-versjonen av planen, i tillegg til at progresjonen avsluttes allerede på ungdomstrinnet. På barnetrinnet ligger fokuset på selve bruken av lesestrategiene: Etter 2. trinn skal elevene kunne bruke strategier for å forstå teksten, etter 4. trinn skal de kunne bruke strategier «for å lære», og etter 7. trinn skal de kunne bruke «lesestrategier tilpasset formålet med lesingen» (Utdanningsdirektoratet, 2019). På ungdomstrinnet skal elevene utvikle en større bevissthet om de strategiene de bruker, og de skal kunne «beskrive og reflektere over egen bruk av lesestrategier i lesing av skjønnlitteratur og sakprosa» (Utdanningsdirektoratet, 2019). I planen fra 2008 kom denne metarefleksjonen først på Vg1. LK20 har ingen eksplisitte kompetansemål om lesestrategier på videregående, selv om ett av de kompetansemålene som er spesifikke for yrkesfaglige programmer, tilsier at lesestrategier bør spille en viss rolle i undervisningen: «orientere seg i faglitteratur fra eget yrkesfaglig område for å finne, kombinere og vurdere relevant informasjon» (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Noe som er framtreddende i hele norskplanen i LK20, er kritisk lesing. I tillegg til det som står om kritisk lesing i avsnittene om fagets relevans og sentrale verdier og om lesing som grunnleggende ferdighet, blir dette løftet fram i kjerneelementet *Kritisk tilnærming til tekst*:

Elevene skal kunne reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har. De skal kunne bruke og variere språklige og retoriske vir-

kemidler hensiktsmessig i egne muntlige og skriftlige tekster. De skal vise digital dømmekraft og opptre etisk og reflektert i kommunikasjon med andre. (Utdanningsdirektoratet, 2019)

Her framgår det at norskfaget skal lære elevene to ulike former for kritisk lesing. Den første handler om å reflektere over teksters påvirkningskraft, og dette er en form for kritisk lesing som har stått sterkt i norskfaget siden språkbruksanalysen ble innført på 1970-tallet. Tanken bak språkbruksanalysen er at massemedier og reklame har en sterk påvirkningskraft på mennesker, og at barn og unge derfor bør utvikle en kritisk bevissthet om språkets makt, slik at de ikke blir manipulert og forført av de tekstene de møter (Hoel, 1990, s. 74). Språkbruksanalysen var den ledende metoden for kritisk avslørende analyser av tekst i norskfaget gjennom tre tiår, og det var en fast gjenganger til skriftlig eksamen i norsk i videregående skole (Bakken, 2014, s. 79). Med Kunnskapsløftet i 2006 ble denne metoden erstattet av retorisk analyse, først kun i videregående, men fra 2013 også på ungdomstrinnet.

I norskplanen i LK20 finner vi kompetansemål på alle trinn som handler om å reflektere over hvordan vi påvirker hverandre gjennom språket, og elevene skal reflektere kritisk både over sin egen kommunikasjon og over de tekstene de møter. Etter 2. trinn skal de kunne «samtale om og beskrive hvordan ord vi bruker, kan påvirke andre», etter 4. trinn skal de kunne «reflektere over hvordan språkbruken vår påvirker andre, og hvordan vi tilpasser og endrer språket i ulike situasjoner», og på mellomtrinnet rettes det særlig oppmerksomhet mot digital kommunikasjon: «reflektere etisk over hvordan eleven framstiller seg selv og andre i digitale medier» (Utdanningsdirektoratet, 2019). På ungdomstrinnet kommer retorikken inn med et faglig begrepsapparat og teorigrunnlag for den kritiske refleksjonen: «gjenkjenne og bruke språklige virkemidler og retoriske appellformer», og på Vg3 munner dette til slutt ut i «retoriske analyser og tolkninger av sakprosaetekster» (Utdanningsdirektoratet, 2019). I det sistnevnte målet kommer det fram at det er sakprosaetekster som skal analyseres retorisk, og tilsvarende het det i de gamle håndbøkene i språkbruksanalyse at analyseobjektet skulle være «*ikke-skjønnlitterære tekster*» (Nøklestad, Tveterås & Hanssen, 1985, s. 5). I praksis har imidlertid norsklærebøkene og eksamensoppgavene avgrenset de kritiske analysene til å handle om noen helt spesielle sakprosa sjangrer, nemlig de som mest åpenlyst har til hensikt å påvirke leseren: reklamer og argumenterende tekster som kronikker og debattartikler (Bakken, 2014). Det er altså ingen sterk tradisjon i norskfaget for at fagtekster og annen informerende sakprosa blir lest kritisk på denne måten.

Den andre formen for kritisk lesing som omtales i kjerneelementet *Kritisk tilnærming til tekst*, er å reflektere over teksters troverdighet. Mens påvirkningskraft

handler om tekstens forhold til leseren, handler troverdighet om tekstens forhold til virkeligheten og avsenderen. Elevene skal kunne reflektere over hvor sann tekstens framstilling av virkelighet er, og hvor ærlig og oppriktig avsenderen uttrykker seg. Vurdering av teksters troverdighet har ikke tradisjonelt vært en like sentral del av norskfaget som vurderingen av påvirkningskraft. I norskplanen i L97 er det kun fokus på kritisk refleksjon over massemediens påvirkningskraft, og i R94 er vurdering av teksters troverdighet kun inkludert i ett mål for andre klasse i videregående skole: «kunne finne fram til høveleg kjeldemateriale og kunne bruke det på ein kritisk måte» (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993, s. 303). Fram til 1990-tallet var det altså ikke norsk, men fag som samfunnsfag og historie som skulle lære elevene å vurdere troverdigheten til tekster. Med Kunnskapsløftet fikk imidlertid også norskfaget et større fokus på denne formen for kritisk lesing, med enkelte kompetansemål om kritisk vurdering av faglige kilder, først og fremst tekster hentet fra Internett. Dette fokuset er forsterket i LK20. Etter 4. trinn skal elevene kunne «samtale om forskjellen mellom meninger og fakta i tekster», og på de påfølgende trinnene handler det særlig om at elevene skal foreta kritiske vurderinger av de kildene de bruker i sine egne faglige framstillinger. Etter 7. trinn skal de kunne «orientere seg i faglige kilder på bibliotek og digitalt, vurdere hvor pålitelige kildene er, og vise til kilder i egne tekster», etter 10. trinn skal de kunne «bruke kilder på en kritisk måte, markere sitater og vise til kilder på en etterrettelig måte i egne tekster», og etter Vg1 studieforberedende og Vg2 yrkesfag skal de kunne «bruke ulike kilder på en kritisk, selvstendig og etterrettelig måte» (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Noe som ikke er nevnt i omtalen av lesing som grunnleggende ferdighet, men som er framhevet i kjerneelementet *Tekst i kontekst* og i en rekke kompetansemål, er at elevene skal utvikle kompetanse i å lese på ulike språk og målformer. Ifølge opplæringslova (Opplæringslova, 1998, § 2-5) skal elevene få opplæring i begge målformer senest fra 9. trinn. LK20 går imidlertid mye lenger enn dette, og i kompetansemålene blir det presisert at elevene skal lese tekster på både bokmål og nynorsk gjennom hele skoleløpet, fra 2. trinn til Vg3, og skriving på elevenes sidemål introduseres allerede på 3.–4. trinn. Fra og med mellomtrinnet skal elevene også lese tekster på svensk og dansk. Etter 7. trinn skal elevene kunne «lese lyrikk, noveller, fagtekster og annen skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk, svensk og dansk og samtale om formål, form og innhold», og etter 10. trinn skal de kunne «lytte til og lese tekster på svensk og dansk og gjøre rede for innhold og språklige trekk» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Nabospråkforståelse er viktig for å bevare det nordiske språk- og kulturfellesskapet, og gjennom Helsingforsavtalen har Norge forpliktet seg til å gi barn og unge opplæring i de andre

nordiske landenes språk, kultur og samfunnsforhold (Helsingforsavtalen, 1962, artikkel 8).

Det siste aspektet ved lesing i redskapsfaget norsk jeg vil trekke fram, er den vekten som legges på lesing av lange tekster i LK20. Norskfaget har en tradisjon for å presentere elever for mange kortere tekstutdrag, gjerne for å illustrere sjangertrekk, skrivemåter, forfatterskap eller litteraturhistoriske perioder, men denne praksisen har blitt kritisert blant annet for at elevene for sjelden får øvelse i å lese lenge og konsentrert og mulighet til å oppleve romaner og andre lange tekster i sin helhet (Penne, 2012). I LK20 er det flere kompetansemål som nevner at elevene skal kunne lese ulike typer lange tekster. Det er som tidligere nevnt kompetansemål på 2. og 4. trinn som sier at elevene skal kunne låne og lese bøker fra biblioteket, etter 4. trinn skal de kunne lese faktabøker, og etter 10. trinn skal de kunne lese romaner. I omtalen av undervisvurdering på ungdomstrinnet er det i tillegg presisert at læreren skal «legge til rette for at elevene utvikler utholdenhet i lesing av lengre tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2019).

LESING I DANNINGSFAGET NORSK

Etableringen av norsk som skolefag under den andre halvdel av 1800-tallet var et viktig ledd i nasjonsbyggingen, og ved å formidle norsk kultur generelt og norsk litteratur spesielt skulle norskfaget fungere som et nasjonalt dannelsesfag og samle nordmenn om en felles forståelse av det norske (Fjørtoft, 2014, s. 50). Lesing av bestemte tekster ble dermed en sentral del av dannelsesfaget norsk, og opp gjennom historien har læreplaner og andre skolepolitiske dokumenter lagt føringer på hvilke tekster, forfattere og sjangrer elevene skal møte i faget. Den sterkeste styringen av dannelsesfaget norsk hadde vi i læreplanene R94 og L97, der det blant annet var lange lister over hvilke forfattere elevene skulle lese på de enkelte klassetrinnene. En kompetansebasert læreplan som LK20 spesifiserer ikke innholdet i undervisningen på samme måte som læreplanene fra 1990-tallet gjorde, men også her settes det noen tydelige rammer for hvilke tekster elevene skal lese.

I kompetansemålene for grunnskolen er det en rekke sjangrer – både skjønnlitterære og sakpregede – som nevnes eksplisitt på bestemte trinn. Elevene skal kunne lese «fortellinger, eventyr, sangtekster, faktabøker» etter 4. trinn, lese «lyrikk, noveller, fagtekster» etter 7. trinn og «tolke romaner, noveller, lyrikk» etter 10. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2019). I kompetansemålene for norsk i studieforberedende utdanningsprogram spesifiseres det hvilke perioder og tradisjoner fra teksthistorien som tekstene skal hentes fra. På Vg1 skal elevene lese nyere skjønnlitteratur, på Vg2 skal de lese tekster fra norrøn tid og fra perioden 1500–

1850, med særlig vekt på romantikken og nasjonalromantikken, og på Vg3 skal de lese tekster fra tiden etter 1850, med særlig vekt på den realistiske og modernistiske tradisjonen. I tillegg skal tekstene komme fra ulike skriftkulturer. På alle trinn skal elevene lese tekster på bokmål og nynorsk, og på mellomtrinnet og ungdomstrinnet også på svensk og dansk. Med LK20 har dessuten samiske tekster på norsk fått en større plass i faget. Samiske tekster skal inngå i fagets tekstutvalg på alle trinn fra 4. trinn til Vg1, og på mellomtrinnet rettes det et spesielt fokus mot disse tekstene: «lese samiske tekster på norsk og samtale om verdiene som kommer til uttrykk, og hvordan stedsnavn og personnavn som inneholder de samiske bokstavene, uttales» (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Lesing i dannelsesfaget norsk involverer ikke bare å lese bestemte tekster, men også å lese disse tekstene på bestemte måter. I kjerneelementet *Tekst i kontekst* understrekes det at en viktig lesekompetanse i norskfaget er å kunne tolke tekst i lys av ulike kontekster, både tekstens kulturhistoriske kontekst og «elevens egen samtid» (Utdanningsdirektoratet, 2019). I kompetansemålene beskrives det en progresjon i denne kontekstuelle tekstlesingen. På de lavere trinnene er fokuset på elevene og hvordan de relaterer teksten til seg selv og sin egen kontekst. Etter 2. trinn skal de kunne «uttrykke tekstopplevelser», og etter 4. trinn skal de kunne «samtale om hva tekstene betyr» for dem (Utdanningsdirektoratet, 2019). På ungdomstrinnet skal elevene få økt bevissthet om hvordan konteksten er med på å forme teksttolkningen, og de skal sammenligne hvordan en tekst kan tolkes «ut fra historisk kontekst og egen samtid» (Utdanningsdirektoratet, 2019). I studieforberedende utdanningsprogram i videregående skole skal tekstene først og fremst tolkes i lys av de litteraturhistoriske periodene og tradisjonene, og tolkningene skal særlig fokusere på hvordan «menneske, natur og samfunn» er framstilt i tekstene (Utdanningsdirektoratet, 2019). Denne formuleringen tilsier at elevene skal kunne gjennomføre økokritiske tolkninger av tekster fra den norske kulturhistorien. Økokritikken er en litteraturvitenskapelig retning som utforsker hvordan tekster skildrer naturen og menneskets forhold til denne, og økokritikere har særlig vært opptatt av å problematisere forestillingen om at mennesket står over naturen og har rett til å utnytte denne (Buell, Heise & Thornber, 2011; Garrard, 2012). I tillegg til litteraturhistoriske og økokritiske tolkninger skal elevene også kunne tolke sakprosaetekster i lys av den retoriske situasjonen, det vil si å forklare hvordan teksten er utformet for å overbevise et bestemt publikum til å løse et bestemt problem innenfor gitte rammer (Bitzer, 1968).

LESING I NORSK SOM OPPLEVELSESFAG

Norskfaget er imidlertid ikke bare et sted å lære, men også et sted å være. En elev som har gjennomført et studieforberedende utdanningsprogram, har i alt hatt 2163 timer norskundervisning i løpet av sine 13 år i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2019). Fordi norskfaget legger beslag på en så stor del av barns og unges tid, har læreplanene lagt vekt på at faget skal oppleves som meningsfullt og givende for elevene der og da, og ikke kun med tanke på framtiden. At norsk skal være et opplevelsesfag, en arena der barn og unge skal få litterære og kulturelle opplevelser, var en bærende idé i skolereformene på slutten av 1960- og begynnelsen av 1970-tallet (Moslet, 1981, s. 56). I M74 var et av de overordnede målene for norskfaget å «ta vare på og styrkje leselysta og utvikle evna til oppfatte og oppleve dei estetiske og etiske verdiar i diktinga, slik at elevane blir glade i god litteratur» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 96). Opplevelsesfaget norsk ble videreført i læreplanene på 1980- og 1990-tallet, og i innledningen til norskplanen i L97 kan vi blant annet lese: «Ord er ikkje berre kjølige nemningar. Ord kan endre kjensler og sinnsstemningar – dei kan vekkje harme eller løyse ut humor, fortrylle oss eller gjere oss fortvila. (...) Norsk er eit opplevingsfag.» (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 111) I LK06 er det få spor av opplevelsesfaget; her er norsk, som før nevnt, i stor grad et redskapsfag. I LK20 har opplevelsesdimensjonen igjen blitt styrket, og dette kommer blant annet til uttrykk i kjerneelementet *Tekst i kontekst*: «Elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetaingelser.» (Utdanningsdirektoratet, 2019) Leseopplevelser blir også nevnt i flere kompetansemål, og blant annet skal elevene etter 2. trinn kunne «uttrykke tekstopplevelser gjennom lek, sang, tegning, skriving og andre kreative aktiviteter» (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Denne formen for lesing, der selve leseopplevelsen står i sentrum, blir i norskdidaktikken gjerne beskrevet med Louise M. Rosenblatts (1978) begrep *estetisk lesing*. Rosenblatt skiller den estetiske lesingen fra det hun kaller *efferent lesing*, der fokuset ikke er på lesingen og leseopplevelsen i seg selv, men på hva man kan få ut av lesingen. Lesing som redskap vil være en form for efferent lesing. Man leser for å få informasjon fra tekster og mer generelt for å fungere i samfunns- og arbeidslivet. Lesing som danning vil også i stor grad være efferent. Man leser for å bli kjent med sentrale tekster og forfattere og derigjennom bli en del av kulturen.

Hvilke tekster som skal gi elevene estetiske leseopplevelser, har variert opp gjennom læreplanhistorien. M74 la vekt på at elevene selv skulle velge skjønnlitteratur som interesserte dem: «Det viktigste ved litteraturundervisningen må likevel være å la elevene velge stoff som kan skape leseinteresse og leseglede. Hoved-

vekten må legges på elevenes oppleving av litteraturen: kunnskaper og ferdigheter må komme i annen rekke» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 106). L97 fokuserte derimot på klassiske tekster av en rekke navngitte forfattere fra den norske litterære kanon. I LK20 har elevenes egne leseinteresser igjen fått større plass i faget. I tillegg åpnes det for at elevene kan ha en estetisk lesing av alle typer tekster, ikke bare skjønnlitteraturen. Blant annet skal elevene etter 4. trinn kunne «lese og lytte til fortellinger, eventyr, sangtekster, faktabøker og andre tekster på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk, og samtale om hva tekstene betyr for eleven» og «velge bøker fra bibliotek ut fra egne interesser og leseferdigheter» (Utdanningsdirektoratet, 2019).

LESING I NORSK SOM IDENTITETSFAG

I tillegg til redskapsfag, dannelsesfag og opplevelsesfag har norsk også blitt karakterisert som et identitetsfag, altså et fag som bidrar til å forme elevenes identitet (Penne, 2001). Identitet er imidlertid ikke noe entydig begrep, og i læreplaner og i den norskdidaktiske litteraturen kan vi finne tanker om at norskfaget skal utvikle både en nasjonal identitet og en personlig identitet. Fra faget ble etablert, og til og med læreplanene på 1990-tallet, har norskfaget hatt en målsetting om å sosialisere elevene inn i en norsk identitet (Bakken, 2008; Aase, 2005). Her spiller lesingen en viktig rolle, for det er ved å lese at elevene får møte det norske skriftspråket, fortellinger om Norge og nordmenn og tekster fra den norske litterære kanon. Fra og med Kunnskapsløftet i 2006 er imidlertid den nasjonale identiteten tonet kraftig ned i læreplanene, og i LK20 åpnes det for et mangfold av kulturelle identiteter: «Gjennom arbeid med faget norsk skal elevene bli trygge språkbrukere og bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet innenfor et inkluderende fellesskap der flerspråklighet blir verdsatt som en ressurs» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Norsk må derfor inneholde et mangfold av tekster, ikke bare de som formidler en bestemt forståelse av hva det er å være norsk.

At norskfaget også kan bidra til at elevene utvikler sin personlige identitet, er en sentral idé i Jon Smidts toneangivende litteraturredidaktiske arbeider. I sin avhandling *Seks lesere på skolen* (Smidt, 1989) viser Smidt hvordan elever i videregående skole på ulike måter bruker tekster for å forstå seg selv og det samfunnet de lever i, og gradvis forme identiteter som selvstendige, voksne individer. Dette gjør de gjennom å lese tekster som de kan kjenne seg igjen i, og som gir dem bekræftelse på hvem de er, men også tekster som utfordrer dem og får dem til å tenke nye tanker. Lignende ideer finner vi hos J. A. Appleyard (1991), som hevder at det som kjennetegner ungdom som lesere, er at de leser for å få kunnskap om

verden og seg selv, og at de leter etter rollemodeller og identifikasjonsfigurer i tekstene. Hvis norskfaget skal fungere som identitetsfag på den måten som Smidt og Appleyard beskriver, har det to klare implikasjoner for hvilke tekster elevene skal lese i faget. For det første bør elevene i stor grad få velge tekster selv, ettersom tekstene må gi de bekreftelsene og de utfordringene den enkelte elev har behov for. Som tidligere nevnt var selvvalgte tekster viktig i M74, og de er til en viss grad også det i LK20. For det andre bør elevene på ungdomstrinnet få lese tekster som skildrer ungdomsliv og temaer som elever i denne alderen kan kjenne seg igjen i. I M74 ble det presisert at elever på ungdomstrinnet skulle lese tekster om «ungdommens egne problemer» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 101). Ungdomslitteraturen ble tonet ned i L97 og LK06, men i LK20 har tekstutvalget på ungdomstrinnet igjen blitt orientert mot tekster om og for ungdom: «utforske og reflektere over hvordan tekster framstiller unges livssituasjon» (Utdanningsdirektoratet, 2019).

FLERE DIMENSJONER AV DET SAMME FAGET

Det bør understrekes at redskapsfaget, dannelsesfaget, opplevelsesfaget og identitetsfaget norsk selvsagt ikke er fire separate fag, men ulike dimensjoner av det samme skolefaget. Disse dimensjonene inngår i en integrert helhet både i læreplanen og i undervisningen. Når elevene for eksempel leser tekster på svensk og dansk, utvikler de sin kompetanse i å forstå nabospråk, samtidig som de får estetiske opplevelser og innblikk i nabolandenes litterære tradisjoner og sentrale forfatterskap. Tilsvarende vil lesing av romaner fra tiden etter 1850 gi elevene trening i å lese lange tekster, som blant annet er en viktig kompetanse for senere utdanning, samtidig som de får oppleve og fordype seg i sentrale tekster fra den norske kulturarven, og gjerne også tolke dem i lys av de litteraturhistoriske tradisjonene.

Hvis de ulike dimensjonene skilles fra hverandre, og elevene for eksempel øver på lesestrategier uten at disse brukes til å øke forståelsen av tekster som er sentrale i norskfaget, kan imidlertid faget nærme seg det niddet som ble tegnet av litteraturkritiker i NRK, Knut Hoem, i en serie kritiske innlegg om en norsklære bok for ungdomstrinnet:

Skjønnlitteratur, altså den store kilden til leseglede hos barn, er skjøvet helt bakerst i boken. [...] Under kapitteloverskrifter som «Lesehastighet», «leseforståelse» og «automatisering» kan boken fortelle at det ganske ofte holdt i massevis å skumlese gjennom en tekst. Hvis du skal skumlese en tekst for å

finne ut om en tekst er interessant, må du lese fort, står det. Hva er meningen med den setningen? (Hoem, 2016)

Her er altså redskaps-, dannelsings- og opplevelsesdimensjonen av faget skilt fra hverandre og plassert i ulike deler av læreboka, og det er redskapsdimensjonen som er både først og størst.

PISA OG LESING I NORSKFAGET

Mest kunnskap om ungdomstrinnet

Som vi nå har sett, inngår lesing i alle dimensjoner av norsk, noe som gjør den norskfaglige lesingen både omfattende og mangefasettert. En del av denne norskfaglige lesingen blir fanget opp av PISA og den øvrige leseforskningen som er presentert i denne boka, men det er også en god del som faller utenfor. En åpenbar begrensning er at PISA måler elevenes lesekompetanse når de er 15 år, altså i det siste året på ungdomstrinnet. Dette er riktignok et viktig måletidspunkt, da det markerer slutten på den obligatoriske tiårige skolegangen i Norge. Samtidig vil de aller fleste elever fortsette i videregående opplæring, der de – avhengig av hvilket utdanningsprogram de velger – vil arbeide med lesing i norskfaget i ytterligere ett til tre år. I 2019 begynte 93,4 % av ungdomskullet på videregående skole (Statistisk sentralbyrå, 2020), og gjennomføringsprosenten var 75,3 % (Statistisk sentralbyrå, 2019). En hovedintensjon med Kunnskapsløftet i 2006 var at flest mulig skulle ta videregående opplæring, og grunnskolen og videregående har siden dette blitt betraktet som ett sammenhengende skoleløp, kalt *grunnopplæringen*, med et felles læreplanverk for alle 13 år (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004, s. 50). Hvilken lesekompetanse elevene har etter fullført grunnopplæring, når de går over i høyere utdanning eller ut arbeidslivet, sier ikke PISA noe om. Det gjør heller ikke de øvrige studiene som presenteres i denne boka. Nasjonale prøver i lesing gjennomføres på 5., 8. og 9. trinn, og LISA-studien undersøker norskundervisningen på 8. trinn. Hvordan elevene tilegner seg lesekompetanse i norskfaget på barnetrinnet, og hvordan forskjellene i lesekompetanse blant annet mellom kjønnene oppstår og utvikles gjennom de første skoleårene, har vi heller ikke mye forskningsbasert kunnskap om.

Redskapsfaget

Det vi vet mest om, er altså lesing på ungdomstrinnet, og det er særlig lesingen i redskapsfaget norsk som PISA og de andre undersøkelsene gir oss innblikk i. Som

tidligere nevnt har LK20 et mål om at elevene skal kunne lese med flyt etter 4. trinn, og som det framgår i kapittel 2 (Jensen et al., 2020a), viser PISA at de aller fleste norske elever mestrer dette godt når de er 15 år. Kun 1,8 % av elevene klarer ikke oppgavene som prøver kompetansen i å lese med flyt, og forskerne antar at dette i stor grad er elever med ulike lese- og skrivevansker eller minoritetsspråklig bakgrunn. LK20 sier videre at elevene skal kunne lese både på papir og digitalt. I kapittel 5 (Roe, 2020) vises det til studier som tilsier at leseforståelsen er større ved lesing på papir, og at de elevene som leser mange bøker, foretrekker å lese dem på papir. Det kan derfor være positivt for utviklingen av elevenes leseforståelse at læreplanen inneholder eksplisitte krav om lesing på papir, og at elevene skal få låne og lese bøker fra biblioteket.

En viktig del av norskfaget etter Kunnskapsløftet har vært lesing av sammensatte tekster. Det finnes også mange sammensatte tekster i PISA-oppgavene, men ikke nødvendigvis fra de samme sjangrene som i norskfaget. I PISA finner vi primært sammensatte fagtekster med tabeller, grafer, kart og lignende (jf. kapittel 8, Frønes & Roe, 2020), mens elevene i norskundervisningen særlig arbeider med tekster som kombinerer skrift og bilder, slik som tegneserier og reklamer. De sammensatte tekstene som typisk forekommer i PISA-oppgavene, har en sterkere tilhørighet til andre fag enn norsk, først og fremst naturfag og samfunnsfag (jf. kapittel 8, Frønes & Roe, 2020). Norskfaget fokuserer heller ikke på uthenting av spesifikk informasjon av sammensatte tekster, men på hvordan ulike modaliteter spiller sammen i tekstens meningsskapning. PISA og de andre undersøkelsene som presenteres i denne boka, kan altså i liten grad fortelle oss noe om elevenes kompetanse i å lese sammensatte tekster av de typene og på den måten som vektlegges i norskfaget.

I LK20 har som nevnt lesestrategier kommet tilbake i norsklæreplanen, etter å ha blitt tatt ut i 2013. På barnetrinnet skal elevene lære å bruke lesestrategier for ulike formål, og på ungdomstrinnet skal de utvikle bevissthet om egen bruk av strategier. Resultatene som er presentert i kapittel 4 (Magnusson & Frønes, 2020), tilsier at det bør gjøres endringer i norskundervisningen dersom den nye læreplanens målsettinger skal oppfylles. LISA-studien viser at det i liten grad foregår eksplisitt leseundervisning på ungdomstrinnet, og PISA viser at norske elever ligger under både OECD-gjennomsnittet og de fleste andre nordiske land i oppgaver der de skal rangere nytten av ulike lesestrategier. 17 prosent av elevene svarte dessuten at de syntes mange av tekstene i PISA-undersøkelsen var for vanskelige, noe som tilsier at elevene trenger å lære strategier for å øke leseforståelsen.

Kritisk lesing står sentralt både i LK20 og i PISA. Hva som ligger i begrepet kritisk lesing, er imidlertid ikke helt det samme. Det som særlig prøves i PISA, er

elevenes kompetanse i å vurdere teksters troverdighet. Som det framgår i kapittel 7 (Weyergang & Frønes, 2020), er dette en form for kritisk lesing som er utfordrende for norske elever, og som norskfaget og skolen generelt bør sette mer fokus på framover. Blant annet kommer det fram at kun 30 % av de norske elevene klarte PISA-oppgavene der de måtte forholde seg til flere tekster som ga motstridende informasjon, og at det var særlig utfordrende å vurdere troverdigheten til nettekster. Den formen for kritisk lesing som har stått – og fortsatt står – sterkest i norskfaget, er imidlertid ikke vurdering av troverdighet, men vurdering av teksters påvirkningskraft, med retorisk analyse som den viktigste framgangsmåten. Den kompetansen elever har i en slik kritisk lesing, blir i mindre grad fanget opp i PISA og de andre studiene som presenteres i denne boka. Det er også verdt å merke seg at mange av PISA-oppgavene ber elevene om å vurdere informerende tekster som artikler og blogger, mens norskfaget først og fremst gir dem øvelse i kritisk lesing av reklamer, debattinnlegg og andre argumenterende og appellerende tekster.

I norskfaget skal elevene også utvikle kompetanse i å lese tekster på ulike målformer og språk, både bokmål, nynorsk, svensk og dansk. Denne lesekompetansen blir ikke målt i PISA eller de andre studiene som presenteres i denne boka. I PISA får elevene både tekstene og oppgavene på sin egen målform. PISA måler heller ikke kompetansen i å lese lange tekster, en kompetanse som har blitt sterkt framhevet i den nye læreplanen. Av praktiske grunner har tekstene i PISA-undersøkelsene et mer begrenset omfang (jf. kapittel 3, Weyergang & Magnusson, 2020). I kapittel 8 (Frønes & Roe, 2020) kommer det imidlertid fram hvor lange tekster elevene oppgir at de pleier å møte i norskundervisningen. Hele 43 % av 15-åringene svarer at den lengste teksten de hadde lest i norskfaget i løpet av det siste skoleåret, var på under 10 sider. Bare 25 % hadde lest en tekst på over 100 sider. Det ser altså ut til at norskundervisningen per i dag ligger langt unna den nye læreplanens målsettinger om at elevene skal lære utholdenhet i lesing av lengre tekster.

Danningsfaget

Til tross for at det er visse dimensjoner som ikke fanges opp, gir PISA og den øvrige leseforskningen i denne boka mye relevant informasjon om både elevenes kompetanse og lærernes undervisning i lesing som redskap i norskfaget. PISA sier oss imidlertid lite om lesing som danning. Danningsfaget norsk handler om å gjøre elevene kjent med sentrale tekster og sjangrer i den norske tekstkulturen samt tekster fra ulike epoker i teksthistorien. Dette kan naturligvis ikke prøves i en internasjonal undersøkelse som PISA, der elever fra alle land skal kunne delta på samme premisser. Oppgavene i PISA er, som det står i introduksjonen til denne

antologien, «knyttet til en virkelighetsnær situasjon der teksten ofte er hentet fra nettet, aviser, tidsskrifter, brosjyrer eller lignende» (Frønes & Jensen, 2020, s. 16). Tekstene i PISA er altså hverdagslivets og skolens sakprosa-tekster samt noen skjønnlitterære tekster i korte, episke sjangrer som novelle og fortelling. Det er altså et begrenset sjangerutvalg elevene møter i PISA-oppgavene, og tekstene og sjangrene er ikke valgt ut for å måle elevenes innsikt i den norske tekstkulturen.

Lesing av tekst i kontekst, som er løftet fram som ett av norskfagets seks kjerneelementer i LK20, blir heller ikke prøvd i PISA. Kjerneelementet handler først og fremst om å bevisstgjøre elevene om hvordan konteksten former tolkningen av teksten, og hvilke forskjeller det kan være mellom en teksts historiske og kulturhistoriske kontekst og elevens egen samtid. Fordi PISA ikke skal favorisere bestemte bakgrunnskunnskaper, kan ikke kunnskap om konteksten forutsettes. Den eneste konteksten som trekkes inn i oppgavene om sakprosa-tekster, er den konkrete – og oppdiktete – situasjonen hvor elevene skal tenke seg at de skal lese og bruke tekstene (jf. kapittel 3, Weyergang & Magnusson, 2020). Oppgaven om Påskeøya, som omtales i kapittel 3, oppgir for eksempel følgende kontekst for lesingen: «Tenk deg at det skal være en forelesning på biblioteket neste uke. Det er en professor fra et universitet i nærheten som skal holde forelesningen. Hun skal snakke om feltarbeidet hun har gjort på Påskeøya i Stillehavet, over 3200 kilometer vest for Chile. Klassen din og historielæreren skal gå på forelesningen.» Noen av oppgavene om skjønnlitterære tekster beskriver også slike tenkte lese-situasjoner, men som regel oppgis det ingen kontekst i det hele tatt.

Kontrasten er stor til mange av de oppgavene elevene får til skriftlig eksamen i norsk, spesielt i videregående skole. For eksempel fikk elevene i 2017 utdelt utdrag av Ibsens *Et dukkehjem* fra 1877 og tv-serien *SKAM* fra 2016, og de skulle svare på følgende oppgave: «I de to vedlagte tekstene møter vi to kvinner med samme navn. Nora i *Et dukkehjem* ønsker å forlate mannen sin, Torvald Helmer. Noora fra tv-serien *Skam* prøver å overtale kjæresten William til ikke å reise fra henne. Sammenlign de to tekstvedleggene, og plasser tekstene i en kulturhistorisk sammenheng» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 4). For å kunne løse denne oppgaven på en god måte må elevene ha kunnskap om ulike kulturhistoriske kontekster, både Norge under det moderne gjennombruddet og nåtidens norske ungdomskultur, og de må kunne bruke denne kunnskapen i tolkning av tekstene. Denne formen for kompleks tekstlesing mestrer mange norske ungdommer godt, men det er ikke slik lesing som måles i PISA. PISA og norskeksamen har ulike formål og fokusområder.

Opplevelsesfaget

Noe som også faller utenfor PISA-undersøkelsene, er opplevelseslesingen, som jo er en viktig del av norskfaget. Å måle elevens leseopplevelse i en leseprøve er heller ikke noe mål, eller i det hele tatt mulig. Som Rosenblatt skriver, har den estetiske lesingen fokus på det som skjer der og da i lesingen, mens en oppgave i en leseprøve alltid vil innebære at elevene skal avgi et svar på et spørsmål etter lesingen, noe som per definisjon gjør lesingen efferent, altså orientert mot det som kommer ut av lesingen. Som det kommer fram i kapittel 5 (Roe, 2020), inneholder imidlertid PISA spørsmål om elevenes lesevaner og holdninger til lesing, noe som har klar relevans for norskfaget. Når læreplanen inneholder et overordnet mål om at elevene skal «lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser» (Utdanningsdirektoratet, 2019), er det nedslående at halvparten av 15-åringene ikke leser for fornøylelsens skyld, at utviklingen er negativ, og at bare 23 % har lesing som en av sine favoritt hobbyer. 62 % oppgir at de kun leser for å få den informasjonen de trenger; de leser med andre ord kun efferent, ikke estetisk. Samlet sett ligger norske elever nest nederst av alle OECD-land i leseengasjement. Videre oppgir elevene at de i liten grad har blitt inspirert av læreren til å lese i fritiden. Dette resultatet bekreftes av LISA-studien, som ikke fant eksempler på at lærere motiverte elevene til å lese på fritiden eller tipset dem om engasjerende bøker. I kapittel 8 (Frønes & Roe, 2020) kommer det dessuten fram at norske elever i mindre grad enn OECD-gjennomsnittet opplever at lærerne engasjerer dem i tekstarbeidet. Det ser altså ut til at norskfaget på ungdomstrinnet per i dag ligger langt unna det opplevelsesfaget som LK20 legger opp til.

Identitetsfaget

I PISA-undersøkelsene fra 2000 og 2009 kom det fram at norske elever «skårer over gjennomsnittet på oppgaver knyttet til tekster med et innhold som er relevant og aktuelt for ungdom», og at de også presterer «relativt godt på tekster der de kan utnytte bakgrunnskunnskap som norske elever ofte har» (Roe & Vagle, 2010, s. 79). En mulig tolkning er at disse gode resultatene gjenspeiler elevenes erfaringer med identitetsfaget norsk på ungdomstrinnet. Identitetsdimensjonen av den norskfaglige lesingen handler dels om å skape en nasjonal identitet gjennom å lese norske tekster om norske forhold, dels om å utvikle en personlig identitet i møte med tekster som ungdom kan kjenne seg igjen i og utfordres av. I de nevnte PISA-undersøkelsene framgår det også at norske elever gjør det dårligere enn OECD-gjennomsnittet på oppgaver som «stiller krav til å lese gjennom en 'kjedelig' tekst

nøye og kanskje flere ganger» (Roe & Vagle, 2010, s. 80), noe som kan indikere at de har fått for lite trening i dette i norskfaget og i skolen generelt. En mulig implikasjon av disse resultatene kan være at tekstutvalget i norskfaget bør endres slik at det i mindre grad er tilpasset ungdommers interesser og lesepreferanser. I senere studier og yrkesliv vil elevene måtte forholde seg til mange og lange tekster som ikke er skrevet for å engasjere og appellere til leseren, og det er viktig å trene opp utholdenhet og konsentrasjon til å komme seg gjennom tekster selv om man kjeder seg underveis (jf. Roe og Vagle, 2010, s. 91–92).

Skal vi tro litteraturredaktører som Smidt og Appleyard, vil imidlertid dette være en uheldig strategi. Appleyard hevder at vi går gjennom ulike stadier som lesere, og at en vellykket utvikling fram mot å bli en moden, voksen leser forutsetter at vi får lese de tekstene og på de måtene vi har behov for på de enkelte stadiene. Ungdommer leser for å lære om seg selv og det samfunnet de vokser opp i, og de søker etter realistiske identifikasjonsfigurer i tekstene. Hvis skolen i for stor grad gir ungdommer tekster og leseoppgaver som ikke lar dem få utløp for sine grunnleggende behov som lesere, er det en fare for at de ikke opplever lesing som en meningsfull aktivitet, og at motivasjonen og leselysten forsvinner. Norskplanen LK20 er i stor grad i tråd med Appleyards tankegang. Som tidligere nevnt har norsk som identitetsfag blitt styrket, og på ungdomstrinnet skal elevene få møte tekster som skildrer «ungdommers livssituasjon» (Utdanningsdirektoratet, 2019).

IMPLIKASJONER FOR UNDERVISNING OG FORSKNING

Resultatene fra PISA og den øvrige leseforskningen som er presentert i denne boka, tilsier at det bør gjøres en del endringer i norskundervisningen i grunnskolen, og kanskje spesielt på ungdomstrinnet, dersom målsettingene i den nye norsklæreplanen skal nås. For det første trenger mange elever å lære grunnleggende strategier for leseforståelse, og norske elever generelt trenger en større bevissthet om hvilke strategier som er hensiktsmessige for å nå ulike mål med lesingen. Dette må imidlertid ikke være en løsrevet ferdighetstrening, men knyttes til lesing av relevante norskfaglige tekster, det vil si tekster som bidrar til elevens danning og identitetsutvikling, og som gir gode leseopplevelser.

For det andre bør den lange norskfaglige tradisjonen for kritisk vurdering av teksters påvirkningskraft gjennom språkbruksanalyser og retoriske analyser suppleres med et sterkere fokus på kritisk vurdering av teksters troverdighet. Dette har også implikasjoner for tekstutvalget i norskfaget. Faget gir elevene god trening i kritisk lesing av tekster som åpenbart er ute etter å påvirke mottakeren, slik som reklamer og argumenterende sakprosaetekster, men PISA viser at mange

elever kommer til kort når de skal gi kritiske vurderinger av tekster som tilsynelatende er mer objektive og saklige. Norskfaget bør altså lære elevene at også artikler og andre informerende tekster både kan og bør leses kritisk. Samtidig er ikke dette norskfagets ansvar alene, og det er mange fag som har kompetansemål om vurdering av teksters troverdighet, ikke minst samfunnsfag og historie.

For det tredje bør norsklærere i større grad enn i de gjør i dag, prioritere lesing av lengre tekster. Det må settes av tid til at elevene kan lese hele bøker, både på papir og digitalt, og en måte å frigjøre tid til dette på er å redusere bruken av tekstutdrag. På ungdomstrinnet og i videregående skole er det vanlig at elevene får lese utdrag av romaner og skuespill for at de skal bli kjent med viktige tekster, forfattere og perioder i norsk litteraturhistorie (Penne, 2012). Etter innføringen av LK20 er det gode muligheter til å bryte med denne praksisen, for det er ingen kompetansemål for ungdomstrinnet som tilsier at elevene skal få innføring i litteraturhistorien eller lese store deler av den norske litterære kanon. Litteraturhistorien er riktignok godt representert på Vg2 og Vg3 i studieforberedende programmer, men her er det samtidig presisert at elevene skal lese hele romaner og skuespill. Det blir derfor nødvendig å prioritere noen sentrale tekster og forfattere fra litteraturhistorien og arbeide grundig med disse og ikke ta mål av seg å dekke over flest mulig.

For det fjerde er det åpenbart et behov for å skape et større engasjement for lesing, både i klasserommet og i fritiden. Læreplanen legger et visst grunnlag for dette gjennom å åpne opp for mer selvvalgt litteratur på barnetrinnet og tekster om unges livssituasjon på ungdomstrinnet, men det viktigste vil være hvordan lærerne underviser i lesing. Som tidligere nevnt må ikke lesingen ta form av en ren ferdighetstrening, for elevene må i så stor grad som mulig få oppleve både tekstene og formålet med lesingen som meningsfulle. Vi må unngå en situasjon som den Knut Hoem advarer mot i sin kritikk av norskfaget, der strategiene og de formelle ferdighetene står i veien for leseleden. I tillegg må lærerne jobbe med å motivere elevene til å lese, for eksempel gjennom å gi tips til bøker som kan engasjere elevene. Mange norsklærere er også selv ivrige lesere, og de har da et stort potensial for å bli gode, lesende rollemodeller.

Sammenligningen av lesing i norskfaget med hvordan lesing måles i PISA og annen leseforskning presentert i denne boka, har imidlertid ikke bare avdekket sider av norskundervisningen som trenger å utvikles. Den har også tydelig vist hvor liten del av den norskfaglige lesingen som blir målt. Noe forenklet kan vi si at PISA måler flere viktige deler av norskfagets redskapslesing, men løsrevet fra de andre dimensjonene i faget. I PISA-oppgavene skal elevene blant annet lese med flyt, bruke lesestrategier og lese kritisk, men dette skal de gjøre i møte med andre tekster enn dem de møter i norskfaget, i tillegg til at tekstene er tatt ut av sin kulturelle kon-

tekst. I en internasjonal undersøkelse som PISA må det nødvendigvis bli slik, etter som oppgavene skal kunne brukes i en lang rekke land uten å forutsette bestemte forkunnskaper eller favorisere en bestemt kulturell bakgrunn. Men i en norsk kontekst trenger vi leseundersøkelser som favner langt bredere enn PISA. Det vil selvsagt være interessant å få mer forskningsbasert kunnskap om de ulike sidene av den norskfaglige lesingen som faller utenfor PISA, for eksempel hvordan elever vurderer kritisk teksters påvirkningskraft, eller hvordan lesing spiller en rolle i elevenes identitetsutvikling. Det største kunnskapshullet ser imidlertid ut til å være lesing på andre trinn enn ungdomsskolen, særlig i videregående skole. I norsk utdanningspolitikk har grunnskolen og videregående opplæring blitt betraktet som ett sammenhengende skoleløp siden 2006, og tiden er kanskje moden for at leseforskningen følger etter, løfter blikket fra ungdomsskolen og gir oss mer innsikt i elevers lesekompetanse mot slutten av grunnopplæringen. Har elevene fått den lesekompetanse de trenger for å fungere i arbeidsliv og høyere utdanning? Det kan også være interessant å gjennomføre klasseromsstudier i de lavere klassetrinnene og forsøke å forstå hva som kan ligge bak de økende forskjellene i gutters og jenters lesekompetanse. Hvilke tekster møter elevene, og hvordan gjennomføres leseundervisningen i norskfaget under de første, formative skoleårene? Skapes det kjønnsforskjeller her som forsterkes etter hvert som elevene blir eldre?

Avslutning

Den viktigste implikasjon av den sammenligningen jeg har gjort i dette kapitlet, er imidlertid at vi trenger en større oppmerksomhet om hvor annerledes og langt mer omfattende lesingen i norskfaget er enn den lesingen som måles i ulike leseundersøkelser og spesielt i PISA. At PISA «ikke måler alt som er viktig i norsk skole», er i høyeste grad en gyldig påstand, men når vi i neste åndedrag skal forklare hva PISA *ikke* måler, må vi passe på at vi ikke kun trekker fram ikke-faglige forhold som sosiale ferdigheter og personlige egenskaper, som vi så eksempler på i innledningen. Vi må understreke at det også er store deler av det faglige innholdet i norsk skole – inkludert mange aspekter av lesingen – som ikke måles. Hvis vi tenker at PISA gir et heldekkende bilde av elevenes lesekompetanse, eller at den lesingen som måles i PISA, er den eneste lesingen som egentlig betyr noe, kan PISA få en såkalt *washback-effekt* (Alderson & Wall, 1993) på norskundervisningen. Fordi PISA er en prøve med høy status, kan skolepolitikere, skoleledere og lærere bevisst eller ubevisst begynne å endre norskundervisningen slik at elevene blir best mulig forberedt på det de måles ut fra i PISA-undersøkelsen. Da kan vi imidlertid miste noe verdifullt på veien.

Lesing i norskfaget kan sammenlignes med å ta med elevene på fjelltur. De får trent kondisjon, utholdenhet og balanse i forskjellig terreng, de presser seg i oppoverbakker og går lett i slake nedoverbakker. Underveis får de blant annet høre om tidligere tiders gårds- og seterdrift som har formet kulturlandskapet de går gjennom. Iblant blir det også tid til å sette seg ned og nyte utsikten og kose seg med matpakke og kakao. PISA kan derimot sammenlignes med en Cooper-test, som mange kanskje husker fra kroppsøvingstimene, der man måler kondisjonen gjennom å løpe så langt man kan på flatt underlag i tolv minutter. Både Cooper-tester og leseprøvene i PISA har helt klart sin verdi som presise måter å måle noen avgrensede ferdigheter på. Vi må bare ikke miste av synet at lesing i norskfaget handler om så mye annet og mye mer. Norskfaget er et sted å lære og et sted å være, et sted der elevene utvikler lesekompetanse, blir innlemmet i den norske kulturen, får kulturelle opplevelser og utvikler sin identitet, alt gjennom å lese. Vi kan ikke sette elevene til å løpe en Cooper-test som varer i 2163 norsktimer gjennom 13 år.

LITTERATUR

- Alderson, J. C. & Wall, D. (1993). Does Washback Exist? *Applied Linguistics*, 14(2), 115–129.
- Appleyard, J. A. (1991). *Becoming a reader. The experience of fiction from childhood to adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bakken, J. (2008). Framveksten av det flerkulturelle norskfaget. *Norsklæreren*, 2, 16–25.
- Bakken, J. (2014). *Retorikk i skolen*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bitzer, L. F. (1968). The Rhetorical Situation. *Philosophy and Rhetoric*, 1(1), 1–14.
- Buell, L., Heise, U. K. & Thornber, K. (2011). Literature and Environment. *Annual Review of Environment and Resources*, 36(1), 417–440.
- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Frønes, T. S. & Jensen, F. (2020). Introduksjon: Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA. I T. S. Frønes & F. Jensen (red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*, kapittel 1, s. 10–20. Oslo: Universitetsforlaget.
- Frønes, T. S. & Roe, A. (2020). Hva skjer i norsktimene? Elevers oppfatning av norskundervisningen på skolen. I T. S. Frønes & F. Jensen (red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*, kapittel 8, s. 196–221. Oslo: Universitetsforlaget.
- Garrard, G. (2012). *Ecocriticism*. 2. utgave. London: Routledge.
- Hamre, P. (2017). Norskfaget som reiskaps- og dannelsesfag. I P. Hamre & B. Fondevik (red.), *Norsk som reiskaps- og dannelsesfag* (s. 13–43). Oslo: Samlaget.
- Helsingforsavtalen. (1962). Samarbeidsavtale mellom Norge, Danmark, Finland, Island og Sverige (LOV-1962-03-23-2). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1962-03-23-2>

- Hoel, T. L. (1990). *Skrivepedagogikk på norsk. Prosessorientert skrivning i teori og praksis*. Oslo: LNU/Cappelen.
- Hoem, K. (2016, 28. november). Norskpensum på villspor. *NRK*. Hentet fra <https://www.nrk.no/>
- Jensen, F., Frønes, T. S., Kjærnsli, M., & Roe, A. (2020). Lesing i PISA 2000-2018: Norske elevers lesekompetanse i et internasjonalt perspektiv. I T. S. Frønes & F. Jensen (red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*, kapittel 2, s. 21–45. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1993). *Reform '94. Nye læreplaner*. Oslo: Akademika.
- Krüger, K. (2019, 3. desember). Senterpartiet vil avvikle PISA-undersøkelsen. *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/>
- Kulbrandstad, L. I. (2010). Leseopplæring på ungdomstrinnet før og etter PISA 2000. I E. Elstad & K. Sivesind (red.), *PISA – sannheten om skolen?* (s. 176–198). Oslo: Universitetsforlaget.
- Magnusson, C. G., & Frønes, T. S. (2020). Norske elevers kunnskap om strategier for leseforståelse. I T. S. Frønes & F. Jensen (red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*, kapittel 4, s. 79–106. Oslo: Universitetsforlaget.
- Moslet, I. (1981). Mønsterplanens fagsyn. I K.-A. Madssen (red.), *Norskdidaktikk* (s. 49–70). Oslo: LNU/Cappelen.
- Nilssen, H. (2016, 14. november). Vi trenger kunnskap om skolen. *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/>
- Nortvedt, G. A., Pettersen, A., Pettersson, A. & Sollerman, S. (2016). Is PISA 2012 relevant to mathematics education in Norway and Sweden? I S. Ludvigsen, G. A. Nortvedt, A. Pettersen, A. Pettersson, S. Sollerman, R. F. Ólafsson, M. Taajamo, J. Caspersen, P. Nyström & J. Braeken, *Northern Lights on PISA and TALIS* (s. 27–58). København: Nordic Council of Ministers.
- Nøklestad, H. O., Tveterås, A. & Hanssen, P. V. (1985). *Praktisk språkbruksanalyse*. Oslo: Gyldendal.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Penne, S. (2001). *Norsk som identitetsfag. Norskklæringen i det moderne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2012). Når delen erstatter helheten: litterære utdrag og norskfagets lærebøker. I S. Matre, D. K. Sjøhelle & R. Solheim (red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 163–174). Oslo: Universitetsforlaget.
- Roe, A. (2020). Elevenes lesevaner og holdninger til lesing. I T. S. Frønes & F. Jensen (red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*, kapittel 5, s. 107–134. Oslo: Universitetsforlaget.

- Roe, A. & Vagle, W. (2010). Resultater i lesing. I M. Kjærnsli & A. Roe (red.), På rett spor. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009 (s. 59–93). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The Reader, The Text, The Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Sjøberg, S. (2007). Internasjonale undersøkelser: Grunnlaget for norsk utdanningspolitikk? I H. Hølleland (red.), *På vei mot Kunnskapsløftet. Begrunnelser, løsninger og utfordringer* (s. 112–134). Oslo: Cappelen.
- Sjøberg, S. (2020, 20. januar). Synsing ...? *Klassekampen*, s. 18.
- Smidt, J. (1989). *Seks lesere på skolen. Hva de søkte, hva de fant*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Statistisk sentralbyrå. (2019, 13. juni). Gjennomføring i videregående opplæring. Hentet fra <https://www.ssb.no/vgogjen>
- Statistisk sentralbyrå. (2020, 27. februar). Videregående opplæring og annen videregående utdanning. Hentet fra <https://www.ssb.no/vgu>
- Steinfeld, T. (1986). *På skriftens vilkår. Et bidrag til morsmålsfagets historie*. Oslo: LNU/Cappelen.
- Tybring-Gjedde, M. (2018, 16. oktober). Altfor radikal, Marsdal? *Klassekampen*, s. 22.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004). *Kultur for læring*. (Meld. St. 30 (2003–2004)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004/id404433/>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i norsk* (NOR1-01). Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-01>
- Utdanningsdirektoratet. (2008). *Læreplan i norsk* (NOR1-02). Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-02>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk* (NOR1-05). Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). Eksamen. NOR1211-NOR1231 Norsk hovudmål/hovedmål. NOR1218-NOR1238 Norsk for elever /elever med samisk eller finsk som andrespråk. Hentet fra <https://www.udir.no/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i norsk* (NOR1-06). Hentet fra <https://www.udir.no/kl20/nor01-06>
- Weyergang, C., & Frønes, T. S. (2020). Å lese kritisk: Elevers vurderinger av teksters troverdighet og pålitelighet. I T. S. Frønes & F. Jensen (red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*, kapittel 7, s. 166–195. Oslo: Universitetsforlaget.
- Weyergang, C., & Magnusson, C. G. (2020). Hva er relevant lesekompetanse i dagens samfunn og hvordan måles lesing i PISA 2018? I T. S. Frønes & F. Jensen (red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*, kapittel 3, s. 46–78. Oslo: Universitetsforlaget.
- Aase, L. (2005). Norskfagets dannelsespotensial i fortid og samtid. I A. J. Aasen & S. Nome (red.), *Det nye norskfaget* (s. 35–48). Bergen: Fagbokforlaget.