

«Vi må få dem til å forstå at det de leser, er noens oppfatning av virkeligheten, da.»

Ungdomsskolelæreres forståelser av kritisk lesing av sakprosa tekster i norsk og samfunnsfag

TEKST *Cecilie Weyergang*

Nøkkelord

kritisk tilnærming til tekst, leseforståelse, tekstarbeid i ungdomsskolen, tverrfaglighet, fokusgruppeintervjuer

Sammendrag

Lesing har hatt status som grunnleggende ferdighet i den norske læreplanen siden 2006, og evne til kritisk lesing har alltid vært en del av ferdigheten slik den beskrives i rammeverk for grunnleggende ferdigheter og i læreplanene. I *Læreplan for Kunnskapsløftet 2020* er fokus på kritisk lesing ytterligere forsterket. Kritiske tilnærminger er imidlertid krevende å operasjonalisere og konkretisere. Formålet med denne studien er å undersøke hvordan ungdomsskolelærere som underviser i norsk og samfunnsfag, forstår begrepet kritisk lesing knyttet til sakprosa tekster. Data er innhentet gjennom fokusgruppeintervjuer med tolv lærere på fire skoler. Gjennom innholdsanalyse undersøkes hvilke dimensjoner av kritisk lesing lærerne vektlegger. Dimensjonene er sortert i analysekategorier basert på et praktisk-didaktisk rammeverk for kritisk lesing utviklet av Weyergang et al. (2023). Det undersøkes også om lærernes beskrivelser er kjennetegnet av en fagspesifikk eller generisk tilnærming. Funnene viser at lærerne tar utgangspunkt i flere dimensjoner, men framhever kildekritikk, troverdighetsvurderinger, lesing av multiple tekster og refleksjon over teksters kontekst. I samtalen finnes det flere eksempler på at lærerne forankrer kritisk lesing i fagenes egenart, men de peker samtidig på at kritiske tekstinnganger kan brukes på tvers av fag. De uttrykker imidlertid at elever har utfordringer med å overføre verktøy for kritisk lesing fra ett fag til et annet.

Introduksjon

Tekstmangfoldet vi må forholde oss til, utvider seg hele tiden, og informasjonen vi søker etter, finnes på stadig nye steder og formidles av ulike avsendere. Mens elever før måtte innrette seg etter bibliotekets faste åpningstider, har de nå verden i jakkelommen og kan taste seg fram til informasjon på få sekunder. Ifølge den norske læreplanen skal elever kunne stille seg kritiske til hvordan informasjon utvikles og formidles, og mye av informasjonen elever må vurdere kritisk, formidles gjennom tekster (Kunnskapsdepartementet, 2017). Kritisk lesing har lenge vært en del av det å kunne lese slik det beskrives i norske læreplaner, men er forsterket ytterligere i siste revisjon, *Læreplan for Kunnskapsløftet 2020* (heretter LK20) (Ryen et al., 2019). Det er også en voksende interesse for kritiske tilnærminger til tekst innenfor akademien. Likevel operasjonaliseres kritiske tilnærminger i varierende grad i ulike fag i skolen, og flere peker på at det uklart hva det kritiske innebærer i en utdanningskontekst (Frønes et al., 2022; Veum et al., 2021). I utdanningsforskningen belyses kritisk lesing fra ulike teoretiske ståsteder (Weyergang et al., 2023), og det er en diskusjon innenfor feltet om hvorvidt kritiske tilnærminger kan forstås likt på tvers av fag (Frønes et al., 2022).

I denne artikkelen undersøker jeg kritisk lesing fra et lærerperspektiv. Læreres forståelser av begreper, emner og kompetanser påvirker undervisningen i klasserommet (Fives & Buehl, 2012; Pajares, 1992). Lærere har stor innflytelse på hvordan kritiske perspektiver arbeides med i skolen, og hvordan elever videre forholder seg kritisk til informasjon både i og utenfor en utdanningskontekst. Det trengs derfor mer forskning på hvordan lærere forstår og gjennomfører arbeid med



Cecilie Weyergang



Cecilie Weyergang er ansatt som forsker ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo, og hennes doktorgradsarbeid omhandler kritisk lesing av sakprosa tekster og vurdering av elevers leseforståelse. Hun har arbeidet i mange år med å utvikle nasjonale prøver i lesing og har erfaring som norsklektor i videregående skole.

– Enkelte hevder at kritisk lesing og tenkning kan overføres mellom fag, mens andre beskriver kritiske tilnærminger som noe en utvikler i sammenheng med stadig mer omfattende fagkunnskap (...).

kritiske teksttilnærminger (Yoon, 2015). Jeg utforsker gjennom fokusgruppeintervjuer hvordan tolv ungdomsskolelærere som underviser i norsk og samfunnsfag ved fire skoler, forstår begrepet kritisk lesing i tilknytning til sakprosattekster, og hvordan de rapporterer at de arbeider med dette i undervisningen. I det videre redegjør jeg først kort for begrepet «kritisk lesing» og hvordan kritisk lesing kommer til uttrykk innenfor norskfaget og samfunnsfaget, før jeg deretter presenterer forskningskonteksten denne studien kan plasseres innenfor. På bakgrunn av dette introduserer jeg studiens forskningsspørsmål.

Hva er kritisk lesing?

Kritiske tilnærminger kan beskrives som å stille spørsmål ved hvordan virkeligheten framstilles i ytringer og tekster, ved å identifisere og utfordre premisene som ligger til grunn (Janks, 2010, 2019). Det finnes ulike måter å utfordre tekstlige premisser på, og kritisk lesing belyses i skandinaviske studier fra ulike teoretiske ståsteder (Weyergang et al., 2023). Blant annet brukes feltet kritisk literacy som et utgangspunkt (Veum & Skovholt, 2020). Denne tradisjonen fokuserer på ideologisk kritisk lesing i tråd med blant annet kritisk diskursanalyse (Fairclough, 1992). Andre studier beskriver kritisk lesing fra mer kognitive tradisjoner og er rettet mot å lese flere tekster i sammenheng og vurdere troverdighet (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017; Weyergang & Frønes, 2020; Nygren et al., 2020). Disse studiene bygger blant annet på kognitive teorier om «sourcing» (kildekritikk) (Bråten et al., 2018) og lesing av multiple tekster (Rouet, 2006). Videre finnes det eksempler på empiriske studier som har retorikk og argumentasjon som teoretisk overbygging (Tengberg & Olin-Scheller, 2016; Weyergang, 2022). Det er også en diskusjon innenfor fagfeltet om hvorvidt det kritiske

skal forstås som generisk eller fagspesifikt. Enkelte hevder at kritisk lesing og tenkning kan overføres mellom fag, mens andre beskriver kritiske tilnærminger som noe en utvikler i sammenheng med stadig mer omfattende fagkunnskap, og at elever som har strategier for kritiske tilnærminger innenfor ett fag, ikke nødvendigvis kan overføre innsiktene til andre fag (Nygren et al., 2019).

Kritisk lesing i norskfaget og samfunnsfag

Jeg fokuserer i denne studien på to teksttunge fag som begge framhever kritisk lesing, noe som også kommer til uttrykk i fagenes læreplaner. I norskfaget inngår kritiske perspektiver i fagets kjerneelementer som beskriver fagets viktigste metoder og kunnskapsområder. Her vektlegges blant annet evne til å vurdere troverdighet og teksters påvirkningskraft, og forståelse og bruk av retoriske verktøy (Bakken, 2019). Morsmålsfaget har i tillegg et særskilt ansvar for leseopplæringen. Lesing av tekster i norskfaget omfatter både lesing av skjønnlitteratur og sakprosa. Det finnes flere eksempler på forskningslitteratur som omhandler kritisk lesing av skjønnlitteratur (se for eksempel Samoilow & Myren-Svelstad, 2020), men i denne studien fokuserer jeg på lesing av sakprosattekster.

I samfunnsfag er kritisk vurdering av kilder, som alltid har vært en del av fagets egenart, enda sterkere vektlagt i læreplanene (Utdanningsdirektoratet, 2019a, 2019b; Korbøl, 2021). Innenfor fagtradisjonen framheves tekstarbeid der leseren utfører evidensbaserte tolkninger for å vurdere troverdighet i informasjon. I tillegg vektlegges erkjennelsen av at språk og tekster aldri er nøytrale, og at enkeltindividene tilnærmer seg teksten med en gitt kulturell og historisk bakgrunn og vil forstå teksten deretter (Monte-Sano et al., 2014; Berson et al., 2017; Frønes et al., 2022). Samfunnsfaget har et særskilt

ansvar for utviklingen av medborgerskap og for at elevene skal utvikle positive holdninger til kulturelt mangfold og demokrati, samtidig som de skal tenke kritisk om framstillingen av slike temaer, stille spørsmål og bidra i samfunnsutviklingen. Slik knyttes kritiske tilnærminger ofte til dannelsingsperspektivet innenfor samfunnsfag (Børhaug & Christophersen, 2012; Ferrer et al., 2019; Bugge & Dessingué, 2022).

Tidligere forskning

Begrepene «kritisk tenkning» og «kritisk lesing» er framhevet i alle de skandinaviske læreplanene, og de siste tiårene har kritiske tilnærminger vokst fram som et forskningsfelt innenfor skandinavisk utdanningsforskning (Frønes et al., 2022). I sammenheng med denne studien er det relevant å se til tidligere forskning som undersøker hva slags undervisning elevene møter, og hva slags forståelse lærere har av kritisk lesing. Siden studien gjennomføres i en skandinavisk forskningskontekst, vektlegger jeg denne konteksten i litteraturgjennomgangen. Jeg viser i tillegg til noen internasjonale studier for å illustrere at tendensene som viser seg, har en bredere gyldighet.

Flere tidligere studier har frambrakt innsikt i hvorvidt elever utfordres til å innta en kritisk tilnærming til tekst. Særlig har det vært interesse for spørsmålene elever får til tekst i ulike sammenhenger, og flere konkluderer med at spørsmålene primært er lukkede og reproduserende og i liten grad utfordrer elevene til å kritisk vurdere kvalitet og troverdighet (Bakken & Andersson-Bakken, 2021; Bendegard & Halleson, 2022; Magnusson, 2021). Det har også vært hevdet at norskfaget tradisjonelt har rettet seg mot en type kritisk lesing som fokuserer på teksters påvirkningskraft og retorisk analyse, og at argumenterende sakprosattekster og reklametekster har vært brukt som utgangspunkt. Det har slik vært mangel på undervisning i kritisk lesing som retter seg mot troverdighetsvurderinger av tekster som framstår som objektive, og slike perspektiver har først og fremst vært forbeholdt samfunnsfagene (Bakken, 2020). I flere studier undersøkes læreres oppfatninger av kritisk lesing. Brante og Stang Lund (2017) har undersøkt norske og svenske videregående læreres forståelse av begrepet innenfor førstespråksfag med fokus på kildekritikk og lesing av multiple tekster. Funne viste at lærerne i liten grad framhevet viktigheten av å se kildeinformasjon i relasjon til tekstlig innhold. Få av lærerne var opptatt av at elevene skulle lese flere tekster i sammenheng for å undersøke troverdighet. I tillegg har to svenske doktoravhandlinger undersøkt hvordan kritiske tilnærminger til tekst forstås av lærere som underviser i svenskfaget (Nemeth, 2021; Norlund, 2009). Begge disse tar utgangspunkt i kritisk literacy-feltet og Bernsteins kodeteori. Nemeth (2021) fant at svenskklærere i videregående knyttet det kritiske til å

forstå tekster som sosiale konstruksjoner, og at de vektla analyse av perspektiv og språkvalg. Lærerne beskrev i tillegg kritisk lesing som fagdisiplinens høyeste nivå, og noe ikke alle elever har tilgang til. Lærerne fant det utfordrende å arbeide med kritisk lesing og framhevet at tilgang på flere tekster i digitale formater, gjør skolens kritiske oppdrag enda mer presserende. Samtidig beskrev de kildekritikk som uklart konstruert innenfor svenskfaget og som en tekstlig tilnærming som først og fremst er forbeholdt samfunnsfagene. Norlund (2009) fant at lærerne løftet fram det hun betegner som kritisk-evaluerende aspekter i beskrivelser av kritisk lesing, som innebærer vurdering av teksters troverdighet. Hun peker på at en slik forståelse reduserer kritisk lesing til et spørsmål om sannhet, og betegner dette som en overfladisk tilnærming.

I den internasjonale forskningslitteraturen finnes det også eksempler på undersøkelser som genererer innsikt i læreres arbeid med kritisk lesing. I en nyere studie av Louloudi (2022) ble finske og kanadiske læreres forståelse av kritisk arbeid med tekst sammenlignet. Funnene viste at de to lærergruppene uttrykte ulike forståelser som kan knyttes til forskjellige teoretiske utgangspunkt. I de to lærergruppene fantes både beskrivelser som kan relateres til kritisk literacy-feltet og marxistiske tradisjoner der sosiopolitiske analyser står sentralt, og beskrivelser som kan knyttes til kritisk tenkning-feltet. Mens kanadiske lærere framhevet aspekter som makt og rettferdighet, var lærere i Finland mer opptatt av kildevurderinger og spørsmål knyttet til troverdighet og kvalitet. Disse ulike perspektivene har blitt beskrevet som motsetninger (Cervetti et al., 2001), men studien til Louloudi illustrerer at «det kritiske» i en utdanningskontekst er mangefasettert og kan forstås i lys av ulike teoretiske tradisjoner. Internasjonal forskning viser at det også høyere opp i utdanningssystemet er krevende å forstå og beskrive kritiske tilnærminger til tekst. Bosley (2008) gjennomførte intervjuer med lærere på innføringskurs ved et amerikansk universitet. Hun fant at lærerne hadde utfordringer med å definere kritisk lesing, men framhevet perspektiver som å forstå hovedpoenget i tekster, gjenkjenne ulike perspektiver, reflektere over en forfatters retoriske grep og identifisere tekstens vinkling. I tillegg var det en tendens til at lærerne i liten grad oppga at de arbeidet eksplisitt med kritisk lesing, og de var mest opptatt av lesing som et verktøy for å tilegne seg faginnhold, framfor å stille spørsmål ved ulike framstillinger. Flere andre studier har også undersøkt hvordan kritiske tilnærminger undervises i innenfor andre språk, og finner at lærere beskriver det som utfordrende å innlemme slike perspektiver, og at de oppfatter det som noe forbeholdt høypresterende elever med mye forkunnskaper (Curdt-Christiansen, 2010; Fajardo, 2015; Hidayat, 2020). Etter innføringen av LK20 er det få

studier som har undersøkt læreres forståelse av kritisk lesing. Reffhaug et al. (2022) undersøkte riktignok hvordan lærere i barneskolen oppfattet begrepet kritisk tenkning. De fant at lærerne hadde en bred forståelse av hva kritisk tenkning er, men at de ga overfladiske beskrivelser av hvordan de forstod de ulike komponentene (Reffhaug et al., 2022).

Oppsummert viser studier relatert til læreres forståelser av kritisk lesing at flere har en snever oppfatning, og at de finner det utfordrende å innlemme slike perspektiver i undervisningen. På bakgrunn av siste revisjon av den norske læreplanen er det behov for mer forskning på hva slags forståelser av kritisk lesing som er i omløp hos lærere, og hvordan det undervises i og operasjonaliseres. Det er dette forskningsgapet denne studien har til hensikt å fylle.

Studiens forskningsspørsmål

Denne studien tar sikte på å kartlegge hvilke sider ved kritisk lesing lærere er opptatt av, og legger en bredere teoretisk tilnærming til grunn enn det som har vært gjort i enkelte tidligere studier. I tillegg har flere tidligere studier primært vært fokusert mot ett fag, men i LK20 gjennomsyrrer det kritiske perspektivet læreplanene i alle fag, og denne studien søker innsikt i hvorvidt begrepet kritisk lesing forstås likt på tvers av to fag. I artikkelen besvarer jeg to forskningsspørsmål:

1. *Hvilke dimensjoner av kritisk lesing av sakprosa vektlegger ungdomsskolelærere som underviser i norsk og samfunnsfag?*
2. *Hvordan forstår lærere begrepet kritisk lesing i spenningsfeltet mellom det fagspesifikke og generiske?*

Det første forskningsspørsmålet retter seg mot hvilke dimensjoner lærere fokuserer på i en samtale om kritisk lesing. Jeg tar utgangspunkt i en praktisk-didaktisk modell (Weyergang et al., 2023), som løfter fram et bredt spekter av dimensjoner ved kritisk lesing basert på ulike teoretiske perspektiver. I analysen er jeg særlig opptatt av hvilke av modellens dimensjoner lærerne fokuserer på, samt hvilke andre dimensjoner ved kritisk lesing de eventuelt er opptatt av. Det andre forskningsspørsmålet tar mer spesifikt sikte på å besvare om lærere beskriver kritisk lesing på ulike måter avhengig av faglig kontekst, og om de har en generisk eller

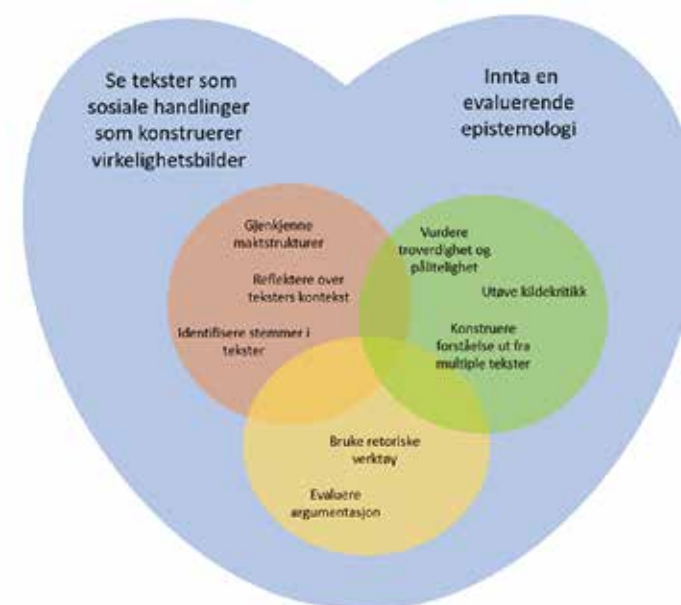
fagspesifikk tilnærming i samtale. Både hva kritisk lesing egentlig består av, og om det er en fagspesifikk eller generisk ferdighet, er spørsmål som drøftes i teori om kritiske tilnærminger.

Teoretisk innramming Dimensjoner ved kritisk lesing

Det første forskningsspørsmålet retter seg mot hvilke dimensjoner ved kritisk lesing lærere vektlegger. Analysen tar utgangspunkt i en praktisk-didaktisk modell (Weyergang et al., 2023), som er ment å brukes som et utgangspunkt for undervisning i og vurdering av kritisk lesing. Modellen (se figur 1) er utviklet på bakgrunn av en litteraturgjennomgang av den teoretiske overbygningen i skandinaviske studier knyttet til kritisk lesing i en utdanningskontekst innenfor førstespråksfag og samfunnsfag. Den konkretiserer åtte dimensjoner ved kritisk lesing som er sortert i tre grupper. Modellen er etablert på bakgrunn av skandinaviske studier, men dimensjonene som utledes fra studienes teoretiske overbygning, er hentet fra internasjonal tekst- og leseforskning. Den første gruppen består av dimensjonene *gjenkjenne maktstrukturer*, *reflektere over teksters kontekst* og *identifisere stemmer i tekster*. Disse dimensjonene tar utgangspunkt i blant annet kritisk diskursanalyse (Fairclough, 1992), kritisk literacy (Freire, 1974; Janks, 2010; Luke, 2012; Vasquez et al., 2019) og funksjonell lingvistikk (Halliday, 1994; Halliday & Matthiessen, 2014) og knytter kritisk lesing både til forståelse av tekster ut fra sammenhengen de er skrevet i og en bevissthet om at tekster utøver makt ved å skape, forsterke og svekke oppfatninger av virkeligheten gjennom språk og andre semiotiske ressurser. Tekster må leses ut fra rådende ideologier og tankesett, noe som krever at vi identifiserer hvilke stemmer som får komme til uttrykk. Den andre gruppen av dimensjoner knytter kritisk lesing til *kildekritikk*, *vurdere troverdighet og pålitelighet* og *lese multiple tekster*. Disse dimensjonene bygger på teorier fra blant annet kognitiv leseforskning (Bråten & Braasch, 2020; Saux et al., 2021), og de framhever hvordan tekstens avsender og kilde må sees i sammenheng med innholdet som teksten formidler. Disse dimensjonene knytter seg spesielt til nyere tekstpraksiser der lesere må navigere i og mellom tekster for å undersøke troverdighet (Breakstone et al., 2021; McGrew et al., 2018). Den siste gruppen av dimensjoner er å *evaluere argumentasjon* i tekster og

bruke retoriske verktøy for å forstå tekst. Evaluering av argumentasjon knytter seg blant annet til hvordan påstander i tekster belegges med ulike typer evidens (Toulmin, 1958), og framheves i internasjonal forskning om kritiske tilnærminger (Christodoulou & Diakidou, 2020; Sinatra & Lombardi, 2020). Retorikk knytter seg til hvordan vi handler gjennom språk, og mer spesifikt til overbevisning (Bakken, 2014; Kjeldsen, 2015). Som overbygning for de kritiske dimensjonene har modellen to aspekter: *et konstruktivistisk språksyn* og *en evaluerende epistemologi*. Et konstruktivistisk språksyn forutsetter at tekster konstruerer virkeligheten framfor å gjengi den direkte. Disse innsiktene bygger blant annet på Hallidays teorier (Bloome & Green, 2015), men kan ifølge Weyergang et al. (2023) ses som et utgangspunkt for alle dimensjonene i modellen. En evaluerende epistemologi innebærer å erkjenne at enkelttekster ikke nødvendigvis gir den eneste riktige framstillingen, men at det blant mange mulige framstillinger vil være noen som er mer valide og velbegrunnede enn andre (Kuhn et al., 1999). I figur 1 er den praktisk-didaktiske modellen gjengitt.

Figur 1: Praktisk-didaktisk modell for kritisk lesing (Weyergang et al., 2023)



Fagspesifikk vs. generisk tilnærming

Med det andre forskningsspørsmålet i denne studien undersøker jeg om lærere beskriver kritisk lesing som noe generisk eller fagspesifikt. Innenfor feltet kritisk tenkning diskuteres det om kritiske tilnærminger utvikles i sammenheng med stadig dypere fagkunnskap, eller om de kan forstås som generelle (Ennis, 1989; McPeck, 1990). Generiske forståelser beskriver kritisk tenkning som et sett av mentale operasjoner som kan overføres mellom fag. De som vektlegger det fagspesifikke, peker på at all tenkning forutsetter tenkning om noe, og at generell kritisk tenkning ikke er mulig fordi det alltid er bundet til faglig innhold (Abrami et al., 2015). Det finnes eksempler på skandinaviske empiriske studier som har undersøkt dette spenningsfeltet i en skolekontekst. Nygren et al. (2019) gjennomførte en studie av elevers svar på oppgaver som krevde kritisk tenkning i svenske nasjonale prøver i ulike fag. De konkluderte med at kritisk tenkning ikke kan forstås som en klar generisk ferdighet fordi de ikke fant korrelasjoner mellom testspørsmål i ulike fag som var designet for å måle kritisk tenkning. Det er en tilsvarende diskusjon innenfor lese- og skriveforskningen om tekstarbeid i skolen skal basere seg på det enkelte fags forutsetninger eller hvile på en generell tilnærming. En fagspesifikk orientering mot literacy vektlegger at fagtekster krever ulike tilnærminger, fordi framstillingsmåter varierer (Rainey, 2017; Shanahan & Shanahan, 2014). Undervisning i fagspesifikk literacy innebærer å gi elever innsikt i hvordan spørsmål stilles og besvares innenfor ulike fag, og hvordan konklusjoner trekkes, støttes og bestrides (Moje, 2015). Flere hevder at kritisk lesing ikke kan utvikles i generisk forstand, fordi det blant annet krever forståelse av faglige begreper og hvordan evidens brukes for å komme fram til konklusjoner. I mange fag møter elevene tekster som presenterer ulike påstander som fakta, og for å vurdere om evidensen som ligger til grunn er gyldig, kreves det faglig kunnskap (Moje, 2007). Disse tankene er i tråd med overordnede og aksepterte syn på leseforståelse som vektlegger forkunnskaper (Cervetti & Wright, 2020), og framheves også i studier knyttet til kritiske teksttilnærminger (Macken-Horarik, 1998). Samtidig har flere tatt til orde for et mer generisk perspektiv på literacy og hevder at målet med tekstarbeid i skolen er å få elever til å reflektere bredt innenfor ulike situasjoner som aktive samfunnsborgere. Før høyskole- og univer-

sitetsnivå trenger ikke elever å være eksperter innenfor en faglig diskurs, men de skal kjenne til et sett av tekstlige tilnærminger som kan benyttes på tvers av fag (Heller, 2010). Det har også vært hevdet at ensidig fokus mot fagspesifikk literacy gjør det krevende å se sammenheng mellom fag. Stevens et al. (2005) peker på at fag som historie og naturfag har likheter, blant annet at begge fag nettopp legger evidens til grunn for å vurdere faglige påstander (Monte-Sano, 2011; Sandahl, 2015; Wellington & Osborne, 2001). Evidens forstås riktignok ulikt og undersøkes på forskjellige måter innenfor fagtradisjonene, men ved å skape bevissthet om de fagspesifikke, men også de overlappende aspektene i fagene vil elever kunne bruke kunnskap og strategier på tvers (Stevens et al., 2005).

Metode

Fokusgruppeintervju

Dataene i denne studien er innhentet gjennom fokusgruppeintervjuer med bruk av artefakter (Bahn & Barratt-Pugh, 2013) med tolv lærere i norsk og samfunnsfag på fire skoler. I intervjuene skulle lærerne reflektere over egen forståelse av kritisk lesing og diskutere fire tekster, som de fikk tilsendt i forkant (se tabell 1). Tekstene er tilpasset ungdomsskoleelever og legger på ulike måter til rette for kritisk lesing. Alle tekstene er hentet fra nasjonale prøver i lesing for 8. og 9. trinn, men er tidligere publisert andre steder. Jeg har valgt ut tekster fra nasjonale prøver siden de representerer et utvalg av skolens tekster som elever skal kunne lese og forstå. Prøvetekstene er også kvalitetssikret for bruk og tilpasset elever i ungdomsskolen. Tabell 1 viser tekstene som ble brukt, hvilke teksttyper de representerer, og kort hva de omhandler.

Tabell 1: Oversikt over tekstene som inngår i studien, med beskrivelser av teksttype og innhold.

Tekst	Teksttype	Beskrivelse
<p>Tekst 1 (1A og 1B) <i>Importerte «slavetomater» til Norge</i> (Hentet fra nrk.no)</p> <p><i>Tomatbransjen på rett spor</i> (Hentet fra National Geographic)</p>	Multippel tekst satt sammen av en nyhetsartikkel (1A) og en annonse (1B)	Tekstene handler om forholdene på tomatplantasjer i Italia og inneholder motstridende informasjon om hvordan arbeidere blir behandlet. Tekstene illustrerer hvordan et tema vinkles på ulike måter avhengig av avsenderens bakgrunn og hensikt.
<p>Tekst 2 <i>Verdens eldste sko</i> (Hentet fra vg.no)</p>	Nyhetsartikkel	Teksten handler om at forskere hevder å ha funnet verdens eldste sko og gir beskrivelser av hva slags vitenskapelige metoder som er benyttet i oppdagelsen.
<p>Tekst 3 <i>Jeg var klart dårligst i langrenn, men hadde det innmari gøy. Respekter det!</i> (Hentet fra Aftenposten)</p>	Debattinnlegg med kommentarfelt	Teksten er skrevet av en 14 år gammel jente og handler om topping i barneidretten. Teksten inneholder også utdrag fra kommentarfeltet der ulike syn på saken er representert.
<p>Tekst 4 (4A og 4B) <i>Yoghurt mot pollenplagene?</i> (Hentet fra side2.no)</p> <p><i>Pollenallergi tips og råd</i> (Hentet fra google.com)</p>	Multippel tekst satt sammen av en populærvitenskapelig artikkel (4A) og et google-søk (4B)	Tekstene handler om råd mot pollenplager. 4A baserer seg på informasjon fra en vitenskapelig studie og 4B eksemplifiserer hvordan ulike typer kilder gir informasjon om et helse relatert tema.

Studien kan betegnes som utforskende, og hensikten var ikke at lærerne skulle nå en felles enighet om hva kritisk lesing er, men komme opp med perspektiver de anså som relevante for å forstå og undervise i kritisk lesing (Brinkmann & Kvale, 2015; Morgan, 2001). I fokusgruppeintervjuer opptrer intervjueren først og fremst som en moderator som formidler overordnede spørsmål som informantene diskuterer. Dataene genererer derfor et kollektivt framfor et individuelt perspektiv på temaet som diskuteres, her kritisk lesing, og gir slik tilgang til lærerfellesskapets forståelse. Dette gjør det krevende å kvantifisere dataene og for eksempel oppgi antall lærere som nevnte de ulike dimensjonene (Cohen et al., 2018). I analysen beskriver jeg derfor hovedsakelig perspektiver som kom opp i gruppene og ikke hos enkeltlærere. Studien er delvis motivert av et mål om å si noe om hvordan undervisning tilknyttet kritisk lesing tar form i ungdomsskolen, men intervjuene gir kun innsikt i læreres selvrapporteringer og ikke hva de faktisk gjør i undervisningen.

I rekrutteringen av informanter tok jeg kontakt med skoler i det sentrale østlandsområdet, og ledelsen ved skolene videreformidlet informasjon om undersøkelsen til aktuelle lærere i norsk og samfunnsfag. Interesserte lærerne tok deretter kontakt med meg. Dataene ble samlet inn da skolene akkurat var tilbake i normal drift etter pandemien, og det var krevende å rekruttere. Jeg hadde derfor ikke mulighet til å sikre en bredde i kjønn, antall års utdanning og ansiennitet, som jeg i utgangspunktet ønsket. Utvalget kan derfor beskrives som et bekvemmelighetsutvalg (Cohen et al., 2018), noe som gir høy sannsynlighet for at lærerne som deltok, er engasjerte og interesserte i temaet jeg undersøker, og utvalget kan ikke forstås som representativt. Hver av de fire fokusgruppene bestod av tre lærere som underviste på samme skole. Lærere fra begge fag er representert i alle grupper. Tabell 2 viser sammensetningen av fokusgruppene med lærernes fagbakgrunn.

Tabell 2: Sammensetning av de fire fokusgruppene med lærerens fagbakgrunn. Lærernes navn er anonymisert.

Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3	Gruppe 4
1L1: norsk 1L2: norsk og samfunnsfag 1L3: norsk og samfunnsfag	2L1: samfunnsfag 2L2: norsk og samfunnsfag 2L3: norsk og samfunnsfag	3L1: norsk og samfunnsfag 3L2: norsk og samfunnsfag 3L3: norsk og samfunnsfag	4L1: norsk 4L2: norsk og samfunnsfag 4L3: samfunnsfag

Studien er godkjent av NSD, og lærerne ga skriftlig samtykke til å delta. Data er samlet inn og lagret i tråd med etiske retningslinjer. Lærerne var informert om at intervjuene ville omhandle kritisk lesing av sakprosa og ble oppfordret til å gjøre seg kjent med tekstene i forkant. Intervjuene ble gjennomført på skolene og tok ca. én time. Intervjuene ble innledet med at lærerne beskrev hvordan de forstod begrepet kritisk lesing. Videre tok samtalen utgangspunkt i tekstene, men lærerne ga underveis også eksempler på arbeid med kritisk lesing fra egen undervisning.

Analytisk tilnærming

Jeg har benyttet innholdsanalyse for å besvare forskningsspørsmålene. Innholdsanalyse kan ifølge Hsieh og Shannon (2005) forstås som subjektive tolkninger av innhold i tekstdata gjennom en systematisk klassifiseringsprosess, der temaer eller mønstre identifiseres og kodes. For å besvare det første forskningsspørsmålet har jeg primært utført en teoridrevet analyse. Dette innebærer at det tas utgangspunkt i et allerede etablert rammeverk for konseptet som undersøkes. I undersøkelser av fenomener og begreper som forstås på ulike måter, kan en teoridrevet tilnærming strukturere analysene (Elo & Kyngäs, 2008; Hsieh & Shannon, 2005). Dataene er kodet med utgangspunkt i Weyergang et al. (2023) sin praktisk-didaktiske modell for kritisk lesing, som baserer seg på omfattende teori og empiri på feltet. Det er de åtte dimensjonene som inngår i analyseverktøyet. De to overordnede aspektene i modellen har ikke blitt brukt som egne koder, men i analysen kommenterer jeg utdrag der de kommer til uttrykk. Jeg utviklet en strukturert kategorimatrise (se tabell 3) der sitater fra lærerne ble kodet i korrespondanse med dimensjonene fra modellen (Lindgren et al., 2020). I intervjudataene er det ikke alltid tydelige skiller mellom dimensjonene i lærernes refleksjoner. Jeg har derfor valgt å slå sammen dimensjoner i denne studien og presenterer dem

sammen i analysekategorier når jeg redegjør for analyse og funn. Teoretisk innholdsanalyse har noen begrensninger, det er blant annet enn tendens til at en bekrefter allerede eksisterende teori, framfor å tilføre nye perspektiver. Jeg har derfor i tillegg til den teoridrevne analysen inntatt en mer induktiv og empirisk drevet tilnærming til dataene og undersøkt om det er dimensjoner lærere trekker fram, som ikke fanges opp av analyseverktøyet. Teoridrevet innholdsanalyse egner seg for å teste ut eksisterende rammeverk (Hsieh & Shannon, 2005). Selv om denne studien ikke har som overordnet mål å validere Weyergang et al. (2023) sin praktisk-didaktiske modell, er det likevel interessant å se om lærere trekker fram perspektiver som ikke er fanget opp av den. Tabell 3 viser de fire analysekategoriene.

Tabell 3: Oversikt over de fire analysekategoriene i studien.

Hvilke dimensjoner ved kritisk lesing trekker lærere i ungdomsskolen fram?	Analysekategori 1 Reflektere over tekstens kontekst	Analysekategori 2 Vurdere troverdighet og pålitelighet	Analysekategori 3 Bruke retoriske verktøy	Analysekategori 4 Andre dimensjoner
	Gjenkjenne maktstrukturer	Utøve kildekritikk	Evaluere argumentasjon	
	Identifisere stemmer i tekster	Konstruere forståelse ut fra multiple tekster		

I analysen knyttet til det andre forskningsspørsmålet markerte jeg sitater i transkripsjonene der informantene snakket om kritisk lesing ut fra en faglig kontekst, og sitater der de ga mer generelle beskrivelser. I tillegg var jeg opptatt av å undersøke om sitatene fra de fire lærerne som kun underviste i ett av fagene, tok utgangspunkt i spesifikke dimensjoner fra modellen sammenlignet med de andre lærerne.

Analyse og funn

I den videre gjennomgangen av analyse og funn redegjør jeg for hvilke dimensjoner lærerne trakk fram i samtalen, og jeg starter med å beskrive dimensjonene som var mest framtrødende. Deretter beskriver jeg hvordan lærernes uttalelser kan ses i lys av generiske og fagspesifikke perspektiver på kritisk lesing.

Dimensjoner ved kritisk lesing

Analysekategori 2: Kildekritikk, Troverdighet, Multiple tekster
Lærerne kom flest ganger med uttalelser som kan knyttes til dimensjonene *utøve kildekritikk*, *vurdere troverdighet og pålitelighet* og *konstruere forståelse ut fra multiple tekster*. Da lærerne i starten av intervjuet ble

– I alle gruppene ble det framhevet at økt tilgang til tekster på nett er et viktig utgangspunkt for arbeid med kritisk lesing, og at vi nå må lese flere tekster for å vurdere troverdighet.

bedt om å forklare hva de legger i begrepet kritisk lesing, nevnte tre av lærerne kildekritikk. I samtale om tekstene trakk de særlig fram tekstene om pollenallergi og tomatproduksjon som egnede for undervisning, og disse består av to tekster om et overordnet tema (se tabell 1). Lærerne begrunnet egnetheten med at slike tekster inneholder motstridende perspektiver og stammer fra ulike kilder. To av lærerne nevnte også at tekstene om tomatproduksjon kunne være aktuelle å bruke i undervisningen, fordi den ene av dem er en reklametekst. I alle gruppene ble det framhevet at økt tilgang til tekster på nett er et viktig utgangspunkt for arbeid med kritisk lesing, og at vi nå må lese flere tekster for å vurdere troverdighet. I samtale om Google-søket var alle gruppene inne på at kritisk lesing handler om å orientere seg i mange ulike kilder. Intervjuene ble gjennomført våren 2022, og lærerne tok også utgangspunkt i verdenssituasjonen for å beskrive hva de mener kritisk lesing innebærer.

1L3: *Med et enkelt søk kan du finne to fortellinger om krigen i Ukraina, og sannsynligheten for at det overdrives, er til stede på begge sider. Vil alt som*

kommer fra Ukraina, være troverdig eller pynter de også litt? Hvor finnes den gode kilden til pågående krig? Kan det hende at den skrives om tre år?

1L1: Ja, men så handler det også om å ikke bare lese én kilde da, men å orientere seg i flere, tverr-lese tekster, du vil da se noe som går igjen, og hvor det er motstridende.

Disse sitatene viser at lærerne eksplisitt framhever troverdighet og kildevurdering. Lærer 1L1, som kun underviser i norsk, trakk også fram begrepet «tverr-lese», som knytter seg til å lese flere tekster i sammenheng for å konstruere forståelse og undersøke troverdighet. Slik lesing ble også framhevet i fokusgruppe 3, der lærerne fortalte at de utfordret elevene til å undersøke troverdigheten i læreboka.

3L2: I fjor måtte vi ta en kritisk lesing av læreboka og spørre hvilken kilde læreboka hadde brukt. Og da hadde boka brukt human rights service til å framstille sosial tvang.

3L1: Ja, den diskuterte vi også!

3L2: Det var om en muslimsk jente som ikke fikk lov til å date, og kilden var human rights service. Jeg ba elevene om å google kilden, og de gikk inn og bare «Ja, dette ser kjempetroverdige ut! For der er forfatterens navn, mail, telefonnummer, og så heter det human rights service også ser det profitt ut på nett-siden» også fikk de så sjokk da jeg bare: «Google forfatteren da!»

I de to ovenstående intervjuutdragene er også de overordnede aspektene fra den praktisk-didaktiske modellen synlige. Lærerne er her inne på at virkeligheten konstrueres av aktørene bak tekstene. Det siste utdraget illustrerer at kunnskap formidlet gjennom tekster, også de vi anser som «riktige», ikke kan forstås som objektive sannheter. Den ene gruppen trakk fram at kritisk lesing handler om «å være bevisst på at det ikke nødvendigvis finnes ett riktig svar», og slike utsagn kom også opp i de andre gruppene. Samtidig inntok lærerne perspektiver som nærmer seg det andre overordnede aspektet i modellen for kritisk lesing: å erkjenne at noen framstillinger er mer valide og velbegrunnede enn andre. Både gruppe 1 og 4 påpekte at mange lesesituasjoner krever at vi forstår informasjon som framkommer i enkelttekster som «sannheter». I gruppe 4 var lærerne inne på dette perspektivet i samtale om nyhetsartikkelen om verdens eldste sko.

4L1: Dette skjedde jo for 20 000 år siden, men hva kan vi egentlig vite? Vi stoler jo blindt på de som har gjort forskningen, og sånn er jo livet vårt, sånn må det være, ellers blir vi helt Trump og stiller spørsmål ved alle sannheter. Og det er jo en viktig diskusjon, hva må vi egentlig stole på?

I gruppe 1 peker lærerne på at det kan være skummelt om elevene får en forståelse av at det alltid finnes flere sannheter.

1L1: Hvis alt liksom er relativt? Det blir også feil. Man må kunne lande på noe som er mer riktig eller sannsynlig enn noe annet.

Oppsummert er det en tendens til at *vurdering av troverdighet, kildekritikk og konstruksjon av forståelse fra multiple tekster* er dimensjonene som ble vektlagt mest i samtalen om kritisk lesing. I sammenheng med disse dimensjonene trådte også de overordnede aspektene fra modellen fram.

Analysekategori 1: Kontekst, Makt, Stemmer i tekst

Åtte av lærerne ga beskrivelser som kan knyttes til kontekstdimensjonen, da de i starten av intervjuet ble bedt om å definere kritisk lesing, noe som illustreres i følgende sitat:

3L1: Det første jeg tenkte på, var å lese tekster ut fra sammenhengen de er skrevet i, hva er målet med teksten, hvem er mottakeren, hva er det forfatteren vil oppnå.

Lærerne i alle gruppene uttrykte tidlig i intervjuene at kritisk lesing handler om å avsløre mangler i tekster, og at det er viktig å være oppmerksom i møte med informasjon som høres «overraskende ut». Lærerne i fokusgruppe 4 brukte et tverrfaglig undervisningsopplegg om konspirasjonsteorier som eksempel på hvordan de hadde arbeidet med kritisk lesing i norsk og samfunnsfag. Da lærerne ble spurt om de mener at kritisk lesing alltid handler om å finne ut hva som er sant, var de imidlertid uenige og trakk fram refleksjon over teksters *kontekst* som noe overgripende. *Kontekst-dimensjonen* ble framhevet i alle gruppene. Gruppe 1 brukte et dikt fra 1930-tallet for å eksemplifisere betydningen av kontekst. Lærerne bruker her en skjønnlitterær tekst som utgangspunkt, men sitatene har overføringsverdi til lesing av sakprosa.

1L2: Elevene hadde forskjellige dikt, og den ene gruppen fikk «Sprinterne» av Nordahl Grieg. De hadde ingen forkunnskaper og visste ikke hvem Jessie Owens var, og ikke «Føreren». De skjønte ikke konteksten, og så sa jeg «nå synes jeg dere må prøve å finne ut noe bak her», og da søkte de opp og skjønte mye mer! Og det tenker jeg om kritisk lesing, at du skal ikke bare lese noe for å lese, men du skal kjenne bakgrunnen for at det er skrevet. Det er jo kritisk lesing det og?

1L1: Ja, absolutt!

1L3: Ja, ja, helt klart.



1L2: For det blir fort sånn at du tenker at de skal tenke kritisk på det de leser, altså om det de leser, er riktig eller om det er sant?

1L1: Ja, det er jo ofte det man legger i ordet kritisk.

1L2: Ja, eller at teksten gjengir noe korrekt, men vi må få dem til å forstå at det de leser, er noens oppfatning av virkeligheten, da.

I disse sitatene berøres et av de overordnede aspektene fra modellen, og lærerne peker på hvordan tekster konstruerer *virkelighetsbilder*. Det kan også trekkes linjer til *maktdimensjonen*. Diktet læreren viser til (Grieg, 1946), uttrykker tydelig kritikk mot rådende ideologier. En undersøkelse av konteksten, slik læreren beskriver, vil innebære å undersøke maktstrukturene som preget samfunnet i tekstens samtid. Ingen av lærerne nevnte *makt* eksplisitt, men *maktdimensjonen* kom til uttrykk implisitt i flere av samtalen. Et eksempel var da en av lærerne i gruppe 1 påpekte at kritisk lesing kan handle om å reflektere over hvordan kvinner og menn framstilles i tekster, og i samtale om debattinnlegget trakk en av lærerne i gruppe 3 fram at det er interessant å undersøke om det er noen forskjell i hvordan ulike mennesker blir

møtt i kommentarfeltene. Disse refleksjonene kan relateres til hvordan tekster og språk er med på å etablere, forsterke og opprettholde syn på ulike samfunnsgrupper.

Det var kun i fokusgruppe 2 at lærerne nevnte *identifisering av stemmer i tekst* eksplisitt, og de framhevet at kritisk lesing handler om å være bevisst på hvem sine historier teksten gir oss tilgang til. Dette perspektivet kom blant annet til uttrykk i samtalen om tomatproduksjonstekstene, debattinnlegget og tekstene om pollenallergi.

1: Hvis vi ser på den første teksten (Tekst A til pollenallergi). Hva slags type spørsmål kunne du ha stilt her som hadde utfordret elevene til å innta et kritisk perspektiv?

2L2: Hvor mange kom i tale, hvor mange stemmer hører du her?

2L3: Og hvem er de stemmene?

Også i fokusgruppe 1 var lærerne inne på dimensjonen i samtalen om debattinnlegget da de trakk fram at teksten hadde sett annerledes ut dersom en mor og ikke et barn hadde skrevet den.

Oppsummert er det en tendens til at lærerne framhever *kontekst-dimensjonen* i intervjuene. De to andre dimensjonene i analysekategori 1 - *gjenkjenne maktstrukturer og identifisere stemmer* - ble ikke uttrykt like eksplisitt, men kom opp i samtalen.

Analysekategori 3: Argumentasjon og Retorikk

Argumentasjon ble i liten grad trukket fram i diskusjonen om tekstene. Eksempelvis er debattinnlegget en argumenterende tekst, men lærerne vektla ikke dimensjonen i samtalen om teksten. Det er riktignok flere eksempler på at argumentasjon ble nevnt da lærerne fikk mer generelle spørsmål om arbeid med kritisk lesing.

I: Kan dere gi et eksempel på hvordan dere har arbeidet med kritisk lesing?

3L1: Vi har hatt om reklamer på 9. trinn, og så hadde vi om argumentasjon og så på litt ulike debatter.

Det var de to lærerne som kun underviser i samfunnsfag, som flest ganger var inne på *argumentasjonsdimensjonen*, og som ga en dypere beskrivelse av hva de legger i den. Den ene av disse lærerne var også den eneste som trakk fram argumentasjon eksplisitt, da han i starten av intervjuet skulle beskrive hva han legger i begrepet kritisk lesing.

4L3: Å lese teksten knyttet til argumenter. Hva er det teksten prøver å legge fram som et innhold eller et argument, og er det man ønsker å få fram, bygget opp med bevis?

Argumentasjon ble også nevnt i tre av gruppene i sammenheng med *retorikk*, blant annet i gruppe 1. Kun to av lærerne nevnte retorikken som begrepsapparat da de ble bedt om å forklare hva de legger i begrepet kritisk lesing, men retorikken kom opp i samtlige intervjuer da lærerne snakket om tekstene. Det var da de tre bevismidlene som ble trukket fram.

I: Men hvis dere skulle jobbet med denne (reklame-teksten), hvordan ville dere ha gjort det?

3L3: Vi har jo sett på en retorisk femkant, så de kan få litt hjelp ... hvem er avsender, hvem er mottaker, hvilke retoriske virkemidler brukes og så videre ...

Oppsummert er lærerne i alle gruppene inne på dimensjonene *argumentasjon* og *retorikk*, men det er en tendens til at dimensjonene behandles overfladisk i samtalen.

Kategori 4: Andre perspektiver

I tillegg til dimensjoner som er framhevet i den praktisk-didaktiske modellen, var lærerne i flere av gruppene inne på perspektiver som kan knyttes til danning. Dan-

ning beskrives ofte med utgangspunkt i Klafki (2014), som framhever at utdanning skal bidra til at elever utvikler evnen til å ta informerte valg, delta i demokratiske prosesser og oppnår forståelse og engasjement for at en slik rett må gjelde alle mennesker (Ryen, 2019). Lærerne i gruppe 2 var inne på dette da de snakket om nettvett i sammenheng med kommentarfeltet i debattinnlegget.

2L3: Og her er det viktig å koble på danning og nettvett. Det er lov å få ytre meningen sin, men hvor langt er det lov å dra den i kommentarfeltet? Hvordan blir kommentarer oppfattet, og hva er det greit å skrive? Er det greit å si noe uten at noen skal ha en mening om det du har ytret, eller er det allemannseie når du først publiserer det?

Lærer 2L1 trakk også inn dette perspektivet og påpekte at elever må lære seg å være kritiske til seg selv, evaluere valgene de tar når de skriver, og tenke over hvordan de blir oppfattet av andre. Lærerne i gruppe 4 var også inne på hvordan kritiske tilnærminger handler om å begrunne selvstendige valg, og knytter kritisk lesing til etikk.

4L2: Vi brukte noen etiske modeller for å diskutere en problematikk, og det er jo veldig sånn snublende nær kritisk lesing.

Danning er en dimensjon ved kritisk lesing som ikke fanges opp av den praktisk-didaktiske modellen, men framheves i annen litteratur om kritiske perspektiver, særlig innenfor samfunnsfag (se for eksempel Ferrer et al., 2019), og flere av lærerne knyttet i intervjuene kritisk lesing til denne dimensjonen. Det kan argumenteres for at «danning» ligger på et annet nivå enn de åtte dimensjonene i modellen som utgjør analysekategoriene i studien. Analysekategoriene konkretiserer kritiske tekstinnganger, mens *danning* i større grad kan ses som et overordnet mål for kritisk lesing og et aspekt som ligger bakenfor dimensjonene i modellen.

Inntar lærerne fagspesifikke eller generiske perspektiver på kritisk lesing?

Lærerne viste både fagspesifikke og generiske tilnærminger til kritisk lesing. I gruppe 1, 2 og 4 framhevet de at kritisk lesing krever kjennskap til faglig innhold. Lærerne i gruppe 1 var de som i størst grad beskrev kritisk lesing som noe fagspesifikt, og den ene læreren ba om en avklaring på om spørsmålene var rettet mot samfunnsfag eller norsk. Selv om de visste at samtalen skulle handle om lesing av sakprosa, orienterte de seg flere ganger mot skjønnlitterære tekster da de snakket om lesing i norskfaget. En av lærerne uttrykte at elevene sjeldnere blir lurt når de arbeider med det hun forstår som typiske norskfaglige tekster, men at kritisk lesing i norskfaget også handler om å komme fram til enighet.



1L3: *I norskfaget er vi absolutt ute etter hvordan du opplever denne teksten og hva den ga deg, men teksten legger jo føringer. Du kan ikke assosiere fritt, så å lese kritisk er jo også; hvordan leder teksten oss i samme retning?*

I gruppe 2 har alle lærerne samfunnsfag i fagkretsen, og det er flere eksempler på at de knyttet kritiske tilnærming til fagets innhold og egenart. Da lærer 2L1 beskrev kritisk lesing i sammenheng med hvordan ulike stemmer og posisjoner preger den tekstlige framstillingen, kom en av de andre lærerne med eksempel på hvordan denne dimensjonen er relevant i en faglig kontekst.

2L3: *Da du snakket nå, så kjente jeg at det var en sånn etnosentrisk historieskriving. Det er jo akkurat sånn! At den siden framstiller det på sin måte.*

2L1: *Da kunne man jo ha gått over til krigshistorie for eksempel.*

2L3: *Ikke sant!*

2L1: *Det er jo alltid vinneren som skriver historien.*

2L3: *Og hvordan forholder man seg til det? For elevene tenker sannsynligvis at det her er historie, det er fakta, men hvordan var det egentlig? Hvordan ville de andre ha skrevet samme historie, de ville jo ikke ha lagt seg ned og ropt ut at de var verstingene!*

Samfunnsfaglæreren i gruppe 4 beskrev kritisk lesing ut fra den faglige konteksten han underviser i. Dette kom fram da han snakket om kildekritikk og om hvordan bevissthet om usikkerhet i kildemateriale er viktig i arbeid med samfunnsfaglige temaer.

4L3: *Vi jobbet med Holocaust nylig, og temaet var dødshallene i leirene, og det er jo fortsatt veldig usikkert, det er jo usikkert kildegrunnlag, det ble veldig sånn konkret for å få fram ... Står det 1,1 millioner på Auschwitz, så kan du finne 800 000 på en annen kilde, blir du forvirra da, eller skjønner du at det er usikkert kildemateriale? Kan du da hevde at kildene varierer? Det er anslagsvis, og du forklarer mer hvorfor du finner ulike tall.*

Som nevnt var det de to lærerne som kun underviser i samfunnsfag, som i størst grad framhevet argumentasjonsdimensjonen og pekte på hvordan belegg for påstander vektlegges i faget. Dette kom særlig til uttrykk i samtale om nyhetsartikkelen om verdens eldste sko.

2L1: *Fra et samfunnsfagperspektiv, hvordan finne ut av historien på best mulig vis? En ting er kildene og årstallene som står her, men jeg ville prøvd å få elevene til å finne ut hvordan man daterer gamle spor. Hvordan finner vi ut om noe faktisk er ekte*

eller bare kopi? Det er mange historieperspektiver som man her kan jobbe rundt.

Da lærerne ble spurt om de mener det er forskjell på å lese tekster kritisk i norsk og samfunnsfag, var lærerne i gruppe 2, 3 og 4 enige om at de tekstlige tilnærmingene på mange måter er like, men at teksttyper og temaer varierer. I disse gruppene framhevet også flere at de som norsklærere har et ansvar for å forberede elevene på tekster de vil kunne møte i andre fag.

4L1: *Retorikken, den er jo ikke norskfaglig i seg selv, men det er kompetansemål i norsk der begrepene blir nevnt, likevel kan det jo fint brukes over i samfunnsfaget når det gjelder å vurdere argumentasjon.*

Lærerne i gruppe 3 og 4 sa at de etter innføringen av LK20 har hatt et økt fokus på kritiske tilnærming i alle fag, og i gruppe 4 ble det å være kritisk beskrevet som en holdning elever kan trenes i tidlig, uten å være faglige eksperter.

4L3: *Det er noe med hvordan man blir vant til å forholde seg til en tekst eller angripe den. Prøve å identifisere merknader i teksten som man kan være obs på. Vi opplever at elever stoler på innhold hvis det ser formelt, relevant og ekte ut. Så det er viktig å starte i tidlig alder med å identifisere hvor «dette» kommer fra.*

Lærerne i gruppe 3 og 4 fortalte at de tar inn andre fags tekster i norskundervisningen når de arbeider med kritisk lesing, men pekte på at det er utfordrende å få elevene til å forstå hvordan de kan bruke verktøyene på tvers av fag.

3L3: *Det var vel din klasse som sa «dette er jo naturfag!» da vi i norsken satt med en naturfagtekst?*

3L1: *Ja, det blir de helt forvirra av!*

I: Ja, det er akkurat det å overføre ...

3L3: *Ja, for det er akkurat det, de er liksom i faget, og man må ha dem i flere fag for å kunne si i norsken har vi jo akkurat gjort det.*

3L1: *Ja, vi jobba med kampanjer, det var to bilder om antibiotikaresistens, og da måtte vi finne ut av hva ordene betydde først Og da ble de veldig sånn i naturfag og helt forstyrra «Hvorfor jobber vi med dette nå?»*

3L3: *Er det ikke norsk nå ... he he*

3L1: *Ja, hvordan er dette norsk? Også sa jeg: Hva er det vi egentlig gjør med teksten da, prøver vi å lære om antibiotikaresistens? Hva slags spørsmål er det jeg stiller? Så begynte de å komme på lag, og vi gjorde en retorisk analyse av tekstene.*

Disse utfordringene kom også til uttrykk i fokusgruppe 2 da lærerne snakket om hvordan elevene presterer på leseoppgaver som krever at de nærmer seg tekstene kritisk.

2L3: *Jeg opplever at når de først er inne i det, at de har en litt bedre forståelse der og da, men når de er ute av den, så har de ikke evnen til å se at det kan brukes i andre situasjoner, temaer og andre fag.*

Oppsummert gir lærerne eksempler på både fagspesifikke og generiske tilnærming til kritisk lesing. Det er en tendens til at den ene gruppen skiller tydelig mellom fag i samtalen. De andre gruppene framhever på den andre siden relevansen av å jobbe med kritiske tekstinn ganger på tvers av fag. I tre av gruppene uttrykker de imidlertid at det er utfordrende for elevene å se overføringsverdien.

Diskusjon

Funnene i denne studien antyder at lærere har en bred forståelse av hva kritisk lesing innebærer. De ser også ut til å ha en større bevissthet om hvordan de kan integrere slike perspektiver på tekst i undervisningen, sammenlignet med funn fra tidligere studier. Lærerne er særlig opptatt av tekstens omkringliggende forhold som kontekst og vurdering av kildens troverdighet, samtidig som de også trekker fram mer tekstinterne aspekter som retorikk og argumentasjon. Funnene gir ikke innsikt i hva lærerne faktisk gjør i klasserommet, men der tidligere forskning har vist at lærere i liten grad stiller spørsmål som utfordrer elevene til å vurdere dimensjoner som troverdighet (Magnusson, 2021), rapporterer lærerne i denne studien at de vektlegger slike tekstinn ganger. I likhet med funn fra Nemeth (2021) peker lærerne på at kritisk lesing har blitt viktigere i dagens informasjonstette samfunn. Men der Nemeth finner at lærerne beskriver kildekritikk som noe forbeholdt samfunnsfagene, er lærerne her svært opptatt av dimensjonene *kildekritikk, lesing av multiple tekster og pålitelighet- og troverdighetsvurderinger*. Dette kan ha sammenheng med at gruppene består av lærere som har både norsk og samfunnsfag i fagkretsen, men også lærerne som kun underviser i norsk, framhever disse dimensjonene. Mens Brante og Stang Lund (2017) finner at lærerne har en snever og teknisk forståelse av kildevurderinger, gir disse lærerne eksempler på at de bruker mye tid på å introdusere elevene for ulike tekster som handler om det samme temaet, og at de forstår kritisk lesing nettopp som å arbeide med flere tekster for å vurdere troverdighet. Norlund (2009) hevder at denne type kritisk-evaluerende perspektiver reduserer kritisk lesing til et spørsmål om sannhet, men lærerne i denne studien er tydelige på at kritisk lesing handler om noe mer. De

framhever kontekst-dimensjonen og viktigheten av å identifisere og reflektere over situasjonen som teksten har blitt skapt i. De kommer også inn på hvordan tekster uttrykker makt, og at elever må bevisstgjøres på hvilke fortellinger tekster gir oss tilgang til. I alle gruppene nevner lærerne retorikk. Dette kan sees som et uttrykk for den sterke posisjonen denne type teksttilnærming har hatt innenfor norskfaget (Bakken, 2020). En slik tradisjon viser seg også i uttalelser der lærerne gir eksempler på arbeid med reklametekster i sammenheng med kritisk lesing. Samtidig får ikke denne dimensjonen en stor plass i samtalene. Argumentasjon nevnes også som en inngang til arbeid med kritisk lesing, men lærerne går i liten grad inn på hvordan de arbeider med dette i undervisningen. Lærerne tar altså utgangspunkt i en rekke av dimensjonene, men går mindre i dybden på flere, noe som sammenfaller med funn fra Reffhaug et al. (2022).

De overordnede perspektivene fra den praktisk-didaktiske modellen kommer også til uttrykk. Lærerne sier at kritisk lesing handler om å forstå at tekster konstruerer virkelighetsbilder, men de peker samtidig på at vi må stole på enkelte framstillinger. I tillegg til dimensjonene som finnes igjen hos Weyergang et al. (2023), trekkes også dannelsesperspektivet fram. Dette gjelder blant annet når lærerne snakker om at elevene må respektere andres ytringer og kjenne til normer og regler for hvordan man selv skal ytre seg i offentligheten. Danning framheves i forskning om kritiske tilnærming i en utdanningskontekst og knyttes ofte til kritisk tenkning-feltet. Min studie illustrerer at lærere tar utgangspunkt i ulike teoretiske tradisjoner for å beskrive kritisk lesing i skolen, noe som også kommer til uttrykk i annen forskning (Louloudi, 2022). Det finnes eksempler i datamaterialet på at lærerne forstår kritisk lesing som noe også yngre lesere kan få tilgang til, når de beskriver det som en holdning til tekst. Dette står i motsetning til tidligere forskning der lærere framhever dyp faglig kunnskap og gode leseferdigheter som en forutsetning for å innta kritiske perspektiver (Curdt-Christiansen, 2010; Fajardo, 2015; Hidayat, 2020; Nemeth, 2021).

Lærerne gir både fagspesifikke og generiske beskrivelser av kritisk lesing. Flere framhever forkunnskap og at den kritiske lesingen alltid skjer i en faglig kontekst (Abrami et al., 2015; Moje, 2007). De to samfunnsfaglærerne vektlegger argumentasjonsdimensjonen og fagenes sentrale metoder der påstander belegges med ulike typer evidens (Monte-Sano, 2011; Sandahl, 2015). En av gruppene uttrykker eksplisitt at de skiller mellom kritiske tilnærming i norsk og samfunnsfag. Samtidig peker et flertall på verdien av å introdusere elevene for tekstlige tilnærming som kan brukes på tvers av fag, i tråd med Heller (2010). Lærerne uttrykker samtidig at det er krevende å arbeide med kritisk

– (...) ved å adressere
temaet kritisk lesing gjennom ulike tekstlige
innfallsvinkler kan lærere i fellesskap komme
opp med et bredt spekter av perspektiver.

lesing fordi det er utfordrende å få elevene til å lese kritisk når de ikke blir bedt om det, og det er vanskelig å få dem til å se hvordan verktøy for kritisk lesing kan brukes på tvers av fag. Det ser altså ut til at lærerne selv ønsker å skape bevissthet om overlappende aspekter i fag, noe som også framheves hos Stevens et al. (2005), men de opplever at elevene selv har utfordringer med å gå ut av den faglige diskursen de befinner seg i. Lærens refleksjoner kan her også belyses med funn fra tidligere studier. Som Nygren et al. (2019) konkluderer med, kan ikke kritiske tilnærminger forstås som kun generiske ferdigheter, men det er mulig at elevene trenger å bevisstgjøres på hvordan ulike tekstinnganger kan brukes mellom fag, og at dette vil gjøre dem bedre rustet til å stille seg kritiske til ulike typer informasjon - innenfor ulike faglige kontekster - i videre utdanning og samfunnsnivå.

Begrensninger, bidrag og videre forskning

Denne studien gir ikke grunnlag for å trekke generelle konklusjoner om læreres forståelse av og undervisning i kritisk lesing. Utvalget er ikke representativt, og det er stor sannsynlighet for at lærerne som valgte å delta i studien, er opptatt av å arbeide med kritisk lesing. Slik kan funnene forstås som en type «best practice». Lærerne gir uttrykk for at de er kjent med et bredt repertoar av tekstinnganger som er tydelig forankret i teori og empiri. De uttrykker også at de arbeider systematisk med kritisk lesing som et resultat av føringer i LK20. Validiteten må samtidig vurderes i lys av studiens design. Tekstene som lærerne fikk tilsendt, kan ha vært styrende for dimensjonene som kom opp i samtalen. Studien illustrerer likevel at ved å adressere temaet kritisk lesing gjennom ulike tekstlige innfallsvinkler kan lærere i fellesskap komme opp med et bredt spekter av perspektiver. Studien kan gi bidrag til praksisfeltet ved å illustrere og konkretisere hvordan kritisk lesing kan forstås og arbeides med i skolen. I videre studier vil det være hensiktsmessig å ta i bruk

mer stringente sampling-metoder for å sikre en større bredde i utvalget enn det som er tilfellet i denne studien. Det vil for eksempel være interessant å undersøke om det er noen forskjell i hvordan lærer snakker om kritisk lesing avhengig av utdanningsbakgrunn og lærererfaring. I videre forskning kan også flere dimensjoner ved kritisk lesing undersøkes. Lærerne trakk fram danning, som ikke ble fanget opp av modellen som var utgangspunkt for analysen. I framtidige konseptualiseringer av kritisk lesing vil det være relevant å inkludere flere perspektiver og kanskje uttrykke mer eksplisitt hva som er grunnen til at kritisk lesing er viktig. At elever skal kunne utvikle seg til å bli aktive medborgere som både viser respekt for og stiller spørsmål ved samfunnsstrukturer og kulturen de er en del av, er et overordnet mål for kritiske tilnærminger (Bugge & Dessingué, 2022).

På bakgrunn av funnene kan det argumenteres for at fagspesifikke og generiske tilnærminger må fungere sammen. Norskfaget og samfunnsfaget kan profitte på hverandre. I LK20 er eksempelvis troverdighetsvurderinger framhevet innenfor læreplanen i norsk, og vurdering av tekster som framstår som objektive, har tradisjonelt ikke vært en sentral del av kritisk lesing i norskfaget (Bakken, 2020). I denne studien finnes eksempler på at lærere i samfunnsfag framhever det å identifisere og vurdere bevis for påstander i tekster som en viktig dimensjon ved fagets metoder, og slike teksttilnærminger kan også ha relevans for kritisk lesing i norskfaget når elever skal vurdere troverdighet i tekster. I videre studier vil det være interessant å undersøke, for eksempel gjennom intervjuerstudier, om tverrfaglige satsinger på arbeid med kritisk lesing kan føre til en større bevissthet hos elevene. I tillegg er det aktuelt å utforske spenningen mellom det fagspesifikke og det generiske ytterligere. Det er mulig at en sammensetning av grupper der lærerne bare underviser i norsk eller bare i samfunnsfag, gir mer detaljerte beskrivelser og avslører flere forskjeller mellom fagene.



Litteratur

- Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Waddington, D. I., Wade, C. A. & Persson, T. (2015). Strategies for teaching students to think critically: A meta-Analysis. *Review of educational research*, 85(2), 275-314. <https://doi.org/10.3102/0034654314551063>
- Bahn, S. & Barratt-Pugh, L. (2013). Getting reticent young male participants to talk: Using artefact-mediated interviews to promote discursive interaction. *Qualitative social work : QSW : research and practice*, 12(2), 186-199. <https://doi.org/10.1177/1473325011420501>
- Bakken, J. (2019). Hva er nytt i det fornyede norskfaget? I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det nye (nye) norskfaget* (s. 27-46). Fagbokforlaget.
- Bakken, J. (2014). *Retorikk i skolen* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Bakken, J. (2020). Lesing i norskfaget etter fagfornyelsen. Hva kan vi lære av PISA og hva kan vi ikke lære? I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (s. 251-274). Universitetsforlaget. <https://doi.org/https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020-11>
- Bakken, J. & Andersson-Bakken, E. (2021). The textbook task as a genre. *Journal of curriculum studies*, 53(6), 729-748. <https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1929499>
- Bendegard, S. & Halleson, Y. (2022). Critical literacy i ämnet svenska: Vad säger de nationella läsproven? *Acta Didactica Norden*, 16(2). <https://doi.org/https://doi.org/10.5617/adno.8987>
- Berson, I. R., Berson, M. J., Dennis, D. V. & Powell, R. L. (2017). Leveraging literacy. Research on critical reading in the social studies. I M. M. Manfra & C. M. Bolick (Red.), *The Wiley Handbook of Social Studies Research*. John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118768747.ch18>
- Blikstad-Balas, M. & Foldvik, M. C. (2017). Kritisk literacy i norskfaget - hva legger elever vekt på når de vurderer tekster fra internett? *Norsklæreren*, 4, 28-39. https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/59766/Norskl%25C3%25A6raren4.2017_Blikstad-Balas-Foldvik.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bloome, D. & Greenl, J. (2015). The social and linguistic turns in studying language and literacy. I J. Roswell & K. Pahl (Red.), *The Routeledge handbook of literacy studies* (s. 19-34). Routledge.
- Bosley, L. (2008). «I Don't Teach Reading»: Critical reading instruction in composition courses. *Literacy research and instruction*, 47(4), 285-308. <https://doi.org/10.1080/19388070802332861>
- Brante, E. W. & Stang Lund, E. (2017). Undervisning i en sammansatt tekstvärld: En intervjustudie med svenska och norska gymnasielärare om undervisning i kritisk läsning och kritisk värdering av källinformation. *Nordic Journal of Literacy Research*, 3, 1-18. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.23865/njlr.v3.671>
- Breakstone, J., Smith, M., Wineburg, S., Rapaport, A., Carle, J., Garland, M. & Saavedra, A. (2021). Students' civic online reasoning: A national portrait. *Educational researcher*, 50(8), 505-515. <https://doi.org/10.3102/0013189X211017495>
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2015). *InterViews : learning the craft of qualitative research interviewing* (3. utg.). Sage.
- Bråten, I. & Braasch, J. L. G. (2020). Reading mutiple and non-traditional texts: new opportunities and new challenges. I E. B. Moje, P. Afflerbach, P. Enciso & N. K. Lesaux (Red.), *Handbook of reading research, Volume 5* (s.79-98). Routledge.
- Bråten, I., Stadtler, M. & Salmerón, L. (2018). The role of sourcing in discourse comprehension. I M. F. Schober, D. N. Rapp & M. A. Britt (Red.), *Handbook of discourse processes* (s. 141-166). Routledge. <https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9781315687384>
- Bugge, H. E. & Dessingué, A. (2022). *Å tenke kritisk sammen: kritisk tenkning i dialogiske undervisningspraksiser*. Cappelen Damm akademisk.
- Børhaug, K. & Christophersen, J. (2012). *Autoriserte samfunnsbilder*. Fagbokforlaget.
- Cervetti, G., Pardales, M. J. & Damico, J. S. (2001). A tale of differences: Comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading online*, 4(9), 80-90. http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html
- Cervetti, G. N. & Wright, T. S. (2020). The role of knowledge in understanding and learning from text. I E. B. Moje, P. Afflerbach, P. Enciso & N. K. Lesaux (Red.), *Handbook of reading research, Volume 5* (s. 237-260). Routledge.
- Christodoulou, S. A. & Diakidoy, I.-A. N. (2020). The contribution of argument knowledge to the comprehension and critical evaluation of argumentative text. *Contemporary educational psychology*, 63, 101903. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101903>
- Curdt-Christiansen, X. L. (2010). Competing priorities: Singaporean teachers' perspectives on critical literacy. *International journal of educational research*, 49(6), 184-194. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.04.001>
- Elo, S. & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *J Adv Nurs*, 62(1), 107-115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Ennis, R. H. (1989). Critical thinking and Subject specificity: Clarification and needed research. *Educational researcher*, 18(3), 4-10. <https://doi.org/10.3102/0013189X018003004>
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Polity Press.
- Fajardo, M. F. (2015). A review of critical literacy beliefs and practices of English language learners and teachers. *University of Sydney Papers in TESOL*, 10(2015), 29-56 . <https://web.p.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=0&sid=d5d7b3c9-9b05-4f01-b7a9-98354eb03699%40redis&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtbnGl2SZzY29wZT1zaXRl#AN=109342427&db=ehh>
- Ferrer, M., Jøsok, E., Ryen, E., Wetlesen, A. & Aas, P. A. (2019). Hva er kritisk tenkning i samfunnsfag? I M. Ferrer & A. Wetlesen (Red.), *Kritisk tenkning i samfunnsfag* (s. 11-29). Universitetsforlaget.
- Fives, H. & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the «messy» construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? I K. R. Harris, S. Graham & T. Urdan (Red.), *APA educational psychology handbook: Individual differences and cultural and contextual factors*, b. 2, (s. 471-499). American Psychological Association.
- Freire, P. (1974). *Education for critical consciousness*. Seabury Press.
- Frønes, T., Folkeryd, J. W., Børhaug, K. & Sillasen, M. K. (2022). Kritisk literacy på fagenes premisser - med eksempler fra morsmålsfag, naturfag og samfunnsfag. *Acta Didactica Norden*, 16(2). <https://doi.org/https://doi.org/10.5617/adno.9779>
- Grieg, N. (1946). *Sprinterne. Håbet: dikt*. Gyldendal.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar* (2. utg.). Arnold.
- Halliday, M. A. K. & Matthiessen, C. M. I. M. (2014). *Halliday's introduction to functional grammar* (4. utg.). Routledge.
- Heller, R. (2010). In Praise of Amateurism: A friendly critique of Moje's «Call for change» in secondary literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(4), 267-273. <https://doi.org/10.1598/JAAL.54.4.4>
- Hidayat, R. A. U. (2020). An inquiry study on teachers' beliefs and knowledge of critical literacy pedagogy in Indonesia context. Twelfth Conference on Applied Linguistics (CONAPLIN 2019) 10.2991/assehr.k.200406.031
- Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative Content analysis. *Qual Health Res*, 15(9), 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Janks, H. (2010). *Literacy and power*. Routledge.
- Janks, H. (2019). Critical literacy and the importance of reading with and against a text. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 62(5), 561-564. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/jaal.941>
- Kjeldsen, J. E. (2015). *Retorikk i vår tid : en innføring i moderne retorisk teori* (5. utg.). Spartacus, Scandinavian Academic Press.
- Korbøl, K. (2021). Kilder og kildegranskning i samfunnsfag. I S. F. Erdal, L. Granlund & E. Ryen (Red.), *Samfunnsfagsdidaktikk* (s. 113-135). Universitetsforlaget.
- Kuhn, D. (1999). A developmental model of critical thinking. *Educational Researcher*, 28(2), 16-46. <https://doi.org/10.3102/0013189X028002016>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003/>
- Lindgren, B.-M., Lundman, B. & Graneheim, U. H. (2020). Abstraction and interpretation during the qualitative content analysis process. *International Journal of Nursing Studies*, 108, 103632 <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2020.103632>
- Louloudi, E. (2022). Investigating understandings of critical literacies among Finnish and Canadian teachers. *Apples - Journal of Applied Language Studies*, 16(2), 57-76. <https://doi.org/10.47862/apples.112308>
- Luke, A. (2012). Critical Literacy: Foundational Notes. *Theory Into Practice*, 51(1), 4-11. <https://doi.org/10.1080/00405841.2012.636324>
- Macken-Horarik, M. (1998). Exploring the requirements of critical school literacy: a view from two classrooms. I I. F. Christie & R. Misson (Red.), *Literacy and schooling* (s. 74-103). Routledge.
- Magnusson, C. G. (2021). Reading literacy practices in Norwegian lower-secondary classrooms: Examining the patterns of teacher questions. *Scandinavian journal of educational research*, 66(2), 321-335. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1869078>

- McGrew, S., Breakstone, J., Ortega, T., Smith, M. & Wineburg, S. (2018). Can students evaluate online sources? Learning from assessments of civic online reasoning. *Theory and research in social education*, 46(2), 165-193. <https://doi.org/10.1080/00933104.2017.1416320>
- McPeck, J. E. (1990). Critical Thinking and subject specificity: A reply to Ennis. *Educational researcher*, 19(4), 10-12. <https://doi.org/10.3102/0013189X019004010>
- Moje, E. B. (2007). Developing socially just subject-matter instruction: A review of the literature on Disciplinary Literacy Teaching. *Review of research in education*, 31, 1-44. <https://doi.org/10.3102/0091732X07300046>
- Moje, E. B. (2015). Doing and teaching disciplinary literacy with adolescent learners: A social and cultural enterprise. *Harvard educational review*, 85(2), 112-136. <https://doi.org/10.17763/0017-8055.85.2.254>
- Monte-Sano, C. (2011). Beyond reading comprehension and summary: Learning to read and write in history by focusing on evidence, perspective, and interpretation. *Curriculum Inquiry*, 41(2), 212-249. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2011.00547.x>
- Monte-Sano, C., De La Paz, S., Felton, M. & Wineburg, S. S. (2014). *Reading, thinking, and writing about history: teaching argument writing to diverse learners in the common core classroom, grades 6-12*. Teachers College Press.
- Morgan, D. L. (2001). Focus group interviewing. I J. F. Gubrium & J. A. Holstein (Red.), *Handbook of interview research: Context and method* (s. 141-159). Sage. <https://doi.org/https://doi.org/10.4135/9781412973588>
- Nemeth, U. (2021). *Det kritiska uppdraget: Diskurser och praktiker i gymnasieskolans svenskundervisning* [Doktorgradsavhandling, Södertörns högskola]. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:sh:diva-46491>
- Norlund, A. (2009). *Kritisk sakprosaläsning i gymnasieskolan - didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov* [Doktorgradsavhandling, Göteborgs Universitet]. GUPEA. <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/18958>
- Nygren, T., Wiksten Folkeryd, J., Liberg, C. & Guath, M. (2020). Hur motiverar gymnasieelever sina bedömningar av trovärdiga och vilseledande digitala nyheter? *Norddidactica. Journal of Humanities and Social Science Education*, 10(2), 153-178. <https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/21966>
- Nygren, T., Haglund, J., Samuelsson, C. R., af Geijerstam, Å. & Prytz, J. (2019). Critical thinking in national tests across four subjects in Swedish compulsory school. *Education enquiry*, 10(1), 56-75. <https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1475200>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 62(3), 307-332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Rainey, E. C. (2017). Disciplinary literacy in English language Arts: Exploring the social and problem-based nature of literary reading and reasoning. *Reading research quarterly*, 52(1), 53-71. <https://doi.org/10.1002/rrq.154>
- Reffhaug, M. B. A., Jegstad, K. M., & Andersson-Bakken, E. (2022). Kritisk tenkning - fra intensjon til praksisfortolkning: En analyse av barnetrinnslæres forståelse av kritisk tenkning. *Acta Didactica Norden*, 16(2). <https://doi.org/10.5617/adno.8989>
- Rouet, J.-F. (2006). *The skills of document use: From text comprehension to Web-based learning*. Psychology Press.
- Ryen, E. (2019). Nyheter og kritisk tenkning i samfunnsfag. I M. Ferrer & A. Wetlesen (Red.), *Kritisk tenkning i samfunnsfag* (s. 69-87). Universitetsforlaget.
- Ryen, E., Jøsok, E., Jegstad, K. M. & Sandvik, M. (2019). Kritisk tenkning i klasserommet. *Bedre skole*, 31. <https://doi.org/https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-fagfornyelse-laereplaner/kritisk-tenkning-i-klasserommet/207602>
- Samoilow, T. K. & Myren-Svelstad, P. E. (2020). *Kritisk teori i litteraturundervisningen*. Fagbokforlaget.
- Sandahl, J. (2015). Preparing for citizenship: The value of second order thinking concepts in social science education. *Journal of social science education*, 14(1), 19-30. <https://doi.org/10.2390/jsse-v14-i1-1375>
- Saux, G., Britt, M. A., Vibert, N. & Rouet, J. F. (2021). Building mental models from multiple texts: How readers construct coherence from inconsistent sources. *Language and linguistics compass*, 15(3). <https://doi.org/10.1111/lnc3.12409>
- Shanahan, C. & Shanahan, T. (2014). Does Disciplinary Literacy Have a Place in Elementary School? *Read Teach*, 67(8), 636-639. <https://doi.org/10.1002/trtr.1257>
- Sinatra, G. M. & Lombardi, D. (2020). Evaluating sources of scientific evidence and claims in the post-truth era may require reappraising plausibility judgments. *Educational Psychologist*, 55(3), 120-131. <https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1730181>
- Stevens, R., Wineburg, S. & Herrenkohl, L. R. (2005). Comparative understanding of school subjects: past, present, and future. *Review of educational research*, 75(2), 125-157. <https://doi.org/10.3102/00346543075002125>
- Tengberg, M. & Olin-Scheller, C. (2016). Developing critical reading of argumentative text: Effects of a comprehension strategy intervention. *Journal of Language Teaching and Research*, 7(4), 635-645. <https://doi.org/10.17507/jltr.0704.02>
- Toulmin, S. (1958). *The uses of argument*. Cambridge University Press.
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Læreplan i samfunnsfag(SAF01-04)*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04>
- Vasquez, V. M., Janks, H. & Comber, B. (2019). Critical literacy as a way of being and doing. *Language Arts*, 96(5), 300-311. https://www.academia.edu/39049513/Critical_Literacy_as_a_Way_of_Being_and_Doing
- Veum, A., Layne, H., Kumpulainen, K. & Vivitsou, M. (2021). Critical literacy in the Nordic education context: Insights from Finland and Norway. I J. Z. Pandya, R. A. Mora, J. H. Alford, N. A. Golden & R. S. de Roock (Red.), *The Handbook of Critical Literacies* (s. 273-280). Routledge.
- Veum, A. & Skovholt, K. (2020). *Kritisk literacy i klasserommet*. Universitetsforlaget.
- Wellington, J. J. & Osborne, J. (2001). *Language and literacy in science education*. Open University Press.
- 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?* (s.166-195). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020-07>
- Weyergang, C. (2022). «... og hvordan kan vi vite det, da?» Ungdomsskoleelevers lesestrategier i møte med tekstopp-gaver i samfunnsfag som krever en kritisk tilnærming. *Acta Didactica Norden*, 16(2). <https://doi.org/10.5617/adno.9059>
- Weyergang, C., Frønes, T. S., & Siljan, H. H. (2023). Hvordan vurdere elevers kritiske lesing? Forslag til et praktisk-didaktisk rammeverk. *Nordic Journal of Literacy Research*, 9(1). <https://doi.org/10.23865/njlr.v9.5111>
- Yoon, B. (2016). *Critical Literacies: Global and Multicultural Perspectives*. Springer.

VITSKAPLEGARTIKKEL - NORSKLÆRAREN #4 - 2023

VITSKAPLEG REDAKSJON
NORSKLÆRAREN

LEIAR

Jonas Bakken, Universitetet i Oslo.
Professor ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, UIO.
jonas.bakken@ils.uio.no

MEDLEMMAR

Jon Smidt, NTNU
Professor emeritus i norskdidaktikk,
avdeling for lærer- og tolkeutdanning.
jon.smidt@ntnu.no

Lars Anders Kulbrandstad, Høgskolen i Innlandet.
Professor i norsk ved Institutt for humanistiske fag.
lars.kulbrandstad@inn.no

Åse Mette Johansen, Universitet
Førsteamanuensis i nordisk språk.
ase.mette.johansen@uit.no

Arne Johannes Aasen, Skrivesenteret Trondheim,
NTNU. Senterleder ved Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning.
arne.j.aasen@ntnu.no

Annika Bøstein Myhr,
Universitetet i Sørøst-Norge
Professor på kvalifiseringsvilkår ved
Institutt for språk og litteratur.
annika.bostein.myhr@usn.no