

Kritisk lesing i vurdering og undervisning

En utforskning av hvordan kritisk lesing av sakprosa kan operasjonaliseres innenfor norskfaget og samfunnsfaget

Cecilie Weyergang



Avhandling levert til vurdering for graden Philosophiae Doctor

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

2023

© **Cecilie Weyergang, 2024**

*Doktoravhandlinger forsvart ved
Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
Nr. 376*

ISSN 1501-8962

Det må ikke kopieres fra denne boka i strid med åndsverkloven eller med avtaler om kopiering inngått med Kopinor, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Omslag: UiO.
Grafisk produksjon: Grafisk senter, Universitetet i Oslo.

Tusen takk!

Dette prosjektet hadde vært umulig å planlegge, gjennomføre og ferdigstille uten hjelp og støtte fra mange flotte mennesker, og de skal ha en stor takk.

Først og fremst: Tusen takk til mine to fantastiske veiledere, Tove Stjern Frønes og Henriette Hogga Siljan. Tove, det var du som inspirerte og oppmuntret meg til å ta fatt på dette prosjektet, og jeg er så glad for at jeg bare hoppet i det. Tusen takk for at du tror på alle de rare ideene mine, for ditt sylskarpe blikk på tekst og for at du deler så raust av din imponerende faglige kunnskap. Tusen takk for at du inkluderer meg i prosjekter og for latter over og skravling om jobb, men også om de viktige tingene i livet. Henriette, tusen takk for din entusiasme for prosjektet, for ditt analytiske blikk, for at du pirker på detaljer og kommafeil og for oppmuntring og støttende ord når selvtilliten ikke har vært på topp. Til begge to: Det har vært så utrolig givende å få skrive og arbeide sammen med dere.

Avhandlingen er finansiert og muliggjort av Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet (UV) ved Universitetet i Oslo, tusen takk til tidligere instituttleder Rita Hvistendahl og nåværende leder Dijana Tiplic- Lunde. Tusen takk til administrasjonen på ILS for all hjelp og støtte.

Jeg vil også gi en stor takk til elever og lærere som har bidratt i denne studien, og som har delt og gitt meg spennende og nyttige perspektiver på kritisk lesing. Prosjektet hadde ikke vært mulig uten dere. Takk også til Utdanningsdirektoratet som finansierer nasjonale prøver og som er positive til forskningsarbeid knyttet til prøvene og resultatene fra dem.

Tusen takk til midtveisleser Gustaf Bernhard Uno Skar og sluttleser Aslaug Veum for viktige, konstruktive og inspirerende innspill i skriveprosessen. Jeg vil også rette en stor takk til fagfeller og redaksjoner for alle tilbakemeldinger.

Min største frykt da jeg gikk inn i stipendiattilværelsen, var ensomheten som kan inntreffe når man arbeider alene med et prosjekt. Jeg har heldigvis de beste kollegaene, som samlet går under navnet Lesegruppa, og som har bidratt til at jeg aldri har følt meg alene. Kjære Jostein A. Ryen, Morten Skar, Anna Eriksen, Eva K. Narvhus, Solveig Aspelund, Tove Hårsaker og Celine Simers Iversen. Tusen, tusen takk for alle faglige innspill og ideer til prosjektet. Store deler av avhandlingen tar utgangspunkt i arbeid vi har gjort sammen og diskusjoner vi har hatt de siste årene. I den sammenheng vil jeg også rette en spesiell takk til Jostein sammen med Astrid Roe for arbeidet vi la ned i boka vår om nasjonale prøver. Det var dette arbeidet som satte meg på sporet av kritisk lesing. En spesiell takk til Anna og Solveig for korrekturlesing, tegnsetningsråd, og hjelp med formateringsfrustrasjoner i Word, og tusen takk til hele Lesegruppa for latterkramp, interne referanser og Twist.

Lesegruppa er en del av Enhet for kvantitative utdanningsanalyser (EKVA) og forskergruppen LEA (Large-scale Educational Assessment), og her er det også mange som må takkes. Tusen takk til EKVA-sjef Julius Bjørnsson for oppmuntringer og god støtte. Tusen takk til Andreas Pettersen for selskap på «Shut up and write», kaffe i sommerferien og hjelp med modeller. Tusen takk til Trude Nilsen, Maria Løvgren, Hege Kaarstein, Anne-Catherine Wiersholm Gauslaa

Lehre, Anubah Rohatgi, Fredrik Jensen, Xin Liu, Guri Nordtvedt, Henrik Hung Haram, Karianne Berg Bratting, Manvi Rohatgi, Marit Kjærnsli, Mark White, Nani Teig, Oksana Kovpanets, Lovisa Sumpter og Jelena Radisic for gode, faglige samtaler og innspill. Tusen takk til hele 5. etasje på Niels Henrik Abels hus for innholdsrike lunsjpauser og kreative juleverksted.

Heldigvis har jeg de siste fire årene hatt mange rundt meg som har delt mine stipendiatfrustrasjoner, gleder og særheter. Tusen takk til mine romkamerater Bas Senden, Marte Kristoffersen Senneset, Ragnhild Engdal Jensen, Oleksandra Mittal og Kjersti Løken Ødegaard for faglig og mental støtte hver eneste dag. Tusen takk til «stipendiatgjengen» med Hilde Madsø Jacobsen, Tone Malmstedt Eriksen, Tove Hunskaar, Gøril Brataas og Anniken Hotvedt Sundby for lunsjer og skriving i Italia. En særlig takk til Hilde for henging på Blindern på søndager i juli og for at jeg alltid kan stikke hodet inn på kontoret ditt og dele skrivesorger og gleder. Tusen takk til nettverket bestående av kritisk-interesserte stipendiater og lignende med Linda Undrum, Camilla Gudmundsdatter Magnusson, Marte Høgås-Foldvik, Marthe Berg Reffhaug, Lisbeth Elvebakk, Eirik Granly Foss og Marthe Øidvin Burgess. Nettverket vårt har gitt meg så mange spennende ideer og perspektiver.

Utenfor jobb og fag har jeg en fantastisk gjeng av venner og familie som minner meg på det viktige i tilværelsen. Tusen takk til den fineste nabogjengen, Susanne, Emma, Julia, Roger, Hans Henrik og Kristian for hytteturer, eplekaker, powerwalks og samvær. Tusen takk til Bygdøyjentene for at dere alltid heier på meg og for historiene vi deler. Pappa, tusen takk for heiarop og nysgjerrige spørsmål. Mamma, tusen takk for fantastisk god hjelp med hverdagslogistikken og din varme entusiasme. Anette, tusen takk for at du alltid er i nærheten! Du er et stort akademisk forbilde. Kjæreste Helge og Frode, tusen takk for de største klemmene og for at dere daglig forteller meg at jeg kommer til å klare det. Dere inspirerer meg til å skrive om barn og unges kritiske lesing. Til sist: Tusen takk til min Audun for at hverdagene er de beste, for at du bærer sekken på tur når den er litt tung, for at vi kan diskutere skole og leseopplæring (nesten) i timevis og for at det er oss to.

Blindern, 26. september 2023

Cecilie Weyergang

Sammendrag

Å kunne lese sakprosa tekster kritisk er en forutsetning for å fungere i samfunnslivet og i dagens informasjonsrike verden. I den norske læreplanen, Kunnskapsløftet 2020 (LK20), er kritisk lesing framhevet. I forskningslitteraturen pekes det imidlertid på at det kan være utfordrende å konkretisere hva kritisk lesing egentlig er, og hvordan skolen kan sikre at elever tilegner seg den nødvendige kompetansen. Konkretiseringer av sammensatte begreper og kompetanser er blant annet nødvendig i utvikling av vurderingsverktøy. Informasjon fra vurderingssituasjoner er et viktig utgangspunkt for undervisning, og det trengs forskning på hvordan kritisk lesing kan vurderes i både formelle prøver og i mer uformelle situasjoner i klasserommet. I denne avhandlingen utforsker jeg hva kritisk lesing av sakprosa tekster innebærer i en norsk utdanningskontekst innenfor fagene norsk og samfunnsfag. Målet er å bidra med innsikt som lærere kan ta i bruk i vurdering og undervisning. Studien består av tre delstudier publisert i tre artikler som på ulike måter belyser hvordan kritisk lesing kan konkretiseres og operasjonaliseres i skolen.

I artikkel 1 gjør jeg og medforfatterne mine en litteraturgjennomgang av skandinavisk forskningslitteratur og undersøker hva slags teoretiske overbygninger studier knyttet til kritisk lesing, hviler på. Målet er å identifisere teoretiske dimensjoner som bør inkluderes i vurderingssituasjoner for å få informasjon om elevers kritiske lesing. Funnene viser at kritisk lesing beskrives med utgangspunkt i et bredt spekter av teoretiske tradisjoner, og begrepet kan belyses fra både kognitive og leserorienterte retninger og mer kontekstorienterte perspektiver. I artikkelen argumenterer vi for at utvikling av vurderingsverktøy kan bidra til å konkretisere sammensatte begreper. På bakgrunn av gjennomgangen etablerer vi en praktisk-didaktisk modell med dimensjoner av kritisk lesing som lærere kan ta i bruk i vurdering, og som også kan brukes i undervisning knyttet til kritisk lesing. Vi eksemplifiserer også hvordan dimensjonene kan brukes som utgangspunkt for konkrete oppgaver til tekster elevene skal lese.

I artikkel 2 undersøker jeg hvordan ungdomsskolelærere forstår kritisk lesing i norsk og samfunnsfag og hvordan de oppgir at de integrerer kritisk lesing i undervisningen. Jeg gjennomfører fokusgruppeintervjuer med tolv lærere og utforsker hvilke dimensjoner ved kritisk lesing de trekker fram. Jeg analyserer intervjuene med utgangspunkt i den praktisk-didaktiske modellen vi utvikler i artikkel 1, og undersøker hvordan lærerne beskriver kritisk lesing i spenningsfeltet mellom det generiske og fagspesifikke. Jeg finner at lærerne har en bred forståelse av begrepet som kan knyttes til alle dimensjonene i modellen, men de framhever særlig refleksjon over tekstens kontekst, vurdering av troverdighet og pålitelighet, kildekritikk og lesing av multiple tekster. Flere av lærerne beskriver i tillegg kritisk lesing i lys av dannelsesbegrepet. I intervjuene beskriver et flertall av lærerne kritisk lesing som ulike tekstinnganger som kan overføres mellom fag, samtidig som de i samtalen knytter kritiske perspektiver til fagenes innhold og egenart.

I artikkel 3 eksemplifiserer jeg hvordan kritisk lesing kan brytes ned til spørsmål i et vurderingsverktøy, en leseprøve, og studerer elevers lesestrategier når de får oppgaver til samfunnsfaglige tekster som krever en kritisk tilnærming. Jeg tar utgangspunkt i én av dimensjonene fra den praktisk-didaktiske modellen i artikkel 1 – argumentasjon – og undersøker

hva slags lesestrategier som ligger bak elevenes feilsvar når de skal identifisere et tekstlig bevis. Jeg analyserer et representativt utvalg elevsvar fra nasjonale prøver for 8. trinn og identifiserer svarmønstre. Videre gjennomfører jeg verbal protokoll i kombinasjon med øyeskanning av syv elever på 8. trinn som besvarer de samme oppgavene fra nasjonale prøver, for å få en dypere innsikt i strategibruk. Funnene viser at mange elever ser ut til å bruke enkle og overfladiske strategier på oppgaver som krever kritiske vurderinger og refleksjon, og flere ser ut til å i liten grad trekke slutninger mellom tekstlig informasjon og forkunnskaper. Funnene bidrar også til å diskutere utfordringer med å måle kritisk lesing gjennom leseprøver.

Samlet bidrar avhandlingen til å belyse og operasjonalisere kritisk lesing fra et bredere spekter av teoretiske perspektiver og metodiske tilnærminger, sammenlignet med tidligere enkeltstudier. I prosjektet konkretiserer jeg ulike tilnærminger til tekster som kan styrke elevers kritiske lesing, og som lærere kan ta utgangspunkt i, i vurdering og undervisning. Samtidig framhever jeg forkunnskapers betydning for lesingen og hvordan kritisk lesing kan forstås som en del av skolens dannelsesopdrag.

Abstract

Being able to read non-fiction texts critically is a prerequisite for functioning in society and in today's information-rich world. The Norwegian curriculum, Kunnskapsløftet 2020 (LK20), emphasizes critical reading. However, research literature points to challenges in concretizing what critical reading actually is and how schools can ensure that students acquire the necessary competence. Concretizations of complex concepts and competencies are necessary in the development of assessment tools. Information from assessment situations is important for further teaching, and research on how critical reading can be assessed in both formal tests and more informal classroom assessments is needed. In this thesis, I explore what critical reading of nonfiction texts entails in a Norwegian educational context within the subjects of Norwegian and social studies. The aim is to provide insights that teachers can use in assessment and teaching. The study consists of three sub studies published in three articles that in various ways shed light on how critical reading can be concretized and operationalized in schools.

In Article 1, my co-authors and I conduct a literature review of Scandinavian research literature and examine the theoretical underpinnings of studies related to critical reading in an educational context. The aim is to identify theoretical dimensions that should be included in assessment situations that provide information about students' critical reading. The findings show that critical reading is described on the basis of a wide range of theoretical traditions and can be elucidated from both cognitive and reader-oriented, as well as more context-oriented, perspectives. In the article, we argue that the development of assessment tools can help clarify complex concepts. Based on the review, we establish a practice-oriented model with dimensions of critical reading that teachers can use in assessment and in teaching related to critical reading. In addition, we exemplify how the dimensions can be used as a basis for specific tasks related to the texts that students are to read.

In Article 2, I examine secondary school teachers' understandings of the concept of critical reading in Norwegian and social studies and how they state that they integrate critical reading into their teaching. I conduct focus group interviews with twelve teachers and explore the dimensions of critical reading that they highlight. I use the practice-oriented model from Article 1 as an analytical framework, and I also examine how the teachers describe critical reading in the field of tension between the generic and the subject-specific. I find that the teachers have a broad understanding of the concept that can be linked to all the dimensions in the model, but they emphasize reflection on the context of texts, assessment of credibility and reliability, sourcing, and reading of multiple texts. Furthermore, several teachers describe critical reading in the light of the concept of formation ("bildung"). In the interviews, a majority of the teachers describe critical reading as various textual skills that can be transferred between subjects while at the same time linking critical perspectives to the content and uniqueness of the subjects.

In Article 3, I exemplify how critical reading can be broken down into questions in an assessment tool, a reading test, and I study students' reading strategies when they are given tasks related to social studies texts that require a critical approach. I start from one of the dimensions in the practice-oriented model in Article 1—argumentation—and investigate the reading strategies behind students' incorrect answers when they are asked to identify textual evidence. I

analyze student responses from Norwegian national reading tests for the eighth grade and identify response patterns in population data. Furthermore, I conduct verbal protocol in combination with eye tracking of seven eighth grade students answering the same tasks from national tests to gain deeper insight into strategy use. The findings indicate that many students appear to use simple and superficial strategies on tasks that require critical judgments and reflection, and they seem to make few connections between textual information and prior knowledge. The findings also contribute to the discussion of challenges in measuring critical reading through reading tests.

The thesis contributes to elucidating and operationalizing critical reading from a broader range of theoretical perspectives and methodological approaches compared to previous individual studies. In the project, I concretize various textual approaches that can strengthen students' critical reading, which teachers can use in assessment and teaching. At the same time, I emphasize the importance of prior knowledge for reading, and how teaching critical reading can contribute to the formation of students as independent citizens.

Del I: Kappetekst

1. Introduksjon	1
1.1. Overordnet mål og forskningsspørsmål	2
1.2. Posisjonering, avgrensninger og begrepsavklaringer	5
1.2.1. Hvorfor kritisk lesing?	5
1.2.2. Hvilken plass har vurdering i avhandlingen?	7
1.2.3. Begrunnelse for norsk kontekst, valg av fag og skoleslag	9
1.2.4. Kritisk lesing som et konstrukt og operasjonalisering av kritisk lesing	10
1.2.5. Metodisk og vitenskapsfilosofisk mellomposisjon	11
1.3. Kappetekstens disposisjon	12
2. Bakgrunn og tidligere forskning	13
2.1. Kritiske tilnæringer og lesekompetanse i en utdanningskontekst	13
2.1.1. Internasjonale utdanningspolitiske strømninger	13
2.1.2. Den norske konteksten	14
2.1.3. Kritisk lesing i LK20	15
2.2. Vurdering av kritisk lesing	16
2.2.1. Vurdering av kritisk lesing i en norsk skolekontekst	17
2.3. Tidligere forskning	18
2.3.1. Operasjonalisering av kritisk lesing i internasjonal forskning	19
2.3.2. Operasjonalisering av kritisk lesing i skandinavisk forskning	21
3. Teoretiske utgangspunkt	23
3.1. Kritisk lesing	23
3.1.1. Leserorienterte perspektiver	23
3.1.2. Kontekstorienterte perspektiver	26
3.1.3. Tekstorienterte perspektiver	28
3.2. Kritisk lesing som kritisk tenkning eller kritisk literacy?	30
3.2.1. Kritisk literacy	30
3.2.2. Kritisk tenkning	31
3.2.3. Kritisk tenkning vs. kritisk literacy i forskningslitteraturen	33
4. Metode og forskningsdesign	37
4.1. De ulike metodenes bidrag i avhandlingen	37
4.2. Utvalg	38

4.2.1.	Utvalg som utgjør utgangspunkt for analyser	38
4.2.2.	Utvalg av tekster og oppgaver	39
4.3.	Prosedyrer for datainnsamling	40
4.3.1.	Litteraturgjennomgang	40
4.3.2.	Fokusgruppeintervju	40
4.3.3.	Elevsvar fra leseprøver	41
4.3.4.	Verbal protokoll i kombinasjon med øyeskanning	42
4.4.	Analytisk tilnærming	44
4.5.	Forskningens troverdighet	45
4.5.1.	Validitetsstrategier	46
4.5.2.	Reliabilitetsstrategier	47
4.5.3.	Generalisering	47
4.6.	Etiske overveielser	48
5.	Syntese av funn	51
5.1.	Artikkel 1	52
5.2.	Artikkel 2	52
5.3.	Artikkel 3	53
6.	Diskusjon	55
6.1.	Teoretiske bidrag	55
6.2.	Empiriske bidrag	57
6.3.	Metodiske bidrag	59
6.4.	Begrensninger og videre forskning	59
6.5.	Implikasjoner for vurdering og undervisning	61
7.	Avsluttende bemerkninger	63
	Referanser	65
	Vedlegg	81
	Vedlegg 1: Samtykkeskjema lærere, artikkel 2	81
	Vedlegg 2: Samtykkeskjema elever, artikkel 3	83
	Vedlegg 3: Intervjuguide, artikkel 2	85
	Vedlegg 4: Manus til øyeskanning, artikkel 3	87
	Vedlegg 5: Intervjuguide til verbal protokoll, artikkel 3	88
	Vedlegg 6: Eksempel på kodeskjema, artikkel 2	89
	Vedlegg 7: Tekster som lærerne fikk tilsendt i forkant av intervjuene, artikkel 2	90

Del II: Artiklene

Artikkel 1: 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>

Status: Publisert

Artikkel 2: Weyergang, C. (under publisering). «Vi må få dem til å forstå at det de leser er noens oppfatning av virkeligheten, da.» Ungdomsskolelæreres forståelse av kritisk lesing av sakprosaetekster i norsk og samfunnsfag.

Status: Akseptert i *Norsklæreren*

Artikkel 3: Weyergang, C. (2022). "... og hvordan kan vi vite det, da?" Ungdomsskoleelevers lesestrategier i møte med tekstoppgaver i samfunnsfag som krever en kritisk tilnærming *Acta Didactica Norden*, 16(2). <https://doi.org/10.5617/adno.9059>

Status: Publisert

Del I
Kappetekst

1. Introduksjon

I løpet av årene denne avhandlingen har blitt til, har det blitt stadig tydeligere at evnen til kritisk lesing er grunnleggende for at vi skal kunne orientere oss i og forstå utfordringene verdenssamfunnet står overfor. Under covid-19-pandemien publiserte ulike eksperter tekster med svært motstridende anbefalinger. Russlands invasjon av Ukraina har vist at tekster spiller en nøkkelrolle i å skape og spre ulike virkelighetsbilder av seier og undertrykkelse. Og det siste året har mennesker verden rundt klødd seg i hodet over hvordan vi skal forholde oss til tekster produsert av kunstig intelligens. Utfordringen handler ikke bare om å være kritiske når vi oppsøker informasjon, men også om å kritisk ignorere den informasjonen som oppsøker oss (Kozyreva et al., 2022).

Kritiske tilnærminger har de siste tiårene blitt framhevet når utdanningsforskere skal beskrive hva slags kompetanse oppvoksende generasjoner vil trenge i framtiden (OECD, 2005). Dette kommer også til uttrykk i styringsdokumenter som legges til grunn for den norske skolen (NOU, 2015) og går blant annet fram i den sist reviderte læreplanen, Kunnskapsløftet 2020 (heretter LK20), der det står at kritisk tenkning og utforskende tilnærminger til kunnskap skal være et utgangspunkt for måten elevene arbeider på (Kunnskapsdepartementet, 2017; Ryen et al., 2019). Kunnskapen og informasjonen elevene møter, er ofte formidlet gjennom sakprosaetekster de skal lese, og tekstmangfoldet som omgir unge mennesker, blir stadig mer komplekst. Sakprosa-lesingen er i større grad enn tidligere privatisert, og ser vi all lesing barn og unge gjør under ett, skjer den oftest uten veiledning fra en lærer. Sakprosaen elevene leser, er ikke hovedsakelig kvalitetssikrede informasjonstekster som presenteres i lærebøker og redaktørstyrte trykte aviser, slik tilfellet var fram til tidlig på 2000-tallet. Barn og medier-undersøkelsen fra 2022 viste at nesten 90 prosent av barn og unge i alderen 9–18 år brukte sosiale medier for å orientere seg i nyheter (Medietilsynet, 2022). Mye av lesingen barn og unge gjør, skjer altså i digitale formater. Denne typen lesing legger ofte opp til flyktig og fragmentert lesing, mens den enorme tilgangen på informasjon i stadig større grad forutsetter at vi leser dypt og grundig og vurderer informasjonen vi står overfor og aktørene bak tekstene.

For at vi skal kunne engasjere oss og delta som borgere i vårt demokratiske samfunn, er det en forutsetning at vi forstår hva slags premisser tekstlige framstillinger av virkeligheten hviler på. Når det snakkes om slike leseutfordringer, trekkes gjerne begrepet *kritisk lesing* fram. Forskning som er gjort både i Skandinavia og internasjonalt, viser at elever har utfordringer med å nærme seg tekster kritisk (Frønes & Narvhus, 2012; Rogne & Strømsø, 2013; Blikstad-Balas & Foldvik, 2017; Bråten et al., 2018; McGrew et al., 2018; Nygren et al., 2020; Weyergang & Frønes, 2020; Breakstone et al., 2021; Kiili et al., 2022; Undrum, 2022; Weyergang, 2022). Samtidig viser forskningslitteraturen at det er krevende å konkretisere og operasjonalisere kritiske tilnærminger i en utdanningskontekst (Bailin et al., 1999; Alexander, 2014; Veum et al., 2021). Det er kanskje særlig utfordrende å gjøre slike perspektiver tilgjengelige for unge lesere (Weyergang & Frønes, 2020). I LK20 står det at elever allerede på barneskolen skal kunne vurdere tekster kritisk. For at unge mennesker skal mestre informasjonsflommen de hver dag står overfor, må

utdanningsinstitusjonene ha verktøy som sikrer at elevene tilegner seg et bredt spekter av tekst-innganger, altså ulike tilnærminger til tekster. Dette krever at begreper som kritisk lesing er operasjonalisert og gjøres tilgjengelige i skolen. Uten slike konkretiseringer vil ikke lærere ha kunnskap om hvordan de skal undervise i slike ønskelige, men vage ferdigheter, og hvordan de gjennom vurderingssituasjoner skal sikre at alle elever tilegner seg disse ferdighetene.

1.1. Overordnet mål og forskningsspørsmål

Denne avhandlingens overordnede mål er å *utforske hva kritisk lesing er – med implikasjoner for vurdering og undervisning i skolen*. Følgende forskningsspørsmål bidrar til å avgrense studien:

Hvordan kan kritisk lesing av sakprosa tekster operasjonaliseres i en norsk skolekontekst innenfor fagene norsk og samfunnsfag?

Det overordnede målet med avhandlingen er å bidra med innsikt som lærere kan ta i bruk i vurdering og undervisning. Vurdering og undervisning er tett koblet sammen, og jeg er primært opptatt av formativ vurdering der vurderingen brukes som et utgangspunkt for videre læring og undervisning. Dette innebærer både hvordan vurderingssituasjonen i seg selv kan legge til rette for elevers læring og hvordan lærere kan bruke informasjon fra ulike vurderingssituasjoner som utgangspunkt i videre undervisning, for å styrke elevenes kompetanse (Black & Wiliam, 2009; Wiliam, 2010). Jeg tar utgangspunkt i lesing av sakprosa tekster fordi jeg særlig er opptatt av hva som kjennetegner kritisk lesing av de tekstene elever har grunn til å tro at formidler informasjon om virkeligheten (Tønnesson, 2012). Videre retter jeg oppmerksomheten mot norskfaget, som har et særskilt ansvar for leseopplæringen, og samfunnsfaget som deler mange av norskfagets tekster og har fagdidaktiske tradisjoner som i stor grad framhever kritiske tilnærminger. Jeg plasserer studien innenfor en norsk skolekontekst siden den i stor grad er formet av strømninger innenfor det norske utdanningspolitiske feltet, men overordnet er målet at studien skal bidra med innsikt som strekker seg utover den norske konteksten. Nærmere begrunnelser for avgrensningene følger i kapittel 1.2. Avhandlingen består av tre selvstendige artikler som er knyttet til hverandre. Artikkel 1 har jeg skrevet sammen med mine to veiledere, mens artikkel 2 og 3 har jeg skrevet alene. I artikkel 1 etablerer vi en praktisk-didaktisk modell for konseptet *kritisk lesing av sakprosa* der kritisk lesing brytes ned i teoretiske dimensjoner som kan inkluderes i vurderingssituasjoner innenfor norsk og samfunnsfag. I artikkel 2 undersøker jeg hvordan norsk- og samfunnsfaglærere i ungdomsskolen forstår begrepet kritisk lesing i tilknytning til sakprosa. I artikkelen bruker jeg modellen fra artikkel 1 som et analytisk rammeverk, og i tillegg undersøker jeg om lærere forstår kritisk lesing likt på tvers av fag. I artikkel 3 tar jeg utgangspunkt i en av dimensjonene fra den praktisk-didaktiske modellen og gjennomfører en empirisk studie av hva slags lesestrategier elever på 8. trinn bruker når de skal besvare tekstopp-gaver til en samfunnsfaglig tekst som krever en kritisk tilnærming.

De tre artiklene belyser avhandlingens overordnede mål og forskningsspørsmål fra ulike perspektiver. I artikkel 1 studerer vi begrepet *kritisk lesing* teoretisk gjennom en litteraturgjennomgang. Artikkelen gir innsikt i hvordan kritisk lesing kan forstås innenfor ulike

forskningsfelt, og hvordan dimensjoner fra flere tradisjoner kan ha nytte for skolen. I artikkel 2 ser jeg nærmere på lærerperspektivet, og gjennom fokusgruppeintervjuer undersøker jeg hvordan lærere mener at kritisk lesing kan gjøres tilgjengelig for tekstarbeid i ungdomsskolen. Studien kan også forstås som en utprøving av det praktisk-didaktiske rammeverket vi etablerte i artikkel 1, ved at jeg undersøker om dimensjonene i rammeverket kommer til uttrykk i lærernes forståelse av kritisk lesing, i tillegg til om og hvordan modellen kan ha gyldighet på tvers av fag. I artikkel 3 tar jeg utgangspunkt i elevers lesing og undersøker ungdomsskoleelevers kognitive prosesser i møte med oppgaver i en standardisert leseprøve, der de skal identifisere tekstlige bevis, og jeg undersøker hvilke lesestrategier som ligger bak elevenes feilsvar. I studien i artikkel 3 brytes kritisk lesing ned til en observerbar enhet, og gjennom innholdsanalyse av skriftlige elevsvar og verbal protokoll med elever bidrar artikkelen til å belyse relevante lesestrategier for kritisk lesing. Studien legger også til rette for å diskutere utfordringer med å måle og vurdere kritisk lesing. Til sammen åpner de tre artiklene for overordnede spørsmål og diskusjon knyttet til kritisk lesing som konstrukt – her forstått som et samlebegrep for kompetansen. Elementene i avhandlingen er presentert i tabell 1.

Prosjektets overordnede mål	Å utforske hva kritisk lesing er – med implikasjoner for vurdering og undervisning		
Prosjektets overordnede forskningsspørsmål	Hvordan kan kritisk lesing av sakprosa tekster operasjonaliseres i en norsk skolekontekst innenfor fagene norsk og samfunnsfag?		
	Artikkel 1	Artikkel 2	Artikkel 3
Perspektiv	Forskningslitteratur	Lærerperspektiv	Elevperspektiv
Tittel	Hvordan vurdere elevers kritiske lesing? Forslag til et praktisk-didaktisk rammeverk	«Vi må få dem til å forstå at det de leser er noens oppfatning av virkeligheten, da.» Ungdomsskolelæreres forståelser av kritisk lesing av sakprosa i norsk og samfunnsfag	«... og hvordan kan vi vite det, da?»: Ungdomsskoleelevers lesestrategier i møte med tekstopp-gaver i samfunnsfag som krever en kritisk tilnærming
Tidsskrift	<i>Nordic Journal of literacy research</i> (publisert)	<i>Norsklæreren</i> (akseptert)	<i>Acta Didactica Norden</i> (publisert)
Forskingsspørsmål (FS A-D)	FSA: Hvilke dimensjoner er sentrale i vurdering av elevers kritiske lesing av sakprosa i norsk og samfunnsfag?	FSB: Hvilke dimensjoner ved kritisk lesing av sakprosa trekker ungdomsskolelærere, som underviser i norsk og samfunnsfag, fram? FSC: Hvordan forstår lærere begrepet kritisk lesing i spenningsfeltet mellom det fagspesifikke og generiske?	FSD: Hvilke lesestrategier benytter elever som svarer feil på tekstopp-gaver i samfunnsfag der de skal identifisere et tekstlig bevis?
Teoretisk utgangspunkt	Kognitiv lese-teori Sosiokulturelle literacy-studier Teori om vurdering	Kognitiv lese-teori Sosiokulturelle literacy-studier Teori om kritisk tenkning som fagspesifikt eller generisk	Kognitiv lese-teori Lesestrategier Argumentasjon
Metode	Litteraturgjennomgang	Fokusgruppeintervjuer med bruk av artefakter	1. Analyse av skriftlige elevsvar fra nasjonale prøver 2. Cued retrospective reporting (retrospektiv verbal protokoll i kombinasjon med øyeskanning)
Analyse	Empirisk drevet Innholdsanalyse	Teoridrevet innholdsanalyse med utgangspunkt i modellen fra artikkel 1	Kombinasjon av empirisk og teoretisk drevet innholdsanalyse
Utvalg	Fagfelle-vurderte bøker og tidsskriftsartikler	Tolv lærere på ungdomsskole	1a. 500 skriftlige elevsvar 1b. 33 000 elevsvar fordelt på fire svaralternativer 2. Syv elever på 8. trinn

Tabell 1: Oversikt over overordnet mål og forskningsspørsmål og de tre artiklene i avhandlingen

1.2. Posisjonering, avgrensninger og begrepsavklaringer

1.2.1. Hvorfor kritisk lesing?

Kritiske tilnærminger omtales både som kritisk lesing, kritisk literacy og kritisk tenkning (Frønes et al., 2022). I denne avhandlingen bruker jeg begrepet *kritiske tilnærminger* når jeg beskriver strømninger i utdanningsforskningen og i utdanningspolitiske dokumenter der det å vurdere kunnskap og informasjon på en kritisk måte, framheves, mens jeg bruker begrepet *kritisk lesing* om fenomenet jeg utforsker. Det er to årsaker til at jeg har valgt *kritisk lesing* og ikke *kritisk literacy* som forskningsobjekt. For det første er *literacy* et bredere begrep enn *lesing*. Literacy viser i et teoretisk perspektiv til den kompetansen som kreves for å skape, forstå og samhandle gjennom tekster, og begrepet refererer til ulike måter å delta på i sosiale og kulturelle kontekster. Literacy beskrives slik som et grunnlag for avanserte samfunnsformer (Goody & Watt, 1962; Scribner & Cole, 1981; Street, 1984; Barton, 2007; Gee, 2015). Begrepet brukes også i mer praktiske sammenhenger og framheves blant annet innenfor utdanningspolitikken. I tråd med at samfunnet utvikler seg og nye teknologier kommer til, blir tekster i dag formidlet gjennom et stadig bredere spekter av medier og presentert i forskjellige uttrykksformer, noe som legger føringer for hvordan man arbeider med og forstår tekstkompetanse og lesekompetanse i skolen (Mills et al., 2022). UNESCO definerer literacy på følgende måte:

Beyond its conventional concept as a set of reading, writing and counting skills, literacy is now understood as a means of identification, understanding, interpretation, creation, and communication in an increasingly digital, text-mediated, information-rich and fast-changing world. Literacy is a continuum of learning and proficiency in reading, writing and using numbers throughout life and is part of a larger set of skills, which include digital skills, media literacy, education for sustainable development and global citizenship as well as job-specific skills. Literacy skills themselves are expanding and evolving as people engage more and more with information and learning through digital technology (UNESCO, 2023).

Literacy er altså et mer generelt begrep som omfatter både tekstproduksjon og tekstresepsjon, og som beskrives som et grunnlag for et bredere sett av kompetanser. Begrepet refererer ikke bare til en sentral del av det barn og unge har rett til å lære på skolen, men bedrer menneskers levevilkår, øker deltakelsen i arbeidsmarkedet og demokratiet og legger grunnlag for å sikre en bærekraftig utvikling (UNESCO, 2023). *Lesing*, som jeg studerer, kan forstås som en del av det mer overordnede begrepet *literacy*. Et annet argument for at jeg ikke bruker begrepet *kritisk literacy* som overordnet forskningsobjekt, er at det kunne ha bidratt til å begrense fenomenet jeg ønsker å undersøke. Flere knytter kritisk literacy til marxistiske tradisjoner og poststrukturalisme og til identifisering av maktstrukturer og teksters ideologiske undertoner (Janks, 2010; Veum & Skovholt, 2020, s. 17). I studier av kritiske tilnærminger kan det settes et skille mellom tradisjoner som vektlegger slike sosiopolitiske orienterte aspekter og teksters kontekst, og tradisjoner som i større grad tar utgangspunkt i humanistiske tradisjoner og perspektiver fra psykologisk orienterte retninger innenfor kritisk tenkning-feltet (Cervetti et al., 2001; Louloudi, 2022; Vasquez, 2017). I denne avhandlingen forstås *kritisk lesing* som et begrep som kan belyses fra begge disse tradisjonene, og en grundigere redegjørelse av dem følger i kapittel 3.2. I

fortsettelsen beskriver jeg kort det teoretiske feltet jeg plasserer meg innenfor, og hvordan jeg avgrenser *kritisk lesing* i avhandlingen.

Teoretisk plasserer jeg meg innenfor leseforskningsfeltet. Skillet mellom sosialt orienterte og kognitivt orienterte retninger, som skisseres i avsnittet ovenfor, er generelt tydelig innenfor ulike studier av lesing (Alexander & Fox, 2018; Pearson & Cervetti, 2015). Mens kognitive tradisjoner er opptatt av leserens bidrag i forståelsesprosessen, som leserens bruk av forkunnskaper og kjennskap til ulike strategier, er sosiokulturelle tradisjoner rettet mot betydningen av den sosiale og kulturelle konteksten lesingen skjer i, og hvordan kjennskap til sosialt forankrede uttrykksformer preger meningsskapingen (Bloome & Green, 2015). Selv om det finnes ulike teoretiske utgangspunkt for studier av lesing, er det bred enighet om at forståelse av tekst er et samspill mellom leseren, konteksten som lesingen foregår i, og selve teksten (Pearson & Cervetti, 2015). Alle som studerer leseforståelse bredt, vil ha utfordringer med å isolere én av disse faktorene siden lesing er så komplekst og sammenfiltret. Jeg lener meg på Snows (2002) definisjon som sier at leseforståelse er en prosess der leseren utvinner og skaper mening i interaksjon med tekst. Snow framhever at leseforståelsen består av leseren, teksten og selve leseaktiviteten. Disse dimensjonene opptrer innenfor en større sosiokulturell kontekst. Konteksten både former og er formet av leseren og påvirker teksten og leseaktiviteten (Snow, 2002, s. 11). I denne avhandlingen inkluderer jeg alle perspektivene fra Snows modell når jeg utforsker hva kritisk lesing er. I litteraturgjennomgangen i artikkel 1, som danner utgangspunkt for den praktisk-didaktiske modellen, er både kontekstorienterte, leserorienterte og tekstorienterte studier inkludert. Alle perspektivene kommer også til uttrykk i læreres beskrivelser av kritisk lesing i artikkel 2. I artikkel 3 ser jeg spesifikt på leserens bidrag i leseprosessen når jeg undersøker elevers lesestrategier, og dette gjør jeg med utgangspunkt i teksters struktur og spesifikt argumentasjonselementer i tekster. Videre legger artikkel 3 til rette for å diskutere utfordringer med å måle og observere elevers forståelse av kulturell og sosial kontekst. Tekstens betydning for lesingen kommer også til uttrykk i de tre studienes design: Ulike tekster som har vært publisert i tidligere sammenhenger, brukes som utgangspunkt for datainnsamlingen i artikkel 2 og 3 og som analyseeksempler i artikkel 1. Til sist står leseaktiviteten, forstått som ulike oppgaver elever får til tekst de leser, sentralt i prosjektet, og særlig i artikkel 3. Overordnet argumenterer jeg for at det å formulere ulike spørsmål og oppgaver kan bidra til å konkretisere sammensatte konstrukter, som kritisk lesing, og gjøre elevene til bedre lesere. Jeg gir en grundig gjennomgang av det teoretiske utgangspunktet for avhandlingen i kapittel 3.

Begrepet *kritisk lesing* brukes ikke bare i akademiske sammenhenger, men også i dagligtalen. I lærebøker om leseforståelse finnes det eksempler på at kritisk lesing eller critical reading refererer til både akademisk lesing, nøyaktig lesing og dybdelesing eller nærlesing (se for eksempel Baron, 2021; Wolf et al., 2018). I denne avhandlingen inntar jeg som nevnt et bredt teoretisk perspektiv på kritisk lesing. Jeg mener imidlertid at overordnede definisjoner som opprinnelig stammer fra kritisk literacy-feltet likevel ikke snevrer inn begrepet. Jeg lener meg derfor på Janks' (2019) definisjon av kritisk literacy og forstår kritisk lesing som å både lese med

og mot teksten. Å lese med teksten vil si at leseren er villig til innta posisjonen en forfatter tilbyr og engasjerer seg i ideene og standpunktene som teksten formidler. Å lese mot teksten vil si å stille spørsmål og utfordre premissene som legges til grunn for den tekstlige framstillingen. Kritisk lesing har blitt aktualisert og fått større oppmerksomhet de siste tiårene. Mye av lesingen og informasjonsuthenting vi gjør, foregår på internett, og teknologien gir oss tilgang til et enormt antall tekster som formidles av ulike avsendere. Kritisk lesing settes derfor ofte i sammenheng med digital lesing og digital kompetanse (Bråten & Braasch, 2017) og studeres ofte med utgangspunkt i verktøy som har blitt aktuelle i den digitale tidsalderen (Livingstone, 2004). Det å forstå hvordan informasjon spres og påvirker oss, er tett forbundet med kritisk lesing. De siste årene har eksempelvis forståelser av hvordan algoritmer leder oss til spisset og tilpasset innhold, blitt viktig for å kunne stille seg kritisk til informasjonen vi leser (Pariser, 2011; Valtonen, et al., 2019; Mills, et al., 2022). Forskningsfelt som *media literacy*, *digital literacy* og *information literacy* tar opp disse perspektivene (Koltay, 2011). I avhandlingen går jeg ikke spesifikt inn på den digitale kompetansen som kreves for å navigere i og forstå tekster som er publisert digitalt på internett. Tekstinngangene jeg kommer fram til i utforskningen av kritisk lesing, er imidlertid ikke formatspesifikke og gjelder alle typer tekster, også digitale. Jeg legger et bredt tekstbegrep til grunn, men retter meg først og fremst mot rene verbalspråklige tekster eller multimodale tekster der verbalspråk er en av modalitetene. Jeg avgrenser meg videre til lesing av *sakprosa*tekster. Sakprosa forstår jeg som «en tekst som adressaten ut fra sine forventninger, har grunn til å oppfatte som direkte ytringer om virkeligheten» (Tønnesson, 2012, s. 34).

1.2.2. Hvilken plass har vurdering i avhandlingen?

I tillegg til leseforskningsfeltet må avhandlingen forstås i lys av teori om og forskning på vurdering. En viktig del av målet med avhandlingen er å bidra med innsikt som kan tas i bruk i vurdering og undervisning. Jeg inntar en bred tilnærming til vurderingsbegrepet og forstår vurdering som ulike situasjoner der det innhentes bevis for elevers læring (Kane, 2013). Jeg inkluderer blant annet formelle vurderinger, noe som kommer til uttrykk i artikkel 3 der én dimensjon ved kritisk lesing blir målt i nasjonale prøver. Jeg er også opptatt av den kontinuerlige formative vurderingen som skjer i klasserommet, dette vil si de aktivitetene som lærere fasiliteter for å innhente informasjon om læring, og der målet er å tilpasse undervisningen og gi tilbakemeldinger som kan styrke elevenes ferdigheter (Black & Wiliam, 1998, 2009; Fjørtoft, 2016; Gamlem, 2022). Dette perspektivet tas eksplisitt opp artikkel 1, men også overordnet i avhandlingen forstår jeg vurdering og undervisning som tett forbundet. Vurdering kan forstås som situasjoner der intensjonen er å lede elever mot et definert mål (Wiliam, 2011). Hvis målet er å utvikle elevers lesekompetanse, kan aktivitetene innebære å gi elever tekster med flere korte oppgaver eller lengere skriveoppgaver der de skal analysere tekster de har lest. Aktivitetene kan også omfatte fagsamtaler eller spørsmål læreren stiller åpent i klasserommet. Jeg er særlig opptatt av *hva slags typer* spørsmål og oppgaver elever møter til tekster, og hvordan disse kan modellere relevante tekstinnganger og lese måter (Duke & Pearson, 2009), her spesifikt kritisk lesing. Vektleggingen av oppgavetyper kommer til uttrykk i alle artiklene. I artikkel 1 knyttes de

ulike dimensjonene ved kritisk lesing til konkrete oppgaver til tekst, artikkel 2 gir innsikt i hva slags oppgaver lærere gir elever i arbeid med kritisk lesing, og dataene i artikkel 3 tar utgangspunkt i oppgaver som har til hensikt å fange opp elevens kritiske lesing.

Vektleggingen av vurdering må også sees i sammenheng med min faglige bakgrunn. De siste ti årene har jeg arbeidet med å utvikle nasjonale prøver i lesing for grunnskolen. Tekster og oppgaver fra disse prøvene er utgangspunkt for datainnsamlingen i artikkel 2 og 3. Prøvene utvikles på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet og måler lesing som grunnleggende ferdighet i alle fag. Prøvene har per dags dato et formativt formål, og resultatene skal brukes som et utgangspunkt for videre opplæring og undervisning. De er obligatoriske på 5., 8. og 9. trinn og gjennomføres årlig av ca. 60 000 elever på hvert trinn. Prøvene består av tekster som skal gjenspeile teksttyper og sjangre elever vil stå overfor i videre samfunnsliv, og oppgaver som skal representere relevante leseutfordringer (Roe et al., 2018). Det er grunn til å tro at de for mange lærere er modellerende for leseundervisningen. I prøveutviklingsarbeidet må det tas høyde for at tekstmangfoldet blir stadig mer fragmentert og krever nye tilnærminger. Fagmiljøet bak de nasjonale prøvene har i flere år arbeidet målrettet med å finne tekster og utvikle oppgaver som kan gi informasjon om elevens kritiske lesing. Denne avhandlingen er ikke et resultat av oppdragsforskning, men motivert av et ønske om å konkretisere hva kritisk lesing er, og et av målene er å finne ut hvordan det er mulig å vurdere elevens kritiske lesing og dermed legge grunnlag for videre undervisning.

I deler av avhandlingen tar jeg altså utgangspunkt i materiale fra en standardisert prøve. Vurdering av lesing med bruk av standardiserte prøver er omdiskutert (O'Reilly et al., 2014; Pearson et al., 2014). Lesing er en kompleks kompetanse, og standardiserte prøvers krav til validitet og reliabilitet kan bidra til å snevre inn konstruktet som måles. I tillegg gir slike prøver i liten grad informasjon om leseprosessen, de gir snarere innsikt i produktet av lesingen (Afflerbach et al., 2018). Det kan hevdes at prøvene først og fremst egner seg til å måle aspekter som å gjengi informasjon, og at oppgaveformatene, for eksempel flervalgsoppgaver, ikke gjenspeiler kompleksiteten i leseprosesser som kritisk lesing (Afflerbach et al., 2015; Pearson et al., 2014; Rupp et al., 2006). Andre argumenterer imidlertid for at det er mulig å måle mer avanserte kognitive prosesser gjennom flervalgsoppgaver, og særlig dersom oppgavene er kontekstavhengige og for eksempel relatert til en skriftlig tekst (Brookhart & Nitko, 2011). Dette krever uansett at testutviklere på ulike måter sikrer at oppgavene fanger opp de kognitive prosessene de har til hensikt å måle, for eksempel gjennom prosessdata som verbal rapportering og øyeskanning (Leighton, 2017; Yaneva et al., 2021). Disse perspektivene tas opp i artikkel 3. Jeg erkjenner at det er utfordringer med å måle kritisk lesing i standardiserte prøver. Kritisk lesing krever, slik dimensjonene fra den praktisk-didaktiske modellen i artikkel 1 uttrykker, dybdeforståelse og evnen til å se komplekse sammenhenger. Jeg har selv opplevd disse utfordringene i arbeidet som prøveutvikler. Blant annet er det en utfordring at oppgaver i standardiserte leseprøver, som de nasjonale prøvene, ikke skal favorisere elevgrupper når det kommer til forkunnskaper (Roe et al., 2018). Videre er det krevende å integrere spørsmål som

eksempelvis krever forståelse og refleksjon over teksters sosiale, kulturelle og politiske kontekst. Selv om det kan være utfordrende å fange opp avanserte leseprosesser, kan innsikt fra utvikling og analyse av standardiserte prøver gjøre det mulig å vurdere elevers kritiske lesing og legge til rette for videre undervisning. Prøveutvikling handler i stor grad om å bryte ned komplekse begreper til noe observerbart (William, 2010), og målet er at prøven er utviklet på en slik måte at det eleven presterer i prøvesituasjonen, uttrykker en bredere kompetanse (Kane, 2013; Mislevy & Haertel, 2006). Dette må også være målet for lærere når de utvikler vurderingsverktøy, enten i form av skriftlige prøver eller fagsamtaler med åpne spørsmål. Også i den daglige undervisningen må lærere gjøre komplekse begreper i læreplanen, som kritisk lesing, tilgjengelig for elever. I deler av avhandlingen tar jeg i bruk begreper fra prøveutvikling, og jeg mener at flere av de testteoretiske prinsippene har overføringsverdi også til andre vurderingssituasjoner og til undervisning. De vurderingsteoretiske perspektivene i artikkel 1 (National Research Council, 2001) er for eksempel opprinnelig knyttet til standardiserte prøver, men perspektivene brukes også i forskning om klasseromsvurdering og formativ vurdering (Afflerbach & Cho, 2011; Pellegrino et al., 2016). Når det gjelder avhandlingen som helhet, må vurdering forstås som en del av bakgrunnen og motivasjonen for prosjektet. I kapittel 2.2 redegjør jeg nærmere for utfordringer knyttet til vurdering av kritisk lesing.

1.2.3. **Begrunnelse for norsk kontekst, valg av fag og skoleslag**

I avhandlingens overordnede forskningsspørsmål gir jeg uttrykk for at jeg utforsker kritisk lesing i en norsk skolekontekst. En sentral bakgrunn for avhandlingen er at kritiske perspektiver er løftet fram i siste revisjon av den norske læreplanen. Likevel er det viktig presisere at jeg teoretisk plasserer meg innenfor en internasjonal kontekst, og at funn fra avhandlingen kan ha gyldighet som strekker seg utover den norske konteksten. I alle de skandinaviske læreplanene er kritiske tilnærminger framhevet (Frønes et al., 2022), og også i utdanningspolitiske styringsdokumenter i en internasjonal kontekst vektlegges viktigheten av kritiske refleksjoner over informasjon (se kapittel 2.1).

Jeg legger vekt på norskfaget og samfunnsfaget. Jeg er selv norskdidaktiker og posisjonerer meg innenfor leseforskningsfeltet. I norskfaget møter elevene både sakprosa og skjønnlitterære tekster. De seneste årene har det vært ytre bekymring for at sakprosa i skolen blir oppfattet som lite komplekse, og at det er mangel på undervisning som behandler slike tekster som sammensatte ytringer som må møtes med motstand (Blikstad-Balas & Tønnesson, 2020, s. 29). Disse tendensene trekkes også fram i studier av lærebøkers oppgavekultur, der det viser seg at oppgaver til skjønnlitteratur ofte er åpne og fordrer tolkning og refleksjon, mens oppgaver til sakprosa først og fremst er rettet mot at innholdet skal læres (Bakken & Andersson-Bakken, 2016, 2021). Det er derfor nødvendig å undersøke hvordan kritisk lesing kan forstås i tilknytning til sakprosa i norskfaget. Jeg tar i tillegg for meg lesing i samfunnsfaget. Det har vært pekt på at kritisk lesing slik det beskrives i norskfaget etter LK20, har flere dimensjoner ved seg, for eksempel vurdering av troverdighet, som tidligere var forbeholdt samfunnsfaget (Bakken, 2020). Videre deler norsk- og samfunnsfaget flere av de samme teksttypene, og fagene kan trekke veksler på hverandre i arbeidet med å styrke elevers kritiske lesing. I kapittel 2.1.3 gjør jeg rede

for hvordan en kritisk tilnærming til tekster kommer til uttrykk innenfor norskfaget og samfunnsfaget.

Avhandlingen er først og fremst orientert mot vurdering og undervisning i ungdomskolen. I disse skoleårene er leseopplæringen rettet mot å lese for å lære, og alle elevene får den samme undervisningen før de skal ta valg om studieretning i videregående skole. Ifølge læreplanens kompetansemål må elever etter 10. trinn ha avansert kompetanse innenfor lesing, slik at de er forberedt på å møte enda mer utfordrende tekster og leseutfordringer i videre utdanning. For øvrig er kritiske tilnærminger framhevet som viktige for alle klassetrinn i læreplanen, og innsikter fra prosjektet har slik relevans for trinn både under og over ungdomsskolen.

1.2.4. Kritisk lesing som et konstrukt og operasjonalisering av kritisk lesing

I denne avhandlingen omtaler jeg kritisk lesing som et *konstrukt*. Begrepet konstrukt stammer fra psykologi og testutvikling og ble opprinnelig beskrevet som en menneskelig egenskap man antar at kan reflekteres i et prøveresultat (Cronbach & Meehl, 1955). Senere har begrepet også blitt brukt mer generelt om uobserverbare egenskaper og betegnes også som latente variabler. Andre eksempler på konstrukter kan være begreper som *leseforståelse* eller *lesestrategier*, som må brytes ned til observerbare enheter dersom vi skal kunne gjøre forskning på dem og forstå hva de inneholder (Borsboom et al., 2003). I artikkel 1 presenteres en prøveutviklingsmodell bestående av tre hjørnesteiner. Den første hjørnesteinen er konstruktet, den andre er observasjoner der konstruktet blir synlig, og den tredje er tolkningene som gjøres fra observasjonene og til det overordnede konstruktet samt hvordan disse tolkningene legitimeres (National Research Council, 2001). Bevissthet om hvordan ulike kompetanser og konstrukter, som kritisk lesing, kan brytes ned og gjøres tilgjengelig, er også viktig i undervisning (Brown & Wilson, 2011). Konstruktbeskrivelsen innebærer en teoretisk konseptualisering av kunnskaper og ferdigheter man antar at fungerer som indikatorer på en gitt egenskap eller kompetanse. I tillegg omfatter konstruktbeskrivelsen en redegjørelse av hvordan den overordnede kompetansen utvikler seg, og hvordan den kommer til uttrykk på ulike ferdighetsnivåer (Pellegrino et al., 2016; Wilson, 2005). Jeg er primært opptatt av hvilke teoretiske komponenter og mulige tekstinn ganger kritisk lesing består av, mens en naturlig videreføring av prosjektet vil være å studere elevs progresjon og om noen kritiske teksttilnærminger kan forstås som mer avanserte enn andre. I utforskning og validering av konstrukter innenfor testutvikling benyttes det psykometriske og statistiske metoder, men de siste ti-årene har også mer kvalitative tilnærminger gitt viktige bidrag i dette arbeidet (American Educational Research Association et al., 2014). I denne avhandlingen har jeg en kvalitativ tilnærming.

Gjennom avhandlingens overordnede forskningsspørsmål ønsker jeg å besvare hvordan kritisk lesing kan *operasjonaliseres*. Operasjonalisering er opprinnelig basert på en oppfatning av at vi ikke kan forstå betydningen av et begrep dersom vi ikke har en metode for å måle det. Fysikeren Bridgeman hevdet at et konsept er synonymt med måten det operasjonaliseres på (Bridgeman, 1927, s. 5). Senere har det blitt argumentert for at operasjonalisering av begreper ikke nødvendigvis vil si at begrepet er synonymt med dimensjonene som legges til grunn, men at

operasjonalisering også kan forstås som en metode der man tar pragmatiske valg for å gjøre det mulig å forske på uobserverbare fenomener. Gjennom operasjonalisering spesifiseres hva slags type operasjoner som kan tjene som empiriske indikatorer på en gitt egenskap (Feest, 2005). Når jeg fastslår at jeg har til hensikt å operasjonalisere begrepet kritisk lesing, er jeg ute etter noen indikatorer på kompetanse i kritisk lesing, men jeg utelukker ikke at det også kan finnes andre indikatorer eller mulige tekstinn ganger. Flere vil være kritiske når jeg hevder at jeg kan «operasjonalisere» kritisk lesing, og mene at det ikke lar seg gjøre. Enkelte har pekt på at det kan være utfordrende å bryte ned kritiske tilnæringer til delferdigheter fordi det impliserer at kritisk tenkning og kritisk lesing er noe som kan tilegnes og deretter brukes i enhver kontekst og sammenheng (Bailin & Siegel, 2003). Enkelte vil også kunne hevde at jeg med mitt prosjekt gir kritisk lesing en instrumentell behandling. Jeg argumenterer likevel for nødvendigheten av å bryte ned og konkretisere vage begreper i læreplanen. Som nevnt innledningsvis, er det nå et mål at også unge og uerfarne lesere skal gjøre kritiske vurderinger av tekster de møter, og da trenger lærere verktøy som kan trene slike ferdigheter. Jeg erkjenner at en leser som skal gjøre gode kritiske vurderinger av et saksforhold som presenteres i en tekst, må ta i bruk forkunnskaper hen har om blant annet tekstens tema, noe jeg også framhever i artikkel 3. Samtidig mener jeg at kjennskap til innfallsvinkler som kan overføres mellom tekster, vil gjøre elever bedre rustet til å lese kritisk.

1.2.5. Metodisk og vitenskapsfilosofisk mellomposisjon

Overordnet plasserer jeg meg innenfor en kvalitativ forskningstradisjon (Silverman, 2020). Jeg inntar en fortolkende og utforskende tilnærming til de ulike datakildene og forsøker å forstå og skape mening av begrepet *kritisk lesing* ved å utforske hvordan det kommer til uttrykk i forskningslitteratur, hos lærere og i elevers lesing. Min posisjon som forsker preger analysene jeg gjør, og slutningene jeg trekker. All forskning hviler på filosofiske oppfatninger, eller paradigmer. Paradigmer kan overordnet betegnes som et grunnleggende sett av oppfatninger som skaper et veikart for forskningsaktivitetene (Guba, 1990). I enkelte forståelser av paradigmer framheves epistemologiske utgangspunkt og hvordan kunnskap forstås (Morgan, 2007). I denne avhandlingen innebærer dette blant annet hvorvidt jeg forstår kritisk lesing som et konsept som eksisterer i virkeligheten, eller som et begrep som er sosialt konstruert (ontologi), og hvordan jeg mener jeg kan etablere kunnskap om fenomenet (epistemologi) (Creswell & Poth, 2018). I artikkel 1 får begrepet *kritisk lesing* sin betydning gjennom en empirisk drevet analyse av forskningslitteratur. Forskerne bak de ulike studiene som inkluderes i litteraturgjennomgangen, og analyser som jeg og medforfatterne mine har utført, gir mening til begrepet. I artikkel 2 gis kritisk lesing et innhold gjennom samtaler der lærere interagerer og sammen konstruerer forståelse, og gjennom mine tolkninger av samtaler. I artikkel 1 og 2 kan det argumenteres for at jeg inntar en sosialkonstruktivistisk tilnærming der kritisk lesing blir konstruert mellom forskningsdeltakere og forskerens analyser, og hva kritisk lesing er, blir formet av individuelle erfaringer (Creswell & Poth, 2018). Samtidig kan deler av avhandlingen forstås i lys av post-positivistiske tradisjoner. I artikkel 1 gir vi eksplisitt uttrykk for at vi har et mål om å bryte ned kritisk lesing til et sett av empiriske indikatorer, og i artikkel 3 reduserer jeg kritisk lesing til en

observerbar enhet som kan måles i en leseprøve og trekker slutninger om elevers *kritiske lesing*, jeg tillegger slik fenomenet høy ontologisk status. Flere vil hevde at det er problematisk å legge multiple filosofiske perspektiver til grunn for et forskningsprosjekt (Guba & Lincoln, 2005), men ifølge Creswell og Poth (2018) kan et slikt valg legitimeres utfra forskerens åpenhet for og erfaring med slike tilnærminger og dersom det finnes aksept for multiple perspektiver i forskningsfellesskapet. I arbeidet som prøveutvikler trekker jeg slutninger og rapporterer resultater og funn om blant annet elevers evne til å lese kritisk (Weyergang & Frønes, 2020). Jeg behandler da kritisk lesing som en reell kompetanse som eksisterer i individet, og som kan forklare svar på oppgaver i en leseprøve. Samtidig er indikatorene som brukes på kritisk lesing, for eksempel i de nasjonale prøvene som jeg er med på å lage, utviklet og bestemt av forskningsfellesskapet som konstruerer prøvene, med utgangspunkt i forskningslitteratur og etter innspill fra lærere. Slik kan det hevdes at kritisk lesing blir sosialt konstruert og kan forstås som summen av indikatorene som representeres gjennom tekster og oppgaver i prøvene. Det er en diskusjon om hvilke filosofiske paradigmer prinsipper for prøveutvikling hviler på (Borsboom et al., 2004; Nordahl-Hansen & Kvernbekk, 2020; Norris, 1983; Slaney, 2012), og som en del av det overnevnte forskningsfellesskapet kan jeg legitimere valget om å innta et multippelt perspektiv. Som presisert tidligere, forskes det på lesing fra både kognitive og sosiokulturelle perspektiver, og også i forskningsfellesskapet her er det en enighet om at ulike tradisjoner må virke sammen.

Min posisjon kan legitimeres ved å se til prinsipper innenfor *pragmatismen*. Pragmatismens røtter kan trekkes til Deweys filosofiske prosjekt med å bryte ned skillet mellom realisme og idealisme, som ligger nær dualismen mellom post-positivisme og konstruktivisme (Morgan, 2014). Innenfor dette paradigmet argumenteres det for at forskeren kan lene seg til ulike filosofiske utgangspunkt. Observerbare fenomener og subjektive meninger kan sammen generere gyldig kunnskap som kan framkalle ulike forklaringer og tolkninger. Det erkjennes at forståelser av verden alltid opptrer innenfor sosiale, historiske og kulturelle kontekster, samtidig som det foreligger en tro på en virkelighet som eksisterer utenfor den menneskelige oppfatningen (Creswell & Creswell, 2018; Morgan, 2007). Innenfor pragmatismen framheves det at metodene og dataene som benyttes, skal være best mulig egnet til å besvare forskningsspørsmålene. Dermed står forskningens praktiske nytteverdi snarere enn en idealistisk orientering i fokus (Cohen et al., 2018; Morgan, 2014). Et mål med avhandlingen er å generere innsikt som lærere kan ta i bruk når de skal hjelpe elever til å bli kritiske lesere. For å nå dette målet er det nødvendig å undersøke kritisk lesing fra ulike perspektiver og med ulike datagrunnlag som kan knyttes til et bredt spekter av filosofiske utgangspunkt og teoretiske innfallsvinkler.

1.3. Kappetekstens disposisjon

Kappeteksten er videre strukturert på følgende måte: I kapittel 2 kontekstualiserer jeg prosjektet i lys av utdanningspolitiske styringsdokumenter og tidligere forskning. I kapittel 3 redegjør jeg for de teoretiske overbygningene, og i kapittel 4 presenterer jeg de metodiske tilnærmingene og avveiningene som er gjort i prosjektet. I kapittel 5 gjør jeg en syntese av funnene fra de tre artiklene som avhandlingen består av, og i kapittel 6 diskuterer jeg funnene i lys av temaer og innfallsvinkler presentert i de foregående kapitlene.

2. Bakgrunn og tidligere forskning

I dette kapittelet redegjør jeg først for hvordan kritiske tilnærminger og elevers lesekompetanse er framhevet både innenfor en internasjonal og en norsk utdanningskontekst. Hovedhensikten med avhandlingen er å operasjonalisere kritisk lesing for praksisfeltet, og jeg redegjør derfor for strømninger i det utdanningspolitiske feltet i dette kapittelet, før jeg går inn i de akademiske disiplinene som kan gi perspektiver til hvordan kritisk lesing kan forstås i skolen, i kapittel 3. Etter at jeg har redegjort for utdanningspolitiske strømninger, gir jeg i dette kapittelet eksempler på hvordan kritisk lesing omtales innenfor norskfaget og samfunnsfaget, både i den fagdidaktiske litteraturen og i læreplanen. Videre presenterer jeg perspektiver og utfordringer knyttet til vurdering av kritisk lesing og ser nærmere på hvordan kritisk lesing integreres i ulike vurderings-situasjoner i norsk skole. Til sist i dette kapittelet redegjør jeg for sentrale studier i avhandlingens forskningskontekst.

2.1. Kritiske tilnærminger og lesekompetanse i en utdanningskontekst

2.1.1. Internasjonale utdanningspolitiske strømninger

Siden starten av 1990-årene har organisasjoner og forskere etterlyst utdanningspolitikk som framhever brede, overførbare kunnskaper og ferdigheter som er nødvendige i den nåværende økonomiske og globaliserte samfunnssituasjonen, ofte omtalt som dypere læring eller *21-century skills* (Ananiadou & Claro, 2009; National Research Council, 2012; van Laar et al., 2020). Viktigere enn at elever utvikler kunnskap de skal memorere og gjengi, er det at de kan forstå når og hvordan de skal bruke kunnskapen de har tilegnet seg i ulike situasjoner. Målet er å utdanne elever som blir fleksible, kreative og innovative. En av kjerneferdighetene som framheves i ulike rammeverk som vektlegger 21-century skills, er evnen til å tenke kritisk, noe som kan sees i sammenheng med økt spredning av og tilgang på informasjon (van Laar et al., 2020). Vektleggingen av nye ferdigheter har ledet til en rekke reformer og programmer der det fokuseres på elevers *kompetanser*. Et sentralt eksempel er OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) som i starten av 90-årene utarbeidet et rammeverk for kjernekompetanser. Hensikten var å gi et teoretisk konseptuelt grunnlag for å designe og velge ut sentrale nøkkelkompetanser som skulle fremmes og måles i utdanningssystemer. Jensen et al. (2020) peker på at en del av bakgrunnen for arbeidet var ønsket om å sammenligne utdanningssystemer gjennom flere indikatorer enn økonomi, skolestruktur o.l. Målet var å kunne undersøke indikatorer på læringsutbytte som ikke var knyttet til spesifikke fag, og OECD satte i 1997 ned et forskerutvalg. I publikasjonene *Definition and Selection of Competencies* (DeSeCo) og *Key competencies for a successful life and a well-functioning society* (Rychen & Salganik, 2001, 2003) etableres rammeverket for kjernekompetanser. *Kompetanse* i disse rapportene inkluderer kunnskap, ferdigheter og holdninger og skal ha en verdi både for samfunnet og enkeltindividet (OECD, 2005; Knain, 2005; Jensen et al., 2020). Kompetansene omfatter blant annet evnen til å forstå skriftlig språk og bruke informasjon interaktivt. I denne sammenhengen framheves lesekompetanse, eller reading literacy. Lesekompetanse innebærer å kunne reflektere kritisk over informasjon, kildene den tar utgangspunkt i, og hvilken sosial, kulturell og ideologisk påvirkningskraft den har, samt å ha kjennskap til hvordan og når den kan brukes (OECD, 2005). DeSeCo-rapporten kan sees som et

forarbeid for det som ble PISA-undersøkelsen i 2000. I PISAs rammeverk for 2018 (OECD, 2019a) defineres lesekompetanse på følgende måte.

Lesekompetanse innebærer at elevene skal forstå, bruke, evaluere, reflektere over og engasjere seg i tekster, for å kunne nå sine mål, utvikle sine kunnskaper og evner, og delta i samfunnet (oversettelse Weyergang & Magnusson, 2020, s.52).

Sammenligner vi denne definisjonen med Snows (2002) teoretiske definisjon av leseforståelse som er referert i kapittel 1.2.1, ser vi at OECDs definisjon av lesekompetanse er mer praktisk rettet og sees som et grunnlag for individers personlige liv og aktive samfunnsdeltakelse. Vektleggingen av kritiske tilnærminger til kunnskap og lesekompetanse som vi ser i internasjonale utdanningspolitiske dokumenter, er også synlig hos internasjonale forskningsorganisasjoner som IEA (International Association of the Evaluation of Educational Achievement).

2.1.2. Den norske konteksten

I den norske utdanningskonteksten har det også vært en orientering mot elevers kompetanser, noe som blant annet kommer til uttrykk i de nyeste læreplanene. I evalueringen av læreplanen L97 ble det påpekt at metodene og de eksplisitte kunnskapsmålene som var formulert i læreplanen, fremmet overflatelæring og hindret dypere forståelse hos elevene. Det ble i tillegg pekt på at kunnskap tradisjonelt hadde blitt oppfattet som noe konkret og bestandig, og at begreper som *pensum* og *allmennkunnskap* snevret inn opplæringens mandat (NOU, 2003). I NOU 2003:16 *I første rekke*, ble det anbefalt å fokusere på elevers grunnleggende kompetanser. Et av grepene som ble gjort i den norske utdanningskonteksten for å framheve kompetanser eller kjerneferdigheter, var å innføre grunnleggende ferdigheter i alle fag i læreplanen Kunnskapsløftet som trådte i kraft i 2006 (heretter LK06), deriblant lesing (Kunnskapsdepartementet, 2004). I rammeverk for grunnleggende ferdigheter brytes lesekompetansen ned og beskrives med utgangspunkt i tre ferdighetsområder: «å finne fram til informasjon, å tolke og forstå innhold og vurdere og reflektere over teksters form og innhold» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Disse ferdighetsområdene er svært like de som finnes i PISA-undersøkelsen, og har blitt overvåket gjennom nasjonale prøver siden 2004. Det er mange felleseuropeiske strømninger som har hatt innflytelse på den norske skolen siden starten av 1990-årene. Flere studier har vist at arbeid i OECD og prosjekter som PISA har påvirket utformingen av norske og andre nordiske utdanningspolitiske dokumenter (Sivesind et al., 2022). Det har også vært pekt på utfordringer med at funn fra internasjonale storskalaundersøkelser resulterer i universelle anbefalinger som skal gjelde uavhengig av kulturelle kontekster (Volmari et al., 2022). Samtidig argumenterer andre for at studier basert på datasett fra slike undersøkelser, har gitt viktige perspektiver til utdanningsforskningen (Hopfenbeck et al., 2018), og at det er flere gode grunner til å la seg inspirere både av undersøkelsene, rammeverkene som internasjonale eksperter har utformet, og av viktige funn fra slike studier (Gustafsson, 2018; Strietholt & Scherer, 2018).

I 2013 satte regjeringen ned Ludvigsen-utvalget som skulle kartlegge hvilke kompetanser som vil være nødvendige i et perspektiv på tjue til tretti år. Til grunn for utredningen lå en beskrivelse av samfunnet som stadig mer kunnskapsintensivt. Denne virkelighetsbeskrivelsen er

gjennomgående i NOUen *Framtidens skole* 2015:8 og den påfølgende stortingsmeldingen som ligger til grunn for LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2016). Her påpekes det at dagens informasjonstilgang er svært omfattende, og at informasjonen ofte stammer fra ulike kilder og kommer i flere uttrykksformer. Kritisk tenkning er framhevet og beskrives som en av byggesteinene i opplæringen. Det integreres i det overordnede kompetansebegrepet, og beskrives blant annet som det å kunne se en sak fra flere sider og vurdere påstander, argumenter og handlingsvalg. Kritisk tenkning knyttes også eksplisitt til lesekompetanse, og det framheves at lesekompetanse skal ivaretas i læreplanen.

2.1.3. Kritisk lesing i LK20

I overordnet del av LK20 heter det at elever skal tenke kritisk om hvordan kunnskap utvikles og reflektere over ulike kilder til kunnskap (Kunnskapsdepartementet, 2017). Kritisk lesing av tekst vektlegges i de ulike læreplanene i fag. I det videre redegjør jeg for hvilken plass kritiske tilnærminger, nærmere bestemt kritisk lesing av sakprosa, har i fagtradisjonene innenfor norskfaget og samfunnsfaget. Jeg gir også eksempler på hvordan slike perspektiver kommer til uttrykk i læreplanene i de to fagene.

I læreplanen står det at norskfaget har et særskilt ansvar for leseopplæringen i skolen, og at elever skal lese et bredt spekter av tekster og stilles overfor leseutfordringer som både forbereder dem på demokratisk deltakelse og arbeidsliv og bidrar til identitetsutvikling og kulturforståelse (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Ifølge læreplanen i norsk skal elever lese både sakprosa og skjønnlitteratur. Denne avhandlingen tar ikke for seg kritisk lesing av skjønnlitteratur, men det har vært en større interesse også for dette feltet de siste årene (se for eksempel Borsheim-Black et al., 2014; Samoilow & Myren-Svelstad, 2020). Siden innføringen av LK06 har teksttypene vært likestilt, noe som kan sees i sammenheng med en større forskningsinteresse for sakprosa-tekster fra 1990-årene (Berge, 2001). Ifølge Bakken (2020) knytter kritisk lesing av sakprosa i norskfaget seg tradisjonelt til språkbruksanalyse, retorikk og vurdering av argumentasjon. Språkbruksanalysen ble innført i 70-årene og la vekt på reklameteksters og massemediers negative påvirkning på unge mennesker og hvor viktig det er å ha en kritisk bevissthet om makten som ligger i språket, for ikke å bli manipulert. Språkbruksanalysen ble erstattet av retorikken i LK06 (Bakken; 2014; Bakken, 2020). Fram til LK20 var kritisk lesing av sakprosa altså først og fremst knyttet til tekster som åpenbart var vinklet og hadde en klar agenda om å overbevise, men nå er vurdering av teksters troverdighet også framhevet i læreplanen i norsk, noe som impliserer at tekster som framstår som objektive, skal leses kritisk (Bakken, 2020). Dette kommer også til uttrykk i beskrivelsen i læreplanen av digitale ferdigheter innenfor faget, der det blant annet går fram at elever skal kunne vurdere ulike kilder. I LK20 kommer det kritiske aspektet til uttrykk både i beskrivelsen av fagets relevans og verdier, kjerneelementene, de tverrfaglige temaene og lesing som grunnleggende ferdighet. Elevene skal kunne identifisere og håndtere meningsbrytninger og interessekonflikter og forstå hvilken kontekst tekster de leser, er skrevet i. På alle trinn finnes det kompetansemål som implisitt eller eksplisitt sier at elevene skal kunne reflektere kritisk både over egen kommunikasjon og over tekstene som skal leses. Det kritiske settes sammen med verb som «vurdere», «reflektere» og «lese», men flere steder står det for eksempel at elever skal kunne vurdere tekster kritisk, uten at det er spesifisert hva det kritiske

innebærer. Norskfaget definerer *kritisk tilnærming til tekst* som et eget kjerneelement, der det kritiske beskrives som å reflektere over tekstens påvirkningskraft og troverdighet, å kunne bruke retoriske verktøy og opptre etisk og reflektert i kommunikasjon med andre (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

Samfunnsfaget i norsk skole skal bidra til å utvikle elevers engasjement for politiske og sosiale spørsmål og gjøre elevene til samfunnsdeltakere som arbeider for demokratiske verdier og en bærekraftig framtid (Utdanningsdirektoratet, 2019b; Ryen et al., 2021). Det framheves et dannelsesideal der målet er å utvikle individer som både besitter kunnskap, har kjennskap til kulturelle verdier og er rustet til å stille spørsmål og handle selvstendig (Ryen, 2019). For å kunne nå et slikt mål må elever lære å gjøre kritiske vurderinger. Ofte brukes begrepet kritisk tenkning om kritiske tilnærminger i samfunnsfag, men den kritiske tenkningen må knyttes til lesing og de andre grunnleggende ferdighetene for å kunne utøves (Ferrer et al., 2019). I fagdidaktikken settes det et skille mellom kritisk tenkning som metodisk eller epistemologisk orientert og kritisk tenkning knyttet til samfunnskritikk og vurdering av samfunnsforhold ut fra kriterier som likestilling og demokrati (Børhaug, 2017; Frønes et al., 2022). Ifølge Børhaug (2017) er det kritiske aspektet i norsk sammenheng særlig rettet mot det epistemologiske, altså der man tar i bruk ulike metoder for å vurdere gyldigheten i påstander. Både det å kunne vurdere holdbarheten i bevisene som legges til grunn i ulike tekster, og det å kunne vurdere digitale kilder kritisk, står sentralt i samfunnsfagsdidaktikken (Frønes et al., 2022; Sandahl, 2015). Disse tendensene kan kobles til et økende behov for å håndtere populisme og alternative fakta (Børhaug, 2017). I likhet med læreplanen i norsk omtales kritiske perspektiver i alle deler av læreplanen i samfunnsfag. Kritiske tilnærminger knyttes til medborgerskap og demokratisk deltakelse, og det framheves at elever skal kunne reflektere over og gjenkjenne hva slags ståsted tekster er skrevet ut fra. Kritisk kildevurdering er nevnt både i tilknytning til lesing som grunnleggende ferdighet og i sammenheng med kjerneelementet undring og utforskning. Læreplanen i samfunnsfag har også *samfunnskritisk tenkning* som et eget kjerneelement, der det framheves at elevene skal kunne reflektere over hvordan makt og maktrelasjoner påvirker samfunnsforhold (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

2.2. Vurdering av kritisk lesing

Som nevnt i kapittel 1.2.2 er en del av målet med avhandlingen at den skal bidra med innsikt som lærere kan ta i bruk når de skal vurdere elevers kritiske lesing. Lesing er en kompleks kompetanse, og hva som menes med lesing, endrer seg i tråd med at tekster og måter vi bruker tekster på, forandrer seg. Dette legger også føringer for hvordan vi vurderer lesing i skolen (van den Broek & Espin, 2012; Afflerbach, 2016). Elevers lesekompetanse blir vurdert i sammenheng med de handlinger og lesemåter som forstås som sosialt viktige. Da religiøse aktiviteter hadde en sentral plass i samfunnet, ble for eksempel det å kunne memorere tekst, tillagt mye verdi (Afflerbach & Cho, 2011). I dag er det viktig å kunne lese tekster kritisk for å delta i ulike demokratiske og sosiale aktiviteter. Men for å vurdere disse aspektene ved lesekompetanse trengs det en konkretisering av hva de innebærer. Innenfor vurderingsforskningen har det vært pekt på utfordringer med å måle avanserte kognitive ferdigheter som kritisk-analytisk tenkning

(Schraw & Robinson, 2011). Også i senere år har det vært etterlyst vurderingsverktøy som måler elevers evne til å evaluere informasjon kritisk (Osborne et al., 2022). Disse utfordringene påpekes også i artikkel 1.

Brown et al. (2014) eksemplifiserer hvordan utdanningspolitiske dokumenter de siste tiårene har framhevet nødvendigheten av å kunne måle elevers kritiske tenkning, og de gir flere eksempler fra leseforskningsfeltet. De konkluderer med at det trengs en dypere forståelse av hvordan kritiske tilnærminger kan måles, og hvordan relevante oppgaver i både vurdering og undervisningssituasjoner kan være med på å danne et grunnlag for den kompetansen elever trenger i møte med autentiske og komplekse situasjoner. Brown og Wilson (2011) påpeker blant annet at standardiserte prøver mangler en tydelig oversikt over hva den grunnleggende kompetansen de har til hensikt å fange opp, skal innebære, og hvordan den skal utvikles. Dette gjelder særlig for komplekse ferdigheter som kritiske tilnærminger. I enhver vurderingssituasjon er et tydelig rammeverk for konstruktet nødvendig for å kunne trekke gyldige slutninger fra for eksempel en prøve til en overordnet kompetanse. Klare konstruktformuleringer er også nødvendig i klasserommet fordi de konkretiserer undervisningens innhold og hvordan innholdet skal formidles. I prosessen med å komme fram til slike konstruktformuleringer er det ikke nok å inkludere eksperter og forskningslitteratur på feltet, det trengs også innspill og kompetanse fra lærere (Brown & Wilson, 2011). Også i annen litteratur framheves rollen lærere kan ha i utvikling og validering av formative vurderingsverktøy, og for å sikre at det trekkes gyldige slutninger mellom observasjonene som gjøres i en vurderingssituasjon og til konstruktet man har til hensikt å fange opp (Pellegrino et al., 2016). I tillegg kan kunnskap om og overvåking av elevers kognitive prosesser når de løser ulike oppgaver, bidra med kunnskap om ulike kompetanser og konstrukter (American Educational Research Association et al., 2014). På bakgrunn av dette utforsker jeg kritisk lesing både gjennom forskningslitteratur (artikkel 1), gjennom samtaler mellom lærere (artikkel 2) og gjennom undersøkelser av elevers lesing (artikkel 3).

2.2.1. Vurdering av kritisk lesing i en norsk skolekontekst

I tråd med at lesing er løftet fram som en grunnleggende ferdighet, har også vurdering av leseferdighet fått økt oppmerksomhet innenfor norsk skole de siste tiårene. Kritisk lesing er innlemmet i lesekonstruktet i flere av de sentralt gitte formelle vurderingssituasjonene. I nasjonale prøver omfatter konstruktet lesekompetanse tre leseprosesser der den ene, «Reflektere over teksters form og innhold», blant annet innebærer å «forholde seg selvstendig og kritisk til tekster». I rammeverket til prøvene beskrives lesing som en kompetanse som innebærer å vurdere påvirkningskraft og troverdighet, aspekter som også nevnes i læreplanen, og som kan knyttes til kritisk lesing (Utdanningsdirektoratet, 2022). En annen formell vurderingssituasjon som tester lesing, er skriftlig eksamen i norsk for 10. trinn og vg3. På begge trinn danner ulike tekster utgangspunkt for oppgavene, og på den måten måler eksamen lesing indirekte. I mange år har eksamensoppgavene lagt til rette for kritiske tekstinnganger. Dette har først og fremst dreid seg om oppgavetyper som kan knyttes til språkbruksanalyse, og, etter LK06, til retorisk analyse av tekster (Bakken, 2020). I sammenheng med innføringen av LK20 var det planlagt en endring

av eksamenskonstruktet. I konstruktmodellen som ble foreslått til ny eksamen i norsk fra Skrivesenteret (Skar, et al., 2021a; Skar, et al., 2021b), var kritisk kildevurdering og kritisk tilnærming til tekst skilt ut som en del av den norskfaglige kompetansen som skulle måles. I rammeverket for ny eksamen som ble gjort tilgjengelig for allmenheten på Utdanningsdirektoratets nettsider, er det ingen nærmere definisjon av kritiske aspekter, men eksempler på oppgavetyper var blant annet å identifisere teksters formål og forklare hvordan tekster kan være preget av ulike stemmer. Utviklingen av et nytt eksamenskonstrukt er satt på vent, men forslaget illustrerer at det er interesse for å integrere kritiske perspektiver på tekst i sentralt gitte eksamener. Norge deltar også i flere internasjonale utvalgsundersøkelser der elevers lesekompetanse måles, som PISA og PIRLS. I rammeverket til begge disse storskalaundersøkelsene går det fram at resultatene skal gi informasjon om elevers kritiske lesing (OECD, 2019a; IEA, 2019). Samtidig er rammeverkene tydelige på at lesekompetansen som undersøkelsene måler, ikke omfatter kjennskap til sosiale og kulturelle kontekster (Weyergang & Magnusson, 2020), aspekter som framheves i teori og empiri om kritisk lesing (se kapittel 3.1.2). Ser vi til mer klasseromsnære vurderingssituasjoner, har vi begrenset innsikt i hvordan og i hvilken grad kritisk lesing vurderes i norske klasserom. Men som litteraturgjennomgangen i artikkel 2 viser, kan funnene fra de få studiene vi har, tyde på at oppgavene elever får både i lærebøker og av lærerne i klasserommet, i liten grad genererer informasjon om elevers evne til å lese tekster kritisk (Weyergang, under publisering).

2.3. Tidligere forskning

Som det går fram i kapittel 1.1, utforsker jeg kritisk lesing både gjennom forskningslitteratur, læreres beskrivelser og elevers lesing. Artikkel 1 er en litteraturgjennomgang der jeg og mine medforfattere gjør rede for sentrale studier relatert til kritisk lesing i en skandinavisk utdanningskontekst. På bakgrunn av gjennomgangen etablerer vi en praktisk-didaktisk modell som former designet for studiene i artikkel 2 og 3. I artikkel 1 presenteres altså en sentral del av avhandlingens forskningskontekst. Vi avgrensner oss til skandinavisk forskning med den begrunnelse at vi primært er opptatt av hvordan kritisk lesing kan operasjonaliseres og konkretiseres på en måte som er til nytte for lærere i norsk skole. Når det er sagt, er den komplekse tekstvirkeligheten vi i dag står overfor, ikke forbeholdt en skandinavisk kontekst. Det er også en større internasjonal forskningsinteresse for å undersøke hvordan elever leser kritisk, og hvordan det kan arbeides didaktisk med kritiske tilnærminger til tekst. Også den internasjonale forskningen bygger på ulike teoretiske tradisjoner (se for eksempel Bråten & Braasch, 2017; Mills et al., 2022; Pandya et al., 2021b), noe som gjør forskning på kritisk lesing til et fragmentert og sammensatt felt. I den videre forskningsgjennomgangen presenterer jeg tidligere forskning som på ulike måter forsøker å operasjonalisere kritisk lesing. Gjennomgangen er ikke omfattende, noe som skyldes at det ikke finnes mange studier som har som overordnet mål å utforske hva kritisk lesing er. Tvert imot peker flere på at konseptualiseringer av kritiske tilnærminger kan bidra til at komplekse kompetanser forstås som instrumentelle (Bailin & Siegel, 2003; Lim, 2015). Videre utgjør litteraturgjennomgangen i artikkel 1 som nevnt en stor del av avhandlingens forskningskontekst, og jeg finner det lite hensiktsmessig å gjenta

perspektiver derfra. Jeg gjør først rede for internasjonale studier før jeg presenterer noen sentrale skandinaviske studier.

2.3.1. Operasjonalisering av kritisk lesing i internasjonal forskning

Flere av studiene som har til hensikt å konkretisere kritiske tilnærminger på en måte som kan komme til nytte i undervisning, tar utgangspunkt i kritisk literacy-tradisjonen. Lewison og Van Sluys (2002) går gjennom en rekke definisjoner av kritisk literacy i forskningslitteraturen og trekker på bakgrunn av disse ut ulike dimensjoner. Flere av dimensjonene kan relateres til lesing av tekst. De innebærer blant annet å utfordre gjengse oppfatninger, innta ulike perspektiver på et saksforhold og legge vekt på hvordan tekster kan gjenspeile sosiopolitiske forhold (Lewison et al., 2002). Behrman (2006) gjør en lignende litteraturgjennomgang og finner at kritiske tilnærminger både kan handle om å lese supplementære og multiple tekster og undersøke hvordan teksten kan endre seg avhengig av leseren (Behrman, 2006). Overordnet beskriver han disse undervisningspraksisene i lys av teoretiske overbygninger fra kritisk literacy, der det framheves at utdanning kan skape sosial rettferdighet ved å hjelpe elever til å forstå at språk og tekster er påvirket av sosiale relasjoner og maktstrukturer. Wallace (2003) konkretiserer kritiske tekst-innganger i språkundervisningen og beskriver kritisk lesing med utgangspunkt i tekstanalytiske tilnærminger der leseren identifiserer ideologiske undertoner og sosiale maktstrukturer (Wallace, 2003). Det har også vært gjort nyere studier som konkretiserer kritisk literacy. Paul (2022) har også et sosiopolitisk utgangspunkt og utvikler en modell som er basert på intervjuer og en spørreundersøkelse med lærere, og som både er ment som et utgangspunkt for videre forskning og som et rammeverk for undervisning. I modellen framheves flere praksiser som er knyttet til lesing av tekst, blant annet å identifisere forfatterens vinkling og tekstens hensikt, vurdere argumentasjon i tekster, reflektere over hvordan tekster kan skape og opprettholde syn på ulike samfunnsgrupper, og utforske hvordan tekster kan formidle ulike perspektiver på et saksforhold.

Morgan & Wyatt-Smith (2000) peker på at kritiske tilnærminger og kanskje spesielt kritisk literacy er utfordrende å vurdere fordi det konseptuelle grunnlaget for kritisk literacy og prinsipper for vurdering vanskelig lar seg forene. Ifølge dem hviler vurdering på en oppfatning av at det finnes deler av et fags innhold som er viktigere enn andre deler. Slike oppfatninger går imot sentrale prinsipper i kritisk literacy der det nettopp oppfordres til å endre etablerte sosiale strukturer der enkelte stemmer og perspektiver tillegges mer verdi enn andre. I tillegg forutsetter formelle vurderinger, som prøver, at det finnes riktige svar. Og det å vurdere elevers evne til å innta ulike perspektiver og reflektere over maktstrukturer er krevende i tradisjonelle prøve-formater. Dette er sannsynligvis noe av årsaken til at det er et hull i forskningslitteraturen når det kommer til å vurdere kritisk literacy (Morgan & Wyatt-Smith, 2000; Sandretto, 2011). Innenfor kognitive tradisjoner i leseforskningen finnes det noen eksempler på at det kritiske har vært operasjonalisert for å kunne vurdere det. Kritiske tilnærminger kan kobles til begrepet *higher order thinking* (høyere-ordens tenkning) (Schraw et al., 2011). Afflerbach et al. (2011, 2015) konseptualiserer høyere-ordens tenkning innenfor lesing med mål om å kunne vurdere det. De kobler høyere ordens tenkning til kritisk-analytisk tenkning med utgangspunkt i Blooms (1956) taksonomi. Høyere ordens tenkning innenfor lesing forutsetter at leseren arbeider strategisk mot

et mål og evaluerer innholdet ved å analysere ulike aspekter i en tekst, som argumentasjon og hensikt. Videre innebærer høyere ordens tenkning å vurdere ulike kilder og tekster opp mot hverandre. De framhever også betydningen av å ta i bruk relevante forkunnskaper for å kunne trekke avanserte slutninger. Samtidig hviler høyere ordens tenkning på enklere forståelsesprosesser, som å se sammenhenger mellom ord og setninger i en tekst. En slik konseptualisering gjør kritisk lesing til noe som er forbeholdt sterke og erfarne lesere. Afflerbach et al. (2011) uttrykker også eksplisitt at høyere ordens tenkning innenfor lesing er mest tydelig når erfarne lesere engasjerer seg i avanserte tekster for å nå komplekse lesemål (s. 197). En slik forståelse kan gjenfinnes i annen forskning. Alexander (2005) beskriver utvikling av lesekompetanse som en livslang prosess der leseren først tar i bruk enkle forståelsesstrategier som å identifisere vanskelige ord i teksten og senere stiller spørsmål ved forfatterens hensikt eller vurderer kildene som teksten baserer seg på (Alexander, 2005). Macken-Horarik framhever i sin studie av arbeid med kritisk literacy på ungdomsskole-nivå at forkunnskap og kjennskap til tekstens faglige kontekst er grunnleggende for arbeid med kritiske tilnærminger (Macken-Horarik, 1998). Samtidig har andre trukket fram utfordringene med at kritisk lesing og tenkning forstås som toppen av en taksonomi der forkunnskaper tillegges stor betydning. Dersom vi alltid legger til grunn at kritiske tilnærminger må bygges på forkunnskaper, impliserer vi ifølge Wineburg (2018) at alle verdens ideer er fullt ut kjent og at den kritiske vurderingen handler om å samle aksepterte fakta med mål om å avsi en dom over informasjonen. Han har undersøkt hvordan elever på ungdomsskolenivå og historiestudenter besvarer oppgaver der de bli bedt om å gjøre kritiske vurderinger av tekster. Ungdomskolelevne evaluerer tekstlig innhold opp mot forkunnskaper for å vurdere om teksten formidler riktig eller gal informasjon. Historiestudentene vektlegger derimot tekstens omkringliggende forhold og årsaker til at den er skrevet. Wineburg påpeker at kunnskap absolutt er en forutsetning for å vurdere informasjon kritisk, samtidig som kunnskap er det høyeste målet med å lese kritisk (Wineburg, 2018; Wineburg & Schneider, 2010). Wineburgs forskningsmiljø har arbeidet med å utvikle vurderingsverktøy som skal gi informasjon om elevers kritiske vurderinger av samfunnsfaglig informasjon på internett. Her framheves også vurdering av tekstens omkringliggende forhold i kritisk lesing, noe som innebærer å identifisere og finne informasjon om forfatteren bak teksten, lese flere tekster om det samme temaet og vurdere bevisene som legges til grunn for påstander i tekster (McGrew et al., 2018).

Studiene som er referert så langt har en enhetlig teoretisk innramming som enten hviler på sosiopolitiske eller mer kognitive tilnærminger. Louloudi (2022) peker på at dette er en potensiell spenning i forskningsfeltet. Hun utforsker finske og kanadiske læreres forståelser av begrepet *kritisk literacy*, og hennes overordnede teoretiske tilnærming kan betegnes som sosiopolitisk. Hun finner imidlertid at mens kanadiske lærere framhever sosial rettferdighet og politiske elementer i tekster, er de finske lærerne mer orientert mot kilders troverdighet og kredibilitet. Louloudi hevder at funnene illustrer et skille som er i forskningslitteratur og didaktikk knyttet til kritiske tilnærminger til tekst.

2.3.2. Operasjonalisering av kritisk lesing i skandinavisk forskning

I et nyere oppslagsverk på feltet (Pandya et al., 2021b) gjennomgår Veum et al. (2021) hvordan kritisk literacy forstås i nordisk forskning og i læreplaner i Norge og Finland. De peker på at feltet er fragmentert, og at få empiriske studier er rettet direkte mot kritiske teksttilnæringer. Den skandinaviske forskningskonteksten er grundig redegjort for i artikkel 1, men i denne gjennomgangen vil jeg likevel framheve to svenske doktorgradsavhandlinger som er relevante å se til i sammenheng med operasjonalisering av kritiske teksttilnæringer, i tillegg til tre pågående norske forskningsprosjekter.

Norlund (2009) tar utgangspunkt i Bernsteins teorier og undersøker rekontekstualiseringen som inntreffer når kritisk lesing går fra academia og inn i lavere klassetrinn. Hun undersøker både hvordan kritisk lesing kommer til uttrykk hos lærere, i lærebøker og i nasjonale prøver. I avhandlingen utformer hun fire kategorier av kritisk lesing. *Analytisk lesing* innebærer å sammenstille informasjon og trekke paralleller, *integrerende lesing* vil si at elevene må integrere informasjon i flere tekster, *evaluerende lesing* handler om å vurdere en teksts relevans eller troverdighet, og *ideologisk lesing* innebærer å stille spørsmål ved verdensbildet som tekster formidler og de underliggende maktstrukturene de bygger på (Norlund, 2009). Nemeth (2021) baserer seg også på Bernstein i tillegg til Freires kritiske pedagogikk, og hun undersøker ulike konstruksjoner av og diskurser om det kritiske innenfor svenskfaget. Hun studerer hvordan det kritiske kommer til uttrykk i den svenske skolens styringsdokumenter, hvordan lærere snakker om det hun betegner som skolens kritiske oppdrag og hvordan det kritiske blir synlig i deres undervisning. Hun finner at kritisk lesing i styringsdokumentene i stor grad relateres til vurdering av tekster og kildekritikk. Hos lærerne finner hun at kritiske tilnæringer knyttes til digitalisering og stor informasjonstilgang, samt til intertekstualitet og det å forstå de ulike lagene i en tekst (Nemeth, 2021).

Etter innføringen av LK20 er det flere norske prosjekter støttet av Norsk forskningsråd som har hatt som mål å konkretisere hva kritiske tilnæringer innebærer. CritLit-prosjektet (Critical Literacy in a Digital and Global Textual World) ved Universitetet i Sørøst-Norge kartlegger og utvikler arbeidsmåter og læringsverktøy for ungdomsskolen som kan styrke den kritiske tekstkompetansen til elevene (Forskningsrådet, 2023a). KriT-prosjektet (Kritisk tenkning i barneskolen: Utvikling av en didaktikk for elever på barnetrinnet med vekt på nyheter og barnelitteratur) ved Oslo Metropolitan University har som mål å utvikle undervisningsressurser for kritisk tenkning, og også her knyttes de kritiske tilnærmingene til lesing av tekst (Forskningsrådet, 2023b). CriThiSE (Critical Thinking in Sustainability Education) ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet er en longitudinell studie som undersøker hva det vil si å tenke kritisk i barneskolen (Forskningsrådet, 2023c). I løpet av det neste året vil det komme flere publikasjoner fra disse forskningsprosjektene som vil bidra til å belyse kritiske tilnæringer i en norsk skolekontekst.

I dette kapittelet har jeg vist at lesing og kritiske tilnæringer er framhevet i både internasjonale og norske utdanningspolitiske dokumenter. Det foreligger en enighet om at opplæring i å vurdere

ulike tekster kritisk bør integreres i utdanningen og undervisningen av barn og unge. Samtidig gir de omtalte dokumentene en overordnet og generell beskrivelse av hva kritisk lesing innebærer, og det er derfor behov for konkretiseringer. Også i vurderingsforskningen påpekes det at det trengs mer kunnskap om hvordan kritiske tilnærminger, deriblant kritisk lesing, kan vurderes, og det finnes flere eksempler på forsøk på å integrere kritiske perspektiver i vurdering av lesing i norsk skole. Dette er riktignok krevende siden det foreligger lite forskning som direkte forsøker å beskrive hva kritisk lesing egentlig er. Studiene som finnes, har ulike teoretiske utgangspunkt, og kritisk lesing er et komplekst felt, noe litteraturgjennomgangen i artikkel 1 også viser. Det er imidlertid mangel på studier som sammenstiller samtaleene i de ulike forskningstradisjonene, i operasjonaliseringer av kritisk lesing, og det er dette forskningsgapet denne avhandlingen har til hensikt å fylle. Utdanningsforskningen tar ofte for seg komplekse og vage begreper (Wittek & Kvernbekk, 2011; Blikstad-Balas, 2014), og det er vanlig og ofte nødvendig å kombinere teorier fra ulike felt for å kunne belyse, forklare og forstå ulike temaer og funn. Forskere kombinerer ofte de teoriene som er best egnet for forskningens formål, og en slik bruk av teori kan betegnes som *eklektisk* (Dalland et al., 2023). Enkelte vil betegne eklektisk bruk av teori som uvitenskapelig, mens andre argumenterer for at en sammenstilling av teori er egnet i utforsking av sammensatte begreper (Dalland et al., 2023). I det neste kapitlet redegjør jeg for hvordan kritisk lesing i denne avhandlingen belyses fra ulike teoretiske felt.

3. Teoretiske utgangspunkt

Dette kapittelet er todelt. I kapittel 3.1 redegjør jeg for det teoretiske utgangspunktet for kritisk lesing og beskriver hvordan avhandlingen hviler på tradisjoner som er knyttet til både leserens, kontekstens og tekstens rolle i lesingen. I kapittel 3.2 løfter jeg blikket og redegjør for hvordan perspektivene fra kapittel 3.1 kan sees i sammenheng med to overordnede forskningstradisjoner som kritisk lesing kan belyses fra, *kritisk literacy* og *kritisk tenkning*. I dette kapittelet viser jeg at jeg lener meg på ulike tradisjoner innenfor leseforskningen og på perspektiver fra både kritisk tenkning og kritisk literacy. Samtidig er det viktig å presisere at flere av dimensjonene for kritisk lesing som etableres i den praktisk-didaktiske modellen i artikkel 1, ikke automatisk lar seg plassere i kun den ene eller andre retningen. Formålet mitt med dette kapittelet er å illustrere bredden i tilnærmingen jeg inntar, og hvordan avhandlingen hviler på innsikt fra ulike tradisjoner.

3.1. Kritisk lesing

Jeg har organisert den videre gjennomgangen i leserorienterte perspektiver, kontekstorienterte perspektiver og tekstorienterte perspektiver. Jeg støtter meg til Pearson og Cervettis (2015) historiske gjennomgang av leseforskningen, men det er viktig å presisere at de ulike perspektivene ikke avløser hverandre, men eksisterer sammen i leseforskningen, slik jeg beskriver i kapittel 1.2.1. I presentasjonen av leserorienterte perspektiver gjør jeg rede for hvordan ferdigheter står sentralt i kognitive modeller for leseforståelse og lesestrategier. Disse aspektene utgjør deler av grunnlaget for hvordan lesing forstås overordnet i avhandlingen, men er særlig sentrale teoretiske utgangspunkt for artikkel 3. Jeg presenterer også teori knyttet til lesing av multiple tekster som danner et viktig bakteppe for flere av dimensjonene i den praktisk-didaktiske modellen i artikkel 1 og læreres forståelser i artikkel 2. Deretter redegjør jeg for hvordan kontekstorienterte perspektiver belyser kritisk lesing slik det forstås i avhandlingen, og slik det kommer til uttrykk i artikkel 1 og 2. Her starter jeg med å presentere hvordan slike perspektiver henger sammen med en konstruktivistisk tilnærming til språk og tekster. Videre beskriver jeg hvordan en slik tilnærming har lagt grunnlag for kritisk diskursanalyse, som er et sentralt utgangspunkt for kritisk literacy. Til sist i denne delen redegjør jeg for elementer som er knyttet til tekstens rolle i lesingen, og for hvordan tekstens struktur kan påvirke lesingen, her framhever jeg retorikk og argumentasjon.

3.1.1. Leserorienterte perspektiver

I 1970-årene vokste det fram tradisjoner innenfor leseforskningen som legger vekt på leserens rolle i forståelsesprosessen, og som må sees i sammenheng med en interesse for kognitiv psykologi (Pearson & Cervetti, 2015). Dette paradigmet erstattet behaviorismen (Skinner, 1953; Watson, 1919), som fram til 60-årene var et sentralt utgangspunkt for læringsteorier. I leseforskningen resulterte det kognitive paradigmet i en større interesse for prosessene som skjer hos leseren under lesingen, og for hvordan kunnskap lagres og brukes i nye lesesituasjoner. Lesing ble forstått som kognitive og lingvistiske ferdigheter, som innebærer ulike prosesser og strategier, og ble beskrevet som autonome og psykologiske variabler (Barton, 2007; Bloome &

Green, 2015; Pearson & Cervetti, 2015). De kognitive strømmingene viser seg også i tekstforskningen, blant annet i resepsjonsteori og i semiotikken (Eco, 1979; Iser, 1978). Her ble det utviklet teorier om hvordan tekster legger opp til ulike leserposisjoner og inneholder tomrom som lesere fyller med mening basert på livs- og teksterfaringer.

Mentale representasjoner og betydningen av forkunnskaper

Leserorienterte perspektiver er rettet mot de mentale representasjonene som oppstår når lesere prosesserer informasjon. Mentale representasjoner kan betegnes som en endring i måten vi oppfatter verden på etter å ha interagert med en tekst (Kintsch, 2018). Leserens mentale representasjon består av informasjon fra teksten, leserens forkunnskaper, særlig de som er knyttet til tekstens innhold, og slutningene som blir etablert (McNamara & Magliano, 2009). Forkunnskapenes betydning for forståelse bygger på skjemaorienterte læringsteorier som først ble introdusert innenfor psykologien (Bartlett, 1932). Et skjema viser til en mental struktur i langtidsminnet som er konstruert fra tidligere erfaringer, og som skaper forventninger i møte med nye situasjoner. Ifølge skjemaorienterte perspektiver i leseforskningen har individer kunnskap som skaper et konseptuelt rammeverk for å forstå verden, og som utgjør en base for å forstå tekster (Anderson & Pearson, 1988). Klassiske studier viser at lesere tolker og forstår teksters innhold i lys av eksisterende kunnskap, erfaringer og perspektiver (Cervetti & Wright, 2020). Flere teoretiske modeller som konseptualiserer leseforståelse, legger vekt på at leseren trekker slutninger på bakgrunn av informasjonen i teksten og forkunnskaper (McNamara & Magliano, 2009). En av de mest siterte og innflytelsesrike modellene er *konstruksjons- og integrasjonsmodellen* (Kintsch & van Dijk, 1978; Kintsch, 1998), som brukes som et utgangspunkt i artikkel 3. Ifølge denne modellen skaper lesere mening på ulike nivåer (Allen & McNamara, 2020). På de laveste nivåene konstruerer leseren forståelse ved hjelp av enkeltord og setninger. Videre er ord og setninger i en tekst koblet sammen til flere sett av meningsbærende enheter. Dette nivået refereres til som *tekstbasen* og er generelle konsepter og ideer som uttrykkes i teksten. Leserens kunnskap om språk og hvordan språk og setningsstruktur virker, for å skape lokale sammenhenger (Kintsch, 2018). Igjen er de ulike ideene i teksten lenket sammen, men disse koblingene kan både være eksplisitte og mer krevende for leseren å gripe. Det vil derfor oppstå hull eller åpne plasser i teksten som krever at leseren integrerer forkunnskaper fra langtidsminnet for å skape forståelse, og etablere stabilitet og struktur i nettverket av ulike konsepter og ideer. Leserens når da et høyere nivå av representasjon som omtales som *situasjonsmodellen* (Kintsch, 2018). Situasjonsmodellen skiller seg fra tekstbasen ved at den ikke er en verbal, direkte gjengivelse av teksten, men en dynamisk konstruert representasjon. Mens forståelse konstruert ut fra tekstbasen ofte er overfladisk og egnet til å for eksempel gjenfortelle eller gi sammendrag, kan forståelse ut fra situasjonsmodellen egne seg til kritisk refleksjon over tekster. (Allen & McNamara, 2020; McNamara et al., 1996; Rouet, 2006).

Lesing av multiple tekster

I litteraturgjennomgangen i artikkel 1 viser vi til at mye av forskningen som er gjort på elevers kritiske lesing i Skandinavia, knytter seg til å vurdere pålitelighet og troverdighet i lesing av flere tekster i sammenheng. Flere av dimensjonene i den praktisk-didaktiske modellen kan relateres til

slike leseutfordringer, og i artikkel 2 går det fram at kildekritikk og det å lese flere tekster for å forstå et saksforhold, er aspekter som lærerne vektlegger. Som et resultat av en stadig større informasjonstilgang og nettlæsning, har lesing av flere tekster i sammenheng, altså lesing av *multiple tekster*, blitt enda mer relevant og fått økt forskningsoppmerksomhet (Bråten & Braasch, 2017; Saux et al., 2021). Lesing av multiple tekster viser til at leseren skaper mening ut fra flere tekstlige ressurser som formidler overlappende, utfyllende eller motstridende informasjon (Bråten & Braasch, 2020). Ved lesing av multiple tekster er prosesseringen av informasjon i stor grad den samme som ved lesing av enkelttekster, men det er mer krevende å skape en mental representasjon hvis tekstene formidler motstridende innhold (Bråten & Braasch, 2018; Rouet, 2006). Slike lesesituasjoner krever blant annet at leseren velger de relevante elementene fra de ulike tekstene som til sammen kan skape helhet og sammenheng (Saux et al., 2021). Å skape en representasjon fra flere tekster handler ikke bare om å kombinere innholdselementer, det kreves også at leseren vurderer hvilken måte informasjonen presenteres på, hvor den kommer fra, og hva slags kilde den bygger på (Britt et al., 2018). I en av de tidligste empiriske studiene der Wineburg sammenlignet eksperters og novisers lesing av historiske multiple tekster, viste det seg at lesingen til de faglige ekspertene ikke bare var kjennetegnet av de hadde mer relevant forkunnskap for å forstå tekstene, men de hadde også strategier for å integrere kildevurderinger i forståelsen (Wineburg, 1991). En sentral modell for å beskrive prosesseringen som skjer i møte med multiple tekster, er *Document model framework* (Britt & Rouet, 2012; Perfetti et al., 1999). Ifølge denne modellen må leseren både ta utgangspunkt i situasjonen som beskrives i tekstene, og måten den presenteres på. En dokument-modell er en mental representasjon som både integrerer de ulike versjonene av situasjonen som beskrives i tekstene, og informasjon om tekstens kilde (Rouet, 2006). Det betyr at dokumentmodellen består av to komponenter, en *integrert mental modell* der elementer fra de ulike tekstene om situasjonen samles, og en *intertekstmodell*. Intertekstmodellen er en representasjon av kildeinformasjonen, som vil si informasjon om forfatteren, teksttype og den kommunikative hensikten med dokumentet. Intertekstmodellen er konstruert fra informasjon som ikke nødvendigvis tilhører tekstene i seg selv. Dette impliserer en forståelse av tekster som artefakter laget av mennesker for sosiale formål og ikke utelukkende som situasjonsmodeller (Britt & Rouet, 2012; Saux et al., 2021). Denne modellen er utgangspunkt for hvordan *sourcing* eller *kildekritikk* forstås i avhandlingen.

Lesestrategier

I artikkel 3 undersøker jeg hvilke lesestrategier elever bruker i møte med oppgaver som krever at de skal identifisere et tekstlig bevis, som også kan betegnes som evidens. Å identifisere og vurdere argumentasjonselementer kan ifølge Toulmins argumentasjonsmodell forstås som en prosess der det trekkes slutninger mellom påstand og bevis (Kjeldsen, 2015; Toulmin, 1958). I artikkelen undersøker jeg hvordan elever bruker forkunnskaper og informasjon i teksten til å trekke slike slutninger. Strategier refererer til målrettede og bevisste prosedyrer som brukes for å regulere, utføre og evaluere ulike typer problemer eller oppgaver (Dumas, 2018). Ifølge Frønes (2017) kan strategier forstås under det teoretiske feltet selvregulering og knyttes til Pintrich (2005), som beskriver selvregulering som «en aktiv, skapende prosess der den lærende setter mål

for læringen og prøver å overvåke, regulere og kontrollere sin egen kognitive aktivitet, motivasjon og adferd, veiledet og avgrenset av målene sine og læringskonteksten» (Pintrich, 2005 i Frønes 2017, s. 41). Lesestrategier kan defineres som ulike prosesser som har til hensikt å forbedre forståelsen og håndtere de utfordringene leseren møter (Palinscar & Brown, 1984). Mens leseferdigheter kan betegnes som noe leseren gjennomfører automatisk, er strategier bevisste handlinger der leseren tar i bruk ulike kognitive verktøy (Afflerbach et al., 2008). I flere rammeverk for lesestrategier skilles det mellom strategier leseren tar i bruk før, under og etter lesingen (Magnusson & Frønes, 2020; Veenman, 2016). I denne avhandlingen brukes strategibegrepet om det leseren gjør under selve lesingen for å etablere forståelse. Palinscar og Brown (1984) beskriver sentrale funksjoner strategier kan ha under lesingen, og trekker blant annet fram at leseren bruker strategier til å vurdere tekstens interne sammenheng kritisk og undersøke hvordan innholdet stemmer overens med forkunnskaper. En annen funksjon handler om å trekke og teste ut slutninger av ulike slag, inkludert tolkninger, predikeringer og konklusjoner. Disse funksjonene ligger til grunn for elevenes strategibruk i artikkel 3. Hvilke strategier leseren bruker, har nær sammenheng med målet eller oppgaven som er utgangspunktet for lesingen, og diskuteres i studier om oppgaveorientert lesing eller task-oriented reading (Vidal-Abarca et al., 2010). I oppgaveorientert lesing settes strategibruk i sammenheng med bevissthet og planlegging rundt hvordan en oppgave skal løses, og leseren må for eksempel vurdere om hen skal søke gjennom hele teksten etter informasjon som er direkte uttrykt, eller se tekstelementer i sammenheng og foreta tolkninger for å løse oppgaven. Disse perspektivene er også relevante i artikkel 3, der funnene viser at mange elever ser ut til å bruke enkle forståelsesstrategier når oppgaven krever mer avanserte tilnærminger.

3.1.2. Kontekstorienterte perspektiver

Fra midten av 1980-årene har kontekstorienterte perspektiver gjort seg gjeldende innenfor leseforskningen. Disse strømningene kan sees i sammenheng med den russiske psykologen Vygotskys (1978) sosiokulturelle teorier. Utdanningsforskere rettet oppmerksomhet mot de sosiale dimensjonene ved læring og hvordan medelever og lærere kan støtte enkelt-eleven i læringsprosessen. I leseforskningen ble det en større interesse for konteksten og tolkningsfellesskapet som omgir leseren (Pearson & Cervetti, 2015). Mens literacy-begrepet først og fremst hadde vært knyttet til kognitive perspektiver som forstod lesing og skriving som autonome ferdigheter, ble oppmerksomheten nå i større grad rettet mot evnen til å forstå hvordan ferdighetene kunne brukes i spesifikke kontekster (Barton, 2007). Flere sentrale studier pekte på at utvikling av leseferdigheter og literacy i større grad måtte forstås innenfor kulturelle og sosiale normfellesskap (Berge, 2005; Heath, 1983; Scribner & Cole, 1981; Street, 1984). Mens tidligere forskning først og fremst beskrev lesere som engasjert i mentale prosesser, ble lesere nå beskrevet som engasjert i ulike sosiale og kulturelle praksiser (Gee, 2015). Literacy settes i sammenheng med demokratiforståelse, og det er et særlig fokus på grupper som har stått utenfor det økonomiske, sosiale og kulturelle fellesskapet (Lankshear et al., 2013). På den måten inngår også tilgangskompetanse og det å ha tilgang og kjennskap til de kulturelle og sosiale normene som en del av literacy-begrepet (Nicolaysen, 2005). Mange studier som i dag er virksomme betegnes som *new literacy studies (NLS)*. NLS-forskningen kan forstås som en paraplybetegnelse

og omfatter en rekke studier som på ulike måter beskriver hvordan menneskelig interaksjon endres som en konsekvens av at tekster og medier vi bruker, utvikler seg (Lankshear et al., 2013). I en del av NLS-forskningen framheves *maktdimensjonen*. Hvordan tekster brukes og forstås, er tett forbundet med maktforholdene i den konteksten der tekstproduksjonen og tekstresepsjonen skjer (Street, 2017).

Språk og tekst som sosialt konstruert

Den kontekstorienterte tilnærmingen innenfor leseforskningen og literacy-feltet må sees i sammenheng med framveksten av et konstruktivistisk syn på språk, som også er et av de overordnede aspektene som legges til grunn i den praktisk-didaktiske modellen i artikkel 1. Tidligere var språkforskningen orientert mot språket som system og forstått som en individuell aktivitet. Men med det som også omtales som *the linguistic turn* (Bloome & Green, 2015), blir språket i større grad forstått som noe dynamisk og sosialt. Språket sees som en sosial konstruksjon som blir brukt til å konstruere sosiale relasjoner og institusjoner, og som definerer moral og rettferdighet (Bloome & Green, 2015). Disse orienteringene trekker blant annet på sosialsemiotikk og innsikt fra Halliday, som igjen bygger på tradisjonell semiotikk representert ved Saussure, den danske lingvisten Hjelmslev, Jakobsen og franske lingvistiske tradisjoner (Berge, 1998, s. 22). Tradisjonell semiotikk kan beskrives som læren om tegn, eller ulike måter mennesker skaper mening på, der språkssystemet kan defineres som et slikt meningsskapende system (Kjørup, 2003, s. 240). Sosialsemiotikken hviler på et *dialogisk språksyn* (Veum & Raddum, 2006). Et slikt ståsted tar utgangspunkt i innsikt fra Bakhtin, som hevdet at alle tekster er dialogiske. Med dette menes at ytringer må forstås som svar på det som har vært ytret tidligere i tillegg til å sees i sammenheng med det som vil ytres i framtiden (Bakhtin et al., 1986). Halliday som er sentral innenfor sosialsemiotikken, tar utgangspunkt i at språket gjør menneskene til sosiale vesener, og lingvistens oppgave er å avdekke og beskrive kulturelle og sosiale forhold som gjør at mennesker bruker språket på gitte måter i ulike situasjoner (Berge, 1998). Ifølge Halliday brukes språket til å konstruere virkeligheten, og det er med på å opprettholde status, relasjoner og roller mellom deltakerne i kommunikasjonssituasjonen. Hallidays funksjonelle språkmodell framhever at all mening oppstår innenfor en kontekst, og at vi må forstå og beskrive konteksten som språkbruken er en del av, for å forstå språk (Berge, 1998; Halliday, 1994; Halliday & Matthiessen, 2014; Maagerø, 1998). Flere perspektiver fra sosialsemiotikken danner utgangspunkt for dimensjonene kontekst og identifisering av stemmer i den praktisk-didaktiske modellen i artikkel 1.

Halliday la først og fremst vekt på verbalspråket i sine teorier, men på slutten av 1980-årene ble flere modaliteter og uttrykksformer inkludert i sosialsemiotikken. Kress og Van Leuwen (1996) viste hvordan Hallidays funksjonelle tilnærming også kunne realiseres gjennom visuelle uttrykksformer. De utviklet et rammeverk for å beskrive semiotiske ressurser i bilder og hvordan en analyse av komposisjon og sammenheng kunne si noe om virkeligheten som ble representert. Dette åpnet dører for at sosialsemiotikken kunne overføres til andre modaliteter enn verbalspråk, og la grunnlag for forskning på multimodale tekster (Jewitt, 2009). Innenfor utdanningsforskningen ble lesing og forståelse av multimodale tekster framhevet i 1990-årene, blant annet

representert ved arbeidet til New London Group (1996). De pekte på at ny teknologi, et mer fragmentert og større tekstmangfold og økt globalisering la grunnlag for å tenke nytt om hva det innebærer å være litterat. For at elever skulle kunne delta i samfunnets tekstpraksiser, var det nødvendig å innlemme forståelse av visuelle og auditive uttrykksformer i tekstbegrepet (Cazden et al., 1996). Denne avhandlingen hviler på et vidt tekstbegrep som også omfatter multimodale tekster. Dimensjonene i modellen i artikkel 1 kan brukes også som utgangspunkt for kritisk lesing av tekster som består av flere elementer enn verbaltekst, men jeg går ikke inn i det omfattende begrepsapparatet som legges til grunn for analyse av multimodale tekster.

Diskursanalyse og kritisk diskursanalyse

I forståelsen av språk, tekst og lesing som skisseres i avsnittene over, legges det til grunn at mennesker bruker språk og leser tekster i ulike sosiale situasjoner. Innenfor ulike fellesskap finnes det gitte måter å bruke språket på og aksepterte tekstkonvensjoner. Disse norm- og konvensjonsfellesskapene betegnes også som *diskurser*. I flere av de teoretiske perspektivene som danner bakteppet for denne avhandlingen, står Michel Foucaults (1972) diskursbegrep og Norman Faircloughs kritiske diskursanalyse (1992, 1995) sentralt. En *diskurs* kan beskrives som et sett av regler eller konvensjoner som styrer den semiotiske aktiviteten. Diskurs kan også beskrives som et sosialt rom der meningsskapingen finner sted. Dette rommet kan være et samfunn, en institusjon, eller mer løst strukturerte rom for sosial samhandling. Diskurser kan sees som sammenstillinger av kunnskap som representerer en gruppes interesser. Når vi sosialiseres inn i ulike diskurser, danner vi oss forståelser av hvordan verden ser ut (Cazden et al., 1996; Fairclough, 1992; Foucault, 1972; Grue, 2011; Veum & Skovholt, 2020). Diskursanalysens oppgave er å avdekke et sett av regler som bestemmer hvordan utsagn og tekster som inngår i samme diskurs, forstås, og hvordan de er knyttet til hverandre. I Faircloughs kritiske diskursanalyse (1992, 1995) videreføres sosialsemiotiske perspektiver fra Halliday og diskursforståelsen fra Foucault (Hitching & Veum, 2011; Hågvar, 2003). Den kritiske diskursanalysen har til hensikt å vise hvilken rolle språk og tekster spiller i å produsere og reprodusere makt og dominans innenfor ulike diskurser. Målet med kritisk diskursanalyse er å forstå at det vi oppfatter som naturlig og selvsagt, i virkeligheten er historisk, kulturelt og politisk betinget (Grue, 2011). Språk og tekst er aldri en nøytral beskrivelse av virkeligheten, og tekster må analyseres på bakgrunn av hvilke ideologiske aktører som har skrevet dem, hva slags publikum de er myntet på, og hvilken rolle de spiller innenfor diskursen de tilhører (Fairclough, 1992, 1995). Innenfor kritisk diskursanalyse er man spesielt opptatt av hvordan språk og tekster kan undertrykke marginaliserte grupper i samfunnet (Grue, 2011). Maktdimensjonen som uttrykkes i den praktisk-didaktiske modellen i artikkel 1, kan forstås i lys av blant annet kritisk diskursanalyse.

3.1.3. Tekstorienterte perspektiver

Tekstens rolle i leseprosessen kan forstås på ulike måter. I sin historiske gjennomgang peker Pearson og Cervetti (2015) på tradisjoner som har definert teksten som det viktigste elementet i forståelsesprosessen slik som *the simple view of reading* (Hoover & Gough, 1990). Når man snakker om tekstens rolle i lesingen, kan man også vise til tekstens vanskegrad og måten

innholdet er presentert på. Blant annet vil tekstens utforming og mediet den formidles gjennom, påvirke leserens tilnærming og forståelse (Snow, 2002). Når jeg framhever tekstorienterte perspektiver i avhandlingen, orienterer jeg meg mot tekstens innholdsmessige struktur og sammenheng. I litteraturgjennomgangen i artikkel 1 deler vi de ulike studiene inn i kategorier, og en av kategoriene betegnes som tekstforskningsstudier der kritisk lesing beskrives som «evnen til å ta i bruk teoretiske verktøy fra språkvitenskapen i tekstanalyse» (Weyergang et al., 2023, s. 99). Perspektivene som er nevnt i kapittel 3.1.2 brukes til å analysere tekstens innholdsmessige struktur. I tillegg til disse tradisjonene vil jeg framheve retorikk og argumentasjon som er dimensjoner i den praktisk-didaktiske modellen i artikkel 1.

Retorikken fikk sin klassiske form i Hellas under antikken og her forstås kommunikasjon som en strategisk handling som gjennomføres for å underholde, belære eller bevege en tilhørerskare (Kjørup, 2003) De retoriske begrepene ble opprinnelig betegnet som en huskeliste over elementer taleren må overveie i utvikling og framføring av en overbevisende tale, men begrepsapparatet brukes nå også som et utgangspunkt for skriftlig tekstsaking og analyse (Bakken, 2014; Kjeldsen, 2015). I retorikken brukes språket som middel til å nå et sosialt mål, og kommunikasjonen er slik ikke nøytral (Kjørup, 2003). Det er mulig å trekke linjer mellom retorikk og sosialsemiotikk. Kress (2010) har en retorisk tilnærming i beskrivelsen av hvordan tekster og mening designes og struktureres i ulike sosiale sammenhenger. Han peker på at tekstsakeren eller det han betegner som retoren, må overveie alle deler av kommunikasjonsprosessen, både sine egne interesser, karakteristikk ved publikum, resursene som er tilgjengelige for å skape mening og hvilke virkemidler som bør inkluderes i teksten for å få fram et budskap (Kress, 2010, s. 26–27). Retorikken følger et gitt program for hvordan prosessen med å utvikle tekst skal gjennomføres. Dette omfatter blant annet å samle stoff og utforme argumenter, strukturere teksten og vurdere den språklige utformingen. I alle deler av utviklingen står de tre bevismidlene sentralt. Disse kan betegnes som tekstlige grep som gjøres for å bygge opp egen troverdighet, appellere til mottakerens følelser og strukturere argumentasjonen (Kjeldsen, 2015; Kjørup, 2003).

Hvordan argumentasjonen bygges opp og struktureres i en tekst, står altså sentralt innenfor retorikken, men kan også forstås som en del av logikken. I Aristoteles' lærebøker om retorikk går det fram at logikk og retorikk er parallelle teknikker, men der logikken handler om å nå fram til endelige sannheter, er retorikken relatert til det vi kan vite med en viss sannsynlighet, ofte når vi skal ta beslutninger om for eksempel juridiske eller politiske bestemmelser (Kjeldsen, 2015; Kjørup, 2003). Retorikken har dermed ikke med sannhet å gjøre, men med det rimelige, fornuftige og velbegrunnede, og den handler om hvordan dette blir presentert på en overbevisende måte. Måten argumentasjonsbegrepet brukes på i denne avhandlingen er knyttet til både logikk og retorikk. Både i artikkel 1 og 3 knyttes argumentasjonsbegrepet til feltet kritisk tenkning. Kritisk tenkning forstått ut fra psykologiske paradigmer innebærer blant annet å trekke logiske slutninger mellom ulike informasjonselementer (Lai, 2011). I artikkel 3 utforsker jeg elevers lesestrategier når de skal identifisere argumentasjonselementer i samfunnsfaglige tekster. Et av argumentasjonselementene elevene skal finne, er et bevis på at en utryddet fugl har levd i Norge. Argumentasjon i denne konteksten kan forstås som logikk. På den andre siden finnes det i

lærerintervjuene i artikkel 2 eksempler på at argumentasjon knyttes til retorikk og hvordan tekster struktureres for å overbevise lesere, blant annet i sammenheng med reklame.

3.2. **Kritisk lesing som kritisk tenkning eller kritisk literacy?**

I dette kapittelet har jeg så langt gjort rede for ulike teoretiske perspektiver i leseforskningen som avhandlingen hviler på. De ulike tradisjonene kan sees i sammenheng med et skille i forskningslitteraturen om kritisk lesing som flere peker på, nærmere bestemt mellom studier orientert mot psykologiske og filosofiske retninger innenfor kritisk tenkning, og studier som er orientert mot kritisk literacy og mer kontekstorienterte perspektiver (Vasquez, 2017; Veum et al., 2021; Louloudi, 2022). Vasquez (2017) uttrykker for eksempel at det kritiske som i kritisk tenkning og resonering, og det kritiske relatert til maktstrukturer og marxistiske perspektiver ikke er avklart i forskningen (s.7). Jeg redegjør videre for sentrale aspekter ved kritisk tenkning og kritisk literacy.

3.2.1. **Kritisk literacy**

Kritisk literacy kan sees i sammenheng med flere aspekter som presenteres under kontekstorienterte perspektiver i kapittel 3.1.2. Kritisk literacy kan forstås både som et teoretisk felt, en kompetanse og didaktiske metoder (Veum & Skovholt, 2020). De teoretiske røttene til kritisk literacy går tilbake til *kritisk teori* og *kritisk pedagogikk* (Luke, 2019; Vasquez, 2017; Vasquez et al., 2019). Kritisk teori vokste fram i 1920-årene og knyttes til miljøet rundt Frankfurterskolen, representert ved blant annet Adorno, Habermas og Horkheimer (Brookfield, 2015; Veum & Skovholt, 2020). Sentrale oppfatninger innenfor tradisjonen er at samfunnsinstitusjoner undertrykker og manipulerer befolkningen, og at bevissthet om disse strukturene kan lede til sosial forandring og individuell frihet. I kritisk teori benyttes begreper fra marxismen i analyser og kritikk av hegemoniske strukturer og sosiale og kulturelle institusjoner (Grue, 2015; Vasquez, 2017). Kritisk pedagogikk har sine røtter i arbeidet til den brasilianske pedagogen Paulo Freire. Freire brukte begrepet *conscientização*, eller kritisk bevissthet, som viser til å kunne oppfatte sosiale, politiske og økonomiske motsetninger og handle mot undertrykkende krefter (Freire, 1974). Han fokuserte på årsakene til undertrykkelse og hvilke metoder som kunne tas i bruk for å avdekke maktutøvelse. Målet med å utvikle en kritisk bevissthet var frigjøring av de undertrykte, og literacy var for Freire en forutsetning for denne bevisstheten. Freire beskrev literacy som «reading the word and the world» og mente at befolkningen kunne utfordre oppfatninger og forståelser av samfunnsstrukturer som ble tatt for gitt, gjennom kritisk literacy (Freire & Macedo, 1987). Han argumenterte for at den typen literacyundervisning skolen formidlet, kunne betegnes som en type *banking-model* der læreren fylte elevene opp med kunnskap, mens elevenes egne erfaringer og kulturelle bakgrunn ble oppfattet som irrelevant, og han fremmet en dialogisk tilnærming til literacy. Freires modeller uttrykker et tydelig pedagogisk ståsted, men mangler en spesifisering av hvordan elever og lærere skal arbeide kritisk med tekst. Flere didaktiske retninger innenfor kritisk literacy trekker veksler på kritisk diskursanalyse (se kapittel 3.1.2) i dette arbeidet (Luke, 2019).

Både kritisk literacy og kritisk diskursanalyse hviler på premisset om at informasjon og tekster aldri er nøytrale, men bidrar til å opprettholde og produsere maktstrukturer. Meningsinnholdet i enhver tekst må sees i sammenheng med ståstedet teksten ytres fra, og språket som brukes. Slik kan kritisk literacy bidra til å pakke ut og endre etablerte forestillinger og legge grunnlag for nye tenke- og handlemåter, noe som igjen kan bidra til sosial rettferdighet (Luke, 2014; Vasquez, 2017; Pandya et al., 2021a). Ulike teoretiske paradigmer og tradisjoner har påvirket måten kritisk literacy har blitt forstått på innenfor utdanning (blant annet feministiske teorier, post-kolonialistiske studier og kritisk media-literacy). Felles for disse tilnærmingene er en bevisstgjøring av samspillet mellom ulike diskursive praksiser, asymmetriske maktforhold og sosial likhet og rettferdighet (Luke, 2019). Det har også vært argumentert for at kritisk literacy ikke kan forstås som et enhetlig teoretisk felt, men heller som ulike praksiser (Takeda, 2022) der man bruker tekster og ulike medier til å analysere, kritisere og endre normer og oppfatninger som styrer menneskers sosiale liv (Luke, 2012, s. 5).

I teori og forskning relatert til kritisk literacy som didaktisk metode (Janks, 2010; Luke, 2012, 2019; Mills, 2016; Vasquez et al., 2019; Veum & Skovholt, 2020) vektlegger man både resepsjon og produksjon av tekster. Et annet aspekt som vektlegges, er nødvendigheten av å gi alle elever tilgang til majoritetskulturens språklige ressurser, samtidig som man ivaretar minoritetenes lingvistiske repertoar (Vasquez, 2017). Dette kommer blant annet til uttrykk i Janks' (2010) rammeverk, som ble etablert som et verktøy i kampen mot apartheid i Sør-Afrika. Rammeverket er et eksempel på at didaktiske praksiser innenfor kritisk literacy har fått særlig betydning i samfunn underlagt politiske systemer preget av undertrykkelse. Bevissthet om makten som ligger i språk og tekster, setter befolkningen i stand til å ta et oppgjør med etablerte maktstrukturer og handle for et rettferdig samfunn. Perspektiver fra kritisk literacy-feltet har imidlertid betydning også utover et perspektiv rettet mot forholdet mellom minoritet og majoritet. Janks' modell brukes blant annet i skandinaviske studier om kritisk lesing der maktbegrepet er et utgangspunkt for å studere framstillingen av kjønn eller forholdet mellom produsent og forbruker. Modellen er slik et verdifullt bidrag og kan brukes i arbeid med kritisk lesing av tekster som er viktige og relevante for unge mennesker, som tekster i sosiale medier (se for eksempel Undrum, 2022). I artikkel 1 argumenterer vi likevel for at Janks' rammeverk ikke er tilstrekkelig for å beskrive kritisk lesing innenfor en Skandinavisk utdanningskontekst, men at det bør kombineres med andre perspektiver.

3.2.2. **Kritisk tenkning**

Kritisk tenkning er sentralt i tradisjoner som utdanningssystemene våre bygger på og er en forutsetning for å ivareta demokratiske verdier. En oppøving av individers kritiske tenkning er nødvendig for å respektere dem som mennesker og lære dem å ta selvstendig valg (Bailin & Siegel, 2003). Kritisk tenkning kan kobles sammen med lesing. Brown et al. (2014) beskriver for eksempel kritisk tenkning som en prosess der mennesker interagerer med andre individer eller et gitt materiale – for eksempel en skreven tekst (s. 560). Innenfor utdanningsforskningen og særlig i tilknytning til samfunnsfaget, relateres kritisk tenkning til det pedagogisk-filosofiske grunnbegrepet *bildung* eller *danningstradisjonen*, og de nordiske utdanningssystemene bygger i stor

grad på denne filosofien (Veum et al., 2021; Ryen & Jøsok, 2023). Det kan trekkes linjer fra aspekter som inngår i danningsbegrepet, tilbake til pedagogisk relevante tenkere både fra antikken og renessansen, men ifølge dannelsespedagogen Klafki (2011), fikk begrepet sitt innhold som et resultat av sosiale, politiske og kulturelle strømninger i Europa i årene mellom 1770 og 1830 – i spenningsfeltet mellom opplysningstid og romantikk – også omtalt som tysk idealisme. Klafki kobler danning til et oppbrudd fra føydalstaten og sosiale og politiske autoriteter, ønsket om å sikre borgernes rettigheter og frihet i tillegg til krav om demokratisering og sekularisering. Sentrale aspekter i den klassiske danningsteorien er menneskets selvbestemmelse, evne til fri tenkning og retten til å ta selvstendige valg. Samtidig er ikke dannelsesidealet subjektivistisk. Selvbestemmelse og tankefrihet oppnås når mennesker både tilegner seg og tar oppgjør med kunnskap og verdier som formidles i samfunnet. Målet er at borgere skal bidra til et samfunn med kulturelle, sosiale og politiske goder, og at de skal forstå hva som er gode normer og handlinger (Klafki, 2011). I følge Klafki handler danning om å bli en del av samfunnet, men på en måte som åpner for kritisk tenkning (Ryen & Jøsok, 2023). I lærerintervjuene i artikkel 2 kommer aspekter som kan knyttes til danning opp i flere av samtalene om kritisk lesing.

Kritisk tenkning kan sammen med kritisk literacy relateres til kritisk teori og evnen til å avsløre og motstå ideologisk manipulering og maktutøvelse (Brookfield, 2015). Slike aspekter framheves blant annet i didaktisk forskning knyttet til kritisk tenkning i samfunnsfag (Lim, 2015). Når jeg gir eksempler på hvordan kritisk tenkning kan forstås som noe annet enn kritisk literacy, tar jeg utgangspunkt i psykologisk- og filosofisk orienterte retninger innenfor kritisk tenkning-feltet. Disse retningene kan også betegnes som kritisk-analytisk tenkning (Alexander, 2014; Byrnes & Dunbar, 2014; Schraw & Robinson, 2011) og hviler på filosofiske og psykologiske paradigmer. I konseptualiseringer av kritisk tenkning innenfor utdanningsfeltet trekkes det ofte linjer til Dewey som på starten av 1900-tallet skilte mellom overfladisk tenkning, der en passivt aksepterer informasjon uten å stille spørsmål, og en reflekterende tenkning der en undersøker hva slags betingelser som ligger til grunn for påstander som framsettes (Ferrer et al., 2019). En ofte referert definisjon stammer fra Ennis, som sier at «critical thinking is reasonable reflective thinking that is focused on deciding what to believe or do» (Ennis, 1987, s. 7). Slike definisjoner framstår som vage og fører i liten grad til konkretiseringer av hva kritisk tenkning egentlig er (Kuhn, 1999). Samtidig pekes det på utfordringer med å etablere avgrensede definisjoner og operasjonaliseringer (Bailin, 2002). Det er likevel mulig å trekke ut sentrale aspekter som går igjen i publikasjoner som har til hensikt å gi en oversikt over kritisk tenkning-feltet (Bailin & Siegel, 2003; Byrnes & Dunbar, 2014; Lai, 2011). Til grunn for kritisk tenkning ligger det for det første et definert mål, som å svare på et spørsmål, ta stilling til en påstand eller foreta en handling. Kritisk tenkning innebærer dessuten evnen til å fastslå og etterstrebe gyldighet i vurderinger (Bailin, 2002). Videre omfatter det å analysere og vurdere troverdigheten i det Bailin et al. (1999) omtaler som intellektuelle produkter, som argumenter, påstander og begrunnelser, samtidig som man setter seg inn i og viser respekt for alternative perspektiver og svarer konstruktivt på ulike innspill (Facione, 1990). Innenfor psykologiske tradisjoner beskrives

den kritiske tenkningen som metakognitiv, og den innebærer å ta i bruk ulike strategier, for eksempel for å vurdere gyldigheten i et argument (Lai, 2011). Videre forutsettes kritiske holdninger som vil si å kunne gå åpent inn i problemstillinger, søke alternative svar og vise respekt for legitime intellektuelle autoriteter (Bailin et al., 1999). I rammeverk for kritisk tenkning framheves en *evaluerende epistemologi*. Her erkjenner man at det både finnes ulike framstillinger av virkeligheten, samtidig som man har en tro på at man gjennom resonnering og vurdering av argumentasjon, kan lande på at noen framstillinger er mer gyldige enn andre (Kuhn, 1999; Hofer & Pintrich, 1997). I den praktisk-didaktiske modellen i artikkel 1 legger vi også en evaluerende epistemologi til grunn for kritisk lesing. En sentral diskusjon innenfor feltet kritisk tenkning, som også beskrives i artikkel 2, er om kritisk tenkning skal forstås som generisk eller fagspesifikt. Uavhengig av hvor man stiller seg i denne diskusjonen, er det enighet om at kritisk tenkning forutsetter forkunnskaper, og at forforståelser og erfaringer individet har, vil virke inn på muligheten for å anvende kritisk tenkning i ulike situasjoner (Bailin & Siegel, 2003). Kritisk tenkning slik det presenteres innenfor psykologiske og filosofiske tradisjoner, kan sees i sammenheng med flere av aspektene som trekkes fram i kapittel 3.1.1 og 3.1.3, blant annet betydningen av forkunnskaper, lesing av flere tekster i sammenheng og argumentasjon.

3.2.3. **Kritisk tenkning vs. kritisk literacy i forskningslitteraturen**

Enkelte trekker et tydelig skille mellom kritisk literacy og kritisk tenkning og mener at tradisjonene vanskelig lar seg forene, mens andre har en mer pragmatisk tilnærming. Nedenfor redegjør jeg for forståelser som finnes i forskningsfellesskapet, og hvordan jeg posisjonerer meg i dette spenningsfeltet.

Cervetti og Damico (2001) skiller tydelig mellom *kritisk lesing*, som de knytter til kritisk tenkning-feltet, og *kritisk literacy* og hevder at tilnærmingene og tradisjonene hviler på forskjellige epistemologiske og ontologiske premisser som vanskelig lar seg integrere. Slik de ser det, omfatter kritisk lesing tilnærminger som å undersøke kilder, gjenkjenne forfatterens hensikt, skille mellom fakta og meninger og evaluere begrunnelser. Hensikten med slik lesing er å vurdere om en tekst er valid og troverdig. Slike tilnærminger hviler på en filosofisk oppfatning av at det finnes én riktig tolkning, og at informasjon kan betegnes som enten riktig eller gal. Når det gjelder kritisk literacy, mener de at den tekstlige meningen i denne tradisjonen skapes i sammenheng med den historiske, sosiale og politiske konteksten og i tråd med tradisjoner som har et konstruktivistisk perspektiv på språk og tekst. Utgangspunktet er at ingen tekster er nøytrale og kan formidle én riktig versjon av virkeligheten. I motsetning til kritisk lesing hviler kritisk literacy på en forståelse av at kunnskap og sannhet må forstås i lys av sammenhengen eller diskursen det opptrer innenfor (Cervetti et al., 2001). Med dette som utgangspunkt knyttes kritisk literacy til en form for relativisme, noe som også har vært problematisert i annen forskningslitteratur (Angermuller, 2018). Tabell 2 viser en oversikt over hvordan Cervetti et al. skiller mellom kritisk lesing og kritisk literacy.

Område	Kritisk lesing	Kritisk literacy
<i>Kunnskap</i> <i>Epistemologi</i>	Kunnskap oppnås gjennom sanselig erfaring eller gjennom rasjonell tenkning.	Hva som teller som kunnskap, er ikke naturgitt eller nøytralt. Kunnskap baserer seg alltid på diskursive normer og er slik ideologisk.
<i>Virkelighet</i> <i>Ontologi</i>	Virkeligheten er direkte sansbar og kan derfor tjene som en referanseramme for tolkning.	Virkeligheten kan ikke forstås som noe definitivt og kan ikke fanges gjennom språket. Avgjørelser om hva som er sannhet, kan ikke basere seg på en teori og korrespondanse med virkeligheten, men må bestemmes innenfor lokale fellesskap.
<i>Forfatterens posisjon</i>	Å identifisere en forfatters hensikt og intensjoner er grunnmuren for høyere ordens tekstlig tolkning.	Tekstlig mening er alltid sammensatt, forankret kulturelt og historisk og konstruert innenfor ulike relasjoner preget av makt.
<i>Undervisningsmål</i>	Å utvikle høyere ordens ferdigheter knyttet til forståelse og tolkning.	Å utvikle kritisk sans.

Tabell 2: Forskjeller mellom kritisk lesing og kritisk literacy (Cervetti et al., 2001) (min oversettelse)

Mulcahy (2008) setter også tydelige skiller mellom de to tradisjonene. Hun beskriver kritisk lesing som å være analytisk, vurderende og kreativ, mens kritisk literacy innebærer å avsløre ulikheter i samfunnet, identifisere årsaker til ulikhetene og ta ansvar for å skape endringer. Innenfor både kritisk lesing og kritisk literacy er det sentralt å stille spørsmål til tekstene og problematisere oppfatningene som kommer fram, og begge retninger erkjenner at det finnes ulike perspektiver på en sak. Men der kritisk lesing framhever at det finnes riktige ståsteder, er kritisk literacy opptatt av at det ikke finnes én korrekt posisjon å konstruere mening ut fra. Mulcahy peker på at begge retninger er viktige i utdanning, men framhever at det må skilles mellom dem (Mulcahy, 2008). Distinksjonen som settes opp mellom tradisjonene hos Cervetti et al. (2021) og Mulcahy (2008), brukes også som et utgangspunkt i nyere forskning (Morrison, 2020; Wells et al., 2022).

Macknish (2011) hevder på den andre siden at vi lett kan overse overlappende elementer når vi skiller mellom kritisk tenkning og kritisk literacy. Hun foreslår et rammeverk for kritisk lesing som tar utgangspunkt i at feltet, slik hun ser det, trekker på innsikt fra både kritisk tenkning og kritisk literacy. Kritisk lesing kan forstås som en ferdighet som involverer en rekke prosesser med glidende overganger, og som både innebærer å stille spørsmål ved kilden, vurdere troverdigheten i påstander og skille mellom fakta og meninger i tillegg til å kritisere språk, maktforhold og underliggende ideologier. Disse prosessene er relatert til hverandre og praktiseres ofte av

leseren samtidig (Macknish, 2011). Lignende forståelser av hvordan tradisjonene virker sammen, finner vi hos Brookfield (2015), som påpeker at evnen til å forstå makten som ligger i språket, og språkets mulighet til å mislede, er grunnleggende for å blant annet vurdere troverdighet i argumenter. En pragmatisk orientering er også tydelig hos (Takeda, 2022) som peker på teoretiske spenninger innad i kritisk-literacy feltet. Hun argumenterer for at kritisk literacy må forstås som ulike praksiser, og ikke som et enhetlig teoretisk felt. Jeg hevder i denne avhandlingen at aspekter fra ulike tradisjoner både kan og bør virke sammen i hvordan kritisk lesing undervises i og vurderes i skolen. Jeg argumenterer grundigere for dette ståstedet i kapittel 6. Jeg mener også at definisjoner fra både kritisk tenkning-feltet og kritisk literacy-feltet kan benyttes for å overordnet beskrive hva kritisk lesing er, uten å utelukke perspektiver fra den ene eller andre retningen. Eksempelvis refererer jeg til Janks (2010, 2019) når jeg innledningsvis i denne kappeteksten og i artikkel 2 og 3 definerer kritisk lesing som å stille spørsmål ved hvordan virkeligheten framstilles i tekster og undersøke og utfordre premissene som ligger til grunn.

I dette kapitlet har jeg redegjort for sentrale perspektiver fra leseforskningsfeltet som utgjør det teoretiske utgangspunktet for denne avhandlingen. Videre har jeg vist hvordan ulike retninger kan sees i sammenheng med kritisk tenkning og kritisk literacy. Den teoretiske gjennomgangen viser at kritisk lesing kan forstås ut fra et bredt spekter av tradisjoner og ståsteder. I kapittel 4 redegjør jeg for studiens metode og forskningsdesign.

4. Metode og forskningsdesign

Denne avhandlingen, som kan betegnes som en kvalitativ multimetodisk studie (Mik-Meyer, 2020; Silverman, 2020), omfatter en litteraturgjennomgang (artikkel 1), fokusgruppeintervjuer med lærere (artikkel 2) og analyse av skriftlige elevsvar i kombinasjon med verbal protokoll og øyeskanning av elever (artikkel 3). Jeg kombinerer ulike kvalitative datasett og analysemetoder for å belyse begrepet *kritisk lesing*. I artikkel 3 bruker jeg deskriptiv statistikk for å rapportere frekvenser av ulike elevsvar, men analysemetodene er likevel gjennomgående kvalitative. Mik-Meyer (2020) hevder at det er en fordel å bruke multimetoder framfor mixed-methods. I mixed-methods kombineres kvalitative og kvantitative datasett og analyser (Creswell & Creswell, 2018), noe som innebærer at metodene hviler på ulike paradigmer. Multimetoder hviler derimot ofte på det samme epistemologiske og ontologiske utgangspunktet (Mik-Meyer, 2020). Når det er sagt, plasserer jeg meg, slik jeg argumenterer for i kapittel 1.2.5, i en mellomposisjon med den begrunnelsen at jeg utforsker et komplekst begrep som kan forstås i lys av ulike filosofiske paradigmer. Jeg beskriver i dette kapittelet kort bakgrunnen for valget av de ulike metodene og hvordan de bidrar i prosjektet som helhet, før jeg gir en grundigere beskrivelse av utvalgene og prosedyrene for innsamling av data. Deretter presenterer jeg min analytiske tilnærming til dataene, før jeg redegjør for grep jeg har gjort for å styrke studiens troverdighet. Avslutningsvis beskriver jeg etiske overveielser som er gjort i prosjektet.

4.1. De ulike metodenes bidrag i avhandlingen

Å orientere seg i og vurdere tidligere relevant litteratur gir et solid utgangspunkt for videre forskning (Boote & Beile, 2005; Snyder, 2019). Litteraturgjennomgang som metode kan ha flere formål (Randolph, 2009), og i artikkel 1 er hensikten å kartlegge strømninger i forskningsfeltet for å identifisere sammenhenger mellom ulike teoretiske overbygninger og utvikle en modell for konseptet kritisk lesing. Maxwell (2006) skiller mellom gjennomganger *av* forskning, der hensikten er å oppsummere og syntetisere et forskningsfelt, og gjennomganger *for* forskning der målet er å bidra med innsikt som kan legge grunnlag for videre studier (Maxwell, 2006). Litteraturgjennomgangen i artikkel 1 har begge disse funksjonene i avhandlingen. Hensikten er både å samle perspektiver fra ulike studier om kritisk lesing i en skolekontekst for å operasjonalisere begrepet og å bidra med innsikt som former designet i artikkel 2 og 3. Den praktisk-didaktiske modellen i artikkel 1 brukes som et analytisk rammeverk i artikkel 2, og én av dimensjonene fra modellen brukes for å operasjonalisere kritisk lesing i artikkel 3.

I artikkel 2 gjennomfører jeg fokusgruppeintervjuer med lærere. Intervju som metode bidrar til at vi kan forstå verden fra menneskers synspunkt og få innsikt i erfaringer og opplevelser (Brinkmann & Kvale, 2015). I en undersøkelse av kritisk lesing innenfor en norsk skolekontekst, er det viktig å finne ut hvordan lærere forstår begrepet. Kritisk lesing er framhevet i læreplanen, som lærerne bruker som utgangspunkt for undervisningen. Jeg valgte fokusgruppeintervjuer framfor individuelle intervjuer fordi metoden kan egne seg til å undersøke sammensatte konsepter som ikke er inngående utforsket (Silverman, 2020). Selv om kritisk lesing ikke er noe

helt nytt i norsk skole og læreplanverk, mener jeg at vektleggingen av kritiske perspektiver i LK20 utfordrer lærere til i større grad enn tidligere å tenke over hva slike perspektiver innebærer. Intervjuet som metode kan brukes til ulike formål, blant annet til å samle informasjon som skal tjene forskningsobjektet, teste og identifisere ulike variabler og sammenhenger, og validere funn fra andre studier (Cohen et al., 2018). Gjennom intervjuene i artikkel 2 undersøker jeg kritisk lesing, og lærernes perspektiver og erfaringer bidrar til en operasjonalisering av forskningssubjektet. Intervjuene brukes også til å undersøke om dimensjonene som etableres i artikkel 1, faller sammen med lærerens forståelser av begrepet og om det er ulikheter i hvordan kritisk lesing beskrives innenfor ulike fag. Studien i artikkel 2 bidrar slik med en første utprøving av den praktisk-didaktiske modellen.

I artikkel 3 tar jeg i bruk ulike metoder. Jeg analyserer skriftlige elevsvar fra en standardisert prøve og bruker deskriptiv statistikk for å rapportere svarmønstre. Videre gjennomfører jeg verbal rapportering i kombinasjon med øyeskanning med et mindre utvalg elever mens de løser de samme leseprøveoppgavene. Kombinasjonen av metoder gir meg mulighet til å si noe om utbredelse av typer svar i tillegg til å gå mer i dybden på hva slags strategier som kan ligge bak svarene. Både skriftlige elevsvar, verbal rapportering og øyeskanning kan betegnes som prosessdata. Prosessdata vil si data som direkte eller indirekte gir informasjon om tankeprosesser, strategier og tilnærminger som deltakere bruker når de leser, tolker og formulerer løsninger på ulike oppgaver (Ercikan & Pellegrino, 2017). Prosessdata kan benyttes for å generere, teste og evaluere slutninger som trekkes fra prøvesvar til det overordnede konstruktet. Slik brukes denne typen data til å forbedre og utvikle oppgavedesign og sikre validiteten i vurderingsverktøy (American Educational Research Association et al., 2014). Bruk av prosessdata i utvikling og analyse av prøver, har blitt vanligere ettersom digitale prøver har blitt mer utbredt. Dette gir mulighet til å innhente data om elevers tidsbruk og hvordan de navigerer for å løse ulike oppgaver, i tillegg til større mulighet for å gjennomføre øyeskanning for å få innsikt i ulike forståelsesprosesser (Maddox, 2023). Siden prosessdata gir informasjon om strategier og ulike måter å løse en oppgave på, kan slike data også bidra med informasjon om hva ulike konstrukt innebærer og brukes som utgangspunkt for undervisning (Ercikan & Pellegrino, 2017; Hubley & Zumbo, 2017). I denne avhandlingen gir prosessdata kunnskap om elevers lesestrategier knyttet til kritisk lesing. Å bruke en standardisert prøve som verktøy for å samle inn data innebærer også å operasjonalisere kritisk lesing og samsvarer slik med avhandlingens overordnede forskningsspørsmål.

4.2. Utvalg

I denne delen redegjør jeg både for utvalgene som utgjør utgangspunktet for analyse i de tre artiklene, og utvalget av tekster og oppgaver som ble brukt i datainnsamlingen i artikkel 2 og 3, og som eksempeltekst i artikkel 1.

4.2.1. Utvalg som utgjør utgangspunkt for analyser

Utvalget av litteratur i artikkel 1 kan betegnes som et formålstjenlig utvalg (Cooper, 1988) der vi tar utgangspunkt i skandinavisk forskningslitteratur som ofte er sitert, knyttet til kritisk lesing av

sakprosaetekster. Gjennomgangen er ikke uttømmende, og vi går gjennom sentrale og ofte refererte publikasjoner. I studier av konsepter som har blitt forstått på forskjellige måter og undersøkt av forskere innenfor ulike disipliner, er det lite hensiktsmessig å ta sikte på en systematisk og uttømmende litteraturgjennomgang (Snyder, 2019). Målgruppen eller publikummet for gjennomgangen er også styrende for utvalget vårt (Randolph, 2009). Vi retter oss mot andre deltakere i forskningsfellesskapet, men ønsker også å nå ut til lærere, og intensjonen er at den praktisk-didaktiske modellen vi utvikler, skal tas i bruk i skolen. På grunn av disse to målgruppene inkluderer vi både akademiske forskningsartikler og didaktiske bokutgivelser som er rettet mot lærere og lærerstudenter, i utvalget.

Arbeidet med denne avhandlingen har foregått mellom 2019 og 2023, og deler av data-innsamlingen har vært påvirket av covid-19 pandemien. Det var særlig krevende å benytte stringente utvalgsmetoder i arbeidet med artikkel 2 og 3 på grunn av begrensede muligheter for å reise og restriksjoner knyttet til smittevern. Utvalget av de syv elevene i artikkel 3 og lærerne i artikkel 2 kan overordnet betegnes som bekvemmelighetsutvalg (Cohen et al., 2018) der jeg tok utgangspunkt i de deltakerne jeg fikk tilgang til under rekrutteringen. I rekrutteringen av elevene rådførte jeg meg med elevenes lærere for å sikre at elevene var komfortable med å snakke om sin egen lesing. Dette utdypes nærmere i kapittel 4.6. under etiske overveielser. Hverken lærere eller elever i de to studiene representerer noen utover seg selv (Cohen et al., 2018), men som jeg presiserer i de to artiklene, var ikke hensikten min å generalisere til en større gruppe. I begge studiene hadde jeg imidlertid en intensjon om å gjennomføre et formålstjenlig utvalg (Cohen et al., 2018). I studien som danner utgangspunkt for artikkel 3, ønsket jeg å ha flere deltakere i den verbale rapporteringen, både for å sikre en jevnere fordeling av kjønn og for å kunne si noe om elever på ulike ferdighetsnivåer. Også i intervjuene som artikkel 2 bygger på, ønsket jeg å sikre en bredde i lærernes ansiennitet og utdanning, og jeg ønsket i utgangspunktet å sette lærerne sammen i rene faggrupper.

Elevsvarene som analyseres i artikkel 3, er hentet fra gjennomføringen av nasjonale prøver i lesing for 8. trinn i 2018 og 2019. Dataene omfatter både elevs avkryssninger på en flervalgsoppgave og elevs svar på en åpen oppgave der de har formulert svaret selv. Datagrunnlaget for elevsvarene er grundig redegjort for i artikkel 3, men svarene på begge oppgavene er basert på et utvalg på rundt 30 000 elever. Dette utgjør om lag halvparten av elevene som besvarte oppgavene i henholdsvis 2018 og 2019.

4.2.2. Utvalg av tekster og oppgaver

Som jeg presiserer i kapittel 1.2.1, har både teksten og leseoppgaven innvirkning på leseforståelsen, og begge disse aspektene har en sentral plass i artiklene. I artikkel 1 har vi valgt ut tre tekster for å illustrere hvordan de ulike dimensjonene i den praktisk-didaktiske modellen kan konkretiseres. Vi ønsket å bruke et rikt tekstkompleks som kunne illustrere bredden i hva kritisk lesing omfatter. Tekstene var publisert samtidig og omhandlet et omdiskutert tema. I artikkel 2 og 3 har jeg valgt tekster og oppgaver fra nasjonale prøver i lesing, begrunnelser for dette valget gis i artiklene og i kapittel 1.2.2. I artikkel 2 gjorde jeg et utvalg av tekster som lærere skulle diskutere, og et sentralt utvalgs-kriterium var at tekstene skulle belyse ulike sider ved kritisk

lesing. I artikkel 3 valgte jeg ut to tekster med en tilhørende oppgave til hver tekst. Begge tekstene har et samfunnsfaglig innhold og begge oppgavene utfordrer elevene til å identifisere et tekstlig bevis. Dette er en sentral leseutfordring innenfor samfunnsfag, noe som beskrives grundigere i artikkelen.

4.3. Prosedyrer for datainnsamling

4.3.1. Litteraturgjennomgang

I flere publikasjoner beskrives ulike måter å gjennomføre en litteraturgjennomgang på (Grant & Booth, 2009; Snyder, 2019). I artikkel 1 går vi gjennom publisert og fagfellevurdert materiale, noe som munner ut i vurdering og oppsummering av eldre og nyere litteratur. Vi redegjør for prosessen ved å beskrive inkluderings- og ekskluderingskriterier samt søkestrategier, og vi gir en narrativ framstilling av hvordan vi syntetiserer materialet og gjennomfører en innholdsanalyse av dataene. Slik kan gjennomgangen forstås som det Grant og Booth (2009) betegner som en *literature review*. Vi tar for oss ulike teoretiske overbygninger i tidligere forskning og organiserer gjennomgangen etter dimensjoner som trer fram innenfor ulike studier, og gjennomgangen har slik en konseptuell organisering (Randolph, 2009). Som jeg påpeker flere steder i denne avhandlingen, er *kritisk lesing* et komplekst begrep som kan forstås i lys av ulike teoretiske tradisjoner og filosofiske paradigmer. I litteraturgjennomganger av sammensatte felt kan man støtte seg på prinsipper for en integrerende gjennomgang eller *integrative review* (Torraco, 2005; Whitemore & Knafl, 2005). I en integrerende gjennomgang sammenstiller man representativ litteratur om et emne på en integrerende måte, med mål om å generere nye rammeverk for eller perspektiver på emnet som undersøkes. Å syntetisere litteratur på denne måten vil si at gjennomgangen binder sammen strømninger i forskningen og legger vekt på noen hovedelementer framfor å systematisk rapportere hva tidligere forskning har vist (Torraco, 2005). En slik gjennomgang samler samtaler fra flere forskningsfelt som kan ha rot i ulike paradigmer (Cronin & George, 2023).

I arbeidet med litteraturgjennomgangen har vi tatt utgangspunkt i Coopers (1988) fem anbefalte steg. Vi startet med å formulere et overordnet forskningsspørsmål. Målet var å identifisere teoretiske dimensjoner ved kritisk lesing av sakprosa som kommer til uttrykk i skandinavisk utdanningsforskning, nærmere bestemt innenfor norsk og samfunnsfag. Videre bestemte vi hvilke kriterier som skulle danne utgangspunkt for inkluderingen og ekskluderingen av ulike publikasjoner, slik det beskrives i artikkel 1. Neste steg var selve datainnsamlingen. Innsamlingen av litteratur foregikk i perioden fra begynnelsen av våren 2020 til slutten av høsten 2022, og det var jeg som førsteforfatter som gjorde det overordnede søket etter litteratur. Deretter tok jeg de innsamlede artiklene tilbake til mine medforfattere, som evaluerte materialet. Cooper beskriver nødvendigheten av å konferere med flere fagpersoner i feltet for å identifisere manglende publikasjoner som burde inkluderes i gjennomgangen. Videre analyserte vi data-materialet, før vi i fellesskap bestemte hvilke dimensjoner vi ønsket å framheve i presentasjonen av gjennomgangen.

4.3.2. Fokusgruppeintervju

I fokusgruppeintervjuer etableres det kunnskap og forståelser av et konsept eller tema i interaksjon mellom ulike deltakere som er engasjert i kollektiv aktivitet (Kitzinger & Barbour,

1999). I artikkel 2 diskuterer lærere ulike spørsmål og tekster knyttet til temaet kritisk lesing av sakprosa. Fokusgrupper består av et lite utvalg personer som deler de samme karakteristikkene, i dette tilfellet lærere som arbeider i ungdomsskolen og underviser i enten norsk, samfunnsfag eller begge fag. I metodelitteraturen anbefales et gruppeantall på seks –ti deltakere (Cohen et al., 2018; Silverman, 2020). I min studie var det mer hensiktsmessig med et mindre antall for å sikre interaksjon mellom deltakerne og at alle kom til orde (Braun & Clarke, 2013). Videre så jeg det som en fordel at deltakerne i hver gruppe kjente hverandre fra før, slik at de kunne diskutere med utgangspunkt i felles opplevelser (Macnaghten & Myers, 2004). Utgangspunktet for samtalene var tekster lærerne hadde fått tilsendt i forkant. Bruk av denne typen artefakter i intervjuer kan bryte ned kommunikasjonsbarrierer mellom forskeren og intervjuobjektene. Oppmerksomheten flyttes fra deltakernes personlige rapportering av generelle forståelser og over til beskrivelser av og refleksjoner rundt artefaktene (Bahn & Barratt-Pugh, 2013), i dette tilfellet ulike fagtekster. Tekstene ga i tillegg lærerne et felles utgangspunkt for å snakke om kritisk lesing av sakprosa-tekster (se vedlegg 7).

I forkant av intervjuene utarbeidet jeg en semistrukturert intervjuguide med forholdsvis åpne spørsmål og temaer jeg ønsket å ta opp (se vedlegg 3). Intervjuguiden og tekstene ble pilotert med en gruppe lærerstudenter, og det ble ikke gjort endringer da spørsmålene så ut til å fungere godt, og tekstene jeg hadde valgt ut, ga rom for diskusjoner. Jeg inntok først og fremst en rolle som moderator i samtalene, og hovedmålet mitt var å få fram flest mulig perspektiver på temaet kritisk lesing (Brinkmann & Kvale, 2015). Samtidig var jeg opptatt av å holde gruppene innenfor temaet som ble diskutert, og jeg forsøkte å få fram flere perspektiver enn det som allerede var sagt i den aktuelle gruppen og i andre grupper (Macnaghten & Myers, 2004). Jeg innledet intervjuene med å fortelle deltakerne at jeg ønsket at de skulle snakke mest mulig med hverandre, og at de ikke trengte å vente på spørsmål fra meg. Jeg framhevet slik at jeg ønsket en løs samtalestruktur (Brinkmann & Kvale, 2015). Ifølge Morgan (2012) er det første spørsmålet i fokusgruppesamtaler viktig. Han anbefaler å innlede med et spørsmål som både skaper mulighet for å uttrykke et bredt spekter av perspektiver, og noe som er enkelt for deltakerne å svare på. Jeg valgte å innlede intervjuene med at lærerne hver for seg skulle skrive ned hva de la i begrepet *kritisk lesing*, og etterpå dele det de hadde skrevet, med resten av gruppen. Dette ga alle deltakerne mulighet til å bidra i samtalen fra starten av, og denne oppstarten var med på å skape rom for ulike perspektiver som lærerne kunne hekte samtalen på videre i intervjuet (Morgan, 2012). Datainnsamlingen foregikk på skolene mellom april og oktober 2022.

4.3.3. Elevsvar fra leseprøver

Elevsvarene i artikkel 3 er innhentet fra gjennomføringen av nasjonale prøver i 2018 og 2019 og kan betegnes som sekundærdata. Sekundærdata vil i denne sammenhengen si at datamaterialet opprinnelig ble samlet inn for et annet formål, enten av forskeren selv eller av andre (Cohen et al., 2018). Sekundærdata kan brukes til å besvare nye forskningsspørsmål, eller de kan analyseres fra et annet perspektiv enn det som var utgangspunktet (Cohen et al., 2018). De nasjonale prøvene i lesing for 2018 og 2019 ble utviklet av Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Jeg er selv en del

av fagmiljøet og har vært med på å utvikle de to prøvene som oppgavene er hentet fra. Formålet med de nasjonale prøvene beskrives nærmere i kapittel 1.2.2, og de utvikles, prøves ut og gjennomføres etter strenge krav som ligner en forskningsundersøkelse. Heaton (2008) skiller mellom ulike typer sekundæranalyser, og analysen jeg gjør i artikkel 3, kan betegnes som en *supplementær analyse*. I supplementær analyse gjøres det en dypere analyse av et underutvalg av de originale dataene, og det legges vekt på et tema eller et aspekt som i liten grad var undersøkt i den opprinnelige analysen. I de nasjonale prøvene måles lesing som grunnleggende ferdighet, mens jeg i artikkel 3 spesifikt undersøker elevers lesestrategier når de skal identifisere argumentasjonselementer. Videre kan sekundæranalysen jeg gjør, betegnes som en *assortert analyse* der jeg bruker eksisterende data sammen med nye data i den samme studien (Heaton, 2008). Jeg bruker elevsvarene fra nasjonale prøver i kombinasjon med data fra verbalprotokoll og øyeskanning for å besvare forskningsspørsmålet i artikkelen.

Bruk av sekundærdata kan gi tilgang til et omfattende datamateriale. Datamaterialet fra de nasjonale prøvene er basert på populasjonsdata, det vil si at de gir informasjon om alle 8. klassinger i Norge, og det hadde ikke vært mulig for meg alene å samle inn et materiale av denne størrelsen. Storskala-data kan betegnes som robuste og kan sikre validiteten i slutningene som trekkes (Cohen et al., 2018). I mitt tilfelle gjør dataene det mulig å si noe generelt om norske elevers svarmønstre på oppgaver som krever at de identifiserer argumentasjonselementer. Det er imidlertid også utfordringer med å bruke sekundærdata. Formålet med studien man skal gjennomføre, må være forenelig med den opprinnelige datainnsamlingens formål (Cohen et al., 2018). Det kan argumenteres for at dette er tilfellet i studien i artikkel 3. Nasjonale prøver skal teste elevers grunnleggende ferdigheter i lesing i alle fag slik det er beskrevet i læreplanen. I læreplanen framheves bevissthet og kjennskap til strategier som en del av denne ferdigheten, og også i rammeverket for nasjonale prøver i lesing påpekes det at lesere må ha kjennskap til ulike strategier. I tillegg framheves det i rammeverket at gode lesere har evnen til å forstå hva slags bevis som brukes for å belegge påstander (Utdanningsdirektoratet, 2022). Nasjonale prøver måler imidlertid ikke elevers kunnskap om lesestrategier direkte, slik tilfellet er i for eksempel PISA-undersøkelsen, der elevene i spørreskjemaet skal gjenkjenne strategier de anser som hensiktsmessige for ulike formål (Magnusson & Frønes, 2020). Dessuten må det tas i betraktning at dataene er innhentet i en prøvesituasjon. Det har vist seg at særlig svake lesere bruker tekst-takingsstrategier for å kompensere for faktorer som dårlig språkforståelse, og at de blant annet leter etter ord som matcher spørsmålet de får, framfor å lese med forståelse (Rupp et al., 2006). Slik kan det settes spørsmålsteget ved om alle svarene på oppgavene gir innsikt i lesestrategier.

4.3.4. Verbal protokoll i kombinasjon med øyeskanning

I artikkel 3 bruker jeg i tillegg verbal protokoll (Ericsson & Simon, 1993) som metode for å undersøke elevers strategier når de besvarer oppgaver i en standardisert prøve. I studien gjøres det en retrospektiv verbal rapportering (Leighton, 2017; Padilla & Leighton, 2018), men deltakerne får støtte av en video av deres egen lesing i form av øyeskanningsdata. Til sammen utgjør dette en metode som betegnes som *cued retrospective reporting* (van Gog et al., 2005). Den verbale rapporteringen i artikkel 3 betegnes også som verbal analyse og egner seg når

deltakerne skal løse forståelsesoppgaver som reflekterer prosesser i langtidsmindet som å skulle forklare noe, se sammenhenger eller komme med begrunnelser (Leighton, 2017). Jeg stilte elevene spørsmål for å få innsikt i forståelsesprosessen, og intervjuguiden var relativt åpen og løst strukturert slik at det var mulig å be elevene om å utdype eller oppklare (Leighton, 2017) (se vedlegg 5). Jeg valgte å gjøre en retrospektiv verbal rapportering, altså en muntlig gjennomgang av lesingen etter at elevene hadde lest, fordi det er krevende, særlig for yngre og uerfarne lesere, å rapportere egne tanker samtidig som de skal løse en oppgave. Dette kan medføre høy kognitiv belastning. Samtidig innebærer retrospektiv rapportering alltid usikkerhet fordi deltakerne kan glemme hva de har tenkt, eller oppgi andre strategier enn de faktisk har brukt (van Gog et al., 2005). Her bidrar øyeskanningsdataene både som en støtte for deltakerne i sin egen rapportering og som et verktøy for å sikre validiteten i de verbale rapporteringene. Jeg kunne for eksempel se om deltakernes faktiske lesing samsvarte med rapporteringen, for eksempel når de oppga hvor i teksten de startet å lese, eller om det var deler av teksten de tillot mer vekt enn andre deler. Øyeskanning kan benyttes alene for å få innsikt i elevers leseprosesser, men det anbefales at metoden brukes i kombinasjon med verbale data for å sikre gyldighet i slutningene som trekkes (Holmqvist, 2015).

Også tidligere studier har undersøkt elevers svarmønstre i standardiserte prøver gjennom øyeskanningsdata (se for eksempel Krstić et al., 2018; Solheim & Uppstad, 2011). En fordel ved slike data er at de kan gi innsikt i ubevisste prosesser hos leseren, som kan være vanskelige å få tilgang til gjennom verbal rapportering av strategier (Clarke et al., 2017; Salmerón et al., 2018). Det kan imidlertid hevdes at øyeskanningsdata er best egnet til å undersøke enkle leseprosesser, som avkodingsferdigheter og i mindre grad avanserte forståelsesprosesser, som kritisk lesing. Grunnen til dette er at slike prosesser ikke nødvendigvis er synlige gjennom øyets bevegelse. Øyeskanningsstudier krever presisjoner i målinger, noe som medfører at tekstene som brukes som stimuli, ofte er enkle og korte, og i mindre grad legger opp til avanserte prosesser (Salmerón et al., 2018). Samtidig finnes det eksempler på studier som har undersøkt kritisk lesing med bruk av øyeskanningsdata i kombinasjon med andre prosessdata, og spesielt i sammenheng med å skulle identifisere kildeinformasjon (se for eksempel Brand-Gruwel et al., 2017; Tsai et al., 2022).

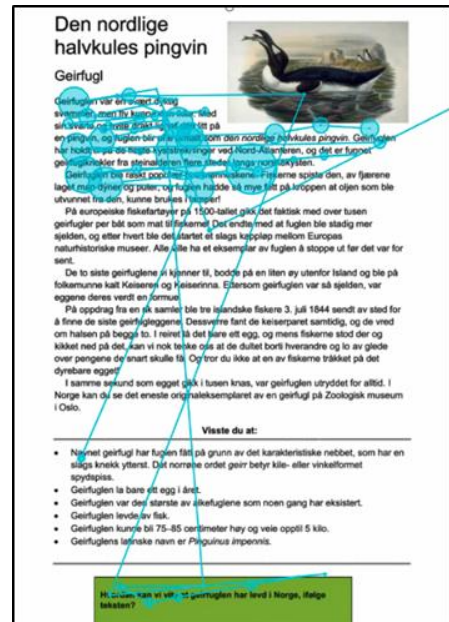
I artikkel 3 er hensikten å få et overordnet inntrykk av hvordan elevene leser en tekst, og jeg inntar en observerende tilnærming (Duchowski, 2017) i innsamlingen, analysen og rapporteringen av øyeskanningsdataene. Jeg var interessert i å identifisere leserekkefølge og hvilke områder av teksten som ble tillagt mest vekt under lesingen. *Fikseringer* og *sakader* er de enhetene som oftest analyseres i studier av øyebevegelser (Carter & Luke, 2020; Lai et al., 2013). Fiksering vil si en tidsperiode der øynene er fiksert mot ett spesifikt punkt i teksten og tar inn visuell informasjon. De fleste fikseringer er relativt korte, men varierer i lengde avhengig av den visuelle stimulusen og oppgavens kompleksitet i tillegg til ferdighetene og oppmerksomheten til testdeltakeren. Sakader er øyebevegelser fra én fiksering til den neste (Rayner, 2009). Figur 1 viser eksempler på fikseringer og sakader hos en av elevene i artikkel 3. Jeg

utarbeidet et manus med instruksjoner for øyeskanningen (se vedlegg 4). Det var blant annet nødvendig å gi deltakerne informasjon om hvor viktig det var å sitte mest mulig stille for å sikre presisjon i innsamlingen (Carter & Luke, 2020). Videre er det å bli øyeskannet mens man leser, en unaturlig situasjon, og elevene skulle besvare oppgaver fra nasjonale prøver i lesing. Situasjonen kunne på den måten minne om en testsituasjon, og det var avgjørende å sikre at alle som deltok, fikk nok informasjon i forkant og skape en stemning som ikke gjorde dem ubekvemme. Både manuset og intervjuguiden ble pilotert på to elever. Etter piloteringen ble det gjort noen mindre endringer i manuset, og jeg inkluderte en veiledning om hva elevene skulle gjøre dersom de ikke klarte å besvare oppgaven. Data-innsamlingen foregikk på Universitetet i Oslo i juni 2021, og vi var to forskere til stede under den verbale protokollen og øyeskanningen. Innsamlingen ble innledet med en kalibrering av øyets bevegelser (Carter & Luke, 2020; Oranje et al., 2017) for å sikre en mest mulig presis og autentisk gjengivelse av deltakerens lesing. Etter øyeskanningen fikk elevene se filmen av sin egn lesing, og dette var utgangspunktet for den verbale protokollen.

4.4. Analytisk tilnærming

I denne avhandlingen gjennomfører jeg kvalitative innholdsanalyser (Hsieh & Shannon, 2005) av ulike typer tekstdata, nærmere bestemt publiserte vitenskapelige arbeider, transkripsjoner fra intervjuer og verbal rapportering og skriftlige elevsvar. Jeg legger vekt på mening og innholdet i den skrevne teksten (Krippendorff, 2019). Målet med alle typer innholdsanalyse er å utvikle kunnskap om fenomenet som undersøkes, og se etter mønstre og temaer i materialet (Hsieh & Shannon, 2005). Kvalitative innholdsanalyser kan gjennomføres på ulike måter avhengig av forskningsspørsmålene, men resulterer eller tar utgangspunkt i ulike kategorier og/eller temaer. Kategorier kan betegnes som innhold på et bokstavelig nivå med liten grad av tolkning og abstraksjon, mens temaer etableres på bakgrunn av forskerens tolkninger og kan betegnes som en rød tråd som går gjennom de ulike kategoriene (Lindgren et al., 2020).

Jeg tar i bruk prinsipper fra både konvensjonell og direkte innholdsanalyse. Konvensjonell innholdsanalyse vil si at forskeren har en induktiv tilnærming der det empiriske materialet styrer kategoriene og temaene som etableres. I en direkte innholdsanalyse har forskeren en deduktiv tilnærming og tar utgangspunkt i tidligere teori eller etablerte modeller og rammeverk (Hsieh & Shannon, 2005; Fauskanger & Mosvold). Jeg har både en eksplorerende (Stebbins, 2011) og teoretisk drevet tilnærming der jeg kombinerer disse utgangspunktene. I analysen av litteratur i artikkel 1 gjør jeg en induktiv empirisk drevet analyse der tekstene som analyseres, styrer



Figur 1: En av elevenes lesing. Sirklene uttrykker *fiksinger*. Størrelsen på sirklene varierer avhengig av lengden på fikseringene. Strekene mellom fikseringene er *sakader*.

kodeprosessen og temaene som etableres (Elo & Kyngäs, 2008). I analysen av lærerintervjuene i artikkel 2 bruker jeg dimensjonene som er utviklet i den praktisk-didaktiske modellen, som overordnede temaer og gjør en deduktiv analyse (Elo & Kyngäs, 2008). I kodeprosessen startet jeg med å identifisere ulike kategorier i datasettet og samlet disse under de overordnede temaene fra den praktisk-didaktiske modellen (se vedlegg 6). Jeg undersøkte også om og i hvilken grad lærerne knyttet kritisk lesing til fagspesifikke teksttilnæringer, eller om beskrivelsene deres var uttrykk for en mer generisk forståelse. I artikkel 3 kombinerer jeg ulike tilnæringer i analysen. I den første delen av analysen foretar jeg en induktiv analyse av elevsvarene, og etablerer ulike kategorier av elevsvar. Videre har jeg en mer deduktiv tilnærming der jeg tar utgangspunkt i teori om lesestrategier og hvordan lesere trekker ulike typer slutninger (Kintsch, 1998; McNamara & Magliano, 2009; Dinsmore & Alexander, 2016). Jeg undersøker om elevsvarene gir uttrykk for at elevene tar utgangspunkt i både forkunnskaper og det tekstlige innholdet når de besvarer oppgavene. I den andre delen av analysen der de verbale dataene analyseres, ser jeg elevenes svar i sammenheng med kategoriene jeg etablerer i analysen av skriftlige elevsvar. Deretter bruker jeg den samme teoridrevne tilnærmingen med utgangspunkt i lesestrategier og slutnings-taking. Kombinasjonen av en eksplorerende og teoretisk drevet tilnærming i analysene gir meg mulighet til å både utforske kritisk lesing bredt og teste ut rammeverk som etableres i avhandlingen.

Alle analysene gjennomføres i et samspill mellom datasettet, forskningens kontekst og min egen posisjon. Innenfor et kvalitativt paradigme er forskerens subjektivitet, hvem jeg er, og hva jeg bringer inn i prosjektet, en integrert del av analysene (Braun & Clarke, 2022). Ifølge Krippendorff (2019) hviler innholdsanalyse på et premiss om at tekster ikke har en egen gitt mening som kan bli funnet, men at de får mening i møte med leseren, som i mitt forskningsprosjekt vil si meg som forsker. Analysene jeg gjør, er for eksempel preget både av kunnskapen jeg har som prøve-utvikler, og det at jeg i andre sammenhenger har analysert og rapportert data fra nasjonale leseprøver. I analysen av forskningslitteratur har vi en induktiv tilnærming, men alle forsknings-analyser vil på et eller annet nivå være påvirket av teori, forskning og kunnskap forskere bringer inn i prosjektet (Hsieh & Shannon, 2005). I analysene av lærerintervjuene, der jeg ser etter dimensjoner som er utviklet og etablert i litteraturgjennomgangen, er dette styrende for tolkningene mine, og andre elementer kan lett overses i analysen. Subjektivitet i kvalitative analyser skal ikke kontrolleres og bør forstås som en styrke (Braun & Clarke, 2022), men for at slutningene som trekkes i analysene, skal kunne legitimeres, må forskeren gi rike beskrivelser av de kontekstuelle faktorene (Krippendorff, 2019). Jeg kommer tilbake til dette i kapittelet nedenfor om forskningens troverdighet (kapittel 4.5).

4.5. Forskningens troverdighet

I kvantitative studier er det vanlig å bruke begrepene *validitet* og *reliabilitet* i redegjørelsen av forskningens troverdighet. Det har vært en omfattende debatt om disse begrepene automatisk lar seg overføre til kvalitativ forskning (Creswell & Creswell, 2018; Creswell & Poth, 2018), og det finnes eksempler på bruk av alternative begreper som *kredibilitet*, *overførbarhet* og *bekreftelse* (Lincoln & Guba, 1985). Jeg har valgt å ta utgangspunkt i metodelitteratur som bruker begrepene *validitet* og *reliabilitet* innenfor kvalitative studier (Creswell & Poth, 2018; Silverman, 2020). Validitet forstår jeg som gyldigheten i forskerens slutninger og i hvilken grad tolkningen av

dataene er støttet av evidensen, teoriene og metodene som tas i bruk (Morse, 2015; Cohen et al., 2018; Creswell & Plano Clark, 2018). Reliabilitet forstår jeg som grep forskeren gjør for å sikre stabiliteten i observasjonene og tolkningen som gjøres på bakgrunn av dem (Cohen et al., 2018). Trusler mot validiteten og reliabiliteten kan aldri elimineres fullstendig, men åpenhet og bevissthet om de to aspektene kan bidra til å styrke forskningens troverdighet (Cohen et al., 2018).

4.5.1. Validitetsstrategier

Jeg har gjort flere grep for å oppnå gyldighet i slutningene jeg trekker i dette prosjektet. For det første utforsker jeg kritisk lesing gjennom flere metoder, og innad i prosjektet finnes det eksempler på at jeg triangulerer ulike metoder for å styrke tolkningene jeg gjør (Denzin, 1970; Flick, 2018). Bruk av ulike metoder betegnes som en egnet strategi for å sikre robuste resultater og etablere et grunnlag for å trekke gyldige slutninger (Patton, 2015, s. 90). For å operasjonalisere kritisk lesing i en norsk skolekontekst tar jeg utgangspunkt i forskningslitteratur i artikkel 1, mens jeg i artikkel 2 undersøker om og i hvilken grad dimensjonene fra litteraturen overlapper med læreres forståelser i fokusgruppeintervjuer. Triangulering som validitetsstrategi bør resultere i at det tilføres kunnskap som det ikke hadde vært mulig å tilføre med én metode alene, slik at forskningens kvalitet styrkes (Flick, 2018). Dette blir blant annet tydelig i metodetrianguleringen jeg gjør innad i artikkel 3. I analysen av skriftlige elevsvar identifiserer jeg svarmønstre hos elevene, og på bakgrunn av svarene danner jeg hypoteser om hva elevene har tenkt, og hvilke lesestrategier de har brukt. Den verbale analysen brukes for å styrke hypotesene som formuleres, og selv om analysen her kun forklarer hva de syv elevene som deltok i undersøkelsen har tenkt, kan den gi innsikt som kan bidra til å forklare svarmønstre i en større gruppe av elever (se kapittel 4.5.3). Jeg undersøker i tillegg kritisk lesing fra ulike teoretiske perspektiver. De teoretiske utgangspunktene som avhandlingen hviler på, beskrives av flere som motsetninger, noe jeg redegjør for i kapittel 3.2.3. Teoritriangulering er hensiktsmessig for å oppnå bredde og dybde i analysene (Flick, 2018), noe som er nødvendig i utforskningen av kritisk lesing, slik jeg argumenterer for i kapittel 1.2.1 og i artikkel 1.

Flere steder i avhandlingen inkluderer jeg kritiske refleksjoner over hvordan min faglige bakgrunn er med på å forme prosjektets forskningsspørsmål, metoder, analyse og konklusjoner. Refleksivitet i forskning er en kritisk refleksjon over kunnskapen som produseres i forskningsprosessen og hvordan denne kunnskapen er generert (Guillemin & Gillam, 2004). Dette innebærer at forskeren setter seg selv i forgrunnen og viser hvordan egne verdier og erfaringer påvirker innsamling av data, tolkninger og forskningens bidrag og kan sette begrensninger i forskningsprosessen (Creswell & Poth, 2018; Weiner-Levy & Popper-Giveon, 2013). I denne kappeteksten framhever jeg min faglige bakgrunn. Et slikt grep er blant annet med på å begrunne hvorfor tekster og oppgaver fra nasjonale prøver er brukt som utgangspunkt for å studere kritisk lesing i artikkel 2 og 3. Refleksiviteten min kommer også til uttrykk når jeg i artiklene eksemplifiserer hvordan tilnærmingen min kan problematiseres og til tider setter begrensninger for hvordan kritisk lesing forstås. I artikkel 3 peker jeg for eksempel på det problematiske i å måle kritisk lesing gjennom en standardisert prøve. Gjennom hele prosjektet har jeg etterstrebet å gi rike beskrivelser av konteksten de tre studiene kan plasseres innenfor. Dette gjelder også den nasjonale konteksten som har vært med på å forme studiens forskningsspørsmål og design. Rike

beskrivelser gir også leseren mulighet til å reflektere over i hvilken grad forskningen lar seg overføre til andre kontekster (Creswell & Poth, 2018). I alle artiklene og i denne kappeteksten beskriver jeg for eksempel den norske konteksten og læreplanen og hvordan kritisk lesing har blitt framhevet i skolens styringsdokumenter de siste årene.

4.5.2. Reliabilitetsstrategier

Reliabilitetsstrategier i kvalitativ forskning bygges inn i de ulike fasene av et forskningsprosjekt, som i innsamling og analyse av data, men omfatter også grep som tas i skriveprosessen. Målet er å gjøre forskningsprosessen mest mulig transparent (Cohen & Crabtree, 2008; Silverman, 2020). Jeg har gjort ulike grep for å oppnå stabilitet i innsamlingen av data i dette prosjektet. Da jeg skulle samle inn øyeskanningsdataene, utformet jeg et manus til gjennomføringen for å sikre presisjon i målingene, og vi var to personer til stede under innsamlingen. I arbeidet med artikkel 2 og 3 utviklet jeg semistrukturerte intervjuguider. I artikkel 2 benyttet jeg åpne spørsmål som lå innenfor referanserammen kritisk lesing, men jeg la ellers lite føringer for hva slags innhold og type svar jeg var ute etter (Cohen et al., 2018). I intervjuer kan ledende spørsmål være en trussel mot reliabiliteten (Brinkmann & Kvale, 2015), og i arbeidet med artikkel 2 var det en utfordring at jeg på forhånd visste at materialet skulle kodes etter et fastsatt rammeverk. Bruk av forberedte, men åpne spørsmål var en strategi som skulle sikre at jeg under intervjuene ikke ledet informantene.

En strategi for å sikre reliabilitet i analyseprosessen, er å konferere med andre forskere i feltet og inkludere flere i bearbeidingen av dataene (Creswell & Creswell, 2018; Creswell & Poth, 2018). Denne strategien har jeg ikke brukt i utstrakt grad siden jeg står alene som forsker i prosjektet og har skrevet to av artiklene alene. Når det er sagt, har jeg sendt tidlige utkast av analysene jeg har gjort, til veiledere og andre medlemmer av forskergruppen. Blant annet har jeg i analysen av elevsvar konferert fagmiljøet som lager de nasjonale prøvene i lesing, og som har bred erfaring med å analysere elevsvar. I arbeidet med artikkel 1 ble de første analysene justert i samråd med medforfatterne. I fagfellevurderingen fikk vi også tilbakemeldinger på at måten vi delte studiene inn i ulike analysekategorier på, måtte begrunnes bedre, noe som resulterte i endringer.

Jeg har på ulike måter etterstrebet transparens i rapporteringen av bakgrunn for forskningsspørsmål, teoretiske utgangspunkt, datainnsamling og analyse både i hver enkelt artikkel og i dette metodekapittelet. Målet med dette har vært at leseren skal kunne vurdere forskningens troverdighet og få innsikt i konteksten som funnene må sees i lys av (Silverman, 2020). Leseren får også mulighet til å vurdere analysene og tolkningene jeg gjør, ved at jeg både i artikkel 2 og 3 inkluderer utdrag fra transkripsjonene. Dette gir innsikt i hvordan jeg har tolket og analysert ulike utsagn, og i interaksjonen mellom meg og de ulike informantene og informantene seg imellom.

4.5.3. Generalisering

I forskningssammenheng viser generalisering til at forskningsresultater, konklusjoner eller beretninger som er basert på én studie av individer eller institusjoner i en bestemt periode, utvides til å gjelde andre individer eller institusjoner som i utgangspunktet ikke var en del av forskningen (Polit & Beck, 2010). I kvantitativ forskning gjøres det empiriske og statistiske generaliseringer ved å trekke slutninger om utbredelsen av et fenomen i populasjonen med

utgangspunkt i et representativt utvalg. Siden kvalitativ forskning ofte er basert på få utvalgte caser, er det ikke mulig å gjøre samme type generaliseringer her. Verdien i kvalitativ forskning ligger dessuten nettopp i å gi utdypende og kontekstualiserte beskrivelser av utvalgte temaer og caser (Creswell & Creswell, 2018). I dette prosjektet er hensikten å gi en utdypende beskrivelse av hva kritisk lesing er, innenfor en norsk skolekontekst. Jeg studerer et utvalg av litteratur, et utvalg læreres refleksjoner knyttet til begrepet og et utvalg elevers lesing. Samtidig er en del av det overordnede målet å bidra med kunnskap som kan brukes av lærere, og at innsikt fra de tre studiene skal kunne forbedre praksis, og da må funnene ha gyldighet også i andre situasjoner (Polit & Beck, 2010). Litteraturgjennomgangen i artikkel 1 tar utgangspunkt i teoretiske konsepter fra et internasjonalt forskningsfelt, og dimensjoner som ligner dem vi etablerer i den praktisk-didaktiske modellen, vil kunne finnes igjen dersom gjennomgangen gjøres med internasjonal forskningslitteratur. I tillegg framheves det innenfor enkelte posisjoner i metode-litteraturen at kvalitativ forskning kan produsere teoretiske eller analytiske generaliseringer (Polit & Beck, 2010; Maxwell & Chmiel, 2014) om kjennetegn ved prosesser eller mekanismer (Mitchell, 2006). Det er mulig at sammenhenger som forskere finner i mindre, utforskende studier, kan bekreftes i senere og bredere anlagte studier, ikke fordi utvalget i disse studiene er representativt, men fordi de har en logisk styrke i et argument (Nadim, 2015). Funn fra artikkel 3 kan stå som eksempel på dette. Her tar jeg utgangspunkt i populasjonsdata og finner at rundt halvparten av elevene svarer feil på en oppgave der de skal identifisere et argumentasjons-element. Jeg foretar et tilfeldig utvalg av 500 feilsvar. I disse svarene identifiserer jeg flere mønstre som jeg kan slutte at vil være gjeldende i populasjonen, og gjør slik en empirisk generalisering. For å forstå bakgrunnen for at elevene svarer som de gjør, gjennomfører jeg verbal protokoll med et mindre utvalg elever. Jeg finner at flere bruker overfladiske strategier og i liten grad integrerer det tekstlige innholdet med forkunnskaper. De kvalitative dataene og analysene kan støttes i videre studier og gjøre det mulig å generalisere om prosessene som ligger bak elevenes feilsvar når de skal identifisere et tekstlig bevis. Denne innsikten mener jeg at lærere kan ta i bruk i klasserommet når de arbeider med elevers kritiske lesing, og spesifikt forståelse av argumentasjon.

4.6. Etiske overveielser

Forskningsetikk viser til et bredt sett av standarder og verdier som regulerer forskningsaktiviteten (Tangen, 2014). Guiellemin og Lynn (2004) skiller mellom *prosedural etikk* og *etikk i praksis*. Prosedural etikk vil si hvordan forskeren legger opp prosjektet i tråd med formelle retningslinjer som settes av de etiske komiteene. Etikk i praksis vil si de etiske aspektene som forskeren må ta stilling til underveis i de ulike fasene av prosjektet. Jeg har gjort etiske overveielser og tatt valg som knytter seg til begge disse posisjonene. Forskningsprosjektet er planlagt i tråd med forskningsetiske retningslinjer og normer fra den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2021), og dataene er behandlet i tråd med personvernloven (Personvernloven, 2018). For å kunne gjennomføre lærerintervjuene og de verbale protokollene med elever utviklet jeg samtykkeskjemaer som ble godkjent av NSD (Norsk senter for forskningsdata, nå SIKT) og som sikret at deltakerne ga frivillig informert samtykke til å delta i studien (se vedlegg 1 og 2). Elevene som deltok i studien i artikkel 3, var under 15 år,

noe som i tråd med NSD sine retningslinjer, krevde samtykke fra både elevene selv og fra foresatte. I samtykkeskjemaer rettet mot barn, er det særlig viktig at informasjonen er enkelt nok formulert, slik at deltakerne er grundig informert om prosjektet de blir forespurt om å delta i. Jeg gjentok innholdet i samtykkeskjemaene muntlig, både i forkant av intervjuene med lærerne og elevene, for å sikre at alle informantene hadde forstått den sentrale informasjonen og sine rettigheter. Alle lyd-data og transkripsjoner fra intervjuene ble lagret på en av Universitetets servere og i tråd med retningslinjer fra GDPR, og alle lærere og elever fikk et ID-nummer som ikke kunne kobles til navn eller skoler.

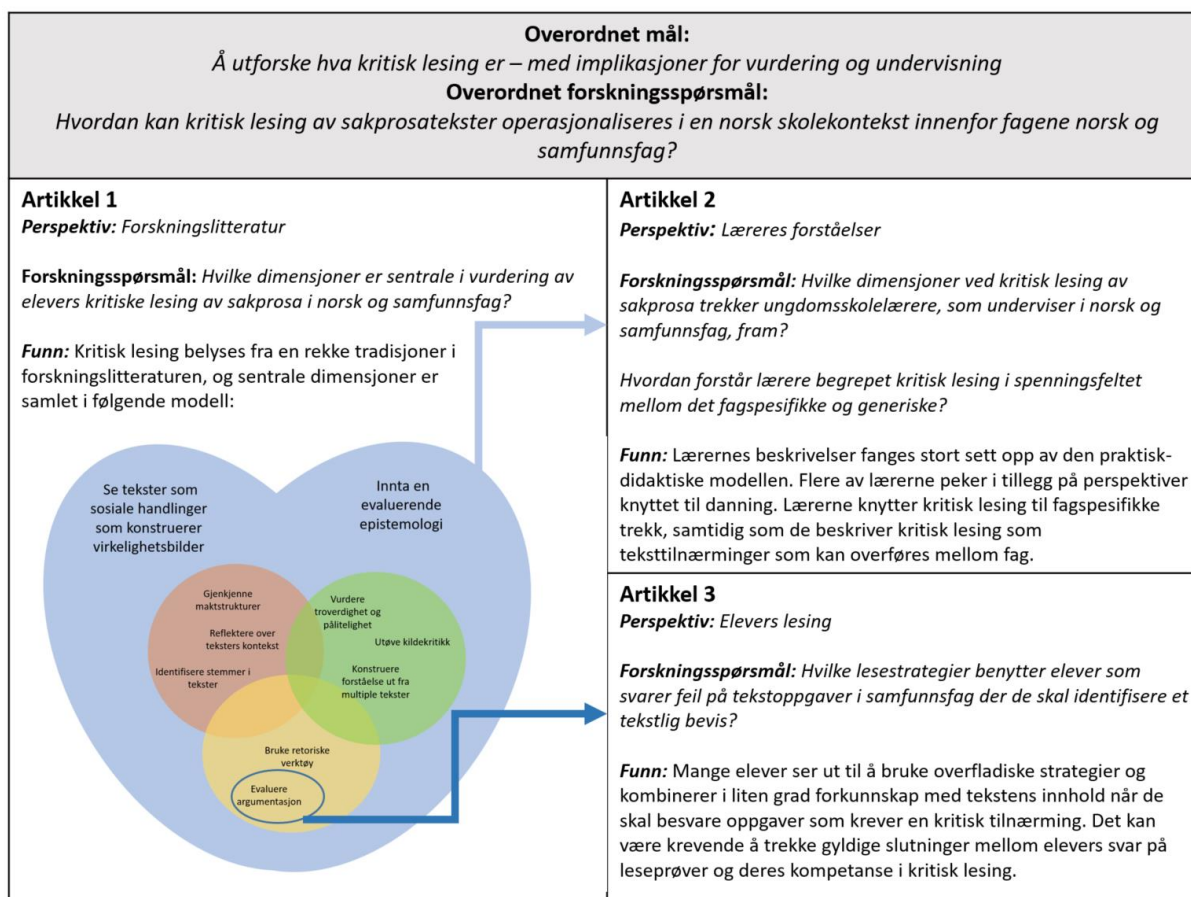
I tillegg til etiske, prosedurale overveielser har jeg gjort etiske vurderinger i utforming av forskningsspørsmål, valg av metoder, innhenting av data, analyser og rapportering av funn. Ifølge Tangen (2014) kan forskningsetikk deles inn i tre domener som henger tett sammen. Forskningen skal ha en verdi for samfunnet, og det overordnede spørsmålet innenfor utdanningsforskningen er hvordan forskningen kan bidra til bedre læring for elever. Både i denne kappe-teksten og i artiklene argumenterer jeg for avhandlingens bidrag til praksisfeltet, og hvordan innsikten kan gjøre elever til bedre lesere. Videre kan forskningens etiske overveielser knyttes til normene og etikken innad i forskningsfelleskapet. Målet er å etterstrebe gyldige resultater og sikre kvalitet i kunnskapen som produseres i forskningsaktivitetene (Tangen, 2014). Jeg har på ulike måter etterstrebet gyldighet i forskningsprosjektet og i de ulike slutningene jeg trekker fra datamaterialet, noe jeg redegjør for både i artiklene og i dette metodekapittelet. Tangen peker også på et tredje domene som handler om å ivareta forskningsdeltakerens integritet og frihet, og beskytte dem mot skade som forskningen eventuelt kan påføre dem (Tangen, 2014). Gjennom de prosedurale overveielserne sikret jeg det formelle som måtte være på plass i forkant av intervjuene og den verbale protokollen for å ivareta forskningsdeltakerne. Under intervjuer og interaksjoner, kan det riktignok oppstå uforutsette hendelser som kan stille forskeren overfor etiske problemstillinger (Guillemin & Gillam, 2004). Barn og unge er en spesielt sårbar gruppe i forskningssammenheng, og jeg vil i det videre skissere noen overveielser og grep jeg gjorde ved innsamling av data under den verbale protokollen for å sikre elevenes integritet og frihet, og for å unngå skade.

I samfunnsforskningen er det mindre sannsynlig at forskningen medfører fysiske skader, men det er en mulighet for psykiske belastninger som følelsesmessig stress og svekket selvtillit (Hammersley & Traianou, 2016). Potensiale for å påføre skade i kvalitativ samfunnsforskning framstår ofte som subtilt og kan knytte seg til interaksjonen mellom forskeren og deltakeren (Guillemin & Gillam, 2004). Å inkludere barn i forskning krever refleksjon over hvordan forskeren skal opptre, siden forholdet er asymmetrisk. Et grep kan være å presisere overfor informanten at man mangler kunnskap, og at informanten kan bidra med viktig innsikt til ubesvarte spørsmål. I metodelitteraturen framheves det også at intervjuet ikke må ta form som en test der det finnes riktige og gale svar (Cohen et al., 2018). I den verbale protokollen var dette en utfordring i og med at elevene skulle besvare spørsmål i en prøve. Det kunne være belastende for elevene å sitte lenge og lese imens de ble observert, og spesielt dersom de ikke klarte å besvare oppgaven. For å sikre at elevene som deltok ville være komfortable med å snakke med meg etter lesingen, ba jeg lærerne om å få elever som ikke var sosialt usikre. Slik jeg redegjør for i kapittel 4.3.4, oppdaget jeg under piloteringen at jeg måtte være tydelig på at det ikke gjorde noe om

elevene ikke kunne besvare oppgavene. I forkant av øyeskanningen og den verbale protokollen informerte jeg elevene muntlig om at hensikten med prosjektet var å undersøke hvordan elever leser når de løser ulike oppgaver, og at det ikke hadde betydning om de klarte oppgaven eller ikke. Ifølge resultatene fra de nasjonale prøvene var begge oppgavene som elevene skulle løse, relativt vanskelige, og jeg informerte også om dette i forkant av lesingen. Disse grepene ble gjort for å sikre trygghet i situasjonen, og unngå følelse av stress eller svekket selvtillit hos elevene.

5. Syntese av funn

Det overordnede målet for denne avhandlingen er å utforske hva kritisk lesing er – med implikasjoner for vurdering og undervisning. Spesifikt søker avhandlingen svar på hvordan kritisk lesing kan operasjonaliseres i en norsk skolekontekst innenfor fagene norsk og samfunnsfag. Jeg har gjennomført tre studier som presenteres i tre artikler, der begrepet kritisk lesing blir utforsket fra ulike perspektiver. Figur 2 illustrerer hvordan artiklene gjennom analyse av forskningslitteratur, læreres forståelser og elevers lesing, til sammen bidrar med å belyse avhandlingens overordnede mål og forskningsspørsmål. Figuren illustrerer også hvordan funn fra artikkel 1 er med på å forme designet i artikkel 2 og 3.



Figur 2: Oversikt over artiklenes forskningsspørsmål og funn og hvordan de til sammen besvarer overordnet mål og forskningsspørsmål.

Videre i dette kapittelet redegjør jeg nærmere for og syntetiserer funnene i artiklene. Syntesen danner utgangspunkt for diskusjonen i kapittel 6.

5.1. Artikkel 1

Weyergang, C., Frønes, T. S. & Siljan, H. H. (2023). Hvordan vurdere elevs kritiske lesing? Forslag til et praktisk-didaktisk rammeverk. *Nordic Journal of Literacy Research*, 9(1).

Målet for studien i artikkel 1 var å komme fram til teoretiske dimensjoner ved kritisk lesing som lærere kan ta i bruk i vurdering og undervisning. Artikkelen rammes inn av teori om vurdering og tar utgangspunkt i en modell bestående av tre hjørnesteiner, der den ene utgjør konstruktet som skal måles, den andre observasjoner eller oppgaver som bryter ned konstruktet, og den tredje utgjør slutningene som trekkes fra observasjonene til det overordnede konstruktet. I studien gjorde mine medforfattere og jeg en litteraturgjennomgang av skandinaviske utdanningsstudier knyttet til kritisk lesing i morsmålsfag og samfunnsfag, med mål om å utforske hva konstruktet kritisk lesing innebærer. På bakgrunn av litteraturgjennomgangen etablerte vi en praktisk-didaktisk modell, og vi argumenterer for at denne modellen er med på å gjøre begrepet kritisk lesing tilgjengelig i vurderings- og undervisningssituasjoner. Gjennom tekst- og oppgaveeksempler viser vi i artikkelen hvordan kritisk lesing kan brytes ned og gjøres observerbart i en vurderingssituasjon.

Hovedfunnet i artikkelen er at kritisk lesing i skandinavisk utdanningsforskning belyses fra flere teoretiske ståsteder, og dimensjonene i den praktisk-didaktiske modellen kan relateres til et bredt spekter av tradisjoner som omfatter *å gjenkjenne maktstrukturer, å reflektere over teksters kontekst, å identifisere stemmer i tekster, å vurdere troverdighet og pålitelighet, å utøve kildekritikk, å konstruere forståelse ut fra multiple tekster, å bruke retoriske verktøy og å evaluere argumentasjon*. I artikkelen identifiseres videre to overordnede aspekter ved kritisk lesing: 1) å se tekster som sosiale handlinger som konstruerer virkelighetsbilder, og 2) å innta en evaluerende epistemologi. Vi hevder at de to overordnede aspektene må virke sammen slik kritisk lesing bør forstås, arbeides med og vurderes i skolen. I artikkelen argumenteres det for at utvikling av vurderingsverktøy kan bidra til å konkretisere sammensatte begreper, og at spørsmål og oppgavetyper i vurderingssituasjoner kan fungere som modeller for hvordan elever kan tilnærme seg tekster, også i andre lesesituasjoner.

Samlet sett bidrar studien i artikkel 1 til å besvare avhandlingens overordnede forsknings-spørsmål ved å vise hvordan kritisk lesing kan operasjonaliseres teoretisk innenfor norskfaget og samfunnsfaget. Studien eksemplifiserer i tillegg hvordan dimensjonene i modellen kan gjøre seg gjeldene gjennom spørsmål i en vurderingssituasjon, og hvordan disse spørsmålene kan brukes i videre opplæring og undervisning. Slik bidrar den også med innsikt som belyser avhandlingens overordnede mål.

5.2. Artikkel 2

Weyergang, C. (2023). «Vi må få dem til å forstå at det de leser er noens oppfatning av virkeligheten, da.» Ungdomsskolelæreres forståelse av kritisk lesing av sakprosattekster i norsk og samfunnsfag. *Norsklæreren* (akseptert, under publisering).

Det overordnede målet med studien i artikkel 2 var å utforske hvordan norsk- og samfunnsfagslærere som underviser på ungdomsskolen, forstår begrepet kritisk lesing. I studien undersøkte jeg både hvilke dimensjoner lærere trakk fram i en samtale om kritisk lesing, og om de beskrev

kritisk lesing på ulike måter innenfor norsk og samfunnsfag. Data ble innhentet gjennom fokus-gruppeintervjuer med bruk av artefakter og primært analysert med en deduktiv tilnærming, der jeg brukte den praktisk-didaktiske modellen fra artikkel 1 som et analytisk rammeverk.

Funnene i artikkel 2 viser at lærere har en bred tilnærming til begrepet kritisk lesing, og at lærernes oppfatninger i stor grad fanges opp av den praktisk-didaktiske modellen. Særlig legger lærerne vekt på dimensjonene *vurdere troverdighet og pålitelighet, utøve kildekritikk, konstruere forståelse ut fra multiple tekster og reflektere over teksters kontekst*. Lærerne kommer også inn på begrepet *danning* i samtalene. Flere av dem framhever at tekster ikke kan forstås som fullstendige gjengivelser av virkeligheten, samtidig som de er opptatt av å bevisstgjøre elevene på at noen tekstlige framstillinger er mer gyldige enn andre. Videre viser funnene at lærerne til dels knytter kritisk lesing til den enkelte fagtradisjonen, og det er en tendens til at enkelte dimensjoner er mer framtrædende innenfor det enkelte fag. For eksempel er det samfunnsfagslærerne som i størst grad framhever *argumentasjon*. Lærerne snakker samtidig om kritisk lesing som en generisk ferdighet og peker på muligheten for å arbeide tverrfaglig med elevers kritiske lesing. Flere av lærerne trekker samtidig fram at det er krevende for elevene å se hvordan de kan bruke ulike tekstinn ganger på tvers av fag.

Funnene fra artikkel 2 bidrar til å besvare avhandlingens overordnede forsknings spørsmål ved å gi innsikt i hvordan lærere operasjonaliserer kritisk lesing, og i artikkelen gis det flere konkrete eksempler på hvordan lærere bryter ned begrepet i undervisningen. Videre impliserer funnene at det er noen forskjeller i hvordan kritisk lesing forstås og operasjonaliseres innenfor norskfaget og samfunnsfaget. Funnene i artikkel 2 bygger både opp under og tilfører nye perspektiver til konstruert kritisk lesing, slik det operasjonaliseres i artikkel 1. Danning, forstått som selvstendig refleksjon og demokratiske holdninger, beskrives av flere av lærerne som en del av kritisk lesing og fanges ikke direkte opp av modellen.

5.3. Artikkel 3

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).

I artikkel 3 undersøkte jeg hva slags lesestrategier elever på 8. trinn bruker når de skal besvare oppgaver som krever en kritisk tilnærming. Mer spesifikt tok jeg utgangspunkt i én av dimensjonene fra den praktisk-didaktiske modellen i artikkel 1 – argumentasjon – og utforsket hva slags strategier som lå bak elevers feilsvar da de skulle identifisere tekstlige bevis i samfunnsfaglige tekster. Analysen i artikkel 3 baserer seg på to datakilder. I steg 1 analyserte jeg skriftlige elevsvar fra nasjonale prøver i lesing, og i steg 2 analyserte jeg data fra verbal protokoll i kombinasjon med øyeskanning, med et mindre utvalg elever som besvarte de samme oppgavene som i steg 1. Steg 1 av analysen bidro til å identifisere svarmønstre hos et større utvalg elever, mens steg 2 ga en dypere innsikt i mulige strategier som lå bak elevenes feilsvar.

Hovedfunnet i artikkel 3 er at mange elever som svarer feil på oppgavene, ser ut til å bruke enkle og overflatiske lesestrategier, og at de i liten grad inkluderer forkunnskaper for å trekke gyldige slutninger. Resultatene indikerer også at mange elever ser ut til å svare ut fra det de tror, uten å

forholde seg til informasjonen i teksten. Artikkelen illustrerer hvordan oppgaver i leseprøver kan fange opp elevers kritiske lesing og bidra med verdifull informasjon som lærere kan bruke i den videre undervisningen. I artikkelen argumenterer jeg for at prosessdata er viktig i utvikling og validering av vurderingsverktøy. Funnene fra den verbale protokollen indikerer at noen elever så ut til å gjøre kritiske vurderinger, men likevel svarte feil på oppgaven.

Studien i artikkel 3 bidrar til å belyse det overordnede forskningsspørsmålet på ulike måter. Studien illustrerer hvordan kritisk lesing i samfunnsfag kan operasjonaliseres gjennom spørsmål i en leseprøve. Videre tar studien utgangspunkt i sentrale aspekter ved kritisk lesing, som ikke er synlige i den praktisk didaktiske-modellen i artikkel 1. I artikkel 3 framheves det at bruk av forkunnskaper er avgjørende for å kunne gjøre kritiske vurderinger. Funnene belyser både forkunnskapers betydning for å trekke gyldige slutninger og elevers utfordringer med å registrere informasjon som bryter med forkunnskaper. Studien tilfører på den måten perspektiver som er sentrale i en operasjonalisering av hva kritisk lesing innebærer. Funnene indikerer at mange elever ser ut til å bruke lite hensiktsmessige strategier når de skal lese tekster kritisk, og dette bør det tas hensyn til i leseundervisningen. Dessuten bidrar funnene til å synliggjøre utfordringer knyttet til vurdering og måling av kritisk lesing, noe som er med på å belyse avhandlingens overordnede mål.

6. Diskusjon

I dette kapittelet tar jeg utgangspunkt i funnene som jeg redegjør for i kapittel 5, og knytter dem sammen med temaer og perspektiver som jeg har presentert i de foregående kapitlene i denne kappeteksten. I hver av artiklene diskuterer jeg den enkelte studies bidrag til forskningsfeltet, mens jeg i denne diskusjonen vil redegjøre for hvordan artiklene til sammen bidrar med ny innsikt i en utforsking av hva kritisk lesing innebærer, og hvordan det kan operasjonaliseres i en norsk skolekontekst innenfor fagene norsk og samfunnsfag. Jeg starter med å diskutere avhandlingens teoretiske, empiriske og metodiske bidrag. Det teoretiske hovedbidraget er den praktisk-didaktiske modellen i artikkel 1 som vi utviklet på bakgrunn av på teori på feltet, og som kombinerer ulike tradisjoner i forskningen. Modellen har i tillegg empirisk betydning ved at lærere kan ta den i bruk i vurdering og undervisning samt at den kan brukes som et utgangspunkt for videre studier, slik artikkel 2 og 3 illustrerer. Empirien i artikkel 2 og 3 bidrar med innsikt som bekrefter, utvider og nyanserer kritisk lesing slik det beskrives i artikkel 1, og gir eksempler på hvordan kritisk lesing kan operasjonaliseres innenfor norsk og samfunnsfag og i konkrete vurderings- og undervisningssituasjoner. I tillegg illustrerer funnene i artikkel 3 utfordringer med å operasjonalisere og vurdere kritisk lesing. Avhandlingens metodiske bidrag henger tett sammen med de teoretiske og empiriske bidragene og er knyttet til det brede spekteret av metoder jeg tar i bruk for å utforske kritisk lesing. Avslutningsvis i dette kapittelet redegjør jeg for avhandlingens begrensninger, før jeg beskriver implikasjoner for vurdering og undervisning.

6.1. Teoretiske bidrag

Avhandlingen bidrar med ny innsikt ved at jeg utforsker begrepet *kritisk lesing* med flere teoretiske linser i én og samme studie for å beskrive hva det kan innebære i en norsk utdanningskontekst. Kritisk lesing er et sammensatt begrep, noe som blir tydelig illustrert i artikkel 1. Publikasjonene som er inkludert i litteraturgjennomgangen, og som er utgangspunktet for den praktisk-didaktiske modellen, hviler hver for seg på ulike teoretiske overbygninger, men slik jeg redegjør for i kapittel 2 i denne kappeteksten, har de få studiene som har til hensikt å operasjonalisere kritiske perspektiver, et smalere teoretisk utgangspunkt enn det som ligger til grunn for denne avhandlingen. Flere internasjonale studier som utforsker hvordan kritiske tilnærminger kan integreres i undervisning, har tatt utgangspunkt i kritisk literacy-tradisjonen (Lewison et al., 2002; Behrman, 2006; Paul, 2022). I disse studiene framheves aspekter som overlapper med dimensjoner i den praktisk-didaktiske modellen, slik som maktperspektivet og teksters kontekst, og enkelte av studiene inkluderer også argumentasjon og lesing av flere tekster i sammenheng. Det teoretiske utgangspunktet i disse studiene hviler likevel på et overordnet mål om å gjenkjenne og identifisere maktstrukturer og teksters politiske og ideologiske undertoner. Også skandinaviske studier som utforsker hva det kritiske er innenfor en utdanningskontekst, bygger på mer enhetlige teoretiske rammeverk med en sosiopolitisk orientering (Norlund, 2009; Nemeth, 2021). I andre studier som forsøker å konkretisere kritiske tilnærminger, er det en orientering mot mer kognitive tradisjoner og kritisk tenkning (Afflerbach et al., 2015). Her fokuseres det på aspekter som også gjenfinnes i den praktisk-didaktiske modellen, som å vurdere troverdighet ved å evaluere teksters argumentasjon og å lese flere tekster i sammenheng. Slik jeg gjør rede for i kapittel 3.2 i denne kappeteksten, kan det hevdes at kritisk lesing belyses fra to overordnede tradisjoner i forskningslitteraturen, kritisk tenkning og kritisk literacy. Årsaken til at

det ikke har vært vanlig å samle tradisjonene, slik vi gjør i den praktisk-didaktiske modellen, kan blant annet ligge i en oppfatning av at de hviler på så ulike ontologiske og epistemologiske utgangspunkt at det er utfordrende å se dem i sammenheng (Cervetti et al., 2001). Spenningsfeltet som Cervetti et al. (2001) peker på, kommer til uttrykk på flere måter i avhandlingen. Modellen i artikkel 1 inneholder to overbyggende aspekter som vi hevder ligger til grunn for all kritisk lesing. *Å se tekster som sosiale handlinger som konstruerer virkelighetsbilder* innebærer en oppfatning av at tekster skaper og gjengir forståelser av virkeligheten og aldri kan formidle en fullstendig beskrivelse av hvordan verden er (Bloome & Green, 2015). Hvis man fullt ut lener seg på denne tilnærmingen, kan alle framstillinger forstås som likeverdige, og hva som betegnes som sant eller riktig, er betinget av en teksts diskursive eller ideologiske utgangspunkt (Cervetti et al., 2001). I den praktisk-didaktiske modellen lener vi oss i tillegg på Kuhns (1999) rammeverk for utvikling av kunnskapssyn og hevder at kritisk lesing i en utdanningskontekst forutsetter at leseren kan *innta en evaluerende epistemologi*. Dette innebærer en åpenhet for at det finnes ulike perspektiver på et saksforhold, men at enkelte framstillinger kan forstås som mer gyldige og velbegrunnede enn andre. Dette nærmer seg en epistemologisk oppfatning der kunnskap etableres gjennom rasjonell og kritisk tenkning (Cervetti et al., 2001). I artikkel 2 kommer også denne spenningen til uttrykk i lærernes samtaler. Lærerne er inne på at kritisk lesing handler om å få elevene til å akseptere at det de leser er noens oppfatning av virkeligheten. Samtidig framhever de at ikke alt kan forstås som relativt, og at elevene må lære seg at vi må kunne enes om at noe informasjon er mer gyldig enn annen. I lys av funnene fra artikkel 3, er det også mulig å diskutere dette spenningsfeltet. I studien skal elevene besvare en oppgave fra nasjonale prøver som utfordrer dem til å identifisere et tekstlig bevis som kan støtte en påstand. Mange elever oppgir bevis som det kan argumenteres for at støtter påstanden. Likevel er det kun ett type bevis som gir elevene poeng ifølge prøvens vurderingsveiledning, fordi enkelte bevis kan forstås som mer gyldige enn andre. Begge de overordnede perspektivene som skisseres i den praktisk-didaktiske modellen, er nødvendige i skolen. For eksempel sier en av lærerne at elever må kunne forstå at alle tekster som publiseres om den pågående krigen i Ukraina, uansett hvilken side de representerer, er farget av et politisk og ideologisk ståsted. Samtidig har skolen et samfunnsmandat som innebærer å lære elevene normer for gode handlinger og styrke deres kunnskap om og tillit til demokratiske instanser og lovverk. Undervisning og opplæring skal bidra til at elever forstår hvordan kunnskap etableres og hvordan ulike påstander om virkeligheten belegges. Dette betyr at elever må lære at noe informasjon er mer gyldig enn annen når de for eksempel står overfor komplekse problemstillinger, som internasjonale konflikter og årsaker til klimaendringer.

I denne avhandlingen gjør jeg en eklektisk bruk av teori, som er vanlig innenfor utdanningsforskning (Dalland et al., 2023). I kapittel 1 og 3 i denne kappeteksten argumenterer jeg for at lesing et svært sammensatt og komplekst felt (Snow, 2002), og det er enighet i forskningsfellesskapet om at lesing må forstås som et samspill mellom leseren, konteksten for lesingen, teksten og leseoppgavene. Kritisk lesing belyses også fra ulike tradisjoner, og i forskningslitteraturen argumenteres det i tillegg for at kritiske tilnærminger må forstås som ulike praksiser snarere enn enhetlige teoretiske felt (Takeda, 2022). I undervisning er det mulig å ha en pragmatisk tilnærming til ulike teoretiske dimensjoner ved kritisk lesing og ta dem i bruk parallelt (Macknish, 2011). Dette illustreres også spesifikt innenfor samfunnsfagsdidaktikken, slik jeg redegjør for i kapittel 1.2.4, der det påpekes at det kritiske både kan forstås i lys av

samfunnskritikk og mer epistemologiske tilnærminger som vektlegger vurdering av gyldighet og troverdighet (Børhaug, 2017). Jeg lener meg på en pragmatisk tilnærming i denne avhandlingen, noe som blant annet kommer til uttrykk ved at vi har valgt å kalle modellen i artikkel 1 for en praktisk-didaktisk, og ikke en teoretisk, modell. Det har vært pekt på at det mangler en avklaring på om det kritiske skal forstås ut fra ideologiske og sosiopolitiske perspektiver, eller i lys av tradisjoner innenfor kritisk tenkning og resonnering (Vasquez, 2017), men jeg mener at forholdet ikke trenger å avklares og heller ikke må gå opp i en teoretisk enhet for å kunne brukes didaktisk. Begge retninger tilfører viktige perspektiver for hvordan det kan arbeides med kritisk lesing i skolen, og denne avhandlingen bidrar til å illustrere dette.

6.2. Empiriske bidrag

Denne avhandlingens empiriske hovedbidrag er at den presenterer forslag til hvordan kritisk lesing kan operasjonaliseres og gjøres tilgjengelig for lærere i norsk og samfunnsfag. Det mangler en tydeliggjøring av hva kritisk lesing innebærer både i en skandinavisk og internasjonal forskningskontekst (Vasquez, 2017; Veum et al., 2021; Louloudi, 2022). Årsaken til at vi mangler konkretiseringer av *det kritiske*, ligger blant annet i faren for å sitte igjen med en definisjon som formidler en instrumentell beskrivelse av en sammensatt kompetanse (Bailin & Siegel, 2003; Lim, 2015). I denne avhandlingen argumenterer jeg for viktigheten av å konkretisere kritisk lesing, både for å kunne lære elever å kritisk orientere seg i og ta stilling til informasjon i en svært sammensatt tekstvirkelighet, og for å sikre gjennom ulike vurderings-situasjoner at de tilegner seg nødvendig kompetanse. Jeg vil videre argumentere for at måten kritisk lesing gis mening på i denne avhandlingen, ivaretar kompleksiteten som ligger i begrepet.

Den praktisk-didaktiske modellen som består av ulike dimensjoner av kritisk lesing, utgjør den tydeligste operasjonaliseringen i avhandlingen. Modellen består av tekstlige innfallsvinkler som vi argumenterer for at kan overføres mellom fag. Det kan stilles spørsmål ved om en slik modell reduserer kritisk lesing til et sett av ferdigheter som kan læreres og senere utøves i enhver sammenheng og faglig kontekst. Imidlertid tydeliggjør de overordnede aspektene i modellen at kritisk lesing er komplekst og knytter seg til overgripende forståelser av kunnskap og tekster, og er en kompetanse som må tilegnes over tid. Studiene i artikkel 2 og 3 bidrar også til å utvide og nyansere en teknisk og instrumentell forståelse av kritisk lesing. Funnene i artikkel 2 underbygger dimensjonene i den praktisk-didaktiske modellen, og lærernes uttalelser kan knyttes til et bredt spekter av teoretiske innfallsvinkler. Videre beskriver lærerne kritisk lesing som tekst-innganger som kan overføres mellom fag, samtidig som de framhever at lesingen er forankret i fagenes innhold og egenart og slik ikke kan forstås som tekniske tilnærminger. I artikkelen løfter jeg også fram funnet om at kritisk lesing kan knyttes til skolens bredere dannelsesmandat og handler om å utvikle holdninger og forståelser i tråd med demokratiske verdier. Kritisk lesing kan slik forstås som en kompetanse som må utvikles i møte med mange ulike tekster og ytringer. Studien i artikkel 3 belyser også kompleksiteten som ligger i begrepet ved å illustrere hvordan kritisk lesing har sammenheng med den enkelte lezers forkunnskaper og strategibruk. Både argumentasjon, som spesifikt trekkes fram i artikkel 3, og de andre dimensjonene fra den praktisk-didaktiske modellen utøves av lesere i ulik grad og på ulike måter. I hvilken grad den enkelte leser nærmer seg teksten kritisk, vil ha sammenheng med det tekstlige innholdet og leserens kjennskap til dette.

Videre bidrar avhandlingen med innsikt i hvordan kritisk lesing kan operasjonaliseres spesifikt i vurderingssituasjoner, og hvilke utfordringer som ligger i dette arbeidet. Det har vært etterlyst tydeligere konstruktformuleringer i vurderingsverktøy som har til hensikt å fange opp kritiske tilnærminger (Brown & Wilson, 2011; Brown et al., 2014). I artikkel 1 utforsker mine medforfattere og jeg hva konstruert kritisk lesing innebærer, og vi gir i tillegg eksempler på oppgaver som kan gi informasjon om elevers kritiske lesing. I studien har vi en bred tilnærming til vurderingsbegrepet og beskriver vurdering som alle situasjoner der det innhentes bevis for elevers læring. Studien i artikkel 3 har en smalere tilnærming og illustrerer hvordan kritisk lesing kan brytes ned i en standardisert leseprøve. I vurderingsforskningen pekes det på utfordringer med å måle avanserte leseprosesser gjennom slike prøver, og det kan stilles spørsmål ved om det i det hele tatt er mulig (Rupp et al., 2006; Pearson et al., 2014). Jeg bruker tekster og oppgaver fra nasjonale prøver i lesing til å utforske og konkretisere hva kritisk lesing kan innebære, og flere vil stille spørsmål ved dette valget. Som et svar vil jeg understreke at kritisk lesing er framhevet i den norske læreplanen, samtidig som forskningen viser at mange elever har utfordringer med å stille seg kritiske til informasjonen de møter (Weyergang & Frønes, 2020). Dette genererer behov for kunnskap om hvordan sentralt gitte prøver i det norske utdannings-systemet kan fange opp og ivareta denne delen av lesekompetansen. Slik jeg beskriver i kapittel 1.2.2, er det grunn til å tro at tekster og oppgaver fra de nasjonale prøvene er modellerende for mange læreres leseundervisning, og da er det avgjørende at prøvene kan måle aspekter ved lesekompetansen som elever trenger for å mestre reelle og sentrale leseutfordringer. Funnene i artikkel 3 illustrerer for det første at resultater fra leseprøver kan bidra med verdifull innsikt som lærere kan ta i bruk i videre undervisning for å styrke elevers evne til å innta kritiske perspektiver. Studien viser en generell tendens til at mange elever har utfordringer med å identifisere argumentasjonselementer i tekster som beskrives som en sentral del av kritiske tilnærminger (Jiménez-Aleixandre & Puig, 2012). For det andre bidrar funnene med innsikt som kan forklare årsakene til at elevene svarer feil. Samtidig illustrerer funnene utfordringene med å måle komplekse kompetanser som kritisk lesing og viktigheten av å bruke ulike metoder for å validere slutningene som trekkes fra observasjonene i en leseprøve og til det overordnede konstruert. Nyere vurderingsforskning peker på muligheten som ligger i prosessdata for å utvikle gode vurderingsverktøy (Maddox, 2023), og funn fra denne avhandlingen viser hva slags bidrag slike data kan ha.

Samlet sett viser funn fra artikkel 1 og 3 at det er mulig å bryte ned og operasjonalisere kritisk lesing i ulike spørsmål og teksttilnærminger som kan inkluderes i vurderingssituasjoner, men at det er utfordrende å trekke slutninger om elevers kritiske lesing på bakgrunn av det som kan observeres i en enkelt vurderingssituasjon. Det er krevende å fange opp komplekse leseprosesser i standardiserte prøver. Oppgaveformatene setter begrensninger, og i tillegg skal standardiserte prøver som har til hensikt å måle lesing, i minst mulig grad teste forkunnskaper og kjennskap til sosiale og kulturelle kontekster, noe som kommer til uttrykk i rammeverkene til både norske nasjonale prøver og internasjonale storskalaundersøkelser (IEA, 2019; OECD, 2019a; Roe et al., 2018). Dette gjør at flere av dimensjonene fra den praktisk-didaktiske modellen er vanskelig å integrere i slike prøver. For eksempel vil det å kunne vurdere hvordan tekster opprettholder maktstrukturer, kreve at leseren kjenner til ideologiske, sosiale eller politiske strømninger i den konteksten der teksten er skapt. Samtidig illustrerer teksteksempelet i artikkel 1 at det er mulig å

gi elevene en kontekst for lesingen i en vurderingssituasjon, ved å introdusere dem for flere tekster som handler om det samme temaet med ulike vinklinger, og slike grep kan også gjøres i formelle prøvesituasjoner. Dette underbygges også av annen forskning innenfor vurdering av høyere ordens ferdigheter (se for eksempel Brookhart & Nitko, 2011). Arbeid med å vurdere elevers lesekompetanser er uansett sammensatt, og det er avgjørende at oppgaver som formuleres, og svarene elevene har mulighet til å gi, gjenspeiler kompleksiteten i de leseprosessene vi ønsker å fange opp (Afflerbach et al., 2015). Elevers kritiske tilnærming til tekster må vurderes på flere måter enn gjennom standardiserte prøver, og i mange tilfeller vil andre typer vurderingsverktøy være mer hensiktsmessige. De overordnede prinsippene for utvikling av vurderingsverktøy som trekkes fram i denne avhandlingen, der begreper brytes ned til observerbare enheter (National Research Council, 2001), er likevel grunnleggende i all type vurdering, enten vi står overfor en fagsamtale eller en skriftlig eksamen, og denne avhandlingen bidrar med eksempler på hvordan kritisk lesing kan brytes ned etter disse prinsippene.

6.3. Metodiske bidrag

De metodiske bidragene må sees i sammenheng med de teoretiske bidragene. En eklektisk bruk av teori legger grunnlag for å ta i bruk ulike metoder for å undersøke begrepet kritisk lesing. Flere av de tidligere studiene som har utforsket hva kritiske tilnærming til tekster innebærer i en utdanningssammenheng, har tatt utgangspunkt i én metode som lærerintervju (Louloudi, 2022) og litteraturgjennomgang (Lewison et al., 2002; Behrman, 2006). Det finnes også eksempler på studier som har kombinert intervjuer og spørreundersøkelser (Paul, 2022), litteraturgjennomgang og analyse av innholdet i sentralt gitte prøver (Afflerbach et al., 2015), analyser av styringsdokumenter, lærerintervjuer og observasjoner av undervisning (Nemeth, 2021) og lærerintervjuer og analyse av innholdet i sentralt gitte prøver (Norlund, 2009). Tidligere studier har videre hatt en relativt åpen og eksplorerende tilnærming til begrepet. Så vidt meg bekjent finnes det ingen andre studier som kombinerer litteraturgjennomgang med lærerintervjuer og analyse av elevsvar og prosessdata. Slik jeg redegjør for i kapittel 1.2.5, har jeg både en åpen tilnærming i dette prosjektet der jeg undersøker hvordan kritisk lesing konstrueres i forskningslitteraturen og i samspill mellom lærere, og en tilnærming der jeg tillegger begrepet høy ontologisk status og trekker slutninger om elevers kritiske lesing basert på prøveresultater. Begge disse perspektivene bidrar med viktig innsikt som etterlyses i forskningslitteraturen. I kapittel 1.2.4 framhever jeg at jeg utforsker kritisk lesing som et konstrukt, og det har vært pekt på mangel på tydelige konstruktbeskrivelser av komplekse kompetanser som kritisk lesing. Tydelige konstruktbeskrivelser er nødvendig i både vurdering og undervisning, og i forskningslitteraturen pekes det på at både teoretiske perspektiver, læreres perspektiver og studier av elevers lesing gjennom prosessdata, tilfører kunnskap om hva konstruktet innebærer (Pellegrino, 2016).

6.4. Begrensninger og videre forskning

Før jeg redegjør for hvordan avhandlingen har implikasjoner for vurdering og undervisning i skolen, vil jeg peke på noen begrensninger i prosjektet som peiler ut mulige veier for videre forskning om kritisk lesing.

I kapittel 4.2 og i de enkelte artiklene peker jeg på begrensningene som kan knyttes til representativitet i studienes utvalg. Dette gjelder særlig for lærerintervjuene i artikkel 2 og den verbale protokollen med elever i artikkel 3. Samtidig redegjør jeg grundig for studienes mål og konteksten som omgir datainnsamling og analyse, noe som styrker gyldigheten i slutningene jeg trekker. Jeg vil understreke at ingen av studiene har som overordnet hensikt å si noe generelt om hverken læreres forståelser av kritisk lesing eller elevers lesestrategier, men funnene i de to artiklene kan likevel gi bidrag til videre forskning om både læreres forståelser og elevers lesing. I framtidige studier vil det være aktuelt å ta utgangspunkt i større utvalg og bruke mer stringente utvalgsmetoder.

Videre bidrar avhandlingen i begrenset grad med innsikt som belyser det fagspesifikke ved henholdsvis norsk og samfunnsfag. I litteraturgjennomgangen i artikkel 1 samles studier som har en samfunnsfaglig og morsmålsfaglig orientering, og i artikkel 3 retter jeg meg spesifikt mot en samfunnsfaglig kontekst. Studien i artikkel 2 er den eneste som eksplisitt behandler ulikheter mellom de to fagene. Slik jeg redegjør for i artikkelen, er det en overordnet diskusjon i fagfeltet om kritisk tenkning kan forstås som noe fagspesifikt eller generisk (Abrami et al., 2015), og det er en tilsvarende diskusjon innenfor lese- og skriveforskningen om tekstarbeid i skolen skal basere seg på fagspesifikke eller generelle tilnærminger (Heller, 2010; Shanahan & Shanahan, 2014; Moje, 2015; Rainey, 2017). I kapittel 2.1.3 beskriver jeg hvordan det kritiske konstrueres innenfor fagdidaktikken og i læreplanene i norsk og samfunnsfag. Her framgår det at det er likheter innenfor de to fagene, og særlig når det kommer til hva som er det overordnede målet med å lære elevene å lese kritisk, der samfunnsdeltakelse og evnen til å engasjere seg i demokratiske prosesser framheves i begge fag. I tillegg deler fagene en orientering mot kildekritikk, selvstendighet og dømmekraft i møte med ulike typer tekster. Samtidig er det forskjeller mellom fagene. Vitenskapelige metoder er solid forankret innenfor samfunnsfaglige tradisjoner, og dette kommer også til uttrykk i lærerintervjuene der samfunnsfagslærerne er opptatt å undersøke tekstlige bevis og hvordan vi får kunnskap om noe. Videre har samfunnskritikk en sentral plass innenfor faget. Norskfaget på den andre siden legger mer vekt på tekstanalytiske tilnærminger, blant annet bruk av det retoriske begrepsapparatet. Det fagspesifikke og forskjellene mellom fagene bør undersøkes grundigere i videre forskning, og i den sammenheng er det også svært aktuelt å hekte på andre fag, som naturfag. Naturfag er som samfunnsfag orientert mot å undersøke hvordan kunnskap etableres, men har ulike metoder og kriterier for å vurdere evidens og gyldighet i ulike framstillinger (Stevens et al., 2005). Denne avhandlingen gir ikke innsikt i hva som faktisk skjer i klasserommet, og i videre utforskning av kritisk lesing innenfor ulike fag, vil observasjonsstudier av hvordan og i hvilken grad faglærere arbeider med kritiske tilnærminger til tekst i undervisningen tilføre viktig innsikt til feltet.

Jeg utforsker kritisk lesing som et *konstrukt*. Konstruktbeskrivelser, slik jeg redegjør for i kapittel 1.2.4, omfatter dimensjoner eller observerbare enheter som en kompetanse består av og en redegjørelse av hvordan kompetansen utvikler seg. Denne avhandlingen sier ikke noe om kritisk lesing på ulike ferdighetsnivåer. De ulike dimensjonene i den praktisk-didaktiske modellen kan brytes ned i spørsmål som kan stilles til tekster med ulik vanskegrad, men i videre forskning vil det være interessant å undersøke om noen typer oppgaver er mer krevende enn andre. Det vil også være relevant å undersøke validiteten i konstruktet kritisk lesing som

etableres gjennom den praktisk-didaktiske modellen. Spørsmålet er om et flerdimensjonalt fenomen lar seg måle, og om en slik måling vil tilfredsstille psykometriske krav til indre konsistens.

6.5. Implikasjoner for vurdering og undervisning

Overordnet har avhandlingen som mål å bidra med innsikt som kan ha implikasjoner for vurdering og undervisning i skolen. I alle artiklene og i denne kappeteksten argumenterer jeg for at det nødvendig å operasjonalisere og konkretisere hva kritisk lesing innebærer i en norsk skolekontekst for å imøtekomme kravene som stilles i skolens styringsdokumenter og sikre at elever er rustet for å beherske et svært komplekst tekstmangold i videre utdanning- og arbeidsliv. Kritisk tenkning beskrives som en del av det overordnede kompetansebegrepet i læreplanen og er en del av skolens verdigrunnlag, og dette innebærer at alle elever, også de som er yngre og faglig svake, kan stille spørsmål ved informasjon de stilles overfor i tekster de skal lese. Sett i lys av kognitive tradisjoner innenfor leseforskningen er dette utfordrende, siden kritisk lesing er tett forbundet med faglige kunnskaper. I skolen har det også vært tradisjoner for å forstå kritisk lesing som noe avansert som er forbeholdt de sterkeste leserne. Men kritisk lesing må ikke utelukkende forstås som det å skulle avsi en dom over informasjon med utgangspunkt i hva vi vet fra før (Wineburg, 2018). Kritisk lesing handler også om å ha kjennskap til noen grunnleggende spørsmål vi kan stille til ulike tekster, som bidrar til å identifisere og vurdere premissene de hviler på. Denne avhandlingen har implikasjoner for undervisning ved å vise til forkunnskapers betydning, samtidig som den framhever og konkretiserer tekstlige innfallsvinkler som lærere kan fokusere på i undervisningen. Avhandlingen illustrerer også tydelig gjennom ulike teksteksempler hvordan kritiske tilnærminger kan integreres i lesing av tekster som er tilpasset yngre elever. Selv om teksteksemplene primært er rettet mot elever i ungdomsskolen, kan spørsmålene og tilnærmingene også overføres til enklere tekster. Bevisstgjøring om hva slags type spørsmål som fordrer en kritisk lesing, har også implikasjoner for læreres vurdering av elevers kompetanse. Avhandlingen kan ha implikasjoner for hvordan lærere utvikler vurderingsverktøy og skape en bevissthet om sammenhengen mellom spørsmål som stilles i en vurderingssituasjon, og den overordnede kompetansen den har til hensikt å fange opp. I alle vurderingssituasjoner må vide og ofte vage begreper brytes ned. Jeg mener i tillegg at avhandlingen illustrerer at dette er et arbeid lærere må gjøre i fellesskap, både innad og på tvers av ulike fag. I lærerintervjuene pekte flere på en utfordring med å få elevene til å overføre det de lærer mellom ulike fag. Kritisk lesing beskrives i denne avhandlingen som holdninger som må oppøves til tekst, og dette er noe det bør foreligge et tverrfaglig arbeid om, for å sikre at elever tar med seg tilnærmingene også til situasjoner utenfor skolen.

7. Avsluttende bemerkninger

I nyere undersøkelser som er gjort av elevers lesevaner og holdninger til lesing, oppgir barn og unge at de leser mindre enn det som var tilfellet tidligere (Mullis et al., 2023; OECD, 2019b). Samler vi all lesingen de gjør i løpet av en dag, uavhengig formater og lesesituasjoner, bruker de sannsynligvis mye mer tid nå enn for ti år siden på å ta inn ulike former for tekstlig informasjon. Tekstene er lett tilgjengelige, men samtidig flyktige og fragmenterte, og det er et paradoks at informasjonsflommen som skyller over oss, gjør det enda mer nødvendig å utfordre tekstlige framstillinger, samtidig som mediene og formatene ikke gir oss tiden til det. For at alle barn og unge skal ha like muligheter til å håndtere den komplekse tekstvirkeligheten, må det arbeides systematisk med kritisk lesing i skolen, og mitt doktorgradsprosjekt er et bidrag til dette viktige arbeidet. Jobben er på ingen måte gjort når jeg straks setter det endelige punktumet i denne avhandlingen. Nye teksttyper og informasjonskanaler stiller hele tiden nye krav til leseopplæringen i skolen, og i årene framover vil blant annet kunstig intelligens og tekster produsert av maskiner, kreve nye tilnærminger. Hvordan skal vi lese kritisk og utøve kildekritikk når det ikke lenger finnes en forfatter bak teksten? Kritisk lesing er krevende, både for barn og ungdom og for voksne, og det forutsetter lesere med utholdenhet som klarer å stå i tekster over lengre tid. I arbeid med kritisk lesing i skolen er det avgjørende å introdusere elever for et bredt spekter av sakprosaetekster, både de som åpenbart vil påvirke og villedde oss, og de som framstår som objektive og nøytrale. I tillegg må skolen fortsette å utsette elevene for de lengre språklige komplekse kronikkene og meningsytringene, i kombinasjon med elevenes hverdagstekster som omfatter både memes, bilder og videoer som raser over mobilskjermen. Det finnes mange måter å vurdere elevers kritiske lesing på, men sentralt i alle vurderingssituasjonene er de gode spørsmålene som bidrar til å gi tekstene motstand, og som elevene kan ta med seg videre i nye lesesituasjoner. Mitt ønske er at denne avhandlingen bidrar med å bevisstgjøre lærere på slike spørsmål i planlegging og gjennomføring av vurdering og undervisning.

Referanser

- 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>
- Afflerbach, P. (2016). Reading assessment: Looking ahead. *The Reading teacher*, 69(4), 413–419. <https://doi.org/10.1002/trtr.1430>
- Afflerbach, P., Cho, B.-Y. & Kim, J.-Y. (2015). Conceptualizing and assessing higher-order thinking in reading. *Theory Into Practice*, 54(3), 203–212. <https://doi.org/10.1080/00405841.2015.1044367>
- Afflerbach, P., Cho, B., Crassas, M. & Kim, J. (2018). I L. M. Morrow & L. B. Gambrell (red.), Best practices in reading assessment. *Best practices in literacy instruction* (6.utg), (s. 337–359). The Guilford Press.
- Afflerbach, P., Pearson, P. D. & Paris, S. G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading teacher*, 61(5), 364–373. <https://doi.org/10.1598/RT.61.5.1>
- Afflerbach, P. P. & Cho, B.-Y. (2011). The classroom assessment of reading. I M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje & P. Afflerbach (Red.), *Handbook of reading research, Vol.4* (s. 487–514). <https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9780203840412>
- Alexander, P. A. (2005). The path to competence: A lifespan developmental perspective on reading. *Journal of literacy research*, 37(4), 413–436. https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3704_1
- Alexander, P. A. (2014). Thinking critically and analytically about critical-analytic thinking: An introduction. *Educational psychology review*, 26(4), 469–476. <https://doi.org/10.1007/s10648-014-9283-1>
- Alexander, P. A. & Fox, E. (2018). Reading research and practice over the decades: A historical analysis. I D. E. Alvermann, N. J. Unrau, M. Sailors & R. B. Ruddell (Red.), *Theoretical models and processes of literacy* (s. 35–64). Routledge.
- Allen, L. K. & McNamara, D. S. (2020). Defining deep reading comprehension for diverse readers. I E. B. Moje, P. Afflerbach, P. Enciso & N. K. Lesaux (Red.), *Handbook of Reading Research, Vol.5* (s. 261–276). Routledge.
- American Educational Research Association, American Psychological Association & National Council on Measurement in Education. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. American Educational Research Association.
- Ananiadou, K. & Claro, M. (2009). 21st century skills and competences for new millennium learners in OECD Countries. *OECD education working papers (41)*. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/218525261154.pdf?expires=1694949571&id=id&acname=ocid195785&checksum=57FF736E33E5A4E90FC908ED5672DC70>
- Anderson, R., & Pearson, P. (1988). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. I P. Carrell, J. Devine, & D. Eskey (Red.), *Interactive Approaches to Second Language Reading* (s. 37–55). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524513.007>
- Angermuller, J. (2018). Truth after post-truth: for a strong programme in discourse studies. *Palgrave communications*, 4(1), 30. <https://doi.org/10.1057/s41599-018-0080-1>
- 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>
- Bailin, S. (2002). Critical thinking and science education. *Science & education*, 11(4), 361–375. <https://doi.org/10.1023/A:1016042608621>
- Bailin, S., Case, R., Coombs, J. R. & Daniels, L. B. (1999). Conceptualizing critical thinking. *Journal of curriculum studies*, 31(3), 285–302. <https://doi.org/10.1080/002202799183133>
- Bailin, S. & Siegel, H. (2003). Critical thinking. I N. Blake, P. Smeyers, R. Smith & P. Standish (Red.), *The Blackwell guide to the philosophy of education* (s. 181–193). Blackwell Publishing.

- Bakhtin, M. M., Holquist, M., Emerson, C. & McGee, V. W. (1986). *Speech genres and other late essays* (Bd. 8). University of Texas Press.
- 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/10.18261/9788215040066-2020-11>
- Bakken, J. & Andersson-Bakken, E. (2016). Forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa i norskfagets oppgavekultur. *Sakprosa*, 8(3). <https://doi.org/10.5617/sakprosa.3669>
- 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>
- Baron, N. S. (2021). *How we read now : strategic choices for print, screen, and audio*. Oxford University Press.
- Bartlett, F. C. (1932). *Remembering : a study in experimental and social psychology*. Cambridge University Press.
- Barton, D. (2007). *Literacy : an introduction to the ecology of written language* (2. utg.). Blackwell Publ.
- Behrman, E. H. (2006). Teaching About Language, Power, and Text: A Review of Classroom Practices That Support Critical Literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49(6), 490–498. <https://doi.org/10.1598/JAAL.49.6.4>
- Berge, K. L. (1998). Å skape mening med språk – om Michael Halliday og hans elevers sosialsemiotikk. I K. L. Berge, P. Coppock & E. Maagerø (Red.), *Å skape mening med språk. En samling artikler av M.A.K. Halliday, R. Hasan, J.R. Martin* (s. 17–32). Landslaget for norskundervisning. Cappelen akademisk forlag.
- Berge, K. L. (2001). Det vitenskapelige studiet av sakprosa. Om tekstvitenskapelige utfordringer og løsninger i norsk og svensk sakprosaforskning. *Sakprosa*, 1(1), 9–76. <https://www.hf.uio.no/iln/forskning/grupper/tekstretorikk/Publikasjoner/Utgivelser/1Berge-Breivega-Roksvold-Tonnesson-Fire-blikk-pa-sakprosa.pdf>
- Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier. I A. Aasen, J. & S. Nome (Red.), *Det nye norskfaget* (s. 161–188). Fagbokforlaget.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Inside the black box: raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139–148. <https://doi.org/10.1177/003172171009200119>
- Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational assessment, evaluation and accountability*, 21(1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- 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-BalasFoldvik.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Blikstad-Balas, M. & Tønnesson, J. L. (2020). *Inn i sakens prosa*. Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. (2014). Vague concepts in the educational sciences: implications for researchers. *Scandinavian journal of educational research*, 58(5), 528–539. <https://doi.org/10.1080/00313831.2013.773558>
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. David McKay Company.
- Bloome & Green. (2015). The social and linguistic turns in studying language and literacy. I J. Roswell & K. Pahl (Red.), *The Routeledge handbook og literacy studies* (s. 19–34). Routledge.
- Boote, D. N. & Beile, P. (2005). Scholars before researchers: On the centrality of the dissertation Literature Review in Research Preparation. *Educational researcher*, 34(6), 3–15. <https://www.jstor.org/stable/3699805>
- Borsboom, D., Mellenbergh, G. J. & van Heerden, J. (2003). The theoretical status of latent variables. *Psychological Review*, 110(2), 203–219. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.110.2.203>
- Borsboom, D., Mellenbergh, G. J. & van Heerden, J. (2004). The concept of validity. *Psychological Review*, 111(4), 1061–1071. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.111.4.1061>

- Borsheim-Black, C., Macaluso, M. & Petrone, R. (2014). Critical Literature Pedagogy: Teaching canonical literature for critical literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58(2), 123–133. <https://doi.org/10.1002/jaal.323>
- Brand-Gruwel, S., Kammerer, Y., van Meeuwen, L. & van Gog, T. (2017). Source evaluation of domain experts and novices during Web search: Evaluation of sources. *Journal of computer assisted learning*, 33(3), 234–251. <https://doi.org/10.1111/jcal.12162>
- Braun, V. & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research : a practical guide for beginners*. Sage.
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis : a practical guide*. Sage.
- 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.
- Britt, M. A. & Rouet, J.-F. (2012). Learning with multiple documents: Component skills and their acquisition. I J. R. Kirby & M. J. Lawson (Red.), *Enhancing the quality of learning: Dispositions, instruction, and learning processes* (s. 276–314). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139048224.017>
- Britt, M. A., Rouet, J.-F. & Durik, A. (2018). Representations and Processes in Multiple Source Use. I J. L. G. Braasch, I. Bråten & M. T. McCrudden (Red.), *Handbook of Multiple Source Use* (s. 17–33). Routledge.
- Brookfield, S. (2015). Speaking truth to power: Teaching critical thinking in the critical theory tradition. I M. Davies & R. Barnett (Red.), *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education* (s. 429–543). Palgrave macmillan.
- Brookhart, S. M. & Nitko, A. J. (2011). Strategies for constructing assessment of higher order thinking skills. I G. Schraw & D. R. I. Robinson (Red.), *Assessment og higher order thinking skills* (s. 327–359). Information age publishing.
- Brown, N. J. S., Afflerbach, P. P. & Croninger, R. G. (2014). Assessment of Critical-Analytic Thinking. *Educational psychology review*, 26(4), 543–560. <https://doi.org/10.1007/s10648-014-9280-4>
- Brown, N. J. S. & Wilson, M. (2011). A model of cognition: The missing cornerstone of assessment. *Educational psychology review*, 23(2), 221–234. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9161-z>
- Bråten, I. & Braasch, J. L. (2017). Key issues in research on students' critical reading and learning in the 21st century information society. I C. Ng & B. Bartlett (Red.), *Improving reading and reading engagement in the 21st century: International research and innovation*, (s. 77–98). Springer. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-10-4331-4_4
- Bråten, I. & Braasch, J. L. G. (2018). The role of conflict in multiple source use. I J. L. G. Braasch, I. Bråten & M. T. McCrudden (Red.), *Handbook of Multiple Source Use* (s. 184–201). Routledge.
- 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, Volume 5* (s. 79–98). Routledge.
- Bråten, I., McCrudden, M. T., Lund, E. S., Brante, E. W. & Strømsø, H. I. (2018). Task-oriented learning with multiple documents: Effects of topic familiarity, author expertise, and content relevance on document selection, processing, and use. *Reading research quarterly*, 53(3), 345–365. <https://doi.org/10.1002/rrq.197>
- Byrnes, J. P. & Dunbar, K. N. (2014). The nature and development of critical-analytic thinking. *Educational psychology review*, 26(4), 477–493. <https://doi.org/10.1007/s10648-014-9284-0>
- Børhaug, K. (2017). Ei endra medborgaroppseding? *A changed citizenship education?*, 11(3), 6. <https://doi.org/10.5617/adno.4709>
- Carter, B. T. & Luke, S. G. (2020). Best practices in eye tracking research. *International Journal of Psychophysiology*, 155, 49–62. <https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2020.05.010>

- Cazden, C., Cope, B., Fairclough, N., Gee, J., Kalantzis, M., Kress, G., Luke, A., Luke, C., Michaels, S. & Nakata, M. (1996). A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard educational review*, 66(1), 60–92. <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>
- 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.
- Clarke, A. D. F., Mahon, A., Irvine, A. & Hunt, A. R. (2017). People are unable to recognize or report on their own eye movements. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 70(11), 2251–2270. <https://doi.org/10.1080/17470218.2016.1231208>
- Cohen, D. J. & Crabtree, B. F. (2008). Evaluative criteria for qualitative research in health care: Controversies and recommendations. *Annals of Family Medicine*, 6(4), 331–339. <https://doi.org/10.1370/afm.818>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8. utg.). Routledge.
- Cooper, H.M. (1988). Organizing knowledge syntheses: A taxonomy of literature reviews. *Knowledge in society* 1, 104–126. <https://doi.org/10.1007/BF03177550>
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2018). *Research design : qualitative, quantitative & mixed methods approaches* (5 utg.). Sage.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3. utg.). Sage.
- Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design : choosing among five approaches* (4 utg.). Sage.
- Cronin, M. A. & George, E. (2023). The why and how of the integrative review. *Organizational research methods*, 26(1), 168–192. <https://doi.org/10.1177/1094428120935507>
- Dalland, C., Blikstad-Balas, M. & Svenkerud, S. (2023). The eclectic use of theory in educational research doctoral theses. *Acta Didactica Norden*, 17(1). <https://doi.org/10.5617/adno.9837>
- Denzin, N. K. (1970). *The research act in sociology: A theoretical introduction to sociological methods*. Butterworth.
- Dinsmore, D. L. & Alexander, P. A. (2016). A multidimensional investigation of deep-level and surface-level processing. *The Journal of experimental education*, 84(2), 213–244. <https://doi.org/10.1080/00220973.2014.979126>
- Duchowski, A. T. (2017). *Eye tracking methodology: Theory and practice* (3. utg.). Springer.
- Duke, N. K. & Pearson, P. D. (2009). Effective practices for developing reading comprehension. *Journal of education (Boston, Mass.)*, 189(1-2), 107–122. <https://doi.org/10.1177/0022057409189001-208>
- Eco, U. (1979). *The role of the reader: Explorations in the semiotics of texts*. Indiana University Press.
- Elo, S. & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*, 62(1), 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. I J. B. Baron & R. J. Sternberg (Red.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (s. 9–26). W.H. Freeman.
- Ercikan, K. & Pellegrino, J. W. (2017). Validation of score meaning using examinee response processes for the next generation of assessments. I K. Ercikan & J. W. Pellegrino (Red.), *Validation of score meaning for the next generation of assessments. The Use of Response Processes* (s. 1–8). Routledge.
- Ericsson, K. A. & Simon, H. A. (1993). *Protocol analysis: Verbal reports as data* (Revised edition). The MIT Press.
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction – The Delphi report. Research findings and recommendations*. The California Academic Press.

- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Polity Press.
- Fairclough, N. (1995). *Media discourse*. Edvard Arnold.
- Fauskanger, J. & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 98(2), 127–139. <https://10.18261/ISSN1504-2987-2014-02-07>
- Feest, U. (2005). Operationism in psychology: What the debate is about, what the debate should be about. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 41(2), 131–149. <https://doi.org/10.1002/jhbs.20079>
- 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.
- Fjørtoft, H. (2016). *Effektiv planlegging og vurdering: læring med mål og kriterier i skolen* (2.utg.). Fagbokforlaget.
- Flick, U. (2018). Triangulation. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The Sage Handbook of qualitative research* (s. 444–461). Sage.
- Forskningsrådet. (2023a). Prosjektbanken Forskningsrådet, Critical Literacy in a Digital and Global Textual World. <https://prosjektbanken.forskningsradet.no/project/FORISS/301347>
- Forkningsrådet. (2023b). Prosjektbanken Forskningsrådet, KriT – Kritisk tenkning i barneskolen: Utvikling av en didaktikk for elever på barnetrinnet med vekt på nyheter og barnelitteratur. <https://prosjektbanken.forskningsradet.no/en/project/FORISS/309873>
- Forskningsrådet. (2023c). Prosjektbanken Forskningsrådet, Critical Thinking in Sustainability Education. <https://prosjektbanken.forskningsradet.no/project/FORISS/302774?Kilde=FORISS&distribution=Ar&chart=bar&calcType=funding&Sprak=no&sortBy=date&sortOrder=desc&resultCount=30&offset=0&Prosjektleder=Valdemar+Grill>
- Foucault, M. (1972). *The archaeology of knowledge and the discourse on language*. Pantheon Books.
- Freire, P. (1974). *Education for critical consciousness*. Seabury Press.
- Freire, P. & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. Bergin & Garvey Publishers.
- 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>
- Frønes, T. & Narvhus, E. (2012). Eignet og troverdig? Elevers kildevurdering på nett. I T. Hauge, E. & A. Lund (Red.), *Små skritt eller store sprang? Om digitale tilstander i skolen* (s. 58–84). Cappelen Damm Akademisk.
- Frønes, T. S. (2017). *Å lese og navigere på nettet. En studie av elevers navigasjonsstrategier* [Doktoravhandling, Universitetet i Oslo]. DUO vitenarkiv. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-83934>
- Gamlem, S. T. M. (2022). *Tilbakemelding og vurdering for læring* (2. utg.). Gyldendal.
- Gee, J. P. (2015). The New Literacy Studies. I J. Reswell & K. Pahl (Red.), *The Routledge Handbook of Literacy Studies* (35–48). Routledge.
- Goody, J. & Watt, I. (1962). The consequences of literacy. *Comparative studies in society and history*, 5, 304–345.
- Grant, M. J. & Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal*, 26(2), 91–108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Grue, J. (2011). Hva er kritisk diskursanalyse? I T. R. Hitching, A. B. Nilsen & A. Veum (Red.), *Diskursanalyse i praksis, metode og analyse* (s. 112–135). Cappelen Damm Akademisk.
- Grue, J. (2015). *Teori i praksis: analysestrategier i akademisk arbeid*. Fagbokforlaget.
- Guba, E. G. (1990). The alternative paradigm dialog. I E. G. Guba (Red.), *The paradigm dialog* (s. 17–30). Sage.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *Handbook of qualitative research* (s. 191–215). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Guillemin, M. & Gillam, L. (2004). Ethics, reflexivity, and “Ethically Important Moments” in research. *Qualitative inquiry*, 10(2), 261–280. <https://doi.org/10.1177/1077800403262360>
- Gustafsson, J.-E. (2018). International large scale assessments: Current status and ways forward. *Scandinavian journal of educational research*, 62(3), 328–332. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1443573>
- 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.
- Hammersley, M. & Traianou, A. (2016). *Ethics in qualitative research: controversies and contexts*. SAGE.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge University Press.
- Heaton, J. (2008). Secondary analysis of qualitative data. I P. Alasuutari, L. Bickman & J. Brannen (Red.), *The Sage handbook of social research methods* (s. 506–519). Sage Publications.
- 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>
- Hitching, T. R. & Veum, A. (2011). Introduksjon. I T.R. Hitching, A.B. Nilsen & A. Veum (Red.), *Diskursanalyse i praksis. Metode og analyse* (s. 11–39). Cappelen Damm Akademisk.
- Hofer, B. K. & Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of educational research*, 67(1), 88–140. <https://doi.org/10.3102/00346543067001088>
- Holmqvist, K. (2015). *Eye tracking: a comprehensive guide to methods and measures*. Oxford University Press.
- Hoover, W. A. & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading & writing*, 2(2), 127–160. <https://doi.org/10.1007/BF00401799>
- Hopfenbeck, T. N., Lenkeit, J., El Masri, Y., Cantrell, K., Ryan, J. & Baird, J.-A. (2018). Lessons learned from PISA: A systematic review of peer-reviewed articles on the Programme for International Student Assessment. *Scandinavian journal of educational research*, 62(3), 333–353. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1258726>
- Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Hubley, A. M. & Zumbo, B. D. (2017). Response processes in the context of validity: Setting the stage. I A. M. Hubley & B. D. Zumbo (Red.), *Understanding and investigating response processes in validation research* (s. 1–12). Springer. https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-319-56129-5_1
- Hågvar, Y. B. (2003). *Hele folkets diskurs : en kritisk diskursanalyse av den gode VG-sak*. Norsk sakprosa i samarbeid med Norsk faglitterær forfatter- og oversetterforening. <https://www.hf.uio.no/iln/forskning/grupper/tekstretorikk/Publikasjoner/Utgivelser/7Hagvar-Hele-folkets-diskurs.pdf>
- IEA. (2019). *PIRLS 2021 Assessment Design*. http://pirls2021.org/frameworks/wp-content/uploads/sites/2/2019/04/P21_FW_Ch3_AssessDesign.pdf
- Iser, W. (1978). *The act of reading: A theory of aesthetic response*. Johns Hopkins University Press.
- 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>
- 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* (s. 21-45). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020-02>

- Jewitt, C. (2009). An introduction to multimodality. I C. Jewitt (Red.), *The Routledge handbook of multimodal analysis* (s. 14–27). Routledge.
- Jiménez-Aleixandre, M. P. & Puig, B. (2012). Argumentation, evidence evaluation and critical thinking. I B. J. Fraser, K. Tobin & C. J. McRobbie (Red.), *Second International Handbook of Science Education* (s. 1001–1015). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9041-7_66
- Kane, M. (2013). Validating the interpretations and uses of test scores. *Journal of Educational Measurement*, 50(1), 1–73. <https://doi.org/10.1111/jedm.12000>
- Kiili, C., Bråten, I., Strømsø, H. I., Hagerman, M. S., Rääkkönen, E. & Jyrkiäinen, A. (2022). Adolescents' credibility justifications when evaluating online texts. *Education and Information Technologies*, 1–30. <https://doi.org/https://link.springer.com/article/10.1007/s11145-017-9797-2>
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension : a paradigm for cognition*. Cambridge University Press.
- Kintsch, W. (2018). Revisiting the Construction-Integration model of text comprehension and its implications for instruction. I D. E. Alvermann, N. J. Unrau, M. Sailors & R. B. Ruddell (Red.), *Theoretical Models and Processes of Literacy* (s. 178–203). Routledge.
- Kintsch, W. & van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological review*, 85(5), 363–394. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.85.5.363>
- Kitzinger, J. & Barbour, R. (1999). Introduction: The challenge and promise of focus groups. I R. Barbour & J. Kitzinger (Red.), *Developing Focus Group Research*. SAGE Publication. <https://doi.org/https://doi.org/10.4135/9781849208857>
- Kjeldsen, J. E. (2015). *Retorikk i vår tid: en innføring i moderne retorisk teori*. Spartacus, Scandinavian Academic Press.
- Kjørup, S. (2003). *Menneskevidenskapene*. Roskilde Univeristetsforlag.
- Klafki, W. (2011). *Dannelsesteori og didaktik: nye studier* (3. utg.). Klim.
- Knain, E. (2005). Definerings og valg av kompetanser - DeSeCo. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 89(1), 45–54. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2005-01-05>
- Koltay, T. (2011). The media and the literacies: media literacy, information literacy, digital literacy. *Media, culture & society*, 33(2), 211–221. <https://doi.org/10.1177/0163443710393382>
- Kozyreva, A., Wineburg, S., Lewandowsky, S. & Hertwig, R. (2022). Critical ignoring as a core competence for digital citizens. *Current Directions in Psychological Science*. <https://doi.org/10.1177/09637214221121570>
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (1996). *Reading images : the grammar of visual design*. Routledge
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Krippendorff, K. (2019). *Content analysis : an introduction to its methodology* (4. utg.). SAGE Publications, Inc.
- Krstić, K., Šoškić, A., Ković, V. & Holmqvist, K. (2018). All good readers are the same, but every low-skilled reader is different: an eye-tracking study using PISA data. *European journal of psychology of education*, 33(3), 521–541. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0382-0>
- Kuhn, D. (1999). A developmental model of critical thinking. *Educational researcher*, 28(2), 16–46. <https://doi.org/10.3102/0013189X028002016>
- Kunnskapsdepartementet. (2004). *Stortingsmelding 030 (2003-2004) Kultur for læring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Stortingsmelding 28 (2015-2016) Fag - Fordypning - Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003/>

- Lai, E. R. (2011). *Critical thinking: A literature review*. Pearson.
<https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=b42cffa5a2ad63a31fcf99869e7cb8ef72b44374>
- Lai, M.-L., Tsai, M.-J., Yang, F.-Y., Hsu, C.-Y., Liu, T.-C., Lee, S. W.-Y., Lee, M.-H., Chiou, G.-L., Liang, J.-C. & Tsai, C.-C. (2013). A review of using eye-tracking technology in exploring learning from 2000 to 2012. *Educational research review*, 10, 90–115.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.10.001>
- Lankshear, C., Knobel, M. & Curran, C. (2013). Conceptualizing and researching “new literacies.” I C. A. Chapelle *The encyclopedia of applied linguistics*. Blackwell.
<https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0182>
- Leighton, J. P. (2017). Collecting and analyzing verbal response process data in the service of interpretive and validity arguments. I K. Ercikan & J. W. Pellegrino (Red.), *Validation of score meaning for the next generation of assessments. The use of response processes* (s. 25–37). Routledge.
- Lewis, M., Flint, A. S. & Van Sluys, K. (2002). Taking on Critical Literacy: The Journey of Newcomers and Novices. *Language Arts*, 79(5), 382–392. <https://www.jstor.org/stable/41483258>
- Lim, L. (2015). Critical thinking, social education and the curriculum: foregrounding a social and relational epistemology. *Curriculum journal*, 26(1), 4–23.
<https://doi.org/10.1080/09585176.2014.975733>
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- 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>
- Livingstone, S. (2004). Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *The communication review*, 7(1), 3–14.
<https://doi.org/10.1080/10714420490280152>
- Louloudi, E. (2022). Investigating understandings of critical literacies among Finnish and Canadian teachers. *Apples - Journal of Applied Language Studies*, 51(1), 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>
- Luke, A. (2014). Defining critical literacy. I J. Z. Pandya & J. Avila (Red.), *Moving critical literacies forward: a new look at praxis across contexts* (s. 9–31). Routledge.
- Luke, A. (2019). Regrounding Critical Literacy: Representation, Facts and Reality. I D.E. Alverman, Unrau, N.J., M. Sailors & R.B. Ruddell (Red.), *Theoretical models and processes of literacy* (7. utg.), (s. 349–361). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315110592-21>
- 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.
- Macknish, C. J. (2011). Understanding critical reading in an ESL class in Singapore. *TESOL journal*, 2(4), 444–472. <https://doi.org/10.5054/tj.2011.269747>
- Macnaghten, P. & Myers, G. (2004). Focus groups. I C. Seale, G. G., J. F. Gubrium & D. Silverman (Red.), *Qualitative Research Practice* (s.66–80). Sage Publication.
<https://doi.org/https://doi.org/10.4135/9781848608191>
- Maddox, B. (2023). The uses of process data in large-scale educational assessments. *OECD Education Working Papers*, (286). <https://doi.org/https://doi.org/10.1787/5d9009ff-en>.
- Magnusson, C. G. & Frønes, T. S. (2020). Norske elever kunnskap om strategier for leseforståelse. I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.) *Like muligheter til god leseforståelse?* (s. 79–106).
<https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020-04>
- Maxwell, J. A. (2006). Literature reviews of, and for, educational research: A commentary on Boote and Beile's "Scholars before researchers". *Educational researcher*, 35(9), 28–31.
<https://doi.org/10.3102/0013189X035009028>

- Maxwell, J. A. & Chmiel, M. (2014). Generalization in and from qualitative analysis. I U. Flick (Red.), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (s. 540–553). SAGE Publications.
<https://doi.org/10.4135/9781446282243>
- 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>
- McNamara, D. S., Kintsch, E., Songer, N. B. & Kintsch, W. (1996). Are good texts always better? Interactions of text coherence, background knowledge, and levels of understanding in learning from text. *Cognition and instruction*, 14(1), 1–43. https://doi.org/10.1207/s1532690xci1401_1
- McNamara, D. S. & Magliano, J. (2009). Toward a comprehensive model of comprehension. *Psychology of learning and motivation*, 51, 297–384. [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(09\)51009-2](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(09)51009-2)
- Medietilsynet. (2022). *Barn og medier 2022: Nyhetsbruk*.
https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2022/resultatdokument_nyheter_barn_og_medier_oktober_2022.pdf
- Mik-Meyer, N. (2020). Multimethod qualitative research ID. Silverman (Red.), *Qualitative research* (s. 357–374). Sage.
- Mills, K., Unsworth, L. & Scholes, L. (2022). *Literacy for digital futures: mind, body, text*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781003137368>
- Mills, K. A. (2016). *Literacy theories for the digital age: Social, critical, multimodal, spatial, material and sensory lenses* (Bd. 45). Multilingual Matters.
- Mislevy, R. J. & Haertel, G. D. (2006). Implications of evidence-centered design for educational testing. *Educational measurement, issues and practice*, 25(4), 6–20. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2006.00075.x>
- Mitchell, J. C. (2006). Case and situation analysis. I T. M. S. Evens & D. Handelman (Red.), *The Manchester school: Practice and ethnographic praxis in anthropology* (s. 23–42). berghahn Books.
- Moje, E. B. (2015). Doing and Teaching Disciplinary Literacy with Adolescent Learners: A Social and Cultural Enterprise. *Harvard educational review*, 85(2), 112–136.
- Morgan, D. L. (2007). Paradigms Lost and Pragmatism Regained: Methodological implications of combining qualitative and quantitative methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 48–76. <https://doi.org/10.1177/2345678906292462>
- Morgan, D. L. (2012). Focus groups and social interaction. I J. F. Gubrium, J. A. Holstein, A. B. Marvasti & K. D. McKinney (Red.), *The SAGE Handbook of Interview Research: The Complexity of the Craft* (s. 161–176). SAGE Publication. <https://doi.org/10.4135/9781452218403>
- Morgan, D. L. (2014). Pragmatism as a paradigm for social research. *Qualitative inquiry*, 20(8), 1045–1053. <https://doi.org/10.1177/1077800413513733>
- Morgan, W. & Wyatt-Smith, C. M. (2000). Im/proper Accountability: Towards a theory of critical literacy and assessment. *Assessment in education : principles, policy & practice*, 7(1), 123–142. <https://doi.org/10.1080/713613326>
- Morrison, J. D. (2020). Dually critical: Blending liberal-humanist critical reading with Freirean critical literacy. *Talking points*, 32(1), 10–19. https://www.researchgate.net/profile/Jennifer-Morrison-3/publication/345387391_Morrison_2020_Dually_critical_-_blending_liberal-humanist_critical_reading_with_Freirean_critical_literacy/links/5fa55d6ba6fdcc062418cafe/Morrison-2020-Dually-critical-blending-liberal-humanist-critical-reading-with-Freirean-critical-literacy.pdf
- Morse, J. M. (2015). Critical analysis of strategies for determining rigor in qualitative inquiry. *Qualitative Health Reserach*, 25(9), 1212–1222. <https://doi.org/10.1177/1049732315588501>
- Mulcahy, C. M. (2008). Chapter 1: The Tangled Web We Weave: Critical Literacy and Critical Thinking. *Counterpoints*, 326, 15–27.
[https://www.jstor.org/stable/42980102#:~:text=27%20\(13%20pages\)-,https%3A/www.jstor.org/stable/42980102,-Copy%20URL](https://www.jstor.org/stable/42980102#:~:text=27%20(13%20pages)-,https%3A/www.jstor.org/stable/42980102,-Copy%20URL)

- Mullis, I. V. S., von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B., Reynolds, K. A. & Wry, E. (2023). *PIRLS 2021 International Results in Reading*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study
- Maagerø, E. (1998). Hallidays funksjonelle grammatikk. I K. L. Berge, P. Coppock & E. Maagerø (Red.), *Å skape mening med språk. En samling artikler av M.A.K. Halliday, R. Hasan, J.R. Martin* (s.33–79). Landslaget for norskundervisning. Cappelen akademisk forlag
- Nadim, M. (2015). Generalisering og bruken av analytiske kategorier i kvalitativ forskning. *Sosiologisk tidsskrift*, (3), 129–148. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2928-2015-03-01>
- National Research Council. (2001). *Knowing what students know*. National Academy Press.
- National Research Council. (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st Century*. The National Academies Press.
- 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>
- NESH (2021). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora. *De nasjonale forskningsetiske komiteene*. <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/publikasjoner/retningslinjer-nesh/>
- Nicolaysen, B. K. (2005). Tilgangskompetanse: arbeid med tekstsom kulturdeltaking. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (Red.), *Kultur møte i tekstar: litteraturredaktiske perspektiv* (s. 9–31). Samlaget.
- Nordahl-Hansen, A. & Kvernbekk, T. (2020). Construct validity in scientific representation: A philosophical tour. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 6, 88–99. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v6.1704>
- Norlund, A. (2009). *Kritisk sakprosaläsning i gymnasieskolan - didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov*. [Göteborgs Universitet]. GUPEA. <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/18958>
- Norris, S. P. (1983). The inconsistencies at the foundation of construct validation theory. *New directions for program evaluation*, 19, 53–74. <https://doi.org/10.1002/ev.1344>
- NOU. (2003). *I første rekke — Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2003-16/id147077/?ch=1>
- NOU. (2015). *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Nygren, T., Folkeryd, J. W., Liberg, C. & Guath, M. (2020). Hur motiverar gymnasieelever sina bedömningar av trovärdiga och vilseledande digitala nyheter? *Nordidactica. Journal of Humanities and Social Science Education*, 10(2), 153–178. <https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/21966>
- O'Reilly, T., Weeks, J., Sabatini, J., Halderman, L. & Steinberg, J. (2014). Designing reading comprehension assessments for reading interventions: How a theoretically motivated assessment can serve as an outcome measure. *Educational psychology review*, 26(3), 403–424. <https://doi.org/10.1007/s10648-014-9269-z>
- OECD. (2005). The definitions and selections of key competencies. <https://www.oecd.org/pisa/definition-selection-key-competencies-summary.pdf>
- OECD. (2019a). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. OECD. https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2018-assessment-and-analytical-framework_b25efab8-en
- OECD. (2019b). *PISA 2018 Results. What Students Know and Can Do (Volume I)*. Paris: OECD Publishing.
- Oranje, A., Gorin, J., Jia, Y. & Kerr, D. (2017). Collecting, analyzing and interpreting response time, eye-tracking, and log data. I K. Ercikan & J. W. Pellegrino (Red.), *Validation of score meaning for the next generation of assessments. The Use of response processes* (s. 39–51). Routledge.
- Osborne, J., Pimentel, D., Alberts, B., Allchin, D., Barzilai, S., Bergstrom, C., Coffey, J., Donovan, B., Kivinen, K., A., K. & Wineburg, S. S. (2022). *Science Education in an Age of Misinformation*. Stanford University, Stanford, CA.

- https://sciedandmisinfo.sites.stanford.edu/sites/g/files/sbiybj25316/files/media/file/science_education_in_an_age_of_misinformation.pdf
- Padilla, J.-L. & Leighton, J. P. (2018). Cognitive interviewing and think aloud methods. I B. D. Zumbo & A. M. Hubley (Red.), *Understanding and investigating response processes in validation research* (s. 211–228). Springer.
- Palinscar, A. S. & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and instruction*, 1(2), 117–175.
https://doi.org/10.1207/s1532690xci0102_1
- Pandya, J. Z., Mora, R. A., Alford, J. H., Golden, N. A. & de Roock, R. S. (2021a). Introduction to the Handbook of critical literacies: The current state of critical literacy around the world. I J. Z. Pandya, R. A. Mora, J. H. Alford, N. A. Golden & R. S. de Roock (Red.), *The Handbook of Critical Literacies* (s. 3–9). Routledge.
- Pandya, J. Z., Mora, R. I. A., Alford, J. H., Golden, N. A. & de Roock, R. S. (2021b). *The Handbook of Critical Literacies*. Taylor & Francis Group.
- Pariser, E. (2011). *The filter bubble: How the new personalized web is changing what we read and how we think*. Penguin.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: integrating theory and practice* (4. utg.). Sage.
- Paul, C. M. (2022). Competing paradigms: Employing quantitative methods to operationalize and validate a pedagogy of critical literacy. *Reading research quarterly*, 57(3), 937–955.
<https://doi.org/10.1002/rrq.453>
- Pearson, P. D. & Cervetti, G. N. (2015). Fifty years of reading comprehension theory and practice. I P.D. Pearson & E.H. Hiebert (Red.) *Research-based practices for teaching common core literacy* (s. 1–24). Teachers College Press.
- Pearson, P. D., Valencia, S. W. & Wixson, K. (2014). Complicating the world of reading assessment: Toward Better Assessments for Better Teaching. *Theory Into Practice*, 53(3), 236–246.
<https://doi.org/10.1080/00405841.2014.916958>
- Pellegrino, J. W., DiBello, L. V. & Goldman, S. R. (2016). A framework for conceptualizing and evaluating the validity of instructionally relevant assessments. *Educational Psychologist*, 51(1), 59–81. <https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1145550>
- Perfetti, C. A., Rouet, J.-F. & Britt, A. M. (1999). Toward a theory of documents representation. I H. van Oostendorp & S. R. Goldman (Red.), *The construction of mental representations during reading* (s. 99–122). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Personvernloven. (2018). Lov om behandling av personopplysninger (LOV-2018-06-15-38). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38>
- Polit, D. F. & Beck, C. T. (2010). Generalization in quantitative and qualitative research: Myths and strategies. *International Journal of Nursing Studies*, 47(11), 1451–1458.
<https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2010.06.004>
- Randolph, J. J. (2009). A guide to writing the dissertation literature review. *Practical assessment, research & evaluation*, 14(13), 1–13. <https://doi.org/https://doi.org/10.7275/b0az-8t74>
- Rayner, K. (2009). Eye movements and attention in reading, scene perception, and visual search. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 62(8), 1457–1506.
<https://doi.org/10.1080/17470210902816461>
- 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>
- Rogne, W. M. & Strømsø, H. I. (2013). Lesing av delvis motstridende tekster i syvende klasse. *Acta didactica Norge*, 7(1). <https://doi.org/10.5617/adno.1110>
- Roe, A., Ryen, J. A. & Weyergang, C. (2018). *God leseopplering med nasjonale prøver: om elevers leseutfordringer i et mangfold av tekster*. Universitetsforlaget.

- Rouet, J.-F. (2006). *The skills of document use: From text comprehension to Web-based learning*. Psychology Press.
- Rupp, A. A., Ferne, T. & Choi, H. (2006). How assessing reading comprehension with multiple-choice questions shapes the construct: A cognitive processing perspective. *Language testing*, 23(4), 441–474. <https://doi.org/https://doi.org/10.1191/0265532206lt337oa>
- Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (2001). *Defining and selecting key competencies*. Hogrefe & Huber.
- Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Hogrefe & Huber.
- 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., Granlund, L. & Erdal, S. F. (2021). Samfunnsfagenes fagdidaktikk. I S.E. Erdal, L. Granlund & E. Ryen, *Samfunnsfagdidaktikk* (s. 13–27). Universitetsforlaget.
- Ryen, E. & Jøsok, E. (2023). Citizenship-as-knowledge: How perspectives from Bildung-centred didaktik can contribute to European citizenship education beyond competence. *European educational research journal*, 22(1), 39–57. <https://doi.org/10.1177/14749041211045777>
- 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>
- Salmerón, L., Gil, L. & Bråten, I. (2018). Using eye-tracking to assess sourcing during multiple document reading: A critical analysis. *Frontline Learning Research*, 6(3), 105–122. <https://doi.org/10.14786/flr.v6i3.368>
- 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>
- Sandretto, S. (2011). *Planting seeds. Embedding critical literacy into your classroom programme*. NZCER Press.
- 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), 1–19. n/a. <https://doi.org/10.1111/lnc3.12409>
- Schraw, G., McCrudden, M. T., Lehman, S. & Hoffman, B. (2011). An overview of thinking skills. I G. Schraw & D. R. Robinson (Red.), *Assessment of higher order thinking skills* (s. 19–45). Information age publishing.
- Schraw, G. & Robinson, D. R. (2011). Conceptualizing and assessing higher order thinking skills. I G. Schraw & D. R. Robinson (Red.), *Assessment of higher order thinking skills*.
- Scribner, S. & Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Harvard University Press.
- Silverman, D. (2020). *Interpreting qualitative data* (6. utg.). Sage.
- Sivesind, K., D., T. & Johnsen, L. G. (2022). Surveying policy discourses across time and space. Internationalization of knowledge providers and Nordic narratives IT. D., B. Hörmann, S. Tveit & I. Bostad (Red.), *The Nordic Education Model in Context* (s. 308–331). Routledge.
- Skar, G., B., Aasen, A., J. & Kvistad, A., H. (2021a). Derfor endrer vi norskeksamen! *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/mB8820/derfor-endrer-vi-norskeksamen> Lastet ned 20. mars 2023.
- Skar, G., B., Aasen, A., J., Kvistad, A., H. & Johansen, M. B. (2021b). Skrivesenterets forslag til ny norskeksamen. *Norsklæreren*, (2), 15–19.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. Macmillan.
- 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>
- Slaney, K. L. (2012). Laying the cornerstone of construct validity theory: Herbert Feigl's influence on early specifications. *Theory & psychology*, 22(3), 290–309. <https://doi.org/10.1177/0959354311400659>

- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Rand Corporation.
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333–339. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>
- Solheim, O. J. & Uppstad, P. H. (2011). Eye-tracking as a tool in process-oriented reading test validation. *International electronic journal of elementary education*, 4(1), 153–168. <http://hdl.handle.net/11250/185914>
- Stebbins, R. A. (2011). *Exploratory research in the social science*. SAGE Publications. <https://doi.org/https://doi.org/10.4135/9781412984249>
- Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. University Press.
- Street, B. V. (2017). New literacy studies in educational contexts. I P. Joron, K. S. van der Kooij & T. C. Carlsten (Red.), *Teacher and librarian partnerships in literacy education in the 21st century* (s. 22–32). Sense Publishers.
- Strietholt, R. & Scherer, R. (2018). The contribution of international large-scale assessments to educational research: Combining individual and institutional data sources. *Scandinavian journal of educational research*, 62(3), 368–385. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1258729>
- 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>
- Takeda, Y. (2022). Praxis of critical literacy: Pragmatic utilization of theoretical tensions. *Critical education*, 13(1), 36–50. <https://doi.org/10.14288/ce.v13i1.186594>
- Tangen, R. (2014). Balancing Ethics and Quality in Educational Research-the Ethical Matrix Method. *Scandinavian journal of educational research*, 58(6), 678–694. <https://doi.org/10.1080/00313831.2013.821089>
- Torraco, R. J. (2005). Writing integrative literature reviews: Guidelines and examples. *Human resource development review*, 4(3), 356–367. <https://doi.org/10.1177/1534484305278283>
- Toulmin, S. (1958). *The uses of argument*. Cambridge University Press.
- Tsai, M.-J., Wu, A.-H., Bråten, I. & Wang, C.-Y. (2022). What do critical reading strategies look like? Eye-tracking and lag sequential analysis reveal attention to data and reasoning when reading conflicting information. *Computers and education*, 187, 104544. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104544>
- Tønnesson, J. L. (2012). *Hva er sakprosa?* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Undrum, L. (2022). Kritisk tilnærming til tekster i sosiale medier: En studie av influenseres tekster på Instagram og unges utfordringer i møte med dem. *Acta Didactica Norden*, 16(2). <https://doi.org/https://doi.org/10.5617/adno.8990>
- UNESCO. (2023). *What you need to know about literacy*. UNESCO. <https://www.unesco.org/en/literacy/need-know>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.3-a-kunne-lese/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Læreplan i samfunnsfag(SAF01-04)*. . Kunnskapsdepartementet. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Rammeverk for nasjonale prøver*. <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/rammeverk-for-nasjonale-prover2/provenes-innhold/#nasjonale-prover-i-lesing>
- Valtonen, T., Tedre, M., Mäkitalo, K. & Vartiainen, H. (2019). Media literacy education in the age of machine learning. *The journal of media literacy education*, 11(2), 20–36. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2019-11-2-2>
- van den Broek, P. & Espin, C. A. (2012). Connecting cognitive theory and assessment: Measuring individual differences in reading comprehension. *School psychology review*, 41(3), 315–325. <https://doi.org/10.1080/02796015.2012.12087512>

- van Gog, T., Paas, F., van Merriënboer, J. J. G. & Witte, P. (2005). Uncovering the problem-solving process: Cued retrospective reporting versus concurrent and retrospective reporting. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 11(4), 237–244. <https://doi.org/10.1037/1076-898X.11.4.237>
- van Laar, E., van Deursen, A. J. A. M., van Dijk, J. A. G. M. & de Haan, J. (2020). Determinants of 21st-century skills and 21st-century digital skills for workers: A Systematic literature review. *SAGE Open*, 10(1), 215824401990017. <https://doi.org/10.1177/2158244019900176>
- Vasquez, V. M. (2017). Critical literacy. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.20>
- 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
- Veenman, M. (2016). Metacognition. I P. Afflerbach (Red.), *Handbook of individual differences in reading: reader, text, and context* (s. 26–40). Routledge.
- 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. & Raddum, T. (2006). Avistekstens mange stemmer. *Norsk medietidsskrift*, 13(2), 135–158. <https://doi.org/10.18261/ISSN0805-9535-2006-02-04>
- Veum, A. & Skovholt, K. (2020). *Kritisk literacy i klasserommet*. Universitetsforlaget.
- Vidal-Abarca, E., Mañá, A. & Gil, L. (2010). Individual Differences for Self-Regulating Task-Oriented Reading Activities. *Journal of educational psychology*, 102(4), 817–826. <https://doi.org/10.1037/a0020062>
- Volmari, S., Sivesind, K. & J.T., J. (2022). I B. Karseth, K. Sivesind & G. Steiner-Khamsi (Red.), *Evidence and expertise in Nordic education policy* (s. 349–382). Palgrave Macmillan.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wallace, C. (2003). *Critical reading in language education*. Palgrave Macmillan.
- Watson, J. B. (1919). *Psychology: from the standpoint of a behaviorist*. Lippincott.
- Weiner-Levy, N. & Popper-Giveon, A. (2013). The absent, the hidden and the obscured: reflections on “dark matter” in qualitative research. *Quality & quantity*, 47(4), 2177–2190. <https://doi.org/10.1007/s11135-011-9650-7>
- Wells, M. S., Morrison, J. D. & López-Robertson, J. (2022). Building critical reading and critical literacy with picturebook analysis. *The Reading teacher*, 76(2), 191–200. <https://doi.org/10.1002/trtr.2130>
- Weyergang, C. (2022). "...og hvordan kan vi vite det ,da?'" Ungdomsskoleelevers lesestrategier i møte med tekstoppgaver i samfunnsfag som krever en kritisk tilnærming *Acta Didactica Norden*, 16(2). [https://doi.org/ https://doi.org/10.5617/adno.9059](https://doi.org/https://doi.org/10.5617/adno.9059)
- 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. & 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?* (s. 46–78). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020-03>
- 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>
- Weyergang, C. (under publisering) «Vi må få dem til å forstå at det de leser er noens oppfatning av virkeligheten, da.» Ungdomsskolelæreres forståelse av begrepet kritisk lesing i norsk og samfunnsfag.

- Whittemore, R. & Knafl, K. (2005). The integrative review: updated methodology. *Journal of Advanced Nursing*, 52(5), 546–553. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2005.03621.x>
- Wiliam, D. (2010). What counts as evidence of educational achievement? The role of constructs in the pursuit of equity in assessment. *Review of research in education*, 34(1), 254–284. <https://doi.org/10.3102/0091732X09351544>
- Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in educational evaluation*, 37(1), 3–14. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.001>
- Wilson, M. (2005). *Constructing measures: An item response modeling approach*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Wineburg, S. (2018). *Why learn history (When it's already on your phone)*. University of Chicago Press.
- Wineburg, S. & Schneider, J. (2010). Was Bloom's Taxonomy pointed in the wrong direction? *Phi Delta Kappan*, 91(4), 56–61. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/003172171009100412>
- Wineburg, S. S. (1991). On the reading of historical texts: Notes on the breach between school and academy. *American educational research journal*, 28(3), 495–519. <https://doi.org/10.3102/00028312028003495>
- Wittek, L. & Kvernbekk, T. (2011). On the problems of asking for a definition of quality in education. *Scandinavian journal of educational research*, 55(6). <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.594618>
- Wolf, M., Wolf, M. & Stoodley, C. J. (2018). *Reader, come home: The reading brain in a digital world*. Harper.
- Yaneva, V., Clauser, B. E., Morales, A. & Paniagua, M. (2021). Using eye-tracking data as part of the Vvalidity argument for multiple-choice questions: A demonstration. *Journal of Educational Measurement*, 58(4), 515–537. <https://doi.org/10.1111/jedm.12304>

Vedlegg

Vedlegg 1: Samtykkeskjema lærere, artikkel 2



UNIVERSITETET I OSLO
DET UTDANNINGSVITENSKAPELIGE FAKULTET

Til deltakere

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Postboks 1099 Blindern
0317 Oslo

Telefon: 22 85 85 80

En undersøkelse om ungdomsskolelæreres forståelse av begrepet kritisk lesing

Jeg er doktorgradsstipendiat ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo, og jeg forsker på kritisk lesing. I den forbindelse skal jeg undersøke hvordan lærere i ungdomskolen, som underviser i norsk og samfunnsfag, forstår begrepet kritisk lesing. Studien søker innsikt både i hva lærere mener at begrepet kritisk lesing innebærer, hva slags tekster og oppgaver de mener at egner seg for å arbeide med kritisk lesing og hvordan de ser for seg at de kan vurdere elevers kompetanse i kritisk lesing. For å få innsikt i temaet, ønsker jeg å intervjuere lærere i fokusgrupper.

Jeg ønsker å intervjuere lærere ved ... ungdomsskole **dato**. Lærerne vil intervjues i fokusgrupper bestående av 3 lærere, som underviser på samme skole og i samme fag. Lærerne får tilsendt 4 tekster som jeg ønsker at de skal lese i forkant av intervjuet. Disse vil danne utgangspunkt for intervjuet og samtalen i gruppene. Fokusgruppeintervjuet vil ta ca. 60 minutter. For å kunne transkribere dataene kommer jeg til å gjøre lydopptak av intervjuene. Datainnsamlingen vil foregå på skolen.

Jeg ber om samtykke til å intervjuere deltakeren (den enkelte lærer) om kritisk lesing i en fokusgruppe med 2 andre deltakere, og ta lydopptak av samtalen. Alle data som samles inn fra deltakerne, vil bli anonymisert med en gang (hver deltaker får et ID-nummer), og det vil ikke ved en senere anledning være mulig å knytte bestemte personer til intervjudataene. Kun jeg og mine to veiledere ved Universitetet i Oslo vil ha tilgang til lagrede data. Studien vil beskrives i forskningsartikler og dataene kan bli benyttet i kursing av lærere, men uten at det er mulig å spore tilbake til hvilken skole eller lærer som deltok.

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er frivillig å være med på undersøkelsen, og deltakeren kan når som helst trekke seg og be om at dataene som er samlet inn blir slettet, uten begrunnelse. Dato for prosjektslutt er 15.02.2024. Anonyme data vil kunne brukes i forskningsartikler og i kursing av lærere også etter at prosjektet er avsluttet.

Prosjektet vil bli gjennomført i henhold til gjeldende lovverk for personvern og forskningsetiske retningslinjer. På oppdrag fra Universitetet i Oslo har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS – vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.



UNIVERSITETET I OSLO
DET UTDANNINGSVITENSKAPELIGE FAKULTET

Dine rettigheter:

Du har rett til å vite hvilke personopplysninger som er registrert om deg og eventuelt få de rettet eller slettet, samt få en kopi.

Du har rett til å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Oslo ved Cecilie Weyergang (cecilie.weyergang@ils.uio.no, 97608995)
- Vårt personvernombud: Roger Markgraf Bye (personvernombud@uio.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Cecilie Weyergang,
Stipendiat, ILS

Være med på undersøkelse

Deltakerens navn

- Ja, jeg kan være med.
- Nei, jeg vil ikke være med.
- Jeg godtar at dataene som samles inn kan brukes i forskningsartikler.
- Jeg godtar at dataene som samles inn brukes til kursing av lærere.

Dato

Sted

Deltakerens underskrift

Vedlegg 2: Samtykkeskjema elever, artikkel 3



UNIVERSITETET I OSLO
DET UTDANNINGSVITENSKAPELIGE FAKULTET

Til elever og foresatte

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Postboks 1099 Blindern
0317 Oslo

Telefon: 22 85 85 80

En undersøkelse av hvordan elever leser og forstår tekster

Jeg er doktorgradsstipendiat ved Universitetet i Oslo og forsker på elevers kompetanse i kritisk lesing. I den forbindelse gjennomfører jeg en øyeskann-studie av elever mens de leser. Jeg bruker et kamera som er plassert på en datamaskin som fanger opp øyebevegelsene. Denne type studie hjelper meg å forstå hvordan elever leser tekster når de får ulike spørsmål som tester leseforståelsen deres. Universitetet i Oslo er ansvarlig for prosjektet.

Jeg ønsker å filme øynene til elever ved X|skole dato, 2021. Hver elev skal lese to korte tekster mens et lite kamera filmer øyebevegelsene. Etter filmingen snakker vi sammen om tekstene som har blitt lest. Jeg vil også snakke med elevene om lesevaner. Jeg kommer til å ta lydopptak av samtalen med eleven, for å kunne transkribere dataene. Datainnsamlingen vil foregå i våre lokaler på Blindern og vil ta ca. 30 minutter per elev. Vi vil selvfølgelig følge alle regler for smittevern.

Jeg ber om samtykke til å filme øynene til eleven og til å samtale om lesingen og lesevaner etterpå, samt å gjøre lydopptak av samtalen. Alle data som samles inn fra elever vil bli anonymisert med en gang (hver elev får et ID-nummer), og det vil ikke ved en senere anledning være mulig å knytte bestemte personer til de ulike øyeskanningene. Kun deltakere i prosjektgruppa vil ha tilgang til lagrede data. Forsøket vil bli beskrevet i forskningsartikler, og kan også bli brukt i kursing av lærere, men uten at det er mulig å spore tilbake til hvilken skole eller elev som deltok.

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er frivillig å være med på denne undersøkelsen, og eleven kan når som helst trekke seg og be om at dataene som er samlet inn blir slettet, uten å oppgi noen begrunnelse. Datamaterialet slettes etter at studien er avsluttet i desember 2022.

Prosjektet vil bli gjennomført i henhold til gjeldende lovverk for personvern og forsknings-etiske retningslinjer. På oppdrag fra Universitetet i Oslo har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS – vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter:

Du har rett til å vite hvilke personopplysninger som er registrert om deg og eventuelt få de rettet eller slettet, samt få en kopi.

Du har rett til å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.



UNIVERSITETET I OSLO
DET UTDANNINGSVITENSKAPELIGE FAKULTET

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Oslo ved Cecilie Weyergang (cecilie.weyergang@ils.uio.no, 97608995)
- Vårt personvernombud: Roger Markgraf Bye (personvernombud@uio.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17

Med vennlig hilsen

Cecilie Weyergang
Stipendiat
Institutt for lærerutdanning skoleforskning|
Universitetet i Oslo

Elevens navn

Ja, jeg kan være med. Nei, jeg vil ikke være med.

Jeg godtar at dataene som samles inn kan brukes i forskning.

Jeg godtar at dataene som samles inn brukes til kursing av lærere.

Dato

Sted

Elevens underskrift

Foresattes underskrift

Vedlegg 3: Intervjuguide, artikkel 2

Informasjon

- Si litt om tema for intervjuet (bakgrunn, formål)
- Si litt om hvordan det er ønskelig at formen på samtalen skal være, følg gjerne opp innspill fra andre, det er flott med diskusjon!
- Forklar hva intervjuet skal brukes til, taushetsplikt og anonymitet.
- Spør informantene om noe framstår uklart og om informantene har noen spørsmål.
- Informer om lydopptak

Materiale

4 tekster med tilhørende oppgaver som lærerne har lest i forkant

Forskningsspørsmål	Intervjuspørsmål	Mulig oppfølging
<i>F1: Hva mener lærere at begrepet kritisk lesing innebærer?</i>	<ul style="list-style-type: none">- Kritisk tenkning, lesing og tilnærming til tekst er framhevet i siste revisjon av læreplanene. I norskfaget er kritisk lesing beskrevet som et av fagets kjerneelementer. Synes dere det er tydelig formulert hva dette kritiske innebærer?- Hva mener dere selv at begrepet kritisk lesing innebærer? (skriv ned stikkord i 2 min)- Hvordan nærmer man seg en tekst kritisk?- Tenker dere at det er viktigere at man er mer kritisk til informasjon nå enn før?- Er det en type kritisk lesing som er spesifikk for deres fag?- Hvordan kommer kritisk lesing til uttrykk i ditt fag?- Tenker dere at kritisk lesing er en fagovergripende kompetanse? På hvilken måte?- Opplever dere at elever inntar et kritisk perspektiv på tekstene dere introduserer dem for?	<ul style="list-style-type: none">- På hvilken måte?- Er det en forskjell på kritisk lesing og kildekritikk?- år det et skille mellom kritisk lesing og tolkning av tekst?- Hvordan kan man hjelpe svakere lesere til å innta et kritisk perspektiv på tekster?- Hva ser dere som de største utfordringene for elever når det kommer til å skulle nærme seg informasjon kritisk?- Og hva tror dere at elevene gjør dersom dere sier at de må være kritiske til informasjon? Hva tenker elevene at de skal gjøre da tror dere?

	<ul style="list-style-type: none"> - I forskningslitteraturen beskrives ofte kritisk lesing som en kompetanse forbeholdt erfarne lesere, hva tenker dere om det? - Er kritisk lesing vanskelig for elevene? Hvorfor? 	
<p>F2: Hva slags tekster egner seg for å arbeide med kritisk lesing?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hva slags tekster egner seg til å arbeide med kritisk lesing? - I norskfaget er kritisk tilnærming til tekst beskrevet som et kjerneelement i faget, hvordan vil du arbeide rent praktisk med dette kjerneelementet? <p>Øvelse: Diskuter: Passer disse tekstene til å arbeide med kritisk lesing? Diskuter!</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvilke tekster og egner seg/egner seg ikke, hvorfor? - Er det noen oppgaver eller spørsmål man kunne ha stilt til disse tekstene som hadde utfordret elevene til å innta et kritisk perspektiv? 	<ul style="list-style-type: none"> - Kan alle tekster egentlig leses kritisk, hvordan? - Tenker dere at noen tekster kunne ha egnet seg enda bedre? - Kan dere fortelle om et opplegg dere har gjennomført der elever har blitt utfordret til å ta kritisk stilling til en tekst?
<p>F3: Hvordan kan man vurdere elevers kompetanse i kritisk lesing?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hvis elevene hadde fått en oppgave der de skulle ta kritisk stilling til informasjon i en tekst, hva hadde dere forventet av dem? 	
<p>Avslutning/ Oppsummering</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Er det noe mer dere ønsker å tilføye? 	

Vedlegg 4: Manus til øyeskanning, artikkel 3

1. Vise testpersonen hvordan eksperimentet foregår. Testpersonen sitter foran en skjerm og den som styrer eksperimentet, foran den andre skjermen. Vise listen og forklare at det er denne som fanger opp øyebevegelsene.
2. Forklare hvordan eksperimentet foregår
 - a) Det første vi skal gjøre er å passe på at du sitter riktig, under eksperimentet må vi be deg om å sitte så stille som mulig, så bruk gjerne litt tid nå på å finne en sittestilling som er behagelig for deg.
 - b) Nå er vi klare til å sette i gang eksperimentet. Jeg skal først gjøre noe som heter kalibrering, det vil si at jeg skal undersøke at listen fungerer og fanger opp øyebevegelsene dine på riktig måte. Det som da skjer er at det dukker opp en hvit dott på skjermen med en liten rød prikk. Den hvite dotten kommer til å bevege seg rundt på skjermen, og jeg vil da at du skal følge denne med øynene dine og fokusere på den lille røde prikken i midten.
 - c) **Geirfugl:** Jeg skal nå gi deg en tekst og en tilhørende oppgave. Teksten er hentet fra en faktabok fra barn og ungdom og handler om en fugl som er utryddet. Oppgaven står nederst på siden i en grønn boks. Du velger selv hvordan du vil løse denne oppgaven, du kan lese teksten først og så se på oppgaven, eller omvendt, det er opp til deg. Dette går ikke på tid og det er ikke om å gjøre å finne svaret så raskt som mulig. Når du mener at du har funnet svaret på oppgaven, sier du stopp og så skal du skrive ned svaret ditt på denne lappen. Hvis du ikke klarer å svare på oppgaven, er det også helt greit, da sier du bare stopp når du er ferdig.
 - d) **Titanic:** Jeg skal nå gi deg en annen tekst med en oppgave. Teksten er hentet fra et blad som heter Historie og handler om Titanic-forliset. Denne gangen er det en flervalgsoppgave. Oppgaven står nederst på siden i en grønn boks. Du velger selv hvordan du vil løse denne oppgaven, du kan lese teksten først og så se på oppgaven, eller omvendt, det er opp til deg. Dette går ikke på tid og det er ikke om å gjøre å finne svaret så raskt som mulig. Når du mener at du har funnet svaret på oppgaven, sier du stopp og så skal du skrive ned det riktige svaralternativet på denne lappen. Hvis du ikke klarer å svare på oppgaven, er det også helt greit, da sier du bare stopp når du er ferdig.
 - e) Vi vil at du skal lese like fort som det du pleier å gjøre, og det gjør ikke noe om du ikke kan svare på oppgaven, den kan være litt vanskelig.
 - f) Når vi er ferdige med eksperimentet, vil vi gjerne snakke litt med deg om hvordan du løste oppgaven, da skal du også få se hvordan det ser ut når du leser.
 - g) Er det noe du lurer på?
3. Gjør eventuelt noen justeringer dersom testpersonen ikke sitter riktig.
4. Start eksperimentet og gi testpersonen en påminnelse om at det er viktig å sitte så rolig som mulig.
5. Når kalibreringen er ferdig (Ikke kjør mer enn to kalibreringer dersom det ikke funker), gjenta at nå kommer teksten.

Vedlegg 5: Intervjuguide til verbal protokoll, artikkel 3

Geirfugl

- Nå skal vi se på lesingen din her, for å se hvordan det så ut da du skulle løse oppgaven. Hva synes du? Du kan gjerne fortelle meg hvordan du tenkte når vi ser på filmen sammen
- Hva svarte du på oppgaven?
- Synes du at dette var en vanskelig oppgave? Hvorfor/Hvorfor ikke?
- La du en plan for deg selv for hvordan du skulle lese for å finne svaret?
- Var det noe spesielt sted i teksten du tenkte at du skulle se, eller bare leste du alt?

Titanic

- Nå skal vi se på lesingen din her, for å se hvordan det så ut da du skulle løse oppgaven. Hva synes du? Du kan gjerne fortelle meg hvordan du tenkte når vi ser på filmen sammen
- Hvilket alternativ svarte du på denne oppgaven?
- Hvor i teksten fant du svaret?
- Synes du at dette var en vanskelig oppgave? Hvorfor/Hvorfor ikke?
- La du en plan for deg selv for hvordan du skulle lese for å finne svaret?
- Var det noe spesielt sted i teksten du tenkte at du skulle se, eller bare leste du alt?

Sammenligningsspørsmål

- Var det noe forskjell i måten du valgte å lese disse to tekstene på? Tenkte du at du skulle gjøre det samme begge ganger?
- Du ser kanskje at disse to oppgavene ligner litt på hverandre, har du noen tanker om hvorfor vi stiller akkurat dette spørsmålet til tekstene? /Synes du at disse spørsmålene er viktige?
- Ligner dette på spørsmål du får til tekster som du leser på skolen?
- Tenker du at vi kan stole på at Geirfuglen har levd i Norge? Hvorfor, hvorfor ikke?
- Kan du komme på en annen måte vi kunne ha visst om Geirfuglen hadde levd i Norge?
- Tenker du at vi kan være sikre på at disse tallene (i Titanic) stemmer? Hvorfor/Hvorfor ikke?

Vedlegg 6: Eksempel på kodeskjema, artikkel 2

Dimensjoner	Kategorier	Eksempler fra materialet
Reflektere over teksters kontekst	Hensikt, Avsender, Mottaker, I hvilken situasjon er teksten skrevet?	<i>Jeg noterte å vurdere avsender, hensikt og innholdet i teksten, se på hva som er formålet og hva er kommunikasjonssituasjonen</i>
Gjenkjenne maktstrukturer	Påvirkning, Hvordan framstilles ulike grupper? Hvilke ideologiske/ politiske ståsteder kommer til uttrykk?	<i>Når du leser en tekst om et tema ... hva fører det til ... eller endringer i ditt tankesett ... hvordan påvirker det deg?</i>
Indentifisere stemmer i tekster	Hvem får komme til orde? Hvilke historier gir teksten oss tilgang til? Hvilke perspektiver blir synlige i teksten?	<i>Evner du å se andres perspektiv på den samme saken. For her kommer det jo veldig eksplisitt fram at den som har skrevet var dårlig på ski</i>
Vurdere troverdighet og pålitelighet	Hvilke tekster kan vi stole på? Hvilken framstilling er sann eller riktig?	<i>Hvordan sender du en stakkars 8. klassing ut i verden, og sier «Ja, nå skal du finne ut hva som er en troverdig kilde!» kanskje er det hele forskningsmiljøer som strides om det</i>
Utøve kildekritikk	Hvor har forfatteren hentet informasjonen fra?	<i>Jeg ville gått inn på hvilke kilder de refererer: Hvor kommer dette fra?</i>
Konstruere forståelse ut fra multiple tekster	Å lese to eller flere tekster om det samme temaet, Framstillinger i ulike tekster	<i>Det er interessant å sette historiske tekster opp mot læreboka og se hvordan imperialismen framstilles for eksempel</i>
Bruke retoriske verktøy	Nevner begreper som de tre bevismidlene	<i>Det er jo fint å koble inn de retoriske virkemidlene og se hvordan de påvirker hvordan du oppfatter en tekst</i>
Evaluerer argumentasjon	Hvordan belegges påstander i tekster? Hvordan får vi kunnskap om noe?	<i>Hvis jeg skulle jobbet med denne teksten, så ville jeg sett ... hva er argumentene for en såpass bastant påstand?</i>

Vedlegg 7: Tekster som lærerne fikk tilsendt i forkant av intervjuene, artikkel 2

Tekstene nedenfor handler om tomatproduksjon i Italia. Tekst 1 er et utdrag fra en artikkel hentet fra *nrk.no* i oktober 2017. Tekst 2 er en annonse som stod på trykk i magasinet *National Geographic* i 2018.

Tekst 1A:

Importerte «slave»-tomater til Norge

Tomatprodusentene Tomo og CanCan Italia har kjøpt tomater fra en gård italienske myndigheter mener har utnyttet afrikanske migranter.



En tomatplukker på en plantasje i Puglia sør i Italia. Tomatbøndene i dette området får kraftig kritikk av italienske myndigheter for å ha utnyttet arbeiderne. FOTO: INITIATIV FOR ETISK HANDEL (IEH)

Gettoer, luselønninger, manglende arbeidskontrakter og ikke tilgang til vann i stekende varme. De forferdelige forholdene på enkelte av de italienske tomatplantasjene har vært kjent lenge. Men fram til nå har det vært en godt bevart hemmelighet hvem som har kjøpt disse tomatene.

Dokumenter NRK har fått tilgang til, viser at de to store tomatprodusentene Tomo og CanCan Italia har handlet med en plantasje der italienske myndigheter beskriver arbeidsforholdene som slavelignende. Omtrent alle arbeidslover brytes, og lønningene er minimale.

– Ja, Tomo kjøpte tomater fra denne plantasjen, sier Ugo Peruch, sjef for Tomos landbruksavdeling, til NRK.

Tomo bekrefter også overfor NRK at de eksporterte 430 000 bokser med tomater til Norge fra produksjonsanlegget sitt i Fiordagosto i 2015 og 300 000 bokser i 2016. Anlegget fikk tomatene sine blant annet fra denne plantasjen. Og på denne tiden ble 92 prosent av all innhøsting foretatt manuelt av arbeidere på jordene, og ikke av maskiner.

Tekst 1B:



Tomatbransjen på rett spor

Fra Puglia i sør til Emilia-Romagna nord i Italia har tomater lenge tronet øverst på listen over landets smakfulle eksportvarer. Med over fem millioner tonn ferske tomater hvert år gjør det Italia til verdens tredje største produsent av bearbejdede tomatprodukter.

Noen utfordringer til tross – tomatbransjen er i endring. I 2016 vedtok italienske myndigheter en ny lov for å sikre arbeidernes rettigheter. Også produsentene gjør tiltak for å forebygge dårlige arbeidsforhold. Men problemene i tomatbransjen blir ikke løst over natta.

Allerede i 2015, før den nye loven i Italia trådte i kraft, innførte Tomo strenge kontroller som skal sørge for at selskapet følger alle lover og forpliktelser.

Tomo har allerede gått over til 100 % mekanisk høsting av tomater, i tett samarbeid med tomatbøndene, for å unngå at kriminelle nettverk utnytter sesongarbeidere.

Tomo praktiserer strenge etiske regler og belønner bønder som viser særlig god etisk praksis. I tillegg har Tomo årlige kontrakter med tomatbønder og stiller strenge krav til relevant dokumentasjon for å unngå gråsoner med tanke på sosiale og etiske krav.

Ved å velge nøye utvalgte merker og leverandører er det faktisk mulig å nyte kvalitetstomater med god samvittighet.



Familiebedriften Tomo produserer italienske tomatklassikere som *Finhakkede tomater*, *Hele flådde tomater*, *Passerte tomater* og *Tomatpuré dobbeltkonsentrert*, og disse produktene har blitt en uunnværlig ingrediens på norske middagsbord.

Denne teksten er hentet fra nettavisen vg.no.

Verdens eldste sko

Oppsiktsvekkende funn i Armenia



En armensk kvinne holder det som skal være verdens eldste sko. Innfelt: Denne skoen får du kjøpt på nettet i dag. Ikke helt ulik? Foto: AFP/Davit Hakobyan, Gelderse Roos

– Dette er verdens eldste sko! Det mener arkeolog Ron Pinashi, som har ledet utgravninger ved en bronsealderboplass i Armenia.

Det nye funnet viser at skomoten ikke har forandret seg så forferdelig mye på 5500 år.

– Vi ble forbløffet over hvor godt bevart skoen var. Fine detaljer som lisser, lissehull og halmen den var stappet med, var godt intakt, sier Pinashi. Rapporten om skoen og funnet er publisert i det vitenskapelige tidsskriftet *PLOS One*.

Eldre enn Ötzi

I rapporten heter det: «Skoen bringer tydelige bevis på at fottøy ble brukt i den gamle verden, i alle fall siden bronsealderen».

Andre funn fra perioden styrker dette. Blant annet hadde bronsealdermannen Ötzi sko på seg da han ble gravd ut av isen i Alpene i 1991. Deler av levningene hans er ved hjelp av karbon-datering anslått til å stamme fra omkring 3300 f.Kr. Den armenske skoen er datert til om lag 200 år tidligere enn dette.

Likner dagens sko

Oldtidsskoen – om lag 1000 år eldre enn pyramidene i Egypt – er ikke helt ulik dagens mokasiner. Skoen er laget av et helt stykke kuskinn, med lisser og det hele. Det er uklart om halmen som fylte skoen, var plassert der for at den skulle holde på formen, eller om bronsealdermenneskene i området, som samene på Nordkalotten, stappet halm i fottøyet for å holde varmen.

– Vi er ikke sikre på om skoen ble båret av en mann eller en kvinne, sier Pinashi. Størrelsen tilsvarer en liten størrelse 37.

Skoens lange historie

Likheten i stil og produksjonsmåte på denne skoen og på andre sko funnet rundt om i Europa fra senere perioder, tyder på at dette er en skotype som ble brukt over et stort område, med skiftende klima, i mange tusen år.

Dette er den eldste hele skoen som er gravd fram fra fortiden, men det finnes rester som er enda eldre. Rester etter sandaler fra 7–8000 år f.Kr. er funnet i Oregon, USA.

Forskeren Erik Trinkaus mener at mennesket begynte å gå med sko for mellom 26 000 og 40 000 år siden. Det baserer han på studier av beifunn fra forhistoriske mennesker. Han mener beina i tærne blir tynnere i denne perioden, noe som tyder på at de ble beskyttet av noe som kan likne på sko.

– Vi trodde først det var en sko som var 6–700 år gammel, siden den var i så god stand, sier Pinashi. – Det var først etter karbon-datering vi fant ut at den var 5500 år gammel.



GANSKE GAMLE: Disse barne-skoene som er utstilt ved museet i Palmyra i den syriske ørkenen, er laget etter noenlunde samme mønster som den armenske skoen. Men de er «bare» 2000 år gamle. Foto: Khaled al-Hariri / Reuters/Scanpix

NORGES ELDSTE SKO

Den eldste skoen som er funnet her i landet, ble oppdaget i Jotunheimen av privatpersonen Reidar Marstein i september 2006. Funnet ble gjort på nesten 2000 meters høyde ved fjelltoppen Kviting skjølen, og skoen kom fram i dagen på grunn av den sterke nedsmeltingen av snøfjonnene og breene dette året. Dette er en hudsko som er sydd av ett skinnstykke. Skoen er nå karbon-datert. Resultatet viser at skoen er om lag 3400 år gammel og dermed fra eldre bronsealder, altså ikke så mye yngre enn den armenske skoen.

Teksten og kommentarene nedenfor er hentet fra Si;D, i avisen Aftenposten i 2018.

Jeg var klart dårligst i langrenn, men hadde det innmari gøy. Respekter det!

Hilsen fra en av de taperne dere helst ikke vil ha i nærheten av de medaljevinnende ungene deres.



Det er godt mulig at ungen din er best i sin idrett, eller at du skjemmer bort ungen din med det beste utstyret. Det er godt mulig at du tvinger ungen din på trening, lager den riktige maten eller oppnår enormt mye glede gjennom dine barns prestasjoner. Men er det mulig at dere kan ha litt sympati og respekt for oss som driver med idrett fordi det er gøy?

Trist hvis venner splittes

I løpet av mitt siste år som aktiv langrennsløper slo jeg som oftest bare et fåtall andre jenter: De som ikke møtte opp, eller de som brøt rennet av varierende årsaker. Jeg var klart dårligst på nesten hver eneste trening. Likevel syntes jeg det var innmari gøy å drive med langrenn! For langrenn var først og fremst en sosial arena, et godt nettverk, noe å drive med.

Det er veldig trist hvis slike vennskap blir ødelagt av tall, splittet av konkurransen.

Og det er greit nok at vi tillater konkurranse i ungdomsidrett, det må på et eller annet tidspunkt være lov å bli god i noe, men bredden i norsk idrett må ikke forsvinne.

En 13-årsgrense?

Et stafettlag med langrennsløpere bør ikke toppes med de beste for tidlig. Det er ingen som ønsker å ta ansvar for at dette skjer, de topper fordi alle andre gjør det. Jeg tror en grense på 13 år er en god grense for å skape bredden vi ønsker i norsk barneidrett.

Så ja, fra en av de taperne dere helst ikke vil ha i nærheten av de medaljevinnende ungene deres: Vær så snill og respekter at noen bare er der for å ha det gøy!

Stine (14)

Kommentarer:



Thomas

Flott at du sier ifra! Norsk idrett går glipp av masse talent ved at barneidretten toppes tidlig. Og det er mange som når verdenstoppen i sin idrett, som ikke var «best» da de var i den tidlige ungdomsfasen. Zlatan, en av verdens beste fotballspillere gjennom mange år, forteller at han ble betraktet som «et håpløst tilfelle» som knapt fikk spilletid før han var 16–17 år gammel. Det å drive med idrett har dessuten en helsebringende effekt. Og gleden ved å være aktiv sammen med andre bør ikke være bare for de få som faktisk lykkes med å bli toppidrettsutøvere.



Inger

Velkommen blant turskiløperne! Du kan fortsette med å gå på ski i minst seksti år til. Uten en eneste konkurranse! Greit å slippe idretten, og nyte naturen i stedet. Det er mye bedre.



Sven

Du har min sympati, men går det ikke an å få til begge deler? Jeg forstår ikke helt hvordan et toppet stafettlag gjør det vanskeligere for de andre løperne. Kan de ikke bare stille med flere lag? Er det ikke bedre for en dårlig utøver som elsker idretten, å stille på lag med andre på samme nivå?



Kjetil

De beste spillerne på et årstrinn bør kunne settes sammen på ett lag, og spille mot andre lag satt sammen av de beste eller mot eldre lag. Jeg leste et sted at «skigleden starter med ferdighet». Det er det samme i fotball. Hvis man ikke får til noe, mister man gleden. Det er moro å bli god i noe. Det virker som om vi i Norge har vanskelig for å forstå dette.

Tekstene nedenfor handler om pollenallergi. Den første teksten er en artikkel hentet fra nettmagasinet *side2.no*. Den andre teksten er en liste med søkeresultater fra *Google*.

Jon sliter med pollenallergi og har hørt at yoghurt kan hjelpe mot plagene. Han søker etter informasjon om dette på nettet og finner teksten nedenfor.

Tekst 4A:

Yoghurt mot pollenplagene?

Probiotika i yoghurt kan redusere plager ved pollenallergi.

Amerikanske forskere ved Vanderbilt medisinske universitet i Tennessee gjorde analyser av 23 tidligere studier og fant ut at probiotika i yoghurt kan hjelpe mot allergiplager. Probiotika finnes i gjærede meieriprodukter, som surmelk, yoghurt og Biola, eller i egne produkter som selges på apoteket.



Kan påvirke cellene

Ifølge de amerikanske forskerne kan allergi-symptomer reduseres og livskvaliteten bedres hvis allergikere spiser produkter med probiotika. Dette skriver den britiske avisen Daily Mail. Grunnen er at probiotika kan påvirke T-cellene, som er en viktig del av immunforsvaret vårt. Studiene som ble analysert, omfatter mer enn 1900 mennesker. Forskerne mener at 17 av studiene viste at pollenallergikere som fikk i seg probiotika, følte seg bedre sammenlignet med dem som ikke fikk det.



Probiotika: Levende bakterier som har en helsefremmende effekt.

Folkehelseinstituttet: et statlig organ som gir råd til myndigheter, helsetjenester, politikere, media og publikum.

Ifølge Folkehelseinstituttet kan probiotiske melkeprodukter være gunstige under svangerskapet. Den norske mor og barnundersøkelsen ved Folkehelseinstituttet viser nemlig at det er lavere risiko for at barn får atopisk eksem og allergisymptomer i tidlig barnealder hvis mor spiser probiotiske melkeprodukter mens hun er gravid.

Vil ikke anbefale

Forskerne fra Vanderbilt medisinske universitet vil likevel ikke anbefale probiotika som behandling for mennesker som sliter med allergi. Teorien er at bakteriebalansen i magen kan bli bedre med de «gode bakteriene» fra probiotika og på den måten påvirke T-cellene. Men de eksakte mekanismene for hvordan de påvirker, «står det fortsatt igjen å definere skikkelig», slår forskerne fast.

Jon fortsetter å søke etter informasjon og legger inn søkeordene «pollenallergi tips og råd» på Google. Han får følgende søkeresultat:

Tekst 4B:



The image shows a Google search interface with the search term 'pollenallergi tips og råd'. Below the search bar, five search results are listed, each with a title, a URL, a date, and a short description.

- 1. Bli kvitt allergisymptomene – Sunnestkost**
[https://www.sunnestkost.no/rad/helsekostprodukter/pollen ...](https://www.sunnestkost.no/rad/helsekostprodukter/pollen)
Feb 20, 2019 – Gode råd til deg med **pollenallergi**! Vi har flere økologiske og næringsrike produkter med høyt proteininnhold. Helsekostprodukter har en unik effekt på **pollenallergi**. Vi er Norges største helsekostforretning, og våre medarbeidere sitter på unik kompetanse ...
- 2. Råd Pollenallergi – Folkehelseinstituttet**
<https://www.fhi.no/folkesykdommer/allergi>
Sep 4, 2019 – Her finner du kvalitetssikrede artikler, nasjonale rapporter og råd og tips for **pollenallergi** og luftveisplager. Nasjonalt register for alvorlige reaksjoner på ...
- 3. Vidundermiddel mot pollenallergi – Dagbladet**
<https://www.dagbladet.no/nyheter/vidundermiddel-mot-pollenallergi>
Mai 13, 2017 – Det finnes håp! Forskere fra et svensk legemiddelselskap mener å ha utviklet en medisin som biter på alle former for **pollenallergi**. Den nye vidundermedisinen bærer foreløpig ...
- 4. Det beste tipset mot pollenallergi – Barn og familie – Kvinneguiden Forum**
[https://forum.kvinneguiden.no/.../Barn og familie](https://forum.kvinneguiden.no/barn-og-familie)
Juli 13, 2015 – I 20 år har jeg ligget langflat fra april til juli med rennende øyne og pottetett nese, men i år har jeg vært full av energi og har ikke brukt et eneste lommetørkle! Og jeg har et tips! Jeg har nemlig hørt at det kan være en sammenheng mellom inntak av melkeprodukter og allergisymptomer ...
- 5. 10 naturlige råd mot pollenallergi – Velværemagasinet Lara**
<https://laramagasinet.no/2006/10/naturlige-rad-pollenallergi>
Okt 9, 2006 – Tips mot **pollenallergi** ... Nordmenn spiser mer medisin mot pollenallergi enn noe annet land i ... Omtrent 1 av 5 av oss lider av **pollenallergi**, og ca. 70 prosent oppgir at de ...

Del II
Artiklene

Hvordan vurdere elevers kritiske lesing? Forslag til et praktisk-didaktisk rammeverk

Cecilie Weyergang,^{*}Tove Stjern Frønes & Henriette Hogga Siljan
Universitetet i Oslo, Norge

Sammendrag

Denne studiens mål er å utvikle et praktisk-didaktisk rammeverk for å operasjonalisere og vurdere elevers kompetanse i kritisk lesing. I læreplanen *Kunnskapsløftet 2020* framheves det at elever skal kunne stille seg kritiske til informasjonen de leser. Selv om det er bred enighet om at kritisk refleksjon over tekster er viktig, er det krevende å konkretisere hva *kritisk* kan bety. En del av arbeidet med å sikre at elever utvikler nødvendig lesekompetanse innebærer å utvikle vurderingsverktøy. Vurdering gir ikke bare informasjon om hva elever mestrer og ikke mestrer, men kan også modellere og konkretisere ulike tilnærminger til tekster. Det har riktignok vist seg å være utfordrende å vurdere kritisk lesing, blant annet fordi begrepet er vagt og krevende å definere. I denne studien utfører vi en litteraturgjennomgang av skandinaviske studier som berører kritisk lesing i en utdanningskontekst, og fokuserer på lesing av sakprosaetekster innenfor norsk og samfunnsfag. Gjennomgangen genererer en praktisk-didaktisk modell med mulige dimensjoner av kritisk lesing. I diskusjonen eksemplifiserer vi hvordan dimensjonene kan bli observerbare i vurderingssituasjoner i skolen og drøfter modellens begrensninger og praktiske nytteverdi.

Nøkkelord: *kritisk tilnærming til tekst; leseforståelse; vurdering; morsmålsfagdidaktikk; litteraturgjennomgang*

Abstract

How to assess students' critical reading? Proposal for a practice-oriented framework

The aim of this study is to develop a practice-oriented framework for operationalizing and assessing students' critical reading. The Norwegian curricula, *Kunnskapsløftet 2020*, emphasize the importance of students' adopting a critical perspective when reading. Although there is broad agreement about the importance of critical reflection in reading, it is difficult to specify what *critical* means. To ensure that students develop necessary reading skills, we need assessment tools. Assessment gain information about the students' competence, in addition, the assessment may have a modeling function by concretizing textual approaches. However, it has proven to be challenging to assess critical reading, partly because the term is vague and difficult to define. We conduct a literature review of the field of critical reading in education, based on Scandinavian studies. We focus on reading of non-fiction texts in Norwegian Language Arts and Social Science. The review generates a practice-oriented model with dimensions of what critical reading can entail. In the discussion,

^{*}Korrespondanse: Cecilie Weyergang, e-post: cecilie.weyergang@ils.uio.no

© 2023 Cecilie Weyergang, Tove Stjern Frønes & Henriette Hogga Siljan. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: C. Weyergang, T. S. Frønes & H. H. Siljan. "Hvordan vurdere elevers kritiske lesing? Forslag til et praktisk-didaktisk rammeverk" *Nordic Journal of Literacy Research*, Vol. 9(1), 2023, pp. 113–140. <http://doi.org/10.23865/njlr.v9.5111>

we exemplify how the dimensions can become observable in an assessment situation. Furthermore, we discuss the model's limitations and practical use.

Keywords: *critical approach to texts; reading comprehension; assessment; L1 didactics, literature review*

Ansvarlig redaktør: Marte Blikstad-Balas

Mottatt: Oktober, 2022; Antatt: Mai, 2023; Publisert: Juni, 2023

Introduksjon

Å kunne reflektere over informasjon og framstillingsmåter i tekster er en forutsetning for å bidra og ta gode valg som borger i demokratiske samfunn. I 2020 brukte Verdens helseorganisasjon (WHO) begrepet «infodemi» for å beskrive informasjonen som flommet over oss under covid-19-pandemien (WHO, 2020). Informasjonsmengden ble ekstra tydelig i en situasjon der vi aktivt søkte etter kunnskap, men den er reell og uavhengig av pandemier og andre kriser. Infodemien tegner opp et paradoks. Vi kan innhente kunnskap om et hvilket som helst tema, men samtidig stilles vi overfor store utfordringer når vi skal etablere en gyldig forståelse med utgangspunkt i mange ulike stemmer i dagens tekstvirkelighet (Saux et al., 2021). På bakgrunn av et stadig mer komplekst tekstmangfold, er kritisk lesing løftet fram, både i forskningslitteraturen og i den norske skolens styringsdokumenter. Det er imidlertid uklart hva det «kritiske» egentlig innebærer, noe som skaper utfordringer når lærere skal undervise og vurdere elevers kompetanse i kritisk lesing. Denne studiens mål er å utvikle forslag til et praktisk-didaktisk rammeverk med ulike dimensjoner av kritisk lesing, som i en skandinavisk skolekontekst kan bidra til å konkretisere og tydeliggjøre hvordan kompetansen kan arbeides med og vurderes.

Ordet 'kritikk' stammer fra det greske *kritike tekhnē*, som betyr 'kunsten å bedømme' («Kritikk», u.å.). I de skandinaviske læreplanene er kritiske tilnærminger vektlagt, og «kritisk tenkning», «kritisk literacy» og «kritisk lesing» er framhevet i forskning tilknyttet ulike skolefag (Frønes et al., 2022). «Kritisk tenkning» inngår i læreplanen *Kunnskapsløftet 2020* (LK20) som en del av skolens verdigrunnlag, er integrert i læreplanens kompetansebegrep og er beskrevet som å «bruke fornuften på en undersøkende og systematisk måte i møte med konkrete praktiske utfordringer, fenomener, ytringer og kunnskapsformer» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 6). Med referanse til Barnett (2015) hevder Bugge og Dessingué (2022) at elever trenger kritisk kompetanse for å innhente, formidle og vurdere informasjon, og for å reflektere over egne ideer og oppfatninger. I tillegg har opplæring i kritiske tilnærminger et kollektivt mål om å styrke sosiale relasjoner og bidra til samfunnets utvikling gjennom dialog og handling. Eleven går slik fra å være en kritisk tenker til å bli en kritisk tenkende og til sist en kritisk aktør.

Mye av informasjonen elever skal tenke kritisk om, formidles gjennom tekster. I den forbindelse er «kritisk literacy» løftet frem som et sentralt begrep. Literacy

dekker både lesing, skriving og muntlige tekstpraksiser, og begrepet brukes også for å beskrive individers holdninger, normer og tekstkulturer (Barton & Hamilton, 1998; Blikstad-Balas, 2023). I den norske læreplanens grunnlagsdokumenter gjøres det særlig koblinger mellom kritisk tenking og leseferdighet når det uttrykkes at stor informasjonstilgang og skriftlighet i samfunnet gir behov for lesekompetanse, digital dømmekraft og evne til å vurdere kilders troverdighet (NOU 2015: 8, s. 14). Fokuset i vår artikkel er derfor på kritisk lesing som spesifikk tekstpraksis. En annen årsak til at vi bruker betegnelsen «kritisk lesing» og ikke «kritisk literacy» om vårt primære forskningsobjekt, er at det i engelskspråklig forskningslitteratur finnes eksempler på at «critical reading» brukes mer avgrenset om kognitive prosesser som å resonnerer over innholdet i tekst og sammenligne ulike framstillinger, mens «critical literacy» retter seg mot identifisering av politiske og sosiale interesser i tekster (Luke, 2019). Begge disse tilnærmingene er relevante i vår studie, og vi mener at det norske begrepet «kritisk lesing» kan romme begge. Kritisk literacy kan vise til et felt, en kompetanse eller en metode (Veum & Skovholt, 2020, s. 14), og i denne artikkelen forstår vi kritisk literacy som et forskningsfelt, som sammen med teoretiske overbygginger fra andre felt, kan være med å belyse begrepet «kritisk lesing».

Lesing er definert som grunnleggende ferdighet i alle fag (LK06, LK20) og beskrives som en funksjonell kompetanse med vekt på samfunnsdeltakelse, i tråd med OECDs rammeverk for «kjernekompetanser» (Rychen & Salganik, 2001). Definisjonen av «lesekompetanse» spenner fra å finne fram til informasjon til å forholde seg kritisk til tekster som helhet (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Innenfor læreplanen i flere fag uttrykkes det i kompetansemål allerede på barnetrinnet at elever skal kunne gjøre kritiske vurderinger av tekster, noe som står i motsetning til en mer tradisjonell forståelse av kritisk lesing som forbeholdt sterke og erfarne lesere med mye forkunnskaper (Alexander, 2005; Macken-Horarik, 1998).

Et viktig spørsmål er imidlertid hva *kritisk lesing* egentlig innebærer: Hvordan kan det operasjonaliseres? Både i internasjonal og nordisk utdanningsforskning pekes det på utfordringer med å definere «det kritiske» (Alexander, 2014; Ferrer et al., 2019; Frønes et al., 2022; Veum et al., 2021). Kritisk lesing belyses på ulike måter innenfor forskjellige forskningstradisjoner. Blant annet går det et skille mellom studier som er orientert mot kognitive og metakognitive aspekter hos leseren, som lesestrategier og integrering av forkunnskaper i kritiske vurderinger (Alexander et al., 2011; Pressley & Afflerbach, 1995), og mer sosiokulturelle tilnærminger mot tekstens ideologiske og maktpolitiske undertoner (Janks, 2010; Luke, 2012). Veum et al. (2021) viser i en litteraturgjennomgang av nordiske studier at begrepet «kritisk literacy» brukes på en lite entydig måte, og at det også i læreplanene er uavklart hvordan lærere skal arbeide med kritisk tilnærming til tekst (Veum et al., 2021).

For at lærere, allerede fra barnetrinnet av, skal kunne bidra til at elever blir gode kritiske lesere, må begrepet operasjonaliseres og gjøres tilgjengelig. Dette er også nødvendig med tanke på utvikling av vurderingsverktøy for å sikre at elever utvikler kompetanse. Vurdering avhenger av at det som skal vurderes, er observerbart

(Mislevy et al., 2003; National Research Council, 2001; Pellegrino et al., 2016), og da må det foreligge en enighet om hva *det* er. Med innføringen av LK20 er elevers kritiske lesing gjort til gjenstand for vurdering. Blant annet er kritisk kildevurdering skilt ut som en egen dimensjon i forslag til ny norskeksamens (Larsen-Evjen, 2022; Skar et al., 2021). Det foreligger imidlertid ikke noe rammeverk som tydeliggjør hva det kritiske er, og hvordan det kan operasjonaliseres. Et annet eksempel er nasjonale leseprøver der det å «forholde seg kritisk til tekster som helhet og begrunne egne synspunkter, analyser eller vurderinger av tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2022a) inngår i konstruktet prøvene skal måle, samtidig som det mangler et rammeverk som spesifiserer hva dette innebærer. Også i internasjonal sammenheng påpekes mangel på vurderingsverktøy som kan gi informasjon om elevers evne til å nærme seg tekster kritisk (McGrew et al., 2018; Osborne et al., 2022). En av årsakene til at det er utfordrende å vurdere elevers «kritiske» lesing, er at begrepet er vagt, og vage begreper er ofte utfordrende å måle fordi det ikke er enighet om hvor de starter og slutter (Wittek & Kvernbekk, 2011). Det kan hevdes at en operasjonalisering av kritiske tilnærminger står i fare for å redusere en kompleks kompetanse til en instrumentell, intellektuell øvelse tatt ut av kontekst (Ferrer et al., 2019; Lim, 2015). Samtidig synes det å være behov for tydeliggjøring av hva kritisk lesing er, for å imøtekomme føringer i skolens læreplaner og grunnlagsdokumenter.

Denne studien tar utgangspunkt i uklarhetene rundt begrepet «kritisk lesing» og søker å utvikle et praktisk-didaktisk rammeverk med ulike dimensjoner som kan brukes i undervisning og vurdering. Rammeverket har til hensikt å konkretisere hvordan kritisk lesing kan arbeides med og vurderes i en skandinavisk skolekontekst. Med begrepet «praktisk-didaktisk» mener vi at modellen skal tydeliggjøre hva kritisk lesing er, bidra til å beskrive hva som er viktig å fokusere på i arbeid med kritisk lesing og hvorfor, samt hvordan undervisning og vurdering kan legge til rette for at elever blir kritiske lesere. Forskningsspørsmålet vårt er som følger:

Hvilke dimensjoner er sentrale i vurdering av elevers kritiske lesing av sakprosa i norsk og samfunnsfag?

Det finnes modeller og rammeverk som konkretiserer kritisk lesing. Blant annet er Janks' (2010) modell for det mer overordnede begrepet «kritisk literacy» mye referert innenfor skandinavisk utdanningsforskning, også i forbindelse med kritisk lesing (se f.eks. Veum & Skovholt, 2020). Modellen ble utviklet i Sør-Afrika under apartheid, som verktøy for å skape sosial rettferdighet. Janks framhever at elever må bevisstgjøres forholdet mellom makt og tekster, og at elever skal kunne produsere og endre tekster og gis tilgang til samfunnets dominerende framstillinger, men samtidig utsettes for et tekstmangfold som gjenspeiler ulike perspektiver. Deler av modellen kan absolutt overføres til arbeid med og vurdering av kritisk lesing i en skandinavisk skolekontekst, men den er etablert under andre samfunnsforhold. I tillegg er Janks' teoretiske modell svært koherent og tar utgangspunkt i kritisk diskursanalyse,

kritisk pedagogikk og post-marxistiske teorier (Janks, 2010; Vasquez et al., 2019). Koherensen er en styrke ved modellen, men dersom den skal brukes som et praktisk verktøy for å operasjonalisere kritisk lesing i norsk skole, kan det hevdes at sentrale perspektiver fra andre teoretiske felt går tapt. Rammeverket vi utvikler, har ikke til hensikt å avvise og etablere et alternativ til eksisterende modeller, men å belyse kritisk lesing med utgangspunkt i en bredere teoretisk tilnærming og trekke ut dimensjoner som lærere kan ha praktisk nytte av i undervisning og vurdering.

For å besvare forskningsspørsmålet gjennomfører vi en litteraturgjennomgang der vi undersøker hvordan kritisk lesing i utdanningsstudier er forankret teoretisk. I søket etter relevante studier har vi avgrenset oss til skandinavisk forskning, men de teoretiske utgangspunktene som de utvalgte studiene hviler på, stammer fra internasjonal tekst- og leseforskning.

Vi er opptatt av den formative vurderingen, både rollen vurdering har i undervisning og læringsprosesser, og hvordan vurderingssituasjonen i seg selv kan legge til rette for læring. Vi lener oss på følgende definisjon av sakprosa: «en tekst som adressaten ut fra sine forventninger, har grunn til å oppfatte som direkte ytringer om virkeligheten» (Tønnesson, 2012, s. 34). Vi har vektlagt studier hentet fra norsk og samfunnsfag. Litteraturgjennomgangen tar utgangspunkt i skandinaviske førstespråkfag (L1), men vi bruker termen *norskfaget* i artikkelen, siden studien gjennomføres i en norsk kontekst. Vi fokuserer på norskfaget fordi faget har et særskilt ansvar for leseopplæringen, og det kritiske perspektivet framheves som et eget kjerneelement, som beskriver fagets viktigste kunnskapsområder, metoder og uttrykksformer (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Samfunnsfag er valgt ut fordi mange av norskfagets sakprosaetekster hører samfunnsfagene til. Kritisk tenkning er en tradisjonsrik og viktig del av samfunnsfaget, i betydningen dannelse og demokratiforståelse (Samnøy, 2022), og i samfunnsfagsdidaktikken framheves elevers kritiske dømmekraft og samfunnskritiske holdning (Bugge & Dessingué, 2022; Børhaug & Christophersen, 2012; Stanley, 2015). I vår gjennomgang fokuserer vi på aspekter som er tett knyttet til lesing av tekst innenfor samfunnsfag, som kildekritikk og vurdering av argumentasjon. Dette er teksttilnærminger som tradisjonelt har vært en del av samfunnsfagenes egenart (Frønes et al., 2022), men som nå også er framhevet innenfor andre skolefag.

Rammeverket er først og fremst ment for å brukes i «den videre leseopplæringen» (Roe & Blikstad-Balas, 2023), altså etter at elevene har lært seg å avkode. Det vil være mest relevant i tekstarbeid på ungdomsskole og i videregående, men kan også ha nytteverdi på mellomtrinnet. Modellens dimensjoner konkretiseres i artikkelens diskusjonsdel med tekst- og oppgaveeksempler. Til sist diskuterer vi modellens muligheter og begrensninger. Vi starter med å avklare to sentrale begreper: *lesing* og *vurdering*.

Hva innebærer det å lese?

Oppfatninger om hva det innebærer å lese har utviklet seg siden begynnelsen av 1900-tallet. Overordnet har forskningen gått fra primært å være tekstfokusert til å

rette oppmerksomhet mot leserens kognitive arbeid med å skape forståelse og videre til å inkludere sosiokulturelle tilnærminger rettet mot konteksten lesingen foregår i (Alexander & Fox, 2018; Pearson & Cervetti, 2015). Før 1960 ble teksten oppfattet som det sentrale i leseprosessen, der leseren foretok en visuell analyse av bokstaver og ord og videre etablerte forståelse. Ulike forskningsfelt har imidlertid bidratt til å nyansere og utvide et slikt syn på lesing. Blant annet har kognitiv leseforskning utviklet modeller for hvordan lesere forstår tekster ved å integrere forkunnskaper og skape mentale representasjoner (Kintsch, 1998). Denne tilnærmingen viser seg i definisjoner av leseforståelse som framhever evnen til å utvinne og skape mening ved å interagere med og engasjere seg i tekst (Snow, 2002). Tradisjoner som semiotikk og resepsjonsteori (Eco, 1979; Iser, 1972) retter fokus mot leserens rolle i meningsskapingen og har også bidratt til en bredere oppfatning av hva det vil si å lese. Utover på 1980-tallet har også konteksten fått større oppmerksomhet innenfor flere leseforskningsmiljøer. Blant annet har *literacyfeltet* orientert seg mot sosiale praksiser og studert hvilke funksjoner språk og tekster tjener i ulike situasjoner (Blikstad-Balas, 2023). Utgangspunktet er at språklig kommunikasjon skjer innenfor kulturelle og sosiale kontekster, og ikke kan studeres uavhengig av disse (Barton & Hamilton, 1998; Heath, 1983; Street, 1993). Tekster forstås som sosiale handlinger, og forskningen framhever viktigheten av å undersøke hvordan virkeligheten framstilles i tekster, og hvem sine interesser framstillingen tjener (Pearson & Cervetti, 2015). Oppsummert kan det hevdes at «hva det innebærer å lese», i dag kan belyses fra en rekke teoretiske ståsteder.

Parallelt med at nye forståelser av lesing har bidratt til et bredere forskningsfelt, har også tekstlandskapet endret seg. At vi leser tekster i stadig nye formater, har lagt til rette for et videre tekstbegrep som inkluderer lesing av multimodale tekster (Cazden et al., 1996; Jewitt, 2005; Kress, 2003). Lesing av digitale tekster, altså nett-tekster og andre tekster på skjermer, er også etablert som eget forskningsfelt. Disse forskningsmiljøene fokuserer blant annet på spesifikke ferdigheter som kreves når vi navigerer i og mellom digitale tekster, og hvordan vi etablerer forståelse med utgangspunkt i ulike kilder (Afflerbach & Cho, 2010; Bråten & Braasch, 2020). I vår gjennomgang har vi inkludert studier der mange ulike tekster inngår, for eksempel multimodale tekster og tekster i digitale formater, og vi anlegger dermed et bredt tekstbegrep, i tråd med LK20.

Vurdering

Vurdering innebærer at informasjon om elevers læring samles inn og tolkes i lys av et definert kriterium (Fjørtoft, 2016; National Research Council, 2001). I en vurderingssituasjon engasjerer elevene seg i oppgaver som genererer informasjon, enten de svarer på muntlige spørsmål i klasserommet eller skriver en eksamensbesvarelse. I formelle vurderingssituasjoner er ikke den primære interessen de konkrete dataene (f.eks. antall poeng på en prøve), men heller om resultatene indikerer en bredere kompetanse som kan si noe om hvordan eleven ville prestert i lignende situasjoner (Kane, 2013).

Vi retter oss mot formativ vurdering, en praksis der bevis for læring samles inn og tolkes som grunnlag for å ta avgjørelser videre i læringsprosessen (Fjørtoft, 2016; Pellegrino et al., 2016). Black og William (2009) og Hattie og Timperley (2007) har hatt stor gjennomslagskraft på feltet og er opptatt av effekten vurdering har på elevers læringsutbytte. Black og William (2009) framhever fem overordnede praksiser for å lykkes med formativ vurdering, der den ene knytter seg til å stille gode spørsmål. De oppgavene elevene blir stilt overfor, må gi anledning til å vise kompetanse (Black & William, 2009), og dermed kan vurderingssituasjonen i seg selv legge til rette for læring. Dette framheves også i Utdanningsdirektoratets vurderingsforskrifter om formativ vurdering (underveisvurdering), der det heter at vurderingen skal være en integrert del av opplæringen som skal brukes til å fremme læring og øke kompetanse i fag (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Gode vurderingsverktøy kan gi elever relevante erfaringer og eksemplifisere hva som er gode prestasjoner. En vurderingssituasjon kan også engasjere elevene i de kognitive prosessene vurderingen har til hensikt å fange opp, og bidra til å konkretisere og operasjonalisere ulike konstrukter¹ (Ercikan & Seixas, 2011; Messick, 1994; William, 2010; Wilson, 2005).

De kognitive prosessene som ofte beskriver kritisk lesing, som å se sammenhenger, resonnere og trekke slutninger, kalles høyere ordens ferdigheter etter Blooms kognitive modell (Bloom, 1956; Schraw & Robinson, 2011). Afflerbach et al. (2015) trekker fram to sentrale prinsipper for vurdering av avanserte ferdigheter innenfor lesing: Konstruktet må være klart definert, og det må utvikles egnede oppgaver som genererer bevis for elevers kompetanse (Afflerbach et al., 2015). Disse prinsippene er grunnleggende i all type vurdering. Amerikanske National Research Council (2001) har utviklet en modell for vurdering som ofte inngår i litteratur om standardiserte prøver, men som kan overføres til andre vurderingssituasjoner. Modellen er formet som et triangel der den første hjørnesteinen er konstruktet eller kompetansen som skal vurderes, for eksempel «kritisk lesing». Den andre hjørnesteinen er observasjonene som gjøres av elevene i en konkret situasjon der konstruktet blir synlig, for eksempel en situasjon der elever svarer på spørsmål til tekst. Den tredje hjørnesteinen representerer slutningene som trekkes fra dataene i observasjonen til elevens kompetanse (National Research Council, 2001). I litteraturgjennomgangen er vi opptatt av å utforske konstruktet kritisk lesing.

Metode

Prosedyre og utvalg

For å konstruere en modell som kan konkretisere og operasjonalisere kritisk lesing, har vi gjort en litteraturgjennomgang av skandinaviske studier og undersøkt hvilke dimensjoner kritisk lesing kan omfatte. Litteraturgjennomgangen er orientert mot

¹ Begrepet 'konstrukt' stammer fra psykologien og ble opprinnelig betegnet som «some postulated attribute of people, assumed to be reflected in test performance» (Cronbach & Meehl, 1955).

teoretiske aspekter, dette til forskjell fra metodologisk eller empirisk rettede gjennomganger (jf. Randolph, 2009). Avgrensningen mot en skandinavisk forskningskontekst er valgt fordi den praktisk-didaktiske modellen er rettet mot skandinavisk, og særlig norsk, skole og utdanning. De skandinaviske studiene er imidlertid teoretisk forankret i internasjonal literacy- og lese-teori, og studien vår inkluderer aspekter fra et overgripende internasjonalt forskningsfelt. Videre kan litteraturgjennomgangen beskrives som en *literature review* (Grant & Booth, 2009). Den er ikke systematisk og uttømmende, men presenterer sentrale og ofte refererte publikasjoner med ulike teoretiske og metodiske tilnærminger til kritisk lesing, og vi anlegger slik en bred inngang til begrepet. Vi har brukt søkeordene «kritisk lesing», «kritisk literacy», «critical reading» og «critical literacy» i de digitale basene Google Scholar og Eric og avgrenset oss til relevante fagfelle-vurderte studier fra tidsskrifter og fagbøker i tidsrommet 2000–2022. Vi innlemmer fagbøker, siden mye forskningslitteratur som berører kritisk lesing i en skolekontekst er publisert på denne måten, rettet mot lærere og lærerstudenter. Ved å bruke ordet «literacy» i søket har vi fått opp studier som knytter seg til andre tekstpraksiser enn lesing, men vi har ikke inkludert studier med ensidig fokus på tekstproduksjon og muntlige tekster. Vi har tatt med noen studier relatert til feltet kritisk tenking, der disse tar utgangspunkt i *lesing* av tekst. Vi har i tillegg til litteratursøkene benyttet snøballmetode (Webster & Watson, 2002), der vi har hentet inn referanser fra studier funnet i søkeprosessen. Dette har resultert i at enkelte studier vi har inkludert, ikke har kritisk lesing som sitt primære fokus. Studien er likevel tatt med fordi de blant annet trekker slutninger om hvilke muligheter elever får til å innta et kritisk perspektiv på tekster.

Kategorisering

Formålet med litteraturgjennomgangen er å generere dimensjoner fra teori og empiriske studier som konkretiserer kritisk lesing, og som lærere kan bruke i undervisning og vurdering. I gjennomgangen er studier med ulike formål, teorigrunnlag og metoder inkludert, og det har vært krevende å kategorisere dette brede repertoaret. Kjølrup (2003, s. 17) peker på at det kan være utfordrende å gruppere humanistiske studier teoretisk, blant annet fordi mønstrene som på ett tidspunkt kan tegnes opp, har en tendens til å gli inn i hverandre. Innenfor literacy- og leseforskning er det ofte gjort et hovedskille mellom kognitiv og sosiokulturell tradisjon (se f.eks. Berge, 2006; Blikstad-Balas, 2023), men vår gjennomgang har identifisert studier som kan være utfordrende å plassere. For å oppnå transparens har vi derfor funnet det hensiktsmessig å gruppere studiene etter objektet de undersøker i følgende kategorier: (1) tekstforskningsstudier, (2) studier som undersøker elevs lesekompetanse og (3) studier som undersøker skolens tekstpraksiser. Fra hver av disse kategoriene genereres dimensjoner ved kritisk lesing til vår praktisk-didaktiske modell.

Felles for studiene vi har samlet under betegnelsen *tekstforskningsstudier*, er at de beskriver kritisk lesing, som evnen til å ta i bruk teoretiske verktøy fra språkvitenskap i tekstanalyse. En stor del av bidragene formidles gjennom bøker rettet mot lærere

og studenter, og de presenterer analytiske verktøy og teksteksempler (Bakken, 2014; Blikstad-Balas & Tønnesson, 2020; Tønnesson et al., 2002; Veum & Skovholt, 2020, 2022).

Studier som undersøker elevers kompetanse i kritisk lesing, innebærer intervjustudier (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017; Veum & Eilertsen, 2019), analyser av data fra kvantitative undersøkelser som PISA og nasjonale prøver (Frønes, 2017; Frønes & Narvhus, 2012; Nygren et al., 2019; Roe et al., 2018; Weyergang & Frønes, 2020; Weyergang, 2022), eller andre typer leseoppgaver eller spørreundersøkelser som er konstruert av forskerne (Lønnum & Mørk, 2020; Molin & Godhe, 2020; Nygren et al., 2020; Nygren & Guath, 2019; Undrum, 2022; Veum et al., 2022). Kategorien inkluderer også studier innenfor kognitiv leseforskning, der forskere har gjennomført eksperimenter for å undersøke sammenhengen mellom elevers leseforståelse og ulike bakgrunnsvariabler (Bråten et al., 2013, 2014; Bråten & Strømsø, 2009; Ferguson et al., 2013).

Den tredje hovedkategorien er studier som relaterer seg til *tekstpraksiser* i skolen, altså hvordan det arbeides med tekster elevene skal lese i undervisningen. Dette innebærer studier fra et lærerperspektiv (Brante & Lund, 2017; Eckeskog & Lundgren, 2015; Elvebakk & Blikstad-Balas, 2023; Nemeth, 2021; Norlund, 2009), elevperspektiv (Blikstad-Balas, 2016; Blikstad-Balas & Høgenes, 2014) og læremiddelperspektiv (Bakken, 2018; Ferrer, 2019). I denne kategorien finnes i tillegg eksempler på intervensjonsstudier (Tengberg & Olin-Scheller, 2016), og studier orientert mot oppgaver elevene får til tekst (Bakken & Andersson-Bakken, 2016, 2021; Bendegard & Halleson, 2022; Magnusson, 2021; Molbæk, 2013). Vi har også inkludert læreplanstudier (Ferguson & Krangle, 2020; Hogarth et al., 2021) i denne kategorien, fordi disse tar utgangspunkt i styringsdokumenter som legger føringer for hva slags tekstlige aktiviteter elever skal delta i.

Innenfor hver kategori gjør vi rede for det typiske teoretiske grunnlaget for studiene, og vi utleder dimensjoner av kritisk lesing. I gjennomgangen har vi observert at noen dimensjoner er typiske for enkelte kategorier av studier, men det finnes flere eksempler på at dimensjoner kommer til uttrykk innenfor både to og tre av kategoriene. For å strukturere analysen har vi likevel valgt å løfte fram enkelte teoretiske dimensjoner innenfor de tre skisserte kategoriene.

Analyse og resultater

Gruppe 1: Tekstforskningsstudier

Vi har valgt å trekke ut tre teoretiske dimensjoner ved kritisk lesing fra tekstforskningsstudiene: (1) gjenkjenne maktstrukturer, (2) reflektere over tekstens kontekst og (3) identifisere stemmer i tekster.

Noen av tekstforskningsstudiene knytter kritisk lesing til å *gjenkjenne maktstrukturer* (Veum & Skovholt, 2020, 2022). Berge (2003) presenterer forholdet mellom makt og tekster som tekstens evne til å (1) overbevise eller overtale leseren, (2) ta i

bruk institusjonaliserte tekstnormer og (3) bekrefte, forsterke og gjenta ideologiske posisjoner. Maktperspektivet trekkes ofte ut fra kritisk literacy-tradisjonen (Janks, 2010; Luke, 2012), som igjen hviler på teorier fra blant annet kritisk diskursanalyse (Fairclough, 1992), kritisk teori (Adorno & Horkheimer, 1972) og kritisk pedagogikk (Freire, 1974). Kritisk literacy søker å avsløre sosiale interesser og identifisere hvordan mening blir skapt for å forsvare undertrykkelse. I kritisk literacy framheves evnen til å lese med teksten og akseptere premisene som legges til grunn for forfatterens presentasjon, samtidig som en gir teksten motstand og stiller spørsmål ved virkelighetsbildene som skapes (Janks, 2010; Pandya et al., 2021). Kritisk diskursanalyse (Fairclough, 1992) har til hensikt å identifisere maktstrukturer, og brukes som verktøy i flere skandinaviske studier om kritisk lesing. Ifølge Veum (2008) bygger Fairclough blant annet på funksjonell lingvistikk (Halliday, 1994), idéhistorie (Foucault, 1972) samt språk- og litteraturteori (Bakhtin et al., 1986). Utgangspunktet for kritisk diskursanalyse er at språk og tekster aldri er nøytrale, og at de kan bidra til å holde fast ved, styrke eller svekke maktstrukturer. For å gjenkjenne maktstrukturene kreves det analyse fra språkvalg på ordnivå til tekstens makrostrukturer (Fairclough, 1992; Halliday, 1994; Vagle, 1999). De siste tiårene er også multimodale perspektiver (Kress & Van Leeuwen, 2006) lagt til grunn, og vurderinger av modaliteter som bilder og illustrasjoner inngår også i kritisk diskursanalyse. Veum og Skovholt (2020) viser gjennom eksempelanalyser hvordan maktstrukturer kommer til uttrykk når tekster hviler på virkelighetsbilder som har etablert seg som allment aksepterte oppfatninger. Marginaliserte grupper i samfunnet kan gjennom ulike modaliteter framstilles på en måte som er så internalisert i vår kultur at vi ikke gjenkjenner presentasjonene som en form for undertrykkelse.

Den andre dimensjonen fra tekstforskningsstudiene er å *reflektere over teksters kontekst*. Denne dimensjonen baseres på funksjonell språketeori (Halliday, 1994; Halliday & Matthiessen, 2014) og kritisk diskursanalyse (Fairclough, 1992). Ofte skilles det mellom faktorer i den overordnede kulturelle, historiske og sosiale konteksten og den mer nærliggende situasjonskonteksten (deltakere, aktivitet og medieringsform). Hvem som produserer eller leser en tekst når og i hvilken sammenheng, vil virke inn på tekstens virkelighetsbilder. *Kontekst-dimensjonen* kommer til uttrykk i flere av studiene som presenteres i bøker rettet mot lærerutdanningene (Blikstad-Balas & Tønnesson, 2020; Hellspong & Ledin, 2013; Veum & Skovholt, 2020, 2022). Et eksempel er Blikstad-Balas og Tønnessons (2020) analyse av en reklametekst som framstår som en informasjonstekst. Forskerne viser hvordan analyse av tekstens kultur- og situasjonskontekst kan bidra til å identifisere tekstens aktører og hva slags premisser framstillingen hviler på.

Den tredje dimensjonen som trer fram i tekstforskningsstudiene, er å *identifisere stemmer i tekster*. Bakhtin (1998) og Eco (1979) utgjør teorigrunnet for flere av disse studiene. Bakhtins hovedtese er at alle tekster er dialogiske og komplekse sammenvevinger av stemmer. Stemmene svarer på det som har vært ytret tidligere, og alle tekster er dermed *intertekstuelle* (Kristeva, 1986). Stemmer i tekst handler også om

hvem som får uttale seg, og hvem som ikke får komme til orde (Veum & Raddum, 2006). Dimensjonen kan i tillegg knyttes til hva slags leserposisjoner teksten legger opp til. En del av sakprosaforskningen i Skandinavia fokuserer på dette (Hellspong & Ledin, 2013; Tønnesson, 2004, 2010) og tar utgangspunkt i blant annet Ecos modell-leserbegrep (1979). Modell-leseren er ifølge Tønnesson (2004) en tekststrategi eller en ideallesing av teksten. Ved å identifisere ideallesingene og andre mulige leserposisjoner kan leseren få innsikt i virkeligheten teksten formidler avhengig av hvem som leser (Tønnesson, 2004, 2010).

Gruppe 2: Studier som undersøker elevers lesekompetanse

Et fellestrekk for mange av studiene som undersøker elevers lesekompetanse, er at de tar utgangspunkt i nyere tekstpraksiser og lesing på nett, der leseren står overfor ulike tekster som handler om det samme. Enkelte studier tar utgangspunkt i dimensjoner vi har presentert under tekstforskningsstudiene (f.eks. Undrum, 2022; Veum et al., 2022), men i tillegg har vi identifisert og generert tre andre dimensjoner ved kritisk lesing fra denne kategorien: (1) utøve kildekritikk, (2) vurdere troverdighet og pålitelighet og (3) konstruere forståelse ut fra multiple tekster.

Å utøve kildekritikk har tradisjonelt vært knyttet til historiefaget og hvordan akademikere arbeider for å vurdere historiske påstander og tekster til bruk for bestemte formål. Framvekst av digitale medier har medført at kildekritikk nå er like viktig for elever som for historikere (Nokes et al., 2007). På engelsk benyttes begrepet *sourcing* om å bruke tekstinformasjon som forfatterens bakgrunn, publikasjonssted og tidspunkt for publikasjon i tolkning og evaluering av tekster (Wineburg, 1991). Nyere rammeverk for kildekritikk i samfunnsfag, for eksempel Breakstone et al. (2021), trekker fram *sourcing* for å kunne gjøre kritiske samfunnsvitenskapelige resonneringer (Breakstone et al., 2021; McGrew et al., 2018). Et eksempel på en skandinavisk studie som tar utgangspunkt i dette rammeverket, er Nygren et al. (2020), som undersøkte hvordan 400 svenske elever mellom 16 og 19 år vurderte falske, partiske og pålitelige nyheter blant annet ved å identifisere tekstinformasjonen.

Den andre dimensjonen er å *vurdere teksters troverdighet og pålitelighet*. Denne dimensjonen ligger tett opp til kildekritikk, men der kildekritikk kan beskrives som en stringent metode, ser vi troverdighet og pålitelighetsvurderinger som mer holistisk orienterte. Weyergang og Frønes (2020) peker på at en stor del av norske studier relatert til kritisk lesing retter oppmerksomheten mot denne dimensjonen. Troverdighet og pålitelighet er begreper som ofte brukes overlappende. List og Alexander (2018) knytter pålitelighet til hvorvidt tekstens innhold framstår som gyldig og plausibelt, mens troverdighet kobles til refleksjon over tekstens avsender, tid og sted for publikasjon. En studie som retter seg mot elevers vurdering av troverdighet, er Blikstad-Balas og Foldvik (2017). De undersøkte hva slags strategier syv elever på videregående brukte da de skulle vurdere ulike tekster om det samme temaet. I studien trekkes det konklusjoner om hvordan elevene vurderte teksters troverdighet, med fokus på tekstenes avsendere og hvordan forkunnskaper om avsenderne spilte inn i vurderingene.

Den tredje dimensjonen fra studier som undersøker elevers ferdigheter, er å *konstruere forståelse ut fra multiple tekster*. Multiple tekster refererer til lesesituasjoner der leseren må forstå et saksforhold som presenteres i to eller flere tekster, som stammer fra ulike kilder (Saux et al., 2021). De kognitive prosessene som da settes i spill, er på mange måter de samme som når leseren skal lese og forstå enkelttekster. Samtidig er det mer utfordrende å etablere en koherent forståelse når en må kombinere informasjon fra ulike tekster, særlig hvis informasjonen er motstridende (Britt et al., 1999; Saux et al., 2021). Selv om noen av studiene vi har nevnt i forbindelse med de to andre dimensjonene også relaterer seg til lesing av multiple tekster, framhever vi likevel dette som en egen dimensjon. Dette fordi studier innenfor kognitiv leseforskning som undersøker forståelse av multiple tekster også studerer bakenforliggende faktorer som ligger til grunn for den kritiske lesingen, og slik bidrar med perspektiver i vår modell. I denne sammenheng er det relevant å trekke fram forskningsmiljøet ved Universitetet i Oslo ledet av Bråten, Strømsø og Anmarkrud, som har gjennomført en rekke studier i samarbeid med internasjonale forskere. Studiene retter seg mot elevers lesing av multiple tekster, blant annet med fokus på evaluering av troverdighet og hvordan kunnskapssyn (epistemologi), forkunnskaper om teksters innhold og kunnskap om argumentasjon, påvirker lesernes forståelse. Et eksempel er Bråten et al. (2013), som undersøkte hvordan elever på 10. trinn vurderte ulike tekster som handlet om soleksponeering, og hvordan elevenes vurderinger hang sammen med en rekke bakgrunnsfaktorer som forkunnskap og kunnskapssyn.

Gruppe 3: Studier som undersøker skolens tekstpraksiser

Flere teoretiske dimensjoner kan hentes ut fra den tredje kategorien studier. Noen av studiene baserer seg på teori knyttet til lesing av multiple tekster (Brante & Lund, 2017), mens andre har samme teoretiske utgangspunkt som tekstforskningsstudiene (Eckeskog & Lundgren, 2015; Nemeth, 2021; Norlund, 2009). I denne kategorien finnes også studier som har retorikk, argumentasjonsforståelse og kildekritikk som teoretisk overbygging (Ferguson & Krangle, 2020; Hogarth et al., 2021; Tengberg & Olin-Scheller, 2016). I tillegg til dimensjoner som er nevnt under de andre kategoriene, løfter vi her fram (1) bruke retoriske verktøy og (2) evaluere argumentasjon.

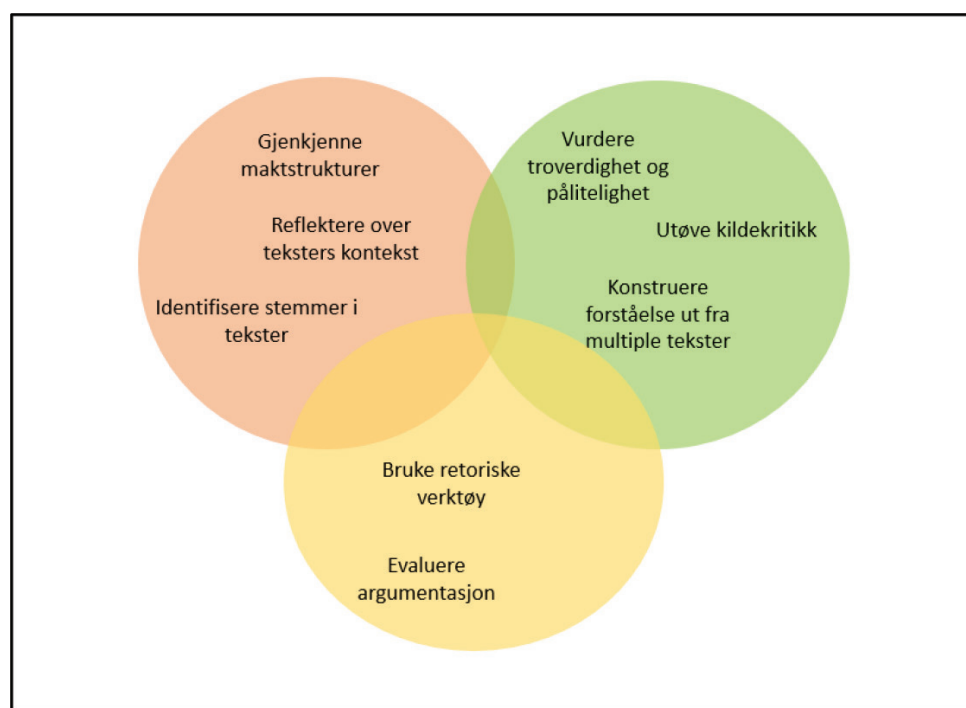
Retorikk knytter seg til å handle gjennom språk og kommunikasjon og mer spesifikt til overbevisning og påvirkning (Bakken, 2014; Kjeldsen, 2015). Ofte framheves tre ulike bevismidler for overtalelse: etos (gjennom talerens troverdighet), logos (gjennom resonnementer) og patos (gjennom følelsesmessig affekt). Retorikken har tradisjonelt vært øvelser innen muntlig talekunst, men brukes i dag som teoretisk ramme også i skriftlig tekstsammenheng. Én studie som relaterer kritisk lesing til retorikk, er Hogarth et al. (2021), som undersøker hvordan retorisk utdanning kommer til uttrykk i skandinaviske læreplaner. Med utgangspunkt i Flemming (1998) identifiserer de eksplisitte og implisitte referanser til retorikk i læreplanene. I flere av de implisitte referansene er formuleringer som «kritisk evaluering av tekst» framhevet, og det skapes slik en forbindelse mellom kritisk lesing og retorikk. Et eksempel

er hvordan forskerne beskriver at retorikken har en plass innenfor kjerneelementet *kritisk tilnærming til tekst* i læreplanen i norsk.

I norskfaget knyttes argumentasjon ofte til retorikk, mens det innenfor samfunnsfag presenteres som grunnleggende at elever skal kunne forstå argumentasjon og vurdere hvor godt empiriske data fungerer som belegg for påstander (Sandahl, 2015). Vi skiller derfor å *evaluere argumentasjon* ut som en egen dimensjon. Ferguson og Krange (2020) etablerer et rammeverk for kritisk tenking med utgangspunkt i LK20 og eksemplifiserer hvordan kritisk tenking kan stimuleres i grunnskolen. De trekker fram argumentasjon som et sentralt aspekt og viser til at elever kan lese motstridende tekster som tar opp komplekse temaer og vurdere evidens for og imot tekstenes påstander (Ferguson & Krange, 2020). Også i internasjonal forskning framheves evnen til å forstå *argumentasjon* som del av kritisk tenkning (Jiménez-Aleixandre & Puig, 2012; Kuhn, 1999) og det å vurdere ulike tekster kritisk (Breakstone et al., 2021; McGrew et al., 2018). Det er ikke lenger nok å identifisere avsenderen av en tekst for å vurdere informasjon. Skal lesere kunne orientere seg i tekster der eksperter formidler motstridende innhold, er det nødvendig å gjøre kritiske vurderinger av konkurrerende argumenter (Sinatra & Lombardi, 2020).

Et praktisk-didaktisk rammeverk for kritisk lesing

På bakgrunn av litteraturgjennomgangen har vi kommet fram til ulike dimensjoner som er framtreddende i studier knyttet til kritisk lesing, og som vi mener lærere kan ta i bruk i vurdering og undervisning. Disse er illustrert i figur 1.

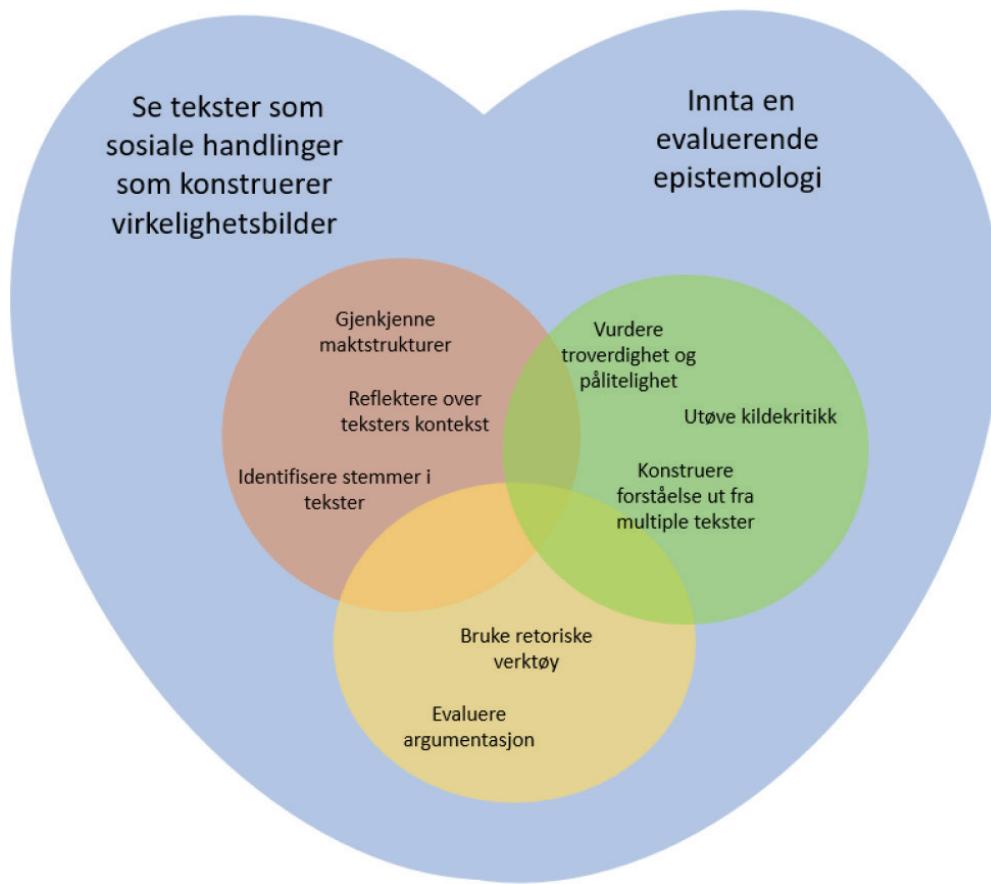


Figur 1. Teoretiske dimensjoner innenfor de tre skisserte kategoriene i analysen av studier knyttet til kritisk lesing. Illustrasjon: Forfatterne.

Vi har i tillegg identifisert to overordnede aspekter vi mener ligger til grunn for hvordan skandinavisk forskning operasjonaliserer kritisk lesing. Dette er (1) å se tekster som sosiale handlinger som konstruerer virkelighetsbilder, og (2) å innta en evaluende epistemologi. Kritisk lesing bygger på et konstruktivistisk språksyn. Det vil si at tekster konstruerer virkeligheten framfor å beskrive den direkte (Kjørup, 2003, s. 28). På den måten handler kritisk lesing om *å se tekster som sosiale handlinger som konstruerer virkelighetsbilder*. Dette perspektivet trer tydelig fram innenfor studier som fokuserer på maktperspektivet og framhever at tekster er med på å etablere og forsterke ideologiske posisjoner. Men uansett hvordan kritisk lesing defineres, hviler det på en forståelse av at virkeligheten som kommer til uttrykk, kunne ha vært presentert på en annen måte, og at én tekst aldri kan gi en fullstendig beskrivelse av verden uansett hvor faktabasert og objektiv den framstår (Freeboody & Luke, 2003; Janks, 2010). Dette er et bakteppe enten leseren utfordres til å konstruere forståelse ut fra multiple tekster eller evaluere retoriske bevismidler. Når lesere er bevisste på tekstens evne til å konstruere virkelighetsbilder, har de også et grunnlag for å ta kritisk stilling til kulturen de er en del av og kan innta en samfunnskritisk holdning (Bugge & Dessingué, 2022).

Videre mener vi at modellens dimensjoner forutsetter en *evaluerende epistemologi*. Flere av studiene bygger på innsikter fra kritisk tenking og knytter kritisk lesing til epistemologisk oppfatning (Bråten et al., 2013, 2014; Bråten & Strømsø, 2009). Det framheves også i studier relatert til skolens tekstpraksiser at evnen til å forstå argumentasjon, er påvirket av hvordan leseren forstår kunnskapens natur (Ferguson & Krange, 2020). *Epistemologi* refererer til hvordan mennesker oppfatter at kunnskap blir etablert, og hva det vil si å vite noe. Dette innebærer hvorvidt kunnskap oppfattes som noe sikkert, hvordan kunnskap kan legitimeres, og om kunnskap forstås som kompleks og dynamisk, eller en statisk enhet. Epistemologisk oppfatning påvirker hvordan vi lærer, søker etter informasjon og evaluerer påstander (Greene et al., 2016; Hofer, 2020; Hofer & Pintrich, 1997). Kuhn (1999) skiller mellom tre nivåer av epistemologiske oppfatninger. I en realistisk posisjon har en tiltro til at det eksisterer én sann virkelighet, at kunnskap er objektiv og at den formidles av eksterne autoriteter. I en multippel posisjon erkjennes det at det kan finnes flere oppfatninger av et saksforhold, og en inntar en subjektiv forståelse av kunnskap der ulike påstander tillegges lik verdi og gyldighet. En evaluende epistemologi forutsetter derimot at det finnes ulike presentasjoner av et saksforhold, men disse må vurderes hver for seg, blant annet ved å undersøke argumentasjonen de bygger på. Noen framstillinger av virkeligheten vil da være mer valide og velbegrunnede enn andre (Kuhn, 1999). Denne forståelsen av kunnskap legges også til grunn i rammeverk som forsøker å operasjonalisere kritiske perspektiver i LK20 (Bugge & Dessingué, 2022; Ferguson & Krange, 2020).

De to overordnede perspektivene i vår modell må virke sammen i undervisning av kritiske tilnærminger i skolen. Tekster og språk konstruerer virkelighetsbilder og vil være påvirket av diskursen de er skapt innenfor, men det er samtidig grunnleggende at elever erkjenner at det i mange situasjoner er noen virkelighetsbeskrivelser som mer gyldige enn andre. På bakgrunn av de utskilte dimensjonene og overordnede perspektivene, har vi konstruert en praktisk-didaktisk modell for kritisk lesing (se figur 2).



Figur 2. En praktisk-didaktisk modell for arbeid med og vurdering av kritisk lesing. Illustrasjon: Forfatterne.

«Kritisk lesing» er fortsatt et vagt begrep, og ingen modell kan karakterisere konstruktet i sin fulle kompleksitet. Dimensjonene i modellen må betraktes som sentrale komponenter utledet fra empiri og teori som samlet sett beskriver noe av det kritisk lesing kan innebære. De ulike dimensjonene i hver av de fargede sirkene er generert fra samme type studier, men gjennomgangen viser at dimensjonene uttrykkes innenfor flere kategorier av studier. Eksempelvis finnes det tekstforskningsstudier som tar i bruk begrepsapparat fra retorikken (Bakken, 2014; Blikstad-Balas & Tønnesson, 2020). Videre kan dimensjonene i hver av de fargede sirkene betegnes som delvis overlappende. I den røde sirkelen kan det å reflektere over teksters kontekst og å identifisere stemmer brukes som innganger til å gjenkjenne maktstrukturer. I tillegg overlapper dimensjonene mellom de fargede sirkene. Bruk av retoriske verktøy og evaluering av argumentasjon vil være svært relevant for å vurdere teksters troverdighet og pålitelighet. Intensjonen med modellen er at begrepet kritisk lesing skal gjøres tilgjengelig for lærere, og at dimensjonene kan brukes som utgangspunkt i undervisning og vurdering av kritisk lesing. De ulike dimensjonene kan brukes parallelt og integreres i arbeid med én og samme tekst. De overordnede perspektivene kan forstås som grunnleggende holdninger til tekst, som bereder grunnen for arbeid med kritisk lesing, og knytter seg til hvordan læreren generelt presenterer tekster og kunnskap formidlet gjennom tekster, til elevene.

Diskusjon

Så langt har vi konsentrert oss om konstruktet «kritisk lesing». For å tydeliggjøre hvordan dimensjonene kan uttrykkes i en vurderingssituasjon, eksemplifiserer vi i første del av diskusjonen hvordan lærere kan innlemme dem i oppgaver til tekst. I andre del av diskusjonen drøftes modellens begrensninger og muligheter.

Del 1: Teksteksempel

LANDBRUKSDYR

NRK avslører grusomme forhold i norsk svineproduksjon

19.06.2019

NRK Brennpunkt har vist en dokumentar som viser skjulte opptak fra norsk svineproduksjon. – Rystende, men vi er lettet over at mishandlingen av grisene er kommet frem i lyset, sier kommunikasjonsleder i Dyrevernalliansen, Live Kleveland.



DU KAN HJULPE GRISENE
Vil du gi grisene en bedre fremtid?
Gi flere griser gjennettid og sol på ryggen.
Jag vil gi: 200 kr | Inne måned

Gå videre
Eller gi enkeltgaver...

Dokumentaren «Griseindustriens hemmeligheter» på NRK Brennpunkt forteller om Norun, som i flere år har filmet med skjult kamera mens hun har jobbet på ulike norske svinegårder. Opptakene viser rystende bilder av systematisk dyremishandling og grove brudd på dyrevelferdsloven.

- Dokumentaren viser forferdelige holdninger blant svinebønder. Slike holdninger oppstår ikke av seg selv. Systemet i intensiv svineproduksjon behandler grisen som en maskin for billig kjøtt, og ikke et føleende individ. Da kan vi ikke forvente at bondene skal tenke annerledes, sier Kleveland.
- Manglende oppfølging av regelverk er gjennomgående på alle svinegårdene som er med i dokumentaren. Kleveland påpeker at helt vanlige driftsforhold i svine næringen er så dårlige at grisene lider også hos dem som ikke bryter loven.
- Nesten alle norske griser holdes innesperrt i en liten betongbinge hele livet, uten mulighet til å få dekket sine medfødte behov. Dersom næringen mener at grisen skal ha god dyrevelferd, bør de selv heve stemmen nå, heller enn å bortforklare funnene i denne filmen.
- Tilstanden på svinegårdene vitner om både systemsvikt og alvorlige holdningsproblemer. Kleveland mener at politikerne må innse at produksjon av store mengder billig kjøtt skaper alvorlige velferdsproblemer, og innføre tiltak for å bedre forholdene for norske griser.

<https://dyrevem.no/landbruksdyr/nrk-avslorer-grusomme-forhold-i-norsk-svineproduksjon/>

Norske grisebønder fortviler etter NRK-dokumentar: – Gjelder ikke hele næringen

Flere norske grisebønder mener Brennpunkt-dokumentaren ikke representerer hele griseindustrien og mener kun det verste kommer fram.

- **YASMIN SERINTEZERIS**
- **TOINI THÄNEM**

Publisert:
Oppdatert 20.juni 2019

I går viste NRK Brennpunkt-dokumentaren «Griseindustriens hemmeligheter». Dokumentaren ble filmet med skjult kamera over en periode på fem år, og avdekker alvorlige eksempler på håndtering, kastning og avliving av norsk gris.

Audhild Slaggård er en av grisebondene som reagerer på dokumentaren. Slaggård driver en gård i Verdal og har slaktegriser som følger dyrevelferdsprogrammet.

- Filmen skaper inntrykk av at dette gjelder hele næringen. Det klarer ikke jeg å se. Jeg har vært i mange svinefjos og ikke opplevd det som skjer i filmen, sier hun til VG.
- Hun forteller at hun savnet å se vanlig, daglig stell av grisene i innslaget.
- Filmen viser situasjoner der dyr blir veldig dårlig behandlet. Det er grove brudd på dyrevelferdsloven, sier hun. Slaggård tar sterkt avstand fra det som kommer fram i Brennpunkt-episoden. Hun forteller at grisene deres får mat fem ganger om dagen, har tilgang på drikke hele døgnet og at det alltid er godt med stro i bingen. I hver binge har de en leke hengende og under hvert stell får de litt høy. Slaggård mener behandlingen av dyrene ikke har noe med økonomi å gjøre.
- Det er mye mer lønnsomt å behandle dyra godt, og vi skal jo ha et godt arbeidsmiljø også. Det vi gir til dyra, får vi tilbake, sier hun.
- Hun mener god dyrevelferd og dyrehelse er grunnen til at Norge har den laveste bruken av antibiotika i verden.

<https://www.vg.no/nyheter/innennrks/i0ngOKM/norske-grisebønder-fortviler-etter-nrk-dokumentar-gjelder-ikke-hele-naeringen>

STÅR DET GILDE PÅ PAKKA, SKAL DU VÆRE TRYGG PÅ AT KJØTTET ALLTID ER NORSK, OG AT DYRA HAR HATT DET BRA.

I 1964 samlet norske bønder seg til å en felles ambisjon: Å stå samlet om levering av trygt, norsk kvalitetskjøtt, over hele landet. I dag er det ikke bare kvaliteten på kjøttet vi samler oss om. Så, det Gilde på pakka, skal du også være trygg på at dyra har hatt det bra.

Norge har i dag kanskje verdens frokostgriser. Det kan man finne i nesten alle butikker og restauranter, godt utvalgt, og den norske bonden har. Likene har man fortsatt en vei å gå. Trosser for å si for sammenligning er det ikke alle griser som får det.

En rykta tiltak er satt inn siden den gang, og følger man ikke dem, holder man ikke den kvaliteten Gilde skal stå for. Da leverer man heller ikke kjøtt til Gilde-tenger. Det garanterer vi.

Holder man ikke standarden for dyrevelferd, leverer man ikke kjøtt til Gilde.



Figur 3. Multiplert tekst «Norsk grisehold». NRK avslører grusomme forhold i norsk svineproduksjon (tekst 1), Norske grisebønder fortviler etter NRK-dokumentar: – Gjelder ikke hele næringen (tekst 2), Står det Gilde på pakka (tekst 3). Skjermbilder: Dyrevernalliansen, VG, Nortura.

Vi har satt sammen den multiple teksten (se også vedlegg 1–3) av tre tekster som ble publisert etter NRK i 2019 viste en dokumentar om at griser på flere norske gårder ble behandlet svært dårlig. Teksten kan inngå i norskfaget, der det heter i læreplanen at elever skal kunne reflektere over tekstens formål, innhold og virkemidler, og forstå tekst i kontekst. Teksten er også relevant i samfunnsfag, der læreplanen uttrykker at elevene skal reflektere over fakta, meninger og kommersielle budskap i nyhetsbildet, sammenligne hvordan ulike kilder gir informasjon om det samme temaet samt reflektere over hvordan tekster brukes til å påvirke og fremme bestemte syn (Kunnskapsdepartementet, 2019a, 2019b). Tekst 1 er hentet fra nettsidene til Dyrevernalliansen. Lederen i organisasjonen blir intervjuet og betegner NRKs dokumentar som rystende, men ikke overraskende. Hun uttaler at innholdet speiler norske bønders holdninger. Nettsiden inneholder lenker til organisasjonens sider for penge-donasjon. Tekst 2 er en nyhetssak fra vg.no, der en bonde blir intervjuet. Hun kjenner seg ikke igjen i dokumentaren og mener innholdet ikke er representativt for norske bønder. Tekst 3 er en annonse fra Gilde som ble trykket i flere aviser like etter dokumentaren ble sendt, og forsikrer om at Gildes produkter kommer fra dyr som har blitt behandlet bra. De overordnede perspektivene i den praktisk-didaktiske modellen ligger til grunn for en kritisk lesing av tekstene. I tråd med et konstruktivistisk språksyn formes virkeligheten om forhold for norske griser ulikt i de tre tekstene, og tekstene representerer forskjellige sosiale handlinger. For å vurdere innholdet må leseren innta en holdning i tråd med en evaluerende epistemologi. I denne lesesituasjonen kan det være utfordrende å bestemme hvilken av virkelighetsbeskrivelsene som er mest gyldig, men alle tekstene hviler på noen premisser som elevene bør stille spørsmål ved.

I en vurderingssituasjon der målet er å undersøke elevers kritiske lesing, kan det rettes fokus mot kontekst-dimensjonen fra modellen og stilles spørsmål om hensikt, tekstens avsendere og mottakere, og hvilken situasjon de er skrevet i. Også annen forskning har pekt på lignende spørsmål i arbeid med kritisk lesing (Veum & Skovholt, 2020, 2022; Weyergang & Frønes, 2020). Vil elevene identifisere at tekst 1 og 3 har kommersielle hensikter? Begge tekstene gir inntrykk av å informere, for eksempel tar tekst 1 i bruk tekstnormer som er institusjonalisert innenfor nyhetssak-sjangeren, og her kommer vi inn på makt-dimensjonen. Tekstene utøver også makt ved å forsterke ideologiske posisjoner gjennom språk og visuelle representasjoner. Tekst 2 spiller for eksempel på oppfatningen av den gode norske bonden som tar med barna i fjøset, og i en vurderingssituasjon kan elevene utfordres til å reflektere over tekstskapernes valg av bilder og hvordan de støtter opp under verbalteksten. Det vil også være mulig å lage oppgaver som knytter seg til å identifisere stemmer i tekstene, og reflektere over hvem som ikke er representert. Hva er grunnen til at Dyrevernalliansen ikke har inkludert bondens perspektiv? Tekstene er også egnet for å undersøke elevers vurdering av troverdighet og pålitelighet. Elevene kan eksempelvis bes om å finne motstridende informasjon. Bonden hevder at dårlig behandling av dyrene ikke har sammenheng med økonomi, mens Dyrevernalliansen sier at billig kjøtt skaper velferdsproblemer. Her vil det være relevant å ta utgangspunkt i argumentasjons-dimensjonen fra modellen

og undersøke om tekstenes avsendere har belegg for påstandene som framsettes. Oppgaver kan be elevene finne andre kilder til informasjon om kjøttproduksjon, i tillegg til å undersøke hvilke kilder tekstene selv hviler på og hva slags rolle disse får i argumentasjonen. Retorikk-dimensjonen kan også tas i bruk for å undersøke hvordan tekstskaperne forsøker å overbevise leserne. Elevene kan bes om å identifisere hvordan valg av ord og visuelle representasjoner spiller på mottakernes følelser, og undersøke hvilke grep som tas for å bygge troverdighet.

Del 2: Modellens begrensninger og muligheter

Målet med denne studien er å etablere et praktisk-didaktisk rammeverk for å operasjonalisere og vurdere elevers kritiske lesing. Vi er opptatt av vurdering der elevers prestasjoner brukes som et utgangspunkt for videre opplæring, og at vurderings-situasjonen i seg selv skal virke læringsfremmende og bidra til å gjøre sammensatte konstrukter tilgjengelige. En slik form for vurdering framheves både i forskningslitteratur (Black & Wiliam, 2009; Wiliam, 2010) og i vurderingsforskrifter til den norske læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Men hvordan kan det praktisk-didaktiske rammeverket bidra til å gi informasjon om og styrke elevers kompetanse i kritisk lesing?

Ifølge Bugge og Dessingué (2022) har opplæring i kritiske tilnærminger et tredelt mål. Elever skal tilegne seg verktøy for å gjøre kritiske vurderinger, utvikle og reflektere over egne tanker og ideer og bidra til samfunnets utvikling gjennom dialog og handling. I vurderingsmodellen fra National Research Council (2001) utgjør den tredje hjørnesteinen tolkningene som trekkes fra det observerbare, for eksempel svar på oppgaver, og til konstruktet, i dette tilfellet elevers kompetanse i kritisk lesing. Det er utfordrende å trekke slutninger om at elever som svarer godt på oppgavene til tekstene om grisehold, besitter kompetansen som kommer til uttrykk i Bugge og Dessingués formuleringer. For det første vil ikke elevene nødvendigvis tilegne seg og overføre verktøyene de får gjennom spørsmålene, til nye kontekster. Videre gir ikke vurderingen i seg selv innsikt i om elevene benytter verktøyene til å reflektere over egne tanker, gå i dialog med andre og handle for samfunnets beste. Kritisk lesing er sammensatt og må oppøves i møte med mange ulike problemstillinger, faglige temaer og tekster. Men dersom kritisk lesing ikke skal bli stående som et *buzz-word* i den norske læreplanen, må begrepet gjøres tilgjengelig, noe vi mener at vår modell kan bidra med. Læreplanen legger opp til at unge elever skal gjøre kritiske vurderinger av tekster, og dette krever at lærere har noen verktøy tilgjengelig, også for elever som ikke besitter omfattende faglig kunnskap. Elever utsettes daglig, både i og utenfor skolen, for informasjon de ikke har inngående kunnskap om. Å være bevisst på teksters kontekst, argumentasjonsstruktur og oppbygging av troverdighet, er nødvendig for å navigere i et svært komplekst tekstsamfunn. Vi vil hevde at elever som mestrer leseoppgavene vi har skissert, kjenner strategier for å kunne innta kritiske tilnærminger. I tillegg vil oppgavene kunne bidra til at de engasjerer seg i kognitive prosesser som kreves for å lese kritisk. Til sist kan oppgavene, som har utspring i teori

om kritisk lesing, fungere som modeller for ulike tekstinnganger elever kan ta med seg videre og ta i bruk, både for å reflektere over egne og andres meninger, og for å bidra som kritiske aktører i samfunnsutviklingen.

Vi åpner for å bruke modellen som et utgangspunkt for å innlemme flere dimensjoner i videre studier. Tekstlandskapet er hele tiden i endring og krever nye lese måter. Videre er det aspekter vi ikke har berørt som det vil være relevant å undersøke videre. I teori om utvikling av vurderingsverktøy framheves det at konstruktet som måles, må beskrives på ulike ferdighetsnivåer (National Research Council, 2001). I tillegg er modellen ment å kunne brukes både innenfor norsk og samfunnsfag, men vi har ikke fokusert på det fagspesifikke ved hvert av fagenes tekster (Shanahan & Shanahan, 2012). Selv om norsk og samfunnsfag har overlappende teksttilnæringer, er det sannsynlig at kritisk lesing har ulik betydning i hvert av fagene, og at enkelte dimensjoner er mer framtrædende enn andre. I denne sammenheng vil det være relevant å undersøke kritisk lesing også innenfor andre fag, eksempelvis naturfag.

Forfatteromtaler

Cecilie Weyergang er stipendiat ved Universitetet i Oslo og har forskningsinteresser knyttet til norskfagets didaktikk. Hennes doktorgradsarbeid omhandler kritisk lesing og vurdering av elevens leseforståelse.

Tove Stjern Frønes er leseforsker ved Universitetet i Oslo, og hun er særlig opptatt av elevens lesing, leseundervisning i skolen og måling av leseferdigheter. Hennes ph.d. omhandler elevens navigasjon når de leser tekster på nettet.

Henriette Hogga Siljan er førsteamanuensis i norskdidaktikk ved Universitetet i Oslo og med forskningsinteresser i grunnleggende ferdigheter i norskfaget, kreativ undervisning og norskfagets didaktikk og læremidler.

Referanser

- Adorno, T. W. & Horkheimer, M. (1972). *Dialectic of enlightenment*. Continuum.
- Afflerbach, P. & Cho, B. (2010). Determining and describing reading strategies. Internet and traditional forms of reading. I H. S. Waters & W. Schneider (Red.), *Metacognition, strategy use and instruction* (s. 201–225). Guilford.
- Afflerbach, P., Cho, B.-Y. & Kim, J.-Y. (2015). Conceptualizing and assessing higher-order thinking in reading. *Theory Into Practice*, 54(3), 203–212. <https://doi.org/10.1080/00405841.2015.1044367>
- Alexander, P. A. (2005). The path to competence: A lifespan developmental perspective on reading. *Journal of Literacy Research*, 37(4), 413–436. https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3704_1
- Alexander, P. A. (2014). Thinking critically and analytically about critical-analytic thinking: An introduction. *Educational Psychology Review*, 26(4), 469–476. <https://doi.org/10.1007/s10648-014-9283-1>
- Alexander, P. A., Dinsmore, D. L., Fox, E., Grossnickle, E. M., Loughlin, S. M., Maggioni, L., Parkinson, M. M. & Winters, F. I. (2011). Higher order thinking and knowledge. Domain-general and domain-specific

- trends and future directions. I G. Schraw & D. R. Robinson (Red.), *Assessment of higher order thinking skills* (s. 47–88). Information Age Publishing.
- Alexander, P. A. & Fox, E. (2018). Reading research and practice over the decades: A historical analysis 1. I D. E. Alvermann, N. J. Unrau, M. Sailors & R. B. Ruddell (Red.), *Theoretical models and processes of literacy* (s. 35–64). Routledge.
- Bakhtin, M. M., Holquist, M., Emerson, C. & McGee, V. W. (1986). *Speech genres and other late essays* (Bd. 8). University of Texas Press.
- Bakken, J. (2014). *Retorikk i skolen* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Bakken, J. (2018). Hvorfor og hvordan skal elever gjøre retoriske analyser i norskfaget? I K. Kverndokken (Red.), *101 litteraturhistoriske grep – om å jobbe med skjønnlitteratur og sakprosa* (s. 89–106). Fagbokforlaget.
- Bakken, J. & Andersson-Bakken, E. (2016). Forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa i norskfagets oppgavekultur. *Sakprosa*, 8(3). <https://doi.org/10.5617/sakprosa.3669>
- 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>
- Barton, D. & Hamilton, M. (1998). *Local literacies: Reading and writing in one community*. Routledge.
- Bendegard, S. & Halleson, Y. (2022). Critical literacy i ämnet svenska: Vad säger de nationella läsproven? *Acta Didactica Norden*, 16(2). <https://doi.org/10.5617/adno.8987>
- Berge, K. L. (2003). Hvor er makten i teksten? I K. L. Berge, S. Meyer & T. A. Trippestad (Red.), *Maktens tekster. Makt – og demokratiutredningen 1998–2003* (s. 24–41). Cappelen Akademisk Forlag.
- Berge, K. L. (2006). Perspektiv på skriftkultur. I S. Matre (Red.), *Utfordringer for skriveopplæring og skriveforskning i dag* (s. 57–76). Tapir.
- Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Blikstad-Balas, M. (2016). «You get what you need»: A study of students' attitudes towards using Wikipedia when doing school assignments. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(6), 594608. <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1066428>
- Blikstad-Balas, M. (2023). *Literacy i skolen* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- 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.
- Blikstad-Balas, M. & Høgenes, T. (2014). Wikipedias inntog på kildelista – holdninger blant lærere og elever til Wikipedia i en skolekontekst. *Acta Didactica Norge*, 8(1), 2. <https://doi.org/10.5617/adno.1094>
- Blikstad-Balas, M. & Tønnesson, J. L. (2020). *Inn i sakens prosa*. Universitetsforlaget.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain*. David McKay Company.
- Brante, E. W. & Lund, E. S. (2017). Undervisning i en sammansatt tekstverld: En intervjustudie med svenska och norska gymnasielärare om undervisning i kritisk läsning och kritisk värdering av källinformation. *Nordic Journal of Literacy Research*, 3(2), 1–18. <https://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://purl.stanford.edu/cz440cm8408>
- Britt, M. A., Perfetti, C. A., Sandak, R. & Rouet, J.-F. (1999). Content integration and source separation in learning from multiple texts. I S. R. Goldman, A. C. Graessner & P. van den Broek (Red.), *Narrative comprehension, causality, and coherence: Essays in honor of Tom Trabasso* (s. 209–233). Routledge.
- Bråten, I. & Braasch, J. L. G. (2020). Reading multiple 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* (kap. 5). Routledge.
- Bråten, I., Ferguson, L. E., Strømsø, H. I. & Anmarkrud, Ø. (2013). Justification beliefs and multiple-documents comprehension. *European Journal of Psychology of Education*, 28(3), 879–902. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0145-2>
- Bråten, I., Ferguson, L. E., Strømsø, H. I. & Anmarkrud, Ø. (2014). Students working with multiple conflicting documents on a scientific issue: Relations between epistemic cognition while reading and sourcing and argumentation in essays. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 58–85. <https://doi.org/10.1111/bjep.12005>
- Bråten, I. & Strømsø, H. (2009). Multiple tekster – til innsikt og besvær. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 93(5), 386–400. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2009-05-07>

- 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.
- Cazden, C., Cope, B., Kalantzis, M., Luke, A., Luke, C. & Nakata, M. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–92. <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>
- Cronbach, L. J. & Meehl, P. E. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin*, 52(4), 281–302. <https://doi.org/10.1037/h0040957>
- Dyrevernalliansen. (2019, 19. juni). NRK avslører grusomme forhold i norsk svineproduksjon. Hentet fra <https://dyrevern.no/landbruksdyr/nrk-avslorer-grusomme-forhold-i-norsk-svineproduksjon/>
- Eckeskog, H. & Lundgren, B. (2015). Förståelsesstrategiers möjlighet att utveckla kritisk literacy-kompetens. I B. Lundgren & U. Damber (Red.), *Critical literacy i svensk klasserumskontext* (s. 37–50). Umeå universitet.
- Eco, U. (1979). *The role of the reader: Explorations in the semiotics of texts*. Indiana University Press.
- Elvebakk, L. & Blikstad-Balas, M. (2022). Kritisk lesing i høyere utdanning: Hvordan forholder lærerstudenter seg til tekster som krever kritisk lesing? *Nordic Journal of Literacy Research*, 8(2). <https://doi.org/10.23865/njlr.v8.3347>
- Ercikan, K. & Seixas, P. (2011). Assessment of higher order thinking. The case of historical thinking. I G. Schraw & D. R. Robinson (Red.), *Assessment of higher order thinking skills* (s. 245–261). Information Age Publishing.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Polity Press.
- Ferguson, L. E., Bråten, I., Strømsø, H. I. & Anmarkrud, Ø. (2013). Epistemic beliefs and comprehension in the context of reading multiple documents: Examining the role of conflict. *International Journal of Educational Research*, 62, 100–114. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.07.001>
- Ferguson, L. E. & Kränge, I. (2020). Hvordan fremme kritisk tenkning i grunnskolen? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (2), 194–205. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-02-09>
- Ferrer, M. (2019). Kritisk tenkning i møte med læreboktekster. I M. Ferrer & A. Wetlesen (Red.), *Kritisk tenkning i samfunnsfag* (s. 110–130). Universitetsforlaget.
- 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.
- Fjørtoft, H. (2016). *Effektiv planlegging og vurdering: Læring med mål og kriterier i skolen* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Fleming, D. (1998). Rhetoric as a course study. *College English*, 61(2), 169–191. <https://doi.org/10.2307/378878>
- Foucault, M. (1972). *The archaeology of knowledge and The discourse on language*. Pantheon Books.
- Freeboody, P. & Luke, A. (2003). Literacy as engaging with new forms of life: The «four roles» model. I G. Bull & E. Anstey (Red.), *The literacy lexicon* (s. 51–66). Prentice-Hall.
- Freire, P. (1974). *Education for critical consciousness*. Seabury Press.
- Frønes, T. S. (2017). *Å lese og navigere på nettet. En studie av elevers navigasjonsstrategier* [Doktoravhandling, Universitetet i Oslo]. DUO vitenarkiv. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-83934>
- Frønes, T. S., 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/10.5617/adno.9779>
- Frønes, T. & Narvhus, E. (2012). Eignet og troverdig? Elevers kildevurdering på nett. I T. Hauge & A. Lund (Red.), *Små skritt eller store sprang? Om digitale tilstander i skolen* (s. 58–84). Cappelen Damm Akademisk.
- Grant, M. J. & Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal*, 26(2), 91–108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Greene, J. A., Sandoval, W. A. & Bråten, I. (2016). An introduction to epistemic cognition. I J. A. Greene, W. A. Sandoval & I. Bråten (Red.), *Handbook of epistemic cognition* (s. 1–16). Routledge.
- 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.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge University Press.
- Hellspong, L. & Ledin, P. (2013). *Vägar genom texten. Handbok i brukstextanalys*. Studentlitteratur.
- Hofer, B. K. (2020). Epistemic cognition: Why it matters for an educated citizenry and what instructors can do. *New Directions for Teaching and Learning*, 2020(164), 85–94. <https://doi.org/10.1002/tl.20427>

- Hofer, B. K. & Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 88–140. <https://doi.org/10.3102/00346543067001088>
- Hogarth, C., Matthiesen, C. & Bakken, J. (2021). Advancing citizenship through language arts education: Conceptions of rhetoric in Scandinavian national curricula. *Journal of Curriculum Studies*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1989050>
- Iser, W. (1972). The reading process: A phenomenological approach. *New Literary History*, 3(2), 279–299. <https://doi.org/10.2307/468316>
- Janks, H. (2010). *Literacy and power*. Routledge.
- Jewitt, C. (2005). Multimodality, «reading», and «writing» for the 21st century. *Discourse*, 26(3), 315–331. <https://doi.org/10.1080/01596300500200011>
- Jiménez-Aleixandre, M. P. & Puig, B. (2012). Argumentation, evidence evaluation and critical thinking. I B. J. Fraser, K. Tobin & C. J. McRobbie (Red.), *Second international handbook of science education* (s. 1001–1015). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9041-7_66
- Kane, M. (2013). The argument-based approach to validation. *School Psychology Review*, 42(4), 448–457. <https://doi.org/10.1080/02796015.2013.12087465>
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.
- Kjeldsen, J. E. (2015). *Retorikk i vår tid: En innføring i moderne retorisk teori* (5. utg.). Spartacus.
- Kjørup, S. (2003). *Menneskevidenskapene*. Roskilde universitetsforlag.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. Routledge.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design* (2. utg.). Routledge.
- Kristeva, J. (1986). Word, dialogue and novel. I T. Moi (Red.), *The Kristeva reader* (s. 35–61). Blackwell.
- Kritikk. (u.å.). I *Bokmålsordboka*. Språkrådet & Universitetet i Bergen. Hentet 1. februar 2023 fra <https://ordbokene.no/bm/32214>
- Kuhn, D. (1999). A developmental model of critical thinking. *Educational Researcher*, 28(2), 16–46. <https://doi.org/10.3102/0013189X028002016>
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter>
- Kunnskapsdepartementet. (2019a). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Kunnskapsdepartementet. (2019b). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04>
- Larsen-Evjen, P. K. (2022, 18. mai 2022). *Hvordan jobber vi med å utvikle ny norskeksamen på vg3?* Udirbloggen. <https://udirbloggen.no/hvordan-jobber-vi-med-a-utvikle-ny-norskeksamen-pa-vg3/>
- Lim, L. (2015). Critical thinking, social education and the curriculum: foregrounding a social and relational epistemology. *Curriculum Journal*, 26(1), 4–23. <https://doi.org/10.1080/09585176.2014.975733>
- List, A. & Alexander, P. A. (2018). Corroborating students' self-reports of source evaluation. *Behaviour & information technology*, 37(3), 198–216. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2018.1430849>
- Luke, A. (2012). Critical literacy: Foundational notes. *Theory Into Practice*, 51(1), 4–11. <https://doi.org/10.1080/00405841.2012.636324>
- Luke, A. (2019). Regrounding critical literacy: Representation, facts and reality. I D. E. Alvermann, N. J. Unrau, M. Sailors & R. B. Ruddell (Red.), *Theoretical models and processes of literacy* (7. utg., s. 349–361). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315110592-21>
- Lønnum, M. & Mørk, P. (2020). ETOS-modellen for kildearbeid i samfunnsfag på ungdomstrinnet. *Acta Didactica Norden*, 14(1). <https://doi.org/10.5617/adno.7898>
- 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* (kap. 4). 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>

- Messick, S. (1994). The interplay of evidence and consequences in the validation of performance assessments. *Educational Researcher*, 23(2), 13–23. <https://doi.org/10.3102/0013189X023002013>
- Mislevy, R. J., Steinberg, L. S. & Almond, R. G. (2003). Focus article: On the structure of educational assessments. *Measurement*, 1(1), 3–62. https://doi.org/10.1207/S15366359MEA0101_02
- Molbæk, L. (2013). Iscenesættelse af genre. Om kritisk genredidaktik og repræsentationen af genre i to læremidler. I I. H. Rørbech (Red.), *Didaktiske destinationer: 12 bidrag til danskfagets didaktik* (s. 25–44). Aarhus Universitet.
- Molin, L. & Godhe, A.-L. (2020). Students' critical analyses of prominent perspectives in a digital multimodal text. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 15(3), 153–164. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2020-03-02>
- National Research Council. (2001). *Knowing what students know*. National Academy Press.
- 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>
- Nokes, J. D., Dole, J. A. & Hacker, D. J. (2007). Teaching high school students to use heuristics while reading historical texts. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 492–504. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.492>
- 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>
- Nortura. (2019, juni). Står det Gilde på pakka, skal du være trygg på at kjøttet alltid er norsk, og at dyra har hatt det bra. [Reklame]. Aftenposten 20. juni.
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole – Fornylse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- 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>
- Nygren, T., Wiksten Folkeryd, J., Liberg, C. & Guath, M. (2020). Hur motiverar gymnasieelever sina bedömningar av trovärdiga och vilseledande digitala nyheter? *Nordidactica. Journal of Humanities and Social Science Education*, 10(2), 153–178. <https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/21966>
- Nygren, T. & Guath, M. (2019). Swedish teenagers' difficulties and abilities to determine digital news credibility. *Nordicom Review*, 40(1), 23–42. <https://doi.org/10.2478/nor-2019-0002>
- Osborne, J., Pimentel, D., Alberts, B., Allchin, D., Barzilai, S., Bergstrom, C., Coffey, J., Donovan, B., Kivinen, K., A. & Wineburg, S. S. (2022). *Science education in an age of misinformation*. Stanford University.
- Pandya, J. Z., Mora, R. A., Alford, J. H., Golden, N. A. & de Roock, R. S. (2021). Introduction to *The handbook of critical literacies: The current state of critical literacy around the world*. I J. Z. Pandya, R. A. Mora, J. H. Alford, N. A. Golden & R. S. de Roock (Red.), *The handbook of critical literacies* (s. 3–9). Routledge.
- Pearson, P. D. & Cervetti, G. N. (2015). Fifty years of reading comprehension theory and practice. I P. D. Pearson & E. H. Hiebert (Red.), *Research-based practices for teaching common core literacy* (s. 1–24). Teachers College Press.
- Pellegrino, J. W., DiBello, L. V. & Goldman, S. R. (2016). A framework for conceptualizing and evaluating the validity of instructionally relevant assessments. *Educational Psychologist*, 51(1), 59–81. <https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1145550>
- Pressley, M. & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Routledge.
- Randolph, J. J. (2009). A guide to writing the dissertation literature review. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 14(13), 1–13. <https://doi.org/10.7275/b0az-8t74>
- Roe, A., Ryen, J. A. & Weyergang, C. (2018). *God leseopplæring med nasjonale prøver: Om elevers leseutfordringer i et mangfold av tekster*. Universitetsforlaget.
- Roe, A. & Blikstad-Balas, M. (2022). *Lesedidaktikk: Etter den første leseopplæringen* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (2001). *Defining and selecting key competencies*. Hogrefe & Huber.
- Samnøy, Å. (2022). Kontroversielle saker i samfunnsfag: Oppseding til politisk korrekte standpunkt? I K. Børhaug, O. R. Hunnes & Å. Samnøy (Red.), *Nye spadestikk i samfunnsfagdidaktikken* (s. 249–266). 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>

- Schraw, G. & Robinson, D. R. (2011). Conceptualizing and assessing higher order thinking skills. I G. Schraw & D. R. Robinson (Red.), *Assessment of higher order thinking skills* (s. 1–15). Information Age Publishing.
- Sfrintzeris, Y. & Thanem, T. (2019, 20.juni). Norske grisebønder fortviler etter NRK-dokumentar: – Gjelder ikke hele næringen. VG. Hentet fra <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/0ngQKM/norske-griseboender-fortviler-etter-nrk-dokumentar-gjelder-ikke-hele-naeringen>
- Shanahan, T. & Shanahan, C. (2012). What is disciplinary literacy and why does it matter? *Topics in Language Disorders*, 32(1), 7–18. <https://doi.org/10.1097/TLD.0b013e318244557a>
- 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>
- Skar, G. B., Aasen, A. J. & Kvistad, A. H. (2021, 14. februar). Derfor endrer vi norskeksamen! *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/mB8820/derfor-endrer-vi-norskeksamen>
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Rand Corporation.
- Stanley, W. B. (2015). Social studies and the social: Transmission or transformation. I W. C. Parker (Red.), *Social Studies Today* (s. 17–24). Routledge.
- Street, B. V. (1993). The new literacy studies, guest editorial. *Journal of Research in Reading*, 16(2), 81–97. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.1993.tb00039.x>
- 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>
- Tønnesson, J. L. (2004). *Tekst som partitur, eller historievitenskap som kommunikasjon: Nærlesning av fire historietekster skrevet for ulike lesergrupper* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Tønnesson, J. L. (2010). Sakprosa for retten! I K. Kalleberg & A. E. Kleiveland (Red.), *Sakprosa i skolen* (s. 211–226). Fagbokforlaget / Landslaget for norskundervisning.
- Tønnesson, J. L. (2012). *Hva er sakprosa?* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Tønnesson, J. L., Gedde-Dahl, T. & Revold, I. (2002). *Den flerstemmige sakprosaen: Nye tekstanalyser*. Fagbokforlaget.
- Undrum, L. (2022). Kritisk tilnærming til tekster i sosiale medier: En studie av influenseres tekster på Instagram og unges utfordringer i møte med dem. *Acta Didactica Norden*, 16(2). <https://doi.org/10.5617/adno.8990>
- Utdanningsdirektoratet. (2022a). *Rammeverk for nasjonale prøver i lesing*. <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/rammeverk-for-nasjonale-prover2/provenes-innhold/#nasjonale-prover-i-lesing>
- Utdanningsdirektoratet. (2022b). *Underveisvurdering*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/underveisvurdering/>
- Vagle, W. (1999). Kritisk tekstanalyse. I J. Svennevig, M. Sandvik & W. Vagle (Red.), *Tilnærminger til tekst. Modeller for språklig tekstanalyse* (s. 123–239). Cappelen Damm Akademisk.
- Vasquez, V. M., Janks, H. & Comber, B. (2019). Critical literacy as a way of being and doing. *Language Arts*, 96(5), 300–311.
- Veum, A. & Eilertsen, A. (2019). Kritisk lesing av historiske saktekster. Fire vg3-elevs forståelse av en antisemittisk tekst. *Norsk læreren*, (1), 1–14. <https://hdl.handle.net/11250/2647209>
- Veum, A., (2008). *Avisas andlet. Førstesida som tekst og diskurs Dagbladet 1925–1995*. [Doktoravhandling]. Universitetet i Oslo.
- 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., Kvåle, G., Løvland, A. & Skovholt, K. (2022). Kritisk tekstkompetanse i norskfaget: Korleis elevar på 8. trinn les og vurderer multimodale kommersielle tekstar. *Acta Didactica Norden*, 16(2). <https://doi.org/10.5617/adno.8995>
- Veum, A. & Raddum, T. (2006). Avistekstens mange stemmer. *Norsk medietidsskrift*, 13(2), 135–158. <https://doi.org/10.18261/ISSN0805-9535-2006-02-04>
- Veum, A. & Skovholt, K. (2020). *Kritisk literacy i klasserommet*. Universitetsforlaget.
- Veum, A. & Skovholt, K. (2022). *Tekstanalyse. Ei innføring* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Webster, J. & Watson, R. T. (2002). Analyzing the past to prepare for the future: Writing a literature review. *MIS Quarterly*, 26(2).
- Weyergang, C. (2022). «... og hvordan kan vi vite det, da?»: Ungdomsskoleelevers lesestrategier i møte med tekstoppaver i samfunnsfag som krever en kritisk tilnærming. *Acta Didactica Norden*, 16(2). <https://doi.org/10.5617/adno.9059>

- 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>
- WHO. (2020). *Novel Coronavirus (2019-nCoV). Situation report – 13*. World Health Organisation. <https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200202-sitrep-13-ncov-v3.pdf>
- Wiliam, D. (2010). Chapter 8: What counts as evidence of educational achievement? The role of constructs in the pursuit of equity in assessment. *Review of Research in Education*, 34(1), 254–284. <https://doi.org/10.3102/0091732X09351544>
- Wilson, M. (2005). *Constructing measures: An item response modeling approach*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Wineburg, S. S. (1991). On the reading of historical texts: Notes on the breach between school and academy. *American Educational Research Journal*, 28(3), 495–519. <https://doi.org/10.3102/00028312028003495>
- Wittek, L. & Kvernbekk, T. (2011). On the problems of asking for a definition of quality in education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(6), 671–684. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.594618>

Vedlegg 1

DyrevernulliansenVårt arbeidHjelp dyreneVelg dyrevennlig...KLIKK HER FOR Å BLI SMS-FADDER
Gi 50kr/mnd, send **GLADIDYR 90** til 2474

LANDBRUKSDYR

NRK avslører grusomme forhold i norsk svineproduksjon

19.06.2019

NRK Brennpunkt har vist en dokumentar som viser skjulte opptak fra norsk svineproduksjon. – Rystende, men vi er lettet over at mishandlingen av grisene er kommet frem i lyset, sier kommunikasjonsleder i Dyrevernulliansen, Live Kleveland.



DU KAN HJELPE GRISENE

Vil du gi grisene en bedre fremtid?

Gi flere griser gjøremed og sol på ryggen.

Jeg vil gi hver måned

[Gå videre](#)

Eller gi enkeltgave...

Dokumentaren «[Griseindustriens hemmeligheter](#)» på NRK Brennpunkt forteller om Norun, som i flere år har filmet med skjult kamera mens hun har jobbet på ulike norske svingårder. Opptakene viser rystende bilder av systematisk dyremishandling og grove brudd på dyrevelferdsloven.

- Dokumentaren viser forferdelige holdninger blant svinebønder. Slike holdninger oppstår ikke av seg selv. Systemet i intensiv svineproduksjon behandler grisen som en maskin for billig kjøtt, og ikke et følende individ. Da kan vi ikke forvente at bøndene skal tenke annerledes, sier Kleveland.

Manglende oppfølging av regelverk er gjennomgående på alle svingårdene som er med i dokumentaren. Kleveland påpeker at helt vanlige driftsforhold i svingnæringen er så dårlige at grisene lider også hos dem som ikke bryter loven.

- Nesten alle norske griser holdes innesperret i en liten betongbinge hele livet, uten mulighet til å få dekket sine medfødte behov. Dersom næringen mener at grisen skal ha god dyrevelferd, bør de selv heve stemmen nå, heller enn å bortforklare funnene i denne filmen.

Tilstanden på svingårdene vitner om både systemsvikt og alvorlige holdningsproblemer. Kleveland mener at politikerne må innse at produksjon av store mengder billig kjøtt skaper alvorlige velferdsproblemer, og innføre tiltak for å bedre forholdene for norske griser.

<https://dyrevernulliansen.no/landbruksdyr/nrk-avslorer-grusomme-forhold-i-norsk-svineproduksjon/>

Vedlegg 2



Norske grisebønder fortviler etter NRK-dokumentar: – Gjelder ikke hele næringen

Flere norske grisebønder mener Brennpunkt-dokumentaren ikke representerer hele griseindustrien og mener kun det verste kommer fram.

- [YASMIN SFRINTZERIS](#)
- [TOINL THANEM](#)
Publisert:
Oppdatert 20.juni 2019

I går viste [NRK](#) Brennpunkt-dokumentaren «[Griseindustriens hemmeligheter](#)». Dokumentaren ble filmet med skjult kamera over en periode på fem år, og avdekker alvorlige eksempler på håndtering, kastrering og avlving av norsk gris.

Audhild Slaggård er en av grisebøndene som reagerer på dokumentaren. Slaggård driver en gård i Verdal og har slaktegriser som følger dyrevelferdsprogrammet.

– Filmen skaper inntrykk av at dette gjelder hele næringen. Det klarer ikke jeg å se. Jeg har vært i mange svinefjøs og ikke opplevd det som skjer i filmen, sier hun til VG.

Hun forteller at hun savnet å se vanlig, daglig stell av grisene i innslaget.

– Filmen viser situasjoner der dyr blir veldig dårlig behandlet. Det er grove brudd på dyrevelferdsloven, sier hun.

Slaggård tar sterkt avstand fra det som kommer fram i Brennpunkt-episoden. Hun forteller at grisene deres får mat fem ganger om dagen, har tilgang på drikke hele døgnet og at det alltid er godt med strø i bingen. I hver bingje har de en leke hengende og under hvert stell får de litt høy. Slaggård mener behandlingen av dyrene ikke har noe med økonomi å gjøre.

– Det er mye mer lønnsomt å behandle dyra godt, og vi skal jo ha et godt arbeidsmiljø også. Det vi gir til dyra, få vi tilbake, sier hun.

Hun mener god dyrevelferd og dyrehelse er grunnen til at Norge har den laveste bruken av antibiotika i verden.

<https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/0ngQKM/norske-griseboender-fortviler-etter-nrk-dokumentar-gjelder-ikke-hele-naeringen>



Vedlegg 3





**STÅR DET GILDE
PÅ PAKKA, SKAL
DU VÆRE TRYGG PÅ
AT KJØTTET ALLTID
ER NORSK, OG AT
DYRA HAR HATT
DET BRA.**

I 1784 samlet norske bønder seg bak en felles ordbeleg-
g til å sikre sine leveringer av trygg, norsk kvalitetskjøtt,
over tid og landet. I dag er det Akas bane kvalitetsord på
kjøtt og kjøttvarer som står for Gilde på pakka, skal
du også være trygg på at dyra har hatt det bra.

Norge har i dag kanskje verdens frokoste grønt.
Det kan man ikke reellelike bruke av spritstrikke, godt
arbeid, og den norske bonden for Libent har man
ferstakt en sei å gå rapporter fra i for summer ette ses
at noen ikke driver som de skal.

En ikke fikk er satt til uter den gang, og følger man
ikke dem, holder man ikke den kvaliteten Gilde skal stå
for. De leverer man holder ikke kjøtt for Gilde lenger.
Det garanterer vi.

Holder man ikke standarden for #grøstferd,
leverer man ikke kjøtt til Gilde.



«Vi må få dem til å forstå at det de leser er noens oppfatning av virkeligheten, da» Ungdomsskolelæreres forståelse av kritisk lesing av sakprosaetekster i norsk og samfunnsfag

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 sakprosaetekster. Data er innhentet gjennom fokusgruppeintervjuer med 12 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 samtalene finnes det flere eksempler på at lærerne forankrer kritisk lesing i fagenes egenart, men de peker samtidig på at kritiske tekstinn ganger 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 academia, både internasjonalt og i Skandinavia. 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 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 kritiske teksttilnærminger (Yoon, 2015). Jeg utforsker gjennom fokusgruppeintervjuer hvordan 12 ungdomsskolelærere som underviser i norsk og samfunnsfag ved fire skoler, forstår begrepet kritisk lesing i tilknytning til sakprosaetekster, 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 premissene 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 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 sakprosaetekster.

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 enkeltindividet 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 dannelsesperspektivet 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 tekstens påvirkningskraft og retorisk analyse, og at argumenterende sakprosa 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. Funnene 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 svensklærere 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 andrespråk, 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.

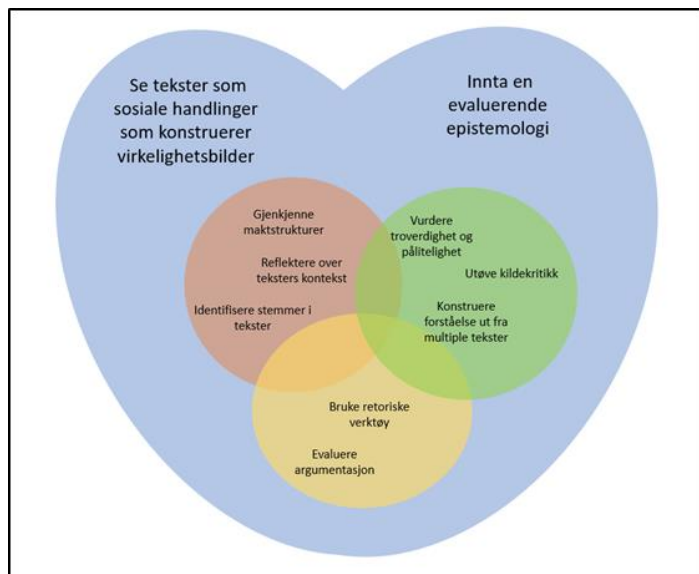
Det andre forskningsspørsmålet tar mer spesifikt sikte på å besvare om lærere beskriver kritisk lesing på ulike måter avhengig av faglig kontekst, og om de har en generisk eller fagspesifikk tilnærming i samtalene. Både hva kritisk lesing egentlig består av, og om det er en fagspesifikk eller generisk 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 tilnæringer (Christodoulou & Diakidoy, 2020; Sinatra & Lombardi, 2020). Retorikk knytter seg til hvordan vi handler gjennom språk, og mer spesifikt til overbevisning (Bakken, 2014; Kjeldsen, 2015). Som overbygging 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 tilnæringer 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 test-spørsmål 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 universitetsnivå 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 12 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.

Tekst	Teksttype	Beskrivelse
Tekst 1 (1A og 1B) <i>Importerte «slavetomater» til Norge</i> (Hentet fra nrk.no) <i>Tomatbransjen på rett spor</i> (Hentet fra National Geographic)	Multipel 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.
Tekst 2 <i>Verdens eldste sko</i> (Hentet fra vg.no)	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.
Tekst 3 <i>Jeg var klart dårligst i langrenn, men hadde det innmari gøy. Respekter det!</i> (Hentet fra Aftenposten)	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.
Tekst 4 (4A og 4B) <i>Yoghurt mot pollenplagene?</i> (Hentet fra side2.no) <i>Pollenallergi tips og råd</i> (Hentet fra google.com)	Multipel 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.

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

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 opptre 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.

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

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

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 en 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 fanges opp av den. Tabell 3 viser de fire analysekategoriene.

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

Tabell 3: Oversikt over de fire analysekategoriene i studien.

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 og pålitelighet, 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 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 right 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 right 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, også heter det Human right service også ser det proft ut på nettsiden» 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 samtalene 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 30-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 skjønnte ikke konteksten, også sa jeg «nå synes jeg dere må prøve å finne ut noe bak her» og da søkte de opp og skjønnte mye mer! Og det tenker jeg om kritisk lesning, 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 samtalene. 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 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.

I: 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 (reklameteksten), 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.

Analysekategori 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. Danning 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 oppnå 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 tilnærminger 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!

Samfunnsfagslæreren 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 dødstallene 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 tilnærminger i alle fag, og i gruppe 4 ble det å være kritisk beskrevet som 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 forstyrta «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 tilnærminger 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 tekstinnganger. 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 tradisjonen viser seg også i uttalelser der lærerne gir eksempler på arbeid med reklametekster i sammenheng 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 dannelsingsperspektivet 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 tilnærminger 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 samfunnsfagslærerne 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 tilnærminger i norsk og samfunnsfag. Samtidig peker et flertall på verdien av å introdusere elevene for tekstlige tilnærminger som kan brukes på tvers av fag, i tråd med Heller (2010). Lærerne uttrykker samtidig at det er krevende å arbeide med kritisk 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. Lærerens 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 samfunnsliv.

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 teksttinganger 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 samtalene. 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 profitere på hverandre. I LK20 er eksempelvis troverdighetsvurderinger framhevet innenfor lærerplanen 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 intervensjonsstudier, 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.

Referanser

- 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. 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.
- 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-BalasFoldvik.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bloome & Green. (2015). The social and linguistic turns in studying language and literacy. I J. Roswell & K. Pahl (Red.) *The Routledge 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 multiple 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., Stadler, 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=JnNpdGU9ZWWhvc3QtbGl2ZSZzY29wZT1zaXRl#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* (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](https://doi.org/10.2991/assehr.k.200406.031)
- Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative ontent analysis. *Qualitative Health Research*, 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*. 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-grunnopplaringen/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, 103632–103632. <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/norddidactica/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 barnetrinnslæreres 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. 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" under publisering i *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.

Cecilie Weyergang
Universitetet i Oslo

DOI: <https://doi.org/10.5617/adno.9059>

«... og hvordan kan vi vite det, da?»: Ungdomsskoleelevers lesestrategier i møte med tekstoppgaver i samfunnsfag som krever en kritisk tilnærming

Sammendrag

Evnen til å lese kritisk er framhevet i den siste revisjonen av norske læreplaner. Kritisk lesing kan operasjonaliseres på ulike måter, men innebærer blant annet å forstå argumentasjon. I denne studien utforskes ungdomsskoleelevers lesestrategier når de får oppgaver som krever at de identifiserer tekstlige bevis i samfunnsfaglige tekster. Studien retter seg mot hvilke lesestrategier elever som svarer feil på tekstoppgaver, benytter. Første steg i analysen tar utgangspunkt i elevers svar på to oppgaver fra nasjonale prøver i lesing for 8. trinn, en åpen oppgave (N = 34 569) og en flervalgsoppgave (N = 33 000). Det gjøres en innholdsanalyse av et utvalg skriftlige feilsvar på den åpne oppgaven (N = 500); i tillegg analyseres de ulike svaralternativene i flervalgsoppgaven. I andre steg analyseres intervjudata fra verbal protokoll med elever på 8. trinn (N = 7) som besvarer de samme to oppgavene fra nasjonale prøver. Intervjudataene kommer fra en samtale om elevenes strategibruk der en film (øyeskann) av elevenes lesing brukes som støtte i samtalen og i analyse av de verbale protokollene. Funnene indikerer at en del elever bruker overflatiske søkelesingsstrategier, og de trekker ikke en logisk slutning mellom påstand og bevis. Det ser også ut til at elever har utfordringer med å identifisere et bevis som står i motsetning til det de forventer ut fra forkunnskapene sine. Studien har implikasjoner for praksisfeltet ved å gi innblikk i mulige årsaker til at elever har utfordringer med tekstoppgaver som krever en kritisk tilnærming. Studien belyser også spørsmål knyttet til om og hvordan kritisk lesing kan måles gjennom standardiserte prøver. Ved å kombinere ulike metoder, kan studien i tillegg gi bidrag til videre forskning på elevers strategibruk.

Nøkkelord: kritisk lesing, argumentasjon, lesestrategier, leseprøver, verbal protokoll, elevsvar

“... and how can we know that, then?”: Middle school students’ reading strategies when responding to reading tasks in social science that require a critical approach

Abstract

The ability to read critically is emphasized in the latest revision of the Norwegian curricula. Critical reading can be operationalized in various ways, but involves understanding of argumentation in texts. This study draws attention to middle school students’

reading strategies when they are given tasks that require them to identify textual evidence in social science texts. The study focuses on students' incorrect answers. The first step of the analysis is based on students' written responses to two tasks from the Norwegian national tests in reading for grade 8, one constructed response item (N = 34 569) and one multiple choice item (N = 33 000). A content analysis of a sample (N = 500) of incorrect answers to the constructed response item, is conducted. In addition, the alternatives in the multiple-choice item are analyzed. In the second step, interview data from verbal protocols with students in grade 8 (N = 7), who answer the same two tasks, are analyzed. The students are interviewed about their use of strategies, and a film (eye scan) of their reading is used as support in the conversation and in the analysis of the data. The findings indicate that some students use superficial reading strategies and they do not draw a logical conclusion between claim and evidence. Some students have challenges in identifying evidence that is contrary to what they expect based on their prior knowledge. The study has implications for the field of practice by providing an insight into possible reasons why students have challenges with tasks that require a critical approach to the text. The study also highlights questions about whether and how critical reading can be measured by standardized tests. By combining different methods, the study can also contribute to further research on students' use of strategies.

Keywords: critical reading, argumentation, reading strategies, reading assessment, verbal protocol, student response

Introduksjon

I en verden der alle kan publisere tekster, har det å stille spørsmål ved ulike framstillinger av virkeligheten blitt en sentral del av lesekompetansen (Alexander et al., 2012; Janks, 2009, 2019). I de norske læreplanene er kritisk lesing framhevet (Bakken, 2019; Korbøl, 2021; Weyergang & Frønes, 2020). Kritisk lesing kan belyses fra ulike teoretiske ståsteder, men handler overordnet om å stille spørsmål til tekster og undersøke og utfordre premisene tekster hviler på (Janks, 2009, 2019). For å hjelpe elever til å bli gode kritiske lesere, må vi konkretisere hvordan de kan utfordre måten virkeligheten blir framstilt på i tekster (Skovholt & Veum, 2014, s. 13). Videre trenger vi kunnskap om hvilke lesestrategier elever bruker når de står overfor leseutfordringer som krever at de gjør kritiske vurderinger. Tekster og oppgaver som utfordrer elever til å innta et kritisk perspektiv, er ofte krevende (Weyergang & Frønes, 2020). Selv om studier av sterke leseres framgangsmåter har dominert leseforskningen lenge (Pressley & Gaskins, 2006), kan studier av lesere som *ikke* forstår, gi viktige innsikter. Skal lærere kunne hjelpe elever til å bli kompetente lesere, holder det ikke å identifisere at mange elever ikke mestrer krevende leseoppgaver, vi trenger kunnskap om årsaker til utfordringene. Denne studien utforsker hvilke lesestrategier som ligger bak elevers feilsvar, når de får oppgaver som utfordrer dem til å innta et kritisk perspektiv på samfunnsfagstekster i leseprøver.

Hva er kritisk lesing?

Det har vært stor interesse for kritisk tenkning og kritisk tilnærming til informasjon i utdanningsforskningen de siste tiårene, men det er ikke etablert en entydig definisjon av hva en slik kompetanse innebærer (Alexander, 2014; Nygren et al., 2019; Veum et al., 2021). Det samme gjelder for kritisk lesing. En gjennomgang av nordiske studier relatert til kritisk lesing i en utdanningskontekst, viser at studiene trekker veksler på flere teoretiske felt (Weyergang et al., u.p.). Noen tar utgangspunkt i terminologi fra feltet *kritisk literacy* (Nemeth, 2021; Veum & Skovholt, 2020). Denne tradisjonen bygger på teori fra blant annet Fairclough, Foucault og Freire og framhever det kritiske som evnen til å identifisere maktstrukturer som blir synlige gjennom språkbruk. Kritisk lesing operasjonaliseres av andre som evaluering av kilder (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017; Frønes & Narvhus, 2012; Nygren et al., 2020), der leseren identifiserer og reflekterer over tekstinformasjon som forfatterens bakgrunn og tidspunkt for publikasjon, i evaluering av troverdighet (Wineburg, 1991). Andre studier tar utgangspunkt i kritisk tenkning og epistemisk kognisjon i forskning på elevers kritiske lesing (Bråten et al., 2014). Det finnes også eksempler på studier som operasjonaliserer kritisk lesing til å identifisere argumentasjon og vurdere sammenheng mellom påstand og bevis (Tengberg & Olin-Scheller, 2016). I tillegg finnes det brede definisjoner av kritisk lesing, for eksempel evnen til å kunne ta velinformerte og mangefasetterte standpunkt (Hicks & Steffel, 2012, s. 129).

Heller ikke i den norske læreplanen er det entydig hva det kritiske innebærer, og flere perspektiver kommer til uttrykk. Vi kan altså konkludere med at kritisk lesing er et vagt begrep, og det kan være problematisk. Vi kan påstå at det er viktig at elever er kritiske til tekster i dagens informasjonsrike samfunn, uten at noen vil spørre hva det egentlig betyr. Samtidig skaper vaghet utfordringer når forskere skal gjøre empiriske undersøkelser og bestemme hvilke observasjoner som skal falle inn under begrepet (Blikstad-Balas, 2014; Wittek & Kvernbekk, 2011). Det er også krevende å hjelpe elever til å bli kritiske lesere dersom vi ikke konkretiserer hva det innebærer. Vide definisjoner av kritisk lesing kan gjøre det vanskelig å skille begrepet fra *nøyaktig lesing*, men distinksjonen kan tydeliggjøres ved å si at kritisk lesing handler om å akseptere de premisene en tekstskaper legger til grunn for sin presentasjon av virkeligheten, og samtidig stille seg utenfor teksten og gi den motstand (Janks, 2009, 2019). Det finnes ulike måter å gi tekster motstand på, for eksempel kan man undersøke hvordan en påstand blir begrunnet. Denne studien fokuserer på elevers kompetanse i å identifisere et tekstlig bevis for å forstå argumentasjon, en dimensjon som beskrives som en del av kritisk lesing og tenkning, både i forskningslitteraturen og i læreplanen. Forståelse av argumentasjon står sentralt innenfor flere fag, men det fokuseres videre på hvordan det uttrykkes i samfunnsfag.

Argumentasjon – én dimensjon av kritisk lesing

Like viktig som å kjenne til det som oppfattes som etablerte sannheter, er det å vite hvordan noen kom fram til erkjennelsene, og hva slags bevis og data som ligger til grunn. Mye av informasjonen elever møter i samfunnsfagene, formidles gjennom tekster. Elever må derfor kunne vurdere hvordan ulike påstander om virkeligheten og samfunnet begrunnes i tekster, og identifisere hva slags bevis som uttrykkes. Slike leseutfordringer er relevante i flere deler av faget, for eksempel for å forstå og evaluere politiske tekster. I nyere rammeverk som beskriver samfunnsvitenskapelig resonnering, blir det å forstå om og hvordan et bevis støtter en påstand, framhevet (Breakstone et al., 2021; McGrew et al., 2018). Selv om noen av disse rammeverkene retter seg mot lesing av nett-tekster, der leseren har anledning til å konferere flere kilder, er det å vurdere tekstlige bevis, også i enkelttekster som leses isolert, sentralt i samfunnsfag. Sandahl (2015) trekker fram evnen til å vurdere bevis som grunnleggende for å kunne innta ulike perspektiver og forstå forskjeller mellom hva vi vet og hva vi tror vi vet. Ved å vurdere om empiriske data kan fungere som bevis, kan elever få kunnskap om hva samfunnsvitenskapene kan si om ulike samfunn og hvilke begrensninger som ligger i påstandene (Sandahl, 2015). Også innenfor historie framheves viktigheten av å vurdere bevis. Historisk resonnering og kildegransking innebærer å analysere bevis, behandle motstridende informasjon og utvikle evidensbaserte argumenter (Monte-Sano, 2011). Wineburg (2010) beskriver historikere som detektiver på jakt etter bevis i kilder, og faget kan slik sees som argumenter som støtter forståelsen av hva faktaene vi leser kan, og ikke kan, fortelle (Wineburg, 2010). Dette gjenspeiles også i den norske læreplanen. Både i læreplanen og dens grunnlagsdokumenter framheves det at «Evne til refleksjon og kritisk tenkning handler om å se en ting fra flere sider og å kunne vurdere påstander, argumenter og handlingsvalg» (Kunnskapsdepartementet, 2016). Videre heter det at «elevene skal kunne tenke kritisk om hvordan kunnskap utvikles og vurdere ulike kilder til kunnskap» (Kunnskapsdepartementet, 2017). I læreplanen for samfunnsfag framheves det at elever skal kunne tilegne seg kunnskap om hvordan historie og samfunn har blitt til (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Å identifisere og evaluere bevis i tekster relaterer seg til evnen til å forstå argumentasjon, som i forskningslitteraturen beskrives som en grunnleggende komponent ved kritisk tenkning (Ferguson & Bubikova-Moan, 2019; Jiménez-Aleixandre & Puig, 2012). Også i studier som undersøker hvordan kritisk tenkning og lesing kommer til uttrykk i de norske læreplanene, framheves argumentasjon som en sentral dimensjon (Ferguson & Krangle, 2020). Kunnskap om argumentasjon kan hjelpe lesere til å organisere innholdet i en tekst og støtte forståelsen av forholdet mellom påstander og begrunnelser, noe som ofte er utgangspunkt for kritisk lesing (Christodoulou & Diakidoy, 2020). Flere studier har vist at det er utfordrende for elever å identifisere argumentasjonselementer. Datamaterialet i disse studiene har primært vært elevs svar på ulike oppgaver der de skal identifisere påstander og oppgi hvordan disse begrunnes i tekster

(Larson et al., 2004; Britt et al., 2007; Larson et al., 2009); studiene har i mindre grad undersøkt elevenes lesestrategier.

Mål og forskningsspørsmål

Denne studiens mål er å gi innsikt i elevers lesestrategier når de får oppgaver som krever en kritisk tilnærming til samfunnsfaglige tekster i leseprøver. Studien retter seg mot hva slags strategier som ligger bak elevenes feilsvar. Følgende forskningsspørsmål legges til grunn:

Hvilke lesestrategier benytter elever som svarer feil på tekstoppgaver i samfunnsfag der de skal identifisere et tekstlig bevis?

Det teoretiske utgangspunktet for analysene er argumentasjonsteori og leseforståelsesteorier. Fra argumentasjonsteorien brukes Toulmins argumentasjonsmodell (Toulmin, 1958). Begrepet lesestrategier favner bredt. Denne studien retter seg mot leserens bruk av strategier i konstruksjon av forståelse, og kognitive modeller for leseforståelse utgjør en del av det teoretiske rammeverket. Datagrunnlaget baserer seg på to oppgaver fra nasjonale prøver for 8. trinn, én åpen oppgave og én flervalgsoppgave. Dataene utgjør svar fra over 30 000 elever på hver oppgave, og resultatene viser at oppgavene er krevende. I første steg av analysen gjøres en kvalitativ innholdsanalyse (Elo & Kyngäs, 2008; Graneheim et al., 2017) av 500 feilsvar på den åpne oppgaven fra gjennomføringen av prøvene. Videre analyseres alternativene i flervalgsoppgaven og elevenes svarmønstre. Hovedhensikten med steg 1 er å kartlegge ulike typer elevsvar i et større utvalg, identifisere mønstre i feilsvarene og undersøke om feilsvarene kan indikere bruk av spesifikke lesestrategier. I steg 2 er det benyttet en metode innenfor verbal protokollanalyse, Cued Retrospective Reporting (van Gog et al., 2005), med syv elever på 8. trinn som har besvart de samme oppgavene. Elevene rapporterer om egen strategibruk etter lesingen samtidig som de ser en film av lesingen ved hjelp av øyeskanningsdata. Målet er å generere dypere forståelse av noen av feilsvarene og lesestrategiene som kommer til uttrykk i steg 1 av analysen.

Teoretisk utgangspunkt og tidligere forskning

Argumentasjon

De siste 30 årene har lesestudier innenfor utdanningsforskningen i større grad tatt interesse for argumentasjonsfeltet. Flere studier tar utgangspunkt i filosofen Toulmins (1958) argumentasjonsmodell for å beskrive hvordan elever identifiserer og evaluerer argumenter (Britt et al., 2007; Newell et al., 2011). Toulmin (1958) beskriver et argument som et syntaktisk forhold mellom språklige nøkkel-elementer. Elementet som danner utgangspunkt for et argument er en *påstand*.

Dette er en type konklusjon, som ofte lesere eller tilhørere er uenige om. En påstand kan være: *Vi vet at Olav den Hellige fikk tre sårskader på Stiklestad i 1030*. Et argument krever videre en form for data som støtter påstanden, et belegg. Et belegg for påstanden om Olav den hellige kan være: *fordi Snorre skriver dette i Kongesagaene*. De to elementene, påstand og belegg, eller bevis, er sentrale for at en ytring skal kunne kalles et argument, men mellom påstanden og belegget går det en bro eller slutningsregel som kan være mer eller mindre eksplisitt uttrykt. Dette betegner Toulmin som en *hjemmel*. I eksempelet kan hjemmelen være: *Snorre er en pålitelig kilde til norsk kongehistorie* (Grue, 2015; Toulmin, 1958). Hjemmelen er det mest sentrale i argumentasjonsmodellen og bestemmer om argumentet er gyldig (Toulmin, 1958). Å forstå argumentasjon og vurdere argumenter, handler altså om å trekke slutninger og vurdere gyldigheten av dem.

Nussbaum (2021) har utviklet en modell med spørsmål som skal støtte elever i å vurdere argumentasjon. Forfattere tar utgangspunkt i ulike typer bevis for å underbygge påstander, som personlige erfaringer, opplysninger fra forskning eller statistisk data, og første ledd i å vurdere argumentasjon, er å identifisere påstanden og beviset som framkommer (Kiili et al., 2022; Nussbaum, 2021). Studier viser at det er utfordrende å forstå strukturen i et argument. Larson et al. (2004) undersøkte studenters evne til å identifisere argumentasjonselementer i tekster, og fant at deltakerne identifiserte kun 30 % av påstandene og begrunnelsene. Analysen viste at de fleste begrunnelsene som deltakerne viste til, ikke fungerte som støtte eller bevis (Larson et al., 2004). Larson et al. (2009) kom fram til et lignende resultat da de undersøkte hvordan elever på videregående nivå vurderte om en begrunnelse støttet en påstand. De fant at deltakerne hadde utfordringer med å forstå argumenter der den logiske slutningen mellom påstand og begrunnelse ikke var eksplisitt uttrykt (Larson et al., 2009). Studien indikerer at noen elever ikke sjekker om det er en logisk sammenheng mellom påstand og begrunnelse, eller at de bruker en upresis representasjon av tekstens innhold når de utfører en slik kontroll.

Lesestrategier

Leseforståelse er en prosess der leseren konstruerer en representasjon av meningen med teksten med utgangspunkt i egne forutsetninger og kommunikasjonskonteksten (McNamara & Magliano, 2009; Snow, 2002). Leseforståelse har sammenheng med en rekke egenskaper hos leseren, som avkodingsferdigheter, forkunnskaper, motivasjon og kjennskap til lesestrategier (Bråten, 2008; McNamara & Magliano, 2009). Lesestrategier er definert av leserens kontroll og bevisste valg i prosessen med å etablere forståelse (Afflerbach et al., 2008). Studier viser at lesestrategier har positiv effekt på forståelse (Duke et al., 2011). McNamara (2004) identifiserte ulike strategier i en studie der elever leste naturfaglige tekster, og fant at prestasjoner i målinger av leseforståelse hadde sammenheng med lesestrategier der elevene trakk slutninger mellom ulike tekstelementer, integrerte forkunnskaper for å forstå tekstlig innhold og brukte logikk eller

allmennkunnskap for å skape mening (McNamara, 2004). Også andre studier viser at sterke lesere erkjenner at tekster etterlater mye implisitt, og har strategier for å tette åpne rom i tekster (Pressley & Gaskins, 2006).

Det kan skilles mellom dype og overflatiske lesestrategier (Alexander, 2005). Lesere som bruker dype strategier, forsøker å skape et overordnet bilde av forfatterens hensikt, relaterer målet med teksten til forkunnskaper, og inntar et kritisk perspektiv på konklusjoner som framkommer. Overflatiske strategier er orientert mot å lære seg innholdet i teksten, fokusere på innledende setninger og nøkkelord og huske detaljer og definisjoner. Dinsmore og Alexander (2016) framhever at det er et samspill mellom de to nivåene av lesestrategier, noe konstruksjons-integrasjonsmodellen (Kintsch, 1998) kan beskrive. Ifølge modellen konstruerer leseren mening ut fra to nivåer, *tekstbasen* og *situasjonsmodellen*. Tekstbasen viser til slutninger som trekkes med utgangspunkt i tekstelementer som er direkte uttrykt. Her er det først og fremst forfatterens språklige og retoriske grep som blir utslagsgivende for leserens forståelse. I andre tilfeller er sammenhengen mellom de ulike tekstelementene utydelig, og leseren må skape sammenheng selv ved å integrere forkunnskaper; dette slutningsnivået refereres til som situasjonsmodellen (Kintsch, 1998, s. 291–293; McNamara et al., 1996). Formålet med lesingen er styrende for hvilken type strategi som er mest hensiktsmessig. Noen oppgaver krever at leseren forholder seg til informasjon som kan representeres gjennom tekstbasen. Andre oppgaver krever dype lesestrategier der leseren i større grad integrerer forkunnskap. Forkunnskaper har vist seg å ha stor innvirkning på leserens forståelse (Cervetti & Wright, 2020). I noen tilfeller kan forkunnskaper skape utfordringer for lesere hvis de bryter med ny informasjon (Graesser et al., 1997). Dybdelesingsstrategier er en forutsetning for kritisk lesing slik det beskrives i litteraturen, for eksempel når leseren skal vurdere tekstens gyldighet og relevans eller reflektere over argumentasjon (Alexander, 2005; Dinsmore & Alexander, 2016).

Metode og materiale

Å bruke standardiserte prøver som mål på elevers kritiske lesing

I denne studien benyttes norske nasjonale leseprøver for å innhente informasjon om elevers strategier når de skal nærme seg tekster kritisk. Flere har pekt på utfordringer med å kartlegge avanserte kognitive ferdigheter, som kritisk lesing, gjennom standardiserte prøver (Smith et al., 2019; Smith, 2017). Måling av høyere ordens tenking innenfor lesing hviler på to premisser. Det må foreligge en klar konseptualisering av konstruktet som undersøkes, og videre må det utvikles egnede oppgaver som reflekterer konstruktet (Afflerbach et al., 2015). Kritisk lesing er en bred kompetanse med flere dimensjoner som kan operasjonaliseres på ulike måter. En del av dimensjonene er utfordrende å fange opp i en prøve-situasjon. Standardiserte prøver stiller høye krav til reliabilitet og validitet, og det

utvikles vurderingsveiledninger med små tolkningsrom. Leseforståelse er i tillegg et samspill mellom leseren, teksten og konteksten lesingen foregår i (Snow, 2002), og ressursene elevene har tilgang til i en prøvekontekst, er begrenset sammenlignet med en hverdagslig lesesituasjon. De nasjonale prøvene gjennomføres i en lukket digital plattform der elevene ikke har mulighet til å konferere flere kilder, gjøre tverrlesing av tekster og innhente ytterligere informasjon om tekstenes avsender. Disse tilnærmingene refereres til som *lateral reading*, *corroboration* og *sourcing* i sentrale rammeverk (Breakstone et al., 2021), og framheves som viktige aspekter ved kritisk lesing og kildekritisk tenking innenfor samfunnsfagene. Det finnes eksempler på studier som har benyttet disse rammeverkene i utforskning av hva som ligger til grunn for elevers kritiske bedømminger (Nygren et al., 2020). I denne studien operasjonaliseres riktignok kritisk lesing og tenking som elevers forståelse av argumentasjonselementer i tekster. Selv om elever i dag har tilgang til store mengder informasjon, og strategier der man konfererer ulike kilder for å vurdere troverdighet står sentralt, er det fremdeles nødvendig å forstå lesing som en kognitiv og psykologisk prosess (Gee, 2015), og undersøke i hvilken grad lesere benytter dybdelesingsstrategier for å for eksempel indentifisere argumentasjonselementer i enkelttekster (Dinsmore & Alexander, 2016). Samtidig må det presiseres at oppgavene som er utgangspunkt for datamaterialet i denne studien kun tar utgangspunkt i første steg i å vurdere argumentasjon (Nussbaum, 2021). Neste steg er å sammenligne og vurdere tekstlige påstander og bevis opp mot alternative forklaringer (Nussbaum, 2021; Sinatra & Lombardi, 2020). Det finnes eksempler på andre nordiske studier som har undersøkt elevers kritiske tenking med utgangspunkt i standardiserte prøver, for eksempel Nygren et al. (2019); også Nygren et al. sin studie tar utgangspunkt i en forståelse av kritisk tenking som strekker seg ut over elevers kompetanse i å vurdere ulike kilder til informasjon (Nygren et al., 2019).

Steg 1: Analyse av elevers feilsvar på nasjonale prøver

Flere metoder er aktuelle for å undersøke elevers lesestrategier (Veenman et al., 2006). Eksempler er spørreundersøkelser der elever selvrappporterer (Magnusson & Frønes, 2020), intervjuer med elever etter at de har lest tekster (Hynd et al., 2004), høyttenkning i selve lesesituasjonen (Cho, 2014), registrering av øyebegivelser under lesingen (Gerjets et al., 2011) og logfil-analyser (Frønes, 2017). Elevers lesestrategier og framgangsmåter når de skal løse oppgaver som krever kritiske vurderinger, har også vært undersøkt med utgangspunkt i svar på prøver og skriveoppgaver (Frønes & Narvhus, 2012; Nygren & Guath, 2019).

I første steg i denne studien er det gjort analyser av elevenes feilsvar på to tekstoppgaver, en åpen oppgave der de skulle formulere svar selv, og en flervalgsoppgave der de skulle velge ett av fire svaralternativer. Hovedformålet er å identifisere typiske svarmønstre og undersøke om svarene kan indikere bruk av lesestrategier. Det er flere årsaker til at oppgaver fra de norske nasjonale prøvene er brukt. For det første har også nordisk leseforskning tidligere undersøkt feilsvar

som kommer til uttrykk når elever gjennomfører standardiserte leseprøver, og argumentert for at en kvantifisering av svarmønstre kan gi dypere innsikt i hva slags type leseforståelse som kreves (Folkeryd et al., 2013, 2017). I tillegg har lesebegrepet som legges til grunn i nasjonale prøvers rammeverk flere likheter med hvordan leseforståelse, og spesielt kritisk lesing, operasjonaliseres i denne studien. Prøvene måler lesing som grunnleggende ferdighet i alle fag etter norsk læreplan, og i prøvens rammeverk står det: «God leseforståelse krever dessuten at lesere har evne til å identifisere forfatterens hensikt og vinkling, forstå hvilke bevis som brukes for å belegge påstander, og bestemme hvorvidt teksten er troverdig» (Utdanningsdirektoratet, 2022). Videre heter det at «Lesere må ha kunnskap om hvilke strategier som er hensiktsmessige for å forstå ulike tekster og tilpasse lesingen til det de leser og formålet med lesingen». I tillegg tar alle norske elever prøvene, og utvalget i steg 1 er valgt ut blant populasjonsdata der alle er representert. Dette gir en sjelden mulighet til å trekke slutninger om norske elevers svarmønstre. Begge oppgavene som er valgt ut viste seg å være krevende for mange elever, og det er interessant å undersøke hvilke lesestrategier som ligger bak og som kanskje kan forklare årsaker til utfordringene. Oppgavene i prøven er kvalitetssikret gjennom piloteringer, og dataanalyser viser at de skiller godt mellom lesere på ulike ferdighetsnivåer (Fevolden et al., 2019; Ryen et al., 2020).

Dataene i steg 1 er elevsvar fra de nasjonale prøvene i 2018 og 2019. De digitale prøvene inneholdt syv tekster med rundt 40 oppgaver. De åpne oppgavene ble kodet av elevenes lærere i tråd med en vurderingsveiledning, mens flervalgsoppgavene ble kodet automatisk. Den åpne oppgaven i denne studien er hentet fra teksten «Den nordlige halvkules pingvin» (vedlegg 1) fra prøven i 2018. Oppgaven ble valgt ut fordi den utfordrer elevene til å identifisere et tekstlig bevis, og slik relaterer seg til første steg i å vurdere argumentasjon (Nussbaum, 2021). Oppgaven var krevende for mange elever under gjennomføringen av nasjonale prøver, og rundt halvparten av elevene fikk poeng på oppgaven. Datagrunnlaget er 34 569 elever, om lag halvparten av alle som tok prøven dette året. Datasettet ble innhentet av Utdanningsdirektoratet med kodene 1 poeng for riktig svar (17 654 svar) og 0 poeng for feil svar (12 945 svar) eller «ubesvart» (3970 svar). Feilsvarene ble samlet i en egen datafil. Det ble deretter tatt et tilfeldig utvalg (N = 500) med bruk av verktøy i SPSS. I analysen er det benyttet kvalitativ innholdsanalyse for å identifisere mønstre og kategorier i datasettet (Elo & Kyngäs, 2008; Graneheim et al., 2017).

Dataene fra flervalgsoppgaven er hentet fra prøven som ble gjennomført i 2019, og er knyttet til teksten «Livbåtene la halvtomme til sjøs» (vedlegg 2). Oppgaven krever at elevene identifiserer et bevis som framkommer i teksten. Dette var også en oppgave som var vanskelig for mange elever, og rundt en tredel krysset av for rett alternativ. Dataene tar utgangspunkt i svar fra 33 000 elever. Siden dette er en flervalgsoppgave der elevene må velge ett av fire alternativer, gjøres det en innholdsanalyse av de fire svaralternativene og undersøkes om de legger opp til spesifikke lesestrategier. Det må presiseres at dataene i steg 1 av

analysen er hentet fra to ulike år og ikke baserer seg på det samme utvalget av elever.

Steg 2: Verbal protokoll

For å kunne si noe om strategibruk med utgangspunkt i elevsvar, må det gjøres tolkninger om hvilke prosesser som ligger bak svarene (Afflerbach et al., 2018), noe som utfordrer validiteten i steg 1 av analysen. Analysen av skriftlige svar er derfor kombinert med samtale og verbal protokoll med syv elever på 8. trinn, dette for å få dypere innsikt i elevenes lesestrategier. Utvalget i steg 2 av analysen består av to gutter og fem jenter fra to skoler i Oslo-området. Elevene hadde ikke hatt prøven tidligere, og kjente ikke tekstene og oppgavene fra før. Studien ble gjennomført i 2021, og smittevernregler gjorde det vanskelig å rekruttere fritt. Elevene er ikke valgt ut på bakgrunn av sin leseferdighet. Det må presiseres at utvalget er for lite til å trekke generelle konklusjoner om norske 8.-klassingers strategibruk, men steg 2 av analysen kan likevel belyse og utdype funn fra steg 1.

Verbal rapportering brukes for å innhente informasjon om kognitive prosesser (Ericsson & Simon, 1993), og har gitt viktige bidrag i leseforskningen (Afflerbach, 2000; Veenman et al., 2006). Verbal rapportering kan skje under eller etter lesingen. I retrospektiv rapporteringsteknikk rapporterer deltakerne om kognitive prosesser etter lesingen. En utfordring med denne metoden kan være at deltakerne oppgir å ha gjort noe annet enn det de faktisk har. I denne studien benyttes *Cued Retrospective Reporting* eller CRC, en type verbal protokoll (van Gog et al., 2005). Her forklarer deltakerne sine tankeprosesser etter at de har lest teksten og løst oppgaven med støtte av data som viser oppgaveløsingen i form av øyeskanningsdata. Øyeskanning er en metode som de siste årene er brukt mye innenfor leseforskningen og består i å filme leserens øyne mens vedkommende leser en tekst (Rayner, 1998; Jarodzka et al., 2017). Hensikten er å identifisere områder i teksten som leseren fokuserer på. Slike studier er basert på «eye–mind»-hypotesen, som sier at det er en sammenheng mellom frekvens og varighet av øyets fikseringer, lokalisering av blikket og de kognitive prosessene som ligger til grunn for å forstå tekst. Øyeskanningsstudier tar utgangspunkt i at leserens øyebewegelser kan gi informasjon om lesestrategier og leseferdighet (Brand-Gruwel et al., 2017; Jarodzka & Brand-Gruwel, 2017; Salmerón et al., 2018). I denne studien er det brukt øyeskanning for å lage en film av elevenes lesing, som fungerer som hjelp for dem under samtalen for å huske hva de tenkte underveis (van Gog et al., 2005). Øyeskanningsdataene støtter også opp under mine analyser av hva elevene rapporterer om i den verbale protokollen.

Elevene leste på skjerm. Det ble brukt en skjermmontert øyeskanner av typen SMI RED250mobile som registrerer øyebewegelser med inntil 250 bilder i sekundet. Begge tekstene var tilpasset for å få plass på ett skjermbilde. Oppgaven var plassert nederst i skjermbildet, og elevene fikk på forhånd beskjed om å lese teksten og besvare oppgaven, men de stod fritt til å velge om de ville se på oppgaven før de begynte å lese. Først leste de den ene teksten og løste oppgaven mens

øynene ble filmet. Elevene fikk beskjed om å si «stopp» når de hadde kommet fram til svaret, eller når de mente at de ikke klarte å svare. Deretter fikk de se film av sin egen lesing, som ble utgangspunkt for samtalen. I samtalen fortalte elevene hva de hadde svart på oppgaven, og de fikk spørsmål om hvordan de tenkte for å komme fram til svaret. Deretter ble samme prosedyre fulgt for tekst 2. Alle samtalen ble tatt opp og transkribert. Dataene ble kodet ut fra de samme kategoriene som ble utviklet i kodingen av elevenes skriftlige svar.

En oversikt over datakildene presenteres i tabell 1.

Tabell 1. Oversikt over datakilder og utvalg i steg 1 og 2 av analysen

Steg	Data	Utvalg	Analyse
1a	Elevers skriftlige feilsvar på en åpen oppgave fra nasjonale prøver i lesing, 8. trinn 2018	500 feilsvar	Kvalitativ innholds-analyse av skriftlige svar
1b	Elevers svar på en flervalgsoppgave fra nasjonale prøver i lesing, 8. trinn 2019	33 000 svar, fordelt på fire svaralternativer	Kvalitativ innholds-analyse av svaralternativer
2	Transkripsjoner av verbal protokoll (CRR) der elever besvarer oppgavene fra analysens steg 1a og 1b	Syv elever, 8. trinn	Kvalitativ innholds-analyse av verbal protokoll
2	Øyeskanning av elevenes framgangsmåter for å løse oppgavene fra analysens steg 1a og 1b	Syv elever, 8. trinn	Støtte for deltakerne i verbal protokoll. Støtte i analyse av verbal protokoll.

Tekst og oppgavemateriale

Geirfugl

Tekst 1 handler om den utryddete geirfuglen (vedlegg 1), og er hentet fra en sakprosabok for barn, «Dyrene som forsvant» (Renslebråten & Hjorthol, 2017). Teksten informerer om hvor geirfuglen levde, hvilke egenskaper den hadde og årsaker til at den ble jaktet på. Figur 1 viser oppgaven.

Figur 1. Oppgavetekst til Geirfugl

<p>Hvordan kan vi vite at geirfuglen har levd i Norge, ifølge teksten?</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

Oppgaven krever at elevene tolker teksten (Fevolden et al., 2019) og trekker en slutning om hvilken informasjon i teksten som kan støtte påstanden om at vi vet at fuglen har levd i Norge. Den relevante informasjonen står i det første avsnittet: «Geirfuglen har holdt til på de fleste kyststrekninger langs Nord-Atlanteren, og det er funnet geirfuglknokler fra steinalderen flere steder langs norskekysten.» For å få poeng måtte elevene svare at det er funnet knokler, bein eller rester etter fuglen. Enkeltord som «knokler» ble ifølge vurderingsveiledningen også god-

kjent. Elevene må bruke forkunnskap om hvordan vi konstruerer kunnskap om utryddede dyrearter, for å identifisere beviset.

Titanic

Tekst 2 «Livbåtene la halvtomme til sjøs» (vedlegg 2) handler om Titanic-forliset. Teksten er hentet fra *Historie* (2012), et populærvitenskapelig tidsskrift for voksne. Hovedpoenget i teksten er at flere mennesker kunne ha vært reddet dersom mannskap og passasjerer tidligere hadde tatt ulykken på alvor. Videre inneholder teksten en tekstboks om Titanic-forliset, et bilde og en tabell med klokkeslettet for når hver livbåt ble låret, og hvor mange passasjerer det var i hver båt. Figur 2 viser oppgaven.

Figur 2. Oppgavetekst til Titanic

Hvordan kan vi vite omtrent hvor mange passasjerer det var om bord i hver livbåt, ifølge teksten?

- A Kapteinen loggførte hvor mange som gikk om bord i hver båt.
- B Fotografen om bord på Titanic dokumenterte redningen.
- C De overlevende fortalte hvor mange som var om bord i hver båt.
- D Antallet ble notert da livbåtene ankom havnen i Southampton.

Det riktige svaret er C, og elevene må identifisere et argumentasjonselement gjennom tolkning. De må lokalisere informasjon som står i siste avsnitt: «I ettertid ble trolig noen av dem som berget livet, fristet til å overdrive antallet i hver båt fordi de var redde for å bli beskyldt for ikke å ha hjulpet folk i nød.» Belegget kommer fram implisitt. Det må presiseres at beviset som elevene skal fram til her, ikke kan betegnes som godt. I geirfugloppgaven kan vi si at det er et godt bevis at vi har funnet knokler etter fuglen. Men beviset i Titanic knytter seg til en hjemmel om at mennesker som befinner seg i en livstruende situasjon, klarer å telle omtrent hvor mange som var om bord i hver båt, og denne slutningen framstår ikke som logisk. Titanic er eksempel på en tekst som framsetter et svakt bevis. Forskning har vist at det kan være utfordrende for lesere å registrere informasjon som står i motsetning til det de forventer (Graesser et al., 1997). Elever har ofte en forventning om at tekstene de møter, kanskje spesielt i skolesammenheng, formidler en sannhet (Blikstad-Balas, 2016), og at påstander som framsettes dermed tar utgangspunkt i gyldige bevis. Men dette er ikke tilfellet for alle tekster, og det å kunne identifisere svake bevis i tekster blir slik en viktig del av leseforståelsen.

Analyse og resultater

I denne delen presenteres analyse og resultater. Først gjør jeg rede for analyse av feilsvarene i steg 1, og deretter de verbale protokollene i steg 2.

Analyse av feilsvar fra gjennomføringen av nasjonale prøver

Innholdsanalyse av elevsvar – Geirfugl

I første fase av analysearbeidet laget jeg en oversikt over bredden og dybden i dataene, og noterte mønstre som tegnet seg i elevsvarene. Jeg genererte en liste over ideer som kunne fungere som utgangspunkt for koding. Deretter startet arbeidet med å utvikle koder. Jeg foretok en induktiv tilnærming, noe som vil si at mønstrene eller kategoriene er sterkt integrert med dataene i seg selv (Graneheim et al., 2017). Tilnærmingen kan betegnes som semantisk, siden dataene ble organisert etter den overflatiske meningen i elevsvarene (Braun & Clarke, 2006). Jeg tok utgangspunkt i hva elevene hadde svart, og ikke hva slags strategier de ulike svarene var et uttrykk for. Jeg utviklet først mange koder før flere ble samlet utover i arbeidet. I neste fase inntok jeg et fortolkende perspektiv og forsøkte å identifisere om svarene kunne indikere nivå av slutningstaking og strategibruk.

Tabell 2. Oversikt over kategorier av feilsvar på oppgaven «Hvordan kan vi vite at geirfuglen har levd i Norge, ifølge teksten?». N=500

Kategori	Antall / Prosentdel	Eksempelsvar
A) Svar som nevner at geirfuglen er på museum	218 / 44 %	<i>Fordi man kan se den på museum</i> <i>Ved at det eneste originaleksempellet er på museum i Oslo</i>
B) Svar som nevner geirfuglens kallenavn	23 / 5 %	<i>Den ble kalt den nordlige halvkules Pingvin</i> <i>Det var nordlands pingvin</i>
C) Svar som viser til geografiske områder som ligger i nærheten av Norge eller som Norge er en del av	86 / 17 %	<i>Den bodde nord og i Europa og der er Norge</i> <i>Fordi den levde ved de fleste kyststrekninger</i> <i>Det står at den levde ved Nord-atlanteren</i>
D) Svar som viser til geirfuglens egenskaper og at forhold i Norge passer til disse egenskapene	6 / 1 %	<i>Siden det er kaldt her</i> <i>Den levde i Norge fordi der var fisk</i>
E) Svar som nevner norskekysten, men som i stor grad gjentar påstanden i oppgaven	33 / 7 %	<i>Fordi det står at den levde langs norskekysten</i> <i>Han kom til kysten i Norge</i> <i>De fant dem svømmende ved norskekysten</i>
F) Svar som viser til generelle metoder for å konstruere kunnskap	54 / 11 %	<i>Bilde?</i> <i>For noen hadde sett den</i> <i>Forskere hadde forsket på det</i>
G) Svar som bruker irrelevant eller feilaktig informasjon.	34 / 7 %	<i>Fordi det var en jakt på dem på museum</i> <i>De fant egget i Norge</i> <i>De som drepte den var norske</i>
H) Svar som uttrykker at eleven ikke vil/kan svare	41 / 8 %	<i>Vet ikke</i> <i>Lol</i> <i>Les teksten!</i>
I) Riktige svar som var feilaktig kodet med 0 under gjennomføringen	5 / 1 %	

Svar i kategori A refererer til at geirfuglen er utstoppet eller står på museum i Norge, og utgjør 44 prosent av feilsvarene. Settes svarene inn i Toulmins modell, formulerer elevene argumentet: «Ifølge teksten kan vi vite at geirfuglen har levd i Norge, fordi den er utstoppet på Zoologisk museum.» Ingen av svarene i analysen formulerer en hjemmel eller beskriver eksplisitt hvordan elevene har trukket en slutning mellom påstanden og belegget de formulerer. Tolkning av elevenes lesestrategier baserer seg på antakelser, men setningen der det står om geirfuglen på museum, er det eneste stedet i teksten der «Norge» er nevnt. Elevene kan ha en forventning om at de finner svaret direkte uttrykt, og forsøker å konstruere en mental representasjon med utgangspunkt i tekstbasen.

Svar i kategori B viser til geirfuglens kallenavn. De fleste av svarene refererer kun til overskriften og formulerer argumentet slik: «Vi kan vite at geirfuglen har levd i Norge fordi den ble kalt den nordlige halvkules pingvin.» Hjemmelen er ikke eksplisitt uttrykt, men elevene kan ha gjort en kobling mellom «nord» og «Norge». Slik konstruerer de forståelse ved å ta utgangspunkt i forkunnskaper og det de vet om Norges geografiske plassering, og strekker seg ut over tekstbasen.

Svar i kategori C viser til geografiske områder i nærheten av Norge eller som Norge er en del av. Dette utgjør den nest største gruppen av feilsvar. Mange svar uttrykker en eksplisitt hjemmel, som: «Vi kan vite at den har levd i Norge fordi det står at den har bodd i Europa, og Norge er i Europa.» Slike svar viser at elevene benytter forkunnskaper for å etablere forståelse og går ut over tekstbasen. Det kan hevdes at disse svarene går i retning av et riktig svar, men ifølge prøvens vurderingsveiledning skal de ha koden 0, dette er antakeligvis fordi knokler kan ansees som et sikrere bevis.

Svarene i kategori D bruker også kunnskaper om Norge. De tar utgangspunkt i geirfuglens egenskaper og leveområder, og ser disse opp mot forhold i Norge.

Svar i kategori E referer til det relevante stedet i teksten, men mange av svarene gjentar kun påstanden som formuleres i spørsmålet, for eksempel «Det står at den levde langs norskekysten», uten at de oppgir et bevis.

Rundt 10 prosent av svarene går under kategori F. Svarene baserer seg ikke på informasjon som framkommer i teksten, men viser til vanlige måter å innhente kunnskap på og tar utgangspunkt i forkunnskaper. En mulig hjemmel kan være «at det er slik vi ofte får kunnskap om noe», men elevene konstruerer her en representasjon uavhengig av teksten. Det kan tenkes at elevene svarer på oppgaven uten å lese.

Kategori G er svar der elevene sannsynligvis har lest feil eller misforstått informasjon i teksten, mens kategori H er svar som indikerer at elevene ikke har gjort forsøk på å svare. Kategori I er svar som var kodet feil i gjennomføringen.

Innholdsanalyse av flervalgsoppgave – Titanic

Oppgaven til Titanic-teksten er en flervalgsoppgave der elevene skal krysse av for ett rett svar. Figur 3 viser hvor stor andel av elevene som valgte de ulike

alternativene under gjennomføringen av prøven i 2019. Disse tallene baserer seg på 33 000 elever.

Figur 3. Oppgavetekst til Titanic med prosentandel av elevene som har valgt de ulike alternativene (N = 33 000)

Hvordan kan vi vite omtrent hvor mange passasjerer det var om bord i hver livbåt, ifølge teksten?	
A Kapteinen loggførte hvor mange som gikk om bord i hver båt.	(18 %)
B Fotografen om bord på Titanic dokumenterte redningen.	(12 %)
C De overlevende fortalte hvor mange som var om bord i hver båt.	(34 %)
D Antallet ble notert da livbåtene ankom havnen i Southampton.	(36 %)

Distraktorer i flervalgsoppgaver bør ta utgangspunkt i plausible, men gale lesninger, eller feil i problemløsning, tenking og resonnering (Gierl et al., 2017). Dette er også tilfellet for denne oppgaven, der alle svarene viser til ulike måter man kan ha innhentet kunnskap på. Alternativene har også elementer i seg som er forankret i teksten. Det mest attraktive feilsvaret er alternativ D. Disse elevene kan ha tatt utgangspunkt i måter vi vanligvis registrerer personer etter en ulykke på. 18 prosent av elevene har valgt alternativ A. Kapteinen er nevnt i teksten, men en logg nevnes ikke. Elevene kan ha tatt utgangspunkt i måten tabellen er satt opp på, når de har valgt alternativet. Alternativ B tar også utgangspunkt i en måte å konstruere kunnskap på og kan betegnes som et mulig bevis, men det er ikke nevnt noen fotograf i teksten, selv om teksten riktignok inneholder et bilde. Alle distraktorene beror på feillesinger der leseren har integrert noen forkunnskaper; ingen av alternativene er direkte uttrykt i teksten og illustrerer derfor ikke feillesinger som er konstruert med utgangspunkt i tekstbasen.

Verbal protokoll

Steg 2 i analysen tar utgangspunkt i syv elevers lesning av tekstene og svar på de samme to oppgavene. Hensikten er å få innsikt i hva slags strategier elevene benytter for å identifisere det tekstlige beviset. Elevene leste tekstene på skjerm mens øynene deres ble filmet. De rapporterte deretter om egne strategier med utgangspunkt i en film av lesingen.

Geirfugl

Av de syv elevene var det to elever som svarte rett på oppgaven. Tre av elevene svarte på en måte som går under kategori A (se tabell 2), som er det mest frekvente feilsvaret i steg 1 av analysen. Under følger et utdrag fra samtalen med elev 5.

- I: Hva svarte du på oppgaven?
 E5: Jeg tok den siste setningen at i Norge kan du, ja ...
 I: At den var på museum?
 E5: Ja
 I: Hvordan tenkte du for å komme fram til det svaret? Altså du leste teksten og så så du på oppgaven. Hva tenkte du da?

- E5: Det var der det stod Norge, og at den er på et museum så på en måte viser det at den var i Norge for de satte den på et museum
- I: Ja, tenker du at det er et godt bevis på at geirfulgen har levd i Norge, at den er på et museum?
- E5: Ja, at det hadde stått informasjon om det? På museet?

Eleven forklarer at hun går tilbake til der det står Norge. Når hun får spørsmål om hun mener at beviset er godt, kan det se ut til at hun ser for seg at man på museet vil kunne innhente mer informasjon om fuglen. Øyeskanningene viser at eleven går rett opp til avsnittet i teksten der det står om geirfuglen på museum, etter at hun har lest teksten og oppgaven. Hun søker ikke i teksten etter andre mulige svar.

Elev 7 svarte på en måte som går under kategori C (se tabell 2).

- E7: Jeg skjønnte ikke helt ... for jeg fant ikke noe med Norge i teksten ... for jeg vet ikke om du så det på datamaskinen, men jeg så fra toppen av teksten og prøvde å liksom lese litt fort, lese litt mellom linjene for å se om jeg fant noe med Norge, men det gjorde jeg ikke, men jeg fant Europa ... og Island ... Og da tenkte jeg Island, det er sånn kontinent som Norge, så kanskje, men ja ...
- I: Ja, så da svarte du at siden den har vært på Island, så er det sannsynlig at den har vært i Norge også?
- E7: Jeg kan lese det opp (hun har skrevet ned svaret) ... Vi vet ikke at den har vært i Norge, men den må ha levd i samme kontinent siden den sist ble sett på Island ... eller?

Denne eleven ser også ut til å ta i bruk en strategi der hun søker etter nøkkelord. Hun leter etter Norge i teksten og overser avsnittet om norskekysten. Mens øyeskanningene av elev 5 viste at hun gikk rett fra oppgaven og opp til det relevante området i teksten, skannet denne eleven hele teksten på nytt etter svar. Når hun ikke finner «Norge», gjenkjenner hun andre områder, som Island. Hun bruker da forkunnskaper for å trekke en slutning mellom påstanden og beviset. Det er verdt å merke seg at eleven oppgir at hun søker etter ord fra spørsmålet, det ser ikke ut til at hun søker etter mulige bevis som kan støtte en påstand om at en utryddet art har levd i et område.

Oppgaven var også utfordrende for elev 4.

- I: Synes du oppgaven var vanskelig?
- E4: Nei, men det var litt sånn, jeg tror det finnes flere svar på oppgaven
- I: Da er jeg veldig nysgjerrig på hva du mener er svaret?
- E4: Det at det er knokler og spor av i steiner ... de har funnet spor fra, var det steinalderen? Og også at den het jo noe som betydde, den har fått et eget navn i Norge som hadde liksom ... som var på en måte norsk og som betydde noe på norsk.
- I: Ja, du tenkte på det med den nordlige halvkules pingvin? Hva tenker du er et godt bevis da? På at fuglen har levd i Norge? Hva tenker du er det beste beviset?
- E4: Det med knokler og spor

Eleven er her inne på riktig svar, i tillegg formulerer hun et svar som går under kode B. Her viser hun hva slags slutning hun trekker mellom påstand og bevis. Det var flere svar i steg 1 av analysen som tok utgangspunkt i geirfuglens norske

kallenavn, men ut fra de skriftlige svarene var det ikke mulig å konkludere med om svarene kun gjenga overskriften i teksten eller om elevene benyttet forkunnskaper for å trekke en slutning. Elev 4 lander på det rette svaret når hun blir utfordret til å ta stilling til hvilket bevis hun mener er best.

Titanic

Av de syv elevene var det to som kom fram til rett svar. Her er et utdrag fra samtalen med elev 1:

- I: Vi ser ikke det helt ennå, men det så jeg når du gikk opp til oppgaven, så gikk du rett til det avsnittet her (viser til det relevante avsnittet) ... Også svarte du C eller D, du var litt usikker?
- E1: Ja, fordi det virket liksom som ... for å ikke virke som ... ja, så overdrev de antallet, men hvordan kan de da vite hvis det var mindre folk?
- I: Ja, for det riktige her er C, du er helt inne på det, det står litt rart i teksten
- E1: Ja, for det ville jo virket ganske naturlig at de telte hvor mange som kom tilbake
- I: Ja, ikke sant, hvorfor tenker du at det er naturlig?
- E1: Ja, for det er jo naturlig!
- I: Ja, at det er litt sikrere på en måte?
- E1: Asså, ja! De driver jo og teller folk når det skjer ulykker nå for tiden

Øyeskanningene av elev 1 viser at han, etter å ha lest spørsmålet, går rett tilbake til stedet i teksten der den relevante informasjonen står. Han er likevel usikker på om han skal svare alternativ C eller D. I samtalen kommer det fram at eleven integrerer forkunnskaper han har om hvordan man vanligvis skaffer seg oversikt over hvor mange personer som er involvert i en ulykke. Det beviset han finner i teksten, bryter med det han forventer ut fra forkunnskaper. Etter noe forhandling med intervjueren kommer han fram til at man kan formulere en mer logisk hjemmel mellom påstand og bevis dersom svaret er at antallet mennesker ble telt opp da båten ankom havnen. Under gjennomføringen av prøven i 2019 svarte flest elever alternativ D (se figur 3).

Elev 4 bruker kunnskap hun har om sjangeren logg for å besvare oppgaven og tar utgangspunkt i tabellen. Øyeskanningsdataene viser at hun bruker tid på å undersøke tallene som står i tabellen.

- E4: Jeg tenkte A
- I: Du tenkte A?
- E4: Ja, for det stod tidspunkt og sånn
- I: Ja, så du brukte tabellen da du skulle svare?
- E4: Ja, for jeg tenkte at det var vanskelig hvis de overlevende skulle vite klokkeslett

I tabellen står det oppført klokkeslett, men det står ikke her informasjon om hvor opplysningene kommer fra. Eleven bruker relevant forkunnskap om hvordan logger ser ut når hun vurderer alternativ A, men det er ingenting annet enn klokkeslettene som indikerer at dette er en logg og ingenting blir nevnt om «kapteinens logg». Ut fra samtalen ser det ut til at hun har registrert informasjonen om at de overlevende ble fristet til å overdrive antallet, men hun mener at dette bryter med

annen informasjon i teksten. Ser vi på resultatene fra gjennomføringen i 2019 (figur 3), var det nesten 20 prosent av elevene som valgte dette alternativet. Samtalen med elev 4 kan gi informasjon om hvordan noen av disse elevene har tenkt.

Det kan være at elever bruker andre strategier når de skal ta stilling til alternativer i en flervalgsoppgave, enn når de skal konstruere svaret selv. Her er et utdrag fra samtalen med elev 2:

I: Hva var det du svarte på oppgaven?

E2: D

I: At antallet ble notert da livbåtene ankom havnen, husker du hvor i teksten du fant svaret?

E2: Skulle man finne svaret? Jeg tenkte at man skulle tenke litt selv og hva som var logisk

Her ser det ut til at eleven ikke bruker teksten for å svare. Øyeskanningen viser at han leser teksten, og det ser også ut til at han går opp i teksten etter å ha vurdert de ulike alternativene. Han oppgir likevel at han svarer det han mener er logisk, og slik bruker forkunnskaper uten å forholde seg til teksten når han svarer.

Diskusjon

Denne studien indikerer at flere elever benytter overflatiske strategier når de skal identifisere tekstlige bevis. Resultatene er sammenfallende med tidligere studier av elevers forståelse av argumentasjonselementer. Studien underbygger funn fra Larson et al. (2004) og Larson et al. (2009), som finner at lesere har problemer med å identifisere ulike deler av et argument i tekster. Jeg diskuterer videre om elevenes lesestrategier kan forklare hvorfor de ikke finner fram til tekstlige bevis. I diskusjonen av funnene drøfter jeg også om de spesifikke oppgavene, tekstene og selve testformatet virker inn på resultatene.

Hvilke lesestrategier benytter elever som svarer feil på tekstopp-gaver i samfunnsfag der de skal identifisere et tekstlig bevis?

Når det gjelder geirfugloppgaven, indikerer både steg 1 og steg 2 av analysen at elevene bruker det Dinsmore og Alexander (2016) refererer til som overflatestrategier. Elevene ser ut til å finne avsnittet i teksten der det står «Norge», og bruker denne informasjonen når de skal oppgi et bevis. Slik konstruksjons- og integrasjonsmodellen illustrerer (Kintsch, 1998), baserer forståelse seg på et samspill av ulike typer lesestrategier. I noen typer oppgaver vil det være hensiktsmessig å lete etter nøkkelord i teksten, og leseren kan i stor grad skape en representasjon med utgangspunkt i tekstbasen. Men oppgaven om geirfuglen krever mer av leserne, for her kommer de ikke fram til riktig svar ved å finne ordet «Norge». De må skjønne at oppgaven krever at de finner et bevis og anvender dypere lesestrategier for å forstå hva som kan telle som et bevis. Ifølge den norske

læreplanens rammeverk for grunnleggende ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2017) og rammeverket til nasjonale prøver (Utdanningsdirektoratet, 2022) er bevisst bruk av hensiktsmessige lesestrategier som er tilpasset formålet med lesingen og ulike teksttyper, en sentral del av leseferdigheten. Resultatene viser også at elever som svarer feil, ser ut til å bruke forkunnskaper og forsøker å trekke en logisk slutning mellom beviset de oppgir og påstanden. Noen bruker for eksempel forkunnskap om Norge i de skriftlige svarene, men i den verbale protokollen ser vi eksempler på at noen av disse elevene også inntar en søkelesingsstrategi for å besvare oppgaven, og at de overser relevant informasjon.

I flervalgsoppgaven må elevene ta stilling til ferdig formulerte svar. De fleste som har svart feil ved gjennomføringen av prøven, har valgt det mest plausible alternativet med tanke på hvordan vi vanligvis innhenter informasjon etter en ulykke. Resultatene fra de verbale protokollene indikerer at noen elever ikke forholder seg til teksten i det hele tatt, men baserer svarene utelukkende på forkunnskaper. Et annet funn er at elevene bruker tekstens utforming – for eksempel tabellen – og trekker en slutning om at den ligner en logg. Her kan man argumentere for at elevene benytter relevante forkunnskaper for å konstruere forståelse. Det er en logisk brist i at klokkeslett er oppgitt samtidig som teksten impliserer at vi har informasjon fra øyevitneskildringer. Det framstår som usannsynlig at øyevitner som måtte redde seg selv under ulykken, tok seg tid til å notere eksakt klokkeslett for når båtene ble låret. Når det er sagt, var teksten om Titanic presentert på denne måten i bladet *Historie*. Virkelighetens tekster har ofte logiske brister og svake bevis, og det er det elevene blir utfordret på å forstå. Resultatene indikerer også at noen elever har problemer med å identifisere beviset fordi det bryter med forkunnskaper. En elev i steg 2 av analysen finner det relevante stedet i teksten, men registrerer at hjemmelen ikke kan betegnes som logisk. Dette kan også være årsaken til at mange elever i gjennomføringen av nasjonale prøver svarer feil. Resultatene kan tyde på at elevene har problemer med å identifisere informasjon som bryter med forkunnskaper, noe som underbygges av annen forskning (Graesser et al., 1997). Det kan også hevdes at elevene inntar et kritisk perspektiv og gir den tekstlige framstillingen motstand (Janks, 2009, 2019) når de påpeker at beviset er dårlig. På den måten kan man utfordre måten spørsmålet er stilt på i prøven. Kan det være at elevene tolker oppgaven som at de skal finne et *godt* bevis? I samfunnsfagene er det et mål at elever skal kunne vurdere og avgjøre hva slags empirisk materiale som kan støtte en påstand (Sandahl, 2015), og det kan være at elever som velger alternativ D, vurderer kilden kritisk og anser øyevitneskildringer som et svakt bevis.

Elevers svar fra gjennomføringen av nasjonale prøver gir innsikt i norske elevers svarmønstre på oppgaver som krever at de identifiserer et tekstlig bevis. Svarene kan indikere lesestrategier som er brukt, men dette er først og fremst produkter av elevenes lesing, og ikke leseprosessen i seg selv (Afflerbach et al., 2018). I analysen var det krevende å tolke elevenes skriftlige svar og avgjøre om de hadde trukket en slutning mellom beviset de kom fram til og påstanden i

oppgaven. Elevenes svar på flervalgsoppgavene gir heller ingen direkte innsikt i strategier, og det er også en utfordring at svaralternativene kan ha ledet elevene i bestemte retninger. Den verbale rapporteringen var egnet for dypere innsikt i lesestrategier. Her kom det også fram at bak elevenes feilsvar kan det ligge kritiske vurderinger. Øyeskanningsdataene ga støtte til elevene da de skulle rapportere om egen strategibruk og bidro samtidig til å støtte opp under analysene. Her ble det blant annet tydelig at elevene søkeleste og lette etter ord som gikk igjen i spørsmålet.

Konklusjon

I samfunnsfag er det en sentral del av ferdigheten i faget å forstå hvordan noen har kommet fram til påstander som presenteres i tekster. Skal man orientere seg i partipolitiske programmer, må man forstå hvordan politikere begrunner påstander og bygger opp argumenter. Leser vi voldsomme overskrifter i nettavisene om at «Forskning viser at ...», trenger vi å vite hva slags data overskriftene tar utgangspunkt i. Elever som leser læreboka i historie, må ha en bevissthet om at mye av fagstoffet baserer seg på kilder som ble nedskrevet i en tid som ligger fjernt fra vår egen. Ingen av de to oppgavene i denne studien ber elevene om å vurdere et tekstlig bevis, men utfordrer dem til å identifisere et belegg for en påstand, og dette er første ledd i å vurdere argumentasjon og ulike kilder til kunnskap (Nussbaum, 2021). Resultatene fra denne studien indikerer at slike leseoppgaver er utfordrende for elever på ungdomsskolen, og flere ser ut til å søkelese etter relevante ord i teksten istedenfor å trekke logiske slutninger mellom argumentasjonselementene. Det er også interessant at mange ser ut til å svare ut fra forkunnskaper istedenfor å forholde seg til teksten. Kanskje er det ingen krise at elever ikke identifiserer hvordan kunnskap om antall personer i livbåtene på Titanic ble innhentet; samtidig bygger mange tekster de må forholde seg til i samfunnslivet, på svake bevis som de må kunne identifisere for å kritisk vurdere dem. Flere av disse tekstene kan nemlig villed og gi oss en feilaktig oppfatning av virkeligheten.

Begrensninger og implikasjoner

Resultatene fra de verbale protokollene er ikke generaliserbare, og det kan ikke trekkes konklusjoner om at de syv elevenes lesning representerer strategier som ble brukt av mange elever som tok prøvene. I tillegg var lesesituasjonen for elevene som gjennomførte leseprøvene og for elevene som deltok i verbal protokoll, ulik, noe som kan ha gitt dem ulike utgangspunkt for å besvare oppgavene. Det kan også stilles spørsmål ved om elevene benytter teksttaksstrategier eller lesestrategier, og at de utenfor en prøvesituasjon ville ha besvart oppgavene på

andre måter. I denne sammenheng er det også relevant å trekke fram begrensningene som ligger i prøveformatets muligheter til å måle kritisk lesing innenfor samfunnsfag. Slik de nasjonale prøvene er konstruert, er det utfordrende å for eksempel innhente informasjon om elevenes evne til å konferere ulike kilder når de skal vurdere et tekstlig bevis. Dette er en sentral del av leseforståelsen og kritisk lesing slik kompetansen skrives fram innenfor samfunnsfag og historie (Breakstone et al., 2021; McGrew et al., 2018; Monte-Sano, 2011; Wineburg, 2010). Også annen leseforskning innenfor samfunnsfag og historie peker på utfordringer knyttet til standardiserte prøver som vurderingspraksis (Smith et al., 2019; Smith, 2017). I videre forskning vil det være interessant å undersøke om det å finne bevis for påstander i tekster innenfor andre fag, for eksempel i norskfaget, stiller samme type krav til leseforståelsen, og om man vil støte på de samme utfordringene når man skal utvikle oppgaver som måler denne type lesing.

Studien gir eksempler på hva kritisk lesing kan innebære og kan slik ha didaktiske implikasjoner. Skal lærere kunne hjelpe elever til å bli kritiske lesere, må vi konkretisere hva slags leseoppgaver som kan bidra til en kritisk tilnærming (Skovholt & Veum, 2014). Resultatene viser at det er utfordrende for mange elever å identifisere tekstlige bevis, og arbeid med argumentasjon kan være en inngang for å styrke elevers kompetanse i å vurdere tekster kritisk (Christodoulou & Diakidoy, 2020). Studien gir også bidrag til forskningsfeltet ved å vise hvordan ulike metoder kan kombineres for å få innsikt i elevers strategibruk. Til sist bør implikasjoner for prøveutviklingsfeltet nevnes. Den verbale protokollen antyder at noen elever misforstår oppgaven og ikke oppfatter at de skal finne et bevis, dette viser hvor nyttig prosessdata kan være i prøveutvikling og i validering av prøver (Ercikan & Pellegrino, 2017).

Takk

til Utdanningsdirektoratet for anledning til å bruke oppgaver og anonymiserte elevsvar fra nasjonale leseprøver i analysene. Takk til elever som bidro som informanter i denne studien. En stor takk rettes også til Lesegruppa på ILS for ideer, innspill og gjennomlesinger.

Om forfatteren

Cecilie Weyergang er stipendiat ved Universitetet i Oslo. Hennes forskningsinteresser knytter seg til kritisk lesing og hvordan elevers lesekompetanse kan måles og vurderes.

Institusjonstilknytning: Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo, Postboks 1099, 0317 Oslo, Norge.

E-post: cecilie.weyergang@ils.uio.no

Referanser

- Afflerbach, P. (2000). Verbal Reports and Protocol Analysis. I M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (red.), *Handbook of Reading Research* (bd. 3, s. 163–175). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Afflerbach, P., Cho, B.-Y., Crassas, M. & Kim, J. (2018). Best practices in reading assessment. I L. M. Morrow & L. B. Gambrell (red.), *Best practices in literacy instruction* (s. 337–359). The Guilford Press.
- Afflerbach, P., Cho, B.-Y. & Kim, J.-Y. (2015). Conceptualizing and Assessing Higher-Order Thinking in Reading. *Theory Into Practice*, 54(3), 203–212.
<https://doi.org/10.1080/00405841.2015.1044367>
- Afflerbach, P., Pearson, P. D. & Paris, S. G. (2008). Clarifying Differences Between Reading Skills and Reading Strategies. *The Reading teacher*, 61(5), 364–373.
<https://doi.org/10.1598/RT.61.5.1>
- Alexander, P. A. (2005). The Path to Competence: A Lifespan Developmental Perspective on Reading. *Journal of literacy research*, 37(4), 413–436.
https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3704_1
- Alexander, P. A. (2014). Thinking Critically and Analytically about Critical-Analytic Thinking: an Introduction. *Educational psychology review*, 26(4), 469–476.
<https://doi.org/10.1007/s10648-014-9283-1>
- Alexander, P. A. & The Disciplined Reading and Learning Research Laboratory (2012). Reading into the future: Competence for the 21st century. *Educational Psychologist*, 47(4), 259–280. <https://doi.org/10.1080/00461520.2012.722511>
- 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.
- Blikstad-Balas, M. (2014). Vague Concepts in the Educational Sciences: Implications for Researchers. *Scandinavian journal of educational research*, 58(5), 528–539.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2013.773558>
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. & Foldvik, M. C. (2017). *Kritisk literacy i norskfaget – hva legger elever vekt på når de vurderer tekster fra internett?* *Norskklæringen*, (4), 28–39.
https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/59766/Norsk1%25C3%25A6raren4.2017_Blikstad-BalasFoldvik.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Brand-Gruwel, S., Kammerer, Y., van Meeuwen, L. & van Gog, T. (2017). Source evaluation of domain experts and novices during Web search. *Journal of computer assisted learning*, 33(3), 234–251. <https://doi.org/10.1111/jcal.12162>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77–101.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706qp0630a>
- 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>
- Britt, M. A., Kurby, C. A., Dandotkar, S. & Wolfe, C. R. (2007). I Agreed with What? Memory for Simple Argument Claims. *Discourse processes*, 45(1), 52–84.
<https://doi.org/10.1080/01638530701739207>
- Bråten, I. (2008). Leseforståelse – Innledning og oversikt. I I. Bråten (red.), *Leseforståelse. Lesing i Kunnskapssamfunnet – teori og praksis* (s. 9–19). Cappelen Akademisk.
- Bråten, I., Ferguson, L. E., Strømsø, H. I. & Anmarkrud, Ø. (2014). Students working with multiple conflicting documents on a scientific issue: Relations between epistemic

- cognition while reading and sourcing and argumentation in essays. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 58–85. <https://doi.org/10.1111/bjep.12005>
- 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.
- Cho, B.-Y. (2014). Competent Adolescent Readers' Use of Internet Reading Strategies: A Think-Aloud Study. *Cognition and instruction*, 32(3), 253–289. <https://doi.org/10.1080/07370008.2014.918133>
- 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, Art. 101903. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101903>
- Dinsmore, D. L. & Alexander, P. A. (2016). A Multidimensional Investigation of Deep-level and Surface-level Processing. *The Journal of experimental education*, 84(2), 213–244. <https://doi.org/10.1080/00220973.2014.979126>
- Duke, N. K., Pearson, P. D., Strachan, S. L. & Billman, A. K. (2011). Essential elements of fostering and teaching reading comprehension. I S. J. Samuels & A. E. Farstrup (red.), *What research has to say about reading instruction* (s. 286–314). International Reading Association.
- Elo, S. & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Ercikan, K. & Pellegrino, J. W. (2017). *Validation of score meaning in the next generation of assessments*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Ericsson, K. A. & Simon, H. A. (1993). *Protocol analysis: verbal reports as data* (rev. utg.). MIT Press.
- Ferguson, L. E. & Bubikova-Moan, J. (2019). Argumentation as a pathway to critical thinking. I B. Garssen, D. Godden, G. R. Mitchell & J. H. M. Wagemans (red.), *Proceedings of the Ninth Conference of the International Society for the Study of Argumentation* (s. 352–362). Amsterdam: Sic Sat. <http://hdl.handle.net/11250/2612291>
- Ferguson, L. E. & Kränge, I. (2020). Hvordan fremme kritisk tenkning i grunnskolen? Forskningsbaserte forslag. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (2), 194–205. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-02-09>
- Fevolden, B. H., Hårsaker, T. & Eriksen, A. (2019). *Rapport fra pilotering og gjennomføring av den nasjonale prøven i lesing på 8. og 9. trinn 2018*. Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo.
- Folkeryd, J. W., Af Geijerstam, Å. & Liberg, C. (2013). *Med fokus på elevsvar. Analys av nollpoängssvar i PIRLS 2011*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/publikationsserier/aktuella-analyser/2013/med-fokus-pa-elevsvar-analys-av-svar-som-inte-ger-nagon-poang-i-pirls-2011>
- Folkeryd, J. W., Af Geijerstam, Å. & Liberg, C. (2017). Different kinds of wrong. Marginalization processes within a reading test. I S. Bagga-Gupta (red.), *Marginalization Processes across Different Settings. Going beyond the Mainstream* (s. 333–351). Cambridge Scholars Publishing.
- Frønes, T. S. (2017). Å lese og navigere på nettet. En studie av elevers navigasjonsstrategier. Doktoravhandling, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo. https://www.uv.uio.no/ils/personer/vit/tovefr/avhandling-frones_2017.pdf
- Frønes, T. S. & Narvhus, E. (2012). Egnert og troverdig? Elevers kildevurdering på nett. I T. E. Hauge & A. Lund (red.), *Små skritt eller store sprang? Om digitale tilstander i skolen* (s. 58–84). Cappelen Damm Akademisk.
- Gee, J. P. (2015). Three paradigms in reading (really literacy) research and digital media. I R. J. Spiro, M. DeSchryver, M. S. Hagerman, P. M. Morsing & P. Thompson (red.), *Reading*

- at a Crossroads? Disjunctures and Continuities in Current Conceptions and Practices (s. 35–44). Routledge.
- Gerjets, P., Kammerer, Y. & Werner, B. (2011). Measuring spontaneous and instructed evaluation processes during Web search: Integrating concurrent thinking-aloud protocols and eye-tracking data. *Learning and instruction*, 21(2), 220–231. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.02.005>
- Gierl, M. J., Bulut, O., Guo, Q. & Zhang, X. (2017). Developing, Analyzing, and Using Distractors for Multiple-Choice Tests in Education: A Comprehensive Review. *Review of educational research*, 87(6), 1082–1116. <https://doi.org/10.3102/0034654317726529>
- Graesser, A. C., Millis, K. K. & Zwaan, R. A. (1997). Discourse comprehension. *Annual Review of Psychology*, 48(1), 163–189. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.48.1.163>
- Graneheim, U. H., Lindgren, B.-M. & Lundman, B. (2017). Methodological challenges in qualitative content analysis: A discussion paper. *Nurse Education Today*, 56, 29–34. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.06.002>
- Grue, J. (2015). *Teori i praksis: analysestrategier i akademisk arbeid*. Fagbokforlaget.
- Hicks, T. & Steffel, S. (2012). Learning with Text in English Language Arts. I T. M. Jetton & C. Shanahan (red.), *Adolescent Literacy in the Academic Disciplines. General principles and practical strategies* (s. 120–153). The Guilford Press.
- Historie (2012). Livbåtene la halvtomme til sjøs. *Historie* nr 6, 2012. Bonnier Publications International.
- Hynd, C., Holschuh, J. P. & Hubbard, B. P. (2004). Thinking like a Historian: College Students' Reading of Multiple Historical Documents. *Journal of literacy research*, 36(2), 141–176. https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3602_2
- Janks, H. (2009). *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/10.1002/jaal.941>
- Jarodzka, H. & Brand-Gruwel, S. (2017). Tracking the reading eye: Towards a model of real-world reading. *Journal of Computer Assisted Learning*, 33(3), 193–201. <https://doi.org/10.1111/jcal.12189>
- Jarodzka, H., Holmqvist, K. & Gruber, H. (2017). Eye tracking in Educational Science: Theoretical frameworks and research agendas. *Journal of eye movement research*, 10(1). <https://doi.org/10.16910/jemr.10.1.3>
- Jiménez-Aleixandre, M. P. & Puig, B. (2012). Argumentation, Evidence Evaluation and Critical Thinking. I B. J. Fraser, K. Tobin & C. J. McRobbie (red.), *Second International Handbook of Science Education* (s. 1001–1015). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9041-7_66
- Kiili, C., Bråten, I., Strømsø, H. I., Hagerman, M. S., Rääkkönen, E. & Jyrkiäinen, A. (2022). Adolescents' credibility justifications when evaluating online texts. *Education and Information Technologies*, 1–30. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-022-10907-x>
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: a paradigm for cognition*. Cambridge University Press.
- Korbøl, K. (2021). Kilder og kildegranskning i samfunnsfag. I S. F. Erdal, L. Granlund & E. Ryen (red.), *Samfunnsfagsdidaktikk* (s. 113–135). Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2016). *Melding til Stortinget 28 (2015–2016) Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>

- Larson, M., Britt, M.A., Larson, A.A. (2004). Disfluencies in comprehending argumentative texts. *Reading Psychology*, 25(3), 205–224. <https://doi.org/10.1080/02702710490489908>
- Larson, A. A., Britt, M. A. & Kurby, C. A. (2009). Improving Students' Evaluation of Informal Arguments. *Journal of Experimental Education*, 77(4), 339–366. <https://doi.org/10.3200/JEXE.77.4.339-366>
- Magnusson, C. G. & Frønes, T. S. (2020). Kapittel 4. Norske elevers kunnskap om strategier for leseforståelse. I T. S. Frønes & F. Jensen (red.), *Like muligheter til god leseforståelse?* (s. 79–106). <https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020-04>
- McGrew, S., Breakstone, J., Ortega, T., Smith, M. & Wineburg, S. (2018). Can Students Evaluate Online Sources? Learning From Assessments of Civic Online Reasoning. *Theory & research in social education*, 46(2), 165–193. <https://doi.org/10.1080/00933104.2017.1416320>
- McNamara, D. S. (2004). SERT: Self-Explanation Reading Training. *Discourse processes*, 38(1), 1–30. https://doi.org/10.1207/s15326950dp3801_1
- McNamara, D. S., Kintsch, E., Songer, N. B. & Kintsch, W. (1996). Are Good Texts Always Better? Interactions of Text Coherence, Background Knowledge, and Levels of Understanding in Learning From Text. *Cognition and instruction*, 14(1), 1–43. https://doi.org/10.1207/s1532690xc1401_1
- McNamara, D. S. & Magliano, J. (2009). Toward a comprehensive model of comprehension. *Psychology of learning and motivation*, 51, 297–384. [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(09\)51009-2](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(09)51009-2)
- 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/10.1111/j.1467-873X.2011.00547.x>
- Nemeth, U. (2021). *Det kritiska uppdraget: Diskurser och praktiker i gymnasieskolans svenskundervisning*. Doktorsavhandling. Södertörns högskola. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1597366/FULLTEXT01.pdf>
- Newell, G. E., Beach, R., Smith, J. & VanDerHeide, J. (2011). Teaching and Learning Argumentative Reading and Writing: A Review of Research. *Reading research quarterly*, 46(3), 273–304. <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1598/RRQ.46.3.4>
- Nussbaum, E. M. (2021). Critical integrative argumentation: Toward complexity in students' thinking. *Educational Psychologist*, 56(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1845173>
- Nygren, T. & Guath, M. (2019). Swedish teenagers' difficulties and abilities to determine digital news credibility. *Nordicom review*, 40(1), 23–42. <https://doi.org/10.2478/nor-2019-0002>
- 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>
- Nygren, T., Wiksten Folkeryd, J., Liberg, C. & Guath, M. (2020). Hur motiverar gymnasieelever sina bedömningar av trovärdiga och vilseledande digitala nyheter? *Nordidactica. Journal of Humanities and Social Science Education*, 10(2), 153–178. <https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/21966>
- Pressley, M. & Gaskins, I. W. (2006). Metacognitively competent reading comprehension is constructively responsive reading: how can such reading be developed in students? *Metacognition and learning*, 1(1), 99–113. <https://doi.org/10.1007/s11409-006-7263-7>
- Rayner, K. (1998). Eye Movements in Reading and Information Processing: 20 Years of Research. *Psychological bulletin*, 124(3), 372–422. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.124.3.372>
- Renslebråten, L. & Hjorthol, J. (2017). *Dyrene som forsvant*. Arneberg forlag.

- Ryen, J. A., Aspelund, S., Eriksen, A., Frønes, T. S., Hårsaker, T., Narvhus, E. & Skar, M. (2020). *Rapport fra piloteringer og gjennomføring av den nasjonale prøven i lesing på 8. trinn 2019*. Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo.
- Salmerón, L., Gil, L. & Bråten, I. (2018). Using eye-tracking to assess sourcing during multiple document reading: A critical analysis. *Frontline Learning Research*, 6(3), 105–122. <https://doi.org/10.14786/flr.v6i3.368>
- 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/jssse-v14-i1-1375>
- 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>
- Skovholt, K. & Veum, A. (2014). *Tekstanalyse: ei innføring*. Cappelen Damm akademisk.
- Smith, M. D. (2017). Cognitive Validity: Can Multiple-Choice Items Tap Historical Thinking Processes? *American educational research journal*, 54(6), 1256–1287. <https://doi.org/10.3102/0002831217717949>
- Smith, M., Breakstone, J. & Wineburg, S. (2019). History assessments of thinking: A validity study. *Cognition and instruction*, 37(1), 118–144. <https://doi.org/10.1080/07370008.2018.1499646>
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Rand Corporation.
- 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 (2017). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.3-a-kunne-lese/>
- Utdanningsdirektoratet (2019). *Læreplan i samfunnsfag(SAF01-04)*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04>
- Utdanningsdirektoratet (2022). *Rammeverk for nasjonale prøver i lesing*. Upublisert utkast.
- van Gog, T., Paas, F., van Merriënboer, J. J. G. & Witte, P. (2005). Uncovering the Problem-Solving Process: Cued Retrospective Reporting Versus Concurrent and Retrospective Reporting. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 11(4), 237–244. <https://doi.org/10.1037/1076-898X.11.4.237>
- Veenman, M. V. J., Van Hout-Wolters, B. H. A. M. & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations. *Metacognition and learning*, 1(1), 3–14. <https://doi.org/10.1007/s11409-006-6893-0>
- 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.
- Weyergang, C. & Frønes, T. S. (2020). Kapittel 7. 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., Frønes, T. S. & Siljan, H. H. (u.p.). Hvordan kan elevers kritiske lesing av sakprosa vurderes? – Forslag til et teoretisk rammeverk.

- Wineburg, S. (1991). On the Reading of Historical Texts: Notes on the Breach between School and Academy. *American educational research journal*, 28(3), 495–519.
<https://doi.org/10.3102/00028312028003495>
- Wineburg, S. (2010). Thinking like a historian. *Teaching with primary sources quarterly*, 3(1), 2–4. https://www.loc.gov/static/programs/teachers/about-this-program/teaching-with-primary-sources-partner-program/documents/historical_thinking.pdf
- Wittek, L. & Kvernbekk, T. (2011). On the Problems of Asking for a Definition of Quality in Education. *Scandinavian journal of educational research*, 55(6), 671–684.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2011.594618>

Vedlegg 1: Fra nasjonale prøver i lesing 2018

Den nordlige halvkules pingvin

Geirfugl



Geirfuglen var en svært dyktig svømmer, men fly kunne den ikke. Med sin svarte og hvite drakt lignet den litt på en pingvin, og fuglen blir ofte omtalt som *den nordlige halvkules pingvin*. Geirfuglen har holdt til på de fleste kyststrekninger ved Nord-Atlanteren, og det er funnet geirfuglknokler fra steinalderen flere steder langs norskekysten.

Geirfuglen ble raskt populær hos menneskene. Fiskerne spiste den, av fjærene laget man dyner og puter, og fuglen hadde så mye fett på kroppen at oljen som ble utvunnet fra den, kunne brukes i lamper!

På europeiske fiskesfartøyer på 1500-tallet gikk det faktisk med over tusen geirfugler per båt som mat til fiskerne! Det endte med at fuglen ble stadig mer sjelden, og etter hvert ble det startet et slags kappløp mellom Europas naturhistoriske museer. Alle ville ha et eksemplar av fuglen å stoppe ut før det var for sent.

De to siste geirfuglene vi kjenner til, bodde på en liten øy utenfor Island og ble på folkemunne kalt Keiseren og Keiserinna. Ettersom geirfuglen var så sjelden, var eggene deres verdt en formue.

På oppdrag fra en rik samler ble tre islandske fiskere 3. juli 1844 sendt av sted for å finne de siste geirfugleggene. Dessverre fant de keiserparet samtidig, og de vred om halsen på begge to. I reiret lå det bare ett egg, og mens fiskerne stod der og kikket ned på det, kan vi nok tenke oss at de dultet borti hverandre og lo av glede over pengene de snart skulle få. Og tror du ikke at en av fiskerne tråkket på det dyrebare egget!

I samme sekund som egget gikk i tusen knas, var geirfuglen utryddet for alltid. I Norge kan du se det eneste originaleksemplaret av en geirfugl på Zoologisk museum i Oslo.

Visste du at:

- Navnet geirfugl har fuglen fått på grunn av det karakteristiske nebbet, som har en slags knekk ytterst. Det norrøne ordet *geirr* betyr kile- eller vinkelformet spydspiss.
- Geirfuglen la bare ett egg i året.
- Geirfuglen var den største av alkefuglene som noen gang har eksistert.
- Geirfuglen levde av fisk.
- Geirfuglen kunne bli 75–85 centimeter høy og veie opptil 5 kilo.
- Geirfuglens latinske navn er *Pinguinus impennis*.

Hvordan kan vi vite at geirfuglen har levd i Norge, ifølge teksten?

Vedlegg 2: Fra nasjonale prøver i lesing 2019

Livbåtene la halvtomme til sjøs

Hvis livbåtene hadde blitt fylt helt opp, ville rundt halvparten av dem som var om bord på Titanic, ha overlevd.

Titanics 20 livbåter kunne ta til sammen 1178 personer – eller cirka halvparten av dem som var om bord. Men båtene var langt fra fylt opp da de ble satt på vannet. Det skyldtes for det første at mange av passasjerene ventet i det lengste med å bytte ut det varme luksusskipet med en liten, åpen trebåt. For det andre nektet offiserene å fylle båtene helt opp til å begynne med, fordi de fryktet at farkostene ville brette i to når de ble låret (senket ned).

I megafonen befalt kaptein Smith livbåtene om å snu og plukke opp passasjerer fra vannet. Men sjøfolkene fryktet at båtene ville bli sugd med ned når Titanic sank, så de rodde vekk fra skipet, som nå var i ferd med å synke. Dessuten var de redde for at de desperate menneskene i vannet ville få båtene til å kante når de prøvde å komme seg i sikkerhet.

Det er svært usikkert hvor mange mennesker det faktisk var om bord i de enkelte båtene. I ettertid ble trolig noen av dem som berget livet, fristet til å overdrive antallet i hver båt fordi de var redde for å bli beskyldt for ikke å ha hjulpet folk i nød.

Titanic-forliset

Titanic var et britisk passasjerskip som forliste på jomfruturen mellom Southampton i England og New York i USA i 1912. Titanic var på dette tidspunktet verdens største passasjerskip, og 2220 mennesker var om bord. Skipet traff et isfjell ved midnatt den 14. april og sank kl. 02.23. Titanic var markedsført som «skipet som praktisk talt ikke kan synke», og folk på dekk merket lite til skadene rett etter sammenstøtet. Det gikk tre kvarter etter at skipet traff isfjellet før den første livbåten ble låret. Da mannskapet begynte å låre livbåtene, begynte folk å innse at skipet faktisk sank. Mellom 1350 og 1512 personer omkom, og bare 705 overlevde (675 kvinner og barn).

Kilde: Wikipedia



Livbåtene settes på vannet

Satt på vannet	Livbåt nr.	Folk om bord	Antall plasser
Kl. 00.00	-	-	-
Kl. 00.45	7	28	65
Kl. 00.55	5	36	65
Kl. 00.55	6	24	65
Kl. 01.00	3	38	65
Kl. 01.10	1	12	40
Kl. 01.10	8	28	65
Kl. 01.20	10	55	65
Kl. 01.25	14	60	65
Kl. 01.25	16	50	65
Kl. 01.30	9	56	65
Kl. 01.30	12	56	65
Kl. 01.35	11	70	65
Kl. 01.40	13	64	65
Kl. 01.40	15	70	65
Kl. 01.40	4	40	65
Kl. 01.45	2	18	40
Kl. 02.00	C	42	47
Kl. 02.05	D	40	47
Kl. 02.20	A	13	47
- Båten ble ikke sjøsatt, men fløt bort da vannet skylte over skipsdekket.			
Kl. 02.20	B	30	47
- Båten ble ikke sjøsatt, men skylte over bord med bunnen i været.			

Hvordan kan vi vite omtrent hvor mange passasjerer det var om bord i hver livbåt, ifølge teksten?

- A Kapteinen loggførte hvor mange som gikk om bord i hver båt.
- B Fotografen om bord på Titanic dokumenterte redningen.
- C De overlevende fortalte hvor mange som var om bord i hver båt.
- D Antallet ble notert da livbåtene ankom havnen i Southampton.

Errata

Navn kandidat: Cecilie Weyergang

Avhandlingstittel: Kritisk lesing i vurdering og undervisning. En utforskning av hvordan kritisk lesing av sakprosa kan operasjonaliseres innenfor norskfaget og samfunnsfaget

Sidetall	Linje	Original tekst	Type	Redigert tekst
IX	2	Den første overskriften i innholdsfortegnelsen har feil lay-out	Lay-out	Lay-out rettet opp
1	3	Under covid-19- pandemien (...)	Ekstra mellomrom	Under covid-19-pandemien (...)
14	4	(...) i kapittel 2.1	Feil henvisning til kapittel i kapp	(...) i kapittel 1.2.1
28	28	Målet med kritisk diskursanalyse er å forstå at det vi oppfatter som naturlig og selvsagt, i virkeligheten er historisk, kulturelt og politisk betinget.	Manglende referanse	Målet med kritisk diskursanalyse er å forstå at det vi oppfatter som naturlig og selvsagt, i virkeligheten er historisk, kulturelt og politisk betinget (Grue, 2011).
30	12	De teoretiske røttene til Kritisk literacy (...)	Endring fra stor til liten forbokstav	De teoretiske røttene til kritisk literacy (...)
42	27	Nasjonale prøver måler imidlertid ikke kunnskap om elevers lesestrategier direkte	Snudd om på setning	Nasjonale prøver måler imidlertid ikke elevers kunnskap om lesestrategier direkte
45	34	(kapittel 4.6).	Feil henvisning til kapittel i kapp	(kapittel 4.5).
46	2	(...) Creswell & Plano Clark 2018;).	Et semikolon for mye i referansen	(...) Creswell & Plano Clark 2018).
46	23	(se kapittel 4.6.3).	Feil henvisning til kapittel i kapp	(se kapittel 4.5.3).

