

Sommervold, T. & Tverbakk, M. L. R. (2024).
Kritisk lesing i norskfagets tekstlandskap.
I M. L. R. Tverbakk & T. Sommervold
(Red.), *Tekster og lesere: Et nærmere blikk på
ungdomstrinnet*. Fagbokforlaget (s. 17–30).
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa350201>

1

Kritisk lesing i norskfagets tekstlandskap

Tove Sommervold og May Line Rotvik Tverbakk

Innledning

Kritisk tilnærming til tekster er tydelig fremhevet i alle deler av Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) og skal utgjøre en kjerne i tekstarbeidet i norskfaget på ungdomstrinnet. Likevel tyder klasseromsforskning på at lesingen snarere fremstår som ukritisk og bekreftende (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 202). Med bakgrunn i at LK20 kan forstås som en «kritisk literacy-reform» der forholdet mellom eleven og verden er omdreiningspunktet (Skافتun & Sønneland, 2022), setter vi i dette kapitlet søkelyset på hva kritisk lesing av norskfagets tekster kan innebære. Nyere forskning viser tilbakegang i norske og nordiske 15-åringers leseferdigheter (Jensen et al., 2023), samtidig som tekstmangfoldet øker raskt og kritiske leseferdigheter fremheves som mer nødvendig enn noen gang, både i Norge og ellers i Europa (f.eks. UNESCO, 2018). Med bakgrunn i at norskfaget er et tekstfag med spesielt ansvar for lesing, er det behov for å utforske arbeid med kritisk lesing på ungdomstrinnet ytterligere. I dette kapitlet undersøker vi følgende spørsmål: *Hva kan kritisk lesing innebære i norskfaget, og hvilken betydning kan kritisk leseferdighet ha for den unge leseren?*

I tråd med Veum og Skovholt (2020, s. 4) forstår vi her kritisk lesing som evnen til å identifisere, avdekke og utfordre implisitte holdninger og verdier

som i utgangspunktet kan fremstå som logiske og tilforlidelige i tekster. Krittisk lesing er en sentral dimensjon ved norskfagets fagspesifikke lesing, og en ferdighet som elevene skal få mulighet til å utvikle gjennom skolegangen. Fagspesifikk lesing refererer til typiske kjennetegn ved språk og lesing i et bestemt fag. Begrepet har særlig blitt brukt til å vise forskjeller mellom fagene i skolen (Houseal, Gillis, Helmsing & Hutchison, 2016), men vi avgrenser det til fagspesifikk lesing innenfor norskfagets disipliner. En del av norskfagets ansvar handler om å ruste elevene til å beherske et bredt spekter av tekster, noe som også innebærer krittisk lesing av disse tekstene. Til tross for at krittisk lesing er mer fremhevet på alle nivå i LK20 enn i tidligere læreplaner, viser forskning at unges erfaring med krittisk lesing begrenser seg til enkelte sakprosjangre, og at de mangler en klar forståelse av hva krittisk lesing innebærer (Bakken, 2020; Roe, 2020). Ifølge nordiske læreplaner skal krittisk lesing spille en gjennomgående rolle i utdanningsløpet (Veum, Layne, Kumpulainen & Vivitsou, 2021). En markant nedgang i leseferdigheter hos 10-åringer både i Norge og i andre europeiske land (Wagner et al., 2023) kan implisere at det må arbeides mer med lesing, inkludert de krittiske leseferdighetene, også på barnetrinnet. I det følgende knytter vi begrepet krittisk lesing til teorifeltene fagspesifikk lesing (Shanahan & Shanahan, 2012) og utvikling av sekundærdiskurser (Gee, 2012), det vil si til elevenes gradvise utvikling av et akademisk språk i møte med stadig mer komplekse tekster.

Krittisk literacy

Før vi ser nærmere på krittisk lesing i norskfaget, tar vi for oss det mer overordnede begrepet *krittisk literacy*. Begrepet *literacy* kommer av *literate* og innebærer å være i stand til å lese og skrive. Mens begrepet tidligere ble forstått smalt, som en ferdighet man enten hadde eller manglet, så har det i dag en atskillig mer omfattende betydning i tråd med at tekstmangfoldet og tekstkompleksiteten er økende, og at tekster formidles på nye måter på ulike plattformer (Veum & Skovholt, 2020). I det moderne samfunnet er det å kunne lese og skrive mer enn å kunne tilegne seg eller produsere tekst. Lese- og skriveferdigheter må også brukes for å kunne ta seg frem i ulike medier. Dette understreker at literacy-begrepet har fått en utvidet status som

nå omfatter lesing av både skriftlige, multimodale og muntlige tekster i både digitale og analoge medier.

UNESCOS definisjon av literacy bidrar til å synliggjøre den utvidede forståelsen av at lesing ikke bare er én bestemt ferdighet, men flere ulike ferdigheter:

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society. (UNESCO, 2004, s. 3)

Definisjonen peker på hvordan literacy-kompetanse kan sette mennesker i stand til å handle i møte med tekster, og at kompetansen legger premisser for menneskers aktive deltakelse i samfunnet. Allan Luke fremhever dette når han beskriver *kritisk literacy* som bruk av ulike teknologier «to analyse, critique and transform the norms, rule systems and practices governing the social fields of everyday life» (Luke, 2014, s. 21). UNESCOS literacy-definisjon viser også hvordan begrepet bærer i seg ideer om danning. Kritisk lesing, som en form for literacy, peker dermed mot det dannelsingspotensialet samhandling med tekster i alle sjangre kan ha, ikke minst i arbeidet med å utdanne selvstendige samfunnsborgere. I vår sammenheng er det særlig aspekter ved dannelsesbegrepet som handler om evnen til å være kritisk reflekterende i møte med tekster, som er relevante. Literacy som forskningsfelt er omfattende og literacy-begrepet er bredt og sammensatt. I det videre ser vi nærmere på delkompetansen kritisk literacy.

Den internasjonale termen *critical literacy* knyttes gjerne til den brasilianske frigjøringspedagogen Paulo Freires ideer om å myndiggjøre underprivilegerte grupper. Freire mente at myndiggjøring (*empowerment*) kunne oppnås gjennom kritisk interaksjon med omgivelsene og ved en dypere forståelse av hvordan maktstrukturer og undertrykkelsesmekanismer kan fungere i et samfunn. Dette ville gjøre folk bedre i stand til å endre sin egen situasjon. I Freire og Macedos bok *Literacy. Reading the word and the world* (1987) forstås literacy som å lese både tekstene og kontekstene, både ordene og verden rundt oss. De argumenterer for at utvikling av kritisk leseferdighet må kombineres med en kritisk forståelse av verden for at mennesker skal kunne gjenkjenne, forstå og håndtere sosiale strukturer og systemer som er undertrykkende. For å oppnå dette må utdanning ikke bare handle om overføring av kunnskap (den såkalte

«bankoppfatningen» av undervisning), men også være en måte å utvikle kritisk tenkning på, det som Freire (1970) kaller en problemorientert undervisning.

Spor av Freires tenkning er synlige i norske læreplaner på 2000-tallet, både i læreplanverkets overordnede del og i fagenes læreplaner (jf. Skaftun & Sønne-land, 2022). Skolens undervisning skal bidra til å styrke elevenes evne til å tenke kritisk, blant annet ved at de gis muligheter til å gå i dybden i analyse og utforsking av så vel verden rundt dem som av tekstene de møter. I tråd med Freires ideer kan kritiske tilnærminger hjelpe elevene med å forstå verden og deres plass i den. Samfunnskritiske tilnærminger til tekster har en lang historie i norsk skole. Reformpedagogikkens dannelsingsmål med den selvstendig kritisk tenkende og handlende eleven, og senere 1970-tallets kritisk-politiske interesse for ideologier og maktforhold, litteraturens rolle i samfunnet og for elevene som samfunns- mennesker (Smidt, 2018, s. 30–31), la grunnlaget for 2000-tallets fornyede interesse for kritiske tilnærminger i skolens fag. Med utredningen *Fremtidens skole* (NOU 2015:8) ble det på ny lagt vekt på samhandling, kritisk tenkning og kreativitet.

Digitaliseringen har skapt nye muligheter for informasjon, læring og påvirkning både individuelt og kollektivt. Samtidig kan den enorme mengden informasjon i digitale tekster være vanskelig å håndtere, og det kan være utfordrende å vurdere hva som er sant og nøyaktig. En konsekvens av dette kan være at elever stoler på påstander som ikke er forankret i virkeligheten, noe som for eksempel kan få betydning for kunnskapene og holdningene de utvikler, og deres deltakelse i demokratiet. Dette er en global utfordring, og UNESCO (2018) fremhever spesifikt digital tekstkompetanse som det å kunne identifisere, forstå, tolke, skape og kommunisere i et samfunn hvor digitalisering og tekstlig tilgjengelighet øker kontinuerlig. Nyere forskning antyder at skjermlesing medfører skumming og skanning, altså en mer overfladisk lesing, som kan svekke den kognitive utholdenheten som kreves for å lese lengre tekster (Hakemulder & Mangen, 2024). Dette er perspektiver som også kan ha betydning for hvordan unges kritiske leseferdigheter utfordres i den digitale tidsalderen, til tross for de positive mulighetene digitaliseringen åpner for.

Hva innebærer kritisk tilnærming til en tekst?

Kritiske tilnæringsmåter kommer til syne på flere nivåer i LK20. Avsnittet Kritisk tenkning og etisk bevissthet i overordnet del innledes med å slå fast

at skolen «skal bidra til at elevene blir nysgjerrige og stiller spørsmål, utvikler vitenskapelig og kritisk tenkning og handler med etisk bevissthet» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Går vi til læreplanen i norsk, finner vi under avsnittet *Fagets relevans og sentrale verdier* at norskfaget «skal styrke elevenes evne til kritisk tenkning», og at det skal «ruste dem til å delta i samfunnet gjennom en utforskende og kritisk tilnærming til språk og tekst». Kjerneelementet «Tekst i kontekst» skisserer overordnede mål for elevenes lesing av tekster i faget: Elevene skal «lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser». I kjerneelementet «Kritisk tilnærming til tekst» er de kritiske tilnæringsmåtene enda tydeligere artikulert: «Elevene skal kunne reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har.» Denne formuleringen fremhever to aspekter ved kritisk lesing og vurdering som er sentrale for å forstå hva en kritisk tilnærming til tekst kan innebære. Å reflektere over teksters påvirkningskraft handler om relasjonen mellom teksten og leseren, mens kritisk refleksjon over teksters troverdighet dreier seg om hvordan teksten forholder seg til virkeligheten og avsenderen (Bakken, 2020, s. 258). Det kan synes som at kritisk lesing i norskfaget likevel har vært avgrenset til bestemte typer tekster. Jonas Bakken peker for eksempel på at kritisk analyse tradisjonelt har vært knyttet til tekster med en åpenbar hensikt om å påvirke leseren, som reklametekster, og at det ikke er så vanlig å benytte fagtekster eller annen informerende sakprosa til kritisk lesing (Bakken, 2020, s. 257). LK20 inneholder kompetansemål på alle trinn som vektlegger kritisk refleksjon over tekster, og legger dermed til rette for at arbeid med å utvikle elevers kritiske leseferdigheter skal ha bred plass i undervisningen i norskfaget.

Den fagspesifikke lesingen i norskfaget tar utgangspunkt i fagets forutsetninger og det som beskrives som lesing i norsk i læreplanverket. Særpreg ved språk i tekster og lesemåter i faget er sentralt. De redskapene og tilnæringsmåtene som eksperter innenfor faget benytter i utformingen og tilegnelsen av tekster (Shanahan & Shanahan, 2012, s. 8), er en viktig del av det å skape og utvikle kunnskap. I norskfaget er det arbeid med ulike typer tekster som har fokus, og områder som struktur, språklige bilder og sjangertrekk er sentrale. I beskrivelsen av lesing som grunnleggende ferdighet (Kunnskapsdepartementet, 2019) fremheves ansvaret som ligger til norskfaget, for eksempel ved at elevene skal kunne lese og reflektere, beherske strategier for lesing som er tilpasset formålet med lesingen, og kunne lese sammensatte tekster med

ulike uttrykksformer, både på papir og digitalt. I dag er multimodale tekster svært vanlige, noe som innebærer at kombinasjonen av verbalspråk og andre semiotiske uttrykksformer har betydning for hvordan tekster kan analyseres og formidle mening. For å kunne vurdere ulike teksters verbale og visuelle ressurser kritisk vil elever ha behov for kunnskap om hvilke funksjoner de språklige og tekstlige ressursene har, og hvordan de kan identifiseres og vurderes på kritiske måter (Veum et al., 2022, s. 3). Dette innebærer at alle tekster i prinsippet skal kunne leses kritisk. Et sentralt poeng er at elever kan utvikle forståelse for at språket i tekster ikke bare er et middel for kommunikasjon, men at de selektive virkelighetsbildene som tekster konstruerer, *kan* identifiseres, analyseres og diskuteres (Veum & Skovholt, 2020, s. 14).

Hilary Janks (2010) viderefører Freires teorier når hun definerer et skille mellom å lese *med* og *mot* teksten. Disse tilnæringsmåtene gir ulike innganger til tekstlesingen og peker på hvordan de kritiske aspektene i ulik grad får plass. Å lese *med* teksten er å skape mening i den ved å prøve å forstå forfatterens argumentasjon og å innta et lignende perspektiv som forfatteren. Denne lese måten innebærer analyse og vurdering av teksten, der for eksempel ordvalg, metaforer, fortellerforhold og temaer kan bli undersøkt. En lesning *mot* teksten er på sin side «tied to critical literacy and implies that readers recognise texts as selective versions of the world; they are not subjected to them and they can imagine how texts can be transformed to represent a different set of interests» (Janks, 2010, s. 22). En slik lesning vil dermed ikke bare undersøke hva teksten sier, men også være opptatt av hva den *ikke* sier. Ifølge Janks innebærer dette å avdekke forfatterens posisjonering, verdier, valgte innfallsvinkler, underliggende ideologier og maktposisjoner. Leseren vil se etter motsetninger, stille kritiske spørsmål og utforske tekstens ideer og påstander. Dette er tilnæringsmåter som kjennetegner en kritisk lesning. Janks (2019) påpeker at ingen tekster er nøytrale, men tilbyr posisjoner som leseren kan innta. En lesning *med* teksten kan derfor også være kritisk, spesielt hvis leseren ikke deler tekstens verdisyn. Lesninger *med* og *mot* teksten utfyller hverandre og gir til sammen en mer komplett forståelse av en tekst, uavhengig av sjanger eller medium.

I det følgende ser vi nærmere på kritisk lesing av tekster i de to hovedsjangrene sakprosa og skjønnlitteratur. Når vi har valgt å ta for oss kritisk lesing av sakprosa og skjønnlitteratur i samme bokkapittel, så er det blant annet for å vise at de to hovedsjangrene inviterer til ulike måter å lese tekstene på.

Samtidig har lesemåtene flere fellestrekk som kan uttrykkes gjennom Janks (2010) distinksjon mellom lesning *med* og *mot* teksten.

Kritisk lesing av sakprosa-tekster

I norskfaget assosieres kritisk lesing først og fremst med lesing av sakprosa-tekster, og kanskje i særlig grad med kildekritikk (Bakken, 2020). Å bli en kritisk leser av sakprosa-tekster dreier seg om mye mer enn å vurdere kilder kritisk. Det kan i tillegg innebære å utvikle kritisk bevissthet om hvordan mening skapes både i verbalspråklige tekster og i tekster som inneholder modaliteter som bilder, tabeller og figurer. Sakprosa-tekster kan dermed inkludere tekster i en rekke sjangre, fra tradisjonelle taler og essay til dagens digitale tekster i form av for eksempel blogger og tekstmeldinger (Veum & Skovholt, 2020, s. 26). Kritisk lesing av sakprosa-tekster krever god metaspråklig kompetanse hvor leseren inntar en bevisst og aktiv holdning til teksten ved å overvåke lesingen og stille målrettede, kritiske spørsmål til teksten for å kunne vurdere innholdet. Metaspråklig kompetanse innebærer ifølge LK20 at leseren også har et bevisst forhold til hvilke strategier som må tas i bruk for å kunne danne seg et kritisk bilde av innholdet.

Et sentralt aspekt ved kritisk lesing av sakprosa-tekster er at elevene tilegner seg et faglig begrepsapparat som grunnlag for å kunne reflektere kritisk (Bakken, 2020). Norskplanen i LK20 vektlegger både gjenkjennelse og bruk av språklige virkemidler og retoriske appellformer. Eksempler på dette kan være at den kritiske leseren mestrer å finne argumenter og se etter svakheter og feil i resonnement. Leserens kan lese *mot* teksten (jf. Janks, 2010) ved å vurdere forfatterens troverdighet, og avdekke eventuelle skjulte agendaer for å forstå mer av motivasjonen bak forfatterens argumenter. Til dette trengs blant annet ferdigheter i å søke opp supplerende informasjon for å finne bevis eller motbevis for forfatterens påstander. Når eleven leser kritisk, reflekterer eleven over egne verdier og fordommer for å bli bevisst på hvordan disse kan påvirke tolkningen. I tillegg kan en kontekstuell forståelse, det vil si evnen til å sette teksten inn i en historisk, kulturell, politisk eller sosial kontekst, være en del av den kritiske lesingen.

Alle disse lese- eller tilnæringsmåtene krever en aktiv og godt orientert leser, og det tar naturligvis tid å utvikle analytiske ferdigheter og strategier for

å mestre kritisk lesing på et høyt nivå. Dessuten kreves det et målrettet og systematisk arbeid. Weyergang og Frønes (2020) konkluderer i sin undersøkelse av elevers evne til kritisk lesing med «at selv om kritisk lesing kan innebære at leseren stiller enkle og svært grunnleggende spørsmål til tekster, er det vanskelig for elever på ungdomstrinnet å stille seg på utsiden av tekstene på denne måten» (Weyergang & Frønes, 2020, s. 191). Når de digitale tekstene i stor grad preger hverdagen til elevene, vil betydningen av å utvikle kritisk lesing i møte med denne typen tekster være spesielt viktig. Lesing av sakprosaetekster som består av modaliteter som bilder, lyd, sammendrag, tekstbokser og klikkbare lenker, gir behov for å forstå hvordan virkemidlene i de ulike modalitetene samarbeider. I hvilken grad meningene kommuniseres, vil dermed avhenge av leserens kompetanse til å forstå og vurdere tolkningsmuligheter som er funksjonelle for innhold og utforming (Skjelbred, 2019, s. 94).

Et moment som fremheves som vesentlig i kritisk lesing og analyse, er at elevene har god sjangerkunnskap når de arbeider kritisk med tekster (Veum & Skovholt, 2020, s. 47). Et aspekt ved dette som vi også vil peke på, er at elever kan ha behov for å vite at de faktisk kan «gå i rette» med teksten, det vil si at det forventes at de utfordrer tekster på kritiske måter. Sjangerkunnskapen kan ha særlig betydning for å kunne identifisere brudd med sjangerforventninger, som er en sentral kompetanse i kritisk lesing. Denne kompetansen oppnås ikke nødvendigvis av seg selv ved å lese sammensatte tekster i lærebøker og andre kilder. Selv om elever gjerne er i stand til å lese komplekse sakprosaetekster på selvstendige måter, vil de likevel møte tekster som kan kreve mer eksplisitt kunnskap om kritiske lesemaåter.

Kritisk lesing av skjønnlitterære tekster

Å lese litteratur handler om å bli kjent med fagspesifikke måter å lese og tenke på i møte med skjønnlitterære tekster. I det følgende ser vi nærmere på hva kritisk lesing kan innebære på det fagspesifikke området «å lese litteratur». Når det under kjerneelementet «Kritisk tilnærming til tekst» heter at elevene skal kunne «reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har» (Kunnskapsdepartementet, 2019), gjelder dette i like stor grad tolkning og vurdering av skjønnlitterære tekster som retorisk analyse av sakprosaetekster. Ifølge Bakken finnes det en lang tradisjon

i norskfaget for at tekster som ble underlagt en kritisk lesing, skulle være «ikke-skjønnlitterære» (Bakken, 2020, s. 257), og at kritisk lesing i hovedsak har vært knyttet til analyse av argumenterende og appellerende sakprosa-tekster (s. 266). Å lese litteratur har imidlertid alltid vært å lese kritisk, tenke selv, ta ulike perspektiver og begrunne lesningene sine. En kritisk tilnærming til skjønnlitterære tekster har i større eller mindre grad vært en del av den estetiske tilnærmingen, i alle fall på de høyeste klassetrinnene i grunnskolen. Når Kunnskapsløftets overordnede del fremhever en kritisk og vitenskapelig tenkning og evne til «å bruke fornuften på en undersøkende og systematisk måte» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6), er det altså grunn til å løfte frem den kritiske litteraturlesingen på lik linje med kritisk lesing av tekster i andre sjangre. Kritisk lesing av skjønnlitterære tekster krever grunnleggende litteraturfaglige kompetanser og inngår altså i den fagspesifikke lesingen i skolens språk- og kulturfag.

Ifølge LK20 skal elevene innvies i kritisk lesing av litterære tekster allerede i løpet av barneskoleårene (se for eksempel Andersson-Bakken et al., 2022), men som for andre aspekter ved leseferdighet videreutvikles den kritiske tilnærmingen på ungdomstrinnet. Dette skjer i takt med at sekundærdiskursen utvikles i møte med nye og mer utfordrende tekster. Å lese skjønnlitterære tekster kritisk krever en aktiv lesere som har kapasitet til å lese teksten ikke bare på et bokstavelig plan, men som også kan være i stand til å oppdage flere betydningslag i teksten, nettopp ved å stille seg åpen for dens flertydighet. Kritisk lesing av skjønnlitteratur inviterer dessuten til å lese både med og mot teksten (Janks, 2010). Å lese *mot* teksten vil som nevnt si å legge merke til underliggende holdninger og verdier og handler dermed om å undersøke sider ved teksten som ikke er åpenbare i en rask eller overflatisk lesing. Verktøy for en slik tilnærming til skjønnlitterære tekster finnes i kritisk teori, som av Samoïlow og Myren-Svelstad beskrives som «en samlebetegnelse for teoretiske retninger som kritisk analyserer verdier, ideologier og maktrelasjoner i tekster og andre kulturuttrykk» (Samoïlow & Myren-Svelstad, 2020, s. 12). Eksempler kan være postkolonial litteraturteori, kjønnteori, marxistisk litteraturteori eller økokritikk. Kritiske teorier kan også brukes i lesninger *med* teksten. En slik lesemetode baserer seg på en mer grunnleggende tekstforståelse. Å lese med teksten kan for eksempel være å sammenligne en romans personer og konflikter med erfaringer fra eget liv, mens en lesning mot teksten også kan innebære en vurdering av hvilke verdier eller ideologier som fremmes

gjennom handlingen og i fremstillingen av de fiktive personene. Elevene kan slik få erfare at tekster aldri er nøytrale, men alltid vil fremme bestemte tanker og ideer (Borsheim-Black et al., 2014; Janks, 2019). Begge disse lesemåtene er med på å utvikle elevenes evne til å lese kritisk, men å lese *mot* teksten krever altså mer av leseren. Det er imidlertid nødvendig først å kunne lese *med* teksten for å kunne utvikle en dypere kritisk forståelse av den (Janks, 2019, s. 561).

Judith A. Langer (2011) argumenterer for tilnæringsmåter til skjønnlitteratur som kan åpne for flere ulike tolkninger av en tekst. På lignende måte som hos Freire posisjoneres den aktive leseren i sentrum. Eleven som leser, myndiggjøres, og læreren har tiltro til at elevene er kompetente, tenkende individer med forestillingsevne, innlevelsesevne og evne til å skifte perspektiv. Langer diskuterer hvordan en leser er i stand til å se og utforske horisonter av muligheter, «horizons of possibilities», og med det stille seg åpen for ulike tolkninger. Langer kaller denne prosessen *envisionment building* og forklarer den som «the world of understanding a particular person has at a given point in time» (Langer, 2011, s. 10). Byggingen av forestillingsverdener betegner leserens indre arbeid med å skape mening og sammenheng. Ideer kan utvikles, og forståelsen kan endres og vokse mens leseren beveger seg mellom ulike leserposisjoner eller *stances*¹ (Langer, 2011, s. 16–21). De ulike leserposisjonene kan på hver sine måter invitere til en kritisk tilnærming til teksten og kjennetegnes av distanse og utenfraperspektiv. Leserposisjoner *utenfor* teksten åpner i særlig grad for at leseren kan distansere seg fra teksten og ta stilling til den. Siden prosessen er dynamisk og basert på personlige og kulturelle erfaringer og oppfatninger, vil den variere fra leser til leser og kunne endre seg fra situasjon til situasjon. Særlig interessant for koblingen til kritisk lesing er at en litterær forestillingsverden enten er i stadig endring eller hele tiden er *åpen for endring* (Langer, 2011, s. 10). Å utforske horisonter av muligheter skiller seg derfor fra det å søke og innhente informasjon fra en tekst, altså det å finne og holde fast ved et referansepunkt (Langer, 2011, s. 32). Når eleven bygger forestillingsverdener under lesing av en litterær tekst, innebærer det å skape og utvikle mening uten å låse tolkningen. Leserens lukker ikke for

1) 1) å være utenfor teksten og bevege seg inn i en forestillingsverden, 2) å være i teksten og bevege seg gjennom, 3) å bevege seg ut av teksten og tenke over det en vet, 4) å bevege seg ut av teksten og objektivere leseopplevelsen, og 5) å bevege seg ut av forestillingsverdenen og skape noe nytt

andre(s) måter å forstå teksten på, og ny forståelse kan utvikles når elevene snakker sammen om teksten.

Kritisk lesing og Langers teori om bygging av forestillingsverdener har begge som mål å skape mening både i tekster og i verden (både i «the word» og i «the world», jf. Freire & Macedo, 1987). En kritisk tilnærming til litterære tekster kan for eksempel innebære å utfordre det verdisynet som teksten representerer, eller stille spørsmål ved det perspektivet som er valgt. I litteraturarbeidet øver elevene seg på en dypere forståelse av verden, og den kritiske bevisstheten som trenes i litteraturlesing og litterære samtaler, kan overføres til alle mulige andre sammenhenger og til tekster i alle sjangre. Langer er opptatt av lesing som kritisk danning, og hun mener at skjønnlitteraturen «helps us become more human» (Langer, 2011, s. 158). Utsagnet peker mot de mulighetene litteraturen gir oss til å kunne forestille oss verden sett fra andre perspektiver enn vårt eget, å kunne leve oss inn i andre tider, andre kulturer og andre måter å tenke og erfare på. Slike erfaringer kan bidra til at vi endrer oppfatningen av oss selv og vår tid, men det skjer ikke nødvendigvis uten spenning og motstand (jf. Gadamer, 2010).

Avsluttende betraktninger

Kapitlet har belyst ulike sider ved kritisk lesing i norskfaget. Kritisk lesing er ikke nødvendigvis en eksplisitt del av lærerens undervisning (Magnusson, 2021), og for mange elever er det uklart hva kritisk lesing innebærer (Veum, Kvåle, Løvland & Skovholt, 2022). Utvikling av kritisk lesing må bygges gradvis og systematisk gjennom skoleløpet. På ungdomstrinnet møter elever i mange sammenhenger tekster som forutsetter et velutviklet akademisk språk for å kunne beherske sekundærdiskursene (Gee, 2012). Dette språket må læres for at elevene skal kunne lese tekster kritisk. Vektleggingen av kritiske leseferdigheter i både overordnet del og fagplanen i norsk er uttrykk for et langsiktig perspektiv på arbeidet med kritisk lesing i faget.

Men hva kan det å tilegne seg kritiske leseferdigheter bety for de unge leserne? Janks (2013) knytter, i likhet med Freire (1970), kritisk literacy til makt, ressurstilgang, identitet og ulikhet. En konsekvens av å mangle kritisk literacy-kompetanse kan være at unge ikke har tilstrekkelige verktøy til å lære og for å delta i offentligheten på måter som gir livskvalitet og mening. Mot

denne bakgrunnen blir det et viktig oppdrag for skolen å bidra til at elever gjennom fagspesifikk lesing utvikler forutsetninger for å kunne delta aktivt i å medskape og kunne endre den verden de er en del av. Å utvikle elevers kritiske leseferdigheter kan bidra til å styrke elevenes sosiale kompetanse på måter som kommer samfunnsutviklingen til gode. Kritisk lesekompetanse kan gi eleven mulighet til å gå «fra å være en kritisk tenker til å bli en kritisk tenkende og til sist en kritisk aktør» (Weyergang, Frønes & Siljan, 2023, s. 114).

Et økende tekstmangfold i samfunnet krever at leseren i større grad enn før kan håndtere motstridende informasjon. Informasjon må innhentes fra ulike typer tekster og vurderes kritisk, og leseren må være bevisst på at kunnskap er i stadig endring. Fremtidens tekstlandskap, som vi allerede ser konturene av, er et sammensatt og uoversiktlig landskap. Det inneholder en blanding av gamle og moderne klassikere, samt en rekke nye sjangre og teksthybrider. Det *skal* også være et stort mangfold av tekster i norskfaget. Repertoaret utvides blant annet av tekster som er skapt av kunstig intelligens (KI), der det ofte er uklart hvem som er avsender, og hvilke verdier og ideologier som ligger til grunn. Dette utvidede teksttilfanget vil føre til et stadig økende behov for videreutvikling av elevenes kritiske literacy. De må lære å navigere i dette komplekse landskapet og kunne analysere, tolke og vurdere skjønnlitterære tekster og sakprosaetekster fra mange kilder, inkludert KI-genererte tekster.

Referanser

- Andersson-Bakken, E., Heggernes, S. L., Svanes, I. & Tørnby, H. (2022). «Men da blir det urettferdig for dem som ikke får!»: Bildebøker som utgangspunkt for kritisk tenkning på barnetrinnet. *Acta Didactica Norden*, 16(2), 23 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.8995>
- Bakken, J. (2020). Lesing i norskfaget etter fagfornyelsen: Hva kan vi lære av PISA, og hva kan vi ikke lære? I F. Jensen & T. S. Frønes (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse* (s. 251–272). Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- 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>
- Freire, P. & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. Bergin & Garvey Publishers.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Gadamer, H. G. (2010). *Sannhet og metode*. (L. Holm-Hansen, Overs.). PAX.
- Gee, J. P. (2012). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (4.utg). Routledge.
- Hakemulder, F. & Mangen, A. (2024). Literary Reading on Paper and Screens: Associations Between Reading Habits and Preferences and Experiencing Meaningfulness. *Reading Research Quarterly*, 59(1) s. 57–78, doi:10.1002/rrq.527
- Houseal, A., Gillis, V., Helmsing, M. & Hutchison, L. (2016). Disciplinary Literacy Through the Lens of the Next Generation Science Standards. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 59(4), 377–384. International Literacy Association. <https://doi.org/10.1002/jaal.497>
- Janks, H. (2010). *Literacy and Power*. Taylor & Francis Group.
- Janks, H. (2013). Critical literacy in teaching and research. *Education Inquiry*, 4(2), 225–242. <https://doi.org/10.3402/edui.v4i2.22071>
- Janks, H. (2019). Critical Literacy and the Importance of Reading With and Against a Text. *Journal of adolescent & adult literacy*, 62(5), 561–564.
- Jensen, F., Pettersen, A., Frønes, T. S., Eriksen, A., Løvgren, M. & Narvhus, E. K. (2023). *PISA 2022. Norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing*. pisa_2022_uu.pdf (udir.no) Cappelen Damm Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Langer, J. A. (2011). *Envisioning literature: Literary understanding and literature instruction* (2. utg.). Teachers College, Columbia University.
- Luke, A. (2014). Defining critical literacy. I J. Z. Pandya & J. Àvila, (Red.), *Moving critical literacies forward* (s. 19–31). Routledge.

- Magnusson, C. (2021). Examining the Patterns of Teacher Questions. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(2), 321–335. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1869078>
- NOU 2015:8 (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Roe, A. (2020). Elevenes lesevaner og holdninger til lesing. I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (s. 166–195). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020-07>
- Samoilow, T. K. & Myren-Svelstad, P. E. (2020). *Kritisk teori i litteraturundervisningen*. Fagbokforlaget.
- Shanahan, T. & Shanahan, C. (2012). What is Disciplinary Literacy and Why Does it Matter? *Top Lang Disorders*, 32(1), 7–18. <https://doi.org/10.1097/TLD.0b013e318244557a>
- Skaftun, A. & Sønneland, M. (2022). Kritisk literacy i litteraturundervisningen. *Acta Didactica Norden*, 16(2), 21 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.8874>
- Skjeltved, D. (2019). *Skolens tekster – et utgangspunkt for læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Smidt, J. (2018). *Norskfaget mellom fortid og framtid: Scene og offentlighet*. Fagbokforlaget.
- UNESCO (2004). The plurality of literacy and its implications for policies and programs: Position paper. *United National Educational, Scientific and Cultural Organization*, 13. *The Plurality of literacy and its implications for policies and programmes: position paper – UNESCO Digital Library*
- UNESCO (2018). *A Global Framework of Reference on Digital Literacy Skills for Indicator 4.4.2* ip51-global-framework-reference-digital-literacy-skills-2018-en.pdf (unesco.org)
- Veum, A. & Skovholt, K. (2020). *Kritisk literacy i klasserommet*. Universitetsforlaget.
- 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), 21 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.8992>
- 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. Alford, N. A. Golden & R. S. de Roock (Red.), *The handbook of critical literacies* (s. 273–280). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003023425-31>
- Wagner, Å. K. H., Strand, O., Støle, H., Knudsen, K., Hovig, J., Huru, C. & Hadland, T. (2023). *PIRLS 2021 – Kortrapport: Norske tiåringsers leseforståelse*. Lesesenteret. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/2023/pirls-2021/>
- Weyergang, C. & Frønes, T. S. (2020). Å lese kritisk: Elevers vurderinger av teksters troverdighet og pålitelighet. I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (s. 166–195). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020-07>
- 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>