

Kapittel 7

Å lese kritisk: Elevers vurderinger av teksters troverdighet og pålitelighet

CECILIE WEYERGANG OG TOVE STJERN FRØNES

SAMMENDRAG I dette kapitlet avklarer vi begrepet kritisk leseforståelse og undersøker hvordan elevenes evne til å lese kritisk måles i PISA 2018 og nasjonale leseprøver. Vi finner at flertallet av elevene verken foretar reelle vurderinger av teksters troverdighet eller begrunner standpunktene sine. Under halvparten av norske elever rapporterer at de har lært å foreta slike vurderinger på skolen. Det er grunn til å spørre om norske elevers kritiske lesekompetanse i for stor grad overlates til hva de lærer hjemme.

NØKKELORD kritisk lesing | critical literacy | nasjonale prøver i lesing | LK20 | PISA 2018

ABSTRACT In this chapter, we clarify the critical reading term and investigate how students' critical reading skills are assessed in PISA 2018 and in the national reading tests. Most of the students neither perform true evaluations of the trustworthiness of texts, nor state the reasons for their viewpoint. Less than half of the Norwegian students reported they have learned how to perform evaluations at school. We ask if critical reading competency amongst Norwegian students is being left to home literacy too much.

KEYWORDS critical reading | critical literacy | national reading tests | LK20 curriculum | PISA 2018

INNLEDNING

Kritisk lesing framheves i rammeverket for PISA 2018 og gjenspeiler at denne delen av lesekompetansen er helt nødvendig for å kunne fungere og delta i samfunnets tekstpraksiser (Weyergang & Magnusson, 2020, kapittel 3 i denne antologien). Sammenlignet med tidligere undersøkelser kommer denne forsterkede vektleggingen fram både i definisjonen av lesekompetanse, nye teksttyper i prøven og en utdyping av de ulike leseprosessene. I dag er det nærliggende å knytte kritisk lesing til kompetanse i å vurdere troverdighet og pålitelighet i ulike tekster. I en verden der alle kan gjøre tekster offentlige og der falske nyheter florerer, er det en forutsetning å ha verktøy for å kunne bedømme hvorvidt noe er riktig og gyldig, dette perspektivet er også framhevet i PISA-undersøkelsen. Resultater fra både leseprøven og fra spørreskjemaet i PISA 2018 viser at elever mangler strategier for å vurdere påliteligheten i ulike tekster. Dette er en kompetanse som er svært nødvendig når elever i dag må forholde seg til store mengder med informasjon, og spesielt i tilknytning til nettleasing. Vi presenterer noen av resultatene og gjør didaktiske refleksjoner over hvordan lærere kan nærme seg denne type leseutfordringer. Først redegjør vi for ulike teoretiske perspektiver som kan belyse begrepet kritisk lesing. Enkelte teoretiske retninger kan gi en forståelse av at kritisk lesing først og fremst handler om å avsløre feil, usannheter eller en forfatters skjulte agenda. Vi vil vise til teori som kan utvide denne forståelsen. Kritisk lesing knyttes også ofte til erfarne og sterke lesere, og flere teoretiske perspektiver beskriver kunnskap om verden som en forutsetning for å kunne gjøre kritiske refleksjoner. Vi vil presentere kritisk lesing som en analytisk metode der leseren har en bevissthet om hvilke spørsmål som er relevante å stille til ulike tekster.

KRITISK LESING OG FORNYELSEN AV KUNNSKAPSLØFTET 2020

I kapittel 3 i denne antologien viser Weyergang og Magnusson (2020) til at leseopplæring og lesekompetanse har fått en styrket posisjon i de seneste norske læreplanene. Det å kunne lese er en forutsetning for å lære i alle fag. I Kunnskapsløftet fra 2006 ble lesing definert som en grunnleggende ferdighet i alle fag. Evnen til å kunne reflektere over teksters form og innhold og gjøre kritiske vurderinger av ulike tekster ble framhevet både i beskrivelsene av lesing som grunnleggende ferdighet og i kompetansemål i ulike fag. I LK20 er kritisk tenkning og lesing løftet fram i læreplanverkets overordnede del og definert som en del av opplæringens verdigrunnlag. Her heter det blant annet at

Skolen skal bidra til at elevene blir nysgjerrige og stiller spørsmål, og utvikler vitenskapelig og kritisk tenkning [...]. Kritisk og vitenskapelig tenkning innebærer å bruke fornuften på en undersøkende og systematisk måte i møte med [...] fenomener, yringer og kunnskapsformer (...) Elevene skal kunne vurdere ulike kilder til kunnskap og tenke kritisk om hvordan kunnskap utvikles. (Kunnskapsdepartementet, 2017)

Mye av kunnskapen elevene vil måtte forstå og orientere seg i, både i og utenfor skolen, formidles gjennom tekster. Og en sentral del av det å kunne tenke kritisk knytter seg til å lese kritisk. I de enkelte læreplanene for fag kommer kritisk lesing til uttrykk i kompetansemålene. Det å kunne vurdere og reflektere over teksters form og innhold på en kritisk måte kan umiddelbart oppfattes som en svært kompleks kognitiv ferdighet som først og fremst er knyttet til sterke og eldre elever. Men ifølge LK20 skal elever i løpet av barneskolen kunne nærme seg tekst på en kritisk og reflektert måte. I læreplanen for samfunnsfag (Utdanningsdirektoratet, 2019a) heter det for eksempel at elevene skal kunne

- samtale om hvordan ulike kilder, inkludert kart, kan gi informasjon om samfunnsfaglige spørsmål (etter 2. trinn)
- utforske og presentere samfunnsfaglige spørsmål, søke etter informasjon i ulike kilder og vurdere hvor nyttig informasjonen er til å belyse spørsmålene (etter 4. trinn)
- presentere en aktuell nyhetssak og reflektere over forskjeller mellom fakta, meninger og kommersiell budskap i mediebildet (etter 7. trinn)

I læreplanen for norsk (Utdanningsdirektoratet, 2019b) heter det at elevene skal kunne

- samtale om forskjellen mellom meninger og fakta i tekster (etter 4. trinn)
- orientere seg i faglige kilder på bibliotek og digitalt, vurdere hvor pålitelige kildene er, og vise til kilder i egne tekster (etter 7. trinn)

Innenfor naturfag beskrives lesing som grunnleggende ferdighet slik: «Lesing i naturfag innebærer å utforske, identifisere, tolke og bruke informasjon fra ulike teksttyper og vurdere kritisk hvordan naturvitenskapelig informasjon framstilles og brukes i argumenter.» I læreplanen for KRLE heter det at lesing i KLRE innebærer å sammenligne og systematisere informasjon og vurdere kilder kritisk.

HVA ER KRITISK LESING?

Resultatene fra PISA-undersøkelsen som presenteres i dette kapitlet, vil først og fremst knytte seg til oppgaver som måler elevenes evne til å vurdere pålitelighet og troverdighet. Det er krevende å holde begrepene troverdighet og pålitelighet fra hverandre, men List og Alexander (2018) bidrar med en klargjøring av dem. Pålitelighet knytter seg til vurderinger av teksters innhold ved at leseren evaluerer måten informasjonen er presentert på, og om den framstår som gyldig og plausibel. Vurderinger av troverdighet baserer seg i større grad på at leseren evaluerer kildeinformasjon og stiller spørsmål om hvem som har skrevet teksten, og hvor den er publisert. Vurderinger av pålitelighet og troverdighet henger likevel sammen og er svært ofte overlappende (List & Alexander, 2018). Skal man trene elevene i en slik kompetanse, holder det ikke å stille dem spørsmålet «Kan vi egentlig stole på denne informasjonen?». Elever må vite *hvorfor* de kan eller ikke kan stole på tekstene de leser, og de må få kjennskap til hvilke strategier og spørsmål de kan stille som vil hjelpe dem til å gjøre gode vurderinger. Dette forutsetter en kritisk tilnærming til tekster. «Kritisk» kommer fra det greske *krinein*, som betyr «å skjelne». Ifølge *Det Norske Akademisk ordbok* vil det å være kritisk si at man forholder seg skeptisk, granskende eller prøvende til noe. Ryen, Jøsok, Jegstad og Sandvik (2019) definerer kritisk tenkning som evnen til å kunne bruke rasjonaliteten på en selvstendig og undersøkende måte for å kunne forstå og identifisere hvilke premisser som ligger bak ulike påstander. Denne definisjonen kan også benyttes for å definere kritisk lesing. Skovholt og Veum definerer kritisk lesing i vid forstand som det å bli bevisst på og stille spørsmål ved hvordan mening blir skapt gjennom semiotiske ressurser som verbalspråk, bilder, tabeller, figurer og typografi. De framhever også at kritisk lesing ikke utelukkende handler om kildekritikk. En slik definisjon gjør elevene til mottakere, uten å framheve at de også er aktører. Den kritiske eleven må være aktiv og i stand til å stille spørsmål og utfordre eksisterende tekster (Skovholt & Veum, 2014, 2020).

Det er nærliggende å ta utgangspunkt i studier innenfor *critical literacy-tradisjonen* for å nærme seg hva kritisk lesing kan innebære. Utgangspunktet for denne teoretiske retningen er at alle tekster kun er representasjoner av virkeligheten og alltid et resultat av tekstskaperens valg. Tekster kan på den måten aldri helt og fullt ut vise virkeligheten slik den er. For å forstå tekster må leseren både innta forfatterens perspektiv og akseptere de premissene han eller hun legger til grunn for sin presentasjon av virkeligheten. Samtidig må leseren kunne gi teksten motstand og innse at den kun er en selektiv versjon av verden. For å kunne gjøre dette må leseren evne å stå utenfor teksten, dekonstruere meningsinnholdet og spørre seg om det som presenteres i teksten, kunne ha blitt formidlet på en annen måte (Janks, 2010, 2019).

Critical literacy er et bredt felt, og det finnes ulike retninger innenfor forskningstradisjonen. Lewison, Flint og van Sluys (2002) har gjennomgått ulike definisjoner av critical literacy som har vært brukt i forskningslitteraturen, og samlet disse definisjonene i fire dimensjoner som kan beskrive hva begrepet innebærer. Dimensjonene må ikke sees som adskilt, men belyser begrepet fra ulike vinkler. Critical literacy handler om å utfordre det vi ofte tar for gitt, for eksempel ved å registrere hvordan tekster og språk spiller på stereotypier og er med på å videreføre tankemønstrene våre. Begrepet knytter seg også til å kunne se en sak eller et fenomen fra ulike vinkler og innta ulike ståsteder. Dette innebærer å registrere de ulike stemmene som får komme til uttrykk i en tekst, vurdere hvorfor akkurat disse stemmene er tatt med, identifisere hvem som ikke får komme til uttrykk, og reflektere over hvordan teksten kunne ha sett annerledes ut dersom andre personer fikk uttale seg. Videre innebærer critical literacy at vi bevisstgjøres på forholdet mellom språk og makt, og at vi kan avsløre hvordan språk blir brukt for å opprettholde makt. Den siste dimensjonen handler om at individer selv tar ansvar for å endre etablerte strukturer og maktrelasjoner, og at de selv bruker skriving og tekstproduksjon til å utfordre det vi tar for gitt (Lewison, Flint & van Sleuys, 2002; Lewison, Leland & Harste, 2015).

Et viktig utgangspunkt for å lese kritisk er antakelsen om at språket ikke er nøytralt. Den franske filosofen og idéhistorikeren Michel Foucault var opptatt av forholdet mellom kunnskap og makt og framhevet at språket fungerer konstruktivt, det vil si at verden konstrueres av språket, av diskursen (Skovholt & Veum, 2014, s. 34). *Den kritiske diskursanalysen* (critical discourse analysis, CDA) har vært et sentralt utgangspunkt for arbeid med critical literacy, og Norman Fairclough (1989) er en viktig bidragsyter til denne retningen der det framheves at alle tekster er preget av samfunnskonteksten som de produseres i, samtidig som tekster bidrar til å endre samfunnet (Skovholt & Veum, 2020, s. 18). Kritisk diskursanalyse har til hensikt å vise hvordan mennesker gjennom språkbruk både bevisst og ubevisst viderefører tankemønstre som kan være krenkende for enkelte grupper i samfunnet. Dette bygger på en forståelse av at makt blir utført og overført gjennom språkbruk og tekster. Kritisk diskursanalyse innebærer refleksjon over hvorfor forfatteren har gjort de valgene han har, hva som er det ideologiske grunnlaget for valgene, og hvilke konsekvenser det kan få. I kritisk diskursanalyse er hensikten å synliggjøre at framstillinger som tilsynelatende virker nøytrale, alltid har ideologiske implikasjoner (Skovholt & Veum, 2014; Skovholt & Veum, 2020; Grue, 2011). Tekster som tradisjonelt har blitt analysert innenfor kritisk diskursanalyse, er typisk tekster som har et stort publikum og når ut til mange aktører, slik som medietekster og politiske tekster.

Kritisk lesing – å registrere at tekster bryter med de forventningene vi møter dem med

Slik kritisk lesing kan forstås ut fra definisjonene innenfor critical literacy-tradisjonen og kritisk diskursanalyse, er det lett å sitte igjen med den oppfatningen at det spesielt er noen typer tekster som bør leses med et kritisk blikk. Er det slik at kritisk lesing først og fremst handler om å avsløre en forfatters agenda ved å analysere språkbruk? Er det viktigste med kritisk lesing å kunne registrere at tekstskaperen kommer med feilaktige påstander, eller bli bevisstgjort om at tekst og språkbruk uttrykker ulike maktrelasjoner? Er det kun Donald Trump sine twittermeldinger og Sylvi Listhaug sine facebookinnlegg som skal leses kritisk? Finnes det teori som kan være med på å utvide feltet kritisk lesing? Forskere innenfor feltet problemløsning i kognitiv psykologi arbeider også med komplekse problemer som trenger flere innfallsvinkler. Slike teoretiske retninger kan brukes for å forstå begrepet kritisk lesing (Roe, Ryen & Weyergang, 2018). Graesser, Millis og Zwaan (1997) viser til noen pragmatiske prinsipper som må ligge til grunn for å sikre at kommunikasjon som foregår gjennom skriftspråk, fungerer godt og treffer mottakeren på en intendert måte. Forfattere som har en klar tanke om hva de ønsker å formidle, tar flere bevisste grep når de skriver, slik at tekstene skal treffe leserne på en ønsket måte, og at leseren skal forstå. På samme måte forventer leseren av en tekst at forfatteren har lagt til rette for forståelse. Vi har også en forventning om at teksten skal kunne leses på samme måte som vi vanligvis leser lignende tekster. Dersom formålet vårt med å lese er få helt grunnleggende informasjon om et fenomen, vil erfarne lesere i mange tilfeller gå til en fagtekst de anser som kvalitetssikret. For at kommunikasjonen skal fungere, og de skal nå målet med lesingen, er det et sentralt premiss at leserne stoler på at opplysningene i teksten er sanne. Det som formidles, bør ikke være motsetningsfullt, og tekstens form og struktur bør ikke bryte med lesernes forventninger. Språket bør være godt, og forfatteren bør bruke eksempler som fungerer. Dersom målet med å lese er å få informasjon og en oversikt over årsakene til den franske revolusjon, vil vi for eksempel ha en forventning om at ulike hendelser blir presentert i kronologisk rekkefølge.

Men dette er ikke nødvendigvis realiteten. Det er ikke alle tekster som følger slike pragmatiske prinsipper, og det er absolutt ikke slik at alle tekster nødvendigvis formidler en sannhet. Mange tekster kan inneholde motsetningsfull informasjon, og strukturen kan være annerledes enn den vi finner i fagtekster vi vanligvis leser. Erfarne lesere vil kunne registrere og stille spørsmål ved slike uregelmessigheter i tekster, andre ser det ikke som en mulighet at teksten bryter med de forventningene vi møter dem med. Dette kan resultere både i at de misforstår innholdet i teksten, og at de ikke klarer å vurdere hvorvidt tekstens inn-

hold er troverdig (Graesser et al., 1997, s. 172–173; Roe, Ryen & Weyergang, 2018, s. 121–122, 140).

Det er her viktig å legge til at selv om en tekst bryter med forventningene våre, vil det ikke nødvendigvis si at den er dårlig skrevet. Flere studier antyder for eksempel at mange elever møter sammensatte tekster med forventninger som ikke innfris, men at de ikke nødvendigvis registrerer det. Anne Løvland (2006) observerte at elever konsentrerte seg om den løpende verbalteksten i sammensatte tekster og i mindre grad fokuserte på informasjonen som var lokalisert i bilder og tekstboks, selv om disse tekstelementene også inneholdt vesentlig informasjon. Et annet eksempel fra nasjonale prøver i lesing viste at elever på 8. trinn hadde problemer med å identifisere en tekst som reklame. Dette kan ha vært fordi de i stor grad fokuserte på den løpende verbalteksten og i liten grad reflekterte over tekstens komposisjon der både bildet av et produkt var svært framtrødende og en logo var plassert nederst i teksten. Elevene kan ha hatt en forventning om at den viktigste informasjonen lå i verbalteksten, og dette kan ha vært grunnen til at de ikke klarte å identifisere tekstens hovedhensikt (Roe, Ryen & Weyergang, 2018). Senere i dette kapitlet viser vi hvordan ulike typer spørsmål kan bidra til at elevene har en kritisk tilnærming til tekstene de leser. Slike spørsmål kan stilles til alle typer tekster enten de formidler sannhet eller usannheter, uavhengig om de godt eller dårlig skrevet. Eksempler på slike spørsmål vises også i kapittel 6 i denne antologien, der Ryen og Frønes (2020) analyserer oppgaver fra PISA og nasjonale prøver i lesing, som ber elevene om å identifisere hva slags bevis forfatteren bruker for å belegge sine påstander.

Er kritisk lesing kun forbeholdt erfarne lesere?

Kritisk literacy brukes også innenfor språkvitenskap. Mary Macken-Horarik sier at for å oppøve kritisk literacy må leseren evne å problematisere forholdet mellom meningsskaping og sosiale prosesser (1998). Ifølge Macken-Horarik handler kritisk literacy om å gjenkjenne og motstå ulike leseposisjoner som blir realisert gjennom forskjellige tekster. En tekstskaper vil alltid legge opp til at teksten skal oppfattes på en bestemt måte, men leseren kan velge å gå imot tekstskaperens intenderte leseposisjon. Macken-Horarik beskriver critical literacy som en avansert kompetanse som må oppøves. Hun presenterer tre domener for læring som illustrerer hvordan barn utvikler literacy-ferdigheter. Literacy utvikler seg fra dagligdags literacy der vi kommuniserer og omgås andre mennesker gjennom primært muntlig språk. Typiske tekster innenfor dette domenet er huskelapper, sms-er og bussruter. Når vi begynner på skolen, kommer vi inn i et mer spesialisert domene der språket

i tekstene blir mer avansert og preges av fagbegreper. Læring innenfor dette domenet skiller seg fra dagliglivets domene. Her stilles det krav til at språkbrukere skal kunne klassifisere og systematisere erfaringer, organisere objekter, argumentere og definere og skape logiske forbindelser. Typiske tekster innenfor dette domenet er akademiske og faglig forankrede tekster. Critical literacy er, ifølge Macken-Horarik, en videreføring av dagliglivets domene og det spesialiserte domenet. Innenfor det kritiske domenet kan vi rekonstruere mening, innta nye perspektiver, drøfte og reflektere over det vi har lært innenfor de andre domene. Evnen til å lese kritisk forutsetter på den måten at lesere har god innsikt i og forståelse av teksters innhold, oppbygning og struktur. Dette samsvarer også med andre forståelser innenfor språkvitenskapen. Michael Halliday (1996) framhever at elever må ha språklig innsikt for å kunne utvikle kritisk lesekompetanse.

Å kunne lese og skrive er ikke bare å delta i de diskursene som finnes i samfunnet en lever i. Det er faktisk å yte motstand mot dem. Det er nokså underlig å tro at en kan engasjere seg i diskursiv motstand uten å kjenne til språket som brukes i diskursene. (oversettelse fra Maagerø & Tønnessen, 2006, s. 24)

Leseforsker Patricia Alexander framhever at evnen til å lese kritisk knyttes til erfarne lesere (2005). Hun beskriver lesing som en kompetanse som utvikler seg gjennom hele livet. Hvordan vi forstår det vi leser, endrer seg etter hvert som lesekompetansen vår utvikler seg. Barn som akkurat har lært å lese, vil bruke overflatiske strategier for å forstå, som å lese en tekst flere ganger eller lokalisere og streke under vanskelige begreper. Eldre og erfarne lesere vil utvikle mer avanserte lesestrategier, der de stiller spørsmål til tekstene de leser, og evaluerer relevans og troverdighet (Alexander, 2005, s. 413–423).

Ut fra noen av definisjonene over er det lett å oppfatte kritisk lesing som en svært avansert kompetanse som først og fremst er forbeholdt sterke og erfarne lesere med solide kunnskaper om verden og om ulike teksters sjangre, språk og struktur. De fleste vil være enige om at for å kunne gjøre gode og kritiske vurderinger av et saksforhold, bør man ha en viss kunnskap om det som diskuteres. Dette samsvarer også med Blooms taksonomi fra 1954. Denne modellen ble utviklet for å klassifisere ulike nivåer av tenkning. Taksonomien er formet som en pyramide der kunnskapsbasen danner et fundament for de neste nivåene. Vi tilegner oss kunnskap om verden, deretter vil vi kunne gjengi den med egne ord, videre vil vi kunne bruke kunnskapen i nye sammenhenger før vi kan se kunnskap i sammenheng med andre forhold. Til sist vil vi kunne vurdere hvorvidt kunnskapen er gyldig, og om vi kan stole på den (Bloom, 1956). Kritisk tenkning blir slik sett

som det høyeste nivået av måten vi behandler og forstår kunnskap på. Men er det ikke også slik at vi er nødt til å lese og tenke kritisk for å kunne etablere ny kunnskap? Sam Wineburg og Jack Schneider (2011) ytrer en bekymring om at Blooms taksonomi lever sitt eget liv i historieundervisningen i skolen. I artikkelen «Was Bloom's taxonomy pointed in the wrong direction?» gjengir de sitater fra amerikanske lærere som speiler den oppfatningen at elevene må introduseres for sentrale elementer i faget før de kan begynne å gjøre kritiske vurderinger. Artikkelen er skrevet i en historiefagskontekst, men har også overføringsverdi til andre fag i skolen.

Wineburg (2018; Wineburg & Schneider, 2011) gjennomførte en studie der elever på high school ble presentert for en tekst som stod på trykk i New York Times i 1892. I teksten annonserte den amerikanske presidenten, Benjamin Harrison, en ny nasjonal fridag 21. oktober, i anledning at det var 400 år siden «Discovery day». Harrison hedret Christoffer Columbus som en svært viktig og stor oppdager og en pioner som la grunnlag for opplysning og utvikling i det amerikanske samfunnet. Elevene ble bedt om å lese teksten kritisk og reflektere over måten den var skrevet på. Elevene på high school brukte forkunnskapen sin om Columbus aktivt og problematiserte beskrivelsen av han som en hederlig og stor oppdager. Flere påpekte at han ikke nødvendigvis bare hadde noble hensikter. Enkelte av elevene trakk for eksempel fram at selv om Columbus selv hevdet å være en ekte kristen, hadde de hørt at han også fanget og torturerte urbefolkningen under sine oppdagelser. Vi kan si at disse unge elevene utførte kritiske lesninger på et grunnleggende nivå. De stilte direkte spørsmål til tekstens innhold og spurte seg om det virkelig var grunnlag for å hedre Columbus med en nasjonal fridag. En gruppe historiestudenter fikk samme utfordring som high school-elevene: Les teksten fra 1892 historisk og kritisk, og reflekter over måten den er skrevet på. Disse studentene hadde helt andre tilnæringer til å lese historisk og kritisk enn det elevene hadde. Studentene startet med å stille spørsmål om når teksten var publisert, og i hvilken sammenheng: Hva var egentlig hensikten med denne teksten? Studentene kom fram til at 1892 var midt i en periode der mange immigranter fra Europa kom til USA, og svært mange var katolikker og italienere. Mange italienere brukte Columbus sin oppdagelse av Amerika som et alibi for å knytte seg til sitt «nye land». Harrisons tekst måtte leses i denne konteksten og kunne helt tydelig sees som en politisk handling for å nå ut til en stor velgergruppe. For elevene handlet teksten først og fremst om Columbus, og de så den ikke som et produkt av en helt spesiell historisk kontekst. For studentene handlet en kritisk lesing av teksten om å avsløre noe som ikke ble uttrykt direkte, nettopp ved å stille spørsmål som førte til at de genererte ny kunnskap: Hvorfor ble denne teksten egentlig skrevet? Hva var hensikten med teksten?

Kunnskap er en forutsetning for kritisk tenkning, men på samme måte er kunnskap det høyeste målet med kritisk tenkning. Vi kan ikke etablere ny kunnskap uten å stille kritiske spørsmål. En innvending til Wineburgs studie vil være at forskerne ikke kunne forvente at elevene hadde dyptgående kunnskap om forholdene i USA i 1880-årene, men studien illustrerer likevel at spørsmålene som studentene stilte til tekstene, viste en annen form for kritisk tilnærming som ikke utelukkende handlet om å avsløre at tekstens avsender tok feil om Colombus. Skovholt og Veum (2020) framhever at for å kunne lese kritisk er det avgjørende å kartlegge konteksten teksten er skrevet i. Når elever blir utfordret til å stille spørsmål om konteksten, vil de også kunne etablere verdifull kunnskap om samfunnet. Slike spørsmål kan for eksempel være: Hvilken sosial handling foregår i situasjonen der teksten er publisert? Hvem er teksten rettet mot? Hvilke interesser og mål har forfatteren med teksten? (Skovholt & Veum, 2020, s. 43, 78). Kildekritiske spørsmål som studentene stilte i Wineburgs studie, har tradisjonelt vært knyttet til den historiske fagtradisjonen, men denne type teksttilnærming er i dag svært relevante på tvers av fag og ikke lenger beholdt akademiske kontekster og lesesituasjoner.

Som nevnt innledningsvis i dette kapitlet er kompetanse i å lese kritisk uttrykt eksplisitt i kompetansemål allerede på småskoletrinnet i LK20, og dette krever at vi utvider den «bloomske» beskrivelsen av kritiske vurderinger. Utviklingen av LK20 har da heller ikke vært basert på Blooms taksonomiske tenkning. Ryen et al. (2019) poengterer at måten kritisk tenkning er beskrevet på i LK20, gjør at vi må starte å innøve denne kompetansen allerede fra første klasse, vi kan ikke vente til elevene har tilstrekkelig kunnskap til å ha noe å tenke kritisk om. I PISA-prøven møter elevene ulike typer spørsmål som krever en kritisk tilnærming til tekster, og videre i kapitlet vil vi fokusere på spørsmål og oppgaver som krever at elevene vurderer troverdighet og pålitelighet. Slike spørsmål er helt sentrale for å kunne håndtere og orientere seg i dagens utømmelige informasjonsmengde. De senere årene har også mange studier innenfor leseforskningen vært orientert mot denne måten å lese kritisk på, og vår gjennomgang av feltet nedenfor bærer preg av dette.

Hva vet vi fra før om norske elevers evne til å vurdere troverdighet og pålitelighet?

De fleste norske empiriske studier som relaterer seg til elevers kompetanse i kritisk lesing, utforsker elevenes evne til å vurdere om tekster eller forfattere er troverdige, og hvorvidt vi kan stole på dem. I det videre vil vi fokusere på tidligere studier knyttet til teksters troverdighet og tekst- og oppgaveeksempler som kan

belyse hva som er spesielt vanskelige vurderinger for elever. Å kunne vurdere troverdighet blir ekstra viktig når vi skal vurdere flere tekster som handler om det samme temaet, opp mot hverandre. Som det blir beskrevet i kapittel 3 av denne antologien (Weyergang & Magnusson, 2020), er det ikke lenger slik at elevene blir veiledet av læreren til en sikker og pålitelig kilde når de skal innhente informasjon. Elevene har enkel tilgang til kilder, og de vil finne mange ulike tekster som alle omhandler det samme temaet, og som kan ha motstridende innhold. I slike lesesituasjoner må leseren både evaluere troverdigheten av ulike typer kildemateriale og binde tekstene sammen til en helhetlig forståelse av et bestemt tema (Bråten & Strømsø, 2007). Dette beskriver en leseutfordring som vi alle står overfor daglig.

Et større forskningsmiljø ved Universitetet i Oslo har gjennomført en rekke studier av hvordan lesere arbeider med flere tekster om beslektede temaer, såkalte multiple tekster. Arbeidet har vært ledet av Ivar Bråten, Helge Strømsø og Øistein Anmarkrud. Flere studier har sett på hvordan elevenes kunnskapssyn (eng. epistemic beliefs) har betydning for hvordan elever integrerer informasjon fra multiple tekster med motstridende innhold, og hvilke strategier de bruker når de leser disse (Ferguson, Bråten & Strømsø, 2012; Anmarkrud, Bråten & Strømsø, 2014). Det viser seg at selv kortvarig læringsarbeid med multiple tekster ser ut til å føre til endringer i elevers kunnskapssyn mot mer kompleks forståelse (Ferguson, Bråten, Strømsø & Anmarkrud, 2013).

Wenche Mork Rogne (2014) undersøkte hvordan elever på 7. trinn forstår fem ulike tekster med noe overlappende, noe motstridende og/eller noe unik informasjon. Tekstene beskrev den samme hendelsen, og da elevene skulle oppsummere det de hadde lest, undersøkte hun innholdet i elevenes oppsummeringer. Det viste seg at elevenes oppsummeringer inneholdt flere av de overlappende elementene og færre av de unike og motstridende. Det kan med andre ord se ut til at det er utfordrende for elevene å skape sammenheng i motstridende informasjon som går på tvers av tekster. Det kan også være et tegn på at elevene stoler mer på informasjon som blir gjentatt flere ganger, enn den informasjonen som kun blir gitt ett sted (Rogne & Strømsø, 2013).

Anders Eilertsen og Aslaug Veum (2019) undersøkte hvordan fire høytpresterende elever på VG3 forstod en historisk tekst med antisemittisk innhold fra 1938, og i hvilken grad de gjorde kritiske vurderinger og tolket teksten i lys av både den historiske konteksten og samtidskonteksten. Elevene brukte sin forkunnskap om annen verdenskrig og fascistisk ideologi til å forstå, noe som utvidet deres perspektiv på teksten. De trakk også linjer til sin egen samtid og ga eksempler på hvordan minoriteter i dag utsettes for hatretorikk. Eilertsen og Veum fant i tillegg

at elevene oppfattet dagens lesere som bedre rustet til å innta en kritisk holdning til tekster med kontroversielt innhold, sammenlignet med lesere på slutten av 30-tallet. Elevene begrunnet dette med at mennesker i dag er mer opplyste og generelt har høyere utdanning. Det så ikke ut til at elevene reflekterte over at mennesker i dag har tilgang til mange flere tekster enn de hadde før, og at dette i enda større grad utfordrer oss til å lese kritisk og vurdere teksters troverdighet.

En av de tidligste norske studiene av elevenes evne til å vurdere kritisk kilder på nettet var en tilleggsundersøkelse av nettleasing i PISA 2009, der om lag 1700 norske elever deltok på en leseprøve i et lukket nett (Frønes & Narvhus, 2011; OECD, 2011). De norske elevene presterte gjennomsnittlig i internasjonal sammenheng på nettleseprøven, og prestasjonene var som de norske resultatene i lesing på papir. Frønes og Narvhus (2012) fant i en nærmere analyse av elevsvar at det bare var en liten andel av elevene som hadde svarstrategier som nærmet seg den kildeforståelsen oppgavene ba om, og at mange elever hadde en naiv oppfatning av tekstene. Et hovedfunn var at elevene så ut til ikke å stille de riktige spørsmålene til tekstene, eller spørsmål ved tekstenes autoritet.

En undersøkelse av digital kompetanse i 2013, International Computer and Information Literacy Study (ICILS), fant at norske elevers digitale ferdigheter var gode sammenlignet med andre skolesystemer, men at det var store forskjeller elevene imellom (Thronsen, Hatlevik & Loi, 2015). Hver fjerde norske elev hadde så svake digitale ferdigheter at de ville ha problemer med å kunne delta fullt ut i skole, yrkes- og samfunnsliv for øvrig, og også å nyttiggjøre seg nyere teknologi i læringsarbeidet. Blant de absolutt vanskeligste oppgavene – som bare en liten andel elever mestret – var oppgaver som stilte krav til at elevene kunne evaluere nytteverdi og vurdere troverdigheten basert på innhold og kilder (Hatlevik, Thronsen & Loi, 2015).

Marte Blikstad-Balas og Marte Foldvik (2017) undersøkte strategiene til sju elever i videregående skole da de skulle vurdere tre ulike nettekster om det samme temaet for en skoleoppgave. De tre tekstene var tekster om kjøttforbruk fra vidt forskjellige avsendere: bloggeren Sophie Elise, Framtiden i våre hender og organisasjonen Matprat. De fant at elevene i liten grad vurderte tekstene grundig før de ble bedt eksplisitt om å gjøre det, og når de så vurderte, la de størst vekt på at det var spennende eller relevant. Videre brukte de egen forkunnskap som målestokk for vurderingen, og det var i stor grad antakelser og ikke reelle kritiske bedømmelser som lå til grunn for vurderingene.

De norske studiene vi har gått gjennom i denne delen, kan oppsummeres med noen generelle tendenser. Et trekk er at det ser ut til at elever mener at de er godt rustet for å vurdere ulike kilder. Dette står i motsetning til flere studier som finner

at mange elever mangler strategier for å vurdere troverdighet, og vi har spesielt sett dette i studiene som knytter seg til å lese på nettet. Et annet trekk er at elever ser ut til å stole på informasjon som går igjen flere steder – at gjentakelse er et kvalitetskriterium i seg selv – og at denne informasjonen trygt kan gjengis. Flere studier viser til at leserens kunnskapssyn er avgjørende for å lese og forstå tekster, og særlig tekster om samme emne som gir motstridende informasjon. Et siste felles trekk mellom studier er at mange elever har en naiv forståelse av hvordan kunnskap etableres, og bør oppøve en mer kompleks forståelse.

TEKST- OG OPPGAVEEKSEMPLER – Å VURDERE TROVERDIGHET OG PÅLITELIGHET

En stor andel av de nye tekstene i PISA 2018 er multiple tekster. Noen av oppgavene til disse tekstene krever at elevene må vurdere om de kan stole på informasjonen som blir formidlet, eller ikke. Vi skiller her mellom oppgaver der elevene skal avgjøre om informasjon er pålitelig – altså om vi kan stole på informasjonen som blir gitt – og oppgaver der elevene skal finne tegn til troverdighet hos avsendere.

Elevene møter blant annet to ulike tekster som begge handler om et omdiskutert produkt. Den ene teksten er en salgsside fra Internett, der flere virkemidler tas i bruk for å overbevise leseren om at produktet er trygt, blant annet vises det til en rapport skrevet av en anerkjent organisasjon. Elevene ble spurt om nettsiden var en pålitelig kilde til informasjon. De skulle svare ja eller nei og gi en begrunnelse for svaret. Det er vanlig for slike oppgaver at man kan få poeng både for å svare «Ja» og «Nei» så lenge begrunnelsene er gode.

Denne oppgaven var svært vanskelig for elever i alle de nordiske landene. I Norge var det kun 13 prosent av elevene som fikk poeng, mens det i OECD-området var signifikant flere elever som fikk poeng, gjennomsnittlig 17 prosent. For å få poeng måtte elevene gjenkjenne nettsiden som en salgsside eller påpeke at den viste til troverdige kilder. Her er det interessant å studere hva elever som ikke fikk poeng på oppgaven, svarte, for dette kan fortelle oss noe om hvilke strategier de bruker for å vurdere pålitelighet:

- A. Jeg tror vi kan stole på dette fordi de kommer med fakta, ikke subjektive meninger.
- B. Fordi siden har et navn som høres troverdig ut.
- C. Det er en ordentlig nettside, og det virker som om de har peiling.
- D. For de viser akkurat hvordan man skal bruke produktet.

- E. Det er lett og nyttig info.
- F. Relevant fakta og gode argumenter.
- G. Den tar opp både positive og negative ting.

Alle disse elevene anser nettkilden som en god kilde til informasjon, og det ser ut til at de bruker ulike strategier for å vurdere hvorvidt kilden er til å stole på. En del av svarene er vage og upresise, slik som A, E, F og G. Disse svarene kunne elevene ha avgitt uten å lese tekstene i det hele tatt, og begrunnelsene relaterer seg ikke til spesifikke trekk ved teksten. I eksempel D bruker eleven innholdet på nettsiden til å vurdere påliteligheten, mens i eksempel B og C har elevene tatt utgangspunkt i nettsidens navn og layout. Disse strategiene samsvarer med funn fra studier om elevers vurderinger av nett-tekster. Her viser det seg at når elever skal velge ut tekster til å besvare en skoleoppgave, er det mange som tar utgangspunkt i nettsidens layout og informasjonsmengden i teksten. Mange velger også det første treffet som kommer opp når de foretar et nettsøk (Salmerón et al., 2018).

Denne tekstenheten hadde flere oppgaver som utfordret elevene til å gjøre kritiske vurderinger. Elevene skulle både bestemme tekstenes hensikt, finne overlappende informasjon, vurdere om informasjonen var partisk eller nøytral, og finne ulikheter i hvordan produktet ble presentert. Fordi disse tekstene og oppgavene skal inngå i senere prøvegjennomføringer, er det ikke mulig å vise dem i sin helhet. Men vi vil videre bruke et eksempel fra nasjonale prøver i lesing som på flere måter ligner den nevnte PISA-teksten, og som også utfordrer elevene på ulike måter til å lese kritisk.

Motstridende influensaråd

Teksten *Influensasmitte* var med i den nasjonale prøven i lesing for 8. og 9. trinn i 2019. *Influensasmitte* består av to tekster som handler om hvordan man kan forebygge influensasmitte. Kilden bak nyhetsgrafikken *Beskytt deg mot influensa* er Folkehelseinstituttet. Leserinnlegget *Nei, ikke nys i albuen!* er undertegnet «Bjørge Marit Andersen, doktor i medisin, professor i hygiene og smittevern». Andersen tilbakeviser Folkehelseinstituttets anbefaling om å nyse i albuen. Elevene må se de to tekstene i sammenheng og identifisere hva Folkehelseinstituttet og Andersen vil oppnå, og hva de er enige og uenige om. De må også vurdere om det er grunn til å stole på Bjørge Marit Andersen. Se faksimile av teksten og to av oppgavene under.

Tekstene nedenfor handler om influensasmitte. Tekst 1 er en nyhetsgrafikk som stod på trykk i flere aviser høsten 2017. Tekst 2 er et leserinnlegg fra avisa *Aftenposten* i januar 2018. Bruk tekstene når du svarer på oppgavene. (L058)

Tekst 1:

Beskytt deg mot influensa

Hvert år smittes rundt 10 % av befolkningen. Sesongen varer fra oktober til mai. I fjor var influensasезongen på sitt verste i desember.



Tekst 2:

Onsdag 3. januar 2018

Aftenposten

Kort sagt

Nei, ikke nys i albuen!

Nå er influensasезongen i gang igjen, og på nytt er avisene fylt av informasjon om hvordan vi best skal unngå smitte – og unngå å smitte andre.

Folkehelseinstituttets anbefaling, at influensasyke mennesker (inkludert helsepersonell) skal «hoste og nyse i albuen» på eget tøy/uniform, er å be om stor smittespredning! Virus og bakterier lever lenge i tekstiler og spres til miljøet og smitter andre. Et godt råd er å bruke engangs papirlommetørkle og vaske hendene etterpå! Snørr, bakterier og virus på klærne er både ekkelt, uetisk og uhygienisk!

Bjørg Marit Andersen

Doktor i medisin, professor i hygiene og smittevern

Hva er Bjørg Marit Andersen og Folkehelseinstituttet enige om?

- A at håndvask er et viktig tiltak for å unngå smittespredning
- B at influensasезongen begynner tidligere for hvert år
- C at det er lett å bli smittet av snørr på klærne
- D at det er en overdreven frykt for influensa blant folk

En elev som har lest teksten, sier: «Jeg mener at vi kan stole på Bjørg Marit Andersens råd!»
 Hvordan kan denne eleven begrunne dette?

.....

.....

FIGUR 7.1. Oppgaveeksempel fra nasjonale prøver for 8. trinn, 2019, to oppgaver til teksten *Influensasmitte*.

Begge disse oppgavene i figur 7.1 er relevante for å ta kritisk stilling til tekstene. Oppgaven om hva avsenderne av tekstene er enige om, tar utgangspunkt i den overlappende informasjonen i de to tekstene, og dette ser ut til å være en relativt enkel oppgave. I underkant av 80 prosent av elevene krysset av for rett svaralternativ, som er A «at håndvask er et viktig tiltak for å unngå smittespredning». Dette er i tråd med Rognes studie, som blant annet konkluderer med at elever har lettere for å huske og gjengi informasjon som nevnes flere ganger (Rogne & Strømsø, 2013). De fleste av elevene som svarte feil, krysset av for alternativ C, «at det er lett å bli smittet av snørr på klærne», og dette er informasjon som er unik i én av tekstene.

Den viktigste oppgaven til tekstene om influensasmitte i vår sammenheng er troverdighetsoppgaven: Hvorfor kan vi stole på Andersens råd? Denne oppgaven er typisk for måten troverdighet behandles på også i PISA-undersøkelsens leseprøve. Vi ser likheter mellom svartypene som elevene gir, nemlig at svarene vitner om at elevene mangler strategier for hvordan de skal vurdere en avsenders troverdighet, og dermed om innholdet i teksten er til å stole på. I likhet med lignende undersøkelser av elevsvar (Frønes & Narvhus, 2012) karakteriseres elevenes svar ved at elevene viser til innholdet. De svarer bare ja eller nei uten begrunnelse, eller de avgir så vage svar at det vanskelig kan avgjøres om de har gjort en vurdering. I henhold til vurderingsveiledningen for prøven i 2019 skal svar som viser til at Andersen er doktor i medisin eller professor i hygiene og smittevern, godtas. 30 prosent av de norske 8.-klassingene som hadde nasjonale prøver i 2019, fikk poeng for svar som: *Hun har doktorgrad i medisin*, eller *Hun har utdanning i akkurat dette om smitting og helse*, eller *Den eleven kan begrunne dette med og si at hun er lege og har info om dette*. Blant den høye andelen svar som måtte underkjennes av lærere som retter nasjonale prøver, er svar som ikke viser til Andersens yrkesbakgrunn, eller svar som kun viser til innholdet og argumentene hun bruker i leserinnlegget. En rekke svartyper er velkjente fra andre og lignende oppgaver og kjennetegnes ved at de enten er for vage og generelle, fokuserer på innholdet i innlegget eller er direkte feilaktige:

- ▶ fordi hun bruker mye fakta
- ▶ fordi det høres riktig ut
- ▶ fordi hun kommer med gode argumenter for og imot
- ▶ fordi hun er veldig klar på meningene sine, og hun var veldig overbevisende i forhold til at man for eksempel ikke skal bruke albuekroken
- ▶ Eleven kan begrunne det med å si at hun har rett i at det sprer bakterier ved å nyse og hoste i albuen, og at det derfor er lurt og bruke papirlommetørkle og vaske hendene etterpå.

Influenzasmitte er altså en tekst for norske 8.- og 9.-klassinger, men kan vi jamføre funnene med det 10.-klassinger presterer i PISA-undersøkelsen? Det ser ikke ut til at andelen elever som mestrer dette, går nevneverdig opp i løpet av ungdomsskolen, og det samme gjelder kvaliteten på elevenes svar.

ELEVENES KUNNSKAP OM STRATEGIER FOR Å UNDERSØKE AVSENDERES PÅLITELIGHET

Så langt har vi beskrevet leseoppgaver fra PISA 2018 og nasjonale prøver i lesing der elevene blant mange andre oppdrag får oppgaver som utfordrer dem til å vurdere troverdighet og pålitelighet. Det å kunne reflektere over tekster på denne måten har alltid vært viktig, men har blitt enda mer presserende i dagens informasjonssamfunn. Internett gir oss mange muligheter til å innhente informasjon, men stiller oss også overfor mange nye utfordringer. I kapittel 3 i denne antologien viser Weyergang og Magnusson (2020) til at lesing på nettet krever andre og ofte mer avanserte strategier. Mange elever overvurderer sin digitale dømmekraft og innser ikke egne begrensninger i møtet med ulike stemmer på nettet. Medietilsynets undersøkelse «Barn og medier» viser at de aller fleste i alderen 13 til 18 år mener at de er litt eller veldig gode til å finne informasjon på nett (89 prosent) og til å forstå informasjonen de finner (86 prosent) (Medietilsynet, 2018). De fleste mener også de er litt eller veldig gode til å forstå om noen prøver å lure dem (85 prosent). I tillegg mener 74 prosent at de er litt eller veldig gode til å forstå om informasjon er sann eller falsk.

Flere av oppgavene i PISA-undersøkelsen representerer leseutfordringer som elevene vil møte på nettet (Weyergang & Magnusson, 2020). I tillegg er elevenes generelle kunnskap om strategier knyttet til nettlæsning undersøkt i spørreskjemadelen av PISA-undersøkelsen, der en av tre strategicaser handler om å undersøke avsenders pålitelighet (se beskrivelser og resultater for de øvrige i Magnusson & Frønes 2020, kapittel 4 i denne antologien). Elevene ble bedt om å rangere hvor egnet ulike strategier var til å vurdere en avsenders pålitelighet når de mottok en e-post om at de hadde vunnet en mobiltelefon. For å undersøke hvilke strategier elevene var kjent med for å vurdere en avsenders pålitelighet, fikk de oppgitt en situasjonsbeskrivelse og fem strategier som de skulle angi nytteverdien av. Strategiene var på forhånd vurdert av et panel av leseeksperter (OECD, 2019), og en foretrukket rangering av de fem strategiene var fastlagt. Elevenes svar ble så kodet om etter i hvilken grad de rangerte strategiene etter «ekspertrekkefølgen». I dette kapitlet vil vi både se på norske elevers svar på hver av strategiene og sammenligne svarene med elever i de andre nordiske landene samt OECD-gjennom-

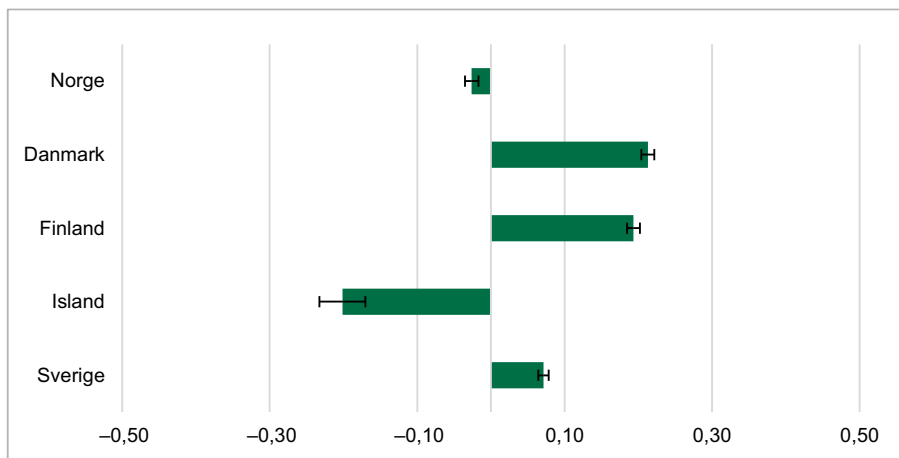
snittet. Vi ser også på kjønnsforskjeller i svarmønstre og elevenes samleskår for lesesituasjonene samlet (konstruktverdier).

Situasjonen og strategiene som elevene fikk oppgitt, var:

Du har fått en e-post fra en kjent mobiloperatør der det står at du har vunnet en mobiltelefon. Avsenderen ber deg klikke på lenken og fylle ut et skjema med personlige opplysninger, så de kan sende deg mobilen. Hvor nyttig synes du det er å bruke følgende strategier når du mottar denne e-posten?

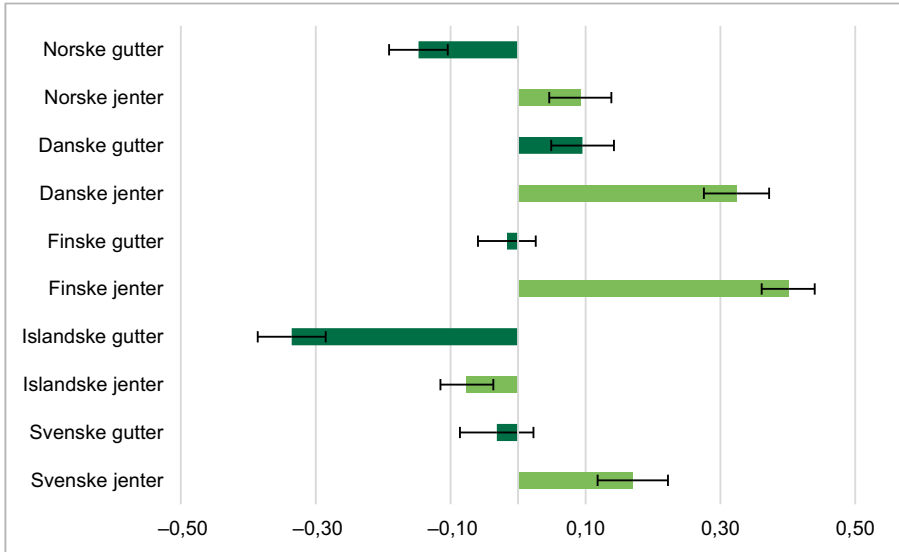
- ▶ sjekke avsenderens e-postadresse*
- ▶ slette e-posten uten å klikke på lenken*
- ▶ sjekke mobiloperatørens nettside for å se om tilbudet om mobilen er nevnt der*
- ▶ svare på e-posten og be om mer informasjon om mobilen
- ▶ klikke på lenken for å fylle ut skjemaet så fort som mulig

Elevene rangerte strategiene på en skala fra 1 til 6, fra «Ikke nyttig i det hele tatt» (1) til «Veldig nyttig» (6). For å vurdere de fem strategiene i tråd med ekspertvurderingen måtte elevene rangere strategiene merket med * (sjekke adressen, slette e-posten og sjekke nettsiden) høyere enn de umerkede (svare på e-posten og klikke på lenken). Det ble deretter laget en samleskår for hver elevs rangering, og i figur 7.2 ser vi hvordan elevene i de nordiske landene mestret denne oppgaven.



FIGUR 7.2. Nordiske elevers kunnskap om egnede lesestrategier for å undersøke avsenders pålitelighet. OECD-gjennomsnittet er satt til 0 og standardavviket til 1.

Figur 7.2 viser at norske elevers kunnskap om egnede strategier er som OECD-gjennomsnittet (0 i figuren), mens islandske elever skårer betydelig lavere. Danske og finske elever har i større grad vurderinger som er lik ekspertlesernes, mens svenske elever er noe over det internasjonale gjennomsnittet. Det er interessant å se nærmere på systematiske forskjeller mellom elever, og figur 7.3 viser nordiske gutter og jenters kunnskap om strategier for å undersøke avsenders pålitelighet.



FIGUR 7.3. Standardisert samleskår for elevers gjennomsnittlige rangering av strategier for å undersøke en e-postavsenders pålitelighet for de nordiske landene. Resultater for jenter og gutter i de nordiske landene. OECD-gjennomsnittet er 0, standardavvik er 1.

Vi ser av figur 7.3 at det er kjønnsforskjeller i jentenes favør i alle de nordiske landene. Finske og danske jenter gjør i langt større grad korrekte vurderinger av strategiene for å avsløre svindel. Både finske og svenske gutter skårer likt som OECD-gjennomsnittet, og norske og svenske jenter skårer litt over. Blant de islandske elevene er det spesielt guttene som ikke rangerer nytten av strategiene i tråd med ekspertleserne, mens de islandske jentene i større grad mestrer oppgaven.

Hvis vi ser nærmere på grupper av elever med ulik hjemmebakgrunn, ser vi at forskjellene mellom elever med høy og lav sosioøkonomisk status er like stor som forskjellen mellom gutter og jenter (se Jensen, Kjærnsli, Björnsson & Pettersen,

2020 for utførlig beskrivelse av hvordan elevers sosioøkonomiske status måles i PISA-undersøkelsen, kapittel 8 i denne antologien). I tabell 7.1 ser vi en sammenligning av de 25 prosent elevene med lavest sosioøkonomisk status og de 25 prosent elevene med høyest sosioøkonomisk status.

TABELL 7.1. Standardisert samleskår for gjennomsnittet av elever i den nederste SØS-kvartilen og den øverste SØS-kvartilen for konstruktet «Å undersøke pålitelighet», sammenlignet med gjennomsnittet for alle norske elever, og for gutter og jenter.

	Gj.sn.	S.E
Alle elever	-0,02	0,01
Gutter	-0,14	0,01
Jenter	0,09	0,01
Nederste SØS-kvartil	-0,28	0,03
Øverste SØS-kvartil	0,16	0,03

Som en validering av dette strategimålet er det nyttig å se etter annen informasjon om de elevene som svarer i tråd med ekspertlesernes rangering. Som tabell 7.2 under viser, er riktig rangering av strategiene assosiert med høy skår på prøven. Samvariasjon over 0,4 regnes som høy.

TABELL 7.2. Samvariasjon mellom leseskår og konstruktet «Å undersøke pålitelighet» for elever i de nordiske landene. Korrelasjonsmål: pearsons r.

Å undersøke pålitelighet	
Norge	0,47
Sverige	0,51
Finland	0,52
Danmark	0,50
Island	0,42

Det er også interessant å se nærmere på elevenes svarmønstre. Tabell 7.3 viser en oversikt over prosentandelen gutter og jenter som rangerer hver av strategiene som Ikke nyttig (1–2), Middels nyttig (3–4) og Veldig nyttig (5–6) i den gitte situasjonen. Sammenligning av prosentandeler i dette kapitlet bør ta høyde for målefeil tilsvarende 1–3 prosentpoeng.

TABELL 7.3. Norske elevers nyttevurdering av egnede strategier hvis de mottok en e-post om at de har vunnet en telefon. Strategiene som er merket (*), er regnet som mest nyttige.

	Svare på e-posten		Sjette avsender*		Klikke på lenken		Slette e-posten*		Sjette nettsiden*	
	Jenter	Gutter	Jenter	Gutter	Jenter	Gutter	Jenter	Gutter	Jenter	Gutter
Ikke nyttig i det hele tatt (1/2)	55	51	16	20	72	63	37	36	22	24
(3/4)	29	33	31	35	21	27	25	31	29	33
Veldig nyttig (5/6)	16	17	53	46	7	10	37	33	49	43

Tabell 7.3 viser sprikende svarmønstre for de fleste av strategiene, uavhengig av kjønn. Det er bare strategien å klikke på lenken som elevene relativt entydig vurderer som en uegnet strategi. Det er svært interessant at både jenter og gutter i omtrent like stor grad finner strategien å slette e-posten omtrent like nyttig som unyttig. Det kan se ut som om en stor andel av elevene vurderer at målet i situasjonen er å få tak i mobiltelefonen, mens flesteparten svarer med tanke på å avsløre svindel. Det er med andre ord ikke sikkert at alle elevene skjønner at det er nettopp deres ferdigheter i å vurdere avsenderens pålitelighet de blir prøvd i, på samme måte som når vi utsettes for phishing (fisking etter sensitiv informasjon) i virkeligheten. De sprikende svarmønstrene er en mulig forklaring på de norske gjennomsnittsverdiene. En annen mulig forklaring er at det har vært krevende for elevene å både sette seg inn i situasjonen, vurdere hver av strategiene og rangere dem i tråd med instruksjonen.

Hva slags undervisning i nettlese får elevene?

Vi har vist at oppgaver som utfordrer elevene til å foreta leseoperasjoner som er relevante for nettlese, er blant de vanskelige oppgavene i PISA-undersøkelsen. Vi så også at elevene bare i noen grad er kjent med egnede strategier for å avsløre svindel gjennom e-post, i motsetning til for eksempel gjennomsnittet av danske og finske elever. De norske resultatene viser stor spredning i elevenes lesekompetanse (Jensen, Frønes, Kjærnsli & Roe, 2020) og sannsynligvis deres repertoar av lesestrategier (Magnusson & Frønes, 2020). Men hva kan ligge bak disse forskjellene? Uten at vi har muligheter for årsaksforklaringer i vårt tallmateriale, er det åpenbart at disse forskjellene kan være uttrykk for mangel på opplæring i kritisk

lesing på nett – både hjemme og på skolen. Selv om vi ikke skal sette likhetstegn mellom kritisk lesing og nettleasing, er det i denne sammenhengen relevant å se nærmere på opplæringen i «nye» tekstpraksiser.

Vi vil se nærmere på hva slags undervisning elevene oppgir at de får på skolen. I tabell 7.4 under ser vi hva elevene svarte da de ble spurt om de noen gang hadde fått undervisning i sju ulike leseoperasjoner som alle kan knyttes til nettleasing og kritisk vurdering av informasjon. Elevene er altså ikke spurt om hvorvidt dette er leseoperasjoner de er kyndige i, men hvorvidt de har fått undervisning i dette på skolen.

TABELL 7.4. Andelen elever som har svart ja på spørsmålet: «Har du noen gang fått undervisning i dette på skolen?». Verdier som er signifikant forskjellige fra OECD-gjennomsnittet, er uthevet.

	Norge	Danmark	Finland	Island	Sverige	OECD
Å bruke gode søkeord i søkemotorer som Google©, Yahoo© o.l.	41	74	71	58	52	56
Å avgjøre om informasjon på Internett er til å stole på	82	90	83	71	92	69
Å sammenligne ulike nettsider og avgjøre hvilken informasjon som er mest relevant for skolearbeidet ditt	73	84	78	67	87	63
Å forstå konsekvensene av å legge ut informasjon offentlig på Facebook©, Instagram© o.l.	78	86	86	76	77	76
Å bruke de små tekstbeskrivelsene under lenkene i et søkeresultat	42	57	52	55	52	46
Å finne ut om informasjonen er subjektiv eller partisk	48	74	61	52	63	54
Å avsløre e-poster som svindel eller spam	22	38	47	42	34	41

Tabell 7.4 viser at det er store variasjoner i oppfattet undervisning i Norden. Elevene har i svært varierende grad lært om ulike leseoperasjoner knyttet til å søke på nettet og å ta stilling til hvilke tekster de bør gå videre med. Vi ser at andelen norske elever som rapporterer at de har fått undervisning, er signifikant forskjellig fra OECD-gjennomsnittet for alle temaene. Det er verdt å merke seg at under halvparten av norske elever rapporterer at de har lært å bruke gode søkeord, lese treff-liste, vurdere informasjon og avsløre svindel, og at det for alle disse fire områ-

ene er færre norske elever som oppgir å ha fått undervisning enn OECD-gjennomsnittet. Vi ser en tilsvarende variasjon blant elever i andre nordiske land, men det er gjennomgående flere elever i Danmark (med unntak av å avsløre svindel) og Finland som oppgir at de har lært om temaene, enn både i Norge og i OECD-området.

Vi kan sammenligne den store nordiske variasjonen vi ser av tabell 7.4, med sammenlignbare spørsmål som lærere har besvart i TALIS-undersøkelsen (Teaching and Learning International Survey). TALIS 2018 undersøkte læreres og skolelederes yrkeshverdag og arbeidsbetingelser, og i lærerspørreskjemaet inngikk blant annet spørsmål om lærernes egen mestringsforventning (Thronsen, Carlsten & Björnsson, 2019, s. 24). Bakgrunnen for dette er at flere studier har funnet høy grad av samvariasjon mellom lærernes forventninger om å lykkes i ulike undervisningssituasjoner og deres undervisningspraksis. I Talis-undersøkelsen ble lærerne spurt om i hvilken grad de mente de var i stand til å lykkes i ulike situasjoner, og blant en rekke emner tok de stilling til egen evne til å «Hjelpe elevene til å tenke kritisk». Det viste seg å være stor variasjon i prosentandelen lærere som i stor eller svært stor grad trodde de kunne lykkes med dette: Bare 65 prosent av norske lærere sa seg enig i dette, mens det gjaldt hele 92 prosent av de danske lærerne. For de finske, islandske og svenske lærerne var prosentandelen henholdsvis 75, 76 og 76.

Flere undersøkelser har vist at det er stor variasjon mellom skoler når det gjelder i hvor stor grad elevene lærer om å lese på nettet. Gudmundsdottir og Ottestad (2016) viser til at såkalt profesjonsfaglig digital kompetanse er tilfeldig blant lærerne i skolen. Vi vet fra ICILS-undersøkelsen i 2013 at norske lærere har svært positive holdninger til bruk av IKT i undervisningen, men at bruken er beskjeden, og at det er behov for en systematisk tilnærming for å øke denne (Gudmundsdottir & Thronsen, 2015). TALIS-undersøkelsen viste både i 2013 og 2018 at lærere etterlyser kompetansetiltak for å være rustet til å møte elevenes behov for støtte (Carlsten, Caspersen, Vibe & Aamodt, 2014; Thronsen, Carlsten & Björnsson, 2019). Men utover å her antyde at lærere bør få anledning til å føle seg tryggere i klasserommet, vil vi i neste del se på fagdidaktiske innspill for å bedre leseundervisningen.

HVORDAN OPPØVE EVNEN TIL KRITISK LESING HOS ELEVER?

Avslutningsvis vil vi gi eksempler på tekstinnganger som kan bidra til at elevene «stiller seg på utsiden av teksten» og undersøker den med et kritisk blikk. Å stille gode spørsmål til teksten – enten de vurderer troverdigheten, kartlegger hensikten,

analyserer påvirkningskraften eller identifiserer argumentasjonen – betyr at vi *gir tekster motstand*. Vi vil hevde at dette er mulig også for lesere uten svært avansert lesekompetanse, altså selv for unge elever eller for relativt sett svake lesere. Slik lesing er beskrevet i LK20, er det en forutsetning at arbeid med kritisk lesing tilrettelegges på en slik måte at det er håndterlig for elever på småskoletrinnet.

For å trene opp elevene til å bli kritiske lesere bør lærere ha en bevissthet om hva slags oppgaver de gir elevene til tekster. Å stille spørsmål til tekst er kanskje den vanligste forståelsesaktiviteten som foregår i klasserommet, og når elevene skal lese ulike tekster. Spørsmål til tekst har ulike hensikter. Spørsmål skal bidra til å undersøke og gi et bilde av hva elevene har forstått og ikke forstått. Dette perspektivet er kanskje det mest nærliggende utgangspunktet når vi presenterer spørsmålene i prøver som PISA og nasjonale prøver i lesing. Men spørsmål til tekst har også en annen og vel så viktig funksjon. Spørsmål kan være med på å styre lesingen i en bestemt retning og forteller noe om hvilke deler av teksten som er viktige, og hva som bør tillegges mest vekt under lesingen. Spørsmål kan hjelpe elevene til å tenke på nye måter (Afflerbach, 2010). Det å stille spørsmål er en sentral lesestrategi. Spørsmålsstilling er en forutsetning for å bli en god leser og for å kunne samhandle med ulike typer tekster (Ciardiello, 1998, s. 211–212). Gode lesere stiller spørsmål til seg selv under lesingen, ofte helt ubevisst. Spørsmålsstilling har både en metafunksjon – de hjelper leseren til å overvåke sin egen lesing, men kan også åpne teksten. Spørsmål kan slik sees som verktøy for å utforske og reflektere rundt ulike teksters form og innhold. Ved å gi elevene ulike innganger til tekstene de leser, kan lærere hjelpe elevene til å bli kritiske og reflekterte lesere. De spørsmålene elevene er vant til å få, vil styre lesingen når de leser nye tekster (Duke & Pearson, 2002, s. 222–224). Hvis de er vant til å få oppgaver der de skal gjøre kritiske vurderinger av teksters form eller innhold, vil de lettere også kunne gjøre dette på egen hånd i møte med nye tekster utenfor undervisningen på skolen (Roe, Ryen & Weyergang, 2018). Elever som er vant med å få ulike typer spørsmål, lærer også nye måter å tenke på, og spørsmålene kan internaliseres og brukes i nye sammenhenger. Spørsmål som utfordrer elevene til å vurdere troverdighet og pålitelighet, vil kunne hjelpe dem til å etablere og bruke nyttige strategier i møtet med dagens tekstmangfold. Det har ikke vært gjort mye forskning i Norge på hva slags spørsmål lærere stiller elevene, men tradisjonelt har det vært en tendens i skolen til at oppgavene elevene får i tilknytning til tekster, har fokusert på ren informasjonsuthenting, og at de skal gjengi faktainformasjon (Blikstad-Balas, 2016). Kverndokken (2012) gjennomførte en studie av hva slags leselekser elevene får, og fant ut at mange oppgaver til tekster knyttet seg til gjengivelse av innhold og i liten grad utfordret elevene til tolkning og refleksjon. Bakken og

Anderson-Bakken (2016) studerte oppgavene i norsklæreverk for videregående skole og fant at særlig oppgaver til sakprosaer var lukket og reproduserende. Magnusson (under publisering) undersøkte hva slags spørsmål norsklærere på 8. trinn stilte elevene i tilknytning til tekster i helklassesituasjoner. Hun fant at de fleste spørsmålene krevde tolkning og refleksjon, og at svært få av dem utfordret elevene til å vurdere kvalitet og troverdighet i ulike tekster. De spørsmålene som rettet seg mot tekstens kvalitet, ba som oftest elevene om å svare på hvorvidt de likte tekstene eller ikke, og krevde stort sett ja–nei-svar.

En praktisk innfallsvinkel til å trene elevene i kritisk lesing er å introdusere dem for oppgavetyper som kan være relevante å stille til alle typer tekster. Skovholt og Veum (2014) har formulert et sett av slike spørsmål (bearbeidet av Roe, Ryen & Weyergang, 2018, s. 121):

- ▶ Hvem har laget teksten?
- ▶ I hvilken sammenheng er teksten laget?
- ▶ Hva er hensikten med teksten?
- ▶ Har teksten en skjult agenda?
- ▶ Hvordan er komposisjonen i teksten? Hvilke deler består den av, og hvordan er de satt sammen?
- ▶ Hvordan presenterer teksten virkeligheten?
- ▶ Hvilke språklige strategier benytter forfatteren?

I tillegg vil vi supplere denne listen med eksempler på spørsmål hentet fra PISA og nasjonale prøver som kan bidra til å utvide skolens tekst- og oppgavekultur. Oppgavene under kan hjelpe elevene til å innta et kritisk perspektiv på det de leser. Eksempelene konkretiserer spørsmålene fra Skovholt og Veum (2014) og må ikke oppfattes som uttømmende.

- ▶ Hvilken kilde kan vi stole på og hvorfor?
- ▶ Er denne teksten en nøytral eller partisk kilde?
- ▶ Hva er hensikten med teksten?
- ▶ Hva er forfatterens holdning?
- ▶ Hvorfor blir NN intervjuet i denne teksten?
- ▶ Hvorfor nevner forfatteren dette?
- ▶ Hvorfor er dette ordet nevnt flere ganger?
- ▶ Hvem er teksten laget for?

- ▶ Hvordan kan vi vite at ...?
- ▶ Hvilket bevis bruker forfatteren for å underbygge sin teori om ...?
- ▶ Hvilken informasjon bruker forfatteren for å støtte påstanden?
- ▶ Hva får vi vite om undersøkelsen som forskerne har gjennomført?
- ▶ Hva er grunnen til at tekstskaperen har tatt med et bilde av ...?
- ▶ Hvorfor nevner artikkelforfatteren en kjent organisasjon?
- ▶ Hvilken av disse kildene egner seg best når du skal finne ut ...?
- ▶ Hva mener artikkelforfatteren mest sannsynlig om ...?
- ▶ Hva kunne denne personen ha sagt om ...?

AVSLUTNING

I dette kapitlet har vi vist 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. Vi har spesielt tatt for oss elevers evne til å vurdere troverdighet og pålitelighet, og resultater fra PISA 2018 samsvarer med andre norske undersøkelser på dette området: Mange elever mangler strategier for å avgjøre om de kan stole på en tekst eller ikke. Sett i lys av at mye av elevers lesing foregår på Internett både i og utenfor skolen, er dette funnet urovekkende. Vi har sett at det er like store forskjeller mellom gutters og jenters kompetanse, som det er mellom elever fra hjem med lav og høy sosio-økonomisk status. At oppgaver som krever kritisk lesing, er blant de vanskeligste i PISA-undersøkelsen, gjelder for alle elever uavhengig av hvilket land de kommer fra. Det er også grunn til å tro at det også gjelder voksenbefolkningen. I tillegg vet vi at det er store nivåforskjeller mellom hvor god leseforståelse jevnaldrende lesere har, og at deres hjemmebakgrunn har stor betydning også for dette, spesielt om elevene omgås tekster og bøker jevnlig (Jensen et al., 2020). Men det er ingen grunn til å tro at ikke alle elever kan lære å ta kritisk stilling til alle tekster og å lese tekster på nettet med særlig kritisk blikk, bare de får muligheten. Resultatene knyttet til hva elevene rapporterer at de får undervisning i av ulike temaer innen nettleasing, viser at det er store forskjeller mellom skoler. Vi kan håpe at dette er i endring nå med ny læreplan fra 2020. Fram til nå har det i norsk skole verken vært utbredt eller systematisk opplæring i kritisk lesing eller lesing på nettet, så lenge læreplanene ikke har behandlet dette eksplisitt. Vi vet også fra andre undersøkelser at mange lærere rapporterer at de føler seg utrygge når de underviser i temaer knyttet til kritisk lesing og bruk av nettet. I praksis betyr dette at elevenes hjemmebakgrunn gjøres unødig viktig, ja, kanskje avgjørende, for om de vil mestre

tekster de møter i samfunnet. Når skolen trer til side, er det med på å styrke betydningen av hjemmets tekstpraksiser. Opplæringen overlates til tilfeldighetene – til den lesekompetansen elevene utvikler i sin fritidsbruk.

TAKK

Takk til Utdanningsdirektoratet for anledning til å bruke faksimiler, oppgaver og anonymiserte elevsvar fra nasjonale leseprøver i analysene.

LITTERATUR

- Afflerbach, P. (2010). Teacher Questioning as Assessment. I P. Afflerbach (red.), *Essential Readings on Assessment*. Newark: International Reading Association.
- Alexander, P. (2005). The path to competence: A lifespan developmental perspective on reading. *Journal of Literacy Research*, 37(4), 413–436. https://10.1207/s15548430jlr3704_1
- Anmarkrud, Ø., Bråten, I. & Strømsø, H. I. (2014). Multiple-documents literacy: Strategic processing, source awareness, and argumentation when reading multiple conflicting documents. *Learning and Individual Differences*, 30, 64–76. <https://10.1016/j.lindif.2013.01.007>
- Bakken J. & Anderson-Bakken, E. (2016). Forståelse av skjønnlitteratur og sakprosa i norskfagets oppgavekultur. *Sakprosa*, 8(3).
- 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? *Norsklæreren*, 4, 28–39.
- Bloom, B. S. (red.). (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York: David McKay Company.
- Bråten, I. & Strømsø, I. (2007). Forståelse av multiple tekster. I I. Bråten (red.), *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis* (s. 168–195). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Carlsten, T. C., Caspersen, J., Vibe, N. & Aamodt, P. O. (2014). *Resultater fra TALIS 2013. Norske funn fra ungdomstrinnet i internasjonalt lys*, Arbeidsnotat 10/2014. Oslo: NIFU.
- Ciardiello, A. V. (1998). Did you ask a good question today? Alternative cognitive and metacognitive strategies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 42(3), 210–219.
- Duke, N. K. & Pearson, P. (2002). Effective Practices for Developing Reading Comprehension. I A. E. Farstrup & S. J. Samuels (red.), *What Research Has to Say About Reading Instruction* (s. 205–242). Newark, DE: International Reading Association, Inc.
- Eilertsen, A. & Veum, A. (2019). Kritisk lesing av historiske saktekster. *Norsklæreren*, 1, 1–14.
- Fairclough, N. (1989) *Language and power*. London: Longman.
- Ferguson, L. E., Bråten, I. & Strømsø, H. I. (2012). Epistemic cognition when students read multiple documents containing conflicting scientific evidence: A think-aloud study. *Learning and Instruction*, 22(2), 103–120, <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.08.002>

- 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, 0–114. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.07.001>
- Frønes, T. S. & Narvhus, E. K. (2011). *Elever på nett: Digital lesing i PISA 2009*. Oslo: ILS, Universitetet i Oslo.
- Frønes, T. S. & Narvhus, E. K. (2012). Egned og troverdig? Elevers kildevurdering på nett. I T. E. Hauge & A. Lund (red.), *Små skritt eller store sprang? Digitale tilstander i skolen* (s. 58–84). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Graesser, A. C., Millis, K. K. & Zwaan, R. A. (1997). Discourse Comprehension. *Annual Reviews in Psychology*, 48, 163–189, <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.48.1.163>
- Grue, J. (2011). Hva er kritisk diskursanalyse? I T. R. Hitching, A. B. Nilsen & A. Veum (red.), *Diskursanalyse i praksis. Metode og analyse* (s. 112–115). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Gudmundsdottir, G. B. & Ottestad, G. (2016). På vei mot profesjonsfaglig digital kompetanse. I R. J. Krumsvik (red.), *Digital læring i skole og lærerutdanning* (s. 70–82). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gudmundsdottir, G. B. & Throndsen, I. (2015). IKT i skolen. I O. E. Hatlevik & I. Throndsen (red.), *Læring av IKT. Elevenes digitale ferdigheter og bruk av IKT i ICILS 2013* (s. 125–145). Oslo: Universitetsforlaget.
- Halliday, M. A. K. (1996). Literacy and linguistics: a functional perspective. I R. Hasan & G. Williams (red.), *Literacy in Society*. London: Longman.
- Hatlevik, O. E., Throndsen, I. & Loi, M. (2015). Kartlegging av digitale ferdigheter. I O. E. Hatlevik & I. Throndsen (red.), *Læring av IKT. Elevenes digitale ferdigheter og bruk av IKT i ICILS 2013* (s. 49–78). Oslo: Universitetsforlaget.
- Janks, H. (2010). *Literacy and Power*. London: 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>
- Jensen, F., Frønes, T. S., Kjærnsli, M. & Roe, A. (2020). Lesing i PISA 2000–2018: Norske elevers lesekompetanse i et internasjonalt perspektiv. I T. S. Frønes & F. Jensen (red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*, kapittel 2, s. 21–45. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jensen, F., Kjærnsli, M., Björnsson, J. K. & Pettersen, A. (2020). Gir norsk skole like muligheter til å bli en god leser? I T. S. Frønes & F. Jensen (red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*, kapittel 9, s. 222–241. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del av læreplanverket*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kverndokken, K. (2012). *101 måter å lese leseleksa på – om lesing, lesebestillinger og tekstvalg*. Bergen: Fagbokforlaget
- 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.
- Lewis, M., Leland, C. & Harste, J. C. (2015). *Creating Critical Classrooms. Reading and Writing with an Edge*. New York: Routledge.

- 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>
- Løvland, A. (2006). Sammensatte fagtekster – en multimodal utfordring. I E. Maagerø & E. S. Tønnessen (red.), *Å lese i alle fag* (s. 109–124). Oslo: Universitetsforlaget.
- Macken-Horarik, M. (1998). Exploring the requirements of critical school literacy: a view from two classrooms. I F. Christie & R. Misson (red.), *Literacy and schooling* (s. 74–103). London: Routledge.
- Magnusson, C. (under publisering). Reading Literacy Practices in Norwegian Lower-Secondary Classrooms: Examining the Patterns of Teacher Questioning.
- Magnusson, C. G. & Frønes, T. S. (2020). Norske elevers kunnskap om strategier for leseforståelse. I T. S. Frønes & F. Jensen (red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*, kapittel 4, s. 79–106. Oslo: Universitetsforlaget.
- Medietilsynet. (2018). *Barn og medier-undersøkelsen 2018*. 9–18-åringer om medievaner og opplevelser. <https://medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/barn-og-medier-2018-oppdatert-versjon---oktober-2019.pdf>
- Maagerø, E. & Tønnessen, E. S. (2006). Å lese i alle fag. I E. Maagerø & E. S. Tønnessen (red.), *Å lese i alle fag* (s. 15–31). Oslo: Universitetsforlaget.
- OECD. (2011). *Students On Line: Digital Technologies and Performance*. Paris: OECD Publications.
- OECD. (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. Paris: OECD Publishing.
- Roe, A., Ryen, J. A. & Weyerang, C. (2018). *God leseopplæring med nasjonale prøver. Om elevers leseutfordringer i et mangfold av tekster*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rogne, W. M. (2014). *På sporet av mening. Korleis unge lesarar arbeider med multiple, delvis motstridande tekstar. Ein empirisk mixed-methods-studie av sjuandeklassingar sine strategiske aktivitetar*. (Avhandling for graden ph.d.). Universitetet i Oslo.
- 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>
- Ryen, J. A. & Frønes, T. S. (2020). Å forstå det man leser – å trekke slutninger i skjønnlitteratur og sakprosa. I T. S. Frønes & F. Jensen (red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*, kapittel 6, s. 135–165. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ryen, E., Jøsok, E., Jegstad, K. M. & Sandvik, M. (2019). Kritisk tenkning i klasserommet. *Bedre skole*, 31. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-fagfornyelse-laereplaner/kritisk-tenkning-i-klasserommet/207602>
- Salmerón, L., Strømsø, H. I., Kammerer, Y., Stadtler, M. & van den Broek, P. (2018). Comprehension processes in digital reading. I M. Barzillai, J. Thomson, S. Schroeder & P. van den Broek. *Learning to read in a digital world* (s. 91–120). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Skovholt, K. & Veum, A. (2014). *Tekstanalyse. Ei innføring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skovholt, K. & Veum, A. (2020). *Kritisk literacy i klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Thronsdén, I., Carlsten, T. C. & Björnsson, J. K. (2019). *TALIS 2018. Første hovedfunn fra ungdomstrinnet*. Oslo: ILS/NIFU.

- Thronsdén, I., Hatlevik, O. E. & Loi, M. (2015). Norske elevers digitale ferdigheter i et internasjonalt perspektiv. I O. E. Hatlevik & I. Thronsdén (red.), *Læring av IKT. Elevenes digitale ferdigheter og bruk av IKT i ICILS 2013* (s. 79–92). Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Læreplan i samfunnsfag* (SAF01-04). Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/saf01-04>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Læreplan i norsk* (NOR1-06). Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Weyergang, C. & Magnusson, C. G. (2020). Hva er relevant lesekompetanse i dagens samfunn og hvordan måles lesing i PISA 2018? I T. S. Frønes & F. Jensen (red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*, kapittel 3, s. 46–78. Oslo: Universitetsforlaget.
- Wineburg, S. (2018). *Why learn History (When it's already on Your Phone)*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Wineburg, S. & Schneider, J. (2011). Was Bloom's Taxonomy Pointed in the Wrong Direction? *Phi Delta Kappan*, 91(4), 56–61, <https://doi.org/10.1177/0031721711009100412>