

Tove Stjern Frønes

Universitetet i Oslo

Jenny Wiksten Folkeryd

Uppsala universitet

Kjetil Børhaug

Universitetet i Bergen

Martin Krabbe Sillasen

VIA University College i Aarhus

DOI: <https://doi.org/10.5617/9779>

Kritisk literacy på fagenes premisser – med eksempler fra morsmålsfag, naturfag og samfunnsfag

Sammendrag

Kritisk literacy har de siste årene blitt mer sentralt både i forskningen og i skolens praksis, i likhet med nært beslektede begreper som kritisk tenking, kritisk lesing og kritisk skriving. Hvordan vi snakker om kritisk literacy er noe forskjellig i de ulike fagene. Både verdenssituasjonen og den gjennomgripende digitaliseringen av de nordiske samfunnene har aktualisert behovet for en kritisk tilnærming, og det har vært ulike drivkrefter for at kritisk literacy har blitt satt på dagsorden i de nordiske skolesystemene i de senere år. Den fornyede forskningsinteressen for kritisk tilnærming gjenspeiles i praksisfeltet og i lærerutdanningene, ikke minst gjennom de rammene for undervisning som læreplaner og forskrifter gir.

Denne introduksjonsartikkelen til temanummeret om kritisk literacy i skolens fag klargjør hva en kritisk tilnærming kan innebære innenfor ulike fagtradisjoner. I temanummerets 12 artikler ses kritisk literacy i sammenheng både med fagenes egne uttrykk og det samfunnet og med de kulturene som fagene kan gi en kritisk tilnærming til, mens her ser vi nærmere på literacy-begrepets utvikling og på hvordan kritisk literacy har vært forstått, først i språkfagene og så i naturfagene og samfunnsfagene.

Vi velger *kritisk tilnærming* som det overordnede begrepet, og som i ulike fag og situasjoner kan innebære både lesing og skriving, kritisk tenking eller andre praksiser. Dette temanummeret belyser fagspesifikk literacy, og i denne introduksjonsartikkelen ser vi på fagbegrepenes røtter og på hva som forener og hva som skiller de ulike fagenes perspektiver fra hverandre.

Nøkkelord: kritisk literacy, kritisk tenking, morsmålsfagdidaktikk, naturfagdidaktikk, samfunnsfagdidaktikk

Critical literacy from a disciplinary perspective – with examples from L1, science and social studies

Abstract

In recent years, critical literacy has become more important both in research and in school practice, similar to closely related concepts such as critical thinking, critical reading and critical writing. Various subjects have thematised critical literacy in somewhat different ways. Both the world situation and the pervasive digitisation of Nordic societies have actualised citizens to take a critical stance, and various driving forces have put critical literacy on the agenda in Nordic school systems. The renewed research interest in critical approaches is reflected in educational practice and teacher education, not least through frameworks for teaching provided by curricula, educational goals and regulations.

In this introductory article to the special issue, we clarify how the critical approach differs and is highlighted in various disciplinary traditions. In the 12 articles included, critical literacy is contextualised in disciplinary genres and cultures, to which the disciplines can provide a critical approach. In this article, we inspect the development of literacy research and show how critical literacy has been understood, first in L1 education, then in science education and social science education.

We have chosen *critical approach* as the overall term, which in various disciplines and contexts can involve reading and writing, critical thinking or other meaning-making practices. The special issue highlights disciplinary literacy, and this article inspects the difference in concepts and practices, as well as what unites and what separates the perspectives of the various subjects.

Keywords: critical literacy, critical thinking, language arts education, science education, social science education

Innledning

Dette temanummeret handler om kritisk literacy. *Literacy* – ofte mangelfullt oversatt til «skriftbrukskyndighet» – har en lang historie og noe ulik betydning i hverdagspråket og i akademisk språkbruk. Historisk og i dagligtale har det i den engelskspråklige verden vært knyttet til evnen eller ferdigheten å kunne lese og skrive, «to be literate», mens den akademiske bruken av begrepet etter hvert har blitt knyttet til en bredere forståelse av språklige kompetanser og studier av disse. *Kritisk literacy* kan defineres som praksiser som vi trenger for å overleve og trives i verden, og som gir oppmerksomhet til det faktum at informasjon og tekster aldri er nøytrale. Disse praksisene setter oss i stand til å selv produsere brukstekster, som også kan adressere urettferdighet (Pandya et al., 2021, s. 3, vår oversettelse). Vi understreker at selv om denne definisjonen vektlegger urettferdighet («injustice»), er en kritisk tilnærming ikke forbeholdt avsløring av samfunnsmessige skjevheter. Janks (2013) skriver blant annet at «critical literacy is about enabling young people to read both the word and the world in relation to power, identity, difference and access to knowledge, skills, tools and resources. It is also about

writing and rewriting the world: it is about design and re-design». Pandya et al. (2021, s. 3) skriver at det å ta kompetent kritisk stilling tilbyr folk «ways of interrogating texts and contexts and of writing and rewriting texts and realities to address injustices». Selv om de fleste definisjoner omtaler både «tekst», «informasjon» og «skrivning» må vi forstå dette bredere, og ikke nødvendigvis knyttet til skrift. Luke (1997) viser at mens tidligere forståelser av literacy har vært konsentrert om at elever skal tilegne seg en spesiell atferd, kognitive strategier og språklige ferdigheter, tar kritisk literacy opp i seg nyere innsikt fra etnografi, kulturstudier, feministisk og poststrukturalistisk teori. Da transformeres «to be literate» fra ferdigheter til sosialt konstruerte praksiser forankret i elevens egen verden, med mål om at eleven etter hvert skal delta i en større samfunnsmessig sammenheng.

Kritisk literacy har de siste årene blitt mer sentralt både i forskningen og i skolens praksis, i likhet med nært beslektede begreper som kritisk tenking, kritisk lesing og kritisk skrivning. Hvordan vi snakker om kritisk literacy er noe forskjellig i de ulike fagene. Vi velger her *kritisk tilnærming* som det overordnede begrepet, og som i ulike fag og situasjoner kan innebære både lesing og skrivning, en av delene eller kun kritisk tenking. Både verdenssituasjonen og den gjennomgripende digitaliseringen av de skandinaviske samfunnene har aktualisert behovet for en kritisk tilnærming, og det har vært ulike drivkrefter for at kritisk tilnærming har blitt satt på dagsorden i de skandinaviske skolesystemene i de senere år. Den fornyede forskningsinteressen for kritisk tilnærming gjenspeiles også i skolen, ikke minst gjennom de rammene for undervisning som læreplaner og forskrifter gir. I Sverige har det vært mye oppmerksomhet om kritisk tenkning i skolen, og i reviderte læreplaner finnes nye formuleringer om viktigheten av kildekritikk og hvordan man undersøker kilders troverdighet og pålitelighet. I Norge løfter læreplanverket av 2020 kritisk og vitenskapelig tenkning fram både i den nye overordnede delen for opplæringen, i beskrivelsen av de grunnleggende ferdighetene og i fagplanene. I den siste revisjonen av Danmarks læreplaner i 2017, inngår kildekritikk og også hvordan kunnskap kan brukes til å ta kritisk stilling til motsetningsfylte samfunnsmessige, teknologiske og naturfaglige problemstillinger.

Oppdraget med å fostre en kritisk tilnærming hos elever griper inn i alle skolens fag, og kan ikke reduseres til generiske kompetanser i kildekritikk, men må integreres i alle fagene på fagenes premisser. Literacy på fagenes premisser er noe som de senere årene diskuteres i forskningsfeltet disciplinary literacy – fagspesifikk literacy. I språkfagene er tekster sentrale gjennom både kritisk lesing og kritisk skrivning, mens literacy i andre fag er mindre knyttet til skrift, men tekst i utvidet forstand, som for eksempel i samfunnsfagene.

I dette temanummeret vil vi vise hva en kritisk tilnærming innebærer i de ulike skolefagene. Kritisk literacy ses her i sammenheng både med fagenes egne uttrykk og med det samfunnet og de kulturene som fagene kan gi en kritisk tilnærming til. I denne introduksjonsartikkelen ser vi nærmere på literacybegrepets utvikling og

går så inn på hvordan kritisk literacy har vært forstått i de ulike skolefagene, først i språkfagene og så i naturfagene og samfunnsfagene.

Literacy

Literacybegrepet har med årene blitt utvidet og dette kan kobles til en vending i literacyforskningen fra 1970-tallet og framover, og som satte fart fra 1990-tallet. Her kan New Literacy Studies (NLS) betegnes som en paraply for flere forskningsretninger (Baker et al., 2010). Street og flere har påpekt at verken lesing eller skriving eller annen samhandling med tekst kan ses på som nøytrale eller kun tekniske operasjoner – bare verktøybruk – men at literacy må ses som praksiser nær knyttet til sosiale strukturer, identitet og gruppetilhørighet (Street, 1984, 1995; Barton, 1994; Barton & Hamilton, 1998; New London Group, 1996). Som enkeltpersoner har vi ulike reservoarer av tekstlig kompetanse, altså spesialiserte praksiser med ulik status som er knyttet til våre mange identiteter og roller i hverdagslivet. Ved å skille mellom uformell dagligtale (eng. vernacular) og påtvungen, institusjonell tekstbruk (eng. dominant), viser Street til at maktstrukturer er en viktig del av literacypraksisene og at vi må problematisere hva som regnes som kompetanse:

This entails the recognition of multiple literacies, varying according to time and space, but also contested in relations of power. NLS, then, takes nothing for granted with respect to literacy and the social practices with which it becomes associated, problematizing what counts as literacy at any time and place and asking «whose literacies» are dominant and whose are marginalized or resistant. (Street, 2003, s. 77)

Selv om ulike forskningsretninger bedriver studier under paraplyen NLS, kan vi si at disse har til felles at de utforsker nye sosiale praksiser og viser hvordan tekstpraksiser alltid er sammenvevd med den sosiokulturelle konteksten (Collin & Street, 2014).

Selv om forskningsinteressen for literacy i økende grad har hatt fokus på sosiale praksiser, møter vi ofte ferdighetssiden, «å kunne lese eller ikke» og «å kunne skrive eller ikke», i nordiske policydokumenter og også internasjonalt. I dette eksemplet fra De Forente Nasjoners (FN) utredning om literacy, ser vi at «skills» og «competencies» lever side om side:

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)

I arbeidet med definisjonen understreket FN den sosiale forankringen gjennom å vise til «a plurality of literacy» (UNESCO, 2004). Literacy består altså av ulike praksiser som beror på sosioøkonomiske, politiske, kulturelle og lingvistiske

forhold – og er ikke begrenset til utdanning eller «alfabetisering». I akademisk begrepsbruk er koblingen mellom det materielle og det sosiale en viktig forutsetning når vi studerer literacypraksiser. Scribner og Cole (1981, s. 69) viser til at «social organization creates the conditions for a variety of literacy activities, and that different types of texts reflect different social practices». Vår evne til kognisjon og tenkning er knyttet til vår evne til å bruke de intellektuelle verktøy som kulturen har frambrakt (Jewitt, 2009; Berge, 2010), for eksempel gjennom lese- og skriveteknologi: kritt & tavle, blyant & bok eller tastatur & skjerm.

Som vi så av FNs definisjon over, knyttes literacy til å gi enkeltindivider mulighet til å realisere sitt potensial: Vi settes i stand til å omgås samfunnets tekster i stedet for at de blir snublesteiner som hindrer medborgernes deltakelse i demokratiet. I skolesammenheng har forskere påpekt at om vi gir én gruppes tekstkultur spesiell autonom status i skolen, bidrar dette til at marginaliserte grupper med andre tekstkulturer stenges ute fra skolens tekstkultur:

[...] students from marginalized communities can succeed in school when they are allowed to develop their home literacies and to use their home literacies as bridges into dominant modes of reading and writing. At the same time [...] dominant literacies themselves must not be taken as naturally powerful and must be transformed when necessary. (Collin & Street, 2014, s. 352)

Literacytenkingen, der elever utdannes til aktører som skal delta, er i dag nedfelt i de skandinaviske lands læreplaner og andre rammer for undervisning. Innen vurdering ser vi også en vekt på at elevene har en kritisk tilnærming, for eksempel i nasjonale og internasjonale undersøkelser av elevers kompetanse (OECD, 2019; Mullis & Martin, 2019), og der deltakelse framheves. I PISA-undersøkelsen brukes følgende definisjon med vekt på deltakelse (oversatt i Weyergang & Magnusson, 2020):

Lesekompetanse innebærer at elevene skal forstå, bruke, evaluere, reflektere over og engasjere seg i tekster, for å kunne nå sine mål, utvikle sine kunnskaper og evner, og delta i samfunnet. (OECD, 2019)

Vi ser også at definisjonen legger vekt på leserens medskapning, at eleven selv er en aktiv bidragsyter i tekstarbeidet (Dyson, 1995).

Fagspesifikk literacy

Med utgangspunkt i beskrivelsen av literacy som sosiokulturelt situert, mener man i forskningsfeltet fagspesifikk literacy (eng. disciplinary literacy) at literacy i skolen må ta utgangspunkt i hvert fags forutsetninger. Dette i motsetning til tidlige literacy-studier, der literacy ble beskrevet som en mer generisk kompetanse uavhengig av fag. Ifølge Fang og Coatoam (2013, s. 628) er denne tilnærmingen basert på at:

- (a) school subjects are disciplinary discourses recontextualized for educational purposes;
- (b) disciplines differ not just in content but also in the ways this content is produced, communicated, evaluated and renovated;
- (c) disciplinary practices such as reading and writing are best learned and taught within each discipline; and
- (d) being literate in a discipline means understanding of both disciplinary content and disciplinary habits of mind (i.e., ways of reading, writing, viewing, speaking, thinking, reasoning, and critiquing).

Talspersoner for fagspesifikk literacy mener at undervisning bør fokusere på de ulike emnenes særtrekk, siden: «Students tend not to understand these nuances unless they are specifically taught» (Shanahan & Shanahan, 2014, s. 637).

Vår kunnskap om fagspesifikk literacy har i løpet av de siste 30 årene først og fremst framkommet gjennom studier av hva fagekspertene gjør når de utøver faget sitt. Vi kan bruke lesing som eksempel, siden mange av studiene er lesefaglige. Slike studier av den kognitive distinksjonen mellom eksperter og noviser (som elever), er ofte gjort med høyttenkingsprotokoller, observasjoner og lignende metoder. Disse studiene (f.eks. Shanahan & Shanahan, 2014) har funnet at lesing i de ulike fagene blant annet kan dreie seg om:

En matematikers lesing dreier seg ofte om å lese svært kondenserte tekster, og de to viktigste lesestrategiene er å lese om igjen og å nærlese, siden hvert eneste ord er betydningsfullt, spesielt funksjonsordene (på engelsk forskjellen på «the» og «a», på norsk for eksempel forskjellen mellom en graf – grafen – grafer). Elever legger ofte mest vekt på å få oversikt over tekst, mens matematikklesing er mest rettet mot presisjon og å forstå hvert ords spesielle betydning fullt ut. Ifølge matematikerne må selv en ekspert lese mange ganger for å forstå et matematisk bevis.

En kjemiker vil fokusere på hvordan informasjon transformeres fra en form til en annen. Det kan bety at når de har lest en tekst, visualiserer de informasjonen og for eksempel skriver ned formler. En kjemiker pendler mellom teksten og figurer, grafer, diagram eller bilder siden meningspotensialet i både verbaltekst og figurer må realiseres for å få en full forståelse av stoffet.

En historiker må allerede før lesingen finne ut hvem forfatteren eller kilden er, for å forestille seg hvordan teksten kan være vinklet, som en del av selve lesingen. Underveis i lesingen prøver historikeren å finne ut hvilken historie forfatteren vil fortelle, blant annet gjennom å være oppmerksom på at vi leser en tolkning av historiske hendelser og at teksten ikke er «sann». Historikeren må også være bevisst sitt eget og forfatterens utgangspunkt når de tolker hendelsesforløp.

En som leser skjønnlitteratur er ikke som realistene konsentrert om analyse eller hvor godt en metode fungerer, men derimot av hvordan menneskelige erfaringer transformeres gjennom språk og ulike litterære virkemidler. Dette kan være å forstå hvordan hendelsesforløp bygges opp og hvordan følelser karakteriseres ved hjelp av for eksempel følelsesladde ord.

Denne framstillingen er satt på spissen; selvsagt innebærer lesing i matematikk også oversiktslesing og vi må være oppmerksomme på tekstkildenes avsender og status ved flere tilfeller enn ved lesing i historie. Argumentet er likevel at ulike fag krever ulike tekstlige vurderinger. Faglesingen i eksemplene over er lesekompetanser på avansert nivå, og for at elever og studenter skal utvikle disse, må vi systematiske bygge kompetanse fra det grunnleggende til høyere nivåer. En slik utvikling må nødvendigvis bygges gradvis gjennom skoleløpet, men det er likevel en diskusjon om hvor tidlig skolen skal introdusere fagspesifikke kompetanser. Kanskje er undervisning i ekspertenes måte å nærme seg tekster på for avansert selv for de eldste elevene på videregående nivå, og dermed ikke aktuelt i skolens tidligste år overhodet? Heller (2010, s. 268) sier:

I would not, however, be so quick to assume that disciplinary practice is what goes on – or should go on – in secondary schools. Rather, it strikes me that there are useful distinctions to be made between the middle and high school content areas and the academic disciplines (which, after all, have their roots in the modern university).

Flere mener at det ikke har hensikt å jobbe med fagspesifikk literacy i tekster i lave skoleslag fordi tekstene rett og slett ikke inneholder distinkte fagtrekk. Når det gjelder både ordforråd, grammatikk, struktur, tilstedeværelse av en forfatter og så videre, er det liten forskjell mellom de naturvitenskapelige og de samfunnsvitenskapelige tekstene som er i bruk i barneskole og ungdomsskole.

Heller sier til og med: «The more effort that goes into teaching middle and high school students to read, write, and think like specialists, the less effort will go into teaching them to read, write, and think like broadly educated citizens» (Heller, 2010, s. 272). Hvis vi holder oss til eksemplet lesing, heller altså forskningen mot at skolen skal prioritere generiske lesestrategier som kommer til nytte i alle fag, ofte kalt content area literacy:

These approaches teach students to preview books through examination of tables of content and indices, preview of chapters through use of subheadings, and use of various print devices (e.g., italics, bold, font and point variations) to make sense of a text. They promote the use of purpose setting and predicting, along with a rich collection of reading processes or strategies (e.g., visualization, summarization, clarification, questioning), and the use of particular study of teaching devices (e.g., Cornell note-taking, three-level guides, advance organizers). (Shanahan & Shanahan, 2012, s. 12)

Forsvarerne av tidlig undervisning i fagspesifikk lesing og skriving mener at det er mulig å utvikle generiske og fagspesifikke strategier samtidig (Håland, 2017; Fang & Coatoam, 2013), og at en framvoksende forståelse av ulike diskurser kan ses som frø til mer fagspesifikk tilnærming. Fang og Coatoam (2013, s. 628) viser til at en slik begynnende forståelse er forløperen til fagkompetanse: «The nascent sense of discourse differences may be the precursor to disciplinary literacy.»

Kritisk literacy som frigjøring

I sammenheng med ovenstående diskusjoner om literacy og fagspesifikk literacy – hva bidrar da tillegget «kritisk» med i begrepet kritisk literacy? I mange tilfeller betyr det at hvis vi anser literacy som en sosiokulturelt situert praksis der forhandling og konstruksjon av mening stadig pågår, er alle literacypraksiser i en viss forstand «kritiske». En mer radikal variant er å knytte begrepet kritisk literacy til utdanning som frigjøring, for eksempel Freire (1970), Luke (2014) og Janks (2010). Vi så innledningsvis at Janks (2013) sier at kritisk literacy setter unge i stand til å «read both the word and the world» om emner som makt, identitet, ulikheter og ressurstilgang. Slik blir det et viktig oppdrag for skolen å skape forutsetninger for at elevene skal kunne utvikles til å delta i, medskape og forandre sin verden – eller «the politics of self-empowerment» for å følge Freires og Janks begrepsverden. Dette innebærer alt fra å vurdere tekster kritisk gjennom å vurdere belegg og slutninger, fakta og meninger, kilders troverdighet og så videre, via å identifisere presupposisjoner (underliggende påstander), se sammenheng mellom tekster eller identifisere hvilke marginaliserte stemmer som ikke kommer til orde i et ordskifte, til å ta tekster i betraktning fra et maktperspektiv og da fokusere på større sosiopolitiske påvirkninger og ideologier, utfordre antakelser og aktivt handle for sosial forandring. Dette kan ses som et kontinuum mellom kritisk tenking og kritisk literacy der individene i økende utstrekning deltar aktivt i det sosiale forandringsarbeidet (Macknish, 2011).

Ulike fagtradisjoner kan ha ulike kritiske tilnærminger i fokus og ulike måter å omtale sitt kritiske språk- og kunnskapsperspektiv på: Det kan være kritisk tenking, kritisk lesing og kritisk skriving. Her diskuterer vi de ulike skolefagenes kritiske tilnærming, deres likheter og forskjeller, og dette behandles så videre i temanummerets ulike artikler.

Kritisk tilnærming i morsmålsfagene

Literacy har etterhvert vokst fram som en sentral ramme for tekstarbeid i morsmålsfaget, både i forskning og i praksisfeltet. Her bruker vi begrepet morsmålsfag noe upresist som samlebetegnelse for norskfaget, svenskfaget og danskfaget, vel vitende om at disse ikke er morsmålet for mange elever i Skandinavia. Vi kan la Karlsson (2006, s. 22) oppsummere dette ved at forskningsfeltet har konsentrert seg om «vad människor gör med skrift, när de gör det och varför», og tekstaktiviteter og skriftspråklige praksiser er de sentrale – men ikke de eneste – studieobjektene. Men hvilke varianter av kritisk literacy kan vi si er dominerende i morsmålsfagene?

Her ser vi på tendenser i nyere, skandinaviske kritisk literacy-studier og viser hvilke typiske forskningsspørsmål slike studier søker å besvare. Vi fokuserer på de skandinaviske bidragene siden vi har en relativt bred forskningstradisjon, men

vi har ikke tatt mål av oss til å lage en fullstendig oversikt. De siste femten årene er det særlig fem spørsmål som utpeker seg når vi undersøker nærmere studier der kritisk tekstarbeid i morsmålsfaget er sentralt:

1. Hva slags kritisk literacy uttrykkes i læreplaner og andre styrende dokumenter for morsmålsfaget?

Mange kritisk literacy-studier legger vekt på dette perspektivet, men sjelden som et eget studieobjekt. Veum et al. (2021) gir for eksempel en oppdatert gjennomgang av nordiske læreplaner.

2. Hvilke forutsetninger for kritisk literacy skapes gjennom skolens undervisning?

Mange studier undersøker hvordan undervisning i klasserommet legger til rette for kritisk literacy gjennom observasjon og/eller intervjuer med lærere og elever, som Damber (2015) om lesepraksiser, Eckeskog og Lundgren (2015) om forståelsesstrategier, Bergh Nestlog (2015) om skriveundervisning, Schmidt og Wedin (2015) om fritidspraksiser i skolens lese- og skriveopplæring, Kabel (2016) om fagspesifikke literacypraksiser i litteraturundervisning – med særlig fokus på elevers skrivning, Nemeth (2021) om svenskfagets kritiske praksiser, Brante og Lund (2017) om kritisk lesing og kildekritikk, og Magnusson (2022) om læreres spørsmål til fellestekster i klasserommet. Tengberg og Olin-Scheller (2016) gjennomførte en intervensjon og fant at eksplisitt undervisning fremmet kritisk lesing og argumentasjonsforståelse.

3. Hvordan vurderes elevers kompetanse av kritisk literacy og hvilken kunnskap får vi fra analyser av elevers vurderinger?

Det er også etter hvert noen studier som ser på vurderingspraksiser og elevenes egne vurderinger for å få et bilde både av elevenes kompetanse, spesielle problemområder og progresjon og av forholdet mellom praksiser på tvers av fag. Noen slike studier er Nygren et al. (2019) om kritisk tenking, Nygren et al. (2020) om nettekster, Frønes og Narvhus (2012) om kildevurderinger ved nettleking, Blikstad-Balas og Foldvik (2017) og Weyergang og Frønes (2020) om flere tekster om samme tema, og Dam-Christensen (2021) om elevsamtaler. Veum og Eilertsen (2019) studerte elevers lesninger av historisk tekst med antisemittisk innhold. Det finnes også en rekke slike studier som faller utenfor morsmålsdidakikken, for eksempel i naturfag, mediefag og IKT.

4. Hvilke utfordringer og ansatser til kritisk tenking gir ulike tekster som elevene møter i og utenfor skolen?

Det finnes en hel del tekststudier og studier av potensielle og faktiske lesinger av tekster, og vi skiller mellom studier av skjønnlitterære tekster, sakprosa og læremidler. De fleste studier av didaktisk bruk av skjønnlitteratur bruker ikke begrepet kritisk tilnærming, med noen unntak i de senere årene som Samoillow og Myren-Svelstad (2020) om ulike kritisk retninger som kan komplementere estetisk lesing av skjønnlitteratur. Det er langt flere studier av sakprosatexters

potensial i didaktisk sammenheng og også flere didaktiserende monografier som har bidratt til å åpne feltet for lærere og studenter, som Veum og Skovolt (2020; 2022). Eksempler på enkeltstående studier kan være Ekvall (2015) om hvordan nationella prov i svenskfaget kan bidra til å utvikle kritisk literacy, og Norlund (2009) om elevers kritiske lesing av sakprosaetekster.

Flere har studert hva læremidlene som er i bruk i skolen gir av kritiske utfordringer, for eksempel studier av oppgaver av Bakken og Andersson-Bakken (2016; 2021). Molbæk (2013) bruker begrepet kritisk sjangerdidaktikk i sine læremiddelanalyser, mens Bundsgaard (2013) bruker begrepet mediekritikk med utgangspunkt i *critical language awareness*.

5. Hvilke kritiske betingelser har elever for å utvikle en kritisk og selvstendig tilnærming til tekster og eierskap til tekst og skrift basert på egen språkbakgrunn?

Det finnes etter hvert også noen studier som viser hvordan elevers språklige reservoarer gir dem tilgang til tekster, for eksempel Dewilde og Igland (2015) om flerspråklige elevers skriving, Lindholm og Lyngfelt (2015) om flerspråklige elevers skjønnlitterære tolkning, Winlund (2019; 2021) om nyankomne ungdommers skriving og potensial i undervisning for denne gruppen, og Dagsland (2022) om transspråking gjennom bruk av sanglyrikk og estetiske arbeidsmåter, mens Hårstad (2019) har undersøkt framstillingen av dialekter og språklig identitet i norsklæreverk.

Oppsummering morsmålsfagene

Denne oversikten viser at den skandinaviske litteraturen innenfor kritisk literacy-studier etter hvert er omfattende og favner bredt tematisk. Mange av publikasjonene i oversikten er didaktiske og til nytte i lærerutdanning, i studier i litteratur- og språkvitenskap og i andre utdanningsløp. Den internasjonale fagsamtalen er tilsvarende mangfoldig, og de skandinaviske studiene bygger på teoretiske rammeverk innen forskningen på literacy og kritisk literacy, de fleste med røtter hos Freire, Janks og Luke, som beskrevet innledningvis i denne artikkelen. Den teoretiske og metodiske retningen *kritisk diskursanalyse* har også vært sentral for tekstorientert arbeid med kritisk literacy (f.eks. Fairclough, 1989, 1992). Når vi nå beveger oss over i naturfag- og samfunnsfagdidaktikk, ser vi at det er andre fagtradisjoner som har virket der.

Kritisk tilnærming i naturfagdidaktikk

Kritisk literacy som begrep brukes ikke ofte i den skandinaviske naturfagdidaktikken, men begrepene dannelse eller kompetanse brukes enkelte ganger synonymt med literacy. En gjennomgang av nyere forskningslitteratur antyder at kritisk tilnærming i naturfagene oppstår som et konglomerat av ulike begreper

som ofte brukes i naturfagdidaktikk: kritisk tenking, Nature of science (NOS), naturfaglig literacy og kompetanser.

Skolens naturfag er ulikt satt sammen i de forskjellige skandinaviske landene. I Danmark er for eksempel fysikk/kjemi ett fag i folkeskolen, mens det i Norge og Sverige er to ulike fag for de eldste av elevene. Tilsvarende er geografi i Norge og Sverige først og fremst lagt til de samfunnsvitenskapelige fagene i skolen, mens det i Danmark er en del av naturfagene med både geofysisk og kulturelt innhold.

Kritisk tenking i naturfagdidaktikken

Ideen om at elever skal utvikle sine ferdigheter i kritisk tenking lener seg på mange måter på den mer generelle utdanningsdiskurs, hvor kritisk tenking anses for å være en sentral ferdighet i det 21. århundre, som vi viste innledningsvis i artikkelen. Innenfor naturfag kan utviklingen av kritisk tenking som en ferdighet i skolen avgrenses til at man som menneske skal lære å handle som ansvarlig, demokratisk borger i en verden der naturvitenskapelige og teknologiske problemstillinger er tilstede i alle menneskers liv. Ifølge Siarova et al. (2019) er vi nå vitne til en eksplosjon av naturvitenskapelig og teknologisk kunnskap, som forsterker behovet for å utvikle elevers evner til kritisk tenking for å forberede dem til å ta informerte beslutninger i eget liv på et pålitelig grunnlag.

Selv om det er stor enighet om at det er viktig å lære kritisk tenking, er det ikke tilsvarende enighet om hvordan vi skal definere begrepet. På generelt nivå innbefatter kritisk tenking følgende ferdigheter, også i naturfagene: Å kunne analysere argumenter, å kunne trekke slutninger basert på induktive eller deduktive resonnement eller vurderinger, samt å ta beslutninger og løse problemer på et informert grunnlag (Lai, 2011). Mer spesifikt i naturfagdidaktikken antas kritisk tenking å ha to funksjoner i elevers naturfaglige læring (Santos, 2017; Vieira & Tenreiro-Vieira, 2016). For det første bidrar kritisk tenking til å utvikle elevenes forståelse for hvordan naturvitenskapelig kunnskap er konstruert gjennom systematisk innsamling av kunnskap om naturvitenskapelige fenomener, og den måten vi tester kunnskap på ved hjelp av ulike naturvitenskapelige metoder. Ofte brukes det engelske begrepet «Nature of Science» (NOS) som et begrepsmessig rammeverk for denne komponenten i elevenes naturfaglige læring. For det andre anses kritisk tenking å være et middel til å støtte elevers demokratiske dannelse til å bli borgere som kan ta informerte beslutninger om samfunnsmessige problemstillinger med et naturvitenskapelig og teknologisk innhold. Et eksempel på dette er operasjonaliseringen av begrepet kritisk naturvitenskapelig handlefrihet (eng. Critical science agency) som nytt element i PISA 2025-rammeverket utviklet av PISAs vitenskapelige ekspertpanel (Science Expert Group). Kritisk naturvitenskapelig handlefrihet defineres som elevers kapasitet til å kritisk kunne bruke naturvitenskapelig kunnskap til å adressere personlige og samfunnsmessige problemstillinger (OECD, 2020).

Hvilke undervisningsstrategier kan understøtte elevers utvikling av kritisk tenking i naturfag? Lærere anbefales å bruke kollaborative, elevsentrerte undervisningsmetoder basert på sosialkonstruktivistiske læringsteorier (Vieira et al., 2011). En relevant undervisningsmetode kan for eksempel være utforskende arbeidsmåter (eng. Inquiry based learning), der elevene med utgangspunkt i en naturfaglig problemstilling designer en undersøkelse med innsamling og analyse av data for å vurdere og evaluere hypoteser. For at læreren skal kunne vurdere elevers utvikling av kritisk tenking anbefales det at læreren lar elevene arbeide med autentiske problemstillinger under stor frihet. I den naturfagdidaktiske litteraturen anbefales det at slike problemer kan la seg inspirere av Science-Technology-Society issues (STS) og Socio-Scientific Issues (SSI) for å promotere naturvitenskapelig literacy i tett sammenheng med kritisk tenking (Aikenhead, 1992; Zeidler et al., 2019). Den slags problemstillinger som her tenkes på, kunne for eksempel være: rent drikkevann, bærekraftig matvareproduksjon, bærekraftig energiforbruk, bærekraftig transport, biodiversitet, befolkningsvekst og helse.

Elevenes undersøkelsesprosess gir dem mulighet til å synliggjøre egne resonnementer ved å dokumentere sine vurderinger, valg og påstander (Lai, 2011). En nyere publikasjon basert på det europeiske ASSIST ME-prosjektet (Dolin & Evans, 2018) illustrerer med gode eksempler forskjellige evalueringsstrategier som for eksempel e-portfolio, der elevers resonnementer kan synliggjøres og bidra med formativ feedback som de tar med seg i lignende situasjoner. En e-portfolio kan være en digital loggbok, en mappe som dokumenterer elevens arbeider og refleksjoner.

Kritisk tenking i naturfaglig literacy og kompetanse (NOS)

Naturfaglig literacy er i naturfagdidaktikken definert som hovedmål med naturvitenskapelig undervisning. Ifølge noen av de mest innflytelsesrike policy-dokumentene som er skrevet i løpet av de siste to tiårene gir naturfaglig literacy borgere de nødvendige verktøy til å engasjere seg kritisk i samfunnsfaglige problemstillinger med et naturvitenskapelig og teknologisk innhold, og dermed forsterke en mer humanistisk kultur basert på kritisk tenking (NRC, 2012; Harlen, 2010; Osborne & Dillon, 2008; Rocard et al., 2007; Siarova et al., 2019).

På tross av dette er det ingen enighet om hvordan vi skal definere naturfaglig literacy (Vieira & Tenreiro-Vieira, 2016). Roberts (2007) har foreslått å definere naturfaglig literacy på et kontinuum mellom to ytterkanter: Visjon I og Visjon II. Visjon I fokuserer på naturvitenskapelige begreper og teorier, og den naturvitenskapelige kunnskapen framstår som dekontekstualisert. Visjon II er elevsentrert og drevet av konteksten ved at elever arbeider med autentiske samfunnsfaglige problemstillinger med et naturvitenskapelig eller teknologisk innhold.

Andre nyere konseptualiseringer av naturfaglig literacy argumenterer for at for eksempel naturfaglig engasjement (eng. scientific engagement) (Liu, 2013; Yore, 2012) eller engasjement i sosiopolitiske problemstillinger (eng. engagement in socio-political action) (Hodson, 2010; Santos, 2017; Sjöström & Eilks, 2018) bør

være inkludert i naturfaglig literacy. Denne forståelsen omtales ofte som Visjon III, et middel til å forberede elever til å bli informerte, ansvarlige og aktive borgere i samfunnet, og Liu (2013) foreslår at visjonen kan karakteriseres på følgende måte:

- Naturvitenskapelig kunnskap skal inngå og være en del av samfunnsmessige problemstillinger.
- Naturfaglig engasjement inngår som et handlingselement i ulike sosiale, kulturelle, politiske og miljømessige problemstillinger og kontekster.
- Det involverer sentrale elementer som kritisk tenking og effektiv kommunikasjon.

Noen ganger brukes naturfaglig literacy synonymt med kompetansebegrepet eller assosieres med dette begrepet. Utfordringen er at det ikke er enighet om hvilke elementer av naturfaglig literacy som skal framheves når det knyttes til kompetanse. Som vist over stammer literacybegrepet fra arbeidet med lesing og skriving av tekster i skolen. Dessverre har det i naturfagdidaktikken – i hvert fall i dansk skolekontekst – vært begrenset fokus i folkeskolen på utvikling av lese- og skrivekompetanse i naturfagene. Som oftest framheves de handlingsorienterte elementene i naturfaglig literacy når den knyttes til kompetanse, siden begrepet forsterker ideen om å gjøre elevene kompetente til å kunne håndtere komplekse situasjoner på et informert grunnlag ved å anvende kritisk tenking i spesifikke kontekster (Vieira et al., 2011).

Oppsummering naturfag

Denne gjennomgangen viser at kritisk tilnærming i naturfagdidaktikk har en rekke faglige karakteristika. For det første gjelder det bruk av autentiske samfunnsmessige problemstillinger med et naturvitenskapelig og teknologisk innhold, som kan bidra til å trene elevenes kritiske tenking. For det andre bidrar utforskende undervisningsaktiviteter til å trene elevenes kritiske tenking når de arbeider med systematiske undersøkelser, evaluering av data og hypotesetesting som styrker deres forståelse av NOS.

Kritisk tilnærming i samfunnsfagdidaktikk

Kritisk literacy er et lite brukt begrep i den skandinaviske samfunnsfagdidaktikken, i likhet med naturfagdidaktikken. Det er heller slik at man i noen sammenhenger bruker literacybegrepet som benevnelse på faglig kompetanse generelt og i andre tilfeller bruker begrepet kritisk tenkning. Men de kobles sjelden eksplisitt sammen.

Med samfunnsfag er her ment et fag som har ulike profiler i ulike land. I Norge er det en kombinasjon av elementer fra historie, geografi og samfunnskunnskapsdisiplinene statsvitenskap, sosiologi og noe sosialantropologi. I andre land

spiller økonomi og religion en større rolle. Samfunnsfaget har gjerne eksplisitt formulerte ambisjoner om å bidra til sosial og politisk atferd og engasjement, i tillegg til at elevene skal lære om samfunnet. I det norske faget er det for eksempel mål om politisk aktivitet og deltagelse for en bærekraftig framtid.

Kritisk tenkning i samfunnsfag

Kritisk tenkning har vært viktig i nordisk samfunnsfagdidaktikk og læreplaner (Skolforskningsinstituttet, 2020; Ferrer et al., 2019). I den norske læreplanen er det ett av fem kjerneelementer for faget. Men det forstås på ulike måter i litteraturen.

I noen tilfeller er kritisk tenkning i samfunnsfag forstått som evnen til å forstå hva som faktisk står i faglige tekster (Lim, 2015). Alexander (2009) understreker at politisk literacy er bruk og vurdering av tekster, og at slik tekstlig kompetanse er viktig. Elevene har ikke alltid forkunnskaper til å forstå faglige tekster (Ogle et al., 2007). Men denne smale forståelsen har ikke stått sentralt i nordisk samfunnsfagdidaktikk.

I både nordisk og annen litteratur forstås kritisk tenkning vanligvis bredere enn å kunne forstå hva som står i en tekst (Lim, 2015; Marshall, 2008). Av særlig betydning i samfunnsfag er vurderinger av om påstander og argumentasjon er empirisk eller logisk valide (Ferrer et al., 2019; Larsson 2011). Her spiller samfunnsvitenskapelig metode og historisk metode en viktig rolle ved å etablere kriterier for slike vurderinger, kriterier som er noe annerledes enn i andre fag med andre forskningsmetoder. Weyergang (2022) har for eksempel et bidrag i dette nummeret som fokuserer på elevenes vurderinger av hvordan påstander kan belegges.

En særlig viktig komponent i kritisk tenkning i samfunnsfagdidaktikk er kritisk vurdering av digitale kilder og ressurser. Manipulering, algoritmer og ekkokammer har gjort slik kritisk tenkning nødvendig. Det er et vanlig syn at elevene må trenes i å avsløre upålitelige digitale kilder, men ofte er det uklart hva elevene kan vurdere i denne sammenhengen. Axelsson et al. (2021) argumenterer for at elever kan lære å bruke metoder som mediehusenes faktasjekkere bruker, og avsløre manipulering blant annet ved bruk av spesialisert programvare. På den andre siden kan det innvendes at dette er å kreve mer av elevene enn de vil kunne realisere. Det er vel så viktig at elevene lærer hvilke institusjoner de kan stole på i medie verdenen (Moe et al., 2019), for eksempel at vi kan ha større tillit til fagfellevurderte artikler og medier med redaktøransvar.

Det er en viktig forskjell mellom kritisk vurdering av om kilder og påstander er holdbare og pålitelige (om det er empirisk belegg, eller om argumentasjonen er logisk og sammenhengende), og kritisk tenkning som det å fortolke dem som uttrykk for motsetninger i en bredere sosial og politisk kontekst (hvordan en tekst er skrevet ut fra en politisk eller ideologisk posisjon) (Marshall, 2008). En tilnærming til det siste er undervisning om kontroversielle spørsmål. Kontroversielle spørsmål er en tilnærming som har vært viktig internasjonalt og i Norden

(Samnøy, 2022; Hess & Avery, 2008). Målet er at elevene skal utvikle demokratiske ferdigheter gjennom å diskutere saker det er reell uenighet om og som vekker sterke følelser. I en del tilfeller er sakene nok mer emosjonelle enn kontroversielle (Samnøy, 2022). Lim (2015, s. 15ff) peker på at slik diskusjon bør settes inn i en sosial sammenheng. Ulike meninger bør ses som uttrykk for perspektivene til ulike aktører (Skolforskningsinstituttet, 2020), og kritisk tenkning er å undersøke og forstå hvordan de som har produsert en tekst gjør det fra et perspektiv og et ståsted. Bidraget fra Reffhaug et al. (2022) i dette nummeret ligger i stor grad i denne perspektiveringstradisjonen.

Slik perspektivering legger i noen sammenhenger vekt på ulike faglige, teoretiske perspektiver og i andre sammenhenger på ulike politiske, sosiale makt-perspektiver. Kritisk tenkning som perspektivering kan altså også innebære å lese tekster som uttrykk for politisk, sosial og økonomisk makt (Veum & Skovholt, 2020, s. 15). Det vil ikke si at faglige perspektiver er verdinøytrale, men det er en forskjell mellom partsinnlegg fra fagforeninger og arbeidsgivere og faglige perspektiver på arbeidslivet. Faglig perspektivering kan således skilles fra politisk og sosial perspektivering (Jakubiak & Mueller, 2014; Bean & Dunkerly-Bean, 2020). Å se spørsmål i lys av ulike faglige perspektiver framheves av flere som en viktig faglig ferdighet (Sandahl, 2013, Langø, 2015).

Det er en viktig forskjell mellom å lære elevene hvordan saker vurderes fra perspektivet til ulike samfunnsinteresser og å kritisere samfunnsforholdene. Elevene kan lære om og forstå at arbeidstakere og arbeidsgivere har ulike meninger om sykelønn, uten at elevene skal måtte ta stilling til sykelønnsordningen. Om samfunnsfaget eller utdanningssystemet generelt skal ha en samfunnskritisk funksjon er en gammel debatt (Stanley, 2015). Men flere bidrag i samfunnsfagdidaktikken vektlegger at samfunnskritikk er en viktig form for kritisk tenkning både i nordisk (Ferrer et al., 2019; Børhaug & Christophersen, 2012) og internasjonal sammenheng (Jakubiak & Mueller, 2014; Bean & Dunkerly-Bean, 2020; Pollack, 2013).¹ Slik kritikk innebærer å ta stilling mellom ulike samfunnsaktørers perspektiv. Eller det kan bygge på vurderinger av samfunnsbeste i lys av effektivitetskriterier, det vil si hva som er mest hensiktsmessig, eller det kan bygge på overordnede verdier om demokrati, likestilling eller bærekraft. Kritisk tenkning kan også ta form av å utvikle elevenes politiske dømmekraft i møte med ulike aktuelle saker, basert på en fortolkning av egne politiske interesser (Christensen, 2017). I noen bidrag betones det sterkere at elevene skal ta stilling til saker i sin egen livsverden, i saker de selv kan gjøre noe med (Bean & Dunkerly-Bean, 2020; Heldal, 2011; Heldal Stray & Sætra, 2015).

Den generelle teorien om kritisk literacy inkluderer også politisk og sosial handling i begrepet (Veum & Skovholt, 2020, s. 17). I samfunnsfagdidaktikk er politisk og sosial deltakelse et stort tema, begrepsfestet som demokratisk dannelse, politisk utdanning eller politisk sosialisering (Solhaug & Børhaug, 2012),

¹ Disse forfatterne bruker begrepet *critical literacy*, mens det i nordisk sammenheng har vært mer vanlig å snakke om kritisk tenkning.

og skilles oftest fra kritisk tenking, selv om kritisk tenking er en forutsetning for slik deltakelse (Børhaug et al., 2022).

Literacy som generell faglig kompetanse i samfunnsfagene

Literacy brukes også innimellom i samfunnsfagdidaktikk som betegnelse på generell faglig kompetanse. For eksempel inkluderer begrepet geoliteracy forståelse av hvordan verden kjennetegnes av komplekst samspill mellom biologiske, fysiske og sosiale system, hvordan ulike deler av verden er knyttet sammen og hvordan verden bør forstås systemisk (Straume, 2022).

Politisk literacy har også vært en betegnelse på generell politisk kompetanse, og brukes av noen som en nokså bred og generell term for politiske kunnskaper, dømmekraft og forståelse (Dudley & Gitelson, 2002). Davies et al. (2013) definerer politisk literacy mer avgrenset, som å sette seg inn i sakskomplekser og å kunne drøfte dem i offentlig debatt. Slik kompetanse i å undersøke samfunnsforhold, perspektivere dem politisk og sosialt og ta stilling selv, kalles i noen internasjonal bidrag for civic literacy, og ligger nær kritisk tenking. Politisk literacy ligger dessuten nær politisk dømmekraft, som er sentralt i tysk didaktikk (Reinhardt, 2015; Christensen, 2017), og som legger vekt på systemforståelse, stillingtaken og deltakelse.

Historisk literacy er likeledes et vidt begrep om faglige ferdigheter, der historisk tenkning og historisk resonnement inngår. Slik literacy er noe langt mer enn å kunne historiske fakta eller det nasjonale narrativet som det nasjonale skolesystemet bygger på (Clark & Grever, 2018, s.186). Det inkluderer å kunne se og forklare historiske hendelser med vekt på kontekstualisering, kildevurdering og resonnering (Levesque & Clark, 2018; Baxtel & Drie, 2018, s. 151).

Finansiell literacy er også et begrep som brukes som generell kompetanse (Eis & Moulin-Doos, 2017). Et hovedskille her går mellom finansiell literacy som kompetanse til å delta i finansielle transaksjoner og på den annen side innsikt i samfunnsøkonomien generelt.

Oppsummering samfunnsfag

Man slås for det første av hvor stor variasjon det er i forståelsen av særlig begrepet kritisk tenkning, og av hvor stor interesse det er for det. Det er derimot nokså usikkert om samfunnsfaget i praksis legger opp til så mye kritisk tenkning, særlig i betydningen samfunnskritikk. I beste fall er den kritiske tilnærmingen til samfunnet nokså selektiv (Børhaug & Christophersen, 2012).

På flere punkter tydeliggjøres at kritisk tenkning i samfunnsfag har faglige særpreg og ikke kan reduseres til en allmenn kritisk tenkeevne. For det første, å vurdere validiteten i påstander og utsagn knyttes til samfunnsvitenskapelig metode, som skiller seg fra andre fags metoder. For det andre, fordi den formen for kritisk tenkning som handler om å perspektivere synspunkt og meninger i en samfunnskontekst i samfunnsfaget, vil bli tematisert og systematisert på en måte man vanskelig kan gjøre i andre fag. Denne analysen av ulike interesser og makt

i samfunnet er nettopp samfunnsfagets hovedærend. Man kan fortolke ytringer som partsinnlegg i konflikten mellom næringsinteresser og miljøinteresser, men i samfunnsfaget skal elevene også lære om denne konflikten.

En felles grunn for en kritisk tilnærming i skolen?

Som vi har vist over er det store ulikheter i hvilke begrep man bruker for å beskrive fagenes kritiske tilnærming og hva vi legger i begrepet kritisk tenking. Kanskje kan vi si at mens morsmålsfaget har teksten i sentrum, har naturfagene metodene og handlingsorienteringen, og samfunnsfagene sosial og politisk ytring som sine omdreiningspunkter? Det ser ut til at det som oppfattes som fagspesifikt i ett fag, behandles som generiske kompetanser i andre fagtradisjoner. Det er ikke tydelig hvor grensene går, og det er også gråsoner mellom fagene og kompetansene som er beskrevet – noen fag tar eierskap til praksiser som didaktikere i andre fag vil hevde er generiske, altså fellesfaglige. Hovedskillene mellom fagtradisjonene ser ut til å være om tekster er i fokus eller ikke, og om formålet med den kritiske treningen er dømmekraft eller aktiv deltakelse i prosesser. Det er likevel grunn til å peke på at alle fag har beskrivelsene, analysene og gjenkjennelsen som viktige forutsetninger for sitt kritiske virke – enten vi jamfører tekster, datasett eller ytringer om politiske og sosiale konfliktspørsmål.

Vi så over at de ulike definisjonene av kritisk tenking vi har vist til så langt, spenner vidt. Språkforsker Macknish (2012) har i sin gjennomgang av ulike måter å resonnerer på, et særlig fokus på tekst (vurdere tekster kritisk gjennom å vurdere belegg og slutninger, skille fakta og meninger, troverdighet osv.), mens det i naturfaglig tenking nærmest er et likhetstegn mellom kritisk tenking og kritisk literacy (jf. f.eks. Lai, 2011). Vi er langt fra de første som har stilt oss spørsmålet: Hva er kritisk tilnærming i utdanning egentlig? En mye brukt definisjon på kritisk tenking stammer fra rundebordsdiskusjoner (såkalt Delphi consensus) mellom 46 eksperter, og der tolkning og analyse, men også forklaringer og vurderinger er helt nødvendige forutsetninger for at vi skal kunne kalle en tankerekke kritisk:

Critical thinking is purposeful, self-regulatory judgment which results in interpretation, analysis, evaluation, and inference, as well as explanation of the evidential, conceptual, methodological, criteriological, or contextual considerations upon which that judgment is based. (Facione, 1990, s. 3)

For de beskrevne fagområdene i denne introduksjonen er det viktige siktemålet, her sagt med Janks (2013), «to read both the word and the world» og at elevene utvikles til å delta i, medskape og forandre sin verden.

Det er grunn til å stille spørsmål ved om begrepet kritisk literacy er tatt i bruk av så mange ulike forskningsretninger og til så ulike formål at det står i fare for å miste sitt konkrete innhold. Dette vil i tilfelle være en felles skjebne med andre begreper som har blitt utvidet mye, som «kultur», «tekst» eller «diskurs».

Løsningen for slike begreper som har generert mye forskning og brutt ny mark, er at vi presiserer hva vi legger i begrepene når vi tar dem i bruk, og at vi etablerer tilknyttede begreper som hjelper tankene videre i nye forskningsutfordringer i feltet kritisk literacy.

Dette temanummeret prøver å svare på noen slike spørsmål som ligger åpne i forskningsfeltet. Vi har vist at det er forsket lite på progresjon i utviklingen av fagspesifikk og generisk kritisk literacy, iallfall er det lite klargjort i litteraturen. Det er først og fremst lese- og skrivespesialistene i morsmålsfaget som fører denne diskusjonen, og vi har også sett i delen om naturfagene og samfunnsfagene at det i fagene veksles mellom hva som ses på som fagspesifikt og hva som ses på som generisk. I artiklene i temanummeret kommer forslag til spesifikasjoner – om både det fagspesifikke, det fagene har til felles, og ikke minst rekkefølgen på utfordringene når vi skal bistå elevene i å utvikle sin kritiske tilnærming.

Artikler i dette temanummeret

Tolv artikler inngår i temanummeret om kritisk tilnærming i fagene, i tre seksjoner – én for artikler som i hovedsak retter seg mot den naturvitenskapelige tradisjonen, én for fag med samfunnsvitenskapelig innretning og én for morsmålsfagene. Leserne vil se at det er glidende overganger, spesielt mellom morsmålsfagets oppdrag om å gjøre elever til lesere og skrivende mennesker, og hvordan dette spiller seg ut i fag som geografi, naturfag og samfunnsfag. Noen artikler utmerker seg også ved å stå friere til faginndelingen i skolen.

I artikkelen «Critical thinking in the Norwegian science curriculum» undersøker **Scheie, Haug & Erduran** (2022) hvordan ulike aspekter ved kritisk tenkning kommer til uttrykk i overordnet del og den naturfaglige delen av den norske læreplanen. De viser at formuleringene om kritisk tenkning i læreplan-tekstene er både vage og knappe, og dermed ikke brukbare for lærerne uten nærmere operasjonalisering.

I temanummeret har to artikler sett nærmere på kritisk skriving, skriveoppgaver og elevtekster produsert på bakgrunn av disse, og begge henter sitt materiale fra Normprosjektet (Matre et al., 2021). Den første artikkelen, **Marti & Knain** (2022) «Bærekraftig utvikling i naturfaglige og samfunnsfaglige skriveoppgaver fra grunnskolen», studerer skriveoppgaver i samfunnsfag og naturfag og hvordan bærekraft som fenomen framstilles og hvorvidt disse oppgavene tilrettelegger for kritisk og utforskende skriving.

Den andre artikkelen, «Kritisk skriving på barnetrinnet» av **Gedde-Dahl, Stavem & Øgreid** (2022), konsentrerer seg om hvordan to skrivesituasjoner i naturfag legger til rette for kritisk skriving. De viser at skriveoppgavene i ulik grad gir elevene mulighet til myndiggjøring og at ulike skrivesituasjoner åpner opp for at elevene kan gi mening til ulike diskurser i sine tekster.

I artikkelen «Læreplananalyse av kritisk tenking og bærekraftig utvikling i norsk og svensk læreplan» studerer **Scheie, Berglund, Munkebye, Staberg & Gericke** (2022) koblingen mellom kritisk tenkning og bærekraftig utvikling i norsk og svensk læreplan gjennom dokumentanalyse. De viser at et fåtall av bærekraftskompetansene er koblet til kompetanse i kritisk tenkning i læreplanen og påpeker at slike koblinger har stort potensial.

Wetlesen & Eie (2022) sin artikkel «‘Sted’ som utgangspunkt for kritisk tenkning i geografi» undersøker hvordan ulike tilnærminger til steder bidrar til elevenes geografiske dannelse og kritiske tenkning. Gjennom en kvalitativ klasseromsstudie viser de at oppgavens utforming har stor betydning for utvikling av elevenes geografiske dannelse.

Reffhaug, Jegstad & Andersson-Bakken (2022) forstår i artikkelen «Kritisk tenkning – fra intensjon til praksisfortolkning. En analyse av barnetrinns læreres forståelse av kritisk tenkning» kritisk tenkning som ferdigheter som også innebærer holdninger. Lærere på barnetrinnet viser seg å være oppmerksomme på flere perspektiver på kritisk tenkning, men de fleste legger kun vekt på noen få av dem. Det tyder på at barnetrinns lærere trenger mer kunnskap om mulighetene for å tilrettelegge for kritisk tenkning i klasserommet.

Weyergang (2022) tar i artikkelen «’... og hvordan kan vi vite det, da?’: Ungdomsskoleelevers lesestrategier i møte med tekstoppgaver i samfunnsfag som krever en kritisk tilnærming» opp literacy som vurdering av om det er grunnlag for påstander, og avdekker både gode og uheldige lesestrategier gjennom ulike metoder. Hun ser nærmere på hvordan kritisk lesing operasjonaliseres i samfunnsfagets tekster.

I likhet med Weyergang tar **Bendegard & Halleson** (2022) utgangspunkt i standardiserte leseprøver i sin artikkel «Critical literacy i ämnet svenska – vad säger de nationella läsproven?». Deres definisjoner innebærer at alle tekster kan leses kritisk både med- og motlys, så lenge leseren leser mellom linjene og også med såkalt høyereordens forståelse. Forfatterne finner at selv med en vid definisjon er det få spor av spørsmål som fordrer en kritisk tilnærming i sakprosa tekster i de svenske nasjonale prøvene, mens det er en utbredt tekstpraksis innenfor skjønnlitterær tolking og spesielt på prøvene for de eldste elevene.

Hverdagslivets tekster i sosiale medier tematiseres av **Undrum** (2022) i artikkelen «Kritisk tilnærming til tekster i sosiale medier: En studie av influensers tekster på Instagram og unges utfordringer i møte med dem». Studien viser at influensermarkedsføring i sosiale medier setter elevers evne til å vurdere og reflektere over teksters troverdighet og påvirkningskraft særlig på prøve gjennom at det etableres en hybrid diskurs som er både personlig og kommersiell.

I studien som presenteres av **Veum, Kvåle, Løvland & Skovholt** (2022) i artikkelen «Kritisk tekstkompetanse i norskfaget: Korleis elevar på 8. trinn les og vurderer multimodale kommersielle tekstar» undersøkes hvilke oppfatninger elever i åttende klasse har om kritisk lesing og hvordan de vurderer multimodale kommersielle tekster. Resultatene viser at en forståelse av kritisk lesing som

kildekritikk er mest utbredt og at det er utfordrende for elever å vurdere kommersielle og multimodale tekster med informerende framstillingsform. Funnene peker mot et behov for å utvikle mer tekstnære metoder for hvordan elever kan arbeide med en kritisk tilnærming til multimodale hverdagstekster av ulike slag.

Andersson-Bakken, Heggernes, Svanes & Tørnby (2022) diskuterer i sin artikkel «'Men da blir det urettferdig for dem som ikke får!' Bildebøker som utgangspunkt for kritisk tenkning på barnetrinnet» hvordan kritisk tenking kan støttes ved hjelp av litterære samtaler. Resultatene viser at elever i fjerde klasse lykkes med å få fram kritiske perspektiv om bokas tematikk og innhold og at Langers (2011) leserposisjoner er nyttige verktøy for å lese kritisk.

Til sist i temanummeret viser **Skaftun & Sønneland** (2022) i sin artikkel «Kritisk literacy i litteraturundervisningen» at en kritisk og problembasert tilnærming til læring har lange røtter, både i norskfaget og innenfor progressive retninger i pedagogikken. De argumenterer for at kritisk literacy er en produktiv vei til fornyelse av litteraturfaglig praksis, blant annet ved at elever får første-håndserfaring med faglige problemer.

Om redaktørene

Tove Stjern Frønes er leseforsker ved Universitetet i Oslo. Hun er særlig opptatt av elevers lesing, leseundervisning i skolen og måling av leseferdigheter. Hennes spesialfelt er elevers navigasjon, kildevurdering og kritisk lesing av nettekster. Institusjonstilknytning: Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo, Moltke Moes vei 35, 0851 Oslo, Norge.

E-post: tove.frones@ils.uio.no

Jenny Wiksten Folkeryd er professor i didaktik med inriktning mot svenska ved Uppsala universitet. Hennes forskning berører ulike aspekter av tale- og skriftspråklige praksiser i skolens ulike år og emner.

Institusjonstilknytning: Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier, Uppsala universitet, Box 2136, 750 02 Uppsala, Sverige.

E-post: jenny.folkeryd@edu.uu.se

Kjetil Børhaug er professor i samfunnsfagdidaktikk ved Universitetet i Bergen. Han har publisert både nasjonalt og internasjonalt om ulike samfunnsfagdidaktiske tema, blant annet kritisk tenkning, progresjon, elevforutsetninger og vurdering. Han har særlig arbeidet med samfunnsfag og elevråd som opplæring til demokrati.

Institusjonstilknytning: Universitetet i Bergen, Institutt for politikk og forvaltning, Christies gate 17, PB 7800, 5020 Bergen, Norge.

E-post: Kjetil.Borhaug@uib.no

Martin Krabbe Sillasen er dosent i naturfagdidaktikk ved VIA University College i Aarhus. Han er særlig opptatt av læreres profesjonelle utvikling, deltakelse i endringsprosesser og organisatorisk læring, samt utforskende og designbasert naturfagundervisning og elevers naturfaglige lesing.

Institusjonstilknytning: Program for Matematik- og Naturfagsdidaktik, VIA Forskningscenter for Pædagogik & Dannelse, Ceresbyen 24, 8000 Aarhus C, Danmark.

E-post: msil@via.dk

Referanser

- Aikenhead, G. (1992). Logical reasoning in science and technology: An academic STS science textbook. *Bulletin of Science Technology and Society*, 12(3), 149–159. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/027046769201200305>
- Alexander, R. C. (2009). Political literacy as information literacy. *Communications in Information Literacy*, 3(1), 9–13. <https://doi.org/10.15760/comminfolit.2009.3.1.64>
- Andersson-Bakken, E., Heggernes, S. L., Svanes, I. K. & 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), Art. 11. <https://doi.org/10.5617/adno.8995>
- Axelsson, C. A. W., Guath, M. & Nygren, T. (2021). Learning how to separate fake from real news: Scalable digital tutorials promoting students' civic online reasoning. *Future Internet*, 13(3), 60. [futureinternet-13-00060-v2.pdf](https://doi.org/10.3390/futureinternet1303060)
- Baker, E. A., Pearson, P. D. & Rozendal, M. S. (2010). Theoretical perspectives and literacy studies. An exploration of roles and insights. I E. A. Baker (red.), *The new literacies. Multiple perspectives on research and practice* (s. 1–22). The Guilford Press.
- Bakken, J. & Andersson-Bakken, E. (2016). Forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa i norskfagets oppgavekultur. *Sakprosa*, 8(3). <https://doi.org/10.5617/sakprosa.3669>
- Bakken, J. & Andersson-Bakken, E. (2021). The textbook task as a genre. *Journal of curriculum studies*, 53(6), 729–748. <https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1929499>
- Barton, D. (1994). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Blackwell Publishers.
- Barton, D. & Hamilton, M. (1998). *Local literacies: Reading and writing in one community*. Routledge.
- Baxtel, C. V. & Drie, J. V. (2018). Historical reasoning. Conceptualisations and educational applications. I S. A. Metzger & L. M. Harris (red.), *The Wiley international handbook of history teaching and learning* (s. 149–175). John Wiley.
- Bean, T. W. & Dunkerly-Bean, J. (2020). Cosmopolitical critical literacy and youth civic engagement for human rights. *Pedagogies: An International Journal*, 15(4), 262–278. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2019.1706524>
- Bendegard, S. & Halleson, Y. (2022). Critical literacy i ämnet svenska: Vad säger de nationella läsproven? *Acta Didactica Norden*, 16(2), Art. 8. <https://doi.org/10.5617/adno.8987>
- Berge, K. L. (2010). Stormagikerens oppfinnelse – om skriftens, skriftkyndighetens og skrivingens konsekvenser. I K. Kalleberg & A. E. Kleiveland (red.), *Sakprosa i skolen* (s. 65–74). Fagbokforlaget.
- Bergh Nestlog, E. (2015). Kritisk literacitet i tekst og praktik – meningsskapende i de mellersta skolåren. I B. Lundgren & U. Damber (red.), *Critical literacy i svensk klassrumskontext* (s. 87–108). Umeå universitet. <http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:812853/FULLTEXT01.pdf>
- 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.
- Brante, E. W. & Lund, E. S. (2017). Undervisning i en sammansatt tekstvärld: En intervju-studie med svenska och norska gymnasielärare om undervisning i kritisk läsning och kritisk värdering av källinformation. *Nordic Journal of Literacy Research*, 3(2), 1–8. <https://doi.org/10.23865/njlr.v3.671>
- Bundsgaard, J. (2013). Kommunikationskritik i skolen – Et historisk perspektiv med fremtids-perspektiver. I H. Rørbech (red.), *Didaktiske destinationer – 12 bidrag til danskfagets didaktik*, CURSIV, 12 (s. 45–60). DPU. https://edu.au.dk/fileadmin/edu/Cursiv/Cursiv_12_FINAL_WWW.pdf

- Børhaug, K. & Christophersen, J. (2012). *Autoriserte samfunnsbilder*. Fagbokforlaget.
- Børhaug, K., Sæle, C. & Sætre, P. J. (2022). Innleing – kjerneelementa i forskingsperspektiv. I K. Børhaug, O. R. Hunnes & Å. Samnøy (red.), *Nye spadestikk i samfunnsfagdidaktikken* (s. 13–45). Fagbokforlaget.
- Christensen, A. S. (2017). *Kompetencer i samfundsfag – en undersøgelse af elevers verbalsproglige og multimodale samfundsfaglige kompetencer i 8. klasse i folkeskolen*. Ph.d.-afhandling, Syddansk Universitet, Institut for Kulturvidenskaber.
https://www.ucviden.dk/ws/portalfiles/portal/124300441/Kompetencer_i_samfundsfag.pdf
- Clark, A. & Grever, M. (2018). Historical consciousness. Conceptualisations and educational applications. I S. A. Metzger & L. M. Harris (red.), *The Wiley international handbook of history teaching and learning* (s. 177–202). John Wiley.
- Collin, R. & Street, B. V. (2014). Ideology and interaction: Debating determinisms in literacy studies. *Reading Research Quarterly*, 49(3), 351–359. <https://doi.org/10.1002/rrq.75>
- Dagsland, S. (2022). Sanglyrikk og estetiske arbeidsmåter som inngang til transspråking. I I. Kjelaas & R. v. Ommeren (red.), *Andrespråksopplæring for nyankomne ungdommer. Tilnærminger for mestring og myndiggjøring* (s. 187–206). Fagbokforlaget.
- Damber, U. (2015). Implementering av kritisk litteracitet i förskola och tidiga år – utmaningar och möjligheter. I B. Lundgren & U. Damber (red.), *Critical literacy i svensk klassrumskontext*, (s. 19–36). Umeå universitet. <http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:812853/FULLTEXT01.pdf>
- Dam-Christensen, E. (2021). *Kritisk undersøgende samtaler i elevers gruppearbejde i skolen: Et didaktisk designeksperiment i udskolingselevers faglige gruppesamtaler i dansk*. Ph.D.-afhandling. Syddansk Universitet.
https://www.sdu.dk/da/forskning/phd/phd_skoler/phd_humaniora/ph,-d,-d,-d,-afhandlinger
- Davies, I., Mizuayama, M., Ikeno, N., Parmenter, L. & Mori, C. (2013). Political literacy in Japan and England. *Citizenship, Social and Economics Education*, 12(3), 163–173.
<https://doi.org/10.2304/csee.2013.12.3.163>
- Dewilde, J. & Igländ, M.-A. (2015). «No problem, janem»: En transspråklig tilnærming til flerspråklige elevers skriving. I A. Golden & E. Selj (red.), *Skriving på norsk som andrespråk: Vurdering, opplæring og elevenes stemmer* (s. 109–126). Cappelen Damm Akademisk. <https://www.cappelendammundervisning.no/skriving-pa-norsk-som-andresprak-9788202489663>
- Dolin, J. & Evans, R. (red.) (2018). *Transforming assessment – Through an interplay between practice, research and policy*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-63248-3>
- Dudley, R. L. & Gitelson, A. R. (2002). Political literacy, civic education and civic engagement: A return to political socialization? *Applied Developmental Science*, 6(4), 175–182. https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0604_3
- Dyson, A. H. (1995). Writing Children: reinventing the Development of Childhood Literacy. *Written Communication*, 12(1), 4–46. <https://doi.org/10.1177/0741088395012001002>
- Eckeskog, H. & Lundgren, B. (2015). Förståelsestrategiers möjlighet att utveckla kritisk literacy-kompetens. I B. Lundgren & U. Damber (red.), *Critical literacy i svensk klassrumskontext* (s. 37–50). Umeå universitet. <http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:812853/FULLTEXT01.pdf>
- Eis, A. & Moulin-Doos, C. (2017). Cosmopolitan citizenship education: Realistic political program or program to disillusioned powerlessness? A plea for critical power perspective within global citizenship education. *Journal of Social Science Education*, 16(4), 49–59.
<https://doi.org/10.4119/UNIBI/jsse-v16-i4-1639>
- Ekvall, U. (2015). Nationella prov och kritisk litteracitet. I B. Lundgren & U. Damber (red.), *Critical literacy i svensk klassrumskontext* (s. 153–173). Umeå universitet. <http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:812853/FULLTEXT01.pdf>

- Facione, P. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction* (The Delphi report). The California Academic Press.
- Fairclough, N. (1989). *Language & power*. Longman.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse & social change*. Edward Arnold.
- Fang, Z. & Coatoam, S. (2013). Disciplinary literacy: What you want to know about it. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(8), 627–632.
<https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/JAAL.190>
- Ferrer, M., Jøsok, E., Ryen, E., Wetlesen, A. & Aas, P. A. (2019). Hva er kritisk tenkning i samfunnsfag? I M. Ferrer & A. Wetlesen (red.), *Kritisk tenkning i samfunnsfag* (s. 11–29). Universitetsforlaget.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Seabury Press.
- Frønes, T. & Narvhus, E. (2012). Eignet og troverdig? Elevers kildevurdering på nett. I T. E. Hauge & A. Lund (red.), *Små skritt eller store sprang? Om digitale tilstander i skolen* (s. 58–84). Cappelen Damm Akademisk.
- Gedde-Dahl, T., Stavem, G. & Øgreid, A. K. (2022). Kritisk skriving på barnetrinnet. *Acta Didactica Norden*, 16(2), Art. 3. <https://doi.org/10.5617/adno.9003>
- Harlen, W. (red.) (2010). *Principles and big ideas of science education*. Association for Science Education.
- Heldal, J. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Fagbokforlaget.
- Heldal Stray, J. & Sætra, E. (2015). Samfunnsfagets demokratioppdrag i fremtidens skole – En undersøkelse av samfunnsfaglæreres opplevelse av fagets rammebetingelser og Ludvigsen-utvalgets utredninger. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 99(6), 460–471.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-06-06>
- Heller, R. (2010). In praise of amateurism: A friendly critique of Moje’s “call for change” in secondary literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(4), 267–273.
<https://doi.org/10.2307/40961538>
- Hess, D. & Avery, P. (2008). Discussion of controversial issues as a form and goal of democratic education. I J. Arthur, I. Davis & C. Hahn (red.), *Education for citizenship and democracy* (s. 506–518). Sage.
- Hodson, D. (2010). Science education as a call to action. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 10(3), 197–206.
<https://doi.org/10.1080/14926156.2010.504478>
- Håland, A. (2017). Disciplinary literacy in elementary school: How a struggling student positions herself as a writer. *The Reading Teacher*, 70(4), 457–468.
<https://doi.org/10.1002/trtr.1541>
- Hårstad, S. (2019). Læreboka som agent i reproduksjon av språklige virkeligheter: Ei kritisk nærlesing av tre norsklæreverk for småtrinnet. *Målbryting*, 10.
<https://septentrio.uit.no/index.php/malbryting/article/view/4810>
- Jakubiak, C. & Mueller, M. P. (2014). Critical civic literacy and the limits of consumer-based citizenship. I M. P. Mueller, D. J. Tippins & A. J. Stewart (red.), *Assessing schools for generation R (Responsibility)* (s. 35–51). Springer.
- Janks, H. (2010). *Literacy and power*. Routledge.
- Janks, H. (2013) Critical literacy in teaching and research. *Education Inquiry*, 4(2), 225–242.
<https://doi.org/10.3402/edui.v4i2.22071>
- Jewitt, C. (2009). An introduction to multimodality. I C. Jewitt (red.), *The Routledge handbook of multimodal analysis* (s. 1–7). London: Routledge.
- Kabel, K. (2016). *Danskfagets litteraturundervisning: et casestudie af elevers skriftsproglige måder at skabe stillingtagen på i udskolingen*. PhD-afhandling. DPU, Aarhus Universitet.
[https://pure.au.dk/portal/da/persons/kristine-kabel\(77b28394-7431-41b7-8cc3-](https://pure.au.dk/portal/da/persons/kristine-kabel(77b28394-7431-41b7-8cc3-)

- [9473a1f93dd3/publications/danskfagets-litteraturundervisning\(c6768ef2-e266-4c64-a113-b4c7b2e5fbaa\).html](https://doi.org/10.1080/09585176.2014.975733)
- Karlsson, A.-M. (2006). *En arbeidsdag i skriftsamhället. Ett etnografiskt perspektiv på skriftenvändning i vanliga yrken*. Norstedts.
- Lai, E. (2011). *Critical thinking: A literature review*. Pearson.
- Langer, J. A. (2011). *Envisioning literature: Literary understanding and literature instruction* (2. utg.). Teachers College Press.
- Langø, M. (2015). Drøfting. I K. Børhaug, O. R. Hunnes & Å. Samnøy (red.), *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken* (s. 143–157). Fagbokforlaget.
- Larsson, K. (2011). *Kritiskt tänkande i samhällskunskap*. Karlstad University Studies 2011:7. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:393342/FULLTEXT01.pdf>
- Levesque, S. & Clark, P. (2018). Historical thinking: Definitions and educational applications. I S. A. Metzger & L. M. Harris (red.), *The Wiley international handbook of history teaching and learning* (s. 119–147). John Wiley.
- Lim, L. (2015). Critical thinking, social education and the curriculum: Foregrounding a social and relational epistemology. *The Curriculum Journal*, 26(1), 4–23. <https://doi.org/10.1080/09585176.2014.975733>
- Lindholm, A. & Lyngfelt, A. (2015). Flerspråkiga elevers tolkande läsning. I B. Lundgren & U. Damber (red.), *Critical literacy i svensk klassrumskontext* (s. 109–132). Umeå universitet. <http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:812853/FULLTEXT01.pdf>
- Liu, X. (2013). Expanding notions of scientific literacy: A reconceptualization of aims of science education in the knowledge society. I N. Mansour & R. Wegerif (red.), *Science education for diversity: Theory and practice* (s. 23–39). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-4563-6_2
- Luke, A. (1997). Critical approaches to literacy. I V. Edwards & D. Corson (red.), *Encyclopedia of language and education, Vol. 2: Literacy* (s. 143–152). Kluwer Academic Publishers.
- Luke, A. (2014). Defining critical literacy. I J. Z. Pandya & J. Ávila (red.), *Moving critical literacies forward: A new look at praxis across contexts* (s. 19–31). Routledge.
- Macknish, C. J. (2011). Understanding critical reading in an ESL class in Singapore. *TESOL Journal*, 2(4), 444–472. <https://doi.org/10.5054/tj.2011.269747>
- Magnusson, C. G. (2022). Reading literacy practices in Norwegian lower-secondary classrooms: Examining the patterns of teacher questions. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(2), 321–335. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1869078>
- Marshall, B. (2008). Literacy. I J. Arthur, I. Davis & C. Hahn (red.), *The Sage handbook of education for citizenship and education* (s. 440–442). Sage.
- Marti, K. T. & Knain, E. (2022). Bærekraftig utvikling i naturfaglige og samfunnsfaglige skriveoppgaver fra grunnskolen. *Acta Didactica Norden*, 16(2), Art. 2. <https://doi.org/10.5617/adno.8979>
- Matre, S., Solheim, R. & Otnes, H. (red.) (2021). *Nye grep om skriveopplæringa: Forskningsfunn og praksiserfaringar*. Universitetsforlaget.
- Moe, H., Hovden, J. F., Ytre Arne, B., Figenschou, T., Nærland, T. U., Sakariassen, H. & Thorbjørnsrud, K. (2019). *Informerte borgere*. Universitetsforlaget.
- Molbæk, L. (2013). Iscenesættelse af genre. Om kritisk genredidaktik og repræsentationen af genre i to læremidler. I H. Rørbech (red.), *Didaktiske destinationer: 12 bidrag til danskfagets didaktik*. CURSIV, 12 (s. 25–44). DPU. https://edu.au.dk/fileadmin/edu/Cursiv/Cursiv_12_FINAL_WWW.pdf
- Mullis, I. V. S. & Martin, M. O. (red.) (2019). *PIRLS 2021 assessment frameworks*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2021/frameworks/>

- NRC (2012). *A framework for K-12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas*. National Research Council, National Academies Press.
- Nemeth, U. (2021). *Det kritiska uppdraget: Diskurser och praktiker i gymnasieskolans svenskundervisning*. Doktoravhandling, Södertörns högskola. <http://sh.diva-portal.org/smash/get/diva2:1597366/FULLTEXT01.pdf>
- New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–92. <https://www.sfu.ca/~decaste/newlondon.htm>
- Norlund, A. (2009). *Kritisk läsning av sakprosa – didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov*. Doktorgradsavhandling, Göteborgs universitet.
- Nygren, T., Haglund, J., Samuelsson, C. R., af Geijerstam, Å. & Prytz, J. (2019). Critical thinking in national tests across four subjects in Swedish compulsory school. *Education Inquiry*, 10(1), 56–75. <https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1475200>
- Nygren, T., Wiksten Folkeryd, J., Liberg, C. & Guath, M. (2020). Hur motiverar gymnasieelever sina bedömningar av trovärdiga och vilseledande digitala nyheter? *Nordidactica*, 2, 153–178. <https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/21966/20804>
- OECD (2019). *PISA 2018 reading literacy framework*. OECD iLibrary. <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>
- OECD (2020). *PISA 2024 strategic vision and direction for science: A vision for what young people should know about science and be able to do with science in the future*. <https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA-2024-Science-Strategic-Vision-Proposal.pdf>
- Ogle, D., Klemp, R. & McBride, B. (2007). *Building literacy in social studies*. Association for Supervision & Curriculum Development.
- Osborne, J. & Dillon, J. (2008). *Science education in Europe: Critical reflections*. Nuffield Foundation.
- Pandya, J. Z., Mora, R. A., Alford, J. H., Golden, N. A. & de Roock, R. S. (2021). Introduction to *The handbook of Critical Literacies*. The current state of critical literacy around the world. I J. Z. Pandya, R. A. Mora, J. H. Alford, N. A. Golden & R. S. de Roock (red.), *The handbook of critical literacies* (s. 3–9). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003023425>
- Pollack, S. S. (2013). Critical civic literacy: Knowledge at the intersection of career and community. *The Journal of General Education*, 62(4), 223–237. <https://muse.jhu.edu/article/527126/pdf>
- Reffhaug, M. B. A., Jegstad, K. M. & Andersson-Bakken, E. (2022). Kritisk tenkning – fra intensjon til praksisfortolkning: En analyse av barnetrinnslæreres forståelse av kritisk tenkning. *Acta Didactica Norden*, 16(2), Art. 6. <https://doi.org/10.5617/adno.8989>
- Reinhardt, S. (2015). *Teaching civics*. Barbara Budrich.
- Roberts, D. A. (2007). Scientific literacy/science literacy. I S. K. Abell & N. G. Lederman (red.), *Handbook of research on science education* (s. 729–780). Lawrence Erlbaum.
- Rocard, M., Csermely, P., Jorde, D., Lenzen, D., Walberg-Henriksson, H. & Hemmo, V. (2007). *Science education now: A renewed pedagogy for the future of Europe*. European Commission.
- Samnøy, Å. (2022). Kontroversielle saker i samfunnsfag: Oppseding til politisk korrekte standpunkt? I K. Børhaug, O. R. Hunnes & Å. Samnøy (red.), *Nye spadestikk i samfunnsfagdidaktikken* (s. 249–266). Fagbokforlaget.
- Samoilow, T. A. K. & Myren-Svelstad, P. E. (2020). *Kritisk teori i litteraturundervisningen*. Fagbokforlaget.
- Sandahl, J. (2013). Being engaged and knowledgeable: Social science thinking concepts and students' civic engagement in teaching on globalisation. *Nordidactica*, 3(1), 158–179. <https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/18948>
- Santos, L. F. (2017). The role of critical thinking in science education. *Journal of Education and Practice*, 8(20), 159–173. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED575667.pdf>

- Scheie, E., Berglund, T., Munkebye, E., Staberg, R. L. & Gericke, N. (2022). Læreplananalyse av kritisk tenkning og bærekraftig utvikling i norsk og svensk læreplan. *Acta Didactica Norden*, 16(2) Art. 4. <https://doi.org/10.5617/adno.9095>
- Scheie, E., Haug, B. & Erduran, S. (2022). Critical thinking in the Norwegian science curriculum. *Acta Didactica Norden*, 16(2), Art. 1. <https://doi.org/10.5617/adno.9060>
- Schmidt, C. & Wedin, Å. (2015). Barbie, ninjakrigare och popstjärnor – populärkulturella texter i läs- och skrivundervisningen. I B. Lundgren & U. Damber (red.), *Critical literacy i svensk klassrumskontext* (s. 51–67). Umeå universitet. <http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:812853/FULLTEXT01.pdf>
- Scribner, S. & Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Harvard University Press.
- Shanahan, C. & Shanahan, T. (2014). Does disciplinary literacy have a place in elementary school? *The Reading Teacher*, 67(8), 636–639. <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/trtr.1257>
- Shanahan, T. & Shanahan, C. (2012). What is Disciplinary literacy and why does it matter? *Topics in language disorders*, 32(1), 7–18. <https://doi.org/10.1097/TLD.0b013e318244557a>
- Siarova, H., Sternadel, D. & Szönyi, E. (2019). *Research for CULT committee – Science and scientific literacy as an educational challenge*. European Parliament, Policy Department for Structural and Cohesion Policies. [https://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document/IPOL_STU\(2019\)629188](https://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document/IPOL_STU(2019)629188)
- Sjöström, J. & Eilks, I. (2018). Reconsidering different visions of scientific literacy and science education based on the concept of *Bildung*. I Y. J. Dori, Z. R. Mevarech & D. R. Baker (red.), *Cognition, metacognition, and culture in STEM education. Learning, teaching and assessment, innovation in science education and technology* (s. 65–88). Springer.
- Skaftun, A. & Sønneland, M. (2022). Kritisk literacy i litteraturundervisningen. *Acta Didactica Norden*, 16(2), Art. 12. <https://doi.org/10.5617/adno.8874>
- Skolforskningsinstitutet (2020). *Kritisk tenkning och källkritik – undervisning i samhällskunskap. Systematisk översikt 2020:03*. Skolforskningsinstitutet.
- Solhaug, T. & Børhaug, K. (2012). *Skolen i demokratiet – demokratiet i skolen*. Universitetsforlaget.
- Stanley, W. B. (2015). Social studies and the social: transmission or transformation. I W. C. Parker (red.), *Social studies today* (s. 17–24). Routledge.
- Straume, K. (2022). Digital geografisk informasjon i eit samfunnsfagdidaktisk perspektiv. I K. Børhaug, O. R. Hunnes & Å. Samnøy (red.), *Nye spadestikk i samfunnsfagdidaktikken* (s. 179–196). Fagbokforlaget.
- Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press.
- Street, B. V. (1995). *Social literacies. Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. Longman.
- Street, B. V. (2003). What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 77–91. https://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/25734_5_2_street.pdf
- Tengberg, M. & Olin-Scheller, C. (2016). Developing critical reading of argumentative text: Effects of a comprehension strategy intervention. *Journal of Language Teaching and Research*, 7(4), 635–645. <https://doi.org/10.17507/jltr.0704.02>
- Undrum, L. V. M. (2022). Kritisk tilnærming til tekster i sosiale medier: En studie av influenseres tekster på Instagram og unges utfordringer i møte med dem. *Acta Didactica Norden*, 16(2), Art. 9. <https://doi.org/10.5617/adno.8990>
- UNESCO (2004). *The plurality of literacy and its implications for policies and programmes: position paper*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136246e.pdf>

- Veum, A. & Eilertsen, A. (2019). Kritisk lesing av historiske saktekster. Fire vg3-elevs forståelse av en antisemittisk tekst. *Norsklæreren*, 1, 1–14. https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2647209/Veum%20bog%20Eilertsen%202019%20Vitenskapelig_artikkel.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- 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), Art. 10. <https://doi.org/10.5617/adno.8995>
- 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>
- Veum, A. & Skovholt, K. (2020). *Kritisk literacy i klasserommet*. Universitetsforlaget.
- Veum, A. & Skovholt, K. (2022). *Tekstanalyse – ei innføring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Vieira, R. M. & Tenreiro-Vieira, C. (2016). Fostering scientific literacy and critical thinking in elementary science education. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 14, 659–680. <https://doi.org/10.1007/s10763-014-9605-2>
- Vieira, R. M., Tenreiro-Vieira, C. & Martins, I. P. (2011). Critical thinking: Conceptual clarification and its importance in science education. *Science Education International*, 22(1), 43–54. https://www.academia.edu/64772398/Critical_Thinking_Conceptual_Clarification_and_Its_Importance_in_Science_Education
- Wetlesen, A. & Eie, S. (2022). ‘Sted’ som utgangspunkt for kritisk tenkning i geografi. *Acta Didactica Norden*, 16(2), Art. 5. <https://doi.org/10.5617/adno.8994>
- Weyergang, C. (2022). «... og hvordan kan vi vite det, da?»: Ungdomsskoleelevers lesestrategier i møte med tekstoppgaver i samfunnsfag som krever en kritisk tilnærming. *Acta Didactica Norden*, 16(2), Art. 7. <https://doi.org/10.5617/adno.9059>
- Weyergang, C. & Frønes, T. S. (2020). Å lese kritisk: Elevers vurderinger av teksters troverdighet og pålitelighet. I T. S. Frønes & F. Jensen (red.), *Like muligheter til god leseforståelse?* (s. 166–195). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020-07>
- Weyergang, C. & Magnusson, C. G. (2020). Hva er relevant lesekompetanse i dagens samfunn, og hvordan måles lesing i PISA 2018? I T. S. Frønes & F. Jensen (red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (s. 46–78). Universitetsforlaget. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/9788215040066-2020-03>
- Winlund, A. (2019). ”Man kan tänka men inte säga” – Förhandlingar om heteronormativitet inom grundläggande språk- och litteracitetsundervisning för nyanlända ungdomar. *Nordand: nordisk tidsskrift för andrespråksforskning*, 14(2), 142–157. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-3381-2019-02-03>
- Winlund, A. (2021). Writing practices of recently immigrated adolescent emergent writers: A study from a language introductory school in Sweden. *Journal of Second Language Writing*, 51, 100794. <https://dx.doi.org/10.1016/j.jslw.2021.100794>
- Yore, L. D. (2012). Science literacy for all: More than a slogan, logo, or rally flag! I K. C. D. Tan & M. Kim (red.), *Issues and challenges in science education research: Moving forward* (s. 5–23). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-3980-2_2
- Zeidler, D. L., Herman, B. C. & Sadler, T. D. (2019). New directions in socioscientific issues research. *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research*, 1, Art. 11. <https://doi.org/10.1186/s43031-019-0008-7>