



# Kritisk tekstarbeid på ungdomstrinnet

CritLit-prosjektets utvikling av arbeidsmåter og verktøy for lærere i morsmålsfaget

ASLAUG VEUM, PROFESSOR VED UNIVERSITETET I SØRØST-NORGE OG LEDER AV CRITLIT-PROSJEKTET  
GUNHILD KVÅLE, PROFESSOR VED UNIVERSITETET I AGDER

Prosjektet *Critical Literacy in a Digital and Global Textual World (CritLit-prosjektet, 2023)* har som overordnet mål å frembringe ny kunnskap og didaktiske modeller for kritisk literacy i morsmålsfaget (L1) på ungdomstrinnet (13-16 år) i Norge, for å ruste elever til å bli kritiske konsumenter og kreative produsenter av digitale tekster.<sup>1</sup> I prosjektet har en gruppe forskere samarbeidet med ungdomsskolelærere og elever ved seks ungdomsskoler i Norge over en periode på to år. I denne artikkelen presenteres hvilken bakgrunn og teoretisk forståelse av kritisk literacy dette prosjektet bygger på, metodisk tilnærming, hvilke erfaringer og behov lærerne hadde ved oppstart av prosjektet, samt eksempler på noen verktøy og stillaser for kritisk tekstarbeid som lærere og forskere sammen har utviklet og prøvd ut i løpet av prosjektet.

## Bakgrunn: Hvorfor og hvordan styrke elevenes kritiske tekstkompetanse?

Med det digitale tekstsamfunnet er forståelsen av hva literacy er, blitt utvidet. I tillegg til det å kunne lese, skrive og regne inkluderer literacy nå også evnen til å kunne identifisere, fortolke, skape og kommunisere i en verden som blir stadig mer digital, tekstmediert, informasjonsrik og er i rask endring (UNESCO, 2023). For skolen og lærerne skaper det digitale tekstsamfunnet mange muligheter, men også utfordringer. Tilgangen til en ubegrenset mengde digitale tekster forutsetter økt grad av kritisk tilnærming og bevissthet. Kritisk tenkning og kritisk literacy er nå på ulike måter implementert i læreplanene i alle de nordiske landene (Frønes et al., 2022; Veum et al., 2021).

I flere internasjonale forskningsoversikter vises det til at undervisning i kritisk literacy kan gjennomføres på mange ulike måter, og at undervisningen må tilpasses både kultur, utdanningskontekst, skole og elever (Behrman, 2006; Pandya et al., 2022; Vasquez, 2017). Samtidig kan det være uheldig hvis undervisningsmetodene blir individualiserte og forenklete. Ved å utvikle forskningsbaserte modeller kan man bidra til å forbedre, kvalitetssikre og lette lærernes planlegging av undervisning i kritisk literacy (Hsieh & Cridland-Huges, 2022).

Kritisk literacy er et internasjonalt etablert forskningsfelt. Den nordiske forskningen er derimot foreløpig nokså begrenset, selv om samfunnsutviklingen er i ferd med å skape en fornyet forskningsinteresse for kritiske perspektiver i skolen (Frønes et al., 2022). I Norge har flere studier

1 Prosjektet er finansiert av Norges forskningsråd (2020-2023) <https://prosjektbanken.forskningsradet.no/project/>

vist at det er behov for å styrke elevenes kritiske tekstkompetanse. PISA-undersøkelsen fra 2018 viste at flertallet av norske elever ikke foretar reelle vurderinger av teksters troverdighet. Under halvparten av norske elever oppga i denne studien at de har lært å foreta slike vurderinger på skolen (Weyergang & Frønes, 2020). Studier fra det norske forskningsprosjektet LISA viste at norsklærere på ungdomstrinnet i for liten grad utfordrer elevene til å gjøre kritiske vurderinger av teksters form, innhold, kvalitet og troverdighet (Blikstad-Balas & Roe, 2020; Magnusson, 2022).

Vi vet altså at norske elevers kritiske bevissthet bør styrkes, og at det bør arbeides mer med kritisk lesing i skolen generelt og i morsmålsfaget (L1) spesielt. Men *hvordan* kan lærernes undervisning i kritisk tekstarbeid utvikles? Det overordnede formålet med CritLit-prosjektet er å bidra til forskningsbasert kunnskap om kritisk literacyundervisning.

## Teoretisk forståelse av kritisk literacy

I CritLit-prosjektet tar vi utgangspunkt i en *tekstorientert* forståelse av kritisk literacy. Denne forståelsen er veletablert i engelskspråklige land som Australia, Canada og USA, men skiller seg fra den mest utbredte forståelsen i mange europeiske land, hvor kritiske perspektiver i undervisning i større grad har vært knyttet til *kritisk tenkning og dannelse* (Louloudi, 2022). Den tekstorienterte forståelsen knyttes til det å utvikle bevissthet om hvordan tekster på ulike vis kan brukes til å utføre handlinger, som igjen henger sammen med makt, sosial rettferdighet og demokratisk deltakelse. Til grunn for den tekstorienterte forståelsen ligger et konstruktivistisk, funksjonelt og pragmatisk syn på språk og tekster, som innebærer en erkjennelse av at tekster aldri er nøytrale, og at tekster følgelig kan påvirke våre virkelighetsbilder og utøve makt (Janks, 2010; Pandya et al., 2022). I tråd med den utvidede forståelsen av literacy som har vokst frem med det digitaliserte tekstsamfunnet, knytter vi i CritLit-prosjektet kritisk literacy ikke utelukkende til *lesing*, men forutsetter at kritiske tilnærminger også kan innebære å analysere, skape og omskape (redesigne) tekster. I prosjektet har det vært et mål at lærerne skal prøve ut ulike typer tekstkritiske tilnærminger på et bredt spekter av multimodale og digitale hverdagstekster.

---

” Den tekstorienterte forståelsen knyttes til det å utvikle bevissthet om hvordan tekster på ulike vis kan brukes til å utføre handlinger, som igjen henger sammen med makt, sosial rettferdighet og demokratisk deltakelse.

---

## Organisering og deltakere

CritLit-prosjektet er organisert i tre faser. I den første fasen undersøkte vi deltakernes tidligere erfaringer med kritisk tekstarbeid, gjennom gruppeintervju med lærerne og survey av elevene. I den andre fasen ble det gjennomført fire intervenerende utprøvinger av ulike undervisningsdesign i alle klasserom, basert på samarbeid mellom lærere og forskere. Deretter undersøkte vi gjennom gruppeintervjuer hvilke refleksjoner lærerne hadde om de stillasene og verktøyene som ble utviklet og prøvd ut i prosjektet. Det ble også gjennomført en ny survey av elevene, for å få innsikt i deres kritiske tekstkompetanse. I den tredje fasen blir data og erfaringer fra prosjektet analysert og formidlet gjennom vitenskapelige og andre publikasjoner og skal på ulike måter implementeres i skoler og lærerutdanninger.

Totalt har seks skoler, 13 lærere og i overkant av 200 elever deltatt i CritLit-prosjektet over en periode på to år. I prosjektet har vi fulgt de samme lærerne, klassene og elevene fra 8. til 9. trinn (13-15 år). Skolene ble rekruttert til prosjektet gjennom institusjonelle samarbeid som allerede eksisterte mellom skolene og de to norske universitetene som deltok i prosjektet.

## Metodisk tilnærming – samarbeid mellom lærere og forskere

CritLit-prosjektet har en designbasert tilnærming, der formålet har vært å utvikle og forbedre praksiser for kritisk literacyundervisning. Metoden innebærer at forskere og lærere samarbeider tett, selv om forskerne har styringen i alle ledd av forskningsprosessen. Metoden vil potensielt kunne ha positiv innvirkning både på elevenes læring og lærernes undervisning i klasserommet (Barab & Squire, 2004). I prosjektet la vi altså opp til en syklisk arbeids- og forskningsprosess som ble gjentatt fire ganger (se figur 1 nedenfor).



Figur 1: Oversikt over den sykliske arbeids- og forskningsprosessen som ble gjentatt fire ganger i løpet av prosjektet.

---

” CritLit-prosjektet har en designbasert tilnærming, der formålet har vært å utvikle og forbedre praksiser for kritisk literacyundervisning.

---

Figuren viser en arbeids- og forskningsprosess som begynte med en *utviklingsfase* der undervisningsdesign ble planlagt. I hver *utviklingsfase* arrangerte forskerne et verksted (workshop) for lærerne i prosjektet. I forkant av hvert verksted forberedte forskerne noen faglige ressurser som ble sendt ut til lærerne, som tekster som var egnet for kritisk tilnærming, fagfilmer, lister med fagbegreper etc. På verkstedet valgte lærerne ut noen analyseverktøy og tekstaktiviteter som de mente kunne være egnet til å prøve ut i sine respektive klasser. På verkstedet fikk lærerne også selv gjøre noen kritiske analyser, og slik fikk de førstehåndserfaringer med den samme type kritisk tekstarbeid som de senere skulle prøve ut med elevene sine. Det endelige undervisningsdesignet for den enkelte klasse ble utformet av lærerne, under veiledning av forskerne. I *gjennomføringsfasen* ble undervisningsdesignene prøvd ut i klasserommene av lærerne, mens forskerne gjorde observasjoner og samlet inn ulike data. Til sist var det en *refleksjonsfase*, der erfaringer og vurderinger fra verksted og klasseromsutprøving ble brukt i planleggingen av den neste arbeidsprosessen.

Som utgangspunkt for verksteder og klasseromsutprøvinger valgte vi fire teoretisk-analytiske fokusområder som gjenspeiler prosjektets teoretiske forankring i multimodalitet, sosialsemiotikk

og kritisk diskursanalyse. Det ble også valgt noen temaer som åpnet opp for tekstorientert kritisk tilnærming til et bredt spekter av multimodale og digitale hverdagstekster (se figur 2 nedenfor). Noen temaer var inspirert av de såkalte tverrfaglige temaene i den norske læreplanen (temaene for utviklingsrunde 2 og 4), mens andre temaer ble utformet av forskerne, i dialog med lærerne (tema 1 og 3). Lærerne fikk tilsendt nytt materiell for hver utviklingsrunde, basert på gjeldende teoretisk-analytisk fokus og tema. Klasseromsutprøvingene inkluderte både kritisk lesing, analyse og produksjon av tekster.

Utviklingsrunde	Tidspunkt	Teoretisk-analytisk fokus	Tema
1	Vår 2021	Visuelle ressurser	Selvframstilling
2	Høst 2021	Verbale ressurser	Demokrati og medborgerskap
3	Vinter 2022	Multiple tekster	Mennesker i verden
4	Vår 2022	Kritisk redesign	Natur, miljø og klima

Figur 2: Temaer og faglige fokus i klasseromsutprøvinger i CritLit-prosjektet.

## Lærernes utfordringer og behov

I de innledende intervjuene som vi gjorde med alle lærerne i CritLit-prosjektet, spurte vi blant annet om og i tilfelle hvordan de tidligere har undervist i kritisk tilnærming til tekster i norskfaget. Alle lærerne oppga at de hadde noe erfaring med slik undervisning. De fleste lærerne forbandt kritiske tilnærminger med kildekritikk. Dette viste seg også å være den mest utbredte forståelsen blant elevene (Veum et al., 2022). Noen lærere nevnte i tillegg retorisk analyse. På spørsmål om hvilken kompetanse lærerne selv føler at de trenger for å undervise elevene i kritisk literacy, var det to hovedpunkter som kom frem: For det første ga lærerne uttrykk for at de trenger noen føringer for hvordan de kan undervise i kritisk tekstarbeid på ungdomstrinnet, for eksempel forslag til analysemetoder og metaspråk som elevene kan benytte i kritiske tilnærminger. For det andre kom det frem at lærerne trenger hjelp til å inkludere et bredere spekter av tekster som elevene kan jobbe kritisk med. Lærerne fortalte at de var mest vant til å la elevene arbeide analytisk med skjønnlitterære tekster, og flere følte seg usikre på hvordan de skulle forholde seg til mangfoldet av digitale tekster som elever i dag møter i hverdagen. Som en lærer sa:

Jeg tror vi trenger akkurat det samme som vi prøver å undervise elevene våre i. Det er fryktelig mange av oss voksne som også er ganske naive når det gjelder hva vi finner på nett.

” **Jeg tror vi trenger akkurat det samme som vi prøver å undervise elevene våre i. Det er fryktelig mange av oss voksne som også er ganske naive når det gjelder hva vi finner på nett.**

Når lærerne i hovedsak forbinder kritisk tilnærming til tekst med kildekritikk og retorikk, gir de uttrykk for en rimelig, men begrenset forståelse av kritisk literacy. Med CritLit-prosjektet ønsker vi å bidra til en utvidet forståelse, der kritisk tekstkompetanse også dreier seg om å utvikle elevenes tekstanalytiske og produksjonsmessige ferdigheter, slik at de kan bli i stand til både å analysere, produsere og reflektere over hvordan ulike digitale og multimodale hverdagstekster på ulike måter kan benyttes til å utøve makt og få påvirkning i samfunnet.

## Arbeid med å styrke læreres undervisning i kritisk literacy

Med utgangspunkt i kunnskap fra eksisterende teorier og forskning, samt innspill fra lærerne, har vi i CritLit-prosjektet jobbet med forskjellige aspekter som vi mener er sentrale i arbeid med å styrke elevens kritiske literacy. I det følgende vil vi utdype tre punkter som i løpet av prosjektperioden pekte seg ut som viktige: 1) *bevissthet i valg av tekster*, 2) *introduksjon og bruk av fagbegreper* og 3) *organisering av undervisningsforløp*.

Det første punktet, *bevissthet i valg av tekster*, er knyttet til innsikten vi fikk i lærerintervjuene, der vi fant at lærerne i hovedsak pleide å la elevene analysere skjønnlitterære tekster, som romaner, noveller og dikt. Tekster som tradisjonelt analyseres i skolen, er typisk dominert av verbalspråklige uttryksformer, og disse regnes ikke for å være tilstrekkelige når elevene skal skoleres til deltakelse og kritisk literacy i det digitale og globale samfunnet (Mills et al., 2022). I dette prosjektet ønsket vi å øke lærernes bevissthet om at også samtidens hverdagstekster kan være godt egnet for analytiske og kritiske tilnærminger, både fordi slike tekster ofte er designet for å påvirke, og fordi tekstene gjerne blir oppfattet som naturlige og uviktige (Janks, 2013). Men selv om det på internett finnes uendelige mengder digitale og multimodale saktekster, viser det seg at lærere er usikre på hvilke tekster de bør velge, og hvordan slike tekster kan analyseres. Derfor ville forskerne i prosjektet, som alle har mye erfaring med kritisk multimodal analyse, bidra med å lete frem noen aktuelle sakprosattekster som kunne være egnet for kritisk tekstarbeid i klasserommet.

---

” I dette prosjektet ønsket vi å øke lærernes bevissthet om at også samtidens hverdagstekster kan være godt egnet for analytiske og kritiske tilnærminger, både fordi slike tekster ofte er designet for å påvirke, og fordi tekstene gjerne blir oppfattet som naturlige og uviktige.

---

Erfaringene fra dette arbeidet viser at det i valg av tekster for kritisk tilnærming gjerne kan legges vekt på ett eller flere av følgende tre punkter: 1) *tekster som formidler noen tydelige interesser eller synspunkter som avsender har*. Den kritiske eleven skal kunne stille spørsmål til virkelighetsfremstillingene i tekster. Da er det hensiktsmessig å bruke eksempler som tydelig fremhever avsenderens interesser, som reklame, politiske annonser eller holdningskampanjer, 2) *tekster som inneholder eller er dominert av visuelle elementer*. I det digitale samfunnet foregår mye kommunikasjon gjennom bilder og andre visuelle elementer, og elevene må derfor kunne vurdere visuelle ressurser kritisk. Aktuelle eksempler kan være innlegg som idrettsstjerner, populære artister eller påvirkere legger ut i sosiale medier, og bilder fra nettsider og reklame, 3) *tekstpar (multiple tekster) som fremstiller menneskegrupper, fenomener eller temaer på forskjellige måter*. For å bevisstgjøre elever om at fremstillinger i tekst alltid vil vært preget av avsenderens motiver, perspektiver og verdier, kan man la elevene arbeide med flere tekster som presenterer samme fenomen på motstridende måter. I CritLit-prosjektet prøvde lærere blant annet ut kritisk tekstarbeid med multiple tekster fra sosiale medier, nettaviser og kommersielle nettsider. Tekstene ga eksempelvis motstridende fremstillinger av temaer som urfolk, covid-vaksine, kosttilskudd og hijab.

Det andre punktet, *introduksjon og bruk av fagbegreper*, viser til at lærerne i intervjuene etterspurte analysemetoder og metaspråk som elevene kan benytte i kritiske tilnærminger. Kritisk tekstkompetanse (literacy) innebærer å kunne analysere og problematisere hvordan makt og påvirkning kan utøves gjennom språk og andre semiotiske valg i hverdagstekster. For å kunne beskrive, tolke og vurdere ulike typer meningsskaping trenger både lærere og elever et metaspråk, det vil si noen

faglige begreper som kan fungere som verktøy i analyse (Mills et al., 2022). I CritLit-prosjektet har vi særlig latt oss inspirere av Hilary Janks' (2013) forsøk på å gjøre teoretiske begreper fra multi-modalitetsteori og kritisk diskursanalyse tilgjengelige og anvendbare for lærere og elevers kritiske tekstarbeid. Forskerne i prosjektet utarbeidet i forkant av hver utprøvningsrunde noen «lister» med anvendelige fagbegreper, forklaringer og eksempler som lærerne kunne velge å prøve ut med sine elever. Noen fagbegreper var rettet mot å *beskrive* tekster, for eksempel fagbegreper for visuelle bilder. Andre begreper var rettet mot kritisk diskusjon og *tolkning* av tekstenes mulige virkninger. Et utdrag fra en slik liste med kategorier som kan støtte dette arbeidet, vises i figur 3. Erfaringene fra klasserommene var at elevene i høy grad nyttiggjorde seg disse begrepene, og at de ga god støtte til lærerens forsøk på å gi det kritiske tekstarbeidet retning, presisjon og dybde.

Begrep	Ordforklaring	Eksempel
Kategorisering	Ordene som brukes, kan sette mennesker i bås som de kanskje ikke selv ønsker å bli satt i.	Kan <u>vaksinefanatikerne</u> nå klappe igjen og la oss være i fred.
Kvantifisering	Å bruke upresise mengdeord om mennesker, uten at tallene er dokumentert.	<u>De fleste</u> samer bor i Norge. <u>Mange nordmenn</u> vil ikke ta vaksinen.
Stereotypisering	Ordene rommer forestillinger om hvordan alle i en gruppe mennesker er, og gjør det vanskelig for dem å komme ut av gruppa selv om de ikke selv ønsker å være der.	De er som de andre lapper, lavvoksne og hjulbente.
Negative metaforer	Ordvalget gjør at temaet kobles til / sammenlignes med et område med negative konnotasjoner.	Hijaben er en <u>torpedo</u> mot den vennskapelige og frie omgangen mellom kjønnene.
Skjønnmaling	Det brukes bare ord med positiv verdiladning, som gjør at man får et ensidig virkelighetsbilde og oppfatter et fenomen eller en sak som bare bra, enkel og uproblematisk.	Fordelene med <u>proteinpulver</u> : ▶ <u>nyttig</u> etter trening for å unngå å bryte ned musklene ▶ <u>enkelt</u> å tilberede – man kan bare blande det med melk eller tilsette det i smoothier ▶ <u>enkelt</u> å ha med seg på trening eller reise

Figur 3: Eksempel på liste over fagbegreper som kan anvendes i kritisk analyse av verbalspråk.

## Stillas for det kritiske tekstarbeidets sentrale faser

Det tredje punktet som vi i CritLit-prosjektet erfarte at kunne være utfordrende for lærerne, gjelder hvordan man kan organisere et helhetlig undervisningsforløp slik at det kan bidra til å styrke elevenes kritiske literacy. Utprøvingene som lærere gjorde i klasserommet, viste at lærerne hadde behov for støtte, særlig til å organisere undervisningsforløpet på måter som gjorde at den kritiske dimensjonen ved tekstarbeidet kom i forgrunnen. Forskerne ønsket at lærerne skulle legge opp undervisningen slik at tekster ble satt inn i en kontekst, og slik at elevene fikk forholde seg kritisk til tekstene på ulike måter, ved å analysere, fortolke, skape, omskape og reflektere. Løsningen ble å konstruere en modell som vi kaller CritLit-modellen (se figur 4 nedenfor). Modellen ble utviklet dels basert på erfaringene fra de to første utprøvningsrundene i prosjektet, og dels inspirert av internasjonalt etablerte modeller for arbeid med kritisk literacy, som Freebody og Lukes «Four Roles Model» (Freebody & Luke, 2003) og Janks «syntesemodell» (Janks, 2010).

CritLit-modellen presenterer et stillas (scaffolding) for det kritiske tekstarbeidets sentrale faser.<sup>2</sup> Den strukturerer arbeidet i flere faser og rommer støttespørsmål og ulike faglige ressurser. Hovedfasene i modellen, som er organisert i rekkefølgen 1) *rundt teksten*, 2) *teksten* og 3) *ut i samfunnet* (figur 4), er teoretisk sett inspirert av kritisk-diskursanalytiske tilnærminger, der man skiller mellom analyse av overordnede samfunnsforhold på makronivå, språklige uttrykksformer på mikronivå og fortolkning av hvilken effekt tekstlig praksis kan ha i samfunnet (Fairclough, 1992).

Den første fasen i modellen gjelder *kontekstualisering* av teksten, fordi klasseromsutprøvingene viste at bakgrunnskunnskap om teksten er en forutsetning for at elevene skal kunne vurdere meningsinnholdet kritisk. Basert på klasseromsutprøvingene la vi her også inn *reaksjon*, som signaliserer at elevene innledningsvis skal få lov til å uttrykke egne reaksjoner på den teksten de blir bedt om å analysere kritisk. Vi erfarte at det kan bli enklere for elevene å innta en distansert og analytisk posisjon til en tekst hvis de først får «luftet ut» sine egne meninger og reaksjoner på innholdet. I den andre fasen skal elevene jobbe med selve teksten, og her skiller det i modellen mellom *analyse* og *fortolkning*. Dette er fordi klasseromsutprøvingene hadde demonstrert et behov for å bevisstgjøre elever på at når man har påpekt ulike fremstillingsformer i tekster, er det også nødvendig tolke hvilken funksjon de språklige og visuelle valgene kan ha. Den tredje og siste fasen i modellen gjelder forholdet mellom tekst og samfunn. Her er målet at elevene skal koble innsikt om tekstens kontekst og funn av tekstlige fremstillingsmåter til egne refleksjoner om hvordan teksten kan påvirke og utøve makt i samfunnet. Klasseromsutprøvingene viste at det kan være krevende å få elever som er 13-15 år gamle, til å gjøre slike refleksjoner. For å støtte elevene i den kritiske refleksjonen (fase 3) stillaserer modellen også kritisk literacy-praksis som legger vekt på *tekstskaping*. I prosjektet har vi utviklet og prøvd ut ulike typer ressurser for tekstproduksjon. Eksempler på slike ressurser er oppgaveskjemaer og gruppeoppgaver der elevene får diskutere konkrete spørsmål knyttet til tekstens makt og påvirkningspotensial, og oppgaver der elevene redesigner tekster og gir dem et annet innhold (for eksempel ved å gjøre en reklame om til en «antireklame» som skal påvirke mottakere til *ikke* å kjøpe et produkt av hensyn til miljøet).



Figur 4: CritLit-modellen for kritisk tekstarbeid.

2 Modellen vil bli utfyllende presentert i en bokutgivelse fra prosjektet (Veum & Kvåle, under arbeid) og er åpent tilgjengelig i en nettressurs rettet mot lærere (tekstkritisk.no).

## CritLit-modellen – fra teori til praksis

Det fagdidaktiske innholdet i CritLit-modellen kan oppsummeres i tre hovedpunkter: For det første legger modellen opp til at elevene i det kritiske tekstarbeidet skal forholde seg til tekster på ulike måter, og ikke bare ved å lese tekster, men også ved å øve opp kritisk bevissthet gjennom å samtale, se, skrive, skape og omskape (redesigne) tekster. For det andre er modellen utformet for å kunne anvendes i kritisk tilnærming til et bredt spekter av digitale og ofte svært multimodale tekster fra elevenes hverdag, som ulike typer nettsider, nettaviser, reklame og tekster fra sosiale medier. Innholdet i de to nevnte punktene viser at CritLit-modellen dermed har noen klare likhetstrekk med internasjonalt etablerte modeller for kritisk literacy-undervisning, som fire roller-modellen (Freebody & Luke, 2003) og syntesemodellen (Janks, 2010). Det tredje hovedpunktet som karakteriserer CritLit-modellen, er at den er designet for helt konkret å kunne fungere som et stillas som kan hjelpe lærerne med å strukturere det kritiske tekstarbeidet i klasserommet. Vi oppdaget gjennom de første klasseromsutprøvingene at lærerne hadde behov for et slikt stillas. Her skiller vår modell seg fra de nevnte internasjonalt etablerte modellene, som legger opp til mer generell anvendelse.

I intervjuene som ble gjennomført med lærerne i etterkant av alle klasseromsutprøvingene, bekreftet de at CritLit-modellen (se figur 4 ovenfor) fungerte som en type strukturerende stillas for kritisk tekstarbeid som de hadde savnet. Lærerne mener at modellen hjalp dem til å skape retning og rekkefølge i undervisningsforløpet og gjorde det enklere for dem å disponere den tiden de hadde til rådighet for tekstkritisk arbeid i klasserommet. CritLit-modellen må derimot ikke oppfattes som et endelig eller konstant forslag, fordi det finnes mange måter å drive kritisk literacy-undervisning på. Modellen er fleksibel i den forstand at lærerne skal kunne forenkle, utvide og utvikle modellen videre gjennom egen praksis. Modellen skal også kunne tilpasses kritisk arbeid med ulike typer tekster på ulike aldersnivåer og ulike undervisningskontekster i skolen. Modellen presenteres utførlig på [www.tekstkritisk.no](http://www.tekstkritisk.no).

*Artikkelen er basert på CritLit-prosjektet ved følgende forskere: Marthe Øidvin Burgess, Anders Eilertsen, Kirsten Linnea Kruse og Aslaug Veum ved Universitet i Sørøst-Norge, Ingrid Elisabeth Ertzeid, Gunhild Kvåle og Anne Løvland ved Universitetet i Agder.*

## Litteratur

Barab, S. & Squire, K. (2004). Design-Based Research: Putting a Stake in the Ground. *The Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 1-14.

Behrman, E. H. (2006). Teaching about Language, Power, and Text: A Review of Classroom Practices That Support Critical Literacy. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 49(6), 481-486.

Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.

CritLit-prosjektet. (2023). *Kritisk literacy i ei digital og global tekstverd (CritLit)*. Universitetet i Sørøst-Norge. [www.usn.no/critlit](http://www.usn.no/critlit)

Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Polity Press.

Freebody, P. & Luke, A. (2003). Literacy as Engaging with New Forms of Life: The 'Four Roles' model. I G. Bull & M. Anstey (Red.), *The Literacy Lexicon* (s. 52-65). Prentice Hall.



- Frønes, T. S., Folkeryd, J. W., Børhaug, K. & Sillasen, M. K. (2022). Kritisk literacy på fagenes premisser – med eksempler fra morsmålsfag, naturfag og samfunnsfag. *Acta Didactica Norden*, 16(2, Art.O.), 1-28. <https://journals.uio.no/adnorden/article/view/9779/8234>
- Hsieh, B., & Cridland-Huges, S. (2022). Teachers Enacting Critical Literacy. In J. Z. Pandya, R. A. Mora, J. H. Alford, N. A. Golden, & R. S. de Roock (Eds.), *The Handbook of Critical Literacies* (pp. 61-70). Routledge, <https://doi-org.ezproxy2.usn.no/10.4324/9781003023425>
- Janks, H. (2010). *Literacy and Power*. Routledge.
- Janks, H., Dixon, K., Ferreira, A. & Granville, S. A. N. D. (2013). *Doing Critical Literacy: Texts and Activities and Teachers*. Routledge.
- Louloudi, E. (2022). Investigating Understandings of Critical Literacies among Finnish and Canadian Teachers. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 16(2), 57-76. <https://doi.org/10.47862/apples.112308>
- 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>
- Mills, K., Unsworth, L. & Scholes, L. (2022). *Literacy for Digital Futures. Mind, Body and Text*. Routledge.
- Pandya, J. Z., Mora, R. A., Alford, J. H., Golden, N. A. & de Roock, R. S. (2022). Introduction to the The Handbook of Critical Literacies. The Current State of Critical Literacy Around the World. In J. Z. Pandya, R. A. Mora, J. H. Alford, N. A. Golden, & R. S. de Roock (Eds.), *The Handbook of Critical Literacies* (s. 3-9). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003023425-2>
- UNESCO. (2023, 30. mai). *What You Need to Know about Literacy*. Unesco. <https://www.unesco.org/en/literacy/need-know>
- Vasquez, V. M. (2017, 21. april). Critical Literacy. I *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://oxfordre.com/education/>
- Veum, A., Kvåle, G., Løvland, A. & Skovholt, K. (2022). Kritisk literacy i norskfaget på 8. trinn. Ei undersøkning av korleis elevar vurderer multimodale kommersielle sakprosatetekstar. *Acta Didactica Norge*, 16(2, Art. 10), 1-21. <https://doi.org/10.5617/adno.8992>
- Veum, A. og Kvåle, G. (red.) (under arbeid): *Det tekstkritiske klasserommet. Funn og erfaringer fra utprøving med kritisk tekstarbeid*. Open Access. Universitetsforlaget.
- 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>
- Weyergang, C. & Frønes, T. S. (2020). Å lese kritisk: Elevers vurderinger av teksters troverdighet og pålitelighet. I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse. 20 år med lesing i PISA* (s. 166-195). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020-07>



Stop det skrale!

es ide er:  
ørkning af skrale på skoler  
Danmark.

### Om forfatterne

Aslaug Veum er professor i norskdidaktikk ved Institutt for språk og litteratur, Universitetet i Sørøst-Norge. Hun underviser og forsker på blant annet sakprosa, multimodalitet, kritisk diskursanalyse og kritisk literacy og har gitt ut flere bøker innen disse fagområdene. I perioden 2020-2023 leder hun forskningsprosjektet Critical literacy in a digital and global textual world (CritLit-prosjektet).

Gunhild Kvåle er professor i språkvitenskap ved Institutt for nordisk og mediefag ved Universitetet i Agder. Forskingsinteressene hennes dreier seg særlig om multimodal, visuell og digital kommunikasjon, dels i tilknytning til utdanningsfeltet, dels mer allment. Kvåle er forsker i CritLit-prosjektet.