

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

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

Sammendrag

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

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

Abstract

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

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

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

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

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

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

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

Ansvarlig redaktør: Marte Blikstad-Balas

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

Introduksjon

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Hva innebærer det å lese?

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

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

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

Vurdering

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

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

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

Metode

Prosedyre og utvalg

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

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

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

Kategorisering

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

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

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

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

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

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

Analyse og resultater

Gruppe 1: Tekstforskningsstudier

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

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

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

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

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

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

Gruppe 2: Studier som undersøker elevers lesekompetanse

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

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

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

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

Gruppe 3: Studier som undersøker skolens tekstpraksiser

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

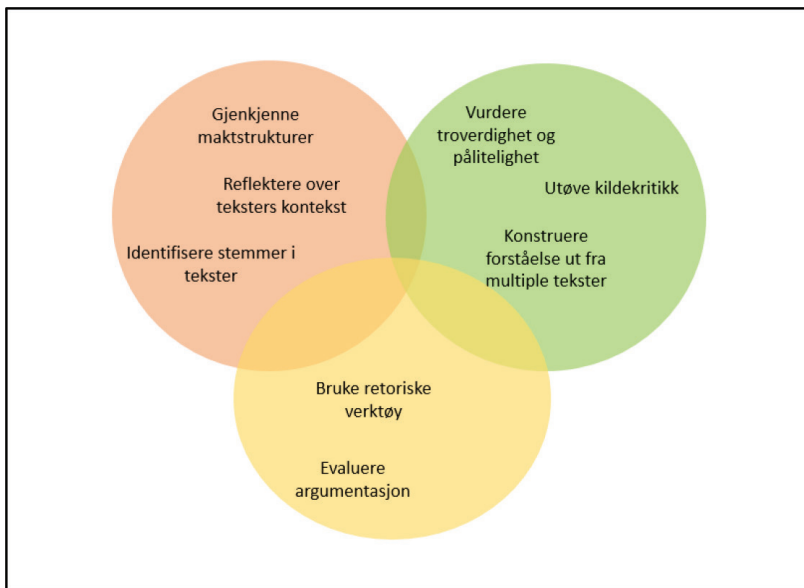
Retorikk knytter seg til å handle gjennom språk og kommunikasjon og mer spesifikt til overbevisning og påvirkning (Bakken, 2014; Kjeldsen, 2015). Ofte framheves tre ulike bevismidler for overtalelse: etos (gjennom talerens troverdighet), logos (gjennom resonnementer) og patos (gjennom følelsesmessig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

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

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

Et praktisk-didaktisk rammeverk for kritisk lesing

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



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

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

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

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



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

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

Diskusjon

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

Del 1: Teksteksempel


DYREVERVALIANSEN

Virtuelt
arkiv

Hjelp
dyrene

Velg
dyreart

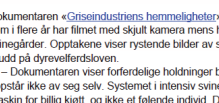
Søk på innhold

ALERE HJEP FOR Å LÆSE
Grunnlov og **GRUNNLOV**

LANDBRUKSDYR

NRK avslører grusomme forhold i norsk svineproduksjon
10.06.2019

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



DU KAN HJELPE ANDRE
Vil du gi grisene en
bedre fremtid?
Gi flere grisene gjennomgått og utplassert.

Inngitt: 1958 / 1000

Gå videre

Eller gå gjennomgått

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

– Dokumentaren viser forferdelige holdninger blant svinebædere. Skille holdninger oppstår ikke av seg selv. Systemet i intensiv svineproduksjon behandler grisene som en maskin for billig kjøtt, og ikke et følelsende individ. Da kan vi ikke forvente at bøndene skal tenke annerledes, sier Kleveland.

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

– Nesten alle norske griser holdes innesperret i en liten betongboks hele livet, uten mulighet til å få dekket sine medfødtte behov. Dersom nærmere mener at grisen skal ha godt dyrevelferd, bør de selv høre stemmen nå, heller enn å bortforklare funnene i demne filmen.

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

[https://dyrevern.no/landbruksdyr/nrk-avslorer-grusomme-forhold-i-norsk-svineproduksjon/](#)

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



Fleire norske grisebønder mener Brennpunkt-dokumentaren ikke representerer hele grisindustrien og meiner kun det verste kommersielle.

- **VARMERISPERINTENDENT**
- **TJØNNE TILDAKK**
- Publisert: Oppdatert 20 juni 2019

I går viste NRK Brennpunkt-dokumentaren «Grisindustrien hemmelighets». Dokumentaren ble filmet med skjult kamera over en periode på fem år, og avdekket alvorlege eksempel på håntering, kastring og aviving av norsk-griser.

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

– Filmen skapar inntrykk av at dette gjelder hele næringen. Det klatr like jeg å se. Jeg har vært i mange svineløs og like opplevd det som skjer i filmen, sier hun til VG.

Hun forteller at hun savner å se vanleg, daglig stell av grisene i innslaget.

– Filmen viser situasjoner der dyr blir veldig dårlig behandlet. Det er grove brudd på dyrevelferdsloven, sier hun. Slaggård tar sterk avstand fra det som kommer fram i Brennpunkt-episoden. Hun forteller at grisene deres får mat fem gonger om dagen, har tillegg på drikk alle døgn og at det alltid er godt med stre i bogen. I hvinge bur de en leike hengende og under hvert stell får dei litt høy. Slaggård meiner behandling av dyrene like høgt som godt økonomi å drive.

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

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



<https://www.vg.no/yheter/inneknis/0ngQRM/norske-grisesebønder-fortviler-etter-nrk-dokumentar-gjelder-ikke-hele-naeringen>



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

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

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

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

Del 2: Modellens begrensninger og muligheter

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

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

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

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

Forfatteromtaler

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

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

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

Referanser

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

- trends and future directions. I G. Schraw & D. R. Robinson (Red.), *Assessment of higher order thinking skills* (s. 47–88). Information Age Publishing.
- Alexander, P. A. & Fox, E. (2018). Reading research and practice over the decades: A historical analysis 1. I D. E. Alvermann, N. J. Unrau, M. Sailors & R. B. Ruddell (Red.), *Theoretical models and processes of literacy* (s. 35–64). Routledge.
- Bakhtin, M. M., Holquist, M., Emerson, C. & McGee, V. W. (1986). *Speech genres and other late essays* (Bd. 8). University of Texas Press.
- Bakken, J. (2014). *Retorikk i skolen* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Bakken, J. (2018). Hvorfor og hvordan skal elever gjøre retoriske analyser i norskfaget? I K. Kverndokken (Red.), *101 litteraturhistoriske grep – om å jobbe med skjønnlitteratur og sakprosa* (s. 89–106). Fagbokforlaget.
- Bakken, J. & Andersson-Bakken, E. (2016). Forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa i norskfagets oppgavekultur. *Sakprosa*, 8(3). <https://doi.org/10.5617/sakprosa.3669>
- Bakken, J. & Andersson-Bakken, E. (2021). The textbook task as a genre. *Journal of Curriculum Studies*, 53(6), 729–748. <https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1929499>
- Barton, D. & Hamilton, M. (1998). *Local literacies: Reading and writing in one community*. Routledge.
- Bendegard, S. & Halleson, Y. (2022). Critical literacy i ämnet svenska: Vad säger de nationella läsproven? *Acta Didactica Norden*, 16(2). <https://doi.org/10.5617/adno.8987>
- Berge, K. L. (2003). Hvor er makten i teksten? I K. L. Berge, S. Meyer & T. A. Trippstad (Red.), *Maktens tekster. Makt – og demokratiutredningen 1998–2003* (s. 24–41). Cappelen Akademisk Forlag.
- Berge, K. L. (2006). Perspektiv på skriftkultur. I S. Matre (Red.), *Utfordringer for skriveopplæring og skriveforskning i dag* (s. 57–76). Tapir.
- Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Blikstad-Balas, M. (2016). «You get what you need» : A study of students' attitudes towards using Wikipedia when doing school assignments. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(6), 594608. <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1066428>
- Blikstad-Balas, M. (2023). *Literacy i skolen* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. & Foldvik, M. C. (2017). Kritisk literacy i norskfaget – hva legger elever vekt på når de vurderer tekster fra internett? *Norsklæreren*, 4, 28–39.
- Blikstad-Balas, M. & Høgenes, T. (2014). Wikipedias inntog på kildelista – holdninger blant lærere og elever til Wikipedia i en skolekontekst. *Acta Didactica Norge*, 8(1), 2. <https://doi.org/10.5617/adno.1094>
- Blikstad-Balas, M. & Tønnesson, J. L. (2020). *Inn i sakens prosa*. Universitetsforlaget.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain*. David McKay Company.
- Brante, E. W. & Lund, E. S. (2017). Undervisning i en sammansatt tekstvärld: En intervjustudie med svenska och norska gymnasielärare om undervisning i kritisk läsning och kritisk värdering av källinformation. *Nordic Journal of Literacy Research*, 3(2), 1–18. <https://doi.org/10.23865/njlr.v3.671>
- Breakstone, J., Smith, M., Wineburg, S., Rapaport, A., Carle, J., Garland, M. & Saavedra, A. (2021). Students' civic online reasoning: A national portrait. *Educational Researcher*, 50(8), 505–515. <https://purl.stanford.edu/cz440cm8408>
- Britt, M. A., Perfetti, C. A., Sandak, R. & Rouet, J.-F. (1999). Content integration and source separation in learning from multiple texts. I S. R. Goldman, A. C. Graessner & P. van den Broek (Red.), *Narrative comprehension, causality, and coherence: Essays in honor of Tom Trabasso* (s. 209–233). Routledge.
- Bråten, I. & Braasch, J. L. G. (2020). Reading multiple and non-traditional texts: new opportunities and new challenges. I E. B. Moje, P. Afflerbach, P. Enciso & N. K. Lesaux (Red.), *Handbook of reading research* (kap. 5). Routledge.
- Bråten, I., Ferguson, L. E., Strømsø, H. I. & Anmarkrud, Ø. (2013). Justification beliefs and multiple-documents comprehension. *European Journal of Psychology of Education*, 28(3), 879–902. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0145-2>
- Bråten, I., Ferguson, L. E., Strømsø, H. I. & Anmarkrud, Ø. (2014). Students working with multiple conflicting documents on a scientific issue: Relations between epistemic cognition while reading and sourcing and argumentation in essays. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 58–85. <https://doi.org/10.1111/bjep.12005>
- Bråten, I. & Strømsø, H. (2009). Multiple tekster – til innsikt og besvær. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 93(5), 386–400. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2009-05-07>

- Bugge, H. E. & Dessingué, A. (2022). *Å tenke kritisk sammen. Kritisk tenkning i dialogiske undervisningspraksiser*. Cappelen Damm Akademisk.
- Børhaug, K. & Christophersen, J. (2012). *Autoriserte samfunnsbilder*. Fagbokforlaget.
- Cazden, C., Cope, B., Kalantzis, M., Luke, A., Luke, C. & Nakata, M. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–92. <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>
- Cronbach, L. J. & Meehl, P. E. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin*, 52(4), 281–302. <https://doi.org/10.1037/h0040957>
- Dyrevernalliansen. (2019, 19. juni). NRK avslører grusomme forhold i norsk svineproduksjon. Hentet fra <https://dyrevern.no/landbruksdyr/nrk-avslorer-grusomme-forhold-i-norsk-svineproduksjon/>
- Eckeskog, H. & Lundgren, B. (2015). Förståelsesstrategiers möjlighet att utveckla kritisk literacy-kompetens. I B. Lundgren & U. Damber (Red.), *Critical literacy i svensk klasserumskontext* (s. 37–50). Umeå universitet.
- Eco, U. (1979). *The role of the reader: Explorations in the semiotics of texts*. Indiana University Press.
- Elvebakk, L. & Blikstad-Balas, M. (2022). Kritisk lesing i høyere utdanning: Hvordan forholder lærerstudenter seg til tekster som krever kritisk lesing? *Nordic Journal of Literacy Research*, 8(2). <https://doi.org/10.23865/njlr.v8.3347>
- Ercikan, K. & Seixas, P. (2011). Assessment of higher order thinking. The case of historical thinking. I G. Schraw & D. R. Robinson (Red.), *Assessment of higher order thinking skills* (s. 245–261). Information Age Publishing.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Polity Press.
- Ferguson, L. E., Bråten, I., Strømso, H. I. & Anmarkrud, Ø. (2013). Epistemic beliefs and comprehension in the context of reading multiple documents: Examining the role of conflict. *International Journal of Educational Research*, 62, 100–114. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.07.001>
- Ferguson, L. E. & Kränge, I. (2020). Hvordan fremme kritisk tenkning i grunnskolen? *Norsk pedagogisk tidskrift*, (2), 194–205. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-02-09>
- Ferrer, M. (2019). Kritisk tenkning i møte med læreboktekster. I M. Ferrer & A. Wetlesen (Red.), *Kritisk tenkning i samfunnsfag* (s. 110–130). Universitetsforlaget.
- Ferrer, M., Jøsok, E., Ryen, E., Wetlesen, A. & Aas, P. A. (2019). Hva er kritisk tenkning i samfunnsfag? I M. Ferrer & A. Wetlesen (Red.), *Kritisk tenkning i samfunnsfag* (s. 11–29). Universitetsforlaget.
- Fjørtoft, H. (2016). *Effektiv planlegging og vurdering: Læring med mål og kriterier i skolen* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Fleming, D. (1998). Rhetoric as a course study. *College English*, 61(2), 169–191. <https://doi.org/10.2307/378878>
- Foucault, M. (1972). *The archaeology of knowledge and The discourse on language*. Pantheon Books.
- Freeboody, P. & Luke, A. (2003). Literacy as engaging with new forms of life: The «four roles» model. I G. Bull & E. Anstey (Red.), *The literacy lexicon* (s. 51–66). Prentice-Hall.
- Freire, P. (1974). *Education for critical consciousness*. Seabury Press.
- Frønes, T. S. (2017). *Å lese og navigere på nettet. En studie av elevers navigasjonsstrategier* [Doktoravhandling, Universitetet i Oslo]. DUO vitenarkiv. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-83934>
- Frønes, T. S., Folkeryd, J. W., Børhaug, K. & Sillasen, M. K. (2022). Kritisk literacy på fagenes premisser – med eksempler fra morsmålsfag, naturfag og samfunnsfag. *Acta Didactica Norden*, 16(2). <https://doi.org/10.5617/adno.9779>
- Frønes, T. & Narvhus, E. (2012). Egnert og troverdig? Elevers kildevurdering på nett. I T. Hauge & A. Lund (Red.), *Små skritt eller store sprang? Om digitale tilstander i skolen* (s. 58–84). Cappelen Damm Akademisk.
- Grant, M. J. & Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal*, 26(2), 91–108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Greene, J. A., Sandoval, W. A. & Bråten, I. (2016). An introduction to epistemic cognition. I J. A. Greene, W. A. Sandoval & I. Bråten (Red.), *Handbook of epistemic cognition* (s. 1–16). Routledge.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar* (2. utg.). Arnold.
- Halliday, M. A. K. & Matthiessen, C. M. I. M. (2014). *Halliday's introduction to functional grammar* (4. utg.). Routledge.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge University Press.
- Hellspong, L. & Ledin, P. (2013). *Vägar genom texten. Handbok i brukstextanalys*. Studentlitteratur.
- Hofer, B. K. (2020). Epistemic cognition: Why it matters for an educated citizenry and what instructors can do. *New Directions for Teaching and Learning*, 2020(164), 85–94. <https://doi.org/10.1002/tl.20427>

- Hofer, B. K. & Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 88–140. <https://doi.org/10.3102/00346543067001088>
- Hogarth, C., Matthiesen, C. & Bakken, J. (2021). Advancing citizenship through language arts education: Conceptions of rhetoric in Scandinavian national curricula. *Journal of Curriculum Studies*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1989050>
- Iser, W. (1972). The reading process: A phenomenological approach. *New Literary History*, 3(2), 279–299. <https://doi.org/10.2307/468316>
- Janks, H. (2010). *Literacy and power*. Routledge.
- Jewitt, C. (2005). Multimodality, «reading», and «writing» for the 21st century. *Discourse*, 26(3), 315–331. <https://doi.org/10.1080/01596300500200011>
- Jiménez-Aleixandre, M. P. & Puig, B. (2012). Argumentation, evidence evaluation and critical thinking. I B. J. Fraser, K. Tobin & C. J. McRobbie (Red.), *Second international handbook of science education* (s. 1001–1015). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9041-7_66
- Kane, M. (2013). The argument-based approach to validation. *School Psychology Review*, 42(4), 448–457. <https://doi.org/10.1080/02796015.2013.12087465>
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.
- Kjeldsen, J. E. (2015). *Retorikk i vår tid: En innføring i moderne retorisk teori* (5. utg.). Spartacus.
- Kjørup, S. (2003). *Menneskevidenskapene*. Roskilde universitetsforlag.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. Routledge.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design* (2. utg.). Routledge.
- Kristeva, J. (1986). Word, dialogue and novel. I T. Moi (Red.), *The Kristeva reader* (s. 35–61). Blackwell.
- Kritikk. (u.å.). I *Bokmålsordboka*. Språkrådet & Universitetet i Bergen. Hentet 1. februar 2023 fra <https://ordbokene.no/bm/32214>
- Kuhn, D. (1999). A developmental model of critical thinking. *Educational Researcher*, 28(2), 16–46. <https://doi.org/10.3102/0013189X028002016>
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsett som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter>
- Kunnskapsdepartementet. (2019a). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Kunnskapsdepartementet. (2019b). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04>
- Larsen-Evjen, P. K. (2022, 18. mai 2022). *Hvordan jobber vi med å utvikle ny norskeksamen på vg3?* Udirbloggen. <https://udirbloggen.no/hvordan-jobber-vi-med-a-utvikle-ny-norskeksamen-pa-vg3/>
- Lim, L. (2015). Critical thinking, social education and the curriculum: foregrounding a social and relational epistemology. *Curriculum Journal*, 26(1), 4–23. <https://doi.org/10.1080/09585176.2014.975733>
- List, A. & Alexander, P. A. (2018). Corroborating students' self-reports of source evaluation. *Behaviour & information technology*, 37(3), 198–216. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2018.1430849>
- Luke, A. (2012). Critical literacy: Foundational notes. *Theory Into Practice*, 51(1), 4–11. <https://doi.org/10.1080/00405841.2012.636324>
- Luke, A. (2019). Regrounding critical literacy: Representation, facts and reality. I D. E. Alvermann, N. J. Unrau, M. Sailors & R. B. Ruddell (Red.), *Theoretical models and processes of literacy* (7. utg., s. 349–361). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315110592-21>
- Lønnum, M. & Mørk, P. (2020). ETOS-modellen for kildearbeid i samfunnsfag på ungdomstrinnet. *Acta Didactica Norden*, 14(1). <https://doi.org/10.5617/adno.7898>
- Macken-Horarik, M. (1998). Exploring the requirements of critical school literacy: A view from two classrooms. I I. F. Christie & R. Misson (Red.), *Literacy and schooling* (kap. 4). Routledge.
- Magnusson, C. G. (2021). Reading literacy practices in Norwegian lower-secondary classrooms: Examining the patterns of teacher questions. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(2), 321–335. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1869078>
- McGrew, S., Breakstone, J., Ortega, T., Smith, M. & Wineburg, S. (2018). Can students evaluate online sources? Learning from assessments of civic online reasoning. *Theory and Research in Social Education*, 46(2), 165–193. <https://doi.org/10.1080/00933104.2017.1416320>

- Messick, S. (1994). The interplay of evidence and consequences in the validation of performance assessments. *Educational Researcher*, 23(2), 13–23. <https://doi.org/10.3102/0013189X023002013>
- Mislevy, R. J., Steinberg, L. S. & Almond, R. G. (2003). Focus article: On the structure of educational assessments. *Measurement*, 1(1), 3–62. https://doi.org/10.1207/S15366359MEA0101_02
- Molbæk, L. (2013). Iscenesættelse af genre. Om kritisk genredidaktik og repræsentationen af genre i to læreremidler. I I. H. Rørbech (Red.), *Didaktiske destinationer: 12 bidrag til danskfagets didaktik* (s. 25–44). Aarhus Universitet.
- Molin, L. & Godhe, A.-L. (2020). Students' critical analyses of prominent perspectives in a digital multimodal text. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 15(3), 153–164. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2020-03-02>
- National Research Council. (2001). *Knowing what students know*. National Academy Press.
- Nemeth, U. (2021). *Det kritiska uppdraget: Diskurser och praktiker i gymnasieskolans svenskundervisning* [Doktorgradsavhandling, Södertörns högskola]. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:sh:diva-46491>
- Nokes, J. D., Dole, J. A. & Hacker, D. J. (2007). Teaching high school students to use heuristics while reading historical texts. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 492–504. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.492>
- Norlund, A. (2009). *Kritisk sakprosaläsning i gymnasieskolan – didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov* [Doktorgradsavhandling, Göteborgs Universitet]. GUPEA. <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/18958>
- Nortura. (2019, juni). Står det Gilde på pakka, skal du være trygg på at kjøttet alltid er norsk, og at dyra har hatt det bra. [Reklame]. Aftenposten 20. juni.
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Nygren, T., Haglund, J., Samuelsson, C. R., Af Geijerstam, Å. & Prytz, J. (2019). Critical thinking in national tests across four subjects in Swedish compulsory school. *Education Enquiry*, 10(1), 56–75. <https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1475200>
- Nygren, T., Wiksten Folkeryd, J., Liberg, C. & Guath, M. (2020). Hur motiverar gymnasieelever sina bedömningar av trovärdiga och vilseledande digitala nyheter? *Nordidactica. Journal of Humanities and Social Science Education*, 10(2), 153–178. <https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/21966>
- Nygren, T. & Guath, M. (2019). Swedish teenagers' difficulties and abilities to determine digital news credibility. *Nordicom Review*, 40(1), 23–42. <https://doi.org/10.2478/nor-2019-0002>
- Osborne, J., Pimentel, D., Alberts, B., Allchin, D., Barzilai, S., Bergstrom, C., Coffey, J., Donovan, B., Kivinen, K., A. & Wineburg, S. S. (2022). *Science education in an age of misinformation*. Stanford University.
- Pandya, J. Z., Mora, R. A., Alford, J. H., Golden, N. A. & de Rooock, 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 Rooock (Red.), *The handbook of critical literacies* (s. 3–9). Routledge.
- Pearson, P. D. & Cervetti, G. N. (2015). Fifty years of reading comprehension theory and practice. I P. D. Pearson & E. H. Hiebert (Red.), *Research-based practices for teaching common core literacy* (s. 1–24). Teachers College Press.
- Pellegrino, J. W., DiBello, L. V. & Goldman, S. R. (2016). A framework for conceptualizing and evaluating the validity of instructionally relevant assessments. *Educational Psychologist*, 51(1), 59–81. <https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1145550>
- Pressley, M. & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Routledge.
- Randolph, J. J. (2009). A guide to writing the dissertation literature review. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 14(13), 1–13. <https://doi.org/10.7275/b0az-8t74>
- Roe, A., Ryen, J. A. & Weyerang, C. (2018). *God leseopplæring med nasjonale prøver: Om elevers leseutfordringer i et mangfold av tekster*. Universitetsforlaget.
- Roe, A. & Blikstad-Balas, M. (2022). *Lesedidaktikk: Etter den første leseopplæringen* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (2001). *Defining and selecting key competencies*. Hogrefe & Huber.
- Samnøy, A. (2022). Kontroversielle saker i samfunnsfag: Oppseding til politisk korrekte standpunkt? I K. Børhaug, O. R. Hunnes & Å. Samnøy (Red.), *Nye spadestikk i samfunnsfagdidaktikken* (s. 249–266). Fagbokforlaget.
- Sandahl, J. (2015). Preparing for citizenship: The value of second order thinking concepts in social science education. *Journal of Social Science Education*, 14(1), 19–30. <https://doi.org/10.2390/jssse-v14-i1-1375>
- Saux, G., Britt, M. A., Vibert, N. & Rouet, J. F. (2021). Building mental models from multiple texts: How readers construct coherence from inconsistent sources. *Language and Linguistics Compass*, 15(3). <https://doi.org/10.1111/lnc3.12409>

- Schraw, G. & Robinson, D. R. (2011). Conceptualizing and assessing higher order thinking skills. I G. Schraw & D. R. Robinson (Red.), *Assessment of higher order thinking skills* (s. 1–15). Information Age Publishing.
- Sfrintzeris, Y. & Thanem, T. (2019, 20.juni). Norske grisebønder fortviler etter NRK-dokumentar: – Gjelder ikke hele næringen. VG. Hentet fra <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/0ngQKM/norske-griseboender-fortviler-etter-nrk-dokumentar-gjelder-ikke-hele-naeringen>
- Shanahan, T. & Shanahan, C. (2012). What is disciplinary literacy and why does it matter? *Topics in Language Disorders*, 32(1), 7–18. <https://doi.org/10.1097/TLD.0b013e318244557a>
- Sinatra, G. M. & Lombardi, D. (2020). Evaluating sources of scientific evidence and claims in the post-truth era may require reappraising plausibility judgments. *Educational Psychologist*, 55(3), 120–131. <https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1730181>
- Skar, G. B., Aasen, A. J. & Kvistad, A. H. (2021, 14. februar). Derfor endrer vi norskeksamen! *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/mening/debatt/i/mB8820/derfor-endrer-vi-norskeksamen>
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Rand Corporation.
- Stanley, W. B. (2015). Social studies and the social: Transmission or transformation. I W. C. Parker (Red.), *Social Studies Today* (s. 17–24). Routledge.
- Street, B. V. (1993). The new literacy studies, guest editorial. *Journal of Research in Reading*, 16(2), 81–97. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.1993.tb00039.x>
- Tengberg, M. & Olin-Scheller, C. (2016). Developing critical reading of argumentative text: Effects of a comprehension strategy intervention. *Journal of Language Teaching and Research*, 7(4), 635–645. <https://doi.org/10.17507/jltr.0704.02>
- Tønnesson, J. L. (2004). *Tekst som partitur, eller historievitenskap som kommunikasjon: Nærlesning av fire historietekster skrevet for ulike lesergrupper* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Tønnesson, J. L. (2010). Sakprosa for retten! I K. Kalleberg & A. E. Kleiveland (Red.), *Sakprosa i skolen* (s. 211–226). Fagbokforlaget / Landslaget for norskundervisning.
- Tønnesson, J. L. (2012). *Hva er sakprosa?* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Tønnesson, J. L., Gedde-Dahl, T. & Revold, I. (2002). *Den flerstemmige sakprosaen: Nye tekstanalyser*. Fagbokforlaget.
- Undrum, L. (2022). Kritisk tilnærming til tekster i sosiale medier: En studie av influenseres tekster på Instagram og unges utfordringer i møte med dem. *Acta Didactica Norden*, 16(2). <https://doi.org/10.5617/adno.8990>
- Utdanningsdirektoratet. (2022a). *Rammeverk for nasjonale prøver i lesing*. <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/rammeverk-for-nasjonale-prover2/provenes-innhold/#nasjonale-prover-i-lesing>
- Utdanningsdirektoratet. (2022b). *Undervisningsvurdering*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/undervisningsvurdering/>
- Vagle, W. (1999). Kritisk tekstanalyse. I J. Svennevig, M. Sandvik & W. Vagle (Red.), *Tilnærminger til tekst. Modeller for språklig tekstanalyse* (s. 123–239). Cappelen Damm Akademisk.
- Vasquez, V. M., Janks, H. & Comber, B. (2019). Critical literacy as a way of being and doing. *Language Arts*, 96(5), 300–311.
- Veum, A. & Eilertsen, A. (2019). Kritisk lesing av historiske saktekster. Fire vg3-elevs forståelse av en antisemittisk tekst. *Norsklæreren*, (1), 1–14. <https://hdl.handle.net/11250/2647209>
- Veum, A., (2008). *Avisas andlet. Førstesida som tekst og diskurs Dagbladet 1925–1995*. [Doktoravhandling]. Universitetet i Oslo.
- Veum, A., Layne, H., Kumpulainen, K. & Vivitsou, M. (2021). Critical literacy in the Nordic education context: Insights from Finland and Norway. I J. Z. Pandya, R. A. Mora, J. H. Alford, N. A. Golden & R. S. de Roock (Red.), *The handbook of critical literacies* (s. 273–280). Routledge.
- Veum, A., Kvåle, G., Løvland, A. & Skovholt, K. (2022). Kritisk tekstkompetanse i norskfaget: Korleis elevar på 8. trinn les og vurderer multimodale kommersielle tekstar. *Acta Didactica Norden*, 16(2). <https://doi.org/10.5617/adno.8995>
- Veum, A. & Raddum, T. (2006). Avistekstens mange stemmer. *Norsk medietidsskrift*, 13(2), 135–158. <https://doi.org/10.18261/ISSN0805-9535-2006-02-04>
- Veum, A. & Skovholt, K. (2020). *Kritisk literacy i klasserommet*. Universitetsforlaget.
- Veum, A. & Skovholt, K. (2022). *Tekstanalyse. Ei innføring* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Webster, J. & Watson, R. T. (2002). Analyzing the past to prepare for the future: Writing a literature review. *MIS Quarterly*, 26(2).
- Weyergang, C. (2022). «... og hvordan kan vi vite det, da?»: Ungdomsskoleelevers lesestrategier i møte med tekstoppaver i samfunnsfag som krever en kritisk tilnærming. *Acta Didactica Norden*, 16(2). <https://doi.org/10.5617/adno.9059>

- Weyergang, C. Frønes, T. S. (2020). Å lese kritisk: Elevers vurderinger av teksters troverdighet og pålitelighet. I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse?* (s. 166–195). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020-07>
- WHO. (2020). *Novel Coronavirus (2019-nCoV). Situation report – 13*. World Health Organisation. <https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200202-sitrep-13-ncov-v3.pdf>
- Wiliam, D. (2010). Chapter 8: What counts as evidence of educational achievement? The role of constructs in the pursuit of equity in assessment. *Review of Research in Education*, 34(1), 254–284. <https://doi.org/10.3102/0091732X09351544>
- Wilson, M. (2005). *Constructing measures: An item response modeling approach*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Wineburg, S. S. (1991). On the reading of historical texts: Notes on the breach between school and academy. *American Educational Research Journal*, 28(3), 495–519. <https://doi.org/10.3102/00028312028003495>
- Witte, L. & Kvernbeek, T. (2011). On the problems of asking for a definition of quality in education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(6), 671–684. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.594618>

Vedlegg 1

 Dyrevernalliansen

Vårt arbeid

Hjelp dyrene

Velg dyrevennlig

...

 Søk på innhold

KLIKK HER FOR Å BLI SMS-FADDER
Gi 50kr/mnd, send **GLADIDYR** til 2474

LANDBRUKSDYR

NRK avslører grusomme forhold i norsk svineproduksjon
19.06.2019
NRK Brennpunkt har vist en dokumentar som viser skjulte opptak fra norsk svineproduksjon. – Rystende, men vi er lettet over at mishandlingen av grisene er kommet frem i lyset, sier kommunikasjonsleder i Dyrevernalliansen, Live Kleveland.



DU KAN HJELPE GRISENE

Vil du gi grisene en bedre fremtid?

Gi flere griser gjærmad og sol på ryggen.

Jeg vil gi hver måned

Gå videre

Eller gi enkeltgave...

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

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

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

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

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

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

Vedlegg 2

VG

VG LIVE VGTV VG+ SPORT TV-GUIDE TIPS OSS

KJØP VG+ Søk

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

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

- [YASMIN SFRINTZERIS](#)
- [TOINI THANEM](#)

Publisert:
Oppdatert 20.juni 2019

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

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

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

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

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

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

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

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

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



Sjokkbildene fra Brennpunkt-dokumentaren «Griseindustriens hemmeligheter»
20. juni 2019



Vedlegg 3





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

I 1964 samlet norske bønder seg tok en helles ambisjon.
Å stå sammen om levering av trygt, norsk kjøttkøtt
over hele landet. I dag er det ikke bare kjøttkøtt på
kjøttet vi samler oss om. Tror det Gilde på pakke, skal
du også være trygg på at dyra har hatt det bra.

Norge har i dag kanskje verdens fineste griser.
Det kan man seke mestrikket kjøtt av antistotika, godt
søttbært og den norske kunden har i tillegg har man
fikkert en ut i gå-rapporter fra kjøtt sammen alle som
at kjøtt ikke driver som de skal.

En ikke fikk er satt til siden den gang, og heller man
ikke dem, holder man ikke den kvaliteten Gilde skal
hol. Så leverer man heller ikke kjøtt til Gilde kjøtt.
Det garanterer vi.

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

