



**UiT** Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

## **Kritisk literacy i norskfaget**

En kvalitativ studie om hvilke spørsmål et utvalg lærere stiller i undervisning, og deres refleksjoner knyttet til egen undervisningspraksis

Sandra Simonsen og Marius Riise Samuelsen

Mastergradsoppgave i norskdidaktikk, LER-3901, mai 2023





## Sammendrag

Temaet for denne masteroppgaven er kritisk literacy. Hensikten med studien er å undersøke hvordan et utvalg på tre lærere underviser for å utvikle kritisk literacy som kompetanse og ferdighet. For å undersøke dette, har det blitt sett på hvilke spørsmål lærerne stiller i undervisning. Refleksjoner rundt deres egen undervisningspraksis som kan utvikle kritisk literacy har også blitt undersøkt. Den overordnede problemstillingen for oppgaven er: Hvilke spørsmål stiller tre lærere i norskundervisning, og hvilke refleksjoner har de om undervisningspraksis som utvikler kritisk literacy?

Problemstillingen tar utgangspunkt i tre forskningsspørsmål: (1) Hvilke typer spørsmål stiller tre lærere i to undervisningsøkter der teamet er “vær kritisk”? (2) Hvordan forstår lærerne begrepet kritisk literacy? Og (3) Hvilke ressurser mener lærerne er egnet for å utvikle kritisk literacy?

Med en kvalitativ tilnærming, har vi innhentet data gjennom observasjon og intervju av tre ungdomsskolelærere. Vi har observert lærerne i to undervisningsøkter hver, med fokus på hvilke spørsmål de stilte. Deretter har vi gjennomført et gruppeintervju med de samme lærerne. I gruppeintervjuet har vi hatt fokus på lærernes refleksjoner om hvordan de forstår kritisk literacy, hvilke ressurser som er godt egnet i undervisningen, og hvilke spørsmål de vektlegger for å utvikle kritisk literacy

Funnene fra denne studien viser at lærerne stiller flere ulike spørsmål i undervisningen som kan bidra til å utvikle kritisk literacy. Andelen tekstrelaterte og tekstavhengige spørsmål varierer fra lærer til lærer, og vektlegges ulikt. Spørsmål lærerne stiller til tekster, er avhengig av hvilke tekster de jobber med. Lærerne er også opptatte av å stille åpne spørsmål for å legge til rette for refleksjon. Funn fra intervjuet viser at lærerne har en bred forståelse av kritisk literacy. Det fremkommer ulike elementer knyttet til hva begrepet innebærer og hva som skal til for å fremme kritisk literacy. Det blir benyttet både bøker og digitale ressurser i undervisningen. Likevel kobles kritisk literacy i stor grad til det digitale samfunnet, der ressurser som sosiale medier og internett-tekster blir trukket frem som særlig viktig for å utvikle kritisk literacy.

**Nøkkelord:** Kritisk literacy, digitalisering, kjerneelement, spørsmål, undervisning



## Forord

Denne masteroppgaven i norskdidaktikk markerer avslutningen på fem utrolig fine og lærerike år ved Lærerutdanningen 5-10- trinn ved Universitet i Tromsø. Gjennom studietiden har vi stiftet nye bekjentskap, fått gode venner og ikke minst lært utrolig mye som vi tar med oss videre i læreryrket.

Prosessen med å skrive master har vært både interessant, lærerik og krevende. Det er flere vi ønsker å takke for støtte og hjelp på veien. Aller først vil takke vår veileder Ragni Vik Johnsen for detaljerte og konstruktive tilbakemeldinger, og gode faglige samtaler. Vi setter stor pris på å ha hatt deg som veileder på dette masterprosjektet.

Vi vil også takke forelesere vi har hatt gjennom de fem årene. En ekstra takk til Vibeke Øie for forelesningene om kritisk literacy. Du har bidratt med inspirasjon og engasjert oss for temaet.

En stor takk til informantene som sa seg villig til å delta i forskningsprosjektet vårt. Uten dere hadde ikke denne oppgaven vært mulig.

Til sist ønsker vi å takke våre familier og venner. Takk for at dere har vært våre støttespillere for oss gjennom de fem årene, og spesielt ved dette avsluttende masterprosjektet. Vi er veldig takknemlige.

Tromsø, mai 2021

Sandra Simonsen og Marius Riise Samuelson



# Innholdsfortegnelse

1	Innledning .....	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema.....	1
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål.....	3
1.3	Oppgavens disposisjon.....	3
2	Teori og tidligere forskning .....	5
2.1	Literacy .....	5
2.1.1	Kritisk literacy .....	7
2.1.2	Kritisk literacy i LK20.....	9
2.2	Multimodalitet og det utvidede tekstbegrepet.....	11
2.3	Lesekompetanse i det digitale tekstsamfunnet.....	12
2.4	Hvordan arbeide med kritisk literacy i klasserommet?.....	15
2.4.1	Multiple tekster .....	17
2.4.2	Spørsmål som kan fremme kritisk literacy .....	18
2.5	Tidligere forskning.....	21
2.5.1	Elevers evne til å lese kritisk .....	21
2.5.2	Spørsmål lærere stiller til tekst .....	23
3	Metode .....	27
3.1	Kvalitativt forskningsdesign.....	27
3.2	Rekruttering og samarbeid med utvalget .....	29
3.3	Undervisningsoppleggene til lærerne .....	30
3.3.1	Tekstene fra nasjonale prøver .....	31
3.3.2	Jenny og Siri .....	32
3.3.3	Ola.....	33
3.4	Observasjon.....	33
3.4.1	Dataanalyse av observasjon .....	36
3.5	Intervju.....	38

3.5.1	Utforming av intervjuguide.....	40
3.5.2	Gjennomføring av intervju.....	41
3.5.3	Lydopptak og transkribering.....	41
3.5.4	Analyse av intervju .....	42
3.6	Validitet og reliabilitet .....	44
3.7	Meldeplikt av forskningsprosjekt til NSD .....	46
4	Analyse og drøfting.....	48
4.1	Spørsmål i undervisningen.....	48
4.2	Jenny og Siri – spørsmål til egenvalgte tekster.....	48
4.2.1	Overtall av tekstrelaterte spørsmål.....	50
4.2.2	Fordelingen av tekstavhengige spørsmål .....	51
4.3	Jenny og Siri – Spørsmål til tekstene fra nasjonale prøver .....	53
4.3.1	Ulikheter i tekstavhengige spørsmål.....	53
4.4	Ola – Spørsmål til egenvalgte tekster .....	54
4.4.1	Overtall av tekstavhengige spørsmål .....	55
4.4.2	Tekstavhengige spørsmål knyttet til egenvalgte tekster .....	56
4.5	Ola – Spørsmål til tekstene fra nasjonale prøver .....	58
4.5.1	Tekstavhengige spørsmål knyttet til tekstene fra nasjonale prøver .....	59
4.6	Intervju.....	60
4.6.1	Forståelse av kritisk literacy .....	60
4.6.2	Ressurser i undervisningen .....	63
4.6.3	Spørsmål i undervisningen.....	67
5	Diskusjon av sentrale funn.....	70
5.1	Spørsmål i undervisning .....	70
5.1.1	Forståelse av kritisk literacy .....	72
5.1.2	Ressurser i undervisningen .....	73
6	Oppsummering og veien videre.....	77



7	Litteraturliste.....	80
	Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD .....	85
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema .....	86
	Vedlegg 3: Intervjuguide .....	90
	Vedlegg 4: Olas egenvalgte tekster.....	91
	Vedlegg 5: Utdrag fra Jenny og Siris PowerPoint.....	92

## Tabelliste

	Tabell 1: Spørsmål for kildevurdering (Frønes og Narvhus, 2012, s. 67) .....	20
	Tabell 2: Oversikt over informantene .....	30
	Tabell 3: Kategorier og beskrivelse av tekstavhengige spørsmål.....	37
	Tabell 4: Kategorier og beskrivelse av tekstrelaterte spørsmål .....	38
	Tabell 5: Prosentvis oversikt over tekstrelaterte spørsmål til egenvalgte tekster .....	49
	Tabell 6: Prosentvis oversikt over tekstavhengige spørsmål til egenvalgte tekster.....	49
	Tabell 7: Prosentvis oversikt over tekstavhengige spørsmål til tekstene fra nasjonale prøver	53
	Tabell 8: Prosentvis oversikt over tekstrelaterte spørsmål til egenvalgte tekster .....	55
	Tabell 9: Prosentvis oversikt over tekstavhengige spørsmål til egenvalgte tekster.....	55
	Tabell 10: Prosentvis oversikt over tekstrelaterte spørsmål til tekstene fra nasjonale prøver .	58
	Tabell 11: Prosentvis oversikt over tekstavhengige spørsmål til teksten fra nasjonale prøver	59

## Figurliste

	Figur 1: Prosentvis oversikt over tekstavhengige spørsmål (Magnusson, 2021).....	25
	Figur 1: Tekst 1 fra nasjonale prøver.....	32
	Figur 2: Tekst 2 fra nasjonale prøver.....	32

# 1 Innledning

Dette masterprosjektet er knyttet til temaet kritisk literacy der vi var interessert i å undersøke hvilke spørsmål lærere stilte i arbeid med tekst for å aktivere elevenes kritiske literacy. Vi ønsket også å få et innblikk i deres refleksjoner rundt kritisk literacy, siden elevene blir eksponert av et mangfold av tekster i dagens digitale samfunn.

Vi håper denne studien kan være et bidrag til hvordan man kan arbeide med kritisk literacy, hvor viktig literacy er i dagens samfunn, og hvilke typer spørsmål lærere kan stille for at elevene kan stille seg kritisk til tekster.

Vi har gjennomført en kvalitativ studie med der vi har observert og intervjuet tre lærere: to på 8. trinn og én på 10. trinn. Datainnsamlingen i denne studien er todelt. Vi har først gjennomført observasjon av lærerne, der vi har sett på hvilke spørsmål som stilles i arbeid med ulike tekster. Deretter gjennomførte vi et intervju med de samme lærerne. Designet i denne studien er mixed-methods.

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Kritisk literacy nevnes ikke direkte i læreplanen, men i likhet med Veum og Skovholt (2020, s. 11-12), kobler vi kritisk tenkning, nysgjerrighet og spørsmålsstilling til begrepet kritisk literacy. I den overordnede delen av læreplanen, under punktet kritisk tenking og etisk bevissthet fremgår det at “Skolen skal bidra til at elevene blir nysgjerrige og stiller spørsmål, utvikler vitenskapelig og kritisk tenkning og handler med etisk bevissthet” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Kritisk tilnærming til tekst er også et av kjerneelementene i læreplanen i norsk (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Dette sier noe om at kritisk literacy har fått en sterkere posisjon i den nye læreplanen, og at fokuset dermed må økes i undervisningen.

I løpet av studieforløpet vårt, har kritisk literacy fanget vår interesse. Vi har lært om begrepet og hva det innebærer, samt diskutert viktigheten av det i skolen. Dette gjorde oss nysgjerrig og vi ønsket en dypere kunnskap om lærernes perspektiv på literacy og deres undervisningspraksis. Siden det digitale samfunnet er i stadig endring og tekstmangfoldet økes, kan det også være et behov for en kontinuerlig utvikling av kritisk literacy. Som kommende norsklærere er vi interesserte i hva lærere tenker om kritisk literacy og hvordan de implementerer dette i deres undervisning.

Ifølge Blikstad-Balas og Foldvik (2017, s. 30) har den økende digitaliseringen ført til en uendelig tilgang på tekster som ikke nødvendigvis er skrevet for pedagogiske formål. Hvordan vi forholder oss til disse tekstene, har dermed blitt en av de viktigste ferdighetene vi trenger for å være den del av samfunnet (Blikstad-balas, 2016, s. 9). Nasjonal og internasjonal forskning kan vise til at elever har for stor tillitt til tekster som florerer rundt dem i samfunnet. Disse tekstene kan finnes i lærebøker, sosiale medier, aviser og trykte medium (Veum & Skovholt, 2020, s. 12). Å kunne foreta seg kritiske vurderinger av tekster, kan være en viktig forutsetning for å være det Veum og Skovholt (2020, s. 15) omtaler som tekstlige aktører i stedet for ofre. Å være i stand til å aktivt stille spørsmål og foreta kritiske vurderinger, kan hjelpe leseren til å unngå manipulasjon og ha kontroll over egen tekstforståelse. Hvis leseren ikke har ferdigheter til å foreta kritiske vurderinger, kan man påvirkes ubevisst.

Blikstad-Balas og Klette (2021) gjennomførte en studie i 2021 der de gjorde en systematisk kartlegging av trykte og digitale tekster. Et av funnene er mangel på utforskende spørsmål som fremmer elevenes evne til å vurdere avsenders troverdighet og/eller relevans. Hovedhensikten i arbeid med tekster var å gjengi innhold og diskutere virkemidler, mens det var en mangel på å kunne vurdere og se tekster fra ulike perspektiv. Dette sier noe om at vi trenger lærere som legger opp til større grad av kritisk tenking i skolen.

I en studie av Magnusson (2021), ble det forsket på hvilke typer spørsmål lærere stiller i 26 klasserom i Norge. Et av funnene i denne studien, er at det stilles flest spørsmål rettet mot forståelse av fakta og reproduksjon av tekst. Videre stiller lærere sjeldent spørsmål som oppfordrer til å tenke kritisk og utvikling av selvstendige meninger om tekster. Hvis elevene skal bli bedre på å kritisk vurdere tekster, ligger det et ansvar på skolen siden elementer innenfor kritisk literacy nevnes i KL20.

I dagens samfunn er kritisk literacy en viktig og kompleks kompetanse som kontinuerlig må tilpasses tekstene i samfunnet. For oss handler kritisk literacy om mer enn å lese og skrive. Det handler også om å kunne kommunisere, analysere og stille spørsmål til alle typer tekster. I likhet med Veum og Skovholt (2020, s. 7), ser vi flere dimensjoner ved kritisk literacy. Den teoretiske dimensjonen anser vi som nødvendig for forståelse av begreper og perspektiver knyttet til lesing og tekstforståelse. Dette kan være en nødvendig forutsetning for å velge relevante tekster og metoder som stimulerer til kritisk tenkning og refleksjon. I denne studien er den didaktiske dimensjonen særlig i fokus da vi forsker på hvilke spørsmål lærere stiller i

undervisningen. Gjennom den teoretiske og didaktiske dimensjonen, kan elever utvikle kompetanse/ferdighet til å tolke, analysere og vurdere tekster på en reflektert og kritisk måte.

## 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Formålet med denne studien er å undersøke hvilke typer spørsmål et knippe lærere stiller i undervisning, samt få et innblikk i deres tanker rundt kritisk literacy i skolen. Vi ønsker å se om lærerne stiller spørsmål som kan bidra til å utvikle kritisk literacy. Vi har formulert følgende problemstilling.

*Hvilke spørsmål stiller tre lærere i norskundervisning, og hvilke refleksjoner har de om undervisningspraksis som utvikler kritisk literacy?*

For å svare på problemstillingen, har vi valgt å operasjonalisere den gjennom tre forskningsspørsmål:

1. *Hvilke typer spørsmål stiller tre lærere i to undervisningsøkter der temaet er “vær kritisk”?*
2. *Hvordan forstår lærerne begrepet kritisk literacy?*
3. *Hvilke ressurser mener lærerne er egnet for å utvikle kritisk literacy?*

For å besvare det første forskningsspørsmålet, har vi observert alle spørsmålene lærerne har stilt i undervisning. I tillegg har vi intervjuet lærerne for mer utfyllende data. Spørsmålene er delt inn etter kategoriene tekstrelaterte og tekstavhengige spørsmål, og disse forklares nærmere i delkapittel 3.5.1. Det andre forskningsspørsmålet blir besvart ved å benytte data fra gruppeintervju. For å besvare det tredje forskningsspørsmålet, benytter vi data fra både observasjon og gruppeintervju.

## 1.3 Oppgavens disposisjon

Denne masteroppgaven er delt inn i seks kapitler: Innledning, teori og tidligere forskning, metode, analyse og drøfting, diskusjon av sentrale funn og oppsummering og veien videre.

I kapittel 1 *Innledning*, har vi presentert vår motivasjon og bakgrunn for valget om å skrive om hvordan lærere underviser for å utvikle elevenes kritiske literacy. Vi har også presentert problemstillingen og forskningsspørsmålene.

I kapittel 2. *Teori og tidligere forskning*, tar vi for oss relevant teori om kritisk literacy, samt definisjon av begreper vi anvender gjennom studien. Deretter presenterer vi teori om hvordan kritisk literacy kan utvikles i klasserommet gjennom didaktiske tilnærminger og med særlig vekt på spørsmål fra læreren.

I kapittel 3. *Metode*, tar først for oss kvalitativt forskningsdesign, før vi beskriver rekruttering og samarbeid med utvalget. Deretter presenterer vi undervisningsoppleggene til lærerne, samt to tekster vi ga til lærerne og begrunnelse av det. Videre tar vi for oss observasjon og intervju som metode, før vi beskriver vår analysestrategi og hvordan vi avdekket våre funn. Avslutningsvis gir vi en vurdering av forskningsdesignets kvalitet, med utgangspunkt i validitet og reliabilitet.

I kapittel 4. *Analyse og drøfting*, presenterer vi først andelen spørsmål som ble stilt i undervisningen, samt vår analyse og drøfting av resultatene. Deretter analyserer og drøfter vi svarene fra intervjuene i lys av forskningsspørsmålene.

I kapittel 5. *Diskusjon av sentrale funn*, trekker vi frem sentrale funn fra analyse –og drøftingsdelen. Vi ser funnene fra observasjonen og intervjuet i sammenheng, og diskuterer de overordnet opp mot teori.

I kapittel 6. *Oppsummering og veien videre*, oppsummerer vi studien og sier noe om veien videre.

## 2 Teori og tidligere forskning

I dette kapittelet vil vi presentere relevant teori for vårt masterprosjekt. Først trekker vi frem teori om literacy, kritisk literacy og hvordan elementene innenfor kritisk literacy fremkommer i Læreplanverket, Kunnskapsløftet 2020. Deretter diskuterer vi hvilke krav som stilles til lesing i dagens digitale samfunn, før vi går nærmere inn på hvordan man kan arbeide med kritisk literacy i klasserommet. Videre trekker vi frem multiple tekster, før vi går dypere inn på hvilke spørsmål som er viktig for å utvikle kritisk literacy. Avslutningsvis viser vi til tidligere forskning.

### 2.1 Literacy

Ifølge Veum og Skovholt (2020, s. 12-13) omhandler begrepet literacy å være lese- og skrivekyndig. I løpet av årene har det vært gjort forsøk på å oversette literacy til norsk. Kulbrandstad (2017, s. 14) trekker frem de norske oversettelsene skriftkyndighet og litterasitet. Siden mange betydninger av begrepet literacy viser til en lesekompetanse eller elementer fra lesing, kan det være at skriftkyndighet ikke dekker alle områder innenfor literacy. Blikstad-Balas (2016, s. 15) viser også til at norske oversettelser av literacy-begrepet kan føre til snevre forståelser. Tidligere har literacy vært knyttet til å kunne lese og skrive, men samfunnets utvikling har gitt opphav til en utvidet forståelse. I dagens digitale samfunn inneholder ofte tekster flere modaliteter i tillegg til skrift. Alle modaliteter i en tekst må tas hensyn til, og for eksempel lyd og bilde er eksempler på slike modaliteter som kan være viktige bestanddeler i en tekst. I lys av dette har vi valgt å benytte begrepet literacy. Siden literacy omhandler mer enn å kun lese og skrive, samt at skolens oppdrag er å forberede elever til å fungere i samfunnet, har vi valgt å ta utgangspunkt i en definisjon fra 2004. FNs organisasjon for utdanning, vitenskap, kultur og kommunikasjon, UNESCO, omtaler literacy som:

(...) the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society. (UNESCO, 2004, s. 13)

Ifølge Blikstad-Balas (2016, s. 15) er denne definisjonen den mest brukte internasjonalt. Videre forteller sitatet mye om kompleksiteten til literacy og at det omhandler mye mer enn å kunne lese og skrive. Ved å utvikle literacy, kan det også utvikles ferdigheter som å identifisere, skape,

forstå, og kommunisere i forskjellige kontekster. Videre er disse ferdighetene viktig for å kunne bidra og fungere i et samfunn som er i stadig utvikling med økende tilgang til digitale tekster. Blikstad-Balas (2016, s. 16) understreker at på denne måten er literacy viktig for demokratisk deltakelse. Ifølge Solhaug (2008, s. 256-257) handler demokratibegrepet om kommunikasjon og samhandling mellom mennesker om store og små spørsmål. Videre er nøkkelen å frigjøre tenkingen slik at tanker og dialog kan stimuleres. På denne måten kan en si at literacy kan være avgjørende og en viktig faktor for å utvikle både individ og samfunn.

I takt med en økende digitale tekster i samfunnet, viser Turin og Hanks (2021, s. 12) til at forskere og pedagoger har uttrykt bekymringer rundt barns og unges evne til å analysere tekster og lese mellom linjene. De er også bekymret for at forståelsen for teksters dype mening bortfaller (Turin & Hanks, 2021, s. 12). I lys av dette påpeker Turin og Hanks (2021, s. 12) at det bør være fokus på å lese forskjellige typer tekster, og på denne måten bli multitekstuell. Dette innebærer å ha evnen til å lese og analysere ulike tekster på en fleksibel måte. En multitekstuell leser kan sammenligne og kombinere innholdet i tekster slik at blant annet hva som fremstilles som sannhet kan identifiseres. Dette kan være viktig med tanke mangfoldet av tekster som det er tilgang til.

Veum og Skovholt (2020, s. 13) viser til et sosiokulturelt perspektiv på literacy. Innenfor dette perspektivet vektlegges særlig språk og tekst, og man er interessert i hvordan elever tolker tekster, benytter dem og samarbeider. Dette er elementer som inngår i definisjonen fra UNESCO. Hvordan lærere legger opp til elevers arbeid med tekstene, vil ha betydning for deres literacy (Veum & Skovholt, 2020, s. 13). Hvis det eksempelvis er liten grad av interaksjon mellom individene i klasserommet, bortfaller en viktig bestanddel i literacy-begrepet. Interaksjonen kan økes gjennom å stille spørsmål og bidra til samtaler og diskusjoner. Senere i studien ser vi nærmere på hvilke spørsmål som stilles, og deres funksjon.

Som tidligere nevnt har et digitalt samfunn i stadig endring gitt rikere tilgang på tekster. Tekstene har blitt mer komplekse og kan bestå av ulike modaliteter (Blikstad-Balas, 2016, s. 15). Definisjonen til UNESCO fra 2004, gir et bilde på hvor mange elementer literacy-begrepet inneholder. Det gjelder ikke å kun lese og skrive tekster, men om evnen til å skape, forstå, tolke og kommunisere om forskjellige tekster knyttet til ulike kontekster. Videre er det å utvikle literacy en kontinuerlig læringsprosess der kunnskap og erfaringer utvikles slik at man kan delta i samfunnet (UNESCO, 2004, s. 13). Som fremtidige lærere er vi særlig opptatte av at literacy er en kontinuerlig læringsprosess siden samfunnet er i stadig endring. For at man skal kunne

delta i samfunnet, mener vi at man bør kunne lese og forstå tekstene man blir eksponert for. Literacy kan tolkes som et omfattende begrep, og Veum og Skovholt (2020, s. 13) trekker særlig frem fire ulike typer: tidlig literacy, multimodal literacy, digital literacy og kritisk literacy. Vi anser kritisk literacy som en svært viktig ferdighet og kompetanse. Barn og unge vokser opp i et samfunn som krever at de selv finner informasjon, og forskjellen mellom fakta og fiksjon er ikke lengre opplagt. Det er viktig å stille kritiske spørsmål som kan føre til at en reflekterer over avsenderens intensjoner og budskapet teksten formidler (Veum & Skovholt, 2020, s. 16). Dette presiseres nærmere i neste delkapittel.

### **2.1.1 Kritisk literacy**

Kritisk literacy er ikke et nytt fenomen, og siden Paulo Freires utdanningsprosjekt i Brasil i 1970, har det blitt utviklet forskjellige forståelser av begrepet. Freires tilnærming var forankret i marxistiske og fenomenologiske filosofier. Han stilte seg kritisk til det tradisjonelle skolesystemet og mente det var basert på “banking model of education” (Luke, 2014, s. 4). Blikstad-Balas (2016, s. 30) sammenligner denne modellen med elever som tomme beholdere som lærerne skal fylle opp med kunnskap. Dette setter elevene i en passiv rolle, og de behøver ikke å stille seg kritisk til noe læreren eksponerer dem for. Dermed er den kritiske tankegangen deres svært lite aktiv. Ifølge Mills (2016, s. 48) handler Freires tilnærming om at elevene skal identifisere en problembasert situasjon. Deretter skal de analysere situasjonen kritisk, og finne ut av hvordan den kan endres. Dette gjøres gjennom dialog mellom lærer og elev, som sammen reflekterer kritisk over hvordan endringene kan skje. Ifølge Veum og Skovholt (2020, s. 18) er målet med denne retningen å utfordre og kritisere ulikhet. Frigjøring og gjenvinning av makt er også viktige aspekter.

Kritisk diskursanalyse har vært et sentralt utgangspunkt for kritisk literacy og bruk/misbruk av makt. Å ha en kritisk tilnærming til tekst, vil ifølge denne retningen bety mer enn å kun beskrive teksten. Det handler om hvordan tekster påvirker samfunnet og deres påvirkningskraft (Veum & Skovholt, 2020, s. 19). Kritisk diskursanalyse dreier seg om at tekster er preget av konteksten de er i, men også har en påvirkning til å forandre samfunnet. Norman Fairclough er særlig kjent for sitt bidrag innenfor kritisk diskursanalyse (Weyergang & Frønes, 2020, s. 170; Skovholt & Veum, 2020, s. 18-19).

Luke (2014, s. 21) definerer kritisk literacy på følgende måte: “The term critical literacy refers to the use of the technologies of print and other media of communication to analyze, critique and transform the norms, rule systems and practices governing the social fields of everyday



life”. Her omtales kritisk literacy som en ferdighet som kan benyttes til å analysere, kritisere og transformere normer, regelverk og praksiser som styrer ulike sosiale områder i dagliglivet. Kritisk literacy innebærer å gå utover det overfladiske i tekster. Det handler om å utvikle en kritisk og bevisst tilnærming til hvordan vi leser, skriver og tolker informasjon, og hvordan dette påvirker våre synspunkter, holdninger og handlinger i samfunnet. Hvordan tekster fremstilles kan påvirke både individer og samfunn. Veum og Skovholt (2020, s. 15) påpeker at tekster på denne måten har en samfunnseffekt.

Ifølge Weyergang og Frønes (2020, s. 170) er kritisk literacy et bredt felt, og Veum og Skovholt (2020, s. 15) påpeker at kritisk literacy dreier seg om mer enn bare kildekritikk. De omtaler det som en ferdighet der elevene er både mottakere og aktører i arbeid med tekst, og de bør være kapable til å stille spørsmål, utfordre og kritisere tekster. Som tidligere nevnt i kapittel (...), er en av målsetningene innenfor kritisk literacy er at elevene blir tekstlige aktører i stedet for ofre (Veum & Skovholt, 2020, s. 15).

Skovholt og Veum (2014, s. 14) forstår kritisk literacy som evnen til å kunne plassere en tekst i forskjellige kontekster. Dette involverer å kunne lese og utføre tolkninger ut ifra avsenderens ståsted, og samt forstå om det teksten formidler er et bilde på virkeligheten. Videre handler det om å identifisere avsender og hvem som er mottakere. Sjanger, språklige virkemidler og hvilke valg avsenderen har gjort for å påvirke, inkluderes også deres forståelse. Kritisk literacy er noe som må øves på og læres over tid, og begrepet kan derfor omtales som en ferdighet.

Vi anser kritisk literacy som en viktig og kompleks kompetanse som bør endres i takt med tekstene i samfunnet. Vår forståelse av kritisk literacy springer ut fra både Lukes definisjon, samt elementene Skovholt og Veum trekker inn i sin forståelse. For oss handler kritisk literacy om å lese, skrive, analysere, kommunisere og stille spørsmål til alle typer tekster. Som nevnt i delkapittel 1.1, ser vi flere dimensjoner ved kritisk literacy. Samlet sett er den teoretiske, didaktiske og kompetanse/ferdighetsdimensjon komplementære. En grundig teoretisk forståelse legger grunnlaget for en velutviklet didaktisk tilnærming, som igjen kan fremme elevenes utvikling av kompetanse/ferdigheter i møte med tekster. Som kommende lærere, håper vi at elever kan utvikle ferdigheter og kompetanse slik at de kan møte tekster med motstanden som kreves. I neste kapittel presenterer vi elementer innenfor kritisk literacy som blir tydeliggjort i LK20.

### **2.1.2 Kritisk literacy i LK20**

I fagfornyelsen, Kunnskapsløftet 2020, brukes ikke fagbegrepet kritisk literacy direkte. Kompetansen kan likevel tolkes inn i formuleringene kritisk tenkning og kritisk tilnærming til tekst. I den overordnede delen er kritisk tenkning og etisk bevissthet en av opplæringens verdigrunnlag. Der legges det vekt på at elevene skal bruke fornuften på en undersøkende og systematisk måte. De skal også kunne vurdere ulike kilder til kunnskap, og tenke kritisk til hvordan kunnskap utvikles (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). Et viktig moment i fagfornyelsen er at den overordnede delen skal trekkes inn i samtlige fag.

Under læreplanen i norsk, er det et tydelig fokus på kritisk literacy, slik denne kompetansen beskrives av Veum og Skovholt (2020, s. 12-13). Et av norskfagets kjerneelementer er Kritisk tilnærming til tekst. Kjerneelementet forklares slik:

“Elevene skal kunne reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har. De skal kunne bruke og variere språklige og retoriske virkemidler hensiktsmessig i egne muntlige og skriftlige tekster. De skal vise digital dømmekraft og opptre etisk og reflektert i kommunikasjon med andre (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2).”

Veum og Skovholt (2020, s. 16) påpeker at denne fremhevingen av kjerneelementet i fagfornyelsen, trolig kommer på grunn av det økende tekstmangfoldet. Tekstmangfoldet blir både mer tilgjengelig for elevene, men også mer uoversiktlig og komplekst. Som vi ser, inkluderer kjerneelementet begrepene påvirkningskraft, troverdighet, retoriske virkemidler, digital dømmekraft og refleksjon. Kjerneelementet kritisk tilnærming til tekst inneholder med andre ord mange ulike elementer, og det vil være opp til hver enkelt lærer hvordan man jobber med dem.

I sammenheng med det økende tekstmangfoldet og den store tilgjengeligheten av tekster gjennom medieplattformer og digitale kilder, blir elementet troverdighet stadig viktigere. Weyergang og Frønes (2020, s. 191) påpeker at mange elever mangler strategier for å vurdere om de kan stole på tekster de møter. I denne konteksten er troverdighet uløselig knyttet til begrepet pålitelighet. List og Alexander (2018, s. 198-199) argumenterer for at det kan være utfordrende å skille mellom disse begrepene. Troverdighet blir derfor en sentral faktor for elever i deres evne til å bedømme teksters pålitelighet og kvalitet. Vurdering av troverdighet og pålitelighet handler i hovedsak om å vurdere hvordan teksten blir fremstilt, og hvorvidt det er sannsynlig eller holdbart. Videre er det verdt å merke seg at kjerneelementet bruker ordet

*tekster*. Det betyr at kritisk tilnærming til tekst ikke begrenser seg til en sjanger, selv om sakprosa sjangeren trolig vil være det som blir mest brukt av lærere innenfor dette temaet.

Selv om kildekritikk er en snever forståelse av kritisk literacy (Veum & Skovholt, 2020, s. 15), er det viktig å påpeke at kildekritikk inngår i begrepet. I tråd med kjerneelementet kritisk tilnærming til tekst, vil begrepet kildekritikk være sentralt da det påpekes at elevene skal vise digital dømmekraft. Videre finner vi kildekritikk omtalt under Digitale ferdigheter. Digitale ferdigheter er en av de grunnleggende ferdighetene i norsk. Der påpekes det at utviklingen av denne ferdigheten blant annet innebærer å vise en stadig større grad av selvstendighet og dømmekraft i valg og bruk av digitale kilder (Kunnskapsdepartementet, 2019 s. 5). Kildekritikk kan hjelpe elever til å forstå at informasjon er ulik og at det kan være feilinformasjon i tekster.

Det er flere kompetansemål som gjenspeiler innholdet i kjerneelementet kritisk tilnærming til tekst. Et eksempel er kompetansemålet etter 7. trinn som er “orientere seg i faglige kilder på bibliotek og digitalt, vurdere hvor pålitelige kildene er, og vise til kilder i egne tekster” (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7). Etter 10. trinn er et av kompetansemålene å “bruke kilder på en kritisk måte, markere sitater og vise til kilder på etterrettelig måte i egne tekster” (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9). Begge kompetansemålene vektlegger kildebruk og kildekritikk, og de bygger gradvis opp elevens kompetanse innenfor kildebruk og kildekritikk. Etter hvert som elevene utvikler ferdigheter, går de fra å orientere seg i faglige kilder og vurdere deres pålitelighet, til å bruke kilder kritisk og på en etterrettelig måte i egne tekster. Et annet kompetansemål etter 10. trinn er å kunne “gjenkjenne og bruke språklige virkemidler og retoriske appellformer” (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9). Dette kompetansemålet legger tydelig vekt på virkemidler og retorikk, og kan innebære at elevene får innsikt i hvordan makt utøves gjennom språket og andre uttrykksformer. Dette er en faktor ved kritisk literacy som Veum og Skovholt (2020, s. 9) vektlegger. Det er viktig å være oppmerksom at kompetansemålene til en viss grad er åpne, og hver enkelt lærer kan bestemme hva de ønsker å fokusere på.

Kritisk literacy fremkommer i læreplanen gjennom blant annet kjerneelementet kritisk tilnærming til tekst og kompetansemål. Disse legger vekt på elevenes evne til å tenke kritisk, utvikle kildekritiske ferdigheter og vurdere påvirkningskraft og troverdighet. Læreplanen gir veiledning og mål for undervisningen, og det er opp til den enkelte lærer hvordan den didaktiske tilnærmingen legger til rette for utvikling av kritisk literacy som kompetanse/ferdighet.

## 2.2 Multimodalitet og det utvidede tekstbegrepet

Det er nedfelt i læreplanen at elevene skal lese multimodale tekster. Under kjerneelementet tekst i kontekst i norsk, fremkommer det utvidete tekstbegrepet. Dette innebærer at elever skal lese og utforske ulike tekster som har en kombinasjon av uttrykksformer, altså multimodale tekster (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Løvland (2007, s. 21) definerer en multimodal tekst som “Ein tekst som skaper mening gjennom å kombinere ulike modalitetar.” Multimodalitet er når forskjellige måter og uttrykke seg på, kombineres i en eller annen forstand. Dette kan være modaliteter som skrift, bilde, tekst, lyd og kroppsspråk. Eksempelvis vil en digital tekst med bilder, lyd og verbaltekst, derfor være multimodal. Meningen i teksten avhenger av hvordan modalitetene fremstår i forhold til hverandre, men også hvordan de representeres (Skovholt & Veum, 2014, s. 30). Det kan være lett å se om en tekst er multimodal, men å finne ut av hvilke modaliteter som er brukt kan være utfordrende. En av grunnene til dette kan være at modalitetene må sees i en kulturell kontekst og i sammenheng med kommunikasjonssituasjonen (Løvland, 2007, s. 22).

Multimodalitet er når forskjellige måter og uttrykke seg på, kombineres i en eller annen forstand. Dette kan være modaliteter som skrift, bilde, tekst, lyd og kroppsspråk. Eksempelvis vil en digital tekst med bilder, lyd og verbaltekst, derfor være multimodal. Meningen i teksten avhenger av hvordan modalitetene fremstår i forhold til hverandre, men også hvordan de representeres (Skovholt & Veum, 2014, s. 30). Hvis en bruker ulike modaliteter i en tekst, har en også ulike muligheter å fremstille verden på i teksten (Løvland, 2007, s. 22).

Ifølge Maagerø og Tønnessen (2014, s. 18) har det den siste tiden vært en utvikling av hvilke modaliteter som dominerer. Det er viktig å påpeke at dette selvsagt avhenger av kontekst, sjanger og medium. I for eksempel aviser, ukeblader og på digitale medier, har den visuelle fremstillingen blitt særdeles sterkere. Det er viktig å rette oppmerksomhet mot alle meningsskapende ressurser når man leser tekster (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 18). Modalitetene spiller sammen og kan forsterke hverandre. Tekstskaperen kan ha ulike grunner til å kombinere modaliteter i en tekst. For eksempel kan en nyhetsside publisere en artikkel om et politisk kontroversielt emne. I tillegg til å benytte tekst, kan de inkludere bilder som viser demonstranter som uttrykker ulike meninger, samt politikere som holder taler. Ved å kombinere tekst og bilder, kan tekstskaperen skape et helhetlig og komplekst bilde av situasjonen. Dette kan utfordre leserens kritiske kompetanse/ferdighet fordi forskjellige perspektiver presenteres.

Multimodale tekster finnes nesten overalt, og sosiale medier tilrettelegger for bruk av forskjellige uttrykksformer. Plattformene gir brukerne muligheten til å kombinere ulike modaliteter til å formidle budskap og interaksjoner. Ifølge Hannemyr et al. (2015, s. 100), legger sosiale medier til rette for kommunikasjon mellom mennesker der innholdet ikke er produsert av massemediene, men av enkeltindivid. Et av kompetansemålene etter 10.trinn, er at elevene skal kunne “utforske og vurdere hvordan digitale medier påvirker og endrer språk og kommunikasjon” (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9). Kompetansemålet kan indikere til at lærere må vektlegge arbeid med tekster fra sosiale medier i undervisningen. Siden hvem som helst kan publisere innhold, stilles det krav til å vurdere informasjon og identifisere avsender. Dette gjør at kompetansemålet kan kobles sammen med kritisk tekstkompetanse.

Det er viktig å implementere multimodale tekster i undervisningen, fordi dette er tekster elevene omgås med i hverdagen. Modaliteter i en tekst samhandler for å skape mening, og forståelsen avhenger hvordan modalitetene spiller på hverandre. Multimodale teksten kan tilby en unik mulighet til å utfordre elevenes kritiske literacy som kompetanse/ferdighet. Ved å arbeide med multimodale tekster i klasserommet, kan elevene utvikle kompetanse og ferdigheter slik at de kan navigere og være en aktiv deltaker i et komplekst tekstsamfunn. I neste kapittel går vi nærmere inn på kompetansen elevene trenger i møte med tekster på internett, og hvilke didaktiske krav som stilles til læreren.

### **2.3 Lesekompetanse i det digitale tekstsamfunnet**

Som vi i delkapittel 2.2 har vært inne på, er multimodale tekster og digitale medier sentrale i to kompetansemål etter 10. Trinn. På grunn av den digitale utviklingen, vil vi nå gå inn på hvilken kompetanse og ferdighet som kreves for å lese digitalt. Mange av tekstene man møter i dag, er multimodale, da de kombinerer verbaltekst med bilder, illustrasjoner, videoer, lyd etc., noe som krever en annen tilnærming og strategier av leserne (Weyergang & Magnusson, 2020, s. 47). Det som skiller digitale tekster mest fra papirtekster, er hypertekstuell og ikke-lineær tekststruktur (Frønes & Narvhus, 2012, s. 60). Dette innebærer at man sjelden trenger å snakke om en nettsides begynnelse og slutt, som man gjør i for eksempel en novelle. Begynnelsen er når leseren kommer inn på nettsiden, før det videre navigeres frem og tilbake til leseren har funnet det som letes etter. To lesere kan altså lete etter det samme med samme nettside som utgangspunkt, og likevel ende opp med å ha lest to forskjellige tekster. Leserene må altså sette sammen en individuell tekst selv, avhengig av hvilke navigasjonsvalg de gjør. Det er dette som

er hovedskillet mellom lesing på papir og lesing av digitale tekster (Coiro & Dobler, 2007, i Frønes & Narvhus, 2012, s. 60).

Tidligere handlet lesing i skolen om å hente ut kunnskap fra tekster i kvalitetssikrede kilder som læreren presenterte, som for eksempel læreboka. Dersom elevene ønsket å finne ut mer, kunne de slå opp i et leksikon og stole på at det de fant var riktig. I dag kan elevene ved hjelp av et tastetrykk kan få tilgang til et høyt antall tekster (Weyergang & Frønes, 2020, s. 48). Frønes og Narvhus (2012, s. 61) trekker frem viktigheten av å reflektere over og vurdere informasjon for å forstå de digitale tekstene. Dette fordi de digitale tekstene har en dynamisk struktur sammenlignet med for eksempel en bok. Når en bok vurderes, har den tydelige og konstante tegn på graden av troverdighet og pålitelighet. Søker man derimot etter en digital tekst til et bestemt formål, får man en treffliste som ikke tar hensyn til sjanger, utgiver, teksttype eller troverdighet. Leserene må derfor vurdere alle forhold ved tekstene selv (Frønes & Narvhus, 2012, s. 61). Dette kan være en utfordring for elever som bruker internett hyppig i skolearbeid og på fritiden. Fokuserer derimot læreren på å utvikle elevenes kompetanse innenfor vurdering av digitale teksters troverdighet og pålitelighet, vil ikke nødvendigvis bruken av internett være en utfordring, men heller noe positivt som hjelper elevene å navigere i det digitale tekstsamfunnet. For at elevenes kompetanse skal utvikles, er den didaktiske dimensjonen innenfor kritisk literacy elementær. Dimensjonen kan i dette tilfelle innebære at læreren stiller gode og analytiske spørsmål, som fører til en økt kompetanse innenfor vurdering av digitale teksters troverdighet og pålitelighet. Hvilke typer spørsmål som en viktig å stille i en slik sammenheng, kommer vi nærmere inn på i kapittel (...)

Lesing av digitale tekster krever de samme strategiene som lesing av tradisjonelle tekster, men ifølge Afflerbach og Cho (2012, s. 209) er det noen ytterligere strategier leseren må benytte seg av. Strategiene kan beskrives som å finne fram til og konstruere potensielle tekster å lese, og baserer seg i stor grad når man gjør nettsøk etter tekster. Leserene må først og fremst undersøke hvilke tekster som er tilgjengelige, og deretter i hvilken rekkefølge disse bør leses. Dette krever at leseren har strategier for å søke etter, lokalisere, forstå og evaluere informasjon på tvers av kjente og ukjente tekster. Vurderingen må gjøres ut ifra minimal informasjon i form av titler, undertitler og nettadresser, for å strategisk planlegge lesevegen. Basert på den minimale informasjonen, må leseren kunne vurdere relevansen og hvilken lenke som er mest hensiktsmessig. For å realisere og konstruere potensielle tekster å lese, er det viktig at leseren har klare mål for lesingen for å holde oppmerksomheten rettet mot leseformålet (Afflerbach & Cho, 2012, s. 210). Erfarne lesere skaper og bruker forkunnskaper når de navigerer på internett.

De er flinke til å kombinere søkeord og begrensere ordene for å kunne søke fokusert. I tillegg velger de ut hvilke tekster de skal lese, og i hvilken rekkefølge ved å evaluere kildene raskt (Afflerbach & Cho, 2012, s. 210).

Strategiene til Afflerbach og Cho (2012) handler om hensiktsmessig navigering når man skal gjøre et internettsøk og finne tekster. Å bruke riktig søkeord og å gjøre gode vurderinger av lenkene og informasjonen man møter på i den digitale verden, er sentralt. Dette påpeker Afflerbach og Cho (2012, s. 110) at er viktig for at lesevegen skal være mest mulig egnet for å nå målet med lesingen. I motsetning til Afflerbach og Cho (2012), har Lucassen et al. (2011, s. 6) fokusert på vurderinger av teksters troverdighet ved nettlæsning. De beskriver tre strategier leseren kan benytte: i) vurdere innholdet, ii) vurdere overflattisk informasjon og iii) vurdere relevante erfaringer med spesifikke kilder.

Vurdere innholdet handler om å vurdere tekstene ut ifra de forkunnskapene leseren har om det aktuelle temaet. Videre handler det også om å vurdere teksten ut ifra tekstens språklige nøyaktighet, omfang og om den har en nøytral tilnærming til temaet. Om teksten har en nøytral tilnærming til temaet, kan være vanskelig å vurdere. Dette fordi leseren fort kan sammenligne temaet med egen kunnskap om temaet. Å vurdere overflattisk informasjon går ut på å vurdere for eksempel en nettsides design eller estetikk, bilder, lenker, skrivemåte og lignende. Estetikken til et nettsted har vist seg å være en indikator på troverdighet for elever som har for lite forkunnskap om det de skal lese om (Lucassen et al., 2011, s. 6). Vurdere relevante erfaringer med spesifikke kilder handler om å benytte seg av informasjon om kildene som finnes på nettsidene, som er en indikator på kredibilitet. Det kan for eksempel være hvem som har produsert innholdet eller hvem som har skrevet teksten. Når elevene søker etter informasjon på nettet, vil de være avhengig av å anvende de tre strategiene for å avgjøre hvorvidt de kan stole på de digitale tekstene.

Strategiene til Afflerbach og Cho (2012) og Lucassen et al. (2011) handler om hvordan en skal navigere på internett, og hvilke kunnskaper en må ha for å vurdere tekstene. Dette er svært relevant for dagens skole da internett ofte blir brukt til informasjonshenting ved for eksempel utarbeiding av fagtekster. For å trene elevene opp på strategiene, stilles det krav til læreren. Læreren må først og fremst ha den kompetansen som trengs, og videre vite hvilke didaktiske tilnærminger som kan fremme elevenes kompetanse og ferdigheter.

## 2.4 Hvordan arbeide med kritisk literacy i klasserommet?

Vi har i kapittelet ovenfor forklart hvilke ferdigheter og kompetanse en må ha for å lese i det digitale samfunnet. Ferdighetene dreier seg i stor grad om å vurdere digitale teksters troverdighet og pålitelighet, og er en faktor vi anser som viktig for å analysere og vurdere tekster på en reflektert og kritisk måte. Med dette til grunn, vil vi presentere didaktiske tilnærminger læreren kan anvende for å arbeide med kritisk literacy i klasserommet. Det finnes en rekke internasjonal forskning på teorier og undervisningspraksis som kan bidra til å styrke arbeidet med kritisk literacy. Veum og Skovholt (2020, s. 84) har sammenfattet noen grunnleggende kritiske tilnærminger som har blitt prøvd ut i ulike klasserom av forskere og lærere i ulike land. De fem tilnærmingene er: å lese teksten med motstand, å produsere mottekster, å lese et mangfold av tekster, å lese supplerende tekster, å utføre sosiale handlinger gjennom tekster. Nedenfor vil vi presentere tilnærmingene mer inngående.

Å lese med motstand er noe flere forskere mener er en kompetanse elever bør trenes opp i for å lese kritisk. Å lese mot teksten handler i stor grad om å oppdage hvilke valg forfatteren har gjort for å påvirke leseren i en bestemt retning. Dette innebærer mer bestemt om å studere språklige virkemidler og ordvalg i teksten, og å kunne avgjøre hvilken virkelighet som blir presentert (Janks, 2010, s. 22). Å lese med motstand kan også handle om å vurdere troverdigheten og påliteligheten. I delkapittel 2.3, skrev vi om Lucassen et al. (2011) sine strategier for nettleking, noe vi kan se i sammenheng med denne tilnærmingen. Strategien som handlet om å vurdere overfladisk informasjon, har likhetstrekk med å lese tekster med motstand. Forskjellen er at Lucassen et al. (2011) legger vekt på det estetiske ved lesing av en nettside, mens Veum og Skovholt (2020) legger vekt på å vurdere hva forfatteren har skrevet, og hvorfor. Å lese mot teksten, kan bety at en må stille kritiske spørsmål underveis. For at elevene skal bli trent i å stille spørsmål til tekster de leser, stiller det krav til læreren. Veum og Skovholt (2020, s. 84) påpeker at det er vesentlig å ha et metaspråk som gjør det mulig å oppdage de språklige virkemidlene og ordvalgene i tekster. Det vil derfor være viktig at læreren har fokus på å lære elevene ord og uttrykk innenfor metaspråket, slik at de kan lese tekster med motstand. Videre vil det være viktig å påpeke at en mot-lesing ikke utelukker med-lesing. Janks hevder at denne oppfattelsen har blitt en vanlig misoppfatning blant lærere. “Educators often mistakenly think that critical literacy is reading against a text. If, however, readers have neither engaged properly with the text nor understood it, then they are not in a position to critique it” (Janks, 2019, s. 563). Å lese teksten for å forstå først, vil derfor være en forutsetning for å videre kunne lese den med motstand.



Den andre tilnærmingen, som er å produsere mottekster, dreier seg om at elever produserer tekster fra et annet perspektiv enn det som er vanlig, eller som utfordrer typiske og etablerte fremstillinger (Veum & Skovholt, 2020, s. 85). Behrman (2006, s. 494) mener at produksjon av mottekster kan gi elevene mulighet til å utforske tanker og følelser som sjelden illustreres i litteraturen de møter i skolen. Gjennom arbeid med mottekster, kan elevene blant annet få en forståelse for at alle stemmer har legitimitet i samfunnet. En kan også gjøre det Janks (2010, s. 22) kaller for redesign. Redesign innebærer at elevene først må avdekke verdiene og holdningene teksten formidler, for å deretter skrive om teksten slik at den formidler andre synspunkter og verdier. Metoden kan gi elevene innsikt i at alle tekster er konstruert, også deres egne tekster (Veum og Skovholt, 2020, s. 85).

Den tredje tilnærmingen, å lese et mangfold av tekster, handler om å la elevene lese ulike tekster om samme tema. Dette er for å bevisstgjøre de på hvordan forfattere og tekstskapere fremstiller verden fra sitt perspektiv (Veum & Skovholt, 2020, s. 85). Ulike tekster som omhandler samme tema, blir også kalt for multiple tekster. Multiple tekster kan inneholde overlappende, unik og motstridende informasjon (Rogne & Strømsø, 2013, s. 3). Vi vil senere komme tilbake til multiple tekster, og gi en dypere innsikt i begrepet. Ved å lese et mangfold av tekster, får elevene mulighet til å reflektere over hvordan samme tema kan bli fremstilt på ulik måte. Som lærer vil det trolig være viktig å trekke frem tema som er dagsaktuelle, slik at elevene kan trekke paralleller til egne erfaringer i hverdagen.

Å lese supplerende tekster vil si at man gir elevene flere ulike innganger til et kunnskapsstoff. Det kan for eksempel være tradisjonelle læreboktekster som framstiller samme tema som saktekster, skjønnlitterære tekster og film (Veum & Skovholt, 2020, s. 86). Selv om samfunnsutviklingen gir bedre tilgang til digitale ressurser, påpeker Roe et al. (2018, s. 122) at læreboka fremdeles er en sentral ressurs i skolen. Læreboka er elevene kjent med, og det ligger i dens oppdrag at elevene ikke skal tvile på det som står der. Det inviteres dermed til lite kritisk lesing av læreboka alene. Får elevene derimot tilgang til tekster fra internett med samme tema som tekster i læreboka, vil de kunne utvikle deres kritiske tenkning og refleksjon. For at elevene skal lese supplerende tekster, stiller det krav til tekstene læreren velger å bruke i undervisning. Selv om det tradisjonelt sett har vært fokus på kritisk lesing av saktekster som nyheter, reklamer og nettartikler (Machin & Mayr, 2012, s. 5), er det ikke nødvendigvis slik at man kun skal foreta kritiske vurderinger av saktekster. Dette påpeker Janks (2010, s. 61), ved å poengtere at alle tekster har et perspektiv på verden, og ved hjelp av språk og andre tegn, konstruerer avsenderen

et bilde av virkeligheten. Det gjelder dermed både for sakprosa og fiksjon, og innebærer med – og mot lesing for alle tekster.

Den femte og siste tilnærmingen handler om å utføre sosiale handlinger gjennom tekster. Å ytre seg gjennom tekst og få innsikt i hvordan tekstlige handlinger kan påvirke eget og andres liv, er sentralt innenfor kritisk literacy. Gjennom ulike skoleprosjekt kan elevene bli utfordret til å utføre sosiale handlinger gjennom tekst (Veum & Skovholt, 2020, s. 86). Dette kan gjøres ved at de for eksempel skal skrive et leserinnlegg i en avis, et innlegg til Facebook eller et brev til en kjent person. Ved å ta utgangspunkt i tema som elevene er opptatt av, kan de bidra til at de øker sin kritiske bevissthet og identitetsdanning (Veum & Skovholt, 2020, s. 86).

Som vist ovenfor, finnes det ulike didaktiske metoder for kritisk tilnærming til tekst. Når det er sagt, er det ikke slik at alle metodene ovenfor vil fungere like godt i alle klasserom. Det er heller ikke slik at man må gjennomføre alle metodene for at elevene skal utvikle sin kritiske tenkning. Metodene må tilpasses klassen, aldersgruppen og konteksten. Det vil derfor være opp til hver enkelt lærer hvordan man ønsker å utvikle elevene kritiske tenkning, og metodefriheten er stor. De fem tilnærmingene er sentrale for denne studien da vi utforsker hvordan lærere arbeider med å være kritisk til tekster. I kapittel (...) vil vi se nærmere på hvilke tilnæringer som benyttes av lærerne.

### **2.4.1 Multiple tekster**

Lesing av multiple tekster en av tilnærmingene en kan anvende for å utvikle kritisk literacy. I vår tid blir det stadig mer vanlig å lese flere eller ulike tekster når en skal innhente informasjon. Når elevene googler et tema, får de opp mange tekster, der ulike stemmer kommer til uttrykk (Roe et al., 2018, s. 159). Dette krever blant annet at elevene kan beherske og forstå informasjon fra ulike kilder. Begrepet multiple tekster brukes ofte om flere tekster som handler om det samme temaet, der tekstene varierer i framstillingsform, sjanger, uttrykksmåter og vinkling (Roe et al., 2018, s. 159). Tekstene kan både inneholde overlappende, unik og motstridende informasjon (Rogne & Strømsø, 2013, s. 5). Det kan være tradisjonelle tekster, som bøker, aviser og tidsskrifter, eller nye sjangre innenfor digitale tekster som Instagram og Facebook. Bråten og Strømsø (2009, s. 171-172) peker på at å lese multiple tekster, krever mer enn å kunne lese ulike tekster med samme tema. Leseren må først forstå tekstene som leses, og deretter identifisere hva som karakteriserer de ulike tekstene.

Videre må leseren legge merke til hvem som sier hva, før tekstens troverdighet vurderes. Å lese multiple tekster kan blant annet føre til at elevene får en mer kompleks kunnskap og dypere forståelse av temaet (Bråten & Strømsø, 2009, s. 174). Anmarksrud et al. (2014, s. 49) trekker i sin studie frem at i møte med multiple tekster, jakter elevene ofte etter den ene kilden som gir mest informasjon, og bruker mindre tid på å vurdere ulike teksters relevans og troverdighet. Dermed er det viktig at læreren benytter multiple tekster i undervisningen, og fokuserer å lære elevene hvordan de skal vurdere tekstenes relevans og troverdighet. Som vist i delkapittel 2.1.2 fremkommer troverdighet under kjerneelementet Kritisk tilnærming til tekst. Dette sier noe om viktigheten av å vurdere teksters troverdighet på en kritisk måte. Ferdigheten kan utvikles ved å for eksempel sammenligne multiple tekster, slik at elevene lærer seg strategier for å vurdere informasjon fremfor å hente ut informasjon som ikke er vurdert. For at elevene skal lære seg slike strategier, stilles det krav til spørsmålene læreren stiller til tekstene. Vi vil i neste kapittel presentere ulike typer spørsmål som kan fremme kritisk literacy, og hvor viktig det er for at elevene skal reflektere og evaluere tekster med en kritisk tilnærming.

#### **2.4.2 Spørsmål som kan fremme kritisk literacy**

Da vi i det tidligere kapitlet har presentert ulike tilnærminger for å arbeide med kritisk literacy, vil vi nå gå dypere inn på hvilke spørsmål som er viktig å stille i møte med tekster. Å stille spørsmål er trolig den vanligste forståelsesaktiviteten som skjer i klasserommet. Det er også en forutsetning for å bli en god leser, og for å kunne samhandle med ulike typer tekster (Ciardello, 1998, s. 211-212). Spørsmål til tekst kan ha ulike hensikter. De skal blant annet bidra til å gi et overordnet bilde over hva elevene har forstått og ikke forstått. Videre har spørsmål til tekster en annen og vel så viktig funksjon. De kan være med på å styre lesingen i en bestemt retning, og hjelpe elevene til å tenke på nye måter (Weyergang & Frønes, 2020, s. 189). Weyergang og Frønes (2020, s. 169) påpeker at hvis man skal trene elevene opp, holder det ikke å stille spørsmål om man kan stole på avsendere av tekster. Spørsmål som hvorfor man kan stole på avsendere eller ikke, kan få elevene til å vurdere det de leser på en kritisk måte. De må også få kjennskap til hvilke strategier og spørsmål de selv kan stille som kan hjelpe dem til å gjøre gode vurderinger.

Å yte motstand til tekster handler i stor grad om å stille gode og analytiske spørsmål til det man leser. Slike spørsmål kommer ikke av seg selv, og det er noe man må trenes opp i å gjøre. Duke & Pearson, 2002, 222-224) påpeker at spørsmålene elevene er vant til å få, også vil være med på å styre lesingen i møte med nye tekster. Dette beskrives som en viktig lesestrategi. Læreren

vil være en viktig rollemodell for opplæring i å stille gode spørsmål. Spørsmålene elevene vanligvis får i tilknytning til lesing av tekster, påvirker måten de leser nye tekster på. Hvis elevene er vant til å få oppgaver der de må foreta kritiske vurderinger av tekster, er sjansen større for at de gjør det på egenhånd når de møter andre tekster utenfor skolen (Roe et al., 2018, s. 120).

Ifølge Skjelbred (2010, s. 179-180) bruker elever ofte en “matcheteknikk” når de løser oppgaver i tilknytning til tekster. Det vil si at de først leser spørsmålene til, før de leter etter setninger i teksten som gir konkrete svar. Slike spørsmål kan være hensiktsmessige, men for at elevene skal stimuleres til kritisk tenkning, er det viktig at man unngår å bare stille spørsmål som lar seg besvare av matcheteknikken. Roe et al. (2018, s. 121) har utarbeidet noen spørsmål som kan fremme kritisk tenkning:

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

(Roe et al., 2018, s. 121)

Som vi ser er dette spørsmål som ikke krever et konkret svar. De tvinger elevene til å reflektere og se på teksten med et kritisk blikk. Likevel er det viktig å nevne at en kombinasjon av slike spørsmål og spørsmål som går konkret på tekstens innhold er optimalt for å få en overordnet forståelse. Spørsmålene er nokså vide, men kan være en fin mal for lærere å bruke i møte med tekster.

Veum og Skovholt (2020, s. 64-76) har hentet inspirasjon fra Hilary Janks, og formulert et sett av spørsmål som kan fremme kritisk lesing. Spørsmålene retter seg mot analyse av både verbale

og visuelle ressurser, og er delt inn i kategoriene *hva/hvem*, *hvordan* og *hvor*. I den første kategorien *hva/hvem*, retter spørsmålene seg mot hvem eller hva som blir omtalt, hva som er synlig i teksten, og hva man ser. Under kategorien *hvordan*, vektlegger Veum og Skovholt (2020, s. 64-76) spørsmål om hvordan mennesker blir fremstilt, hvilket utsnitt som er brukt og om det er personlig eller ikke. Den siste og tredje kategorien *hvor*, handler om kontekst. Der blir spørsmål om hvilke sjangertrekk teksten har og hva formålet med teksten er, vektlagt.

I artikkelen “*Egnet og troverdig? Elevers kildevurdering på nett*”, presenterer Frønes og Narvhus (2012, s. 66-67) en tabell med en rekke spørsmål elever og lærere bør stille i møte med kilder på nettet for å avgjøre troverdighet, objektivitet, nøyaktighet og relevans. I tabellen under har vi skrevet opp noen av spørsmålene Frønes og Narvhus (2012, s. 67) presenterer.

Forfatter	Utgiver	Teksttype	Tekstens innhold
Har teksten en forfatter?	Er det informasjon på nettsiden om hvem som er utgiver? Hvem eier nettstedet?	Hva slags sjanger og teksttyper har teksten?	Hvilket emneområde dekker kilden?
Er forfatteren kompetent på området?	Er utgiver pålitelig? det for eksempel en anerkjent utgiver som en offentlig institusjon, en avis eller et større forlag?	Er Når er teksten skrevet og publisert?	Hvem er målgruppen for teksten?
Hva slags utdanning har vedkommende?		Presenteres nettsiden på en troverdig måte?	Inneholder teksten fakta eller meningsytringer?
Er det kontaktinformasjon til forfatteren på siden?	Gir nettadressen et signal om en troverdig utgiver?		
<b>Troverdig?</b>	<b>Troverdig?</b>	<b>Troverdig?</b>	<b>Objektiv?</b>
<b>Objektiv?</b>	<b>Objektiv?</b>	<b>Nøyaktig?</b>	<b>Nøyaktig?</b>
			<b>Relevant?</b>

Tabell 1: Spørsmål for kildevurdering (Frønes og Narvhus, 2012, s. 67)

Som vi ser er dette spørsmål som fokuserer på forfatteren av teksten, utgiveren av nettsiden, teksttype og innholdet i teksten. Selv om dette er spørsmål som er rettet mot vurdering av kilder på nett, vil de også være relevant i arbeid med andre tekster. Frønes og Narvhus (2012, s. 68) presiserer at det ikke vil være mulig å bruke alle spørsmålene i ethvert tilfelle, men som lærer kan man heller gjøre et utvalg ved behov. Spørsmålene krever at elevene ser etter konkrete elementer i teksten. Dette er en motsetning til Roe et al. (2018, s. 121) sine spørsmål, som er mer åpne. Spørsmålene vi har valgt å presentere her, er spørsmål som lærere kan stille for å fremme kritisk literacy. Hvis læreren stiller slike spørsmål under arbeid med tekster på internett, er det en mulighet for at elevene vil stille de samme spørsmålene til seg selv når de møter tekster på internett i hverdagen. På grunn av at denne studien tar utgangspunkt i å se hvilke spørsmål lærere stiller i undervisning der temaet er å være kritisk, er spørsmålene ovenfor relevant. Å presentere en slik forenklet tabell for elever på ungdomstrinnet, kan gjøre at de blir mer bevisst på hvilke spørsmål som en skal spørre seg selv for å lese kritisk.

## **2.5 Tidligere forskning**

I dette delkapittelet vil vi gi en oversikt over relevant forskning om kritisk literacy. Det er et allerede etablert forskningsfelt vi skriver oss inn i, der det har blitt gjort en rekke forskning på kritisk literacy. Det er likevel viktig å påpeke at ikke all forskning kun dreier seg om kritisk literacy. Noe av forskningen har andre fokusområder, men alle inneholder elementer innenfor kritisk literacy. I tillegg brukes ikke nødvendigvis begrepet kritisk literacy, men det brukes begrep som kildekritikk og kritisk lesing. Selv om det brukes ulike begrep, henger de tett sammen og handler om det samme. Vi vil først redegjøre for studier som har undersøkt elevers kritiske lesekompetanse, før vi deretter tar for oss forskning om hvilke spørsmål lærere stiller til tekst. Sistnevnte kategori er et viktig utgangspunkt for vår studie, da vi ønsker å undersøke hvordan spørsmål lærere stiller i undervisningen av kritisk tenking, og hvordan de reflekterer rundt begrepet kritisk literacy og implementering av det i undervisningen.

### **2.5.1 Elevers evne til å lese kritisk**

Norske elevers lesekompetanse har blitt undersøkt i flere kvantitative og kvalitative studier. En av de tidligste studiene som ble gjennomført, var en tilleggsundersøkelse av nettlese i PISA 2009, der 1700 norske elever deltok på en leseprøve i et lukket nett (Frønes & Narvhus, 2012). Hovedresultatene fra undersøkelsen var at de norske elevene presterte gjennomsnittlig i internasjonal sammenheng. Videre fant Frønes og Narvhus (2012, s. 82) ut i en nærmere analyse av elevsvar, at det var få elever som hadde den kildeforståelsen oppgavene ba om. De hadde i

tillegg en naiv forståelse av tekstene, som førte til at de ikke stilte de riktige spørsmålene til tekstene (Frønes & Narvhus, 2012, s. 82).

I 2018 ble den andre PISA-undersøkelsen gjennomført, med et nytt strategimål knyttet til å avsløre avsenders pålitelighet (Weyergang & Frønes, 2020). Resultatene fra leseprøven og spørreskjemaet, viste at elevene manglet strategier for å vurdere påliteligheten i ulike tekster (Weyergang & Frønes, 2020, s. 167). Weyergang og Frønes (2020, s. 180) viser også til oppgaven *Influensasmitte*, som ble gitt til 8. og 9. trinn i den nasjonale prøven for lesing i 2019. Oppgaven bestod av to tekster som handler om hvordan man kan forebygge influensasmitte, med ulikt layout og ulike avsendere. Et av spørsmålene knyttet til tekstene, handlet om troverdighet, og hvorvidt man kunne stole på avsenderne. Weyergang og Frønes (2020, s. 181) fant likheter mellom svartypene elevene ga på nasjonale prøver i lesing og i PISA 2018. Svarene ga indikasjoner på at elevene manglet strategier for hvordan de skulle vurdere avsenders troverdighet, og om innholdet var til å stole på.

Blikstad-Balas og Foldvik (2017) gjennomførte en studie som undersøkte hvordan syv elever på videregående skole vurderte tre ulike tekster fra internett. Tekstene hadde samme tematikk, men ulike avsendere, kvaliteter og mangler (Blikstad-Balas & Klette, 2017, s. 31). Et av hovedfunnene var at elevene var mer opptatt av innholdet i tekstene, enn å vurdere avsendere. Videre var det få elever som vurderte tekstene grundig på eget initiativ. Med mindre de fikk konkrete spørsmål om avsendere, intensjoner og troverdighet, var det ingen som utøvde kritisk literacy (Blikstad-Balas & Klette, 2017, s. 37). Funnene i denne studien kan tyde på at eksplisitte spørsmål fra læreren er viktig for at elever skal foreta en kritisk vurdering av ulike tekster.

I 2018 gjennomførte Medietilsynet undersøkelsen “Barn og medier”, der barn og ungdom mellom 13-18 år skulle oppgi hvilke vurderinger de tar når de skal vurdere kilder. Undersøkelsen viste at 89 prosent av barn og ungdom mener de er litt eller veldig god til å finne informasjon på internett. 86 prosent mener de forstår det de finner på internett, og 85 prosent mener de er litt eller veldig god til å forstå om noen prøver å lure dem. I tillegg mener 74 prosent at de er litt eller veldig god til å forstå om informasjon er sann eller falsk (Medietilsynet, 2018, s. 7). Resultatene fra undersøkelsen er positive, dersom mer enn halvparten faktisk er i stand til å gjøre vurderingene de mener de kan. Sammenligner vi resultatene med studien til Blikstad-Balas og Foldvik (2017) som tester elevenes kompetanse i vurdering av tekster på nett, er det

en tydelig forskjell. Dette kan tyde på at elevene tror de er bedre enn det de er til å foreta kritiske vurderinger.

### **2.5.2 Spørsmål lærere stiller til tekst**

Vi har sett flere eksempler på at elever i ulik grad har utfordringer med å forholde seg kritiske til tekst. Dette kommer tydeligst frem ved identifisering av kommersielle tekster og vurdering av teksters avsender. Vi vet også at læreren er sentral i opplæringen av å forholde seg kritisk til tekst. Så hvilken type opplæring gir lærere med kritiske spørsmål til tekster?

I 2014 startet en omfattende studie fra norske klasserom, kalt LISA (Linking Instruction & Student Achievement). Gjennom LISA-studien ble det samlet inn 178 videooptak fra 45 forskjellige skoler i Norge. Elevene som var med på studien gikk på 8.trinn, og klassestørrelsen er mellom 18 og 28 elever. I 2021 ble artikkelen “Hvilke læremidler bruker norsklærerne på åttende trinn? En systematisk kartlegging av norskfagets analoge og digitale tekster”, skrevet av Blikstad-Balas og Klette (2021), publisert. Artikkelen er en del av videostudien til LISA, og baserer seg på de 178 videooptakene. Blikstad-Balas og Klette (2021) undersøker hvilke tekster som blir lest i norskfaget på åttende trinn, og hvordan disse tekstene brukes. Forskningen er gjort med et sosiokulturelt syn på tekstkompetanse til grunn, der utvikling av leseren skjer i samspill mellom mennesker og gjennom samhandling med utgangspunkt i tekster.

Selv om denne artikkelen undersøker hvilke læremidler som brukes, har det blitt gjort noen funn som kan være relevante for fagfeltet kritisk literacy. I analysen av hvilke typer tekster som ble brukt, var sekundære skoletekster en av dem. Slike tekster var blant annet reklametekster, hefter med fagtekster, eller leserinnlegg hentet fra ulike nettsider. Et sentralt trekk fra arbeidet med de sekundære skoletekstene, var at lærerne delte ut tekster uten å kommentere hvor tekstene kom fra eller hvem avsenderen var (Blikstad-Balas & Klette, 2021, s. 27.) Videre var et av hovedfunnene til Blikstad-Balas og Klette (2021, s. 277) at det ble lagt vært lite vekt på å vurdere det som ble lest, som troverdighet og avsender. Av de 178 norsktimene som ble filmet, var hovedhensikten med så å si alle tekstene å gjengi innhold eller diskutere virkemidler. Dette gjaldt både for skjønnlitteratur og sakprosa. Blikstad-Balas og Klette (2021, s. 277-278) påpeker at det ikke alltid er nødvendig å stille en rekke kritiske spørsmål til enhver tekst, men at om elevene aldri gjør det, vil de heller ikke fremme sin evne til kritisk lesing.

En kan sammenligne funnene fra LISA-studien med TALIS-undersøkelsen. TALIS-undersøkelsen (Teaching and Learning International Survey) 2018 er en internasjonal studie



blant lærere og skoleledere i ungdomsskolen. Rapporten tar for seg temaer og forhold som anses som sentrale for undervisning og læring på ungdomstrinnet, som blant annet undervisningspraksis og undervisningssyn (Throndsen et al., 2019, s. 2). TALIS viser til ulike utsagn innenfor temaene, der lærerne som deltar svarer hvordan de stiller seg til utsagnene. Et av utsagnene innenfor elevengasjement var “Hjelpe elever til å tenke kritisk” (Throndsen et al., 2019, s. 23). 65 prosent av lærerne oppga at de mestret dette i stor grad eller svært stor grad (Throndsen et al., 2019, s. 23). Et annet emne som ble belyst i undersøkelsen var faglige/kognitive utfordringer, som blant annet handlet om å fremme kritisk tenkning. Et av utsagnene var “Jeg presenterer oppgaver som krever at elevene tenker kritisk” (Throndsen et al., 2019, s. 21). Til dette utsagnet var det kun 51 prosent andel av de norske lærerne som oppga at det var noe de ofte eller alltid gjorde (Throndsen et al., 2019, s. 21).

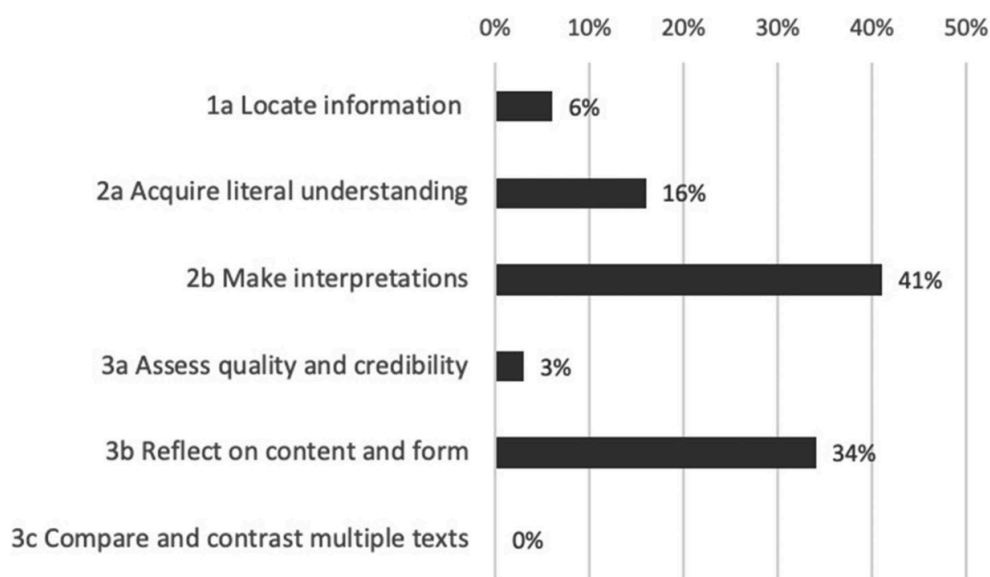
Vi å trekke frem en særlig relevant artikkel for vårt forskningsprosjekt. Artikkelen “Reading Literacy Practices in Norwegian Lower-Secondary Classrooms: Examining the Patterns of Teacher Questions” er skrevet av Camilla Gudmundsdatter Magnusson og ble publisert i 2022. Magnusson (2022, s. 321) undersøker hvilke typer spørsmål lærere stiller i klasserommet når det arbeides med tekst. Artikkelen er i likhet med Blikstad-Balas og Klette (2022), også en del av LISA-studien (Linking Instruction & Student Achievement).

For å undersøke hvilke spørsmål som ble stilt i klasserommet, utarbeidet Magnusson flere spørsmålskategorier. Siden vi i vår forskning har benyttet oss av kategoriene Magnusson (2022) har anvendt i sin studie, vil vi presentere to av de tre analyseprosessene som ble gjort for å utarbeide kategoriene. I den første fasen, ble spørsmål identifisert og sortert inn i to nivåer: tekstavhengige og tekstrelaterte. Av hensyn til studiens størrelse, tok Magnusson (2022) kun for seg tekstavhengige spørsmål som ble stilt i undervisningen. Hun påpekte likevel kort hva de tekstrelaterte spørsmålene innebærer. Tekstrelaterte spørsmål innebærer eksempelvis spørsmål som tar for seg vokabular, refleksjoner utenfor teksten, eleverfaringer, generell og fagkunnskap, lesestrategier og metaspørsmål (Magnusson, 2022, s. 326). I vår forskning har vi anvendt kategoriene refleksjoner utenfor teksten, eleverfaringer og generell og fagkunnskap.

Videre bestod den andre fasen primært av koding av tekstavhengige spørsmål. Kodingen av tekstavhengige spørsmål resulterte i at Magnusson endte opp med seks ulike kategorier: Finne informasjon, bokstavelig forståelse, tolkning, reflektere over form og innhold, vurdere kvalitet og kredibilitet og sammenligne tekster. Dette er også kategorier vi har brukt i vår forskning, da vi har sett på hvilke typer spørsmål lærere stiller. Det ble totalt identifisert 870 lærerspørsmål.

Av de 870 lærerspørsmålene, var 544 (62,5%) kategorisert som tekstavhengige. Lærerne byttet ofte frem og tilbake mellom tekstavhengige og tekstrelaterte spørsmål for å holde på elevenes oppmerksomhet, samt bidra til utvikling av dypere forståelse hos elevene (Magnusson, 2022, s. 327). Men det var som tidligere nevnt, kun tekstavhengige spørsmål som ble analysert videre.

Figuren under viser til prosentvise resultater innenfor spørsmålskategoriene. Det var størst andel spørsmål innenfor kategori 2 som går på forståelse og tolkning. Mange spørsmål var rettet mot refleksjoner over form og innhold. Typiske spørsmål innenfor denne kategorien innebærer at elevene må ta et steg tilbake slik at de kan se teksten som en helhet. De må også ofte ta i bruk det de tidligere har lært. Det var kun 3% av spørsmålene som går på vurdering av kvalitet og kredibilitet, og 0% som går på å sammenligne innhold i tekster (Magnusson, 2022, s. 329).



Figur 1: Prosentvis oversikt over tekstavhengige spørsmål (Magnusson, 2021)

Oversikten ovenfor viser at det i stor grad er andre typer spørsmål som stilles av lærere på 8. trinn enn de som går på bokstavelig forståelse. I mange situasjoner stiller lærere spørsmål som krever tolkninger fra elevens side. Dette er lovende resultater da nasjonale prøver har vist at elever på 8. trinn sliter med å utføre avanserte tolkninger av tekster (Magnusson, 2022, s. 331). Når det gjelder evaluering av tekster, var det som oftest spørsmål om elevene likte tekstene. Dette er bemerkelsesverdig da en evaluering av tekst gjerne forutsetter en global forståelse og kunne sette tekster inn i kontekst. I tillegg er evaluering av tekster nedfelt i læreplanen. Videre var det ingen spørsmål som innebar at elevene skulle sammenligne tekster. Dette er sterkt

knyttet til at elevene skal kunne være kritiske lesere. Det er viktig å kunne sammenligne og evaluere tekster fra forskjellige kilder (Magnusson, 2022, s. 331-332). Ifølge Magnusson (2022, s. 332) var det en overraskende fravær av digitale tekster i hennes studie. Dette er verdt å merke seg, spesielt med tanke på det digitaliserte samfunnet vi lever i. Tekstene elevene står ovenfor, blir stadig mer komplekse og de kan ha flere modaliteter (Magnusson, 2022, s. 332).

For å oppsummere Magnussons (2022) studie, er dette en studie som undersøker hvilke spørsmål lærere stiller i arbeid med tekst i klasserommet. Dette er en studie vi har blitt inspirert av, da spørsmål lærere stiller, er sentrale for å utvikle elevenes kritiske literacy. Hvis elevene er vant til å få oppgaver der de må foreta kritiske vurderinger av tekster, er sjansen større for at de gjør det på egenhånd (Roe et al., 2018, s. 120). Et av Magnussons (2022) bemerkelsesverdige funn, var at det kun var 3% av spørsmålene som gikk på kvalitet og kredibilitet. I tillegg var det 0% av spørsmålene som gikk på å sammenligne tekster. Likevel er det viktig å påpeke at tekstene som ble jobbet med i undervisningstidene var alt fra korte fortellinger, eventyr, dikt, noveller til leserinnlegg og faktatekster. Det var altså et bredt utvalg av tekster, noe som spiller inn i resultatet. Vi har i motsetning til Magnusson (2022) tatt utgangspunkt i at lærerne har arbeidet med temaet *å være kritisk* i klasserommet, der tekstene som ble jobbet med var saktekster både på internett og papir. På den måten fikk vi muligheten til å se hvordan prosentandelen for spørsmålene var når lærerne virkelig jobber spesifikt med temaet å være kritisk.

## 3 Metode

I dette kapittelet vil vi redegjøre for de metodiske valgene vi har tatt angående forskningsdesign, metoder vi har anvendt for å innhente data, analysemetoder, studiens kvalitet og etiske betraktninger.

### 3.1 Kvalitativt forskningsdesign

Kleven og Hjordemaal (2018, s. 18) omtaler forskningsmetoder som fremgangsmåter en bruker for å besvare og belyse problemstillinger. Valg av fremgangsmåtene henger sammen med problemstillingen. Formålet med vårt prosjekt er å finne ut av følgende problemstilling: “Kritisk literacy: Hvordan underviser tre lærere på 8. og 10.trinn om temaet å være kritisk til tekster?”. Vi har benyttet oss av to kvalitative metoder, observasjon og intervju, for å finne ut av dette. Denne typen metoder egner seg når en ønsker utfyllende og detaljert informasjon om fenomener, men også forstå hvordan mennesker tenker og handler (Johannessen et al., 2021, s. 23). Kvalitative metoder består ofte av data i form av bilde, lyd og tekst (Johannessen et al., 2021, s. 51).

I dette prosjektet gjennomfører vi en kasusstudie. Ifølge Johannessen et al. (2021, s. 205-206) innebærer denne typen studier valg av problemstilling, case, informanter, datainnsamling og tolke og analysere data. Casen kan for eksempel være situasjonen, fenomenet, enheten eller stedet som undersøkes. I vårt prosjekt handler casen om hvordan tre lærere underviser om et spesifikt tema: å lese kritisk. For å undersøke casen, har vi valgt å dele den opp i to. Den ene delen undersøker spørsmål som blir stilt i klasserommet, mens den andre delen undersøker hvordan lærere reflekterer rundt begrepet kritisk literacy. Forskningen har blitt gjennomført ved hjelp av metodene observasjon og intervju. Kasusstudier kjennetegnes ved at de er intensive og henter ut mye informasjon. De er også avgrenset i tid og sted, og det kan være søkelys mot individer, en gruppe, organisasjon eller aktivitet (Johannessen et al., 2021, s. 205-206). I vårt tilfelle var det en intensiv datainnsamling, da vi hentet ut mye informasjon på fem dager. Antall deltakere ble begrenset til tre lærere på samme skole: én lærer på 10. trinn og to på 8. trinn.

Johannessen et al. (2021, s. 206) påpeker at en kombinasjon av metoder kan være hensiktsmessig for å innhente mye og detaljert datamateriale. I den første delen, der vi har undersøkt hvilke spørsmål lærerne stilte i undervisningen, observerte vi hvor mange spørsmål som ble stilt, og fordelte dem innenfor kategorier. Dette er ifølge Brevik og Mathé (2021, s. 48) kvantitativ data. Samtidig noterte vi hvilke typer spørsmål som ble stilt, som er kvalitativ

informasjon (Brevik & Mathé, 2021, s. 48). Kombinasjonen som ble benyttet for å dekke det første forskningsspørsmålet, omtaler Brevik og Mathé (2021, s. 47-49) som mixed methods. Mixed methods er når en mikser kvalitative og kvantitative data. Ved å benytte seg av ulike datakilder, kan fenomener sees fra forskjellige perspektiv. I etterkant av observasjonen, gjennomførte vi også gruppeintervju med lærerne. Ved å kombinere datamaterialet fra observasjonen og intervjuet for å svare på problemstillingen, kan en si at hele studien er basert på mixed methods.

Cohen et al. (2018, s. 33) argumenterer for bruk av mixed methods i forskning da dette kan gi et mer helhetlig bilde av et fenomen, fordi man kombinerer kvalitativ og kvantitativ data. På den måten kan man få en ytterligere innsikt på problemstillingene og forskningsspørsmålene. De forskjellige datamaterialene kan utfylle hverandre, og dermed øke både validitet og reliabilitet. Dette fordi man får mulighet til å gå mer i bredden og dybden enn med kun én type data. Å gå i dybden kan forklares ved at kvantitativ forskning inkluderer lukkede spørsmål og numerisk informasjon, mens kvalitativ forskning bruker åpne spørsmål og analyserer verbal og visuell informasjon (Cohen et al., 2018, s. 33). Den kvantitative forskningen i dette prosjektet gir oss et tydelig bilde på hvor mange spørsmål som stilles og antall spørsmål innenfor hver kategori. Vi regnet ut prosentandelen av spørsmålene innenfor kategoriene, som gir et håndfast svar på hvilke typer spørsmål som stilles i undervisningen. Dette gjorde vi på samme måte som Magnusson (2022).

Den kvalitative forskningen gir et innblikk i hvilke spørsmål som stilles, og lærernes tanker og refleksjoner. I tillegg fikk vi sett undervisningsoppleggene til lærerne i forbindelse med spørsmålene som ble stilt. Helheten av datamaterialet utfyller hverandre fordi vi ser kvantitativ og kvalitativ data i sammenheng for å besvare problemstillingen. Brevik og Mathé (2021, s. 51) påpeker at det kan være noen utfordringer ved bruk av mixed methods. Miksing av metoder kan være tidkrevende intensivt, spesielt når det gjelder datainnsamling, transkribering og analyse. Dette kan begrense studiens omfang og dybde. I denne studien er det to som bidrar til metodekompetansen, og dette kan bidra til å redusere noen av utfordringene. Arbeidsbyrden for datainnsamling, transkribering og analyse kan fordeles mer effektivt. Dette kan føre til en mer grundig og omfattende analyse av dataene, da forskerne kan diskutere og utforske forskjellige tolkninger og perspektiver sammen.

## 3.2 Rekruttering og samarbeid med utvalget

Vi tok utgangspunkt i kompetansemålene da vi bestemte oss for utvalget i denne studien. Kompetansemålene etter 10. trinn kunne sees i sammenheng med kritisk literacy, så derfor falt valget på å forske på ungdomstrinnet. Vi ønsket å få et innblikk i hvordan lærere arbeider med kritisk literacy på nivået som tilsvarer kompetansemålene etter 10. trinn. I tillegg hadde vi på forhånd blitt enig om å dele ut to tekster som vi ønsket lærerne skulle anvende i undervisningen. Tekstene var fra nasjonale prøver på 8. og 9.trinn. Vi kommer nærmere inn på en forklaring av tekstene i delkapittel 3.4.

For å finne informanter startet vi prosessen med å sende e-post til alle ungdomsskoler nært Tromsø. På e-posten forklarte vi prosjektet så detaljert som mulig, uten å fortelle akkurat hva vi ønsket å se etter i observasjonen. Vi forklarte at vi ønsket å observere deres undervisningspraksis, samt ha et gruppeintervju. Siden vi fikk laber respons på dette, kontaktet vi lærere på en skole i Finnmark. Dette var lærere vi hadde kjennskap til gjennom personlige nettverk, noe Johannessen et al. (2021, s. 71) omtaler som personlig rekruttering. Siden vi hadde kjennskap til lærerne fra før, gjorde det rekrutteringsprosessen lettere. På grunn av at vi måtte reise for å hente inn data, ble datainnsamlingen gjort på fem dager, som også er en skoleuke.

Vanligvis baserer man rekrutteringen ut ifra utvalgsriterier (Stigum & Sæther, 2021, s. 41). For å være med i dette prosjektet, måtte lærerne undervise på ungdomsskole. De måtte også undervise i norsk, samt være åpne for å undervise om temaet vi hadde valgt å fordype oss i. Uka før vi hentet inn data, hadde vi et møte over Teams med to av lærerne. Vi hadde tidligere sendt ut informasjonsskriv, men på møtet fikk vi forklart enda en gang hva vi så for oss i dette prosjektet. Vi forklarte at temaet for prosjektet var kritisk literacy, og at vi ønsket å observere lærerne i norsktimene, med et avsluttende gruppeintervju den siste dagen. Siden innhenting av data foregikk over en skoleuke, fikk vi observert to undervisningsøkter i hver klasse. Lærerne var samarbeidsvillige og åpne for å endre på rekkefølgen av temaer de skulle ha i løpet av skoleåret. Da vi forklarte at vi ønsket å observere dem i undervisning med fokus på kritisk literacy, ble vi og lærerne enige om å gjennomføre undervisning om samme tema i både 8. - og 10.klasse. Temaet var kommunikasjon mellom mennesker og digitale plattformer, retorikk og å være kritisk til tekster. Lærerne fikk beskjed om å lage ett eget opplegg til undervisningen, men med ett kriterium: De måtte inkludere en tekstopp-gave vi hadde valgt ut på forhånd.

Det kan være utfordrende å gjennomføre observasjon og gruppeintervju over en uke. Dette krever planlegging og koordinering, og én uke kan være en begrensning for å innhente

tilstrekkelig med data. Likevel kan én uke med datainnsamling være en grundig og velplanlagt tidsramme for å observere to undervisningsøkter per klasse og gjennomføre et avsluttende gruppeintervju.

På forhånd hadde vi sett for oss at et semistrukturert gruppeintervju kunne skape interessante samtaler og diskusjoner. Valget falt derfor på et semistrukturert gruppeintervju. Ifølge Johannessen et al. (2021, s. 127) kan store grupper føre til lite engasjement fra enkelte, og at noen overlater diskusjonene til andre, altså fenomenet social loafing. Det passet derfor bra at tre lærere hadde sagt ja til å bli observert og være med på intervjuet på slutten av uka. I utgangspunktet ønsket vi tre lærere fra hvert trinn på ungdomsskolen, men på grunn av fraværende svar fra læreren på 9.trinn, ble utvalget i vårt prosjekt to lærere på 8.trinn i samme klasse, og én lærer på 10.trinn.

Ifølge Stigum og Sæther (2021, s. 40) er det ikke noe tydelig svar på hva som er den optimale størrelsen på utvalget. Dette må sees i sammenheng med problemstillingen og hva som er mest hensiktsmessig. Siden vi har kombinert metodene observasjon og intervju, og at det skulle være plass til gode refleksjoner i gruppeintervjuet, vurderte vi at tre lærere var nok. For å bevare deltakernes anonymitet, har vi valgt å gi dem fiktive navn: Jenny, Siri og Ola. I følgende tabell presenterer vi informantene. Tabellen viser lærernes nåværende funksjon, stillingsgrad og ansiennitet:

<b>Informanter</b>	<b>Nåværende funksjon</b>	<b>Stillingsgrad/ansiennitet</b>
Jenny	Underviser i norsk, matematikk, naturfag, utdanningsvalg og kroppsøving.	Lektor 5-10. Et halvt års erfaring.
Siri	Undervise i norsk, matematikk, naturfag og utdanningsvalg.	Adjunkt med tillegg. 40 års erfaring.
Ola	Underviser i norsk, samfunnsfag, fysik og utdanningsvalg.	Lektor 8-13. Et og et halvt års erfaring.

Tabell 2: Oversikt over informantene

### **3.3 Undervisningsoppleggene til lærerne**

Som tidligere nevnt, observerte vi tre lærere der to lærere underviste i lag på 8. trinn. Den tredje underviste alene på 10. trinn. Begge klassene hadde samme lærebok, som var *Nye kontekst 8-*

10. Kapitlet handlet i stor grad om kommunikasjon via internett og digitale medier, og å være kritisk til tekster. Temaer som retorikk, netthat og falske nyheter var også en del kapitlet. Begge lærerne brukte bøkene som utgangspunkt for undervisningen, men hadde innslag av egne tekster og oppgaver. I tillegg hadde de som tidligere nevnt, en sekvens der de underviste om tekstene vi delte ut.

### **3.3.1 Tekstene fra nasjonale prøver**

Vi hadde på forhånd valgt ut en tekstopp-gave fra nasjonale prøver, som vi ønsket at lærerne skulle ta med i undervisningen. Dette var de åpne for å gjøre. Vi sendte oppgaven til dem på e-post, samtidig som vi poengterte at de selv bestemte hvordan de ville jobbe med tekstene. Oppgaven består av to tekster som handler om influensasmitte. Den første teksten “Beskytt deg mot influensa” består av både tekst og bilder som inneholder mye informasjon om hvordan man skal unngå å bli smittet av influensa, blant annet med å nyse i albuen. Den andre teksten “Nei, ikke nys i albuen!” er et leserinnlegg skrevet av en lege, og som kun består av en kort tekst. Innholdet i teksten handler om hvordan nysing i albuen fører til økt influensasmitte. Vi ble oppmerksomme på disse to tekstene gjennom artikkelen til Weyergang og Frønes (2020), der de blant annet viste flere oppgaver fra nasjonale prøver, og presenterte elevenes evne til å vurdere tekstenes pålitelighet og troverdighet. Tekstene omhandler hvordan man kan forebygge influensasmitte og har forskjellige avsendere. Gjennom oppgavene til tekstene må man finne ut av hva hver tekst handler om, slik at likheter og ulikheter kan identifiseres (Weyergang & Frønes, 2020, s. 179). For å se hvilke skriftlige og muntlige spørsmål lærerne valgte å stille til teksten, valgte vi å ikke ta med oppgavesettet til tekstene.

Det var flere grunner til at vi ønsket at lærerne skulle undervise om tekstene. For det første var dette tekster som krevde at elevene måtte vurdere troverdighet, samtidig som de måtte sammenligne tekstene. For at elevene skulle gjøre det, krevde det spørsmål fra lærerne. På den måten fikk vi muligheten til å se hvilke spørsmål lærerne stilte i arbeid med tekstene. Vi fikk også se hvor stor andel av spørsmålene lærerne stilte, som var spørsmål som fører til kritisk lesing. En annen grunn til at vi valgte å dele ut tekstene til lærerne, var for å sikre at de jobbet med noe som var helt likt. Vi visste på forhånd at de kom til å undervise ulikt, da de fikk beskjed om å legge opp undervisningen selv. Men med å gi de tekstene, visste vi at en sekvens av undervisningen ville være lik. På den måten kunne vi sammenligne spørsmålene de stilte senere i analysedelen.



**Tekst 1:**

## Beskytt deg mot influensa

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



Figur 2: Tekst 1 fra nasjonale prøver

**Tekst 2:**

Meninger

Onsdag 3. januar 2018 *Aftenposten*

### Kort sagt

#### Nei, ikke nys i albuen!

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

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

Bjørn Marit Andersen  
Doktor i medisin, professor i hygiene og smittevern

Figur 3: Tekst 2 fra nasjonale prøver

### 3.3.2 Jenny og Siri

Jenny og Siri brukte Nye kontekst 8-10, samtidig som hun hadde laget en PowerPoint med tema “Kommunikasjon og retorikk: Forstå og bli forstått”. Jenny snakket mye med elevene om temaet, og ga de oppgaver fra *Nye kontekst 8-10*. Oppgaven innebar å lese en novelle, og svare på tilhørende spørsmål til den. Da elevene var ferdig med oppgaven, tok Jenny en gjennomgang i plenum der elevene fikk svare på hva de hadde funnet ut.

Neste tema på PowerPoint-presentasjonen var “Digitale medier og kommunikasjon” (se vedlegg 5). Samtalen handlet om hvordan kommunikasjon foregår gjennom digitale medier. Etter samtalen i plenum, forklarte Jenny en ny oppgave som elevene skulle gjøre. Oppgaven gikk ut på at de skulle lese en tekst fra *Nye kontekst 8-10*, og svare på tilhørende spørsmål til den. Da elevene var ferdig med oppgaven, tok Jenny en gjennomgang i plenum.

Neste time var både Jenny og Siri til stede. De presenterte temaet for timen på en ny PowerPoint, som var “Å være kritisk: still spørsmål” (se vedlegg 5). Denne timen brukte de ikke *Nye kontekst 8-10*. Siri og Jenny tok opp ulike multimodale og digitale tekster, som elevene fikk utdelt oppgaver til. Det var blant annet tekster fra VG og Instagram.

Siste halvdel av timen brukte de på å arbeide med tekstene fra nasjonale prøver som vi hadde gitt dem i forkant. De tok opp tekstene på den digitale tavla, i tillegg til å dele de ut i papirform til elevene. Uten å si så mye om tekstene, ble elevene bedt om å lese de med et kritisk blikk, og svare på spørsmålene Jenny og Siri hadde utarbeidet. Underveis i arbeidet, gikk både Jenny og

Siri rundt til elevene og stilte spørsmål. Da elevene var ferdig med oppgaven, fikk de fortelle hva de hadde funnet ut. Til slutt ga Jenny og Siri tips til hvordan man kan være kritiske.

### **3.3.3 Ola**

Første timen brukte Ola både Nye kontekst 8-10, samt internettreklamer som han hadde funnet selv. Temaet for timen var “Å være kritisk: still spørsmål”. Ola startet med å vise et bilde av en Instagram-reklame, og hadde en samtale med elevene om å være kritisk til tekster. Deretter ga han oppgave fra *Nye kontekst 8-10*. Oppgaven gikk ut på å lese to tekster, og svare på spørsmål knyttet til tekstene. Da elevene var ferdig med oppgaven, gikk Ola gjennom svarene i plenum. Videre presenterte Ola to nettsider elevene skulle analysere. Ola skrev ned tips på tavla til hvordan man kunne være kritisk til det man leser på nett. Videre hadde han utarbeidet spørsmål som elevene skulle svare på da de vurderte tekstene. Da elevene hadde vurdert kildene, tok Ola en gjennomgang i plenum, der han og elevene diskuterte det elevene hadde funnet ut.

Neste økt startet Ola med å be elevene slå opp i *Nye kontekst 8-10*, og skrive ned deres forklaring på begrepene som stod oppført i boka. Begrepene var kommunikasjon, avsender, budskap, mottaker, kanal, retorikk, etos, logos og patos. Deretter tok Ola opp begrepene i plenum, og spurte elevene om de visste hva de betydde. Videre forklarte Ola at elevene skulle studere en reklame i *Nye kontekst 8-10*, samtidig som de tenkte på det de hadde jobbet med timen før og denne timen.

Siste halvdel av økta tok Ola i bruk de to tekstene som vi hadde gitt ut i forkant. Elevene hadde hver sin datamaskin som de brukte i undervisningen. Ola hadde lagt ut tekstene på deres felles plattform. Han ba elevene finne tekstene på sine egne datamaskiner, før han forklarte oppgaven. Han påpekte at elevene skulle tenke på det de hadde jobbet med de to timene, da de skulle lese tekstene. I tillegg hadde Ola utarbeidet et ark med spørsmål til tekstene, som elevene skulle svare på. Ola ga elevene 15-20 minutter på å lese tekstene, og svare på spørsmålene. Deretter tok han en gjennomgang i plenum der elevene fikk fortelle hva de hadde funnet ut.

## **3.4 Observasjon**

For å besvare det første forskningsspørsmålet vårt, valgte vi å observere lærerne gjennom deres undervisning. Vi ønsket å undersøke hvilke muntlige og skriftlige spørsmål lærerne stilte under arbeid med ulike tekster. Johannessen et al. (2021, s. 82) presiserer at observasjon egner seg godt når forskeren ønsker direkte tilgang til det som undersøkes. I vårt tilfelle ønsket vi å observere samtalerne lærerne hadde med elevene, både i plenum og individuelt. I kvalitativ

forskning gjennomføres observasjoner i de situasjonene handlingene utspiller seg i (Angrosino & Pérez, 2000, i Posthom & Jacobsen, 2018, s. 113). Det var derfor naturlig for oss å observere lærerne mens de underviste i klasserommet. Selv om vi i utgangspunktet undersøkte *hvilke* spørsmål lærerne stilte i arbeid med tekst, var det hensiktsmessig å se på *konteksten* spørsmålene ble stilt i. Derfor rettet vi også blikket mot hva lærerne underviste om. På denne måten var observasjonen i utgangspunktet strukturert siden vi kun var ute etter spørsmålene som ble stilt. Siden vi også noterte oss konteksten, kan man si at observasjonen ble litt mindre strukturert.

Som forskere vil man alltid ha en form for egen deltakelse i situasjonen som observeres. Johannessen et al. (2018, s. 88) har laget en tabell som forklarer fire ulike varianter av observasjon. Hvor forskeren plasseres i disse kategoriene, avhenger av om man har en aktiv eller passiv grad av deltakelse. De ulike rollene er fullstendig deltaker, deltaker som observatør, fullstendig observatør og observatør som deltaker.

I vårt forskningsprosjekt var deltakelsen passiv. Vi satt bak i klasserommet, og noterte observasjonene på hver vår datamaskin. I forkant av observasjonene hadde vi samtaler med lærerne, der vi forklarte at vi ønsket å observere hvordan de jobbet med kritisk literacy i klasserommet. Vi påpekte også at vår rolle var passiv, og at vi ikke ønsket å påvirke undervisningen. Lærerne fortalte elevene i starten av undervisningen hvem vi var, og hva som var vår oppgave. Etter hvert som undervisningen gikk, ga lærerne samarbeidsoppgaver til elevene. De gikk dermed rundt i klasserommet og stilte individuelle spørsmål til elevene. For at vi skulle få med oss spørsmålene, valgte vi å vandre etter lærerne, samtidig som vi holdt avstand fra situasjonen. Basert på observasjonen vi gjorde, havner vi under kategorien observatør som deltaker. Ifølge Johannessen et al. (2018, s. 89) handler observatør som deltaker-rollen om at forskeren engasjerer seg i liten grad i den ordinære samhandlingen mellom deltakerne og feltet. Forskeren kan likevel svare vennlig på spørsmål fra deltakerne eller andre involverte underveis. Selv om vi havnet under kategorien observatør som deltaker, er det ikke nødvendigvis slik at vi kan utelukke at vi har vært innoen av de andre forskerrollene. Deltaker som observatør er i likhet med observatør som deltaker, en form for åpen observasjon, der forskerne blir en del av miljøet som studeres (Johannessen et al., 2021, s. 89). Som observatører ble vi en del av miljøet, da vi underveis hadde jevnlig kommunikasjon med lærerne i undervisningen.

Gleiss og Sæther (2021, s. 103) trekker frem tre ulike måter å strukturere observasjonen på som er strukturert observasjon, ustrukturert observasjon og semistrukturert observasjon. Ved strukturert observasjon har man utarbeidet et etablert observasjonsskjema med fastlagte kategorier som styrer blikket underveis i observasjonen. Ustrukturert observasjon innebærer at forskeren har et åpent blikk, eller har for lite kunnskap om fenomenet som skal observeres slik at det ikke blir definert observasjonskategorier på forhånd. Semistrukturert observasjon er noe lik som ustrukturert observasjon, men forskeren bruker ofte observasjonsskjema som har åpne kategorier (Gleiss & Sæther, 2021, s. 103-105).

I vårt prosjekt benyttet vi oss av ulike strategier fra hver av de tre måtene å strukturere observasjon på. Vi hadde på forhånd ikke lagd et observasjonsskjema med fastlagte kategorier, likevel visste vi at vi skulle notere ned alle spørsmålene lærerne stilte i løpet av undervisningen. Det vi observerte var dermed fastlagt fra før av, og kan minne om en strukturert observasjon. Vi hadde derimot ikke fastlagte kategorier og observasjonsskjema, som Gleiss og Sæther (2021, s. 103) påpeker at man har i strukturert observasjon. Videre hadde vi et åpent blikk, da vi også valgte å notere korte stikkord for innholdet i undervisningen. Stikkordene beskrev hvilke arbeidsmetoder lærerne brukte, slik at vi kunne presentere oppleggene senere. I tillegg til egne stikkord, fikk vi også tilsendt oppleggene fra lærerne på mail. Denne måten å observere på kan minne om ustrukturert observasjon. Før observasjonen, hadde vi sett ut kategoriene som vi senere skulle plassere spørsmålene inn i. For å få en dypere forståelse av kategoriene, definerte vi dem ved hjelp av teori. Dette ble en del av analyseprosessen.

Før observasjon diskuterte vi om video eller observasjon ville være mest hensiktsmessig for studien vår. Fordelen med video var at vi ikke trengte å være fysisk til stede og notere ned alle spørsmålene fortløpende i undervisningen. Likevel kom vi frem til at siden vi var to forskere, var sjansen liten for at vi ikke skulle rekke å notere alle spørsmålene. Et annet argument for å observere fremfor video, var tekniske hensyn, som lyd kvalitet. Vi visste at klassene var store, og at det dermed var store klasserom. Ved bruk av video, kunne vi risikere å ikke høre alle spørsmålene til lærerne på grunn av avstand eller støy fra elever. I tillegg kom vi frem til at video var mer krevende etisk, fordi vi hadde vært avhengig av samtykke fra alle elevene og foreldre. Under observasjonen fikk vi muligheten til å "skygge" lærerne da de stilte spørsmål til enkelte elever, mens det var støy fra andre elever. Siden vi valgte å være til stede i undervisningen, og notere fortløpende, ble trolig lærernes praksis påvirket. Likevel fortalte vi ikke spesifikt hva vi ønsket å observere. Dette gjorde vi for å unngå at spørsmålene lærerne stilte ble påvirket av at de visste hva vi ønsket å observere. Sett i ettertid, ville det vært en fordel

og sett på elevenes svar i klassesamtalene, da lærerne noen gang bygde videre på det. Ved å ikke gjøre det, fikk vi ikke et fullverdig svar på spørsmålene som ble stilt i undervisningen.

### **3.4.1 Dataanalyse av observasjon**

Observasjonen våre gikk ut på å notere ned alle spørsmål lærerne stilte i undervisningen. Før observasjonen, hadde vi lagd et skjema med alle kategoriene som vi senere skulle fylle spørsmålene inn i. Kategoriene er hentet fra Magnussons (2022) studie, og består av to hovedkategorier: tekstavhengige spørsmål og tekstrelaterte spørsmål. Innenfor tekstavhengige spørsmål finner vi underkategoriene *1a) finne informasjon*, *1b) bokstavelig forståelse*, *2) tolkning*, *3a) reflektere over form og innhold*, *3b) vurdere kvalitet og kredibilitet*, *3c) sammenligne tekster*. Tekstavhengige spørsmål forstod vi som spørsmål lærerne stiller i forbindelse med lesing av tekster. Dette fordi kategoriene blant annet innebærer å finne informasjon i en tekst, tolke innholdet og vurdere teksten kritisk. Videre trekker Magnusson (2022) frem flere kategorier innenfor tekstrelaterte spørsmål. Vi har valgt ut de kategoriene som er mest relevant for vår datainnsamling. Kategoriene ble derfor *1a) generell fagkunnskap*, *1b) begrep*, *2a) refleksjoner utenfor teksten* og *2b) eleverfaringer*. I motsetning til tekstavhengige spørsmål, forstod vi at tekstrelaterte spørsmål ikke dreier seg om spørsmål til en bestemt tekst som leses. Spørsmål som er tekstrelaterte vil i hovedsak dreie seg om samtaler der elevene får reflektere over fagkunnskaper, generell kunnskap og deres tidligere erfaringer.

Videre har vi utarbeidet et skjema med tydelige beskrivelser av kategoriene. Dette bidrar ifølge Eriksen og Svanes (2021, s. 291) til å sikre samsvar mellom teoretiske begreper og operasjonaliseringen av dem. Vi har utarbeidet to skjema. Et for tekstavhengige spørsmål og et for tekstrelaterte spørsmål. Dette gjorde vi også fordi Magnussons (2022) ikke presenterte tydelige definisjoner av kategoriene i sin studie.

## Tekstavhengige spørsmål

Kategorier	Beskrivelse
1a: Finne informasjon	Spørsmål som inviterer elevene til å lokalisere informasjon fra ulike steder i én eller flere tekster, og vurdere hvilken informasjon som er relevant (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 2).
1b: Bokstavelig forståelse	Spørsmål som inviterer elevene til å oppfatte konkret innhold (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 3).
2: Tolkning	Spørsmål om hvordan elevene oppfatter hovedtemaet i en eller flere tekster på bakgrunn av informasjon som ikke er tydelig uttrykt (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 3).
3a: Reflektere over form og innhold	Spørsmål om elevenes personlige erfaringer eller å spørre om en begrunnet vurdering av form eller innhold i en tekst (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 3).
3b: Vurdere kvalitet og kredibilitet	Spørsmål som inviterer elevene til å vurdere form eller innhold i en tekst kritisk og analytisk, som for eksempel hvem som er avsender, og å finne avsenderens perspektiver eller intensjoner (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 3; Kulbrandstad, 2018, s. 235).
3c: Sammenligne tekster	Spørsmål som inviterer elevene til å sammenligne form eller innhold, og se forskjeller og/eller likheter i ulike tekster (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 3)

Tabell 3: Kategorier og beskrivelse av tekstavhengige spørsmål

## Tekstrelaterte spørsmål

Kategorier	Beskrivelse
1a: Generell og fagkunnskap	Spørsmål som aktiverer kunnskap elevene har fra hverdagen og fra enkelte temaer i fag (Anmarkrud & Refsahl, 2010, s. 46).
1b: Begrep	Spørsmål som fører til identifisering av ords betydning (Kuldbbrandstad, 2018, s. 36).
2a: Refleksjoner utenfor teksten	Spørsmål som inviterer elevene til å gjøre tolkninger, utforske og diskutere basert på egne forestillinger (Anmarkrud & Refsahl, 2010, s. 44-45).
2b: Eleverfaringer	Spørsmål som får elevene til å benytte egne opplevelser og erfaringer for å svare (Anmarkrud & Refsahl, 2010, s. 45).

Tabell 4: Kategorier og beskrivelse av tekstrelaterte spørsmål

Etter vi utarbeidet skjemaene, gikk vi gjennom alle spørsmålene som hadde blitt stilt i undervisningen og plasserte de innenfor kategoriene. Denne prosessen gikk ut på at vi leste et og et spørsmål høyt for hverandre og diskuterte hvor spørsmålene skulle plasseres. Vi gjentok prosessen tre ganger, for å styrke oppgavens reliabilitet. Underveis i prosessen oppdaget vi at vi endret plasseringen på flere spørsmål. Vi diskuterte at enkelte spørsmål kunne passe innenfor flere kategorier. At spørsmål kunne passe innenfor flere kategorier kan være en svakhet ved studien. Det betyr at det ikke nødvendigvis gir et reelt og klart inntrykk av hvilke spørsmål som blir stilt innenfor de ulike kategoriene. Svakheten til kategoriene vil vi senere diskutere i delkapittel 5.1. Da vi hadde gjennomført plasseringen av spørsmålene, regnet vi ut prosentandelen for hver kategori. Prosentandelen for spørsmålene innenfor hver kategori, vil vi senere presentere i kapittel 4.

### 3.5 Intervju

I tillegg til observasjon, valgte vi å benytte semi-strukturert gruppeintervju som metode for å innhente data. Dette fordi vi tenkte intervju var mest hensiktsmessig for å få vite om lærernes tanker og erfaringer. Kvale og Brinkmann (2015, s. 36) omtaler intervju som en sosial praksis og en aktivitet der intervjueren og intervjuobjektet produserer kunnskap sammen. På denne

måten kan en si at intervju er en kunnskapsprosess der begge parter er aktive. Ifølge Johannessen et al. (2021, s. 105) er intervju en samtale med et formål og struktur. Formålet med intervjuet som har blitt gjennomført i dette prosjektet, er å få et innblikk i lærernes tanker og refleksjoner rundt kritisk literacy. Her ønsket vi å vite hva de la i begrepet, men også hvordan de kunne legge opp undervisningen slik at elevene fikk aktivert sin kritiske tilnærming til tekst. I tillegg stilte vi også noen spørsmål som vi ønsket å finne ut av etter vi hadde observert. Vi observerte at lærerne stilte mange spørsmål i undervisninga, og vi ønsket å undersøke hva de tenkte om effekten av spørsmålene. Dette for å nærmere belyse problemstillingen i studien. Eksempel på et av spørsmålene som ble ført inn i intervjuguiden var:

“... Det ble jo stilt mange spørsmål underveis, og vi lurer på hvilken effekt dere tenker det kan ha på elevenes kritisk literacy?”

Det er mange elementer ved det individuelle intervjuet som er likt gruppeintervju. De største forskjellene er intervjuerens grad av involvering og forhåndsstrukturering. I denne oppgaven så vi det som hensiktsmessig å gjennomføre gruppeintervju fordi deltakerne kunne diskutere og reflektere sammen. På denne måten kan argumentene til deltakerne bygge på hverandre og de kan ta del i hverandres kunnskap og erfaringer. Gjennom interaksjonen mellom deltakerne, kan også synspunkter møtes, skapes og utvikles (Gleiss & Sæther, 2021, s. 80). Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 179) handler gruppeintervjuer om å få frem forskjellige tanker og synspunkter til spørsmålene. Det er nettopp disse elementene vi er interesserte i og refleksjon står sterkt i det andre forskningsspørsmålet.

Postholm og Jacobsen (2018, s. 120-121) trekker frem tre former for intervju: strukturert, ustrukturert og semi-strukturert. Siden vi ønsket å få et innblikk i lærernes tanker og refleksjoner rundt kritisk literacy, valgte vi semi-strukturert gruppeintervju. Semi-strukturerte intervjuer kjennetegnes ved at de er basert på en intervjuguide, men at spørsmålene og tema tilpasses underveis i intervjuet. Dette innebærer blant annet at en har frihet til å hoppe frem og tilbake i rekkefølgen av spørsmål, men også stille relevante oppfølgingsspørsmål (Johannessen et al, 2021, s. 108). I semi-strukturerte intervju er det naturlig at intervjueren har en bevegelig rolle mellom å ha kontroll og være mer tilbaketrucken (Gleiss & Sæther, 2021, s. 80).

Før gjennomføringen av intervjuet, måtte vi også ta valg angående gruppesammensetningen. Ifølge Johannessen et al. (2021, s. 127) bør gruppen være homogen, men samtidig inneha ulike erfaringer slik at de kan komme med forskjellige innspill i samtalen. Deltakerne kan spinne



videre på hverandres refleksjoner, samt ha en felles forståelse fordi de er innenfor samme profesjon og underviser på ungdomstrinnet som norsklærere. At de hadde kjennskap til hverandre fra før, så vi på som positivt og noe som kunne styrke gruppedynamikken. Likevel presiserer Johannessen et al. (2021, s. 127) at små gruppestørrelser kan føre til at noen tar større plass enn andre, og bredden av kunnskap og erfaringer kan bli mindre. Dette tok intervjuerne hensyn til i forkant og under gjennomføringen av intervjuet ved at vi passet på at alle fikk mulighet til å si det de ønsket.

På grunn av problemstillingen og forskningsspørsmålene vi ønsket å undersøke, ble spørreskjema utelukket. Spørreskjema kunne gitt oss konkrete svar, men vi kunne ikke i like stor grad fått et innblikk i lærernes holdninger, tanker og refleksjoner. Johannesen et al. (2021, s. 292) påpeker at hvis det er nødvendig med åpne spørsmål for å finne ut av problemstillingen, bør en heller vurdere å benytte kvalitativt intervju. Vi bestemte oss for å gjennomføre gruppeintervju med de samme tre lærerne som vi observerte.

### **3.5.1 Utforming av intervjuguide**

Før gjennomføringen av intervjuet, utformet vi en intervjuguide med spørsmål som skulle stilles. Spørsmålene ble utformet slik at de kunne dekke områdene i problemstillingen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 122). Siden vi valgte semi-strukturert gruppeintervju, hadde vi frihet til å stille spørsmålene i den rekkefølgen vi selv syntes var passende. I tillegg kunne vi stille oppfølgingsspørsmål hvis deltakerne sa noe interessant som vi ønsket å vite mer om.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 165) bør spørsmålene i intervjuguiden være enkle og korte. Gleiss og Sæther (2022, s. 82-83) påpeker at spørsmålenes formulering er noe av det mest elementære, da spesielt at de er åpne slik at de åpner slik at informantene kan formidle erfaringer, refleksjoner, kunnskap og observasjoner. Likevel er tydelige formuleringer viktig for at informantene forstår hva de skal svare på. Disse elementene tok vi hensyn til da vi utformet intervjuguiden. Vi startet eksempelvis spørsmålene med hva, hvordan, hvilke og hvorfor. Videre var spørsmålene formulert på en slik måte at de åpnet opp for lærernes tanker og refleksjoner.

For å undersøke hva som kunne fungere best med det planlagte intervjuet, gjennomførte vi et pilotintervju med to medstudenter på forhånd. Ifølge Gleiss & Sæther (2021, s. 86-87) er et av kjennetegnene ved intervju, at relasjonen mellom forsker og informant påvirker hvilken informasjon og kunnskap som utvikles. Likevel ga pilotintervjuet oss gode erfaringer vi tok

med oss videre, fordi intervjuferdigheter læres gjennom erfaringer og praksis (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 36). Det var ingen store endringer som ble gjort etter pilotintervjuet, kun noen endringer på formuleringer. I pilotintervjuet ble eksempelvis dette spørsmålet stilt:

Hvorfor er det viktig at elevene lærer seg å stille seg kritisk til multimodale tekster?

Dette ble endret da vi erfarte at det kunne gi føringer til at det var svært viktig å stille seg kritisk til multimodale tekster. Spørsmålet ble derfor endret til:

Er det viktig at elevene lærer seg å stille seg kritisk til multimodale tekster? I så fall hvorfor/hvorfor ikke?

### **3.5.2 Gjennomføring av intervju**

Som tidligere nevnt intervjuet vi de samme tre lærerne som vi observerte to lærere på 8. trinn og én på 10. trinn. Intervjuet fant sted i slutten av uken etter vi hadde vært i klasserommene og observert. Vi var begge til stede under gjennomføringen av intervjuet, og hadde fordelt annethvert spørsmål som vi skulle stille på forhånd. Vi benyttet intervjuguiden vi hadde laget på forhånd. Intervjuet var likevel semi-strukturert. På denne måten var vi fleksible med spørsmålene. Vi hoppet frem og tilbake slik at det kunne være best mulig flyt i samtale. Når informantene spilte hverandre gode og bygde videre på hverandres tanker og refleksjoner, lot vi dem snakke ferdig. Vi opplevde at dette gå bedre flyt og gode overganger.

Intervjuet ble gjennomført i et møterom på skolen. Det opplevdes som det var gode interaksjoner mellom alle i rommet. Dette kan ha en sammenheng med at vi allerede hadde observert og vært i kontakt med informantene over flere dager. Videre kjente de til hverandre fra før siden de er på samme teamrom.

### **3.5.3 Lydopptak og transkribering**

For å lagre informasjonen vi fikk fra intervjuet, valgte vi å benytte oss av lydopptak. På den måten kunne vi konsentrere oss om intervjuets emne og dynamikk, og registrere deltakernes pauser, ordvalg og tonefall (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). I tillegg til det, gir lydopptak muligheten til å lytte til samtale gjentatte ganger, og kan sikre reliabel informasjon (Johnsen, 2018, s. 206). For å ta opptak, valgte vi å benytte oss av applikasjonen *diktafon*. Da vi gjennomførte pilotintervjuet, fikk vi testet ut lyd kvaliteten. Lyd kvaliteten var god, og vi valgte derfor å benytte oss av diktafon i selve intervjuet. For å sikre at datamaterialet ikke gikk tapt, brukte vi to telefoner med diktafon-applikasjonen. Intervjuene ble kryptert og lagret i

Nettskjema, som er en tjeneste tilbudt av Universitet i Oslo. Dermed var ikke lydopptakene tilgjengelig uten sikker innlogging av på datamaskinen. Etter transkriberingen ble lydfilene slettet.

Når intervjuet transkriberes fra muntlig til skriftlig form, er denne struktureringen en begynnelse på analysen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Siden vi hadde gjennomført et gruppeintervju, ble vi enige om at en av oss transkriberte. Dette fordi det var tidsbesparende. Selv om det bare var én som transkriberte, ble vi i forkant enige om hva som skulle inkluderes. Dette var for at vi skulle ha en felles forståelse for videre analyse. Gleiss og Sæther (2021, s. 97) påpeker at det ikke alltid er nødvendig å transkribere absolutt alt som blir sagt i intervju, eksempelvis kan småprat og digresjoner utelates. Vi visste på forhånd det ville være litt småprat og digresjoner fra intervjuet, og ble enig om å utelate det. Videre gjorde vi forandringer på både våre egne og lærernes feilformuleringer. Vi gjorde for eksempel små endringer i ord og uttrykk der lærerne benyttet seg av et veldig muntlig språk. Transkriberingen gjorde vi på bokmål, for å ikke utlevere noen ved å bruke dialekt, og dermed sikre deltakernes anonymitet. Videre hørte vi gjennom opptaket to ganger, slik at vi kunne lese gjennom transkriberingen den andre gangen, og gjøre endringer eller tilføre ord der det trengtes. I intervjuutdragene bruker vi de fiktive navnene på lærerne.

### **3.5.4 Analyse av intervju**

Hensikten med kvalitative analysemetoder er primært å sortere datamaterialet slik at det blir så forståelig som mulig. Struktureringen av datamaterialet skaper skjelettet for videre analyse, og det handler om å se etter mønster slik at sitater kan samles under forskjellige tema. Sidene med transkribering kan være omfattende, så det er viktig å få en god oversikt og struktur over materialet som er samlet inn (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 139). Ifølge Johannessen et al. (2021, s. 154-155) er å sette data inn i et meningsfylt system, en viktig del av analysen. I tråd med dette presenteres en prosess som de omtaler som kategorisk inndeling. Prosessen går ut på å utarbeide forskjellige kategorier slik at data fra intervju kan systematiseres. På denne måten gir kategoriene en tydelig beskrivelse på hva hver del av teksten handler om. Dette kan være nyttig i både analyseprosessen og når leseren skal navigere i teksten (Johannessen et al., 2021, s. 154-155).

Analysemetoden vi benytter er fenomenologisk, og den innebærer å plassere sitater innenfor kategorier. Girogi (1985, referert i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 160) viser til en fenomenologisk analyseprosess på tre steg:

1. Lese for å få et bilde av helheten
2. Utvikle meningsenheter
3. Rekonstruere deltakernes intervjuuttalelser til psykologiske fenomenologiske uttrykk

I det første steget leses transkripsjonen i sin helhet. Ved å gjøre dette, dannes et inntrykk av hele intervjuet fra begynnelse til slutt. Girogi omtaler denne tilnærmingen holistisk fordi hver enkelt del må sees i sammenheng med helheten. For å kunne arbeide med transkripsjonen, falt det oss naturlig og først lese den kronologisk.

Etter vi leste transkripsjonen, utarbeidet vi kategorier. Når man kategoriserer datamaterialet, leser forskeren gjennom den transkriberte teksten, og plasserer uttalelser innenfor kategorier (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 226). Vi ga hver kategori forskjellige farger, og merket av sitater som passet under hver kategori. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 228) kan kategoriene utvikles på forhånd eller underveis i analyseprosessen. Videre kan de ta utgangspunkt i teori eller eget ordforråd. I vårt tilfelle utformet vi kategoriene underveis i analyseprosessen slik at vi kunne ta med relevant data. Vi tok utgangspunkt i teori, men også interessante refleksjoner som oppsto i intervjuet. For å besvare problemstillingen på best mulig måte, valgte vi ut følgende kategorier innenfor kritisk literacy: *forståelse av kritisk literacy, ressurser og spørsmål i undervisning*.

Det tredje steget kan beskrives som analysemetodens hjerte. I denne delen av prosessen tas det utgangspunkt i datamaterialet som er inndelt i kategorier. Teori benyttes ikke for å utføre tolkninger, men for å kunne sette ord på funnene. Kategoriene er et utgangspunkt for å kunne presentere andre-ordensbeskrivelser (Girogi, 1985, referert i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 160-161). Kategoriene ble utviklet på bakgrunn av teori datamaterialet vi samlet inn. På denne måten kombinerer vi induktiv og deduktiv metode, og benytter dermed det Gleiss og Sæther (2021, s. 170-171) omtaler som en abduktiv tilnærming. Vi mener kategoriene vi har utviklet kan gi et bilde på deres refleksjoner rundt kritisk literacy i skolen. I det følgende presenterer vi kategoriene.

I den første kategorien, *forståelse av kritisk literacy*, ønsker vi å få et innblikk i hva lærerne legger i begrepet. Etersom kritisk literacy har fått en sterk posisjon i LK20 og kritisk tilnærming til tekst er et av kjerneelementene, anser vi det som relevant å se nærmere på lærernes forståelse.

Essensen i kategorien *ressurser i undervisning* er hvilke tekster lærerne mener er best egnet for arbeid med kritisk literacy. Det er i dag stor tilgang på ressurser i form av trykte bøker, nettressurser og sosiale medier. Vi fikk et innblikk i hvilke ressurser lærerne vektla under observasjonen, og anså det som relevant å få et mer utdypende svar på forskningsspørsmålet.

*Spørsmål i undervisning* er utviklet på bakgrunn av teori og observasjon. Vi har tidligere presentert en artikkel av Magnusson (2022) som tar for hvilke typer spørsmål lærere stiller i undervisningen. Som tidlige nevnt i kapittel 2.4.1, er å stille spørsmål i arbeid med tekst viktig for at elevene skal kunne reflektere og møte tekster med motstand. Denne kategorien bidrar til å få et innblikk i lærernes tanker rundt spørsmålenes effekt, og hvilke spørsmål de vektlegger.

### **3.6 Validitet og reliabilitet**

Validiteten til en studie handler om kvaliteten på både innsamlede data og de konklusjonene forskerne trekker på bakgrunn av disse dataene (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204). Det omhandler også hvorvidt dataene representerer fenomenet en ønsker å beskrive (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). I vårt forskningsprosjekt vil det si i hvilken grad våre observasjoner og intervjuet gir oss relevant data for å kunne besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene.

For å styrke studiens validitet, har vi benyttet oss av metodetriangulering ved å kombinere observasjon og intervju. Ved å gjøre dette, blir det som forskes på undersøkt med flere perspektiver og innganger (Creswell & Miller, 2010, s. 126). I vårt prosjekt ønsket vi å undersøke hvilke spørsmål lærerne stilte i undervisning av temaet å være kritisk til tekster. I tillegg, ønsket vi å vite mer om lærernes tanker og refleksjoner av kritisk literacy i skolen. Vi falt derfor på valget om å kombinere observasjon og intervju som metoder. Validitet handler om hvorvidt metoden vi bruker for å samle data, måler det vi ønsker å finne ut av (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204). Problemstillingen for vårt forskningsprosjekt dreier seg om å undersøke hvilke spørsmål som stilles i undervisningen, samt få innsikt i hvordan lærere reflekter over kritisk literacy i skolen. Observasjon og intervju kan være egnet i denne sammenhengen, fordi det er metoder som gjør at vi får svar på det vi ønsker å finne ut av.

Ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 205) vil kvalitative forskningsprosjekter legge vekt på å komme frem til mest mulig sannferdig kunnskap om virkeligheten. I denne studien har vi valgt å observere lærerne under deres undervisning, uten å fortelle akkurat hva vi så etter. Lærerne visste at temaet for prosjektet var kritisk literacy, men ikke noe mer. Vi har dermed fått en mer direkte tilgang til lærernes handlinger, der våre observasjoner fra undervisningen vil kunne gi et mest mulig autentisk bilde. Likevel vil ikke våre observasjoner gi en direkte tilgang til virkeligheten, fordi vi har analysert observasjonene med bakgrunn i vår forståelse av begrepene vi har tatt utgangspunkt i.

Postholm og Jacobsen (2028, s. 223) påpeker at forskeren må vurdere i hvilken grad funnene og påstander kan overføres til andre kontekster og sammenhenger. I tillegg til observasjonen, intervjuet vi de tre lærerne, for å undersøke mer deres forståelse av kritisk literacy og undervisningspraksis. Vi kan derfor ikke påstå at våre funn er representative for lærere i den norske skolen. Våre funn kan likevel gi en forståelse for hvordan tre lærere ungdomstrinnet forstår kritisk literacy, hvilke ressurser de anvender for å utvikle elevenes kritiske literacy og deres refleksjoner rundt effekten av spørsmål i undervisningen. Vi anser som en fordel at deltakerne i denne studien har ulikt utdanningsforløp og erfaring i skolen. Fordelen med det kan være at de vektlegger ulike elementer og har ulike synspunkt. På den måten kan vi innhente et bredt spekter av data både under observasjonen og intervjuet. En annen faktor som styrker validiteten i dette forskningsprosjektet, er at vi sammenligner våre funn med Magnussons (2022) funn. Vi har tatt utgangspunkt i hennes studie, der vi ønsket å gå enda mer i dybden og dermed gjorde endringer ut ifra hva vi ønsket å finne ut mer av. Likevel har vi som nevnt i delkapittel 3.5.1, anvendt hennes kategorier for å analysere observasjon. Dette har vært utfordrende med tanke på å plassere spørsmål innenfor en bestemt kategori.

Reliabilitet i forskning omhandler kvaliteten på forskningsprosessen, og om det er lagt opp på en slik måte at vi kan stole på funnene (Gleiss & Sæther, 2021, s. 202). Forskningens reliabilitet blir ivaretatt ved at vi viser hvordan vi har gått frem i forskningsprosessen. Vi viser åpenhet ved å beskrive og begrunne valgene vi har foretatt. En utfordring ved kvalitativ forskning, er å reprodusere undersøkelsene, for så å få de samme resultatene. Dette er fordi forskere og informanter har ulike oppfatninger, og at tiden stadig er i utvikling. Postholm og Jacobsen (2018, s. 224) påpeker at man derfor kan vise til refleksjon over hvordan man som forsker kan ha påvirket resultatet. På den måten blir man klar over egen subjektivitet i undersøkelsen, samtidig som leseren kan vurdere undersøkelsens prosess. Vi har gjennom metodekapittelet vært åpen om prosessen, og reflektert over vår egen påvirkning.

I vårt prosjekt er det flere faktorer som kan påvirke reliabiliteten. Innenfor det analytiske aspektet, vil forskningen alltid ha spor av forskerens subjektivitet, og dermed innebære en risiko for skjønnsmessige vurderinger (Gleiss & Sæther, 2021, s 2013). For å redusere denne risikoen har vi vært bevisst på å diskutere egne fortolkninger og slutninger underveis i prosessen. Da vi i etterkant av observasjonen, skulle plassere spørsmålene innenfor kategoriene, gjorde vi det sammen og diskuterte spørsmål for spørsmål. Denne prosessen gjentok vi tre ganger, og førte til at vi endret syn på datamaterialet og vår egen fortolkning av spørsmålene.

En annen faktor som kan påvirke reliabiliteten er intervju – og spørsmåleffekten. Her vil forarbeidet og selve intervjusituasjonen være en viktig faktor (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225). Om intervjuguiden ikke henger sammen med problemstillingen, eller om spørsmålene er for ledende eller snevre, vil det ha mye å si for studiens pålitelighet. Å utforme en intervjuguide med spørsmål som ikke var for ledende, for åpne eller for lukkede var en utfordring. Vi måtte heller ikke utforme spørsmål som krevde at informantene trengte noe form for spesialkunnskap til å svare, eller spørsmål indikerte at vi ønsket å “teste” dem. Før intervjuet forsikret vi deltakerne at vi ønsket deres tanker og refleksjoner rundt temaet, fremfor deres kunnskap. Under selve intervjuet var det viktig for oss å fremtre på en måte som gjorde at deltakerne slappet av. Dette gjorde vi ved å anerkjenne dem og være imøtekommende, slik at det ikke ble en “oven ifra og ned” situasjon. Etter intervjuet oppdaget vi at vi ikke hadde stilt gode nok oppfølgingsspørsmål. Dette var trolig fordi det var et gruppeintervju, der deltakerne spilte på hverandre. Vi ble dermed sittende å lytte til deres tanker og refleksjoner, fremfor å gripe inn.

Vi har forsøkt å ivareta reliabiliteten i prosjektet ved å integrere en teoretisk og empirisk ramme, hvor både nordiske og internasjonale perspektiver på kritisk literacy er inkludert. Videre har vi forsøkt å gjøre analysemetoden tilgjengelig for leseren ved å forklare stegene grundig.

### **3.7 Meldeplikt av forskningsprosjekt til NSD**

Alle forskningsprosjekter som innebærer innsamling av personopplysninger, skal meldes inn til NSD (Norsk senter for forskningsdata). Personopplysninger er opplysninger som kan brukes til å identifisere enkeltpersoner (Postholm & & Jacobsen, 2018, s. 252). I vårt forskningsprosjekt har vi observert lærerne, og tatt lydopptak av intervjuene. Deltakerne i forskningsprosjektet anonymiseres ved at vi gir dem fiktive navn. Det som fremkommer av informasjon er kjønn, utdanning og klassetrinn de underviser på. Vi har unnlatt å nevne hvilken skole og kommune vi har gjennomført forskningsprosjektet i. På grunn av at vårt forskningsprosjekt innebærer innhenting av data som har personopplysninger, anså vi det som

nødvendig å melde prosjektet vårt til NSD. Vi har lagt ved godkjenningen fra NSD som vedlegg 1.



## 4 Analyse og drøfting

I dette kapittelet vil vi analysere og drøfte empirien vi har samlet inn fra observasjonene og intervjuet. Dette har vi gjort ved hjelp av kvalitative analysemetoder, med en fenomenologisk tilnærming (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 160). Vi har foretatt en analyse, som vi har delt inn i observasjon og gruppeintervju. Som tidligere nevnt, ønsker vi å svare på følgende forskningsspørsmål:

1. *Hvilke typer spørsmål stiller tre lærere i to undervisningsøkter der temaet er “vær kritisk”?*
2. *Hvordan forstår lærerne begrepet kritisk literacy?*
3. *Hvilke ressurser mener lærerne er egnet for å utvikle kritisk literacy?*

I forbindelse med det første forskningsspørsmålet har vi noen elementer fra deskriptiv statistikk, som innebærer å analysere og organisere spørsmålene som ble stilt i undervisningen. Prosentandelen av spørsmål som ble stilt presenteres i tabeller. Videre analyserer vi sentrale funn, med utgangspunkt i tabellene. I forbindelse med de neste to forskningsspørsmålene, analyserer vi intervjuuttalelsene ved hjelp av en fenomenologisk tilnærming. Vi har lest gjennom hele transkripsjonen, og skaffet oss en oversikt. De mest relevante delene og blitt trukket ut og sortert de inn etter forskningsspørsmål og tema. Vi forsøker å utforme beskrivelser og trekke ut bemerkninger, samt våre tolkninger av disse. I kapittel 5 vil funnene fra observasjonen sees i sammenheng med funnene fra intervju. Vi vil også diskutere funnene overordnet ved å se de i sammenheng med teori.

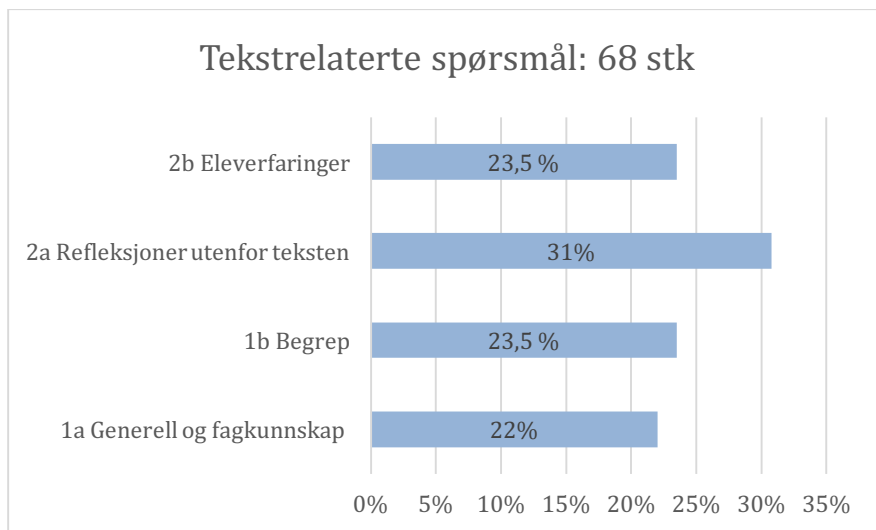
### 4.1 Spørsmål i undervisningen

I det følgende presenteres analyse og drøfting av observasjonen. På grunn av at Jenny og Siri underviste sammen, har vi valgt å ikke skille spørsmålene de stilte i undervisningen. Vi vil først analysere tre funn fra observasjonen av Jenny og Siri, før vi deretter analyserer tre funn fra Olas undervisning. Tekstene fra nasjonale prøver kommer for seg selv.

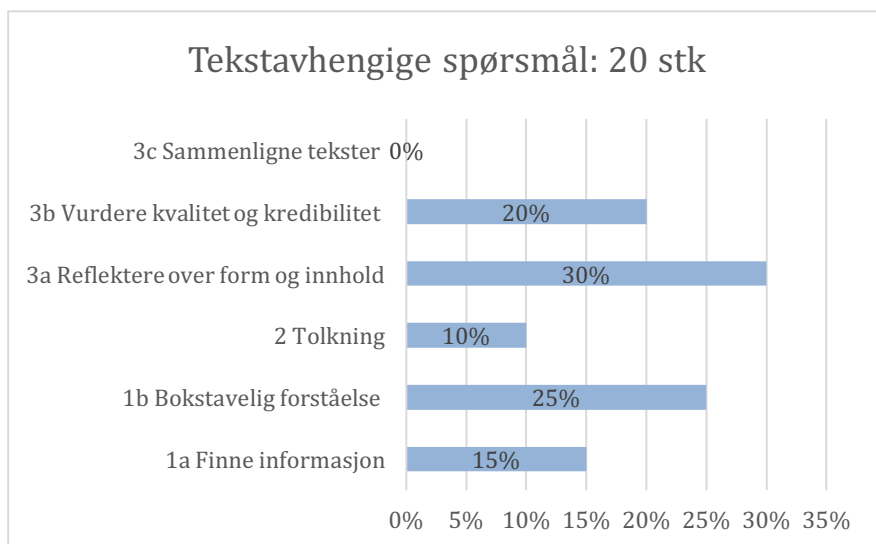
### 4.2 Jenny og Siri – spørsmål til egenvalgte tekster

Siri og Jenny brukte mye av undervisningstiden i 1. økt på felles samtaler om kommunikasjon, retorikk, kritisk lesing og digitale medier. Tekstene de leste i timene var to tekster fra *Nye kontekst 8-10*, samt to reklamer fra henholdsvis VG og Instagram.

Nedenfor presenteres en prosentvis oversikt over tekstrelaterte og tekstavhengige spørsmål som ble stilt av Jenny og Siri. Tekstrelaterte spørsmål er som tidligere nevnt, spørsmål som ikke dreier seg om en bestemt tekst. Det ble totalt stilt 68 tekstrelaterte spørsmål. Neste tabell viser oversikten over prosentandelen tekstavhengige spørsmål Siri og Jenny stilte i undervisningen. Tekstavhengige spørsmål er som nevnt i delkapittel 3.5.1, spørsmål som retter seg mot bestemte tekster og innholdet i dem. Det ble totalt stilt 20 tekstavhengige spørsmål i øktene vi observerte.



Tabell 5: Prosentvis oversikt over tekstrelaterte spørsmål til egenvalgte tekster



Tabell 6: Prosentvis oversikt over tekstavhengige spørsmål til egenvalgte tekster

Til sammen ble det stilt 81 spørsmål av Siri og Jenny i de to undervisningsøktene, før de arbeidet med tekstene fra nasjonale prøver. I det følgende vil vi presentere to hovedfunn fra første og andre undervisningsøkt. Disse funnene er at vi fant et overtall av tekstrelaterte spørsmål og fordelingen av tekstavhengige spørsmål.

### 4.2.1 Overtall av tekstrelaterte spørsmål

Det er et klart overtall av tekstrelaterte spørsmål som ble stilt i de to undervisningstimene. Undervisningsøktene til Jenny og Siri inneholdt en kombinasjon av samtaler med elevene og lesing av teksten. Likevel er differansen mellom tekstrelaterte og tekstavhengige spørsmål stor. Det ble stilt 61 tekstrelaterte og 20 tekstavhengige spørsmål. Det er interessant at de vektlegger tekstrelaterte spørsmål i så stor grad i løpet av undervisningen, selv da de arbeidet med flere tekster. Det kan tyde på at Jenny og Siri legger vekt på samtaler med elevene for at de skal utvikle en forståelse for temaet. Slike samtaler vil kunne føre til at elevene utvikler et metaspråk om tekst og virkemidler, som Veum og Skovholt (2020, s. 84) trekker frem som vesentlig for å kunne oppdage språklige virkemidler og ordvalg i tekster. Samtaler der elevene lærer ord og uttrykk innenfor kritisk literacy, kan dermed føre til at de leser tekster med motstand.

En annen årsak til overtallet av tekstrelaterte spørsmål, er at dette var et nytt tema for elevene. Ved å stille spørsmål der elevene skulle identifisere ords betydning, eller reflektere over hvordan man kan være kritisk, fikk Jenny og Siri muligheten til å finne ut hva elevene kunne fra før av. De kunne også lære begrepene de senere skulle jobbe med. En slik tilnærming vekker forkunnskapene til elevene, og dette er en av de viktigste faktorene for å lese og forstå tekster (Bråten, 2007, s. 4). For leseforståelsen, betyr det at elevene har mulighet til å trekke slutninger og fortolke informasjon fra tekster i lys av kunnskapene de har tilegnet seg. Med fokus på tekstrelaterte spørsmål, kan Jenny og Siri ha bidratt til å opparbeide elevenes begrepsapparat, slik at de kunne trekke slutninger og tolke tekstene de etterpå leste i undervisningen. Siden temaet i timene var kommunikasjon, digitale medier og kritisk lesing, kan de tekstrelaterte spørsmålene ha bidratt til at elevene utviklet sin kritiske tekstkompetanse. Elevene kan dermed ha utviklet et metaspråk som bidrar til at de blir kritiske til tekstene de leser.

En annen mulig årsak til at tekstrelaterte spørsmål dominerte i undervisningen, kan ha vært antallet og hvilken type tekster Jenny og Siri valgte å jobbe med. Som tidlige nevnt, arbeidet de med fire ulike tekster på bare to undervisningstimer. Elevene fikk omtrent 15 minutter til å lese tekstene, og svare på oppgaver tilknyttet dem. Da elevene hadde svart på oppgavene, stilte ikke Jenny og Siri noen nye tekstrelaterte spørsmål, men repeterte spørsmålene fra *Nye kontekst 8-10*. Kanskje kan det at de valgte å jobbe med mange ulike tekster ha gjort at tidsrammene ikke gjorde det mulig å foreta en grundigere analyse av hver enkelt tekst. Dette kan sees i sammenheng med at det var et nytt tema for elevene, og at Jenny og Siri derfor vektla å utvikle metaspråket om tekst og tekstanalyse fremfor å gjøre tekstanalyser sammen med elevene.

Hadde de derimot gjennomført et lengre og mer gjennomtenkt undervisningsopplegg om temaet i forkant, kunne det åpnet for å gå mer i dybden i tekstene. Det er viktig å påpeke at spørsmål som stilles av lærere, ikke er løsrevet av konteksten. I Jenny og Siris tilfelle, fokuserte de på samtaler om “å være kritisk”, fremfor å grundig analysere tekstene de arbeidet med.

Det klare overtallet av tekstrelaterte spørsmål vi observerte i Jenny og Siri sine økter viser en klar forskjell fra Magnussons (2022) studie. I Magnussons (2022) studie, ble det stilt færre tekstrelaterte spørsmål (37,5%) enn tekstavhengige (62,5%). Likevel er det viktig å påpeke at hennes observasjoner er gjort over 51 undervisningstimer, og våre er gjort over bare to undervisningstimer. Som nevnt i delkapittel 3.5.1 analyserte ikke Magnusson de tekstrelaterte spørsmålene i studien. Det vil derfor ikke være mulig å sammenligne prosentandelen tekstrelaterte spørsmål i vår studie med prosentandelen hennes. I Magnussons studie, var det kun prosentandelen tekstavhengige spørsmål som ble fremstilt i en tabell. Det er derimot interessant å se at det i hennes studie var tekstavhengige spørsmål som dominerte. Magnusson (2022, s. 327) påpeker at selv om hun ikke gikk i dybden på tekstrelaterte spørsmål, var de relatert til tekstene de jobbet med. Slike spørsmål er viktig for forståelsen av tekstene man jobber med og kan bidra til å utvikle elevenes kritiske lesning.

#### **4.2.2 Fordelingen av tekstavhengige spørsmål**

I tabell 6, ser vi fordelingen av hvilke typer tekstavhengige spørsmål Jenny og Siri stilte under arbeid med de fire tekstene. Som tidligere nevnt, stilte de 20 spørsmål fordelt på fire ulike tekster. Tabellen viser at det ble stilt flest spørsmål innenfor kategori 3a) *reflektere over form og innhold*. Videre er fordelingen jevn innenfor kategori 1b) *bokstavelig forståelse* og 3b) *vurdere kvalitet og kredibilitet* med en litt lavere prosentandel. Deretter er de laveste prosentandelene innenfor kategori 2) *tolkning* og 1a) *finne informasjon*.

Den første teksten var en novelle fra *Nye kontekst 8-10*. Hovedtemaet i novellen var kommunikasjon mellom ungdommer. Den andre teksten var et utdrag fra en chat mellom en kunde, kundebehandler og en chatbot. Teksten dreide seg om kommunikasjon, men var mer rettet mot digital kommunikasjon og hvordan maskiner kan kommunisere. De to siste tekstene var som nevnt, reklamer fra VG og Instagram. Reklamen fra VG ble fremstilt som om det var en nyhetsartikkel. Elevene måtte dermed selv oppdage at det var reklame ved å lese den kritisk. Reklamen fra Instagram var et bilde en kjent fotballspiller hadde lagt ut av seg selv, med en klokke i fokus. Her var også temaet hvordan man kan oppdage at digitale tekster kan være reklame.

Om man ser resultatet fra tabellen i sammenheng med tekstene Jenny og Siri arbeidet med, fremkommer det at spørsmålene Jenny og Siri stiller, er avhengig av hvilken tekst de arbeider med. Ved de to første tekstene stilte Jenny og Siri først og fremst spørsmål innenfor kategorien 2) *tolkning*:

“Hvilke eksempler i teksten er det på at ungdommene kommuniserer med mer enn ord?”  
“Hva tror dere er skrevet av chatboten?”

De stilte ingen spørsmål som retter seg mot de andre kategoriene. En mulig årsak til dette kan være at det var to skjønnlitterære tekster fra Nye kontekst 8-10. Som nevnt i delkapittel 2.4, har det tradisjonelt sett vært fokus på kritisk lesing av saktekster. Likevel har alle tekster et perspektiv på verden og konstruerer et bilde av virkeligheten (Janks, 2010, s. 61). Å stille analytiske spørsmål til skjønnlitterære kan derfor ikke utelukkes i undervisningen. Siden Jenny og Siri stilte få spørsmål til novellen, og ingen spørsmål innenfor noen av de andre kategoriene, kan det se ut til at det i denne timen først og fremst ble lagt vekt på kritisk lesing som rettet seg mot saktekster.

Til sammenligning observerte vi at Jenny og Siri stilte spørsmål innenfor alle kategoriene når de jobbet med reklameteksten, altså en tekst innenfor sakprosjangeren. Reklamene er typiske eksempler på tekster elevene møter i hverdagen, og ifølge Magnusson (2022, s. 332) er det viktig at elevene trenes opp til å gjøre kritiske vurderinger av tekster slike tekster. Magnusson (2022, 331) påpeker også at spørsmål innenfor kategorien 3b) *vurdere kvalitet og kredibilitet*, er viktig for å utvikle elevenes kritiske lesing. Ser vi på tabell nummer 6, var omtrent en femtedel av spørsmålene innenfor denne kategorien. Dette er interessant siden tekstene de jobbet med var digitale reklamer som ofte har som intensjon å lure leseren. På den andre siden er det vanskelig å si at det kun er spørsmål innenfor 3b) som vekker elevenes evne til kritisk lesing. Elever kan også stimuleres til kritisk lesning gjennom spørsmål innenfor kategori 3a) *reflektere over form og innhold*. Noen av spørsmålene i denne kategorien var blant annet:

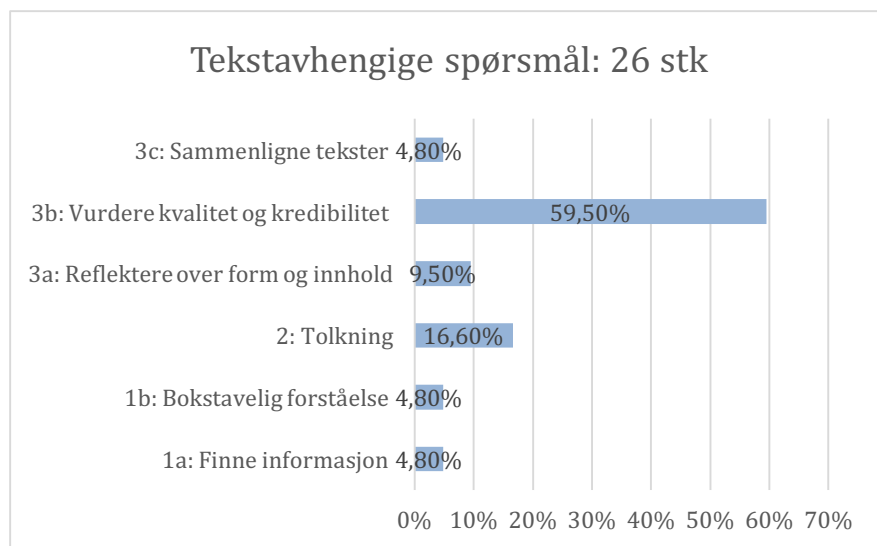
“Ser dere noe rart med den artikkelen her?”  
“Hva handler denne artikkelen om?”

Selv om disse spørsmålene retter seg mot formen og innholdet i reklamen de analyserte, kan slike spørsmål likevel være med på å utvikle elevenes kritiske literacy. Som Janks (2019, s. 563) trekker frem, vil lesing for å forstå tekstene være en forutsetning for å kunne lese med motstand senere. Spørsmålene bidrar til at elevene må lese reklamen for å forstå hva den handler

om, samtidig som de ser etter noe “rart” som Jenny og Siri påpeker. Dette er trolig et spørsmål som inviterer til å reflektere over hva som skiller en nyhetstekst fra en reklame.

### 4.3 Jenny og Siri – Spørsmål til tekstene fra nasjonale prøver

Nedenfor vises en prosentvis oversikt over tekstavhengige spørsmål som ble stilt av Jenny og Siri da de arbeidet med tekstene fra nasjonale prøver.



Tabell 7: Prosentvis oversikt over tekstavhengige spørsmål til tekstene fra nasjonale prøver

Totalt ble det stilt 26 spørsmål. Det ble ikke stilt noen tekstrelaterte spørsmål under denne sekvensen. Ut fra oversikten kommer det fram at det er ganske store forskjeller på hvilke tekstavhengige spørsmål som ble stilt i de to øktene, og under arbeidet med de ulike tekstene. I det følgende vil vi diskutere forskjellene nærmere.

#### 4.3.1 Ulikheter i tekstavhengige spørsmål

Som tabell nummer 7 viser, er det et klart overtall av spørsmål innenfor kategori 3b) *vurdere kvalitet og kredibilitet*. Videre ble det stilt nest flest spørsmål innenfor kategoriene 2) *tolkning* og 3a) *reflektere over form innhold*. De tre resterende kategoriene lik prosentandel. Som forklart i delkapittel 3.3.1, var tekstene fra nasjonale prøver to tekster som handlet om influensasmitte. Den første teksten “Beskytt deg mot influensa” inneholder skrift og bilder. Den andre teksten “Nei, ikke nys i albuen!” består kun av skrift. Elevene ble bedt om å lese tekstene med et kritisk blikk, samtidig som de svarte på spørsmål som Jenny og Siri hadde utarbeidet spesielt til disse tekstene.

Sammenlignet med de tekstavhengige spørsmålene fra 1. og 2 økt, er det en tydelig forskjell. Jenny og Siri stilte i stor grad spørsmål innenfor kategori 3b), i motsetning til de første timene. Det kan være flere grunner til at fordelingen var ulik. For det første hadde de jobbet med temaet “å være kritisk til tekster” over to timer. De hadde som tidligere nevnt, gjennomgått temaet med mange tekstrelaterte spørsmål, der elevene trolig hadde opparbeidet seg et metaspråk for kritisk lesing. Det er likevel interessant at det ble lagt liten vekt på spørsmål innenfor de andre kategoriene, med tanke på at det var helt nye tekster for elevene. Det kan tyde på at Jenny og Siri stiller ulike spørsmål ut ifra hvilke tekster de arbeider med. Tekstene fra nasjonale prøver er tekster som krever at man stiller kritiske spørsmål, da de inneholder mye informasjon. En annen faktor er at vi delte ut tekstene til lærerne, uten tilhørende spørsmål. Lærerne måtte derfor lage egne spørsmål som elevene skulle svare på. Ser vi dette i sammenheng med tekstene de brukte fra Nye kontekst 8-10, er det ulikheter i spørsmål som ble stilt til tekstene. Vi så at spørsmålene i hovedsak var:

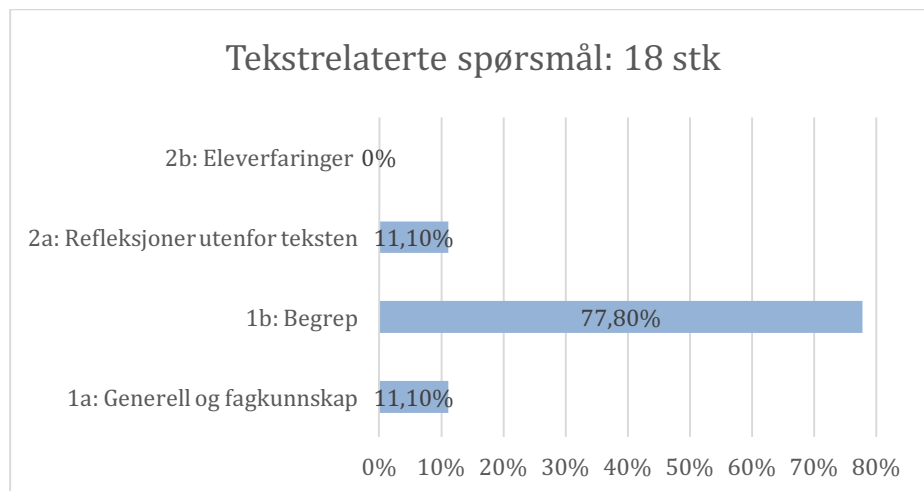
- “Hva er budskapet i tekstene?”
- “Hvem er avsendere i tekstene?”
- “Kan man stole på det som står i tekstene?”
- “Hva er likhetene og forskjellene i tekstene?”

Spørsmålene faller inn under kategoriene 2) *tolkning*, 3b) *vurdere kvalitet og kredibilitet* og 3c) *sammenligne tekster*. Som nevnt i delkapittel 4.2.2, var det kun spørsmål innenfor kategorien 2) *tolkning* til tekstene i *Nye kontekst 8-10*. Under arbeidet med læreboktekstene, støttet Jenny og Siri seg til spørsmålene fra boka. De stilte også få spørsmål innenfor andre kategorier. Kanskje kan dette tyde på at allerede ferdige spørsmål til tekstene virker noe begrensende ved at de ikke lager flere egne spørsmål. Lager de derimot egne spørsmål til tekster, er de rettet mot flere kategorier. Selv om det er ulikheter, er det også verd å nevne at det er en tydelig progresjon i timene. Progresjonen går fra spørsmål som trener metaspråk til spørsmål hvor elevene i større grad må reflektere selv. Spørsmålene som stilles er også avhengige av tekstene de jobber med. Altså kan man vanskelig diskutere og klassifisere spørsmål uten å samtidig se det opp mot klasseromskonteksten.

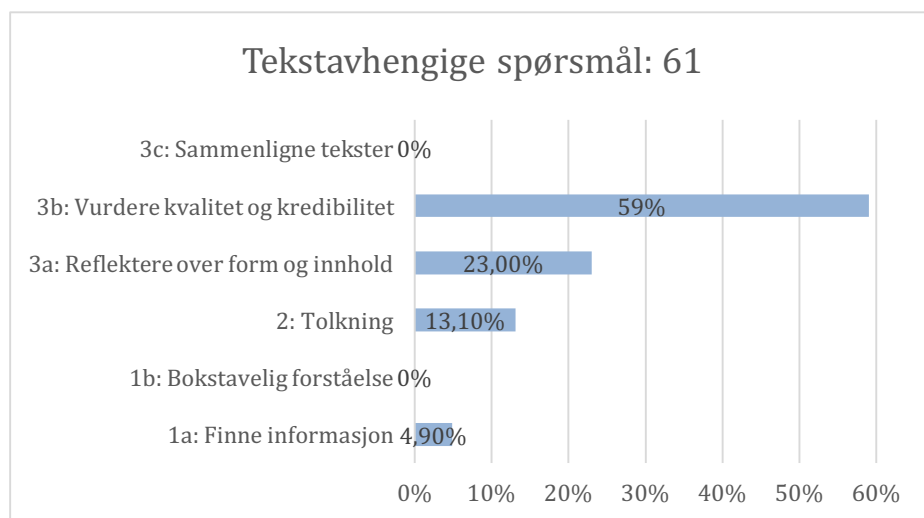
#### **4.4 Ola – Spørsmål til egenvalgte tekster**

Nedenfor presenteres en prosentvis oversikt over tekstrelaterte spørsmål som ble stilt av Ola. Til sammen arbeidet de med tre tekster i undervisningsøktene til Ola. Alle tekstene var saktekster: en fra læreboka *Nye Kontekst 8-10*, og to nyhetstekster fra nett. Det ble totalt stilt 18 tekstrelaterte spørsmål i første og andre undervisningsøkt. Neste tabell er en oversikt over

prosentandelen tekstavhengige spørsmål Ola stilte i undervisningen. Det ble totalt stilt 61 tekstavhengige spørsmål i første og andre undervisningsøkt.



Tabell 8: Prosentvis oversikt over tekstrelaterte spørsmål til egenvalgte tekster



Tabell 9: Prosentvis oversikt over tekstavhengige spørsmål til egenvalgte tekster

Ola stilte til sammen 79 spørsmål i de to undervisningsøktene, før arbeidet med tekstene fra nasjonale prøver. I det følgende vil vi presentere to hovedfunn fra første og andre undervisningsøkt. Disse funnene er at vi fant et overtall av tekstavhengige spørsmål og fordelingen av tekstavhengige spørsmål.

#### 4.4.1 Overtall av tekstavhengige spørsmål

Tabellene viser at det er et klart overtall av tekstavhengige spørsmål som ble stilt i de to undervisningstimene. Her ser man en tydelig motsetning til Jenny og Siri, som la størst vekt på tekstrelaterte spørsmål i sin undervisning. Ola brukte ikke like mye tid som Jenny og Siri på



samtalene rundt temaet. Samtalene gikk i stor grad ut på at Ola spurte elevene hva ulike begrep betydde. Deretter la Ola vekt på at elevene skulle lese tekster og svare på spørsmål tilknyttet dem, før han videre snakket om tekstene med elevene i plenum. Den første teksten var en appell fra *Nye kontekst 8-10*, som handlet om krig og politikk som blir fremstilt på sosiale medier. Den andre teksten var en artikkel fra nettsiden abcnyheter.no (se vedlegg 4), som var en rapport som tok for seg integreringen i Norge. Den tredje teksten var en artikkel fra aftenposten.no (se vedlegg 4) som tok for seg flere statistikker om innvandring i Norge. Til forskjell fra Jenny og Siri jobbet altså Ola sin klasse kun med saktekster.

Det kan være flere grunner til at Ola vektla tekstavhengige spørsmål i så stor grad. For det første underviste Ola på 10.trinn, og påpekte i starten av timen at de hadde hatt om dette temaet før. Det kan derfor hende at det ikke var like nødvendig å bruke tid på å utvikle metaspråket til elevene, slik som Jenny og Siri gjorde. Likevel kan samtaler rundt temaet påvirke elevenes evne til å lese kritisk, uavhengig om de har hatt om samme tema før. Tekstrelaterte spørsmål åpner opp for refleksjoner, som kan være positivt å ha med seg til enhver tid.

Videre ga Ola mye tid til elevene til å analysere tekstene. I motsetning til Jenny og Siri, gikk han i dybden på tre ulike tekster, og stilte mange spørsmål til elevene etter de hadde lest tekstene. Vi tolker det som at antallet tekster kan ha fungert for å kunne gå i dybden på alle tekstene. Elevene fikk som sagt god tid til å analysere tekstene, noe som også gjorde at undervisningen i stor grad dreide seg om tekstene og innholdet i dem.

Sammenligner vi resultatene fra Olas undervisning med resultatene i Magnussons (2022) studie, er det noen likheter. Som nevnt i delkapittel 2.5.2, ble det stilt færre tekstrelaterte spørsmål (37,5%) enn tekstavhengige (62,5%) blant lærerne i Magnussons studie. Også Ola stilte 61 tekstavhengige og 18 tekstrelaterte spørsmål. Vi tolker dominansen av tekstavhengige spørsmål i Olas undervisning som et tegn på at elevene har utviklet sin kritiske literacy, som sees i sammenheng med tekstene de arbeidet med.

#### **4.4.2 Tekstavhengige spørsmål knyttet til egenvalgte tekster**

I tabell 9 vises fordelingen av hvilke typer tekstavhengige spørsmål Ola stilte i første og andre undervisningsøkt. Som tidligere nevnt, stilte han 61 spørsmål fordelt på de tre tekstene. Tabellen viser at Ola i stor grad vektla spørsmål innenfor kategori 3b) *vurdere kvalitet og kredibilitet*. Videre er prosentandelen lavere innenfor 3a) *reflektere over form og innhold*, 2)

*tolkning* og 1a) *finne informasjon*. Ola stilte ingen spørsmål innenfor 3c) *sammenligne tekster* og 1b) *bokstavelig forståelse*.

Under arbeidet med appellen fra *Nye kontekst 8-10*, fikk elevene i oppgave å lese den og svare på tilhørende spørsmål fra boka. Da elevene hadde svart på oppgaven, stilte Ola de samme spørsmålene som stod i boka under klasesamtalen. Spørsmålene var innenfor kategorien 2) *tolkning*:

“Hva er det avsenderen har på hjertet?”

“Hva er det forfatteren reagerer på?”

Ola stilte ingen spørsmål som retter seg mot de andre kategoriene. Siden dette var en sakprosa-tekst som omhandlet et dagsaktuelt tema, er det nærliggende å tro at den åpnet opp for flere spørsmål innenfor andre kategorier. Vi ser altså at Ola, i likhet med Jenny og Siri ikke nødvendigvis stiller flere spørsmål enn de som er i boka, når de først velger å bruke ferdig produserte spørsmål. Vi ser også at alle spørsmålene som tilhørte tekstene i *Nye kontekst 8-10*, er innenfor kategorien 2) *tolkning*. Dette er interessant, fordi kapittelet handler om å være kritisk til tekster, og man da kunne forventet spørsmål innenfor andre kategorier. Ifølge Roe et.al (2018, s. 121) må det stilles spørsmål som tvinger elevene til å reflektere for å kunne stille seg kritisk til tekster (Roe et al., 2018, s. 121). En kan dermed diskutere hvorvidt spørsmålene i *Nye Kontekst 8-10* fører til kritisk lesing. Tolkningsspørsmål vil kunne føre til at elevene reflekterer, men det er trolig nødvendig med flere typer spørsmål for at elevene skal reflektere på en kritisk måte.

Videre da Ola presenterte artiklene fra *abchnyheter.no* og *aftenposten.no*, stilte han mange spørsmål innenfor kategori 3b) *kvalitet og kredibilitet*. Det kan ha en sammenheng med at det var to artikler fra internett, som inneholdt mye informasjon. Lucassen et al. (2011, s 6) identifiserer tre strategier leseren kan anvende for å vurdere tekster på internett: i) Vurdere innholdet, ii) vurdere overflatisk informasjon og iii) vurdere relevante erfaringer med spesifikke kilder. Den første strategien handler om å vurdere tekstene ut ifra de forkunnskapene leseren har om det aktuelle temaet. Ola stilte få spørsmål for å aktivere elevenes forkunnskaper om temaet. Han hadde som nevnt i kapittel 4.4.1, stilt generelle begrepsspørsmål om temaet å være kritisk, men stilte ikke spørsmål som rettet seg mot temaet i artiklene. Videre handler den andre og strategien om å blant annet vurdere nettsidens design, estetikk, bilder og skrivemåter. Den tredje strategien handler om å vurdere kildene som finnes på nettsidene, som indikerer

nettsidens kredibilitet. Ola benyttet seg i stor grad av de to sistnevnte strategiene da han stilte elevene spørsmål om tekstene:

“Hva synes dere om oppbyggingen av nettsiden?”

“Var det ingen av dere som sjekke hva kilden som viser tallene i tabellen er?”

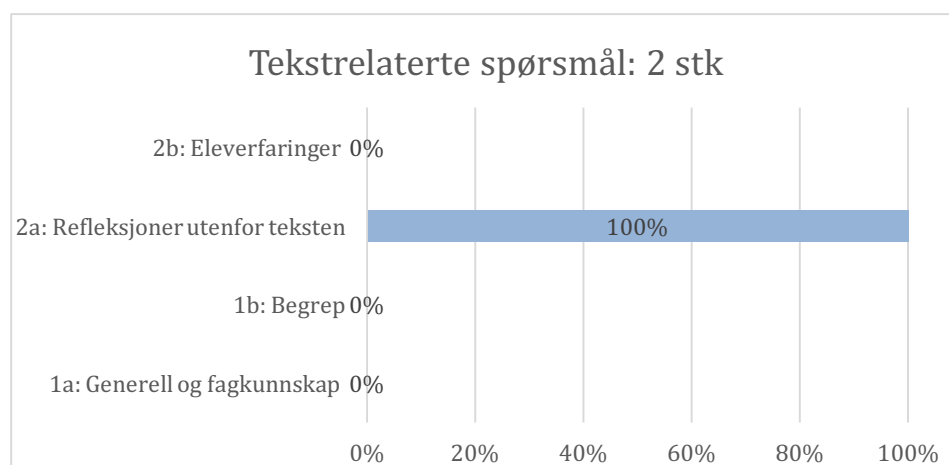
“Artikkelen referer til Ipsos, virker det som et troverdig sted aftenposten har hentet data fra?”

“Er det noe kildeliste her?”

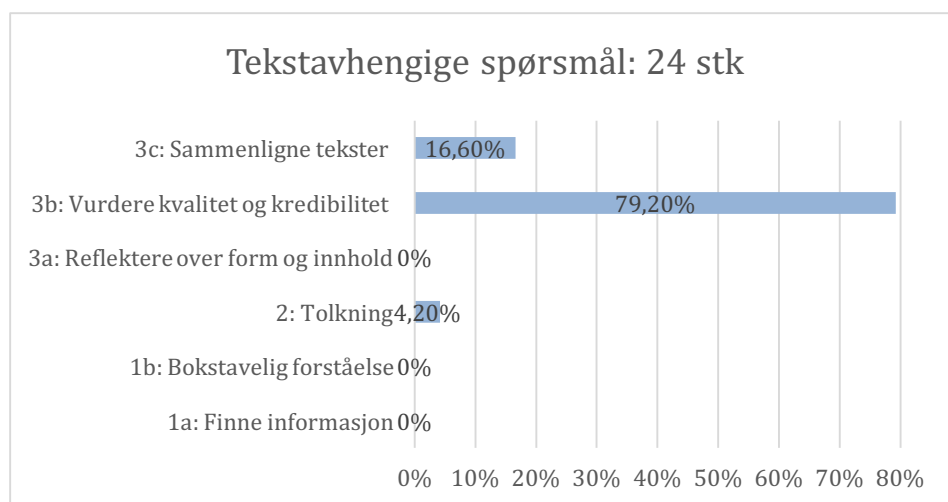
Spørsmålene viser at Ola la vekt på at elevene skulle vurdere nettsidens oppbygging og utseende. Han la også vekt på å få elevene til å reflektere og vurdere kildene nettsidene hadde brukt. Alle spørsmålene er innenfor kategorien 3b) *vurdere kvalitet og kredibilitet*. Selv om spørsmål innen denne kategorien ofte knyttes til det å vurdere troverdigheten til internettsider (Lucassen et al., 2011, s. 6), tror vi det også kan være hensiktsmessig å stille spørsmål som vekker forkunnskapene om temaet til elevene. Som tidligere nevnt, var dette artikler som omhandlet innvandring i Norge. Om elever ikke vet så mye om temaet fra før, kan spørsmål innenfor 3b) være for vanskelig, og føre til at de ikke klarer å ta kritiske vurderinger.

#### 4.5 Ola – Spørsmål til tekstene fra nasjonale prøver

Nedenfor vises prosentvis oversikt over tekstrelaterte og tekstavhengige spørsmål som ble stilt av Ola da de arbeidet med tekstene. Ola stilte 2 tekstrelaterte spørsmål, og 24 tekstavhengige spørsmål. Videre vil vi analysere et funn fra arbeidet med tekstene: Fordelingen av tekstavhengige spørsmål.



Tabell 10: Prosentvis oversikt over tekstrelaterte spørsmål til tekstene fra nasjonale prøver



Tabell 11: Prosentvis oversikt over tekstavhengige spørsmål til teksten fra nasjonale prøver

#### 4.5.1 Tekstavhengige spørsmål knyttet til tekstene fra nasjonale prøver

I tabellen er det et klart overtall av spørsmål innenfor kategori 3b) *vurdere kvalitet og kredibilitet* med 79,2%. Videre var 16,6% av spørsmålene innenfor 3c) *sammenligne tekster*. Siste kategori det ble stilt spørsmål innenfor var 2) *tolkning*, med 4,2%. Som tidligere forklart, handlet tekstene om influensasmitte. Den første teksten “Beskytt deg mot influensa”, var en tekst som inneholdt bilder og tekst. Den andre teksten “Nei, ikke nys i albuen!”, bestod kun av tekst. Ola presenterte tekstene til elevene, forklarte at de skulle lese dem, og svare på spørsmålene han hadde utarbeidet.

Tabellen viser at Ola i likhet med 1. og 2. økt, vektla spørsmål innenfor 3b). En mulig årsak til det, er at tekstene fra nasjonale prøver hadde mye likt innhold som internettsidene de tidligere hadde jobbet med. Det var informative tekster som stilte krav til kritisk lesing. Eksempler på spørsmål Ola stilte var:

- “Hvem er avsender og hver er mottaker i de to tekstene?”
- “Har dere søkt opp avsenderen?”
- “Hvorfor stoler dere på avsenderen?”

I likhet med Jenny og Siri, stilte Ola mange spørsmål som får elevene til å reflektere over avsenderen. Likevel stilte han ingen spørsmål som rettet seg mot selve innholdet i teksten, som elevene kan svare på uten å reflektere og analysere grundig. Dette kan som tidligere nevnt, gjøre at elevene ikke opparbeider seg en overordnet forståelse for tekstene, før de går i gang med å analysere dem kritisk. Som Janks (2019, s. 563) påpeker, er det viktig at mot-lesing ikke utelukker med-lesing. Å lese med teksten for å forstå først, er derfor viktig. Dette gjorde ikke

Ola, noe som kan ha ført til at elever som ikke forstod tekstene, ikke fikk utbytte av den kritiske lesingen.

Ola har også lagt vekt på spørsmål som sammenligner tekstene. Magnusson (2022, s. 331) trekker frem viktigheten av å sammenligne multiple tekster for å utvikle evnen til å lese kritisk. Siden tekstene fra nasjonale prøver er multiple tekster som inneholder motstridende informasjon om samme tema, er spørsmål som peker på sammenligning et viktig bidrag for å utvikle elevenes kritiske literacy.

## **4.6 Intervju**

I det følgende presenteres analyse av intervjuene. Som tidligere nevnt, har vi utarbeidet kategorier for å systematisere intervjuuttalelsene. Disse kategoriene er: i) forståelse av kritisk literacy, ii) ressurser i undervisning og iii) spørsmål i undervisning. Siden vi har gjennomført gruppeintervju, og lærerne i flere tilfeller spiller på hverandres uttalelser, inkluderer vi deres felles meninger og forståelser. I noen tilfeller er det tatt med utdrag fra samtaler, men det presenteres også enkelte sitater der det faller seg naturlig.

### **4.6.1 Forståelse av kritisk literacy**

I det følgende ser vi først på hvor lærerne kjenner begrepet «kritisk literacy» fra og vi diskuterer hva deres erfaringer kan ha å si for hvordan de forstår det. Deretter analyserer vi uttalelser der det i større grad fremkommer hva lærerne forstår med uttrykket. Som en oppsummering, vil lærernes felles forståelser presenteres.

Lærernes forståelse av kritisk literacy kan ha sammenheng med hvor de har møtt begrepet fra før, og hvilke erfaringer lærerne har med begrepet. Jenny har trolig gått grundig gjennom hva kritisk literacy innebærer i løpet av studietiden. Hun tok mastergrad i norsk, og de har hatt emner om kritisk literacy. Ola har hatt om kritisk literacy i norskdidaktikk, og trekker paralleller til kildekritikk i samfunnsfag. Siris forståelse er trolig selvlært. Hun har bred kompetanse, men få studiepoeng innen norsk. Likevel har hun mest erfaring da hun har jobbet som lærer i 40 år.

De tre lærerne har forskjellige bakgrunner og dermed ulike erfaringer med kritisk literacy som fagfelt, kompetanse og didaktisk metode. Dette kan peke til at de dermed også har forskjellige forståelser. Dette kommer til uttrykk i informantenes uttalelser da de ble spurt om de kunne beskrive deres forståelser nærmere:

**Siri:** “Kritisk tenkning.”

**Jenny:** “Ja, det å være oppmerksom, det å være undrende, skeptisk.”

**Siri:** “Spørrende.”

**Jenny:** “Spørrende ja, og lære elevene å kanskje ikke være så blind når de leser tekster, men at de har et åpent blikk.”

**Ola:** “Det er vel det at de ikke skal ta alt for god fisk og det er jo en av de viktigste ferdighetene vi lærer dem. Jo mer ting blir digitalt, jo mer må de selv finne informasjonen på nett. Før gikk man på biblioteket og fant ut av et leksikon. Nå er det konstant nyheter og informasjon som blir kastet på deg. Hvis man ikke kan være kritisk til det man leser på forskjellige måter, og vite hvordan man skal sjekke opp ting, er man ganske lost.”

Ovenfor tolker vi det som at Jenny forstår kritisk literacy som en kompetanse/ferdighet. Det å være oppmerksom kan vise til å det å være bevisst på det som skjer rundt deg. Å være undrende kan bety å være nysgjerrig og å ha åpen holdning til å utforske og lære noe nytt. Å være skeptisk kan være å ikke godta informasjon eller påstander uten å først ta kritiske vurderinger. Sammen kan disse egenskapene bidra til økende bevissthet og reflekterende tilnærming til livet, og til å utforske og lære noe nytt på en kritisk måte. Sett i sammenheng med Veum og Skovholts (2020, s. 7) dimensjoner innen kritisk literacy, er det nærliggende å tro at Jenny fokuserer på kritisk literacy som kompetanse/ferdighet. Hun trekker inn egenskaper som kan være gunstig for å ubevisst praktisere kritisk literacy både på skolen og i hverdagen.

Siri bygger på det Jenny sier, og supplerer med at kritisk literacy innebærer å være spørrende. Vi tolker det å være spørrende som mer enn å avkode ord og lese med teksten. Kanskje mener Siri at man stiller spørsmål underveis til innholdet i teksten. Ifølge Weyergang og Frønes (2020, s. 190) er dette en praktisk innfallsvinkel for å trene seg opp til å lese kritisk. Både det å være skeptisk og det å være spørrende kan knyttes til det å møte tekster med motstand. Dette innebærer å være oppmerksom på valgene avsenderen har gjort og underliggende interesser, slik at leseren kan se teksten fra ulike perspektiv (Veum & Skovholt, 2020, s. 14). Som tidligere nevnt, viste resultatene fra observasjonen at Jenny og Siri stilte 81 spørsmål før arbeid med tekstene vi valgte ut. Dette viser til at de vektlegger å være spørrende i undervisningen. Det er en handling man utfører i møte med tekster, og kan derfor være en del av ferdighetsdimensjonen innen kritisk literacy.

Også Ola bygger videre på forklaringene til Jenny og Siri ved å si at det er en kompetanse som går ut på å ikke ta alt for god fisk, men knytter det mer direkte til digitale tekster. Olas uttalelse kan tolkes som at det er viktig å utvikle kritisk literacy i en verden der informasjon er stadig mer tilgjengelig og digital. En bør ikke ta alt som leses som sannhet, og det å være kritisk til informasjon, er en av de viktigste ferdighetene som kan læres. Hvis man ikke kan være kritisk til det man leser i en verden vi blir eksponert for og må finne informasjon, kan man lett bli lurt

og forvirret i den store mengden av informasjon som blir kastet på oss. At Ola benytter ordet «ferdighet», viser til at han i likhet med Jenny, ser på kritisk literacy som ferdighet/kompetanse.

Jenny trekker også inn at alle tekster har en avsender og en mottaker:

**Jenny:** “Og at en tekst er skrevet av en avsender, altså at det er en avsender av en tekst som har mening. Så når man skriver en tekst, kan man ikke være helt nøytral. Man har bestandig egne meninger som kommer frem og at det er en planlagt mottaker til den teksten.”

Det kan virke som at Jenny er innenfor den teoretiske dimensjonen i uttalelsen ovenfor. Hun trekker frem at det alltid er en tekstskaper som har underliggende meninger, og at tekster derfor ikke er nøytrale. Dette er et viktig poeng innenfor kritisk literacy (Weyergang & Frønes, 2020, s. 170), og språket i seg selv kan påvirke hvordan en oppfatter og tolker informasjon. Å ha kunnskap og bevissthet om dette når en leser (teoretisk dimensjon), kan bidra til å kartlegge tekstskaperens interesser.

Ola mener også at kritisk literacy handler om å trene seg opp til å ha verktøy i verktøykassa som kan komme til nytte i møte med tekster:

**Ola:** “... det handler vel litt om å få verktøyene vi trenger og å trene oss opp til å bruke disse verktøyene. Dette må kanskje konstant terpes på, og er noe som burde gå igjen i alle fag. Dette har jeg alltid fokus på.”

Verktøyene Ola nevner kan kobles mot kritisk literacy som ferdighet. I likhet med Olas uttalelse, påpeker Skovholt og Veum (2014, s. 15) at det er viktig med redskaper slik at en kan utføre systematiske analyser og lese kritisk. Likevel presiserer han ikke hva verktøyene er. At Ola ikke poengterer akkurat hva det innebærer, kan ha en sammenheng med det Skovholt og Veum (2014, s. 12) trekker frem om at det ikke finnes en direkte oversettelse til norsk. For Ola kan begrepet være komplekst. Likevel viser han forståelse for hvordan man kan fremme kritisk literacy hos elevene.

I gruppeintervjuet mellom Jenny, Ola og Siri, diskuterer de kritisk tenkning i utdanningen. Det virker som at uttalelsene spiller på hverandre, og det er dermed interessant å se på deres felles forståelse av hva kritisk literacy innebærer. De diskuterer hva kritisk tenkning betyr for dem, og de trekker alle inn elementer fra kritisk literacy. Alle tre fokuserer på kritisk literacy som kompetanse/ferdighet som elever kan utvikle når de møter tekster. Jenny påpeker at tekster har avsendere og at de derfor aldri er nøytrale. Dette er kunnskap som kan være nyttig å ha slik at avsenders intensjoner kan identifiseres. Selv om lærerne ikke gir en tydelig definisjon på hva

kritisk literacy er, viser de til en bred forståelse av begrepet. Kritisk literacy er et komplekst begrep, og er ikke noe som kan overføres direkte til elevene (Skovholt & Veum, 2014, s. 15). Likevel trekker lærerne inn viktige elementer som er nødvendig for å lese tekster med motstanden som kreves. Nøkkelen kan ligge i den didaktiske dimensjonen av kritisk literacy. Lærerne må legge til rette for at elevene skal kunne vurdere avsender, språklige valg og hvilke virkelighetsbilder som er dannet. Siden vi har observert at lærerne stiller mange spørsmål i undervisningen, er det nærliggende å tro at de er bevisste rundt dette. Kanskje er det ikke nødvendig at lærerne må kunne definere kritisk literacy for at elevene skal lære seg å stille seg kritisk til tekster og utvikle ferdigheter/kompetanse.

#### 4.6.2 Ressurser i undervisningen

Dette funnet dreier seg om hvilke ressurser lærerne i denne studien forteller at de bruker i undervisningen. Funnet vil også knyttes til observasjoner fra undervisningsøktene til lærerne. Både Jenny og Ola trekker frem digitale tekster og sosiale medier som ressurser de anser som viktige ressurser for å fremme kritisk literacy:

**Jenny:** “Man har jo Facebook, TikTok, reklamesider og nyhetssider.”

**Ola:** “Jeg har brukt mye Resett da det fortsatt eksisterte. Det er en slags alternativ nettavis, litt sånn uavhengig avis som ofte hadde høyreradikale tekster. Men den utgir seg ofte for å være nøytral.”

Ressursene Jenny vektlegger, er alle digitale ressurser. Facebook og TikTok er sosiale medier, og reklamesider og nyhetssider er digitale tekster som stort sett er multimodale. En mulig forklaring på at Jenny trekker frem disse ressursene, kan være at hun ser viktigheten av å lære elevene hvordan de skal være kritiske til tekster de møter i hverdagen. Dette kan sees i lys av å forholde seg til ulike tekster i det digitaliserte samfunnet, som Blikstad-Balas (2016, s 9) påpeker er en av de viktigste ferdighetene vi trenger for å være en del av samfunnet. At Jenny trekker frem ressursene i intervjuet, underbygger observasjonene fra undervisningen hennes, der hun aktivt brukte TikTok og reklamer.

Videre trekker Ola frem Resett som en ressurs han har brukt mye i undervisningen. Han omtaler det som en avis som utgir seg for å være nøytral, men som publiserer innhold fra en annen vinkel enn andre aviser. At Ola trekker frem en nettavis, kan tyde på at han har fokus på å utvikle elevenes lesekompetanse og navigasjonsferdigheter på internett. Siden nettsiden utgir seg for å være nøytral, men har underliggende motiver, stilles det krav til elevenes vurderinger av troverdighet. Det er nærliggende å tro at Ola fokuserer på noen av strategiene som Lucassen et al. (2011, s. 6) trekker frem ved nettlese. Strategiene går som nevnt i kapittel 2.3 ut på å



vurdere innholdet, vurdere overfladisk informasjon og vurdere relevante erfaringer med spesifikke kilder. Dette stemmer også med funn fra observasjonen, der Ola underviste om to artikler på nett og stilte mange tekstavhengige spørsmål som under kategorien *3b) kvalitet og kredibilitet*. I tillegg til at Ola vektlegger digitale nettsider, trekker han i likhet med Jenny frem TikTok som en ressurs han har benyttet i undervisningen:

**Ola:** “Jeg har brukt veldig mye sosiale medier, mye TikTok. Da vi holdt på med dette i fjor, var det jo Ukraina-konflikten ikke sant, så da brukte jeg mye faktisk.no for å snakke om hva som er sant og ikke sant, og hva som er hensikten med at de har lagt ut denne videoen. Og for å grave dypere i tiktok-brukere for å se hva annet de legger ut.”

Ola vektlegger altså sosiale medier i stor grad, samtidig som han bruker nettsiden faktisk.no for å lære elevene hva som er sant og ikke sant. At Ola trekker Ukraina-krigen frem som eksempel, viser at han fokuserer på konkrete hendelser fra nyhetsbildet. Dette kan bety at han velger å vinkle undervisningen mot tekster de møter på sosiale medier, eller på internett. Det kan tolkes som at han i tråd med Weyergang og Frønes (2020, s. 48), ser viktigheten av å bruke kilder som elevene kan få tilgang til ved bare noen få tastetrykk. Slike kilder er ikke kvalitetssikrede, noe Ola trolig legger vekt på å formidle til elevene.

Videre trekker Siri frem andre ressurser hun vektlegger for å fremme kritisk literacy:

**Siri:** “Wikipedia og SNL. Ehm ja, jeg bruker også enda biblioteket faktisk, men det er ikke så mange infobøker igjen der nede. I naturfag har vi et eget bibliotek der elevene kan sjekke kilder. Også har vi jo selvfølgelig bøker i ulike fag, da.”

Som sitatet viser, nevner Siri Wikipedia og Store norske leksikon (SNL), før hun forteller at hun bruker biblioteket. I motsetning til Jenny og Ola, utdyper hun ikke hvordan eller hvorfor hun bruker Wikipedia og SNL. En mulig forklaring på det, kan være intervjukonteksten. Som tidligere nevnt, var det et gruppeintervju der lærerne fikk spørsmål de skulle svare på i fellesskap. Siden Jenny og Ola rettet fokuset mot digitale tekster og sosiale medier, virker det som at Siri nevnte Wikipedia og SNL for å holde seg innenfor samme tema. Deretter trekker hun frem bruken av bibliotek og lærebøker. Likevel er det ingen av lærerne som utdyper hvordan de bruker bøkene. Det er nærliggende å tro at de skulle utdype hvordan de bruker læreboka som ressurs, særlig siden funn fra observasjonen viser at de brukte læreboka aktivt i undervisningen. Roe et al. (2018, s. 122), påpeker at læreboka fortsatt er en sentral ressurs i skolen. Dette synet på læreboka stemmer overens med tidligere observasjoner.

At lærerne vektlegger digitale tekster for å utvikle kritisk literacy, bekreftes underveis i intervjuet når de reflekterer over ressursene. Ola påpeker blant annet at det er viktig at de holder

seg oppdatert på tekster elevene møter i hverdagen, og Siri trekker frem viktigheten av å være på det som er dagsaktuelt:

**Ola:** “En ting er jo sånn at man som lærer sier: “analyser denne teksten”, men det er jo ikke det de møter i virkeligheten. De fleste elevene kommer ikke til å sitte å analysere tekster i akademia, med de kommer til å ha sosiale medier, Facebook og Tiktok, og det neste som kommer med utviklingen. Så det er viktig for oss å bruke det nyeste og de appene elevene er mest på i undervisningen.”

**Siri:** “... Da jeg begynte som lærer var det jo bare leksikon å forholde seg til. Vi hadde ikke et sosialt media annet enn TV, og var jo ikke så mye reklame på TV-en heller så ting endrer seg. Vi må være på i forhold til hvilke medier som finnes og det som er dagsaktuelt.”

Sitatet til Ola kan indikere på at han mener det er viktig å tilpasse undervisningen til elevenes virkelighet og det tekstsamfunnet de er en del av, og knytter dermed kritisk literacy særlig til nye medier og sosiale medier. Dette underbygges av Blikstad-Balas (2016, s. 9), som påpeker at hvordan vi forholder oss til digitale tekster, er en av de viktigste ferdighetene. Likevel må vi ikke glemme at tekstmangfoldet ikke kun inneholder digitale tekster. Som Veum og Skovholt (2020, s. 85) trekker frem, er lesing av et mangfold tekster, viktig for å fremme kritisk literacy. Mangfoldet tekster vil i elevenes tilfelle også være tekster i akademia, som er en del av utdanningsforløpet i skolen. Ifølge Ola kan det virke som om det er viktigere at elevene lærer å være kritiske til tekster de møter i hverdagen og at det ikke nødvendigvis er relevant å analysere akademiske tekster. Faren med å vektlegge det slik, kan være at man glemmer å fokusere på gamle tradisjonelle tekster, og dermed kun fokuserer på nye digitale tekster.

Videre påpeker Siri, med 40 års erfaring i skolen, hvordan tekstutviklingen har vært. Sitatet kan tolkes som at Siri mener at ressursene i undervisningen bør endres i takt med hva som er aktuelt i samfunnet. Siden det florerer av ulike tekster i det digitale tekstlandskapet, kan det derfor være relevant for læreren å variere tekstene som benyttes i undervisningen slik at elevene er beredt på tekstene de møter og kan stille seg kritisk. “Hva som er dagsaktuelt” kan også vise til elevenes interesser og hvilke plattformer de er opptatte av.

Underveis i intervjuet, ble informantene spurt om de noen gang hadde tenkt på kritisk literacy i arbeid med skjønnlitterære tekster. Da svarte de følgende:

**Jenny:** “Nei, det har ikke jeg gjort, kun saktekster.”

**Ola:** “Jeg har heller ikke gjort det tror jeg.”

**Siri:** “I skjønnlitteratur? Når jeg tenker nærmere over det, så dikt kanskje. Vi hadde diktanalyse i fjor.”

**Jenny:** Skjønnlitterære tekster er jo også skrevet av en avsender og har en tydelig mottaker, så det kan jo også være for eksempel den “Til Ungdommen.” Der har du politisk budskap, og det kan man gjøre elevene bevisst på.”

**Siri:** “Men jeg har aldri stilt det spørsmålet, er det kritisk? Hva er denne forfatteren gjort og sakt liksom? Er det her riktig? Den var ikke dum å ta med seg videre, man lærer stadig noe nytt.”

**Ola:** “Enig!”

Det virker som at lærerne i utgangspunktet ikke trekker kritisk literacy inn mot skjønnlitterære tekster. Etter hvert som de reflekterer, nevner Siri diktanalyse, og da føyer Jenny til at de har hatt om “Til ungdommen”, der man kan finne politiske budskap. En mulig forklaring på at lærerne ikke bevisst har tenkt på kritisk literacy innenfor skjønnlitteratur, kan sees i lys av Machin og Mayr (2012, s. 5) sitt poeng. De påpeker at det tradisjonelt sett har vært fokus på kritisk lesing av saktekster. Det er dermed trolig at lærerne støtter seg til det tradisjonelle synet. At lærerne ikke tenker over koblingen mellom kritisk literacy og skjønnlitteratur, stemmer også med vår observasjon. Som nevnt i delkapittel 4.2.2, arbeidet Jenny og Siri med en novelle fra læreboka, når temaet handlet om å være kritisk. At de ikke nevnte novellen i intervjuet, kan tyde på de ikke tenker over at kritisk literacy kan utvikles ved lesing av skjønnlitteratur. Ifølge Janks (2010, s. 61), har alle tekster et perspektiv på verden, med avsendere som bruker språk og tegn for å konstruere et bilde av virkeligheten. Denne forståelsen virker det som at lærerne utvikler under intervjuet når de reflekterer over at skjønnlitterære tekster har en avsender og tydelig mottaker. De har likevel ikke benyttet det som en bevisst ressurs i undervisningen.

Samlet sett er ressursene lærerne nevner, sosiale medier som Facebook og TikTok, reklamesider, Nyhetssider, Resett, Wikipedia, SNL og bøker. Lærerne mener det er viktig å benytte ulike kilder og medier i undervisningen for å lære elevene å være kritiske til informasjonen de møter. De mener sosiale medier kan være nyttig for å lære elevene kritisk tenkning og hvordan man kan evaluere om påliteligheten til informasjon. De argumenterer også for at det er viktig å tilpasse undervisningsmateriell til elevenes virkelighet og verden de lever i. Skjønnlitterære tekster var noe lærerne i utgangspunktet ikke hadde tenkt på i arbeid med kritisk literacy. I løpet av intervjuet, virket det likevel som at de så viktigheten av å være bevisst på forfatterens valg og perspektiv i skjønnlitterære tekster.

### 4.6.3 Spørsmål i undervisningen

Dette funnet dreier seg om hvordan lærerne reflekterer over effekten av spørsmål i undervisningen. Da vi spurte om spørsmålenes effekt i undervisning, hadde lærerne forskjellige tanker. Ifølge Jenny kan åpne spørsmål føre til økende refleksjoner:

**Jenny:** “Når man stiller elevene spørsmål, så føler jeg ofte at de reflekterer mye mer og hvert fall hvis man får dem til å stille åpne spørsmål. At de reflekterer rundt det, og danner seg et bilde av hvordan det her kan være. Og også spørsmål som henter ut elevene sine erfaringer, for alle er jo veldig forskjellige. Noen leser nyheter, mens andre gjør ikke det.”

Som sitatet viser, er Jenny opptatt av å stille åpne spørsmål for at elevene skal reflektere. Hun trekker også frem spørsmål som henter ut erfaringer til elevene. Spørsmålene Jenny vektlegger, kan sees i sammenheng med Andersson-Bakkens (2015, s. 286) definisjon på åpne spørsmål. Åpne spørsmål er mer dialogiske kontra lukkede, og kan dermed åpne opp for refleksjoner. At Jenny vektlegger åpne spørsmål, refleksjon og eleverfaringer underbygges fra observasjonen fra undervisningen. Som vist i delkapittel 4.2.1, vektla Jenny og Siri i stor grad tekstrelaterte spørsmål, der de stilte spørsmål utenfor teksten. Spørsmålene dreide seg om forkunnskaper, refleksjoner om tema og eleverfaringer. Dette fremkommer også videre i intervjuet når Jenny utdyper hvilke spørsmål hun vanligvis fokuserer på:

**Jenny:** “Jeg tenker også veldig på dette å være spørrende. Jeg spør vanligvis mange spørsmål rundt tekster og til temaet som er i tekstene. Kanskje elevene på denne måten kan reflektere over og trekke inn ting fra sin hverdag.”

Her presiserer Jenny at hun vanligvis spør mange spørsmål rundt tekster og til temaet som er i tekstene. Slike typer spørsmål har i denne studien blitt betegnet som tekstrelaterte. Som nevnt i delkapittel 4.2.1 stilte Jenny og Siri 68 tekstrelaterte spørsmål da de underviste med egenvalgte tekster. Som tabell 5 viser, fokuserte Jenny og Siri i stor grad på spørsmål som fremmet refleksjoner utenfor teksten. Funnet fra observasjonen og intervjuet samsvarer med hverandre, der Jenny trekker frem viktigheten av tekstrelaterte spørsmål.

En annen forklaring som ikke kan utelukkes, er at det virker som Jenny mener det er viktig å benytte spørsmål utenfor matcheteknikken som er beskrevet i delkapittel 2.4.2 (Skjelbred, 2010, s. 179-180). Sammenligner vi utsagnet til Jenny, med tabell 6 som viser de tekstavhengige spørsmålene hun og Siri stilte til egenvalgte tekster, er det likheter. Tabellen viser at hun og Siri stilte flest spørsmål innenfor kategorien *3b) reflektere over form og innhold*. Slike spørsmål er utenfor matcheteknikken, og noe Skjelbred (2010, s. 179-180) påpeker er viktig å stille for å fremme kritisk tenkning. Likevel kan det være nødvendig med en blanding

av spørsmål, som går konkret på tekstens innhold, slik at lærerne sikrer at elevene forstår innholdet. Dette henger sammen med det Janks (2019, s. 563) trekker frem, om at mot-lesing av tekst ikke utelukker med-lesing. I tråd med det, viser tabell 6 at Jenny og Siri også stilte spørsmål under kategori *1a) finne informasjon* og *1b) bokstavelig forståelse*, som er spørsmål innenfor matcheteknikken.

Videre fremkommer det at Siri også har noen av de samme tankene som Jenny. Hun bygger videre på det Jenny forteller, og reflekterer rundt åpne spørsmål og refleksjoner:

**Siri:** “Ja, noen ganger sier de at det var et godt spørsmål, og at det har de faktisk ikke tenkt på. Da bekrefter de at de reflekterer. Så å stille åpne spørsmål og også om dette er troverdig, får de til å sjekke nettsiden, og spørre om hvordan nettsiden var.”

I tillegg til at Siri også synes det er viktig med åpne spørsmål, trekker hun frem spørsmål om troverdighet. Det kan være flere årsaker til at Siri bruker "nettsiden" som eksempel. En mulig årsak til det, kan være at fokuset i gruppeintervjuet har dreid seg mot digitale tekster. Likevel kan det gi en indikator på at hun forbinder troverdighet med tekster på internett. Eksemplene Siri trekker frem om spørsmål som retter seg mot troverdighet, kan sees i lys av tabell 1. Tabellen viser eksempler på spørsmål en kan stille for å vurdere troverdigheten til nettsider (Frønes og Narvhus, 2012, s. 67). Siri trekker frem spørsmål om nettsiden er troverdig. Dette kan være et vanskelig spørsmål for elevene, da det er mange elementer en kan se etter for å vurdere troverdighet. Å sjekke nettsiden og spørre om hvordan den var, kan også være vide spørsmål som ikke nødvendigvis fører til en kritisk refleksjon. Som Frønes og Narvhus (2012, s. 67) trekker frem, kan spørsmålene deles inn i forfatter, utgiver, teksttype og tekstens innhold. Likevel er det viktig å påpeke at dette var et gruppeintervju, der lærerne ikke ble stilt mange oppfølgingsspørsmål. En følge av det kan være at hun ikke utdypet mer konkrete spørsmål å stille for å vurdere troverdighet.

Videre reflekter Ola om viktigheten av å stille spørsmål som får elevene til å begrunne sine meninger:

**Ola:** “Jeg prøver å få de til å begrunne meningene sine. For en ting er jo at de sier “jeg liker ikke denne nettsiden”, men da spør jeg “hvorfør liker du ikke nettsiden?” og “hva er det med teksten?” Det er viktig med dette å tvinge elevene til å spisse ned hva de faktisk tenker. Det er ikke alltid de har et godt svar, men du ser at noen begynner å tenke over det hvert fall.”

Ifølge Ola er det viktig å stille spørsmål som gjør at elevene må tenke nærmere gjennom sine meninger om teksten. Det virker som at Ola i likhet med Jenny og Siri, vektlegger spørsmål som åpner opp for refleksjon. At Ola vektlegger spørsmål som fører til at elevene må begrunne

grundigere, kan sees i sammenheng med det Weyergang og Frønes (2020, s. 169) trekker frem om kritiske vurderinger. De påpeker at hvis elevene skal ta gode kritiske vurderinger av tekster, holder det ikke å spørre om de kan stole på avsendere. Spørsmål som hvorfor eller hvorfor ikke, er essensielt for at elevene kan reflektere og argumentere for deres egne synspunkt. At Ola vektlegger slike spørsmål, underbygges av funnene i observasjonen. Som tabell 7 viser, stilte han i stor grad spørsmål under kategorien *3b) vurdere kvalitet og kredibilitet*, der mange av de var oppfølgingsspørsmål som for eksempel “hvorfor stoler du ikke på henne?”.

## 5 Diskusjon av sentrale funn

I dette kapittelet vil vi trekke frem noen sentrale funn fra analysen og diskutere overordnet opp mot teori. Diskusjonen er delt inn etter forskningsspørsmålene.

### 5.1 Spørsmål i undervisning

Det er viktig å være bevisst på hvilke spørsmål som stilles i undervisningen da dette trolig er den vanligste forståelsesaktiviteten i klasserommet (Ciardello, 1998, s. 211-212). Spørsmålene kan ha ulike hensikter. De kan styre lesingen i en bestemt retning, samt bidra til nye tankemåter og refleksjoner (Weyergang & Frønes, 2020, s. 189). Lærerne i dette forskningsprosjekt vektlegger tekstrelaterte og tekstavhengige spørsmål forskjellig i undervisningen. Jenny og Siri stiller i stor grad tekstrelaterte spørsmål. Dette kommer også til uttrykk i intervjuet:

“Jeg tenker også veldig på dette å være spørrende. Jeg spør vanligvis mange spørsmål rundt tekster og til temaet som er i tekstene. Kanskje elevene på denne måten kan reflektere over og trekke inn ting fra sin hverdag.”

Sitatet til Jenny bekrefter det som er observert i undervisningen. Jenny og Siri viser bevissthet rundt å stille spørsmål i undervisningen for å bidra til elevenes forståelse og refleksjon. Ved å stille tekstrelaterte spørsmål, kan en tolke og forstå teksten på en dypere måte, samtidig som egne erfaringer og refleksjoner kan trekkes inn. På denne måten kan man utvikle metaspråket, noe Skovholt og Veum (2014, s. 15) presiserer er et viktig element innenfor kritisk literacy. I motsetning til Jenny og Siri, er mesteparten av spørsmålene Ola stiller i undervisningen tekstavhengig. Dette kommer også til uttrykk i eksemplene Ola bruker i intervjuet. Når han forteller hvilke spørsmål han vektlegger i undervisningen, viser eksemplene til at alle er tekstavhengige. Elever som allerede har utviklet et metaspråk, kan ha et godt utbytte av tekstavhengige spørsmål. Dette fordi de har et fagspråk som gjør at de kan forstå og snakke om tekster. Hvis en ikke har utviklet et slikt fagspråk, kan det være utfordrende å gi gode svar på spørsmålene som går direkte på tekster, og samt utføre gode faglige refleksjoner. En balanse mellom tekstrelaterte og teksteavhengige spørsmål kunne ført til en mer helhetlig forståelse og kritisk bevissthet.

To av lærerne presiserer at åpne spørsmål er viktig i undervisning. De mener at åpne spørsmål fører til at elevene reflekterer mer og kan danne seg et bilde av hvordan noe kan være. Ifølge Andersson-Bakken (2015, s. 286) kan åpne spørsmål sees som dialogiske og kan åpne opp for refleksjoner og tolkninger. Det kan være effektivt for å engasjere elevene, samt stimulere til at de uttrykker sine egne tanker og meninger. Selv om åpne spørsmål kan være et nyttig verktøy

for å stimulere elevenes tenkning og refleksjon, viser studien til Andersson-Bakken (2015) at lærere ofte bruker åpne spørsmål, men de kan likevel være såpass ledende eller avgrensende at de ikke gir elevene en reell mulighet til å tenke og reflektere selvstendig. Derfor viktig å være bevisst på hvordan spørsmål formuleres, og hvilke responser man får fra elevene. På denne måten kan spørsmålene tilpasses elevenes responser slik at spørsmålene kan åpne opp for tolkninger og refleksjon. Likevel er ikke nødvendigvis slik at det er gunstig med kun åpne spørsmål. Ved bruk av matcheteknikken, kan lærere sjekke om elevene har forstått innholdet før eventuelle kritiske vurderinger utføres.

Når elevene leser tekster fra læreboka, ser vi klare tendenser til at lærerne støtter seg til spørsmålene i boka. Alle spørsmålene i læreboka gikk under kategorien 2) *tolkning*. Ifølge Magnusson (2022, s. 323) kan slike spørsmål føre til at elevene identifiserer underliggende meninger av innholdet i tekster. Dette kan eksempelvis være spørsmål om budskapet i tekster. Tolkningsspørsmål er avgjørende for en vellykket forståelse av teksten, men om man skal ta kritiske vurderinger, kreves spørsmål fra flere kategorier. Det er interessant at lærerne ikke stiller spørsmål utenfor boka, særlig siden en av dem trekker frem “det å være spørrende” under intervjuet. Likevel ser vi at når det arbeides med tekster utenfor læreboka, er spørsmålene i større grad fordelt innenfor kategoriene i tekstavhengige spørsmål.

I Magnussons (2022, s. 331) studie var det et lavt antall spørsmål innenfor kategori 3b) *vurdere kvalitet og kredibilitet*. Basert på dette konkluderer hun med at det var lite fokus på å utvikle elevenes evne til å vurdere og evaluere tekster med en kritisk tilnærming. I kontrast til Magnussons funn, viser denne studien til at lærerne i større grad stiller spørsmål som går på å vurdere tekstenes kvalitet og kredibilitet. Dette kan ha sammenheng med at temaet i undervisningsøktene var kritisk tilnærming til tekst, og at lærerne dermed rettet lys mot slike spørsmål. At det ble stilt spørsmål innenfor 3b) i undervisningsøktene vi observerte, kan indikere på at det blir gjort så lenge man arbeider spesifikt med temaet “å være kritisk”.

Kritisk literacy er en kompleks kompetanse, og det er mange elementer som inngår i å kunne stille seg kritisk til tekster (Veum & Skovholt, 2020, s. 14). Å systematisk fordele spørsmål lærere stiller innenfor kategorier, vil ikke nødvendigvis gi et svar på om elevene utvikler kritisk literacy. Gjennom denne studien har vi erfart at spørsmål kan passe innenfor flere kategorier, og at det ikke er én kategori som fører til utvikling av kritisk literacy. For å vurdere og evaluere alle elementene ved en tekst, kan det være gunstig med spørsmål innenfor alle kategorier. En



kan dermed diskutere begrensninger ved å benytte fastsatte kategorier ved forskning på spørsmål som fremmer kritisk literacy.

### **5.1.1 Forståelse av kritisk literacy**

Funn fra denne studien viser at lærerne har en bred forståelse av kritisk literacy, da de bruker flere ulike ord for å forklare begrepet. Dette er ord som oppmerksom, undrende, skeptisk, spørrende, åpent blikk, ikke være så blind, ikke ta alt for god fisk, avsender, opparbeide verktøy og kritisk tenkning. Lærerne har ingen tydelig definisjon på begrepet. Dette kan ha sammenheng med at det ifølge Skovholt og Veum (2014, s. 12) ikke er noen gode oversettelser på norsk. I tråd med det argumenterer de for å benytte den engelske begrepet da det med tiden har blitt mer normalisert i det norske språket. Lærerne oppfatter begrepet ulikt, noe som kan være en konsekvens av kompleksiteten til kritisk literacy. På den ene siden kan dette skape rom for dialog og refleksjoner rundt begrepet, og lærerne kan berike hverandre gjennom å dele hverandres perspektiver. På den andre siden er det flere dimensjoner ved kritisk literacy, og dette kan føre til ulike tolkninger av lærerne. For å håndtere dette kan man skape en kultur for kunnskapsdeling og samarbeid mellom lærerne.

Jennys forståelse av kritisk literacy er at alle tekster har en avsender og en mottaker, og at avsenderen ofte har en baktanke med det som skrives. Hun mener at det er viktig å vurdere avsenderen og dens motiver for å lese kritisk. Ifølge Blikstad-Balas og Foldvik (2017, s. 30) er dette også et viktig element innenfor kritisk literacy i norskfaget. Språket i tekster er heller ikke nøytralt og kan påvirke hvordan informasjon oppfattes og tolkes (Weyergang & Frønes, 2020, s. 170). Ved å være bevisst rundt språkbruk, kan avsenderens egentlige motiver og eventuelle manipulasjoner identifiseres. Å være bevisst på avsenderens perspektiver og intensjoner kan hjelpe leseren med å tolke og forstå teksten på en mer helhetlig og nyansert måte. Samtidig er det også viktig å være bevisst på ens egen forståelse og tolkning av tekster, og at dette kan påvirke hvordan andres tekster forstås. En studie av Blikstad-Balas & Foldvik (2017, s. 38) viser til at det kan være lett for mottakere av tekster å bli overbevist dersom de kan lite om temaet og om teksten virker troverdig. At Jenny påpeker at teksters avsendere aldri er helt nøytral, er derfor et interessant og viktig element innenfor kritisk literacy

Ola forstår kritisk literacy som en ferdighet som er nødvendig i en verden der informasjon er stadig mer tilgjengelig og digital. Weyergang og Frønes (2020, s. 48) trekker frem at elevene i dag kan få tilgang til et høyt antall tekster ved hjelp av et tastetrykk. At Ola trekker frem nødvendigheten av kritisk literacy, kan sees i sammenheng med dagens tekstsamfunn og

viktigheten av å være kritisk til det man møter. Ola legger også vekt på at det å være kritisk til informasjon handler om å kunne anvende teori til kunnskap, og å ha verktøy som kan hjelpe til å vurdere og benytte kilder på en effektiv måte. Ifølge Weyergang og Frønes (2020, s. 189) kan spørsmål til tekster ha ulike hensikter, og være med på å styre retningen på lesingen. Hvis elevene kontinuerlig får komplekse spørsmål som om hvorfor man kan/ikke kan stole på avsenderen, kan de benytte spørsmålene som verktøy i møte med tekster.

Siri har sannsynligvis oppdatert sin forståelse i takt med utviklingen i dagens definisjoner av kritisk literacy, som ikke kun handler om lese- og skriveferdigheter (Skovholt & Veum, 2020, s. 13). Hun har også et sterkt fokus på å utvikle kritisk tenkning og etisk bevissthet hos elevene, som er en del av opplæringens verdigrunnlag i overordnet del av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). Siri legger også vekt på å være spørrende. Ifølge Weyergang og Frønes (2020, s. 190) kan å stille spørsmål underveis til innholdet i tekst være gunstig for å utvikle kritisk literacy.

Deres mangfoldige forståelse av kritisk literacy kan være en styrke da det kan skape rom for dialog og refleksjon rundt begrepet. Samtidig kan det være utfordrende at de ikke har en felles forståelse. Dette kan føre til usikkerhet i implementeringen av kritisk literacy i undervisningen. Elementer som inngår i begrepet kritisk literacy er nedfelt i læreplanen. Dermed kan det være gunstig å etablere en felles forståelse av begrepet som kan bidra til å styrke den didaktiske dimensjonen, slik at elevene kan innarbeide verktøyene som trengs for å stille seg kritiske i møte med tekster. Likevel kan kjerneelementet “kritisk tilnærming til tekst” være et godt utgangspunkt for å forstå og utforske kritisk literacy.

### **5.1.2 Ressurser i undervisningen**

Det flere forskjellige ressurser som benyttes i undervisningen i arbeid med kritisk literacy. Lærerne trekker frem sosiale medier som Facebook og TikTok, reklamer, nyhetssider, Resett, Wikipedia, SNL og bøker. Siden alle tekster har avsendere og presenterer flere mulige perspektiv av verden, kan alle tekster analyseres (Veum & Skovholt, 2020, s. 29). Ved å benytte ulike ressurser, kan lærerne legge til rette for en variert og mangfoldig tilnærming til kritisk literacy.

Gjennom både observasjoner og intervjuet, fremkommer det at sosiale medier benyttes i undervisningen. Som nevnt i kapittel 2.2 er sosiale medier plattformer der innhold produseres og ofte publiseres av enkeltindivider (Lai & Turban 2008, s. 388). Videre kan man nå ut til et

stort publikum siden plattformene er preget av få portvakter. Siden hvem som helst kan publisere innhold på disse kanalene, kan elevene være svært utsatt hvis de ikke har utviklet kritisk literacy. De kan da risikere å bli det Veum og Skovholt (2020, s. 15) omtaler som tekstlige ofre. Å inkludere sosiale medier i undervisningen slik at slik at man kan ta kritisk vurderinger om hvorvidt informasjonen er til å stole på, kan være elementært for at en også kan gjøre dette i hverdagen. Videre kan en rette oppmerksomhet mot hvordan medieplattformer kan ha forskjellige formål, og hvordan innholdet kan påvirke mennesker og samfunn. Ifølge Veum og Skovholt (2020, s. 14-15) er makten som kommer til uttrykk gjennom språk og tekster et viktig aspekt ved kritisk literacy. Videre er det vel så viktig å vurdere hvilket virkelighetsbilde som dannes. Ved å benytte nettsider for å sjekke om det som presenteres er sant eller usant, er det muligheter for å utvikle evnen til å se gjennom propaganda og manipulasjon.

Lærerne mener reklamer er en godt egnet ressurs som kan fremme elevenes kritiske literacy. De hadde alle tre innslag av reklamer i undervisningen. Å inkludere reklamer i undervisningen, kan være viktig fordi det kan hjelpe elevene til å forstå hvordan ulike sjangre fungerer og hvordan de kan bli påvirket av dem. De kan også utvikle forståelse av hvordan reklameprodusenter kan manipulere mottakerne gjennom språklige og semiotiske valg (Veum & Skovholt, 2020, s. 47). Dette er kunnskap som vil være viktig å ta med seg i hverdagen, der elevene blir eksponert for reklamer på ulike plattformer. Reklamer kan arbeides med på flere måter i undervisningen. I denne studien brukte lærerne reklamer fra Instagram og VG. De analyserte påvirkningskraften til reklamen, og hvilke virkemidler som brukes for å overbevise leseren. Instagram er trolig en plattform elevene har tilgang til og er kjent med. Å bruke plattformer elevene er kjent med, kan føre til at de anvender kunnskapen daglig uten at de tenker over det. Ved å analysere og være bevisst rundt alle disse elementene, kan elevene lære hvordan virkemidler brukes for å påvirke leseren.

Nyhetssider, Resett, Wikipedia og SNL trekkes også frem som ressurser lærerne benytter seg av. Dette er alle digitale informasjonssider som inneholder et stort mangfold av tekster med ulike modaliteter. Disse nettstedene inneholder et mangfold av tekster med flere modaliteter, som krever at leseren har forskjellige tilnærminger når tekstene leses. Nyheter er dessuten noe vi mennesker omgås daglig. Det kan derfor være en fordel å benytte dette i undervisningen slik at elevene får øvd seg på hvordan de forskjellige tekstene kan leses med en kritisk tilnærming. Under intervjuet, trekker Ola frem et eksempel der han har benyttet Resett som ressurs i sin undervisning. Han omtaler dette som en avis som utgir seg for å være nøytral, men som publiserer innhold fra en annen vinkel enn andre aviser. Siden Resett publiserer

innhold fra en annen vinkel enn andre aviser og kan inneholde høyreradikale meninger, kan dette være en nettavis som er godt egnet for å vurdere teksters kvalitet og kredibilitet. Å benytte en nettavis som Resett i undervisningen, kan øke elevenes bevissthet om ulike politiske ståsteder og perspektiver i samfunnsdebatten. Dette fordi kompetansen kritisk literacy innebærer å avdekke holdninger og verdier tekster fremstiller (Veum & Skovholt, 2020, s. 14). Det er likevel viktig å påpeke at det man bør velge passende eksempler med passende innhold for aldersgruppen man har.

Lærebøker og bibliotek er fortsatt en del av undervisningen. Dette kommer til uttrykk gjennom observasjonene av undervisningen og gruppeintervjuet. Lærerne benyttet læreboka som ressurs i alle øktene. Dette stemmer overens med det Roe et al. (2018, s. 122) belyser om læreboka, som finner at den fortsatt er en sentral ressurs i skolen. Samtidig påpeker hun at det ligger i lærebokas oppdrag en forestilling om at man ikke skal tvile på dens innhold. Elevene kan ha et snevert og ensidig syn rundt temaer om de kun leser i læreboka, og det kan derfor være hensiktsmessig å inkludere andre kilder i undervisningen. Likevel kan læreboka anses som en nyttig ressurs for å etablere en felles forståelse rundt temaer, og for å gi elevene en basis for videre læring og utforskning. Informasjonen i bøker kan være utdatert, og det kan være nyere forskning eller informasjon som er mer relevant og pålitelig. Å oppfordre elevene til å dobbeltsjekke informasjonen og søke etter supplerende tekster, kan hjelpe dem til å utvikle kritisk tenkning og selvstendige vurderinger.

Lærernes uttalelser fra intervjuet viser til at de har lite fokus på skjønnlitteratur når de arbeider med kritisk literacy og at dette er noe de ikke har tenkt over. Dette er interessant siden den ene klassen leste og arbeidet med en novelle i en av undervisningsøktene. Som tidligere nevnt, har alle tekster et perspektiv på verden, og avsenderen konstruerer et bilde av virkeligheten gjennom språk og tegn (Janks, 2010, s. 61). Dette gjelder ikke kun for sakprosa, men også for skjønnlitteratur, som ofte er preget av symbolske uttrykk og metaforer. Ved å lære elevene å være bevisste på avsenderens valg og perspektiver, kan de utvikle en kritisk og reflektert tilnærming til litteratur. De kan lære å stille spørsmål til hva som er utelatt, hva som blir fremhevet, og hva som ligger bak symbolske uttrykk. Dette kan gi elevene en forståelse av at tekster ikke er nøytrale, noe Weyergang og Frønes (2020, s. 170) påpeker er et viktig utgangspunkt for å kunne lese kritisk. Gjennom å lese skjønnlitteratur, kan man også utvikle empati og forståelse for andres perspektiver og forståelse av verden. Dette kan bidra til å utvikle en mer reflektert tilnærming til tekster generelt og virkeligheten. Det har tradisjonelt sett vært fokus på kritisk lesing av saktekster (Machin & Mayr, 2012, s. 5). Det kan være en årsak til at

lærerne ikke vektlegger kritisk lesing av skjønnlitteratur i like stor grad som sakprosa. Hvis forståelsen av kritisk literacy er at alle tekster konstruerer et bilde av virkeligheten, bør også skjønnlitterære tekster inngå i arbeid med kritisk literacy.

Samlet sett vektlegger lærerne flere ressurser for å utvikle elevenes kritiske literacy. Dette kan ansees som positivt siden elevene blir introdusert for et bredt spekter av perspektiver og informasjon. Ved å benytte ulike ressurser blir også elevene utfordret til å bruke kritisk literacy som ferdighet på forskjellige måter. Hver enkelt ressurs kan presentere unike utfordringer og muligheter for kritisk refleksjon. På denne måten kan elevene blir rustet med verktøysett slik at de kan navigere i den komplekse og mangfoldige verden av informasjon. Kritisk literacy blir deres guide i å avdekke, forstå og engasjere seg i det stadig skiftende landskapet av kunnskap og perspektiver. Ved å omfavne mangfoldet av ressurser, baner lærerne veien for elevene til å bli nysgjerrige, bevisste og aktivt deltagende aktører i en stadig mer kompleks verden.

## 6 Oppsummering og veien videre

Vår studie tar utgangspunkt i temaet kritisk literacy og har som mål å undersøke hvordan lærere underviser for å utvikle kritisk literacy som kompetanse og ferdighet. For å finne svar på dette, gjennomførte vi observasjon av to undervisningstimer per lærer, der vi så på hvilke typer spørsmål lærerne stilte i undervisningen. Deretter gjennomførte vi et gruppeintervju av de samme lærerne med fokus på deres refleksjoner rundt kritisk literacy. Gjennom å analysere spørsmålene innenfor ulike kategorier, og en fenomenologisk tilnærming til intervjutranskriberingen, kom vi frem til noen funn som vi har diskutert opp mot teori og tidligere forskning.

Forskningsspørsmål 1 dreier seg om hvilke spørsmål lærerne stiller i undervisning om temaet å være kritisk. Vi observerte flere funn som var sentrale for forskningsspørsmålet. For det første var det store forskjeller i hvordan lærerne vektla tekstrelaterte og tekstavhengige spørsmål i undervisningen. Videre kom det frem i intervjuet at lærerne fokuserte på åpne spørsmål i undervisningen. Et annet funn vi observerte var at når lærerne brukte læreboka som verktøy for å lese tekster, støttet de seg til spørsmålene i den. Det siste funnet er at lærerne vektla spørsmål innenfor kategori *3b) Vurdere kvalitet og kredibilitet* i undervisningen. Dette er en motsetning til funnene Magnusson (2022) gjorde i sin studie.

Gjennom forskningsspørsmål 2 ønsket vi å finne ut hvordan lærerne forstår begrepet kritisk literacy. Det virker som at lærerne ikke har en tydelig definisjon på begrepet, da de bruker mange ulike ord og uttrykk for å forklare det. Lærerne trekker frem ulike forklaringer på hvordan de forstår begrepet. Vurdering av avsender og mottaker, en nødvendighet i dagens samfunn, samt å være spørrende i møte med tekster, var forklaringer som ble brukt av lærerne. Lærernes forståelse av begrepet henger sammen med kompleksiteten til kritisk literacy.

Forskningsspørsmål 3 dreier seg om å finne ut hvilke ressurser lærerne mener er egnet for å utvikle kritisk literacy. Basert på observasjon og intervju, ser vi at lærerne benytter ressurser som sosiale medier, digitale informasjonssider og bøker. Sosiale medier og digitale informasjonssider blir særlig sett på som viktige ressurser for at elevene utvikler ferdigheter i møte med digitale tekster i hverdagen.

Gjennom denne studien ønsker vi å undersøke nærmere det Magnusson (2022) undersøkte i sin studie. Vi ønsker å finne ut mer om hvilke spørsmål lærere stiller i undervisning, med fokus på kritisk literacy. Derfor har vi latt oss inspirere av prosjektet hennes på flere områder i vår

masteroppgave. Vi har blant annet tatt utgangspunkt i kategoriene av ulike spørsmål som Magnusson (2022) brukte i sin studie. Det tydeligste skillet mellom våre forskningsprosjekter er at vi tok utgangspunkt i undervisningsøkter som omhandlet temaet “å være kritisk”. Ved å gjøre dette, fikk vi muligheten til å se om det faktisk stilles spørsmål innenfor kategorien *3b) kvalitet og kredibilitet*, som det ikke gjorde i Magnussons (2022) studie. Analysene indikerer at det blir stilt spørsmål innenfor kategori 3b), men at det ikke nødvendigvis kun er spørsmål innenfor den kategorien som fremmer kritisk literacy. I tillegg til å undersøke hvilke spørsmål som ble stilt, ønsket vi å vite mer om lærernes refleksjoner rundt kritisk literacy. Dette er også noe som tydelig skiller vårt forskningsprosjekt med Magnussons (2022). Vi gjennomførte derfor intervju med lærerne, for å få en dypere innsikt i deres undervisningspraksis.

Vi håper at flere ønsker å gå i de samme sporene, for at vi skal kunne utvikle undervisningspraksisen slik at den utvikler elevenes kritiske literacy. Både gjennom vårt forskningsprosjekt og praksis fra tidligere år på lærerutdanningen, har vi sett at lærere bruker internett mye i undervisningen. Med den digitale utviklingen til grunn, ser vi også behovet for å inkludere sosiale medier i undervisningen. Som nevnt i delkapittel 1.1 og 2.1.2 blir ikke begrepet kritisk literacy brukt i fagfornøyelsen, Kunnskapsløftet 2020. Det er andre formuleringer som inneholder samme ferdigheter som kritisk literacy. At dette fremkommer flere plasser i LK20, sier noe om behovet for å fremme kritisk literacy i skolen.

Tidligere forskning har uttrykt et behov for at lærere må stille kritiske spørsmål til tekster, slik at elevenes evne til kritisk lesing fremmes. Vi mener denne studien viser at det blir stilt kritiske spørsmål til elever når det arbeides spesifikt med temaet “å være kritisk”. Det hadde derfor vært interessant og sett hvilke spørsmål lærere stiller i andre temaer med andre tekster. Siden vårt forskningsprosjekt måtte gjennomføres innen en uke, fikk vi kun observert spørsmål fra lærerne i to undervisningsøkter. Til videre forskning hadde det derfor vært interessant og sett på hvilke spørsmål lærere stiller over lengre tid. På den måten kunne man sammenligne hvilke spørsmål som stilles der temaet er “å være kritisk”, kontra hvilke spørsmål som stilles der temaet er noe annet. Å teste ut andre kategorier for spørsmålsstilling hadde også vært interessant, da vi i denne studien oppdaget hvor vanskelig det var å isolere et spørsmål innenfor en kategori.

På grunn av en økende tilgang til digitale tekster, er det et behov for kritisk literacy. Kritisk literacy er et vidt begrep som ikke har en direkte oversettelse til norsk. Som vi har sett i denne studien, er det ulike forståelser av begrepet. Vi håper denne studien bidrar til at lærere blir bevisst

på hva kritisk literacy er, og hvilke didaktiske metoder som er egnet for at elevene utvikler ferdighetene/kompetansen som trengs i dagens digitale samfunn.



## 7 Litteraturliste

- Afflerbach, P. & Cho, B-Y. (2012). Determining and Describing Reading Strategies: Internet and Traditional Forms of Reading. I H. S. Waters & W. Schneider (Red.), *Metacognition, Strategy Use and Instruction*. Guilford Press.
- Andersson-Bakken, E. (2015). Når åpne spørsmål ikke er åpne: - Hva karakteriserer lærerspørsmål i en litterær samtale? When open questions are not open: What characterizes teacher questions in a literary conversation? *Nordic studies in education*, 35(3-4), 280–298. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2015-03-04-09>
- Anmarkrud, Ø. & Refsahl, V. (2010). *Gode lesestrategier - på mellomtrinnet*. Cappelen Damm AS.
- Behrman, E. H. (2006). Teaching About Language, Power, and Text: A Review of Classroom Practices That Support Critical Literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 6(49), s. 490-498.
- Blikstad-Balas, M. & Klette, K. (2021). Hvilke læremidler bruker norsklærerne på åttende trinn? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105(3), 268-281. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-03-02>
- Blikstad-Balas, M. & Foldvik, M. C. (2017). Kritisk literacy i norskfaget – hva legger elever vekt på når de vurderer tekster fra internett? *Institutt for lærerutdanning og skoleforskning*, (4), 28-39. [https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/59766/Norsk1%25C3%25A6raren4.2017\\_Blikstad-BalasFoldvik.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/59766/Norsk1%25C3%25A6raren4.2017_Blikstad-BalasFoldvik.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Universitetsforlaget
- Brevik, L. M. & Mathé, N. E. H. (2021). *Mixed methods som forskningsdesign*. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 47-67). Universitetsforlaget.
- 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>

- Ciardello, A. V. (1998). Did you ask a good question today? Alternative cognitive and metacognitive strategies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 42(3), 210-219. <https://www.jstor.org/stable/40014681>
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. (8.utg). Routledge Taylor & Francis Group.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into practice*, 39(3), 124-130. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2)
- Duke, N. K. & Pearson, P. (2002). Effective Practices for Developing Reading Comprehension. I A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Red.), *What research Has to Say About Reading Instruction* (s. 205-242). International Reading Association, Inc.
- Eriksen, H. & Svanes, I. K. (2021). Kategorisering og koding i intervju –og observasjonsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Universitetsforlaget.
- Faktisk.no. (2022, 17. August). *Ikke alt på TikTok er sant*. <https://tenk.faktisk.no/undervisningsopplegg/ikke-alt-pa-tiktok-er-sant>
- Frønes, T. S. & Narvhus, E. K. (2011). *Elever på nett: Digital lesing i PISA 2009*. ILS, UiO.
- Frønes, T.S. & Narvhus, E. K. (2012). Eignet og troverdig? Elevers kildevurdering på nett. I T. E. Hauge & A. Lund (Red.), *Små skritt eller store sprang? Om digitale tilstander i skolen* (s.58-83). Cappelen Damm Akademisk.
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hannemyr, G., Liestøl, G., Lùders, M., Rasmussen, T. (2015). *Digitale medier: teknologi, anvendelser, samfunn*. Universitetsforlaget.
- Janks, H. (2010). *Literacy and Power*. Routledge.


- Janks, H. (2019). Critical Literacy and the Importance of Reading with and against a text. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 62(5), s. 561–564. <https://doi.org/10.1002/jaal.941>
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt forlag.
- Johnsen, G. (2018). Intervjuet som forskningsredskap. I M. Krogtoft, & J. Sjøvoll (Red.), *Masteroppgaven i lærerutdanninga: temavalg, forskningsplan, metoder* (ss. 197-209). Cappelen Damm akademisk.
- Kleven, T. A. & Hjørdemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget
- Kulbrandstad, L. I. (2018). *Lesing i utvikling: teoretiske og didaktiske perspektiver* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). Læreplan i norsk (NOR01-06). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lai, L. S. L., & Turban, E. (2008). Groups Formation and Operations in the Web 2.0 Environment and Social Networks. *Group Decision and Negotiation*, 17(5), 387–402. <https://doi.org/10.1007/s10726-008-9113-2>
- List, A., & Alexander, P. A. (2018). Corroborating students' self-reports of source evaluation. *Behaviour & Information Technology*, 37(3), 198–216. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2018.1430849>

- Løvland, A. (2007). *På mange måtar – samansette tekstar i skolen*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Lucassen, T., Muilwijk, R., Noordzij, M. L., & Schraagen, J. M. (2013). Topic familiarity and information skills in online credibility evaluation. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 64(2), 254–264. <https://doi.org/10.1002/asi.22743>
- Luke, A. (2014). Defining critical literacy. I J. Pandaya & J. Ávila (red.), *Moving critical literacies forward* (s. 19-31). Routledge
- Machin, D. & Mayr, A. (2012). *How to do a critical discourse analysis: a multimedial introduction*. Sage.
- 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/10.1080/003>
- Maagerø, E. & Tønnessen, E. S. (2014). *Multimedial tekstkompetanse*. Portal Akademisk.
- Medietilsynet. (2018). *Barn og medier-undersøkelsen 2018: 9-18-åringer om medievaner og opplevelser*. <https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/barn-og-medier-2018-oppdatert-versjon---oktober-2019.pdf>
- Mills, K. (2016). *Literacy Theories for the Digital Age. Social, Critical, Multimodal, Spatial, Material and Sensory Lenses*. Multilingual Matters.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Roe, A., Ryen, J. A., Weyergang, C. (2018). *God leseopplæring med nasjonale prøver: Om elevs leseutfordringer i et mangfold av tekster*. Universitetsforlaget.
- Rogne, W. M. & Strømsø, H. I (2013). Lesing av delvis motstridende tekster i syvende klasse. *Acta didactica Norge*, 7(1). <https://doi.org/10.5617/adno.1110>
- Skjelbred, D. (2010). Lærerveiledninger og oppgaver. I D. Skjelbred & B. Aamotsbakken (Red.), *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet* (s. 169-184). Novus forlag.

- Skovholt, K. & Veum, A. (2014). *Tekstanalyse: Ei innføring*. Cappelen Damm AS
- Solhaug, T. (2008). Kritiske blikk på skolens opplæring til demokrati. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(4), 255–261. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2008-04-02>
- Stigum, M. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Thronsen, I., Carlsten, T. C., Björnsson, K. J. (2019). *TALIS 2018: Første hovedfunn fra ungdomstrinnet*. UiO: Institutt for lærerutdanning og skoleforskning & NIFU: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Turin, M. & Hanks, R. (2021). Literacy. *Cambridge Encyclopedia of Anthropology*. <http://doi.org/10.29164/21literacy>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Mestringsbeskrivelser for nasjonale prøver i lesing*. <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/nasjonale-prover/mestringsbeskrivelser-og-hva-provene-maler/mestringsbeskrivelser-nasjonale-prover-i-lesing/>
- UNESCO. (2004). The plurality of literacy and its implications for policies and programs: Position paper. *Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*.
- Veum, A. & Skovholt, K. (2020). *Kritisk literacy i klasserommet*. Universitetsforlaget.
- 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. 166-192). Universitetsforlaget.
- Weyergang, C. & Magnusson, C. G. (2020). Hva er relevant lesekompetanse i dagens samfunn, og hvordan måles lesing i PISA 2018? I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*. (s. 46-78). Universitetsforlaget.


# Vedlegg 1: Godkjennelse fra NSD

14.09.2023, 13:58 Meldeskjema for behandling av personopplysninger

 Sikt

Meldeskjema / Kritisk literacy i skolen / Vurdering

## Vurdering av behandling av personopplysninger

<b>Referansenummer</b> 610226	<b>Vurderingstype</b> Automatisk 	<b>Dato</b> 08.12.2022
----------------------------------	---	---------------------------

**Prosjektittel**  
Kritisk literacy i skolen

**Behandlingsansvarlig institusjon**  
UIT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

**Prosjektansvarlig**  
Ragni Vik Johnsen

**Student**  
Marius Riise Samuelsen

**Prosjektperiode**  
09.01.2023 - 15.05.2023

**Kategorier personopplysninger**  
Alminnelige

**Lovlig grunnlag**  
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2023.

[Meldeskjema](#)

---

**Grunnlag for automatisk vurdering**  
Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
  - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
  - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
  - Fagforeningsmedlemskap
  - Genetiske data
  - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
  - Helseopplysninger
  - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

**Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde**

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)

<https://meldeskjema.sikt.no/6389908-6780-4a16-9f0c-c0f13790279/vurdering> 1/2

## Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### «Kritisk literacy i skolen»?

Dette er en forespørsel til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor overordnet tema er kritisk literacy. Kritisk literacy er et engelsk begrep som stadig har blitt mer sentralt i skolen, og læreplanen omtaler dette som kritisk tekstkompetanse. Formålet er å finne ut av hvordan lærere legger til rette for at elever skal kunne stille seg kritisk til multimodale tekster. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### Formål

Formålet for prosjektet er å se hvordan lærere arbeider med kritisk tekstkompetanse i klasserommet. Grunnet økende digitalisering og et mangfold av tekster, ønsker vi å utforske hvordan lærere underviser om kritisk tekstvurdering. Videre er hensikten å få en dypere innsikt i læreres refleksjoner rundt kritisk literacy. Innhenting av data vil foregå over fem dager våren 2023. Metodene som skal benyttes er observasjon og gruppeintervju. Varigheten på observasjon vil være 2-3 timer per lærer, og vi antar at gruppeintervjuet vil ta ca. 45 minutter.

Problemstilling: *“Kritisk literacy: Hvordan underviser tre lærere på 9.trinn om digitale tekster?”*

Forskningsspørsmål:

- 1. “Hvilke muntlige og skriftlige spørsmål stiller tre lærere under arbeid med digitale tekster i klasserommet?”*
- 2. “Hvordan reflekterer tre lærere om kritisk literacy i møte med digitale tekster?”*

#### Hvem er ansvarlige for prosjektet?

Universitetet i Tromsø, Norges arktiske universitet, er ansvarlig for prosjektet.

#### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Under utformingen av prosjektet, og valg av overordnet tema, har vi sett for oss at ungdomsskolen er en passende arena for å utføre datainnsamlingen. Dette for at kritisk literacy særlig kommer til uttrykk i kompetansemålene etter 10. trinn i norsk. Vi håper du/dere som er norsklærere på samme ungdomsskole deltar, da din/deres erfaringer er relevant for å besvare vår problemstilling. Vi ønsker én lærer fra hvert trinn.

du/dere som er norsklærere på samme ungdomsskole deltar, da din/deres erfaringer er relevant for å besvare vår problemstilling. Vi ønsker én lærer fra hvert trinn.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du blir observert når du gjennomfører norskundervisning i 2-3 økter i din egen klasse. Vi sitter bak i klasserommet og noterer relevante observasjoner underveis. Vi noterer digitalt på våre private datamaskiner i Onedrive. Deltakelsen innebærer også å delta i gruppeintervju med de andre deltakerne. Dette vil ta ca. 45 minutter og det benyttes intervjuguide og lydopptak. Vi vil også skrive notater underveis i intervjuet for eventuelle oppfølgingsspørsmål. Hovedtemaet for intervjuet er deres refleksjoner rundt kritisk literacy i møte med digitale digitale tekster. Lydopptaket blir gjort om til tekst etter intervjuet og slettes deretter.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun studentene og veileder tilknyttet dette prosjektet som vil ha tilgang til opplysninger som kommer frem gjennom observasjon og intervjuet.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.
- Deltakerne vil ikke kunne bli gjenkjent da alle opplysninger anonymiseres.
- Datamaterialet blir lagret på en forskningsserver som vil være innelåst/kryptert.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Planen er at prosjektet avsluttes juni 2023. Opptak og personopplysninger vil da bli slettet.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:



- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Tromsø, Norges arktiske universitet, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har noen spørsmål, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med oss eller vår veileder Ragni, via e-post.

Kontaktinformasjon studenter:

- Sandra Simonsen, e-post: [ssi059@uit.no](mailto:ssi059@uit.no)
- Marius Riise Samuelsen, e-post: [msa112@uit.no](mailto:msa112@uit.no)

Kontaktinformasjon veileder:

- Ragni Vik Johnsen, førsteamanuensis i norsk, Institutt for lærerutdanning og pedagogikk: e-post: [ragni.v.johnsen@uit.no](mailto:ragni.v.johnsen@uit.no)

Hvis du har noen spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på e-post: [personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

*Marius Riise Samuelsen og Sandra Simonsen*

---

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Kritisk literacy i skolen* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i observasjon
- Å delta i gruppeintervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

# Vedlegg 3: Intervjuguide

## Intervjuguide

### Generelle spørsmål:

1. Hvor lenge har dere jobbet som lærer?
2. Hvilken utdanning har dere?
3. Hvilke fag underviser dere i?

### Oppfølgingsspørsmål:

1. Kjenner dere til begrepet literacy? Hvor/hvordan har dere møtt begrepet?
2. Hva legger dere i begrepet literacy?
3. Hva er deres tanker og refleksjoner rundt kritisk tilnærming til tekst som kjerneelement?
4. Hva tenker dere er sammenhengen mellom begrepene kritisk literacy og kritisk tilnærming til tekst?
5. Hva synes dere er utfordrende ved å implementere kritisk literacy i klasserommet?
6. Hvorfor er det viktig at elevene lærer seg å stille seg kritisk til digitale tekster?
7. Hva er digitale tekster for dere?
8. På hvilken måte kan man være en kritisk leser?
9. Hvordan arbeidsmåter synes dere egner seg godt for at elevene kan utvikle kritisk literacy?
10. Hvilke typer tekster egner seg best for å implementere kritisk literacy? Hvorfor?

# Vedlegg 4: Olas egenvalgte tekster

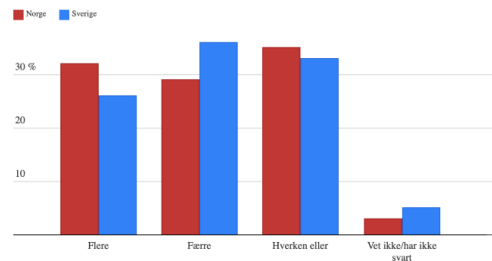
Norge | Sverige

## «Innvandring er positivt for Norge» Det mener de fleste av oss

Innvandring er bra for landet. Det mener mer enn halvparten av oss. - Nordmenn er mer positive enn vi har vært klar over, sier svensk forsker.



### Burde vi ta imot flere eller færre flyktninger?



Kilde: Ipsos MMI Hent data Bygg inn

Aftenposten

### Misfornøyd med integreringen

Til tross for å ha sluppet inn mange ganger flere flyktninger de siste årene, er svenskene fortsatt mer positive enn nordmenn til innvandring generelt.

I Sverige mener mer enn seks av ti at innvandring i det store er et gode, men bare én av ti svensker mener integreringen i Sverige er

**windoornet.no**

**BESTILL FØR PRISSTIGNING**

-Opptil 50% rabatt på listepris  
-Unngå opptil 8% prisstigning

Bestill innen  
**31. mars**



[abc/startsiden](#) [abc/nyheter](#) [abc/guider](#) [abc/søk](#) [abc/tv-guiden](#) [abc/tv](#)



**abc/nyheter**

Q Søk i ABC Nyheter

SØK

Søketrender [EM](#) [Sander Berge](#) [Georgia](#) [Martine Vik Magnussen](#) [Vaginisme](#)

[NYHETER](#) [MOTOR](#) [REISE](#) [HELSE](#) [PENGER](#) [STEMMER](#) [MER](#)

Norge

## Rapport: 47 prosent mener integreringen i Norge fungerer dårlig

NTB  
11. juni 2020 06:00 – Oppdatert 11. juni 2020 06:02

### Vedlegg 5: Utdrag fra Jenny og Siris PowerPoint

#### Kildekritikk

- Kildekritikk handler om å vurdere hvilken informasjon du kan stole på
- Kan du stole på alt du ser og hører?
- Hvorfor må vi være kildekritiske til det vi hører, leser og ser?
- Hva er forskjellen mellom NRK og Snapchat?



# Digitale medier og kommunikasjon

Hva er forskjellene mellom kommunikasjon gjennom brev og kommunikasjon gjennom appen Messenger?

Digitale medier har endret måten vi kommuniserer på

- Det går raskere å kommunisere
- Innholdet kan lettere spres til andre
- Vi har til og med fått chatboter som kan kommunisere med oss!!



# Reklame kan også prøve å lure deg!

Mange reklametekster kan se ut som en nyhetsartikkel



