

MASTEROPPGAVE

Emnekode: NOR5003

Navn: Julie Lindsetmo
og Elen Sandnes

Kritisk tilnærming til tekst på småtrinnet:
En kvalitativ undersøkelse om hvordan fire
lærere arbeider med temaet i skolen

Dato: 15.05.22

Totalt antall sider: 90

Forord

I en teknologisk modernisert verden mener vi at det er viktig å henge med “i svingene”. Med nye typer tekster og sosiale medier som gir muligheten til å spre innhold i det uendelige, synes vi det er viktig å ruste elevene ovenfor tekstene de møter, noe som er i tråd med det kjerneelementet som ble implementert i læreplanen i 2020. Med en interesse for temaet har vi endt opp med å skrive denne oppgaven, som avslutning på det femårige studiet vårt. Vi har hatt flere lærerike år, og er nå klare for nye utfordringer i lærerhverdagen. Det er mange som har bidratt til at vi har klart å fullføre utdanningsløpet, og vi ønsker å rette en takk til enkelte som har bidratt i prosessen:

Først og fremst vil vi rette en stor takk til dyktige forelesere som har inspirert oss til å skrive denne masteroppgaven.

Vi vil også gi en stor takk til våre informanter som tok seg tid til å stille opp, og gi oss et innblikk i hvordan de arbeider med temaet i skolen.

Videre vil vi takke veilederne våre, Thor Magnus Lande og May Line Rotvik Tverbakk, som har bidratt med gode innspill og faglige refleksjoner i prosessen med å utforme oppgaven.

I tillegg vil vi takke hverandre for samarbeidet, for å ha vært hverandres støttespillere i en utfordrende periode, og for å ha spilt hverandre gode i prosessen.

Avslutningsvis vil vi rette en enorm takk til familie, venner og våre samboere som har støttet oss, vært tålmodige, og gitt oss plass og rom for å fullføre denne oppgaven. Vi hadde virkelig ikke klart oss uten dere!

Bodø, 15.05.2022

Elen Sandnes og Julie Lindsetmo

Sammendrag

Formålet med studien er å få et innblikk i hvordan lærere arbeider med temaet kritisk tilnærming til tekst i undervisningen på småtrinnet, og problemstillingen vår er som følger: *“Hvordan arbeider lærere for å fremme elevenes kritiske tilnærming til tekst i norskfaget på småtrinnet?”*. For å besvare og belyse problemstillingen har vi valgt å ha tre mer konkrete forskningsspørsmål. Disse er som følger:

1. Hvordan har lærernes praksis endret seg i etterkant av innføringen av kjerneelementet kritisk tilnærming til tekst?
2. Hvilke arbeidsmetoder og tekster anser lærerne som hensiktsmessige i arbeidet med å utvikle elevenes kritiske tilnærming til tekst?
3. Med kritisk tilnærming til tekst i fokus ser vi at dagens tekstmangfold krever at elevene er kritiske til tekstene de møter. Hvordan kan tekster fra plattformer som TikTok eller YouTube, som elevene selv bruker, anvendes som ressurser i klasserommet?

For å besvare problemstillingen har vi valgt å gjennomføre kvalitative dybdeintervju med fire ulike lærere. Undersøkelsen vår kan indikere at det er behov for kompetanseheving blant lærere som tydeliggjør begrepet og hva det innebærer i praksis. Dette med bakgrunn i at informantene våre ser ut til å være usikre på temaet og hva det innebærer, samt at lærerne vi intervjuet ikke har endret praksis i etterkant av kjerneelementets innføring. Undersøkelsen vår viser også noen eksempler på hvordan lærere kan arbeide med temaet i undervisningen med ulike fokusområder. I tillegg gir undersøkelsen et innblikk i hvilke tekster en kan anvende i arbeid med kritisk tilnærming til tekst basert på informantenes uttalelser. Videre gir undersøkelsen også innsyn i informantenes tanker om å anvende tekster fra sosiale medier og hvordan slike tekster kan ha et potensiale for å ruste elevene ovenfor tekster de møter i det digitale samfunnet.

Nøkkelord: *Kritisk tilnærming til tekst, kritisk literacy, kritisk lesing, kritisk tenkning, småtrinnet, digitale tekster og tekster fra sosiale medier.*

Abstract

The purpose of the study is to get insight in how teachers work with the topic critical approach to texts in teaching at the primary level, and the thesis statement of this study is: "How do teachers work to promote students' critical approach to texts in the Norwegian subject at the primary level?". To answer and shed light on the thesis statement, we have chosen three more specific research questions:

1. How has the teachers' practice changed after the introduction of the core element critical approach to text?
2. What working methods and texts do the teachers consider appropriate in the work of developing the students' critical approach to text?
3. With a critical approach to text in focus, we see that today's text diversity requires that students are critical of the texts they encounter. How can texts from platforms like TikTok or YouTube, which students use themselves, be used as resources in the classroom?

To answer the thesis statement, we have chosen to conduct qualitative in-depth interviews with four different teachers. Our survey may indicate that there is a need for competence development among teachers that clarifies the concept and what it involves in their practice. This is because our informants seem to be uncertain about the topic and what it involves, and that the teachers we interviewed have not changed their practice following the introduction of the core element. Our study also shows some examples of how teachers can work with the topic of teaching with different focus areas. In addition, the survey provides an insight into which texts can be used in work with a critical approach to text based on the informants' statements. Furthermore, the survey also provides insight into the informants' thoughts on using texts from social media and how such texts can have a potential to equip students above texts they encounter in the digital society.

Key words: Critical approach to text, critical literacy, critical reading, critical thinking, primary level, digital texts and social media texts.

Innholdsfortegnelse

Innholdsfortegnelse	iv
1.0 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	3
1.3.1 Styringsdokumentene om å være kritisk	6
1.3.2 Kritisk tilnærming til tekst	6
1.3.3 Kritisk literacy.....	7
1.3.4 Lesing og lesekompetanse.....	8
1.4 Oppgavens disposisjon.....	9
2.0 Tidligere forskning.....	10
2.1 “Kritisk literacy i norskfaget – hva legger elevene vekt på når de vurderer tekster fra internett?”	10
2.2 “Å lese kritisk: Elevers vurderinger av teksters troverdighet og pålitelighet”.....	11
2.3 LISA-studien: “Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet”	12
2.4 “Using Text Sets to Facilitate Critical Thinking in Sixth Graders”	12
3.0 Teoretisk rammeverk.....	14
3.1 Leseforståelse	14
3.2 Kritisk tilnærming til tekst i dagens tekstsamfunn.....	14
3.3 Hvilke tekster kan brukes i pedagogisk arbeid?.....	15
3.4 Lærerens arbeid med kritisk tilnærming til tekst	17
3.4.1 Tidlig innsats	17
3.4.2 Å stille seg kritisk til tekster.....	17
3.4.3 Kritisk literacy i undervisningen - å lese med og mot teksten	18
3.4.4 Tekster på nett som utgangspunkt for å oppøve elevenes kritiske ferdigheter og betydningen av lærernes kompetanse.....	19
3.4.5 Skjønnlitteratur og kritisk lesing	22
3.4.6 Klasseromsdiskusjon.....	22
3.5 Kritisk tilnærming til tekst som utviklingsområde i skolen	23
4.0 Metode.....	24

4.1 Vitenskapsteoretisk ståsted	24
4.1.1 Fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming	24
4.1.2 Fenomenologisk perspektiv	24
4.1.3 Den hermeneutiske sirkelen	25
4.2 Valg av metode.....	26
4.2.1 Induktiv tilnærming	26
4.2.2 Kvalitativ metode	26
4.2.3 Intervju som metode.....	27
4.2.4. Intervjuguide	28
4.2.5 Utvalg	29
4.2.6 Gjennomføring av intervjuene	29
4.3 Analyse av empiri.....	31
4.4 Kvalitet i studien	34
4.4.1 Pålitelighet og troverdighet	34
4.4.2 Bekreftbarhet og overførbarhet	35
4.5 Forskningsetikk	37
5.0 Empiri og drøfting.....	39
5.1 Hvordan har lærernes praksis endret seg i etterkant av innføringen av kjerneelementet kritisk tilnærming til tekst?	39
5.1.1 Ingen av lærerne vi intervjuet har endret praksis i etterkant av innføringen av kjerneelementet kritisk tilnærming til tekst.....	39
5.1.2 Usikkerhet blant lærerne om hva begrepet kritisk tilnærming til tekst innebærer i praksis.....	40
5.2 Hvilke arbeidsmetoder og tekster anser lærerne som hensiktsmessige i arbeidet med å utvikle elevenes kritiske tilnærming til tekst?.....	42
5.2.1 Lærernes oppfatning av kritisk tilnærming til tekst og muligheter for å arbeide med dette i praksis.....	42
5.2.2 Muntlig aktivitet som arbeidsmåte for å utvikle elevenes kritiske tilnærming til tekst på småtrinnet.....	53

5.2.3 Lærernes syn på aktuelle tekster for oppøving av elevenes kritiske tilnærming til tekst	56
5.3 Hvordan kan tekster fra plattformer som TikTok eller YouTube, som elevene selv bruker, anvendes som ressurser i klasserommet?.....	59
5.3.1 Lærernes syn på bruk av tekster fra sosiale medier i undervisningen.....	59
6.0 Oppsummerende drøfting.....	64
6.1 Endring i praksis i etterkant av innføringen av kjerneelementet.....	64
6.2 Arbeidsmetoder og tekster lærerne anser som hensiktsmessige i arbeidet med å utvikle elevenes kritiske tilnærming til tekst.....	65
6.3 Tekster fra sosiale medier som ressurser i klasserommet	66
6.4 Veien videre	67
Litteraturliste	68
Vedlegg	73
Vedlegg 1. Godkjenning NSD	73
Vedlegg 2. Intervjuguide.....	75
Vedlegg 3. Samtykkeskjema	78
Vedlegg 4: Kategorier i analysen	82

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Tredjeklassingen kom ivrig løpende bort til meg. Han hadde mobiltelefonen i hånden og var stor i øynene da han stilte meg et spørsmål: “Visste du at det fantes en ny verden under havet?”. Han viste stolt frem en TikTok-video med teksten “Did you know that there is a world under the sea?”. I videoen fikk vi se bilder fra en angivelig ny magisk verden som ble påstått at fantes under havet. Tredjeklassingen viste meg videoen med engasjement og ønsket å vite om jeg kjente til dette, helt overbevist om at det som ble sagt og vist i videoen var sant.

Fortellingen ovenfor illustrerer en situasjon som en av oss opplevde, der et barn var overbevist om at innholdet i en video han hadde sett var sant. Denne historien har bidratt til å danne grunnlag for oppgavens tema. Barn og unge i dag vokser opp i et digitalt samfunn i stadig utvikling. En undersøkelse gjort av Medietilsynet (2020, s. 20) viser at 90% av barn og ungdom i alderen 9-18 år bruker sosiale medier. For ni- og tiåringer er tallene henholdsvis 50% og 65%. Andre funn fra Medietilsynets (2020, s. 5) undersøkelse om barns digitale medievaner, viser at 95% av alle barn i alderen 9-18 år bruker YouTube, og 65% av barna bruker TikTok. Medietilsynet undersøkelser tyder på at mange barn, også i ung alder, møter ulike typer tekster gjennom de sosiale mediene og digitale plattformene de bruker. På disse plattformene møter barna forskjellig innhold som de bør opparbeide et kritisk blikk mot, som fortellingen illustrerer et eksempel på.

På internett møter elevene både “vitenskapelig stoff, reklame, personlige meningsytringer og propaganda” som elevene må lære å ha en kritisk holdning til (Bjarnø, Giæver, Johannesen og Øgrim, 2017, s. 66). På bakgrunn av innholdet elevene møter på nett og andre digitale plattformer kan man se et behov for opplæring i å møte ulike digitale tekster. Eksempler på tekster som elevene møter finner vi både i fortellingen om tredjeklassingen som vi innledet med, og en avisartikkel av Hansen (2021) fra TV 2. Avisartikkelen omtaler at politiet advarer mot en livsfarlig TikTok-trend. Trenden går ut på at barn og ungdom løsner sykkeldele, og deretter filmer syklistene når de faller av. TikTok som sosialt medium kan gjøre at ulike videoer lett sprer seg til et stort publikum, slik at flere lar seg inspirere av innholdet og gjensker det. Politiet hadde i denne saken fått inn flere meldinger om syklist som hadde

fått løse deler på syklene sine, og kommenterer i avisartikkelen at slike hendelser kan ha fatale konsekvenser (Hansen, 2021). Denne avisartikkelen aktualiserer temaet og viser et eksempel på at barn og unge kan ta til seg innhold på sosiale medier ukritisk.

Veum og Skoholt (2020, s. 12) påpeker at både nasjonal og internasjonal forskning antyder at elever i liten grad stiller seg kritisk til tekstene de møter i ulike kontekster i hverdagen, som eksempelvis lærebøker, ulike nettsider, samt sosiale og trykte medium. Et eksempel på at elever i liten grad stiller seg kritisk til tekster er resultatene fra den nasjonale prøven på åttende trinn i 2013, som viste at ca. 1/3 av elevene vurderte en reklametekst som ren informasjon uten å legge merke til tekstens hensikter (Veum og Skovholt, 2020, s. 12). I tråd med disse funnene rapporterer også under halvparten av norske elever at de har lært å foreta slike vurderinger på skolen (Weyergang og Frønes, 2020, s. 166). En annen studie viser at ingen av elevene i undersøkelsen vurderte avsenderen av tekstene før de eksplisitt fikk dette som oppgave (Blikstad-Balas og Foldvik, s. 2017, s. 37). Eksemplene fra forskningen ovenfor tyder på at det er avgjørende å fokusere på at elevene opparbeider et kritisk blikk til tekstene de møter. Dette underbygges av Barton (2019, s. 1034), som sier at opplæringen må ta ansvar for at elevene har nødvendige ferdigheter for å kunne skille mellom legitim og falsk informasjon. Se kapittel 2.0 for mer om tidligere forskning.

Gjennom vår masteroppgave ønsker vi å fordype oss i hvordan lærere arbeider for at elevene skal oppøve en kritisk tilnærming til tekst i norskfaget på småtrinnet. Herunder hvordan læreren forbereder elevene slik at de har kompetanse til å anvende, tolke og forstå de ulike multimodale tekstene de møter både i og utenfor skolen. Veum og Skovholt (2020, s. 11) påpeker at det digitale samfunnet bidrar til stadig nye og flere muligheter for informasjonsdeling, deltakelse og ytringer. I denne sammenheng poengterer forfatterne at elevene må lære å møte tekster med en kritisk tilnærming (Veum og Skovholt, 2020, s. 11). Tekstsamfunnets kontinuerlige utvikling er dermed med på å skape et behov for at elevene utvikler et kritisk blikk ovenfor innholdet de møter. Kritisk tenkning trekkes frem som en nødvendig ferdighet for å kunne ta gjennomtenkte valg i livet, og som en forutsetning for demokratisk deltakelse (Ryen, Jøgsok, Jegstad og Sandvik, 2019). Kritisk tenkning er en ferdighet som kan ses i sammenheng med kompetansen som kreves for å ha en kritisk

tilnærming til tekst. En kan dermed se på oppøving av elevenes kritiske tilnærming som en forutsetning for demokratisk dannelse og deltakelse, som er ett av skolens formål. I den nye læreplanen har også kritisk tilnærming til tekst blitt ett av norskfagets kjerneelementer (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Læreplanene fornyes i tråd med samfunnet og dets behov, og dermed vil denne kompetansen være viktig for å kunne bli en deltakende samfunnsborger. I de nasjonale retningslinjene for lærerutdanningen (Universitets- og høyskolerådet, 2018, s. 27) trekkes det blant annet frem at norskfaget har en sentral rolle for å skape et grunnlag for elevenes kritiske tenkning, og at lærerstudentene gjennom norskfaget i lærerutdanningene skal rustes til å drive med fagspesifikk leseopplæring. Begge disse beskrivelsene av norskfaget er med på å begrunne hvorfor det er relevant å skrive en norskfaglig masteroppgave, der utvikling av elevenes kritiske ferdigheter blir vektlagt med utgangspunkt i kjerneelementet kritisk tilnærming til tekst.

Begrepet kritisk tilnærming til tekst ble innført med den nye læreplanen i 2020, og har gitt et økt fokus på dette området. Kritisk tilnærming til tekst har gjennom den nye læreplanen posisjonert seg som et viktig og aktuelt tema for fremtidens elever. Likevel er temaet omtalt i tidligere læreplaner, men det har ikke vært omtalt som et kjerneelement tidligere. I L97 trekkes kritisk skjønn og dømmekraft som viktig kompetanse på alle livsfelt (Det kongelige kirke-, utdannings-, og forskningsdepartement, 1996, s. 23). I tillegg nevner læreplanen at opplæringen skal bidra til at elevene utvikler kritisk ansvar for verden de lever i (Det kongelige kirke-, utdannings-, og forskningsdepartement, 1996, s. 50). I LK06 fremkommer det at elevene skal utvikle kritiske ferdigheter både i kompetansemål og i fagets formål. I kompetansemålene etter fjerde trinn skal elevene blant annet ha kunnskap om virkemidler i tekster, kunne reflektere over tekster og forklare hvordan språket en bruker kan påvirke andre (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 6-7). I fagets formål presiseres det at elevene gjennom opplæringen skal utvikle evnen til kritisk tenkning gjennom bruk av tekster (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2). De tidligere læreplanene viser dermed at å stille seg kritisk ikke er en ny tematikk, men at det har fått en større en større rolle gjennom sin nye posisjon som kjerneelement.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingen vår er: *“Hvordan arbeider lærere for å fremme elevenes kritiske tilnærming til tekst i norskfaget på småtrinnet?”*. Kritisk tilnærming til tekst handler blant annet om at elevene skal være i stand til å reflektere kritisk over teksters påvirkningskraft og troverdighet

(Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Hva vi legger i kritisk tilnærming til tekst går vi nærmere inn på i kapittel 1.3.2. Vi har valgt å avgrense problemstillingen til å vektlegge læreres perspektiv, fordi vi i hovedsak ønsker deres innsikt i hvordan de arbeider med temaet i klasserommet for å utvikle elevens kritiske tilnærming til tekst. Herunder ønsker vi å vektlegge hvordan lærere arbeider med tekster i undervisningen. En annen avgrensing vi har valgt å gjøre er å gjennomføre undersøkelsen vår på småtrinnet, som vi definerer som 1.-4. trinn. Vi har valgt å gjøre undersøkelsen vår på småtrinnet, fordi hovedtyngden av forskningen vi har funnet om temaet er gjennomført på ungdomstrinnet og i videregående skole (ref. F.eks. Veum og Skovholt 2020; Blikstad-Balas og Foldvik 2017; Blikstad-Balas 2016; Blikstad-Balas og Roe, 2020), noe som gjør at vi ønsker å styrke forskningen på feltet på lavere trinn. På tross av at det meste av tidligere forskning som omhandler arbeid med å utvikle elevenes kritiske ferdigheter er gjort på høyere trinn, er det flere argumenter som viser til hvorfor det er verdifullt å jobbe med dette temaet fra tidlig alder av. Ryen et al. (2019) påpeker at man må starte med å oppøve elevenes evne til kritisk tenkning allerede fra første klasse, og at det er av betydning at dette arbeidet starter før elevene har noe å tenke kritisk om.

Forskningsspørsmålene som ligger til grunn for oppgaven er:

1. Hvordan har lærernes praksis endret seg i etterkant av innføringen av kjerneelementet kritisk tilnærming til tekst?
2. Hvilke arbeidsmetoder og tekster anser lærerne som hensiktsmessige i arbeidet med å utvikle elevenes kritiske tilnærming til tekst?
3. Med kritisk tilnærming til tekst i fokus ser vi at dagens tekstmangfold krever at elevene er kritiske til tekstene de møter. Hvordan kan tekster fra plattformer som TikTok eller YouTube, som elevene selv bruker, anvendes som ressurser i klasserommet?

Formålet med det første forskningsspørsmålet er å undersøke hvordan lærerne har endret praksis i etterkant av innføringen av det nye kjerneelementet kritisk tilnærming til tekst som kom inn ved fagfornyelsen. Det er nå to år siden fagfornyelsen kom inn i skolen, og det kan da være naturlig å anta at det skal være mulig å se noen endringer i lærernes praksis, noe som gjør at vi ønsker å undersøke hvilke endringer lærerne har gjort.

Formålet med det andre forskningsspørsmålet er å undersøke hvilke arbeidsmetoder og tekster lærerne mener er mest hensiktsmessige å anvende i undervisningen når formålet er å utvikle elevenes kritiske tilnærming til tekst. Herunder ønsker vi å finne ut mer om hvilke typer arbeidsmetoder de bruker og kunne ha brukt i dette arbeidet, og hvorfor de anser disse metodene som relevante. Med arbeidsmetoder mener vi konkrete aktiviteter for å arbeide med temaet, samt lærernes tanker om hva som vil være viktig i undervisningen og lignende. Vi ønsker i tillegg å få bedre innsikt i hvilke type tekster de mener er aktuelle å benytte i oppøvingen av elevenes kritiske tilnærming til tekst, da med tanke på om det er noen typer tekster de mener er mer hensiktsmessige enn andre å benytte i dette arbeidet, og om det er noen typer tekster de mener ikke er egnet å anvende.

Formålet med det tredje forskningsspørsmålet er å undersøke hvordan tekster fra sosiale medier som elevene stadig møter kan anvendes i undervisningen for å utvikle elevenes kritiske tilnærming til tekst. Vi ønsker også å undersøke hvorvidt lærerne anser det å bruke tekster fra digitale plattformer som YouTube og TikTok i undervisningen som aktuelt, og hvordan de mener disse tekstene kan anvendes. Dette er med bakgrunn iblant andre Blikstad-Balas (2016, s. 104) som argumenterer for at elevene trenger å jobbe med autentiske tekster i skolen for at de kritiske ferdighetene som de utvikler gjennom undervisningen skal ha overføringsverdi til det tekstsamfunnet de både møter på skolen og på fritiden. Samtidig er det som Almås og Nilsen (2016, s. 103) påpeker ikke en selvfølge at det vil være vellykket å benytte disse mediene i skolen, selv om de i stor grad preger elevenes hverdag. De viser videre til at selv om de mener at man bør ta elevenes bruk av sosiale medier i betraktning når man underviser, må man også skille mellom privat bruk og skolebruk (Almås og Nilsen, 2016, s. 103). I vår oppgave ønsker vi å undersøke hvordan tekster fra sosiale medier kan anvendes i undervisningen, ikke hvordan de faktiske mediene kan brukes.

I forbindelse med dette forskningsspørsmålet vil vi poengtere at vi gjennom oppgaven forholder oss til et utvidet tekstbegrep. Det utvidede tekstbegrepet innebærer at alle modaliteter faller inn under begrepet. Vi ser dermed på bilder, verbaltekst, lyd, video eller kombinasjoner av disse, altså multimodale tekster, som tekst. Dette valget grunner i at tekstene i dagens samfunn blir stadig mer komplekse og inneholder flere modaliteter. Gjennom studien vår ønsker vi å undersøke hvilket potensial slike tekster kan ha i undervisningen for å utvikle elevenes kritiske tilnærming til tekst.

1.3 Begrepsavklaring

1.3.1 Styringsdokumentene om å være kritisk

Styringsdokumenter vi som lærere må forholde oss til trekker frem det å være kritisk som en vesentlig kompetanse. Kunnskapsdepartementets St.Meld. 28 (2015-2016), Fag - fordypning-forståelse, belyser viktige aspekter ved kritisk tilnærming til tekst. Stortingsmeldingen vektlegger at skolen skal utvikle elevenes kritiske sans, herunder evnen til å kunne se en sak fra ulike synspunkter, tenke kritisk og selvstendig. Videre påpekes det i stortingsmeldingen at opplæringen i tillegg, skal sette elevene i stand til refleksjon og gjøre kritiske vurderinger av samfunnet (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 21-22). Overordnet del av læreplanen understreker også betydningen av kritisk tenkning som verdi, og understreker at opplæringen skal gi elevene forståelse av kritisk tenkning, samt gjøre dem i stand til å kunne vurdere kilder kritisk (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 6). I tillegg er det lovfestet at elevene skal lære å tenke kritisk i opplæringsloven (1998, §1-1). Videre står det at elevene skal “utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet.” (Opplæringslova, 1998, §1-1). I det komplekse tekstsamfunnet vil det å være i stand til å stille seg kritisk til tekstene en møter, være en forutsetning for delta i samfunnet.

1.3.2 Kritisk tilnærming til tekst

Begrepet *kritisk tilnærming til tekst* har sitt opphav i ett av norskfagets kjerneelementer. Vi har valgt å bygge oppgaven vår rundt dette begrepet fra læreplanen når vi undersøker hvordan lærere arbeider med dette. I kjerneelementene handler kritisk tilnærming til tekst blant annet om at elevene skal kunne reflektere kritisk over tekstens påvirkningskraft og troverdighet, samt vise digital dømmekraft. Elevene skal også lære å opptre etisk og reflektert i samhandling med andre (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Veum og Skovholt (2020, s. 11) viser til at i dagens mangfoldige tekstlandskap skal elevene utvikle en kritisk tilnærming til tekster i sammenheng med hvordan de velger ut, vurderer og analyserer tekster, samt måten de selv skaper egne tekster.

Kjerneelementet kritisk tilnærming til tekst er også knyttet til flere relevante kompetansemål. Etter 2. trinn er det mål for opplæringen at elevene skal: “samtale om og beskrive hvordan ord vi bruker kan påvirke andre” (Utdanningsdirektoratet, 2020). Etter 4. trinn er det i tillegg to relevante kompetansemål som er tilknyttet kjerneelementet. Elevene skal etter fjerde trinn kunne “samtale om forskjellen mellom meninger og fakta i tekster”, “reflektere over hvordan

språkbruken vår påvirker andre, og hvordan vi tilpasser og endrer språket i ulike situasjoner” (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette stadfester at man også på småtrinnet skal arbeide med dette temaet.

I tillegg til læreplanens definisjon av begrepet kritisk tilnærming til tekst, velger vi i oppgaven å støtte oss på litteratur som går på nært beslektede begreper som kritisk literacy, kritisk lesing og kritisk tenkning. Forskning om hvordan man jobber med kritisk literacy, kritisk tenkning og kritisk lesing i undervisningen, kan bidra til innsikt i hvordan lærere kan legge til rette for å oppøve elevenes kritiske tilnærming til tekst. Vi vil argumentere for at denne litteraturen kan bidra i arbeidet med å utvikle elevenes kritiske tilnærming til tekst, og som faglige begrunnelser.

1.3.3 Kritisk literacy

I denne oppgaven velger vi å knytte kritisk literacy opp mot kritisk tilnærming til tekst. Når man definerer kritisk literacy er det av betydning å definere literacy først. *Literacy* er et bredt begrep med mange ulike definisjoner. Vi har valgt å støtte oss til United Nations Educational Scientific and Cultral Organizations (UNESCO) definisjon: “Beyond its conventional concept as a set of reading, writing and counting skills, literacy is now understood as a means of identification, understanding, interpretation, creation, and communication in an increasingly digital, text-mediated, information-rich and fast-changing world” (UNESCO, 2021). Med utgangspunkt i denne definisjonen er literacy en omfattende kompetanse som omhandler å være i stand til å identifisere, forstå, tolke, skape tekster, og kommunisere i et tekstsamfunn som stadig endrer seg.

Kritisk literacy er derimot en underkategori av literacy, og omfatter en mer spesifikk kompetanse. Luke definerer kritisk literacy slik: “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.” (Luke, 2012, s. 5). Med denne definisjonen kobles literacy til ferdigheter som omhandler å ha innsikt i kommunikasjon gjennom tekster, og hvordan denne innsikten brukes for å utfordre og vurdere tekstens fremstillinger. Kritisk literacy er også tett knyttet til det å kunne lese kritisk (Veum og Skovholt, 2020, s. 14) noe som også er en sentral del av å ha en kritisk tilnærming til tekst.

1.3.4 Lesing og lesekompetanse

I læreplanen trekkes *lesing* frem som en grunnleggende ferdighet som først og fremst handler om å skape mening fra tekster (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Lesing bidrar også til innsikt i andres synspunkter, erfaringer og opplevelser, og "er en forutsetning for livslang læring, og for å kunne delta aktivt i samfunnslivet på en kritisk og reflektert måte" (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Å lese innebærer i læreplanen å ha muligheten til å forstå, anvende, samt reflektere rundt og la seg engasjere i ulike teksters innhold. Læreplanen definerer slike tekster som alle typer tekster som kan leses i mediene, og dette inkluderer ikke bare verbaltekst, men også bilder, illustrasjoner eller andre måter å uttrykke seg på (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Et annet ferdighetsområde som omfatter å kunne lese i læreplanen handler om å forholde seg kritisk til tekster, samt begrunne ens synspunkter, refleksjoner eller vurderinger (Utdanningsdirektoratet, 2017b).

Lesekompetanse henger sammen med lesing, og det vil være av betydning å definere lesekompetanse for å se hva som forventes av en god leser i sammenheng med det å ha en kritisk tilnærming til tekst. *Lesekompetanse* kan settes i sammenheng med begrepet reading literacy, som kan defineres som et utvidet lesekompetansebegrep som omfatter flere sider ved lesing enn avkoding og meningsdanning (Weyergang og Magnusson, 2020, s. 52). Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD) definerer lesekompetanse som: "understanding, using, evaluating, reflecting on and engaging with texts in order to achieve one's goals, to develop one's knowledge and potential and to participate in society." (OECD, 2019, s. 28). Weyergang og Magnusson (2020, s. 52) trekker i tillegg frem lesekompetanse som evne til å se ulike teksters relevans opp mot lesingens formål, identifisere forfatterens tekstvinkling, samt vurdere tekstens troverdighet. Lesekompetanse innebærer også en metakognitiv kompetanse som handler om å være bevisst på egne tanker og atferd, og som vil være avgjørende for leseforståelsen (Weyergang og Magnusson, 2020, s. 52). Med tekstene som er kommet med internett får lesekompetanse en ytterligere betydning som nå også vedrører mediets form og innhold (Roe, 2014, s. 68). Med denne definisjonen som grunnlag velger vi å se på lesing som mer enn den tekniske tilnærmingen, og som innebærer en kompetanse innenfor det digitale.

1.4 Oppgavens disposisjon

For å besvare problemstillingen vår har vi valgt å først presentere relevant forskning på området. Deretter presenterer vi teorien vi har tatt utgangspunkt i for å besvare oppgaven, før vi videre går inn på våre metodiske valg. Videre tar vi for oss teori og empiri og drøfter dette opp mot hverandre. Avslutningsvis har vi en oppsummerende drøfting, der vi trekker frem de viktigste perspektivene for å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene våre.

2.0 Tidligere forskning

For å finne forskning som kan trekkes opp mot temaet kritisk tilnærming til tekst har vi brukt mange søkeord, men kritisk tilnærming til tekst, kritisk literacy, kritisk lesing og kritisk tenkning vært de viktigste. Disse søkeordene har vi også prøvd å koble til småtrinnet i søkeprosessen. Vi har hovedsakelig brukt søkemotorer som Oria, Google scholar, Reseach Gate, og har i tillegg sett i relevante nordiske vitenskapelige tidsskrift som Idunn og Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk. Undersøkelsene vi har funnet foregår først og fremst på ungdomstrinnet og videregående, men vi mener likevel at disse undersøkelsene har overføringsverdi til yngre elever så fremt læreren tilpasser undervisningen, og vi velger derfor å ta utgangspunkt i disse likevel. Forskningsartiklene vi viser til i denne delen er et utvalg av forskningen vi har valgt å ta med. Resten av forskningen vi tar utgangspunkt i, er flettet inn i oppgaven og kategorisert under relevante tema i teoridelen (se kap. 3.0).

I tillegg har vi søkt opp relevante masteroppgaver, og har blant annet funnet noen som har samme tema, men med en annen vinkling og rettet mot andre trinn: Eliassen og Nordgård (2020) har skrevet masteroppgaven “Man skal ikke ta alt for god fisk - En studie om hvordan elever utøver kritisk literacy i møte med nye tekster på internett”. Denne oppgaven har et elevperspektiv, og vektlegger å hvordan elevene vurderer avsender og underliggende motiver på 10. trinn. Strand (2021) har skrevet en masteroppgave om kritisk lesing “Kritisk lesing i teori og praksis. En kartleggingsstudie av et utvalg norsklærere i videregående skole sin forståelse og undervisningspraksis.”. Undersøkelsen tar for seg hvordan norsklærere på videregående skole jobber med kritisk lesing i undervisningen, samt hvilken forståelse de har av begrepet. Rød (2021) har skrevet masteroppgaven “Kritisk literacy, hva er det? Utforskende samtaler som metode for lesing av sakprosa i norskfaget”. Oppgaven handler om hvordan elever på første videregående leser sakprosa tekster, og hvordan utforskende samtaler kan brukes som metode for kritisk lesing av sakprosa tekster i norskfaget.

2.1 “Kritisk literacy i norskfaget – hva legger elevene vekt på når de vurderer tekster fra internett?”

Blikstad-Balas og Foldvik (2017, s. 31) undersøkte i deres studie hvordan syv elever i videregående skole vurderte tre ulike tekster på nett om samme tema, der de også måtte si noe om hvorvidt elevene kunne brukt tekstene i skoleoppgaver. Ett av funnene som ble gjort var at ingen av deltakerne i studien var opptatt av å vurdere avsendere før de ble spurt om det

eksplisitt. Dette ble omtalt som urovekkende i artikkelen (Blikstad-Balas og Foldvik, 2017, s. 37). Et annet vesentlig funn som ble gjort, var at svært få av elevene fra studien selv tok initiativ til å vurdere tekstene grundig, som vil si at de ikke stiller seg kritisk uten at de blir veiledet til å se på eksempelvis troverdighet og intensjoner. Med utgangspunkt i dette antyder Blikstad-Balas og Foldvik (2017, s. 37) at det er et betydelig gap mellom kompetansen elevene skal ha ifølge læreplanen, og hva de faktisk kan. Et tredje funn var at elevene viste seg å være opptatt av fakta, men at de i liten grad undersøkte kildens troverdighet (Blikstad-Balas og Foldvik, 2017, s. 37). Med utgangspunkt i disse funnene antyder Blikstad-Balas og Foldvik (2017, s. 38) at elevene må lære ulike fremgangsmåter for å vurdere tekster kritisk, og for at elevene skal kunne lese kritisk, må man arbeide systematisert med å vurdere ulike typer tekster i klasserommet. Forfatterne mener også at elevene må oppfordres til å være kritiske til avsenders intensjoner gjennom å gi elevene erfaringer med både mangfoldige, motstridende og utfordrende tekster (Blikstad-Balas og Foldvik, 2017, s. 38). Dersom elevene skal utvikle en kritisk tekstkompetanse skriver forfatterne videre at læreren må modellere spørsmål til ulike tekster om både hva som står der, men også om alt som er utelatt fra teksten, samt avsenders intensjoner og virkelighetsbilde (Blikstad-Balas og Foldvik, 2017, s. 38).

2.2 “Å lese kritisk: Elevers vurderinger av teksters troverdighet og pålitelighet”

I studien av Weyergang og Frønes (2020, s. 167) kommer det frem at mange av elevene ikke har strategier for å vurdere hvorvidt tekster er pålitelige, til tross for at dette er en viktig kompetanse i dagens digitale tekstsamfunn med store mengder informasjon. Weyergang og Frønes (2020, s. 191) trekker også frem at det tidligere i norsk skole ikke har vært systematisk opplæring i verken kritisk lesing eller digital lesing på bakgrunn av at dette ikke har vært et omtalte tema i læreplanen. Et viktig poeng fra studien som vi ønsker å trekke frem er at “mange lærere rapporterer at de føler seg utrygge når de underviser i temaer knyttet til kritisk lesing og bruk av nettet.” (Weyergang og Frønes, 2020, s. 191). Et annet poeng forfatterne trekker frem i denne sammenheng er at kritiske spørsmål er en forutsetning for etablering av ny kunnskap (Weyergang og Frønes, 2020, s. 175).

2.3 LISA-studien: “Hva foregår i norsktimene? utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet”

En studie fra 2020 av Blikstad-Balas og Roe har, med utgangspunkt i LISA-studien, undersøkt hva som foregår i norskundervisningen i 47 ulike norske klasserom på åttende trinn. I studien forsøkte forskerne å kartlegge undervisningspraksiser, elevoppfatninger og læringsutbytte gjennom å filme totalt 178 norsktimer. Funnene fra studien viser blant annet at ingen av lærerne i undersøkelsen utfordret elevene til å undersøke likheter og motsetninger i flere ulike tekster som handlet om samme tema (Blikstad-Balas og Roe, 2020, s.44), eller hadde fokus på å gjøre elevene i stand til å kunne møte tekstmangfoldet på nett med et kritisk blikk (Blikstad-Balas og Roe, 2020, s. 202). Videre fant forskerne ut at bekreftende lesing for å finne ut hva teksten formidlet ble vektlagt i undervisningen, mens arbeid med kritisk lesing der de stilte spørsmål til tekster var fraværende - både når det gjaldt lesing av sakprosa og skjønnlitteratur (Blikstad-Balas og Roe, 2020, s. 202). Lærerne hadde heller ikke fokus på elevenes forståelse av avsenders budskap uavhengig av hvem avsenderen var (Blikstad-Balas og Roe, 2020, s. 202). Til slutt viste undersøkelsen at elevene leser mye, men at de allikevel sjeldent bruker tekstene aktivt som grunnlag for muntlige og skriftlige oppgaver og at elevene heller ikke ble utfordret til å begrunne og utdype svarene sine i muntlige diskusjoner, men at enkle korte svar derimot ble godtatt (Blikstad-Balas og Roe, 2020, s. 202). Med utgangspunkt i disse funnene stiller forfatterne spørsmål til om elevene bør utfordres mer. Blikstad-Balas og Roe (2020, s. 203) avslutter studien med å belyse ett av norskundervisningens tydelige forbedringspotensialer, som handler om at formålet med aktivitetene som gjøres i undervisningen må tydeliggjøres for at elevene skal se nytten i å gjennomføre ulike aktiviteter. Videre skriver Blikstad-Balas og Roe (2020, s. 207) at de tror at både lærere og elever vil sette større pris på norskfaget dersom det føles mer relevant enn det gjør i dag.

2.4 “Using Text Sets to Facilitate Critical Thinking in Sixt Graders”

Scales og Tracy (2017, s. 132) har gjort en case-studie på sjette trinn, der de undersøker hvordan en lærer anvender tekstsett som verktøy for å fremme kritisk tenkning i undervisningen. I undersøkelsen defineres tekstsett som en samling av tekster om et bestemt emne, sjanger, eller tema (Scales og Tracy, 2017, s. 132). Studien bidrar til metoder for bruk av tekstsett i undervisningen, og eksempler på hvordan tekstsett kan brukes som verktøy for å utvikle elevenes forståelse (Scales og Tracy, 2017, s. 149).

Scales og Tracy (2017, s. 149) viser til at lærere trenger fleksibilitet og autonomi for valg av metoder for å utvikle kritisk tenkning i undervisningen. Læreren som ble intervjuet i studien så verdi i å bruke autentiske tekster i mange ulike sjangre i undervisningen, både gjennom digitale og trykte medier, og ønsket elevene skulle se på literacy som et verktøy med overføringsverdi som også kan anvendes på tekster utenfor skolen (Scales og Tracy, 2017, s. 148). Læreren som ble intervjuet i undersøkelsen jobbet aktivt med å få elevene til å investere i egen læring, og se nytteverdien i det de lærer på skolen opp mot kompetansen de trenger i fremtiden (Scales og Tracy, 2017, s. 150).

3.0 Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet redegjør vi for relevant teori og forskning for vår oppgave, og vi har kategorisert disse under relevante tema.

3.1 Leseforståelse

I forbindelse med utvikling av elevenes kritiske tilnærming til tekst vil teori om leseforståelse være av betydning. For å oppnå forståelse når man leser er det viktig å skape situasjoner i undervisningen der elevenes oppmerksomhet rettes mot lesingen som en prosess (Kulbrandstad, 2022, s. 244). I tillegg vil egenskaper ved leseren som hvem den er og hvilke forkunnskaper og erfaringer den har ha betydning (Roe, 2014, s. 47). Magnusson og Frønes (2020, s. 80) skriver at når elevene er bevisste på om de forstår eller ikke forstår det de leser, kan de inngå i et samspill med flere forskjellige tekster og tilpasse lesingen ut fra hvilken type tekst de møter, samt formålet med lesingen. Elevene må dermed skape metakognitiv kunnskap om sin egen lesing og leseprosess, samt kunnskap om hvilke strategier man selv har for leseforståelse (Magnusson og Frønes, 2020, s. 80). Roe (2014, s. 47) trekker også frem at leserens leseforståelse kan bli utfordret hvis det er mange informasjonselementer i teksten. For et hensiktsmessig utbytte av en tekst kreves gode lesestrategier og å trekke frem relevante forkunnskaper (Roe, 2014, s. 24). Elevene har i tillegg behov for støtte av læreren for å utvikle strategier for å forstå og lese ulike typer tekster kritisk, samt bruke disse strategiene på en fleksibel måte (Roe, 2014, s. 14).

3.2 Kritisk tilnærming til tekst i dagens tekstsamfunn

Dagens tekstsamfunn preges av at tekstene stadig utvikles ved at de blir mer komplekse og sammensatte, og digitaliseringen bidrar til å sette kjente sjangre i nye multimodale formater (Roe, 2014, s. 52-53). Tekstene vi møter i hverdagen på både nett og sosiale medier er i tillegg stort sett multimodale, noe som gjør at å kunne analysere de ulike modalitetene er en viktig kompetanse (Ledin, Höög, Tønnesson og Westberg, 2019, s. 15). Kellner og Share (2019, s. 5) hevder at med de nye mediene har det blitt dannet en egen type pedagogikk som bidrar til læring om blant annet hva som er riktig og upassende oppførsel, kjønnsroller, verdier og kunnskap om verden. Forfatterne påpeker videre at medienes pedagogikk gjerne er usynlig, og at en derfor ikke er bevisst på hvordan de påvirker og utdanner oss. Samtidig vektlegger de at det nettopp derfor er avgjørende å oppøve en kritisk tilnærming til tekst som gjør oss oppmerksomme på hvordan media konstruerer meninger og påvirker oss med deres

budskap og verdier (Kellner og Share, 2019, s. 5). Blikstad-Balas (2016, s. 69) underbygger dette med å vise til at dagens samfunn som i stor grad er basert på tekst stiller store krav til oss, og skriver videre til at "Skolen har et spesielt ansvar for å ruste hver enkelt elev til å mestre både dagens og morgendagens tekstpraksiser". Mills (2015, s. 178) argumenterer i tillegg for at også små barn trenger verktøy og kunnskap for å kunne forstå, utfordre og evaluere teksters budskap, og for å oppdage hvem som tjener på mediene de bruker.

Barton (2019, s. 1034) viser også til at dagens mediebilde er preget av falske nyheter. Han hevder videre at det ikke finnes enkle løsninger for å unngå disse falske nyhetene, og det derfor er avgjørende at opplæringen tar ansvar for å lære opp elever og studenter slik at de selv har kunnskapen de trenger for å vurdere hvilken informasjon som er legitim og hvilken som er falsk (Barton, 2019, s. 1034). Barton (2019, s. 1034) understreker: "Fake news itself is not the issue; the real issue is that it is often believed". Barn er omgitt av disse komplekse tekstene i hverdagen og skolen har et ansvar for å ruste elevene til å møte tekstene gjennom å bevisstgjøre dem på hvordan disse tekstene er bygd opp, hvordan de kan forstås og tolkes, og viktigheten av å kritisk vurdere dem (Roe, 2014, s. 52-53). Roe (2014, s. 54) hevder at elevene må bevisstgjøres på hvordan de forholder seg kritisk til informasjon på nett og ulike medier. Desto mer kunnskap elevene har om hvordan virkemidler blir benyttet og hvorfor, desto bedre rustet vil de også være til å bryte ned tekster og vurdere innholdet kritisk (Roe, 2014, s. 54).

3.3 Hvilke tekster kan brukes i pedagogisk arbeid?

I sammenheng med kritisk tilnærming til tekst er det aktuelt å se på ulike forfatteres syn på tekster i skolen og hvordan de kan anvendes. Skjelbred (2019, s. 21) er opptatt av å skille mellom de tekstene som faktisk er produsert for å brukes i skolen for læring og andre typer tekster som ikke er produsert for dette formålet. Hun trekker frem at hun ikke anser avisartikler som skoletekster med et læringsformål, men at de likevel kan adapteres og tilrettelegges for læringsarbeid av lærere. Dette står i motsetning til Blikstad-Balas (2014, s. 327) som derimot ønsker å unngå dette tradisjonelle skillet mellom pedagogisk tilrettelagte tekster og andre tekster med bakgrunn i at det stadig blir vanskeligere å skille hvilke kategorier en tekst faller under. Blikstad-Balas trekker frem at man også kan anvende tekster fra nettaviser, Instagram eller Facebook i undervisningen dersom man tilrettelegger for pedagogisk arbeid med tekstene. Dermed mener hun at man kan anvende de fleste typer

tekster så fremt læreren tilpasser arbeidet med tekstene (Blikstad-Balas, 2014, s. 327). Dette kan en se i sammenheng med Burnett og Merchant (2011, s. 44) som viser til at dersom man underviser for å utvikle elevnes kritiske ferdigheter uten å anvende tekster fra sosiale medier, utelater man noen vesentlige tekster, som kan ha stor innvirkning på elevenes liv. På en annen side er det viktig at lærerne er oppmerksomme på at når en anvender slike tekster i undervisningen krever det en balansegang mellom å bygge elevenes interesser fra fritiden og risikoen for å redusere gleden deres over sosiale medier ved å gi dem en skolefaglig kontekst (Burnett og Merchant (2011, s. 44). Burnett og Merchant (2011, s. 44) viser også til at å inkludere tekster fra sosiale medier i undervisningen uten tvil bidrar til økt engasjement hos elevene i arbeidet med å gjøre kritiske vurderinger.

Blikstad-Balas (2014, s. 335) argumenterer videre for å bruke flere typer læringsressurser enn lærebøker med bakgrunn i at deres forutsigbarhet i liten grad bidrar til at elevene får nødvendig lesekompetanse til å lese og forstå andre typer tekster. Å lese varierte tekster krever derimot at en tar i bruk ulike typer lesemåter og leseposisjoner (Blikstad-Balas, 2014, s. 335). Når elevene begynner å praktisere nye lesestrategier påpeker Roe (2014, s. 82-83) at det blir av betydning at læreren både observerer og veileder elevene slik at de gradvis klarer å anvende strategiene på egenhånd. Målet er at elevene selvstendig skal kunne anvende hensiktsmessige lesestrategier for tekstene de møter (Roe, 2014, s. 82-83). Å veilede elevene slik at de senere blir i stand til å ta i bruk hensiktsmessige lesestrategier på egenhånd, er i tråd med den kjente sosiokulturelle teoretikeren Vygotskij (1978, s. 87) som påpeker at: "What a child can do with assistance today she will be able to do by herself tomorrow".

Gjennom å variere tekstene man bruker i undervisningen gir man et mer reelt bilde av tekstene man faktisk møter i hverdagen, som både kan bidra til at elevene rustes for tekster de møter i fremtiden og finner tekster de selv engasjeres i (Roe, 2014, s. 82-83). Et annet tankekors over lærebokas rolle i undervisningen som Blikstad-Balas (2016, s. 75) trekker frem er at avstanden mellom de fleste læreverkene og måten vi ønsker at elevene skal skrive på i faget når det gjelder kildebruk er for stor, som dermed gjør at læreboktekstene ikke vil være like gode forbilder for tekstpraksisene vi forventer at elevene skal mestre i faget. Roe, Ryen og Weyergang (2018, s. 120): skriver at "Hvis elevene aldri har fått i oppgave å undersøke hva slags kilder teksten bygger på, vil dette heller ikke virke relevant i møte med nye tekster".

Blikstad-Balas (2016, s. 105) påpeker at hvis en skal lykkes med å anvende tekster fra elevenes fritid i undervisningen, er det viktig at de blir brukt til faglige formål og at de trekkes inn i en faglig relevant sammenheng. Roe (2014, s. 62) viser til at elevene forholder seg til flere typer tekster enn læreboka i hverdagen, som gjør det vesentlig at læreren forbereder elevene på andre typer tekster for å utvikle elevenes tekstnivå i samsvar med tekstene de møter. Dette er i tråd med Roe et al. (2018, s. 117) som understreker at dagens tekstmangfold krever en kritisk leser og at det å være i stand til å kunne navigere seg i et stort tekstmangfold har blitt en viktig del av leseforståelse. Elevene må lære å kritisk analysere eksplisitte og implisitte intensjoner bak tekster, og en måte å gjøre dette på kan være å analysere hvordan avsenderen i for eksempel en reklame har anvendt kjønnsdelte farger, skriftstiler og ulike bilder for å trekke til seg oppmerksomheten til gutter eller jenter (Mills, 2015, s. 178).

3.4 Lærerens arbeid med kritisk tilnærming til tekst

3.4.1 Tidlig innsats

Hver enkelt elev kan lære å stille seg kritisk til tekster og lese nett-tekster med et kritisk blikk, så lenge de får muligheten til det (Weyergang og Frønes, 2020, s. 191), og her vil læreren ha en sentral rolle. Roe et al. (2018, s. 120) viser til at man må starte tidlig med arbeid med kritisk lesing. Ryen et al. (2019) argumenterer også for at kritisk tenkning er noe man bør jobbe med allerede fra første klasse, da det vil være for sent om en starter med dette først når elevene har tilstrekkelig med kunnskap til å ha noe å tenke kritisk om. Veum og Skovholt (2020, s. 84-86) viser til at noen didaktiske grep for å utvikle elevenes kritiske tilnærming til tekst er å lese en tekst med motstand, skrive mottekster, lese flere ulike tekster, samt supplerende tekster, og å bruke tekster for å gjøre sosiale handlinger.

3.4.2 Å stille seg kritisk til tekster

Kritisk tilnærming til tekst handler blant annet om det å være i stand til å analysere og vurdere hvordan mening konstrueres i ulike tekster, gjennom et samspill mellom verbaltekst, bilder og andre semiotiske ressurser (Veum og Skovholt, 2020, s. 12). Dette innebærer at en må gå i dybden på teksten for å vurdere og undersøke hvilke tekstlige, språklige og visuelle strategier forfatteren har brukt for å konstruere et visst bilde av virkeligheten (Veum og Skovholt, 2020, s. 35). Veum og Skovholt (2020, s. 35) understreker at leseren må forstå hvem som tjener på det som formidles, hva slags virkelighetsbilde som blir skapt, og hvordan det konstrueres en sammenheng i samspillet mellom tekst og bilder i teksten. Elevene må få kjennskap til

hvorfor de kan eller ikke kan stole på tekstene de møter, og herunder må de også oppøve en forståelse for hvorfor de må stille seg kritisk til tekster for å kunne gjøre gode vurderinger, samt lære strategier for å gjøre disse vurderingene (Weyergang og Frønes, 2020, s. 169).

En praktisk innfallsvinkel til oppøving av elevenes kritiske lesing er at læreren gir dem spørsmål som har overføringsverdi til alle typer tekster (Weyergang og Frønes, 2020, s. 190). Dette underbygges av Ferguson og Krangle (2020, s. 202) som viser til at ved å stille spørsmål om ulike deler ved teksten kan læreren bidra til kritisk tenkning på et høyere nivå. Gjennom å gi elevene forskjellige innfallsvinkler og spørsmål til de ulike tekstene de leser, kan læreren bidra til at elevene blir kritiske og reflekterte lesere (Weyergang og Frønes, 2020, s. 189). Veum og Skovholt (2020, s. 77) underbygger dette med å skrive at læreren må være en god rollemodell og vektlegger at spørsmålene en stiller burde være tilpasset elevenes alder og hvilken type tekst en anvender i undervisningen. Elever som pleier å bli stilt ulike typer spørsmål, vil også implementere disse tenkemåtene og anvende spørsmålene i andre sammenhenger (Weyergang og Frønes, 2020, s. 189). Slik kan læreren bruke spørsmål som strategi for å ruste elevene til å møte dagens tekstsamfunn (Weyergang og Frønes, 2020, s. 189)

3.4.3 Kritisk literacy i undervisningen - å lese med og mot teksten

Janks (2019, s. 561) vektlegger at en tekst aldri er nøytral, og at den alltid vil tilby oss noen ståsteder, som leserne må vurdere og ta standpunkt til. Kritisk literacy handler i stor grad om å kunne lese kritisk, noe som innebærer å identifisere, avdekke og utfordre holdninger og verdier som kan fremstilles som naturlige eller selvsagte i ulike tekster (Veum og Skovholt, 2020, s. 14). I tillegg handler kritisk literacy om å ha muligheten til å delta i demokratiet, samt å stille spørsmål, reflektere, analysere og yte motstand (Veum og Skovholt, 2020, s. 16). Å forstå en tekst innebærer dermed mer enn å konsumere tekstens innhold - det omfatter også å ha evne til å vurdere og reflektere over innhold, struktur, vinkling og språk (Roe et al. , 2018, s. 117). Janks (2019, s. 563) påpeker at lærere ofte er av oppfattelsen av at kritisk literacy bare handler om å lese *mot* tekster, men hun mener at dette ikke stemmer. Hun hevder at dersom leseren ikke engasjerer seg ordentlig i teksten eller har forstått innholdet, vil leseren heller ikke være i stand til å kritisere den. Dermed forutsetter kritisk literacy at en også leser både *med og mot* teksten (Janks, 2019, s. 563).

Å lese med tekster innebærer at vi må forstå posisjonene som tilbys, engasjere oss i forfatterens argumenter, samt være villige til å vurdere deres standpunkter og ideer (Janks, 2019, s. 561). Janks (2019, s. 561) viser til at dette kan være utfordrende dersom teksten strider mot ens verdenssyn, prinsipper eller verdier, men understreker at hvis vi ikke engasjerer oss i meningene som fremkommer i teksten, vil vi heller ikke kunne lære noe av tekster vi er uenige i. På den andre siden vil det å lese mot teksten, ifølge Janks (2019, s. 561), i stor grad handle om å stille kritiske spørsmål til teksten. Weyergang og Frønes (2020, s. 188-189) hevder at det er mulig selv for unge elever eller svake lesere å møte en tekst med motstand. I følge Weyergang og Frønes (2020, s. 188-189) innebærer det å møte teksten med motstand å vurdere tekstens troverdighet, undersøke tekstens intensjoner, påvirkning og argumentasjon gjennom å stille spørsmål til teksten. Janks (2019, s. 561) trekker blant annet frem at man må vurdere hvem som tjener på det som formidles og hvilke konsekvenser formidlingen kan få for å lese mot teksten. Å stille kritiske spørsmål til hvilken virkelighet ulike tekster representerer, og videre møte de med et vurderende kritisk blikk er en viktig del av kritisk tekstkompetanse (Blikstad-Balas og Foldvik, 2017, s. 29). Janks (2019, s. 563) understreker at lærerne må ta ansvar for å støtte elever i alle aldre i arbeidet med å lese med og mot tekster.

Blikstad-Balas (2016, s. 73) viser til at dersom undervisningen skal gi elevene kunnskap innen kritisk literacy må lærerne gi elevene oppgaver som handler om mer enn å gjengi fagstoffet. Dette innebærer at elevene må lære å bruke tekster på ulike måter for å oppøve sin kritiske literacy, det vil si at de må lære å stille spørsmål til tekster, sette tekster med samme tema, men ulike fremstillinger opp mot hverandre, vurdere hva som er relevant informasjon i ulike situasjoner, og selv konstruere kunnskapen sin på ulike måter (Blikstad-Balas, 2016, s. 73). Veum og Skovholt (2020, s. 78-79) tilføyer at for å fremme kritisk literacy og refleksjon hos elevene, bør man stille spørsmål som retter seg mot konteksten, mot kritisk analyse av både verbal- og visuell tekst, samt stille spørsmål som åpner for kritisk analyse av selvskrevede digitale tekster. Roe (2014, s. 135) viser til at læreren kan legge opp til mer kritiske og analytiske spørsmål jo eldre elevene blir.

3.4.4 Tekster på nett som utgangspunkt for å oppøve elevenes kritiske ferdigheter og betydningen av lærernes kompetanse

I hverdagen møter elevene et mangfold av ulike tekster som består av andre modaliteter enn lærebøkene de møter i skolen, herunder en rekke digitale tekster. Disse tekstene inneholder

flere kommunikative sider som gjør at det vil være vanskeligere å få tak i samspillet mellom de ulike elementene i teksten (Roe, 2014, s. 53-54). Roe (2014, s. 53) trekker i denne sammenheng frem at elevene må lære å forstå samspillet mellom billedlige uttrykk og verbaltekst, og hvordan de ulike modalitetene sammen uttrykker et budskap. Dersom elevene i sammenheng med lesing av sammensatte tekster, ikke får spørsmål om andre deler av teksten enn verbalteksten, vil de i liten grad selv ta initiativ til å stoppe opp og spørre seg selv om sammenhengen mellom bilde og verbaltekst (Roe et al., 2018, s. 120). Dette underbygges av Weyergang og Magnusson (2020, s. 47) som skriver at nåtidens mangfoldige multimodale tekster krever nye strategier og tilnæringer til lesing.

Elevene får vanligvis mange treff når de søker etter informasjon på nett, men det er ikke en selvfølge at nettekstene som elevene innhenter er kvalitetssikret (Kulbrandstad, 2022, s. 270). Siden nettekstene ikke er kvalitetssikret slik som tekster fra læreboka er, er det viktig at elevene lærer å møte tekster med et kritisk blikk (Blikstad-Balas og Roe, 2020, s. 44). Det kritiske blikket innebærer blant annet at de stiller spørsmål til hvor tekstene kommer fra, og til tekstenes troverdighet og aktualitet (Blikstad-Balas og Roe, 2020, s. 44). Andre vurderinger man må gjøre når man leser nettekster er å stille spørsmål til teksten, lokalisere informasjon, vurdere innholdet kritisk, samt oppsummere og formidle innholdet (Kulbrandstad, 2022, s. 270).

Roe (2014, s. 71) trekker i sammenheng med nettekster frem at tekster fra internett har potensiale til å gjøre elevene til gode kritiske lesere dersom de reflekterer over innholdet og vurderer teksten kritisk. For at elevene skal lære å lese kritisk, samt stille gode spørsmål til tekst, må læreren modellere kritisk tenkning i arbeidet med ulike tekster og i ulike situasjoner (Blikstad-Balas, 2016, s. 109). Lærerne må også støtte elevene ved å legge opp til oppgaver som blant annet angår bruk av sosiale medier og andre digitale tekster, samt legge til rette for diskusjoner rundt slike tekster, og bruke ressurser som angår dette i undervisningen (Almås og Nilsen, 2016, s. 105). Lærernes digitale kompetanse og erfaring vil være av betydning for undervisningen de har. Almås og Nilsen (2016, s. 88) viser til betydningen av at lærerne er kjente med mediene elevene ferdes på, men understreker at å delta og forstå disse kan være sosialt og kulturelt utfordrende for mange lærere. De trekker videre frem at dersom lærerne skal kunne trekke sosiale medier inn i undervisningen, må de selv sette seg inn og delta i disse mediene (Almås og Nilsen, 2016, s. 89).

Kulbrandstad (2022, s. 214) argumenterer for viktigheten av at elevene lærer å lese strategisk og kritisk, og viser til at dette er viktigere enn tidligere i nåtidens digitaliserte samfunn. Kulbrandstad skriver videre at leserne i dag har behov for å hurtig avgjøre om tekstene man leser inneholder informasjonen man leter etter, og om informasjonen er til å stole på. Hun viser til at det dermed blir viktig at elevene har erfaringer med å anvende ulike leseteknikker, lesestrategier, ha kjennskap til ulike teksttyper, og skape en bevissthet rundt hva lesing brukes til i det digitale samfunnet (Kulbrandstad, 2022, s. 214).

Weyergang og Magnusson (2020, s. 49) peker på at det å hente inn informasjon er en krevende prosess i dagens tekstsamfunn fordi en må lese flere ulike tekster. De hevder at det ikke lenger holder å hente ut informasjon fra bare en tekst, men at man derimot må kunne beherske tekster med motstridende informasjon, samt hente inn og sette sammen informasjon fra ulike tekster og selv skape kunnskapen (Weyergang og Magnusson, 2020, s. 49). For å lese kritisk må man forstå de ulike argumentene en tekst tilbyr, tenke over informasjonen, og overveie ulike avsendere opp mot hverandre og egne forkunnskaper (Roe et al., 2018, s. 117). Fergusson og Krange (2020, s. 202) trekker frem at elevene må bli eksponert for mange typer informasjonskilder og oppfordres til å gjøre vurderinger av tekstens opphav for å bidra til deres utvikling av strategisk kildevurdering. Bjarnø et al. (2017, s. 66) viser til at elevene må lære å kritisk vurdere om informasjonen de finner stemmer med det de kan fra før, eller andre nettsider, bøker og lignende der en kan finne informasjon om samme tema. Bjarnø et al. (2017, s. 66) tilføyer at det er viktig at elevene utfordres til å stille spørsmål og tenke selv i arbeidet med å vurdere informasjon. Når læreren ønsker å utvikle elevenes digitale ferdigheter kan det for de yngste elevene være hensiktsmessig at man i begynnelsen setter tydelige rammer for bruk av internett ved at man gir dem utvalgte nettsider som de får arbeide med (Bjarnø et al., 2017, s. 64-65). Etter hvert som elevene blir eldre øker friheten deres, og i takt med dette øker også forventningene til at de skal kunne anvende nettkilder med et mer bevisst og kritisk blikk (Bjarnø et al., 2017, s. 64-65).

Blikstad-Balas (2019, s. 61) viser til at lærere bør snakke med elevene om hvilken betydning å trekke inn flere tekster fra ulike avsendere kan ha for oppgavene deres. Hun peker på at bruk av flere kilder gjør at leseren får inntrykk av at eleven har satt seg inn i flere ulike kilder og brukt mer tid på å arbeide med fagstoffet, noe som gir eleven mulighet til å oppdage motstridende informasjon (Blikstad-Balas, 2019, s. 61). Samtidig viser hun til at mange elever

leser bare en kilde, noe som er utfordrende når de skal vurdere tekstens troverdighet, ofte uten å ha mye kunnskap om temaet i teksten (Blikstad-Balas, 2019, s. 61).

3.4.5 Skjønnlitteratur og kritisk lesing

Skjønnlitteratur er en mye brukt sjanger på småtrinnet. Når små barn leser skjønnlitteratur vil de ofte tolke teksten bokstavelig, mens voksne og eldre barn tar med seg erfaringer og forkunnskaper inn i tolkningen av teksten, noe som gjør at de kan forstå teksten på et dypere nivå (Roe, 2014, s. 62). Skjønnlitterære tekster krever at leseren leser mellom linjene og fyller tomrom i teksten, i tillegg til at denne typen tekst i større grad appellerer til følelser og fantasi sammenlignet med fagtekster (Roe, 2014, s. 62-63). Kritisk lesing er en nødvendig kompetanse for å forstå budskap som ikke blir skrevet direkte i teksten, men som formidles mellom linjene og som man kan lese ut ved å gjøre ulike vurderinger (Roe et al., 2018, s. 117).

3.4.6 Klasseromsdiskusjon

En av måtene man kan jobbe på for å utvikle elevenes kritiske tilnærming til tekst, er gjennom å diskutere tekstene man leser i fellesskap. Schmidt (2013, s. 311) påpeker at et av funnene i hennes undersøkelse, var at dialogbasert undervisning var mer hensiktsmessige enn individuelle tilnærminger til fagstoffet. Ferguson og Krange (2020, s. 199) viser til at gjennom kontinuerlige diskusjoner over tid, vil elevene bli flinkere til å argumentere og tenke kritisk både over egne og andres argumenter. Gjennom bruk av samtalen bygges felles kunnskap, og under samtalen utvikles vår forståelse av verden (Hennig, 2019, s. 126). I diskusjoner om tekster man har lest er det viktig at man utfordrer elevene til å reflektere utover egne tanker og preferanser (Blikstad-Balas, 2016, s. 83).

I klassesamtalen må læreren modellere for elevene hvordan man leser og snakker om en tekst, hvordan en ordlegger seg, bruker fagspråk og opptrer som samtalepartner (Kverndokken, 2018, s. 172). Lærernes modellering og bruk av fagspråk vil etter hvert kunne påvirke elevenes egen språkbruk i samtaler om tekst (Kverndokken, 2018, s. 172). Rødnes (2014, s. 9) trekker frem betydningen av at elevene utvikler fagspråk for å samtale om tekster, samt at de har analytisk kompetanse for å ha faglige litterære samtaler. Som en viktig rollemodell blir det viktig at lærerne stiller gode spørsmål til tekstene slik at elevene selv tar i bruk disse i møte med nye tekster (Roe et al., 2018, s. 120). Roe et al. (2018, s. 120) argumenterer videre

for at spørsmålene læreren stiller har betydning for elevenes kritiske lesing, og påpeker viktigheten av at elevene blir utfordret til å vurdere og reflektere over teksters innhold og struktur.

3.5 Kritisk tilnærming til tekst som utviklingsområde i skolen

For at lærerne skal kunne ha forutsetninger for å utvikle elevenes ferdigheter, modellere og være gode rollemodeller i dette arbeidet krever det at lærerne får tid til å arbeide med begrepet og hva det innebærer i praksis i lærerkollegiet (Ferguson og Krangle, 2020, s. 202). Lærerne i skolen kan ha ulike oppfatninger av hvordan målene fra læreplanen skal tolkes og forstås, og dersom man skal utvikle en felles praksis må kollegiet utvikle en felles forståelse og praksis (Lillejord, Manger og Nordahl, 2013, s. 197). Skolen er ansvarlig for å skape en sammenheng mellom overordnet del av læreplanen og undervisningen i fagene (Blikstad-Balas, 2020, s. 12).

Lærere som profesjonsutøvere forventes å være i kontinuerlig utvikling der de etterstreber forbedring av egen undervisningspraksis, og lærersamarbeid forventes å være en del av metodene som benyttes for å oppnå denne utviklingen (Kvam, 2018, s. 12). Alle ansatte i skolen har et felles ansvar for å utvikle de profesjonelle standardene (Lillejord et al., 2013, s. 197-198). Gjennom samarbeid og erfaringsutveksling i kollegiet vil lærernes kunnskap og ferdigheter bli utviklet i fellesskap (Kvam, 2018, s. 14).

4.0 Metode

For å besvare problemstillingen anvender vi kvalitativ metode som innebærer at vi har gjennomført dybdeintervju med fire lærere for å innhente vår empiri. Vi har valgt å se på problemstillingen gjennom en induktiv tilnærming, som innebærer at interessante funn fra empirien ble utgangspunkt for både drøfting og valg av teori. Vårt vitenskapsteoretiske ståsted er fenomenologisk-hermeneutisk, og vi vil redegjøre for våre metodiske valg i denne delen.

4.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

4.1.1 Fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming

Vi har valgt å ha en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming til vår undersøkelse, og har tatt utgangspunkt i både fenomenologi og den hermeneutiske sirkelen. Dette innebærer at vi studerer et fenomen, og ønsker å oppnå større innsikt i andre menneskers virkelighet. For vår studie handler det om å få innsikt i hvordan lærere legger til rette for, og jobber med kjerneelementet kritisk tilnærming til tekst i klasserommet. Samtidig er vi bevisst på egen forforståelse og hvordan den kan påvirke vår fortolkning av teori og empiri, som gjør at det hermeneutiske perspektivet blir relevant.

4.1.2 Fenomenologisk perspektiv

Kjernen i oppgaven vår er lærernes tanker og erfaringer i arbeid med temaet, noe som vil være i tråd med fenomenologiske betraktninger. Gjennom å ha et fenomenologisk perspektiv og ved å beskrive menneskers opplevelser og betraktninger, vil man også få innsikt i de underliggende strukturene som har innvirkning på deres bevissthet, rutiner og vaner (Nyeng, 2021, s. 35). Vi ønsket å undersøke et fenomen i dybden ved å gjennomføre kvalitative dybdeintervju med fire lærere. Siden vi gjennomfører en kvalitativ studie er det naturlig å trekke inn det fenomenologiske perspektivet, da fenomenologi i hovedsak gjelder for kvalitative metoder og er spesielt hensiktsmessig når en innhenter empiri gjennom dybdeintervju (Nyeng, 2021, s. 36). Hensikten med dybdeintervjuene var å få verdifull innsikt i hvilke tanker informantene har om arbeid med kritisk tilnærming til tekst i undervisningssammenheng, hvilke muligheter og utfordringer de ser i møte med temaet, samt deres erfaringer og arbeidsmetoder. Lærernes tanker og erfaringer ga oss en innsikt i hvordan de forstår og arbeider med temaet i praksis. Dette gir oss mulighet til å belyse perspektiver informantene finner utfordrende i møtet med kritisk tilnærming til tekst, og til å trekke frem lærernes metoder i arbeid med temaet. Johannessen, Tufte og Christoffersen (2011, s. 82)

påpeker at fenomenologi i stor grad handler om hvordan et fenomen oppfattes, fremstår eller viser seg for mennesker. Målet ved fenomenologi er dermed å øke forståelsen og innsikten i andre menneskers virkelighet (Johannessen et al., 2011, s. 83).

4.1.3 Den hermeneutiske sirkelen

Den hermeneutiske sirkelen blir relevant å trekke opp mot spørsmålene vi har stilt i intervjuene, og til hvordan vi tolker dataene våre. Forforståelsen vår spiller dermed en rolle i hvordan vi oppfatter, tenker og stiller spørsmål. Gjennom dette perspektivet redegjør vi for hvordan vår forforståelse kan ha innvirkning på utformingen av intervjuene, og hvordan vi tolker og analyserer empirien. Nilsen (2012, s. 72) viser til at gjennom en hermeneutisk tilnærming vil ulike fenomener forstås på forskjellige måter ut fra spørsmålene som stilles. Spørsmålene vi valgte å stille under intervjuene ble basert på vår forkunnskap og oppfatning av temaet, samt hva vi ønsket å undersøke innenfor temaet kritisk tilnærming til tekst, noe som dermed kan påvirke informantenes svar.

Siden vår forforståelse vil farge våre oppfatninger og tolkninger har vi knyttet vår oppgave til den hermeneutiske sirkelen. Johannessen et al. (2011, s. 364-365) viser til at all fortolkning vil foregå i en kontekst, mellom helhet og del, mellom det som skal tolkes og vår forforståelse. Tolkninger begrunnes alltid med bakgrunn i andre tolkninger, som viser til den evige hermeneutiske sirkelen (Johannessen et al., 2011, s. 365). Man kan dermed ikke tolke data uten egen forforståelse. Med bakgrunn i forforståelsens betydning for hvordan en tolker et datamateriale er det viktig at en redegjør for utgangspunktet for tolkningen en har gjort (Johannessen et al., 2011, s. 365). For vår del innebærer dette at vi er bevisst på og formidler vår rolle som lærerstudenter med en norskfaglig pedagogisk bakgrunn, og med interesse for temaet. Vi har også vokst opp i en verden der det digitale er i kontinuerlig utvikling, og med et tekstbegrep som omfatter mer enn verbaltekst. Vi er begge påvirket av den stadige digitaliseringen i løpet av de siste tiårene, og har førstehåndserfaringer med hvor altopplukende informasjonen man kan møter er, og hvor lett det er å bli påvirket av innholdet man møter. Med bakgrunn i våre personlige og faglige perspektiver ønsket vi å få innsikt i hvordan lærere arbeider med kritisk tilnærming til tekst for at elevene skal bli i stand til å møte ulike typer tekster med et kritisk blikk. På lik linje med at vår forforståelse og bakgrunn påvirker våre tolkninger, vil det også ha betydning for teorien vi legger til grunn for oppgaven. I teoriutvalget har vi vært bevisst på å finne teori som bidrar med ulike perspektiver om temaet, og som gir en helhetlig fremstilling. For forskere innen

samfunnsvitenskapen og humaniora vil tolkning og forforståelse ha en viktig rolle fordi empirien man analyserer gir uttrykk for andre menneskers handlinger og ytringer (Nilssen, 2012, s. 71). Dermed var det å være bevisst på dette av betydning.

4.2 Valg av metode

4.2.1 Induktiv tilnærming

Problemstillingen vår er knyttet til å studere et fenomen i klasserommet, og i tråd med den fenomenologiske tilnærmingen er det dermed relevant å ha en induktiv tilnærming. Nyeng (2021, s. 59) viser til at induktiv forskning handler om å bruke observasjon av empiriske fenomener som utgangspunkt, altså studerer man virkeligheten for å danne seg et bilde av den uten å ha bestemte hypoteser eller forventninger som utgangspunkt for arbeidet. Induksjon blir dermed en slags prosess hvor virkeligheten observeres for å bygge, forsterke og forfine et faglig standpunkt – eller med andre ord jobbe seg fra empiri til teori (Nyeng, 2021, s. 59). Vi har dermed valgt teori med utgangspunkt i informantenes uttalelser om fenomenet. Målet i en induktiv tilnærming er å oppdage forhold som bør inkluderes i en teori og dermed vil man være åpen og søkende (Nyeng, 2021, s. 60). Det lærerne selv belyste og hadde fokus på i intervjuet dannet grunnlag for hvordan vi spisset oppgaven vår. Et annet grunnlag for å ha en induktiv tilnærming er at vi anvender dybdeintervju, som er en kvalitativ metode for innhenting av empiri. Dette støttes av Nyeng (2021, s. 59) som viser til at for kvalitative metoder er man vanligvis ikke ute etter å teste hypoteser, men derimot ute etter å forstå et fenomen eller en hendelse – som gjør at man blir induktiv i sin tilnærming (Nyeng, 2021, s. 59).

4.2.2 Kvalitativ metode

Kjerneelementet kritisk tilnærming til tekst er et nytt område i læreplanen, og dermed finnes det lite forskning om temaet, noe som gjør det hensiktsmessig å undersøke gjennom en kvalitativ metode. Johannesen et al. (2021, s. 23) trekker frem at den kvalitative metoden er særlig hensiktsmessig når en skal undersøke fenomener som en har lite kunnskap om, og som det er forsket lite på tidligere. Videre er kvalitativ forskning også hensiktsmessig når vi ønsker å undersøke hvorfor mennesker tenker og handler som de gjør (Johannesen et al., 2021, 23), noe som er tilfellet når vi ønsker å undersøke lærerens praksiser og tanker om elevenes utvikling av kritisk tilnærming til tekst på småtrinnet.

Vi ønsket gjennom problemstillingen vår å lære mer om hvordan lærere arbeider med temaet noe som gjør kvalitative metoder egnet ved at de gir muligheten for å gå mer i dybden. Ved kvalitative metoder samler en inn data i form av tekst, gjennom for eksempel intervju, noe som gjerne gir mye og detaljert informasjon om det man forsker på som forskeren selv må tolke og analysere (Høgheim, 2020, s. 29). For å kunne besvare problemstillingen på best mulig vis, ønsket vi også fleksibilitet og åpenhet, som er en av fordelene ved den kvalitative metoden (Johannesen et al., 2011, s. 363). Åpenheten, som kjennetegner den induktive tilnærmingen, kunne bidra til grunnlag for å diskutere ulike aspekter ved problemstillingen som vi kunne ha oversett, eller trekke frem nye problemstillinger som vi fant underveis i forskningsprosessen. Johannesen et al. (2011, s. 362) viser til at dersom man bare bruker kvantitative metoder i forskning vil man kunne gå glipp av vesentlig informasjon man ikke kan skaffe på andre vis enn ved kvalitative metoder.

4.2.3 Intervju som metode

I vår undersøkelse har vi valgt å ta utgangspunkt i *semistrukturerte* dybdeintervju. Formålet med kvalitative forskningsintervju er å innhente informantenes beskrivelser av deres livsverden, og dermed kunne tolke hvilken betydning dette har for personen som blir intervjuet (Dalland, 2018, s. 64). Intervjuene var utformet på forhånd gjennom en intervjuguide (se vedlegg 2), men siden vi valgte semistrukturerte intervju, hadde vi også mulighet til å gå utenfor intervjuguiden dersom vi så at det kunne bidra til å belyse andre interessante perspektiver. Dette støttes opp av Johannesen et al. (2011, s. 363-364) som trekker frem at ved kvalitative intervjuer er det vanlig at forskeren har en intervjuguide, men forskeren kan også gå utenfor guiden der den finner det nyttig for å få mer informasjon om noe den finner interessant for å besvare problemstillingen. Neteland (2020, s. 2020, s. 61) underbygger dette med å vise til viktigheten av å være åpen for uforutsette innspill i intervjuet. I denne sammenheng var det viktig for oss å ha muligheten til å være fleksibel med tanke på å være åpen for uplanlagte innspill.

Gjennom å beskrive menneskers opplevelser og betraktninger vil man også få innsikt i de underliggende strukturene som har innvirkning på deres bevissthet, rutiner og vaner (Nyeng, 2021, s. 35). Når vi intervjuet lærerne om temaet kunne vi få innsikt i hvilke underliggende strukturer, som for eksempel organisatoriske faktorer og læreres kunnskap, som påvirker læreres arbeid med temaet. Herunder eksempelvis hvordan skolen arbeider for å utvikle seg.

Når det gjelder lærerens kunnskap kunne intervjuene også gi innsikt i hvorvidt lærerne har, eller selv mener de har, kompetanse til å jobbe med temaet. Gjennom innsikt i disse underliggende strukturene kan vår masteroppgave bidra til å belyse ulike strukturer og faktorer som kan påvirke fremtidig praksis på området.

4.2.4. Intervjuguide

Når man anvender kvalitative intervju som metode vil intervjuguiden være vesentlig, og det å følge intervjuguiden, samt kunne vurdere om man har fått tilstrekkelige svar på spørsmålene, er sentralt (Neteland, 2020, s. 61). I intervjuguiden valgte vi å stille ulike spørsmål rettet mot ulike perspektiver av problemstillingen, og vi brukte også forskningsspørsmålene våre som utgangspunkt for utforming. Dette er i tråd med Neteland (2020, s. 58) som viser til at spørsmålene som stilles i intervjuer må ha sammenheng med problemstilling, og at forskningsspørsmål kan bidra til å konkretisere problemstillingen til spørsmål man stiller i intervjuet. I intervjuguiden valgte vi å starte med overordnede spørsmål om temaet, før vi videre peilet informantene inn på tanker og erfaringer med temaet, viktige begreper og mer sensitive spørsmål. I slutten av intervjuguiden stilte vi spørsmål som gikk direkte på forskningsspørsmålet som omhandlet hvilken relevans og potensiale lærerne ser i tekster fra sosiale medier. Vi har dermed brukt en form for traktintervju, som Neteland (2020, s. 60-61) definerer som en form for strukturert intervju der man starter med å stille generelle spørsmål, og gradvis snevrer seg inn mot intervjuets formål. Bakgrunnen for at vi brukte traktintervju som metode, var at vi ønsket en naturlig inngang til temaet i samtalen, og at lærerne skulle få mulighet til å snakke seg inn i temaet, før de fikk mer spissede spørsmål.

Når vi utformet intervjuguiden, valgte vi også å ha åpne spørsmål for å få frem informantenes egne tanker og refleksjoner om temaet. Åpne spørsmål har som hensikt å åpne for at informantene kan komme med svar og begrunnelser ut fra deres ståsted, og svarene vil også variere i stor grad ut fra hvor mye informanten har å si om temaet (Neteland, 2020, s. 59). Neteland (2020, s. 59) viser også til at man bør etterstrebe reelle spørsmål og unngå kontrollspørsmål fordi reelle spørsmål viser genuin nysgjerrighet i motsetning til kontrollspørsmål. Vi ønsket å unngå følelsen av kunnskapstesting, og dermed var det også viktig for oss at informantene uansett kunne svare noe ut fra deres forutsetninger og erfaringer på alle spørsmål. Under hvert spørsmål hadde vi også på forhånd laget oppfølgingsspørsmål eller oppklarende spørsmål for å veilede informantene og for å bidra til at lærerne kunne utdype deres besvarelser ytterligere. I forkant av intervju bør man tenke gjennom intervjuet,

samt planlegge oppfølgingsspørsmål og formuleringer man ønsker å anvende for å kunne få mer utdypende svar (Neteland, 2020, s. 60).

4.2.5 Utvalg

For å rekruttere informanter valgte vi å gjøre en form for strategisk utvalg. Strategiske utvalg kjennetegnes av at man har en plan og Neteland (2020, s. 54) eksemplifiserer strategiske utvalg som personer du velger ut med bakgrunn i bekjentskap, tips, engasjement eller dyktighet innenfor temaet man undersøker. I vårt prosjekt innebærer dette at vi valgte ut informanter som vi hadde en viss kjennskap til gjennom bekjente. Vi har dermed funnet informantene via bekjente, men disse kjennskapene til informantene innebar ingen nær relasjon, og heller ingen relasjon som ga oss forkunnskaper om hvordan de utvalgte lærerne arbeider med temaet eller som skulle være av betydning for uttalelsene deres. Dermed skal bekjentskapene i utgangspunktet ikke påvirke oppgavens validitet.

Vi har valgt å ha et utvalg på fire lærere fordi vi mener at fire dybdeintervju kan belyse ulike sider ved lærernes arbeid og hva de er opptatt av når det gjelder temaet. Dalland (2018, s. 76) underbygger dette ved å påpeke at kvalitative intervjuer har som mål om å gå i dybden, som gjør at antallet informanter ikke bør være for stort. Utvalget vårt består av norsklærere på småtrinnet, som vi har definert til å være 1.-4. trinn, fordi vi ønsket å undersøke hvordan lærere på småtrinnet jobber med temaet. Én av informantene jobber på 1. trinn, én på 3. trinn, og de to siste jobber på 4. trinn. Likevel har de fleste informantene jobbet på flere av trinnene i løpet av sin karriere. Neteland (2020, s. 53) påpeker at problemstillingen er førende for hvilke mennesker som er aktuelle å intervju, noe som underbygger valg av informanter. I tillegg ønsket vi at lærerne hadde noen års erfaring og dette dermed vil være fordelaktig for å kunne sammenligne deres praksis før og etter innføringen av kjerneelementet kritisk tilnærming til tekst som kom inn i læreplanen i 2020. Tre av informantene har lang erfaring i skolen, altså 15 år eller mer, mens den gjenværende informanten startet å jobbe som lærer for ca. 5 år siden. Vi valgte også å unngå at lærerne jobbet på samme skole for at de ikke skulle påvirke hverandres uttalelser.

4.2.6 Gjennomføring av intervjuene

I gjennomføring av intervju som metode er det viktig at forholdet mellom den som intervjuer og den som blir intervjuet må være preget av empati og respekt, både gjennom spørsmålene

som en stiller, hvordan de stilles, og hvordan intervjueren lytter og responderer til informantens svar (Dalland, 2018, s. 63-64). For å gjennomføre intervjuene gjorde vi en rekke valg for å ivareta dette forholdet. Et av valgene vi gjorde var å la informantene bestemme tid for gjennomføring av intervjuene, slik at intervjuene skulle være minst mulig belastende for lærerne. I tillegg ønsket vi å gjennomføre intervjuet i en kjent kontekst for at stedet skulle være lett tilgjengelig for informantene, og for at det skulle være i samme setting som lærerne vanligvis jobber i. Vi valgte derfor å foreslå å gjennomføre intervjuene på skolene, noe som også ble tilfellet for alle informantene.

I gjennomføringen av intervjuene har vi også valgt å anvende lydopptak som verktøy for å sikre informasjonen som kom frem. I tillegg vil bruk av lydopptak bidra til mer presisjon i data. Lydopptak gir mulighet til nøyaktighet i form av at man kan lytte til det som blir sagt flere ganger, og dermed sitere informantene direkte (Neteland, 2020, s. 56). Lydopptakene ga oss også mulighet til å være mer til stede i intervjuet, fordi vi ikke måtte konsentrere oss om å skriftliggjøre informantenes uttalelser. Lydopptak er et godt hjelpemiddel som ivaretar og fanger opp alt som blir sagt med nyanser i både språk og stemmeleie (Dalland, 2018, s. 85). For å forberede oss til intervjuene testet vi appen vi skulle bruke på forhånd, og sjekket kvaliteten på lyden opp mot plassering av mikrofon. Ved gjennomføringen av intervjuene valgte vi å ta opptak på to enheter for å sikre empirien ved eventuelle feil som kunne oppstått.

Et annet valg vi gjorde for gjennomføringen av intervjuet var å fordele rollene vi skulle ha i intervjuet. For å skape en dialog mellom alle partene i rommet, valgte vi å dele spørsmålene i intervjuguiden i to deler, slik at en av oss stilte spørsmålene i den første halvdel, og den andre stilte spørsmålene i andre halvdel. Videre hadde vi avtalt på forhånd at den som ikke hadde ansvar for å stille spørsmålene i intervjuguiden, skulle ha ansvar for å stille oppfølgingsspørsmål til eventuelle interessante uttalelser.

4.3 Analyse av empiri

I denne delen av oppgaven redegjør vi for hvordan vi har analysert og bearbeidet vår empiri, herunder hvordan vi kom frem til og valgte ut hvilke deler av empirien vi skulle drøfte opp mot vår problemstilling.

For vår oppgave er intervjuene vi har gjennomført empirien og gjenstand for analysen. I fenomenologiske forskningsprosjekter er informantens uttalelser og meninger analyseobjekter, og forskeren fortolker her dette materialet for å kunne forstå deres tanker på et dypere nivå (Johannessen et al., 2011, s. 173). Arbeidet med å analysere og fortolke kan ifølge Johannessen et al. (2011, s. 173) deles inn i fire faser, som vi valgte å anvende når vi analyserte empirien vår (Se vedlegg 4 for komplett oversikt over kategorier).

I fase 1 skal forskeren gjøre seg kjent med materialet og finne interessante sentrale temaet som en ønsker å jobbe videre med. I denne fasen sammenfatter man, og fjerner irrelevant informasjon (Johannessen et al., 2011, s 173-174). For vår oppgave innebar dette at vi transkriberte intervjuene, og valgte noen relevante tema vi jobbet videre med. Det første vi startet med var å transkribere intervjuene, og dette innebar å notere ned alt som ble sagt i intervjuene ordrett, i tillegg til å notere ned pauser mellom svar, nøling eller andre lyder som kunne være av betydning for informantens uttalelser. I transkriberingen ble dermed alt notert ned, på informantens dialekt. Vi skrev deretter om intervjuene til bokmål og fjernet ord som ikke var av betydning for meningsbæringen, som eksempelvis “ehm”, “ikke sant”, gjentakelser og liknende. I denne fasen sammenfattet vi dermed informasjonen, og fjernet irrelevant informasjon slik at det skulle være enklere å filtrere ut relevante funn i de neste fasene. Vi fikk også bedre oversikt over innholdet i de ulike intervjuene i denne fasen, noe som gjorde at vi kunne dele inn stoffet i ulike hovedtemaer. Her hadde vi blant annet noen tema som omhandlet det kritiske perspektivet, som kritisk tilnærming til tekst, kritisk lesing og kritisk tenkning. I tillegg hadde vi noen tema som het teknisk lesing, leseforståelse og forkunnskaper med utgangspunkt i at dette var noe som mange av informantene hadde trukket frem i intervjuene, og som har stor plass på småtrinnet. Videre hadde vi også temaet læringsaktiviteter som lærerne trakk frem at de anvendte i undervisningen, og temaet spørsmål læreren stiller i undervisningen. Vi hadde i denne fasen også noen tema som het aktuelle tekster i undervisningen, tekster informantene mener er egnet for å utvikle kritisk lesekompetanse, og utfordringer knyttet til å arbeide med kritisk tilnærming til tekst på

småtrinnet. Kort oppsummert hadde vi dermed mange tema som vi arbeidet ut ifra i denne fasen, men som vi senere snevret inn.

I fase 2 skal man finne informasjon som er mer snevret inn mot problemstillingen, og her går man systematisk til verks og arbeider videre med utgangspunkt i hovedtemaene man bestemmer seg for i fasen før (Johannessen et al., 2011, s. 174). Den relevante informasjonen man finner kategoriserer man ved å bruke kodeord som viser til informasjonen teksten gir oss, og dette kalles koding (Johannessen et al., 2011, s. 174). Vi valgte å kategorisere informasjonen vi fikk i intervjuene gjennom å kode de ulike temaene gjennom bruk av farger og markeringer. Neteland (2020, s. 62) viser til at koding innebærer å identifisere og sortere ut deler av intervjuet som kan bidra i prosjektet. Koding er også tidskrevende arbeid, der en kategoriserer og sorterer datamaterialet, slik at en enklere kan analysere det - men likevel kan man oppleve at kodene ikke er presise nok og dermed at en må endre de underveis (Johannessen et al., 2011, s. 174), noe som også var tilfelle for oss. Vi startet med koder som tilsvarte temaene fra den første fasen (Se avsnittet ovenfor for temaoversikt). Etter å ha sortert ut informasjonen tematisk fant vi ut at vi måtte endre på kodene fordi enkelte av kodene ikke var presise nok for å besvare problemstillingen. Kodene vi valgte å fortsette med var kritisk tilnærming til tekst, kritisk lesing og kritisk tenkning, og utfordringer knyttet til arbeidet med å utvikle elevenes kritiske ferdigheter. I tillegg hadde vi en kode som handlet om hvilke tekster lærerne anvender, spørsmål de pleier å stille elevene, og en "annet"-kategori der vi trakk fram andre uttalelser og innspill som vi mente var interessante, men som ikke gikk inn under en egen kategori.

Neteland (2020, s. 63) viser til viktigheten av å være nøye med å bruke de samme kodene man bestemmer seg for å anvende på alle intervjuene, og herunder ha samme kriterier for hvordan kodene brukes for de ulike intervjuene. Vi var nøye på å ha like kriterier for kodene og bruke de samme kodene i alle intervjuene, og diskuterte ofte om vi hadde kategorisert riktig. I denne fasen, fase 2, ble fokusområdet å gjennomføre en tematisk koding, og vi sorterte ut relevant informasjon slik at datamaterialet ble forenklet. Her la vi også tydeligere merke til konkrete uttalelser som kunne være relevante å drøfte for å besvare problemstillingen, og noterte disse ned. Johannessen et al. (2011, s. 175) viser til at det er viktig at kodingen ikke må stykke opp teksten slik at helheten forsvinner, men trekke ut hovedessensen av meninger fra intervjuet. Målet i denne fasen var dermed å få et bedre overblikk over intervjuenes innhold, tema som gikk igjen, og fjerne irrelevant informasjon.

I fase 3 fortsatte vi med innsnevringen av koder, og abstraherte meningene i de etablerte kodene (Johannessen et al., 2011, s. 176). I denne fasen får man et innsnevret datamateriale som man så sorterer etter nye kodeord som må være mer abstrakte enn de opprinnelige kodene (Johannessen et al., 2011, s. 176). Dermed jobbet vi videre med å snevre inn datamaterialet slik at det kunne analyseres videre i denne fasen. Neteland (2020, s. 63) viser til at man etter kodingsfasen kan systematisere utsagnene enda mer for å skape et utgangspunkt for meningsfortolkning, ved å videre kategorisere kodene. Vi jobbet videre med å snevre inn kategoriene, og sammenfattet funn, likheter og kontraster i intervjuene. Kategoriene vi valgte å snevre kodene inn til og som vi arbeidet videre med i denne fasen var, som tidligere blant annet kritisk tilnærming til tekst, herunder: Lærernes usikkerhet rundt begrepet, lærernes oppfatning av begrepet og hvordan de arbeider med det i praksis, samt endring av praksis i etterkant av fagfornyelsen. Videre hadde vi et eget tema som het “muntlig aktivitet som arbeidsmåte” med bakgrunn i at mange av lærerne nevnte dette i forhold til arbeid med kritisk tilnærming til tekst. I tillegg hadde vi to tema som gikk på tekster i arbeid med kritisk tilnærming til tekst: Lærernes syn på aktuelle tekster for oppøving av kritisk tilnærming til tekst, og lærernes syn på bruk av tekster fra sosiale medier.

I denne fasen jobbet vi også med meningsfortetting innenfor de ulike temaene, og sorterte ut relevante direkte sitater som vi ønsket å anvende for å besvare oppgaven. Meningsfortetting handler ifølge Neteland (2020, s. 63) om å sortere ytringene etter innhold som handler om det samme, og omformulere ytringene slik at det som hører sammen blir forkortet, da helst til bare en setning. I meningsfortettingen er det viktig at man ikke endrer meningen, selv om man ofte må skrive om og endre på ytringene, og at man derfor er nøye på hvilke adjektiv og verb man bruker (Neteland, 2020, s. 63). Vi var bevisste på hvilke ord vi brukte i arbeidet med å korte ned og fortette ytringene til informantene, og for å sikre oss mot at vi sa noe som ikke stemte brukte vi helst de samme ordene som informantene, men der det ikke lot seg gjøre var vi grundige på at vi ikke endret meningsinnholdet i ytringene.

Johannessen et al. (2011, s. 176-177) viser til at i fase 4 er hensikten å sammenfatte informasjonen fra intervjuene og se at det er samsvar mellom funnene vi oppdaget i det opprinnelige materialets innhold, og det vi sitter igjen med. Om det ikke er samsvar, må en gå tilbake å se hvor det har gått galt tidligere i prosessen (Johannessen et al., 2011, s. 176-177). I denne sammenheng gjorde vi en vurdering på hvilke funn vi hadde kommet frem til, gikk

tilbake til de opprinnelige transkriberingene, og kvalitetssjekk at dette var i tråd med opprinnelig grovdata før vi tolket disse videre.

Å anvende disse fasene i arbeidet har skapt en struktur i bearbeidningen av empirien vår, noe som kan bidra til å heve kvaliteten på fortolkningsarbeidet. Det har også ført til at vi har blitt bedre kjent med datamaterialet, noe som har gjort det enklere for oss å trekke frem det viktigste innholdet. Struktureringen kan også bidra til å kvalitetssjikke eget arbeid underveis i prosessen.

4.4 Kvalitet i studien

For å sikre kvaliteten i studien vår er det noen vesentlige begreper som blir viktig å drøfte opp mot gjennomføringen av undersøkelsen. Begrepene pålitelighet, troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet blir viktige for å sikre kvaliteten i kvalitative undersøkelser (Johannessen et al., 2011, s. 229). På bakgrunn av at vår oppgave er kvalitativ, vil det være hensiktsmessig å drøfte oppgavens pålitelighet, gyldighet og troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet for å vurdere studiens kvalitet.

4.4.1 Pålitelighet og troverdighet

Det er vanskelig å gjenskape en annen forskers kvalitative forskning da man som forskere gjerne sitter med ulike erfaringsbakgrunner som farger tolkningen (Johannessen et al., 2011, s. 229). Siden vår undersøkelse er kvalitativ vil vi heller ikke her kunne si sikkert hvilke resultater en annen forsker hadde fått dersom de hadde gjort samme undersøkelsen på andre individer. Likevel kan vi styrke undersøkelsens pålitelighet gjennom å tydeliggjøre valgene vi har gjort i forskningsprosessen, som kontekst, innhentingsmetode, og analyse. Dette er i tråd med Johannessen et al. (2011, s. 230) som hevder at man i en kvalitativ undersøkelse kan styrke påliteligheten gjennom å gi leseren en grundig beskrivelse av kontekst, fremgangsmåte i forskningsprosessen, og vektlegge kriterier for evaluering av undersøkelsen. Disse beskrivelsene har vi redegjort for i denne metoddelen for å kunne skape en transparent forskningsprosess og dermed kunne styrke studiens pålitelighet. Intervju som metode er pålitelig i den forstand av at den er etterprøvable, men dette krever gjennomsiktighet og synliggjøring av valg som er gjort i forskningsprosessen, for at andre skal kunne vurdere tolkningene våre (Neteland, 2020, s. 65). Dette innebærer at det tydelig må fremkomme hvordan man har jobbet seg fra informantenes svar til egen tolkning (Neteland, 2020, s. 65).

Når en vurderer studiens kvalitet, er det også relevant å diskutere studiens gyldighet og troverdighet, forstått som validitet. I vår oppgave handler det i stor grad om å vurdere om intervjuguiden og spørsmålene vi stiller er i tråd med problemstillingen vår. Dette kan man se i sammenheng med Nyeng (2021, s. 109) som viser til at begrepsvaliditet handler om en vurdering på om man faktisk undersøker fenomenet man vil undersøke og ikke andre sider. Validitet i kvalitative sammenhenger kan handle om at metoden en har valgt, undersøker det den har som hensikt å studere (Johannessen et al., 2011, s. 230). Intervjuguiden vår er basert på både problemstillingen og forskningsspørsmålene våre, og undersøker blant annet ulike sider ved lærernes arbeidsmåter, tanker og forståelse av kritisk lesing, kritisk tenkning og kritisk tilnærming til tekst. På bakgrunn av dette ser vi en tydelig sammenheng mellom det vi ønsket å undersøke og spørsmålene vi stilte til våre informanter. Gjennom å være bevisst på at problemsstillingen, forskningsspørsmålene og intervjuguiden skal ha en tydelig helhetlig sammenheng kan studiens validitet og gyldighet styrkes. Betydningen av å være bevisst på at det skal være en sammenheng mellom metoden man velger, som for oss er intervju, og problemstillingen, kan sees opp mot Johannessen et al. (2011, s. 211) som viser til at validitet i kvalitative undersøkelser kan handle om at forskerens fremgangsmåter og funn reflekterer hensikten med undersøkelsen.

En annen måte å sikre kvaliteten på i kvalitative studien er å være oppmerksom på at notater som gjøres underveis i intervju stemmer med det som ble sagt, og at man ikke har utelatt noe fordi det ikke opplevdes relevant i konteksten (Nyeng, 2021, s. 115). Dette har vi sikret gjennom å anvende lydopptak i gjennomføringen av intervjuene. En annen kvalitetssikring vi har gjort, er å skrive ned alt som nevnes i et første utkast av transkribering slik at vi vet at vi har fått med oss alt av innhold med tanke på pauser mellom svar, nøling, og lignende lyder. I tillegg har vi også notert oss tydelig kroppsspråk der lydene ikke er tilstrekkelig for å beskrive informantens svar. Vi beholder det originale utkastet slik at vi kan gå tilbake dersom noe blir uklart, eller vi er usikre på om vi har tolket rett i sammenheng med konteksten. Disse vurderingene kan bidra til å sikre kvaliteten i studiet.

4.4.2 Bekreftbarhet og overførbarhet

Malterud og Thagaard i Johannessen et al. (2011, s. 231) viser at det i kvalitative undersøkelser blir mer relevant å drøfte studiens overføringsverdi da slike studier ikke kan generaliseres. En studies overførbarhet handler om hvorvidt undersøkelsen lykkes i å skape

gode beskrivelser, begreper, tolkninger og ulike forklaringer som kan være nyttige for andre felt enn det som studeres (Johannessen et al., 2011, s. 231). Resultatene fra intervjuene viser hvordan fire ulike lærere arbeider med kritisk tilnærming til tekst i klasserommet. Det er naturlig å anta at dette til en viss grad også kan gi et innblikk i hvordan andre lærere arbeider og forstår temaet, men samtidig kan det ikke generaliseres til populasjonen. Vi ser også overføringsverdi i resultatene da andre lærere kan lese undersøkelsen og dra nytte av teorien vi viser til, og belysningen av temaet, slik at de kan bli mer bevisste på hvordan de kan arbeide med dette i klasserommet. Studien kan også bidra med en tydeliggjøring av kjerneelementet og foreslå arbeidsmetoder som kan overføres til praksis. På bakgrunn av dette ser vi at undersøkelsen er overførbar til klasserommet.

En fallgrube ved kvalitativ forskning kan være at valgene man gjør i forskningsprosessen kan påvirke undersøkelsens resultater. I denne sammenhengen blir det viktig å drøfte begrepet bekreftbarhet som handler om at resultatene en får, skal kunne bekreftes av forskning som er gjort av andre i tilsvarende studier (Johannessen et al., 2011, s. 232). Forskeren må derfor vektlegge beskrivelser av valgene og beslutningene en tar gjennom forskningsprosessen, slik at den som leser kan vurdere disse valgene (Johannessen et al., 2011, s. 232). I oppgaven vår handler bekreftbarhet blant annet om at vi har med tidligere forskning på feltet, som leseren selv kan vurdere opp mot vår undersøkelse. I tillegg har vi gjort valgene vi har tatt i forskningsprosessen transparente, noe som også gjør at andre har mulighet til å gjøre egne vurderinger av disse valgene. Siden vi ønsket å ha en transparent forskningsprosess, har vi redegjort for våre forkunnskaper og vårt vitenskapsteoretiske ståsted. I tillegg har vi redegjort for forskningsmetoden vår, metode for analyse, og vi har i vedleggene gitt leseren tilgang på intervjuguiden. Disse valgene gjør det mulig for andre å sammenligne med lignende studier, og kan dermed bidra til å styrke studiens bekreftbarhet. Johannessen et al (2011, s. 232) viser til at man i disse beskrivelsene av forskningsprosessen må være selvkritisk til prosjektets gjennomføring, redegjøre for tidligere erfaringer, avvik i studien, egne fordommer eller oppfatninger som kan ha innvirkning på fortolkningen til prosjektet (Johannessen et al., 2011, s. 232). I denne prosessen var det viktig at vi var bevisste på vår rolle, og gjorde rede for valgene som vi tok i prosessen for å gjøre den transparent.

4.5 Forskningsetikk

Å ivareta informantens personvern er et grunnleggende forskningsetisk hensyn (Dalland, 2018, s. 236). Siden lydfiler defineres som personopplysninger måtte vi melde prosjektet til NSD (Norsk senter for forskingsdata), og har fått godkjenning av prosjektet innenfor gitte betingelser (Se vedlegg 1). Nyeng (2012, s.161) trekker frem viktigheten av å ivareta deltakernes anonymitet og personvern, og at man ved elektronisk lagring av data må melde fra til NSD. Våre data er lagret digitalt og dermed gjelder denne meldeplikten. Vi har også anonymisert informantene gjennom å skrive intervjuene om til bokmål, og unngått bruk av navn eller andre gjenkjennbare særpreg. Høgheim (2020, s. 86) understreker at det er viktig at forskere er bevisste på hvilke forskningsetiske retningslinjer som gjelder, og at vi som studenter må ta stilling til mulige etiske problemstillinger som kan oppstå i vårt prosjekt. Med bakgrunn i dette ønsker vi i denne delen av oppgaven å gå nærmere inn på forskningsetiske utfordringer for vårt prosjekt.

En annen side ved deltakernes personvern er samtykke. Deltakerne i forskningsprosjektet fikk et samtykkeskjema med informasjon om prosjektet slik at det kom tydelig frem hva de samtykket til å delta på (se vedlegg 3). Dette henger sammen med at deltakerne har personlig autonomi, som vil si at de har rett til å opptre selvstendig og selvbestemmende, noe som forutsetter at de vet hva de deltar på (Nyeng, 2021, s. 161). Det er dermed av betydning at ingen skal tvinges til å delta i et forskningsprosjekt, og at de som velger å delta skal vite på forhånd hva de deltar i (Nyeng, 2012, s. 160). Samtykkeskjemaet vi ga til deltakerne i forskningsprosjektet, er også godkjent av NSD (se vedlegg 1). Informantene har rett til å trekke seg fra prosjektet underveis, noe som er i tråd med Nyeng (2021, s. 161) som viser til viktigheten av et fritt, informert samtykke.

Nyeng (2012, s. 164) påpeker at hvordan vi tolker svarene vi får i intervjuet har stor betydning, samt at vi må passe på å ikke heve oss over informantene. Hvordan man omtaler funnene og tolker funnene vil dermed være etiske aspekter ved forskningsprosessen. Nyeng (2021, s. 160) poengterer at det i vitenskapen er av betydning å uttale seg varsomt, det vil si at man ikke må være for skråsikker eller påståelig, i tillegg til å være forsiktig med hvordan funnene fra undersøkelsen presenteres. Dette handler om at man ikke skal tillegge uttalelser mer mening enn de nødvendigvis har, da disse uttalelsene ikke nødvendigvis representerer en

absolutt sannhet. Dette er noe vi må være oppmerksomme og bevisste på i behandlingen av datamaterialet vårt underveis i forskningsprosessen. Hvordan vi tolker funnene og informantenes svar er også en etisk vurdering. Om vi tolker lærernes uttalelser med utgangspunkt i hvem de er kan vi redusere deres oppfatninger (Nyeng, 2021, s. 164). Vi har i vår oppgave hatt fokus på å unngå å redusere informantenes innsikt og meninger ut fra deres bakgrunn og forutsetninger. I tillegg vil det være sentralt at vi som gjennomfører undersøkelsen ikke hever oss over informantene og deres kunnskap da dette strider mot etiske prinsipper (Nyeng, 2021, s. 164).

5.0 Empiri og drøfting

I denne delen av oppgaven tar vi for oss ulike tema som vil være med på å besvare vår problemstilling, og forskningsspørsmålene våre. Vi har tatt utgangspunkt i de temaene som vi kom frem til i analysen av empirien, og sortert dem etter relevante forskningsspørsmål. Vi skal nå presentere vår utvalgte empiri, altså resultatene av analysen, og drøfte det opp mot teori og forskning.

5.1 Hvordan har lærernes praksis endret seg i etterkant av innføringen av kjerneelementet kritisk tilnærming til tekst?

Vårt første forskningsspørsmål omhandler hvordan lærernes praksis har endret seg i etterkant av innføringen av kjerneelementet, og vi har valgt å drøfte to interessante aspekter for å besvare dette spørsmålet. Det første aspektet vi skal ta for oss omhandler at ingen av lærerne vi intervjuet har endret praksis i etterkant av innføringen av kjerneelementet (kap. 5.1.1), og det andre perspektivet omhandler at lærerne vi intervjuet var usikre på hva begrepet kritisk tilnærming til tekst innebærer i praksis (kap. 5.1.2).

5.1.1 Ingen av lærerne vi intervjuet har endret praksis i etterkant av innføringen av kjerneelementet kritisk tilnærming til tekst

I denne delen skal vi drøfte informantenes uttalelser om hvordan de har endret praksis i sammenheng med å utvikle elevens kritiske ferdigheter i etterkant av innføringen av kjerneelementet kritisk tilnærming til tekst. Alle informantene sier at de ikke har endret praksis i sammenheng med innføringen av det nye kjerneelementet. Informant 1 viser til at det å være kritisk ikke er nytt i læreplanen, men at det har vært fokus i mange år. Informant 3 uttrykker glede over temaets inntog som kjerneelement, da hen har vært opptatt av dette temaet hele sin karriere. Som nevnt innledningsvis i oppgaven (Kap. 1.1) har temaet vært omtalt i tidligere læreplaner, men i ulik grad, selv om det først i fagfornyelsen har blitt et eget kjerneelement. Dermed er det som informant 1 viser til ikke et nytt tema, men det har nå fått større plass i norskfaget. Endringen av kritiske ferdigheters posisjon i læreplanen henger sammen med samfunnets endringer og det nye tekstsamfunnet. Dette er i tråd med Janks (2012, s. 159) som viser til at ferdigheten kritisk literacy må endre seg i takt med samfunnets endringer og kommunikasjonslandskapet i stadig utvikling. I takt med endringene i samfunnet, begrepet og innføringen av kjerneelementet må også lærernes praksis endres, slik at elevene kan oppnå de nødvendige ferdighetene for å møte dagens tekstuelle utfordringer.

Kjerneelementets nye posisjon i norskfaget gjør at det er naturlig å forvente at lærerne har endret praksis i arbeid med temaet, og at dette burde ha en større rolle i undervisningen enn tidligere. Når ingen av informantene har endret praksis, er det relevant å stille spørsmål til hvorfor? En av grunnene kan være at det har vært to uvanlige år med bakgrunn i koronapandemien, noe som kan ha påvirket lærernes praksis fordi skolehverdagen ble annerledes. Dette kan ha ført lærernes oppmerksomhet bort fra å arbeide med og sette seg inn i de nye læreplanene.

Både informant 1 og 4 påpeker at dagens digitale tekstsamfunn har ført til at elevene har et større tekstmangfold tilgjengelig nå enn tidligere. Informant 1 sier i denne sammenhengen at på tross av at hen ikke har endret praksis etter innføringen av kjerneelementet, har hen derimot endret praksis i tråd med samfunnets digitale utvikling. Tekstmangfoldet som elevene møter i dag krever at de har kompetanse til å møte tekstene, noe som en kan se i sammenheng med Blikstad-Balas (2016, s. 69) som understreker at skolen har ansvar for å ruste elevene til å mestre de ulike tekstpraksisene i samfunnet, som består av tekster som stiller store krav til oss som lesere. Dette underbygger et behov for utvikling av lærernes undervisning i kritisk tilnærming til tekst.

Informant 4 forteller at selv om hen ikke har endret praksis etter innføringen av det nye kjerneelementet kritisk tilnærming til tekst, har hen derimot har fått økt fokus på temaet etter hvert som elevene i klassen hans har blitt eldre. I tillegg påpeker Informant 4 at innføringen av kjerneelementet har satt fokus på at man må arbeide med å utvikle også de yngste elevenes kritiske ferdigheter. Det at informanten har mindre fokus på å arbeide med kritisk tilnærming til tekst med de yngste elevene kan henge sammen med at man i større grad kan forvente mer av elevenes kritiske refleksjonsevne etter hvert som de blir eldre, og da også arbeider mer med dette. Det er i tråd med Roe (2014, s. 135) som påpeker at læreren kan stille mer kritiske og analytiske spørsmål desto eldre elevene blir.

5.1.2 Usikkerhet blant lærerne om hva begrepet kritisk tilnærming til tekst innebærer i praksis

I denne delen av drøftingen tar vi for oss hvordan to av informantene uttrykte usikkerhet om hva begrepet kritisk tilnærming til tekst innebærer, og hva det betyr for deres praksis. Selv om bare to av dem nevnte denne usikkerheten tydelig i intervjuet, ga likevel alle informantene uttrykk for at de var litt usikre på hva temaet egentlig innebærer og hvordan det skal komme

til uttrykk i deres praksis. Likevel hadde alle noe å si om kritisk tilnærming til tekst, og hvordan de kunne arbeide med temaet. Usikkerheten ble uttrykt av informant 4, og i denne sammenheng påpekte hen betydningen av å ha forståelse for hva begrepet innebærer:

“Det er viktig å definere hva kritisk tilnærming til tekst er. Man må ha en forståelse for hva begrepet betyr, fordi det vil være vanskelig å jobbe med noe når man ikke er helt sikker på hva innholdet er. Det er veldig vanskelig å drive med kritisk tilnærming til tekst om man ikke vet hva man holder på med.”

Sitatet til informant 4 er i tråd med en studie av Weyergang og Frønes (2020, s. 191) som viser til at mange lærere er usikre i forbindelse med å undervise i temaer som omfatter kritisk lesing eller lignende temaer. Med bakgrunn i informantenes usikkerhet, samt studien til Weyergang og Frønes, ser vi at usikkerhet kan være en fellesnevner blant lærere når det gjelder arbeid med kritiske ferdigheter i undervisningen. Disse funnene kan tyde på at lærerne har behov for å jobbe med temaet i kollegiet for å utvikle en felles forståelse av begrepet. Informant 4 uttrykker behovet en felles forståelse i kollegiet slik: “Kritisk tilnærming til tekst kan være et begrep hele personalet, hvert fall alle lærerne, bør diskutere for å skape en felles forståelse.”. Uttalelsen underbygges av Fergusson og Krange (2020, s. 202) som påpeker at dersom lærerne skal ha forutsetninger for å være gode rollemodeller og utvikle elevenes ferdigheter i undervisningen, krever det at lærerne får mulighet til å arbeide med begrepet og dets betydning for praksis i kollegiet. Lærersamarbeid er en av metodene som forventes at lærerne benytter for å oppnå kontinuerlig utvikling av egen praksis (Kvam, 2018, s. 12).

Læreryrket krever utvikling i tråd med samfunnets endringer, og gjennom å jobbe med begreper kollegiet er usikre på i fellesskap kan man utvikle hver enkelt lærers kunnskap og praksis, samt skape en felles forståelse for begrepet. Dette er i tråd med Lillejord et al (2013, s. 197) som viser til at lærere har ulik forståelse av målene i læreplanen, og at man derfor må arbeide med å utvikle en felles forståelse i kollegiet for å skape en felles praksis. Informant 4 viser til at en utfordring i arbeid med kritisk tilnærming til tekst er å vite når man skal starte med dette arbeidet og hvordan. Dette er også med på å underbygge et behov for å skape en felles forståelse for hvordan man kan jobbe med temaet i undervisningen. Informant 2 viser til at hens egen kompetanse vil øke etter hvert som hen blir bedre kjent med det nye kjerneelementet. Dette er også med på å underbygge at det kan være behov for felles kompetanseheving blant lærere om temaet, og at det kan være hensiktsmessig å skape en

forståelse rundt hvordan kjerneelementet kan overføres til praksis. Informant 4 uttrykker i sammenheng med sin forståelse av begrepet at man må være i stand til å bryte kjerneelementet ned i små delmål. Dette kan sees i sammenheng med Blikstad-Balas (2020, s. 12) som påpeker at skolen har ansvar for å skape sammenheng mellom læreplanen og praksis i undervisningen.

5.2 Hvilke arbeidsmetoder og tekster anser lærerne som hensiktsmessige i arbeidet med å utvikle elevenes kritiske tilnærming til tekst?

Det andre forskningsspørsmålet vårt omhandler hvilke arbeidsmetoder og tekster lærerne anser som hensiktsmessige i arbeidet med å utvikle elevenes kritiske tilnærming til tekst, og her har vi fire perspektiver som vil være relevante for å belyse forskningsspørsmålet. Det første perspektivet vi ønsker å trekke inn omhandler hvordan informantene oppfattet begrepet kritisk tilnærming til tekst, og hvilke muligheter de så for å arbeide med dette i praksis (Kap. 5.2.1). Det andre perspektivet vi ønsker å belyse handler om at informantene trakk frem muntlig aktivitet som arbeidsmåte for å utvikle elevenes kritiske tilnærming til tekst på småtrinnet (5.2.2). Det tredje perspektivet som kan belyse problemstillingen omhandler lærernes syn på hvilke tekster som var aktuelle for å oppøve elevenes kritiske tilnærming til tekst varierte (5.2.3).

5.2.1 Lærernes oppfatning av kritisk tilnærming til tekst og muligheter for å arbeide med dette i praksis

I denne delen av drøftingen trekker vi frem hvordan lærerne forstår begrepet kritisk tilnærming til tekst, hva de mener er viktig i arbeidet, og hvilke metoder de mener er aktuelle for å arbeide med temaet i praksis. Lærerne hadde mange ulike syn på hva kritisk tilnærming til tekst er, og hvordan man kan arbeide med temaet i undervisningen. Vi har derfor valgt å dele denne delen inn i flere ulike tema.

5.2.1.1 Hva kritisk tilnærming til tekst betyr for elevene

Informant 4 viser til at elevene må vite hva begrepet kritisk tilnærming til tekst er og innebærer. Dette kan en se i sammenheng med Blikstad-Balas og Roe (2020, s. 203) som belyser at et av forbedringspotensialene de oppdaget i norsktimene de observerte, handlet om at lærerne i større grad må tydeliggjøre formålet med læringsaktivitetene man gjør for at elevene skal kunne se hensikten med det man gjør. Med utgangspunkt i undersøkelsen kan en

trekke tråder til temaet kritisk tilnærming til tekst, og betydningen av at lærerne definerer begrepet, samt forklarer hvorfor kritisk tilnærming til tekst er viktig. Det blir også verdifullt at elevene ser nytteverdien i å oppøve en kritisk tilnærming til tekst for at arbeidet skal være relevant. Informant 3 viser til at hen er opptatt av å bevisstgjøre elevene på hvorfor man leser ulike tekster, noe som en også kan se i sammenheng med at læreren må forklare hensikten med det en gjør i undervisningen, og hvorfor dette vil ha betydning for dem på sikt. Uttalelsen til informant 3 kan en se i sammenheng med Blikstad-Balas og Roe (2020, s. 207) som viser til at de tror både elevene og lærerne vil sette større pris på norskfaget hvis de opplever at det er mer relevant enn de gjør i dag, noe som er med på å understreke betydningen av at elevene ser overføringsverdi i aktivitetene de gjør på skolen, til fritiden og fremtidige utfordringer i møte med tekster. Dette kan sees i sammenheng med Scales og Tracys (2017, s. 150) undersøkelse som også trekker frem at det er hensiktsmessig å jobbe aktivt med å få elevene til å investere i egen læring, og å vise elevene verdien det de jobber med på skolen har for fremtiden.

5.2.1.2 Tidlig innsats

Informant 2 mener at det kanskje vil være lettere å undervise i kritisk tilnærming til tekst på mellom- og ungdomstrinnet, enn det er på småtrinnet. Likevel ser vi potensiale i å arbeide med kritisk tilnærming til tekst med elevene på småtrinnet, så fremt læreren gir støtte og veiledning. Dette er i tråd med Ryen et al. (2019) som argumenterer for at man bør starte med å utvikle elevenes kritiske tenkning allerede fra førsteklasse, fordi det vil være for sent å begynne dette arbeidet når elevene har nok kunnskap om noe til å tenke kritisk. Læreren kan tilrettelegge og tilpasse undervisningen for elevgruppen gjennom valg av tekster og hvordan man vurderer dem. Informant 2 viser i denne sammenheng til at man må starte tidlig og gradvis må bygge opp nivået i undervisningen i takt med utviklingen av elevenes kritiske ferdigheter. Informant 4 påpeker at man må starte tidlig med arbeid med kritisk tilnærming til tekst samt å anvende multimodale tekster i undervisningen på følgende måte:

“Jo tidligere vi starter med de multimodale tekstene jo bedre rustet vil de være. Skulle vi avventet med å anvende disse så ville jo tekstene blitt ganske komplekse. Vi må jo starte med disse ‘lette’ variantene slik at kompetansen kan utvikles”.

Som både Ryen et al (2019) og informant 2 og 4 påpeker kan det være hensiktsmessig å starte arbeidet med å utvikle elevenes kritiske ferdigheter allerede fra tidlig alder av, men som

informant 2 og 4 trakk frem bør man starte på et lavt nivå og fortsette progresjonen ettersom deres kritiske ferdigheter utvikles, slik at de blir rustet til å håndtere og delta i tekstsamfunnet. I sammenheng med at det kan være nyttig å starte arbeidet med kritisk tilnærming til tekst på småtrinnet kan en trekke inn en undersøkelse fra Blikstad-Balas og Foldvik (2017, s. 37) som viser til at det er stort gap mellom det læreplanen uttrykker at elever på videregående skal kunne og det de faktisk kan. Funnet deres tyder på at det kan være behov for å arbeide mer målrettet med temaet. Arbeidet med kritisk tilnærming til tekst bør ifølge Blikstad-Balas og Foldvik (2017, s. 38) skje systematisert ved at en jobber med å vurdere ulike typer tekster i undervisningen. Weyergang og Frønes (2020, s. 191) viser derimot til at det ikke har vært tradisjon for å arbeide systematisk med kritisk lesing i opplæringen tidligere. Gjennom innføringen av det nye kjerneelementet er det grunn til å tro at det i større grad enn tidligere vil bli arbeidet mer systematisk med å utvikle elevenes kritiske ferdigheter. Det er også grunn til å tro at arbeid med temaet vil få en sterkere posisjon i undervisningen allerede på småtrinnet, med bakgrunn i at kjerneelementet har tilknyttede kompetansemål allerede etter 2. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2020).

5.2.1.3 Lesestrategier og forkunnskaper

Informant 4 viser i sammenheng med kritisk tilnærming til tekst også til at det er viktig å lære elevene gode lesestrategier. I arbeidet med å praktisere lesestrategiene viser Roe (2014, s. 82-83) til at læreren både må observere og veilede elevene i prosessen. Elevene trenger støtte av læreren for å utvikle gode lesestrategier og strategier for å lese kritisk, og veiledning for å kunne ta i bruk disse strategiene på egenhånd ifølge Roe (2014, s. 14). Betydningen av at læreren veileder elevene for at de senere skal kunne anvende strategier på egen hånd er i tråd med teoretikeren Vygotskij (1978, s. 87) som viser til at: "What a child can do with assistance today she will be able to do by herself tomorrow". Gjennom å veilede elevene til å kunne anvende slike strategier på egenhånd, kan man bidra til å ruste elevene for å møte komplekse tekster. Dette er i tråd med Blikstad-Balas (2016, s. 109) som viser til læreren har en viktig rolle i å modellere kritisk tenkning i arbeidet med ulike tekster for å lære elevene å lese kritisk, samt stille gode spørsmål til tekster. I arbeidet med kritisk tilnærming til tekst vil læreren være en rollemodell gjennom å selv anvende lesestrategier og strategier for kritisk tenkning, og slik lære elevene å anvende ulike strategier for ulike tekster.

Uttalelsen til informant 4 om å lære elevene gode lesestrategier er også i tråd med Weyergang og Magnusson (2020, s. 47) som påpeker at dagens tekstmangfold med mange multimodale

tekster forutsetter nye strategier og tilnærminger til lesing. I arbeidet med temaet kritisk tilnærming til tekst kan det dermed være hensiktsmessig at elevene tilegner seg flere ulike lesestrategier som de kan ta i bruk og støtte seg på i møte med ulike typer tekster, herunder også multimodale tekster. Dette kan sees i sammenheng med Magnusson og Frønes (2020, s. 80) som viser til at elevene må opparbeide seg metakognitiv kunnskap om egen lesing og leseprosessen, i tillegg til å få kunnskap om ulike strategier de selv har for å forstå tekster. Ved å opparbeide seg slike strategier kan elevene tilpasse hvordan de leser teksten basert på teksttype, og formålet med lesingen (Magnusson og Frønes, 2020, s. 80). Både oppøving av elevenes metakognitive kunnskap og det å kunne benytte seg av hensiktsmessige lesestrategier, kan dermed ruste elevene til å møte ulike tekster med et kritisk blikk, noe som kan sees i sammenheng med utvikling av deres kritiske tilnærming til tekst.

En lesestrategi man kan ta i bruk i møte med tekster, er å trekke inn egne forkunnskaper. Informant 2 mener at kritisk lesing innebærer å dra frem egne forkunnskaper, samt stille spørsmål til om alt man leser er sant, realistisk eller vurdere hvordan informasjonen er fremstilt. Dette kan en se i sammenheng med Bjarnø et al. (2017, s. 66) som påpeker at elevene må lære å vurdere informasjon kritisk, herunder kunne se sammenheng mellom informasjonen i to tekster som omtaler samme tema. I denne sammenheng trekker Bjarnø et al. (2017, s. 66) frem at det er viktig at elevene blir utfordret til å stille spørsmål og tenke selv. Spørsmål som læreren stiller kan bidra til at elevene tar i bruk strategier for å stille seg kritisk til tekster, herunder å ta i bruk forkunnskaper i møte med ny informasjon. Roe (2014, s. 24) påpeker at for å få et godt utbytte av en tekst må en ha gode lesestrategier og være i stand til å trekke frem relevante forkunnskaper. Som informant 2 trekker frem kan det være av betydning å ta i bruk egne forkunnskaper, samt stille seg kritisk til informasjonen i møte med ulike tekster.

5.2.1.4 "Alt vi leser er ikke nødvendigvis sant" - å vurdere tekster kritisk

Når det gjelder lærernes oppfatning av begrepet kritisk tilnærming til tekst sier informant 4 følgende:

“Jeg tenker at barna må bevisstgjøres. At vi viser dem at alt vi leser ikke nødvendigvis er sant, og at når vi går inn i en tekst trenger vi ikke å tro på alt. Man må være fornuftig og tenkte seg om to ganger: Er det sant det som står der? Kan dette gå an?”

I tillegg uttrykte informant 3 betydningen av at elevene ikke tar imot informasjon ukritisk, noe som informant 2 også viste til gjennom å påpeke at elevene må lære å ikke ta all informasjon “for god fisk”. Betydningen av å bevisstgjøre elevene om at alt man leser ikke er sant, kan ses i sammenheng med Weyergang og Frønes (2020, s. 191) som viser til at så lenge elevene får mulighet til det kan alle lære seg å stille seg kritisk til tekster og lese nett-tekster med et kritisk blikk. Ved å ha en kritisk tilnærming til tekst kan elevene bli bevisste på at tekstene de møter og leser ikke nødvendigvis er sanne, eller som kan representere meninger foran fakta. Elevene har behov for å skille mellom meninger og fakta, som også er stadfestet i kompetansemål etter 4. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2020). Som informant 4 nevner er det av betydning at elevene lærer å stille seg kritisk til tekster, og reflekterer over tekstens troverdighet. Dette samsvarer med et funn fra Blikstad-Balas og Foldviks (2017, s. 37) som viste at elevene fra undersøkelsen i liten grad undersøkte kildens troverdighet, noe som viser til et behov for å lære å gjøre slike vurderinger i skolen.

I sammenheng med å vise elevene at alt de leser ikke er sant for å utvikle deres kritiske tilnærming til tekst, foreslår informant 1 å gi elevene eksempler på “fake news”, for å vise dem at det finnes forskjellig innhold på nett. Dette underbygges av Barton (2019, s. 1034) som mener at det er viktig at opplæringen tar ansvar for å lære opp elevene til å vurdere hvilken informasjon som er legitim og hvilken som er falsk, fordi dagens mediebilde er preget av mye falske nyheter. En slik arbeidsmetode kan som informant 1 påpeker bevisstgjøre elevene om at det finnes mye forskjellig innhold på nett, og at alt man leser ikke er sant. Både informant 1 og 4 nevnte et undervisningsopplegg som omhandlet å overbevise elevene om at fugler ikke finnes, og at de egentlig er droner som overvåker oss. Hensikten med opplegget var å bevisstgjøre elevene om at det finnes falske nyheter. Slike undervisningsopplegg kan være aktuelle å bruke på småtrinnet for å vise elevene at man ikke kan tro på alt man leser på nett, og på den måten bidra til å utvikle elevenes kritiske tilnærming til tekst. I etterkant av opplegget kan man reflektere over hvorfor elevene trodde eller ikke trodde på “nyheten”, og hvorfor det er viktig å være bevisst på at alt man leser ikke er sant. Dette kan man trekke opp mot Informant 3 som er opptatt av å reflektere sammen med elevene om hvorfor noen avsendere kan skrive ting som ikke er sant. En slik refleksjon kan gi elevene kunnskap og forståelse for hva som er årsaken til at noen skriver ting som ikke er sant, og gjøre dem bevisst på at man må være oppmerksomme og kritiske i møte med ulike tekster. Barton (2019, s. 1034) viser til at falske nyheter i utgangspunktet ikke er et problem, men problemet ligger i

at mennesker tror på det, som kan underbygge betydningen av å jobbe med slike oppgaver for å fremme elevenes kritiske ferdigheter.

I sammenheng med arbeid med kritisk tilnærming til tekst påpeker både informant 2, 3, og 4 at man må reflektere over og stille spørsmål til alle tekster. Dette underbygger Veum og Skovholt (2020, s. 16) ved å vise til at kritisk literacy blant annet innebærer å stille spørsmål til, reflektere over, analysere og yte motstand til en tekst. Ved å stille kritiske spørsmål til ulike tekster, kan en reflektere over blant annet tekstens ulike deler som form, innhold og avsenders intensjoner med elevene. Dette kan sees opp mot Blikstad-Balas og Foldvik (2017, s. 29) som viser til at det er viktig å kunne stille spørsmål til virkeligheten som bli presentert i teksten, samt å kunne møte tekstene med et vurderende blikk er en viktig del av kritisk tekstkompetanse. For å utvikle elevenes kritiske tekstkompetanse på småtrinnet, kan man dermed reflektere over og stille spørsmål til tekster i fellesskap som informantene viser til.

5.2.1.5 Å vurdere tekstens avsender, intensjoner og budskap

Informant 2 påpeker at elevene må være oppmerksomme på avsenders intensjoner: “Alle vil jo ikke bare gode ting når de skriver. Det handler om at elevene skal være oppmerksomme på at ikke alle vil oss godt heller.” Dette kan sees i sammenheng med Veum og Skovholt (2020, s. 35) som understreker at leseren må forstå hvem som tjener på det som blir formidlet, hvilken virkelighet som skapes i teksten, og hvordan bilder og tekst konstruerer en sammenheng i samspill med hverandre. Denne forståelsen kan gi elevene noen verktøy de kan anvende for å vurdere tekster og avsender kritisk. En undersøkelse gjort av Blikstad-Balas og Foldvik (2017, s. 37) viser at elevene i undersøkelsen ikke tok initiativ til å vurdere avsender før de fikk direkte spørsmål om det. I tillegg gjorde elevene i liten grad grundige vurderinger av teksten uten veiledning, noe som ifølge forfatterne viste at de ikke vurderer tekstens troverdighet og intensjoner (Blikstad-Balas og Foldvik, 2017, s. 37). Undersøkelsen som er gjort på videregående kan antyde at elevene ikke har gode nok verktøy for å gjøre slike kritiske vurderinger. På bakgrunn av at elevene ikke har kunnskap til å gjøre slike vurderinger av avsender på videregående, kan en anta at de ikke har lært dette tidligere i skoleløpet, noe som kan underbygge et behov for å arbeide med kritisk tilnærming til tekst, herunder å vurdere avsenderen, allerede på småtrinnet. Dette kan en se i sammenheng med Mills (2015, s. 178) som argumenterer for at også yngre barn har behov for verktøy og kunnskap for å kunne forstå, utfordre, og evaluere teksters budskap, og for å oppdage hvem som tjener på mediene de bruker.

Informant 2 mener også at det er viktig at elevene forstår budskapet som en tekst har, og hva forfatterne ønsker å formidle gjennom teksten. Dette er i tråd med Janks (2019, s. 563) som viser til at kritisk literacy innebærer at man i tillegg til å lese mot teksten, også må lese med teksten ved å engasjere seg i den, fordi man ikke klarer å være kritisk til en tekst hvis en ikke har forstått innholdet. Det er dermed av betydning at elevene kan forstå og bryte ned tekstens innhold slik at en kan finne ut av, og kritisk vurdere avsendernes intensjoner og budskap. For at elevene skal lære å være kritisk til avsenders intensjoner mener Blikstad-Balas og Foldvik (2017, s. 38) at elevene må oppfordres til å gjøre disse vurderingene gjennom å få erfaring med mangfoldige, motstridende og utfordrende tekster. Dermed kan arbeid med å lese og vurdere ulike tekster bidra til utvikling av elevenes kritiske tilnærming til tekst ved at de får større innsikt i tekstens budskap og forfatterens intensjoner, som informant 2 er opptatt av. For å starte dette arbeidet på småtrinnet kan det være relevant å gjøre elevene oppmerksom på at alle tekster har en avsender som ønsker å formidle et budskap, og gi elevene erfaringer med flere ulike typer tekster.

Informant 4 tilføyer i dette perspektivet at hen er opptatt av at elevene må lære å lese mellom linjene i teksten. Roe et al. (2018, s. 117) sier i denne sammenheng at kritisk lesing er en forutsetning for å forstå budskap som ikke skrives direkte i teksten, men som blir formidlet mellom linjene og man kan lese gjennom tekstlige vurderinger. Informant 1 tilføyer at det er viktig å være kritisk til tekstens fremstilling, og stille spørsmål til om avsenderen har med hele bildet. Informantene viser dermed to sider ved å lese kritisk som kan være hensiktsmessige innfallsvinkler i undervisningen på småtrinnet: den ene handler om å vurdere innholdet i teksten og hva som ligger i det, mens den andre handler om å vurdere hva som blir utelatt fra fremstillingen som teksten gir. Dette er i tråd med Blikstad-Balas og Foldvik (2017, s. 38) som viser til at hvis elevene skal utvikle en kritisk tekstkompetanse må læreren modellere spørsmål til ulike tekster om både hva som står der, men også til alt som forfatteren har utelatt fra teksten, hvilke intensjoner forfatteren har og hvilket virkelighetsbilde som blir fremstilt.

Informant 1 viser til at elevene kan få oppgaver som handler om å finne informasjon fra to ulike avsendere. Denne typen oppgave kan være egnet å bruke for å vurdere avsenders intensjoner og budskap. Dette er i tråd med Fergusson og Krange (2020, s. 202) som vektlegger at elevene må eksponeres for mange ulike informasjonskilder og oppfordres til å

vurdere tekstens opphav for å bidra til elevenes utvikling av strategisk kildevurdering. Blikstad-Balas (2019, s. 61) viser til at mange elever bare leser en kilde, noe som er utfordrende når de ofte leser om et tema de har lite kunnskap om. Hun peker i denne sammenheng på at det derfor er av betydning å lese flere kilder, noe som gjør at elevene kan oppdage motstridende informasjon (Blikstad-Balas, 2019, s. 61). Det at elevene ikke vurderer flere kilder når de undersøker et tema kan sees i sammenheng med lærerens tanker om at det er viktig å gi elevene slike oppgaver for å vurdere motstridende informasjon i kilder, slik at de tar implementering og tar i bruk slike strategier på egen hånd. I Blikstad-Balas og Roes (2020, s. 44) undersøkelse viste det seg at ingen av lærerne som de observerte utfordret elevene til å undersøke likheter og motsetninger i ulike tekster om samme tema. Lærerne fra undersøkelsen hadde heller ikke fokus på å utvikle elevene slik at de kunne stille seg kritisk til og håndtere tekstmangfoldet på nett (Blikstad-Balas og Roe, 2020, s. 202). Denne undersøkelsen kan dermed vise til et behov for å øke lærernes bevissthet rundt betydningen av å arbeide med oppgaver der elevene skal vurdere motstridende tekster for å utvikle deres kritiske tilnærming til tekst.

Å anvende oppgaver som går på å sammenligne ulike tekster, som informant 1 nevner, er i tråd med Veum og Skovholt (2020, s. 85) som viser til at ett didaktisk grep for å utvikle elevenes kritiske tilnærming til tekst kan være å lese flere ulike tekster. Vi tenker at oppgaver der elevene sammenligner tekster kan være et godt utgangspunkt for å oppdage motstridende informasjon, og gjøre elevene bevisste på både avsendere og ulike teksters troverdighet. Ved å arbeide med slike oppgaver kan elevene oppdage at finnes ulik informasjon om samme temaet på ulike steder, og slik bli bevisste om at det derfor er viktig å vurdere avsenderen av teksten. Denne typen oppgave kan også sees i sammenheng med Blikstad-Balas (2016, s. 73) som poengterer at elevene blant annet må få oppgaver som handler om å sette tekster med samme tema, men forskjellige fremstillinger, opp mot hverandre for å utvikle elevenes kritiske literacy. For å vurdere kilder på et dypere nivå kan en også vurdere kilder tekstene bygger på, noe som kan sees i sammenheng med Roe et al. (2018, s. 120) som skriver at elevene ikke vil anse det som relevant å undersøke hvilke kilder en tekst bygger på, dersom de ikke har fått slike oppgaver tidligere. Derfor kan det være nyttig at læreren legger til rette for denne typen arbeidsmåter i undervisningen, slik at elevene implementerer denne tankegangen tidlig. I et småtrinns perspektiv kan dette gjøres ved å eksempelvis sette to tekster fra ulike avsendere opp mot hverandre, og herunder vurdere informasjonen og avsendernes troverdighet.

Informant 1 trekker frem betydningen av å kunne stille seg kritisk til kilder og hvor en henter dem fra, som en del av kritisk tilnærming til tekst slik:

“Det handler om at elevene blir bevisst på at ikke alt de leser er sant. I den verden de lever i nå så er det kjempe-kjempeviktig at de faktisk tenker litt selv, og kanskje sjekker ut informasjon på to forskjellige plasser før de tror på noe.”

Som informant 1 viser til forutsetter dagens tekstsamfunn en kritisk tenker, da vi er omgitt av mange tekster og omfattende mengder informasjon, noe som gjør det viktig at vi klarer å finne og skille ut relevante troverdige tekster. Dette er i tråd med Weyergang og Magnusson (2020, s. 49) som viser til at dagens tekstmangfold gjør det til en krevende prosess å innhente informasjon, ved at man i dag ikke bare kan hente informasjon fra én tekst, men derimot må sette sammen relevant informasjon fra ulike tekster. For elevene på småtrinnet vil det være viktig at læreren tilpasser tekstene til deres alder og lesekompetanse, og man kan eksempelvis velger ut ulike tekster om et gitt tema som elevene kan hente ut informasjon fra og reflektere over.

Informant 2 foreslår at en av arbeidsmetodene man kan anvende for å fremme elevenes kritiske tilnærming til tekst kan være å la elevene bruke internett innenfor gitte rammer, og at det innenfor disse rammene inngår en diskusjon rundt avsender og deres troverdighet. Å ha tydelige rammer for bruk av internett er i tråd med Bjarnø et al (2017, s. 64-65) som påpeker at å gi de yngste elevene tydelige rammer der de tildeles utvalgte nettsider kan være hensiktsmessig. Det kan dermed være hensiktsmessig å gi elevene på småtrinnet rammer for bruk av tekster på nett, samt støtte og veiledning for at de skal kunne finne en gitt type informasjon. I sammenheng diskusjonen rundt avsender og deres troverdighet som informant 2 vektlegger, viser Weyergang og Frønes (2020, s. 169) til at elevene må kjenne til hvorfor de kan eller ikke kan stole på tekster de møter, og at de må lære strategier for å kunne gjøre gode vurderinger av tekstene. Gjennom å skape en diskusjon der en stiller kritiske spørsmål til avsender og deres troverdighet kan arbeidet bidra til bevisstgjøring av disse aspektene ved ulike tekster. En slik arbeidsmetode kan også sees i sammenheng med Kulbrandstad (2022, s. 270) som viser til at vurderinger man kan gjøre når man leser nettekster omhandler blant annet å stille spørsmål til teksten og vurdere innholdet kritisk. Tekster fra nett er gjerne komplekse, og kan kreve andre ferdigheter enn trykte tekster. Det er derfor viktig at elevene

får opplæring i ulike tilnæringer som å diskutere avsender, som informant 2 foreslår, for å vurdere teksten og dens troverdighet.

5.2.1.6 Å gjøre gode vurderinger på nett

Informant 2 og 3 er opptatt av å diskutere konsekvensene av det en gjør på nett med elevene som en metode for å fremme elevenes kritiske tilnærming til tekst. Som vi viste til innledningsvis finnes det flere eksempler på at noen barn ukritisk gjenskaper TikTok-trender, noe som kan være til skade for både dem selv og omgivelsene (Hansen, 2021). Disse eksemplene kan trekkes frem som argumenter for hvorfor det er viktig å diskutere konsekvensene handlingene våre kan få, og hvorfor det er sentralt at man stiller seg kritisk til det en møter. I sammenheng med å diskutere konsekvenser mener informant 3 at det er viktig å lære dem hva som er rett og galt, og at man reflekterer over hvordan man stiller seg til trender. Informant 3 uttrykker seg slik om dette:

“Jeg vet jo om alvorlige ulykker som har skjedd fordi barn har hermet etter innhold fra for eksempel TikTok eller YouTube, og som har fått meget alvorlige konsekvenser. Dette er noe jeg bruker mye tid på å snakke med elevene mine om.”

Sitatet kan man se i sammenheng med Weyergang og Frønes (2020, s. 169) som viser til at elevene må oppøve en forståelse for hvorfor de må stille seg kritisk til tekster for å kunne gjøre gode vurderinger. Ved å bevisstgjøre elevene på konsekvensene av handlingene man gjør på nett, gjennom å eksempelvis lese multimodale tekster på sosiale medier som TikTok, kan elevene forstå hvorfor det er nødvendig å stille seg kritisk til innholdet man møter i ulike tekster. Å forstå at handlinger på nett som å “herme” etter innhold på sosiale medier kan få store konsekvenser, kan bidra til at elevene blir bevisste om at det er av betydning å ha en kritisk tilnærming til tekst, både i og utenfor skolen. Dette kan sees i sammenheng med Kulbrandstad (2022, s. 214) som argumenterer for at det i dagens digitaliserte tekstsamfunn er viktig at elevene lærer å lese strategisk og kritisk.

5.2.1.7 Å bevisstgjøres på samspeillet mellom modaliteter i tekster

Informant 1 viser i tillegg til at hen mener det er viktig at elevene reflekterer over hva de leser og ser i teksten, herunder forholdet mellom bilde og tekst. Dette er i tråd med Roe (2014, s. 53) som trekker frem at elevene må forstå samspeillet mellom bilde og tekst, og hvordan de

sammen skaper et budskap. Roe et al. (2018, s. 120) viser til at dersom en forventer at elevene skal stoppe opp og stille spørsmål til sammenhengen mellom bilde og verbaltekst, må de også bli stilt slike spørsmål i undervisningen. Å reflektere over samspillet mellom de ulike modalitetene i en tekst kan gi elevene et mer helhetlig bilde av tekstens innhold og budskap, og det kan også gjøre dem bevisste på at man må lese alle delene i teksten for å forstå hele teksten. Dette er i tråd med Veum og Skovholt (2020, s. 12) som viser til at en sentral delferdighet innenfor kritisk tilnærming til tekst er å være i stand til å analysere og vurdere hvordan mening skapes i ulike tekster gjennom blant annet bilder og verbaltekst. I denne sammenheng skriver forfatterne at en må gå i dybden på disse tekstlige ressursene for å undersøke og vurdere hvilke tekstlige og visuelle strategier som er brukt for å skape et visst virkelighetsbilde (Veum og Skovholt, 2020, s. 12). Gjennom å reflektere sammen med elevene om hva man ser på bildene og leser i teksten, herunder se på sammenhengen, kan man bidra til å utvikle elevenes egne strategier for kritisk tilnærming til tekst. En slik refleksjon kan en se i sammenheng med Mills (2015, s. 178) som viser til betydningen av at elevene lærer å kritisk analysere eksplisitte og implisitte intensjoner bak tekster. Mills (2015, s. 178) trekker frem at en metode for å lære dem dette kan være å analysere hvordan avsenderen av eksempelvis en reklametekst har brukt kjønnsdelte farger, ulike skriftstiler og utvalgte bilder for å tiltrekke seg gutter eller jenter. Å reflektere og analysere over slike tekster i undervisningen kan bidra til at elevene selv gjør slike vurderinger når de møter tekster, som igjen kan sees i sammenheng med elevenes oppøving av kritisk tilnærming til tekst.

I sammenheng med å bevisstgjøre elevene på samspillet mellom modaliteter i teksten, viser Informant 4 til at man kan la elevene produsere multimodale tekster selv for å fremme deres kritiske tilnærming til tekst. Informant 4 mener også at det å lære elevene å se formålet med de ulike modalitetene i en tekst kan være hensiktsmessig for å utvikle elevenes kritiske tilnærming til tekst. Ved å selv produsere slike tekster mener informanten at elevene kan bruke denne kunnskapen i møte med andre tekster. Dette er i tråd med Roe (2014, s. 54) som viser til at desto mer kunnskap elevene har om hvordan virkemidler blir benyttet og hvorfor, desto bedre rustet vil de også være for å bryte ned teksten og gjøre kritiske vurderinger av informasjonen de møter. Gjennom å produsere multimodale tekster selv kan man få førstehåndserfaringer med å kombinere ulike modaliteter, noe som kan gi innsyn i innvirkningen ulike virkemidler og uttryksmåter kan ha for innholdet og formålet med teksten. Roe (2014, s. 52-53) trekker i denne sammenheng frem at elevene må bli bevisste på hvordan tekster er bygd opp, hvordan man kan forstå og tolke dem, og at det er viktig å kritisk

vurdere dem for å være rustet til å møte de komplekse tekstene de møter i hverdagen. For at en slik oppgave skal ha ønsket effekt på elevenes kritiske tilnærming til tekst, kan det være av betydning å være tydelig på formålet med oppgaven, samt at en skaper gode diskusjoner knyttet til temaet underveis.

5.2.2 Muntlig aktivitet som arbeidsmåte for å utvikle elevenes kritiske tilnærming til tekst på småtrinnet

I denne delen av drøftingen viser vi til at tre av informantene trekker frem muntlige aktiviteter i arbeid med kritisk tilnærming til tekst, og hvordan dette kan arbeides med i praksis.

5.2.2.1 Den gode samtalsens potensiale

Både informant 2, 3 og 4 trekker frem muntlige aktiviteter som en hensiktsmessig innfallsvinkel til arbeid med kritisk tilnærming til tekst. Dette er i tråd med Schmidt (2013, s. 311) som har gjort en undersøkelse der et av funnene var at dialogbasert undervisning viste seg å være mer hensiktsmessig enn individuelle tilnærminger. I tillegg trekker informant 4 frem den gode samtalen med elevene, der de må lære seg å lytte og følge opp andres spørsmål. Den muntlige samtalen kan en se i sammenheng med Hennig (2019, s. 126) som viser til at samtalen kan bidra til å bygge felles kunnskap, og utvikle vår forståelse av verden. Informant 3 viser til betydningen av at elevene lærer å reflektere over tekster og diskutere det med hverandre, og at hen tror dette kan bidra til å ruste dem for fremtiden. Informant 3 sier det slik:

“Elevene må bli kritisk til det de får servert, og stille spørsmål til det, og diskutere det med hverandre. Elevene må stoppe og stille spørsmål til seg selv. Jeg håper og tror at jeg ruster dem litt til livet”

Gjennom å samtale om tekster elevene og lærerne komme med innspill og reflektere over en tekst i fellesskap, og slik kunne bidra til å utvikle hverandres forståelse og kritiske tilnærming til tekst, allerede på småtrinnet. Dette er i tråd med Ferguson og Krangle (2020, s. 199) som viser til at elevene gjennom kontinuerlige diskusjoner over tid vil bli flinkere til å argumentere og tenke kritisk over egne og andres argumenter. Med utgangspunkt i betydningen slike diskusjoner kan ha for elevenes kritiske ferdigheter over tid, kan det være fordelaktig å starte tidlig med slike samtaler. Muntlige diskusjoner kan også være en fin

tilnærming til temaet på småtrinnet fordi det kan være enklere for elevene i denne aldersgruppen å uttrykke seg og reflektere muntlig, enn gjennom skriftlige aktiviteter. I tillegg kan undervisningen tilpasses de ulike nivåene i klassen, blant annet gjennom spørsmålene læreren stiller. Dette underbygger Veum og Skovholt (2020, s. 77) som vektlegger at læreren må stille spørsmål som er tilpasset elevenes alder og tilpasse teksten man benytter i arbeidet.

Informant 3 er også opptatt av å bruke samtalen aktivt med elevene når de leser, og trekker frem leseaktiviteter i fellesskap, der det er rom for å diskutere innholdet i teksten for å utvikle elevenes kritiske tilnærming til tekst. Informant 2 viser også til at det er viktig at man diskuterer tekstens innhold, med seg selv og med andre når man leser noe. Å diskutere tekstens innhold kan en trekke opp mot en Blikstad-Balas og Roes (2020, s. 202) undersøkelse som viser til at elevene i norske klasserom leser mye, men at tekstene sjeldent blir brukt som gjenstand for muntlige og skriftlige refleksjoner. Ut ifra timene de observerte opplevde de at det var et behov for å utfordre elevene mer (Blikstad-Balas og Roe, 2020, s. 202). Med bakgrunn i denne undersøkelsen ser vi betydningen av at læreren i arbeid med tekster er bevisst på hvilket potensiale tekstene man leser i undervisningen har for å utfordre elevene til å reflektere og diskutere om blant annet tekstens innhold, formål og liknende. Roe et. al (2018, s. 117) underbygger dette med å vise til at for å forstå en tekst må man evne å vurdere og reflektere over tekstens innhold, struktur, vinkling og språk, og ikke bare konsumere tekstens innhold ukritisk. For å forstå tekster er det dermed meningsfullt å se på tekstens ulike deler, og reflektere over disse. Som informantene fremhever, kan lesing av tekster være et godt utgangspunkt for diskusjon og arbeid med å utvikle elevenes kritiske tilnærming til tekst på småtrinnet.

Kverndokken (2018, s. 172) vektlegger at læreren må modellere hvordan man leser og snakker om tekster, hvordan man ordlegger seg, bruker fagspråk og er en god samtalepartner, da dette over tid kan påvirke elevenes opptreden i lignende samtaler. Gjennom lærerens modellering kan elevene utfordres til å bruke fagbegreper innenfor kritisk tilnærming til tekst i slike samtaler, og slik bidra til å implementere ulike fagbegreper knyttet til tema i deres ordforråd. Informant 4 påpeker at hen synes det er viktig å bruke fagbegreper sammen med barna for at de skal lære å sette ord på hva de møter i tekstene, da dette kan bidra til at man kan arbeide videre med disse begrepene og betydningen de har for teksten. Informantens uttalelse er i tråd med Kverndokken som vi viste til ovenfor, og underbygges av Rødnes

(2014, s. 9) som trekker frem betydningen av at elevene utvikler et fagspesifikt språk for å snakke om tekster og at de har analytisk kompetanse for å kunne ha faglige samtaler.

5.2.2.2 Diskusjon med og mot teksten

Å diskutere tekster for å fremme elevenes kritiske tilnærming til tekst kan sees i sammenheng med Janks (2019, s. 561) som argumenterer for at for å lese en tekst kritisk må man både lese *med* og *mot* teksten. Å lese med teksten innebærer, ifølge Janks (2019, s. 561), at man må engasjere seg i tekstens argumenter, og være villig til å vurdere standpunktene og ideene som blir formidlet i teksten. Derimot handler det å lese mot teksten, ifølge Janks (2019, s. 561), om å stille kritiske spørsmål til teksten, og hvem som tjener på innholdet den formidler. Ved å lese tekster og diskutere dem med disse perspektivene kan man gi elevene grunnlag for å forstå hvordan de kan stille seg kritisk til ulike typer tekster. I slike diskusjoner kan læreren utfordre elevene til å engasjere seg og sette seg inn i tekstens hensikter og hva som formidles for å fremme disse ferdighetene. Ved å diskutere med og mot tekster kan elevene også bli bevisste på at det er hensiktsmessig å møte tekster med ulike perspektiver.

Informant 4 viser til at når hen ønsker at elevene skal tenke kritisk stiller informanten spørsmål som handler om hvilke følelser teksten vekker og hvilket formål avsenderen har avsenderen har med teksten. Denne arbeidsmåten kan knyttes til Janks teori om å lese med og mot teksten, og kan dermed bidra til å utvikle småtrinns elevenes kritiske tilnærming til tekst. Weyergang og Frønes (2020, s. 188-189) hevder at også yngre elever og svake lesere kan møte tekster med motstand, noe som gjør at vi ser på en slik tilnærming som aktuell for småtrinnet.

5.2.2.3 Spørsmål læreren kan stille for å fremme elevenes kritiske ferdigheter

Noe som også er relevant for muntlige aktiviteter er hvilke spørsmål læreren stiller. Ferguson og Krangle (2020, s. 202) viser til at læreren ved å stille spørsmål om ulike deler ved teksten kan bidra til at elevene tenker kritisk på et høyere nivå. Når informantene blir spurt om hvilke typer spørsmål de stiller til elevene når de ønsker at de skal tenke kritisk kommer informantene med ulike svar. Et likhetstrekk mellom informant 1, 2 og 3 er at de stiller spørsmål som relaterer teksten til elevenes egne erfaringer og forkunnskaper. Dette er i tråd med Roe et. al (2018, s. 117) som viser til at for å kunne lese kritisk må man blant annet tenke over informasjonen som blir gitt, og koble dette mot egne forkunnskaper. Spørsmål som

handler om å relatere innholdet til egne erfaringer og forkunnskaper kan dermed være hensiktsmessig å stille når elevene skal lese kritisk og vurdere informasjonen i en tekst. Dette kan knyttes opp mot Roe (2014, s. 47) som trekker frem at hvem leseren er og hvilke forkunnskaper og erfaringer den har kan ha betydning for hvor godt man forstår en tekst. Elevenes egne erfaringer og forkunnskaper knyttet til en tekst kan brukes som utgangspunkt for diskusjoner i fellesskap, der elevenes ulike kritiske perspektiver og synspunkter er gjenstand for diskusjon. Informant 2 trekker frem at hen har erfaring med at det oppstår slike diskusjoner i klasserommet fordi elevene har andre erfaringer enn det som fremkommer i tekster, og at dette kan bidra til refleksjoner om hva som faktisk er sant. Informant 2 viser til at alle elevene har erfaringer, noe som gjør det å bruke elevenes forkunnskaper i diskusjoner om tekster til en fin måte å arbeide kritisk på småtrinnet. På en annen side kan det også være hensiktsmessig å stille elevene andre typer spørsmål som oppfordrer dem til å tenke utenfor sine egne opplevelser og meninger når man ønsker at elevene skal være kritiske til en tekst. Dette er i tråd med Blikstad-Balas (2016, s. 83) som viser til at det er vesentlig at elevene også blir utfordret til å reflektere utover sine egne tanker og preferanser når man snakker om tekster i undervisningen.

Informant 1 og informant 4 trekker begge frem at de stiller spørsmål som omhandler å reflektere over tekstens innhold når de ønsker at elevenes skal tenke kritisk. Informant 4 stiller også spørsmål som undersøker elevenes forståelse av teksten og oppfordrer til refleksjon rundt hvilke egne tanker de har om teksten og handlingsforløpet. Arbeidsmetoder som går ut på å stille spørsmål der elevene reflekterer over tekstens innhold, kan bidra til at elevene blir i stand til å stille slike spørsmål på egenhånd når de møter andre tekster. Dette kan sees i sammenheng med Weyergang og Frønes (2020, s. 189) som viser til dersom man stiller ulike spørsmål til elevene, vil de implementere disse tankemåtene og spørsmålene i andre sammenhenger. På dette viset kan læreren bruke spørsmålsstilling som strategi for å ruste elevene til å møte dagens tekstsamfunn.

5.2.3 Lærernes syn på aktuelle tekster for oppøving av elevenes kritiske tilnærming til tekst

I denne delen gjør vi rede for hvilke tekster lærerne anser som aktuelle for oppøving av elevenes kritiske tilnærming til tekst. Det er stor variasjon blant informantene når det gjelder hvilke tekster de ser på som aktuelle i arbeid med temaet, men de fleste mener at flere typer sjangre er relevante. Informant 1 trekker frem artikler fra nett eller aviser som omhandler

dagsaktuelle eller samfunnsfaglige spørsmål som aktuelle å bruke for å fremme elevenes kritiske tilnærming til tekst. Slike tekster kan vise ulike synspunkter og meninger, og kan dermed brukes som utgangspunkt for å sammenligne og vurdere ulike standpunkt og avsendere. Likevel trekker informant 1 frem at hen ikke anser det særlig aktuelt å bruke internett fritt i fjerdeklasse, da hen mener det vil være for krevende for dem å navigere seg i den omfattende informasjonen på internett. Dette er i tråd med Kulbrandstad (2022, s. 270) som påpeker at elevene får et stort antall treff når de leter etter informasjon på nett, i tillegg til at mange av tekstene ikke er kvalitetssikret. På en annen side påpeker Roe (2014, s.71) at hvis elevene får reflektere over og vurdere nett-tekster kritisk, vil tekstene ha potensiale til å gjøre elevene til gode kritiske lesere. På tross av at informant 1 opplever den omfattende informasjonen på internett som krevende for elevene, kan slike tekster likevel ha potensiale for å anvendes i undervisningen med veiledning fra læreren. Intereretteksters potensiale kan sees i sammenheng med Ledin, Höög, Tønnesson og Westberg (2019, s. 15) som viser til at de fleste tekster man møter i hverdagen på nett og sosiale medier er multimodale, som gjør at man i analyse av tekster også må kunne analysere de ulike modalitetene i slike tekster. Ved å bruke multimodale tekster fra internett og sosiale medier kan en dermed analysere de ulike modalitetene i tekster. Dette er i tråd med informant 2 og 4 som mener at nett-tekster og andre digitale tekster er særs relevant å anvende for å oppøve elevenes kritiske tilnærming til tekst. Informant 4 uttrykker i tillegg at hen har en åpen tilnærming til hvilke tekster en kan bruke i undervisningen slik:

“Jeg tenker at alt er mulig. Vi må legge til rette for arbeid med kritisk tilnærming til tekst, og skape en kultur for å lese tekster med det kritiske blikket, og at vi gir elevene et rikt utvalg av tekster.”

At “alt er mulig” kan trekkes opp mot Blikstad-Balas (2014, s. 372) som viser til at man kan bruke de fleste typer tekster i undervisningen så fremst læreren tilrettelegger og tilpasser arbeidet med tekstene.

Informant 1 mener at skjønnlitteratur ikke er egnet for oppøving av kritisk tilnærming til tekst. Dette kan begrunnes i Roe (2014, s. 62) som påpeker at små barn ofte leser skjønnlitteratur bokstavelig. Likevel mener resten av informantene at skjønnlitteratur egner seg som en aktuell tekst for å utvikle elevenes kritiske tilnærming til tekst. Informant 3 brenner spesielt for bruk av skjønnlitteratur for å oppøve denne kompetansen. En

undersøkelse av Blikstad-Balas og Roe (2020, s. 202) viste at i arbeid med skjønnlitteratur uteble kritisk lesing der man kan stille spørsmål til tekster. Denne forskningen kan være et argument for å øke fokuset på å utvikle elevenes kritiske ferdigheter også når man leser skjønnlitteratur. I sammenheng med bruk av skjønnlitteratur som aktuell tekst poengterer informant 4 at man i denne sjangeren i større grad stiller seg kritisk gjennom å vurdere innholdet ut fra personlige preferanser og meninger, og i liten grad ut fra fakta. Dette er i tråd med Roe (2014, s.62-63) som viser til at man ved lesing av skjønnlitterære tekster, som ofte appellerer til egne følelser og fantasi, må lese mellom linjene og fylle tekstens tomrom. Vi tenker at bruk av skjønnlitteratur kan være en fin inngang til å arbeide med temaet kritisk tilnærming til tekst i norskfaget på småtrinnet. Bakgrunnen for at dette er, slik som informant 4 påpekte, at elevene kan vurdere innholdet i skjønnlitteratur fra sitt ståsted og egne erfaringer. Å bruke personlige vurderinger kan være en metode for å legge til rette for arbeid med kritisk tilnærming til tekst på småtrinnet, fordi elevene ikke har behov for dypere kunnskap om sjangertrekk, virkemidler og liknende for å stille seg kritisk til teksten, som kan være mer relevant for elevene på ungdomstrinnet.

Informant 1, 2 og 4 trekker frem faktabøker og fagtekster som mest aktuelt å bruke for å oppøve elevenes kritiske tilnærming til tekst. En av grunnene til at disse lærerne mener at faktabøker og fagtekster er spesielt relevante i arbeidet med kritisk tilnærming til tekst, kan være at det er forventet at slike tekster representerer en sannhet. Veum og Skovholt (2020, s. 14) påpeker at å kunne lese kritisk i stor grad handler om å avdekke og utfordre holdninger og verdien som fremstilles som selvsagte i tekster, noe som er med på å underbygge at en også må være kritisk til slike tekster. Faktabøker og fagtekster er kanskje ikke den sjangeren som er mest naturlig å stille seg kritisk mot, men ved å anvende slike type tekster i arbeid med å utvikle elevenes kritiske ferdigheter kan elevene bevisstgjøres på at man bør stille seg kritisk til alle typer tekster, uavhengig av sjanger. Dette kan en se i sammenheng med Janks (2019, s. 561) som understreker at en tekst aldri er nøytral, noe som forutsetter at leserne må vurdere ståstedene i alle typer tekster. teksten, i alle typer tekster.

Lærerne mener dermed at ulike typer tekster er egnet for å oppøve elevenes kritiske tilnærming til tekst. Dette er i tråd med Blikstad-Balas (2014, s. 335) som argumenterer for at man bør bruke ulike tekster i undervisningen, da dette bidrar til forståelse av ulike typer tekster. Å lese varierte tekster krever i tillegg ulike lese måter og leseposisjoner (Blikstad-Balas, 2014, s. 335), som kan være hensiktsmessig for elevenes tekstkompetanse. Bruk av

ulike tekster i undervisningen kan gi elevene erfaringer som de kan ta i bruk i møte med nye tekster, både i og utenfor skolen. Lærernes ulike syn på aktuelle tekster, kan også knyttes til lærernes autonomi. Scales og Tracys (2017, s. 149) undersøkelse viser at lærerne har behov for fleksibilitet og autonomi i arbeidet med å planlegge hvordan en skal utvikle elevenes kritiske tenkning i undervisningen. I læreplanen er det ikke nedfelt hvilke tekster en skal bruke i sammenheng med oppøving av elevenes kritiske ferdigheter, som gir lærerne autonomi i å velge aktuelle tekster selv og som kan henge sammen med lærernes ulike svar.

5.3 Hvordan kan tekster fra plattformer som TikTok eller YouTube, som elevene selv bruker, anvendes som ressurser i klasserommet?

Det tredje forskningsspørsmålet vårt handler om å undersøke hvilken relevans lærerne ser i å bruke tekster fra plattformer som TikTok eller YouTube, som elevene selv bruker, som ressurser i klasserommet for å oppøve deres kritiske tilnærming til tekst. For å belyse dette spørsmålet skal vi se nærmere på informantenes syn på bruk av tekster fra sosiale medier i undervisningen.

5.3.1 Lærernes syn på bruk av tekster fra sosiale medier i undervisningen

I denne delen tar vi for oss hvordan lærerne ser på bruk av tekster fra sosiale medier i undervisningen, og hvilke muligheter de ser i dette arbeidet. Både informant 1 og 4, som begge jobber på fjerde trinn, trekker frem at de ønsker å respektere aldersgrensene til sosiale medier, som for eksempel TikTok. De ønsker dermed ikke å anvende tekster fra sosiale medier før elevene er gamle nok. Som informantene påpeker må lærerne respektere og ivareta aldersgrensene som er satt. Samtidig tenker vi at tekster fra disse mediene kan anvendes i undervisningen, uten å gi elevene tilgang til de sosiale mediene. På tross av at informant 1 og 4 ikke ønsker å bruke tekster fra sosiale medier i undervisningen, uttrykker de begge at de ser nytteverdi i å anvende slike tekster i arbeid med temaet. Informant 4 uttrykker hvor viktig det er å gi elevene verktøy i møte med slike tekster:

“Det er jo deres verden. Deres verden består jo av slike medier, så vi må jo lære dem å ta tak i det. Hvis vi gir dem verktøy til å klare å plukke ut informasjon og starter tidlig, så vil jeg jo tro at de er bedre rustet når de blir større.”

Lærerens uttalelse er i tråd med Roe (2014, s. 82-83) som argumenterer for at man bør variere hvilke tekster man bruker i undervisningen fordi dette gir et mer reelt bilde av tekstene man møter i hverdagen, noe som kan ruste elevene for å møte tekster i fremtiden. Informant 4 viser også til at det er viktig å gi elevene et rikt utvalg av multimodale tekster. Variert bruk av tekst, herunder bruk av tekster elevene selv bruker og møter, kan dermed være et argument for å bruke elevenes egne tekster i undervisningen. Gjennom å anvende slike tekster kan man skape læringssituasjoner, der elevene kan møte tekster fra sosiale medier med støtte fra læreren. Slik kan de også bli bedre rustet til å møte disse tekstene på egenhånd. I denne sammenheng argumenterer Roe (2014, s. 62) for at det er viktig at læreren forbereder elevene på å møte et mangfold av tekster slik at de er rustet med nødvendig tekstkompetanse for å møte tekstene de eksponeres for. Gjennom å arbeide med ulike typer tekster kan elevene få erfaring med å reflektere over og vurdere forskjellige typer tekster. Etter hvert kan de opparbeide seg og ta i bruk kritiske strategier når de møter tekster på egenhånd. Dette kan sees i sammenheng med Roe, Ryen og Weyergang (2018, s. 117) som viser til at en viktig del av leseforståelse i dagens tekstmangfold innebærer å være i stand til å stille seg kritisk til ulike tekster.

Informant 1, 3, og 4 bruker alle det sosiale mediet YouTube i undervisningen, mens informant 2 ikke sier noe direkte om hvorvidt hen bruker YouTube eller ikke. Informant 2 nevner derimot at hen ser potensiale i bruk av sosiale medier i undervisningen for at elevene skal kunne bearbeide og skape dybdekunnskap om temaet kritisk tilnærming til tekst med læreren som veileder. Uttalelsen til informant 2 kan sees i sammenheng med Blikstad-Balas (2014, s. 327) som viser til at man kan benytte tekster fra sosiale medier i undervisningssammenheng, hvis man tilrettelegger tekstene for pedagogisk arbeid. Mange lærere i norske klasserom bruker allerede YouTube i undervisningen, og her kan man finne mange multimodale tekster som man kan bruke som utgangspunkt for å utvikle elevenes kritiske tilnærming til tekst. Med bakgrunn i at informantene ser potensiale i bruk av tekster fra sosiale medier, samt at de allerede bruker YouTube i undervisningen, ser vi at slike tekster kan brukes som utgangspunkt dersom en tilpasser undervisningen til elevgruppen. Det kan også være hensiktsmessig å bruke slike tekster i undervisningen, fordi de gjenspeiler tekstpraksisene elevene møter i hverdagen. Dette kan sees i sammenheng med Blikstad-Balas (2016, s. 75) som viser til at læreboktekstene ikke er like gode forbilder for tekstpraksisene vi forventer at elevene skal mestre. Burnett og Merchant (2011, s. 44) er også med på å underbygge et behov for å integrere tekster fra sosiale medier i undervisningen, ved å vise til

at dersom man går inn for å utvikle elevenes kritiske ferdigheter uten å anvende slike tekster, neglisjerer man tekster som kan ha stor betydning for elevenes liv.

Til tross for at informant 4 ser potensiale i å arbeide med tekster fra sosiale medier opp mot kritisk tilnærming til tekst, forteller informanten at hen ikke har tenkt på muligheten disse tekstene har for å utvikle elevenes kritiske ferdigheter, når de har brukt multimodale tekster i undervisningen tidligere. Det kan tenkes at det er flere lærere som bruker multimodale tekster i undervisningen uten å være bevisst på potensialet slike tekster kan ha for å utvikle elevenes kritiske tilnærming til tekst. Dersom lærere ikke er bevisste på potensialet slike tekster har, kan det indikere at de ikke benytter slike tekster for å utvikle elevenes kritiske tilnærming til tekst. Dette kan i verste fall føre til at elevene heller ikke lærer å stille seg kritiske til slike typer tekster. Samtidig som tekster fra sosiale medier kan bidra til å utvikle elevenes kritiske ferdigheter, vil det som Blikstad-Balas (2016, s. 105) påpeker være viktig at tekstene blir brukt til faglige formål og at de blir trukket inn i en faglig relevant sammenheng for at dette skal være hensiktsmessig. Som Burnett og Merchant (2011, a. 44) viser til kan det også være viktig å være oppmerksom på at implementeringen av tekster fra sosiale medier er en balansegang mellom å bygge på elevenes interesser fra fritiden og risikoen for å redusere gleden deres over slike medier ved å gi dem en skolefaglig kontekst. Samtidig vil det å inkludere slike tekster, ifølge Burnett og Merchant (2011, s. 44), utvilsomt øke elevenes engasjement for å gjøre kritiske vurderinger. Med utgangspunkt i både Blikstad-Balas og Burnett og Merchants argumenter kan det å anvende tekster fra elevenes sosiale medier både bidra til motivasjon og engasjement, i tillegg til at det gir dem erfaringer med autentiske tekster. Samtidig kan det være av verdi at man tenker gjennom hvordan man skal anvende slike tekster både for at det skal ha nytteverdi for elevene og deres utvikling av kritisk tilnærming til tekst, og for at man ikke skal ødelegge gleden deres ved å bruke disse mediene.

Hvis lærere blir bevisste på at tekster fra sosiale medier har potensiale i arbeid med temaet, kan det tenkes at flere synes dette er aktuelt å anvende i undervisningen. Tekster fra sosiale mediers plass i undervisningen kan trekkes opp mot Skjelbred (2019, s. 21) som er opptatt av å skille mellom tekster som er produsert for å brukes i undervisningen, og tekster som ikke har et læringsformål, men som likevel kan adapteres og anvendes i undervisningen gjennom lærerens tilrettelegging. De fleste typer tekster kan dermed anvendes i undervisningen på tross av at de ikke er skapt for dette formålet, så fremt læreren velger ut tekster tilpasset sin

elevgruppe og legger til rette for å bruke tekstene i et skolefaglig formål. Informant 4 trekker frem at det er utfordrende å finne gode aktuelle tekster som innbyr til å ha en kritisk tilnærming til tekst. Dette kan ses i sammenheng med at tekster en ofte forbinder med kritisk lesing, ikke nødvendigvis er de samme tekstene som en finner mest naturlig å bruke i undervisningen. Dermed kan det å belyse at man kan bruke tekster fra sosiale medier som en ressurs i undervisningen, bidra til en ny innfallsvinkel til hvilke tekster en kan bruke.

På en annen side er tekster fra sosiale medier ofte multimodale og krevende å forstå for yngre elever, noe som kan være en utfordring ved å bruke slike tekster i undervisningen. Dette er i tråd med Roe (2015, s. 47) som påpeker at leseforståelsen vår kan bli utfordret når det er mange ulike informasjonselementer i en tekst, noe som er med på å underbygge et behov for å trekke slike tekster inn i undervisningen for å ruste elevene. I tillegg vil bruk av tekster som ikke er tilrettelagt og kvalitetssikret slik som læreboka er, være mer autentiske i forhold til tekstene elevene må lære å være kritisk til. I undersøkelsen til Scales og Tracy (2017, s. 148) kom det frem at læreren som ble intervjuet verdsatte å bruke autentiske tekster fra digitale og trykte medier og fra forskjellige sjangre i undervisningen, og hadde et ønske om at elevene skulle se på literacy som et verktøy i tekstene elevene møter, også utenfor skolen. Dette kan ses i sammenheng med Blikstad-Balas og Roe (2020, s. 44) som viser til at tekster elevene finner på nett ikke er kvalitetssikret og at det derfor er viktig å lære dem å være kritisk til tekster, samt at de lærer å stille spørsmål til tekstens avsender, troverdighet og aktualitet. Ved å arbeide med ulike autentiske tekster fra ulike sjangre kan elevene rustes og få erfaringer som de kan dra nytte av i andre kontekster, også utenfor skolen. Å bruke et mangfold av autentiske tekster kan dermed fungere som ressurser i undervisningen for å utvikle elevenes kritiske tilnærming til tekst.

Informant 3 gir uttrykk for at hen er usikker på egen bruk av sosiale medier, og at hen derav også er usikker på hvordan hen kan bruke disse mediene i egen undervisning. De sosiale mediene kan for mange lærere oppleves som fremmed og usikkert, noe som også kan gjøre at de blir utrygge på å bruke disse tekstene aktivt i undervisningen. Samtidig tenker vi at det i denne sammenheng er verdifullt at lærere er oppdaterte på mediene elevene bruker, og hvilke tekster de møter der, slik at de kan gi elevene verktøy for å møte deres egne tekster. Denne tankegangen er i tråd med Almås og Nilsen (2016, s. 88) som vektlegger at på tross av at det å delta på og forstå de sosiale mediene kan oppleves som utfordrende for mange lærere, vil det likevel være av betydning at de kjenner til mediene som elevene deres bruker. Informant 2

uttrykker at lærerne må innfinne seg i at verden utvikler seg, og at det digitale er kommet for å bli. Hen uttrykker videre: “Det nytter ikke å tenke ‘sånn var det ikke før i tida’. [...] Vi må bare lære oss det digitale selv, og lære oss å gjøre det beste ut av det, slik at elevene blir gode kritiske tenkere på sikt.”. Innstillingen denne læreren har til sosiale medier og dagens teknologi vil kunne være av betydning for lærerens utgangspunkt for å kunne ruste elevene til å møte tekster i sosiale medier og andre digitale tekster. Læreren kan bidra til at elevene utvikler kunnskap og ferdigheter som de trenger for å møte disse tekstene i sosiale medier og andre digitale tekster. Dette er i tråd med Almås og Nilsen (2016, s. 89) som hevder at lærernes kjennskap til sosiale medier er en forutsetning for å kunne trekke dem inn i undervisningen.

Informant 3 viser samtidig til at det er viktig å lære elevene å bruke de digitale kanalene som de har tilgjengelig kritisk og med fornuft. Dette kan en trekke opp mot Kellner og Share (2019, s. 5) som hevder at de nye digitale mediene i samfunnet har blitt en egen type pedagogikk som bidrar til læring om blant annet verden og hvordan den fungerer, og at denne pedagogikken ofte påvirker oss uten at vi er bevisste på. Med bakgrunn i påvirkningene vi stadig blir utsatt for vektlegger Kellner og Share (2019, s. 5) at det er viktig å ha en kritisk tilnærming til tekst. Dagens elever vokser opp i et digitalt tekstsamfunn der de stadig møter tekster med ulike formål og budskap som de må bevisstgjøres på at kan påvirke dem. Denne bevisstgjøringen kan bidra til at elevene både blir mer kritisk til det de leser, men også møter tekstene med fornuft og et kritisk blikk, som informant 3 viser til at er viktig. Dette er i tråd med Roe (2014, s. 54) som viser til at elevene må bevisstgjøres på hvordan man skal forholde seg kritisk til informasjon fra nett og andre medier. At tekstene elevene møter i sosiale og andre digitale medier er komplekse, og kan påvirke dem uavhengig av om det er sikre kilder eller inneholder god informasjon, kan være et argument for å bruke slike tekster fra elevenes fritid i undervisningen.

6.0 Oppsummerende drøfting

I vår oppsummerende drøfting ønsker vi å trekke frem noen av de perspektivene vi synes er viktigst og mest interessante, og vurdere dem opp mot forskningsspørsmålene våre og problemstillingen vår: *“Hvordan arbeider lærere for å fremme elevenes kritiske tilnærming til tekst i norskfaget på småtrinnet?”*. Fortellingen vi viste til innledningsvis belyste behovet dagens barn har for å kunne stille seg kritisk til tekster de møter. Gjennom oppgaven har vi forsøkt å belyse hvordan lærere kan arbeide med å utvikle elevenes kritiske tilnærming til tekst i undervisningen på småtrinnet gjennom fire ulike læreres perspektiver. Videre i denne delen skal vi gjøre rede for noen av disse perspektivene.

6.1 Endring i praksis i etterkant av innføringen av kjerneelementet

Det første forskningsspørsmålet vårt er *“Hvordan har lærernes praksis endret seg i etterkant av innføringen av kjerneelementet kritisk tilnærming til tekst?”*. Vi fant ut at ingen av informantene vi intervjuet hadde endret praksis i etterkant av innføringen av kjerneelementet i den nye læreplanen. Dette synes vi er et viktig perspektiv fordi en kan forvente endring i lærernes praksis når det er nesten to år siden innføringen av den nye læreplanen der kritisk tilnærming til tekst fikk en sterkere posisjon i norskfaget. Janks (2012, s. 159) viser til at man må utvikle ferdigheten kritisk literacy i tråd med det stadig utviklende tekstlandskapet, som fremhever betydningen av at lærerne må være oppdatert på hva kjerneelementet omhandler, for å kunne ruste elevene mot samfunnets tekstuelle utfordringer. På tross av at våre informanter ikke har endret praksis enda, håper vi at innføringen av det nye kjerneelementet på sikt kan bidra til at det i større grad enn tidligere kan bli lagt opp til mer systematisk arbeid med å kontinuerlig utvikle elevenes kritiske ferdigheter. Dette kan ses i sammenheng med Blikstad-Balas (2016, s. 69) som viser til at skolen har ansvar for å ruste elevene til å mestre krevende tekstpraksiser.

I tillegg til at ingen av lærerne har endret praksis uttrykte to av lærerne at de var usikre på hva begrepet kritisk tilnærming til tekst innebærer, og hva det har å si for deres praksis. To av informantene uttrykte dette spesifikt i intervjuet, men alle informantene ga uttrykk for at de var usikre på hva temaet innebærer og hvordan det skal komme til uttrykk i deres praksis. Dette er også i tråd med andre undersøkelser som viser at lærere er usikre på å undervise om kritiske ferdigheter (Weyergang og Frønes, 2020, s. 191). Lærernes usikkerhet kan man også se i sammenheng med at lærerne ikke har endret praksis, og vi ser på dette som et interessant

perspektiv fordi det kan antyde at lærerne ikke har god nok kompetanse om arbeid med kritisk tilnærming til tekst. Dette kan antyde på at det kan være nødvendig med en tydeliggjøring av begrepet, eller kompetanseheving på dette området. Behovet for en kompetanseheving kan en se i sammenheng med Fergusson og Krange (2020, s. 202) som vektlegger betydningen av at lærere får arbeide med temaet i kollegiet for å kunne utvikle elevenes kritiske ferdigheter i undervisningen.

6.2 Arbeidsmetoder og tekster lærerne anser som hensiktsmessige i arbeidet med å utvikle elevenes kritiske tilnærming til tekst

Det andre forskningsspørsmålet var “Hvilke arbeidsmetoder og tekster anser lærerne som hensiktsmessige i arbeidet med å utvikle elevenes kritiske tilnærming til tekst?”. For å finne ut hvilke arbeidsmåter lærerne anså som relevante var interessert i å vite hvilke tanker lærerne hadde om temaet. Tre av informantene var opptatt av å bevisstgjøre elevene om at innholdet de leser ikke alltid er sant, noe som kan sees i sammenheng med Barton (2019, s. 1034) som mener at det er viktig at skolen tar ansvar for å lære elevene til å vurdere om tekster er legitime eller falske. I denne sammenheng trakk en av informantene frem at man kan vise elevene eksempler på fake news, eller jobbe med motstridende tekster. I tillegg vektla informantene at elevene måtte forstå og være kritiske til avsender og dens troverdighet og budskap, noe som er i tråd med Janks (2019, s. 563) som viser til at man kan stille seg kritisk til avsender og budskap ved å lese med og mot tekster. Tre av informantene vektla i også det å stille kritiske spørsmål til teksten, som en viktig del av å utvikle elevenes kritiske tilnærming til tekst. Dette kan sees i sammenheng med Veum og Skovholt (2020, s. 16) som mener at det er viktig å stille spørsmål til og reflektere over teksten, samt analysere den og møte den med motstand. I sammenheng med at informantene vektla å vurdere avsender og dens troverdighet, samt å stille kritiske spørsmål, er det viktig at lærerne gir elevene verktøy for å kunne gjøre slike vurderinger.

Lærerne anså i tillegg muntlige aktiviteter som god arbeidsmåte for arbeid med temaet. Informantene sier i liten grad noe om hvorfor de mener dette er en hensiktsmessig arbeidsmåte for å fremme elevenes kritiske tilnærming til tekst, men det kan ha sammenheng med at dette er en god måte å kunne reflektere og diskutere i fellesskap, og at det er stort språk mellom elevenes ferdigheter i denne aldersgruppen. For å forstå en tekst må elevene kunne vurdere og reflektere over tekstens innhold, struktur, vinkling og språk, og ikke bare ta

til seg tekstens innhold ukritisk (Roe et al., 2018, s. 117), noe som gjør at det er viktig at læreren diskuterer tekstene med elevene for at de skal kunne forstå og stille seg kritisk til tekster.

Det var også stor variasjon i hvilke tekster lærerne så på som aktuelle å anvende i undervisningen med formål om å oppøve kritiske tilnærming til tekst. Her trakk lærerne frem flere ulike type tekster som de anså som aktuelle, herunder blant annet; skjønnlitterære tekster, fagtekster, artikler om dagsaktuelle spørsmål og lignende. Noen av lærerne uttalte at de ikke anså å bruke nettekster eller tekster fra sosiale medier i undervisningen, mens andre lærere mente at slike tekster var høyst aktuelle å benytte i arbeidet med å utvikle elevenes kritiske tilnærming til tekst. Vi argumenterer for at man bør bruke mange typer tekster i arbeidet med å oppøve elevenes kritiske tilnærming til tekst for å gi dem erfaringer med ulike tekster. Herunder også autentiske tekster fra elevenes fritid, slik at de blir rustet til å møte slike tekster på egenhånd. Dette er i tråd med Blikstad-Balas (2014, s. 335) som argumenterer for å bruke ulike tekster i undervisningen for å gi elevene erfaring med forskjellige tekster, som igjen kan bidra positivt for elevenes tekstkompetanse.

6.3 Tekster fra sosiale medier som ressurser i klasserommet

Det tredje forskningsspørsmålet var “Med kritisk tilnærming til tekst i fokus ser vi at dagens tekstmangfold krever at elevene er kritiske til tekstene de møter. Hvordan kan tekster fra plattformer som TikTok eller YouTube, som elevene selv bruker, anvendes som ressurser i klasserommet?”. Lærerne vi intervjuet hadde ulike syn på bruk av tekster fra sosiale medier i undervisningen. Med bakgrunn i at elevene på småtrinnet enda befinner seg under aldersgrensen for å bruke de fleste sosiale medier, mener to av informantene at man ikke kan bruke slike tekster for å respektere aldersgrensen. Tre av informantene ser likevel potensiale i å anvende slike tekster i arbeid med temaet, noe som en kan trekke opp mot Blikstad-Balas (2014, s. 327) som påpeker at man kan benytte tekster fra sosiale medier i undervisningen dersom man tilrettelegger for pedagogisk arbeid. Det er dermed viktig at lærerne er bevisste på hvordan de kan anvende slike tekster i undervisningen, og at de har et faglig formål. Burnett og Merchant (2011, a. 44) viser i denne sammenheng til at læreren må være oppmerksom på risikoen for å redusere elevenes gleder over slike tekster ved å trekke dem inn i en skolefaglig kontekst.

Vi håper at denne oppgaven kan bidra til å belyse verdien av å bruke tekster fra sosiale medier, som YouTube eller Tikok, som utgangspunkt for å ruste elevene for fremtidens tekster, samt bidra til å utvikle deres kritiske tilnærming til tekst. Verdien av å trekke tekster fra sosiale medier inn i undervisningen, er i tråd med Blikstad-Balas og Roe (2020, s. 44), som viser til betydningen av at man lærer elevene å stille seg kritiske til tekster de finner på nett, fordi disse ikke er kvalitetssikret, noe som forutsetter at elevene har kritiske ferdigheter.

6.4 Veien videre

Vår oppgave er som nevnt i metodedelen (Kap. 4.3.3) ikke generaliserbar, som gjør at perspektivene vi har trukket frem fra intervjuene ikke kan generaliseres til alle lærere. Likevel ser vi overføringsverdi i lærernes tanker og innspill om temaet, og tenker at disse kan bidra til å belyse hvilken forståelse andre lærere kan ha om temaet, og hvordan man kan arbeide med det i undervisningen - noe som kan være nyttig å lese for andre lærere. Vi tenker også at denne oppgaven kan belyse ulike måter å arbeide med kritisk tilnærming til tekst, og gi nye innfallsvinkler til lærere som er nysgjerrige på temaet. Denne undersøkelsen kan også skape bevissthet om at det kan være behov for at norsklærere bør arbeide mer med temaet kritisk tilnærming til tekst i kollegiet, for å bli tryggere på å undervise i temaet. Dette er i tråd med undersøkelsen av Weyergang og Frønes (2020, s. 191) som vi har vist til tidligere, som viste at mange lærere er usikre på hvordan de skal undervise i kritisk lesing og lignende temaer. For veien videre kan det være hensiktsmessig med mer forskning på småtrinnet innenfor temaet, og herunder mer forskning på hvordan en kan fremme elevenes kritiske ferdigheter på dette nivået. Det kunne også vært interessant å undersøke lærernes endring av praksis etter fagfornyelsen i et større kvantum for å finne ut om dette er gjeldende for flere.

Litteraturliste

- Almås, A. G og Nilsen, A. G (2016). Sosiale medier – Hva gjør vi som lærere? I I. Helleve, A. G. Almås og B. Bjørkelo (Red.), *Den digitale lærergenerasjonen: utfordringer og muligheter*. Gyldendal Akademisk.
- Barton, C. C. (2019). Critical Literacy in the Post-Truth Media Landscape. *Policy Futures in Education*, 17(8), s. 1024-1036. Hentet fra:
<https://doi.org/10.1177/1478210319831569>
- Bjarnø, V., Giæver, T.H., Johannesen, M. og Øgrim, L. (2017). *DidIKTikk: fra digital kompetanse til praktisk undervisning* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Blikstad-Balas, M. (2014). Lærebokas hegemoni – et avsluttet kapittel? I R. Hvistendahl og A. Roe (red.), *Alle tiders norskdidaktiker. Festskrift til Frøydis Hertzberg på 70-årsdagen*. Novus.
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. (2019). Digital teknologi i klasserommet – noen sentrale utfordringer. I T. A Wellner, K. Kverndokken, M. Moe, H. H. Siljan (Red.), *101 digitale grep – en didaktikk for profesjonsfaglig digital kompetanse*. Fagbokforlaget.
- Blikstad-Balas, M. (2020). Godt arbeid med læreplaner sammen. *Bedre skole: tidsskrift for lærere og skoleledere*, 2020(4), 10-13.
- Blikstad-Balas, M. og Foldvik, M.C. (2017). *Kritisk literacy i norskfaget – hva legger elever vekt på når de vurderer tekster fra internett?* Hentet fra:
<http://urn.nb.no/URN:NBN:no-62425>
- Blikstad-Balas, M. og Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Burnett, C., og Merchant, G. (2011). Is there a space for critical literacy in the context of social media? *English Teaching*, 10(1), 41-57. Retrieved from
<https://login.ezproxy.nord.no/login?url=https://www.proquest.com/scholarly-journals/is-there-space-critical-literacy-context-social/docview/926187141/se-2?accountid=26469>
- Dalland, O. (2018). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Gyldendal akademisk.
- Det kongelige kirke-, utdannings-, og forskningsdepartement (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Tidligere fastsatt som forskrift. Hentet fra:
<https://www.nb.no/nbsok/nb/f4ce6bf9eadeb389172d939275c038bb?lang=no#0>

- Eliassen, M. N. og Nordgård, K. (2020). *Man skal ikke ta alt for god fisk - En studie om hvordan elever utøver kritisk literacy i møte med nye tekster på internett*. UiT Norges arktiske universitet. Hentet fra: <https://hdl.handle.net/10037/18886>
- Ferguson, L.E og Krange, E. (2020). Hvordan fremme kritisk tenkning i grunnskolen? Forskningsbaserte forslag. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2020 (2, vol 104), 194-205. Hentet fra: https://www.idunn.no/npt/2020/02/hvordan_fremme_kritisk_tenkning_i_grunnskolen
- Hansen, S.M.G. (2021). Politiet advarer mot TikTok-trend: - Det er livsfarlig. *Tv 2*. Hentet fra: <https://www.tv2.no/a/14093345/>
- Hennig, Å. (2019). *Leselyst i klasserommet – om trusler og redningsaksjoner*. Gyldendal.
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget.
- Janks, H. (2019). Critical Literacy and the Importance of Reading With and Against a Text. *Journal of Adolescent og Adult Literacy*, 62(5), 561-564. Hentet fra: <https://doi.org/10.1002/jaal.941>
- Johannessen, A., Tufte, P.A. og Christoffersen, L. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Abstrakt forlag.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. og Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6.utg.). Abstrakt forlag.
- Kellner, D., og Share, J. (2019). *The Critical Media Literacy Guide: Engaging Media and Transforming Education* (Vol. 2). Hentet fra: <https://doi.org/10.1163/9789004404533>
- Kulbrandstad, L.I. (2022). *Lesing i utvikling: teoretiske og didaktiske perspektiver* (3 utg.). Fagbokforlaget.
- Kvam, E.K. (2018). *Læreres kollegasamtaler: om profesjonalitet, lærersamarbeid og utvikling av bedre undervisning*. Universitetsforlaget.
- Kverndokken, K. (2018). Litterær samtale (2): Strikkorddialog. I K. Kverndokken (Red.), *101 litteraturdidaktiske grep – om å arbeide med skjønnlitteratur og sakprosa*. Fagbokforlaget.
- Ledin, P., Höög, C. N., Tønnesson, J. L., og Westberg, G. (2019). Den multimodala sakprosan. *Sakprosa*. 11 (4), 1-50. Hentet fra: <https://journals.uio.no/index.php/sakprosa/issue/archive>
- Lillejord, S., Manger, T. og Nordahl, T. (2013). Livet i skolen. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: lærerprofesjonalitet. I *Den profesjonelle lærer i møte med andre* (2 utg.). Fagbokforlaget.

- Luke, A. (2012). Critical literacy: Foundational notes. *Theory into practice*, (51)1, 4-11.
DOI: <https://doi.org/10.1080/00405841.2012.636324>
- Magnusson, C.G og Frønes, T.S. (2020). Norske elevers kunnskap om strategier for leseforståelse. I T. S. Frønes og F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*. Hentet fra: <https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020-04>
- Medietilsynet. (2020). *Barn og medier: en kartlegging av 9-18-åringers digitale medievaner*. Hentet fra: <https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2020/201015-barn-og-medier-2020-hovedrapport-med-engelsk-summary.pdf>
- Meld. St. 28. (2015-2016). *Fag-fordypning-forståelse. En fornyelse av kunnskapsløftet*. Det kongelige kunnskapsdepartement. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Mills, K. A. (2015). *Literacy Theories for the Digital Age: Social, Critical, Multimodal, Spatial, Material and Sensory Lenses*. Multilingual Matters.
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I R. Neteland og L.I. Aa (red.) *Master i norsk: metodeboka 2*. Universitetsforlaget.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier*. Universitetsforlaget.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- OECD (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. OECD. Hentet fra: https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/b25efab8en.pdfexpires=1651429849&id=id&acname=guest&checksum=8538DEE745A82581D13087BB696EE13C&fbclid=IwAR1Md_ZISMRdfQTILLGKaYuoisqPww1PXVSxxx7ebmStquV_oChMszePnYA
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* av 17 juni 1998 nr. 61. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Roe, A, Ryen, J. A. og Weyergang, C. (2018). *God leseopplæring med nasjonale prøver: om elevers leseutfordringer i et mangfold av tekster*. Universitetsforlaget.
- Ryen, E., Jøgsok, E., Jegstad, K.M. og Sandvik, M. (2019). *Kritisk tenkning i klasserommet*. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-fagfornyelse-laereplaner/kritisk-tenkning-i-klasserommet/207602>

- Rød. (2021). *Kritisk literacy, hva er det?» Utforskende samtaler som metode for kritisk Lesing av sakprosa i norskfaget*. The University of Bergen. Hentet fra: <https://hdl.handle.net/11250/2834287>
- Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta Didactica Norge*, 8(1), Art 5, 1-17.
- Scales, R. Q. og Tracy, K. N. (2017). Using Text Sets to Facilitate Critical Thinking in Sixth Graders. *Literacy Research and Instruction*, (56)2, 132-157. DOI: <https://doi.org/10.1080/19388071.2016.1269268>
- Schmidt, C. (2013). The question of access and design – Elin and Hassan walk the line of the four resources model, *Education Inquiry*, (4)2, 301-314. DOI: <https://doi.org/10.3402/edui.v4i2.22075>
- Skjelbred, D. (2019). *Skolens tekster – et utgangspunkt for læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Strand. (2021). *Kritisk lesing i teori og praksis. En kartleggingsstudie av et utvalg norsklærere i videregående skole sin forståelse og undervisningspraksis*. Universitetet i Oslo. Hentet fra: <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-90863>
- UNESCO (2021). *Literacy*. Hentet fra: <https://en.unesco.org/themes/literacy>
- Universitets- og høyskolerådet (2018). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning trinn 1-7*. Hentet fra: https://www.uhr.no/_f/p1/ibda59a76-750c-43f2-b95a-a7690820ccf4/revidert-171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskolelærerutdanning-trinn-1-7_fin.pdf
- Utdanningsdirektoratet (2013). *Læreplan i Norsk (Nor1-05)*. Tidligere fastsatt som forskrift. Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/nor1-05>
- Utdanningsdirektoratet (2017a). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del>
- Utdanningsdirektoratet (2017b). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Henter fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet (2020). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Hentet fra: <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf>
- Veum, A. og Skovholt, K. (2020). *Kritisk literacy i klasserommet*. Universitetsforlaget.
- Vygotskij, L. S., Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., og Souberman, E. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Weyergang, C. og Frønes, T.S. (2020). Å lese kritisk: elevers vurderinger av teksters troverdighet og pålitelighet. I T.S Frønes og F. Jensen (red.) *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (s.166-195). Universitetsforlaget. Hentet fra: <https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020-07>

Weyergang, C. og Magnusson, C. G. (2020). Hva er relevant lesekompetanse i dagens samfunn, og hvordan måles lesekompetanse i PISA 2018? I T. S. Frønes og F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*. Hentet fra: <https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020-03>

Vedlegg

Vedlegg 1. Godkjenning NSD

13.05.2022, 09:23

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

498100

Prosjektittel

Kritisk tilnærming til tekst i norskfaget

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Grunnskole

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

May Line Rotvik Tverbakk, May.L.Tverbakk@nord.no, tlf: 75517738

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Julie Lindsetmo og Elen Sandnes , Julie@hapeli.no, Elen_sandnes@hotmail.com, tlf: 90222271

Prosjektperiode

01.11.2021 - 30.06.2022

Vurdering (1)

21.10.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 21.10.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/616e77e6-6582-4f4d-b9b5-cbdb794a29fe>

1/2

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2. Intervjuguide

Tema og formål med undersøkelsen

Temaet for vår masteroppgave er kritisk tilnærming til tekst, og formålet med denne undersøkelsen er å få innblikk i hvordan lærere arbeider med å utvikle elevenes ferdigheter i å lese kritisk. Problemstillingen vår er “Hvordan arbeider lærere for å fremme elevenes kritiske tilnærming til tekst i norskfaget på småtrinnet?”.

Faktaspørsmål

1. Hvor lenge har du jobbet som lærer?
1. Hvilken utdanning har du?

Introduksjonsspørsmål

1. Hvordan jobber du med å utvikle elevenes leseferdigheter i klasserommet?
 - a. Har du noen konkrete aktiviteter eller måter å jobbe med tema på som du kommer på?

Overgangsspørsmål

1. Hvordan samtaler dere om tekster, når dere arbeider med lesing av ulike tekster i klasserommet?
 - a. Kan du gi noen eksempler på hvordan du legger opp samtalen når dere snakker om tekster?
 - a. Hva ved teksten vektlegger du i samtalen?
 - a. Hvilke typer spørsmål stiller du?
 - i.(Spørsmål som går på å innhente informasjon? Spørsmål som går på leseforståelse? Kritiske spørsmål til teksten og avsender? Spørsmål som vurderer innholdet?)
 - a. Hvordan bruker du bilder og illustrasjoner i samtaler om tekster?
 - i.(Hvordan det kan fungere som støtte/hjelp)
 - i.(fortell om en gang der læreren jobbet med å bruke bilder i sammenheng med tekster)
 - a. Hva vektlegger dere når elevene skal arbeide individuelt med tekst?
 - i.Hvilke typer oppgaver?
1. Hva legger du i å lese kritisk?
 - a. (Kritisk vurdere språket? Troverdighet? Vurdere bilder? Multimodale?)

1. Hva tenker du når du hører “kritisk tilnærming til tekst”?
1. Hvilke tekster synes du egner seg til å utvikle elevenes kritiske lesekompetanse?
 - a. Hvorfor?

Nøkkelspørsmål

1. I den nye læreplanen kom kjerneelementet “kritisk tilnærming til tekst” inn i norskfaget.
 - a. Hvilke endringer har dette ført til i din praksis?
 - i.(Endringer i valg av tekster? arbeidsmetoder? Bevissthet?)
 - a. Hva ser du på som viktig med kritisk tilnærming til tekst?
1. Hva anser du som viktig i leseundervisningen når du skal fokusere på kritisk lesing?
 - a. Hvilke aktiviteter tenker du kan være med på å fremme elevenes kritiske tilnærming tekst?
1. Hvilke muligheter ser du ved å arbeide med kritisk tilnærming til tekst på småtrinnet?
 - a. Hvilke utfordringer ser du ved å arbeide med kritisk tilnærming til tekst på småtrinnet?
1. Kan du gi eksempler på hvordan du stiller spørsmål når du vil at elevene skal tenke kritisk?

Komplekse og sensitive spørsmål:

1. Tekstene i dagens samfunn blir stadig mer komplekse og inneholder stadig flere modaliteter. Hva tenker du om din rolle når det gjelder å ruste elevene slik at de blir i stand til å møte og stille seg kritisk til disse komplekse tekstene?
 - a. Hvorfor?
 - a. Hvordan tror du dette kan bidra til at elevenes ferdigheter utvikler seg på lang sikt?
1. Vi ser at mange elever opptar mye av fritiden sin på sosiale medier som YouTube og TikTok, der innholdet består av multimodale tekster. Hvor relevant finner du dette i forhold til å arbeide med kritisk tilnærming til tekst?
 - a. Hvordan kan du anvende multimodale tekster (som for eksempel YouTube og TikTok) i undervisningen?
 - i.hvorfor tenker du at det kan gjøres sånn?

- a. Hva gjør eventuelt at du opplever slike multimodale tekster (som YouTube og TikTok) som irrelevant?

Avslutning

1. Er det noe mer du vil tilføye om tema?
 - a. Noe du har tenkt på som du vil si noe om som vi ikke har vært inne på?
 - a. Erfaringer?

Vedlegg 3. Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet vårt?

”Læreres arbeid med kritiske tilnærming til tekst i norskfaget på småtrinnet”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt. Formålet er å undersøke hvordan lærere arbeider for at elevene skal oppøve en kritisk tilnærming til tekst i norskfaget på småtrinnet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med studien er å få kunnskap om hvordan lærere arbeider med kritisk tilnærming til tekster i norskfaget på fjerde trinn. Herunder hvordan elevene blir gjort i stand for å tolke, forstå og bruke multimodale tekster i et samfunn der vi møter et mangfold av tekster. Vi ser viktigheten i å kunne manøvrere seg i det komplekse mangfoldet av tekster som befinner seg i samfunnet og på nett, og med den kontinuerlige digitaliseringen vil det bli desto viktigere å ha en kritisk tilnærming til ulike tekster. Gjennom vår masteroppgave ønsker vi å utforske lærerens arbeid på dette feltet.

Vår foreløpige problemstilling vil være *“Hvordan arbeider lærere for å fremme elevenes kritiske tilnærming til tekst i norskfaget på fjerde trinn?”*.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord Universitet, Fakultetet for lærerutdanning og kunst og kulturfag, er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Lærere som blir spurt om å delta får spørsmål på bakgrunn av at de underviser i norskfaget på småtrinnet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metoden vi bruker i vår undersøkelse er intervju, og det vil bli gjort lydopptak av intervjuet. Lydopptaket vil være sikret slik at det kun er vi to, Julie Lindsetmo og Elen Sandnes, som har tilgang til det.

Selve intervjuet er berammet til ca. 45 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om hvordan du arbeider med kritisk tilnærming til tekst i klasserommet. Dine svar fra intervjuet blir senere transkribert og lydopptakene blir deretter slettet.

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 skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Personene som vil ha tilgang til dine opplysninger ved Nord universitet vil være masterstudenter Elen Sandnes og Julie Lindsetmo, samt veiledere May Line Rotvik Tverbakk og Thor Magnus Lande.

Navnet og kontaktopplysningene dine vil vi erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data, og vi vil lagre opptakene innelåst eller kryptert på et sikkert sted. Deltakere vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon, og vil bli anonymisert.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juni 2022. Ved prosjektslutt vil alle personopplysninger slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Nord universitet* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- *Nord universitet ved May Line Rotvik Tverbakk.*
- Vårt personvernombud: *Toril Irene Kringen. Kan kontaktes på personpvernombud@nord.no*

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

May Line Rotvik Tverbakk og Thor Magnus Lande Julie Lindsetmo og Elen Sandnes

(Forskere/veiledere)

(Studenter)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Læreres arbeid med kritisk tilnærming til tekst på småtrinnet*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju (som blir tatt lydopptak av)

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: Kategorier i analysen

Kategorier brukt i de ulike fasene av analysen			
Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
Kritisk tilnærming til tekst	Kritisk tilnærming til tekst	Kritisk tilnærming til tekst	Kritisk tilnærming til tekst
Kritisk lesing	Kritisk lesing	Lærerens usikkerhet rundt begrepet kritisk tilnærming til tekst	Lærerens usikkerhet rundt begrepet kritisk tilnærming til tekst
Kritisk tenkning	Kritisk tenkning	Lærerens oppfatning av begrepet kritisk tilnærming til tekst	Lærerens oppfatning av begrepet kritisk tilnærming til tekst
Teknisk lesing	Spørsmål de pleier å stille elevene	Hvordan lærerne arbeider med kritisk tilnærming til tekst i praksis	Hvordan lærerne arbeider med kritisk tilnærming til tekst i praksis
Leseforståelse	Tekster lærerne anvender i undervisningen	Endring av praksis i etterkant av fagfornyelsen	Endring av praksis i etterkant av fagfornyelsen
Forkunnskaper	Utfordringer knyttet til arbeidet med å utvikle elevenes kritiske ferdigheter	Muntlig aktivitet som arbeidsmåte	Muntlig aktivitet som arbeidsmåte
Læringsaktiviteter lærerne anvendte i undervisningen	“Annet” der vi trakk frem andre uttalelser og innspill som vi mente var interessante	Lærernes syn på aktuelle tekster for oppøving av kritisk tilnærming til tekst	Lærernes syn på aktuelle tekster for oppøving av kritisk tilnærming til tekst
Spørsmål læreren stiller i undervisningen		Lærerens syn på bruk av tekster fra sosiale medier i undervisningen	Lærerens syn på bruk av tekster fra sosiale medier i undervisningen

Aktuelle tekster i undervisningen			
Tekster informantene mener er egnet for å utvikle kritisk lesekompetanse			
Utfordringer knyttet til å arbeide med kritisk tilnærming til tekst på småtrinnet			