

MASTEROPPGAVE

M5GLU17

Mai 2022

Lærerens refleksjoner og bruk av kritisk literacy i grunnskolen – en kvalitativ studie av et utvalg norsklærere i grunnskolen, og hvordan de reflekterer rundt kritisk literacy og egen undervisningspraksis i det.

Critical Literacy in primary school - a qualitative study of a selection of Norwegian teachers in primary school, and how they reflect on critical literacy and their own teaching practice in it.

Vitenskapelig artikkel

30 sp oppgave

Karine Lesteberg og Andrea Stormo Øygarden

OsloMet – storbyuniversitetet

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier Institutt for
grunnskole- og faglærerutdanning**

OSLOMET

Sammendrag

I forbindelse med LK20, har kritisk tilnærming til tekst fått et økt fokus i skolen på alle nivåer gjennom kjerneelementer som representerer det viktigste elevene skal lære i norskfaget (Kunnskapsdepartementet, 2019). Gjennom denne studien ønsker vi å bidra med innsikt i hvordan norsklærere i grunnskolen forstår og reflekterer rundt begrepet kritisk lesing, samt hvordan de mener de arbeider med dette i klasserommet. For å få tilgang på disse refleksjonene og forklaringene, har vi benyttet kvalitativt intervju, og snakket med seks lærere som jobber i grunnskolen, to fra hvert nivå.

Funnene fra denne studien viser at norsklærerne har en forståelse av kritisk lesing som er tett forbundet med kildekritikk. Videre kommer alle lærerne inn på ulike aspekter ved kritisk lesing som går utover denne snevre forståelsen. Et hovedfunn viser at sakprosa tekster i størst grad benyttes i arbeidet med kritisk lesing, men flere har en forståelse av at skjønnlitteratur også inngår i dette arbeidet. Vi ser en progresjon i metodene som brukes på de ulike klassetrinnene, noe som også er i tråd med LK20 og kompetansemålene vi finner der.

Abstract

In the latest curriculum, LK20, critical literacy is a more important skill, in all levels of the core elements, the students are taught in the subject Norwegian (Kunnskapsdepartementet, 2019). Throughout this thesis, we want to contribute with insight in how teachers in Norwegian primary school understands, and reflect around, the term critical literacy, as well as how they teach this in class. We have obtained this information through interviews using the qualitative method. We have interviewed six teachers in primary school, two teaching students in 1st-4th grade, two teaching 5th-7th grade, and two teaching 8th-10th grade.

Our findings in this study show that the teachers teaching Norwegian have an understanding of critical literacy that is more in the terms of source criticism. As we go on with the interviews all of the interviewees, mention aspects of critical literacy that goes outside this narrow understanding first stated. Our study show that the teachers mainly use non-fictional texts, when teaching critical literacy, but some of them understand that fiction texts also

should be part of these studies. We see a progression in the methods used, as the students go through the grades, which is in line with the competence goals stated in the curriculum.

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært interessant, intens og lærerik, og har bidratt med forståelse og inspirasjon for hvordan vi om få måneder kan bidra til elevenes kritiske lesing i klasserommet.

Først må vi få takke lærerne som har bidratt og delt av sin tid i forbindelse med datainnsamling. Uten dere ville ikke denne oppgaven vært mulig. Tusen takk til veileder Anne Kristine Øgreid, som gjennom hele prosessen har vært en god støttespiller, kommet med konstruktive tilbakemeldinger og tilpasset veiledninger slik at vi har fått mulighet til å sjonglere masterskriving og småbarnsliv på best mulig måte. Takk for tålmodigheten.

Vi må også få takke hverandre for et strålende samarbeid. Det kunne ikke blitt en bedre avslutning på fem år ved OsloMet sammen. Vi møttes første skoledag på lærerutdanningen, og har hatt stor glede av å jobbe tett gjennom hele utdanningsløpet. Nå er ringen sluttet på perfekt vis.

Til slutt, takk Jens og Hennie, for at dere har lært mammaene deres å bli umåtelig effektive. Det tror vi vil komme godt med i arbeidet som venter.

God lesing!

Oslo, mai 2022

Andrea Stormo Øygarden og Karine Lesteberg

Innholdsfortegnelse

<i>1 Introduksjon</i>	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	1
1.2 Problemstilling	2
1.3 Oppgavens oppbygning.....	2
<i>2 Begrepsavklaring</i>	4
2.1 Literacy	4
2.2 Kritisk literacy	6
2.3 Hvordan kommer kritisk literacy til uttrykk i læreplanen?	7
2.4 Tekstbegrepet i norskfaget.....	10
2.4.1 Sakprosa	10
2.4.2 Skjønnlitteratur og litterær kompetanse	11
2.5 Multiple tekster	12
2.6 Leseforståelse og lesestrategier	13
2.7 Læringsressurser.....	14
2.8 Lærer som stillas	14
<i>3 Tidligere forskning</i>	15
3.1 Hva vet vi om undervisning av kritisk literacy i norskundervisningen?.....	15
3.2 Tidligere forskning på tekstbegrepet	16
3.3 Hva vet vi om lærerens bruk av ressurser i norskfaget?.....	17
<i>4 Metode</i>	19
4.1 Kvalitativ metode	19
4.2 Semistrukturerte intervju	20
4.3 Utvalg	21
4.4 Gjennomføring av intervju	23
4.5 Analysemetode	25
4.6 Kategorier	25
4.6.1 Forståelse av kritisk lesing	26
4.6.2 Ressurser	26
4.6.3 Metode	26
4.6.4 Tekstbegrepet	26
4.6.5 Utfordringer	27
4.7 Subjektivitet, validitet og reliabilitet.....	27
4.8 Etske betraktninger.....	30
<i>5 Analyse</i>	31
5.1 Småskolen	31

5.1.1 Forståelse av kritisk lesing	32
5.1.2 Ressursbruk i kritisk lesing	33
5.1.3 Metodevalg i kritisk lesing	34
5.1.4 Forståelse av tekstbegrepet i kritisk lesing	36
5.1.5 Utfordringer knyttet til kritisk lesing.....	36
5.2 Mellomtrinnet	37
5.2.1 Forståelse av kritisk lesing	39
5.2.2 Ressursbruk i kritisk lesing	40
5.2.3 Metodevalg i kritisk lesing	40
5.2.4 Forståelse av tekstbegrepet i kritisk lesing	42
5.2.5 Utfordringer knyttet til kritisk lesing.....	43
5.3 Ungdomstrinnet.....	44
5.3.1 Forståelse av kritisk lesing	46
5.3.2 Ressursbruk i kritisk lesing	47
5.3.3 Metodevalg i kritisk lesing	47
5.3.4 Forståelse av tekstbegrepet i kritisk lesing	49
5.3.5 Utfordringer knyttet til kritisk lesing.....	49
5.4 Oppsummering av datamaterialet	50
5.4.1 Tendenser på klassetrinnene.....	50
5.4.2 Tendenser på tvers av klassetrinnene	50
6 Diskusjon	53
6.1 Lærerens forståelse av kritisk lesing	53
6.1.1 Kildekritikk	53
6.1.2 Retoriske elementer i arbeid med kritisk tilnærming til tekst.....	54
6.1.3 En bred forståelse av kritisk tilnærming til tekst.....	55
6.1.4 Kritisk tilnærming til tekst som kjerneelement i LK20	56
6.1.5 Oppsummering av lærernes forståelse av kritisk tilnærming til tekst og kjerneelementet	58
6.2 Lærerens bruk av ressurser i kritisk lesing.....	60
6.2.1 Lærebok som ressurs	60
6.2.2 iPad som ressurs	61
6.2.3 Internett og digitale ressurser	61
6.2.4 Oppsummering av lærerens ressursbruk	62
6.3 Lærerens metoder i undervisning av kritisk lesing.....	63
6.3.1 Leseforståelsesstrategier.....	63
6.3.2 Stille spørsmål til tekst	64
6.3.3 Modellering av lesing og modelltekster	65
6.3.4 Podkast	66
6.3.5 Multiple tekster	67
6.3.6 Implisitt inngang i arbeid med kritisk tilnærming til tekst	67
6.3.7 Kildeundervisning	68
6.3.8 Dialog og argumentasjon	69
6.3.9 Oppsummering av lærerens metoder.....	70
6.4 Lærerens forståelse av tekstbegrepet i kritisk lesing	70
6.4.1 Bruk av sakprosaetekster i kritisk tilnærming til tekst	71
6.4.2 Bruk av skjønnlitterære tekster i arbeid med kritisk tilnærming til tekst	73
6.4.3 Oppsummering av lærerens forståelse av tekstbegrepet.....	75
6.5 Lærerens utfordringer knyttet til kritisk lesing	75

6.5.1 Oppsummering av lærerens utfordringer i arbeid med kritisk tilnærming til tekst.....	78
7 Avslutning.....	80
7.1 Videre forskning.....	81
8 Litteratur.....	82
Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD.....	87
Vedlegg 2: Informasjonsskriv.....	90
Vedlegg 3: Intervjuguide	93

Tabeller

Tabell 1: Oversikt over informanter.....	23
Tabell 2: Svar fra lærerne på småtrinnet i stikkordsform.....	31
Tabell 3: Svar fra lærerne på mellomtrinnet i stikkordsform.....	37
Tabell 4: Svar fra lærerne på ungdomstrinnet i stikkordsform.....	44

1 Introduksjon

Mens vi har skrevet masteroppgave den våren, har Ukraina blitt invadert av russiske styrker. I den forbindelse har Aftenposten skrevet en sak som viser hvordan russiske skolebarn har fått ny timeplan med en spesiell «ekstraundervisning». De russiske elevene skal lære om mot og vår tids helter, og må blant annet skrive patriotiske brev og lære hvordan de oppdager «femtekolonister og forrædere». Stiller de kritiske spørsmål får dette konsekvenser. Det er lærerne som har ansvaret for opplæringen, og om det protesteres, får de bøter eller sparken (Johansen, 2022).

Artikkelen i Aftenposten viser en skolehverdag og et samfunn som står i stor kontrast til norske klasserom og læreplaner. Den viser hvordan politikk og utdanningssystemet henger sammen, og hvor ulikt lærerens mandat utøves i ulike samfunn og kulturer. Samtidig forteller dette noe om tilgangen til informasjon, og hvorfor kritisk tilnærming til tekst er viktigere enn noen gang. Å lese kritisk handler om å avdekke, identifisere og utfordre de implisitte sosiale og kulturelle forestillingene og idealene som fremstilles som selvsagte i en tekst (Veum & Skovholt, 2020, p. 14)¹. Ifølge artikkelen Aftenposten har skrevet, er ikke dette mulig i Russland (Johansen, 2022). I Norge har kritisk lesing blitt et kjerneelement og et overordnet mål i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dermed er det en viktig verdi og del av elevenes danning gjennom skoleløpet. Dette er også grunner til at vi er interesserte og nysgjerrige på å se nærmere på kritisk literacy, både i lys av kjerneelementet, og fordi verden vi lever i viser hvor viktig denne kompetansen er for borgerne i samfunnet.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

I forbindelse med LK20 og innføring av kjerneelementene er det et økt fokus på kritisk tilnærming til tekst. Samtidig viser studier gjort av blant annet Blikstad-Balas og Foldvik (2017) at elevenes kompetanse til å lese kritisk er en utfordring, fordi de ikke evner å lese kritisk uten å eksplisitt bli bedt om det. Kombinasjonen av dette gjør oss, som står på trappene til selv å undervise elevene om dette, til å undre oss over hvordan lærerne i grunnskolen forholder seg til tema. Kritisk tilnærming til tekst skal skje gjennom hele

¹ På grunn av versjon av Endnote på engelsk, vil det stå p for i stedet for s.

grunnskoleopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Lærerens autonomi er stor i norsk skole, og bygger på den friheten LK20 gir. Det står derfor ikke eksplisitt hvordan læreren skal undervise og lære opp elevene til å mestre denne ferdigheten. Derfor synes vi det er interessant å se nærmere på kritisk literacy som ferdighet og hvordan lærerne forholder seg til kritisk tilnærming til tekst i klasserommet.

1.2 Problemstilling

Problemstillingen i denne oppgaven er målet å få innblikk i hva lærere på alle nivåer i grunnskolen legger i kritisk lesing, og hvordan de selv reflekterer over egen praksis knyttet til dette. Vi har derfor stilt spørsmålet:

Hvordan reflekterer et utvalg norsklærere i grunnskolen over kritisk literacy og hvordan de jobber med det i klasserommet?

For å konkretisere denne problemstillingen noe nærmere, har vi utformet tre forskningsspørsmål:

- Hva legger lærerne i begrepet i kritisk literacy?
- Hva trekker lærerne frem som gode undervisningsmetoder i arbeid med kritisk literacy?
- Hva trekker lærerne frem som utfordringer i arbeid med kritisk literacy?

Gjennom kvalitative intervjuer med norsklærere er målet å få innsikt i hvordan de opplever at de arbeider med kritisk tilnærming til tekst i klasserommet, og hvordan de tenker at de tilrettelegger for dette. Vi har særlig fokusert på deres forståelse av kritisk literacy, ressursbruk, metoder og hvilke tekster de bruker for å få innsikt i deres forståelse av tekstbegrepet knyttet til arbeid med kritisk tilnærming til tekst. Kritisk literacy-begrepet omhandler også skriving, men i denne oppgaven har vi valgt å fokusere på leseperspektivet. Videre har vi også sett på utfordringer lærerne opplever i undervisning, fordi forskningen viser at elevene opplever det som utfordrende å lese tekster med et kritisk blikk.

1.3 Oppgavens oppbygning

Denne oppgaven er bygd opp av åtte ulike deler. I kapittel 1 presenteres problemstilling, bakgrunn for valg av tema og problemstillingen. Kapittel 2 og 3 tar for seg teori. Vi har valgt

å dele dette i begrepsavklaring (kapittel 2) og tidligere forskning der vi ser nærmere på kritisk lesing i lys av teoretiske perspektiver og didaktikk (kapittel 3). Kapittel 4 er metodekapittelet, hvor vi tar for oss valg av metode, gjennomføring av intervjuer og innsamling av datamaterialet, samt at vi ser nærmere på subjektivitet, reliabilitet og validitet. Vi drøfter også noen etiske utfordringer. I kapittel 5 presenterer vi analysen av datamaterialet. Drøftingen finnes i kapittel 6 hvor vi drøfter funnene i lys av relevant teori. Til slutt, i kapittel 7, samler vi trådene og oppsummerer funnene.

2 Begrepsavklaring

I dette kapitlet skal vi se nærmere på sentrale begreper vi mener er viktige for forståelsen av kritisk tilnærming til tekst. To sentrale begreper er literacy og kritisk literacy. Fordi kritisk literacy springer ut fra literacy mener vi det er relevant å redegjøre for begrepet. Dette for å få en helhetlig forståelse av det teoretiske feltet kritisk literacy inngår i. I tillegg ser vi på kritisk tilnærming til tekst i et læreplanperspektiv. Vi mener det er viktig for å få en forståelse av hvordan kritisk literacy kommer til uttrykk i skolesammenheng, og for å få en forståelse av hvilke kompetanser som er nedfelt i læreplanverket at elevene skal tilegne seg.

Læreplanverket er en viktig kilde til forståelse av begrepet og ferdigheten kritisk tilnærming til tekst. Derfor vil presentasjonen av dette være relevant for at vi skal forstå hvorfor og hvordan lærerne forstår og utøver dette i praksis. Videre redegjør også for tekstbegrepet i norskfaget, multiple tekster, leseforståelse og leseforståelsesstrategier, læringsressurser og læreren som stillas, som også er relevante begreper i denne oppgaven.

2.1 Literacy

Literacybegrepet har de senere årene blitt mye forsket på og brukt i ulike sammenhenger. Blant annet har Kunnskapsløftet blitt kalt en literacy-reform, noe som viser at begrepet er relevant sett i et utdanningspolitisk lys. Begrepet er svært komplekst, og det har vist seg å være utfordrende å finne et godt norsk ord som tar for seg alle sidene det omfatter. Literacy omhandler evnen til å skape mening i egne og andres tekster, og en forståelse av at tekst inngår i en sosial kontekst (Blikstad-Balas, 2016). Sylvi Penne (2012a) mener literacy handler om evnen til å reflektere over teksters mening, ulike roller og situasjoner, samt kontekster en møter i tekst. Med andre ord, mener Penne at literacy handler om å kunne kommunisere i en verden av etablerte diskurser, og fordi ulikhetene øker, er morsmålsfaget et nøkkelfag i literacy-sammenheng. Hun mener også at selv om LK06 er basert på literacy, blant annet med tanke på de grunnleggende ferdighetene, så mangler det didaktiske innfallsvinkler som baserer seg på den verden vi i dag lever i (Penne, 2012a, pp. 307-308). Ellen Krogh (2012) omtaler literacy som en metadimensjon der en har kapasitet til å være reflekterende, og samtidig handlende i bred forstand i den tekstlige verden vi befinner oss i. Krogh peker på at literacy er utdanning, men også en form for danning. Begrepet har også en annen dobbeltsidighet. På den ene siden handler det om språklig erfaring og læring, og på den

andre siden om kunnskap om språk, skriving og tekster. Derfor forstår Krogh (2012), på lik linje med Penne (2012a, pp. 261-264), literacy som et grunnleggende mål for morsmålsfaget.

En mye brukt definisjon av literacy-kompetanse er hentet fra UNESCO:

“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, 2018).

Definisjonen er bred, og viser hva literacy handler om, samt kompleksiteten i hva denne kompetanse innebærer. Med en bred forståelse av literacybegrepet kan det kobles til Hilary Janks (2009), som mener man bør integrere flere ulike orienteringer heller enn å insistere på én tilnærming på literacy. Dette fordi literacy er et komplekst begrep som går over flere fagfelt. For det første må lesere forstå den skrevne koden i teksten. Dette krever kompetanse om språket, samt at man klarer å skape mening i teksten ved å engasjere seg for hva forfatteren sier. For det andre er lesing en aktiv prosess der en bruker egen kunnskap om kultur, innhold, kontekst, tekstbruk og tekststruktur i møte med teksten en leser og forfatteren. Leseren må også forstå hvem sine interesser som kommer frem og hvilke perspektiv som heves, samtidig som leseren også må kunne forestille seg hvordan teksten kunne ha sett ut utfra et annet perspektiv (Janks, 2009, p. 22).

Janks (2009) peker videre på at literacy henger tett sammen med makt og sosiale lag. Leseferdigheter er høyt verdsatt, noe som gjør at det de menneskene som får tilgang til denne kompetansen blir mer privilegerte. Hun mener videre at lesing kun er en av mange sosiale «varer» i samfunnet vårt. Hvor mennesker befinner seg på den sosiale stigen, vil påvirke tilgangen på boligmarkedet, mat og drikke, transport og lignende. Det påvirker igjen de utdanningsmulighetene mennesket får tildelt (Janks, 2009). Dette viser viktigheten av å ha literacy-kompetanse, og hvilken betydning denne ferdigheten vil ha for mennesker i samfunnet.

2.2 Kritisk literacy

Hilary Janks er en av de fremste til å tale for kritisk literacy og om hvorfor det er viktig. En sentral idé i kritisk literacy, som Janks (2014) fremmer, er at tekster alltid har et perspektiv, et ståsted og et motiv. Videre peker hun på at ordet «kritisk» er tvetydig fordi kritisk går utover det som ofte forbindes med kritisk tenkning. «Kritisk» i kritisk literacy mener Janks dreier seg om å avdekke sosiale maktposisjoner i tekst, hvem som får fremmet sitt perspektiv og hvem som blir hindret. «Kritisk» blir dermed et synonym til «makt». Å lære seg å lese og skrive, handler ikke bare om å pugge og huske stavelser, ord og setninger, men også om å bli kritisk og reflektert i lese- og skriveprosessen, samt oppleve en dypere betydning av språket. Janks oppsummerer sitt syn på lesing og kritisk literacy: «Reading the word cannot be separated from reading the world» (Janks, 2009, p. 13).

Cecilie Weyergang og Tove S. Frønes (2020) mener det er nærliggende å se kritisk lesing i lys av kritisk literacy-tradisjonen, noe vi støtter oss på i denne masteroppgaven. To viktige aspekt ved kritisk literacy kan særlig trekkes frem. Det ene er kilders troverdighet. I dette ligger det vurdering om vi kan stole på det teksten hevder. Det andre aspektet av begrepet kritisk literacy, er hvilket virkelighetsbilde tekster representerer. Weyergang og Frønes (2020), slik Janks gjør (2009), peker på at alle tekster er representasjoner av virkeligheten og et resultat av forfatterens perspektiv og valg. Tekst er kun et utsnitt av hele virkeligheten. I et kritisk literacy-perspektiv vil det derfor ikke holde å trene elevene i å spørre om man kan stole på det som står i teksten. Elevene må ha kunnskap om hvorfor de kan eller ikke kan stole på tekstene de møter, samt få tilgang til strategier som gjør at de kan vurdere disse tekstene. Dette forutsetter kritisk tilnærming til tekster. Elevene trenger også å kunne vurdere om tekstene er troverdige i møte med teksthavet vi finner på internett. Å vurdere tekstens troverdighet blir i denne sammenhengen forstått som å evaluere kildene i teksten, finne ut hvem som er avsender, hvor den er publisert og til slutt, kunne vurdere hvilket virkelighetsbilde teksten representerer (Weyergang & Frønes, 2020).

Blikstad-Balas og Foldvik (2017) bygger på Janks (2009) når de hevder at «kritisk literacy innebærer [...] å kunne møte tekster med motstand og kritikk, og å kunne gjenkjenne underliggende holdninger, motiver og ideologier» (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017, p. 29). De mener ved å ha fokus på kritisk literacy i undervisningen, kan elevene lære å

gjennomskue avsenderens bevisste eller ubevisste valg ved å være i stand til å se hvilke perspektiver som fremmes. Mary Macken-Horarik (1998) mener at gjennom kritisk literacy kan man som leser få øye på og avstå fra den forutinntatte leseposisjonen forfatteren ønsker at leseren skal innta. Skovholt og Veum (2020) peker på at kritisk lesing ikke bare betyr kildekritikk, men at eleven også er en aktiv leser og i stand til å stille spørsmål og utfordre tekstens innhold. Allan Luke (2012) argumenterer for at kritisk literacy innebærer en selvstendig og undersøkende holdning til ytringer og tekst, samt å kunne identifisere, forstå og beskrive premissene som ytringer bygger på. Vi ser at det er flere ulike forståelser som vektlegger forskjellige perspektiv innad i kritisk literacytradisjonen.

Kritisk literacy er en kompetanse som ofte forbindes med kildekritikk og digitale ferdigheter, men i den nye læreplanen kommer det frem at kritisk literacy har fått plass i flere områdene av norskfaget. Blant annet gjennom kjerneelementet *Kritisk tilnærming til tekst* og *Tekst i kontekst* (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det å kunne vurdere tekst kritisk er ikke et nytt behov som er kommet med internett, ettersom et viktig element i norskfaget nettopp er å kunne se hvordan virkeligheten blir presentert i ulike tekster. Likevel kan man ikke se bort fra at internettets inntog har forsterket dette behovet, og at elevene i større grad må kunne evne å foreta vurderinger på egenhånd (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017).

Det kan virke som at kritisk literacy er en kompetanse for de viderekomne leserne, og for de med bred kunnskap om verden vi lever i. Weyergang og Frønes (2020) mener at for å tilegne seg ny kunnskap, må en i utgangspunktet tenke kritisk, og at dette kan skje før en blir en habil leser. Mindre erfarne lesere kan derfor også ha en kritisk tilnærming til tekst. Det fremheves også at hvis LK20s mål om kritisk tilnærming til tekst skal realiseres, må det kritiske perspektiv inn i klasserommet allerede fra første klasse (Ryen et al., 2019). Unge elever kan tenke nyansert og kritisk fra tidlig alder, dersom elevene får riktig støtte og undervisning over tid (Riley & Reedy, 2005).

2.3 Hvordan kommer kritisk literacy til uttrykk i læreplanen?

Med utgangspunkt i forståelsen av kritisk literacy som er redegjort for over, er dette en ferdighet som vil være sentral å lære og mestre for elevene i utdanningsløpet og som deltakere i tekstsamfunnet de er en del av. Politikerne har gitt skolen et særlig ansvar for at

dette utvikles, gjennom fordringene i læreplanen.

I LK20s Overordnede del står det:

«Skolen skal bidra til at elevene blir nysgjerrige og stiller spørsmål, og utvikler vitenskapelig og kritisk tenkning [...]. Kritisk og vitenskapelig tenkning innebærer å bruke fornuften på en undersøkende og systematisk måte i møte med [...] fenomener, ytringer og kunnskapsformer [...] Elevene skal kunne vurdere ulike kilder til kunnskap og tenke kritisk om hvordan kunnskap utvikles» (Kunnskapsdepartementet, 2017a).

Dette viser at kritisk lesing og kritisk tenkning henger sammen, og er en sentral del av opplæringen gjennom hele grunnskolen (Weyergang & Frønes, 2020). Det viser også bredden i hva som kreves for at elevene skal bli rustet til å kunne forholde seg til tekstsamfunnet de er en del av.

I LK20 brukes ikke fagbegrepet kritisk literacy direkte, men er formulert som kritisk lesing og kritisk tenkning. Gjennom tilgang til ulike tekster skal dette bidra til å gjøre elevene i stand til aktiv deltakelse i arbeidslivet og i samfunnet gjennom å utforske og tilegne seg språk og tekst på en kritisk måte. Dette er også ferdigheter som underbygges gjennom fagets kjerneelementer og grunnleggende ferdigheter. Kjerneelement er et nytt begrep i LK20, og viser til det viktigste faglige innholdet elevene skal jobbe med for å meste, bruke og forstå fagets innhold og sammenhenger (Kunnskapsdepartementet, 2019). *Kritisk tilnærming til tekst* og *Tekst i kontekst* er kjerneelementer som tydelig viser at kritisk literacy er en sentral ferdighet i norskfaget. *Kritisk tilnærming til tekst* forklares i læreplanverket på denne måten:

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

Gjennom kritisk refleksjon over tekstens påvirkningskraft og troverdighet, trekker Bakken (2019) frem opplæring i retorikk og appellformer som sentralt innenfor dette kjerneelementet. Retoriske virkemidler og retorisk forståelse vil være viktig for elevenes egen produksjon av

muntlige og skriftlige tekster. Digital dømmekraft fremheves også under dette kjerneelementet.

Kobles kjerneelementene til kompetansemålene, er det en jevn progresjon i arbeidet med denne ferdigheten gjennom hele grunnskolen. På 2. trinn skal elevene «kunne samtale om og beskrive hvordan ord vi bruker, kan påvirke andre» (Kunnskapsdepartementet, 2019, p. 5). På 4. trinn er det fire kompetansemål som i stor grad knytter seg til forståelse, utforsking, formidling av tekst på ulike måter og leseferdigheter. Kompetansemålene på 7. trinn viser at elevene skal lese ulike sjangre og skandinaviske språk, og kunne samtale om formål, form og innhold. De skal også bruke lesestrategier tilpasset formålet med lesingen. På 10. trinn skal elevene reflektere, tolke og sammenligne tekster, sjangre og egen bruk av lesestrategier. De skal også «utforske og reflektere over hvordan tekster framstiller unges livssituasjon» og «gjenkjenne og bruke språklige virkemidler og retoriske appellformer», «utforske og vurdere hvordan digitale medier påvirker og endrer språk og kommunikasjon» og «bruke kilder på en kritisk måte» (Kunnskapsdepartementet, 2019, p. 9). Samlet sett kan vi si at kompetansemålene underbygger og viser kompleksiteten i hva kjerneelementet *Kritisk tilnærming til tekst* innebærer i norskfaget.

Kjerneelementet *Tekst i kontekst* løfter frem lesing som en særlig viktig del av norskfaget (Bakken, 2019). Her trekkes det utvidede tekstbegrepet frem, og understreker at elevene skal lese, utforske og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa på ulike målformer og språk. Gjennom tekstene skal gi elevene «oppleve, la seg engasjere, undre seg, lære og få innsikt i andres tanker og livsbetingelser [...] Tekstene skal knyttes både til kulturhistorisk kontekst og til elevenes egen samtid» (Kunnskapsdepartementet, 2019, p. 2). Gjennom å utforske og reflektere rundt ulike tekster, trener elevene opp sine ferdigheter innenfor kritisk literacy.

I LK20 finner vi også fem grunnleggende ferdigheter. Her trekkes to særlig frem; *Å kunne lese* og *Digitale ferdigheter*. *Å kunne lese* er en grunnleggende ferdighet norskfaget har et særlig ansvar for å lære elevene. Det handler først om å lære avkoding, deretter å kunne «lese og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa [...] Å beherske lesestrategier tilpasset formålet med lesingen, og å kunne vurdere tekster kritisk» (Kunnskapsdepartementet, 2019, p. 5). I norskfaget omhandler digitale ferdigheter evnen til å finne, vurdere og bruke digitale kilder i arbeid med tekst. Videre innebærer det:

«[...] å bruke digitale ressurser kreativt til å skape sammensatte tekster og å utvikle kritisk og etisk bevissthet om det å framstille seg selv og andre digitalt. Utviklingen av digitale ferdigheter i norsk går fra å lage enkle sammensatte tekster til å planlegge, utvikle og redigere sammensatte tekster basert på kunnskap om hvordan de forskjellige uttrykksformene virker sammen. Utviklingen innebærer også å vise en stadig større grad av selvstendighet og dømmekraft i valg og bruk av digitale kilder» (Kunnskapsdepartementet, 2019, p. 5).

Digitale ferdigheter i norskfaget er tett knyttet til lese- og skriveopplæringen. Rogne (2017) fremhever viktigheten av at norskfaget, som det største, tar særlig ansvar for opplæring av digitale ferdigheter. Dette fordi vi i stadig større grad lever i et heldigitalt samfunn, der digital lesing og skriving vektlegges.

2.4 Tekstbegrepet i norskfaget

Tekstbegrepet i norskfaget bygger på en utvidet forståelse (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det betyr at elevene skal lese og oppleve tekster med forskjellige uttrykksformer innenfor sakprosa og skjønnlitteratur. Med LK06 ble disse tekstene likestilt, noe som er videreført med LK20. Tekstene skal knyttes til kulturhistorisk kontekst og samtiden. Skaftun og Michelsen (2017) karakteriserer litteraturfaget i skolen som et spenningsfelt der sakprosa og skjønnlitteratur står side om side, og består av muntlige, skriftlige og sammensatte tekster. Med dette får vi et utvidet tekstbegrep. Som tidligere nevnt er kjerneelementene *Kritisk tilnærming til tekst* og *Tekst i kontekst* særlig relevant i arbeid med kritisk literacy i klasserommet. Gjennom undring, engasjement, refleksjon og utforskning av tekst skal elevene, med et kritisk blikk, kunne avdekke hvilken påvirkningskraft og troverdighet tekster har (Kunnskapsdepartementet, 2019). Bruk av tekst i undervisningen skal bidra til elevens danning, og lære dem å mestre livet som medborger, samt utvikle deres evne til å reflektere over verdier, tanker og holdninger (Skaftun & Michelsen, 2017).

2.4.1 Sakprosa

Sakprosa er en viktig del av norsk skole, blant annet fordi ulike læreverk formidler hvilke kunnskaper, holdninger og verdier som anses som sentrale å formidle i fagene (Blikstad-Balas & Tønnesson, 2020, p. 23). I tillegg er de fleste tekster vi støter på gjennom hverdagen sakprosa. Begrepet ble først brukt i 1938 av Rolf Pipping. Han kalte det særlig saklige prosastiler, og så på tekstene som objektive fremstillinger der språket skulle være nøytralt

(Pipping, 1938). Johan L. Tønnesson definerer sakprosa slik: «Sakprosa er tekster som adressaten har grunn til å oppfatte som direkte ytringer om virkeligheten» (2012, p. 34).

Pipping (1938) og Tønnessons (2012) definisjoner kan bidra med å vise saktekstens utvikling i samfunnet. Rolf Pippings definisjon er en smal forståelse av sakprosa, og passer i mindre grad inn i dagens tekstsamfunn. Tønnessons definisjon fremhever adressatens betydning. Teksten inngår en lesekontrakt med mottakeren om hvordan omtalen av virkeligheten skal forstås. Det er tilstrekkelig for å forstå en tekst som sakprosa når adressaten kan oppfatte konteksten den blir ytret i, som en direkte ytring om virkeligheten. På den måten har sakprosa gått fra å være noe som ses på som en objektiv fremstilling av verden, til å bli en tolkning av hvordan verden fremstilles.

Veum og Undrum (2018, p. 135) argumenterer for at den kanoniske kunnskapen blir utfordret av det digitale tekstsamfunnet, fordi informasjonen skapes og formidles hvor som helst, og av hvem som helst. Dette skjer med stor troverdighet, gjennom sjangre og uttrykksformer vi i mindre grad kjenner. For å hankses med det overveldende tekstsamfunnet trenger elevene tekstanalytiske verktøy (Blikstad-Balas & Tønnesson, 2020). Dette samsvarer også med LK20s kjerneelementer knyttet til kritisk lesing, der ulike analysemetoder og lesestrategier trekkes frem som nyttige verktøy. Blikstad- Balas og Tønnesson (2020, p. 29) trekker frem viktigheten av at lesing av sakprosa må møtes med en viss grad av motstand og ulike lese måter. De mener skolens tekster i stor grad er nøytrale, og at det mangler kompleks språkliggjøring av kunnskapen. I møte med et bredt utvalg av tekster, hevder Veum og Undrum (2018) at elevene trenger et tilpasset metaspråk i tillegg til analyseverktøy for å få innsikt i tekstene, og møte tekstene med et kritisk blikk.

2.4.2 Skjønnlitteratur og litterær kompetanse

Penne (2012b), Andersen (2011) og Kjelen (2017) argumenterer for litterær kompetanse som sentral del av den literacy-orienterte opplæringen i skolen. Litterær kompetanse vil derfor være en viktig ferdighet i lesing av skjønnlitteratur og bidra til kritiske lese måter av skjønnlitterære tekster (Langer, 2010; Rosenblatt, 1995). Kjelen (2017, p. 66) trekker frem litterær kompetanse som norskfagets særlige literacy-ansvar, fordi å skape mening i tekst er en grunnleggende lese måte som inngår i alle fag generelt, ikke norskfaget spesielt.

En sentral stemme i forståelsen av litterær kompetanse er Jonathan Culler (1975), som også

lanserte begrepet. Han definerer litterær kompetanse som en regelstyrt, meningsproduserende prosess, som krever ferdigheter og lese måter som eksplisitt må læres (p. 131). Videre mener han det handler om å tilpasse seg et sett regler og lese måter. Teksten er dermed fokus (Culler, 1975). Torell (2002) er også opptatt av litterær kompetanse, og har videreutviklet Cullers begrep. Han har utarbeidet en modell der særlig to kompetanser kan utvikles i skolen. Dette er literary transfer- kompetanse, som omhandler evnen til å koble tekstens innhold til egne erfaringer, og performancekompetanse, som viser til evnen til å analysere og uttale seg om litterære tekster (Torell, 2002, pp. 83, 85). Sheridan Blau (2003a) deler også litterær kompetanse i tre komponenter i sin modell. Dette er tekstuell literacy, som omhandler evnen til å lese, tolke og vurdere tekst, kulturell literacy, som refererer til kjennskap til ulike tekster, sjangre og historiske hendelser. Til slutt performativ literacy, som handler om leserens evne til å møte litterære tekster med autonomi og engasjement (Blau, 2003b). Han understreker også viktigheten av kritisk lesing, som han kaller “disciplined literacy”, i leseopplæringen. Dette krever at elevene er aktive, ansvarlige og lydhøre lesere. Fodstad og Thomassen (2020) oppsummerer litterær kompetanse som prosesser situert i språklig-sosiale fellesskap, der litterære tekster skaper forvirring og tolkningsrom.

2.5 Multiple tekster

I vår tid har vi enorme mengder tekst og informasjon tilgjengelig. Dette krever blant annet at leserne behersker, forstår og kan integrere informasjon fra ulike kilder. Leserene må derfor kunne vurdere troverdighet fra disse kildene, og binde dette tekstmangfoldet sammen til en helhetlig forståelse av det aktuelle tema. Å lese forskjellige tekster om samme tema, kalt multiple tekster, kan innebære at tekstene inneholder motstridende informasjon eller at kildene beriker hverandre. Multiple tekstlesing er i dag en vanlig måte for elever å jobbe med skolerelaterte oppgaver (Bråten & Strømsø, 2009). Strømsø og Bråten (2007) peker på at å lese multiple tekster krever mer enn bare å kunne lese ulike tekster om det samme tema. Leseren må først kunne forstå tekstene som leses, deretter hva som karakteriserer de ulike tekstene. Videre må leseren legge merke til hvem som sier hva, og i hvilket format, for så å vurdere kildens troverdighet. I skolerelaterte oppgaver må leseren også hente ut det som er relevant, og til slutt integrere informasjonen fra de ulike tekstene til en sammenhengende helhet. Å jobbe med multiple tekster har flere fordeler. Det er en høyst relevant måte å tilnærme seg tekst i dagens samfunn. Når en leser tekster slik, kan leseren få en dypere forståelse av tema enn om det kun leses én kilde. Dermed får man et mer sammenhengende bilde og perspektiv. Det er også grunn til å tro at kunnskapen om temaet blir mer nyansert om

en har lest flere kilder. Forskning viser at elever på ulike klassetrinn, også de yngste, kan oppnå disse fordelene av å jobbe med multiple tekster (Strømsø & Bråten, 2007).

2.6 Leseforståelse og lesestrategier

«Å kunne lese er å skape mening fra tekst. Lesing gir innsikt i andres erfaringer, meninger, opplevelser og skaperkraft, uavhengig av tid og sted» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, p. 10). For å skape mening i teksten, kreves forståelse, og leseforståelse er i dagens samfunn derfor en helt sentral kompetanse å ha. Denne kompetansen gir tilgang til både utdanningssystem og fullverdig deltakelse i arbeids- og samfunnsliv. Ivar Bråten (2007) definerer leseforståelse som «å utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst» (Bråten, 2007, p. 11). Han peker på to sentrale aspekter ved denne definisjonen. Det ene er å hente ut mening forfatteren har lagt inn, og det andre handler om at leseren skaper mening ut fra egne, eksisterende kunnskaper, og slik deltar aktivt i leseprosessen. Dermed viser hans definisjon på leseforståelse til en relasjon mellom leser og tekst. Forskning viser at gode lesere bruker leseforståelsesstrategier fra de starter å lese teksten til de er ferdige. Leseforståelsesstrategier kan defineres som «mentale aktiviteter som leseren velger å iverksette for å tilegne seg, organisere og utdype informasjon fra tekst, samt overvåke og styre egen tekstforståelse» (Bråten, 2007, p. 67). Strategiene kan deles inn i fire kategorier: hukommelsesstrategier, organiseringsstrategier, elaboreringsstrategier og overvåkningsstrategier. Den førstnevnte handler om å repetere eller gjenta informasjon i teksten, noe som kan gjøres ved å lese den flere ganger og skrive deler av teksten. Eksempler på dette er nøkkelord, definisjoner på begrep, notater, etc. Organiseringsstrategier ordner informasjonen i teksten for å skaffe seg oversikt over innholdet. Elaboreringsstrategier brukes når en vil bearbeide eller utdype allerede kunnskap med ny kunnskap. Overvåkningsstrategier dreier seg om å overvåke og være bevisst på egen forståelse under lesingen. Gode lesere velger strategier ut fra formålet med lesingen, og bytter dermed på strategier for å få best mulig utbytte (Bråten, 2007, p. 69).

Weyergang og Frønes (2020) peker på at i dagens samfunn, med digitale tekster, må elever navigere i en mengde informasjon, samt kunne vurdere kildens troverdighet. Dermed står lesere i dag ovenfor en annen type utfordring når det gjelder lesing, leseforståelse og bruk av strategier. Elevene må vite hvorfor de kan eller ikke stole på tekstene de leser, og hvordan de kan bruke strategier som gjør lesingen deres mest mulig funksjonell. Dette krever at elevene kan tilnærme seg tekster kritisk, og for å kunne lese kritisk, må leseren ha kunnskap og

innsikt i teksters struktur, oppbygning og innhold (Weyergang & Frønes, 2020). Å anvende leseforståelsesstrategier kan derfor ses på som sentralt innenfor kritisk tilnærming til tekst. Blikstad- Balas og Roe (2020), hevder at også tekstkunnskap bidrar til økt leseforståelse ved at det skaper en forventning om det som leses. Å koble tekstkunnskap og leseforståelse sammen mener de vil være nyttig for elevenes forståelse og opplevelse i egen lesing.

2.7 Læringsressurser

I skolen brukes ulike læremidler og ressurser i undervisningen av norskfaget. Selander og Kress (2010) forstår læringsressurser som «... redskap, råmaterial, teckenvärldar och symboler som brukas eller bearbetas i olika sammenheng» (pp.49). Askeland og Aamotsbakken (2013) definerer læringsressurser som tradisjonelle trykte læremidler og digitale kilder. Ut fra disse perspektivene omfatter læringsressurser begreper som læremidler, nettressurser og læringsressurser, som ofte har blitt brukt om hverandre (Blikstad-Balas, 2014). Med trykte- og digitale læringsressurser viskes skille mellom skoletekstene som er tilpasset elevene og tekster som ikke er det ut. De to ulike formene for tekst skiller Skjelbred (2019) mellom primærttekster og sekundærttekster. Primærttekstene omfatter skoletekstene, mens sekundærttekstene er tekster som ikke har undervisning som utgangspunkt. Aviser, film og romaner er eksempler på sekundærttekster (Skjelbred, 2019).

2.8 Lærer som stillas

Den kjente psykologen Vygotsky har hatt stor betydning for pedagogikk og undervisning. Dette fordi han blant annet introduserte ideen om at læring og utvikling skjer i sosialt samspill, og hvordan dette samspillet kan struktureres slik at læringen og utviklingen kan skje best mulig (Imsen, 2014). Læreren kan støtte elevenes læring og slik hjelpe til å utvikle lesekompetansen. Dermed vil læreren fungere som et stillas. Dette innebærer at læreren tilbyr elevene nok støtte til at de kan mestre oppgaven på egen hånd, samtidig som læreren ikke skal være mer dirigerende enn nødvendig. Læreren og hans undervisning er stillaset. Etter hvert som elevene mestrer oppgaven, fjernes «stillaset» gradvis, og de blir i stand til å støtte seg selv i møte med aktiviteten som skal arbeides med (Strømsø & Bråten, 2007, p. 190).

3 Tidligere forskning

Nå som vi har redegjort for sentrale begreper og knyttet kritisk literacy til læreplanverket, skal vi ta for oss tidligere forskning. Forskningen vi ser nærmere på kan kobles til lærerens didaktiske grep på ulike måter. Vi har særlig valgt å se på tekstbegrepet og bruk av tekst, samt valg av ressurser og metode i oppøvingen av elevenes ferdigheter innenfor kritisk lesing. Først skal vi ta for oss forskning som viser hva vi vet om undervisning av kritisk literacy i norskundervisningen.

3.1 Hva vet vi om undervisning av kritisk literacy i norskundervisningen?

Kritisk tilnærming til tekst har blitt et av kjerneelementene i norskfaget. Det betyr blant annet at norsklærerne må ha en tydelig forståelse av hva kritisk literacy innebærer, samt inneha undervisningskompetanse på feltet. I hvilken grad norsklærere er bevisste på elevenes opplæring av kritisk lesing, og hvordan de opplever egen undervisningspraksis på feltet, ser ut til å være undersøkt i liten grad. En grunn til det kan være at LK20 nylig har tredd i kraft, og at forskning på feltet derfor foreløpig ikke har blitt gjort eller publisert. Studiene vi viser til her, tar begge utgangspunkt i ungdomstrinnet. Fordi autonomien er stor i norsk skole, noe som skinner gjennom i læreplanen, forklarer den ikke eksplisitt hvordan lærerne skal gå frem i arbeid med kritisk lesing.

Først vil vi trekke frem LISA-studien (Linking Instruction and student Achievement), publisert i 2017, altså før LK20 trådte i kraft. Gjennom 178 timer med videoopptak fra 47 ulike klasserom på ungdomstrinnet i Norge, har forskerne fått innblikk i hva som foregår i undervisningen (Blikstad-Balas & Roe, 2020, p. 15). Boken *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet* skrevet av Blikstad-Balas og Roe (2020), tar utgangspunkt i datamaterialet fra denne studien. De trekker frem to observasjoner fra LISA-studien som er interessante for denne oppgaven. For det første observerte forskerne at det er for lite kritisk lesing, til tross for at det i lengre tid, ifølge forskerne, har vært en viktig del av norskfaget. Dette gjelder både lesing av sakprosa og skjønnlitteratur. For det andre er det for mye bekreftende lesing. Fravær av kritiske spørsmål knyttet til form og innhold gikk igjen i klasseromsobservasjonene. Disse to faktorene mener Blikstad-Balas og Roe (2020, p. 202) er nært knyttet til lærernes bruk av tekst i klasserommet, som beskrives som passiv. I for liten grad ble elevenes forståelse av hva tekstforfatterens budskap var

vektlagt. Hvordan elevene forholdt seg til teksten var heller ikke i fokus. Et annet interessant funn handler om undervisningens formål. Dette går ikke på kritisk lesing spesielt, men norskundervisningen generelt. Observasjonene viste at formålet ikke eksplisitt ble uttalt og begrunnet, og at elevene ikke forsto sammenhengen mellom aktivitet og hensikt (Blikstad-Balas & Roe, 2020, p. 203). Læring henger tett sammen med gode og tydelige begrunnelser for hvorfor og hvordan ting gjøres i undervisningen. Dette gjelder også innenfor kritisk tilnærming til tekst. Hilary Janks (2019) er opptatt av å lese både med og mot teksten. Hun mener også at lærere i lesing på alle trinn er ansvarlige for å undervise elever til å lese både med og mot teksten. Dette mener hun er viktig fordi det er først når man som leser har lest teksten både med- og mot hårs, at man kan vurdere teksten med et kritisk perspektiv.

TALIS (Teaching and Learning International Survey) er en internasjonal undersøkelse som tar utgangspunkt i læreres yrkeshverdag, der blant annet sentrale betingelser for undervisning og læring belyses. Den siste undersøkelsen Norge deltok i er fra 2018, igjen en studie gjort før LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2019). Her undersøkes blant annet undervisningskvalitet med utgangspunkt i faglige/ kognitive utfordringer. Lærerne måtte svare på hvor ofte de presenterer oppgaver som krever at elevene tenker kritisk. 51 prosent av lærerne oppga at de gjorde dette ofte eller alltid. TALIS-undersøkelsen tar også for seg i hvilken grad lærerne hjelper elevene til å tenke kritisk. Her svarer 65 prosent av de norske lærerne at de hjelper elevene med dette, noe som for øvrig er lavest av de nordiske landene (Thronsen et al., 2019). Ser vi på undersøkelser som PISA og nasjonale leseprøver vises store forskjeller på ulike skoler blant elevenes evne til kritiske lesing. Weyergang og Frønes (2020) peker på lite systematikk i opplæringen og utrygghet blant lærere når det gjelder undervisning av kritisk lesing og nettbruk i skolen som mulige grunner til dette.

3.2 Tidligere forskning på tekstbegrepet

Lesing av sakprosa og skjønnlitteratur blir oppfattet som noe bekymringsfullt av ulike forskere innenfor fagfeltet. På den ene siden er blant annet Blikstad-Balas og Tønnesson (2020) bekymret for hvordan sakprosattekster brukes i norskfaget. Hva disse tekstene blir brukt til, hvordan de leses og i hvilken grad tekstene følges opp i undervisningen, er i liten grad undersøkt. De mener det er særlig grunn til bekymring knyttet til studier som viser at norsklærere og læreverkene tar lett på analyser av sakprosa. Bakken og Andersson-Bakken

(2016) har også gjort undersøkelser der de mener å se en oppfatning av sakprosa tekster som mindre relevant studieobjekt sammenlignet med skjønnlitterære tekster. Sammenlignet med skjønnlitteratur går det ikke like grundig til verks i analyser av sakprosa tekster (Blikstad-Balas & Tønnesson, 2020). På den andre siden finner vi Penne (2012b), Andersen (2011) og Kjelen (2017), som hevder lesing av skjønnlitteratur i stor grad tar utgangspunkt i elevenes leseropplevelse og erfaring. Dermed overskygges opplæringen av den litterære kompetansen, som også fremmer kritisk lesing av skjønnlitterære tekster. Med Kunnskapsløftet ble konkrete tekster erstattet med kompetansemål, noe som også er videreført i LK20. Det betyr at læreren i stor grad står fritt til å velge tekster og arbeidsmåter i sitt arbeid med skjønnlitteratur og sakprosa for å oppnå utbyttet læreplan krever. Med dette trengs kunnskap og oversikt over litteraturfeltet og tekstene som finnes i samfunnet, samt en forståelse av hva norskfagets utvidede tekstbegrep omhandler (Skaftun & Michelsen, 2017).

3.3 Hva vet vi om lærerens bruk av ressurser i norskfaget?

Forskning viser at læreboken, også trykte lærebøker, fremdeles har en dominerende plass i opplæringen. Internett er også blitt en sentral læringsressurs etter som digitaliseringen har økt (Blikstad-Balas, 2014; Blikstad-Balas & Klette, 2021). Skjelbred (2019) har undersøkt bruk av læremiddelbruk i ulike fag, og finner at bruken er relativt lik både før og etter LK06. Blikstad-Balas og Klette (2021) sier det finnes lite systematisk forskning som viser hvordan ulike læringsressurser brukes i undervisningen. Selv om samfunnet, sett i lys av digitaliseringen, har endret seg mye de siste årene, er bruken av lærebok stabil og en godt innarbeidet praksis, både på tvers av fag og trinn (Blikstad-Balas, 2014). Til tross for lærerens autonomi, velger lærerne ofte å benytte læreboken. Tønnessen (2013) peker på forholdet mellom lærebok og læreplan, og at lærebøkene er utviklet for å imøtekomme målene og perspektiver som er sentrale i læreplanen. Derfor bruker læreren i større grad læreboken enn læreplanen i sin planlegging av undervisningen. Blikstad-Balas (2014) hevder også at læreboken står sterkt, men at stadig flere studier viser at digitale læringsressurser brukes i undervisningen. Dette er naturlig sett i lys av den digitale utviklingen og de ulike områdene som vektlegges i læreplanen. Skolens læringsressurser har en avgjørende betydning for elevens utvikling av sine leseferdigheter, og en økning i bruk av ulike læringsressurser og systematisering av denne bruken er derfor gunstig. Blikstad-Balas (2014) trekker også frem systematisering i tilnærming til tekst hentet fra ulike ressurser, og argumenterer for at elevene trenger opplæring i å lese et stort antall varierte tekster. En

utfordring er at elevene ikke forstår tekster de møter i lærebøkene og andre ressurser, og de ikke får utbytte av det faglige innholdet blant annet fordi de ikke har kompetanse knyttet til fagdiskursen som brukes. Dermed trenger de opplæring i å forstå diskursene i tekstene, som går utover primærdiskursen. Læreren er sentral i denne prosessen, og lære elevene opp i dette gjennom å la elevene lese, erfare og kjenne igjen fagdiskurs som finnes i lærebøker og andre ressurser i klasserommet.

Norskfaget er et av fagene datamaskin brukes mest, noe som også fører til økt bruk av digitale tekster (Rogne, 2017). Evnen til å finne, bruke og vurdere digitale kilder i arbeid med tekst, samt bruke digitale ressurser til å skape sammensatte tekster og utvikle kritisk og etisk bevissthet, fremmes i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2019). På den måten vil bruken av digitale ressurser være sentralt i undervisning i norskfaget. Flere studier peker i retning av at digitale ressurser i større grad tas i bruk. Blikstad- Balas (2014) trekker for eksempel frem NDLA, Wikipedia og konkrete verktøy som Energispillet.no av digitale ressurser som benyttes i undervisning. At denne typen digitale ressurser erstatter lærebokressursene er det imidlertid lite som tyder på. Blikstad-Balas og Tønnesson (2020) hevder at sakprosaetekster i større grad hentes fra digitale ressurser som *Aftenposten Si;D*, mens de skjønnlitterære tekstene tar utgangspunkt i lærebøkene.

En annen digital ressurs som brukes i undervisningen er Podkast. Podkast er en lyd- eller filmfil som omhandler et tema og som strømmes over internett. Disse digitale filene kan kalles Podkast (Frydenberg, 2008). Dette er et relativt nytt teknologisk fenomen, noe som også gjelder i undervisningssituasjoner (Lazzari, 2009). Det gjør at det foreløpig er svært lille forskning på dette området som metode for læring og undervisning (Aanonsen & Skutle, 2021). Det lille som finnes, viser at det er stort potensiale for dybdelæring og kritisk tenkning. Grunnen til det er fordi elevene må sette seg godt inn i temaet som Podkasten skal handle om, og derfor håndtere en mengde kilder og informasjon. Dette gjør at elevene også må tilnærme seg kilder kritisk, samtidig også være bevisste på hvilke valg de gjør underveis i produksjonen av Podkasten (Frydenberg, 2008; Lazzari, 2009; Nyberg, 2020).

4 Metode

Masteroppgaven i lærerutdanningen er en forskningsbasert oppgave. Dette betyr at vi som lærerstudenter systematisk samler inn data om et tema som angår skolen. At vi har åpenhet om hvordan vi samlet inn dataen vi presenterer og analyserer, samt hvorfor vi har gjort de valgene vi har gjort, er sentralt i en slik type oppgave (Postholm & Jacobsen, 2018, pp. 15-16). I denne delen av masteroppgaven skal vi ta for oss metoden vi har benyttet og valgene som ligger bak.

I denne studien er målet å få et utvalg av norsklæreres subjektive betraktninger og refleksjoner rundt egen praksis knyttet til kritisk lesing i norskfaget. Kritisk lesing er blitt en sentral ferdighet i faget etter LK20, og lærerens forståelse av dette vil derfor være avgjørende for hvordan undervisning av dette skjer i klasserommet. Derfor er det i denne sammenhengen viktig å få innsikt i lærerperspektivet. For å få innsikt i dette, har vi snakket med yrkesaktive norsklærere og hørt deres refleksjoner og erfaringer knyttet til fenomenet.

4.1 Kvalitativ metode

For å svare på problemstillingen har vi valgt kvalitativ undersøkelse, med kvalitative intervjuer som metode for datainnsamlingen. Kvalitativ metode er relativt fleksibel, og gir mulighet for tilpasning i interaksjonen mellom informant og forsker (Christoffersen & Johannessen, 2012, p. 17). Informantenes meningsdanning, erfaringer og opplevelse er sentralt, og bidrar til forståelse av deres perspektiver fra hverdagen (Christoffersen & Johannessen, 2012; Kvale & Brinkmann, 2015). På den ene siden krever denne metoden innlevelse og kreativitet, og på den andre siden struktur og systematisk fremtoning (Tjora, 2021). Fordi vi gjennom denne studien har ønsket å høre hva informantene legger i kritisk lesing og deres opplevelser og erfaringer av egen undervisningspraksis, mener vi kvalitativt intervju egnet seg godt. På den måten fikk vi informantenes refleksjoner og nyanserte beskrivelser av deres opplevelse av egen praksis knyttet til temaet ((Kvale & Brinkmann, 2015, p. 47). Slik har vi kunnet knytte lærernes egenerfarte opplevelser og refleksjoner med teori på feltet.

Forskning lar seg styre av flere forhold, og kan derfor begrense en metodologisk mangfoldighet. Pragmatiske hensyn tas, for eksempel i beslutningen av metodevalg (Tjora, 2021). I vårt tilfelle er metodevalget ikke bare gjort på bakgrunn av faglige forhold, men også av praktiske hensyn. Både samfunnsmessige, tidsmessige og private forhold gjorde at valg av kvalitative videointervju i størst grad var praktisk mulig å gjennomføre for å samle relevant datamateriale. Dette ga oss stor kontroll, både når det kom til tidsbruk, antall informanter og fremdrift. Når slike pragmatiske hensyn tas må vi likevel stoppe opp og reflektere over om det finnes en mer hensiktsmessig metode å benytte for å svare på problemstillingen (Tjora, 2021). Disse refleksjonene gjorde vi oss i oppstarten av dette prosjektet. Vi kunne blant annet ha observert lærerne i praksis for å se hvordan de faktisk jobber med kritisk tilnærming til tekst i klasserommet. På bakgrunn av de overnevnte forholdene, samt at fenomenet vi ønsket å undersøke krever informantenes subjektive erfaringer og opplevelser, og nyansene knyttet til dette, mener vi, selv med noen pragmatiske hensyn, at intervju som metode var godt egnet for å besvare problemstillingen.

4.2 Semistrukturerte intervju

Intervju som metode utgjør en mellommenneskelig situasjon der det samtales om et felles emne. Kunnskapen formidles i skjæringspunktet mellom informant og intervjuers perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 157). I denne oppgaven har vi gjort bruk av semistrukturerte intervjuer, en form for datainnsamling som tar utgangspunkt i temaer fra hverdagslivet, med særlig fokus på informantenes forståelse og fortolkninger av fenomenet som presenteres (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 46). Målet er å skape en nokså åpen samtalsituasjon som dekker flere aspekter ved et tema (Kvale & Brinkmann, 2015; Tjora, 2021). På forhånd har vi derfor utarbeidet en intervjuguide som intervjuet tok utgangspunkt i (Vedlegg 3). Den besto av relevante, åpne spørsmål knyttet til temaet som bidro til at informantene kunne svare utfyllende og med egne ord. I tillegg ga det mulighet for at samtalen kunne gå i ulike retninger. På den måten kunne også andre spørsmål eller temaer som ikke sto i intervjuguiden, samtales rundt (Postholm & Jacobsen, 2016; Tjora, 2021). De to første spørsmålene bygde på informantenes forståelse og oppfatning av hva kritisk lesing er. Det siktet mot informantenes forståelse av begrepet, samt deres refleksjoner rundt tilnærming til tekst i LK20. De resterende spørsmålene undersøkte lærerens refleksjoner og forklaringer rundt egen praksis.

Det semistrukturerte intervjuet er inspirert av en fenomenologisk tilnærming. Dette er en filosofisk og sosiologisk retning, der forsker er opptatt av å undersøke hvordan fenomener og situasjoner oppleves (Tjora, 2021). Det betyr at vi gjennom informantenes egne beskrivelser og perspektiver på verden, forstår fenomenet som undersøkes. Med denne forståelsen oppfattes virkeligheten som den verden mennesker konstruerer eller opplever (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 45). Materialet som er blitt samlet inn, danner grunnlag for førsteordensbeskrivelsen, altså informantenes direkte beskrivelser av erfaringer de har gjort seg. Disse beskrivelsene er utgangspunkt for videre analyse (Postholm & Jacobsen, 2018, p. 118).

4.3 Utvalg

I all hovedsak er utvalget i kvalitative intervju valgt på bakgrunn av at informantene kan uttale seg reflektert over det aktuelle temaet, og utgjør dermed et strategisk valgt (Tjora, 2021, p. 145). Et utvalg kan settes sammen på ulike måter. I dette prosjektet har vi benyttet en blanding av kriteriebasert utvelgelse og bekvemmelighetsutvelgelse. Hvilken gruppe av informanter som er tjenlig å bruke for å samle nødvendig data, og som gjør det mulig å svare på problemstillingen, tar derfor også utgangspunkt i hensiktsmessighet (Christoffersen & Johannessen, 2012, p. 50).

Kriteriene vi tok utgangspunkt i, var at alle informantene måtte være lærere og undervise i norskfaget. Disse kriteriene mener vi er helt sentrale for å svare på problemstillingen vår. Informantene i prosjektet representerer først og fremst seg selv i rollen som norsklærer, men vil i senere analyse også kunne stå som representant for et bestemt syn (Tjora, 2021, p. 145). I tillegg ønsket vi å intervjuere lærere fra alle tre nivåer i grunnskolen for å få en bredere forståelse av hvordan norsklærere forstår kritisk literacy, og hvordan de selv opplever at de arbeider med dette i klasserommet.

Bekvemmelighetsutvalg betyr at forskeren gjør det som er enklest, altså finner informanter som først og fremst er lett tilgjengelig. Dette er ikke nødvendigvis den mest ønskelige utvalgsmetoden (Christoffersen & Johannessen, 2012, p. 52). Grunnen til dette er at vi kjenner informantene og på den måten risikerte å få svar vi i stor grad ønsket. Andre perspektiver kan dermed utebli. I dette tilfellet betyr det at informantene først og fremst er norsklærere vi hadde kjennskap til fra før, enten gjennom praksis på studiet eller privat. Grunnen til at vi benyttet bekvemmelighetsutvalg er fordi det har vært utfordrende å få tak i

informanter. Vi tror at det er to grunner til dette. Situasjonen med Covid-19 har ført til en travel og krevende periode over lang tid for mange lærere. Den andre grunnen er at det med krav om 5.årig lærerutdanning også er flere masterstudenter som er på jakt etter lærere som informanter. Dette kan ha ført til at lærere i skolen har fått flere forespørsler om deltakelse i studenters masterprosjekter, og på den måten har gjort en utvelgelse basert på tidligere praksisstudenter eller bekjentskaper. Dette har blant annet informantene i dette prosjektet selv fortalt.

Antall informanter sies ofte å bestemmes ut fra forskerens opplevelse av metning. Det vil si når nye momenter ikke lengre viser seg i intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015; Tjora, 2021). Kvale og Brinkmann (2015, p. 158) peker på at utvalget enten er for lite eller for stort. Er det for lite kan forskeren miste interessante perspektiver, og er det for stort vil ikke tiden strekke til for dypere analyser av datamaterialet. I vår undersøkelse ønsket vi å samle informasjon fra grunnskolens tre ulike nivåer. Derfor representerer utvalget to norsklærere med undervisningserfaring fra småtrinnet, to fra mellomtrinnet og to fra ungdomstrinnet. Kvalitativ metode er tidkrevende, og i nyere undersøkelser har Kvale og Brinkmann (2015) inntrykk av at færre og mer dyptgående intervjuer er fordelaktig, snarere enn mange. Tiden brukes i stedet på forberedelse i forbindelse med prosjektet og analyse av datamaterialet. Dette lener vi oss på, og viser til et praktisk hensyn knyttet til antall informanter dette prosjektet har, nemlig tid. Tjora (2021) mener også at antall intervjuer ikke er avgjørende, og at fokuset heller bør ligge på utvalgets relevans for tema. To informanter fra hvert nivå av grunnskolen mener vi vil gi tilstrekkelig bredde i datamateriale, som representerer konkrete erfaringer og detaljerte refleksjoner fra informantene.

De seks informantene er alle kvinner mellom 27 år og 55 år, med erfaring mellom 2,5 og 26 år, og utgjør et bredt erfaringsspenn hos deltakerne i undersøkelsen. Det betyr også at de har gjennomført lærerutdanningen på svært ulike tidspunkt, noe som kan være relevant for samtalen og måten de reflekterer rundt temaet. De jobber alle ved ulike skoler innenfor et relativt lite geografisk område. Alle ble kontaktet via mail, og fikk tilsendt samtykkeskjema før deltakelse i prosjektet. Skjemaet ga informasjon om prosjektet, og hva en eventuell deltakelse ville gå ut på (Vedlegg 2). Informantene vil bli anonymisert og får fiktive navn. Dette for at analysedelen skal bli mer leservennlig. Nedenfor har vi laget en tabell som viser informantenes fiktive navn, utdanning og undervisningserfaring.

Tabell 1: Oversikt over informanter

Informanter	Utdanning	Erfaring
Siri	Adjunkt Allmennlærerutdanning	Småskolelærer, 7 år
Sigrid	Adjunkt Allmennlærerutdanning	Småskolelærer, 10 år
Mari	Lektor Norsk og historie	Mellomtrinns lærer, 2,5 år
Mette	Adjunkt m/tilleggsutdanning Norsk, matematikk, IKT	Mellomtrinns lærer, 23 år
Ulla	Adjunkt Norsk, samfunnsfag	Ungdomstrinns lærer, 5 år
Unni	Adjunkt m/tilleggsutdanning Norsk, historie, sosiologi, PPU	Ungdomstrinns lærer, 26 år

4.4 Gjennomføring av intervju

Det semistrukturerte intervjuet kan deles i tre faser, fra en oppvarmingsdel, videre til refleksjon og deretter en avrunding (Tjora, 2021). Alle intervjuene ble gjennomført digitalt via Zoom. Vi valgte å gjøre det på denne måten fordi det var effektivt, både for informantene og oss, og på bakgrunn av smittesituasjonen i samfunnet. Begge deltok under alle intervjuene, bortsett fra med Siri. Fordi vi er to som skriver sammen, tok en av oss rollen som intervjuer, mens den andre i større grad observerte intervjusituasjonen. Dette gjorde vi for å skape en felles forståelse av intervjuene, samt en felles struktur av gjennomføringen og mulighet for å diskutere intervjuene i ettertid.

I forkant av intervjuene sendte vi intervjuguiden. Dette er det særlig to grunner til. For det første ønsket flere av informantene å se spørsmålene før de bestemte seg for å delta. For det andre har tidligere erfaring med intervju i tidligere FoU-arbeid vist at det kan være utfordrende for informantene å reflektere godt over spørsmål de ikke har forberedt seg på. Det kan bidra til at de i mindre grad har relevante svar på spørsmålene, særlig de som er knyttet til egen praksis og konkrete undervisningsopplegg. En ulempe med å sende spørsmålene på forhånd, som vi merket oss, var at graden av forberedelse var svært ulik. En annen utfordring kan være at informantene leser seg opp på tema slik at vi ikke får deres

faktiske refleksjoner og tanker. Dermed får vi andre svar enn det vi ville ha fått om vi ikke sendte ut spørsmålene på forhånd. Ved å få lese spørsmålene på forhånd, kan informantene også muligens tolke hva slags svar vi er ute etter, og vi kan få et datamateriale som ikke avspeiler det reelle arbeidet med kritisk lesing i klasserommet. Et eksempel på dette finner vi i intervjuet med Sigrid:

«...når dere stilte det spørsmålet at det måtte være noe mer enn det jeg har tenkt på hva som vil si å være... Altså jeg har aldri brukt begrepet kritisk lesing, men at det måtte være noe mer, enn da kildekritikk, den tradisjonelle kildekritikken».

Ved å sende spørsmålene på forhånd kan det også tenkes at informantene blir så fokusert på spørsmålene at de låser seg til dem, og det kan resultere i snevre refleksjoner. Det kan også føre til at vi mister deres umiddelbare refleksjoner angående tema, og at samtalen får mer preg av spørsmål-svar enn en dialog mellom informant og intervjuer. Likevel fant vi ut at fordelene var større enn ulempene.

Et intervju starter ofte med en briefing (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne fasen av intervjuet etablerte vi situasjonen for informanten, og sørget blant annet for å minne vedkommende hva de var med på, og at det ble brukt opptaker. Dette for å trygge informantene i intervjusituasjonen. Videre ble spørsmålene stilt i samme rekkefølge til alle informantene. Grad av oppfølgingsspørsmål varierte ut fra hvor utfyllende lærerne svarte. Etter hvert intervju hadde vi en debriefing som ga informantene mulighet til å utdype enkelte temaer eller stille spørsmål dersom de hadde det (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 161). Her stilte vi blant annet spørsmål om de følte de hadde fått sagt det de ønsket, og takket for at de bidro til prosjektet.

For å registrere intervjuene er det gjort bruk av appen «diktafon» og Nettskjema. Opptak ble gjort med to ulike enheter for å sikre at intervjuet i sin helhet ble lagret dersom det skulle oppstått tekniske problemer. Dette er et verktøy for blant annet gjennomføring av datainnsamling for universiteter og høyskoler. På den måten kan datamaterialet spilles direkte av fra datamaskinen, samtidig som det lagres på en forsvarlig måte som ivaretar informantenes personvern. Det gir også rom for at forskeren kan ha fullt fokus i intervjusituasjonen, og sikrer at alt som blir sagt kan kontrolleres i etterkant. En annen sentral grunn for taleopptak handler om transkriberingsprosessen, som krever taleopptak (Kvale &

Brinkmann, 2015, p. 206). Transkriberingen ble gjort kort tid etter intervjuet. Å gjøre dette på en objektiv måte er umulig (Tjora, 2021, p. 185). Vi har valgt å fokusere på innholdet, og har derfor fjernet småordene og pausene vi mener er av liten betydning for analysen. Siden vi selv gjennomførte intervjuene, vil vi kunne tenke oss tilbake til situasjonen, se for oss kroppsspråk og uttrykk som fremkom i intervjuene.

4.5 Analysemetode

Formålet med kvalitative analysemetoder er først og fremst å sortere det innsamlede datamateriale, slik at det er system på materialet når man kommer til analysedelen. Dette skaper et skjelett for det videre arbeidet (Postholm & Jacobsen, 2018, p. 139). I tillegg gir det mulighet for leseren å få kunnskap om forskningen uten å måtte gå gjennom dataene som er kommet frem i prosessen (Tjora, 2021, p. 216). Vårt masterprosjekt er en fenomenologisk undersøkelse, ettersom vi ønsker å se hvordan et utvalg norsklærere reflekterer rundt egne tanker om kritisk tilnærming til tekst og didaktiske fremgangsmåter innenfor dette tema. Postholm og Jacobsen viser til en trestegs prosess som kan brukes i fenomenologiske analyser.

1. lese for å oppfatte helheten
2. utvikle meningsenheter
3. transformere informantenes uttalelser til fenomenologiske uttrykk

Ved å lese alle transkripsjonene i helhet, kan man danne seg et inntrykk av hvert enkelt intervju og vi får dermed en holistisk tilnærming til datamaterialet. Vi utviklet meningsenheter som kategorier, ettersom vi ikke kan presentere hver transkripsjon i sin helhet. Deretter transformerte vi innholdet i transkripsjonene til teorier og begreper som hører til faget. De teoriene vi har brukt skal ikke brukes for å tolke materialet, men kan sette ord på funnene vi har gjort. Postholm og Jacobsen (2018) peker på at det er det siste steget som er hovedelementet i denne analysemetoden.

4.6 Kategorier

Vi har laget kategorier av datamaterialet ved å lese de transkriberte intervjuene avsnitt for avsnitt, for så å finne ut hva de ulike kategoriene skulle hete (Postholm & Jacobsen, 2018, p. 146). Vi utviklet fem kategorier vi mener ville hjelpe oss til å analysere datamaterialet. I denne prosessen har vi strebet etter å være så åpen som mulig, og ikke prøvd å lete etter

bestemte utsagn. Kategoriene vi kom frem til er: «lærerens forståelse av kritisk literacy» med underkategorien «lærerens refleksjon om læreplanen», deretter «ressurser», «metode», «tekstbegrepet» og «utfordringer». I denne utviklingen har vi hatt en abduktiv tilnærming, ettersom de ble til i krysning mellom vår empiri og relevant teori (Alvesson & Sköldberg, 2008). Vi mener også at disse kategoriene gir oss et helhetlig perspektiv på lærernes forståelse av kritisk literacy, samt deres undervisningspraksis når det gjelder kritisk tilnærming til tekst. Alle intervjuene analyseres på samme måte og med de samme kategoriene.

4.6.1 Forståelse av kritisk lesing

I denne kategorien ser vi nærmere på lærerens teoretiske forståelse av begrepet kritisk lesing. Dette er relevant for å få innblikk i hva den enkelte lærer legger i dette begrepet. I underkategorien «lærerens refleksjon om læreplanen» ønsket vi å plassere lærernes refleksjoner om *Kritisk tilnærming til tekst* som kjerneelement i LK20.

4.6.2 Ressurser

Vi analyserer i denne kategorien hvilke typer ressurser lærerne mener de bruker i undervisningen i kritisk lesing, og dermed hva de konkret legger i begrepet kritisk lesing. Denne kategorien gir oss også innblikk i hvilke ressurser lærerne tenker vil fremme elevenes kritiske literacy, noe som er relevant for vår problemstilling. Dagens lærere har i større grad tilgang til et mangfold av ressurser, kontra for noen tiår siden der læreboka var hovedressursen i undervisning. Vi mener det derfor er aktuelt å ha en kategori som tar for seg dette perspektivet.

4.6.3 Metode

Denne kategorien bidrar til å gi oss innsikt i hvilke metoder lærerne bruker, og viser hvordan de i sin undervisning oppøver elevenes kritiske lesing. På den måten kan vi også se om sammenhenger mellom deres forståelse av kritisk lesing og hvordan de utøver dette i praksis.

4.6.4 Tekstbegrepet

Ved å se hvilke typer tekster lærerne trekker frem i undervisning knyttet til kritisk lesing kan dette gi oss en forståelse av hvor bredt lærerne tenker at kritisk lesing favner, og om de ser på hele tekstbegrepet som en mulighet for å lære elevene om kritisk lesing. Vi har i denne

oppgaven en utvidet forståelse av begrepet tekst, slik Skaftun og Michelsen (2017) forstår begrepet, og som fremmes i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Alle former for språk og ytringer som er meningsbærende i sosiale handlinger, forstås som tekst innenfor dette perspektivet (Skovholt & Veum, 2014, p. 22).

5.6.5 Utfordringer

Kategorien «utfordringer» gir oss mulighet til å få lærerens refleksjoner rundt det som er vanskelig med tanke på opplæring av kritisk lesing. I tillegg kan vi sammenligne lærernes svar, og på den måten få innsikt i hva som er krevende på de ulike nivåene i grunnskolen. Denne kategorien kan bidra til å forstå hvordan man kan tilrettelegge for en bedre ramme rundt undervisningspraksis for å få en mer optimal prosess i opplæringen av ferdigheten.

4.7 Subjektivitet, validitet og reliabilitet

Forskningens kvalitet kan i stor grad knyttes til hvordan den fremstilles, og reliabilitet og validitet er indikatorer som kan fortelle om dette (Tjora, 2021). Postholm og Jacobsen (2018) peker på at forskning aldri blir helt objektiv, ettersom kunnskapen og resultatet blir til i møte med forskerens forståelse og oppfatning av teori, samt dataen som er innsamlet (p.220). I dette prosjektet er ikke målet å oppnå objektivitet i funnene vi fremstiller. Likevel er det viktig at vi i prosessen har en forståelse av at forskeren aldri kan bli helt objektiv når det gjelder egen subjektivitet. Som forsker må en være bevisst på denne subjektiviteten, slik at det blir en del av konteksten det går inn under når resultatene legges frem. Det kan være en viss fare for at vi ubevisst har ønsker om hva informantene skal svare, slik at vi får svart på problemstillingen. Dette kan forhindres dersom vi er bevisste på dette, samt at vi ikke stiller ledende spørsmål under intervju. Kvale og Brinkmann (2015) peker på at det ikke-verbale språket er av betydning i kvalitative intervju, og aldri er nøytralt. Dette må intervjuer også være seg bevisst. Vi intervjuet via skjerm, noe som ga inntrykk av at vi mistet deler av informasjonen informantenes kroppsspråk gir. Et eksempel på dette er informantenes blikk og hvor de festet det, noe som kan ha påvirket inntrykket og interaksjonen mellom oss som intervjuere og dem som informanter. Vi har også en forståelse av hva kritisk literacy er, siden vi har lest en mengde teori i starten av masterprosjektet. Dette har gjort at vi har stilt forberedt til intervjuene vi har gjennomført og gjør at vi kan trekke ut funn vi mener er relevant og diskutere de i lys av teori. Likevel kan disse funnene vi trekker frem, være det vi subjektivt mener er sentrale. Disse teoriene vi har lest oss opp på kan også gi oss et fokus

som kan farge vår forståelse, og dermed kan andre forståelser bli utestengt (Postholm & Jacobsen, 2016, p. 103). Tross dette kan vi stryke undersøkelsens reliabilitet og validitet ved å være åpne om de valgene vi har tatt i både datainnsamlingen og analysedelen. Da dannes det et grunnlag for diskusjon og andre fortolkninger (Postholm & Jacobsen, 2016, p. 126).

Validitet handler om hvorvidt metoden vi bruker for å samle data, vil måle det vi ønsker å finne ut av. Problemstillingen for vår undersøkelse dreier seg om å få innsikt i hvordan et utvalg lærere mener de underviser i kritisk literacy. Semistrukturerte intervju benyttes for å studere noens praksis, ofte av pragmatiske hensyn knyttet til gjennomførbarhet (Tjora, 2021, p. 262). Dette er vi, som tidligere nevnt, bevisst på. Vi mener likevel intervju er egnet i denne sammenheng, fordi det er en metode som gjør at vi får informantenes tanker og meninger om det aktuelle temaet (Postholm & Jacobsen, 2018; Tjora, 2021).

Når det gjelder forskningens validitet, må vi spørre oss om hvor gyldige funnene er, og om vi har grunnlag i datamaterialet for de tolkningene vi gjør av disse (Postholm & Jacobsen, 2016, p. 126). Noe vi diskuterte i begynnelsen av prosjektet, var hvilke begrep vi skulle bruke i intervjuene. Kommunikativ validitet handler om å overprøve kunnskapskrav i dialogen. En valid observasjon finner vi gjennom motstridende påstander som oppstår i dialogen. Den kommunikative validiteten trekker inn ulike deltakere i et valideringsfellesskap. Når vi i analysen viser til informantenes egne refleksjoner og oppfatninger, blir intervjupersonenes svar den riktige fortolkningen i forbindelse med det som kalles «medlemsvaliditet.» Våre fortolkninger kan likevel strekke seg utover informantenes selvforståelse (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 282). Det er viktig at informantene kjenner igjen begreper og vet betydningen av dem. Begrepet kritisk literacy kan være fremmed for noen. Vi valgte derfor å holde oss til «kritisk tilnærming til tekst», ettersom det er noe lærere i større grad kan ha møtt på gjennom implementeringen av LK20.

Forskningens reliabilitet blir ivaretatt ved å vise hvordan vi har gått frem i forskningsprosessen. Når vi beskriver og begrunner valgene vi har foretatt, viser vi åpenhet, og gjør at andre kan utføre de samme undersøkelsene som vi har gjort. En utfordring når det gjelder kvalitative undersøkelser er å reprodusere undersøkelsene, for så å få de samme resultatene. Dette fordi både forskere og informanter vil ha ulike oppfatninger, samt at tiden er i konstant utvikling. Postholm og Jacobsen (2018) peker derfor på at en heller kan vise til refleksjon over hvordan en som forsker kan ha påvirket resultatet. Dermed blir en klar over

sin egen subjektivitet i møte med undersøkelsene, samt at leseren også kan vurdere undersøkelsesprosessen (s. 224). En måte å øke troverdigheten i vår undersøkelse, samt underbygge våre funn i undersøkelsen, er å triangulere gjennom teori og andre kilder (Postholm & Jacobsen, 2016, p. 130). For eksempel kan teori bidra med å forme valg av empiriske utdrag i presentasjonen. Ved å redegjøre for hvilke teoretiske perspektiver som har inspirert i forskningsdesign og analyse, vil reliabiliteten styrkes (Tjora, 2021).

Vi er klar over at det er et forskningsmessig ideal å ha metodekombinasjon, slik at man da har ulike typer datamateriale som kan belyse problemstillingen. Dette gjør at vi kan få et mer helhetlig perspektiv av problemstillingen (Postholm & Jacobsen, 2016, p. 44).

Tidsbegrensning og pandemien i samfunnet, som har bidratt til økt arbeidspress blant lærerne, var pragmatiske årsaker til at vi valgte intervju som metode. Likevel vet vi at vi kunne ha fått et bredere perspektiv ved å for eksempel observere undervisningen til lærerne. Da ville vi fått sett hva lærerne faktisk gjør i klasserommet, ikke bare hva de sier at de gjør (Postholm & Jacobsen, 2016, p. 50). Tross dette, får vi ved å intervju informantene innsikt i deres refleksjoner når det gjelder kritisk tilnærming til tekst. På den måten for vi besvart problemstillingen.

Postholm og Jacobsen (2018) trekker frem at før forskningen starter, bør forskerne reflektere over egen rolle i undersøkelsen. Dette er et etisk prinsipp i forskning som bidrar med å ta hensyn til informantene (p.133-134). Å tolke våre egne tolkninger, og forstå disse i lys av vår posisjon, våre perspektiver og interaksjon, samt betrakte dette som del av forskningsverden, vil være viktig (Tjora, 2021, p. 279). Det vi ønsker med vårt masterprosjekt, er å få innsyn i hvordan et utvalg norsklærere mener de underviser i kritisk lesing. Dermed har vi som forskere en rolle på sidelinjen, og ser på temaet utenfra. Slik kan vi utvikle forståelse og kunnskap om kritisk lesing uten at vi trenger å intervensjon i lærernes undervisning. Samtidig har vi opparbeidet oss mye kunnskap om temaet, og valgt det fordi det engasjerer oss, noe som kan prege forskningsarbeidet (Tjora, 2021, p. 279). Ved å reflektere åpent rundt datainnsamlingen og behandlingen av den, kan kravet om refleksivitet innfris (Postholm & Jacobsen, 2016, p. 126).

4.8 Etiske betraktninger

Det finnes en rekke etiske prinsipper når det gjelder forskning. Etikken rundt semistrukturerte intervju handler særlig om ansvarlighet for forskningsdeltakerne i undersøkelsen. Dette ansvaret skal ivaretas fra undersøkelsens start til slutt (Tjora, 2021, p. 187). Informert samtykke, krav på privatliv og krav på å bli korrekt gjengitt er tre grunnleggende ansvarsområder vi har overfor deltakerne i undersøkelsen.

Når det gjelder informert samtykke, skal forskningsdeltakerne kunne ta stilling til om de ønsker å være med på undersøkelsen. De skal ha tilstrekkelig informasjon om undersøkelsens hensikt, hvordan dataene samles inn og ivaretas, samt hvordan resultatene skal anvendes. Informasjonen som gis krever nøye avveining i balansen mellom å gi for detaljerte beskrivelser, og å utelate relevante sider ved designet og prosjektet som kan ha betydning for informantene (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 105). I sammenheng med vår masteroppgave tok vi kontakt med aktuelle kandidater via e-post, og forhørte oss om de kunne tenke seg å være med på undersøkelsen. Vi forklarte hva masteroppgaven handlet om, og om de takket ja, sendte vi et samtykkeskriv der vi informerte om rettighetene de har når det gjelder deltakelse i prosjektet vårt (Vedlegg 2).

Det andre kravet handler om at informantene har rett til privatliv. Før vi satt i gang med masterprosjektet, tok vi stilling til om, og i så fall hvor sensitiv, informasjon vi kommer til å samle inn. Vårt masterprosjekt handler om et utvalg av læreres oppfatning om hvordan de underviser i kritisk literacy, og ville dermed ikke ha behov for sensitive opplysninger fra informantene. Likevel må vi beskytte deltakerne og deres privatliv. Intervjusituasjonen går fra å være en privat intervjusituasjon til at utsagnene blir del av et offentlig dokument (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 106). Ved å anonymisere og oppbevare datamaterialet på en forsvarlig måte, ivaretas dette.

Det siste kravet dreier seg om at informantene har rett til å bli gjengitt korrekt. Da vi var ferdige med transkriberingen av intervjuene til hver enkelt lærer, sendte vi dokumentet til læreren det gjaldt slik at de kunne godkjenne det (Postholm & Jacobsen, 2018). Dette øker også vår studies troverdighet (Postholm & Jacobsen, 2016, pp. 130-131).

5 Analyse

Nå skal vi presentere analysene av datamateriale vi har samlet inn. Som beskrevet i metodekapittelet, har vi analysert hvert intervju gjennom de samme kategoriene. Disse presenteres to og to etter hvilke trinn lærerne jobber på. I tabellen kan man lese analysen i stikkordsform. Under navnene deres står det hvor lenge de har jobbet som lærere. Til slutt i dette kapittelet beskriver vi tendenser vi ser utfra analysene.

5.1 Småskolen

Tabell 2: Svar fra lærerne på småtrinnet i stikkordsform

Kategori	Siri (7 års erfaring)	Sigrid (10 års erfaring)
Forståelse av kritisk lesing	<ul style="list-style-type: none">○ Kildekritikk○ Kontekst○ Troverdighet	<ul style="list-style-type: none">○ Kildekritikk○ Lesestrategier○ Forståelse og refleksjon over tekst○ Troverdighet○ Budskap
Ressurser	<ul style="list-style-type: none">○ Lærer finner tekster på Internett eller lærebok○ Elev finner tekst○ Lærer lager egne tekster○ Nysgjerrigper	<ul style="list-style-type: none">○ Nettressurser:<ul style="list-style-type: none">● Dubestemmer.no● You-Tube● Common sense education● Redd Barna○ iPad○ Nysgherrigper○ Bøker○ Læreverket Kaleido
Metode	<ul style="list-style-type: none">○ Refleksjonsspørsmål	<ul style="list-style-type: none">○ Modelltekster○ Lage film i iMovie

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Se nærmere på ulike tekster 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Lage Podcast ○ Klassesdiskusjon rundt ulike tekster ○ FIF ○ SALTO lesetips ○ BISON ○ Holdnings- og tolknings spørsmål til tekstene ○ Prosjektuker ○ Sammenligne tekster
Tekst	<ul style="list-style-type: none"> ○ Sakprosa: Fagtekster 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Sakprosa ○ Skjønnlitteratur
Utfordringer	<ul style="list-style-type: none"> ○ Elevenes refleksjonsevne ○ Elevenes grunnleggende kunnskap om Internett og hvordan søke informasjon 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Lærernes forkunnskaper og kompetanse på temaet ○ iPad skolen – Barn ser på iPad som underholdning, ikke ressurs for læring ○ Elevenes alder. De grunnleggende ferdighetene er ikke på plass

5.1.1 Forståelse av kritisk lesing

Siris forståelse av kritisk lesing handler om konteksten teksten brukes i, skole-/undervisningssituasjonen, og tekstens relevans i arbeidet elevene jobber med. Videre er hun opptatt av teksten som kilde, antall kilder og dens troverdighet:

«...om teksten på en måte er nyttig i forhold til hva en holder på med. Altså, i forhold til konteksten. Og om den troverdig tekst. Altså, hvor teksten kommer fra, hva slags kilder det? For eksempel om det altså hvis det...er artikkelen for eksempel om det er flere kilder eller om det er på en måte bare ei kilde. Til artikkelen.»

Siris refleksjoner rundt kjerneelementet *Kritisk tilnærming til tekst* er først og fremst at det er bra, fordi elevene har tilgang til mange ulike tekster, og at det derfor er mer fokus på å være kritisk til tekst i flere fag.

Sigrid forstår kritisk lesing først og fremst som kildekritikk, men ut fra spørsmålet vi stiller tenker hun at vi er ute etter noe mer. Hun forklarer det slik:

«...det måtte da som sagt være noe mer enn.. den der tradisjonelle kildekritikken som jeg er så... Hvordan du utøver deg på nett. Hvordan du stiller deg kritisk til de sidene for å finne informasjon, ikke sant? Og så har det jo vært veldig mye fokus på å hente ut informasjoner så du lærer opp elevene ulike lesestrategier.»

Kildekritikk knytter hun både til elevenes evne til å bruke internett, samt bruk av lesestrategier for å hente ut informasjon på hensiktsmessige måter. Hun trekker også frem at begrepet kan ha noe med leserens forståelse av teksten, refleksjon rundt teksten og tekstenes troverdighet. Å avdekke avsenderes budskap nevnes også, fordi det ikke alltid er så lett å forstå:

«Om hva som egentlig er budskapet til den som snakker da. Fordi det er ikke alltid like lett å skjønne når du... sånn som vi har vært vant til å stille spørsmål om: Hva mener den her eller der, fordi det står eksplisitt, men når du stiller sånne typiske tolknings spørsmål, da, som det har vært litt for lite av. Sånn, hva er det de egentlig mener med teksten, selv om det er det som står tydelig at det kanskje kan være?»

Sigrids refleksjoner rundt kritisk tilnærming til tekst i LK20 er at det handler om tekstens troverdighet, og at å skille mellom faktisk informasjon og “fake news.” Hun mener at en ting er å finne informasjon, noe annet er å produsere tekst selv. Å skille mellom egen og andres tekst, og forståelsen av å bruke andres tekst, samt digital dømmekraft legger hun i det nye kjerneelementet. Å stille kritiske spørsmål til teksten trekker hun også frem i sin refleksjon rundt dette.

5.1.2 Ressursbruk i kritisk lesing

Siri forteller at hun finner tekster som elevene skal arbeide med, enten på internett eller i lærebok. Om hun finner tekster via internett, tilpasser hun de slik at elevene kan forstå

teksten. Hun bruker også tekster fra Nysgjerrigper og andre «ulike magasiner». Siri forteller også at hun kan lage egne tekster elevene skal jobbe med siden de ikke har lærebøker. Da bruker hun ulike kilder.

Sigrid jobber på en såkalt iPad-skole, og iPaden er av den grunn en viktig ressurs i klasserommet. I hennes undervisning brukes ulike nettressurser, og hun trekker frem dubestemmer.no, Redd Barna og commonsense.org. I tillegg bruker hun You-Tube- filmer. Av og til bruker Sigrid også bladet Nysgjerrigper eller bøker. I forbindelse med bruk av bøker sier hun at det heller skjer sjeldent:

«Så kan det ha vært... Jeg har tvunget likevel, å hente fram en bok».

Hun trekker også frem læreverket Kaleido og peker på lesestrategiene som formidles der. Dette er strategier for å finne ut hva som er tekstens innhold, samt å forstå og gjengi innholdet i teksten.

5.1.3 Metodevalg i kritisk lesing

Siri poengterer at elevene er så små at de enda er i startfasen i kritisk tenkning, men øver på dette ved at hun stiller spørsmål som skal få elevene til å reflektere over tekster de leser. Dette fordi det ikke skjer automatisk hos elevene. Deretter diskuterer elevene disse spørsmålene med læringspartner, deretter i plenum. Hun bruker også å ta opp tekster der de ser på overskrifter og bilder der læringspartnerne snakker om effektene av disse elementene i tekstene. De snakker om begreper som elevene ikke forstår, ser på sjangeren og hvem som har skrevet teksten. Siri ønsker også at elevene skal finne informasjon flere plasser for så å sammenligne det de leser. På denne måten prøver hun å få frem perspektivet om at man ikke skal ta alt man leser for «god fisk». Hun trekker også frem at når elevene er så unge, så må de lære hvordan søke på Google for å finne den informasjonen som er relevant.

Sigrid forteller om mange ulike metoder hun bruker i undervisningen. Hun benytter blant annet SALTO lesetips og BISON, og forteller at elevene må se på teksten før de faktisk leser den. Å se på bildene og se sammenhengen mellom bilde og tittel er eksempler hun trekker frem. Dette arbeidet sier hun særlig er viktig i forbindelse med kartleggingstester og overgangsprøver der forståelse og gjengivelse av innholdet er sentralt. Hun sier fokus på andre aspekt ved teksten ikke har vært like viktig tidligere, før nå. Hun har derfor stilt

spørsmål til elevene, blant annet hva avsender egentlig mener med teksten, hva de vil med teksten og hva budskapet er. Tolkningsspørsmål mener hun er særlig viktig, og en god måte å nå den kritiske lesingen på. Å sammenligne ulike tekster som omhandler samme temaet er også en metode hun bruker for å øve elevenes evne til å lese kritisk.

Bruk av modelltekster og modellering er en metode hun benytter mye i undervisningen, både i forbindelse med lesing og skriving. Da leser eller skriver elevene en tekst, og så kommer læreren med en tekst selv og modellerer hvordan elevene kunne ha gjort det. Veiledet lesing der læreren kan modellere og stille spørsmål bruker hun også. Sigrid benytter det hun kaller FIF eller «fagtekst i fokus.» Hun mener dette eigner seg godt til kritisk lesing av fagtekster. Dette skjer gjennom stasjonsundervisning med faglig fokus.

«...læreren sitter bestemt på et sted og da modellerer... Mens du går igjennom en tekst når du skal lese den, og så på de andre stasjonene, så er det da oppgaver som er knyttet til den teksten. Det er jo ulike måter å hente det ut på, enten om det er å skrive logg for å fortelle om... Hva er det de mener med denne teksten, eller..? Eller om det har vært kryssord og spill på den andre for å hente ut info. På en annen måte enn å markere nøkkelord og alt det greiene der. Eller at de kan gå inn på datamaskinen og lese andre tekster, og prøve seg ut i fra som de har... At jeg modellert, da. De går og prøver seg på en annen tekst på nett. Med noen spørsmål.»

Videre forteller Sigrid om prosjektuker der hun for eksempel har kommet med falske nyheter og noen faktiske nyheter om demokrati der elevene blant annet skulle avsløre feil. Diskusjon rundt feilene og hvorfor de er feil er eksempler på spørsmål i denne sammenhengen. Falske nyheter er også blitt brukt i andre sammenhenger der hun også forteller om flere metoder som å produsere podkast og film:

«Og podkast, det har jo vært veldig kult. Det å lage film i iMovie. Det kan også være, for eksempel om troverdigheten til tekst. Altså de skriver om fake news, så lager vi en video om det sånn at andre... Det er ofte hatt sånn: «Lag en film som andre skal se, som ikke vet om det. Hvordan ville du lagt det fram?» Med for eksempel fake news eller velg en tekst mellom tre tekster som vi har diskutert, da.»

5.1.4 Forståelse av tekstbegrepet i kritisk lesing

Siri nevner fagtekster når det gjelder bruk av tekst. Som oftest lager hun disse tekstene selv, der hun finner informasjon fra ulike kilder og skriver en tilpasset tekst ut av det. Hun gjør dette fordi hun mener at tekstene som finnes på nettet ikke nødvendigvis er på samme nivå som elevene er.

Sigrid sier at tekst kan være mye forskjellig, og at det ikke alltid må være skrift, men at det også for eksempel kan være bilder og stemme. Av tekster i forbindelse med kritisk lesing bruker Sigrid fagtekster. Disse finner hun på internett, i bøker eller blader som Nysgjerrigper. Hun påpeker at hun i forbindelse med LK20 nå har fått en forståelse av at kritisk lesing gjelder alle typer tekster, også skjønnlitteratur:

«Så har jeg jo skjont det nå at kritisk lesing er at alle typer tekster... Enten om det er skjønnlitterære eller om det er sakprosa. Men jeg tror nok at Jeg har hatt sånn, ut ifra hvordan jeg har tenkt på det før, ikke gamle dager, men altså, ja, med LK06, da, så, så har det nok vært mest fokus på sakprosa. ...det kan jo være en skjønnlitterær tekst og.»

5.1.5 Utfordringer knyttet til kritisk lesing

Siri hevder at elevenes refleksjonsnivå kan være en utfordring når det gjelder arbeidet med kritisk lesing. At det kan være utfordrende å få elevene til å se andre perspektiv enn kun sitt eget, men også å forstå at alt de leser ikke trenger å være sannhet. Disse utfordringene er knyttet til elevenes alder:

«Når vi jobber med det (kritisk lesing), så jobber vi nesten mest med på en måte å utvikle deres evne til å reflektere sånn nesten på generelt grunnlag [...] De ser jo veldig mye bare seg selv [...]. Det å reflektere rundt at kanskje ikke alt de møter på et sant, eller kan det å bli kjent med internett i det hele tatt? Det er jo et stort og masse [...]»

På spørsmål om utfordringer knyttet til undervisning av kritisk lesing er det særlig tre punkter Sigrid trekker frem. For det første ser hun på lærerens digitale kompetanse som en utfordring. Hun mener lærerens og elevenes utgangspunkt for den digitale verden er ulik, fordi elevene er født rett inn i det digitale samfunnet, mens læreren har måttet omstille seg underveis. Utviklingen har også vært stor de ti årene hun selv har jobbet i skolen. Hun peker på at barna sitter med mye kompetanse på feltet allerede før de begynner på 1.trinn. For det andre ser hun

på iPaden som en utfordring, fordi elevene forbinder dette med underholdning snarere enn en læringsressurs. Hun beskriver det slik:

«Når de skal lese en tekst for eksempel, så er de bare opptatt av å, å jakte etter svarene sånn at du skal bare bli fortrest mulig ferdig, og så kan du snike deg inn på You-Tube mens læreren gjør noe annet.»

Hun forteller at det er utfordrende å lære elevene skille mellom iPad-bruk tilpasset skoleverden og læring, og iPad-bruk som fritidsaktivitet. Den siste utfordringen hun trekker frem er elevenes alder. Sigrid forteller at det er veldig mye annet grunnleggende som skal på plass, og at kritisk lesing derfor ikke er fokus.

5.2 Mellomtrinnet

Tabell 3: Svar fra lærerne på mellomtrinn svar i stikkordsform

Kategori	Mari (2 års erfaring)	Mette (23 års erfaring)
Forståelse av kritisk lesing	<ul style="list-style-type: none"> ○ Ikke ta teksten for gitt ○ Tekst har kontekst ○ Avsender med mål og gjør språklige valg ○ Tekst har perspektiv ○ En tekst er ikke sannhet ○ Hvilke stemmer kommer frem/ ikke fremm 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Mestre tekst: hente ut informasjon, tolke og reflektere ○ Forskjell på kildekritisk og kritisk leser ○ Ta stilling til teksten ○ Opparbeide egne tanker og meninger
Ressurser	<ul style="list-style-type: none"> ○ Internett ○ Lærebok: <ul style="list-style-type: none"> ● Cappelen ● Gyldendal ● Salto ○ Nettressurser: <ul style="list-style-type: none"> ● Nysgjerrigper 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Lærebøker ○ Nysgjerrigper ○ Tekster fra Skolen <ul style="list-style-type: none"> ● Cappelen Damm

	<ul style="list-style-type: none"> • Miljøagentene • SNL • Wikipedia 	
Metode	<ul style="list-style-type: none"> ○ La det gjennomsyre undervisningen ○ Undrende spørsmål ○ Bryte ned tekst: Fargekoder med tusj ○ Bygge tekst: <ul style="list-style-type: none"> • Proessorientert ○ Salto-kildesjekken ○ Modelltekster ○ Sammenligne to kilder ○ Snakke om kildebruk (henvisning, hva er god/dårlig kilde, hva er nok kilder) ○ Øve inn sjekkspørsmål til kilder 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Sammenligne to tekster ○ Sjangerlære ○ Lesestrategier: <ul style="list-style-type: none"> • Nøkkelord • Tankekart • To-kollonnenotat • spørsmålstilling (sakprosa) • hypotesedanning (skjønnlitteratur)
Tekst	<ul style="list-style-type: none"> ○ Sakprosa ○ Utdrag av skjønnlitterære tekster 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Sakprosa: <ul style="list-style-type: none"> • faktatekster
Utfordringer	<ul style="list-style-type: none"> ○ Elevenes forståelse av å se to sider av samme sak ○ Mangel på kompetanse i å undervise yngre elever ○ Elevenes forståelse av å nyansere. De forstår ikke hensikten ○ Elevenes modenhet med kildebruk 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Skille mellom kildekritikk og kritisk lesing ○ Ikke nyere lærebøker med LK20 → utfordrende å vite «hvordan de legger det opp» =bruke tid på å lese seg opp ○ Tid

5.2.1 Forståelse av kritisk lesing

Mettes forståelse av kritisk lesing handler om at elevene kan ta et steg tilbake fra teksten og deretter kunne vurdere tekstens innhold, samt at de kan gjøre opp sin egen mening:

«Kunne mestre en tekst, da. Hente ut informasjon og kanskje også etter hvert på en litt sånn effektiv måte. Tolke, reflektere og på den måten da klarer å tenke kritisk rundt det man leser [...]. Det er også det å opparbeide seg litt egne tanker og egne meninger rundt ting, uten at det går til noe ekstreme ytterpunkter.»

Hun trekker også frem at hun skiller mellom kildekritikk og kritisk lesing. At det er lett å tenke at det er det samme, men påpeker at dette er to forskjellige ting:

«Det handler heller ikke om å at elevene skal begynne å avsløre feil. [...]. Det er liksom der og ikke at det bare blir en litt sånn ja overflatisk faktasjekk, da [...]. Er jo lov å være kritisk til veletablert fakta også, ikke sant? [...].»

Refleksjoner Mette har gjort seg rundt *Kritisk tilnærming til tekst* som kjerneelement er blant annet at lærerne blir mer bevisste på å øve opp elevenes kritiske tenkning. Hun trekker særlig frem at elevene må lære å stille gode spørsmål. Hun sier det er lett at arbeid med kritisk lesing kan bli isolert, men mener det må holdes på med kontinuerlig gjennom skoleåret. Hun mener også at lærerne har noe å lære med tanke på det nye kjerneelementet:

«Få det her litt under huden, for det var en litt annen måte kanskje å tenke tekst på. Så har vi jobbet mest med... med kilder...Kildekritikk og ikke kritisk lesing.»

Maris forståelse av kritisk lesing er preget av det hun lærte på studiestedet og hvordan hun selv leser kritisk. Hun tenker at kritisk lesing handler om «å ikke ta teksten for gitt». Der en som leser er bevisst på at teksten er skrevet i en kontekst der avsender har et formål og gjort språklige valg som påvirker teksten. Avsenderen har også valgt perspektiv, noe som vil avgjøre hvilke stemmer som fremheves og hvilke som utelates. Til slutt peker Mari på at kritisk lesing også vil dreie seg om en forståelse som bunner i at en tekst ikke kan være ene og alene sannhet.

Refleksjoner Mari gjør seg rundt *Kritisk tilnærming* som kjerneelement i LK20 sier hun at det er bra og at det er tydelig. Noe annet synes hun ville vært rart med tanke på hvor mye tekst vi har tilgang til og hvor mye elevene er på nett og blir eksponert for hver dag. Som nyutdannet har hun fått god innføring i kritisk literacy, men mener at det kunne vært enda tydeligere i læreplanverket eller vært mer kursing på feltet for at også de som ikke har denne kunnskapen skal få en bedre forståelse.

5.2.2 Ressursbruk i kritisk lesing

Mette jobber på en Ipad-skole, så de fleste ressursene er digitale. Hun bruker aller mest tekster fra Skolen (App/nettsted fra Cappelen Damm). Dette fordi de er «ferdige». Ellers trekker hun frem nettstedet og magasinet Nysgjerrigper og forteller hun har brukt disse tekstene en del. Tekster generelt på internett bruker hun heller sjeldent. Mette håper å få lagd en ressursbank på teamet, som er i tråd med LK20s ressurser og metoder.

Da Mari startet å jobbe som lærer hadde hun kun tilgang på gamle lærebøker som hadde utdatert pensum og informasjon, så da brukte hun i stor grad Internett for å hente ressurser til undervisningen. Nå har skolen fått nye lærebøker som ble utgitt etter LK20. Disse trekker hun frem som relevante i dagens skole, og de oppleves som gode ressurser i undervisningen hennes. De nye lærebøkene legger opp til lesing mellom linjene, mer fokus på kildekritikk samt at de generelt stiller gode spørsmål. Lærebøkene har også utdrag av skjønnlitterære tekster. I og med at skolen har kjøpt inn forskjellige lærebøker, kan hun plukke ut det hun mener er relevant for hennes undervisning. Når Mari ikke bruker lærebøkene, bruker hun nettressurser som Nysgjerrigper, Miljøagentene, SNL og Wikipedia.

5.2.3 Metodevalg i kritisk lesing

Metoder Mette bruker i kritisk lesing er å lære elevene til å stille spørsmål. Dette gjør de ved å stoppe opp i teksten de leser for deretter å lage spørsmål til teksten. Hun ønsker at slike pauser skal føre til refleksjon, som igjen kan lede til en kritisk tilnærming til teksten. En annen metode Mette fremhever, er å la elevene sammenligne to tekster om et tema. På den måten mener hun at elevene kan få en forståelse om hvorfor man skal sjekke ut ulike kilder og forfattere, og at de forskjellige kildene en leser kan ha ulik informasjon etter hvilke valg og perspektiv forfatteren har foretatt på temaet. Hun trekker frem at ved denne sammenligningen kommer sjangre tydelig frem og at sjangre også er et element i kritisk lesing:

«Men sammenligne like tekster kan være fint for å lese kritisk og så tenker jeg også det å ha litt sånn forståelse av sjangere da? At ulike sjangere ville jo også ha fram ulike ting. At du du skrur hodet litt. Ja, du tenker jo forskjellig da om du leser en skjønnlitterær tekst eller om du leser en faktatekst. Og har kunnskapen med sjangerlære å vite da hva enten hatt eller kanskje ønsker å få fram med det han skriver.»

Hun mener at gjennom sjangerlære kan elevene få kunnskap om at sjangeren gjerne vil styre innholdet, forfatterens valg og skrivemåte. Som leser vil man også møte teksten med ulike holdninger etter hvilken sjanger teksten er. Ellers trekker Mette frem forskjellige lesestrategier som metode i opplæringen av kritisk lesing. Eksempler hun kommer med om dette er å finne nøkkelord, lage tankekart til tekstene, to-kollonnenotat til sakprosa og hypotesedanning ved skjønnlitterære tekster. Dette er strategier som elever på alle nivå i lesing kan beherske, noe hun synes er sentralt i hennes klasse. Dette fordi spennet på elevenes lesenivå er svært stort og da kan hun tilpasse undervisningen etter hver elevs behov. Samtidig må hun veilede elevene slik at de faktisk leser kritisk siden de fortsatt er små.

Når vi spør om hvilke metoder Mari bruker når hun skal undervise i kritisk tilnærming til tekst påpeker hun at hun prøver å la det gjennomsyre undervisningen og at hun nødvendigvis ikke jobber systematisk med det. Likevel kommer hun med mange eksempler på ulike metoder som hun mener hun bruker som kan støtte opp om kritisk lesing. Lærebøkene hun bruker tar opp en del undrende spørsmål, noe hun tar med seg når elevene skal lese tekster. Også grunnleggende spørsmål om teksten svarer elevene på, som for eksempel hvem som er avsender og når teksten er skrevet. Mari peker også på at hun lar elevene «bryte ned» tekstene med tussj og fargekoder. Da leter de etter konkrete element som avsender og kilder, samtidig også fokus på selve innholdet i teksten. Dette er en metode som gjør at elevene ser hvordan ulike tekster bygges opp, mener Mari. Ved å lage skriveoppdrag for så at elevene skal skrive utkast og få tilbakemelding, tror Mari at elevene kan lære at tekster aldri blir helt ferdig og at man hele tiden gjør språklige valg i skriveprosessen som igjen vil påvirke hvordan teksten fremstår. Slik lærer elevene hvordan å bygge tekst. Sammenligne to tekster om et tema er en annen metode Mari bruker. Da kan elevene få innblikk i hvorfor man bør bruke flere kilder, samt at enhver kilde har et perspektiv, mens en annen kilde kan ha et annet perspektiv på det samme tema. Ved slik sammenligning av tekst får også elevene utforsket

selv og prøvd seg på kildebruk i praksis. Bruk av flere kilder er noe elevene til Mari synes er utfordrende:

«Snakke litt om hvorfor, det synes de er vanskelig å forstå, hvorfor man må bruke flere kilder. Så det har de fått... Det var en oppgave vi hadde ganske nylig at de måtte ha minst to kilder, og så vurdere om de var gode. Men de synes det er veldig vanskelig. Mange valgte bare en og skjønte ikke hvorfor to? For det som står der er sant, og hvorfor skal du sjekke to kilder?»

Dette er også en innfallsvinkel som gjør at hun kan få gode samtaler i klassen om kilder og kildebruk. I disse samtaler snakker de om hva som er en god kilde og hva er en dårlig, hvordan man håndterer kilder og hvorfor man skal henvise:

«Forstå det med creds også da til tekst. At det er sånn «Ja, men hadde du noe du likt det hvis noen hadde tatt din tekst [...]» Og når du sittede der i flere timer og jobbet på den teksten. Så få dem til å forstå hvem som har opphavsrett på teksten og hvorfor det er viktig at vi refererer til de kildene vi bruker når vi skriver fordi vår kunnskap bygger på andres kunnskap, som igjen bygger på andres kunnskap og så videre. Jeg følte det var godt opplegg for det setter det inn i en sånn sammenheng.»

Når hun har Power Pointer og lignende modellerer hun kildehenvisning, samt at hun har Saltos plakater med «Kildesjekken». De sjekkspørsmålene man finner der, er i tråd med det hun lærte på studiestedet sitt. Selv om Mari kommer med mange eksempler på metoder hun bruker når det gjelder kritisk tilnærming til tekst, mener hun selv at hun underviser for lite eksplisitt og systematisk i det. En grunn for dette er at den klassen hun underviser i nå er faglig svak. Derfor har hun til nå prioritert mengdelesing for å få opp lesehastighet og leseforståelse.

5.2.4 Forståelse av tekstbegrepet i kritisk lesing

Av tekster bruker Mette som regel lærebøker og tekster fra appen Skolen (Cappelen Damm). Hun bruker sjeldent tekster som ikke er beregnet til undervisning. Magasinet Nysgjerrigper bruker hun også. Det synes hun fungerer bra og er forskningsbasert. Hun skisserer et undervisningsopplegg der hun brukte en artikkel fra magasinet om en burde ha nede dolokket når en skyller ned:

«Det var faktisk veldig ok for da var det jo forskningsbasert, men så ble det veldig enkelt for elevene å faktisk gjøre seg opp en egen mening fordi vi begynte å stille spørsmål om har dere dolokket nede hjemme, og det hadde de jo ikke og ikke på skolen opplevde de det, og da konkluderte selv med at det var nok sterkt overdrevet hvor farlig det der var [...]. Ja, for da fikk dem noe som var fakta, men samtidig så gjorde de seg opp en sånn egen mening [...]. Den synes jeg var veldig fin og ja. Vi hjalp dem med refleksjon. Liksom, hvordan er det hjemme? Lukker dere bestandig dolokket der, lukker dere alltid dolokket når dere er ute på do på et kjøpesenter? Hvordan er det liksom? Ikke sant, og det opplevde de ikke i det hele tatt. Og da konkluderte de med at det kunne ikke være så farlig allikevel. Da føler jeg liksom at vi traff littegrann med det å være litt kritisk til teksten [...].»

Mette lar også elevene bruke biblioteket på skolen når de skal skrive egne faktatekster. Hun vil at elevene skal ha ei bok og en kilde fra internett for å kunne sammenligne informasjonen om et selvvalgt tema. Her er utfordringen for elevene å finne rett type kilder som passer til formålet og sjangeren til teksten som skal skrives. Hun mener dette er et annet perspektiv på kritisk tilnærming til tekst.

Mari bruker mye lærebok. Der er det utdrag fra både ulike faktatekster og skjønnlitterære tekster. Hun nevner også at de i det siste har øvd på leseprøver. Da er det særlig fokus på fagtekster og øve på hvordan å svare på tekstoppgaver.

5.2.5 Utfordringer knyttet til kritisk lesing

Mette trekker frem særlig tre utfordringer som er knyttet til kritisk lesing. Det første er å klare å skille mellom kildekritikk og kritisk lesing. Da hun fikk spørsmålet om hva hun tenker er kritisk lesing, tenkte hun med en gang på kildekritikk. Deretter peker hun på at kritisk tilnærming til tekst spesielt, og LK20 generelt, er såpass nytt at de ikke har nye nok lærebøker til å vite hvordan en nødvendigvis skal legge opp de nye elementene i læreplanen. Hun har derfor ikke fått sett hvordan læreren er tenkt å legge opp kritisk lesing inn i undervisningen og har derfor måttet tolket hvordan «de vil legge det opp». Til slutt trekker hun frem at tiden ofte ikke strekker til i lærerhverdagen, verken til å sette seg godt inn i nye tema eller å lage gode opplegg. Hun ønsker å lese seg opp på kritisk lesing og få lagd en ressursbank med gode undervisningsopplegg i tråd med de nye elementene i LK20.

Mari opplever at det er særlig utfordrende å få elevene til å se to sider av en sak og forstå hensikten ved dette. Nyansering av saker og temaer er også utfordrende ettersom hun mener elevene mener «ting så sterkt», at de gjerne sitter med «overskriftskunnskap» og at de nødvendigvis ikke alltid er like interessert i å forstå perspektiv de er uenige i:

«Jeg prøver til å forklare hvorfor, ikke sant, hvorfor gjør vi dette her [nyansere]? Eller at alt vi lærer skal være nyttig for de, men opplever at de ikke er forstår hvorfor på en måte...At de ikke bare kan si det som de sier på Supernytt på en måte. Hvorfor må jeg nyansere det? De forstår ikke helt nyanser. De fleste, hvert fall de færreste, forstår hvorfor? Hva vitsen er med å nyansere?»

En annen utfordring Mari trekker frem er hennes egen kompetanse, og de utfordringene hun har pekt på tidligere kan henge sammen med dette. Utdanningen hun tok var for eldre elever (VGS). Dermed opplever hun at elevene hun har nå, ikke er modne for de metodene og didaktikken hun lærte underveis i studiet.

5.3 Ungdomstrinnet

Tabell 4: Svar fra lærerne på ungdomstrinn svar i stikkordsform

Kategori	Ulla (5 års erfaring)	Unni (26 års erfaring)
Forståelse av kritisk lesing	<ul style="list-style-type: none"> ○ Kildekritikk ○ Kritikk på ulike nivå: <ul style="list-style-type: none"> ● Om teksten er god/dårlig ● Ethiske aspekt ● Formål 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Kildekritikk ○ Virkemidler ○ Tekstens relevans ○ Stille spørsmål til teksten
Ressurser	<ul style="list-style-type: none"> ○ Internett <ul style="list-style-type: none"> ● Faktisk.no ● Kommentarfelt ● Leserinnlegg 	<ul style="list-style-type: none"> ○ PC ○ Internett <ul style="list-style-type: none"> ● Faktisk.no ● Avdekket.no ● NRK TV

		<ul style="list-style-type: none"> • FN-sidene • Universert ○ Aftenpostens Si;D ○ Leserinnlegg ○ Skjønnlitterære tekster
Metode	<ul style="list-style-type: none"> ○ Samarbeidsoppgaver ○ Undersøkende tilnærming til tekst ○ Diskusjon og argumentasjon 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Argumentasjon <ul style="list-style-type: none"> • Påstander ○ Klasseromsdiskusjon ○ Fagsamtaler ○ Sammenligning ○ Retorisk analyse ○ Bruk av musikk/rap
Tekst	<ul style="list-style-type: none"> ○ Sakprosaetekster ○ Nevner skjønnlitteratur 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Sakprosaetekster <ul style="list-style-type: none"> • Artikler • Leserinnlegg ○ Skjønnlitteratur <ul style="list-style-type: none"> • <i>Peer Gynt</i> • Noveller • <i>Guten med mobiltekefonen</i> • <i>Piken med svovelstikkene</i> • <i>Black and decker</i> • Dikt • <i>Landskap med gravmaskiner</i> • Sangtekster

Utfordringer	<ul style="list-style-type: none"> ○ Tid ○ Mye tekst og mange tanker som skal vurderes av elevene ○ Lærere og elever har ulike tilnærming til Internett og kilder 	<ul style="list-style-type: none"> ○ At elevene ikke tenker selv og reflekterer ○ Tar mye informasjon for god fisk
---------------------	--	--

5.3.1 Forståelse av kritisk lesing

Ulla forteller at hun i løpet av det siste året har blitt bevisst på begrepet, og at hun fremdeles er i prosess når det kommer til forståelse av kritisk lesing. Det første hun nevner er kildekritikk, og mener det er nært forbundet med kritisk tilnærming til tekst. Hun sier også at det kan spenne mye videre. At en form for kritikk også kan være om teksten er god eller ikke. Hun trekker frem noen retoriske eksempler, om man lar seg overbevise, vurdere om teksten fungerer og hva som er formålet med teksten. Ulla oppsummerer at det handler om kritikk av tekst på et eller annet nivå.

Kritisk lesing i lys av læreplanen og som kjerneelement synes Ulla først og fremst er spennende. Her trekker hun særlig inn elevstemmen og at de må være aktive. På den måten synes hun fokus på dette i LK20 er bra.

«Hvis vi ber dem om å være kritiske, så ber vi dem på en måte å aktivt ta et slags valg og vurdering av tekst.»

Unni starter med å si:

«Umiddelbart så tenker jeg jo på at kritisk lesing er å være kritisk til teksten man leser og ikke bare ta den for god fisk.»

Videre sier hun at kildekritikk også er noe hun tenker på i forbindelse med kritisk lesing, og legger til at det trolig er fordi hun også underviser i samfunnsfag. Unni forklarer sin forståelse av kritisk lesing ved å stille ulike spørsmål til tekst, både når klassen holder på med skjønnlitterære tekster og sakprosa. Hun presiserer at kritisk lesing ikke bare omhandler kilder, men også i lesing av skjønnlitteratur, og viser til at elevenes forståelse av teksten er

viktig. Hun ønsker at elevene ikke bare skal lese teksten, men også reflektere hva teksten gjør med leseren og være bevisst på virkemidlene i teksten som kan påvirke mottakeren.

Unni knytter kjerneelementet *Kritisk tilnærming til tekst* til tverrfaglige prosjekter de jobber med, som bærekraft. Da er hun mer opptatt av å se på kjerneelementet fremfor konkrete kompetansemål, og da finne aktuelle tekster, lese ulike tekster og sette de opp mot hverandre. Hun forteller at hun stiller spørsmål til tekstene de leser, og fremhever viktigheten av retorikk, argumentasjon og det å kunne stille spørsmål til teksten. Å finne ut av hvem som står bak teksten er også et aspekt hun trekker inn i sin refleksjon rundt kjerneelementet *Kritisk tilnærming til tekst*.

5.3.2 Ressursbruk i kritisk lesing

Ulla trekker først og fremst frem internett som ressurs. Hun bruker for eksempel faktisk.no, kommentarfelt og ulike leserinnlegg i arbeid med kritisk lesing i sin undervisning.

Unni sier at de bruker mye PC i undervisningen, og internett er derfor en viktig ressurs. Eksempler på nettressurser hun nevner er FNs sider, Faktisk.no og Avdekket.no. Ulike novellesamlinger, dikt og sangtekster er eksempler på skjønnlitterære resurser. Reklamer, artikler og leserinnlegg fra Aftenpostens Si;D er eksempler på andre resurser hun trekker frem.

5.3.3 Metodevalg i kritisk lesing

Metoder Ulla bruker når hun underviser i kritisk lesing er for eksempel å ha en undersøkende tilnærming til teksten. Med dette mener hun:

« [...] når du får en tekst. Det å selv formulere noen spørsmål til, for eksempel. Ofte så får de jo en tekst, og så har jeg noen spørsmål til teksten, men at de... Å snu litt på det, at de kan være med å stille spørsmål til det de ser da. Og hvis det er ting de legger merke til. Her er det noe som skurrer litt eller at det provoserer meg eller dette er interessant, så kan de kanskje bruke det i videre tekstarbeid, at det er litt interessant da. [...] Og litt å holde det tolkningsspørsmålet litt åpent. Det og tenker jeg er viktig når man driver med undersøkende tilnærming til tekst.»

Hun snakker om en aktiv elevstemme, og mener kritisk tilnærming til tekst i stor grad inviterer elevene til å være aktive i valg og vurdering av tekst, og at deres tanker og stemme blir viktigere. Ulla trekker frem samarbeidsoppgaver som en god måte å jobbe med kritisk tilnærming til tekst, og fremhever både diskusjon og argumentasjon som gode øvelser i den forbindelse. Klassens mangfold kan brukes for å synliggjøre ulike perspektiv og fremme «flerstemmigheten» som finnes.

Unni sier hun bruker varierte metoder, men er flere ganger i løpet av intervjuet tydelig på at hun ikke underviser eksplisitt i kritisk lesing. Heller at dette foregår implisitt i metodene hennes:

« [...]jeg tror aldri jeg, jeg kan si «nå må vi være kritiske til det vi leser for dette, denne artikkelen her er... stemmer den?», men ikke sånn; «Nå skal jeg vi trene opp å lese kritisk». Jeg tror heller at jeg bruker det inn...[...] Det tror jeg ikke jeg har brukt, selv om det har liksom... Det er jo det vi egentlig gjør.»

Hun trekker frem argumentasjon der elevene forholder seg til ulike påstander og diskuterer ulike synspunkter, gjerne gjennom muntlig aktivitet. Fagsamtaler er også en metode som benyttes for å bevisstgjøre elevene om deres kritiske lesing. Sammenligning av noveller og filmatiseringer av disse er også aktiviteter Unni bruker som hun mener fremmer kritisk lesing gjennom å se på virkemidler og hvilke grep som funker og ikke. Dette er også en metode hun bruker når elevene skal se på ulike kilder. Underveis i intervjuet forklarer Unni måten hun underviser på ved å stille mange spørsmål:

«Tror jeg på denne teksten? Jeg har brukt en del tid på reklame, så har vi brukt en del tid på... Hvem er det som står bak reklamen? Sammensatte tekster, virkemidler. Det er jo også virkemidler. Funker det? Funker det ikke? Likte jeg den reklamen? Vil jeg nå kjøpe de tingene?»

Unni sier også at de har jobbet med dikt og satt musikk til i forbindelse med temaet bærekraft. Hvordan dette påvirker tekstens budskap og hva som skjer med teksten, er eksempler på spørsmål hun stiller i en prosess som det.

5.3.4 Forståelse av tekstbegrepet i kritisk lesing

Når det gjelder bruk av tekst nevner Ulla både kronikk og leserinnlegg der folk har veldig tydelige meninger. På den måten kan elevene gå kritisk til verks i møte med teksten. Hvor hun finner disse tekstene nevnes ikke eksplisitt, men det er nærliggende å tro at internett er hovedressurs. Hun forteller også at hun har fundert på å bruke kritisk lesing i møte skjønnlitterære tekster. Her sier hun selv at hun ikke har knekt koden enda.

Unni bruker sakprosa tekster i form av artikler og leserinnlegg i sin undervisning. I tillegg trekker hun frem skjønnlitterære tekster når det er snakk om arbeid med kritisk lesing. Hun kommer med flere eksempler på noveller de har jobbet med, som *Guten med mobiltelefonen*, *Piken med svovelstikkene* og *Black and decker*.. De har blant annet jobbet med *Peer Gynt*, samt ulike sangtekster og dikt. I forbindelse med skjønnlitterære tekster trekker hun særlig frem at elevene skal se på tekstens virkemidler og hva det gjør med teksten, og også kunne reflektere over hvorfor de liker eller ikke liker det de leser.

5.3.5 utfordringer knyttet til kritisk lesing

Tid er en utfordring for Ulla, fordi det er flere ting hun ønsker å gjøre i klasserommet. Å være undersøkende og stille spørsmål til teksten er tidkrevende arbeid:

«Altså det er jo mye raskere at jeg bare gir dem fasiten. Så det er en sånn ting som... Ja, det er utfordrende.»

Ulla mener også det kan være en krevende øvelse for mange elever å forholde seg til mye tekst på en gang, og at de må sjekke ut flere kilder og vurdere dette opp mot hverandre. Mange tanker og mye tekst å hanskes med samtidig. Den siste utfordringen hun trekker frem er lærerne og elevenes ulike tilgang til kilder. Disse to gruppene bruker ulike kilder, og sitter dermed på ulik informasjon og forståelse, og at bruken av internett er forskjellig. Hun legger til at nettopp derfor er det viktig å prate om det, selv om det oppleves som krevende.

Unni synes det er vanskelig at elevene tar det de leser for «god fisk», og at de ikke tenker og reflekterer selv. *«Når de leser en fagartikkel, så bare, «ja, det er sånn det er. Det stod der.» Uten å tenke på: OK, hvem har skrevet den? Hvor kommer den fra?»* Hun peker også på at elevene vet hva læreren er ute etter, og dermed følger en slags oppskrift, uten egentlig å reflektere over det de leser, og at de derfor ikke bryr seg om andre aspekter ved teksten.

Elevenes kilder til nyheter er også utfordrende, fordi det kommer fra apper som Snapchat, og at få stiller spørsmål til tekster som de finner der.

Til slutt understreker Unni at opplæring i kritisk lesing ikke skjer i løpet av en time, men gjennom tre år på ungdomsskolen, hvor du hele tiden stiller spørsmål til teksten.

5.4 Oppsummering av datamaterialet

5.4.1 Tendenser på klassetrinnene

På småtrinnet nevner begge lærerne at de synes elevenes alder og modenhet er utfordrende i møte med kritisk tilnærming til tekst. Sigrid peker på at elevene trenger å få på plass grunnleggende leseferdigheter og at kritisk lesing ikke er i fokus. Siri på sin side trekker frem at det er utfordrende å få elevene til å se andre og nye perspektiv. Begge lærerne sier de bruker å få elevene til å sammenligne tekster som metode i kritisk lesing

På mellomtrinnet ser vi at begge lærerne trekker frem læreboka som eksempel på tekster de bruker i undervisning om kritisk lesing. Mette bruker både analog og digital lærebok. Dette fordi at tekstene er som hun sier «ferdige». Med det kan man tenke seg til at tekstene er vurdert av fagpersoner. Mari sier hun bruker mye lærebok i analog form. Dette er fordi skolen har kjøpt nye etter at den nye læreplanen kom og er derfor oppdatert både i innhold og didaktisk. Hun mener at det er i stor grad lagt opp til undrende spørsmål.

På ungdomstrinnet legger begge lærerne opp til undervisning der samtale, diskusjon og samarbeid er sentralt. Ulla mener at kritisk tilnærming til tekst inviterer elevene til å ha en aktiv stemme og dermed kan samtale og diskusjon være metoder som fremmer dette. Unni peker implisitt på det samme når hun trekker frem fagsamtaler og argumentasjon som eksempler på didaktiske metoder hun bruker.

5.4.2 Tendenser på tvers av klassetrinnene

Alle lærerne, bortsett fra Mari på mellomtrinnet, nevner eksplisitt kildekritikk som en del av den teoretiske forståelsen av begrepet «kritisk lesing». Selv om Mari ikke nevner det slik som de andre gjør, trekker hun det inn i de andre spørsmålene. Blant annet når hun snakker om hvilke metoder hun bruker for å undervise i kritisk lesing. Her at hun har samtaler med elevene om kildebruk, henvisning og kildenes kvalitet. Vi kan slik sett se en tendens at

lærernes forståelse av begrepet kritisk lesing innebærer i større eller mindre grad kildekritikk og kildebruk.

En metode som går igjen på tvers av klassetrinnene er å sammenligne tekster. Dette mener lærerne egner seg i kritisk lesing, ettersom elevene får se at man kan få ulik informasjon på tross av at temaet er likt. Igjen ser vi at lærerne kommer tilbake til kildebruk når de snakker om kritisk lesing. Ellers kan det virke som at det er en progresjon i metodene lærerne bruker etter elevenes alder. På småtrinnet sier lærerne at de jobber blant annet med å lære og søke etter informasjon på Google og har klassesamtaler om tekst og skriving. På mellomtrinnet sier lærerne at de jobber både med lesestrategier og sjangerlære. Lærerne på ungdomsskolen nevner metoder som retorisk analyse, diskuterer tekster og øver på argumentasjon.

Når det gjelder lærernes forståelse av tekstbruk i kritisk tenkning, nevner samtlige at de bruker digitale tekster. Samtlige mener at de bruker sakprosa i undervisningen om kritisk lesing, mens skjønnlitteratur blir nevnt hos fire av lærerne. Videre nevner de fleste lærerne at de søker etter tekster og informasjon på Internett og at de legger opp til at elevene også skal gjøre det. Mette på mellomtrinnet sier imidlertid at hun bruker mest tekster som er beregnet til undervisning. Hun nevner Nysgjerriger og appen Skolen fra Cappelen Damm. Siri trekker frem at hun ofte skriver tekster som elevene skal jobbe med selv for å tilpasse innholdet til elevenes nivå. Mari sier at hun har begynt å bruke læreboka etter de fikk nye som er skrevet etter LK20. Dette fordi hun mener de er gode og relevante til undervisningen hennes. For eksempel mener hun at det legges opp til undrende spørsmål og at elevene må lese mellom linjene. Elevene til Mari leser både sakprosa og utdrag av skjønnlitteratur i lærebøkene.

Flere av lærerne på tvers av klassetrinnene nevner noen av de samme utfordringene. For eksempel blir det trukket frem at læreren og elevenes forhold til Ipad, Internett og kilder er grunnleggende ulikt. Dette byr på utfordringer fordi lærer og elev ikke har samme forståelse og utgangspunkt, peker flere lærere på. På småtrinnet blir det nevnt at elevene strever med å skille mellom bruk av Ipad på fritid og skole. På ungdomstrinnet trekkes det frem at lærer og elevene tilnærmer seg Internett og kilder på forskjellige måter. For eksempel at elevene leser nyheter på SnapChat. Dette gjør at lærer og elev sitter med ulik tilnærming til informasjon og kilder. En annen utfordring som flere av lærerne trekker frem er tidsaspektet. Dette går både på at det tar lang tid å la elevene utforske og lese kritisk, men også at det tar tid for lærerne å sette seg inn i temaet kritisk lesing. Det er ikke lenge siden LK20 ble tredd i kraft. For flere

av lærerne er dette et nytt fokus, noe som gjør at det krever tid til å lese seg opp og tid til å forberede undervisning. Likevel kommer det frem i intervjuene at kritisk lesing skjer implisitt i mange av metodene lærerne bruker.

6 Diskusjon

I dette kapitlet skal vi se nærmere på sentrale funn fra analysen sett i lys av relevant teori. Oppgavens mål å få et utvalg av norsklæreres subjektive betraktninger og refleksjoner rundt egen praksis knyttet til kritisk lesing i norskfaget. Vi har valgt å dele dette inn i fem ulike underkapitler. Dette er lærerens forståelse av kritisk lesing, ressursbruk i kritisk lesing, metodebruk i kritisk lesing, forståelse av tekstbegrepet i kritisk lesing og utfordringer i kritisk lesing. På den måten dekkes ulike aspekter ved lærerens forståelse av begrepet kritisk lesing, både teoretisk og i undervisningen. Dette speiler først og fremst informantenes forståelse og praksis, men kan likevel bidra med å vise hvordan kritisk tilnærming til tekst blir forstått på ulike nivåer i norskfaget.

6.1 Lærerens forståelse av kritisk lesing

I denne kategorien ønsker vi å få innblikk i lærernes teoretiske forståelse av begrepet kritisk lesing. Vi mener dette vil påvirke hva de vektlegger i undervisningen og muligens i hvilken grad de vektlegger kritisk lesing i undervisningspraksisen.

6.1.1 Kildekritikk

Våre funn under kategorien «forståelse av kritisk lesing» viser særlig én tendens som går igjen hos alle lærerne. Dette er kildekritikk, noe alle kommer inn på når de svarer på spørsmålet om hva de forstår med kritisk lesing. Blikstad- Balas og Foldvik (2017) trekker nettopp frem at kildekritikk er en oppfatning av fenomenet kritisk literacy som er ganske vanlig. Mette peker seg ut når hun forteller at hun skiller mellom kildekritikk og kritisk lesing, og påpeker at det er lett å tenke at dette er det samme. Sigrid sier at hun forstår at når vi stiller et slikt spørsmål, så kan en forstå kritisk lesing som noe videre enn kun kildekritikk. Om en tenker at kritisk lesing er det samme som å være kritisk til kilder, har man en snevrere forståelse enn det Skovholt og Veum (2020) legger i fenomenet. De peker på at kritisk lesing innebærer å være kritisk til kilder, men også at leseren er bevisst på å stille spørsmål til hvordan mening blir skapt gjennom tekster som leses. Blikstad-Balas og Foldvik (2017) og Janks (2009) fokuserer også på at leseren skal kunne gjenkjenne de underliggende holdningene, perspektivene og ideologiene som teksten springer ut fra. Selv om Mette og Sigrid eksplisitt uttrykker en forståelse av begrepet som noe mer enn kildekritikk, vises også dette i svarene hos de andre informantene.

6.1.2 Retoriske elementer i arbeid med kritisk tilnærming til tekst

Begge informantene fra ungdomstrinnet trekker frem retoriske elementer knyttet til kritisk lesing. Ulla viser til eksempler som at teksten er overbevisende og hvorvidt teksten fungerer i henhold til sitt formål. Unni peker på at elevene ikke bare skal lese kilder kritisk i samfunnsfag, men også være bevisste på hvilke virkemidler de møter på i tekster i norskfaget og hvordan disse virkemidlene påvirker tekst og mottaker. Ulla nevner særlig sakprosa, mens Unni også trekker frem skjønnlitteratur som ressurs under kritisk tilnærming til tekst. Dette gjelder både i møte med sakprosa og skjønnlitteratur, mener hun. I hennes øyne har derfor også skjønnlitteratur påvirkningskraft på oss mennesker og bør derfor inkluderes når en underviser i kritisk lesing. Samoilow og Myren-Svelstad (2020) peker på at norsk skole til nå har hatt fokus på kritisk lesing av sakprosa. De mener i likhet med Unni at skjønnlitteratur bør inkluderes i kritisk lesing. Når en leser litteratur med kritiske briller, vil en kunne avsløre eventuelle underliggende holdninger og verdier en ikke umiddelbart ser i teksten, mener de. Dermed kan en få ulike innfallsvinkler til å tolke samfunnet gjennom å lese skjønnlitteratur. Dette ved å se på element som for eksempel fortellerposisjon, ordvalg, komposisjon og metabruk (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020).

Norskfaget har lenge vært dominert av analyse og tolkning av skjønnlitterære tekster, men i dag er skjønnlitteratur og sakprosa likestilt, og dermed skal ulike sakpregede tekster løftes frem, analyseres og tolkes på lik linje med skjønnlitteratur (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette kan ses på som et viktig steg i retning av kritisk lesing ettersom sakprosaetekster i ulike sjangre gir oss kunnskap, informasjon og innsikt i verden vi lever i, samt at det knytter mennesker sammen. Disse tekstene kan på forskjellige måter være overbevisende og påvirke oss, og kan derfor utøve makt ovenfor oss, både i positiv og negativ retning. Det vil si at disse tekstene kan fremstille verden på en viss måte og kan også påvirke mellommenneskelig kommunikasjon. På grunn av sakprosaens påvirkningskraft, trenger vi derfor å kunne lese kritisk (Skovholt & Veum, 2014), noe Ulla og Unnis refleksjoner også peker på. Skovholt og Veum (2020, p. 15) mener at kritisk lesing kan forstås som at leseren evner å identifisere de språklige strategiene avsenderen har brukt i teksten for å påvirke eller overbevise leseren . Dette samsvarer med teori om hva kritisk lesing er (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017; Janks, 2009), også med Ulla og Unnis forståelse om at kritisk lesing innebærer lesing av retoriske elementer.

6.1.3 En bred forståelse av kritisk tilnærming til tekst

Maris forståelse av kritisk lesing springer ut fra undervisningen hun selv fikk da hun var under utdanning. Hun mener at kritisk lesing innebærer at leseren er klar over og bevisst på at avsenderen har et formål med teksten, samt at avsenderen har gjort språklige valg som fremmer dette formålet. Dette er i tråd med hva Macken-Horarik (1998) også forstår kritisk lesing som. Ved at en som leser er bevisst på at forfatteren har konstruert teksten gjennom en rekke valg, vil en både kunne gjenkjenne og evne å motstå å innta en ukritisk leseposisjon. Å være bevisst på hvilken leseposisjon en inntar, kan ses på som et sentralt fokus i dagens tekstsamfunn. Bevissthet rundt tekst kan også knyttes til tekstens troverdighet. Siri nevner dette i sin forståelse av kritisk lesing. Dermed kommer hun inn på elementer som er i tråd med de mer vide forståelsene som både Blikstad-Balas og Foldvik (2017) og Skovholt og Veum (2020) trekker frem. Sigrid fremhever at det ikke alltid er enkelt å avdekke avsenderens budskap og at hun tror kritisk lesing også kan handle om dette. Å kunne lese forfatterens formål med teksten, er noe Hilary Janks (2009) ser på sentralt i kritisk literacy. Dette mener Janks (2014) er essensen i denne formen for lesing ettersom hun mener at ingen tekster kan være nøytrale eller objektive. Vi lever i en verden der hvem som helst kan publisere tekster, der falske nyheter stadig finner sted og konspirasjonsteorier florerer. At elevene lærer å se avsenderens formål og valg, kan ses på som et verktøy i møte med tekst- og informasjonsmangfoldet (Weyergang & Frønes, 2020).

Et annet element av Maris forståelse av kritisk lesing handler om at teksten har et perspektiv og at en tekst derfor ikke kan være sannhet alene. Mette peker også på dette, og sier at kritisk lesing også kan skje under lesing av veletablert fakta. Dette synet på tekst fremmes ofte i møte med kritisk literacy, blant annet Janks (2014). Hun mener at ved å ha kompetanse i kritisk literacy, så vil leseren kunne avdekke forfatterens perspektiv og dermed avsløre maktforholdene teksten presenterer. Tekst i møte med kritisk literacy er en måte å lese samfunnet på, ifølge Janks (2009). Dette bygger også Maris forståelse på, ettersom hun nevner at kritisk lesing både handler om perspektivtaking og om hvem sine stemmer som blir fremmet i teksten og hvem som blir utelatt. Det å kunne få øye på ulike perspektiv er også et sentralt element i Blikstad-Balas og Foldviks (2017) forståelse av begrepet. De mener at hvis læreren har fokus på kritisk literacy i undervisningen, vil elevene kunne tilnærme seg og vurdere tekster kritisk.

Som vi ser fremhever Mari flere perspektiver av kritisk tilnærming til tekst som ligger nær flere forskeres forklaringer av fenomenet. Hun er den informanten som sist tiltrådte i læreryrket, og har derfor trolig utdanningens fokus på feltet ferskt i minnet. Det kan være en viktig grunn til at hun i størst grad trekker frem det som anses som sentrale deler av kritisk tilnærming til tekst, og viser dermed en bred forståelse av fenomenet. De fem andre informantene har sannsynligvis i større grad hentet kunnskap om kritisk tilnærming til tekst via læreplanverket. Dette kan vi blant annet se på Ullas uttalelse der hun sier at hun de senere årene har blitt oppmerksom på begrepet, og fremdeles jobber med å forstå hvordan hun skal forholde seg til det i egen undervisning. Med disse to eksemplene tror vi at lærerne har ulikt utgangspunkt for å forståelse av kritisk tilnærming til tekst, fordi det i læreplanen ikke er like utdypende forklaringer rundt temaet som i et studieløp.

6.1.4 Kritisk tilnærming til tekst som kjerneelement i LK20

Under kategorien «forståelse av kritisk lesing» er det også interessant å undersøke hvilke refleksjoner informantene gjør seg rundt kjerneelementet *Kritisk tilnærming til tekst* i LK20. Grunnen til det er at kjerneelementet uttrykker kunnskaper og ferdigheter elevene skal tilegne seg i norskfaget. Dette kjerneelementet innebærer at elevene skal kunne reflektere rundt teksters påvirkningskraft og troverdighet, samt være bevisste skrivere i eget arbeid når det gjelder språk og retoriske virkemidler. Elevene skal også lære digital dømmekraft og hvordan man kommuniserer reflektert og etisk med andre (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Lærerne på småtrinnet har nokså ulike refleksjoner rundt kjerneelementet i LK20. Siri sier først og fremst at det er bra på grunn av tilgangen elevene har til massive mengder tekst, og at fokus på å lese kritisk skjer i flere fag. Forskningslitteraturen peker på at kritisk literacy er et tverrfaglig område og at det dermed skal foregå i alle fag (Bergöö & Jönsson, 2017). Likevel viser flere internasjonale studier at kritisk literacy i størst grad forekommer i morsmålsfag og språkfag (Veum & Skovholt, 2020). Vi tror derfor at det er et poeng at lærerne i norskfaget skal ha en tydelig forståelse av hva kjerneelementet i faget vil si, og forstå hvorfor kritisk tilnærming til tekst har blitt et sentralt prinsipp. Sigrid trekker blant annet frem tekstens troverdighet og digital dømmekraft som relevant i sin refleksjon om kjerneelementet *Kritisk tilnærming til tekst*. Dette er relevant i møte med hvordan dagens skole har utviklet seg. I dag vil gjerne elever møte tekster som de finner på internett. Digital dømmekraft og kunne vurdere teksters troverdighet er dermed sentralt å kunne (Weyergang & Frønes, 2020). Sigrid

peker også på at elevene skal produsere tekst og må lære seg å skille mellom egenprodusert og andres tekst. Dette er i tråd med Hilary Janks (2009) som er opptatt av at skriving fremmer forståelse av hvordan tekster er satt sammen og konstruert, samt at de kan dekonstrueres og redesignes. I dette kjerneelementet står det blant annet at elevene skal kunne reflektere kritisk over teksters troverdighet og vise digital dømmekraft (Kunnskapsdepartementet, 2019). Hvordan de ulike skolene implementerer ny læreplan, er en mulig årsak for at de utvalgte lærerne har relativt ulike refleksjoner rundt dette kjerneelementet. Den nye læreplanen viser eksplisitt at også yngre elever skal få opplæring i kritisk tilnærming til tekst (Weyergang & Frønes, 2020). Derfor er lærerens refleksjoner rundt dette sentralt for hvordan de forstår kjerneelementet i norskfaget.

I refleksjonene rundt kjerneelementet *Kritisk tilnærming til tekst* hos lærerne på mellomtrinnet trekker Mette frem et lærerperspektiv. Hun mener lærere i større grad blir bevisste på at de må implementere opplæring av kritisk tenkning i undervisningen, og at det må være en viss kontinuitet i arbeidet rundt dette. Mari er nyutdannet og hadde mye om kritisk literacy på studiet. Dette kan være en grunn til at hun ser på kjerneelementet som en selvfølgelighet. Likevel mener hun det kunne vært enda tydeligere i læreplanverket. Blikstad-Balas og Foldvik (2017) sier at kritisk literacy blant annet handler om å møte tekster med motstand og kritikk, og at elevene må lære å gjennomskue tekstene de møter med et kritisk blikk. Kritisk tenkning innebærer også bruk av fornuft på en undersøkende og systematisk måte (Kunnskapsdepartementet, 2019). Lærerens bruk av tekst og opplæring av ulike strategier for å utøve kritisk lesing vil derfor være sentralt i opplæringen. Samtidig må dette gjøres eksplisitt og systematisk for at elevene skal kunne lese tekstene med et kritisk blikk. Med større fokus på dette i læreplanen, kan det bidra til en utvidet forståelse av kritisk tilnærming til tekst blant lærerne, og dermed bidra til å utvikle elevenes kritiske lesing på et høyere nivå enn vi har sett tidligere forskning viser (Weyergang & Frønes, 2020). Da må læreren aktivt bruke kjerneelementet som sier at elevene skal kunne bruke og variere språklige og retoriske virkemidler, både i muntlige og skriftlige tekster (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Ulla sier det er bra med tydeliggjøring av kritisk tilnærming til tekst og fremhever en aktiv elevstemme. At elevstemmen fremheves, kan tenkes er positivt for elevenes kritiske lesing på den måten at elevene må ta standpunkt og valg i vurderingen av tekst. Ved å se denne muligheten, og hva kritisk lesing kan gi elevene, kan dette bidra til å gjøre dem i stand til

aktiv deltakelse også senere i livet, noe som også fremmes i LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2019). Unni ser blant annet kjerneelementet i lys av tverrfaglige temaer som bærekraft. Som tidligere nevnt er kritisk literacy et tverrfaglig område (Bergöö & Jönsson, 2017). Ved å bruke de tverrfaglige temaene kan det også bidra til at elevene møter på aktuelle tekster, og på den måten lar seg engasjere, reflektere og undersøke aktuelle fenomener som rører seg i samfunnet. Dette er i tråd med et annet kjerneelement, *Tekst i kontekst*, der tekstene elevene leser blant annet skal knyttes til elevenes egen samtid (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Unni knytter også sine refleksjoner opp mot viktigheten av retorikk, å stille spørsmål og avdekke hvem som har skrevet teksten. Retorisk forståelse og opplæring i ulike appellformer er i tråd med blant annet Bakkens (2019) forståelse av kritisk lesing. Dette er også sentralt for elevenes produksjon av muntlige og skriftlige tekster. Vi finner det også i kompetansemålene for 10. trinn der elevene skal kunne: «gjenkjenne og bruke språklige virkemidler og retoriske appellformer» (Kunnskapsdepartementet, 2019, p. 9). På den måten kan vi si at Unnis refleksjoner er i tråd med læreplanen. Å stille spørsmål og å finne hvem som står bak teksten, er i tråd med blant annet Janks (2009) forståelse av kritisk literacy, og kan bidra til å avdekke sosiale maktposisjoner, hvilke perspektiver som fremmes og hvilke som blir utelatt. Samtidig kan det øke forståelsen av at tekst aldri er objektivt.

6.1.5 Oppsummering av lærernes forståelse av kritisk tilnærming til tekst og kjerneelementet
Som vi ser, er kildekritikk en sentral del av lærernes forståelse av kritisk tilnærming til tekst på alle trinn, noe som er svært vanlig. Videre kommer alle inn på ulike aspekter ved kritisk lesing som går utover denne snevre forståelsen. Lærerne på ungdomstrinnet trekker frem retoriske. Grunnen til dette kan være at det er et kompetansemål på ungdomstrinnet: «Elevene skal kunne gjenkjenne og bruke språklig virkemidler og retoriske appellformer» (Kunnskapsdepartementet, 2019, p. 9). På en annen side er dette også en viktig del av LK20s forklaring av kjerneelementet *Kritisk tilnærming til tekst*, som sier: «Elevene skal kunne bruke og variere språklige og retoriske virkemidler i muntlige og skriftlige tekster» (Kunnskapsdepartementet, 2019, p. 2). Ut fra forskningens forståelse av begrepet mener vi at det også i forbindelse med lesing vil være relevant å ha retorisk kompetanse. Unnis forklaring viser også at hun bruker alle tekster når hun jobber med kritisk lesing med sine elever. Dette vil elevene dra nytte av, og kan bidra til økt litterær kompetanse noe Thomassen og Fodstad (2020) oppsummerer som prosesser situert i språklig- sosiale fellesskap der litterære tekster skaper forvirring og tolkningsrom. Å utnytte denne forvirringen og tolkningsrommet

skjønnlitterære tekster gir, kan være nyttig i elevenes helhetlige kompetanse innenfor kritisk tilnærming til tekst.

Mari er informanten som i størst grad knyttet kritisk tilnærming til tekst til en bred forståelse av begrepet, der både avsender, perspektivtaking og at enkelte perspektiver utelates trekkes frem. Som nevnt kan dette være fordi hun er sist utdannet, og at fokuset på temaet har blitt større i lærerutdanningen de siste årene. På den måten er hun en ressurs på sin arbeidsplass hva gjelder denne kritisk lesing, og kan være en viktig bidragsyter i arbeidet med å skape en bred kompetanse på feltet hos sine kollegaer. Selv om LK20 eksplisitt fremmer kritisk tilnærming til tekst, viser det at tolkningsrommet for hva dette innebærer er stort. Læreplanen har ikke vært i bruk lenge, noe som også kan være en årsak til at lærerne ikke har satt seg tilstrekkelig inn i hva kritisk tilnærming til tekst innebærer i bred forstand. Hvordan progresjonen i dette arbeidet utvikler seg vil derfor være interessant å se.

Det er vanskelig å finne fellestrekk i lærernes refleksjoner rundt kjerneelementet *Kritisk tilnærming til tekst* annet enn at de er positive til plassen det har fått i LK20. Feltet er stort og omfattende, noe som kan være en forklaring på hvorfor de utvalgte norsklærerne trekker frem ulike aspekter i sine refleksjoner. Likevel belyser de flere viktige aspekter ved kritisk tilnærming til tekst vi finner i både læreplanen og i teorien fra fagfeltet. En annen årsak til ulike refleksjoner kan være at læreplanmålene knyttet til kritisk lesing er vide og lite konkrete. Bakken (2019) fremhever at antallet på kompetansemål nærmest er halvert i LK20. Det kan tyde på åpne og vide kompetansemål som er lite konkretisert. Mari i utvalget vårt pekte på at hun som nyutdannet hadde lært om kritisk literacy i utdanningen og hadde det med seg i undervisningen, men at hun kunne tenke seg til at «de som har vært i gamet en stund ikke skjønner det» og at «det kunne ha vært enda mer tydeligere». Ferguson og Krange (2020) etterlyser konkrete undervisningsmetoder som øver elevenes kritiske tenkning.

Det er interessant at lærerne i utvalget ikke fremhever perspektiver som ser på kompetansen kritisk lesing i et lengre løp og verdien det gir elevene senere i livet. Som samfunnsborger vil det være en viktig evne å inneha for å være en aktiv medborger. Det er også sentralt i danningen av elevene gjennom hele skoleløpet (Meld. St 28, 2015-2016, pp. 21-22). Med den massive mengden tekst vi står overfor hver dag vil evnen til kritisk tilnærming til tekst være svært sentral for å kunne forstå verden vi lever i. Som Mette påpeker, kan dette feltet også være viktig for den enkelte lærer, og at kritisk lesing nå kan ses i et større perspektiv enn kun

som kildekritikk. Skovholt og Veum (2020, p. 83) presiserer at det først og fremst er læreren selv som må endre undervisningspraksis og tilegne seg kunnskap for å utvikle elevenes kritiske lesing på en hensiktsmessig måte. Tydeliggjøringen av kritisk tilnærming til tekst i LK20 vil forhåpentligvis gjøre at hver enkelt lærer og skolen sammen legger ned en innsats for å utvikle gode metoder og undervisningsopplegg som fremmer dette.

6.2 Lærereens bruk av ressurser i kritisk lesing

Nå skal vi se nærmere på hvilke ressurser lærerne i denne undersøkelsen forteller at de bruker i sin undervisning. I norskfaget benyttes ulike læremidler og ressurser. Selv om forskning viser at læreboken fremdeles har en dominerende plass i opplæringen, ser vi også i studier at internett er en sentral læringsressurs (Blikstad-Balas, 2014; Blikstad-Balas & Klette, 2021). De fleste elever har tilgang på iPad eller PC gjennom hele skoledagen, noe som gjør at de også får tilgang til et mange ulike digitale læringsressurser. Dette gjør at kritisk tilnærming til tekst blir særlig viktig, fordi elevene må forholde seg til ulike ressurser som ikke nødvendigvis er tilpasset dem. Med ny læreplan kommer også nye læringsressurser. Det vil derfor være interessant å se nærmere på hva slags ressurser lærerne forteller at de bruker, og drøfte dette opp mot teori og forskning på feltet.

6.2.1 Lærebok som ressurs

Siri, Sigrid, Mari og Mette trekker frem lærebok blant ressursene de bruker i undervisningen. Siri utdyper ikke dette ytterligere. Mari forteller at hun benytter læreboken som ressurs, særlig etter oppdateringen av lærebøkene som kom med LK20. Hun sier også at skolen har tilgang til ulike lærebøker, noe som gjør at hun kan plukke ut tekster og opplegg hun anser som mest relevant for undervisningen. Mette bruker tekster fra Skolen, som er tilknyttet Cappelen Damm. Tekster fra internett generelt brukes mer begrenset i Mettes undervisning. Som vi ser brukes nettressurser, men disse nettressursene er tilknyttet lærebøker eller ressurser som er beregnet på undervisning. Dette viser tendensene Blikstad- Balas (2014) peker på, at digitale ressurser oftere tas i bruk. Sigrid nevner Kaleido, et læreverk produsert av Cappelen Damm, som finnes digitalt. Med utgangspunkt i Sigrids utsagn om bøker: *“Jeg har tvunget likevel, å hente frem en bok”*, er det nærliggende å tro at læreverket Kaleido i størst grad brukes digitalt i hennes undervisning. Ressursene Sigrid og Mette trekker frem er tilpasset elevene, og kan dermed ses på som det Skjelbred (2019) kaller primærtetekster.

En utvikling de senere årene er at læreboken som ressurs også er digitalisert, og ikke befinner seg mellom to permer. Innholdet i de digitale lærebøkene er tilpasset elevenes nivå, og tar utgangspunkt i læreplanmålene. Dette kan være en sentral grunn til at læreboken som ressurs benyttes av Siri, Mari og Mette. I tillegg finnes utallige digitale læringsressurser, men det krever tid å sette seg inn i disse. Ved å bruke læreboken, imøtekommer også lærerne kompetansemålene fordi båndet mellom lærebok og læreplan er sterkt (Tønnessen, 2013). På den måten kan disse funnene sammenfalle med Blikstad- Balas og Klette (2021) og Blikstad-Balas (2014) som peker på at læreboken fremdeles står sterk.

6.2.2 iPad som ressurs

Sigrid og Mette jobber på iPad-skoler, noe som gjør at iPad i seg selv er en ressurs som brukes mye. Dette krever mye av læreren, fordi elevene alltid har tilgang til enorme mengder tekster og digitale ressurser. I tillegg er iPad en digital enhet elevene også bruker på fritiden. Dermed kan det være utfordrende å se på denne ressursen som en læringsressurs, og at det kan være utfordrende å skille iPad som skolebruk og fritidsbruk. Rogne (2017) viser til internasjonale studier som peker på økt motivasjon ved bruk av digitale ressurser. Når skoledagen i stor grad foregår på digitale ressurser som iPad kan de motiverende tendensene Rogne peker på, bli til vaner og muligens forsvinne. Sigrid trekker frem dette som en utfordring i større grad enn Mette. Nettressurser brukes mye i Sigrid og Mettes undervisning. Sigrid nevner konkrete nettsider som Dubestemmer.no, Redd Barna og Commonsense.org. Dette er, som tidligere nevnt, sammenfallende med Blikstad- Balas (2014), som peker på økt bruk av digitale ressurser i undervisningen.

6.2.3 Internett og digitale ressurser

Internett er en ressurs Siri, Ulla og Unni nevner. Tekstene fra internett tilpasser Siri slik at elevene kan forstå tekstene. Skjelbred (2019) omtaler disse tekstene som sekundærttekster - tekster som ikke er tilpasset elevenes nivå og alder. At Siri velger å tilrettelegge for at tekster hentet fra internett passer elevenes nivå, kan bidra til at de eksponeres for et større antall tekster. På den måten benytter hun også sin autonomi som lærer, noe læreplanen bygger opp under (Kunnskapsdepartementet, 2019). Ifølge Blikstad- Balas og Klette (2021) blir lærerens mulighet til å velge ressurser og tekster selv i liten grad bruk, fordi læreboken ofte benyttes. Både Roe (2014) og Blikstad- Balas (2014) trekker frem viktigheten av å eksponere elevene for tekster fra ulike ressurser. Dagsaktuelle tekster som ikke er hentet fra læreboken kan ses på som autentiske tekster, og bidra med å knytte norskfaget til verden utenfor. Elevene

opplever og lærer også diskurser som finnes utenfor de typiske skoletekstene som er i lærebøkene (Blikstad-Balas & Roe, 2020). Dette er i tråd med Roe (2014) og Blikstad- Balas (2014), som mener en kombinasjon av lærebokressurser og andre ressurser er gunstig for at elevene skal få et størst mulig faglig utbytte. Vi vet imidlertid ikke hvor ofte Siri benytter internett som ressurs for å finne tekster til elevene. At hun gjør det, viser at elevene i noe grad eksponeres for sekundærttekster i undervisningen.

Lærerne på ungdomstrinnet trekker begge frem internett som viktig ressurs i arbeidet med kritisk lesing. Nettsider som Faktisk.no, Avdekket.no og FNs nettsider er eksempler på konkrete eksempler lærerne bruker i undervisningen. I tillegg brukes kommentarfelt og Aftenpostens Si;D. Blikstad- Balas og Roe (2020) viser til at sakprosaetekster som oftest hentes fra digitale ressurser. Dette kan blant annet bidra til å finne dagsaktuelle saker som appellerer til ungdom og som kan bidra til engasjement (Blikstad-Balas & Tønnesson, 2020). Unni trekker også frem skjønnlitterære tekster som dikt, noveller og sangtekster. Hvilke ressurser disse tekstene hentes fra kommer imidlertid ikke frem. Som nevnt viser forskning at læreboken står sterkt i norsk skole, særlig hva gjelder skjønnlitterære tekster (Blikstad-Balas, 2014; Blikstad-Balas & Klette, 2021).

6.2.4 Oppsummering av lærerens ressursbruk

Ser vi på ressursbruk blant lærerne på de ulike trinnene, nevner småtrinn og mellomtrinn bruk av lærebøker. Dette nevnes ikke av ungdomsskolelærerne. Verken Ulla eller Unni trekker frem læreboken som ressurs i arbeid med kritisk lesing generelt. Det kan være flere grunner til dette. Elevenes digitale ferdigheter er trolig på et høyere nivå på ungdomstrinnet sammenlignet med småtrinn og mellomtrinn. I tillegg stilles det større krav til elevenes evne til å bruke, vurdere og finne digitale kilder i arbeid med tekst (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det har også de to siste årene vært hjemmeskole, noe nytt for lærerne. Dette kan ha bidratt til økt bruk av digitale ressurser som de har tatt med seg videre i sin praksis. At læreboken brukes hyppig i undervisningen av Siri, Mari og Mette er naturlig, blant annet fordi den formidler kunnskaper holdninger og verdier vi også finner i læreplanen (Blikstad-Balas og Tønnesson, 2020).

Internett og andre digitale ressurser benyttes på alle tre nivåer. Dette kan ses i sammenheng med økt digitalisering, der iPad eller PC er sentral ressurs på alle trinn. Hvor vidt internett og digitale læringsressurser i økende grad benyttes på grunn av ny læreplan og økt fokus på

digitale ferdigheter er vanskelig å si, fordi LK20 har vært gjeldende i en relativt kort periode. Dermed er det heller ikke gjort mye forskning knyttet til ny læreplan i like stor utstrekning foreløpig. Selv om læreboken ifølge forskning fremdeles står sterkt, viser våre funn at digitale ressurser i opplæring av kritisk lesing er utbredt på alle nivåer i grunnskolen, og at lærerne på ungdomsskolen ikke anser læreboken som like viktig ressurs i opplæringen av kritisk tilnærming til tekst som lærerne på småtrinn og mellomtrinn.

6.3 Lærernes metoder i undervisning av kritisk lesing

Nå skal vi drøfte lærernes metoder i kritiske lesing sett i lys av relevant teori. Det er enighet i forskningsmiljøet om at læreren og undervisningen har svært stor betydning for å fremme elevenes læring (Frønes & Roe, 2020). Hvordan lærerne gjør didaktiske valg kan derfor være avgjørende for hvor stor grad elevene lærer kritisk lesing. Imidlertid finnes det en norsk studie som viser at elever rapporterer at de ikke har lært hvordan å vurdere tekster kritisk (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017). Undersøkelser viser også at lærere generelt er usikre i å undervise i kritisk lesing, samtidig at læreren bør være bevisst på hvilke oppgaver som gis for å oppøve elevenes kritiske lesing (Weyergang & Frønes, 2020).

6.3.1 Leseforståelsesstrategier

Lærerne på småtrinnet trekker frem leseforståelsesstrategier som metode i sitt arbeid med kritisk tilnærming til tekst. Siri på småtrinnet forteller at hun tar for seg ulike tekster som hun viser på tavla i fellesskap og snakker om ulike elementene som finnes i teksten. Eksempler på dette er å se på overskrifter og bilder i teksten, samt å se nærmere på hva disse elementene gjør med teksten. Sigrid nevner at hun anvender strategier som blant annet BISON. Det kan minne om Siris metode når det gjelder å undervise elevene i elementer man kan finne i tekst. BISON er et akronym for de ulike elementene man skal se på og i hvilken rekkefølge man skal lese disse i. Dette er en strategi som gjør at leseren får overblikk over teksten på en effektiv måte ved å se på hovedelementer i teksten (Van-Vliet, 2022), og er dermed en organiseringsstrategi (Bråten, 2007, p. 68). Dermed kan dette være en strategi som kan hjelpe elevene raskt inn i teksten og gi overblikk. Strategier for lesing og forståelse kan være inngangsporter til hvordan å lese når en ikke forstår teksten og innholdet (Bråten, 2007; Weyergang & Magnusson, 2020). Ved å se på tekst i plenum, stille spørsmål og bli bevisst på tekstens ulike elementer, kan dette bidra til at elevene blir oppmerksomme på hva ulike tekster består av. Elevene kan også gjennom dette arbeidet forstå valg forfatteren har gjort som igjen kan bidra til at elevene skjønner nettopp det, at valg tas i produksjon av tekst. Dette

er en viktig del av det å lese kritisk, og kan gjøre at elevene i møte med mer avanserte tekster har konkrete verktøy de kan bruke i møte med tekst. Det kan også gjøre elevene mer oppmerksom på det å lese mot teksten, noe blant annet Janks (2009) er opptatt av.

Elevene i dagens samfunn må forholde seg til en massiv informasjonsstrøm i form av tekst. Derfor trenger de funksjonelle leseferdigheter som rustet dem i dette møte. Funksjonelle leseferdigheter er også sentralt når det gjelder å tilnærme seg kritisk til tekster på internett. Siden disse tekstene ofte ikke er tilpasset elever og undervisningssituasjoner, er det særlig viktig at elevene har strategier for hvordan de griper fatt på slike utfordringer (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017). Det kan også tenkes at denne strategien kan gi elevene sjangerkunnskap og erfaring med teksters struktur. Strømsø og Bråten (2007) mener sjangerkunnskap er sentralt for hvordan man møter teksten og hvordan mestre å plukke ut relevant informasjon, og ekskludere mindre viktig informasjon. Som nevnt er bruk av leseforståelsesstrategier særlig fremhevet av lærerne på småtrinnet. Ser vi dette i lys av Riley og Reedy (2005), som mener at unge elever kan tenke nyanser og kritisk fra tidlig alder dersom de får riktig støtte og undervisning over tid, oppfatter vi dette som en svært god strategi på veien mot å utdanne kritiske lesere. Grunnen til det er at elevene får et bevisst forhold til tekstens ulike elementer og en forståelse av hvorfor og hvordan teksten er bygd opp som den er. Dette vil være relevant i møte med ulike tekster gjennom hele skoleløpet.

6.3.2 Stille spørsmål til tekst

Et av våre hovedfunn i datamaterialet når det gjelder undervisningsmetode i kritisk lesing, er at de fleste lærerne trekker frem at de jobber med å lære elevene å stille spørsmål ved teksten de møter. De bruker denne metoden på ulike måter. Siri poengterer at elevene er i startfasen når det gjelder kritisk lesing, og at hun øver på å stille spørsmål som skal få elevene til å reflektere over det de leser. Spørsmålene diskuteres med læringspartner og i plenum. Sigrid forteller et eksempel hun ofte benytter der hun presenterer en falsk nyhet og stiller spørsmål til elevene knyttet til feilene, og hvorfor det som er skrevet eventuelt ikke er riktig. Mette forteller at hun bruker lesestopp og stiller spørsmål til teksten på den måten. Hun mener pausene kan bidra til refleksjon og undring hos elevene, og dermed føre til kritisk tilnærming til tekst. Mari viser til spørsmål knyttet til avsender og når teksten er publisert. Unni og Ulla legger stor vekt på elevenes stemme, og stiller spørsmål knyttet til hva elevene mener om teksten og tolkningsspørsmål. På den måten mener de at undervisningen fremmer diskusjon og argumentasjon. Ser vi til forskningen er det å stille spørsmål til tekst den vanligste måten å

forstå en tekst i norske klasserom (Weyergang & Frønes, 2020). Dette er i tråd med våre funn, som viser at samtlige lærere benytter denne metoden i sin undervisning.

Å stille spørsmål til teksten har flere hensikter. For det første kan det vise hva elevene har forstått i teksten og hva som eventuelt ikke ble forstått. Når en leser stiller spørsmål til teksten en leser, kan disse spørsmålene fungere som en veiledning i lesingen av teksten ved at spørsmålene for eksempel viser hva som er sentralt i teksten og hva leseren bør vektlegge underveis i lesingen. Når en stiller spørsmål, kan det gi en metafunksjon i lesingen der leseren kan overvåke egen lesing og forståelse. Mettes lesestopp kan i denne sammenheng knyttes til dette. Ved at læreren gir elevene spørsmål, kan læreren hjelpe elevene til å få flere innganger til tekster de møter på, og kan på den måten støtte elevenes kritiske lesing og refleksjon. Det er altså flere grunner for å jobbe med spørsmålsstilling til tekster. En studie gjort av Roe, Ryen og Weyergang (2018) viser at elever som er vant med å få slike spørsmål, i større grad vil gjøre dette på egenhånd i møte med tekster på utsiden av skolen. Det kan dermed virke som at når lærerne stiller elevene spørsmål om tekstene de jobber med, vil dette øve elevenes kritiske lesing, samt forberede elevene på de tekstmøtene de vil ha utenfor skolen. I tillegg kan det gjøre at elevene blir vant med å reflektere over tekst, noe som blir trukket frem som utfordrende for elever å gjøre på egenhånd (Weyergang & Frønes, 2020). Slik det fremkommer av funnene, er det en progresjon i vanskelighetsgraden på spørsmålene som stilles. Fra å stille enkle spørsmål knyttet til avsender og hva som er rett og galt i en tekst, kreves det på høyere nivåer egen refleksjon og argumentasjon. Dette viser også at å lese kritisk er en prosess som strekker seg over tid, og som må læres over flere år for å få en viss automatikk i det å stille spørsmål, ta et standpunkt og reflektere kritisk over tekst.

6.3.3 Modellering av lesing og modelltekster

Modellering som metode i oppøving av elevenes kritiske tilnærming til tekst nevnes av Siri, Sigrid og Mari. At læreren modellerer lesing og skriving, og bruker modelltekster i undervisningen er noe som viser gode resultater for elevenes lesing (Blikstad-Balas & Klette, 2021). Sigrid på småtrinnet mener hun modellerer for hvordan hun tilnærmer seg tekster. Når læreren modellerer lesingen, vises eksplisitt hvordan man tilnærmer seg teksten, hvordan man kan bruke forkunnskaper i møte med teksten, stille spørsmål underveis i lesingen, legge merke til vanskelige ord og begreper, og til slutt finne ut om man har forstått innholdet (Bråten & Strømsø, 2007; Ljosland, 2015). Slik vi ser det kan modellering av kritisk lesing være en metode for å støtte elevenes utvikling av kritisk literacy, fordi elevene får konkrete

eksempler på hvordan dette gjøres og forklaringer for hvorfor dette er viktig i møte med tekst. Dette kan blant annet gjøres ved at læreren viser hvordan man leser med og mot teksten (Janks, 2009). Slik vil elevene se hvordan en utfører denne formen for kritisk lesing i praksis.

Sigrd og Mari nevner eksplisitt at de anvender modelltekster i undervisning, mens Siri forklarer det implisitt. Når lærer bruker modelltekster, får elevene konkrete eksempler på hvordan de ulike elementene i teksten bør bygges opp og hvordan man gjør valg underveis. Det kan også tenkes at ved å lese modelltekster, kan læreren modellere hvordan man avdekke forfatterens perspektiv og hvordan vurdere om kildene er troverdige. Å ha kunnskap og forståelse om hvordan tekst bygges opp og struktureres, er en forutsetning for å lese kritisk (Weyergang & Frønes, 2020). Ved å aktivt bruke modelltekster, peke på tekstens ulike elementer og strukturer kan læreren bidra med å støtte elevenes utvikling til å lese kritisk.

6.3.4 Podkast

Sigrd, som den eneste av de seks lærerne, nevner at hun bruker podkast i undervisningen i kritisk tilnærming til tekst. I et undervisningsopplegg ga hun elevene tema “fake news” der de skulle lage egne podkaster om temaet. Elevene måtte derfor både finne informasjon, lese seg opp på temaet og lage manus. Podkast er et relativt nytt fenomen, både teknologisk og i undervisning, og er derfor lite forsket på (Aanonsen & Skutle, 2021). Til tross for dette, viser den forskningen som finnes at dette er en metode som gjør elevene aktive i undervisningssituasjonen. Det ser også ut til at dette er en undervisningsform som gjør at elevene får en dypere forståelse av temaet, samt at de må jobbe kritisk og reflektert med kilder og informasjonen de leser i produksjonsarbeidet av podkasten (Frydenberg, 2008; Lazzari, 2009; Nyberg, 2020). Elevene må også være kritiske når det gjelder hva som er relevant innhold i Podkasten og hva som ikke er det. Dette handler om at elevene må ha et bevisst forhold til hvem som er mottaker i utarbeidelsen av Podkasten, og være bevisste på valgene de gjør underveis i arbeidet. Det virker som om at elever på småtrinnet behersker teknologien og arbeidsmetoden (Nyberg, 2020). Digitale ferdigheter er en av de fem grunnleggende ferdighetene og læreplanen viser til at elevene skal utvikle digital literacy. Lærere i den norske skolen har et bredt omfang med digitale verktøy som de kan bruke for å oppnå dette. Det viser seg, til tross for dette, at det ofte er opp til den enkelte lærer å utnytte disse digitale verktøy (Roe & Blikstad-Balas, 2021). Lærerne i utvalget vårt er eksempler på dette fordi det bare er Sigrd som nevner bruk av denne metoden.

6.3.5 Multiple tekster

En sentral idé innenfor kritisk literacy er at tekst er et selektivt utsnitt av virkeligheten. Det betyr at teksten er et resultat av forfatterens perspektivtaking og valg i skriveprosessen, og gjør at tekst ikke kan være helt objektivt. Den er alltid en spesifikk representasjon av virkeligheten (Janks, 2009, 2014). For å lese en tekst kritisk må leseren derfor ha kunnskap om dette, samt kunne forstå forfatterens premisser. For å kunne gjøre det, må leseren klare å stå utenfor teksten, lese med motstand og se for seg hvilke stemmer som fremmes og hvilke som hindres (Janks, 2009; Weyergang & Frønes, 2020). Tre av lærerne sier at de gir elevene tekster som omhandler det samme tema for så å la dem sammenligne tekstene og innholdet, såkalt lesing av multiple tekster. Mette tar elevene med på skolens bibliotek der de låner faktabøker for så å sammenligne tekster de finner på internett. Å lese multiple tekster kan tenkes å være en metode for å støtte elevenes kompetanse i kritisk lesing. Dette fordi elevene får konkrete eksempler på at tekster som handler om det samme tema, kan presentere ulike perspektiv og inneholde motstridende informasjon. Dette er aspekter som Janks (2009) og Blikstad-Balas og Foldvik (2017) trekker frem som sentralt i kritisk lesing. At tekster ikke er objektive, og et resultat av forfatterens valg og virkelighetsoppfatning kommer da til syne. Likevel er det fare for at multiple tekster kan hemme forståelsen hvis elevene ikke får undervisning eller støtte i hvordan å gå frem i møte med et slikt tekstmangfold (Strømsø & Bråten, 2007). Samtidig kan dette være en metode som kan ruste elevene i å møte det tekstmangfoldet vi lever i dag, samt en reell måte å søke informasjon på. En måte som læreren kan bruke for å undervise i multiple tekster, er å modellere tilnærmingen til tekstene ved å tenke høyt for elevene. Dermed blir strategier for møte med multiple tekster synliggjort, og elevene kan bruke det selv når de skal i gang med eget arbeid. Elever i klassen kan også modellere lesingen (Strømsø & Bråten, 2007). Som vi ser, kan multiple tekster sammenfalle med måten vi søker informasjon og kunnskap i dag.

6.3.6 Implisitt inngang i arbeid med kritisk tilnærming til tekst

Et tydelig funn i vårt datamateriale er at lærerne ikke nødvendigvis underviser elevene i kritisk tilnærming til tekst direkte. Særlig Mari og Unni forteller at dette implementeres i annen norskfaglig undervisning. Mari trekker frem at hun ikke nødvendigvis underviser eksplisitt i kritisk lesing, men at hun prøver å «la det gjennomsyre all undervisning» hun holder på med, og at hun ikke jobber systematisk med det. At kritisk lesing er noe som undervises implisitt er noe også Unni påpeker flere ganger i løpet av intervjuet. Forskning på kritiske perspektiver viser at dette er et aspekt som krever opplæring over lengre tid (Ryen et

al., 2019). Kritisk lesing kan altså ikke læres på et par undervisningstimer. At Mari og Unni prøver å ta inn kritisk lesing når de underviser jevnt og trutt, kan derfor sammenfalle med tidsperspektivet, fordi det er mange kompetansemål elevene skal nå i løpet av sin skolegang. Samtidig påpekte lærerne på småtrinnet flere ganger på at elevene deres enda er så små at fokuset ligger på lesetrening enn på å øve kritisk lesing. Det kan muligens virke som at å tilnærme seg tekster der en vurderer og reflekterer over form og innhold kritisk, er en kompleks kognitiv ferdighet som eldre og sterkere lesere kun kan mestre. Likevel ser vi at læreplanen legger opp til at elever skal tilnærme seg tekst kritisk gjennom hele skoleløpet (Kunnskapsdepartementet, 2019). Ryen m. flere (2019) fremhever at ved å tilpasse metoder og innhold til klassetrinn kan man lære elevene i det kritiske perspektivet fra starten av skolegangen. Fordi tekst er en viktig del av norskfaget, er det forståelig at lærerne ikke alltid har kritisk tilnærming til tekst som hovedmål med undervisningen. Funn Blikstad- Balas og Fondvik (2017) fant i sine undersøkelser viser at elevene i liten grad vurderer tekst med et kritisk blikk, med mindre de konkret blir bedt om det. Dermed mener vi, i lys av læreplanens fokus på kritisk tilnærming til tekst, at det vil være hensiktsmessig å ikke bare implementere dette i annen undervisning, men også undervise denne ferdigheten eksplisitt. På den måten kan elevene i større grad bli bevisst på hva kritisk lesing er og få verktøy til å mestre dette.

6.3.7 Kildeundervisning

I analysene av intervjuene med de utvalgte lærerne, knytter alle lærerne kritisk lesing til kildekritikk. Dermed er dette det mest entydige funnet i denne undersøkelsen. Selv om de fleste lærerne forstår kildekritikk som en del av kritisk lesing, er det kun Mari på mellomtrinnet som nevner at hun driver med eksplisitt kildeundervisning. Dette gjør hun blant annet ved å la elevene lese ulike kilder om samme tema. På den måten kan de få innblikk i at alle kilder har et perspektiv, og slik se hvorfor bruk av flere kilder er hensiktsmessig. Mari underviser også i kilder ved å ha samtaler med klassen om kilder, kildebruk og kildehenvisning, samt hva som er en dårlig og god kilde. I tillegg modellerer hun kildehenvisning når hun bruker Power Point for å vise elevene kildebruk. Videre jobber elevene også med å finne avsender, publiseringsdato og lignende informasjon om teksten. Siri er opptatt av teksten som kilde, å se på antall kilder som brukes og troverdigheten den har. Hun stiller spørsmål til elevene knyttet til dette i arbeid med kildekritikk. Ullas forståelse av kildekritikk ligner Siris, men at en form for kritikk også kan være om teksten er god eller ikke. Sigrid, Mette og Unni mener at de underviser i kildekritikk implisitt når de gir elevene oppgave i å sammenligne tekster og multiple tekster, og er en av grunnene for at de mener at

dette er en egnet metode for å øve elevenes kritiske lesekompetanse. Som vi ser nevner tre av lærerne at de underviser kildekritikk mer implisitt. Strømsø og Bråten (2007) mener at eksplisitt undervisning og veiledning i kilder er sentralt i dagens skole. At elever skal kunne vurdere kilder, er også trukket frem i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Weyergang og Frønes (2020) mener at det er naturlig å knytte kritisk lesing til å vurdere troverdighet og pålitelighet i tekster man møter. Dette mener de på grunn av den informasjonsflyten vi konstant befinner oss i og at elevene derfor trenger verktøy til å kunne vurdere hvorvidt innholdet i tekster er gyldig og sanne. Særlig i dagens skole der elever ofte bruker internett for å søke kunnskap til skoleoppgaver (Anmarkrud et al., 2014; Blikstad-Balas, 2014; Blikstad-Balas & Foldvik, 2017). Dette kan også være grunnen til at lærerne er så opptatt av kildekritikk, fordi elevene har mulighet til å hente informasjon fra internett som ikke er tilpasset deres nivå, og dermed må navigere i teksten på en annen måte enn ved bruk av tekster tilpasset dem. Flere studier peker på at elever, både nasjonalt og internasjonalt, strever med å vurdere tekster og at det ikke blir gjort med mindre de får beskjed om det (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017). Andre undersøkelser viser at elever vektlegger hvilke bilder som finnes i teksten når de skal vurdere tekstens relevans (Bråten & Strømsø, 2007). Elevene må derfor øves opp til å tolke og ha et kritisk blikk på alle elementer i teksten. Man kan med andre ord si at det er viktig å lære elevene opp i kildekritikk, og at det derfor er relevant når vi snakker om kritisk tilnærming til tekst.

6.3.8 Dialog og argumentasjon

Lærerne på ungdomstrinnet mener at de bruker diskusjon, samarbeidsoppgaver og argumentasjon som metoder for å undervise i kritisk lesing. Ullas refleksjoner rundt hva kritisk lesing er handler blant annet om den aktive elevstemmen. Hun mener at gjennom kritisk lesing, så må elevene være aktive og ta stilling til teksten. Dette perspektivet tar hun også med seg når hun skal undervise. Ferguson og Krangle (2020) har etterlyst konkrete måter å jobbe med det kritiske perspektivet i klasserommet. De går gjennom en rekke forskningsundersøkelser, og kommer frem til at undervisning som benytter seg av dialogisk undervisning, samt modellering/stillasbygging og gruppediskusjoner, er fruktbart for å øve elevenes kritiske tenkning. Når elevene jobber med tekster som handler om de store temaene som ikke rommer fasitsvar, vil elevene få plass til å stille autentiske spørsmål som de kan finne ut av sammen. Dette ved å stille ulike påstander, prøve å finne bevis og motargumenter i tekster. Læreren kan bygge opp under dette ved å be om utfyllende svar eller etterspørre

kildehenvisninger (Ferguson & Krange, 2020). Ulla og Unnis metoder om argumentasjon og dialog finner støtte i Ferguson og Kranges forslag til kritisk undervisning, og vil være et viktig element i å lære elevene å reflektere kritisk over tekst.

6.3.9 Oppsummering av lærerens metoder

Vi ser en progresjon i metodene på de ulike klassetrinnene. På småtrinnet er det fokus på grunnleggende ferdigheter som å avkode tekster, lære leseforståelsesstrategier, se på struktur i tekster og hvordan finne relevant informasjon. På mellomtrinnet har de blant annet samtaler om kildebruk og sjangerlære. På ungdomstrinnet fremmes elevenes stemme i argumentasjon og diskusjon. Arbeid med multiple tekster er en metode som går på tvers av trinnene. En slik progresjon i undervisningen viser også læreplanen til (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Elevene på 4.trinn skal for eksempel kunne «samtale om forskjellen mellom meninger og fakta i en tekst», samt lese tekster med flyt og forståelse og bruke lesestrategier målrettet for å lære» (Kunnskapsdepartementet, 2019, p. 6). Særlig bruk av lesestrategier ser vi, som nevnt, brukes av lærerne på småtrinnet. Kompetansemål knyttet til kritisk tilnærming til tekst finner vi blant annet i dette kompetansemålet: «orientere seg i faglige kilder på bibliotek og digitalt, vurdere hvor pålitelige kilder er og vise til kilder i egne tekster»

(Kunnskapsdepartementet, 2019, p. 7). Slik vi ser ut fra våre funn er lærernes arbeid rundt kritisk tilnærming til tekst i tråd med dette. På 10.trinn skal elevene blant annet «gjenkjenne og bruke språklige virkemidler og retoriske appellformer» og «bruke kilder på en kritisk måte, markere sitater og vise til kilder på en etterrettelig måte i egne tekster»

(Kunnskapsdepartementet, 2019, p. 9). Særlig kompetansemålet som omhandler retorikk ser vi hos lærerne på ungdomstrinnet. På den måten kan vi også se en sammenheng mellom progresjonen på trinnene lærerne jobber på og læreplanverket.

6.4 Lærerens forståelse av tekstbegrepet i kritisk lesing

Tekstene læreren velger har stor betydning for elevene. Gjennom skolens tekster får elevene møte ulike synspunkter og perspektiver, og må dermed ta stilling til ulike meninger og holdninger. Gjennom tekst får de møte ulike menneskers tanker og opplevelser for får dermed kunnskap om ulike samfunnsforhold (Nussbaum, 2016). Læreren har stor autonomi i valg av tekst, og kan dermed velge tekster fritt til bruk i undervisningen (Blikstad-Balas & Klette, 2021). Dette er et stort ansvar og krever stor forståelse av lærerens tekstbegrep. Vi skal nå se nærmere på hvilke tekster utvalget forteller at de bruker i sin undervisning, og drøfte dette.

6.4.1 Bruk av sakprosa i kritisk tilnærming til tekst

Samtlige lærere trekker frem sakprosa når de forteller om arbeid med kritisk tilnærming til tekst. Informantene forteller om bruk av tekster som fagtekster, artikler, debattinnlegg, kronikker og faktatekster hentet fra lærebøker og internett. Blikstad- Balas og Roe (2020) hevder at sakprosa tekstene har blitt tatt for gitt og vært usynlige i klasserommet. Dette til tross for sidestilling mellom sakprosa og skjønnlitteratur i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2019). De mener sakprosa i større grad blitt sett på som kilde til faglig innhold snarere enn tekst med mulighet for tolking. Funnene i denne undersøkelsen viser at sakprosa gis stor plass i informantenes undervisning av kritisk tilnærming til tekst. Med dette som utgangspunkt er det nærliggende å tro at elevene i noe grad opparbeider seg ulike verktøy og kompetanser knyttet til hvordan de kan angripe tekst på en hensiktsmessig måte.

Siri lager ofte tekstene selv ved å bruke internett og ulike kilder, og på den måten tilpasser hun tekstene til elevenes nivå. Undersøkelser gjort av Blikstad-Balas og Roe (2020) på ungdomstrinnet viser at dette er svært utbredt blant norsklærere. De peker på at utfordringen med denne praksisen er at elevene ikke får erfaring med autentiske tekster. Om ikke læreren viser til kilder, kan også elevene muligheten til å bli vant med å vurdere kildenes troverdighet. Det kan dermed bli vanskelig for elevene å lese teksten med et kritisk blikk. Blikstad-Balas og Roe (2020) trekker også frem at avsenderen ikke kommer like tydelig frem, noe som blir problematisk fordi avsenderen kan bli irrelevant. Dette går også mot det Hilary Janks (2014) mener kritisk literacy handler om, å avdekke hvem som får frem sitt perspektiv, og hvem som blir hindret. Mary Macken- Horarik (1998) mener kritisk lesing blant annet handler om gjenkjennelse og det å motstå ulike leseposisjoner ulike tekster realiserer. Når læreren bruker ulike kilder og produserer en tekst med ulike kilder kan det bli utfordrende for elevene å se forfatterens valg. Dermed kan også oppøving av elevenes kritiske lesing av slike tekster hemmes. På en annen side er det forståelig at Siri, som underviser elever på 1.-4. trinn, ønsker å tilpasse tekstene til elevenes nivå. I hvilken grad hun presenterer kildene eller forfatterne av tekstene kommer ikke frem i intervjuet. Undersøkelsen Blikstad-Balas og Roe (2020) har gjort på feltet viser at lærere ikke henviser til kildene de bruker i undervisningssituasjoner, og at innholdet er viktigere enn hvor teksten kommer fra. På den måten kan mye læring knyttet til kritisk lesing av sakprosa gå tapt, og oppnåelse av kompetansemålet på 4. trinn, der forståelse og utforskning av tekst er sentralt, kan bli utfordret.

Mette og Mari benytter først og fremst det Skjelbred (2019) kaller primærttekster, tekster som er beregnet på undervisning og som er tilpasset elevene. Mette lar også elevene låne faktabøker på biblioteket for at elevene kan sammenligne informasjonen som står der med tekster fra internett. Å kombinere bruk av tekst fremstilt på ulike måter vil være hensiktsmessig for elevenes utvikling av kritisk literacy (Blikstad-Balas, 2014). Læreboken er en viktig ressurs for tekstvalg blant mange lærere, nettopp fordi den tar utgangspunkt i læreplanene (Blikstad-Balas, 2014; Tønnessen, 2013). Mari forteller også at hun fokuserer på fagtekster og hvordan svare på tekstopp-gaver. Dersom opp-gavene knyttet til disse tekstene som brukes kommer fra læreboken, viser studier gjort av Bakken og Andersson-Bakken (2016) at sakprosa-tekstene ofte skal forstås og gjengis ved hjelp av spesifikke fremgangsmåter. Opp-gavene til tekstene viser seg også å være spørsmål i mer lukket form. På den måten kan forståelsen av ulike sakprosa-tekster marginaliseres og miste sitt potensial i arbeid med kritisk tilnærming til tekst. Elevene trenger kunnskap om hvorfor de kan eller ikke kan stole på tekster de møter, og gjøre seg opp en mening knyttet til tekstenes troverdighet. Dermed trenger de å lese tekster som går utenfor lærebøkene, og som gir de mulighet til å reflektere og stille spørsmål selv, blant annet gjennom å finne avsender og hvor teksten er publisert (Weyergang & Frønes, 2020).

I møte med tekster trenger elevene spesifikke verktøy for å analysere på en kritisk måte (Blikstad-Balas & Tønnesson, 2020). Det finnes ikke en spesifikk modell for å oppnå refleksjon og utforskning i en kritisk tilnærming til tekst. Læreren må bruke ulike strategier i tilnærmingen til ulike perspektiver i teksten som er tilpasset kontekst, aldersgruppe og det enkelte klasserommet (Janks, 2009; Luke, 2012). Gjennom bruk av et mangfold av tekster vil elevene få tilgang til ulike perspektiver og holdninger, og på den måten kan de lære å angripe tekst med ulike verktøy. Blikstad- Balas og Tønnesson (2020) argumenterer for at lesing og forståelse av sakprosa tekster er viktig, blant annet fordi verdikamper som skjer i samfunnet formidles gjennom sakprosa-tekster. Elevene må lære å forstå at tekster ikke er nøytrale speilinger av verden, og at forfatteren presenterer et utvalg av synspunkter og oppfatninger (Veum & Skovholt, 2020). Dette krever at læreren har en utvidet tekstforståelse i klasserommet, bruker ulike ressurser for å finne tekster og er seg bevisst dette ansvaret for å oppnå at elevenes kritiske tilnærming til tekst utvikles.

Sigrid forteller at tekst ikke alltid må være skrift, men at det også for eksempel kan være bilde eller stemme. Det betyr at hun har en forståelse av tekstbegrepet som også tar

utgangspunkt i de multimodale tekstene. Med internett er det utviklet andre måter å sette sammen tekst på med ulike modaliteter som lyd og bilde i tillegg til skrift. Disse kan være dynamiske og utvikle seg fortløpende (Skaftun & Michelsen, 2017). Med hyperlenker bindes tekster sammen, og gjøre at leseren må finne nye strategier i sin orientering i tekstene. Nettsidene fremstår også seriøse, noe som gjør at innholdet også vurderes som troverdig (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017). Dette krever mye både av lærere og elever. En kritisk tilnærming og forståelse av tekstene vil derfor være svært relevant og sentralt for undervisningen i møte med disse tekstene.

Ulla og Unni bruker kronikker, leserinnlegg og artikler. Verken Ulla eller Unni nevner hvor de henter tekstene fra, men det er nærliggende å tro at internett er en sentral plass ut fra andre svar de gir i intervjuene. Ulla velger blant annet tekster på bakgrunn av at de uttrykker en sterk mening. Dette for at elevene skal kunne gå kritisk til verks i møte med teksten. På den måten får elevene møte ulike typer sakprosa-tekster, og ta del i teksten. Det dreier seg blant annet om å knytte tekstens mening til sammenhengen og konteksten den tilhører. Det fordrer at elevene har kunnskap om kontekst og sjanger (Veum & Skovholt, 2020). Med denne forståelsen kan elevene ta på seg de kritiske brillene og se nærmere på hvordan tekster påvirker, og at de har mulighet til å kritisere og endre tekstene, det Janks (2014) kaller redesign. Ved å la elevene lese et bredt utvalg tekster som tar for seg ulike perspektiver og holdninger, kan det bidra til at elevenes kritiske tilnærming til tekst øker.

6.4.2 Bruk av skjønnlitterære tekster i arbeid med kritisk tilnærming til tekst

Bruk av skjønnlitteratur i lys av kritisk lesing, kommer i mindre grad frem i våre funn, men særlig tre av lærerne forteller om dette. Sigrid har gjennom LK20 fått forståelse av at kritisk lesing også skal skje i møte med alle typer tekster, også skjønnlitteratur. Dette ser vi blant annet under kjerneelementet *Tekst i kontekst* der elevene skal utforske og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa (Kunnskapsdepartementet, 2019). Gjennom refleksjon og utforsking av ulike tekster trener elevene opp sine kritiske leseferdigheter. Kritisk lesing av skjønnlitterære tekster er lite utbredt, og flere (Andersen, 2011; Kjelen, 2017; Penne, 2012b) har stilt spørsmål ved den faglige forankringen av skjønnlitteraturen i norskfaget. Kjelen (2017) peker på at norskfaget har et særlig literacyansvar for elevenes litterære kompetanse. Blau (2003a) understreker viktigheten av kritisk lesing av skjønnlitteratur, og mener dette krever aktive, ansvarlige og lydhøre lesere. Med dette som utgangspunkt, er det interessant at lærerne på småtrinnet ikke bruker skjønnlitteratur aktivt i undervisning av kritisk lesing.

Dermed vil heller ikke elevenes litterære kompetanse utvikles på en systematisk måte, som både krever ferdigheter og lese måter som må læres eksplisitt (Culler, 1975).

Ulla forteller at hun har lurt på å bruke skjønnlitteratur i arbeid med kritisk lesing, men at hun ikke har knekt koden for hvordan hun skal gjøre dette enda. Med LK20 brukes begrepet tekst, noe som både viser til sakprosa og skjønnlitteratur. Dermed skal også elevene tilnærme seg skjønnlitterære tekster med et kritisk blikk. Bakken (2019) mener skjønnlitteraturen har en unik mulighet til å øve elevene opp i å se ulike perspektiver, fordi det kan bidra til økt forståelse og mottakelighet for ulike kulturer og forstå mennesker som er annerledes enn verden eller kulturen elevene selv er en del av. Den økte fokuset på tilnærming til kritisk tekst kan dermed bidra til at lærere, slik som Ulla, benytter skjønnlitterære tekster på denne måten. Samoliow og Myren- Svelstad (2020) argumenterer for at litteraturundervisningen er for lite engasjerende for elevene. Med kritisk lesing av disse tekstene kan det bidra til utforsking av eksistensielle spørsmål, blant annet gjennom utforsking av skjønnlitteratur knyttet til de tverrfaglige temaene *bærekraft, folkehelse og livsmestring* og *demokrati og medborgerskap*. Samoliow og Myren- Svelstad (2020) mener også at skjønnlitteratur kan bidra med å gi elevene en forståelse av hvordan tekster kan gå i dialog med samfunnet gjennom ulike tolkninger av de mindre åpenbare sammenhengene skjønnlitteraturen byr på.

Unni benytter skjønnlitteratur i sin undervisning av kritisk tilnærming til tekst, og nevner både romaner, novelle, dikt og sangtekster. På den måten ser vi at Unni har en forståelse av kritisk tilnærming til tekst også omhandler skjønnlitterære tekster, noe som er i tråd med LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette støttes også av Samoliow og Myren- Svelstad (2020) som mener at skjønnlitteraturen kan bidra til økt forståelse av tekst i dialog med samfunnet. Elevene kan dermed, i arbeidet med skjønnlitteratur, også få utbytte av og utvikle sine evner av kritisk tilnærming til tekst. Det krever at læreren med sin autonomi velger å benytte et bredt spekter av tekster, samt velger å ta inn skjønnlitterære tekster i undervisningen. Ved å benytte tekstene på en hensiktsmessig måte, ikke bare bruke de som generelle leseopplevelser slik Penne (2012b), Andersen (2011) og Kjelen(2017) hevder ofte skjer, kan elevenes kritiske lesekompetanse utvikles, og bidra i deres utvikling og dannning.

6.4.3 Oppsummering av lærerens forståelse av tekstbegrepet

Vi har nå sett på informantenes forståelse av tekstbegrepet gjennom hvilke tekster de forteller at de bruker i arbeid med kritisk tilnærming til tekst. Som vi allerede vet forstås skolens tekstbegrep som utvidet (Skaftun & Michelsen, 2017). Likevel ser vi at sakprosa nevnes av samtlige lærere. Skjønnlitteratur derimot nevnes av tre informanter. Sigrid og Ulla benytte per nå ikke skjønnlitterære tekster i arbeid med kritisk tilnærming til tekst, men viser å ha en forståelse av at det er en del av utviklingen av elevenes kompetanse. Unni er den eneste informanten som forteller om bruk av det vi forstår som hele tekstbegrepet i sitt arbeid med kritisk tilnærming til tekst. Med Blikstad- Balas og Tønnessons (2020) bekymring knyttet til bruk av sakprosa i norskfaget er det derfor interessant å se at samtlige først og fremst nevner sakprosaetekster. Hva som er grunnen til dette er det utfordrende og peke på. Likevel kan det være at flere av lærerne opplever det samme som Ulla, at de ikke har knekt koden for hvordan kritisk tilnærming til skjønnlitteratur skal skje i klasserommet. Får å få til dette trenger lærerne kunnskap og kompetanse på feltet. Ved å trekke opplæring av litterær kompetanse inn i arbeid med skjønnlitteratur og kritisk tilnærming til tekst, kan det bidra til mer systematisk arbeid. Culler (1975) hevder blant annet at en regelstyrt og meningsproduserende prosess der tilegnelse av reglene og spesifikke lese måter inngår er sentralt for opplæring i litterær kompetanse. Kunnskap og kompetanse om litteratur er et mål i undervisning av norskfaget, men det må også finnes mål som strekker seg utover dette. Skaftun og Michelsen (2017) viser blant annet til tilgangskompetanse og danning der elevene må få tilgang og oversikt over samfunnets tekster gjennom å bruke og forstå dem. Dette vil også utvikle elevene som individer og samfunnsborgere. Vi kan også knytte dette til sakprosaetekster. På samme måte må elevene få tilgang og oversikt over et bredt utvalg av sakprosaetekster. Slik kan en utvidet forståelse av tekstbegrepet vise deg i praksis. I et perspektiv med fokus på kritisk lesing vil en slik praksis i undervisningen gi elevene tilgang til å lese et bredt utvalg tekster, og det er lærerens oppgave at dette også skjer med et kritisk blikk.

6.5 Lærerens utfordringer knyttet til kritisk lesing

Flere av lærerne peker på de samme utfordringene i møte med undervisning i kritisk lesing. Disse henger sammen med alderen på elevene. Elevenes refleksjonsnivå og evne til å se nyanser trekkes frem som en utfordring i arbeidet med kritisk lesing. Til tross for at elevene er unge og ikke nødvendigvis sitter med brede forkunnskaper om forskjellige temaer, er det enighet i forskningsmiljøet at det kritiske perspektivet må integreres fra tidlig alder av, og at

en ikke kan vente til elevene sitter med en viss mengde kunnskap (Frønes et al., 2020; Ryen et al., 2019; Weyergang & Frønes, 2020). Leser man læreplanen viser også den til at elevene skal lære kritiske perspektiver fra starten av skolegangen (Kunnskapsdepartementet, 2019). En studie gjort i England viste at unge elever (5-7 år) kunne konstruere argument og dermed evne til å se to sider av en sak. Noe av det som var fremtredende i resultatene var at elevene viste at de satte pris på kompleksiteten og nyansene av emnene de skulle argumentere i. Dette mener forskerne var et tegn på kritisk tenkning. Likevel hadde undervisningsopplegget som studien ble bygget på, et tydelig stillas i form av lærerstøtte og samarbeid (Riley & Reedy, 2005). Med andre ord viser denne studien at unge elever kan øves opp i kritisk tekning og nyansering, hvis de får undervisning med riktig form for støtte og innhold. På en side er det forståelig at lærerne opplever at elevenes evne til kritisk lesing av tekst på småtrinnet kan være utfordrende. De kan knapt lese når de begynner på 1.trinn, og har derfor mye å lære. På en annen side viser studien at det er mulig å få til. Dermed trenger lærerne konkrete metoder for hvordan de kan få til dette med elevene, også fra tidlig alder. Hvordan de skal finne disse metodene, og hvilke som fungerer i deres klasserom, er opp til den enkelte.

En annen utfordring som lærerne på tvers av klassetrinnene trakk frem, var det ulike forholdet elevene og lærerne har til internett. Dagens elever er omtrent født rett inn i det digitale, og lærerne har i større grad måttet lært seg det digitale og hvordan man skal tilnærme seg det. Samtidig viser resultater fra PISA 2018 at norske elever strever med å vurdere om de kan stole på en tekst eller ikke (Weyergang & Frønes, 2020). Det kan bety at selv om elevene omgås digitale tekster daglig, kan en ikke ta forgitt at de får en medfødt evne til å tilnærme seg tekster kritisk. Systematisk undervisning i strategier for å vurdere tekster fra tidlig alder, kan derfor trekkes frem som sentralt. Videre viser undersøkelser at det er store forskjeller på skoler når det gjelder undervisning innen lesing på nett. Dette kan ha noe med at lærerne føler seg usikre i møte med denne tematikken (Weyergang & Frønes, 2020), noe som også vises i vårt datamateriale. For at lærerne skal føle seg trygge i arbeidet trengs trolig en kompetanseheving på feltet. En felles forståelse for hva som ligger i kritisk tilnærming til digitale tekster, samt systematisk og kontinuerlig arbeid kan bidra i denne prosessen.

Mens elevene på småtrinnet forbinder Ipad og internett med fritidsaktiviteter, finner elevene på ungdomstrinnet nyheter og informasjon via SnapChat. Dette gjør at lærere og elever stiller med ulikt utgangspunkt, forståelse og kunnskap om internett, men også ulike tilnærminger til

informasjon og kilder. Norskfaget har som mål å gi elevene de verktøyene som trengs for å kunne være aktiv deltaker i dagens tekstkultur. For å kunne være dette, trenger elevene å lære metoder for hvordan vurdere tekstene de møter på (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017). Til tross for at dagens elever har den tekniske kompetansen som trengs for å kunne finne informasjon og tekster på internett, trenges det også faglig og analytisk kompetanse for å vurdere kilder. Her er læreren sentral, ettersom lærerens oppfatning av kilder påvirker elevenes valg av dem og hvordan de håndterer disse (Blikstad-Balas & Høgenes, 2014). Det viser at selv om elevene stiller med en annen tilnærming til internett, vil læreren likevel ha betydning for elevenes tilnærming til kilder.

Mette ser på det som en utfordring å skille mellom kildekritikk og kritisk lesing. Hun mener det er lett å særlig tenke på kildekritikk når temaet kritisk lesing dukker opp. Veum og Skovholt (2020) peker nettopp på dette, at kritisk tilnærming til tekst innebærer noe mer. Det handler om evnen til å analysere og vurdere hvordan mening i en tekst skapes. Da holder det ikke å lære elevene å finne og sammenligne ulike kilder opp mot hverandre. Elevene må møte et mangfold av tekster med et kritisk blikk, og læreren må bruke tekstene på en aktiv måte i undervisningen for å oppnå dette (Blikstad-Balas & Roe, 2020). Samtidig trenger elevene kunnskap om hvordan de navigerer i informasjonsmengden de står overfor og å kunne vurdere kilders troverdighet. Dette er i tråd med læreplanen og den grunnleggende ferdigheten *digitale ferdigheter* som sier at elevene skal kunne «finne, vurdere og bruke digitale kilder i arbeid med tekst» (Kunnskapsdepartementet, 2019, p. 5). Det handler om at elevene må kunne lese tekst kritisk og funksjonelt (Weyergang & Frønes, 2020). I dette perspektivet bør kildekritikk forstås i vid forstand slik at elevene er best mulig rustet til å møte tekster i og utenfor skolen.

En annen utfordring Mette peker på er at kritisk tilnærming til tekst er såpass nytt, noe som gjør at lærebøkene ikke er oppdatert. Dette mener hun fører til at de ikke vet hvordan de skal ta for seg kjerneelementet i undervisningen og derfor selv tolke hvordan de skal legge opp dette i undervisningen. Læreplanen legger opp til metodefrihet og at læreren derfor selv kan velge hvilke tekster som skal brukes. Derfor er det interessant at Mette trekker frem dette argumentet. Skaftun og Michelsen (2017, p. 45) forteller om et faglig praksisfellesskap og det å gå «fra det trygge til det risikable». Her snakker de om en dempet risiko ved å gjøre feil i læringsløpet, samtidig som elevene trenger øvelse i meningsfulle aktiviteter i undervisningen.

Det krever først og fremst at læreren har den didaktiske kompetansen som trengs for å øve opp elevenes faglige tenkemåte som kreves for å møte teksten med et kritisk blikk. Når nye elementer kommer inn i læreplanen, må læreren tørre å risikere noe på veien for å lære seg gode strategier og metoder for at læringen skal skje. Det er avgjørende å inkludere elevene i det faglige fellesskapet ved å legitimere elevenes bidrag (Blikstad-Balas & Roe, 2020; Skaftun & Michelsen, 2017). På den måten kan lærere og elever sammen skape et faglig fellesskap som bygger på fagets mål og visjoner, i dette tilfelle kritisk tilnærming til tekst.

Tid er en utfordring som ofte nevnes, noe Ulla og Mari trekker frem. Det er mye som skal gjennomgås i løpet av et skoleår, og det er forståelig at opplevelsen av liten tid er til stede, også i denne sammenhengen. Norskfaget er et tekstfag, som derfor gjør at elevene kontinuerlig møter på ulike typer tekster i undervisningen. På den måten kan kritisk tilnærming til tekst implementeres og være del av et undervisningsopplegg, selv om læreren ikke eksplisitt uttrykker at det er hovedfokus i den enkelte undervisningstimen. Å kunne vurdere ulike aspekter ved en tekst vil til enhver tid være relevant, og har ikke dukket opp med LK20 og kjerneelementet (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017). Det vil alltid være sentralt å se hvor teksten kommer fra, forfatterrolle og tekstens troverdighet, særlig med tanke på tilgangen elevene har til ulike tekster. På den måten kan kritisk lesing være et sekundært fokus i undervisningen i møte med alle tekster. Unni oppsummerer dette på en måte vi mener er sentralt: «kritisk lesing skjer ikke i løpet av en time, men gjennom tre år på ungdomsskolen, hvor du hele tiden stiller spørsmål til teksten.» Vi mener riktig nok at opplæring av kritisk tilnærming til tekst bør skje gjennom hele grunnskoleløpet for at elevene skal kunne rustes best mulig i møte med ulike tekster.

6.5.1 Oppsummering av lærerens utfordringer i arbeid med kritisk tilnærming til tekst

Som det fremgår av funnene ser vi at informantene trekker frem ulike utfordringer i undervisning av kritisk tilnærming til tekst. Elevenes alder og evne til å reflektere går igjen, særlig blant lærerne på småtrinnet og mellomtrinnet. Forskningen viser imidlertid at selv de yngste elevene både liker og kan bli utfordret på dette i møte med tekst. Fremfor å fokusere på alderen som et hinder må lærerne i større grad finne strategier som tar elevene inn i teksten med de kritiske brillene på. Modellering og stille spørsmål, metoder flere nevner at de bruker, kan være inngangsporter for å få til dette, også blant yngre elever.

Lærerne og elevenes ulike bruk av internett og digitale tekster trekkes også frem av flere. Vi får gjort lite med den digitale utviklingen, samt yngre og eldre sin måte å bruke digitale verktøy og internett på. Læreplanen viser tydelig hva skolen skal vektlegge i sitt arbeid med opplæring av digitale ferdigheter. I norskfaget omhandler dette blant annet «evnen til å finne, vurdere og bruke digitale kilder i arbeid med tekst.» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Å ta utgangspunkt i kilder elevene bruker til informasjon og kunnskap i lys av kritisk tilnærming til tekst kan være en mulig inngang for å lære elevene opp til å tenke kritisk og stille spørsmål til tekster de møter, også utenfor skolen. Rogne (2017) peker på at norskfaget, som det største, bør ta et særlig ansvar i opplæringen av digitale ferdigheter. Ved å både være oppmerksomme, engasjerte og oppdaterte lærere, som har digital kompetanse som langt på vei samsvarer med elevenes digitale kompetanse, mener vi lærerne er på god vei til å ta på seg dette ansvaret. På den måten kan læreren veilede og tilrettelegge for at elevene evner å være kritisk, også i kanalene elevene befinner seg på.

Slik det ser ut gjennom funnene i denne kategorien, trengs en bevisstgjøring og felles forståelse for hvordan man på en best mulig måte kan lære elevene å lese med et kritisk blikk. Som Mette peker på, opplever hun at kritisk tilnærming til tekst er såpass nytt, og dermed er ikke lærebøkene oppdaterte. Dette gjør at lærerne må bruke sin autonomi, gå utenfor lærebøkens oppgaver og lage opplegg som gir elevene mulighet til å lære seg ferdighetene som kreves for å kunne tilegne seg tekst på en kritisk måte. På den måten vil de også innfri læreplanverket, som har et stort fokus på nettopp det å forholde seg kritisk til tekst.

7 Avslutning

Målet med denne masteroppgaven har vært å få innblikk i problemstillingen: *Hvordan reflekterer et utvalg norsklærere i grunnskolen over kritisk tilnærming til tekst i klasserommet?*

Gjennom analyse og drøfting av datamaterialet viser funnene at utvalget særlig forstår kritisk literacy som kildekritikk og kritisk lesing av sakprosaer av dagsaktuelle temaer. Lærerne i vårt utvalg arbeider med dette på ulike måter i klasserommet, avhengig av hvilket trinn de jobber på. Generelt sett ser vi at småtrinnet er særlig opptatt av tekststrukturer, leseforståelsesstrategier og modellering. Mellomtrinnet jobber med samtale om kildebruk og sjangerlære. Ungdomstrinnet fremmer elevenes stemme i argumentasjon og diskusjon. Arbeid med multiple tekster er metoden som særlig går igjen på tvers av trinnene. I lærerens metodebruk mener vi tydelig at vi ser en progresjon, noe læreplanen også fremmer gjennom kompetansemålene. Progresjonen kan settes i sammenheng med Weyergang og Frønes (2020), som hevder at elevene kan lære kritisk tilnærming til tekst før de blir erfarne lesere. Ved å benytte tilpassede metoder i arbeidet på en systematisk måte, kan dette bidra til økt evne blant elevene innenfor ferdigheten kritisk lesing. Det trekkes ikke frem entydige utfordringer knyttet til arbeid med kritisk literacy i klasserommet. Elevenes alder, samt lærer og elevs ulike forhold til internett og digitale tekster er likevel de utfordringen flest peker på.

Samlet sett ser vi at lærerne jobber en god del med kritisk lesing i klasserommet på alle nivåer, og da gjerne implisitt. Likevel er blant annet Janks perspektiver, som peker på at tekst fremstiller verden på ulike måter ut fra forfatterens maktposisjon, uteblitt i lærernes forklaringer knyttet til kritisk lesing. Dermed hindres andre synspunkter i tekstens fremstilling å synliggjøres for elevene. Konsekvensen av dette kan være at elevene opplever kritisk lesing som noe som handler om at kunnskap er sann eller ikke sann, noe som kan føre til en svart-hvitt-tilnærming til tekst. Dette er tendensene vi ser blant lærerne vi har intervjuet, og vi tar derfor forbehold om at undervisning i kritisk lesing ikke nødvendigvis er gjeldene i alle klasserom og en praksis blant hos alle lærere.

7.1 Videre forskning

I denne oppgaven har vi snakket med lærerne og fått innblikk i deres opplevelse av sin praksis og refleksjoner rundt kritisk literacy. Fordi det nå har kommet en ny læreplan som fremmer kritisk lesing eksplisitt, vil det fremover være interessant å se hvordan lærerne faktisk arbeider i klasserommet. Klasseromsobersvasjoner kan bidra til å få et slikt innblikk. Studiene vi har sett på i denne oppgaven, blant annet LISA-studien og TALIS er gjennomført før LK20 trådte i kraft. Det vil derfor være interessant å se om ny læreplan har endret lærerens fokus knyttet til ferdigheten, og på hvilken måte lærerne fremhever og formidler kritisk lesing overfor elevene. Et annet perspektiv som er relevant er å se på elevenes læringsutbytte innenfor denne ferdigheten, med tanke på det økte fokuset i LK20. Nå som kjerneelementet *Kritisk tilnærming til tekst* og *Tekst i kontekst* er etablert, vil det være interessant å se om elevenes evne kritiske lesing bevisstgjøres og økes som konsekvens av dette.

8 Litteratur

- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Studentlitteratur.
- Andersen, P. T. (2011). Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen? *Norsklæraren*. <https://docplayer.me/383073-Hva-skal-vi-med-skjonnlitteraturen-i-skolen.html>
- Anmarkrud, Ø., Bråten, I., & Strømsø, H. I. (2014). Strategisk kildevurdering av multiple tekster: Utbytterikt, men krevende. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 47-57. <https://doi.org/https://doi-org.ezproxy.oslomet.no/10.18261/ISSN1504-2987-2014-01-11>
- Bakken, J. (2019). Hva er nytt i det fornyede norskfaget? In M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Eds.), *Det (nye) nye norskfaget*. Fagbokforlaget.
- Bakken, J., & Andersson-Bakken, E. (2016). Forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa i norskfagets oppgavekultur. *Sakprosa*, 8(3). <https://doi.org/10.5617/sakprosa.3669>
- Bergöö, K., & Jönsson, K. (2017). Et öga på sexten, ett öga på framtiden. In E. B. Nestlog & L. Larsson (Eds.), *Svenska. Ett kritisk ämne*. Svealäraryröreningens årsskrift 2016.
- Blaus, S. (2003a). *The Literature Workshop: Teaching Text and Their Readers*. Heinemann.
- Blaus, S. (2003b). Performative literacy: The habits of mind of highly literate readers. *Voices from the middle*, 10, 18-22.
- Blikstad-Balas, M. (2014). Lærebokas hegemoni - et avsluttet kapittel? In R. Hvistendahl & A. Roe (Eds.), *Alle tiders norskdidaktiker. Festskrift til Frøydís Hertzberg på 70-årsdagen*. Novus.
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Universitetsforl.
- Blikstad-Balas, M., & Foldvik, M. C. (2017). Kritisk literacy i norskfaget - hva legger elever vekt på når de vurderer tekster fra internett. *Norsklæraren*(4).
- Blikstad-Balas, M., & Høgenes, T. (2014). Wikipedias inntog i kildelista: holdninger blant lærere og elever til Wikipedia i en skolekontekst. *Acta didactica Norge*. <https://journals.uio.no/adno/article/view/1094/973>
- Blikstad-Balas, M., & Klette, K. (2021). Hvilke læremidler bruker norsklærerne på åttende trinn? *Norsk pedagogisk tidsskrift*(3), 268-281.
- Blikstad-Balas, M., & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene? : utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M., & Tønnesson, J. L. (2020). *Inn i sakens prosa*. Universitetsforlaget.
- Bråten, I. (2007). Leseforståelse - Innledning og oversikt. In I. Bråten (Ed.), *Leseforståelse: lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis*. Cappelen akademisk forlag.
- Bråten, I., & Strømsø, H. I. (2007). Forståelse av digitale tekster - nye utfordringer. In I. Bråten (Ed.), *Leseforståelse: lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis*. Cappelen akademisk forlag.
- Bråten, I., & Strømsø, H. I. (2009). Multiple tekster - til innsikt og besvær. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 93, 386-400. <https://doi.org/https://doi-org.ezproxy.oslomet.no/10.18261/ISSN1504-2987-2009-05-07>
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forl.
- Culler, J. (1975). *Structuralist poetics: Structuralism, linguistics and the study of literature*. Routledge.

- Ferguson, L. E., & Krange, I. (2020). Hvordan fremme kritisk tenkning i grunnskolen: forskningsbaserte forslag. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. <https://doi.org/https://doi-org.ezproxy.oslomet.no/10.18261/issn.1504-2987-2020-02-09>
- Fodstad, L. A., & Thomassen, M. M. (2020). I litteraturlaboratoriet. Didaktisk praksis for litterær kompetanse. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6.
- Frydenberg, M. (2008). Principles and pedagogy: The two P's of podcasting in the information technology classroom. *Journal of Information Systems Education*.
- Frønes, T. S., Jensen, F., Kjærnsli, M., Roe, A., Weyergang, C., Magnusson, C. G., Ryen, J. A., Bjørnsson, J. K., Pettersen, A., & Bakken, J. (2020). *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*. Universitetsforlaget.
- Frønes, T. S., & Roe, A. (2020). Hva skjer i norsktimene? Elevers oppfatning av norskundervisningen på skolen. In *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*. Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2014). *Elevenes verden : innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg. ed.). Universitetsforl.
- Janks, H. (2009). *Literacy and Power*. Taylor & Francis Group.
- Janks, H. (2014). Critical Literacy's Ongoing Importance for Education. *Journal of adolescent & adult literacy*, 57, 349-356.
- Janks, H. (2019). Critical Literacy and the Importance of Reading with and Against a Text. *Journal of adolescent & adult literacy*, 62, 561-564.
- Johansen, P. A. (2022, 22.03.22). Her pågår «operasjon hjernevask». Av millioner av russiske barn. *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/verden/i/6602QQ/her-paagaar-operasjon-hjernevask-av-millioner-av-russiske-barn>
- Kjelen, H. (2017). Litterær kompetanse og litteraturredidaktikk. In B. Fondevik & P. Hamre (Eds.), *Norsk som reiskaps- og dannelsesfag*. Samlaget.
- Krogh, E. (2012). Literacy og stemme (Literacy and voice). In S. Ongstad (Ed.), *Nordisk morsmålsdidaktikk. Forskning, felt og fag* (pp. 260-289). Novus.
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnskoleopplæring*.
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Udir. Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.3-a-kunne-lese/#>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk* ((NOR01-06)). Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. ed.). Gyldendal akademisk.
- Langer, J. A. (2010). *Envisioning Knowledge: Building Literacy in the Academic Disciplines*. New York: Teachers College Press.
- Lazzari, M. (2009). Creative use of podcasting in higher education and its effect in competitive agency. *Computers & Education*, 52(1), 27-34. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.06.002>
- Ljosland, O. H. (2015). Den videre leseopplæringen - undersøkelse av praksis på mellomtrinnet. *Bedre skole*.
- Luke, A. (2012). Critical Literacy: Foundational Notes. *Theory Into Practice*, 51.
- Macken-Horarik, M. (1998). Exploring the requirements of critical school literacy: a view from two classrooms. In F. Christie & R. Misson (Eds.), *Literacy and Schooling* (1 ed., pp. 74-104). Taylor & Francis Group.

- Meld. St 28. (2015-2016). *Fag - Fordypning - Forståelse En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Nussbaum, M. C. (2016). *Litteraturens etikk: Følelser og forestillingsevne* (A. Øye, Trans.). Pax.
- Nyberg, E. (2020). *Å lage podkast er god læring for elevene*. <https://forskning.no/medieteknologi-partner-skole-og-utdanning/a-lage-podkast-er-god-laering-for-elevne/1676375>
- Penne, S. (2012a). Elevorientering i et literacy-perspektiv In S. Ongstad (Ed.), *Nordisk morsmålsdidaktikk. Forskning, felt og fag* (pp. 290-310). Novus.
- Penne, S. (2012b). Hva trenger vi egentlig litteraturen til. *Politikk, didaktikk og hverdagsteorier i nordiske klasserom. I NF Elf, P. Kaspersen, E. Krogh, S. Penne, D. Skarstein, M. Ulfgard, & Aase, Laila, Den Nordiske skolen-fins den*, 32Å58.
- Pipping, R. (1938). Språk och stil. *Finsk tidskrift*, 10, 267-276.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2016). *Læreren med forskerblick : innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforl.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Riley, J., & Reedy, D. (2005). Developing young children's thinking through learning to write argument. *Journal of early childhood literacy*, 5(1), 29-51. <https://doi.org/10.1177/1468798405050593>
- Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk: Etter den første leseopplæringen*. Universitetsforlaget.
- Roe, A., & Blikstad-Balas, M. (2021). Hva skjer med lese- og skriveopplæringen når elevenes undervisning digitaliseres helt?
- Roe, A., Ryen, J. A., & Weyergang, C. (2018). *God leseopplæring med nasjonale prøver : om elevens leseutfordringer i et mangfold av tekster*. Universitetsforl.
- Rogne, M. (2017). Digitale tekstar i norskfaget. *Ein analyse av læreplanar og eksamensoppgåver. I B. Fondevik & P. Hamre (red.), Norsk som reiskaps-og danningfag*, 93-111.
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration* (5th ed.). Modern Language Association of America.
- Ryen, E., Sandvik, M., Jøsok, E., & Jegstad, K. M. (2019). Kritisk tenkning. *Bedre skole*(2). <https://utdanningsforskning.no/artikler/2019/kritisk-tenkning/>
- Samoilow, T. K., & Myren-Svelstad, P. E. (2020). *Kritisk teori i litteraturundervisningen*. Fagbokforlaget.
- Selander, S., & Kress, G. (2010). *Design for læramde: et multimodalt perspektiv*. Norstedts.
- Skaftun, A., & Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturdydidaktikk*. Cappelen Damm akademisk.
- Skjelbred, D. (2019). *Skolens tekster - et utgangspunkt for læring*. Cappelen damm.
- Skovholt, K., & Veum, A. (2014). *Tekstanalyse : ei innføring*. Cappelen Damm akademisk.
- Strømsø, H. I., & Bråten, I. (2007). Forståelse av multiple tekster. In I. Bråten (Ed.), *Leseforståelse: lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis*. Cappelen akademisk forlag.
- Thronsen, I., Carlsten, T. C., & Björnsson, J. K. (2019). *TAILS 2018: Første hovedfunn fra ungdomstrinnet*. <http://hdl.handle.net/11250/2601320>
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal.

- Torell, Ö. (2002). Pedagogiske perspektiv och slutsatser. In Ö. Torell, M. von Bondsdorff, S. Bäckmann, & O. Gontjarova (Eds.), *Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*. Mitthögskolan.
- Tønnessen, E. (2013). Læreboka som kunnskapsdesign. In N. Askeland, E. Maagerø, & B. Aamotsbakken (Eds.), *Læreboka: studier av ulike lærebokstekster* (pp. 147-163). Fagbokforlaget.
- Tønnesson, J. L. (2012). *Hva er sakprosa* (2. utg. ed., Vol. 25). Universitetsforl.
- Undrum, L. V. M., & Veum, A. (2018). Kritisk literacy i den digitale tekstkulturen. In K. Kverndokken (Ed.), *101 litteraturredidaktiske grep: om å arbeide med skjønnlitteratur og sakprosa*. Fagbokforlaget. Landslaget for norskundervisning.
- UNESCO. (2018). *Literacy*. <https://en.unesco.org/themes/literacy-all>
- Van-Vliet, H. (2022). *BISON*. Læringsstrategier: Verktøy for smartere læring. <https://læringsstrategier.no/bison/>
- Veum, A., & Skovholt, K. (2020). *Kritisk literacy i klasserommet*. Universitetsforlaget.
- Weyergang, C., & Frønes, T. S. (2020). Å lese kritisk: elevs vurderinger av teksters troverdighet og pålitelighet. In T. S. Frønes & F. Jensen (Eds.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (pp. 166-195). Universitetsforlaget.
- Weyergang, C., & Magnusson, C. G. (2020). *Kapittel 3. Hva er relevant lesekompetanse i dagens samfunn, og hvordan måles lesing i PISA 2018?* Universitetsforlaget.
- Aamotsbakken, B., & Askeland, N. (2013). *Syn for skriving : læringsressurser og skriving i skolens tekstkulturer*. Cappelen Damm akademisk.
- Aanonsen, V. E. S., & Skutle, C. (2021). *Gi elevene en stemme i UBU - lag podcast!* [UIO, Universitetet i Oslo]. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwirscqzqJn3AhUVzYsKHXJnDSkQFnoECA0QAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.duo.uio.no%2Fbitstream%2Fhandle%2F10852%2F88330%2FSDID4009_Aanonsen-Skutle_.pdf%3Fsequence%3D8&usq=AOvVaw0mM_K5f-SXGofFjbpEHLUo

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning NSD

Vedlegg 2: Informasjonsskriv intervju og samtykkeerklæring

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Referansenummer

350032

Prosjektittel

Kritisk literacy i skolen

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
/ Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Anne Kristine Øgreid, annekr@oslomet.no, tlf: +4791348656

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Andrea Stormo Øygarden, Karine Lesteberg, s325128@oslomet.no,
s325100@oslomet.no, tlf: 95006303

Prosjektperiode

31.01.2022 - 16.05.2022

Vurdering (1)

06.01.2022 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 06.01.2022 med vedlegg. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 16.05.2022.

LOVLIG GRUNNLAG 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.

TAUSHETSPLIKT Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever.

PERSONVERNPRINSIPPER Personverntjenester 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).

Personverntjenester 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

Personverntjenester 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).

Nettskjema diktafon, Zoom og Microsoft Teams er databehandlere i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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 Personverntjenester 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 Personverntjenester før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet «*Kritisk literacy i skolen*»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *få innsikt i lærerens arbeid med kritisk literacy i norskfaget*. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I masteroppgaven ønsker vi å se nærmere på lærerens forståelse av og deres tilnærming til begrepet. Vi vil også finne ut av hvordan dette utøves dette i klasserommet. Hvilke didaktiske grep lærerne selv mener de gjør for at elevene skal kunne utøve og reflektere kritisk til tekst, ønsker vi også å se nærmere på. Vi ser for oss et intervju på ca en halvtime der vi har noen forberedte spørsmål. Intervjuet skjer gjennom Zoom/Teams.

Problemstillingen for masterprosjektet er «På hvilken måte jobber norsklærere med kritisk tilnærming til tekst i klasserommet?»

Opplysningene vi samler inn vil ikke deles til andre formål og du vil bli anonymisert.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Oslo Met er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi ønsker at du deltar i vår datainnsamling fordi du underviser i norskfaget på grunnskolen. Gjennom din erfaring tror vi at vi kan få relevant data for å besvare problemstillingen i masteroppgaven. Vi spør lærere som vi har møtt gjennom praksisskolene vi har vært på i løpet av utdanningen, samt eget nettverk. Utvalget har en spredning når det gjelder lengde på undervisningserfaring i skolen, kjønn og skolens beliggenhet. Vi ønsker seks informanter.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et personlig intervju gjennom Teams/Zoom. Dette vil ta ca 30 minutter. Spørsmålene du vil få handler om kritisk tilnærming til tekst i undervisningen og hvilke didaktiske grep du gjør for å arbeide med dette. Vi tar lydopptak av intervjuet.

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.

- *Det er kun studentene og veileder tilknyttet dette prosjektet som vil ha tilgang til opplysningene som kommer frem gjennom intervjuet.*
- *Navnet og kontaktopplysningene dine vil vi erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data*
- *Deltakerne som velger å bli med i prosjektet vil ikke kunne gjenkjent ettersom samtlige vil bli anonymisert.*

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når oppgaven er godkjent, noe som etter planen er *i juni 2022*. Da vil *personopplysningene og intervjuet bli slettet*.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Oslo Met* 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:

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier ved Anne Kristine Øgreid annekr@oslomet.no
(Veileder)

- Vårt personvernombud: *Ingrid S. Jacobsen* 67235534 personvernombudet@oslomet.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

Andrea Stormo Øygarden og Karine Lesteberg

Samtykkeerklæring

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

- ◆ å delta i personlig *intervju*

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide til master, V2022

1. Hvor lenger har du jobbet som lærer?
2. Kan du fortelle hvor du er utdannet, og hvilke fag du har?
3. Hva legger du i kritisk lesing?
4. Hva er dine refleksjoner rundt kritisk tilnærming til tekst som kjerneelement i LK20?
5. Hva vektlegger du i undervisning av kritisk lesing?
6. Hvilke metoder synes du fungerer godt i arbeid med kritisk lesing?
7. Hvilke ressurser bruker du i arbeid med kritisk lesing i klasserommet?
8. Hvordan går du frem i arbeid med tekst i klasserommet?
9. Hvilke typer tekster bruker du i arbeid med kritisk lesing? Har du komme med noen eksempler?
10. Kan du skissere et opplegg du opplevde fungerte godt der kritisk lesing var et fokus?
11. Hva opplever du som mest utfordrende i opplæring av kritisk lesing?