

Hvordan legger lærere på barnetrinnet til rette for arbeid med kritisk tilnærming til tekst?

En kvalitativ studie på kritisk literacy og et økende behov for kyndighet i kritisk tilnærming til tekst på barnetrinnet.

AMUND BAKKE

VEILEDER

Gunhild Kvåle

Universitetet i Agder, Våren 2023, NO-503-1

Fakultet for Humaniora og pedagogikk

Avdeling for lærerutdanning

Forord

Våren 2022 hadde vi i 1-7 GLU emnet Multimodal literacy, som jeg ble inspirert av, der flere av forskerne i CritLit gruppen var lærere i emnet. Jeg fikk interesse for literacy begrepet og valgte å skrive om kritisk literacy som mastertema, ettersom det var noe av det jeg følte interesserte meg aller mest i norskfaget på 1-7 GLU. Det å være kritisk til tekst er noe som er viktig å arbeide med i skolen, og det er viktigere enn noen gang før å ta tak i den kritiske bevisstheten til elevene. Det er noe jeg kommer til å ta med meg i klasserommet selv.

Det siste året med masterstudier i grunnskolelærerutdanningen på UiA, har vært en lang, krevende men lærerik prosess. Etter mye intens studering og skriving er jeg fornøyd med resultatet. Gjennom masteroppgaven har jeg lært mye nyttig, og om temaer som er viktige i skolen.

Jeg takker veilederen min, Gunhild Kvåle, som har vært svært dyktig i oppfølging, tilbakemeldinger og støtte gjennom arbeidet med masteroppgaven. Jeg vil også takke familie og venner for å støtte meg i arbeidet med masteren og for oppmuntring underveis når det har vært vanskelig å fortsette.

Abstract

In The LK20 curriculum, one of the core elements is «Kritisk tilnærming til tekst». Starting from first grade, the pupils have to practice their ability to critically evaluate what they read and hear. The term «Kritisk tilnærming til tekst» is new to Norwegian, and is often exchanged with «Critical literacy», the term is the main theme of the master thesis. My goal is to figure out how teachers work with the new core element and what their thoughts are about it, as there is little research on this in Norwegian primary schools. The master thesis has a starting point in the thesis question: «How do teachers in primary school facilitate work with critical literacy?». The method used in the thesis includes qualitative interviews where five teachers are interviewed about the theme of critical literacy. The theories in the thesis are from Norwegian researchers, but also from international researchers that have studied critical literacy since the 1990s. The theory brings multiple aspects, and the findings from the interviews are discussed in conjunction with the theory, in the chapter of discussion. In the interviews, the teachers' focus on critical literacy is present, and from first grade and up, the pupils are taught to question different texts' truthfulness. However, the teachers also express that they see a necessity in giving critical literacy more focus than before. This will also be further pointed out in the Conclusion chapter, where the findings from the interviews will be concluded. The master thesis is also a contribution to the CritLit research group, a research project which aims to secure children's ability to become critical readers and writers.

Sammendrag

I LK20 er et av kjerneelementene «kritisk tilnærming til tekst», og allerede fra første trinn skal elevene øve på å se kritisk på det de leser og hører. Begrepet som blir mye omtalt i oppgaven, «kritisk tilnærming til tekst», er synonymt med begrepet «kritisk literacy» og er hovedtemaet i oppgaven. Målet mitt er å finne ut hvordan lærere jobber med det nye kjerneelementet og hvilke tanker de har om det, ettersom det finnes begrenset med forskning om dette på barnetrinnet. Masteroppgaven har tatt utgangspunkt i problemstillingen: «Hvordan legger lærere på barnetrinnet til rette for arbeid med kritisk tilnærming til tekst?». Metoden i oppgaven innebærer kvalitative intervju der fem barneskolelærere blir intervjuet i temaet kritisk tilnærming til tekst. Teoriene jeg tar opp i oppgaven er fra norske forskere, men også utenlandske forskere som har forsket på kritisk literacy siden 90- tallet. I teorien blir det tatt opp ulike aspekt, og funnene fra intervjuene blir diskutert sammen med teorien i diskusjonsdelen. I intervjuene kommer det fram at fokuset på kritisk literacy finnes, og at helt fra førsteklasse blir elevene opplært i å stille spørsmål om teksters troverdighet, men lærerne uttrykker også at de ser en nødvendighet i å gi kritisk literacy mer fokus enn de har gjort til nå. Dette blir også videre belyst i konklusjonsdelen der funnene blir konkludert. Masteroppgaven er også et bidrag til CritLit prosjektet, et forskningsprosjekt som handler om å ruste elever til å bli kritiske lesere og skrivere.

Innhold

<i>Forord</i>	<i>I</i>
<i>Abstract</i>	<i>II</i>
<i>Sammendrag</i>	<i>III</i>
1.0 Innledning	1
1.1 Kritisk literacy i dag	1
1.2 CritLit-prosjektet	2
1.3 Problemstilling.....	3
1.3.1 Metodisk fremgangsmåte	3
1.4 Kritiske tilnærminger i tidligere læreplaner.....	4
1.5 Masteroppgavens disposisjon	5
2.0 Teoridel	5
2.1 Ulike perspektiver på kritisk literacy	6
2.1.1 Multiliteracies og New London Group.....	6
2.1.2 Internasjonal forskning på kritisk literacy	8
2.1.3 Forskning på kritisk literacy i Norge.....	10
2.1.4 Avrunding om begrepet kritisk literacy.....	11
2.2 Behovet for kritisk literacy	12
2.3 Forløpere til kritisk literacy	13
2.4 Kritisk literacy i læreplanen.....	15
2.4.1 Norskfaget og kritisk tilnærming til tekst.....	15
2.5 Kritisk tilnærming til tekst i norskfaget	17
2.6 Avrunding.....	19
3.0 Metode og empiri	19
3.1 Metodevalg	19
3.2 Informantene.....	21
3.3 Forskningsetikk - Personvern og anonymitet.....	22
3.3.1 Informert samtykke	23
3.4 Intervjuene	24
3.4.1 Intervjuguiden	24
3.4.2 Pilotintervju	25
3.4.3 Gjennomføring av intervju	25
3.5 Bearbeiding av materiale	26
3.5.1 Transkripsjonene	26
3.6 Diskusjon av forskningskvalitet.....	27
3.7 Analysen og diskusjonsdelen	28

4.0 Intervjuanalyse	28
4.1 Læreplanen	29
4.1.1 Kritisk tilnærming til tekst i læreplanen	29
4.1.2 Endringer i undervisningsmetoder	30
4.2 Tekster og undervisningsstrategier	31
4.2.1 Lærernes arbeid i klasserommet	31
4.2.2 Egnede tekster for kritisk tilnærming	33
4.2.3 Arbeid med kildekritikk	34
4.2.4 Undervisningopplegg og tilnærming	35
4.3 Elevene og kritisk tilnærming til tekst	36
4.3.1 Utfordringer på barnetrinnet	37
4.3.2 Sentrale synspunkt fra lærerne	38
4.3.3 Vurdering av kritisk literacy	39
5.0 Diskusjonsdel	40
5.1 Læreplanen	40
5.2 Tekster og undervisningsstrategier	41
5.3 Elevene og kritisk tilnærming til tekst	44
6.0 Avslutning og konklusjon	45
7.0 Litteraturliste	49
Vedlegg	51
Vedlegg A Intervjuguide:	51
.....	52
Vedlegg B Informasjonsskriv levert til rektor/informanter:	53
.....	54
.....	55
Vedlegg C NSD/SIKT godkjenningsskjema:	56

1.0 Innledning

1.1 Kritisk literacy i dag

Kritisk literacy er en kyndighet som mennesker i dag trenger for å navigere i samfunnet. Kritisk literacy, som i norsk sammenheng ofte omtales «kritisk tilnærming til tekst», handler om å kunne avdekke hensikter, maktforhold, virkemidler og forhold som befinner seg i en tekst (Veum & Skovholt, 2020, s. 15-16). I masteroppgaven er målet mitt å finne ut hvordan lærere på barneskolen arbeider med dette i klasserommet. Elever møter på mange varierende tekster i samfunnet, og det krever at de må oppnå en bevissthet over flere aspekter i samfunnet for å kunne møte tekster på en kritisk måte. Disse aspektene er best formulert gjennom å forklare behovet for kritisk literacy. Én forklaring er at lærere må forholde seg til at samfunnets utvikling har ført til at det er vanskelig å ha oversikt over informasjon og tekster elevene har tilgang til, noe som gjør at lærerne må legge til rette for at elevene kan møte ulike tekster med et kritisk blikk. Tekstbegrepet i oppgaven er derfor et omfattende begrep, ettersom kritisk tilnærming til tekst er evnen til å møte all type tekst med et kritisk blikk. Dette gjør det viktigere enn noen gang for elever på barneskolen å tilegne seg en kyndighet i kritisk tilnærming til tekst for å kunne bli fungerende samfunnsborgere.

I 2020 fikk vi den nye læreplanen LK20. Læreplanen legger vekt på hvordan skolen kan bidra til å utvikle og danne barna til å bli kritisk bevisste samfunnsborgere. Det kommer blant annet frem i et av kjerneelementene i norskfaget som heter «kritisk tilnærming til tekst»:

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.

(Utdanningsdirektoratet, 2019)

Det har vært noe forskning på kritisk literacy i Norge, men i den norske forskningen kan en legge seg merke til at navnene Allan Luke, Hillary Janks og Norman Fairclough ofte blir henviset til i forskningen. De er tre av de internasjonale forskerne jeg kommer mer inn på i teoridelen, men det er nevneverdig å legge frem at de alle har grunnleggende teorier som har bygd opp kritisk literacy, som Faircloughs kritiske diskursanalyse der en vil avsløre utforminger og påvirkninger i teksten (Veum & Skovholt, 2020, s.19). Allan Lukes

begrepsforklaring av kritisk literacy kan en se har inspirert de norske forskerne. Han definerer kritisk literacy som å kunne analysere, kritisere og transformere normene og tekstene i hverdagslivet (Luke, 2014, s. 21). Hillary Janks snakker om å lese med og mot teksten og avdekke motivene til forfatteren (Veum & Skovholt, 2020, s.14). Det de internasjonale forskerne fremstiller som kritisk literacy, er en kyndighet som er svært dagsaktuelt og konkretiserer hvordan en kan arbeide med kritisk tilnærming til tekst i klasserommet. Kritisk tilnærming til tekst, eller kritisk literacy, er altså svært viktig at elevene tilegner seg som kyndighet. Muligheten til å se teksten fra ulike sider, stille spørsmål til teksten og oppnå en bevissthet i et mangfold av multimodale tekster er en kyndighet som kreves mer enn noen gang i det store mediesamfunnet vi i dag befinner oss i.

I masteroppgaven har jeg fokus på hvordan en kan jobbe med kritisk literacy på barnetrinnet. Det har vært lite forskning på dette, og den forskningen som allerede finnes handler i hovedsak om elever på ungdomskolen. Nå som kritisk tilnærming til tekst er et kjerneelement i læreplanen til norsk, er det interessant å finne ut hvordan en kan jobbe med kritisk literacy med de yngste elevene. Lærerne som underviser i norsk, må dermed planlegge og gjennomføre undervisning som gjør at elevene tilegner seg kritisk literacy.

1.2 CritLit-prosjektet

Masteroppgaven er også et bidrag i CritLit-prosjektet, som er et prosjekt der praksislærere, studenter og forskere sammen skal finne ut hvordan norskfaget kan ruste elever på ungdomskolen til å bli kritiske lesere og skrivere (Veum, u.utg). Det er et norsk forskningsprosjekt som er et samarbeid mellom forskere på universitetet i sør-øst Norge, Universitetet i Agder og et utenlandsk universitet, Australian Catholic University. «Det overordna målet med CritLit-prosjektet er å kartleggje og utvikle arbeidsmåtar og læringsverktøy som kan styrkje den kritiske kompetansen til elevane» (USN, 2020). Som deltaker i dette prosjektet, ble det tidlig overlevert av en av forskerne, at selv om mitt fokus er på barnetrinnet, kan det være interessant med en forskningsoppgave som omfattet mellomtrinnet. Siden har jeg også funnet ut at det er relevant å få et innblikk i kritisk tilnærming til tekst på småskoletrinnet.

1.3 Problemstilling

Læreplanen LK20 er ny, og kritisk tilnærming til tekst er ganske nytt i norskfaget på barnetrinnet, og det er derfor interessant å få frem mer kunnskap om hvordan barneskolelærere arbeider med dette. Dette har jeg valgt å undersøke, og problemstillingen lyder som følgende:

Hvordan legger lærere på barnetrinnet til rette for arbeid med kritisk tilnærming til tekst?

Læreplanen har blant annet dybdelæring som del av sin grunnmur. I sammenheng med tekst og kritisk tilnærming handler dette om hvordan en går i dybden i teksten i stedet for å kun lese overfladisk hva en tekst handler om. Dette er en ferdighet som må arbeides med i flere fag, men i norskfaget kan en jobbe mer konkret og systematisk med å lære seg analyseverktøy, tilnæringsmåter og å avsløre virkemidler ved hjelp av kritisk literacy. Kritisk tilnærming til tekst er en kyndighet som hjelper fag å gå mer i dybden gjennom å ta i bruk verktøy i kritisk tenkning, og derfor blir det også en tverrfaglig kyndighet.

I dagens samfunn befinner vi oss i midten av et uendelig mangfold av kulturer og interessekonflikter. Dette setter krav til at vi som mennesker må kunne ta et steg tilbake og kunne analysere situasjoner og tolke hva som ligger bak teksten. Informasjonsflyten i samfunnet er så enorm og kompleks at for å kunne orientere seg og vite hva en kan stole på, må en ha større kyndighet enn før for å kunne være bevisst på hvordan tekster har et maktforhold og design som forfatteren benytter for å fremme sitt budskap.

Målet mitt er å finne ut hvordan lærere har tilnærmet seg det nye kjerneelementet *kritisk tilnærming til tekst* og finne ut hvor mye kunnskap det finnes i skolen om kritisk literacy. I dette ligger det også å finne ut hvordan lærere skaper kritisk bevissthet hos elevene. Jeg synes også det er interessant å finne ut hvordan lærerne justerer seg til hvordan samfunnet utvikler seg. Det er store krav i samfunnet med mange nye tekstplattformer som elever kan finne, der de blir utsatt for forskjellige maktforhold og påvirkningsmomenter. Jeg ønsker å ta med meg denne kunnskapen i læreryrket selv, og derfor arbeider jeg spesielt med temaet kritisk literacy.

1.3.1 Metodisk fremgangsmåte

Metoden i masteroppgaven er et redskap som brukes for å besvare problemstillingen på en passende måte. Min metode innebærer en kvalitativ tilnærming der jeg intervjuet fem

barneskolelærere om temaet *kritisk tilnærming til tekst* og hvordan de arbeidet med dette i undervisningen. Utvalget av norsklærere kunne tilby personlige erfaringer, refleksjoner og kunnskap som er aktuelle innen kritisk tilnærming til tekst. På denne måten kan jeg besvare problemstillingen og se mine funn i lys av teorier om kritisk literacy.

1.4 Kritiske tilnærminger i tidligere læreplaner

Det er relevant å vite om det har vært fokus på kritisk tilnærming til tekst i tidligere læreplaner. I et faghistorisk perspektiv, kan vi i tidligere læreplaner se et visst fokus om å ha et kritisk blikk på tekst. I mønsterplanen M87 ser vi at det er et fokus om å introdusere elevene for variert litteratur. Dette inkluderer å få frem verdiene skolen står for, og at elevene skal utvikle holdninger som gjør at de kan velge mellom tilbudene som de blir påvirket av. «Medie- og datateknologien er i økende utstrekning en påvirkningsfaktor som barn i liten grad kan verne seg mot. Det må være et mål at eleven utvikler holdninger som lærer dem å velge blant tilbudene» (Kirke og undervisningsdepartementet, 1987, s.133).

I læreplanen L97 er fokuset i norsk mest på det tekniske opplæringen av lesing og skriving. Det er derimot nevnt i innledningen av den norske fagplanen L97 et sitat som inkluderer å være kritisk: «Opplæringa i morsmålet må ruste elevane til å møte informasjonsteknologien som kreative og kritiske brukarar» (Det kongelige-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996, s.117).

I kunnskapsløftet LK06 fokuseres det på kompetansemål og resultater. Nasjonale prøver ble innført der elever ble målt i leseforståelse og teknisk lesing. Kritisk tenkning kommer frem i grunnleggende ferdigheter og læringsplakaten. Her nevnes det at elevene skal utvikle evne til kritisk tenkning. Det finnes også i læreplanen i norsk: «Faget skal hjelpe eleven til å orientere seg i mangfoldet av tekster og gi rom for opplevelse, refleksjon og vurdering» (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Den største forskjellen er at i LK20 blir det fokusert på at elevene er underveis, og at kritisk tenkning som nevnt i LK06 ikke bare er et kompetansemål som skal krysses av. I LK20 er *kritisk tilnærming til tekst* et kjerneelement i norsk, men også noe som må tas med på tvers av fag der elevene bruker sin kritiske kyndighet i flere tekster.

1.5 Masteroppgavens disposisjon

I teorikapittelet, kapittel 2.0, presenterer jeg hvordan kritisk literacy blir definert av ulike forskere og hvilke perspektivet de har. Jeg trekker også inn både norsk og internasjonal forskning og begrunner hvorfor kritisk literacy er blitt så viktig i dag. Jeg har et avsnitt om forløpet til kritisk literacy, med tilbakeblikk til både Frankfurterskolen og New London Group. Vi ser også på kjerneelementet «kritisk tilnærming til tekst» fra LK20. Til slutt i teorikapittelet skriver jeg om forskernes syn på hvordan en kan arbeide med kritisk literacy i klasserommet.

I kapittel 3.0, Metode, beskriver jeg hvordan og hvorfor jeg har valgt å tilnærme meg temaet med en kvalitativ forskningsmetode. Jeg beskriver informantene og drøfter rundt personvernet. Det blir også lagt frem hvordan jeg forberedte intervjuene med blant annet utarbeidingen av intervjuguiden og gjennomføring av pilotintervju. Det siste jeg tar opp i metodedelen er kvaliteten av forskningen i lys av reliabilitet og validitet.

Analysen av datamateriale presenteres i kapittel 4.0. Det er delt inn i tre hoveddeler der jeg først analyserer hvert tema og deretter presenterer funn. Siden intervjuene var delt inn i temaene «læreplanen», «tekster og undervisningsstrategier» og «elevene», er analysen blitt disponert på samme måte. Den samme strukturen brukes i diskusjonskapittelet, kapittel 5.0, der jeg drøfter funn fra analysedelen. Denne delen er også delt inn i tre deler, som en speiling av analysedelen. Her drøfter jeg funn fra analysedelen opp mot teori fra teoridelen som blir slutført og konkludert i kapittel 6.0, avslutning og konklusjon.

2.0 Teoridel

I dette kapittelet vil jeg først legge frem ulike perspektiver på begrepet kritisk literacy og gjennomgå tidligere forskning på feltet. Jeg vil deretter legge frem perspektiver på hvorfor vi i vår tid har fått økt behov for kritisk literacy og gjøre rede for noen sentrale forløpere til begrepet. Videre vil kapittelet ta opp kritisk literacy i læreplanen og tilnæringsmåter i skolen for å fremme kritisk tilnærming til tekst, før det avsluttes med en kort avrundning.

Jeg vil som sagt først definere begrepet kritisk literacy, også kalt kritisk tilnærming til tekst og hva det innebærer. Forskere har ulike innfallsvinkler til begrepet, da begrepet har utviklet seg fra tidligere tanker om multiliteracy, et prosjekt på 90-tallet som vi kommer innom senere i teoridelen. Det finnes foreløpig forholdsvis lite forskning på feltet, men kritisk literacy har de

siste årene fått stadig mer fokus som følge av fremveksten av det digitale samfunnet. Det har skapt større behov enn noen gang for å være kritisk bevisst på hva en leser, ettersom læreren ikke kan lede eleven til sikre kilder og tekster som før. Elevene har med det digitale fått mer ansvar for seg selv utover hvilke kilder som de blir eksponert for. Derfor må en som lærer være mer opptatt av å lære elevene å være kritisk bevisste, i stedet for å avgrense tilgangen til materialet. Behovet for kritisk literacy blir videre beskrevet i teoridelen og forankret i teorien som eksisterer. I siste del av teoridelen vil jeg legge frem hvordan ulike tilnæringsmåter og metoder blir fremstilt av forskere for å lære elever å utvikle kritisk bevissthet.

2.1 Ulike perspektiver på kritisk literacy

Kritisk literacy blir ofte omtalt på norsk som «kritisk tilnærming til tekst». Kritisk literacy i skolen har fått større fokus de siste årene og finnes i læreplanen LK20, i norskfagets kjerneelement «kritisk tilnærming til tekst» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Begrepet er blitt forklart på ulike måter. UNESCOs definisjon har tidligere vært den mest internasjonalt brukte definisjonen (UNESCO, 2004, s.13). Der blir literacy definert som evnen til å identifisere, forstå, oversette, skape, kommunisere, bearbeide og bruke tekster med ulikt innhold. I tillegg sier forklaringen at individet må beherske disse evnene for å delta i samfunnet. Det er også i nyere tid, i 2019, lagt frem en definisjon gjennom OECDs definisjon i PISA programmet. En kan legge merke til at kritiske perspektiver også tydelig er med her, særlig ved at evaluering og refleksjon pekes ut, og ved at det handler om å kunne delta i samfunnet:

The PISA definition of reading literacy has remained much the same over this period; in 2018, it can be summarised as understanding, using, evaluating, reflecting on and engaging with texts in order to achieve one's goals, to develop one's knowledge and potential, and to participate in society (OECD, 2019).

2.1.1 Multiliteracies og New London Group

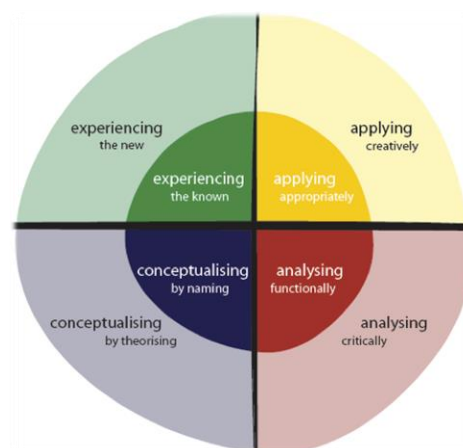
Forskere har ulike innfallsvinkler til begrepet, og det er viktig å ha en klar oversikt på hvordan en tolker kritisk literacy. Forskningen på kritisk literacy i Norge er i utvikling, og mye av forskningen baserer seg på den internasjonale forskningsgruppen New London Groups multiliteracy-pedagogikk. New London Group er en gruppe forskere som helt fra 90-tallet har jobbet internasjonalt med «multiliteracy». I 1996 ble det utgitt et manifest, og senere utga to av grunnleggerne, Bill Cope og Mary Kalantzis en bok om temaet. Flere forskere møttes på

ulike steder i verden, som for eksempel i Australia, Kina, England og USA, der de utarbeidet et nettverk av samarbeid om den nye multiliteracy-pedagogikken (Cope & Kalantzis, 2018, s. 2). Bakgrunnen for forskningen var at de så en endring i samfunnsstrukturen der menneskelig kapital overtok for mer hierarkistiske strukturer av samfunnet. Utdannelse og spesialisering var også et stigende behov i et samfunn med mer tekniske og spesialiserte yrker.

Globalisering var også en sentral årsak til at forskere i New London Group mente at det trengtes en ny pedagogikk. Multiliteracy-pedagogikken gikk ut på at det skulle være mindre fokus på detaljer og forhåndsbestemte betydninger, og mer på at eleven selv skal oppdage forskjellige relevante tekster ute i verden. De skal ikke bare være gjenbrukere av det de har fått av andre, men transformere og gjenskape betydning (Cope & Kalantzis, 2018, s. 12).

New London Group, NLG, uttrykker at det har vært gjort lite i skolen de siste årene for arbeidet med den nye literacien. I stedet har konservative krefter gjort denne utviklingen langsommere ved å være pådrivere for å ha størst mulig fokus på grunnleggende ferdigheter i læreplanene. NLG mener at dette fremmer en mer tradisjonell skole og gjør utviklingen mot den nye literacien tregere. En annen årsak de peker ut er at det er en treghet i skolen når det gjelder fag, skolens fysiske utforming og strukturen i utdannelsen.

I New London Group ble det utarbeidet fire nye pedagogiske dimensjoner (Cope & Kalantzis 2018 s. 21-22): «Å Erfare», «å Forstå begreper», «å analysere» og «å anvende» (Figur 1). Den første dimensjonen, «å erfare», handler om at når en arbeider med tekst, tar en utgangspunkt i egne erfaringer, det en har opplevd selv og ens egen forståelse av verden. Samtidig skal en erfare noe nytt, samle inn nye data, og dette skaper også noe nytt ved at en sammenkobler det en har erfart fra før med den nye erfaringen. Dette kaller NLG for transformasjon. «Å forstå



Figur 1. Pedagogiske dimensjoner. (Cope & Kalantzis, 2018, s.21)

begreper» deles også i to faser. Det ene er å forstå begreper gjennom benevnelse der en kategoriserer begrepene, finner likheter og ulikheter, og dermed utvikler en dypere begrepsforståelse. Dette gjelder også abstrakte begreper. Den andre fasen er å forstå begreper ved hjelp av teori. Da bygger elevene aktivt mentale modeller. De kobler sammen det de vet fra før med den nye forståelsen. Dette forutsetter en aktiv deltakelse fra elevens side.

Dimensjonen «å analysere», er den kritiske delen av arbeidet med literacy. De forklarer at å lese kritisk her betyr å gå analytisk til verks og se maktforholdet i en tekst. De deler analysen

inn i å analysere funksjonelt og analysere kritisk. Den funksjonelle analysen går ut på å se resonnementer og betydninger av en tekst, se sammenhenger og avdekke argumentasjon. Når en analyserer kritisk, klarer en å se ulike perspektiver, interesser og motiver hos forfatteren. Her kan en bevege seg fra noe en kjenner fra før og inn i noe ukjent og skape noe nytt. Den siste dimensjonen, «å anvende», deles inn i to deler. Passende og kreativ anvendelse. Passende anvendelse er at eleven bruker teksten til å handle på en forventet måte i en virkelig situasjon. (Cope & Kalantzis, 2018, s. 23). En kreativ bruk derimot er at eleven griper inn i den virkelige verden og skaper noe nytt og påvirker verden med dette.

Bill Cope og Mary Kalantzis legger frem i forskningen sin at når en arbeider med forståelse av tekster, må en se på referanser, det vil si hva teksten refererer til. Teksten må også ses på i et sosialt aspekt, der en må se på hvordan betydningen i teksten knyttes til de som er involvert, og da er det både forfatter, leser og de som omtales i en tekst det dreier seg om. Vi må se på hvordan betydningen i teksten er strukturert og i tillegg se på intertekstualiteten. Da ser en på hvordan det passer inn i større begrepssammenhenger. En må også avdekke teksten ideologisk og se på hvem sine interesser teksten viser til. (Cope & Kalantzis, 2018, s. 14). Her kan vi se at kritisk tilnærming til tekst kan kobles til multiliteracien ved at en ser på tekster som sosiale og kulturelle konstruksjoner som påvirker og påvirkes av maktrelasjoner og ideologier. En kritisk tilnærming til tekst innebærer å se på tekster som en del av samfunnet og kulturen den eksisterer i, og se hvordan det kan påvirke mennesker og samfunn på forskjellige måter.

2.1.2 Internasjonal forskning på kritisk literacy

Den internasjonalt innflytelsesrike forskeren Allan Luke, som også var med i New London Group, definerer den kritiske delen av multiliteracy, kritisk literacy, som å kunne analysere, kritisere og transformere normene og tekstene i hverdagslivet (Luke, 2014, s. 21). Allan Luke er en teoretiker og forsker som har studert multiliteracy og skrevet flere bøker om kritisk literacy. Luke var blant annet kritisk til at skolen tradisjonelt arbeidet på en måte som gjorde elevene til passive produsenter av tekst og kunnskap. Lærere bestemmer teksten og lærer elevene hvordan det skal tolkes. Han legger frem at den ideelle arbeidsmåten er at en skal se kritisk på hvordan verden blir fremstilt i media, litteratur, lærebøker og andre tekster. Dette betyr at en må bort fra den lærerstyrte undervisningen, og at læreren må for eksempel motivere elevene til å finne egne tekster.

Allan Luke og literacyforsker Peter Freebody undersøkte hvordan lærere arbeidet med tekster og kritisk literacy i klasserommet og utarbeidet en firefase-modell. De fire fasene var: å knekke lesekoden, å ta del i teksten, å bruke teksten og å analysere teksten (Freebody & Luke, 2003). Det er uttrykt at det er spesielt den fjerde fasen som er relevant innen kritisk tilnærming til tekst. Samtidig er det viktig å forstå hvor omfattende det er å komme frem til den siste fasen. Det er mye som ligger til grunn for å kunne tilegne seg en kyndighet i kritisk literacy. Det første trinnet, å knekke lesekoden, går ut på både å kunne forstå tekstens ortografi og syntaktiske oppbygging, men også på det visuelle inntrykket. Det neste trinnet med å ta del i teksten går ut på å se både sjanger og konteksten. Det tredje trinnet, når eleven skal bruke teksten, må eleven klare å se om teksten har ulike sosiale og kulturelle funksjoner. Det siste trinnet i Luke og Freebodys modell er å analysere teksten. Dette går mest ut på kritisk literacy kompetansen. Elevene skal se at tekster påvirker og inneholder synspunkter og perspektiver. De skal se på tekster med et kritisk blikk.

Den toneangivende, sør-afrikanske forskeren Hillary Janks deler kritisk lesing inn i to hovedmåter å tilnærme seg en tekst på, å kunne lese med teksten og lese mot teksten (Janks, 2010, s.22). Når du leser med teksten, forstår du hovedbudskapet og kan vurdere innholdet. Janks hevdet at det ikke er mulig å dekonstruere en tekst, eller lese mot teksten, uten å kunne se tilbake på det tekstlige og forstå hvordan det kunne vært annerledes (Janks, 2010, 150-163). Det å lese med teksten er altså en forutsetning for å kunne lese mot teksten, der en skal avdekke hvilke motiver og strategier forfatteren har brukt. Janks har blant annet vært opptatt av hvordan språket under apartheid ble brukt for å fremme forskjellsbehandling mot den svarte majoritetsgruppen. Dette ga et grunnlag for kritisk literacy med tanke på å bevisstgjøre elevene om at tekster kan skape et virkelighetsbilde som ikke nødvendigvis er den riktige fremstillingen av verden (Janks, 2010, s. 10).

Janks har også presentert en didaktisk modell for arbeid med kritisk literacy. Modellens dimensjoner kan sees i en sammenheng og ses i forhold til grunnleggende ferdigheter. Modellens fire dimensjoner er «makt», «mangfold», «design og redesign» og «tilgang» (Janks, 2010, s.22). For å se makten i teksten sier Janks at elevene må ha tilgang til verktøy for dette. De må studere det visuelle og lære seg å avdekke underliggende betydninger og stille spørsmål til teksten. For å ha tilgang til teksten, må elevene få kunnskap om språkbruk. Ulik bruk av språk har ulik mulighet til å nå frem med budskapet i forskjellige sammenhenger. Dimensjonen mangfold, handler om hvordan en fremstiller andre eller seg selv i en tekst. Dette er noe Hillary Janks var opptatt av, det å avdekke språkbruk og

stereotypiske fremstillinger av individer og grupper. Design og redesign er at elevene bearbejder og omformer tekster, og dette har en store muligheter til i det digitale samfunnet. Her blir elevene aktører som kan skape noe, og det krever at de lærer om hvordan mening kommer frem i en kontekst (Skovholt & Veum, 2020, s.25).

De amerikanske forskerne Mitzi Lewison, Amy Seely Flint og Katie Van Sluys, tilknyttet universitetene i Indiana og California, har samarbeidet om en artikkel om kritisk literacy. De deler kritisk literacy inn i fire dimensjoner (Weyergang & Frønes, 2020, s.170). Den første dimensjonen er å utfordre det vi tar for gitt. Denne dimensjonen handler om å se hvordan media er konstruert og problematisere kunnskapen som finnes, for å få en større forståelse. Den andre dimensjonen er å kunne se en sak fra flere sider. Her vil en fokusere på å avdekke hvem sin stemme som kommer frem i en tekst og hvem som ikke kommer frem. Med dette kan en belyse forskjellen og makten i teksten. Den tredje dimensjonen går ut på å kunne bevisstgjøre forholdet mellom språk og makt. Kritisk literacy blir her fremstilt som å kunne utfordre sin egen kunnskap og erfaring, og videre bruke dette for å finne svar i samfunnet. Den siste dimensjonen handler om at en selv utfordrer tekstpraksiser og maktforhold. Dette kaller Van Sluys for selve definisjonen av kritisk literacy, nemlig hvordan en kan bruke språket til å få frem ulikheter og rettferdighet gjennom å forstå og reflektere språkbruk (Lewison, Flint & Van Sluys, 2002).

2.1.3 Forskning på kritisk literacy i Norge

Aslaug Veum og Karianne Skovholt, som begge er professorer i språkvitenskap ved Universitetet i Sørøst-Norge, har forsket mye på kritisk literacy, og blant annet gitt ut boka *Kritisk literacy i klasserommet* (Veum & Skovholt, 2020). De viderefører Allan Lukes syn på at det kritiske særlig handler om å avdekke, identifisere og utfordre ulike forestillinger i tekster. I tillegg til den tekniske delen av å forstå tekster, er de også opptatt av at kritisk literacy handler om å forstå forholdet mellom tekst og samfunn (Veum & Skovholt, 2020, s.14). Tekst og samfunn påvirker hverandre gjensidig. Veum og Skovholt har observert at mange forstår kritisk literacy som kun kildekritikk, men at det ikke blir nok. Elevene skal ikke kun være mottakere, men også aktører. (Veum & Skovholt, 2020, s. 15)

Marte Blikstad-Balas er professor på UiO og forsker på literacy. I likhet med Veum og Skovholt, bygger hun på Allan Lukes forskning. Blikstad-Balas skriver om hvordan kritisk literacy går ut på å møte tekster med motstand og å kunne gjenkjenne underliggende holdninger, motiver og ideologier (Blikstad-Balas, 2021, s.30). Balas utpeker at den norske

skolen har fått kritikk om hvordan der har vært fokus på gjengivelse av informasjon på bekostning av kritisk tenkning. Hun legger frem hvordan det er krav om kritisk lesing i alle fag og tekstlige sjangre. Balas skriver at elevene må oppnå en tilgangskompetanse, som gjør dem i stand til å se hvilke tekster de har tilgang til og ikke tilgang til. Som eksempel til sensurering av tekster nevner Balas Kina, som har tekstsensur av Google. I Norge kan elevene møte tekster som har begrenset informasjon om et tema eller har en ensidig vinkling. Som eksempel bruker Balas faget samfunnsfag som er preget av faglige uenigheter og konflikter (Blikstad-Balas, 2021, s. 31). I KRLE-faget kan elevene også bli presentert for religiøse tekster. Det samme gjelder skjønnlitterære tekster der elevene blir nødt til å forholde seg til perspektiver, holdninger og ideer. Men i stedet for å sensurere slike tekster, må vi lære elevene å avdekke påvirkningsmomentene (Blikstad-Balas, 2021, s.30).

Forskeren Tove Frønes har sammen med Cecilie Weyergang vært involvert i analysen av PISA-undersøkelsen og arbeider med utforming av nasjonale prøver. Weyergang og Frønes legger frem i artikkelen deres, at hvis en skal være en god kritisk leser, skal en ikke kun være en mottaker. Elevene må også være aktører som evner å stille spørsmål og gi motstand til tekster de møter. Som kritisk leser må en både ha perspektivet til forfatteren og klare å se at den verdenen som blir presentert i en tekst, er selektiv. Gjennom denne tankemåten skal en prøve å gi teksten motstand (Weyergang & Frønes, 2020, s. 169).

Weyergang skriver også om forskere som mener at strategier for kritisk lesing er en avansert kompetanse som knyttes til erfarne lesere (Weyergang & Frønes, 2020, s.173-175). Hun peker ut at det er en gjengang i hvordan kompetansen i kritisk lesing knyttes til lesere med erfaring, spesifikt i Blooms taxonomi, der det å kunne tolke kunnskap i sammenhenger er forbeholdt den som har vært igjennom de foregående nivåene (Weyergang & Frønes, 2020, s 175). Siden det å lese kritisk er blitt inkludert i læreplanen allerede fra førsteklasse, kan vi ikke vente på at elevene får nok kunnskap om noe spesifikt for å kunne tenke kritisk.

2.1.4 Avrunding om begrepet kritisk literacy

Kritisk literacy defineres av forskerne nevnt tidligere, som en kyndighet til å kunne ta fra hverandre tekst og avdekke hensikter, maktforhold, virkemidler og bakgrunn som befinner seg i tekster. Vi kan se at mye av forskningen i Norge baserer seg på tidligere internasjonal forskning fra forskere som Allan Luke, Hillary Janks og New London Group. Den kritiske kyndigheten blir lagt frem på ulike måter, men det er stor likhet i momentene som definerer kritisk literacy. En overordnet definisjon med basis fra flere forskere er relevant for

oppgavens forskningsspørsmål: *Hvordan legger lærere på barnetrinnet til rette for kritisk tilnærming til tekst?* På tross av at dette er et tema som det er lite forskning på i den norske skolen, vil en klar definisjon på kritisk literacy legge premisser for å kunne videreutvikle forståelsen av begrepet.

2.2 Behovet for kritisk literacy

Den tradisjonelle oppfatningen av literacy har vært at elevene skal gjengi innholdet i tekster, kunne svare på spørsmål og huske innholdet (Blikstad-Balas, 2021, s. 70). Læreren har ofte blitt sett på som en person som skal overføre sin kunnskap til elevene. Det er selvfølgelig viktig når en leser en tekst, at en husker og forstår det som står og at en kan lære av innholdet. Samtidig er behovet for en dypere forståelse blitt større enn noen gang, fordi mange sammensatte tekster som vi møter på i dag, kan være digitale tekster som kan være produsert av hvem som helst. Digitale medier er en stor plattform som ikke kontrolleres, noe som begrunner godt for behovet for kritisk literacy i en tidlig alder. Barn blir eksponert for ulike typer media og alternative nyhetsplattformer. Dette kan de ikke alltid beskyttes mot. Derfor er det en stor nødvendighet at de lærer seg kritisk literacy. Elevene må tidlig tilegne seg kyndigheten til å bearbeide og se maktforholdet i en tekst.

Samfunnet har med stor fart fått en utvikling både innen globalisering og teknologi. Dette fører til endringer i både språk, sosiale forhold i tillegg til endringer til krav i arbeidslivet. Læring er tett knyttet til elevenes senere liv i arbeidslivet (Cope & Kalantzis, 2009, s. 7). Arbeidslivet krever kompetanse om samfunnet og evnen til å lære nye ting. Dette krever en god kyndighet i kritisk literacy, slik at vi kan ha dyktige samfunnspersoner som forstår makten som tekster har til å kunne påvirke verden rundt. Det er ytterst viktig at vi kan vurdere troverdighet og pålitelighet av tekster i mange sammenhenger. Dette blir som sagt vanskeligere, nå som alle har tilgang til nettsider fra hele verden hvor hvem som helst kan skrive sine egne sammensatte tekster.

Noen dagsaktuelle eksempler på ufiltrerte medier er Facebook, Youtube og Tik Tok. Disse inneholder alle sine egne versjoner av «shorts», «clickbait» og såkalt «fakenews». Medieplattformer som dette er ofte aldersbegrenset på 13 år, men barn kan ha gode nok digitale ferdigheter til å kunne navigere seg rundt dette. De kan dermed unngå disse aldersgrensene og være en full deltaker i disse mediene. Dette viser behovet for kritisk literacy slik at elevene forstår hva som ligger bak ulike sammensatte eller multimodale tekster som finnes. Det er for eksempel ofte kommersielle hensikter bak de multimodale tekstene.

«Shorts» er korte videoer på 10 til 30 sekunder som inneholder mye forskjellig, som nyheter, «lifehacks» og påstander. Det er blitt forsket på om disse sammensatte tekstene har en effekt på mennesket. Ifølge en dansk undersøkelse, påvirker det oppmerksomhet og konsentrasjonsevnen i en dårlig grad, og ikke minst negative påvirkninger til å kunne vurdere informasjon (Lorenz-Spreen et al., 2019).

En annen grunn til behovet for kritisk literacy er at tekster er blitt mindre lineære. Det er flere multimodale tekster med bilde, lyd og tekst. Tekstene har ofte utydelig maktforhold (Blikstad-Balas, 2021, s. 52), og det er utfordrende å manøvrere seg i et slikt tekstsamfunn. Det utydelige maktforholdet i teksten kan komme til syne når for eksempel en reklame blir fremstilt som en informativ tekst. Ifølge Veum er det uklare grenser mellom informative og kommersielle tekster (Veum & Skovholt, 2020, s.11). Dette kan være vanskelig for både barn og voksne å orientere seg i og krever gode ferdigheter i kritisk literacy. På ungdomstrinnet har det vært vanlig å bli opplært i blant annet retorikk, der en skal for eksempel tolke reklamer og se hvilke virkemidler som ble brukt, som antikkens etos, logos og patos. Disse begrepene blir fortsatt brukt i dag, men flere virkemidler er til stede der de blir brukt på en motstridende måte der tekster kan mislede leseren til å misforstå budskapet. Dette gjør at vi trenger mer kunnskap som kritisk literacy kan tilføye som analyseverktøy. Når en avdekker sjanger og virkemidler, vil det bli lettere å avsløre motivet i teksten når en har kyndighet i kritisk tilnærming til tekst.

Det som satte forskere i Norge i gang med å undersøke barnas evne til kritisk literacy, var blant annet resultater fra PISA-undersøkelsene hovedsakelig i 2018, men også begynt så tidlig som etter resultatene i 2001 og 2003 (Weyergang & Frønes, 2020, s. 167-169c). Her kom det frem at norske elever lå helt middels på resultater i Europa, og at jentene lå bedre til enn guttene i leseforståelse. Dette førte til at nasjonale prøver ble innført for å få informasjon om elevers leseforståelse, evne til å lese mellom linjene og orientering i multimodale tekster.

2.3 Forløpere til kritisk literacy

Dagens kritisk literacy-forskning har flere forløpere. Frankfurterskolen er en av de teoretiske retningene som har påvirket forståelsen vår av kritisk literacy. (Veum & Skovholt, 2020, s.17) De var opptatt av hvordan ideologier kan forme sosiale handlinger gjennom media. De bygde på en neo-marxistisk teori om å «identifisere det gale i verden» (Grue, 2015).

Frankfurterskolen tok utgangspunkt i Karl Marxs tanker. Marx ideologi hentet mye fra den tyske filosofen Hegel, som blant annet hadde tanker om å se sannheter om verden. Dette ga

Frankfurterskolen grunnlaget for kritisk teori der refleksjon og tverrfaglighet ble vektlagt. Frankfurterskolens kritiske teori handler om å tolke tekster, forklare og fortolke. Det har vært en retning innen kritisk tenkning som har vært med på å gi grunnlag for dagens teorier om kritisk tenkning og sosial kommunikasjon. (Veum & Skovholt, 2020, s.17)

En annen retning som har hatt innvirkning på kritisk literacy, er Pablo Freires forskning. Han var en brasiliansk pedagog som mente at alle skulle ha mulighet til å bruke språket for å endre sin sosiale situasjon. I skolen vil det si at elevene fokuserer på å analysere problemer og finne ut hvordan noe kan endres ved hjelp av både lese og skriveferdigheter. Freires forskning har hatt stor påvirkning i Amerika, og spesielt innen kritisk literacy. Hans tilskudd innen kritisk literacy har særlig hatt fokus på å gi minoriteter mulighet til å gi motstand til tekstsamfunnet (Veum & Skovholt, 2020, s.18). Hans forskning har hatt stor betydning for folk med ulik etnisk bakgrunn, fremmedspråklige, folk fra andre kulturer og mennesker med forskjellige seksuelle legninger.

Kritisk diskursanalyse er en metodisk retning utviklet av blant annet teoretikeren Norman Fairclough. Så tidlig som på 80-tallet prøvde Fairclough å fremheve hvor viktig kritisk bevissthet er for elever (Skovholt & Veum, 2020, s.19). Kritisk diskursanalyse går ut på å vise hvordan makt og ideologier ligger innebygd i tekster og hvordan tekster kan påvirke både kunnskapen, oppfatninger og relasjoner i samfunnet. Faircloughs kritiske diskursanalyse er opptatt av å vise makt og ideologier i tekster, og hvordan tekst påvirker samfunnet samtidig som samfunnet påvirker tekster. Det er typisk i kritisk diskursanalyse å analysere konteksten i informative tekster som nyheter, reklamer og taler. Kritisk diskursanalyse har hatt stor betydning for å vise behovet for kritisk literacy i klasserommet. Elevene må forstå hvordan makt er innebygd i tekster, og hvordan det som resultat kan påvirke menneskers oppfatning av verden.

Sosialsemiotikken er en lære om kontekstforståelse og tegnforståelse, som kan tilføyes den kritiske diskursanalysen for å gjøre det kritiske blikket mer fullkomment. Sosialsemiotikken går ut på hvordan den sosiale konteksten innvirker på betydningen av tegn og begreper. Michael Halliday er en lingvist som fokuserte på sosialsemiotikk, språkets funksjon i ulike sammenhenger. (Skovholt & Veum, 2020, s. 20). Halliday trakk frem to ulike typer kontekster, «Kulturkontekst» og «situasjonskontekst». Kulturkontekst handler om hvilken kultur eller miljø en tekst både blir til i og mottatt i. Situasjonskonteksten handler derimot mer om hvordan tekst skapes eller mottas i en spesifikk situasjon (Veum & Skovholt, 2020, s.20). Halliday introduserer tre funksjoner som er viktige i språket. Den ideasjonelle,

mellommenneskelige og tekstlige funksjonen. Den ideasjonelle funksjonen handler om å kunne dele ideer og erfaringer om verden, Den mellommenneskelige funksjonen er relasjonsbasert og handler om språkbruken som brukes for å lage relasjoner. Den tekstlige funksjonen omhandler sammenhengen i tekster. Disse tre funksjonene kan kalles for «metafunksjoner», og med disse kan vi stille oss spørsmål som kan gi større innsikt i den kritiske diskursanalysen, og sette oss på en god vei til kritisk literacy (Halliday, 1996).

2.4 Kritisk literacy i læreplanen

2.4.1 Norskfaget og kritisk tilnærming til tekst

Ifølge læreplanen LK20 er det et mål at elevene skal bli dyktige samfunnsborgere, og at kritisk tenkning, etisk bevissthet og god dømmekraft er nødvendig for å kunne være en medborger i et komplekst samfunn (Utdanningsdirektoratet, 2019). Kjerneelementet *Kritisk tilnærming til tekst*, som jeg introduserte i innledningskapittelet, er sentralt for å se kritisk literacy i læreplanen:

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.

(Utdanningsdirektoratet, 2019)

LK20 bygger på færre kompetansemål enn tidligere planer, og det har i stedet blitt utformet kjerneelementer i fagene. Norsk har seks kjerneelementer, og *kritisk tilnærming til tekst* er et av dem. Gjennom «Ludvigsen-utvalget» i 2015 har det blitt stort fokus på dybdeløring og tverrfaglighet. Ludvigsen-utvalget var ledet av Sten Ludvigsen, og målet var å finne kjennetegn på hvordan fagfornyelsen i fremtiden skulle forme skolen og forberede elevene på utfordringer vi enda ikke kjenner til i samfunnet (Nyhus & Talsethagen, 2020, s.23). Et av resultatene var dybdeløring. Dybdeløring er å lære noe så godt at en forstår sammenhenger og kan bruke det en har lært i nye situasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2019). Dybdeløring defineres gjennom seks kompetanser. Karakter, medborgerskap, samarbeid, kommunikasjon, kreativitet og kritisk tenkning. Det er særlig «Critical thinking» som er relevant her:

Critical thinking: Evaluating information and arguments, Making connections and identifying patterns, Meaningful knowledge construction, Experimenting, reflecting, and taking actions on ideas in the real world.

(Fullan & Scott, 2014)

Selv om det er fokus på kritisk tilnærming til tekst i norskfaget, er det viktig å huske at kritisk tenkning går på tvers av fag. *Demokrati og medborgerskap, folkehelse og livsmestring og bærekraftig utvikling* er tverrfaglige temaer (Utdanningsdirektoratet, 2019). Dybdelæring går ut på å jobbe lengre og i dybden i temaet slik at elevene får et verktøy til å klare seg i samfunnet. Hvis en ser på dette i lys av kompetansen kritisk tenking, kan en tenke at alle de tverrfaglige temaene kan ses på som en grunnmur for å utvikle gode kritiske lesere. Å leve i *demokrati og medborgerskap* og delta som et samarbeidende menneske, krever at du har evne til å se med et kritisk blikk på tekster og selvstendig klare å vurdere aspekter i teksten.

Folkehelse og livsmestring er et tema der elever arbeider med sin egen identitet, mellommenneskelige forhold og tilhørighet i samfunnet. Etske holdninger i tekst og det å mestre livet, er også en del av det å beherske kritisk literacy. For å delta i diskusjoner om *bærekraftig utvikling* i samfunnet, krever det at elevene skal kunne vurdere trender og tekster. De må kunne ha et kritisk blikk på argumenter og påstander. De må også lære seg å se argumenter og avdekke forfatterens hensikt med teksten. Dette gjelder også når de selv skal skrive en tekst. Kjerneelementet kritisk literacy krever dermed at elevene får verktøy de kan bruke for å beherske og utvikle seg, og dette oppnår de best hvis en kan jobbe i dybden og ikke bare løse fragmenterte oppgaver. (Blikstad-Balas, 2019, s. 38)

Jonas Bakken, professor i norsk didaktikk ved UiO, har skrevet en artikkel der han blant annet går gjennom kjerneelementene i norsk fra LK20, hvor et av dem er kritisk tilnærming til tekst. Han deler kritisk lesing inn i to ulike former, den ene er at elevene skal reflektere over teksters påvirkningskraft, og den andre er at de skal reflektere over teksters troverdighet (Bakken, 2020, s. 257). Den siste formen er den som kommer mer inn i LK20 enn noen gang før, ifølge Bakken. «Vurderinger av teksters troverdighet har ikke tradisjonelt vært en like sentral del av norskfaget som vurdering av påvirkningskraft» (Bakken, 2020, s. 258). Bakken har gått gjennom hvordan kritisk literacy kommer frem i læreplanen på de ulike trinnene. Etter andre trinn skal de «samtale om og beskrive hvordan ord vi bruker kan påvirke andre» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Etter fjerde trinn skal de reflektere over hvordan vi tilpasser og endrer språket i ulike situasjoner. Han pekte også ut at på mellomtrinnet skal elevene reflektere etisk over hvordan de fremstiller seg selv og andre digitalt.

2.5 Kritisk tilnærming til tekst i norskfaget

Siden forskningsspørsmålet mitt handler om hvordan lærere tilnærmer seg kritisk literacy i klasserommet, er det viktig å vite hva forskningen sier om tilnæringsmåter og metoder som kan bli brukt i skolen for å arbeide med elevenes kyndighet i kritisk tilnærming til tekst. Balas er opptatt av at elevene skal kunne nytte seg av eksempeltekster og skriverammer (Blikstad-Balas, 2018, s. 107). Mange elever synes det krevende å skrive en drøftende tekst og trenger et «stillas» for å forme teksten. Dette kan være en nyttig måte å arbeide med kritisk literacy for elever på barnetrinnet, for da kan de få en større innsikt i hvordan argumenter formes og tekster blir bygd opp.

Forskere peker også på at det er viktig å finne synspunkter og forstå og vurdere innholdet, men at man for å bli en god kritisk leser også må kunne lese «mot» teksten. Da finner en ut hvilke interesser forfatteren har. Dette stemmer godt med Hillary Janks syn på motstand i teksten (Skovholt & Veum, 2020, s. 84). Mange typer tekster kan brukes når en skal arbeide med kritisk tilnærming til tekst. Egnede eksempler kan være reklametekster, lesebrev, artikler, historiske tekster og faktatekster. Sjangerforståelse er viktig for kritisk literacy, fordi sjangertrekk kan brukes til å villedde lesere (Skovholt & Veum, 2020, s. 42). Et eksempel kan være en reklametekst som kan oppfattes som en nyhet eller en faktatekst. For å beskrive en tekst, er det også nødvendig å ha et metaspråk som gjør elevene i stand til å analysere og bruke ordene en trenger for å analysere. De kan for eksempel identifisere negativt og positivt ladde ord som er brukt for å påvirke leseren og arbeide med å forstå metaforer og ulike virkemidler. Metaforer og annen billedbruk kan være vanskelig å tolke hvis forfatteren har brukt allusjoner til tekster som elever ikke kjenner fra før (Skovholt & Veum, 2020, s. 52). Det kan være for eksempel allusjoner til bibelfortellinger eller kjente eventyr som forfatteren forventer at leseren har kjennskap til. Kategorisering av mennesker er også et virkemiddel som ofte brukes i saktekster for å overbevise om at en bestemt gruppe tilknyttes noe spesifikt. Dette bringer oss videre til å kunne avdekke hvordan forfatteren benytter kollektivering og individualisering (Skovholt & Veum, 2020, s. 54). Hvis en person blir omtalt med navn, vil leseren føle seg nærmere enn om det bare er en generell gruppe. Andre virkemidler som objektivisering, kvantifisering, inkludering og ekskludering av mennesker er også noe som bevisstgjøres for å lese mot teksten. Å kunne se hvem som er blitt gitt en stemme, er relevant i en diskursanalyse (Skovholt & Veum, 2020, s. 61). Veum legger frem en modell hvordan en kan gå systematisk til verks når en skal analysere en tekst på en kritisk måte. Aktuelle

spørsmål blir delt inn i fire grupper: Spørsmål til kontekst, analyse av verbalteksten, analyse av visuelle fremstillinger og den siste er spørsmål om analyse av egne digitale tekster (Skovholt & Veum, 2020, s.78-79). Dette er spørsmål som kan være effektive for å fremme kritisk literacy og refleksjon hos elever. Poenget er at de skal øve på å stille spørsmål i en skolesammenheng og at en ønsker at dette skal gå automatisk i andre sammenhenger når de har fått øvd på det. Weyergang legger også frem en liknende innfallsvinkel til å lære om kritisk lesing. Det kan ses på som en mer omfatter versjon av et bison-overblikk som forbereder elevene til å bli bedre kritiske lesere. Dette inkluderer spørsmål som: Hvem har laget teksten? I hvilken sammenheng er teksten laget? Hva er hensikten med teksten? Har teksten en skjult agenda? (Weyergang & Frønes, 2020, s. 190).

Hvordan kan en se at elevene har utviklet en kyndighet i kritisk tilnærming til tekst?
I LK20 fokuseres det mest på undervisvurdering der læreren observerer at elevene benytter kyndigheten de har oppnådd i kritisk literacy:

Elevene viser kompetanse i norsk på 5., 6. og 7. trinn når de leser kortere og lengre tekster i ulike sjangre og samtaler om form og innhold i tekstene. De viser kompetanse når de presenterer faglige emner, bruker kilder kritisk og argumenterer muntlig og skriftlig. Elevene viser kompetanse når de bruker fagspråk i beskrivelser av språklig variasjon og i samtale om egne og andres tekster i skriveprosesser.

(Utdanningsdirektoratet, 2019)

Skovholt & Veum skriver om vurderingskriterier for analyse. De fordeler vurderingskriteriene i tre hovedaspekt: Finne, tolke og reflektere. Disse aspektene ble også brukt ved vurdering av lesing i nasjonale prøver (Skovholt & Veum, 2014, s.169). Når læreren skal vurdere elevene, kan de se på om elevene klarer å finne språklige og semiotiske ressurser i teksten og om de klarer å tolke språk og tema i teksten. Det tredje aspektet er om eleven klarer å reflektere om form og innhold og se ideologier og makt i tekster. De må også reflektere om det er andre bilder av virkeligheten enn den som blir fremstilt i teksten (Skovholt & Veum, 2014, s.169).

Det meste av forskningen, inkludert de arbeidsmåtene jeg har pekt på her, gjelder elever på ungdomstrinnet. For elever på småskoletrinnet og mellomtrinnet vil mange av disse fagbegrepene og perspektivene være veldig avanserte. Det finnes lite forskning på kritisk tilnærming til tekst på barnetrinnet, og min oppgave vil bidra til å få frem mer kunnskap om hvordan dette arbeides med i dag.

2.6 Avrunding

Jeg har nå belyst hvordan begrepet kritisk literacy kan ses på fra forskjellig innfallsvinkler. Forskerne bygger på mye av den samme teoriene, men de tilføyer ulike aspekter og synsvinkler som hjelper å få et helhetlig blikk på kritisk literacy. Det kommer også frem i teoridelen hvordan forskerne forsvarer behovet for kritisk literacy, og spesielt nå i nyere tid, der barn må utvikles til å møte fremtidens ukjente utfordringer i det kritisk tekstlige samfunnet. Jeg har også lagt frem noen arbeidsmetoder som forskerne mener fremmer kritisk lesing i en undervisningssammenheng. Aspektene fra teoridelen vil bli overført til diskusjonsdelen der analysen av intervjuene blir tatt opp mot og sammenliknet med teorien. På denne måten kan jeg besvare masteroppgavens problemstilling: *Hvordan legger lærere på barneskolen til rette for arbeid med kritisk tilnærming til tekst?*

3.0 Metode og empiri

Dette kapittelet handler om hvilken tilnærming jeg har valgt for å besvare problemstillingen min: *Hvordan legger lærere på barneskolen til rette for arbeid med kritisk tilnærming til tekst?* Jeg skal også forklare de metodiske valgene som er tatt. Jeg har valgt å gjennomføre semistrukturerte kvalitative intervju. Gjennomføring av intervju medfører et spørsmål om reliabilitet og validitet. Jeg skal forsvare hvordan innhenting av empiri gjennom intervju kan være en pålitelig forskningsmetode i sammenheng med oppgaven. Videre skal jeg forklare mitt strategiske utvalg av informanter og vise hvordan personvern er tatt vare på. Det å ha kvalitative intervju innebærer å diskutere forskningskvalitet, og det blir også begrunnet i denne delen. Til slutt skal jeg vise hvordan analysedelen blir lagt frem, og hvordan diskusjonsdelen blir speilet i denne.

3.1 Metodevalg

Metoden i masteroppgaven er et redskap som skal brukes for å besvare problemstillingen på en passende måte. Min metode innebærer å innhente empiri i en kvalitativ tilnærming. Innsamlingsmetoden min går ut på å intervjuer lærere om temaet *kritisk tilnærming til tekst* og finne ut hvordan de tilpasser temaet til undervisningen. Jeg har et utvalg av fem norsklærere ved en barneskole som kan tilby personlige erfaringer, refleksjoner og kunnskaper som kan være aktuelle innen kritisk tilnærming til tekst. På denne måten kan jeg besvare

problemstillingen og analysere om lærernes tilrettelegging av arbeid med kritisk tilnærming til tekst i klasserommet går overens med den eksisterende forskningen om kritisk literacy.

Fremgangsmåten i metoden bygger på en sosialkonstruktivistisk tilnærming. Det vil si at fremfor å samle data, blir de konstruert gjennom å allerede ha noen fordommer og tanker om hvordan datainnsamlingen kommer til å foregå. Tilnærmingen er også preget av å være bevisst over subjektiviteten både fra forskerens og forskningsobjektets standpunkt. (Neteland & Aa, 2020, s. 31). Det reflektive idealet i en kvalitativ analyse vil si at en klarer som forsker å reflektere over sin egen rolle som forsker (Postholm & Jacobsen, 2021, s.108). En må spørre seg spørsmål om hvorfor en er involvert i denne forskningen, hvordan en er involvert og hva en har valgt bort. I tillegg vil en reflektiv forsker være bevisst på hvordan undersøkelsen påvirker den en undersöker og intervjuer. En vil alltid ha en relasjon til dem man intervjuer, og den refleksive forskeren må være bevisst på dette. Det siste den reflektive forskeren kan spørre seg om er hvordan forskningen vil tolkes av den som leser den.

Målet var å besvare forskningsspørsmålet på en mest hensiktsmessig måte. Dette valgte jeg å gjøre gjennom kvalitative intervju. Det ble som sagt foretatt et utvalg av norsklærere, siden det er norsklæreren som tradisjonelt jobber mest med tekstlige temaer som *kritisk tilnærming til tekst*. Lærernes erfaringer, refleksjoner og kunnskap om temaet er noe som jeg fikk direkte tilgang til. Intervjuene jeg foretok vil klassifiseres som semistrukturerte kvalitative intervju. Semistrukturerte intervju er viktig når det gjelder innsamling av personlig erfaring.

Deltakerne i intervjuet er altså med på meningsskapingen (Anker, 2021, s. 53). At intervjuene var semistrukturerte, ville si at jeg hadde en struktur på intervjuene som uttrykkes i en intervjuguide, men samtidig ga det semistrukturerte oppsettet rom for fleksibilitet dersom situasjoner i intervjuet bygde opp til oppfølging av samtaler. Hvis lærerne ikke svarte på det jeg spurte om, hadde jeg da mulighet til å komme med oppfølgingsspørsmål.

I forskningen er jeg ikke fullstendig induktiv, fordi jeg har min subjektive teori med meg i forskningen (Postholm & Jacobsen, 2021, s.101). Det som er viktig i kvalitativ forskning er å la intervjudeltakernes stemme høres i forskningens fremstilling. Det at forskningen pendler mellom å være deduktiv og induktiv, vil si at en varierer mellom teori og forskningsresultat. Når en i tillegg tar med deltakernes perspektiv, kalles dette for en abduktiv tilnærming. Selv om jeg ikke hadde noen tydelige forventninger om hva deltakerne ville bidra med når de svarte på spørsmålene, antok jeg at de ville svare på bakgrunn av sin faglige ekspertise, erfaringer og samfunnet de arbeider i. Jeg forventet at de hadde kunnskap om emnet, men allikevel begrenset på grunn av det lille omfanget av forskning rundt kritisk literacy i Norge.

Det semistrukturerte intervjuet ble i den sammenhengen strukturert, i og med at hovedspørsmålene var like, og ustrukturerte, siden jeg åpnet opp for oppfølgingsspørsmål. Datainnsamlingen var derfor abduktiv og ikke lukket. Dette er fordi det ikke var utarbeidet en hypotese i forhold til forskningen. «Hva forskeren er opptatt av, måten han fortolker dette på, hva han utforsker videre, hvordan han analyserer empirien osv., er i stor grad påvirket av det teoretiske utgangspunktet og den førforståelsen han har» (Neteland & Aa, 2020, s. 32).

Metoden er påvirket av en type vekselvirkning mellom deduktiv og induktiv forskning, og utsagnene til informantene. Denne vekselvirkningen kalles for en abduktiv tilnærming. Jeg hadde som forsker noen forventninger til hva informantene kom til å svare, men samtidig var det store muligheter for nye konstruksjoner og oppfatninger i emnet. Det er viktig å være bevisst på at vi er påvirket av erfaringer og verdenen en er omgitt av. Selv om det finnes lite forkunnskaper og forskning på kritisk tilnærming til tekst i skolen, så er det fortsatt viktig å være klar over at det er et tema alle kan ha tanker om. Det er derfor sentralt å ha sosialkonstruktivistisk teori i tankene, fordi det kan være vanskelig å skille objektet fra den som forsker på det. Vi konstruerer en oppfatning av hvordan objektet er. (Postholm & Jacobsen, 2021, s.49).

3.2 Informantene

Utvalget av informantene bestod av fem norsklærere på én barneskole på Sørlandet. Alle fem var kvinner og hadde ulike erfaringer. Først ble et informasjonsskriv levert til rektor på skolen (Vedlegg B). Han skulle informere i utviklingstiden om forskningsprosjektet. Jeg hadde spesifikt uttrykt at jeg var ute etter norsklærere til intervjuet, og helst lærere på mellomtrinnet. Det var ingen flere kriterier utover det, ettersom med forskningen var jeg ute etter den «gjennomsnittlige» norsklæreren og dens erfaringer med kritisk tilnærming til tekst. Informasjonsskrivet inneholdt blant annet kriterier om personvern og hva intervjuet gikk ut på. Han videreformidlet til informanter, og senere fikk jeg beskjed av hvem som hadde godtatt å la seg intervjuet. Etter dette gjorde jeg avtaler med informantene direkte om tid og sted for intervjuet.

Henvendelsen min til rektor på skolen førte til en ganske åpen ordning for forskningen. Jeg kunne ikke være sikker på at jeg fikk de ønskede intervjuobjektene som jeg var ute etter, nemlig mellomtrinns lærere. De jeg fikk tilgang til var to småskoletrinns lærere og tre mellomtrinns lærere. Jeg hadde tilgang til en ekstra lærer på småskoletrinnet, men dette var

kun hvis det var absolutt nødvendig og jeg ikke fikk tilgang til noen andre lærere. Selv om CritLit prosjektet som oppgaven er en del av, var først og fremst interessert i mellomtrinnet og ungdomstrinnet, viste det seg at forståelsen og erfaringer rundt temaet kritisk tilnærming til tekst fra lærere på småskoletrinnet også kan være interessant å ta med i beregningen.

Småskoletrinnlærerne har også tidligere erfaring fra mellomtrinnet, selv om de for øyeblikket jobber på småskoletrinnet. Det er selvfølgelig ikke slik at resultatene i et slikt kvalitativt intervju med kun fem lærere, at resultatene gjelder for alle lærere i Norge. Et ideelt utvalg hadde også inkludert en jevnere kjønnsfordeling, siden det kun var kvinner i intervjuene mine. Det som kan sies om utvalget derimot, er at det er stor forskjell i alder og erfaring i forhold til læreplaner. Nedenfor er en tabell over informantene med fiktive navn. Noe informasjon er tilbakeholdt for personverns årsaker. «Første læreplan» er lagt frem for å antyde om lærerne har erfaring fra tidligere læreplaner.

Navn	Første læreplan	Trinn	Erfaring
Anne	L97	Mellomtrinnet / 5-7. trinn	Nyere videreutdanning i norsk
Brit	L97	Småskoletrinnet / 1-4. trinn	Førskolelærer m/ tilleggsutdanning
Celine	M87	Mellomtrinnet / 5-7. trinn	Sosiallærer
Dina	LK06/LK20	Småskoletrinnet / 1-4. trinn	Nyutdannet adjunkt
Elin	M87	Mellomtrinnet / 5-7. trinn	IKT-ansvarlig Språklærer

3.3 Forskningsetikk - Personvern og anonymitet

For å gå ut i feltet og samle inn informasjon, måtte prosjektet meldes inn til Norsk samfunnsvitenskapelige tjeneste (NSD). Prosjektet ble vurdert meldepliktig og ble raskt vurdert og godkjent 18.01.23, én dag etter innsending. Tillatelsen til å gjennomføre intervju innebærer strenge regler i forhold til behandling av personvern.

Det at jeg hadde gjort opptak i intervjuene innebar at dette ble slettet ved sluttdatoen til masteroppgaven.

I kvalitative intervju kan det være vanskelig å love fullstendig anonymitet. (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 251). Det var derfor viktig at jeg lovet konfidensialitet og i størst mulig grad anonymiserte informantene med fiktive navn. Jeg unngikk opplysninger om alder og har forsøkt å generalisere. I stedet for å skrive for eksempel «Hun jobber i tredje klasse» har jeg skrevet «småskoletrinnlærer». Lydopptakene ble slettet umiddelbart etter transkripsjonen. Både i transkripsjonen og analysen av intervjuene har jeg vært forsiktig med å bruke informasjon om deltakeren slik at den ikke kan identifiseres. Den spesifikke skolen intervjuene foregikk på er ikke oppgitt.

3.3.1 Informert samtykke

Frivillighet er en stor del av det å gjennomføre intervju. Det er viktig at informantene ikke føler seg presset og er klar over at de når som helst kan trekke seg. Før informantene ble kjent med oppgaven, ble det utarbeidet et informasjonsskriv. Dette ble først utlevert til rektor på skolen, som videre leverte det til de aktuelle lærerne. Informasjonsskrivet var basert på en mal fra NSD. Skrivet inneholdt blant annet hvilke personopplysninger som ble samlet inn, og hvem som har tilgang til dem. Informantene måtte godta og skrive under på dette. Informasjonsskrivet inneholdt også informasjon om formålet med forskningen. Dette inkluderte ikke intervjuguiden min eller hvilke spørsmål de kom til å bli stilt. Hensikten min var at de ikke skulle forberede seg på forhånd, men fremdeles vite hva de tok seg inn på. En annen viktig faktor, er at ingen av informantene måtte føle seg presset til å delta i intervjuene. Derfor var det rektoren på skolen om fikk i oppgave å rekruttere informantene etter de kvalifikasjonene jeg var ute etter.

3.4 Intervjuene

3.4.1 Intervjuguiden

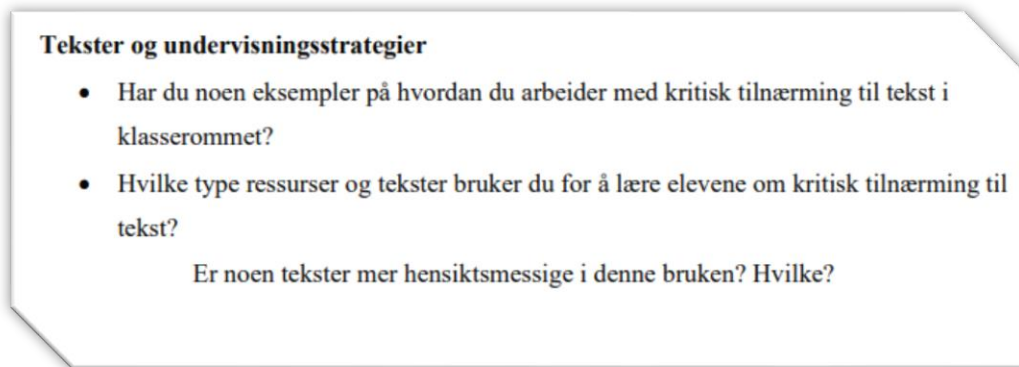
Intervjuguiden ble utarbeidet ganske tidlig i arbeidet med masteroppgaven (Vedlegg A). I semesteret før masteremnet ble intervjuguiden utviklet med inspirasjon fra boka *Det kvalitative forsknings-intervju* av Steinar Kvale og Svend Brinkmann, der intervjuguiden er delt opp i forskningsspørsmål og intervju spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 164.). Siden intervjuet var lagt opp semistrukturert, bestod intervju spørsmålene av åpne spørsmål. Dermed ble intervjuobjektet oppfordret til å svare i variasjon og lengde fra person til person (Dalland, 2020, s. 59). Meningen med å ha et semistrukturert intervju, var at jeg kunne opptre som en slags ballspiller. Hvis informantene satte seg fast på noen av spørsmålene som ble stilt, kunne jeg stille oppfølgingsspørsmål eller omformuleringer for å gjøre meg bedre forstått.

Da jeg arbeidet med spørsmålene i intervjuguiden, la jeg også vekt på at de skulle være reelle og ikke kontrollspørsmål. Selv om jeg hadde forutsigelser og tanker om hvilke svar jeg kunne komme til å få, var det viktig for meg at spørsmålene svarer til problemstillingen på en utfyllende måte. Samtidig var ikke spørsmålene så åpne at det var mulig å avspore i en feil retning i forhold til det temaet jeg ønsket å få svar på. Prosessen kan deles inn i to deler ved konstruksjonen av spørsmålene. Først ble forskningsspørsmålene formulert gjennom den eksisterende teorien om kritisk literacy. De fire overordnede Forskningsspørsmålene ble deretter delt inn i tre temaer som var lettere å konkretisere i en intervjusammenheng.

Forskningsspørsmålene hørtes slik ut: Hvilke tanker har lærerne om utvikling av elevens evner til kritisk lesning? Hvilke typer tekster og undervisningsstrategier bruker lærerne for å utvikle kritisk literacy? Hvilke faglige vurderinger gjør læreren i planleggingen av undervisningen med tanke på læreplanen? Blir elevene mer selvstendige og kritisk lesere i læringen? Disse fire forskningsspørsmålene ble da omgjort til tre temaer som informantene ble eksponert til slik at vi kunne tematisere det vi snakket om. Temaene var «læreplanen», «tekster og undervisningsstrategier» og «elevene». Disse hadde egne tilhørende intervju spørsmål. Figuren under fra vedlegg A (figur 2), intervjuguiden, og viser et eksempel på et av temaene.

Intervjuguiden inneholdt også en huskeliste for meg selv. Dette innebar rammene for intervjuet, som praktisk sjekk av rom og opptaksutstyr og et lite manus for introduksjonen av intervjuet. Manuset var viktig for å gjøre intervjuet replikerbart og starte det på en mest mulig lik måte. Det var i tillegg en god start på intervjuene for å komme i riktig modus og sette

standarden for intervjuet slik at informantene følte seg trygge. Intervjuguiden er lagt ved oppgaven (vedlegg A)



Figur 2 (fra vedlegg A), tema fra intervjuguide

3.4.2 Pilotintervju

Intervjuets kvalitet er avgjørende for å tilegne et godt datamateriale (Neteland & Aa, 2020, s.61). Derfor planla jeg gjennomføre et pilotintervju i forkant av intervjuene. Et par dager i forkant av det første avtalte intervjuet, utførte jeg pilotintervjuet. Dette var både for å se om intervjuet fungerte og om jeg måtte endre på noe. Jeg fikk også prøvd ut opptaksutstyret, slik at jeg hadde erfaring på opptak og forskjellige momenter en kan tabbe seg ut på, slik at jeg ikke kunne gjøre noen feil som å avslutte opptaket underveis eller for tidlig. Jeg valgte å gjennomføre et pilotintervju med en erfaren lærer som jeg kjenner godt, som har jobbet i skolen mange år og som jeg visste ville komme med konstruktive tilbakemeldinger på intervjuet og hvordan det hele ble gjennomført.

Piloteringen var en god start på å finne ut hvordan intervjuet kom til å foregå. Jeg fikk øvd på opptaksutstyret og sett hvordan rekkefølgen av spørsmålene virket. Det jeg innså var at jeg måtte øve litt mer på å formulere og ha klart oppfølgingsspørsmål. Dette ga meg mer forståelse av hva det vil si å ha et semistrukturert intervju.

3.4.3 Gjennomføring av intervju

Intervjuene ble gjennomført i februar 2023, like før vinterferien. Informasjonsskrivet ble levert til NSD et par uker før, og ble raskt godkjent slik at jeg kunne levere informasjonsskrivene til rektor som skulle foreta utvalget (Vedlegg C). Jeg fikk til slutt gjennomført intervju med fem norsklærere. For å bevare anonymiteten, skulle jeg ha digitale opptak av intervjuene med en diktafon utlånt fra UiA, der opptakene skulle slettes etter transkripsjonene. Jeg var i starten litt bekymret over om denne mikrofonen hadde god nok

kvalitet, men det viste seg at alle intervjuene endte opp med god lyd kvalitet. Jeg var også spent på hvordan en mikrofon på bordet skulle endre konteksten og gjøre ting mer formelt. Dette gikk heldigvis ikke utover intervjuets kvalitet. Det ble en god helhet og flyt i intervjuene.

Det er viktig med gode rammer for et intervju. Derfor avtalte jeg på forhånd med lærerne hvor intervjuene skulle ta plass. Intervjuene ble gjennomført i grupperom. Etter det første intervjuet med Anne, innså jeg at det kunne være lurt å låse rommet slik at det ikke var mulig med forstyrrelser. Vi ble blant annet avbrutt av en lærer som åpnet døren i grupperommet. Intervjuene med Brit, Celine og Elin gikk uforstyrret og bra frem. Dinas intervju gikk stort sett rett frem det også. Men vi satt i et grupperom som ikke kunne låses fra innsiden og ble avbrutt av noen elever et par ganger.

Intervjuene fikk en varighet på 20 til 30 minutter. Det ble god flyt på intervju spørsmålene, og dette førte til at jeg fikk mulighet til å bruke det semistrukturerte oppsettet godt. Informantene hadde ikke fått mulighet til å forberede seg på temaet, så det var viktig å få frem at jeg ikke var ute etter å «rangere» dem som lærere eller finne ut om de var «dårlige» lærere. De ble alle beroliget da jeg fortalte at jeg kun var ute etter å høre deres tanker rundt temaet og hvordan norsklæreren arbeider med temaet kritisk tilnærming til tekst. Det var stor forskjell på intervjuene selv om jeg hadde en intervjuguide jeg fulgte. Det varierte hvilke perspektiver og forståelser lærerne hadde på kritisk tilnærming til tekst, og dette bidro til at det ble ulike innfallsvinkler på hvordan svarene ble i intervju spørsmålene.

3.5 Bearbeiding av materiale

3.5.1 Transkripsjonene

Etter intervjuene ble gjennomført skulle opptakene transkriberes. Dette vil si at all data fra opptakene ble skrevet ned slik at opptak kunne slettes og personvern opprettholdes. Jeg valgte å starte transkriberingen av intervjuene umiddelbart etter at intervjuene var gjennomført. Dette var en fordel som gjorde at jeg husket godt situasjonene og personene, og jeg kunne vurdere hvor mye jeg ville ta med av nøling og gjentakelser. Jeg valgte å transkribere rent ortografisk og utelukke nølinger, pauser og liknende. Dette var ikke nødvendig å inkludere ettersom intervjuet allerede var kategorisert i intervjuguiden. Intervjuet var som sagt tidligere, kategorisert i tre temaer som senere ville hjelpe meg å kategorisere i analysen av dataene. Transkripsjonen ble gjennomført ganske rett frem med hjelp av kategoriene, sett bort i fra

oppfølgingsspørsmålene som måtte bli kategorisert i ettertid. Videre i arbeid med analysedelen kunne dette hjelpe med at intervjuene kunne bli meningsfortolket og sett ut ifra den hermeneutiske fortolkningstradisjonen, der enkeltutsagn fortolkes og blir sett på i forhold til sammenhengen. Transkripsjonen endte til slutt opp som 13 sider med ren tekst og ble veldig sammenliknbar mellom informantene på grunn av det tematiske oppsettet på intervjuguiden.

3.6 Diskusjon av forskningskvalitet

Et kvalitativt intervju vil alltid bære med seg den subjektive teorien til forskeren. Det som kommer frem i svarene vil være preget av hvilke spørsmål som er stilt (Postholm & Jacobsen, 2021, 228). Derfor er det viktig for reliabiliteten at det tydelig kommer frem hvordan jeg har samlet inn data. En må ha åpenhet i forskingsprosessen slik at det er mulig å reflektere over valgene jeg gjorde i prosessen. Hvor pålitelig en kvalitativ intervjuforskning er, går også ut på at informantene må velges ut ifra om de har kunnskaper om emnet. Mine informanter var utdannede lærere som en kunne forvente har kunnskaper eller tanker om faget sitt. En kan reflektere om ens egen påvirkning i intervjusituasjonene kan spille inn og påvirke de svarene en får. Da jeg gikk ut i feltet og intervjuet, hadde jeg allerede et utgangspunkt om kritisk literacy og om hvordan situasjonen er i dag. Det var altså mulig å se for seg hvordan lærerne kom til å svare i intervjuene. I noen tilfeller kan en slik tilnærming til forskning ses på som en svakhet, der svar kan konstrueres i den grad at det blir et forsker-bias for å svare spørsmålene på best måte. Siden hensikten her er å finne ut hvordan lærere tilnærmer seg temaet, er dette et utvalg som er naturlig å ha med i undersøkelsen. Metoden kan selvsagt virke preget av et etnografisk tankesett på grunn av at jeg går ut i feltet som en intervjuer for å finne observasjoner som støtter teoriene om kritisk literacy (Neteland & Aa, 2020, s.38). Samtidig er det viktig å tenke at utvalget av lærere er valgt ut nettopp fordi det er norsklæreren i klasserommet som jobber med dette på en dag til dag basis. Derfor kan lærerne tilby erfaringene, refleksjonene og kunnskapen jeg er ute etter i masteroppgaven. Menneskelige erfaringer, refleksjoner og kunnskaper er viktige momenter i et kvalitativt intervju (Neteland & Aa, 2020, s. 64). Derfor egner denne metoden seg til min problemstilling.

Validiteten i arbeidet kan blant annet begrunnes med grunnlag i transkripsjonene mine. Her har jeg definert tydelige kategorier, og senere, hvordan meningsfortettingen blir lagt frem i analysedelen. Dette vil gi en god gyldighet, eller validitet gjennom tolkningene jeg gjør til slutt (Neteland & Aa, 2020, s. 65). Metoden blir reliabel i den grad at jeg gjør mine funn mer

gjennomsiktige gjennom å vise frem sitater og data slik at det er synlighet i hvordan tolkingen har blitt konstruert.

3.7 Analysen og diskusjonsdelen

Analysen er bygd opp i inspirasjon av transkriberingen. Transkripsjonen var kategorisert inn i temaer og spørsmål innad i temaene. Måten jeg valgte å presentere funnene mine på, var gjennom å ta i bruk den samme kategoriseringen, «Læreplanen», «Tekster og undervisningsstrategier» og «elevene». Først har jeg et av de overordnede temaene, deretter introduseres hvert intervju spørsmål med en introduksjon, etterfulgt av at funn blir lagt frem som en slags hoveddel innad i det enkelte intervju spørsmålet. Til slutt konkluderer jeg og oppsummerer de viktigste funnene som kom frem i det spesifikke spørsmålet. Det kan merkes at dette viste seg å være en god struktur å bruke i diskusjonsdelen også. På denne måten kunne analysedelen og diskusjonsdelen speile hverandre.

Det er viktig å holde funn og tolking adskilt, slik at det kommer frem et tydelig skille mellom informantens svar og forskerens tolking. (Neteland & Aa, 2020, s. 64) Funn blir som sagt først presentert i analysedelen, og deretter skal forskerens tolkning av intervjuene legges frem med kontekst i den relevante teorien. Bearbeidelsen preges av en hermeneutisk meningsfortolking, en tradisjon der forskeren går frem og tilbake mellom helhet og mindre deler. (Neteland & Aa, 2020, s. 64) Når det gjaldt kjerneelementet *kritisk tilnærming til tekst*, dersom det forekom noen større ytringer i intervjuene der det var nødvendig å korte ned på materialet, ble det anvendt meningsfortetting. Meningsfortetting vil si å korte ned ytringene uten å endre på konteksten.

4.0 Intervjuanalyse

I dette kapitlet skal jeg presentere informantens svar fra intervjuene om kritisk tilnærming til tekst. Analysen er organisert etter de ulike spørsmålene i intervjuguiden. Til hvert spørsmål vil jeg trekke frem sitater fra informantene og deres svar. I kapittel 5.0, vil jeg drøfte funnene. Jeg skal få frem hva lærerne selv tenker om temaet og gjennom en analyse finne ut hvilken erfaring og kunnskaper de har. Aspektene som blir trukket frem, er funn som jeg tenker er viktige for å få et overblikk over lærernes kjennskap til kritisk literacy og arbeid med kritisk tilnærming til tekst i klasserommet.

Informantene har jeg som nevnt tidligere i metodedelen, gitt alfabetiske navn. Anne, Brit, Celine, Dina og Elin. Anne har lang arbeidserfaring og har jobbet mye på mellomtrinnet fra femte til syvende klasse. Anne har også hatt noen år i småskolen og jobbet mye med norskfaget. Hun har deltatt på flere nyere norskkurs som har vært god inspirasjon for norsktimene hennes. Brit har også lang arbeidserfaring, men hun har kun vært på småskoletrinnet siden hun er førskolelærer. Celine har 25 års erfaring fra mellomtrinnet og er nå på småskoletrinnet. Hun er opptatt av problemstillinger i sosiale medier og utfordringer med dette i forhold til elever. Celine har også erfaring som sosiallærer, noe som forklarer hennes interesse for kritisk tenking. Hun har ofte vært involvert med elever som har vært i konflikter i forbindelse med sosiale medier. Dina er den som har jobbet kortest tid i skolen. Hun har fem års erfaring som lærer og er for øyeblikket på småskoletrinnet. Dina har sterkt fokus på at alle skal bli funksjonelle lesere og jobber mye med leseferdigheter i sine norsktimer. Elin har som Celine, 25 års erfaring på mellomtrinnet. Hun har interesse for IKT i undervisning og er opptatt av at elevene skal få kyndighet i kildebruk og digitale verktøy i en læresituasjon.

4.1 Læreplanen

Det første temaet lærerne møtte på i intervjuet var læreplanen. Her ble de først introdusert til det relevante kjerneelementet *Kritisk tilnærming til tekst*. Jeg var interessert i å finne ut hvor mye de hadde fått reflektert rundt læreplanen i forhold til kritisk tilnærming til tekst.

4.1.1 Kritisk tilnærming til tekst i læreplanen

Lærerne fikk først tid til å se på et utdelt ark med kjerneelementet, og etterpå fikk de det første spørsmålet: «Har dere diskutert dere imellom blant lærerne når det gjelder dette kjerneelementet?». Målet med dette spørsmålet var å få informantene inn på temaet om kritisk tilnærming til tekst, høre om de hadde tanker og refleksjoner rundt kjerneelementet og finne ut i hvor stor grad de var bevisste på temaet på skolen i felleskap.

Anne svarer at hun synes det har vært litt overfladisk arbeid med læreplanen, men at det har vært diskutert. «Problemet er at det blir så kort før en skal over i et nytt tema, så dermed blir det ens eget ansvar å jobbe videre med det.» Brit bekrefter at kjerneelementet har vært tatt opp, og at lærerne er enige i å ha fokuset på kritisk tilnærming til tekst. Hun tilføyer at «det handler om å få elevene til å skjønne at ikke alt er sant.» Celine sier at de har diskutert strategier på hvordan de kan vekke elevenes kritiske tankegang. «Vi må motivere og

bevisstgjøre dem slik at de ikke tar alt for god fisk.» Hun sier også at hun tenker at «det er enklere å jobbe med kritisk tilnærming til tekst på mellomtrinnet fremfor småskoletrinnet». Elin forteller at det har vært mye fokus på nettvett og at foreldrene har involvert seg og arrangert et foredrag om nettvett på skolen. «Nettvett innebærer bevisstgjøring av kildebruk og at ikke alt de leser nødvendigvis kan stoles på». Hun nevner også diskusjoner fra onsdagsmøtet: «Sammen i lærerkollegiet har vi snakket om at det er viktig at elevene blir gode lesere og lærer hele livet.»

Intervjuene viser at kjerneelementet «kritisk tilnærming til tekst» har vært diskutert i lærerkollegiet. Vi kan se at uansett alder og erfaring, er alle informantene opptatt av at kjerneelementet er viktig, men samtidig kan en se at det ikke har vært brukt mye felles tid til å jobbe med det og at kjerneelementet ikke har vært diskutert særlig mye. Lærerne uttrykker at de selv har ansvar for å arbeide videre for å oppdatere seg innen kritisk tilnærming til tekst. Et annet funn er at det er stor enighet i viktigheten av at elevene lærer seg kritisk tenkning. Lærerne tolker kjerneelementet som at elevene skal bevisstgjøres at ikke alt er sant i en tekst og at det er viktig å jobbe med nettvett. De har også et syn på at det er vanskelig å jobbe med kritisk tilnærming med elevene på småskoletrinnet når det er så mange som ikke har lært å lese godt nok ennå.

4.1.2 Endringer i undervisningsmetoder

I forhold til kjerneelementet kritisk tilnærming til tekst var jeg interessert i å høre om lærerne hadde endret seg bevisst etter den nye læreplanen. I dette spørsmålet var jeg ikke nødvendigvis interessert i selve undervisningsmetoden, men det var interessant å høre om det hadde vært endringer som de selv har tatt aktiv del i for å oppdatere seg med læreplanen: «Har undervisningsmetodene dine endret seg med den nye læreplanen?».

Celine som har erfaring tilbake til mønsterplanen M87, mener at hun har endret seg litt med den nye læreplanen, for hun sammenlikner med tidligere læreplaner. «Nå er det mer rom for å bruke tid på refleksjon og gi elevene tid til å reflektere over andres refleksjoner». Hun mener at det er lettere å jobbe med kritisk tilnærming til tekst på mellomtrinnet, i forhold til småskoletrinnet der hun jobber, men samtidig sier hun at «det er allikevel viktig å øve elevene tidlig opp til å reflektere over tekster». Brit svarer også at LK20 bekrefter en arbeidsmetode som passer henne godt, det å jobbe i dybden. «Jeg har nok derfor ikke endret meg så mye». Anne uttrykker at hun nylig har tatt videreutdanning om lesing -og tekstskriving, og at hun føler den nye læreplanen bekrefter mye av det hun arbeider med allerede. «Å jobbe med tekst

over tid, jobbe felles med tekst og autentiske tekster er veldig viktig» Hun nevner også at hun jobber i dybden og bruker lenger tid på tekstene i klasserommet. Dina, som kun har erfaring med læreplanen LK20, og jobber i småskolen, synes det er utfordrende å jobbe med kritisk tilnærming til tekst i dybden. Hun jobber med at de skal vite hva en forfatter er. «Elevene skal kunne se om teksten er en faktatekst eller en skjønnlitterær tekst. De må også vite om noe er sant eller ikke sant.» Elin sier at hun er blitt mer bevisst på å benytte seg av modaliteter og jobbe med begreper som gjør at de kan ha forutsetninger til å møte en tekst med et kritisk blikk. «Jeg er blitt bedre til å oppfordre elevene til å sjekke når en tekst er blitt skrevet, og hvilken sammenheng den er blitt skrevet i.»

Informantene er positive til innholdet i LK20, og selv om de uttrykker at de ikke har arbeidet så mye i felleskap er de enige i at å jobbe i dybden med tekster er en arbeidsmåte de trives med. Det er blant annet mer fokus på refleksjon og å bruke mer tid på å finne bedre grunnlag for kilder. Lærerne svarer ikke så veldig direkte på hvordan de har endret undervisningen sin. Lærerne viser i dette spørsmålet frem det de har diskutert mest om i LK20, dybdelæring. De kommer ikke med konkrete eksempler i forhold til kjerneelementet kritisk tilnærming til tekst. Siden det ikke har vært snakket så mye om felles mellom lærerne, kan en forstå at lærerne har sine egne tolkninger på hva kritisk tilnærming til tekst er, og at mye av fokuset er å gå i dybden fremfor kun på overflaten.

4.2 Tekster og undervisningsstrategier

Det neste temaet i intervjuguiden handlet om hvilke tekster og undervisningsstrategier lærerne bruker når de arbeider med kritisk tilnærming til tekst. Her hadde jeg lyst til å finne ut lærernes tilnærminger i klasserommet, ressurser og tekster de bruker og finne ut om de hadde noen bakgrunnstanker i dette som var relevante i forhold til kritisk tilnærming til tekst.

4.2.1 Lærernes arbeid i klasserommet

Det første spørsmålet i dette temaet var: Har du noen eksempler på hvordan du arbeider med kritisk tilnærming til tekst i klasserommet? Her hadde jeg lyst til å finne mer konkrete eksempler på hvordan lærerne jobber i klasserommet med kritisk tilnærming til tekst. Det var interessant å høre om oppleggene og om lærernes arbeid passer inn i teorien eller ikke.

Elin forteller om skjønnlitterære tekster der elevene skal gå inn i teksten, bli kjent med personene og klare å identifisere egenskaper:

«Med tanke på nasjonale prøver og leseforståelse, har jeg gitt de en tekst med mange personer som er blitt beskrevet. Deretter får de en oppgave der de skal finne ut hvem som kunne ha sagt hva ut ifra sammenhengen. Dette handler om å lese mellom linjene. Jeg jobber også tidlig med at en skal være kritiske til hva de finner av informasjon på nett. Hvis de skal presentere et tema, er det også viktig at de holdningene vi lærer på skolen også gjelder på fritiden.»

Anne forteller at hun holder klasselesekurs i fjerde til syvende klasse to ganger i året. Et eksempel hun legger frem er at hun tok tak i en tekst fra nasjonale prøver fra åttende trinn:

«Den handlet om at Norge trenger flere indianerbarn, men den var egentlig en reklametekst fra Selje som produserer speiderkniver. Denne teksten ble tolket som en faktatekst av mange elever på åttende trinn. Det er en type tekst som egner seg for å jobbe med å finne ut hva forfatteren vil, hva hensikten med teksten er og hva teksten ikke forteller oss noe om. Vi drøfter dette sammen for å se om det er noe bak en tekst.»

Jeg spurte videre om hun hadde noen flere eksempler på ressurser hun bruker. Anne sier hun også er opptatt av å bruke autentiske tekster, tekster som elevene er opptatt av og møter i for eksempel Tik Tok. «Vi jobber på skolen med å hjelpe dem møte slike tekster, diskutere og tenke sammen.» Anne arbeider også med skjønnlitterære bøker og kritisk tilnærming til dem. De ser på for eksempel retoriske virkemidler og analyserer sammen med elevene. «Det å jobbe med sitatanalyse går ut på å spørre: Hva forteller dette om den som sier det? Hva forteller det om den som han sier det til? Hva kan vi lære av det?» Anne har mye boksamtaler med elevene der de må reflektere over det som bli sagt og ikke sagt. Hun mener også at en kan begynne med dette tidlig, fra de er små. Brit bruker modelltekster som hun vet er feilkilder. «Da øver elevene seg på å begrunne og finne ut hvorfor teksten er «tull og tøys».» Hun snakker mye med elevene om hvem en kan stole på. «De øver seg på å stille spørsmål om hvem forfatteren er. Har hun utdanning eller jobber med emne? Er det bare noe hun synes eller mener? Hvem gir oss informasjonen?» Celine prøver å aktivere forkunnskaper for å motivere elevene før de begynner på en tekst. «De blir nysgjerrige og får lyst til å høre mer.» Dina forklarer at de bruker både skjønnlitterære tekster og faktatekster: «I år har vi jobbet med Roald Dahl, og da vet de at vi leser en fortelling om noe som ikke er sant. Da kan det dukke opp ting som ikke finnes i virkeligheten. Vi jobber også med Roald Dahl slik at elevene kan tenke så langt som «Hvorfor skrev Roald Dahl dette?»».

En kan se at informantene svarer litt ulikt i forhold til alder på elevene. Brit og Celine som jobber på småskoletrinnet synes det er utfordrende å jobbe med kritisk tilnærming til tekst

med de små, siden de ikke er blitt så gode tekniske lesere. Det som allikevel gikk igjen, er at lærerne diskuterer tekster sammen med elevene og øver på å stille kritiske spørsmål til tekstene. De arbeider også med at elevene skal være bevisst på hvem forfatteren er og hvilken hensikt han har. Anne, Dina og Elin som jobber på mellomtrinnet legger opp til klassediskusjoner om tekster, og de diskuterer også kildekritikk med elevene. Det de ikke peker ut så tydelig, er andre ting enn å kun jobbe med kildekritikk i teksten, som for eksempel å kunne se konteksten og makten i teksten, og det å lese med motstand. I tillegg er det lite fokus på at elevene kommer med egne tekster, eller at de får mulighet til å velge tekster de selv vil jobbe med.

4.2.2 Egnede tekster for kritisk tilnærming.

I neste intervju spørsmål under temaet tekster og undervisningsstrategier valgte jeg å spørre spørsmålet: Hvilke type ressurser og tekster bruker du for å lære elevene om kritisk tilnærming til tekst? Dette spørsmålet inkluderte et oppfølgingsspørsmål: Er noen tekster mer hensiktsmessige i denne bruken? Hvilke? Med dette spørsmålet var jeg på jakt etter å finne ut om det var noen bevisste valg i utvalget av tekster i forhold til kritisk literacy.

Anne sier at hun lager en del tekster selv ut ifra hva hun synes de trenger, men at de har tilgang til A-univers og Cappelen skole. «Jeg har noen ganger brukt Aftenposten Junior som kilde. Den har ofte dagsaktuelle temaer som elevene tenner på. Det skaper engasjement som gjelder deres liv.» Den siste teksten Brit brukte var en modelltekst hun hadde fått av en annen lærer. «Det var en nyhet om en politisk sak som bare var på tull». Hun opplever at slike tekster fremmer diskusjon blant elevene i en klassediskusjon. Celine bruker A-univers: «De har noe liggende der som er aktuelt. Jeg bruker også en del fra lesesenteret, fordi de har fine skriverammer og oppskrifter.» Celine mener i tillegg at det er fint å velge tekster som interesserer ungene. Dina føler at hun mangler erfaring på feltet «Jeg har ikke vært så kreativ siden jeg kun har jobbet i fem år og ikke har nok erfaring.» Hun legger til at når de leser tekster i Zeppelin-boka, kan det være tekster som ikke er oppdaterte, og «da hjelper vi dem til å vise hvordan de kan være kritiske til dem.» Elin nevner at hun har brukt *Brødrene Løvehjerte* der personene tar noen valg, opplever vonde ting som elevene må forholde seg til og uttale seg om. «Jeg bruker også saktekster om aktuelle temaer der elevene må lage egne argumenter og tolke argumenter i tekstene. De må avdekke retoriske virkemidler og bruke virkemidler selv.»

Lærerne jobber med å tilpasse vanskelighetsgraden til alderne på elevene, så svarene på dette spørsmålet blir litt ulikt. Det som går igjen, er at lærerne arbeider med ulike tekster og vil ha elevene med som deltakere når de jobber med tekst og ikke bare være konsumenter. Det går også igjen det å bruke modelltekster og å velge tekster som kan fremprovosere diskusjoner. Tekster som nevnes er selvlagde tekster, artikler fra Aftenposten Junior og læreverkressurser som A-univers og læreboka Zeppelin. Et eksempel på skjønnlitteratur er boka Brødrene Løvehjerte der de diskuterer og forholder seg til sorg og hvorfor forfatteren har skrevet boka. Et funn som kan påpekes er at det er litt lite variasjon blant lærerne på eksempeltekster som egner seg i sammenheng med kritisk tilnærming til tekst, som reklametekster, lesebrev, artikler, historiske tekster og faktatekster.

4.2.3 Arbeid med kildekritikk

Det tredje spørsmålet i temaet «Tekster og undervisningsstrategier» handlet om kildebruk. Intervjuspørsmålet var formulert slik: Et aspekt med kritisk tilnærming til tekst handler om å kunne vurdere kilder kritisk. Har dere jobbet noe med dette? Hvordan? Dette spørsmålet er viktig, fordi som uttrykt i metodedelen, hadde jeg noen forventninger om hva lærerne kom til å svare. Dette innebar bruk av kilder. Kildekritikk er ikke noe nytt, så her er det interessant å høre hvilke erfaringer de har utviklet seg i forhold til hvordan mediesamfunnet har blitt til med årene. I dette intervjuspørsmålet hadde jeg også lagt ved et «hvis ikke» spørsmål, ettersom det kan være mulig de ikke har arbeidet med det på småskoletrinnet. Hvis ikke: Hva tenker du kunne vært aktuelt å arbeide med?

Når det gjelder kilder, forteller Anne at det er vanskelig å finne gode kilder. «Vi jobber ikke nok med dette, selv om vi har hatt en del runder på det. Jeg er bekymret for tekster og løse fragmenter som ungene møter på nett. Det er en miks av Tik Tok, reklamer og sammensatte tekster. Jeg tenker at det er viktig å forstå at tekster lyver og at folk er ute etter å tjene på det. De ser også på porno. Jeg føler de ser på mye som de tror er sant.» Brit jobber med kildevurdering på småskoletrinnet. «Jeg prøver å få elevene til å stille spørsmål. Hvem har skrevet dette? Kan vi undersøke mer om personen? Kan vi stole på alle som tar kontakt med oss på en chat? Jeg prøver også å få dem til å argumentere når det gjelder kilder – Hvorfor er den til å stole på?»

Celine innrømmer at hun ikke har jobbet så mye med kildekritikk i det siste:

«Lærerne har en vei å gå når det gjelder dette spørsmålet om kilder på barneskolen. Det ligger jo nytt lærestoff på forlagenes nettsider, i forhold til hvordan en kan jobbe med det. Jeg kan ikke si at jeg personlig har jobbet så mye med det, men jeg må ta fatt i det. Det er viktig for de som vokser opp i dag»

Dina sier at hun ikke har jobbet med dette. Derfor følger jeg opp med spørsmål om hva som kunne vært aktuelt å jobbe med. Hun svarer: «Det kunne vært interessant å jobbe med eventyr, med tanke på at de ble overlevert muntlig.» Når jeg spør Elin om hvordan de jobber med kildebruk, svarer hun at: «Vi øver med elevene på å finne ut informasjon om en person eller et land. De synes det er vanskelig å finne ut ting og skrive med egne ord. De må være bevisste på at det de skriver ikke er stjålet fra andre eller vridd på.»

Gjennom intervjuene er det mulig å påpeke at tilnærmingen til å jobbe med kildekritikk er ulik både fra lærer til lærer, men også i forhold til hvilket trinn de underviser på. Likheten her er at alle har noe å si om det, og synes det er viktig, men at det trengs utvikling i arbeidet med kildekritikk. Det blir uttrykt at lærerne ser at behovet er økende, med hensyn til for eksempel sosiale medier, men de føler ikke selv at de jobber nok med dette. Det var først da jeg nevnte sosiale medier som Tik Tok og Facebook, at lærerne hekta seg på den tankemåten. Anne, som jobber på mellomtrinnet er blant annet bekymret for elevenes tilgang til sosiale medier i sammenheng med elevenes manglende kyndighet i kritisk lesing. En kan se at Dina som jobber på småskoletrinnet kommer innom tanken om situasjonskontekst i sitatet om de muntlig overleverte eventyrene. Lærerne går derimot ikke inn på detaljer om hvordan de jobber med kildekritikk. De har lite fokus på å avdekke ideologier og makt i tekst, noe som ikke var forventet siden det er på barneskolen.

4.2.4 Undervisningsopplegg og tilnærming

Det siste intervju spørsmålet i temaet tekster og undervisningsstrategier handlet om undervisningsopplegg som lærerne hadde gode erfaringer med. Poenget med spørsmålet var ikke å utbrodere om undervisningsopplegg, men heller å finne ut hvordan lærere tilnærmer seg kritisk tilnærming til tekst i klasserommet: Har du noen undervisningsopplegg som du har erfart har fungert godt i arbeid med kritisk tilnærming til tekst? Dette intervju spørsmålet hadde i likhet med spørsmålet før, et oppfølgingsspørsmål: Hvis ikke: Hva slags arbeidsmåter tenker du kan fungere bra?

Et eksempel som Anne fortalte om, var et arbeid med et leserinnlegg hun hadde skrevet om et emne. «Det var fullt av påstander og argumenter som ikke det var hold i. Jeg opplevde at elevene faktisk gikk imot meg. Det endte opp med at elevene skrev egne brev som ble sendt til «ordføreren». Det ble et bra undervisningsopplegg, tror jeg». Jeg tilføyer med oppfølgingsspørsmålet der jeg lurer på om hun tror de vil tenke over dette når de leser andre tekster. Hun sier at hun tror de vil se mer etter argumenter i tekster. Celine forteller om tekster fra lesesenteret som lærerne har delt seg imellom: «Da har det vært litt tekst om problematikk. Er dette riktig? Hvordan vil du selv tenke om dette? Disse tekstene kan engasjere, og er artige å jobbe med.» Dina har jobbet med billedboka «Gorm er en snill orm» i norsktimene. «Her må elevene stille seg kritisk til hva de hører og faktisk ser i boka. Tekst og bilde forteller det motsatte av hverandre, og elevene må forholde seg til ulike modaliteter.» Elin sier at det å jobbe med en skjønnlitterær bok kan være interessant: «Jeg synes det er gøy å jobbe med en skjønnlitterær bok som en kan anvende på mange måter. Både når det gjelder å bli kjent med et samfunn som er beskrevet, bevisstgjøring av språkbruk og det å kunne sette seg inn i noen andres verden.»

Lærerne har ideer og undervisningsopplegg som de forteller om. En kan se at det ligger til grunn at kritisk tilnærming til tekst kan trekkes inn, og en kan se at lærerne jobber i dybden med litteratur og tekster. Anne møter motstand fra elevene når hun viser dem sitt falske innlegg, der elevene argumenterer mot innholdet. Dina som jobber på småtrinnet, jobbet med ei billedbok der tekst og bilde forteller det motsatte av hverandre. Hun kom ikke innpå hva det kritiske aspektet er, men måten hun sa det på kan meningsfortettes i den grad at det er en inngang til å få elevene til å tenke kritisk på tekst. Vi kan se et funn som viser at lærerne jobber variert og klarer å finne en del tekster som kan brukes i arbeid med kritisk tilnærming til tekst.

4.3 Elevene og kritisk tilnærming til tekst

Det siste temaet, elevene, handlet om flere aspekter rundt det å lære barneskoleelever en kyndighet i kritisk tilnærming til tekst. Her var det interessant å høre om det var noen spesielle utfordringer med å jobbe med temaet på barneskolen, hva lærerne tenker er spesielt viktig at de lærer seg innen kritisk tenking og hvordan de vurderer elevenes tilegnelse av dette.

4.3.1 utfordringer på barnetrinnet

Det første intervju spørsmålet i temaet «elevene», handlet om utfordringer en møter som lærer når en jobber med kritisk tilnærming til tekst på barneskolen. Her var det interessant å finne ut lærernes tanker om hva som kan både hindre eller hjelpe elevenes tilegnelse av kyndighet i kritisk literacy. Spørsmålet lød som følgende: Hvilke utfordringer har du som lærer med å jobbe med dette temaet på barnetrinnet?

Anne forteller om utfordringer med å favne alle elevene: «Læringen skjer ikke i enerom og sosiokulturelt læringssyn gjennomsyrrer alt jeg gjør. Elevene må snakke, være sammen, og de må ytre og prøve å overvinne vansker. Det vil allikevel være noen du ikke klarer å fange helt». Brit setter elevens kritiske kyndighet på spissen: «De tror fremdeles på julenissen». Hun nevner et eksempel på at en elev ble beskyldt for å ha gjort noe i friminuttet, men denne eleven var hjemme og syk. «Elevene ble da konfrontert med det at de skulle være sikre på at det de snakker om skal være sant, og at det skal stemme. Det er lett å gi feilopplysninger.» Celine synes det er utfordrende å få engasjert alle: «De er på veldig forskjellig nivåer ofte. Noen blir veldig engasjerte, mens andre ikke blir det.» Dina poengterer at elevene ikke har så mye livserfaring: «Elevene sitter ikke med så veldig mange livserfaringer, det å stille seg kritisk, de tror jo på mye av det de hører med en gang. Nå har du minnet meg på at jeg kanskje bare må begynne med en gang med dette» Elin synes den største utfordringen er at det er forskjell på tekniske leseferdigheter. «En må tilrettelegge for at alle skal bli med. Etikken er også en utfordring. Vi kan være enige når vi sitter og diskuterer på skolen, men så går de hjem og gjør det helt motsatte. For eksempel som å skrive stygge ting på sosiale medier.»

Lærerne uttrykker at det er utfordrende å inkludere alle elevene, av forskjellige årsaker. En annen utfordring er at elevene er ulike når det gjelder leseferdigheter, motivasjon, utvikling og interesser. Dette fører ifølge Celine, til at de som lærere ikke kan gå like dypt som ønsket i kritisk tilnærming til tekst. Elin som jobber på mellomtrinnet, uttrykker at det er frustrerende å se elevenes dobbeltmoral over hvordan de oppfører seg i medier når de er på skolen og hjemme.

4.3.2 Sentrale synspunkt fra lærerne

Intervjuspørsmål nummer to i temaet om elevene, handlet om hva lærerne tenker er særlig viktig at elevene lærer innen kritisk tilnærming til tekst. Det jeg var ute etter her er blant annet om de har noe å tilføye temaet, men også hva lærerne tenkte er det viktigste at elevene lærer i kyndigheten om kritisk literacy. Spørsmålet er formulert slik: Hva tenker du er særlig viktig at elevene dine lærer når det gjelder kritisk tilnærming til tekst?

Anne mener at «Det er jo særlig viktig dette med kilder, påstander og lause og fragmenterte tekster som kommer frem, de må skjønne at tekster lyver og at det ofte noe kommersielt som kan ligge bak». Britt oppsummerer det hun synes er viktigst for elevene:

«Ikke tro på alt du leser og hører, undersøk alt en gang til og spør noen du stoler på. Jeg tenker dette er det viktigste vi lærer dem. Det å være skeptisk. Hvis de skal finne ut noe, og får motstridende informasjon, må de i hvert fall undersøke. Da kan de lære av noe de selv har kommet med og lurer på».

Celine som jobber på småskolen sier at det viktigste er at «De tør å mene noe selv, står for det de mener og er selvstendige.» Dina poengterer at det viktigste etter hennes mening er: «Selv om de leser en faktatekst så er det ikke sikkert at det er en sannhet i seg selv, det kan jo være skribentens sannhet. Jeg tenker også at det er viktig at de er kritiske til sine egne tekster og er kritiske til hva som er greit og ikke-greit å skrive». Dina er også litt skeptisk til å presentere syv-åtteåringer for tekster som de egentlig er for små til. «En skal liksom ikke lære dem opp til å være kritiske til noe de ikke har hørt om». Elin sier at det viktigste for henne, er at «de vet at ikke alt er sant, og lærer strategier for å vurdere dette.» Jeg spør litt om hvordan hun lærer dem disse strategiene. Elin svarer «at det må gå over tid og være en utvikling».

I dette intervjuspørsmålet kom lærerne med mye relevant for kritisk tilnærming til tekst. Det som gikk igjen hos informantene var at kildekritikk og vurdering av sannheter er noe av det de mener er viktigst med arbeid i kritisk literacy. Brit var opptatt av at elevene på småskoletrinnet må ta seg tid til å undersøke når de finner motstridende informasjon i teksten, ofte med hjelp fra læreren. Hun var også opptatt av at elevene skal arbeide med problemstillinger de har kommet med selv. Dina tok opp et etisk dilemma som går ut på å presentere media og tekster som barna er for små til å møte. Hun la også frem at elevene må være kritiske til det de skriver selv, samtidig som at de er kritiske på samme måte på forfattere i andre tekster. Elin uttrykte at elevene må lære seg strategier for å vurdere om noe er sant.

4.3.3 Vurdering av kritisk literacy

Det siste intervju spørsmålet i intervjuet handlet om vurdering. Det var interessant å se om lærerne ser en utvikling i elevene eller et langtidsresultat i arbeidet med kritisk tilnærming til tekst. Jeg var interessert i å finne ut om lærerne ser om elevene ser på tekster og påstander annerledes etter de har hatt relevant undervisning der de lærer om kyndighet i kritisk literacy. Intervju spørsmålet var slik: Hvordan evaluerer du eller ser resultatet av elevenes utvikling av kritisk lesekyndighet?

Celine sier at de kan merke at «elevene blir flinkere til å se en sak fra flere synsvinkler, og å øve seg på denne metodikken gjør dem flinkere til å tenke kritisk. Du har jo dette med sosiale medier og ting ungene holder på med». Hun avslutter med å si at hun føler seg motivert etter intervjuet, og at det er spennende å sette i gang med å jobbe mer med temaet. Anne har mye underveisvurdering og tilføyer i intervjuet: «For meg henger det å lese kritisk sammen med å skrive kritisk, så jeg kan se om argumentene de bruker er forankret i en kilde. De modnes også fra 5. til 7. klasse, Så alt er ikke min fortjeneste. En kan begynne tidligere med å reflektere over tekster om hva som blir sagt og ikke sagt, og da kan en se en utvikling i den muntlige argumentasjonen og deltakelsen i diskusjoner i klassen.» Britt synes det er vanskelig å evaluere om elevene har utviklet seg i kritisk tilnærming til tekst, siden hun bare har hatt dem til og med 4. trinn. «Jeg møter på tidligere elever og snakker med dem i skolegården, og da kan jeg merke at de stiller spørsmål, om noe stemmer, «er du sikker?» Det føler jeg de har lært av meg. De lærer seg å ikke tro på alt, stiller kritiske spørsmål og kan bevisstgjøre seg en mening om det de møter på nett.» Dina forteller om hvordan hun vurderer elevene: «Jeg kan ta en underveisvurdering når de rekker opp hånda og sier de er ferdige. Jeg forventer at de kan se selv om de har skrevet noe som ikke er hyggelig. Hvis ikke, er de ikke kommet særlig langt i denne utviklingen ennå. Jeg ser ikke bare på meninga i det de skriver, men også på at de er kritiske på sin egen rettskriving, være bevisste på det.» Elin ser på om det elevene produserer får høyere kvalitet. «Jeg registrerer også om de blir mer deltakende og tryggere på seg selv i diskusjoner i klassen. Da kan jeg også merke om de argumenterer på en mer moden måte.»

Lærerne uttrykte alle at de bruker underveisvurdering og observasjoner av elevenes utvikling i kritisk tilnærming til tekst. Celine påpekte at de blir bedre på å se saker fra flere vinkler. Anne var opptatt av å se om elevene bruker kilder til å forsterke sine argumenter. Igjen sa lærerne som jobber med de minste, at det er vanskelig å vurdere dem når de er så små. Allikevel viste de en enighet i at det er viktig å begynne tidlig siden de møter mange utfordringer i ung alder.

De bli eksponert for sosiale medier og nyheter de må forholde seg til med et kritisk blikk. På småskolen legger de mer vekt på å se om elevene blir tryggere på seg selv i diskusjoner. Det kommer også frem at lærerne føler de er rollefigurer som påvirker elevene til å stille spørsmål om sannheter.

5.0 Diskusjonsdel

Utgangspunktet og hensikten med intervjuene har vært å få innsikt i hvordan lærerne legger til rette for arbeid med kritisk tilnærming til tekst i klasserommet. Jeg skal nå legge frem en diskusjonsdel i samme format som analysedelen, der det blir delt inn i «læreplanen», «tekster og undervisningsstrategier» og «elevene». Jeg skal drøfte funnene jeg har pekt ut i analysedelen. Funnene er knyttet opp mot teoriene som jeg har presentert i teoridelen.

5.1 Læreplanen

Det ene funnet jeg peker på er at lærerne ikke har brukt så mye fellestid på å arbeide med kjerneelementet kritisk tilnærming til tekst. Det kan være ulike årsaker til dette. Ulike prioriteringer i fellestiden, møtene har kanskje vært digitale eller færre i koronatiden, og det har gjort det vanskeligere å samarbeide bredt om den nye læreplanen. Jeg ser allikevel at norsklærerne jeg har snakket med har bevissthet om at det er deres eget ansvar å oppfylle læreplanen. Kjerneelementet blir tolket av lærerne som at elevene skal bevisstgjøres at ikke alt i en tekst nødvendigvis er sant. Allan Lukes redegjørelse av kritisk literacy, går ut på å kunne gjenkjenne underliggende holdninger, motiver og ideologier (Luke, 2014, s. 21). En kan se at lærerne er inne på samme tenkemåte. I intervjuene snakker også lærerne om nettvett. De er bevisste på nødvendigheten av kritisk literacy i og med at tekster er så tilgjengelige på nett i forhold til før. Å jobbe med god dømmekraft er viktig i LK20 (Utdanningsdirektoratet, LK20 overordnet del, 2020). Når læreren spør om noe er sant i en tekst, kan vi se at dette kan være et eksempel på det å øve på god dømmekraft.

Det blir trukket frem at lærerne synes det er blitt mer fokus på å jobbe i dybden med tekster og at det er flere muligheter til å reflektere og å bruke tid på for eksempel kildebruk. Lærerne uttrykker at de bruker lengre tid på tekster, på å vite mer om forfatteren og å jobbe med begreper for å gi elevene bedre forutsetninger til å møte en tekst med et kritisk blikk. Her kan en se at lærerne allikevel har større fokus på å se bak teksten og at de er opptatt av at elevene skal få et verktøy. Elevene får bedre forutsetninger til å oppnå kyndighet i kritisk literacy hvis

de kan gå i dybden og ikke bare kan løse fragmenterte oppgaver (Blikstad-Balas 2021, s.38). Ludvigsenutvalget som var med å utforme den nye læreplanen, fokuserte på at dybdelæring og tverrfaglighet var viktig i fagfornyelsen. Kritisk tenkning var en av kompetansene i dybdelæringen. I intervjuene preges svarene av at de har jobbet med læreplanen i felleskap, men samtidig at de ikke har brukt så mye tid på det. Lærernes tanker omhandler mest dybdelæring og tradisjonelle tanker om nettvett. Et av funnene jeg fant er at lærerne har sine egne tolkninger av hva kritisk literacy er, og at de arbeidet med litt ulikt fokus på småskolen i forhold til mellomtrinnet. Allan Luke, som var en del av New London Group, kritiserer at elevene er passive produsenter av tekst og kunnskap, og at læreren har tradisjonelt bestemt hvilke tekster som skal leses og hvordan de skal tolkes. Dette kan en kjenne igjen i intervjuene mine, nemlig at elevene ikke har så mye de skulle ha sagt i tekstskapingen. Det er mer ideelt at læreren motiverer elevene til å finne egne tekster.

Jonas Bakken, trekker frem i sin artikkel at elevene skal etter andre trinn «samtale om å beskrive hvordan ord vi bruker påvirker andre» (Bakken, 2020, s. 257). Vi kan se gjennom intervjuet at lærerne på småskoletrinnet øver på dette med elevene. De diskuterer virkelige situasjoner som barna er en del av. De lærer dem å tenke igjennom om det er sant det de sier og begrunne hvorfor noe stemmer eller ikke stemmer. Det å ta utgangspunkt i hendelser i hverdagen og tekster elevene skriver til hverandre, kan være en arbeidsmåte for å få dem mer bevisste på hvordan de bruker språket. Hvordan de snakker til hverandre og om hverandre har konsekvenser, og det er noe de bli mer bevisste på og utvikler seg på gjennom lek og erfaringer. Vi kan også på mellomtrinnet se at temaet rundt nettvett handler mye om hvordan de fremstiller seg selv og andre på nett. Som informanten Elin sa, arbeider de mye med hvordan de oppfører seg i sosiale medier.

5.2 Tekster og undervisningsstrategier

I temaet tekster og undervisningsstrategier, var jeg ute etter å høre mer konkret hvordan læreren jobbet med kritisk tilnærming til tekst i klasserommet. Jeg var også ute etter å se om det var tekster de mente egnet seg for dette. Her var det også relevant å høre hvordan de arbeidet med kildekritikk.

Et av funnene som gikk igjen med de lærerne som jobbet på småskoletrinnet, var at de syntes det var vanskelig å jobbe med de små siden de ikke var så gode tekniske lesere. De øvde likevel på at elevene skulle spørre kritiske spørsmål til tekster, og at de skulle være bevisste på hvem forfatteren var og hvilke hensikter han hadde. Dette med å stille kritiske spørsmål til

tekster kan en kjenne igjen fra noen av Weyergangs punkter om hvilke spørsmål en kan stille seg for å ha et kritisk blikk på tekst. Det kom frem at lærerne på småskoletrinnet jobber med dette slik at elevene kan lære å stille kritiske spørsmål til andres og egne tekster. Det er viktig å ha noen spørsmål til teksten som kan forberede elevene til å bli bedre kritiske lesere (Weyergang & Frønes, 2020, s.90). Det andre funnet om at de synes det er vanskelig å jobbe i småskolen på grunn av lesevaner, kan løses på mange måter ved at læreren leser tekster for at de skal diskutere dem, eller at de bruker opplesingsverktøy. Kritisk tilnærming til tekst gjelder ikke kun skrift, og hovedblikket er på sammensatte tekster der mange av de minste elevene også vil kunne ha tanker om konteksten. Et annet argument for å begynne tidlig med kritisk literacy er at barn møter tekster som er utenfor deres aldersgrense og som verken lærer eller foreldre kanskje ikke alltid har mulighet til å kontrollere. Elevene møter utfordringer som krever kritisk tilnærming til tekst i en tidligere alder enn før. (Cope & Kalantzis, 2009, s.77) Weyergang argumenterer for å arbeide med kritisk lesing helt fra første klasse (Weyergang & Frønes, 2020, s. 173-175). Det er ikke bare fordi kritisk tilnærming til tekst er innlemmet i LK20 helt fra første klasse, men også fordi hun mener at for å få kunnskap, må en kunne stille kritiske spørsmål. Da kan en ikke vente med å øve opp kritisk tenkning til en har nok kunnskap. Dette blir dermed et argument for å begynne arbeidet med kritisk tenkning tidlig, og det gjør min problemstilling i denne masteroppgaven enda mer aktuell. Vi kan også se at lærerne i intervjuet ser det samme. Eleven har ulike leseferdigheter og lite livserfaringer, men det er allikevel nødvendig å arbeide med kritisk literacy, for som Dina flere ganger trekker fram i intervjuet, tror de minste på så mye av det de leser og hører.

På mellomtrinnet ser vi at lærerne er gode til å legge opp til klassesamtaler om tekst. De snakker om å lese mellom linjene, være bevisste på sjanger og om det er en faktatekst eller skjønnlitterær tekst. Klassesamtaler kan skape et fellesskap, felles forståelse og ulike perspektiver når flere får si sin mening med tanke på det de har med seg som erfaring fra før. Dette passer inn med dimensjonene fra Cope og Kalantzis modell om å ha med seg sin erfaring. I disse klassesituasjonene kan vi trekke frem litt av kultur- og sosialkonteksten til Halliday fra sosialsemiotikken (Skovholt & Veum, 2020, s.20). Når læreren legger til rette for samtaler om tekster i klasserommet, kan de avdekke hvilken kultur eller situasjon teksten er blitt til i. De kan tolke teksten sammen og diskutere den i forhold til sin kultur og sin situasjon. På barneskolen må slike samtaler tilpasses etter alder, og det må øves på, men det gir et godt grunnlag for arbeid med kritisk literacy i klasserommet.

Kritisk diskursanalyse handler om hvordan makt og ideologi påvirker samfunnet. Faircloughs kritiske diskursanalyse var opptatt av at en kan avdekke makt og ideologier i tekster (Skovholt & Veum, 2020, s. 19). Et av funnene jeg påpekte i analysen var at lærerne ikke er så tydelige på hvordan de arbeider med kontekst og makt i teksten. En kan ikke si at det mangler helt ut ifra hva informantene svarer, men de har lite fokus på dette. Tekstene som lærerne bruker, mener de at inviterer til at elevene skal være aktive deltakere. De nevner litt få konkrete eksempler på tekster, utenom læreverkstekster og artikler som for eksempel fra Aftenposten Junior. De arbeider nok med mange ulike tekster, men tekster som Skovholt nevner fra Hallidays kritiske diskursanalyse, som reklametekster, lesebrev, artikler, historiske tekster og faktatekster nevnes ikke konkret blant noen av informantene. En kan drøfte om slike tekster passer best for eldre elever, men det er mulig å ta utgangspunkt i disse sjangerne for barneskolelærere også. Når de eldre elevene skal jobbe med dette i senere tid, hjelper det at elevene har vært introdusert til arbeidsmåten fra før av. Hvis elevene har jobbet med de samme type tekstoppavene før, vil det være lettere for de i senere tid å engasjere seg i kritisk tekstarbeid. De vil da også bli flinkere til å ta med egne tekster i tekstarbeidet, noe som er viktig for at elevene skal utvikle sitt kritiske perspektiv (Luke, 2014, s. 21).

Hvis vi trekker inn Allan Luke og Peter Freebodys firetrinns modell om kritisk literacy, kan vi se at lærerne arbeider med å utvikle barnas lesekyndighet trinnvis (Skovholt & Veum, 2020, s. 22). I begynneropplæringen arbeider de med at elevene skal knekke lesekoden, og at de ikke bare skal se på det ortografiske og språklige, men også det visuelle. Dette ser vi en del av ved arbeid med billedbok med de små, der Celine rekker frem arbeidet med billedboka «Gorm er en snill orm». Her lærer også elevene å ta del i teksten og tolke hvorfor tekst og bilde sier forskjellige ting. Anne jobber også med å arbeide mellom linjene og analysere sitater. Dette kan en også si blir et eksempel der elevene tar del i teksten. Det kan også være en måte å vinkle dette inn på å analysere en tekst kritisk, som er det fjerde trinnet i Luke & Freebodys modell. Ved å plukke en tekst fra hverandre og analysere sitater, lærer elevene å se ulike perspektiver og hvordan de kan komme frem i en tekst. Samtalene som Brit har med de yngre elevene om at de skal stille seg spørsmål om at det er noe i en tekst som kan være sant eller usant, kan vi også knytte opp mot Luke og Freebodys modell. De blir vant til å tenke kritisk på det de leser og å stille spørsmål om synspunkter, perspektiver og argumentasjon. Samtidig er det viktig å nevne at trinnene i modellen ikke har en konsekvent sammenheng i forhold til bruk i informantenes klasserom. Det som kommer fram i intervjuet, er noe som passer inn med teorien, men ikke noe lærerne nødvendigvis bevisst har lagt til sin undervisning. Vi kan

også se at elevene lærer å stille spørsmål til teksten, og i Hillary Janks didaktiske modell er en av dimensjonene å finne makten i teksten (Skovholt & Veum, 2020, s.28). Ved å stille spørsmål, kan elevene lære seg å lettere se underliggende betydninger i en tekst. Som Anne snakket om i intervjuet, er det for mange elever viktig med modelltekster. Dette kan en muligens se som at læreren bestemmer hvordan teksten skal se ut og hva den skal inneholde, men samtidig kan en også trekke inn Janks dimensjon om design og redesign, der elevene omformer tekstene til noe nytt og blir aktører.

I spørsmålene om kildekritikk, svarer lærerne ganske overfladisk. Det forteller at de kanskje ikke jobber så mye med kilder på barneskolen. Lærerne tenker at det er viktig med kildekritikk, og et annet funn er at de synes de jobber for lite med det. På barneskolen kan det selvfølgelig være vanskelig å få elevene til å sjekke kildene og begrunne at noen kilder kan stoles på mer enn andre, siden de er så små og har lite erfaring. En kan se i intervjuene at lærerne er enige i at dette er viktig. Derfor dannes det et godt grunnlag til å få et større fokus på hvordan en kan jobbe med kildekritikk i klasserommet. Det kan være utfordrende å sjekke informasjon opp mot flere kilder. Som en av lærerne poengterte: «Jeg sier til elevene at de må spørre om dette stemmer». Igjen kan en nevne Weyergangs spørsmål om hvem som har lagd teksten, sammenhengen og hvilken agenda forfatteren har. Eleven vil også møte på informasjon på nett som absolutt ikke stemmer. En kan oppleve at elevene bringer videre feilinformasjon, fordi de ikke har sjekket opp fakta. Det som var positivt og et typisk eksempel på at intervju spørsmål påvirker informantene, er at de får lyst til å ta tak i det med en gang og jobbe med kildekritikk med elevene. Det er også interessant at småskolelæreren nevner eventyr. Hun tenker da på at eventyrene har vært muntlig overlevert over generasjoner, og at det kan være en fin innfallsvinkel til diskusjon om kilder med de yngste elevene.

5.3 Elevene og kritisk tilnærming til tekst

Det siste intervju temaet, elevene, handler om utfordringer lærerne møter på i forhold til elevene og arbeid med kritisk tilnærming til tekst. Det handler også om hva lærerne tenker er viktigst at elevene lærer innen temaet og hvordan de ser resultatet av elevenes utvikling i kritisk lesekyndighet.

Lærerne ser det som en utfordring at elevene er så ulike, og har så ulikt utgangspunkt. De er ulike i forhold til leseferdighet, interesser og motivasjon. Noe som kan fremme motivasjonen, er at de sammen med elevene kan drøfte valg av tekst. Elevene kan også være med å bestemme temaet i en tekst og jobbe med selvvalgte tekster tilpasset deres leseferdighet. På

barnetrinnet har det vært vanlig å ta utgangspunkt i det barna vet litt om fra før. Å møte ukjente tekster og tema krever kyndighet i kritisk tilnærming og motivasjon, og med de minste er det viktig at læreren motiverer og knytter det til noe de vet fra før. Vi kan dermed arbeide sammen med elevene med dimensjonene til Weyergang (Weyergang & Frønes, 2020 s.170). To av dimensjonene som er relevante er: «Utfordre det en tar for gitt» og «se noe fra flere sider». Dette kan en se de jobber med i småskolen der elevene må argumentere for om noe er sant eller ikke-sant. Problemstillingen Dina tar opp kan være et etisk dilemma. Hun synes det er vanskelig å presentere tekster som hun føler elevene er for små til å møte. Skal lærerne vise frem tekster som elevene ikke har oppdaget ennå, eller skal de vente til elevene møter på dem selv? Det er aldri et fasitsvar på et etisk dilemma der en må veie opp to problemstillinger mot hverandre. Det kan være en måte å møte dem på tekster etter hvert som de blir mer aktuelle, men en blir aldri helt sikker på når det bør skje.

Et funn om vurdering av elevene er at lærerne i barneskolen er vant til underveisvurdering. De ser på hva eleven har lært og om de kan bruke det de har lært. Det kan være at de klarer å bruke kilder til å forsterke argumentene sine. De ser på om de er blitt tryggere i diskusjoner og om de kan stille spørsmål om det som står i en tekst kan være sant. I teoridelen trakk jeg frem hvordan læreplanen beskriver lesekyndighet i kritisk literacy. Den viser konkrete eksempler på hva lærerne kan observere i underveisvurderingen. I tillegg til argumentering og å stille spørsmål til tekster, noe som kommer frem i intervjuet, kan vi lese i læreplanen LK20 at elevene vurderes i hvordan de leser tekster i ulike sjangere, presenterer emner, bruker fagspråk og samtaler om egne og andres tekster (Utdanningsdirektoratet, 2020).

6.0 Avslutning og konklusjon

Hensikten i denne masteroppgaven har vært å finne ut hvordan lærere på barnetrinnet arbeider med kritisk literacy i klasserommet. En motivasjon har vært at det er lite forskning som finnes på barneskolen rundt temaet. Forhåpentligvis vil mitt masterprosjekt være et bidrag til CritLit prosjektet som er pragmatisk å ha tilgang til i prosjektets arbeid. Problemstillingens formulering, *Hvordan legger lærere på barneskolen til rette for kritisk tilnærming til tekst?* - og resultatene, har avdekket en del om hvordan lærere jobber og hvordan de tenker om kritisk literacy i skolen. Det er noen funn som viser at lærere har en vei å gå, men også funn som viser at de er bevisste på dette. Gjennom intervjuene kan det trekkes frem flere konklusjoner.

En kan se at lærerne har flere tanker om kritisk tilnærming til tekst i klasserommet i forhold til mine spørsmål om «læreplanen». Funnene fra intervjuene viser at de i liten grad har jobbet felles med kjerneelementet «kritisk tilnærming til tekst». Selv mener de at de må arbeide mer med dette. Lærerne viser også litt skepsis til kjerneelementet når det gjelder de alle minste elevene, siden de ikke er blitt så gode tekniske lesere ennå. I intervjuene legger lærerne mest vekt på dybdelæring, som kan være det de har hatt mest fokus på når de har arbeidet med den nye læreplanen.

Funnene som forekom når det gjaldt «tekster og undervisningsstrategier» kan oppsummeres med at lærere i barneskolen jobber med varierte tekster og forsøker å gå i dybden, noe alle informantene uttrykker. Selv om lærerne klarer å finne en del tekster, kan en se at typiske tekster som reklametekster, artikler og historiske tekster nevnes i liten grad. Dette er tekster som en kan mene passer bedre i kritisk arbeid på ungdomsskolen, men en kan tilpasse vanskelighetsgraden i valg av tekst. Teksttypene som forskerne uttrykker er effektive for å utvikle kritisk kyndighet, er gode å bruke, siden elevene tidlig kan møte tekster som kan inneholde skjulte budskap og påvirkninger. Noen av funnene viser derimot også at lærerne jobber med tekster og arbeidsmåter som passer og er relevante innen kritisk literacy. De øver med elevene på å stille kritiske spørsmål til tekster. Dette kan ses på som å være en tidlig fase for å lære seg å gi motstand til tekstene elevene møter.

I det siste temaet fra intervjuet, «elevene», viser funnene at lærerne synes det kan være utfordrende å jobbe med kritisk literacy. Det går ut på at elevene har ulike ferdigheter, modenhet, og utvikling. Elevene viser også ifølge lærerne, en umoden evne til å vurdere det de leser og skriver på fritiden. Dette viser at lærerne er bevisste over at noe må gjøres for at elevene skal utvikle det kritiske blikket. Det er ifølge lærerne også vanskelig å inkludere alle elevene i aktiviteter med kritisk tilnærming til tekst.

Gjennom oppgaven har det kommet frem hvordan behovet for å gjøre barn bevisste på påvirkningskraften i ulike tekster er viktig for å kunne danne dem til å bli samfunnsdyktige medborgere. Lærerne uttrykker bekymring for at barn deltar både i lesing og produksjon av tekst på sosiale medier, selv om aldersgrensen på det meste er 13 år. I intervjuet uttrykker de en samstemmig oppfatning om at behovet for kritisk lesing er blitt viktigere etter at tilgjengeligheten av tekster har økt. Behovet for kritisk literacy på barneskolen vil kun øke med tiden. Tilgangen som internett gir til digitale medier og tekster vil gjøre barn og unge mer selvstendige. Dermed blir elevene aktører når det gjelder å finne, og produsere tekster, noe som forskerne presiserer er viktig i arbeidet med kritisk literacy. Elevenes evne til å vurdere

troverdighet og pålitelighet i tekster er en kyndighet som de motiveres til når de selv er aktive deltakere (Cope & Kalantzis, 2018, s. 12). Gjennom intervjuene ser en at lærerne er enige om at det er viktig at elevene tilegner seg evnen til å være kritiske til det de leser og skriver.

Intervjuene med de fem norsklærerne var en måte å få frem hvordan lærere i norskfaget har noen tanker om kjerneelementet «kritisk tilnærming til tekst» og finne ut hvordan de jobber med kritisk literacy i klasserommet. Selv om det kun er et utvalg på fem individ, har det vært interessant å ha et kvalitativt prosjekt som dette, som også muligens i senere tid kan bli oppfulgt med en kvantitativ undersøkelse på en større skala for å se om funnene stemmer. En følge av spørsmålene mine ble at jeg som intervjuer både påvirket informanten og gjorde dem mer bevisst på at de faktisk burde ha større fokus på kritisk lesing i klasserommet. Noe som var interessant, var at lærerne uttrykte i intervjuene at de ble motiverte til å jobbe mer med dette. I metodeteorien blir dette omtalt som det «refleksive idealet», og det var interessant å møte dette så konkret. Dette viste veldig klart hvordan den refleksive forskeren må være bevisst på hvordan undersøkelsen påvirker den en undersøger (Kvale & Brinkmann, 2021, s.28).

CritLit prosjektet har vært en pådriver for å formulere de riktige spørsmålene til intervjuene og spisse inn oppgaven. CriLit prosjektets mål, er å kartlegge hvordan arbeidet med kritisk lesing og tekstskeping er i dagens skole. Resultatene som forekommer fra de ulike samarbeidspartnerne, som for eksempel i min masteroppgave, vil kunne gi et bedre grunnlag for å jobbe videre med å utvikle forskingen på kritisk literacy i Norge. Dette har jeg gjennom denne oppgaven vært en del av. Selv om CritLit prosjektet først og fremst retter forskingen mot elever på ungdomsskolen, ble det interessant å se hvordan det gjennom oppgaven ble belyst hvor viktig det er med tidlig eksponering i kritisk tenkning.

I masteroppgaven har jeg gjennom kvalitative metoder undersøkt hvordan kritisk literacy arbeides med i klasserommet på barneskolen. Jeg har også brukt teorier om kritisk literacy, der Allan Luke og Hillary Janks er de mest fremtredende forskerne. Deres forskning har inspirert de norske forskerne, som videre har satt i gang arbeidet med å få dette inn i den siste læreplanen LK20, der kritisk tilnærming til tekst er et kjerneelement og kan argumenteres for å være et krav til at elevene skal bli samfunnsdyktige medborgere. Det har vært interessant å se hvordan dette har vært gjenspeilt i mine intervjuer blant lærerne, og jeg har analysert svarene og prøvd å analysere dem i lys av noe av forskningen som finnes rundt temaet. Jeg har gjennom oppgaven avdekket hvordan et utvalg av norsklærere på barnetrinnet arbeider med kritisk literacy, og pekt på behovet for økt kunnskap om arbeidsmåter for kritisk

tilnærming til tekst på barnetrinnet, og hvordan det kan være av stor betydning at elevene lærer seg dette tidlig.

7.0 Litteraturliste

- Anker, T. (2021). *Analyse i praksis en håndbok for masterstudenter* Cappelen Damm akademisk
- Bakken, J. (2020). *Like muligheter til god leseforståelse?* Creative Commons
<https://www.idunn.no/doi/10.18261/9788215040066-2020-11>
- Blikstad-Balas, M & Solbu, R., K. (2019). *Det (nye) nye norskfaget*. Fagbokforlaget
- Blikstad-Balas, M. (2021). *Literacy i skolen* (utg. 3) Universitetsforlaget
- Breivega, K. & Selås, M. (2018). *Skriveboka innføring i skriveopplæring* Det norske samlaget
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2020). «*Multiliteracies*»: *Nye literacies, Ny læring*.
Nasjonalt videncenter for læsning
- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter
- Fullan, M. & Scott, G. (2014). *New Pedagogies for Deep Learning Collaborative impact*. SPC
- Freebody, P & Luke, A. (2003). *Literacy as engaging with new forms of life: The 'four roles' model*. I G. Bull & M. Anstey (red.), *The literacy Lexicon* (s. 52 -65). Sydney: Prentice Hall.
- Grue, J. (2015). *Teori i praksis. Analysestrategier i akademisk arbeid*. Oslo: Fagbokforlaget
- Halliday, M. A. K. (1996) *Literacy and linguistics: a functional perspective*. I R. Hasan & G. Williams (red.), *Literacy in Society*. London Longman
- Janks, H. (2010). *Literacy & Power*. New York Routledge
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen*.
Oslo: Aschehoug.
- Klæboe, G. & Sjøhelle, K., D. (2013). *Veiledet lesing og skriving i begynneropplæringen*.
Cappelen damm akademisk
- Kulbrandstad, I., L. (2018). *Lesing i utvikling* (utg. 2) Fagbokforlaget
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju* (utg. 3) Gyldendal

- Lewis, M., Flint, A. S. & van Sluys, K. (2002). *Taking on Critical Literacy: The Journey of Newcomers and Novices*. *Language arts.*, s. 382-392
- Lorenz-Spreen, P., Mønsted, B.M., Hövel, P. et al. (2019). *Accelerating dynamics of collective attention*. *Nat Common*
<https://doi.org/10.1038/s41467-019-09311-w>
<https://www.eurekalert.org/news-releases/490177>
- Luke, A. (2014). *Defining critical literacy: Moving critical literacies forward* New York
Routledge
- Neteland, R. & Aa, I., L. (red.). (2020). *Master i norsk metodeboka 2* Universitetsforlaget
- Postholm, B., M. & Jacobsen, I., D. (2021) *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning* Cappelen Damm Akademisk
- Roe, A. (2020). *Lesedidaktikk -etter den første leseopplæringen* (utg. 3) Universitetsforlaget
- Skovholt, K. & Veum, A. (2020). *Kritisk literacy i klasserommet* Universitetsforlaget
- Skovholt, K. & Veum, A. (2021). *Tekstanalyse ei innføring* Cappelen Damm akademisk
- USN. (2020). *Kritisk literacy i ei digital og global tekstverd (CritLit)*
<https://www.usn.no/forskning/forskningsgrupper-og-senter/humanistiske-fag/multimodalitet-fomu/critlit/>
- UNESCO. (2013). *Global media and information literacy assesment framework:Country readiness and competencies: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)*
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*.
<https://www.udir.no/kl06/NOR1-05>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR1-06)*.
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Veum, Aslaug (under arbeid). Kapittel 1. Introduksjon til CritLit prosjektet – teori og tidligere forskning. I: A Veum & G. Kvåle (red.) *Kritisk literacy i en digital tid*. (arbeidstittel)
- Weyergang, C. & Frønes, S., T. (2020). *Å lese kritisk: Elevers vurderinger av teksters troverdighet og pålitelighet*. Creative Commons
<https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020-07>

Vedlegg

Vedlegg A Intervjuguide:

Intervjuguide: Kritisk tilnærming til tekst (2023)

- Huskeliste:
 - Gode rammer for intervjuet (stille rom, trygg stemning og god flyt i dialog).
 - Praktisk sjekk av opptaksutstyr i rom
 - Opptaksutstyr
 - Intervjuguide i papirutskrift og reserve på bærbar PC
 - Notatark
 - Utskrift av kjerneelement fra LK20

Introduksjon

Presentasjonsrunde der lærer introduserer seg med oppfunnet navn.

Fortelle om hensikten med intervjuet, slik at lærerne er sikre på rammene. Jeg vil ytterligere som i informasjonsskrivet, få frem at det ikke handler om læremes egne «ytelse» eller «Prestasjoner». Dette er jo et nytt tema i læreplanen.

Læreplanen

Deltakerne får en kopi av kjerneelementet

Kritisk tilærming til tekst: 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.

- Hva har lærerne diskutert seg imellom når det gjelder dette kjerneelementet?
- Har undervisningsmetodene dine endret seg med den nye læreplanen?

Tekster og undervisningsstrategier

- Har du noen eksempler på hvordan du arbeider med kritisk tilnærming til tekst i klasserommet?
- Hvilke type ressurser og tekster bruker du for å lære elevene om kritisk tilnærming til tekst?

Er noen tekster mer hensiktsmessige i denne bruken? Hvilke?

- Et aspekt med kritisk tilnærming til tekst handler om å kunne vurdere kilder kritisk. Har dere jobbet noe med dette? Hvordan?

Hvis ikke: Hva tenker du kunne vært aktuelt å arbeide med?

- Har du noen undervisningsopplegg som du har erfart har fungert godt i arbeid med kritisk tilnærming til tekst?

Hvis ikke: Hva slags arbeidsmåter tenker du kan fungere bra?

Elevene

- Hvilke utfordringer har du som lærer med å jobbe med dette temaet på barnetrinnet?
- Hva tenker du er særlig viktig at elevene dine lærer når det gjelder kritisk tilnærming til tekst?
- Hvordan evaluerer du eller ser resultatet av elevenes utvikling av kritisk lesekyndighet?

Vil du delta i forskningsprosjektet

«*Hvordan legger lærere til rette for arbeid med kritisk tilnærming til tekst?*»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan norsklærere på barneskolen legger til rette for arbeid med kritisk tilnærming til tekst. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med forskningen er å finne ut hvordan norsklærere underviser om kritisk tilnærming til tekst i klasserommet. Dette innebærer hovedsakelig et fokus på det nye kjerneelementet i LK20, *Kritisk tilnærming til tekst* og hvordan lærere tilnærmer seg dette i ulike sammenhenger. Spørsmål kan innebære om lærere for eksempel har endret undervisningspraksis med det nye kjerneelementet, hvilke ressurser lærere bruker og hvordan dette blir lagt fram i klasserommet på ulike nivåer.

Dette vil som resultat oppstå i min master som empiri, altså innsamlingen av datamateriale som jeg bruker blant annet som analysemateriale.

Det er viktig å få frem at formålet mitt er ikke å rangere deg som lærer, eller «dømme» deg ut ifra hvordan du har tilpasset deg den nye læreplanen. Det er altså ikke et fokus på hvor «flink» du er som lærer. Dette er et nytt felt i læreplanen LK20, og rammene har mer fokus på denne utviklingen i stedet for lærere på et personlig nivå.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

UiA – Fakultet for lærerutdanning ved veileder Gunhild Kvåle er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

- Utvalget av lærere består av et strategisk utvalg til forskningsprosjektet. Utvalget er trukket ut gjennom hjelp av rektor på Flekkerøy skole for å få et bredt spekter av norsklærere på forskjellige trinn. Det vil være et utvalg av omtrent 4-6 norsklærere.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Deltakelse innebærer at du deltar i et dybdeintervju, det vil si et en-til en-intervju. Dette intervjuet vil vare mellom 20-30 minutter. Du vil ikke trenge å oppgi personlig informasjon, men et valg av et akronym som et bynavn kan benyttes i stedet.
- Intervjuet vil bestå av et spørreskjema der du vil bli spurt forskjellige spørsmål innen *Kritisk tilnærming til tekst*. Spørsmål kan innebære for eksempel undervisning i klasserommet,

endringer og erfaringer før og etter den nye læreplanen og hvilke ressurser du bruker innen temaet.

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at det i intervjuet blir foretatt et lydopptak, slik at jeg kan foreta en transkripsjon i ettertid av intervjuet.
- Anonymisert material (transkripsjoner) vil kunne bli delt med forskerne i et større forskningsprosjekt om kritisk tilnærming til tekst i norskfaget som min veileder er med i.

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 student Amund Bakke og veileder Gunhild Kvåle som vil ha tilgang til opplysningene. Vi vil behandle informasjonen konfidensielt og i samsvar med personvernsreglementet. Opptak vil bli lagret på en minnepenn og kryptert lagringsdisk slik at uvedkommende som ikke skal ha tilgang til materialet blir sikret.
- Personer som bli intervjuet vil ikke kunne bli identifisert, men skolen intervjuene bli foretatt på vil bli publisert i forskningsprosjektet. Dette er en risiko som deltaker må vurdere.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 16. mai. Etter prosjektslutt vil datamaterialet bli slettet og anonymiseres. Personopplysningene dine er som sagt anonymisert gjennom bruk av akronym.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra UiA – avdeling for lærerutdanning har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør 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:

- UiA – Fakultet for lærerutdanning ved veileder Gunhild Kvåle på e-post -
Gunhild.Kvale@uia.no.
- Student Amund Bakke på e-post Amubak99@gmail.com eller tlf 954 65 629.
- Vårt personvernombud: Øyvind Straume på E-post (oyvind.straume@sikt.no) -
eller tlf 900 11 395.

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Gunhild Kvåle
(Veileder)

Amund Bakke
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg C NSD/SIKT godkjenningsdokument:



[Meldeskjema](#) / [Kritisk tilnærming til tekst](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

119591

Vurderingstype

Automatisk

Dato

18.01.2023

Prosjekttittel

Kritisk tilnærming til tekst

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Avdeling for lærerutdanning

Prosjektansvarlig

Gunhild Kvåle

Student

Amund Bakke

Prosjektperiode

01.01.2023 - 16.05.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 16.05.2023.

[Meldeskjema](#)

Grunnlag for automatisk vurdering

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

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

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

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

- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.