

Sammendrag

I ny læreplan er det forventet av lærere at de støtter elever i å utvikle kritisk tenkning.

Formålet med denne kvalitative kausstudien har vært å undersøke hvordan elever på 4.trinn posisjonerer seg som kritiske lesere, og forskningsspørsmålet jeg søker å besvare er *Hvordan vurderer elevene en teksts formål og troverdighet?*

Forskningsprosjektet tar utgangspunkt i et teoretisk rammeverk knyttet til kritisk literacy. Til studien ble det designet et undervisningsopplegg hvor elevene sammen skulle utforske og lese en tekst hentet fra Nysgjerrigper.no. Fokuset for undervisningsopplegget var å se hva elevene stilte spørsmål ved, eller la merke til, ved teksten, for å få et innblikk i elevenes kritiske tekstforståelse. Datamaterialet består av observasjonsnotater fra helklassesamtale, observasjonsnotater fra en elevgruppe med fire elever og fire elevtekster. Datamaterialet ble analysert ved hjelp av Freebody og Luke sin 4-ressursmodell for hvordan lesere kan tilnærme seg en tekst.

Analysen viser at elevene hadde noe ulik tilnærming til teksten. Selv om alle elevene vurderte teksten som informativ, var grunnlaget for vurderingen ulik. Bare to av elevene posisjonerte seg som analytiske lesere ved å legge merke til hvordan detaljer i teksten (modalitet) kunne påvirke tekstens troverdighet. En elev vurderte tekstens troverdighet med bakgrunn i egne erfaringer, mens en annen elev mente at dersom teksten ga en fremstilling av virkeligheten som ikke var helt sann, måtte den være skrevet feil.

Funnene gir grunnlag for å si noe om viktigheten av at lærere i skolen starter tidlig med å utvikle elevenes kritiske tenkning. Lærere må støtte elevene i å bruke både bakgrunnskunnskaper og posisjonere seg som tekstanalytikere når de skal vurdere teksters troverdighet og pålitelighet.

Forord

Prosessen med å skrive masteroppgave har vært både givende og lærerik, men også krevende og utfordrende! Jeg har heldigvis fått god støtte og hjelp på veien, og har flere jeg vil takke.

En stor takk til min dyktige veileder, Toril Frafjord Hoem. Jeg er så heldig som fikk deg som lagspiller til dette prosjektet! Du har inspirert meg, og gitt gode, konstruktive tilbakemeldinger, som har hjulpet meg videre med skrivingen. Din støtte og veiledning har vært uvurderlig.

Takk til gode medstudenter for faglige diskusjoner og oppmuntring til arbeid med prosjektet.

Jeg vil takke arbeidsgiver for muligheten til å gjennomføre studiet. Takk til rektor for at du har vært interessert i prosjektet, og til kolleger for motiverende ord, når det til tider hare vært hektisk å sjonglere mellom jobb og oppgaveskriving.

Familie og venner fortjener også en takk for all god støtte! Jeg har snakket mye om arbeidet med oppgaven, men nå er siste ord sagt om det. Jeg gleder meg til å tilbringe mer tid sammen med dere, og ikke måtte prioritere oppgaveskriving.

Til slutt vil jeg takke Mats, som har tatt seg av oppussing, holdt det rent og pent hjemme og laget mye god mat, slik at jeg har fått tid til å skrive. Takk for at du alltid heier på meg, og har troen på at jeg får til det jeg vil!

Stavanger, 25.mai 2021

Marie Høllesli

Innhold

1. Innledning.....	1
1.1 Kontekst - Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Problemstilling og avgrensning	3
1.3 Oppgavens struktur	3
2. Teori.....	4
2.1 Hva er kritisk literacy?	4
2.1.1 Begrepsavklaring	4
2.1.2 Kritisk tenkning som pedagogisk siktemål	5
2.1.3 Kritisk tilnærming til tekst	6
2.2 Er kritisk lesing kun forbeholdt erfarne lesere?	9
2.3 Hvordan kan lærere gi støtte til å utvikle kritisk literacy hos elever?	12
2.4 Å innta ulike leseroller	13
3. Tidligere forskning	17
3.1 Å vurdere teksters eller tekstelementers formål	17
3.2 Å vurdere teksters troverdighet	18
3.3 Fagspesifikke aspekt ved kritisk tenkning	20
3.4 Tekster og læremidler som kan fremme kritisk tenkning	21
3.5 Hvordan fremme kritisk tenkning?.....	22
3.6 Analytisk rammeverk for kritisk tenkning	22
4. Metode	24
4.1 Kvalitativ kasusstudie	24
4.2 Organisering og gjennomføring.....	25
4.2.1 Utvalg av tekst	25
4.2.2 Pilotering av undervisningsopplegget	28
4.2.3 Undervisningsopplegget.....	29
4.3 Datainnsamling.....	30
4.3.1 Observasjon	31
4.3.2 Tekstanalyse	32
4.3.3 Utvalg.....	32
4.4 Analyseverktøy	33
4.5 Kvalitet på forskningen.....	35
4.5.1 Validitet	35
4.5.2 Reliabilitet.....	36
4.5.3 Etske aspekter	37
4.5.4 Studiens begrensninger	38

5. Presentasjon og drøfting av funn	39
5.1 Hvordan knekker elevene tekstkoden?	39
5.2 Hvordan deltar elevene i teksten?	43
5.3 Hvordan bruker elevene teksten?	45
5.4 Hvordan analyserer elevene teksten?	47
5.5 Oppsummering	51
5.6 Videre arbeid	52
6. Avslutning	54
Litteraturliste	56
Vedlegg	63

1. Innledning

I den nye læreplanen for Kunnskapsløftet 2020 har kritisk tenkning blitt løftet til et overordnet nivå, på den måten at det skal gjennomsyre elevenes opplæring i alle fag i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette masterprosjektet springer ut fra en interesse for kritisk tenkning i elevenes opplæring på barnetrinnet, sett fra en lærers ståsted. Studien retter fokus mot hvordan elever på 4.trinn leser en tekst hentet fra nettsiden Nysgjerrigper.no, og videre hvordan elevene kan støttes i kritisk lesing av en slik tekst.

Studien har som siktemål å utvikle kunnskap om hvordan lærere kan arbeide for å styrke elevenes kritiske tenkning på 4.trinn. Etter å ha designet en undervisningsøkt basert på forskning om hvordan elever kan støttes i kritisk tenkning, undersøker jeg hvordan elevene uttrykker sin forståelse av en teksts formål og troverdighet. På bakgrunn av funn, vil jeg kunne justere undervisningen min slik at elevene både får nok utfordringer og støtte til å videreutvikle sine kritiske ferdigheter.

1.1 Kontekst - Bakgrunn for valg av tema

Jeg har jobbet som lærer på barneskolen i syv år, hovedsakelig på mellomtrinnet, men også på 4.trinn. Ettersom kritisk tenkning ikke har hatt et særlig fokus i tidligere læreplaner, har jeg heller ikke hatt et bevisst forhold til at jeg med min undervisning skal fremme denne ferdigheten hos elevene. I likhet med mange andre lærere, har jeg koblet kritisk tenkning til kildekritikk (Molin et al., 2018). Nå ser jeg på dette som en snever forståelse av hva det vil si å bruke kritiske ferdigheter. Da kritisk tenkning ble løftet frem i fornyelsen av Kunnskapsløftet, økte nysgjerrigheten min for emnet. Jeg ble derfor overrasket over at lærere i faggrupper på Facebook kan hevde at kritisk tenkning er for komplisert for barn og unge i barne- og ungdomsskolen, og at det ikke er behov for å "lære" kritisk tenkning før senere i livet. De er derfor negative til at kritisk tenkning har fått så stor plass i den nye læreplanen.

Ettersom innholdet i skolen skal reflektere de kravene som samfunnet stiller, må læreplaner stadig fornyes (Jegstad et al., 2019, s.2). Stortingsmelding 28 (2015-2016), som utgjør Kunnskapsgrunnlaget for læreplanfornyelsen i 2020, viser til at teknologiske fremskritt gjør at mange av fremtidens jobber er ukjente (s.6). Det gjør at skolen har en utfordrende oppgave med å forberede elevene på jobber som enda ikke eksisterer. Mangfoldet av tilgjengelig informasjon, spesielt på internett hvor barn og unge bruker mye tid, stiller store krav til å kunne gjøre kritiske vurderinger (Meld. St. 28. (2015-2016), s.13). Man ser i dag at falske

nyheter har blitt et økende problem samtidig som man snakker om et postfaktuelt samfunn hvor kunnskap og meninger ikke nødvendigvis baserer seg på fakta (Ferrer & Wetlesen, 2019, s.11). Dette la grunnlaget for interessen min tilknyttet temaet kritisk tenkning, hvor jeg kjenner på et ansvar for å kunne legge til rette for at elevene får utvikle kritiske ferdigheter. Kritisk tenkning er mer komplekst enn hva jeg først tenkte og forsto, og behovet for å lære mer om kritisk tenkning og hvordan jeg kan tilrettelegge for det i min undervisning, kjentes plutselig veldig relevant.

Kritisk tenkning er aktuelt i flere fagfelt, men for meg som norsklærer ble det mest aktuelt å vinkle denne studien mot norskfaget, hvor *kritisk tilnærming til tekst* er et av seks kjerneelementer (Utdanningsdirektoratet, 2020). Et kjerneelement sier noe om hva som er kjernen, det viktigste, i faget. *Kritisk tilnærming til tekst* defineres slik: “Elevene skal kunne reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har. De skal kunne bruke og variere språklige og retoriske virkemidler hensiktsmessig i egne muntlige og skriftlige tekster. De skal vise digital dømmekraft og opptre etisk og reflektert i kommunikasjon med andre” (Utdanningsdirektoratet, 2020). Å kunne møte tekster og informasjon i samfunnet med et kritisk blikk er en ferdighet elevene vil ha bruk for, både nå, og senere i livet. Undervisningen i skolen bør derfor støtte elevene i å utvikle kritisk tekstkompetanse.

I overordnet del av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) løftes kritisk tenkning frem som en tverrfaglig og generell kompetanse som omfatter ulike måter å forholde seg til og tenke om noe, som for eksempel å “bruke fornuften på en undersøkende og systematisk måte i møte med konkrete praktiske utfordringer, fenomener, ytringer og kunnskapsformer”, “vurdere kildebruk” og “være kritisk til hvordan kunnskap utvikles”. Kritisk lesing kan også sees på som en fagovergripende kompetanse, men denne kompetansen retter seg mer mot hvordan man spesifikt posisjonerer seg som leser. Uansett fag skal elevene, ifølge beskrivelsene av lesing som grunnleggende ferdighet, kritisk reflektere over teksters form og innhold (Kunnskapsdepartementet, 2017). Å være en kritisk leser innebærer å være en aktiv leser som gir tekster motstand ved å stille spørsmål til tekstene underveis (Abusland, 2020; Blikstad-Balas, 2016), og en som leser både med og mot tekster (Janks, 2014; Blikstad-Balas, 2016; Skovholt & Veum, 2014). Begrunnelsene for at elever skal øve på kritisk tenkning og kritisk lesing er altså flere. Det læreplanen ikke sier noe om, er hvordan lærere kan støtte elevene i å utvikle kritisk tekstkompetanse. Med bakgrunn i sin undervisningskompetanse

(Shulman, 1986) må lærerne selv transformere læreplanens mål og ambisjoner til faktisk undervisning. For å kunne sette tydelige mål for hvor elever på ulike trinn skal når det gjelder kritisk tenkning, og for å kunne planlegge hvordan de skal komme seg dit, trenger lærere å vite hvor elevene er i sin kritiske tenkning (Opplæringsloven, 2006, §3-10).

1.2 Problemstilling og avgrensning

I dette prosjektet har jeg iscenesatt en undervisningskontekst hvor elever på 4.trinn skal lese saktekster fra ulike medier i norskfaget, og jeg har på ulike måter forsøkt å støtte elevene i å lese kritisk. For å kunne planlegge neste skritt i undervisningen, ønsker jeg derfor å undersøke *hvordan elever på 4.trinn posisjonerer seg som kritiske lesere?* For å svare på denne problemstillingen har jeg utarbeidet forskningsspørsmålet: *Hvordan vurderer elevene en teksts formål og troverdighet?*

For å undersøke forskningsspørsmålet samlet jeg inn datamateriale i form av elevenes skriftlige responser på tekstlesing og observasjonsnotater fra helklassesamtale og gruppesamtale. Det finnes flere aspekter ved kritisk lesing man kunne undersøkt, men på grunn av studiens omfang ble det aktuelt å velge to; hvordan leseren vurderer tekstens formål og troverdighet. Bakgrunnen for at disse to aspektene er spesielt interessante å undersøke, er blant annet resultater fra nasjonale prøver som viser at elever på 8.trinn kan ha problemer med å skille reklame og informative tekster (Roe et al., 2018). Videre hevder resultater fra PISA-undersøkelsen 2018 at norske 15-åringer har utfordringer med kritisk vurdering av teksters troverdighet (Frønes & Weyergang, 2020).

Det kunne vært aktuelt å utføre en slik studie både på ungdomstrinnet, videregående skole og på voksne. Det er likevel to grunner for at denne studien retter seg mot elever på 4.trinn. Det er tilsynelatende gjort lite forskning på kritisk tenkning på småtrinnet, og ettersom jeg er faglærer i norsk på 4.trinn, er det lettere tilgjengelig for meg å samle inn datamateriale på dette alderstrinnet.

1.3 Oppgavens struktur

Masteroppgaven er delt inn i seks kapitler. Kapittel 2 gjør rede for det teoretiske rammeverket som omhandler kritisk tilnærming til tekst. I kapittel 3 presenteres tidligere forskning om hvordan elever posisjonerer seg som kritiske lesere. Kapittel 4 viser prosjektets design, beskriver metoden for datainnsamling og presenterer analyseverktøyet som er brukt. I kapittel

5 presenteres og drøftes resultatet av analysen og det sies noe om didaktiske og teoretiske implikasjoner. Avslutningsvis oppsummeres prosjektet i kapittel 6.

2. Teori

Teorikapittelet gir grunnlag for studiens analytiske rammeverk, og sier noe om hvilke «briller» jeg undersøker datamaterialet mitt gjennom. Ettersom studien dreier seg om hvordan elever posisjonerer seg som kritiske lesere, vil jeg først definere sentrale begrep som kritisk literacy og kritisk lesing. Deretter tar jeg et kort historisk tilbakeblikk og viser hvordan kritisk tenkning har blitt et pedagogisk siktemål i skolen. Videre drøfter jeg hva det innebærer å ha kritisk tilnærming til tekst, hva det kan være rimelig å forvente av unge lesere når det gjelder kritisk lesing og hvordan lærere kan legge til rette for at elevene skal kunne utvikle kritiske ferdigheter. Til slutt i kapittelet presenteres ulike roller leseren inntar når han tilnærmer seg en tekst.

2.1 Hva er kritisk literacy?

2.1.1 Begrepsavklaring

Det er vanlig å bruke det engelske ordet *literacy* som en betegnelse på lese- og skrivekompetanse (Fjørtoft, 2014, s.18). Denne kompetansen forbindes gjerne med hvordan man tilnærmer seg og bruker tekster. En sentral del av literacy er knyttet til begrepet danning og handler om å finne frem i et landskap av tekster (Blikstad-Balas & Tønnesson, 2020, s.20; Skjelbred & Veum, 2013, s.14). Videre handler literacy om hvordan tekster inngår i sosiale sammenhenger som påvirker hvordan tekstene blir skrevet, lest og oppfattet (Barton et. al., 1999; Blikstad-Balas & Tønnesson, 2020). Man skiller mellom ulike typer literacy, der kritisk literacy er en av dem (Blikstad-Balas, 2016, s.23). I kritisk literacy vil tilnærmingen til tekst preges av at leseren vurderer og reflekterer over tekstens form og innhold.

Opprinnelsen til ordet *kritisk* finner vi i de greske ordene *kritikos*, som betyr å forholde seg skeptisk, granskende eller prøvende til noe (NAOB), og *krinein* som vil si å bedømme, eller å kunne skjelne (Caprona, 2013). Og det er nettopp å *skjelne* kritisk tenkning handler om (Jegstad et al., 2019). For å bli kritiske lesere, må elevene trene på å bruke dømmekraft på en

selvstendig, undersøkende måte, slik at de kan identifisere premisser bak påstander, og ta stilling til og vurdere disse på eget grunnlag (Børresen, 2021; Jegstad et al., 2019).

Freire har vært banebrytende for forskningsfeltet kritisk literacy. Han definerer kritisk literacy som “The capacity to analyse, critique and transform social, cultural and political texts and contexts” (Freire, 1970, sitert i Luke, 2013, s.141). Ut fra denne definisjonen kan man si at kritisk literacy er en kompleks ferdighet som krever at leseren av en tekst evner å forstå ulike sider ved teksten og se sammenhenger i den. Luke kobler kritisk literacy til innsikt om hvordan språk og tekster konstruerer ulike virkelighetsbilder; “Critical literacy approaches view language, texts, and discourses as the principal means for representing and reshaping possible worlds” (Luke, 2014, s.27). Språket brukes som kommunikasjonsmiddel for å påvirke eller kommunisere et innhold, som mottaker skal forstå på en bestemt måte. En tekst er aldri objektivt fremstilt, og er alltid skrevet med en baktanke eller et mål om at noe skal forstås på en bestemt måte. Man kan si at kritisk literacy handler om å møte tekster med en viss motstand og å være i stand til å gjenkjenne underliggende holdninger og virkelighetsfremstillinger i tekster (Blikstad-Balas, 2016; Janks, 2010; Macken-Horarik, 1998). Disse definisjonene av kritisk literacy brukes som utgangspunkt i dette prosjektet.

2.1.2 Kritisk tenkning som pedagogisk siktemål

Kritisk tenkning fremheves som en sentral kompetanse i det 21. århundre (NOU 2015:8, s.31). Selv om denne kompetansen har fått særlig fokus i dag, er ikke kritisk tenkning noe nytt. Tvert imot vet man at filosofene Sokrates, Platon og Aristoteles stilte filosofiske spørsmål allerede i oldtidens Hellas, for omkring 2500 år siden. Blant annet ble spørsmål som *Hva består egentlig verden av?* og *Hva er sann kunnskap?* stilt for å få folk til å tenke selv og ikke bare lytte til maktposisjoner i samfunnet. Slike spørsmål handlet om å reflektere rundt hva som var fakta, årsakssammenhenger, etikk og moral. Spørsmål som oppfordret til kritisk tenkning, ble med andre ord stilt for veldig lenge siden.

Vi vet at kritisk tenkning ble uttrykt blant mennesker for omkring 2500 år siden, men det ble ikke et pedagogisk siktemål før på 1900-tallet (Eriksson, 2020, s.170). Dewey var en sentral person i arbeidet med å innføre kritisk tenkning i skolen. Han mente at utdanningen måtte gi elevene kunnskap som ga praktisk nytte til yrker og personlig utvikling (Dewey, i Eriksson, 2020, s.16). Dewey pekte på at en av skolens viktigste oppgaver var å lære elevene å tenke selvstendig. Som opplæringen i dagens skole vektlegger, mente også Dewey at utdanningen

skulle utvikle både praktisk problemløsning og kritisk tenkning, fremfor memorering av kunnskap (Dewey, i Eriksson, 2020). Vi kan med andre ord si at antikkens filosofer stilte spørsmål for at mennesket selv skulle søke og oppdage kunnskap. Og over 2000 år senere talte Dewey for viktigheten av at dette ble ivaretatt i skolen, som tilrettelegger for at elever lærer selvstendig tenkning.

Da fagfornyelsen, LK20, ble innført i skolen høsten 2020 var ikke kritisk tenkning et nytt begrep på læreplanen. Det var likevel stor forskjell på hvordan kritisk tenkning ble fremstilt og presentert i LK20 sammenlignet med tidligere læreplaner. I den nye læreplanen ble fokuset på kritisk tenkning i stor grad forsterket. I læreplanens overordnet del har kritisk tenkning og etisk bevissthet fått et eget kapittel. Læreplanen poengterer at kritisk tenkning “innebærer å prøve om forutsetningene for og de enkelte ledd i en tankerekke holder”, og presiserer at kritisk tenkning utvikles gjennom vitenskapelige arbeidsmåter (Kunnskapsdepartementet, 2017). En kritisk tenkemåte er både en forutsetning for, og en del av, det å lære og utvikle god dømmekraft i ulike sammenhenger (Kunnskapsdepartementet, 2017). Norskfaget skal videre “styrke elevenes evne til kritisk tenkning” og “ruste dem til å delta i samfunnet gjennom en utforskende og kritisk tilnærming til språk og tekst” (Utdanningsdirektoratet, 2020). Kritisk tilnærming til tekst er blitt et eget kjerneområde i norskfaget. Det innebærer blant annet at elevene skal lære å “reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har” (Utdanningsdirektoratet, 2020).

2.1.3 Kritisk tilnærming til tekst

Janks er spesielt kjent for sitt arbeid med kritisk literacy i skolen. Janks (2014) beskriver to hovedtilnærminger man kan ha til tekst, som begge regnes som en del av kritisk literacy. Den ene lesemåten handler om å lese *med* teksten. Denne lesemåten kan også beskrives som sympatisk, hvor man søker å finne tekstens hovedsynspunkt ved å forstå og vurdere innholdet (Janks, 2014). Den andre lesemåten handler om å lese *mot* teksten, hvor det forutsettes at man forstår at teksten er konstruert for å skape et selektivt virkelighetsbilde. I norskfaget skal elevene i tillegg til å lære om hvordan tekster er, også lære å avdekke hvordan virkeligheten blir presentert i tekster (Fjørtoft, 2014, s.69). Det kan gjøres ved å identifisere hvilke interesser tekstskaperen har, men også ved å undersøke hvilke strategier som er brukt for å skape en bestemt fremstilling (Blikstad-Balas, 2016, s.29-30; Janks, 2014; Skovholt & Veum, 2014, s.14-15).

Å møte tekster med motstand innebærer blant annet at leseren vurderer troverdigheten i tekster og undersøker premisser bak påstander, teksters hensikt og avsender (Frønes & Weyergang, 2020). Når tekster skrives, velger forfatteren helt bevisst ord som får frem det han ønsker å si, med et bevisst budskap, og teksten designes slik at mottakeren skal tro på innholdet (Janks, 2010, s.61). Derfor har elever behov for å utvikle kritiske ferdigheter slik at de kan utfordre tekster ved å reflektere og vurdere, og forstå hvordan tekster uttrykker ulike verdier, holdninger og ideologier, og at de ikke er nøytrale (Blikstad-Balas, 2016; Frønes & Weyergang, 2020; Janks, 2010, 2014; Roe et al., 2018; Skovholt & Veum, 2014; Swain, 2010). Janks er opptatt av at elevene skal tilegne seg verktøy som gjør dem i stand til å være kritiske, og bidra til å gjøre dem til gode samfunnsborgere (Janks, 2010). Elevene kan lære å være kritiske lesere når de får støtte til å utvikle analyseverktøy og metaspråk i møte med tekst (Veum & Skovholt, 2020, s.15). Slike verktøy kan bidra til at elevene kan undersøke hvor forfatteren vil, og ikke ta meningsinnholdet og uttrykksmåtene i teksten for gitt. Systemisk-funksjonell lingvistikk kan være et slikt verktøy.

Systemisk-funksjonell lingvistikk er en språk teori utviklet av Halliday, som sier noe om språkets rolle i kommunikasjon og om språkets grammatiske struktur. Ifølge denne teorien har språket tre kommunikative funksjoner; *ekspressiv*, *referensiell* og *mellompersonlig* funksjon (Svennevig, 2009). Den ekspressive språkfunksjonen formidler avsenderens tanker, holdninger og følelser, og sier noe om avsenderens forhold til det det kommuniseres om. Denne språkfunksjonen er spesielt viktig for å oppdage hvordan en teksts mikronivå kan påvirke makronivået. Avsender kan for eksempel uttrykke et budskap med ulike grader av sikkerhet og kan formidle innholdet som sikkert, sannsynlig eller uvisst (Svennevig, 2009, s.23). Disse holdningene kommer blant annet til uttrykk gjennom ytringenes *modalitet*. De modale hjelpeverbene har som funksjon å modifisere innholdet i en ytring slik at det fremstår som mer subjektivt, enten ved at innholdet presenteres som mer eller mindre sannsynlig, eller at innholdet presenteres som talerens vilje eller ønsker (Svennevig, 2009, s.25). På den måten vil valg av finitt verbal (modalverb eller ikke) alltid si noe om hvilken holdning den som ytrer seg har til et saksforhold. Et eksempel på epistemisk modalitet der ytreren tar forbehold, er “Tiden på døgnet *kan* påvirke hvor lett du blir smittet av sykdom”. Hvis det ikke hadde blitt brukt modalt hjelpeverb i denne setningen, og setningen hadde vært “Tiden på døgnet påvirker hvor lett du bli smittet av sykdom”, ville innholdet blitt fremstilt som objektivt eller sant. Det modale hjelpeverbet *kan* påvirker hele meningsinnholdet i setningen, ved at det demper troverdigheten til innholdet.

Selv om kritisk lesing på mange måter handler om å gjenkjenne og gi motstand til måten teksten fremstilles på, betyr det ikke utelukkende at man må avsløre eller gjennomskue noe ved teksten. Veum og Skovholt (2020) hevder at kritisk lesing også åpner for at man kan skape endring gjennom språklig handling (s.14). Det vil si at selv om språket brukes for å kommunisere et bestemt budskap, gi informasjon eller overtale, kan man også bruke språket til å stille spørsmål ved tekstens fremstilling, se alternative perspektiver og utfordre eksisterende tekster og diskurser. Da går ikke leseren kun inn i rollen som mottaker av informasjon, men også som en aktør som aktivt bidrar til å skape mening med teksten eller utfordre den (Veum & Skovholt, 2020). En viktig del av det å kunne lese med et kritisk blikk er å stille spørsmål som skaper refleksjon og vurdering av tekstens innhold og struktur (Roe et al., 2018, s.139-140). Man kan stille spørsmål knyttet til tekstens makronivå eller mikronivå. Spørsmål til makronivået handler om konteksten teksten er skrevet i, og kan eksempelvis handle om hvilken sammenheng teksten er brukt i, hvem teksten retter seg mot, hva formålet med teksten er, og om tekstens troverdighet (Veum & Skovholt, 2020, s.77). På mikronivå kan man stille spørsmål som dreier seg om ordbruk i teksten eller språklige strategier som er brukt for å rette teksten mot leseren (Veum & Skovholt, 2020, s.77).

Kritisk literacy kan ses på både som en fagovergripende, tverrfaglig kompetanse og som en fagspesifikk kompetanse. Veum og Skovholt (2020) trekker frem kritisk literacy som evnen til å reflektere og vurdere kunnskap vidt som en tverrfaglig kompetanse, og ikke noe som bare hører hjemme i spesifikke fag (s.25). At kritiske ferdigheter kan forstås som en fagspesifikk kompetanse, kommer av at kritisk tilnærming til tekst er mer sentralt for tenke- og væremåtene i noen fag enn i andre (Shanahan & Shanahan, 2008). Shanahan og Shanahan (2014) hevder at elever må lære både tverrfaglige lesestrategier og fagspesifikke lesestrategier tidlig. I naturfag kan dette bety at leseren må kunne vurdere kritisk hvordan informasjon framstilles og brukes i argumentasjon, mens det i samfunnsfag blant annet handler om kildekritisk kompetanse (Roe et al., 2018, s.118). Videre skiller kritisk lesing i historiefaget seg fra samfunnsfag og naturfag, hvor leseren undersøker når en tekst er skrevet, i hvilken sammenheng og med hvilken hensikt (Shanahan & Shanahan, 2008; Wineburg & Schneider, 2011). At kritisk lesing uttrykkes på ulike måter i ulike fag kan være noe av årsaken til at forskere er uenig om hva kritisk tenkning faktisk innebærer (Janks, 2010; Lai, 2011; Nygren et al., 2018; Veum & Skovholt, 2020). Det er også ulike meninger knyttet til i hvilken grad kritisk tenkende ferdigheter og evner kan overføres til nye sammenhenger. Noen forskere vil

si at elever kan vise kritiske ferdigheter i en sammenheng uten å gjøre det i andre sammenhenger (Lai, 2011; Nygren et al., 2018).

2.2 Er kritisk lesing kun forbeholdt erfarne lesere?

Forskere hevder at mange barn, men også voksne, har manglende ferdigheter i å kunne tenke kritisk i ulike situasjoner (Lai, 2011). I stedet for at valg er veloverveide og basert på forskning, kan de baseres på en “første og beste” avgjørelse. Det forklares videre at en årsak til dette kan være mangelfull utdanning eller opplevelser (Lai, 2011, s.21-22). En annen forklaring kan være at man i skolen ikke har hatt særlig fokus på utvikling av elevenes kritiske ferdigheter. På 90-tallet hevdet Paul (1992) at vanlig skoleundervisning ikke oppfordret til tenkeferdigheter som kritisk tenkning. Siden den gang har skolens opplæring utviklet seg på mange måter, blant annet ved at kritisk tenkning nå er skrevet inn i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2020). Det er nå en tydelig progresjon i kompetansemålene for norskfaget, der det etter 2.trinn ikke er ambisjoner om å utvikle elevenes kritiske tenkning. Etter 4.trinn skal elevene kunne “samtale om forskjeller mellom meninger og fakta i tekster”. Og etter 7.trinn skal de kunne “vurdere hvor pålitelige kildene er” (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Man kan gjerne tenke seg at lesekompetansen utvikler seg lineært fra et nivå til et annet og at kritisk lesing representerer det øverste nivået. Macken-Horarik (1998) presenterer tre domener som illustrerer hvordan barn utvikler literacy-ferdigheter. Disse domenene er *dagliglivets domene*, *det spesialiserte domenet* og *det kritiske domenet*. Man starter med det nære som skjer i dagliglivet hvor vi primært omgås andre mennesker og mye av kommunikasjonen foregår muntlig. Deretter beveger man seg over til skolen og møter mer avansert språk og tekster som preges av fagbegreper. Videre følger det kritiske domenet, som er en videreføring av det dagligdagse- og det spesialiserte domenet. Her møter man den motsetningsfulle og sosialt mangfoldige verdenen innenfor og utenfor utdanningsinstitusjonene. Dette gir mulighet for å rekonstruere mening, innta ulike perspektiver, drøfte og reflektere over det en har lært i de andre domenene (Macken-Horarik, 1998). Etter hvert som man blir eldre, er det vanlig å bevege seg mellom disse domenene. Bailin et al. (1999) hevder at domenespesifikk kunnskap er nødvendig for kritisk tenkning, fordi det som utgjør gyldige bevis og argumenter kan variere på tvers av domener. Med utgangspunkt i denne teorien kan man gjerne tenke at kritisk lesing er for avansert for elever på 4.trinn, og velge å ikke vektlegge kritisk tilnærming

til tekst i undervisningen på småtrinnet, spesielt ikke dersom man har et enkelt syn på lesing¹. Den tekniske siden av lesing, som legger grunnlaget for god ordavkoding, leseflyt og forståelse, kalles også av noen forskere for “den første leseopplæringen” (Roe, 2017, s.25). I løpet av småtrinnet lærer elevene å forstå det alfabetiske prinsippet, og når de kan sette sammen bokstaver til ord, vil de også etter hvert kunne klare å utvinne mening og finne frem til informasjon i tekster. Først ved overgang til mellomtrinnet forventes det at elevene skal kunne lese for å lære i ulike fag, og da beveger man seg over til det man kaller den andre, eller videre, leseopplæringen (Roe, 2017, s.12).

Overgangen mellom den første og den andre leseopplæringen er heller ikke alltid smertefri. En amerikansk undersøkelse slår fast at mange amerikanske barn som er gode lesere frem til de når tiårsalderen, har store problemer med å lese fagtekster i fag som naturfag og samfunnsfag (Gee & Hayes, 2011). Elevene har lært å lese, men ikke lært å koble lesing til det å skape mening. Dette kalles for “The fourth grade slump”, fjerdeårsknekken, som viser at å lære å lese ikke er det samme som å lese for å lære (Gee & Hayes, 2011). I motsetning til en trinnvis, lineær utvikling, mener Lai (2011) at alle kan lære å lese kritisk og at man kan begynne med dette tidlig. Lai (2011) presenterer i en kunnskapsoversikt at forskere er samstemte om at alle evner å kunne tilegne seg denne ferdigheten ved hjelp av tilpassede instruksjoner (Kennedy et al., 1991 i Lai, 2011; Lewis & Smith, 1993, i Lai, 2011). Forskere mener også at elever på alle nivå kan dra nytte av undervisning av kritisk tenkning (Kennedy et al., 1991 i Lai, 2011; Lewis & Smith, 1993, i Lai, 2011).

Bailin et al. (1999) hevder at kritisk tenkning er noe man gjør for å vurdere hva vi skal tro på eller gjøre (s.287). Ifølge Bailin et al. (1999) er kritisk tenkning et normativt konsept som innebærer tenkning av god kvalitet, fordi slik tenkning oppfyller spesifikke kriterier eller standarder. Det betyr videre at man kan tenke kritisk i ulik grad. Forskerne beskriver noen kjennetegn på kritiske tenkere på denne måten: De som er kritiske tenkere, er innstilt på å gjøre kritiske vurderinger og har strategier eller prosedyrer for å gjøre dette. Det kan for eksempel være å aktivere relevant bakgrunnskunnskap, skille mellom personlige meninger,

¹ Et enkelt syn på lesing innebærer at man ser på lesing som produktet av avkoding x forståelse (the simple way of reading), der avkodingen er den tekniske delen hvor bokstavlyd knyttes til bokstavtegnet, og forståelsen består i å skape mening med de ordene og setningene man leser (Gough & Tunmere, 1986).

empiriske påstander og fakta, og lete etter premisser for argumenter. Bailin et al (1999) mener at selv elever i småskolen kan begynne å lære slike tenke- og væremåter. Forskerne oppfordrer lærere til å engasjere elevene i oppgaver som krever bruk av dømmekraft, og ber elevene begrunne påstandene eller verdivurderingene sine. Et klasserom som verdsetter kritisk tenking kjennetegnes videre av at elevene stiller spørsmål til hvordan vi kan vite at noe er sant, respekterer hverandre i diskusjoner og er villige til å se saker fra andres perspektiv. Kritiske elever spør også etter eksempler når et begrep er uklart, de dobbeltsjekker påstander før de aksepterer dem som fakta og de forsøker å tenke alternativer før de bestemmer seg for hva som er best å gjøre (Bailin et al., 1999).

I PIRLS har en også ambisjoner om at elever kan lese og tenke kritisk. Rammeverket har utviklet forventningsnormer når det gjelder kritisk lesekompetanse som er i tråd med hvordan Bailin et al. (1999) beskriver kjennetegn for kritiske tenkere. PIRLS-rammeverket presenterer hvilke forventningsnormer man kan ha når det gjelder 9-10-åringers kritiske tekstkompetanse (Mullis & Martin, 2019a). I PIRLS måles lesekompetansen til 9-10-åringer og lesekompetanse blir definert som evnen til å forstå og å bruke de skriftlige språkformene som kreves av samfunnet eller som verdsettes av individet selv (Mullis & Martin, 2019a). I tillegg til å kunne finne informasjon og tolke tekst, er det i rammeverket også forventninger knyttet til at eleven skal utvise dømmekraft og kritisk kunne vurdere både form og innhold i en tekst. I PIRLS' rammeverk kan man lese at "For an item to be classified as "Evaluate and Critique", an acceptable response to that item involves a **judgement** about some aspect of the text" (Mullis & Martin, 2019b, min utheving). Det er utarbeidet forventningsnormer til dette leseaspektet som blant annet innebærer at eleven kan utvise dømmekraft når det gjelder å vurdere forfatterens språklige valg, vurdere grafiske elementers funksjoner, vurdere om en teksts overskrift reflekterer tekstens tema og innhold, avsløre forfatterens perspektiv og vurdere en teksts troverdighet (Mullis & Martin, 2019b). Eleven kan da veie forståelsen av teksten opp mot sin forståelse av verden, og enten akseptere eller kritisere tekstens fremstilling. På den måten kan leseren motvirke eller bekrefte påstander i teksten, eller sammenligne ideer og informasjon som finnes i andre kilder (Mullis & Martin, 2019b). Ved å vurdere tekstens elementer som struktur og språk, skifter fokuset fra å konstruere mening til å kritisk vurdere teksten selv.

2.3 Hvordan kan lærere gi støtte til å utvikle kritisk literacy hos elever?

Det kan oppleves som et dilemma for lærere når kritisk tenkning presenteres som en sentral kompetanse elevene skal utvikle, samtidig som det ikke er konkrete veiledninger for hvordan lærere bør jobbe med å fremme denne ferdigheten hos elevene. Hvordan lærere og elever kan arbeide kritisk og praktisk med komplekse tekster i skolen, kritiseres for å være for lite konkret (Luke, 2014, s.26). For det er ikke slik at kritisk literacy oppstår av seg selv. Det er en ferdighet som må modelleres og utvikles gjennom systematisk arbeid og oppgaver som eksplisitt ber om kritiske vurderinger (Blikstad-Balas, 2016; Roe et al., 2018). Veiledning og støtte i leseprosesser kan gi elever redskaper til å få mer kunnskap om hvordan de kan forstå tekster bedre. Vygotsky (1978) hevder at barn lærer best når de får være aktive i læringsprosessen. Barnet må få utforske selv, men den voksne eller en som er mer kompetent enn barnet, skal gi støtte og veiledning slik at barnet kan strekke seg mot et høyere funksjonsnivå enn det de klarer alene (Vygotsky, 1978).

Med utgangspunkt i Vygotskys teorier (1978) kan man tenke at veiledet lesing er en måte å støtte elevene i deres leseutvikling. Veiledet lesing er en tilnærming i leseopplæringen som er designet for å støtte elevens leseutvikling (Ciuffetelli, 2018; Fountas & Pinnell, 1996; Klæboe & Sjøhelle, 2013). Metoden har røtter i New Zealand. Som navnet antyder, spiller læreren en nøkkelrolle, ved at han identifiserer fokuset for undervisningen og leseøkten, og leder samtalen rundt den (Swain, 2010, s.131). Tilnærmingen gir instruksjoner til hvordan man kan gi støtte tilpasset ulike leseutfordringer for elevene i leseopplæringen både når det kommer til ordavkodning og forståelse. Veiledet lesing brukes bredt, og er vanlig i leseopplæringen hos elever på småtrinnet ved begynneropplæringen, for elever som strever med lesing og for voksne med lav lesekompetanse (Ciuffetelli, 2018; Fountas & Pinnell, 1996). Elever blir vanligvis delt inn i mindre grupper basert på hvilket nivå de er på, og hvilke læringsbehov de har. Selv om tilnærmingen er mest rettet mot yngre elever eller svake lesere kan det også være en god støtte for elever som har gode leseferdigheter til å utvide lesekompetansen sin (Iaquinta, 2006). Fountas og Pinnell (2012) peker på at målet med veiledet lesing er å gi støtte til at elevene selv utvikler lesestrategier i møte med tekster, og de snakker om å støtte elevene til å tenke både i tekst, ut over tekst og om tekst.

Ettersom utvikling av kritiske ferdigheter tar tid å utvikle, kan arbeid i mindre grupper være en måte å få med alle elevene på. Ved å ha mindre elevgrupper kan man få en tettere dialog

mellom elevene og læreren, som kan åpne opp for at elevene må utvikle egne standpunkt gjennom dialogen (Jøsok & Elvebakk, 2019, s.61). En kritisk tilnæringsmåte tar tid å innarbeide, og må skje gjentatte ganger over lengre tid (Jøsok & Elvebakk, 2019, s.53).

Det å stille spørsmål til tekster presenteres av flere forskere som en viktig lesestrategi (Roe et al., 2018; Duke & Pearson, 2002; Jøsok & Elvebakk, 2019). Ettersom et viktig aspekt ved kritisk kompetanse er å utvise dømmekraft (Bailin et al., 1999; Mullis & Martin, 2019b), må man som lærer stille spørsmål som legger til rette for at elevene får øve på nettopp å bruke dømmekraften. Det kan være spørsmål som utfordrer eleven til å kritisk vurdere ulike sider ved teksten, som språklige valg, tekstens innhold, form og troverdighet (Mullis & Martin, 2019b). Når spørsmål stilles til teksten under lesing, skilles hovedideene ut, og samtidig kontrolleres vår egen forståelse (Roe et al., 2018, s.120). En av lærerens oppgaver er å stille varierte spørsmål som systematisk fremmer elevenes gode tenkning, og på den måten modellerer hvilke spørsmål elevene selv kan bli vant med å stille til tekster (Schjelderup, 2012, s.57; Roe et al., 2018, s.120). “Læreren er en viktig rollemodell for opplæring i å stille de gode spørsmålene. Forskning viser at de spørsmålene elevene vanligvis får fra læreren i tilknytning til lesing av tekster, påvirker måten de leser nye tekster på” (Roe et al., 2018, s.120).

Å bli vant med å stille spørsmål til teksten handler blant annet om å trene elevene i å møte informasjon i tekster med spørsmål, for ikke å stole blindt på autoriteters beskrivelser av virkeligheten (Jøsok & Elvebakk, 2019, s.61). Spørsmålene som stilles må tilpasses teksten man leser, og man må være bevisst på at spørsmålene er avgjørende for hvordan elevene leser teksten (Veum & Skovholt, 2020, s.77).

2.4 Å innta ulike leseroller

På 90-tallet utviklet Freebody og Luke en didaktisk modell, 4-ressursmodellen, som presenterer ulike tilnæringer man som leser kan ha til tekst, som inkluderer kritisk literacy. Modellen sier noe om ulike måter å arbeide med tekst i klasserommet, og omhandler både avkoding av tekst, konstruksjon av mening med tekst, og å analysere teksten i sosiokulturelle sammenhenger. Modellen viser hvordan man som deltaker i ulike literacy-hendelser² må

² En literacy-hendelse kan beskrives som en aktivitet lokalisert mellom tanke og tekst (Barton et al., 1999, s.8-9).

kunne gå inn i fire ulike roller. Bakgrunnen for utarbeiding av modellen var å få fokuset bort fra at det kunne være en riktig måte å drive leseopplæring på, til å vise flere nyttige tilnærminger som kreves for å bli en god leser. Modellen er også brukt som utgangspunkt for studier som undersøker hvordan lærere jobber med tekster og kritisk literacy (Freebody & Luke, 1990, 2003). De fire tilnærmingene som presenteres i modellen, er:

1. Den første tilnærmingen, *å knekke tekstkoden*, handler om hvordan leseren forstår tekstens semiotiske system. Leserens ordavkodning og ordforråd står i sentrum, og danner et grunnlag for hvordan leseren skaper forståelse for tekstens innhold og helhet. Å knekke tekstkoden inkluderer både verbaltekst og visuelle elementer (Freebody & Luke, 1990, 2003).

En sentral del av elevens forståelsesgrunnlag knytter seg til å kunne avkode og forstå ord og begreper som brukes i teksten. Etersom hvert fag har sin egen terminologi, må man lære seg ulike fags begreper for å kunne snakke om verden på ulike måter (Maagerø & Tønnessen, 2006, s.78). Begrepsforståelse knyttes blant annet til motivasjon for å lese ettersom møte med mange nye begreper i en tekst kan svekke interessen for teksten (Roe, 2017, s.56). Naturfag er et eksempel hvor fagtekster ofte inneholder mange fagspesifikke ord som sjelden brukes i barns hverdagspråk. Det kan derfor være nyttig å undersøke hvilke strategier som brukes for å forstå ord og begreper betydning (Roe, 2017, s.56). Tall og Vinner (1981) skiller mellom *begrepsbilde* og *begrepsdefinisjon*. Et begrepsbilde baseres på en forståelse utviklet av erfaringer en har med begrepet, og inkluderer mentale bilder og prosesser som tilknyttes begrepet. Etter hvert som eleven modnes og får flere erfaringer, vil begrepsbildet kontinuerlig utvikles (Tall & Vinner, 1981, s.152). En personlig begrepsdefinisjon beskrives som hvordan man med egne ord forklarer et spesifikt begrep (Tall & Vinner, 1981, s.152). Elever bygger til dels sin kunnskap gjennom å tolke begrepsdefinisjoner, og de skaper sine egne tolkninger av et begrep gjennom representasjoner, beskrivelser og eksempler som de møter i undervisningen på skolen (Pettersson & Brandell, 2017, s.5). Mathé (2015) peker på at det å få eleven til å gi eksempler når en prater om ulike begreper, vil lede eleven til en utvidet begrepsforståelse.

Meningsinnhold i tekst kan fremstilles ved ulike modaliteter, som gjør at tekstens visuelle elementer, som illustrasjoner, også påvirker hvordan leseren knekker tekstkoden. Ved å ta i bruk ulike semiotiske ressurser får man ulike muligheter til å skape mening i teksten, fordi ulike ressurser har ulik modal affordans (Løvland, 2010, s.17). En illustrasjon vil for eksempel kunne utvide eller utdype informasjonen gitt i verbalteksten. Å bruke ulike

modaliteter i en tekst fører til at leseren må samle for å skape forståelse for teksten (Løvland, 2010, s.17 og 21).

2. Den andre tilnærmingen Freebody og Luke presenterer (1990, 2003), omhandler leseren som *deltaker i teksten*. For å få innblikk i denne tilnærmingen kan man stille spørsmål om hvordan leseren forstår teksten, og hvordan leseren skaper mening ved å forbinde tekstens innhold til tilgjengelig kunnskap og erfaringer fra andre kulturelle diskurser, tekster og sammenhenger. Det handler om at leseren skaper mening på et overordnet nivå, og har innsikt i sammenhengen og kulturen teksten hører hjemme i. Praksis her inkluderer hvordan bakgrunnskunnskaper og erfaringer påvirker leserens forståelse av teksten.

For å forstå teksten på et overordna nivå forstår eleven både hva som er tekstens makrohandling, og formålet med tekstens enkeltelementer. Tekstens makronivå handler om tekstens overordnede struktur, og vi ser blant annet på sammenhenger mellom overskrifter og brødtekst. Leserens studerer innholdsstrukturen, og koherensen, som omhandler hvordan teksten henger sammen som helhet (Maagerø & Tønnessen, 2006, s.52). For at tekstdeltakeren skal skape mening i teksten er det naturlig å bringe inn egne forventninger til teksten, og tolke og forstå den på bakgrunn av personlige opplevelser og erfaringer. Gadamer (2006) mener at alle mennesker bruker sin forståelseshorisont i møte med nye tekster, situasjoner og forståelsesprosesser. Han beskriver at forståelseshorisonten består av holdninger og oppfatninger man har, og påvirker hvordan man oppfatter informasjon man møter. Roe (2017) hevder også at bakgrunnskunnskap og personlige erfaringer har mye å si for hvordan man opplever og forstår en tekst (s.30). Samtidig peker Bailin et al. (1999) på at bakgrunnskunnskaper er avgjørende for å kunne lese en tekst kritisk.

3. I Freebody og Lukes modell har den tredje tilnærmingen fokus på hvordan leseren *bruker teksten*. Tekster har forskjellige bruksområder og funksjoner, og tekstbrukeren må derfor ha kunnskap om teksters ulike sosiale og kulturelle funksjon, både i og utenfor skolen, og at dette krever ulike typer lesing. Tilnærmingen legger opp til at leseren reflekterer rundt hvordan teksten brukes her og nå.

En side ved denne tilnærmingen er at leseren studerer hvordan språket i tekster brukes, som vil si å undersøke hvilken funksjon språket får i ulike sosiale sammenhenger, og at teksten studeres i forhold til den konteksten den er skrevet i (Veum & Skovholt, 2020, s.20). Dersom en tekst har dårlig makrostruktur med svak koherens, kan sammenhengen i teksten være

vanskelig å forstå. I undervisningen vil det være nødvendig å bruke tekster med god koherens, som kan modellere for elevene hvordan de selv skal bygge opp tekster. For å forstå tekstens makronivå vil det også være aktuelt å undersøke hvordan tekstens mikronivå henger sammen. For at teksten skal kunne betraktes som en godt fungerende læremiddeltekst, bør den ha god sammenheng både på makro- og mikronivå (Maagerø & Tønnessen, 2006, s.52-53).

En annen side ved denne tilnærmingen er om leseren bruker teksten og forstår den slik forfatteren ønsker. Godtar leseren tekstens innhold og fremstilling slik den er skrevet, og leser *med* teksten? Eller leser leseren *mot* teksten og er kritisk ved å bruke strategier og prosedyrer for å vurdere teksten, og stille spørsmål ved tekstens fremstilling (Bailin et al., 1999)?

4. Den siste tilnærmingen i Freebody og Luke sin modell (1990, 2003), handler om å *analysere teksten*. Hvordan posisjonerer denne teksten leseren som bruker? Leseren må kunne analysere og undersøke tekstens elementer. Tilnærmingen knyttes spesielt til kritisk lesing, hvor leseren må forstå at tekster aldri har en nøytral fremstilling av virkeligheten. Leseren må kunne identifisere forfatterens oppfatninger og synspunkt, se at det er mulighet for andre perspektiver, og enten godta eller kritisere teksten slik den er. På den måten kan tekstens troverdighet vurderes.

For at elever skal lære å tilnærme seg tekster kritisk, trenger de verktøy for å analysere og vurdere teksters semiotiske ressurser. Systemisk-funksjonell lingvistikk kan være et slikt analyseverktøy (Svennevig, 2009). Leeuwen og Humphrey (1996) hevder at kritisk literacy ikke kun dreier seg om å stille seg kritisk til innholdet i tekster, men i større grad om å rette oppmerksomheten mot hvordan tekster tar i bruk ulike modaliteter og deres semiotiske ressurser (s. 46). Det handler blant annet om hvordan spesifikke ord og begreper påvirker setningsinnholdet (Maagerø & Tønnessen, 2006, s.53). Eksempelvis kan adverbiale ledd brukes for å uttrykke noe med sikkerhet eller usikkerhet (Kulbrandstad & Kinn, 2016, s.325; Svennevig, 2009). I setningen “Vi er jo laget av celler”, viser adverbialet *jo* til en form for sikkerhet, som også kan vise til at noe er allment kjent.

I arbeidet med kritisk literacy er det nødvendig med tekstanalytiske verktøy for å analysere og vurdere språklige og semiotiske ressurser i teksten. Og det er når leseren mestrer kritisk tekstkompetanse, at leseren blir tekstanalytiker. Erfarne lesere vil kunne legge merke til og avsløre uregelmessigheter i tekster, som at informasjonen i en tekst er motsetningsfylt eller at en forfatter formulerer seg upresist, mens andre ikke ser det som en mulighet at forfatteren

kan gi en presentasjon av virkeligheten som ikke stemmer (Roe et al., 2018, s.122). Elevene må derfor utvikle kritisk kompetanse om hvordan ulik språkbruk kan gi forskjellige muligheter til å nå frem med meninger og synspunkt i ulike kontekster (Veum & Skovholt, 2020, s.24).

For å bli en god leser kreves det at man utvikler lesestrategier som inkluderer alle de fire tilnærmingene Freebody og Luke (1990, 2003) presenterer, ettersom hver enkelt tilnærming ikke gjør eleven til en god leser alene (Freebody & Luke, 1990, 2003). Modellen kan fungere som en guide for lærere i arbeidet med literacy og kritisk literacy, og er relevant både for leseopplæring, skriveopplæring og tekstarbeid (Veum & Skovholt, 2020, s.22).

3. Tidligere forskning

Fokuset for denne studien er kritisk lesing hvor vurdering av en teksts troverdighet og formål står i sentrum. Det er tilsynelatende ikke gjort så mye forskning på kritisk literacy med yngre barn. Både norske og internasjonale studier ser ut til å rette seg mot elever på ungdomsskolen, videregående skole, eller studenter. Men selv om det har vært noe utfordrende å finne forskning på hvordan yngre barn forholder seg kritisk til tekster når de leser, har jeg gjort noen interessante funn som kan være med å belyse min studie. Forskingen jeg presenterer dreier seg om seks felt: forskning som handler om å vurdere teksters eller tekstelementers formål, forskning som handler om å vurdere teksters troverdighet, forskning som handler om fagspesifikke aspekt ved kritisk tenkning, forskning som handler om tekster og læremidler som kan fremme kritisk tenkning, forskning som handler om å fremme kritisk lesing og forskning som handler om analytisk rammeverk for kritisk tenkning.

3.1 Å vurdere teksters eller tekstelementers formål

For å kunne vurdere tekster kritisk, er det viktig å syntetisere for å forstå hensikten med teksten eller tekstens makrohandling. Flere forskningsprosjekter har avdekket at det er krevende for unge elever å syntetisere og forstå makrohandlingen eller formålet med saktekster (Cummins & Stallmeyer-Gerard, 2011; Løvland, 2010). I begge de refererte studiene ble elever på henholdsvis 3. og 5. trinn bedt om å oppsummere hva en tekst handler om, eller hva de hadde lært av å lese en saktekst. De fleste elevene kopierte enkeltstående detaljer eller faktaopplysninger fra tekstene uten å vise forståelse for makrohandlingen. Etter å

ha arbeidet systematisk over lang tid med eksplisitt strategiundervisning og modellering for å oppsummere tekst og finne forfatterens formål, fant Cummins og Stallmeyer-Gerard (2011) at 3.trinns elevers tekstkompetanse utviklet seg. Som en del av sin studie, intervjuet Løvland elever på 5.trinn om sammensatte tekster. Hun fant at elevene opplevde verbalteksten i sammensatte tekster som viktigere enn bilder og andre visuelle uttrykk. Til tross for at de visuelle tekstelementene også inneholdt viktig informasjon som man ikke fikk i verbalteksten, mente elevene at disse tekstelementene var mindre interessante og lærerike, og at de passet bedre for små barn (Løvland, 2010). Kan denne oppfatningen komme av at tekstene de leser på småtrinnet er svært redundante, hvor bildene ofte gjentar informasjonen som står i verbalteksten?

Resultater fra nasjonale prøver i lesing viser at elever på 8.trinn også har utfordringer med å forstå en teksts makrohandling. Nærmere halvparten av elevene som gjennomførte den nasjonale leseprøven i 2013, hadde problemer med å identifisere tekst som reklame, og vurderte reklameteksten til å være en informativ tekst (Roe et al., 2018). Elevene strevde med å kombinere informasjon i grafiske fremstillinger og verbaltekst, som viser til utfordringer ved å vurdere formålet med ulike tekstelementer. En årsak kan være at elevene i stor grad fokuserte på verbalteksten i sammensatte tekster, og på den måten gikk glipp av informasjon lokalisert i andre elementer, som bilder og tekstbokser. Elevene kan ha hatt en forventning om at de ville finne den viktigste informasjonen i verbalteksten, og at det derfor ble utfordrende å skille ut tekstens hovedhensikt (Roe et al., 2018).

3.2 Å vurdere teksters troverdighet

Nylig presentertes en antologi med dybdestudier om elevers kompetanse i lesing basert på både PISA-resultater og resultater fra nasjonale prøver (Frønes & Jensen, 2020). Frønes og Weyergang (2020) har spesielt undersøkt hvordan elever vurderer teksters troverdighet og pålitelighet. De to forskerne finner at elevene ikke foretar reelle vurderinger av teksters troverdighet eller greier å begrunne standpunktene sine. I elevenes svar fra spørreskjema kommer det frem at norske jenter i større grad enn gutter, identifiserer strategier som brukes for å undersøke påliteligheten hos avsender, og at det er store forskjeller i hvordan elevene rapporterer å ha lært om dette på skolen. Frønes og Weyergang (2020) fant også at det er forskjell i hjem med ulik kulturell, sosial og økonomisk status. Det fikk Frønes og Weyergang til å undre over om norske elevers lesekompetanse på dette området i for stor grad overlates til hva de lærer i hjemmet. Dette kan tyde på at elevene trenger å lære gode strategier for å øke

leseforståelsen. Det vil være nærliggende å tenke at dersom elevene starter med kritisk lesing av tekster tidlig, gjerne på småtrinnet, vil de få bedre muligheter til å bli gode kritiske lesere. Det handler om å få de rette verktøyene, og vite hvordan man kan avdekke formål og troverdigheten i en tekst.

Rogne og Strømsø gjennomførte en studie på 7.trinn hvor de undersøkte hvilken type informasjon elevene vektlegger for å konstruere en sammenhengende oppsummering av fire til dels motstridende tekster (Rogne & Strømsø, 2013). Tekstene inneholdt informasjon som var delvis sammenfallende på tvers av alle tekstene og delvis motstridende, hvor alle tekstene ga ulike beskrivelser av en sykkelulykke. Etter lesing av tekstene gjenga elevene en oppsummering av hendelsesforløpet. Funnene viste at elevene brukte mest sammenfallende informasjon i oppsummeringene, og mindre av den motstridende informasjonen. Resultatene ble speilet mot nasjonale prøver og det så ut til at gode resultater på nasjonale prøver kunne ha en sammenheng med elevenes ferdigheter i å konstruere sammenhengende forståelse av tekstene. Rogne og Strømsø (2013) fant også at elever som oppga å lese mye på Internett brukte mindre av den sammenfallende informasjonen i sin oppsummering, som kan indikere at elevene fikk med seg færre overlappende informasjonenheter fra i de ulike tekstene. Det var også en negativ sammenheng mellom fritidslesing på Internett og resultater fra nasjonale prøver.

Blikstad-Balas og Foldvik (2017) ønsket å finne ut mer om hvilke resonnementer elever legger til grunn når de møter ulike fremstillinger av et gitt innhold. De gjennomførte derfor en studie om hvordan syv elever fra siste året på videregående skole vurderte tre ulike nettekster om det samme temaet. En tekst var hentet fra Framtiden i våre hender sine nettsider, den andre teksten var hentet fra matprat.no, og den tredje teksten var et blogginnlegg hentet fra bloggen til Sophie Elise. Tekstene handlet om kjøttforbruk, og alle tekstene hadde ulike kvaliteter og mangler. Et funn var at elevene ikke anså det å dobbeltsjekke informasjonen i tekstene som en viktig del av kildevurderingen (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017). Tendensen i materialet fra studien viste at elevene vurderer fakta som ensbetydende med kunnskap. Funnene viste også at elevene i liten grad vurderte tekstens troverdighet og intensjoner før de ble bedt om å gjøre det, og da de gjorde det, ble tekstens grad av spenning og hvordan de selv kunne bruke teksten, vektlagt. Et funn som Blikstad-Balas og Foldvik (2017) beskriver som urovekkende, var at ingen av de syv elevene var opptatt av tekstens avsender, før de eksplisitt

ble spurt om det. Elevene var mer opptatt av hva som sto i tekstene enn hvem som hadde skrevet dem.

3.3 Fagspesifikke aspekt ved kritisk tenkning

Kritisk tenkning blir av flere forskere vurdert mer som en fagspesifikk kompetanse enn en fagovergripende kompetanse (Nygren et al., 2018). I Sverige ble det gjennomført en studie på ungdomstrinnet som undersøkte forholdet mellom studentenes kritiske tenkning og hvordan kritisk tenkning kommer til uttrykk i læreplaner og på nasjonale prøver (Nygren et al., 2018). Forskerne bak studien tok utgangspunkt i tre forskningsspørsmål, som fokuserte på 1) hvordan kritisk tenkning blir uttrykt og operasjonalisert i ulike skolefag, 2) i hvilken grad kritisk tenkning er en fagspesifikk eller generell ferdighet, og 3) i hvilken grad kritisk tenkning som ferdighet skiller seg fra emnet kunnskap. For å finne svar på disse forskningsspørsmålene gjorde forskerne dokumentanalyse av læreplanmål, analyse av prøveresultater på nasjonale prøver og elevenes karakter i fag. Forskerne analyserte 76 studenters besvarelser av nasjonale prøver i fagene historie, fysikk, matematikk og svensk for å finne ut hvordan elevene uttrykte kritisk tenkende ferdigheter i de ulike fagene. Forskerne fant at hva kritisk tenkning er, kan variere mellom ulike fag. Et annet funn var at elever kunne ha god karakter og vise gode kritisk tenkende ferdigheter i et fag, men ikke nødvendigvis i et annet fag. Dermed er det nærliggende å tro at kritisk tenkning hovedsakelig er en fagspesifikk ferdighet (Nygren et al., 2018).

Shanahan og Shanahan (2008) undersøkte på hvilke måter eksperter i ulike fag leste tekster i faget. Kritisk lesing som innebar kildekritikk, sammenligning av ulike kilder og kontekstualisering ble løftet frem av eksperter i historie som de tre mest sentrale lesestrategiene i historiefaget (Shanahan & Shanahan, 2008). Wineburg og Schneider (2011) gjennomførte en studie i USA for å undersøke hvordan high school-elever og historiestudenter tilnærmet seg en tekst som sto på trykk i New York Times i 1892. Informantene fikk i oppgave å lese teksten høyt, samtidig som de ble bedt om å tenke høyt over det de leste. Teksten handlet om at daværende president Benjamin Harrison ville gjøre 21. oktober til en offisiell fridag til minne om Christoffer Columbus' oppdagelse av Amerika. Studien viste at high school-elevene og historiestudentene hadde ulike tilnærminger til teksten, og forsto den på svært ulike måter. Elevene fra high school brukte bakgrunnskunnskapene sine om Columbus til å problematisere hva de visste at han hadde gjort mot urbefolkningen under sine oppdagelser, og var kritisk til om Columbus derfor

fortjente sin heltestatus og en fridag til sin ære. Å aktivisere bakgrunnskunnskaper er en viktig fagovergripende lesestrategi, men i denne sammenhengen var ikke strategien effektiv nok til å gi leseren en relevant forståelse av teksten. Historiestudentene brukte strategier mer i tråd med historikerne i studien til Shanahan og Shanahan (2008). De startet med spørsmål om når teksten var publisert, i hvilken sammenheng, og hva tekstens hensikt var (Wineburg & Schneider, 2011). Ved hjelp av fagspesifikke lesestrategier kom de frem til at formålet med teksten var et politisk grep som skulle sanke flere stemmer til presidenten i en kommende valgkamp.

3.4 Tekster og læremidler som kan fremme kritisk tenkning

For at elever skal utvikle kritisk literacy, må de møte tekster i undervisningen som speiler tekster de ellers møter i samfunnet, og få oppgaver som inviterer til kritisk tenkning. Det er derfor nødvendig at læreren har et bevisst forhold til hvilke tekster som brukes i undervisningen. Gilje et al. (2016) undersøkte læremiddelbruk i videregående skole, og fant at det fortsatt er den papirbaserte læreboka som dominerer. Med tanke på mangfoldet av tekster barn og unge møter i ulike situasjoner, og kanskje mest av alt på internett, er det nødvendig å lese ulike aktuelle og autentiske tekster også på skolen. Mange lærebøker er utdatert og inneholder tekster med tematikk elevene ikke kjenner seg igjen i. Bakken og Andersson-Bakken (2016) gjorde en studie tilknyttet lærebøker i skolen. I studien undersøkte de hvilke forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa elever kan utvikle gjennom oppgavene som gis i lærebøker i norskfaget. Funnene viste at oppgaver gitt til sakprosa-tekster ofte er lukkede, slik at elevene oppfordres til å finne et riktig svar i stedet for å tenke kritisk (Bakken & Andersson-Bakken, 2016).

En svensk studie utforsket mulighetene til å utvikle ferdigheter i kritisk lesing, i et digitalt klasserom, og hvordan læreren benytter seg av disse mulighetene (Molin et al., 2018). Datamaterialet som ble innhentet var observasjonsnotater, videoopptak og intervju. På et semester ble en klasse med 13-14-åringer observert når de brukte nettbrett i ulike fag. Studiens funn viste at det digitale klasserommet ga flere ulike muligheter for kritisk lesing. Men situasjonene hvor kritiske spørsmål ble stilt og diskutert, oppsto hovedsakelig mellom elever, da læreren ikke var til stede og kunne gi støtte til videre refleksjoner. Det gjorde at resten av klassen gikk glipp av potensielt gode kritiske diskusjoner som flere kunne lært noe av. Forskerne konkluderte med at dersom læreren bevisst utformet oppgaver som tilrettela for kritisk lesing, spesielt i digitalt arbeid, ville det gi studentene større mulighet til å utvikle

kritiske ferdigheter (Molin et al., 2018).

3.5 Hvordan fremme kritisk tenkning?

Kritisk tenkning er en ferdighet som må utvikles over tid, og i skolen må læreren legge til rette for, og gi støtte til, at elevene utvikler kritiske ferdigheter, og på den måten bidra til å utjevne sosiale forskjeller (jf. Frønes & Weyergang, 2020). Shanahan og Shanahan (2014) understreker også viktigheten av at elever tidlig introduseres for fagspesifikke lesestrategier i skolen.

En britisk forsker undersøkte hvilket potensiale veiledet lesing kan ha for utvikling av elevers evne til kritisk lesing (Swain, 2010). Swain gjennomførte veiledet lesing sammen med grupper av elever i 10-12 års alderen. Forskeren konkluderte med at lærere gjennom veiledet lesing kunne tilrettelegge for grundig utforsking av tekst og leseprosesser. Ved å styre samtalene rundt teksten fikk elevene fortløpende støtte i å se teksten med en mer kritisk og reflekterende holdning. Swain hevder at det er viktig å utforske kritiske perspektiver sammen med en erfaren leser først, før elevene selv kan ta kritiske perspektiver og forstå prinsippene som er involvert. Veiledet lesing kunne være et effektivt redskap for å oppnå det (Swain, 2010).

3.6 Analytisk rammeverk for kritisk tenkning

Modellen til Freebody og Luke (1990, 2003) har blitt brukt som analytisk rammeverk for flere studier som fokuserer på kritisk tenkning og kritisk lesing. Setyaningsih (2020) undersøkte hvordan studenter med engelsk som fremmedspråk adresserte sin rolle som tekstanalytiker når de leste en tale av Michelle Obama, som en del av Hilary Clintons valgkampanje, og hvilke aspekt ved tekstanalytikerrollen som var fremtredende når de i etterkant skulle skrive en anmeldelse av talen. 40 % av studentenes besvarelser viste manglende ferdigheter til å vurdere talen kritisk. Disse studentene gjenga informasjon fra talen uten å stille spørsmål ved innholdet den fremstilte. De resterende studentene posisjonerte seg som tekstanalytikere ved enten å stille spørsmål ved tekstens troverdighet, gjenkjenne skjevhet i fremstilling av innholdet som kun fremmet Hilary Clintons positive egenskaper, peke på talens skjulte agenda, identifisere hvordan Clinton kunne profitere på innholdets fremstilling eller gi et alternativt perspektiv, ved å begrunne hvorfor talen ikke nødvendigvis ville bidra til å få nye

velgere. Setyaningsih (2020) anbefaler at lærere i høyere utdanning bør ha kontinuerlig fokus på kritisk tilnærming til tekst, siden studenter trenger tid på å utvikle kritiske leseferdigheter.

Den amerikanske forskeren Jones (2012) tok også i bruk Freebody og Luke sin modell (1990, 2003) i en etnografisk studie av elevers lesing av skjønnlitteratur på 2.trinn. Utgangspunktet til Jones var at litteraturen elevene leste tidlig i leseopplæringen, i stor grad bestod av fortellinger som fremstilte klassepriviligerte liv som “normale”. Elevene i denne studien var alle fra et fattig, urbant strøk, og de kunne derfor ikke kjenne seg igjen i miljøet som ble beskrevet i bøkene. En kritisk lesing av litteraturen ville ha innebåret at elevene ville stilt spørsmål ved hvorfor bøkene ikke fremstilte et “vanlig” liv mer i tråd med livene elevene levde. Jones undersøkte om Freebody og Luke sin 4-ressursmodell var tilstrekkelig for å analysere leseopplæring og planlegge leseundervisning, om det var lesepraksiser i klasserom som kunne hindre elevenes utvikling som tekstanalytikere, og om en kritisk litteraturpedagogikk endrer seg i møte med elever fra marginaliserte grupper. Datamaterialet bestod av observasjoner fra klasserommet, videoopptak av lesing og diskusjon i store grupper, lydopptak fra diskusjon i små grupper, intervju, elevtekster og beskrivelser av barnebøker. I analyser av samtaler om bøkene etter lesing, fant forskeren eksempler på at elevene var både kodeknekkere, tekst-deltakere og tekstbrukere, men ikke tekstanalytikere. Elevene ble ofte bedt om å bruke bakgrunnskunnskapene sine og trekke sammenligninger fra teksten til eget liv. Analysene viste at elevene laget overflatiske - og kanskje usanne - forbindelser mellom teksten de leste og sine egne liv, og ignorerte det faktum at hovedpersonens liv var svært forskjellig fra deres egne. Jones anbefaler derfor at lærere bruker tekster i undervisningen som elevene kan kjenne seg igjen i, fordi det gjør at unge lesere har mulighet til å skape forbindelser til tekstens innhold. Det gir også eleven mulighet til å bevege seg over i en kritisk tilnærming til teksten, hvor eleven kan føle seg mer berettiget til å stille spørsmål ved tekstens fremstilling.

4. Metode

Formålet med dette masterprosjektet er å finne ut hvordan elever på 4.trinn posisjonerer seg som kritiske lesere. Problemstillingen er operasjonalisert i forskningsspørsmålet: *Hvordan vurderer elevene en teksts formål og troverdighet?* For å søke svar på problemstillingen ble prosjektdeltakerne observert i en undervisningsøkt der de i fellesskap med læreren leste en informativ tekst fra Nysgjerrigper.no, samtalte om den i plenum og i grupper, og skrev individuell respons på noen spørsmål tilknyttet teksten. Empirien består av observasjonsnotater fra helklassesamtale og gruppesamtale, samt elevtekster. Jeg vil gjøre en deskriptiv analyse av dette materialet.

I dette kapitlet presenteres de metodiske valgene jeg har gjort i studien. Jeg vil starte med å beskrive hvilken type studie jeg har gjennomført, før jeg presenterer design, organisering og gjennomføring av undervisningsopplegget som ble brukt for å samle inn datamateriale.

Deretter vil jeg presentere materialet som er samlet inn for å belyse studiens

forskningsspørsmål og gjøre rede for hvordan utvalget av informanter ble gjennomført.

Videre presenteres analyseverktøyet som brukes for å analysere datamaterialet gjennom.

Avslutningsvis drøfter jeg kvaliteten på forskningen og løfter frem noen etiske vurderinger og begrensninger knyttet til studien.

4.1 Kvalitativ kasusstudie

Studien kan kategoriseres som en kvalitativ kasusstudie, som har til hensikt å beskrive kompleksiteten i et bestemt fenomen som forekommer i en bunden kontekst (Merriam & Tisdell, 2015; Miles & Huberman, 1994; Postholm, 2017). En kasusstudie er beskrivende forskning som utforsker ulike system bundet til tid og sted, og som eksempelvis kan være tilknyttet en bestemt aktivitet (Merriam & Tisdell, 2015; Stake, 1995). Etersom fokuset rettes mot et bestemt kasus gir det mulighet for en mer helhetlig beskrivelse av fenomenet som studeres, noe man kan si er målet for all kvalitativ forskning (Postholm, 2017). Min studie knyttes til kritisk lesing som bestemt aktivitet, og ettersom den er avgrenset til en undervisningsøkt på 60 minutter i en klasse på 4.trinn, kan man også si at den er bundet til tid og sted. Selv om undervisningsopplegget ble designet til dette masterprosjektet, kan man også si at studien skjer som en naturlig del av hverdagen i kjente omgivelser, som her er en undervisningsøkt i klasserommet med elevene, noe som er typisk for kasusstudier (Basse, 1999; Merriam & Tisdell, 2015; Stake, 1995).

I forskningssammenheng må forskeren være bevisst hvilken rolle han inntar, og prosjektdeltakerne bør også være informert om hvilken rolle forskeren har. På den måten blir det lettere for prosjektdeltakerne å vite hvordan de skal forholde seg til hverandre (Postholm, 2017). Gold (1958) beskriver fire måter observasjon kan foregå på, og bruker begrepene *fullstendig deltaker*, *deltaker som observatør*, *observatør som deltaker* og *fullstendig observatør*. Personer som tilhører og deltar i konteksten det forskes på, plasseres som fullstendig deltaker i forskningsarbeidet (Gold, 1958; Krumsvik, 2014; Postholm, 2017). Etter min forståelse er det denne kategorien min rolle som forsker innehar. Jeg er faglærer i norsk og planla og gjennomførte undervisningsopplegget med klassen, og i tillegg observerte jeg og tok observasjonsnotater til gruppesamtalen. Jeg hadde ikke tillatelse til å bruke lydopptak i studien, og jeg trengte derfor en kollega til å ta observasjonsnotater mens jeg ledet lesing av teksten og samtale rundt den felles i klassen. Ettersom undervisningsopplegget skulle oppleves som en så naturlig del av hverdagen som mulig, vurderte jeg det som hensiktsmessig å gjennomføre undervisningsopplegget selv, og min forskerrolle som fullstendig deltaker, som nødvendig. Dersom jeg eksempelvis hadde inntatt rollen som fullstendig observatør ville det mest sannsynlig vært noe elevene hadde reagert på, da jeg ikke kunne deltatt i undervisningen slik jeg pleier. Undervisningsopplegget var også designet og planlagt for at jeg selv skulle gjennomføre undervisningsøkta.

4.2 Organisering og gjennomføring

Studien ble gjennomført i en klasse med 28 elever på 4.trinn hvor jeg er faglærer i norsk. Datamaterialet ble hentet fra en undervisningsøkt som inngikk i en større kontekst hvor trinnet arbeidet med saktekster over sju uker, og består av observasjonsnotater og elevtekster. Det overordnede fokuset for arbeidet med saktekster startet med at trinnet deltok på Mediekompassets Nasjonale avisuke. Det innebar at trinnet fikk tilsendt ulike aviser, og elevene ble både kjent med avis som medium og med ulike tekstsjangre. I arbeidet fikk elevene blant annet lesetrening, øve på leseforståelse, utforske og bli kjent med ulike teksters innhold og oppbygging, og trene på kritisk tilnærming til tekst.

4.2.1 Utvalg av tekst

Med tanke på viktigheten av å bruke aktuelle og autentiske tekster i klasseromsundervisning, slik at tekstene i større grad kan speile samfunnets tekster (Bakken & Andersson-Bakken, 2016), valgte jeg å ikke bruke en tekst fra lærebøkene på skolen. Teksten som var valgt ut til

prosjektet ble hentet fra nettstedet Nysgjerrigper.no (Tjørve, 2017), med tittelen «Mer smittsom om morgenen» (figur 1)

Mer smittsom om morgenen

Det er større risiko for at du blir syk om du blir utsatt for smitte på morgenen enn senere på dagen.

Av Irene Inman Tjørve | Publisert 24.11.2017 | Oppdatert 23.01.2020

Del  Last ned 



Forskere tror at døgnrytmen vår bestemmer hvor sårbare cellene våre er mot smitte.
Illustrasjon: Melkeveien designkontor

Tiden på døgnet kan påvirke hvor lett du blir smittet av sykdom. Forsøk med dyr og cellekulturer fra mennesker viser at når smitten skjer om morgenen, kan det dannes opptil ti ganger flere virus enn når smitten skjer senere på dagen. Dette gir en mye større risiko for å bli syk.

Døgnrytmen bestemmer

Forskerne tror at dette kan komme av at døgnrytmen vår bestemmer hvor sårbare cellene våre er mot smitte. Cellene i immunapparatet varierer nemlig gjennom døgnet i takt med kroppens indre klokke. Dette betyr at den tiden på døgnet vi blir utsatt for smitte, avgjør hvor sannsynlig det er at vi faktisk blir syke. Det betyr også at den tiden på døgnet vi får en vaksine, bestemmer hvor effektiv vaksinen er.

Mindre smitte om ettermiddagen

Under sykdomsepidemier kan dette også bli viktig. Folk kan for eksempel bli rådet til å holde seg hjemme til utpå dagen, da sjansen for smitte kan være bare en tidel så stor som om morgenen. Folk som jobber skift, og andre som har en døgnrytme som av ulike årsaker er forstyrret, er også spesielt utsatt og må være ekstra forsiktige.

Teksten er hentet fra <https://www.nysgjerrigper.no/bladet/2017-3/meir-smittsam-om-morgonen/>

(Figur 1)

Opprinnelig var teksten skrevet på nynorsk, men den ble oversatt til bokmål for dette prosjektet. Utenom tekstens oversettelse til bokmål er den opprinnelige tekstens formatering ivarettatt. Ettersom det var flere ord og begreper i teksten som kunne være ukjent for elevene

på nynorsk, vurderte jeg det som mest hensiktsmessig at teksten var på bokmål, som er elevenes hovedmål - selv om elevene skal kunne lese tekster både på hovedmål og sidemål (Utdanningsdirektoratet, 2020) (vedlegg 1).

Teksten er en sammensatt tekst som består av både verbaltekst og en illustrasjon. Teksten har en tydelig overskrift, en kort ingress, en innledning og to korte avsnitt med tilhørende mellomoverskrifter. Teksten henvender seg direkte til leseren ved bruk av 2. persons pronomenet du. Jeg vurderte teksten som leservennlig for barn. Illustrasjonen er rettet mot barn og viser en person i fire gjenkjennbare situasjoner i løpet av dagen - i pysjamasen om morgenen, med skoleveske på midt på dagen, på fritidsaktivitet om ettermiddagen og i pysjamasen før leggetid. Dagsrytmen kommer også frem av klokkeslettet som står under hvert bilde av personer. Ved hjelp av stiplede eller heltrukne linjer, piler og tegninger av virus, illustreres det hvor mye virus en person kan bli utsatt for på ulike tidspunkt i løpet av en dag, og hvordan immunforsvaret forandrer seg i løpet av dagen.

Det var flere grunner til at denne teksten ble valgt til prosjektet. Selv om tekstens tema ikke er norskfaglig, skal elevene i norskfaget lese sakprosa (Utdanningsdirektoratet, 2020). Tekstens tema er dagsaktuelt da det er mye prat om smitte i forbindelse med koronaviruset, og på den måten omhandler teksten et tema som elevene kan kjenne seg igjen i. Samtidig er sykdom noe elevene kan relatere seg til uavhengig av korona, da en kan anta at alle har opplevd sykdom i form av influensa eller omgangssyken, og kjenner til begrep som virus og bakterier. Derfor antok jeg at temaet ville være relevant og gjenkjennbart for elevene. Samtidig er det noe å undre seg over, for vi har ikke hørt noe om at smittetidspunkt kan være av betydning i den pågående pandemien. Jeg hadde en hypotese om at elevene ville relatere tekstens innhold til den pågående pandemien når vi gjennomgikk teksten i klassen. At teksten er publisert på Nysgjerrigper.no sier noe om at den er rettet mot barn som mottakergruppe, noe man også legger merke til av språket og på tekstens lengde. Setningene er forholdsvis korte, og man finner forklaringer og eksempler i teksten som gjør den mer forståelig for barn, som for eksempel "Cellene i immunapparatet varierer nemlig gjennom døgnet i takt med kroppens indre klokke. Dette betyr at den tiden på døgnet vi blir utsatt for smitte, avgjør hvor sannsynlig det er at vi faktisk blir syke." (Tjørve, 2017, min oversettelse til bokmål). Videre er innholdet interessant da det i overskrifter og ingress påstås at man er mer smittsom om morgenen enn senere på dagen, mens i selve brødteksten tar forfatteren forbehold for dette budskapet ved å bruke modale hjelpeverb (Svennevig, 2009, s.26) som for eksempel "Tiden

på døgnet **kan** påvirke ...”, og hun markerer også usikkerhet gjennom ordvalg som “Dette gir en mye **større risiko** for ...” eller “Forskerne **tror** ... ” (Tjørve, 2017, min oversettelse til bokmål, og mine uthevinger). Jeg antok at det ville være spennende å utforske denne teksten sammen med elevene for å se hva de la merke til eller stilte spørsmål ved, for på den måten å få et innblikk i elevenes kritiske tekstforståelse. Hvordan ville de forstå teksten? Ville de anse det som står i teksten for fakta eller mening (Jf. kompetansemål etter 4.trinn), og ville de yte teksten motstand og stille spørsmål ved noe i teksten (Abusland, 2020; Blikstad-Balas, 2016; Janks, 2014).

4.2.2 Pilotering av undervisningsopplegget

Før prosjektets undervisningsøkt ble gjennomført i klassen, hadde jeg en pilotering av opplegget i parallellklassen. Piloteringen ga meg nyttige erfaringer til justeringer av opplegget før endelig gjennomføring, og nyttige erfaringer for hvordan det var mest hensiktsmessig å ta observasjonsnotater. For det første var det viktig at jeg satte av mer tid til gjennomføringen enn opprinnelig planlagt, og økten ble utvidet fra 45 minutter til 60 minutter. For det andre oppdaget jeg at spørsmålene elevene skulle diskutere i grupper og svare på skriftlig måtte omformuleres. Spørsmålene var i utgangspunktet ladet, slik at det kunne virke som at der var et fasitsvar, og de kunne derfor oppleves som lukkede, noe som kan hindre kritisk tenkning (Bakken & Andersson-Bakken, 2016). Det var derfor nødvendig å myke opp spørsmålene på en måte som gjorde dem mer undrende. Et eksempel var spørsmålet “Hvorfor er denne teksten skrevet?”, som ble omformulert til “Hvorfor tror du denne teksten er skrevet?”. I piloteringen hadde to spørsmål noe likhet; 4. *Hvordan vet vi at det som står her er sant eller ikke?* og 5. *Kan vi tro på det som står i teksten? Hvorfor eller hvorfor ikke?* Disse ble derfor skrevet sammen til et spørsmål; *Hvordan kan vi vite om det som står her er sant eller ikke?* og jeg endret det siste spørsmålet til *Hvor sikre er forskerne på at vi er mer smittsomme om morgenen?* For det tredje viste piloteringen at jeg måtte tydeliggjøre oppgavene elevene skulle gjøre. Selv om elevene hadde fått oppgavene utdelt på ark, ble det viktig å forklare steg for steg hva som skulle gjøres, og jeg måtte gi en beskjed om gangen. På den måten fikk elevene stilt spørsmål for å oppklare misforståelser, og alle elevene jobbet med de samme oppgavene samtidig. For det fjerde inneholdt teksten vi leste mange begreper, derav noen nye. I forkant av piloteringen hadde jeg en hypotese om at elevene ikke kom til å stille så mange spørsmål til teksten, selv om et klasserom som verdsetter kritisk tenkning, gjerne kjennetegnes av at elever stiller spørsmål og spør etter eksempler når noe er uklart (Bailin et al., 1999). I piloteringen brukte vi derfor god tid på å definere og forklare disse begrepene.

Jeg vurderte det som hensiktsmessig å lage en støtte til elevene i form av en liste med begrepsforklaringer til prosjektdeltakerne i den endelige gjennomføringen.

4.2.3 Undervisningsopplegget

I gjennomføringen av undervisningsøkten på 60 minutter var elevene delt inn i grupper på tre og fire elever. Gruppene var utformet basert på hvilke elever som hadde gitt sitt samtykke til å være prosjektdeltakere i studien og ikke. Observatøren hadde som oppgave å notere innspill og spørsmål i helklassesamtalen, fra de gruppene hvor elever hadde samtykket, og lærerens spørsmål og forklaringer. Der det ble mye prat og korte pauser ble det prioritert å notere elevenes utsagn i sin helhet og lærerens utsagn i stikkordsform dersom det var nødvendig. Grunnen til det var at utsagnene fra elevene var essensielle å få med som en del av datamaterialet, ettersom det var deres kritiske tilnærming til teksten som ble lest, som skulle studeres.

Før økta startet fikk elevene utdelt ark med teksten «Mer smittsom om morgenen» og støtteark med begrepsforklaringer. Støttearket inneholdt deskriptive forklaringer av ord og begreper ved hjelp av andre ord (vedlegg 2). Undervisningsopplegget startet med at jeg i lærerrollen hadde fokus på at elevene skulle *knekke tekstkoden*, og herunder både verbaltekst og tekstens visuelle elementer (Freebody & Luke, 1990, 2003). Jeg leste teksten høyt i plenum for å sikre at alle elevene hadde lik tilgang til teksten uavhengig av elevens ordavkodningsferdigheter, mens elevene fulgte med på sin tekst. Det var flere nye ord og begreper som det var nødvendig å stoppe opp ved og forklare, underveis i teksten. Dette førte til at flere elever aktivt brukte støttearket med begrepsavklaringer. Elevene fikk også forklare i plenum hvordan de tolket illustrasjonen i teksten. I tillegg var det sentralt å prate om når teksten var skrevet, og av hvem.

Etter at hele teksten var lest, hadde vi samtale i helklasse rundt åpne spørsmål inspirert av Mullis og Martin (2019b), Roe, Ryen og Weyergang (2018) og Veum og Skovholt (2020), som omhandlet hvorfor teksten var skrevet og hva den egentlig handlet om. Dette var for å sette i gang refleksjoner hos elevene, før teksten skulle diskuteres nærmere i gruppesamtalen i etterkant. Det ble derfor ikke brukt så mye tid på å få elevene til å utdype svarene, eller komme med utfyllende kommentarer i helklassesamtalen. Det siste fokuset i helklasse før gruppearbeidet, ble å undersøke tekstens bruk av dempere, som “tror” og “kan” (Svennevig, 2009), og hva disse ordene gjorde med elevenes forståelse av innholdet.

Med utgangspunkt i gjennomgangen for hele klassen, skulle elevene så diskutere noen spørsmål i grupper som hadde til hensikt å invitere til enda dypere forståelse av teksten og som også kunne stimulere til kritisk tenkning (Bakken & Andersson-Bakken, 2016; Mullis & Martin, 2019b; Roe et al., 2018). Også disse spørsmålene var inspirert av Mullis og Martin (2019b), Roe, Ryen og Weyergang (2018) og Veum og Skovholt (2020).

Spørsmål:

1. Hva tenker du at teksten handler om?
2. Hvorfor tror du denne teksten er skrevet?
3. Hvorfor er akkurat denne illustrasjonen (bilde) brukt?
4. Hvordan kan vi vite at det som står her er sant eller ikke?
5. Hvor sikre er forskerne på at vi er mer smittsomme om morgenen?

Ideelt sett skulle elevene ha stilt spørsmål til teksten selv. Men siden dette er unge elever som trenger støtte for å utvikle seg som kritiske lesere, fikk de i stedet velge to eller tre spørsmål blant disse fem spørsmålene, som de mente var aller viktigst å svare på for å forstå teksten (Abusland, 2020). Etter å ha diskutert og valgt ut spørsmålene i gruppene, skrev elevene individuelle svar på disse i skrivebøkene sine.

Gruppene skulle diskutere selvstendig uten innblanding fra lærer. Instruksjonen til gruppeoppgaven var at elevene skulle diskutere spørsmålene på utdelt ark, og vi gjennomgikk gruppereglene som sto på spørsmålarket. Reglene sa at alle på gruppa skulle få si sitt svar til hvert spørsmål, og at elevene kunne stille spørsmål og kommentere hverandres utsagn uten å snakke i munnen på hverandre. Ingen elev ble utnevnt som ordstyrer, noe som kunne vært hensiktsmessig for at samtalen kunne flyte fritt. Frem til nå hadde en kollega hatt observatørrollen, men i starten av gruppesamtalene overtok jeg.

4.3 Datainnsamling

Empirien i dette prosjektet består både av observasjonsnotater fra helklassesamtale og gruppesamtale, og elevtekster.

4.3.1 Observasjon

Det ble skrevet observasjonsnotater fra helklassesamtale og gruppesamtale. Observasjon handler om å bruke alle sanser som hørsel, syn, lukt og føle, og det kunne derfor gi meg andre typer data enn fra elevtekstanalysen (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 49; Yin, 2016, s.150). Alle inntrykkene observatøren får, påvirkes av ens ståsted gjennom subjektive, individuelle teorier, som innebærer tidligere erfaringer og opplevelser (Postholm, 2017, s.55; Postholm & Moen, 2018, s.55). Dette ble viktig å tenke på når datamaterialet senere skulle analyseres. En forutsetning for å bruke observasjon som metode er at man har et bestemt fokus, som bestemmes av forskningens problemstilling (Postholm & Jacobsen, 2011, s.50; Postholm, 2017, s.58). Observasjonen fokuserer først og fremst på handlinger, helst i en naturlig setting, så ved å observere elevene i en undervisningssituasjon fikk jeg informasjon om hva elevene gjorde og sa tilknyttet studiens fokus (Postholm & Jacobsen, 2011).

Matrisen illustrerer hvilket datamateriale som ble samlet inn fra de tre ulike delene av undervisningsopplegget.

Deltakere	Datamaterialet
Helklassesamtale Alle elevene som hadde samtykket til deltakelse i prosjektet.	Observasjonsnotater gjort av kollega i tilknytning til gjennomgang av tekst.
Gruppesamtale Gruppe bestående av 4 fokuselever	Observasjonsnotater fra gruppens diskusjon av de fem spørsmålene tilknyttet teksten, gjort av meg.
Individuelt arbeid 4 fokuselever	Elevenes skriftlige svar på de tre spørsmålene elevene valgte ut.

Kollegaen min, som var i observatørrollen under hele klassesamtalen, foretrakk å skrive observasjonsnotater direkte på arket med selve teksten som ble lest i undervisningsopplegget, for å tydelig markere hvor i teksten de ulike innspillene fra elevene ble sagt.

Observasjonsnotatene til gruppesamtalen noterte jeg inn i et observasjonsskjema (vedlegg 3). Jeg renskrev observasjonsnotatene fra både helklassesamtalen og gruppesamtalen i etterkant av gjennomført opplegg, fordi observatøren ikke skulle vite hvem som var valgt ut til å være fokuselever.

I gruppearbeidet skulle elevene bli enig om to eller tre av spørsmålene de skulle svare skriftlig på, som de mente var viktigst å stille for å forstå teksten best mulig. Ettersom elevene selv skulle gjøre dette utvalget, ville de allerede her på et vis gjøre en vurdering av tekstens innhold. Jeg hadde en hypotese om at elevene gjennom utvalget ville gjøre en form for vurdering av tekstens troverdighet og formål, mens de diskuterte hvilke spørsmål de skulle velge.

4.3.2 Tekstanalyse

Ved å innhente og analysere elevtekster fikk jeg mulighet til å undersøke problemstillingen fra et annet perspektiv (Postholm, 2017; Stake, 1995). Begrunnelsen for å innlemme elevtekster i datamaterialet var at jeg ønsket å se hvordan elevene individuelt viste forståelse for kritisk lesing gjennom skriftlige svar på spørsmål. Fokuset i elevtekstanalysen var å undersøke hvordan elevene uttrykte vurdering av tekstens troverdighet og formål. Ved å se på hvilke elementer ved teksten elevene trakk frem i sine svar, kunne jeg få informasjon om hva de anså som sentralt i teksten, og videre om dette omhandlet hvorfor teksten var skrevet og om vi som lesere kunne tro på tekstens innhold. Når jeg presenterer funn fra elevtekstene i analysen, har jeg beholdt elevenes skrivemåte og ikke rettet feil.

4.3.3 Utvalg

Funnene som presenteres fra datamaterialet er fra de fire fokuselevne. Da jeg skulle velge fire fokuselever å følge i prosjektet, ble det først og fremst gjort på bakgrunn av hvilke elever som hadde samtykket til deltakelse i prosjektet. Det er ikke gitt hvor stort et datamateriale skal være, og jeg vurderte det som tilstrekkelig med en gruppe på fire elever og fire elevtekster. På den måten ville jeg få flere tekster å undersøke, samtidig som det ikke ble for mye data med tanke på prosjektets omfang. Jeg måtte videre tenke på at det skulle være en gruppe jeg kunne forvente at ville fungere fint på den måten at alle elevene fikk komme til ordet uten at noen forstyrret de andre. På bakgrunn av disse kriteriene består prosjektdeltakerne av to gutter og to jenter, hvor alle har gitt sitt samtykke til deltakelse. Gruppen ble valgt ut i forkant av gjennomgangen av opplegget, og er derfor ikke påvirket av hvilket datamateriale de kunne gi meg.

Ved å analysere elevenes elevtekster og observere deres deltakelse med innspill og spørsmål i den muntlige helklasse- og gruppesamtalen, antok jeg at jeg ville sikre meg et rikt

datamateriale til prosjektet.

4.4 Analyseverktøy

Formålet med denne studien er å undersøke hvordan elever på 4.trinn posisjonerer seg som kritiske lesere. Nærmere bestemt undersøker jeg hvordan elevene vurderer en teksts formål og troverdighet. Ved å ta utgangspunkt i Freebody og Luke sin modell for ulike tilnæringsmåter til en tekst (Freebody & Luke, 1990, 2003), utformet jeg følgende analyseverktøy til studien (figur 2). Jeg har gjort egne tolkninger og endringer av Freebody og Luke sin modell i utforming av analyseverktøyet som brukes til denne studien. Freebody og Luke nevner ikke eksplisitt at kategori 3. Bruke teksten, handler om at leseren undersøker hva tekstens formål er. Men jeg har tolket Freebody og Luke (Freebody & Luke, 1990, 2003) sin fremstilling dithen at det kan være naturlig å plassere vurdering av tekstens formål under hvordan leseren bruker teksten.

Forskningsspørsmål: Hvordan vurderer elevene en teksts formål og troverdighet?		
Analyse kategorier	Spørsmål til datamaterialet	Koder
1. Knekke tekstkoden	Hvordan forstår elevene ord og begrepers betydning? Hvordan forstår elevene illustrasjonen som brukes i teksten?	a. Ordforklaring b. Forståelse av illustrasjon
2. Delta i teksten	I hvilken grad bruker elevene egne bakgrunnskunnskaper, personlige opplevelser og erfaringer for å forstå teksten?	a. Bruk av bakgrunnskunnskaper b. Bruk av egne erfaringer og opplevelser
3. Bruke teksten	I hvilken grad leser elevene med og/eller mot teksten? Hvordan forstår elevene tekstens formål?	a. Leser elevene <i>med</i> teksten og godtar innholdet som sannhet b. Leser <i>mot</i> teksten og stiller spørsmål til innholdet
4. Tekstanalyse	I hvilken grad legger elevene merke til ord eller formuleringer på mikronivå som kan påvirke tekstens troverdighet?	a. Formuleringer på mikronivå

(Figur 2)

Datamaterialet er analysert og kodet ved hjelp av analyseverktøyet. Jeg brukte farger for å skille de ulike elevene fra hverandre. I figur 3 og figur 4 viser jeg to eksempler fra datamaterialet, som viser utdrag fra observasjonsnotatene til helklassesamtalen, etter de var renskrevet. I kolonnen til venstre står teksten vi leste i klassen, i den midterste kolonnen står ytringene til læreren og elevene, og i kolonnen til høyre er datamaterialet kodet. I det første eksempelet forklarer to elever hva en forsker er, og det kodes dermed til 1a: *Å knekke tekstkoden, og ordforklaring.*

<p>Døgnrytmen bestemmer Forskerne tror at dette kan komme av at døgnrytmen vår bestemmer hvor sårbare cellene våre er mot smitte.</p>	<p>L hva er en forsker? Kari: en som forsker på forskjellige ting og ser hva en kan gjøre med det Knut: prøve å finne ut ting, det du lurer på liksom. L Ja, bra. Forskere prøver å lære mer om noe vi ikke vet så mye om fra før av</p>	<p>1a 1a</p>
--	--	------------------

(Figur 3)

I det neste eksempelet (figur 4) diskuteres troverdigheten til tekstens overskrift og ingress. To utsagn knyttes til hvordan to elever bruker teksten, og er kodet til 3a, som betyr at elevene leser *med* teksten og godtar tekstens fremstilling. Et annet utsagn relateres til tekstanalyse, og kodes som 4a, at eleven legger merke til formulering i tekstens mikronivå.

<p>Mer smittsom om morgenen Det er større risiko for at du blir syk om du blir utsatt for smitte på morgenen enn senere på dagen.</p>	<p>L (leser overskrift og ingress): Så dere tenker vi tror på det som står i overskriften og ingressen? Knut: noen har forsket på det veldig lenge L hvordan kan vi vite om dette er sant? Kine: på en måte.. de sier hvorfor. L Står grunnen her? Er det noen ord som de bruker ellers i teksten som gjør at vi kan vite om det er sant/usant? Kine: de sier ikke at de TROR. L OK! så de sier at sånn er det bare? Knut: ja</p>	<p>3a 3a 4a</p>
--	--	-------------------------

(Figur 4)

4.5 Kvalitet på forskningen

Når man gjennomfører et forskningsprosjekt er det ulike variabler man må ta hensyn til, og det er derfor relevant å si noe om studiens kvalitet. En kvalitativ studie baserer seg på tolkning av data og resultater, og er for forskeren en subjektiv prosess. Selv om jeg i forskerrollen forsøker å være objektiv, vil min egen forforståelse påvirke hvordan dataene tolkes og presenteres. På bakgrunn av dette er det avgjørende å gjøre forskningen transparent (Thagaard, 2018; Yin, 2016). Jeg gjør derfor rede for de ulike delene av forskningsprosessen ved å begrunne problemstilling og forskningsspørsmål for studien, teoretisk rammeverk som brukes, undervisningsdesign og metodiske valg jeg har tatt.

4.5.1 Validitet

Studiens validitet handler om gyldigheten av de tolkningene forskeren gjør av datamaterialet (Thagaard, 2018, s.189). Jeg har måttet vurdere om jeg i denne studien undersøker det jeg har presentert at jeg skal undersøke. Kritisk tenkning er en teoretisk konstruksjon, som betyr at man ikke kan studere tanker, men man kan undersøke hvordan dette operasjonaliseres, og kommer til uttrykk gjennom ytringer og handlinger. Ettersom jeg har gjort rede for hva kritisk tenkning betegnes som i dette prosjektet, vil jeg hevde at det er mulig å vurdere hvordan elevenes kritiske vurdering av en tekst kommer til uttrykk i samtale og elevtekster.

Det teoretiske rammeverket danner utgangspunkt for analyseverktøyet som brukes i studien, og sikrer at tolkningene blir mer transparente. Analyseverktøyet gir også grunnlag for at andre kan se hvordan datamaterialet er kategorisert og kodet. En svakhet ved studiens validitet er at jeg både har planlagt, designet og gjennomført undervisningsopplegget som datamaterialet er hentet fra. Min fortolkning av datamaterialet kan derfor være preget av min forforståelse av hvordan undervisningsopplegget skulle være, kjennskap til elevgruppen og forventninger til hvordan jeg ønsket at teksten i undervisningsopplegget skulle leses og forstås. Jeg er bevisst på at dette kan ha påvirket mine fortolkninger, men har gjort mitt ytterste for å reflektere over dette underveis i forskningsprosessen, for å sikre troverdighet i studien.

Elevene visste at jeg innhentet datamateriale den bestemte undervisningsøkten, og det kan ha påvirket hvordan de deltok i opplegget. Det kan ha ført til at elevene var mer skjerpet enn vanlig, og det kan ha påvirket hvor aktivt de deltok og hvor gjennomtenkte svar de ga. Dersom dette er tilfellet, er det en styrke ved studien at elevene får vist seg fra sin beste side. Men det var viktig for meg at elevene skulle oppleve undervisningsøkten så naturlig som

mulig, og derfor var undervisningsopplegget designet som en ordinær undervisningstime. Dette var også grunnen til at jeg selv gjennomførte undervisningsopplegget med klassen.

En styrke ved forskningen min er bruken av to metoder for datainnsamling.

Metodetriangulering innebærer at forskeren bruker ulike datainnsamlingsstrategier for å understøtte sine funn (Krumsvik, 2014; Postholm, 2017; Stake, 1995). Jeg ønsket å analysere elevtekster for å se hvordan elevene uttrykte forståelse for kritisk lesing gjennom svar på konkrete spørsmål. Videre vurderte jeg det som nyttig å observere undervisningsøkta, da det kunne gi meg mer utfyllende beskrivelser av hvordan elevene leste kritisk, gjennom muntlige ytringer de hadde tilknyttet teksten. På den måten ville jeg få ulike data som kunne fortelle meg noe om hvordan elevene posisjonerer seg som kritiske lesere. Dersom ulike kilder kan understøtte hverandre, vil det styrke studien (Postholm, 2017).

4.5.2 Reliabilitet

For å vurdere studiens reliabilitet ser man om en annen forsker ville fått de samme resultatene, dersom han hadde gjennomført den samme studien med de samme metodene (Thagaard, 2018, s.187). Denne studien er kun gjennomført en gang, sett bort i fra piloteringen, og dersom studien hadde blitt gjennomført flere ganger, hvor resultatene hadde vært tilsvarende, ville funnene vært mer pålitelige. Denne studien kan ikke generaliseres ettersom det er så få informanter og lite datamateriale.

Kvalitative tilnærminger knyttes til at man som forsker fortolker de dataene som analyseres. Derfor er det sentralt å gi rike beskrivelser, eller “thick descriptions”, som vil si at man ikke bare beskriver, men også presenterer tolkninger av fenomenet som analyseres (Thagaard, 2018, s.19). Forskningsprosessen må videre gjøres så transparent som mulig for å vise hvilke valg som er tatt underveis i prosjektet (Leseth & Tellmann, 2018, s.16). Det er mange variabler som spiller inn i en undervisningsøkt som kan påvirke studiens resultater. Man kan derfor si at denne kvalitative studien ikke kan etterprøves identisk som den ble gjennomført til dette prosjektet. Det kan man si på bakgrunn av at innspill og ytringer fra lærer og elever vil variere i ulike undervisningstimer, også når samme undervisningsopplegg gjennomføres i ulike klasser. Dette kan påvirke elevenes forståelse og videre hvordan de uttrykker sin kritiske vurdering av teksten.

Ettersom jeg i lærerrollen hadde et mål for hva jeg ønsket elevene skulle oppdage ved teksten; ordvalg som enten gjorde tekstens meningsinnhold absolutt eller mer usikkert, kunne designet av opplegget blitt gjennomført flere ganger. Utfallet ville likevel ikke blitt det samme da det ville vært andre elevgrupper med andre tankesett, erfaringer og forutsetninger. Selv om en ikke hadde fått de samme ytringene fra elevene i helklasse- og gruppesamtalene, og svarene i elevtekstene, er det grunn til å tro at denne måten å gjennomføre en undervisningsøkt på, med samme fokus, også kunne fått andre elever til å posisjonere seg som kritiske lesere, og uttrykke kritisk forståelse av en teksts troverdighet og formål.

Ved å bruke elevtekster og observasjon valgte jeg også bort andre metoder som kunne blitt brukt i denne studien. Lydopptak eller filmopptak kunne gitt meg et større og fyldigere datamateriale. Dette ble valgt bort av etiske hensyn. Så lenge ikke alle elevene i klassen hadde samtykket til å delta, ville det vært uetisk å utelukke elever fra ordinær undervisning på grunn av forskningen min. Jeg så det heller ikke som nødvendig med så omfattende datamateriale, da jeg mente de utvalgte metodene ville gi meg tilstrekkelig data for å kunne belyse problemstillingen min på en tilfredsstillende måte.

4.5.3 Etiske aspekter

Forskningsprosjekter som behandler datamateriale hvor det er oppgitt personopplysninger, skal alltid meldes til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Og ettersom jeg skulle innhente materiale fra observasjon og elevtekster, fra elever under 15 år, måtte studien meldes til NSD. Før søknaden hos NSD ble godkjent, skulle jeg gjøre to endringer. Det var nødvendig med en oppklaring rundt hvordan observatøren skulle notere elevenes ytringer i observasjonen, og i informasjonsskrivet til foreldrene ble min dobbeltrolle som lærer og forsker påpekt. Da det var gjort ble søknaden godkjent. Kvittering til vurderingen av meldeskjemaet og meldingsdialogen mellom meg og NSD ligger vedlagt (vedlegg 4 og 5).

Før jeg kunne samle inn forskningsdata måtte jeg innhente samtykke til deltakelse fra elevene (vedlegg 6). Fordi prosjektdeltakerne var under 15 år, var det foreldrene som måtte gi samtykke. Likevel ønsket jeg samtykke både fra foreldre og eleven, slik at også elevens stemme ble hørt. Elevene fikk derfor utdelt samtykkeskjema som ranselpost hvor det ble informert om bakgrunn og formål med masterprosjektet. Det ble også opplyst om hva

deltakelsen innebar, at deltakerne ble anonymisert, at det var frivillig, og at de når som helst kunne trekke seg fra studien uten å oppgi grunn.

I tillegg til innsamling av samtykke var et viktig etisk aspekt at verken prosjektdeltakerne, eller andre elever som ikke hadde samtykket til deltakelse, ble skadelidende i gjennomføringen studien. Siden empirien ble innhentet i forbindelse med ordinær undervisning var det viktig at elever som ikke hadde samtykket til å bli med i prosjektet, deltok i undervisningen som vanlig. Ettersom min kollega i observatørrollen ikke skulle vite hvem som var fokuselevene til prosjektet, var det jeg som renskrev observasjonsnotatene fra helklassesamtalen. Elevene som hadde samtykket til deltakelse mener jeg ble ivaretatt ved at prosjektet ikke var ute etter å vurdere deres kritiske kompetanse, men at den fokuserte på hvordan den kritiske kompetansen kom til uttrykk. Fokuselevene ble også anonymisert, og kunne derfor på ingen måte identifiseres gjennom studien. Elevene som deltok i studien fikk fiktive, korte navn på fire bokstaver. Elevene fra fokusgruppen fikk alle navn som begynte med K (Kåre, Kine, Kari og Knut) for å skille dem fra resten av klassen i helklassesamtalen.

4.5.4 Studiens begrensninger

Datamaterialet representerer et begrenset utvalg av fire elevers muntlige ytringer i helklasse- og gruppesamtale, samt elevtekster. Det kan fremstå som en begrensning at jeg bare har brukt fire fokuselever i studien, som er bestemt på bakgrunn av hvem som har samtykket til deltakelse i studien. En annen begrensning er at datamaterialet kun er samlet inn fra en undervisningsøkt. Dersom jeg hadde gjennomført flere liknende undervisningsopplegg over tid, kunne jeg fulgt elevene og undersøkt om de hadde posisjonert seg som kritiske lesere på andre måter, i møte med andre tekster, og hvordan de eventuelt utviklet seg som kritiske lesere. Måten mine fokuselever posisjonerer seg som kritiske lesere er ikke sammenlignet med elever som ikke har fått noen form for undervisning i å vurdere teksters formål og troverdighet. Jeg kan derfor ikke si noe om mine fokuselever er bedre til å vurdere tekster kritisk enn elever som ikke har fått en slik undervisning. Resultatet kan derfor ikke genereres til hvordan elever på 4.trinn generelt vurderer tekster kritisk. Men selv om empirien i studien er begrenset og kun viser til enkeltteksempler, kan funnene likevel bidra til økt innsikt i hvordan elever på 9 - 10 år tenker om teksters formål og troverdighet.

5. Presentasjon og drøfting av funn

Problemstillingen i denne studien er *hvordan elever på 4.trinn posisjonerer seg som kritiske lesere?* Og for å svare på denne problemstillingen utarbeidet jeg forskningsspørsmålet *hvordan vurderer elevene en teksts formål og troverdighet?* Studiens siktemål er å utvikle kunnskap om hvordan lærere kan arbeide med å styrke elevenes kritiske tenkning på 4.trinn. Jeg støttet meg på et analyseverktøy for å undersøke hvordan fire elever knekker tekstkoden, er deltakere i en tekst, bruker en tekst og analyserer en tekst. I dette kapittelet vil jeg presentere og diskutere funnene fra analysen opp mot relevant teori.

5.1 Hvordan knekker elevene tekstkoden?

Å knekke tekstkoden handler om å skape forståelse for tekstens ord, begreper og visuelle elementer. Denne kategorien er relevant å ha med i analysen, fordi den setter fokus på elevenes forståelse for ord, begreper og illustrasjonen i teksten. Det er nødvendig å knekke tekstkoden for å kunne skape forståelse av hva teksten handler om, og videre for å kunne vurdere tekstens formål og troverdighet.

Før innhenting av datamaterialet til dette prosjektet, hadde jeg en hypotese om at elevene ville være med å forklare ord i fellesskap, der de ble bedt om det av lærer. Jeg forventet ikke i samme grad at elevene kom til å stille spørsmål ved ord de kunne oppleve som vanskelige, eller ikke forsto. Jeg antok at en del ord og begreper fra teksten ville bli utfordrende for elevene å forstå, og det var også bakgrunnen for at elevene fikk utdelt støtteark med begrepsforklaringer ved oppstart av timen.

Det er mange ord og begreper i teksten som må forklares og prates om underveis i gjennomgangen. I møte med fagtekster som denne, kan man si at elevene beveger seg mellom dagliglivets domene og det spesialiserte domenet, ettersom elevene får mulighet til å innta nye perspektiver ved å tilegne seg ny eller utvidet kunnskap (Macken-Horarick, 1998). Teksten som leses har en naturlig tilknytning til naturfag, da den handler om smitte og virus. Naturfaglige tekster inneholder ofte mange begreper barn sjelden bruker i hverdagsspråket, og vi må bruke tid på å forklare disse begrepene i undervisningen slik at elevenes motivasjon og interesse for teksten ikke svekkes (Roe, 2017).

Det er ingen elever som selv stiller spørsmål til ord og illustrasjonen i teksten, noe som hadde vært en sentral strategi å bruke for å knekke tekstkoden. Å spørre etter eksempler når noe er

uklart i en tekst er noe som kjennetegner en kritisk tilnærming til tekst (Bailin et al., 1999). Å stille spørsmål til betydning av ord, begreper og visuelle elementer, viser at eleven vet når forståelsen bryter sammen, og at han har verktøy for å opprettholde forståelsen. Hvis ingen elever spør eller reagerer på gjennomgang av teksten, blir det lærerens jobb å stille spørsmål der han kan mistenke at eleven ikke forstår. Da elevene fikk spørsmål om ulike ord og begrepers betydning, brukte noen elever lærerens forklaringer fra støttearket når de svarte, mens de fleste elevene formulerte seg mer selvstendig ved å gi egne forklaringer.

Det er ingen funn i datamaterialet hvor Kåre forklarer ord eller begreper som brukes i verbalteksten. Kari gir egne forklaringer på to ord og begrep fra verbalteksten, og det er *forsker* (linje 11) og *å jobbe skift* (linje 20-22). Forskerens rolle i teksten er svært sentral, og det er derfor nødvendig å stoppe opp ved, og prate om, hva en forsker er. Videre er det relevant å forstå hva det betyr å jobbe skift, da teksten sier at de som jobber skift er spesielt utsatt for smitte, og at de derfor må være ekstra forsiktige.

Lærer: Hva er en forsker?

Kari: En som forsker på forskjellige ting og ser hva en kan gjøre med det

Knut: Prøver å finne ut ting, det du lurer på liksom

Lærer: Sikkert noen av dere som har hørt om det før, men hva betyr det å jobbe skift?

Kari: Noen som jobber litt om natten også

Karis forklaring på hva en forsker er, er lite konkret, og det er uklart om hun egentlig vet hva rollen som forsker innebærer. Knut derimot vet at forskere stiller spørsmål som de prøver å finne ut av. Kari viser noe mer forståelse for hva det vil si å jobbe skift, ved å gi et konkret eksempel. Kine forklarer hvor lenge et døgn er (linje 6), og bruker også egne ord i forklaringen.

Lærer: Hvor lenge er et døgn?

Kine: 24 timer

Knut deltar aktivt i den muntlige helklassesamtalen, og svarer flere ganger på ord og begrepers betydning da læreren spør om elevene kan forklare. Han forklarer blant annet hva

en *forsker* er (linje 11), hva det vil si å *bli utsatt* for noe (linje 2) og hva *en tidel* betyr (linje 20). I tillegg til å bruke egne ord, forsøker også Knut å gi et eksempel.

Lærer: Hva er en forsker?

(Kari svarer)

Knut: Prøver å finne ut ting, det du lurer på liksom

Knut: Utsatt, for eksempel hvis det ... at det kan komme smitte i deg

Lærer: Forstår dere hva det (tidel) betyr?

Knut: Ti ganger så lite som noe.

Funnene kan tyde på at elevene er engasjerte i ulik grad under lesing av teksten. Noen elever rakk jevnlig opp hånda for å svare på spørsmål, mens andre ikke rakk opp hånda. At Kåre ikke hadde noen forklaringer på ord og begreper i teksten kan også komme av tilfeldigheter, da det var læreren som fordelte ordet i helklassesamtalen. Ved å bruke høytlesing og gjennomgå teksten sammen i helklasse, legger læreren til rette for at elevene danner et felles forståelsesgrunnlag, som bidrar til utvikling av elevenes begrepsbilder (Tall & Vinner, 1981). Og som Maagerø og Tønnessen (2006) peker på, vil elevene bli bedre rustet til å forstå, og prate om verden, når de tilegner seg ulike fags terminologier. Selv om flere elever ikke leste begrepenes forklaring fra støttearket når de skulle forklare dem, kan det tenkes at støttearket har vært til hjelp for elevene som også formulerte egne forklaringer. Det er positivt at elever gir personlige begrepsdefinisjoner (Tall & Vinner, 1981), ettersom det uttrykker forståelse for innholdet i teksten, og det bidrar til å tenke om ord og begreper på ulike måter. Funnene i datamaterialet viser også at elevene utfyller hverandres forklaringer. Læreren kan bidra til å utvikle elevenes begrepsforståelse ved å utfordre dem til å gi egne forklaringer på begreper (Mathé, 2015). I datamaterialet ser vi at læreren spør om hva begreper betyr, men hun kunne også spurt om elevene har eksempler, fordi flere elever viser at de er i stand til å bli utfordret på det. Dette er også i tråd med anbefalinger om undervisning i kritisk tenkning i småskolen (Bailin et al., 1999; Lai, 2011).

Ingen av elevene sier noe om hvordan de har forstått illustrasjonen før de blir bedt om det. Da illustrasjonen blir tema for diskusjon, uttrykker Kine at den er gjenkjennbar. På spørsmål om hvorfor illustrasjonen er brukt i teksten, skriver hun i elevteksten:

Kine: “Fordi illustrasjonen kan være et godt eksempel på hvordan hverdagene våre er”.

Både Knut og Kari uttrykker i elevteksten at de ulike modalitetene i teksten utfyller hverandre (Løvland, 2010), og i gruppesamtalen uttrykker også Kine at det er sammenheng mellom verbaltekst og illustrasjon.

Kari: “For det bildet beskriver mye om teksten”.

Knut: “Fordi det passer veldig bra til teksten, og at det var et veldig bra illustrasjon og bilde og vise og jir veldig bra forståelse.”

(Gruppesamtalen)

Kari: (beskriver illustrasjonen, og peker på bildet) Her er det masse virus, her er det litt, og enda mindre, og her er det ingenting.

Kine: Ja, det er for å beskrive det bedre.

Kari tar utgangspunkt i symbolet for virus i illustrasjonen. Ved å beskrive hvor mye virus hun mener illustrasjonen viser på ulike tidspunkt, forstår Kari hvordan illustrasjonen utdyper verbalteksten og fremstiller hvordan risikoen for smitte er i løpet av dagen (masse, litt, enda mindre, ingenting). Hun nevner ikke noe om de andre semiotiske ressursene som illustrasjonen består av (piler, ulike typer linjer). Kine oppfatter trolig også illustrasjonen som en utdyping av verbalteksten (Løvland, 2010), men det er uklart hva “det” viser tilbake på. Jeg tolker det likevel som at hun mener at illustrasjonen beskriver det samme som verbalteksten, men på en mer spesifikk måte.

Kåre legger merke til detaljer i illustrasjonen som klokkeslett og mengden smitte, og bruker ordet fra verbalteksten, *smitte*, for å beskrive hva pilene viser om smittetrykket.

Lærer: Se nøye på illustrasjonen. Kan noen si noe om den?

Kåre: (peker på personen på bildet) Om morgenen kl.7.30, og pilene viser hvor mye smitte det kan bli i løpet av dagen. Så blir det mindre og mindre på dagen og kvelden.

Lærer: Hva betyr pilene?

Kåre: Så er smitte de pilene og viser hvor mye smitte

Knut: Og de strekene utenfor personen blir sterkere og sterkere, som er forsvaret til kroppen

Lærer: Mener du at det er immunforsvaret?

Knut: Ja (repeterer forklaringen, men bruker ordet *immunforsvaret* i stedet for *forsvaret*)

Elevene trenger å omforme det de ser på illustrasjonen til verbalspråk for å vise at de har forstått illustrasjonen. Elevene bruker et kontekstualisert språk som er avhengig av peking og at det kommuniseres i her og nå-situasjonen. Da Knut skal forklare illustrasjonen skiller han ikke mellom stipla og heltrukne linjer, men kaller alt for “de strekene utenfor personen”. Kåre forstår at pilene illustrerer smitterisiko, men klarer ikke å beskrive at når immunforsvaret blir sterkere utover dagen, minker også smitterisikoen. Læreren stiller derfor et spørsmål for å gi Kåre mulighet for å tydeliggjøre, men Kåre gjentar det han allerede har sagt.

Dette er et interessant funn sammenlignet med Løvlands studie (2010), som viste at elevene ikke vurderte tekstens visuelle elementer som like interessante og viktige som verbalteksten. Løvlands elever mente at bilder var mest for dem som ikke var så gode til å lese. Elevene i denne studien verdsetter illustrasjonen, og noen vurderer den til å ha bedre affordans enn verbalteksten til å vise hvordan smittetrykket endrer seg i løpet av dagen. Likheter fra begge studiene er derimot at ingen av elevene støtter seg til paratekster, (bildeteksten), når de skal uttrykke forståelse for hva bildet forteller.

5.2 Hvordan deltar elevene i teksten?

Eleven som tekstdeltaker handler om hvordan, og om, elevene bruker bakgrunnskunnskaper og personlige erfaringer og opplevelser for å tilnærme seg, og delta, i teksten. Dette kan påvirke hvordan elevene forstår og skaper mening i teksten, og kategorien er derfor sentral å ha med i analysen.

Funnene viser at elevene på ulike måter tilnærmer seg og deltar i teksten. Det gjøres blant annet ved å bruke bakgrunnskunnskaper og personlige erfaringer og opplevelser, for å skape forståelse for ord i teksten, og for å vurdere tekstens troverdighet. Elevene bruker sin forståelseshorisont (Gadamer, 2006), som påvirker hvordan de oppfatter og tolker meningsinnholdet i teksten og illustrasjonen (Gadamer, 2006; Roe, 2017).

Knut og Kari viser ved flere anledninger at de har bakgrunnskunnskaper om tekstens tema og kan trekke vekslers på det de vet eller har erfart når de skal forstå teksten som leses. I forkant av disse utsagnene i helklassesamtalen har læreren og medelever pratet om hva celler er:

Knut: Vi er jo laget av celler

Kari: Storebroren min har sagt at hår er døde celler

Ved å bruke adverbet *jo* signaliserer Knut at han føler seg ganske sikker på at kunnskapen hans både er korrekt og allment kjent (Kulbrandstad & Kinn, 2016). Knut bruker også bakgrunnskunnskaper og adverbet *jo* i sitt innspill til gruppesamtalen hvor elevene diskuterer hvor sikre forskerne er på at det stemmer at vi er mer smittsomme om morgenen.

Knut: Men korona for eksempel, det får du jo utover dagen. Ikke om morgenen. Den får du av mennesker, ikke bare i luften.

Ved å relatere til sine forkunnskaper tilknyttet koronaviruset, om når på dagen smitten skjer, og hvor smitten kommer fra, vurderer Knut at tekstens innhold ikke kan stemme. Ettersom bakgrunnskunnskap og personlige erfaringer har mye å si for hvordan man oppfatter og forstår en tekst (Bailin et al., 1999; Roe, 2017), kan det være interessant å stille spørsmål ved hvor mye av tidligere forståelse og erfaringer elevene bringer med seg når de skal vurdere tekstens troverdighet. Både Knut og Kari begrunner påstander om tekstens troverdighet med egne erfaringer.

Knut: Jeg *føler* jeg er mer syk om morgenen enn på dagen, derfor *tror* jeg det stemmer.

Kari: Føler meg ikke alltid syk om morgenen, mest trøtt.

(...)

Kari: Jeg pleier.. er mest dårlig på kvelden. Sliten på kvelden. Jeg tror ikke så mye på det.

Kari bruker også egne erfaringer og opplevelser når hun i elevteksten svarer på spørsmålet om hvordan vi kan vite om det som står i teksten er sant eller ikke:

Kari: “Noen føler seg ikke så friske om morgenen men andre føler seg bra så vi kan ikke være helt sikre på at det er sant”.

Når læreren prater med elevene i plenum om vi kan være sikre på at det stemmer at virus smitter mer om morgenen enn senere på dagen, svarer Knut og Kine ved å relatere til personlige erfaringer, men kommer til ulike konklusjoner.

Knut: Men ingen er jo helt sikre på det. Men litt rart at jeg aldri blir syk midt på dagen, men i starten og litt på slutten.

Kine: Jeg tror på det, for se på bildet. For eksempel på morgenen har vi ikke spist enda.

Knut antyder at ingen er sikre, uten å begrunne hvorfor han mener det, men undrer seg videre over når han selv har erfart å bli syk. Svaret til Kine kan tolkes som at hun fremsetter en hypotese om at hvorvidt man har spist eller ikke, spiller en rolle for hvor utsatt man er for smitte. Hva hypotesen bygger på, vet vi imidlertid ikke, for læreren spør henne ikke om å si mer om hvorfor hun tenker som hun gjør. Kanskje har hun selv erfart at hun kjenner seg bedre etter at hun har spist?

Jeg fant ingen eksempler i datamaterialet på at Kåre bruker forkunnskaper eller egne erfaringer til å delta i teksten. Når elevene har bakgrunnskunnskaper om tekstens tema, er det også større sjans for at elevene kan lese kritisk (Bailin et al., 1999). Men ifølge Lai (2011) må en også ha domenespesifikk kunnskap for å kunne posisjonere seg som kritisk leser. Der elevene mangler bakgrunnskunnskaper vil det være vanskelig å lese kritisk og stille spørsmål til teksten, fordi de ikke vet hva de lurte på når de ikke kjenner seg igjen i fremstillingen. Dette viste Jones (2012) sin studie, hvor elevene fra fattige, urbane strøk ikke kjente seg igjen i de klasseprivilegerte livene som ble fremstilt i de skjønnlitterære bøkene de leste. Flere av elevene i denne studien relaterer smitte og sykdom til eget liv, og vurderer tekstens troverdighet basert på hvordan og når de selv har opplevd å være syk.

5.3 Hvordan bruker elevene teksten?

Analysekategori *bruke teksten* handler om å undersøke hvordan elevene bruker teksten her og nå, som kan ses i sammenheng med hvordan elevene forstår og vurderer formålet med den. Her skiller det mellom at elevene leser *med* teksten og godtar innholdet som sannhet, og at elevene leser *mot* teksten og stiller spørsmål til innholdet.

I PIRLS rammeverk presiseres det forventninger til 9-10-åringers lesekompetanse, som knyttes til at eleven skal utvise dømmekraft og kritisk vurdere en teksts innhold og form (Mullis &

Martin, 2019b). Elevene vurderer teksten i stor grad som en informativ tekst, som har til hensikt å gi informasjon om når på døgnet det er størst fare for å bli utsatt for smitte. Læreren stiller spørsmål ved hva elevene tror er viktig med teksten, og Knut svarer med bakgrunn i hvordan han har forstått teksten i helhet.

Knut: Holde døgnrytmen best mulig, kanskje?

Det kan virke som Knut har forstått det teksten sier om at man er mer utsatt for smitte om man ikke holder døgnrytmen, og at det er lettere å kontrollere smitte dersom døgnrytmen er lik. I elevtekstene svarer elevene på spørsmål om hvorfor de tror teksten er skrevet.

Kine: “For at vi skal vite hvordan døgnet kan påvirke helsen vår.”

Kåre: “Jeg tror teksten er skrevet fordi at de vil ha mindre smitte og for å si meningen sin.”

Knut: “Fordi at forskerne vil at vi skal vite det fordi det kan være til hjelp i framtiden.”

Kari: “For at hvis vi vil vite mer om det.”

Kine, Kåre og Knut tolker tekstens formål i retning av at den er skrevet for å forhindre smitte. Kari svar skiller seg fra de andre tre ved at hun oppfatter teksten som ren informasjon. Det er uklart hva “det” peker tilbake på, og Kari nevner ikke spesifikt smittereduksjon. Kines svar kan tolkes som at teksten skal informere om at tiden på døgnet har noe å si for hvordan man påvirkes av smitte. Kåre vurderer at teksten kan bidra til å forebygge smitte, men det kan også se ut til at han forstår teksten som en argumenterende tekst hvor noen ønsker å fremme meningen sin. En mulig grunn for dette kan være at elevene tidligere hadde jobbet med avissjangle, deriblant leserinnlegg, som kan ha påvirket forståelsen. Knut uttrykker at døgnrytmen, og å vise forsiktighet i forbindelse med virus, er viktig. Dette kan tolkes som at elevene leser teksten kritisk, på den måten at de godtar innholdet, og leser *med* teksten (Janks, 2014). Elevene uttrykker ikke eksplisitt sammenhenger med teksten og den pågående pandemien med covid-19 viruset, og hva de vet om smittespredning og smitteforebygging.

I helklassesamtalen stiller læreren spørsmål om hvem det er som mener det som står i teksten. Hvem tekstens avsender er, og hvem som mener noe i teksten, er relevant for hvordan teksten brukes. Kine svarer på bakgrunn av informasjonen som gis i teksten.

Kine: Forskere og de som har skrevet artikkelen

Knut trekker også inn forskernes rolle da han i elevteksten svarer på hvorfor denne teksten er skrevet.

Knut: “Fordi at forskerne vil at vi skal vite det fordi det kan være til hjelp i framtiden”

Kine og Knut uttrykker forståelse for at forskerne er autoriteter på feltet, og har en oppfatning om at teksten kan være formidling av forskningslitteratur. De anser derfor teksten som forskningsbasert informasjon om hvordan man kan forhindre smitte i fremtiden. Det er imidlertid ingen av elevene som eksplisitt kommenterer hvem som har skrevet teksten eller hvor den er publisert, annet enn at Kine nevner “de som har skrevet artikkelen” der hun svarer indirekte på hvem tekstens avsender er. Frønes og Weyergang (2020) og Blikstad-Balas og Foldvik (2017) peker på vurdering av avsender som en sentral del av det å lese teksten med motstand. Det er viktig at elevene er bevisst på hvor tekster er hentet fra, og at de både vurderer tekstens avsender og andre stemmer i teksten. Som i Blikstad-Balas og Foldvik (2017) sin studie, er det heller ingen av elevene i denne studien som sier noe om tekstens avsender før de får spørsmål om det. Det er likevel en mulighet for at noen hadde gjort det dersom de hadde fått mulighet til å diskutere teksten mer fritt før læreren stilte spørsmål om det. I undervisningen diskuteres det ikke om avsenderens rolle påvirker hvordan elevene vurderer formålet med teksten, noe som kunne blitt løftet frem av læreren. En måte å støtte elevene i deres leseutvikling, er å stille varierte spørsmål som vil hjelpe dem til å skille ut hovedideene, og samtidig kontrollere sin egen forståelse (Mullis & Martin, 2019b; Roe et al., 2018). Dersom læreren hadde stilt spørsmål om tekstens avsender, kunne det hatt innvirkning på hvordan elevene hadde vurdert tekstens formål eller troverdighet.

I kategorien om hvordan elevene bruker teksten ønsket jeg også å se om elevene leser *mot* teksten ved å bruke strategier for å vurdere teksten og stille spørsmål til den. Det var ingen funn fra denne kategorien i datamaterialet.

5.4 Hvordan analyserer elevene teksten?

I denne kategorien lette jeg etter spor av analytisk kompetanse, som uttrykkes ved at elevene identifiserer hvordan ordbruk og detaljer i teksten påvirker deres forståelse og vurdering av tekstens troverdighet. Elevene er kritiske lesere dersom de legger merke til hvordan tekstens detaljer påvirker tekstens innhold eller troverdighet, og man kan også da si at de leser *mot* teksten. Ved å analysere ulike elementer i teksten, kan elevene oppdage nye sider ved den.

Dette kan støtte dem i å forstå at tekster kan ha bestemte perspektiver og uttrykke bestemte verdier, og konstruere en virkelighet som ikke nødvendigvis er objektiv, men som kan tjene ulike interesser og kan forsøke å overtale leseren om å mene, tro, føle, ønske og handle på bestemte måter. Identifiseringen av ordenes påvirkningskraft kan gi elevene bedre grunnlag for å vurdere tekstens formål og troverdighet. Dette bidrar til å trene opp elevenes kritiske literacy ved å studere og reflektere over ulike elementer og sider ved teksten.

Etter at teksten var ferdig lest i plenum fikk elevene spørsmål om hva de tenkte om tekstens overskrift og ingress (linje 1-3). Flere elever uttrykker at de tror innholdet stemmer, som presentert under kategorien *delta i teksten*. Samtalen går så videre til hvordan vi kan vite om dette er sant, og Kine presiserer at det ikke er modifisering i disse setningene, noe som gjør at avsenderens budskap uttrykkes med sikkerhet.

Lærer (leser ingressen): Så dere tenker vi tror på det som står i overskriften og innledningen?

(...)

Kine: De sier ikke at de *tror*

Ved å bruke systemisk-funksjonell lingvistikk som verktøy, kan elevene lære å tilnærme seg tekster kritisk (Svennevig, 2009). Da tilegner elevene seg ferdigheter om språket, blant annet ekspressiv språkfunksjon, som er relevant for å kunne oppdage hvordan tekstens mikronivå kan påvirke tekstens makronivå. Når elevene lærer seg å undersøke tekstens detaljer, for eksempel ord som uttrykker usikkerhet, kan det hjelpe dem med å forstå at en tekst ikke er nøytralt fremstilt. I funnene som presenteres fra kategorien *tekstanalyse*, ser vi flere eksempler på at elever oppdager modale hjelpeverb som brukes i teksten «Mer smittsom om morgenen». Kine gir eksempel på hvordan dempere i teksten påvirker tekstens troverdighet (linje 11 og 17).

Kine: Så står det forskere *tror* og at folk *kan*.

Som følge av at modale hjelpeverb trekkes frem fra teksten, stiller Knut et kritisk spørsmål når han innser at innholdet i overskriftene ikke samstemmer med innholdet i brødteksten.

(...)

Lærer: Ja, *kan!* (leser linje 6). Vet vi om det er sant da?

Knut: Vet ikke. Men hvorfor står det sånn i overskriften da, og *kan* lenger nede?

Funnet er interessant, fordi det viser at Knut har lagt merke til noe essensielt ved teksten. Han ser at teksten ikke har en entydig fremstilling av innholdet, fordi overskrift og innledning er absolutt, mens det i brødteksten brukes dempere (Svennevig, 2009). Knut sitt spørsmål kan knyttes til at han leser *mot* teksten, som jeg undersøkte i forrige kategori om hvordan elevene bruker teksten. Grunnen til at dette funnet presenteres i denne kategorien, er fordi spørsmålet baseres på tekstens detaljer, og her, formulering på mikronivå. Knut drøfter også tekstens bruk av det modale hjelpeverbet “*tror*”, som han sammenligner med det å *vite* noe.

Knut: “Det er ikke sikkert det er sant, fordi de ikke vet men *tror*”.

I disse eksemplene uttrykker Knut kritisk tenkning, hvor han presiserer hvorfor leseren ikke kan være sikker på om tekstens innhold er troverdig. Innspillene hans i samtalen kan antagelig føre til dypere refleksjon og vurdering av tekstens troverdighet også for andre elever. I gruppesamtalen diskuterer elevene hvordan de kan vite om det som står i teksten er sant eller ikke. De undersøker blant annet hvordan spesifikke ord påvirker setningsinnholdet (Maagerø & Tønnessen, 2006). Knut fokuserer på hva spesifikke ord i teksten gjør med troverdigheten, Kari løfter også frem modale hjelpeverb, mens Kåre virker noe usikker på hvordan han skal tolke tekstens fremstilling.

Knut: Vi kan ikke vite om det er sant, for ingen kan vite det sikkert, forskerne bare *tror* det. De ser ganske bestemte ut, men ... Vi kan ikke være helt sikre.

Kari: Det står jo at de *kan* og de *tror*

Knut: Ja nettopp, så de er ikke helt sikre

Kåre: Da har de skrevet teksten feil

Knut ser ut til å være ganske sikker på at leseren ikke helt kan stole på at innholdet i teksten stemmer, og han uttrykker forståelse for at modale hjelpeverb kan påvirke tekstens troverdighet, og han bekrefter Kari som også legger merke til detaljer ved teksten, som svekker troverdigheten. Janks (2010) påpeker at forfatteren bevisst velger ord som får frem det han ønsker å si, og det er detaljer som ordene *tror* og *kan* Knut og Kari oppdager, som

viser at de leser mot teksten. Kåres innspill kan tolkes som at han godtar at det som presenteres i teksten, stemmer. Men når forfatteren bruker ord som *kan* og *tror*, så passer ikke det inn med hans forestilling av tekstens troverdighet, og han konkluderer derfor med at teksten er feil skrevet. Som Roe et al. (2018) presiserer, så vil erfarne lesere kunne legge merke til upresis eller motsetningsfylt informasjon i en tekst, mens andre lesere ikke vil se det som en mulighet at forfatteren gir en usann fremstilling av virkeligheten.

Det kan se ut til at Kine har forstått at tekstens detaljer kan ha påvirkning på tekstens troverdighet. I elevteksten svarer hun på spørsmålet om hvordan vi kan vite om det som står i teksten er sant eller ikke.

Kine: “Vi kan vite om det er sant eller usant ved å lese teksten nøye. Noen ganger kan det være lett å se om det er fakta, noen ganger kan det være litt av en utfordring. Men hvis det ikke står en grunn/beskrivelse i teksten, kan du nok tro det er usant”.

Kines svar gir ikke en vurdering av teksten, men ved å nevne at tekster må leses nøye, og at påstander må begrunnes, er hun inne på helt sentrale aspekt ved det å lese tekster kritisk. Hvis man tenker som Lai (2011), Shanahan og Shanahan (2014) og Bailin et al. (1999), trenger man ikke å se på leseutviklingen som lineær, men at alle kan lære å lese kritisk, og at man kan begynne med det tidlig. De tre nivåene Macken-Horarick (1998) presenterer, må da være til stede samtidig. På den måten får elevene mulighet til å innta ulike perspektiver og reflektere over det de har lært.

Funnene fra *tekstanalyse* viser at elevene vurderer tekstens troverdighet på noe ulik måte. Noen har fokus på tekstens detaljer, og hvordan det påvirker meningsinnholdet i teksten, mens andre bruker personlige opplevelser og erfaringer som vurderingsgrunnlag, som vist til eksempel over, under kategorien delta i teksten. Elevene er unge, og har ikke fått eksplisitt undervisning i å bli tekstanalytikere enda. Det er derfor ikke opplagt at de skal klare å analysere teksten uten støtte fra læreren, og det er nettopp derfor læreren leder dem inn på sporet ved å undersøke hva spesifikke ord gjør med teksten som helhet. Som Bailin et al. (1999), Lai (2011) og Shanahan og Shanahan (2014) peker på, har barn gode muligheter for å lære kritisk tenkning.

5.5 Oppsummering

Datadisplayet (figur 5) viser en oppsummering over funn i de fire kategoriene om hvordan de fire elevene posisjonerer seg som kritiske lesere av teksten «Mer smittsom om morgenen» (Tjørve, 2017).

	1. Knekker tekstkoden	2. Deltar i teksten	3. Bruker teksten	4. Analyserer teksten
Kåre	1b	-	3a	-
Kine	1a, 1b	2b	3a	4a
Kari	1a, 1b	2a, 2b	3a	4a
Knut	1a, 1b	2a, 2b	3a	4a

(figur 5)

Funnene viser at elever på 4.trinn viser forståelse for at tekstens detaljer kan påvirke helheten. Elevene skal, i følge PIRLS rammeverk, kunne utvise dømmekraft og kritisk vurdere tekstens form og innhold (Mullis & Martin, 2019b). I funnene fra datamaterialet for dette prosjektet viser elever dømmekraft ved å vurdere språklige valg forfatteren har gjort, og hvordan dette påvirker innholdet i teksten som troverdig. Noe som går igjen i datamaterialet, er likevel at elevene i liten grad begrunner svarene sine, og der det gjøres, henviser noen elever til tekstens detaljer, som å vise til at ordene *kan* og *tror* brukes. Noen elever bruker egne opplevelser og erfaringer i sine begrunnelser, og viser til når de selv har opplevd å bli syk i løpet av døgnet.

I studien undersøker jeg hvordan elevene posisjonerer seg som kritiske lesere, ved å studere hvordan fire elever vurderer en teksts formål og troverdighet. Funnene i studien viser at elevene posisjonerer seg som kritiske lesere i noe ulik grad og på noe ulike måter. Kåre leser *med* teksten, og godtar teksten som en informativ tekst, som skal opplyse om når på døgnet man er mest sårbar for å bli smittet. Kåre har nærmest en naiv tilnærming, der han ikke ser det som en mulighet at forfatteren kan gi en presentasjon av virkeligheten som ikke stemmer (Roe et al., 2018). Kari godtar også teksten som en informativ tekst, men hun nevner på et tidspunkt at det i teksten står *kan* og *tror*, uten at hun utdyper det nærmere, og tilnærmer seg derfor teksten til dels som tekstanalytiker. Kari bruker i stor grad personlige erfaringer og opplevelser for å vurdere tekstens troverdighet. Kine starter med å vurdere teksten som troverdig, men er åpen for nye innfallsvinkler. Det virker som hun endrer sin forståelse for, og

vurdering av teksten, i løpet av helklasse- og gruppesamtalen, og uttrykker forståelse for at tekstens detaljer er viktige for hvordan teksten fremstilles i sin helhet. Funnene viser at også Knut endrer mening om tekstens troverdighet underveis. I starten ser det ut til at han leser *med* teksten og godtar tekstens fremstilling, men etter at dempere i teksten blir fremhevet stiller han seg kritisk til om tekstens innhold er troverdig.

En hypotese jeg hadde, var at elevene ville knytte tekstens tema til den pågående pandemien. Det var et funn av at dette ble gjort, da Knut da uttrykker sin forståelse av hvordan koronaviruset smitter. En annen hypotese jeg hadde, var at elevene ikke ville stille så mange spørsmål til tekstens innhold av seg selv, men at de kom til å svare på spørsmål der de ble bedt om det. Dette viste seg å stemme, ettersom elevene svarte på spørsmål læreren stilte dem. Det var kun et tilfelle av kritisk spørsmål til teksten, som omhandlet hvordan detaljer i teksten påvirket hvordan innholdet i teksten ble fremstilt.

For læreren er det viktig å rette fokus mot hvilke spørsmål som stilles. Dersom ikke de riktige spørsmålene stilles, vil ikke elevene reflektere over de viktige, sentrale delene med teksten. Elevene må trenes på å være i stand til å møte det tekstmangfoldet som er i samfunnet i dag, og kunne vurdere formål og troverdighet i tekster, både på papir og digitalt. Så å jobbe med dette i skolen oppleves som nyttig og nødvendig slik at elevene utvikler kritiske ferdigheter de utvilsomt vil få bruk for.

5.6 Videre arbeid

Til videre arbeid med kritisk literacy på 4.trinn finner jeg at det kan være hensiktsmessig med systematisk arbeid, som også Cummins og Stallmeyer-Gerard (2011) pekte på. Jeg ser det som nødvendig å ha kontinuerlig arbeid med kritisk lesing, hvor øktene har tydelige mål. Og som Swain (2010) viser til, kan veiledet lesing være en lur måte å tilnærme seg tekster på med færre elever om gangen. Min studie viser at undervisningen videre kan fokusere på at elevene bruker strategier for å kontrollere sin egen forståelse, som å spørre om hjelp når de ikke forstår ord og begreper, som Bailin et al. (1999), hevder er sentralt i kritisk tenkning. Bailin et al. (1999) viser også til at kritisk tenkning innebærer at elevene vurderer ulike alternativer før de lander på en løsning, noe jeg finner at to elever i min studie gjør. Disse elevene endrer mening om tekstens troverdighet underveis i undervisningsøkta, noe som kan tyde på at samtale og refleksjoner rundt tekstens formål og troverdighet har påvirket hvordan elevene vurderer den. Undervisningen min må fortsette med å ha fokus på å utvide elevenes ordforråd,

slik at de kan gi mer presise forklaringer og beskrivelser. Når elevene begynner på mellomtrinnet er et naturlig steg videre også å lære elevene strategier for hvordan de kan gi saklige begrunnelser med utgangspunkt i tekster og fag, i tillegg til personlige erfaringer. På den måten kan elevene bevisstgjøres rundt hvorfor de mener noe, og andre mener noe annet, og ved å bruke saklige argumenter, få mulighet til å endre mening.

Dersom jeg skulle gjennomført et lignende undervisningsopplegg på nytt, ville jeg i større grad brukt tid på å støtte og veilede elevene i å aktivere forkunnskaper om tekstens tema. Funnene viser at en elev verken bruker bakgrunnskunnskap eller egne erfaringer for å delta i teksten, så jeg kunne eksplisitt spurt etter elevenes kunnskap om smitte, og hvilke erfaringer de har med å bli smittet og å være syk. Selv om det virker som elevene fikk læringsutbytte av undervisningsopplegget slik det var, ville muligens aktivering av forkunnskaper bidratt til å løfte frem mer av elevenes opplevelser, erfaringer og bakgrunnskunnskaper om sykdom og smitte. Som lærer må jeg fortsette å stille elevene gode spørsmål som får dem til å reflektere over tekstens avsender, stemmer i teksten, vurdere tekstens formål og troverdighet, og reflektere over dem på ulike måter, samtidig som elevene får modellert hvilke spørsmål de selv bør stille til tekster i selvstendig lesing (Jf. Roe et al., 2018).

Elevene som deltok i prosjektet er vant med å bruke lærebøker i undervisningen, men de er heller ikke fremmed for at det suppleres med andre tekster i noen fag. Ettersom jeg kjenner elevene, vet jeg av erfaring av tekster utenom læreboka ofte kan virke motiverende og skape nysgjerrighet. Å bruke en tekst utenom læreboka til dette prosjektet, vil jeg tro påvirket elevene til å være mer åpne for kritisk refleksjon, da mange anser læreboka som faktabok, hvor det ikke er naturlig å stille spørsmål, være kritisk til og reflektere over innholdet (Bakken og Andersson-Bakken, 2016). Jeg ser verdien av å jobbe med dagsaktuelle og autentiske tekster i undervisningen, som elevene gjerne møter i hverdagslige situasjoner.

Jeg opplevde modellen til Freebody og Luke (1999, 2003) som et egnet verktøy å bruke som analysemodell til min studie. Ved å bruke modellen fikk jeg oversikt over ulike leseroller elevene inntar når de tilnærmer seg en tekst, og hvordan de ulike rollene påvirker og er avhengig av hverandre for å forstå teksten som helhet. Til en annen gang ville jeg brukt modellen i større grad også for å planlegge undervisningsopplegget, og på den måten gitt mer støtte til at elevene kunne innta de ulike rollene i møte med teksten.

Selv om det er gjennomført studier i kritisk literacy internasjonalt, er det behov for mer forskning på dette emnet. Det er lite forskning på kritisk literacy i Norge, og nå som kritisk tenkning har fått en sentral plass i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2020) er det behov for mer kunnskap om hvordan denne ferdigheten skal arbeides med i elevenes opplæring. For at lærere skal kunne gi nødvendig støtte til elevene er det behov for mer forskning som kan fortelle noe om hvordan denne opplæringen kan skje på best mulig måte.

6. Avslutning

Forskning viser at alle mennesker kan lære å tenke kritisk og at denne undervisningen gjerne kan starte tidlig (Lai, 2011). Stortingsmelding 28 framhever at elevene i fremtiden i større grad må lære å vurdere kunnskap på en selvstendig måte fordi tilgangen på tekster er mye større i et digitalt samfunn. Det krever oppøvelse i kritisk dømmekraft. Kritisk tenking er derfor skrevet inn som en sentral del av Fagfornyelsen (Kunnskapsdepartementet, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2020). Men hvordan lærerne kan operasjonalisere arbeidet med kritisk tenking og tilnærming til tekst er i liten grad tematisert. Med bakgrunn i forskning som viser at elevene har (for stor) tillit til tekstene de møter (Wineburg, 2011), kan ha problemer med å skille reklame fra informasjon (Roe et al., 2018) eller ikke forstår teksters formål (Frønes og Weyergang, 2020) er det tydelig behov for å starte arbeidet med å styrke elevenes kritiske tilnærming til tekst tidlig i utdanningsløpet.

Det teoretiske rammeverket jeg brukte til studien belyste noe av kompleksiteten som ligger i hva kritiske ferdigheter faktisk handler om (Janks, 2010, 2014; Shanahan & Shanahan, 2008, 2014), hvem som kan tilegne seg kritiske ferdigheter (Bailin et al., 1999; Lai, 2011; Mullis & Martin, 2019b) og hvordan man kan jobbe for å fremme og utvikle kritiske ferdigheter hos elever (Blikstad-Balas, 2016; Ciuffetelli, 2018; Freebody & Luke, 1999, 2003; Luke, 2014; Roe, 2017; Roe et al., 2018; Veum & Skovholt, 2020). Funnene fra forskningen i denne studien viste at elevene benyttet bakgrunnskunnskaper, som er viktig, men ikke nok. Man må også ha fagspesifikke strategier for å kunne posisjonere seg som tekstanalytiker (Shanahan & Shanahan, 2014). Tekstene lærere bruker i undervisningen må ikke presentere informasjon som absolutt, men også bruke ord som for eksempel dempere. Da får elevene mulighet til å undersøke hvordan kunnskap blir konstruert og fremstilt i tekster, og de kan kritisk vurdere

ordvalg, forfatterens perspektiv og hva teksten eventuelt ikke sier noe om. Videre må elevene lære å begrunne meningene sine og ha belegg for argumentene de kommer med.

For å forstå hensikten med økt fokus på arbeid med kritiske ferdigheter i skolen, mener jeg man må forstå hva denne ferdigheten faktisk innebærer. Det har jeg prøvd å vise til i denne studien ved å henvise til relevant forskning og teoretiske rammeverk, som forteller noe om kritisk tenkning, kritisk literacy og kritisk lesing. Jeg mener denne studien kan utfordre noen læreres utsagn i faggrupper på Facebook, som antyder at kritisk tenkning er for komplisert, og ikke nødvendig for yngre elever. Og tror at dersom lærere får mer kunnskap om emnet vil de også forstå verdien av at dette jobbes med allerede fra småtrinnet i skolen.

Litteraturliste

- Abusland, Å. (2020, 6.mai). *Les kritisk*. Nasjonal digital læringsarena.
<https://ndla.no/nb/subjects/subject:ee3f7a15-feb6-4e78-8b37-65930ad73a09/topic:5c9abc7f-3b70-42d0-9362-2b4a7fe426a0/resource:eb349395-f432-46e3-9485-7efa6f44aa3a?filters=urn:filter:54b1727c-2d91-4512-901c-8434e13339b4>
- Bailin, S., Case, R., Coombs, J. R., & Daniels, L. B. (1999). Conceptualizing critical thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 31(3), 285-302.
<https://doi.org/10.1080/002202799183133>
- Bakken, J. & Andersson-Bakken, E. (2016). Forståelse av skjønnlitteratur og sakprosa i norskfagets oppgavekultur. *Sakprosa*, 8(3), 1-36 <https://doi.org/10.5617/sakprosa.3669>
- Barton, D., Hamilton, M., & Ivanic, R. (1999). *Situated literacies. Reading and writing in context*. Routledge
- Bassey, Michael. (1999). *Case study research in educational settings*. Open University Press
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Universitetsforlaget
- Blikstad-Balas, M., & Foldvik, M. (2017). Kritisk literacy i norskfaget. Hva legger elever vekt på når de vurderer tekster fra Internett?. *Norsklæreren*, (4), 28-39.
<https://www.duo.uio.no/handle/10852/59766>
- Blikstad-Balas, M., & Tønnesson, J. L. (2020). *Inn i sakens prosa*. Universitetsforlaget
- Børresen, B. (2021, 18.januar). *Kritisk om kritisk tenkning*. Utdanningsforskning
<https://utdanningsforskning.no/artikler/kritisk-om-kritisk-tenkning/>
- Caprona, Y. d. (2013). Norsk etymologisk ordbok. Kagge forlag, s. 627
- Ciuffetelli, P. (2018). A guided reading research review. *Cengage learning Australia Pty ltd*
https://cengage.com.au/Portals/5/primary/2018_flyers/PRI%209318%20PM%20Guide%20Reading%20Research%20Project.pdf?ver=2018-03-02-101606-737
- Cummins, S. & Stallmeyer-Gerard, C. (2011). Teaching for Synthesis of Informational Texts With Read-Alouds. *The Reading Teacher*, 64(6), 394-405.
<https://doi.org/10.1598/RT.64.6.1>

- Duke, N. K. & Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. I A. Farstrup & J. Samuels (Red.), *What research has to say about reading instruction*. (3.utg.). 205-242. International reading association.
https://www.researchgate.net/publication/254282574_Effective_Practices_for_Developing_Reading_Comprehension
- Eriksson, L. T. (2020). *Kritisk tenkning. Hva, hvorfor og hvordan*. Gyldendal
- Ferrer, M. & Wetlesen, A (Red.), (2019). *Kritisk tenkning i samfunnsfag*. Universitetsforlaget
- Fountas, I.C. & Pinnell, G.S. (1996). *Guided Reading: Good First Teaching for All Children*. Heinemann
- Fountas, I.C. & Pinnell, G.S. (2012). Guided reading: the romance and the reality. *The Reading Teacher*, 66(4), 268–84. <http://dx.doi.org/10.1002/TRTR.01123>
- Freebody, P. & Luke, A. (1990). Literacies programs: Debates & demands in cultural context. *Prospect: An Australian Journal of TESOL*, 5(5), 7-16.
https://www.researchgate.net/publication/246704522_Literacies_programs_Debates_and_demands_in_cultural_context
- 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). Prentice Hall
https://www.researchgate.net/publication/37627478_Literacy_as_engaging_with_new_forms_of_life_The_'four_roles'_model
- Frønes, T. S & Jensen, F (Red.), (2020). *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*. Universitetsforlaget <https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020>
- Frønes, T. S. & Weyergang, C. (2020). Å lese kritisk: Elevers vurderinger av teksters troverdighet og pålitelighet. I T. Frønes og F. Jensen (Red), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*. (s.166-195). Universitetsforlaget.
<https://www.idunn.no/like-muligheter-til-god-leseforstaelse/kapittel-7-aa-lese-kritisk-elevers-vurderinger-av-teksters>
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskididaktikk*. Fagbokforlaget
- Gadamer, H-G. (2006). Classical and Philosophical Hermeneutics. *Theory, Culture & Society*, 23(1), 29-56 <http://dx.doi.org/10.1177/0263276406063228>
- Gee, J. P. & Hayes, E. R. (2011). *Language and learning in the digital age*. Routledge

- Gilje, Ø., Ingulfsen, L., Dolonen, J. A., Furberg, A., Rasmussen, I., Kluge, A., Knain, E., Mørch, A., Naalsund, M. & Skarpaas, K. G. (2016). *Med ark & APP. Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av læringsformer*. Universitetet i Oslo. https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/arkapp_syntese_endelig_til_trykk.pdf
- Gold, R. L. (1958). Roles in sociological field observation, *Social Forces*, 36(3), 217-223
<https://doi.org/10.2307/2573808>
- Gough, P. B. & Tunmure, W. E. (1986). Decoding, reading and reading disability. *RASE: Remedial & Special Education*, 7(1), 6-10
- Iaquinta, A. (2006). Guided reading: a research-based response to the challenges of early reading instruction. *Early Childhood Education Journal*, 33, 413–18.
<https://doi.org/10.1007/s10643-006-0074-2>
- Janks, H. (2010). *Literacy and power*. Routledge
- Janks, H. (2014) The importance of critical literacy. I J. Z. Pandya & J. Avila (Red.), *Moving critical literacies forward*. (s.32-44). Routledge
- Jegstad, K., Jøsok, E., Ryen, E., & Sandvik, M. (2019, 2.august). *Kritisk tenkning i klasserommet*. Utdanningsnytt <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-fagfornyelse-laereplaner/kritisk-tenkning-i-klasserommet/207602>
- Jones, S. (2012). Critical literacies in the making: Social class and identities in the early reading classroom. *Journal of Early Childhood Literacy*, 13(2), 197-224.
<https://doi.org/10.1177%2F1468798411430102>
- Jøsok, E. & Elvebakk, L. (2019). Kritisk tenkning i klasserommet. I M, Ferrer & A. Wetlesen (Red.), *Kritisk tenkning i samfunnsfag* (s.50-66). Universitetsforlaget
- Klæboe, G. & Sjøhelle, D. K. (2013). *Veiledet lesing og skriving i begynneropplæringen*. Cappelen Damm AS
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode. Ei innføring*. Fagbokforlaget
- Kulbrandstad, L. A. & Kinn, T. (2016). *Språkets mønstre. Norsk språklære med øvingsoppgaver*. (4.utg.). Universitetsforlaget

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del av læreplanverket. Kritisk tenkning og etisk bevissthet*. Regjeringen. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.3-kritisk-tenkning-og-etisk-bevissthet/>
- Lai, E. R. (2011). Critical thinking: A literature review. Pearson education
<http://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/CriticalThinkingReviewFINAL.pdf>
- Leeuwen, T. V. & Humphrey, S. (1996). On learning to look through a geographer's eyes. I R. Hasan & G. Williams (Red.), *Literacy in society* (s.29-49). Longman,
- Leseth, A. B. & Tellmann, S. M. (2018). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* (2.utg). Cappelen Damm AS
- Luke, A. (2013). Regrounding Critical Literacy. Representations, Facts and Reality. I M. R. Hawkins (Red.), *Framing Languages and Literacies: Socially Situated Views and Perspectives* (s.136-148). Routledge
- Luke, A. (2014). Defining critical literacy. I J. Z. Pandya & J. Ávila (Red.), *Moving critical literacies forward* (s.19-31). Routledge
- Løvland, A. (2010). *På jakt etter svar og forståing*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Maagerø, E. & Tønnessen, E. S. (2006). *Å lese i alle fag*. Universitetsforlaget
- Macken-Horarik, M. (1998). Exploring the requirements of critical school literacy: a view from two classrooms. I F. Christie & R. Misson (Red.), *Literacy and schooling* (s. 74–103). Routledge.
- Mathé, N. E. H. (2015, 28. januar). *Begrepsforståelse i samfunnsfag. Hva vil vi med begrepene?*. Utdanningsforskning
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/begrepsforstaelse-i-samfunnsfag---hva-vil-vi-med-begrepene/>
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag - fordypning - forståelse. En fordypning av kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=1>
- Merriam, S. B. & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. ProQuest Ebook Central <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.uis.no/lib/uisbib/reader.action?docID=2089475>

- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis. An expanded Sourcebook*. Sage Publications
- Molin, L., Godhe, A. & Lantz-Andersson, A. (2018). Instructional challenges of incorporating aspects of critical literacy work in digitalised classrooms. *Cogent education*, 5(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1516499>
- Mullis, I. V. S. & Martin, M. O. (Red.). (2019a). *PIRLS 2021. Assessment Frameworks*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center <http://pirls2021.org/frameworks/home/reading-assessment-framework/overview/>
- Mullis, I. V. S. & Martin, M. O. (Red.). (2019b). *Evaluate and critique content and textual elements*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center <http://pirls2021.org/frameworks/home/reading-assessment-framework/processes-of-comprehension/evaluate-and-critique-content-and-textual-elements/>
- NAOB = Tor Guttu et al. (Red.): *Det Norske Akademis ordbok*. Oslo: Det Norske Akademi for Språk og Litteratur. <https://naob.no/ordbok/kritisk> (april, 2021).
- NOU 2015:8 (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Nygren, T., Haglund, J., Samuelsson, C. R., Geijerstam, Å. A. & Prytz, J. (2018). Critical thinking in national tests across four subjects in Swedish compulsory school. *Education Inquiry*, 10(1), 56-75. <https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1475200>
- Opplæringsloven. (2006). *Underevgsvurdering i fag (LOV-2006-06-23-724)*. Lovdata. https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_5-2#%C2%A73-10
- Paul, R. W. (1992). Critical thinking: What, why and how?. *New Directions for Community Colleges*, 77, 3-24. <https://doi.org/10.1002/cc.36819927703>
- Pettersson, K., & Brandell, G. (2017). Å utvikle elevers begrepsforståelse. *Realfagsløyper* http://realfagsloyper.no/sites/default/files/2018-04/T3.P1.M2A%20-A%CC%8A%20utvikle%20elevers%20begrepsforsta%CC%8Aelse%20Oversatt_0.pdf
- Postholm, M. B. (2017). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2.utg). Universitetsforlaget AS
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforlaget

- Postholm, M. B., & Moen, T. (2018). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen. En metodebok for lærere, studenter og forskere*. (2.utg.). Universitetsforlaget AS
- Roe, A. (2017). *Lesedidaktikk - etter den første leseopplæringen*. (3.utg.). Universitetsforlaget
- Roe, A., Ryen., J. A. & Weyergang, C. (2018). *God leseopplæring med nasjonale prøver. Om elevers leseutfordringer i et mangfold av tekster*. Universitetsforlaget
- Rogne, W. M., & Strømsø, H. I. (2013). Lesing av delvis motstridende tekster i syvende klasse. *Acta Didactica Norge*, 7(1), Art. 3
<https://journals.uio.no/adno/article/view/1110/989>
- Schjelderup, A. (2012). *Kritisk tenkning i klasserommet. Filosofisk metode i undervisning og veiledning*. KF AS
- Setyaningsih, E. (2020). Roaming Students' Role as Text Analysts: An Analysis of Indonesian Tertiary EFL Students' Review Paper. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 8(1), 8-13
- Shanahan, T. & Shanahan, C. (2008). Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content-Area Literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40-59
- Shanahan, T. & Shanahan, C. (2014). Does disciplinary literacy have a place in elementary school? *The Reading Teacher*, 67(8), 636-639
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14
- Skjelbred, D. & Veum, A. (Red.). (2013). *Literacy i læringskontekster*. Cappelen Damm AS
- Skovholt, K. & Veum, A. (2014). *Tekstanalyse. Ei innføring*. Cappelen Damm Akademisk
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study Research*. Sage Publications
- Svennevig, J. (2009). *Språklig samhandling. Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. (2.utg.). Cappelen Akademisk Forlag
- Swain, C. (2010). "It looked like one thing but when we went in more depth, it turned out to be completely different": reflections on the discourse of guided reading and its role in fostering critical response to magazines. *Literacy*, 44(3), 131– 136.
<https://doi.org/10.1111/j.1741-4369.2010.00565.x>

- Tall, D. & Vinner, S. (1981). Concept image and concept definition in mathematics with particular reference to limits and continuity. *An international Journal*, 12(2), 151-169
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. (5.utg). Fagbokforlaget
- Tjørve, I. I. (2017). *Meir smittsam om morgonen*. Nysgjerrigper.
<https://www.nysgjerrigper.no/bladet/2017-3/meir-smittsam-om-morgonen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*.
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Veum, A. & Skovholt, K. (2020). *Kritisk literacy i klasserommet*. Universitetsforlaget
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press
- Wineburg, S. & Schneider, J. (2011). Was Bloom's Taxonomy Pointed in the Wrong Direction? *Phi Delta Kappan*, 91(4), 56-61.
<http://dx.doi.org/10.1177/003172171009100412>
- Yin, R. K. (2016). *Qualitative research from start to finish*. (2.utg). The Guilford press

Vedlegg

Vedlegg 1: Teksten «Mer smittsom om morgenen» oversatt til bokmål

Vedlegg 2: Støtteark med begrepsforklaringer

Vedlegg 3: Mal for observasjonsskjema brukt til gruppesamtalen

Vedlegg 4: NSD – Vurdering av prosjektet

Vedlegg 5: NSD - Meldingslogg

Vedlegg 6: Samtykkeskjema

Mer smittsom om morgenen

Det er større risiko for at du blir syk om du blir utsatt for smitte på morgenen enn senere på dagen.

Av Irene Inman Tjørve | Publisert 24.11.2017 | Oppdatert 23.01.2020

Del  Last ned 



Forskerne tror at døgnrytmen vår bestemmer hvor sårbare cellene våre er mot smitte.
Illustrasjon: Melkeveien designkontor

Tiden på døgnet kan påvirke hvor lett du blir smittet av sykdom. Forsøk med dyr og cellekulturer fra mennesker viser at når smitten skjer om morgenen, kan det dannes opptil ti ganger flere virus enn når smitten skjer senere på dagen. Dette gir en mye større risiko for å bli syk.

Døgnrytmen bestemmer

Forskerne tror at dette kan komme av at døgnrytmen vår bestemmer hvor sårbare cellene våre er mot smitte. Cellene i immunapparatet varierer nemlig gjennom døgnet i takt med kroppens indre klokke. Dette betyr at den tiden på døgnet vi blir utsatt for smitte, avgjør hvor sannsynlig det er at vi faktisk blir syke. Det betyr også at den tiden på døgnet vi får en vaksine, bestemmer hvor effektiv vaksinen er.

Mindre smitte om ettermiddagen

Under sykdomsepidemier kan dette også bli viktig. Folk kan for eksempel bli rådet til å holde seg hjemme til utpå dagen, da sjansen for smitte kan være bare en tidel så stor som om morgenen. Folk som jobber skift, og andre som har en døgnrytme som av ulike årsaker er forstyrret, er også spesielt utsatt og må være ekstra forsiktige.

Teksten er hentet fra <https://www.nysgjerrigper.no/bladet/2017-3/meir-smittsam-om-morgonen/>

Forklaring av begreper

BEGREP	BETYDNING
Risiko	Å ta en sjanse. Noe kan skje som har konsekvenser
Bli utsatt for smitte	Være i en situasjon hvor det er mulig å bli smittet
Døgnrytme	Hva kroppen gjør i løpet av et døgn (sove, gå på skole/jobb, spise, være i aktivitet, være i ro)
Sårbar	Handler om følsomhet, og hvor påvirket vi blir av noe
Celler	Alt som lever er bygget opp av bittesmå celler
Cellekultur	Celler som tas ut av noe levende og forskes på
Å danne	Noe blir laget
Forskere	Noen som prøver finne svar på ting vi ikke vet så mye om
Immunapparat	Kroppens beskyttelse for virus og bakterier
Vaksine	Hjelper immunapparatet til å beskytte mot sykdom
Sykdomsepidemi	Når veldig mange er smittet flere steder
En tidel	Ti ganger mindre enn
Jobbe skift	At du bytter på å jobbe på dagen, kvelden og natten

Vedlegg 3: Mal for observasjonsskjema brukt til gruppesamtalen

Observasjonsskjema gruppesamtale

Hvem sier noe?	Hva blir sagt?	Kode	Kommentar

Avsluttende kommentarer - andre observasjoner

Vedlegg 4: NSD – Vurdering av prosjektet

NSD sin vurdering

 Skriv ut

Prosjekttittel

Kritisk tilnærming til tekst på 4.trinn

Referansenummer

934016

Registrert

02.11.2020 av Marie Høllesli - m.hollesli@stud.uis.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Toril Frafjord Hoem, toril.f.hoem@uis.no, tlf: 51833252

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Marie Høllesli, marie.hollesli@stavangerskolen.no, tlf: 91318596

Prosjektperiode

17.08.2020 - 31.05.2021

Status

01.12.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

01.12.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 01.12.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.05.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

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

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTE S RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Simon Gogl
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 5: NSD – meldingslogg

[Minside](#) / [Kritisk tilnærming til tekst på 4.trinn](#) / Meldeskjema 934016

Kritisk tilnærming til tekst på 4.trinn

Referanse

934016

Status

Vurdert

[Åpne meldingsloggen](#)

[Vurdering](#)

Skriv melding her. Vær oppmerksom på at meldingen du skriver blir synlig for din institusjon i Meldingsarkivet og alle som får delt tilgang til prosjektet ditt.

Sluttvurdering (planlagt)

31.05.2021 02:00

Melding

01.12.2020 09:19

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 934016 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 01.12.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysning-er/melde-endringer-i-meldeskjema

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.05.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

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

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Simon Gogl
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Melding fra Simon Gogl

01.12.2020 09:17

Hei Marie,

Ang. punkt 1: Ja, det høres ut som en god løsning!

Mvh,
Simon Gogl

Melding

30.11.2020 19:38

Kvittering på at meldeskjema med referansekode 934016 er innsendt og mottatt.

Melding fra Marie Hølleli

30.11.2020 19:35

Hei, og takk for svar!

Noen spørsmål og kommentarer.

(1): Det kan absolutt være en løsning at observatøren ikke noterer navn på elevene som kommer med innspill, men er det mulig å bruke "kodenavn"? Da mener jeg f.eks. om observatøren kan notere hva elev "1c" sier (som sitter på rekke 1, tredje stol)? Slik at jeg på den måten likevel får en oversikt over hvem som har sagt hva? Å få med hva prosjektdeltakerene sier vil være et poeng med observasjonen. Så skal elevene ha gruppesamtaler hvor jeg vil sette sammen prosjektdeltakerene som en gruppe. Er det da mulig at lag observerer den gruppen selv? Observatøren får

bestemmer prosjektmøteene som en gruppe. Et annet alternativ er jeg observerer den gruppe som observereren vil ikke vite hvem prosjektdeltakerne er.

(2) : Jeg har skrevet det inn i informasjonsskrivet under "Personvern - Hvordan bruker jeg tekstene". Og har lastet opp ny versjon i søknaden.

(3): Det er avklart med skolen at jeg vil gjennomføre en forskningsstudie på 4.trinn.

Mvh Marie Hølllesli

Melding

30.11.2020 14:37

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 934016 må kompletteres for at NSD kan fortsette vurderingen.

Når du har gjort oppdateringene i skjemaet, må du gå til siden "send inn" og trykke "bekreft innsending".

Dersom du har ytterligere kommentarer eller spørsmål kan du skrive en melding i dialogfeltet over og trykke "send melding".

Følgende kommentar er gitt av NSDs personvernrådgiver:

Hei Marie,

Jeg er rådgiveren for prosjektet ditt og har nå gjort en første gjennomgang av meldeskjemaet ditt. Jeg har noen få kommentarer og innspill:

(1) Hvis observatøren får tilgang til personopplysninger vil hen bli en databehandler i prosjektet og det må foreligge en avtale mellom din kollega og UiS. Dette kan man unngå ved å ikke registrere personopplysninger under observasjonen. Hvis altså kollegaen din ikke noterer elevenes navn, hvis det blir altså ikke registrert hvem som har sagt hva, er det ingen behandling av personopplysninger. Kan det være en løsning? Jeg antar at det blir også enklere for kollegaen din som da ikke trenger å ha oversikt over hvem som er prosjektdeltaker og hvem som ikke er det.

(2) I informasjonsskrivet ditt bør du påpeke din dobbeltrolle som forsker og lærer. Du bør understreke at du skiller mellom disse rollene og at du har taushetsplikt både som lærer og som forsker. Opplysninger om enkelte elever som du f.eks. har fått vite i din rolle som lærer kan du ikke uten videre bruke i forskningen din og omvendt.

(3) Vi forutsetter at opplegget er avklart med skolen.

Kan du sende meg en kort tilbakemelding på om jeg har forstått det riktig og kan du laste opp et oppdatert informasjonsskriv? Jeg forbereder vurdering og kan sende den med en gang når jeg har fått meldeskjemaet i retur.

Det er bare til å ta kontakt dersom du lurer på noe. Du kan sende melding i meldingsdialogen via inside.nsd.no eller via "Meldinger"-knappen øverst i meldeskjemaet.

Med vennlig hilsen,

Simon Gogl
Seniorrådgiver

Melding

02.11.2020 16:26

Kvittering på at meldeskjema med referansekode 934016 er innsendt og mottatt.

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Kritisk tilnærming til tekst»

Dette er en forespørsel om deltakelse i et masterprosjekt der formålet er å undersøke hvordan elever på 4.trinn tilnærmer seg tekster kritisk. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelsen vil innebære for ditt barn.

Formål

Mitt navn er Marie Høllesli, og ved siden av å være lærer på 4.trinn ved Lassa skole, studerer jeg ved Universitetet i Stavanger på studiet *Lærerspesialist i norsk med vekt på lesing og skriving*. Inneværende studieår skal jeg skrive masteroppgaven min.

Kritisk tenkning har ved den nye læreplanen fra 2020 fått et særlig fokus i elevenes opplæring. I norskfaget er et av kjerneelementene kritisk tilnærming til tekst, som blant annet innebærer at elevene skal møte tekster med en viss motstand for å kunne gjenkjenne underliggende holdninger og motiver. Elevene i 4.klasse skal derfor øve på å utvikle kritiske ferdigheter, og gjennom dette prosjektet håper jeg å få innsikt i hvordan elevene har kritisk tilnærming til saktekster. Etter å ha jobbet med å lese tekster kritisk felles i klassen ønsker jeg å studere hvordan elevene gir uttrykk for tekstforståelse. Gjennom undervisningen vil elevene møte ulike saktekster fra *Aftenposten jr.* og *Framtida junior*, som handler om dagsaktuelle problemstillinger. I etterkant av lesing vil jeg samle inn korte elevtekster hvor elevene blir bedt om å notere sine refleksjoner om tekstens troverdighet og formål.

Forskningsspørsmålet jeg skal besvare er *På hvilken måte kan veiledet lesing støtte elever i kritisk å vurdere teksters troverdighet og formål?*

Hva innebærer deltakelsen i studien?

Studien innebærer at det gjennomføres et ordinært undervisningsopplegg i norskfaget med fokus på å oppøve 4.klassingers kritiske tilnærming til saktekster. Helt konkret vil elevene jobbe med å forstå teksters formål og troverdighet. Vi starter med høytlesing og samtale i helklasse og fortsetter i grupper, før elevene responderer individuelt på spørsmål til tekstene. En observatør (kollega) noterer elevenes eventuelle innspill, kommentarer eller spørsmål. Observasjonsnotater vil sammen med elevenes refleksjonstekster vil dermed utgjøre materialet i masterstudien. Med utgangspunkt i de som samtykker til å delta i studien vil det bli foretatt en avgrensning av materialet. Alt datamateriell vil bli aidentifisert og elevene vil få fiktive navn, slik at det ikke vil være mulig å identifisere enkeltpersoner. Det vil ikke innebære noe ekstra arbeid eller noe form for kunnskapstest for de elevene som deltar.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Ansvarlig for forskningsprosjektet er fakultet for Utdanningsvitenskap og humaniora / Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning ved Universitetet i Stavanger. Veileder for prosjektet er Toril Frafjord Hoem.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis dere sammen med deres barn velger at barnet kan

delta, kan dere når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for barnet deres hvis dere ikke vil delta eller dersom dere senere velger å trekke samtykket tilbake. Dersom noen ikke ønsker å delta i masterprosjektet, tar de fortsatt del i undervisningsopplegget, men barnets elevtekst vil ikke bli brukt i studien.

Personvern - Hvordan bruker jeg tekstene

Jeg vil bare bruke datamaterialet til det formålet som er beskrevet i dette skrivet, og det er kun observatøren, veileder og jeg som har tilgang til materialet. Elevenes skriver sine refleksjonstekster i skrivebøkene, og jeg vil ta kopi av de tekstene som brukes i studien. Kopiene makuleres og observasjonsnotatene slettes når studien er over. Prosjektet avsluttes etter planen 31.mai 2021.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler personopplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Universitetet i Stavanger har NSD – Norsk Senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan du finne ut mer om prosjektet?

Har du spørsmål til studien, ta kontakt med:

Marie Høllesli på telefon: 91 31 85 96 eller på epost marie.hollesli@stavangerskolen.no.

Eller så er det også mulig å ta kontakt med personvernombud@uis.no.

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du kontakte:

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen Marie Høllesli

Samtykkeerklæring

Vi har mottatt informasjon om masterprosjektet til Marie Høllesli som omhandler hvordan elever på 4.trinn tilnærmer seg tekster kritisk i norskfaget. Vi samtykker i at datamaterialet bestående av korte refleksjonstekster og observasjonsnotater kan benyttes i dette masterprosjektet. Vi vet at materialet vil bli anonymisert og behandlet med respekt i den ferdige avhandlingen, og at materialet slettes når studien er ferdig. Vi vet også at vi når som helst kan trekke oss fra å delta i studien.

Sett kryss i den ruta som passer:

Jeg/vi gir tillatelse til å bruke elevtekst og at vårt barn kan bli observert i undervisningen.

Jeg/vi har snakket med mitt/vårt barn om dette, og han/hun gir også sitt samtykke.

Jeg/vi gir IKKE tillatelse til å delta i masterprosjektet.

Sted: _____

Dato: _____

Signatur foresatte: _____

Signatur deltaker: _____