

Kritisk lesing i teori og praksis.  
En kartleggingsstudie av et utvalg norsklærere i videregående skole  
sin forståelse og undervisningspraksis.

Maren Strand



Masteroppgave i nordisk-, især norskdidaktikk  
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning  
Det utdanningsvitenskaplige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2021

Kritisk lesing i teori og praksis.  
En kartleggingsstudie av et utvalg norsklærere i videregående skole  
sin forståelse og undervisningspraksis.

Maren Strand

© Maren Strand

2021

Kritisk lesing i teori og praksis. En kartleggingsstudie av et utvalg norsklærere i videregående skole sin forståelse og undervisningspraksis.

Maren Strand

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

**Ole:** Om ikke [kritisk lesing] er nytt så har det kanskje ikke vært så vanlig i undervisningen. Det er klart at dette har aktualisert seg mer og mer de siste 15-20 årene og blitt stadig viktigere. Kanskje ikke alle som synes de har nok kompetanse til å håndtere dette i klasserommet. Hvordan skal du få en 16 åring til å være kritisk til det den leser. Det er en prosess. Du kan ikke lage et undervisningsopplegg i kritisk lesing og så gå videre til neste tema, det funker ikke sånn.

## Sammendrag

Med fagfornyelsen (LK20) har kritisk tilnærming til tekst, kunnskap, språk og ytringer blitt en sentral del av alle fag, og i norskfaget er kritisk tilnærming til tekst et eget kjerneelement (Utdanningsdirektoratet, 2019). Formålet med denne studien er å bidra med innsikt i hvordan norsklærere på videregående skole arbeider med kritisk leing i klasserommet og hvilken forståelse de har av begrepet *kritisk lesing*. Forskning viser at kritisk lesing er noe mange elever i ulik grad strever med (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017; Weyergang & Frønes, 2020), og en utforsking av læreres undervisningspraksiser er derfor interessant. Det er imidlertid mangel på studier som kan fortelles oss noe om hvordan norsklærere i videregående skole forstår og implementerer kritisk lesing i norskfaget. For å gi innsikt i dette, har jeg samlet inn data både med spørreskjema og intervjuer. Datamaterialet består av 214 respondenter sine svar på spørreskjemaet og intervjuer med fire norsklærere.

Funnene fra studien viser at norsklærere sine definisjoner av kritisk lesing i stor grad sammenfaller med etablert teori. Dette er både teoretiske innganger som ligger til grunn for kritisk literacy, i tillegg er det en tydelig tendens at lærere anvender teori som sammenfaller med læreplanen i norsk. Et annet funn er at de fleste i utvalget oppgir at de har god kompetanse i å undervise i kritisk lesing, uavhengig om de har mottatt organisert opplæring i temaet eller ikke. Et annet hovedfunn er at det ser ut til at det er størst enighet blant lærerne i mitt utvalg om at kritisk lesing burde arbeides med over tid. Videre viser det seg at lærerne anerkjenner at kritisk lesing kan anvendes både på skjønnlitteratur og sakprosa. Likevel ser lærerne ut til å foretrekke bruk av sakprosa i undervisning av kritisk lesing. Det store flertallet utvalget oppgir at de relativt ofte stiller kritiske spørsmål til tekst. Mine resultater tyder likevel på at utvalget oftere stiller spørsmål som gjelder faktiske forhold i teksten fremfor alternative virkeligheter.

## **Forord**

Takk til alle dere som enten har delt eller deltatt i prosjektet. Denne oppgaven hadde aldri blitt en realitet uten dere, og jeg gleder meg enormt til å bli kollegaen deres!

En enorm takk går til min veileder Cecilie Weyergang. Ditt engasjement for denne oppgaven har vært uvurderlig i en tid preget av mye tvil og usikkerhet. Takk for at du alltid har møtt meg med et smil, og bidratt med konstruktive tilbakemeldinger, faglig støtte og inspirasjon.

Takk til Tove Stjern Frønes, for tilliten til prosjektet.

Til Klaas, takk for at du alltid stiller ditt kloke hode til disposisjon, og takk for at du alltid har troen på meg. Jeg har ordna meg en skikkelig fin type, som gir de beste klemmene.

Fem år på Blindern har ført til mange nye bekjenskaper. Aller først vil jeg takke gjengen på kontor 126, for latterkrampe, korrektur og faglige diskusjoner. Takk til Oslo-jentene Maria og Silje, for faglig og emosjonell støtte. Anne, du er gull!

God (kritisk) lesing!

Oslo, juni 2021

Maren Strand

# Innholdsfortegnelse

1 Introduksjon .....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema .....	2
1.2 Problemstilling.....	2
1.3 Oppgavens oppbygning .....	3
2 Teori og tidligere forskning.....	4
2.1 Leseforståelse og literacy .....	4
2.2 Kritisk lesing.....	5
2.2 Kritisk lesing i læreplanen.....	8
2.3 Hvordan kan vi arbeide med kritisk lesing i klasserommet?.....	11
2.4 Hvilke tekster skal elevene være kritiske til? .....	15
2.5 Tidligere forskning .....	16
2.5.1 Norske elevers evne til å lese kritisk - hva vet vi?.....	16
2.5.2 Norske læreres erfaringer og undervisning i kritisk lesing – hva vet vi? .....	17
2.4.3 Skolens tekstpraksiser .....	19
3 Metode.....	21
3.1 Bakgrunn .....	21
3.2 Design og valg av metode .....	21
3.3 Spørreundersøkelsen.....	22
3.3.1 Utforming av spørreundersøkelsen .....	22
3.3.2 Pilotering.....	26
3.3.3 Strategisk utvalg.....	27
3.3.4 Analyse og koding .....	29
3.4.1 Semistrukturert intervju .....	30

3.4.2 Pilotering.....	31
3.4.3 Informanter .....	31
3.3.4 Gjennomføring av intervju.....	32
3.4.5 Analyse og koding .....	32
3.5 Validitet og Reliabilitet .....	33
3.5.1 Validitet.....	34
3.5.2 Indre validitet .....	34
3.5.3 Ytre validitet .....	35
3.5.4 Begrepsvaliditet .....	36
3.5.6 Reliabilitet.....	37
3.6 Etske betraktninger.....	38
4 Resultater og analyse.....	40
4.1 Hva er kritisk lesing, ifølge norsklærere?.....	41
4.2 Hvilke holdninger og erfaringer har norsklærere med kritisk lesing?.....	47
4.2.2. Erfaring med kritisk lesing.....	50
4.2.3 Oppfatninger av læreplanene .....	52
4.3 Hvilke tekster og metoder velger norsklærerne for å undervise i kritisk lesing? .....	54
4.3.1 Metodevalg .....	55
4.3.2 Tekstvalg .....	59
4.5 Hvilke spørsmål stiller lærere til tekster? .....	65
4. 6 Oppsummering .....	69
5 Diskusjon.....	70
5.1 Hva er egentlig kritisk lesing? .....	70
5.2 Erfaringer.....	73
5.3 Metodevalg .....	74
5. 4 Tekstvalg .....	75
5.5 Spørsmål til tekst .....	75



5.6 Forhold til tidligere forskning.....	77
6 Avslutning .....	79
6.1 Didaktiske implikasjoner.....	80
6.2 Forslag til videre forskning.....	81
Litteraturliste .....	82
Vedlegg .....	88
.....	89

## Tabeller

Tabell 1: Prosentvis fordeling av bakgrunnsvariablene .....	28
Tabell 2: Anonymisert oversikt over forskningsdeltakerne, med ansiennitet og utdannings- og erfaringsbakgrunn.....	32
Tabell 3: Oversikt over kategorier .....	42
Tabell 4: Prosentvis fordeling av utvalget totalt som har svart i hvilken grad de mottok opplæring i kritisk lesing under utdannelsen. N = 214 .....	47
Tabell 5: Prosentandel i utvalget som har svart på om de er enig eller uenig i spørsmål knyttet til undervisningskompetanse i kritisk lesing. N = 214 .....	47
Tabell 6: Prosentandel i utvalget som har svart enig eller uenig i holdningsspørsmål knyttet til temaet kritisk lesing. N = 214 .....	50
Tabell 7: Prosentvis fordeling av utvalget totalt som har svart enig eller uenig på spørsmål som omhandler lærerplanene. N = 214 .....	52
Tabell 8: Prosentvis fordeling av utvalget totalt som har svart på hvor ofte på de ulike påstandene om metoder. N =214.....	55
Tabell 9: Prosentvis fordeling av utvalget totalt som har svart på hvor ofte på de ulike påstandene om Tekstvalg. N = 214 .....	59
Tabell 10: Prosentvis fordeling av utvalget totalt som har svart på hvor ofte de stiller eksempelspørsmålene til sakprosaetekster. N = 214.....	66
Tabell 11: Prosentvis fordeling av utvalget totalt som har svart på hvor ofte de stiller eksempelspørsmålene til skjønnlitteratur. N = 214.....	68



# 1 Introduksjon

På dagen jeg satt meg ned for å begynne å skrive på denne oppgaven ble den amerikanske kongressen stormet. Bakgrunnen for stormingen skyldes den daværende amerikanske presidenten Donald Trump som oppfordret sine tilhengere til å demonstrere utenfor Capitol Hill fordi han selv mente at presidentvalget 2021 var manipulert.

Stormingen av kongressen er et ekstremt eksempel på hvilke konsekvenser ord kan lede til. Denne oppgaven handler ikke om Trump, men den tar ytringer og tekster vi omgir oss med på alvor. Det overordnede tema for oppgaven er kritisk lesing, og enda mer spesifikt undersøker jeg hvordan norsklærere i videregående skole forstår og formidler det store og mangfoldige temaet som kritisk lesing er. Kritisk lesing handler ikke først og fremst om å kritisere teksten eller avsenderen av teksten, men det handler om å utfordre, avdekke og beskrive hvordan ideologi og sosiale- og kulturelle forestillinger blir formidlet i teksten (Skovholt & Veum, 2020, s. 14).

Å ha et kritisk perspektiv på påstander, ytringer og tekster er et overordnet mål i den norske skolen. Dette kommer blant annet tydelig frem i verdibeskrivelsen i «Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen», hvor kritisk tenkning er tydelig fremhevet. Under punkt 1.3 «Kritisk tenkning og etisk bevissthet», står det blant annet:

Opplæringen skal gi elevene en forståelse av kritisk og vitenskapelig tenkning. Kritisk og vitenskapelig tenkning innebærer å bruke fornuften på en undersøkende og systematisk måte i møte med konkrete praktiske utfordringer, fenomener, ytringer og kunnskapsformer. (Kunnskapsdepartementet, [KD], 2017).

Dette perspektivet er videreført til norskfaget, og om fagets relevans og sentrale verdier står det skrevet at: «Faget skal styrke elevenes evne til kritisk tenkning og skal ruste dem til å delta i samfunnet gjennom en utforskende og kritisk tilnærming til språk og tekst» (KD, 2019). I tillegg har *kritisk tilnærming til tekst* blitt et eget kjerneelement i faget

(Utdanningsdirektoratet, [Udir], 2019), noe som innebærer at kritisk lesing blir forstått som noe av det viktigste elever skal lære i faget (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 34).

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

I en gjennomgang av både PISA-undersøkelsen 2018 og nasjonale leseprøver viser Cecilie Weyergang og Tove Stjern Frønes (2020) at mange elever strever med oppgaver som krever en kritisk tilnærming. Denne tendensen sammenfaller med andre kvalitative studier (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017; Veum & Eilertsen, 2019). Slike funn skaper nysgjerrighet om hva som skjer i klasserommet og hva slags undervisning elever får. Forskning som tar utgangspunkt i hvordan lærere i Norge arbeider med kritisk lesing er nokså begrenset, men av den forskningen som finnes kommer det blant annet frem at lærere sjeldent oppfordrer til en kritisk tilnærming til tekst (Blikstad-Balas & Roe, 2020), og at mange lærere fortsatt føler at de ikke strekker helt til når de skal hjelpe elever med kritisk tenkning (Thronsen et. al., 2018). Hva dette skyldes vet vi lite om, men Karianne Skovholt og Aslaug Veum (2014, s. 13) har blant annet påpekt at kunnskapsløftet (LK06) ikke er tydelig nok på hvordan kritisk lesing kan gjennomføres i praksis: «Kva det å lese kritisk inneber, seier ikkje læreplanen noko om. Ein tek for gitt at dette er ein kompetanse som læraren skal kunne overføre til elevane».

## 1.2 Problemstilling

Formålet med denne masteroppgaven er å gi et innblikk i hvordan norsklærere selv forstår og underviser i kritisk lesing. Jeg har formulert følgende problemstilling:

*Hvordan forstår et utvalg norsklærere på videregående skole kritisk lesing og hvordan arbeider de med kritisk lesing i klasserommet?*

For å besvare problemstilling har jeg utformet fire forskningsspørsmål som fokuserer og avgrenser studien:

- i. *Hva er kritisk lesing, ifølge norsklærere?*
- ii. *Hva er norsklærerens holdninger og erfaringer knyttet til kritisk lesing?*
- iii. *Hvilke tekster og metoder anvendes for kritisk lesing i klasserommet?*

*iv. Hvilke spørsmål stiller lærere til tekster?*

Interessen og formålet med denne oppgaven har altså vært å kartlegge hvilke oppfatninger, erfaringer og valg norsklærere i videregående skole gjør når de underviser i kritisk lesing. For å få innsikt i temaet har jeg valgt å bruke både spørreskjema og intervju som metode. Med et mål om å nå ut til et bredt utvalg, men også å undersøke mer inngående nyanser og beskrivelser som et spørreskjema ikke fanger opp. Oppgaven har et utforskende utgangspunkt. Jeg har begrenset meg til norsklærere i videregående og det er deres tanker, opplevelser og meninger som blir undersøkt. Begrensingene som har blitt gjort ligger i utforming av spørreskjema og intervjuguide, men jeg har blant annet ikke avgrenset studien til å kun omhandle en tekstsjanger, tekst eller en situasjon.

### 1.3 Oppgavens oppbygning

I dette kapittelet presenterer jeg oppgavens tema og problemstilling. I kapittel 2 gjør jeg rede for teori og relevant forskning. Den utvalgte teorien belyser blant annet kritisk lesing som et teoretisk og didaktisk felt. I kapittel 3, metodekapittelet, diskuterer jeg valg av forskningsdesign og legger frem hvordan dataene er analysert, i tillegg til å diskutere studiens reliabilitet og validitet. I kapittel 4 presenterer jeg oppgavens resultater og analysen av disse. I kapittel 5, diskusjonskapitlet, diskuterer jeg utvalgte hovedfunn i lys av teori og tidligere forskning. I kapittel 6 oppsummerer jeg hovedfunnene og peker på didaktiske implikasjoner, samt kommer med forslag til videre forskning.

## 2 Teori og tidligere forskning

I dette kapitlet redegjør jeg for oppgavens teoretiske innramming. Først gir jeg en presentasjon av fagbegrepene *leseforståelse* og *literacy*. Videre forklarer og diskuterer jeg begrepet *kritisk lesing*. Kritisk lesing kan belyses fra ulike teoretiske ståsteder, og jeg har i hovedsak valgt å støtte meg til det teoretiske feltet *kritisk literacy* i denne oppgaven. Deretter redegjør jeg for lærerplanens teoretiske beskrivelser og drøfter hvilke føringer den gir til lærere i arbeid med kritisk lesing. Til slutt presenterer jeg ulike didaktiske metoder som kan anvendes i klasserommet i arbeid med kritisk lesing. Etter en gjennomgang av relevant teori, gir jeg en oversikt over tidligere forskning på feltet. Her presenterer jeg forskning som gir innblikk i norske elevers evne til å lese kritisk, og lærerens gjennomføring og erfaringer med å undervise i kritisk lesing.

### 2.1 Leseforståelse og literacy

Ivar Bråten (2007, s.11) definerer *leseforståelse* slik: «*Leseforståelse* innebærer å utvinne og skape mening ved å gjennomsøke og samhandle med skrevet tekst». Definisjonen legger vekt på at leseforståelse er en prosess hvor forståelsen utvikles kontinuerlig ved at leseren prøver å skape mening ut fra den skrevne teksten. Bråten (2007, s. 11) understreker imidlertid at hans definisjon er noe begrenset, sammenlignet med den engelske betegnelsen *reading literacy* eller bare *literacy*. Literacy-begrepet rommer i tillegg lesingens sosiale og kulturelle rolle. Ettersom det kan være ulikt mellom kulturer hva som menes med og forstås som leseforståelse, omfavner også literacy-begrepet en forståelse av «hvilken betydning skriftspråket har i den aktuelle kulturen, hvilken betydning ulike tekster har, hvordan man leser dem, hvordan man fortolker dem og hvordan de blir brukt i tale og handling» (Strømsø, 2007, s. 38). Literacy-forskningen er orientert mot lesing som en sosial praksis og hvilke funksjoner språk og tekster tjener i ulike situasjoner. Utgangspunktet er at språklig kommunikasjon alltid skjer i større kontekster og ikke kan studeres uavhengig av disse. Literacy favner altså ikke bare om leseforståelsen i seg selv, men er også en forutsetning for demokratisk deltakelse (Blikstad-Balas, 2016, s. 10). Selv om læreplanen ikke eksplisitt anvender literacy-begrepet, har Kunnskapsløftet blitt beskrevet, blant annet av Kjell Lars Berge (2005), som en «literacy-reform» fordi planen fremhever «at det å forstå, lære og utøve et fag ikke kan ses uavhengig av det å skape mening med språket og andre meningsskapende

eller semiotiske ressurser i faget» (s. 163). Berge (2005) henviser her til innføringen av grunnleggende ferdigheter som lesing, skriving og muntlighet. De grunnleggende ferdigheten har også blitt videreført til fagfornyelsen, og vektlegging av språket som grunnmur for all læring er også ytterlige forsterket i den reviderte læreplanen (Bakken, 2019, s. 28; Blikstad-Balas og Tønnesson, 2020, s. 23).

Beskrivelsen av lesing som grunnleggende ferdighet i norsk er sammensatt og identifiserer ulike formål med lesingen. I Fagfornyelsen er ferdigheten å kunne lese i norsk beskrevet slik:

Å kunne lese i norsk innebærer å lese både på papir og digitalt. Det innebærer å kunne lese og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa, å beherske lesestrategier tilpasset formålet med lesingen og å kunne vurdere tekster kritisk. Lesing i norsk innebærer også å lese sammensatte tekster som kan inneholde skrift, bilder, tegninger, tall og andre uttrykksformer. Norsk har et særlig ansvar for opplæringen i å kunne lese. Utviklingen av å kunne lese i norsk går fra den grunnleggende avkodingen til å lese, tolke og reflektere over tekster i ulike sjangre, for ulike formål og av ulik lengde og kompleksitet (KD, 2019).

Elvene skal først og fremst reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa. Å reflektere betyr ifølge Udir (2019) «å undersøke og tenke gjennom ulike sider ved egne eller andres handlinger, holdninger og ideer» og kan ifølge Skovholt og Veum kobles direkte til en kritisk lese måte (2014, s. 13). Videre kan vi legge merke til at elevene skal kunne vurdere tekster kritisk. Et kritisk perspektiv på tekst er altså nokså eksplisitt formål ved lesingen i norskfaget.

## 2.2 Kritisk lesing

Kritisk literacy er ikke noe enkelt begrep å definere og viser i vid forstand både til “[...] ein kompetanse, eit teoretisk felt og til nokre didaktiske metodar” (Skovholt & Veum, 2020, s. 14). Det teoretiske feltet som danner utgangspunktet for kritisk literacy kan både knyttes til kritisk teori, kritisk pedagogikk, kritisk diskursanalyse og sosialsemiotikk (Skovholt & Veum, 2020, s. 16- 20). Begrepet *kritisk* er gjerne noe vi i dagligtalen assosiere med noe negativt, men i kritisk teori henviser begrepet til en nøyaktig og detaljert analyse av noe, hvor formålet er å «identifisere det som er galt i verden, og komme med forbedringsforslag» (Grue, 2015, s. 40). Som en kompetanse kan kritisk lesing forstås som en fellesbetegnelse som henviser til forskjellige måter å møte tekster med et kritisk blikk (Skovholt & Veum,

2020, s. 14). I kapittel 2.3 vil jeg komme nærmere inn på ulike metoder som kan brukes i klasserommet for å oppøve elevers evne til kritisk lesing.

Språkforsker Hilary Janks er en viktig teoretisk og didaktisk bidragsyter i feltet *kritisk literacy*, som også er et sentralt utgangspunkt for hvordan kritisk lesing forankres teoretisk i norske studier. Utgangspunktet hennes er at alle tekster kun representerer en virkelighet basert på tekstskaperens valg (Janks, 2010, s. 61). For å kunne oppdage dette er det hensiktsmessig å både lese *med* og *mot* teksten. Å lese *med* teksten, handler i hovedsak om å avkode og vurdere innholdet i teksten opp mot konteksten. Å lese *mot* teksten går ut på at leseren kan ta en aktiv rolle i lesingen og dermed klarer han eller hun å se at teksten representerer et selektivt virkelighetsbilde og hvilke strategier avsenderen har brukt for å oppnå eller overbevise leseren (Janks, 2010, 2019). Janks (2019) presiserer at en mot-lesing alltid vil være avhengig av en med-lesing. For å kunne kritisere, identifisere og avdekke underliggende meningsinnhold i teksten, er det helt nødvendig at leseren også får mulighet til å engasjere seg i og forstå meningsinnholdet (Janks, 2019, s. 563). Eva Maagerø beskriver denne lesekompetanse som at elevene både må kunne la seg «begeistre» og å lese «mot hårene» (Maagerø, 2009, s. 26).

Literacy-forskeren Allan Luke definerer kritisk literacy slik:

The term *critical literacy* refers to the use of the technologies of print and other media of communication to analyze, critique and transform the norms, rule systems and practices governing the social field of everyday life» (Luke, 2014, s. 21).

I denne definisjonen inkluderes alle typer tekster, altså både fysiske og digitale, samt multimodale tekster. I tillegg er denne definisjonen veldig tydelig på at tekster produserer og opprettholder maktstrukturer, i den forstand at tekst kan påvirke sosiale regler og dermed også vår hverdag. Definisjonen til Luke kan i stor grad sammenlignes med den forståelsen av kritisk lesing som ligger til grunn hos Skovholt og Veum (2014, 2020). De fremhever at kritisk lesing handler om å undersøke og analysere både verbaltekst og situasjonsmessig, historisk og kulturell kontekst, i tillegg til visuelle fremstillinger og semiotiske ressurser. For å kunne gjøre dette, trenger elever noen analytiske verktøy og et metaspråk for språk og tekst (Skovholt & Veum, 2020, s. 15).



Det kan være vanskelig å skille mellom literacy og kritisk literacy, da begge vektlegger tilgangskompetanse. Som jeg har beskrevet ovenfor, handler literacy ikke bare om leseforståelse, men også om å få tilgang til ulike tekstkulturer. Kritisk literacy omfavner det samme, samtidig som det innebærer å kritisere eller bedømme informasjonen i teksten (Blikstad-Balas, 2016, s 30). Kjente problemstillinger innenfor kritisk literacy er for eksempel: hva er sannhet, hvordan og hvem presenterer sannheten og for hvem er denne sannheten til fordel for (Luke, 2012; Skovholt og Veum, 2020).

Et grunnsyn i kritisk literacy er tanken om at språk og tekster aldri er nøytrale fordi de er et resultat av tekstskaperens valg. Denne ideen kan spores til den franske filosofen Michel Foucault, som er en viktig bidragsyter til det teoretiske grunnlaget for diskursanalysen. Diskursanalyse blir brukt som en samlebetegnelse for ulike tilnærminger en kan bruke for å undersøke både sosiale- og praktiske fenomener, i tillegg til tekster (Skovholt & Veum, 2014, s. 33). Den kritiske diskursanalysen (CDA), som har fungert som et utgangspunkt for utviklingen av kritisk literacy, blir tilknyttet forskere som Norman Fairclough, Ruth Wodak og Teun van Dijk (Machin & Mayr, 2012, s. 4). Kritisk diskursanalyse skiller seg fra diskursanalysen ved at den i tillegg til å fokusere på språket i bruk også er opptatt av å synliggjøre og kritisere ideologien som formidles i språket, både bevisst og ubevisst (Grue, 2011, s. 112). Det eksisterer ikke én enkel formel eller metode for en kritisk diskursanalyse, men kritisk diskursanalyse blir brukt som en samlebetegnelse for ulike kritiske tilnærminger til språket. Det alle forskere bak den kritiske diskursanalysen imidlertid er enige om er synet på språket som sosialt konstruert, og at språk både former og formes av samfunnet (Machin & May 2012, s. 4).

En annen måte å operasjonalisere en kritisk lese måte på er å ta utgangspunkt i begrepene *troverdighet* og *pålitelighet*. I en gjennomgang av tidligere forskning som baserer seg på elevers evaluering av tekst, konkluderer List og Alexander (2018, s. 198) med at et gjennomgående trekk var at elever ble bedt om å vurdere enten troverdighet eller pålitelighet i teksten. Denne måten å vurdere tekster på blir også brukt i PISA-undersøkelsen 2018. Her blir elevers evne til kritisk lesing undersøkt ved at de blant annet skal vurdere teksters troverdighet og pålitelighet (Weyergang og Frønes, 2020, s. 169). Ifølge List og Alexander

(2018, s. 198-199) kan vurdering av pålitelighet i hovedsak knyttes til tekstlig innhold hvor elever blir bedt om å vurdere hvordan informasjonen blir presentert, og hvorvidt denne er sannsynlig eller holdbar. Troverdighet handler om å vurdere kildeinformasjon, hvem som er avsender, hvor teksten er publisert med mer.

## 2.2 Kritisk lesing i læreplanen

Siden denne oppgaven undersøker hvordan norsklærere forstår og underviser i kritisk lesing, er det relevant å se på det teoretiske utgangspunktet for læreplanen. Starten på denne studien, høsten 2020, sammenfalt med den gradvise innføringen av fagfornyelsen (LK20), det vil med andre ord være relevant å se på hvordan kritisk lesing er vektlagt i både kunnskapsløftet (LK06) og fagfornyelsen (LK20), med fokus på læreplan i norsk i videregående skole.

I kunnskapsløftet (LK06) er kritisk lesing mer indirekte beskrevet sammenlignet med fagfornyelsen. Kritisk lesing kan relateres til andre beslektete faguttrykk, og i formålsbeskrivelsen til norskfaget anvendes faguttrykket *kritisk tenkning*: “Gjennom aktiv bruk av det norske språket innlemmes barn og unge i kultur og samfunnsliv, og rustes til deltakelse i arbeidsliv og demokratiske prosesser”. Dette handler blant annet om at elever får tilgang til et bredt tekstunivers og utvikle evne til kritisk tenkning» (Utdanningsdirektoratet [Udir], 2013). Et lignende perspektiv finner vi i kunnskapsløftet sin beskrivelse av lesing som grunnleggende ferdigheter. Her står det blant annet at:

*Å kunne lese i norsk [...] innebærer å engasjere seg i tekster og få innsikt i andre menneskers tanker, opplevelser og skaperkraft. Det innebærer videre å kunne finne informasjon og forstå resonnementer og framstillinger i ulike typer tekster på skjerm og papir, og å kunne forholde seg kritisk og selvstendig til de leste teksten (Udir, 2013)*

Her legger vi merke til at elever både skal engasjere seg i og forholde seg kritisk til den leste teksten. Noe som kan sammenlignes med Janks (2010, 22) sin beskrivelse av en med- og mot lesing. En kritisk lesing er med andre et uttalt mål med leseopplæring i kunnskapsløftet (LK06), men det foreligger ellers få beskrivelser som forteller læreren noen om hvordan en

denne leseforståelsen kan utøves eller implementeres i norskfaget (Skovholt & Veum, 2014, s. 13).

En av de største endringene som har blitt gjort i revisjonen av kunnskapsløftet (LK06), er innføringen av kjerneelement i alle fag. Kjerneelementene i fagene er forklart i *Stortingsmelding 28, Fag- Fordypning - Forståelse. En fornyelse av kunnskapsløftet* som: “sentrale begreper, metoder, tenkemåter, kunnskapsområder og uttrykksformer i faget” (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 34). Norskfaget har fått seks kjerneelementer og jeg vil trekke frem to som kan kobles til kritisk lesing. Det første kjerneelementet er *kritisk tilnærming til tekst* og blir forklart 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 (Udir, 2019).

Som vi ser inkluderer beskrivelsen av kjerneelementet begrepene “påvirkningskraft” og “troverdighet”. Hva som ligger i de ulike begrepene, blir derimot først og fremst opp til hver enkelt lærer å bestemme. Ifølge Jonas Bakken (2019, s. 32) vil vurdering av teksters påvirkningskraft blant annet inkludere kunnskap om retorikk og retoriske begreper. Videre henviser Bakken (2019, s. 32) til ulike kompetansemål for å forklare hva troverdighet innebærer, et eksempel er: “7. årstrinn: orientere seg i faglige kilder på bibliotek og digitalt, vurdere hvor pålitelige kildene er og vise til kildens egne tekster”. Bakken sin tolkning av kjerneelementet ser ut til å konsentrere seg om vurdering og refleksjon omkring sakprosjangeren. Kjerneelementet begrenser seg likevel ikke til én sjanger da det generelt bare omtaler «tekster». Helt konkret legger kjerneelementet føringer for bruk og vurdering av retoriske og språklige virkemidler og digital dømmekraft. Begrepet retorikk kan ha ulike betydninger, men det er mest nærliggende å forstå retorikk som kunnskap om hvordan språket kan overtale (Bakken, 2014, s. 16). I dag brukes retorikken hovedsakelig i norskfaget som en fremgangsmåte for å analysere, vurdere og forklare ulike typer tekster (Bakken, 2014, s. 11). Går vi til kompetansemålene for videregående skole, ser vi at kompetansen om retorikk handler om å identifisere apellformer og den retoriske situasjonen (Udir, 2019). Å «vise digital dømmekraft» (Udir, 2019) kan både forstås som at elever må være i stand til å vurdere kilder og informasjon på nett, i tillegg til at de har et bevisst forhold til egen

utfoldelse på nett og sosiale medier. Resultater fra PISA 2018 tyder på elevers lesing nesten utelukkende består av lesing på nett, både for å kommunisere med andre, men også som en kilde for å hente informasjon (Roe, 2020). Det er med andre ord helt essensielt at skolen blir et sted som imøtekommer den gradvis økende bruken av digitale ressurser og lærer elevene å vurdere og analysere digitale tekster på samme måte som analoge.

Kjerneelementet *tekst i kontekst* kan også kobles til en kritisk leseemåte:

Elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser. Norskfaget bygger på et utvidet tekstbegrep. Dette innebærer at elevene skal lese og oppleve tekster som kombinerer ulike uttrykksformer. De skal utforske og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk, på svensk og dansk, og i oversatte tekster fra samiske og andre språk. Tekstene skal knyttes både til kulturhistorisk kontekst og til elevenes egen samtid (Udir, 2019)

Her legger vi merke til det utvidete tekstbegrepet, som vil si alt fra rene lineære tekster til lyd, bilde og andre semiotiske ressurser. Dette er i tråd med hvordan kritisk literacy er presentert i denne oppgaven. Vi ser i tillegg at det er fokus på utforskning og refleksjon av både sakprosa og skjønnlitteratur. Leseemåtene «utforske» og «reflektere» kan kobles direkte opp mot en kritisk leseemåte. Avslutningsvis trekker kjerneelementet frem at tekstene skal knyttes til både en kulturhistorisk kontekst og samtidskontekst. Kontekstanalyse er fremhevet av flere forskere som grunnleggende for en kritisk leseemåte. Macken-Horarik (1998) hevder blant annet at det å lese kontekst er minst like relevant som å lese teksten (i Maagerø & Tønnessen, 2006, s. 27). Skovholt og Veum (2014, 2020) påpeker at kontekstanalyse innebærer både en kartlegging av situasjonsmessig- og kulturell kontekst. Et interessant aspekt ved kontekstbeskrivelsen i kjerneelementet er at den historiske konteksten også skal kobles til elevers egen samtid. Denne fremgangsmåten er også noe Janks belyser. Hun fremhever viktigheten av å illustrere hvordan historiske tekster eller hendelser kan kobles til elevers egen samtid og samfunn. Hun sier det er helt fint å bare lese om historiske hendelser og bruke dette som utgangspunkt for kritisk refleksjon, men om vi ikke kobler disse fortellingen til elevers egen samtidskontekst utøver vi kun kritisk literacy på avstand (Janks, 2010, s. 207-208).

Flere av kompetansemålene i norskfaget peker i retning mot at elever skal være i stand til å vurdere kilder, også kalt å være kildekritisk. Som for eksempel: «bruke ulike kilder på en kritisk, selvstendig og etterrettelig måte» (Vg1) og «orientere seg i faglitteratur, vurdere kilder kritisk og skrive fagartikler som greier ut om og drøfter norskfaglige emner» (Vg2) (Udir, 2019). Kildekritikk er først og fremst en metode som forbindes med historiefaget (Frønes & Narvhus, 2012, s. 64), men blir i dag anvendt i alle skolefag. Det er vanskelig å si helt nøyaktig hva som ligger i begrepet kildekritikk, og hva som egentlig skiller dette fra kritisk lesing. Skovholt og Veum (2020, s. 15) hevder at kildekritikk er en vesentlig del av kritisk lesing, men at dette er en begrenset forståelse av det å være kritisk. De påpeker at kildekritikk ikke vektlegger elevene som aktive, men som passive mottakere: «Den kritiske eleven må også kunne vere aktivt, og vere stand til å stille spørsmål, utfordre og kritisere eksisterande tekstar og diskursar». De gir imidlertid ingen videre forklaring på hva de legger i ordet kildekritikk. Laila E. Ferguson og Ingeborg Krange (2020, s. 196) definerer strategisk kildevurdering som «leserens evne til å legge merke til og bruke kildeinformasjon» som kan inkludere «type publikasjon, utgiver og dato for publisering, om forfatteren er kvalifisert til å uttale seg om det aktuelle temaet, samt vurdere deres hensikt med å gjøre nettopp det». Ut ifra denne informasjonen må elevene være i stand til å «vurdere kildens troverdighet, objektivitet og autoritet om temaet for teksten, samt tolke, evaluere og bruke teksten».

Definisjonen til Ferguson og Krange (2020) antyder tydelig en aktiv elev som er i stand til å gjøre både tolkninger og vurderinger av tekstens kontekst og innhold. Jeg mener med andre ord at forskjellen mellom en «aktiv» og «passiv» kan bli en forenklet forståelse av forskjellen mellom kildekritikk og kritisk lesing. Slik jeg oppfatter det befinner vi oss i en tid hvor begrepene stadig beveger seg nærmere hverandre.

## 2. 3 Hvordan kan vi arbeide med kritisk lesing i klasserommet?

Kritisk lesing handler om å yte motstand til teksten, enten det gjelder innhold, kontekst eller visuelle fremstillinger. Rent praktisk handler dette om å stille gode, analytiske spørsmål til tekstene (Skovholt & Veum, 2020; Weyergang & Frønes, 2020;). Weyergang og Frønes (2020, s. 169) understreker at en slik kompetanse må trenes opp og at det ikke holder at læreren stiller spørsmål som: «Er denne kilden pålitelig» eller «hvor holdbare er disse argumentene?», men at elever må få kjennskap til *hvilke* spørsmål de kan stille for å gjøre

slike vurderinger. Macken-Horarik (1998) er en av dem som understreker viktigheten en eksplisitt leseopplæring for at elever skal kunne utvikle evnene til å vurdere og lese tekster kritisk. Hun påpeker blant annet at sterke og erfarne lesere allerede er kjent med hvilke spørsmål de skal stille til teksten, men at det er lærerens oppgave å gjøre tekster tilgjengelig for alle elever, som igjen muliggjør en kritisk lese måte. Tekster blir synlig for elever når de lærer om fagenes ulike sjangre og diskurser (i Maagerø & Tønnessen, 2006, s. 27).

Å stille spørsmål til teksten mens man leser blir ansett som en sentral lesestrategi og det har vist seg at elever retter lesing inn mot hvilke spørsmål lærere formulerer og stiller til teksten (Duke & Pearson, 2002, s. 211-212). Å stille spørsmål til tekster kan også være en god inngang for de yngste elevene når de skal lære seg å lese tekster kritisk og her blir læreren en viktig rollemodell (Maagerø & Tønnessen, 2006; Roe, Ryen & Weyergang, 2018).

Eksempler på spørsmål som kan være en inngang til en kritisk tilnærming og som passer til alle typer tekster, kan være: Hvem har skapt teksten og i hvilken sammenheng er den skapt i? Hva kan tenkes å være det overordnede formålet eller budskapet med teksten? Hvilke språklige og eller tekstlige virkemidler har blitt brukt for å nå dette målet? Hvilket virkelighetsbilde representere teksten og hvem tjener på dette? Hvem er ikke representert i teksten? I tillegg må en også kunne vurdere hvordan bilde, illustrasjon eller lignende påvirker mottakerens forståelse av teksten. (Med utgangspunkt i Skovholt og Veum, 2014, 2020; Roe, Ryen & Weyergang, 2018).

Det finnes ellers et stort omfang av ulike undervisningspraksiser som en kan ta i bruk i klasserommet for å styrke elevens kompetanse i å lese kritisk. I artikkelen “Teaching About Language, Power, and Text: A Review of Classroom Practices That Support Critical Literacy”, gir Behrman (2006) en oversikt over ulike studier som beskriver undervisningssekvenser eller klasseromøvelser som har kritisk literacy som et mål. Her fant han til sammen seks overordnede kategorier: (1) “reading supplementary texts”, (2) “reading multiple texts”, (3) “reading from a resistant perspective”, (4) “producing countertexts”, (5) “conducting student choice research projects”, og (6) “taking social action” (Behrman, 2006, s. 492). Behrman (2006) påpeker at kategoriene ikke er ensidig utelukkende og at lærere kan anvende og mikse ulike metoder. Metodene som Behrman (2006) har kategorisert, er sammenfallende med metodene som Skovholt og Veum (2020, s. 84-85) presenterer i boka

“Kritisk literacy i klasserommet”. De har oversatt metodene til norsk: *Å lese teksten med motstand*, *Å produsere mottekster*, *Å lese et mangfold av tekster*, *Å lese supplerende tekster* og *Å utføre sosiale handlinger gjennom tekster*. Det er disse kategoriene jeg forholder meg til videre. Nedenfor presenterer jeg metodene mer inngående.

Å lese med motstand er noe flere forskere (se Behrman, 2006, Janks, 2010, Maagerø, 2009) mener er en kompetanse elever bør trenes opp i for å kunne lese kritisk. Å lese mot teksten betyr at leseren er i stand til å oppdage hvilke valg forfatteren har gjort for å posisjonere leseren i en bestemt retning. Mer bestemt handler dette om å studere ordvalg og språklige virkemidler i teksten, og å kunne avgjøre hvilken virkelighet som blir presentert (Janks, 2010, s. 22). For å oppdage hvordan tekster konstruerer et selektivt virkelighetsbilde, kan en metode være at elever inntar et nytt perspektiv og blir bedt om å lese teksten fra et annet etnisk eller kulturelt ståsted. (Behrman, 2006, s. 493). Som jeg har vært inne på tidligere, vil ikke en motlesing utelukke en med-lesing. Janks hevder blant annet at denne oppfattelsen har blitt en vanlig misoppfatning blant undervisere: «Educators often mistakenly think that critical literacy is reading against a text. If, however, readers have neither engaged properly with the text nor understood it, then they are not in a position to critique it properly” (Janks, 2019, s. 563).

Å produsere mottekster dreier seg kort fortalt om at elever produserer tekster fra et annet perspektiv som står i motsetning til det ‘vanlige’. Å produsere mottekster kan gi elever mulighet til å utforske tanker og følelser som sjelden illustreres i den litteraturen de møter i skolen (Behrman, 2006, s. 494) En kan også gjøre det Janks (2010, s. 22) kaller for *redesign* (i Skovholt og Veum 2020). For å gjøre dette må elvene først avdekke de verdiene og holdningene teksten formidler for å deretter skrive om teksten slik at den representerer eller belyser andre synpunkt. Metoden kan hjelpe elever til å innse hvordan tekster er konstruert, også deres egne tekster (Skovholt & Veum, 2020, s. 85).

Å lese et mangfold av tekster er en måte å bevisstgjøre elever på hvordan ulike forfattere og tekstskapere fremlegger sin versjon av virkeligheten (Skovholt & Veum, 2020, s. 85). Ulike tekster som omhandler samme emne blir også kalt for multiple tekster. Multiple tekster kan inneholde både overlappende, unik og motstridende informasjon og det viser seg at elever

særlig har problemer med å håndtere tekster med motstridende informasjon. (Anmarkrud, Bråten, & Strømsø, 2014, s. 48; Rogne & Strømsø, 2013). Å lese et mangfold av tekster kan enten gjøres ved å eksponere elever for ulike debattinnlegg med samme tema. På denne måte kan de bli oppmerksomme på argumentasjon i tekster. Et annet eksempel er å la elevene lese flere skjønnlitterære tekster fra samme periode. Da kan de få innsikt i hvordan konteksten er med på å påvirke innholdet (Roe, Ryen & Weyergang, 2018, s. 165). Lesing av multiple tekster er også noe som blir uttrykt i flere av kompetansemålene i norsk. Eksempler på disse er: “reflektere over hvordan tekster fremstiller møter mellom ulike kulturer” (Vg1) eller “bruke ulike kilder på en kritisk, selvstendig og etterrettelig måte” (Vg1) (Udir, 2019).

Å lese supplerende tekster handler om å gi elevene flere innganger til et tema eller kunnskapsområde (Behrman, 2006; Skovholt og Veum 2020). Behrman (2006, s. 492) påpeker at dette kan gjøres ved at for eksempel elever blir introdusert for både en faktatekst og en skjønnlitterær tekst om en kjent person eller historisk hendelse. Dette kan påvirke og styrke elevens engasjement.

Å utføre sosiale handlinger gjennom tekster handler om at elevene ikke bare skal tolke og reflektere over hvordan eksisterende tekster påvirker samfunnet, men at de også kan være med på å påvirke. (Behrman, 2006, s. 494-95). Eksempelvis kan elevene få skrive en tekst til Si;D i aftenposten eller et innlegg på sosiale medier.

Som vi har sett eksempler på, eksisterer det ulike didaktiske metoder for kritisk tilnærming til tekst. Når det er sagt, er det ikke gitt at disse metodene skal fungere like godt i alle klasserom. Forskerne er enige om at metodene må tilpasses den enkelte klassen, landet, skolen, aldersgruppen og konteksten (Janks, 2010; Luke, 2014; Vasques, Tate & Harste, 2013, i Skovholt & Veum, 2020, s. 21). Elever kommer inn i klasserommet med ulik bakgrunn og kunnskap. Kritisk lesing krever ikke bare en viss form for selvstendighet, det krever også en del kontekstuell kunnskap for å kunne vurdere virkelighetsbilde enhver tekst representerer: “Kritiske lesere forstår hvor forfatteren vil, og de gir teksten motstand ved at de ikke tar meningsinnholdet og uttrykksmåter for gitt (Roe et al., 2018, s. 119). Forskere er enige om at alle elever kan lære seg en kritisk tilnærming, men at det krever tilpasning og øvelse (Maagerø og Tønnessen, 2006). I tillegg er flere forskere enig om at et kritisk



perspektiv burde trenes over en lengre periode (Børhaug & Christoffersen 2012; Schjelderup 2012; Lim 2015, i Ryen et., al.,2019).

## 2.4 Hvilke tekster skal elevene være kritiske til?

Tradisjonelt har det vært en forståelse av at det er tekster med et stort publikum som skal leses kritisk, innenfor kritisk diskursanalyse er det for eksempel først og fremst nyheter, reklame osv. som har vært gjenstand for analyse (Machin & Mayr, 2012, s. 5) Dette trenger ikke alltid å være tilfellet. Tatjana Kielland Samoilow og Per Esben Myren-Svelstad er en av dem som fremhever at også de skjønnlitterære tekstene står i et dynamisk forhold til samfunnet og med det er med på å forme vår forståelse av verden og omvendt (Samoilow og Myren-Svelstad, 2020, s. 14-15). Dette perspektivet er også noe Janks er veldig tydelig på: «Every text is just one set of perspectives on the world, a representation of it: language, together with other signs, works to construct reality. This is as true of nonfiction as it is of fiction» (Janks, 2010, s. 61). Kritisk lesing av skjønnlitteraturen vil på lik linje som sakprosa innebære en med- og mot-lesing (jf. Janks, 2010). Å kombinere lesemåtene vil også ifølge den amerikanske filosofen Marta Nussbaum være essensielt for å utnytte den dannende egenskapen som ligger i litteraturen (Nussbaum, 2016, s. 45). Ved en kritisk lese måte av skjønnlitteraturen vurderer en både den estetiske formen, og identifiserer hvordan teksten produserer mening (Samoilow og Myren-Svelstad, 2020, s. 17). I en gjennomgang av skandinavisk litteraturredaktisk forskning, viser Kari Ann Rødnes (2014) at det har vært vanlig å anvende to innganger til skjønnlitteratur, erfaringsbaserte og analytiske. Erfaringsbaserte tilnærminger handler i stor grad om at elever får uttrykke egne erfaringer og opplevelser i arbeid med litteratur. Den analytiske inngangen handler i større grad om å gjenkjenne språklige virkemidler og litteraturhistorisk kontekst (Rødnes, 2014, s. 2). Rødnes (2014, s. 11) konkluderer at vi har behov for begge inngangene i møte med litteratur. Selv om det kan se ut til at elever blir mer motivert med en erfaringsbaserte inngang, er det også behov for analytiske innganger slik at elevene opparbeider et metaspråk for å snakke om teksten (Rødnes, 2014, s. 13). Den analytiske inngangen som Rødnes (2014) beskriver vil altså kunne gjelde som en med-lesing av litteraturen. Den erfaringsbaserte innganger vil derimot være avhengig av en god forforståelse hos leseren, både med tanke på tekstens kontekst, avsender, sjanger med mer, hvis den skal lede til en kritisk lesing av teksten.

## 2. 5 Tidligere forskning

De siste årene er det gjort flere studier knyttet til kritisk lesing i skolen. Kritisk lesing er en kompetanse som er løftet frem både i utdanning og i samfunnet for øvrig ettersom vi stadig må forholde oss til en mer mangfoldig og intensiv tekstvirkelighet. Norsk lærerens forståelse, undervisningsmetoder og erfaringer knyttet til kritisk lesing, er per i dag et lite undersøkt felt. De fleste studier har til nå i all hovedsak tatt utgangspunkt i elevene. I denne delen vil jeg først presentere studier som undersøker elevers kompetanse i kritisk lesing. Flere av studiene antyder at kritisk lesing er utfordrende for mange elever, og disse funnene er et viktig utgangspunkt for min studie. Videre vil jeg gå over til studier som undersøker læreres undervisning og skolens tekstpraksiser.

### 2. 5.1 Norske elevers evne til å lese kritisk - hva vet vi?

Norske elevers leseferdigheter har blitt testet jevnlig blant annet store kvantitative undersøkelser som PISA-undersøkelsen (Programme for International Student Assessment). I boka «Like muligheter til lik leseforståelse? 20 år med lesing i PISA» gir Weyergang og Frønes (2020) en redegjørelse for hvordan elevenes evne til å lese kritisk måles i PISA og nasjonale prøver, og gir en oversikt over norske elevers skår sammenlignet med OECD-området. Resultatene viste at oppgaver som krever en kritisk tilnærming til tekstene var utfordrende for mange elever. Flere hadde for eksempel problemer med å identifisere kilden bak tekstene og tekstskaernes hensikt. (Weyergang & Frønes, 2020, s. 178). Kort oppsummert viser det seg at oppgaver som krever kritisk vurdering er noen av de vanskeligste i PISA-undersøkelsen, uavhengig av hvilket land elevene kommer fra. Det er vanskelig å si helt sikkert hvorfor det er slik, men forskerne påpeker at én mulig årsak kan tilskrives manglende opplæring i skolen (Weyergang & Frønes, 2020, s. 191).

Marte Blikstad-Balas og Marte Foldvik (2017) gjennomførte en studie som undersøkte hvordan syv elever på videregående skole vurderte tre ulike tekster fra internett. Tekstene hadde samme tema, men ulike avsendere. De fant ut at elevene var mer opptatt av innhold og i liten grad vurderte intensjonene til avsenderen. I tillegg ble det tydelige for forskerne at elever ikke gjorde kritiske vurderinger hvis de ikke eksplisitt ble bedt om å gjøre det (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017, s. 37). Denne studien tilsier at det ikke er nok å bare lære

elever å gjøre kritiske vurderinger, men at vi også eksplisitt må *be om* de kritiske tolkningene, hvis kritisk lesing er et mål.

En annen kvalitativ undersøkelse som bør nevnes er Veum og Eilertsen (2019) som så på hvordan fire høytpresterende elever fra VG3 tolket og forholdt seg til en historisk tekst med antisemittisk innhold fra 1938. Elevene trakk tydelige linjer fra den historiske konteksten og til egen samtid. Samtidig som det kom frem at elevene har tillit til at vi i dag er mer kritiske til tekster enn tidligere, fordi flere blant annet tar høyere utdanning. Det så ikke ut til at elevene reflekterer over at tekster med ekstreme holdninger og ideologi fortsatt blir publisert, og at de kan bli vurdert som troverdige også i vår tid.

En undersøkelse fra medietilsynet «barn og medier» fra 2018 fikk barn og ungdom mellom 13-18 år selv oppgi hvilke vurderinger de tar når de skal vurdere kilder. Det viste seg at over halvparten (89%) oppgir at de er litt eller veldig gode på å finne informasjon de finner på nett og til å forstå denne informasjonen (86%). I tillegg mener også de fleste at de er gode til å forstå om noen prøver å lure dem (85%), og 74 prosent oppgir at de er litt eller veldig gode på å vurdere om informasjonen de finner er sann eller falsk (Medietilsynet, 2018, s. 7).

Resultatene er med andre ord nokså positive, dersom mer enn halvparten faktisk er i stand til og gjør alle disse vurderingene. Samtidig som vi kan ta i betraktning at det er tydelige forskjellige resultater når elevene selv skal oppgi egen kompetanse sammenlignet med studier som tester deres kompetanse.

Undersøkelsene som har blitt presentert ovenfor har noen generelle fellestrekk. For det første ser det ut til at elever har stor tiltro til egen evne til å vurdere tekster kritisk. Noe som er interessant med tanke på at flere andre studier påpeker at elever ofte strever med å gjøre kritiske vurderinger, som for eksempel at de er mer opptatt av hvilken informasjon teksten gir og ikke vurderer avsenderen av teksten (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017).

## 2. 5. 2 Norske læreres erfaringer og undervisning i kritisk lesing – hva vet vi?

Vi har sett flere eksempler på at elever i ulik grad, strever med å forholde seg kritisk til tekst. Men hvilken type opplæring får egentlig elever i kritisk lesing, og hvordan erfarer lærere selv å undervise om dette?

Vi kan starte med å se på TALIS-undersøkelsen. TALIS-undersøkelsen (Teaching and Learning International Survey) 2018, er en stor internasjonal studie blant lærere og skoleledere i ungdomsskolen. I TALIS-undersøkelsen ble lærerne blant annet spurt om hvor ofte de utfører ulike undervisningspraksiser. Et av utsagnene de måtte svare på var «Jeg presenterer oppgaver som krever at elevene tenker kritisk» (TALIS, s. 21). Her oppga bare 51 prosent av de norske lærerne at dette var noe det ofte eller alltid gjorde. Et annet emne som ble tatt opp i undersøkelsen var mestringsforventning. Her må deltakerne oppgi i hvilken grad de mente de er i stand til å lykkes i ulike situasjoner. Ett av utsagnene var «Hjelp elevene til å tenke kritisk», og her var det 65 prosent som oppga at de mestret dette i stor grad eller svært stor grad (TALIS, s. 23).

Vi kan sammenligne denne kvantitative studien med LISA-studien (Linking Instruction and student Achievement). Materialet fra LISA er hentet inn ved videoopptak på ulike ungdomsskoler i Norge og tilsvarer totalt 178 timer i 47 ulike klasserom (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 15). I boka «Hva foregår i norsktimene? utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet», presenterer Marte Blikstad-Balas og Astrid Roe resultater og analyser som tar utgangspunkt i hele materialet. Her har de blant annet sett på hvilken leseopplæring elevene får. Et av hovedfunnene fra studien var at ingen av lærerne de observerte underviste i eller ba elever om å gjøre kritiske vurdering av verken sakprosa tekster eller skjønnlitterære tekster. (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 202). I materialet fant de heller ingenting som tilsa at elevene fikk øve seg på å finne likheter og forskjeller i multiple tekster (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 44).

En annen beslektet studie er undersøkelsen til Camilla Gudmundsdatter Magnusson (2021). Magnusson har med utgangspunkt i LISA-materialet undersøkt norsklærernes muntlige spørsmål i forbindelse med lesing av både sakprosa og skjønnlitteratur. Hun fant ut at de vanligste spørsmålene lærerne stilte innebar refleksjon overfor form og innhold (33%), men hun fant derimot ut at bare 3 prosent av spørsmålene ble kategorisert innenfor spørsmål som gjelder vurdering av pålitelighet og kvalitet i teksten.

I PISA 2018 ble også elever bedt om å oppgi hvorvidt de hadde mottatt noe opplæring i ulike lesestrategier. Her måtte de svare «ja» eller «nei» på syv ulike leseoperasjoner som kan knyttes til nettleasing og kritisk vurdering av informasjon. Resultatene var noe spredt, men over halvparten av de norske elevene oppga at de ikke hadde mottatt noe undervisning i gode søkeord på for eksempel Google, lese trefflistor, vurdere om informasjonen er subjektiv eller partisk og avsløre e-post svindel, som også viste seg å være betydelige lavere enn OECD-gjennomsnittet (Weyergang & Frønes, 2020, s. 187).

Undersøkelsene som har blitt presentert ovenfor om lærere sin undervisningspraksis eller erfaring, baserer seg på lærere i ungdomskolen. I tillegg til at TALIS-undersøkelsen ikke begrenser seg til kun norsklærere, men lærere fra alle mulige fagtradisjoner. Vi kan med andre ord ikke med sikkerhet si at studiene om lærerens undervisningspraksiser og erfaringer med kritisk lesing i klasserommet er overførbart til norsklærere på videregående skole. Studiene vil imidlertid fungere som et sammenligningsgrunnlag når jeg diskuterer mine resultater.

### 2.4.3 Skolens tekstpraksiser

Jeg vil til sist i denne delen nevne studier av lærebøker. Selv om min studie ikke handler om læreboka mener likevel at disse studiene er relevante fordi jeg blant annet undersøker hvilke tekster lærere velger i undervisningen om kritisk lesing og hvilke spørsmål lærere stiller til tekster. Til tross for at det i dag eksisterer utallige mengder med ressurser og spesielt digitale ressurser som er tilegnelige for lærere, ser det ut til at læreboka fortsatt er mye brukt i undervisningen, både som en læringsressurs, men også når det kommer til tekstvalg (Blikstad-Balas, 2014; Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020). I denne sammenheng er det derfor også relevant å trekke frem studien til Jonas Bakken og Emilia Andersson-Bakken (2016). Bakken og Andersson-Bakken har gjennomført en kvalitativ innholdsanalyse av oppgavetyper i tre lærebøker i norskfaget i videregående skole. Hensikten med studien var å undersøke om det er noen forskjell i hvordan elever blir bedt om å forholde seg til sakprosa og skjønnlitteratur. Resultatet tyder på at det er signifikante forskjeller mellom hvilke oppgaver elevene får til de ulike sjangertypene. For eksempel var et gjennomgående funn at det er mer åpne spørsmål i møte med skjønnlitteraturen, mens spørsmål til sakprosa domineres av lukkede spørsmål. Forskerne påpeker at et slikt skille kan føre til at elever

opplever skjønnlitteraturen som mer tolkbar og åpen i motsetning til sakprosaen som blir fremstilt som tekster med korrekte og nøytrale fremstillinger av verden (Bakken & Andersson-Bakken, 2016, s. 26). I en nylig publisert studie sammenligner Bakken og Andersson-Bakken oppgavetyper fra lærebøkene som ble utgitt etter en revidering av kunnskapsløftet i 2013 med lærebøker som har blitt utgitt etter fagfornyelsen (LK20). Her fant de ut at de det istedenfor å ha blitt flere åpne spørsmål til sakprosaetekster heller hadde blitt mindre (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 16).

## 3 Metode

Formålet med denne studien er å kartlegge norsklærernes forståelse av kritisk lesing, samt metoder og erfaringer knyttet til kritisk lesing i videregående skole. I dette kapittelet vil jeg redegjøre for, og grunngi mine metodiske valg. Avslutningsvis vil jeg diskutere studiens reliabilitet og validitet, samt gjøre noen etiske betraktninger.

### 3.1 Bakgrunn

Norsklærerens forståelse, undervisningsmetoder og erfaringer knyttet til kritisk lesing, er per i dag et lite undersøkt felt. Vi har heldigvis noen studier som LISA-studien og TALIS-undersøkelsen, men de fleste studier har til nå i all hovedsak tatt utgangspunkt i elevene (se f.eks. Blikstad-Balas & Foldvik, 2017; Veum & Eilertsen, 2019; PISA). Jeg ønsket å undersøke kritisk lesing fra lærerens perspektiv – hvordan forstår de kritisk lesing, hvor ofte og hvordan underviser de i kritisk lesing og hvilke erfaringer kan de rapportere om.

### 3.2 Design og valg av metode

Opgavens mål er å svare på problemstillingen:

*Hvordan forstår et utvalg norsklærere på videregående skole kritisk lesing og hvordan arbeider de med kritisk lesing i klasserommet?*

Studiens forskningsspørsmål er med på å avgrense og fokusere forskningen:

- i. Hvordan forstår norsklærere kritisk lesing?*
- ii. Hva er norsklærerens holdninger og erfaringer knyttet til kritisk lesing?*
- iii. Hvilke metoder og tekster bruker lærere i undervisningen om kritisk lesing?*
- iv. Hvilke spørsmål stiller lærere til tekster?*

For å svare på problemstilling gjennom fire forskningsspørsmål, har jeg valgt å bruke metodetriangulering. Denne studien er gjennomført med en kombinasjon av kvantitative og kvalitative datainnsamlingsmetoder. Data som innsamles ved bruk av kvantitative metoder,

baserer seg på mengde eller noe som er tellbart og kan dermed kategoriseres og sammenlignes. De kvantitative dataene er samlet inn ved hjelp av et spørreskjema, mens de kvalitative dataene er hentet ved intervju. Kvalitative data kan ikke måles i tall og er ofte i form av tekst (Larsen, 2017, s. 25). Å bruke begge metodene i én og samme undersøkelse blir kalt for mixed methods eller metodetriangulering (Creamer, 2016, s. 4; Larsen, 2017, s. 25). Jeg har valgt denne tilnærmingen fordi jeg mener dette vil gi gode og nyanserte data, og belyse forskningsspørsmålene på en interessant og informert måte. I tillegg besitter både kvantitative og kvalitative data fordeler og ulemper, men ved å benytte meg av begge kan ulemper ved en metode bli utlignet av fordelene ved den andre metoden (Larsen, 2017, s. 30).

Datainnsamling med spørreskjema ble gjennomført i forkant av intervju. Informanter for intervju ble valgt ut blant alle som hadde sendt inn spørreskjema og lagt ved e-postadressen sin. På denne måten kunne jeg bruke dataene fra spørreskjema til å utvikle en intervjuguide. Jeg har valgt å kombinere datainnsamling ved hjelp av spørreskjema med etterfølgende intervju fordi jeg ønsket å nå ut til et bredt utvalg, samtidig som jeg ønsket å gi noen av informantene mulighet til å uttrykke subjektive holdninger og erfaringer som ikke kommer frem i et spørreskjema.

### 3.3 Spørreundersøkelsen

I dette delkapittelet gir jeg en oversikt over spørreundersøkelsens utforming, innhold og utvalgsmetode, og jeg forklarer hvordan jeg har analysert resultatene.

#### 3.3.1 Utforming av spørreundersøkelsen

Spørreundersøkelsen ble utformet og gjennomført i nettskjema.no. Nettskjema er utviklet av Universitetets senter for informasjonsteknologi (USIT). Nettskjema er et nettbasert verktøy som har muliggjort at jeg kan videresende informasjon og link til undersøkelsen via e-post. Spørreskjemaet besto i sin helhet av 47 spørsmål, 44 lukkede spørsmål og tre åpne. Spørreundersøkelsen er delt inn i fire deler: «Bakgrunnsinformasjon», «Oppfatninger og holdninger», «Undervisningspraksiser» og «Tekstpraksiser».

Spørreskjemaet besto i hovedsak av lukkede spørsmål med faste svaralternativer. Lukkede spørsmål gjør det generelt lettere for respondenter å svare, i tillegg til at det er lettere å



behandle i ettertid (Grønmo, 2016, s. 194.). Utfordringen med lukkede spørsmål er at de bør være *uttømmende*, altså at alle svaralternativer i størst mulig grad bør oppleves som utfyllende for hver respondent (Grønmo, 2016, s. 202). Jeg har derfor vært nøye med å inkludere like mange positive holdningssvar som negative holdningssvar. I tillegg må en vurdere hvorvidt en ønsker å inkludere en midtkategori. En midtkategori kan for eksempel være “Verken eller” eller “Vet ikke”. Jeg har valgt å ikke inkludere en slik midtkategori i mitt spørreskjema. Ifølge Grønmo (2016) kan en midtkategori føre til at respondenter velger å legge seg her, da dette er en form for bekvemmelighet. Ulempen ved at jeg har gjennomført det slik, er at respondenten kan ha avgitt svar på enten den ene eller andre siden, som de ellers ville ha svart “vet ikke” på (Grønmo, 2016, s. 203). Jeg har likevel valgt å inkludere et svaralternativ som er “ønsker ikke å svare”, som et siste svaralternativ til hvert av spørsmålene. I tillegg har jeg inkludert kommentarbokser etter avsnitt med lukkede spørsmål, totalt på tre steder. På denne måten kan respondenter som ikke føler at svaralternativene er utfyllende nok kommentere svarene. Spørreskjemaet gikk gjennom flere piloteringsrunder, der det blant annet ble lagt vekt på om svaralternativene oppleves som utfyllende.

I tillegg til de lukkede spørsmålene og tre kommentarbokser har jeg valgt å inkludere tre åpne spørsmål. De åpne spørsmålene var: *Hvordan vil du definere kritisk lesing? Kan du fortelle om et undervisningsopplegg du har gjennomført i kritisk lesing som du synes fungerte spesielt godt?* og *Hvilke tekster mener du egnest best for kritisk lesing?* Disse spørsmålene er inkludert fordi jeg også ønsket å studere hva lærerne selv mener er gode undervisningsmetoder og tekstvalg, og ikke bare de jeg har utformet på forhånd.

## **Del 1. Bakgrunnsinformasjon**

Denne delen av spørreskjemaet samler bakgrunnsinformasjon om informantene: hvor i landet de arbeider, utdanningsbakgrunn, ansiennitet, studieretning og i hvilken grad de mottok opplæring om kritisk lesing i deres lærerutdannelse. Jeg har valgt å ikke bruke bakgrunnsvariabelen kjønn da jeg vurderte det som hverken hensiktsmessig eller relevant for min studie.

## **Del 2. Oppfatninger og holdninger**

Del 2 inneholder lukkede spørsmål om holdninger og erfaringer til kritisk lesing. I tillegg inneholder denne delen ett åpent spørsmål. De lukkede spørsmålene i denne kategorien kan

karakteriseres som det Grønmo (2016, s. 197) kaller for evaluative spørsmål, da de i hovedsak dreier seg om respondentenes evaluering av egne erfaringer og meninger, i motsetning til kognitive spørsmål, som dreier seg om faktiske forhold og handlinger. Generelt anbefales det å formulere spørsmål i spørreskjema så konkret som mulig (Grønmo, 2016, s. 198). Svaralternativene under denne kategorien går fra: Helt enig, litt enig, litt uenig, helt uenig. Jeg har med andre ord benyttet meg av en Likert-skala, hvor midtkategorien er tatt bort (Grønmo, 2016, s. 205). I kodingsprosessen ble disse svaralternativene omgjort til tallverdier fra 1 til 4 hvor Helt uenig er kodet til 4, Litt uenig 3, Litt enig 2 og Helt enig 1. Det er flere grunner til at respondentene har valgt å oppgi dette som svaralternativ, og siden jeg ikke har opplysninger om hvorfor, vil ikke svaralternativet «ønsker ikke å svare» bli representert med en kode, men heller regnes som frafall.

Det åpne spørsmålet i denne kategorien ba respondentene om å definere kritisk lesning: «Hvordan vil du definere kritisk lesning?». Det finnes mange teoretiske innganger til å forstå og operasjonalisere begrepet kritisk lesing, og jeg synes derfor det er interessant å undersøke norsklæreren sin forståelse av begrepet. Hvordan de operasjonaliserer begrepet kan også ha noe å si for hva de vektlegger i opplæringen. Dette er grunnen til at jeg har valgt å ikke gi en operasjonell definisjon på begrepet kritisk lesing for respondentene i undersøkelsen. Spørsmålet fikk 206 registrerte svar, som betyr at det er 8 frafall. Jeg anser ikke dette svaret til å være fullstendig dekkende for hva alle i lærerne i utvalget legger eller definerer som kritisk lesing. Dette er en spørreundersøkelse og mange vil nok ikke ha tid eller vilje til å skrive ned fullstendige definisjoner. Når det er sagt, vil svaret gi en indikasjon på hva relativt mange norsklærere forbinder med kritisk lesing og hva som er det første de tenker på når de skal definere begrepet.

I ettertid vurderte jeg det slik at et av spørsmålet i denne kategorien ikke tjente oppgavens formål, og det vil derfor ikke bli presentert i resultat- og analysekapittelet (kap. 4). Jeg har lagt ved prosentfordeling på dette spørsmålet i vedlegg nr. 3

### **Del 3. Undervisningspraksiser**

Denne kategorien inneholder lukkede spørsmål som er utformet som ulike påstander og ett åpent spørsmål. I utformingen av påstandene har jeg tatt utgangspunkt i Behrmans (2006)

kategorisering av ulike metoder knyttet til kritisk lesing. Påstandene respondenten skal ta stilling til er hva Grønmo (2016, s. 197) kaller for kognitive spørsmål, da de spesifiserer ulike handlinger. Slike spørsmål er enklere å svare på desto mer spesifikke de er, det vil si at det kan være bedre å spørre respondenter om handlinger de har gjort i bestemte situasjoner enn å spørre dem om hva de vanligvis gjør. Respondentene i min undersøkelse måtte ta stilling til svaralternativene: «Svært ofte», «Ofte», «Noen ganger», «Sjeldent», «Svært sjeldent», og har dermed ikke tatt stilling til hva de gjør i bestemte situasjoner, men hvor ofte de utfører en handling i klasserommet. Selv om slike svaralternativ kan være vanskeligere å ta stilling til endte det opp med å bli det mest hensiktsmessige for min studie. For å gjøre svaralternativene mer konkrete for respondentene hadde jeg en innledende forklaring: “Svaralternativene går fra «Svært ofte» til «Svært sjeldent». «Svært ofte» blir her regnet som over 80% av tilfellene, mens «Svært sjeldent» tilsvarer under 20% av tilfellene.” Under kodingsprosessen har svaralternativene fått tallverdier hvor Svært ofte er 5, ofte 4, Noen ganger 3, Sjeldent 2, Svært sjeldent 1. Også i denne kategorien fulgte et siste svaralternativ som var “ønsker ikke å svare”. Som jeg forklarte ovenfor er det umulig å si hvorfor noen respondenter velger dette alternativet og det vil derfor bli registrert som frafall når jeg presenterer resultatene.

I det åpne spørsmålet ble respondentene bedt om å beskrive et undervisningsopplegg i kritisk lesning som etter deres oppfatning fungerte spesielt godt. Dette spørsmålet er tatt med fordi jeg på forhånd antok at jeg mine lukkede spørsmål ikke kunne være dekkende for alle lærerne sine undervisningsmetoder i kritisk lesing. Dette spørsmålet fikk 89 oppførte svar som utgjør om lag 42 prosent av hele utvalget.

Jeg erfarte i ettertid at noen av påstandene kunne ha vært tydeligere formulert, for eksempel hadde jeg et spørsmål som var «Jeg oppfordrer elevene til å stille kritiske spørsmål til det som står i læreboka». Deltakeren kan ha ulike oppfatninger om hva kritiske spørsmål betyr. I min oppgave er spørsmålet relatert til kritisk lesing og vil derfor innebære spørsmål som går på å vurdere og reflektere over informasjonen og avsender, men ikke å kritisere innholdet. Jeg har også valgt å ikke fremstille et av spørsmålene i denne kategorien i analysen. Dette spørsmålet var «Jeg ber elevene om å vurdere tekstens avsender». Grunnen til at dette er tatt bort er ikke fordi det ikke fungerer, men på grunn av en menneskelig feil. Dette spørsmålet vil bli belyst i den neste kategorien (Tekstpraksiser), både når det gjelder sakprosa og skjønnlitteratur. Hvis

det er ønskelig å se hvordan respondenten har svart på dette i denne kategorien, henviser jeg til vedlegg nr. 3

#### **Del 4. Tekstpraksiser**

Del 4 inneholder for det meste lukkede spørsmål som ber respondentene svare på hvor ofte de stiller ulike eksempelspørsmål i klasserommet. Jeg har utformet disse spørsmålene med utgangspunkt i didaktisk forskningslitteratur. Dette er altså snakk om spørsmål vi kan stille til alle tekster som har blitt foreslått av ulike forskere, for å utvikle elevers kritiske sans og refleksjon (f.eks Skovholt & Veum, 2020; Weyergang & Frønes, 2020).

Kategorien er delt inn i to underavsnitt, en for sakprosa og en for skjønnlitteratur.

Spørsmålene til de to ulike sjangrene er identiske bortsett fra at jeg har valgt å inkludere fire spørsmål under sakprosa som går på bilder og illustrasjoner. Svaralternativene under denne kategorien er helt lik som den jeg beskrev under Del 3 - Undervisningspraksiser.

Denne kategorien inneholdt i tillegg det åpne spørsmålet: *Hvilke tekster mener du egner seg best for kritisk lesing.* Som jeg har nevnt tidligere, har jeg valgt å inkludere disse åpne spørsmålene i spørreskjemaet fordi slike spørsmål gir rom for respondentens subjektive svar. Dette spørsmålet fikk 106 oppførte svar, noe som utgjør om lag 49 prosent av hele utvalget.

De fleste spørsmålene som er stilt under kategoriene: *Undervisningspraksiser* og *Tekstpraksiser*, er hentet fra eller inspirert av tidligere forskning og forslag til hvordan lærere kan jobbe med kritisk lesing i klasserommet. Jeg kunne valgt å spørre respondentene spørsmål som: “Underviser du i kritisk lesing?” eller “Hvor ofte underviser du i kritisk lesing?”, men siden respondentene kan ha forskjellige, muligens motsigende definisjoner av kritisk lesning, har jeg vurdert at det er lettere å måle hvor ofte og hvordan konkrete undervisningspraksiser brukes ut ifra konkrete påstander og spørsmål. Jeg har i tillegg vurdert det slik at det ville være enklere for respondentene å svare på slike konkrete spørsmål.

#### **3.3.2 Pilotering**

I forkant av piloteringen av spørreskjemaet mottok jeg god hjelp fra både veilederen min, Cecilie Weyergang og «Lesegruppa», en ekspertgruppe ved enhet for kvantitative utdanningsanalyser ved Ils, UiO som arbeider med å utvikle og analysere

spørreundersøkelser. Her fikk jeg konstruktive tilbakemeldinger både med tanke på spørsmålsstilling, svarkategorier og rekkefølgen på spørsmålene. Spørreskjemaet ble i første omgang pilotert til seks medstudenter, hvorav alle studerer nordisk didaktikk. De fikk både noen instruksjoner av meg på hva de skulle se etter, men også beskjed om å komme med forslag til endringer eller kommentere på det som var uklart. Etter denne runden sendte jeg spørreskjemaet til fem forskjellige norsklærere. De fikk beskjed om å kommentere på spørsmålsformuleringene og om svarkategorien var utfyllende, samtidig som jeg opplyste om at jeg ønsket tilbakemelding på alt som fremstod som utydelig. Både tilbakemeldingen fra veileder, Lesegruppa, medstudenter og norsklærere har vært til stor hjelp for å forbedre og kvalitetssikre utformingen av spørreskjemaet.

### 3.3.3 Strategisk utvalg

Mitt mål ved utvalg av respondenter har vært å nå ut til norsklærere i alle områder i Norge. For å få til dette gikk jeg systematisk gjennom alle videregående skoler som var registrert på landets fylkeskommuner sine hjemmesider for å samle kontaktinformasjoner i form av e-postadresser. E-postadresser med tilhørende fylke og skole ble registrert i et Excel-dokument. I utgangspunktet ønsket jeg å nå ut til avdelingsledere og ledere ved skolen som kunne videresende forespørsel om å delta til norsklærerne ved skolen. Noen få ganger opplevde jeg at det ikke var mulig å finne kontaktinformasjon til avdelingsledere. Da sendte jeg mail til én eller to lærere ved skolen som oppga at de underviste i norsk eller språkfag. Til sammen sendte jeg mail til 288 e-postadresser. Mailen jeg sendte inneholdt informasjon om prosjektet, kontaktopplysninger, samt linken til spørreskjemaet (se vedlegg nr. 6). Tre uker etter første mail, sendte jeg en vennlig påminnelse til de jeg ikke hadde mottatt noen e-post-svar fra. Til sammen fikk jeg respons fra 60 personer, som ga beskjed om at de skulle videresende linken til spørreskjemaet.

Parallelt som jeg sendte ut e-poster, postet jeg informasjon og forespørsel om deltagelse i to Facebook-grupper. Facebook-gruppene som jeg postet innlegg i, består av norsklærere fra hele landet: “Norskdidaktikk” og “Norsklærere 2.0”. Dette resulterte i at flere lærere deltok og sendte linken til spørreskjemaet videre. Dette er et eksempel på såkalt snøballutvelging (Cohen et al., 2018, s. 220).

Til sammen endte jeg opp med 214 svar, hvor alle landsdelene i Norge er representert, med god spredning på ansiennitet:

Tabell 1: Prosentvis fordeling av bakgrunnsvariablene

---

<b>Landsdel:</b>	
Nord-Norge	7,9
Trøndelag	8,9
Østlandet	54,7
Sørlandet	4,7
Vestlandet	23,8
<b>Antall år i skolen:</b>	
Under 5 år	15
5-9	18,2
10-14	22
15-20	18,2
Over 20	26,6
<b>Utdanning:</b>	
Videregående skole	0,5
Bachelorgrad	2,8
Allmennlærer/Adjunkt	22
Lektor/Mastergrad	13,6
Lektor m/tillegg	61,2
<b>Studieretning nå:</b>	
Studiespesialiserende	56,1
Yrkesfag	4,7
Begge	39,3
<b>Studieretning tidligere:</b>	
Studiespesialiserende	23,4
Yrkesfag	3,3
Begge	73,4

---

Utvalgsmetoden som er brukt i denne oppgaven har noen begrensninger. For det første har jeg ikke gjennomført et sannsynlighetsutvalg, noe man må gjøre for å kunne hevde at utvalget er representativt (Cohen et al., 2018, s. 214). I tillegg er deltagelsen frivillig, det kan derfor tenkes at de som har valgt å delta representerer norsklærere som har stor eller større interesse for feltet som undersøkes sammenlignet med gjennomsnittet av norsklærere i Norge har (Cohen et al., 2018, s. 221). Alt i alt kan dette bety at det vil være skjevheter i utvalget.

Til tross for at studien inneholder noen begrensninger med tanke på generalisering, vil jeg kunne beskrive hvordan relativt mange norsklærere i videregående skole forstår kritisk lesing, samt hvilke undervisningsmetoder de bruker og hvilke erfaringer de har.

### 3.3.4 Analyse og koding

Jeg har valgt å analysere datamaterialet i spørreskjemaet ved en deskriptiv analyse, for å identifisere og beskrive mønstre i dataene (Jopling, 2019). Deskriptiv analyse skiller seg fra slutningsstatistikk ved at den ikke prøver å generalisere fra utvalget til populasjonen, men kun søker å rapportere om faktiske funn. I slutningsstatistikk ønsker forskeren derimot å trekke konklusjoner om populasjonen basert på informasjon til et sannsynlighetsutvalg, for eksempel gjennom hypotesetesting, korrelasjon og regresjon (Cohen et. al., 2018, s. 727; Solbakken, 2019, s. 123). Ettersom jeg ikke har foretatt et sannsynlighetsutvalg, og dermed ikke kan påstå at utvalget er representativt, ville ikke slutningsstatistikk gitt noen interessant analyse av datamaterialet. I tillegg anser jeg en deskriptiv analyse, som søker å beskrive fordeling og tendenser i datamaterialet, for å være mest hensiktsmessig for å belyse min problemstilling og forskningsspørsmålene (Jopling, 2019, s. 61). Den deskriptive analysen innebærer å avdekke tendenser i datamaterialet, ved å undersøke fordelingen på hvert enkelt spørsmål. Deretter vil jeg trekke ut hovedtendenser som er gjennomgående på tvers av respondentsvarene (Jopling, 2019, s. 61). Siden forskningsdesignet mitt produserer både kvantitative og kvalitative data, har jeg brukt ulike tilnærminger for å analysere resultatene.

#### **Lukkede spørsmål**

Jeg har først og fremst fokusert på å få oversikt over hvordan resultatene fordeler seg på de lukkede spørsmålene. I Nettskjemaen fikk jeg oversikt over hvordan utvalget fordelte seg på alle svarene, både i antall og prosent. I denne oppgaven har jeg valgt å forholde meg til

prosentvis fordeling. For å lage grafiske fremstillinger har jeg i tillegg konvertert rådataene over i en Excel-fil og omgjort disse til tallkoder.

### **Åpne spørsmål**

For å identifisere mønstre og fordelinger i fritekstsvarene har jeg valgt å tilnærme meg materialet gjennom en konvensjonell innholdsanalyse, der kategoriene utarbeides med utgangspunkt i datamaterialet (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1279). Ved en konvensjonell innholdsanalyse utvikles kategoriene induktivt, der forskeren fordyper seg i datamaterialet for å oppnå ny innsikt. I den første fasen av analysearbeidet leste jeg gjennom alt tekstmaterialet flere ganger for å oppnå en helhetsforståelse. Før jeg nærmete meg tekstmaterialet ved å se etter ord og begrepet som gikk igjen. Ut ifra dette laget jeg tekstnære koder som la grunnlaget for større tematiske kategorier (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1279). Målet med å lage slike kategorier er å skille mellom svarene som er like og ulike (Fowler, 2009, s. 147).

I denne oppgaven ligger fokuset på meningsinnholdet i de åpne tekstsvarene. I fremstillingen av dem har jeg dermed vektlagt å sette tekstsvarene i den konteksten de tilhørte, men jeg har kun redigert ortografiske feil der hvor jeg mener disse forstyrrer innholdet eller meningen i svarene.

#### **3.4.1 Semistrukturert intervju**

Intervjuene som har blitt gjort i denne studien er kvalitative, semistrukturerte forskningsintervjuer med utgangspunkt i en intervjuguide. Et forskningsintervju kan ha flere former og det er vanlig å skille mellom det åpne og det strukturerte. Det som skiller dem er i hvor stor grad informantene skal styre samtalen (Dalen, 2013; Kleven, 2014). Jeg har tatt utgangspunkt i en intervjuguide med en overordnet struktur og ferdigformulerte spørsmål, men på bakgrunn av lærerne sine svar kunne spørsmålene komme i ulik rekkefølge og ha noe varierende ordlyd. Jeg har valgt semistrukturert intervju fordi jeg ønsket å ha mulighet til å følge opp informantenes utsagn og fordi dette skaper mer flyt i samtalen.

Intervjuet er designet for å utdype og nyansere funnene fra spørreskjemaet. Det betyr at jeg har tatt utgangspunkt i de spørsmålene som allerede er stilt, i tillegg til hvordan svarene på hvert enkelt spørsmål fordelte seg. På denne måten kunne jeg kartlegge om det var noen



verdier som var mer “ekstreme” enn andre og derfor interessante å spørre om i intervjuet. I tillegg har jeg også sett på kommentarer og svar som har kommet inn på de åpne spørsmålene. Med tanke på tidsrammen til intervjuet var jeg nødt til å begrense spørsmålmengden, og det var derfor ikke mulig å ta alt som kunne vært av interesse med i den endelige intervjuguiden. Intervjudata var først og fremst ment for å nyansere de opplysningene som jeg allerede hadde samlet inn via spørreskjemaet. Jeg valgte derfor å vektlegge norsklærerens erfaringer og undervisningsmetoder i kritisk lesing.

### 3.4.2 Pilotering

I første omgang sendte jeg intervjuguiden til veilederen min som ga tilbakemeldinger og innspill. Deretter gikk intervjuet gjennom to piloteringsrunder. Jeg piloterte det først til to medstudenter. Etter deres tilbakemeldinger gjorde jeg noen justeringer før jeg helt til slutt piloterte til én norsklærer. Norsklæreren var en bekjent og derfor gjennomførte vi intervjuet over telefon. I første omgang som en test for meg selv, og etterpå hadde vi en samtale om diverse spørsmål som trengte å omformuleres.

### 3.4.3 Informanter

Det siste spørsmålet i spørreskjemaet var en åpen invitasjon til respondenten om å delta i intervju. Hvis de ønsket å delta, kunne de skrive inn e-postadressen og vente på å eventuelt bli kontaktet av meg. Av totalt 214 respondenter la 39 igjen e-postadressen sin i spørreskjemaet. Av disse valgte jeg ut fire respondenter. Respondentene ble valgt ut etter ansiennitet, da jeg ønsket noe variasjon i utvalget. Læreren som har lavest ansiennitet har undervist i tre år, mens den med høyest ansiennitet har undervist i 14 år. Jeg hadde egentlig et mål om å også intervju en informant som hadde mer enn 20 års ansiennitet, men det var ingen i denne kategorien som hadde lagt ved e-postadressen sin.

Tabell 2: Anonymisert oversikt over forskningsdeltakerne, med ansiennitet og utdannings- og erfaringsbakgrunn.

<b>Informant</b>	<b>Ansiennitet</b>	<b>Utdanning</b>	<b>Erfaring</b>
<b>Nora</b>	14 år	Master i norskdidaktikk og hovedfag i litteraturvitenskap.	Har deltatt i et forskningsprosjekt om kritisk lesing
<b>Amalie</b>	3 år	Lektorstudent med nordisk som hovedfag.	Har forsket på kritisk lesing selv.
<b>Ole</b>	9 år	Mastergrad i historie. Enkeltemner i nordisk.	
<b>Ivar</b>	13 år	Hovedfag i sammenlignende politikk. Enkeltemner i nordisk.	

Helt tilfeldig viste det seg at to av deltakerne i intervjuet, Nora og Amalie, har enten vært delaktig i et forskningsprosjekt med kritisk lesing som tema eller undersøkt kritisk lesing selv.

### 3.3.4 Gjennomføring av intervju

Intervjuene varte fra 25 minutter til 45 minutter, da noen av informantene snakket mer detaljert om temaene enn andre. Siden jeg ikke ønsket å begrense meg til et geografisk område for utvalget av informanter, ble intervjuet gjennomført i Zoom. For å ta lydopptak brukte jeg en Nettskjema sin egen diktafon. Nettskjema-diktafonen er tilkoblet Nettskjema som er en sikker tjeneste for oppbevaring av røde data (UiO, 2021).

### 3.4.5 Analyse og koding

Alle intervjuene ble tatt opp med en lydopptaker. Siden intervjuet foregikk digitalt, ble også samtykke tatt opp på lydopptaket før intervjuet startet.

Intervjuene ble transkribert kort tid etter gjennomførelsen, for å få empirien nedskrevet mens opplevelsen og detaljer fra kommunikasjonen lå frisk i minnet. Det finnes ikke noe fasitsvar på hva en transkripsjon skal inneholde, det viktigste er at man tar hensyn til studiens formål (Kvale et al., 2009, s. 190). Det viktigste for min analyse har vært å se på meningsinnholdet.

Jeg har derfor valgt å utelate fyllord som ikke er nødvendig for meningsinnholdet, det vil si at noen steder er ord som “liksom” og “på en måte” tatt bort, men på andre steder kan disse ordene ha en funksjon for mening som etterfølger. Jeg har tatt med lengre tenkepauser, markert som (...).

I første fasen av analysearbeidet leste jeg gjennom transkripsjonene. Jeg har også ved flere anledninger gått tilbake til lydopptaket for å sikre at jeg hadde transkribert meningsinnholdet til informantene så korrekt som mulig. Jeg har valgt å analysere intervjuene tematisk (Thagaard, 2009). Ved å bruke en slik analysemodell kunne jeg sammenligne svarene til de ulike informantene, og identifisere informasjon som belyser studienes overordnede problemstilling og forskningsspørsmålene (Braun & Clarke, 2012). Fordelen med denne analysemodellen er at jeg får rik innsikt i hvert av temaene som belyses. Ulempen med denne modellen er derimot at teksten løsrives fra den opprinnelige konteksten (Thagaard, 2009). Jeg har tatt hensyn til dette når jeg fremstiller resultatene, enten ved å i innledningen gi forklaring til hvilket spørsmål som ble stilt, etterfulgt av informantens svar, mens jeg andre steder har inkludert mine spørsmål og oppfølgingsspørsmål.

Selve utarbeiding av tematiske kategorier startet nokså tidlig fordi intervjuet fungerte som en oppfølging til spørreskjemaet, noe som gjorde at intervjuet på forhånd var strukturert etter ulike tema jeg ønsket å spørre informantene om. De tre overordnede kategoriene for analysen av intervjuet har derfor tatt utgangspunkt i studiens forskningsspørsmål. Kodene jeg endte opp med for å analysere intervjudataene har vært: forståelse av læreplanene, erfaringer og oppfatninger, organisering, metodevalg, tekstvalg, arbeid med tekstene. Til sammen utgjorde transkripsjonsmaterialet 30 sider. Forskningsspørsmålet: *Hva er kritisk lesing, ifølge norske lærere*, har ikke blitt fulgt opp i intervjuet. Dette er mest på grunn av hensyn til omfanget i denne oppgaven, og jeg måtte gjøre en avgrensning. Jeg mener likevel at besvarelsene som har blitt gitt i spørreskjema gir god innsikt og tjene oppgavens formål.

### 3.5 Validitet og Reliabilitet

Formålet med datainnsamlingen har vært å hente inn informasjon som er relevant til min problemstilling. For å kunne analysere dette datamaterialet og fremstille holdbare resultater, er det nødvendig å vurdere kvaliteten. En vanlig måte å gjøre dette på, er å se på studienes

validitet og reliabilitet (Grønmo, 2016). I dette delkapittelet vil jeg diskutere studienes styrker og svakheter ved å se på disse konseptene i henhold til min studie.

### 3.5.1 Validitet

“Validitet referer [...] til datamaterialets gyldighet med hensyn til de problemstillingene som skal belyses” (Grønmo, 2016, s. 251). Det eksisterer mange ulike former for validitet i forskning og ifølge Cohen et al., (2018, s. 245) er det ulike vurderinger en kan ta når vi skal vurdere validiteten til kvalitative og kvantitative data. I kvalitative data kan validitet vurderes ut ifra “troverdighet, overførbarhet, pålitelighet og bekreftbarhet” (Dalen, 2013, s. 93).

Validitet i kvantitativ data bør for det første vurderes ut ifra hvorvidt respondentene svarer ærlig, korrekt og nøyaktig på spørsmålene. For det andre må en vurdere om adressatene som ikke har besvart spørreskjema ville svart annerledes enn adressatene som har avgitt svar (Cohen et al., 2018, s. 247). For at en spørreundersøkelse skal være valid, må altså både utvalget og utforming av spørsmålene være egnet for å belyse problemstillingen som blir definert for undersøkelsen. For å forsikre dette har spørreskjemaet vært gjennom flere piloteringer, både av medstudenter, norsklærere, Lesegruppa og veileder. I tillegg har jeg valgt å inkludere kommentarbokser i spørreskjema. Her har respondentene fått mulighet til å utdype eller kommentere mer utfyllende. Jeg vil ta disse til ettertanke når jeg fremstiller resultatene.

### 3.5.2 Indre validitet

De åpne svarene i spørreskjemaet er mer komplekse og krever at respondentene må fylle ut et svaralternativ selv, noe som forutsetter både vilje og evne hos respondentene. I de åpne spørsmålene om undervisningsopplegg og tekstvalg viste det seg at en forholdsvis stor del av deltakerne valgte å ikke svare, noe som kan påvirke resultatenes indre validitet, det vil si hvorvidt resultatene er gyldige for vårt utvalg (Solbakken, 2019, s. 41). Spørsmålet om for eksempel undervisningsopplegg forutsetter at respondentene har gjennomført eller planlagt et undervisningsopplegg de tenker egner seg for kritisk lesing. Dersom alle respondentene hadde fylt inn et svar her, kunne resultatene sett noe annerledes ut. I tillegg reflekterer disse svarene ikke alle metodene lærere bruker, eller vanligvis bruker, men subjektive oppfatninger og erfaringer. Jeg kommer derfor i resultatdelen til å argumentere for at dette er tendenser og ikke objektive sannheter.

Når det gjelder validiteten til intervju er det ifølge Maxwell (2013, s. 243) spesielt to ting som kan påvirke resultatene: *research bias* og *reactivity*. Research bias kan svekke studiens validitet ved at hovedfunn og konklusjon blir påvirket av forskerens forforståelse, teoretiske ståsted og formål med studien (Maxwell, 2013). En slik forforståelse vil imidlertid alltid være til stede. Det som blir viktig i en slik situasjon er at forskerne heller bruker denne som et verktøy for å forstå informantenes ytringer og erfaringer (Maxwell, 2013; Dalen, 2013).

*Reactivity* dreier seg om forskernes innflytelse på informantene (Maxwell, 2013). I en intervjusituasjon kan det for eksempel være at noen oppfølgingsspørsmål, kroppsspråket eller andre gester, påvirker respondens svar. En slik påvirkning er derimot umulig å unngå helt. Det viktigste er at intervjuere er klar over hvilke signaler han eller hun sender ut (Maxwell, 2013). En annen faktor som kan påvirke informantene er omgivelsene intervjuet skjer i. Ifølge Larsen (2017) vil det være optimalt om intervjuet finner sted i kjente omgivelser for informantene fordi dette vil føles mest trygt og komfortabelt. I min studie foregikk intervjuet digitalt noe som gjorde at informantene selv kunne velge hvilket miljø de ville bli intervjuet i, noe som kan ha minsket negativ påvirkning med henhold til omgivelsene.

En måte å styrke studiens validitet på er å benytte triangulering (Cresswell & Miller, 2000) I denne studien har jeg benyttet meg av metodetriangulering, ved at jeg har brukt to metoder for å undersøke et felt. Metodetriangulering kan styrke studiens validitet fordi man på denne måten kan avdekke mulige innflytelser av metoden på resultatene (Johnson, 2013 s. 310). I studien min har jeg benyttet meg av intervju i etterkant av spørreskjema for å nyansere og/eller utdype svarene. Jeg har i tillegg benyttet meg av teoritriangulering (Cresswell & Miller, 2000), i den forstand at jeg har brukt ulike teoretiske bakgrunner for å definere kritisk lesing og kritisk literacy i teorikapittelet. Vi kan se dette i sammenheng med begrepsvaliditet.

### 3.5.3 Ytre validitet

Ytre validitet eller generalisering handler om hvor overførbare resultatene fra utvalget mitt er for resten av populasjonen (Solbakken, 2019, s. 40). Som jeg har redegjort for i del 3.3.3 er utvalget i spørreskjemaet et strategisk utvalg, altså ikke et sannsynlighetsutvalg. Det betyr at funnene som blir presentert, først og fremst vil gjelde lærerne i dette utvalget. Det er med

andre ord klare begrensninger med hensyn til generalisering. Vi må for eksempel ta hensyn til at både utvalget til spørreskjemaet og intervju baserer seg på en frivillig deltagelse. Det betyr at vi kan regne med at respondentene som har deltatt kan ha større interesse i og kunnskap om kritisk lesing enn den gjennomsnittlige norsklæreren. Til tross for begrensningen denne utvalgsmetoden har, kan studien med hensyn til et stort antall deltakere og geografisk spredning, gi oss nyttig informasjon om hvilke forståelser og praksiser som er utbredt blant relativt mange norsklærere på videregående skole. Skulle det imidlertid være et ønske om å overføre disse funnene, burde det tas høyde for omgivelsene og at hver enkelt deltaker representerer seg selv. I dette kapitlet har jeg forsøkt å være så transparent som mulig med hvordan jeg har samlet inn dataene, som kan tilrettelegge for en naturalistisk generalisering. Ved en naturalistisk generalisering vurderer leseren selv hvorvidt resultatene kan være gyldige og om han eller hun ønsker å benytte seg av disse i egen forskning (Tjora, 2010, s. 181-182). Lærerne i denne studien jobber alle ved ulike skoler i ulike deler av landet og samarbeider ikke om undervisningsopplegg, arbeidsmetoder eller gjennomføringer. Fortellingene de kommer med i intervjuet er likevel nokså like, og det samme gjelder resultatene fra spørreskjema, som viser små forskjeller i svarene, sammenlignet med ansiennitet, landsdel og utdanningsbakgrunn. Dette gir grunnlag for å tro at deltakernes erfaringer og opplevelser også kan gjelde for andre norsklærere i videregående skole. Når det er sagt, er det viktig å påpeke at et annet utvalg, for eksempel et sannsynlighetsutvalg, kunne tilført andre nyanser og resultater.

#### 3.5.4 Begrepsvaliditet

Begrepsvaliditet dreier seg om «grad av samsvar mellom *begrepet slik det er definert teoretisk, og begrepet slik vi lykkes med å operasjonalisere det*» (Kleven, 2011, s. 86). I min studie er det kritisk lesing som er det mest sentrale begrepet, og når jeg utforsker hvordan norsklærere forstår og underviser i dette, vil mine definisjoner og teoretiske innganger påvirke analysen av resultatene i oppgaven. Jeg har definert kritisk lesing i hovedsak med utgangspunkt i kritisk literacy-feltet, gjennom henvisning til ulike forfattere, og med grunnlag i hvordan læreplanen i norsk forholder seg til begrepet – fordi utvalget mitt er norsklærere. De lukkede spørsmålene som tar for seg metoder og spørsmål som kan stilles til tekst, er utformet med utgangspunkt i tidligere forskning og forslag til hvordan lærere kan arbeide

med kritisk lesing i klasserommet (se Behrman, 2006; Skovholt & Veum, 2014, 2020; Roe, et al., 2018).

### 3.5.6 Reliabilitet

Sigmund Grønmo definerer reliabilitet som: “[...] graden av samsvar mellom ulike innsamlinger av data om samme fenomen basert på samme undersøkelsesopplegg” (Grønmo, 2016, s. 242). Reliabilitet handler altså om hvorvidt resultatene kan reproduseres. Høy reliabilitet forutsetter at spørsmålene er stilt og utformet på en klar og entydig måte. Dersom respondenter er usikre på hva de egentlig blir spurt om, får vi reliabilitetsproblemer (Solbakken, 2019, s. 44).

I spørreundersøkelser er det ekstra viktig å være klar over hva som kan påvirke resultatene, fordi vi ikke har samme mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål eller utforme spørsmålet på nytt, dersom informantene misforstår spørsmålet. Grønmo (2016, s. 209) påpeker at det er to typiske faktorer som kan påvirke dataene i en spørreundersøkelse: frafall av respondenter og upålitelige svar. Disse formene for påvirkning kan i hovedsak ses i sammenheng med tre typiske problemer som kan oppstå under datainnsamlingen: Respondents vilje til å svare, respondents evne til å svare og respondents forståelse av spørsmålet.

*Respondentens vilje til å svare* vises fortrinnsvis i andel av frafall, men det kan også føre til feilaktige eller useriøse svar. Respondentens motvilje kan skyldes at de reagerer negativt på enkelte spørsmål, men også at de har en negativ innstilling til feltet som undersøkes eller spørreundersøkelser generelt (Grønmo, 2016, s. 2019). For å motvirke dette har jeg vært bevisst på å bruke ord og uttrykk som er tilpasset utvalget. I tillegg har jeg vært nøye med å informere om studiens formål både i e-postforespørsel, men også på forsiden til spørreskjemaet. I tillegg har jeg alltid inkludert en restkategori som er “ønsker ikke å svare”, slik at alle respondenter som ikke har noen formening eller for en eller annen grunn ikke evner å svare på spørsmålet kan legge seg her.

*Respondentens evne til å svare* kan både føre til frafall, men også gi upålitelige svar, dersom respondenter oppgir svar de egentlig ikke har grunnlag for å svare på (Grønmo, 2016, s. 209).

Da spørreskjemaet mitt er utformet for og til norsklærere vurderer jeg at det er lav risiko for at de har oppgitt upålitelige svar. Spørsmålet dreier seg om deres egne erfaringer og handlinger i klasserommet. I tillegg har jeg som nevnt ovenfor, alltid inkludert en restkategori som er “ønsker ikke å svare”, slik at alle respondenter som ikke har noen formening eller for en eller annen grunn ikke evner å svare på spørsmålet kan legge seg her.

*Respondentens forståelse av spørsmålene* handler om hvorvidt respondentene forstår eller misforstår spørsmålene. Dette kan føre til upålitelige svar, men også i frafall fordi uforståelige spørsmål kan påvirke både evnene og vilje til å svare. Manglende forståelse kan for eksempel dreie seg om at spørsmålene er ledende, flertydige, uklare eller språklig vanskelige (Grønmo, 2016, s. 210). For å motvirke at spørsmålene er flertydige eller uklare har spørreskjemaet vært igjennom mange piloteringer til mennesker med både lang erfaring med spørreskjema og har erfaringer eller kjennskap til norskfaget.

En annen faktor som kan påvirke resultatene i en datainnsamlingsprosess og dermed svekke dens reliabilitet, er at deltakerne tolker spørsmålene som identitetsspørsmål. I dette ligger det at vi svarer ut ifra hvordan vi ønsker å være «the ideal self», og ikke det som faktisk er sannheten. Fenomenet kan oppstå i all form for undersøkelser som studerer mennesker, men kan være mer fremtredende i et intervju enn i en survey, fordi vi i et intervju må svare til en person sammenlignet med en anonym spørreundersøkelse (Brenner & DeLamater, 2016). Solbakken (2019, s. 46) kaller dette for intervju-effekt. Det går ut på at informanter har en større sannsynlighet for å si seg enige i spørsmål de er uenig i, blant annet fordi noen holdninger er ansett for å være mer sosialt akseptabelt enn andre. I sammenheng med min undersøkelse kan denne effekten eksempelvis oppstå når deltakerne føler at de som lærer bør være kjent med metoder for undervisning i kritisk lesning, eller at de bør bruke metodene oftere enn de faktisk gjør. For å redusere denne effekten i spørreundersøkelsen, ble det gjort tydelig at svarene er anonyme, slik at svarene i mindre grad oppleves som identitetsspørsmål.

### 3.6 Etske betraktninger

Før jeg startet forskningsprosjektet mitt tok jeg kontakt med Norsk senter for forskningsdata (NSD). NSD vurderte prosjekt i samsvar med personlovgivningen. Deltakelsen for denne studien er basert på frivillig og informert samtykke (Befring, 2016, s. 31).



Siden de ulike metodene for datainnsamling innebar ulike aspekter for deltakeren, har jeg utviklet to samtykkeerklæringer med utgangspunkt i en samtykke-mal fra NDS (se vedlegg nr. 2 og 5). Deltakerne i spørreundersøkelsen mottok informasjon om hva deltakelsen innebar for dem, formålet med studien, samt hvordan dataene behandles i ettertid og oppgitt kontaktopplysningene til meg selv og veileder, dersom det skulle være noen spørsmål, på første side av spørreskjemaet. Ved å klikke seg videre godtok de dermed betingelsene for undersøkelsen, men med beskjed om at de når som helst kunne trekke sine svar. Siden intervjuet foregikk digitalt, ble samtykket bekreftet muntlig. Alle informantene mottok et informasjonsskriv én uke i forkant av intervjuet. Før vi startet opptaket spurte jeg om de hadde noen spørsmål og gjentok informasjonen fra informasjonsskrivet. Deltakerne ble informert om at alle dataene skal behandles konfidensielt, og at de får tildelt fiktive navn som pseudonym for å ivareta deres anonymitet. Når intervjuet var over, ble alle informantene spurt om de ønsket å få innsyn i den ferdige transkripsjonen. Opptaket fra intervjuet er som nevnt gjort via nettskjema-diktafon, slik at det ble automatisk lastet opp i Nettskjema som er utviklet som en sikker tjeneste for oppbevaring av personopplysninger (UiO, 2021).

## 4 Resultater og analyse

I dette kapitlet vil jeg gjennomgå resultatene fra spørreskjemaet og intervjuundersøkelsen. Jeg vil presentere funnene tematisk, det vil si at jeg presenterer både kvantitative og kvalitative funn samlet. Jeg har som nevnt i metodekapitlet, utformet intervjuet i etterkant av spørreskjema for å nyansere og berike de kvantitative funnene. Resultatene fra spørreskjemaet blir presentert gjennom en deskriptiv analyse, for å identifisere mønstre og hovedtendenser i materialet. Jeg forsøker i denne studien å svare på problemstillingen: *Hvordan forstår et utvalg norsklærere på videregående skole kritisk lesing og hvordan arbeider de med kritisk lesing i klasserommet?*

Formålet med kapitlene er å svare på denne problemstillingen gjennom studiens fire forskningsspørsmål:

- i. *Hva er kritisk lesing, ifølge norsklærere?*
- ii. *Hva er norsklærerens holdninger og erfaringer knyttet til kritisk lesing?*
- iii. *Hvilke tekster og metoder anvendes for kritisk lesing i klasserommet?*
- iv. *Hvilke spørsmål stiller lærere til tekster?*

Kapitlet vil være strukturert etter forskningsspørsmålene. Først vil jeg presentere norsklærernes forståelse av kritisk lesing (kap. 4.1). Deretter presenterer jeg lærernes holdninger og erfaringer med kritisk lesing (4.2). Før jeg viser hvilke metoder og tekster lærere velger. (4.3). Helt til slutt presenterer jeg funn som kan si noe om hvilke spørsmål lærere stiller til sakprosa- og skjønnlitterære tekster (4.4).

Jeg har analysert de åpne og lukkede spørsmålene i spørreskjema på forskjellige måter. Jeg har valgt å presentere resultatene fra de lukkede spørsmålene i spørreskjema gjennom en deskriptiv analyse, for å undersøke mønstre og fordeling. Alle de lukkede spørsmålene fra spørreskjema har 214 oppgitte svar, mens svarprosenten varierer i de åpne, noe som vil komme frem i denne analysen. Jeg har analysert intervjuene med utgangspunkt i en tematisk analyse (Braun & Clarke, 2012). Målet er å oppdage sammenkoblinger mellom deltakeren fra

intervjuet, samt hvordan disse er unike eller gjentakende fra kvantitative og kvalitative funn fra spørreskjema.

#### 4.1 Hva er kritisk lesing, ifølge norsklærere?

I dette kapittelet presenterer jeg resultatene fra spørsmålet «Hvordan vil du definere kritisk lesing?» Det er totalt 206 respondenter som har svart på dette spørsmålet, noe som tilsvarer 96 prosent av hele utvalget. Som nevnt i metodekapittelet er dette et åpent spørsmål i spørreskjemaet hvor respondentene selv har fylt inn svarene. I presentasjonen av resultatene tar jeg hensyn til at dette er et spørreskjema hvor respondenten bestemmer selv om de ønsker å svare, samt hvor omfattende svar de ønsker å avgi. Resultatene er dermed ikke nødvendigvis dekkende for hele forståelsen til hele utvalget. Svarene gir likevel innsikt i hva relativt mange norsklærere vektlegger i deres definisjon av kritisk lesing og hva deres første og nærmeste definisjon er. Dette kan i tillegg gi en indikasjon på hva som blir, eller ikke blir vektlagt i undervisning om kritisk lesing.

Som jeg har diskutert i kapittel 2, er kritisk lesing et sammensatt begrep som sjeldent lar seg definere med få ord, og det eksisterer mange ulike teoretiske retninger man kan ta utgangspunkt i. Jeg har funnet det mest hensiktsmessig å ikke kvantifisere svarene lærerne oppgir, men heller studere tendenser, og hvilke teoretiske retninger, beskrivelser og uttrykk som er dominerende.

I den første fasen av analysearbeidet kodet jeg svarene ved å gå systematisk gjennom tekstmaterialet. Deretter ga jeg kodene navn som ligger tett opp til respondentenes utsagn ved å bruke begreper som respondentene selv bruker (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1278). Dette var et omfattende og tidkrevende arbeid, fordi datamaterialet besto av 206 svar. Å lage slike tekstnære koder er imidlertid et viktig arbeid, da dette reduserer faren for at mine egne forventninger blir styrende i analysen (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1279). De tekstnære kodene ga et overblikk over tendensene til alle besvarelsene, men det resulterte også i mange ulike koder med få oppføringer. Jeg bestemte meg derfor for å ta utgangspunkt i de tekstnære kodene for å lage større kategorier. På denne måten klarte jeg å finne det jeg anså som hovedtendenser i besvarelsene. Eksempelvis har jeg laget en hovedkategori som heter *Tekst og makt*, denne kategorien består av tekstnære koder som: *makt*, *virkelighetsbilder*, *agenda*,

*ideologi og ordvalg*. Jeg endte til slutt opp med syv hovedkategorier som representanter for lærernes ulike beskrivelser: *Tekst og makt*, *Tekst i kontekst*, *Lese med motstand*, *Retorikk*, *Kildekritikk*, *Den kritiske leseren* og *Leseopplevelse*. Disse kategoriene speiler som sagt hovedtendenser i materialet mitt og kan derfor ikke regnes som kvantifiserbare definisjoner. Jeg har valgt å fremstille funnene slik fordi jeg ønsker å vise at definisjonene til lærerne er sammensatte. Jeg mener at å kvantifisere disse definisjonene ville skapt et forenklet inntrykk av beskrivelsene som utvalget kom med.

Tabell 3: Oversikt over kategorier

<b>Kategori</b>	<b>Koder</b>
<b>Tekst og makt</b>	makt, virkelighetsbilder, agenda, ideologi, ordvalg
<b>Tekst i kontekst</b>	situasjonskontekst, kulturhistorisk kontekst, publiseringssted, avsende, mottaker
<b>Kildekritikk</b>	kildekritikk, kildevurdering eller kildebevissthet
<b>Retorikk</b>	retoriske virkemidler, vurdering av argumentasjon eller argumentasjonsteknikker
<b>Å lese med motstand</b>	å lese mot teksten, gi teksten motstand, lese mothårs, stille spørsmål
<b>Den kritiske leseren</b>	selvstendig, aktiv, bevisst
<b>Leseopplevelse</b>	Opplevelse, subjektiv

### **Tekst og makt**

En tendens i mitt materiale er at flere lærere uttrykker at tekster og språk er makt, og at kritisk lesing er en metode for å avdekke, analysere og/eller oppdage virkelighetsbilder i teksten. De tekstnære kodene for denne kategorien var: *makt*, *virkelighetsbilder*, *agenda*, *ideologi og ordvalg*. Eksempler på beskrivelser som representerer denne kategorien er:

“Kritisk lesning er å undersøke virkelighetsbildet som tekstene representerer. Det handler også å om å forstå at tekst er makt, og at de kan brukes til å usynliggjøre grupper i samfunnet. Samt å lære om hvordan påvirker og overbeviser.”

“Et maktkritisk perspektiv.”

“Utvikle bevissthet om hvilke perspektiver, virkelighetsoppfatninger og ideer en tekst representerer mens man leser den, og utvikle bevissthet om hvordan virkemidler kan brukes til å fremheve visse perspektiver foran andre (både i saktekster og i fiksjonstekster).”

“Det handler om virkelighetsbilder som blir skapt gjennom tekster, både saktekster og fiksjonstekster. “

### **Tekst i kontekst**

En annen tendens i mitt utvalg er et fokus på tekstens kontekst. Tekstnære koder for denne kategorien er: *situasjonskontekst, kulturhistorisk kontekst, publiseringssted og avsender.*

«Å lese ein tekst i ein større kontekst; stille spørsmål med kva teksten hevdar, heller enn å godta premissa han tek for gjeve»

«Å lese kritisk vil blant annet si at man viser evne til å vurdere holdbarheten i fakta og argumenter. For å klare dette må man greie å kartlegge den konteksten som teksten inngår i. I denne kartleggingen trengs kunnskaper om sjangrer og retorikk, og om samfunnsforhold i samtid og fortid. Å lese kritisk vil også si å kunne forstå skjønnlitterære tekster ut fra den konteksten de er en del av.»

«I tillegg til å sjå på dei tre appellformene(...), prøver eg alltid å få elevane til å stilla seg nokre ekstra spørsmål for å kontekstualisera. Døme på det kan vera:

1.Kven har skrive og kvar står forfattaren i samfunnsdebatten.

2. Kvifor skreiv forfattaren teksten?
3. Kva kan språket i teksten fortelja om haldningar og førestillingar hjå forfattaren?
4. Korleis føyer teksten seg inn i dei straumdrag som rådde i samfunnet då han vart skriven?»

### **Kildekritikk**

I utvalget mitt er det flere lærere som inkluderer: *kildekritikk*, *kildevurdering* eller *kildebevissthet* i deres beskrivelser av kritisk lesing. Totalt har jeg kategorisert 44 svar som har inkludert enten kildekritikk, kildevurdering eller kildebevissthet i sine beskrivelser. Noe som gjør denne kategorien betydelig størst. Det er imidlertid ingen av respondentene som kun definerer kritisk lesing som kildekritikk, men de bruker kildekritikk som en del av beskrivelsen. Eksempler på denne kategorien er:

“Kritisk lesing er mange ulike ting. Elevene trenes i å sette en tekst inn i en kontekst. Klassisk kildekritikk.”

“Kildekritisk, stille spørsmål til informasjonen man henter”

“Lese effektivt og målbevisst. Skape strategier for å velge ut det sentrale i en tekst. Krever også opplæring i kildekritikk.”

### **Retorikk**

En annen tendens i utvalget mitt er at lærerne nevner kunnskap om retorikk som en del av kritisk lesing. Denne kategorien inkluderer tektsnære koder som: *retoriske virkemidler*, *vurdering av argumentasjon* eller *argumentasjonsteknikker*. Eksempler på denne kategorien er:

“Å undersøke skrivesituasjonen og premissene teksten bygger på. Dette kan innebære en analyse av retorikken, ordvalget m.m.”

“Lesing med særlig vekt på å vurdere argumentasjon og kildebruk i teksten.”

“Kritisk lesning vil jeg si handler om å lese analytisk ved å vurdere premissene som en tekst er bygd opp ved. Dette kan f.eks handle om å avsløre retoriske ytringer i en reklame.”

“Evne til å skille ut ulike typer argumentasjon, og se hvordan de bruker hvilke typer argumenter for å overbevise deg.”

### **Å lese med motstand**

Flere av lærerne bruker blant annet uttrykk som: *å lese mot teksten*, *gi teksten motstand* eller *lese mothårs*, når de skal beskrive kritisk lesing.

“Jobbe mot teksten.”

“Lese «mothårs». Avdekke skjulte rom og mening i tekster. Forstå maktstrukturer og strategier.”

“Å lese «mothårs». Stille spørsmål til teksten. Hvilke perspektiv kommer frem i teksten, og hvilke er utelatt? Undersøke avsenderes agenda/formål.”

«Kritisk lesing handler om å lese mot teksten, å gi teksten motstand og stille spørsmål til den. Kritisk lesing kan gjøres av alle typer tekster i vid forstand.»

### **Den kritiske leseren**

En del av lærerne i utvalget har tatt utgangspunkt i leseren når de skal definere kritisk lesing. Det som skiller denne kategorien fra *Lese med motstand*, er et større fokus på leserens egenskaper. Fokuset er med andre ord sentrert til ulike kvaliteter hos leseren. De tekstnære kodene til denne kategorien er: *selvstendig*, *aktiv* eller *bevisst*. Eksempler på denne kategorien er:

«Å være bevisst når man leser. Bevisst avsender, bevisst formål og kontekst.»

«Å reflektere selvstendig og ut fra fagkunnskaper om det man leser.»

«At en elev leser aktivt, og er en leser som ikke bare leser for å få lest gjennom men leser i kontekst og ser på kilder.»

«Lære å nærlese for å kunne vurdere kilden/teksten. Kritisk lesing avhenger av om eleven har referanserammer til å kunne lese med et kritisk blikk. Selvstendighet fordres.»

### **Leseopplevelse**

Den siste kategorien jeg ønsker å trekke frem er også den kategorien som skiller seg mest ut i mitt materiale. Jeg mener at disse beskrivelsene skiller seg ut fordi de ikke eksplisitt never analytiske ferdigheter, slik vi har sett hos de overnevnte kategoriene. Ut ifra den beskrivelsen som er gitt ser det ut som at hovedfokuset er elevens subjektive oppfatning og opplevelse av teksten. Tekstnære koder for denne kategorien er: *opplevelse* og *subjektiv*. Her finner vi noen svar som vektlegger erfaringer og leseopplevelse i møte med tekst:

«Subjektiv lesing. Det å bruke egne opplevelser, eget perspektiv, være en slags kritiker»

«Legger vekt på elevenes egne oppfatninger av teksten og begrunnelser for leseropplevelsen.»

«Eleven må bruke sine egne erfaringer i møte med teksten. Elevens opplevelse er viktig del av møte med teksten, deretter kan fagbegrep introduseres»

Lærerens forståelser for kritisk lesing er ikke videre fulgt opp med intervju. Beskrivelsene i det åpne spørsmålet var nyanserte og interessante, og jeg konkluderte med at det ikke var rom for å utdype dette videre i denne oppgaven.



## 4.2 Hvilke holdninger og erfaringer har norsklærere med kritisk lesing?

I dette kapittelet presenterer jeg funn som kan si noe om utvalgets holdninger og erfaringer med kritisk lesing. Det innebærer både hvordan lærerne opplever egen undervisningskompetanse, hvilke holdninger de har til temaet, samt oppfatninger av hvordan kritisk lesing presenteres i læreplanen. I spørreskjemaet besto denne delen av undersøkelsen av lukkede spørsmål utformet som påstander. Jeg kommer til å utdype de kvantitative resultatene, med kvalitative svar fra både spørreskjemaet og intervjuet.

### 4.2.1 Undervisningserfaring i kritisk lesing

Tabell 4: Prosentvis fordeling av utvalget totalt som har svart i hvilken grad de mottok opplæring i kritisk lesing under utdannelsen. N = 214

	Aldri	I liten grad	I noen grad	I stor grad	Ikke relevant for meg
6: I din lærerutdanning, fikk du noen opplæring i kritisk lesing?	17,3	42,5	25,7	11,2	3,3

Tabell 5: Prosentandel i utvalget som har svart på om de er enig eller uenig i spørsmål knyttet til undervisningskompetanse i kritisk lesing. N = 214

	Helt uenig	Litt uenig	Litt enig	Helt enig	Ikke svart
10: Jeg har god kompetanse i å undervise i kritisk lesing	4,7	24,9	45,1	25,4	0,5
12: Jeg ønsker å øke min undervisningskompetanse i kritisk	0,9	5,6	39,3	53,3	0,9
13: Jeg ønsker å øke min egen kompetanse i å lese kritisk	4,2	16,4	40,2	38,8	0,5

I tabell 4 ser vi at over halvparten (59,8%) av lærerne oppgir at de Aldri/ I liten grad har mottatt opplæring i kritisk lesing. Dette er et interessant resultat om vi sammenligner dette

resultatene med spørsmål nr. 10 fra tabell 5 som viser at over halvparten oppgir at de har god kompetanse i å undervise i kritisk lesing (70,5%). Det kan være flere grunner til at disse resultatene peker i ulike retninger. Helt tilfeldig fikk jeg intervjuet to som har mottatt opplæring i kritisk lesing og to som ikke har mottatt denne opplæringen. Informantene Nora og Amalie har både mottatt opplæring i kritisk lesing i høyere utdanning, i tillegg til at de begge har deltatt eller nylig forsket på kritisk lesing. Det betyr likevel ikke at de er mer bevisst på egen undervisningspraksis eller kompetanse, men de har begge en oppdatert kunnskap og erfaring som de støtter seg til:

Amalie: (...) , altså jeg tror at jeg er nokså på rett spor i hvert fall. Det mener jeg at jeg er og det er kanskje fordi jeg har jobbet mye med det, egentlig.

Nora: Jeg tenker at den har blitt bedre. Kanskje spesielt fordi jeg var med på dette forskningsprosjektet, da fikk jeg en øyeåpner på min egen praksis. Ved å holde meg noenlunde oppdatert på tekstuniverset og det at jeg selv har en stor grad av kritisk tilnærming til tekst selv når jeg leser, som jeg tror bidrar til undervisningspraksis min. Men den kan alltid bli bedre, læreplanen er slik som den er, vi skulle jo ønske at vi hadde mer tid til alt som står der også etter fagfornyelsen, men det er rammebetingelsen.

Ivar og Ole har ikke de samme erfaringene som Amalie og Nora. Ole beskriver sin kompetanse som «tilstrekkelig», mens Ivar belyser et interessant aspekt ved kritisk lesing, nemlig at det nå har blitt en egen metode i norskfaget og at dette er nytt for han:

Intervjuer: Hvordan stiller du deg til din egen undervisningskompetanse i kritisk lesing?

Ivar: Både høy og lav, ikke sant. Den er jo egentlig ganske høy fordi jeg har høy utdanning og lang erfaring, men den er egentlig ganske lav fordi jeg ikke har jobbet spesifikt med kritisk lesing som et emne i den forstand man prøver å gjøre det til et emne nå.

Når jeg spør Ole og Ivar om hvor de har kompetansen sin om kritisk lesing fra, svarer begge at de henter kunnskap fra andre fagtradisjoner:

Ivar: Nei, altså en stor mangel i min utdanning er at jeg ikke har norskdidaktikk. (...) Jeg tok praktisk pedagogikk noen år før, og da hadde jeg det på samfunnsfag. Så jeg har sikkert lært noe i samfunnsfag når jeg tenker meg om fordi i samfunnsfagdidaktikk så er det kanskje egentlig litt sånn parallell

tankegang. Jeg har ikke tenkt på dette for du sier det nå, men han didaktikk-læreren var utrolig flink og fikk oss hele tiden til å stille spørsmål ved forestillinger vi hadde og jeg tror kanskje jeg har tatt dette litt med meg til å stille spørsmål ved tekster generelt.

Ole: Vi hadde det i seminarundervisningen, det var en veldig nyttig undervisningsform. Så det har jeg brukt en del av de arbeidsmetodene i klasserommet, refleksjoner og tekster andre skal vurdere, det har jeg brukt i flere sammenhenger. Det er det nærmeste jeg kommer en didaktisk utdanning, den masteroppgaven.

Ole henviser her til sin masteroppgave i historie.

Selv om flertallet av lærerne i mitt utvalg anser at de har god undervisningskompetanse i kritisk lesing, er det en betydelig stor andel som oppgir at de ønsker å øke/forbedre denne (92,6%). Resultatet kunne alene indikert at norsklærere føler seg utrygge i undervisningssituasjoner som innebærer kritisk lesing, men ved å sammenligne resultatet med spørsmål nr. 10 får vi et litt annet inntrykk. De ulike resultatene kan med andre ord tyde på at deltakerne ikke nødvendigvis er utrygge, men at de rett og slett bare ønsker enda mer kunnskap på området, da største delen av deltakeren også oppgir at de liker å undervise i kritisk lesing (se Tabell 6).

Intervjuer: Kunne du tenkt deg mer opplæring med tanke på norskfaget eller er du fornøyd?

Ole: Nei, alltid kjekt å lære mer, men jeg tror nok det er mange som kunne hatt godt av det. Mitt inntrykk er at det finnes noen lærere som burde hatt stor nytte av noen verktøy.

Intervjuer: Er dette noe dere snakker om, at dette kan føles litt nytt for mange?

Ole: Om ikke [kritisk lesing] er nytt så har det kanskje ikke vært så vanlig i undervisningen. Det er klart at dette har aktualisert seg mer og mer de siste 15-20 årene og blitt stadig viktigere. Kanskje ikke alle som syns de har nok kompetanse til å håndtere dette i klasserommet. Hvordan skal du få en 16 åring til å være kritisk til det den en leser. Det er en prosess. Du kan ikke lage et undervisningsopplegg i kritisk lesing og så gå videre til neste tema, det funker ikke sånn.

Amalie har fått opplæring i kritisk lesing på universitet, men påpeker, likhet med Ole, at det burde vært mer organisert opplæring i kritisk lesing:

Amalie: Jeg tenker at det hadde vært lurt, spesielt med tanke på at det er lagt mer vekt på dette i fagfornyelsen, så tror jeg det er noe som hadde vært fint for alle norskavdelinger og hele landet, at man sammen kan diskutere og reflektere rundt hvordan man kan jobbe med dette i klasserommet eller hvordan fagfornyelsen legger opp til det eller hva som er ment med det.

#### 4.2.2. Erfaring med kritisk lesing

Tabell 6: Prosentandel i utvalget som har svart enig eller uenig i holdningsspørsmål knyttet til temaet kritisk lesing. N = 214

	Helt uenig	Litt uenig	Litt enig	Helt enig	Ikke svart
8. Jeg liker å undervise i kritisk lesing	0,9	3,3	30,8	64,0	0,9
9. Jeg synes undervisning i kritisk lesing er krevende	7,0	10,7	57,9	23,8	0,5
11. Jeg synes det er enkelt å finne ressurser til undervisning om kritisk lesing	9,8	44,4	30,4	11,7	3,7

Tabell 6 viser at det store flertallet av respondentene oppgir at de liker å undervise i kritisk lesing, samtidig som 80 prosent av utvalget oppgir at det er krevende å undervise i kritisk lesing. I intervjuet peker lærerne på ulike sider ved kritisk lesing som gjør at det kan være utfordrende å undervise om. Det kommer blant annet frem fra informantene i intervjuet at de opplever begrepet som svært kompleks og at det derfor kan ta tid å overføre og forklare hva som ligger i kritisk tilnærming til tekst for elevene:

Ole: Det er vel kanskje det med at det er så komplekst, det er utfordrende å klare å forenkle det slik at elevene får grep om det. Det tar tid, du må gå litt stegvis til verks og de får påminnelser og prøver. Det er vel kompleksiteten kanskje som gjør det mest utfordrende, men det kan vi ikke gjøre noe med utenom å arbeide med det.

Amalie sier ikke det like eksplisitt som Ole, men jeg tolker det slik at hennes svar uttrykker noe av det samme:

Amalie: Det er nok dette her med å lære dem, hvilke virkemidler er brukt i tekster for å påvirke og peke på hvilken effekt det virkemiddel hadde, men det er en øvingssak tenker jeg. Å få dem til å reflektere rundt, ja hvilke stemmer er det som kommer frem i teksten. Det er noe som er vanskelig for de som er svake, (...), det handler om å gå inn og jobbe veldig eksplisitt med det. Man går jo analytisk til verks, da må man jo ha tunga rett i munnen. Det kan være en utfordring, at de kan gå fra å snakke om virkemidler og konkrete ting i teksten, men å få dem til å trekke tråder og virkelighetsbilde, hva snakker vi om da? - og klarer å se sammenhenger.

Vi ser altså at både Ole og Amalie forteller om en sammensatt kompetanse som kan ta tid å overføre til elevene. Til tross for det er det ingen som påpeker at dette ikke kan overføres eller læres, bare at det krever noe tid. De to andre informantene, Nora og Ivar, har to helt ulike opplevelser:

Nora: Nei, i og for seg ikke. Det som kan være utfordrende. Det ene er ordet kritisk, å fortelle at det ikke handler om å kritisere, men at vi skal ha en beredskap. En annen ting kan være i spørsmål som det er veldig stor uenighet om, polariserende som, kultur, religion, der hvor vi må trække litt varsomt kan være noe en må være klar over.

Nora sier at det eksisterer et semantisk problem for elevene, nemlig at kritisk lesing ikke nødvendigvis er synonymt med å kritisere teksten eller tekstsakeren. Ole på sin side syns problemet heller ligger i hvilke tekster han skal velge som utgangspunkt for undervisningen i kritisk lesing:

Ivar: For meg er det å finne hvilke tekster som kan illustrere hva som er funnet på eller falsk eller manipulert på en måte for et eller annet formål, det er den ene. Det er vel egentlig mest det tror jeg.

Jeg ser også i spørreskjema-dataene at de fleste oppgir at de er litt uenige i at det er enkelt å finne ressurser som de kan bruke i undervisningen om kritisk lesing. Dette samsvarer med hva deltakerne fortalte i intervjuet. Lærerne forteller at de ikke bruker læreboken noe særlig,

og at de stort sett benytter seg av egne erfaringer og kunnskaper når de planlegger undervisningen:

Intervjuer: Finner du hjelp i noen læremidler, ressurser eller læreboken, når du planlegger for kritisk lesing?

Ole: Jeg har ikke lett så mye for å være helt ærlig. Det sitter i hodet. Det er historie som er mitt fag og der er jo kildekritikk helt sentralt, så jeg har jo brukt mye derfra i undervisningen. Særlig med tanke på kontekstualisering, sette teksten inn i en kontekst og sette forfatteren inn i en kontekst. [...] Kontekstualisering er det jeg har brukt mest som inngangsport til kildekritikk. Rett og slett fordi det er en metode de kan bruke i alle sammenhenger, uansett. Et tankesett.

Amalie: Jeg bruker, altså faglitteratur som jeg har hatt på universitetet eller som jeg har funnet selv. I tillegg har vi fått noen nye pensumbøker som vi prøver ut nå på skolen. Hvor den ene boken som heter «Moment» har et eget kapittel som heter kritisk lesing, men jeg har ikke brukt den ennå, men er litt nysgjerrig på det. Ellers er det bare kilder fra Universitetsforlaget.

### 4.2.3 Oppfatninger av læreplanene

Tabell 7: Prosentvis fordeling av utvalget totalt som har svart enig eller uenig på spørsmål som omhandler lærerplanene. N = 214

	Helt uenig	Litt uenig	Litt enig	Helt enig	Ikke svart
Kunnskapsløftet gir meg god oversikt over hva kritisk lesing er	10,3	44,4	34,1	1,9	9,3
Fagfornyelsen gir meg god oversikt over hva kritisk lesing er	5,6	25,2	55,1	5,6	8,4

Spørsmålene i tabell 7 har en god del mer frafall sammenlignet med andre spørsmål. I spørreskjemaet ble det lagt opp til at deltakerne kunne komme med kommentarer, og her var det blant annet noen som kommenterte at de ikke avga et svar fordi de ikke hadde startet med fagfornyelsen ennå og at det derfor var vanskelig å ta stilling til om den ga god oversikt. Overordnet kan vi likevel se at over 50 prosent har svar seg litt enig til spørsmålet om fagfornyelsen, sammenlignet med 34 prosent på spørsmålet om kunnskapsløftet.

Samtlige av lærerne i intervjuet ga uttrykk for at fagfornyelsen (LK20) sammenlignet med kunnskapsløftet (LK06), gir tydeligere uttrykk for at kritisk lesing er en del av norskfaget. Nora trekker frem kjerneelementet *kritisk tilnærming til tekst* som en forklaring: “Det er en kompetanse i kunnskapsløftet også, men mer indirekte kontra fagfornyelsen med tanke på kjerneelementet (...), men jeg har kollegaer som sier at dette ikke er noe nytt, men jeg tror slik som denne læreplanen er utformet blir det mer kritisk lesing.” Ivar gir også uttrykk for at fagfornyelsen (LK20) er mer eksplisitt, i tillegg til at denne nye læreplanen vil føre til endringer i undervisningen hans:

Ivar: Jeg har tenkt hele tiden at jeg holder på med kritisk lesing i nesten alt jeg gjør, men tenker at jeg nå burde uttrykke dette i større grad til elevene enn jeg har gjort før, og at jeg i tillegg bør skjerpe meg litt på et spesifikt område som handler om kritisk lesing av internettekster, tenker jeg. Litt mer kildekritisk til hva de leser på internett.

Amalie har som nevnt, forsket på kritisk lesing selv og det er med andre ord rimelig å anta at hun gjerne har mer oppdatert kunnskap sammenlignet med andre norsklærere. Hun er derfor usikker på om det er lærerplanen som gir annen eller mer informasjon enn hva hun selv har lært på egen hånd:

Amlie: (...) Ja, men det er litt vanskelig å si fordi jeg har jobbet så mye med dette selv, så vanskelig å si om det er fordi det står i læreplanen, eller fordi jeg er bevisst på det selv. Men jeg syns uansett at det har blitt vektlagt og at det er viktig.

Hun påpeker likevel at hun tror et større fokus på kritisk tilnærming til tekst i den reviderte lærerplanen kan ha hatt konsekvenser for hennes undervisning og at det føles litt mer ok å innføre egne opplegg som er rettet mot kritisk lesing:

Intervjuer: Har du jobba med kritisk lesing før fagfornyelsen eller ble du mer bevisst når den nye læreplanen ble introdusert?

Amalie: I år når jeg har vg1 så har jeg kjørt et undervisningsopplegg som er veldig rettet mot kritisk lesing, som er nytt for meg. Og det handler nok om at det nå har føltes ut som at det er greit å innføre slike opplegg. Siden det har blitt mer fokus på det i fagfornyelsen, enn tidligere. I fjor hadde jeg en SF-klasse så dro jeg det nok mer inn i den undervisningen jeg hadde, men da var det litt mer snakke om det å være bevisst på ting. Snakker litt mer om det underveis hele

tiden. Det er ikke sikkert jeg hadde hatt et så spesifikt undervisningsopplegg om kritisk lesing hvis ikke læreplanen vektla det.

### 4.3 Hvilke tekster og metoder velger norsklærerne for å undervise i kritisk lesing?

I dette kapitlet presenterer jeg funn som kan fortelle noe om hvilke metoder og tekster lærere velger i arbeid med kritisk lesing i klasserommet. Kapitlet er delt opp i to underkapitler: Metodevalg og Tekstvalg. Jeg kommer til å utdype de kvantitative resultatene, med kvalitative svar fra både spørreskjemaet og intervjuet. For å identifisere noen metodiske valg og tekstvalg som lærere velger i undervisning om kritisk lesing, inkluderte jeg to åpne spørsmål i spørreskjemaet. Disse var: «Kan du fortelle om et undervisningsopplegg du har gjennomført i kritisk lesing som fungerte spesielt godt?» Dette spørsmålet fikk 89 oppførte svar som utgjør om lag 42 prosent av hele utvalget. Spørsmålet om tekstvalg var «Hvilke tekster mener du egner seg best for undervisning om kritisk lesing?», og det ga 106 oppførte svar, noe som utgjør om lag 49 prosent av hele utvalget.

Jeg har brukt den samme fremgangsmåten til datamaterialet i de åpne spørsmålene her som jeg beskrev i kapittel 4.1.



### 4.3.1 Metodevalg

Tabell 8: Prosentvis fordeling av utvalget totalt som har svart på hvor ofte på de ulike påstandene om metoder. N =214

	Svært sjeldent	Sjeldent	Noen ganger	Ofte	Svært ofte	Ikke svart
19. Jeg introduserer elevene for flere tekster med forskjellige perspektiver om samme tema	0	5,6	37,9	38,3	17,8	0,5
20. Jeg supplerer tekstutvalget med ulike sjangre når jeg underviser i et emne	0,5	4,7	22,9	44,9	26,6	0,5
23. Jeg forklarer elevene hvordan de kan avgjøre om en tekst er pålitelig eller ikke	0	1,9	23,4	49,1	24,8	0,9
24. Jeg oppfordrer elevene til å ta utgangspunkt i ulike tekster når de skal skrive en oppgave	0	0,9	13,1	43,5	41,6	0,9
25. Jeg forklarer elevene hvordan de kan vurdere tekster de finner på internett	0,5	1,4	25,7	44,9	27,1	0,5

Påstand nr. 19 dreier seg om hvor ofte lærere introduserer elevene for multiple tekster. Her er resultatene noe spredt, men vi kan se at flertallet enten legger seg på midten eller oppover.

Det samme gjelder for påstand nr. 20 som også handler om flere tekster, men her er det snakk om å supplere med ulike sjangre. Her oppgir over halvparten at dette er noe de Svært ofte/Ofte gjør i undervisningen. Denne tendens er også veldig tydelig i tekstsvarene fra spørreskjema om foretrukne metoder. Et eksempel på at flere metoder blir beskrevet av en respondent slik: «Leste ulike tekster som tematiserte forestillinger om det norske.» Mens et eksempel på å lese supplerende tekster: «Leste Henrik Ibsen "En folkefiende" med tema å stå alene med sannheten mot flertallet, og så leste vi en artikkel i en nettavis om en person som har opplevd å være "varsler" i vår samtid. Deretter kunne vi trekke sammenligninger og felles samtidsaktualitet.».

Jeg finner også at over halvparten svarer at de svært ofte/ofte forklarer hvordan elevene skal vurdere tekster fra internett og forklarer elever hvordan de kan vurdere påliteligheten ved en

tekst. I intervjuet ble informantene blant annet spurt om hvordan de forklarer vurdering av pålitelighet og troverdighet til elever:

Intervjuer: Dette er et nokså åpent spørsmål, men hvis en elev kommer med en tekst eller hvis du skal forklare til elevene hvordan de skal vurdere påliteligheten til en tekst - hva ber du dem å se etter da?

Ole: Det første er det med å sette teksten i en kontekst, hvem er forfatteren, vet jeg noe om den fra før, hva har han skrevet før, hvilke debatter den har deltatt i før, politisk og kulturelt. Det er den ene. Hvis dette er en pågående debatt denne teksten inngår i, så er det om de kjenner den debatten. [Hvis ikke] må de gjøre noe for å gjøre seg mer kjent med denne debatten, om dette er et svar til eller en kommentar til noe så må de finne ut hva det er en kommentar til. Så er det situasjonskonteksten og språket. Språket kan fortelle hvor denne forfatteren står, konnotasjoner og ordbruk. Ikke helt en diskursanalyse, men at de er bevisste på språkbruk i teksten og gjerne også kan si noe om målgruppen til teksten og hvor den stod på trykk.

Det Ole kort oppsummert beskriver her er både vurdering av avsender, kontekst og innhold, og det er han ikke alene om. De andre informantene kommer med nokså lignende uttalelser når de får dette spørsmålet. Nora sier at hun i tillegg introduserer elevene for verktøy som «TONE»:

Nora: Det er disse ulike verktøyene, gode spørsmål som kan gi svar og «TONE». «TONE» kan midlertidig være litt stort med litt mye spørsmål, men jeg tenker kortversjonen for meg er å utforske avsender og avsender agenda.

I tekstsvarene om undervisningsopplegg er en annen tydelig tendens at flere lærere arbeider med ulike former for tekstanalyse når de skal beskrive sine foretrukne metoder. Et eksempel på dette fra det åpne spørsmålet er:

Vi jobbet med virkemidler som brukes for å oppnå forskjellig effekt i tekst, øvde oss på å gjenkjenne disse i ulike sjangre, diskuterte og reflekterte sammen i plenum, elevene leste tekster jeg på forhånd hadde analysert og jobbet med å gjenkjenne virkemidler etc i disse tekstene, for så å diskutere hvilket verdisyn og virkelighetsbilde tekstene konstruerte, hvordan personene i tekstene ble omtalt og hvilken effekt dette hadde.

Ulike former for analyse er som nevnt nokså utbredt i mitt materiale, og det er også et trekk ved informantene i intervjuet:

Intervjuer: Litt åpent spørsmål, men har du noe foretrukne metoder for å øve opp den kritiske kompetansen til elevene?

Amalie: Som sagt har jeg ikke jobba med det så lenge, men jeg tenker jo at det å se på hvem som er avsender, hva innholdet er, hvem er det som tjener på det som blir sendt ut og se på ord, se på hva slags verdiladning ord har og på en måte hvordan det ofte (...) de som blir omtalt i en form for kategori, hvordan dette viser et slags maktforhold. Det er kanskje dette med hvordan ord blir brukt for å utøve makt, det er på den delen av det. Dekonstruksjon av tekst og se på hvordan man kunne bytte ut tekstelementer eller tekst handlinger. Hvordan kan man endrer innholdet i teksten på den måten. Det øker bevisstheten på hvordan språket er brukt, egentlig. Og plassere avsender, hvordan avsender plasserer seg selv i forhold til mottaker.

Noen av lærerne har ikke beskrevet undervisningsopplegg, men heller påpekt at kritisk lesing er en kontinuerlig praksis i hvert møte med tekst: «Vanskeleg å peike på eit heilskapeleg opplegg som har kritisk lesing som mål. Det er vel meir at ein til ein viss grad jobbar med kritisk lesing integrert kva gong møter tekst.» Et slikt perspektiv er også noe som blir tydeligere berørt i intervjuet. Her kommer det frem at tre av fire deltakere mener at kritisk lesing burde arbeides med kontinuerlig og at det ikke er nok å lage ett undervisningsopplegg:

Amalie: Jeg tenker nok at dette er noe man jobber med hele tiden(...) Det er fint å ha en periode når vi jobber med det, men at vi bør tenke litt over at det ikke bare er en boks vi krysser av, sånn nå er vi ferdig med dette så går vi videre. Jeg tenker nok at jeg kommer til å plukke det opp litt hele tiden. [I]tillegg hvis de leser noe nytt eller ser på en tekst så minner jeg dem på å se på hvordan dette og dette er brukt, lar det komme små drypp hele tiden, det tenker jeg er viktig.

Ole uttrykker en lignende holdning:

Ole: Mitt siktemål er at elevene skal gå ut herfra, at kildekritikken er en ryggmargsrefleks, og da må du bake det inn i alt. Du må stadig minne dem på

å stille seg spørsmål. Å ha det som et tema ferdig med det, det tror jeg nesten er hensiktsløst.

Nora skiller seg ut fra Amalie, Ole og Ivar fordi hun forteller at hun setter av faste timer til å arbeide med kritisk tekstkompetanse. Hun forteller at hun vil danne et grunnlag for elevene på Vg1, og spesielt kildevurdering. Hennes erfaringer tilsier at elevene blir gode på kildevurdering, men at hun stadig må minne elevene om å bruke denne kunnskapen i arbeid med egne tekster:

Nora: I utgangspunktet er det fastsatte timer hvor vi jobber med dette. Spesielt på Vg1 dedikerer jeg en del tid til det. Så har jeg lært at elevene ikke er så dårlige på kildevurdering, men at de stadig må bli påminnet om det. Jeg har lagt det som en beredskap til meg selv, når vi har gjort grunnlaget på vg1, men så må jeg minne meg selv på at jeg må minne elevene på dette, slik at det blir en kontinuerlig praksis.

Intervjuer: For eksempel når eleven skal skrive oppgave selv?

Nora: Ja, da kan jeg bli opphengt i det faglige innholdet og da kan jeg fort ta for gitt at de skal kildevurdere. Eller jeg sier noe som ligner, men ikke eksplisitt. Det er noe jeg kan bli flinkere til, minne elevene på å kildervurdere.

## 4.3.2 Tekstvalg

Tabell 9: Prosentvis fordeling av utvalget totalt som har svart på hvor ofte på de ulike påstandene om Tekstvalg. N = 214

	Svært sjeldent	Sjeldent	Noen ganger	Ofte	Svært ofte	Ikke svart
17. Jeg bruker tekster fra læreboka som utgangspunkt for arbeid med kritisk lesning	13,1	17,3	43,9	19,2	4,7	1,9
18. Jeg oppfordrer elevene til å stille kritiske spørsmål til det som står i læreboka	3,7	11,2	37,4	31,3	15	1,4
22. Jeg bruker sosiale medier som kilde i undervisningen	7,0	22,4	44,4	17,8	7,9	0,5

På påstand nummer 17 må deltakeren oppgi hvor ofte de bruker læreboken i undervisning om kritisk lesing. Her er resultatet noen spredt utover, men jeg ser at de fleste legger seg på midten. Som jeg viste i kapittel 4.2.2 fortalte informantene i intervjuet at de sjeldent brukte læreboken i norsk som utgangspunkt for undervisning i kritisk lesing, men den ene deltakeren kunne fortelle at hun bruker læreboken i samfunnsfag. Det er litt ulike grunner til hvorfor de ikke bruker læreboken, men de blir blant annet nevnt at den ikke har ressurser som er relevante eller som Ole sier «Jeg har ikke lett så mye for å være helt ærlig. Det sitter i hodet» (se kapittel 4.2.2).

Påstand nummer 18 undersøker om lærerne oppfordrer elevene til å stille kritiske spørsmål til tekster i læreboken. Også her er resultatet noe spredt, men de fleste legger seg på midten eller oppover. Svarene kan ses i sammenheng med andre resultater vi skal se på senere, som handler om hvilke spørsmål lærere stiller til tekster. Tidligere studier kan tyde på at læreboken har en tradisjon for å skille mellom spørsmålstype til sakprosa og skjønnlitteratur, men ved å få innsikt i hvilke spørsmål lærere stiller til tekster kan vi studere om de følger læreboken sin praksis eller stoler mer på egne erfaringer og kunnskap.

Fra spørreskjemadataene ser vi at fleste lærerne oppgir at de bruker sosiale medier som kilde i undervisningen Noen ganger. Det er litt flere (29,4%) som oppgir at de Svært Sjeldent/sjeldent bruker sosiale medier, sammenlignet med de som oppgir at de bruker sosiale

medier Ofte/Svært ofte (25,7%). Da jeg analyserte fordelingen i dataene fra spørreskjemaet opplevde jeg at det var et stort skille mellom svaret de oppga her sammenlignet med de åpne tekstsvarene, som inneholdt svar som tilsa at de foretrakk å jobbe med sosiale medier når de skal velge tekster til undervisningen om kritisk lesing, alt i fra påvirkerreklame til blogginlegg. Det kan med andre ord se ut til at tekster fra sosiale medier er mye brukt i undervisningen hvor en kritisk tilnærming er målet, men ellers mindre brukt.

Intervjuer: Bruker du innlegg fra sosiale medier i undervisningen din?

Nora: Det gjør jeg. Jeg bruker både politikere i sosiale medier aktivt med at de gjerne skal analysere politisk kommunikasjon. Jeg har en kollega som har skrevet master om akkurat det, så det jobber jeg med, I tillegg litt den litt kludrete delen hvor vi finner produkt plassering for å bevisstgjøre om det.

Intervjuer: Slik som Instagram og blogger?

Nora: Og innimellom så hender det at jeg bruker konkrete innlegg som elevene kan analysere. Gjerne en pågående diskusjon.

Intervjuer: Det er jo kanskje disse tekstene elevene møter på fritiden

Nora: Det er nettopp det det er. Men det er et skille også. I år for eksempel så jobber jeg i realfagsklasser. Disse gutten leser ikke mye blogger, så det er ikke nødvendigvis denne kunnskapen de behøver, men de liker det.

Intervjuer: Finnes det noen tekster som passer bedre for dem?

Nora: De nevner selv at de blir utsatt for spillreklame, men det er litt mer målrettet, de får det som en direkte markedsføring i nettleseren din. Vi har snakket om at jeg vil tror at de også utsettes for produkt plassering og det de også sier noe om er at spill er laget for at de skal kjøpe.

Amalie: (...) Alle typer tekst, men spesielt på nett egentlig fordi det er så mye informasjon som florere, [...] Tik tok og nye sånne sosiale medier som popper opp hele tiden, og jeg føler bare at det blir tettere og tettere med disse informasjonskanalen som ikke stemmer med virkeligheten, altså med uautoriserte tekster, rett og slett.

I tekstsvarene er det noen variasjon i hvilke tekster lærere foretrekker å bruke i undervisning om kritisk lesing. Jeg har likevel identifisert tre gjennomgående tendenser:

1. Noen lærere foretrekker å arbeide med dagsaktuelle tekster.
2. Noen foretrekker tekster som har «skjult budskap» eller «skjult agenda».
3. Noen mener at alle tekster kan brukes.

### **Dagsaktuelle tekster**

En tydelig tendens i de åpne tekstsvarene er at mange av lærerne foretrekker å anvende dagsaktuelle tekster når de arbeider med kritisk lesing.

«Alle tekster som kommenterer sin egen samtid, enten det er sakprosa-tekster eller skjønnlitterære tekster. Slike tekster kan lett sjekkes opp mot andre tekster av samme type i sin samtid, for å avdekke nyanser i hva som er «sant» og ikke.»

«Brukar oftast dagsaktuelle tekstar, både tekstar med berre tekst og samansette tekstar. Døme: politiske talar, debattinnlegg frå aviser, tekstar frå aviser som representerer ulike syn, t.d. Klassekampen, Vårt Land, Dagens Næringsliv, elles lokalaviser. Brukar også snapstory og Instagram som døme, spesielt med tanke på avsendar og føremål.»

### **Skjult argumentasjon/agenda**

En annen tendens var bruk av tekster som etter lærernes oppfatning inneholder skjult argumentasjon eller agenda:

«[...] gjerne tekster der det ikke kommer klart fram at den ønsker å påvirke, men at det er mer skjult. Åpne tekster er elevene flinkere å være kritiske til, men klarer ikke å være det i like stor grad til de skjulte. De er også mer kritiske til sakprosa enn skjønn.»

«Blogginnlegg: Dette med skjult reklame og influensernes påvirkningskraft i sosiale medier er noe som er veldig relevant for ungdom i dag å reflektere over.»

«Sakprosa, særlig de som er laget for å påvirke/overbevise og som ikke kommuniserer det åpent.»

### **Alle tekster (...men helst sakprosa)**

Den siste tendensen jeg vil vise er at veldig mange uttrykker at alle tekster kan og bør brukes i undervisningen om kritisk lesing. Her nevnes mange konkrete eksempler på tekster som både tilhører sakprosajangeren og skjønnlitteratur. Likevel synes lærerne å vektlegge sakprosa.

«Absolutt alle tekster med en intendert mening. Jeg har hatt monteringsinstruksjoner fra Lego og Ikea og sammenligning av melkekartonger fra Tine og konkurrerende meierier som analyseeksempler. Kun kreativiteten setter grenser.»

«Alle tekster kan i utgangspunktet være gjenstand for kritisk lesing. Blogg-innlegg kan være et godt utgangspunkt, politiske appeller/taler, debattinnlegg, store norske leksikon og wikipedia, dokumentarfilmer/-reportasjer.»

«Tekster jeg i utgangspunktet forbinder med undervisning i kritisk lesing er tekster fra sosiale medier, fagartikler og tekster med religiøst eller politisk innhold. Jeg mener de fleste tekster kan brukes i slik undervisning, men kanskje helst sakprosa eller sosiale medier.»

«Jeg tenker at jeg kanskje bruker sakprosa-tekster og sammensatte tekster mest når vi jobber med kritisk lesing, både reklamer, retoriske tekster, facebookinnlegg, avisartikler og blogginnlegg. Samtidig så tror jeg at jeg kan bli enda bedre til å bruke skjønnlitterære tekster (spesielt mer moderne tekster) til arbeide med kritisk lesing.»

I intervjuene ønsket jeg å undersøke ytterligere hva lærerne kunne fortelle om kritisk lesing av sakprosa og skjønnlitteratur, og de ble blant annet spurt om de bruker andre tilnærminger til de ulike sjangrene og om de vektlegger den ene mer enn den andre. Lærerne fra intervjuet er enige om at elevene skal lære å være kritiske til både skjønnlitteratur og sakprosa. Amalie sier blant annet: «Ja, asså all tekst kan jo være (...) Er jo farget av et verdisyn, så det tenker jeg er lurt eller er en fordel å være kritiske både til skjønnlitteratur og sakprosa.» Det blir likevel påpekt av tre av fire lærere av det er sakprosaen de har fokusert på i arbeid med kritisk lesing:



Nora: (...) Det er sakprosaen de bruker mest som kilder når de skal skrive argumenterende selv og det er der de må gjøre mest av jobben, men i møte med skjønnlitteratur må vi også huske på at dette er også en kilde og når vi leser det som levninger at det kan være vel så viktig å tenke på agendaen til forfatteren, kanskje spesielt eldre forfattere som kan ha vært finansiert av en konge eller lignende, men vi jobber nok ikke systematisk med det, men prinsippet er der

Intervjuer: Det [kritisk tilnærming til skjønnlitteratur] kommer litt inn i analysen eller måten du snakker om teksten?

Nora: Dette med konteksten er noe de skal jobbe med så vil jo det være noe som er interessant. Spesielt den historiske litteraturen. Det vi må være bevisst på i historiefaget er at vi må være bevisst på hvem som har skrevet historien, hele tiden ha en nyansering - det var eliten som skrev til hverandre og det kan også være slik også i dag.

Ole uttrykker noe av det samme som Nora:

Ole: Altså nå, den skjønnlitterære analysen som jeg underviser om på vg1 er relativt enkel, så der har jeg egentlig ikke brukt det like mye, må jeg ærlig innrømme, men det er jo klart at er du på vg3 så skal vi jo ha med litteraturhistorie, så da kommer du til dette med kontekst. Men på vg1 er det nok sakprosa hvor den kritiske lesing har vært mest i fokus.

Intervjuer: Hvordan stiller du deg til det selv? Er det viktigere å være kritisk til sakprosa enn skjønnlitteratur eller er det det samme?

Ole: Det er egentlig siktemålet med tekstene som avgjør det på en måte. Jeg vil kanskje svare ja på det spørsmålet, selv om (...) Det er jo særlig på vg3 jeg har hatt litt om perioder og litteraturhistorien og da ser vi litt på hvordan tekstene går inn i, eller hvordan kan teksten fortelle om tiden den er skrevet i og hvordan påvirker tiden den er skrevet i påvirker teksten, politisk ståsted kan en lese ut ifra dette her for eksempel, og debatter som du finner igjen i teksten. Jeg lærer jo det kritiske da og, men fokuset ligger på sakprosaen. I litteraturen handler det mer om å forstå enn det handler om å avdekke.

Både Ole og Nora er tydelige på at de mener det er en forskjell mellom sakprosa og skjønnlitteratur. Nora trekker blant annet frem kildevurdering som et argument på hvorfor kritisk lesing av sakprosaetekster har mer plass i hennes timer. Men at kritisk lesing av skjønnlitteratur er vektlagt, særs i møte med eldre verk og den kulturelle konteksten.

Amalie mener som nevnt ovenfor, at alle tekster burde og kan leses kritisk. Hun sier likevel at hovedfokuset hennes har ligget på sakprosaen:

Amalie: Nå er det kun sakprosa vi har fokusert på, så i skjønnlitteratur har jeg bare så vidt vært innovert i den yrkesfag klassen og da er det vel å se på kontekst, men også se litt på den refleksjons biten og hvordan man skal utvikle den. Norskfaget i seg selv er jo et dannelsesfag i som skal utvikle din evne til å stille spørsmål så jeg ville kanskje fokusert på den på måten. Vi diskutere hvorfor vi skulle ha diktanalyse og da knyttet jeg det opp mot kritisk lesing eller evne til å utvikle kritisk lesing, men jeg tror ikke jeg har jobbet nok med det i skjønnlitteratur.

Intervjuer: Du nevnte diktanalyse, kan du fortelle litt om det?

Amalie: Da fokuserte vi på eller snakket vi nok mest om når man analyserer noe så utøver vi en slags metabevisssthet, dersom man ikke hadde gått inn og analysert det. Vi hadde jo en del om dette med dekonstruksjonen som jeg snakket om i stad. Så det handler jo om å se på virkemidlene som er blitt brukt. [...] Men det jeg har tenkt [når det gjelder] hvordan vi skal arbeide med kritisk lesing av skjønnlitterær, er at det blir litt det samme som når vi leser historiske tekster, hvilke maktstrukturer fantes da og nå. Men det er bare tanker jeg har gjort meg.

Jeg tolker det Amalie forteller til at hun er litt usikker på hvordan hun skal arbeide med kritisk lesing av skjønnlitteraturen, men at hun i likhet med Ole og Nora hovedsakelig kobler lesing av skjønnlitteratur opp til eldre verk og litteraturhistorien.

Ivar er den eneste av informantene som uttrykker at han ikke skiller mellom kritisk lesing av sakprosa og skjønnlitteratur. I tillegg til å nevne kontekst og avsender, kan han fortelle at han er opptatt av språklige- og retoriske virkemidler i alle tekstsjangre:

Ivar: Det har jeg egentlig ikke tenkt over før nå, men det er sånn at i sakprosa tekster så ber jeg dem spesifikt lete etter argumentasjonsteknikker (...), men jeg gjør jo egentlig det i skjønnlitterære tekster også ved at jeg ber dem å se på retoriske virkemidler hvis det er aktuelt. (...) [D]et som jeg alltid gjør, vil jeg tro, er at jeg prøver å få dem til å se hva det er de vil med teksten og på hvilken måte er det de prøver å få det til. Så det er liksom likt, men at i noen tekster leter man frem de retoriske virkemidlene, som for eksempel analyse av barokke salmer fordi de er veldig retorisk spesifikke og så har vi tekster fra opplysningstiden og kanskje liksom litt sånn lyrikk fra modernismen, men ellers så blir det litt mer tydeligere med de retoriske virkemidlene i reklametekst og

argumenterende tekst osv. Men det er slik som jeg så innledningsvis det er å alltid finne ut: hva er det de vil, hvorfor formulerer de det sånn, hvorfor har de brukt dette virkemiddelet

Intervjuer: Og dette gjelder uansett teksttype?

Ivar: Ja

## 4.5 Hvilke spørsmål stiller lærere til tekster?

Spørsmålene deltakeren måtte ta stilling til er, som nevnt, utformet med utgangspunkt i ulike forskeres anbefalinger om hvilke spørsmål vi kan stille til tekster for at elever kan oppøve kritisk tekstkompetanse og gjøre kritiske vurderinger av tekster (se Skovholt & Veum, 2014, 2020; Roe, et., al., 2018). Spørsmålene er altså utformet på forhånd, og lærerne ble bedt om å oppgi hvor ofte de stilte disse spørsmålene til sakprosa og skjønnlitterære tekster. Svaralternativene på de lukkede spørsmålene var: «Svært sjeldent», «Sjeldent», «Noen ganger», «Ofte», «Svært ofte» og «Ønsker ikke å svare»

Spørsmålene som er utformet gir oss ikke innsikt i alle mulige spørsmål lærere stiller til sakprosa og skjønnlitteratur, men fordi dette var et spørreskjema ble det gjort en vurdering om at dette var en gunstig metode for å få kartlegge hvilke spørsmål lærerne stiller til tekst. Spørsmålene til sakprosa og skjønnlitteratur er helt identiske, og innebar både vurdering og refleksjon av tekstens innhold, form og kontekst. På sakprosa er det inkludert fire spørsmål som går på vurdering av visuelle fremstillinger.

Tabell 10: Prosentvis fordeling av utvalget totalt som har svart på hvor ofte de stiller eksempel spørsmålene til sakprosatekster. N = 214

	Svært sjeldent	Sjeldent	Noen ganger	Ofte	Svært ofte	Ikke svart
27. Hvem har laget teksten?	0,5	0,9	2,8	25,7	69,2	0,9
28. Hvilken sjanger tilhører teksten?	0	0,9	7,9	30,8	59,3	0,9
29. I hvilken historisk kontekst er teksten laget?	0,5	1,9	10,3	31,3	55,1	0,9
30. Hvilke interesser og mål kan det tenkes at forfatteren har med teksten?	0	1,4	5,1	34,6	58,4	0,5
31. Hvilke språklige strategier/virkemidler benytter forfatteren?	0	0,5	5,6	29	64,5	0,5
32. Hvilke personer/synspunkter blir representert i teksten?	0	0,5	6,5	36,4	56,1	0,5
33. Hvilke personer/synspunkter blir ikke representert i teksten?	3,7	14,5	37,9	23,8	19,6	0,5
34. Hvordan påvirker denne teksten deg?	1,4	3,3	19,6	38,8	36	0,9
35. Hvilke bilder eller illustrasjoner inneholder teksten?	1,4	4,2	21,5	35	36	1,9
36. Hvem eller hva blir fremstilt visuelt?	2,3	8,4	22,4	35,5	29,4	1,9
37. Hvem eller hva blir ikke fremstilt visuelt?	10,7	23,4	32,2	22,4	9,3	1,9
38. Hva kan være grunnen til at forfatteren har valgt å presentere noe av informasjonen gjennom bilder?	4,7	11,7	30,8	28	22,9	1,9

Overordnet ser vi at flertallet har svart at de Svært ofte/Ofte stiller de fleste av disse eksempelspørsmålene. Resultatet tyder med andre ord på at slike spørsmål er en svært utbredt praksis når lærerne i mitt utvalg arbeider med sakprosaetekster.

Spørsmålene som skiller seg ut er nr. 33 og 37. Begge spørsmålene inkluderer adverbet «ikke», og er dermed spørsmål som går på alternative virkeligheter, i motsetning til faktiske forhold. Ser vi for eksempel på spørsmål nr. 32: «Hvilke personer/synpunkter blir representert i teksten?» og sammenligner dette med spørsmål nr. 33 som spør om: «hvilke personer /synpunkter blir *ikke* representert i teksten?» ser vi en betydelig forskjell. På spørsmål nr. 32 har 92,5 prosent av lærerne svart Svært ofte/ofte, mens bare 43,4 prosent har svart Svært ofte/Ofte på spørsmål nr. 33. Jeg ser også at denne forskjellen oppstår mellom spørsmål nr. 36 og 37. På spørsmål nr. 36 oppgir over halvparten (64,9%) at de stiller dette spørsmålet Svært ofte/Ofte, mens kun 31,7 prosent oppgir det samme på spørsmål 37, i tillegg til at det er flere (34,1%) som oppgir at de Svært sjeldent/Sjeldent stiller dette spørsmålet. Forskjellene kan med andre ord tyde på at lærere sjeldnere stiller spørsmål hvor elevene må forestille seg alternative virkeligheter enn den de blir presentert for i teksten.

Spørsmålene som går på visuelle fremstillinger, skiller seg også noe ut sammenlignet med spørsmål som går på tekstlig innhold. Her er resultatene mer spredt utover. Vi kan for eksempel sammenligne spørsmål nr. 36 med spørsmål nr. 32. I spørsmål 32 blir respondenten bedt om å svare på hvor ofte de stiller spørsmål som går på karakterer og/eller synspunkt i teksten, mens 32 handler om hvilke visuelle fremstillinger som har blitt brukt. På spørsmål nr. 32 har over 70 prosent svart Ofte/Svært ofte stiller dette spørsmålet, mens spørsmål nr 36 har 50 prosent svart det samme. Dette er fortsatt relativt ofte, men det er likevel interessant sammenlignet med at svært mange lærere oppgir å foretrekke tekster fra sosiale medier i undervisningen om kritisk lesing (se kap. 4.3.2).

Tabell 11: Prosentvis fordeling av utvalget totalt som har svart på hvor ofte de stiller eksempel spørsmålene til skjønnlitteratur. N = 214

	Svært sjeldent	Sjeldent	Noen ganger	Ofte	Svært ofte	Ikke svart
27. Hvem har laget teksten?	0	1,4	7,5	28	62,6	0,5
28. Hvilken sjanger tilhører teksten?	0	0,5	5,1	22,9	71	0,5
29. I hvilken historisk kontekst er teksten laget?	0	1,4	4,2	26,6	68,8	0,9
30. Hvilke interesser og mål kan det tenkes at forfatteren har med teksten?	0,9	3,3	21	29,4	44,9	0,5
31. Hvilke språklige strategier/virkemidler benytter forfatteren?	0	0	2,3	25,7	71,5	0,5
32. Hvilke personer/synspunkter blir representert i teksten?	0	2,8	12,6	34,1	50	0,5
33. Hvilke personer/synspunkter blir ikke representert i teksten?	8,4	25,7	29,9	17,8	17,8	0,5
34. Hvordan påvirker denne teksten deg?	0,5	1,4	22,4	28,5	46,3	0,9

Overordnet viser tabell 11 mye av de samme tendensen som vi så i tabell 10: lærerne i undersøkelsen oppgir at de Svært ofte/ofte stiller spørsmål som oppfordrer elever til å både vurdere og reflektere over tekstens form, innhold og kontekstuelle forhold. Spørsmålet som skiller seg ut er spørsmål nr. 33, som inkluderer adverbialet «ikke», her er det bare 35,6 prosent som oppgir at de stiller dette spørsmålet Svært ofte/Ofte, og vi finner ut at nesten like mange (34,1%) som oppgir at de stiller dette spørsmålet Svært sjeldent/Sjeldent. Vi kan sammenligne dette spørsmålet med spørsmål nr. 32. Her oppgir 84,1 prosent av lærerne at de Svært ofte/ofte stiller dette spørsmålet. Det er med andre ord et gjennomgående mønster at lærere oftere stiller spørsmål som bekrefter eller utfordrer de faktiske forholdene i teksten, fremfor å utfordre elever til å til å se teksten fra andre perspektiv eller virkeligheter.

Hvilke spørsmål lærere stiller til tekster ble blant annet belyst i intervjuet ved spørsmål om pålitelighet (se kap. 4.3.1) og spørsmål som omhandler forskjellen mellom sakprosa og skjønnlitteratur (se kap. 4.3.2)

## 4. 6 Oppsummering

I min analyse av utvalget sine definisjoner på kritisk lesing første til syv hovedkategorier: *Tekst og makt, Lese med motstand, Tekst i kontekst, Kildekritikk, Retorikk, Den kritiske leseren og Leseopplevelse*. I kapittel fem kommer jeg til å drøfte hvordan disse kategoriene sammenfaller med etablert teori. Norsklærere i mitt utvalg føler seg kompetente til å undervise i kritisk lesing, uavhengig om de har mottatt organisert opplæring eller ikke. Det fremkommer i intervjuet at de som ikke har mottatt noe opplæring anvender kunnskap som de har fra andre fagtradisjoner. Et annet hovedfunn er at utvalget mitt arbeider mest med ulike former for tekstanalyse og/eller at de leser flere tekster om samme tema når de arbeider med kritisk lesing i klasserommet. Når det gjelder tekstvalg er det stor variasjon, men ut ifra mine analyser viser det seg at flertallet er enige om at dagsaktuelle tekster og tekster med skjult budskap egner seg for kritisk lesing. Mange har også påpekt at alle tekster egner seg for en kritisk lese måte, men når de skal komme med konkrete eksempler er det en tendens til at valget havner på tekster fra sakprosasjangeren. Dette sammenfaller med hva jeg har funnet ut i intervju. Nora og Amalie påpeker blant annet at alle tekster kan leses kritisk og Nora påpeker spesielt dette med historisk kontekst. Likevel er det bare Ivar som svarer at han ikke skiller mellom de to ulike sjangrene når det gjelder kritisk lesing. Spørreskjemadataene viser at flertallet oppgir at de Svært Ofte/Ofte stiller spørsmål som kan oppfordre eller hjelpe til en kritisk lese måte. De ser likevel ut som at de sjeldnere stiller spørsmål som gjør at elever blir utfordret til å tenke seg til alternative virkeligheter enn det som faktisk står i teksten.

## 5 Diskusjon

I dette kapitlet vil jeg diskutere og drøfte studiens hovedfunn opp mot teori og tidligere forskning. I tillegg vil jeg drøfte troverdigheten ved mine resultater. Funnene jeg har gjort danner utgangspunktet for å diskutere hvordan et relativt stort utvalg norsklærere i videregående skole forstår og arbeider med kritisk lesing i klasserommet, et felt vi mangler studier på i norsk kontekst. Denne studien er ikke heldekkende for alle typer didaktiske metoder eller spørsmål lærere stiller til tekster, men for å henvise til studiens tittel, kan den være med på å «kartlegge» noen tendenser for hva relativt mange norsklærere selv mener kritisk lesing er, og hva de vektlegger når de arbeider med kritisk tilnærming til tekst i klasserommet.

Tidligere studier som har tatt utgangspunkt i lærerens erfaringer og undervisningspraksis i kritisk lesing har blant annet konkludert med at norsklærere sjeldent eller aldri oppfordrer til kritisk lesing av hverken sakprosa eller skjønnlitteratur, og at lærerne sjeldent stiller spørsmål som handler om å vurdere kvalitet og troverdighet i teksten (Blikstad-Balas & Roe, 2020; Magnusson, 2021). I TALIS-undersøkelsen kommer det frem at mange lærere fortsatt er usikre omkring temaet og at bare litt over halvparten i utvalget presenterer oppgaver som krever at elevene må tenke kritisk (Thronsen et al., 2019). Mine data tegner et litt annet bilde, og med utgangspunkt i tidligere forskning er jeg kanskje litt (positivt) overasket over hvor ofte lærere oppgir at de stiller spørsmål som trener elevens evne til kritisk vurdering og refleksjon. Det kan være forskjellige grunner til denne ulikheten. Studiene ovenfor tar for eksempel utgangspunkt i ungdomsskolelærere, i tillegg er utvalget i TALIS-undersøkelsen alle ungdomsskolelærer og ikke bare norsklærere.

### 5.1 Hva er egentlig kritisk lesing?

I kapittel 2 brukte jeg kritisk literacy-feltet for å definere kritisk lesing. Kritisk lesing er ikke et enkelt begrep å definere og det eksisterer flere teoretiske innganger som har vært med på å forme forståelsen som ligger til grunn i dag. Definisjonene til lærerne i mitt utvalg reflekterer noe av det samme perspektivet og det viste seg utfordrende å kvantifisere skildringene de kom med. Det er likevel noen klare tendenser i definisjonene deres. De tre kategoriene *tekst og makt*, *lese med motstand* og *tekst i kontekst*, sammenfaller med kritisk literacy-feltet og



diskursive tilnærminger til tekst. Å bruke kritisk literacy som et utgangspunkt for å definere en kritisk lese måte er også noe vi finner igjen i det norskdidaktiske forskningsmiljøet (f.eks Skovholt & Veum, 2014, 2020; Maagerø & Tønnessen, 2006; Weyergang & Frønes, 2020).

Et sentralt bidrag for utviklingen av kritisk literacy er den kritiske diskursanalysen, som er en samlebetegnelse for ulike kritiske tilnærminger til språklige ytringer der målet er å oppdage underliggende ideologier og holdninger som ligger i kommunikative handlinger (Grue, 2011). En diskursiv tilnærming til språk vil alltid inkludere en vurdering av kontekst. Å lese *mot* teksten er et uttrykk som blant annet har blitt brukt av Janks (2010, s. 22) for å beskrive en kritisk lese måte. Å lese mot teksten innebærer at leseren er klar over at tekster kun representerer en subjektiv virkelighet, i tillegg til at leseren er i stand til å analysere hvilke grep tekstskaperen har foretatt for å skape dette virkelighetsbildet (Janks, s. 2010, s. 22). Det var også tydelig at noen lærere brukte Maagerø (2009) sitt uttrykk «mot hårene».

Respondentene som vektla en mot-lesing av teksten nevnte imidlertid ikke at det også krever en med-lesing for å lese kritisk. Ifølge Janks er oppfattelsen om at kritisk lesing kun krever en mot-lesing, en vanlig misforståelse. For å kunne kritisere, identifisere og avdekke underliggende meningsinnhold i teksten, er det helt nødvendig at leseren også får mulighet til å engasjere seg i og forstå meningsinnholdet (Janks, 2019, s. 563).

De to kategoriene *Retorikk* og *kildekritikk* sammenfaller i større grad med hvordan kritisk lesing er beskrevet i kunnskapsløftet (LK06) og fagfornyelsen (LK20), sammenlignet med kritisk literacy. I kjerneelementet «Kritisk tilnærming til tekst» blir det blant annet påpekt at eleven skal kunne bruke og vurdere retoriske virkemidler i egne og andres tekster, noe som også blir videre presisert i de ulike kompetansemålene (Udir., 2019). Læreplanene i norsk benytter ikke begrepet «kildekritikk», men det er likevel et implisitt mål, hvis vi ser til kompetansemålene i faget (Udir, 2019). Jeg forstår det også slik at begrepet «kildekritikk» har en lengre tradisjon i skolen og at dette gjenspeiles i lærernes definisjoner, der kildekritikk var den største kategorien. Det er vanskelig å peke på hva utvalget legger i begrepet kildekritikk, men det er tydelig at de anser dette som en essensiell del av kritisk lesing. Skovholt og Veum (2020, s. 15) har blant annet hevdet at kildekritikk er en del av det å lese kritisk, men at det ikke er dekkende for en kritisk lese måte. I analysen av definisjonene fant jeg at ingen av de spurte lærerne hadde oppført kun kildekritikk alene som definisjon av kritisk lesing.

Mange av lærerne la vekt på at en kritisk tilnærming også var avhengig av en aktiv og bevisst leser. Et eksempel fra en av lærerne i utvalget var: «Lære å nærlese for å kunne vurdere kilden/teksten. Kritisk lesing avhenger av om eleven har referanserammer til å kunne lese med et kritisk blikk. Selvstendighet fordres.» Denne forståelse er i tråd med hvordan Roe, Ryen og Weyergang beskriver kritiske lesere: «Kritiske lesere forstår hvor forfatteren vil, og de gir teksten motstand ved at de ikke tar meningsinnholdet og uttrykksmåter for gitt» (Roe et al., 2018, s. 119). Jeg mener at dette kan være én mulig forklaring på hvorfor mine resultater er så ulike sammenlignet med resultatene fra blant annet LISA-studien (Blikstad-Balas & Roe, 2020). Resultatene fra LISA-studien baserer seg på videomaterialet fra ungdomskolen og her ble det konkludert med at de sjeldent eller aldri fant tegn på at lærerne oppfordret til en kritisk tilnærming til tekst (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 202). Sagt på en annen måte kan definisjonene eller forståelsen som ligger til grunn for en kritisk leser, indikere at kritisk lesing er forbeholdt sterke og erfarne lesere. Det kan derfor oppfattes som at det ikke er like aktuelt å tilnærme seg tekster kritisk i ungdomskolen, som det vil være i videregående skole.

I de fleste tilfeller har elever i videregående skole gjerne mer leseerfaring, i tillegg til at de er modnere slik at vi forventer mer av dem. Dette behøver imidlertid ikke å være tilfellet, og flere forskere er enige om at alle elever uavhengig av alder og erfaring kan, med god hjelp, trenes på en kritisk tilnærming til tekst (Skovholt & Veum, 2020; Weyergang & Frønes, 2020). Her blir læreren en viktig rollemodell som kan tilrettelegge for at også uerfarne lesere får tilgang til tekster ved for eksempel å stille gode spørsmål som eleven kan ta i bruk før, under og etter lesingen. Dette handler blant annet om å tilrettelegge for en synlig leseopplæring (Macken-Horarik (1998) i Maagerø & Tønnessen, 2006; Roe et al., 2018). Forskere er stort sett enige om at å oppøve et kritisk perspektiv tar tid (Børhaug og Christoffersen 2012, Schjelderup 2012, Lim 2015, i Ryen et., al.,2019), og med en ny lærerplan som helt tydelig setter forventinger om at også yngre elever skal trenes på eller være kritiske, kan det være lurt å implementere en kritisk tilnærming også blant de yngste (Ryen et., al., 2019; Weyergang & Frønes, 2020).

Noen besvarelser i utvalget havnet under kategorien leseopplevelse. Dette er beskrivelser som samsvarer med Rødnes (2014) sin definisjon av erfaringsbaserte innganger til litteratur. Det

er imidlertid vanskelig å forestille seg hvordan denne inngangen alene kan føre til en kritisk tilnærming eller kritisk tekstforståelse hos elevene. For at elever skal få tilgang til og trene opp evne til å kritisere, tolke og vurdere tekst har de et like stort behov for analytiske innganger. Analytiske innganger har vist seg å ikke være like motiverende for elever (Rødnes, 2014), men uten denne inngangen vil vi heller aldri trene opp elevers metaspråk, som de trenger for å nærme seg teksten kritisk (Maagerø & Tønnessen, 2006; Skovholt & Veum, 2014, 2020). Når det er sagt, er dette bare én av kategorien i mitt materiale, og selv om dette kan indikere at noen norsklærere i mitt utvalg enten ikke har oversikt over begrepet kritisk lesing eller velger dette bort i sin undervisning, er konklusjonen at flertallet av lærerne har beskrevet kritisk lesing i samsvar med både teori fra kritisk literacy-feltet og læreplanen.

Det er viktig å påpeke at jeg, ut ifra mitt materiale, ikke vet om lærerens definisjoner representerer hele deres kunnskap om kritisk lesing eller om deltakerne har valgt å beskrive hva de mener er de viktigste elementene i kritisk lesing. I tillegg kunne andre koder gitt alternative kategorier for å beskrive definisjonene.

## 5.2 Erfaringer

Et hovedfunn i min studie er at utvalget mitt mener at de har god undervisningskompetanse i kritisk lesing, uavhengig om de har fått organisert opplæring i dette eller ikke. To av lærerne fra intervjuet sto i en særskilt posisjon, da de nylig hadde deltatt i forskning eller forsket på kritisk lesing. Selv om to av kandidatene derfor kan sies å ha en høyere forståelse og interesse av kritisk lesing enn den gjennomsnittlige læreren, oppgir også de to andre deltakerne at de vurderer sin undervisningskompetanse i kritisk lesing for å være god. I tillegg viser resultatene fra spørreskjemaet at omtrent 60 prosent oppgir at de ikke har mottatt opplæring i kritisk lesing, mens 70 prosent har sagt seg litt eller helt enig i at de har god undervisningskompetanse. Det kommer frem i intervjuet at deltakerne som ikke har mottatt organisert opplæring i kritisk lesing, trekker linjer fra andre fagtradisjoner som historie og samfunnsfag i arbeid med kritisk lesing i norsk. Vi kan derfor tenke oss at dette også gjelder for andre norsklærere som har deltatt i denne undersøkelsen. En annen ting vi kan ta i betraktning er at over halvparten som har deltatt i undersøkelsen har lektorutdannelse med tillegg. Selv om de ikke har mottatt organisert opplæring i kritisk lesing, kan de bruke kunnskap og kompetanse fra egne studier eller fagtradisjoner i klasserommet.

Når det er sagt, kommer det også tydelig frem i min undersøkelse at de fleste norsklærere ønsker seg enda mer kunnskap om hvordan de kan undervise i kritisk lesing. Som jeg har diskutert har kritisk lesing fått betydelig større plass i lærerplanens overordnende del og i norskfaget. Det kan være en naturlig konsekvens av dette at utvalget mitt ønsker seg mer kompetanse på området. Selv om norsklærerne i dette utvalget viser en forståelse av kritisk lesing som sammenfaller med etablert teori, er det ikke nødvendigvis slik at alle vet hvordan dette kan gjennomføres i praksis. Det viste seg for eksempel at hele 96 prosent av utvalget mitt har oppgitt en definisjon på det åpne spørsmålet der de skulle beskrive hva kritisk lesing er, mens kun 42 prosent av utvalget hadde avlagt et svar på spørsmålet om undervisningsopplegg.

### 5.3 Metodevalg

Både de kvantitative og kvalitative funnene mine peker mot at det er størst enighet om at kritisk lesing bør jobbes med kontinuerlig. Dette funnet sammenfaller med forskning som fremhever at et kritisk perspektiv burde trenes over en lengre periode (Børhaug & Christoffersen 2012; Schjelderup 2012; Lim 2015, i Ryen et. al., 2019). I de kvalitative funnene kommer det nokså eksplisitt belyst av tre av informantene i intervjuet at de ikke har ett undervisningsopplegg eller at de ikke setter av én periode hvor de arbeider med en kritisk tilnærming. I stedet anser de dette for å være en kontinuerlig praksis. I resultatene fra spørreskjemaet kommer dette perspektivet indirekte frem, ved for eksempel at over halvparten av lærerne oppgir at de svært ofte stiller analytiske og kritiske spørsmål til sakprosa og skjønnlitteratur.

Det ser ut til være mest vanlig å jobbe med kritisk tilnærming til tekst gjennom tekstanalyse, og ved å lese ulike tekster om samme tema. Ulike tekster som omhandler samme tema blir også kalt for multiple tekster (Anmarkrud, Bråten, & Strømsø, 2014, s. 48), og er også noe som er uttrykt i flere av kompetansemålene i norskfaget (Udir, 2019). I en verden der (nesten) all kunnskap er tilgjengelig gjennom et googelsøk, blir denne lesekompetanse stadig viktigere, og det er med andre ord fint å se at dette er en prioritet i mitt utvalg.

## 5.4 Tekstvalg

Studier som går på tekstvalg i skolen har vist at lærere oftere underviser i skjønnlitterære tekster fremfor sakprosa og at tekstvalg ser ut til å henge sammen med læreboka (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020). Bakken og Andersson-Bakken (2016, s. 11) har også påpekt at «Det ser også ut til å være en utbredt oppfatning innenfor norskfagets tekstkultur at sakprosaen er et mindre relevant studieobjekt enn skjønnlitteraturen». Studien min viser derimot at sakprosaetekstene ikke blir tatt for gitt, og det viser seg blant annet at flere lærere i mitt utvalg foretrekker og/eller mener disse tekstene tjener formålet med en kritisk tilnærming bedre sammenlignet med skjønnlitteratur. Dette kan blant annet tilskrives det norske didaktiske forskningsmiljøet, som har belyst viktigheten av å analysere, vurdere og reflektere over sakprosaetekster de siste årene (f.eks Blikstad-Balas & Foldvik, 2017; Veum & Eilertsen 2019; Skovholt & Veum, 2014, 2020). Ut ifra mine resultater kan det med andre ord se ut til at kritisk lesing bidrar til å legitimere sakprosaens plass i norskfaget.

Det mine funn derimot viser er at skjønnlitteraturen kan havne litt i periferien når norsklærerne i mitt utvalg skal velge tekster til kritisk lesing. Nora og Ole trekker frem eldre verk og den kulturelle konteksten og kobler dette med en kritisk lese måte av skjønnlitteratur. De reflekterer imidlertid ikke over at kritisk lesing av skjønnlitteratur også kan innebære refleksjon omkring ordvalg og representasjon, eller at (samtids)litteraturen kan forme elevens forståelse av verden og seg selv (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020).

## 5.5 Spørsmål til tekst

Spørsmål som læreren stiller til tekster som elevene har lest, kan ha forskjellige formål, og de kan også påvirke måten elevene opplever og leser teksten på. For å trene elever opp til en kritisk lese måte er det viktig at læreren modellerer spørsmål som åpner opp for ulike tilnærminger til teksten, enten det dreier seg om å vurdere troverdighet, avsenders hensikt, virkemidler eller argumentasjonsteknikker (Weyergang & Frønes, 2020). Det er også slik at spørsmål elevene er vant til å få, vil påvirke hvordan de tilnærmer seg nye tekster (Duke & Pearson, 2002). Magnusson (2021) sin studie viser at lærerne svært sjeldent stilte spørsmål hvor elevene måtte vurdere tekstens troverdighet og kvalitet. I spørreskjemaet mitt oppgir derimot over halvparten av lærerne at de svært ofte stiller gode, kritiske spørsmål til både

sakprosaetekster og skjønnlitterære tekster. I tillegg tyder mine funn på at det er svært liten forskjell i hvilke spørsmål lærerne stiller til sakprosa sammenlignet med skjønnlitteratur. Vi vet svært lite om hvordan dette er i praksis, men studier har vist at lærebøker nokså gjennomgående inneholder ulike spørsmål til sakprosa og skjønnlitteratur, og at spørsmålene til sakprosa ofte er mer lukkede og i mindre grad krever refleksjon og tolkning (Bakken & Andersson-Bakken, 2016). På denne måten kan lærerbøker gi et inntrykk av at sakprosaetekster bare gjengir nøytrale virkelighetsframstillinger av verden. Det min studie kan peke mot er at læren i mindre grad forholder seg til spørsmålene i læreboken og ikke praktiserer dette skillet mellom sakprosa og skjønnlitteratur. Min studie peker også på at læreboken sjeldnere blir brukt i undervisning i kritisk lesing. Noe som styrker perspektivet om at utvalget stoler mer på egne erfaringer.

Det fremkommer i de kvantitative resultatene at lærerne sjeldnere stiller spørsmål som utfordrer elevene til å se teksten fra alternative virkeligheter eller perspektiv.

En kritisk lese måte handler om å avdekke og identifisere hvilken ideologi og verdier og holdninger som tekstskaperen bevisst eller ubevisst uttrykker. En inngang for å innta nye perspektiv eller se teksten fra andre ståsted er å omskrive teksten. Janks (2010) kaller dette for kritisk skriving og redesign, som handler om at elever leser tekster med en vinkling eller ett perspektiv, og deretter skriver om innholdet. På denne måten får teksten en ny vinkling og elever kan oppdage hvordan tekster er konstruert (Janks, 2010, s. 206). Selv om Janks kobler alternative virkelighetsframstillinger opp mot skrivesituasjonen, mener jeg et slik perspektiv også vil være aktuelt når det gjelder læreres spørsmål til tekster. Resultatene mine sier derimot ingenting om hvor ofte lærere faktisk bruker sakprosaetekster eller skjønnlitterære tekster i undervisningen. Det kan derfor tenkes at det vil være tilfeller hvor en deltaker har svart «Svært ofte» på eksempelspørsmålene, men at dette kun baserer seg på noe fåtalls tekster.

Den høye forekomsten av spørsmål utvalget mitt stiller til tekster, kan også ses i sammenheng med metodevalget for denne oppgaven. I alle undersøkelser, enten om det er intervju eller spørreundersøkelser, som går ut på at mennesker selv må oppgi egen atferd eller holdninger til ulike fenomen, kan det være tilfeller hvor deltakerne overrapporter det de anser som en mer sosialt akseptert praksis eller holdning (Solbakken, 2019, s. 46). Brenner og DeLamater,

(2016) kaller dette fenomenet for «the ideal self» og har blant annet hevdet at det er svært vanskelig å måle hva mennesker faktisk gjør gjennom spørreundersøkelser fordi deltakeren alltid vil overrapportere ønsket atferd. Dette fenomenet kan tenkes å være spesielt til stede i min undersøkelse hvor norsklærere har tatt stilling til hvor ofte de underviser i anerkjente didaktiske- og pedagogiske metoder. Jeg fikk blant annet én kommentar i spørreskjemaet mitt som fungerer som et eksemplarisk eksempel på Brenner og DeLamer sin teori: «Jeg forklarer ikke disse tingene hele tiden, selv om jeg har krysset av på ofte. Jeg ser det mer som spørsmål om viktighet, mer enn hvor ofte jeg gjør det.». Selv om jeg ikke har mottatt lignende kommentarer i spørreskjemaet mitt, er det høy sannsynlighet for at flere av deltakerne også har valgt å svare på spørsmålene basert på andre kriterier enn hva de ble spurt om. Dette er én av grunnene til at jeg også valgte å samle inn kvalitative data i tillegg til de kvantitative. Mine kvalitative data kan ikke si så mye om hvor ofte lærere faktisk gjør metoder og spørsmål de har oppgitt og rapportert om, men de har tilført et mer nyansert bilde av de kvantitative resultatene, og fra det jeg har funnet har det vært flere tilfeller hvor de kvantitative resultatene har vært sammenfallende med svarene i den kvalitative delen av undersøkelsen. Kvantitative funn viser for eksempel at lærere svært ofte sier at de stiller gode, kritiske spørsmål til tekst, samtidig som vi har sett kvalitative funn der lærere uttrykker at kritisk lesing ikke kan læres bort gjennom ett opplegg eller én metode, men at en kritisk tilnærming krever en mer kontinuerlig praksis. På denne måten kan troverdigheten til de kvantitative funnene bli styrket fordi de kvalitative funnene er sammenfallende og motsatt.

## 5.6 Forhold til tidligere forskning

I dette kapittelet har jeg både lagt frem denne studienes hovedfunn, men også diskutert hvordan og hvorfor mine resultater er nokså ulike sammenlignet med tidligere studier som har undersøkt kritisk lesing og tekstvalg i skolen. Helt til slutt vil jeg også påpeke at mine resultater kan være en konsekvens av innføring av en ny læreplan, hvor en kritisk tilnærming til tekst har fått en forsterket plass i læreplanen i norsk. De tidligere studiene som jeg har referert til er gjennomført noen år før innføringen av fornyelsen (LK20) og det kan med andre ord være sannsynlig at lærere i dag har mer kunnskap om og underviser i større grad i kritisk lesing sammenlignet med hva tidligere studier har vist. Vi har sett i min studie at lærere uttrykker at den nye læreplanen har ført til endringer i undervisningen deres, og at de føler at det er større aksept for å lage egne opplegg hvor temaet er kritisk lesing. Det har i tillegg de

siste årene blitt utgitt mer norsk faglitteratur som omhandler hvordan lærere kan arbeide med en kritisk leseforståelse i klasserommet (se Skovholt og Veum 2020; Roe et., al, 2018).



## 6 Avslutning

Arbeidet med denne masteroppgaven startet smått, fra en vag ide i begynnelsen av mars 2020 til en fullstendig oppgave i begynnelsen av juni 2021. Med andre ord har det vært en lang prosess. Nye tanker, ideer og kunnskap har formet seg underveis og samtidig som jeg nå sitter med mange svar, har jeg også mange ubesvarte spørsmål som ville vært interessant å undersøke videre. Jeg vil nå avslutte med å skissere noen didaktiske implikasjoner, samt gi forslag til videre forskning.

Formålet med denne studien har vært å belyse problemstillingen: *Hvordan forstår et utvalg norsklærere på videregående skole kritisk lesing og hvordan arbeider de med kritisk lesing i klasserommet?* Med utgangspunkt i oppgavens teoretiske innramming, og måten jeg har analysert dataen på kan den besvares slik: norsklærerne forstår kritisk lesing som en sammenfatning av kritisk literacy og det teoretiske utgangspunktet til læreplanen. Mest fremtredende er lærernes kobling til begrepet «kildekritikk» når de skal definere kritisk lesing. Kildekritikk er et begrep som gjerne har en lengre tradisjon i skolen, og som i noen grad kan oppfattes som et synonym med en kritisk lese måte. Når det gjelder hvordan dette arbeides med har jeg funnet ut at de vanligste metodene er ulik grad av tekstanalyse og at lærere mener at dagsaktuelle tekster og tekster med noe «skjult» egner seg. I tillegg er det en tendens til at flere uttrykker at alle tekster kan og bør brukes, men at de lener mer mot tekster fra sakprosjangeren. Helt til slutt har denne studien også vist at det er svært utbredt for norsklærerne i mitt utvalg å stille gode, kritiske spørsmål når de arbeider med både sakprosattekster og skjønnlitterære tekster, men at de helst prioriterer å stille spørsmål om faktiske forhold fremfor alternative virkeligheter.

Selv om jeg har diskutert troverdighetene ved resultatene mine i denne studien ønsker jeg helt til slutt å fremheve et resultat jeg ikke er noe som helst i tvil om, nemlig norsklærerne sin interesse og engasjement for kritisk lesing. Responsen på spørreskjemaet har vært overveldende positiv og lærere over hele landet har deltatt, engasjert seg og kommet med innspill. Den positive innstillingen og engasjementet lærerne viser er oppløftende og gir håp for dannelsen av fremtidens kritiske lesere.

## 6.1 Didaktiske implikasjoner

Med bakgrunn i studiens hovedfunn vil jeg nå peke på noen didaktiske implikasjoner. Denne studien er mest relevant for norsklærere og lærerstudenter i norsk og norskdidaktikk, da den kan føre til refleksjon og vurdering over egen praksis og forståelse av kritisk lesing i en norskfaglig kontekst.

I denne studien har jeg funnet ut at utvalget sine definisjoner av kritisk lesing sammenfaller mye med kritisk literacy-feltet. En inngang som er svært utbredt i det norskdidaktiske forskningsmiljøet (Skovholt & Veum, 2014, 2020; Wyergang & Frønes, 2020). Det kan likevel se ut som at noen av respondentene mine forstod kritisk lesing som synonymt med en mot-lesing, men at de ikke har inkludert en med-lesing i sine definisjoner. Som jeg har nevnt tidligere, er det ikke sagt at definisjonene lærere har kommet med i dette åpne spørsmålet er deres fullstendige definisjoner eller forståelser av kritisk lesing. Jeg tenker likevel at denne studien kan påminne om at kritisk lesing krever begge lesemåtene, dersom kritisk lesing er et mål (Janks, 2010, 2019).

Den siste didaktiske implikasjonen er at kritisk lesing også bør gjelde lesing av skjønnlitterære tekster. Det studien min viser er at det er en tendens til at norsklærerne i større grad anvender tekster fra sakprosa sjangrene når de skal undervise i kritisk lesing. Jeg mener at funnet i seg selv ikke er særlig foruroligende, tvert om er det fint å se at kritisk lesing kan være med på å legitimere mer lesing av sakprosa i skolen. Det jeg stusser litt over er at det kan se ut som, og da spesielt med tanke på hva informantene mine fortalte om i intervjuet, at kritisk lesing av skjønnlitteraturen er mindre prioritert og at det helst forbindes med lesing av eldre verk. En didaktisk implikasjon kan derfor være at norsklærere like fint kan gjøre en med- og mot-lesing av (samtids)litteraturen (jf. Janks, 2010), da skjønnlitteraturen også befinner seg i et dynamiske forhold til samfunnet (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020).

## 6.2 Forslag til videre forskning

Forskning på kritisk lesing med utgangspunkt i læreres praksis, er fortsatt et nokså uberørt felt, særlig i norsk kontekst. Det er derfor nødvendig med enda mer empirisk forskning på feltet.

Et perspektiv det hadde vært interessant å forske på, er hva som faktisk skjer i klasserommet, gjennom klasseromsobservasjon. LISA-studien bidrar noe til dette aspektet, men det ville også vært interessant å ha slike observasjoner fra videregående skole. Da spesielt med tanke på at mine resultater varierer såpass mye med resultater fra LISA-studien. På denne måten kunne en fått et enda større innblikk i hvordan norsklærere arbeider med kritiske tilnærminger til tekster i videregående skole, og det kunne vært interessant å sammenligne disse resultatene med mine. Et annet alternativ kan også være å gjennomføre en lignende studie, men gjennomføre et sannsynlighetsutvalg. På denne måten har en større muligheter til å gjøre sammenligninger og generaliseringer.

Med innføringen av en ny lærerplan vil det også komme nye lærebøker. Flere av informantene fra intervjuet uttrykte at de hadde sett på nye norsklærebøker som inneholdt kapitler om kritisk lesing. Som et forslag til fremtidig forskning kunne det vært svært interessant å se hvordan de ulike bøkene omtaler kritisk lesing og hvilke lese måter de legger opp til, og hvilken effekt disse vil ha på undervisningen.

Helt til slutt kunne det også vært interessant å forske enda mer på hvilken effekt og læringsutbytte norske elever får av de ulike didaktiske metoden som har blitt beskrevet i denne oppgaven. I denne studien har jeg vært interessert i lærerne sitt perspektiv og meninger, men underveis er det også en del lærere som har delt tanker og erfaringer de har om elever. Å se på læringseffekten av ulike tilnærminger kan åpne opp for nye metoder, noen som kan være en fordel for lærere, men også for elever.

## Litteraturliste

- Anmarkrud, Ø., Bråten, I., & Strømsø, H. I. (2014). Strategisk kildevurdering av multiple tekster: Utbytterikt, men krevende. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (01), s. 47–57.
- Bakken, J. (2014). *Retorikk i skolen* (2. utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bakken, J. (2019). Hva er nytt i det fornyede norskfaget? I: Blikstad-Balas, M. & Solbu K. R. (red), *Det nye (nye) norskfaget*, s. 27-47. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bakken J. & Anderson-Bakken, E. (2016). Forståelse av skjønnlitteratur og sakprosa i norskfagets oppgavekultur. *Sakprosa*, 8(3), s. 1-36.
- Bakken, J. & Andersson-Bakken, E. (2021). The textbook task as a genre. *Journal of Curriculum Studies*. Hentet fra: <https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1929499>
- Befring, E. (2016). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Behrman, E. H. (2006). Teaching About Language, Power, and Text: A Review of Classroom Practices That Support Critical Literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 6(49), s. 490-498.
- Berge, K. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve - ideologi og strategier. I: Aasen, AJ og Nome, S. (red): *Det nye norskfaget*, s. 161-188. Bergen: Fagbokforlaget/Landslaget for norskundervisning.
- Blikstad-Balas, M. (2014). Lærebokas hegemoni - et avsluttet kapittel? I: Hvistendahl, R. & Roe, A. (red.): *Alle tiders norskdidaktiker: festskrift til Frødis Hertzberg på 70-årsdagen den 18. november 2014*. Oslo: Novus Forlag.
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. & Foldvik, M., C. (2017). Kritisk literacy i norskfaget - hva legger elever vekt på når de vurderer tekster fra internett? *Norsklæreren* (04/2017), s. 28- 39. Hentet fra: <https://doi.org/10852/59766>

- Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M., & Tønnesson, J. L. (2020). *Inn i sakens prosa*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Braun, V. & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. I: Cooper, H. (red.), *APA Handbook of Research Methods in Psychology: Vol. 2. Research Designs*, s. 57–71. Washington D.C.: American Psychological Association.
- Brenner PS, DeLamater J. (2016) Lies, Damned Lies, and Survey Self-Reports? Identity as a Cause of Measurement Bias. *Social Psychology Quarterly*, 79(4), s. 333-354. Hentet fra: <https://doi.org/10.1177/0190272516628298>
- Bråten, I. (2007). Leseforståelse - innledning og oversikt. I: Bråten, I. (red.), *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis*, s. 9-19. Oslo: Cappelen.
- Børhaug, K. (2017). Ei endra medborgaroppseding. *Acta Didactica*, 11(3)
- Creamer E. G., (2016). A primer about Mixed Methodes Research in an Educational Context. I: *International Journal of Learning, Teaching, and Educational Research*, 1-13.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. R. B. (2018). *Research methods in education* (8 utg.). Routledge.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), s. 124-130. Hentet fra: [https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2)
- Dalen, M. (2013) *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Oslo. Universitetsforlaget.
- Duke, N. K. & Pearson, P. (2002). Effective Practices for Developing Reading Comprehension. I A. E. Farstrup & S. J. Samuels (red.), *What Research Has to Say About Reading Instruction*, s. 205–242. Newark, DE: International Reading Association, Inc
- Fowler, F. J. (2009). *Survey research methods* (4. utg.). Los Angeles: Sage.
- Ferguson, L.E. & Kränge, I. (2020). Hvordan fremme kritisk tenkning i grunnskolen? Forskningsbaserte forslag. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. Vol. 104, s. 194-205

- Frønes, T. S. & Narvhus, E. K. (2012). Eignet og troverdig? Elevers kildevurdering på nett. I: Hauge, T. E. & Lund, A. (red.), *Små skritt eller store sprang? Digitale tilstander i skolen*, s. 58–84. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Gabrielsen, I. L. & Blikstad-Balas, M. (2020). Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget? En analyse av hvilke skjønnlitterære verk som inngår i 178 norsktimer på åttende trinn. *Edda Nordisk tidsskrift for litteraturforskning* 107(2) s. 85-99 doi: 10.18261/issn.1500-1989-2020-02-02
- Grue, J. (2011). Hva er kritisk diskursanalyse? I: Hitching, T. R., Nilsen, A. B. & Veum, A. (red.), *Diskursanalyse i praksis. Metode og analyse*, s. 112–115. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Grue, J. (2015). *Teori i praksis: Analysestrategier i akademisk arbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hsieh, H. F. & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), s. 1277-1288. Hentet fra: <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Janks, H. (2010). *Literacy and power*. New York & London: Routledge.
- Janks, H. (2019). Critical Literacy and the Importance of Reading with and against a text. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 62(5), s. 561–564. Hentet fra: <https://doi.org/10.1002/jaal.941>
- Johnson, B., R. (2013). Validity of Research Results in Quantitative, Qualitative and Mixed Research. I: Johnson, B., R. & Christensen, L. (red.): *Educational Research: Quantitative, Qualitative and mixed approaches*. Los Angeles: Sage.
- Jopling, M. (2019) Using quantitative data, I: Lambert, M. (red.), *Practical research methods in education: an early researcher's critical guide*, s. 55-66. New York & London: Routledge.
- Kleven, T. A. (red.) (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering (2. utg.). Oslo: Unipub forlag.
- Kleven, T.A. (2014). Data og datainnsamlingsmetoder, I: Kleven, T.A. (red.): *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*, s. 27-47. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del av læreplanverket*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

- Kunnskapsdepartementet (2019). *Fagets relevans og sentrale verdier*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Larsen, A. K. (2017) *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig metode* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lim, L. (2015). Critical thinking, social education and the curriculum: foregrounding a social and relational epistemology. *The Curriculum Journal*, 26(1), 4 – 23
- List, A. & Alexander, P. A. (2018). Corroborating students' self-reports of source evaluation. *Behaviour & Information Technology*, 37(3), s. 198–216. Hentet fra: <https://doi.org/10.1080/0144929X.2018.1430849>
- Luke, A. (2012). Critical Literacy: Foundational Notes. *Theory Into Practice*, 51(1), s. 4–11. Hentet fra: <https://doi.org/10.1080/00405841.2012.636324>
- Luke, A. (2014) Defining critical literacy. I: Pandya, J. Z. & Àvila, J. (red.), *Moving critical literacy forward*, s. 19-31. New York: Routledge.
- 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. London: Routledge.
- Maagerø, E. (2009). «Sakprosa i skolen». I: Norsk læraren 2/09 (s. 24-31). Bergen. Landslaget for norskundervisning.
- Maagerø, E. & Tønnessen, E. S. (2006). Å lese i alle fag. I: Maagerø, E. & Tønnessen, E. S. (red.), *Å lese i alle fag*, s. 15–31. Oslo: Universitetsforlaget.
- Machin, D., & Mayr, A. (2012). *How to do critical discourse analysis : a multimodal introduction*. Los Angeles: Sage.
- Magnusson C. (2021) Reading Literacy Practices in Language Arts Classrooms: Examining the Patterns of Teacher Questioning. *Literacy Research and Instruction*.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: an interactive approach* (3. utg.). Los Angeles: Sage.
- Medietilsynet (2018). *Barn og medier-undersøkelsen 2018 - 9–18-åringer om medievaner og opplevelser*. Hentet fra: <https://medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/barn-og-medier-2018-oppdater-ersjon---oktober-2019.pdf>
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>

- Nussbaum, M. C. (2016). *Litteraturens etikk*. Oslo: Pax forlag.
- Roe, A. (2020). Elevenes lesevaner og holdninger til lesing. I: *Like muligheter til god leseforståelse?* s. 107–134. Hentet fra:  
<https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020-05>
- Roe, A., Ryen, J. A., & Weyergang, C. (2018). *God leseopplæring med nasjonale prøver: om elevers leseutfordringer i et mangfold av tekster*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Wenke Mork Rogne, & Helge I. Strømsø (2013). Lesing av delvis motstridende tekster i syvende klasse. *Acta didactica Norge*, 7(1). Hentet fra:  
<https://doi.org/10.5617/adno.1110>
- Ryen, E., Jøsok, E., Jegstad, K. M. & Sandvik, M. (2019). Kritisk tenkning i klasserommet. *Bedre skole*, 31. Hentet fra:  
<https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-fagfornyelse-laereplaner/kritisk-tenkning-i-klasserommet/207602>
- Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta Didactica Norge*, 8(1), s. 1-17. Hentet fra:  
<https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1097>
- Samoilow, T. K. & Myren-Svelstad, P. E. (2020). *Kritisk teori i litteraturundervisningen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Schjeldrup, A. (2012). *Kritisk tenkning i klasserommet – en filosofisk metode i undervisning og veiledning*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Skovholt, K. & Veum, A. (2014). *Tekstanalyse. Ei innføring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skovholt, K. & Veum, A. (2020). *Kritisk literacy i klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Solbakken, S. S. (2019). *Statistikk for nybegynnere*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Strømsø, H. I. (2007). Høytlesing, hurtiglesing og leseforståelse – en historie om lesing og forskning om leseforståelse. I: Bråten, I. (red.), *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis*. s. 20-41 Oslo: Cappelen.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thronsen, I., Carlsten, T. C. & Björnsson, J. K. (2019). *TALIS 2018. Første hovedfunn fra ungdomstrinnet*. Oslo: ILS/NIFU.



- Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Universitet i Oslo (UiO) (2021). Hentet fra: <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/fortroligedata-diktafon.html>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplanen i norsk (NOR1-05)*. Hentet fra: [https://www.udir.no/kl06/nor1-05/hele/komplett\\_visning](https://www.udir.no/kl06/nor1-05/hele/komplett_visning)
- Utdanningsdirektoratet (2019) *Læreplanen i norsk (NOR1-06)*. Hentet fra: <https://www.udir.no/kl20/nor01-06>
- Vasquez, V.M., Tate, S.L., & Harste, J.C. (2013). *Negotiating Critical Literacies with Teachers: Theoretical Foundations and Pedagogical Resources for Pre-Service and In-Service Contexts* (1. utg.). New York: Routledge.
- Veum, A. og Eilertsen, A. (2019): Kritisk lesing av historiske saktekster. Fire vg3-elevs forståelse av en antisemittisk tekst. *Norsklæreren* (01/2019), s. 1-14. Hentet fra: <https://doi.org/11250/2647209>
- Weyergang, C., & Frønes, T. S. (2020). Å lese kritisk: Elevers vurderinger av teksters troverdighet og pålitelighet. I: *Like muligheter til god leseforståelse?* s. 166–195. Hentet fra: <https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020-07>

# Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning NSD .....	89
Vedlegg 2: Spørreskjema .....	92
Vedlegg 3: Spørsmål som har blitt tatt bort .....	102
Vedlegg 4: Intervjuguide .....	103
Vedlegg 5: informasjonsskriv intervju.....	104
Vedlegg 6: Mail om deltakelse .....	108

## NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

### NSD sin vurdering

#### Prosjekttittel

Kritisk lesning i teori og praksis. En kartleggingsstudie blant norsklærere på videregående skole.

#### Referansenummer

326220

#### Registrert

30.06.2020 av Maren Strand - marenstr@uio.no

#### Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

#### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Cecilie Weyergang , cecilie.weyergang@ils.uio.no, tlf: [REDACTED]

#### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

#### Kontaktinformasjon, student

Maren Strand , marenstr@student.uv.uio.no, tlf: [REDACTED]

#### Prosjektperiode

01.09.2020 - 01.12.2021

#### Status

19.11.2020 - Vurdert

#### Vurdering (3)

---

##### 19.11.2020 - Vurdert

Vi viser til endring registrert 17.11.2020. Vi kan ikke se at det er gjort noen oppdateringer i meldeskjemaet eller vedlegg som har innvirkning på NSD sin vurdering av hvordan personopplysninger behandles i prosjektet.

Les mer om hvilke endringer som skal registreres hos NSD før endringer meldes inn i fremtiden:  
[nsd.uib.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.uib.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Tore Andre Kjetland Fjeldsbo

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

#### **06.11.2020 - Vurdert**

NSD har vurdert endringen registrert 03.11.2020.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 06.11.2020. Behandlingen kan fortsette.

Zoom har blitt lag til som databehandler. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

#### **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: Tore Andre Kjetland Fjeldsbo

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

#### **10.07.2020 - 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 10.07.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### **DEL PRORSJEKT**

Det er mulig å dele meldeskjema med eventuelle medstudenter, veiledere og andre forskere. For deg som student er det obligatorisk å dele prosjektet med veileder. Dette kan du gjøre ved å trykke på "Del prosjekt" oppe til venstre i meldeskjema. Hvis du da velger "Inviter bruker" kan legge til mailadresse til de du ønsker å dele prosjektet med, samt administrere tilganger ("Kan redigere" gir mulighet til å endre meldeskjema).

#### **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://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### **TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.12.2021.

#### **LOVLIG GRUNNLAG**

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### TAUSHETSPLIKT

Lærere har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene. Studenten og læreren har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler derfor at studenten minner læreren om taushetsplikten for intervjuet startet. For mer om forskning i skolen se:

[nsd.no/personvernombud/hjelp/forskningstema/barnehage\\_skole.html](http://nsd.no/personvernombud/hjelp/forskningstema/barnehage_skole.html)

#### 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 vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og 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: Tore Andre Kjetland Fjeldsbo  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## Vedlegg 2: Spørreskjema

### Vil du delta i forskningsprosjektet «Kritisk lesing i teori og praksis. En kartleggingsstudie av norsklæreres praksis i videregående skole»?

Du inviteres herved til å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan norsklærere forstår begrepet kritisk lesing og hvordan de underviser i temaet. I dette skrevet får du informasjon om målene for prosjektet og hva en eventuell deltakelse vil innebære for deg.

#### Formål

Formålet med denne studien er å undersøke norsklæreres forståelse av temaet kritisk lesing. I den reviderte utgaven av læreplan i norsk presenteres kritisk tilnærming til tekst som ett av seks kjerneelementer i faget. I *Stortingsmelding 28, Fag – Fordypning– Forståelse. En fornyelse av kunnskapsløftet*, er fagets kjerneelementer forklart som: «(...) det elevene må lære for å kunne mestre og anvende faget», i tillegg til «det mest betydningsfulle faglige innholdet elevene skal arbeide med i opplæringen» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 34). I stortingsmeldingen fremgår det at kritisk holdning og refleksjon er sammenfallende med lese- og skrivekompetanse (ibid, s. 31). I datainnsamlingen vil jeg benytte meg av spørreskjema og intervju. I denne forespørselen ønsker jeg å be om ditt samtykke til å delta i spørreundersøkelsen.

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

Hvis du velger å delta, må du fylle ut et spørreskjema. Det vil ta ca. 10 minutter. Spørreskjemaet inneholder spørsmål om din undervisningspraksis og din forståelse av og dine holdninger til temaet kritisk lesing. For at jeg skal kunne si noe om utvalget i den ferdige undersøkelsen, ønsker jeg også opplysninger om hvilken landsdel du jobber i, hva slags utdanning du har og om du underviser på yrkesfag eller studiespesialiserende. Svarene fra spørreskjemaet blir registrert elektronisk.

#### Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Velger du å delta, kan du når som helst trekke samtykket uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Datamaterialet slettes etter at studien er fullført.

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

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har omtalt i dette informasjonsskrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personverregelverket.

- Det vil kun være Maren Strand (student) og Cecilie Weyergang (veileder) som har tilgang til datamaterialet lagret på forskningsserveren.
- E-postadressen din blir erstattet med en kode som lagres i egne lister adskilt fra øvrige data.
- Jeg vil anonymisere deg i arbeidet med materialet, slik at du ikke kan bli gjenkjent i publikasjonen.

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

Opplysningene anonymiseres og slettes når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er senest desember 2021.

#### Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Student: Maren Strand, på e-post: [marenstr@student.uv.uio.no](mailto:marenstr@student.uv.uio.no) eller telefon: [REDACTED]
- Veileder: Cecilie Weyergang, på e-post: [cecilie.weyergang@ils.uio.no](mailto:cecilie.weyergang@ils.uio.no)
- Vårt personvernombud: Roger Markgraf-Bye, på e-post: [personvernombud@uio.no](mailto:personvernombud@uio.no)
- Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personvertjenester@nsd.no](mailto:personvertjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Maren Strand og Cecilie Weyergang

### Samtykkeerklæring \*

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [«Kritisk lesing i teori og praksis. En kartleggingsstudie av norsklæreres praksis i videregående skole»], og har fått anledning til å stille spørsmål.

Svar	Antall	Prosent	
Jeg samtykker til å delta i spørreundersøkelsen	214	100 %	

Obligatoriske felt er merket med denne stjernen \*

## 1. Bakgrunnsinformasjon

I hvilken landsdel ligger skolen du underviser på nå? \*

- Nord-Norge
- Trøndelag
- Østlandet
- Sørlandet
- Vestlandet

I hvor mange år har du jobbet som lærer? \*

- Under 5 år
- 5-9 år
- 10-14 år
- 15-20 år
- Over 20 år

Hva er din høyeste fullførte utdanning? \*

- Videregående skole
- Bachelorgrad
- Allmennlærer/Adjunkt
- Lektor/Mastergrad
- Lektor med tilleggsutdanning



Hvilken studieretning unerviser du på nå? \*

---

- Studiespesialisering
- Yrkesfag
- Begge

Hvilken studieretning har du undervist på tidligere? \*

- Studiespesialiserende
- Yrkesfag
- Begge

I din lærerutdanning, fikk du noen opplæring i hvordan man kan undervise i kritisk lesing? \*

- Aldri
- I liten grad
- I noen grad
- I stor grad
- Ikke relevant for meg

 Sideskift



## 2. Oppfatninger og holdninger

Du vil nå få spørsmål om dine subjektive oppfatninger og holdninger. Prøv å svare ærlig og husk at her finnes det ikke "korrekte" svar.

Hvordan vil du definere kritisk lesing?

Beskriv i korte trekk og med egne ord.

Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander?

	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig	Ønsker ikke å svare
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Jeg liker å undervise i kritisk lesing \*

Jeg synes undervisning i kritisk lesing er krevende \*

Jeg har god kompetanse i å undervise i kritisk lesing \*

Jeg synes det er enkelt å finne ressurser til undervisning om kritisk lesing \*

Jeg ønsker å øke min undervisningskompetanse i kritisk lesing \*

Uobligatoriske tekster er merket med denne øyemerket

### 3. Undervisningspraksiser

Du vil nå få spørsmål om din undervisningspraksis.

Hvor ofte tar du i bruk følgende praksiser i undervisningen din?

Svaralternativene går fra «Svært ofte» til «Svært sjeldent». «Svært ofte» blir her regnet som over 80% av tilfellene, mens «Svært sjeldent» tilsvarer under 20% av tilfellene.

	Svært ofte	Ofte	Noen ganger	Sjeldent	Svært sjeldent	Ønsker ikke å svare
Jeg bruker tekster fra læreboka som utgangspunkt for arbeid med kritisk lesing *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg oppfordrer elevene til å stille kritiske spørsmål til det som står i læreboka *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg introduserer elevene for flere tekster med forskjellige perspektiver om samme tema *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg supplerer tekstutvalget med ulike sjangre når jeg underviser i ett emne *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg ber elevene om å vurdere tekstens avsender *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg bruker sosiale medier som kilde i undervisningen *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg forklarer elevene hvordan de kan avgjøre om en tekst er pålitelig eller ikke *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Jeg ønsker å øke min egen kompetanse i å lese kritisk \*

Jeg mener kritisk lesing kan øke elevens evne til å ta selvstendige valg \*

Kunnskapsløftet gir meg god oversikt over hva kritisk lesing er \*

Fagfornyelsen gir meg god oversikt over hva kritisk lesing er \*

Dersom du opplevde at svaralternativene ikke passet, eller du ønsker å utdype eller kommentere noen av spørsmålene eller svarene dine kan du gjøre det her:

 Sideskift

Jeg forklarer elevene hvordan de kan vurdere tekster de finner på internett \*



Dersom du har kommentarer, synspunkter eller andre innspill til praksiser du mener egner i undervisning om kritisk lesing, kan du skrive det her.

Kan du fortelle om et undervisningsopplegg du har gjennomført i kritisk lesing som fungerte spesielt bra?

## 4. Tekstpraksiser

Du vil nå få spørsmål knyttet til tekstarbeid i klasserommet.

Hvor ofte ber du elevene ta stilling til følgende spørsmål i arbeid med sakprosaetekster:

Svaralternativene går fra «Svært ofte» til «Svært sjeldent». «Svært ofte» blir her regnet som over 80% av tilfellene, mens «Svært sjeldent» tilsvarer under 20% av tilfellene.

	Svært ofte	Ofte	Noen ganger	Sjeldent	Svært sjeldent	Ønsker ikke å svare
"Hvem har laget teksten?" *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
"Hvilken sjanger tilhører teksten?" *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
"I hvilken historisk kontekst er teksten laget?" *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
"Hvilke interesser og mål kan det tenkes at forfatteren har med teksten?" *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
"Hvilke språklige strategier/virkemidler benytter forfatteren?" *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
"Hvilke personer/synspunkter blir representert i teksten?" *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
"Hvilke personer/synspunkter blir ikke representert i teksten?" *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
"Hvordan påvirker denne teksten deg?" *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
"Hvilke bilder eller illustrasjoner inneholder teksten?" *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

"Hvem eller hva blir fremstilt visuelt?" *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
"Hvem eller hva blir ikke fremstilt visuelt?" *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
"Hva kan være grunnen til at forfatteren har valgt å presentere noe av informasjonen gjennom bilder?" *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Hvor ofte ber du elevene ta stilling til følgende spørsmål i arbeid med skjønnlitteratur:

Svaralternativene går fra «Svært ofte» til «Svært sjeldent». «Svært ofte» blir her regnet som over 80% av tilfellene, mens «Svært sjeldent» tilsvarer under 20% av tilfellene.

	Svært ofte	Ofte	Noen ganger	Sjeldent	Svært sjeldent	Ønsker ikke å svare
"Hvem har laget teksten?" *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
"Hvilken sjanger tilhører teksten?" *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
"I hvilken historisk kontekst er teksten laget?" *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
"Hvilke interesser og mål kan det tenkes at forfatteren har med teksten?" *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
"Hvilke språklige strategier/virkemidler benytter forfatteren?" *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
"Hvilke personer/synspunkter blir representert i teksten?" *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
"Hvilke personer/synspunkter blir ikke representert i teksten?" *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
"Hvordan påvirker denne teksten deg?" *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Hvilke tekster mener du egner seg best for undervisning i kritisk lesing?

Her kan du gjerne skrive ned konkrete eksempler på tekster og kommentere kort hvorfor du valgte disse.

---

 Sideskift

Side 6

Obligatoriske felter er merket med denne stjernen \*

**Takk for at du tok deg tid til å svare på spørreskjemaet!**

Forespørsel om intervju

Jeg er veldig interessert i å høre enda mer om din undervisningspraksis. Hvis du ønsker å bidra med flere opplysninger i form av et digitalt intervju, vennligst oppgi din e-postadresse nedenfor.

Vedlegg 3: Spørsmål som har blitt tatt bort

	Helt uenig	Litt uenig	Litt enig	Helt enig	Ikke svart
14. Jeg mener kritisk lesing kan øke elevens evne til å ta selvstendige valg	0,5%	0,9%	12,1%	86%	0,5%

  

	Svært sjeldent	Sjeldent	Noen ganger	Ofte	Svært ofte	Ikke svart
21. Jeg ber elevene om å vurdere tekstens avsender	0,5%	2,3%	16,8%	34,6%	45,3%	0,5%



## Vedlegg 4: Intervjuguide

### Intervjuguide

- **DEL A: Læreplan**

- Hva er dine tanker om Kunnskapsløftet – god oversikt over hva kritisk lesing er og hvordan det kan gjennomføres?
- Hva er dine tanker om at kritisk tilnærming til tekst er et av kjerneelementene i fagfornyelsen?
- Har kjerneelementet gjort at du endrer/tilpasser undervisningen

### DEL B: Metoder

- Har du noen foretrukne metoder i arbeide med kritisk lesing?
- Hvilke strategier/metoder ble du kjent med i din egen utdanning?
- Hva mener du er viktig å fokusere på i undervisning om kritisk lesing?
  - a) Kildekritikk
  - b) Kritisk vurdering av tekster
  - c) Andre metoder
- Hvordan organiserer du opplæring i kritisk lesing?
  - a) Tidsbruk - faste timer eller jevnt utover?
  - b) Hvilke læremidler/ressurser benytter du deg av?

- **DEL C: Tekstpraksiser**

- Hvordan går du frem når du skal arbeide med tekst?
  - a) Kan du gi noen eksempler på spørsmål
  - b) Et stort flertall av lærerne sier at de “svært ofte/ofte” stiller spørsmål om “hvem som er representert i teksten”, mens bare et mindretall svarer at de “svært ofte/ofte” stiller spørsmål om “hvem som ikke er representert”. Hvorfor tror du det er slik? Hva gjør du?
- Er det noe forskjell i hvordan du underviser i sakprosa sammenlignet med skjønnlitteratur?
  - a) Begrunn
  - b) Finnes det noen tekster det er viktigere å være kritiske til?
- Bruker du innlegg fra sosiale medier i undervisning om kritisk lesing?
  - a) Hvorfor/hvorfor ikke
- Hvordan går du frem for å finne ulike tekster som omhandler samme tema?

- **DEL D: Holdninger/Oppfatninger**

- Hvordan stiller du deg til egen undervisningskompetanse i kritisk lesing?
  - a) Behov for etterutdanning/kurs?
- Er det noe du opplever du som utfordrende i undervisning om kritisk lesing?
  - a) Eksempler

**Vil du delta i forskningsprosjektet**  
**«Kritisk lesning i teori og praksis. En kartleggingsstudie av**  
**norsklærere i videregående skole».**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan norsklærere forstår begrepet kritisk lesning og hvordan de underviser i temaet. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

**Formål**

Jeg går på lektorprogrammet ved Universitet i Oslo, og skal skrive en 30 studiepoengs masteroppgave i norskdidaktikk. Formålet med denne studien er å undersøke norsklæreres forståelse, holdninger og undervisningspraksis knyttet til temaet kritisk lesning. Det finnes ingen fasit på hvordan lærere skal undervise i kritisk lesning, og jeg, som fremtidig lærer, er interessert i hvordan dette blir gjennomført og forstått av norsklærere i videregående skole.

Min foreløpige problemstilling er: Hvordan forstår norsklærere på videregående skole begrepet kritisk lesning og hvordan underviser de i temaet? For å undersøke dette ønsker jeg å benytte meg av spørreundersøkelse og intervju. I denne forespørselen ønsker jeg å be om ditt samtykke til intervju.

**Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) ved Universitetet i Oslo.

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

Du får spørsmål om å delta fordi du har bidratt i spørreundersøkelsen jeg gjennomførte i vinter og da oppga at du kunne bli kontaktet angående forespørsel om intervju.

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

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det et intervju på rundt 30-40 minutter. Spørsmålene handler i hovedsak om dine undervisningspraksiser og synspunkter knyttet til begrepet kritisk lesning slik dette er beskrevet i læreplanen. I tillegg ønsker jeg å spørre deg om hvor lenge du har jobbet som norsklærer og din utdanningsbakgrunn. Jeg ønsker ikke å vite noe om enkeltindivider i klassen, men opplysninger som hvilket utdanningsprogram klassen din har/har hatt og årstrinn. Jeg ønsker å ta opptak av intervjuet for å sikre at jeg ikke glemmer vesentlige aspekter som blir nevnt. Opptaket skjer gjennom en lydopptaker. Lyden som blir tatt opp blir transkribert av meg og blir slettet når prosjektet er fullført.

**Det er frivillig å delta**

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

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

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

- Det vil kun være Maren Strand (student) og Cecilie Weyergang (veileder) som har tilgang på datamaterialet lagret på UiOs server.
  - Datane som samles inn vil bli anonymisert med en gang (alle som intervjues vil få et ID nr. og det vil ikke ved en senere anledning være mulig å knytte bestemte personer til de ulike intervjudataene.
  - I den ferdige masteroppgaven vil du ikke kunne gjenkjennes, da vil jeg anonymisere all informasjon som kan knyttes til deg som person. Dersom du ønsker, vil du få muligheten til å lese gjennom de delene av oppgaven som er basert på opplysninger jeg har fått fra deg. På denne måten kan du godkjenne, eller eventuelt slette eller rette opp i, informasjonen jeg bruker. Prosjektet skal etter planen avsluttes senest desember 2021.
-

Opplysningene anonymiseres og slettes når prosjektet avsluttes/oppgraden er godkjent, noe som etter planen er senest desember 2021.

### **Dine rettigheter**

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

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

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

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

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

- Student: Maren Strand, på e-post: [marenstr@student.uv.uio.no](mailto:marenstr@student.uv.uio.no) eller telefon: [REDACTED]
- Veileder: Cecilie Weyergang, på e-post: [cecilie.weyergang@ils.uio.no](mailto:cecilie.weyergang@ils.uio.no)
- Vårt personvernombud: Roger Markgraf-Bye, på epost: [personvernombud@uio.no](mailto:personvernombud@uio.no)
- Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Maren Strand  
(Student)

Cecile Weyergang  
(veileder)

---

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [«Kritisk lesning i teori og praksis. En kartleggingsstudie av norsklærere i videregående skole»], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 6: Mail om deltakelse

Hei!

Jeg er interessert i å undersøke norsklærernes forståelse av kritisk lesing. Derfor er jeg på utkikk etter norsklærere i videregående skole som ønsker å svare på en kort spørreundersøkelse til masteroppgaven min i norskdidaktikk ved Universitetet i Oslo.

I den reviderte utgaven av læreplan i norsk presenteres kritisk tilnærming til tekst som ett av de nye kjerneelementene. Samtidig har kritisk medie- og tekstbruk vært et gjennomgående tema i den offentlige debatten de siste årene. Dette er en kompleks kompetanse, og jeg, som fremtidig lærer, ønsker å lære mer om norsklærerens undervisningspraksiser, holdninger og forståelse av kritisk lesing på tvers av videregående skoler i hele Norge.

Undersøkelsen er anonym og det vil kun være meg og, veilederen min, Cecilie Weyergang, som har tilgang til datamaterialet.

Jeg hadde satt stor pris om du kunne dele linken til undersøkelsen med norsklærerne på din skole, slik at vi får et bredt utvalg av deltagere: <https://nettskjema.no/a/158550>

Det er bare å ta kontakt dersom du har noen spørsmål til oppgaven.

Tusen takk for din hjelp!

Med vennlig hilsen

Maren Strand

Masterstudent i norskdidaktikk ved UiO