



NLA  
Høgskolen

# **«Ikke så mye bla, bla, bla ... Det var mer fakta»**

*En kvalitativt studie av barneskoleelevers utøvelse av kritisk literacy i møte med multiple tekster*

Mathilde Konstanse Rogde

Masteroppgave i GLU 1-7 med fordypning i norsk ved  
NLA Høgskolen Bergen

Juni 2022



## Sammendrag

Denne oppgaven har som formål å undersøke om og hvordan elever i sjette klasse utøver kritisk literacy i møte med tre ulike tekster fra internett som alle omhandler samme tema. Jeg har følgende problemstilling: *om og i så fall hvordan barneskoleelever utøver kritisk literacy i møte med multiple tekster*. For å svare på dette stilte jeg meg de følgende forskningsspørsmålene: *hvordan anvender elevene sine forkunnskaper, hva tar elevene med i vurderingene av teksten, vurderer de pålitelighet og avsenders hensikt, ser de forskjell på mening og fakta og hvilke forskjeller er det eventuelt på individuelt skriftlig vurdering og en muntlig vurdering i gruppe*. For å finne svar på dette har jeg valgt et kvalitativt forskningsdesign med fokusgruppeintervju. Elevene leser tre tekster individuelt og svarer på tre åpne spørsmål skriftlig individuelt før de i gruppe diskuterer tekstene med hverandre. I likhet med tidligere forskning viser også mine funn at elevene i stor grad mangler strategier i møte med tekstene. Fakta og informasjonshenting fra tekstene ser ut til å være elevenes sin umiddelbare strategi. Elevene gjør vurderinger av tekstene, og ser at ulike meninger blir presentert i de ulike tekstene. Likevel blir ikke meningene satt opp mot hverandre og det blir i liten grad tatt opp forskjellen på mening og fakta. Det er tilsynelatende lite motstand til tekstene, og lite vurderinger av avsenders hensikt og pålitelighet. Et annet funn er at gruppesamtalen viste seg å gi andre refleksjoner på hvordan elevene vurderte tekstene sammenlignet med de individuelle vurderingene. På bakgrunn av funnene i studien konkluderer jeg med at det fortsatt må jobbes videre med det å møte tekster fra internett i skolen, og at det må øves på strategibruk der elevene får trent seg på å se avsenders hensikt med tekst, vurdere pålitelighet, og å se forskjell på mening og fakta i tekst.



## Summary

The purpose of this thesis is to investigate whether and how students in sixth grade practice critical literacy in the face of three different texts from the internet that all dealt with the same topic. I have the following problem: whether and if so how primary school students practice critical literacy in the face of multiple texts. To answer this, I asked myself the following research questions: how do students apply their prior knowledge, what do students include in the assessments of the text, do they assess reliability and the sender's intention, do they see differences in opinion and facts, and what differences are there in individual written assessment and an oral assessment in group. To find answers to this, I have chosen a qualitative research design with a focus group interview. The students read three texts individually and answer three open questions in writing individually before discussing the texts with each other in a group. Like previous research, my findings also show that students largely lack strategies in meeting the texts. Facts and information retrieval from the texts seem to be the students' immediate strategy. The students make assessments of the texts, and see that different opinions are presented in the different texts. Nevertheless, opinions are not set against each other and the difference between opinion and facts is not addressed to any great extent. There is apparently little resistance to the lyrics, and little assessment of the sender's intent and reliability. Another finding is that the group discussion turned out to provide other reflections on how the students assessed the texts compared with the individual assessments. Based on the findings of the study, I conclude that further work must be done to meet texts from the internet in school, and that it must be practiced on strategy use where students are trained to see the purpose of text, assess reliability, and to see difference in opinion and facts in text.



## Forord

Denne masteroppgaven er avslutningen på fem lærerike år på NLA Høgskolen på GLU 1-7. Det har vært både spennende og givende å skrive masteroppgave og nå når den er ferdig er det mange jeg ønsker å takke. Først og fremst vil jeg takke mine flinke veiledere som har bidratt med mye kunnskap og å alltid være tilgjengelig for å svare på mine spørsmål. Først takk til Trude-Kristin Mjelde Aarvik som var min første veileder i masterprosjektet og deretter en stor takk til Per Sigmund Sævik Bø for gode grundige tilbakemeldinger på mine tekstutkast. Takk også til alle andre lærere og medstudenter ved NLA som har bidratt i utdanningen min og i skriveprosessen ved å vise interesse i oppgaven og for temaet. Det har vært til stor motivasjon.

En stor takk til skolen og læreren som lot meg gjennomføre prosjektet mitt der. Jeg er også veldig takknemlig for informantene som ville bidra i min studie og som ga meg mye innsikt i arbeidet med kritisk literacy, denne oppgaven hadde ikke vært noe uten dere.

En ekstra stor takk til Julie som har bidratt med gode faglige diskusjoner om kritisk literacy, og som hele veien har motivert og vært en entusiastisk støttespiller. Jeg er veldig takknemlig for alle samtaler underveis i skriveprosessen.

En varm takk til familien min som har motivert meg og alltid er der når jeg trenger det. Tusen takk mamma og pappa for gjennomlesing, reflekterte spørsmål og gode råd underveis. Takk til familien og venner som har oppmuntret vært nysgjerrig og spurt om oppgaven underveis i prosessen. Dere er heilagjengen min og jeg er veldig takknemlig!

Mathilde Konstanse Rogde  
mathilde.rogde@gmail.com





# Innholdsfortegnelse

<b>SAMMENDRAG</b> .....	<b>III</b>
<b>SUMMARY</b> .....	<b>V</b>
<b>FORORD</b> .....	<b>VII</b>
<b>INNHALDSFORTEGNELSE</b> .....	<b>IX</b>
TABELLER OG FIGURER .....	XI
<b>1. INNLEDNING</b> .....	<b>1</b>
1.1 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL .....	1
1.2 BAKGRUNN FOR TEMA OG DIDAKTISK RELEVANS .....	2
1.2.1 Ludvigsen-utvalget.....	3
1.2.2 Stortingsmelding .....	4
1.2.3 Læreplan .....	4
<b>2. TEORI</b> .....	<b>7</b>
2.1 SENTRALE BEGREPER .....	7
2.1.1 Leseforståelse.....	7
2.1.2 Literacy .....	7
2.1.3 Kritisk literacy.....	8
2.1.4 Multiple tekster .....	9
2.1.5 Motstridende tekster.....	10
2.2 TEORIER OG FORSKNING PÅ TEMAET .....	10
2.2.1 Tidligere kvantitativ forskning om kritisk literacy.....	10
2.2.2. Tidligere kvalitativ forskning om kritisk literacy.....	13
2.3 OPPSUMMERING.....	16
<b>3. METODE</b> .....	<b>19</b>
3.1 FORSKNINGSDESIGN.....	19
3.1.1 Sosialkonstruktivisme.....	19
3.1.2 Sosiokulturelt syn.....	20
3.1.3 Kvalitativt forskningsdesign.....	21
3.2 DATAINNSAMLINGSMETODE: KVALITATIVE INTERVJU.....	21
3.2.1 Fokusgruppeintervju .....	23
3.2.2. Beskrivelse av fremgangsmåten.....	25
3.3 TEKSTUTVALG.....	27
3.4 ETISKE BETRAKTNINGER .....	31
3.4.1 Lydopptak.....	31

3.4.2	<i>Samtykkeskjema</i>	31
3.4.3	<i>Utfordringer med metoden</i>	31
3.4.4	<i>Dataens pålitelighet og gyldighet</i>	32
3.5	INNSAMLING AV DATAMATERIALE	34
3.5.1	<i>Utvelgelse av informanter</i>	34
3.5.2	<i>Gjennomføring av fokusgruppeintervju</i>	35
3.6	KODING OG ANALYSERING AV DATAMATERIALET	36
3.6.1	<i>Koding</i>	36
3.6.2	<i>Analysering av datamaterialet</i>	38
<b>4.</b>	<b>FUNN</b>	<b>39</b>
4.1	FUNN FRA DEN INDIVIDUELLE SKRIFTLIGE DELEN	39
4.2	FUNN FRA FOKUSGRUPPESAMTALEN	44
4.2.1	<i>Ser informantene forskjell på mening og fakta</i>	44
4.2.2	<i>Ser informantene på avsenders hensikt</i>	45
4.2.3	<i>Hva tar informantene med i vurdering av tekst</i>	46
4.3	OPPSUMMERING AV FUNNENE	49
<b>5.</b>	<b>DRØFTING</b>	<b>51</b>
5.1	HVORDAN ANVENDER INFORMANTENE EGNE FORKUNNSKAPER?	51
5.2	HVA TAR INFORMANTENE MED I VURDERINGEN AV TEKSTENE, SER DE AVSENDERS HENSIKT, OG SER DE FORSKJELL PÅ MENING OG FAKTA?	53
5.2.1	<i>Hva tar informantene med i vurdering av tekst</i>	53
5.2.2	<i>Ser informantene forskjell på mening og fakta</i>	55
5.2.3	<i>Ser informantene på avsenders hensikt</i>	56
5.3	HVILKE FORSKJELLER ER DET EVENTUELT PÅ INDIVIDUELL SKRIFTLIG VURDERING, OG EN MUNTLLIG VURDERING I EN GRUPPE? ..	57
5.4	HVORDAN UTVIKLE KRITISK LITERACY	60
	<b>LITTERATURLISTE</b>	<b>63</b>
	<b>VEDLEGG 1: VURDERING NSD</b>	<b>69</b>
	<b>VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV</b>	<b>71</b>
	<b>VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE</b>	<b>75</b>
	<b>VEDLEGG 4: TEKSTUTVALGET</b>	<b>77</b>

## Tabeller og Figurer

Tabell 3.1 Oversikt over spørsmål i den individuelle, skriftlige delen. ....	26
Tabell 3.2 Oversikt over spørsmål i gruppesamtalen. ....	26
Figur 3.1 Dyreparken - ulv .....	28
Figur 3.2 Vil redde ulven i masker – Klar Tale.....	29
Figur 3.3 Nullvisjon for ulv – Tidens Krav .....	30
Tabell 3.3 Oversikt over informanter, med fiktive navn .....	35
Tabell 4.1 Hva tenker du når du hører ordet «ulv»? (fra den individuelle skriftlige delen av fokusgruppeintervjuet) .....	39
Tabell 4.2 Hvilken tekst likte du best og hvorfor? (fra den individuelle skriftlige delen av fokusgruppeintervjuet) .....	40
Tabell 4.3 Hva gjorde at tekstene var forskjellige (fra den individuelle skriftlige delen av fokusgruppeintervjuet) .....	43
Figur 3.1 Dyreparken - ulv .....	28
Figur 3.2 Vil redde ulven i masker – Klar Tale.....	29
Figur 3.3 Nullvisjon for ulv – Tidens Krav .....	30



# 1. Innledning

I dag kan hvem som helst legge ut tekster om hva som helst. Det er lettere enn noen gang tidligere å produsere en tekst og publisere den. Tekster som publiseres, følger ikke nødvendigvis alltid pressens etiske regler i Vær Varsom-plakaten (PFU, 2020) som blant annet sier følgende:

- 4.1. Legg vekt på saklighet og omtanke i innhold og presentasjon.
- 4.2. Gjør klart hva som er faktiske opplysninger og hva som er kommentarer.

Kun et søk unna befinner det seg et svært komplekst tekstsamfunn mer sammensatt enn det har vært noen gang tidligere. Det har alltid vært viktig å vurdere tekstene man leser, men der tekstene tidligere oftere var innom en redaksjon før de ble publisert, må man i dag i større grad selv stå for vurderingen av tekstene. Medietilsynet undersøkte i 2020 medievaner hos 3400 barn i alderen 9-18 år, der de blant annet kartla hva respondentene gjorde på internett. Over halvparten av 9-18-åringene i undersøkelsen søkte daglig etter informasjon på internettet, og hele åtte av ti gjorde det minst en gang ukentlig. Videre fant Medietilsynet ut at åtte av ti barn brukte internettet til å gjøre skoleoppgaver (Medietilsynet, 2020, s. 36). Ungdata gjorde sin undersøkelse i 2021 på 140 000 elever fra ungdomsskoler og videregående skoler. Undersøkelsen viser at det har vært en økning i tidsbruk på digitale aktiviteter under pandemien. Under pandemien brukte 76 % mer enn tre timer daglig foran en skjerm - og det utenom skoletiden - mot 65% før pandemien (Bakken, Ungdata 2021, s. 30). Barn og unge er mer på internett i dag enn noen gang tidligere, og det å kunne orientere seg blant tekster er blitt en stor del av leseforståelsen og en helt avgjørende kompetanse i informasjonssamfunnet vi er en del av (Bråten, 2007, s. 9). Norskfaget skal bevisstgjøre og ruste elevene til å handle og påvirke samfunnet gjennom språket (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det at elevene skal kunne bevisstgjøres og gjøre vurderinger av tekst, krever at de kan jobbe systematisk med det å møte tekster. Læreplanen understreker at en skal oppnå ferdigheter til å vurdere og reflektere over tekstene man møter på. I takt med fremveksten av det digitale tekstsamfunnet øker behovet for kritisk literacy i skolen (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017).

## 1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Det er ingen tvil om at kompetanse i kritisk literacy settes høyt på skolens prioriteringsliste og har fått mye plass i kunnskapsløftet. Kritisk literacy er derfor et sentralt begrep i min studie, og

jeg stiller meg spørsmålet *om og i så fall hvordan barneskoleelever utøver kritisk literacy i møte med multiple tekster*. For å svare på problemstillingen har jeg valgt et kvalitativt forskningsdesign med fokusgruppeintervju. Fokusgruppeintervjuet starter med at informantene skal lese tre multiple tekster for deretter å svare individuelt skriftlig på tre åpne spørsmål. Etter dette skal informantene sammen diskutere tekstene i gruppe, der min rolle blir å være moderator. Metoden presenteres nærmere i kapittel 3. Der presenteres også tekstutvalget. Jeg har tatt utgangspunkt i tre tekster om ulv. Ulv er et tilfeldig valgt tema, men ulvedebatten er både aktuell og polarisert, og den egner seg derfor fint som utgangspunkt for denne studien.

For å kunne komme nærmere svar på problemstillingen min har jeg valgt følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan anvender elevene egne forkunnskaper i møte med tekstene?
2. Hva tar elevene med i vurderingen av tekstene, ser de hensikten til avsender og ser de forskjell på mening og fakta som kommer til uttrykk i tekstene?
3. Hvilke forskjeller er det eventuelt på individuell skriftlig vurdering, og muntlig vurdering i en gruppe?

## **1.2 Bakgrunn for tema og didaktisk relevans**

Skolen har ikke bare ansvar for å lære elevene fagkunnskaper i ulike skolefag. Skolen er også ansvarlig for å lære elevene ulike egenskaper som skal gi et verdigrunnlag. Ferdigheten kritisk lesing er en av mange ferdigheter som faller inn under skolens ansvar og opplæring, og som vi finner igjen i opplæringens verdigrunnlag og i overordnet del under 1.3, *kritisk tenking og etisk bevissthet*. Skolen skal legge til rette for å utvikle elevenes holdninger og verdier. I opplæringsloven står det at opplæringen skal lære elevene å tenke kritisk og gi elevene medansvar og rett til medvirkning. Hovedmålet med opplæringen er å gi elevene kunnskapen, ferdighetene og holdningene til å mestre livet sitt og delta i arbeid og i samfunnet (Opplæringslova, 1998, § 1-1).

### 1.2.1 Ludvigsen-utvalget

Ved innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 ble lesing innført og løftet frem som en av fem grunnleggende ferdighetene i skolen. I tillegg til lesing er de grunnleggende ferdighetene muntlige ferdigheter, å kunne skrive, å kunne regne og digitale ferdigheter. Etter innføringen av lesing som grunnleggende ferdighet var ikke lenger lesing noe som kun var forbeholdt begynneropplæringen og norsklærerens oppgave. I LK06 ble lesingens ansvar også lagt på lærerne i de øvrige fagene og at elevene skulle mestre det å lese de ulike fagene sine ulike sjangere. Et viktig poeng Roe, Rye og Weyergang poengterer i sin bok *God leseopplæring med nasjonale prøver - om elevers leseutfordringer i et mangfold* (2018), er hvordan kravene til lesere i dag er endret: Der vi i dag utfører de fleste tjenester selv, ble tidligere ting som bestilling av billetter, banktjenester, og andre tjenester gjort av ansatte på feltet. I tillegg krever det enorme tekstlandskapet på internett ny kompetanse til å finne frem til relevant informasjon. Dette er ikke noe man blir ferdig utlært i, men noe som må videreutvikles og forbedres av lesere kontinuerlig, som Roe, Rye og Weyergang viser til her: «Kvalitet og pålitelighet må vurderes kontinuerlig» (Roe, Rye & Weyergang, 2018, s. 10). Som Medietilsynet la frem er over halvparten av 9-18-åringene i undersøkelsen daglig på internett og søker etter informasjon. Informasjonen de finner frem til, kan være utdatert, og dermed uriktig. Som et eksempel kan det nevnes informasjon fra det offentlige som endret seg fra uke til uke under koronapandemien, etter som ny kunnskap kom til. I tillegg kan informasjon være skrevet for å manipulere eller villedde. All informasjon elever møter, må vurderes kontinuerlig, og det er derfor viktig at de innehar strategier i møte med nye tekster.

I 2015 oppnevnte regjeringen et utvalg, det såkalte Ludvigsen-utvalget, som skulle vurdere grunnopplæringens fag opp mot kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv. Utvalget kom frem til at det trengtes en fornyelse av fagene i skolen for at elevene skal kunne mestre og imøtekomme fremtidig kompetansebehov. Ludvigsen-utvalget la frem at fagfornyelsen skulle reflektere innholdet fra opplæringsloven, samfunnets behov, men også forskningsbasert kunnskap, og at dette til sammen ligger til grunn for hva som skal inn i skolen. Ludvigsen-utvalget understreket at med den enorme informasjonstilgangen vi har i dag, trenger elevene å sammenstille informasjonen fra ulike kilder. Kildene må vurderes og elevene må utvikle en digital dømmekraft. Det ble også påpekt at det å håndtere det komplekse tekstmangfoldet av informasjon er en forutsetning for å bli en velfungerende arbeidstaker og samfunnsborger.

### **1.2.2 Stortingsmelding**

I 2015/2016 kom Stortingsmelding 28, Fag-Fordypning-Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet, som trakk frem at skolen og samfunnet står i et gjensidig forhold. Stortingsmeldingen trakk frem poenget vi finner igjen i opplæringsloven: Skolen skal gi elevene kunnskaper og ferdigheter som forbereder elevene på å bli samfunnsborgere. I stortingsmeldingen står det at samfunnet er i stadig utvikling, og at skolen hele veien må bygge på oppdatert og relevant kunnskap (*Meld. St. 28, 2015-2016, s. 13*). En sentral del av dette er knyttet til vår digitale informasjonstilgang, elevene må mestre grunnleggende ferdigheter i lesing som er avgjørende for elevers videre mestring. Kritisk tenking blir her løftet frem:

Skolen skal gjøre elevene i stand til å tenke kritisk og selvstendig. [...] Opplæringen skal sette elevene i stand til å tenke selv, søke kunnskap og reflektere over og vurdere vedtatte sannheter, som ikke alltid er allmenngyldige. Dette krever oppøvelse av kritisk sans og evne til å se en sak fra flere sider (*Meld. St. 28, 2015-2016, s. 22*).

I stortingsmeldingen kommer det kritiske perspektivet frem, og dette kommer også frem i fagfornyelsen, både i overordnet del og i læreplanen i norsk, der kritisk tilnærming er et kjerneelement.

### **1.2.3 Læreplan**

I overordnet del av læreplanen har kritisk tenkning en sentral plass. Læreplanen sier at «[s]kolen skal bidra til at elevene blir nysgjerrige og stiller spørsmål, utvikler vitenskapelig og kritisk tenking og handler med etisk bevissthet» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Videre står det at opplæringen i kritisk tenkning innebærer at elevene skal kunne bruke fornuften på en undersøkende og systematisk måte. Elevene skal innarbeide seg metoder og få erfaring med å vurdere kilder. Målet med opplæringen innen kritisk tenking er at elevene utvikler god dømmekraft og får bedre forutsetninger for å lære i ulike sammenhenger. Hva sier læreplanen konkret om hva elevene skal igjennom?

I læreplanen i norsk er kritisk tilnærming til tekst et av fagets kjerneelementer, og der står det at:



[e]levne skal reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har. [...] De skal vise digital dømmekraft og opptre etisk og reflektert i kommunikasjon med andre (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Under det tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap* finner vi mer om kritisk literacy. Der står det at gjennom kritisk arbeid med tekster og ytringer øver elevene opp evnene til kritisk tenking og lærer seg å håndtere meningsbrytninger gjennom refleksjon, dialog og diskusjon. Videre, under *bærekraftig utvikling*, står det elevene skal lese kritisk, utvikle evnen til å forstå og håndtere meningsmotsetninger og interessekonflikter. Det er allerede lagt frem at kritisk literacy er et fokusområde i læreplanene, så spørsmålet er om elevene faktisk utøver kritisk literacy, som det står beskrevet at de skal læres opp i.



## **2. Teori**

I dette kapitlet definerer og drøfter jeg teoretiske begreper som er sentrale i min studie, særlig de som er knyttet til kritisk literacy. Videre presenterer jeg empirisk forskning omkring temaet kritisk literacy. Jeg går først inn på tidligere kvantitative kartlegginger for deretter å presentere kvalitative studier av utøvelse av kritisk literacy blant enkeltelever.

### **2.1 Sentrale begreper**

#### **2.1.1 Leseforståelse**

Leseforståelse som et begrep ble etter PISA (Programme for International Student Assessment)-undersøkelsen i 2000 satt for fullt på den norske pedagogiske dagsordenen (Bråten, 2007, s. 9). PISA-undersøkelsen er internasjonal og ser på 15-åringenes leseferdigheter og da spesielt i lys av de ferdighetene som regnes som å ville være viktige fremover. Det å lese kritisk innebærer ifølge PISA det å vurdere og bruke ulike kilder for å lese om samme emne, å lese multiple tekster. I begrepet leseforståelse ligger det mer enn kun å ta inn innholdet, det omfatter også at leseren klarer å vurdere og reflektere over tekstens innhold, språk, struktur og vinkling. Det innebærer blant annet at man setter ulik informasjon fra ulike kilder opp mot hverandre, og opp mot egen forkunnskap. I tillegg kreves det at leseren ser hva som står mellom linjene, altså hva forfatteren av teksten ikke nødvendigvis har skrevet eksplisitt i teksten (Roe, Rye & Weyergang, 2018, s. 117).

#### **2.1.2 Literacy**

Literacy handler om å ha lese- og skriveferdigheter, men i takt med at tekstene vi møter på, er i endring, er også ferdighetene som kreves, i konstant endring. Der literacy-begrepet tidligere handlet om evnen til å lese og skrive, er begrepet i dag utvidet til i tillegg å romme hele det komplekse tekstsamfunnet vi er omgitt av. Blikstad-Balas og Tønnesson (2020, s. 17) skriver hvordan:

«[b]okstaver, ord og tekster alltid inngår i en større sosial og kulturell sammenheng som påvirker hvordan tekster blir skrevet, lest og oppfattet. En rekke studier av skriftspråk i bruk viser nettopp hvordan vi leser og skriver ulikt i ulike situasjoner».

Det handler om at man oppfatter tekstene man møter ulikt, etter hvor man finner teksten. Kontekst er viktig både når man skriver tekst, og når man leser tekst. Ferdigheten literacy er

kompleks og defineres av Blikstad-Balas som å innebære at du klarer å trekke ut en mening i egen og andres tekster (Blikstad-Balas, 2016, s. 29). Dagens lesere trenger kompetanse på å orientere seg og finne frem til relevant informasjon, og denne kompetansen kalles literacy. Literacy defineres videre av Roe, Rye og Weyergang (2018, s. 10) som det å ta seg frem i et stadig mer komplekst tekstsamfunn; det innebærer å forstå, skape, tolke, engasjere seg i og bruke tekster innenfor ulike kontekster for å kunne delta aktivt i samfunnet. Slik er literacy en forutsetning for kunnskapstilegnelse og det bli deltakende samfunnsborgere. Det finnes ulike typer literacy, som finansiell literacy eller kulturell literacy, men i min oppgave skal jeg ha fokus på kritisk literacy.

### **2.1.3 Kritisk literacy**

Roe, Rye og Weyergang skriver følgende om begrepet kritisk literacy: «Utgangspunktet for kritisk literacy er tanken om at enhver tekst er konstruert ut fra én forfatters perspektiv, og slik presenteres kun én versjon av virkeligheten» (Roe, Rye & Weyergang, 2018, s. 118). Det er nærliggende å ta utgangspunkt i studier innenfor critical literacy-tradisjonen for å nærme seg hva kritisk lesing kan innebære. Utgangspunktet for denne teoretiske retningen er at alle tekster kun er representasjoner av virkeligheten og alltid et resultat av forfatterens valg. Tekster kan på den måten aldri helt og fullt ut vise virkeligheten slik den er. For å forstå tekster må leseren både innta forfatterens perspektiv og akseptere de premissene han eller hun legger til grunn for sin presentasjon av virkeligheten (Weyergang & Frønes, 2019, s. 169). Samtidig må leseren kunne gi teksten motstand og innse at den kun er en selektiv versjon av verden. For å kunne gjøre dette må leseren evne å stå utenfor teksten, dekonstruere meningsinnholdet og spørre seg om det som presenteres i teksten, kunne ha blitt formidlet på en annen måte (Weyergang & Frønes, 2019 med henvisning til Janks, 2010 og 2019, s. 561-564). Kritisk literacy handler om å utfordre det vi tar for gitt, se en sak eller et fenomen fra ulike vinkler og innta ulike ståsteder. Sentrale spørsmål innenfor kritisk literacy er for eksempel følgende: Hvem kommer til uttrykk igjennom teksten, og hvem får ikke det? Og videre: Om noen andre fikk uttale seg, ville teksten sett annerledes ut da?

Cecilie Weyergang og Tove Stjern Frønes (2019) har skrevet om hvordan vurderinger av troverdighet og pålitelighet henger tett sammen. Vurderinger av troverdighet baserer seg i større grad på at leseren evaluerer kildeinformasjonen og stiller spørsmål om hvem som har skrevet teksten, og hvor den er publisert. Pålitelighet knytter seg til vurderinger av tekstens

innhold ved at leseren evaluerer måten informasjonen er presentert på, om den fremstår som gyldig og plausibel. For at elevene skal lære seg gode strategier de kan bruke for å ta gode vurderinger av tekster, må de ikke bare kunne vite om de kan stole på en kilde, men også hvorfor de ikke kan stole på den. Dette innebærer at en som leser stiller spørsmål ved hvilken hensikt forfatteren har med teksten sin. Slik beskriver Roe, Rye og Weyergang kritiske lesere:

Kritiske lesere forstår hvor forfatteren vil, de gir teksten motstand ved at de ikke tar meningsinnholdet og uttrykksmåter for gitt. Gjennom ulike strategier der de vurderer og reflekterer, forsøker kritiske lesere å utfordre teksten (Roe, Rye & Weyergang, 2018, s. 119).

Som lesere i dagens tekstsamfunn kreves det at vi møter tekster med motstand. Ofte har det å lese kritisk blitt sett på som en lesekompetanse forbeholdt sterke lesere. Maagerø og Tønnessen (2006, s. 13-26) skriver at kritisk lesing også kan rettes inn mot yngre og svakere lesere. Dette kan gjøres ved å lære yngre lesere å gi motstand til tekster de møter ved å stille spørsmål til innhold og struktur. Å stille spørsmål er en sentral del av det å lese kritisk, og som etter hvert vil skje ubevisst under lesing. Roe, Rye og Weyergang (2018) viser til forskning som viser at de spørsmålene læreren ofte ber elevene finne svaret på, påvirker videre lesing hos eleven. Det viser hvor viktig det er at elevene blir stilt gode spørsmål som det ikke nødvendigvis står eksplisitt svar på i teksten, men der eleven må dypere inn i bl.a. hensikt, bakgrunn, agenda og kilder (Roe, Rye & Weyergang, 2018, s. 120). Det at elevene skal kunne utøve kritisk literacy i møte med teksten, handler om at de skal klare å avdekke, identifisere og utfordre de implisitte sosiale og kulturelle forestillingene, holdningene, verdiene og ideene som blir fremstilt som naturlig og selvsagt i en tekst (Veum & Skovholt, 2020, s. 14). Som vist i delkapittel 1.1 skal jeg se på utøvelsen av kritisk literacy på barneskolen. Det å lære å utøve kritisk literacy er ikke forbeholdt sterke lesere, eller eldre lesere på ungdomsskoletrinnet og høyere, men er også relevant for yngre lesere på barneskolen å kunne mestre.

#### **2.1.4 Multiple tekster**

Multiple tekster er tekster som handler om samme tema, men som kan ha ulik vinkling, fremstillingsform, sjanger og uttrykksmåte. Informasjonen i tekstene kan være motstridende, overlappende eller ulik (Rogne og Strømsø, 2013, s. 4). Multiple tekster er skrevet av ulike forfattere og publisert på ulike tidspunkt (Weyergang og Magnusson, 2020, s. 55). Bråten

trekker frem forståelse av multiple tekster som en forutsetning for demokratiet. Det at elevene skal kunne delta i samfunnet, krever at de kan lese kritisk og integrere informasjon fra ulike tekster (Bråten 2021, s. 145). Det å lese og forstå multiple tekster går ut på at elevene skal kunne bygge en sammenheng, og få en helhetlig forståelse av et gitt tema basert på flere multiple tekster i dette temaet (Bråten, 2021, s. 146).

### **2.1.5 Motstridende tekster**

Motstridende tekster innebærer at de multiple tekstene ikke samsvarer i informasjonen som presenteres om et tema men at tekstene kan være skrevet av to ulike forfattere som forteller sin opplevelse av samme hendelse, og legger frem to helt ulike opplevelser av samme hendelse eller tema (Rogne & Strømsø, 2013, s. 2). Generelle trekk ved motstridende tekster er ifølge Bråten at motsetningene kan handle om at forfatterne bak sitter på ulik kompetanse, eller at de uttrykker seg ulikt. Men motsetningene kan også handle om at forfatteren har et motiv eller en agenda vedkommende vil få frem, som Bråten påpeker at i noen tekster kan strekke seg utenfor ønsket om å informere. For å lese slike tekster må elevene kunne legge merke til hvem som sier hva, og om forfatteren kommer med troverdig informasjon (Bråten, 2021, s. 145). For å kunne lese og forstå motstridende tekster må leseren vurdere de ulike tekstene opp mot hverandre for å sammenligne og integrere informasjonen. Leserens må knytte innholdet i tekstene sammen og skape en sammenheng i det man leser.

## **2.2 Teorier og forskning på temaet**

### **2.2.1 Tidligere kvantitativ forskning om kritisk literacy**

Hvert år gjennomfører Utdanningsdirektoratet en oppsummering av statistikk og forskning om barnehage og grunnskoleopplæringen i Norge som presenteres i Utdanningsspeilet. Utdanningspeilet 2021 så på hvilke konsekvenser koronapandemien har hatt inn mot skolen, og det ble også sett på digitaliseringen av skolen. I Utdanningspeilet legges det vekt på at digitaliseringen av skole-Norge ikke bare gir nye muligheter til tilpasning, inkludering og nye måter å lære på, det gir også nye utfordringer og krav som stilles til skolen: «[...]elevenes digitale ferdigheter er en forutsetning for livsmestring og å lykkes i utdanning, arbeid og samfunnsdeltakelse». Utdanningspeilet legger frem at en undersøkelse fra Universitetet i Oslo viser at 81 % av grunnskoleelever i de 100 største kommunene har sin egen digitale enhet (Universitetet i Oslo, 2021). Videre viser Utdanningspeilet til undersøkelser gjort på norske

15-åringene der de ligger litt under snittet sammenlignet med andre OECD-land når det kommer til å skille mellom meninger og fakta i internett-tekster (Suarez-Alvarez, 2021). Bruken av digitale tekster i skolen har økt, og bruken av papirbaserte tekster har sunket i takt med dette. Utdanningsspeilet henviser til forskning gjort på elever på 8. trinn som viste at elever fortsatt trengte strategiske, effektive digitale leseferdigheter. Til tross for at elevene satt med grunnleggende ferdigheter innenfor kildeevaluering, trengte de strategier til både å navigere seg rundt i tekstlandskapet og til å strategisk tilnærme seg oppgavene som skulle løses. Det kom også frem at elevenes navigering i det komplekse tekstlandskapet stort sett var styrt av tilfeldigheter og lite strategi (Stenseth, 2021) (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 115).

ePIRLS er den elektroniske versjonen av undersøkelsen PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study). ePIRLS består av fem tekster som alle inneholder ulike tekstblokker og flere spørsmål som skal simulere internettlesing. ePIRLS er en relevant undersøkelse da den sier noe om elevers ferdigheter i nettllesing. Ikke overraskende er resultatet at de elevene som bruker nettbrett eller datamaskin til å finne og lese informasjon, får bedre resultat i ePIRLS enn elever som i mindre grad får trent seg i dette på skolen og hjemme. I tillegg er det lavere kjønnsforskjell i ePIRLS enn i PIRLS, og guttene scorer nærmere jentene i å lese digitale tekster. Likevel er Norge et av de landene hvor kjønnsforskjellene i resultatene er markant (Schulz-Heidorf & Støle, 2018). Norske elevers gjennomsnittresultat ligger godt over det internasjonale gjennomsnittet i begge prøvene.

En annen undersøkelse er PISA, og i PISA-undersøkelsen fra 2018 testes ikke elevers kunnskap i å lese på internett direkte, men en ser på relevante ferdigheter som trengs for lesing uavhengig om det er tekster på papir eller på internett. I 2018 definerte PISA lesekompetansen slik:

Lesekompetanse innebærer at elevene skal forstå, bruke, evaluere, reflektere over og engasjere seg i tekster, for å kunne nå sine mål, utvikle sine kunnskaper og evner og delta i samfunnet (Weyergang & Magnusson, 2020, s. 52).

Det elevene måles i ved vurderingen av lesekompetanse, er i hvor stor grad de kan finne informasjonen i en tekst, og hvordan de tolker og vurderer informasjonen de finner (Jensen et al., 2019, s. 2). PISA 2018 viste at oppgavene som gikk på å vurdere kilder på nettet og stille

seg kritisk til tekstenes innhold var blant de vanskeligste å løse for 15-åringene. PISA ser på kritisk literacy som en av leseferdighetene som er spesielt relevant for elevene videre i fremtiden, og at dette var oppgaver elevene hadde store utfordringer med å løse. Dette viser både at kritisk literacy absolutt er vektlagt, at det er en viktig kompetanse, men òg at det er behov for å se nærmere på hvorfor elevene slet med å løse disse oppgavene (Jensen et al, 2019, s. 15-16). PISA 2018 viste videre at elevene manglet strategier innenfor kritisk lesing til å vurdere tekster og i liten grad stilte seg kritiske til informasjon fra nettet og ikke undersøkte avsenders pålitelighet. De flinkeste elevene mente likevel dette var viktig og det ble sett en sammenheng mellom den generelle leseferdigheten hos elever og evnene til å utøve kritisk literacy (Blikstad-Balas og Roe, 2020, s. 22).

Cecilie Weyergang og Camilla G. Magnusson (2020) går enda dypere inn i PISA 2018 og noen av de viktigste funnene er at leseren trenger å skape mening av ulik informasjon samtidig (Weyergang & Magnusson, 2020, s. 47). Som leser må man konstruere kunnskap med utgangspunkt i mange ulike kilder som stiller store krav til leseren og lesekompetansen. Tekster er sosialt konstruert, og det vil ikke alltid være nok med en enkelt tekst for å kunne få tilstrekkelig og balansert kunnskap om et emne. Leserene trenger å se ulike kilder i lys av hverandre og se at hver tekst kun er en representasjon av virkeligheten. Det handler om at elevene trenger kompetanse på multiple tekster (Weyergang & Frønes, 2020, s. 169). Det er et viktig poeng i PISA at det ikke holder at elevene lærer seg å stille spørsmål om de kan stole på kilden bak en tekst, de må også forstå hvorfor de kan eller ikke kan stole på det som står. Elevene trenger gode strategier for å utøve kritisk literacy. Weyergang og Frønes (2020) gjorde en videre undersøkelse der elevene skulle svare på hvorvidt de har fått undervisning i f.eks. analyser, informasjonsvurdering, sammenligning av sider osv. Resultatet viser at det er stor variasjon mellom skolene, og at under halvparten av norske elever svarer at de har lært å bruke gode søkeord, vurdere informasjon de finner, avsløre eventuell svindel og lese trefflister. Dette må bedres, mener Weyergang og Frønes. Til slutt i artikkelen sin foreslår de ulike tilnærminger til å oppøve evnen til kritisk tenkning. Å kunne stille spørsmål til teksten er nok den mest brukte og er en sentral lesestrategi og et godt verktøy for å vurdere troverdighet og relevans i teksten. Weyergang og Frønes skriver at spørsmålsstilling til tekst innebærer at elevene bruker spørsmål til å utforske og reflektere over tekstens innhold og struktur. De viser også til Roe, Rye og Weyergang (2018) som understreker at spørsmålene elevene er vant til å stille, internaliseres og vil bli en del av hvordan de leser de neste tekstene de møter. Videre beskrives viktigheten av hvilke spørsmål elevene stiller til tekstene, slik av Weyergang og Frønes: «Spørsmål som



utfordrer elevene til å vurdere troverdighet og pålitelighet, vil kunne hjelpe dem til å etablere og bruke nyttige strategier i møtet med dagens tekstmangfold» (Weyergang & Frønes, 2020, s. 189). De spørsmålene elevene får av lærerne, spiller en stor rolle i hvilke spørsmål som internaliseres i møte med nye tekster. Videre skriver Weyergang og Frønes med henvisning til Blikstad-Balas (2016) at det er lite forskning gjort på hvilke spørsmål elevene blir stilt i skolen i dag, men at spørsmålene tradisjonelt har gått på ren informasjonshenting fra tekst (Weyergang & Frønes, 2020). Fokuset på informasjonshenting kommer tydelig frem også i mine funn, som presenteres i kapittel 4.

### **2.2.2. Tidligere kvalitativ forskning om kritisk literacy**

Bråten og Strømsø (2007) har forsket på videregående elever og lesing av multiple tekster. Informantene leste sju autentiske tekster der Bråten og Strømsø først stilte dem spørsmål om forkunnskapene. Deretter svarte informantene på et spørreskjema med 49 påstander. Hovedfunnene var at det spilte en stor rolle for informantenes forståelse av multiple tekster om de klarte å først identifisere og deretter kunne stole på ulike kilder. Bråten og Strømsø viser til tidligere forskning som viser at elever sliter med å tilegne seg kunnskap fra multiple tekster, men de viser også at jobbing med multiple tekster kan gi en mer helhetlig og nyansert forståelse av tema det leses om hos elevene. Bråten og Strømsø konkluderer med at dette kommer frem også i deres funn, og de mener det er nødvendig å fokusere mer på å få elever og studenter til å evaluere kilder de bruker. De skriver videre at det var komplekse prosesser der videregående og første og andre års studenter slet (Bråten & Strømsø, 2007, s. 169): Det er komplekst å identifisere kilde, og ikke minst å forstå utgangspunktet til kilden, hensikten og formålet til kilden. For at yngre elever tidlig skal kunne forholde seg til multiple tekster og utføre kildekritikk, gjerne med begrensede forkunnskaper, krever dette systematisk tilnærming og behandling av emnet i skolen. Lesing av multiple tekster er avansert og krever lesestrategier – elevene må forstå og se et helhetlig bilde av temaet de leser om og identifisere «hvem som sier hva» (Bråten og Strømsø, 2007, s 172).

Veum og Eilertsen (2019) tar for seg fire høyt presterende videregående elever i utøvelsen av kritisk literacy i møte med en historisk tekst som inneholder antisemittisk innhold. Undersøkelsen har semistrukturerte forskningsintervju for å se om elevene sliter med kritisk lesing, og derfra går de ut fra at om de høyt presenterende elevene sliter, så er det høy

sannsynlighet for at svakere elever også gjør det. I studien til Veum og Eilertsen får elevene vite tiden teksten er skrevet i, og hvem avsenderen er, men skal vurdere innholdet i teksten. Elevene kobler fort teksten de får, til forkunnskapene sine, og Veum og Eilertsen finner derfor at elevene utøver kritisk literacy. I denne undersøkelsen legger Veum og Eilertsen denne definisjonen av kritisk lesing til grunn:

Å lese kritisk dreier seg på den ene siden om evnen til å finne hovedsynspunktet i teksten, det vil si å lese *med* teksten, og på den andre siden om å forstå hvordan teksten konstruerer et virkelighetsbilde, det vil si å lese *mot* teksten (Veum & Eilertsen, 2019, s. 5).

I intervjuet med elevene trekker alle frem den historiske konteksten teksten var skrevet i. De trekker dermed inn egne forkunnskaper og leser da *mot* teksten ved å utfordre «virkeligheten» teksten er satt i av forfatteren (Veum & Eilertsen, 2019, s. 5). Videre knytter elevene teksten opp mot egen tid, og Veum og Eilertsen legger frem at elevene på den måten skaper en kobling mellom konteksten og teksten. Forfatterne peker også på at elevene fort finner hovedsynspunktet i teksten og leser på den måten *med* teksten. Et svært interessant funn fra artikkelen var i hvor stor grad elevene hadde tillit til samfunnets evne til kritisk literacy: Elevene mente at menneskene i dag i større grad utøver kritisk literacy enn tidligere. I tillegg kom det frem at elevene trodde at tekster som var usanne eller uttrykte hatefulle meninger, som var tilfelle med teksten elevene leste i undersøkelsen, ikke hadde fått blitt publisert i dag, eller fått blitt liggende på internettet. Til dette siste kan en kommentere at det nok er manglende samsvar mellom informantenes oppfatninger og faktiske forhold, siden både produksjonen og spredningen av hatefulle ytringer dessverre er betydelig også i dag (Veum & Eilertsen, 2019, s. 12).

I Medietilsynets undersøkelse fra 2018 mente 86 % av respondentene mellom 13 og 18 år at de var gode til forstå informasjonen de finner, og 74 % at de var gode til å forstå om informasjonen var sann eller usann. Likevel var det bare 35 % som svarte at de gjorde noe for å finne ut om informasjonen faktisk var usann (Medietilsynet, 2018, s. 7). Elevene har stor tro på både egen og andres evne til å utøve kritisk literacy, men de fleste utøver likevel liten grad av systematisk kritisk literacy, og det var oppgavene om kritisk literacy elevene slet mest med i PISA 2018.

Marte Blikstad-Balas og Marte Foldvik ville se på hvordan elever vurderer avsendere, og hvilke tekster elevene oppfatter som troverdige i skolesammenheng, og ikke minst hvorfor de vurderer tekstene slik (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017). Metoden de tok i bruk for å finne ut av dette, er kvalitative intervju med semistrukturert intervjuguide av sju videregående elever. Elevene leste tre multiple tekster fra ulike kilder, men som alle omhandler temaet: kjøttforbruk. Tekstene er fra *Fremtiden i våre hender*, *matprat.no* og Sophie Elise Isachsen sin blogg. Intervjuet besto av åpne spørsmål slik at informanten i stor grad selv bestemte hva som skulle snakkes om. Svarene følges opp av oppfølgingsspørsmål, men siden tematikken på alle tekstene var lik, slår Blikstad-Balas og Foldvik fast at svarene kan sammenlignes med hverandre likevel. Et av de viktigste funnene i Blikstad-Balas og Foldvik sin forskning er at det kun var de færreste elevene som vurderte tekstene grundig på eget initiativ (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017, s. 37). Elevene så først og fremst på relevansen til tekstene og utøvde ikke kritisk literacy før de ble spesifikt bedt om det. Blikstad-Balas og Tønnesson legger i likhet med Bråten (2021) frem kritisk literacy som en forutsetning for demokratiet (Blikstad-Balas og Tønnesson, 2020, s. 25; Bråten, 2021, s. 145). Det er en egenskap elevene må ta i bruk også utenfor skolesammenheng. Spørsmålet er igjen om elever gjør dette.

Sarah Elisabeth Bonsor Kurki (2015) ville i sin forskning blant annet finne ut av om elevene utøver kritisk literacy også utenfor skolesammenheng. Kurki observerte tolv elever på en alternativ high school over syv uker i Canada for å se hvilke tekster elevene vurderte som viktige, og ikke minst hvordan elevene kritisk vurderte de ulike tekstene de møtte på. I tillegg til å observere assisterte Kurki i klassen og det var fokus på å eksponere elevene for tekster blant annet fra Twitter og YouTube, eller sanger, dikt og annet. Observasjoner ga innsikt i hva elevene prioriterte, og hva som engasjerte også utenfor skolen. I tillegg besto studien av gruppesamtaler og intervju. Kurki konkluderer med at alle elevene til en viss grad utøvde kritisk literacy i møte med tekstene, men at alle elevene utøvde det individuelt, ulikt og forskjellig fra tekst til tekst. Hun så det var mange faktorer utenfra som påvirket om elevene leste en tekst kritisk, og i hvilken grad de gjorde det at de i stor grad ble påvirket av hvordan det ble snakket om ulike temaer og tekster med familien og med jevnaldrende. I likhet med Blikstad-Balas og Foldvik kom også Kurki frem til at det var lite systematisk utøving av kritisk literacy blant elevene (Kurki, 2015; Blikstad-Balas & Foldvik, 2017, s. 37).

I Rogne og Strømsø sin artikkel «Lesing av delvis motstridende tekster i syvende klasse» konkluderer de med at: Elevene som leste mye papirbaserte tekster hjemme, fikk med seg den sentrale informasjonen fra de motstridende tekstene (Rogne & Strømsø, 2013). Resultatet jeg vil trekke frem fra denne studien, er at det var en negativ sammenheng mellom elevene som svarte de leste mye digitalt, og resultatene de fikk på nasjonal prøve. Det er i utgangspunktet overraskende at mye digital lesing ikke gir bedre resultat ved lesing av motstridende tekster. Rogne og Strømsø henviser her til Strømsø og Bråten (2007) om at elevene som leste mye digitalt, ofte bladde frem og tilbake i tekster. På den måten vil elevene som leste mye digitalt, få med seg mindre av den sentrale informasjonen ved at de blar frem og tilbake, noe som samsvarer med funnene i Rogne og Strømsø sin undersøkelse. Elevene som leste mye digitalt, fikk ikke bedre leseferdigheter og heller ikke styrket evnen til å se sammenheng mellom ulike tekster. ePIRLS-undersøkelsen som jeg tidligere la frem i delkapittel 2.2.1, konkluderte med at elevene som i stor grad brukte internett, skårer bedre på å finne og lese informasjon digitalt, men undersøkelsen sa ikke noe om andre leseferdigheter eller evnen til å sammenligne tekster.

Sirpa Eskelä-Haapanen og Carita Kiili (2019) har intervjuet 30 elever på en barneskole i Finland mellom syv og ni år, for å finne ut hva elevene forstår, og hvilke tanker de har om internett. Eskelä-Haapanen og Kiili spurte elevene blant annet om hva internett var, og hvordan de kunne bruke det, om de kunne finne informasjon der, og hvordan informasjonen var kommet dit. Kun 23,5 % av elevene så på internett som et sted der de kunne finne informasjon, mens resten brukte internett til andre ting. En utfordring med denne studien er at elevene er såpass unge at forfatteren så at flere av dem slet med både å forstå spørsmålene som ble stilt, og det å formulere et svar. For å unngå en presset situasjon ble spørsmålene stilt på nytt, men om eleven ikke klarte svare, gikk man videre til neste spørsmål. Det gjorde at på blant annet spørsmålet om hvordan informasjonen kom ut på internett, hadde 50 % av elevene ikke svart på dette, og kun sju barn svarte at det kunne være gjort av mennesker.

### **2.3 Oppsummering**

Som vi har sett i forskningen jeg har presentert i delkapittel 2.2 vektlegger læreplanen kritisk literacy, og PISA er også tydelig på at dette er ferdigheter elevene har stor bruk for fremover. Oppgavene med kritisk literacy i PISA-undersøkelsene var oppgaver elevene hadde store utfordringer med, og annen forskning viser også at det jevnt over er lite systematisk utøving

av kritisk literacy i møte med tekster av elever i grunnskole og under videregående opplæring. Samtidig har elevene stor tro både på egen evne og andres evne til å utøve kritisk literacy. Derfor stiller jeg spørsmålet om og i så fall hvordan elever på barneskolen utøver kritisk literacy i møte med multiple tekster. Å vite mer om dette gir mulighet for å tilpasse undervisning inn mot kritisk lesing og å påvirke og forbedre elevenes utøvelse av kritisk literacy, og ikke bare la dette være en modningsprosess der en forventer at det å øve opp evnen til å utøve kritisk literacy skjer ubevisst hos elevene, som nevnt tidligere. Det er i tillegg viktig å få dette inn på barneskole-trinn, da eksponeringen for digitale tekster skjer i større grad, og tidligere enn før. Men da må man først vite mer om hvordan elevene håndterer dette i dag. Det er spesielt interessant med oppdatert forskning på utøvelse av kritisk literacy i norsk barneskole, både med tanke på økt digitalbruk generelt, og økt eksponering for digitale tekster til både skole og underholdning. Derfor har jeg valgt å forske på kritisk literacy hos elever på sjette trinn.



### **3. Metode**

I dette kapittelet presenterer jeg først undersøkelsens forskningsdesign i 3.1., for deretter å begrunne metoden jeg har valgt. Jeg går inn på sosialkonstruktivismen og på hva et sosiokulturelt syn er. Jeg presenterer deretter hva et kvalitativt forskningsdesign innebærer for min studie. I 3.2 går jeg nærmere inn på datainnsamlingsmetoden min, som er et kvalitativt fokusgruppeintervju. I 3.3 presenteres tekstutvalget, og i 3.4 ser jeg på etiske betraktninger i studien og legger frem utfordringer med metoden jeg har valgt, der drøftes også pålitelighet og gyldighet. I tillegg kommer jeg inn på hva observasjon som en del av fokusgruppeintervjuet innebærer.

#### **3.1 Forskningsdesign**

I mitt forskningsprosjekt ønsker jeg å se på om og hvordan barneskoleelever utøver kritisk literacy i møte med multiple tekster. Sentrale spørsmål i studien er om informantene anvender egne forkunnskaper og hvilke vurderinger som tas, reflekteres det over hensikten til avsender, og legger de merke til hvordan tekstene omhandler samme tema, men likevel uttrykker ulike virkeligheter. For å komme nærmere svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene mine gjennomførte jeg en kvalitativ datainnsamling. Etter innsamlingen av data er målet med en kvalitativ analyse å få dataene gjort forståelige. Dette gjøres ved å strukturere dataene for deretter å beskrive dem, altså en deskriptiv analyse. Ved å gjøre dette er målet å få en god oversikt og se etter eventuelle mønster i dataene jeg har samlet opp. Jeg ønsker at mitt forskningsprosjekt kan vise hva elevene gjør i møte med multiple tekster, og hva som eventuelt må være fokus når elevene skal (videre-) utvikle kritisk literacy.

##### **3.1.1 Sosialkonstruktivismen**

Veum og Skovholt (2020, s. 14) skriver at vi har to perspektiv som er grunnleggende når det kommer til å se på kritisk literacy. Det handler om at elevene må få kunnskap til å forstå at tekstene de leser, skaper et virkelighetsbilde, og at ikke tekstene nødvendigvis er helt sanne fremstillinger av virkeligheten. Dette finner vi igjen i det sosialkonstruktivistiske perspektivet og henger også tett sammen med fenomenologi (Veum & Skovholt, 2020, s. 22). Sosialkonstruktivismen innebærer at man ser på sosiale fenomen som noe konstruert av mennesket, og at det er noe som skjer gjennom samhandling mellom mennesker, slik Kjelaas forklarer i følgende sitat:

Dette sosialkonstruktivistiske synet er en ontologisk posisjon, altså ei oppfatning av hvordan den sosiale verdenen faktisk er, og denne posisjonen har noen bestemte epistemologiske konsekvenser, altså følger for hva en tenker om forskning og kunnskapsutvikling (Kjelaas, 2020, s. 31).

Ut fra et sosialkonstruktivistisk syn er sosiale fenomen ikke noe som er stabilt eller entydig, men noe som må sees i sammenheng med konteksten til fenomenet. I min studie kommer dette til uttrykk ved at de multiple tekstene elevene skal lese i fokusgruppeintervjuet, alle vil formidle sin versjon av virkeligheten og derfor fremstille samme tema ulikt. Det sosialkonstruktivistiske perspektivet tar opp dette med hvordan konteksten rundt og samhandlingen skaper fenomener. Krumsvik (2014) skriver at et fenomen studert igjennom sosialkonstruktivistiske linser kan avdekke mer om gruppen sine preferanser og andre sosiale mønster i en forårsdefinert arena (Krumsvik, 2014, s.117). Ved at informantene skal lese og diskutere tekstene med hverandre, vil det kunne avdekkes mønster som ikke nødvendigvis ville kommet frem i et individuelt intervju og ved språklig interaksjon informantene mellom er målet at jeg kommer nærmere svar på hvordan informantene sammen vurderer tekstene de møter.

### **3.1.2 Sosiokulturelt syn**

Fenomenet sosiokulturelt læringssyn bygger i stor grad på blant annet Lev Vygotsky sine læringsteorier om læring som en sosial prosess. Slik beskriver Veum og Skovholt dette perspektivet: «Innanfor det sosiokulturelle perspektivet ser ein verda som sosial konstruert, og språket som ein sosial praksis» (Veum & Skovholt, 2020, s. 13). Vygotsky legger språket frem som menneskets viktigste redskap for å oppnå læring. Læringen vil gå fra det sosiale før den deretter går til det individuelle, eleven lærer først sammen med flere før de deretter kan lære å gjøre det samme på egenhånd (Vygotsky, 1978). I et slikt perspektiv blir språket sett på som en stor og viktig del i det å utføre handlinger i ulike situasjoner og med ulike mennesker. Min studie tar utgangspunkt i dette sosiokulturelle perspektivet på læring igjennom språk og i fellesskap.



### **3.1.3 Kvalitativt forskningsdesign**

Jeg er ute etter å gå i dybden og se hva elevene eventuelt vurderer i møte med de multiple tekstene. Denne typen dybdeforståelse er noe av det Krumsvik definerer som kjennetegn på nettopp det kvalitative forskningsdesignet, som er designet jeg har valgt:

Kvalitativt forskningsdesign er først og fremst oppteken av ei djupforståing, det kontekstnære og kontekstavhengige, nærleik til feltet og informantar, det partikulære, små utval og tekstdata (Krumsvik, 2014, s. 46).

Jeg har et lite utvalg av informanter, to grupper med fem og seks informanter i hver og skal se på hvilke refleksjoner som blir gjort og hva som diskuteres og på den måten komme i dybden. Kvalitativ forskning egner seg best når forskningen krever en kontekstuell forståelse, og samtidig observasjon av subjektene. Jeg skal se på både hva informantene sier og hva de gjør i diskusjonen. Kvalitativ forskning egner seg også best i kollektive prosesser, som legger vekt på viktigheten ved felles refleksjon (Jenssen & Roald, 2012, s.124). At elevene snakker sammen i fokusgruppen, er en kollektiv prosess som vil kunne utvikle ny kunnskap hos elevene. Målet er at det kan bidra til ny handling, med andre ord at de har med seg ny innsikt neste gang de møter på tekster. I min forskning skal elevene først lese tre multiple tekster individuelt, skrive ned skriftlig individuelle svar på tre spørsmål, før de i gruppe sammen skal reflektere omkring en del spørsmål. Jeg skal se på elevene sin eventuelle utøving av kritisk literacy både individuelt og i grupper. Ved en kvantitativ metode får man ikke kommet i dybden på samme måte som med et kvalitativt forskningsdesign. Det er nettopp tankeprosessen og refleksjonene rundt de multiple tekstene som er interessant i mitt forskningsdesign og som gjør jeg skal ha kvalitativ metode i form av kvalitative intervju.

### **3.2 Datainnsamlingsmetode: Kvalitative intervju**

Jeg skal forske på kritisk literacy og vil se nærmere på elevenes refleksjoner, kunnskap og holdning i møte med multiple tekster. Jeg ønsker å forske i dybden, som gjør at intervju egner seg godt som metode som beskrevet her: «Intervju i forskningssammenheng er intensjonen å utvikle kunnskap knyttet til en bestemt tematikk. Forskningsintervjuet vil gå dypere innenfor en bestemt tematikk» (Postholm & Jacobsen, 2018, s.117). Neteland (2020) understreker at når man ønsker å finne ut og komme i dybden på refleksjoner, kunnskap, holdninger og menneskelig erfaring vil intervju egne seg godt (Neteland, 2020, s. 51). Med bakgrunn i det Neteland har skrevet om emnet kvalitative intervju konkluderer jeg med at det egner seg best

for min studie, der målet nettopp er å komme i dybden og få informantenes refleksjoner og kunnskap om kritisk literacy.

Under kvalitative intervju med et konstruktivistisk perspektiv deler Postholm og Jacobsen (2018) intervju inn i fenomenologiske intervju og narrative intervju. Sistnevnte handler om å få detaljrike fortellinger om for eksempel jobb/hjem, kultur eller historier. Fenomenologi handler om hvordan vi igjennom vår egen bevissthet konstruerer verden rundt oss. Det handler mye om hvordan vi selv opplever og erfarer verden, og har våre egne fortolkninger. Det er også et viktig poeng at den erfarte verden er sosial og erfares gjennom disse sosiale forbindelsene våre (Tjora, 2018, s. 32). Det fenomenologiske intervjuet handler om at forskeren vil finne ut av fenomener eller hendelser og hvordan disse ble erfart av intervjuobjektet. Skilbrei (2019) beskriver hermeneutisk fenomenologi som en tolkningstradisjon som opererer ut fra en forutsetning om at forskerens tilgang til informasjon om erfaringer er gjennom hvordan individet selv forstår og framstiller det (Skilbrei, 2019, s. 48). Det handler om at man som forsker skal fortolke heller enn å beskrive fenomener eller hendelser. Fenomener eller erfaringer «beskrives av en forskningsdeltaker, tas opp og transkriberes» (Postholm & Jacobsen, 2018, s.162). I tillegg til intervju er det vanlig innenfor hermeneutisk fenomenologi å bruke observasjon av kroppsspråk: En lærer i klasserommet kan for eksempel observere kroppsspråk om elevene forstår oppgaven og på den måten få informasjon som er relevant inn mot forskningen (Postholm & Jacobsen, 2018, 76).

Fenomenologiske intervju handler om å finne ut av *hva* og *hvordan* (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 118) Hva tenker elevene om de ulike tekstene, og hvordan erfares undersøkelsen for elevene? I tillegg til dette er det ulike måter å praktisk legge opp intervjuet på. Jeg ønsker å finne ut av erfaringer og tanker rundt kritisk literacy og å se på hva elevene kan og hvordan (eventuelt *om*) de utøver kritisk literacy i møte med tekstene de skal lese.

Lesing av multiple tekster er et godt utgangspunkt for felles refleksjon (Bråten og Strømsø, 2009, s. 386). Ved å bruke intervju ønsker jeg å få innsikt i elevenes erfaring og refleksjon rundt lesing av de multiple tekstene. Intervjuformen jeg har valgt, er fokusgruppeintervju. Skilbrei (2019, s. 69) skriver at i metoden gruppeintervju får man resultater ved å høre andres erfaring og refleksjon som påvirker det en selv konkluderer med, og hva som kommer frem i intervjuet. Forskeren sin rolle i slike fokusgruppeintervjuer blir mer som en moderator enn som en intervjuer (Skilbrei, 2019). Dette er også en annen grunn til at jeg valgte fokus-gruppe, nettopp for å gjøre maktforholdet mellom intervjuer og informant minst mulig overstyrende og unngå

at informantene svarer det de tror jeg ønsker å høre. Informantene er elever i sjette klasse, og ved å ha intervjuet i gruppe med kjente medelever er tanken at dette vil bidra til at intervjusituasjonen føles tryggere for informantene.

I studien min skal det leses tre tekster om ulv. Ved at temaet det leses om, er noe som er kjent, kan det være lettere for leseren å kunne trekke slutninger og se sammenhenger i de motstridende tekstene (Bråten, 2021, s. 151). Jeg har derfor med spørsmål hva de tenker når de hører ordet ulv i den skriftlige individuelle delen, da vil assosiasjonene informantene har til ulv komme frem. I tillegg ble det spurt om de hadde hatt om ulv før. Bråten skriver også hvordan oppgaver der elever skal argumentere med utgangspunkt i tekster, gir en dypere forståelse av temaet som diskuteres. De oppgavene som derimot handlet om å gjenfortelle, ga ikke samme utbytte av teamet. Dette er også en av grunnene til at jeg endte opp med fokusgruppeintervju der de sammen skal diskutere og argumentere mot og med hverandre for å svare på spørsmålene som blir stilt. Bråten legger frem at ved å ha åpne spørsmål til elevene vil de få en dypere og mer integrert forståelse av å lese multiple tekster (Bråten, 2021, s. 155). Ved å se på hva elevene svarer på den individuelle delen og i gruppedelen, er det elevenes stemme som skal frem, og jeg vil med andre ord se fra elevenes perspektiv.

### **3.2.1 Fokusgruppeintervju**

Krumsvik (2014, s. 141) skriver om metoden fokusgruppeintervju, og hvordan det er mer eller mindre strukturerte gruppeintervju. Det som skiller fokusgruppeintervju fra andre typer gruppeintervju, er hvordan dataene kommer av hvordan intervjuobjektene samhandler. Det kan defineres som «kombinasjonen av gruppesamhandling og forskerstyrt emnefokus» (Halkier, 2010, s. 10). I metoden fokusgruppeintervju vil man sitte igjen med individuelle data, gruppedata og interaksjonsdata (Tjora, 2021, s. 140). I min studie vil de individuelle dataene være de individuelle utsagnene men også de skriftlige svarene fra starterspørsmålene. Gruppedata vil komme fra gruppesamtalen, og interaksjonsdata vil basere seg på dialogene og derfor også handle om observasjoner gjort av gjennomføringen. Fokusgruppe kjennetegnes av at det er en ikke-styrende intervjustil. Målet er å få frem ulike synspunkter i en diskusjon (Kvale & Brinkmann, 2019, 180). Ofte er det mellom seks og ti deltakere i fokusgrupper (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 127). I min studie skal jeg ha fem og seks deltakere i fokusgruppene. Dette har jeg valgt fordi informantene er såpass unge og det kan oppleves tryggere når gruppen er mindre og det blir færre andre å forholde seg til. I tillegg kan det at informantene er trygge i en mindre gruppe gjøre det lettere å få en samtale der alle bidrar og jeg håper på mer refleksjon på

den måten. Studien er gjennomført på skolen til informantene, der de er godt kjent og i trygge omgivelser, noe som også er med på å bygge en trygg atmosfære for intervjuet (Halkier, 2010; Krumsvik, 2014). Jeg skal forske på informanter jeg ikke kjenner fra før og der dette med fokusgruppesituasjon kan være helt ukjent for informantene. Dette legger mye ansvar på gruppesammensetningen, som er gjort i samråd med læreren deres, for å få en gruppe der det ikke er en dominerende stemme som resten følger. Et annet viktig poeng er at det skal lages en trygg og god atmosfære for informantene, slik at det oppleves trygt for alle informantene å komme med sine meninger (Postholm & Jacobsen, 2018). Rogne (2020, s. 165) la frem at barn er mer kontekstavhengige enn voksne i sin kommunikasjon, som igjen er med på å påvirke informantene sine ytringer i undersøkelsen.

Det er et klart tema og mål med intervjuet, men jeg er samtidig åpen for at samtalen kommer inn på andre temaer jeg ikke hadde forberedt på forhånd. I fokusgruppeintervjuer er introduksjonen noe som skal legges mye vekt på, Halkier (2010, s. 68) skriver at man kan ha en presentasjonsrunde dersom intervjuobjektene ikke kjenner hverandre, eller andre øvelser før fokusgruppesamtalen. Det er øvelser for å sette i gang intervjuobjektene og gjøre det lettere for dem å bidra i fokusgruppesamtalen. Mine informanter går i klasse sammen, så i stedet for å ha en presentasjonsrunde har jeg valgt å ha individuelle starterspørsmål før gruppesamtalen. Starterspørsmålene er for å få i gang elevene til å reflektere og gjøre seg opp en egen mening individuelt før de settes i grupper. I tillegg kan det gjøre informantene tryggere på å dele når de på forhånd har fått ned noen svar og gjøre at gruppesamtalen går mest mulig fritt uten at jeg griper inn. Ved å bruke fokusgruppe som metode ønsker jeg å få frem mer og gjerne mer utdypende informasjon enn ved den individuelle delen med spørsmålene og komme enda dypere inn på informantenes refleksjon rundt de multiple tekstene og på den måten også validere og diskutere eventuelle funn fra den individuelle delen (Krumsvik, 2014). Et viktig spørsmål i denne sammenhengen er som nevnt om det er samsvar i det informantene svarer i fokusgruppen som det de svarte på den individuelle skriftlige delen.

I et fokusgruppeintervju skal jeg som forsker både følge med på innholdet i samtalen som gjennomføres, og få med meg prosessene rundt (Halkier, 2010). En del av metoden blir derfor å se på hvordan informantene oppfører seg, stemningen i gruppene og hva som eventuelt blir sagt utenfor lydopptaket. Derfor er det relevant å se nærmere på hva slik observasjon innebærer i fokusgruppetmetoden. May-Lin Skilbrei skriver at observasjonsstudier ofte blir kombinert med intervju. Observasjon deles inn i ikke-deltakende observasjon og passiv og deltakende

observasjon, der begge har samme mål: «Målet med metoden er å komme bak fasaden og observere livet slik det arter seg for informantene» (Skilbrei, 2019, s. 59). I fokusgruppeintervjuer er det også relevant å analysere gruppeinteraksjonen, fordi dette påvirker hva som diskuteres, og hva som sies i gruppen (Halkier, 2010, s.133-152 i Brinkmann og Tanggaard, 2010). I min studie vil jeg se på interaksjonen elevene imellom, altså i konteksten jeg skal forske på underveis i fokusgruppeintervjuet. Dette er for å kunne validere det jeg finner ut i fokusgruppeintervjuet og at jeg kan se om det er eventuelle gap mellom hva informanten sier i intervjuet og hva som ble skrevet i den individuelle skriftlige delen. I tillegg til å avdekke om det dukket opp nye funn kan jeg bruke observasjon underveis til å supplere med informasjon som ikke kommer til uttrykk gjennom ord, som for eksempel hva elevene uttrykker med kroppsspråk, holdning eller ansiktsuttrykk.

### **3.2.2. Beskrivelse av fremgangsmåten**

Jeg har valgt å bruke et todelt fokusgruppeintervju. I mitt forskningsdesign er introduksjonen først en gjennomgang av hva som skal gjøres, hva formålet er, og her legger jeg mye vekt på at jeg er der for å lære av informantene, og at det ikke er noe fasit på spørsmålene jeg stiller (jf. Halkier, 2010, s. 142 i Brinkmann & Tanggaard, 2010). Det er som nevnt først en individuell del med starterspørsmål og deretter en del i gruppe. Etter den individuelle delen skal de gruppevis muntlig svare på flere spørsmål som ligner på de de allerede har svart på. Her er det interessant å undersøke om det er *samsvar med det de sier i gruppene, og det hver enkelt elev i gruppen svarer individuelt, eller om det er en forskjell her*. I tabell 3.1 har jeg listet opp spørsmålene i den individuelle skriftlige delen. Spørsmål 1 er et åpent spørsmål som sier noe om hvilke assosiasjoner informantene har til ordet ulv. Videre er det om hvilken tekst de likte best, og begrunnelse. Dette spørsmålet sier noe om hva informantene vektlegger i tekstene og hvorfor de foretrakk den ene teksten over de andre. Spørsmål 3 går på hvilke umiddelbare forskjeller informantene fant i teksten. I tabell 3.2 er spørsmålene fra gruppesamtalen listet opp. Det er en del likhet mellom spørsmålene i tabell 3.1 og tabell 3.2, for å fange opp eventuelle ulikheter i svarene gjort individuelt og i gruppen. Det er også i gruppesamtalen spørsmål om hvilke tekst de likte best, og minst og hvilke forskjeller de fant i tekstene. I tillegg var det rom for å stille oppfølgingsspørsmål underveis i gjennomføringen av datainnsamlingen.

Tabell 3.1 Oversikt over spørsmål i den individuelle, skriftlige delen.

Spørsmål 1	Hva tenker du når du hører ordet ulv?
Spørsmål 2	Hvilken tekst likte du best og hvorfor?
Spørsmål 3	Hvilke forskjeller finner du i de ulike tekstene?

Tabell 3.2 Oversikt over spørsmål i gruppesamtalen.

Spørsmål 4	Hva tenker dere om tekstene?
Spørsmål 5	Hvordan var det å lese tekstene?
Spørsmål 6	Synes dere de var vanskelige eller lette og hvorfor?
Spørsmål 7	Hvilken tekst likte dere best og hvorfor?
Spørsmål 8	Hvilken tekst likte dere minst og hvorfor?
Spørsmål 9	Hvilke forskjeller finner dere i de ulike tekstene? (Hva gjorde at tekstene var ulike)
Spørsmål 10	Hva var likt i tekstene?
Spørsmål 11	Hvilken av disse tekstene ville du brukt om du skulle hatt en oppgave/fremføring om ulv og hvorfor?
Spørsmål 12	Hva tenker dere man skal gjøre med ulven og hvorfor?
Spørsmål 13	Har dere hatt om ulv før?
Spørsmål 14	Hvem tror dere tekstene er skrevet for/Hvorfor tror dere tekstene er skrevet?
Spørsmål 15	Hva sitter dere igjen med fra tekstene/samtalen? (Hva husker dere best)

Jeg har både gutter og jenter i forskningen min, og informantene og foresatte fikk god informasjon om prosjektet, hva det handlet om og hva det brukes til før gjennomføringen. Siden jeg har få informanter i studien min og den handler om tolkning, forståelse og utøvelse av kritisk literacy kun blant de informantene jeg har med, vil ikke resultatet i studien si noe om generell utøvelse av kritisk literacy i Norge (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 77).

### 3.3 Tekstutvalg

Ved utvelgelse av tema ønsket jeg tre korte tekster med litt ulik vinkling. Jeg ønsket å bruke autentiske tekster slik de originalt ble publisert. Jeg ville unngå å gå inn og definere ord og begreper som dukker opp i tekstene. Dette for å ikke farge elevenes oppfatning av begrepene og språk ved min definisjon. Språket må derfor være enkelt, uten for kompliserte begrep, for å være tilpasset mellomtrinnet. Etter å ha søkt mye rundt falt valget på tre tekster om ulv. Her fant jeg tre multiple tekster med noe ulik vinkling som alle har et språk og en lengde som ut fra mine vurderinger passet godt til elever på mellomtrinnet. Alle tre tekstene er lagt ved i vedlegg 4.

Den første teksten jeg har valgt, heter [Ulv](#) og er lagt ut på Dyreparken sine nettsider. Dette er den lengste teksten med 474 ord. Den har underoverskriftene *flokkdyr, jegere med god utholdenhet og kritisk truet i Norge*. Teksten inneholder mye fakta og tall. Den første underoverskriften tar for seg ulven som flokkdyr og hvordan paringstiden er i februar til mars. Den neste delen omhandler ulven som jegere og hvor god utholdenhet de har. Her skrives det om hvilke dyr ulven jakter på og spiser, og det nevnes ikke noen beitedyr som sau eller rein. Det står derimot at ulvene i Skandinavia stort sett spiser elg. Rådyr, hare og fugler nevnes også. Den neste delen av teksten handler om at ulven er kritisk truet i Norge, og at grunnen hovedsakelig er at den er blitt jaktet på av mennesker. Det står og at ulven mangler både byttedyr og leveområder her. Videre står det at det på et tidspunkt nesten ikke var ulv igjen i Norge, og at den da ble totalt fredet. Til tross for at teksten fremstår nøytral og faktaorientert, er det verdt å merke seg at det ikke er nevnt noe om beitedyr og ikke noe om debatten som foregår om ulvebestanden i Norge. Forfatterne av teksten har altså holdt tilbake fakta-informasjon som at ulv spiser sau og rein. Hensikten til Dyreparken med denne teksten kan være å øke kunnskapen om ulv, og samtidig gi en positiv framstilling av ulv.

Figur 3.1 Dyreparken - ulv

**ULV**

Ulv er et av de store rovdyrene av hant i Norge. Ulven lever i flokk og har god utholdenhet når de jakter. I Skandinavia spiser ulven mest elg.

Fakta   Kritisk truet i Norge   Utholdenhet   Levevis   Bilder

**FLOKKDYR**

Ulv er et sosialt art og lever i flokk med sterke bånd. De flokk medfører en god samarbeidsånd og de samarbeider om å finne mat og sikre seg mot andre rovdyr. De samarbeider også om å passe på sine unger og samarbeider om å passe på flokken sin. De samarbeider også om å passe på flokken sin. De samarbeider også om å passe på flokken sin. De samarbeider også om å passe på flokken sin.

**Jegere med god utholdenhet**

Ulv er et sosialt art og lever i flokk med sterke bånd. De flokk medfører en god samarbeidsånd og de samarbeider om å finne mat og sikre seg mot andre rovdyr. De samarbeider også om å passe på sine unger og samarbeider om å passe på flokken sin. De samarbeider også om å passe på flokken sin. De samarbeider også om å passe på flokken sin.

**KRITISK TRUET I NORGE**

Ulv er et sosialt art og lever i flokk med sterke bånd. De flokk medfører en god samarbeidsånd og de samarbeider om å finne mat og sikre seg mot andre rovdyr. De samarbeider også om å passe på sine unger og samarbeider om å passe på flokken sin. De samarbeider også om å passe på flokken sin. De samarbeider også om å passe på flokken sin.

Den andre teksten er skrevet av journalist Karin Flølo, er publisert i avisen Klar Tale 30. januar i 2017 og heter [Vil redde ulven i masker](#). Denne teksten inneholder 178 ord. Klar Tale omtaler seg selv som Norges eneste lettlest avis. Avisen har tekster med enkelt språk og stor skrift, som gjør den godt tilpasset blant annet mellomtrinnslever som jeg forsker på i min studie. Teksten er utformet som en nyhetsartikkel som er delvis knyttet til en demonstrasjon utenfor stortinget men som også objektivt dekker uenighetene rundt håndtering av ulv og skriver at politikere krangler om ulven. Den nevner blant annet aktører som Stortinget, Regjeringen, Klima- og miljødepartementet, NOAH, bønder, og bygdefolk og hvordan de er uenige om hvor mange ulver som bør og skal skytes. Denne teksten bruker tall og spesifikk informasjon, og synspunkter fra mange aktører. I teksten står det at lederen for NOAH mener det finnes andre



løsninger enn å skyte ulvene. Det vises i teksten til at det er anbefalt å skyte 47 ulv, men at det ble bestemt av Klima- og miljø-departementet at det skulle skytes 15. Dette valget førte til protester fra bønder, bygdefolk og andre politikere som var uenige. Medlemmer av NOAH reagerer på at det skal skytes ulv, som jo er en truet art, mens bygdefolk, politikere og bønder protesterte fordi de ikke ønsker ulv rundt husene og dyrene sine. Det brukes datoer i slutten av teksten for å vise hvordan noen ønsker lengre jakttid enn den som gjelder i dag: Nå er jakttiden frem til 15. februar, mens regjeringen foreslår å forlenge jakttiden frem til 31. mars. Til tross for at bildet øverst i teksten viser demonstrasjoner utenfor Stortinget med dyrevernere, tar teksten først og fremst opp at det er ulike parter i ulvedebatten som er uenige om hvordan ulvedebatten bør løses. Hensikten til teksten ser ut til å være å opplyse om saken og gi et objektivt og saklig bilde av debatten uten å ta standpunkt.

Figur 3.2 Vil redde ulven i masker – Klar Tale



**Norge**

MASKER: SIRI AS DREYEMANN/UT MANDAG. De kjempet for ulven utenfor Stortinget i Oslo. (Cornelia Poppe / NTB scanpix)

## Vil redde ulven i masker

Kampen om ulven er ikke slutt. Nå får kanskje jegere jakte ulv enda lenger.

30/01/2017 13:54  
Av Karin Falck, journalist

Politikere krangler om ulven. De er uenige om hvor mange ulver som skal skytes.

Dyrevernere fra organisasjonen NOAH vil redde ulvene. De tok på seg masker for å forsvare dyrene. De dro til Stortinget i Oslo mandag.

– Vi vet at politikere vil skyte en truet art. Og det reagerer vi på, sier Shabana Rehman i NOAH. Det skriver nyhetsbyrået NTB.

Ulv trenger ikke skytes. Det finnes andre løsninger, mener Siri Martinsen. Hun er leder for organisasjonen.

Stortinget har bestemt hvor mange ulver Norge skal ha. Det ble anbefalt at 47 ulver skulle skytes. Men Klima- og miljødepartementet sa nei. Bare 15 ulver skal skytes.

Bygdefolk, politikere og bønder protesterte. Flere hundre personer demonstrerte utenfor Stortinget. De vil ikke ha ulven rundt husene og husdyra.

Nå foreslår regjeringen nye regler. De foreslår jakt på ulv til 31. mars. Det gjelder i ulvens bestemte område på Østlandet. Jaktas skal egentlig slutte 15. februar, skriver NTB.

**ULV**

- Retten stopper ulvjakst – staten anker
- Bønder får angst av ulv
- Hvem prøver å forgifte ulven?

**DEBATT**

- Valg og det vanskelige budskapet
- Nå starter valgkampen
- Jeg er den minst rasistiske personen i dette rommet

**STORTINGET**

- Vil finne ut om 500 stortingsrepresentanter har misbrukt pøder

Den siste teksten jeg har valgt, heter [Nullvisjon for ulv](#) og er skrevet av Trym Enaasen, som er nestleder i Møre og Romsdal Senterungdom. Denne teksten inneholder 428 ord og er lagt ut på avisens Tidens Krav sin spalte *Meninger* i september 2021. Debattinnlegget starter med et bilde av forfatteren i t-skjorte med Felleskjøpet-logo på. Under der igjen står det at teksten er et debattinnlegg og derfor gir uttrykk for skribentens holdninger. Teksten starter med å fortelle at ulvebestanden i Norge øker, og hvordan ulven er et problem som regjeringen ikke gjør noe med. Videre kommer det frem at Senterungdommen ønsker nullvisjon for ulv. Også denne

teksten inneholder spesifikk informasjon og tall, som at Norges selvforsyning ligger på 40 %, og at på 1960-70-tallet var ulven utryddet i Norge. Ser vi tilbake til teksten *Ulv* fra Dyreparken sto det der at «På midten av 1900-tallet var det nesten ingen ulver igjen i Norge». Ulven blir i denne teksten fremstilt som farlig både for mennesker og dyr, i motsetning til i teksten *Ulv* der det ikke blir nevnt noe om det. Som nevnt er dette et debattinnlegg der forfatters meninger kommer til uttrykk, og hensikten med teksten er tydelig allerede i overskriften, nemlig at en bør gå inn for nullvisjon for ulv i Norge.

Figur 3.3 Nullvisjon for ulv – Tidens Krav



Trym Enaasen, nestleder i Senterungdommen i Møre og Romsdal, har ikke mye til overs for ulv. Foto: Privat

Av Trym Enaasen, nestleder, Møre og Romsdal Senterungdom

Publisert: 23.09.21 15:11

Del

#### LESEBREV

Dette er et debattinnlegg, skrevet av en ekstern bidragsyter. Innlegget gir uttrykk for skribentens holdninger.

I Norge øker ulvebestanden. Ulven er et stort problem, men likevel gjør regjeringa ingenting. Senterungdommen derimot vil ha nullvisjon for ulv. Det vil si at vi ønsker å fjerne ulven fra Norge. Med dette innlegget skal jeg forsøke å forklare hvorfor vi mener det vi mener.

I Norge var ulven utryddet på 60- og 70 tallet. Økosystemet kollapset ikke av den grunn, og vi mennesker lever fortsatt. For det har seg slik at den ulven vi har i Norge i dag er overhodet ikke utrydningstruet på verdensbasis. Denne ulven vi har i Norge i dag er en finsk-russisk ulv som er veldig minna og er idårlig forfatning. Når denne ulven ikke er norsk, så har vi faktisk ingen ansvar for å forvalte den i motsetning til de andre store, norske rovdyra: bjørn, jerv, gaupe og kongean.

#### Stort problem

For ulven er et stort problem og skaper mye konflikt i dagens samfunn. Ulven skaper utrygghet for lokalbefolkning, gjør at bønder gir opp, og gjør at husdyr ligger halvdeade og opprenne ute på beite. Vi kan ikke ha det slik. Matproduksjon og folks trygghet må gå over ulven.

I Norge er selvforsyningsgraden på mat omtrent 40%. For å kunne øke selvforsyningsgraden må vi produsere mye mer selv, dette gjelder også kjøtt. Men for å kunne produsere mer norskproduert kjøtt må vi fjerne ulven.

Og jeg tror at noe av det mest utfordrende med ulvedebatten er at de som stort sett vil ha ulv, er mennesker som bor i by og på steder uten ulv. De vil ha ulv, men ikke i nærheten av der de bor. Derfor må de som ikke vil ha ulv ta konsekvensene av at noen vil ha ulv. Dette er veldig lite rettferdig, og det overkjører folk. Hvordan ville konfliktnivået vært hvis det gikk ulv løs i Slottsparken eller på Karl Johans?

#### Ikke farlig?

Og så har vi de som påstår at ulven ikke er farlig for mennesker. Selvfølgelig kan ulven være farlig for mennesker. Og selv om ulven ikke har tatt mennesker i Norge på en del år, så tar jo ulven mennesker i andre land som for eksempel Italia og Russland. Og så må jeg understreke at grunnen til at det er lenge siden mennesker i Norge har blitt tatt av ulv, er fordi ulven har vært utryddet.

Vi må lytte til folk! De som kjenner konsekvensene på kroppen av å ha ulv rundt seg. På gårdsplassen, i hagen og på skoleveien til unger. Ulven må bort fra Norge. Det er det eneste rettferdige. Og husk; en død ulv er en god ulv.

### **3.4 Etiske betraktninger**

#### **3.4.1 Lydopptak**

NSD (Norsk senter for forskningsdata) stiller tydelig krav til forskningsprosjekt når det kommer til etisk forsvarlighet. Jeg tok lydopptak av gjennomføringen, som krever tillatelse av NSD til å gjøre. Et opptak vil være til stor støtte i etterarbeidet mitt. Da får jeg i tillegg mulighet til å plukke ut og gjengi nøyaktige sitater i oppgaven min (Neteland, 2020, s. 56). Med hjelp av lydopptakeren trenger jeg i mindre grad skrive underveis og informantene slipper å fundere på hva de sa som jeg noterte. Notatblokken vil jeg ha om det er noen tanker, tolkninger eller spontane analyser som dukker opp underveis. Lydopptakeren lånes fra NLA og opptakene overføres til en ekstern harddisk. Opptakeren oppbevares i henhold til gjeldende regler. Opptakene transkriberes, og opptakenes slettes etter prosjektslutt. Prosjektet er godkjent hos NSD. Vurderingsskjema fra NSD er vedlegg 1.

#### **3.4.2 Samtykkeskjema**

De foresatte skal skrive under på et samtykkeskjema sammen med elevene der de må være klar over hva elevene deltar på, og hva materialet skal brukes til. Informasjonsskrivet er gitt skriftlig. I tillegg vil elevene få informasjon gitt muntlig på forhånd av læreren sin, og også før gjennomføringen av meg (Postholm & Jacobsen, 2018) (Neteland & Aa, 2020). Samtykkeskjema i vedlegg 2.

#### **3.4.3 utfordringer med metoden**

En utfordring med metoden jeg har valgt, er hvordan informantene skal ha en fri samtale om tekstene uten at de opplever at det er en «sterk» elev i gruppen de føler de må si seg enig med. Jeg ønsker også å ha en mest mulig fri gruppediskusjon med minst mulig innblanding av meg, altså intervjueren/moderatoren. For å få minst mulig av dette vil jeg som tidligere nevnt starte intervjuet med at de skal gjøre seg opp en mening individuelt skriftlig. Siden jeg skal sende ut informasjon og få samtykke fra foresatte og elever, er en utfordring at jeg ønsker å høre informantenes spontane refleksjoner og tanker i intervjuet, og derfor blir ikke spørsmålene sendt ut på forhånd. Derimot trenger informantene og foresatte god nok informasjon om prosjektet og hva det skal handle om og brukes til. Andre utfordringer er at i et fokusgruppeintervju får hver enkelt deltaker normalt sagt mye mindre enn i et individuelt intervju, og man får ikke samme anledning til å stille spørsmål. En styrke er derimot hvordan intervjuobjektene innad i gruppen kan stille spørsmål til hverandres utsagn ut ifra en

kontekstuell forståelse som jeg ikke har som forsker (Halkier, 2010). Som forsker i et fokusgruppeintervju skal jeg både passe på at intervjuobjektene snakker sammen om temaet og også passe på den sosiale dynamikken i gruppen. I tillegg er det viktig å si at fokusgrupperesultatene ikke kan generaliseres, men i stor grad avhenger av dynamikken i gruppen den gjennomføres i (Halkier, 2010).

#### **3.4.4 Dataens pålitelighet og gyldighet**

Relabilitet handler om datamaterialets pålitelighet og handler om hvor mye samsvar det hadde vært i datasettet om det hadde blitt gjennomført flere datainnsamlinger, men om samme fenomen (Grønmo, 2016, s. 241). Pålitelighet handler også om å være åpen om hvorfor man har valgt som man har gjort, ved å først fortelle om egen bakgrunn, gjøre rede for hvordan data er samlet inn, og eventuelle feilkilder som dukket opp underveis. Det er viktig at man har en åpenhet om resultatene, og at det er en sammenheng igjennom hele forskningsprosjektet, altså at det ligger en intern logikk i forskningen (Tjora, 2018, s. 79). Slik velger Grønmo (2016) å definere høy relabilitet i en studie: «Høy relabilitet forutsetter dels at undersøkelsesopplegget er utformet så klart at det fungerer på en entydig måte, dels at datainnsamlingen blir grundig og systematisk gjennomført» (Grønmo, 2016, s. 241). Det handler både om at forberedelsene før gjennomføringen er godt gjennomtenkt og vurdert, om at selve gjennomføringen av datainnsamlingen, og også om analysen som er gjort (Krumsvik, 2014, s. 159). Etter datainnsamlingen må dataene brukes nøyaktig, og forskerens førforståelse må klargjøres for å øke reliabiliteten. Det er også viktig at resultatene må være kontrollerbare, og at forskningsvirksomheten bør være kumulativ, altså bygge på tidligere eksisterende forskning (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222-223). Ved å bruke lydopptak i fokusgruppeintervjuet mitt, kan jeg sitere direkte sitat som informantene kommer med. Dette er med på å styrke påliteligheten i oppgaven min ved at informantene får en mer direkte «stemme». En annen viktig side ved å ha med direkte sitat for å styrke påliteligheten, er at sitatene må være nøye utvalgt og begrunnet: Hvorfor er det aktuelle sitatet tatt med, og hva er ikke tatt med? (Tjora, 2018, s. 83).

Validiteten henger sammen med relabilitet. Til validitet i en studie stilles det blant annet spørsmål om en faktisk har undersøkt det en skulle undersøke (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 281). Videre er det viktig å stille spørsmål som de følgende: Er funnene troverdige og etterprøvbare, og har funnene en overføringsverdi? Har en klart å svare på problemstillingen og eventuelle forskningsspørsmål? Validitet handler altså om troverdighet, bekreftbarhet og

overføringsverdi i forskningsprosjektet og de funn man kommer frem til (Krumsvik, 2014, s. 152). Validitet handler også om man har valgt riktig metode for å komme frem til det man finner ut av (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 276). Validering handler videre om å kontrollere, og er viktig gjennom hele forskningsprosessen, ikke kun når det kommer til funn (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 279). Slik beskriver Grønmo (2016, s. 241) validitet: «Validitet dreier seg om datamaterialets gyldighet for de problemstillingene som skal belyses». Det handler om i hvilken grad de valgene man som forsker har tatt for innsamlingen, er relevante for problemstillingen (Grønmo, 2016, s. 241). I min studie ville jeg undersøke om informanter på sjetten trinn utøver kritisk literacy i møte med multiple tekster. En målsetting er få informantene sine refleksjoner og tanker om tekstene, og samtidig unngå å lede informantene med lukkede spørsmål. Derfor er både individuelle skriftlige spørsmål og spørsmålene i gruppesamtalen formulert som åpne spørsmål. Det var også viktig underveis i gjennomføringen av datainnsamlingen å stille oppfølgingsspørsmål til informantenes utsagn. I tillegg henger validitet tett sammen med hvordan funnene man får, forankrer seg i forhold til tidligere forskning på feltet (Tjora, 2018, s. 81).

Krumsvik (2014) legger frem hvordan man ofte skiller mellom intern og ekstern validitet i en studie. Den interne validiteten handler om om det er konsistens mellom funn og det teoretiske rammeverket. Den eksterne validiteten handler om funnene kan generaliseres på tvers av sosiale settinger, altså igjen om funnene har overføringsverdi. I tillegg til dette handler også validitet om hvordan tolkningen har skjedd og hvordan sitat blir presentert.

Et annet aspekt ved validitet er den økologiske validiteten. Økologisk validitet handler om å studere fenomenet i naturlig kontekst. Ved å velge å intervju barn er det et skjevt maktforhold mellom lærer og elev, og det er derfor relevant å unngå det å bli sett på som en lærer, spesielt med tanke på at elevene da ofte vil ønske å finne frem til det «rette svaret» på spørsmålene i intervjuene. Et viktig grep for å gjøre intervjusituasjonen tryggere for elevene er å gjennomføre dem i elevenes naturlige omgivelser (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 175). Fokusgruppeintervjuet ble gjennomført på grupperom på informantenes skole, der de var vant til å være mye i undervisning, og det kan bidra til å øke den økologiske validiteten. I tillegg sitter informantene selv med egen datamaskin som de er vant til å bruke, og leser og navigerer i tekstene selv, og dette er med på å gi en så naturlig kontekst som mulig og øker også studiens økologiske validitet.

### **3.5 Innsamling av datamateriale**

Jeg ønsker i min forskning å undersøke om barneskoleelever utøver kritisk literacy i møte med multiple tekster fra internett, blant annet om de ser på relevans og hensikt til tekstene. Ser elevene på forfatteren eller på agendaen som ligger bak det å publisere teksten? I delkapittel 3.2.2 redegjør jeg for fokusgruppeintervjuets forløp, der informantene skal lese tre tekster, svare skriftlig individuelt på tre spørsmål før en gruppesamtale. Et sentralt spørsmål jeg stiller, er om informantene sammenligner tekstene, eller om de ser på tekstene en etter en uten å sette dem i sammenheng. Ved å ha kompetanse innen kritisk literacy skal man kunne ta ut informasjon fra alle tekstene og selv sette sammen et virkelighetsbilde av hva som er sant (Kiili, Brante & Ferguson, 2021, s. 113). Rekkefølgen på tekstene de leste er først *Dyreparken*, deretter *Vil redde ulven i masker* og *Nullvisjon for ulv* til slutt.

#### **3.5.1 Utvelgelse av informanter**

Etter å ha fått godkjenning av forskningsprosjektet mitt fra NSD, tok jeg kontakt med rektorer ved utvalgte skoler i Bergens-området og presenterte forskningsprosjektet, for å kunne velge ut aktuelle lærere med kapasitet til å delta i prosjektet. Etter å ha fått kontakt med lærere, gikk vi sammen for å velge ut elever til å delta i fokusgruppeintervjuet. Jeg ønsket å få en mest mulig sammensatt gruppe elever i intervjuene. Jeg stilte ingen kriterier til læreren om at informantene skulle ha likt ferdighetsnivå, eller være på et høyt ferdighetsnivå, men et kriterium var at alle informantene skulle følge ordinær undervisning. I kommunikasjon med læreren uttrykte jeg også et ønske om at gruppene skulle settes sammen slik at dynamikken i gruppen ikke besto av en eller flere informanter som dominerte over resten. Det var videre helt frivillig å delta, og informantene kunne trekke seg når som helst i studien uten konsekvenser, i tråd med gjeldende forskningsetiske regler (NESH, 2021). Dette kan medføre en utvelgelse der man risikerer at det er de som er veldig interessert og har motivasjon og lett for å snakke for seg, som vil delta, eller man kan på den andre siden risikere at de som vil delta, er glad for å få fri fra timen (Neteland, 2020, s. 54-55). En kvalitativ metode sier ikke noe om alle barneskoleelever på mellomtrinnet, men gir en innsikt og mulighet for å gå mer i dybden både på hvordan gruppen tilnærmer seg oppgaven, og hvordan dynamikken under den individuelle skriftlige delen og fokusgruppeintervjuet fungerer. Det var for øvrig tilnærmet jevn kjønnsfordeling i den totale gruppen av informanter (fem jenter og seks gutter).

Tabell 3.3 Oversikt over informanter, med fiktive navn

<b>GRUPPE 1 (Jenter)</b>	<b>GRUPPE 2 (Gutter)</b>
Sofie	Filip
Olivia	Isak
Leah	Oliver
Emma	Lukas
Nora	Emil
	Noah

### 3.5.2 Gjennomføring av fokusgruppeintervju

Jeg gjennomførte to fokusgruppesamtaler i sjetteklasse og tok med meg mye erfaring fra første gjennomføring til den andre. Jeg hadde samme intervjuguide i begge gjennomføringene. Analysen av materialet i en kvalitativ undersøkelse foregår i mitt tilfelle både underveis i gjennomføringen og også i arbeidet etterpå (Skilbrei, 2019, s. 171). Før selve fokusgruppeintervjuet startet gikk jeg igjennom taushetsplikt og retten informantene har til å trekke seg uten konsekvenser. Jeg gikk også igjennom hva vi skulle gjøre og hva studien handlet om, og her åpnet jeg også opp for at informantene kunne stille spørsmål om noe ikke kom tydelig nok frem. Jeg sa at her var det de (informantene) som var ekspertene, og at jeg var her for å lære av dem, og at de skulle snakke med hverandre. Jeg kom til å stille spørsmål underveis, og kunne komme med oppfølgingsspørsmål om nødvendig, men at de først og fremst skulle holde samtalen i gang selv, og at ingenting av de de sa, var rett eller feil. Jeg kunne likevel måtte bryte inn i samtalen om samtalen deres gikk langt utenfor temaet.

I gjennomføringen av fokusgruppene fikk informantene oppgitt søkeord og tittelen på tekstene slik at de selv søkte opp tekstene de skulle lese. På den måten skulle innsamlingen gjennomføres som en mest mulig autentisk tekstlesing og søking, slik de med stor sannsynlighet ville gjort om de fikk beskjed om å skrive en oppgave om temaet. Informantene åpnet deretter opp de ulike tekstene og leste dem individuelt på egen skjerm. Dette fordi det ligger mye informasjon i tittelen, nettadressen og URL-en til teksten, blant annet kan leseren finne ut av hvor teksten er

publisert, og stille seg spørsmål om dette er en troverdig side når teksten åpnes selv på egen skjerm (Kiili, Brante & Ferguson, 2021, s. 116). Når de var ferdige med å lese, fikk de utdelt arket med de åpne spørsmålene som de skulle svare skriftlig på, direkte på arket. Deretter satte vi oss i ring for selve gruppesamtalen. Tekstene var fortsatt tilgjengelige når de skulle besvare den individuelle delen, og informantene gikk aktivt frem og tilbake mellom tekstene når de jobbet med de individuelle spørsmålene. I kapittel 3.4. la jeg frem utfordringer ved metoden jeg har valgt, der en av de var at en informant «dominerte» i samtalen. I gruppesamtalen fikk alle de elleve informanter snakket, men noen snakket mer enn andre. For å få alles meninger med stilte jeg oppfølgingsspørsmål eller rettet spørsmålet direkte mot et par slik at de kunne legge til innvendinger i samtalen. Tekstene var ikke lenger tilgjengelige i fokusgruppesamtalene, dette var for at informantene skulle ha en fri samtale med det de satt igjen med fra tekstene.

### **3.6 Koding og analysering av datamaterialet**

I dette kapittelet tar jeg for meg transkriberingen, deretter koding av datamaterialet. Til slutt i dette kapittelet står det om analysering.

#### **3.6.1 Koding**

Etter gjennomføringen av innsamlingen skal datamaterialet transkriberes og kodes. Før kodingen transkriberte og renskrev jeg intervjuene fra lydopptakene; jeg transkriberte fokusgruppesamtalene til bokmål. Ved å transkribere lydopptak vil noe av den nonverbale kommunikasjonen gå tapt, som ansiktsuttrykk, gestikulering osv. Barn er mer kontekstavhengige i kommunikasjonssituasjonen enn voksne, noe som er med på å påvirke ytringene deres. Men det kan være vanskelig å tolke nonverbal kommunikasjon som ansiktsuttrykk. Jeg har med i transkripsjonen om det var markert pauser eller nøling for å transkribere så tett opp til slik samtalen var som mulig (Neteland & Aa, 2020, s. 165). Transkripsjon vil også innebære noen etiske spørsmål som har med konfidensialiteten til informantene og institusjonen å gjøre. Det handler også om lagringen og oppbevaringen av lydopptaket (Kvale & Brinkmann, 2019, 213). Transkripsjon brukes som et verktøy, og blir et middel på vei til tolkningen (Kvale & Brinkmann, 2019, 218).

Jeg tok blant annet utgangspunkt i Tjora (2021, kapittel 7, s. 216-258) sitt kapittel om koding; der går han inn på hvordan målet med å kode datamaterialet er å «(1) trekke ut essensen i det empiriske materialet, (2) å redusere materialets volum og sist men ikke minst (3) å legge til



rette for idegenerering på basis av detaljer i empirien» (Tjora, 2020, s. 218). Neteland skriver følgende om hva koding innebærer: «Koding handler om å identifisere hvilke deler av intervjuet informantene sier noe som er relevant for prosjektet ditt, og å sortere disse delene» (Neteland, 2020, s. 62). Når man koder intervjuet etter transkriberingen, kan man bruke et sett med nøkkelord som merkelapper på de ulike utsagnene. Formålet med dette er å få en oversikt over innsamlet materiale før man går videre til tolkningen av det som er sagt (Kvale og Brinkman 2015, s. 226-229). Koding i kvalitative dataundersøkelser dreier seg om at man kan finne beskrivende stikkord som karakteriserer et utsnitt av teksten. Dette kan være koder som er deskriptive, fortolkende eller forklarende. Ved å jobbe igjennom hele datamaterialet og lage koder vil alle kodene primært genereres på grunnlag av det empiriske materialet (Tjora, 2021, s. 219). Tanken bak slik induktiv koding er at kodene tar utgangspunkt og utvikles fra datamaterialet og ikke er deduktive, som er koder som utvikles fra tidligere forskning og teori og begreper forankret i det. Sagt på en annen måte er induktive koder drevet frem av empirien, mens deduktive koder på sin side er laget på forhånd med utgangspunkt i teori, hypoteser, eller annen tidligere litteratur (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 39). Slik beskriver Skilbrei det å kode: «Ved å kode materialet kan forskeren undersøke om det er noen mønstre i når og hvordan temaene kommer opp, og hvordan temaer er sammenkoblet» (Skilbrei, 2019, s. 183). Kodene skaper på den måten en systematisk oversikt over innholdet i dataene man har fått etter innsamlingen (Skilbrei, 2019, s. 187). Det dreier seg om å merke nyanser og detaljer i materialet som kan bidra til at man ser mønstre i det store bildet. Ved å bruke slik koding analytisk ser man både på detaljer i det små og retter samtidig blikket mot det store bildet (Skilbrei, 2019, s. 186). Jeg har brukt ulike fargekoder for å sortere kodene, og har brukt de samme fargekodene i begge de transkriberte fokusgruppeintervjuene. Oversikten man får ved å gjøre kodingen på denne måten, brukes videre inn mot meningsfortolkningen, som er neste steg (Neteland, 2020, s. 63).

Ved å bruke kategoriene i kodingen kommer det frem i grove trekk hva fokusgruppeintervjuet handlet om, uten å gå inn på detaljene. Det ble også gjort observasjoner rett før, under og rett etter intervjusituasjonen. Observasjonene gikk både på den fysiske settingen datainnsamlingen foregikk på, og på informantenes interaksjoner. De observasjonene jeg gjorde, kan danne empirisk-analytiske referansepunkt. Dette er referansepunkt som «bidrar til en kobling mellom det rent empiriske og fortolkningsmuligheter for andre enn observatøren selv» (Tjora, 2018, s. 47). Tjora understreker viktigheten av å reflektere underveis i tolkningen slik: «I all empirisk forskning må tolkning av data følges av en form for refleksjon over hvordan denne tolkningen

framkommer» (Tjora, 2018, s. 85). Observasjonene som ble notert under og etter gjennomføringen av fokusgruppeintervjuet ble brukt videre i min koding av datamaterialet. Blant annet ble det observert at informantene bladde frem og tilbake i tekstene under den individuelle skriftlige delen. I gruppesamtalen ble det blant annet observert ninking og bekrefting av andres utsagn.

### **3.6.2 Analysering av datamaterialet**

Neteland beskriver meningsfortolkning på følgende måte: «Meningsfortolkning handler om at man går utover det faktiske innholdet i det som blir sagt, for å fortolke hva informanten mener med det hen sier» (Neteland, 2020, s. 64). Det er vanlig å både tolke enkelt utsagn men også se utsagnene i sammenheng Slik beskriver Kvale og Brinkmann det å analysere: «Å analysere betyr å dele noe opp i biter eller elementer» (Kvale & Brinkmann, 2019, 219). I en hermeneutisk fortolkningstradisjon går man frem og tilbake mellom helheten og å analysere delene (Neteland, 2020, s. 64). I en kvalitativ studie handler analysen om både å få en helhetlig forståelse om spesifikke forhold og om å komme i dybden. I min undersøkelse handler den kvalitative studien om det å komme i dybden på barneskoleelevers utøvelse av kritisk literacy Grønmo (2016, s. 356-357) viser til at innenfor en kvalitativ analyse vil analysen foregå parallelt med datainnsamlingen og ofte analyseres dataene i kategorier, begreper eller typologer. Det handler altså om at man kategoriserer datamaterialet, og systematiserer det, for å få oversikt, og se sammenhenger. En av de viktigste forskningsetiske forpliktelsene i fortolkningsprosessen av kvalitative data er å ta hensyn til informantenes egen forståelse. Det handler om at man som forsker søker etter å forstå informantene, fremstille informantenes tolkning og underbygge sin egen tolkning ([NESH](#), 2021) (Skilbrei, 2019, s. 178). I forbindelse med andre typer data kan det være umulig å vite noe om informantens egen forståelse. For å forstå materialet holder det ikke å tolke hva materialet uttrykker; man må i tillegg forstå materialet i en større kontekst og hva materialet sier utover den konkrete situasjon da materialet ble skapt. Slik skriver Skilbrei (2019) om analyse: «Teoretisering eller analyse handler om å forstå og forklare de fortolkede funnene vi har gjort, med en målsetting om å besvare en problemstilling» (Skilbrei, 2019, s. 179). Målet med analysen er å se nye sammenhenger for å skape ny viten.

## 4. Funn

I dette kapittelet skal jeg presentere og analysere datamaterialet jeg har samlet inn. I kapittel 4 blir funnene presentert, mens drøftingen av funnene kommer i kapittel 5. Tidligere i kapittel 3 presenterte jeg metoden og i delkapittel 3.3. ble tekstene som er brukt i datainnsamlingen, beskrevet.

### 4.1 Funn fra den individuelle skriftlige delen

I den første individuelle delen skulle informantene svare på tre spørsmål skriftlig. Her var svarene ofte korte, og gjerne sitat i stikkordsform hentet ut direkte fra tekstene de hadde lest. Det ble også observert aktiv bruk av tekstene i denne fasen, der informantene bladde frem og tilbake i tekstene på sin egen skjerm når de skulle svare i denne første individuelle skriftlige delen. Det første spørsmålet informantene skulle svare individuelt skriftlig på, var *Hva tenker du når du hører ordet ulv?* Som vi ser i tabell 4.1 kretser svarene rundt det at ulven er utrydningstruet (Emil, Isak) men også ulike varianter om jakt/flokk (Filip og Leah), og om rovdyr/rovdyrinstinkter (Lukas, Nora, Oliver, Olivia, Emma, Noah). Kun en informant (Leah) nevner bondegårder, og er derfor innom beitedyr-problematikken av ulvedebatten. Ellers er svarene ofte korte, og delvis preget av å være utdrag fra de tilgjengelige tekstene. Leah skriver: “at den jakter i flokk”, og Noah nevner også *jakt* slik også Dyreparken-teksten legger vekt på. Lukas skriver han tenker på *rovdyr*, slik både Dyreparken-teksten og Nullvisjon-teksten nevner. Emil og Leah skriver *utrydningstruet*, Isak skriver *utryddet* slik Nullvisjon-teksten nevner, i tillegg har Dyreparken-teksten har en egen faktaboks om dette. Ordene som *hund* (Oliver og Olivia), *blod* (Filip) og *instinkter* (Emma) er ord som ikke står nevnt i noen av tekstene. *Flokk* blir skrevet av Leah og Filip som står nevnt i Dyreparken-teksten.

Tabell 4.1 Hva tenker du når du hører ordet «ulv»? (fra den individuelle skriftlige delen av fokusgruppeintervjuet)

Informant	Valgt tekst	Rapportert forklaring
Emil	Dyreparken	<i>Utrydningstruet</i>
Leah	Dyreparken	<i>Når jeg hører ordet ulv tenker jeg på jakt, skog, at den jakter i flokk, bondetgårer, og utrydningstruet</i>
Lukas	Dyreparken	<i>Jeg tenker på råvdyr</i>
Nora	Dyreparken	<i>Dyr og at den vil spise oss</i>

Oliver	Dyreparken	<i>Jeg tenker på løse villhunder som er litt farlige, men bare gjør sitt beste for og overleve</i>
Olivia	Dyreparken	<i>Når jeg hører ordet ulv tenker jeg på hund og ulv og skog.</i>
Sofie	Dyreparken	
Emma	Nullvisjon for ulv	<i>Det jeg tenker på når jeg hører ulv er et dyr som ikke trenger bli drept fordi det har bare instinkter.</i>
Filip	Nullvisjon for ulv	<i>Jeg tenker på at ulv er ikke så farlig men jeg tenker på blod og flok</i>
Noah	Nullvisjon for ulv	<i>Når jeg hører ordet ulv tenker jeg på et dyr som jakter, spiser</i>
Isak	Vil redde ulven i masker	<i>Jeg tenker på ett dyr som nesten er utryddet i Norge</i>

Tabell 4.2 Hvilken tekst likte du best og hvorfor? (fra den individuelle skriftlige delen av fokusgruppeintervjuet)

<b>Informant</b>	<b>Valgt tekst</b>	<b>Rapportert forklaring</b>
Emil	Dyreparken	<i>Dyreparken fordi det gidde mer mening</i>
Leah	Dyreparken	<i>Jeg likte best Dyreparken ulv fordi jeg følte den var ryddigst og enkel å lese</i>
Lukas	Dyreparken	<i>Jeg likte ulv best fordi jeg synes den var så rydi og fin.</i>
Nora	Dyreparken	<i>Den første fordi den var den gøyeste og ikke så mye tekst</i>
Oliver	Dyreparken	<i>Jeg likte ulv i dyreparken best. Der var det mye interessant da teksten var bra skrevet opp og bra. Passer med bildene.</i>
Olivia	Dyreparken	<i>Jeg likte best den første teksten fordi da fikk vi fakta om ulver</i>
Sofie	Dyreparken	<i>Jeg likte beste den teksten fra dyreparken fordi att jeg fikk vite mer der synes jeg</i>
Emma	Nullvisjon for ulv	<i>Jeg likte best den siste teksten (nullvisjon for ulv) fordi det ble så beskrivelser av ulver og så mange forskjellige meninger over hva vi skulle gjøre</i>
Filip	Nullvisjon for ulv	<i>Jeg likte nullvisjon for ulv. Fordi de hadde mye kule ting om ulver som jeg likte.</i>
Noah	Nullvisjon for ulv	<i>Jeg likte teksten nullvisjon for ulv fordi de hadde fakta om ulv og hvorfor de vil fjerne ulven fra Norge og hvorfor ikke</i>
Isak	Vil redde ulven i masker	<i>Jeg likte (vil redde ulven i masker) fordi den hadde mye fakta og sier at folk ikke vill at ulver skal utryddes.</i>

Det neste spørsmålet informantene skulle svare individuelt skriftlig på, var følgende:

*Hvilken tekst likte du best og hvorfor?* Som vi ser i tabell 4.2, svarer syv av elleve informanter at de ville valgt Dyreparken-teksten, tre av elleve svarer *Nullvisjon for ulv*, og en svarer teksten *Vil redde ulven i masker*. Mesteparten av informantene valgte altså en lengre tekst med mer informasjon (og en tydeligere presentering av fakta) enn en kortere tekst som *Vil redde ulven i masker*. Begrunnelsene informantene har for hvilken tekst de likte best er også tatt med i tabellen. Informantenes begrunnelser for hvilken tekste de likte best, kan deles inn i to hovedkategorier: tekstens utforming og tekstens innhold. De begrunnelsene som går på utforming, er:

Leah: Jeg likte best Dyreparken ulv fordi jeg følte den var ryddigst og enkel å lese

Lukas: Jeg likte ulv best fordi jeg synes den var så rydi og fin.

I følgende sitat går begrunnelsen både på utforming og på innholdet:

Oliver: Jeg likte ulv i Dyreparken best. Der var det mye interessant da teksten var bra skrevet opp og bra. Passer med bildene.

Svaret fra Oliver er forøvrig det eneste svaret i den skriftlige individuelle delen som tar opp bildene til tekstene i denne individuelle skriftlige delen. Derimot ble sammenhengen mellom verbaltekst og bilder tatt opp i den muntlige delen i begge fokusgruppeintervjuene. Funnene fra den muntlige delen blir presentert i kapittelet 4.2. De øvrige sitatene i tabell 4.2 dreier seg om innholdet i hver enkelt av de tre tekstene, og nevner ikke utforming.

Det er et svært interessant funn at til tross for at teksten *Vil redde ulven i masker* av Klar Tale er den korteste teksten i tekstutvalget, ble likevel teksten til Dyreparken, som er en lengre tekst valgt, begrunnet med nettopp at den ikke inneholdt så mye tekst. Derimot verdsatte de at Dyreparken-teksten presenterte fakta. Teksten *Vil redde ulven i masker* er skrevet av en journalist som dekker både gjeldende politisk syn, dyrevernerne sitt syn og bønder og bygdefolk sitt syn. Dette funnet blir gått nærmere inn på i sammenheng med svar fra den muntlige gruppesamtalen i kapittel 4.2.

Tre av elleve informanter ville valgt *Nullvisjon for ulv* som vist i tabell 4.2, og det ble begrunnet på følgende måte:

Noah: Jeg likte teksten nullvisjon for ulv fordi de hadde fakta om ulv og hvorfor de ville fjerne ulven fra Norge og hvorfor ikke.

Emma: Jeg likte best den siste teksten (nullvisjon for ulv) fordi det ble så beskrivelser av ulver og så mange forskjellige meninger over hva vi skulle gjøre

Filip: Jeg likte nullvisjon for ulv. Fordi de hadde mye kule ting om ulver som jeg likte.

I sitatet til Noah vises det til at *Nullvisjon for ulv* inneholdt fakta, men som vist i kapittel 3.3 er debattinnlegget en blanding av fakta og avsenders subjektive meninger mot ulv. Det kommer likevel frem i sitatet at informanten har fått med seg at det er noen som er for og noen som er mot ulv. Også i sitatet til Filip henvises det til at teksten inneholdt «mye kule ting» om ulv som informanten likte, som kan vise til at teksten inneholdt fakta.

En av elleve informanter valgte som vist i tabell 4.2 teksten *Vil redde ulven i masker* og begrunnet dette valget på følgende måte:

Isak: Jeg likte (vil redde ulven i masker) fordi den hadde mye fakta og sier at folk ikke vill at ulver skal utryddes.

Alle tre tekstene ble altså valgt av en eller flere informanter som den teksten de likte best, og alle tre tekstene ble begrunnet med at den teksten inneholdt fakta. Det var altså tydelig at informantene foretrakk tekster med fakta. I hvilken grad dette var objektive fakta eller fakta utvalgt for å fronte et bestemt synspunkt og en bestemt vinkling, ble ikke i nevneverdig grad diskutert. Det kom heller ikke frem at de så på hvem som sto bak faktaene de leste.

Siste spørsmål i den individuelle skriftlige delen var: *Hva gjorde at tekstene var forskjellige?* Svarene er fortsatt relativt blandede. Det er også et åpent spørsmål, og med avgrenset tid, kan det være utfordrende å formulere en utfyllende skriftlig besvarelse. Svarene på dette siste spørsmålet er ført opp i tabell 4.3.

Tabell 4.3 Hva gjorde at tekstene var forskjellige (fra den individuelle skriftlige delen av fokusgruppeintervjuet)

<b>Informant</b>	<b>Valgt tekst</b>	<b>Rapportert forklaring</b>
Emil	Dyreparken	<i>Noen gidde mening og andre gjorde ikke</i>
Leah	Dyreparken	<i>Jeg følte at tekstene var forskjellige fordi de handlet om litt forskjellige ting. Og at jeg engasjerte meg mer i en av de enn i de andre</i>
Lukas	Dyreparken	<i>At noen var mer rydi en andre. Og noen var lit letere en andre og lese</i>
Nora	Dyreparken	<i>noen vil ha ulv og noen vil ikke,</i>
Oliver	Dyreparken	<i>Det var en anderledes tekst og innhold, det var også mer kjedelig noen av de. Det var også forskjellig ramset opp</i>
Olivia	Dyreparken	<i>Det var mange som var uenige og noen faktatekster og noen tekster om noen som ikke vil ha ulv og noen som vil ha ulv</i>
Sofie	Dyreparken	
Emma	Nullvisjon for ulv	<i>Det som gjorde tekstene forskjellige var</i>
Filip	Nullvisjon for ulv	<i>Jeg tror at noen ganger hadde de om at folk kunne ha ulv og noen med at kordan de var i flok</i>
Noah	Nullvisjon for ulv	<i>Tekstene var forskjellige fordi i alle tekstene var sine meninger, fakta,</i>
Isak	Vil redde ulven i masker	<i>Tekstene ble forskjellige fordi alle har forskjellige meninger</i>

Det kom frem at fem av elleve informanter skrev at tekstene var forskjellige med tanke på at de inneholdt ulike meninger. Det er altså seks av elleve som ikke nevner noe om dette. I sitatet til informant Oliver tolker jeg at «det var også forskjellig ramset opp» som at det menes at faktaene var ulikt ramset opp i de ulike tekstene. Det var to av elleve som eksplisitt skrev at det var noen som ville ha ulv, og noen som ikke ville det. Disse informantene har da trukket ut at det er ulike meninger for om man skal ha eller ikke ha ulv i Norge. Det er i tabell 4.1 og 4.3 tomme besvarelser, begge av Sofie. Åtte av elleve informanter trakk først og fremst innholdet frem som grunn for at tekstene var ulike. I følgende sitat blir utformingen av teksten vektlagt:

Lukas: At noen var mer rydi enn andre. Og noen var lit letere en andre og lese

Når informanten bruker ordet *ryddig*, kan det tenkes at informanten sikter til strukturen i teksten og hvordan selve utformingen i de ulike tekstene gjorde at noen opplevdes lettere enn andre å

lese. I den skriftlige delen er det lite referanser til de faktiske aktørene i debatten, eller hva som er årsak til uenigheten rundt ulv. Det er relativt korte skriftlige forklaringer. Siste spørsmål er et bredt og åpent spørsmål, men også dette besvares ganske kort og effektivt.

## **4.2 Funn fra fokusgruppesamtalen**

### **4.2.1 Ser informantene forskjell på mening og fakta**

Informantene var tydelige både i den skriftlige delen og i den muntlige på at de hadde oppfattet at det var ulike meninger om ulv i de tre tekstene, slik det kommer frem i blant annet følgende sitat:

Leah: Jeg synes det var fint med forskjellige meninger i teksten, at hva de på en måte skulle gjøre, at det er så mange forskjellige meninger.

Dette utsagnet ble støttet opp av flere andre i gruppen med niking og bekræftelser. Informantene klarte med en gang de leste tekstene å registrere at det var ulike meninger, men verken i den skriftlige individuelle delen eller i den muntlige delen i grupper ble meningen satt særlig opp mot hverandre. Ved kun ett eksempel kom informantene inn på ulik informasjon satt opp mot hverandre:

Mathilde: Hva husker dere best nå, hva sitter dere best igjen med fra tekstene?

Filip: Alle vil ha vekk ulvene

Noah: Ja

Lukas: De er utrydningstruet

Filip: Det var lett å huske

Lukas: At de vil drepe sånn 15 ulver av sånn 50 eller noe sånt

Isak: 48 eller noe sånn

Filip: 58

Isak: Nei det var 48

Filip: Nei det var 42-48 på den ene og 56 – 58 på den andre

Isak: Shit

I denne seansen av samtalen foregikk det en faktabasert diskusjon på tall informantene husker fra de ulike tekstene. Det ble ikke diskutert videre hvem som hadde kommet med hvilket tall, eller hvordan informantene satt igjen med ulike tall fra tekstene. Det ble ikke lagt noe vekt på



avsender eller hvem som sa hva. Det kom også lite frem i den individuelle delen eller i gruppesamtalen i gruppe to at det ble reflektert rundt avsenderen eller hensikten til avsenderen. Selv med oppfølgingsspørsmål til hver tekst om hvorfor forfatteren har skrevet teksten slik, var det lite refleksjon rundt hva avsenders hensikt kunne være. I gruppe to ble det først ikke svart på spørsmålet om hvorfor de trodde *nullvisjon for ulv* var skrevet. I gruppe en ble det derimot til en viss grad reflektert rundt avsenders hensikt som blir lagt frem i delkapittel 4.2.2

#### **4.2.2 Ser informantene på avsenders hensikt**

Mathilde: hvorfor tror dere de har skrevet tekstene sine?

Først var det stille, der det ble observert at informantene så rundt på hverandre. Deretter ble det svart følgende:

Olivia: For sånn at vi kan vite mer

Nora: Fordi det er deres liv

Leah: For de vil at flere skal engasjere seg i det eller noe sånt

På oppfølgingsspørsmål om hvorfor akkurat teksten fra Dyreparken er skrevet, blir det svart følgende:

Olivia: Fordi de har mange ulver

Nora: Fordi de har masse fakta

Olivia: Fordi de passer på ulvene veldig bra, de veier de og måler de og vet

Videre blir det spurt om hvorfor teksten *Nullvisjon for ulv* er skrevet:

Olivia: Fordi han vil redde sauene

Emma: Han vil ikke ha ulv og vil at flere folk skal bli mot ulvene eller noe sånt

På spørsmål om hvorfor teksten *Vil redde ulven i masker* er skrevet, ble dette sagt:

Leah: For at folk skal vite, nei vet ikke

Olivia: For å vise de vil ha ulv

Leah: Nei det var mange som ikke ville ha ulv

Emma: Men akkurat de i maskene ville jo ha ulv

Nora: Nei men de ville ha alle ulvene, skyter de bare sånn 5 stykker så er det masse igjen, og de i dyreparken

Leah: Vi kan skyte sånn en hvert år

Emma: Hvorfor skal vi egentlig skyte dem?

Videre i gruppe en ble det på spørsmål om hvem tekstene var laget for, svart slik:

Leah: Noen av tekstene var kanskje laget for de som kanskje ikke vil ha ulv og var laget for de som ville vite mer om ulven

Sofie: Ja kanskje for de som vil få bedre mening om saken

Nora: Ulveengasjerte

Etter å ha gått gjennom individuell tekstlig besvarelse, og første del av fokusgruppesamtale uten at hensikten med teksten ble nevnt, ble det stilt direkte spørsmål om hvorfor hver enkelt tekst var skrevet. Fortsatt nevnte ingen at teksten «nullvisjon for ulv» er et debattinnlegg, som viser forfatteren sin mening. Men senere kommer det frem at de har registrert at han er bonde. De omtalte forfatteren som «han i Felleskjøpet», antakelig på grunn av t-skjorten på bildet med Felleskjøpet-logo.

#### 4.2.3 Hva tar informantene med i vurdering av tekst

På spørsmål om hvilken tekst informantene likte minst, ble det uttrykt usikkerhet, men «gutten» ble nevnt, trolig med henvisning til forfatteren av teksten *Nullvisjon for ulv*. Ved oppfølgingsspørsmål på hvorfor ble det svart av flere at han (forfatteren bak *Nullvisjon for ulv*) ikke ville ha ulv, men de selv oppgav at de likte ulv, og derfor likte de den teksten minst.

Emma: Kanskje fordi jeg liker ulv best, og derfor vil jeg ikke den skal være vekke

I gruppe to ble det begrunnet slik:

Isak: Lite fakta, litt sånn boring

Filip: Litt kjedelig

I starten i den skriftlige delen var det tre av elleve som rapporterte at de likte teksten *Nullvisjon for ulv* minst. Det er usikkert om disse informantene hadde endret mening etter å ha arbeidet

mer med tekstene eller ikke ville svare dette når andre i gruppen omtalte denne teksten som den de likte minst. Også teksten *Vil redde ulven i masker* ble nevnt som den teksten noen av informantene likte minst:

Nora: Den i midten for den var den kjedeligste

I den første skriftlige individuelle delen var alle tre tekstene nevnt som svar på hvilken tekst de likte best. Dette endret seg derimot i den muntlige delen: Her svarte fem av fem i gruppe en at teksten fra Dyreparken var best. Igjen, som jeg var inne på tidligere, ble tekstvalget begrunnet med at den inneholdt fakta. I gruppe to ble også denne teksten trukket frem som den beste teksten, og det ble begrunnet med at den var ryddigere og lettere å lese som sitatet viser:

Filip : Ikke så mye bla, bla, bla regjeringen vil det og sånn, den var mer fakta om ulver

Når informanten nevner regjeringen her, siktes det trolig til teksten *Vil redde ulven i masker*, der regjeringen er en av aktørene som omtales i teksten. I kapittel 3.3 ble tekstutvalget presentert, og til tross for at *Vil redde ulven i masker* er den klart korteste teksten, tolker jeg her at det er vanskelig for informanten å skjønne innholdet i teksten likevel. Her kan det være at informanten opplever at det er utydelig hvem som vil hva i teksten. I tillegg er det en del motstridende meninger som blir ramset opp i denne teksten. Informanten (Filip) har her fått med seg at regjeringen vil noe. Storting og regjering og Klima- og miljødepartementet og politikere er nevnt, og to ulike talskvinner for NOAH er sitert. Det er relativt mye fakta på kort tid, og mange aktører oppramset i teksten. Så selv om den er kort og faktabasert, blir den ikke foretrukket som tekst. Det kan også være fordi faktaene som blir servert, ikke vurderes som interessante nok. Mange velger heller teksten fra Dyreparken, kanskje fordi man tydeligere ser faktaene her. På spørsmål om de fant noen forskjeller i teksten, eller hvilke forskjeller de fant, hadde informantene som sagt tidlig nevnt at det var ulike meninger i tekstene og nevnte igjen på spørsmålet her at det var noen som ville ha ulven, og noen som ikke ville ha ulven. Ellers ble det sagt at mye var likt i tekstene. Det ble også sagt følgende:

Emma: De var skrevet på en litt annen måte

Etter oppfølgingsspørsmål om hva som var ment med det, kom det frem at det ble siktet til forfatterne:

Nora: Den ene var skrevet av en gutt, den andre om politikerne og den siste var ulv.

Teksten fra Dyreparken har som overskrift *Ulv* så det er nok den som siktes til her, i den siste delen av utsagnet over. En annen informant nevner at de som har skrevet, har forskjellige meninger. For debattinnlegget må jo det være riktig, men for de andre to tekstene er dette kanskje ikke like klart, ettersom journalisten i Klar Tale neppe har presentert sin egen mening, men gjengir ulike meninger fra andre:

Noah: Fordi de som skrev har forskjellige meninger og sånt så da blir det litt forskjellig.

Videre ble det sagt følgende:

Filip: Eneste likheten var at det var bilder i tekstene

Isak: Ja og at det var om ulver

Dette ble sagt i begge gruppene og bekreftet ved nikkning av flere i gruppen. Det ble i gruppe en diskutert om bildet til teksten *Nullvisjon for ulv*:

Emma: Så ut som han hadde noe sauer eller greier

Olivia: Ja

Emma: For så ut som han hadde på seg noe gårddrakt eller noe sånn

Olivia: sikkert

FLERE: Ja

Sofie: Og at han var bonde

Leah: ja han var bonde

Informantene la mye vekt på at bildet av gutten passet godt til teksten, siden det var han som skrev. Det var derimot mindre fokus på hvem som sto bak teksten *Vil redde ulven i masker*. De konkluderte også ut ifra tekst kombinert med bilde at gutten var sauebonde og derfor ikke ønsket ulv.

På spørsmålet om hvilken tekst informantene ville valgt om de skulle lagd en fremføring av ulv svarte alle informantene teksten fra Dyreparken. Igjen begrunnet de dette med at den inneholdt

fakta, og at man lærte mer om ulv fra denne. Det ble sagt at i de to andre tekstene var det diskusjoner og mer kranling, og at de derfor ikke ville valgt de to andre tekstene. Også i gruppe to ville de valgt Dyreparken-teksten, begrunnet med at den inneholdt fakta, at den hadde nok tekst å ta av, og at den var ryddig. Det ble brukt mye egne erfaringer og egne preferanser i begrunnelsene underveis i samtalen i begge gruppene som dette:

Nora: Jeg vil ikke skyte de da, men de må ikke spise alle sauene så ingen ikke får pinnekjøtt da

Olivia: Jeg liker ikke pinnekjøtt engang så

På spørsmålet om hva informantene satt igjen med etter å ha lest og snakket om tekstene, var det tydelig i begge fokusgruppene at det var faktaopplysningene som hadde festet seg.

#### **4.3 Oppsummering av funnene**

Alle tre tekstene ble valgt og begrunnet med at de inneholdt fakta. Et hovedfunn er at informantene foretrakk tekster med fakta uten at det ble skrevet noe om hvem som sto bak faktaene. På spørsmålet om hvorfor tekstene var ulike trakk fem av elleve informanter frem ulike formuleringer med at tekstene inneholdt ulike meninger. Resterende seks av elleve informanter nevner ikke noe om ulike meninger.

Et funn fra gruppesamtalen var at informasjon fra tekstene ble satt opp mot hverandre men kun som «faktafeking», det ble ikke stilt spørsmål med hvem som hadde kommet med hvilken informasjon eller hva hensikten bak kunne være. Det ble ikke sagt noe om hvorfor de ulike tekstene var skrevet før de eksplisitt ble spurt om det. Informantene hadde tydelig oppfattet at det var ulike meninger i tekstene og at dette var en av grunnene til at tekstene var ulike.



## 5. Drøfting

I dette kapittelet skal jeg drøfte de presenterte funnene fra kapittel 4. Kapittelet er strukturert etter forskningsspørsmålene.

### 5.1 Hvordan anvender informantene egne forkunnskaper?

I Kapittel 2.1.1 definerte jeg begrepet leseforståelse. Leseforståelse handler om å sette ulik informasjon opp mot hverandre, bruke forkunnskaper og klare å se om det ligger mer informasjon mellom linjene enn det som eksplisitt er skrevet i teksten (Roe, Rye & Weyergang, 2018, s. 117). Videre defineres god leseforståelse av Roe, Rye og Weyergang (2018, s. 117) som evnen til å være i stand til å finne relevant informasjon, forstå, og tolke innholdet, som ble lagt frem i kapittel 2.1.1. En viktig del av god leseforståelse er at den må vedlikeholdes og i takt med utviklingen justeres etter nye tekstformater og kommunikasjonsformer (Roe, Rye & Weyergang, 2018, s. 10). I kapittel 4.2 på side 44 ble det lagt frem en dialog der informantene satte ulik informasjon fra tekstene opp mot hverandre. Likevel ble det heller ikke her sagt noe om hvem som sto bak hvilken informasjon, eller hvordan det var kommet frem ulike tallfakta fra tekstene. Diskusjonen der informantene hadde plukket med seg ulike tallfakta, endte med at de trakk litt på skuldrene før de gikk over på et annet tema. Det ble ikke uttrykt av noen informanter at de ville sjekke opp i hvem som sa hva. Det var altså ingen spørsmål om hvorfor det var ulike fakta presentert i de ulike tekstene. I likhet med Rogne (2020, s. 186) sin undersøkelse kom det også frem her at det var lite evaluering som strategibruk i lesingen av multiple tekster med motstridende informasjon. I diskusjonen om tallfaktaene har informantene fått med seg innhold i tekstene, men uten å vurdere det.

Leseforståelse innebærer mer enn kun å ta til seg innholdet. Som leser må man også vurdere og reflektere over struktur, språk, vinkling, vurdering og innhold (Bråten, 2007, s. 9). I tabell 4.1 var det tre svar fra den individuelle skriftlige delen, på spørsmålet om hvilken tekst de likte best, som gikk på tekstenes utforming. Her har informantene satt pris på tekstenes utforming og struktur og derfor valgt den teksten de har valgt. Det ble også her kommentert på bildene som er brukt, som er eneste gang i den individuelle skriftlige delen det blir nevnt. Bildene som blir nevnt, er bildene i teksten til Dyreparken. I den muntlige gruppesamtalen blir det spurt om hvilke likheter informantene fant i tekstene. Det første svaret som kommer i den ene gruppen, er følgende:

Filip: eneste likheten var at det var bilder i tekstene

Dette sitatet blir bekreftet både med nikk og ved at flere andre sier *ja*. Her antyder informanten at det knapt var likheter mellom de tre tekstene de har lest. At utsagnet ble bekreftet med nikk, trenger ikke nødvendigvis bety at resten var enige i utsagnet, men det *kan* bety det. Deretter er det en informant (Isak) som bekrefter dette, men sier også at alle tre tekstene handlet om ulver. Det blir stilt oppfølgingsspørsmål om bildebruken i tekstene, og informantene har til en viss grad reflektert over hvordan de ulike modalitetene i tekst forholder seg til hverandre. Det blir snakket om at det er bilder av ulv, og at teksten derfor handlet om ulv. Det ble også kommentert om «gutten», med referanse til forfatteren av *Nullvisjon for ulv*. Her ble det reflektert rundt at han gikk med t-skjorte med Felleskjøpet-logo på og derfor var en bonde, som er et tydelig tegn på både bruk av egne forkunnskaper av logoen, og på at teksten *Nullvisjon for ulv* her settes inn i en kontekst. Videre gikk samtalen inn på at han (forfatteren av *Nullvisjon for ulv*) nok hadde sauer. På direkte spørsmål om hvorfor teksten var skrevet, ble det igjen snakket om bildet og hvordan han som bonde nok ikke ville ha ulv. Dette samsvarer med funnene hos Veum & Eilertsen (2019), der undersøkelsen viste at elevene satte teksten inn i historisk kontekst og på den måten utøvde kritisk literacy. Det er rimelig å argumentere for at det er her det kommer tydeligst frem at informantene gjenkjenner en hensikt bak tekstene. Men dette skjedde altså kun på eksplisitt spørsmål om hvorfor tekstene er skrevet. Det er ikke nevnt noe annet om hensikten til tekstene tidligere, verken i den individuelle skriftlige delen eller i gruppesamtalen. Igjen kan det være vanskelig å si om informantene har tenkt tekstene har hensikt, men ikke eksplisitt uttrykt det slik.

Et annet eksempel på bruk av egne forkunnskaper er samtalen presentert i 4.2.2 der informantene svarer på hvorfor Dyrepark-teksten er skrevet. Her sier Olivia at den er skrevet:

Olivia: Fordi de passer på ulvene veldig bra, de veier de og måler de og vet

Det er ikke sagt nærmere hva som ble lagt i at de vet. Dette utsagnet kan tyde på at informanten knytter Dyreparken-teksten opp mot egne opplevelser og forkunnskaper av Dyreparken.

I kapittel 4.2 på side 45 ble det lagt frem en seanse der det ble snakket om teksten *Vil redde ulven i masker*. Der kom det frem at det var flere informanter som var usikre på hvem som sa hva og hvem som ville gjøre hva. Det ble lite reflektert over hvem som sier hva i tekstene, og



heller ikke diskutert videre. Alle tekstene ble valgt og begrunnet på ulike måter. I likhet med funnene i Kurkis studie (2015, s. 29) var det stor forskjell i hvordan informantene stilte seg til tekstene: Elevene utøvde kritisk literacy individuelt, ulikt og forskjellig fra tekst til tekst. Det var ingen felles strategi i møte med tekst som kom frem verken i den individuelle skriftlige delen eller i den muntlige gruppesamtalen. Et sentralt spørsmål jeg stiller, er om informantene sammenligner tekstene, eller om de ser på tekstene en etter en uten å sette dem i sammenheng. Ved å ha kompetanse innen kritisk literacy skal man kunne ta ut informasjon fra alle tekstene og selv sette sammen et virkelighetsbilde av hva som er sant (Kiili, Brante & Ferguson, 2021, s. 113). Funnene i denne studien viser at tekstene stor grad ble sett på som en egen enhet uten at tekstene ble satt opp mot hverandre. I liten grad ble informasjon fra tekstene satt opp mot hverandre. I gruppesamtalen ble det også snakket om en og en tekst uten at det ble noe særlig eksplisitt sammenligning mellom tekstene.

## **5.2 Hva tar informantene med i vurderingen av tekstene, ser de avsenders hensikt, og ser de forskjell på mening og fakta?**

Funnene som ble presentert i kapittel 4.1, var blant annet at alle tre tekstene ble valgt som den teksten informantene likte best, presentert i tabell 4.2. I tabell 4.2 ble også begrunnelsene for valg av tekst tatt med, og for alle tre tekstene ble valget begrunnet med at de inneholdt fakta. Informantene godtok fakta som ble presentert i alle tre tekstene, uten å stille nærmere spørsmål ved dem, eller vurdere om fakta var valgt ut for å understreke en bestemt mening.

### **5.2.1 Hva tar informantene med i vurdering av tekst**

I PISA-undersøkelsen 2018 som ble lagt frem i kapittel 2.2.1, var et av funnene at elevene i liten grad stilte seg kritisk til informasjon fra internett. Et annet funn fra PISA 2018 som harmonerer med funnene i denne studien, var at elevene i PISA 2018 ikke undersøkte avsenders pålitelighet (Blikstad-Balas og Roe, 2020, s. 22): Heller ikke informantene i min studie la særlig vekt på avsenders troverdighet. Fakta ble godtatt og det kom verken frem i den individuelle skriftlige delen eller i gruppesamtalen at det ble stilt spørsmål ved avsender. Blikstad-Balas og Foldvik (2017) sin undersøkelse presentert i 2.2.2 fant ut, i likhet med i min studie, at informantene ikke utøvde kritisk literacy før de spesifikt ble bedt om det. Det var altså de færreste av informantene i Blikstad-Balas og Foldvik sin undersøkelse hos videregående elever som på eget initiativ grundig vurderte tekstene de leste. Et annet funn som samsvarer med det jeg fant, var at elevene i Blikstad-Balas og Foldviks studie først og fremst vurderte tekstene ut i fra den faglige relevansen. Weyergang & Magnusson (2020, s. 47) la frem, med henvisning

til PISA 2018, at elever trenger å sette ulike meninger sammen for å skape et helhetlig bilde og få god nok forståelse av et tema. I min studie trakk informantene inn ulike meninger, men i liten grad ble meningene satt opp mot hverandre. Heller ikke ble informasjonen fra de ulike tekstene satt sammen for å få et mer komplett og nyansert bilde av informasjonen.

Bråten og Strømsø (2007, s 172) understreket at det å identifisere hensikt og tanken bak teksten er komplekst. I kapittel 2.1.3 presenterte jeg forskning som viste at de spørsmålene elevene var vant til å måtte svare på fra læreren sin i møte med nye tekster, ble internalisert i elevenes lesing (Roe, Rye & Weyergang, 2018, s. 120). Det er sannsynlig at informantene i min studie er mest vant til å svare på spørsmål som går på informasjonshenting i tekstene de leser, og i mindre grad er vant til å få spørsmål om hensikt, bakgrunn, agenda og kilder. I kapittel 2.2.2 ble det presentert hvordan det tradisjonelt har vært gitt mest spørsmål i skolen som går på ren informasjonshenting, som underbygger funnene i min studie (Weyergang & Frønes, 2020). Min erfaring fra praksis og som vikar er for øvrig også at elevene er vant med å bli målt på hvor presist de henter ut fakta fra en tekst. Faktabaserte tekster har høy verdi når man skal tilegne seg kunnskap. Det er også verdsatt i skolen, og brukes i lærebøker, eller i digitale tekster for undervisning. Man kan ikke forvente at eleven skal gi hver tekst i en lærebok motstand, og stille kritiske spørsmål til fagfeltets allment aksepterte teorier, som har vært gjennom ulike kvalitetssikringsprosesser, og følger lovfestede forskrifter for godkjenning av lærebøker i grunnskolen. Det kan være en årsak til at kritisk literacy ikke er den første og mest fremtredende lesestrategien de griper fatt i, eller refererer til. På den andre siden la Utdanningsspeilet (2021) frem at bruk av digitale tekster øker i skolen, og disse tekstene har ikke på samme måte lovfestede forskrifter for godkjenning som lærebøkene; det blir da i større grad opp til faglærer å gjøre utvalg, og eventuelt sammen med elevene vurdere de digitale kildene elevene bruker. Utdanningsspeilet (2021) viste også til forskning gjort på åttendeklassinger, som viste de manglet strategier, og at elevenes navigering i internetttekster stort sett var styrt av tilfeldigheter (Stenseth, 2021; Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 115).

Informantene i studien min reflekterte og diskuterte videre i liten grad rundt avsenderne av tekstene, og det kan tyde på at faktaene som ble lagt frem i alle tre tekstene, ble sett på som objektiv kunnskap. Selv med ulike tallfakta fra de ulike tekstene satt opp mot hverandre ble det i liten grad gjort resonnement rundt hvordan det kunne ha seg at ulike tekster med ulike avsendere ga ulik fakta. Informantene syntes å godta fakta i alle tre tekstene uten å stille nærmere spørsmål til faktaene, eller å sette tekstene opp mot hverandre. Det kom ikke til uttrykk

at noen av informantene ville sjekke opp i faktaene som kan vise at det mangler strategier for vurdering av tekst. På oppfølgingsspørsmål om hvorfor informantene trodde hver enkelt tekst var skrevet, ble det også her gjort lite refleksjon. Det kan tyde på at informantene i liten grad hadde reflektert rundt hvorfor tekstene var skrevet, og at avsender bak teksten kunne ha en hensikt med teksten sin. Det som kom frem på spørsmål om hvorfor *Nullvisjon for ulv* var skrevet, var at den var skrevet for at vi, som i lesere, skal få vite mer. På spørsmål om hvorfor *Ulv* av Dyreparken var skrevet, ble det begrunnet med at de hadde masse fakta, og også til *Vil redde ulven i masker* ble det svart at den var skrevet for at folk skal få vite (informantene spesifiserer ikke nærmere hva som skulle vites). Ut ifra disse svarene tyder det på at informantene tenker at disse tre tekstene var skrevet for at leseren skulle få vite, altså at hensikten bak tekstene var å spre informasjon og opplyse leseren. I likhet med i Blikstad-Balas og Foldvik (2017) sin undersøkelse ble det ikke gjort noen vurdering av avsender, eller reflektert rundt avsenders hensikt.

### **5.2.2. Ser informantene forskjell på mening og fakta**

I tabell 4.3 presenterte jeg svarene informantene hadde (i den individuelle, skriftlige delen) til hvorfor tekstene var forskjellige. Fem av elleve informanter begrunnet med blant annet fakta eller meninger. Det ble blant annet skrevet følgende:

Noah: Tekstene var forskjellige fordi i alle tekstene var sine meninger, fakta,

I dette utsagnet kan det virke som informanten sidestiller meninger med fakta. Målet med å lese multiple tekster er, som skrevet i kapittel 2.2, at elevene skal kunne bygge en sammenheng i et tema ved å lese ulike kilder. Informantene sier i tabell 4.3 at tekstene er skrevet for både de som vil ha ulv, og de som ikke vil ha ulv, og for de som vil få en «bedre mening om saken». De har altså klart å identifisere at det er noen som ønsker ulv, og noen som ikke gjør det, og at tekstene på den måten er skrevet til ulike sider i debatten om ulv, som at noen ønsker å bevare ulv, mens andre ønsker en nullvisjon. På den måten har informantene klart å få med seg litt fra alle tre tekstene de har lest, og i tillegg til å bygge på egen forkunnskap fått med seg kjernen av debatten som foregår om ulven i Norge. De nevner likevel i svært liten grad konflikten med beitedyr i sine skriftlige svar. Det kan være at informantene vurderer den som en konflikt som alle kjenner til, og som ikke må nevnes særskilt. I de skriftlige besvarelsene var de tre tekstene fortsatt tilgjengelige, og de hadde mulighet til å gå tilbake i tekstene. Det ble også i begrunnelsen for

valg av teksten *Nullvisjon for ulv* vektlagt at den inneholdt så mange meninger, som vist i tabell 4.2 Også i dette sitatet begrunnes tekstvalget med at teksten inneholdt fakta:

Noah: Jeg likte teksten nullvisjon for ulv fordi de hadde fakta om ulv og hvorfor de ville fjerne ulven fra Norge og hvorfor ikke.

Tekstutvalget ble presentert i kapittel 3.3, og det er i teksten *Nullvisjon for ulv* subjektive meninger fra avsender og argumenter for å føre en nullvisjon for ulv. Det er ingen klare referanser til hvorfor man ikke vil fjerne ulv i dette debattinnlegget. Ingen av tekstene går i særlig grad inn på hvorfor man ønsker å bevare en ulvebestand i Norge annet enn at det er en truet art. Argumenter som biologisk mangfold, at ulven er en del av økosystemet for å ha en sunn rådyr, hjort- og elgstamme er ikke nevnt i tekstene. Dette kan nok være fordi debatten og meningene har vært i media over mange år, og både media og informanter ser på dette som allmennkunnskap som ikke må repeteres hver gang.

### **5.2.3 Ser informantene på avsenders hensikt**

I kapittel 2.1.3 ble en definisjonen blant flere om kritisk literacy lagt frem av Roe, Rye og Weyergang, (2018, s. 119). Definisjonen handlet om at elevene må gi motstand til tekster de møter. I min studie ga informantene i liten grad motstand til tekstene. Heller ingen spørsmål blir stilt til avsenders hensikt, selv på eksplisitt spørsmål om hvorfor tekstene er skrevet, blir det lite reflektert rundt hvorfor hver enkelt tekst var skrevet. Det nevnes heller ingenting om hvilken virkelighet teksten presenterer, og det blir ikke gjort noen vurdering av pålitelighet til verken tekst eller avsender, et funn som harmonerer med Utdanningspeilet (2021), som la frem at elevs navigering i tekster i større grad var styrt av tilfeldigheter og i mindre grad styrt av strategier (Stenseth, 2021; Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 115). Også i min studie kom det verken i den individuelle skriftlige delen eller i den muntlige gruppesamtalen frem noen bruk av strategier i møte med tekstene. Det at elevene skal kunne utøve kritisk literacy i møte med teksten, handler om at de skal klare å avdekke, identifisere og utfordre de implisitte sosiale og kulturelle forestillingene, holdningene, verdiene og ideene som blir fremstilt som naturlig og selvsagt i en tekst (Veum & Skovholt, 2020, s. 14). Fra tabellene 4.1, 4.2 og 4.3 med de individuelle skriftlige spørsmålene er de rapporterte forklaringene vekselvis innoom både fakta og mening. Men om de faktisk gjør en vurdering på hva som er fakta, hva som er mening, og hva som er mening oppgitt som fakta, er ikke helt tydelig.

### 5.3 Hvilke forskjeller er det eventuelt på individuell skriftlig vurdering, og en muntlig vurdering i en gruppe?

I gruppesamtalen kom kjernen rundt konflikten beitedyr og ulvebestand tydelig frem. Som gruppe kunne de kombinere sine forkunnskaper og felles forståelse, og på den måten diskutere ulvedebatten og de ulike synspunkter, både om de som vil verne ulv, og de som har nullvisjon for ulv. Det kom tidlig og tydelig frem at kjernen i konflikten rundt ulv i stor grad handler om at ulven dreper sau. Det var tendenser til refleksjon rundt synspunkter for og imot ulv, som ble nevnt i gruppedelen. Her kom det frem at man måtte passe på sauen fra ulven, men også at ulven ikke skulle bli utryddet. I de individuelle skriftlige refleksjonene var ikke dette fremtredende til tross for at de også her ble bedt om å se på forskjellene mellom tekstene. I den skriftlige individuelle delen var det mer rom for subjektive meninger og assosiasjoner rundt ulv og at den anses som farlig for mennesker. Ord som *blod*, *jakter*, *farlige*, *rovdyr* og at den vil spise oss ble skrevet på det første spørsmålet *Hva tenker du når du hører ordet ulv*, som vist i tabell 4.1. I den muntlige gruppesamtalen etter den skriftlige individuelle ble det ikke i noen av gruppene brukt ordene *farlige*, *blod* eller *rovdyr* på spørsmål om ulv. En av grunnene til dette kan ha vært at de i den individuelle skriftlige delen i større grad trakk ut sentrale ord fra tekstene. I den første individuelle skriftlige delen satt de med tekstene foran seg og flere bladde mellom dem. Dette kan samsvare med Bråten (2007) som skrev at elever i mindre grad fikk med seg den sentrale informasjonen når de bladde mye frem og tilbake i tekstene. Det kan også nevnes at ePIRLS la frem at elever som i stor grad brukte internett, var flinkere til å finne og lese informasjonen de fant digitalt, likevel sier det ikke noe om leseferdighetene eller det å sammenligne informasjonen.

I både den første individuelle skriftlige delen og i gruppesamtalen ble det spurt om forskjellene mellom tekstene. I den muntlige gruppesamtalen ble andre ord benyttet. Blant annet ble ord som *bonde* og *politikere* brukt i den muntlige gruppesamtalen. I den individuelle skriftlige delen ble ikke *politikere* eller *bønder* nevnt. En av grunnene til det kan være at i den første individuelle delen var det en skriftlig første respons på teksten, men i den muntlige gruppesamtalen hadde de fått lengre tid til å prosessere tekstene de hadde fått lese før de skulle snakke i gruppen. En annen grunn kan være det Halkier (2010) omtaler som en fordel med gruppesamtaler her:

[D]eltakernes sammenlikninger av erfaringer og forståelser i gruppeprosessene kunne produsere kunnskap om kompleksitetene i betydningsdannelser og sosiale praksiser, som er vanskelig for undersøkeren å få fram i individuelle intervjuer eller semistrukturerte gruppeintervjuer (Halkier, 2010, s. 136 i Brinkmann & Tangaard, 2010).

Dette er en av styrkene til metoden fokusgruppe, at gruppen sammen bygger på hverandres forståelser for å bygge kunnskap om komplekse ferdigheter som kritisk literacy. Det vil komme andre refleksjoner i delen med gruppesamtalen, enn i den skriftlige delen gjort individuelt. Det at ord som *farlige*, *rovdyr*, eller *blod* ikke ble nevnt i gruppesamtalen, er et tegn på at i spesielt i den skriftlige delen blir det i stor grad tatt med forkunnskaper og fordommer knyttet til ordet *ulv* som vil påvirke svarene hos informantene. I den andre delen med gruppesamtalen kommer derimot den enkeltes subjektive meninger, eller fordommer i mindre grad til uttrykk. I en gruppe må man argumentere for sitt syn, og det vil komme umiddelbar respons fra gruppen på de utsagn man har. Derfor vil man gjerne velge utsagn og formuleringer som man kan argumentere for, eller som man antar gruppen delvis kan være enig i. Det kan være en årsak til at gruppesamtalen gir andre svar enn i den individuelle skriftlige delen. Bråten (2021) viste til at oppgaver der elevene skal argumentere med utgangspunkt i tekster de leser, kan gi en dypere forståelse av temaet som diskuteres.

Dyreparken sin tekst fremstiller fakta om ulv, uten å nevne den pågående politiske debatten. Hensikten med denne teksten er det rimelig å anta er å gi norske barn en innsikt i og interesse for norske rovdyr. Allikevel var det tydelig at en ut fra de tre tekstene, kombinert med tidligere tilegnet innsikt, får dannet seg et bilde som oppsummerer kjernen i konflikten. Som presentert i kapittel 2.1.3 er en viktig del av det å utøve kritisk literacy å kunne vurdere hvilken kontekst tekstene er i. Ved at elevene ser tekstene autentisk slik de er publisert, kan de få med seg at *Nullvisjon for ulv* ligger under avisens meninger og markeres med debattinnlegg før selve innlegget begynner. Det var ingen verken i gruppe en eller i gruppe to som kommenterte dette. Det kan godt hende informantene så det, men ikke eksplisitt sa noe om det. Det ble ikke eksplisitt nevnt noe om konteksten til tekstene i noen av intervjuene, bortsett fra konteksten Felleskjøpet-logoen ble satt i, i forbindelse med sauedrift.

Den muntlige delen av fokusgruppeintervjuet kom som sagt i kapittel 3 etter den skriftlige delen. Det gjør at informantene hadde fått mer tid til å bearbeide tekstene i den muntlige delen

enn i den skriftlige, som kom rett etter de hadde lest tekstene. Det kan spille en rolle inn mot svarene vi finner hos informantene ved at de har fått prosessert tekstinnholdet over litt lengre tid. Med dette i mente er det ikke direkte godt samsvar mellom de skriftlige svarene som kom først, og svarene i den muntlige samtalen. Informantene i mitt prosjekt var godt vant til å jobbe i grupper, og det var stor forskjell på refleksjonen gjort skriftlig og muntlig. Ser vi tilbake til kapittel 3.1, sto det om den sosiokulturelle tilnærmingen til læring forskningen min er inspirert av. Lev Vygotsky (1978) la frem hvordan læring går fra det sosiale til det individuelle, noe som kom frem i gjennomføringen av mitt prosjekt. Informantene knyttet sammen kunnskapen og sine egne forkunnskaper for å blant annet konkludere med at forfatteren av *Nullvisjon for ulv* var bonde og derfor mot ulv. Det ble også pekt i gruppesamtalen på at dette var en politisk debatt.

Det var en tydelig forskjell på refleksjonene som ble gjort sammen i gruppen og den som ble gjort skriftlig individuelt. Dette samsvarer godt med det Tjora skriver om fokusgrupper:

«Opplevelsen fra fokusgruppa kan være kilde til nye tanker og refleksjoner» (Tjora, 2021, s. 138). Informantene deler erfaringer og tanker som kan sette i gang nye refleksjoner som ikke kom like tydelig frem i den første skriftlige individuelle delen. Et annet aspekt Tjora (2021, s. 138) legger frem, er hvordan informantene i interaksjon med hverandre kan legge frem opplevelsen av fenomener alle informantene kjenner til, men som er mer ukjent for intervjueren. Det at det var i større grad refleksjonene rundt tekstene i denne delen kan henge sammen med at det var gjort muntlig. I den individuelle skriftlige delen sto flere besvarelser tomme, og flere hadde svart i kort stikkordsform. Dette var også tilfelle i Eskelä-Haapanen og Kiili (2019) sin studie der flere av informantene slet med å forstå, men også å formulere svar i undersøkelsen, og også de endte opp med flere åpne besvarelser. Derimot var det tilfelle at alle informanter i min studie bidro i den muntlige gruppesamtalen. I den muntlige delen kunne de bruke forkunnskapene og erfaringene til den samlede gruppen når de skulle diskutere i fokusgruppene. I tillegg var dynamikken i gruppene god, og informantene hadde fått bearbeidet informasjonen fra tekstene over lengre tid enn i den skriftlige delen som kom rett etter de hadde lest. Det var også tydelig i den muntlige delen at informantene bygget videre på hverandres utsagn i dialogene.

I fokusgruppesamtalen har de ikke lenger tekstene tilgjengelig foran seg. Fordelen med det er at de i større grad løsriver seg fra den enkelte teksten, og de kombinerer de tre tekstene med gruppen sine felles forkunnskaper. Et veldig interessant fenomen var den helt tydelige

refleksjonen, og en stund med stillhet og tankevirksomhet før de svarte på spørsmålet om hvorfor tekstene var skrevet. Som nevnt i kapittel 3.4 om økologisk validitet var jeg bevisst på egen rolle, og maktforholdet lærer-elev og var bevisst på å ikke lede samtalen for fort frem her, for å gi informantene tid til refleksjon. Jeg var i tillegg både før og under gjennomføringen klar på at det ikke var noen fasit på spørsmålene, men at min rolle var å lære av det de svarte.

#### **5.4 Hvordan utvikle kritisk literacy**

En tekst er aldri nøytral, den er alltid skrevet med en hensikt og et formål. I skolen forsøker læreren å velge ut det som tradisjonelt blir oppfattet som gode tekster og gode kilder til kunnskap: tekster som er balanserte, og forholder seg til allment aksepterte fakta. I læreplanen er et av kompetansemålene etter 7. trinn å «[o]rienterer seg faglig i faglige kilder på biblioteket og digitalt, vurdere hvor pålitelige kildene er, og vise til kilder i egne tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2020). For å kunne jobbe med kritisk literacy i grunnskolen, må elevene bli presentert for ulike typer tekster, gjerne også tekster som i utgangspunktet ikke passerer læreren sin “kvalitetskontroll”. Elevene har videre ulik sosiokulturell bakgrunn, ulik grunnleggende leseferdighet, og ulik modning, så det å presentere “fake news” eller unyanserte tekster, med bestemte vinklinger, kan bli misforstått og misoppfattet av elever som enda en tekst ment som kilde til kunnskap. I barneskolen kan man også tenke seg at tekstene brukt i undervisning for å utvikle kritisk literacy kanskje må være tydelig preget av usaklig argumentasjon, for at elevene skal lære seg å gjenkjenne mønster. Er fakta holdt tilbake, er falske fakta brukt, er det tydelig hva som er mening og hva som er fakta? Slik sett kan det bli et dilemma å finne tekster og kilder som man faktisk ønsker å anvende i grunnskolen. I dagliglivet ellers kan elevene bli utsatt for alle former for manipulerende digitale tekster, både i sosiale medier, og på ulike nettsteder. Derfor er det rimelig å argumentere for at lærere også må kunne trekke noen av disse tekstene inn i undervisningen. Det er behov for å lære seg strategier, altså å jobbe med oppgaver med ulike typer kilder. Det må legges vekt på viktigheten ved å etterprøve informasjon, og se på flere troverdige kilder og sammenligne innholdet i ulike tekster. Det er viktig i trening i kritisk literacy å oppmuntre elevene til diskusjon og samarbeid for å komme frem til en god begrunnelse for kildevalg. Da trenger man modeller, veiledning og strukturerte oppgaver som skal hjelpe dem mot uavhengig utøvelse av kritisk literacy. Det å se på viktigheten av å diskutere kilder og troverdighet sammen er vektlagt inn mot å øke utøvelsen av kritisk literacy (Kiili, Brante & Ferguson, 2021, s. 119).



Det kan være vanskelig for yngre elever å vurdere troverdighet til innhold på internett, men ofte har de konkrete ideer fra hverdagen sin. Ved å bruke motstridende tekster får man fokus på avsendere, hvor tekstene er publisert, hvorfor avsender skriver dette, hvem er avsender og hvorfor avsenderen bak tekstene mener ulike ting. Ved å lese motstridende tekster kan man som leser sette innholdet i tekstene opp mot hverandre. Om det kan tenkes at informantene ikke har hatt spesifikk undervisning inn mot å svare på slike spørsmål og derfor i mindre grad har det internalisert, kan det også tenkes at de mangler vokabular om kritisk lesing (Eskelä-Haapanen & Kiili, 2019 s. 121). Det må jobbes med kritisk literacy og da kanskje aller helst i grupper: Det er fordel med gruppearbeid hvor man sammen i mindre grupper kan forklare og la elevene få teste ut sine egne ideer i trygge omgivelser (Kiili, Brante & Ferguson, 2021, s. 126). Kritisk literacy er dels noe som vil komme med modning, men i det komplekse tekstsamfunnet vi er en del av, er det viktig å få trent seg i utøvelse av kritisk literacy tidlig. Å utøve kritisk literacy kan jobbes med inn mot yngre elever, og er ikke forbeholdt eldre eller faglig sterke elever. Som vi har sett i denne studien fokuserte informantene i stor grad på fakta i tekstene, som kan tyde på at man som lærer med fordel kan variere hvilke spørsmål man gir i undervisningen i møte med ulike tekster. Her har læreren en viktig rolle i å stille spørsmål som leder elevene mot kildekritikk, og vurdering av hensikt og formål med tekst.



## Litteraturliste

Bakken, A. (2021). Ungdata 2021 - nasjonale resultater.

Blikstad-Balas, M. (2016). Literacy i skolen. Universitetsforlaget.

Blikstad-Balas, M. A., Roe. (2020). Hva foregår i norsktimene. Universitetsforlaget

Blikstad-Balas, M. J., Tønnesson. (2020). Inn i sakens prosa. Universitetsforlaget.

Blikstad-Balas, M. M. C., Foldvik. (2017). Kritisk literacy i norskfaget - hva legger elever vekt på når de vurderer tekster fra internett? Norsk læreren  
[https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/59766/Norskl%C3%A6reren4.2017\\_Blikstad-BalasFoldvik.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/59766/Norskl%C3%A6reren4.2017_Blikstad-BalasFoldvik.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Bråten, I. (2007). Leseforståelse - lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis (I. Bråten, Red.). J.W. Cappelens Forlag AS.

Bråten, I. (2021). Lesing av multiple tekster. In V. I. Grøver, Bråten (Red.), Leseforståelse i skolen - utfordringer og muligheter Cappelen Damm AS.

Bråten, I., & Strømsø, H. (2009). Multiple tekster – til innsikt og besvær. Norsk pedagogisk tidsskrift, 93(5), 386-400. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2009-05-0>

Bråten, I. H. I., Strømsø (2007). Forståelse av multiple tekster In I. Bråten (Red.), Leseforståelse - lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis. J.W. Cappelens Forlag AS.

Brinkmann, S. L., Tanggaard. (2010). Kvalitative metoder - empiri og teoriutvikling. Gyldendal Akademisk.

Dalland, O. (2020). Metode og oppgaveskriving (Vol. 7. utgave ). Gyldendal

- Eskelä-Haapanen, S. C., Kiili. (2019). It goes around the world - Children's understanding of the internet. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 14, 175-187  
[https://www.idunn.no/dk/2019/03-04/it\\_goes\\_around\\_the\\_world\\_childrens\\_understanding\\_of\\_th?fbclid=IwAR2jRT18gNyQJC00BG-1q5qPgVNbuWpnh2X8vcSA24wm9Gntihg1XIYERZk](https://www.idunn.no/dk/2019/03-04/it_goes_around_the_world_childrens_understanding_of_th?fbclid=IwAR2jRT18gNyQJC00BG-1q5qPgVNbuWpnh2X8vcSA24wm9Gntihg1XIYERZk)
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder (Vol. 2.utgv)*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Gyldendal Akademisk.
- Jensen, F. P., Andreas. Frønes, Tove S. Kjærnsli, Marit. Rohatgi, Anubha. Eriksen, Anna. Narvhus, Eva K. (2019). *PISA 2018. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag. . Universitetsforlaget*.
- Jenssen, E. S., Roald, K. . (2012). *Skolen som organisasjon og arbeidsfelleskap*. In *Lærere i skolen som organisasjon (s. 119-135)*. Cappelen Damm AS.
- Kiili, C. E., Brante. Ferguson, Leila. (2021). *Kritisk lesing på internett* In V. I. Grøver, Bråten (Red.), *Leseforståelse i skolen - utfordringer*. Cappelen Damm AS.
- Kjelaas, I. (2020). *Etnografi i norskdidaktiske masterprosjekt*. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: Metodeboka 2 (s.26-46)*. Universitetsforlaget.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode - ei innføring*. Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Kunnskapsdepartementet. (27.11.1998, 01.01.2021). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)*. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Kurki, S. E. B. (2015). Investigating youth critical literacy engagement. *Language and Literacy*, 17(3), 13-33.

[https://www.academia.edu/29570806/Investigating\\_Youth\\_Critical\\_Literacy\\_Engagement](https://www.academia.edu/29570806/Investigating_Youth_Critical_Literacy_Engagement)

Kvale, S. S., Brinkmann. (2019). Det kvalitative forskningsintervju. Gyldendal Akademisk

Maagerø, E. E., Tønnessen. (2015). In E. Maagerø (Red.), Å lese i alle fag (Vol. 2). Universitetsforlaget.

Maagerø, E. E. S., Tønnessen. . (2006). Å lese i alle fag Universitetsforlaget.

Medietilsynet. (2018). Barn og medier - undersøkelsen 2018.

<https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/barn-og-medier-2018-oppdater-ersjon---oktober-2019.pdf?fbclid=IwAR0kQgmE9ggO0HwtAY9kWi0IKTjK05uAJmagOIMfHBeVq9r30U0B1Om5oEY>

Meld. St. 28 (2015-2016). Stortingsmelding 28. Fag-Fordypning-Forståelse-En fornyelse av Kunnskapsløftet. Kunnskapsdepartementet.

[https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm2\\_01520160028000dddpdfs.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm2_01520160028000dddpdfs.pdf)

NESH. (2021). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora.

Neteland, R. L. I., Aa. (2020). Master i norsk metodeboka 2. Universitetsforlaget.

Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), Master i norsk: Metodeboka 2 (s. 50-65). Universitetsforlaget.

Postholm, M. B. D. I., Jacobsen. (2018). Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen. Cappelen Damm Akademisk.

PFU. (2020). Pressens Faglige Utvalg, Vær Varsom-plakaten

<https://presse.no/pfu/etiske-regler/vaer-varsom-plakaten/>

- Regjeringen. (2013). NOU 2015:8. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/?ch=1>
- Regjeringen. (2016). Meld. St. 28 (2015-2016) <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Roe, A. J. A., Ryen, Weyergang. C. (2018). God leseopplæring med nasjonale prøver - om elevers leseutfordringer i et mangfold av tekster Universitetsforlaget
- Rogne, W. M. H. I., Strømsø. (2013). Lesing av delvis motstridene tekster i syvende klasse. *Acta Didactica Norge*, 7. nr 1 art 3. 1-17
- Schulz-Heidorf, K., and H. Støle. "Gender differences in Norwegian PIRLS 2016 and ePIRLS 2016 results at test mode, text and item format level". *Nordic Journal of Literacy Research*, Vol. 4, no. 1, Dec. 2018, doi:10.23865/njlr.v4.1270.
- Skilbrei, M.-L. (2019). *Kvalitative metoder - planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon* Fagbokforlaget
- Skjelbred, D. (2010). *Fra Fadervår til Facebook*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Heimemann.
- Stenseth, T. (2021). Når målet er læring – har elevene gode nok digitale leseferdigheter? *Norsk pedagogisk tidsskrift* 105 (01).
- Støle, H., & Schwippert, K. (2017). 3 Norske resultater fra ePIRLS – Online Informational Reading. In *Klar framgang!* (s. 50-74). <https://doi.org/10.18261/9788215030258-2017-4 ER>
- Suarez-Alvarez, J. (2021). Are 15-year-olds prepared to deal with fake news and misinformation? *PISA in Focus*, No. 113

- Tjora, A. (2018). *Viten skapt - kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm Akademisk
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis (Vol. 4)*. Gyldendal Akademisk.
- Universitetet i Oslo (2021). «Digital dekning i Norges 100 største kommuner.» FIKS – forskning, innovasjon og kompetanseutvikling i skolen. Hentet 25.10.2021.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Overordnet del. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Grunnleggende ferdigheter. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-grunnleggende-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Hva er tverrfaglige temaer <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-tverrfaglige-temaer/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Kompetansemål og vurdering, Norsk. Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2021). Utdanningsspeilet 2021. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningsspeilet/utdanningsspeilet-2021/>
- Veum, A. A., Eilertsen. (2019). Kritisk lesing av historiske saktekster. *Norsklæraren* 1. 1-14. [https://static1.squarespace.com/static/5d00b418d9cad80001fc3882/t/5d8dc41734e4170605f1b7a9/1569571880213/Vitenskapelig\\_artikkel.pdf](https://static1.squarespace.com/static/5d00b418d9cad80001fc3882/t/5d8dc41734e4170605f1b7a9/1569571880213/Vitenskapelig_artikkel.pdf)
- Veum, A. K., Skovholt. (2020). *Kritisk literacy i klasserommet*. Universitetsforlaget.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weyergang, C., & Frønes, T. S. (2020). Kapittel 7. Å lese kritisk: Elevers vurderinger av teksters troverdighet og pålitelighet. In *Like muligheter til god leseforståelse?* (s. 166-195). <https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020-07> E

Weyergang, C., & Magnusson, C. G. (2020). Kapittel 3. Hva er relevant lesekompetanse i dagens samfunn, og hvordan måleslesing i PISA 2018? In Like muligheter til god leseforståelse? (s. 46-78). Universitetsforlaget  
<https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020-03> ER



# Vedlegg 1: Vurdering NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

25.06.2022, 18:44

[Meldeskjema](#) / [Master i norsk](#) / Vurdering

## Vurdering

**Dato**  
08.12.2021

**Type**  
Standard

**Referansennummer**  
956341

**Prosjekttittel**  
Master i norsk

**Behandlingsansvarlig institusjon**  
NLA Høgskolen AS

**Prosjektansvarlig**  
Trude-Kristin Mjelde Aarvik

**Student**  
Mathilde Rogde

**Prosjektperiode**  
23.08.2021 - 30.06.2022

[Meldeskjema](#) 

### Kommentar

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 08.12.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2022.

### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. 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/foresatte kan trekke tilbake.

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

### PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at foresatte 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

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

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Sturla Herfindal

Lykke til med prosjektet!

## Vedlegg 2: Informasjonsskriv

### Forespørsel om å delta i et forskningsprosjekt

#### **Bakgrunn og formål:**

Hei! Jeg studerer til å bli barneskolelærer ved NLA Bergen og skal i inneværende skoleår skrive masteroppgave. Dette er et spørsmål til deg om å la barnet ditt delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut av i hvor stor grad elever på barneskolen utøver kritisk literacy i møte med multiple tekster. Vi er omringet av tekst overalt i samfunnet og internettets plass fortsett å vokse. Det er derfor viktig og en del av læreplanen å kunne vurdere og gjøre seg opp en mening om det man leser. På internett kan vi finne mange ulike kilder om samme tema. Jeg har valgt å fokusere på mellomtrinnet og se på om de vurderer tekstene de leser som omhandler samme tema. Hele klassen får tilbud om å delta og det er ønskelig å få et jevnt antall i kjønnene.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

NLA er ansvarlig for prosjektet.

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

Jeg kommer til å komme i forkant av undersøkelsen og hilse på både elever og lærere slik at alle vet hvem jeg er før vi starter. I selve undersøkelsen skal først elevene lese ulike tekster og svare på et par spørsmål skriftlig individuelt om tekstene. Deretter kommer det til å være en gruppesamtale på 4 og 4 elever om tekstene de nettopp har lest. Dette blir grupper der alle elevene går i samme klasse og er laget i samråd med læreren. På forhånd vil jeg få informasjon fra lærer om lesevaner og leseferdigheter slik at vi sammen kan lage mest mulig kompatible grupper. Jeg kommer til å sitte sammen med elevene og kun styre samtaletemaene slik at det bli innenfor temaet som skal snakkes om. Fokuset i gruppesamtalen vil ligge på elevenes refleksjon, vurdering og tanker om tekstene de har lest. Jeg tar lydopptak av samtalene som blir omskrevet til skriftlig form og brukt i masteroppgaven min for å svare på problemstillingen. Samtalen er tenkt å vare i ca 45 minutter.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å la ditt barn delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle notat og lydopptak av barnet vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for barnet hvis det ikke vil delta eller senere velger å trekke seg.

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

Vi vil bare bruke opplysningene om barnet ditt til formålene vi har fortalt om i dette skrevet.

Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun veileder og jeg som vil ha tilgang til de opplysninger som kommer frem ved datainnsamlingen.
- Barnets navn vil erstattes med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data og lagret datamateriale oppbevares innelåst.
- Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.06.2022 og når prosjektet avsluttes vil alle personopplysninger og opptak slettes.

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

Vi behandler opplysninger om barnet ditt basert på ditt og barnet ditt sitt samtykke.

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

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer ta kontakt med:

- NLA høyskolen ved Trude-Kristin Mjelde Aarvik, veileder

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: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Mathilde Konstanse Rogde

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «I hvor stor grad utøver elever på barneskolen kritisk literacy i møte med multiple tekster?» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg/vi er innforstått med at det skal gjennomføres en individuell del og en gruppesamtale på ca 45 minutter som det blir tatt lydopptak av.

Jeg/vi samtykker til at \_\_\_\_\_ (elevens navn):

- Svarer skriftlig på spørsmål om tekstene
- Deltar i et gruppeintervju sammen med andre elever fra klassen
- At lærer kan gi opplysninger om leseferdigheter og lesevaner
- At mine opplysninger behandles frem til prosjektet avsluttes rundt 01.06.22

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

---

(Signert av prosjektdeltaker/eleven, dato)

Foresattes navn

---

---

Signatur foresatte, dato

Tusen takk!



## Vedlegg 3: Intervjuguide

I starten av intervjuet presenterer jeg meg selv, masterprosjektet og formålet med prosjektet mitt. Jeg går igjennom innholdet i samtykkeskjemaet og understreker anonymiteten til elevene og informerer om at det blir tatt opptak via lydopptaker. Informanten påminnes om at det er mulig å trekke seg underveis uten at det får noe konsekvenser. Takker også for at de ville være med i forskningsprosjektet mitt.

Forteller også til elevene at min rolle er å stille spørsmål og å lytte. Sier at jeg kommer i liten grad til å delta i selve samtalen, men håper dere vil diskutere dere i mellom. Det vil alltid være noen som prater mer enn andre, men vi vil gjerne høre fra dere alle fordi dere alle har egne oppfatninger og vurderinger av tekstene. Derfor vil jeg kanskje komme til å be om synspunktene til de av dere som eventuelt ikke sier så mye. Dere tenker høyt og diskuterer dere imellom om tekstene dere leser. Det er ikke nødvendig å be om ordet eller rekke opp hender så lenge vi også lar andre få snakke ut. Jeg kommer ikke til å kommentere det dere sier underveis, men skal høre på hva dere sier. Men om samtalen går langt utenfor temaet kommer jeg til å lede samtalen inn igjen mot temaet. Husk at der er dere som er ekspertene og jeg skal lære av dere, så det er ingen feile eller rette svar. Noen spørsmål?

Møtets ramme: Tid på 45 minutter.

Starterspørsmål:

- Hva tenker du når du hører ordet ulv?
- Hvilken tekst likte du best og hvorfor?
- Hva gjorde at tekstene var forskjellige?

Gruppespørsmål:

- Hva tenker dere om tekstene?
- Hvordan var det å lese tekstene?
- Synes dere de var vanskelige eller lette og hvorfor?
- Hvilken tekst likte dere best og hvorfor?
- Hvilken tekst likte dere minst og hvorfor?
- Hvilke forskjeller finner dere i de ulike tekstene? Hva gjorde at tekstene var ulike?
- Hva var likt i tekstene?

- Hvilken av disse tekstene ville du brukt om du skulle ha en oppgave/ fremføring om ulv og hvorfor?
- Hva tenker dere man skal gjøre med ulven og hvorfor?
- Har dere hatt om ulv før
- Hvem tror dere tekstene er skrevet for? Hvorfor tror dere tekstene er skrevet?
- Hva sitter dere igjen med fra tekstene/samtalen? Hva husker dere best?


Avslutning:

Hvis dere skulle trekke ut tre ting som du mener er det viktigste vi har snakket om, hva ville det vært? Er det noe mer dere vil si eller legge til? Tusen takk for at du stilte opp!

- Andre spørsmål: Stiller de spørsmål til tekstene, avsender eller hensikt? Hva tenker de om at tekstene alle omhandler samme tematikk men fra ulike vinkler?



## Vedlegg 4: Tekstutvalget



**Ulv**

Ulv er et av de store rovdynere vi har i Norge. Ulvene lever i flokk og har god utholdenhet når de jakter. I Skandinavia spiser ulven mest elg.

27. juni 09:00 - 20:00 [Vis dato](#)


[Se i kartet](#)

[Fakta](#) [Kritisk truet i Norge](#) [Visste du at](#) [Lær mer](#) [Bilder](#)

### FLOKKDYR


Ulven er en sosial art og lever i flokk med sterke familiebånd. En flokk består av en gruppe på mellom fem og tolv ulver som er i slekt og deres lederpar. Lederparet kalles for et alfapar. Det er en veldig streng rangordning. Kroppspråket til ulven viser hvor på rangstigen den befinner seg. Det er bare alfaparet som formere seg.

Paringstiden er i februar til mars og valpene kommer i mai. Ungene fødes i et hi som foreldrene graver ut. Når ungene blir færdig er de blinde og døve og avhengige av moren. Resten av flokken hjelper til med å passe ulveungene og tar med mat til hi-et. De unge ulvene forlater vanligvis flokken når de er ett til to år gamle. De kan vandre svært langt fra området de ble født for å finne en partner.



### Jegere med god utholdenhet

Ulver jakter på store dyr, for eksempel elg og rådyr, men mindre dyr som hare og fugler står også på menyen. Når de jager sammen i flokk kan de også ta elg. Ulvene i Skandinavia spiser for det meste rigg. Byttedyret kan vein opp til 15 ganger så mye som ulven. Ulven har god utholdenhet og herret som hjelper dem å oppdage byttet. De er ikke så raske, men veldig utholdende. Ulvene jakter ved å forfølge byttet og på den måten utmatte det. De velger ut det svakeste byttedyret og kan forfølge det i lang tid. Ulver kan løpe hele 60 km i løpet av en dags jakt. Når byttet er fanget fordeles maten mellom ulvene i flokken etter rangordningen. De spiser godt og det kan gå flere dager før neste måltid.



### KRITISK TRUET I NORGE


Ulven er klassifisert som en kritisk truet art i Norge. Den er hovedsakelig truet fordi den jaktes på av mennesker. I tillegg er mangel på byttedyr og leveområder en trussel for ulven.

På midten av 1900-tallet var ulven det nesten ingen ulver igjen i Norge. For å unngå at arten ble helt utryddet, har den vært totalfredet i Norge siden 1973.

Vinteren 2021-2022 var det 51-52 ulver i Norge, i tillegg var det 74-77 ulv som holdt til i både Norge og Sverige. [Les mer](#)

Ulvene i Dyrparken er med i et europeisk avlprogram. Vi ønsker å holde en sunn bestand av ulver i dyreparkene som en reserve for fremtiden.

[LES MER PÅ NORSK BEDIJETT](#)





MASKER. Slik så dyrevernerne ut mandag. De kjempet for ulven utenfor Stortinget i Oslo. (Cornelius Poppe / NTB scanpix)

## Vil redde ulven i masker

Kampen om ulven er ikke slutt. Nå får kanskje jegere jakte ulv enda lenger.

30/01/2017 15:54

Av Karin Flølo, journalist

Politikere krangler om ulven. De er uenige om hvor mange ulver som skal skytes.

Dyrevernerne fra organisasjonen NOAH vil redde ulvene. De tok på seg masker for å forsvare dyrene. De dro til Stortinget i Oslo mandag.

– Vi vet at politikere vil skyte en truet art. Og det reagerer vi på, sier Shabana Rehman i NOAH. Det skriver nyhetsbyrået NTB.

Ulven trenger ikke skytes. Det finnes andre løsninger, mener Siri Martinsen. Hun er leder for organisasjonen.

Stortinget har bestemt hvor mange ulver Norge skal ha. Det ble anbefalt at 47 ulver skulle skytes. Men Klima- og miljødepartementet sa nei. Bare 15 ulver skal skytes.

Bygdefolk, politikere og bønder protesterte. Flere hundre personer demonstrerte utenfor Stortinget. De vil ikke ha ulven rundt husene og husdyra.

Nå foreslår regjeringen nye regler. De foreslår jakt på ulv til 31. mars. Det gjelder i ulvens bestemte område på Østlandet. Jakta skal egentlig slutte 15. februar, skriver NTB.

### ULV



Retten stopper ulvejakt – staten anker



Bønder får angst av ulv



Hvem prøver å forgifte ulven?

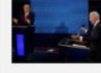
### DEBATT



Valg og det vanskelige budskapet



Nå starter valgkampen



– Jeg er den minst rasistiske personen i dette rommet

### STORTINGET



Vil finne ut om 500 stortingsrepresentanter har misbrukt goder



Trym Enaasen, nestleder i Senterungdommen i Møre og Romsdal, har ikke mye til overs for ulv. Foto: Privat

Av Trym Enaasen, nestleder, Møre og Romsdal Senterungdom

Publisert: 23.09.21 15:11

Del

#### LESEBREV

*Dette er et debattinnlegg, skrevet av en ekstern bidragsyter. Innlegget gir uttrykk for skribentens holdninger.*

I Norge øker ulvebestanden. Ulven er et stort problem, men likevel gjør regjeringa ingenting. Senterungdommen derimot vil ha nullvisjon for ulv. Det vil si at vi ønsker å fjerne ulven fra Norge. Med dette innlegget skal jeg forsøke å forklare hvorfor vi mener det vi mener.

I Norge var ulven utryddet på 60- og 70 tallet. Økosystemet kollapset ikke av den grunn, og vi mennesker lever fortsatt. For det har seg slik at den ulven vi har i Norge i dag er overhodet ikke utrydningstruet på verdensbasis. Denne ulven vi har i Norge i dag er en finsk-russisk ulv som er veldig innavla og er i dårlig forfatning. Når denne ulven ikke er norsk, så har vi faktisk ingen ansvar for å forvalte den i motsetning til de andre store, norske rovdyra: bjørn, jerv, gaupe og kongeørn.

#### Stort problem

For ulven er et stort problem og skaper mye konflikt i dagens samfunn. Ulven skaper utrygghet for lokalbefolkning, gjør at bønder gir opp, og gjør at husdyr ligger halvdøde og opprevne ute på beite. Vi kan ikke ha det slik. Matproduksjon og folks trygghet må gå over ulven.

I Norge er selvforsyningsgraden på mat omtrent 40%. For å kunne øke selvforsyningsgraden må vi produsere mye mer selv, dette gjelder også kjøtt. Men for å kunne produsere mer norskprodusert kjøtt må vi fjerne ulven.

Og jeg tror at noe av det mest utfordrende med ulvedebatten er at de som stort sett vil ha ulv, er mennesker som bor i by og på steder uten ulv. De vil ha ulv, men ikke i nærheten av der de bor. Derfor må de som ikke vil ha ulv ta konsekvensene av at noen vil ha ulv. Dette er veldig lite rettfærdig, og det overkjører folk. Hvordan ville konfliktnivået vært hvis det gikk ulv løs i Slottsparken eller på Karl Johan?

#### Ikke farlig?

Og så har vi de som påstår av ulven ikke er farlig for mennesker. Selvfølgelig kan ulven være farlig for mennesker. Og selv om ulven ikke har tatt mennesker i Norge på en del år, så tar jo ulven mennesker i andre land som for eksempel Italia og Russland. Og så må jeg understreke at grunnen til at det er lenge siden mennesker i Norge har blitt tatt av ulv, er fordi ulven har vært utryddet.

Vi må lytte til folk! De som kjenner konsekvensene på kroppen av å ha ulv rundt seg. På gårdsplassen, i hagen og på skoleveien til unger. Ulven må bort fra Norge. Det er det eneste rettfærdige. Og husk; en død ulv er en god ulv.