



Fakultetet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

## **«Man må alltid vite hva formålet med denne teksten er, hva skal den få deg til å tro eller gjøre»**

En kvalitativ studie om ungdomsskoleelevers kritiske literacy og engasjement for norskfaget i arbeid med ulike tekstformer

Marte Isabel Karlsen og Birgitte Emilie Mikalsen

Masteroppgave i norskdidaktikk. LER-3901. Mai 2022





# Forord

Denne masteroppgaven markerer avslutningen på vår masterutdanning i grunnskolelærerutdanning 5.-10.trinn ved UiT Norges Arktiske Universitet. Det har vært en fin reise hvor vi har fått vennskap og minner som kommer til å vare livet ut.

Aller først vil vi takke vår veileder, Vibeke Øie. Takk for gode samtaler og innspill som har skapt refleksjon og interesse for tema kritisk literacy.

Vi vil rekke en takk til våre informanter og norsklæreren som ville samarbeide med oss. Uten dere hadde ikke studien vært mulig å gjennomføre.

Takk til venner og familie, spesielt til våre foreldre og Håkon, som har vært en stor støtte gjennom hele prosessen. Vi gleder oss til mer tid sammen enn det som har vært mulig de siste månedene.

Takk til Ingrid og Håkon for korrekturlesing og gode innspill.

Til slutt vil vi takke hverandre. Det har virkelig vært fint å være to, spesielt når dagene har vært tunge og alt håp ute. Vi har hatt muligheten til å motivere hverandre. Takk for at vi sammen har fått dele tårer, latter og fine stunder.

Tromsø, mai 2022

Marte Isabel Karlsen & Birgitte Emilie Mikalsen



## Sammendrag

Dette masterprosjektet er en kvalitativ studie hvor vi har undersøkt følgende problemstilling:

*På hvilken måte vil bruken av skriftlig tekst og tekst fra sosiale medier i undervisningen påvirke ungdomsskoleelevers kritiske literacy, og vil det ha noe å si for deres engasjement for norskfaget?* Formålet med denne studien er å undersøke om et undervisningsopplegg der vi

benytter to ulike tekster vil påvirke elevenes kritiske tekstkompetanse, og om tekstene har betydning for deres engasjement for norskfaget. Bakgrunnen for valg av tema er at flere unge er aktive brukere av sosiale medier, samtidig som tekst er mer tilgjengelig enn noen gang.

Dermed anser vi kritisk literacy som en nødvendig kompetanse. Undervisningsopplegget vårt strakk seg over tre undervisningsøkter i norsk og ble gjennomført i en 10. klasse.

Tekstutvalget vårt bestod av et utdrag fra skuespillet *Et dukkehjem* og en TikTok-video. For å besvare vår problemstilling og tilhørende forskningsspørsmål triangulerte vi metoder. Intervju med et utvalg elever, semistrukturert observasjon og spørreundersøkelse med klassen utgjorde vårt datamateriale.

Vi fant ut at ungdomsskoleelever, representert av våre informanter, anså det i større grad som nødvendig å stille seg kritisk til en tekst fra sosiale medier, enn en skjønnlitterær tekst.

Elevene viste evne til å reflektere over, og stille seg kritisk til begge tekstformene, men hadde behov for støtte fra læreren. Vi erfarte at elevene foretrakk variasjon og aktuelle tekster for å opprettholde et engasjement for norskfaget, noe bruken av to tekster med ulik for og sjanger bidro til.



# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Innledning.....</b>	<b>1</b>
1.1	<i>Bakgrunn for vår studie.....</i>	1
1.2	<i>Problemstilling .....</i>	1
1.2.1	Forskningsspørsmål.....	2
1.3	<i>Oppgavens videre struktur .....</i>	4
<b>2</b>	<b>Teoretisk tilnærming og tidligere forskning .....</b>	<b>5</b>
2.1	<i>Teori .....</i>	5
2.1.1	Norskfaget .....	5
2.1.2	Literacy og kritisk literacy.....	6
2.1.3	Det utvidede tekstbegrepet.....	12
2.1.4	Sammensatte og digitale tekster .....	12
2.1.5	Sosiale medier.....	13
2.1.6	Skjønnlitteratur.....	15
2.1.7	Litteraturundervisning.....	16
2.1.8	Engasjement .....	17
2.2	<i>Tidligere forskning.....</i>	19
2.2.1	Tidligere forskning i kritisk literacy .....	19
2.2.2	Tidligere forskning om litteraturarbeid i skolen.....	20
<b>3</b>	<b>Metode og innsamling av datamateriale .....</b>	<b>22</b>
3.1	<i>Metode.....</i>	22
3.1.1	Kvalitativ metode .....	22
3.1.2	Det kvalitative intervju .....	23
3.1.3	Observasjon .....	27
3.1.4	Spørreundersøkelse .....	30
3.2	<i>Innsamling av datamateriale.....</i>	32
3.2.1	Valg av informanter og kontakt med skolen.....	32
3.2.2	Tekstutvalg.....	33
3.2.3	Undervisningsopplegget .....	34
3.3	<i>Tilnærming til datamaterialet.....</i>	41
3.3.1	Metode for analyse.....	41
3.3.2	Utarbeiding av kodeskjema .....	41
3.3.3	Utarbeiding av søylediagram fra spørreskjema.....	43
3.3.4	Fra koder og kategorier til funn.....	43

<b>4</b>	<b>Funn og diskusjon .....</b>	<b>45</b>
4.1	<i>Hvilken effekt kan arbeid med to ulike tekster i norskundervisningen ha på elevenes kritiske literacy?45</i>	
4.1.1	Formål .....	45
4.1.2	Avsender .....	47
4.1.3	Makt og sannhet.....	48
4.1.4	Kontekst og sjanger .....	50
4.2	<i>Ser elevene nødvendigheten av å stille seg kritisk til tekst? .....</i>	<i>52</i>
4.2.1	Viktigheten av å være kritisk til tekst.....	52
4.2.2	Kritisk blick mot skriftlige tekster.....	54
4.2.3	Kritisk blick mot tekster fra sosiale medier .....	58
4.3	<i>På hvilken måte kan bruken av det sosiale mediet TikTok påvirke elevenes engasjement for norskfaget? .....</i>	<i>60</i>
4.3.1	Elevenes interesse for norskfaget.....	60
4.3.2	Variasjon i tekst.....	63
4.3.3	Tekstenes aktualitet.....	65
<b>5</b>	<b>Studiens kvalitet og etiske betraktninger.....</b>	<b>69</b>
5.1	<i>Reliabilitet .....</i>	<i>69</i>
5.2	<i>Validitet .....</i>	<i>69</i>
5.3	<i>Overførbarhet.....</i>	<i>70</i>
5.4	<i>Forskningsetiske perspektiver .....</i>	<i>71</i>
5.5	<i>Kritikk av egen metode .....</i>	<i>72</i>
<b>6</b>	<b>Oppsummering og veien videre.....</b>	<b>73</b>
6.1	<i>Svar på forskningsspørsmål.....</i>	<i>73</i>
6.1.1	<i>Hvilken effekt kan arbeid med to ulike tekster ha på elevens kritiske literacy? .....</i>	<i>73</i>
6.1.2	<i>Ser elevene nødvendigheten av å stille seg kritisk til tekst? .....</i>	<i>73</i>
6.1.3	<i>På hvilken måte kan bruken av det sosiale mediet TikTok påvirkes engasjement for norskfaget? .....</i>	<i>74</i>
6.2	<i>Svar på problemstilling.....</i>	<i>74</i>
6.3	<i>Veien videre.....</i>	<i>75</i>
	<b>Referanseliste .....</b>	<b>77</b>
	<b>Vedlegg A .....</b>	<b>83</b>



<b>Vedlegg B</b> .....	<b>84</b>
<b>Vedlegg C</b> .....	<b>87</b>
<b>Vedlegg D</b> .....	<b>90</b>
<b>Vedlegg E</b> .....	<b>94</b>

## Figurliste

Figur 1: Figuren illustrerer hvordan engasjement og misnøye kan komme til syne gjennom atferd og følelser (Skinner et al., 2008, s. 766) .....	18
Figur 2: Kodeskjema som er brukt i analyse for å sortere datamateriale .....	42
Figur 3: Søylediagrammet viser elevenes svar på påstand åtte .....	46
Figur 4: Søylediagrammet viser elevenes svar på påstand sju .....	53
Figur 5: Søylediagrammet viser elevenes svar på påstand ni.....	53
Figur 6: Søylediagrammet viser elevenes svar på påstand en .....	61

# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for vår studie

Tema for denne masteroppgaven er å undersøke påvirkning av ungdomsskoleelevers kritiske literacy og engasjement for norskfaget. Vi har gjennomført en kvalitativ studie i en 10. klasse ved bruk av metodene intervju, observasjon og spørreundersøkelse. I læreplanen for norskfaget nevnes kritisk tilnærming til tekst flere steder. Fagets relevans og sentrale verdier skal forbedre elevenes evne til kritisk tenkning og gjøre dem i stand til å delta i samfunnet ved en utforskende og kritisk tilnærming til språk og tekst. Et eget kjerneelement i faget er også kritisk tilnærming til tekst (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Norskfaget har med andre ord et ansvar for å oppøve elevenes kritiske evner. Til tross for dette er ikke kritisk literacy nevnt konkret i læreplanen, noe vi har undret oss over på bakgrunn av dets relevans.

Ut fra vår praksis gjennom lærerutdanningen har vi registrert at flesteparten av elevene så ut til å være aktive brukere av diverse sosiale medier. Vi var nysgjerrige og sjekket opp tall på barn og unges aktivitet, og fant at 99 prosent av ungdom i 14 årsalderen og 99 prosent i 15 årsalderen brukte sosiale medier i 2020 (Medietilsynet, 2020, s. 26). Dette skapte en interesse hos oss for å undersøke elevens ferdigheter i kritisk tilnærming til tekst, og i hvilken grad denne kan påvirkes. På grunn av mengden med barn og unge som er på sosiale medier, antar vi at behovet for å være kritiske til disse tekstene også inngår i læreplanverkets intensjon. Vi ville koble inn elevs engasjement for norskfaget, og om bruken av skriftlig tekst og tekst fra sosiale medier kunne påvirke dette. Engasjement er en av en rekke generelle vilkår for et høyt læringspotensial (Dysthe, 1995, s. 219). Våre erfaringer er at flere elever opplever norskfaget som kjedelig og med lite mangfold av tekster. Dermed var det interessant å undersøke om engasjementet ville påvirkes av tekster elever bruker frivillig i hverdagen, og som det er viktig å stille seg kritisk til. Ved å reflektere over kritisk literacy i læreplanen og våre erfaringer kom vi fram til vår problemstilling.

## 1.2 Problemstilling

Formålet med denne masteroppgaven er å undersøke i hvilken grad elevene ble påvirket av undervisning med kritisk literacy som tema ved å ta i bruk to ulike tekstformer.

Problemstillingen vår er: *På hvilken måte vil bruken av skriftlig tekst og tekst fra sosiale*

*medier i undervisning påvirke ungdomsskoleelevers kritiske literacy, og vil det ha noe å si for deres engasjement for norskfaget?* Bakgrunnen for denne er at flere unge er aktive på sosiale medier og det har blitt en del av deres hverdag. I takt med samfunnets endring er tekst mer tilgjengelig enn noen gang, og læreplanen har gitt kritisk tilnærming til tekst en større plass etter Fagfornyelsen. Ifølge Medietilsynets rapport Barn og medier 2020 (s. 170) var det over 60 prosent av barn og unge mellom 13-18 år som ikke gjorde noen tiltak da de kom over en nyhet som de mistenkte var falsk. Følgende sjekket 30 prosent opp nyheten gjennom nettsøk (Medietilsynet, 2020, s. 170). Denne statistikken understreker behovet for å gi elevene verktøy til å møte tekster med motstand og kritikk. Med dette i fokus falt derfor valget vårt på å utforme en problemstilling med kritisk literacy som hovedtema. Bakgrunnen for bruken av to ulike tekster var at de stiller ulike krav når man leser med kritisk tilnærming, dette fordi tekstene skiller seg fra hverandre i både form og sjanger.

I Ungdata sin rapport fra 2021 (Bakken A. , 2021, s. 24) rapporteres det en økning i andelen elever som kjeder seg på skolen. Sett i sammenheng med at 99 prosent av ungdom i 14 årsalderen og 99 prosent i 15 årsalderen bruker sosiale medier (Medietilsynet, 2020, s. 26), tolker vi at elevene synes slike medier er underholdene. Derfor ville vi utforske om elevenes engasjement for norskfaget påvirkes av å bruke tekster som kan være nær deres hverdag. Vi valgte det sosiale mediet TikTok, som er en videodelingstjeneste. Barn og unges hverdag preges av tilgang til utsyr og teknologi. 97 prosent av 9-18 åringer har mobil og 70 prosent av samme aldersgruppe har egen pc (Medietilsynet, 2020, s. 14). På bakgrunn av disse tallene kan det tenkes at barn og unge blir underholdt av teknologi og medier i hverdagen. Vi ble derfor nysgjerrige på om bruken av TikTok-video i undervisning kunne ha noe å si for elevenes engasjement da videoene er korte og informasjonen kommer fortløpende.

Nysgjerrigheten oppsto mens vi reflekterte over hvordan kritisk literacy kunne forskes på ved å benytte sosiale medier, dermed ble elevenes engasjement en naturlig del av vår studie.

### **1.2.1 Forskningsspørsmål**

For å kunne besvare vår problemstilling, valgte vi å dele den opp i tre forskningsspørsmål. Dette ble mest hensiktsmessig da problemstillingen var omfattende med flere ledd som måtte besvares. Vi har knyttet to av forskningsspørsmålene til kritisk literacy, på bakgrunn av at dette er hovedtemaet i studien vår. Det siste spørsmålet tar for seg siste ledd i problemstillingen som omhandler engasjement i norskfaget. Våre forskningsspørsmål lyder dermed slik:

1. *Hvilken effekt kan bruken av to ulike tekster i norskundervisningen ha på elevenes kritiske literacy?*
2. *Ser elevene nødvendigheten av å stille seg kritisk til tekst?*
3. *På hvilken måte kan bruken av det sosiale mediet TikTok påvirke elevens engasjement for norskfaget?*

### **1.2.1.1 Hvilken effekt kan bruken av to ulike tekster i norskundervisningen ha på elevenes kritiske literacy?**

Ved første spørsmål ønsket vi å forske på elevenes kritiske literacy i sammenheng med to ulike tekstformer, og om dette ville gi ulike effekter på elevenes kritiske tekstkompetanse. Vi ønsket å undersøke om sosiale medier ville ha større påvirkning kontra bruken av skriftlige tekster, dette på bakgrunn av ungdommers hyppige aktivitet. For å besvare forskningsspørsmålet ville vi undersøke om elevene tok i bruk elementene vi forsøkte å formidle i undervisningen, og i hvilken grad de selvstendig behersket å utøve kritisk literacy i arbeid med tekstene.

### **1.2.1.2 Ser elevene nødvendigheten av å stille seg kritisk til tekst?**

I det andre forskningsspørsmålet ønsker vi å få innsikt i elevenes forståelse av hvorfor temaet kritisk literacy er relevant og viktig i arbeid med tekst. Bakgrunnen for at vi bruker begrepet nødvendighet i denne utformingen, er det forsterkede fokuset Fagfornyelsen har fått på kritisk literacy. Gjennom vår studie vil vi undersøke om elevene oppfatter nødvendigheten av temaet, og om det er forskjeller knyttet til tekstenes sjanger

### **1.2.1.3 På hvilken måte kan bruken av det sosiale mediet TikTok påvirke elevenes engasjement for norskfaget?**

Det siste forskningsspørsmålet omhandler engasjement, og vi stiller spørsmål om bruken av videodelingstjenesten TikTok ville påvirke det norskfaglige engasjementet hos elevene. Vi hadde en forutinntatt tanke om at engasjementet til elevene ville øke ved å anvende en tekst fra sosiale medier i undervisning. Dette på bakgrunn av Medietilsynets statistikk som viser at over 70 prosent av ungdom i alderen 13-16år brukte TikTok i 2020 (Medietilsynet, 2020, s. 24). Vi ville dermed teste vår hypotese om elevenes engasjement var knyttet til tekstene i norskfaget.

### 1.3 Oppgavens videre struktur

Vår studie er delt opp i fire hovedkapittel.

Det første kapittelet er *teoretisk tilnærming og tidligere forskning*. Her tar vi for oss definisjon av begreper vi anvender gjennom studien, teori om kritisk literacy, også knyttet til læreplanen, og teoretisk grunnlag for undervisningsmetoder vi brukte i vår studie. Til slutt viser vi til tidligere forskning innen fagfeltet som vi anser som relevant i sammenheng med vår studie.

Vårt andre kapittel *metode og innsamling av datamateriale*, tar for seg hvilke metoder vi tok i bruk for å besvare vår problemstilling og forskningsspørsmål. Vi benyttet oss av tre metoder for å samle inn datamateriale, disse var intervju, observasjon og spørreundersøkelse. I studien gjennomførte vi et undervisningsopplegg, vi vil gå i dybden på våre valg knyttet til opplegget og refleksjoner etter gjennomføringen. Avslutningsvis beskriver vi vår analysestrategi og hvordan vi avdekket våre funn.

Kapittelet *sentrale funn og diskusjon* beskriver våre funn og diskuterer disse sett i lys av teori og tidligere forskning.

I vårt fjerde kapittel drøfter vi studiens gyldighet, pålitelighet og overførbarhet, i tillegg til forskningsetiske sider.

I siste kapittel *oppsummering og veien videre* besvarer vi forskningsspørsmålene og problemstillingen, før vi beskriver noen momenter det kunne vært interessant å forske videre på.

## 2 Teoretisk tilnærming og tidligere forskning

Vi har delt dette kapittelet opp i to ulike deler, *teori* og *tidligere forskning*. Dette gjorde vi for å systematisere kapittelet, da delene tar for seg ulike momenter.

Første del av kapittelet har som hensikt å presentere teori vi har anvendt videre i studien. Våre didaktiske valg, som utforming av undervisningsopplegg og tekstutvalg, er forankret i teorien vi presenterer. Her inngår relevante begreper, litteraturundervisning og læreplan. Teorien brukes også som fundament i analysearbeidet med vårt datamateriale.

Videre vil vi presentere tidligere forskning, dette vil bidra til å plassere vår studie i en større kontekst og drøfte våre funn.

### 2.1 Teori

#### 2.1.1 Norskfaget

Norskfaget er et sentralt fag som skal bidra til å utvikle kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling. Faget skal gi elevene tilgang til kulturens tekster, sjangre og språklige mangfold, og skal bidra til at elevene utvikler språk for å tenke, kommunisere og lære (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Dermed har faget norsk ansvarsområder som skal sørge for kompetanseutvikling hos elevene. Vår studie gir elevene tilgang til ulike tekster og utvikle et språk for kritisk tenkning.

En sentral verdi i norskfaget er å ruste elevene til å delta i samfunnet gjennom en utforskende og kritisk tilnærming til språk og tekst. For å klare dette må faget styrke elevenes evne til kritisk tenkning (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Dette er et viktig område i læreplanen, da vi møter på tekst i store deler av hverdagen. I arbeid med tekst må elevene kunne møte tekstene med et kritisk blikk, vurdere avsender og innhold. Denne kompetansen skal elevene tilegne seg gjennom skolen, og spesielt i norskfaget hvor dette er en sentral verdi og en del av fagets relevans. I faget skal elevene lese skjønnlitteratur og sakprosa, noe som skal gi dem mulighet til å reflektere over sentrale verdier og moralske spørsmål, samt bidra til at de får respekt for menneskeverdet og naturen (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Elevene skal møte på et mangfold av tekster i ulike sjangre, dette for å utvikle evnen til å reflektere, lære om litteraturhistorien og vår kultur.

## **2.1.2 Literacy og kritisk literacy**

### **2.1.2.1 Literacy**

Begrepet kritisk literacy er en type literacy, for å forstå begrepet må vi først definere hva literacy er. Literacy handler om å skape mening ved hjelp av ulike tegn i egne og andres tekster. I et utvidet syn på literacy vektlegges mange måter å skape mening på, og språk og tekst er alltid en del av en sosial kontekst (Blikstad-Balas, 2016, s. 15). Ifølge Veum & Skovholt (2020, s.12-13) henger begrepet literacy sammen med å være lese- og skrivekyndig. Literacy ble først forstått som en kognitiv kompetanse, evnen til å lese og skrive. Begrepet har blitt utvidet i takt med endringene som har skjedd i samfunnet, og det å identifisere, forstå, tolke, skape og kommunisere er i dag også viktige kompetanser (Veum & Skovholt, 2020, s. 12). Literacy handler ut fra dette om å skape mening og forstå egne og andres tekster, og for å fungere i sosiale kontekster og i samfunnet er det en forutsetning å utvikle egen literacy. En av de mest brukte internasjonale definisjonene på literacy-begrepet er beskrevet på følgende måte:

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate, compute and use printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society. (UNESCO, 2004, s. 13)

Ut fra denne definisjonen kan vi se at literacy-begrepet er et vidt begrep. Det handler om å identifisere, forstå, tolke, skape, kommunisere, konkludere og bruke ulikt skriftlig materiale i ulike kontekster.

### **2.1.2.2 Kritisk literacy**

Kritisk literacy er hovedtema i denne studien, derfor er det nødvendig å definere begrepet. Blikstad-Balas (2016, s. 29) skriver at kritisk literacy handler om å forholde seg kritisk til premissene som er realisert i ulike tekster. Klassisk innenfor dette perspektivet er hva sannhet er og hvordan sannheten blir presentert og representert. Det innebærer også hvem som gagnes i ulike fremstillinger av ulike tekster, samt hvem som får tilgang til tekstene og med hvilke formål (Luke & Skovholt og Veum, referert i Blikstad-Balas, 2016, s. 29). Sett i sammenheng med vår studie må elevene vurdere hvilken sannhet forfatteren forsøker å formidle. Eksempelvis om formålet med teksten er å selge, endre meninger, vinne en politisk debatt eller liknende. For å være kritisk til tekst må det vurderes og reflekteres over hvem sin



sannhet som blir presentert, i hvilken kontekst og om det er troverdig. Kritisk literacy handler blant annet om å møte tekster med motstand og et kritisk blikk. Det er sentralt å kunne gjenkjenne underliggende holdninger, motiver og ideologier.

Literacy-forskeren Hilary Janks (Janks, 2010, p. 22) beskriver å lese mot tekst som en kritisk leseferdighet. Dette innebærer at leserne skal gjenkjenne virkelighetsbildet hver tekst presenterer. Kritisk literacy handler om å kunne lese kritisk, men også om å skape endring gjennom språklige handlinger (Veum & Skovholt, 2020, s. 14). Forfatteren av en tekst kan konstruere eget virkelighetsbilde og sannhet etter ønske. Om formålet med teksten er å gjøre en endring i samfunnet, vil forfatteren fremme et virkelighetsbilde som presenterer fordeler med samfunnsendringen. Å lese kritisk er å kunne avdekke, identifisere og utfordre holdninger, verdier og idealer som blir framstilt som naturlige og selvsagte i en tekst (Veum & Skovholt, 2020, s. 14). Hilary Janks (2010, p. 61) har samme perspektiv, hun viser til at språk og ytringer er basert på ulike valg tatt av tekstskaperen. Dette er både grammatiske og leksikalske valg som er gjort for å få frem ulike meninger og ha ulike effekter på mottakeren. Hun hevder at disse valgene viktigst av alt er tatt for at forfatteren skal bli trodd.

Ifølge Blikstad-Balas (2016, s. 20) er makt og tilgjengelighet sentrale aspekter ved literacy-begrepet. Forskjellige tekster gir tilgang til ulike arenaer og diskurser. Hun viser til at tekster kan inkludere og ekskludere, eksempelvis da kun en privilegert andel av befolkningen hadde tilgang til enkelte tekster. Dette innebar å ha makt. I dagens samfunn i Norden kan de fleste lese og skrive, men ikke alle tekster er tilgjengelig for enhver. Dette kan for eksempel være juridiske termer som ikke alle forstår. Veum & Skovholt (2020, s. 24) viser til Hilary Janks didaktiske modell for arbeid med kritisk literacy når de definerer makt. Makt er en av dimensjonene i Janks modell, noe vi anser som relevant i vår studie. Elevene må få innsikt i hvordan tekster på ulike måter kan produsere og reprodusere makt, normer, ideologi, verdier og tenkemåter. Veum og Skovholt (2020, s. 24) hevder elevene trenger tilgang til lesemåter og analyseverktøy for å kunne avdekke underliggende premisser og tekstlige strategier som er brukt for å overbevise mottakeren. Ser vi på disse beskrivelsene av makt i arbeid med kritisk literacy kan vi forstå at makt handler om tilgang til tekster og diskurser, men også tilgang til verktøy for å få forståelse for hvordan tekster kan utøve makt gjennom språket.

### **2.1.2.3 Kritisk literacy i læreplanen**

Kritisk literacy har fått en større plass i læreplanen, dette er noe som kan være et resultat av endringene i samfunnet hvor tekst har blitt mer tilgjengelig enn tidligere. Barn og unge i dag

lever i et samfunn hvor tekstmangfoldet er vesentlig større og mer komplekst enn det foreldregenerasjonen vokste opp med. Falske nyheter, alternative fakta og uklare grenser mellom kommersielle og informative tekster er en del av hverdagen i det globale og digitale samfunnet (Veum & Skovholt , 2020, s. 11). Det siste tiåret har begrepet falske nyheter fått ny betydning. Definisjoner på begrepet kan være nyhetssatire, nyhetsparodier, fabrikkasjon, manipulasjon og propaganda. Felles for disse definisjonene er hvordan falske nyheter etterlikner utseendet og troverdigheten til ekte nyheter. Alt fra design, skriveform og modalitet manipuleres til å framstå som realistiske (Tandoc Jr., Lim , & Ling , 2017, s. 147). Dette er noen av tekstene barn og unge må forholde seg til, på bakgrunn av deres bruk av sosiale medier. Siden tekstmangfoldet er både større og mer komplekst enn tidligere, er det naturlig at kritisk literacy har fått en sentral plass i læreplanen. I læreplanen for norskfaget under *Fagets relevans og sentrale verdier* finner vi mål knyttet til kritisk literacy. Her står det at faget skal styrke elevenes evne til kritisk tenkning og skal ruste dem til å delta i samfunnet gjennom en utforskende og kritisk tilnærming til språk og tekst (Utdanningsdirektoratet , 2020, s. 2).

Kritisk tilnærming til tekst er et av de seks kjerneelementene i norskfaget, og skal gjøre elevene i stand til å reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har. Dette kjerneelementet henger nært sammen med sentrale verdier i norskfaget, og forstås som en konkretisering av den overordna delen av læreplanen, der kritisk tenkning og etisk bevissthet er et av de seks elementene som utgjør verdiopplæringen som skolen bygger på (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 52). I et oppdrag om kvalitetskriterium om læremiddel i norsk, knyttet til læreplanen og Fagfornyelsen, blir begrepet kritisk literacy nevnt. Her defineres kritisk literacy, også kalt kritisk tekstkompetanse, som mer enn gode lese- og skriveferdigheter og kildekritikk. Den sier at kritisk literacy handler om å kunne se tekst i kontekst og om å kunne stille de utforskende spørsmålene, noe som krever redskaper. En må derfor se sammenheng mellom de ulike kjerneelementene i faget, samt de grunnleggende ferdighetene som norskfaget har ansvar for. Arbeid med dette skal bidra til å gi elevene tekstkompetanse, som igjen skal gi de redskaper til både utforskende og kritisk arbeid (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 53).

Kritisk tenkning blir nevnt under kjerneelementet *Demokrati og medborgerskap*. Ved å arbeide kritisk med tekster og ytringer vil elevene oppøve evnen til kritisk tenkning og lære seg å håndtere meningsbrytninger gjennom refleksjon, dialog og diskusjon. Gjennom lesning av skjønnlitteratur og sakprosa får elevene et innblikk i andre menneskers livssituasjon og

utfordringer (Utdanningsdirektoratet , 2020, s. 3). Dette kjerneelementet handler om at elevene gjennom skolen skal bli rustet til å delta i samfunnet og i demokratiske prosesser. Elevene vil erfare at det forekommer ulike meninger i samfunnslivet, eksempelvis innen politikk og nyheter. For å kunne ta egne standpunkt er dermed evnen til kritisk tenkning viktig. Videre i kjerneelementet skal elevene kunne sette seg inn i andres livssituasjon (Utdanningsdirektoratet , 2020, s. 3). Dette kan gjelde i arbeidslivet, i fysisk samhandling med mennesker eller på sosiale medier. Med utgangspunkt i dette kjerneelementet kan kompetanse i kritisk literacy ha nytteverdi for elevene på flere områder, både i framtidige samfunns- og hverdagsliv.

#### **2.1.2.4 Kritisk literacy i kompetansemålene**

I læreplanen er det ingen kompetansemål som eksplisitt nevner kritisk literacy, men flere mål kan koples til tema. Et av kompetansemålene elevene skal kunne etter 7. trinn er *«å orientere seg i faglige kilder på bibliotek og digitalt, vurdere hvor pålitelige kildene er, og vise til kildene i egne tekster»* (Utdanningsdirektoratet , 2020, s. 7). Et annet mål etter 7. trinn er at elevene skal kunne *«reflektere etisk over hvordan eleven framstiller seg selv og andre i digitale medier»* (Utdanningsdirektoratet , 2020, s. 8). Som nevnt bruker ikke kompetansemålene begrepet kritisk literacy, men innholdet til tema presenteres eksempelvis med å orientere seg i faglige kilder, vurdere pålitelighet, håndtere kildebruk og reflektere over framstilling på sosiale medier. På sosiale medier preges tekstpraksisene av en presentasjonskultur der en konstant vektlegger framstilling av seg selv (Blikstad-Balas, 2016, s. 60). Sett i sammenheng med statistikk på barn og unges aktivitet, er kompetansemålene relevant for deres kompetanseutvikling.

Kompetansemålene elevene skal kunne etter 10.trinn, og som kan knyttes til tema kritisk literacy er:

Lese skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk, og reflektere over tekstens formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler.

Sammenlikne og tolke romaner, noveller, lyrikk og andre tekster ut fra historisk kontekst og egen samtid.

Utforske hvordan og reflektere over hvordan tekster framstiller unges livssituasjon.

Utforske og vurdere hvordan digitale medier påvirker og endrer språk og kommunikasjon.

Bruke kilder på en kritisk måte, markere sitater og vise til kilder på en etterrettelig måte i egne tekster. (Utdanningsdirektoratet , 2020, s. 9)

Ved å arbeide med kompetansemålene skal elevene kunne vurdere kilder og bruke disse i egne tekster. De skal selv kunne vurdere hva som er en troverdig og pålitelig kilde. De skal også kunne finne formålet med en tekst. Kritisk tekstkompetanse kan elevene utvikle ved å vurdere formål. Elevene kan eksempelvis vurdere om formålet til en tekst er å endre mening, selge et produkt, spre nyheter eller liknende. Et av kompetansemålene er at elevene skal kunne sammenlikne og tolke tekster ut fra historisk kontekst og egen samtid (Utdanningsdirektoratet , 2020, s. 9). Kritisk tilnærming til tekst handler om å forstå og reflektere rundt kontekst og samtid. I samtidstekster kan det være utfordrende å oppdage og utfordre etablerte tankemåter og systemer som kommer til uttrykk i tekst. Dette fordi vi er innforståtte med verdier og holdninger som vi forholder oss til i dagens samfunn. Det kan dermed være hensiktsmessig å anvende tekster fra en annen tid i undervisning for å synliggjøre disse momentene som endrer seg i takt med samfunnets utvikling (Veum & Skovholt , 2020, s. 40). På sosiale medier er leserens posisjon styrket, fordi avstanden til forfatter og andre lesere blir mindre. Muligheten leseren har til å selv delta og påvirke i samtalen er styrket (Bae, 2019, s. 153). Elevene kan utforske og vurdere påvirkning på kommunikasjon mellom leser og forfatter på ulike digitale medieplattformer. Dermed kan flere kompetansemål etter 7. og 10. trinn koples til kritisk literacy.

### **2.1.2.5 Hvordan lære elevene kritisk literacy?**

I vår problemstilling undersøker vi hvordan bruken av skriftlig tekst og tekst fra sosiale medier vil påvirke elevenes kompetanse i kritisk literacy. Vi vil videre vise til teori om undervisning knyttet til tema. Blikstad-Balas (2016, s. 103) skriver at en måte å lære elevene om tekstmangfold og kritisk literacy er ved å bruke varierte tekster, også tekster nær deres hverdag. Å anvende flere og varierte tekster kan bidra til at elever opplever tekstene i fagene som meningsfulle. Variert tekstutvalg kan belyse ulike perspektiver av samme fenomen. På denne måten får elevene mulighet til å sammenlikne framstillinger og studere forskjeller og likheter. En innfallsvinkel kan være å bruke tekster som ikke inngår i samlebetegnelsen «pedagogiske tekster», altså tekster som ikke er skrevet for å formidle fagkunnskap til elever. Elevene kan oppleve tekstene som mer relevant, i tillegg til å utvide tekstrepertoaret som er en sentral del av å oppøve kompetanse i kritisk literacy (Blikstad-Balas, 2016, s. 103). Vi tolker det derfor som positivt å ta i bruk to ulike tekster i vår studie, inkludert en tekst fra sosiale

medier som kan være nær elevens hverdag. Ved å ta i bruk ulike tekster som framstiller samme fenomen, kan elevene også erfare at sannhet kan framstilles på ulike måter.

Å vurdere meningsinnholdet i tekst er sentralt i kritisk literacy (Veum & Skovholt , 2020, s. 49). For å undersøke hva tekst sier om verden kan elevene identifisere tema, undersøke i hvilken grad meningsinnhold formuleres implisitt eller eksplisitt, og vurdere premissene som blir framstilt (Skovholt & Veum , 2014 , s. 52). I vår studie valgte vi å inkludere *ordvalg* i undervisningen, fordi dette kan påvirke meningsinnhold i tekst. Gjennom bruken av ord og uttrykksmåter signaliserer vi en holdning, ettersom disse ikke er nøytrale eller rent informative (Skovholt & Veum , 2014 , s. 55). Veum og Skovholt (2020, s. 50) beskriver at ordvalg i omtale av mennesker og fenomen kan ha positive og negative konnotasjoner. På denne måten gir avsender uttrykk for holdninger til den, de eller det som omtales. Dette kan koples til skriftlig tekst og tekst fra sosiale medier. I undervisning kan elevene kan vurdere ordvalg i ulike tekster, og reflektere effekten konnotasjoner kan ha i framstilling av meningsinnhold.

I arbeid med kritisk tilnærming til tekst, kan kontekstanalyse og bruk av fagbegreper være relevant. Om elevene mangler bakgrunnskunnskaper om tema, sjanger eller avsender, forsvinner en viktig forutsetning for å reflektere over formålet og konteksten til teksten (Skovholt & Veum , 2014 , s. 41). For å gjennomføre undervisningen på best måte var det derfor viktig for oss at elevene fikk bakgrunnskunnskaper til tekstene, dette for å ha redskaper til å reflektere over de to tekstenes formål og kontekst. Når elevene skal arbeide med kritisk tekstkompetanse, brukes fagbegreper for å vise sentrale momenter knyttet til tema. Ifølge Blikstad-Balas (2016, s. 99) kan arbeid med akademisk ordforråd og fagbegreper over tid, bidra til at elevene blir bedre rustet til å lese og skrive i fagene. Fagbegreper er mer presis enn hverdagspråk, og gir elevene mulighet til å vise faglig innsikt. Det kan tenkes at kritisk tilnærming til tekst bedre kan gjennomføres om elevene kan anvende fagbegrep, dette fordi deres faglige vurderinger og refleksjoner blir mer presis.

Spørsmål som skaper refleksjoner, kan oppøve elevens kritiske literacy og påvirke hvordan de leser tekster. Lærere kan fungere som rollemodeller i opplæringen av kritisk literacy ved å stille kritiske spørsmål til elevene i arbeid med ulike tekster. Dette fordi spørsmålene elevene får til tekster, kan påvirke hvordan elevene leser disse (Veum & Skovholt, 2020, s. 77). Blikstad-Balas (2016, s. 109) hevder at lærere med fordel kan modellerere kritisk lesing for elevene. Lærer kan legge opp til undervisning hvor kritiske spørsmål er i fokus. Ved å stille

elevene kritiske spørsmål for å skape refleksjon, modellerer læreren hvordan elevene kan møte tekster med et kritisk blikk. Det læreren vektlegger i egen undervisning kan påvirke hva elevene selv vil gjøre i senere arbeid. Elevene kan arbeide med spørsmål på både makronivå og mikronivå. Spørsmål på makronivå kan omhandle teksters kontekst, formål og målgruppe. Spørsmål på mikronivå kan derimot omhandle mindre detaljer i tekstene som eksempelvis hvilke ord i tekster som blir brukt til å beskrive karakterer eller deltakere, eller hvilke språklige strategier som er tatt i bruk for å rette teksten mot lesere (Veum & Skovholt, 2020, s. 77). Ved å arbeide med ulike spørsmål oppøver elevene sin kritiske tekstkompetanse og de vil lære hvordan de kan møte ulike tekster med motstand og et kritisk blikk. Om dette er fokuset i undervisningen kan elevene forstå viktigheten av å stille ulike spørsmål til tekster for å avdekke hvordan tekster kan ha ulike formål og treffe ulike målgrupper ved eksempelvis strategiske ordvalg.

### **2.1.3 Det utvidede tekstbegrepet**

I dagligtalen bruker vi begrepet *tekst* om verbal tekst som enten er trykt eller skrevet på papir, eller som opptrer i digital form (Roe, 2014, s. 48). I læreplanen for norskfaget kommer det frem at norskfaget bygger på et utvidet tekstbegrep. Dette innebærer at elevene skal lese og oppleve tekster som kombinerer forskjellige uttrykksformer (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Halliday & Hasan (1976, s. 1) definerer allerede i 1976 tekst som talt eller skrevet, så lenge det gir mening for språkbrukeren. Forståelsen av et utvidet tekstbegrep i undervisningen innebærer at vi som lærere må tilrettelegge for at elevene skal erfare og arbeide med tekst i ulike former. Dersom elevene skal oppleve tekster som kombinerer forskjellige uttrykksmåter, kan ulike sosiale medier være hensiktsmessig å anvende i undervisningen. Dette kan være videoer, meldinger, nettsider og reklame som kan illustrere ulike uttrykksformer.

### **2.1.4 Sammensatte og digitale tekster**

Elevene skal ifølge læreplanen lese og konstruere sammensatte tekster som kombinerer ulike modaliteter. Ifølge den grunnleggende ferdigheten *å kunne lese* i norskfaget skal elevene kunne lese sammensatte tekster som kan inneholde skrift, bilder, tegninger, tall og andre uttrykksformer. De digitale ferdighetene i faget viser til at elevene skal skape sammensatte tekster (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 5). Dette er også nevnt i kompetansemålene etter 10.trinn (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 9). Dermed nevnes begrepet sammensatte tekster flere steder i læreplanen i norsk. Begrepene sammensatte tekster og multimodale tekster

handler om å sette sammen flere ulike modaliteter til en helhet. Dette kan for eksempel være tekster der både bilde, skrift og musikk kombinert skal formidle et budskap (Iversen & Otnes, 2016, s. 93). Videodelingstjenesten TikTok gir mulighet til å sette sammen flere ulike modaliteter til en video. Sett i lys av læreplanen og de grunnleggende ferdighetene, kan mediet brukes til å lese og konstruere sammensatte tekster som kombinerer ulike modaliteter.

Digitale tekster beskrives som tekster vi normalt møter på skjermen til en datamaskin med internett-tilkobling. Datamaskinen kan være stasjonær, bærbar, et nettbrett eller lesebrett, mobil eller lignende (Kvåle, 2020, s. 213). Kvåle (2020, s. 213) påpeker at digitale tekster ikke må være visuelle eller internettbaserte, podcast kan eksempelvis være en digital tekst som er lydbasert. Dagens barn og unge må forholde seg til et større mangfold av tekster enn tidligere. Internett har inntatt verden i rekordfart, noe som også har betydning for skolen. De digitale tekstene er annerledes ved at de åpner for kombinasjoner av flere ressurser som skrift, bilde, lyd, film, simuleringer eller animasjon, og det skapes kontinuerlig nye multimodale tekstuttrykk (Roe, 2014, s. 66). Blikstad-Balas (2016, s. 53) peker også på de skjermbaserte tekstene som sterkt multimodale. Ved nettbaserte tekster får den som skriver flere muligheter, samtidig som leseren får flere momenter å forholde seg til. Disse momentene kan for eksempel være navigasjon og en rekke visuelle symboler.

### **2.1.5 Sosiale medier**

Sosiale medier er et vanlig fenomen i menneskers hverdag. Som nevnt innledningsvis handler vår studie om ungdomsskoleelever. En rapport av Medietilsynet fra 2020 (s. 26) viser at 99 prosent av 14 åringer og 99 prosent av 15 åringer i Norge brukte ett eller flere sosiale medier. Ser vi til statistikken vil noen av elevene vår studie være hyppige brukere av de ulike sosiale mediene. Ifølge Hannemyr, Liestøl, Lüders og Rasmussen (2015, s. 100) ble begrepet sosiale medier stadig vanligere å ta i bruk fra 2005 og i årene fremover. I omtale av begrepet sosiale medier beskriver de det slik: «Begrepet viser til digitale nettverksmedier som legger til rette for kommunikasjon mellom flere mennesker, der innholdet i hovedsak er produsert utenfor det profesjonelle og institusjonaliserte massemediesystemet» (Hannemyr, Liestøl, Lüders, & Rasmussen, 2015, s. 100). På bakgrunn av denne beskrivelsen tilrettelegger sosiale medier for kommunikasjon mellom mennesker der innholdet ikke er produsert av massemediene, men av enkeltindivid. Til tross for at sosiale medier tilrettelegger for kommunikasjon mellom brukerne, er det ikke alle netjtjenester innenfor denne definisjonen som i like stor grad vektlegger det sosiale aspektet. Det finnes en rekke sosiale medier der du kan opprette bruker,

der intensjonen ikke er å kommunisere med andre brukere. Et eksempel er videodelingstjenesten YouTube (Aalen, 2013, s. 18).

Sosiale medier preges av mangel på portvakter, selvpublisering og kan være lett tilgjengelig. Et kjennetegn på sosiale medier er selvpublisering (Lai & Turban, 2008, s. 388). Hvem som helst kan nå ut til et bredt, ubegrenset publikum ved selvpublisering. Sammen med lesernes endrede og utvidede rolle i digitale tekster, skaper selvpublisering en endring i maktrelasjonen mellom forfatter og leser (Blikstad-Balas, 2016, s. 57). Kompetansemålet etter 10. årstrinn sier at elevene skal kunne: «utforske og vurdere hvordan digitale medier påvirker og endrer språk og kommunikasjon» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 9). Elevene skal vurdere digitale mediers påvirkning på kommunikasjon, noe lærere må vektlegge i arbeid med tekster fra sosiale medier. Diskusjonen om hvorvidt det er klokt å inkludere tekster fra ungdommers hverdagsdomene i skolens tekstrepertoar må vurderes i forhold til læringsmål (Iversen & Otnes, 2016, s. 94). I arbeid med dette kompetansemålet kan fokuset rettes mot kritisk tekstkompetanse, der elevene bevisstgjøres på forholdet mellom forfatter og leser som følge av selvpublisering. Portvaktene spiller en mindre sentral rolle i sosiale medier enn i massemediene. Eksempler på portvakter i massemediene er journalister som gjennomgår og vurderer hvilke nyhetssaker som skal komme på trykk (Aalen, 2013, s. 124). Sosiale medier har kvittet seg med disse portvaktene (Aalen, 2013, s. 124), noe som resulterer i selvpublisering. I sosiale medier har overgangen mellom det å være kjendis, samfunnsdebattant, en opinionsleder og det å være populær blitt flytende (Aalen & Iversen, 2021, s. 150). Elevene har dermed et større ansvar for å selv vurdere informasjonen og avsender på sosiale medier, og i arbeid med tekst på disse plattformene kan kritisk tekstkompetanse anses som relevant.

#### **2.1.5.1 Videodelingstjenesten TikTok**

Videodelingstjenesten TikTok er et sosialt medium som de siste årene har hatt en økning i antall brukere. TikTok eies av det kinesiske selskapet ByteDance (Aalen & Iversen, 2021, s. 16). Applikasjonen brukes til å lage videoklipp og direktesendinger. Videoklippene kan anses som sammensatt tekst fordi de kan kombinere ulike modaliteter som musikk, tekst og bilde (Iversen & Otnes, 2016, s. 93). Brukerne kan også søke, se, like og kommentere andre brukeres TikTok-videoer. De fleste bruker TikTok på mobiltelefonen sin, og applikasjonen har 1,5 milliarder brukere globalt (Medietilsynet, 2021). Aldersgrensen for å lage egen bruker på applikasjonen er 13 år.



Medietilsynets rapport fra 2020 rapporterte at over 60 prosent av 9-18 åringer i Norge brukte TikTok. Samme rapport viser også at mediet er mest utbredt blant ungdom i alderen 13-16 år der over 70 prosent tar TikTok i bruk (Medietilsynet, 2020, s. 24). Ifølge Aalen & Iversen (2021, s. 47) fyller ulike sosiale medier forskjellige roller i menneskers hverdagsliv. De nevner at det sosiale mediet TikTok, sammen med eksempelvis Youtube og Pinterest, er mest fokusert på bestemte innholdstyper, temaer og subkulturer istedenfor å være strukturert rundt den enkelte bruker og deres relasjoner slik som Facebook (Aalen & Iversen, 2021, s. 47).

### **2.1.6 Skjønnlitteratur**

Faktapregede informasjonstekster er sentrale i skolen, likevel har skjønnlitteraturen sin plass (Roe, 2014, s. 62). Et av kompetansemålet etter 10.trinn sier at elevene skal lese skjønnlitteratur og sakprosa og reflektere over tekstenes formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 9). Under lesing som grunnleggende ferdighet i norsk nevnes det at lesing handler om å kunne lese og reflektere over både skjønnlitteratur og sakprosa, beherske lesestrategier tilpasset målet med lesingen og i tillegg kunne vurdere tekster kritisk (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 5). På bakgrunn av læreplanen skal elevene lese skjønnlitteratur og sakprosa, og kunne reflektere kritisk over tekster i begge sjangrene.

Betegnelsen skjønnlitteratur kan brukes om ulike tekster som oppfattes som fiktive og med et visst kunstnerisk eller estetisk preg (Claudi, 2010, s. 158). Skaftun & Michelsen (2017, s. 21) beskriver begrepet som et kvalitetsbegrep, og hva som oppleves som kvalitet har variert gjennom opp gjennom historien. Skjønnlitteratur vil i større grad appellere til følelser og fantasi enn en fagtekst. Tekstene krever dermed at leseren i større grad tolker og leser mellom linjene for å tenke seg til det som ikke står skrevet direkte i teksten (Roe, 2014, s. 63). Kritisk arbeid med en skjønnlitterær tekst kan utfordre elevene til å tolke og reflektere over meningsinnholdet selvstendig.

Skjønnlitterære tekster kan leses med en kritisk tilnærming. Fjørtoft (2014) peker på at tilgang til skjønnlitteratur kan være et middel til utvikling av evnen til å forholde seg kritisk til ulike ideer, verdier og holdninger (Fjørtoft, 2014, s. 72). Dette kan sees i sammenheng med fiktive verdener skjønnlitterære forfattere presenterer. Forfattere viser alternative virkeligheter som også kan brukes som referansepunkt i den enkeltes liv (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 68). Fiktive og alternative virkeligheter kan forstås som en ide elevene kan forholde seg kritiske til. Eksempelvis kan skjønnlitterære tekster fremme holdninger, dermed bør elevene også lære å lese denne tekstsjangeren med motstand.

## **2.1.7 Litteraturundervisning**

Litteraturundervisning er en sentral del av vår studie da vi forsker på norskfaget og kritisk literacy. Under gjennomførelsen av undervisningsopplegget tar vi i bruk samtale om litteratur, høytlesing og lesestopp dermed anser vi det som relevant å presentere teori knyttet til disse undervisningsaktivitetene.

### **2.1.7.1 Samtale om litteratur**

En lærerstyrt klassesamtale om litteratur vil kunne øve elevene i kritisk tenkning og refleksjon over det de har lest (Moe, 2020, s. 236). Samtalen om litteratur bærer preg av elevenes reaksjon på teksten de har lest, deres observasjoner, refleksjoner og spørsmål til teksten (Tønnessen, 2007, s. 51). Muntlige ferdigheter i norsk er at elevene skal kunne samhandle med andre gjennom å lytte, fortelle og samtale. De skal kunne uttrykke seg hensiktsmessig i spontane og forberedte situasjoner. Muntlige ferdigheter innebærer å bruke det språket presist og nyansert i norskfaglige samtaler og presentasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4). Ved å knytte muntlige ferdigheter i norskfaget til lærerstyrte klassesamtaler, vil elevene kunne øve seg på å reflektere kritisk. Gjennom samtale kan elevene drøfte flere aspekter ved kritisk tilnærming til tekster som eksempelvis formål, holdninger og teksters konsekvenser.

Samtalen om en litterær tekst blir for elever mest meningsfull og bidrar til læring om den struktureres av læreren og forberedes grundig. God planlegging og forarbeid vil oftest lønne seg i form av elevaktivitet og interessante synspunkt, men det er ikke en selvfølge (Skarðhamar, 2011, s. 78). I en klassesamtale er det viktig at læreren ikke signaliserer misnøye med svarene til elevene. Om læreren alltid korrigerer, avbryter eller har høyt tempo på samtalen vil det ofte skape situasjoner der få elever deltar i samtalen. Samtalen vil fungere best om den har reell invitasjon til utveksling av synspunkter (Tønnessen, 2007, s. 52). Moe (Moe, 2020, s. 236) nevner at det kan være en utfordring å få alle elevene til å delta aktivt i en litterær samtale. Dette kan være fordi det er enkelt for elevene å melde seg ut eller fordi de vegrer seg for å dele tanker med hele klassen. Lesestopp og pargrupper kan benyttes når det leses tekst i fellesskap, og i etterkant kan den litterære samtalen bygge videre på gruppenes innspill (Moe, 2020, s. 236). At læreren planlegger, tenker igjennom og strukturerer samtalen om tekst er viktig både for læringsutbyttet til elevene og at hver enkelt føler seg ivaretatt. Dette viser argumentene til både Skarðhamar (2011, s. 78), Tønnessen (2007, s. 52) og Moe (2020, s. 236).

### **2.1.7.2 Høytlesing og lesestopp**

Det er en rekke fordeler ved høytlesing av tekster i klasserommet. Læreren bidrar til en ny dimensjon av teksten i lesingen gjennom stemmebruk og vektlegging av ord og uttrykk.

Høytlesing kan bidra til forståelse av innholdet og oppbygging av teksten, økt vokabular og mulighet for å forklare og utdype stoffet (Roe, 2014, s. 133). I arbeid med eldre litteratur kan høytlesing være en fordel fordi læreren kan forklare momenter i tekstene underveis. Eldre tekster kan ha ukjente ord og begreper, virke fremmed i stil og sjanger og et fjernt virkelighetsbilde (Drangeid, 2014, s. 38). Ved å bruke høytlesing i undervisning får klassen en felles leseopplevelse og muligheten til å delta i et lesefellesskap (Roe, 2014, s. 133).

Tønnessen (2007, s. 49) peker også på dette, elevene får en felles leseopplevelse, i tillegg til at det skapes et utgangspunkt for å kunne samtale felles om litteratur. Svake lesere får mulighet til å møte mer krevende tekster enn de vanligvis behersker leseteknisk, og sterke lesere kan samtale med lesere som har andre erfaringer i møte med teksten (Tønnessen, 2007, s. 49). Det vises likevel til at tekster som skal leses høyt bør være gjennomtenkt valgt ut. Tekstene skal helst fange elevenes interesser og i tillegg være av god kvalitet (Roe, 2014, s. 133). Vi kan forstå at høytlesing både kan øke forståelsen av tekster for elevene, bidra til lesefellesskap og felles leseopplevelse og i tillegg legge et godt grunnlag for å senere felles kunne samtale om teksten i klassen.

Underveis i høytlesingen av en tekst kan det være hensiktsmessig å legge inn lesestopp. Dette kan gjøres for at elevene skal tenke gjennom hva teksten handler om. Læreren kan gjennomføre dette ved å stille spørsmål til tekstens handling, hva karakterene gjør, hvor handlingen foregår eller hvorfor skjer det som skjer. Læreren bør også be elevene reflektere over hva som skjer videre, slik at de på denne måten får øve seg i å forgripe innholdet (Kulbrandstad, 2018, s. 255). Vi forstår dermed at lesestopp vil kunne øke forståelsen til elevene for teksten, i tillegg til å øve dem i å forgripe innholdet i en tekst.

### **2.1.8 Engasjement**

Dysthe (1995, s. 219) peker på engasjement som et av flere generelle vilkår for et høyt læringspotensial. Finn & Zimmer (2012, s. 99) hevder at engasjement er essensielt for læring. For å definere engasjement, kan den engelske definisjonen av ordet «engage» benyttes: «Hence, engagement is defined as a positive, fulfilling, work-related state of mind that is characterized by vigor, dedication, and absorption» (Schaufeli, Salanova, González-Romá, & Bakker, 2002, s. 74). Her defineres engasjement som en arbeidsrelatert sinnstilstand som er positiv og tilfredsstillende, preget av kraft, dedikasjon og absorpsjon. Sett i sammenheng med

undervisning vil engasjement være essensielt for læring, da elevene preges av kraft og dedikasjon. Med en positiv sinnstilstand kan elevene bedre tilegne seg fagstoff, og dermed få et større læringsutbytte.

Meyer & Turner referert i Skinner, Furrer, Marchand & Kindermann (2008, s. 766) beskriver to ulike dimensjoner av engasjement, den atferdsmessige dimensjonen og den emosjonelle dimensjonen. De beskriver den atferdsmessige dimensjonen som innsats, oppmerksomhet og utholdenhet i forbindelse med læringsaktiviteter. Den emosjonelle dimensjonen belyser elevens emosjonelle involvering under læringsaktiviteter som interesse, entusiasme og nytelse (Meyer & Turner, referert i Skinner et al., 2008, s.766). Fredricks, Blumenfeld & Paris (2004, ss. 62-63) nevner også disse to dimensjonene av engasjement når de skal forklare begrepet. I vår studie vil vi kople dimensjonene til arbeid med to ulike tekster, og undersøke om elevenes engasjement for norskfaget påvirkes.

	<b>ENGAGEMENT</b>	<b>DISAFFECTION</b>
<b>B E H A V I O R</b>	<b>Behavioral Engagement</b> Action initiation Effort, Exertion Attempts, Persistence Intensity Attention, Concentration Absorption Involvement	<b>Behavioral Disaffection</b> Passivity Giving up Withdrawal Inattentive Distracted Mentally disengaged Unprepared
<b>E M O T I O N</b>	<b>Emotional Engagement</b> Enthusiasm Interest Enjoyment Satisfaction Pride Vitality Zest	<b>Emotional Disaffection</b> Boredom Disinterest Frustration/anger Sadness Worry/anxiety Shame Self-blame

Figur 1: Figuren illustrerer hvordan engasjement og misnøye kan komme til syne gjennom atferd og følelser (Skinner et al., 2008, s. 766)

Skinner, Furrer, Marchand og Kindermann (2008, s. 766) har utformet en figur som viser engasjement og misnøye i klasserommet. Figuren illustrerer hvordan engasjement og misnøye

kommer til syne gjennom atferd og følelser. Atferdsengasjement kan observeres gjennom forsøk, utholdenhet, oppmerksomhet og konsentrasjon. I motsetning til engasjement kan atferdsmessig misnøye komme til syne gjennom at eleven er uoppmerksom, distraheret, passiv og gir opp (Skinner et al., 2008, s. 766).

## **2.2 Tidligere forskning**

Dette delkapittelet presenterer tidligere forskning vi anser som relevant for vår studie. Vi har delt kapittelet i to underkapittel, der et kapittel tar for seg tidligere forskning om kritisk literacy og et kapittel tidligere forskning om litteraturundervisning i skolen.

### **2.2.1 Tidligere forskning i kritisk literacy**

Kritisk literacy er et begrep og fagfelt det forskes mye på. I en studie gjort av Blikstad-Balas & Foldvik (2017, s. 29) undersøker de hva som skjer når videregående elever skal vurdere ulike tekster fra internett, og hva som vektlegges når de skal ta i bruk tekster som kilder i egen skriving. Blikstad-Balas & Foldvik (2017, s. 37) fant i sin studie at de syv elevene som deltok ikke var opptatt av avsendere før de eksplisitt fikk spørsmål om dette. De fant også at de færreste av elevene vurderte tekstene på eget initiativ, og utøvet ikke kritisk literacy uten å få konkrete spørsmål om troverdighet og intensjoner. Blikstad-Balas & Foldvik (2017, s. 29) nevner at elevenes fokus i vurdering av tekst var hvorvidt teksten var relevant, spennende og hvordan de selv kunne anvende den. Dermed argumenterer Blikstad-Balas & Foldvik (2017, s. 37) for et vesentlig gap mellom hvilke kompetanser elevene skal være utstyrt med ifølge gjeldene læreplan, og hva elevene faktisk gjør i vurdering av tekst. Ut fra studien tolker vi et videre behov for opplæring i kritisk literacy. Dette fordi kompetansen læreplanen hevder elevene skal ha etter fullført skolegang, ikke stemmer overens med hvilke kompetanser de i realiteten er utstyrt med.

Bakken og Andersson-Bakken (2016, s. 2) gjennomførte i 2016 en studie om forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa i norskfagets oppgavekultur i videregående skole. I lærebøkene som ble undersøkt, fant Bakken og Andersson-Bakken (2016, s. 2) at i samlinger av sakprosa-tekster var det en rekke lukkede oppgaver der elevene skulle avdekke tekstens mening gjennom bestemte framgangsmåter. I et stort antall av de lukkede oppgavene skulle elevene finne og gjengi informasjon som var eksplisitt uttrykt i teksten. Bakken og Andersson-Bakken (2016, s. 2) hevder at ved arbeid med oppgavene kan elever utvikle en forståelse av at skjønnlitteraturen er rik på potensielle meninger, mens sakprosaen kan være enkel og entydig. Elevene kan få inntrykk av at læreboktekster er en spesiell sakprosa sjanger

som ikke trenger å analyseres kritisk (Bakken & Andersson-Bakken, 2016 , s. 2). Denne studien framhever nødvendigheten av elevenes forståelse for at de kan møte alle tekster med et kritisk blikk, også de som står i lærebøkene. Læreren må tilpasse oppgaver knyttet til tekstene, og ikke utelukkende bruker oppgaver fra lærebøkene.

Undrum & Veum (2018, s. 144) gjennomførte en casestudie der de undersøker meningsinnholdet videregående elever presenterer på sosiale medier og hvilke refleksjoner de unge har til tekstene de skapte og delte. I innledningen viste de til at flere typer digitale tekster tas i bruk i klasserommet, spesielt i tekstfaget norsk. Et av intervjuene viser at deres informanter, tre videregående elever, tilsynelatende ikke hadde en klar oppfatning av skillet mellom offentlig og privat kommunikasjon. Informantene mente at sosiale medier kunne brukes som en arena for privat kommunikasjon for å kommunisere med venner og familie. Likevel hadde to av deres informanter offentlige profiler og kunne dermed få et større publikum enn de intenderte (Undrum & Veum, 2018, s. 144). Et annet interessant moment ved studien er at informantene til Undrum & Veum (2018, s. 134) ikke ønsket at sosiale medier skulle inkluderes i undervisningen på skolen. De begrunnet svaret med at de ønsket et skille mellom skole og fritid. En av informantene uttalte at det hadde vært rart å relatere sosiale medier til skolearbeid fordi det tilhørte fritiden deres (Undrum & Veum, 2018, s. 134).

### **2.2.2 Tidligere forskning om litteraturarbeid i skolen**

I vår studie undersøker vi om sosiale medier kan påvirke elevens engasjement for norskfaget. For å undersøke dette vil vi bruke et utdrag fra *Et dukkehjem* hentet fra en lærebok og en tekst fra videodelingstjenesten TikTok. I forhold til vår studie anser vi det som relevant å vise til forskning på litteraturarbeid i skolen. Thorsen (2019, s. 50) har i sin masteroppgave undersøkt to læreres bruk av Ibsens tekster i undervisning. Hun fant at lærerne fokuserte på relevans når de benyttet seg av Ibsens tekster i undervisning. Informantene hennes skapte relevans gjennom aspekter som samtaler basert på forforståelse, aktualisering av tema og samtidslitteratur (Thoresen, 2019, s. 50). Videre argumenterer Thorsen (2019, s. 57) for at kritisk tenkning skaper relevans og at dette er en måte å aktualisere lærestoffet på. Ved kritisk tenkning tvinges elevene til å vurdere teksten og hvilke elementer de inneholder (Thoresen, 2019, s. 57). I vår studie undersøkes bruken av en eldre tekst og en tekst fra sosiale medier, og tekstenes påvirkning på elevenes engasjement. Ved å bruke to tekster fra ulike samtid forsøker vi å aktualisere tekstene.

I en dybderapport om lesing med utgangspunkt i PISA-undersøkelsen i 2018, undersøker Ryen & Frønes (2020, s. 142) resultatene tilhørende leseforståelse i arbeid med skjønnlitteratur og sakprosa. Resultatene viser at norske elever i størst grad av alle deltagende land mestret det å dra slutninger i oppgaver knyttet til sakprosa-tekster. Ved å sammenligne lesing av skjønnlitteratur med lesing av sakprosa, presterer norske elever dårligere i arbeid med oppgaver. Dette gjelder alle oppgaver, ikke bare slutningsoppgaver. Fellestrekkene med slutnings-oppgavene delte Ryen & Frønes (2020, s. 143) inn i tre kategorier der leserne måtte trekke slutninger for å få oversikt og helhetlig forståelse, finne bevis i teksten og aktivere nødvendig forkunnskap (Ryen & Frønes, 2020, s. 143). Resultatene fra PISA-undersøkelsen tydeliggjør behovet for å anvende skjønnlitterære tekster i undervisningen. Dette er en av begrunnelsene for at vår studie tar i bruk den skjønnlitterære teksten *Et dukkehjem* i undervisningen.

## 3 Metode og innsamling av datamateriale

Dette kapittelet deles inn i fire delkapitler som tar for seg *metode, innsamling av datamateriale og tilnærming til datamaterialet*.

### 3.1 Metode

I delkapittelet *Metode* vil vi begrunne våre valg, forberedelser og utførelser av metodene intervju, observasjon og spørreskjema. Metodene ble tatt i bruk for å innhente datamateriale og videre for å besvare vår problemstilling *på hvilken måte vil bruken av en skriftlig tekst og en tekst fra sosiale medier i undervisning påvirke ungdomsskoleelevers kritiske literacy, og vil det ha noe å si for deres engasjement for norskfaget?* På bakgrunn av struktur har vi valgt å plassere avsnittene *lydopptak og transkribering av lydopptak* i underkapitlet som tar for seg metoden intervju.

#### 3.1.1 Kvalitativ metode

For å undersøke og besvare vår problemstilling tok vi i bruk kvalitativ metode. Et av trekkene som gjenkjenner kvalitativ forskning er å søke en forståelse av sosiale fenomener (Thagaard, 2018, s. 15). I denne studien søker vi en forståelse av påvirkningen ulike tekstformer kan ha på elevers kritiske literacy og elevers engasjement for norskfaget. Studien har en fenomenologisk tilnærming som omhandler å utforske og beskrive menneskers erfaringer og forståelser av et fenomen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 99). For å forstå det sosiale fenomenet forutsatte det at vi hadde nær kontakt med informantene, dermed ble intervju og observasjon passende metoder for å innhente data (Thagaard, 2018, s. 15).

Vi valgte å kombinere flere datainnsamlingsmetoder som gjør at vi triangulerer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 236). Ved å benytte oss av metodetriangulering var det mulig å belyse problemstillingen vår fra ulike innfallsvinkler og dermed få spennende analyser (Gleiss & Sæther, 2021, s. 32). Metodene vi benyttet var semi-strukturert intervju, observasjon og spørreundersøkelse. Intervjuene bidro til innsikt i et utvalg elevers erfaringer og forståelser av undervisningsøktene gjennomført i studien og tema kritisk literacy. Ved bruk av spørreundersøkelse og observasjon fikk vi tilgang på et større utvalg elever, og i analysen av datamateriale kunne vi vurdere våre observasjoner i undervisningen sett i lys av svarene på spørreundersøkelsen og intervju. Til tross for at vi har gjennomført en kvalitativ studie, har vi innslag av en kvantitativ tilnærming. Bakgrunnen for at vi brukte spørreundersøkelse som er en kvantitativ tilnærming, var at vi anså det som en fordel å kunne oppdage en eventuell



endring i elevenes svar. I tillegg kunne spørreundersøkelsen på en mer systematisk måte gi oss tilgang til datamateriale fra hele klassen, noe vi ikke fikk mulighet til ved å bare benytte oss kvalitative metoder (Gleiss & Sæther , 2021, s. 143).

### **3.1.2 Det kvalitative intervju**

Vi har tatt i bruk kvalitative intervju som en av våre datainnsamlingsmetoder. Ved å benytte intervju kunne vi få tilgang til elevenes livsverden og vi kunne utvikle kunnskap om den enkelte elevs tanker og erfaringer om kritisk tekstkompetanse og norskfaget (Gleiss & Sæther , 2021, s. 78). Intervju var en fordel fordi elevene kunne besvare spørsmålene i intervjuguiden (se vedlegg A) ved å gi fylldige og detaljerte beskrivelser om temaene (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 77). Intervjuene åpnet for samtale med elevene, noe som kunne sikre forståelse og beskrivelser av tanker, følelser og meninger (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 77). Utvalget i vårt kvalitative intervju besto av seks elever som hadde deltatt i alle tre undervisningsøktene våre.

Vi benyttet oss av semistrukturert intervju. Spørsmålene ble dermed formulert på forhånd, med mulighet til å variere rekkefølgen, formuleringen og hvilke spørsmål som stiltes (Gleiss & Sæther , 2021, s. 80). Vi hadde på forhånd av intervjuene utformet en intervjuguide som vi i hovedsak fulgte. En fordel med semistrukturerte intervju er at de åpner for muligheten til å stille hensiktsmessige oppfølgingsspørsmål, slik at elevene kunne utdype og konkretisere momenter vi fant interessant i intervjusituasjonen (Gleiss & Sæther , 2021, s. 80).

#### **3.1.2.1 Utforming av intervjuguide**

I forkant av gjennomføringen av intervjuene utformet vi en intervjuguide. En intervjuguide strukturer intervjuforløpet mer eller mindre stramt, avhengig av hvordan den struktureres. Den kan inneholde temaer som skal dekkes, eller det kan være godt formulerte spørsmål i detaljert rekkefølge (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). I vårt tilfelle var spørsmålene formulert på forhånd, på bakgrunn av at vi som forskere var uerfarne i intervjusituasjonen. Derfor utformet vi en intervjuguide som støtte, men også for å finne riktig formulering slik at vi fikk formidlet spørsmålene på en hensiktsmessig måte til elevene. Thagaard (2018, s. 95) viser til god planlegging av intervjuguide slik at de sentrale temaene i prosjektet blir med, i tillegg til fleksibilitet ovenfor informantens utsagn.

Da vi utformet intervjuguiden, tok vi utgangspunkt i vår problemstilling og forskningsspørsmål. Dette for å sikre relevant datamateriale. Intervjuguiden bestod av sju

spørsmål, men vi var innstilte på å forklare disse nærmere til elevene og stille oppfølgingsspørsmål for å be dem utdype svarene sine. Intervjuguiden i vår studie er strukturert etter våre forskningsspørsmål (se vedlegg A). De tre første spørsmålene i intervjuguiden omhandler engasjement. Spørsmålene tar utgangspunkt i engasjement for norskfaget generelt og i arbeid med *Et dukkehjem* og TikTok-videoen i undervisningen elevene deltok i. Videre formulerte vi fire spørsmål koplet til kritisk literacy. Hensikten var å få forståelse for elevenes egne tanker og kunnskaper sett i sammenheng med å være kritisk til tekst. Formålet til to av spørsmålene var å undersøke en mulig forskjell i kritisk literacy tilknyttet tekst fra sosiale medier og skriftlig tekst.

Vi forsøkte å utforme spørsmål som åpnet for elevenes mulighet til å fortelle egne erfaringer, observasjoner og kunnskap (Gleiss & Sæther, 2021, s. 82). Vi vurderte og reviderte dermed intervjuguiden flere ganger for å få åpne spørsmål, da vi var interesserte i at elevene skulle ha muligheten til å dele egne erfaringer. Svenkerud (2021, s. 96) beskriver at åpne spørsmål gir informanten en mulighet til å uttale seg om det de har på hjertet, i motsetning til lukkede spørsmål som representerer forskerens agenda. I utformingen av spørsmålene valgte vi å dele opp et spørsmål fordi, det er mindre utfordrende for barn og unge å svare på to korte spørsmål enn et langt komplekst spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 175). Et eksempel er spørsmålet *hva mener du er viktig å tenke over når du leser en tekst eller møter på en tekst i sosiale medier?* Dette ble endret til de to spørsmålene *hva mener du er viktig å tenke over når du leser en skriftlig tekst?* og *hva mener du er viktig å tenke over når du møter på tekster i sosiale medier?* Endringen gjorde spørsmålene mer spesifikk og forståelig, og hensikten var å gjøre det lettere for elevene å besvare med erfaringer og kunnskap.

I utformingen av intervjuguiden forsøkte vi å vektlegge betydningen av elevenes personlige mening og erfaring. På bakgrunn av dette formulerte vi spørsmål som *hva synes du, hva vil det for deg si, hva tenker du og hva mener du*. Slike formuleringer var hensiktsmessig for å åpne for elevenes personlige uttalelser. Thagaard (2018, s. 97) hevder at det er viktig å knytte generelle spørsmål til konkrete hendelser, spesielt i intervju med barn. Vårt andre spørsmål i intervjuguiden var *synes du det var forskjell på å jobbe med Et dukkehjem og TikTok-videoen? I så fall hva og hvorfor?* Vi formulerte spørsmålet som *synes du det er forskjell på å jobbe med skriftlige tekster og digitale tekster?* Likevel valgte vi å knytte spørsmålet til det konkrete undervisningsopplegget og elevenes erfaringer med tekstarbeidet. Bakgrunnen til denne formuleringen, var at det for elevene kan oppleves mindre utfordrende å besvare et spørsmål ved å tenke tilbake på en erfaring.

### 3.1.2.2 Gjennomføring av intervju

De seks intervjuene ble gjennomført på skolen dagen etter vår siste undervisningsøkt. Dermed hadde elevene erfaringene fra undervisningsopplegget vårt friskt i minne. Det kan være mindre utfordrende å besvare spørsmål om hva som er gjort og hvorfor i en gitt aktivitet, dersom erfaringen er friskt i minne hos elevene (Svenkerud, 2021, s. 99). Intervjuene ble gjennomført på et grupperom utenfor klasserommet til elevene. Dette var praktisk for elevene fordi rommet var i umiddelbar nærhet, og i tillegg uten bakgrunnsstøy eller forstyrrelser (Gleiss & Sæther, 2021, s. 92). Intervju bør også foregå på et sted der eleven er trygg og avslappet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 92). Vi ble informert om at elevene regelmessig brukte dette grupperommet, og at det dermed var et rom elevene hadde kjennskap til. Kvale & Brinkmann (2015, s. 175) viser også til at det å intervju barn i naturlige omgivelser kan være en fordel. Under gjennomføringen byttet vi på å ha hovedansvar for intervjuene. Ingen av oss er erfarne med å gjennomføre intervju, dermed var det en sikkerhet å være to forskere i intervjusituasjonen. Dette var i tilfelle noe ble glemt eller ved behov for supplering av oppfølgingsspørsmål.

Flere faktorer kan påvirke en intervjusituasjon. Intervjuene våre ble gjennomført på skolen, dette er noe som kan ha påvirket besvarelsene til elevene. Skolehverdagen innebærer andre roller og forventinger for elevene. Eksempelvis kan intervju gi elevene assosiasjoner til en fagsamtale der elevene blir vurdert. En slik assosiasjon kan påvirke elevenes oppførsel og besvarelser i et intervju (Gleiss & Sæther, 2021, s. 90). En følge av rolleforventninger hos elevene kan være at elevene forsøker å svare korrekt på spørsmålene i intervjuet for å fremstå i et godt lys (Tjora, 2021, s. 164). Thagaard (2018, s. 108) viser til at det er viktig å reflektere over samspillet i intervjusituasjonen. Som forskere måtte vi være oppmerksomme på hvilke strategier elevene anvendte for å presentere seg selv. Dermed forsøkte vi å gjøre elevene oppmerksomme på at vi ikke skulle vurdere dem og at vi ønsket deres oppriktige uttalelser om tanker og erfaringer av undervisningsøktene. Dette informerte vi elevene om i forkant av intervjuene. Vi oppfordret elevene til å være ærlige, da dette ville gi nyttig datamateriale til vår studie.

I intervjusituasjonen er relasjonen mellom forsker og informant et viktig moment. Dersom partene ikke kjenner hverandre, må relasjonen etableres og utvikles (Gleiss & Sæther, 2021). I vår studie underviste vi elevene i forkant av intervjuet, dermed hadde vi en relasjon til klassen. Likevel ble ikke relasjonene godt etablert og utviklet, da gjennomførelsen av undervisningsopplegget strakk seg over en begrenset periode på tre økter. Vårt inntrykk etter

intervjuene var at mangel på nær relasjon ikke påvirket intervjusituasjonen eller elevenes besvarelser, da de svarte utfyllende og beskrivende på alle spørsmålene i intervjuguiden.

I intervjuene tok vi i bruk prober. Dette er spørsmål eller kommentarer vi anvendte for å vise elevene at vi lyttet oppmerksomt til deres utsagn og besvarelser (Thagaard, 2018, s. 96).

Prober kan være spørsmål eller en kort respons som *ja* eller *hm*. Først under transkriberingen ble vi oppmerksomme på at vi benyttet oss av prober i intervjusituasjonen. De ble naturlige for oss da de kunne bidra til en god atmosfære, og vi brukte probene for å vise interesse for elevenes erfaringer. Thagaard (2018) peker på at en god og tillitsfull atmosfære i intervjuet gjør at intervjuet blir av god kvalitet (Thagaard, 2018, s. 105). Vår opplevelse var at bruken av prober, samt kroppsspråk som å smile og nikke, var med å skape god atmosfære der formålet var at elevene ikke skulle føle seg vurdert i intervjusituasjonen.

### **3.1.2.3 Lydopptak**

Vi valgte å benytte oss av lydopptak under intervjuene våre. Vi tok dette valget basert på en tidligere erfaring med intervju, der vi erfarte at det var utfordrende å notere informantens utsagn og samtidig være til stede i intervjusituasjonen. Kvale & Brinkmann (2015, s. 205) peker på at forskeren kan konsentrere seg om intervjuets emne og dynamikk ved å ta i bruk lydopptaker. I tillegg til dette gir lydopptakene muligheten til å lytte til samtalene gjentatte ganger og på denne måten kunne sikre reliabel informasjon (Johnsen, 2018, s. 206). I forberedelsene av intervjuene testet vi ulike diktafoner. Vi utprøvde applikasjonen *diktafon*, i tillegg til en diktafon lånt på Universitetsbiblioteket. Da vi gjennomførte disse testene erfarte vi at lydkvaliteten var bedre på telefonen ved bruk av Diktafon-applikasjonen, og tok dermed avgjørelsen om å benytte oss av denne. Vi testet lyden i rommet vi benyttet til å gjennomføre intervjuene, dette for å sikre god kvalitet. For å forsikre at datamateriale ikke gikk tapt brukte vi to telefoner med Diktafon-applikasjonen. Intervjuene ble kryptert og lagret i Nettskjema som er en tjeneste tilbudt av Universitetet i Oslo. Dermed var ikke lydopptakene av intervjuene tilgjengelig uten sikker innlogging på datamaskin. Elevenes navn ble ikke benyttet for å lagre lydopptakene, da vi skulle sikre anonymitet.

### **3.1.2.4 Transkribering av lydopptak**

I etterkant av intervjuene fordelte vi de seks lydopptakene, slik at vi transkriberte tre intervju hver. Det er vanlig å transkribere opptak av intervjuer for å tilrettelegge for analyse. Vi gjorde de muntlige utsagnene i intervjuet om til skriftlig tekst ved å lytte til opptakene og skrive ned

elevenes besvarelser (Gleiss & Sæther, 2021, s. 97). Vi hadde mulighet til å spole tilbake dersom det var noe som var uklart og hadde behov for å lytte til opptaket igjen.

Da vi var to forskere som transkriberte var det viktig å bli enige og tydeliggjøre hva som skulle inkluderes i transkriberingen, dette for å sikre at datamaterialet fra intervjuene ble entydig. Det er ikke nødvendig å transkribere absolutt alt som blir sagt i intervju, eksempelvis kan småprat og digresjoner utelates (Gleiss & Sæther, 2021, s. 97). Likevel valgte vi å inkludere alt, slik at vi heller kunne vurdere på et senere tidspunkt hva som var nødvendig å ha med eller ikke. Vi valgte å ha med småord og uttrykk som *liksom*, *hmm* eller *eh*, noe både elevene og vi som forskere brukte gjentatte ganger. I enkelte tilfeller kan dette indikere usikkerhet, tvil eller tenkepauser. På tidspunktet for transkriberingen kunne vi ikke utelukke at vi ville anse småord og tenkepauser som relevant ved senere analyse av datamateriale. Transkriberingen gjorde vi på bokmål, både for å ikke utlevere noen ved å bruke dialekt, men også fordi vi ikke vurderte det som relevant for oppgaven dersom elevene tok i bruk ord eller uttrykk på dialekt. Tjora (2021, s. 186) viser til at som hovedregel kan intervju transkriberes på bokmål eller nynorsk, men spesielle dialektord som kan ha en særegen betydning kunne vi som forskere vurdere å inkludere.

### **3.1.3 Observasjon**

En av våre datainnsamlingsmetoder var observasjon. Da vi brukte observasjon i vår studie, gjorde vi det i kombinasjon med andre metoder. Observasjonen innebar at vi studerte den sosiale situasjonen i klasserommet og systematisk iakttok hvilke handlinger elevene utførte (Thagaard, 2018, s. 63). Dermed kunne vi bruke våre sanseintrykk til å utfylle og kontekstualisere data fra intervjuene og spørreundersøkelsene (Gleiss & Sæther, 2021, s. 102). Observasjon som metode sett i sammenheng med intervjuene og spørreundersøkelsene, gav oss mulighet til å grundigere kunne tolke elevenes engasjement for norskfaget og tekstutvalgets påvirkning på deres kritiske literacy. Ifølge Gleiss & Sæther (2021, s. 102) gir ikke intervju alene tilgang til den konteksten som forskningsdeltakerne, i denne studien elevene, befinner seg i. Intervjuene kan da risikere å bli kontekstfri. Vi anså det som en nødvendighet å gjennomføre observasjon for å kunne sette besvarelsene fra intervjuene i en kontekst med omgivelsene. Postholm og Jacobsen (2018, s. 115) hevder at observasjon og intervju kan fungere som likeverdige og komplementære datainnsamlingsstrategier, og at observasjon kan bidra til å utfylle informasjon som kommer fram i intervju og omvendt.

I vår studie var vi to forskere som fordelte rollene. En inntok lærerrollen og den andre observatørrollen. Læreren tok ansvar for undervisningen, spørsmål og relasjoner til elevene. Observatøren svarte på spørsmål om hvem vi var, men ikke noe knyttet til undervisningen. Dermed kan vi beskrive observatørens rolle som *observatør-som-deltaker*. Dette innebar at observatøren ikke deltok i aktiviteten som ble observert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 115). Dalland, Bjørnstad og Andersson-Bakken (2021, s. 138) kaller samme form for observatørrolle *ikke-deltakende observatør*. Denne rollen handler i hovedsak om at forskeren ikke deltar i aktiviteten, men har hovedfokuset på å observere. Vi valgte å bruke semi-strukturert observasjon. I forkant av undervisningsøktene utarbeidet vi derfor et observasjonsskjema med fastlagte kategorier som styrte blikket og fokuset under observasjonen. Ved å gjøre det på denne måten bestemte vi på forhånd hva som skulle observeres og hvordan det som ble observert skulle skrives ned (Gleiss & Sæther, 2021, s. 103). Bakgrunnen for valget av semi-strukturert observasjon var at vi hadde spesifikke kategorier vi anså som nødvendig å observere, dette for å besvare vår problemstilling. Eksempelvis er ikke engasjement et fenomen som lett å observere eller måle, derfor ble løsningen å lage kategorier på bakgrunn av teori. Grunnen til at vi kan kalle vår observasjon semi-strukturert, og ikke strukturert, er at vi hadde åpne kategorier i observasjonsskjemaet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 105).

### **3.1.3.1 Utforming av observasjonsskjema**

Vi gjennomførte en semi-strukturert observasjon, og utformet derfor et observasjonsskjema i forkant av undervisningsøktene. Observasjonsskjemaet ble utarbeidet med utgangspunkt i vår problemstilling, tidligere forskning og teori knyttet til engasjement og kritisk literacy. Vi tok i bruk åpne kategorier som vil si at observasjonen er rettet mot hvordan noe skjer (Gleiss & Sæther, 2021, s. 105). For eksempel var en av kategoriene våre *oppmerksomhet/konsentrasjon* (se vedlegg B). Hensikten var å observere hvordan elevene viste oppmerksomhet og konsentrasjon i timen, men hvilke observasjoner som var passende å plassere i kategorien ble vurdert fortløpende i observasjonssituasjonen.

Ved å anvende observasjon som metode, var fokuset hovedsakelig å observere engasjementet til elevene i undervisningsøktene. I vår studie forsket vi på om bruken av ulike tekster, da også fra sosiale medier, ville ha noe å si for elevenes engasjement for norskfaget. Vårt observasjonsskjema inneholdt derfor syv kategorier som omhandlet engasjement, mens en kategori omhandlet kritisk literacy. For å utforme kategoriene våre hentet vi inspirasjon fra figuren til Skinner et al. (2008, s. 766), men tolket og utformet kategoriene til våre egne. I

deres figur framstilte de motsetningene atferdsengasjement og atferdsmessig misnøye. Eksempelvis med kontrastene å forsøke og å gi opp (se kapittel 2.1.8). Vi utformet de seks kategoriene *oppmerksomhet/konsentrasjon, uoppmerksom/distrahert, aktiv/involvering, passiv, anstrengelse/utholdenhet og gir opp*. Vi vurderte disse kategoriene som passende for å observere elevenes atferdsmessige engasjement. Vi kunne for eksempel observere elevenes involvering ved håndsopprekning eller elevenes oppmerksomhet ved å observere hvor blikkene deres var rettet. Vi utformet ytterligere to kategorier som var *andre trekk på engasjement og utvikling og forståelse av kritisk literacy*. Dette var to åpne kategorier som vi inkluderte på bakgrunn av deres fleksibilitet og som ga oss mulighet til å oppdage trekk vi ikke hadde vurdert i forkant.

### **3.1.3.2 Gjennomføring av observasjon**

I forkant av undervisningsøktene våre skrev vi ut et observasjonsskjema tilhørende hver økt. Vi hadde bestemt på forhånd at vi skulle notere ned stikkord underveis i timene, da det tar tid og oppmerksomhet å notere ned utfyllende setninger. Observasjon kan være en krevende metode fordi det kan være utfordrende for observatøren å holde fokus på fenomenet som skal observeres, og samtidig skrive gode, fylldige og fruktbare skildringer (Dalland, Bjørnstad , & Andersson-Bakken , 2021, s. 130). Vi bestemte derfor på forhånd å notere ned stikkord for å få en sikker observasjon, deretter renskrev vi disse notatene fortløpende etter hver økt. Mulhall (2003, s. 311) peker på at det er viktig å registrere feltnotater så nært som mulig i tid, til når hendelser ble observert. Ved å registrere observasjoner kort tid etter økten, sikrer observatøren detaljer og at helheten av observasjonen ikke går tapt i minne.

Under observasjonene var vi nøye med å skille mellom observasjon og fortolkning av aktiviteten som ble observert. Vi var oppmerksomme på at observasjonsbeskrivelsen skulle være objektiv og ikke tolkende (Dalland, Bjørnstad , & Andersson-Bakken , 2021, s. 132). I undervisningsøktene noterte vi ned aktivitetene slik de ble observert, for eksempel *en av elevene sitter med hodet mot veggen og med øynene igjen*. Vi beskrev utelukkende det vi observerte, og fortolket ikke observasjonen. Etter øktene da vi skulle utbedre notatene i observasjonsskjema, skrev vi inn våre tolkninger av situasjonene. Disse markerte vi med en parentes for å symbolisere at det var en tolkning. Eksempelvis skrev vi i parentesen at observasjonen med eleven som hadde øynene igjen, kunne tolkes som at eleven sov.

I observasjonens gjennomførelse måtte flere momenter vektlegges, dette for å sikre datamateriale. I klasserommet plasserte observatøren seg ved siden av tavlen for å få

overblikk over hele klassen. Som ikke-deltakende observatør skulle observatøren ikke delta i undervisningen eller samhandle med elevene. Som Dalland et al (2021, s. 138) nevner tok elevene kontakt med observatøren for å stille spørsmål eller be om hjelp under oppgaver i de ulike øktene. På forhånd hadde vi avklart at observatøren kunne svare på spørsmål fra elevene om det var nødvendig. Vi presenterte oss i første økt med elevene, og forklarte at en av oss skulle fungere som lærer og den andre som observatør. Her tydeliggjorde vi at elevene ville være anonyme og at vi ikke ville notere ned annen konfidensiell informasjon. Vi forsøkte å tydeliggjøre for elevene at det ikke var enkeltindivid vi observerte, men generell elevaktivitet knyttet til undervisningsopplegget. Dette gjorde vi i et forsøk på å påvirke observasjonssituasjonen minst mulig, selv om vår tilstedeværelse uansett ville påvirke observasjonen i en viss grad (Gleiss & Sæther, 2021, s. 111). Thagaard (2018, s. 65) skriver at hvordan en presenterer prosjektet, har betydning for at de personene vi ønsker å observere, er villige til å gi oss adgang og la oss følge med på dem over tid. Det kan skape tillit og at vi som forskere blir møtt med velvilje i klasserommet. Ved å vurdere disse faktorene forsøkte vi å øke validiteten på våre observasjoner.

### **3.1.4 Spørreundersøkelse**

En av våre metoder for å innhente datamateriale til studien var spørreundersøkelse. En spørreundersøkelse gav oss mulighet til å hente inn kvantitative data og kunne dermed gi oss kunnskap om et større utvalg enn det kvalitative data dekker (Gleiss & Sæther, 2021, s. 143). I vår studie benyttet vi oss av spørreundersøkelse som metode for å samle inn data og utforske påvirkning av elevenes kritiske literacy og engasjement. Vi brukte spørreundersøkelse som en tilleggsmetode, dermed benyttet vi resultatene i undersøkelsen til å støtte opp funnene fra metodene intervju og observasjon (Frønes & Pettersen, 2021, s. 171). Ved å anvende spørreundersøkelse som verktøy var hensikten å samle inn informasjon om elevenes kritiske literacy og engasjement (Frønes & Pettersen, 2021, s. 175).

#### **3.1.4.1 Utforming av spørreskjema**

I utformingen av spørsmål til vårt spørreskjema (se vedlegg C) var det viktig for oss å ta utgangspunkt i problemstillingen vår og forskningsspørsmålene våre. Dermed måtte vi operasjonalisere begrepene i problemstillingen og forskningsspørsmålene, og på denne måten forenkle til begreper elevene kunne forstå når de skulle svare på spørreskjema. Ved å operasjonalisere utformet vi konkrete spørsmål med tilhørende svaralternativer forankret i begrepene engasjement og kritisk literacy (Gleiss & Sæther, 2021, s. 145). Eksempelvis er påstanden *tekstene vi bruker i norskfaget har noe å si for min innsats i norskfaget*, utformet på



bakgrunn av forskningsspørsmålet *på hvilken måte kan bruken av det sosiale mediet TikTok påvirke elevens engasjement for norskfaget?* Vi utformet lukkede spørsmål i vårt spørreskjema. Elevene valgte da mellom faste svaralternativer som vi hadde formulert på forhånd. Spørsmålene i vår studie formulerte vi som påstander med ti svaralternativer som ba elevene ta stilling til hvor enige eller uenige de var i en påstand (Gleiss & Sæther, 2021, s. 152).

Vi utformet ni påstander der elevene skulle svare på en skala fra 1-10. Det er flere fordeler ved å ta i bruk skala i utforming av spørreskjema, eksempelvis at elevene kan nyansere svarene sine (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 135). På spørreskjema hadde vi skrevet definisjoner på betydningen av tallene en, fem og ti, slik at elevene enklere skulle forstå skalaen. Dette anbefaler også Christoffersen & Johannessen (2012, s. 135). Til tross for at skala kan bidra til at elevene får nyansere svarene sine, ser vi til Gleiss & Sæther (2021, s. 158) som peker på at det ikke er sikkert de føler at deres synspunkter og erfaringer kommer godt frem i spørreskjema. Dette fordi vi kan ha utformet spørsmål på en måte som ikke var tilfredsstillende for alle elevene (Gleiss & Sæther, 2021, s. 158).

#### **3.1.4.2 Gjennomføring av spørreskjema**

Det første spørreskjema ble besvart av elevene før vår første undervisningsøkt. Vi introduserte spørreskjemaet for elevene, dette for å avklare hvordan skjemaet skulle besvares (Gleiss & Sæther, 2021, s. 157). Under gjennomgangen av skjema leste vi høyt informasjonen som stod på spørreundersøkelsen og forklarte grundig hvordan den skulle besvares. Viktige momenter som definisjonen av de ulike boksene gikk vi gjennom to ganger for å sikre elevenes forståelse. Vi informerte om at spørreskjema skulle besvares individuelt og at elevene kunne rekke opp hånda dersom de ønsket hjelp fra oss til å avklare spørsmål knyttet til spørreskjema. Elevene som gav besvarelse, var de som var til stede under økta vi observerte. De brukte deler av friminuttet på å besvare skjema. Vi samlet inn skjemaene fortløpende ettersom elevene ble ferdig og de gikk deretter til friminutt.

Ved besvarelsen av andre spørreskjema fikk elevene utdelt samme skjema som flertallet i klassen hadde besvart tidligere, og vi gjorde de oppmerksomme på at dette var intensjonen. Vi forklarte skjema på nytt ettersom enkelte av elevene ikke var til stede ved første besvarelse av spørreskjema. Elevene fikk tid til å gjennomføre dette på slutten av vår siste undervisningsøkt. Avslutningsvis samlet vi på samme vis inn skjemaene og elevene gikk til friminutt.

## **3.2 Innsamling av datamateriale**

Vi vil i dette delkapittelet beskrive vår framgangsmåte for å innhente datamateriale. Her inngår utvalg av informanter og hvordan vi kom i kontakt med læreren og klassen vi samarbeidet med for å gjennomføre studien. Vi vil også beskrive og begrunne tekstutvalget, samt vårt undervisningsopplegg og refleksjoner i etterkant av gjennomførelsen.

### **3.2.1 Valg av informanter og kontakt med skolen**

I vår studie skal vi undersøke på hvilken måte bruken av skriftlig tekst og tekst fra sosiale i undervisning påvirke ungdomsskoleelevers kritiske literacy, og om det vil ha noe å si for deres engasjement for norskfaget. I kvalitative studier er utvalget ofte lite, dermed er det viktig at utvalget blir hensiktsmessig for problemstillingen og fenomenet vi studerer (Thagaard, 2018, s. 54). Vi måtte dermed vurdere hvilken aldersgruppe som ville gi oss nødvendige data. På bakgrunn av personopplysningslovens aldersgrense som er 13 år, ønsket vi elever som lovlig kunne opprettet brukere på sosiale media (Personopplysningsloven, 2018, § 5). Til vår studie ville det være en fordel dersom elevene hadde erfaring med bruken av sosiale medier, da en del av problemstillingen omhandlet tekster fra sosiale medier som kunne være nær elevers hverdag. Dermed var vi interesserte i et samarbeid med en ungdomsskoleklasse på 10. trinn.

Vi kom i kontakt med våre informanter ved å først kontakte rektor på en ungdomsskole det var aktuelt å gjennomføre studien. Vi sendte e-post til rektor der vi presenterte studien vår og rektor videresendte informasjonen om studien til norsklærere på 10. trinn. I e-posten uttrykte vi at det var ønskelig å samarbeide med en norsklærer som interesserte seg for kritisk literacy, vi poengterte også at studien vår skulle være givende for den aktuelle læreren og klassen. I etterkant av e-postutvekslingen ble vi kontaktet av en norsklærer som uttrykte interesse for studien vår og ønsket et samarbeid. Videre avtalte vi et møte der vi presenterte undervisningsopplegget vårt og våre metoder for datainnsamling, samtidig om vi åpnet for innspill og informasjon om klassen fra norsklæreren. Eksempelvis elevenes erfaringer med tekstarbeid, elevene var ikke erfarne med å lese og arbeide grundig med lengre tekster.

På grunn av studiens begrensninger av tid og ressurser, vurderte vi det som mest hensiktsmessig med et mindre utvalg på seks elever til intervjuene. I studien triangulerte vi, dermed fikk vi datamateriale fra tre ulike metoder. Utvalget til intervjuene kunne ikke være for stort, da det ikke ville være mulig gjennomføre omfattende analyser (Thagaard, 2018, s. 59). Et kriterium for vårt utvalg var at elevene hadde deltatt i undervisningsøktene våre. Dette

fordi noen av spørsmålene i intervjuguiden baserte seg på undervisningsøktene. Gleiss & Sæther (2021, s. 39) definerer det som et ikke-sannsynlighetsutvalg når deltakere forskeren har valgt ut baseres på noen kriterier. Et av kriteriene kan være at elever har deltatt i et undervisningsopplegg. Et annet kriterium i vår studie var at elevene og deres foresatte på forhånd måtte samtykke til elevenes deltakelse på intervju. Sett bort fra disse to kriteriene, ble utvalget vårt tilfeldig valgt. Norsklæreren hjalp oss med å tilfeldig plukke ut seks tilfeldige elever som hadde samtykket til intervju og deltatt undervisningsøktene våre.

### 3.2.2 Tekstutvalg

Tekstene vi har valgt å ta i bruk i undervisningsøktene til vår studie er en TikTok-video (HalatSophie, 2020) av brukeren Halatsophie og et utdrag fra skuespillet *Et dukkehjem* av Henrik Ibsen (Blichfeldt, Heggem, & Huseby, 2020). Tema i begge tekstene kan rette fokus mot kvinners rolle i samfunnet, ekteskap, selvhevdelse, kvinnekamp og likestilling. Vi valgte tekster som kunne omhandle samme tema, fordi tekstene kunne få fram flere perspektiver av samme fenomen (Blikstad-Balas, 2016, s. 103). Bruken av tekstene forankrer vi i et av kompetansemålene etter 10.trinn som sier at elevene skal kunne: «sammenligne og tolke romaner, noveller, lyrikk og andre tekster ut fra historisk kontekst og egen samtid» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 9). Valget vårt ble dermed å bruke en tekst fra elevenes egen samtid og en eldre tekst.

Vi valgte å bruke en TikTok-video som kan oppleves nær elevenes hverdag, og utdraget *Et dukkehjem* fra en annen samtid. I vår studie skal vi undersøke om bruken av en skriftlig tekst og en tekst fra sosiale medier i undervisningen vil påvirke ungdomsskoleelevers kritiske literacy, og ha noe å si for deres engasjement for norskfaget. Ifølge Skaftun & Michelsen (2017, s. 189) er sosiale medier et tekstunivers der ungdommer føler seg hjemme, og de peker på en fordel ved å ta i bruk noe nært og kjent i litteraturundervisning. Utdraget *Et dukkehjem* er fra læreboka *Kontekst 8-10 basisbok* (Blichfeldt, Heggem, & Huseby, 2020). Vi valgte å ta i bruk en skjønnlitterær tekst fra en lærebok da vi vurderer teksten som relevant på bakgrunn av at læreboken ble utgitt i 2020. Det kan antas at det er gjort en faglig vurdering som tilsier at å fordype seg i denne teksten kan være nyttig for elevene og koplet til Læreplanverket. I tillegg hevder Drangeid (2014, s. 39) at Ibsen stadig refereres til og spiller en aktiv rolle i kulturen. TikTok-videoen og *Et dukkehjem* kan anses som mindre farlige tekster, da de ikke inneholder framtrepende kontroversielle tema eller propaganda. Blikstad-Balas (2016, s. 109) foreslår arbeid med kontroversielle tekster for å utvikle elevenes kritiske

literacy. Likevel vektlegger Veum & Skovholt (2020, s. 29) hverdagstekster fordi elevene hyppig kan møte på slike tekster, og da ubevisst bli påvirket. I vår studie vil vi undersøke om elevenes kritiske literacy blir påvirket av hverdagstekster og mindre farlige tekster, da vi anser det som et behov i dagens tekstsamfunn.

### **3.2.2.1 TikTok-video av Halat Sophie**

I vår studie valgte vi å ta i bruk en TikTok-video som er publisert av brukeren Halatsophie (Halatsophie, 2021). Brukeren har 19 300 følgere og 207 600 likerklipp totalt på sine publiserte videoer. Tema som er gjengangere på profilen Halatsophie er mental helse, yoga og personlig utvikling. Dette kan vi begrunne ved å studere hvilke emneknagger hun bruker på TikTok-videoene sine. Bakgrunnsjekken vår viser at Halat Sophie er 34 år, yogalærer og bor i Oslo, men er fra Kurdistan.

TikTok-videoen vi har valgt å ta i bruk i vår studie ble publisert 20. juni 2021. Den handler om hvorfor kvinner blir en bedre versjon av seg når de går ut av et forhold. Dette var en påstand fra TikTok-brukeren Jaycrushalot som Halatsophie besvarte. I besvarelsen argumenterer hun for at kvinner ender opp som mødre til kjærestene sine, at de må bruke krefter på å holde forholdet gående og ta seg av husstanden. Videre påstår hun at når kvinner går ut av forhold, har de mye energi og overskudd å bruke på seg selv, og sier at menn må innse hvor skjevfordelt forholdet er og ta ansvar. TikTok-videoen har 5812 likerklipp og 143 kommentarer som vi tolker som en gjennomsnittlig godt sett video.

### **3.2.2.2 Utdrag fra *Et dukkehjem* av Henrik Ibsen**

Skuespillet *Et dukkehjem* er skrevet av forfatteren Henrik Ibsen. Stykket ble utgitt i 1879 og er et skuespill i tre akter. I vårt undervisningsopplegg bruker vi et utdrag fra skuespillet, en del av tredje akt. Nora Helmer er hovedpersonen i stykket, og stykket handler om at hun forlater sin mann, advokat Torvald Helmer. Dette var sjokkerende i stykkets samtid, og tema i skuespillet kan være kvinnens vanskelige posisjon i det borgerlige ekteskapet. I utdraget vi har tatt i bruk sier Nora fra til mannen sin etter at vi har blitt kjent med at hun lenge har tenkt tanken på å forlate han. Utdraget slutter med at Nora forlater Torvald og barna deres.

### **3.2.3 Undervisningsopplegget**

For å besvare vår problemstilling og forskningsspørsmål innhentet vi datamateriale i skolen. Vi utarbeidet et undervisningsopplegg som strakk seg over tre undervisningsøkter på 3,5 timer. Siden vi er to forskere, valgte vi en rollefordeling slik at en av oss observerte mens den

andre underviste i klassen. Vi valgte å undervise selv for å ha oversikt over elementene som er grunnlaget for vår studie. Ved å planlegge studien tilegnet vi oss kompetanse i kritisk literacy, temaets relevans i Læreplanverket og barn og unges aktivitet på sosiale medier. Å selv gjennomføre undervisningsopplegget kunne gi oss tilgang til erfaringer og refleksjoner. Vi ser på det som en nødvendighet å beskrive undervisningsopplegget og øktene for å synliggjøre hvilke erfaringer og refleksjoner vi har gjort oss og anvender videre i studien. For å utarbeide undervisningsopplegget hentet vi inspirasjon fra Veum & Skovholt (2020) og Blikstad-Balas (2016). Veum & Skovholt (2020, ss. 78-79) har utarbeidet en liste med generelle spørsmål som kan fremme kritisk literacy og refleksjon hos elever i arbeid med ulike tekster. Vi brukte denne listen med spørsmål som skulle fremme kritisk literacy som inspirasjon da vi skulle utforme oppgaver til vårt undervisningsopplegg. I undervisningen ønsket vi å vektlegge begreper som er relevant i kritisk literacy, eksempelvis makt, sannhet, kontekst og avsender. Blikstad-Balas (2016) og Veum & Skovholt (2020) inspirerte til hvilken teori og momenter vi skulle vektlegge i bruken av begrepene.

For å bevisstgjøre elever på hvordan tekstskapere framstiller verden fra eget perspektiv, kan vi som lærere la elevene lese ulike tekster med samme tema (Veum & Skovholt, 2020, s. 85). Dette var noe vi ønsket å synliggjøre i vår undervisning, dermed brukte vi to ulike tekster som kunne anses å ha samme tema. Som nevnt i kapittel 3.2.2. benyttet vi oss av en TikTok-video av Halatsophie og *Et dukkehjem* av Henrik Ibsen. Vi utformet to ulike undervisningsopplegg med ulike oppgaver knyttet til hver tekstsjanger. I arbeid med kritisk tilnærming til tekst er kunnskap om sjanger vesentlig. Dette fordi vi som lesere har ulike sjangerforventinger til hvordan tekster er utformet i ulike kontekster (Veum & Skovholt, 2020, ss. 46-47). På bakgrunn av dette må tekster arbeides med ulikt avhengig av sjanger, dermed utformet vi ulike oppgaver knyttet til tekstene.

Tema kritisk literacy kan koples til flere kompetansemål i læreplan i norskfaget, og vi valgte å fokusere på to kompetansemål i vårt undervisningsopplegg:

Sammenligne og tolke romaner, noveller, lyrikk og andre tekster ut fra historisk kontekst og egen samtid.

Utforske og vurdere hvordan digitale medier påvirker og endrer språk og kommunikasjon. (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 9)

Vi valgte disse to kompetansemålene da de passet til tema vi studerer. Ifølge læreplan for norsk skal vi som lærere bidra til at elevene utvikler kritisk literacy. På bakgrunn av forskningen til Blikstad-Balas & Foldvik (2017, s. 37) anser vi det som et behov for opplæring i kritisk literacy i skolen. Dette fordi de fant et vesentlig gap mellom hvilke kompetanser elevene skal tilegne seg i norskfaget og hvordan elevene møter tekster kritisk. Ved å utforme undervisningsopplegget etter de to kompetansemålene ville vi fokusere på tekstens historiske kontekst og samtid, og hvordan digitale medier kan påvirke og endre kommunikasjon. Vi anså kompetansemålene som relevant for vårt tekstutvalg og redskapene elevene ifølge læreplanen skal tilegne seg for å utvikle kritisk tekstkompetanse. Eksempelvis hevder Nome & Aasen (2019, s. 223) at arbeid med samtidstekster kan gi elevene redskapene de trenger for å få en forståelse av tekstene fra litteraturhistorien. Vi valgte det andre kompetansemålet på bakgrunn av tilgjengeligheten til tekst i dag, spesielt på bakgrunn av digitale medier. Det er viktig å kunne være kritisk til hvordan digitale medier kan endre kommunikasjon. Dette begrunner vi med at skille mellom informasjon og reklame, nyheter, meningsytringer, fakta og fiksjon ikke nødvendigvis er entydig og opplagt i det moderne tekstsamfunnet (Veum & Skovholt, 2020, s. 16).

I forkant av gjennomførelsen av undervisningsopplegget, kommuniserte og samarbeidet vi med norsklæreren til klassen vi skulle undervise. For å forberede elevene på utdraget *Et dukkehjem*, gjennomførte norsklæreren i forkant to undervisningsøkter med tidsepoken realismen som tema. For å gi elevene økt forståelse for *Et dukkehjem* var det relevant å ha innsikt i tekstens samtid og kontekst, og vi anså det som nyttig at elevene hadde forkunnskaper om realismen. I tillegg observerte vi en undervisningsøkt en uke før vi selv skulle ha undervisning i klassen, det gav oss mulighet til å få et inntrykk av klassen vi skulle gjennomføre studien vår med.

### **3.2.3.1 Første økt**

Den første undervisningsøkten med klassen var en skoletime på 60 minutter. Målet for undervisningsøkten var å introdusere elevene for tema kritisk literacy og legge opp til at elevene kunne vise sine kritiske ferdigheter. For å få et inntrykk av hvilke kunnskaper elevene besatt, men også for å aktivere deres forkunnskaper, startet vi med å lage et tankekart på tavla. Vi spurte elevene hva det ville si å være kritisk til tekst, og lot de samtale i par før vi gjennomgikk det i plenum på tavla. I neste del av opplegget for denne økten, hadde vi forberedt en Powerpoint-presentasjon for å introdusere tema *kritisk til tekst*. Begrunnelsen vår

for å benytte en Powerpoint-presentasjon var at elevene skulle ha noe visuelt å følge med på mens vi snakket. Innholdet i presentasjonen var ulike momenter knyttet til kritisk lesing. Eksempelvis avsender og bakgrunn, tekstens formål og målgruppe, kontekst, hvilke konsekvenser en tekst kan ha, og i hvilken grad leseren kan bli påvirket av tekster. Et viktig moment i presentasjonen var tekst og makt. Makt er et sentralt stikkord i møte med kritisk literacy, og som en inngang til kritisk tilnærming til tekst kan det være fruktbart å be elevene reflektere over hvilke tekster de mener utøver makt og hvordan (Veum & Skovholt , 2020, s. 29). Vi ønsket tidlig å la elevene lære om maktforholdene i en tekst, og valgte derfor å ha dette som en egen overskrift i presentasjonen for å kunne samtale rundt tekst og makt, og på hvilken måte ulike tekster kan utøve og skape et maktforhold.

Til siste del av undervisningsøkten hadde vi utformet oppgaver knyttet til et blogginnlegg som elevene skulle arbeide med, slik at de fikk bearbeidet stoffet ved å stille seg kritisk til tekst. Dette var for at elevene praktisk skulle få arbeide med fagstoffet vi hadde gjennomgått. Oppgavene var knyttet til et blogginnlegg av opinionslederen Martine Lunde (Lunde, 2017), der hun med tekst og bilder reklamerer for tannblekning. Sponsede innlegg fra bloggere fører til at elevene må forholde seg til innholdet i det aktuelle innlegget og kunnskapen om at bloggeren har fått betaling for å reklamere for produktet (Blikstad-Balas, 2016, s. 59). Overskriften til blogginnlegget er *Noe av det fineste jeg vet om*. Ved bruk av positive konnotasjoner som *det fineste* kan det tolkes som at Lunde allerede i overskriften forsøker å påvirke leseren. Bakgrunnen for valget vårt ved å anvende dette blogginnlegget, var at Lunde er en kjent profil på ulike plattformer som eksempelvis Instagram, TV og blogg. Vi vurderte derfor at flere av elevene ville ha kjennskap til henne, og dermed kan blogginnlegget anses som en hverdagstekst.

Oppgavene knyttet til blogginnlegget utformet vi ved å bruke litteratur fra Veum & Skovholt og Veum (2020) og Blikstad-Balas (2016). Vi anvendte deres teori og forslag til både spørsmål, fokusområder og undervisningsopplegg. For eksempel spurte vi om forventninger til blogginnlegget ut fra overskriften, bildenes formål, tekstens formål og hvilken sannhet forfatteren presenterte. Elevene skulle jobbe i par med oppgavene, før vi til slutt tok en gjennomgang i plenum for å diskutere de ulike momentene i oppgavene.

### **3.2.3.2 Andre økt**

Den andre undervisningsøkten benyttet vi til å lese og arbeide med utdraget *Et dukkehjem*. Vi startet økten med at læreren hadde høytlesning av teksten, hvor elevene fulgte med på eget

kopiark. Bakgrunnen for å lese teksten høyt var muligheten til å gi teksten en ny dimensjon ved bruk av stemme og vektlegging av ord og uttrykk. Høytlesing gir svake lesere muligheter til å møte mer krevende tekster (Tønnessen, 2007, s. 49). I tillegg gav dette oss muligheten til å forklare og utdype stoffet (Roe, 2014, s. 133). *Et dukkehjem* er en eldre tekst i form av et skuespill med replikker, dermed kan den oppleves som fremmed i stil og sjanger. I tillegg inneholdt den enkelte utfordrende begreper som ikke benyttes i dagligtalen til elevene (Drangeid, 2014, s. 38). Ved å bruke høytlesing kunne vi derfor stoppe opp og forklare utfordrende begreper underveis i lesingen, noe som kunne øke forståelsen av teksten for elevene.

Underveis i lesingen valgte vi å legge inn lesestopp. Vi foretok tidlig i lesingen en lesestopp slik at elevene kunne reflektere over hva teksten handlet om. Vi stilte hjelpespørsmål som hva teksten handlet om, hva gjorde karakterene og hvorfor ulike hendelser oppsto (Kulbrandstad, 2018, s. 255). Vi valgte å legge inn planlagte lesestopp under lesingen for å enklere kunne forklare utfordrende begreper, for å kunne samtale om innholdet og sikre at viktige poeng i teksten ble lagt merke til. I enkelte lesestopp forsøkte vi å fremme kritiske refleksjoner. Eksempelvis diskuterte elevene at karakteren Nora ble omtalt som en dukke.

Etter lesingen skulle elevene gjøre oppgaver knyttet til utdraget *Et dukkehjem*. Vi tok i bruk en oppgave knyttet til *Et dukkehjem* fra læreboken Kontekst 8-10 (Blichfeldt, Heggem, & Huseby, 2020, s. 44). I par skulle elevene notere ned stikkord på tre lapper om inntrykkene de fikk av Nora, Torvald og forholdet deres. Deretter tok vi en felles gjennomgang på tavla for å samtale om tema og oppfordre elevene til å drøfte i en litterær samtale. En lærerstyrt samtale om litteratur kan øve elevene i kritisk tenkning og refleksjon (Moe, 2020, s. 236). For å arbeide videre med teksten og oppøve elevenes ferdigheter i kritisk literacy, utformet vi åtte oppgaver elevene skulle gjennomføre i par. Elevene skulle diskutere oppgavene og notere ned stikkord til videre plenumsamtale. Oppgavene utformet vi med utgangspunkt i forskning fra både Blikstad-Balas (2016) og Veum & Skovholt (2020). For at elevene skal oppøve kritisk literacy, kan hensiktsmessige oppgaver være å reflektere over teksters sannhet, troverdighet, forfatter, formål og samtid. Elevene skulle forsøke å trekke linjer fra realismen og *Et dukkehjem* til vår samtid. Elevene arbeidet i par fordi vi erfarer at flere har nytte av å reflektere sammen versus alene. Enkelte vegrer seg for å dele refleksjoner med hele klassen (Moe, 2020, s. 236), dermed kan det å samtale i par føre til at flere elever er aktive i plenumsamtaler. Avslutningsvis gjennomgikk vi oppgavene i plenum, der vi tok utgangspunkt i det pargruppene hadde lagt merke til (Moe, 2020, s. 236).



### 3.2.3.3 Tredje økt

I tredje og siste undervisningsøkt, skulle vi arbeide med TikTok-videoen av Halat Sophie. Vi innledet undervisningsøkten med å samtale om kritisk tekstkompetanse på sosiale medier og video som tekst. Vi forklarte at en video inneholder flere ulike modaliteter som kombinert formidler et budskap (Iversen & Otnes, 2016, s. 93). Varigheten på TikTok-videoen var 58 sekunder, dermed valgte vi å vise videoen tre ganger for å sikre at elevene oppfattet innholdet. Under andre visning fikk elevene i oppgave å følge med på ulike momenter som avsender, kroppsspråk og visuelle omgivelser. Dette gjorde vi for å forberede elevene på oppgaver de senere i undervisningsøkten skulle arbeide med.

Etter elevene hadde sett videoen skulle de arbeide med oppgaver koplet til kritisk literacy. Arbeidsmåten ble inspirert av *Tenk* som er en del av organisasjonen *Faktisk.no* som utvikler undervisningsopplegg om kritisk mediebruk og kildebevissthet (Tenk, 2022). Aktiviteten utspilte seg ved at elevene fikk spørsmålslapper som de skulle trekke, og deretter besvare spørsmålene på et svar-ark tilhørende lappene. Spørsmålene på lappene omhandlet videoens formål, avsender og bakgrunn, samtid, virkemidler, maktforhold, sannhet, konsekvens, og sammenlikning av TikTok-videoen med *Et dukkehjem*. Vi hentet igjen inspirasjon til spørsmålene fra Blikstad-Balas (2016) og Veum & Skovholt (2020). Vi valgte læringsaktiviteten *Kortprat* for å skape gode samtaler rundt spørsmålene. Elevene fikk et svar-ark, dermed kunne de notere ned stikkord om drøftingene og refleksjonene deres. På denne måten var ikke fokuset på det skriftlige arbeidet, men tankene og refleksjonene gruppene gjorde seg om spørsmålene. Elevene gikk sammen tre og tre for å svare på svar-arkene og diskutere de ulike lappene. Avslutningsvis gjennomgikk vi svarene felles på tavla og i plenumsamtale.

### 3.2.3.4 Refleksjoner rundt undervisningsopplegget

I etterkant av gjennomføringen av undervisningsopplegget erfarer vi at det er flere valg vi kunne gjort annerledes. Dersom vi skulle gjennomført undervisningsopplegget igjen, ville vi sørget for å ha bedre tid til rådighet. Ved flere undervisningsøkter kunne vi muligens fått en tydeligere endring på elevenes kritiske tekstkompetanse. Eksempelvis måtte vi avbryte en aktivitet for å ha tid til det resterende arbeidet som var planlagt i den aktuelle økta. I tillegg var det ikke nok tid til å gjennomgå alle oppgavene til utdraget *Et dukkehjem* i plenum. Dette kan ha vært negativt for studien vår, da vi kan ha gått glipp av viktige utsagn og betydningsfulle innspill i plenumsamtalen om *Et dukkehjem*.

Det kunne vært en fordel med mer avsatt tid til arbeidet med TikTok-videoen. Kulbrandstad (2018, s. 272) viser til at digital lesing gjør oss selektive, noe som gjør at vi kan sitte igjen med forskjellige oppfatninger av teksten etter å ha lest noe. Ser vi til dette, kan vi forstå at det er viktig å samtale om det elevene har lest i etterkant for å utfylle hverandres opplevelser av teksten. I vårt undervisningsopplegg var det ikke tilstrekkelig tid til å samtale om videoen mellom hver avspilling. Tiden var i tillegg med på å forhaste oss som lærere, noe elevene kan ha merket. Dette kan gjøre at de unnlot å svare på enkelte spørsmål eller ikke valgte å dele alle synspunkter. Lillevangstu (2007, s. 16) peker på tid som den første og viktigste forutsetningen for litteraturformidling. Dette fordi det tar tid å sette seg inn i handlingen til en tekst og samle fokus om lesingen. Det tar tid å sette seg inn i handlingen til en skjønnlitterær tekst som *Et dukkehjem*, men også i en TikTok-video. Elevene kan ha behov for en rolig atmosfære når de skal lese og arbeide med tekster, dette kan vårt tidspress ha forstyrret.

Vi vurderte at det ikke var hensiktsmessig å vise TikTok-videoen tre ganger på rad uten stopp for å samtale om innholdet i videoen. Ved observasjon tolket vi at flere elever ikke fulgte med på tredje visning av TikTok-videoen, eksempelvis fordi hodene til elevene ikke var rettet mot skjermen. Dersom vi skulle gjennomført undervisningsopplegget en gang til, ville vi satt videoen på pause etter hver visning og reflektert med elevene om observasjonene deres. Kulbrandstad (2018, s. 244) viser til tre faser i leseprosessen: før, under og etter lesingen. Hun viser til at læreren bør tenke variasjon i hver fase og bruke seg selv som modell. Læreren bør for eksempel vise hva den selv tenker og gjør når klassen leser tekst i fellesskap (Kulbrandstad, 2018, s. 244). Drangeid (2014, s. 100) hevder vi alle stiller spørsmål underveis i lesinga på et eller annet vis. Han hevder spørsmålene er en del av leserens dialog med teksten, og at dette gir leseren tilbakemelding på egen forståelse. Ser vi på disse to teoriene sammen, kan vi forstå at det ville vært hensiktsmessig om vi stoppet opp underveis med elevene for å stille spørsmål til teksten. Dette kan eksempelvis være å vise en TikTok-video gjentatte ganger, men med nye spørsmål og observasjonsmomenter som kan reflekteres over i samtale.

Tekstutvalget erfarte vi fungerte hensiktsmessig i undervisningsopplegget. Tekstene resulterte i drøftinger og samtale rundt tekstene, noe som var målet. I tillegg opplevde vi at undervisningsmetodene høytlesing og plenumsamtaler fungerte og bidro til samtale. Til tross for dette, kunne vi vurdert å be elevene notere ned ord eller setninger de bemerket seg under høytlesing av *Et dukkehjem*. Skaftun & Michelsen (2017, s. 199) beskriver det som å lese med penn i hånden. Det finnes flere muligheter for hvordan dette kan løses, det kan eksempelvis

være å notere ned stikkord, spørsmål, setninger eller markere ved bruk av andre tegn. Dette kan bidra til å få oversikt over en kompleks tekst. I vårt tilfelle var dette *Et dukkehjem*, og det kan tenkes at elevene ville bidratt i en større grad i samtale ved lesestoppe dersom de noterte i teksten underveis. Vi gjennomførte lesestopp der vi anså det som hensiktsmessig, men elevene kan ha vært undrende til flere uttrykk eller ord underveis. Dette som følger av eldre språk og en ukjent sjanger. Dersom elevene leste med penn i hånden, kunne de markert dette, slik at spørsmålene ikke gikk tapt i hukommelsen til lesestoppe ble gjennomført.

### **3.3 Tilnærming til datamaterialet**

I dette delkapittelet vil vi beskrive vår tilnærming til datamaterialet. Her inngår metode for analyse, utarbeiding av kodeskjema og kategorier, og framgangsmåten for koder og kategorier til funn. Funnene vil vi beskrive og gjennomgå separat, slik at hovedmomentene tydeliggjøres.

#### **3.3.1 Metode for analyse**

I vår studie har vi hentet inn datamateriale ved metodene intervju, observasjon og spørreundersøkelse. Vi startet med å gjennomgå og sortere alt datamateriale fra alle metodene sammen. Dette var for å ha en oversikt da vi skulle begynne på analysen. For å komme fram til våre funn delte vi datamaterialet i mindre deler, på denne måten kunne vi oppdage enkeltdeler og hvordan de forholdt seg til hverandre på tvers av innsamlingsmetodene (Gleiss & Sæther, 2021, s. 170). Etter vi hadde delt opp datamaterialet, grupperte vi delene i kategorier. Det var mest passende for vårt forskningsprosjekt å lage kategorier hvor ulike elementer hadde fellestrekk (Gleiss & Sæther, 2021, s. 170). Vi utarbeidet to hovedkategorier, der en var engasjement og den andre kritisk literacy. Da problemstillingen vår besto av to tema, ble dette mest passende. Analysemetoden vi har tatt i bruk kan sees på som en kombinasjon mellom induktiv og deduktiv analysemåte. Vi har utviklet kategorier ved å ta utgangspunkt i forskningsspørsmålene våre og på bakgrunn av teori vi har arbeidet med, noe som gjør analysemåten deduktiv. I tillegg har vi vurdert datamateriale og dets interessante momenter, og på bakgrunn av dette utviklet kategorier. Gleiss & Sæther (2021, s. 171) viser til at forskere ofte kombinerer deduktiv og induktiv analysemåte, og kaller dette for en abduktiv analysemåte.

#### **3.3.2 Utarbeiding av kodeskjema**

For å sortere datamateriale utarbeidet vi et kodeskjema. Vi hadde datamateriale fra intervju og observasjon, og valgte å benytte oss av et kodeskjema for å kunne sortere datamaterialet fra

begge metodene sammen i vår analyse. Da vi observerte tre undervisningsøkter, måtte vi benytte oss av tre ulike observasjonsskjema. I kodeskjema anså vi det som hensiktsmessig å skille de tre skjemaene fra hverandre ved å bruke farger som koder, en farge for hver undervisningsøkt. Vi kunne ikke utelukke at forskjellene mellom øktene kunne ha betydning for vår analyse, eksempelvis om elevene kunne tolkes som mer engasjert i en av undervisningsøktene.

For å få en større forståelse og inspirasjon for utarbeiding av kodeskjema utforsket vi Svanes (2016, s. 48) sitt kodeskjema. Vi utformet to hovedkategorier med underkategorier og forklaringer til de ulike underkategoriene. Sammen med forklaringene gav vi konkrete eksempler til hva som kunne føres inn i hver underkategori. I en siste kolonne førte vi inn datamateriale som var direkte sitater fra intervjuene eller observasjoner fra observasjonsskjema vårt. Et slikt kodeskjema med definisjoner og eksempler kan være med på å gjøre analysen transparent, i tillegg til å vise at forskningen er gjennomført på en systematisk og vitenskapelig måte (Eriksen & Svanes, 2021, s. 292). Underveis i prosessen med å plassere datamateriale inn i kodeskjemaet, oppdaget vi at to av kodene ikke var gunstige å bruke. Vi erfarte det som utfordrende å plassere datamateriale vi anså som interessant og relevant i kodene. På grunn av dette valgte vi å endre noen av kodene, og disse var mer passende å forholde seg til.

Hovedkategori	Underkategori	Forklaring på koden	Empiri
Engasjement	Atferdsmessig dimensjon: Oppmerksomhet	Er elevene oppmerksomme eller uoppmerksomme på det som foregår i undervisningsøktene. Følger de med eller er de distraherete.	

Figur 2: Kodeskjema som er brukt i analyse for å sortere datamateriale

Hovedkategoriene våre i kodeskjema ble *engasjement* og *kritisk literacy*, da dette er sentrale tema i vår problemstilling og våre forskningsspørsmål. Dette kalles for deduktive koder, på bakgrunn av at de er utarbeidet fra problemstilling, hypoteser eller nøkkelbegreper (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 101). Ut fra hovedkategoriene *engasjement* og *kritisk literacy* utarbeidet vi underkategorier. Under *engasjement* valgte vi underkategorier som var forankret i vårt teorikapittel 2.1.8. Underkategoriene ble dermed *atferdsmessig dimensjon: oppmerksomhet*, *atferdsmessig dimensjon: involvering*, *atferdsmessig dimensjon: utholdenhet*

*og emosjonell dimensjon: interesse.* Under hovedkategorien kritisk literacy utarbeidet vi fire underkategorier. Vi gjennomgikk datamateriale for å undersøke hva som gjentok seg av tema i intervjuene og observasjonene. Dette kaller Christoffersen & Johannessen (2012, s. 101) for induktive koder, når kategoriene utarbeides fra datamateriale i form av tema som oppdages. I tillegg anvendte vi deduktive koder fordi vi fokuserte på forskningsspørsmålene våre og problemstillingen vår for å sikre at datamateriale kunne bidra til å undersøke studiens tema. Videre utformet vi underkategorier formulert som spørsmål: *hvordan er elevene kritisk til en tekst fra sosiale medier? Hvordan er elevene kritisk til en skriftlig tekst? Kan vi se noen effekt av undervisningen? På hvilken måte ser elevene nødvendigheten av å være kritisk til tekst?*

### **3.3.3 Utarbeiding av søylediagram fra spørreskjema**

Vi utarbeidet diagram på bakgrunn av svarene vi fikk fra spørreundersøkelsen gjennomført av elevene. Elevene besvarte et spørreskjema før vår første undervisningsøkt, og et spørreskjema etter alle undervisningsøktene var gjennomført. For å illustrere resultatene fra spørreundersøkelsen og visuelt kunne oppdage en eventuell endring, utformet vi søylediagram ved å ta i bruk dataprogrammet Excel. Vi benyttet oss av en univariat analyse der vi analyserte hvordan svarene til elevene fordelte seg på en enkelt variabel. Vi summerte hvor mange elever som hadde svart på hvert svaralternativ (Gleiss & Sæther, 2021, s. 160). Ved å bruke Excel utformet vi først to søylediagram, et diagram for hver dato spørreundersøkelsen ble gjennomført. Ut fra de to søylediagrammene fikk vi visuelt oppdage hvilke resultater som kunne støtte opp våre funn. Vi anså resultatene til fire av påstandene i spørreundersøkelsen som interessant sett i sammenheng med våre funn fra kodeskjemaet.

Målet med søylediagrammene var ikke å se hver enkelte elevs svar, men om det var noen tydelige endringer i svarene til klassen før og etter undervisning. På bakgrunn av dette konkluderte vi med at søylediagram ville være hensiktsmessig. Vi utformet et søylediagram for hver av de fire påstandene vi anså som interessant i sammenheng med datamateriale fra intervju og observasjon. På spørreskjemaene kunne elevene svare på en skala fra 1-10 på hver påstand. I søylediagrammene er skalaen presentert som verdier fra 1-10. De ulike datoene er framstilt med fagene blå og oransje, dette for å visualisere eventuelle forskjeller.

### **3.3.4 Fra koder og kategorier til funn**

Gjennom å kategorisere vårt datamateriale i et kodeskjema, systematiserte vi relevante momenter knyttet til våre forskningsspørsmål og vår problemstilling. Enkelte av momentene vi oppdaget i kodingen var tendenser vi fant interessante og som vi videre ville undersøke for

å besvare våre forskningsspørsmål. Ved å vurdere datamaterialets omfang og kople det til teori og tidligere forskning, var det tre tendenser vi videre ville undersøke:

1. Begreper – Elevene bruker ikke begrepene knyttet til kritisk literacy eksplisitt.
2. Elevene er i mindre grad kritisk til *Et dukkehjem* enn tekster fra sosiale medier.
3. Elevene foretrekker varierte og aktuelle tekster.

#### **3.3.4.1 Funn en**

En tendens som ble synliggjort gjennom kodingen av datamateriale var elevenes bruk av begreper. Elevene tok ikke i bruk begrepene knyttet til kritisk literacy, likevel kunne enkelte elever forklare begrepene betydning uten å bruke begrepene eksplisitt. Vårt første forskningsspørsmål omhandler hvilken effekt arbeid med to ulike tekster i norskundervisningen kan ha på elevers kritiske literacy. Dette forskningsspørsmålet og den første tendensen i vårt datamateriale danner grunnlaget for vårt første funn. Vi vil videre diskutere om elevenes implisitte bruk av begreper var en effekt av vårt undervisningsopplegg om kritisk literacy.

#### **3.3.4.2 Funn to**

Gjennom å kode vårt datamateriale oppdaget vi at elevene i mindre grad var kritiske til *Et dukkehjem* enn tekster fra sosiale medier. Vi kopler denne tendensen mot vårt andre forskningsspørsmål der vi stiller spørsmål om elevene ser nødvendigheten av å stille seg kritisk til tekst, da dette blir vårt andre funn. Fra datamaterialet tolker vi at elevenes kritiske blikk i større grad er rettet mot tekster fra sosiale medier, dermed kan elevene se en større nødvendighet av å stille seg kritisk til tekster som kan være nær deres hverdag enn tekster som eksempelvis skjønnlitteratur.

#### **3.3.4.3 Funn tre**

En tredje tendens som uthevet seg i kodingen av datamateriale var at elevene foretrakk varierte og aktuelle tekster. Ved å vurdere tendensen i sammenheng med vårt tredje forskningsspørsmål, der vi stiller spørsmål på hvilken måte bruken av det sosiale mediet TikTok vil påvirke elevenes engasjement for norskfaget, danner vi vårt siste funn. Vi kan tolke at elevenes engasjement blir påvirket positivt av å bruke varierte tekster og tekster som er aktuell for elevene.

## 4 Funn og diskusjon

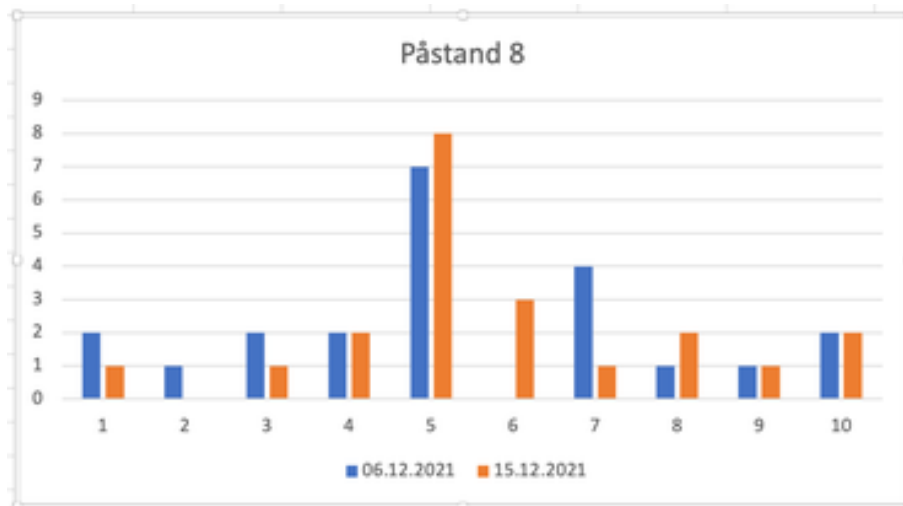
I dette kapittelet vil vi presentere våre funn ved å benytte oss av vårt datamateriale. Videre vil vi diskutere funnene ved å anvende relevant teori og tidligere forskning. Som nevnt i kapittel 3.3.4 baserer våre funn seg på tendenser vi oppdaget i kodingen som vi knytter sammen med forskningsspørsmålene våre. Dermed ble det hensiktsmessig for vår studie å dele diskusjon i underkapitler etter disse funnene.

### 4.1 Hvilken effekt kan arbeid med to ulike tekster i norskundervisningen ha på elevenes kritiske literacy?

Fra vårt datamateriale kan vi tolke at elevene har lært flere vesentlige elementer om å forholde seg kritisk til tekst. I undervisningsopplegget vårt presenterte vi begreper knyttet til kritisk literacy for elevene. Begrep vi fokuserte på var formål, makt, sannhet, kontekst, sjanger og avsender. Vi forsøkte å bruke begrepene jevnlig i undervisningsopplegget vårt. Eksempelvis i oppgavene og Powerpoint-presentasjonen vi utformet. Til tross for at vi benyttet begreper knyttet til kritisk literacy i undervisningsopplegget, brukte ikke elevene begrepene i intervjuene. Likevel tolker vi at flere av elevene forstår meningsinnholdet i de ulike begrepene, selv om de ikke eksplisitt benytter seg av disse. Vi vil videre systematisere diskusjonen av funnet i begrepene vi aktivt brukte i undervisningsopplegget med elevene, dermed er diskusjonen av dette funnet delt i underkapitlene *formål, avsender, makt og sannhet og kontekst og sjanger*.

#### 4.1.1 Formål

Ut fra vårt datamateriale kan vi tolke at flere elever viser forståelse for å vurdere formålet med tekster de leser. I vår spørreundersøkelse var påstand *Jeg vurderer hvorfor en tekst er skrevet, altså formålet med teksten*. Resultatene viser at fjorten elever svarte i boksene 1-5, totalt uenig til likegyldig i påstanden, på spørreskjemaet fra første undervisningsøkt. Sammenlikner vi dette resultatet med gjennomføringen av det andre spørreskjemaet, kan vi se en endring i resultatene. På samme påstand krysset tolv elever av i boks 1-5 på skalaen. Dermed kan vi se en differanse på to elever. Vi kan se at åtte elever har svart i boks 6-10 etter første økt, mens ni har svart i tilsvarende bokser etter siste økt. Dette utgjør en differanse på 1 elev. Basert på resultatet fra spørreskjemaene tolker vi at enkelte elever har flyttet seg lenger opp på skalaen, det kan tyde på at elevene har fått økt bevissthet i vurdering av formålet med tekster.



Figur 3: Søylediagrammet viser elevenes svar på påstand åtte

Tolkningen av søylediagrammet samsvarer med et svar fra intervjuet, der eleven fikk spørsmål om hva h\*n mente var viktig å tenke over når h\*n leser en skriftlig tekst:

Ehm jeg tenker det viktigste er formålet. Fordi man alltid kan vite om det er noe som, eller man burde alltid vite om det er noe som (tenker) om meningen bak teksten, eller noe som prøver å bevise det, om det er reklame. Man må alltid vite hva formålet med denne teksten er, hva skal den få deg til å tro eller gjøre. (Elev fire)

I sitatet beskriver elev fire at det er viktig å vite hva formålet med teksten er. Eleven peker på meningen bak teksten og hva den skal få deg til å tro eller gjøre. Ifølge Blikstad-Balas (2016, s.108) er det nødvendig i arbeid med kritisk literacy at elevene lærer å avdekke holdninger, motiver og ideologier i tekster. Vi tolker at eleven kopler teksters formål mot påvirkningskraft på lesere. Dette kan rettes mot reklame, som eleven selv nevner, der formålet er å promotere produkter. Tekster kan på ulike vis overbevise, overtale og påvirke oss (Skovholt & Veum, 2014, s.11). På en annen side lever vi i et globalt, digitalt samfunn preget av uklare grenser mellom kommersielle og informative tekster. Eksempelvis falske nyheter og alternative fakta (Veum & Skovholt, 2020, s. 11). På bakgrunn av elevens utsagn tolker vi at eleven viser forståelse for at formålet med tekster er viktig, spesielt i det globale digitale tekstsamfunnet der tekster forsøker å påvirke oss.

I siste undervisningsøkt arbeidet klassen med en TikTok-video av brukeren Halatsophie. På bakgrunn av observasjoner fra denne undervisningsøkten kan vi tolke at enkelte av elevene kan vurdere formålet med TikTok-videoen, ved hjelp av vår veiledning. I arbeid med TikTok-videoen gjennomførte vi en plenumsamtale der vi diskuterte hva avsenderen forsøkte å



formidle med videoen. En av elevene svarte at avsender skapte oppmerksomhet og at dette kunne være begrunnelsen for at hun kom med sine uttalelser. I dette tilfellet tolket vi at eleven vurderte formålet med teksten, men etter oppfordring fra læreren. Vi kan se samme tendens videre i observasjonsnotatene våre. En annen elev hevdet formålet til avsender kunne være å provosere, dette også etter konkret spørsmål om formål fra lærer. Våre tolkninger stemmer overens med funnet til til Blikstad-Balas og Foldvik i deres studie. Der var et av funnene at de færreste av elevene vurderte tekstene på eget initiativ og utøvde ikke kritisk literacy uten at de fikk konkrete spørsmål om troverdighet og intensjoner (Blikstad-Balas og Foldvik s.37). På en annen side er det viktig å legge til rette for at elevene skal kunne vurdere motiv og avsenders formål med teksten, viktig for utvikling av elevenes kritiske literacy (Blikstad-Balas, 2016, s.109). Vi kan altså se at til tross for at elevene har forstått og oppfattet at det er viktig å tenke over hensikt i en tekst, viste ikke vårt datamateriale at de gjorde dette selvstendig uten oppfordring fra lærer.

#### **4.1.2 Avsender**

I vårt datamateriale oppdaget vi en tendens der tre av elevene implisitt beskrev teksters avsender. Dette ble synliggjort i intervjuene der elevene fikk spørsmålet *hva mener du er viktig å tenke over når du møter på tekst i sosiale medier?* Elevene svarte:

“eeh at de fleste på sosiale medier har veldig mange meninger som vil si at de fleste sier jo sin mening og ikke alle er troverdige (..) Så man må være veldig kritisk til sosiale medier.” (Elev tre).

ÅH sosiale medier, tenk på personen. Ehm det her har jeg mye erfaring, jeg bor på twitter. Så her er det liksom man ser en mening, også sjekker man profilen for å se hvor det kommer fra. Og på noen måter så er det veldig fint å vite liksom sånn hvor det kommer fra og se om de har liksom erfaring i det . (Elev fire)

“Nei da må man tenke på hva kilden er, om personen som har skrevet det er en pålitelig person, om (tenkepause) eeh ja, jeg vet ikke. Mmh basically det.” (Elev fem). Elev tre peker på at avsendere ytrer sin mening. Videre peker elev fire på at lesere må undersøke mer om avsender, og om deres erfaring innenfor feltet de ytrer seg om. Elev fem trekker fram avsenders pålitelighet. På sosiale medier kan hvem som helst nå ut til et stort publikum (Blikstad-Balas, 2016, s. 57). Portvaktene som kontrollerer hva som kommer på trykk, slik som journalister eller forlag, er ikke til stede i sosiale medier (Aalen, 2013, s. 124). Vi tolker at elevene er bevisste på selvpublisering og mangel på portvakter, til tross for at de ikke

nevner noen av delene eksplisitt. Elev tre uttrykker tydelig at de fleste sier sin mening, noe som tyder på at h\*n er bevisst på hva selv-publisering medfører. Dette viser også elev fire som forteller at h\*n er bevisst på at det er mange ulike meninger i omløp, og at leseren må ta bakgrunnssjekk av avsenderen. Vi kan dermed se at elevene forstår begrepet avsender og er bevisste på avsenders rolle.

Elevenes bevissthet om avsenders rolle kan tenkes å ha sammenheng med deres bruk av sosiale medier. Ifølge Medietilsynet er 99 prosent av aldersgruppen elevene tilhører brukere av ett eller flere sosiale medier (Medietilsynet, 2020, s. 26). Dette vil si at flertallet i klassen vi underviste høyst sannsynlig har brukere på en eller flere sosiale medier. Iversen & Otnes (2016) viser til at utviklingen av sosiale medier har ført til muligheten for at elever i skolen får rollen som digitale produsenter og ikke bare digitale konsumenter (Iversen & Otnes, 2016, s. 94). Elevene kan tenkes å ha erfaring med å dele innhold selv, og dette kan føre til skepsis til avsendere og selvpublisering i høyere grad. I tillegg er det en flytende overgang på sosiale medier mellom det å være kjendis, samfunnsdebattant, opinionsleder og populær (Aalen & Iversen, 2021, s. 150). Dette betyr at det kan være ytterligere mer utfordrende for elevene å skille mellom rollen til avsenderne de møter på sosiale medier, noe som understreker viktigheten av å lære elevene om avsender i arbeid med kritisk literacy.

### **4.1.3 Makt og sannhet**

Vi tolker at enkelte av elevene er bevisst på avsenders makt i tekster. Dette viser elev to i intervju på spørsmål om hva det vil si for h\*n å være kritisk til tekst: «Ja, det er vel å ehh å være sikker på at det er en trygg kilde og at personen snakker sant og ikke prøver å endre min mening om noe, som ikke stemmer» (Elev to). Eleven sier at i arbeid med å være kritisk til tekst er det viktig å tenke over avsender og at avsender ikke forsøker å endre meningen til leseren. Eleven peker på at avsender kan forsøke å endre meningen til leseren, noe som kan tolkes som avsenders makt og forsøk på å formidle sin sannhet. Det kan tenkes at eleven har blitt oppmerksom på det vi forsøkte å formidle i undervisningen, at hver forfatter av en tekst vil formidle sin sannhet og har dermed en makt over leseren. Veum & Skovholt (2020, s. 24) viste at elevene må få innsikt i hvordan tekster på ulike måter kan produsere og reprodusere makt, normer, ideologier, verdier og tenkemåter. Det er likevel vanskelig å si om dette er noe eleven har plukket opp i undervisningen vår, men det kan tenkes. I vårt undervisningsopplegg forsøkte vi å arbeide med dette ved å la elevene samarbeide i par for å avdekke disse momentene i teksten. Videre gjennomgikk vi dette i plenum, der vi også forsøkte å komme

med innspill dersom det var synspunkter vi anså som hensiktsmessig å nevne. Dette kan minne om en litterær samtale, der elevene øver seg i kritisk tenkning og refleksjon over det de har lest (Moe, 2020, s.236). En slik samtale bærer preg av elevenes reaksjon på teksten de har lest, deres observasjoner, refleksjoner og spørsmål til teksten (Tønnessen, 2007, s. 51). I sammenheng med dette kan vi se til psykologen Lev Vygotskijs syn på læring. Han hevdet at barn er født sosiale og utvikler seg i kontinuerlig interaksjon med sine sosiale omgivelser (Lillejord, 2013, s. 196). Med et slikt syn på læring kan det tenkes at elevene kan dele kunnskap i en slik samtale, både med hverandre og med læreren. Vi kan altså se at denne eleven har fått med seg det å være bevisst på at avsender vil formidle sin sannhet. Dette kan ha vært noe h\*n har diskutert og drøftet i samtale med medelevene sine i vårt undervisningsopplegg.

Vi kan se elevens utsagn om avsender i sammenheng med begrepet sannhet som vi presenterte for elevene. Under observasjonen kunne vi høre en av elevene si at avsender muligens hadde en dårlig opplevelse av menn, noe som var grunnen til at hun uttalte seg slik hun gjorde i videoen. Dette var etter vi fortalte om vår bakgrunnsjekk av avsenderen, der vi hadde funnet ut at sivilstatusen hennes var singel. Ifølge Blikstad-Balas er hvilken «sannhet» en tekst prøver å få frem, hvordan denne presenteres og representeres klassisk innenfor et perspektiv der kritisk literacy handler om å forholde seg kritisk til premissene realisert i ulike tekster (Luke & Skovholt og Veum, referert i Blikstad-Balas, 2016, s. 29). Vi kan tolke elevens kommentar som at avsenderens sannhet var at alle forhold var skjevfordelt og at menn gjorde for liten innsats i forhold generelt. Eleven resonnererte seg frem til at dette kunne være fordi avsenderen selv hadde dårlige erfaringer med menn, siden hun var singel. Likevel var dette med noe støtte, i form av at vi som lærere informerte elevene om bakgrunnen til avsender.

Vi nevnte at Hilary Janks (2010, p. 61) viste til at grammatiske og leksikalske valg av en forfatter er gjort for at tekstene skal bli trodd. Vi tolker at elev to i intervjuet formidler at avsendere kan påvirke meninger ved å forsøke å formidle sin egen sannhet. Det er usikkert om eleven forstår hva dette innebærer, nemlig at alle avsendere tar valg, bevisst eller ubevisst for at sin sannhet skal bli trodd (Janks, 2010, p. 61). Med noe støtte fra lærer kunne elevene avdekke avsenders sannhet, men bruker ikke begrepet aktivt og det er usikkert i hvilken grad elevene forstår hva begrepet innebærer.

#### 4.1.4 Kontekst og sjanger

Vårt datamateriale viser at elevene har forståelse for at det å være kritisk til tekst omhandler å vurdere teksten ut fra kontekst og sjanger. Ved observasjon i den andre undervisningsøkta vår fikk vi interessante innspill i plenumsamtale som vi inkluderte i vårt datamateriale. I etterkant av oppgavene til utdraget fra *Et dukkehjem* gjennomførte vi plenumsamtale. Vi diskuterte om kjønnet til forfatteren Henrik Ibsen hadde innvirkning på hvordan teksten hans ble mottatt. En elev hevdet at budskapet hadde en positiv effekt ettersom Ibsen som mann formidlet et syn der han kritiserte kjønnsroller, undertrykkelse eller likestilling. Dette tolker vi som at eleven viser bevissthet for konteksten teksten ble skapt i. Realismen var en tidsepoke der kvinnene ikke hadde like rettigheter som menn. Eleven viser bevissthet for at denne tiden var annerledes enn i dagens samfunn, og at menn hadde flere rettigheter og mer påvirkningskraft. Uttalelsen kan vi se i lys av kompetansemålet etter 10.trinn der eleven skal kunne sammenligne og tolke ulike tekster ut fra historisk kontekst og egen samtid (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 9). Eleven har tolket *Et dukkehjem* ut fra historisk kontekst og egen samtid ved å vise forståelse for hvordan samfunnet var på den tiden teksten ble skrevet og utgitt.

Et utsagn på spørsmål om elevene kunne finne noen likheter mellom samfunnet i dag og teksten *Et dukkehjem* var at det er stor forskjell mellom hvordan parforhold er i dag og hvordan det var i tekstens samtid. Videre uttalte eleven at teksten trolig har hatt stor innvirkning på kjønnsroller i samfunnet. Veum & Skovholt (2020, s.41) viser til at en tekst er preget av konteksten den ble skapt i, i tillegg til at den kan prege eller påvirke dette samfunnet. Vi kan tolke at eleven viser en forståelse for at samfunnet har endret seg, og at Ibsens tekst kan ha vært med å prege samfunnet vi lever i ved at kvinner har fått flere rettigheter enn tidligere.

Enkelte elever viser en forståelse for at sjanger og kunnskap om sjanger er relevant for hvordan du kritisk tilnærmer deg en tekst. I intervjuet spurte vi elevene hva de mente var viktig å tenke over når de leser en skriftlig tekst. En elev svarte:

Ehh kanskje å lese litt mellom linjene og prøve å forstå hva dem (tenker) sier og, ehh det kommer jo an på hvilken type tekst det er og da. Men ehm (tenker) ja litt med kildene de har brukt og meningen med teksten. (Elev en)

Elev en nevner å undersøke kilder, lese mellom linjene, men påpeker at hva som er viktig å tenke på avhenger av hvilken form for tekst det er. Dette tolker vi som en forståelse for at sjanger og kontekst er relevant for hvordan tekst skal møtes kritisk. I undervisningsopplegget vårt jobbet elevene med et blogginnlegg, der vi sammen med elevene undersøkte kildene til teksten som promoterte et produkt. I tillegg arbeidet de med *Et dukkehjem* som er en skjønnlitterær tekst, og fokuset var rettet mot eksempelvis karakterene i teksten og tekstens tema. Roe (2014) viser til at en skjønnlitterær tekst i større grad vil appellere til følelser og fantasi enn en fagtekst. Videre overlates tolkningen mer til leseren (Roe, 2014, s.63). Dette underbygger at tekster skal leses forskjellig på bakgrunn av sjanger. Dette peker også Veum & Skovholt (2020, s. 47) til som hevder at sjangerkunnskap er viktig i kritisk analyse fordi det kan brukes til å vill-lede leseren. Vi har sjangerforventninger som lesere, en forventning om hvordan tekster skal utformes i ulike kontekster (Veum & Skovholt, 2020, s. 47). Eleven må ha kunnskap om sjangertrekk for å kunne avdekke forventningene til sjanger og ikke bli vill-ledet. Det kan være nærliggende å tenke at undervisningsøktene våre, der vi arbeidet med ulike sjangre kan ha vært det elevene hadde i minne da h\*n nevner: «... det kommer jo an på hvilken type tekst det er og da» (Elev en). På samme spørsmål svarte en annen elev:

Eh sånn en tekst så handler det jo om virkemidler eller hvordan det liksom er satt opp og.. og konteksten til det som blir skrevet også. Og (tenkepause) ja jeg tenker ikke så mye mer over det enn det egentlig. (Elev seks)

Her viser elev en at h\*n tenker på sjanger, mens elev seks sier at h\*n tenker på kontekst og elev seks tar begrepet eksplisitt i bruk. I undervisningsopplegget vårt brukte vi tid på å samtale om hva leseren bør tenke på i møte med tekster, der en av punktene var kontekst. Det at eleven tar i bruk begrepet, tyder på at h\*n kan ha fått med seg dette fra undervisningen vår. Vi ser altså at enkelte elever viser forståelse for at kontekst og sjanger er relevant for hvordan en arbeider kritisk med tekst.

Det kan være flere årsaker til at elevene ikke tar i bruk begrepene vi presenterte for dem i vårt undervisningsopplegg. En mulig årsak kan være at elevene er usikre på betydningen av begrepene og det vi har forsøkt å formidle, hvilket kan komme av at vi kan ha vært uklare i formidlingen vår. Det kan tenkes at elevene ikke har vært utsatt for fagbegrep som *sannhet*, *makt* og *kontekst* tidligere og derfor benytter elevene seg ikke av begrepene i intervju med oss. Vi prøvde å modellere og være rollemodeller for elevene i vår undervisning. Dette gjorde vi ved å selv være bevisst på å anvende fagbegrepene da vi snakket om de ulike tekstene og la

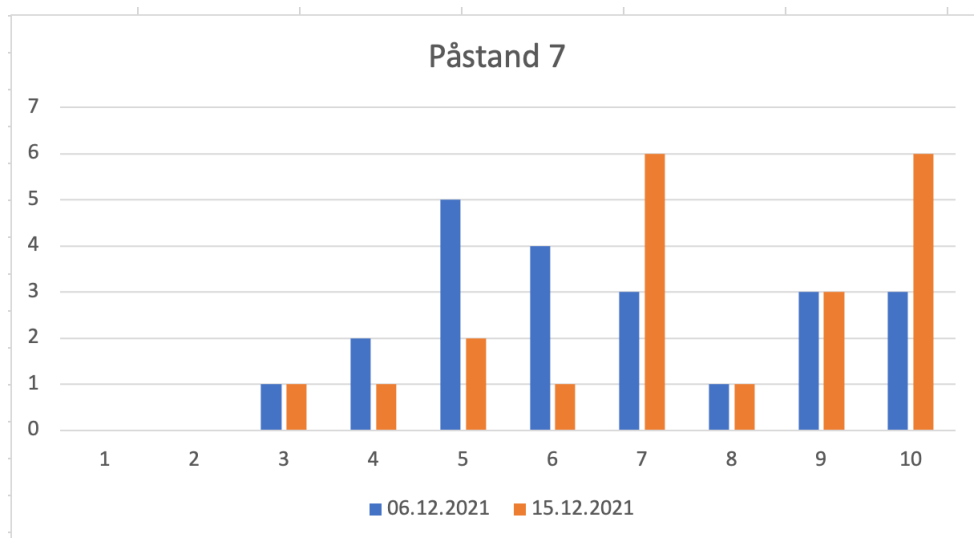
opp til litterære plenumsamtaler ved å stille spørsmål som skulle skape refleksjoner hos elevene (Veum & Skovholt, 2020, s. 77). Elevene bruker ikke fagbegrepene eksplisitt, men fra intervjuene kan vi se at elevene kan forstå betydningen av begrepene ved å snakke om begrepenes meningsinnhold. Om begrepene var ukjent for elevene kan de være en del av deres passive ordforråd. Dersom elevene fikk modellert bruken av begrepene over en lengre periode enn tre undervisningsøkter, er det en mulighet for at begrepene etter hvert ville blitt en del av deres aktive ordforråd. Det kan tenkes at læreren hyppige bruk av fagbegreper i møte med tekster, kunne påvirket elevene til forståelse av at begrepene kan benyttes i kritisk møte til tekst.

## **4.2 Ser elevene nødvendigheten av å stille seg kritisk til tekst?**

Under kodingen og kategoriseringen kunne vi tolke at elevene i større grad stilte seg kritisk til tekster fra sosiale medier enn skriftlige tekster som skjønnlitteratur. Vi vil systematisere dette funnet i underoverskriftene *viktigheten av å være kritisk til tekst, kritisk blikk mot skriftlige tekster og kritisk blikk mot tekster fra sosiale medier*.

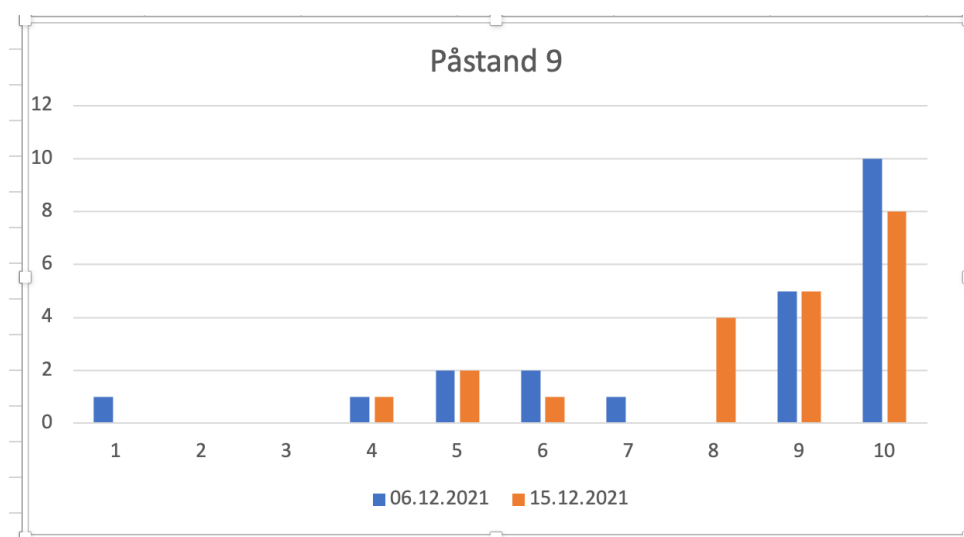
### **4.2.1 Viktigheten av å være kritisk til tekst**

Gjennom spørreskjemaene undersøkte vi om elevenes kritiske tekstkompetanse ble påvirket av undervisningsøktene våre. Vi ønsket å undersøke om det ble en endring fra første undervisningsøkt til siste undervisningsøkt. På spørreskjemaet var påstand sju *jeg tenker at det er viktig for meg å være kritisk til tekst*. Her kan vi se at vekten har flyttet seg høyere opp på skalaen fra før og til etter undervisning. Før første undervisningsøkt var det åtte elever som svarte i boks 1-5. Ifølge vår definisjon var 1 på skalaen at de var totalt uenige i påstanden og 5 at de hverken var uenig eller enig i påstanden. Etter siste undervisningsøkt så vi at flertallet har flyttet seg lengre opp på skalaen. Da har antallet elever redusert seg fra åtte til fire, differansen var dermed fire elever. Skal vi tolke svarene på denne påstanden kan det tenkes at flere elever har blitt mer observante på at det er viktig å være kritisk til tekst etter arbeid med kritisk literacy i våre undervisningsøkter.



Figur 4: Søylediagrammet viser elevenes svar på påstand sju

Påstand ni fra spørreskjema var *jeg vet hva det vil si å være kritisk til tekst*. Her kan vi se at resultatet har endret seg noe i de nederste boksene. Før første undervisningsøkt svarte sju elever i boksene 1-7. Vi minner igjen om at boks 1 etter vår definisjon vil si at de var totalt uenig i påstanden, og boks 5 vil si at elevene hverken var enig eller uenig i påstanden. Etter siste undervisningsøkt var antallet som hadde svart i boks 1-7 redusert fra sju til fire. Differansen var dermed 3. Det at tallet på elever har endret seg fra fire til sju kan tyde på at noen har flyttet seg lengre opp på skalaen.



Figur 5: Søylediagrammet viser elevenes svar på påstand ni

Skal vi tolke dette kan det bety at elevene jevnt over har blitt mer sikker på hva det vil si å være kritisk til tekst ved hjelp av vårt undervisningsopplegg. Vi har blant annet tatt i bruk en presentasjon, litterære samtaler, pargrupper og andre læringsaktiviteter for å undervise elevene i dette. Moe (2020) viser til at en lærerstyrt klassesamtale om litteratur vil kunne øve elevene i kritisk tenkning og refleksjon over det de har lest (Moe, 2020, s. 236). Tønnessen viser også til en samtale som bærer preg av elevenes reaksjon på teksten de har lest, deres observasjoner, refleksjoner og spørsmål til teksten (Tønnessen, 2007, s. 51). Ser vi dette i sammenheng med våre resultater på spørreskjema kan vi tenke at elevene har fått utbytte av klassesamtalene og at dette har bidratt til at de har blitt mer reflekterte når det kommer til å forholde seg kritisk til tekst. Under intervjuet stilte vi spørsmål til elevene *lærte du noe nytt disse timene om å være kritisk til tekst eller hadde du hørt om alt fra før?* På dette spørsmålet svarer en elev:

Jeg hadde hørt om det fra før men jeg lærte litt om hvordan man bruker det liksom og å være mer kritisk på en måte. Jeg var ikke så opptatt av å bruke det fra før av, men jeg lærte litt om det. (Elev fem)

Elev fem sier h\*n lærte litt om hvordan man utøver kritisk literacy, til tross for at h\*n hadde hørt om noen av momentene fra før. Elev fem peker videre på at h\*n ikke var oppmerksom på å anvende den kunnskapen h\*n hadde for å være kritisk til tekst. Skal vi tolke dette svaret kan det tenkes at eleven har blitt påminnet om hvorfor kritisk literacy er nyttig, fordi eleven ordlegger seg som at h\*n ikke var opptatt av det før, men muligens er blitt mer opptatt av det. Ser vi tolkning og drøfting fra spørreskjema og intervju i sammenheng, kan vi tolke at elevene har blitt oppmerksomme på at det er viktig å være kritisk til tekst gjennom vår undervisning.

#### **4.2.2 Kritisk blikk mot skriftlige tekster**

På bakgrunn av datamateriale fra intervjuene våre tolker vi at elevene ikke er erfarne i å være kritisk til skriftlige tekster som eksempelvis skjønnlitteratur. I intervjuene stilte vi spørsmål om hva som var viktig for elevene å tenke over når de leser en skriftlig tekst. I svarene retter elevene skriftlig tekst mot reklame og blogginnlegg. Eksempelvis svarte en elev:

Ja man må tenke litt på hva kilden er, altså sånn hvem er det som har skrevet den (tenkepause) eeh og kanskje hvorfor de har skrevet den. Hva det er de prøver å promotere eller hva det er for noe liksom. (Elev fem)



På samme spørsmål svarer en annen elev:

Ehm jeg tenker det viktigste er formålet. Fordi man alltid kan vite om det er noe som, eller man burde alltid vite om det er noe som (tenker) om meningen bak teksten, eller noe som prøver å bevise det, om det er reklame. Man må alltid vite hva formålet med denne teksten er, hva skal den få deg til å tro eller gjøre. (Elev fire)

Begge elevene trekker fram at det er viktig å vite hvorfor teksten er skrevet, formålet med teksten. De nevner også at lesere må tenke over hva teksten promoterer og om det er reklame. Dette tyder på at elevene har kunnskaper og ferdigheter i å være kritiske til tekster de ofte møter på. Reklame er en tekstform mange er erfarne med å møte i dagens tekstsamfunn, både som skriftlig tekst og som tekst i sosiale medier. I vår teoridel under kapittel 2.2.1 *tidligere forskning* nevnte vi Bakken og Andersson-Bakken (2016, s. 2) sin studie om forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa i norskfagets oppgavekultur. Her var et av funnene at elevene kan få inntrykk av at læreboktekster er en spesiell type sakprosajanger elevene ikke trenger å analysere kritisk (Bakken & Andersson-Bakken, 2016, s. 2). Ut fra dette kan vi bemerke oss en sammenheng med at elever ikke får oppøving i å være kritisk til ulike teksttyper og sjangrer, men at de lærer om kritisk teksttilnærming knyttet til en bestemt sjanger. Ut fra våre intervju kommer det ikke fram at elevene var kritiske til den skjønnlitterære teksten *Et dukkehjem*, men nevnte reklame som eksempel da de skulle besvare hva som var viktig for dem å tenke over i møte med skriftlige tekster.

Et svar som gikk igjen hos flere elever da vi stilte spørsmål om å være kritisk til skriftlige tekster, var om teksten var en troverdig kilde, kildebruk og skrivefeil. Et av kompetansemålene som elevene skal kunne etter 10. trinn er å bruke kilder på en kritisk måte, markere sitater og vise til kilder på en etterrettelig måte i egne tekster (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 9). En av grunnene til at elevene er oppmerksomme på kildebruk og knyttet dette opp mot å være kritisk til tekst, kan være fordi de har jobbet med dette kompetansemålet tidligere. På spørsmål om hva det vil si for en av elevene å være kritisk til tekst, svarer h\*n: «Ja, det er vel å være sikker på at det er en trygg kilde og at personen snakker sant og ikke prøver endre min mening om noe som ikke stemmer.» (Elev to). Her trekker eleven inn at leseren må tenke over om teksten er en trygg kilde og dens formål. På spørsmål der vi spesifiserte å være kritisk til skriftlig tekst, svarer samme elev:

Ja, det er jo mye man kan gjøre. Men det er jo en ting å sjekke på skrivefeil, fordi at ofte så er det, når det ikke er en troverdig kilde, så er det en person som ikke har vært nøye med teksten og skrevet ting som ikke stemmer, også er det ofte lurt å sjekke om det står hvem som har skrevet den. Også lese om hvem det er. (Elev to)

Vår tolkning av disse svarene er at eleven kopler det å være kritisk til tekst med kildebruk, kildekritikk og vurdering av avsender. Eleven nevner for eksempel skrivefeil og at det kan vise om avsenderen og teksten er troverdig. Mangler i rettskrivinga kan ifølge Iversen & Otnes (2016, s. 202) koples til manglende korrekthet på andre områder i livet. I tillegg hevder de at de fleste mener språk er viktig og at språk er makt, dette viser blant annet Skovholt & Veum (2014, s.35) til. På bakgrunn av dette tolker vi elevens svar som at det kan vurderes om avsender er en seriøs aktør på bakgrunn av blant annet mangler i rettskrivingen. Kildebruk, kildekritikk og vurdering av avsender kan elevene ha arbeidet med tidligere i undervisning som et kompetansemål, eller på egenhånd knyttet det til undervisningen vi gjennomførte med dem.

Ut fra datamaterialet kan det tenkes at elevene ikke ser nødvendigheten av å stille seg kritisk til skriftlige tekster som skjønnlitteratur. Norsklæreren til klassen sa at elevene ikke var erfarne med arbeid med lengre tekster og gå i dybden av disse, noe som kan være noe av grunnlaget til vår tolkning som omhandlet at elevene ikke var erfarne med å være kritisk skriftlige, skjønnlitterære tekster. Ved tidligere forskning fra PISA-undersøkelsen i 2018 og dybderapporten knyttet til undersøkelsen framhever Ryen & Frønes (2020, s. 142) at norske elever presterte generelt dårligere på alle oppgaver knyttet til skjønnlitteratur i motsetning til sakprosa (Ryen & Frønes, 2020, s. 142). Dette er relevant sett i sammenheng med datamaterialet vårt som viser at elevene ikke i like stor grad ser nødvendigheten av kritisk literacy i arbeid med skjønnlitterære tekster. Et av våre spørsmål var om elevene lærte noe nytt i undervisningsøktene om å være kritisk til tekst, her svarte en elev:

Det var på en måte nytt, fordi i starten så trodde jeg at det var sånn der kritisk til sånn i å lete etter hint og sånt når man leser historier, også finne løsninger på gåter og sånt. Så var det litt kult for at ja, (tenker litt) for at da skjønnte jeg etter hvert at det var mer sånn å skjønne om det var ekte. (Elev to)

Svaret til eleven kan tolkes som at når de tidligere har jobbet med skjønnlitterære tekster, har fokuset vært på å analysere tekstene og lese mellom linjene. Roe (2014, s. 63) skriver at

skjønnlitterære tekster i større grad appellerer til følelser og fantasi enn en fagtekst.

Tolkningen overlates dermed til leseren når man en skal lese mellom linjene og når en skal tenke seg til det som ikke står skrevet direkte (Roe, 2014, s. 63). Dette kan vi knytte sammen med at eleven før undervisningsøktene trodde det å være kritisk til tekst var å lete etter hint i historier og finne løsninger på gåter. Kanskje har de arbeidet med å finne meningen i skjønnlitterære tekster ved å lese mellom linjene, og at eleven kopler dette til å lete etter hint. Dette kan være en sjangerforventning hos eleven, og dermed har eleven hatt en antakelse om å møte tekster ved å lese mellom linjene. Veum og Skovholt (2020, s. 47) nevner at som leser har man visse sjangerforventninger til utformingen av ulike tekster, både med tanke på det språklige og visuelle i ulike kontekster. Det kan tenkes at denne klassen ikke har vært vant til å møte skjønnlitterære tekster med et kritisk blikk, og dermed ser de ikke i like stor grad nødvendigheten av dette. På spørsmålet i intervjuet *hva tenker du om at vi brukte en TikTok-video i undervisningen? svarte en elev:*

...Men det er jo ikke, altså de som lager TikTokene er jo ikke liksom kunstnere så liksom hva slags, sånn virkemidler de bruker det, det er jo føler jeg noe annet i forhold til liksom hvis du studerer *Et dukkehjem* så er det jo liksom noen som har skrevet det nøyre da og sånn. (Elev seks)

Her svarer eleven at brukere som publiserer innhold på TikTok er noe annet i forhold til forfatteren Henrik Ibsen. Eleven peker blant annet på virkemidler og hvor gjennomført teksten er skrevet. Dette kan tolkes i den retning at eleven ser på Ibsen sitt verk som mer gjennomført, og dermed mer troverdig. Ibsen er ifølge Drangeid (2014, s. 39) en forfatter som stadig refereres til og spiller en aktiv rolle i kulturen, noe det kan tenkes eleven var observant på og dermed anså teksten som i større grad gjennomført. Selvpublisering der hvem som helst kan dele innhold (Blikstad-Balas, 2016, s. 57) er også relevant å vise til. Eleven kan ha en forståelse og oppfatning av at det som publiseres på sosiale medier ikke gjennomgår portvakter (Aalen, 2013, s. 124), i motsetning til skjønnlitterære verk som eksempelvis har forlag. Likevel ser vi at tilgang til skjønnlitteratur kan være et middel til utvikling av evnen til å forholde seg kritisk til ulike verdier, ideer og holdninger (Fjørtoft, 2014, s. 72) og det vil være betydningsfullt for elevene å stille seg kritisk til denne tekstsjangeren.

Til tross for at vi tolker at elevene ikke ser nødvendigheten av å være kritisk til skriftlige tekster som skjønnlitteratur, kan vi se at de trekker fram viktige elementer når vi spør om hva de tenker på når de skal være kritiske til skriftlig tekst. Eksempler på hva flere nevner i

intervjuene er troverdighet, formål, kilder, skrivefeil og vurdere personen som står bak teksten. Ikke alle anvender begrepene, men vi tolker utsagnene deres som at det er dette de forsøker å formidle. Elevene kan derfor noe om å være kritisk til skriftlige tekster, men de knytter det i større grad til tekster som kan være selvpublisert med tanke på at skrivefeil, kildebruk og troverdighet er gjentakende.

### **4.2.3 Kritisk blikk mot tekster fra sosiale medier**

Gjennom vårt datamateriale tolker vi at elevene har lettere for å være kritisk til tekster fra sosiale medier enn skriftlige tekster. Dette kommer fram på spørsmål der elevene skal svare på hva som er viktig for dem å tenke over i møte med tekster på sosiale medier: «Ehh at de fleste på sosiale medier har veldig mange meninger som vil si at de fleste sier jo sin mening og ikke alle er troverdige» (Elev tre). På samme spørsmål svarer to andre elever:

Ehh jeg tenker ikke så mye over det når jeg leser på sosiale medier, fordi jeg er så vant til det. Men sånn jeg legger merke til at hvis det er liksom er sånn pop-up snap eller noe sånt der, sånne reklamer eller sånn så bare blar jeg videre, fordi jeg ikke har lyst, fordi jeg orker ikke å se på det liksom. Og ehh hvis det er sånn der VG eller noe sånn der greier som popper opp på sosiale medier, ehh så tenker jeg jo over sånn, vent det her er faktisk VG eller er det liksom noe annet bullshit nettside som prøver å skape gossip liksom.. (Elev en)

«Det er å være kritisk til om det er ekte eller ikke, spesielt Sosiale medier er jo masse som ikke er rett eller ikke er ikke.. (tenkepause) ja.» (Elev seks). Elev tre peker på at det er ulike meninger i omløp, og at ikke alle avsendere er troverdige. Elev en hevder det kan være ulike reklamer og at de ikke bestandig skilles like tydelig fra ryktespredning. Elev seks viser til at budskap på sosiale medier kan være oppspinn, og at ikke alt er troverdig. Ved å studere svarene til de tre elevene tolker vi at elevene er kritiske til tekst de møter på sosiale medier. De nevner at de fleste på sosiale medier har mange meninger og ikke alt er sant, i tillegg til at det er ulike former for reklame på de forskjellige mediene. Informasjonen som kommer fram på internett har ikke nødvendigvis gjennomgått kvalitetssikring, og mange av tekstene har ofte kommersielle formål (Kulbrandstad, 2018, s. 271). Blikstad-Balas (2016, s. 57) skriver at ved selvpublisering kan hvem som helst nå ut til et stort, ubegrenset publikum. Elevene er bevisste på at hvem som helst kan publisere tekster på sosiale medier, og de viser evne til å være kritiske ved å nevne at ikke alle er troverdige og kvalitetssikret.

Det kan tenkes at elevene i større grad er kritiske til sakprosa tekster på sosiale medier fordi denne sjangeren er de erfarne med. Sakprosa tekster som eksempelvis brev, epost, SMS, Facebook-profiler og blogger er tekster som gir oss informasjon og som knytter mennesker sammen (Skovholt & Veum, 2014, s. 11). Elevene bruker sosiale medier slik som Snapchat, Instagram og TikTok for å kommunisere med hverandre. Det er noe de bruker i sin hverdag for å opprettholde sosial kontakt med venner og bekjente, i tillegg til at de møter på reklamer og profiler som har formål å spre ulike budskap på plattformene.

Elev en beskriver i intervjuet at h\*n ikke tenkte så nøye gjennom tekst h\*n møter på sosiale medier. En mulig grunn til dette kan være den enorme informasjonsmengden på digitale medier som bidrar til usikkerhet for elevene knyttet til om det er verdt å bruke tid på sidene de er inne på eller om de kan finne andre tekster en annen plass. På internett kjenner brukerne et behov for å være aktive eller i bevegelse, noe som gjør at brukeren alltid må klikke seg videre (Kulbrandstad, 2018, s. 271). Det kan tenkes at eleven kjenner på denne usikkerheten, eller stadige jaget etter å være i bevegelse. Vi anser det som et behov grunnet det mangfoldige tekstsamfunnet at elever får øve seg på å møte alle tekstformer med et kritisk blikk.

Flere av elevene er tilsynelatende kritisk til tekster i sosiale medier, men et interessant moment er at noen av elevene sier at de ikke tenker over å være kritisk når de scroller fordi de er så erfarne med å bruke sosiale medier. En elev nevner også at h\*n ikke har tenkt over at video er tekst tidligere. Dette kom fram på spørsmålet om elevene lærte noe nytt om å være kritisk til tekst:

Jeg hadde hørt om det meste fra før, men (tenker litt) sånn jeg hadde ikke tenkt over at videoer kunne være tekst eller sånn at man måtte tenke over kanskje hva de prøver å fortelle deg i en video, der man kanskje ikke tenker så mye over å være merkelig. (Elev en)

Eleven har ikke tenkt over at videoer kan være tekst, og så ikke i samme grad behovet til å være kritisk til det avsenderne sier. Vi skrev tidligere om at en metode å lære elevene om tekstmangfold og kritisk literacy er ved å bruke varierte tekster, og da også tekster nær elevenes hverdag. Dette kan bidra til at elevene møter tekstene i fagene som mer meningsfulle, samtidig som læreren kan ta i bruk tekster som ikke går under samlebetegnelsen «pedagogiske tekster» (Blikstad-Balas, 2016, s. 103). Vi anser det som viktig at elevene får arbeide med tekster som er nær deres hverdag og ikke utelukkende

pedagogiske tekster. De skal kunne være kritiske til tekstene de møter på, det er et behov for denne ferdigheten i det store tekstsamfunnet vi lever i. Som nevnt hadde ikke eleven tenkt over at lesere må være kritiske til videoer på sosiale medier og at eleven selv ikke tenker så nøye over hva som blir sagt og framstilt. Dette kan være fordi elevene er erfarne med bruk av ulike sosiale medier, som medfører at de ikke tenker over mengden tekst de møter.

Ved å vurdere vårt datamateriale, tolker vi at elevene i større grad ser nødvendigheten av å være kritisk til tekster i sosiale medier, i motsetning til skriftlige tekster som skjønnlitteratur. På spørsmål om hva elevene anser som viktig når de møter tekster i sosiale medier svarer elevene at lesere må vurdere troverdighet, pålitelighet, hvem sin sannhet som fremstilles og formål med tekstene. Ikke alle disse begrepene blir nevnt i intervjuene, men ut fra forklaringene til elevene er det dette vi tolker som fremtredende. Blikstad-Balas (2016, s. 108) hevder at for å utvikle kritisk literacy må elever gjøres i stand til å møte tekster med motstand og kritikk, og kunne gjenkjenne underliggende holdninger, motiver og ideologier. Ut fra elevenes svar ved intervju tolker vi at de har kunnskap og ferdigheter i å vurdere tekstens avsender og hva formålet med tekstene er. De vurderer sannhet ved å nevne hva avsenderen av en tekst vil formidle, eksempelvis om det er å promotere et produkt eller ytre en mening. Vi kan derfor se at elevene viser forståelse for nødvendigheten av å møte ulike tekster i sosiale medier med motstand og et kritisk blikk.

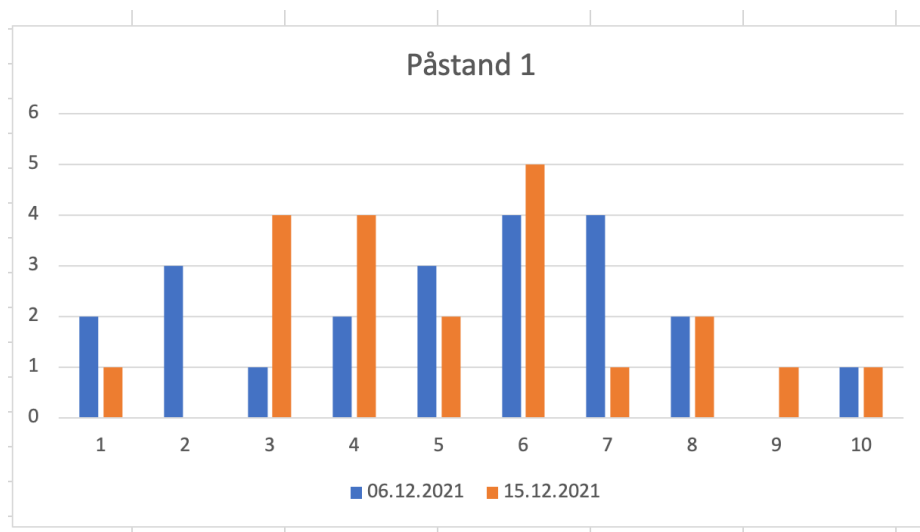
### **4.3 På hvilken måte kan bruken av det sosiale mediet TikTok påvirke elevenes engasjement for norskfaget?**

Vårt tredje funn baserer seg på en tendens i datamaterialet som tilsier at elevene i vår studie foretrakk varierte og aktuelle tekster i norskundervisningen. Sett i sammenheng med vårt tredje forskningsspørsmål vil vi diskutere om vårt tekstuvalgt og bruk av det sosiale mediet TikTok påvirket elevenes engasjement for norskfaget. Vi vil dele diskusjonen i underoverskriftene *elevenes interesse for norskfaget, variasjon i tekst og teksters aktualitet*.

#### **4.3.1 Elevenes interesse for norskfaget**

Ifølge spørreundersøkelsen har enkelte elevers engasjement for norskfaget i en liten grad økt. Resultatene av påstand en *jeg synes norskfaget er interessant*, viste ingen markant endring i svarene til elevene. Likevel kan vi se at boksene 1 og 2 hadde en liten endring i antall svar. Vår definisjon av boks 1 på skalaen var at elevene var helt uenig i påstanden. Før første undervisningsøkt var det fem elever som hadde svart i boks 1 og 2. Etter andre

undervisningsøkt kunne vi se at antallet var redusert med fire elever og at det bare var en elev som hadde krysset i en av disse to boksene. Dette utgjorde en differanse på fire elever.



Figur 6: Søylediagrammet viser elevenes svar på påstand en

Vi tolker dette resultatet til at elevene som hadde liten interesse av norskfaget, har i en liten grad fått økt engasjement for norskfaget. Økningen kan være et resultat av vår bruk av det sosiale mediet TikTok i undervisningen. Blikstad-Balas (2016, s. 104) hevder at flere og mer varierte tekster, som ikke nødvendigvis er intendert for skole, kan føre til at faget oppleves mer relevant og kan bygge bro til elevenes fritid. Fra denne teorien tolker vi at bruken av to ulike tekster, der en tekst var fra sosiale medier, kan ha påvirket elevenes engasjement positivt. Ifølge Medietilsynet (2020, s. 24) brukte 70 prosent av ungdommer fra 13-16 år videodelingstjenesten TikTok i 2020. Dermed kan bruken av TikTok-video i undervisningsopplegget vårt bidratt til å bygge bro mellom norskundervisningen og elevenes fritid.

Observasjonene og intervjuene viste at det var variasjon i klassens atferdsmessige og emosjonelle dimensjon for engasjement, flere elever opplever norskfaget som lite givende. Intervjuene ga ulike svar fra elevene og fikk fram flere begrunnelser for at noen ikke var interessert i norskfaget. Det første spørsmålet i intervjuene var hva elevene syntes om norskfaget, en elev svarte:

Ehm jeg synes at en del av det vi holder på med i norsk, som prosjekter og så videre er litt unødvendige. Sånn mye som er norsk, egentlig ikke er norskfaget. Altså norsk er jo

et veldig viktig fag men noen av de prosjektene vi har er egentlig ikke spesielt interessant eller lærerikt. (Elev seks)

Elev seks mener at norskfaget er viktig, men at noen av prosjektene er unødvendig. H\*n utdyper at prosjektene egentlig ikke er norskfaget, og at de er lite interessante og lærerike. Vi tolket det i den retning at hos eleven har norskfaget et stort potensial for å være engasjerende. På grunn av læringsmetodene benyttet i faget, blir elevens emosjonelle dimensjon for engasjement lite ivaretatt. Det kan tyde på at denne eleven har behov for andre undervisningsmetoder for å oppleve faget som interessant og lærerikt. Det er viktig at elevene opplever det de skal lære som relevant og meningsfylt. Det gjelder både relevans for arbeid med temaer og oppgaver i skolen, og relevans for at lærestoffet skal være nyttig i et videre perspektiv i framtidig utdanning, yrke eller samfunnsliv (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 4). For at denne eleven skal få en mer positiv holdning til norskfaget vil det være viktig å peke på relevans i fagstoff og oppgaver.

Fra observasjonsnotatene våre kan vi tolke at flere elever opplevde faget på samme måte som elev seks. Et moment som går igjen i alle øktene er lite involvering og lav utholdenhet fra elevene, noen ligger med hodene ned i pultene, få rekker opp hånda under gjennomgang av tekstene og oppgavene, og når elevene får bruke pc til oppgavene benytter flere seg av muligheten til å besøke nettsider som ikke omhandlet undervisningsopplegget. Disse observasjonene kan sees i sammenheng med svarene til elev seks, de gir intervjuet kontekst. Det kan tenkes at flere elever ikke opplever tekstene og læringsmetodene i norsk som engasjerende, og at potensialet for et viktig fag ikke utnyttes. Svaret til en annen elev understreker våre tolkninger: «Altså jeg liker ikke norsk fordi det, man sitter bare å gjør oppgaver og leser, men ee det går nå.» (Elev tre). Fokuset er igjen på læringsmetodene rundt tekster. Elevene forbinder norskfaget med å lese en tekst, for så å gjøre oppgaver knyttet til teksten.

Vi nevnte ovenfor at datamaterialet konstaterer variasjon i elevenes interesse og engasjement for norskfaget, flere elever trakk fram positive sider. På spørsmål om hva elevene syntes om norsksvaret, kom disse svarene fram: «Ehh jeg liker norsk ganske godt fordi jeg synes det er ganske lett å forstå ...» (Elev en). «Jeg er faktisk veldig glad i norsk og jeg synes det er interessant, og vi gjør mye gøy, og at vi lærer mye viktig.» (Elev to).



Jeg synes norskfaget, akkurat som engelsk, er et fag som kan være veldig interessant for meg, men det kommer helt an på hva liksom temaet. Ehm fordi det er jo et helt språk, så fra å analysere Shakespeare til å skrive en tekst om klimaendringen, så er det liksom, det er mye. Så jeg kan ikke si at hele faget er fantastisk eller hele faget er dårlig, men det har sine *up's*. (Elev fire)

De tre elevene framhever at de liker norsk på bakgrunn av at det er lett å forstå, det er interessant, de gjør mye viktig, og at interessen avhenger av tema. Elev fire reflekter rundt at hele faget ikke kan kalles fantastisk, men det er et stort fag som tar for seg mye og at interessen varierer med tematikk som bakgrunn. Dette kan sees i sammenheng med elevene som i intervjuene svarte at de ikke hadde interesse for norskfaget og at temaet påvirket deres engasjement. Likevel ser vi variasjon, eksempelvis uttaler elev to at faget er interessant, at de gjør mye gøy og lærer mye viktig. Det er individuelle forskjeller som kommer til syne gjennom intervjuene, og vi kan oppfatte at engasjementet et koplet sammen med tematisk interesse og nytteverdi av tekstene og oppleggende elevene opplever.

#### **4.3.2 Variasjon i tekst**

Gjennom våre tre undervisningsøkter ble det synlig at elevenes interesse og engasjement varierte, dette kan vi tolke ved å undersøke oppmerksomheten til elevene.

Observasjonsnotatene våre om elevenes oppmerksomhet viser stor variasjon i de ulike øktene, dette kan indikere at elevene ikke hadde gjensidig interesse for alt vi arbeidet med i undervisningen. Elevers oppmerksomhet er knyttet til den atferdsmessige dimensjonen i engasjement, og omhandler elevenes oppmerksomhet i læringsaktiviteter (Meyer & Turner, referert i Skinner et al., 2008, s.766). Ved å undersøke vårt datamateriale, kan vi tolke at flere elevers oppmerksomhet var rettet mot undervisningen da vi introduserte TikTok-videoen. Dette grunngir vi med at alle hodene var rettet framover de to første gangene vi spilte av videoen. Det at hodene var rettet mot skjermen kan bety at elevene fulgte med. Flere elever uttalte at de likte TikTok da vi informerte om at vi skulle ta i bruk dette i undervisningen. Under arbeidet med oppgavene ble det samtale mellom flere elever og støy i klasserommet. Dette kan tolkes som at undervisningen var lite interessant og engasjerende for enkelte av elevene. Likevel kunne vi høre faglig diskusjon fra flere av gruppene som arbeidet med oppgavene. Ut fra dette tyder det på at bruken av videoen kan ha vært med på å opprettholde oppmerksomheten hos elevene, noe som kan tolkes som engasjement.

Fra datamaterialet kan vi tolke at elevene har et behov for variasjon i tekst og arbeidsmetoder for å opprettholde engasjement for norskfaget. Innledningsvis i studien nevner vi at Ungdata (Bakken A. , 2021, s. 24) viser at andelen elever som kjeder seg på skolen øker. Dette kan vi knytte opp til flere av svarene i intervjuene våre. På spørsmål om hva elevene tenkte om at vi brukte videodelingstjenesten TikTok i undervisningen vår og om de hadde brukt mediet i undervisning tidligere, svarte en av elevene: «Nei. Og det var liksom ehm mer uvant liksom. Vi har ikke brukt det før, og derfor likte jeg det, og fordi det var ikke sånn kjedelig som å lese en tekst og gjøre oppgaver liksom.» (Elev en). På samme spørsmål svarer en annen elev: «Det var litt kult, det var litt interessant. Liksom annerledes enn det vi bruker å gjøre.» (Elev to). I svarene til begge disse elevene kan vi se at det var positive tilbakemeldinger på bruken av TikTok-videoen i undervisningen, dette begrunnes med at det var uvant og annerledes fra det de pleier å gjøre. Elev en trekker fram at det ikke var kjedelig som å lese en tekst og gjøre oppgaver. Ved å se på disse svarene tolker vi det som at elevene anser det som positivt når vi som lærere tar i bruk nye momenter i undervisningen.

Kompetansemålene i norsk er åpne og fleksible, og dermed har lærere et stort utvalg av tekster og metoder de kan ta i bruk for å skape variasjon og tilpasse opplæringen. For eksempel er et av kompetansemålene etter 10. trinn at elevene skal kunne sammenlikne og tolke romaner, noveller, lyrikk og andre tekster ut fra historisk kontekst og egen samtid (Utdanningsdirektoratet , 2020, s. 9). Som lærere står vi fritt til å velge hvilken teksttype og tekstform vi vil ta i bruk, det kan eksempelvis være et multimodalt dikt. Vi anser det som nødvendig med variasjon i tekstsjanger og form for at elevene skal opprettholde engasjementet for norskfaget.

Selv om flere elever foretrakk å bruke videodelingstjenesten TikTok i undervisningen, viser også datamaterialet at enkelte av elevene foretrakk utdraget fra *Et dukkehjem*. I intervjuene utaler to av elevene at de anså *Et dukkehjem* som mest interessant å arbeide med. På spørsmål om elevene synes det var noe i undervisningen de opplevde som ekstra interessant, svarte to elever:

Ehm jeg synes *Et dukkehjem* var mest interessant, fordi eh den andre var liksom den nåtiden, det kan vi mye om. Ehm spesielt vi som er oss tenåringer som er mye på nett. Vi ser mye sånt. Men *Et dukkehjem* var veldig interessant, fordi det var liksom et vindu inn i hvordan det brukte å være. (Elev fire)

Jeg synes det var litt bedre å jobbe med *Et dukkehjem* fordi at det har jo litt med sånn historie å gjøre og sånn eh kvinnekampen. Jeg synes det er litt, altså det er jo, det er på en måte viktigere. (Elev seks)

Begge elevene foretrakk *Et dukkehjem*, svarene grunngis med tema i tekstene. Elev fire begrunner med at teksten var et vindu til en annen tid. Elev seks begrunner sitt utsagn med at temaet var kvinnekampen, et tema vi tolker eleven anser som viktig. Spørsmålet omhandlet elevenes interesse, noe som inngår i den emosjonelle dimensjonen for engasjement (Meyer & Turner, referert i Skinner et al., 2008, s.766). Dysthe (1995, s. 220) beskriver ekte engasjement i den forstand at elevene er opptatt av og engasjert i innholdet, emnet og problemstillingene som en undervisningsøkt tar utgangspunkt i. I arbeid med tilpasset opplæring kan tema og elevenes interesse være aktuelt. Læreren kan benytte seg av elevenes erfaringer, kunnskap og interesser som utgangspunkt for undervisning (Håstein & Werner, 2014). Dersom elevene likte teksten på bakgrunn av dens tema, kan vi tolke at elevene ble engasjert, og dette er et moment lærere kan ta i betraktning i arbeid med tilpasset opplæring.

Vi hadde en forutinntatt forventning om at elevene kom til å bli engasjerte fordi vi tok i bruk TikTok-video i undervisningen. Fra datamaterialet kan vi forstå at dette ikke var korrekt, da det var variasjon i hvilken tekst elevene foretrakk å arbeide med i undervisningen. Likevel kan vi tolke at vi skapte et visst engasjement hos elevene ved å trekke inn sosiale medier, da flere uttalte at det var nytt og annerledes i begrunnelsen på hvorfor de likte det.

### **4.3.3 Tekstenes aktualitet**

Fra intervjuene kan vi tolke at bruken av aktuelle tekster, som TikTok-video, kan bidra til å skape engasjement hos elevene. Fra vårt datamateriale tolker vi at elevene vurderer tekster og tema som er nær deres hverdag som aktuelle tekster. Kompetansemålene etter 10. trinn sier at elevene skal arbeide med tekster fra egen samtid, utforske og reflektere over hvordan tekster framstiller unges livssituasjon, og utforske og vurdere hvordan digitale medier påvirker og endrer språk og kommunikasjon (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 9). Alle disse elementene kan knyttes til tekster som kan oppleves som aktuell for barn og unge. I tilknytning til vår problemstilling anser vi aktuelle tekster i norskundervisningen som interessant, dette fordi et av momentene vi ønsket å utforske var bruken av sosiale medier og påvirkning på elevenes engasjement. Et av spørsmålene våre i intervjuene var om elevene syntes det var forskjell på å arbeide med utdraget fra *Et dukkehjem* og TikTok-videoen til Halatsophie, elevene skulle begrunne hva som utgjorde de eventuelle forskjellene og hvorfor. En elev svarte:

Ja, jeg synes TikTok-videoen var litt lettere fordi det var liksom nåtid, så jeg kunne relatere meg til det. At og i den første teksten så var det så mange rare ord og, så den var litt lettere å forstå. (Elev to)

På spørsmålet svarer eleven at Tiktok-videoen var mindre utfordrende å arbeide med fordi den var fra elevenes egen samtid og eleven kunne relatere til videoen. H\*n nevnte at i utdraget fra *Et dukkehjem* var det mange rare ord, dermed var TikTok-videoen enklere å forstå. Utdraget fra *Et dukkehjem* kan betegnes som eldre litteratur. I undervisningen måtte vi derfor være oppmerksomme på utfordringer knyttet til ukjente ord og begreper, fremmed stil og sjanger og utfordrende virkelighetsbilder (Drangeid, 2014, s. 38). Til tross for at vi benyttet oss av høytlesing og lesestopp der vi avklarte utfordrende og ukjente begreper, syntes elev to at begrepene gjorde teksten vanskeligere å forstå. Eleven fremhevet at relevante tekster fra nåtiden, var tekster h\*n selv kunne sette seg inn i og dermed forstå bedre.

Datamaterialet vårt tilsier at elevene var opptatt av teksters aktualitet. Dette gjaldt ved bruken av videodelingstjenesten TikTok, men også tematikken i undervisningsopplegget vårt. For å få svar på elevenes meninger om bruken av TikTok-video i undervisning, stilte vi spørsmål knyttet til dette under intervjuene. Vi fikk flere svar som omhandlet aktualitet: «Jeg tenker at det er bra. Ehm det er jo en mye bedre måte å lære ungdommer ting på fordi det er noe de gjør hver dag.» (Elev tre). Andre svar på spørsmålet var:

Det er ganske kort tid på en TikTok-video, da har du liksom ikke like mye tid som på YouTube, så du må finne en måte å *comprime* det og forklare det simpelt. Og det er en nesten bedre på noen måter. (Elev fire)

Synes det var en grei ting å ha med, det var liksom ikke noe galt i det på en måte. Det er liksom litt mer aktuelt for elevene. Kanskje skjønner det litt bedre eller jeg vet ikke enn sånn *Et dukkehjem* fra 1800-tallet eller noe sånn. (Elev fem)

Alle tre svarene kan tolkes mot tekstenes aktualitet. Vi tolker at elevene syntes bruken av TikTok-video i undervisningen var positiv fordi det var noe de brukte egen fritid på og var kjent med å anvende. I tillegg kom informasjonen i TikTok-videoen fortløpende og ble forklart enkelt på grunn av videoens tidsgrense. Elev tre og fire sine svar kan vi se i sammenheng. TikTok kan være et hensiktsmessig media å ta i bruk i undervisning for ungdom fordi det er noe de selv bruker i sin hverdag og er kjent med. 70 prosent av 13-16 åringer bruker TikTok (Medietilsynet, 2020, s. 24). Flertallet av elevene er dermed kjent med

hvordan mediet fungerer, eksempelvis at videoene er korte og derfor må de få informasjon på kort tid. En tolkning er at elevene lærer bedre på denne måten og de opplever ikke stoffet eller undervisningen som uinteressant. Ifølge et av funnene til Thorsen (2019, s. 57) kunne vi se at lærerne har relevans som et fokus når de legger opp undervisning med tekstene til Ibsen. Ifølge henne kunne samtaler med forståelse, aktualisering og samtidslitteratur skape relevans (Thoresen, 2019, s. 57). Vi har erfart at flere elever anser TikTok som aktuelt og relevant. En undervisningsaktivitet kan være å lese eldre tekster som utdraget *Et dukkehjem*, og deretter kan elevene lage en TikTok-video de kan framføre for klassen. Dette er en arbeidsmetode som kan aktualisere stykket som er fra en annen tid. Ut fra våre tolkinger kan bruken av sosiale medier bidra til å skape engasjement og aktualisere ulike tema for elevene.

Fra vårt datamateriale kan vi tolke at elevene opplever bruken av TikTok-video og sosiale medier som engasjerende i undervisning fordi det bidrar til å aktualisere ulike tema. Dermed tolker vi at bruken kan ha en positiv innvirkning på engasjement for norskfaget. Vår tolkning samsvarer ikke med funnene i studien til Undrum & Veum (2018, s. 144). De fant at informantene i deres studie ikke ønsket at sosiale medier skulle inkluderes i undervisningen i skolen. Begrunnelsen for dette var at informantene ønsket et skille mellom skole og fritid, og det kunne oppleves som rart å relatere sosiale medier til skolearbeid fordi det tilhørte fritiden deres. Elevene i vår studie hevder derimot at bruken av det sosiale mediet TikTok i vårt undervisningsopplegg kunne ha flere fordeler. Fordelene kunne eksempelvis være at videoene hadde kort tid og dermed måtte informasjon bli forklart enkelt. TikTok-videoen kunne for flere av elevene oppleves som mer aktuell da den var fra nåtiden. En siste elev hevdet at bruken av videoen kunne være en bedre metode for å undervise ungdommer siden sosiale medier er noe de bruker hver dag. Ingen av våre elever nevnte at de opplevde bruken av det sosiale mediet i undervisningen som negativ og ødeleggende for skillet mellom skole og fritid. Vi vurderer bakgrunnen for forskjellene i svarene i vår studie og Undrum & Veum (2018) sin studie, kan komme av at informantene var ulike aldersgrupper. Våre informanter var ungdomsskoleelever, mens Undrum & Veum (2018) forsket på en videregående skole. Dette kan være en faktor som påvirker funnene i de ulike studiene.

Fra intervjubesvarelsene i vår studie tolker vi at elevene anser det å bruke sosiale medier som TikTok i undervisningen som aktuelt. Dette kommer som nevnt fram ved at de opplever tekstene som en god arbeidsmetode for ungdom og at de enklere kan relatere seg til denne formen for tekst. Nome & Aasen (2019, s. 223) hevder at å gjøre norskfaget til et literacy-fag vil være å løfte samtidens tekstkulturer inn i faget. De hadde derfor forventet at norskfaget

skulle få en større plass for digitale og visuelle tekster i Fagfornyelsen. Videre nevner de at digitale tekstkulturer utgjør en viktig vital ressurs i ungdoms liv. Ved å ikke benytte seg av digitale tekster kan læring og dannelse i norskfaget svekkes (Nome & Aasen , 2019, s. 223). Denne teorien stemmer overens med funnene i vår studie. Digitale tekster påvirker elevenes opplevelse av teksters aktualitet og nytteverdi. Ved å gi slike tekster rom i skolen kan flere elever oppleve norskfaget som relevant og dermed bli mer engasjerte. Bruken av samtidstekster kan gi elever verktøy til å forstå andre tekster i litteraturhistorien (Nome & Aasen , 2019, s. 223). Det kan tenkes at elevene ville opplevd utdraget *Et dukkehjem* som mer aktuelt om vi hadde endret rekkefølgen på tekstene i vårt undervisningsopplegg. Dersom vi hadde tatt i bruk TikTok-videoen som en introduksjon til tematikken i *Et dukkehjem*, kunne flere elever sett relevansen i teksten og dermed opplevd utdraget som mer aktuelt.

## 5 Studiens kvalitet og etiske betraktninger

I dette kapittelet vil vi vurdere og belyse studiens kvalitet. Vi vil ta i bruk to begreper i vurdering av vår studies forskningskvalitet, *reliabilitet* og *validitet*. Reliabilitet omtales ofte som pålitelighet, mens validitet omtales som gyldighet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 201).

Videre vil vi drøfte studiens overførbarhet og relevans i grunnskolen. Det er viktig å reflektere rundt forskningsetiske perspektiver knyttet til vårt prosjekt, dermed avslutter vi dette kapittelet med forskningsetikk og kritikk av egen metode.

### 5.1 Reliabilitet

Reliabilitet, eller pålitelighet, er en kritisk vurdering av studien som tilsier om den er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte (Thagaard, 2018, s. 187). Vi har reflektert over hvordan undersøkelsen eller vi som forskere kan ha påvirket studiens reliabilitet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 203; Postholm & Jacobsen, 2018, s.224). For å være pålitelig har vi forsøkt å være transparente ved å begrunne våre valg og dele noen av våre refleksjoner i forskningsprosessen. Dette gjennom valg av forskningsmetoder, og valg tatt i arbeid med undervisningen vi har gjennomført. Det at vi gjør prosessen synlig slik at andre kan reflektere over den er viktig og styrker vår studies reliabilitet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). På denne måten kan leseren selv reflektere rundt og vurdere vår studies kvalitet.

Vi har forsøkt å være åpne om egen forutinntatthet i forskningsprosessen. Eksempelvis hadde vi på forhånd en forventning til at en tekst fra sosiale medier ville øke engasjementet til elever og gi dem verdifull kritisk tekstkompetanse. Denne forutinntattheten ble vi bevisst på ved å samtale med hverandre og vår veileder. Thagaard (2018) viser til at reliabiliteten kan styrkes ved at flere forskere deltar i prosjektet (Thagaard, 2018, s. 188), og i vår studie har vi vært to forskere, i tillegg til at vi har hatt en veileder. Vi har dermed hatt mulighet til å diskutere beslutninger og andre momenter ved vår forskningsprosess med hverandre, noe som har styrket reliabiliteten i vår studie.

### 5.2 Validitet

Validitet, eller gyldighet, i vår studie omhandler sammenhengen mellom elevenes kritiske literacy og engasjement knyttet til et bestemt tekstutvalg og datamateriale som er samlet inn (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). Thagaard (2018) beskriver validitet ved å stille spørsmål til om de tolkningene som kommer frem er gyldige i forhold til den virkeligheten som har blitt studert (Thagaard, 2018, s. 189). I vår studie vil dette si om funnene våre

samsvarer og vil kunne svare på forskningsspørsmålene og problemstillingen vår.

Problemstillingen vår omhandler ungdomsskoleelevers kritiske literacy, og deres engasjement for norskfaget. Vi fikk kjennskap til dette gjennom intervju av et utvalg elever, observasjon av hele klassen i undervisning og spørreundersøkelse.

I vår studie har vi benyttet oss av å triangulere metoder. Triangulering styrker studiens pålitelighet og gyldighet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 236). Vi har grunnlagt de ulike metodene vi har benyttet oss av i vårt metodekapittel. I analysekapittelet har vi tatt i bruk tre metoder, og i noen tilfeller kombinert dem. På denne måten styrkes gyldigheten av enkelte funn. Vi har for eksempel tatt i bruk både observasjon og intervju og sett at funnene fra disse metodene samsvarer med hverandre. Det er også nevneverdig at vi i utgangspunktet hadde en plan om å gjennomføre intervju med klassens norsklærer, men grunnet tidsmangel i lærerhverdagen ble ikke dette gjennomført. Vi ønsket å styrke vår studies validitet, da lærerens tolkninger av elevenes atferd antakeligvis hadde vært mer korrekte enn våre.

En kritisk gjennomgang av analyseprosessen er en måte å styrke validiteten på (Thagaard, 2018, s. 189). Vi har forsøkt å beskrive analysestrategien vår så grundig som mulig, og i tillegg brukt eksempler som viser fremgangsmåten for analysen vår. Dette ved å vise en modell av kodingsskjema vårt, ta i bruk direkte sitater fra intervjuene som vi gjennomførte med lydopptak og transkribering, og ved figurer av resultater fra spørreskjema. Vi har også beskrevet prosessen fra kategorier i analysen til hvilke funn vi fant.

### **5.3 Overførbarhet**

Ytre gyldighet, eller overførbarhet, omhandler generalisering av funn fra en kontekst som er studert til en kontekst som ikke er studert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). I vår studie har vi intervjuet seks elever, og gjennomført observasjon og spørreskjema med en klasse. Vi har dermed et begrenset antall deltakere i studien vår, og vi kan ikke hevde at funnene kan generaliseres. Elevenes opplevelse og utbytte av undervisningsopplegget vårt vil være individuelle, noe som gjør at det ikke kan generaliseres. Kvalitative undersøkelser baserer seg på et mindre utvalg slik som i vår studie, og disse kan dermed ikke betegnes som representative for elever i en annen klasse eller ved en annen skole (Gleiss & Sæther, 2021, s. 207). Det kan tenkes at funn fra vår studie kan være relevant og brukbare likevel. Arbeid med kritisk literacy vil være relevant for andre skoleklasser, begrunnet i læreplanen og elevenes daglige møte med tekst på ulike arenaer. Det kan dermed tenkes at våre erfaringer fra denne



studien kan gi inspirasjon eller tanker om arbeid med kritisk literacy, tekstutvalg og engasjement noe som kan være nyttig for forskere eller lærere i skolen.

## 5.4 Forskningsetiske perspektiver

I planlegging, gjennomføring og i etterarbeid av vår studie har vi forholdt oss til ulike forskningsetiske spørsmål. Et av de forskningsetiske spørsmålene var om det var klokt å anvende TikTok i undervisningen. Vi var bevisst på at det var mulig å stille seg kritiske til at vi tok i bruk en tekst fra sosiale medier i stedet for en tekst intendert for bruk i skolen. Vi underviste på en mobilfri skole, og tok dermed avgjørelsen om å fremvise TikTok-videoen på storskjerm i klasserommet. Kombinert med mobilforbudet var begrunnelsen for valget av felles visning på skjerm at ingen elever skulle bli ekskludert på bakgrunn av å ikke ha applikasjonen nedlastet på mobiltelefonen sin. Til tross for betraktningene nevnt om skepsis til å anvende det sosiale mediet TikTok valgte vi å ta det i bruk. Valget tok vi etter gjentatte diskusjoner og drøftinger med hverandre og vår veileder der vi konkluderte med at arbeidet med tekstformen kunne ha nytteverdi for elevene. Ved å undersøke statistikk tilhørende elevenes aldersgruppe anså vi teksten som nær flere elevers hverdag. Vi tok også med aldersgrensen på applikasjonen i vurderingen, da elevene er to år eldre enn aldersgrensen for å laste ned mediet. Teori fra forskere vi har anvendt tidligere i studien underbygger vårt valg om å anvende tekster nær flere elevers hverdagsliv for å skape engasjement og aktualisere lærestoffet.

TikTok-videoen vi anvendte i vår studie var publisert offentlig av TikTok-brukeren Halatsophie. På bakgrunn av forskningsetiske vurderinger ønsket vi samtykke til å ta i bruk videoen i vår studie. Vi anså dette som etisk riktig fordi TikTok-videoen skulle brukes i en studie og ikke som underholdning for enkeltmennesker. Vi fikk positiv tilbakemelding og godkjenning fra TikTok-brukeren Halatsophie, og kunne dermed ta i bruk TikTok-videoen med videoskaperens samtykke.

Elevene og foresatte i klassen vi skulle gjennomføre vårt undervisningsopplegg med fikk i forkant av datainnsamlingen utdelt et samtykkeskjema (se vedlegg D) med informasjon om studien vår. I dette formidlet vi at deltakelsen i prosjektet var frivillig, anonym og at eleven kunne trekke seg når som helst. I skoleforskning vil vi ofte undersøke barn, og vi må ta i betraktning at andre bestemmer om barna skal delta eller ikke. Dermed bør det stilles strenge krav til at resultatene fra undersøkelsen kan være direkte nyttige for de som undersøkes, eller i alle fall at det er uten fare for negative konsekvenser (Posthom & Jacobsen, 2018, s.247).

Etter personopplysningsloven er hovedregelen at foreldre eller foresatte samtykker på vegne av barn under 18 år (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.45), noe som ble aktuelt i vårt tilfelle fordi vi skulle bruke lydopptak i intervjuene. Lydopptak ansees som sensitive personopplysninger. På bakgrunn av dette var det nødvendig å søke om godkjenning av studien til Norsk senter for forskningsdata. Søknaden vår ble godkjent 09.11.21 (se vedlegg E). Etter avtale og godkjennelse fra Norsk senter for forskningsdata (NSD) responderte foresatte og elever på deltakelsen i vår studie via den digitale meldingsboken Transponder.

## 5.5 Kritikk av egen metode

Ved tilbakeblikk på egne metoder og valg, har vi reflektert over hva som kan ha påvirket utfallet av denne studien. Under intervjuet innså vi i ettertid at vi kunne stilt flere oppfølgingsspørsmål, da vi kunne bedt elevene utdype og oppklare flere utsagn. Dette på bakgrunn av at vi begge er uerfarne i intervju-situasjonen og dermed avhengig av intervjuguiden. Det var derfor utfordrende å løsrive oss tilstrekkelig fra intervjuguiden, det resulterte i enkelte diffuse svar som kunne vært unngått hadde vi bedt elevene utdype. Ved ett tilfelle da vi forsøkte å stille oppfølgingsspørsmål introduserte vi eleven for et fagbegrep som ble tatt i bruk av h\*n hyppig resten av intervjuet. Vi oppdaget ikke dette før under transkribering i etterkant av intervjuet og tolker at dette kan ha påvirket svarene til eleven. Likevel anser vi det ikke som en betydelig svekkelse av vår studie, da intervjuguiden inneholdt spørsmål koplet til våre forskningsspørsmål. På bakgrunn av triangulering av metoder ga mengden med datamateriale oss likevel relevante funn.

Resultatene fra vår spørreundersøkelse vil ikke med sikkerhet vise en reell endring. Antallet elever som svarte på spørreskjema, varierte de to øktene da en skolehverdag inkluderer fravær. Vi kan dermed vurdere dette som en feilkilde fordi forskjellige elever kan ha vært til stede de to skoledagene spørreundersøkelsen ble gjennomført. Gjennomføringen av spørreundersøkelsen kan kritiseres, og dersom vi skulle gjennomført den igjen ville vi vurdert å organisere på annet vis. Gjennomføringen av den første spørreundersøkelsen ble forhastet, og grunnet begrenset tid ble en del av friminuttet til elevene benyttet. Det kan vurderes om elevenes svar ble påvirket av at vi tok i bruk en del av friminuttet. Elevene kan ha forhastet lesingen av påstandene og ikke tatt seg tid til å lese alle grundig.

## **6 Oppsummering og veien videre**

Innledningsvis i denne studien presenterte vi en problemstilling som var utgangspunktet da vi utformet tre forskningsspørsmål. I dette kapittelet vil vi kort besvare forskningsspørsmålene og problemstillingen. Avslutningsvis vil vi presentere muligheter til veien videre for forskningen på feltet vi har belyst.

### **6.1 Svar på forskningsspørsmål**

#### **6.1.1 Hvilken effekt kan arbeid med to ulike tekster ha på elevens kritiske literacy?**

Vårt første funn viser at elevene har lært flere vesentlige elementer som omhandler det å forholde seg kritisk til tekst. I vårt datamateriale kunne vi se at enkelte elever viste en bevissthet rundt teksters formål, avsenderen av tekst og dens makt og sannhet. Noen elever viser forståelse for at kontekst og sjanger er relevant for hvordan en arbeider kritisk med tekst. Til tross for dette viser vårt datamateriale at selv om elevene kan vise kritisk kompetanse i møte med ulike tekster, benytter de seg ikke eksplisitt av fagbegreper. I undervisningen kunne våre observasjoner vise at elevene i flere tilfeller måtte veiledes og støttes for å reflektere rundt momenter knyttet til å møte tekster med kritiske blikk. Effekten av å bruke to ulike tekster i undervisningen ble dermed at flere elever etter tre undervisningsøkter kan utøve kritisk literacy med støtte fra lærer.

#### **6.1.2 Ser elevene nødvendigheten av å stille seg kritisk til tekst?**

Elevene i vår studie ser en større nødvendighet til å møte tekster fra sosiale medier med et kritisk blikk. Da vi spurte elevene om hva de vurderte i møte med skriftlige tekster, tolker vi at elevene trekker fram tekster fra sosiale medier, som reklame og blogginnlegg. Elevene nevnte ikke skjønnlitterære tekster i besvarelsene på dette spørsmålet. Vi konkluderer med at elevene i større grad ser nødvendigheten av å stille seg kritisk til tekster i sosiale medier enn skjønnlitterære tekster. Dette kan tolkes som et resultat av elevenes bruk av sosiale medier som er tekster som kan være nær deres hverdag. Elevene har en bevissthet om at selvpublisering kan medføre en mengde tekster som ikke er kvalitetssikret. Vi anser det som et behov at elever lærer å møte alle tekster med et kritisk blikk, også ufarlige tekster som elevene i større grad ikke vurderer med et kritisk blikk.

### **6.1.3 På hvilken måte kan bruken av det sosiale mediet TikTok påvirkes engasjement for norskfaget?**

Fra funn tre konkluderer vi med at elevenes engasjement ble positivt påvirket ved bruken av TikTok-video i undervisningen. Dermed kan forskningsspørsmål tre besvares med at bruken av det sosiale mediet TikTok påvirket elevenes engasjement positivt, dette fordi det skapte variasjon og aktualitet for elevene. I intervjuene kom det fram at TikTok var et media elevene hadde erfaring med å bruke på fritiden, men ikke i skolesammenheng. Elevene trakk fram at det var annerledes å arbeide med TikTok-video, og hevdet det dermed ikke var kjedelig som å lese skriftlige tekster og gjøre oppgaver. Elevene nevnte at på grunn av deres eget bruk av mediet på fritiden, var det et hensiktsmessig verktøy å ta i bruk for å undervise ungdom, på bakgrunn av mediets aktualitet. Vi tolker ikke at bruken av TikTok alene var med på å skape engasjement, men at videodelingstjenesten fikk frem både tekstvariasjon og aktualiserte tekstene, noe som førte til mer engasjement i undervisningen.

## **6.2 Svar på problemstilling**

Problemstillingen for denne studien var *på hvilken måte vil bruken av skriftlig tekst og tekst fra sosiale medier påvirke ungdomsskoleelevers kritiske literacy, og vil det ha noe å si for deres engasjement for norskfaget?* Gjennom analysen av datamaterialet, våre funn og diskusjon har vi kommet fram til at ungdomsskoleelevers, representert av våre informanter på 10. trinn, kritiske literacy i større grad ble påvirket i arbeidet med tekster fra sosiale medier. Elevene ser større nødvendighet av å møte tekster fra sosiale medier med et kritisk blikk, noe som kan komme av at det er disse tekstene de møter i hverdagen. Tekster som er diskré og oppleves mindre farlig, slik som skjønnlitteratur, vurderes ikke kritisk på samme vis. Dermed synliggjorde bruken av de to ulike tekstene ferdighetene elevene hadde i kritisk literacy avhengig av teksttype og sjanger.

Vi peker på at for å påvirke elevenes kritiske literacy i en større grad, må dette arbeides med over et større tidsrom. Ved å anvende to ulike tekster i vår studie, måtte elevene bruke ulike fagbegrep og redskap i møte med tekstene. De måtte møte tekstene ulikt på bakgrunn av at de hadde ulik sjanger, tekstform og samtid. Vår tolkning var at elevene kunne reflektere over og stille seg kritisk til begge tekstene, men med støtte fra læreren i form av reflekterende spørsmål i plenumsamtaler.

Den siste delen av problemstillingen spør om bruken av en skriftlig tekst og en tekst fra sosiale medier ville ha noe å si for elevens engasjement for norskfaget. Gjennom analysen av

vårt datamateriale kan vi konkludere med at bruken av de to ulike tekstene gav elevene variasjon, som til gjengjeld økte engasjementet hos elevene. Bruken av sosiale medier i møte med tekst og kritisk literacy, fikk elevene til å anse tekstene som aktuelle da TikTok er et media elevene brukte på fritiden. I tillegg bidra bruken av TikTok-videoen til variasjon i tekstutvalget i norskfaget, da dette er en tekstform de vanligvis ikke brukte i undervisningen. Dette førte til positive tilbakemeldinger i intervjuene, og derfor registrerer vi en økning av engasjement. Vi tolker at elevene foretrekker variasjon og aktuelle tekster for å opprettholde et engasjement for norskfaget, noe bruken to tekster med ulik for og sjanger bidro til.

### **6.3 Veien videre**

Gjennom å gjennomføre denne studien har vi fordypet oss i fagfeltet kritisk literacy, i tillegg til å ha lært om forskning og utvikling av et felt. Dette er noe vi tar med oss videre i arbeidslivet. Som vi skrev innledningsvis i oppgaven er kritisk literacy belyst flere steder i læreplanen, både under norskfagets kjerneelement og kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2020). Vi anser derfor vår kompetanse innenfor dette feltet som en viktig ressurs, på bakgrunn av tekstmangfoldet elever må forholde seg til i hverdagen. Undervisningsopplegget vi gjennomførte med kritisk literacy som hovedtema er en erfaring vi som norsklærere vil ta med oss i arbeidslivet.

I arbeid med denne studien oppdaget vi flere momenter det kunne vært spennende å forske videre på. Vi erfarte at vår studie med fordel kunne hatt en varighet på mer enn tre undervisningsøkter. Å oppdage en tydelig endring i elevers kritiske literacy var dermed utfordrende og optimistisk av oss. Det kunne vært interessant å undersøke om elevers kritiske blikk hadde endret seg dersom en lærer jobbet kontinuerlig med dette over lengre tid. I et av våre funn fant vi at enkelte av elevene hadde vanskeligheter for å møte skriftlige og mindre farlige tekster, slik som skjønnlitteratur, med et kritisk blikk. På bakgrunn av funnet kunne det vært interessant å anvende et bredt tekstmangfold i en lignende studie. Struktureringen av dette kunne eksempelvis være å arbeide i 15 minutter med kritisk literacy som fokusområde en gang i uken i norskundervisningen. På denne måten kunne forskeren tydeligere undersøkt om elevene uoppfordret stiller seg kritisk til flere tekstformer.

Underveis i studien fikk vi også en interesse for begrepslæring i tilknytning til kritisk literacy. Ved en studie som strekker seg over lengre tid kunne det også vært interessant å utforske om elevene får en økt forståelse for begreper og anvender disse eksplisitt i kritisk tilnærming til

tekst. Forskeren kunne også utforsket om begreper kan være et nyttig redskap for kritisk tilnærming i møte med nye tekster.

I vår studie ble det synlig at flere elever anser norsk som et viktig og nødvendig fag, men de opplever arbeidet med faget som meningsløst og lite variert. Enkelte elever trakk fram at norskfaget for dem bestod av å lese tekster og arbeide med oppgaver tilknyttet tekstene. På spørsmål om hva elevene syntes om å bruke det sosiale mediet TikTok i undervisningen, framhevet enkelte elever at det var nytt og uvant i skolen, og nettopp derfor likte de det. Det er ikke nødvendigvis bruken av en TikTok-video som skapte positive reaksjoner og engasjement, kanskje var det så enkelt som at elevene fikk arbeide med noe nytt? Vi tror derfor det kunne vært interessant å utforske norskundervisningen på ulike ungdomsskoler. Opplever elevene variasjon og møter de tekster og fagstoff som har nytteverdi for dem?

## Referanseliste

- Aalen, I. (2013). *En kort bok om sosiale medier*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Aalen, I., & Iversen, M. H. (2021). *Sosiale medier*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bae, Ø. E. (2019). Sosiale medium som formidlingsarenaer for ungdomslitteratur? I K. Ørjasæter, & A. Skaret, *Litteraturformidlingens arenaer og praksiser* (ss. 140-154). Oslo : Cappelen Damm Akademisk .
- Bakken, A. (2021). *Ungdata 2021: Nasjonale resultater*. Ungdata.
- Bakken, J., & Andersson-Bakken, E. (2016 ). Forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa i norskfagets oppgavekultur . *Tidsskriftet Sakprosa* , s. 36.
- Blichfeldt, K., Heggem, T. G., & Huseby, Å. (2020). *Kontekst 8-10, 3.utg : norsk for ungdomstrinnet : Basis* (3. utgave . utg.). Oslo: Gyldendal.
- Blikstad-Balas , M., & Foldvik , M. C. (2017). *Kritisk literacy i norskfaget* . Hentet fra UiO: [https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/59766/Norskl%25C3%25A6raren4.2017\\_Blikstad-BalasFoldvik.pdf?sequence=1&isAllowed=y&fbclid=IwAR0Xo2cR8MrA7DMI4nPjWSvLNsIJ30sK2F-knEMvzH06MYp1-soGM-2KYqY](https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/59766/Norskl%25C3%25A6raren4.2017_Blikstad-BalasFoldvik.pdf?sequence=1&isAllowed=y&fbclid=IwAR0Xo2cR8MrA7DMI4nPjWSvLNsIJ30sK2F-knEMvzH06MYp1-soGM-2KYqY)
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen* . Oslo : Universitetsforlaget .
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Claudi, M. B. (2010). *Litterære grunnbegreper*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. London: Routledge: Taylor & Francis Group .
- Dalland, C. P., Bjørnestad , E., & Andersson-Bakken , E. (2021). Observasjon som metode i barnehage- og klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken , & C. P. Dalland , *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (ss. 125-152). Oslo : Universitetsforlaget .

- Drangeid, M. (2014). *Litterær analyse og undervisning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet: skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal : I samarbeid med NAVFs program for utdanningsforskning.
- Eriksen, H., & Svanes, I. K. (2021). Kategorisering og koding i intervju- og observasjonsforskning. I E. Andersson-Bakken, & C. P. Dalland, *Metoder i klasseromsforskning : forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (ss. 287-304). Oslo: Universitetsforlaget.
- Finn, J. D., & Zimmer, K. S. (2012). Student Engagement: What Is It? Why Does It Matter? I S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie, *Handbook of Research on Student Engagement* (ss. 96-131). New York: Springer New York : Imprint: Springer. Hentet fra: [https://link-springer-com.mime.uit.no/chapter/10.1007/978-1-4614-2018-7\\_5](https://link.springer-com.mime.uit.no/chapter/10.1007/978-1-4614-2018-7_5)
- Fjørtoft, H. (2014). Grunnleggende ferdigheter i norsk. I K. Skovholt, *Innføring i grunnleggende ferdigheter : praktisk arbeid på fagenes premisser* (ss. 55-87). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Frønes, T. S., & Pettersen, A. (2021). Spørreundersøkelser i utdanningsforskning. I E. Andersson-Bakken, & C. P. Dalland, *Metoder i klasseromsforskning : forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (ss. 167-208). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of educational research*, ss. 59-109. Hentet fra: <http://www.inquirylearningcenter.org/wp-content/uploads/2015/08/Fredricks2004-engagemt.pdf>
- Gleiss, M. S., & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Halliday, M. A., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman. Hentet fra: [https://kupdf.net/download/cohesion-in-english-halliday-amp-hasan-1976\\_58cb70e0dc0d60db13c34635\\_pdf](https://kupdf.net/download/cohesion-in-english-halliday-amp-hasan-1976_58cb70e0dc0d60db13c34635_pdf)



- Hannemyr, G., Liestøl, G., Lüders, M., & Rasmussen, T. (2015). *Digitale medier : teknologi, anvendelser, samfunn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Håstein, H., & Werner, S. (2014). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I M. Bunting, *Tilpasset opplæring - i forskning og praksis* (ss. 19-50). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Iversen, H. M., & Otnes, H. (2016). *Å lære å skrive : tekstkompetanse i norsfagets skriveopplæring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Janks, H. (2010). *Literacy and Power*. New York: Routledge.
- Johnsen, G. (2018). Intervjuet som forskningsredskap. I M. Krogtoft, & J. Sjøvoll, *Masteroppgaven i lærerutdanninga : temavalg, forskningsplan, metoder* (ss. 197-209). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Kulbrandstad, L. I. (2018). *Lesing i utvikling : teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget Landslaget for norskundervisning .
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvåle, G. (2020). Digitale ungdomstekstar. I S. Slettan, *Ungdomslitteratur : ei innføring* (ss. 212-228). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Lai, L. S., & Turban, E. (2008, September). Groups formation and operations in the Web 2.0 environment and social networks. *Group Decision and Negotiation*, ss. 387-402.  
Hentet fra:  
[https://www.researchgate.net/publication/200772781\\_Groups\\_Formation\\_and\\_Operations\\_in\\_the\\_Web\\_20\\_Environment\\_and\\_Social\\_Networks](https://www.researchgate.net/publication/200772781_Groups_Formation_and_Operations_in_the_Web_20_Environment_and_Social_Networks)
- Lillejord, S. (2013). Læring som en praksis vi deltar i. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl, & T. Helland, *Livet i skolen : grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap : 1 : Undervisning og læring* (ss. 177-208). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lillevangstu, M. (2007). Den som leser, settes i bevegelse. Arbeidsmåter og organisering. I M. Lillevangstu, E. S. Tønnessen, & H. Dahll-Larssøn, *Inn i teksten - ut i livet : nøkler til leseglede og litterær kompetanse* (ss. 14-36). Bergen: Fagbokforlaget.

- Medietilsynet. (2020, Oktober ). *Barn og medier 2020*. Hentet fra Medietilsynet: <https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2020/201015-barn-og-medier-2020-hovedrapport-med-engelsk-summary.pdf>
- Medietilsynet. (2021, Mai 18). *Foreldretips om Tiktok, Instagram, Snapchat og Youtube*. Hentet fra Medietilsynet: <https://www.medietilsynet.no/digitale-medier/barn-og-medier/sosiale-medier/#Dette%20er%20TikTok-0>
- Moe, M. (2020). Litteraturundervisning. I S. Slettan, *Ungdomslitteratur- ei innføring* (ss. 229-246). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Mulhall, A. (2003, Februar). In the field: notes on observation in qualitative research. *Journal of advanced nursing*(41), ss. 306-313. Hentet fra: <https://asset-pdf.scinapse.io/prod/2102223798/2102223798.pdf>
- Nome , S., & Aasen , A. J. (2019). Danning i historiske og samtidige tekstkulturer - Lesing, skrivning og fagkunnskap. I M. Blikstad-Balas, & K. R. Solbu , *Det (nye) nye norskfaget* (ss. 219-226). Bergen : Fagbokforlaget .
- Postholm, M., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Regjeringen. (2019, Oktober 30). *Ny personopplysningslov*. Hentet fra Regjeringen: <https://www.regjeringen.no/no/tema/statlig-forvaltning/personvern/ny-personopplysningslov/id2340094/>
- Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk : etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ryen , J. A., & Frønes, T. S. (2020). Å forstå det man leser- å trekke slutninger i skjønnlitteratur og sakprosa. I T. S. Frønes, & F. Jensen, *Like muligheter til god leseforståelse? : 20 år med lesing i PISA* (ss. 135-163). Oslo: Universitetsforlaget.
- Schaufeli, W. B., Salanova, González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: a two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of happiness studies*, ss. 71-92. Hentet fra: <https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/178.pdf>

- Skaftun, A., & Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturredidaktikk*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Skarøhamar, A.-K. (2011). *Litteraturundervisning: teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008, April 22). Engagement and Disaffection in the Classroom: Part of a Larger Motivational Dynamic? *Journal of educational psychology*, ss. 765-781. Hentet fra: [https://www.researchgate.net/publication/228502492\\_Engagement\\_and\\_Disaffection\\_in\\_the\\_Classroom\\_Part\\_of\\_a\\_Larger\\_Motivational\\_Dynamic](https://www.researchgate.net/publication/228502492_Engagement_and_Disaffection_in_the_Classroom_Part_of_a_Larger_Motivational_Dynamic)
- Skjelbred, D. (2014). *Elevens tekst: et utgangspunkt for skriveopplæring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Skovholt, K., & Veum, A. (2014). *Tekstanalyse: Ei innføring*. Oslo: Cappelen Damm.
- Svanes, I. K. (2016). *Individuell veiledning på barnetrinnet - Hva gjør læreren når elevene arbeider individuelt i norsktimene?* Doktoravhandling: Universitetet i Oslo.
- Svenkerud, S. W. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken, & C. P. Dalland, *Metoder i klasseromsforskning: forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (ss. 90-103). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tandoc Jr., E. C., Lim, Z. W., & Ling, R. (2017, August 30). Defining "Fake News": A typology of scholarly definitions. *Digital Journalism*, ss. 137-153. Hentet fra: [https://www.researchgate.net/publication/319383049\\_Defining\\_Fake\\_News\\_A\\_typology\\_of\\_scholarly\\_definitions](https://www.researchgate.net/publication/319383049_Defining_Fake_News_A_typology_of_scholarly_definitions)
- Tønnessen, E. S. (2007). Bøker for hver enkelt og for fellesskapet: loggskrivning og høytlesing. I M. Lillesvangstu, E. S. Tønnessen, & H. Dahll-Larsson, *Inn i teksten- ut i livet: nøkler til leseglede og litterær kompetanse* (ss. 37-59). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thoresen, V. (2019). *Helmer og Stockmanns plass i litteraturundervisningen*. Tromsø: Universitetet i Tromsø, UiT.

- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal.
- Undrum, L. V., & Veum, A. (2018). Kritisk literacy i den digitale tekstkulturen. I K. Kverndokken, *101 litteraturredidaktiske grep: om å arbeide med skjønnlitteratur og sakprosa* (ss. 128-147). Bergen : Fagbokforlaget .
- UNESCO. (2004). *The Plurality of Literacy and its Implications for Policies and Programmes*. Hentet fra: UNESCO Education Sector Position Paper:  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000136246?fbclid=IwAR1DeysTi8l0orOQ\\_7rn4LyltmfqlNq3TB3s5SzL1x8WbgRjcvZGEQMljk](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000136246?fbclid=IwAR1DeysTi8l0orOQ_7rn4LyltmfqlNq3TB3s5SzL1x8WbgRjcvZGEQMljk)
- Utdanningsdirektoratet . (2020). *Utdanningsdirektoratet* . Hentet fra Læreplan i norsk: NOR01-06: <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 05. 27.). *Kunnskapsgrunnlag for kvalitetskriterium for læremiddel i norsk*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet : <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/laremidler/kvalitetskriterier-for-laremidler/kunnskapsgrunnlag-kvalitetskriterium-norsk/laremiddel-i-norskfaget/kjerneelement-i-norskfaget/#>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 09 24). *Temaene i Elevundersøkelsen* . Hentet fra Utdanningsdirektoratet: [https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/Motivasjon/?fbclid=IwAR2trZP7FF35-UgbYwSOTCRV3wIU7RZ\\_qHjE-MZibi8bxoHd\\_RIRD9YcNhM](https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/Motivasjon/?fbclid=IwAR2trZP7FF35-UgbYwSOTCRV3wIU7RZ_qHjE-MZibi8bxoHd_RIRD9YcNhM)
- Veum, A., & Skovholt, K. (2020). *Kritisk literacy i klasserommet* . Oslo : Universitetsforlaget .

# Vedlegg A

## Intervjuguide

1. Hva synes du om norskfaget?
2. Synes du det var forskjell på å jobbe med *Et dukkehjem* og TikTok-videoen? I så fall hva og hvorfor?  
  
Synes du noe var ekstra interessant?
3. Hva tenker du om at vi brukte en TikTok-video i undervisningen? Begrunn?
4. Lærte du noe nytt disse timene om å være kritisk til tekst eller hadde du hørt om alt før?
5. Hva vil det for deg si å være kritisk til tekst?
6. Hva mener du er viktig å tenke over når du leser en skriftlig tekst?
7. Hva mener du er viktig å tenke over når du møter på tekster i sosiale medier?

## Vedlegg B

### Observasjon i skolen

Oppmerksomhet/ Konsentrasjon  (Følger de med)	
Uoppmerksom/  Distrahert	
Aktiv/involvering  (Er de aktive, rekker opp handa)	

Passiv  (Deltar ikke, uforberedt)	
Anstrengelse og utholdenhet	
Gir opp	
Andre trekk på engasjement	

Utvikling og forståelse av kritisk literacy	
---	--



## Vedlegg C

### Spørreskjema

Svar på de ulike påstandene om norskfaget og tekster. Med tekster menes tekst i bøker eller andre papirbaserte tekster, og bilder, videoer, innlegg og reklamer i sosiale medier (TikTok, Snapchat, Facebook, Instagram, VSCO osv).

Svar på en skala fra 1-10.

**1** vil si at du er totalt uenig i påstanden.

**5** vil si at du er hverken enig eller uenig i påstanden.

**10** vil si at du er totalt enig i påstanden.

Jeg synes norskfaget er interessant! Kryss av i **EN** boks fra 1-10 hvor din interesse ligger.

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.

Tekstene vi bruker i norskfaget har noe å si for min innsats i norskfaget. Kryss av i **EN** boks hvor du ligger.

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.

Når jeg scroller i sosiale medier, stopper jeg ofte opp og vurderer hvor troverdig innholdet er. Kryss av i **EN** boks fra 1-10 hvor du ligger.

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.

Jeg tenker ofte tilbake på noe jeg har sett når jeg har scrollet på sosiale media. Kryss av i **EN** boks fra 1-10 hvor du ligger.

2.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.

Jeg tenker at det er nyttig for meg å lære om å være kritisk til tekst i bøker. Kryss av i **EN** boks fra 1-10 hvor du ligger.

3.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.

Jeg tenker at det er nyttig for meg å lære om å være kritisk til tekst i sosiale medier. Kryss av i **EN** boks fra 1-10 hvor du ligger.

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.

Jeg tenker at det er viktig for meg å være kritisk til tekst. Kryss av i **EN** boks fra 1-10 hvor du ligger.

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.

Jeg vurderer hvorfor en tekst er skrevet, altså formålet med teksten. Kryss av i **EN** boks fra 1-10 hvor du ligger.

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.

Jeg vet hva det vil si å være kritisk til tekst. Kryss av i EN boks fra 1-10 hvor du ligger.

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.

Tusen takk for dine svar! Hilsen Birgitte og Marte.

# Vedlegg D

## Vil du delta i forskningsprosjektet?

Kritisk tilnærming til to ulike tekster i norskfaget

Vi er to studenter, Birgitte Emilie Mikalsen og Marte Isabel Karlsen, som skal skrive masteroppgave i norsk ved lærerutdanning på 5-10. trinn ved institutt for lærerutdanning og pedagogikk i Tromsø. Dette er et spørsmål til deg om å delta i vårt forskningsprosjekt hvor formålet er å arbeide med tekst på en kritisk måte. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### Formål

Et av kjerneelementene i norskfaget er at elevene skal ha en kritisk tilnærming til tekst. Kritisk tenkning kommer også frem under den overordnede delen av læreplanen hvor det står at skolen skal bidra til at elevene blir nysgjerrige og stiller spørsmål. Temaet er altså høyst relevant i skolen, og med den digitale utviklingen som skjer i verden er kritisk forhold til tekst kanskje viktigere enn noen gang.

Vår masteroppgave og forskningsprosjekt vil omhandle kritisk literacy, som ifølge professor Marte Blikstad-Balas enkelt forklart handler om å forholde seg kritisk til ulike tekster. Det innebærer dermed å kunne møte tekster med motstand og kritikk, og å kunne gjenkjenne underliggende holdninger, motiver og ideologier. Tekster i dag er både digitale og ikke-digitale. I vårt prosjekt er vi interessert i å finne ut av elevenes kompetanse i dette, og også undersøke deres interesse for norskfaget. Vi vil knytte kritisk literacy opp mot to ulike tekster elevene møter i deres hverdag.

### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi spør nettopp deg om å delta i denne studien ettersom du er elev ved tiende trinn.

### Hva innebærer det for deg å delta?

#### Spørreskjema

Vi vil i forkant og etterkant av vår undervisning ønske at du fyller ut et kort spørreskjema med noen spørsmål om interesse for norskfaget og det å forholde seg kritisk til tekst. Svarene skal bare inneholde tallene fra skalaen en til ti og vi ønsker ikke at du skriver navn på dette. Vi vil etterpå ta inn skjemaene.

Dersom du samtykker til å fylle ut spørreskjema:

- Innebærer dette at du bruker 5-10 minutter på å fylle ut spørreskjemaet før undervisningen vår starter og 5-10 minutter etter alle undervisningsoppleggene er gjennomført.
- Du skal ikke skrive navn på noen av spørreskjemaene da disse skal være anonyme.

#### Observasjon

Vi vil også observere klassen under undervisningsøktene, og ta notater i en logg.

Dersom du samtykker til å delta i observasjon:

- Innebærer det at du er til stede og deltar i undervisningsøktene vi har i klassen. Dette vil være 3,5 timer med undervisning. En av studentene vil ha undervisningen, mens den andre observerer og skriver logg.

## **Intervju**

Vi vil i etterkant av undervisningsøktene intervju seks av elevene i klassen som faglærer i norsk. Faglærer i norsk vil være med på å plukke ut tre jenter og tre gutter som har sagt seg villig til å la seg intervju. Her vil vi stille spørsmål som omhandler deres opplevelse av undervisningsøkten og deres forhold til norskfaget og det aktuelle temaet vi underviste i. Vi tar opp intervjuet med lydopptaker, for at vi senere kan transkribere/skrive ned det som blir sagt. I oppgaven vil dette bli anonymisert, og vi vil bruke fiktive navn på de som lar seg intervju.

Dersom det er ønskelig, kan foreldre/foresatte få se spørreskjema og intervjuguide på forhånd ved å ta kontakt med oss.

### **Det er frivillig å delta**

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

Alle vil måtte delta i undervisningen da dette skal foregå i klasserommet og er et tema deres lærer ønsker dere skal gjennom. Men selve prosjektet er frivillig, dersom det ikke er ønskelig å delta vil vi ikke bruke data fra observasjon og spørreskjema fra deg.

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

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er bare oss, Marte og Birgitte, og vår veileder Vibeke som vil ha tilgang til opplysningene. Navn vil erstattes med fiktive navn, slik at ingen kan gjenkjennes.

Vi ønsker å gjennomføre intervju med seks elever fra klassen, tre jenter og tre gutter, som vil bli plukket ut av deres faglærer i norsk. Intervjuene vil bli tatt opp med appen Diktafon, kryptert (innelåst) og lagret i Sikker Nettskjema som er en tjeneste tilbudt av UiO. Bare Birgitte og Marte vil ha tilgang til intervjuene og de vil bli slettet så snart de er transkribert.

- Lydopptak vil transkriberes til tekst og det vil ikke være mulig å finne ut hvem som har deltatt i lydopptakene.
- Ingen deltakere i prosjektet vil kunne gjenkjennes i publikasjonen, kun anonymiserte sitater eller annen anonymisert informasjon fra observasjon og intervjuer kan forekomme i den endelige masteroppgaven.
- Når dataene fra spørreskjemaene er gått gjennom og ført inn digitalt vil spørreskjemaene makuleres og bare nødvendig data blir tatt vare på for å brukes i oppgaven. Det vil ikke være mulig spore opp svar fra elever da disse er anonymisert og skjemaene bare inneholder tall fra en til ti.
- Navn på elev vil anonymiseres før videre bruk.
  - Under observasjonen vil elevene få kodenavn som «elev 1», «elev 2» og så videre. Erstatningskodene vil lagres på en egen oversiktsliste over navn på elever som er adskilt fra øvrige data.
- I masteroppgaven vil skolen være anonym.

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

Lydopptakene og personopplysninger vil slettes når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i løpet av juni 2022. Deler av den anonymiserte dataen vil komme frem i masteroppgaven som er antatt å være ferdigstilt i juni 2022.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra UiT- Norges Arktiske Universitet / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

**Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med oss eller vår veileder Vibeke Øie, via e-post:

Kontaktinfo studenter:

- Marte Isabel Karlsen, e-post: [mka139@uit.no](mailto:mka139@uit.no)
- Birgitte Emilie Mikalsen, e-post: [bny015@uit.no](mailto:bny015@uit.no)

Kontaktinfo veileder:

- Vibeke Øie, universitetslektor i norsk, Institutt for lærerutdanning og pedagogikk
- E-post: [vibeke.oie@uit.no](mailto:vibeke.oie@uit.no)

- Vårt personvernombud: Joakim Bakkevold, [personvernombud@uit.no](mailto:personvernombud@uit.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

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

Med vennlig hilsen

*Birgitte Emilie Mikalsen og Marte Isabel Karlsen, Norges arktiske universitet*

---

**Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Kritisk tilnærming til to ulike tekster i norskfaget*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å delta i spørreskjema
- å delta i observasjon

**Samtykke elev:**

(elev under 16 år krever samtykke fra foresatt)

Jeg samtykker til at (elevens navn og etternavn) \_\_\_\_\_  
deltar i studien, og at opplysningene behandles frem til prosjektet er avsluttet.

-----  
(signatur deltakers foresatte, dato)

# Vedlegg E

16.05.2022, 22:13

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

## NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

### Vurdering

**Referansenummer**

863078

**Prosjekttittel**

Masterprosjekt i norsk ved UiT Norges Arktiske Universitet

**Behandlingsansvarlig institusjon**

UiT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

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

Vibeke Øie , vibeke.oie@uit.no, tlf: 77645542

**Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

**Kontaktinformasjon, student**

Marte Isabel Karlsen, mka139@uit.no, tlf: 41853311

**Prosjektperiode**

20.08.2021 - 20.06.2022

**Vurdering (1)****09.11.2021 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemat 09.11.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

**TAUSHETSPLIKT**

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

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 20.06.2022.

**LOVLIG GRUNNLAG**

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte og 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.

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/6152ddcc-9268-45fa-9ba3-281890cc2614>

1/2



Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være registrerte og 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!

