

Kritisk lesing i høyere utdanning: Hvordan forholder lærerstudenter seg til tekster som krever kritisk lesing?

Lisbeth Elvebakk^{1*} og Marte Blikstad-Balas²

¹*OsloMet – storbyuniversitetet, Norge;* ²*Universitetet i Oslo, Norge*

Sammendrag

Alle lærere har ansvar for å utvikle elevenes evne til å tenke – og lese – kritisk. For å lykkes med det, må de også kunne det selv. I artikkelen presenteres en studie som undersøker lærerstudenters kritiske lesing av et utvalg tekster distribuert via sosiale medier. Datamaterialet består av 58 lærerstudenters rapporterte bruk av sosiale medier, samt vurderingene deres av formål og pålitelighet i et utvalg autentiske tekster fra sosiale medier. Som framtidige lærere vil informantene i studien spille en vesentlig rolle i skolens arbeid med å utvikle barn og unges tekstkyndighet, og det er derfor interessant å vite mer om denne gruppens lesing og tekstforståelse. Funnene viser at utvalget av studenter har høy tillit til tekstene. De har utfordringer med å vurdere tekstenes pålitelighet og legger vage kriterier til grunn når de begrunner vurderingene sine. De legger stor vekt på subjektiv opplevelse av tekstene, på forkunnskap og synspunkter om temaet og på antakelser om avsenderens troverdighet. Funnene indikerer at lærerutdanningen ikke kan forutsette at studentene er kritiske lesere, og at kritiske perspektiver på tekst i større grad må inngå i utdanningen.

Nøkkelord: *lærerutdanning; digitale tekster; sosiale medier; kritisk tilnærming til tekst; kritisk literacy*

Abstract

Critical reading in higher education: How are teacher students critical readers?

Teachers are responsible for developing students' ability to think and to read critically. To succeed, they need to be critical readers. The article presents a study examining teacher students' critical reading of texts distributed via social media. The data consists of 58 teacher students' reported use of social media, as well as their assessments of purpose and reliability in a selection of texts. As future teachers, the informants in the study will play a significant role in the development of children's and young people's reading competence and text skills. Thus, it is interesting to know more about this group's reading competences and understanding of texts. The findings suggest that the students have high confidence in the selected texts. They have challenges in evaluating the credibility of the texts, and they use vague criteria when justifying their evaluations. They place

*Korrespondanse: Lisbeth Elvebakk, e-post: lisel@oslomet.no

© 2022 Lisbeth Elvebakk & Marte Blikstad-Balas. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: L. Elvebakk & M. Blikstad-Balas. "Kritisk lesing i høyere utdanning: Hvordan forholder lærerstudenter seg til tekster som krever kritisk lesing?" *Nordic Journal of Literacy Research*, Vol. 8(2), 2022, pp. 44–63. <http://dx.doi.org/10.23865/njlr.v8.3347>

great emphasis on experience, prior knowledge and views on the topic, and on assumptions about the author's reliability. The findings suggest that teacher educations cannot assume that all teacher candidates have the necessary critical literacy competence, and such competence should be emphasized in the education.

Keywords: *teacher education; digital texts; social media; critical reading; critical literacy*

Responsible editor: Arild M. Bakken

Mottatt: Juli, 2021; Antatt: September, 2022; Publisert: Oktober, 2022

Innledning

En økende andel av tekstbruken foregår nå på skjerm, og internett og sosiale medier har skapt nye arenaer for språklig samhandling. Disse nye arenaene gir store muligheter for demokratisk og kulturell deltakelse, og gir alle med tilgang til internett en mulighet for å komme til orde (Dons, 2006; Løvlie, 2001; Steen-Johnsen et al., 2013). Utfordringen er at det kan være vanskelig å orientere seg i et tekstmangfold der skillet mellom fakta, personlige meninger og løgner ikke alltid er innlysende. Det stilles dermed økende krav til lesekompetansen (Gee, 2015, s. 101; Vasquez et al., 2019), der det å identifisere avsender, skille ut påstander, avdekke underliggende motiver og kontekstualisere teksten er sentrale aspekter (Nygren et al., 2020, s. 154; Weyergang & Magnusson, 2020).

Et sentralt spørsmål i utdanningsforskningen er hvordan skolen kan bidra til å utvikle barn og unges tekstkompetanse i møte med nettopp et krevende mangfold av tekster i og utenfor skolen. Evne til å tenke og lese kritisk trekkes ofte fram som en avgjørende del av svaret. Å tenke kritisk handler om å bruke rasjonalitet på en selvstendig og undersøkende måte for å forstå og identifisere premisser som ligger bak ulike påstander (Ryen et al., 2019). Kritisk lesing kan defineres på samme måte (Weyergang & Frønes, 2020, s. 169), fordi det innebærer nettopp å møte tekster med en viss motstand, stille spørsmål til framstillingen og være i stand til å gjenkjenne underliggende holdninger og virkelighetsframstillinger i tekster (Blikstad-Balas, 2016; Veum & Skovholt, 2020, s. 14.). I det nye norske læreplanverket (LK20) blir utfordringen møtt både i fagene og i «Overordnet del» gjennom vektlegging av kritisk tenkning og kritisk lesing. Det poengteres for eksempel at elevene skal kunne «orientere seg i et tekstmangfold og forholde seg kritisk til ulike typer informasjon» (Utdanningsdirektoratet, 2020b). I norskfaget er kritisk tilnærming til tekst trukket fram som et kjerneelement (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Formålet med studien som presenteres her, er å få kunnskap om hvordan framtidige lærere leser og forstår tekster de møter på sosiale medier. Vi har utfordret en gruppe lærerstudenter til å lese et utvalg autentiske tekster som på ulike vis forsøker å påvirke, og vi har bedt studentene vurdere tekstenes hensikt og pålitelighet. I undersøkelsen ble studentene presentert for fire tekster: en tekst

fra nettsiden til Pickatale som presenterer en leseapplikasjon for barn, en bloggtekst om trening fra Funkygine (en norsk påvirker), en populærvitenskapelig nettside om trening fra CERG (en forskningsgruppe ved NTNU) og en TikTok-video publisert av Politiet Vest. Alle tekstene er multimodale, henvender seg til et bredt spekter av mottakere og har mer enn ett åpenbart formål; for eksempel forsøker flere av tekstene å informere samtidig som de har klare kommersielle undertoner. Som framtidige lærere vil informantene i studien spille en vesentlig rolle i skolens arbeid med å utvikle barn og unges tekstkyndighet, og det er derfor interessant å få innsikt i hvordan de forstår denne type tekster og hva de vektlegger i vurderinger av tekstenes pålitelighet. Problemstillingen som belyses i artikkelen er følgende: *Hvordan forstår en gruppe lærerstudenter digitale multimodale tekster distribuert på sosiale medier, og hvilke strategier bruker studentene i denne gruppen for å vurdere tekstenes pålitelighet?*

Kritisk lesing er utfordrende for både skoleelever og studenter

I desember 2021 publiserte Medietilsynet en rapport der informantenes kompetanse i å vurdere kilders pålitelighet, skille kommersielt og redaksjonelt stoff, identifisere og utfordre ekstreme og falske påstander ble vurdert (Medietilsynet, 2021a). Rapporten bygger på informanter i alderen 16 til 102 år, og dekker både ungdommer og den voksne befolkningen. Undersøkelsen viser at 44 prosent av informantene hadde sett eller fått tilsendt falske nyheter på nettet i løpet av det siste året, og hele 68 prosent opplevde å være i tvil om informasjon var sann eller ikke. Funnene understreker ikke bare at det er mange falske nyheter i omløp på internett, men også at en stor andel av befolkningen synes det er vanskelig å vurdere teksters pålitelighet. Som vi skal se, bekreftes denne tendensen i en rekke andre nasjonale og internasjonale studier.

I en amerikansk studie fra Stanford History Education Group (Breakstone et al., 2019), undersøkte forskere hvordan et utvalg på 3 446 skoleelever på videregående nivå leste og forsto tekster på internett og sosiale medier. Resultatene viser at 52 prosent av informantene hadde problemer med å identifisere usanne nyheter. To tredjedeler av informantene kunne ikke skille mellom sponset innhold og faktainformasjon, og når informantene ble bedt om å vurdere kilders troverdighet, utførte hele 96 prosent en enkel instrumentell kildesjekk uten å problematisere kommersielle interesser eller bindinger hos avsender. Informantene hadde dessuten problemer med å skille mellom informerende tekster og tekster der intensjonen var markedsføring. Også tidligere studier fra samme forskningsmiljø har vist at det er grunn til bekymring når det gjelder elevers evne til å lese kritisk (McGrew et al., 2018).

Nygren et al. (2020) undersøkte hvordan 400 elever i videregående skole i Sverige leser internett-tekster og hvordan de vurderer om informasjonen er

pålitelig. De fant at informantene generelt har vansker med slike vurderinger. De som lyktes best var elever som kombinerte granskning av avsender, framstilling og intensjon i tekstene. De som lyktes dårlig, var utelukkende opptatt av innholdet i teksten.

Også den siste PISA-undersøkelsen bekrefter at elever finner det utfordrende å navigere og lese på internett. Her ble norske 15-åringers kompetanse i kritisk lesing testet gjennom evne til å vurdere teksters pålitelighet og troverdighet. I undersøkelsen er pålitelighet definert som vurderinger av hvorvidt innhold, og måten innholdet er presentert på, framstår som gyldig, mens troverdighet er knyttet til evaluering av kildeinformasjon (Weyergang & Frønes, 2020, s. 169). Resultatene viser at flertallet av elevene ikke foretar vurderinger av pålitelighet og troverdighet (Weyergang & Frønes, 2020, s. 166). Kun 30 prosent av elevene i utvalget klarte oppgaver der de måtte lese tekster med motstridende informasjon. Vurdering av pålitelighet i internett-tekster var spesielt utfordrende for elevene (Jensen et al., 2019).

Mindre kasus-studier gjennomført i norsk skole finner også at barn og unge har utfordringer med å skille mellom informasjon og kommersielle intensjoner, samt forstå kompleksiteten i kommunikasjonen på internett. En studie basert på klasseromsobservasjon og intervju med elever på 10. trinn (Elvebakk et al., 2018) viser at elevene var lite bevisste på hvordan kommersielle aktører, kjendiser og idrettsprofiler bruker Instagram, og de skjelnet ikke mellom kommersielle og private roller. Elevene evnet i liten grad å avdekke underliggende strategier i tekstene, noe de ikke hadde like store utfordringer med i tradisjonelle reklamekampanjer. I en annen studie fant Blikstad-Balas og Foldvik (2017) at elever i videregående skole mangler konkrete strategier for å vurdere troverdighet i internettekster, og at det elevene viste fra før om avsenderne var styrende for vurderingen, ikke selve teksten. I mange studier om teksters pålitelighet og troverdighet har forskerne primært vært opptatt av tekster brukt i faglig sammenheng. Kiili et al. (2008) fant at finske elever på videregående skole gjorde få vurderinger av om tekstene de fant på nett var til å stole på. Elevene valgte først og fremst kilder på bakgrunn av umiddelbar relevans for oppdraget. I den grad elevene vurderte troverdigheten, var det på bakgrunn av tidligere kunnskap om avsenderen eller publiseringssted. Kun én av 25 elever i denne studien vurderte tekster på bakgrunn av analyse av innhold og argumentasjon i tekstene.

I høyere utdanning ser vi lignende tendenser, selv om det er færre studier her. I en intervjustudie fant Grimes og Boening (2001) at førsteårsstudenter på et kurs i akademisk skriving i svært liten grad vurderte om informasjonen i kilder på internett var pålitelig. På samme måte som elevene i studien til Kiili med flere (2008), var studentene først og fremst opptatt av å finne informasjon som var tematisk relevant for å besvare en oppgave. I den grad studentene evaluerte informasjonen, brukte de vage kriterier basert på egne synspunkter. Studentene mente også at den sikreste måten å vurdere om en tekst var til å stole på, var å vurdere forfatterens troverdighet. Selv om

forfatterens troverdighet selvsagt påvirker teksten, er det problematisk om lesere har et statisk forhold til hvem som er troverdige, fordi det i sin ytterste konsekvens vil føre til at «alle tekster» skrevet av bestemte forfattere per definisjon er troverdige eller lite troverdige – uavhengige av tekstens innhold.

Faix (2014) og Brand-Gruwel et al. (2017) viser til lignende funn fra USA. Studentene som deltok i deres studier, var primært opptatt av om informasjon var lett tilgjengelig. Om de vurderte informasjonen, var det på bakgrunn av overflatiske trekk som illustrasjoner og grafer, og ikke som resultat av tekstanalyse. I norsk sammenheng finner Bråten et al. (2016) at et utvalg førsteårsstudenter på ulike bachelorprogram som regel stoler på egne forkunnskaper når de vurderer teksters pålitelighet og dermed unngår de å sjekke informasjon opp mot andre kilder.

Et viktig fellestrekk ved studiene i denne forskningsgjennomgangen er at de understreker at både elever, studenter og voksne finner det krevende å vurdere teksters pålitelighet og troverdighet. Dette er avgjørende ferdigheter for å kunne utøve kritisk lesing. Det trengs mer forskning på kritisk lesing når det gjelder hva som fremmer elevenes evne til å lese kritisk, og ikke minst trenger vi mer forskning på hva slags kompetanse lærere og lærerstudenter har i kritisk lesing.

Teoretisk forankring

Vi har forankret vår studie innenfor kritisk literacy, et teoretisk felt der tekster betraktes som konstruerte representasjoner av virkeligheten med bestemte ideologiske perspektiv på verden (Luke, 2014; Rogers & O'Daniels, 2015; Veum & Skovholt, 2020), og der tekstkompetanse dreier seg om fortolkning og evne til å forholde seg kritisk til premisser som er realisert i tekster (Blikstad-Balas, 2016). Kritisk literacy har røtter i Paulo Freires kritiske pedagogikk, der tekstkyndighet blir forbundet med demokrati, rettferdighet og frigjøring (Luke, 2012, s. 5). Freires uttrykk å «lese verden» (Freire & Macedo, 1987) innebærer å kunne forstå og forholde seg til informasjon, og ikke minst være bevisst på at tekster aldri er nøytrale. Muligheten for kritisk tilnærming til tekst ligger ifølge Allan Luke (2012) i leserens evne til å distansere seg fra teksten. Distansering kan skje på to måter, enten som en «deconstructive, textual, and cognitive analytic task», eller som en form for «embodied political anger, alienation, and alterity» (Luke, 2004, s. 26). Begge tilnærmingene innebærer evne til å skille meningsinnholdet i teksten fra egen mening. Det å ta avstand fra teksten er det som ifølge Luke muliggjør «the capacity to watch oneself watching without slipping into the infinite regress of ontologically ungrounded perception» (Luke, 2004, s. 26). Kritisk literacy forutsetter altså at leseren posisjonerer seg utenfor eller som «den andre» gjennom holdning til tekstens innhold eller gjennom en tekstanalyse som avdekker tekstens ideologier. Robert Scholes (1998, s. 131) omtaler den samme distanseringen som et metaperspektiv, og hevder at det å kunne betrakte teksten som tekst og som del av en kontekst gir leseren tekstlig

makt eller «textual power». Metaperspektivet er avgjørende for å forstå at tekster er konstruerte og ikke gjengivelser av virkeligheten, og det gjør det mulig å stille spørsmål til virkeligheten som skapes i teksten, måten den skapes på og de ideologiske premissene for teksten.

Materiale, deltakere og analyse

Vi har undersøkt en gruppe lærerstudenters lesing av et utvalg tekster gjennom en survey, som ifølge Creswell og Creswell (2018, s. 228) kan være en hensiktsmessig måte å innhente data om deltakeres holdninger til eller forståelse for et fenomen. Undersøkelsen er bygd opp etter inspirasjon fra den tidligere omtalte amerikanske studien Civic Online Reasoning gjennomført av Stanford History Education Group (Breakstone et al., 2019), men i betydelig mindre skala og med langt færre respondenter. Gjennom flervalgsoppgaver ble evne til å sjekke kilder og vurdere pålitelighet i informasjon i internettekster undersøkt. Tekstutvalget i undersøkelsen var hentet fra nettsider og fra Facebook. Svaralternativene i undersøkelsen ga ulik poengscore, og det ble beregnet en poengsum for hver deltaker som senere ble sammenlignet på tvers av skoler og områder. Vi undersøker kun noen aspekter ved informantenes lesing, men vi mener likevel at undersøkelsen kan gi verdifull informasjon om hvordan tekster på sosiale medier håndteres. Funnene kan bidra til å diskutere spørsmål om lesing av denne type tekster i skolen. Informantene i undersøkelsen er et utvalg studenter på grunnskolelærerutdanningen for 5–10, ved en av de større lærerutdanningsinstitusjonene i Norge. Undersøkelsen ble gjennomført høsten 2020, da studentene var i sitt andre studieår og gjennomførte de siste 15 studiepoengene i sitt første fag, norsk, matematikk eller engelsk. Det er 150 studenter på kullet. Hele kullet ble invitert til å svare på undersøkelsen. Nedstenging i forbindelse med covid-19 gjorde at tilgangen til undersøkelsen kun ble gitt digitalt, og 58 studenter valgte å besvare undersøkelsen. Vi anser det som et tilfredsstillende antall gitt rekrutteringsmetode og formålet med undersøkelsen (De Vaus, 2014, s. 126).

Tekstene og oppgavene

I første del av undersøkelsen svarte deltakerne på generelle og standardiserte spørsmål om bruk av internett og sosiale medier. Gjennom fire svaralternativer (*mindre enn 1 t; mellom 1 og 2 t; mellom 2 og 4 t; mer enn 4 t*) rapporterte de om daglig tidsbruk på internett i forbindelse med studier og på fritiden. De svarte på hva de bruker internett til og fikk oppgitt seks svaralternativer (*lese nettaviser; sosiale medier; spille dataspill; se filmer/serier; handle; annet*) med mulighet for å velge flere alternativer. De svarte på hvilke sosiale medier de brukte og kunne krysse for Facebook, Instagram, Snapchat, TikTok, Twitter, LinkedIn, Pinterest, Reddit og «andre». Også her kunne de velge flere alternativer. Til slutt svarte de på hva de bruker sosiale medier til. De fikk

oppgitt syv svaralternativer (*holde kontakt med folk; chatte; dele bilder, musikk, tekster osv; underholdning; bygge nettverk; finne informasjon; annet*) med mulighet for å velge flere. Svaralternativene var utviklet på bakgrunn av Medietilsynets rapporter om mediebruk (f.eks. 2020). Undersøkelsen er i sin helhet tilgjengelig i appendiks 1. Hensikten med første del var å undersøke sammenhenger mellom tidsbruk på internett, bruk av sosiale medier og tekstlesing.

Andre del av undersøkelsen var bygd opp som flervalgsoppgaver (De Vaus, 2014, s. 105) til spesifikke tekster. I tillegg ble informantene bedt om å forklare og begrunne svarene sine i åpne tekstfelt. Alle tekstene i studien kan karakteriseres som «hverdagstekster». Det er tekster man møter på fritiden og som i utgangspunktet ikke brukes i faglig sammenheng. Tekstene er relativt enkle å avkode og forstå, men det er tekster som på ulike måter vil påvirke leserne og de inngår i en spesifikk kontekst.

Tekst 1, «Se lærerens tips: Slik blir barna gode til å lese» (appendiks 2), er en annonse for en lese- og lydbokapplikasjon for barn på nettbrett.



Se lærerens tips: Slik blir barna gode til å lese

Lesing er en grunnleggende ferdighet i alle skolefag, og lærer Mia Aussen opplever ofte at barn som sliter med lesing i norsk, også strever med lesing i andre fag. Hun tror en lese- og lydbokapp som Pickatale kan motivere til lesing, og bidra til at barn kan finne leseglede ved å lytte til historiene.

Lesing er utfordrende for mange barn. De fleste skoler har en anbefaling om 15-20 minutter lesing hver dag, noe som kan virke krevende for et skolebarn som helst vil spille på ipaden. Med lese- og lydbokappen Pickatale får barna tilgang til over 2000 bøker i et digitalt og fargerikt univers for barn, som kan bidra til leselyst og leseglede.

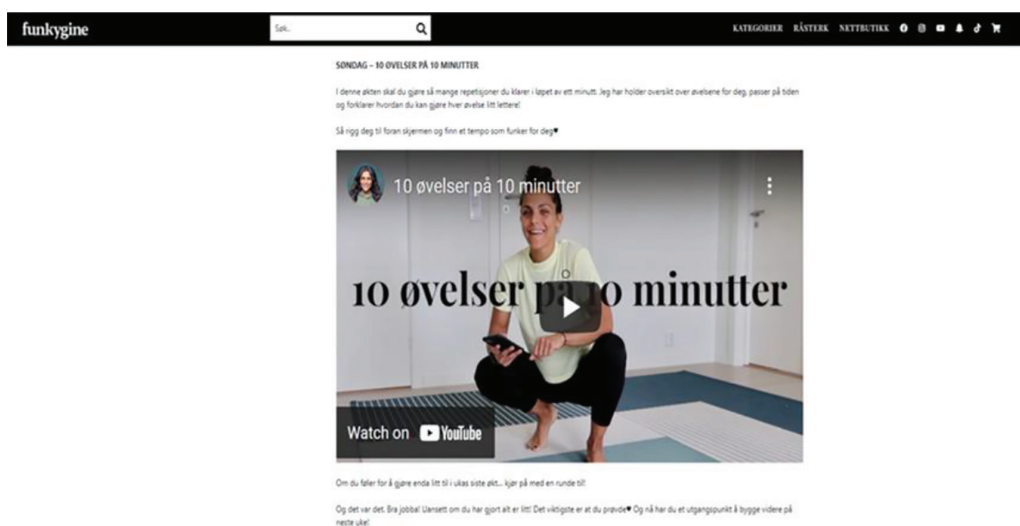
- Med en app som Pickatale får barna mulighet til å velge bøker selv, og for noen er dette en stor motivasjon for lesing. Appen gir barna et bredt utvalg bøker, og muligheten til å teste ut litt forskjellig fra sofaen hjemme, sier Mia Aussen, lærer på Fjell skole.

Mia Aussen - Lærer på Fjell skole

Illustrasjon 1. Tekst 1, nettside om leseappen Pickatale, hentet fra pickatale.com

Teksten henvender seg primært til foreldre, og gjennom et intervju med en person presentert som lærer, tar teksten opp betydningen av lesing og fordelene med leseapplikasjonen Pickatale. På spørsmål om hovedhensikt med teksten ble det oppgitt tre svaralternativer: *informere lærere og foreldre; selge et produkt; bidra til å øke lesemotivasjonen til barn*. Det var mulig å krysse av for flere alternativer. Gjennom svaralternativene ville vi se hvilke intensjoner studentene identifiserte i teksten. Deltakerne ble deretter spurt om å vurdere grad av pålitelighet gjennom tre svaralternativer: *i liten grad; i noen grad; i stor grad*. De samme svaralternativene gjaldt for spørsmålet om teksten kunne fungere som en faglig kilde. Informantene kunne videre begrunne svarene sine i åpne tekstfelt. Hensikten var å få innsikt i hva de vektla i vurdering av pålitelighet og hvilke strategier de brukte.

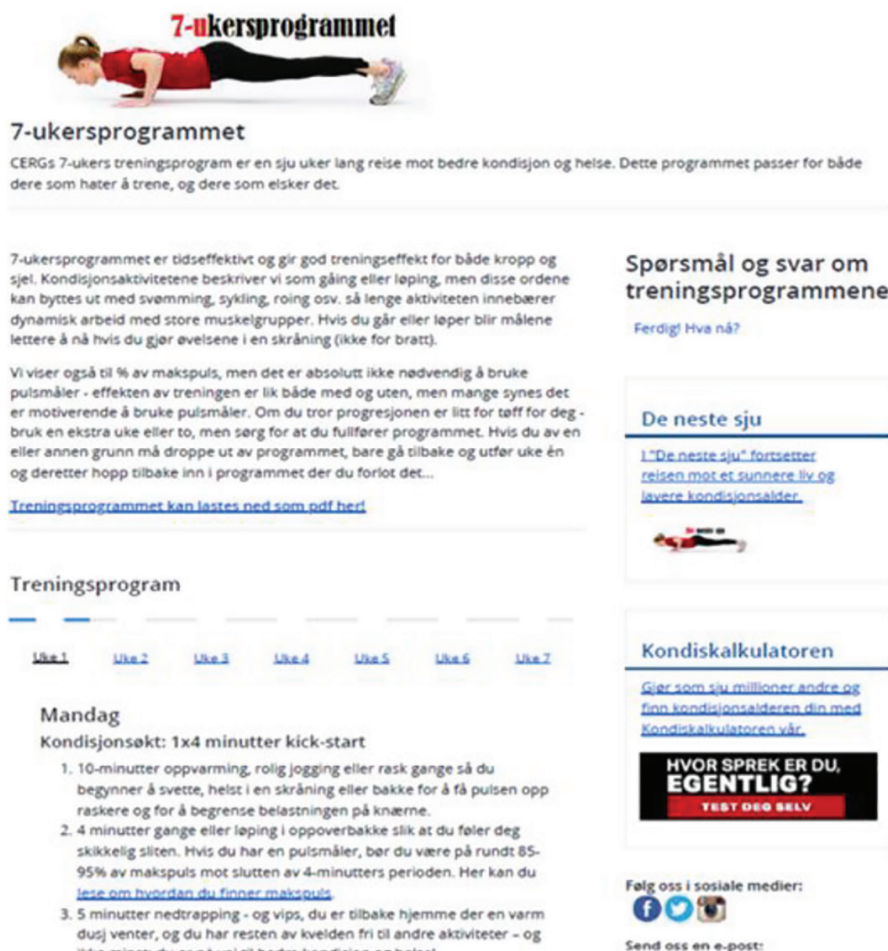
Tekst 2 (appendiks 3) er et blogginnlegg postet av den populære påvirkeren Funkygine med tittelen «Søndag – 10 øvelser på 10 minutter». Gjennom videofilmer inviteres mottakerne til å gjennomføre et timinutters treningsprogram.



Illustrasjon 2. Tekst 2, blogginnlegg hentet fra funkygine.com

For å få innsikt i hvordan informantene forstår teksten, ble det spurt etter hovedhensikt. De fikk oppgitt fire svaralternativer: *dele treningstips; bidra til folkehelse; kommersielle motiv; annet*. De fikk spørsmål om avsender av teksten, og fikk oppgitt følgende svaralternativer: *Jørgine Massa Vasstrand; Webexpressen; Egmont*. Hensikten var å se om informantene var bevisste på det komplekse forholdet mellom bloggen, firmaet som bidrar med merkevare- og produktutvikling og firmaet som leverer design og opplegg til bloggen.

Tekst 3, «7-ukersprogrammet» (appendiks 4), er fra nettsiden til Cardiac Exercise Research Group (CERG).



7-ukersprogrammet

CERGr 7-ukers treningsprogram er en sju uker lang reise mot bedre kondisjon og helse. Dette programmet passer for både dere som hater å trene, og dere som elsker det.

7-ukersprogrammet er tidseffektivt og gir god treningseffekt for både kropp og sjel. Kondisjonsaktivitetene beskriver vi som gåing eller løping, men disse ordene kan byttes ut med svømming, sykling, roing osv. så lenge aktiviteten innebærer dynamisk arbeid med store muskelgrupper. Hvis du går eller løper blir målene lettere å nå hvis du gjør øvelsene i en skråning (ikke for bratt).

Vi viser også til % av maksimpuls, men det er absolutt ikke nødvendig å bruke pulsmåler - effekten av treningen er lik både med og uten, men mange synes det er motiverende å bruke pulsmåler. Om du tror progresjonen er litt for tøff for deg - bruk en ekstra uke eller to, men sørg for at du fullfører programmet. Hvis du av en eller annen grunn må droppe ut av programmet, bare gå tilbake og utfør uke én og deretter hopp tilbake inn i programmet der du forlot det...

[Treningsprogrammet kan lastes ned som pdf her!](#)

Treningsprogram

[Uke 1](#) [Uke 2](#) [Uke 3](#) [Uke 4](#) [Uke 5](#) [Uke 6](#) [Uke 7](#)

Mandag

Kondisjonsøkt: 1x4 minutter kick-start

- 10-minutter oppvarming, rolig jogging eller rask gange så du begynner å svette, helst i en skråning eller bakke for å få pulsen opp raskere og for å begrense belastningen på knærne.
- 4 minutter gange eller løping i oppoverbakke slik at du føler deg skikkelig sliten. Hvis du har en pulsmåler, bør du være på rundt 85-95% av maksimpuls mot slutten av 4-minutters perioden. Her kan du [lese om hvordan du finner maksimpuls](#).
- 5 minutter nedtrapping - og vips, du er tilbake hjemme der en varm dusj venter, og du har resten av kvelden fri til andre aktiviteter - og

Spørsmål og svar om treningsprogrammene

Ferdig! Hva nå?




De neste sju

[I "De neste sju" fortsetter reisen mot et sunnere liv og lavere kondisjonsalder.](#)

Kondiskalkulatoren

[Gjør som sju millioner andre og finn kondisjonsalderen din med Kondiskalkulatoren vår.](#)

HVOR SPREK ER DU, EGENTLIG?
TEST DEG SELV

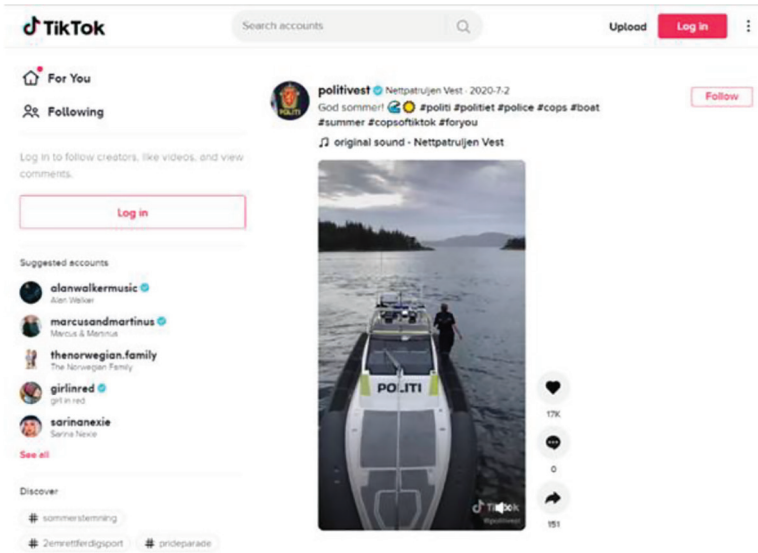
Følg oss i sosiale medier:
  

Send oss en e-post:

Illustrasjon 3. Tekst 3, nettside hentet fra www.ntnu.no/cerg/

Informantene fikk oppgitt fem svaralternativer på spørsmål om hovedhensikt, *dele treningstips; bidra til folkehelse; kommersielle motiv; bidra til kunnskap om trening; annet*, de samme alternativene som til tekst 2, men med tillegget «bidra til kunnskap». Informantene ble spurt om avsender og fikk oppgitt alternativene NTNU, Lasse Berre (fotograf), CERGr, St. Olavs hospital. Hensikten var å undersøke om informantene skilte mellom ulike samarbeidspartnerne bak nettsiden. Informantene ble deretter bedt om å vurdere hvilken av tekstene om trening de mente var mest pålitelig. Her kunne de utelukkende velge ett alternativ. I et åpent tekstfelt ble de bedt om å begrunne valget sitt. Hensikten var å få innsikt i hva de vektla i vurderingen.

Tekst 4 (appendiks 5) er en videofilm på TikTok fra Politiet Vest.



Illustrasjon 4. Tekst 4, innlegg postet på TikTok

Filmen viser politibetjenter i speed-båt som hilser god sommer. Teksten skiller seg vesentlig fra de andre i bruk av modaliteter og gjennom den tydelige selvframstillingen. Informantene fikk kun ett spørsmål om hovedhensikten med teksten, og de fikk anledning til å svare i et åpent tekstfelt. Hensikten med en åpen oppgave var å få innsikt i hvordan informantene leste teksten uten å bli ledet av spesifikke spørsmål.

Analyse av datamaterialet

Undersøkelsen er laget i nettskjema (uio.no), en løsning for datainnsamling der informantene svarer digitalt og anonymt. Resultatene kan hentes ut for hver deltaker eller som en oversikt fordelt på antall og prosent og med eller uten fritekstsvar. Vi har ikke poengberegnet svartypene, men har i tråd med målsettingen i studien fortolket deltakernes svar og begrunnelser gjennom en systematisk kvalitativ innholdsanalyse. Fritekstsvarene som inneholdt begrunnelser, ble lastet opp i analyseverktøyet NVivo og lest med mål om å identifisere strategier som ble brukt i vurderingene. Strategi 1 har vi forstått som uttrykk for en tilnærming til tekstene. Gjennom prosessen identifiserte vi noen gjennomgående strategier som ble sammenlignet med funn i andre studier, for eksempel Medietilsynets undersøkelse (2021a) og studien til Nygren et al. (2020). I vårt materiale fant vi fire ulike strategier. Strategi 1 har vi kalt *subjektiv opplevelse*. Her er det umiddelbare følelser eller opplevelser av teksten som er lagt til grunn for vurderingen. Strategi 2 har vi kalt *forkunnskap og tidligere erfaring*. Her baseres vurderingen på det deltakerne vet om temaet eller om avsender. Strategi 3 har vi kalt *instrumentell kilde-sjekk*. Her baseres vurderingen på hvorvidt det oppgis kilder eksplisitt. Strategi 4 har vi

kalt *kritisk tilnærming*. Her ser vi eksempler på at leserne gjør en form for fortolkning. De stiller spørsmål ved meningsinnholdet eller måten meningsinnholdet presenteres på, avdekker skjulte agendaer eller problematiserer maktforhold i teksten.

Informantenes bruk av internett og sosiale medier

Resultatene fra første del bekrefter tall fra andre undersøkelser om tidsbruk og bruk av sosiale medier i befolkningen generelt. Tall fra Medienorge viser at ungdommer i aldersgruppen 20–24 år bruker 4,6 timer på internett daglig (Medienorge, 2021). I vår undersøkelse melder 50 av 58 deltakere at de daglig bruker mer enn 4 timer på internett. Det svaralternativet flest har krysset for er 1–2 timer i forbindelse med studier og mer enn 4 timer på fritiden.

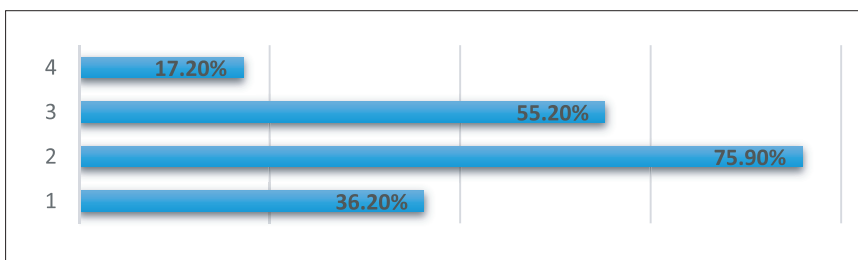
Informantene bruker mest tid på internett på fritiden, og internett brukes til sosiale medier (95 %) og til å strøkke filmer og serier (93 %). De rapporterer videre at sosiale medier brukes til å holde kontakt med andre og til underholdning. 59 prosent av deltakerne oppgir at de bruker sosiale medier til å søke informasjon. Tall fra Medienorge viser at bruken av sosiale medier i befolkningen generelt øker, og at sosiale medier i økende grad brukes til mer enn å holde kontakt med andre, blant annet å holde seg oppdatert på nyheter, dele informasjon samt praktiske gjøremål. Analysen av materialet viste ingen sammenheng mellom hvor mye tid studentene brukte på internett og måten de svarte på i del 2. Dette kan ha sammenheng med det lave antallet informanter.

Tilnærminger til tekstene

I det følgende vil vi gå gjennom tendenser knyttet til informantenes lesing av tekstene, før vi diskuterer hovedfunn på tvers av tekstene.

Intensjon og pålitelighet i tekst 1 – annonse for Pickatale

Firmalogo og intensjonen om å selge applikasjonen Pickatale kommer tydelig fram i tekst 1, men teksten har samtidig elementer av en redaksjonell nyhetstekst der en ekspert er intervjuet om en aktuell sak. Intervjuobjektet presenteres som lærer, og vedkommende begrunner synspunktene sine faglig og ved å bruke fagterminologi om lesing og leseopplæring. Figur 1 viser at deltakerne i undersøkelsen i hovedsak



Figur 1. Intensjon med tekst 1

identifiserer den kommersielle hensikten med teksten, hele 76 prosent har krysset av for at intensjonen er å selge et produkt. Det innebærer samtidig at 24 prosent ikke vektlegger dette motivet.

Videre viser figur 1 at 55 prosent krysser av for at en hensikt er å bidra til å øke barns lesekompetanse, 36 prosent for å informere lærere og foreldre, og 17 prosent mener at teksten har som hensikt å øke lesekompetanse i samfunnet.

De fleste informantene (78 %) mener at informasjonen i teksten *i noen grad* eller *i stor grad* er troverdig. På oppfølgingsspørsmål om teksten kan brukes som faglig kilde, svarer 29 prosent av informantene at de kan bruke den som en faglig kilde i utdanningssammenheng. Mange av deltakerne stoler altså på informasjonen i teksten selv om de registrerer den åpenbare kommersielle intensjonen. Basert på svarene kan vi si at deltakerne viser tillit til teksten. De er interessert i å forstå innholdet i teksten i samsvar med det de antar er avsenderens beste intensjoner.

Når informantene blir bedt om å begrunne vurderingen de gjør, baserer ni av informantene vurderingen på en subjektiv opplevelse (strategi 1). Alle disse ni bedømmer teksten som pålitelig. Noen eksempler på slike begrunnelser er følgende:

- *Jeg ser ikke noen spesiell grunn til ikke å stole på at det som står er sant.*
- *Jeg har ikke sjekket opp fakta som blir presentert i teksten, men den virker relativt pålitelig (dette pga. bildebruk av appen).*

I flere av begrunnelsene står opplevelsen av pålitelighet i kontrast til elementer i teksten som peker mot det motsatte. En av informantene skriver: «*De viser ikke til noen kilder, men likevel opplever jeg at det som står der er sant.*» En annen skriver: «*Teksten er ment til å selge et produkt, men hun [læreren i teksten] virker troverdig og appellerer til lærere og viser til forskning.*» Informantene vurderer altså teksten som pålitelig «mot bedre vitende», da de lar en subjektiv opplevelse avgjøre hvorvidt informasjonen er pålitelig selv om de også ser trekk ved teksten som kan problematiseres.

Tre av informantene baserer vurderingen sin på om informasjonen i teksten er i overensstemmelse med forkunnskap eller tidligere erfaring (strategi 2). Også disse tre har vurdert teksten som pålitelig. En informant skriver om teksten at den er pålitelig fordi «*de snakker om leseflyt, ordforråd og skjermtid. Og dette er faktorer som påvirker hverandre.*» Bruken av kjente fagtermer er tilstrekkelig for å vurdere om teksten er til å stole på. Noen poengterer også at teksten lett kan tas i bruk som kilde når informasjonen er i tråd med kunnskap man har og er enig i. En informant skriver «*men det er ting som står der som stemmer med allmenn konsensus og egen erfaring som gjør at man lett kan falle for å bruke det som kilde.*» Studentene som bruker denne strategien stoler altså på informasjonen i teksten fordi den er i tråd med egen erfaring eller forkunnskap. Seks informanter baserer vurderingen på en instrumentell kildesjekk (strategi 3), der pålitelighet er ensbetydende med at avsender eksplisitt oppgir kilder. Her kan vi merke oss at samtlige som har brukt denne strategien mener at teksten i liten grad er pålitelig. Informantene skriver for eksempel:

- Viser ikke til pålitelige kilder eller forskning.
- Det verken brukes eller henvises til andre kilder i artikkelen.

Felles for begrunnelsene er at kildesjekken informantene gjør er overfladisk og instrumentell, i den forstand at den er basert utelukkende på om kildene oppgis eksplisitt. Ingen informanter foreslår såkalt tverrlesing, der man gjennom andre kilder forsøker å få bekreftet eller avkreftet informasjonen. I en av begrunnelsene trekkes sammenhengen mellom intervjuobjektets troverdighet og tekstens pålitelighet fram: «*Det er en lærer som kommer med tips, men det er ikke kilder og jeg har heller aldri hørt om nettsiden. Er derfor kritisk til om man kan stole på alt.*» Det antydes at intervjuobjektet kan regnes som en spesialist på feltet og dermed garantere for pålitelig informasjon, men informanten uttrykker tvil på bakgrunn av at vedkommende ikke har kjennskap til nettsiden fra før.

Syv informanter bruker det vi har kalt en kritisk tilnærming (strategi 4). I tillegg til å identifisere tekstens intensjon, forsøker disse informantene også å avdekke avsenders formål med å produsere den aktuelle teksten. I og med at teksten har et tydelig kommersielt aspekt, mener informantene at informasjonen i teksten ikke kan sees uavhengig av dette, og at andre aspekter ved teksten er underlagt det å selge produktet. Flere av informantene som uttrykker en kritisk tilnærming, viser også til hvordan teksten konstrueres for å oppnå ønsket intensjon. Gjennom en slik tolkning distanserer de seg fra teksten og inntar et metaperspektiv der de kan problematisere innholdet i teksten og måten det argumenteres på, men også bruken av retoriske og språklige virkemidler. Eksempler på strategien ser vi i vurderingen denne informanten har skrevet: «*Selv om noe av informasjonen kan stemme, er det tydelig at de kun velger fakta som kan underbygge deres argument om at man skal kjøpe det programmet.*»

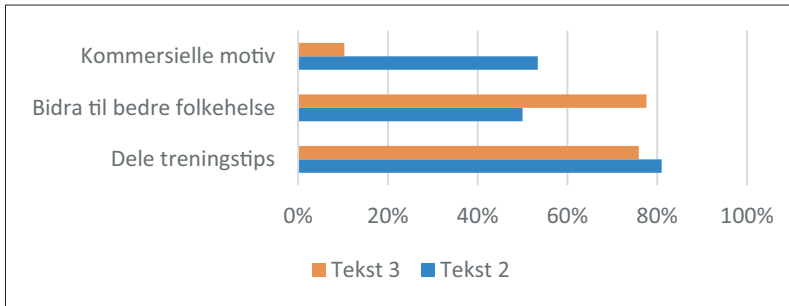
Informasjonen i teksten er i samsvar med kjent kunnskap, men likevel avvises innholdet på bakgrunn av motivene avsender har. I et annet eksempel fra materialet understreker informanten måten teksten bevisst konstrueres på i tråd med intensjonen. Informanten skriver:

Det er ikke henvist til noen kilder eller studier, og det hele bygger på en lærer sine tanker. Det er blandet informasjon som jeg kan stille meg bak faglig, og informasjon som jeg ikke vet om stemmer, og informasjon jeg tenker ikke er god, som eks. belønning for lesing – en behavioristisk felle når man skal motivere til å lese (som er belønning i seg selv).

Tekst 2 og 3: Blogginlegg og nettside

I neste oppgave skulle studentene bestemme intensjon med tekst 2 (blogginlegg fra Funkygine) og tekst 3 (nettside fra CERG), som begge presenterer et treningsprogram. Deretter skulle de vurdere hvilken av de to tekstene som var mest pålitelig. Figur 2 viser en sammenstilling av hvordan studentene forstår intensjonen i tekstene. Flertallet, 81 prosent, krysser for at hovedhensikten med bloggteksten er deling av treningstips, mens hensikten med teksten fra CERG er bidrag til bedre folkehelse.

53 prosent krysser for at bloggteksten har kommersielle motiv, mens bare 10 prosent gjør det samme for teksten fra CERG.



Figur 2. Intensjon med tekst 2 og 3

I teksten fra CERG – NTNU var det mulig å krysse av for at hensikten var å bidra til kunnskap om trening, et alternativ 78 prosent av deltakerne valgte å krysse av for. Når studentene sammenligner informasjonen i blogginnlegget og nettsiden, svarer flertallet av studentene, hele 83 prosent, at sistnevnte gir mest pålitelig informasjon. Det er ikke overraskende at de fleste stoler på en kilde der et universitet er avsender. Avsenderen representerer en ekspertgruppe, og som leser er man tilbøyelig til å stole på eksperter uten å undersøke nærmere fordi man antar at ekspertene har mer kunnskap enn man har selv. Scharrer et al. (2017) omtaler fenomenet som «distribution of knowledge».

I begrunnelsene for vurderingene legger informantene vekt på kunnskap om avsenderne framfor innholdet i tekstene, noe som kan skyldes tekststypen. Det er likevel de samme strategiene for vurdering som går igjen i begrunnelsene, med unntak av at vi ikke finner eksempler på bruk av instrumentell kildesjekk (strategi 3). Det tyder kanskje på at studentene ikke forventer bruk av kilder i bloggtekster og nettsider.

I vurderingene av bloggen og nettsiden finner vi flere eksempler på begrunnelser basert på subjektiv opplevelse (strategi 1). En informant skriver: «Jeg liker trening som har forskning bak seg, da tenker jeg at helsa mi blir bedre ivaretatt, og at programmet har gått gjennom en kvalitetskontroll.» Begrunnelsen understreker at det er den subjektive opplevelsen teksten gir som har avgjørende betydning for om vedkommende stoler på den eller ikke.

En annen informant bruker samme strategi, men finner at bloggteksten er mest pålitelig. Informanten skriver: «Selv om NTNU slår meg som en mer pålitelig kilde får man større grad av informasjon når man ser noen [Funkygine] gjennomføre øvelsene, enn om man har et par bilder å følge.» Informanten understreker verdien av videoene som eksemplifiserer og visualiserer øvelsene. Men vi finner også bruk av denne strategien for å karakterisere teksten fra NTNU som mest troverdig. En informant skriver «Det virker som om teksten er skrevet med fagspråk». Påstanden begrunnes ikke og er ikke resultat av språklig analyse. Vurderingen baseres kun på et umiddelbart inntrykk.

Vi finner også vurderinger basert på forkunnskap og tidligere erfaring (strategi 2), selv om det er her er kjennskap til avsenderen som legges til grunn. Noen eksempler fra materialet viser dette:

- *På grunn av at NTNU er kjent for å være seriøse i arbeidet ved utdanning og kunnskapstilegnelse.*
- *Jørgine er godt trent og har mye kunnskap om trening, men NTNU har forskningsbasert grunnlag for publikasjon av teksten, noe som skaper mer troverdighet.*

Også studenter som mener blogginnlegget er den beste kilden, begrunner det med kjennskap til avsender. En student skriver: «Jeg mener at Jørgine sine videoer er en god kilde til informasjon fordi hun har studert idrett på NIH.» Også i disse begrunnelsene finner vi bruk en kritisk tilnærming (strategi 4), gjennom at informantene poengterer hvordan språk og innholdsmomenter brukes for å oppnå noe. En student skriver:

NTNU er mer faktabasert da Jørgine prøver å selge seg selv som et brand med Funkygine. Jeg har ingen tvil på at Jørgine sine treningsøker, tips og råd er effektive måter på å komme seg i form, men en må alltid tenke om når det er kommersielle motiv i bakhodet.

Noen av informantene understreker betydningen eksemplene har for at tekstene skal oppleves pålitelige. Noen eksempler fra materialet:

- *Videoene [på bloggsiden] har bevis på at det funker.*
- *[Bloggsiden] har med flere forklaringer og veiledning til øvelsene.*

Å framstille seg selv på TikTok

TikTok-videoen skiller seg vesentlig fra de andre tekstene, og det gjenspeiles i studentenes vurdering av denne teksten. Her finner vi ingen eksempler på at studentene bruker forkunnskaper eller tidligere erfaring (strategi 2) eller kildesjekk (strategi 3), men vi finner eksempler på subjektiv opplevelse (strategi 1) og kritisk tilnærming (strategi 4). Gjennomgående uttrykker studentene stor tillit til denne teksten. De er opptatt av å forstå hva avsenderen ønsker å formidle. De fleste, hele 60 prosent, mener intensjonen med teksten er en selvframstilling uten andre intensjoner enn å presentere seg. Informantene skriver for eksempel at intensjonen med teksten er å:

- *Vise litt av hverdagen til politiet.*
- *Vise en typisk hverdag på jobb for Politiet.*

Selvframstillingen tillegges betydning, og ordvalget i mange av begrunnelsene er gjennomgående positivt. De skriver at det er «gøy» at politiet viser en «annen side». Det understreker en positiv lesing med sympati både for at politiet presenterer seg selv og for måten det gjøres på.

32 prosent av informantene poengterer at det kan ligge et skjult motiv bak teksten der politiet egentlig har en intensjon om å minne folk på å følge lover og regler. En informant skriver for eksempel: «*Teksten kan fungere som en påminnelse om å bruke redningsvest i båt, og at politiet følger med på vannet.*» En annen skriver: «*Hensikten her kan være å minne folk, gjerne unge som kjører båt, på å bruke vett. Fordi politiet er ute og patruljerer.*»

Noen kommentarer peker på at plattformen der meldingen er publisert, har betydning for hvordan teksten skal forstås. Siden TikTok i hovedsak er en applikasjon som brukes av barn og unge, knyttes budskapet til kommunikasjon med en spesifikk aldersgruppe. Typisk for disse svarene er at det dreier seg om politiets tilstedeværelse på selve plattformen. En informant skriver for eksempel at intensjonen er å «*visе at politiet følger med og er på de kjente plattformene som er mer egnet for unge*».

Andre skriver:

- *Politiet bruker TikTok som medium for å kunne vise seg fram for en yngre målgruppe. Om politiet viser at de er «til stede» og gir et innblikk i yrket som politi, vil dette kunne gi et positivt syn på politiet.*
- *At politiet får vist fram hvordan de jobber, samt hva slags utstyr de har, kanskje danne et slags ethos hos de som bruker TikTok, aka [also known as] unge mennesker.*

Noen informanter understreker at avsender kan ha underliggende motiver for å bruke en «ufarlig» plattform som TikTok til å kommunisere med barn og unge. Vi finner flere eksempler på en slik forståelse i materialet:

- *Ufarliggjøring av politiet gjennom tilnærming til ungdomskulturen.*
- *Dersom de er tilgjengelige på sosiale medier vil det kanskje gi et innblikk, kan øke aksepten til politiet i Norge. Det er en del av deres strategi vil jeg tro, sikkert en plan med navn a la «synlig, tilgjengelig og folkelig».*

Eksemplene kan forstås som forsøk på en kritisk tilnærming.

Det er også noen informanter som uttrykker seg negativt om politiets selvframstilling i teksten. En skriver at politiet med teksten sløser vekk tid og penger på «*å virke kule for barn og ungdom*». En annen uttrykker seg negativt om TikTok som medium og skriver: «*TikTok er ikke bra for unge. Dårlig medium som hjelper med å skape usikkerhet om egen helse, kropp og selvbylde.*» Her baseres ikke den kritiske tilnærmingen på en analyse av teksten, men ved at informantene distanserer seg fra avsenderen eller plattformen.

Oppsummerende kan vi si at de fleste lærerstudentene i vår undersøkelse, 41 av 58 deltakere, umiddelbart har høy tillit til tekstene. De leser alle tekstene med mål om å forstå avsenders intensjoner og finne mening i tekstene. De krysser av for at både annonsen fra Pickatale, blogginnlegget fra Funkygine og nettsiden fra CERG har andre motiver i tillegg til de åpenbart kommersielle. De mener alle tekstene i noen

grad eller i stor grad er pålitelige, og de bruker subjektiv opplevelse av teksten, forkunnskaper eller tidligere erfaringer når de begrunner sin vurdering. En liten gruppe av studentene, 17 av 58, har en annen tilnærming. De vektlegger utelukkende det kommersielle motivet både i annonsen for Pickatale, blogginnlegget til Funkyginne og CERGs nettside. De mener at de tre tekstene i liten grad er pålitelige. I begrunnelsene problematiserer de innholdet i eller framstillingen av informasjon i tekstene. Videoen fra TikTok forstås noe mer nyansert også i denne gruppen. Budskapet fra Politiet Vest oppfattes stort sett som en sommerhilsen til folk, og vurderingen begrunnes på samme måte som i den andre gruppen.

Diskusjon

Funnene viser at studentene i undersøkelsen har utfordringer med å vurdere tekstenes pålitelighet og at de bruker vage kriterier for vurderingene. Tre strategier dominerer når studentene vurderer tekstenes pålitelighet: subjektiv opplevelse, bruk av forkunnskaper eller tidligere erfaring om innholdet eller avsenderen, eller en instrumentell kilde sjekk. Datamaterialet viser også at hver av informantene kun bruker én strategi som begrunnelse for vurderingen av den aktuelle teksten. Det er implikasjonene av disse strategiene vi vil diskutere videre.

De to første strategiene innebærer en erfaringsbasert lesing der leseren trekker inn egne erfaringer i arbeidet med å skape mening i teksten. Oppmerksomheten rettes ikke mot fortolkning av tekst eller kontekst, men mot leseren selv og den sammenhengen lesingen skjer i. En slik lesing kan åpne muligheter for å se nye sammenhenger (Smidt, 1989), men vil i mindre grad åpne for kritisk tilnærming der distansering eller fremmedgjøring av teksten er en forutsetning. Disse erfaringsbaserte strategiene er problematiske dersom de brukes alene, fordi de langt på vei bekrefter det studenten allerede mente eller visste. Tekster som bryter med tekstlesers mening, vil risikere å bli avvist, på samme måte som tekster som bekrefter tidligere erfaringer og kunnskaper vil anerkjennes. For å lese kritisk er det nødvendig å distansere seg fra teksten (Luke, 2004, s. 26; Scholes, 1998). En lesing der målet er bekreftelse vil derfor ikke lede mot forståelse av teksten som en konstruert representasjon av virkeligheten.

Kildesjekk eller kildekritikk er sentral i en kritisk tilnærming til tekst, men er ikke tilstrekkelig til å kunne karakteriseres som kritisk lesing (Ostenson, 2014; Silva et al., 2018). Studentene i vår undersøkelse som avviser tekstene på bakgrunn av manglende kildebruk, gjør det uten å undersøke påstander, intensjoner og forestillinger som brukes for å frambringe informasjon i tekstene. I vårt materiale er det heller ikke noen dyptgående analyse av kildenes troverdighet studentene kommer med, men en relativt teknisk påpekning av at «kilder ikke er oppgitt».

Den manglende kritiske tilnærmingen til tekst i denne studien indikerer at lærerutdanningen ikke kan regne med at studentene kommer til utdanningen med en slik lesekompetanse. Det vil derfor være nødvendig både med økt innsats for å fremme kritisk lesing og kritiske tilnærminger til tekst, og samtidig bevisstgjøre studenten på

betydningen av slike tilnæringer i skolen. Hvordan en slik kompetanse utvikles, finnes det imidlertid ingen entydige svar på. Innenfor kritisk literacy som teoretisk felt (Veum & Skovholt, 2020) er det to perspektiv som løftes fram som grunnleggende for å utvikle kritisk literacy: et sosialkonstruktivistisk syn på språk som understreker at språket konstruerer et virkelighetsbilde og bærer i seg ideologiske forestillinger, og et dialogisk perspektiv som innebærer at tekstlig mening skapes i forhandling mellom leser og tekstskaper. Peter Freebody og Allan Luke (1990) har utviklet en modell for kritisk tilnærming til tekst kalt *The Four Resources Model* som bygger nettopp på de to perspektivene og som understreker språket som ressurs og ikke bare et sett av regler. Modellen understreker betydningen av ulike lesemåter og analytiske tilnæringer der både tekst og kontekst inngår, og peker på at tekster har ulike sosiale og kulturelle funksjoner. Slik utvides perspektivet fra tekstforståelse til forståelse av hvordan tekster brukes og hva de forsøker å oppnå. Et poeng med modellen er å gjøre leserne til tekstlige aktører. Slike modeller må selvsagt problematiseres, men de kan være nyttige verktøy når lærere skal planlegge for kritisk tekstarbeid.

Funnene i undersøkelsen utfordrer også lærerutdanningen på hva slags typer tekster det blir arbeidet med. En økende del av tekstlesingen foregår på internett og sosiale medier, og det er derfor nødvendig å gjøre studentene til kvalifiserte konsumenter av denne type tekster. Det vil ikke skje dersom alle tekstene det brukes tid på i lærerutdanningen er tekster som er «forhåndsgodkjent» som troverdig kilde på pensum, gjerne fra kvalitetssikrede vitenskapelige publikasjoner. For at studentene – som selv skal ruste egne elever til å møte dagens tekstmangfold – skal være i stand til å lese kritisk, må de få egen trening og erfaring med å lese ulike tekster, også tekster fra for eksempel sosiale medier. Og de må få trene på å vurdere teksters troverdighet.

Avsluttende refleksjoner

Studien peker på en tendens i den utvalgte gruppen lærerstudenter til å lese tekster med tillit. Funnene viser at flertallet av studentene bruker enkle strategier som subjektiv opplevelse, egen erfaring eller instrumentell kildesjekk i arbeidet med å vurdere tekster. Selv om en gruppe studenter umiddelbart påpekte og kommenterte noen av de strategiene som ble brukt i tekstene for å påvirke mottakerne, var det også mange av informantene som uttrykte usikkerhet rundt egen vurdering av tekstens troverdighet.

Utvalget i undersøkelsen er en relativt liten gruppe lærerstudenter, men funnene sammenfaller med andre undersøkelser både når det gjelder bruk av internett og sosiale medier (Medietilsynet, 2021b) og tilnærmingen til tekstene (Bråten et al., 2016; Connor-Greene & Greene, 2002; Evanson & Sponsel, 2019; Faix, 2014; Grimes & Boening, 2001). Studentene er i starten av sin utdanning, men de skal etter hvert ut i skolen der de får en sentral oppgave med å lede elevs leseprosesser. Studien kan dermed ha implikasjoner for hvordan det i lærerutdanningen blir jobbet med

tekstkompetanse og lesetilnærming. Det er nødvendig med fagdidaktiske diskusjoner om hvordan tekstkompetanse utvikles, hva slags tekstkompetanse som er nødvendig og ikke minst om forholdet mellom tekstbruk i skolen og i samfunnet utenfor. Det er også avgjørende at lærerstudentene utvikler både et metaspråk om kritisk tilnærming til tekst og et repertoar av relevante strategier de kan bruke i vurderinger av tekster, slik at de blir i stand til å vurdere ikke bare avsender, medium eller innholdet i tekstene – men samspillet mellom tekst og kontekst.

Forfatteromtaler

Lisbeth Elvebakk er stipendiat ved Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning, OsloMet- Storbyuniversitetet. Elvebakk forsker på kritisk literacy i lærerutdanningen.

Marte Blikstad-Balas er professor i norskdidaktikk ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning., Universitetet i Oslo, og professor II ved NTNU. Hun er også nestleder for det nordiske senteret for fremragende forskning QUINT – Quality in Nordic Teaching. Blikstad-Balas forsker på literacy i skolekontekster, og hvordan digitalisering endrer skolehverdagen for både lærere og elever.

Referanser

- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. & Foldvik, M. C. (2017). Kritisk literacy i norskfaget – hva legger elevene vekt på når de vurderer tekster fra internett? *Norsklæreren* 4, 28–39.
- Brand-Gruwel, S., Kammerer, Y., van Meeuwen, L. & van Gog, T. (2017). Source evaluation of domain experts and novices during Web search: Evaluation of sources. *Journal of Computer Assisted Learning*, 33(3), 234–251. <https://doi.org/10.1111/jcal.12162>
- Breakstone, J., Smith, M., Wineburg, S., Rapaport, A., Carle, J., Garland, M. & Saavedra, A. (2019). *Students' civic online reasoning: A national portrait*. <https://purl.stanford.edu/gf151tb4868>
- Bråten, I., Strømso, H. I. & Andreassen, R. (2016). Sourcing in professional education: Do text factors make any difference? *Reading and Writing*, 29(8), 1599–1628. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9611-y>
- Connor-Greene, P.A. & Greene, D.J. (2002). Science or snake oil? Teaching critical evaluation of «research» reports on the Internet. *Teaching of Psychology*, 29(4), 321–324. https://doi.org/10.1207/S15328023TOP2904_14
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative & mixed methods approaches* (5. utg.). Sage.
- De Vaus, D. A. (2014). *Surveys in social research* (6. utg.). Routledge.
- Dons, C. F. (2006). Digital kompetanse som literacy? Refleksjoner over ungdomsskolelevers multimodale tekster. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 1(1), 58–73.
- Elvebakk, L., Engebretsen, B. & Walseth, K. (2018). Kroppen på Instagram – ungdoms refleksjoner rundt kroppsideal og kroppspress. I E. Sundsdal, M. Øksnes & C. Haugen (Red.), *Ungdom, danning og fellesskap. Samfunns- og kulturpedagogiske perspektiv* (s. 81–107). Cappelen Damm Akademisk.
- Evanson, C. & Sponsel, J. (2019). From syndication to misinformation: How undergraduate students engage with and evaluate digital news. *Communications in Information Literacy*, 13(2). <https://doi.org/10.15760/comminfolit.2019.13.2.6>
- Faix, A. (2014). Assisting students to identify sources: An investigation. *Library Review*, 63(8/9), 624–636. <https://doi.org/10.1108/LR-07-2013-0100>
- Freebody, P. & Luke, A. (1990). Literacies programs: Debates and demands in cultural context. *Prospect: an Australian Journal of TESOL*, 5(3), 7–16.
- Freire, P. & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. Bergin & Garvey Publisher.
- Gee, J. P. (2015). *Literacy and education*. Routledge.

- Grimes, D. J. & Boening, C. H. (2001). Worries with the Web : A look at student use of Web resources. *College & Research Libraries*, 62(1), 11–23. <https://doi.org/10.5860/crl.62.1.11>
- Jensen, F., Pettersen, A., Frønes, T. S., Kjærnsli, M., Rohatgi, A., Eriksen, A. & Narvhus, E. K. (2019). *PISA 2018: Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag*. <https://www.udir.no/contentassets/2a429fb8627c4615883bf9d884ebf16d/kortrapport-pisa-2018.pdf>
- Kiili, C., Laurinen, L. & Marttunen, M. (2008). Students evaluating Internet sources: From versatile evaluators to uncritical readers. *Journal of Educational Computing Research*, 39(1), 75–95. <https://doi.org/10.2190/EC.39.1.e>
- Luke, A. (2004). Two takes on the critical. I B. Norton & K. Toohey (Red.), *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge University Press.
- Luke, A. (2012). Critical literacy: Foundational notes. *Theory into Practice*, 51(1), 4–11. <https://doi.org/10.1080/00405841.2012.636324>
- Luke, A. (2014). Defining critical literacy. I J. Z. Pandya & J. Àvila (Red.), *Moving critical literacies forward. A new look at praxis across contents* (s. 19–31). Routledge.
- Løvlie, L. (2001). Rereading Jürgen Habermas' «Strukturwandel der Öffentlichkeit». *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 2(2), 223–240.
- McGrew, S., Breakstone, J., Ortega, T., Smith, M. & Wineburg, S. (2018). Can students evaluate online sources? Learning from assessments of civic online reasoning. *Theory & Research in Social Education*, 46(2), 165–193. <https://doi.org/10.1080/00933104.2017.1416320>
- Medienorge. (2021). *Internett-bruk en gjennomsnittsdag*. <https://medienorge.uib.no/statistikk/medium/it/315>
- Medietilsynet. (2020). *Barn og medier 2020. En kartlegging av 9–18-åringers digitale medievaner*. <https://www.medietilsynet.no/fakta/rapporter/barn-og-medier/>
- Medietilsynet. (2021a). *Kritisk medieforståing i den norske befolkninga*. https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/kritisk-medieforstaelse/211214-kmf_hovudrapport_med_engelsk_2021.pdf
- Medietilsynet. (2021b). *Undersøkelse om kritisk medieforståelse i den norske befolkningen, delrapport 1*. <https://www.medietilsynet.no/globalassets/dokumenter/rapporter/kritisk-medieforstaelse-2021/210218-kmf-delrapport-1-falske-nyheter.pdf>
- Nygren, T., Folkeryd, J. W., Liberg, C. & Guath, M. (2020). Hur motiverar gymnasieelever sina bedömningar av trovärdiga och vilseledande digitala nyheter? *Norddidactica*, 10(2). <https://journals.lub.lu.se/norddidactica/article/view/21966>
- Ostenson, J. W. (2014). Reconsidering the checklist in teaching Internet source evaluation. *Portal*, 14(1), 33–50. <https://doi.org/10.1353/pla.2013.0045>
- Rogers, R. & O'Daniels, K. (2015). Critical literacy education. I J. Rowsell & K. Pahl (Red.), *The Routledge handbook of literacy studies* (kap. 4). Routledge.
- Ryen, E., Jøsok, E., Jegstad, K. M. & Sandvik, M. (2019). Kritisk tenkning i klasserommet. *Bedre skole*, 31.
- Scharrer, L., Rупieper, Y., Stadler, M. & Bromme, R. (2017). When science becomes too easy: Science popularization inclines laypeople to underrate their dependence on experts. *Public Understanding of Science*, 26(8), 1003–1018. <https://doi.org/10.1177/0963662516680311>
- Scholes, R. (1998). *The rise and fall of English: Reconstructing English as a discipline*. Yale University Press.
- Silva, E., Green, J. & Walker, C. (2018). Source evaluation behaviours of first-year university students. *Journal of Information Literacy*, 12(2), 24. <https://doi.org/10.11645/12.2.2512>
- Smidt, J. (1989). *Seks lesere på skolen: Hva de søkte, hva de fant: En studie av litteraturarbeid i den videregående skolen*. Universitetsforlaget.
- Steen-Johnsen, K., Enjolras, B. & Wollebæk, D. (2013). Sosiale medier, samfunnspolitisk deltagelse og kontroll. *Internasjonal Politikk*, 71(2), 263–273. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-1757-2013-02-09>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.3-a-kunne-lese/>
- Vasquez, V. M., Janks, H. & Comber, B. (2019). Critical literacy as a way of being and doing. *Language Arts*, 96(5), 300–311.
- Veum, A. & Skovholt, K. (2020). *Kritisk literacy i klasserommet*. Universitetsforlaget.
- Weyergang, C. & Frønes, T. S. (2020). Å lese kritisk: Elevers vurderinger av tekstens troverdighet og pålitelighet. I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (kap. 7). Universitetsforlaget.
- Weyergang, C. & Magnusson, C. G. (2020). Hva er relevant lesekompetanse i dagens samfunn, og hvordan måles lesing i PISA 2018? I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (kap. 3). Universitetsforlaget.