



Høgskulen på Vestlandet

Norsk 3, emne 4 - Masteroppgave

MGUNO550-O-2023-VÅR2-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	02-05-2023 09:00 CEST	Termin:	2023 VÅR2
Sluttdato:	15-05-2023 14:00 CEST	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave - Bergen		
Flowkode:	203 MGUNO550 1 O 2023 VÅR2		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.:	204
---------------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	27203
----------------------	-------

Egenerklæring *: Ja

Jeg bekrefter at jeg har Ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:

Jeg godkjenner autalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/uirksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei

MASTEROPPGÅVE

Korleis kan eit utval digitale læremiddel bidra til å utvikle elevar sin kritiske literacy?

How can a selection of digital teaching materials contribute to the development of students' critical literacy?

Ena Ulgenes Bore

Masteroppgåve i norsk GLU 5-10 (MGUNO550)

Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolking
Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett (FLKI)

Rettleiar: Per Arne Michelsen

15.05.23

Samandrag

I informasjonssamfunnet vi lever i vert det stilt stadig høgare krav til å vurdere tekstar sjølvstendig. Å kunne forhalde seg kritisk til ulike avsendarar, budskap og tekstar er viktig for å oppretthalde eit fungerande demokrati, der alle er aktive deltakarar i demokratiske samfunnsprosessar. I den nye læreplanen, LK20, vert både kritisk tenking og kritisk tilnærming til tekst sett på som viktige ferdigheiter. Samstundes aukar bruken av teknologi i skulen, og forskning viser at lærarar i større grad enn før må forhalde seg til både analoge og digitale læremiddel og læringsressursar. I denne avhandlinga har eg gjennomført ei læremiddelanalyse av tre digitale læremiddel som handlar om kjeldekritikk, falske nyheiter og konspirasjonsteoriar. Desse er utvikla av *Tenk*, *Medietilsynet* og *Dembra*. I problemstillinga mi ønskjer eg å undersøkje korleis desse læremidla kan bidra til å utvikle elevar sin kritiske literacy. For å gjennomføre analysen har eg støtta meg til Hilary Janks (2010) sin didaktiske modell for utvikling av kritisk literacy. Denne har fungert som eit analysereiskap. Modellen består av fire dimensjonar som er gjensidig avhengige av kvarandre for å skape eit fullverdig undervisningsopplegg: 'makt', 'tilgang', 'mangfald' og 'design/redesign'.

Hovudfunna i avhandlinga viser at læremidla i stor grad fungerer etter måla dei sjølv har sett seg, som handlar om å utvikle elevane si kritiske medieforståing og -medvit. Dette gjer dei ved å gjere elevane merksame på korleis maktforhold viser seg i tekstar, og ved å gi dei konkrete verktøy for å undersøkje avsendaren sin agenda, formål og truverdet hans. Tilgang til ulike typar språk, framstillingar, tekstar, sjangrar og kunnskap er avgjerande for å utvikle kritisk literacy, og er noko læremidla gjer i varierende grad. Innanfor mangfald undersøker eg om læremidla gjer elevane merksame på korleis menneske er framstilte i tekstar. Resultata viser at det er noko læremidla gjer i liten grad. Under design/redesign er det sentralt at elevane får øving i å dekonstruere og konstruere tekstar, og på denne måten få makt over sine eigne liv. Dette skal gjere elevane merksame på korleis tekstar er konstruerte og posisjonerte, og på denne måten kunne sjølvstendig vurdere truverdet i andre tekstar.

Abstract

In the information society we live in, there are growing demands to independently evaluate texts. The ability to critically assess various senders, messages, and texts is crucial for maintaining a functioning democracy where all individuals are active participants in democratic societal processes. As a result, critical thinking and critical approach to texts are considered important skills in the new LK20 curriculum. Meanwhile, the use of technology in schools is increasing, and research suggests that teachers must engage highly with both analog and digital teaching materials and learning resources. This thesis conducts an analysis of three digital teaching materials on critical examination of sources, fake news, and conspiracy theories, developed by *Tenk*, *Medietilsynet* and *Dembra*. My research question seeks to explore how these teaching materials can contribute to the development of students' critical literacy. To conduct the analysis, I have relied on Hilary Janks' (2010) didactic model for the development of critical literacy, which comprises four interdependent dimensions that are equally important in literacy education: 'power', 'access', 'diversity' and 'design/redesign'.

The main findings of this thesis indicate that the teaching materials largely achieve their own goals of developing students' critical media understanding and awareness. This is achieved by making students aware of how power relations are manifested in texts, and by providing them with concrete tools to investigate the text creator's agenda, purpose, and credibility. The development of critical literacy necessitates access to diverse forms of language, representation, texts, genres, and knowledge, which the teaching materials partially provide. In the dimension of diversity, I investigate if the teaching materials make students aware of how people are represented in texts. The findings indicate that the teaching materials only partially address this aspect. When considering design/redesign, it is essential that students practice deconstructing and constructing texts, and in this way gain power over their own lives. This way, the students can become aware of how texts are constructed and positioned, and thus enable them to independently evaluate the credibility of other texts.

Forord

Innlevering av denne avhandlinga markerer slutten på fem fine år ved Høgskulen på Vestlandet for meg. Det siste året har vore særleg givande, då eg har fått fordjupe meg i eit tema som eg er genuint interessert i og oppteken av. Eg trur at dei som kjenner meg godt kan stadfeste at eg er ein person som er kritisk av natur, på godt og vondt. Eg stiller spørsmål ved det meste, og eg gir meg som regel ikkje før eg får svar. Dermed var det ikkje overraskande at eg tidleg i studieløpet fatta interesse for kritisk literacy i norskfaget. Å skrive denne avhandlinga har bidratt til å auke denne interessa, og er noko eg vil ta med meg vidare i læraryrket.

Sjølv om skriveprosessen i stor grad har vore individuelt arbeid, er det fleire som fortentar ein takk for at denne avhandlinga har blitt til. Først og fremst vil eg takke medstudentar på lesesal for lange pausar, gode samtalar og mykje latter. Å ha støtte frå dykk i opp- og nedturar har vore uvurderleg. Dei siste åra har bydd på mange nye venskap, og eg er takksam.

Eg vil òg rette ein takk til rettleiaren min, Per Arne. Du har hatt trua på meg heile vegen, sjølv når eg har vore i tvil. Utan dine grundige kommentarar og humoristiske innspel hadde ikkje denne avhandlinga vore den same.

No er eg klar for å leggje vekk skjermen for ein periode, ta opp interesser som har blitt nedprioriterte, og nyte sommaren. Til hausten står nye utfordringar som lektor i grunnskulen for tur.

Ena Ulgenes Bore

15. mai 2023

Innholdsliste

1	Innleiing	3
1.1	<i>Bakgrunn og formål</i>	3
1.2	<i>Problemstilling og forskingsspørsmål</i>	6
1.3	<i>Oppgåvas struktur</i>	6
2	Teori	8
2.1	<i>Literacy</i>	8
2.1.1	Janks og kritisk literacy	10
2.1.2	Makt	12
2.1.3	Tilgang	13
2.1.4	Mangfald	14
2.1.5	Design/redesign	15
2.1.6	Oppsummering	17
2.2	<i>Digital kjeldekritikk og falske nyheiter</i>	17
2.2.1	Digital kjeldekritikk	17
2.2.2	Falske nyheiter	20
2.3	<i>Digitale læremiddel</i>	24
2.3.1	Multimodalitet i materialet mitt	26
3	Metode	28
3.1	<i>Analyse av læremiddel</i>	28
3.2	<i>Utval av tekstar</i>	29
3.2.1	Formåla til læremidla	30
3.3	<i>Forskarrolla</i>	31
4	Analyse	33
4.1	<i>Tenk – «Kildekritikk»</i>	33
4.1.1	Presentasjon av læremiddelet	33
4.1.2	Makt	37
4.1.3	Tilgang	38
4.1.4	Mangfald	39
4.1.5	Design/redesign	40
4.1.6	Oppsummering av funn	41
4.2	<i>Medietilsynet – «Falske nyheter – kritisk medieforståelse»</i>	42
4.2.1	Presentasjon av læremiddelet	42
4.2.2	Makt	45
4.2.3	Tilgang	47
4.2.4	Mangfald	48
4.2.5	Design/redesign	49
4.2.6	Oppsummering av funn	49
4.3	<i>Dembra – «'Infodemi?' Rykter, falske nyheter og konspirasjonsteorier om koronapandemien»</i>	50
4.3.1	Presentasjon av læremiddelet	50
4.3.2	Makt	54
4.3.3	Tilgang	55
4.3.4	Mangfald	55
4.3.5	Design/redesign	56

4.3.6	Oppsummering av funn	57
5	Drøfting	59
5.1	<i>Vurdering av sanning, agenda og truverd</i>	59
5.2	<i>Tekstutval, tilgang og relevans</i>	62
5.3	<i>Fungerer læremidla etter formåla dei har sett seg?</i>	64
5.4	<i>Didaktiske implikasjonar</i>	66
6	Avslutning	69
6.1	<i>Utvikling av kritisk literacy gjennom fokus på makt, tilgang, mangfald og design/redesign</i>	69
6.2	<i>Kritisk medieforståing som føresetnad for kritisk literacy</i>	70
6.3	<i>Forslag til vidare forskning</i>	71
	Litteraturliste	72

Figurliste

Figur 1:	Skjermdump, modular	34
Figur 2:	Skjermdump, bolkar	34
Figur 3:	Skjermdump, «kommersielle aktører i sosiale medier»	36
Figur 4:	Skjermdump, aktivitet 5	44
Figur 5:	Skjermdump, aktivitet 7	45
Figur 6:	Skjermdump, aktivitet 6A, lærarrettleiing	47
Figur 7:	Skjermdump, arbeidsark, del 3	53

1 Innleiing

1.1 Bakgrunn og formål

Denne avhandlinga tematiserer kjeldekritikk og falske nyheiter i samband med kritisk literacy. Eg vil ta føre meg tre digitale læremiddel som handlar om kjeldekritikk, falske nyheiter og konspirasjonsteoriar. Målet mitt er å undersøkje korleis innhaldet i læremidla legg opp til at elevane kan utvikle sin kritiske literacy, ein kompetanse som har fått aukande plass i samfunnet og læreplanen dei siste åra. Det vil eg gjere ved å gjennomføre ein læremiddelanalyse.

Dei siste åra har vi sett ei endring i kvar og korleis folk finn informasjon. Ifølgje Norsk mediebarometer frå 2021 nyttar ni av ti nordmenn internett på ein gjennomsnittsdag. 42 prosent av desse finn og les nyheiter i sosiale medium (Schiro, 2022). Sosiale medium tilbyr ei nærast uavgrensa mengd tekstar og informasjon. Innhaldet i sosiale medium er i stor grad brukarstyrt, samtidig som dei sosiale plattformene tilpassar innhaldet til brukaren sitt behov og utgangspunkt. Ei undersøking gjort av Medietilsynet (2022) viser at 90 prosent av norske 9-18 åringar nyttar sosiale medium. For mange er sosiale medium ein stad å kommunisere med andre, både som privatperson og i jobbsamanheng. I tillegg har det i løpet av åra blitt ein viktig arena for marknadsføring, kommunikasjon og utvikling av sosial identitet. Samstundes veit vi at auka mengd informasjon gjer at det vert vanskelegare å skilje truverdige formidlarar frå ikkje-truverdige, og sanning frå oppspinn. Når Medietilsynet kartla kva for nettutfordringar flest folk hadde erfaringar med i 2021, var desinformasjon det som tredje tydelegast fram (2021c). Desinformasjon er ifølgje Nynorskordboka: «Mangelfull, misvisande informasjon; systematisk feilinformasjon» (u.å.). Desinformasjon vert spreidd i stor fart via sosiale medium og er med på å utfordre evna vår til å ta informerte avgjersler. Blant dei som synest det er vanskeleg å handtere desinformasjon, er dei eldste og dei yngste i samfunnet (Medietilsynet, 2021c).

Ein type desinformasjon er 'fake news'. 'Fake news' har alltid vore ein del av mediebiletet, men fekk auka merksemd samstundes med at Donald Trump vart president i USA i 2016. Falske nyheiter spelte ei sentral rolle under heile valkampen, og vart i ettertid peika på som ei av årsakene til at Trump vant valet. Det som skjer i verdas mektigaste land og ytrast av verdas mektigaste president påverkar oss òg her i Noreg. I løpet av 2017 vart falske nyheiter omtalt i 5010 artikkelar i norske medium, mot 667 i 2016 (Kalsnes, 2019, s. 23). Omgrepet hadde ein

enorm vekst, noko som medførte at «falske nyheter» vart kåra til årets nyord av Språkrådet i 2017 (Språkrådet, 2018). Mange peikar på at spreininga av desinformasjon og falske nyheiter utgjer ein aukande trussel mot demokratiet. Liberale demokrati er avhengige av at innbyggjarane har mangfaldig tilgang til informasjon for å kunne ta opplyste val og avgjersler. Demokrati kan ikkje fungere utan at vi er einige om grunnleggjande fakta når vi skal ta avgjersler. Knut Olav Åmås skriv i ein kronikk i Aftenposten at: «Diskusjonen om falske nyheter er også en tøff kamp om hvem som skal sette dagsorden» (2017). Tekst er uttrykk for makt ved at tekstskaparen alltid tek val som kan påverke korleis lesaren les teksten (Janks, 2010, s. 61). Media har lenge hatt, og har enno stor makt når det kjem til formidling av informasjon. Nyheitssaker vil aldri vere fullstendig objektive, då journalistar alltid vil vinkle og spisse saker. Visse aspekt vert nemnde, medan andre ikkje vert omtalte. På denne måten har formidlarar av nyheiter makt over den som les. Auken av falske nyheiter har medført eit større behov for informasjon om kva for tekstar som vert publiserte og korleis ein kan utøve kjeldekritikk i møte med dei.

I krisesituasjonar oppstår både eit behov for informasjon og jakt på årsaksforklaringar og prognosar, og både koronapandemien i 2020 og invasjonen av Ukraina i 2022 vart grobotn for konspirasjonsteoriar og spreining av desinformasjon (Dembra, u.å.-a). Den nye teknologien som internett bringer med seg, skapar nye moglegheiter til å uttrykkje seg, delta og finne og dele informasjon. Samstundes som det opnar seg moglegheiter, følgjer nye forventningar til å kunne manøvrere i ulike tekstar og vurdere informasjonen ein finn. Ifølgje Aslaug Veum og Karianne Skovholt (2020, s. 20) er det ikkje nok å engasjere seg på digitale plattformer, ein vert òg nøydd til å eksplisitt lære seg kritisk medvit i møte med tekst. Dette behovet vert avspegla i LK20. I opplæringas verdigrunnlag finn vi eit kapittel som heiter «Kritisk tenking og etisk bevisstheit». I dette står det at: «Elevane skal kunne vurdere ulike kjelder til kunnskap og tenkje kritisk om korleis kunnskap blir utvikla» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette gjeld på tvers av fag, og er verdiar som skal prege skulen sine møte med elevane og heimane. Samstundes har kritisk tilnærming til tekst blitt innført som eit kjerneelement i norskfaget. Her står det at: «Elevane skal kunne reflektere kritisk over kva slags påverknadskraft og truverde tekstar har» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Både kritisk tenking og kritisk lesing spelar såleis ei stor rolle i LK20.

Tidlegare forskning har fleire gongar vist at norske elevar er dårlege til å vurdere kjelder kritisk. Blant anna konkluderer Cecilie Weyergang og Tove Frønes (2020, s. 121) med at

mange elevar manglar strategiar for å avgjere om dei kan stole på ein tekst eller ikkje, og ei undersøking av Marte Blikstad-Balas og Marte Caroline Foldvik (2017) viser at elevar ikkje vurderer tekstar grundig på eige initiativ. I den same undersøkinga reflekterte elevane heller ikkje rundt kven som var avsendar av teksten, og vurderte dei fleste faktaframstillingar som objektive (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017). Ei undersøking av oppgåvetypar i norske lærebøker viste òg at elevane i liten grad vart oppmoda til å lese kritisk. I staden var det gjennomgåande at norske lærebøker oppmoda elevane til å finne «rette svar» i teksten (Bakken & Andersson-Bakken, 2016). Dette er nokre av dei nye problemstillingane vi møter på i eit samfunn der informasjonshavet er stort, der mange aktørar har makt til å påverke, og der det er uklåre grenser mellom kommersielle og informative tekstar.

I ei verd der falske nyheiter flourer er det ein føresetnad å ha verktøy for å kunne dømme om det ein les er gyldig. Å lese kritisk er ein avansert måte å lese på, då det føreset at lesaren ikkje er ein passiv «mottakar» av tekst, men tek ei aktiv og medveten rolle i lesinga. Kritisk literacy er ein viktig kompetanse i denne samanheng. Kritisk literacy handlar blant anna om å vera medveten på korleis meining vert skapt gjennom tekst, og korleis ein kan skape endring gjennom språkleg handling. Dette gjer ein ved å undersøkje kva for underliggjande sosiale og kulturelle førestillingar som vert framstilte som naturlege og sjølvsegte i ein tekst (Veum & Skovholt, 2020, s. 14). Det inneber blant anna å vurdere avsendaren si påverknadskraft og truverd det hans. Kritisk literacy er ein kompetanse som utviklast over tid, og som ein må jobbe aktivt med å utvikle gjennom heile skuleløpet. På mange måtar har denne kompetansen likskapstrekk med kjeldekritikk, og vi ser ofte at kritisk literacy i skulen blir forstått som kjeldekritikk. Det handlar om å gjere elevane medvetne på korleis ulike kjelder har ulikt truverd, basert på kven som er avsendar og kva for premiss dei uttalar seg på.

Forskinga som er nemnt her, viser at norske elevar generelt presterer dårleg i slike samanhengar. Det kan dermed sjå ut til at elevar treng opplæring og øving i å vurdere tekstar på nett sjølvstendig. Fleire organisasjonar har utarbeidd digitale læremiddel som handlar om kjeldekritikk, falske nyheiter og konspirasjonsteoriar. Tre av desse utgjer materialet i studien min. Fordi læremidla eg har nytta i materialet er digitale, har organisasjonane bak dei moglegheit til å utvikle og forbetre element, i tillegg til å leggje til nye. På denne måten kan dei sørge for at læremidla alltid er oppdaterte i tid og tematikk. Formålet med studien er å gå teoretisk til verks og undersøkje dei tekstlege føringane som læremidla gir lærarar og elevar. Funna mine vil eg vidare nytte til å drøfte om læremidla kan nyttast i samband med utvikling

av kritisk literacy. Ved å nytte Hilary Janks (2010) sin didaktiske modell for utvikling av kritisk literacy ønskjer eg å presentere eit konkret verktøy som lærarar kan nytte i planlegging av undervisning. I denne avhandlinga vil eg dermed undersøkje om behovet forskarane ser, kan dekkjast av desse digitale læremidla, og om læremidla kan bidra til at elevane kan ha ei kritisk tilnærming til tekstar, slik læreplanen legg opp til.

1.2 Problemstilling og forskingsspørsmål

Med dette som utgangspunkt har eg formulert følgjande problemstilling:

Korleis kan eit utval tilgjengelege digitale læremiddel som handlar om kjeldekritikk og falske nyheiter bidra til å utvikle elevane sin kritiske literacy?

Underordna denne har eg utarbeidd fem forskingsspørsmål:

1. Korleis øver læremidla elevane i å lese tekstar i eit maktperspektiv?
2. I kva grad gir læremidla elevane tilgang til eit mangfaldig tekstunivers?
3. I kva grad gir læremidla elevane produktiv makt ved at dei sjølv skal produsere eller redesigne ein tekst?
4. Kva slags formål har læremidla og i kva for grad vert dei oppnådde?
5. Kva for didaktiske implikasjonar har bruken av læremidla i klasserommet?

Dei tre første forskingsspørsmåla er baserte på Janks (2010) sin didaktiske modell for utvikling av kritisk literacy. Desse vil eg svare på i analysekapittelet. ‘Makt’, ‘tilgang’, ‘mangfald’ og ‘design’ er her sentrale omgrep. Formåla til læremidla vert lagt fram i delkapittel 3.2.1, og forskingsspørsmål fire vert deretter drøfta i delkapittel 5.3. Dette er for å kunne sjå samanhangen mellom dei initielle formåla til læremidla og funna eg har gjort i analysen av læremidla. Forskingsspørsmål fem, som tek for seg didaktiske implikasjonar, vil eg drøfte i delkapittel 5.4.

1.3 Oppgåvas struktur

I **teorikapittelet** (kapittel 2) vil eg presentere relevant teori som handlar om kritisk literacy. Vidare vil eg forklare relevante omgrep knytt til digital kjeldekritikk, falske nyheiter og digitale læremiddel. Fordi materialet som denne avhandlinga består av er multimodalt, vil eg òg presentere multimodalitet slik det gjer seg gjeldande i mitt materiale.

Metodekapittelet (kapittel 3) består av beskrivingar av val eg har tatt undervegs i prosessen. Eg vil presentere val knytt til utval av materiale, val av analysemetode og analysekategoriar. Under utval av tekstar legg eg fram generelle fakta om dei som har produsert læremidla, og måla dei har sett for gjennomføring av undervisningsøktene.

I **analysen** (kapittel 4) vil eg presentere kvart av læremidla kvar for seg, for å så kommentere dei i forlenginga av presentasjonane, ut frå kategoriane til Janks (2010): ‘makt’, ‘tilgang’, ‘mangfald’ og ‘design/redesign’. Dette vil eg gjere ved å trekkje ut utvalde døme frå kvart av læremidla. Til slutt vil eg oppsummere funna mine i tre tematisk inndelte analyseskjema med dei same kategoriane. Desse skal bidra til å samanfatte funna mine, og vere grunnlag for samanlikning av læremidla.

I **drøftinga** (kapittel 5) vil eg drøfte relevante funn frå analysen som kan bidra til å svare på problemstillinga mi. Kapittelet er delt inn i fire delar. Først vil eg undersøkje korleis læremidla framstiller sanning, agenda og truverd. Så vil eg drøfte tekstutval, tilgang og relevans. Deretter vil eg drøfte om innhaldet i læremidla bidrar til å nå måla dei sjølv har sett seg, og kva for didaktiske implikasjonar bruken av læremidla kan ha. Avslutningsvis i avhandlinga vil eg samanfatte hovudfunn frå analysen og drøftinga, reflektere over studien sin betydning, og gi forslag til vidare forskning.

2 Teori

Teorikapittelet består av fire delar. Den første delen handlar om literacy, og meir bestemt kritisk literacy. Her vil eg forklare kva eg forstår med omgrepet, og presentere Janks (2010) sin didaktiske modell for arbeid med kritisk literacy i skulen. Den andre delen tek for seg digital kjeldekritikk og falske nyheiter. I den siste delen vil eg definere digitale læremiddel og multimodalitet slik det gjer seg gjeldande i mitt materiale.

2.1 Literacy

Literacy handlar om evna til å skrive, lese, forstå og skape ulike typar tekstar. Det er ein kompetanse som fordrar forståing for at tekstar alltid inngår i ein større kontekst, og at tekst er ein måte å kommunisere på. Fordi tekstsamfunnet vert stadig meir komplekst, ser vi eit større behov for å kunne vurdere tekstar sjølvstendig. I LK20 ser vi ei sterk vektlegging av grunnleggjande ferdigheiter i alle fag, i tillegg til føringar for korleis ein skal møte tekstar i ulike kontekstar. På bakgrunn av dette har det blitt vanleg å sjå på læreplanen som ei 'literacy-reform'. Ein del av den nye endringa er innføringa av kjerneelement i alle fag. Desse skal gi føringar for kva som er viktig og sentralt at elevane lærer i faget. Kjerneelementet «Kritisk tilnærming til tekst» i norskfaget seier at elevane skal vere i stand til å «(...) reflektere kritisk over kva slags påverknadskraft og truverde tekstar har» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Ordet kritisk kjem av det greske ordet kritikk, og betyr å kunne skilje mellom sant og falskt, gyldig og ugyldig (Askeland, 2006). Eit sentralt mål i norskfaget er at elevane skal kunne undersøkje korleis tekstane dei møter på, har kraft til å påverke dei, og å vurdere kva for budskapar som er truverdige og ikkje. Kjerneelementa bør ikkje lesast åleine, men i samanheng med faget sin relevans, tverrfaglege tema og kompetansemål. Dei tverrfaglege temaa skal bidra til at elevane oppnår forståing og ser samanhengar på tvers av fag (Kunnskapsdepartementet, 2017). I det tverrfaglege temaet «Demokrati og medborgarskap» står det at: «(o)pplæringa skal gi elevane kunnskapar og ferdigheiter til å møte utfordringar i tråd med demokratiske prinsipp. (...) Dei skal øve opp evna til å tenkje kritisk, lære seg å handtere meiningsbrytingar og respektere usemje» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Evna til å tenkje kritisk er såleis sentral i fleire delar av læreplanverket. Å handtere meiningsbrytingar og respektere usemje inneber at elevane skal ha forståing for at det finst ulike oppfatningar av verda, og respektere at ulike meiningar har plass i eit demokrati. Dette kan vi sjå i samanheng med literacy-kompetanse. UNESCO definerer literacy slik:

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using 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 society. (UNESCO, 2004)

Som vi ser, vert literacy både kopla til utvikling av kunnskapar og ferdigheiter og til demokratisk samfunnsdeltaking. Det handlar om å forstå, tolke og produsere tekst, og om å kunne nytte sine egne og andre sine tekstar i ulike kontekstar. Dette vil eg illustrere med eit kvardagsleg døme: sei at du skal handle mat for heile familien. Det inneber både å planlegge handleturen og skrive handleliste, og den aktive handlinga det er å ta bussen til butikken og gjennomføre handleturen. På bussen må du kjøpe billett, anten digitalt på ein app eller fysisk på ein automat. Når du kjem til butikken må du nytte teikna frå handlelista og dei som finst i butikken til å navigere, slik at du kan finne varene du treng for å lage middagen du har planlagt. Turen til butikken omfattar altså både bruk av kognitive evner (planlegge, skrive, lese), og den praktiske bruken av teksten for å oppnå målet ditt (å skaffe mat til familien). Definisjonen til UNESCO (2004) seier at literacy inneber kontinuerleg læring, noko som mogleggjer individuell og personleg vekst, måloppnåing og utvikling av potensial. Eit overordna mål er at ein skal kunne bli ein aktiv medborgar med evna til å delta i sosiale samanhengar og demokratiske samfunnsprosessar. Definisjonen legg såleis fram literacy som både ein kognitiv og sosial ferdigheit.

I likskap med UNESCO, skil Blikstad-Balas mellom to forskingstradisjonar innanfor literacy: literacy som kognitive ferdigheiter og literacy som sosial praksis. Vidare skriv ho at desse ikkje er konkurrerande perspektiv, men at dei legg vekt på ulike aspekt ved literacy (2016, s. 16). I denne avhandlinga vil eg støtte meg til den sosiokulturelle tilnærminga til literacy, der grunntanken er at kunnskap og intelligens er dynamiske prosessar som utviklar seg og kjem til uttrykk gjennom sosial samhandling. Det betyr at dersom ein vil finne ut korleis tekstar og språk vert nytta, må ein studera fenomenen i dei sosiale kontekstane dei utfoldar seg i (Blikstad-Balas, 2016, s. 18). Språket ein nyttar i jobbsamheng er til dømes ulikt det ein nyttar når ein er saman med vener. Såleis kan vi seie at konteksten ein tekst er skriven i, alltid er av betydning for skrivinga, lesinga og forståinga.

Fordi literacy-kompetanse er relevant i mange samanhengar, har ulike forskingsfelt ulike tilnærmingar til og definisjonar av omgrepet. Literacy er såleis eit samleomgrep som famnar

om blant anna ‘fagspesifikk literacy’, ‘media literacy’, ‘tidleg literacy’ og ‘kritisk literacy’ (Blikstad-Balas, 2016, s. 23). Det er sistnemnde som er relevant i denne avhandlinga. I det følgjande vil eg gå nærare inn på kva som ligg i omgrepet ‘kritisk literacy’, og korleis ein kan arbeide didaktisk med å utvikle kritisk literacy-kompetanse.

2.1.1 Janks og kritisk literacy

Ifølgje Blikstad-Balas inneber kritisk literacy: «(...) å kunne møte tekster med motstand og kritikk, og å gjenkjenne underliggende holdninger, motiver og ideologier» (2016, s. 29-30). Kritisk literacy er ein kompetanse som inneber å kunne stille spørsmål ved kven sine synspunkt og meiningar som vert løfta fram eller framstilte som offisielle sanningar i ein tekst (Blikstad-Balas, 2016, s. 30). Språket som vert nytta i tekstar bidrar alltid til å representere ei vinkla forståing av verda, og kritisk literacy er derfor ein viktig kompetanse for å kunne vurdere informasjonen ein får framlagt på ein sjølvstendig måte. Elevane må få innsikt i korleis dei kan avdekkje underliggjande premissar for teksten og kva for språklege strategiar forfattere har nytta for å overtyde lesaren og for å fremje egne interesser. I tillegg må elevane kunne analysere og vurdere den sosiale samanhengen teksten inngår i. Fordi konteksten ein tekst er skriven i, alltid er av betydning, må kritisk analyse både inkludere kunnskap om produksjonen av teksten, og om fortolkinga av teksten. Det inneber å stille spørsmål til og forstå dei språklege og visuelle vala som tekstskaparen har tatt, i tillegg til å undersøkje kva mottakarar hen rettar seg mot (Veum & Skovholt, 2020, s. 24).

Hilary Janks har forska mykje på kritisk literacy, og presenterer to måtar å lese tekstar på: å lese *med* og *mot* teksten (Janks, 2010, s. 22). Å lese *med* teksten er assosiert med funksjonelle eller grunnleggjande leseferdigheiter som trengs for å forstå, analysere og evaluere tekst. Når ein les med teksten, vil ein til dømes prøve å finne hovudsynspunkt og forstå og vurdere innhaldet i ein tekst. Å lese *mot* teksten handlar på den andre sida om å yte teksten motstand. Det inneber å undersøkje teksten sine underliggjande maktforhold, motiv og ideologiar, i tillegg til å vere merksam på korleis tekstskaparen sin påverknadskraft og truverdet hans spelar inn på korleis ein les teksten. Det er denne typen lesing som er forbunde med kritisk literacy. Å lese *mot* teksten føreset at lesaren forstår at ein tekst representerer ei selektiv forståing av verda, og at teksten kunne blitt endra for å representere ei anna, motstridande forståing av verda (Janks, 2010, s. 22). Ein viktig del av dette er å kunne undersøkje kva for interesser tekstskaparen kan ha, og kva for strategiar tekstskaparen nyttar seg av når hen legg fram si forståing av verda (Veum & Skovholt, 2020, s. 14). Kva for form, sjanger og

språklege verkemiddel tekstskaparen nyttar, har betydning for korleis vi forstår teksten. Ein føresetnad for å undersøkje dette er å kunne nytte analyseverktøy og å ha eit metaspråk for språk og tekst (Veum & Skovholt, 2020, s. 15).

Å kunne lese *med* teksten er ein føresetnad for å kunne lese *mot* teksten, fordi ein er avhengig av å kunne dekode tekst og forstå betydninga av den, for å kunne lese den kritisk. Såleis kan å lese *med* teksten leggje grunnlaget for meir kritisk lesing. For å lese kritisk er det sentralt at ein lausriver seg frå sine eigne synspunkt. Det vil ikkje seie at ein berre kan vere kritisk til ein tekst dersom ein er usamd med budskapet, men dersom teksten fremjar tankar og oppfatningar som er naturlege for ein, er det vanskelegare å ta eit steg tilbake og sjå teksten som ein sosialt konstruert representasjon (Janks, 2010, s. 96). Kanskje er det i slike situasjonar desto viktigare å vere kritisk til teksten. Janks skriv til dømes om ein gong ho fekk elevane sine i Sør-Afrika til å lese ein artikkel som sprang ut frå eventyret «Prinsessen på erten» (2010, s. 97). Eventyret fortel oss at ei ekte prinsesse kan kjenne ei ert gjennom ein haug med tjue madrassar og tjue dyner fordi «berre ei ekte prinsesse kan vere så følsam som det». På ein måte er dette eit eventyr som latterleggjer prinsessa fordi ho er så «fisefin». På den andre sida trekkjer Janks fram korleis teksten bidrar til å rettferdiggjere ein overdriven luksus for privilegerte jenter i velstående familiar, og korleis den framstiller status, kjønn og etnisitet. Å lese eventyret kritisk inneber å forstå ironien i det. For mange av dei sørafrikanske elevane var eventyret langt frå deira eiga verkelegheit, og ein slik overdriven luksus vart tolka som uforståeleg. Elevane fekk dermed i oppgåve å kommentere teksten ut frå sine eigne kulturelle ståstar (2010, s. 97). Dei afrikanske elevane som kjende seg utanforståande til forfattern si verd og hen sitt tiltenkte publikum, nytta dette til å ha ein kritisk distanse til teksten. På denne måten klarte dei å sjå ironien i forteljinga. Å bli støytt av meiningsinnhaldet i ein tekst gir oss i denne samanhengen ein kritisk distanse til teksten som gjer at ein klarar å lese teksten med motstand (Janks, 2010, s. 72). Dersom ein klarar å lausrive seg frå sine eigne overtydingar og ta eit anna standpunkt, er ein betre rusta til å lese *mot* teksten (Janks, 2010, s. 22). Kritisk literacy krev altså både at ein både engasjerer seg i og distanserer seg frå tekstar. I tillegg til å forstå teksten på teksten sine eigne premiss (å lese *med* teksten), må ein ta avstand frå teksten, slik at ein kan avdekkje kva slags forståing eller interesser teksten vil ha fram (å lese *mot* teksten).

Eit av måla med å utvikle kritisk literacy er at elevane skal kunne ta eit kritisk standpunkt til ulikt tekstleg innhald. Denne målsetjinga er avhengig av at elevane får tilgang til og erfaringar

med språket og verktøya dei treng for å både vere kritiske og kreative, problemløysarar og spørsmålsstillarar, sosiale analytikarar og sosiale agentar (Janks, 2010, s. 23). Janks har utarbeidd ein didaktisk modell for korleis ein kan arbeide med kritisk literacy i skulen. Modellen tek utgangspunkt i fire dimensjonar: ‘makt’, ‘tilgang’, ‘mangfald’ og ‘design/redesign’ (Janks, 2010, s. 23). Dei fire dimensjonane er gjensidig avhengige av kvarandre, og effekten av dimensjonane vil ikkje vere den same dersom ein ignorerer ein eller fleire av dei (Janks, 2010, s. 26). Dette viser Janks ved å setje dimensjonane opp mot kvarandre. Under presentasjonen av kvar dimensjon legg ho fram eit døme på korleis dimensjonen hadde fungert utan å ta høgde for dei tre andre dimensjonane, og i alle døma er utfallet negativt. For å nå målet om å utvikle kritisk literacy-kompetanse er det derfor nødvendig at alle fire blir vektlagde for å lage eit fullverdig undervisningsopplegg (Janks, 2010, s. 27). I det følgjande vil eg gå nærare inn på kva dei ulike dimensjonane inneber.

2.1.2 Makt

Den første dimensjonen i modellen til Janks er ‘makt’, som er eit sentralt omgrep i alt arbeid med kritisk literacy, då det alltid vil vere eit visst maktforhold mellom skaparen og lesaren av ein tekst. Dette er særleg synleg i tekstar skapt i institusjonelle kontekstar, som nyheitssaker, politiske talar og lærebøker. Under koronapandemien var til dømes Helsedirektoratet ein mektig aktør i formidlinga av råd og informasjon om korona. Maktforholdet er ikkje nødvendigvis eksplisitt uttalt, men det ligg ei implisitt forventning om å ha tillit til informasjon frå styresmaktene, i alle fall i Noreg. Ein kan til dømes lese råda frå direktoratet kritisk ved å påpeike at dei står i ein maktposisjon ovanfor lesaren, men likevel ende opp med tillit til dei, fordi ein vurderer informasjonen dei formidlar som truverdig. I andre tilfelle kan maktforholda vere meir skjulte, men vise seg gjennom mediet teksten er skriven i eller gjennom dei tekstlege vala tekstskaparen har tatt. Det er til dømes ikkje alle som får høve til å få meiningane sine på trykk i ei landsdekkjande avis, slik nokre debattantar gjer. I slike tilfelle står den som skriv i ein maktposisjon ovanfor lesarane ved at hen når ut til ei stor målgruppe. Det medfører ansvar for kva og korleis ein formidlar ein bodskap. Å ha ei kritisk tilnærming til tekst inneber å ha forståing for korleis makt kan utøvast gjennom språket og andre uttrykksformer. Veum og Skovholt (2020, s. 15) skriv at sentrale spørsmål ein kan stille er: «Kva er sanning? Korleis vert noko framstilt som sanning? Kven framstiller noko som sant? Og kven sine interesser tener framstillinga?».

Mange av døma Janks nyttar kjem frå studiar ho har gjort i Sør-Afrika, der elevane i stor grad måtte lære seg stoff på eit anna språk enn morsmålet deira. Janks er kritisk til den dominerande statusen engelsk har hatt som globalt språk, fordi det har bidratt til å undertrykkje og underordne grupper (Janks, 2010, s. 12). Janks skriv til dømes om korleis engelsk vart nytta i Sør-Afrika under apartheid for å oppretthalde og reprodusere eit system med kvite privilegium og rasedominans. Språk vart nytta for å undertrykkje det svarte fleirtalet, for å vinne val, for å nekte utdanning, for å posisjonere lesarar, for å skjule sannheita og for å legitime undertrykking (Janks, 2010, s. 12). Dette er maktforhold elevane må bli merksame på. Makt kan altså koplast både til formell autoritet og språkbruk, men det kan òg koplast til teksten si form. Til dømes kan tekstskaparen nytte metaforar, intertekstualitet og kulturelle referansar til å villeie, men òg til å rettleie. Nokre gonger ser vi òg at sjangertrekk vert lånt frå andre sjangrar for å villeie mottakaren, til dømes når reklameprodusentar utgir seg for å vere noko anna enn reklame (Veum & Skovholt, 2020, s. 47). Ved å ha forståing for formålet og ulike trekk ved sjangrar får ein makt til å utøve ulike sosiale handlingar. Dette gjeld både når ein skapar og les ein tekst. Sjangerlære er såleis ein kompetanse som er viktig for å oppdage underliggjande trekk ved ein tekst som prøver å påverke. Ved å vere merksam på desse trekka er ein betre rusta til å yte teksten motstand.

2.1.3 Tilgang

Janks (2010, s. 127) skriv at maktforholda i samfunnet vårt produserer sosiale skilnadar, som bidrar til å forme våre sjansar og tilgangar i livet. Tilgangsdimensjonen i modellen til Janks handlar om å gi elevane tilgang til ulike typar språk, tekstar, sjangrar, framstillingar og kunnskap (Veum & Skovholt, 2020, s. 24). Elevane har rett til å ikkje bli ekskluderte frå desse fellesskapa, og Janks samanliknar lærarar med portvoktarar som skal opne dørene til ulike språk, tekstar, sjangrar, framstillingar og kunnskap (2010, s. 153). Ulike typar språk vert nytta i ulike kontekstar, og evna til å forstå og tilpasse seg språkleg i ulike kontekstar er derfor ein viktig del av literacy. Denne evna vert òg kalla tilgangskompetanse (Nicolaysen, 2005, referert i Blikstad-Balas, 2016, s. 20). Ein viktig del av tilgangskompetanse er at elevane skal kunne vurdere og tilpasse korleis språkbruk og tekstlege strategiar vert nytta, både sine egne og andre sine. I tillegg er det sentralt at elevane kan nytte analysereiskap for å kjenne igjen dei språklege verkemidla som er nytta i ein tekst. Til dømes kan det å kunne kjenne igjen sjangertrekk vere eit viktig bidrag for å gi elevar større tilgang til ulike tekstar (Janks, 2010, s. 24).

Janks skriv mykje om dominerande former og korleis dei bidrar til å oppretthalde maktforhold og skape vanskelegstilte elevar. Dei dominerande formene er dei typane språk, tekstar og framstillingar som har høg status i samfunnet. Det vil ikkje dermed seie at dei er overlegne utan vidare, men at dei av ulike grunnar i historia har blitt dominerande i ein gitt kontekst (Janks, 2010, s. 135). Dominerande former er sentrale i alle dei fire dimensjonane, både i 'makt', 'tilgang', 'mangfald' og 'design/redesign'. Ved å berre nytte seg av dominerande former bidrar ein til å oppretthalde statusen dei dominerande formene har, noko som går på kostnad av mangfaldet i skulen og i samfunnet elles (Janks, 2010, s. 139). Samstundes ekskluderer ein elevane frå formene som ville gitt dei høgast mogleg språkleg kapital, dersom ein ikkje gir dei tilgang til dei dominerande formene. Som lærar må ein finne ein balanse mellom å gi elevane tilgang til dominerande tekstar, språk og framstillingar, og å motstå dei. I Noreg er til dømes norsk det dominerande språket, trass i at vi har fleire offisielle språk i ulike kommunar og fylke, deriblant nordsamisk, lulesamisk og sørsamisk. Fleire av desse språka er «utilgjengelege» for store delar av befolkninga, då majoriteten berre har lært å snakke og skrive norsk. Elevar i dei samiske distrikta lærer både norsk og samisk, og får på denne måten tilgang til både det dominerande språket, samstundes som at ein verdset og fremjar dei mangfaldige språka til elevane. Tilgangen til språkleg kapital vert dermed balansert ut med verdien av språkleg variasjon, og dei samiske elevane kjem dermed ut av skulen med ein spesiell språkleg kompetanse som gir dei tilgang til eit breitt spekter med tekstar.

2.1.4 Mangfald

Dette leier meg inn på den tredje dimensjonen i modellen til Janks, som er mangfald. Eit mangfald av identitetar og relasjonar kan bli skapt og endra gjennom språk og tekstar (Veum & Skovholt, 2020, s. 25). Mangfaldsdimensjonen tek for seg korleis ein skal anerkjenne mangfaldet i elevane sine identitetar, kulturar, språk og diskursar i skulen. Janks skriv at vi må unngå å hylle likskap som eit ideal, fordi folk i realiteten er ulike (2010, s. 107). Vi må heller lære av ulikskapane våre, interessere oss for andre sine perspektiv, og behandle andre med omsorg og openheit (Janks, 2010, s. 125). Dersom ein unngår å anerkjenne skilnadar og mangfald i klasserommet risikerer ein å forsterke dominerande former og praksisar. Dette kan føre til feiring av likskap og demonisering av «dei andre». Dermed mister ein moglegheita ulike perspektiv gir oss til å skape endring og innovasjon (Janks, 2010, s. 102). Ein måte å arbeide med mangfaldsdimensjonen i skulen er å la elevane reflektere kritisk over korleis andre menneske vert framstilte i tekstar, til dømes ut frå kjønn, klasse, alder eller kulturell bakgrunn. Ein kan deretter undersøkje om menneske vert framstilte som aktive eller passive,

som grupper eller som enkeltindivid, eller som nære eller fjerne for mottakaren (Veum & Skovholt, 2020, s. 24). Slik kan elevane lære å oppdage stereotypiske framstillingar, og få forståing for korleis tekstar posisjonerer lesarane sine.

At lærarar skal gi elevane tilgang til ulike tekstfellesskap kan gå på kostnad av mangfald, på grunn av tendensen til å favorisere dei dominerande formane. Janks skriv derfor at innsatsen med å auke tilgang må vegast opp av innsats med å oppretthalde og styrke mangfaldige og marginaliserte former (2010, s. 127). Det inneber òg å anerkjenne at alle former er dynamiske og kan endrast. Det språket som er dominerande i verda i dag er ikkje nødvendigvis det same som var dominerande for 20 år sidan, eller som kjem til å vere dominerande 20 år frå i dag. Fordi ulike tider og stadar har eigne ulikskapar og urettferdigheit, må mangfalddimensjonen i modellen bli tilpassa ein lokal kontekst. Ulike samfunn nyttar literacy for ulike formål. Å samanlikne norsk utdanningskontekst med det sørafrikanske samfunnet under og etter apartheid vil vere lite føremålstenleg. Ein må heller ta utgangspunkt i det mangfaldige samfunnet vi har i Noreg i dag, og tilpasse undervisninga deretter. Å verdsetje mangfald handlar blant anna om å skape felles referanserammer. I «Identitet og kulturelt mangfald» i den overordna delen av læreplanen står det at:

Felles referanserammer er viktig for at den enkelte skal kjenne tilhøyrse til samfunnet. Dette skaper samhold og forankrar identiteten til den enkelte i ein større fellesskap og i ein historisk samanheng. Ei felles ramme gir og skal gi rom for mangfald, og elevane skal få innsikt i korleis vi lever saman med ulike perspektiv, haldningar og syn på livet. (...) Eit godt samfunn er tufta på ein inkluderande og mangfaldig fellesskap. (Kunnskapsdepartementet, 2017)

Å skape felles rammer som gir rom for og anerkjenner mangfaldet i elevane sine liv skal dermed bidra til at elevane utviklar identitet og samhold. Dette er verdiar som står sterkt i skulen si opplæring. Tilpassingar av modellen til ein lokal kontekst vil derfor vere sentralt når eg seinare skal nytte modellen til Janks som analysereiskap. Dette vil eg forklare nærare i metodekapittelet.

2.1.5 Design/redesign

Den siste dimensjonen i Janks sin modell vert kalla design/redesign. Ved å rette fokuset frå kritisk lesing til kritisk skriving skal elevane få moglegheit til å motstå dominerande former og få «produktiv makt» (Janks, 2010, s. 154). Ifølgje Janks (2014) er ein viktig del av kritisk literacy å oppmuntre elevar til å handle med mål om å skape ei positiv endring. Dette kan gjerast ved å konstruere eigne tekstar, men òg ved å dekonstruere og redesigne andre sine

tekstar. Janks presenterer dette som ein sirkulær prosess (2010, s. 181). Det vil seie at når ein les ein tekst, må ein analysere meiningsinnhaldet og kva interesser teksten tener, for å så førestille seg korleis teksten kan bli gjort om på for å ikkje gi fordel til nokre på kostnad av andre. Kvar nye tekst som er redesigna må igjen bli dekonstruert, og på denne måten fortset den sirkulære design/redesign-prosessen (2010, s. 183). Eit mål med at elevane skal kunne konstruere tekstar er at dei skal få større forståing for korleis tekstar er konstruerte, kva for eigenskapar ulike modalitetar har, og korleis tekstskaparar posisjonerer seg i forhold til lesarar av teksten (Janks, 2010, s. 156). Å la elevane skrive er ein måte å gi dei makt og handlefridom til å skape endringar mot ei meir rettferdig og bærekraftig verd, som er i tråd med skulen sine mål. Janks skriv at: «it is about writing the world in order to transform it» (2010, s. 157). Eit mål er altså at ein skal utføre sosiale handlingar som kan påverke eige eller andre sine liv, gjennom tekstskaping. Det føreset at elevane får tilgang til reelle publikum, plattformer og moglegheiter for publisering. Det betyr at skriveoppgåvene må vere laga på ein slik måte at tekstane har betydning for elevane sine eigne liv, at dei kan lesast av ulike publikum, og at dei blir verdsette i fleire kontekstar.

Opgåver som lar elevane redesigne tekst kan til dømes gå føre seg ved at elevane skal lage nye framstillingar som er annleis enn den originale teksten. Dette krev at elevane skaffar seg kunnskap om alternative perspektiv på saka dei har lest om. Veum og Skoholt (2020, s. 86) trekkjer fram å lese supplerande tekstar som eit godt didaktisk grep for kritisk tilnærming til tekst. Supplerande tekstar heng òg saman med tilgang ved at elevane får lese eit mangfald av tekstar, og såleis blir medvetne på korleis forfattarar og tekstskaparar framstiller verda frå sitt perspektiv (Veum & Skovholt, 2020, s. 86). Dette er tekstar som handlar om det same temaet, men som framstiller temaet på ulike måtar. Ved å lese supplerande tekstar skal elevane bli betre rusta til å dekonstruere og redesigne tekstar. Ei oppgåve som handlar om å redesigne tekst kan til dømes vere å lage nye kampanjeplakatar for politiske parti som handlar om ei bestemt sak. Hordfast er eit vegprosjekt som skal erstatte ferjeforbindingane mellom Bergen og Stavanger og kutte reisetida mellom dei to byane med to og ein halv time. Ulike parti har hatt ulike meiningar om prosjektet bør bli realisert. Dei som er imot peikar på store konsekvensar for miljøet. I ei slik oppgåve kan elevane få presentert ein kampanjeplakat for eit bestemt parti som seier «JA til Hordfast», og få i oppgåve å redesigne teksten slik at den heller snakkar eit anna, usamd parti si sak. Ei slik oppgåve kan bidra til at elevane ser korleis små endringar i tekst og språk kan få fram heilt ulike og motstridande meiningar om den same saka.

2.1.6 Oppsummering

Kritisk literacy handlar om å møte tekstar med motstand, å undersøkje kven sine interesser teksten tener og kva underliggjande haldningar, motiv og ideologiar som ligg implisitt i teksten. Dette heng saman med det Janks kallar å lese *mot* teksten. Å lese *med* teksten inneber å forstå meiningsinnhaldet i ein tekst, medan å lese *mot* teksten inneber å yte teksten motstand. Vidare har Janks laga ein didaktisk modell for arbeid med kritisk literacy i skulen, som består av fire dimensjonar: ‘makt’, ‘tilgang’, ‘mangfald’ og ‘design/redesign’. Maktdimensjonen tek for seg korleis ein kan oppdage underliggjande maktforhold i språk og tekstar. Tilgangsdimensjonen seier noko om at lærarar må gi elevane tilgang til eit breitt spekter språk, tekstar og framstillingar, både dominerande og ikkje-dominerande former. I tillegg er det sentralt å lære korleis form og sjanger bidrar til å forme forståinga vår av ein tekst. Under mangfald skriv Janks om korleis vi kan anerkjenne mangfaldet i elevane sine språk, kulturar og bakgrunnar i klasserommet. I denne samanhengen knyter eg mangfald til det å skape felles referanserammer der det er rom for mangfald, og der elevane kan utvikle identitet og samhald. Til slutt handlar design/redesign om å konstruere, dekonstruere og rekonstruere tekstar, for å gi elevane «produktiv makt». Alle dimensjonane er sentrale for å byggje eit fullverdig undervisningsopplegg.

2.2 Digital kjeldekritikk og falske nyheiter

Materialet i denne avhandlinga består av tre digitale læremiddel som har kjeldekritikk og falske nyheiter som tema. I det følgjande vil eg forklare kva eg forstår med omgrepet kjeldekritikk, og meir spesifikt digital kjeldekritikk. Den neste delen vil ta for seg kva som ligg i omgrepet falske nyheiter, korleis det spreiest og korleis det kan forhindrast.

2.2.1 Digital kjeldekritikk

Kva vi forstår med kjeldekritikk ligg i ordet – det handlar om å vere kritisk til kjelder. Ordet kjelde nyttest om opplysningar og påstandar knytt til eit bestemt saksforhold. I prinsippet kan kva som helst som kan bidra til å auke kunnskapen vår om fortida eller notida, vere ei kjelde (Grut, 2021, s. 18). Kjelder kan framstillast på ulike måtar avhengig av kven som produserer og publiserer dei. Fordi mengda kjelder som finst i dag er så stor, er det utfordrande å navigere i informasjonen, og vi treng derfor effektive metodar for å gjere det. Tradisjonelt er det vanleg å spørje seg fire spørsmål: «Kan du stole på kjelda? Er kjelda nøytral? Er kjelda nøyaktig? Og gir kjelda svara du treng?» (Grut, 2021, s. 21). Dette er viktige spørsmål til

skriftlege kjelder. Derimot møter vi på nye utfordringar når kjeldene i større grad går over til å vere digitale (Blikstad-Balas, 2016, s. 52). Fleire modalitetar vert tatt i bruk, og den tradisjonelle kjeldekritikken rommar derfor ikkje alle aspekta ved kjeldekritikk som vi møter i digitale rom. Det er bakgrunnen for at eg i det følgjande vil nytte omgrepet digital kjeldekritikk.

Når eg skriv at digitale kjelder krev ein anna måte å utøve kjeldekritikk på, er det basert på fleire endringar i kjeldene (Blikstad-Balas, 2016, s. 53). For det første er tekstane stadig meir multimodale, og fleire semiotiske ressursar vert tatt i bruk i tekstar som tidlegare bestod av verbaltekst og bilete. Denne måten å utforme digitale tekstar på bidrar til at vi ikkje nødvendigvis les kjeldene lineært, som ein ville ha gjort med analoge kjelder. Til dømes vil ein som regel lese ein skjønnlitterær tekst frå start til slutt, i den rekkefølga forfattaren har meint at du skal lese den. Det har òg blitt meir normalt å kategorisere tekstar tematisk i digitale tekstar, slik at lesaren sjølv styrer kva rekkefølge hen les tekstane i. Dette ser vi særleg i nettaviser og i digital marknadsføring (Blikstad-Balas, 2016, s. 53). Krava til lesaren vert dermed større fordi lesaren sjølv må velje ut kva tekstar hen vil lese og kva hen vil sjå vekk frå. Ei anna endring handlar om at maktforholdet mellom den som skriv og den som les ein tekst vert meir utydeleg. Det er enklare å kome i ein posisjon der du kan produsere tekstar som kan bli tilgjengelege for eit stort publikum, til dømes via sosiale medium. Til slutt gir digitale tekstar meir rom for interaksjon mellom lesar og forfattar, og tilbakemeldingar i form av likar-klikk og kommentarar blir i mange tilfelle ein permanent del av den opphavlege teksten (Blikstad-Balas, 2016, s. 55). Dette kan bidra til å endre korleis framtidige lesarar les og tolkar teksten.

Ein god strategi for effektiv digital kjeldekritikk er gjennom det Ståle Grut kallar å nettverkslese (2021, s. 27). Dette er noko ein bør gjere kvar gong ein møter på ei ny sak på nett. Den same strategien vert av andre kalla tverrlesing, horisontal lesing eller sidevegs lesing. For å vurdere truverdet til ei digital kjelde er det ikkje nok å undersøkje kjelda sjølv, ein må òg lese og tolke nettverket rundt. Nettverkslesing inneber å skanne ei nettside kjapt, for så å opne andre faner og sjekke kva andre kjelder seier om informasjonen og kjelda ein skal vurdere (Grut, 2021, s. 27). På denne måten kan ein raskt og effektivt vurdere om avsendaren og informasjonen ein får framlagt er truverdig. Grut skriv at god digital kjeldekritikk er eit utval digitale vanar, eller tommelfingerreglar, som raskt avdekkjer

vesentleg informasjon, som til dømes svindel (2021, s. 27). Å nettverkslese er ein av desse vanane.

Alle sakar som fangar merksemda vår, og særleg dei som appellerer til eller aktiverer kjenslene i oss, bør faktasjekkast. Det vil seie at ein kontrollerer om opplysningane som er framstilte som fakta i ei sak, faktisk stemmer («faktasjekk», u.å.). Heilt konkret kan dette gjerast ved å ettergå påstandane i ei sak, undersøkje faktagrunnlaget for påstandane, og sjekke andre kjelder som er anerkjende i fagfeltet som påstanden er knytt til (Tenk, 2022a). Ein nyttig metode for å utøve digital kjeldekritikk er SIFT-modellen, utvikla av Mike Caulfield (2019). SIFT-metoden består av fire steg: '(S)TOP', '(I)nvestigate the source', '(F)ind better coverage', og '(T)race claims, quotes, and media back to the original context' (Caulfield, 2019). Det første du gjer er å stoppe opp og spørje deg sjølv om du stoler på og kjenner godt nok til kjelda eller informasjonen du har føre deg. Neste steg er å sørgje for at du veit kva du les, før du les det. Då må du finne ut kven som står bak informasjonen, kva agenda hen har med å formidle informasjonen, og om andre ser på kjelda som truverdige. Ut frå denne konteksten kan du gå vidare til å tolke påstandane i saka. Påstandane i saka kan undersøkast ved å gå til andre kjelder som har dekkja same sak, 'trace claims'. Det siste steget i SIFT-metoden er å spore påstandar, sitat og medium tilbake til sin originale kontekst. Fordi mykje av det ein les på nett er tatt ut av kontekst, må ein finne ut kva som eigentleg blei sagt, til kven, og kva som var årsaken bak (Grut, 2021, s. 17).

Det er ei velkjend sak at sosiale medium nyttar algoritmar for å skape mest mogleg engasjerande innhald for brukarane sine, slik at brukarane vil nytte lengst mogleg tid på plattformen. Algoritmar er fullstendige og nøyaktige oppskrifter på korleis ei oppgåve skal utførast (Hovde & Grønmo, 2020). Ifølgje Kalsnes (2019, s. 87) har sosiale medium gjort algoritmisk sortering til eit rådande prinsipp for utveljing, inkludering og ekskludering av informasjon. Algoritmane vel automatisk ut informasjon og tildeler dei relevans for brukarane av mediet. Det vil ikkje dermed seie at dei er nøytrale og upåverka av menneskelege val og preferansar. Kommersielle aktørar vil til dømes utnytte algoritmane til å styre annonsar mot enkelte brukarar. Ut frå søkeshistorikk på nett kan annonsørane tilpasse visninga av annonsar til kvar enkelt. På denne måten har algoritmar stort potensial til å påverke oss.

Å utøve kjeldekritikk er ein del av å utvikle kritisk medieforståing. Kritisk medieforståing skal sørgje for at ein forstår korleis media fungerer og at ein evnar å bedømme kritisk

innhaldet ein ser. På denne måten kan ein vurdere kva som er sannferdig og misvisande informasjon og styrke evna si til å utfordre ekstreme og falske påstandar (Medietilsynet, 2021a). I 2020 gjennomførte Medietilsynet ei undersøking for å få innsikt i den kritiske medieforståinga i den norske befolkninga. 2084 respondentar frå eit landsrepresentativt utval i alderen 16 år og oppover svarte på undersøkinga (Medietilsynet, 2021c). I rapporten kjem det fram at 44 prosent av dei som blei spurt har: «(...) fått tilsendt eller komme over falske eller usanne nyheiter» på nettet dei siste tolv månadane. 68 prosent har i tillegg opplevd: «(...) å komme over informasjon dei var i tvil om var sann» (Medietilsynet, 2021c). I det følgjande vil eg gå nærare inn på kva vi forstår med omgrepet falske nyheiter, korleis det spreiaast, og kva ein kan gjere for å forhindre denne spreinga.

2.2.2 Falske nyheiter

Bente Kalsnes skriv at: «Desinformasjon forkledd som nyheter er en trussel mot vår evne til å ta velinformerte beslutninger og på lengre sikt for demokratiet» (2019, s. 11). Falske nyheiter er ein type desinformasjon som for alvor vart sett på agendaen etter det amerikanske presidentvalet i 2016 (Kalsnes, 2019, s. 13). Når Kalsnes omtalar falske nyheiter legg ho særleg vekt på tre ting: det handlar om informasjon som er framstilt som nyheiter, der informasjonen er heilt eller delvis falsk, og der avsendaren har ein økonomisk eller politisk agenda med manipuleringa (2019, s. 25). I denne avhandlinga har eg valt å støtte meg til Axel Gelfert sin definisjon av fenomenet: «Fake news is the deliberate presentation of (typically) false or misleading claims *as news*, where the claims are misleading *by design*» (2018). At designet av teksten spelar ei stor rolle vert framheva av Gelfert då han skriv at informasjonen: «must be likely to mislead not only in a non-accidental way, but deliberately» (2018, s. 106). I det følgjande vil eg kome nærare inn på kva eg forstår med dei utheva omgrepa i definisjonen: nyheiter og design.

Nyheiter kan forståast som «det nye – det som nettopp har skjedd» (Kalsnes, 2019, s. 25). Nyheitene er viktige på den måten at dei skal gi innbyggjarar i eit samfunn informasjonen dei treng for å ta informerte val og halde politikarar og andre maktinnhavarar ansvarlege (Kalsnes, 2019, s. 26). Dette heng saman med individets fridom og sjølvstendigheit i eit demokratisk samfunn. Det vil seie at nyheitene må handle om tema som er relevante for folk som innbyggjarar og veljarar, og fremje eit vidt spekter av synspunkt og tema. Nyheiter vert ofte omtalte som journalistiske produkt, og kan vere formidla gjennom ulike medium, det vere seg avis, radio, TV eller sosiale medium (Lyngve et al., 2021). Nyheiter skal vere sanne

på den måten at dei er faktabasterte, objektive og nøytrale. I Noreg følgjer journalistar strenge etiske retningslinjer som er formulerte i Vær Varsom-plakaten, og den norske befolkninga har generelt høg tillit til at journalistar tek velgrunna val og står ansvarlege for publikasjonane sine (Kalsnes, 2019, s. 137). Derimot veit vi at ideala i varierende grad vert nådd, og at den som har skriva ein tekst har måtte ta val når det kjem til tema, sak, vinkling, kjelder, referansar og ord, noko som utfordrar idealet om fullstendig objektivitet. Ein kan såleis sjå på nyheitssaker som konstruerte tekstar på lik linje med andre tekstar.

Nyheiter blir distribuerte av fleire kanalar no enn før. Medan det har vore vanleg å lese nyheiter gjennom redaksjonelle medium, rapporterte SSB i 2021 at heile 35 prosent i aldersgruppa 16-24 år ikkje fekk med seg nyheiter på TV, radio, papir- eller nettavis. 17 prosent i den same aldersgruppa fekk utelukkande med seg nyheiter på sosiale medium, medan 18 prosent ikkje las nyheiter i det heile (Foss, 2022). Dei store avisene i Noreg formidlar nyheiter gjennom Twitter, Snapchat og Instagram, i tillegg til gjennom nettavis og papiravis. Falske nyheiter liknar på nyheiter i formatet og i måten innhaldet er presentert, men har elles lite med profesjonell nyheitsproduksjon å gjere. Produktet kan likne, men prosessen er ulik, fordi dei som produserer falske nyheiter ikkje følgjer dei same retningslinjene og krava til kjeldegransking og faktasjekking som det dei som produserer nyheiter gjer (Westlund, 2017). Den som les får derimot ingen innsikt i prosessen, og kan berre dømme avsendaren og produktet. Fordi dei falske nyheitene etterliknar utforminga av tradisjonell journalistikk, og innhaldet strøymmer gjennom den same feeden i sosiale medium som ekte nyheiter, kan det vere svært utfordrande å skilje mellom ekte og falske nyheiter. Ein anna ting som gjer det utfordrande å avgjere om ei sak er falsk eller ekte, er at innhaldet i dei falske nyheitene kan vere falskt i ulik grad. Nokre saker er konstruerte på ein slik måte at dei utelèt sentral informasjon, og framstår derfor som villeiande, medan andre saker inneheld fullstendig falsk informasjon. I tillegg finst fenomen som lokketitlar eller 'clickbait', som har som mål å lokke lesaren til å klikke på ein sak for å lese meir (Kalsnes, 2019, s. 29). Ofte er lokketitlane i desse overdrivne og lovar meir enn innhaldet i saka kan halde, sjølv om innhaldet ikkje er fullstendig falskt.

Gelfert (2018, s. 109) trekkjer fram intensjonen ved produksjonen som sentral når han definerer falske nyheiter. Dei som produserer falske nyheiter har manipulert informasjonen med ein intensjon, ofte i favør av spesifikke interesser (Westlund, 2017). Falske nyheiter må dermed ikkje forvekslast med feilinformasjon, som er falsk informasjon produsert ved ein feil.

Intensjonen bak produksjonen av falske nyheiter er ofte å utbreie visse haldningar og få mottakaren til å reagere på ein bestemt måte, men motivasjonen kan òg vere økonomisk (Kalsnes, 2019, s. 30). Eit døme som gjerne blir trekt fram er makedonske tenåringer som oppretta nettstadar som spreidde falske nyheiter om Hillary Clinton under presidentvalet i USA i 2016, som hadde som hovudmål å generere inntekter ved hjelp av nettannonsar (Gelfert, 2018; Grut, 2021). Sjølv om desse individuelle intensjonane ikkje er uviktige, presiserer Gelfert at det heller er dei systemiske trekka som er ibuande i utforminga av kjeldene og kanalane som falske nyheiter spreier seg gjennom, som gir fenomenet si betydning (2018, s. 109). Uttrykket «by design» i definisjonen refererer til systemiske trekk ved utforminga av kjeldene der falske nyheiter forplantar seg i, og dermed manipulerer publikum sine kognitive prosessar (Gelfert, 2018, s. 84). Ein måte dette gjerast på er ved å manipulere lesarane sine eksisterande kognitive ‘bias’. Blant anna trekkjer Gelfert fram ‘confirmation bias’, som er ein nesten universell tendens til å favorisere nye bevis eller informasjon som bekreftar vår eksisterande tru eller teoriar (2018, s. 111). Ved å aktivere slike ‘biasar’ søkjer dei falske nyheitene å påverke lesaren sine resonnementprosessar slik at lesaren tek feilaktige slutningar som igjen hindrar det kritiske resonnementet. Dei falske nyheitene er altså utforma for å forsterke dei eksisterande haldningane og ideologiane folk har, noko som kan bidra til auka polarisering.

Gelfert (2018, s. 113) skriv vidare at falske nyheiter har fått fornya betydning gjennom auka bruk av sosiale medium. Fordi internett har potensial til å spreie informasjon på ein rask og effektiv måte, har sosiale medium dei siste åra blitt ein effektiv distributør av falske nyheiter. Sjølv om ein ikkje følgjer nettstadane som publiserer falskt innhald, er det mogleg å kome over slikt innhald gjennom nettverket sitt på til dømes Facebook eller Instagram. Kalsnes trekkjer fram fleire implikasjonar bruken av sosiale medium har for spreinga av falske nyheiter. Sosiale medium gir brukarane av tenestane moglegheita til å produsere og distribuere informasjon, i tillegg til å reagere og interagere med andre sitt innhald (2019, s. 79). Produksjonen av informasjon på sosiale medium skjer utan redaksjonell vurdering, som vil seie at i praksis kan kven som helst skrive kva som helst. Det medfører at det kan vere vanskeleg å skilje ekte og falske nyheiter frå kvarandre. Distribuasjonen av denne informasjonen skjer via sosiale nettverk, som vil seie at flittige brukarar av sosiale medium kan nå ut til store brukargrupper utan å nytte store ressursar (Kalsnes, 2019, s. 85). I tillegg gir sosiale medium brukarane moglegheit til å reagere og interagere med kvarandre, i form av liker-knappar, kommentarar og deling. Dette vert forsterka av algoritmar som bestemmer kva

slags innhald kvar enkelt person får i sin nyheitsstraum. Algoritmane kan bidra til at folk vert utsett for ein straum av meiningsytringar som samsvarar med deira egne meiningar.

Dersom informasjonen ein får opp i det sosiale nettverket sitt er falsk, og ein ikkje har teknikkar for å utøve kjeldekritikk, aukar faren for å kome over og tru på konspirasjonsteoriar. Konspirasjonsteoriar er prega av mistillit ovanfor elitar og ei oppfatning av at utviklinga er styrt av nokre som opererer «bak kulissene» (Dembra, u.å.-b). Dei som trur på konspirasjonsteoriar kan klassifiserast som anten aktivt eller passivt feilinformerte (Kalsnes, 2019, s. 107). Å vere aktivt feilinformert er problematisk fordi det inneber å ha eit aktivt og engasjert forhold til informasjon som ikkje kan støttast av vitenskaplege standardar for etablering av fakta. Dei som er aktivt feilinformerte vil ofte forsøkje å overtyde nettverka sine om oppfatningar som er baserte på desinformasjon. Dette såg vi fleire tilfelle av under koronapandemien, særleg knytt til vaksinerings. At ein person er aktivt feilinformert er ifølgje Kalsnes (2019, s. 112) svært alvorleg, fordi personen vil handle på falskt eller manipulert faktagrunnlag, samstundes som hen forsøker å overtyde andre om sitt verdsbilete.

Spreinga av falske nyheiter er ikkje eit problem som nødvendigvis kan løysast. Det er heller eit mål å avgrense produksjonen, spreinga og påverknaden dei falske nyheitene har på oss (Kalsnes, 2019, s. 128). I rapporten «Final report of the High Level Expert Group on fake news and online disinformation» kjem EU sitt ekspertutval med anbefalingar om korleis ein skal forstå og forhalde seg til falske nyheiter og desinformasjon (2018). Fleire av råda dei kjem med handlar om openheit. Openheit rundt journalistiske prosessar, finansiering av nettstadar, annonsering, sponsa innhald og om korleis algoritmar fungerer er blant tiltaka utvalet meiner kan avgrense spreiging og påverknad av desinformasjon (EU-kommisjon, 2018). Denne openheita kan bidra til at innbyggjarane får informasjonen dei treng til å vurdere truverdet til avsendaren sjølvstendig.

Etter å ha identifisert konsekvensane falske nyheiter kan ha for samfunnet, har merksemda og behovet for offisielle faktasjekkarar auka. I Noreg initierte VG og Dagbladet ein faktasjekkingsorganisasjon i 2017, *Faktisk*. I ettertid har òg TV2, NRK, Polaris Media og Amedia gått inn som eigarar. *Faktisk* har som mål å: «(...) avdekke og forhindre spredningen av oppdiktete meldinger som utgir seg for å vere ekte nyheter» (2017). *Faktisk* (2017) skriv sjølv at dei er ein ideell organisasjon, som vil seie at dei arbeider for eit sosialt formål, utan formål om å tene pengar. Ifølgje ansvarleg redaktør, Kristoffer Egeberg, har merksemda rundt

faktasjekking gått oppover sidan dei starta (Lundgren et al., 2018). Journalistar tek større ansvar for å undersøkje kjeldene sine, politikarar faktasjekkar påstandane sine i større grad og publikum viser større interesse og engasjement for faktasjekking (Lundgren et al., 2018). Utfordringa med faktasjekking er at det krev tid og ressursar, noko som betyr at løgna kan ha spreidd seg langt før resultatet av faktasjekken er klart. Korreksjonar frå profesjonelle faktasjekkarar har likevel vist seg å redusere feiloppfatningar, men i varierende grad. Effekten varierer avhengig av den offentlege profilen til faktasjekkaren og kor viktig den faktasjekka påstanden er for ein person. Jo viktigare ein påstand er, desto vanskelegare kan det vere å korrigere den (Kalsnes, 2019, s. 127).

2.3 Digitale læremiddel

For mange og i lang tid har læremiddel vore einstyddande med lærebøker. Vi ser derimot at stadig fleire ressursar takast i bruk i skulen, både papirbaserte og digitale. Ein stor del av norske elevar har i dag enten eigne datamaskinar, mobiltelefonar eller nettbrett, og store delar av undervisninga føregår ved hjelp av internett. Det medfører at lærarar må forhalde seg til fleire typar læremiddel, både arbeidsbøker, ekstramateriell og nettstadar knytt til læreverka. I det følgjande vil eg sjå på korleis ein definerer læremiddel, og kva vurderingar lærarar gjer når dei vel læremiddel.

Gilje (2017, s. 40) skriv i sin gjennomgang av læremiddelforskning at papirbaserte og digitale læremiddel ikkje har blitt behandla som to sider av same sak. Det har vore vanleg å skilje mellom papirbaserte 'læremiddel' og digitale 'læringsressursar', og desse har ikkje blitt skilde frå kvarandre eller blitt nærare definerte i forskningslitteraturen som omtalar omgrepa. Skilnaden mellom desse to var derimot viktig å definere når eg skulle gjere eit utval av materiale til denne avhandlninga. Ifølgje forskrift til opplæringslova kan læremiddel definerast slik: «Med læremiddel meiner ein alle trykte, ikkje-trykte og digitale element som er utvikla til bruk i opplæringa. Dei kan vere enkeltståande eller gå inn i ein heilskap, og dekkjer aleine eller til saman kompetansemål i læreplanverket» (2010, s. §17-11). Læremiddel er altså materiale, både på skjerm og papir, som er laga for undervisningsbruk. Ifølgje Gilje (2017, s. 51) tek dei for seg tema som er sentrale i læreplanverket, og det følgjer ofte med ei rettleiing og støtte til læraren. Eg ser derimot ei utfordring med at definisjonen seier at eit læremiddel må dekkje kompetansemål i læreplanverket. Lærarar har alltid nytta læremiddel i undervisninga, sjølv før læreplanen vart kompetansebasert. Det vil ikkje dermed seie at dei

ikkje nytta gode og kvalitetssikra læremiddel. I tillegg endrar læreplanane seg stadig, og den siste utgåva, LK20, inneheld færre kompetansemål enn dei førre. I denne læreplanen er den overordna delen, dei tverrfaglege temaa og kjerneelementa i faga derfor like så viktige som kompetansemåla. Eg vil derfor ta utgangspunkt i at eit læremiddel møter krava i definisjonen over når dei dekkjer ulike delar av læreplanverket, anten det er knytt til overordna mål eller dei spesifikke kompetansemåla i dei ulike faga.

Vi kan skilje læremiddel frå læringsressursar, som Utdanningsdirektoratet definerer som: «(...) materiell med fagrelevant informasjon som blir integrert i læringsarbeidet på en didaktisk måte» (2021b). Læringsressursar treng i motsetnad til læremiddel ikkje primært vere utvikla med tanke på eller for bruk i skulen, men har eit semantisk kunnskapsinnhald som kan bli tilpassa undervisning av den enkelte lærar. Ingen av dei nemnte definisjonane presiserer at materialet må vere papirbasert eller digitalt, og ein kan dermed gå ut frå at både læremiddel og læringsressursar kan inneha element av begge delar. Dei tre digitale læremidla som utgjør materialet i denne avhandlinga er eksplisitt laga for bruk i undervisning. Dette er grunnen til at eg vidare i avhandlinga vil omtale dei som 'digitale læremiddel'.

Forskringsrapporten «Med ARK&APP» vart utgitt i 2016 og hadde som mål å undersøkje kva for læremiddel som vart valt i skulen og korleis dei vart nytta av lærarar og elevar i undervisninga. Undersøkinga viste at læremiddel hovudsakleg vart valt av lærarfellesskapa, utan innblanding frå skuleeigarar og leiarar (Gilje et al., 2016, s. 18). Resultata viste òg at grunnskulelærarar i hovudsak valte papirbaserte læremiddel og supplerte med digitale læremiddel og læringsressursar. Supplering vart gjort i tilfelle der lærarane opplevde at den papirbaserte læreboka ikkje dekte kompetansemåla (Gilje, et al., 2016, s. 23). At grunnskulelærarar hovudsakleg valte papirbaserte læremiddel heng truleg saman med at dei er eksplisitt laga for å bli nytta i skulen. Blikstad-Balas (2014) skriv at lærarar gir uttrykk for at læreboka er sentral i planlegging av undervisning fordi dei vil vere sikre på at undervisninga er i tråd med læreplanen. I tillegg er lærebøkene konkrete og det er enkelt å dokumentere progresjonen til elevane til utanforståande, til dømes foreldre. Den dominerande bruken av lærebøker har derimot fått kritikk fordi lærebøker i liten grad oppmodar elevane til refleksjon og utfordrar elevane si kritiske tenking. Ei undersøking av Jonas Bakken og Emilia Andersson-Bakken viser til dømes at elevar ikkje ser ut til å stille kritiske spørsmål ved det som står i ei lærebok (2016). Dette er fordi elevane er vande med å møte tekstar dei stolar på, og fordi det har vore tradisjon for å akseptere at «alt» som står i lærebøker er relevant og

riktig. Dette kan medføre utfordringar når elevane møter tekstar der dei sjølv må avgjere tekstane sitt truverd og sin relevans (Blikstad-Balas, 2014).

Som vi har sett, medfører bruken av både lærebøker og andre læremiddel moglegheiter og utfordringar for lærarar som skal planlegge og gjennomføre undervisning. For å nå målet om at elevane skal utvikle allsidige tekstpraksisar er det derfor viktig å jobbe mot at tekstutvalet i skulen er mangfaldig. Det inneber å nytte tekstar som elevane kan relatere til sine eigne liv og som samsvarar med tekstane elevane møter på i fritida, både på papir og på nett. Som lærar må ein såleis forsøkje å nytte varierte tekstar i sjanger og form, noko som inneber å nytte både digitale og analoge læremiddel og læringsressursar.

2.3.1 Multimodalitet i materialet mitt

I tråd med Janks (2010) kan vi seie at alle tekstar er konstruerte framstillingar av verkelegheita. Janks skriv vidare at dei visuelle elementa i ein tekst, som til dømes bilete og illustrasjonar, er like viktige for meiningsskapinga i ein tekst som verbalspråket. Ofte byr ein visuell tekst som følgjer med verbalteksten på ein anna versjon av verkelegheita enn det verbalteksten gjer, slik at lesaren vert tilbydd motstridande og konkurrerande synspunkt (2010, s. 63). Materialet i denne avhandlinga består av tre multimodale tekstar. Ein multimodal tekst er ein tekst som skapar meining gjennom å kombinere ulike modalitetar (Løvland, 2007, s. 21). Multimodalitet er trekk ved teksten som oppstår på grunn av samspelet mellom modalitetane. Kva ein ser som ein modalitet, varierer ut frå kommunikasjonssituasjon og kulturell kontekst. Ein uttrykksmåte som er meiningsskapande i ein kontekst, er kanskje ikkje det i ein annan. Smilefjes og emojis har til dømes kome inn som ein viktig modalitet i takt med auka bruk av digitale medium (Løvland, 2010, s. 2). I mange tilfelle kan det vere vanskeleg å skilje modalitetane frå kvarandre, og i dette tilfellet er det heller ikkje relevant. Det er heller noko ein må ha i bakhovudet når ein skal analysere multimodale tekstar.

Anne Løvland presenterer fire ulike innfallsvinklar for å analysere multimodale tekstar. Desse er baserte på van Leeuwen si bok *Introducing Social Semiotics* (Løvland, 2007, s. 43).

Løvland skriv at ein tekstanalyse kan omfatte alle perspektiva, men ofte vil nokre innfallsvinklar vere meir relevante enn andre. Den første innfallsvinkelen handlar om diskurs. Her vil ein sjå på kva teksten handlar om, og kva handlingar som vert utførte i teksten. Det inneber òg å sjå på kven som er aktørane i teksten, korleis dei opptrer, og kva for hjelpemiddel som vert nytta for å utføre handlingane. Aktørane kan til dømes vere presenterte

på ulike måtar: som synlege eller usynlege, eller som grupper eller individ. Tid og rom for handlingane er òg viktig å merke seg (Løvland, 2007, s. 45). Den andre innfallsvinkelen Løvland nemner handlar om korleis samhandlinga skjer i teksten. Dette kan ein undersøkje ved å sjå på forholdet mellom ulike aktørar i ein tekst, eller mellom tekstskapar og lesar. Mange multimodale tekstar nyttar til dømes sterke signal for å tiltrekkje seg merksemda til lesaren. Dette kan vere til dømes ved å nytte oppsiktsvekkande bilete eller overskrifter i ei sak (Løvland, 2007, s. 54). Kva stil tekstskaparen byggjer gjennom teksten er den tredje innfallsvinkelen. Det handlar om at tekstar er med på å gi uttrykk for tekstskaparen sin identitet og den sosiale og kulturelle forankringa hen har. Stil treng ikkje å vere personleg, men kan uttrykkje faktisk eller ønska sosial posisjon. Den siste innfallsvinkelen går ut på å indikere sanning. Ulike modalitetar kan uttrykkje sanning på ulike måtar (Løvland, 2007, s. 67). Til dømes uttrykkjer ein tvil gjennom verbalspråket ved å nytte ord som ‘kanskje’ eller ‘sannsynlegvis’. Kva for bilete ein ser på som mest truverdige avhenger òg av situasjon. Naturalistisk framstilling gjennom umanipulerte fotografi kan til dømes vere truverdige i nokre samanhengar, medan i vitskaplege samanhengar vil ein kanskje heller støtte seg på teikningar og grafikk, som har eit større faktapreg (Løvland, 2007, s. 68). Alt dette er med på å påverke korleis ein tolkar heilskapen i ein multimodal tekst, og ikkje minst korleis ein evnar å analysere og vurdere tekstar med eit kritisk blikk.

3 Metode

I dette kapittelet vil eg gjere greie for metoden eg vil nytte for å finne svar på problemstillinga mi og forskingsspørsmåla mine. Eg vil gjennomføre ein kvalitativ læremiddelanalyse av tre digitale læremiddel. I det følgjande vil eg gi ei meir detaljert utgreiing av framgangsmåten og utval av materiale.

3.1 Analyse av læremiddel

I denne avhandlinga vil eg føreta tre enkeltstående analysar. Ifølgje Nynorskordboka (u.å.) er ein analyse ein: «(metode som går ut på) det å dele, løyse opp ein heilskap (stoffmasse, tankesamanheng) i mindre einingar eller delar (og forstå samanhengen mellom dei)». I mitt tilfelle vil dette seie å beskrive dei tre læremidla kvar for seg, for å så sjå dei i samanheng. I problemstillinga mi ønskjer eg å finne ut korleis læremidla kan bidra til å utvikle elevane sin kritiske literacy. For å finne ut av dette vil eg nytte Janks (2010) sin didaktiske modell som analysereiskap. Som nemnt i teorikapittelet er dei fire dimensjonane til Janks gjensidig avhengige av kvarandre, og alle fire må integrerast i eit fullverdig undervisningsopplegg. Eg vil såleis nytte meg av følgjande analysekategoriar:

Makt	<ul style="list-style-type: none">• Kva for verktoy vert elevane gitt for å undersøkje maktforholda i tekstane?• På kva måte vert elevane oppmoda til å finne ut kven som har interesse av måten tekstane vert framstilte?
Tilgang	<ul style="list-style-type: none">• I kva grad får elevane tilgang til eit breitt spekter tekstar, språk, framstillingar og sjangrar?• Kva former får elevane tilgang til (dominerande, ikkje-dominerande)?• I kva grad får elevane tilgang til supplerande tekstar?
Mangfald	<ul style="list-style-type: none">• Representerer tekstane læremidla nyttar som døme eit mangfald (kjønn, klasse, kulturell bakgrunn)?• Korleis vert ulike grupper framstilte i tekstane som vert nytta? Vert elevane gjort merksame på desse framstillingane?

Design/redesign	<ul style="list-style-type: none"> • Kva moglegheiter til å få produktiv makt får elevane ved å skulle konstruere, dekonstruere og rekonstruere tekst? • Kva for oppgåvetypar nyttar læremidla?
------------------------	---

Under kvar av kategoriane har eg tilføydd nokre spørsmål som vil vere førande for min analyse av læremidla. Fordi spørsmåla er førande, vil ikkje alle vere like relevante å kommentere i alle læremidla. Eg vil heller trekkje ut dei elementa eg meiner er mest forklarande i kvart enkelt tilfelle. Spørsmåla vil bli nytta opp mot tekstane læremidla nyttar som døme, og mot instruksjonane som vert gitt i lærarretteiingane. I dei tilfella der elevane får munnlege instruksjonar via videoar, vil eg kommentere det som vert sagt, og ikkje berre det skriftlege. Då vil eg presisere kva for video det er snakk om.

Funna i analysen vil vise kor godt læremidla svarar på dei ulike spørsmåla som er tilføydd kategoriane over. Dette vil leggje grunnlaget for eit eige drøftingskapittel som kjem etter. I dette vil eg drøfte funna frå analysen i lys av problemstillinga mi og forskingsspørsmåla mine. Det inneber å vurdere om innhaldet i læremidla oppnår måla dei har sett seg sjølv, i tillegg til å drøfte kva for didaktiske implikasjonar bruken av læremidla kan ha i klasserommet.

3.2 Utval av tekstar

Materialet for analysen består av tre læremiddel på nett. Det første er utarbeidd av *Tenk* og heiter «Falske nyheiter». Det andre læremiddelet er laga av *Medietilsynet* og vert kalla «Falske nyheter – kritisk medieforståelse». Det siste er laga av *Dembra*, er direkte kopla til koronapandemien og vert kalla «‘Infodemi?’ Rykter, falske nyheter og konspirasjonsteorier om koronapandemien». Val av læremiddel vart gjort basert på formålet med avhandlinga, som handlar om å undersøkje kva for digitale læremiddel som handlar om falske nyheiter og kjeldekritikk som er *tilgjengelege* for lærarar. Dermed kunne eg ekskludere alle læremiddel som låg bak betalingsmur eller der skulelisens var nødvendig, og berre sjå på læremiddel som var gratis og opne for alle på nett. I tillegg møter dei tre læremidla krava som vert stilte i definisjonen til læremiddel som er formulert i forskrift til opplæringslova (2010). Det betyr at dei er utvikla til bruk i opplæringa i skulen, og at dei dekkjer visse delar av læreplanverket, anten det er spesifikke kompetanssmål frå norskfaget eller mål frå den overordna delen av læreplanen. Dei tre læremidla er berekna på elevar på ungdomstrinnet og vidaregåande skule, og har omtrent lik tidsramme for gjennomføring av opplegget. I tillegg aktualiserer dei i ulik

grad temaet kjeldekritikk og kritisk medieforståing ved å knyte det til falske nyheiter, eit fenomen som har aukande plass i den digitale kvardagen. Eit siste viktig poeng i tekstutvalet er at dei tre læremidla er utarbeidde av anerkjende statlege eller ideelle organisasjonar, nemleg *Tenk*, *Dembra* og *Medietilsynet*. Medan *Medietilsynet* og *Dembra* er organisasjonar initiert av staten, er *Tenk* eigd av blant anna VG, NRK og Dagbladet. Det medfører at læremidla har ei viss form for innleiande etos eller naturleg autoritet, og at dei er velegna til undervisningsbruk.

3.2.1 Formåla til læremidla

I forskingsspørsmål fire søkjer eg svar på kva slags formål læremidla har, og i kva grad innhaldet i læremidla bidrar til at dei vert oppnådde. I det følgjande vil eg derfor leggje fram dei uttalte måla til kvart læremiddel. Dei tre læremidla i materialet har til felles at dei er digitale og multimodale. Alle tre innehar element av verbaltekst, bilete, lyd og video. *Tenk* sine læremiddel vert knytt til konkrete kompetansemål innanfor fleire fag. Bolkane eg har valt som materiale rettar seg spesifikt mot norskfaget. I bolken «Kommersielle aktører i sosiale media» viser *Tenk* til eit kompetansemål i norsk etter 10. trinn: «Utforske og vurdere hvordan digitale medier påvirker og endrer språk og kommunikasjon», i tillegg til kjerneelementet «Kritisk tilnærming til tekst» (2022d). I tillegg skriv *Tenk* at det generelle formålet med læremidla deira er at: «(...) elevene utvikler solid kompetanse i kildebevissthet, og at de kan dra nytte av denne kompetansen både på skolen og i livet ellers» (u.å.).

Medan *Tenk* skriv at elevane skal utvikle kompetanse i kjeldemedvit, skriv *Medietilsynet* at læremiddelet skal bidra til å styrke 13-16 åringar si kritiske medieforståing og deira evne til å vurdere innhald i media (Medietilsynet, 2021b). Læremiddelet i heilskap kan bli nytta under det tverrfaglege temaet Demokrati og medborgarskap, i tillegg til at *Medietilsynet* føreslår relevante kompetansemål i norsk og samfunnsfag. Dei nemner blant anna det same kompetansemålet i norsk som *Tenk*, i tillegg til dette: «Gjenkjenne og bruke språklige virkemidler og retoriske appellformer», som vi finn i kompetansemåla i norskfaget etter 10. trinn (Medietilsynet, 2021b). Desse kompetansemåla bryt dei vidare ned til mål for heile opplegget. Måla er at elevane skal vete kva som kjenneteiknar falske nyheiter, forskjellen på fakta og meiningar presentert i nyheitene, kvifor nokre lagar og spreier falske nyheiter, kva som kjenneteiknar innhald, kjelder og avsendarar ein kan stole på, og når det er grunn til å vere ekstra forsiktig (Medietilsynet, 2021b).

Dembra sitt læremiddel vert ikkje knytt til spesifikke kompetansemål, men vert knytt til Læreplanverket sitt verdigrunnlag (1.3 Kritisk tenking og etisk medvit, 1.6 Demokrati og medverknad, 2.3 Grunnleggjande ferdigheiter) og tverrfaglege tema (2.5.1 Folkehelse og livsmeistring, 2.5.2 Demokrati og medborgarskap) (u.å.-a). *Dembra* har i tillegg laga eigne mål for undervisninga, som kjem i tre delar. I den første økta skal elevane få kjennskap til omgrepa ‘feilinformasjon’ og ‘infodemi’. Den andre delen byggjer vidare på dette – her skal elevane få medvit og kunnskap om utfordringar kopla til informasjon i krisetider, i tillegg til kjennskap til ulike typar feilinformasjon og samanhengane dei inngår i. I den tredje delen gjeld framleis dei to førre måla, i tillegg til at elevane skal ha evne til å analysere kjelder knytt til koronapandemien og å identifisere feilinformasjon (*Dembra*, u.å.-a). Alle dei tre læremidla i materialet nemner eksplisitt ordet ‘kritisk’, anten det er knytt til kritisk medieforståing, kritisk tenking eller kritisk lesing. Felles for dei er at dei ønskjer å bidra til at elevane får ein kompetanse dei kan få nytte av både på skulen og i livet elles. I kva grad eg vurderer at innhaldet i læremidla bidrar til å oppnå måla dei sjølv har sett seg, vert drøfta i delkapittel 5.3.

3.3 Forskarrolla

Å vere fullstendig objektiv er umogleg i kvalitativ forskning, og det er heller ikkje eit mål i denne avhandlinga. Eg må likevel vere merksam på mi eiga rolle i analyseprosessen. Korleis eg analyserer og vurderer tekstane som materialet mitt består av, vil vere påverka av min posisjon og førforståing. Ifølgje Hans-Georg Gadamer (2010, referert i Fuglseth, 2018, s. 258) er det umogleg å møte ein ny tekst utan ei førforståing. Til dømes vil mi rolle som femteårsstudent på grunnskulelærerutdanninga, med spesiell interesse for kritisk literacy og kjeldekritikk, prege mine haldningar eller meiningar om kva som er god undervisning om temaet. Analysekategoriene som vert lagt fram i delkapittel 3.2 inneheld spørsmål som i varierende grad krev tolking for å finne svar på. Til dømes krev det meir tolking frå mi side å svare på om tekstane læremidla nyttar, representerer eit mangfald, enn å svare på kva slags oppgåvetypar læremidla nyttar. Det medfører at eg må vere medveten på korleis mi førforståing kan vere med på å påverke resultatene eg kjem fram til. I likskap med måla som er formulerte for elevane i «Kritisk tilnærming til tekst» i læreplanen, må eg som forskar vere kritisk til innhaldet eg skal analysere. Det inneber å distansere meg frå tekstane ved å lausrive meg frå mine eigne standpunkt, for å så lese teksten ut frå sine eigne premiss.

For å svare på problemstillinga mi vil eg vurdere om læremidla bidrar til å utvikle elevane sin kritiske literacy. Det inneber til dels å setje meg inn i eit lærar- og elevperspektiv i analysen

av dei digitale læremidla. Sidan eg ikkje sjølv er ein del av målgruppa, kan eg derimot ikkje seie noko med sikkerheit. Eg vil derimot nytte teorien til Janks som eit utgangspunkt for å gi ein mogleg forklaring på korleis ein på best mogleg måte kan jobbe med utvikling av kritisk literacy når ein skal undervise om kjeldekritikk.

4 Analyse

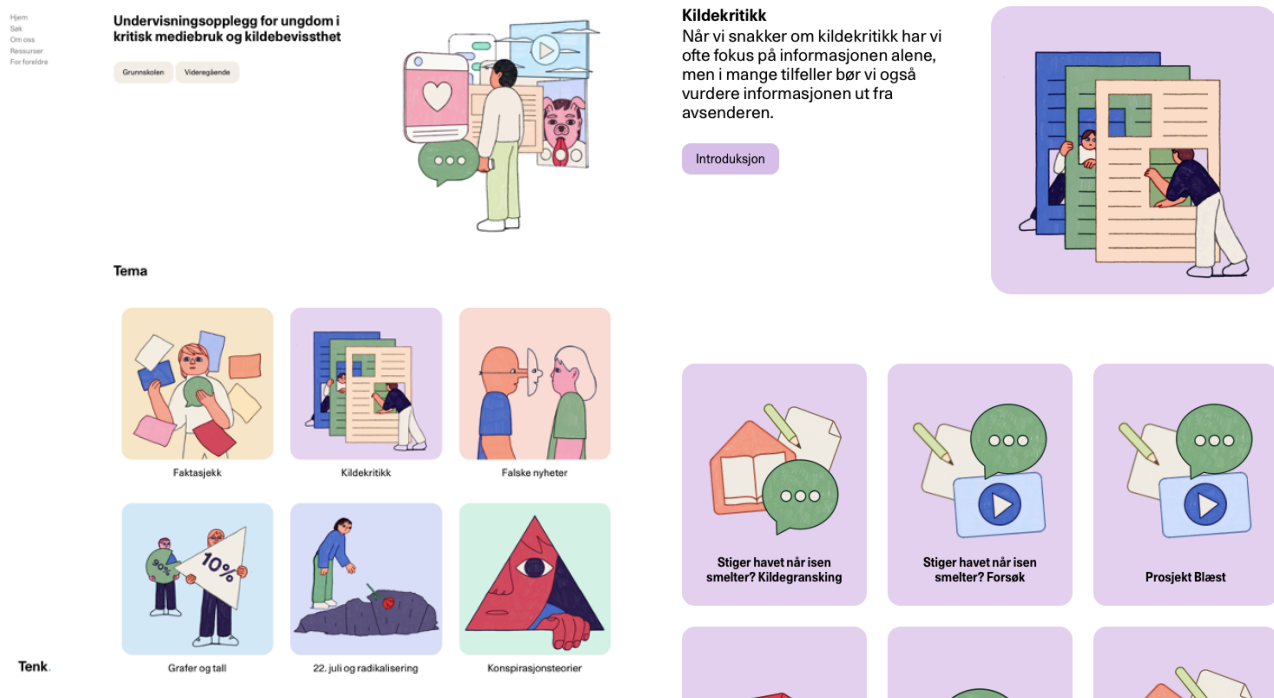
Materialet i denne avhandlinga består av tre digitale læremiddel, som er utvikla av *Tenk*, *Medietilsynet* og *Dembra*. I det følgjande vil eg presentere og analysere desse kvar for seg. Etter kvar analyse vil eg så presentere dei viktigaste funna i eit tematisk inndelt analyseskjema. Til dette vil eg nytte dei tidlegare omtala kategoriane til Janks (2010): ‘makt’, ‘tilgang’, ‘mangfald’ og ‘design/redesign’.

4.1 *Tenk* – «Kildekritikk»

4.1.1 Presentasjon av læremiddelet

Det første læremiddelet eg vil analysere er utarbeidd av *Tenk* (2022c). *Tenk* er skuleavdelinga til *Faktisk*, og har i oppgåve å utvikle undervisningsopplegg for ungdom i kritisk mediebruk og kjeldemedvit, i tillegg til å gjennomføre fysiske møte i skular og lokalsamfunn. Dei tilsette i avdelinga har godkjend lærarutdanning, og læremidla er utarbeidd med utgangspunkt i nasjonal og internasjonal forskning, i tillegg til å ha forankring i læreplanen (Tenk, u.å.). Nettsida til *Tenk* er organisert i tematiske modular som tek for seg faktasjekkning, kjeldekritikk, falske nyheiter, konspirasjonsteoriar og radikaliserings (figur 1). Når du trykkjer på ein modul opnar det seg ei ny side med fleire underkategoriar, noko eg vel å kalle bolkar (figur 2). Kvar av bolkanane tek for seg ei sak som er relevant for det overordna temaet.

Kvar av bolkanane består av ei elevside og ei lærarside. Visuelt ser dei to sidene like ut, men innhaldet er ulikt. Elevsida består av konkrete tekstar, videoar og oppgåver, medan lærarsida inneheld forslag til førebuing, gjennomføring, alternative oppgåver og tilknytning til læreplanverket. Begge sidene er tilgjengelege for alle, men det er eit poeng at læraren skal lese gjennom lærarretteleinga før hen deler elevsida med elevane. I analysen vil eg nytte elevsida og lærarsida simultant. Det vil seie at eg vil gå ut i frå at opplegget vert gjennomført slik *Tenk* foreslår på lærarsida, og at elevane får informasjonen *Tenk* har foreslått av læraren. Dersom det til dømes står på lærarsida at læraren skal gi elevane tips om korleis dei skal tverrlese, vil eg ta dette med som ein del i analysen, sjølv om elevane ikkje får den same informasjonen skriftleg på elevsida.



Figur 1: Skjermdump, modular

Figur 2: Skjermdump, bolkar

Eg har valt å avgrense utvalet til modulen «Kildekritikk», som per januar 2023 inneheld ein introduksjonstekst i tillegg til 51 bolkar. Det første ein møter når ein opnar modulen er overskrifta «Kildekritikk», ein kort tekst om kva modulen handlar om, og ein knapp som vert kalla «Introduksjon» (figur 2). Dersom ein trykkjer på denne kjem ein til «Introduksjon til Kildekritikk». Øvst på sida finn ein så ein meny, som består av «Definisjon», «Avsender» og «Tips og triks» (Tenk, 2022c). Det betyr at ein kan velje sjølv kva ein vil lese først, men ein kan òg bla nedover og lese kronologisk, som om ein las ein artikkel. Teksten skal fungere som ein introduksjon til dei ulike bolkanne, og tek for seg definisjonar på relevante omgrep ein kan møte på i arbeidet med bolkanne. I tillegg kan ein velje å sjå ein video der Maja Walberg Klev, journalist i Faktisk, gir nokre tips til korleis ein kan sjekke om ei sak er ekte eller falsk (Tenk, 2022c). Dersom ein blar vidare, kjem eit avsnitt der *Tenk* skriv om avsendaren sin betydning for truverdet til informasjonen. Avsendaren kan nemleg farge måten mottakaren forhold seg til informasjonen på. Derfor skriv *Tenk* at det alltid er lurt å finne informasjon frå ulike avsendarar med ulike standpunkt. *Tenk* trekkjer fram at avsendaren kan ha personleg interesse for å støtte ei sak, noko som er tydeleg i sjantrar som lesarinnlegg eller debattar. Det kan òg vere avgjerande om avsendaren har relevant kompetanse, som til dømes ein ekspert som uttalar seg om eit fagfelt hen kjenner godt. Ein anna moglegheit er at avsendaren har naturleg

innflytelse på mottakaren fordi hen er i ein bestemt posisjon ovanfor mottakaren, slik foreldre er overfor barna sine. Til slutt skriv *Tenk* at korleis du les ein bodskap frå ein avsendar vil vere påverka av om avsendaren har meiningar eller eigenskapar som stemmer over eins med dine egne (2022c). I siste del av introduksjonsteksten, «Tips og triks», vert elevane gitt nokre tips til korleis dei kan møte ny informasjon. *Tenk* trekkjer fram tverrlesing, å nytte ei sjekkliste med hugsereglar, å spørje kvar informasjonen kjem frå, og å vere usamd med folk ein har rundt seg. På denne måten kan ein få høyre argument frå fleire sider, og få eit meir nyansert bilete av ei sak (Tenk, 2022c). Når ein har lese eller bladd forbi introduksjonsteksten finn ein dei ulike bolkanane som ein kan trykkje seg vidare inn på.


I det følgjande vil eg gå nærare inn på bolken «Tverrlesing – teknikk for å lese kritisk» (Tenk, 2021). Målet for økta er at elevane skal lære kva kjeldekritikk og tverrlesing er, og å kunne vurdere truverdet til ulike kjelder (Tenk, 2021). Bolken består av fire oppgåver. Oppgåve 1 går ut på å sjå ein video der Marte Caroline Foldvik-Høgås, lektor i *Tenk*, viser korleis ein kan tverrlese nettsida *Matprat*, med særleg fokus på om *Matprat* har ein agenda med informasjonen dei formidlar. I oppgåve 2 skal elevane svare på oppgåver relatert til videoen. I oppgåve 3 skal elevane: «Google en problemstilling knyttet til noe du lurer på», til dømes korleis ein kan bli kvitt biholebetennelse (Tenk, 2021). Elevane får så i oppgåve å velje ut dei fem øvste treffa dei får, og å tverrlese innhaldet. Etterpå skal dei reflektere over korleis dei ser på kjelda etter tverrlesinga. Oppgåve 4 går føre seg på tilsvarande måte. Elevane skal ta føre seg eit debattinnlegg dei finn på nett eller i lokalavisa. På lærarsida får læraren forslag om å oppsøkje debattsidene til Aftenposten, VG, Dagbladet eller NRK (Tenk, 2021). Målet er at elevane skal vurdere korleis kommentarfeltet til saka påverkar synet lesaren får på det som står i debattinnlegget. Etter å ha lese debattinnlegget skal elevane reflektere over kven som er avsendar og kva bodskap avsendaren har. Deretter skal dei observere kven som skriv i kommentarfeltet til debattinnlegget. Er det menn eller kvinner, og kva aldersgruppe tilhøyrer dei? Elevane skal så reflektere over om det var noko i kommentarfeltet som påverka synet deira på innlegget, eller om dei fann ut noko nytt som dei ikkje visste frå før, ved å lese i kommentarfeltet (Tenk, 2021).

Den neste bolken eg vil presentere nærare vert kalla «Kommersielle aktører i sosiale medier». Målet med bolken er at elevane skal bli merksame på korleis kommersielle aktørar jobbar for å nå ulike målgrupper i sosiale medium, og korleis dei kan unngå å la seg lure av kommersielle aktørar og agendaene deira. Oppgåve 1 er å sjå ein video der elevane møter Oda

Marie Skancke (adjunkt i *Tenk*), Frida Marie Grande (@fridategner) og Lea Mariero (leiar i *Press*) (Tenk, 2022d). Dei fortel om korleis kommersielle aktørar jobbar målretta for å påverke folk til å kjøpe produkta deira. Blant anna trekkjer dei fram marknadsføring via influensarar, og korleis det er lett å la seg påverke på grunn av forholdet ein influensar har til følgjarane sine. I tillegg trekkjer dei fram korleis plattformer lagrar og sel informasjon om oss til dei kommersielle aktørane, slik at dei kan lage personleg retta reklame (Tenk, 2022d). Oppgåve 2 tek for seg ein spesifikk reklame publisert av Tonje Frigstad på Tiktok-kontoen hennar (@tonjefrigstad). Produktet ho sel er proteinpulver frå Protein.no. I videoen viser Frigstad at ho bestiller produkta frå Protein.no si nettside. Produkta får ho deretter levert heime i postkassa si, og resten av videoen viser Frigstad som pakkar opp produkta, lager seg ein proteinshake, drikk den, og tek armhevingar (Tenk, 2022d). *Tenk* har gjort ein analyse av reklamen, der dei kommenterer blant anna innhald, avsendar, merking av reklame og agenda (figur 3). Denne analysen får elevane utdelt som ein modelltekst. I oppgåve 3 skal elevane nytte det dei har lært om kommersielle aktørar i sosiale medium. Elevane får utdelt ei tilsvarande tom skriveramme, og skal leite i sin eigen feed etter reklameinnlegg, anten direkte frå annonsøren eller via ein ekstern avsendar. Dette innlegget skal dei analysere ved hjelp av skriveramma.

Analyse av reklame fra kommersielle aktører i sosiale medier

Navn og dato: _____



Plattform: Hvilket sosialt medium er innlegget publisert på?	TikTok
Innhold: Hva viser innlegget og når ble det publisert?	Innlegget på 30 sek viser video av en jente som drikker proteinshake fra protein.no . Deretter vises deres hjemmeside der kan man, ifølge innlegget, kan klikke hjem ulike typer proteinpulver som raskt kommer hjem i posten. Til slutt trener jenta for hun igjen drikker mer av shaken. Innlegget ble publisert 20.januar 2022.
Avsender: Hvem er avsender? Er det en kommersiell aktør som viser seg i innlegget?	TikTok-brukeren som har publisert videoen, heter @tonjefrigstad. På TikTok har hun 32 000 følgere. Den kommersielle aktøren som brukeren har annonsert tydelig for, er Protein.no. Det er en aktør som selger proteinpulver til jenter i Norge på deres hjemmeside.
Merking av reklame: Beskriv synligheten av spons, samarbeid eller merking av en kommersiell aktør.	Videoen har «Annonse» merket øverst i høyre hjørne gjennom hele visningen. I tillegg vises navnet til den kommersielle aktøren flere ganger undervegs. Shakeren som jenta drikker fra og viser mot kameraet, har logoen deres på. Den samme logoen kommer frem når hun viser nettsiden deres. I tillegg er esken som kommer med posten, godt merket med aktørens navn: "protein.no"
Agenda: Hva tror du den kommersielle aktøren og/eller avsenderen ønsker å oppnå?	Jeg tror at protein.no ønsker at vi skal kjøpe produkter fra deres nettside. Jeg tror også at de ønsker å påvirke oss til å tenke at dette proteinpulveret er noe vi trenger i forbindelse med trening eller for å se ut som brukeren i videoen. Siden dette er en annonse, betyr det at avsenderen har et samarbeid med aktøren. Dette samarbeidet kan bety at hun får penger for å reklamere for produktene. Derfor tror jeg at avsenderen ønsker å påvirke oss til å kjøpe proteinpulver fra protein.no .
Triks og virkemidler: Hvilke triks bruker den kommersielle aktøren for å nå deg?	For det første bruker protein.no sosiale medier for å nå sin målgruppe. For det andre har protein.no brukt «influensermarkedsføring» som virkemiddel i dette tilfellet. De vet at mange jenter følger denne brukeren og lar seg påvirke av det de opplever som råd og tips fra henne. I tillegg spiller videoen på kropp. Dette kan gjøre at seeren opplever at det er en sammenheng mellom et slikt utseende og protein.no sine produkter.
Påvirkning: Hvordan påvirkes du av innholdet?	Etter å ha sett videoen, føler jeg at jeg trenger dette proteinpulveret for å oppnå resultater med treningen. Når en jente jeg ser opp til, bruker dette proteinpulveret, så synes jeg at det virker som et godt produkt.
Kildekritikk: Hvordan kan jeg være kritisk til dette innholdet?	Når jeg ser denne videoen, kan jeg spørre meg selv noen spørsmål: Ville @tonjefrigstad anbefalt det til meg hvis hun ikke fikk betalt for å annonsere det? Og trenger jeg egentlig dette proteinpulveret? Trenger jeg egentlig å se videre på videoen som jeg vet inneholder reklame?

Tenk

Figur 3: Skjermdump, «kommersielle aktører i sosiale medier»

I bolken «Kildekritikk i kriser» spør *Tenk* om: «Hvordan skal vi jobbe med kilder i en pågående krise, når vi mottar informasjon fra alle kanter?» (2023). Oppgåve 1 er, i likskap med dei andre bolkane, å sjå ein video. Den handlar om informasjon i kriser, og viser døme på krisesituasjonar som har blitt formidla gjennom NRK Nyheiter dei siste åra, deriblant Gjerdrum-skredet i 2020, drapa på Kongsberg i 2021 og flyktningskrisa i Syria. Deretter fortel Foldvik-Høgås om korleis ein skal forhalde seg til den store mengda informasjon som sirkulerer i krisesituasjonar (Tenk, 2023). Hovudbodskapen i videoen er at ein må tenkje seg om før ein deler informasjon vidare på nett. Fordi krisesituasjonar endrar seg fort, vert informasjon raskt utdatert, og ein må vere varsam med kven ein stolar på og kva ein deler (Tenk, 2023). I spørsmåla som følgjer skal elevane tenkje over kvar dei først får vite når noko skjer. Oppgåve 2 handlar om å tenkje over kvar ein mottar nyheiter, og kva alternative sider ein veit om som formidlar informasjon i krisetider. Elevane skal skrive ned kva for plattformer og medium dei kjenner til, og i oppgåve 3 skal dei sortere desse etter truverd. I lærarrettleiinga får læraren forslag om å sortere svara som kjem fram i grupper: sosiale medium, influensarar, mediehus og søkjemotorar. I oppgåve 4 får elevane utdelt ei liste med tips til korleis ein kan forhalde seg til informasjonsstraumen som oppstår i ei krise. Blant tipsa finn vi å ikkje stole på anonyme kjelder, å samanlikne informasjon frå fleire medium, og å tenkje før ein deler (Tenk, 2023). Elevane får deretter i oppgåve å diskutere korleis dei kan nytte tipsa.

4.1.2 Makt

Makt er den første dimensjonen i modellen til Janks (2010). Når ein knyter maktdimensjonen til undervisning er det sentralt at elevane vert merksame på korleis maktforhold kjem til uttrykk i tekstar. I denne samanheng handlar det blant anna om å få verktøy til å kunne undersøkje kven sine interesser teksten tener, og kva for tekstlege val skaparen av ein tekst har gjort for å overtyde lesaren. Det dominerande verktøyet i læremiddelet til *Tenk* er tverrlesing. Dette omgrepet møter ein på både i introduksjonen og i fleire av bolkane. Tverrlesing (lateral reading) samsvarar med det Grut kallar nettverkslesing (2021, s. 27), men vert i denne samanhengen spesifikt kopla til å vurdere avsendaren sitt truverd. Å tverrlese gjer ein ifølgje *Tenk* når ein:

Googler avsender, ser hva wikipedia sier om avsender, sjekker hva andre kilder sier om avsenderen og gjør deg opp en mening om avsenderen før du leser selve teksten. Det kan også være nyttig å sjekke ut hva avsenderen har skrevet tidligere. (2022c)

Det kan dermed sjå ut til at *Tenk* meiner at truverdig informasjon føreset ein truverdig avsendar, og omvendt. Kva som er ein truverdig avsendar baserer dei på kva andre meiner om avsendaren og kva avsendaren har publisert tidlegare.

Tenk oppmodar òg elevane til å bli merksame på avsendaren sin agenda og budskap. Dette er tydeleg i videoen der Foldvik-Høgås viser korleis ein kan tverrlese *Matprat* (2021). Formålet med videoen er å oppmode elevane til å tverrlese, noko som inneber å undersøkje kva agenda ulike aktørar har bak informasjonen dei formidlar. I dette tilfellet konkluderer Foldvik-Høgås med at *Matprat* har ein agenda om å fremje norskprodusert mat. Ho kommenterer at *Matprat* er opplysningskontoret for egg og kjøt, og at dei reklamerer for egg og kjøt gjennom oppskrifter, videoar og ernæringsstips. Argumentasjonen er basert på at *Matprat* er eigd av Nortura, ein av dei største matvareprodusentane i Noreg (Tenk, 2021). Ved å tverrlese, skal elevane lettare kunne ta stilling til informasjonen dei får.

Tenk trekkjer òg fram andre teknikkar ein kan nytte for å undersøkje underliggjande maktforhold, blant anna å gjere omvendte biletsøk og å undersøkje truverdet til nettstaden (2022c). I videoen «Slik sjekker du om det du les er sant» nyttar *Tenk* eit døme på ei falsk sak publisert av *Nyhetsjulet*. *Nyhetsjulet* har to typar saker: «Tull og fjas», og «Satire». Nettstaden har altså som agenda å formidle humor og satire. Saka *Tenk* viser til er merkt som «Satire», og utgir seg dermed ikkje for å vere sann. Dette vert elevane gjort merksame på. Fordi saka er merkt som satire, stemplar Walberg-Klev heile nettstaden som lite truverdig, og nyttar dette som argument når ho seinare konkluderer med at artikkelen er falsk.

Det er gjennomgåande i læremiddelet til *Tenk* at dei støttar seg til Google som den føretrekte søkjemotoren. Omgrepet 'googling' vert nytta i alle dei tre bolkaner eg har presentert i dette kapitlet, i tillegg til i teksten i introduksjonen. *Tenk* skriv i introduksjonsteksten at ein kan «Google avsenderen» før ein les ei sak, og det blir òg nemnt i videoen «Slik sjekker du om det du les er sant» (Tenk, 2022c). Dette vil eg kommentere nærare i drøftingskapitlet.

4.1.3 Tilgang

Ifølgje Janks (2010, s. 153) er det læraren sitt ansvar å gi elevane tilgang til ulike typar språk, tekstar, sjanrar, framstillingar og kunnskap. Det inneber at elevane får tilgang til både dominerande og ikkje-dominerande former, og at dei får lese tekstar som dei ikkje nødvendigvis ville valt ut sjølv. Dette er særleg relevant med tanke på at ungdom les mindre

nyheiter i redaksjonelle medium enn vaksne, og at dei heller får innblikk i aktuelle saker og nyheiter gjennom sosiale medium som Tiktok, Instagram og Snapchat (Foss, 2022). *Tenk* sine oppgåver er opne, og elevane skal sjølv velje tekstar dei vil undersøkje. Dette er positivt på den måten at læremiddelet framleis vert opplevd som relevant lenge etter siste redigeringsdato. I tillegg opnar ein for at elevane kan velje tekstar ut frå eigen interesse og motivasjon. På den andre sida risikerer ein då at elevane vel tekstar som dei har eit spesielt forhold til eller uttalte meiningar om. Ein har heller ingen kontroll over kor relevante tekstane elevane vel er.

Tilgang handlar òg om å lese tekstar i ulike sjangrar. *Tenk* sine oppgåver oppmodar i stor grad til å nytte ulike informative tekstar, som til dømes debattartiklar, reklame eller nyheitssaker. Spennet i sjangrar er stort, men felles for sjangrane er at dei er sakprosa. Der elevane sjølv skal velje tekst, vert dei anbefalt nettstadar som formidlar nyheiter eller meningsytringar. Ved å konsekvent nytte seg av sjangrar innanfor sakprosa risikerer ein å oppretthalde dominerande former, og på denne måten at alternative perspektiv går tapt. På den andre sida er det positivt at elevane blir oppmoda til å oppsøkje supplerande tekstar innanfor temaet dei har valt. På denne måten kan elevane få medvit om at framstilling i tekst alltid vil vere påverka av perspektivet til tekstskaparen (Veum & Skovholt, 2020, s. 85). Dette er ein del av sjekklista elevane får utdelt som eit verktøy for kildekritikk: «Sjekk med andre kilder du stoler på om de skriver det samme (...)» (Tenk, 2022c). Dette grunnjev *Tenk* med at sann informasjon sjeldan finst berre ein stad.

4.1.4 Mangfald

I mangfaldsdimensjonen til Janks (2010) er det sentralt å oppretthalde og styrke mangfaldige og marginaliserte former. Det er eit poeng at ved å jobbe med mangfald skal elevane få makt til å skape positiv endring. For å gjere dette må ein anerkjenne mangfaldet i samfunnet vårt, i tillegg til å verdsetje dei ulike perspektiva folk har (Janks, 2010, s. 102). Tema *Tenk* nyttar i læremidla sine er utan tvil aktuelle for målgruppa, og famnar vidt. Til dømes finn vi tekstar som handlar om sport, teknologi, trening, Tiktok, kosthald og ytringsfridom. Ifølgje Janks er det læraren sitt ansvar å skape forbindingar mellom ting som skjer i verda og i elevane sine liv, «(...) where the world can be as small as the classroom or as large as the international stage» (2014). I bolken «Kildekritikk i kriser» møter elevane på ulike aktuelle kriser som har prega ulike land i verda dei siste åra. *Tenk* presenterer saker frå heile verda, og sakene blir presentert på ein slik måte at vi får inntrykk i at dei angår oss, uansett kvar i verda krisa har

oppstått. Bolken handlar ikkje om krisene i seg sjølv, men om korleis ein reagerer når ei krise oppstår. Elevane blir oppmoda til å møte informasjonen med eit kritisk blikk, og til å ta aktive val rundt kva dei trur på og deler vidare.

Innanfor mangfaldsdimensjonen er det sentralt at elevane skal oppdage korleis menneske vert framstilte gjennom tekstskaparen sine språklege val. Fordi ikkje alle språk, diskursar og sjangrar har lik status, skapast maktforhold som forsterkar skilnadar i samfunnet vårt. Slike maktforhold viser seg i tekstar gjennom til dømes objektivisering, aktivisering, passivisering eller demonisering av personar (Veum & Skovholt, 2020, s. 59-60). Ein måte dette kunne blitt gjort er ved å fokusere på kva for gruppe Frigstad representerer, og kva målgruppe ho rettar seg mot. *Tenk* gjer dette til ein viss grad ved å skrive at reklamen for protein.no spelar på kropp, og på denne måten rettar seg mot jenter som ønskjer å sjå ut på ein viss måte (figur 3). Sett vekk frå dette vert elevane i liten grad gjort merksame på korleis menneske vert framstilte i tekstar, eller korleis dei kan oppdage stereotypiske framstillingar. Fokuset ligg heller på kven som formidlar informasjonen og kva inntrykk lesaren får av avsendaren. Truverdet til avsendaren er av større betydning enn dei språklege vala avsendaren tek når hen framstiller informasjonen.

4.1.5 Design/redesign

Å analysere tekstar er ein viktig del av ‘design/redesign’-dimensjonen til Janks. Alle tekstar som er konstruerte må bli dekonstruerte før dei igjen kan bli rekonstruerte. Dekonstruksjon er ifølgje Nynorskordboka (u.å.): «(...) kritisk å bryte ned ein tekst i mindre delar og samanlikne ulike lesingar for å finne kontrastar og motseiingar». Ifølgje Janks (2010, s. 22) skal dekonstruering bidra til å få større forståing for korleis tekstar er konstruerte einingar som presenterer ei selektiv forståing av verda. I bolken «Kommersielle aktører i sosiale medier» har *Tenk* (2022d) gjort ein analyse av ein kommersiell video på Tiktok. Denne får elevane utdelt. Ved å lese modellteksten vert elevane oppmoda til å vere merksame på korleis innhald, avsendar, agenda og verkemiddel bidrar til å selje eit produkt. Dette skal dei igjen nytte til å reflektere over korleis dei sjølv vart påverka og korleis dei kan vere kritiske til innhaldet. Til dømes skriv *Tenk* at: «Når jeg ser på denne videoen, kan jeg spørre meg selv noen spørsmål: Ville @tonjefrigstad anbefalt det til meg hvis hun ikke fikk betalt for å annonsere det? Og trenger jeg egentlig dette proteinpulveret?» (2022d). I den neste oppgåva skal elevane sjølv analysere eit valfritt reklameinnlegg som dei finn i feeden sin. Ved å dekonstruere eit reklameinnlegg kan elevane få kunnskap om korleis annonsørar jobbar for å påverke dei.

Dersom elevane er merksame på korleis dei sjølv vert påverka, kan dei ta aktive val som til dømes å unngå å sjå videoar som er merkt med reklame. Dermed får dei makt over sine eigne digitale liv.

4.1.6 Oppsummering av funn

Gjennomgåande for bolkane eg har analysert er at *Tenk* har stort fokus på truverd, og kva som gjer ei sak og ein avsendar truverdig. For å vurdere kva som er gode kjelder må elevane undersøkje kva kunnskarar ein avsendar har om eit tema, kva avsendaren har publisert før, og kva andre avsendarar seier om den same saka (Tenk, 2022c). I tillegg skal elevane bli merksame på avsendaren sin agenda, anten den er openberr eller skjult, og kva denne agendaen har å seie for budskapet avsendaren formidlar. Tverrlesing vert trekt fram som eit viktig verktøy for å oppnå dette målet, og elevane får prøvd seg i å tverrlese tekstar som dei vel sjølv. Tekstutvalet i læremiddelet er i hovudsak valfritt. I dei tilfella der *Tenk* gir elevane spesifikke tekstar å jobbe med, er tekstane plasserte innanfor ulike sakprosa-sjangrar. Elevane vert vidare oppmoda til å oppsøkje supplerande tekstar for å finne ut kva andre skriv om saka dei skal undersøkje. Innanfor mangfaldsdimensjonen skapar *Tenk* band mellom det som skjer i verda og elevane sine eigne liv ved å presentere eit nyansert blick på kriser, der det er tydeleg at krisene òg angår dei. Derimot vert elevane i liten grad gjort merksame på korleis tekstskaparane framstiller folk og grupper, og kva betydning dette har. Innanfor design/redesign-dimensjonen får elevane praktisk øving i å undersøkje korleis tekstar vert konstruerte, ved at dei skal dekonstruere ei kommersiell sak som dei vel sjølv. På denne måten skal dei bli medvetne på korleis dei sjølv kan bli påverka av kommersielle aktørar. I analyseskjemaet under presenterer eg dei viktigaste funna frå analysen.

Makt	<ul style="list-style-type: none"> • Verktøy: tverrlesing og sjekklister. • Avsendar sin agenda og budskap. • Avsendar sitt truverd basert på kva andre meiner om avsendaren og kva hen har publisert tidlegare. • Omvendt biletsøk. • Undersøkje truverdet til nettstaden. • Bruk av satire. • Google vert nytta som den føretrekte søkjemotoren.
Tilgang	<ul style="list-style-type: none"> • Fritt tekstval. • Varierte tema, men i lik sjanger (nyheitssakar, debattinnlegg eller andre informative tekstar). • Oppsøkje supplerande tekstar.
Mangfald	<ul style="list-style-type: none"> • Nyansert blikk på kriser i verda, krisene angår oss. • Lite merksemd rundt korleis folk vert framstilte i tekstar.
Design/redesign	<ul style="list-style-type: none"> • Dekonstruere reklame ved hjelp av skriveramme. • Reflektere over tekstar si påverknadskraft → makt over eigne digitale liv.

4.2 *Medietilsynet* – «Falske nyheter – kritisk medieforståelse»

4.2.1 Presentasjon av læremiddelet

Medietilsynet er eit statleg organ på mediefeltet som er underlagt Kulturdepartementet (Medietilsynet, 2021d). Det har ansvar for å legge til rette for eit sterkt mediemangfald og kritisk medieforståing i befolkninga. Undervisningsopplegga *Medietilsynet* publiserer er baserte på resultat frå undersøkingar dei har gjort om medievanane til barn og unge. Desse skal bidra til at barn og unge kan ha ein aktiv og trygg digital kvardag (Medietilsynet, 2021d). Læremiddelet eg vil nytte i denne analysen vert kalla «Falske nyheter – kritisk medieforståelse», og er utarbeidd gjennom eit samarbeid mellom *Medietilsynet*, *Utdanningsforbundet* og *Faktisk*. Det vart publisert i 2018, men var sist revidert i juni 2022, og er relatert til læreplanverket LK20. Målgruppa er elevar på ungdomstrinnet, og innhaldet består av ein PowerPoint-presentasjon og ei lærarrettleiing. Læremiddelet består av totalt 13 aktivitetar, og sjølve undervisninga er tenkt å vare i ein til to skuletimar. Det er lysbileta i PowerPoint-en som styrer innhaldet i økta, og rekkefølgja ein skal gjere oppgåvene i er dermed bestemt av *Medietilsynet*. Det vil seie at læremiddelet har ei lineær utforming. Lærarrettleiinga er lagt ved som ei eiga PDF-fil. Denne består av konkretisering av

gjennomføringa av aktivitetane, i tillegg til «Nyttige tjenester» og «Mer om falske nyheter». Desse to vil eg ikkje gå nærare inn på.

Den første aktiviteten i læremiddelet vert merkt som oppvarming, og går ut på å vurdere om ulike nyheitssaker er sanne eller usanne. Hensikta er at elevane skal ta raske avgjersler basert på magekjensla si. I aktivitet 2 vert elevane presenterte for sentrale omgrep knytt til falske nyheiter, og skal deretter nytte forkunnskapane dei har om temaet til å diskutere kvifor nokon lagar og spreier falske nyheiter med vilje (Medietilsynet, 2018). Aktivitet 3A er å sjå ein Youtube-video produsert av *Faktisk*, som handlar om at kjeldekritikk på nettet er viktigare no enn nokon gong. Videoen viser korleis falske nyheiter spreier seg fordi folk ikkje nyttar digital kjeldekritikk. *Faktisk* viser til ein ekte situasjon der ei falsk sak vart delt vidare så mange gongar at den fekk merksemd i utlandet. Denne saka handla om at ein fekk bot dersom ein gjekk med utanlandske flagg på 17. mai. På slutten av videoen vert elevane oppmoda til å tenkje seg om før dei deler vidare (*Faktisk*, u.å.). I aktivitet 3B skal elevane reflektere over korleis kjensler kan påverke det kritiske mediemedvitet deira. Aktiviteten er knytt til den falske saka «Forskning: kvinner som gjør ALT husarbeid er de lykkeligste!» (Eavisa, u.å.-a), og har som mål at elevane skal bli medvetne på kor enkelt det er å gløyme at ikkje alt er sant sjølv om det vert presentert som forskning. I aktivitet 4 skal elevane øve seg på å skilje faktainformasjon frå meiningsytringar ved å vurdere ulike påstandar. Nokre av påstandane er tydelege faktaopplysningar, som til dømes «I Norge er det 18-års grense for å ta førerkort», medan det andre gongar er meir glidande overgangar mellom fakta og meiningar (Medietilsynet, 2018).

I aktivitet 5 skal elevane lære enkle måtar å avsløre falske nyheiter på. Desse vert presentert som ei hugseliste (figur 4), i tillegg til at læraren får tips om å vise ein Youtube-video, publisert av *Faktisk*, der ein får presentert fem tips for kjeldekritikk. Kvart av punkta i hugselista vert utdjupa nærare i lærarrettleiinga. Blant tipsa finn vi «Vær skeptisk til overskrifter», «Er saken en spøk?», «Se nøye på URL-adressen», «Vurder bildene», «Sjekk bevisene» og «Undersøk kilden» (2018). Under «Er saken en spøk?» får elevane tips om å sjekke om kjelda er kjend for å lage parodiar, og om detaljane og stilen til saka tyder på at den berre er meint som ein spøk. Dersom den er det, skriv *Medietilsynet* at ein ikkje bør dele den vidare som om at den formidlar fakta. I videoen forklarar Mina Liavik Karlsen frå *Faktisk* at ein bør sjekke om saka er basert på namngitte eller anonyme kjelder. Ein kan òg sjå etter om det blir tatt atterhald ved å nytte ord som ‘skal’, ‘kan’ eller ‘angivelig’ (*Faktisk*, 2018).



Figur 4: Skjermdump, aktivitet 5

Aktivitet 6A-6D går ut på å nytte kunnskapen ein har tileigna seg, og å øve på å oppdage feil- eller desinformasjon på nett (Medietilsynet, 2018). Elevane skal nytte hugselista frå aktivitet 5 som utgangspunkt når dei slår fast om ulike artiklar presenterer falske eller ekte nyheiter. I aktivitet 7 er hensikta at elevane skal bli medvetne på avsendar si rolle og motivasjon, og oppleve at andre kan tolke og føle annleis enn dei sjølv. Dette skal dei gjere ved å diskutere kva det vil seie å stole på nokon, og kva det vil seie å ha ein skjult agenda (figur 5). Læraren gir elevane ei liste med avsendarar som elevane skal vurdere truverdet til: «Be elevane vurdere om man stort sett/stort sett ikke kan stole på disse. Kan saken det handler om påvirke hvor mye man stoler på dem? Spiller det en rolle hvilken nyhetskilde eller nettsted som omtaler saken?» (2018). På lista finn vi blant anna politikarar, kjendisar, vener, journalister, bloggarar og lærarar. Vidare skriv *Medietilsynet* i lærarretteleiinga: «Er det noen her man nesten aldri bør stole på? Er det noen elevene stoler mer på enn andre, hvorfor? Hva gir noen troverdighet? Spiller følelser inn her?» (2018). Elevane skal dermed bli medvetne på kven som står bak informasjonen og kva rolle eller status denne avsendaren har.



Figur 5: Skjermdump, aktivitet 7

Aktivitet 8A er ei diskusjonsoppgåve der elevane får spørsmål om kva dei trur konsekvensane vert dersom mange i eit samfunn ikkje veit korleis dei kan avsløre at nokon lyger til dei. Blant anna trekkjer *Medietilsynet* fram negative konsekvensar for demokratiet og demokratiske prosessar: «Hvis mange i befolkningen ikke kan dette, lar de kanskje være å stemme eller det gjør det fristende for samfunnsledere å manipulere hendelser og fakta for å få flere velgere» (2018). Elevane skal òg reflektere rundt kva for positive følgjer det vil ha å kunne avsløre falske nyheiter. Blant anna trekkjer *Medietilsynet* fram at ved å kunne avsløre falske nyheiter kan ein vurdere meir sjølvstendig kva slags nyheitskjelder ein kan stole på. Dei skriv òg at ein vil vere betre førebudd når ein deltar i demokratiske prosessar som stortingsval, og at ein kan unngå å bli utsett for svindel. I aktivitet 8B skal elevane reflektere over korleis dei kan hindre spreinga av falske nyheiter. Eit av råda *Medietilsynet* (2018) gir er å nytte ei faktasjekkteneste for å undersøkje saka nærare. I tillegg kan elevane seie frå til dei som har ansvaret for nettstaden, eller eventuelt tenestetilbydaren dersom dei las den falske nyheita på eit sosialt medium.

4.2.2 Makt

Ved å nytte seg av ulike sjangrar og uttrykksformer utøver ein makt i tråd med Janks (2010) sin maktdimensjon. Nokre falske saker lånar sjangertrekk frå andre sjangrar slik at dei framstår som noko anna enn dei eigentleg er. To av sakene *Medietilsynet* nyttar er satire: «Strikking skaper PSYKOPATER og URO i hjemmet ifølge forskere!» (Eavisa, u.å.-b), og «Forskning: kvinner som gjør ALT husarbeid er de lykkeligste!» (Eavisa, u.å.-a). Begge sakene er publiserte i *Eavisa*, som er ei underholdningsside med fokus på satire og humor.

Likevel har nettstaden fleire likskapar med ei vanleg nettavis, både i namnet, logoen og layouten. Artikkane deler sjangertrekk med ekte nyheitsartiklar, og det kan derfor vere nærliggande å tru at ein les ei ekte nyheitssak dersom ein ikkje undersøker avsendaren meir nøye. Nokre gongar låner nemleg aktørar sjangertrekk frå andre sjangrar i eit forsøk på å styrke truverdet sitt. Til dømes kan ein truverdig layout bidra til å kamuflere dårlege argument eller manglande belegg for påstandar. Dersom elevane skal oppdage at *Eavisa* baserer seg på humor, må dei bla til nedst på sida eller undersøkje dei ulike kategoriane dei nyttar. Dette gjer *Medietilsynet* elevane merksame på i hugselista dei får utdelt: «Sjekk om kilden er kjent for å lage parodier og om detaljene og stilen til saken tyder på at den bare er ment som en spøk» (Medietilsynet, 2018).

I likskap med *Tenk* fokuserer *Medietilsynet* på avsendar når dei skal vurdere truverdet til ei nettside. Elevane skal forsikre seg om at saka er presentert av ei kjelde dei stolar på, og som har rykte på seg for å vere korrekt. Dette kan dei undersøkje ved å gå til «Om oss»-delen til nettstaden. I tillegg skriv dei at falske nyheiter ofte siterer anonyme eller ikkje namngitte ekspertar. Fleire av sakene *Medietilsynet* nyttar som døme har ‘forskning’ i overskrifta. I eit tilfelle ser vi òg at påstandar vert lagt fram av «sjefsforsker Geir-Magne Dokka». Elevane vert oppmoda til å søkje etter informasjon om avsendaren for å stadfeste at hen er ein ekte person: «Om du ikke får noen treff på en ekspert som er navngitt i artikkelen kan noen ha funnet på en kilde som ikke eksisterer» (Medietilsynet, 2018). Dersom ein søkjer på Geir-Magne Dokka får ein ingen treff, og elevane kan dermed nytte dette som argumentasjon for at saka er falsk.

Medietilsynet legg òg vekt på andre tekstlege val avsendaren kan ha gjort for å overtyde lesaren. Eit av desse vala er å nytte fengande overskrifter med store bokstavar og utropsteikn, slik dei tidlegare nemnte sakene frå *Eavisa* gjer. Til dette skriv *Medietilsynet* at: «Hvis overskriften har sjokkerende påstander som virker for utrolige til å være sanne, er de sannsynligvis det» (2018). I tillegg har *Medietilsynet* fokus på om påstandane og tala som er presenterte er vitskaplege, og om avsendaren spelar på kjensler for å overtyde lesaren. Til dette skriv dei at dersom ein har fordommar mot noko på forhand, kan det påverke kor mykje ein trur på påstandane som vert lagt fram (2018). På kva måte *Medietilsynet* meiner at fordommane våre påverkar oss, kjem ikkje tydeleg fram.

Elevane blir i stor grad oppmoda til å stole på si eiga dømmekraft når dei vurderer saker. I tillegg til å få konkrete kunnskapar om kva som kjenneteiknar falske nyheiter og spreinga av dei, får elevane praktisk øving i å vurdere ulike nyheitssaker. Dersom elevane får ei

magekjensle av at saka er falsk, bør dei ifølgje *Medietilsynet* undersøkje den nærare (2018). I tillegg finn vi formuleringar som: «Virker påstander og tall realistiske?» (figur 6) og: «Hvordan stemmer påstanden overens med egne erfaringer?». Elevane skal altså sjølv vurdere om sakene «verkar» sannsynlege, basert på egne erfaringar. Slik eg ser det er ikkje magekjensle åleine tilstrekkeleg for å utøve digital kjeldekritikk, men kan i samband med dei konkrete råda *Medietilsynet* gir, øve elevane i å stole på seg sjølv for å ta sjølvstendige og gjennomtenkte val.

AKTIVITET 6A
Bruk det dere har lært så langt

Tidsramme: 5 minutter
PowerPoint: Lysbilde 7

5 min

DISSE SPØRSMÅLENE KAN HJELPE DERE UNDERVEIS:

- Hva sier magefølelsen?
- Hvem er avsender?
- Hvilke kilder er brukt?
- Brukes det noen begreper eller språk de reagerer på?
- Virker påstander og tall realistiske?
- Hva slags forhåndskunnskaper har elevene som får dette til å virke realistisk eller urealistisk?
- Strider et slikt realityshow mot noe vi vet om Russland eller menneskerettigheter?
- Vil det være mulig å gjennomføre noe sånt?
- Hvordan får man deltagere?
- Var det noen som hadde fordommer som gjorde at de trodde mer på det som var skrevet?

Figur 6: Skjermdump, aktivitet 6A, lærarrettleiing

4.2.3 Tilgang

Ein viktig del av å ha tilgangskompetanse handlar om å kunne vurdere og tilpasse korleis språkbruk og tekstlege strategiar vert nytta i egne og andre sine tekstar. Som nemnt i det føregåande delkapitlet vert elevane gitt fleire verktøy for å undersøkje korleis språkbruk påverkar overtydingsevna til avsendaren. Det mest openberre er hugselista der elevane får konkrete råd om kva dei skal sjå etter. I denne vert elevane oppmoda til å undersøkje validiteten til påstandane i saka, i tillegg til å sjå på tekstlege strategiar som vert nytta, som til

dømes bruken av sjokkerande påstandar, store bokstavar eller utropsteikn. Dette samsvarar med det Løvland (2007, s. 45) kallar samhandling. Multimodale tekstar nyttar ofte sterke signal, i form av oppsiktsvekkande bilete eller overskrifter, for å tiltrekkje seg merksemda til lesaren. Dette gjeld òg for falske nyheiter. *Medietilsynet* bidrar på denne måten til at elevane får tilgang til ein type språkbruk som er typisk for falske saker, noko som vidare kan hjelpe dei med å oppdage falske nyheiter.

Tilgang handlar òg om å møte på eit breitt spekter tekstar i ulike sjangrar og med ulik tematikk. Tekstane elevane møter på i læremiddelet er falske på fleire og varierte måtar. Vi møter både på konspirasjonsteoriar («Innlysende at 9/11 var en eksplosjon»), satire («Strikking skaper PSYKOPATER og URO i hjemmet ifølge forskere!») og svindel («Tusenfryd gir bort 5 Gratis billetter til 500 familier for å feire sin 30-årsjubileum!») (2018). Alle tekstane er henta frå internett, og i og med at majoriteten av ungdom oppgir å nytte internett kvar dag, er dei gjort relevante for ungdommane sine daglege liv. Fleire av tekstane finn vi på Facebook. Facebook er det sosiale mediet som har vore klart mest nytta av den norske befolkninga over 18 år sidan lanseringa i 2007. Likevel er bruken blant unge langt meir beskjedne, og bruken har gått nedover sidan 2018 (Medietilsynet, 2022). I tillegg veit vi at unge les mindre redaksjonelle nyheiter enn vaksne (Foss, 2022). Tekstane *Medietilsynet* nyttar finn vi hovudsakleg på Facebook eller i diverse nettaviser. Det kan dermed sjå ut til at vi finn tekstane på nettstadar som tilsynelatande ikkje appellerer til eller er populære blant unge. Dette vil eg kome nærare inn på i drøftingskapittelet.

4.2.4 Mangfald

Innanfor mangfaldsdimensjonen til Janks (2010) er det sentralt å undersøkje korleis menneskevert framstilte i tekstar. For at ein skal kunne eksponere og adressere sosiale ulikskapar, må ein undersøkje korleis språk nyttast i tekstar for å gi fordel til nokre på kostnad av andre (Janks, 2013, s. 229). *Medietilsynet* nyttar fire saker som på ein tydeleg måte framstiller kjønn. To av dei handlar om kvinner, og to handlar om menn. Den første lyder slik: «Forskning: kvinner som gjør ALT husarbeid er de lykkeligste!» (Eavisa, u.å.-a). Hensikta med å lese artikkelen er å bli merksam på at dersom ei sak vekker sterke kjensler, kan det påverke dømmekrafta vår. Den andre falske saka som handlar om kvinner påstår at strikking skapar psykopatar og uro i heimen. «Undersøkinga» viser at det er særleg damer i alderen 41-63 år som er utsette (Eavisa, u.å.-b). Begge dei nemnte sakene fremjar eit stereotypisk blikk på kvinner og kjønnsroller, der kvinner gjer huslege oppgåver og sjølvsgatt trivst med det.

Elevane blir til ein viss grad gjort merksame på dette: «(...) falske nyheter kan spille på følelsene våre, f.eks. fordi vi føler at verdiene våre er under angrep eller at nyhetene er veldig kontroversielle» (Medietilsynet, 2018). Det vert ikkje eksplisitt uttalt kva for kjensler det er snakk om, men det er tydeleg at *Medietilsynet* nyttar denne saka som døme fordi dei trur at nokre kan bli provoserte av å lese den. Dei sakene som handlar om menn, kan òg seiast å fremje eit stereotypisk kjønnsrollemønster, då desse er relaterte til økonomi (Medietilsynet, 2018). Dersom elevane hadde blitt oppmoda til å diskutere korleis menn og kvinner vart framstilte i tekstane, kunne dei undersøkt kva språklege val som provoserer, og kva som blir tatt for gitt. Dette kunne elevane vidare nytta til å produsere tekstar med motstridande meiningsinnhald eller budskap. Som vi skal sjå i neste delkapittel, er oppgåver som går ut på å produsere eller redesigne tekst fråverande i læremiddelet til *Medietilsynet*.

4.2.5 Design/redesign

Gjennomgåande for aktivitetane i læremiddelet til *Medietilsynet* er at dei består av ei form for snakkehandling eller munnleg aktivitet. Av dei 13 aktivitetane inneheld 11 av dei formuleringane «Snakk om», «Spør elevene» og «Diskuter». I dei to aktivitetane som ikkje eksplisitt inneheld munnleg aktivitet, skal elevane sjå ein video og vurdere ein nettstad sitt truverd (Medietilsynet, 2018). Ingen av aktivitetane legg opp til at elevane skal produsere eller analysere skriftleg tekst. Design/redesign-dimensjonen til Janks er dermed heilt fråverande. Oppgåvene legg heller opp til at elevane skal *vurdere* ulike nettstadar, påstandar og artiklar ved hjelp av huskelista *Medietilsynet* tilbyr dei. Å vurdere blir i denne samanheng knytt til å bedømme om ei sak er sann eller usann.

4.2.6 Oppsummering av funn

Det viktigaste verktøyet elevane får utdelt for å undersøkje maktforhold i teksten er ei hugseliste. I denne skal elevane bli merksame på kven som er avsendar, kva påstandar avsendaren fremjar, og kva kjensler avsendaren appellerer til for å overtyde lesaren. *Medietilsynet* gjer òg elevane merksame på korleis nokre falske saker lånar sjangertrekk frå til dømes nyheiter for å styrke truverdet sitt. Elevane blir i stor grad oppmoda til å stole på seg sjølv, sine egne erfaringar og magekjensle for å avgjere om ei sak er sann eller falsk. Innanfor tilgangsdimensjonen får elevane tilgang til eit breitt spekter teksttypar, deriblant satire, konspirasjonsteoriar og svindelforsøk. Tekstane som vert nytta har variert tematikk og er henta frå internett, noko som gjer dei relevante for elevane sine liv. Derimot er mange av

dei henta frå Facebook, som i mindre grad vert nytta av barn og unge. Innanfor mangfaldsdimensjonen har eg kommentert at fleire av tekstane fremjar eit stereotypisk syn på kjønnsroller, der kvinner er plassert i heimen, medan mennene tek seg av økonomien. Dette er framstillingar elevane ikkje vert gjort merksame på. Til slutt nyttar *Medietilsynet* seg hovudsakleg av munnlege oppgåver, og det er fråvær av oppgåver der elevane sjølv skal produsere, analysere eller redesigne tekst. Design/redesign-dimensjonen er såleis heilt fråverande i læremiddelet.

Makt	<ul style="list-style-type: none"> • Verktøy: hugseliste (figur 4) og faktasjekkteneste. • Sjangerbrot (satire presentert som forskning). • Avsendar sin agenda. • Avsendar sitt truverd basert på rykte. • Bruk av vitskaplege påstandar og tal. • Avsendar spelar på kjenslene våre for å overtyde. • Elevane sine egne erfaringar og magekjensle er viktige.
Tilgang	<ul style="list-style-type: none"> • Merksam på språkbruk og språklege strategiar (store bokstavar, sjokkerande påstandar): tilgang til språk som er typisk for falske nyheiter. • Varierte falske saker (satire, konspirasjonsteori, svindel).
Mangfald	<ul style="list-style-type: none"> • Ingen merksemd om korleis tekstane som vert nytta fremjar stereotypiske kjønnsroller.
Design/redesign	<ul style="list-style-type: none"> • Ingen produksjon eller dekonstruksjon av tekst (munnlege oppgåver: «Diskuter», «Vurder», «Snakk om»).

4.3 *Dembra* – «‘Infodemi?’ Rykter, falske nyheter og konspirasjonsteorier om koronapandemien»

4.3.1 Presentasjon av læremiddelet

Dembra (demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme) er eit tilbod om kompetanseutvikling for heile utdanningsløpet, og tilbyr kurs og rettleiing for skular i heile Noreg (*Dembra*, u.å.-d). *Dembra* vart bestilt av Utdanningsdirektoratet i 2012, og vart deretter utvikla av HL-senteret, Det Europeiske Wergelandssenteret (EWC) og Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo (ILS). Kjernen i *Dembra* er førebygging gjennom å byggje demokratisk kompetanse, med inkludering, deltaking, kritisk

tenking og mangfaldskompetanse som sentrale prinsipp (Dembra, u.å.-d). På nettstaden til *Dembra* finn vi eit breitt spekter undervisningsmateriell og faktastoff om ulike tema. Materialet eg vil nytte i denne analysen vert kalla «‘Infodemi?’ Rykter, falske nyheter og konspirasjonsteorier om koronapandemien». Dette vert kategorisert som ‘undervisningsøker’, og er retta mot elevar på ungdomsskulen og oppover. Læremiddelet består av tre delar med ei tidsramme på omtrent tre timar. Det er eit skilje mellom lærarretteiinga, som er presentert i samanhengande tekst på nettstaden til *Dembra*, og dei konkrete elevoppgåvene som vert utdelte, som kjem i form av arbeidsark, videoar eller konkrete artiklar og nettstadar. I motsetnad til læremidla til *Tenk* og *Medietilsynet*, som er meir generelle, er læremiddelet spesifikt laga i tilknytning til koronapandemien, noko som forklarar tittelen ‘Infodemi’. ‘Infodemi’ vart omtala av WHO i 2020, og er eit ord sett saman av omgrepa ‘informasjon’ og ‘epidemi’. I denne samanhengen handlar infodemi om at overdriven mengd informasjon, både falsk og ekte, gjorde det vanskeleg for folk å finne pålitelege kjelder og rettleiing i forbindelse med koronapandemien (Dembra, u.å.-a).

Del 1 av læremiddelet til *Dembra* består av ein PowerPoint med tilhøyrande lyd, der ei kvinnestemme les opp teksten som står på dei ulike lysbileta. I denne får elevane vite korleis informasjonsbehovet aukar i krisetider, kvifor fri tilgang til informasjon er viktig for demokratiet, og korleis noko informasjon bidrar til mistillit, frykt og panikk. Deretter får elevane vite kva som er formålet med undervisninga. Etter at dei har sett videoen, får læraren som forslag å starte ein samtale der elevane skal drøfte omgrepet ‘infodemi’: «Hvilke assosiasjoner vekker det? Kan feilinformasjon være «smittsom», og skal den motarbeides på samme måte som et virus?» (Dembra, u.å.-a).

Del 2 handlar om spreiiing og konsekvensar av feilinformasjon, i tillegg til dynamikkar og årsakar til spreiiing av feilinformasjon. Den består av eit arbeidsark, tilhøyrande refleksjonsspørsmål og ei oppgåve i ‘myteknusing’. Arbeidsarket tek for seg skilnaden på rykte, mytar, falske nyheiter, propaganda og konspirasjonsteoriar (Dembra, u.å.-b). Rykte er ifølgje *Dembra* (u.å.-b) udokumentert informasjon som spreier seg raskt. Om mytar skriv *Dembra* at dei liknar på rykte, men at dei i større grad peiker på krefter utanfor menneskeleg kontroll. Dei søkjer ofte å forklare alt, og inneheld årsaksforklaringar og løysingar på utfordringar som det i realiteten ikkje finst sikre svar på. Falske nyheiter er skapt for å plante falske førestillingar og for å påverke handlingar. *Dembra* poengterer derimot at falske nyheiter òg kan vera velmeinande (u.å.-b). Propaganda handlar om å leggje skylda på ytre

fiendar for å dekke over myndigheitene sine feil, undergrave tillit, destabilisere demokrati eller øydeleggje samfunn. Til slutt skriv *Dembra* at konspirasjonsteoriar er prega av mistillit ovanfor elitar og ei oppfatning av at utviklinga følgjer ein skjult plan hos nokre som opererer bak kulissane. Konspirasjonsteoriar i krisetider er såleis prega av ei jakt på skyldige eller syndebukkar (*Dembra*, u.å.-b). Til kvar av kategoriane av desinformasjon følgjer eit konkret døme knytt til koronapandemien, og eit refleksjonsspørsmål. Etter å ha lese gjennom arbeidsarket skal elevane forklare kvifor feilinformasjon som vert lansert med «gode hensikter» likevel kan vere farleg. I tillegg skal dei reflektere over og finne argument for kva for type desinformasjon dei sjølv meiner er farlegast (*Dembra*, u.å.-b).

I oppgåva om myteknusing skal elevane lese gjennom myteknusaren laga av WHO. Teksten er på engelsk, og myteknusaren er presentert som ei liste beståande av sju punkt med tips om korleis ein kan identifisere desinformasjon:

1. Assess the source
2. Go beyond headlines
3. Identify the author
4. Check the date
5. Examine the supporting evidence
6. Check your biases
7. Turn to fact-checkers (WHO, u.å.).

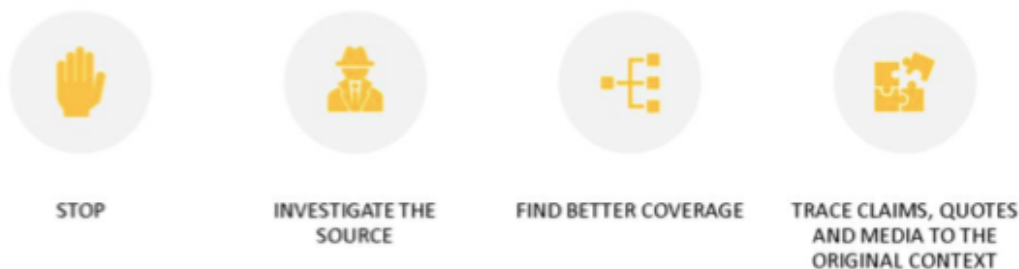
Ifølgje WHO (u.å.) vart informasjon spreidd på same måte som eit virus under koronapandemien. På same måte som vi vart oppmoda til å beskytte oss mot viruset ved å vaske hender, halde avstand og nytte munnbind, kan ein forhindre spreiding av desinformasjon ved å praktisere ‘informasjonshygiene’ (WHO, u.å.). Dette gjer ein ved å tenkje gjennom følgjande spørsmål før ein deler saker vidare: Korleis får dette meg til å føle meg? Kvifor deler eg dette vidare? Korleis veit eg at informasjonen er sann? Kvar kom den frå? Og kven sin agenda støttar eg ved å dele den vidare? (WHO, 2022, mi omsetjing). Når elevane har lese teksten skal dei sjå på nokre mytar som WHO har avslørt som feil. Desse mytane handlar i stor grad om når og korleis covid-19 smittar vidare. Til dømes skriv WHO at låge temperaturar ikkje drep covid-19, at eksponering for høge temperaturar ikkje beskyttar mot covid-19, og at vitamin- og kosttilskot ikkje kurerer covid-19 (WHO, 2022). Elevane skal så

svare på om dei har høyrte om mytane før, og om dei eventuelt trudde på dei. «Hva er grunnen til at du tror, eller ikke tror, på informasjon om korona?» (Dembra, u.å.-b).

Del 3 tek for seg måtar å oppdage og motarbeide feilinformasjon på. Elevane får eit arbeidsark med forklaring av framgangsmåten til SIFT-metoden (figur 7). Ifølgje denne er den viktigaste føresetnaden for å demme opp for sirkulasjon av feilinformasjon å stoppe opp, eller å unngå å dele informasjon vidare. Neste steg er å undersøkje kjelda nærare, noko *Dembra* knyter til om publiseringsmediet er seriøst, og om avsendaren har autoritet på feltet det er snakk om. Så skal elevane finne andre kjelder som seier noko om påstanden. Dersom informasjonen finst hos andre kjelder, må dei òg undersøkje om desse kjeldene er pålitelege. *Dembra* tipsar om å nytte FHI og Helsenorge som kjelder når det er snakk om koronapandemien. I punkt fire, «Spor påstander, sitater og medier tilbake til sine opprinnelige kilder», skriv *Dembra*:

Feilinformasjonskilder påberoper seg ofte autoritet ved å peke på andre kilder. De prøver å skape troverdighet ved å kombinere forskjellige informasjonsbiter (bilder, tekst og film). Følg all slike informasjonsspor tilbake. Er de troverdige? Støtter de virkelig opp om påstanden i kilden du undersøker? (u.å.-c)

Etterpå skal elevane sjå ein Youtube-video publisert av *Faktisk*, der Walberg Klev (2020) fortel korleis dei kan nytte SIFT-metoden til å finne ut om russetida er avlyst.



Figur 7: Skjermdump, arbeidsark, del 3

Vidare får elevane ei oppgåve der dei skal nytte SIFT-metoden til å sjekke sanninga i ei nyheit. Saka handlar om at covid-19-virus har blitt funne i toalettpapir, og er presentert i eit nyheitsformat. På same måte som viktige hendingar vert presenterte i nyheitene på TV, er eit bilete av toalettpapir følgt av store raude skilt med omgrepa «Breaking news» og «Live». Det kan dermed tenkast at saka har vore presentert i ei nyheitssending før skjermdumpen av

skjermen har blitt delt vidare. Elevane får tilgang til skjermdumpen frå now8news. *Dembra* skriv så at elevane skal undersøkje truverdet til now8news, og korleis nettstaden forsøker å framstå som truverdig. Til slutt skriv *Dembra* at skjermdumpen, som dei kallar ein ‘meme’, har blitt nytta som satire. «Hvorfor tror du at noen stoler på denne nyheten, mens andre umiddelbart synes den er latterlig?» (*Dembra*, u.å.-c).

Til slutt får elevane i oppgåve å gjere ein tekstanalyse. I denne skal dei analysere innlegget og argumentasjonen i ein artikkel som kritiserer den norske regjeringa for å nedprioritere norske eldre til fordel for asylsøkarar under koronapandemien. Teksten er skriven av Rita Karlsen og er publisert i Human Rights Service (2020). Oppgåva elevane får går ut på å undersøkje kva slags påstandar som vert lagt fram i artikkelen, og korleis dei vert lagt fram. Vidare skal dei beskrive språket og tonen i artikkelen, reflektere over kva dei trur forfattaren vil oppnå med artikkelen, og om informasjonen er relevant for koronakrisa. Til slutt skal elevane sjølv vurdere kva for kategori av desinformasjon dei vil plassere artikkelen i: rykte, mytar, konspirasjonsteoriar, falske nyheiter eller propaganda (*Dembra*, u.å.-c). Denne oppgåva vil oppta ein stor del av den følgjande analysen.

4.3.2 Makt

Dembra støttar seg på SIFT-metoden, som er utvikla av Caulfield (2019), når dei skal avdekke feilinformasjon relatert til koronapandemien. I tillegg får elevane innføring i WHO sin myteknusar, som består av sju punkt. Desse to seier omtrent det same: ein må undersøkje mediet og avsendaren, undersøkje om informasjonen finst andre stadar, og finne bevis som støttar opp om påstandane. I tillegg tipsar WHO om å nytte faktasjekkarar og å sjekke ‘biasane’ dine (u.å.). Det betyr at du må leggje merke til om du har haldningar eller fordommar som kan påverke korleis du les argumentasjonen i ei sak.

I likskap med dei andre læremidla skriv *Dembra* at ein viktig del av å vurdere tekstar er å undersøkje kva forfattarane vil oppnå med teksten, som vil seie kva som er avsendaren sin agenda. I del 3 av opplegget skal elevane gjere ein tekstanalyse. Artikkelen dei skal analysere vart publisert av Human Rights Service (HRS), som er ei omstridt innvandrings- og islamkritisk stifting. HRS har tidlegare fått statsstøtte, men denne vart fjerna frå statsbudsjettet i 2022, då regjeringa meinte at stiftinga hadde bevegde seg i ei negativ og useriøs retning (Mjaaland et al., 2021). Ifølgje HRS sjølv arbeider dei for eit velfungerande multietnisk samfunn, og for å betre integrering (Garvik, 2022). Artikkelen er derimot skriven

ut frå forfattaren sitt politiske standpunkt, som er innvandringskritisk. Regjeringa tok òg eit politisk standpunkt då dei fjerna statsstøtta som stiftinga hadde hatt i 15 år. Det er ikkje sikkert om *Dembra* meiner at elevane skal undersøkje HRS sin uttalte agenda, eller om dei meiner at forfattaren, Rita Karlsen, har ein skjult agenda med formidlinga si. Korleis ein vurderer dette vil i stor grad avhenge av kva sjanger teksten høyrer heime i. Teksten kan på ein måte lesast som ein argumenterande tekst der Karlsen presenterer dei personlege meiningane sine. På ein annan måte meiner *Dembra* at artikkelen passar inn under ein av kategoriane av desinformasjon. Dersom ein ser teksten opp mot definisjonen *Dembra* (u.å.-b) gir av konspirasjonsteoriar, er det synleg at Karlsen er på jakt etter syndebukkar eller skyldige, og at ho forsøker å spreie mistillit til myndigheitene. Kva for sjanger ein plasserer teksten i, vil såleis påverke korleis ein oppfattar kva slags agenda ho har.

4.3.3 Tilgang

Av dei tre læremidla eg har analysert er *Dembra* sitt det som inneheld færrest tekstar. Det medfører at det er mindre relevant å sjå på spenn i sjangrar og tematikk i læremiddelet. Eg vil heller fokusere på teksten som vert nytta i den tidlegare omtala tekstanalysen. Tilgang til tekstar handlar nemleg òg om språket forfattaren nyttar. ‘Elitespråk’ kan vere ein faktor som kontrollerer om eit individ vert inkludert eller ekskludert frå ein bestemt diskurs (Janks, 2010, s. 142). I teksten «Strakstiltak for å sikre asylsøkere – mens vi skal la eldre dø?» møter vi i fleire tilfelle på juridisk språk, som til dømes ved bruk av orda ‘rekvisisjon’, ‘forskriftshjemmel’, ‘dimensjonert’ og ‘fullmaktslov’ (*Dembra*, u.å.-c). Slik eg ser det er det positivt at elevane skal lese tekstar der dei sjølv ikkje nødvendigvis er målgruppa, då det bidrar til at dei får tilgang til ikkje-dominerande medium og tematikk. Det føreset derimot at teksten er tilpassa deira kognitive og faglege nivå. I dette tilfellet vurderer eg at forfattaren nyttar ord og formuleringar som ikkje er tilpassa den unge målgruppa det er snakk om her. Forståinga av teksten fordrar at læraren nyttar tid i forkant til å forklare ord, formuleringar og kontekst for innlegget. Dersom hen ikkje gjer det, risikerer ein at elevane i praksis ikkje får tilgang til innhaldet i tråd med *Dembra* sine intensjonar, då språket forfattaren nyttar hindrar forståinga av teksten.

4.3.4 Mangfald

Innanfor mangfaldsdimensjonen til Janks (2010) er det sentralt å undersøkje om folk vert framstilte som grupper eller som individ i tekstar. Dersom folk blir framstilte som ei gruppe, er det den kollektive identiteten som blir framheva. I slike situasjonar vert ofte eigenamn

utelatne, noko som gjer at lesaren får eit meir distansert forhold til personane det gjeld (Veum & Skovholt, 2020, s. 54). I artikkelen elevane skal analysere i del 3 av læremiddelet til *Dembra* møter vi to tydelege grupper: eldre og asylsøkarar. Desse gruppene vert framstilte på svært ulike måtar. Karlsen omtalar eldre som dei som bygde landet og som får null respekt frå regjeringa, medan ho stiller spørsmål ved alle tiltak som på ein eller anna måte kan kome til å gagne asylsøkarar. Dette viser ho med til dømes ved å vise til ein e-post HRS har fått frå ein lesar:

Vedkommende forteller at han har en far på 78 år som har kreft. Faren har jobbet i alle år, han hadde endog opptil flere jobber da barna var små. «Så han har absolutt fortjent de rettighetene han har opptjent seg», sier sønnen, og fortsetter: «Men blir det da rett å ta fra ham disse rettighetene og gi dem til f.eks en somalier som aldri har jobbet og kanskje heller ikke kommer til å gjøre det, men som har alderen på sin side?» (Karlsen, 2020)

Det er verdt å merkje seg kven som får stemme i teksten. Dersom ein tek utgangspunkt i at teksten er ein meiningsytring, består argumentasjonen av Rita Karlsen sine personlege meiningar. Derimot gir ho òg stemme til ein av lesarane deira som har meiningar som samsvarar med hennar egne. Ved å vise til at andre, sjølv om dei er anonyme, er einige med ho, forsøker ho å styrke sitt eige truverd. Den som les teksten har ingen moglegheit til å finne ut om e-posten er autentisk, eller om påstandane i teksten stemmer. Karlsen avsluttar sitatet med eit retorisk spørsmål, og ein nokså leiande påstand - at personen frå Somalia kanskje aldri har jobba, og heller ikkje kjem til å gjere det. Karlsen ilegg dermed ei gruppe menneske negative eigenskapar, utan noko slags belegg for å påstå dette. Ein kan òg undre seg om kva slags rettar faren på 78 år har blitt fråteken? På kva måte underbyggjer Karlsen antydingane om at dårleg eldreomsorg skuldast innvandring? Dette er forhold elevane bør bli gjort merksame på.

4.3.5 Design/redesign

Analyse eller dekonstruksjon av tekst er ein viktig del av den sirkulære design/redesign-prosessen til Janks (2010). Ifølgje Veum og Skovholt (2020, s. 40) må kritisk analyse inkludere kunnskap om både produksjonen og fortolkinga av teksten. Det inneber kunnskap om kva for institusjon som har skapt teksten, kva interesser tekstskaparen kan ha, og kva for mottakarar teksten rettar seg mot. Vi finn eitt tilfelle av dekonstruksjon av tekst i læremiddelet til *Dembra*. Oppgåva går ut på å analysere argumentasjonen i den tidlegare nemnte teksten, som openbert er innvandringskritisk. Det ser vi til dømes i denne

formuleringa:

Regjeringen lager altså en helsekriseplan der man var (eller er, man sier det bare ikke lenger høyt?) villig til å nedprioritere dem fra 60 år og oppover, samtidig som samme Solberg-regjering finner det nødvendig å ha fullmakt til å ivareta asylsøkerne? (Karlsen, 2020)

Her uttaler Karlsen seg om kva regjeringa vil, nemleg å nedprioritere dei frå 60 år og over, og samstundes å ivareta asylsøkarar. Det kjem ikkje fram på kva slags måte denne prioriteringa skal skje, og i ettertid veit vi at slike vedtak aldri fant stad. *Dembra* gir så elevane i oppgåve å undersøkje språket og tonen i teksten, og korleis ulike påstandar vert underbyggja. I tillegg skal dei sjå om andre kjelder kan bekrefte informasjonen som vert lagt fram. Til slutt skal elevane sjølv vurdere om dei meiner at artikkelen er truverdig, og om den bidrar med relevante opplysningar i koronatida.

Ein føresetnad for å undersøkje avsendaren sin agenda og teksten sitt formål og relevans er å ha kunnskapar om temaet, sjangeren og avsendaren (Veum & Skovholt, 2020, s. 41). Kva *Dembra* meiner med relevant, kjem ikkje tydeleg fram. Påstandane til Karlsen (2020) var at den midlertidige koronalova som kom i 2020 kom til å føre til at asylsøkarar vart prioritert ovanfor eldre i saker som gjaldt innkvartering og bruk av ressursar i helsevesenet. Sett i ettertid veit vi at det ikkje var tilfelle. Bekymringa var ekte, men argumentasjonen var basert på synsing, og påstandane hadde for lite belegg. Ifølgje Veum og Skovholt (2020, s. 42) må analyse av tekst koplast saman med analyse av kontekst, slik at ein kan vurdere kva effekt teksten kan ha på samfunnet. Teksten det er snakk om vart skriven i ei tid der mange var usikre på framtida, der mange følgde tett med på nyheitene, og der store mengder informasjon var i omløp. Dersom ein vurderer relevans ut frå kontekst, kan ein betre forstå Karlsen sitt utgangspunkt. Dette er noko elevane ikkje blir gjort merksame på.

4.3.6 Oppsummering av funn

Dembra knyter falske nyheiter og desinformasjon til eit spesifikt tema, som er koronapandemien. I dette læremiddelet får elevane kjennskap til SIFT-metoden som verktøy for å avdekke feilinformasjon relatert til pandemien, i tillegg til WHO sin myteknusar, som i grunnen består av dei same tipsa. *Dembra* legg særleg vekt på avsendar sin agenda, belegga til påstandane og teksten sin relevans når dei skal vurdere om saker spreier desinformasjon. Elevane møter på éi oppgåve som går ut på å analysere tekst, og det er denne som er utgangspunktet for mine kommentarar innan tilgangs-, mangfalds- og design/redesign-

dimensjonen. Innanfor tilgang ser vi at forfattere nyttar eit språk som er utilgjengeleg for aldersgruppa. Bruken av juridiske termar gjer at ungdommar truleg ikkje vil få tilgang til innhaldet i tråd med *Dembra* sine intensjonar. Innanfor mangfald har vi sett at forfattere kollektiviserer innvandrarak som ei gruppe med negative konnotasjonar, medan eldre vert presentert som dei som bygde landet. Dette vert ikkje elevane gjort eksplisitt merksame på. I design/redesign-dimensjonen ser vi at *Dembra* gir elevane fleire haldepunkt for kva dei skal sjå på for å undersøkje underliggjande maktforhold i teksten: argumentasjon, språk, tone og agenda. Derimot vert ikkje elevane oppmoda til å vurdere teksten sin relevans ut frå konteksten og tida den vart skriven i, som i denne samanhengen vil ha stor betydning for korleis vi forstår forfattere sitt utgangspunkt. I analyseskjemaet under presenterer eg dei viktigaste funna frå analysen.

Makt	<ul style="list-style-type: none"> • Verktøy: SIFT-metoden, WHO sin myteknusar, faktasjekkteneste. • Avsendar sin agenda
Tilgang	<ul style="list-style-type: none"> • Elitespråk i tekst om asylsøkarar hindrar tilgang ('rekvisisjon', 'forskriftshjemmel', 'dimensjonert', 'fullmaktslov')
Mangfald	<ul style="list-style-type: none"> • Kollektivisering av personar: eldre og innvandrarak. • Ingen medvit kring kven som får stemme i teksten.
Design/redesign	<ul style="list-style-type: none"> • Tekstanalyse: argumentasjon, språk, tone, avsendar sin agenda • Teksten sin relevans: ingen medvit kring konteksten teksten vart skriven i

5 Drøfting

I det føregående kapittelet har eg presentert og analysert korleis dei tre læremidla kan relaterast til Janks (2010) sin didaktiske modell for utvikling av kritisk literacy. I dette kapittelet vil eg nytte funna frå førre kapittel til å svare på problemstillinga mi. Det inneber å drøfte om læremidla bidrar til å utvikle elevane sin kritiske literacy basert på kategoriane til Janks (2010): ‘makt’, ‘tilgang’, ‘mangfald’ og ‘design/redesign’. Kapittelet er delt inn i fire delar. Først vil eg sjå på læremidla sine framstillingar av sanning, agenda og truverd. Deretter vil eg drøfte om tekstutvalet læremidla nyttar er relevant, og om det bidrar til å gi elevane tilgang til både dominerande og ikkje-dominerande former. Eg vil så reflektere over om læremidla fungerer etter formåla dei sjølv har sett seg. Til slutt vil eg drøfte kva moglegheiter og utfordringar bruken av læremidla kan medføre for læraren, dersom ein skal nå målet om at elevane utviklar kritisk literacy.

5.1 Vurdering av sanning, agenda og truverd

Dersom ein ser funna i analyseskjemaa opp mot kvarandre, ser ein at alle dei tre læremidla har stort fokus på å vurdere ei sak si sanning, i tillegg til avsendaren sin agenda og truverdet hans. Felles for læremidla er at dei i stor grad oppmodar elevane til å *vurdere* tekstane eller sakene dei vert gitt, i den betydning at dei skal vurdere om saka er sann eller falsk. Utan å ha medvit kring kva for sjanger teksten er skriven i, kan dette vere uheldig. Satire vert til dømes nytta i læremidla til *Tenk* og *Medietilsynet* i oppgåver der elevane skal vurdere sanning. Satire er ein uttrykksform der ein gjer narr av haldningar, meiningar eller nyheiter. Nyheitssatire og nyheitsparodi har til felles at lesaren er innforstått med at saka er tull (Kalsnes, 2019, s. 31). Ifølgje Gelfert (2018, s. 109) er intensjonen bak produksjonen av falske nyheiter viktig. Som regel er denne anten politisk eller økonomisk, og handlar om å påverke og spreie spesifikke haldningar. Intensjonen med satire er ikkje å spreie sann informasjon, men å spreie humor. Ofte inneber dette ein form for samfunnskritikk eller maktkritikk, og vert gjort ved å nytte verkemiddel som ironi, etterlikningar og parodiar. Derfor er det uheldig å stemple satirar som falske nyheiter per definisjon. Dei kan vere treffande, morosame og innehalde gode poeng sjølv om dei ikkje formidlar fakta. I slike tilfelle er det nødvendig å lese kritisk ut frå andre kriterium enn *sann-falsk*. Det same gjeld i tekstar der tekstskaparen fremjar ei meiningsytring. Karlsen (2020) skriv til dømes frå sitt eige synspunkt, og frå hennar perspektiv formidlar ho sanning, men for lesaren er det grunn til å lese kritisk. Karlsen har lov til å meine som ho gjer – skilnaden ligg i korleis ein møter teksten. Ein bør ikkje lese saka som ein objektiv

nyheitsartikkel, men likevel bør ein ikkje nødvendigvis vurdere saka som ei falsk nyheit. Ein bør heller skilje mellom faktaopplysningar og meiningsytringar, noko *Medietilsynet* viser eit godt døme på i aktivitet 4. Ved å undersøkje belegga i påstandane, avsendaren sitt truverd og sjangeren teksten er skriven i, vert ein betre rusta til å undersøkje underliggjande maktforhold i tekstane ein les.

Dei digitale tekstane elevane møter på er ofte utan forfattar, og kan ha kommentarfelt som påverkar måten ein les teksten på. Kor mange ‘likes’ og kommentarar ein tekst får i sosiale medium kan bidra til å gi teksten meirverdi. Dette er ifølgje Blikstad-Balas (2016, s. 57) fordi ein oftare vil stole på informasjon som ikkje enkelt kan bli manipulert. Dersom mange har likt og kommentert på eit innlegg, tydar det på at mange trur på innhaldet. Kommentarfelta i sosiale medium og i debattinnlegg i nettaviser bidrar òg til å endre maktforholdet mellom tekstskaparen og lesaren. Dei opnar for at folk kan ytre sine egne meiningar om innhaldet i teksten, eller stille spørsmål som tekstskaparen må oppklare. Ved å lese kommentarfelt kan ein såleis få nye perspektiv på saka ein les. *Tenk* oppmodar elevane til å gjere dette i bolken som tek for seg tverrlesing. Her skal elevane observere om dei som skriv er menn eller kvinner, og kva aldersgruppe dei tilhøyrer. På denne måten kan elevane oppdage kven som er den faktiske målgruppa til tekstskaparen, og om tekstskaparen får støtte eller motstand frå lesarane. Digitale tekstar som har lange kommentarfelt inneheld store mengder informasjon. Kva skal ein tru på dersom tekstskaparen får mykje motstand av folk i kommentarfelta? Og kven er eventuelt dei personane som støtter eller gir motstand? Kommentarfelt forsterkar viktigheita av å lese kritisk, fordi ein har fleire formidlarar og mykje informasjon å vurdere. Kva som er sanning for nokre, er ikkje nødvendigvis det for alle. I Noreg står yringsfridomen så sterkt at ein kan uttale seg om det meste utan å bli straffa for det. Kommentarfelt i nettaviser skal bidra til sakleg og demokratisk debatt, men vi veit at dette er eit idealistisk heller enn realistisk mål. Dersom elevane skal undersøkje korleis kommentarfelta påverkar korleis dei les saker, føreset det ein kritisk haldning til dei som skriv kommentarar. Veit vi til dømes om dei er ekte personar, og om dei har belegg for å ytre påstandane som dei gjer? Kven snakkar sant, hen som skriv innlegget eller hen som kommenterer? Kanskje bør lærdommen heller vere at i mange tilfelle er det ikkje fasitsvar på kva som er sanning?

Eit anna trekk som er gjennomgåande i læremidla er at dei har stort fokus på avsendar sin agenda, og korleis denne spelar inn på truverdet til avsendaren. *Tenk* formidlar til dømes at truverdig informasjon føreset ein truverdig avsendar, og at truverdet til avsendaren er påverka

av agendaen deira. Agenda kan her forståast som formålet tekstskaparen har med å ytre budskapen sin. Å ha ein skjult agenda handlar om å ha ein baktanke som ikkje er uttalt til lesaren av teksten. I tråd med Janks sin maktdimensjon vil det alltid vere eit maktforhold mellom skapar og lesar av tekst, og ein kan dermed gå ut frå at alle tekstskaparar har ein agenda. Kommersielle aktørar vil til dømes presentere reklame med ein agenda om å selje eit produkt. *Tenk* viser eit godt døme på dette då dei nyttar Tiktok-videoen der Frigstad annonserer for proteinpulver. Influensarmarknadsføring har blitt svært vanleg, noko *Tenk* forklarar i videoen som elevane skal sjå i bolken om kommersielle aktørar (2022d). Influensarmarknadsføring inneber at kommersielle aktørar betalar influensarar, som har stor påverknadskraft på følgjarane sine, for å reklamere for eit produkt. I denne samanheng har altså både Frigstad og Protein.no ein agenda om å tene pengar ved at følgjarane til Frigstad vert påverka til å kjøpe produktet. Denne agendaen vert framheva ved at Frigstad har merkt «annonse» i svart gjennom heile videoen. Derimot er det ikkje automatisk slik at det å ha ein agenda svekker truverdet til avsendaren. Frigstad kan ha gode grunnar til å samarbeide med nettopp Protein.no, og kan vere nøye og etterretteleg i kven ho vel å samarbeide med. Frigstad er ein offentleg person som tener pengar på nokre av innlegga sine, og som er avhengig av eit godt omdømme for å byggje opp merkevara si. Dersom ho er uærleg i produktanbefalingane sine, kan det bidra til å skade omdømmet og relasjonen ho har til følgjarane sine. Det medfører eit visst medvit. At ho har ein agenda, vil ikkje dermed automatisk seie at ho er ein lite truverdig avsendar. Likevel er det grunn til å yte innhaldet motstand, slik at ein kan ta sjølvstendige og gjennomtenkte val før ein lar seg påverke. Slike nyansar er det ikkje alle læremidla som får fram.

Agendaen til ein tekstskapar kan både vere open og skjult. Ein av artikkelforfattarane som vert nemnt i analysen er Rita Karlsen, som jobbar for HRS. Den uttalte eller opne agendaen til HRS er å jobbe mot eit velfungerande multietnisk samfunn, og å betre integrering (Garvik, 2022). Betydninga av orda 'velfungerande' og 'betre' er derimot ikkje openberr. Kva er det som skal til for å skape eit velfungerande samfunn, og kva vil det seie å gjere integreringa betre? Det finst det svært ulike meiningar om. Dersom ein nyttar nettverkslesing for å finne tilleggsinformasjon om HRS, finn ein at dei òg kan ha ein skjult agenda. Det handlar særleg om å setje søkjelys på dei negative konsekvensane ved innvandring og integrering. Dette gjer dei ved å vise til innvandringskritikk i andre land og ved å kritisere val som vert tatt av den norske regjeringa. Dersom den opne og skjulte agendaen ikkje samsvarer, er det grunn til å vere skeptisk. Det vil seie at avsendaren på ein eller anna måte prøver å villeie lesaren. HRS

sin budskap framstår som ei tydeleg motsetjing mellom god og dårleg. Dei seier sjølv at dei vil betre integrering, men måten dei gjer det på er ved å setje søkjelys på negative konsekvensar ved innvandring. Eg forstår det heller slik at HRS ønskjer å avgrense innvandring til Noreg, fordi dei meiner at innvandring har negative konsekvensar. I slike tilfelle er det absolutt relevant å undersøkje avsendaren sin agenda nærare, noko vi ser er eit viktig fokus i alle dei tre læremidla.

5.2 Tekstutval, tilgang og relevans

Både tematikken, sjangeren og mediet ei sak er publisert i har påverknad på korleis vi les og dømmer den. I dei grunnleggjande ferdigheitene i norskfaget står det at å kunne lese inneber å:

(...) kunne lese og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa, å beherske lesestrategiar tilpassa formålet med lesinga og å kunne vurdere tekstar kritisk. Lesing i norsk inneber òg å lese samansette tekstar som kan innehalde skrift, bilete, teikningar, tal og andre uttrykksformer. (Utdanningsdirektoratet, 2020)

Både kritisk vurdering av tekstar og å kunne lese og reflektere over ulike sjangrar er såleis sentralt. I LK20 er skjønnlitteratur og sakprosa likestilte. Tekstutvalet i læremidla eg har analysert består av ulike sjangrar innanfor sakprosa. Det inkluderer debattartiklar, reklame og nyheitsartiklar. Tekstane er henta frå internett, og mange av dei er henta anten frå Facebook eller nettaviser, deriblant NRK Nyheiter, Minmote og Klassekampen. Det kan altså sjå ut som at læremidla favoriserer saklege tekstar over skjønnlitteratur når dei skal lære elevane å lese kritisk. På ein måte strir bruken av sakprosa mot ideen om å gi elevane størst mogleg tilgang. Janks viser i dømet med «Prinsessen på erten» at bruken av skjønnlitteratur kan vere like så god for å yte teksten motstand, og Veum og Skovholt (2020) skriv i sin gjennomgang at alle typar tekstar eignar seg i arbeidet med kritisk literacy, sjølv om dei sjølv vel å nytte seg av saklege tekstar. Så kva er årsaken til at læremidla hovudsakleg nyttar sakprosa? Kan det vere at elevane vert eksponerte for haldningar og signal som tilseier at skjønnlitteratur er full av meiningar som kan tolkast, medan sakprosa har eit bestemt meiningsinnhald som elevane skal forstå og gjengi, slik Bakken og Andersson-Bakken (2016) konkluderer med? Dersom dette er tilfelle, kan ein grunngi sjangervalda ved å seie at elevane treng trening i å vere kritiske til informasjon som er presentert som fakta. Eit anna argument er at saklege tekstar reflekterer tendensar i samtida. Samtidstekstane er ofte digitale og multimodale, og fordi elevane i stor grad er eksponerte for dei, både kan dei og bør dei lesast kritisk. På denne måten kan ein forsvare den einsidige bruken av sakprosa som vi ser i læremidla.

I rapporten «Barn og medier 2022» legg *Medietilsynet* fram kva for sosiale medium som er dominerande blant barn og unge i alderen 9-18 år. I denne skårar Youtube utvilsamt best med 92 prosent oppslutning, etterfølgt av Snapchat, Tiktok og Instagram. Facebook havnar på femte plass med 50 prosent brukarar i aldersgruppa (*Medietilsynet*, 2022). Mediet ei sak er publisert i, har betydning for kva for målgruppe saka når. I *Tenk* sine oppgåver får ikkje elevane utdelt tekstar, men skal sjølv velje tekstar som dei finn i si eiga feed eller på dei sosiale media dei nyttar. Dette er ein måte å gjere stoffet relevant. Når *Medietilsynet* hovudsakleg nyttar seg av tekstar som er publiserte i nettaviser eller på Facebook, kan det hende at tekstane er for ulike dei elevane nyttar i sin kvardag. På Youtube og Tiktok møter elevane videoar som spreier desinformasjon i eit anna format. Ny teknologi har ved hjelp av kunstig intelligens gjort det mogleg å manipulere videoar slik at det kan sjå ut til at folk seier ting som dei aldri har eller ville ha gjort. Dette vert kalla ‘deep fakes’. Det skal nemnast at *Tenk* har ein eigen bolk som handlar om ‘deep fakes’ innpå modulen «Falske nyheter». Sett vekk frå denne saknar eg at læremidla nyttar relevante plattformer og medium i oppgåvene dei gir elevane. Dersom ein ser til tilgangsdimensjonen i modellen til Janks (2010) er det sentralt at elevane les tekstar som dei kanskje ikkje ville oppsøkt sjølv. Dette må derimot skje i forlenginga av lesing av tekstar som angår dei. Dersom ein skal balansere bruken av dominerande og ikkje-dominerande former, må ein først relatere tekstane til elevane sine eigne liv, for å så utvide utvalet til å sjå utover, og utforske sjangrar, tematikk og medium som ligg i skuggen av dei dominerande formene. På denne måten kan ein skape interesse og forståing for stoffet som vert presentert. Kanskje hadde det vore meir hensiktsmessig for nokre av læremidla å nytte tekstar som finst på dei sosiale media som ungdom faktisk nyttar, slik at elevane kan vidareføre kunnskapen dei har fått når dei nyttar nettstadane eller appane i kvardagen.

Til no har eg drøfta korleis val av tekstar er med på å skape eller hindre tilgang. For å gi auka tilgang er det sentralt å nytte relevante medietypar, plattformer, sjangrar og tematikk. Med det oppstår behovet for å konkretisere kva eg forstår med ‘relevant’. I læreplanen i norsk står det at elevane etter 10. trinn skal kunne: «utforske og reflektere over korleis tekstar framstiller livssituasjonen til unge» (Utdanningsdirektoratet, 2020). I tråd med dette kompetansemålet meiner eg at tekstane må aktualisere tema som elevane kjenner igjen frå sine eigne liv, og som kan bidra til modninga og utviklinga deira. Til dømes trakk eg fram i analysen at *Tenk* (2023) nyttar saker som tek for seg konflikhtar og kriser frå heile verda, og at sakene vert

presenterte på ein slik måte at vi får inntrykk av at dei angår oss. Falske nyheiter er ofte baserte på relevante hendingar, då dei forsøker å etterlikne ekte nyheiter. I tillegg skriv Gelfert (2018) at dei falske nyheitene ofte aktiverer kjensler i oss som gjer at vi tek feilaktige slutningar. Det betyr at noko ved tematikken og utforminga av tekstane triggjer noko i oss som hemmar den kritiske sansa vår. På denne måten vert eksisterande haldningar og ideologiar forsterka.

Når informasjonshavet er stort, kan det vere særleg vanskeleg å avdekke kva som er ekte og falske nyheiter. Dette såg vi til dømes under koronapandemien eller i starten av krigen i Ukraina i 2022. Falske nyheiter som florerer i slike tider utgjer ein trussel mot demokratiet vårt, fordi dei hindrar innbyggjarane i å ta informerte val. *Dembra* illustrerer dette godt ved å vise til WHO sin myteknusar (Dembra, u.å.-b). I denne viser WHO korleis ein kan nytte dei sju punkta i myteknusaren deira til å vurdere om ulike mytar knytt til korona er sanne eller ei. Elevane har koronapandemien friskt i minnet, og mytane som vert lagt fram, er på denne måten relevante for elevane sine liv. Det er i kontrast til sakene som legg fram «tull og fjas», som *Nyhetsjulet* og *Eavisa* gjer. Fordi intensjonen bak formidlinga ikkje er den same, vil den truleg ikkje utgjere den same trusselen. Kanskje kan det derfor diskuterast om desse er relevante på same måte.

5.3 Fungerer læremidla etter formåla dei har sett seg?

I delkapittel 3.2.1 legg eg fram dei ulike formåla som er formulerte for læremidla. Etter å ha analysert læremidla kvar for seg, vil eg i det følgjande drøfte om innhaldet i dei ulike læremidla bidrar til å oppnå måla dei har sett seg. Formåla til *Tenk* og *Medietilsynet* sine læremiddel samsvarar til ein viss grad. Dei søker å utvikle elevane sin kompetanse i kjeldemedvit og kritisk medieforståing. Kjeldemedvit forstår eg her som medvit kring korleis kjelder vert utforma og nytta, medan kritisk medieforståing handlar om å forstå korleis media fungerer og å kunne kritisk bedømme innhaldet ein ser (Medietilsynet, 2021a). Begge omgrepa kan sjåast i samanheng med kjeldekritikk, og er omfattande mål å skulle oppnå på eit par skuletimar. Som lærar kan ein derfor anta at måla må jobbast med over tid, og at måloppnåinga set krav til vidare arbeid, både før og etter. Derfor er det positivt at både *Medietilsynet* og *Dembra* har brote ned kompetansemåla til meir konkrete mål for øktene. For å samanfatte desse handlar dei om å ha kjennskap til ulike omgrep som har med desinformasjon å gjere, korleis og kvifor desinformasjon blir skapt, og korleis ein kan

identifisere det. Utover dette har læremidla forskjellig tematikk og fokusområde, som eg har presisert nærare i delkapittel 3.2.1.

At læremidla er utvikla av anerkjende ideelle eller statlege organisasjonar medfører at dei har ein viss grad av innleiande etos. Alle dei tilsette i *Tenk* har til dømes godkjend lærarutdanning, og i og med at alle læremidla støttar seg til læreplanen, kan vi gå ut frå at dei er gjennomtenkte, kvalitetssikra og godkjende for bruk i undervisning. Alle dei tre læremidla gir elevane konkrete verktøy for korleis dei kan utøve kjeldekritikk, til dømes SIFT-metoden, tverrlesing eller ei hugseliste. Verktøya og tipsa dei får er omtrent dei same, sjølv om dei er formulerte på ulike måtar. Det er såleis mykje som tyder på at læremidla fungerer godt til formålet, og at dei kan ha ein verdi i undervisning. Derimot har analysen min framheva eit par forhold som kan avgrense graden av måloppnåing dei ulike læremidla kan ha. Til dømes opplever eg at tekstutvalet læremidla har gjort, i varierende grad bidrar til at elevane får tilgang til både dominerande og ikkje-dominerande former. Det har eg vist i delkapittel 5.2 ved å problematisere at læremidla i varierende grad nyttar varierte sjangrar og relevant tematikk og medietypar. Eit anna poeng er at læremidla i varierende grad viser at dei sjølv har gjort kritiske vurderingar når dei gir elevane instruksjonar. I det følgjande vil eg presisere kva eg meiner med dette.

I læremiddelet til *Tenk* ser vi ei sterk vektlegging av og oppmuntring til å nytte Google som søkjemotor. ‘Å google’ er eit omgrep som dei fleste kjenner til. Ifølgje Nynorskordboka (u.å.) betyr det å «søkje opp informasjon på internett», og har opphav frå det kjende varemerket Google. *Tenk* nyttar omgrepet ‘googling’ i alle dei tre bolkane eg har sett på, i tillegg til i introduksjonsteksten. Dei oppmodar òg elevane til å leite i Wikipedia når dei skal vurdere avsendaren sitt truverd: «(...) googler avsender, ser hva Wikipedia sier om avsender» (2022b). Både Google og Wikipedia har dei siste åra vore omdiskuterte. Kritikken mot Google har handla om blant anna urettmessig sparking, diskriminering og brot på personvernlovar. I tillegg fekk firmaet kritikk i 2020 for å lansere eit nytt design som gjorde det vanskelegare for brukarane å skilje reklame frå vanlege søkjeresultat (Plikk, 2020). Wikipedia har tradisjonelt vore sett på som ei dårleg kjelde fordi nettstaden drivest av frivillige som skriv artiklane på fritida. Dei har såleis ingen redaktørar eller sjefar som står ansvarlege for det som vert publisert. Det betyr òg at det er mange personar, truverdige som ikkje-truverdige, som ikkje har eigne artiklar på Wikipedia. At til dømes organisasjonen *Dembra* ikkje har sin eigen

artikkel på Wikipedia, vil ikkje dermed seie at dei er ein lite truverdig avsendar når dei ytrar seg om sitt fagfelt.

At *Tenk* ukritisk støttar seg til éin søkjemotor er interessant når dei oppmodar ungdom til å tverrlese kjeldene sine. Vi veit at søkjemotorar nyttar algoritmar som påverkar kva resultat ein får når ein søkjer. Dette er òg *Tenk* merksame på: «Mange søkemotorer bruker informasjon om det som ligger i nettleseren din til å gi deg tilpassede resultater ut fra hva du tidligere har vist interesse for. Søkemotorer kan også få betalt for å fremme bestemte resultater på bestemte søkeord» (2023). At *Tenk* oppmodar elevane til å vere kritiske til mediehus, kommersielle aktørar, satirikarar og influensarar framstår dermed som eit paradoks når ein ser kor ukritisk dei sjølv støttar seg til ein søkjemotor som har vore sterkt kritisert dei siste åra. Slik eg ser det, er det god grunn til å vere kritisk til Google sin dominerande status som søkjemotor, ein status som *Tenk* i denne samanhengen bidrar til å oppretthalde.

Eit siste poeng eg vil trekkje fram, er at ingen av læremidla har oppgåver som oppmodar elevane til å konstruere eller redesigne tekst. Ifølgje Janks har dette konsekvensar. Om effekten av å fokusere på makt utan å ta design/redesign i betraktning, skriv Janks at: «The construction of powerful texts and practices, without reconstruction or redesign, removes human agency» (2013, s. 226). Design/redesign vert på denne måten knytt opp mot maktdimensjonen ved at design og redesign er ein måte å gi elevane produktiv makt. Det handlar om å rette fokus på kva elevane produserer, heller enn på kva dei konsumerer. Ved å oppmuntre elevane til å nytte kreativiteten sin og å dele med eit reelt publikum, hjelper vi elevane med å få kontroll eller makt over sine egne liv. Gjennom tekstskaping skal elevane utføre sosiale handlingar som kan skape endringar mot ei meir bærekraftig og rettferdig verd, som er i tråd med skulen sine mål. Dette er eit steg i retning mot målet om å kunne nytte literacy for sine egne hensikter og å følgje sine egne interesser (Janks, 2013, s. 237).

5.4 Didaktiske implikasjonar

Å gjennomføre ein læremiddelanalyse medfører didaktiske implikasjonar, då læremidla er spesifikt utvikla til bruk i opplæringa i skulen. Didaktikk vert ofte forklart som undervisningas 'kva', 'kvifor' og 'korleis'. Å planlegge undervisning inneber å ta mange val. Fleire faktorar påverkar korleis kvar enkelt lærar gjer det: kunnskap, erfaring, læreplanar, organisering, skulekultur, tid, elevføresetnadar, arbeidsmengd og tilgang på læreverk

(Staurseth, 2019). I Noreg har vi ikkje ei felles kvalitetssikring for læremiddel, og det har tradisjonelt vore skuleeigarar og lærarar som har valt kva for læremiddel som vert nytta ved kvar enkelte skule (Gilje et al., 2016, s. 18). Det set høge krav til lærarar, fordi dei sjølv må nytte profesjonelt skjønn for å avgjere kva som er gode læremiddel og ikkje. Dette har tidlegare ført til at lærarar har valt å støtte seg til lærebøker, slik at dei veit at undervisninga er i tråd med læreplanen (Blikstad-Balas, 2014). I denne studien har eg analysert tre digitale læremiddel som handlar om kjeldekritikk og falske nyheiter. Med bakgrunn i analysen av desse, er mi vurdering at læremidla både har god kvalitet, treffer målgruppa og når måla sine. Bruken av dei føreset likevel at læraren er medveten på dei utfordringane eg har tatt opp i den føregåande drøftinga. I det følgjande vil eg presentere potensielle moglegheiter og avgrensingar bruken av læremidla kan ha i klasserommet.

For å utvikle kritisk literacy i tråd med definisjonen til Blikstad-Balas (2016) må elevane møte tekstar med motstand og kunne kjenne igjen underliggjande haldningar, motiv og ideologiar. Dette gjer læremidla ved å oppmode elevane til å undersøkje avsendaren sin agenda og truverd. I tillegg vert elevane oppmoda til å undersøkje kva som er sanning og ikkje, noko som gjer at dei må distansere seg frå tekstane, i tråd med 'å lese mot teksten' (Janks, 2010). Læremidla gir òg elevane verdifull tilgang til eit breitt spekter sjangrar og tema. Samstundes vil eg oppmode lærarar til å tenkje gjennom om tekstane som vert nytta i læremidla er relevante for elevgruppa dei skal undervise. Medan verktøya og spørsmåla som vert gitte i læremidla er gode, kan det vere hensiktsmessig av lærarar å supplere med andre dagsaktuelle tekstar, som er publiserte på varierte plattformer og format. Kanskje er det særleg hensiktsmessig å la elevane vere aktive i oppsøkinga av tekstar, slik *Tenk* oppmodar til. På denne måten unngår ein at elevane blir passive «mottakarar» av tekst. Ideelt bør ein jobbe mot ein balanse mellom dette og å gi elevane tekstar dei ikkje ville oppsøkt sjølv, i tråd med Janks (2010) sine dominerande og ikkje-dominerande former.

Lærarar bør heller ikkje nytte læremidla ukritisk. På lik linje med papirbaserte læremiddel byggjer digitale læremiddel på bestemte syn på elevar og lærarar, på kva innhaldet i skulen skal vere og korleis undervisninga skal gå føre seg (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Som analysen min har vist, svarer læremidla godt på spørsmåla eg har formulert for makt- og tilgangsdimensjonen. Derimot ser vi mindre vektlegging av mangfald og design/redesign i tekstane og oppgåvene som vert gitt. I tillegg har eg problematisert måten *Tenk* nyttar Google og Wikipedia på. Dersom ein skal lære elevar å bli kritiske, må ein sjølv gjere gjennomtenkte

og kritiske val. Det gjeld òg for meg når eg skriv denne avhandlinga. Slik eg ser det, er dette eit poeng ein kan gjere elevane merksame på. På denne måten viser ein elevane at dei som utviklar læremiddel òg må minnst på å gjere dei kritiske vurderingane som dei oppmodar elevane til, og at ein ikkje utan vidare kan stole på læremidla ein møter i skulen.

Resultata frå studien gir indikasjonar på at det er viktig å ha alternativ til papirbaserte læremiddel. Dette er kanskje særleg relevant når ein skal nytte dagsaktuelle tema som ein kan relatere til elevane sine eigne liv. Digitale læremiddel har den fordelan at dei kan endrast kontinuerleg i takt med endringane i samfunnet. På denne måten kan læremidla bli gjort relevante i lang tid etter at dei først vart publiserte. *Medietilsynet* sitt læremiddel har til dømes vore oppdatert fleire gongar etter at det vart publisert i 2018. Ein anna grunn til å nytte andre læremiddel enn dei papirbaserte, er at tidlegare studiar tydar på at det kan sjå ut til at elevar tolkar alt som står i lærebøker som «sant». Monitor 2011 (2011, referert i Blikstad-Balas, 2014) viste at dei digitale kjeldene elevane syntest var mest truverdige, var nettstadar som var produserte av dei store lærebokforlaga. Dette var trass i at elevane sa at dei aldri nytta denne kjelda sjølv. Blikstad-Balas (2014) skriv dermed at det ser ut til at elevane tek for gitt at lærebøker og ressursar tilknytt lærebøkene inneheld truverdige informasjon. Digitale læremiddel tilbyr eit alternativ som kan bidra til å utfordre elevane sin kritiske sans, i og med at dei stiller større krav til sjølvstendige undersøkingar og vurderingar. Eg trur at i takt med den digitale utviklinga har digitale læremiddel kome for å bli. Dette medfører ansvar for kvar enkelt lærar når det kjem til å kvalitetssikre læremidla hen brukar.

6 Avslutning

I denne avhandlinga har eg forsøkt å svare på problemstillinga: *Korleis kan eit utval tilgjengelege digitale læremiddel som handlar om kjeldekritikk og falske nyheiter bidra til å utvikle elevane sin kritiske literacy?* Eg valde tre digitale læremiddel for å avgrense materialet til rammene til ei masteroppgåve. Desse er utvikla av *Tenk*, *Medietilsynet* og *Dembra*. Ved å gjennomføre ein læremiddelanalyse knytt opp mot Janks sin didaktiske modell for utvikling av kritisk literacy, har eg sett på korleis læremidla kan relaterast til literacy gjennom dimensjonane ‘makt’, ‘tilgang’, ‘mangfald’ og ‘design/redesign’. I det følgjande vil eg vurdere kva verdi denne studien kan ha, og gi forslag til vidare forskning på bakgrunn av arbeidet eg har utført.

6.1 Utvikling av kritisk literacy gjennom fokus på makt, tilgang, mangfald og design/redesign

Funna mine viser at alle dei tre læremidla gir elevane nyttige verktøy for å undersøkje underliggjande maktforhold i tekstane dei skal lese. Ved å fokusere på makt skal elevane oppdage at alle tekstar er konstruerte med ei hensikt. I mange tilfelle, og særleg i tekstane elevane møter på internett, er hensikta å påverke, anten til å overtyde lesaren om ein bodskap, eller til å kjøpe eit produkt. Å bli medveten på korleis ein sjølv vert påverka og kva agenda ulike avsendarar har, gir ein elevane makt over eigne liv. Elevane må øve opp ei kritisk vurderingsevne som på sikt gjer at dei kan stole på sine eigne vurderingar og dømmekraft. Makt er nemleg ein viktig del av kritisk literacy som sosial praksis. Det er ein kompetanse som har betydning både i skulen og i livet utanfor. Utvikling av kritisk literacy må såleis relaterast til konteksten som kompetansen skal nyttast i.

Tilgang i modellen til Janks handlar om å gi elevane moglegheiter og dermed fridom til å velje. Dersom elevane har tilgang til ulike typar språk, framstillingar, tekstar, sjantrar og kunnskap, kan dei ta informerte val i sosiale og demokratiske samanhengar. Det er først og fremst læraren sitt ansvar å gi elevane tilgang til både dominerande og ikkje-dominerande former, men samstundes må tilgang vere drifta av elevane sine eigne interesser. Dersom ein ønskjer å få elevane til å *vill*e lese og skrive, må dei få erfaringar med å lese og skrive for sine eigne hensikter og for å følgje sine eigne interesser. Ifølgje Janks (2013) er tekstkonstruksjon ein inngangsbillett til literacy. Dette føreset at elevane får skrive om ting som betyr noko for dei, samstundes som at dei får tilgang til publisering for ekte publikum. Det vil ikkje seie at

ein ikkje skal lese – tanken er heller at ved å fokusere på skriving, må elevane lese seg opp på idear og tema som dei ønskjer å skrive om. Ved å skrive for offentlege publikum opnar det seg òg moglegheiter til å fokusere på mangfald. Mangfald handlar om å vere merksam på ulikskapane i samfunnet ein lever i, og korleis ein kan verdsetje ulike språk, kulturar og bakgrunnar folk har. Elevane kan nytte sine eigne tekstar til å vurdere korleis dei sjølv vert oppfatta. Kan tekstane vere sårande for nokon? Kan dei bli oppfatta som rasistiske, sexistiske eller homofobe? Inkluderer eller ekskluderer dei spesifikke grupper eller personar? Tanken er at ved å gjere elevane til kritiske analytikarar av sine eigne tekstar, vil dei kunne evaluere tekstane dei konsumerer i relasjon til standardane dei har lært å setje for seg sjølv.

Sjølv om Janks (2010) hevdar at alle tekstar er posisjonerte og posisjonerer, er ikkje dette nødvendigvis negativt, det er akkurat slik det skal vere. Det hadde ikkje vore vits å nytte språk dersom vi ikkje ville at folk skulle ta synspunkta våre på alvor og la seg overtyde av dei. Det som betyr noko er ikkje korleis denne posisjoneringa fungerer, men kva effekt den har. Denne studien kan fungere som utgangspunkt for vidare arbeid med val og utvikling av digitale læremiddel for å jobbe med kritisk literacy. For det første har arbeidet slått fast at dei tre læremidla i stor grad fungerer etter formåla dei sjølv har sett seg, som handlar om å utvikle kritisk medieforståing og -medvit. Det føreset derimot at læraren er aktivt medveten på kva tekstar hen eksponerer elevane for, kor kritiske læremidla sjølv er i formuleringane sine, og kva tilpassingar hen må gjere for si elevgruppe. Eg meiner dessutan at modellen til Janks kan ha stor verdi for korleis ein vurderer og vel ut andre læremiddel enn akkurat desse. Ved å fokusere på makt, tilgang, mangfald og design/redesign har ein eit godt utgangspunkt for å utvikle kritisk literacy. Det føreset at ein relaterer modellen til konteksten ein skal undervise i.

6.2 Kritisk medieforståing som føresetnad for kritisk literacy

I denne avhandlinga har eg koplå saman to omgrep som begge spelar ei stor rolle i LK20: kritisk tenking og kritisk tilnærming til tekst. Havet av tekstar som vi møter på i skule-, jobb- og privat samanheng medfører eit større medvit kring korleis vi vert påverka av tekstar. Ved å kritisk bedømme innhaldet i tekstane ein møter på, kan ein lettare vurdere kva som er sannferdig og misvisande informasjon, og styrke evna si til å utfordre ekstreme og falske påstandar (Medietilsynet, 2021a). Kritisk medieforståing er i denne samanhengen ein viktig kompetanse. At studiar viser at norske elevar er dårlege til dette, betyr at det er noko ein må jobbe kontinuerleg med i alle fag. Slik eg ser det, er kritisk medieforståing ein føresetnad for

kritisk literacy i den digitale verda vi lever i i dag. Medan nokre skil mellom kritisk literacy, media-literacy og internett-literacy, meiner eg at dei er fleire sider av same sak. Særleg når vi veit at omtrent alle norske barn i alderen 9-18 år nyttar internett kvar dag. I tillegg ser vi at ein stor del av barn og unge ikkje les nyheiter analogt lengre, og heller ikkje i stor grad nettaviser. Det betyr at vi må venne oss til at nyheiter i større grad vert lese i sosiale medium, og at dette stiller større krav til kvar enkelt. Det medfører at ein ikkje kan stole på at dei kjeldekritiske vurderingane vert gjort av journalistar – kvar og ein må sjølv vere kritisk til kjeldene dei møter på.

6.3 Forslag til vidare forskning

I denne avhandlinga har eg undersøkt dei teoretiske og skriftlege føringane i tre læremiddel. Som forslag til vidare forskning kan det vere interessant å undersøkje korleis den praktiske gjennomføringa av undervisningsopplegga vert gjort i eit klasserom. Dette kan ein undersøkje både frå eit lærarperspektiv og eit elevperspektiv. Sjølv om lærarretteiingane i læremidla gir føringar for korleis undervisninga skal gjennomførast, krevst det profesjonell skjønn av læraren som skal utføre opplegget. Gjennom observasjon av og intervju med lærarar kan ein få eit innblikk i individuelle val kvar lærar gjer for å tilpasse dei ulike undervisningsøktene til si elevgruppe. Ved å ta eit elevperspektiv kan ein undersøkje kva opplevingar elevane har med gjennomføringa av undervisningsopplegga. Det kan til dømes gjerast ved å intervjuje elevane før og etter gjennomføringa, for å sjå om elevane har fått fornya innsikt i korleis dei skal utøve kjeldekritikk på ein måte som bidrar til å utvikle kritisk medieforståing, og på sikt kritisk literacy.

Litteraturliste

- analyse. (u.å.). I *Nynorskordboka*. Språkrådet og Universitetet i Bergen. Henta 8. februar 2023 frå <https://ordbokene.no/nn/1369>
- Askeland, G. A. (2006). Kritisk reflekterende – mer enn å reflektere og kritisere. *Nordisk sosialt arbeid*, 26(2), 123-135. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3037-2006-02-04>
- Bakken, J. & Andersson-Bakken, E. I. (2016). Forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa i norskfagets oppgavekultur. *Sakprosa*, 8(3), 1-36. <https://doi.org/https://doi.org/10.5617/sakprosa.3669>
- Blikstad-Balas, M. (2014). Lærebokas hegemoni-et avsluttet kapittel?
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. & Foldvik, M. C. (2017). Kritisk literacy i norskfaget-hva legger elever vekt på når de vurderer tekster fra internett? *Norsk læreren*, (4), 28-39. <https://doi.org/https://www.duo.uio.no/handle/10852/59766?show=full>
- Caulfield, M. (2019). *Introducing SIFT, a Four Moves acronym*. Hapgood. <https://hapgood.us/2019/05/12/sift-and-a-check-please-preview/>
- dekonstruksjon. (u.å.). I *Nynorskordboka*. Språkrådet og Universitetet i Bergen. Henta 10. februar 2023 frå <https://ordbokene.no/nn/122508>
- Dembra. (u.å.-a). «Infodemi»? Rykter, falske nyheter og konspirasjonsteorier om koronapandemien – Del 1. Henta 13. mars 2023 frå <https://dembra.no/no/opplegg/infodemi-rykter-falske-nyheter-og-konspirasjonsteorier-om-koronaepidemien-del-1/>
- Dembra. (u.å.-b). «Infodemi»? Rykter, falske nyheter og konspirasjonsteorier om koronapandemien – Del 2. Henta 16. mars 2023 frå <https://dembra.no/no/opplegg/infodemi-rykter-falske-nyheter-og-konspirasjonsteorier-om-koronaepidemien-del-2/>
- Dembra. (u.å.-c). «Infodemi»? Rykter, falske nyheter og konspirasjonsteorier om koronapandemien – Del 3. Henta 20. mars 2023 frå <https://dembra.no/no/opplegg/infodemi-rykter-falske-nyheter-og-konspirasjonsteorier-om-koronaepidemien-del-3/>
- Dembra. (u.å.-d). *Om dembra*. Henta 10. mars 2023 frå <https://dembra.no/no/om-dembra/>
- desinformasjon. (u.å.). I *Nynorskordboka*. Språkrådet og Universitetet i Bergen. Henta 14. april 2023 frå <https://ordbokene.no/nn/11473>
- Eavisa. (u.å.-a). *Forskning: Kvinner som gjør ALT husarbeid er de lykkeligste*. <https://eavisa.com/forskning-kvinner-gjor-alt-husarbeide-lykkeligste-eavisa/>
- Eavisa. (u.å.-b). *Strikking skaper PSYKOPATER og URO i hjemmet ifølge forskere!* <https://eavisa.com/striking-skaper-psykopater-uro-hjemmet-ifolge-forskere-humor/>
- EU-kommisjon. (2018). *Final report of the High Level Expert Group on Fake News and Online Disinformation*. C. a. T. Directorate-General for Communications Networks. <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/final-report-high-level-expert-group-fake-news-and-online-disinformation>
- faktasjekk. (u.å.). I *Nynorskordboka*. Språkrådet og Universitetet i Bergen. Henta 21. april 2023 frå <https://ordbokene.no/nn/125354>
- Faktisk. (2017). *Om oss*. Henta 25. mars 2023 frå <https://www.faktisk.no/om-oss>
- Faktisk. (2018, 10. august). *5 tips for kildekritikk* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=jY2-N9ZWrfE>
- Faktisk. (2020, 13. mars). *Er russetiden avlyst på grunn av korona?* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=yqxw8IA7-Rg>

- Faktisk. (u.å.). *Kildekritikk på nettet er viktigere enn noensinne* [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/shorts/UEJ3cynys_g
- Forskrift til opplæringslova. (2010). *Forskrift til Opplæringslova* (FOR-1999-06-28-722). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Foss, E. (2022, 26. april). *1 av 3 unge voksne følger ikke med på nyheter i tradisjonelle medier*. SSB. <https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/tids-og-mediebruk/statistikk/norsk-mediebarometer/artikler/1-av-3-unge-voksne-folger-ikke-med-pa-nyheter-i-tradisjonelle-medier>
- Fuglseth, K. (2018). Vitskapsteori og hermeneutikk. I M. Krogtoft & J. Sjøvoll (Red.), *Masteroppgaven i lærerutdanninga* (2. utg., s. 245-264). Cappelen Damm Akademisk.
- Garvik, O. (2022, 14. juli). *Human Rights Service*. Store norske leksikon. Henta 7. april 2023 fra https://snl.no/Human_Rights_Service
- Gelfert, A. (2018). Fake news: A definition. *Informal logic*, 38(1), 84-117.
- Gilje, Ø. (2017). *Læremidler og arbeidsformer i den digitale skolen*. Fagbokforlaget.
- Gilje, Ø., Ingulfsen, L., Dolonen, J. A., Furberg, A., Rasmussen, I., Kluge, A., Knain, E., Mørch, A., Naalsund, M. & Skarpaas, K. G. (2016). *Med Ark&App. Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer*. https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/arkapp_syntese_endelig_til_trykk.pdf
- google. (u.å.). I *Nynorskordboka*. Språkrådet og Universitetet i Bergen. Henta 24. april 2023 fra <https://ordbokene.no/nn/120276>
- Grut, S. (2021). *Digital kildekritikk: en innføring i digitale kilder, brukerskapt innhold og graving i åpne kilder for journalister og mediestudenter*. Gyldendal.
- Hovde, K.-O. & Grønmo, S. (2020, 2. november). *algoritme*. Store norske leksikon. Henta 28. februar 2023 fra <https://snl.no/algoritme>
- Janks, H. (2010). *Literacy and Power*. Taylor & Francis Group.
- Janks, H. (2013). Critical literacy in teaching and research. *Education Inquiry*, 4(2), 225-242. <https://doi.org/10.3402/edui.v4i2.22071>
- Janks, H. (2014). Critical Literacy's Ongoing Importance for Education. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 57(5), 349-356. <http://www.jstor.org/galanga.hvl.no/stable/24034472>
- Kalsnes, B. (2019). *Falske nyheter: løgn, desinformasjon og propaganda i den digitale offentligheten*. Cappelen Damm Akademisk.
- Karlsen, R. (2020, 20. mars). *Strakstiltak for å sikre asylsøkere – mens vi skal la eldre dø?* Human Rights Service. <https://www.rights.no/2020/03/strakstiltak-for-a-sikre-asylsokere-mens-vi-skal-la-eldre-do/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordna del - verdier og prinsipper for grunnopplæringa*. Fastsatt som forskrift ved kongeleg resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Lundgren, P., Bjerregård, M. B., Hanson, N., Starum, K. L., Weihe, L. & Haugan-Hepsø, T. G. (2018). *Fighting Fakes-The Nordic Way*. Nordic Council of Ministers.
- Lyngve, E., Syvertsen, T. & Orgeret, K. S. (2021, 30. november). *nyheter*. Store norske leksikon. Henta 31. januar 2023 fra <http://snl.no/nyheter>
- Løvland, A. (2007). *På mange måtar: samansette tekstar i skolen*. Fagbokforlaget.
- Løvland, A. (2010). Multimodalitet og multimodale tekster. *Tidsskriftet viden om læsning*, 7(5).
- Medietilsynet. (2018, revidert juni 2022). *Falske nyheter - kritisk medieforståelse*. Henta 5. mars 2023 fra

- <https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/undervisningsopplegg/falske-nyheter-kildekritikk-revidert-juni-2022.pdf>
- Medietilsynet. (2021a, 19. mai). *Dette er kritisk medieforståelse*.
<https://www.medietilsynet.no/digitale-medier/kritisk-medieforstaelse/dette-er-kritisk-medieforstaelse/>
- Medietilsynet. (2021b, 14. juni). *Kildekritikk og falske nyheter*.
<https://www.medietilsynet.no/digitale-medier/skole/kildekritikk-og-falske-nyheter/>
- Medietilsynet. (2021c). *Kritisk medieforståing i den norske befolkninga. Hovudrapport 2021*.
<https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/kritisk-medieforstaelse/211214-kmf-hovudrapport-med-engelsk-2021.pdf>
- Medietilsynet. (2021d, 13. juni). *Medietilsynets ansvar og oppgaver*.
<https://www.medietilsynet.no/om-medietilsynet/oppgaver/medietilsynets-ansvar-oppgaver/>
- Medietilsynet. (2022). *Barn og medier 2022: Barn og unges bruk av sosiale medier*.
https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2022/Barn_og_unges_bruk_av_sosiale_medier.pdf
- Mjaaland, O., Rønning, M. & Strømme, S. H. (2021). Fjerner støtten til Human Rights Service: – En skammens dag, sier Storhaug. *NRK*. https://www.nrk.no/norge/fjerner-stotten-til-human-rights-service_-en-skammens-dag_sier-storhaug-1.15662527
- Plikk, N. (2020). *Google gjør det enda vanskeligere å skille reklame fra vanlige søkeresultat*. Tek.no. Henta 1. april 2023 fra <https://www.tek.no/nyheter/nyhet/i/qLwVvw/google-gjoer-det-enda-vanskeligere-aa-skille-reklame-fra-vanlige-sokeresultat>
- Schiro, E. (2022). *Norsk mediebarometer 2021*. SSB. <https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/tids-og-mediebruk/artikler/norsk-mediebarometer-2021>
- Språkrådet. (2018, 5. januar). *Årets ord 2017: falske nyheter*. <https://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/hva-skjer/Aktuelt/2017/arets-ord-2017-falske-nyheter/>
- Staurseth, H. E. (2019). Hvordan har didaktiske dilemma i undervisningsplanlegging konsekvenser for literacy-praksis? – et eksempel fra et geografiemne i ungdomsskolens samfunnsfag. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, (2019: 4), 28-53.
- Tenk. (2021, 14. desember). *Tverrlesing - teknikk for å lese kritisk*. Henta 31. januar 2023 fra <https://tenk.faktisk.no/undervisningsopplegg/tverrlesing-teknikk-for-a-lese-kritisk>
- Tenk. (2022a). *Introduksjon til Faktasjekk*. Henta 25. januar 2023 fra <https://tenk.faktisk.no/undervisningsopplegg/introduksjon-til-faktasjekk>
- Tenk. (2022b, 2. mai). *Introduksjon til Falske nyheter*. Henta 31. januar 2023 fra <https://tenk.faktisk.no/undervisningsopplegg/introduksjon-til-falske-nyheter>
- Tenk. (2022c, 20. desember). *Introduksjon til Kildekritikk*. Henta 25. januar 2023 fra <https://tenk.faktisk.no/undervisningsopplegg/introduksjon-til-kildekritikk>
- Tenk. (2022d, 13. april). *Kommersielle aktører i sosiale medier*. Henta 31. januar 2023 fra <https://tenk.faktisk.no/undervisningsopplegg/kommersielle-aktorer-i-sosiale-medier>
- Tenk. (2023, 9. januar). *Kildekritikk i kriser*. Henta 28. januar 2023 fra <https://tenk.faktisk.no/undervisningsopplegg/kildekritikk-i-kriser>
- Tenk. (u.å.). *Om oss*. Henta 20. januar 2023 fra <https://tenk.faktisk.no/om-oss>
- UNESCO. (2004). *The Plurality of Literacy and Its Implications for Policies and Programmes*. Position Paper. United National Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>

- Utdanningsdirektoratet. (2021a, 27. mai). *Kunnskapsgrunnlag for kvalitetskriterium for læremiddel i norsk*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/laremidler/kvalitetskriterier-for-laremidler/kunnskapsgrunnlag-kvalitetskriterium-norsk/oppdrag-og-bakgrunn/kven-vel-laremiddel/#a163318>
- Utdanningsdirektoratet. (2021b). *Læremidler og læringsteknologi i skole og opplæring*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/om-udir/tilskudd-og-prosjektmidler/tilskudd-til-laremidler/begrepsavklaring-skole/>
- Veum, A. & Skovholt, K. (2020). *Kritisk literacy i klasserommet*. Universitetsforlaget.
- Westlund, O. (2017). Journalistik och falska nyheter. *Norsk medietidsskrift*, 24(4), 1-6. <https://doi.org/10.18261/issn.0805-9535-2017-04-05>
- Weyergang, C. & Frønes, T. S. (2020). Kapittel 7. Å lese kritisk: Elevers vurderinger av teksters troverdighet og pålitelighet. <https://doi.org/https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020-07>
- WHO. (2022, 19. januar). *Coronavirus disease (COVID-19) advice for the public: Mythbusters*. <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public/myth-busters#sun>
- WHO. (u.å.). *Let's flatten the infodemic curve*. <https://www.who.int/news-room/spotlight/let-s-flatten-the-infodemic-curve>
- Åmås, K. O. (2017, 28. februar). Det pågår en kamp om den dagsordenssettende makten i samfunnet. *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/0aB2E/det-paagaar-en-kamp-om-den-dagsordenssettende-makten-i-samfunnet-knut-olav-aamaas>