

Kritisk literacy i utdanning for bærekraftig utvikling

*En casestudie av kildearbeid og kritisk literacy i et
utforskende prosjekt på VG1*

Hedda Kristin Skarning



Masteroppgave i samfunnsfagsdidaktikk
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2019

Kritisk literacy i utdanning for bærekraftig utvikling

*En casestudie av kildearbeid og kritisk literacy i et
utforskende prosjekt på VG1*

Masteroppgave i samfunnsfagsdidaktikk

Hedda Kristin Skarning

© Hedda Kristin Skarning

2019

Kritisk literacy i utdanning for bærekraftig utvikling

Hedda Kristin Skarning

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Utdanning for bærekraftig utvikling (UBU) har blitt et stort og internasjonalt fagfelt (Sinnes & Straume, 2017). I en norsk kontekst har bærekraftig utvikling blitt trukket frem som et av tre tverrfaglige emner som skal jobbes med på tvers av alle fag i fremtidens skole (Kunnskapsdepartementet, 2016). Utforskende undervisning blir trukket frem som hensiktsmessig i UBU (Sinnes, 2015; Öhman, 2009), og kritisk tenkning blir sett på som en av de viktigste ferdighetene. I slike utforskende tilnærminger til UBU møter ofte elevene mye informasjon i form av tekst. Bærekraftig utvikling er et komplekst og omdiskutert felt, og mye av informasjonen elevene møter kan derfor være motstridene. Kompetansen til å møte tekst med motstand og kritikk, *kritisk literacy*, er derfor en sentral del av kildearbeidet i UBU. Det finnes imidlertid lite forskning på dette innenfor utdanning for bærekraftig utvikling, og målet med denne studien har dermed vært å bidra med nye perspektiver på dette.

Studien er en etnografisk casestudie med utgangspunkt i et utforskende UBU-prosjektet på en skole på Østlandet. Studien har undersøkt hva som kjennetegner kildearbeidet i prosjektet, og hvordan elevene forholder seg til informasjonen de møter. Analysen viser at kildearbeidet er en stor del av prosjektet, der elevene finner kilder på nett og henter informasjon fra eksterne aktører. Funnene tyder på at flere elever utøver kritisk literacy i møte med tekst, gjennom å reflektere over hvordan sannhet blir presentert, hvilke holdninger, verdier og ideologier som kommer frem, og gjennom å møte kilder med motstand og kritikk. Analysen viser imidlertid at elevene bare gjør dette i møte med noen typer kilder. Diskusjonen antyder at dette kan skyldes lærerens rolle og forventninger, men også en spenning som kommer frem i datamaterialet mellom en postmodernistisk- og en faktabasert kunnskapsforståelse.

Denne studien kan inngå som et bidrag på kildearbeid og kritisk literacy i utdanning for bærekraftig utvikling. Funnene bringer med seg noen didaktiske implikasjoner, og disse handler i stor grad om at læreren må gi elevene mer støtte i kildearbeidet *underveis* i prosjektet.

Forord

Fem år som lektorstudent har flydd av gårde, og med denne masteroppgaven avsluttes min tid som student for denne gang. Jeg har vært heldig som har fått fordype meg i spennende og lærerike temaer det siste halvåret, og det er ingen tvil om at jeg har lært utrolig mye som jeg kan ta med meg videre i lærergjerningen.

Først og fremst vil jeg takke alle elevene og lærerne i UBU-prosjektet som har stilt opp. Denne oppgaven hadde ikke blitt til uten dere!

Videre vil jeg takke Elin Sæther som fikk meg ombord på prosjektet, og som støttet meg gjennom oppstartsfasen. En spesiell takk til min flinke og støttende veileder, Annelie Ott! Takk for at du har tatt deg tid til å lese og kommentere oppgaven utallige ganger. Takk for gode, konstruktive tilbakemeldinger og motiverende ord.

Takk til lektorjentene, for fem uforglemmelige år med studydates, kaffepauser, middager, fjellturer og byturer. Takk for alle de gode samtalene. Jeg håper 5-stjernes middag fortsetter i mange år fremover!

Takk til min fantastiske samboer, Henning, for at du alltid er like tålmodig og støttende. Takk til familie og venner som har snudd humøret mitt rundt når masteroppgaven og jobb har vært utfordrende!

Hedda
Blindern, mai 2019

Innholdsfortegnelse

1	<i>Innledning</i>	1
2	<i>Teori og tidligere forskning</i>	4
2.1	Utdanning for bærekraftig utvikling	4
2.1.1	Bærekraftig utvikling.....	4
2.1.2	Utdanning for bærekraftig utvikling	5
2.1.3	Utforskning og kritisk tenkning i UBU.....	8
2.2	Literacy	9
2.2.1	Ulike typer literacy.....	10
2.2.2	Kritisk literacy.....	12
2.3	Kildearbeid i utforskende undervisning	18
2.3.1	Utforskende undervisning.....	18
2.3.2	Kildesøk og kildekritikk.....	20
2.4	Sammenfatning av kapittelet	22
3	<i>Metode</i>	24
3.1	Forskningsdesign	24
3.1.1	Utvalg.....	25
3.1.2	Gjennomføring av prosjektet utdanning for bærekraftig utvikling.....	25
3.1.3	Datainnsamling.....	26
3.2	Analysemetoder	29
3.3	Metodiske refleksjoner	33
3.3.1	Validitet og reliabilitet.....	33
3.3.2	Overførbarhet.....	35
3.3.3	Etiske betraktninger.....	36
4	<i>Analyse og diskusjon av studiens funn</i>	38
4.1	Tilgang på tekst	38
4.1.1	Internett som kilde.....	38
4.1.2	Eksterne aktører som kilde.....	44
4.2	Refleksjon over hvordan sannhet blir presentert og representert	49
4.2.1	Sannhet.....	50
4.2.2	Troverdighet.....	53
4.3	Gjenkjenne holdninger, verdier og ideologier	54
4.3.1	Kritiske spørsmål.....	54
4.4	Utøve motstand og kritikk	59
4.4.1	Nettdebatten	59
4.4.2	Selvregulering.....	62
4.5	Sammenfatning av kapittelet	64
5	<i>Oppsummering og konklusjon</i>	66
5.1	Didaktiske implikasjoner	68
5.2	Veien videre	69

<i>Litteraturliste</i>	71
<i>Vedlegg / Appendiks</i>	76

1 Innledning

«Reading does not consist merely of decoding the written word or language; rather, it is preceded by and intertwined with knowledge of the world» (Freire & Macedo, 1987, s. 29).

Sitatet er hentet fra Freire og Macedo (1987) sin bok «Literacy: Reading the word and the world». Boka handler om forholdet mellom *literacy* og makt, der literacy blir sett på som en nødvendig kompetanse for å kunne delta i samfunnet (Freire & Macedo, 1987; Blikstad-Balas, 2016). Literacy handler om hvordan vi skaper mening med tekster (Blikstad-Balas, 2016), og Freire og Macedo (1987) er opptatt av at lesing handler om mer enn ferdigheten til å kunne dekode ord og språk. Lesing handler alltid om kritisk persepsjon, tolkning og omskriving av det som er lest. I dag har vi tilgang på store mengder tekst og informasjon på internett og sosiale medier. Alle har mulighet til å publisere tekst på internett, og dermed finnes det mye motstridene informasjon. For å kunne delta i dagens samfunn må vi derfor også ha ferdigheten til å møte disse tekstene med motstand og kritikk (Blikstad-Balas, 2016; Janks, 2010). Kompetansen til å kunne gjenkjenne holdninger, verdier og ideologier i tekst, og reflektere over hvilken sannhet som blir presentert og representert, kalles *kritisk literacy* (Blikstad-Balas, 2016). Kritisk literacy blir sett på som en viktig kompetanse i skolen, og knyttes gjerne til Freire og Macdeo (1987) sine arbeider (Blikstad-Balas, 2016).

I skolens samfunnsfag møter elevene gjerne tekster som krever kritisk literacy, fordi store deler av det samfunnsfaglige begrepsapparatet er omgitt av konflikter og uenigheter (Blikstad-Balas, 2016, s. 31). Dette gjelder spesielt innenfor kontroversielle temaer, og bærekraftig utvikling kan sies å være et slikt felt som består av motstridene informasjon og mange ulike meninger og perspektiver. I følge Sinnes (2015, s. 113) kan problemstillingene knyttet til bærekraftig utvikling være sosiovitenskapelige, og dermed også ofte omdiskuterte blant forskere og politikere. Sinnes (2015) mener derfor at hvis elevene skal kunne forholde seg til en fremtid preget av store endringer og utfordringer, må de lære å vurdere informasjonen de møter, slik at de kan gjøre seg opp en mening. Kildearbeid og kildevurdering er derfor ofte en del av arbeidet med bærekraftig utvikling i samfunnsfag. For at elevene skal kunne møte disse kildene med motstand og kritikk, og kunne reflektere over verdier og holdninger som kommer frem i disse, trenger de også kritisk literacy.

Bærekraftig utvikling i skolen har fått mye fokus i en internasjonal sammenheng de siste årene, noe som har ført til at *utdanning for bærekraftig utvikling (UBU)* har blitt et stort og internasjonalt fagfelt (Sinnes og Straume, 2017). Målet med utdanning for bærekraftig utvikling er å skape bærekraftige samfunn, og lære elevene å leve gode og bærekraftige liv i fremtiden (Sinnes, 2015). Det har vært mye forskning på hvordan undervisningen kan bidra til dette, og utforskende undervisning og kritisk tenkning har fått mye fokus (Sinnes, 2015; Rieckmann; 2012; Vare & Scott, 2007). Det har imidlertid vært lite forskning på kildearbeid og kritisk literacy i utdanning for bærekraftig utvikling, til tross for at dette ser ut til å være en viktig del av arbeidet med bærekraftig utvikling i skolen.

I fagfornyelsen (Kunnskapsdepartementet, 2016) kommer det frem at bærekraftig utvikling skal være et av tre tverrfaglige temaer som skal jobbes med på tvers av alle fag. Bærekraftig utvikling kommer dermed til å bli en viktig del av fremtidens skole. I en skisse til den nye læreplanen i samfunnsfag (Udir, 2018) kommer det også frem at bærekraftig utvikling skal være et av kjerneelementene i faget. Vi finner også kompetansemål som handler om bærekraftig utvikling i dagens læreplan i samfunnsfag (Udir, 2013), men bærekraftig utvikling har tidligere hatt større plass i skolens naturfag (Sinnes & Straume, 2017). Det vil dermed være nødvendig med mer forskning på utdanning for bærekraftig utvikling i skolen, og spesielt innenfor samfunnsfaget, der det i en norsk kontekst eksisterer lite forskning.

Målet med denne studien er dermed å bidra med nye perspektiver på kildearbeid og kritisk literacy i utdanning for bærekraftig utvikling. Studien er en del av et større utforskende undervisningsprosjekt om utdanning for bærekraftig utvikling (UBU) mellom en skole på Østlandet og Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo. Studien er en casestudie av prosjektet, der jeg har observert to vg1-klasser i samfunnsfag gjennom de fire ukene prosjektet foregikk. Flere masterstudenter har skrevet om kritisk tenkning i slike utforskende UBU-prosjekter, men få har skrevet om kildearbeid og kritisk literacy. Denne studien kan derfor bidra med nye perspektiver på hvordan elever vurderer og forholder seg til tekst i utdanning for bærekraftig utvikling. Forskningsspørsmålene mine blir som følgende:

- 1.) *Hva kjennetegner kildearbeidet i et utforskende prosjekt om utdanning for bærekraftig utvikling på vg1 i samfunnsfag?*

2.) *Hvordan forholder elevene seg til informasjonen de møter i et prosjekt om utdanning for bærekraftig utvikling på vg1?*

Det er viktig å få mer kunnskap om elevenes kildearbeid, da dette er en sentral del av elevenes læring i samfunnsfag (Udir, 2013). Problemstillingene har et elevfokus, og studien fokuserer dermed på hva elevene gjør i prosjektet. I forbindelse med dette blir lærerens rolle og påvirkning diskutert, og studiens didaktiske implikasjoner fokuserer på hvordan lærerne kan støtte elevene i kildearbeidet i slike utforskende UBU-prosjekter.

I det neste kapitlet blir det redegjort for teori og tidligere forskning om utdanning for bærekraftig utvikling, literacy og kildearbeid i utforskende undervisning. Det tredje kapitlet beskriver forskingsdesignet og innhenting og analyse av data. Her vil også kriterier for kvalitet i forskningen og forskningsetikk bli drøftet. Videre følger analysen og en diskusjon av studiens funn. Her kommer det frem at kildearbeidet er en stor del av det utforskende UBU-prosjektet, og at det i hovedsak består av å søke etter kilder på nett og besøke eksterne aktører. I analysen kommer det også frem at flere av elevene utøver kritisk literacy i møte med noen kilder, men ikke i møte med andre. Oppgaven avsluttes med en kort gjennomgang av didaktiske implikasjoner og muligheter for videre forskning.

2 Teori og tidlige forskning

I dette kapitlet redegjøres det for studiens teoretiske rammeverk. Først tar vi for oss perspektiver på utdanning for bærekraftig utvikling. Videre beveger vi oss over på teorien om literacy og kritisk tenkning. Dette tar vi med oss inn i en diskusjon om kildearbeid i utforskende undervisning. Til slutt blir sammenhengen mellom kildekritikk, kritisk tenkning og kritisk literacy tydeliggjort. Fagfornyelsen trekkes også inn, hvor vi ser at kritisk tenkning, utforskning og kildearbeid ser ut til å få en større plass i fornyelsen av samfunnsfaget.

2.1 Utdanning for bærekraftig utvikling

Som vi har sett, har det blitt mer fokus på bærekraftig utvikling i en internasjonal utdanningskontekst (Sinnes & Straume, 2017). I denne delen trekkes FNs definisjon på bærekraftig utvikling frem, og vi skal se på hva denne innebærer. Videre beveger vi oss over på hva utdanning for bærekraftig utvikling (UBU) er, og hva som kjennetegner ulike tilnærminger til dette. Til slutt tar vi for oss hvorfor utforskning og kritisk tenkning blir sett på som en viktig del av utdanning for bærekraftig utvikling.

2.1.1 Bærekraftig utvikling

Mange tenker automatisk på miljøet når de hører om *bærekraftig utvikling*. I Brundtlandrapporten (Verdenskommisjonen for miljø og utvikling, 1987, s. 42) defineres imidlertid bærekraftig utvikling som: «en utvikling som ivaretar dagens behov uten å ødelegge mulighetene for at kommende generasjoner skal få dekket sine behov». I følge Brundtlandrapporten omfatter definisjonen to nøkkelmomenter. Den første handler om at alle skal få dekket sine behov, og at grunnbehovene til verdens fattige bør gis førsteprioritet. Den andre handler om ideen om at dagens teknologi og sosiale organisering legger begrensninger på miljøets mulighet til å dekke dagens og framtidens behov (Verdenskommisjonen for miljø og utvikling, 1987, s. 42). Denne definisjonen vektlegger altså at alle mennesker skal få dekket sine behov, både i dag og i fremtiden. Brundtlandrapporten (Verdenskommisjonen for miljø og utvikling, 1987, s. 42) presiserer også at dette innebærer en holdningsendring som oppmuntrer til et forbruksmønster som ligger opp til det økologisk mulige. En bærekraftig utvikling innebærer altså et samspill mellom mennesker og miljø.

FN-definisjonen viser til en tett sammenheng mellom sosiale, økonomiske og miljømessige forhold. I Brundtlandrapporten kommer det frem at disse tre grunnpilarene er kjernen i en bærekraftig utvikling, og at de må sees i sammenheng med hverandre (Verdenskommisjonen for miljø og utvikling, 1987, s. 42). Det har imidlertid vært diskusjoner rundt de tre grunnpilarene som omfatter sosiale, økonomiske og miljømessige forhold. Noen forskere vektlegger også politiske og kulturelle forhold ved bærekraftig utvikling (Rieckmann, 2012; Öhman, 2009). Dette viser oss at bærekraftig utvikling er et komplekst felt. Forståelsen av hvordan vi skal kunne gå i en mer bærekraftig retning er ikke helt entydig, men mange forskere er opptatt av at utdanning er en viktig faktor for å skape en bærekraftig utvikling (Rieckmann, 2012, s. 128; Sinnes, 2015).

2.1.2 Utdanning for bærekraftig utvikling

Utdanning blir sett på som en nøkkelfaktor for en bærekraftig utvikling (Rieckmann, 2012, s.128). Dermed har *utdanning for bærekraftig utvikling (UBU)* blitt et stort og internasjonalt fagfelt (Sinnes & Straume, 2017, s. 2). Sinnes (2015, s. 13) skriver at utdanning for bærekraftig utvikling er en utdanning som tar på alvor at den verden dagens elever skal leve i, kommer til å være veldig annerledes enn den er i dag. En slik utdanning har som mål å utruste elevene til å leve gode, bærekraftige liv i fremtiden, men også å skape bærekraftige samfunn.

I den norske skolen har bærekraftig utvikling tidligere blitt dekket av naturfagene og har gjerne handlet om å lære elevene om fakta og kunnskap knyttet til miljøproblemene vi står ovenfor (Sinnes & Straume, 2017). Bærekraftig utvikling har kommet frem i kompetansemålene i læreplanen i samfunnsfag (Udir, 2013), men har imidlertid fått liten plass. Sinnes og Straume (2017, s. 1) skriver at sammenlignet med resten av Skandinavia, har bærekraftig utvikling hatt en mindre forpliktende stilling i den norske skolen.

I fagfornyelsen (Kunnskapsdepartementet, 2016) kommer det frem at bærekraftig utvikling er et av tre tverrfaglige temaer som skal jobbes med på tvers av alle fag. Fagene kan bidra med ulike perspektiver og innganger. Naturfaget kan for eksempel bidra med mye kunnskap og forskning på bærekraftig utvikling, mens samfunnsfaget i større grad kan vise elevene at man kan se bærekraftig utvikling fra mange ulike perspektiver, og at det er både sosiale, økonomiske og politiske interesser knyttet til disse. Dette kommer frem i en skisse til den nye

læreplanen i samfunnsfag (Udir, 2018), der bærekraftig utvikling er trukket frem som et av kjerneelementene i faget. Der heter det at:

Elevane skal forstå korleis geografiske, historiske og notidige forhold har lagt og legg føresetnader for korleis menneska dekkjer behova sine og fordeler makt og ressursar. Det inneber å kunne vurdere bakgrunnen for, konsekvensane av og handlingsalternativa for bærekraftig utvikling på individuelt, nasjonalt og globalt nivå. Bærekraftig utvikling i samfunnsfag skal sjåast i lys av ulike perspektiv, frå det lokale til det globale, og i eit urfolks- og minoritetsperspektiv, med fokus på fortid, notid og framtid (Udir, 2018).

Her kommer både de sosiale, økonomiske og miljømessige sidene ved bærekraftig utvikling tydelig frem, og det vektlegges at bærekraftig utvikling skal sees i lys av ulike perspektiver.

Det har vært diskusjoner om preposisjonsbruken rundt UBU, men flere forskere skiller gjerne mellom undervisning *om*-, *i*- og *for* bærekraftig utvikling (Sinnes, 2015, s. 49). Å lære *om* bærekraftig utvikling handler om å tilegne seg kunnskap og teori, mens utdanning *i* bærekraftig utvikling handler om at elevene skal få mulighet til å lære i sitt lokale miljø. Her er et samarbeid med eksterne aktører viktig, men temaer utenfra kan også trekkes inn i klasserommet. Utdanning *for* bærekraftig utvikling handler om at elevene skal få kompetanser som gir dem mulighet til å delta i et bærekraftig samfunn (Sinnes, 2015, s.50-51). Denne deltakelsen handler om at de selv skal kunne gå inn for en mer bærekraftig livsstil, men også påvirke samfunnet gjennom politiske valg og forbrukerpåvirkning. Tidligere har det vært mye fokus på undervisning *om* bærekraftig utvikling, men nå ligger fokuset på utdanning *for* bærekraftig utvikling (Sinnes & Straume, 2017; Sinnes, 2015). Dette handler om at man ser et større behov for at elevene skal kunne delta i en bærekraftig utvikling, og at det dermed ikke er nok å ha kunnskap om dette. I praksis betyr dette at utforskning har blir sett på som en hensiktsmessig metode i utdanning for bærekraftig utvikling, der kritisk tenkning blir trukket frem som en viktig ferdighet (Sinnes, 2015, s. 35-50)

De tre formene for undervisning som Sinnes (2015) viser til, ligner på tradisjonene som Öhman (2009, s. 49) er opptatt av. Han benytter seg av et skille som er jobbet frem i felleskap i Sverige, der forskerne skiller mellom tre ulike tradisjoner i utdanning for bærekraftig utvikling i svenske skoler. Disse er faktabaserte-, normative- og pluralistiske tradisjoner. Den

faktabaserte- tilnærmingen handler om å undervise i kunnskaper og fakta, og går ut på at dette kan føre til en bærekraftig utvikling. Dette ligner på det Sinnes (2015) skisserer som utdanning om bærekraftig utvikling. Den normative tilnærmingen handler om å undervise i verdier som støtter opp om bærekraftig utvikling. Å undervise i disse verdiene går ut på å endre elevenes atferd slik at de støtter og utvikler bærekraftige samfunn. Dette skiller seg fra Sinnes (2015) sin skissering av utdanning i bærekraftig utvikling, da hun i større grad fokuserer på undervisning i lokalmiljøet. Den pluralistiske tilnærmingen går ut på å speile de varierte meningene om bærekraft som kommer frem i dagens debatter. Dette innebærer at elevene skal tenke kritisk gjennom hvilke kunnskaper, verdier og interesser som ligger i ulike meninger (Öhman, 2009, s. 51). I motsetning til den normative tilnærmingen, der den demokratiske prosessen blir sett på som noe som opptar politikere og eksperter, innebærer den pluralistiske tilnærmingen at den demokratiske prosessen ligger i selve utdanningen (Öhman, 2009, s. 52). Dette betyr at prinsippene for en rettferdig og miljømessig forsvarlig fremtid blir utvekslet, diskutert og avtalt av elevene i selve utdanningsprosessen. Vare og Scott (2007) og Wals (2011) skiller imidlertid bare mellom to tilnærminger til UBU; en instrumentell- og en frigjørende tilnærming. Den instrumentelle tilnærmingen handler om at man ønsker å endre elevenes atferd, verdier og holdninger, slik at de støtter opp om en bærekraftig utvikling (Wals, 2011, s. 178). Det frigjørende perspektivet er mer pedagogisk, og er opptatt av at elevene skal tenke kritisk, stille kritiske spørsmål og bestemme selv hva som trengs å gjøres når det gjelder bærekraftig utvikling (Wals, 2011, s. 179; Vare & Scott, 2007).

Vi ser altså at Sinnes (2015), Öhman (2009), Wals (2011) og Vare og Scott (2007) snakker om ulike tilnærminger til hvordan man kan undervise i UBU. Disse skiller seg litt fra hverandre, men til felles har mange forskere at de mener at deltagende- og demokratiske tilnærminger er fruktbare (Öhman, 2009; Rudsberg & Öhman, 2015; Morgensen & Schnack, 2010; Sinnes, 2015; Wals, 2011). Vare og Scott (2007, s. 196) påpeker imidlertid at elevene også trenger å møte det instrumentelle perspektivet, slik at de har kunnskap og perspektiver de kan diskutere og teste. I deltagende- og demokratiske tilnærminger er nettopp kommunikasjon viktig for å undersøke ulike syn på problemer og løsninger knyttet til en bærekraftig utvikling (Öhman & Öhman, 2013, s. 325). Slike perspektiver har også til felles at de vektlegger kritisk tenkning, og at elevene kan utvikle denne ferdigheten gjennom utforskende undervisning.

2.1.3 Utforsking og kritisk tenkning i UBU

Som vi så innledningsvis, handler bærekraftig utvikling om både økonomiske, sosiale og miljømessige forhold. Spørsmål knyttet til bærekraftig utvikling er derfor ofte sammensatte, og omtales gjerne som «wicked problems» (Rittel & Webber, 1973). Forskere og politikere blir ikke enige i hvordan vi skal løse problemene vi står ovenfor i dag knyttet til klima og utvikling. Det finnes derfor mange kilder til informasjon om bærekraftig utvikling, og flere av disse inneholder motstridende informasjon. Sinnes (2015, s. 112) skriver at hvis elevene skal kunne forholde seg til en fremtid preget av store endringer og problemer knyttet til bærekraftig utvikling, må de lære seg å vurdere denne kunnskapen for å gjøre seg opp en mening.

Sinnes (2015, s. 122) skriver at utforskende undervisning derfor er velegnet for slike tilnærminger til UBU. En slik undervisning kjennetegnes av at elevene skal formulere spørsmål, samle inn data og informasjon og bygge kunnskap gjennom å vurdere informasjonen de har funnet Sinnes, 2015, s. 122). Dette innebærer også at elevene må klare å navigere seg i ulike kilder til informasjon og vurdere disse kildene kritisk (Sinnes, 2015, s. 122). Sinnes (2015, s. 152) vektlegger også at et samarbeid med eksterne aktører, der elevene kan lære fra aktører i lokalsamfunnet, er en viktig del av UBU. Hun påpeker at for-og-ettarbeid er viktig i slike møter med aktører utenfor skolen, og viser til noen spørsmål man kan ta opp i klasserommet i forbindelse med dette. For å kunne delta i slike utforskende prosesser mener flere forskere at elevene må lære å tenke kritisk i UBU (Rieckmann, 2012; Hasslöf, Lundegård & Malmberg, 2016; Vare & Scott, 2007). Å tenke kritisk i UBU handler blant annet om å reflektere rundt hva det å leve bærekraftig egentlig betyr. I følge Vare og Scott (2007, s. 194) handler det om å kunne analysere og stille spørsmål til ulike alternativer. Det innebærer at elevene må utforske motsigelser på feltet og vurdere og teste disse ideene (Vare & Scott, 2007).

Hasslöf, Lundegård og Malmberg (2016) gjennomfører en diskursanalyse av hvordan lærere snakker om kvalifisering i UBU. Ut fra denne studien skiller de mellom to epistemologiske syn, som begge er like viktige for å forstå kritisk tenkning i UBU. Kritisk tenkning finnes nemlig i både det rasjonalistiske epistemologiske synet og i det mer postmodernistiske synet på kunnskap. Videre i denne oppgaven blir disse omtalt som en faktabasert kunnskapsforståelse, og en postmodernistisk kunnskapsforståelse. Lærerne i studien

diskuterte at elevene kan bruke vitenskapelig kunnskap for å utfordre vaner som er tatt for gitt, stille spørsmål og tenke fritt. En slik vitenskapelig kunnskap blir sett på som et verktøy for å vurdere verden på en kritisk måte (Hasslöf et al., 2016, s. 269). På den andre siden, blir kritisk tenkning forstått som evnen til å kunne resonnerer fra ulike perspektiver (Hasslöf et al., 2016, s. 270). Her blir kritisk tenkning sett på som en ferdighet til å utfordre det «ferdige» eller etablerte kunnskapssynet. Hasslöf, Lundegård og Malmberg (2016) konkluderer med at undervisning i UBU bør inneholde begge kunnskapsforståelsene, der kritisk tenkning blir sett på som en sammensatt diskurs som finnes i begge.

Læreren er viktig når det skal arbeides med kritisk tenkning i UBU. Öhman og Öhman (2013, s. 324) har forsket på UBU-undervisning på en svensk skole, og konkluderer med at læreren er viktig for at elevene skal lære noe i utforskende tilnæringer til UBU. Læreren må følge opp elevenes læringsprosesser, og komme med alternative syn og motsetninger som kan utfordre elevene. Læreren må tydeliggjøre for elevene at bærekraftig utvikling er et komplekst og motstridene felt, med mange ulike meninger og interesser. I tillegg må læreren hjelpe elevene med å forstå motstridene informasjon og fremmede verdier og holdninger (Öhman & Öhman, 2013, s. 338). I følge denne studien, spiller læreren altså en rolle som støttespiller i en slik utforskende UBU-undervisning, og må legge til rette for at elevene kan tenke kritisk og vurdere informasjon.

Oppsummerende kan vi si at utforskningen som Sinnes (2015) skisserer, tyder på at kritisk tenkning og kildevurdering ser ut til å være en stor del av utforskende UBU-undervisning. Forskere (Rieckmann, 2012; Hasslöf et al., 2016; Vare & Scott, 2007) vektlegger at kritisk tenkning er en viktig del av denne utforskningsprosessen, men det har vært lite fokus på kildearbeid og kildekritikk i UBU-forskningen. Sinnes (2015) skriver for eksempel at det er viktig med for-og etterarbeid når skolen besøker eksterne aktører i UBU, men skriver lite om hvordan dette arbeidet skal se ut, eller hvordan elevene kan forholde seg kritisk til informasjonen de får fra slike eksterne aktører.

2.2 Literacy

Literacy-teorien får stor plass i denne oppgaven fordi den kan være med på å belyse kildearbeid i utforskende og deltakende tilnæringer til UBU. I denne delen tar vi for oss UNESCOs definisjon på literacy. Videre skisseres ulike typer literacy, som alle har betydning

for forståelsen av kritisk literacy. Til slutt ser vi på sammenhengen mellom kritisk literacy og kritisk tenkning.

Literacy i utvidet form handler om hvordan vi skaper mening med tekster (Blikstad- Balas, 2016, s. 10). På norsk har literacy blitt oversatt til tekstkompetanse, litterasitet og skriftkyndighet, men det er ingen av disse som har fått gjennomslag i feltet (Blikstad- Balas, 2016, s. 16). Videre i denne oppgaven brukes det engelske begrepet literacy, med utgangspunkt i UNESCO sin definisjon:

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate, compute and use printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society (Unesco, 2004, s. 13 sitert i Blikstad-Balas, 2016, s. 15).

Denne definisjonen handler om hva literacy får deg til å gjøre, og vektlegger at literacy er viktig for å kunne delta i samfunnet.

Som vi ser, blir literacy forstått som en bred kommunikativ kompetanse, noe som samsvarer med den norske skolens ambisjoner (Blikstad-Balas, 2016, s. 16). Dette kommer frem i rammeverket for de grunnleggende ferdighetene (Udir, 2017). Kunnskapsløftet er tuftet på et demokratiseringsprosjekt, og skal skape like forutsetninger for elevene slik at alle kan delta i samfunnet (Skovholt, 2014, s. 14). Skovholt (2014, s. 14) skriver at kunnskapsløftet er basert på den internasjonale literacy-forskningen, der det å forstå, lære og utøve et fag skjer gjennom språket. Derfor blir kunnskapsløftet gjerne omtalt som literacy-reformen. Skovholt (2014, s. 16) forstår literacy som «det å være kyndig i alle former for meningsskapende samhandling mellom mennesker, ikke bare skriftlig, men også muntlig». I motsetning til UNESCOs definisjon, kommer det tydelig frem her at literacy ikke bare handler om å lese og skrive, men også om muntlige ferdigheter. I denne oppgaven tar vi utgangspunkt i et slikt utvidet tekstbegrep, som også tar for seg muntlige utsagn som tekst.

2.2.1 Ulike typer literacy

Literacy er en kompleks kompetanse, og vi kan skille mellom ulike typer literacy som er relevante i forskjellige sammenhenger. I denne oppgaven er det *kritisk literacy* som er det

mest interessante, men for å forstå hva det innebærer skal vi ta for oss noen andre typer literacy.

En av dem er *fagspesifikk literacy*, som handler om at vi bruker språk på ulike måter i forskjellig fagfelt og vitenskapsdisipliner (Blikstad-Balas, 2016, s. 25; Shanahan & Shanahan, 2008). Dette gjelder også i ulike skolefag. I samfunnsfag møter vi mange ulike tekster, men de skiller seg gjerne litt fra tekstene som blir brukt i naturfag eller i matematikk. Mange samfunnsfaglige tekster kan være preget av underliggende holdninger, verdier og ideologier. Mange tekster som elevene møter i samfunnsfag kan være retoriske og ha som mål å overbevise leseren om noe. Fagspesifikk literacy handler om å bli kjent med bestemte typer tekster innenfor et fagfelt, og klare å koble disse tekstene til en større sammenheng (Blikstad-Balas, 2016, s. 25). Fordi samfunnsfaglige tekster krever egne lese- og forståelsesmåter, bør lærere modellere ulike strategier for lesing av slike fagspesifikke tekster for elevene (Shanahan & Shanahan, 2008). I samfunnsfag kan dette for eksempel dreie seg om lesestrategier for tekster om kontroversielle temaer, der man hele tiden må være bevisst på de underliggende verdiene, holdningene og ideologien i teksten. For å lese og forstå slike tekster, bør også kildekritikk komme inn i leseprosessen, der man vurderer forfatteren og tekstens hensikt.

En annen form for literacy er *media literacy*, som forstås som de kompetansene man trenger for å bruke og forstå medier på (Blikstad-Balas, 2016, s. 27). Koltay (2011) skriver at media literacy er et paraplybegrep. Han viser til ulike definisjoner av media literacy, men skriver at en av de mest brukte er Aufderheide sin definisjon:

A media literate person – and everyone should have the opportunity to become one – can decode, evaluate, analyse and produce both print and electronic media. The fundamental objective of media literacy is a critical autonomy relationship to all media. Emphases in media literacy training range widely, including informed citizenship, aesthetic appreciation and expression, social advocacy, self-esteem, and consumer competence. (Aufderheide, 1992, referert i Koltay, 2011, s. 2012)

Media literacy handler altså i stor grad om å kunne «dekodet, vurdere, analysere og produsere media». Media literacy slås ofte sammen med *digital literacy*, som handler om å lese og forstå digitale tekster. Den største forskjellen er at det ikke er alle former for medier som er digitale. Digital media literacy har fått mer oppmerksomhet de siste årene, på grunn av

internett og de nye tekstpraksisene det har ført med seg. Digital media literacy er en utvidelse av den tradisjonelle forståelsen av media literacy, og inkluderer nye ferdigheter som er nødvendige for å navigere i dagens nye mediemiljø (Kahne, Lee & Feezell, 2012, s. 3).

Digital media literacy handler om mer enn bare ferdigheter til å lese og orientere seg i digitale medier. Buckingham (2015, s. 21) skriver at hvis digitale medier skal være en ressurs for læring, må man ha noen kritiske tilnærminger til dem. Han foreslår et rammeverk vi kan bruke for å forstå og forholde oss til nye digitale medier (Buckingham, 2015, s. 267-268). Kritisk tenkning er en ferdighet elevene trenger for å gjøre dette, og rammeverket går ut på å tenke kritisk rundt mediens representasjon, språk, produksjon og mottakere. I samfunnsfag møter elevene ofte ulike tekster fra media. Vi ser altså at både en fagspesifikk literacy i samfunnsfag og en digital media literacy innebærer kritisk tenkning, og derfor blir teorien om *kritisk literacy* relevant i møte med slike tekster.

2.2.2 Kritisk literacy

Kritisk literacy handler om å møte tekster med «motstand og kritikk», og å kunne gjenkjenne underliggende holdninger, motiver og ideologier (Blikstad-Balas, 2016). Det handler også om å være i stand til å stille spørsmål om hvem sin versjon av kulturelle, historiske og samtidsforhold som blir sett på som sannheter (Blikstad-Balas, 2016, s. 30). Problemstillinger knyttet til kritisk literacy handler om hva sannhet er, og hvordan sannheten blir presentert og representert, hvem som gagnes i ulike fremstillinger av virkeligheten og hvem som bør ha tilgang til ulike tekster og med hvilke formål (Blikstad-Balas, 2016, s. 29; Luke, 2000). Noen forskere på kritisk literacy er opptatt av at denne kompetansen kan brukes til å avsløre makt- og domineringsrelasjoner (Janks, 2010; Freire & Macedo, 1987).

Freire og Macedo (1987) er opptatt av forholdet mellom literacy og makt, og mener at lesing derfor handler om mer enn å dekode tekst og språk;

Reading does not consist merely of decoding the written word or language; rather, it is preceded by and intertwined with knowledge of the world. Language and reality are dynamically interconnected. The understanding attained by critical reading of a text implies perceiving the relationship between text and context (Freire & Macedo, 1987, s. 29).

Lesing handler alltid om kritisk persepsjon, tolkning og omskriving av det som er lest, skriver Freire og Macedo (1987, s. 36). Å være kritisk handler om å forholde seg skeptisk, granskende eller prøvende til noe. Språk og tekst alltid er motivert og ment og ha en effekt (Janks, 2010, s. 61), og gjennom kompetansen kritisk literacy kan man vurdere premissene som er realisert i ulike tekster (Blikstad-Balas, 2016, s. 29).

Forholdet mellom literacy og makt er også temaet i Janks (2010) «Literacy and Power». Janks (2010, s. 5) skriver at dette forholdet kommer tydelig frem når det gjelder forskjellen mellom de som har literacy og de som ikke har det, der de som har literacy har en betydelig større makt enn de som ikke har det. Språk er en mektig måte å opprettholde og reprodusere domineringsrelasjoner på (Janks, 2010, s. 23). Verdifulle måter å bruke språket på blir gjerne bestemt av middelklassen, der de fra høyere klasser har mer makt når det gjelder språk og literacy. Hvilke synspunkter og perspektiver som kommer frem i media er også preget av dette maktforholdet, da det er lettere for noen grupper å slippe til i media enn andre. Kritisk literacy kan være en viktig ferdighet for å kunne reflektere over og avdekke domineringsrelasjoner som kommer frem i tekst.

Forskere fra ulike fagfelt har litt ulikt fokus når de skriver om kritisk literacy. Ciardiello (2004, s. 138) er opptatt av elevene og at de skal utvikle seg til å bli deltakende medborgere, og definerer kritisk literacy som «a set of literacy practices and civic competencies that help the learner develop a critical awareness that texts represent particular points of view while often silencing other views». Denne definisjonen handler om at elevene skal ha literacy-praksiser og samfunnskompetanse som gjør at de kan tenke kritisk i møte med tekst. Det innebærer at elevene må reflektere over synspunktene som kommer frem i tekst, og hvorfor noen synspunkter kommer frem mens andre ikke gjør det.

Luke (2000, s. 449) skriver om kritisk literacy i Australia, og har i større grad et sosiologisk perspektiv på literacy. Han er mer opptatt av at elevene skal ha literacy-praksiser og diskursive ressurser, slik at de kan bruke disse på sosiale felt der tekster og diskurser har betydning. Luke (2012, s. 7) skriver at fokuset til kritisk literacy er “ideology critique of the world portrayed in media, literature, textbooks, and functional texts”. Målet med kritisk literacy er et klasserommiljø hvor elever og lærere jobber sammen for å se hvordan tekster konstituerer våre verdener, kulturer og identiteter på mektige og ideologiske måter, og bruke tekster som sosiale verktøy for å rekonstruere de samme verdenene (Luke, 2000, s. 453).

Soares og Wood (2010, s. 487) peker på mye av det samme som Luke (2000) og Ciardiello (2004), men er i tillegg opptatt av at kritisk literacy kan gjøre elevene i stand til å ta med sine egne erfaringer inn i klasserommet, og gi dem mulighet for deltakelse og engasjement i høyere nivåer av lesing og diskusjon (2010, s. 487).

Kritisk literacy i klasserommet

Den teoretiske debatten om literacy, har ført til en rekke ulike praksiser for kritisk literacy i klasserommet (Luke, 2000, s. 453). Luke (2000, s. 454) viser til en modell med fire praksiser for å utvikle elevenes kritiske literacy. Disse kaller han for kodingspraksiser, tekstmeningspraksiser, pragmatiske praksiser og kritiske praksiser. Kodingspraksiser handler om hvordan man forstår teksten og hvordan den virker. Tekstmeningspraksiser handler om hva sammenhengene mellom ideene i teksten er og hvilke kulturelle ressurser man trenger for å forstå den. Det handler også om hvilke tolkninger og meninger som kan bli lest ut av teksten. Videre handler pragmatiske praksiser om hva vi gjør med teksten her og nå, og hva andre vil gjøre med den. Kritiske praksiser handler om å reflektere over hvem personen bak teksten er, og hvilke stemmer, posisjoner og interesser som kommer frem (Luke, 2000, s. 454).

Kritisk media literacy blir sett på som en viktig kompetanse i samfunnsfag (Orlowski, 2014). Det er viktig at elevene forstår hvor mye makt noen grupper har, gjennom å kontrollere diskursen rundt viktige politiske og økonomiske saker i media (Orlowski, 2014, s. 336). Å kunne gjenkjenne politisk ideologi i media er dermed en viktig ferdighet (Orlowski, 2014, s. 336). Orlowski (2014, s. 348) skriver at en strategi han har brukt i klasserommet for å utvikle elevenes kritiske media literacy, er å involvere elevene i å vurdere kilder fra media og bestemme ideologien og diskursene som forfatteren av artikkelen har brukt. Hobbs (2011) er også opptatt av en slik kritisk tilnærming til digitale medier. Tilgangen på internett og en rekke digitale tekster, gjør at elevene har store muligheter for å gjennomføre autentisk utforskning, men i en slik prosess må elevene bruke kritisk tenkning for å analysere tekster (Hobbs, 2011). Elevene må kunne stille kritiske spørsmål til teksten og avsenderen. Kritiske spørsmål er i følge Hobbs (2011) grunnleggende tolkende, der det finnes mange mulige svar.

Behrman (2006) gjennomfører en studie der han vurderer forskningsartikler om kritisk-literacypraksiser i skolen. Han finner at vi kan dele inn kritisk-literacypraksiser i seks overordnede kategorier; «(1) reading supplementary texts, (2) reading multiple texts, (3) reading from a resistant perspective, (4) producing countertexts, (5) conducting student

choice research projects, and (6) taking social action» (Behrman, 2006, s. 492). Forskningen viser altså at det er en rekke ulike praksiser som kan utvikle elevenes kritiske literacy, men det er ikke noe tvil om at det viktigste er at læreren faktisk legger til rette for dette i klasserommet. Soares og Wood (2010, s. 289) mener at gode lærere planlegger og legger til rette for samtaler og undervisning der elevene kan utøve kritisk literacy.

Kritisk literacy er en bred kompetanse, og som vi har sett innebærer det å vurdere og granske tekst, en form for kritisk tenkning. I denne oppgaven blir kritisk tenkning sett på som en overordnet ferdighet, der kritisk literacy er en del av dette og handler om å forholde seg kritisk til premissene i ulike tekster. Kritisk literacy er altså en del av å det å kunne tenke kritisk rundt verden vi lever i og dens tekster. Igjen er kritisk tenkning enn del av det å kunne møte tekster med kritikk og reflektere over sannhet i tekst. Det er altså en tydelig sammenheng mellom kritisk literacy og kritisk tenkning, og dermed skal vi kort ta for oss forskning på kritisk tenkning.

Kritisk tenkning

Som vi har sett tidligere i oppgaven, har kritisk tenkning blitt trukket frem som en viktig kompetanse innenfor utdanning for bærekraftig utvikling. Kritisk tenkning blir også ofte nevnt i forbindelse med kildearbeid og kritisk literacy, og er derfor viktig for å forstå hvordan elevene forholder seg til informasjon. Videre ser vi på noen definisjoner på kritisk tenkning, og sammenhengen mellom kritisk literacy og kritisk tenkning tydeliggjøres.

Forskere har vært opptatt av hvilke ferdigheter som kjennetegner kritisk tenkning, hvordan man effektivt kan undervise i dette, og hvordan det kan vurderes (Facione, 1990). Facione (1990) gjennomførte en undersøkelse basert på Delfi – metoden, der ulike fagpersoner på feltet samlet seg og diskuterte hva kritisk tenkning er og hvilke ferdigheter og disposisjoner som ligger i kritisk tenkning. Fagpersonene kom frem til kjennetegn på en kritisk tenker, men oppdaget at de beskrev den ideelle kritiske tenker. Den kritiske tenkeren tar hensiktsfulle og selvregulerende avgjørelser på grunnlag av analyse, tolkning og vurdering. Å tenke kritisk innebærer også å basere forklaringene sine på beviser, konsepter, metoder, kriterier og kontekstuelle forhold (Facione, 1990). Facione (1990) skriver at;

The ideal critical thinker is habitually inquisitive, well-informed, trustful of reason, open-minded, flexible, fair-minded in evaluation, honest in facing personal biases,

prudent in making judgments, willing to reconsider, clear about issues, orderly in complex matters, diligent in seeking relevant information, reasonable in the selection of criteria, focused in inquiry, and persistent in seeking results which are as precise as the subject and the circumstances of inquiry permit (Facione, 1990, s. 6).

Her blir egenskaper som nysgjerrighet, åpenhet, pålitelighet og fleksibilitet trukket frem. Vi ser at den kritiske tenkeren skal være klar over egen partiskhet, og opptatt av å søke etter resultater som er så nøyaktige som mulige. I definisjonen kommer det frem seks ferdighetsdimensjoner; tolkning, analyse, evaluering, trekke slutninger, forklaring og selvregulering (Facione, 1990, s. 8).

Selvregulering er en av ferdighetene i kritisk tenkning som blir trukket frem i Faciones (1990) studie. Facione (1990, s. 19) skriver at selvregulering går ut på at man selvbevisst overvåker egne kognitive aktiviteter, elementene som brukes i disse aktivitetene, og resultatene som kommer frem. Det handler også om at man bruker analyse og evaluering til å stille spørsmål, bekrefte, validere eller korrigere egne resonnementer eller resultater (Facione, 1990, s. 19). Selvregulering handler med andre ord om å være bevisst på seg selv og sin forforståelse, og vurdere i hvor stor grad egen tenkning er basert på stereotypier, fordommer, verdier, holdninger, manglende kunnskap eller andre faktorer (Facione, 1990, s. 19). Et eksempel på dette kan være å undersøke egne holdninger og verdier i møte med kontroversielle saker (Facione, 1990, s. 19).

At elevene skal bli kritiske tenkere har lenge vært et mål for samfunnsfagundervisningen (Lim, 2015). Elevene skal forstå, bry seg om, tenke dypt og kritisk om verden, dens mennesker, steder, kulturer, systemer og problemer (Lim, 2015). Hvis elevene skal gjøre dette i utforskende prosesser, må kritisk tenkning læres i klasserommet. Elevene kan også lære dette gjennom kritisk literacy, da de kan reflektere over hvordan dette blir presentert i tekst. Lim (2015) diskuterer hvordan kritisk tenkning blir undervist i samfunnsfag i USA, og mener at kritisk tenkning må bevege seg langt utover logikk og argumentasjon og over på en relasjonell tenking, der man forstår sammenhenger i samfunnet. Dette samsvarer med det deltakerne i Delfi-studien kom frem til (Facione, 1990), men også tankene bak kritisk literacy. Case (2007) påpeker at en av grunnene til at en slik kritisk tenkning har fått lite plass i skolen, er fordi mange lærere er redde for at det ikke er alle elever som klarer å komme opp på et så høyt ferdighetsnivå. Andre mener at alle elever kan tolke, analysere og vurdere på det

kunnskapsnivået de befinner seg på (Newman, 1990), og at alle dermed kan læres opp i kritisk tenkning på sitt kunnskapsnivå. Her ser vi igjen likheter med Faciones (1990) tenkeferdigheter.

Som vi har sett, er det noen likheter mellom kritisk tenkning og kritisk literacy. Ut fra Faciones (1990) undersøkelse ser vi at kritisk tenkning er et vidt begrep som rommer ulike ferdigheter og disposisjoner. Både kritisk tenkning og kritisk literacy handler om å kunne trekke slutninger ut fra analyse og tolkning, og det å kunne basere forklaringene sine på kriterier og kontekstuelle forhold. I tillegg kan egenskapene nysgjerrighet, åpenhet og fleksibilitet som Facione (1990) trekker frem, også sies å være relevante i møte med tekst. Ikke minst er både forskere på kritisk tenkning og forskere på kritisk literacy opptatt av at disse ferdighetene er en liberal kraft i utdanningen, og en viktig ressurs for at personer skal kunne delta i samfunnet (Facione, 1990; Freire & Macedo, 1987).

Definisjonen som Facione (1990) trekker frem på kritisk tenkning rommer imidlertid mer enn definisjonene vi har sett på kritisk literacy. Kritisk tenkning inneholder flere ferdigheter og disposisjoner, som for eksempel selvregulering. Teorien om kritisk literacy som er skissert i denne oppgaven, ser i større grad ut til å være rettet mot andre som kunnskapsprodusenter, og den diskuterer derfor ikke nødvendigheten av å bruke kritisk tenkning på seg selv. Vi kan se likheter mellom teorien om kritisk literacy og den postmodernistiske måten å forstå kritisk tenkning på, som Hasslöf et al. (2016) fant at lærerne i studien om kvalifisering i UBU artikulerte. Teorien om kritisk literacy som har blitt skissert i denne oppgaven, kan sies å basere seg på et kunnskapssyn der kunnskap blir sett på som noe upålitelig og kontekstavhengig. Kritisk literacy baserer seg på at det kan være vanskelig å vite om noe er riktig eller feil, og at kunnskap i stor grad er basert på verdier, holdninger og erfaringer. Kritisk tenkning i denne sammenhengen, handler i følge Hasslöf et al. (2016) om evnen til å resonnerer fra ulike perspektiver, slik at man kan utfordre det som blir sett på som sannhet. Her ser vi likheter med teorien som Blikstad-Balas (2016) skisserer, der kritisk literacy i stor grad handler om å vurdere hvordan sannhet blir presentert og representert. Selvregulering blir imidlertid ikke trukket frem i denne skisseringen. Det blir ikke diskutert hvordan elevene selv kan være kunnskapsprodusenter, og at de dermed må vurdere egne holdninger, verdier og interesser.

2.3 Kildearbeid i utforskende undervisning

I dette kapittelet diskuterer vi kildearbeid i utforskende undervisning, og knytter dette opp mot kritisk tenkning og kritisk literacy. Som vi har sett, er forskere på feltet utdanning for bærekraftig utvikling opptatt av utforsking, deltakelse og handling. Dette er også en viktig del av samfunnsfaget, der et av hovedområdene heter «Utforskeren» (Udir, 2013). I dette delkapittelet skal vi ta for oss teori og tidligere forskning om utforskende undervisning og kildearbeid.

2.3.1 Utforskende undervisning

Gjennom tidene har det vært store diskusjoner om hva målet med skolen skal være, og hva som kjennetegner god undervisning (Freire, 2003; Stray, 2014). Freire (2003, s. 44) kritiserer mye av undervisningen for å lide av «foredragssykdommen». Med dette mener han at elevene blir sett på som tanker som skal fylles opp med kunnskap. Freire (2003, s. 57) mener derimot at undervisningen må være mer problemorientert, der elevene kan utvikle evne til å kritisk oppfatte den måten de eksisterer på i verden, slik at de kan se verden som en virkelighet i prosess. Freire (2003) er nemlig opptatt av frigjøring og ulikhet. Tidligere har vi tatt for oss at han var opptatt av forholdet mellom literacy og makt, og at en kritisk literacy nettopp kan bidra til en slik frigjøring. I denne sammenhengen blir utforskende undervisning sett på som hensiktsmessig. Utforsking handler om å stille spørsmål som forskeren virkelig lurer på eller trenger å utforske (Selwyn, 2014, s. 268), og kritisk tenkning, dybdeløring og jobbe mot forståelse en viktig del av utforskningsprosessen. Selwyn (2014, s. 268) påpeker at det er lærernes oppgave å lære elevene å stille spørsmål, undersøke, evaluere, kommunisere og handle i samfunnsfagundervisningen, slik at de også har ferdighetene til å gjøre dette ute i samfunnet. Som vi har sett, finnes noen av de samme diskusjonene og ideene også i UBU.

I etterkant av disse diskusjonene har utforskende undervisning fått mer plass i skolen, og *Utforskeren* er et av hovedområdene i læreplanen for samfunnsfag (Udir, 2013). *Utforskeren* handler om hvordan man bygger opp samfunnsfaglig kompetanse gjennom nysgjerrighet, undring og skapende aktiviteter (Udir, 2013). Denne griper inn i de andre hovedområdene, og det er meningen at man skal jobbe med utforskeren parallelt med andre temaer i samfunnsfaget. *Utforskeren* legger opp til at man kan jobbe med prosjektarbeid innenfor samfunnsfaglige temaer.

I en skisse til den nye læreplanen i samfunnsfag kommer det også frem at utforsking skal fortsette å være en viktig del av samfunnsfaget (Udir, 2018). I stedet for hovedområdet *Utforskeren*, er *Undring og utforsking* blitt et av kjerneelementene i faget. Det heter at:

Elevane skal kunne undre seg over, reflektere omkring og vurdere korleis kunnskap om samfunnet blir til. Med utgangspunkt i si eiga livsverd skal dei uttrykkje nysgjerrigheit og vere aktivt kunnskapssøkjande og -skapande saman med andre, i og utanfor klasserommet. I tillegg skal elevane kunne innhente og bruke informasjon frå ulike typar kjelder for å kaste lys over forhold i samfunnet og eige liv og vurdere om kjeldene er pålitelege og relevante (Udir, 2018).

Her ser vi at elevene skal undre og reflektere over hvordan kunnskap om samfunnet blir til, og at de skal finne og bruke informasjon fra ulike kilder for å kaste lys over dette. Her kommer det tydelig frem at kildearbeid skal være en del av utforskningsprosessen.

Koritzinsky (2014) mener at elevene kan ha et stort læringsutbytte av utforskende arbeidsmetoder i samfunnsfag, og viser til den generelle delen av læreplanen der det blir lagt stor vekt på *den nysgjerrige, spørrende og undersøkende elev*. Han skriver at mange lærere i samfunnsfag er opptatt av årsaks-virkning forhold, men påpeker at det er like viktig at elevene får mulighet til å diskutere ulike tiltak for å løse problemer. Dette er viktig for at elevene skal utvikle seg til deltakende, demokratiske medborgere, noe som blir sett på som skolens mandat (Stray, 2014). Når elevene skal finne nye løsninger på problemer, må de tenke kritisk. Kritisk tenkning blir derfor trukket frem som en viktig kompetanse i utforskende undervisning. Kritisk literacy er også viktig i utforskende undervisning, fordi en slik form for undervisning handler om å møte ulike kilder til informasjon. I samfunnsfag der elevene møter på mange kontroversielle temaer, som for eksempel bærekraftig utvikling, trenger elevene dermed kritisk literacy for å kunne vurdere disse kildene. Kritisk literacy kan altså danne et grunnlag for handlingene våre, da handlingene våre kan bli påvirket av hvordan vi forstår verden i møte med tekster.

Tidligere har det vært mye debatt om læringsutbyttet i utforskende undervisning. Kirchner, Sweller og Clark (2006) er noen av forskerne som argumenterer for at en slik undervisning ikke fungerer. De mener at minimal støtte i undervisningen gjør at elevene ikke lærer det de skal. Hmelo-Silver, Duncan og Clark (2007) gir en respons på dette, og mener at utforskende undervisning fungerer, men lærerne må være til stede og gi elevene ulike former for

støttestrukturer. Slike støttestrukturer kan være å hjelpe elevene med å finne kilder, hjelpe dem med å forstå tekster, hjelpe dem med å strukturere arbeidet eller utfordre dem til å se på andre perspektiver og strategier (Hmelo-Silver, Duncan & Clark, 2007, s. 100). Lærerne kan støtte elevene i selve utforskningen, eller modellere strategier i forkant av utforskningen. Forskningen tyder med andre ord på at utforskende undervisning er hensiktsmessig, men at det forutsetter støtte og rammer. Som vi så tidligere, mener flere forskere på UBU-feltet at slike undervisningsmetoder er hensiktsmessige når elevene jobber med problemstillinger knyttet til bærekraftig utvikling (Sinnes, 2015; Öhman, 2009).

2.3.2 Kildesøk og kildekritikk

Denne studien undersøker hva som kjennetegner *kildearbeidet* i et utforskende UBU-prosjekt. Med kildearbeid menes alt arbeidet som er knyttet til å finne, lese, bruke og vurdere både skriftlige og muntlige kilder. Kildesøk er en sentral del av kildearbeidet, der elevene søker etter og finner informasjon på nett. Videre er kildekritikk en viktig del av kildearbeidet, der eleven vurderer kilder ut fra noen kriterier.

Det å finne og lese kilder er en stor del av kildearbeidet i utforskende undervisning. I lesing som grunnleggende ferdighet i læreplanen i samfunnsfag, blir også kildearbeidet presisert:

Lesing for informasjonsinnhenting og kritisk lesing av kjelder tek til med å finne informasjon i enkle, tilrettelagde kjelder og å vurdere om informasjonen er nyttig. Seinere kjem oppøving av evna til å gjere egne informasjonssøk, samanlikne informasjon frå ulike kjelder og kritisk vurdere deira relevans, truverd og formål (Udir, 2013, s. 4).

Elevene skal altså først lære seg å hente ut informasjon fra enkle, tilrettelagte kilder. Videre skal de utvikle ferdigheter som gjør dem i stand til å finne kilder selv. I dagens skole hvor de fleste elever har tilgang på internett, betyr det at mange gjør digitale kildesøk. Dette innebærer at elevene leser kilder som er på internett. Lesing på internett kan bringe med seg andre utfordringer enn når man leser på papir. Forskjellene handler om måten leseren tar seg fram i teksten på og de kravene som stilles til vurdering av teksten underveis i lesingen (Frønes & Narvhus, 2012, s. 58). Digitale tekster er gjerne sammensatte og inneholder lenker til videre lesing, og ofte vet man ikke hvem som har skrevet teksten.

Austvik og Rye (2011) har gjort en undersøkelse av elever i den videregående skolen i Vest-Agder, hvor de så på hvordan elevene brukte digitale teknologier og medier for å hente inntrykk, informasjon og kunnskap om ulike samfunnsforhold. På bakgrunn av denne undersøkelsen, argumenterer de for at mange elever har de nødvendige tekniske ferdighetene til å gjennomføre søk etter kilder på nett, men at de mangler en faglig og analytisk kompetanse for å finne og bruke kildene de trenger. De mener dette kan være en forklaring på at elevene bruker et lite utvalg kilder. Dette samsvarer med funnene til Blikstad-Balas & Hvistendahl (2013, s. 33), som finner at Wikipedia er en av de mest brukte kildene i skolen. Çoklar, Yaman & Yurdakul (2016, s. 1) problematiserer også at det ikke bare er elevene som har problemer med å gjennomføre kildesøk, men også mange lærere.

For at elevene skal finne og bruke et større spekter av kilder, mener Austvik og Rye (2011) at lærerne må bli mer tydelig og aktive i elevenes informasjonssøk. Dette innebærer at lærerne må være faglig sterke og digitalt kompetente. Çoklar, Yaman & Yurdakul (2016, s.8) er også opptatt av lærerens rolle, og mener at lærerne må støtte elevene i kildesøk-prosessen. De mener at lærerne ikke bare må gi elevene støtte i denne prosessen, men at lærerne også må modellere strategier for hvordan man kan gjøre slike søk. Austvik og Rye (2011) finner at faglig kompetanse kan hjelpe elevene med å finne gode kilder, og at læreren derfor bør hjelpe elevene med å utvikle en slik faglig kunnskap før de skal i gang med kildesøk.

Kildekritikk er en viktig del av kildearbeidet i samfunnsfag, og blir vektlagt i «Utforskeren». Der står det at «Å stimulere til kritisk vurdering av etablert og ny samfunnsfaglig kunnskap ved å bruke kilder og kildekritikk er sentralt» (Udir, 2013). Frønes og Narvhus (2012, s. 64) omtaler kildekritikk som et sett håndverksregler som sier hvordan en skal behandle kilder for ikke å forvri den informasjonen man får ut av dem. Elever i den norske skolen blir ofte presentert for TONE-prinsippet når de lærer om kildekritikk. Det går ut på at elevene skal vurdere kildens troverdighet, objektivitet, nøytralitet og egnethet (Orgeret, 2018). Likevel ser elevene ofte på kildekritikk som det å finne ut om kilden er sann. I samfunnsfag vil elevene ofte møte flere stemmer med autoritet, men som har ulike synsvinkler og hensikter (Overrein & Madsen, 2014, s. 165). Da holder det ikke å vurdere om kilden er sann eller ikke.

Kildesøk og kildekritikk blir gjerne omtalt som ferdigheter innenfor *kildekompetanse*. I følge Austvik og Rye (2011, s. 67) handler kildekompetanse om å bruke metodiske ferdigheter og faglig kunnskap til å vurdere kildens relevans og pålitelighet, men også ha evne til å hente inn

et bredt og variert utvalg av kilder og inkludere ulike syn og vinklinger. I utforskende undervisning må elevene finne informasjon om et emne de ikke kan så mye om fra før, og derfor er det mange av dem som synes det er vanskelig å vurdere denne informasjonen (Blikstad-Balas & Hvistendahl, 2013, s. 33). Et slikt syn på kildekompetanse som Austvik og Rye (2011, s. 67) vektlegger, innebærer en bredere kompetanse enn det å vurdere om kilden er sann eller ikke. Elevene trenger opplæring i å tolke, gjengi og sammenfatte informasjon, noe som kan bidra til å styrke elevenes samfunnsfaglige leseferdigheter og evne til å vurdere tekster kritisk (Overrein & Madsen, 2014, s. 145).

Å finne og vurdere kilder er en stor del av utforskende undervisning, og som regel tenker man på internett eller læreboka som kilder i en skolekontekst. I utforskende undervisning kan eksterne aktører være en stor ressurs for elevene (Sinnes, 2015; Koritzinsky, 2014). Et slikt samarbeid med eksterne aktører kan være et godt supplement til læreboka og internett. Scheie og Korsager (2014) skriver at et samarbeid med eksterne aktører er viktig i utdanning for bærekraftig utvikling. De mener at undervisningen bør knyttes til reelle problemstillinger, settes i kontekst og gi elevene mulighet til å delta i arbeidet for å finne bærekraftige løsninger. Scheie og Korsager (2014) skriver at Naturfagsentret har et samarbeid med slike aktører. De er opptatt av at et slikt samarbeid er en av nøkkelfaktorene i undervisning for bærekraftig utvikling, og det kan være med å skape økt motivasjon og læring hos elevene. Det er imidlertid en del faktorer som bestemmer om et slikt samarbeid fungerer, blant annet er det viktig med forarbeid og etterarbeid. Et slikt forarbeid og etterarbeid kan nettopp handle om kildekritikk og kildevurdering.

2.4 Sammenfatning av kapitlet

I dette kapitlet har vi tatt for oss tidligere forskning på utdanning for bærekraftig utvikling. Vi har sett at utdanning for bærekraftig utvikling er et stort og internasjonalt fagfelt, og at det består av ulike tradisjoner og tilnærminger. Det pluralistiske perspektivet har blitt trukket frem, og her ser vi at utforskende undervisning har fått mye oppmerksomhet. UBU er et stort og komplekst felt, der elevene møter mange ulike meninger og perspektiver. Kritisk tenkning blir derfor trukket frem som en viktig kompetanse elevene trenger for å kunne møte og vurdere informasjon og kunnskap, for videre å kunne delta i en bærekraftig utvikling. Mye av informasjonen elevene møter i UBU er i form av tekst, og derfor har denne oppgaven trukket frem kritisk literacy som en viktig kompetanse elevene trenger i møte med UBU. Kritisk

literacy handler om å kunne gjenkjenne holdninger, verdier og ideologier i tekst, for videre å utøve motstand og kritikk mot disse (Blikstad-Balas, 2016). Som vi har sett handler kritisk literacy også om å reflektere over hvilke sannheter som blir presentert og representert i tekst. Diskusjonene rundt kritisk literacy har ført til at flere forskere har foreslått ulike klasseromspraksiser som kan utvikle elevenes kritiske literacy (Luke, 2000; Behrman, 2006; Soares & Wood, 2010; Orłowski, 2014; Hobbs, 2011).

Det finnes imidlertid lite forskning på kritisk literacy og kildearbeid i utdanning for bærekraftig utvikling, til tross for at både bærekraftig utvikling og utforskende undervisning ser ut til å få mer plass i fremtidens skole (Udir, 2018; Kunnskapsdepartementet, 2016). I denne oppgaven har derfor teori og tidligere forskning på kildearbeid i utforskende undervisning blitt trukket frem som en inngang til å forstå kildearbeid i UBU. Kildekritikk blir sett på som en sentral del av kildearbeidet, og handler om å vurdere kildens troverdighet, objektivitet, nøytralitet og egnethet (Orgeret, 2014). Kildekritikk og kritisk literacy handler begge om å vurdere tekst, men kritisk literacy rommer likevel mer enn forståelsen av kildekritikk i form av TONE-prinsippet. Kritisk literacy handler i større grad om å reflektere over verdier, holdninger og ideologier som kommer frem i tekst, og hvordan dette er med på å opprettholde domineringsrelasjoner (Janks, 2010).

I dette kapitlet har vi sett at kritisk tenkning og kritisk literacy har mye til felles, men at kritisk tenkning rommer flere ferdigheter og disposisjoner, blant annet selvregulering. Kritisk literacy er mer rettet mot andre som kunnskapsprodusenter. I tillegg handler kritisk literacy om hvordan vi møter tekst, mens kritisk tenkning strekker seg lenger enn dette. Kritisk tenkning blir dermed sett på som den overordnede ferdigheten elevene trenger i møte med utdanning for bærekraftig utvikling. Videre er kritisk literacy en del av dette, der denne ferdigheten handler om å kunne tenke kritisk og utøve motstand i møte med tekster. Kildekritikk blir sett på som en strategi for å utøve kritisk literacy.

3 Metode

Denne studien tar utgangspunkt i et utforskende prosjekt om «Utdanning for bærekraftig utvikling» på en videregående skole på Østlandet. Fokuset er på hvordan elevene arbeider med kilder og hvordan de forholder seg til informasjon. Det er altså elevperspektivet som er i fokus. Studien er en etnografisk casestudie, og datamaterialet består av feltnotater og elevtekster. Analysemetoden er inspirert av Tjoras (2017) stegvis induktive-deduktive modell og Larsens (2017) fremgangsmåte for innholdsanalyse av tekst. I dette kapittelet beskriver og drøfter jeg forskningsdesignet og metodene jeg har brukt for å belyse problemstillingene mine. Avslutningsvis reflekterer jeg over validitet, reliabilitet, generalisering og forskningsetikk.

3.1 Forskningsdesign

Denne studien er en etnografisk casestudie. En casestudie er «en undersøkelse som benytter en allerede eksisterende grense for hva og hvem undersøkelsen inkluderer og ekskluderer» (Tjora, 2017, s. 41). Den eksisterende grensen var i dette tilfelle VG1 klassene på en skole tilknyttet prosjektet «Utdanning for bærekraftig utvikling». Jeg ønsket å forske på kildearbeidet i dette spesifikke prosjektet, der målet var å presentere en grundig forståelse av dette. Fordi jeg ønsket å oppnå forståelse for en spesifikk kontekst, er et slikt enkeltcasedesign fruktbart (Postholm & Jacobsen, 2018).

En annen fordel med casestudier er at man kan samle inn ulike typer data for å belyse problemstillingene (Barone, 2011). Patton (2015, s. 259) skriver at «The case study stands on its own as a detailed and rich story about a person, organization, event, campaign, or program – whatever the focus of the study (unit of analysis)». Målet med denne studien har vært å skrive frem en slik rik og detaljert historie om kildearbeidet i et utforskende UBU-prosjekt.

Et etnografisk design ga meg muligheten til å skrive frem en slik detaljert fortelling om prosjektet. Forskere som velger et enkeltcasedesign, benytter seg ofte av etnografiske forskningsmetoder (Postholm & Jacobsen, 2018). Slike studier karakteriseres nemlig av at de er deskriptive fortellinger, som inneholder relevante og komplekse detaljer om handlinger og konteksten de foregår i (Postholm & Jacobsen, 2018). En slik etnografisk tilnærming var fruktbart i denne studien. Det ga meg mulighetene til å følge prosjektet mens det foregikk, og

besvare forskningsspørsmålene mine om hva som kjennetegner kildearbeidet i prosjektet, og hvordan elevene forholder seg til informasjonen de møter.

3.1.1 Utvalg

Da jeg begynte å planlegge masteroppgaven min om kildearbeid i samfunnsfag, fant jeg fort ut at jeg ønsket å forske på kildearbeid i utdanning for bærekraftig utvikling. Jeg knyttet meg derfor til et UBU-prosjekt ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo. Høsten 2018 hadde prosjektet samarbeid med en skole på Østlandet, og denne skolen ble dermed utgangspunktet for denne studien. Alle VG1 klassene på skolen deltok i det utforskende prosjektet «Utdanning for bærekraftig utvikling».

Jeg bestemte meg for at det ville være vanskelig å følge alle VG1-klassene på trinnet, og valgte derfor ut to klasser som analyseenheter. Utvalget mitt består dermed av disse to klassene og lærerne deres, og videre omtaler jeg disse som klasse 1 og klasse 2. I etnografiske studier er det vanlig å følge en sosial gruppe som kan bidra til å si noe om hjertet av det en studerer (Postholm & Jacobsen, 2018). Ved å følge to klasser fikk jeg tilgang på et rikere materiale.

Gjennom prosjektet fulgte jeg altså disse to VG1 klassene i samfunnsfag over en periode på fire uker. Mot slutten av prosjektet samlet jeg inn 10 elevtekster fra klasse 2 som sekundærdata. Grunnen til at jeg valgte å samle inn elevtekster fra bare en av klassene, var først og fremst fordi jeg hadde mye data i form av feltnotater, og måtte begrense den videre datainnsamlingen. I tillegg hadde jeg fyldige feltnotater fra timene der klasse 1 jobbet med disse tekstene.

3.1.2 Gjennomføring av prosjektet utdanning for bærekraftig utvikling

Denne studien inngår i et samarbeidsprosjekt mellom en skole på Østlandet og Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo. Prosjektet er godkjent av NSD. Prosjektet startet som et endringsprosjekt som var utformet av forskere ved UiO, men ved denne skolen var det en lærer som videreutviklet prosjektet, slik at det handlet om endring på et større nivå. Vi var syv masterstudenter som var med på prosjektet. I forkant av prosjektet deltok vi på planleggingsmøter sammen med lærerne på prosjektet. Det var syv klasser på

VG1 som deltok. Prosjektet var tverrfaglig og strakk seg over en periode på fire uker høsten 2018.

Prosjektet het *Utdanning for bærekraftig utvikling*, og gikk ut på at elevene skulle jobbe utforskende med problemstillingen «Hvordan kan vi bekjempe global oppvarming?». Før prosjektstart lærte elevene om klimaendringene og bærekraftig utvikling i naturfag og geografi. Da prosjektet startet, jobbet elevene med problemstillingen også i norsk og samfunnsfag. Elevene skulle velge seg en mulig løsning på klimaendringene. De fikk velge mellom alternativene; a. Teknologi, b. Politisk endring og c. Personlig endring. Elevene ble delt i grupper etter hvilken tilnærming de valgte. Videre skulle de søke etter informasjon på nett og besøke eksterne aktører for å samle inn informasjon. Denne informasjonen skulle gruppa bruke for å lage en rapport på hvordan man kan bekjempe global oppvarming på bakgrunn av løsningen de valgte. Prosjektet ble avsluttet med en nettdebatt, der elevene skulle diskutere de ulike alternativene og hva som var den beste løsningen for å bekjempe global oppvarming.

Et av kravene til rapporten og nettdebatten var bruk av kilder. I forkant av prosjektet hadde norsk- og samfunnsfaglærerne hatt fokus på kildekritikk og kildesøk i timene sine. En av grunnene til dette var at tidligere prosjekter viste at elevene hadde problemer med å finne, bruke og vurdere kilder. Vi studentene fikk også spørsmål av lærerne om vi kunne være med på å støtte elevene i kildearbeidet.

3.1.3 Datainnsamling

Som sagt er denne studien en etnografisk casestue. Slike studier kjennetegnes gjerne av deltagende observasjon eller feltarbeid som datainnsamlingsmetode (Fangen, 2011), og jeg valgte disse metodene fordi de var hensiktsmessige for å besvare forskningsspørsmålene. I et feltarbeid følger man gjerne informantene sine i de aktivitetene de gjennomfører i løpet av en dag (Fangen, 2011). I dette tilfelle fulgte jeg samfunnsfag- og geografitimene til utvalget mitt. Jeg gjennomførte deltagende observasjon ved at jeg var til stede i undervisningen, både som observatør og som deltaker. Til tider var min observatørrolle mer passiv, som i situasjoner der læreren hadde tavleundervisning. Da elevene jobbet med oppgaver, deltok jeg ved å hjelpe og støtte elevene med oppgavene. Metoden går nemlig ut på å delta i den sosiale

samhandlingen ved å småprate med deltakerne, eller ved å tilpasse seg situasjonen slik at man ikke virker forstyrrende (Fangen, 2011; Tjora, 2017).

Det er mange gode grunner til å velge observasjonsstudier (Tjora, 2017), men jeg valgte metoden først og fremst for å få et innblikk i hvordan klassene jobbet med kilder i prosjektet. Gjennom observasjon kunne jeg se hva elevene og lærerne gjorde, og ved å delta i samhandlingen kunne jeg samtidig snakke med elevene og lærerne. Gjennom en slik observasjon fikk jeg tilgang på data som ikke var tolket av deltakerne (Tjora, 2017). I intervjuer får man data om deltakernes tanker og meninger, men gjennom observasjon får man data om hvordan deltakerne handler i en situasjon (Tjora, 2017; Fangen; 2011). Med andre ord får man data om hva deltakerne faktisk gjør, og ikke hva de *sier* at de gjør (Fangen, 2011). En stor fordel ved at jeg benyttet meg av observasjon som metode, er dermed at jeg fikk tilgang på det Emerson, Fretz & Shaw (2011) kaller førstehåndserfaring. Likevel er ikke disse dataene objektive, da slike data alltid er fortolket av forskeren.

Det er også noen pragmatiske grunner til å velge observasjon, nemlig det at man ikke tar opp tiden til informantene. Jeg valgte å gjennomføre en observasjonsstudie primært fordi jeg ønsket å observere kildearbeidet i prosjektet, men også for å observere hvordan elevene forholdt seg til informasjonen de møtte i prosjektet. Tidlig i planleggingsfasen hadde jeg planlagt å gjennomføre observasjon av skjermdumper for å få et større innblikk i elevenes kildearbeid, men ettersom kildearbeidet i prosjektet i stor grad skulle bestå av å hente informasjon fra eksterne aktører, bestemte jeg meg for å gjennomføre deltagende observasjon. En stor fordel ved å velge en slik tilnærming, er at metoden ikke stjeler tid fra elevene og lærerne.

Prosjektet jeg observerte benyttet seg av mange eksterne aktører som kilder. Prosjektet ble innledet av en filmvisning etterfulgt av en spørsmålsrunde der regissøren og hovedpersonen i filmen var til stede. Videre dro elevene rundt i byen for å besøke forskere, teknologer og politikere og ulike organisasjoner. Jeg bestemte meg for å følge de elevene som valgte alternativ B: Politisk endring. Disse elevene besøkte to ungdomspolitiske organisasjoner. Der fikk elevene stille spørsmål til politikerne. Jeg fikk samtykke av politikerne til å gjennomføre deltagende observasjon. Jeg fulgte også elevene til et forskningssenter, og fikk også samtykke til å observere der. I tillegg til dette fikk jeg tilgang til en facebookgruppe som

klasse 2 benyttet seg av for å dele kilder. En slik observasjon av deltagelse på nett kaller Fangen (2010) for webetnografi.

Når man gjennomfører kvalitative observasjonsstudier kan deltakerne bli påvirket av at det er forskere til stede (Tjora, 2017). En fordel med deltakende observasjon kan være at deltakerne ikke blir like stresset av at det er noen andre til stede, fordi forskeren deltar i aktivitetene i stedet for å sitte på utsiden og notere (Fangen, 2011, s. 39). Da jeg kom litt tidlig til den første timen jeg skulle observere og tok plass bak i klasserommet, var det noen elever som spurte om jeg kunne presentere meg for klassen og fortelle om hvorfor jeg var der. De fortalte at det hadde vært mange forskere og studenter som hadde observert dem, men de fikk ikke alltid vite hvorfor de var der eller hva de så på. Jeg presenterte meg for elevene og fortalte om masteroppgaven min. Utover i timen deltok jeg ved å støtte elevene i oppgavene de jobbet med, og da fikk jeg flere spørsmål om hvem jeg var. Jeg opplevde at etter noen timer, tenkte ikke elevene lenger over at jeg var så mye til stede, og flere påpekte at det var fint med mer støtte i undervisningen. Lærer 2 påpekte også at det var fint med flere lærere i rommet, og spurte om jeg kunne hjelpe elevene med kildesøk. En ulempe ved dette kan være at jeg har påvirket elevenes arbeid med kildesøk ved å hjelpe dem med dette.

Underveis i observasjonen skrev jeg feltnotater. Jeg hadde med meg en notatblokk hver gang jeg skulle observere. Da jeg hjalp elevene i klasserommet kunne jeg ikke skrive samtidig, men gikk heller tilbake til skriveboka bakerst i klasserommet da det ble stille. Jeg fokuserte på å skrive ned det iøynefallende og det jeg tenkte kunne være interessant for studien min (Tjora, 2017). Jeg skrev for eksempel ned alle spørsmålene elevene stilte. I tillegg skrev jeg ned tolkninger og tanker som dukket opp underveis. Observasjonsskjemaet mitt skilte mellom observasjon og tolkning (Kleven, 2014). Som etnograf blir man påvirket av situasjonen man observerer, og dette har betydning for feltnotatene man skriver (Emerson, Fretz & Shaw, 2011). Da jeg kom hjem for dagen renskriv jeg feltnotatene og tolkningene over på pc. Da reflekterte jeg også over notatene jeg hadde skrevet ned, og om disse var påvirket av det Tjora (2017) kaller *inside-kunnskap*. En slik *inside-kunnskap* kan være erfaringer og kunnskap jeg som lærer har med meg inn i forskningsprosessen. Dette steget var viktig for meg, fordi det gjorde at jeg ble mer kritisk til egen fortolkning.

I forkant av prosjektet vurderte jeg om jeg skulle kombinere observasjonen med intervju. Fangen (2010) skriver at det kan være en fordel å kombinere intervju med observasjon, fordi

metodene gir ulike data. Jeg vurderte intervju slik at jeg kunne få et større innblikk i elevenes tanker, og deres tolkning av de ulike situasjonene (Dalen, 2011). Intervjuer er tidkrevende både for forskeren og for informantene, og jeg bestemte meg derfor for at det var mer pragmatisk å gjennomføre det Fangen (2010) beskriver som en uformell og ustrukturert intervjustil. Dette kalles også for mikrointervjuer, eller som Tjora skriver (2017, s. 74); spontane intervjuer eller spontane samtaler. Gjennom den deltakende observasjonen fikk jeg innblikk i elevenes tanker ved å prate med dem i klasserommet eller ute blant de eksterne aktørene. I denne sammenhengen stilte jeg dem noen spørsmål som var relevante for forskningsspørsmålene mine. En stor fordel med dette var jeg at kunne spørre elevene om noe som nettopp hadde skjedd, eller om noe de nettopp hadde sagt, og elevene hadde det dermed friskt i minne. En ulempe med dette kan være at elevene ikke så på meg som forsker, men som en lærer, og at de ønsket å gi de «riktige svarene».

I tillegg til observasjonen og mikrointervjuene samlet jeg inn 10 elevtekster fra en av klassene. Disse elevtekstene var en samling av innlegg fra nettdebatten de hadde på slutten av prosjektet. Dette kan sies å være en ikke-påtrengende metode (Tjora, 2017, s. 182), og blir ofte benyttet som tilleggsdata eller sekundærdata (Tjora, 2017, s. 183; Fangen, 2010). Fangen (2010) skriver at en viktig grunn til å bruke dokumentdata som sekundærdata, er at man får muligheten til å kontekstualisere materialet. En av grunnene til at jeg ønsket dette, var at jeg ville få et større innblikk i elevenes kildearbeid og kildekritikk. I tillegg ønsket jeg å benytte meg av flere typer data, slik at det kunne være med på å validere studien.

3.2 Analysemetoder

Kvalitativ dataanalyse handler om å studere tekst for å finne meningsfulle mønstre og sammenhenger (Grønmo, 2015). Datamaterialet jeg har analysert består altså av feltnotater og elevtekster. Jeg har blitt inspirert av Tjoras (2017) stegvis induktive-deduktive metode, som handler om å jobbe seg gjennom ulike steg fra rådata til utvikling av konsepter. Det innebærer at man starter å jobbe induktivt med datamaterialet, før man senere jobber deduktivt ved å koble teori til datamaterialet. En induktiv tilnærming er at man antar noen generelle sammenhenger ut fra observasjon eller enkelttilfeller, mens en deduktiv tilnærming slutter fra en generell regel for å forklare enkelthendelser (Tjora, 2017, s. 33). Tjoras (2017) modell er mer abduktiv. I en slik tilnærming veksler man gjerne mellom teori og empiri (Larsen, 2017).

Jeg ønsket å forske på kildearbeid og kritisk literacy, og derfor var jeg påvirket av dette når jeg analyserte dataene. Jeg var åpen for det datamaterialet viste, men var nok mer oppmerksom på det som kunne knyttes til forskningsspørsmålene. Analysemetoden min kan derfor også sies å være abduktiv, og er også inspirert av Larsens (2017) fem steg for innholdsanalyse av tekst. Disse er: 1. Koding, 2. Kodene klassifiseres i temaer eller kategorier, 3. Datamaterialet sorteres etter disse kategoriene, 4. Datamaterialet undersøkes for å identifisere meningsfulle mønstre eller prosesser og 5. Identifiserte mønstre vurderes i forhold til eksisterende forskning og teorier, og overførbar kunnskap etableres. Kodingen og kategoriseringen skjedde altså i flere omganger, da den første var veldig åpen og empirinær, mens dens siste var mer preget av et teoretisk bakteppe. Underveis i kodingen skrev jeg memoer, som er notater underveis om kodingsprosessen. Ved at jeg gjorde dette, kunne jeg hele tiden gå tilbake, og lese gjennom hva jeg tenkte i de ulike nivåene av kodingen.

I den første kodingen ble det lagt vekt på ord som allerede fantes i datamaterialet. Jeg lagde koder for ord, setninger eller avsnitt, og en kode for et bestemt avsnitt var for eksempel et tema som avsnittet dreier seg om, eller noe som omtales i avsnittet, slik som en aktør, handling, en hendelse eller en relasjon (Grønmo, 2015). Jeg hadde ikke lest mye teori før den første kodingen av dataene, og jeg hadde en ganske åpen tilnærming. Likevel hadde jeg noen tanker om hva jeg kom til å finne, og det er umulig å kode uten en form for førforståelse.

Tabell 1 viser noen eksempler fra den første, empirinære kodingen.

Tabell 1: Eksempler fra den empirinære kodingen

Kode	Eksempel
Etterspør med informasjon	Flere av b-gruppene etterspør mer informasjon når de besøker forskere på et universitet. Elevene spør politikerne om mer informasjon. Eks: «Hva vil dere gjøre for å hindre klimakrisen?» «Hva kan vi som ungdommer gjøre?»

Stiller kritiske spørsmål	<p>Elevene stiller mange kritiske spørsmål til politikerne:</p> <p>«Men hva kan ungdommen egentlig gjøre med det? Blir litt vanskelig eller?»</p> <p>«Hvordan skal dere klare å gjennomføre de politiske målene?»</p> <p>«Hva mener dere med at dere vil ha en revolusjon?»</p> <p>«Det er vel ikke vits i å jobbe hardt og ta utdanning om man ikke får noe igjen for det?»</p>
Støtte i kildesøk	<p>Lærer 2 hjelper elevene med å søke etter kilder og ber meg som deltagende observatør om å gjøre det samme.</p> <p>Elevene i klasse 2 spør om hjelp til å finne kilder og underbygge argumenter.</p>

Etter at jeg hadde gjennomført den første empirinære kodingen, begynte jeg å samle disse i ulike kategorier. Kategoriene som ble til etter den første kodingen, var også mer eller mindre empirinære, og jeg samlet datamaterialet under disse. Videre gikk jeg gjennom datamaterialet og kodene og skrev ned noen meningsfulle mønstre, slik som Larsen (2017) anbefaler før man går over på å finne teori.

Etter å ha lest teori, gikk jeg tilbake til datamaterialet og kodet og kategoriserte på nytt. I løpet av de siste kodingsprosessene ble flere av de empirinære kodene plassert i kategorier som var inspirert av teori, som for eksempel «kritisk literacy». Etter den siste kodingen satt jeg altså igjen med både empirinære og mer teoretiske koder. Tabell 2 viser eksempler på sistnevnte.

Tabell 2: Teorinær koding

Kategori	Kode	Eksempel
Kritisk literacy	Refleksjon over hvordan sannhet blir presentert og representert i en tekst/kilde	Mange var kritiske til informasjonen de fikk fra politikerne. Noen nevnte at det ikke var nøytral informasjon, og at politikerne bare sa det som passet dem best. Hos de to ulike politikerne fikk de motstridene svar på samme spørsmål. Dette stusset noen av elevene på, og spurte senere forskerne hva de mente.
Kritisk literacy	Gjenkjenne holdninger, motiver og ideologier i tekster/kilder	Hos politikerne: «Er dere kommunister?» «Har kommunisme noen gang fungert i praksis»? To elever i klasse 1 leser en kilde om Elon Musk, og er kritiske til baktankene hans. Handler ikke bare om klima, men også om økonomi.

Etter at jeg hadde gjennomført den første kodingen av feltnotatene, gikk jeg over til å kode innleggende i nettdebatten. Etter kodingen av elevtekstene fikk jeg en mer helhetlig forståelse av kildearbeidet i prosjektet. Dette har noen likheter med det Fangen (2010, s. 185) kaller for etnografisk tekstanalyse som går ut på å analysere ulike tekstlige data som forekommer i feltet. Poenget er at man skal se etter hvordan dokumenter eksemplifiserer mønstre i de sosiale settingene man observerer.

3.3 Metodiske refleksjoner

Noen forskere mener at kvalitativ forskning ikke kan vurderes på samme måte som kvantitativ forskning, noe som har gjort at kvalitativ forskning ofte har blitt nedvurdert fordi den ikke er like objektiv, kontrollert og strukturert (Fangen, 2010, s. 237). Fangen (2010) påpeker at kvalitativ forskning skaper helt andre data som analyseres på andre måter, og må dermed vurderes på andre måter. Videre vil jeg diskutere validitet, reliabilitet og generalisering i studien min. Til slutt reflekterer jeg over noen etiske betraktninger.

3.3.1 Validitet og reliabilitet

Validitet handler om logisk sammenheng mellom prosjektets utforming og funn, og de spørsmål man søker å finne svar på (Tjora, 2017, s. 231). Maxwell (2013, s. 122) definerer validitet i kvalitativ forskning som «the correctness or credibility of a description, conclusion, explanation, interpretation, or other sort of account». Det er gjerne to trusler mot validitet som kvalitative forskere bør hindre, og disse er partiskhet og reaktivitet (Maxwell, 2013). Forskerens partiskhet handler om at forskere får dataene til å passe med eksisterende teori og førforståelser. Med andre ord finner forskeren det han ønsker å finne (Barone, 2011). Forskerens forkunnskap og posisjon må derfor tas i betraktning når man diskuterer validitet (Barone, 2011). Reaktivitet handler om at forskeren har påvirkning på individene man studerer, noe som igjen kan påvirke dataene og tolkningene.

Gjennom hele forskningsprosessen har jeg reflektert over min egen partiskhet og reaktivitet. Min partiskhet kan påvirkes av teori og tidligere forskning jeg har lest. Samtidig kan forkunnskaper også være viktig for å forstå hva som foregår i en kontekst. Jeg bestemte meg imidlertid for å ikke lete etter teori som kunne passe til problemstillingen før etter at jeg hadde gjennomført datainnsamlingen og den første analysen. I tillegg valgte jeg å ha en utforskende problemstilling, i stedet for en ledende problemstilling. Når det gjelder reaktivitet, var jeg forberedt på at min tilstedeværelse kunne påvirke dataene mine, og derfor var jeg bevisst på dette både under datainnsamlingen og analysen. I tillegg til dette har jeg benyttet meg av noen grep som kan øke validiteten i kvalitativ forskning.

Barone (2011, s. 23) skriver at en vanlig måte å sikre validitet i casestudier på, er å samle inn flere datakilder som observasjoner, intervjuer og dokumenter. Fangen (2010) skriver at det å kombinere intervju med observasjon, kan være med på å validere observasjonsdataene. Å

benytte seg av flere metoder er noe mange forskere velger å gjøre for å sikre studiens validitet, og det kalles for metodetriangulering (Fangen, 2010; Maxwell; 2013; Cresswell og Miller, 2000). Dette gjør man gjerne for å hindre at dataene blir farget av egen partiskhet (Maxwell, 2013). En av grunnene til at jeg valgte å gjennomføre mikrointervjuer og samle inn elevtekster, var for å sikre studiens validitet. Studien kan bli mer troverdig hvis flere datakilder viste det samme. Maxwell (2013) påpeker imidlertid at triangulering ikke automatisk sikrer validitet, og at forskeren fortsatt må reflektere over egen partiskhet. De ulike datakildene kan nettopp vise ulike aspekter av det samme, noe som ikke sikrer validiteten.

Barone (2011) og Maxwell (2013) skriver at funnene blir mer troverdige hvis forskeren har vært i feltet over en lang periode. Fordi dette er en 30 poengs masteroppgave, kunne jeg ikke være på skolen jeg observerte i mer enn fire uker. Likevel fikk jeg observert hele prosjektet, fra start til slutt, og jeg samlet inn store mengder med data. Jeg har skrevet rike og fyldige feltnotater, noe som også kan øke forskningens validitet (Maxwell, 2013, s. 126).

Fangen (2010, s. 237) skriver at deltagende observasjon er en metode som sikrer høy grad av validitet forstått som et spørsmål om forskingen måler det den skal måle. Dette er fordi den deltagende observasjonen foregår ute i feltet der deltakerne samhandler, og dermed er ikke settingen arrangert til studiens formål. Likevel må man vurdere sannheten i informantenes utsagn, egne observasjoner og tolkning av observasjoner. Refleksivitet handler om å reflektere over hvordan tolkningen kom frem, altså en tolkning av egen tolkning (Tjora, 2017, s. 250-251; Creswell & Miller, 2000). Dette har jeg blant annet gjort ved å skrive memoer om egen tolkning. Dermed har jeg alltid kunne gå tilbake å se hva jeg tenkte. Et annet grep jeg benyttet meg av var å vurdere alternative tolkninger. Dette gjorde jeg blant annet ved å lete etter negative bevis i dataene mine (Maxwell, 2013; Creswell & Miller, 2000).

Et annet grep jeg har tatt for å sikre validitet, er å sammenligne dataene og tolkningene mine med de andre studentene på prosjektet. Å få andre som har vært med på prosjektet til å lese gjennom og diskutere funn, mener Creswell og Miller (2000) kan sikre validiteten i studien. I tillegg anbefaler de også andre som ikke har tilknytning til prosjektet å lese over funnene. Veilederne våre var ikke med på å forske på prosjektet, men var med på samlinger og diskuterte funnene våre med oss. Dette kaller Fangen (2010) for kommunikativ validitet, der

man vurderer gyldighet gjennom dialog med andre. Kommunikativ validitet kan også skje gjennom å snakke med de man har observert, noe som også bli kalt for medlemsjekkning (Maxwell, 2013; Cresswell & Miller, 2013). Jeg har ikke snakket med deltakerne etter at jeg begynte å skrive analysen, men jeg snakket ofte med lærerne etter timen om hva som hadde skjedd i timen og hvordan vi tolket det. I tillegg fikk jeg spurt elevene om ting jeg hadde observert gjennom mikrointervjuene, og fikk dermed deres refleksjon og tolkning av ulike hendelser.

Reliabilitet eller pålitelighet handler om intern logikk eller sammenheng gjennom hele prosjektet (Tjora, 2017, s. 231). Reliabilitet i deltagende observasjon kan defineres som grad av samsvar i hvorvidt tilfeller er tildelt samme kategori av ulike observatører eller av samme observatør ved ulike anledninger (Fangen, 2010, s. 25). Forskingen må med andre ord være etterprøvbart. For at den skal være etterprøvbart må det komme tydelig frem hvilke informanter som er med, hvilken sosial setting studien er gjennomført i, hvilke metoder forskeren har benyttet seg av og hvilke analytiske begreper som er brukt (Postholm & Jacobsen, 2018). For å sikre reliabiliteten i denne studien, har jeg prøvd å skrive tykke beskrivelser og dele hvordan jeg har kommet frem til tolkningene (Fangen, 2010). Barone (2011) påpeker at forskeren må forklare hvordan han har kommet frem til konklusjonen. Samtidig må forskeren forholde seg kritisk til egne tolkninger. Gjennom hele denne oppgaven har jeg prøvd å være så tydelig som mulig på hvordan forskningsprosessen har foregått. Likevel kan det være vanskelig å replisere studien, da alle observasjonene er fortolket av meg som forsker.

3.3.2 Overførbarhet

Overførbarhet, eller generalisering, handler om forskningens relevans utover enhetene som er undersøkt (Tjora, 2017, s. 231; Fangen, 2010). Dette er ikke alltid et mål med kvalitative studier, og i min casestudie har jeg vært mest opptatt av å forske på hva som kjennetegner det spesifikke prosjektet slik det ble gjennomført på én skole. I kvalitativ forskning er det analytisk generalisering som er det viktigste, nemlig det om funnene kan brukes som rettleidning på hva som vil skje i en annen situasjon (Fangen, 2010).

Maxwell (2013) skiller mellom intern- og ekstern generalisering. Intern generalisering handler om generaliserbarheten til en konklusjon innenfor en case, setting eller gruppe, vil

gjelde for andre i casen/gruppa som ikke ble direkte observert, intervjuet eller representert i dataene (Maxwell, 2013; Postholm & Jacobsen, 2018). I dette tilfelle kan det diskuteres om funnene i studien kan generaliseres til de andre klassene på prosjektet som jeg ikke observerte. En av grunnene til at jeg valgte å ta utgangspunkt i to klasser, var for å se på forskjeller og likheter mellom disse. Det viste seg at det var noen forskjeller mellom disse to klassene og at læreren spilte en stor rolle på hvordan elevene jobbet med og forholdt seg til informasjon. Derfor vil det være vanskelig å generalisere og si at funnene gjelder for alle de syv klassene som deltok på prosjektet. Ekstern generalisering handler derimot om å generalisere til andre settinger og personer, noe denne studien ikke har grunnlag for å gjøre. Maxwell (2013, s. 137) skriver at en slik mangel på ekstern generalisering nettopp kan være verdien i kvalitativ forskning. Maxwell (2013, s. 138) påpeker også at det ikke nødvendigvis er noen gode grunner til å *ikke* tro at funnene i kvalitative studier ikke også vil gjelde i andre situasjoner og settinger.

3.3.3 Etiske betraktninger

Befring (2015) peker på noen forskningsetiske normer som alle forskere bør forholde seg til. Disse er informert og fritt samtykke, konfidensiell og anonym deltakelse, særlig hensyn til barn og utsatte grupper og aktsomhet for deltakerrisiko. Tjora (2017, s. 46) skriver også at tillit, konfidensialitet, respekt og gjensidighet er viktig i kontakten mellom forskere og deltakere. Disse forskningsetiske normene har jeg reflektert over og forholdt meg til både før, under og etter prosjektet.

I forkant av prosjektet reflekterte jeg over forskningsetikk samtidig som at jeg lagde et forskningsdesign som fulgte de etiske retningslinjene. I denne prosessen vurderte jeg de ulike metodene jeg kunne benytte meg av, og forskningsetiske perspektiver ved disse. Blant annet valgte jeg metodene mine fordi de er lite påtrengende metoder, og derfor tar de hensyn til informantene (Fangen, 2010, s. 190). Før prosjektstart sendte også leder for prosjektet en felles søknad til NSD, som ble godkjent før prosjektstart. Vi samlet inn samtykkeskjemaer fra alle klassene, etter at vi hadde informert alle om prosjektet og hva et samtykke innebærer. Elevene fikk mulighet til å stille spørsmål, og de fikk tid til å tenke seg om før de signerte.

Konfidensialitet handler om at man ikke skal offentliggjøre data som kan avsløre den personlige identiteten til dem man skriver om (Fangen, 2010, s. 196; Postholm & Jacobsen,

2018). Alle dataene som ble samlet inn ble oppbevart på trygge områder, og jeg sørget alltid for at ingen andre enn meg og de andre studentene på prosjektet fikk tilgang på dataene. Samtykkeskjemaene ble oppbevart på UiO, adskilt fra dataene. Etter datainnsamlingen startet analyseprosessen, og da dukket det opp nye refleksjoner om forskningsetikk, knyttet til hvordan jeg fremstiller informantene og deres anonymitet. Jeg tok utgangspunkt i at deltakerne på prosjektet kom til å lese studien, og Fangen (2010) skriver at man må skrive om dem på en ettersettelig måte og sikre anonymisering. I analysen har jeg endret elevenes navn. I observasjonen min har jeg hatt fokus på mange av elevene i klassen. I motsetning til intervju er det ikke 4-5 elever som beskrives, men to klasser med mange elever.

Ryen (2016) skriver om etiske utfordringer ved kvalitative metoder, og når man gjør feltarbeid må man vurdere om man gjør at informantene føler stress og ubehag. Det er mulig at noen av elevene ble stresset over at jeg observerte hva de gjorde. For å hindre dette spurte jeg alltid elevene om det var greit at jeg observerte dem, og jeg vekslet på å observere flere av elevene i klassene. Litt av denne effekten tror jeg også forsvant ved at jeg inntok en deltagende rolle der jeg støttet elevene i arbeidet, i stedet for å stå over dem og vurdere arbeidet deres.

4 Analyse og diskusjon av studiens funn

I dette kapitlet vil jeg presentere og diskutere kildearbeidet i et utforskende UBU-prosjekt. Kildearbeid blir i denne oppgaven sett på som alt arbeid som er knyttet til å finne, lese, bruke og vurdere både skriftlige og muntlige kilder. I prosjektet som diskuteres i denne oppgaven, er kildearbeidet knyttet til det å finne kilder og tenke kritisk rundt disse, det mest interessante. Analysen tar utgangspunkt i feltnotatene og elevtekstene fra nettdebatten, og disse tolkes og diskuteres i lys av det teoretiske rammeverket som ble presentert tidligere.

Kapitlet er dermed delt opp etter de ulike formene for kildearbeid som kommer frem i prosjektet. Først tar vi for oss tilgang på tekst. En stor del av prosjektet består av å finne kilder på nett. I tillegg har lærerne lagt til rette for et samarbeid med eksterne aktører, der elevene også skulle bruke disse som en kilde til informasjon. Videre presenteres funnene på hvordan elevene forholder seg til tekstene de møter i prosjektet. Her diskuteres det om elevene reflekterer over hvordan sannhet blir presentert, gjenkjenner holdninger, verdier og ideologier og utøver motstand og kritikk i møte med kildene.

4.1 Tilgang på tekst

Å finne og oppsøke kilder var en stor del av det utforskende UBU-prosjektet. Lærerne på skolen hadde erfaringer med tidligere UBU-prosjekter, der de hadde opplevd at elevene synes det var vanskelig å finne kilder. Denne gangen var lærerne dermed opptatt av å hjelpe elevene med dette, og de hadde derfor jobbet med kildesøk og kildekritikk i forkant av prosjektet. Skolen hadde inngått et samarbeid med mange eksterne aktører, og en stor del av prosjektet handlet om at elevene skulle besøke disse eksterne aktørene og bruke informasjonen de fikk fra disse som kilder. Det ble dermed i hovedsak to typer kilder som gjennomsyret prosjektet; internett som kilde og eksterne aktører som kilde.

4.1.1 Internett som kilde

Både i oppstarten og underveis i prosjektet fikk elevene i begge klassene beskjed om at det var viktig å finne kilder som de kunne bruke til å underbygge egne argumenter med. Prosjektet skulle nemlig munne ut i en nettdebatt hvor elevene skulle diskutere hvilken tilnærming som var den beste for å løse klimakrisen. Lærerne presiserte også at bruk av

kilder ble vektlagt i vurderingen av nettdebatten. Mye av tiden gikk dermed med til å søke etter kilder på internett som elevene kunne bruke i nettdebatten.

I timene der elevene søkte etter kilder, observerte jeg at flere av elevene gjorde mange søk. Noen av elevene søkte på ulike ord og setninger, mens andre benyttet seg av ulike søkemotorer. Det var imidlertid flere av elevene som valgte å ikke bruke kildene de fikk opp. Noen av elevene trykket seg ikke engang inn på treffene de fikk opp, mens andre trykket seg inn for å gå raskt ut igjen. Andre bladde opp og ned et par ganger, men gikk så fort ut av siden at de ikke kan ha lest så mye av det som stod der. Da jeg spurte disse elevene om dette, fikk jeg bare til svar at de ikke fant det de lette etter. Det virket som at elevene så for seg hva slags kilder de skulle finne, men at det var vanskelig å finne disse i praksis.

Det er mulig at elevene ikke hadde den kompetansen som gjorde at de fikk opp treffene de lette etter eller mente var relevante. Det er også mulig at elevene hadde funnet relevant informasjon om de faktisk hadde *lest* hele kilden. Frønes og Narvhus (2012) skriver at det kan være vanskelig å lese digitale tekster fordi de kan skille seg fra tekster på papir. Det er mulig at elevene synes noen av treffene de fikk opp var vanskelige å lese, og at de derfor valgte dem bort. Det er også mulig at elevene hadde et snevert syn på hva som faktisk var relevant. I samtalene med elevene, der de ga uttrykk for at de ikke fant det de lette etter, fikk jeg inntrykk av at de ønsket å finne en kilde som ga et eksplisitt svar på oppgaven. Det er imidlertid mulig at problemstillingen elevene skulle svare på, krevde at elevene måtte finne informasjon fra ulike kilder og sette dem sammen og bruke dem i en ny sammenheng. Det er altså ikke helt klart hva elevene la i den «rette kilden», og dette kan skyldes ulike årsaker.

Elevene fant ulike tekster på nett. Noen av elevene brukte offentlig informasjon, som for eksempel en kilde fra Miljøstatus, som var skrevet av miljødirektoratet. Denne artikkelen ble publisert i Facebook-gruppa til klasse 2, der elevene skulle dele kilder med hverandre. Artikkelen fikk flere «likes» fra andre elever. Eleven som publiserte denne, skrev at det var en fin artikkel med mange gode argumenter. Denne ble også brukt i den avsluttende nettdebatten.

Andre elever var opptatt av å finne kilder som var basert på forskning. [Forskning.no](http://forskning.no) var en populær kilde, og mange av elevene i klasse 2 var inne på denne siden. Da jeg spurte en av elevene om dette, sa hun at forskning.no var troverdig fordi artiklene der var skrevet av

forskere. Det kom også frem i nettdebatten at denne kilden var i bruk. Alexander delte en artikkel fra forskning.no i Facebook-gruppa, og skrev at det var en god artikkel for å finne ut hvordan personlig endring kan føre til mindre CO₂-utslipp.

De fleste elevene brukte imidlertid tekster fra ulike medier. Det var i stor grad ulike avisartikler fra nettaviser som Dagbladet og Aftenposten elevene tok i bruk. Noen av avisartiklene handlet om klimapolitikken rundt valget i 2017, andre var mer generelle og handlet om klima og bærekraft. Slike avisartikler kan være lette å lese og forstå, og kom også høyt opp på trefflisten da elevene gjorde søk.

Disse funnene tyder på at elevene var opptatt av ulike dimensjoner da de valgte kilder. Det kom frem at elevene brukte og anbefalte kilder fra offentlig informasjon fordi de inneholdt mye informasjon de kunne bruke. Kildene som var basert på forskning ble valgt ut fordi elevene mente de var troverdige, mens avisartiklene muligens ble valgt fordi de var lettleste og enkle å forstå. Disse funnene ligner på det Strømberg og Sunde (2018) fant i sin masterstudie av hvordan elever velger kilder i et utforskende UBU-prosjekt. Funnene deres viste at elevene valgte kilder ut fra hva de mente de trengte til oppgaven, hvor troverdig de mente kilden var, og etter hvilke kilder de forstod. Å velge ut kilder utelukkende fra disse kriteriene, innebærer at det kan være noen kilder elevene går glipp av, og dette kan være en mulig forklaring på hvorfor elevene ikke leste eller valgte å bruke flere av treffene de fikk opp når de gjorde søk.

Et annet funn er at mange av elevene trykket seg inn på Wikipedia. Dette nettleksikonet kom ofte opp som det første treffet da elevene gjorde søk. Under observasjonen så jeg at elevene gjerne brukte litt tid inne på denne siden, og det så dermed ut til at de leste gjennom informasjonen. Til tross for at elevene trykket seg inn på Wikipedia, og brukte tid på siden, var det få elever som refererte til Wikipedia som kilde i nettdebatten. Da jeg spurte Ari i klasse 1 om han hadde funnet noen kilder, viste han meg en Wikipedia-kilde, men sa at siden ikke var «bra nok», og at han skulle lete videre. Dette kan ha en sammenheng med at mange lærere ikke vil at elevene skal bruke Wikipedia som kilde i skoleoppgaver. Utsagnet til Ari om at Wikipedia «ikke var bra nok», kan tyde på at han har lært at han ikke skal bruke dette som en kilde i skoleoppgaver. Likevel trykket han seg inn på siden og leste informasjonen der. Grunnen til dette kan være at Wikipedia er lett tilgjengelig og kan være lett å forstå (Blikstad-Balas & Hvistendahl, 2013).

Det kan også tenkes at elever trykker seg inn på Wikipedia for å få et overblikk over temaet, før de søker videre etter tekster de skal bruke. I så fall kan bruk av Wikipedia være en god strategi. Blikstad-Balas & Hvistendahl (2013) finner i sin studie at elever systematisk velger Wikipedia som kilde til kunnskap på skolen, til tross for at de vet at informasjonen på siden ikke alltid er sann. Det varierte imidlertid om de mente at Wikipedia var en relevant kilde. Dette varierte ut fra oppgaven som var gitt, og Wikipedia ble bare sett på som en relevant kilde hvis oppgaven var uformell. Dette samsvarer med denne studiens funn, der nettdebatten var en formell vurdering som hadde stor betydning for halvårsvurderingen i samfunnsfag.

Blikstad-Balas og Hvistendahl (2013, s. 44) skriver at Wikipedia i likhet med en del lærebøker, ofte presenterer deskriptive tekster *om* et tema. De mener også at elevene ikke trenger kompetansen kritisk literacy for å finne og reprodusere informasjon fra Wikipedia og lærebøker. Dermed kan det oppleves enklere for elevene å hente ut informasjon fra slike kilder. Dette kan også være en mulig forklaring på det vi tok for oss tidligere, nemlig at elevene ikke fant kilder de mente var relevante og ga et svar på oppgaven. Det er mulig at elevene lette etter kilder med deskriptiv informasjon om akkurat det oppgaven spurte om. Det ser ut til at oppgaven egentlig krevde en bredere literacykompetanse, der elevene måtte forstå og vurdere ulike tekster, for videre å hente informasjon fra disse og sette dem sammen til et argument eller et svar på oppgaven. Disse funnene kan tyde på at lærerne må bruke mer tid på å lære elevene å lese ulike kilder på nett, slik at de får kompetanse til å hente informasjon fra kilder som er mer avanserte og komplekse enn Wikipedia.

Elevene i klasse 1 fikk beskjed om å finne kilder om politikken til ungdomsorganisasjonene de skulle besøke i forbindelse med prosjektet. De fleste klarte å finne frem til partienes hjemmeside. Noen av elevene ble også tipset av læreren til å finne frem til disse sidene. Flere av elevene leste gjennom informasjonen de fant og brukte dette til å lage spørsmål til politikerne. Elevene jeg observerte sa seg imidlertid fornøyde med denne kilden, og lette ikke videre etter andre kilder som kunne inneholde videre informasjon. Funnene mine tyder på at når elevene først fant en kilde de var fornøyd med, var de ikke så opptatte av å lete etter motstridende informasjon. I dette tilfelle kan det hende at elevene vurderte kilden som troverdig, fordi læreren tipset dem om å finne denne kilden. Dette funnet kan også tyde på at lærerne bør være tydeligere på at elevene bør bruke ulike kilder til informasjon, og sjekke om de finner den samme informasjonen andre steder. I forkant av prosjektet hadde elevene nettopp hatt en slik øvelse. De fikk utdelt en avisartikkel, og skulle søke etter andre kilder

som hadde motstridende informasjon. Det så ikke ut til at elevene hadde tatt med seg denne måten å arbeide med kilder på inn i prosjektet. Her kommer det ikke frem at elevene har en postmodernistisk kunnskapsforståelse, der kritisk tenkning blir brukt for å utfordre den ferdige eller den etablerte kunnskapen (Hasslöf et al., 2016). Funnene mine tyder derfor på at det er et større behov for støtte i kildearbeidet *underveis* i prosjektet (Hmelo-Silver et al., 2007).

Det hjelper ikke at elevene er gode på å finne kilder, hvis de ikke forstår dem og klarer å bruke dem. For å kunne lese og forstå de digitale tekstene elevene får opp når de gjør søk, trenger de digital literacy. De trenger ferdigheter til å navigere seg i slike tekster, men også ferdigheter til å forstå disse (Frønes & Narvhus, 2012; Hobbs, 2011; Blikstad-Balas, 2016). I tillegg kan en fagspesifikk literacy gjøre elevene i stand til å møte tekster innenfor en gitt disiplin (Shanahan & Shanahan, 2008). Funnene mine tyder på at elevene kunne trenge mer støtte i form av dette. Det kan imidlertid være vanskelig og tidkrevende for læreren å hjelpe hver enkelt elev med dette. En måte å støtte elevene i lese- og forståelsesprosessen, kan være at læreren trekker frem noen typiske tekster elevene møter i et slikt prosjekt, og modellerer strategier for hvordan man kan angripe og forstå disse tekstene (Blikstad-Balas, 2016, s. 95-110).

Gjennom observasjonen la jeg merke til at det så ut til at elevene mestret det tekniske aspektet ved å gjøre søk. Det kom frem gjennom at elevene brukte ulike søkemotorer. Flere elever visste også hvordan de skulle søke etter bestemte ord i tekst. Det så heller ut til at elevene hadde problemer med å finne de «riktige» søkeordene. Mange elever søkte på hele setninger, som for eksempel «*Hvordan får vi slutt på klimaendringene?*». Jeg observerte få elever som brukte fagbegreper eller søkte på engelsk. I en av timene der elevene gjorde søk, uttrykte Hanne at hun synes det var så vanskelig å finne kilder fordi hun ikke viste hva hun skulle søke på. Da satt Mads, samfunnsfaglærer i klasse 2, seg ned med henne og hjalp henne med å finne søkeord. Observasjonen min tyder på at elevene manglet kompetansen til å finne gode søkeord, noe som kan henge sammen med den faglige kunnskapen de har om temaet. Det kan være vanskelig å finne de riktige søkeordene, hvis man mangler fagbegreper og konsepter knyttet til bærekraftig utvikling.

I forkant av prosjektet hadde lærerne i samfunnsfag hatt mye fokus på kildearbeid. Tidligere erfaringer hadde vist at elevene synes det var vanskelig å finne og bruke kilder. Lærerne

hadde derfor hatt fokus på kilder under temaet «Det flerkulturelle samfunnet». Til tross for dette viser funnene mine at elevene synes det var vanskelig å finne kilder. I en samtale med Lars, samfunnsfaglæreren i klasse 1, fortalte han at de hadde brukt mye tid på å bli kjent med fagbegrepene som hørte til temaet «Det flerkulturelle samfunnet». De hadde imidlertid ikke brukt tid på samfunnsfaglige begreper knyttet til klimaendringer og bærekraftig utvikling. En av grunnene til at elevene synes det var vanskelig å finne gode søkeord, kan derfor være at de ikke hadde kontroll på fagbegrepene som hørte til temaet. Det er lettere å finne gode nøkkelord hvis man har god oversikt over et felt. Austvik og Rye (2011) mener det nettopp er denne fagkunnskapen som kan gjøre det lettere for elever å gjøre søk.

Vi ser altså at flere av elevene opplevde at det var vanskelig å finne kilder. Noen av elevene i klasse 2 spurte om hjelp til å finne kilder og søkeord, slik som Hanne gjorde. De spurte læreren om hjelp, men de spurte også meg om hjelp til dette. Noe av det som kjennetegner kildearbeidet i prosjektet er altså at elevene etterlyser støtte underveis i prosjektet. I den uformelle samtalen med Lars kom det også frem at elevene ikke hadde fått eksplisitt undervisning i *hvordan* man kan gjøre kildesøk. Elevene hadde heller fått oppgaver der de skulle øve seg på dette. Det kan være lite hensiktsmessig at elevene skal øve seg på kildesøk hvis de ikke vet hvordan de skal gå frem. Det er mulig at elevene hadde fått mye ut av disse oppgavene hvis læreren faktisk hadde vist dem hvordan man kan gå frem for å gjøre søk. Tidligere forskning på utforskende undervisning, viser nemlig at det er nødvendig med støttestrukturer for at elevene skal få et læringsutbytte av en slik form for undervisning (Hmelo-Silver et al., 2007). En slik støtte i kildesøk kan skje gjennom at læreren modellerer søkestrategier for elevene (Çoklar et al., 2016).

Under prosjektet observerte jeg forskjeller mellom de to klassene, når det gjaldt å gjøre kildesøk på nett. Elevene i klasse 2 brukte generelt mer tid på å søke etter kilder på nett. De brukte også disse kildene i større grad i nettdebatten. Dette kan skyldes at Mads, læreren i klasse 2, hadde mye fokus på nettbaserte kilder, og satt av mye tid i undervisningen til dette. Han opprettet blant annet en Facebook-gruppe der elevene skulle dele nettbaserte kilder med hverandre. I tillegg støttet han elevene med kildesøk. Elevene i klasse 2 viste i større grad til de eksterne aktørene, da de argumenterte i nettdebatten. Dette kan skyldes at Lars, læreren deres, hadde mest fokus på at elevene skulle hente ut informasjon fra de eksterne aktørene. Dette tyder på at lærerne i stor grad bestemte tilgangen på tekst i prosjektet, der Mads støttet elevene i kildesøk på internett, mens Lars var opptatt av at det var de eksterne aktørene som

var den viktigste kilden til kunnskap. Dette har konsekvenser for hvordan kildearbeidet i prosjektet ble for elevene. Dette kan også ha konsekvenser for læringsutbytte til elevene, og det er mulig at elevene satt igjen med ulike kunnskaper og ferdigheter på grunn av dette.

4.1.2 Eksterne aktører som kilde

Lærerne på prosjektet hadde i forkant funnet en rekke eksterne aktører som ville bidra. A-gruppene besøkte en teknologimesse og en bedrift som forsket på grønn teknologi. B-gruppene besøkte ungdomspolitiske organisasjoner og et forskningssenter som var opptatt av økonomi og bærekraft. C-gruppene fikk ikke det samme tilbudet om å besøke eksterne aktører. De fikk imidlertid et foredrag og et opplegg av studenter fra UiO. I tillegg til dette var alle elevene på en filmvisning der de fikk snakke med regissøren og hovedpersonen i etterkant. Det var altså lærerne som hadde funnet disse kildene for elevene. Elevene ble ikke oppfordret til å besøke andre eksterne aktører enn disse. Derfor var tilgangen på kilder i form av eksterne aktører i stor grad bestemt av lærerne.

Denne tilgangen på eksterne aktører som kilde er noe som skiller dette UBU-prosjektet fra mange andre utforskende prosjekter. Dette samarbeidet ble satt i gang etter initiativ fra Lars, som hadde utformet opplegget. Det er vanlig at lærere gir elevene tilgang på tekst ved at de anbefaler ulike kilder på nett eller i bøker, men Lars gjorde dette i et større perspektiv. Her legger han til rette for at elevene kan lære i bærekraftig utvikling, gjennom å besøke aktører i lokalmiljøet. Jeg fulgte B-gruppene ut til de eksterne aktørene, og det er derfor disse elevene analysen fokuserer på. Videre presenterer jeg de tre typene eksterne aktører som B-gruppene møtte.

Film og regissør som ekstern aktør

Prosjektet startet for fullt med at alle VG1-klassene var invitert på en filmvisning av en dokumentar som tok for seg bærekraftsproblematikken. Filmen handlet om hvilke konsekvenser klimaendringene har for bønder i Afrika. I forkant av prosjektet hadde elevene jobbet med klimaendringer og bærekraft i naturfag og geografi, men denne filmen hadde en mer samfunnsfaglig inngang til bærekraft. Filmen fokuserte i stor grad på sosiale, økonomiske og politiske faktorer. Regissøren av filmen og hovedpersonen i filmen var til stede på filmvisningen.

I en samtale med Jørgen og Samia før filmen, fortalte de at de ikke hadde fått høre så mye om filmen i forkant, men at de trodde den handlet om klimaendringer og skulle knyttes opp mot bærekraftsprosjektet. De var imidlertid forberedt på at det skulle komme en spørsmålsrunde etter filmen, noe de synes var fint i tilfelle det var noe de lurte på eller noe som var uklart. Regissøren kom inn i kinosalen og fortalte elevene om at hun var så lei av å høre om klimaendringer gjennom grafer og fakta. Hun var mer opptatt av hvordan klimaendringene påvirker mennesker og deres liv. Det ble helt stille i kinosalen, og filmen begynte å rulle. Filmene ble avsluttet og regissøren og hovedpersonen kom frem. Elevene klappet og jublet, og mange virket overasket over å se hovedpersonen. En elev rakk opp hånda og sa at hun trodde hun snakket for de fleste når hun sa at hun ble veldig rørt av den personlige historien hans. Hun sa at det var en veldig personlig fremstilling av temaet og hvordan endringene påvirker familien hans. Elevene klappet og jublet på nytt.

Spørsmålsrunden begynte og det var flere elever som rakk opp hånda. Susanne rakk opp hånda og spurte «Hvordan er det i Kenya nå? Har det skjedd noen endringer siden filmen ble spilt inn?» Sarah spurte videre «Hvordan ser du på fremtiden når det gjelder samfunnet ditt og klimaet i verden?». Elevene stilte mange slike spørsmål, og det virket dermed som at elevene ble engasjerte av filmen, og at de ønsket å høre mer om hovedpersonen i filmen og samfunnet hans. Mange av spørsmålene etterspør informasjon om dette. Etterhvert dukket det også opp spørsmål som «Hva kan vi gjøre for å få slutt på klimaendringene?». Dette tolker jeg som et ønske om mer informasjon på hva elevene kan gjøre for delta og for å skape endring. Jamshed rakk opp hånda og sa at Norge har makt til å gjøre en forskjell, og at denne historien kan inspirere oss til å gjøre det. Mona spurte om det går an å donere penger til saken. Regissøren oppfordret til deltakelse gjennom å melde seg inn i ungdomsorganisasjoner, og vektla at man kan påvirke politikerne, som er de som har makten til å gjøre noe med dette.

Vi ser at flere av spørsmålene eleven stilte under spørsmålsrunden etterspør mer informasjon. Vi ser også at elevene virket engasjerte etter filmen. Utsagnene til Mona og Jamshed tyder også på at filmen kan ha inspirert noen av elevene til handling. Ut fra reaksjonene til elevene under møtet med regissøren og hovedpersonen, er det tydelig at elevene var lite kritiske og granskende til disse personene som kilde. Det kom ikke frem at elevene var skeptiske til disse personenes intensjoner og baktanker. Det så heller ikke ut til at de var kritiske eller granskende til selve informasjonen de fikk presentert.

I et av mikrointervjuene der jeg spurte om filmen og regissørens troverdighet, svarte en av elevene; «Jeg synes filmen var troverdig, fordi han mannen og hun regissøren er ekte kilder. De har opplevd klimaendringene på kroppen». Flere av elevene i gruppa jeg snakket med nikket og sa seg enig i dette. Dette tyder på at noen av elevene mente at kilden var troverdig fordi den var «ekte». Da jeg spurte om hva det motsatte av en ekte kilde var, svarte en av de andre elevene at tekster på internett ikke blir sett på som ekte, fordi man vet ikke alltid hvem som har skrevet dem. Dette tyder på at elevene har reflektert over kildens troverdighet. Det ser dermed ut til at de møter kilden med kildekritikk (Orgeret, 2014), men de utøver ikke kritisk literacy gjennom å vurdere sannheten som blir presentert, peke på holdninger, verdier og ideologier som kommer frem, eller ved å utøve motstand og kritikk gjennom å stille kritiske spørsmål (Blikstad-Balas, 2016).

Gjennom å legge til rette for en slik spørsmålsrunde, har lærerne også lagt til rette for at elevene ikke bare kan bruke filmen, men også regissøren og hovedpersonen som kilde. I teoridelen så vi at læreplanen i samfunnsfag (Udir, 2013, s. 4) presiserer at informasjonsinnhenting og kritisk lesning av kilder i samfunnsfag blir til gjennom at elevene først skal finne informasjon i enkle tilrettelagte kilder. Evnen til å gjøre egne kildesøk og utøve kildekritikk skal oppøves senere. Å gi elevene tilrettelagte kilder kan altså være en form for støtte, som kan hjelpe dem med å finne og vurdere kilder på egenhånd senere. En konsekvens av at lærerne velger ut slike typer kilder for elevene, kan imidlertid være at disse stemmene får mer autoritet. Det er mulig at elevene ser på en slik type kilde som troverdig fordi den er bestemt av læreren. Vi kan altså si at læreren utøvde kildekritikk for elevene, ved å velge ut noen kilder fremfor andre. Det kommer imidlertid ikke tydelig frem *hvorfor* læreren mener at dette var en god og troverdig kilde.

Det var lite for- og etterarbeid av filmen i klasserommene, og det var få elever som benyttet seg av filmen og regissøren som kilde. Lærerne la ikke opp til kritiske literacypraksiser i etterkant av filmvisningen (Luke, 2000; Behrman, 2006; Soares & Wood, 2010). Det var ingen kodingspraksiser der klassen snakket om hvordan man kan forstå filmen og hvordan den virker (Luke, 2000). Det var heller ikke lagt opp til tekstmeningspraksiser der man snakker om hvilke tolkninger og meninger man kan lese ut av teksten (Luke, 2000). Lærerne la ikke opp til en pragmatisk samtale om hvordan teksten kunne brukes som kilde i nettdebatten (Luke, 2000). Lærerne har gjennom å legge til rette for kilder, drevet frem

prosjektet i stor grad. De har imidlertid ikke lagt opp til et arbeid med kritisk literacy. Både Sinnes (2015) og Scheie og Korsager (2014) påpeker viktigheten av for-og etterarbeid i møte med eksterne aktører i UBU. Det er mulig at et etterarbeid som inneholder noen kritiske literacy-praksiser kunne vært hensiktsmessig her.

Politikere som ekstern aktør

Elevene på B-gruppene fikk beskjed om å besøke to politiske ungdomsorganisasjoner. De fikk velge mellom tre forskjellige. To av disse partiene har en veldig motstridene politikk, og jeg ble med elevene som valgte disse. Besøket var lagt opp slik at elevene kunne stille spørsmål de lurte på, slik at de kunne bruke denne informasjonen når de skulle argumentere i nettdebatten. Elevene hadde i forkant fått beskjed om å fokusere på klima og miljø-politikken. Flere av elevene koblet også dette med bærekraft opp mot økonomiske og sosiale faktorer som fattigdom og innvandring, noe som tyder på at mange av elevene hadde med seg en bred forståelse av bærekraft i møte med disse aktørene. Aktørene fokuserte også på denne sammenhengen mellom miljø, politikk, økonomi og sosiale og kulturelle faktorer.

I motsetning til filmvisningen, hadde elevene i klasse 1 denne gangen forberedt seg på besøket hos de eksterne aktørene. Elevene fant nettsidene til de politiske partiene og leste seg opp på dette. Videre skrev de ned en rekke spørsmål de kunne stille politikerne. Flere av disse handlet om politikken deres, men noen av dem var også kritiske. Dette kan skyldes at Lars ba elevene om å lese seg opp på politikken til partiene, og lage relevante spørsmål. Han presiserte at elevene kunne bruke politikerne som kilde. Lars var også tydelig på at det kunne være lurt å stille *kritiske spørsmål* til politikerne. Dette sa han eksplisitt, men sa ingenting om hvorfor elevene burde gjøre dette eller hva kritiske spørsmål egentlig er. I dette tilfellet kan vi også si at han utøver kildekritikk for elevene, ved å vise dem at det er nødvendig å være kritiske til politikere som kilder. Det mangler imidlertid en forklaring på hvorfor elevene trenger å gjøre dette, og hvordan de skal gjøre det i praksis. Det er interessant at Lars ber elevene om å stille kritiske spørsmål til politikerne, men ikke i forbindelse med filmvisningen. Ved å be elevene om å forholde seg kritiske til noen kilder, og ikke andre, kan han være med på å gi noen stemmer mer autoritet. På denne måten var han med på å bestemme tilgangen på tekst, men også på hvilke tekster som er mer troverdige enn andre. Dette kan være problematisk hvis målet med prosjektet er utdanning *for* bærekraftig utvikling, der utforskning og kritisk tenkning vektlegges (Sinnes, 2015).

I denne sammenhengen virker det også som at premisset i prosjektet er at det er et faktum at klimaproblemene er noe reelt og problematisk. Det virker ikke som at det er nødvendig å være kritisk til at klimaproblemene er reelle, men til hvordan disse problemene skal løses. I en tidligere gjennomkjøring av prosjektet kunne elevene også velge en tilnærming som gikk ut på at man ikke trengte å løse klimaproblemet. I gjennomføringen av dette prosjektet hadde lærerne gått bort fra denne tilnærmingen. Ved at Lars ville at elevene skulle være kritiske til noen kilder, og ikke til andre, virker det som at det var ønskelig at elevene skulle være bevisste på perspektivmangfoldet når de bevegde seg over i den politiske siden av bærekraftig utvikling. Det virket ikke som at det var nødvendig å utforske hvilke perspektiver som kom frem, og hvilke som ikke kom frem, i filmen og i møtet med regissøren og hovedpersonen i filmen. Det virker altså som at Lars ville at elevene skulle ha et mer faktabasert kunnskapssyn i møte med noen kilder, men et mer postmodernistisk kunnskapssyn i møte med andre (se også Hasslöf et al., 2016). En annen grunn til at Lars ikke legger opp til kritikk i møte med regissøren og hovedpersonen i filmen, kan være at hovedpersonen i filmen er et «klimavitne» som har kjent klimaproblemene på kroppen. Det kan sies at et klimavitne «eier» tematikken på en helt annen måte enn det politikerne gjør. Dermed kan det også være vanskelig å utfordre og være kritisk til slike kilder.

Forskningscenter som ekstern aktør

To dager etter besøket hos politikerne, fulgte jeg B-gruppene på besøk hos et forskningssenter som var opptatt av forholdet mellom økonomi og bærekraftig utvikling. Elevene fikk utdelt et ark, der problemstillingen «Hvordan kan vi bekjempe global oppvarming?» stod. Videre var det informasjon om hva dette forskningssentret så på som løsninger. Til slutt var det et forslag til en kilde som handlet om dette. Besøket startet med at en forsker foreleste om temaet. Forelesningen ble etterfulgt av en spørreunde, der elevene kunne gå rundt i rommet og stille spørsmål til ulike forskere og studenter. Dette besøket la også til rette for at elevene kunne stille spørsmål og hente inn informasjon, og dermed også muligheten til å forholde seg kritisk til denne informasjonen. I uformelle samtaler fortalte også noen elever at de i større grad så på dette som kilde til informasjon, fordi dette var forskere.

Etter besøket på forskningssentret snakket jeg med eleven Christer om informasjonen han hadde fått fra forskerne. Han sa at mye av informasjonen var nyttig med tanke på nettdebatten. Jeg spurte om han så på forskerne som «ekte kilder». Christer svarte at «Spørs

hva du mener med ekte kilder ... Men jeg synes i hvert fall at forskerne er troverdige. Jeg stoler på informasjonen jeg fikk her». Her bruker Christer ordet troverdig om forskerne. Turid kommenterte også at forskerne er «i hvert fall mer troverdige enn politikerne!». Det er mulig at Lars igjen har påvirket elevene til å tro at denne kilden var mer troverdig enn politikerne. Lars presiserte nemlig at elevene hadde en unik mulighet til å hente informasjon de trengte til nettdebatten gjennom å snakke med forskerne. I forbindelse med dette besøket hadde han ikke bedt elevene om å stille kritiske spørsmål, slik han hadde gjort før de skulle besøke politikerne.

Kritisk literacy og tilgang på tekst

Lærerne hadde i stor grad bestemt tilgangen til kilder, gjennom å velge ut noen eksterne aktører som elevene skulle bruke. Da Lars presenterte hvilke eksterne aktører B-gruppene skulle besøke, var det en elev som rakk opp hånda og spurte om hvorfor det var akkurat disse ungdomspolitiske partiene de skulle møte. Da vi besøkte en av disse ungdomspolitiske organisasjonene, var det en elev som fortalte meg at han trodde at vi hadde fått en motstridende informasjon hvis vi hadde besøkt et annet politisk parti. Disse eksemplene viser at noen av elevene har reflektert over tilgangen på informasjon. Det å reflektere over tilgang på tekst og hvilken makt det gir, er en viktig del av kritisk literacy (Janks, 2010; Freire & Macedo, 1987; Blikstad-Balas, 2016). Dette var imidlertid ikke noe verken Lars eller Mads problematiserte i undervisningen. Begrunnelsen for at det var disse politiske partiene elevene skulle møte, var rett og slett fordi disse hadde takket ja til å ta imot besøk.

4.2 Refleksjon over hvordan sannhet blir presentert og representert

Hittil i analysen har vi sett at elevene møtte mange forskjellige kilder i prosjektet. Elevene har funnet ulike typer kilder på nett, og har hentet informasjon fra film, politikere og forskere. Diskusjonene har antydnet at elevene forholdt seg ulikt til disse kildene, og at det i stor grad var lærerne som påvirket dette gjennom å gi noen stemmer mer autoritet og troverdighet. Lars gjorde dette gjennom å be elevene stille kritiske spørsmål til noen kilder, og ikke til andre, mens Mads gjorde dette gjennom å fokusere på nettbaserte kilder fremfor de eksterne aktørene. I dette kapittelet skal vi se nærmere på hvordan elevene forholdt seg til informasjon de møtte, og om de reflekterte over troverdighet og sannhet i tekst.

4.2.1 Sannhet

Siri reflekterte over sannheten som ble presentert i tekstene hun fant. Siri fortalte meg at hun valgte tekster som var basert på forskning, fordi de var mest sannsynlig *sanne*. Hun var mer skeptisk til tekster fra aviser, fordi hun hadde lært i samfunnsfag at mange aviser var knyttet til et politisk parti. Da hun fant avisartikler om temaet, var hun derfor redd for at teksten ikke skulle være «sann», men heller bestå av politiske meninger. Siri begrunnet altså hvorfor hun velger noen kilder fremfor andre, og dette er i stor grad basert på avsender og tekstens «sannhet». Hun forholdt seg kritisk til media, og spesielt til tekster som kan være politiske. Dette tyder på at hun utøver kritisk media literacy (Orlowski, 2014; Blikstad-Balas, 2016; Hobbs, 2011), fordi hun reflekterte over hvilken sannhet som blir representert i teksten, og hvilke politiske perspektiver som kommer frem. Det virker imidlertid ikke som at hun har den samme kritiske tilnærmingen til forskning. Hun har lært å forholde seg kritisk til visse typer tekster, men har ikke lært at alle tekster prøver å overbevise leseren om noe, og derfor fordrer kritisk lesning (Blikstad-Balas, 2016; Janks, 2010).

Ut fra samtalen med Siri fikk jeg inntrykk av at hun ser på forskning som fakta, og at det ikke er nødvendig å forholde seg kritisk til dette. Det ser derfor ut som at hun har en faktabasert kunnskapsforståelse, der hun bruker forskning og fakta for å vurdere bærekraftige problemstillinger (Hasslöf et al., 2016). Det virker som at hun bruker forskning og fakta for å granske kunnskap, og dermed finne frem til sannhet. Det virker imidlertid ikke som at hun har en forståelse for at kunnskap man får fra forskning kan være upålitelig og kontekstavhengig.

Christer derimot, valgte gjerne avisartikler fordi de ofte handlet om politikk. Han fortalte at det gjerne kom frem mange gode argumenter i avisartiklene, som han kunne ta med seg videre inn i nettdebatten. Han mente at det ikke var så viktig å få frem sannhet her. Han påpekte at poenget med prosjektet var at det ikke var en «riktig løsning» på klimaendringene, og at de derfor skulle diskutere hva som var det beste alternativet. Disse refleksjonene til Christer viser at han, i motsetning til flere andre elever, ikke var så opptatt av sannhet. Han var mer opptatt av å finne gode argumenter han kunne ta med seg inn i nettdebatten. Dette tyder på at han ikke var så opptatt av å vurdere tekster kritisk, men heller hvordan tekstene kunne brukes for å fremme et poeng.

Janks (2010) skriver at alle tekster er motivert og er designet for å bli trodd. Dette gjelder nok spesielt informasjon fra politikere, da partiene er avhengige av en politisk oppslutning. Sarah var opptatt av dette, og fortalte at hun var forberedt på å være kritisk i spørsmålsrunden hos politikerne. Dette kom frem i et av spørsmålene hennes; «Men hva kan ungdommen egentlig gjøre med det? Blir litt vanskelig eller?». Her var Sarah kritisk til forslagene politikerne kom med, fordi de ikke fokuserte på hva ungdommen kunne gjøre, noe som det første spørsmålet handlet om. I etterkant reflekterte hun over at politikerne hadde mange mål, men at det ikke skjedde i virkeligheten; «og da blir jo poenget med politisk endring borte, hvis man liksom bare skal snakke om hva man *kan* gjøre». Dette viser at hun reflekterte over det at politikerne ikke alltid gjennomfører det de sier, og at alle ytringene deres dermed ikke er «sanne», men ytringer om hva de ønsker å gjøre.

Sarahs kunnskapsforståelse minner om den postmodernistiske kunnskapsforståelsen til Hasslöf et al. (2016). Denne handler om å granske kunnskap ut fra forskjellige perspektiver, erfaringer, holdninger og verdier (Hasslöf et al., 2016, s. 266). Selv om politikerne kom med flere argumenter som var basert på forskning, virket det ikke som at Sarah utelukkende brukte denne forskningen for å granske kunnskap. Under samtalen med henne fikk jeg heller inntrykk av at hun forstod informasjonen som politiske ønsker basert på politikernes oppfatning av hva som er den beste løsningen for samfunnet.

Da elevene besøkte forskningssentret, fant jeg ingen tegn på at de forholdt seg kritiske til det som ble sagt. Det er fullt mulig at elevene tenkte kritisk rundt informasjonen de fikk, men dette kom ikke frem i spørsmålene de stilte, eller under mikrointervjuene. I stedet var elevene veldig positive til at de kunne hente informasjon fra forskere. Under et mikrointervju svarte Sarah «Jeg var veldig fornøyd med informasjonen jeg fikk her i dag, synes det var bra. Det virka som at han som snakka hadde peiling. Han hadde jo utdanning og var ekspert på det her. Jeg synes det var troverdig». Igjen ser vi at elevene vurderer kilden ut fra avsenderens troverdighet. Isak sier at «Det var ikke noe av det han sa som jeg ikke var enig i, så trengte ikke å være kritisk. Var mer kritisk når vi besøkte politikerne.» Han sammenligner altså denne kilden med politikerne som kilde, og har kommet frem til at det ikke var noe rart i det forskeren sa, og at han dermed ikke trengte å forholde seg kritisk. Det virker dermed som at noen av elevene er mindre kritisk til kilder når informasjonen støtter oppfatningene de allerede har. Jamshed påpekte at han ikke var kritisk, men bevisst på at forskerne vektla de økonomiske sidene ved bærekraft, fremfor noe annet. Dette tyder på at Jamshed har lagt

merke til at forskeren har interesser på dette feltet. Likevel mente han ikke at det er nødvendig å være kritisk til informasjonen. Det kan dermed også se ut til at Jamshed også har en faktabasert kunnskapsforståelse der han bruker forskning og fakta for å granske kunnskap (Hasslöf et al. 2016).

Det virket som at elevene var bevisste på at de ikke fikk servert sannhet hos politikerne, men ulike perspektiver på hva som er det rette å gjøre med tanke på klima og økonomi. En viktig del av kritisk literacy er nettopp det å tenke kritisk rundt hva sannhet er og hvordan sannhet blir representert i tekst (Blikstad-Balas, 2016; Janks, 2010). Dette kom tydelig frem i refleksjonene deres i etterkant av møtene, ved at flere påpekte at det ikke var sannheter eller fakta, men ulike «politiske meninger», som Kasper uttrykte det. Det virket som at flere av elevene skilte mellom det de så på som informasjon og fakta, og det som var politiske meninger. Forskningssettet og forskningsartikler ble sett på som mer sanne, enn informasjon fra politikere. Dette gjaldt både i møte med de eksterne aktørene, men også når de vurderte kilder på nett. Som Blikstad-Balas (2016) imidlertid påpeker, er ingen tekster nøytrale, ikke engang de som prøver å være det. Det virker ikke som at elevene reflekterte over at det kan ligge holdninger, verdier og ideologier også bak forskningsartikler. Det ligger også mye makt i tekster som er basert på forskning og elevene bør derfor reflektere over sannhet i slike forskningsartikler.

I datamaterialet kommer det dermed frem en spenning mellom det Hasslöf et al. (2016) ser på som en faktabasert kunnskapsforståelse og den mer postmodernistiske forståelsen av kunnskap. Funnene viser at det var få elever som virket skeptiske til at klimaproblemene er reelle og problematiske. Få av elevene stilte kritiske spørsmål til forskere og «klimavitner». I møte med slike eksterne aktører og nettbaserte kilder, gransket elevene kildene ut fra en faktabasert forståelse. Det virket som at elevene så på slike kilder som «riktige». Hasslöf et al. (2016) skriver at en slik kunnskapsforståelse også kan innebære kritisk tenkning, der elevene kan bruke kunnskap for å utfordre vaner og sannheter som er tatt for gitt. Det er mulig at elevene i prosjektet bruker en slik kunnskap for å tenke kritisk om klimaproblemene og hvordan de kan løses, men det var ikke noe som kom frem under observasjonen. På den andre siden, virket det som at flere elever har en mer postmodernistisk kunnskapsforståelse i møte med politikere som eksterne aktører og nettbaserte kilder knyttet til politikk. I møte med denne informasjonen så det ut til at de så på kunnskap som noe som er preget av erfaringer, verdier og holdninger. Så selv om elevene ikke så ut til å være kritiske til at klimaproblemene

er et faktum, så det ut til at flere forholdt seg kritisk til hva som er den beste løsningen på disse klimaproblemene, og hvordan politikerne fremmer ulike løsninger som de «riktige» eller de «sanne» løsningene.

4.2.2 Troverdighet

Et ord som gikk igjen i flere av elevenes utsagn var «troverdig». Det virket som at flere av elevene først og fremst var opptatt av hvem avsenderen var og om denne avsenderen var troverdig. Elevene brukte «troverdig» om nettbaserte kilder, men også om eksterne aktører. I de uformelle samtale med elevene knyttet til besøket av de eksterne aktørene, kom det frem et tydelig skille mellom de eksterne aktørene som var troverdige, og de som ikke var det. Filmen og informasjonen fra regissøren og hovedpersonen var troverdig fordi dette var en «ekte kilde». En av elevene presiserte at det var en ekte kilde fordi personene hadde opplevd klimaendringene på kroppen. I forbindelse med besøket hos forskningssentret reflektere noen andre elever over at forskerne var troverdige. Christer stolte på informasjonen han fikk fra forskerne, nettopp fordi de var forskere. Som vi diskuterte over, kan det hende at elevene så på disse kildene som troverdige fordi Lars ga disse stemmene mye autoritet. Mange av elevene forholdt seg nemlig kritiske til politikerne i stor grad. Dette kan henge sammen med at Lars eksplisitt oppfordret elevene til dette.

Elevene som mente at filmen var en ekte kilde, satt denne opp mot kilder på internett. Disse elevene mente at slike kilder ikke var like troverdige fordi man ikke nødvendigvis visste hvem avsenderen var. Jeg spurte noen andre elever om de synes at informasjonen de fikk hos politikerne var mer troverdig enn den de fant på internett. Jamshed svarte at «Kan være det ja, nå vet vi hvert fall hvem vi får informasjon fra». Sarah svarte at «Det spørres hva på internett, er det forskning så nei». Sarah mente at forskning altså er mer troverdig enn informasjonen hun fikk fra politikerne. Jamshed mente at informasjonen fra politikerne kan være mer troverdig, fordi man i det minste vet hvem informasjonen kommer fra. Dette viser at elevene er opptatt av hvem avsenderen av informasjonen er.

Utsagnene fra elevene tyder også på at de knyttet tekstens troverdighet opp mot avsenderens troverdighet. Gjennom observasjonen og mikrointervjuene fikk jeg derfor inntrykk av at elevene var farget av TONE-prinsippet, da elevene var opptatt av avsender og troverdighet (Orgeret, 2018). Det er mulig at lærerne har hatt fokus på en slik form for kildekritikk i

forkant av prosjektet. Et slikt syn på kildekritikk er ikke dekkende for den kompetansen som ligger i kritisk literacy, og mange samfunnsfaglige tekster fordrer en mer kritisk lesning. Mange samfunnsfaglige tekster er påvirket av politikk, ideologi, holdninger og verdier, og en mer kritisk fagspesifikk literacy vil derfor kunne hjelpe elevene med å reflektere over dette (Blikstad-Balas, 2016).

4.3 Gjenkjenne holdninger, verdier og ideologier

Vi har sett at flere av elevene på prosjektet reflekterte over sannhet i tekst og avsenderens troverdighet. Kritisk literacy innebærer i tillegg kompetansen til å gjenkjenne holdninger, verdier og ideologier i tekst (Blikstad-Balas, 2016; Luke, 2000; Janks, 2010). Det er viktig at både lærere og elever reflekterer over dette i møte med eksterne aktører. Slike eksterne aktører kan nemlig ha agendaer for at de ønsker et møte med skolen, og lærere og elever bør derfor sammen diskutere dette (Sinnes, 2015, s. 154). Elevene i klasse 1 fikk beskjed om å forberede seg til møte med politikerne ved å lese seg opp på politikken deres, og lage kritiske spørsmål. Elevene fikk imidlertid ikke hjelp til dette, og det var ikke noe etterarbeid knyttet til dette. Det var verken forarbeid eller etterarbeid knyttet til besøket hos de andre eksterne aktørene, heller ikke i klassen til Mads. Til tross for manglende for- og etterarbeid var det flere elever som reflekterte over mulige holdninger, verdier og ideologier i møte med noen av de eksterne aktørene. Dette kom tydeligst frem gjennom de kritiske spørsmålene noen av elevene stilte politikerne. I dette kapittelet ser vi på hvordan elevene har reflektert over dette i møte med de eksterne aktørene, men også manglene på dette.

4.3.1 Kritiske spørsmål

Da elevene besøkte de ungsompolitiske partiene, var det mange som forholdt seg kritisk til informasjonen de møtte, og uttrykte dette eksplisitt gjennom å stille kritiske spørsmål og reflektere over politikere som kilde i etterkant av besøket. I tillegg til å forholde seg kritisk til informasjonen, var det også mange av elevene som ønsket mer informasjon om hvordan politisk endring kan stoppe global oppvarming. Under observasjonen skrev jeg ned alle spørsmålene elevene stilte politikerne. Etter kodingen av feltnotatene kom jeg frem til at disse spørsmålene kan tolkes som kritiske eller et ønske om mer informasjon. Spørsmålene som etterspør mer informasjon kjennetegnes av at elevene virket nysgjerrige på hva politikerne ønsker å gjøre, og hva elevene kan gjøre når det kommer til bærekraftig utvikling.

Flere av disse spørsmålene startet med «hvordan». De kritiske spørsmålene var i større grad granskende og skeptiske. Tabell 3 viser et utvalg av spørsmålene elevene stilte politikerne.

Tabell 3. Utvalg av spørsmålene elevene stilte politikerne

Etterspør mer informasjon	Kritiske spørsmål
Hva vil dere gjøre for å hindre klimakrisen, og hva kan vi ungdommer gjøre?	Men hva kan ungdommen egentlig gjøre med det? Blir litt vanskelig eller?
Hva er deres politiske mål?	Hvordan skal dere klare å gjennomføre disse politiske målene?
Hvordan skal dere klare å overbevise folk om disse målene?	Skal dere straffe de som ikke er enige med dere?
Hvordan skal gratis kollektivtrafikk finansieres?	Blir ikke skattepolitikken urettferdig da?
Hva tenker dere om å øke flyprisene?	Hadde du stått for det samme om du hadde hatt en milliard?
Hvorfor er dere så opptatt av gruvedumping? Er det viktig for miljøet?	Har kommunisme noen gang fungert? Har folk vært fornøyd da?
Hva tenker dere om grønn teknologi?	Hvorfor kan vi ikke gå ned til fornybarenergi med en gang?
Jeg har lest at dere ikke vil være med på internasjonale klimaavtaler, hvis ikke alle land er med. Hvorfor?	Hvorfor kan vi ikke kutte ned på det vi kan kutte ned på? Hvorfor skal vi være så opptatt av hva andre land gjør?
Er innvandring bærekraftig?	Var ikke det litt fordomsfullt sagt?
Hva mener dere om å øke flyprisene for at folk ikke skal fly så mye?	På hvilken måte er oljepolitikken god klimapolitikk? Men olje vil jo fortsatt forurense selv om det er bedre enn kull?

Det kom tydelig frem gjennom elevenes tonefall og kroppsspråk at disse spørsmålene var kritiske. Et eksempel er spørsmålet «Hvordan skal dere klare å gjennomføre disse politiske målene?». Dette spørsmålet kunne i utgangspunktet vært ment som et ønske om mer informasjon. Den kritiske tonen og kroppsspråket til eleven som stilte spørsmålet, viste

imidlertid tegn på at han var negativ til de politiske målene politikeren stod for, og at han var kritisk til at disse kunne bli gjennomført i praksis.

Spørsmålet «Var ikke det litt fordomsfullt sagt?», viser at eleven som stilte dette reagerte på et utsagn fra politikeren. I dette utsagnet kom politikeren holdninger til et tema frem, og det var tydelig at eleven oppfattet dette, og så på holdningen som fordomsfull. Filip stilte spørsmålet «På hvilken måte er oljepolitikken god klimapolitikk? Olje vil jo fortsatt forurense selv om det er bedre enn kull?». Her virker det som at Filip har reflektert over at partiets politikk ikke er bærekraftig, og at politikeren i større grad er opptatt av det økonomiske perspektivet. Her er det mulig at Filip reflekterte over politikeren verdier og interesser, og at det i politikernes utsagn virket som at han satt det økonomiske perspektivet over det økologiske. Janks (2014) skriver at en viktig del av kritisk literacy nemlig er å undersøke hvem som får fordeler og hvem som får ulemper av politiske- eller sosiale tiltak. I dette tilfelle virker det som at Filip reflekterte over at noen vil tjene på dette økonomisk, men at det vil gå ut over miljøet vårt. Dermed utøver han kritisk literacy i møte med denne kilden.

Mange av spørsmålene elevene stilte var knyttet til klimapolitikken, og var relevante for debatten elevene senere skulle ha. Dette gjald både de kritiske spørsmålene og spørsmålene som etterspurte mer informasjon. I tillegg var det flere spørsmål som var rettet mot selve partipolitikken og partiets ideologi. Flere stilte spørsmål om innvandring, som de visste at begge partiene hadde sterke meninger om. En av elevene spurte direkte om ideologi; «Er dere kommunister?». En annen elev fulgte opp med spørsmålet «Har kommunisme noen gang fungert? Har folk vært fornøyde da?». Eleven som stilte det første spørsmålet, spurte også om politikeren hadde stått for det samme om hun hadde hatt en milliard. Dette tyder på at eleven tror at politikeren er farget av holdninger og verdier, noe som kan endre seg hvis man befinner seg i en annen økonomisk situasjon. Anders sa jeg enig, og sa at han ikke synes den andre politikeren var troverdig på grunn av ting han sa og måten han snakket på. Dette viser at elevene reflekterte over det politikeren sa og hvordan de opptrådte, og at de vurderte troverdighet ut fra dette. På grunn av dette synes jeg det var vanskelig å tolke om elevene forholdt seg kritisk til informasjonen de fikk, eller om de allerede var kritiske til politikken og partiene.

Det var tydelig at sistnevnte stemte for noen av elevene, da dette kom frem i uformelle samtaler etter besøkene. Jeg spurte blant annet om elevene forholdt seg kritisk til

informasjonen de fikk hos politikerne. Kasper svarte «Ja, jeg stilte flere kritiske spørsmål. Er ikke enig i politikken deres, og forstår at det ikke er sant det de sier, men deres mening på hva som er bra». Dette viser at Kasper har reflektert over at informasjonen han får ikke er objektiv og nøytral, men en mening på hva politikerne mener er den beste løsningen. Kasper var ikke enig i politikken deres, og la merke til at politikerne hadde andre verdier og holdninger enn han selv. Det er mulig at Kasper hadde forholdt seg mindre kritisk, hvis politikerne hadde de samme interessene, holdningene og verdiene som han selv.

Sarah svarte «Ja, tenker jo at det de sier har et politisk budskap bak seg. De to partiene sa jo helt forskjellige ting. Vanskelig å vite hva som er sant eller riktig da. Men var jo forberedt på å være kritisk da, fordi det var politiske organisasjoner vi besøkte». Sarah fortalte at hun var forberedt på å være kritisk fordi det var politiske organisasjoner de besøkte. Her kommer det tydelig frem at hun vet at informasjonen derfor ikke er nøytral, og hun stusser på at politikerne har helt motstridene meninger. Her kommer Hasslöfs et al. (2016) postmodernistiske kunnskapsforståelse tydelig frem. Sarah og Kasper ser at det finnes mange perspektiver på hvordan klimakrisen kan løses, og bruker dette for å granske kunnskap. Det kan tenkes at det er lettere for elevene å være kritiske til politikere, fordi de allerede er bevisste på at det er en grunn til at det er ulike politiske partier, nemlig at det finnes ulike perspektiver og meninger på hvordan politikken skal utformes. Det kan også være at det er lettere for elevene å se de ulike perspektivene når de blir presentert for verdier, holdninger og interesser som de selv ikke er enige i.

Da elevene var på besøk hos det andre politiske partiet, stilte de flere spørsmål som viste til hva det første partiet mente. Her var elevene opptatte av å få et annet partis syn på saken. Flere av elevene reagerte også på argumenter som politiker 2 kom med, og en elev svarte at «Men det var jo det motsatte av det *** sa». Under besøket hos den andre politiske ungdomsorganisasjonen var det mange av elevene som startet spørsmålene ved å vise til hva den første ungdomsorganisasjonen mente. Kasper gjorde dette i forbindelse med konkurranseutsetting av jernbanen, og fikk til svar at dette ungdomspartiet var en «propagandamaskin». Dette reagerte elevene sterkt på, noe som kom frem gjennom kroppsspråk, lyder og kommentarer. Eksempler på dette var sjokkerte blikk og «ooo»-lyder. I en samtale med noen av elevene etter møtet, kom det frem at de synes dette var en veldig usaklig kommentar. Mari fortalte at dette gjorde at hun ikke stolte på informasjonen hun fikk fra politikerne. «Det er jo ikke akkurat veldig saklig når han henger ut andre sann da. Han

kunne jo heller forklart oss hvorfor han mente de hadde feil». I denne sammenhengen virker det som at elevene reflekterte over at noe av informasjonen de fikk hos denne politikeren var subjektiv, og lite saklig.

Det som er spennende her er at elevene møtte kilder som var «autorisert» gjennom læreren ved at han hadde valgt dem ut for elevene. Elevene forholdt seg likevel granskende til politikerne. Funnene mine tyder på at dette skyldes at elevene ble presentert for ulike perspektiver, gjennom at de møtte to ulike politiske organisasjoner. I tillegg har læreren forberedt elevene på at de skal stille kritiske spørsmål til politikerne. Vi ser altså at elevene i større grad forholder kritisk til informasjon når det er tydelig at de blir presentert for ulike perspektiver, og når læreren er tydelig på at dette er ønskelig. Det ser altså ut til at læreren kan påvirke elevene til å være kritiske.

Det var også noen elever som reflekterte over motiver og interesser i kildene de fant på nett. Et eksempel er to av elevene i klasse 1 som skulle undersøke hvordan grønn teknologi kan løse klimakrisen. Disse elevene fant en kilde på nett som handlet om Elon Musk og hvordan han satser på grønn teknologi gjennom elbiler og solkraft. De diskuterte at Elon Musk ikke bare vært opptatt av klima og bærekraftig utvikling. De mente at han først og fremst hadde økonomiske interesser, og at han brukte klima og bærekraft som reklame for produktene sine. Her kommer det tydelig frem at disse elevene reflekterte over verdiene og holdningene til Elon Musk, og vurderte troverdigheten hans ut fra dette. Det virker som at elevene vurderer denne personen på lik linje med politikerne, og det er mulig at dette kan skyldes at han har fått en stor økonomisk gevinst gjennom å selge bærekraftige produkter. Det er mulig at elevene ikke var like kritiske til forskere og klimavitner, fordi det ikke kommer like tydelig frem at de hadde økonomiske eller politiske baktanker, utover det å redde miljøet.

Selv om mange av elevene så ut til å møte politikerne med kritikk, og reflekterte over holdninger, verdier og ideologi i utsagnene deres, var det også flere elever som så ut til å være passive under disse møtene. Disse elevene stilte ingen spørsmål, tok ingen notater, hadde tomme blikk, eller brukte mobilene. Det kan være mange grunner til dette, og trolig var det noen av elevene som ikke var så interessert. Kritisk tenkning krever konsentrasjon og fokus. En annen grunn kan være at elevene synes det var vanskelig å møte denne informasjonen med kritikk. Case (2007) skriver at lærere ofte underviser i innhold og kritisk tenkning hver for seg. Dette kan være problematisk, fordi det kan være vanskelig å overføre

kritisk tenkning fra et tema til et annet (Case, 2007). Elevene hadde tidligere jobbet med kildekritikk i forbindelse med temaet «Det flerkulturelle samfunnet», men det betyr ikke at elevene klarer å overføre denne kritiske tenkningen til et annet tema. Dette kan tyde på at elevene trenger støtte og veiledning til å tenke kritisk om temaet bærekraftig utvikling, selv om de allerede har fått støtte og veiledning til å gjøre dette med andre temaer. I følge Case (2007) må lærere gi elevene ulike verktøy for at de skal kunne tenke kritisk. Kunnskap og fagbegreper blir sett på som slike verktøy som kan hjelpe elevene med å tenke kritisk i møte med et tema eller en problemstilling (Case, 2007). En slik form for bakgrunnskunnskap er altså en del av ferdigheten kritisk tenkning, ikke en separat del. Dette innebærer altså at kritisk tenkning må undervises i sammen med fagkunnskap (Case, 2007).

4.4 Utøve motstand og kritikk

En viktig del av kritisk literacy er kompetansen til å møte tekster med motstand og kritikk (Blikstad-Balas, 2016; Janks, 2010). I forrige delkapittel så vi at mange elever gjorde dette i stor grad ved at de stilte politikerne kritiske spørsmål. Det virket som at disse kritiske spørsmålene ble stilt fordi elevene gjenkjente holdninger, verdier og ideologier i informasjonen de fikk. Noen av elevene har også vist at de utøver motstand og kritikk i møte med medelevers debattinnlegg. I dette kapittelet skal vi se på hvordan elevene utøver motstand og kritikk i nettdebatten. I denne sammenhengen diskuterer vi også elevenes selvregulering i prosjektet.

4.4.1 Nettdebatten

Det utforskende UBU-prosjektet ble avsluttet med en nettdebatt, der elevene skulle argumentere for løsningen de hadde valgt. Elevene skulle bruke kildene de hadde funnet underveis i prosjektet. I nettdebatten kom det frem at elevene har skaffet seg mye kunnskap om temaet. Mange av elevene hadde flere gode argumenter knyttet til ulike saker. Det er vanskelig å si om det er samarbeidet med de eksterne aktørene eller arbeidet knyttet til kildesøk på internett som har gjort at mange elever sitter igjen med mye kunnskap. Ut fra nettdebatten og observasjonen kan det se ut til at B-gruppene i klasse 1 har fått mye av informasjonen sin fra de eksterne aktørene, mens i klasse 2 har de fleste i B-gruppene henvist til digitale kilder. Her er det få som nevner ungdomspartiene eller forskningssentret i svarene sine. Dette kan ha en sammenheng med at de to lærerne gjennomførte prosjektet på litt ulike måter, da Lars var veldig opptatt av de eksterne aktørene, mens Mads fokuserte på kildesøk.

C- gruppene brukte kilder i mindre grad, noe som kan skyldes at de ikke hadde den samme kontakten med eksterne aktører. Da Lars heller ikke hadde mye fokus på å søke etter kilder på nett, virker det som at C-gruppa i klasse 1 i liten grad hadde arbeidet med kilder. Disse elevene hadde heller hatt mer fokus på å gjennomføre personlig endring. Da jeg observerte nettdebatten kom det dermed frem at C-gruppa brukte flere personlige argumenter. Halvveis ut i timen der elevene skrev i nettdebatten, var det en elev fra C-gruppa som rakk opp hånda og spurte om de kunne søke etter kilder når de skulle skrive motsvar. Læreren presiserte at de ikke bare kan, men *må* det. Læreren tar det som en selvfølge at elevene vet dette. Det er en selvfølge for mange av elevene som har brukt mye tid på kilder tidligere i prosjektet, men det var tydeligvis ikke en selvfølge for denne C-eleven. Denne observasjonen viser i likhet med mange av de andre observasjonene, at læreren har mye å si for kildearbeidet til elevene. Det er viktig at læreren er tydelig på forventningene til elevene, og at han hjelper dem med å innfri disse.

I nettdebatten til klasse 2, var det flere av elevene som utøvde motstand og kritikk i møte med innlegg fra de andre elevene. Abdi er en av elevene som valgte personlig endring, og han forholdt seg kritisk til premissene i et debattinnlegg fra en av elevene som valgte politisk endring:

At nordmenn ikke er villige til å gi slipp på kjøttforbruket sitt stemmer vel ikke helt, men det er slik at majoriteten av befolkningen fortsatt ikke vil gi slipp på forbruket.

Her var Abdi kritisk til sannheten i kilden som en annen elev viser til. Abdi mente at denne eleven hadde vridd på sannheten, ved å skrive at ingen nordmenn er villige til å gi opp kjøttforbruket. Dette kan tyde på at han reflekterte over hvor mye makt det kan være i tekst, og at man kan overbevise leseren om noe, selv om argumentene man gir ikke er korrekte. Senere i debatten stilte han et kritisk spørsmål:

Hvordan kan Norge være "nesten" værre enn Brasil når Brasil ifølge FN slipper ut over 11 ganger så mye CO2 som Norge?

Igjen var Abdi opptatt av premissene som blir gitt, og at informasjonen som blir diskutert i nettdebatten skal være riktig. Abdi reflekterte videre over debatten og sannheten i tekst:

Jeg synes debatten om internasjonalt samarbeid var veldig god. Jeg var alene mot flere fra den politiske siden, noe jeg synes var morsomt. Dette medførte at jeg måtte debattere mot flere folk, noe som var en utfordring. Selv om det var vanskelig, følte jeg at jeg klarte det godt, noe som førte til en interessant debatt om internasjonalt samarbeid. Jeg synes de på den politiske siden argumenterte ganske godt, men de så kanskje litt for subjektivt på saken. For selv om du skal mene noe om en sak og se den fra din side, er det ikke slik at du skal komme med påstander som ikke nødvendigvis er helt riktige.

Her reflekterte Abdi over at mye av informasjonen som B-elevne kom med, ikke nødvendigvis var «sann» eller stemte helt. Abdi mente at selv om man skal ha ulike perspektiver på saker, skal man ikke komme med informasjon eller fakta som ikke stemmer, eller som ikke er «sann». Dette tyder på at han møtte informasjonen og argumentene han fikk i nettdebatten med motstand og kritikk. Han sjekket også om kildene og tallene stemte. Der mange andre elever var opptatt av kildekritikk i form av avsenderens troverdighet, viste Abdi at han tenker kritisk utover dette, og møter informasjon med motstand og kritikk. Dermed viste han tegn på kritisk literacy.

Elias er en annen elev som utøvde motstand i debatten. Elias argumenterte mot elevene som mente at teknologi var den riktige løsningen. Han brukte en kilde fra Aftenposten for å komme med et motsvar:

Teknologi skaper mange gode muligheter, men som sagt av Aftenposten så skaper grønn teknologi naivitet blant folket. Mange mener at de ikke trenger å forminske utslippene sine fordi de tror at ideer som karbonfangst og elektrifisering vil ordne alle problemene. I virkeligheten trenger vi politiske, sosiale og økonomiske endringer. Vi må stoppe å være avhengige av billig drivstoff og skape nye modeller for hvordan vi skaper energi.

Flere av elevene argumenterte på lignende måter som Elias, og kom dermed med motstand til de andre deltakerne i debatten. Det var imidlertid færre som utøvde eksplisitt kritikk slik som Abdi gjorde. I tillegg til elevene som utøvde motstand og kritikk som Elias og Abdi, var det også mange som ikke gjorde dette i det hele tatt.

Vi ser at både Abdi og Elias brukte kunnskap for å underbygge argumentene sine i nettdebatten, men det kommer enda tydeligere frem i argumentasjonen til Lina;

Her sier du at hvis vi lager flere og bedre sykkelveier vil flere sykle og dette vil hjelpe klimaproblemet. Men hvor mye effekt har egentlig at vi begynner å sykle? Det veier absolutt ikke opp mot en oljeplattform som vi har satt opp i Nordsjøen for eksempel. I 2005 viste det seg at oljeplattformen i Nordsjøen ble det sluppet ut 13000 tonn olje. Dette kan ikke vi gjøre noe med, selvom vi sykler for harde livet.

Gjennom debatten argumenterte Lina for at politisk endring er løsningen på klimaproblemet. I dette eksemplet brukte hun kunnskap om hvor mye olje som slippes ut i Nordsjøen for å underbygge argumentet sitt om at personlig endring, i form av at vi sykler, ikke er nok for å løse klimaproblemet. Lina brukte altså kunnskap for å utøve motstand og kritikk mot de som argumenterte for en personlig endring.

I debatten kommer det tydelig frem at Abdi brukte kunnskap for å avklare og korrigere argumentene andre kommer med. Abdi var opptatt av å være presis, og brukte dermed kunnskap for å korrigere de andre. Han brukte også kunnskap for å komme med et motargument, blant annet i eksemplet om Brasil. Dette bekrefter funnene til Rudsberg og Öhman (2015), som viser at kunnskap blir brukt for å avklare og korrigere argumenter andre kommer med i UBU, og til å komme med motargumenter.

Gjennom nettdebatten ble elevene kjent med nye perspektiver på hvordan man kan løse klimaproblemet. Elevene hadde satt seg inn i ulike kilder, og hadde med seg ulik kunnskap inn i debatten. Et av poengene med nettdebatten var nemlig at elevene skulle få kunnskap om de ulike løsningene på klimaproblemet, og diskutere seg frem til hva de mente var den beste løsningen. På denne måten kan kunnskapen elevene hadde med seg inn i debatten være med på å skape en større, felles forståelse for klimaproblemene. Dette samsvarer også med Rudsberg og Öhmans (2015) funn, som viser at kunnskapen til elevene er en del av en kollektiv prosess rettet mot å forstå problemet som diskuteres. Öhman og Öhman (2013, s.325) skriver også at kommunikasjon kan oppmuntre elevene til kritisk tenkning i UBU, og at det er en viktig del av utforskende og deltakende tilnærminger til UBU. En slik kommunikasjonen der elevene diskutere ulike syn og løsninger, kan føre til at elevene får nye syn på klimaspørsmål.

4.4.2 Selvregulering

I analysen har vi sett at elevene har vært kritiske til andre som kunnskapsprodusenter. I datamaterialet finnes det imidlertid få tegn på at elevene er bevisste på seg selv som kunnskapsprodusenter. I nettdebatten bruker elevene en rekke kilder og personlige erfaringer for å argumentere for en løsning på klimaproblemet. I denne sammenhengen er elevene kunnskapsprodusenter som er med på å definere og granske kunnskap. I eksemplene som er trukket frem fra nettdebatten, så vi at elevene argumenterte ved hjelp av kunnskap som de så på som fakta, men også ved bruk av egne meninger og erfaringer. De vurderte og gransket hverandres innlegg, men det så ikke ut til at de var klare over at de selv var kunnskapsprodusenter. I datamaterialet finnes det dermed få tegn på at elevene benyttet seg av den selvreguleringen Facione (1990) skisserer som en ferdighet innenfor kritisk tenkning. Som vi så i teoridelen handler selvregulering om å anvende kritisk tenkning på seg selv, gjennom å være bevisst på hvordan egen tenkning er formet av førforståelse, holdninger, verdier, fordommer eller manglende kunnskap (Facione, 1990, s. 19).

I refleksjonen som Abdi skrev på slutten av nettdebatten, så vi at han reflekterte over hvordan de fra den politiske siden brukte subjektive argumenter. Han stusset også på at disse elevene kom med kunnskap som ikke var helt riktig. I refleksjonen skrev han imidlertid ikke noe om hva hans egne argumenter var farget av. I dette innlegget ser vi imidlertid at også Abdi bruker personlige argumenter, og er med på å definere kunnskap gjennom egne erfaringer;

Hvis det blir slik at de som har redusert kjøttforbruket sitt påvirker andre til å redusere sitt kjøttforbruk har vi kommet langt. Personlig har jeg opplevd dette i under bærekraftprosjektet, jeg har ikke spist rødtkjøtt i denne perioden, noe som har ført at min familie også har gjort det samme. Så siden jeg som 1/4 av min familie, har klart å få hele familien til å redusere kjøttforbruket. Kan den 1/4 av befolkningen som har redusert kjøttforbruket få store andeler av nordmenn til å redusere sitt kjøttforbruk.

Det ser dermed ut til at Abdi i stor grad utøver kritisk literacy i møte med andres tekster, men det ser ikke ut til at han bruker kritisk tenkning på seg selv.

Kritisk tenkning er en kompleks kompetanse, og vi så at definisjonen Facione (1990) kom frem til i studien, bestod av mange ferdigheter og disposisjoner. Evnen til å tenke kritisk og møte tekster med motstand og kritikk trengs å øves opp (Luke, 2000; Soares & Wood, 2016). I datamaterialet kommer det ikke frem noen tydelige tegn på at elevene i det hele tatt er klare over at de selv er kunnskapsprodusenter, og at det er viktig å reflektere over egen tenkning og

kunnskapsforståelse. Under observasjonen hørte jeg heller ikke at lærerne snakket om dette. Det så heller ikke ut til at dette var et krav i nettdebatten. Elevene skulle imidlertid skrive et lite refleksjonsnotat før de skulle levere nettdebatten. Hvis lærerne ønsket at elevene skulle reflektere over egen tenkning her, måtte de nok presisere dette og snakket med elevene om hvorfor dette er viktig.

4.5 Sammenfatning av kapitlet

I dette kapitlet har det kommet frem at kildearbeidet i det utforskende UBU-prosjektet var svært omfattende. I prosjektet var det et stort fokus på at elevene skulle søke etter kilder på nett og at de skulle hente inn informasjon fra bestemte eksterne aktører. Funnene mine tyder på at flere elever synes det var vanskelig å finne og forstå kilder. Tidligere i denne oppgaven har vi tatt for oss hvor vanskelig nettopp dette kan være (Austvik og Rye, 2014; Blikstad-Balas & Hvistendahl, 2013), og spesielt innenfor temaet bærekraftig utvikling. Funnene mine viser at lærerne hadde mye fokus på at elevene skulle finne kilder underveis i prosjektet, men lite fokus på hvordan elevene skulle vurdere disse kildene. Det var også lite fokus på hvordan elevene skulle bruke disse kildene for å delta i nettdebatten. Til tross for at flere elever uttrykte at de synes det var vanskelig å finne og vurdere kilder, var det også mange av elevene som forholdt seg kritisk til informasjonen de møtte, spesielt i møte med politikere som eksterne aktører. Dette kom frem ved at elevene reflekterte over hvordan sannhet ble presentert i tekst, hvilke holdninger, ideologier og verdier som kom frem, og ved at de møtte tekstene med motstand og kritikk. Diskusjonen har antydnet at dette kan skyldes at elevene møtte ulike perspektiver da de besøkte politikerne, og at det dermed er lettere å forholde seg kritisk til informasjonen. Det kan også skyldes lærerens rolle og tilrettelegging, da Lars ba elevene om å stille kritiske spørsmål til politikerne.

I analysen kom det frem en spenning mellom to kunnskapsforståelser. Det så ut til at mange av elevene hadde en faktabasert kunnskapsforståelse, der de brukte forskning for å granske kunnskap (Hasslöf et al, 2016). I møte med politikerne var det imidlertid tegn på en mer postmodernistisk kunnskapsforståelse. Her så det i større grad ut til at elevene så på informasjonen de fikk som ulike perspektiver og politiske meninger på hva som var den beste løsningen for samfunnet. Flere av elevene reflekterte over at politikerne var farget av verdier, holdninger og ideologi.

I analysen av nettdebatten kom det frem at elevene viste mye kunnskap om bærekraftig utvikling. Flere av elevene utøvde også motstand og kritikk mot andres innlegg i denne debatten. Noen av elevene brukte kunnskap for å gjøre dette, både i form av forskning, men også i form av erfaringer. I datamaterialet var det imidlertid få tegn på at elevene anvendte kritisk tenkning på seg selv, i form av det Facione (1990) kaller selvregulering.

Et sentralt funn i analysen, er at lærerne spiller en stor rolle i dette utforskende UBU-prosjektet. Lærerne har vært opptatt av tilgangen på tekst, og har lagt opp til et prosjekt som i stor grad består av å besøke eksterne aktører og gjennomføre kildesøk, for videre å bruke denne informasjonen i en avsluttende nettdebatt. I diskusjonen antydes det imidlertid at lærerne må legge til rette for flere støttestrukturer rundt kildearbeidet i prosjektet. I diskusjonen kommer det frem at modellering av kildesøk og fagspesifikke- og digitale lesestrategier kan være hensiktsmessig. I tillegg kan lærerne legge til rette for flere kritiske samtaler om tekst, slik at elevene kan utvikle ferdigheten til å utøve kritisk literacy på egenhånd.

5 Oppsummering og konklusjon

Formålet med denne studien har vært å få økt innsikt i kildearbeid og kritisk literacy i et utforskende UBU-prosjekt. Studien har tatt utgangspunkt i problemstillingene:

- 1.) *Hva kjennetegner kildearbeidet i et utforskende prosjekt om utdanning for bærekraftig utvikling på vg1 i samfunnsfag?*
- 2.) *Hvordan forholder elevene seg til informasjonen de møter i et prosjekt om utdanning for bærekraftig utvikling på vg1?*

Kildearbeid er et område det er viktig å få mer kunnskap om, fordi det er trukket frem som en sentral del av elevenes læring i samfunnsfag (Udir, 2013). Mye tyder også på at kildearbeid, utforskende undervisning og kritisk tenkning får mer plass i fornyelsen av faget (Udir, 2018; Kunnskapsdepartementet, 2016). Det har vært mye forskning på kildearbeid i utforskende undervisning, men det finnes lite litteratur om kildearbeid og kritisk literacy i utdanning for bærekraftig utvikling. Denne etnografiske casestudien har derfor belyst dette i et utforskende UBU-prosjekt.

Gjennom observasjonen og analysen av nettdebatten kom det tydelig frem at kildearbeid var en stor del av det utforskende UBU-prosjektet. Kildearbeidet bestod i stor grad av å besøke eksterne aktører og hente inn informasjon fra disse. I analysen så vi at elevene var på filmvisning og møtte regissøren og hovedpersonen. Vi så videre at de besøkte to ungdomspolitiske organisasjoner og et forskningscenter. Lærerne hadde lagt opp til at elevene kunne stille spørsmål til disse aktørene, og at elevene videre kunne bruke informasjonen de fikk fra disse i en avsluttende nettdebatt. I tillegg brukte elevene tid på å søke etter informasjon på nett. Til tross for at lærerne hadde hatt fokus på kildearbeid i forkant av prosjektet, viste analysen at mange av elevene synes det var vanskelig å finne relevante kilder på nett. Diskusjonene antyder at dette skyldes at elevene ikke fant de riktige søkeordene, og at de manglet den nødvendige fagkunnskapen for å gjøre dette. Hvordan elevene valgte kilder ble også diskutert, og en av grunnene til at de ikke fant kilder de mente var relevante, kan være at de ønsket å finne en kilde som ga et eksplisitt svar på oppgaven. Analysen viser at elevene ikke bare synes det var vanskelig å finne kilder, men også å forstå

noen av tekstene de fant. Det kan dermed være hensiktsmessig at lærerne støtter elevene i kildearbeidet gjennom å modellere søke-og lesestrategier.

I analysen kom det også tydelig frem at elevene møtte mange ulike stemmer med autoritet, og at flere av disse presenterte motstridene informasjon. Flere av elevene forholdt seg kritisk til informasjonen de møtte i prosjektet, og spesielt til informasjonen de fikk hos ungdomspolitikere. Funnene mine tyder imidlertid også på at få av elevene forholdt seg kritisk til informasjonen de fikk fra forskningssentret og regissøren og hovedpersonen i filmen. Det virker som at lærerne hadde stor påvirkning på hvordan elevene forholdt seg til de ulike kildene, da elevene fikk beskjed om å være kritiske til politikerne, men ikke til de andre aktørene.

I datamaterialet kom det også frem en spenning mellom de to kunnskapsforståelsene som Hasslöf et al. (2016) skiller mellom. I analysen kom det frem at flere av elevene så ut til å ha en faktabasert kunnskapsforståelse, der de brukte fakta og forskning for å granske kunnskap. I møte med forskningssentret og «klimavitnet» var det nemlig få elever som viste tegn på kritisk refleksjon, eller som utøvde motstand og kritikk. Elevene påpekte heller at informasjonen de fikk fra disse aktørene var troverdig. I møtet med politikerne kom imidlertid en mer postmodernistisk kunnskapsforståelse frem. Denne postmodernistiske kunnskapsforståelse har mange likheter med kritisk literacy. I møte med politikerne reflekterte flere av elevene over hvilken sannhet som ble presentert hvilke holdninger, verdier og ideologier politikerne var farget av. I tillegg var det også noen som utøvde motstand og kritikk gjennom å stille politikerne kritiske spørsmål. Det så med andre ord ut til at elevene gransket påstander ut fra en sann/ikke sann-forståelse, og at dette varierte mellom de ulike typene kilder. Dette postmodernistiske synet på kunnskap lå nok implisitt hos elevene, det virket ikke som at de var bevisste på at de hadde et slikt kunnskapssyn i møte med noen kilder. Det er mulig at en større bevisstgjøring rundt dette kan hjelpe elevene med å forholde seg kritiske til kilder.

Funnene viser også at noen elever utøvde motstand og kritikk mot hverandres innlegg i nettdebatten. I analysen kom det også frem at elevene brukte kunnskap på ulike måter i argumentasjonen. I datamaterialet er det imidlertid få tegn på ferdigheten selvregulering, som handler om å bruke kritisk tenkning på seg selv. Det så ikke ut til at elevene var bevisste på seg selv som kunnskapsprodusenter, og at det var nødvendig å reflektere over egen tenkning.

Hvis elevene selv er kunnskapsprodusenter, som vi har sett at de er i nettdebatten, er det viktig at de også er klar over at de selv kan være farget av egen førforståelse, verdier og holdninger, og at teksten de selv skriver ikke er sannhet, men en representasjon av en sannhet. Målet med utdanning for bærekraftig utvikling er at elevene skal bli deltakende samfunnsborgere, som skal kunne skape og leve gode i liv i bærekraftige samfunn (Sinnes, 2015). Hvis elevene skal skape og delta i slike bærekraftige samfunn og diskutere hvordan dette kan gjøres, vil det ikke bare være nødvendig å kunne være kritiske mot andre, men også mot seg selv. For at elevene skal ta gode og riktige beslutninger er det viktig at de kan reflektere over egen tenkning.

Ferdigheten selvregulering bør derfor få plass i undervisningen om kritisk tenkning i skolen. Fordi kritisk tenkning og ferdigheten selvregulering er en kompleks kompetanse, kan det være utfordrende for elevene å lære dette. Ikke minst kan det være utfordrende for lærerne å undervise i dette, og legge til rette for en undervisning der elevene får utviklet og trent på denne ferdigheten. Derfor kunne det vært hensiktsmessig med mer forskning på dette, slik at lærerne kan få støtte i hvordan de best mulig kan hjelpe elevene med å utvikle denne ferdigheten.

5.1 Didaktiske implikasjoner

Funnene mine bringer altså med seg noen didaktiske implikasjoner, og disse kan i stor grad knyttes til lærerens rolle i dette utforskende UBU-prosjektet. Funnene mine tyder på at det kan være hensiktsmessig at læreren støtter elevene i større grad underveis i prosjektet. Etter å ha diskutert funnene mine i lys av tidligere forskning (Çoklar et al., 2016; Austvik & Rye, 2011), kommer det frem at en mulig måte å gjøre dette på, kan være at lærerne modellerer strategier for hvordan elevene kan søke etter kilder på nett. Lærerne på prosjektet hadde brukt mye tid på kildearbeid i forkant av prosjektet, men funnene mine viser at elevene ikke tok med seg dette inn i temaet bærekraftig utvikling. I analysen kom det også frem noen tegn på at elevene synes det var vanskelig å forstå mange av kildene de fant på nett. Derfor kunne det også vært hensiktsmessig at lærerne hadde trukket frem digitale- og fagspesifikke tekster i klasserommet, og modellert noen lesestrategier for elevene. I tillegg kunne lærerne vært tydeligere på hvordan de ulike kildene kunne brukes i nettdebatten. Dette gjelder spesielt hvordan man kan trekke inn de eksterne aktørene som kilde, noe som var ganske fraværende i nettdebatten til klasse 2.

Flere forskere på literacy-feltet (Luke, 2000; Behrman, 2006; Janks, 2010; Ciardiello, 2004; Blikstad-Balas, 2016; Hobbs, 2011) er opptatt av at lærere bør legge opp til kritiske samtaler om tekst i klasserommet. Funnene mine viser at mange av elevene ikke viste tegn til at de møter kilder med kritikk. Andre elever viser at de gjør dette, men ikke i møte med alle typer kilder. Som vi har sett, kom det frem en spenning mellom en faktabasert kunnskapsforståelse og en postmodernistisk kunnskapsforståelse. Diskusjonen av funnene antyder dermed at det kunne vært hensiktsmessig å ha trukket frem noen av kildene elevene møtte i prosjektet, og diskutert disse sammen i klasserommet med et kritisk blikk. Dette gjelder spesielt de eksterne aktørene som kilder, da Sinnes (2015) skriver at disse kan ha ulike motiver for å samarbeide med skolen.

Vi kan også stille oss spørsmålet om det er hensiktsmessig for læringsutbytte av prosjektet, at elevene hele tiden skal være kritiske til informasjonen de møter i prosjektet. Det tjener ikke prosjektet om elevene avviser all informasjon fordi de er kritiske. Hensikten med prosjektet er jo ikke at elevene skal bli klimaskeptikere. Likevel er det mange ulike aktører som har interesser på feltet, ikke bare politikere. Forskere kan også ha ulike interesser, og være farget av verdier, holdninger og ideologi. Poenget er dermed at lærerne i større grad bør snakke med elevene om forventningene til *når* man bør være kritisk, og *hvorfor* og *hvordan* man bør være det. Som diskusjonene har antydnet tidligere, kan dette gjøres ved å trekke frem tekster i klasserommet og samtale om disse.

5.2 Veien videre

Denne studien har forsket på kildearbeid og kritisk literacy i utdanning for bærekraftig utvikling. Gjennom denne oppgaven har vi sett at kildearbeid var en stor del av det utforskende UBU-prosjektet, og at elevene måtte finne og vurdere kilder. Vi har sett at dette kan være krevende for elevene, og at de trenger støtte underveis i prosjektet. Denne studien har diskutert hvorfor en slik støtte er nødvendig. Det ser ut til å være et behov for videre forskning på hvordan lærerne kan gi elevene denne støtten i praksis. Å modellere gode strategier for kildesøk og kritisk lesing av fagspesifikke tekster, kan være utfordrende for lærere. Mer forskning på hvordan lærere kan gjøre dette i praksis, vil nok være hensiktsmessig. Dette kan gjøre at lærere får flere perspektiver på hvordan de kan gjøre dette.

Det kan også være med på å gjøre lærere trygge på hvordan de gjør det. Ikke minst kan det gjøre lærere bevisste på at elevene trenger støtte og hjelp til dette.

I en ny studie kunne man derfor ha utviklet undervisningsopplegg som tar for seg modellering av fagspesifikke lesestrategier og strategier for kildesøk, samt kritiske literacypraksiser, for videre å forske på om elevene får et læringsutbytte av dette. Det er i hvert fall ingen tvil om at jeg vil ha dette i bakhodet i min egen lærerpraksis – og jeg ser frem til å kunne drive videre aksjonsforskning på dette i mine egne klasserom!

Litteraturliste

- Austvik, J. & Rye, S. A. (2011). *Digitale medier, samfunnsfag og samfunnsengasjement*. Universitetet i Agder: Kristiansand.
- Barone, D. M (2011). Case Study Research. I Duke, N.K & Mallette, M.H (Red.), *Literacy Research Methodologies* (s.7-28). New York: The Guildford Press
- Befring, E. (2015), Forskningsetikk, i Edvard B., *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap* (s. 28-35). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Behrman, E. (2006). Teaching about language, power, and text: A review of classroom practices that support critical literacy. *International Reading Association*, 490–498 doi:10.1598/JAAL.49.6.4
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Blikstad- Balas, M. & Hvistendahl, R. (2013). Students' Digital Strategies and Shortcuts - Searching for Answers on Wikipedia as a Core Literacy Practice in Upper Secondary School. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 8(01-02) 32-48. Hentet fra: https://www.idunn.no/dk/2013/01-02/students_digital_strategies_and_shortcuts
- Buckingham, D. (2015) Defining digital literacy – What do young people need to know about digital media? *Nordic Journal of digital literacy* 10, 21-35 Hentet fra: https://www.idunn.no/dk/2015/Jubileumsnummer/the_role_of_media_in_developing
- Case, R. (2007). Moving critical thinking to the main stage. *Education Canada*, 45(2), 45-49
- Ciardello, A. V. (2004). Democracy's Young Heroes: An Instructional Model of Critical Literacy Practices. *The Reading Teacher*, 58(2), 138–147. doi:10.1598/RT.58.2.2
- Çoklar, A. N, Yaman, N. D & Yurdakul, K. (2016). Information literacy and digital nativity as determinants of online information search strategies. *Computers in Human Behavior* 70 (2017) 1-9. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.050>
- Creswell, J. D & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3), 124-130. Hentet fra: http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15430421tip3903_2
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget
- Emerson, R. M, Fretz, R. I & Shaw, L. L. (2011) *Writing Ethnographic Fieldnotes* Chigaco: The University of Chicago press

- Facione, P. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction: Executive Summary*. San Jose: CA Academic Press
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. (2. utgave) Bergen: Fagbokforlaget.
- Fangen, K. (2011). Deltagende observasjon. I K. Fangen & A-M. Sellerberg (red) *Mange ulike metoder* (37-56). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Freire, P. (2003). *De undertryktes pedagogikk*. Oslo: De norske Bokklubbene
- Freire, P. & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the Word and the World*. London: Routledge.
- Frønes, T. S., & Narvhus, E. K. (2012). Egnet og troverdig? Elevers kildevurdering på nett. I T. E. Hauge & A. Lund (Red.), *Små skritt eller store sprang? Om digitale tilstander i skolen* (s. 58-84). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Grønmo, S. (2015). Å analysere kvalitative data. I S. Grønmo, *Samfunnsvitenskapelige metoder* (s.265-287). Bergen: Fagbokforlaget Academic Press.
- Hasslöf, H., Lundegård, I., & Malmberg, C. (2016). Students' qualification in environmental and sustainability education—epistemic gaps or composites of critical thinking? *International Journal of Science Education*, 38(2), 259-275. doi: 10.1080/09500693.2016.1139756
- Hmelo-Silver, C. E., Duncan, R.G., Chinn, C.A. (2007). Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning: A response to Kirschner, Sweller and Clark. *Educational Psychologist* 42:2, 99-107.
- Hobbs, R. (2011). *Digital and Media Literacy: Connecting Culture and Classroom*. Thousand Oaks: Corwin
- Janks, H. (2010). *Literacy and power*. New York: Routledge
- Janks, H. (2014). Critical Literacy's Ongoing Importance for Education. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. 57 (5), 349-356. Hentet fra: <https://www.jstor.org/stable/24034472>
- Kahne, J., Lee, N-J., Feezell, J.T. (2012) Digital media literacy education and online civic and political participation. *International Journal of Communication*, 6, 1-24.
- Kirschner, P, A., Sweller, J. & Clark, R.E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41:2, 75-86
- Kleven, T.A. (2014). Data og datainnsamlingsmetoder, I T.A. Kleven (red) *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (s. 27-47). Bergen: Fagbokforlaget.

- Koltay, T. (2011). The media and the literacies: Media literacy, information literacy, digital literacy. *Media, Culture & Society* 33(2), 211-221
- Koritzinsky, T. (2014). *Samfunnskunnskap. Fagdidaktisk innføring* (4.utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (St.Meld. nr. 28 2015-2016). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig metode*. 2. utgave. Bergen: Fagbokforlaget
- Luke, A. (2000). Critical Literacy in Australia: A matter of context and standpoint. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 43(5), 448-461. Hentet fra: <https://www.jstor.org/stable/40017081>
- Luke, A. (2012). Critical Literacy: Foundational notes. *Theory Into Practice*, 51(1), 4-11. DOI: 10.1080/00405841.2012.636324
- Lim, L. (2015). Critical thinking, social education and the curriculum: Foregrounding a social and relational epistemology. *The Curriculum Journal*, 26 (1), 4-23
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. (3rd.ed). Los Angeles: SAGE
- Mogensen, F. & Schnack, K. (2010). The action competence approach and the ‘new’ discourses of education for sustainable development, competence and quality criteria. *Environmental Education Research*, 16(1), 59-74. doi: 10.1080/13504620903504032
- Newman, F. M. (1990). Higher order thinking in teaching social studies: A rationale for the assessment of classroom thoughtfulness. *Journal of Curriculum Studies* 22(1), 41-56.
- Orgeret, S. K. (2018). Kildekritikk. *Store norske leksikon*. Hentet fra: <https://snl.no/kildekritikk> Lastet ned 26.01.18
- Orlowski, P. (2014). Critical media literacy and social studies: Paying heed to Orwell and Huxley. I W. Ross (red.) *The Social Studies Curriculum*, (s. 335-352). Albany: Suny Press
- Overrein, P. & Madsen, R. (2014). Grunnleggende ferdigheter i samfunnsfag. I K. Skovholt (red), *Innføring i grunnleggende ferdigheter: praktisk arbeid på fagenes premisser*. (s 126-169): Cappelen Damm Akademisk
- Patton, M. Q. (2015). Data Collection Decisions. I M. Q. Patton, *Qualitative Research and Evaluation Methods* (s. 355-363). 4. utgave. Los Angeles: Sage

- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Rieckmann, M. (2012). Future-oriented higher education: Which key competencies should be fostered through university teaching and learning? *Futures*, 44(2), 127-135. doi:10.1016/j.futures.2011.09.005
- Rittel, H. W. J. & Webber, M. M. (1973). Dilemmas in a General Theory of Planning. *Policy Sciences*, 4(2), 155-169.
- Rudsberg, K. & Öhman, J. (2015). The role of knowledge in participatory and pluralistic approaches to ESE. *Environmental Education Research*, 21(7), 955-974. doi: 10.1080/13504622.2014.971717
- Ryen, A. (2016): Research Ethics and Qualitative Research. I D. Silverman (Red.) *Qualitative Research* (s.31-46). 4. utgave. Thousand Oaks: Sage
- Scheie, E. & Korsager, M. (2014). Samarbeid mellom skole og eksterne aktører. *Naturfagsenteret*. Hentet fra: <https://www.natursekken.no/c2107252/artikkel/vis.html?tid=2097227> Lastet ned 26.01.19
- Selwyn, D. (2014). Why Inquiry? In W. Ross (red.) *The Social Studies Curriculum*, s. 267-287. Albany: Suny Press
- Shanahan, T. & Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy. *Harvard Educational Review*, 78:1, 40-59
- Sinnes, A. & Straume, I. S. (2017). Bærekraftig utvikling, tverrfaglighet og dybdeløring: fra big ideas til store spørsmål. *Acta Didactica Norge*. 11(3). 1-22. doi: <http://dx.doi.org/10.5617/adno.4698>
- Sinnes, A. T. (2015). *Utdanning for bærekraftig utvikling: Hva hvorfor og hvordan?* Oslo: Universitetsforlaget
- Soares, L. B. & Wood, K. (2010) A Critical Literacy Perspective for Teaching and Learning Social Studies. *The Reading Teacher*, 63(6), 486-494. doi:10.1598/RT.63.6.5
- Stray, J. H. (2014). Skolens demokratiske mandat. I Stray, J. H. & Wittek, L. *Pedagogikk – en grunnbok*. (s. 651-664). Cappelen Damm akademisk, Oslo
- Strømberg, K. & Sunde, K. (2018). *Kilder og kritisk tenkning i samfunnsfag. En studie av hvordan vg1-elever velger kilder til oppgavene sine*. (Masteravhandling) Universitetet i Oslo, Oslo
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk

- Vare, P. & Scott, W. (2007). Learning for a Change: Exploring the Relationship Between Education and Sustainable Development. *Journal of Education for Sustainable Development*, 1(2), 191-198. doi: 10.1177/097340820700100209
- Verdenskommisjonen for miljø og utvikling (1987). *Vår felles framtid* Oslo: Tiden Norsk Forlag.
- Öhman, J. (2009). Climate Change Education in Relation to Selective Traditions in Environmental Education. *Southern African Journal of Environmental Education* 26, 49-57.
- Öhman, J. & Öhman, M. (2013). Participatory approach in practice: an analysis of student discussions about climate change. *Environmental Education Research*, 19(3), 324-341. doi: 10.1080/13504622.2012.695012
- Utdanningsdirektoratet (2018). *Fagfornyelsen – innspelsrunde skisser til læreplanar i samfunnsfag, geografi og historie. Læreplan i samfunnsfag*. Hentet fra: <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/288> Lastet ned (05.03.19).
- Utdanningsdirektoratet (2013). *Læreplan i samfunnsfag (SAF1-03)*. Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Hovedomraader> (Lastet ned 25.01.19).
- Utdanningsdirektoratet (2017). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/> Lastet ned: 26.01.18
- Wals, A. (2011). Learning Our Way to Sustainability. *Journal of Education for Sustainable Development*, 5(2), 177-186. Doi: 10.1177/097340821100500208

Vedlegg / Appendiks

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet *Bærekraftig handlekraft: Utdanning for bærekraft utvikling*

Bakgrunn og formål

Vi er en gruppe masterstudenter, en doktorgradsstipendiat og en forsker ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo som jobber med et prosjekt om utdanning for bærekraftig utvikling i skolen. Vi samarbeider med lærerne ved Blindern videregående og vil undersøke hvordan utdanning for bærekraft foregår, med vekt på samfunnsfagundervisning. For å gjøre dette, ønsker vi å observere undervisning, intervjuere elever og lærere og samle inn tekster som dere skriver i forbindelse med undervisningsopplegget. Dette materialet vil danne grunnlaget for masteroppgaver og forskningsartikler.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Studien vil gjennomføres i uke 47-49, 2018. I denne perioden vil vi, sammen med lærerne, både delta i og observere undervisningen. Vi vil også intervjuere elever og lærere og samle inn tekster dere skriver. I intervjuene vil spørsmålene vil ta utgangspunkt i undervisningsopplegget om bærekraftig utvikling. Den som gjør intervjuene vil transkribere dem, og når intervjuene transkriberes blir de samtidig anonymisert sånn at navn og personopplysninger ikke kommer med i teksten. Tekstene vi samler inn blir også anonymisert. Noen vil også bli spurt om å være med i en gruppesamtale som vil bli filmet for at det skal være lettere å transkribere hvem som sier hva i samtalen. Alle som sier ja til å delta i studien kan når som helst i prosjektet ombestemme seg, og da tar vi bort all informasjon som berører den personen.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Det er Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo som er ansvarlig for denne studien. Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er bare masterstudentene og forskerne som er med på prosjektet som vil ha tilgang til personopplysninger. Navneliste og signerte samtykkeskjema vil lagres adskilt fra øvrige data. Vi bruker Universitetet i Oslo sine sikre servere for lagring av dataene. Alle data vil være anonymisert ved publisering av forskningen, og ingen skal kunne gjenkjenne enkeltelever i den forskningen som blir skrevet på grunnlag av studien. Prosjektet skal etter planen avsluttes 30.juni 2020.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og

- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. Du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Prosjektet er meldt inn til NSD som den 15.11.2018 har gitt tilbakemelding på at behandlingen av personopplysninger tilfredsstillere kravene i personopplysningsloven.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Universitetet i Oslo ved Elin Sæther elin.sather@ils.uio.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Vennlig hilsen

Elin Sæther, tlf 22858334, e-post: elin.sather@ils.uio.no.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Bærekraftig handlekraft: Utdanning for bærekraft utvikling* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- at mine ytringer kan inkluderes i data fra klasseromsobservasjon
- at mine innlegg i nettdebatten kan inkluderes
- at tekster jeg har skrevet i løpet av prosjektet kan inkluderes
- å delta i intervju
- å delta i gruppesamtale som filmes

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Bærekraftig handlekraft: Utdanning for bærekraft utvikling

Referansenummer

291602

Registrert

01.10.2018 av Elin Sæther - elin.sather@ils.uio.no

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Elin Sæther, elin.sather@ils.uio.no, tlf: 22858334

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Elise Heien Hansen, elise heien hansen <Elise_hh95@hotmail.com>, tlf: 41206008

Prosjektperiode

01.11.2018 - 30.06.2020

Status

15.11.2018 - Vurdert

Vurdering (1)

15.11.2018 - Vurdert

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

med vedlegg den 15.11.2018, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp underveis (hvert annet år) og ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet/pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)