

Atomkraft i Jylland? Om kritisk læsning af nettekster

Af Rasmus Fink Lorentzen, lektor i dansk, Læreruddannelsen i Aarhus, og ph.d.-stipendiat, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet

Artiklen beskriver og diskuterer begrebet 'kritisk læsning'. Begrebet er et udvidet læsebegreb, som dækker over at kunne forholde sig kritisk til den konstruktion af virkeligheden, som etableres i multimodale tekster på nettet. Dette kritiske og vurderende begreb sættes i relation til udviklingen af børn og unges digitale dannelse og de nye Fælles Mål. Med inspiration fra Norman Faircloughs kritiske diskursanalyse opstilles en taksonomi for kritisk læsning, og denne konkretiseres gennem empiri fra et undervisningsforløb i udskolingen med titlen 'Troværdighed i nettekster.'

Eleverne i 8. klasse i dansk griner højt. Især Karen og Asger. Det er lige gået op for dem, at den hjemmeside, læreren viser dem, er fuld af løgn. Det var ellers tæt på, at de hoppede på den sammen med resten af klassen. Hjemmesiden informerer nemlig i et sagligt og tilstræbt objektivt sprog om et privatdrevet jydsk atomkraftværk, som hævder at kunne forsyne danske forbrugere med billig 'overlocket strøm'. En overblikslæsning af sitets forside viser et ganske overbevisende samspil mellem billede, skrift, farver og layout, og når man nærlæser andre sider på sitet, finder man henvisninger til EU-lovgivning på området. Sitet er dog udelukkende skabt for sjov, og man skal vide noget om Danmarks holdning til atomkraft for at gennemskue dette. Eller rettere, hvis man er i tvivl om sitets troværdighed, må man opsøge mere viden om emnet og sitets afsender for at finde ud af, om man kan stole på det.



Kommentar [HRL1]: Lav link i screendump til <http://www.jydskatomkraft.dk/>

Jydsk Atomkrafts forside, www.jydskatomkraft.dk

Kommentar [HRL2]: Billedtekst

Elever i skolen bruger i stigende omfang nettet som kilde til oplysninger både i og uden for skolen. Jydsk Atomkraft er nok ikke svær at gennemskue, når det kommer til stykket, men hvordan er det nu lige med seriøse hjemmesider som abortlinien.dk, dyrenesbeskyttelse.dk, greenpeace.dk og psychedelia.dk? Disse sider formidler viden om vigtige emner for mange danske skoleelever, og siderne er alle farvede af holdninger. Problemet er, at de ikke alle er lige troværdige. Troværdighed defineres her som sammenhængen mellem afsenders reelle budskab, og den måde siden formidler sit indhold på. Abortlinien foregiver fx at være en neutral, oplysende hjemmeside, men viser sig ved nærmere undersøgelse at være

drevet af de samme abortmodstandere, som står bag sitet Retten til Liv. Dermed er Abortliniens troværdighed meget lav. Omvendt melder en side som psychedelia.dk klart ud, at den er hjemsted for en debat om legalisering af stoffer. Så siden fremstår ganske troværdig, selvom mange ikke vil være enige i dens favorisering af stoffer.

Denne artikel beskriver og diskuterer et undervisningsforløb med titlen 'Troværdighed i nettekster', som er blevet til som en intervention i mit igangværende ph.d.-projekt. Med forløbet som eksempel argumenterer jeg for, at danskfaget kan gøre eleverne til lidt klogere og lidt mere kritiske læsere af faktiske nettekster.

Troværdighed

Troværdighedsproblematikken er mere aktuel end nogensinde, for eleverne udvikler ikke af sig selv i fritidslivet den fornødne kritiske bevidsthed om digitale multimodale tekster. En undersøgelse lavet af Medierådet blandt skoleelever viste fx følgende:

Med hensyn til børnene og de unges vurdering af internettets troværdighed, har godt fire femtedele af børnene og de unge angivet, at de altid eller ofte stoler på det, de bruger fra internettet til lektier, og 60 % har angivet, at de sjældent eller aldrig ser efter, hvem der har skrevet det, de bruger til lektier, fra internettet (Rattleff & Tønnesen, 2008, s. 8).

Undersøgelsen suppleres af en anden rapport om afgangselevs brug af internettet, som viser, at unge generelt mangler genrekendskab i forhold til kilder på nettet. Eleverne skelner ikke mellem, om teksterne er informerende eller argumenterende, og derfor bliver troværdigheden af de sproghandlinger, eleverne finder, udelukkende vurderet på baggrund af, om de kan finde konkrete ord på siden som *ekspert*, *fakta* eller *information* (Bonderup & Stouby, 2009). PISA og Danmark Evalueringsinstitut har ligeledes undersøgt unges evner til at håndtere elektroniske tekster i hverdagssituationer (Meiding, 2011; EVA, 2009, s. 33). Resultaterne herfra rammer en pæl igennem den udbredte myte om, at børn som digitale indfødte af sig selv udvikler en kritisk omgang med digitale mediekilder.

Når børn og unge i så ringe en grad stiller sig kritiske overfor viden og vidensproducenter på nettet, kan de nemt blive vildledt. Spørgsmålet om at kunne forholde sig kritisk kompliceres yderligere af det forhold, at nettekster er multimodale tekster, som kombinerer traditionelle skrifttegn med lyd, billede, grafik, video og links med mere. Det skal vi vende tilbage til.

Kommentar [HRL3]: Citat til opsætning

Et tidssvarende danskfag

Kommunikation i det moderne netværkssamfund er altså en sammensat størrelse, og den begrænser sig ikke til at have med læsning og informationssøgning at gøre. Set i et overordnet perspektiv påvirker de mange nye kommunikationsformer nemlig også børn og unges identitetsdannelse, deres måder at socialisere på, deres æstetiske opfattelse og udtryksmuligheder og endelig stiller moderne kommunikation nye krav om, at børn og unge skal kunne udvise empati i ansigtsløse samtaler samt gøre sig etiske overvejelser over handlinger i det virtuelle samtalerum. Disse udfordringer kan samles i begrebet digital dannelse (Binderup, 2013), som dækker over at have bevidsthed om og at kunne agere hensigtsmæssigt i virtuelle såvel som ikke-virtuelle rum. På den baggrund kan vi med rette spørge, *om og hvordan* danskfagets styringsredskab, Fælles Mål, formulerer læringsmål for en sådan dannelse¹.

Danskfaget er midt i en udvikling, og de nye, forenkledede Fælles Mål er i skrivende stund (juni 14) sendt til offentlig høring. De gamle Fælles Mål gjorde ikke noget særligt ud af at omtale de digitalt baserede kommunikationsformer, som denne artikel omhandler. I det gamle faghæfte blev digitale tekster reduceret til det lettere diffuse begreb 'andre udtryksformer' (UVM, 2009, s. 4) og forholdsvis åbne målformuleringer som at "skrive struktureret og med bevidste valg i en form, der passer til genre og kommunikationssituation" (slutmål efter 9. klasse). Faghæftet fra 2009 ekspliciterede således ikke digitale multimodale tekster som et danskfagligt genstandsfelt.

Det forsøger arbejdsgruppen bag de nye Fælles Mål at råde bod på. Nu hedder det eksempelvis om læsning i 3.-4. klasse, at "eleven kan læse multimodale tekster med henblik på oplevelse og faglig viden". I 5.-6. klasse dukker den kritiske vinkel op; her skal eleverne kunne "læse og *forholde sig* til tekster i faglige og offentlige sammenhænge" (min fremhævelse) for i udskolingen af kunne "diskutere teksters betydning" i forskellige sammenhænge. Parallelt med læsesøjlen i de nye fælles mål skal eleverne desuden arbejde med søjlerne *fremstilling* og *kommunikation*, hvor læringsmålene er at kunne udtrykke sig multimodalt samt at kunne reflektere over kommunikation i komplekse situationer såsom afsender/modtagerforhold i virtuelle rum (UVM, 2014). Begrebet læsning i de forenkledede Fælles Mål tager således udgangspunkt i et sociokulturelt læsesyn, og dermed indretter Fælles Mål sig på et digitalt samfund i hastig udvikling ved at formulere relevante faglige mål i forhold til elevernes digitale dannelse. Et lignende læsesyn kommer til udtryk i PIRLS og PISA, som begge undersøger elevernes evner til at sammenholde og reflektere over informationer i tekster.

Kritisk læsning

Kritisk læsning handler ultimativt om at kunne forholde sig til den konstruktion af virkeligheden, som en given tekst etablerer, og at kunne se denne i lyset af andre virkelighedskonstruktioner og menneskers sociale praksis. Ifølge diskursteorikeren Norman Fairclough er målet hermed at få øje på det dialektiske forhold mellem tekstens diskurs og vores sociale praksis (Fairclough, 1992, s. 64). At forholdet er dialektisk vil sige, at tekstdiskurser på den ene side repræsenterer de normer og institutionelle, sociale og uddannelsesmæssige praksisser, de er skabt indenfor, og på den anden side at de selvsamme tekstdiskurser skaber og er med til at opretholde normer og magtforhold i vores sociale praksis.

Inspireret af Fairclough vil jeg opstille en taksonomi for kritisk læsning. Skemaet illustrerer de forskellige niveauer i begrebet kritisk læsning og beskriver en stigende abstraktionsgrad. I den nederste kategori (1) findes de mere tekniske færdigheder, som har med afkodning og læseretning at gøre. Jeg går ikke mere ind i denne kategori, da det er det kritiske og vurderende blik, som er denne artikels fokus. Andre har skrevet om de læsetekniske forskelle mellem den sekventielle og den simultane afkodning af henholdsvis skrift på papir og multimodale tekster på skærm (se fx Bundsgaard, 2009; Stouby, 2007).

Taksonomi for kritisk læsning af nettekster

Niveau	På dette niveau kan eleverne:	Det spørgsmål eleverne skal besvare:
6	Perspektivere tekstens	Hvilket billede tegner teksten af virkeligheden, og

	virkelighedskonstruktion	hvordan belyses dette billede af andre kilder?
5	Vurdere tekstens troværdighed	I hvilken grad er der overensstemmelse mellem afsender, tekstens budskab og den måde, budskabet formidles på?
4	Analysere multimodaliteten	Hvordan udnyttes samspillet mellem tekstens repræsentationsformer og tekstens budskab/holdning?
3	Identificere budskab/holdning	Hvilket overordnet budskab/holdning udtrykker teksten?
2	Identificere afsender	Hvem er tekstens reelle afsender?
1	Afkode og forstå tegn (skrift såvel som andre repræsentationsformer) på skærm	Hvad oplyser teksten om?

Kommentar [HRL4]: Til opsætter. Rentegn modellen med centrets farver.

Kommentar [HRL5]: Billedtekst

Fig. 1 Skemaet viser de taksonomiske niveauer i begrebet kritisk læsning.

Hvad skal vi så undervise i?

I artiklens indledende skitsering af danskfagets måldidaktik er feltet bredt ud til at handle om digital dannelse i videste forstand for at belyse kommunikationsbegrebets rækkevidde og betydning i en social og kulturel kontekst. I det følgende indsnævres kommunikation til at handle om kritisk læsning af nettekster alene. Men et er at formulere og begrunde relevante mål i forhold til didaktikkens hvorfor-spørgsmål. En anden sag er at besvare didaktikkens to andre grundspørgsmål: *Hvad skal der undervises i og hvordan?* Det første spørgsmål vedrører lærerens udvælgelse af et indhold, som i dette tilfælde kan åbne og stimulere problematikken omkring troværdighed og kildekritik, så denne fremstår relevant for elevernes liv. Hvordansspørgsmålet handler om undervisningens form og tilrettelæggelse, samt hvilke metoder eleverne skal lære at bruge til at analysere og vurdere indholdsproblematikken.

Troværdighed i nettekster

Det følgende er en beskrivelse af undervisningsforløbet 'Troværdighed i nettekster' i dansk, som jeg i samarbejde med to lærere designede, og som disse lærere gennemførte i to forskellige 8. klasser over en periode på tre uger. I begge klasser brugte alle elever deres egen bærbare computer, og en af idéerne bag forløbet var, at it gør det muligt at inddrage nettekster som undervisningens genstand, samtidig med at it kan understøtte læringsaktiviteterne (fordi man kan lave gruppearbejde om computeren, kan bruge interaktive assistenter i forløbet, kan inddrage IWB og publicere elevproduktioner på nettet). It i undervisningen ses altså både som et redskab i elevernes hænder og som undervisningens indhold, idet digitale multimodale tekster i sig selv er en teknologi. Det overordnede mål er, at eleverne lærer at forholde sig kritisk til faktatekster på nettet, og den virkelighed disse konstruerer, og delmålene er, at eleverne skal lære at:

- anvende begreber til analyse af repræsentationsformer i multimodale tekster, med særligt fokus på samspillet mellem sprog, billeder, video og lyd, så de kan diskutere tekster i forhold til den kommunikationssituation, de indgår i
- finde frem til en hjemmesides afsender med henblik på at vurdere afsenders forudsætninger og intentioner.

Delmålene er blevet til på baggrund af socialemiotikkens teori om multimodalitet, som opererer med et tegnbegreb, hvor forholdet mellem tegnet og det betegnede er motiveret. Den toneangivende socialemiotiker Gunther Kress skriver, at:

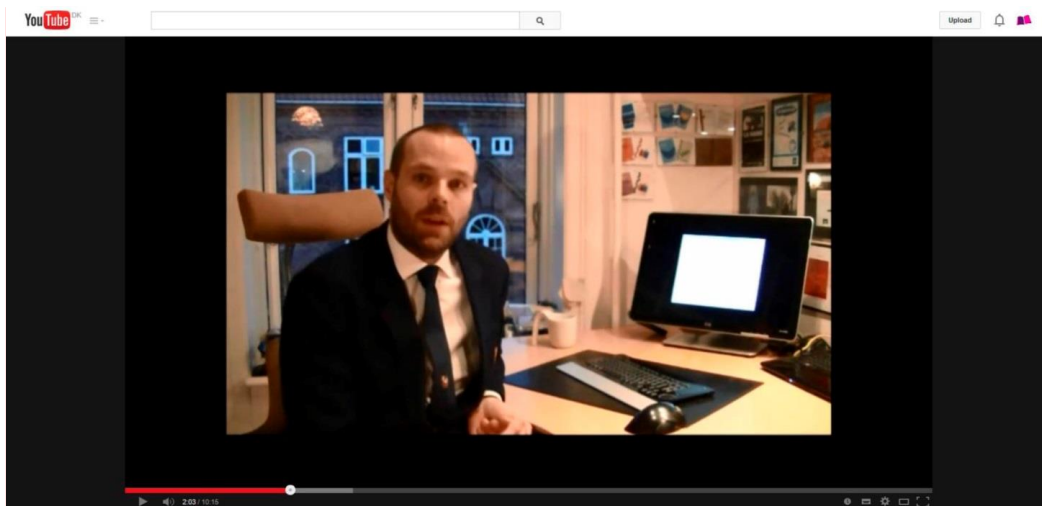
The most significant of these (semiotic principles) is that humans make *signs in which form and meaning stand in a 'motivated' relation* (Kress, 2010, s. 9, forfatterens egen fremhævelse).

Ifølge Kress er de anvendte tegn i en tekst, hvad enten det drejer sig om skrift, lyd eller billede, ikke tilfældige, men skal tillægges betydning, og dermed adskiller teorien sig fra lingvistikkens klassiske tegnbegreb, der hævder, at forholdet mellem tegnet og indholdet er arbitrært (Saussure, 1916). Den klassiske lingvistik har spillet en stor rolle i dansk, men den interesserer sig alene for verbal- og skriftsproget og favner dermed ikke de nyere multimodale kommunikationsformer og den sociokulturelle kontekst, de udspringer af.

Det, som socialemiotikkens teori derimod hjælper os til at få øje på, er, at afsenderen (eller producenten eller forfatteren, alt efter hvilket medie vi taler om) trækker på de semiotiske ressourcer, som er til rådighed for at udtrykke sig, og at det betyder, at udtryksformerne på eksempelvis en hjemmeside udgør et sammenhængende hele. Derfor er kritisk læsning også, at kunne vurdere i hvilken grad repræsentationsformernes *affordans*, det kan være billedets evne til at skabe blikfang eller farvevalggets betydning, udnyttes til at underbygge tekstens troværdighed. Dette er det fjerde niveau i taksonomien.

Eksperten fra Medierådet

Undervisningsforløbet er inspireret af tre pædagogiske tilgange. For det første af *storyline-pædagogikken*, der i Danmark især kendes fra Falkenberg og Håkonsson (Falkenberg & Håkonsson, 1998). Som i et *storyline*-forløb foregår arbejdet i undervisningsforløbet inden for en fiktiv rammefortælling, i dette tilfælde ved at elever og lærer 'leger legen,' at de løser en opgave for Medierådet for Børn og Unge. Selvom alle ved, dette er et spil, det vil sige en narrativ struktur, som kræver indlevelse, er eleverne 'med på den', fordi det er sjovt og anderledes, og fordi de kan se en mening med arbejdet. Vi indledte forløbet med en kort film konstrueret til lejligheden, som etablerede denne narrative ramme og åbnede elevernes øjne for troværdighedsproblematikken.



Kommentar [HRL6]: Indsæt link i screendump:
<https://www.youtube.com/watch?v=utWX8oe4QD>

Filmen med eksperten fra Medierådet hjælper forløbet på vej.

Kommentar [HRL7]: Billedtekst

Det er ikke altid let for elever at se, hvordan skolearbejdet, som ofte foregår i en skolsk kultur, kan relateres til livet udenfor skolen. I dette tilfælde skulle det være anderledes. Så for at fastholde elevernes bevidsthed om, at emnet ikke bare var skabt for lærerens skyld, indførte vi et krav om et autentisk produkt: Eleverne skulle ende med at publicere en analyse og vurdering af en selvvalgt hjemmeside samt have udarbejdet fem generelle spørgsmål til en kritisk læsning af hjemmesider. Disse vurderinger og spørgsmål samlede vi på en hjemmeside, som var lavet til formålet, og som henvender til sig 6.-klasse-elever. Målet på længere sigt er at skabe et reservoir af tekster, som kan bruges af elever på tværs af landet. Siden kan ses på

www.rasmus-fink-lorentzen.dk/Godkendte-tekster

Kommentar [HRL8]: Link i den elektroniske udgave til:
<http://www.rasmus-fink-lorentzen.dk/Godkendte-tekster/top/>

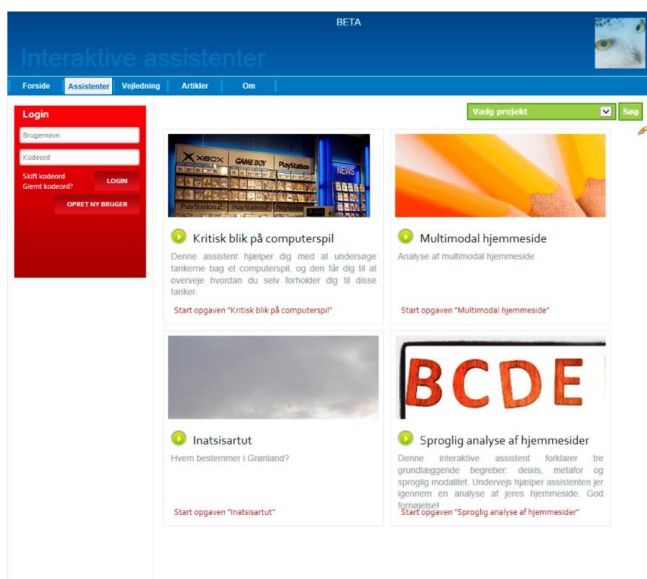


Kommentar [HRL9]: Link i screendump til <http://www.rasmus-fink-lorentzen.dk/Godkendte-tekster/top/>

Godkendte tekster.dk er en database, som henvender sig til elever i 6. klasse.

Kommentar [HRL10]: Billedtekst

En anden inspirationskilde, som har opnået stor udbredelse i Danmark, er *genrepædagogikken* (Mailand, 1997), idet der indgår mindre forløb, hvor eleverne undervises deduktivt i analytiske begreber og modeltekster. Der veksles således mellem instruerende og undersøgende aktiviteter. Eleverne bliver både undervist i faglige begreber og deres anvendelse og skal selv anvende disse i en undersøgende praksis, hvor de konstruerer en tekst indenfor genren. Undervisningen finder dels sted som klasseundervisning, hvor læreren ved IWB'et introducerer nye begreber og eksemplificerer dem ved analyseeksempler på nettet, dels som skriftlige forklaringer som eleverne kan opsøge i de interaktive assistenter, når de har brug for det. De interaktive assistenter er et vigtigt led i stilladseringen af elevernes arbejde i grupperne, fordi eleverne kan trække på dem, efterhånden som det bliver relevant. Læs mere om dette på siden www.interaktivassistent.dk



Kommentar [HRL11]: Lav link i teksten i den elektroniske udgave: <http://www.interaktivassistent.dk/main/assistenter/index.php>

Kommentar [HRL12]: Lav link i screendump til: <http://www.interaktivassistent.dk/main/assistenter/index.php>

Interaktive assistenter instruerer eleverne i små delopgaver undervejs i forløbet.

Kommentar [HRL13]: Billedtekst

Projektarbejdsformen, som ligger til grund for det tematiske og selvstændige arbejde, udgør den tredje inspirationskilde (Berthelsen, Illeris, & Poulsen, 1992). Projektarbejdsformen kan føres tilbage til John Dewey, hvis læringssyn bygger på menneskets undersøgende tilgang til verden. Ifølge Dewey lærer vi gennem vores erfaringer med verden, gennem medbestemmelse og ved at blive bevidstgjort om vores handlende virksomhed (Dewey, 2005). Derfor spiller det en vigtig rolle i undervisningsforløbet, at eleverne får mulighed for at arbejde selvstændigt og undersøgende, at de selv vælger de hjemmesider, de undersøger, og at læreren kan hjælpe eleverne til at reflektere over deres erfaringer gennem en dialogisk klasseundervisning.

De typiske udfordringer ved projektarbejdet er, at eleverne i grupper i stort omfang overlades til sig selv og deres egen evne til selvstyring, at fagligheden behandles overfladisk, og at det er vanskeligt for læreren at tilgodese alle elevers behov for forskellige faglige input og feedback i løbet af processen. Disse udfordringer beskrives blandt andet i bogen *Ingen arme, ingen kager!* (Gregersen & Mikkelsen, 2008), der tegner et forstemmende billede af projektarbejdet i folkeskolen. I et forsøg på at imødegå disse vanskeligheder

tilrettelagde vi de tre ugers forløb som en faglig progression i faser for at tydeliggøre forskellige faglige læringsmål. Vi tog en nyudviklet planlægningsguide til hjælp, som opdeler et forløb i faser med hver sine vurderingsfoki og læringsmål (Fougat & Bundsgaard, 2014). Af pladshensyn skal alle fasebeskrivelserne ikke foldes ud i denne artikel, men en enkelt kan tjene som eksempel:

Fasebeskrivelse	Fase-tidsforbrug	Fasens rolle i det samlede forløb	Delprodukt	Vurderingsfokus	Læringsmål
Multimodal analyse 2: andre repræsentationsformer. Gruppen skal vha. en interaktiv assistent i fællesskab arbejde sig igennem en analyse af tekstens billedlige og lydige repræsentationsformer (billeder, video, lyd, links, grafik, layout)	fire lektioner + hjemmearbejde	Dette er en delanalyse som indgår i den samlede analyse og vurdering af hjemmesiden.	Skriftlige input til den interaktive assistent Individuelle noter til egen brug	Følgende faglige overskrifter: 1) billedanalyse 2) typografi og layout 3) lyd 4) video/filmiske virkemidler Alle de faglige begreber forklares i den interaktive assistent	Udvikle viden om begreber og forstå sammenhænge mellem multimodale repræsentationsformer

Kommentar [HRL14]: Rentegn

Tabel 1 Uddrag af fasebeskrivelserne.

Kommentar [HRL15]: Billedtekst

Når eleverne analyserer

Realiseringen af undervisningsforløbet førte til tre hektiske uger, hvor de to klasser parallelt arbejdede med deres kritiske læsekompetence. Empirien fra forløbet består af videoobservationer af både undervisningen og planlægningen samt feltnoter, interviews og elevprodukter. Jeg har udvalgt centrale observationer i empirien til nærmere analyse og har kodet disse observationer med niveauerne i taksonomien for kritisk læsning. Dermed bliver det muligt at identificere faglig progression i forhold til læringsmålene. Der er naturligvis tale om en vis selektion blandt data, idet datamaterialet i forbindelse med ph.d.-projektet stadig er under bearbejdning.

Analysen af det empiriske materiale giver mange eksempler på tekstanalyser i bred forstand; det vil sige analyser af, *hvordan samspillet mellem tekstens repræsentationsformer og tekstens budskab/holdning udnyttes* (niveau fire). Eleverne viser, at de er i stand til at diskutere og vurdere betydningen af brugen af billedsprog som metaforer og metonymier på hjemmesider og sammenholde disse med brugen af repræsentationsformerne billeder, farver og lyd. En klassediskussion om sprogbrugen på *Retten til Liv* og lignende hjemmesider mandede fx ud i den konklusion, at brugen af billedsprog kalder på følelser fremfor saglige argumenter som appelform. *Retten til liv* er abortmodstandere, og på deres hjemmeside bruges billedsproget til at etablere afsenderens holdning som værende absolut sand som i følgende eksempel: "Derfor reagerer mange med vrede, når vi med kampagnen kaster sandhedens skærende lys" («Retten til

liv», 2013). I tråd hermed omtales abort som, at "16.000 liv... glider ind i glemslen" (metaforer og allitteration) og "16.000 ... så mange hjerter standses hvert år" (metonymi).

I de afsluttende elevprodukter, hvor eleverne selv har formuleret kritiske spørgsmål, stiller eleverne spørgsmål til, hvordan den multimodale kohærens, det vil sige sammenhængen mellem de anvendte semiotiske ressourcer, på en hjemmeside fungerer og understøtter troværdigheden. En gruppe, som arbejdede med dyrevældfærd, diskuterer eksempelvis, hvorvidt brugen af farver og beskæring på et billede af en hund er neutralt eller bevidst bruges af afsenderen til at skabe sympati for en holdning.

Fund i empirien viser også, hvordan eleverne arbejder med at *identificere afsender og budskab* (niveau to og tre): Eleverne er bevidste om, at man overhovedet skal kunne finde frem til afsenderen på en hjemmeside (noget de ikke alle havde tænkt på før) og stille spørgsmål til, om denne er troværdig (er det fx en faglig person, som er afsenderen?), samt hvilket budskab en given side fremstiller. Den ene lærer gennemførte ved tavlen en eksemplarisk demonstration af, hvordan man kan finde frem til en afsender ved at 'krakke' et telefonnummer. Foran forbavsede elever demonstrerede han, at de to forskellige telefonnumre, som oplyses på henholdsvis Retten til liv og Abortlinien, ved hjælp af en søgning på krak.dk kan føres tilbage til samme adresse, som er den reelle afsender på begge hjemmesider.



Læreren demonstrerer sidens reelle afsender.

Kommentar [HRL16]: Billedtekst

Endelig kan man iagttage handlinger på taksonomiens sjette niveau, hvor eleverne er i stand til at *perspektivere teksters virkelighedsfremstilling, og diskutere dem kritisk*. Eleverne går ivrigt ind i diskussioner om stoffer, fastfood, abortmodstand, fremmedhad og forsøgsdyr, fordi emnerne interesserer dem. Et elevinterview afspejler, at forløbet har rokket ved elevernes kritiske bevidsthed:

Lige fra vi så den der video [filmen], så opdager man virkelig, hvor meget man kan stole på... så opdager man hvor mange hjemmesider, der er påvirket af en holdning. Vi fandt i hvert fald ikke rigtig nogle 100 % neutrale hjemmesider. (...) Da vi så den der hjemmeside med Jydsk Atomkraft, nævnte jeg det for min papfar, og han blev overrasket over, at der fandtes noget så falsk. Vi [elevgruppen] var inde og søge på atomkraft, og der lagde jeg også mærke til, at den dukkede op som nummer fem. Det var rimeligt højt i forhold til, hvor utroværdig den var (Benjamin, 8. klasse).

Læreren viser, hvordan man gør

Resultaterne viser, at mange elever er blevet opmærksomme på troværdigheden af faktuelle hjemmesider. Benjamin udtrykker i interviewet eksempelvis, at han tænker over betydningen af en utroværdig hjemmeside i forhold til det offentlige virtuelle rum, den befinder sig i. Han undrer sig over, at siden er så højt placeret i et søgeresultat på nettet, og udpeger dermed indirekte problemer omkring videnscirkulation på nettet. Andre vil finde denne tekst og måske læse den mindre kritisk end ham.

Der er flere faktorer, som kan have betydning for udviklingen af elevernes bevidsthed. For det første var forløbet baseret på en lystbetonet tilgang. Motivationen for elevernes nysgerrighed og undren blev fremprovokeret med Medierådsfilmen og ved lærerens demonstrationer af relativt simple søgestrategier på nettet, som førte til overraskende viden om de pågældende hjemmesider. Elevernes lyst blev yderligere næret, idet de selv måtte vælge de hjemmesider, de arbejdede med, og fordi de i deres afsluttende produkt indgik i en autentisk kommunikationssituation. Der ligger dog en risiko i at tro, at undervisning med web 2.0, i sig selv vil skabe denne type motivation, for undervisning bliver ikke nødvendigvis vedkommende eller meningsfuld, bare den delvist foregår på nettet. I nærværende eksempel bestod det didaktiske greb i, at læreren lancerede en problemstilling, så eleverne oplevede den som en væsentlig fortælling for deres liv. Det er sandsynligt, at dette ansporede eleverne til at deltage i diskussioner med hinanden og hele klassen om betydningen af troværdighed i nettekster, og det var hovedsageligt i disse diskussioner, at hjemmesidernes virkelighedskonstruktioner blev perspektiveret og balanceret. Dermed er læreren altså en vigtig igangsætter og nogle gange nødvendig provokatør i forbindelse med at udvikle taksonomiens højeste niveau.

For det andet blev eleverne løbende undervist i de multimodale og sproglige repræsentationsformer, som de skulle anvende i deres analysearbejde. Et gennemgående træk i denne undervisning var, at lærerne med jævne mellemrum samlede eleverne til fælles klassesamtaler, hvor de undersøgte, i hvilken grad eleverne forstod og kunne analysere vidt forskellige begreber som metafor, det gyldne snit, reallyd og layout, som alle skulle anvendes i de multimodale analyser. Lærerne brugte selv begreberne eksemplarisk ved IWB'et, hvorved analyse- og søgestrategier blev ekspliciteret (og de havde meget forberedelse hertil). Noget tyder på, at denne meget håndgribelige undervisning er helt nødvendig, for at eleverne forstår, hvad det vil sige at 'finde frem til afsenderen'. Det er blandt andet sådanne handlinger, som børn og unge ikke kan udvikle af sig selv i fritidslivet.

Kritisk læsning er stadig på begynderplanet

Denne artikel har argumenteret for, at det er en god idé at arbejde med troværdighed i faktiske nettekster i dansk for at udvikle elevernes kritiske læsning. Det gennemførte undervisningsforløb er et eksempel på én måde at etablere en sådan kritisk bevidsthed på og nogle konkrete analytiske redskaber hos 8.-klasse-elever. Taksonomien for kritisk læsning tilbyder et analytisk overblik over elementerne i kritisk læsning, og den kan bruges til udvælgelse af indhold og planlægning af aktiviteter.

På tre uger når man imidlertid ikke i dybden med mange ting, og forløbet peger på, at kritisk læsning er en kompetence, som kan forberedes tidligere i skoleforløbet fx ved at undervise målrettet i læsning på skærm og i viden om afsenderforhold. Dette vil være i overensstemmelse med de nye Fælles Måls ambition om, at elever allerede på mellemtrinnet skal lære at forholde sig kritisk til tekster i offentlige sammenhænge.

Undersøgelserne af børns adfærd og læsning på nettet, som denne artikel indledningsvis har anført, viser, at når det drejer sig om kritisk læsning på nettet, må skolen behandle børn og unge som begynderlæsere.

Kommentar [HRL17]: Citat til opsætning.

Referencer

Abortlinien. Hentet 30. Maj 2014, fra <http://www.abortlinien.dk>

Berthelsen, J., Illeris, K., & Poulsen, S. C. (1992). *Grundbog i projektarbejde: teori og praktisk vejledning*.

Kbh.: Unge Pædagoger.

Binderup, T. (2013). Undervisningsdifferentiering og teknologi – brugerkompetencer og didaktisk

kompetence. I *Undervisningsdifferentiering og teknologi* (s. 9–22). Aarhus: KvaN.

Bonderup, H., & Stouby, H. (2009). *Afgangselevs faglige læsning på internettet – med fokus på den*

kildekritiske dimension (s. 11). VIA University College. Hentet fra

http://www.videnomlaesning.dk/wp-content/uploads/Afsluttende_rapport.pdf

Bundsgaard, J. (2009). Kommunikationskritisk kompetence. I *Kompetencer i dansk* (s. 47–70). Kbh.:

Gyldendal.

Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse*. Klim.

EVA (2009). *It i skolen – undersøgelse af erfaringer og perspektiver*. Kbh.: Danmarks Evalueringsinstitut.

Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. UK: Polity Press.

Falkenberg, C., & Håkonsson, E. (1998). *Storyline-metoden: «den skotske metode»: undervisning på*

fantasiens vinger. Kroghs Forlag.

Foug, S. S., & Bundsgaard, J. (2014). Planlægningsguide til situationsdidaktik. *Simon Skov Foug*. Hentet 2.

Juni 2014, fra http://www.simon-skov-foug.dk/main/phd_projekt/situationsdidaktik/index.php

Godkendte tekster (2013). Hentet 30. Maj 2014, fra [http://www.rasmus-fink-lorentzen.dk/Godkendte-](http://www.rasmus-fink-lorentzen.dk/Godkendte-tekster)

tekster

Gregersen, C., & Mikkelsen, S. S. (2008). *Ingen arme, ingen kager!* Unge Pædagoger.

Interaktive assistenter. (2013). Hentet 30. Maj 2014, fra

<http://www.interaktivassistent.dk/main/assistenter/index.php>

- Kress, G. (2010). *Multimodality – A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London, New York: Routledge.
- Lorentzen, R. F. (2013). Nye veje med it i dansk. *Cursiv*(12), 89-102.
- Mailand, M. K. (1997). *Genreskrivning i skolen*. Kbh.: Gyldendal.
- Meiding, J. (2011). *PISA 2009, bind 3 – Læsning af elektroniske tekster*. Kbh.: DPU.
- Rattleff, P., & Tønnesen, P. H. (2008). *Børn og unges brug af internettet i fritiden* (s. 41). Medierådet for Børn & Unge og DPU.
- Retten til liv. (2013). Hentet 30. Maj 2014, fra <http://www.rettentilliv.dk/aktioner/korsmark-2013/>
- Rychen, D., & Salganik, L. H. (2003). A Holistic Model of Competence. I *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society* (s. 41–62). Cambridge, MA: Hogrefe & Huber.
- Saussure, F. de (1916). *Cours de Linguistique Générale*. Paris: Payot.
- Stoubly, H. (2007). *På nettet i dansktimen: anslag til en danskfaglig internetdidaktik*. Dansk lærerforeningens Forlag.
- UVM. (2009). Fælles mål 2009. Hentet 2. Juni 2014, fra www.uvm.dk/Service/Publikationer/Folkeskolen/2009/Faelles-Maal-2009-Dansk
- UVM. (2014, Maj 23). Nye fælles mål for dansk. *Demportal for Fælles Mål for dansk*. Hentet 23. Maj 2014, fra <http://sorthvid.info/uvm/demo/dansk.html>

Noter

¹ På baggrund af Fælles Mål fra 2009 har jeg andetsteds diskuteret en række nye danskfaglige mål (se: Lorentzen, 2013, s. 91) som et bidrag til denne opgave i skolen. Disse mål er formuleret som kompetencer med udgangspunkt i DeSeCos definition (Rychen & Salganik, 2003). Derved betones det situationelle handlingsaspekt, fordi det drejer sig om at ruste eleverne til at kunne forstå og håndtere de nye udfordringer.