

# **Kritisk literacy i norskfaget – utfordringer og muligheter**

En kvalitativ studie av et utvalg norsklærere sine oppfatninger om utfordringer og muligheter med kritisk literacy i norskfaget

Anja Enger Larsen



Masteroppgave i norskdidaktikk

30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Universitetet i Oslo

Våren 2022

Kim: Jeg skjønner at de kan bli forvirret da, for det er så mange forskjellige narrativer og så mange forskjellige virkeligheter nå.

© Copyright Anja Enger Larsen

2022

Kritisk literacy i norskfaget – utfordringer og muligheter

Anja Enger Larsen

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

## Sammendrag

Skolen har en sentral rolle i å styrke elevers kritiske tekstkompetanse, slik at de kan navigere seg frem i en kompleks tekstverden. Dette viser seg også som en tydelig intensjon i læreplanrevisjonen LK20. Empiriske studier og leseprøver gir imidlertid indikasjoner på at kritisk literacy er et utfordrende og komplekst felt i den norske skolen (Jensen et al., 2019; Frønes & Weyergang, 2020; Magnusson, 2021; Blikstad-Balas & Roe, 2020; Veum & Eilertsen, 2019; Haga, 2017). Om elevers kritiske tekstkompetanse skal styrkes i tiden fremover bør kritisk literacy få en sentral rolle i skolen, og særlig i norskfaget. Norskfaget er et tekstrikt fag der elevene møter mange forskjellige sjangre, stemmer og narrativer – noe som legitimerer hvorfor kritisk literacy bør ha et stort gjennomslag i praksis.

Med bakgrunn i dette er intensjonen i denne masteroppgaven å belyse utfordringer og muligheter med kritisk literacy i norskfaget, med utgangspunkt i norsklæreres oppfatninger. For å få innsikt i dette har jeg utgått fra et kvalitativt forskningsdesign, med en forskergenerert aktivitet og tre individuelle intervjuer. Den forskergenererte aktiviteten består av en casediskusjon som danner grunnlag for en utforskende samtale mellom tre norsklærere på ungdomstrinnet. Lydfiler av casediskusjonen og intervjuer har blitt transkribert, for så å ha blitt analysert med en abduktiv tilnærming. Datamaterialet er analysert med utgangspunkt i en bred ramme av kritisk literacy-teori fra ulike fagtradisjoner.

Et hovedfunn i denne masteroppgaven er at norsklærerne opplever elevenes forutsetninger som en sentral utfordring i arbeidet med kritisk literacy. Blant annet styrer elevenes teksterfaring noen av de didaktiske valgene norsklærerne foretar seg i skolehverdagen, slik som *hva* de leser og med *hvilken hensikt*. Lærernes handlingsrom i kritisk tekstarbeid kan også virke noe begrenset av de innarbeidede tekstpraksisene knyttet til sjanger – da sjangeren viser seg å styre både lesemåten og leseformålet. Ifølge lærerne inngår det i kritisk literacy en tekstpraksis som står i strid med lesestimuli og leselyst, og derfor blir de skjønnlitterære tekstene sjeldnere gjenstand for kritisk lesing. De didaktiske implikasjonene av denne masteroppgaven avdekker dermed et behov for mer kunnskap om kritisk lesing av skjønnlitteratur i norske klasserom, men også på hvordan mangfoldet blant elevenes kunnskap, meninger og språk kan bli brukt som en ressurs for å etablere kritisk literacy i klasserommet.

## Forord

Først vil jeg rette en stor takk til min stødige, konstruktive og tilgjengelige veileder Camilla G. Magnusson. Du har alltid møtt meg like rolig og løsningsorientert når jeg har opplevd prosjektet og skrivingen som vanskelig. Det er mye takket være deg at jeg har erfart denne prosessen som utviklende og gøy!

Jeg vil også takke lærerne som har deltatt i dette prosjektet – med interessante tanker og erfaringer. Denne oppgaven hadde selvfølgelig aldri blitt en realitet uten dere! Takk til skoleledelsen der jeg jobber, og til kollegaer, som har vært forståelsesfulle og positive til prosjektet.

Takk til lektor/mentor-venninnene mine Celine og Eline for faglige innspill og emosjonell støtte. Jeg digger dere!

Takk til mamma og Erik for barnepass.

Til Bjørnar – som har hentet og levert i barnehage, ryddet, vasket og laget middager. Du fortjener en medalje! Jeg setter veldig stor pris på deg. Fremover gleder meg til mer fritid med dere!

Ikke minst gleder jeg meg til å ta fatt på læreryrket hundre prosent!

God (kritisk) lesing!

Moss, februar 2022

Anja Enger Larsen

# Innholdsfortegnelse

<b>1. Introduksjon.....</b>	<b>1</b>
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	2
1.2 Problemstillingen.....	4
1.3 Oppgavens oppbygging.....	4
<b>2. Teori og tidligere forskning.....</b>	<b>5</b>
2.1 Literacy .....	5
2.2 Kritisk literacy.....	6
2.3 Å lese kritisk.....	8
2.4 Kritisk tenking.....	9
2.5 Kritisk literacy i norskfaget.....	9
2.6 Sjanger og tekstvalg.....	11
2.6.1 Kritisk lesing av skjønnlitteratur.....	12
2.6.2 Kritisk lesing av sakprosa.....	13
2.7 Didaktiske perspektiver på kritisk literacy.....	15
2.7.1 Kritisk diskurs og dialogisk undervisning.....	16
2.7.2 Kildekritisk lesing.....	18
2.7.3 Lese multiple tekster.....	19
<b>3. Forskningsdesign og metode.....</b>	<b>19</b>
<b>3.1 Kvalitativt design med forskergenererte aktiviteter.....</b>	<b>20</b>
3.1.1 Kvalitativt forskningsdesign.....	20
3.1.2 Forskergenererte aktiviteter.....	21
3.1.3 Casedesign.....	22
3.1.4 Forberedelser.....	23
3.1.5 Utvalg.....	23
<b>3.2 Datainnsamling.....</b>	<b>24</b>
3.2.1 Gjennomføring av gruppediskusjon med artefakter.....	25
3.2.2 Spørsmål i caser og intervjuer.....	26
3.2.2.1 Spørsmålstyper.....	27
3.2.2.2 Dialog og meningsskapning.....	27
3.2.3 Organisering av intervjuer.....	28

3.2.4 Lydopptak i forskning.....	29
<b>3.3 Prosessen i dataanalysen.....</b>	<b>29</b>
3.3.1 Transkripsjon.....	29
3.3.2 Analysearbeidet.....	30
3.3.2.1 Innholdsanalyse.....	32
3.3.2.2 Læreroppfatninger.....	32
<b>3.4 Validitet, reliabilitet og overførbarhet.....</b>	<b>33</b>
3.4.1 Validitet.....	34
3.4.2 Reliabilitet.....	36
3.4.3 Generaliserbarhet.....	38
<b>3.5 Etikk i forskning.....</b>	<b>38</b>
<b>3.6 Oppsummering.....</b>	<b>40</b>
<b>4. Analyse.....</b>	<b>40</b>
4.1 Kontekstforståelse.....	41
4.2. Kildekritikk.....	43
4.3 Virkeligheter og nøytralitet.....	46
4.4 Kritisk lesing versus opplevelsesbasert lesing .....	49
4.5 Sjanger og tekstvalg .....	51
4.5.1 Tekstens funksjon i norskundervisningen.....	51
4.5.2 Hvilke tekster blir lest kritisk og hvordan?.....	53
4.4 Oppsummering.....	55
<b>5. Diskusjon.....</b>	<b>58</b>
5.1 Lærernes oppfatninger av utfordringer med kritisk literacy.....	58
5.2 Lærernes oppfatninger av muligheter med kritisk literacy.....	61
<b>6. Oppsummering og avsluttende refleksjoner.....</b>	<b>63</b>
6.1 Oppsummerende konklusjon.....	63
6.2 Didaktiske implikasjoner og veien videre.....	66
<b>Litteraturliste.....</b>	<b>68</b>
<b>Vedlegg A: Informasjonsskriv.....</b>	<b>78</b>
<b>Vedlegg B: Caser.....</b>	<b>81</b>
<b>Vedlegg C: Intervjuguide.....</b>	<b>83</b>





# 1 Introduksjon

Målet med dette prosjektet er å belyse norsklæreres oppfatninger om utfordringer og muligheter med kritisk literacy i skolen og i hovedsak norskfaget. Kritisk literacy er viet et stort fokus i læreplanrevisjonen LK20. Dette vises både i overordnet mål med opplæringa og i flere deler av læreplanen i fag. Blant annet er *kritisk tilnærming til tekst* ett av norskfagets seks kjerneelementer. Norskfaget skal også bidra til å utvikle elevers digitale ferdigheter – derunder «selvstendighet», «dømmekraft», «refleksjon» og «etisk- og kritisk bevissthet» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Norsklæreren har med det et uttalt ansvar for å utvikle elevers kritiske tekstkompetanse. Norskfaget er dessuten et tekstrikt fag der elevene møter mange forskjellige sjangre, stemmer og narrativer, noe som legitimerer hvorfor kritisk literacy bør ha et stort gjennomslag i praksis.

Vi vet at unge leser mer digitalt enn tidligere, og samtidig er tilgangen til informasjon større enn noen gang (Jensen et al., 2019). Gjennom internett og sosiale medier blir unge eksponert for en massiv informasjonsstrøm daglig og de møter mer eller mindre kjente språk, ideologier og kulturer. De har en ubegrenset tilgang til motstridende informasjon, og det kan derfor være problematisk å vurdere hva man kan stole på. Unge trenger med det hensiktsmessige verktøy for å navigere seg frem i dette tekstlandskapet. Disse kritiske verktøyene er høyst nødvendig for å kunne møte alle slags tekster med motstand og kritikk (Skovholt & Veum, 2020). Ikke bare hvordan vi jobber med tekstene i skolen, men også *hvilke* tekster vi trekker frem i norskundervisningen er av betydning – og bør gjenspeile den ungdommen møter i hverdagen (Skovholt & Veum, 2020; Behrman, 2006, s. 492; Nome & Aasen, 2019; Schmidt & Wedin, 2015). Samtidig er det ikke bare samtidstekster knyttet til ungdomskulturen som kan og bør leses kritisk. Kritiske tilnærminger kan også integreres når vi leser skjønnlitteratur, da disse tekstene heller ikke formidler objektive forestillinger av verden (Borshheim-Black, Macaluso & Petrone, 2014).

Empirisk, norsk forskning på kritisk literacy viser at vi har noen utfordringer knyttet til kritisk literacy. Tidligere forskning gir indikasjoner på at tekstarbeid i norskundervisningen i liten grad er rettet mot kritisk lesing (Magnusson, 2021; Frønes & Weyergang, 2020). Og flere enn halvparten av norske 10. klassinger rapporterte i PISA 2018 at de ikke hadde lært å vurdere teksters troverdighet, eller å begrunne standpunktene sine i skolen (Frønes & Weyergang, 2020).

Det endrede tekstlandskapet i samfunnet, blant annet i sammenheng med ny teknologi og digitalisering, har gitt oss muligheter og utfordringer når det kommer til kritisk literacy i klasserommet. Det gir oss større tilgang på tekstmateriale og digitale læringsplattformer, men stiller til gjengjeld større krav til lærerens didaktikk og engasjement for kritisk literacy. Jeg mener vi trenger mer innsikt i hva som kan være utfordrende for norsklærerne, for å vite hva vi trenger mer kunnskap om videre. Samtidig vil det være viktig å få fram hvilke muligheter enkeltlærere ser – da dette kan sees på som viktig informasjon for andre norsklæreres klasseromspraksiser.

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

*Kritisk tenking og etisk bevissthet* er et tverrfaglig verdigrunnlag for opplæringa i alle fag, og på den måten er ikke det kritiske aspektet unikt for norskfaget (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Samtidig har kritiske literacy en klar forbindelse med *tekstrikke* og samfunnsorienterte fag. Kritisk-orienterte læringsaktiviteter blir særlig anvendt i morsmålsfag og språkfag, men også i samfunnsfag (Behrman, 2006). Om norskfagets relevans og sentrale verdier står det i læreplanen at: «[...] Faget skal styrke elevenes evne til kritisk tenkning og skal ruste dem til å delta i samfunnet gjennom en utforskende og kritisk tilnærming til språk og tekst» (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Dette vil kreve at læreren har forståelse av hva kritisk literacy innebærer, men også at læreren prioriterer det kritiske aspektet i undervisningen. Vi har relativt få norske og nordiske empiriske studier på hvordan kritiske tilnærminger til språk og tekst utspiller seg i klasserommet. Men gjennom internasjonale leseprøver (f. eks PISA og PIRLS) kan vi allikevel få et innblikk i elevenes kritiske kompetanse – som igjen forteller oss noe om hvilke opplæringsbehov som er sentrale.

Etter PISA-undersøkelsen i 2018 ble det synlig at norske 15-åringers lesevaner er endret de siste tiårene. Noen viktige funn viser at: 1) fritidslesing skjer i økende grad digitalt, 2) det blir lest mindre sakprosa og skjønnlitterære tekster på fritiden, sammenlignet med i 2009, og 3) elevene rapporterer også om at de generelt leser lite på fritiden. Det er dog motsigende at elevene oppgir at de bruker mye tid på sosiale medier, internett og spill (Jensen et al., 2019). Vi kan derfor se at elevene ikke nødvendigvis leser mindre enn før, men kanskje heller på andre premisser og med en annen bevissthet. I denne sammenhengen kan det være interessant å spørre seg om vi blir mindre observante på egne lesevaner siden vi så naturlig omgir oss med mengder av informasjon til enhver tid (jf. Tønnesson, 2002). Bevissthet rundt lesingen er nemlig en viktig nøkkel for å lese kritisk. Ved å posisjonere seg som en aktiv og handlende

leser kan man oppnå en kritisk bevissthet til tekst. Flere forskere peker på at denne posisjoneringen er en døråpner og en forutsetning for å kunne lese kritisk. Det sies blant annet at kritisk lesing forutsetter bevisste, aktive og refleksive lesere (Lewinson, Leland & Harste, s. 13, 2014). For å lese kritisk må man tre inn i roller som blant annet *tekstbruker* og *tekstanalytiker* (Freebody & Luke, 1990, 2003). I dette ligger det at elevene må være mer enn passive «mottakere» av tekst for å kunne ha en kritisk tilnærming til tekst.

Å lese kritisk er en avansert måte å lese på, og det er de erfarne leserne som har størst forutsetning for å kunne lese kritisk (Alexander, 2005; McLaughlin & DeVoogd, 2004). Ifølge McLaughlin og DeVoogd utvikles kritisk literacy over tid, gjennom læring, forståelse og utvikling. Kritisk tekstkompetanse kan med andre ord ikke tilegnes over natten fordi det har stor sammenheng med modenhetsnivå (McLaughlin & DeVoogd, 2004). Barn og unge bruker først overfladiske lesestrategier, inntil de utvikler mer evaluerende og analyserende måte å lese på (Alexander, 2005). Tekst og skriftspråket har blitt en naturlig del av hverdagen til stadig yngre barn. Ofte er barn involvert i en skriftlig tekstkultur før de starter med formell undervisning i skolen (Sulzby & Teale, 1991). Den kritiske forståelsen for tekst vises også som en intensjon i læreplanen allerede på barnetrinnet. Fra 4. trinn er det kompetansemål i læreplanen som sier at elevene skal «samtale om forskjellen mellom meninger og fakta i tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Etter 10. trinn skal elevene kunne: «[...] utforske og vurdere hvordan digitale medier påvirker og endrer språk og kommunikasjon» (Utdanningsdirektoratet, 2020d). Målsettingen er derfor at elever går ut av ungdomsskolen med evnen til å kunne kritisk evaluere og analysere tekst.

I 2018 rapporterte likevel mer enn halvparten av norske 10. klasseelever om at de ikke hadde lært å vurdere tekster kritisk. Mange av elevene foretok verken «[...] reelle vurderinger av teksters troverdighet eller begrunner standpunktene sine», hevder Frønes & Weyergang (2020) basert på PISA-resultatene i 2018. Disse funnene gir ikke bare indikasjoner på hva elevene undervises i på skolen (Jensen et. al., 2019, s.1), men de viser også dels hvilke utfordringer digitaliseringen byr på når det kommer til kritisk literacy i skolen. Utfordringer viser seg også i forskning som tar utgangspunkt i læreropfatninger. Nordiske og internasjonale studier viser at lærere opplever det som problematisk å undervise om strategier for leseforståelse, noe som er en viktig forutsetning for å kunne utvikle kritisk forståelse (Wilkinson & Son, 2011; Eckeskog & Lundgren, 2015). Hvilken kompetanse læreren har, hvilke didaktiske metoder som anvendes og hvilke lærerholdninger som dominerer utgjør noe av potensialet for kritisk literacy i klasserommet (McLaughlin og DeVoogd, 2004; Zacheus

et. al., 2019). Og fordi hvert klasserom er unikt, argumenterer flere forskere for at det kritiske tekstarbeidet bør tilpasses land, kontekst, skole og aldersgruppe (Skovholt & Veum, 2020; McLaughlin & DeVogd, 2004; Comber, 2001).

Bakgrunnen for at jeg har valgt å undersøke utfordringer og muligheter med kritisk literacy i norskfaget med utgangspunkt i læreroppfatninger, er først og fremst at jeg anser feltet som viktig og spennende, men også uoversiktlig. De perspektivene og refleksjonene som norsklærerne belyser håper jeg også kan være nyttige for andre lærere i videre arbeid med kritisk literacy.

## **1.2 Problemstilling**

Med denne oppgaven ønsker jeg å bidra til mer kunnskap om hvilke utfordringer og muligheter norsklæreren mener det finnes med kritisk literacy i skolen og i norskfaget. Jeg mener at denne oppgaven er et viktig bidrag på feltet, fordi norsklærerne er sentrale i arbeidet med å oppøve elevers kritiske tekstkompetanse. Oppgavens problemstilling er derfor som følgende:

*Hvilke utfordringer og muligheter ser et utvalg norsklærere med kritisk literacy i norskfaget?*

Denne masteroppgavens metodiske tilnærming er forankret i et sosiokulturelt syn på utvikling og læring. I dette ligger det at læring og utvikling skjer igjennom språklig interaksjon og samarbeid (Vygotsky, 2001). Jeg ønsker å besvare denne problemstillingen gjennom et kvalitativt forskningsdesign med en forskergenerert aktivitet og individuelle intervjuer. Den forskergenererte aktiviteten i denne studien består av ulike caser som tre norsklærere skal diskutere. Disse casene handler om kritiske tilnærminger til tekst i et norskfaglig klasserom, med temaer som «kritisk lesing av skjønnlitteratur», «alternative fakta og kildekritikk» og «lese med og mot teksten». Caseoppgaven har som formål å tilrettelegge for en autentisk og utforskende dialog mellom deltakerne. En grundigere beskrivelse og begrunnelse av metoden følger i kapittel 3.

## **1.3 Oppgavens oppbygging**

Denne masteroppgaven har i alt seks kapitler. I introduksjonen (1) blir oppgavens aktualitet og formål, samt problemstilling presentert. Innledningsvis blir det også gitt en oversikt over relevant forskning på feltet. Kapittel 2 blir det redegjort for masteroppgavens teoretiske

innramming. Her defineres blant annet begrepene *literacy*, og *kritisk literacy*. *Kritisk literacy* blir også trukket frem i en norskfaglig kontekst. I det påfølgende kapittelet (3) presenteres den metodiske tilnærmingen og forskningsdesignet i masteroppgaven. Her beskrives og begrunnes det kvalitative forskningsdesignet, datainnsamlingen og analyseprosessen. Det følger i slutten av kapitlet en drøfting av kvaliteten av studien, derunder studiens validitet, reliabilitet og generaliserbarhet. I kapittel 4 legger jeg frem datamaterialet for oppgaven, før analysen av dataene blir presentert. Kapittel 5 inneholder en diskusjon. I siste kapittel (6) avslutter jeg med en oppsummerende konklusjon og drøfter implikasjoner og veien videre.

## 2 Teori og tidligere forskning

I dette kapittelet gjør jeg først rede for begrepene *literacy* og *kritisk literacy*. Jeg gjør også rede for hvordan *kritisk lesing* og *kritisk tenkning* blir definert og hva det innebærer.

Underveis i kapitlet anvender jeg begrepet kritisk tekstarbeid. Dette definerer jeg som en tekstpraksis der kritisk literacy-teori og kritisk literacy didaktikk står helt sentralt.

Tekstarbeidet kan romme alt fra kritisk lesing, skriving, muntlige presentasjoner og samtaler om tekst. Senere i kapittelet skriver jeg om *kritisk literacy i norskfaget*. Helt til slutt kommer jeg inn på *sjanger og tekstvalg* og *didaktiske perspektiver på kritisk literacy*. Jeg har valgt å integrere den tidligere forskningen i teorikapitlene. Jeg vil påpeke at noe av teorien og forskningen er spesifikk for samfunnsfag og historiefaget, men jeg mener tenkemåten er relevant og har overføringsverdi til norskfaglig praksis.

### 2.1 Literacy

Literacy dreier seg om å kunne forstå, identifisere, tolke, skape og kommunisere hensiktsmessig i dagens samfunn. (UNESCO, 2018; Skovholt & Veum, 2020). Det teoretiske utgangspunktet for literacy er sosiokulturelt, der det sentrale spørsmålet er: Hvordan blir tekst og språk brukt i ulike sosiale sammenhenger? Selve begrepet literacy har vist seg å være vanskelig å oversette til norsk på en tilstrekkelig og adekvat måte. Derfor adopterer stadig flere begrepet *literacy* til norsk akademia (Blikstad-Balas, 2016; Skovholt & Veum, 2020). Lignende begreper som har vært foreslått i Norge er «tekstkompetanse», «skriftkompetanse» (Berge, 2005), «litterasitet» og «skriftkyndighet» (Danbolt, Alstad & Randen, 2018, s. 9). Få av disse begrepene har etablert seg innenfor fagfeltet, foruten begrepet «tekstkompetanse», som blir brukt synonymt med «literacy» i læreplanen. UNESCOs definisjon på literacy viser oss hvordan literacy-begrepet er et dynamisk begrep som er i endring — ettersom hvordan

tekstkulturen, samfunnet, og derfor behovet, forflytter seg: «[...] literacy is now understood as a means of identification, understanding, interpretation, creation, and communication in an increasingly digital, text-mediated, information-rich and fast-changing world» (UNESCO, 2018).

Idéen om literacy vises i Kunnskapsdepartementets rapport *Fremtidens skole*: «Definisjonen av grunnleggende ferdigheter i Kunnskapsløftet er bred og er knyttet til literacy, det vil si å kunne kommunisere og delta i ulike samfunnsmessige og kulturelle sammenhenger» (NOU 2015:8, s. 34). Med fagfornyelsen har idéen om literacy fått en grunnleggende rolle – selv om begrepet ikke uttrykkes direkte alle steder.

## 2.2 Kritisk literacy

*Kritisk literacy* har sitt opphav i blant annet kritisk teori fra Frankfurterskolen i 1920-årene (Vasquez, Janks & Comber, 2019, s. 301). Formålet med den kritiske orienteringen var på den tiden å skape samfunnsendring gjennom å analysere ulike teorier og ideologier, og gjennom å være samfunnskritisk. I dag kan kritisk literacy sees på som både et teoretisk felt, en kompetanse og forskjellige didaktiske metoder (Skovholt & Veum, 2020, s. 14). Ved siden av dette har kritisk literacy blitt et ideologisk konstrukt som har slått rot i mange utdanningsinstitusjoner verden over (Behrman, 2006; Cadeiro-Kaplan, 2002).

«Sosial rettferdighet» og «demokrati» er pekt ut som bærebjelkene til kritisk literacy (Janks, 2010, Luke, 2000; Behrman, 2006). Allikevel er det ulike syn på hva kritisk literacy er, og bør, handle om. Og det har det vist seg å være utfordrende å overføre ideologien til praksisfeltet (Behrman, 2006). Kritisk literacy blir omtalt som en «teoretisk og praktisk holdning» av literacy-forsker Allan Luke (2000, s. 454). Hillary Janks (2009) peker på at kritisk literacy først og fremst har fokus på relasjonen mellom språk og makt. Murphy (2021) er inspirert av Janks (2009) når hun definerer kritisk literacy som en linse for å lese, tolke og skape tekst. Gjennom denne linsen ser man at ingen tekst, tekstskaper eller leser er nøytral. Man kan gjennom linsen undersøke maktstrukturer og ideologier i ulike tekster for å engasjere til sosial rettferdighet (s. 19). Skovholt og Veum (2020) peker også på at kritisk literacy handler om å være bevisst på og spørrende til hvordan mening blir skapt, men samtidig å forstå hvordan man kan skape endring gjennom språklig handling. Denne måten å forholde seg til tekst på innebærer blant annet å ha en distanse til, og et metaperspektiv, på teksten, seg selv og på lesesituasjonen (Olin-Scheller & Tengberg, 2017). For å lese en tekst kritisk må man ikke bare kunne lese og forstå ordene som står skrevet, men man må ha en evne til å «lese verden» (McLaughlin & DeVogd, 2004).

Ut fra disse definisjonene kan man se at kritisk literacy omfatter en hel del mer enn tekniske ferdigheter i tekstanalyse og tradisjonell kildekritikk (Veum et. al, 2021).

I flere miljøer uttrykkes det et behov for retningslinjer for hvordan kritisk literacy kan *læres bort* og dermed få et større gjennomslag i praksis. Flere forskere peker på at det er varierende forståelse og praksiser knyttet til begrepet kritisk literacy (Behrman, 2006; Brante & Lund, 2017; Johansson & Limberg, 2017; Molin, Godhe & Lantz-Andersson, 2018). De forskjellige orienteringene innenfor kritisk literacy har blitt forsøkt «ryddet opp i» for å gi et tydeligere bilde av hva kritisk literacy kan omfatte (Janks, 2000; McLaughlin & DeVogd, 2004; Luke, 2014). Luke (2014) skiller mellom tre tradisjoner innenfor feltet: 1) Fokuset på kritikk av ideologier, og kulturell og politisk tekstanalyse, og på utdanningens mål om å jobbe mot politisk og kulturell utestengelse og marginalisering, 2) Å skape inkluderende holdninger til marginaliserte- eller stigmatiserte grupper, som for eksempel språk- og kulturminoriteter, urfolk, arbeiderklasse, kjønn og legning, og 3) Fokus på betydningen av tekst, ideologi og hvordan sosiale og materielle relasjoner konstrueres og rekonstrueres. Perspektivene Luke anvender belyser dermed hvordan man arbeide formålsrettet med kritisk literacy.

Rogers og O` Daniels (2015) beskriver to grunnpilarer innenfor kritisk literacy-*undervisning*: 1) «develop students' voice and ability to critique», 2) «teach students some technical resources for understanding how texts work». Som det uttrykkes i Rogers og O` Daniels sin andre grunnpilar, trenger elever å få tilgang til tekniske ferdigheter for å forstå hvordan tekster fungerer. Og for å kunne forstå hvordan tekst fungerer bør det blant annet ligge til grunn en god leseforståelse. Når vi bruker forståelsesstrategier kan vi sette mål for lesingen, identifisere språk og avsender, spørre oss og undersøke, gjøre interferenser mellom tidligere leste tekster og sammenfatte (Gainer, 2012; Eckeskog & Lundgren, 2015). En god leseforståelse kan blant annet etableres gjennom eksplisitt opplæring om forståelsesstrategier i skolen (Keskin, 2013; Eckeskog & Lundgren, 2015). Den første grunnpilaren, som går på å utvikle elevstemmer og elevenes kritiske evne, har en tydelig forbindelse til dannelsesaspektet i «demokrati og medborgerskap». Og for å kunne fungere og agere som medborgere i et demokratisk samfunn må elever kunne *mer* enn å avkode og mestre skriftspråket (Luke & Freebody, 1999; Janks, 2010). De må kunne lese kritisk, samtidig som at de forstår hvordan de kan utøve en kritisk diskurs selv. På den måten kan en potensielt «[...] skape endring gjennom språklig handling» (Skovholt & Veum, 2020, s. 14). Klasserommet er en arena der unge kan utvikle kritisk forståelse av tekst, og det er læreren som er den viktigste pågangsdriveren for en slik diskurs i klasserommet (McLaughlin og DeVogd, 2004; Zacheus et. al., 2019).

## 2.3 Å lese kritisk

Å lese kritisk krever først og fremst at man er en aktiv og handlende leser. Man må erkjenne seg selv som både *tekstbruker* og *tekstanalytiker* (Freebody & Luke, 1990, 2003). Dette betyr at vi må være mer enn passive mottakere av tekst for å kunne lese kritisk.

Ordet kritikk har opprinnelse fra det greske begrepet «kritike tekhnē», og er definert som «kunsten å bedømme» — gjennom vurdering, anmeldelse og bedømmelse (Språkrådet, 2021). Vasquez (2010) poengterer at den kritiske orienteringen i kritisk literacy ikke nødvendigvis innebærer å ta et negativt eller bedømmende standpunkt til tekst. Kritisk lesing omfatter, ifølge Janks (2009), også en form for anerkjennelse av tekstens budskap eller poeng. Leseren må i den forbindelse klare å sympatisere med teksten for å kunne forstå budskapet. Som neste ledd er det nødvendig å distansere seg til teksten og til perspektivet. Denne distansen åpner opp for å kunne se teksten «utenfra» slik at man lettere kan identifisere, avdekke og utfordre de skjulte (sosiale, politiske og kulturelle) virkelighetskonstruksjonene i tekster.

Janks (2010) definerer altså to forskjellige lese måter som viser til ulike måter man kan tilnærme seg tekst på. Begrepene hun bruker er å lese *med* og *mot* teksten. Å lese med teksten innebærer å være villig til å se og føle på forteller-jegets standpunkt og ideer: «If we do not comprehend and engage with the meanings on offer, we cannot learn from texts we disagree with» (Janks, 2019). Janks mener på den måten at det skjer læring gjennom at leseren sympatiserer med teksten. Å lese *med* teksten sees videre å være en viktig forutsetning for å lese *mot* teksten. Det er når vi leser *med* teksten vi også kan se teksten som et konstruert og selektivt bilde på verden. Når vi leser *mot* teksten handler det blant annet om å identifisere interesser hos avsenderen, og på den måten må man stille seg utenfor tekstens eget meningsunivers. Med denne lese måten kan man analysere fremstillingen og se på strategier som blir brukt. Vi kan også se på maktdiskursen. Når vi analyserer og problematiserer makt som ligger i språk og tekster, kan vi selv få en implisitt makt over teksten: «Det ligg makt i å kunne framstille noko som sant, men det ligg også makt i å kunne setje spørteikn ved og utfordre vedtekne sanningar» (Skovholt & Veum, 2020, s. 15). Å ha en kritisk forståelse av tekst innebærer i det ytterste at vi forstår at tekster påvirker individer og samfunn, på samme måte som at individer og samfunn skaper tekst ut ifra sitt virkelighetsbilde. Vi må derfor anerkjenne at tekster har en effekt på samfunnet, og at samfunnet og individet har en effekt på tekster (Fairclough, 1992; Skovholt & Veum, s. 15, 2020).



Vi kan derfor se at kritisk lesing er en avansert måte å lese og forstå tekst på (Alexander, 2005; McLaughlin & DeVoogd, 2004). For å kunne lese tekster kritisk må elevene ha tilgang til både tekniske ferdigheter og samtidig ha evne til å «lese verden», gjennom kunnskap, refleksjon og evnen til å abstrahere og se sammenhenger (McLaughlin & DeVoogd, 2004).

## 2.4 Kritisk tenking

Kritisk tenkning er et gjennomgående tema i læreplanen LK20. For å bli aktive samfunnsdeltakere og for å lære bedre, skal elever tenke kritisk i alle fag – på alle klassetrinn og innenfor alle temaer. Å tenke kritisk innebærer at man bruker «fornuften systematisk gjennom å innta en viss avstand til seg selv og til omgivelsene – undre seg, tvile, stille spørsmål, undersøke og liknende – for å forstå og vite» (Børresen, 2020). Børresen peker videre på at kritisk tenking og kildekritikk ofte er knyttet opp mot hverandre i læreplanen, og at det har ført til en snever forståelse av kritisk tenking. I «Kjerneverdier for utdanning og opplæring» i læreplan kan man allikevel si at kritisk tenking er relativt bredt definert:

Skal ny innsikt dukke opp, må etablerte ideer granskes og kritiseres ved å bruke teorier, metoder, argumenter, erfaringer og bevis. Elevene skal kunne vurdere ulike kunnskapskilder og tenke kritisk om hvordan kunnskap utvikles. De må også kunne forstå at deres egne erfaringer, synspunkter og overbevisninger kan være ufullstendige eller feilaktige. Kritisk refleksjon krever kunnskap, men det er også rom for usikkerhet og uforutsigbarhet. Undervisningen og opplæringen må derfor søke en balanse mellom respekt for etablert kunnskap og den utforskende og kreative tenkningen som kreves for å utvikle ny kunnskap (Utdanningsdirektoratet, 2020e).

Som vi ser har kritisk tenking mange likhetstrekk med kritisk lesing. Men man kan kanskje si at *kritisk tenking* er mer overordnet og bredfavnende – og på den måten handler mer om hvordan vi tenker om-, reflekterer over- og agerer ut ifra tekst (jf. Eckeskog & Lundgren, 2015, s. 39).

## 2.5 Kritisk literacy i norskfaget

Norskfaget har blitt omtalt som «et møtested for mange faglige teorier og disipliner» (Skaftun, 2009, s. 147; Sønneland, 2018). På den måten kan norskfaget sies å være et sammensatt og mulighetsrikt fag å undervise i. Kritisk literacy er regnet som en tverrfaglig disiplin, men har allikevel en sterk tilhørighet til norskfaget. Dette er fordi store deler av norskfaget dreier seg nettopp om forståelse og opplevelse av språk og tekst. I alle fag forholder man seg på en eller

annen måte til tekster, men tekstomfanget og måten tekster brukes på, skiller seg til dels ut i norskfaget. Skaftun, Aasen og Wagner (2015) sier følgende om tekst i norskfaget:

[...] andre fag bruker tekster, mens i norskfaget retter man oppmerksomheten mot teksten som tekst. Arbeidet med skjønnlitteratur har en spesiell rolle i dette bildet, fordi det er tekster som et stykke på vei kan studeres som avsluttede tekster – som er skrevet for å bli lest som helhetlige meningsunivers og dermed på meningsfylt vis kan studeres som slike meningsunivers. [...] Det handler om forståelse og nødvendigheten av selv å vurdere hva som er en god tolkning – altså om dømmekraft og kritisk literacy (Nielsen, Gourvenec & Skaftun, 2014; gjengitt i Skaftun, Aasen & Wagner, 2015, s. 9).

Som det uttrykkes over har norskfaget tradisjoner for å studere tekster som nettopp *tekst*. I norskfaget lever vi oss inn i tekstens eget meningsunivers, og vi snakker om tekster «utenifra». Vi ser teknisk på tekst og vi reflekterer om tekst. Noe som kanskje også er unikt for norskfagets tekstbruk, er at vi må kunne se oss selv i møte med teksten. I det ligger det blant annet at tekstarbeid ofte inviterer oss til å «svare» på om vi relaterer oss til innholdet eller ikke. Vi bør også være i stand til å vurdere rimeligheten av det vi tolker og analyserer — altså ha et metaperspektiv på oss selv som lesere.

Vi trer dessuten inn i ulike roller i norskfaget (ref. «Four Role`s Model», Freebody & Luke, 1990, 2003). Rollene forskerne omtaler er *kodeknekker*, *tekstdeltaker*, *tekstbruker* og *tekstanalytiker*. Å *knekke tekstkoden* viser til forståelse av det grunnleggende ved tekst og språk, slik som grammatikk og rettskriving, men også visuelle uttrykk og komposisjon. Å *ta del i teksten* går på å kunne ta del i- og forstå tekstens meningsunivers, og se den i den konteksten den er skrevet i. Det går også på å bruke kunnskap om sjanger og forstå kulturelle referanser. Når vi *bruker* teksten, slik også Skaftun, Aasen og Wagner (2015) omtaler, erkjenner vi at tekster har forskjellige kulturelle og sosiale uttrykk eller funksjoner. Å *bruke* teksten kan samtidig innebære at vi bruker teksten som kilde for å si noe om tiden teksten ble skrevet i, og å lese den «inn» i samtiden. Det er dette metaperspektivet på tekst, og særlig i lesing av skjønnlitteratur, Skaftun, Aasen og Wagner hevder at er unikt med tekstarbeid i norskundervisningen. Siste punktet i rollebeskrivelsene til Freebody og Luke (1990) går på å *analysere* teksten. For å inkludere en kritisk dimensjon i lesingen er det også hensiktsmessig å se på alternativer til teksten. Man kan da typisk se på alternative perspektiver på tekstens innhold eller alternative fremstillinger som kunne endret tekstens meningspotensiale. Da kan man også forstå at teksten byr på ett spesifikt syn på verden, og at ingen tekster er nøytrale bilder på verden. Freebody og Luke (1990) påpeker også at disse fire rollene ikke skal sees

hierarkisk, og at ingen enkeltroller er tilstrekkelig, men at lesere bør kunne innta alle rollene (Luke, 2000).

## 2.6 Sjanger og tekstvalg

Hvilke tekster vi leser kritisk i norskfaget er et interessant og nokså lite kartlagt felt. Av Machin og Mayr (2012) blir blant annet reklame og nyheter trukket frem som teksttyper som ofte anvendes til kritisk lesing og analyse. Slike saktekster har gjerne et bredt publikum og derfor et stort påvirkningspotensial (s. 5). Saktekster og skjønnlitteratur sies allikevel å ha et likeverdig potensial til å bli lest kritisk fordi ingen tekst formidler nøytrale virkelighetsbilder (Borshheim-Black, Macaluso & Petrone, 2014). Samtidig blir det lagt vekt på at saktekster – og særlig de som anses som ungdommens «brukstekster» – bør få større plass i norskfaget og til kritisk lesing (Veum & Eilertsen, 2019; Skovholt & Veum, 2020).

Det er relativt lite empirisk forskning på hvordan skjønnlitteratur blir brukt til kritisk lesing i klasserommet. Den eksisterende forskningen på kritisk literacy handler for det meste om kritisk lesing av sakprosa (Blikstad-Balas & Tønnesson, 2020). Internasjonale elevundersøkelser om lesing (f. eks PIRLS og PISA) har også vist at norske elever har vanskeligere for å navigere seg frem i sakprosaetekster enn i de skjønnlitterære tekstene. Veum og Eilertsen (2019) foreslår at det kan bero på skjønnlitteraturen motiverer elevene mer, og at lærere ofte prioriterer å lese saktekster kritisk i undervisningen (Frønes & Roe, 2010).

Vi vet også at elever strever med å analysere og gjøre kritiske vurderinger av tekster (Frønes & Weyergang, 2020; Haga, 2017). Ofte har elevene mangelfull innsikt i kontekst og sjanger, og dette gjør det problematisk for elever å analysere tekster (Haga, 2017). Veum og Eilertsen (2019) undersøker vg3-elevens forståelse av den historiske sakteksten «Jødeproblemets løsning» fra 1938. Gjennom elevintervjuer finner de at historiske tekster vil kunne oppleves relevante for elevene hvis tekstene leses og tolkes inn i nåtiden, og ikke bare betraktes som et uttrykk av en forhistorisk virkelighet. Denne oppfatningen deler forskerne med Janks (2010) og Dessinguè (2016). Videre finner Veum og Eilertsen at elever med god forståelse av den historiske konteksten får til en bedre og mer relevant tekstanalyse. Å ha en forståelse av kontekst er derfor essensielt i analyse og tolkningsarbeid – som igjen er en forutsetning for å kunne lese kritisk.

## 2.6.1 Kritisk lesing av skjønnlitteratur

Det er som nevnt lite empirisk forskning på hvordan skjønnlitteratur blir brukt til kritisk lesing i norske klasserom. Kari Anne Rødnes (2014) erfarer i sin studie at elever bruker to innganger til skjønnlitteraturen: En erfaringsbasert og en analytisk tilnærming. Den erfaringsbaserte inngangen går ut på at elevene anvender egne erfaringer og inntrykk i møte med litteratur (personlig engasjement), og den analytiske går på å gjenkjenne språklige virkemidler og plassere verket i en litteraturhistorisk kontekst (tekniske ferdigheter). Rødnes legger vekt på at begge innganger er nødvendige for å lese kritisk. Den analytiske tilnærmingen kan generere et metaspråk som elevene trenger for å snakke om tekster. Den erfaringsbaserte inngangen hjelper elevene til å plassere seg i forhold til tekstens meningsunivers, noe som også er en viktig forutsetning for å kunne tilnærme seg teksten kritisk (Janks, 2010). Ottesen og Tysvær (2017) finner at et utvalg norsklærere har en oppfatning om at skjønnlitteratur bør handle om «kosen» og om lesestimulering. Dessuten mener lærerne i studien at «skjønnlitteraturen kommer i skyggen av arbeidet med fagtekster og at de mangler verktøy i opplæring i skjønnlitterær lesing» (s. 54).

Skaftun og Michelsen (2017) peker på at de skjønnlitterære tekstene gjerne byr på litt «motstand», og at de ikke alltid er «[...] laget for å formulere eksplisitt et synspunkt eller en mening» (s. 72). Dette vektlegges også av Behrman (2006), som mener at kritisk tekstarbeid bør ta utgangspunkt i problematisering av «social issues». Han har også en oppfatning om at «[...] traditional or canonical texts are somehow deficient in helping students focus on social issues» (s. 482). Skjønnlitterære tekster kan derimot også leses kritisk, men det kan potensielt være mer krevende, blant annet fordi budskap og poeng ofte kan være mer implisitte. Skaftun og Michelsen tar ikke hovedsakelig opp kritisk tekstarbeid, men behandler det generelle litteraturarbeidet. Mye av det forfatterne tar for seg, handler imidlertid om å trekke slutninger ut ifra tekstens logiske univers (jf. Freebody og Luke, 2003, «å bruke teksten» og Janks, 2009, «lese med» teksten). Den kritiske lesingen fordrer imidlertid en ekstra dimensjon: Å lese mot teksten. Dette krever blant annet at vi «stiller» oss utenfor teksten. Vi kan da se på konteksten teksten er skrevet i, forestille oss handlingen i en annen kontekst, reflekterer over hvilke stemmer vi hører og ikke hører, samt hvilke meninger eller ideologier som kommer eksplisitt og implisitt til uttrykk.

Kritisk lesing av skjønnlitteratur kan også være krevende fordi tekstene ikke alltid er like konsentrert rundt ett og samme tema. Derfor innebærer kritisk lesing av skjønnlitteratur også

å trekke ut temaer om områder som det kan være hensiktsmessig å tilnærme seg kritisk, som Behrman (2006) understreker – kan være relatert til «social issues». I norsk kontekst har det vært vanlig bruke kritiske tilnærminger til temaer som kan kobles opp mot *demokrati* og *medborgerskap* (Lorentzen & Røthing, 2017). Også *sosial rettferdighet* har blitt brukt som utgangspunkt for kritisk-orientert tekstarbeid (Janks, 2010, Luke, 2000; Behrman, 2006).

I 2003 skrev Bente Aamotsbakken at lesing av eldre litteraturklassikere gir elever en viktig felles referanseramme videre i livet og at dette er nødvendig. Mange kan nok kjenne seg igjen i at norske litteraturklassikere har hatt en tendens til å bli lest på en romantisk måte; Som en forherligelse av egen kulturhistorie. De sosiale konvensjonene vil derfor ha en betydning for hvordan vi leser og tolker (Fish, 1980). Dette kan gi et begrenset handlingsrom i tolknings- og analysearbeidet, dersom vi leser som passive mottakere av «herlig norsk kultur- og litteraturhistorie». Gjennom å snakke om den kulturelle verdien, se på typiske sjangertrekk og andre litterære kvaliteter blir teksten ilagt en kulturell funksjon og mening. Gjennom å *lese med* teksten fordyper vi oss- og skaper mening i tekstens eget meningsunivers. Samtidig kan det være viktig å lese disse tekstene med en kritisk dimensjon (*lese mot* teksten). På den måten kan vi gå i dialog med fortidens fremstillinger, holdninger og verdier (jf. Janks «deconstruction», 2010). Først da har vi også en viss «produktiv makt» over teksten (jf. Skovholt & Veum, 2020; Janks, 2000). Ulempen med en romantisert og ukritisk lesing av litteraturklassikere, er at det kan gjøre oss noe blinde for de historiske maktdiskursene og ideologiene som rådet, eller som fortsatt rår (Borsheim-Black, Macaluso & Petrone, 2014).

## **2.6.2 Kritisk lesing av sakprosa**

Da sakprosa først ble lansert som begrep av Rolf Pipping i 1938, var definisjonen «*objektiv prosa*». Selv om begrepet lever videre, er dette ikke lenger ansett som en holdbar definisjon å kalle det for *objektiv prosa* (Blikstad-Balas & Tønnesson, 2020). I dag forstår vi tekster som ulike konstruksjoner, og disse er sjeldent objektive. I tidligere studier har elevers forståelse av sakprosa har vist seg å ligne noe på Pippings definisjon. Gjennom gruppeintervjuer fant Myraunet (2010) at elever anså saktekster som faktabaserte. De uttrykte også at det i sakprosaen gjerne ble brukt et objektivt språk, og at saktekster var «sanne» tekster. Blikstad-Balas og Foldvik (2017) finner at videregående elever leter etter fakta i tekster (og hva tekstene kunne brukes til), heller enn å vurdere avsenderens og avsenderens troverdighet. De konkluderte derfor med at det ble lite substans i den kritiske vurderingen av kildene.

Siden Pippings definisjon av sakprosa har det blitt en mer åpen forståelse av begrepet, og i 2009 utarbeidet LNU en sakprosakanon som var ment for bruk i skolen. Sakprosakanon inneholdt alt fra historiske tekster til samtidstekster (Kleiveland & Kalleberg, 2010) – til funksjonell- og litterær sakprosa (Tønnesson, 2008). For å motivere og engasjere elever til lesing og tekstarbeid, peker flere på at det er viktig å bruke tekster som unge kan kjenne seg igjen i – og som de bruker selv i hverdagen. Ikke minst er det viktig å lese disse tekstene kritisk. Årsaken er at disse tekstene er så mange og så vanlige at de kan påvirke oss uten at vi er klar over det (Janks, 2010; Skovholt & Veum, 2020; Nome & Aasen, 2019).

Fordi dagens unge i så stor grad bruker digitale medier, er det rimelig å anta at det er den funksjonelle sakprosaen og samtidstekstene de oftest omgir seg med. Nome og Aasen (2019, s. 211) peker på at man kan gjøre norskfaget til et fag som fremmer kritisk tekstkompetanse ved å blant annet «[...] løfte samtidens kulturer inn i faget». Det forventes derfor også at «[...] de digitale og visuelle tekstene skulle få større plass i faget enn de kanskje har fått».

Målet med kritisk lesing av slike tekster er at elevene blir bevisst på hvem som kommuniserer og reflekterer over hvilke interesser eller tanker som ligger bak (Janks, 2010, s. 12-13).

Samtidig vil slike hverdagslige tekster kunne skape bevissthet om at kritisk lesing ikke bare er noe vi gjør på skolen, men at kritisk lesing alltid er en nødvendighet. Tønnesson og Blikstad-Balas (2020) poengterer det med at det kan være direkte livsfarlig å «lese alle sakprosaetekster som ren informasjon». For å kunne orientere seg fornuftig i alle sakprosaetekster holder det derfor ikke å kunne «avkode det som står i teksten, og akseptere det» (s. 22) – vi må også være kritiske til enhver tid. En kritisk tilnærming er like viktig når vi leser blogger på fritiden, som den er når vi leser fagtekster på skolen:

Barn ser tekst på fjernsyn, datamaskina, cornflakes-pakka, på boksen med lego, i brev fra barnehagen, på oppslagstavla i butikken og reklameplakatane på veggen utanfor. [...] Dersom elevane ikkje blir i stand til å tolke brukstekstene kritisk, vil dei kunne føre vidare språklege mønster utan å vere klar over kva språket deira eigentleg formidlar» (Veum i Tønnesson, 2008, s. 11).

Som Aslaug Veum uttrykker i sitatet over leser muligens unge mer enn de er klar over, og disse tekstene har trolig en større påvirkningskraft enn det vi kanskje er klar over. Dette synet styrkes av funnene i PISA 2018, der elevene oppgir at de i økende grad bruker tid på internett, spill og sosiale medier. Samtidig som at det avdekkes at elevene leser mindre sakprosa og skjønnlitteratur enn tidligere (Jensen et al., 2019). Dette indikerer at unge er lite bevisst over

at de leser mye sakprosa når de er orienterer seg digitalt. Kanskje de er lite bevisste på at de leser i det hele tatt.

## 2.7 Didaktiske perspektiver på kritisk literacy

Tidligere har jeg vært inne på at det er et gap mellom elevprestasjoner og kritisk literacy-mål i LK06 og LK20. Dette kan ha sammenheng med uklare føringer i læreplanen for hvordan den kritisk-orienterte undervisningen bør foregå (Veum et. al., 2021). Det som blir vektlagt på i norskundervisningen er også relevant å se på (Magnusson, 2021; Blikstad-Balas & Roe, 2020, Frønes & Weyergang, 2020). En studie som fokuserer på svenske og norske morsmåslærere sin forståelse av kritisk literacy viser at det er ulike tilnærminger i Norge og Sverige. Gjennom intervjuer av norske og svenske morsmåslærere, kommer Brante og Lund (2017) fram til at norske lærere har en mer intuitiv og abstrakt måte å tenke og jobbe med kritisk literacy, mens svenske lærere arbeider mer målorientert mot ulike liteacy-mål.

I et norsk perspektiv mener Veum et. al (2021) at vi bør gå vekk fra den avgrensede måten å jobbe med kritisk literacy på, som tradisjonelt har omhandlet tekniske ferdigheter i tekstanalyse og tradisjonell kildekritikk. Andre poengterer at kritisk literacy ikke bare er avgrenset til didaktiske metoder, men at det også handler om hvordan vi tenker om-, reflekterer over- og agerer ut ifra tekst (Eckeskog & Lundgren, 2015, s. 39). Beate Børresen (2020) skriver at den muntlige kvaliteten i klasserommet er avgjørende for den kritiske diskursen og elevenes kritiske forståelse, og at det er det man gjør i det daglige som teller – og ikke «skippertakene» i opplæring av kildekritikk. Børresen erfarer at mange lærere ofte kvier seg for inngående og kritiske klasseromsamtaler fordi det blant annet kan være vanskelig å få elevene i tale. Samtidig har vi dokumentasjon på at det kan være vanskelig å avsette tid, og at det er problematisk å finne passende form på muntlig praksis i undervisningen (Alexander, 2008; Dysthe, 2013).

Janks (2010) er en pågangsdriver innen det didaktiske feltet av kritisk literacy og har utviklet en av de mer kjente kritisk literacy-modellene. Begrepene hun lanserer er *domination* (dominans), *access* (tilgang), *diversity* (mangfold), *design* (utførelse), samt *de- og reconstruction* (de- og rekonstruksjon) (s. 22-30). Gjennom perspektivet «dominanse» kan man typisk se på- og undersøke hvordan dominante faktorer er sosialt konstruert og hvem som har makten til å styre literacy-diskurser. «Tilgang» viser til tilgang på språk og literacy i konkrete situasjoner, i et individuelt perspektiv. Elevene må derfor få tilgang til det formelle skolespråket og skolens diskurs gjennom undervisning. Med «mangfold» mener Janks (2010)

at kunnskap, vurderinger og språk finnes blant dem som inngår i et literacy-felleskap. Læreren bør synliggjøre og anvende dette mangfoldet i undervisningen. Mangfoldet brukes som en ressurs for å utfordre ulike antakelser og fordommer. «Design» viser til et fokus på utformingen av produkter. Produktet kan være alt fra bilder, lyd og multimodale tekster. Dekonstruksjon innebærer å analysere teksten og gi elevene «produktiv makt» over teksten (Skovholt & Veum, 2020; Janks, 2000). Etter at elevene har undersøkt tekstens språkstrukturer og typiske egenskaper kan de beskrive hvordan mening blir skapt. De kan gjennom redesign utfordres på hvilke virkemidler og språkbruk som bør benyttes for å skape endring i tekstens fremstillinger (Janks, 2010).

Videre peker Janks (2010) på at alle disse perspektivene bør løftes frem i undervisningen for å få realisert det kritiske perspektivet på literacy. Samtidig bør det også tas hensyn til elevenes faglige ressurser og forutsetninger. Lewinson, Leland & Harste (2015) trekker fram at det er ulike indre og ytre faktorer som sammen danner grunnlaget for kritisk literacy i klasserommet: Det er elevenes og lærerens personlige og kulturelle ressurser (indre faktorer) og den sosiale praksisen i klasserommet — sammen med den kulturelle, sosioøkonomiske og politiske konteksten (ytre faktorer), som sammen danner den kritiske diskursen i klasserommet. Ingen klasserom er imidlertid like, og derfor bør det kritiske tekstarbeidet tilpasses kontekst, land, skole, aldersgrupper og det enkelte klasserom (Skovholt & Veum, 2020).

For at undervisningen skal følge samfunnsutviklingen og unges endrede lesevaner, kan man argumentere for at det i skolen (og i norskfaget) bør bli et større fokus på kritisk literacy. Skrivning, lesing og samtale om tekst utgjør kjernen i norskfaget, og på den måten trenger ikke norsklæreren nødvendigvis å tenke revolusjonerende nytt om didaktikken. Kanskje er det mer snakk om å utvide forståelsen av kritisk literacy, og å vie plass til det i faget.

### **2.7.1 Kritisk diskurs og dialogisk undervisning**

Som Rogers og O` Daniels (2015) uttrykker, bør kritisk literacy-undervisning omfatte didaktiske metoder som bidrar til å utvikle elevstemmer og elevenes evne til å delta i en kritisk diskurs. Klasseromdialogen kan betraktes som en viktig læringsarena for å utvikle en kritisk stemme. Lærer og elever kan her få mulighet til «tenke høyt», og forhandle om en felles forståelse (Mercer & Littleton, 2007). Synet på læring gjennom interaksjon har røtter i Vygotskij og Bakhtins konstruktivistiske og interaksjonistiske teorier. Vygotskij (2001) tar utgangspunkt i at språk og læring er sosialt betinget, altså at vi lærer gjennom interaksjon med andre. Samtidig er språk og tenkning to tett sammenvevde prosesser som må betraktes



parallelt. All menneskelig virksomhet er derfor på en eller annen måte knyttet til språket. Språket ser Bakhtin (1981, 2005) som et nett av ytringer, og alle henger de sammen på makro- eller mikronivå. Enhver ytring er prinsipielt dialogisk, fordi ytringen er en respons på en foregående ytring. Den rettes mot en adressat, og den fremsettes med en forventning om en respons.

Dysthe (1996) erfarer at klasseromdialogen ofte er passiviserende for elevene, og at dialogen i klasserommet ofte preges av at læreren har en monolog der elevene «[...] fyller inn ordene som mangler i lærerens enetale» (s. 12). For å få til en hensiktsmessig dialog rundt tekst, bør elevene også få et visst handlingsrom for å drive samtalen fremover. På den måten kan man unngå at samtalen utarter seg som gjenfortelling av tekst, eller at elevene forsøker å reprodusere lærerens fasitsvar (Skaftun & Michelsen, 2017). Hvilke spørsmål læreren stiller, hvilke oppfordringer som blir gitt og hvilke handlinger læreren utfører, har dermed betydning for kvaliteten på klasseromsamtalen og den kritiske diskursen (Børresen, 2021).

Martin Nystrand (1997, 2006), Dysthe (1996, 2013) og Alexander (2018) er blant noen som har forsket på betydningen av dialogen i klasserommet. For å oppnå en faglig dybde er det viktig at læreren stiller åpne spørsmål og autentiske spørsmål, samt at læreren har en genuin interesse for det elevene sier (Smidt, 2004; Dysthe 1996). Dette forutsetter at det er noe substansielt i dialogen, og at læreren har et faglig overskudd til å «løfte og videreføre elevenes refleksjon omkring fagstoffet» (Skaftun, Aasen & Wagner, 2015, s. 9) – noe Dysthe omtaler som «høy verdsetting». Gjennom dialogisk undervisning kan elevene øves i kritisk tenking og i kritiske tilnærminger til tekst. De dialogiske undervisningsprinsippene kan også bidra til å utvikle elevstemmer og en kritisk diskurs i klasserommet. Den dialogiske undervisningen karakteriseres av at elevene gis større «plass» i samtalen, enn det som tradisjonelt har vært tilfelle (Dysthe, 1996). I helklassesamtalen er det gjerne læreren som fungerer som moderator, og derfor er det i stor grad lagt vekt på hvilke spørsmål og responser læreren stiller og gir. Alexander (2011, 2018) peker på at den dialogiske undervisningen bør være *kollektiv* – alle deltakerne fordyper seg i oppgaver og fagstoff sammen, som gruppe eller klasse. Den er *gjensidig*, ved at deltakerne imøtegår hverandres ytringer, deler ideer og vurderer andre perspektiver. Samtidig er samtalen *støttende*, gjennom at det vises aksept for alles meninger og ideer. Den dialogiske undervisningen er også karakterisert av at den er *kumulativ*, ved at den har sammenheng og retning (samtalen bygges ut via tankerekker og deltakernes ytringer). Den bør også være *målrettet*. Samtalen målstyres blant annet gjennom at læreren planlegger og fokuserer samtalen om- og mot ulike læringsmål.

For å oppøve en kritisk diskurs i klasserommet kan dialogisk undervisning være et godt didaktisk utgangspunkt. Som Skaftun, Aasen & Wagner (2015) fremhever, så fordrer dette at læreren har et faglig overskudd og genuin interesse for elevens tanker og perspektiver. Asplund og Tanner (2016) erfarer imidlertid at dialogisk undervisning kan utspille seg svært uforutsigbart og uoversiktlig. På den måten stiller det krav til læreren om å være omstillingsdyktig, og at læreren kan holde «hodet over vann» om elevene viser et stort muntlig engasjement. Asplund og Tanner fant at det var et stort læringspotensial i den dialogiske undervisningen rundt tekst – fordi elevene utforsket sin lesning gjennom dialogen med andre. Meningsutvekslingen i dialogisk undervisning har således potensial for å genere kritisk forståelse, fordi elevene får testet sin stemme opp mot andres stemmer. Elevene kan lære seg å bli lydhøre for andre sine synspunkter, tolkninger og virkelighetsoppfatninger (jf. Janks' «lese med teksten»), samtidig kan det i samtalen bli konfrontert, analysert og satt spørsmålsteget ved verdensbilder, meninger og tolkninger (jf. Janks' «lese mot teksten»).

## 2.7.2 Kildekritisk lesing

Utdanningspsykologen Sam Wineburg har bidratt innenfor historie-didaktisk forskning. I en studie fra 1991 peker forskeren på forskjellen mellom vite-at-kunnskap og vite-hvordan-kunnskap i en historiefaglig kontekst. Wineburg erfarte at et utvalg amerikanske videregående elever var flinkere til å reprodusere faktakunnskap enn enkelte historikere var. Historikerne var imidlertid dyktigere på å anvende historisk materiale for å oppnå en bredere innsikt. Ekspertene (historikerne) gjennomgikk mer avanserte prosesser i lesingen enn det elevene gjorde. De ulike prosessene omtaler Wineburg som: *Sourcing*, *contextualization*, *corroboration* og *close-reading*. *Sourcing* går ut på å være observant på opphavet til teksten – derunder forfatter og utformingen av teksten. *Contextualization* innebærer å sette teksten (og handlingen) i tid og rom. *Corroboration* handler om å sette spørsmålsteget til kilden. Man kan da undersøke alternative kilder – som kan være motsigende eller bekreftende. *Close-reading* vil si å gå analytisk til verks på detaljene – det kan være på språklig nivå eller på bruken av påstander og argumenter. Wineburg hevder at elever vil få en mer funksjonell historisk innsikt om de bruker kilder på denne måten. Det vil som ytterste konsekvens føre til en større forståelse av verden, samtidig denne type kildekritiske lesing fungerer som et middel for å gjøre elever myndige og ansvarlige. Wineburg (1999) understreker også at det ikke er naturlig for oss å tenke historisk – fordi vi ofte ser fortiden gjennom nåtiden. Til sammenligning har Janks (2010), Dessinguè (2016) og Veum og Eilertsen (2019) en motsatt innfallsvinkel, som

går på at tekster ikke bare bør leses historisk (som et uttrykk på en forhistorisk virkelighet), men at det også bør leses og tolkes inn i nåtiden.

### **2.7.3 Lese multiple tekster**

Det er en bred enighet om at å lese multiple tekster er et godt verktøy for å oppøve kildekritisk sans og kritisk literacy generelt (Comber 1993, s. 78; Luke, 2000; Behrman, 2006; Anmarkrud, Bråten & Strømsø, 2014). Gjennom å for eksempel lese *flere* tekster innenfor samme tema, må leseren sammenholde informasjon fra ulike kilder – for så å skape en sammenvevd forståelse for temaet. Å sammenholde flere kilder krever å se store sammenhenger – som igjen er en komplisert ferdighet – noe Wineburg omtaler som en «kognitiv bragd» (Wineburg, 1998, s. 337). Ved å lese multiple tekster kan elevene lære seg å anvende og gjenbruke kunnskapen i andre situasjoner, fordi kunnskapen ikke er basert på en tekst alene. *Multiple readings* går også ut på å vurdere troverdighet av og i tekstene som blir brukt, og på den måten skape en logisk og plausibel sammenheng (Anmarkrud, Bråten & Strømsø, 2014). Lesing av multiple tekster bør ikke nødvendigvis ha som hensikt å vurdere hvilken tekst som er sann, men det bør belyses hvilke virkelighetsoppfatninger som fremmes og hvilke som unnlates. På den måten kan også elevenes verdensbilde bli utfordret. Å anvende kontroversielle tekster og andre tekster som byr på motstand kan være hensiktsmessig fordi elevene møter en perspektivrikdom – samtidig som at de får møte virkelighetsoppfatninger som de potensielt ikke deler.

Kildekritisk lesing og *multiple readings* handler på den måten om mye av det samme: Å sammenholde, sammenligne og vurdere innhold i flere kilder samtidig. Gjennom *multiple readings* kan man derfor utvikle kritisk tekstkompetanse.

## **3. Forskningsdesign og metode**

I denne oppgaven ønsker jeg å belyse hvilke utfordringer og muligheter et utvalg norsklærere ser med kritisk literacy i norskfaget. For å undersøke dette har jeg anvendt kvalitative metoder som forskergenererte aktiviteter og individuelle intervjuer av tre norsklærere. Den forskergenererte aktiviteten i denne studien er en case-diskusjon, hvor lærerne diskuterer ulike klasseromsituasjoner med kritisk literacy som et sentralt tema. Jeg vil i dette kapittelet redegjøre for-, begrunne og diskutere de metodiske valgene jeg har tatt.

Jeg gikk inn i dette prosjektet med bevissthet rundt at det kan være utfordrende å reflektere over spesifikke didaktiske grep man gjør i klasserommet som kan bidra til kritisk

tekstkompetanse hos elevene. Undervisningspraksiser knyttet til lese- og skriveferdigheter er ofte bundet til tradisjoner og rutiner, og det er ikke alltid vi setter spørsmålstegn ved dette (Ewald, 2007; Skoog, 2012). Å være bevisst over hvordan man jobber med kritisk literacy, kan også fordre et overskudd til å reflektere over didaktiske og pedagogiske spørsmål. Studier har dessuten også vist at enkelte lærere tenker mer abstrakt og intuitiv om kritisk literacy, og mindre målorientert (jf. Brante & Lund, 2017).

Kapitlet starter med en redegjørelse for hva som kjennetegner kvalitativ forskning og hva forskergenererte aktiviteter omfatter. Videre sier jeg litt om det kvalitative forskningsintervjuet, datainnsamlingsprosessen og dataanalyseprosessen. Til slutt drøfter jeg reliabilitet og validitet i prosjektet, samt etiske implikasjoner – før det følger en oppsummering.

### **3.1 Kvalitativt forskningsdesign og forskergenererte aktiviteter**

Her vil jeg redegjøre for det kvalitative designet i oppgaven og de forskergenererte aktivitetene jeg har anvendt. Under dette presenteres artefaktene, som består av tre forskjellige caser som deltakerne diskuterer seg imellom. Til slutt kommenterer jeg forberedelsene jeg gjorde før datainnsamlingen, før jeg sier noe om utvalget i denne oppgaven.

#### **3.1.1 Kvalitativt forskningsdesign**

Gjennom kvalitativ forskning kan vi blant annet undersøke menneskers handlingsmønstre og hvilken betydning egne handlinger har for en gruppe mennesker (Postholm & Jacobsen, 2018). Forskeren kan også få opplysninger om hva som blir gjort, sagt og opplevd blant deltakerne (Brinkmann & Tanggaard, 2012; Silverman, 2011). En av styrkene i kvalitative metoder er potensialet for dybde og nærhet til informantene (Grønmo, 2016, s. 145). Dette er også en vesentlig forskjell fra kvantitative studier – der distansen mellom forsker og deltakere er større (Kleven & Hjaldegaard, 2018, s. 21). Nærheten mellom forsker og deltakere i den kvalitative forskningen, bidrar til at konstruksjonen av mening skapes i fellesskapet mellom alle involverte. Forskingen kan derfor sees som et produkt av forholdet mellom deltakere og forskeren (Cohen, Morrison & Manion, 2011a, s.180).

En fordel med kvalitative data er potensialet for en dypere innsikt av deltakernes forståelse av det som studeres (Larsen, 2017, s.29). Som regel kan man ikke generalisere funn gjort med kvalitative data, men funnene kan allikevel ha en overføringsverdi. Kvalitative data kan

beskrives som ikke-tallfestbare data, og som undersøker kvalitative egenskaper hos deltakerne. Slike data fremstilles gjerne i form av tekst (Larsen, 2017). Det finnes styrker og svakheter ved alle forskningsmetoder, og derfor er det viktig å være observant på dette, både før- og underveis i arbeidet (Larsen, 2017, s.28-29; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89).

Fordi jeg ønsker å forstå hva et utvalg norsklærere tenker rundt muligheter og utfordringer med kritisk tekstarbeid i norskfaget, anser jeg det som viktig å få en mer inngående forståelse av deltakernes tanker og erfaringer. Derfor ble det også naturlig å velge et kvalitativt design. Problemstillingen i denne oppgaven åpner opp for mange ulike perspektiver på kritisk literacy i norskfaget. Fordi jeg antar at deltakerne vil oppleve det som utfordrende å svare på *for* åpne spørsmål knyttet til kritisk tekstarbeid, har jeg brukt casene som retningsgivende for potensielle muligheter og utfordringer med kritisk tekstarbeid.

Tabell 1: Kvalitativt forskningsdesign.

Tema:	Kritisk literacy i norskfaget – utfordringer og muligheter
Innsamlingsmetode:	Forskergenererte aktiviteter med en case-diskusjon og tre individuelle intervjuer
Utvalg:	Tre norsklærere fra en ungdomsskole i Viken
Analysestrategier:	Kvalitativ innholdsanalyse av fire transkripsjoner av lydopptak. Induktiv, deduktiv og abduktiv tilnærming
Analyse kategorier:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kontekstforståelse</li> <li>• Kildekritikk</li> <li>• Virkeligheter og nøytralitet</li> <li>• Kritisk lesing versus opplevelsesbasert lesing</li> <li>• Tekstvalg og sjanger</li> </ul>

Som vist i figuren over, er datagrunnlaget i dette prosjektet fire transkripsjoner av henholdsvis tre individuelle lærerintervjuer og en casediskusjon med de samme tre deltakerne. Casene består av tre ulike situasjonsbeskrivelser, der kritisk tekstarbeid og kritisk literacy i norskfaget er nøkkelord. Transkripsjonene er analysert på en abduktiv måte (Fangen, 2004). Det vil si at jeg kontinuerlig har vekslet mellom datamaterialet og teori i analyseprosessen.

### 3.1.2 Forskergenererte aktiviteter

I forsker genererte aktiviteter blir det brukt konkrete aktiviteter som middel for å undersøke hva slags meningsdannelse et utvalg mennesker produserer rundt et produkt eller tema. Det er

vanlig å bruke artefakter som støtte i disse aktivitetene. Med utgangspunkt i artefaktene kan deltakerne danne mening sammen (Laursen, 2019, s. 61). I denne masteroppgaven har jeg brukt tre caser som en forskergenerert aktivitet.

Deltakerne fikk lese igjennom casene individuelt før diskusjonen startet. Jeg lot dem så bestemme om de ville velge en ordstyrer, eller om diskusjonen skulle være mer ustrukturert. Fordi jeg i minst mulig grad ønsket å påvirke situasjonen, var jeg ikke til stede under gjennomføringen. På den måten trengte ikke informantene å føle seg beklemmt av min tilstedeværelse (Fangen, 2011, s. 98). Jeg antok også at et åpent spillerom ville få samtalen mest mulig autentisk. Det er kun lydopptak som utgjør datakilden av diskusjonen.

### 3.1.3 Casedesign

I casene i denne masteroppgaven er det tatt utgangspunkt i en utfordring eller et dilemma relatert til kritisk literacy i norskundervisningen. Jeg har også tatt utgangspunkt i empirisk forskning og teori innenfor kritisk literacy når jeg har utarbeidet disse. Tematisk tar casene for seg: 1) *Tekstvalg og sjanger* (jf. Veum & Eilertsen, 2019; Borshheim-Black, Macaluso, Petrone, 2014), 2) *Språk og makt* (jf. Janks, 2010; Behrman, 2006), og 3) *Lesemåter og didaktikk* (jf. Janks, 2000, 2019).

Jeg konkretiserte og spisset kategoriene ytterligere i de casene lærerne fikk, slik at begrepene ikke skulle bli for abstrakte. Kategoriene jeg anvendte her er som følgende: 1) kritisk lesing av eldre skjønnlitteratur, 2) alternative fakta og kildekritikk og 3) Kritisk lesing og opplevelsesbasert lesing. For at diskusjonen ikke skulle bli for lukket eller for generell, lagde jeg tre til fem oppfølgingsspørsmål til hver av casene. Spørsmålene hadde som funksjon å hjelpe deltakerne videre om samtalen sporet av temaet, eller om diskusjonen stoppet opp. Under vises et utdrag av spørsmål til casen «kritisk lesing av eldre skjønnlitteratur» (se vedlegg B for fullstendig beskrivelse av casene):

- Hvilke erfaringer har dere med kritisk lesing av skjønnlitteratur?
- Hvordan ville du jobbet med kritiske tilnærminger til en tekst som dette?
- Hva tenker du om lærerens rolle i kritisk tekstarbeid?
- Hva tenker du om elevenes bakgrunnskunnskap i tilknytning til kritisk tekstarbeid?
- Hva tenker du om opplevelsesbasert lesing og kritisk lesing?

### 3.1.4 Forberedelser

I forkant av datainnsamlingen utviklet jeg caser og intervjuguide, i tillegg gjennomføre jeg pilotering og rekruttere informanter. Pilotering er viktig i forberedelsesprosessen, da den gir forskeren mulighet til å teste både intervjurollen og spørsmålene på forhånd (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 132). For å kontrollere kvaliteten på spørsmålene kan det være lurt å forhøre seg med forskere eller kolleger med erfaring (Anker, 2020, s.38).

I forberedelsesprosessen fikk jeg tilbakemeldinger på caser og enkelte intervju spørsmål av masterveileder og medstudenter. En utfordring var å utarbeide åpne spørsmål, som verken var for generelle eller for ledende. Det var også en prosess knyttet til å bestemme temaer i casene, slik at casene dekket bredt over feltet kritisk literacy. Casene ble pilotert av to norsklærere fra en ungdomsskole i en annen kommune enn den selve datainnsamlingen foregikk i. Denne diskusjonen ble det tatt lydopptak av. I tillegg fikk jeg tilbakemelding av deltakerne om hva de tenkte fungerte og hva som ikke fungerte så bra. I gjennomgangen av piloteringen ble det tydeligere for meg hvilke spørsmål som burde reformuleres eller fjernes, og hvilke som kunne fungere slik de stod. Viktigst av alt erfarte jeg at enkelte spørsmål i case-oppgavene trengte konkretisering, samtidig som at enkelte formuleringer burde gjøres mindre akademiske. Samtidig erfarte jeg at potensialet for videre diskusjon i casene var stort. Totalt sett, ble fokuset mitt etter piloteringen å sikre at spørsmålene ikke krevde spesiell kompetanse eller innsikt som deltakerne potensielt ikke har. Ifølge Grønmo (2004) bør man forsøke å redusere dette problemet gjennom å «[...] velge utspørringsmåter og spørsmålsformuleringer som er godt tilpasset de respondentene som inngår i studien» (s.209).

### 3.1.5 Utvalg

Utvalget har en stor betydning i kvalitativ forskning, fordi dette er avgjørende for hvordan forskeren kan konkludere i studien. Manglende redegjørelse for utvalget kan samtidig gjøre det vanskelig for leseren å evaluere gyldigheten av funnene (Dalen, 2004, s. 51). Innenfor kvalitativ forskning er det som nevnt vanlig å tilstrebe dybdeinformasjon fremfor breddeinformasjon, og derfor vil det også være en fordel å gjøre mindre utvalg – samtidig som at dette fristiller tid til å bruke i forberedelse og analyse (Kvale & Brinkmann, 2015).

I rekrutteringsprosessen var det naturlig for meg å bruke mitt eget nettverk for å komme i kontakt med informanter. Jeg ønsket ikke et for stort utvalg, både fordi jeg siktet etter dybdeinformasjon i min studie, og at jeg ville sikre at alle informantene fikk en tydelig

«stemme» i casediskusjonen. Etter godkjenning fra ledelsen på en skole i Viken (der jeg videre fikk tips om informanter) snakket jeg med potensielle kandidater. Disse tre kandidatene hadde en nåværende funksjon som norsklærer og minst to års ansiennitet. Jeg anså det som en fordel at deltakerne hadde undervist i norsk de siste årene, da dette kunne øke sannsynligheten for at de hadde nyere erfaringer som de kunne koble til casene og intervjuets temaer. På den måten er utvalget mitt en kombinasjon av bekvemmelighet- og kriterieutvelging. Et bekvemmelighetsutvalg er ifølge Cohen et. al (2011b) tidsbesparende, og går ut på å bruke det nettverket du allerede har for å rekruttere informanter. Og kriterieutvalg er et utvalg gjort på bakgrunn av spesifikke kriterier (Dalen, 2004, s. 52-53).

Videre informerte jeg om prosjektet til kandidatene og sendte deretter informasjonsskrivet med samtykkeerklæring (se vedlegg 1). Alle deltakerne har fått fiktive navn i denne masteroppgaven og omtales som Pia, Kim og Anne. I følgende tabell (2) presenterer jeg informantene. Tabellen viser lærernes nåværende funksjon, stillingsgrad og ansiennitet:

*Tabell 2: Presentasjon av informanter*

<b>Informanter</b>	<b>Nåværende funksjon</b>	<b>Stillingsgrad/ansiennitet</b>
Kim	Underviser i norsk og samfunnsfag.	Lektor med tillegg. 6-7 års erfaring.
Anne	Underviser i norsk og engelsk.	Adjunkt med tillegg. 19 års erfaring.
Pia	Underviser i norsk, engelsk og samfunnsfag.	Adjunkt med tillegg. 5-6 års erfaring.

## 3.2 Datainnsamling

I dette kapittelet presenterer jeg fremgangsmåten for datainnsamlingen og redegjør for valgene jeg har gjort i tilknytning til datainnsamlingen. I dette prosjektet har jeg valgt å samle inn data på to måter: 1) Gjennom en forskergenerert aktivitet, bestående av tre caser og 2) tre individuelle intervjuer. Til sammen utgjør dette fire lyddata (se figur 3 under). I det følgende vises en oversikt over lyddataenes lengde:

*Tabell 3: Casediskusjon og intervju av deltakere.*

<b>Data</b>	<b>Lengde</b>
Gruppediskusjon	29:23 minutter
Intervju, Anne	9:23 minutter
Intervju, Kim	13:44 minutter
Intervju, Pia	11:23 minutter



Tabellen ovenfor viser at gruppediskusjonen har en lengde på opp mot 30 minutter, mens intervjuene er en del kortere (til tross for at intervjuguiden var nokså omfattende). Dette kan ha sammenheng med at lærerdiskusjonen ble gjennomført før intervjuene. Jeg erfarte at deltakerne tok med seg formuleringer og poenger fra casediskusjonen inn i intervjuene, men også at informantene hadde en mer konsis (og derfor effektiv) måte å kommunisere på i intervjuene.

### **3.2.1 Gjennomføring av gruppediskusjon med artefakter**

I det følgende vil jeg redegjøre for valgene jeg har tatt i datainnsamlingsprosessen. Casediskusjonen og de individuelle intervjuene ble gjennomført i løpet av en dag, og foregikk på et grupperom på deltakernes arbeidsplass. Det ble tatt doble opptak med henholdsvis lydopptaksfunksjon på pc og en lydopptaker. Informantene fikk i forkant informasjon om prosjektet og hvordan dataene kom til å bli behandlet. De måtte også skrive under på et samtykkeskjema. Jeg forespeilet at deltakerne kunne bruke ca. 5-7 minutter på hver case, og casene fikk de lese igjennom rett før lydopptaket startet. Ellers så var samtalen planlagt å være relativt ustrukturert. Ifølge Kleven (2014, s. 35) må forskeren alltid ta stilling til hvor åpent eller strukturert datainnsamlingen bør være. Deltakerne har mer innflytelse på situasjonen om forskeren velger en åpen innsamlingsmetode. I gruppediskusjonen ønsket jeg fleksibilitet, og at deltakerne skulle ha mulighet til å dreie fokuset mot hva de selv mente var interessant eller relevant. Deltakerne hadde samtidig kjennskap til hverandre, noe jeg antok ville gjøre det lettere for dem å kommunisere og samarbeide, enn det ville vært om de var ukjente for hverandre. Derfor valgte jeg å verken fungere som observatør eller gruppemoderator under diskusjonen.

Gruppedeltakerne hadde casene foran seg og fikk tips om å enten velge ut en ordstyrer eller å dele på ansvaret for å komme gjennom casene, ellers stod de fritt til å vektlegge det de ønsket innenfor rammene casene ga. Datainnsamlingsmetoden blir derfor annerledes enn et gruppeintervju eller deltakende observasjon. I et tradisjonelt gruppeintervjuet er det vanlig at forsker inntar rollen som gruppemoderator, presenterer temaer og tilrettelegger for at alle får sitt bidrag i samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 178). Ofte vil det være hierarkiske strukturer mellom intervjuer og de som blir intervjuet, fordi den som intervjuer gjerne har mest kunnskap på området som behandles (s. 52). For å unngå en situasjon der jeg kunne ha påvirket fokuset i samtalen, valgte jeg en gruppediskusjon der deltakerne hadde tilgang på artefakter som kunne støtte samtalen i stedet. På den måten tar artefaktene over min funksjon

som dirigent i samtalen. Det var samtidig opp til deltakerne for hvor mye de ville støtte seg på casene og til spørsmålsforslagene.

Med denne innsamlingsmetoden unngår jeg samtidig en observatøreffekt. Observatøreffekten kan innebære at situasjonen blir unaturlig og at deltakerne oppfører seg annerledes enn de vanligvis ville ha gjort (Fangen, 2011; Kleven, 2014, s. 42). En klar utfordring ved at jeg ikke var til stede under diskusjonen var at enkelte spørsmål (knyttet til casene) ikke ble tatt opp i det hele tatt, og at diskusjonen sporet av ved enkelte temaer. Det kan ha sammenheng med graden av åpenhet i situasjonen. Samtidig er *uforutsigbarhet* forventet når man anvender artefakter i forskning. Bahn & Barratt-Pugh (2011) peker på at artefakter i forskning kan være krevende – både å planlegge og å gjennomføre. Metoden vil kunne gi svært rike data fordi artefaktene ofte bidrar til å utvide deltakernes perspektiver – noe som gjør at samtalen vil kunne ta uventede retninger. I analysearbeidet kan dette medføre komplikasjoner fordi det kan bli omfattende og uoversiktlig å kategorisere dataene (s. 196). Allikevel foretrakk jeg å gjøre det slik, fordi jeg ønsket å tilrettelegge for en mest mulig autentisk og perspektivrik dialog.

### **3.2.2 Spørsmål i caser og intervjuer**

Siden forskningsspørsmålet mitt er relativt åpent (kritisk literacy i norskfaget – utfordringer og muligheter) krevde det mange overveielser på hvor åpne/lukkede spørsmålene og emnene burde være. Ifølge Dalen (2004) bør ikke intervju spørsmål være uklare eller for generelle, men samtidig ikke ledende. Spørsmålene bør legge til rette for at informanten kan ha individuelle og kanskje utradisjonelle oppfatninger, og spørsmålene bør heller ikke kreve spesiell kompetanse som deltakerne potensielt ikke har (Dalen, 2004, s. 31; Grønmo, 2004, s.196).

Spørsmålsformuleringen har samtidig mye å si for hvilke svar man får av intervjuobjektene. I kvalitativ forskning – der man gjerne kan være ute etter innsikt og dybdeforståelse, kan det derfor være gunstig å bruke relativt åpne spørsmål. Dette kan for eksempel være spørsmål som ber respondenten om å beskrive noe (Dalen, 2004, s. 30). Lukkede spørsmål er spørsmål man risikerer å få ja/nei-svar på, eller standardiserte spørsmål med faste svaralternativer (Grønmo, 2004, s. 193). Ut ifra hva problemstillingen søker svar på, bør man også tenke på om det vil være hensiktsmessig å stille kognitive, evaluative eller hypotetiske spørsmål. «Generelt vil kognitive spørsmål særlig dreie seg om bakgrunn, status og handlinger, mens evaluative spørsmål i hovedsak gjelder meninger» (Grønmo, 2004, s. 197). Hypotetiske spørsmål er spørsmål om hva respondenten ville gjort i tenkte situasjoner. En case i seg selv

er et eksempel på hypotetisk fremstilling, der det blir konstruert en situasjon som deltakerne på en eller annen måte skal forholde seg til.

Casene som ble brukt i denne oppgaven skisserer ulike klasseromscenarier, og deltakerne blir blant annet bedt om å drøfte hva de ville gjort i lignende situasjoner. Spørsmål som dreier seg om hva respondenten ville gjort i visse situasjoner, er ifølge Grønmo (2004), bedre jo mer spesifikke de er. På den måten kan man si at en case kan bidra med å konkretisere en situasjon på et detaljert nivå, og at dette potensielt kan fungere som støtte for å koble på egne erfaringer. Grønmo poengterer også at hypotetiske spørsmål kan være vanskelig å snakke om dersom deltakeren ikke har konkrete erfaringer med den situasjonen som trekkes fram. Dette kan sies å være en potensiell utfordring med å bruke caser som grunnlag for diskusjon. Av hensyn til dette laget jeg i intervjuene spørsmål som ikke var like konkrete og hypotetiske, slik at deltakerne ikke trengte å relatere seg til scenarier for å svare.

### 3.2.2.1 Spørsmålstyper

Nedenfor har jeg skissert opp enkelte spørsmålstyper jeg bruker i casene. Samtidig vil jeg poengtere at kategoriseringen dreier seg om *spørsmålenes* karakter, og at dette ikke trenger å stå i samsvar med svarene respondentene gir. Det er med andre ord mulig å få et evaluerende svar på et kognitivt spørsmål, eller et hypotetisk svar på et evaluativt spørsmål. Dessuten kan enkelte spørsmål være kryssende mellom evaluerende, hypotetiske og kognitive. Ut ifra Grønmo sin definisjon kan spørsmålene i casediskusjonen karakteriseres som både evaluative og hypotetiske, selv om noen spørsmål grenser mellom flere kategorier. I denne tabellen vises eksempler på ulike spørsmål:

Tabell 4: Spørsmålstyper

Evaluative	<ul style="list-style-type: none"><li>- Hva tenker du om en slik situasjon, og hvilke erfaringer har du?</li><li>- Hvordan opplever du det å dele egne holdninger og verdier med elevene?</li><li>- Hvilke erfaringer har dere med kritisk lesing av skjønnlitteratur?</li></ul>
Hypotetiske	<ul style="list-style-type: none"><li>- Hvordan ville du tilrettelagt for en kritisk tilnærming til en tekst som dette?</li><li>- Hvordan kan du følge opp en hendelse som dette når det kommer til undervisning rettet mot kritisk lesing?</li></ul>

### 3.2.2.2 Dialog og meningsskaping

Som jeg tidligere var inne på står dialogen mellom deltakerne i fokus, og interaksjonen har jeg ønsket at skal være minst mulig påvirket av min tilstedeværelse. Deltakerne fikk som

nevnt ingen holdepunkt på hvordan de skulle strukturere samtalen. De fikk heller ingen krav om å gjennomgå alle spørsmålene. Dette resulterte i at deltakerne forholdt seg løst til spørsmålene, og noen av spørsmålene ble ikke behandlet i det hele tatt. Allikevel behandlet informantene spørsmålene på en litt mer tilfeldig måte. De tok som et eksempel opp spørsmål fra case 2 når de diskuterte case 1. På den måten trakk de inn forhold og spørsmål som de selv synes var relevante for casen. Det kan videre sees en tendens til at deltakerne først posisjonerte seg litt ulikt, før de forhandlet seg mot en felles oppfatning eller mening. Gjennom å «tenke høyt» og dele erfaringer, samlet de seg om felles konklusjoner og meninger (jf. Mercer & Littleton, 2007). Meningsskaping og forståelse kan derfor sies å bli konstruert i samhandlingen (Dysthe, 1993), og på den måten kan casediskusjonen sies å ha tilrettelagt for en utforskende samtale.

### 3.2.3 Organisering av intervjuer

I forskning der deltakere og forsker interagerer, er det risiko for at forskningsobjektene sine handlinger og ytringer blir påvirket (Patton, 1999, s. 1202). De hierarkiske strukturene som eksisterer mellom intervjuer og intervjuobjektet er en konsekvens av at intervjuer gjerne har mest kunnskap på området som behandles (Kvale & Brinkmann, 2015, s. s. 52). I dette prosjektet er intervjuene semistrukturerte. Det vil si at jeg forholdt meg til en intervjuguide, men hadde samtidig anledning til å stille oppklarings spørsmål eller tilleggsspørsmål. Jeg opplevde at det tidvis var behov for å reformulere spørsmålene, eller å knytte spørsmålene på noe av det den intervjuede hadde sagt tidligere. I semistrukturerte intervjuer er enkelte temaer og spørsmål bestemt på forhånd. Dette sørger for et visst fokus på det forskeren trenger å vite for å besvare problemstillingen sin (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Spørsmålene i intervjuet kan karakteriseres som evaluative. Enkelte spørsmål tar utgangspunkt i forskning eller en påstand, og deltakeren blir bedt om å dele tanker om dette («[...] Hva tenker du om denne dette?»). Grønmo (2004) skiller mellom innholdet i spørsmål på følgende måte: 1) forhold knyttet til respondenten selv og 2) spørsmål om andre forhold. Dette kan være en problematisk inndeling fordi det ikke alltid er lett å drøfte *andre forhold* uten å samtidig si noe implisitt om seg selv. Som nevnt opplevde jeg intervjuene som mer effektive enn casediskusjonen. Formuleringene til informantene fremstod med andre ord mer konsise. Svarene i intervjuene bar preg av det informantene allerede hadde diskutert i diskusjonen, og svarene bar også preg av det de andre informantene hadde uttrykt (jf. Rødnes & Ludvigsen, 2009).

### 3.2.4 Lydopptak i forskning

Det blir stadig mer vanlig å anvende lyd- og videoopptak i kvalitativ forskning (Blikstad-Balas, 2017). En stor fordel med innsamlingsmetodene er at man kan få detaljrikt empirisk datagrunnlag, «which could never be produced by the imagination of anybody» (Ten have, 2007, s. 73). I forskning som omfatter for eksempel observasjon og feltnotater, kan forskeren i større grad manipulere-, selektere- og rekonstruere dataene. En annen fordel med lydopptak i forskning, er at forskeren kan overlate interaksjonen til deltakerne, og at interaksjonen kan bli dokumentert på en diskret måte.

Jeg valgte å bruke lydopptak fremfor video i denne studien. Først og fremst var det basert på en antakelse om at videoopptak hadde hatt større potensiale for å skape en «observatøreffekt» enn ved lydopptak. For å sikre at ikke tekniske feil hindret lydopptaket av samtalen, brukte jeg et to sett med opptaksfunksjoner: En på pc og en lydopptaker.

## 3.3 Prosessen i dataanalysen

Her følger en redegjørelse for de valgene jeg tok da jeg behandlet datamaterialet. Videre tar jeg for meg fremgangsmåtene ved transkripsjonen av lydopptakene, før jeg til slutt redegjør for analyseprosessen og de forskjellige fasene.

### 3.3.1 Transkripsjon

Etter at dataene er samlet inn starter arbeidet med å gjøre lydfilene om til tekstformat.

Årsaken til at transkripsjon kan være nyttig, er at det ofte gir bedre oversikt over datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2017). Det gir dessuten et godt utgangspunkt for analysen, fordi transkripsjonen gjør det lettere legge merke til alle detaljer ved samtalen. På den måten kan forskeren ha et analytisk fokus den sosiale interaksjonen (Ten have, 2007, s. 96). Selv om transkripsjonen bør være tro mot det som blir sagt, kan man vurdere om man vil «rydde» og forenkle – særlig hvis man er interessert i *innholdet* av det som blir sagt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 209). Måter man kan rydde og forenkle på, kan være å unnlate irrelevante lyder og korrigere opplagte ord- eller uttalefeil.

I transkripsjonen har jeg prioritert rettskriving fremfor en lydrett transkripsjon – nettopp fordi jeg er interessert i hva som blir sagt og ikke hvordan det blir sagt. Samtidig unnlot jeg å transkribere irrelevante lyder som bakgrunnsstøy, host og kremt. Ord som indikerer videre tale («eeh», «hmm» osv.) er tatt med i transkripsjonen. Det er også små tenkepauser (...). Re-

stavelser, og selvkorreksjoner har også blitt inkludert i selve transkripsjonen, men unnlatt i analysen av hensyn til plass, og for å gjøre det mer leservennlig. Alle deltakerne har fått psuedonymer i transkripsjonen, slik at de ikke kan identifiseres. Under (tabell 5) vises en oversikt over ulike tegn som er brukt i transkripsjonen:

Tabell 5: Oversikt og forklaring på tegn i utdragene.

Tegn	Forklaring og eksempel
...	Markerer pauser/fortsettelse og korreksjoner: «hva som er... Hva gjør noe troverdig?»
[...]	Sekvenser av samtalen som ikke er relevant for poeng/temaet: «De har jo en del kjennskap til muslimske land. [...] og sett for seg hvordan verket hadde blitt mottatt i, for eksempel Afghanistan».
[]	I klemmer kommer informasjon som bidrar til å forstå poenget i ytringen: «De [elevene] har jo en del kjennskap til muslimske land»

### 3.3.2 Analysearbeidet

Analysearbeidet påvirkes av at forskeren allerede har en forforståelse. Ifølge Wormnæs (1996) vil alltid forståelsen vår preges av den forforståelsen vi har. Derfor kan det være viktig å erkjenne at man som forsker også påvirker analysen på ulike måter. De individuelle, sosiale, kulturelle og historiske referansene våre spiller inn ved tolkning av all slags tekst (Kleven & Hjaldegaard, 2018, s. 190). Forforståelsen vil derfor til en viss grad styre det vi ser etter, samtidig som at forforståelsen vår påvirker hvordan vi oppfatter det vi hører eller leser (Dalen, 2013).

Tankeprosessen rundt analysen starter allerede underveis i innsamlingen. Analysearbeidet kan derfor sies å pågå allerede mens man forbereder undersøkelsen, samler inn dataene og mens man bearbeider dataene. Når det empiriske materialet er samlet inn og transkribert, må dataene settes i system og komprimeres (Everett & Furuseth, 2012, s. 145). Hovedfasen av analysen kan betraktes som den fasen der man aktivt går i gang med å analysere dataene (Larsen, 2017, s. 113). Ifølge Copland og Creese (2015) handler denne fasen av om å få en oversikt og et helhetsbilde på alt datamaterialet. Her kan også den som forsker begynne å betrakte sin rolle i innsamlingen, og hvilken betydning hun/han har hatt for utfallene i datamaterialet. I fase 2 begynner man å identifisere temaer, som en start på videre koding og kategorisering. En fremgangsmåte kan være å ta tematisk utgangspunkt i noe informantene

har sagt, til forskjell fra å starte ut fra det teoretiske. Det vil også være gunstig å se etter generelle, typiske og avvikende mønstre i dataene. I den siste fasen starter kategoriseringen av dataene. Everett og Furuseth (2012) foreslår å ta utgangspunkt i så få som to kategorier (s. 146). Siktemålet bør være å skape et system og kan videreutvikles til flere kategorier. Slike systemer kan skapes gjennom å bruke fargekoder, og å klippe og lime sammen forskjellige koder. Koding og kategorisering er en helt sentral måte å få oversikt over tendensene i datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2017; Larsen, 2017).

Siden casediskusjonen foregikk uten at jeg var til stede, startet min forståelse av dataene først da jeg hørte lydopptaket i etterkant. Å høre igjennom diskusjonen gav meg også mulighet til å notere meg ned utdypende og oppklarende spørsmål til intervjuene som skulle gjennomføres kort tid etter. Forståelsen og inntrykket av intervjudataene endret seg imidlertid noe da jeg undersøkte datamaterialet i sammenheng med hverandre etterpå. Umiddelbart virket intervjudataene noe overflødige, fordi mange av svarene bar preg av å være reproduksjon av det deltakerne allerede hadde snakket om i casediskusjonen. Dette kan også ha en sammenheng med at spørsmålene i casene og intervjuene handlet om samme tema. Intervjuene viste seg allikevel etter hvert å være gunstig å kombinere med casediskusjonen for å få et mer helhetlig bilde på deltakernes oppfatninger og forståelse.

Det aktive analysearbeidet startet mens jeg transkriberte og leste gjennom tekstmaterialet av casediskusjon og intervjuene. Mens jeg leste gjennom transkripsjonene, fargekodet jeg temaer og noterte ned fortolkende/beskrivende koder. Dette gjorde jeg for hånd. I denne prosessen dannet det seg et nett av temaer og mønstre som ennå var uoversiktlig. Det ble derfor viktig å få en helhetlig oversikt over både intervjuene og diskusjonen for å kunne si noe om hvilke muligheter og utfordringer som ble trukket fram med kritisk literacy. Jeg så etter om informantene som gruppe hadde ulike oppfatninger om samme tema i diskusjonen. Videre sammenlignet jeg det hver enkelt deltaker uttrykte i casediskusjon og i intervjuene, for å finne regulære og irregulære mønstre. Underveis trakk jeg paralleller til relevant teori og tidligere forskning, og på den måten jobbet jeg abduktivt. Etter mye bearbeiding og revidering endte jeg opp med fem hovedkategorier: 1) *Kontekstforståelse*, 2) *kildekritikk*, 3) *virkeligheter og nøytralitet* 4) *kritisk lesing versus opplevelsesbasert lesing*, og 5) *tekstvalg og sjanger*. Innenfor hver kategori sorterte jeg deretter mellom: 1) *Utfordringer* og 2) *muligheter*. De utfordringene og mulighetene som blir trukket frem, representerer de utfordringene og mulighetene informantene tilla størst vekt, ved at de snakket mest om. Her er det derfor brukt en deskriptiv tilnærming. Til slutt har jeg lagt til en ytterlig delkategori som beskriver hvilket

tema utfordringen/muligheten manifesterer seg innenfor: *Elevenes forutsetninger, lærerrollen* eller *didaktiske implikasjoner*. I det følgende vises et utdrag av analysekategorier og koder (den fullstendige tabellen fremkommer i siste del av analysekapittelet):

Tabell 6: Utdrag av oversikt over analysekategorier og koder

Hovedkategorier	Delkategori	Delkategorier	Eksempler	Beskrivelse av delkategorier
Kontekstforståelse	Utfordringer	Elevenes forutsetninger	Pia: «men jeg tror at utfordringen er å klare å sette det [ <i>Et dukkehjem</i> ] inn i en kontekst de forstår..»	Lærerne er enige om at elever har vanskeligheter for å sette seg inn i historiske kontekster når de jobber med eldre tekster i norskfaget.
	Muligheter	Didaktiske implikasjoner	Anne: «Så hvis de skal kunne se den med et mer kritisk blikk, så tror jeg rett og slett du må liksom inn i den ungdomskulturen»	Norsklærerne orienterer seg mot å lese « <i>Et dukkehjem</i> » inn i et nåtidsperspektiv.

### 3.3.2.1 Innholdsanalyse

I dette prosjektet har jeg brukt en konvensjonell innholdsanalyse. Dette valget er tatt på bakgrunn av det jeg ønsker å undersøke. For å kunne si noe om hvilke utfordringer og muligheter lærerne ser med kritisk literacy i norskundervisningen, må jeg se på *innholdet* i samtalen. En kvalitativ innholdsanalyse betegnes som en «fleksibel tilnærming til analyse av tekstdata» (Fauskanger & Mosvold, 2014, s. 137). Metoden egner seg dessuten godt til å analysere tekstmateriale, der målet er å beskrive fenomener, og på den måten forstå fenomenene bedre (Hsieh og Shannon, 2005). Innholdsanalysen kan dermed sees på som en «måte å ”lytte” til ordene og setningene i et skriftlig datamateriale på – for å forstå avsenderens perspektiv» (Berg og Lune, 2012).

### 3.3.2.2 Læreroppfatninger

Ofte har læreroppfatninger (*teacher beliefs*) blitt brukt som en forklarende faktor for lærerpraksiser, elevprestasjoner (*outcomes with students*) og erfaringer (Fives & Buehl, 2012). I denne oppgaven er læreroppfatninger et sentralt begrep ettersom det kun er hvordan lærerne selv oppfatter og setter ord på egne oppfatninger og erfaringer om kritisk literacy, som er



gjenstand for undersøkelsen. Tilnærmingen som er brukt i analysen er deskriptiv og tar utgangspunkt i temaer lærerne har en oppfatning om. Siktemålet med tilnærmingen er dermed å skape et helhetlig bilde på hvilke oppfatninger som manifesterer seg blant utvalget i denne studien.

*Læreroppfatninger* har både et implisitt og eksplisitt uttrykk (Fives & Buehl, 2012). Skillet mellom implisitte og eksplisitte lærerholdninger går mellom det bevisste (eksplisitte) og det ubevisste (implisitte). Fives og Buehl peker på at de implisitte uttrykket er problematisk å fortolke, fordi det innebærer å sette ord på oppfatninger som ikke eksplisitt kommer til uttrykk. Det blir også en måte å «filter interpretation of teaching experiences without the teacher's awareness» (s.473). Samtidig blir det pekt på at enkelte lærere ikke har «språket» til å artikulere oppfatningene sine (Sahin, Bullock & Stables, 2002), og at enkelte lærere ikke er bevisste på hvordan de selv oppfatter ulike forhold (Richardson, 1996). En del av den analytiske tilnærmingen i denne oppgaven blir dermed også å fortolke lærernes eventuelle implisitte uttrykk for egne oppfatninger.

Det blir samtidig differensiert mellom situasjonsbestemte og generelle læreroppfatninger (*situated or generalized nature*) (Fives & Buehl, 2012). I dette ligger spørsmålet om oppfatningen endrer seg fra kontekst til kontekst eller om den eksisterer uavhengig kontekst. Bruk av de tre ulike casene kan i så måte bidra til å kontekstualisere læreroppfatningene, samtidig som at intervjuene kan bidra til å hente fram mer generelle oppfatninger. Hvorvidt oppfatningene lærerne uttrykker er kontekstavhengig er samtidig et validitet- og reliabilitetsspørsmål i forskning, da vi ikke sikkert kan vite om informantene uttrykker en generell oppfatning, eller om informanten justerer sin «oppfatning» etter hva hun/han tenker at forventes i situasjonen.

### **3.4 Validitet, reliabilitet og overførbarhet**

Dette kapittelet omhandler masteroppgavens validitet (3.4.1), reliabilitet (3.4.2) og generaliserbarhet (3.4.3). For å vurdere kvaliteten av forskning, må man starte med å evaluere forskningens troverdighet (Silverman, 2014). Forskning kan regnes som troverdig om prosessen i forskningen kan ansees som gyldig (valid), pålitelig (reliabel) og generaliserbar (overførbar). I kvalitativ forskning har den som forsker et stort ansvar, fordi forskeren vil kunne ha stor påvirkning på datamaterialet og på funnene.

Validitet har sammenheng med forskerens metodiske fremgangsmåte og refleksjon rundt egen påvirkning, forskningsprosess og rundt behandlingen av datamaterialet. Reliabiliteten har med forskningens repliserbarhet å gjøre, og dette kan vurderes ut fra hvor tillitsvekkende både planleggingen og gjennomføringen fremstår. Generaliserbarhet handler om den ytre validiteten og om studien er overførbar til andre situasjoner og personer.

### 3.4.1 Validitet

For at forskning skal regnes som troverdig må slutningene som blir trukket være gyldige. I det ligger det at funnene, så langt det lar seg gjøre, representerer den faktiske virkeligheten i den konteksten og situasjonen man forsker på (Creswell & Miller, 2000). Kvaliteten i forskning kan knyttes til deskriptiv, teoretisk, tolkningmessig, intern/ekstern validitet (Johnson, 2013). Når det gjelder fortolkning er det avgjørende at forskeren reflekterer over hva han/hun baserer forståelsen for dataene ut fra. Det er også viktig at forskeren er transparent når det gjelder valg i prosessen (deskriptiv validitet) og hvilke forventninger vedkommende har til funnene. Metodevalget er en annen sentral faktor for validitet i forskning. Å bruke triangulering kan styrke studiens troverdighet, fordi det som forskes på blir undersøkt med flere perspektiver og innganger (Creswell & Miller, 2010, s. 126). Man kan blant annet anvende *metodetriangulering* for å styrke studiens troverdighet. Med *metodetriangulering* integrerer man flere ulike metoder. Disse kan for eksempel være flere kvalitative eller kvantitative metoder i en og samme studie, eller en kombinasjon av begge.

I denne masteroppgaven anvender jeg kvalitative metoder. Samtidig har jeg triangulert gjennom å bruke to ulike datainnsamlingsmetoder, og på den måten sørget for å få flere innfallsvinkler til forskningsspørsmålet mitt. De metodene jeg anvender er en forskergenerert aktivitet og intervju.

Som jeg tidligere var inne på har forskerens forforståelse og bakgrunn mye å si for utfallet i studien. Blant annet har forskerens bakgrunn, verdier og utdanning en innvirkning på valgene underveis i forskningsprosessen (Creswell & Miller, 2010). Tolkning og fremstilling i kvalitativ forskning kan sies å være komplisert fordi vi ikke «nødvendigvis ser objekter slik de faktisk er, men vi konstruerer en gjengivelse av objektet» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49). Det blir dermed viktig å ha en konstruktivistisk tilnærming, noe som vil si at forskeren er oppmerksom på *autentisitet* når det kommer til forskningens validitet.

*Refleksivitet* er en sentral del av den konstruktivistiske tilnærmingen, og går på å være bevisst på og åpen om hvordan man skaper og produserer kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg har tidligere vært inne på at de hierarkiske strukturene som finnes i en intervjusituasjon byr på noen utfordringer (Dalen, 2004). Rollene (intervjuer/informant) og premissene for interaksjonen er alle en faktor for hvordan deltakerne oppfører seg og handler. Samtidig har fremtoningen til forskeren og spørsmålene som stilles en betydning (Patton, 1999; Anker, 2020, s.37). I situasjoner der deltakerne skal samhandle eller utrette noe under påsyn av forsker (ved fysisk tilstedeværelse eller ved opptak) vil det dessuten kunne oppstå en *observatøreffekt* som har innvirkning på deltakerne (Fangen, 2011; Thagaard, 2018).

*Reaktivitet* er et begrep som omfatter forskerens påvirkning på omgivelser og forskerobjektet (Johnson & Christensen, 2017). Jeg har forsøkt å være bevisst på den påvirkningen jeg kunne ha på deltakernes oppførsel og følelser, og i den forbindelse har jeg gjort noen grep for å minimere risikoen. Oppmerksomheten min på dette startet allerede da jeg utarbeidet intervjuguide og caser. Det ble viktig for meg at spørsmålene ikke var for akademiske eller at de var av en slik karakter at deltakerne skulle føle seg «testet» på noen måte. Samtidig var jeg bevisst på at jeg automatisk la føringer for det som skulle diskuteres da jeg laget casene og intervju spørsmålene. Man kan derfor si at deltakernes handlingsrom også påvirkes og begrenses av de rammene jeg satt. Likevel er det også sannsynlig at casene konkretiserer oppgaven til deltakerne, og bidrar til en formålsrettet samtale rundt det jeg ønsker å undersøke.

Jeg har også etterstrebet forutsigbarhet og åpenhet overfor deltakerne. Før datainnsamlingen informerte jeg deltakerne om hvordan jeg så for meg gjennomføringen, samtidig som at jeg fortalte dem at jeg var interessert i deres betraktninger om- og erfaringer med kritisk literacy, og at jeg ikke hadde som hensikt å evaluere kompetansen eller forståelsen deres. Denne tilnærmingen har vært viktig for meg å videreføre i tolkningen av dataene. Ifølge Fangen (2004) styrkes validiteten om forskeren tar utgangspunkt i informantenes betraktninger når man tolker datakildene.

Under casediskusjonen var ikke lærerne påvirket av min tilstedeværelse, noe som gir meg grunn til å tro at samspeillet og interaksjonen ble mer autentisk, trygg og avslappet. Også under intervjuene fikk jeg inntrykk av at informantene var avslappet, ved at de tok initiativ til å utforske temaene vi snakket om. Jeg har allikevel erfart at intervjurollen er en krevende rolle å innta. På den måten kan man forstå hvorfor og hvordan intervjuerfaring er viktig for at

intervjuet blir mest mulig optimalt (Dalen, 2013). I intervjuet ønsket jeg å tilrettelegge for en komfortabel setting gjennom å stille spørsmål som var tilstrekkelig åpne og erfaringsbaserte. Allikevel fikk jeg inntrykk av at deltakerne trodde jeg var ute etter spesifikke svar, særlig da det ble stilt mer evaluative spørsmål (eks: «Hvordan får du innsikt i om elevene har kritisk tekstkompetanse?», svar: «Det er vel det du egentlig vil fram til, at det er vanskelig å svare på?»), peker i retning av at deltakerne jakter på et «rett svar» eller at jeg som forsker sitter på fasiten. Dette kan samtidig hatt sammenheng med hvilken rekkefølge spørsmålene ble stilt og at jeg ikke var raskt nok til å oppklare/reformulere spørsmålet mitt da informanten reflekterte i svaret sitt. Om jeg hadde brukt andre strategier kunne vedkommende muligens kommet med andre interessante perspektiver. Jeg opplevde i så måte at casedesignet hadde et mer utforskende og dynamisk potensial.

Som jeg har vært inne på, går validitet ut på om forskningen i all hovedsak er troverdig gjennom deskriptiv, teoretisk, tolkningmessig og intern/ekstern validitet (Johnson, 2013). En studie vurderes sjeldent som enten *valid* eller *ikke valid*. Det handler derimot om å vurdere om de forskjellige bestanddelene av studien styrker eller svekker en total validitet (Johnson, 2013). Måter jeg har tatt grep for å styrke validiteten er gjennom metodetriangulering og gjennom å være bevisst på refleksivitet og reaktivitet. Jeg har også etterstrebet å være transparent i fremstillingen av dette prosjektet.

### **3.4.2 Reliabilitet**

Reliabilitet handler om hvorvidt forskningsprosessen er transparent nok til at den kan etterprøves av andre forskere, og på den måten er repliserbar (Postholm & Jacobsen, 2018; Kvale & Brinkmann, 2017; Thagaard, 2018). Er studien repliserbar kan man si at forskningen fremstår etterrettelig og tillitsvekkende. For å sikre reliabilitet må blant annet datainnsamlingen være nøye planlagt og gjennomført (Tuftes, 2011, s.83).

Forskningsstrategien og analysemetoder bør beskrives detaljert og tydelig, slik at andre kan evaluere prosessen steg for steg (Silverman, 2014, s. 84). Jeg har forsøkt å etterstrebe reliabilitet gjennom å gi grundig innsikt i- og begrunne hvordan dataene har blitt samlet og på hvilket grunnlag jeg har trukket slutninger.

I prosjektet mitt er det flere faktorer som kan påvirke reliabiliteten. En faktor som kan svekke reliabiliteten er det analytiske aspektet, som innebærer en risiko for skjønnsmessige og inkonsistente vurderinger (Kane, 2016). Dette kan gjøre at studien blir vanskelig å replisere,

da datamaterialet tolkes ut fra min forståelse og forforståelse. For å redusere denne risikoen har jeg blant annet vært bevisst på å «teste» egne fortolkninger og slutninger underveis i prosessen (*intrareliabilitet*). Jeg har for eksempel kontinuerlig vurdert hvordan kodene og kategoriene står i forhold til det jeg tolker ut av dataene. Det resulterte i at jeg ofte endret syn på datamaterialet og min egen fortolkning. Jeg har også brukt abduktive tilnæringer i møte med datakildene. Den abduktive fremgangsmåten innebærer å se etter avvikende mønstre til funnene som blitt gjort (Fangen, 2004). På den måten fikk jeg også testet min egen fortolkning.

En annen måte jeg har forsøkt å ivareta reliabilitet i prosjektet er gjennom å integrere en bred og solid teoretisk og empirisk ramme, med både nordiske og internasjonale perspektiver på kritisk literacy. Denne teorien bruker jeg også aktivt i analysen, noe som kan reduserer min skjønnsmessige vurdering av datakildene. Jeg har også forsøkt å gjøre analysemetoden tilgjengelig for leseren gjennom å forklare analysestegene grundig. På den måten kan jeg sikre at funnene lettere kan etterprøves.

Intervjueffekt og spørsmåleffekt kan være en annen trussel for reliabiliteten, og derav også for resultatenes validitet (Larsen, 2017). Her er forarbeidet og selve intervjusituasjonen en viktig faktor. Om intervjuguiden ikke snakker med forskningsspørsmålet, eller om spørsmålene er for ledende eller for snevre, har mye å si for studiens pålitelighet. Å utforme en intervjuguide med spørsmål som verken var for ledende, åpne eller lukkede var en utfordring. Samtidig måtte jeg sikre at spørsmålene ikke krevde at informantene trengte noe form for spesialkunnskap for å kunne svare (Dalen, 2004). Jeg var også bevisst på min forforståelse ved at jeg på forhånd hadde gjennomgått mye teori og empirisk forskning innenfor feltet kritisk literacy, og kunne blitt påvirket av dette da jeg laget spørsmålene. På den måten har jeg prøvd å overvåke min bias som forsker, noe som bedre sikrer tolkningsvaliditeten i resultatene (Johnson, 2013). Det var også viktig for meg å fremtre på en måte som gjorde at deltakerne slappet mest mulig av. Dette gjorde jeg gjennom å forsøke å opptre anerkjennende og imøtekommende, slik at ikke deltakerne følte for mye på en «oven ifra og ned»-situasjon. Samtidig gjelder det å ha en balansegang fordi en positiv og imøtekommende fremtoning kan også bli ledende for informantene.

I det foregående har jeg redegjort for potensielle trusler mot studiens reliabilitet og hvilke grep jeg har gjort for å minimere denne risikoen. Her har jeg blant annet pekt på viktigheten av en grundig fremstilling av forskningsstegene, intrareliabilitet i tolkningsfasen og at det

teoretiske rammeverket integreres i fortolkningen av datakildene. Alle punktene kan bidra til å styrke forskningens troverdighet.

### **3.4.3 Generaliserbarhet**

Generaliserbarhet handler om hvorvidt studien er overførbart til andre kontekster, situasjoner eller personer (Johnson & Christensen, 2017, s. 293). Overførbarheten må sees i lys av kontekstuelle forhold, og på den måten er studien bare gyldig i den konteksten forskningen har foregått (Kleven & Hjaldemaal, 2018). Utvalgets størrelse og variasjon er også av betydning. Kvalitativ forskning, som gjerne undersøker et mindre utvalg, har dårligere overføringsverdi enn det vi ofte har i kvantitativ forskning. Ifølge Grønmo (2004) kan man allikevel også generalisere i kvalitativ forskning, med utgangspunkt i teori. Om egne forskningsfunn sammenfaller med annen teori, kan forskeren evaluere om funnene har potensial for å gjelde på et mer utstrakt nivå (s. 284).

I min masteroppgave er funn og resultater primært gjeldende for de informantene som har deltatt. Utvalget mitt er en blanding av bekvemmelighetsutvalg og kriterieutvalg, der kriteriet har vært at lærerne hadde undervisningserfaring de siste årene. Ingen av informantene er derfor helt nyutdannede, men de har samtidig ikke helt lik utdanning eller erfaringsbakgrunn. Utvalget har for øvrig heller ikke noen særskill kompetanse innenfor kritisk literacy, men på grunn av fagkombinasjonene til enkelte av lærerne, uttrykker noen mer praktisk erfaring med kritisk literacy enn andre. Jeg vil anta at den implisitte forståelsen og oppfatningen deltakerne i denne studien har, også *kan* samsvare med enkelte andre norsklæreres oppfatning og forståelse rundt kritisk literacy. Også fordi jeg i denne studien forankrer både beskrivelser og fortolkninger i teori og empiri, kan andre evaluere om resultatene er overførbare til andre kontekster, situasjoner eller utvalg.

## **3.5 Etikk i forskning**

Denne masteroppgaven er godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) og følger norsk lov om personvern. Godkjenning gjennom NDS er et krav for all forskning som behandler personopplysninger. Når man forsker er man samtidig pliktet til å forholde seg til forskningsetiske standarder (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 246; Befring, 2015). Ifølge Postholm og Jacobsen er anonymisering, informert samtykke og presis gjengivelse tre hovedkrav for etisk forskning (s. 247). I noen tilfeller kan det oppstå forskningsetiske

dilemmaer. Det er derfor viktig sørge for de etiske hensynene ivaretas når man produserer ny kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2017). Videre følger en redegjørelse av forskningsetiske utfordringer ved min masteroppgave.

*Et informert samtykke* har som hensikt å ivareta deltakernes rettigheter og sikkerhet i forskning som behandler persondata, og er derfor grunnleggende for at forskningen er etisk forsvarlig. Deltakerne bør i et *informert samtykke* få opplysninger om studiens formål, en beskrivelse om hvordan datainnsamlingen skal foregå, samt bli opplyst om fordeler og ulemper deltakelsen kan medføre (Postholm & Jacobsen, 2018). Deltakerne bør informeres om at de deltar på et frivillig grunnlag, og at de til enhver tid har rett til å trekke seg fra prosjektet, uten at det får konsekvenser (s. 248). Informantene i dette prosjektet mottok og skrev under på et informasjonsskriv (se vedlegg A) med disse opplysningene. I informasjonsskrivet står det også at personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernreglementet. Samtidig skal anonymiteten til informantene sikres. Videre ble det informert om at deltakelsen ikke fordret noe særskill kompetanse innenfor kritisk literacy – noe som skulle sikre at deltakerne ikke følte et krav om å lese seg opp, eller forberede seg før gjennomføringen.

*Konfidensialitet* er et viktig etisk prinsipp i forskning. Dette innebærer at opplysninger om personlige forhold blir behandlet fortrolig og konfidensielt. Integriteten til dem som deltar bør bli ivaretatt, og forskningen bør ikke medføre negative byrder for informantene (Thagaard, 2018). I mitt prosjekt har jeg imøtekommet forskningsetiske krav gjennom sikker lagring av personopplysninger og bruk av pseudonymer i oppgaven. Personopplysninger, slik som lydfiler og transkiberinger blir slettet og destruert når masteroppgaven er levert. Jeg har også etterstrebet en konfidensiell behandling av datakildene, gjennom å presentere informasjonen på en slik måte at det skal være gjenkjennbar for- og sannferdig overfor deltakerne. I datamaterialet mitt er det få sensitive opplysninger som deltakerne kan bli skadelidende av, men jeg har likevel reflektert over de mer indirekte fremstillingene jeg som forsker kan skape av informantene, og vært varsom overfor denne problemstillingen hele veien.

Et annet forskningsetisk aspekt som er viktig å trekke fram, er min dobbeltrolle som lærer/forsker. Min ettårige lærererfaring gir meg ulemper og fordeler i et didaktisk prosjekt som dette. Jeg bringer naturlig nok med meg en forforståelse av egen og andres didaktikk og oppfatninger, samt et inntrykk av elevers kompetanse og læringspotensial. Jeg kan samtidig se min forforståelse i lys av rollen som tidligere student – med det jeg har lest av empirisk og

teoretisk forskning. Ifølge Postholm og Jacobsen (2016, s. 22-23) bygger læreren ofte «sine refleksjoner på spontane inntrykk. Ved å systematisk samle inn data fra aktiviteten i klasserommet kan læreren basere sine refleksjoner på denne informasjonen i stedet for på minne.» I dette ligger det at en systematisk innsamling av data kan hjelpe forskeren vekk fra en erfaringsnær tilnærming til det som undersøkes, og at dette kan åpne opp for en ny forståelse. Jeg har hatt som mål at mine erfaringer og forforståelse ikke skal farge prosjektet så langt det lar seg gjøre.

### 3.6 Oppsummering

I det foregående kapittelet har jeg beskrevet og begrunnet de metodiske valgene jeg har tatt i denne masteroppgaven. I kapittel 3.1 gjorde jeg rede for det kvalitative forskningsdesignet og ga en oversikt over temaer og spørsmålstyper i intervjuer og casedesignet. I kapittel 3.2 gjennomgikk jeg datainnsamlingsprosessen, derunder forberedelsene før innsamlingen. En redegjørelse for prosessen i dataanalysen presenteres i kapittel 3.3. Her beskriver jeg transkripsjonen, innholdsanalysen og læreroppfatninger. I kapittel 3.4 skriver jeg om kvalitet i forskning, og drøfter validitet, reliabilitet og overførbarhet i lys av denne masteroppgaven. Siste kapittel (3.5) tok for seg etikk i forskning, der jeg har drøftet forskningsetiske utfordringer med prosjektet.

## 4 Analyse

I de foregående kapitlene har jeg gjort rede for det teoretiske og metodiske grunnlaget for denne studien. I dette kapittelet vil jeg legge frem, analysere og reflektere over datamaterialet fra casediskusjonen og intervjuene. Dataene er analysert tematisk med utgangspunkt i det som uttrykkes eksplisitt av informantene. Diskusjonen og intervjuene er også sett i sammenheng med hverandre. Jeg har brukt både en induktiv og deduktiv fremgangsmåte når jeg har analysert dataene. Det vil si at jeg har vekselvirket mellom teorien og det empiriske materiale. I første del av dette kapittelet har jeg identifisert særlig fire temaer som informantene vier mye tid til å diskutere, og som derfor utgjør den tematiske tyngden av datakildene mine. Disse kategoriene er: *kontekstforståelse* (4.2.1) *kildekritikk* (4.2.2), *virkeligheter og nøytralitet* (4.2.3) og *kritisk lesing versus opplevelsesbasert lesing* (4.2.4). Informantene har også interessante betraktninger på utfordringer og muligheter med kritisk literacy knyttet til *tekstvalg og sjanger* (4.3) i casediskusjon og i intervjuene. I siste del (*oppsummering* 4.4) sammenfatter jeg de utfordringene og mulighetene som er skissert i de øvrige kategoriene.



Etter analysekapittelet (kapittel 5) diskuterer jeg funn (5.1), didaktiske implikasjoner og veien videre (5.2).

## 4.1 Kontekstforståelse

Lærerne kommer tidlig inn på viktigheten med å kontekstualisere og re-kontekstualisere tekstene sammen med elevene, og særlig de eldre tekstene. I case-samtalen starter norsklærerne med å diskutere case 1: «Kritisk lesing av skjønnlitterære tekster», som omhandler en undervisningssituasjon med kritisk lesing av «*Et dukkehjem*» av Ibsen. Både Anne og Pia har erfaring med å lese «*Et dukkehjem*» i undervisning. Pia forklarer hvordan hun har jobbet med verket på en kritisk måte:

Det som har vært interessant, har vært å sette den inn i en kontekst med, er det noen steder i verden i dag hvor det er tabu.. at kvinner forlater mannen sin, for eksempel. [...] Jeg tenker at det viktige er å få dem til å forstå hvorfor, var den så.. hva er tabuet her liksom? Hvorfor var den så omdiskutert da det var nytt?

Pia trekker frem spørsmål hun tenker er hensiktsmessige å stille elevene for å *kontekstualisere* («hva er tabuet her liksom?») og *rekontekstualisere* («er det noen andre steder i verden i dag») teksten. Å kontekstualisere teksten krever at man trer inn i rollen som *tekstdeltaker* (ref. Freebody & Luke, 1990, 2003). Når man *deltar i teksten* bruker man tidligere kunnskap om kontekst og sosiale forhold til å tolke og lage mening ut av tekst – men også for å gi teksten mening (Vasquez, Janks & Comber, 2019). «Hva er tabuet her liksom?», er et godt eksempel på et spørsmål som krever mer enn elevenes subjektive moralvurdering av teksten. Her kreves det også en kontekstforståelse (som kulturelle referanser og historisk kunnskap) – for å forstå det tabuet det er snakk om.

Pia poengterer videre at det er lettere for elevene å forstå konteksten til verket hvis de ser for seg handlingen i et samtidsperspektiv – heller enn at elevene skal bli fortalt noe historisk, som «at i Norge for hundre år siden, så var det sånn...». Lærerne er samstemte rundt dette synet. Anne konstaterer at «det er ikke relaterbart for dem. [...] Du må linke det litt opp mot nåtida, i hvert fall». Kim foreslår at de kunne kople det opp mot nåtiden og kjønnsrollene i konservative muslimske land:

## UTDRAG 1:

- Kim: Vi kunne sammenlignet med.. hva er det de kjenner til da? De har en del kjennskap til muslimske land, sånn som det har vært mye fra i mediene og sånn.. Afganistan, Iran, sånne konservativ land i hvert fall
- Anne: Ja
- Kim: Det er kanskje det de kjenner til som ligner mest
- A&P: Mhm
- Kim: ..og sett for seg hvordan det hadde vært å vise et teaterstykke om dette i.. Afganistan nå da.

Kim snakker her om å gjøre et tankeeksperiment. Gjennom å stille elevene et hypotetisk spørsmål («Se for deg..») vil de potensielt kunne bruke *andre* kulturelle referanser for å forstå kontroversen i handlingen til Nora. Handlingen blir på den måten *rekontekstualisert*, gjennom å bli forestilt i et annet og mer kjent nåtidssamfunn. Kim er med dette også inne på hvordan et narrativ kan tolkes og oppfattes ulikt – avhengig av etnisitet, klasse, kjønn, språk, legning og religion (Foss, 2002). De historiske tekstene (som også «*Et dukkehjem*» er) vil kunne oppleves relevante for elevene om tekstene leses og tolkes inn i nåtiden, og ikke bare betraktes som et uttrykk av en forhistorisk virkelighet (Janks, 2010; Dessinguè, 2016; Veum og Eilertsen, 2019).

Videre vektlegger informantene tekstens ytre funksjon og resepsjon. Pia tilføyer følgende:

[...] og så vet vi jo også, det er noen steder der de har prøvd å endre slutten til at ho kommer tilbake. Og få en diskusjon rundt; Er det greit å gjøre om på et teaterstykke for at det skal passe inn i kulturen?

Pia foreslår et evaluerende spørsmål til elevene. Spørsmålet «er det greit å gjøre om på et teaterstykke for at det skal passe inn i kulturen?», kan sies å åpne for at elevene kan teste sin virkelighet opp mot andre virkeligheter. Dette kan generere en samtale der klassen utfordrer og setter spørsmålstegn ved enkelte handlinger og kulturelle oppfatninger. Lewinson, Leland & Harste (2014) trekker frem at det å «forstyrre» det etablerte – gir tekstarbeid en kritisk dimensjon. «Disrupting the Commonplace» innebærer å undersøke hverdagen til individer og grupper, for å kunne se hvordan kultur og historisk bakteppe virker inn på dagliglivet til mennesker (s. 8). En måte å undersøke diskurser og samfunnsverdier kan nettopp være gjennom tankeeksperiment eller problem-posing («utstede et problem», foreslått av Freire, 1970). Denne tilnærmingen er både Pia («er det greit å gjøre om på et teaterstykke for at det

skal passe inn i kulturen?») og Kim («se for deg hvordan det hadde vært å vise et teaterstykke om dette i Afganistan nå») dermed inne på.

**Å lese tekster inn i nåtiden** blir videre fremhevet som viktig for å at elevene skal kunne forstå den opprinnelige konteksten. Pia foreslår så å trekke inn temaer som er lett for ungdommen å relatere seg til – slik som for eksempel sosiale medier og selvframstilling:

Kanskje det hadde gått an å sammenligne litt med, eeh som kvinne i dag, som man har i dag gjennom blogger og sånn da, med hvordan.. ja, han ønsker at Nora skal framstå.

Kim gjør så denne ideen mer konkret, ved å foreslå at elevene kunne reflektert over *hva som er et kvinneideal for dem?* Med disse spørsmålene og temaene blir elevenes egne meninger og erfaringer trukket inn som et utgangspunkt – noe som i første omgang er viktig for å skape engasjement rundt teksten. Å identifisere seg med skjønnlitterære karakterer (jf. «lese med teksten», Janks, 2010) er også en døråpner for å kunne analysere og ha et kritisk perspektiv på tekst (Janks, 2010; Rødnes, 2014).

Lærerne kommer fram til at kontekstforståelse er en viktig forutsetning for å kunne lese kritisk. De er enige om at historiske kontekster ofte ikke er «relaterbart» for elevene, og at elevene ofte ikke har bakgrunnskunnskap eller evne til å se store sammenhenger.

Norsklærerne erfarer også at manglende innsikt i kontekst gjør det problematisk for elevene å analysere tekster (jf. Haga, 2017). De diskuterer i den forbindelse alternative kontekster de kan plassere handlingen i. For å tilgjengeliggjøre teksten for elevene foreslår lærerne temaer og vinklinger som elevene selv er opptatt av, slik at teksten gjøres mer dagsaktuell og relatert til ungdomskulturen. Med andre ord er norsklærerne enige i at historiske tekster ikke bare bør leses som et uttrykk på en forhistorisk virkelighet, men at det også bør leses og tolkes inn i nåtiden (jf. Janks, 2010; Dessinguè, 2016; Veum og Eilertsen, 2019).

## **4.2 Kildekritikk**

Kildekritikk og evnen til å vurdere teksters troverdighet er et tema informantene stadig kommer tilbake til i case-diskusjonen. Når lærerne diskuterer case 2 (kildekritikk og konspirasjonsteorier) har de flere og nye erfaringer. I casen blir det lagt opp til at lærerne skal diskutere utfordringer og muligheter med kildekritisk lesing og kildekritikk. Kim og Pia har erfart at enkelte elever tror på konspirasjonsteorier.

I det følgende vises det hvordan lærerne først deler erfaringer (1), så peker på utfordringer (2). Til slutt orienterer de seg mot didaktiske løsninger (3). Følgende utdrag av samtalen er fragmentert, men kronologisk:

1. Kim: «Jeg hadde en [elev] i samfunnsfagen [...]»  
Pia: «Jeg gjorde litt som Kim snakker om i fjor [...]»
  
2. Anne: «De er ikke kildekritiske. De har ikke.. [...] De bruker jo TikTok som politisk kilde!»  
Kim: «[...] Så jeg tror de mister en del på at de ikke.. De har lite forståelse, sånn sett.»
  
3. Kim: «[...] og la dem se på de argumentene de har kjøpt, mot de offisielle argumentene og kanskje veie de litt selv, og se at det ikke er helt skuddsikkert det her.  
Anne: «[...] det handler vel om å sette i gang en tankerekke hos dem, for å, som du sier, å få dem til å argumentere for at det er sånn [...].

Informantene erfarer at elevene generelt er lite kildekritiske. I intervjuene får deltakerne spørsmål om hvilke erfaringer de har med kildekritikk, både med tanke på undervisningsmetoder og elevenes ferdigheter. Anne og Pia peker først på ulike årsaker for hvorfor elevene sliter med å være kritiske til kilder:

- Anne: [...] Så jeg opplever at de er ukritiske. Veldig, og litt sånn lukket i forhold til å åpnes opp. Men det handler vel også om at *kanskje de kildene er litt kjedelige da*, i anførselstegn, for dem?
- Pia: Og jeg tror *de ofte velger den lettvinde løsningen*; De tar det øverste de får opp på Google, og så kopierer de teksten. Og så prøver de å skrive om, i stedet for å lese, legge vekk og så skrive med egne ord.

Anne er inne på at elevene gjerne bruker kilder som appellerer til dem, mens Pia forteller at elevene ofte velger den første kilden de kommer over. Disse erfaringene underbygges av funn som viser at elever har en tendens til å velge kilder kun av praktiske hensyn og ikke etter kvalitetsmessige vurderinger (Austvik & Rye, 2011; Egeberg mfl., 2012; Blikstad-Balas, M., 2013). Pia erfarer også at enkelte elever er usikre på *hva som er gode og etterrettelige kilder*: «Noen tror jo at Google er en kilde for eksempel, eller *hjernen min*». Anne og Pia peker dermed ut utålmodighet og kjedsomhet som potensielle faktorer for hvorfor elever ikke er opptatt av kilder, samt at enkelte elever ikke kan definere hva en kilde er. Utfordringene Pia og Anne her trekker fram, dreier seg i hovedsak om konsensusen om hva som ansees som

pålitelige og gode kilder (og hvordan elever skal bruke disse), og mindre om pålitelighet og troverdighet av kildenes innhold uavhengig av medium.

På samme spørsmål om erfaringer med kildekritikk svarer Kim at han har «undervist en del i kildekritikk [...]». Han peker også på utfordringer som gjør det vanskelig å undervise i dette: «Det er vanskelig med internett å *vise* dem hva som er troverdig og ikke troverdig på en måte, for det må de forstå ut ifra *kunnskap* om hva som gjør noe troverdig». Videre i samtalen forteller han hva han pleier å vektlegge i undervisningen om kildekritikk:

#### UTDRAG 2:

- Kim: Så jeg tror måten å få kildekritikk i norskundervisningen, og at de lærer kildekritikk, er å gi dem nok kunnskap om hva som er... Hva gjør noe troverdig?
- Intervjuer: Mhm
- Kim: At de klarer å forstå; Hva er det som gjør noe troverdig, hva er det som ikke er troverdig, og spesielt det med å ha mer enn én kilde da, har jeg vært litt fokusert på at, for det er den letteste måten å finne troverdighet på. *Hvis det står det samme flere steder, så er det ofte troverdig. Hvis du finner det ett sted, så er det kanskje litt sånn; njaa..*

Kim mener at det er vanskelig å *vise* elevene hva som er gode og dårlige kilder – da de må opparbeide seg kunnskap for å vurdere dette. Ytringen kan tolkes som et uttrykk for at kunnskap etableres over lenger tid. Kildekritisk lesing krever evnen til å abstraktere og se store sammenhenger, og dette kan tilegnes i takt med kognitiv utvikling. Å lese kildekritisk og å utvikle kritisk literacy tar derfor tid (Wineburg, 1991; Alexander, 2005; McLaughlin & DeVoogd, 2004). Kim mener at elevene vil kunne få et utbytte av å lese multiple tekster (jf. Behrman, 2006) og på den måten kryssjekket kildene sine: «De trenger et mønster liksom, et system for å gjøre det (vurdere troverdighet)». Kim kommer dermed fram til at kildekritikk og kildekritisk lesing også kan læres gjennom tekniske ferdigheter («mønster» og «systemer»).

I intervjuene uttrykker Pia og Annet et litt annet fokus enn Kim når det kommer til kildekritikk. Pia og Anne peker på de utfordringene som er knyttet til de tekniske ferdighetene – som blant annet kildehenvisning, kildebruk og plagiering:

- Pia: «Hva kan skrives om kilder, hvor mye kan du kopiere, hvordan må du vise at du har tatt det fra et sted?»
- Anne: «[...] Altså skriver de en saktekst så må jo, er det jo viktig at kilden din er korrekt.

Mens Kim har fokus på hva som gjør en kilde troverdig, og med hvilke midler han kan lære elevene dette («lese flere tekster», lære bort «mønstre» og «systemer»), ser Pia og Anne utfordringer med elevenes tekniske ferdigheter i kildekritikk. Lærerne orientere seg derfor rundt ulike områder innenfor kildekritikk: 1) Lokalisere og evaluere kilder, 2) Analysere kilder (troverdighet av innhold) og 3) bruke kilder (referering og sitering). Pia og Anne sin tilnærming ligner kildekritikk slik den ofte defineres innenfor den «tradisjonelle kildekritikken» (jf. Veum et. al., 2021), som kan sies å kjennetegnes av punkt 1: Lokalisere og evaluere kilder, og punkt 3: Bruke kildene. Kim sin tilnærming kan beskrives som kildeanalytisk (punkt 2) (jf. Livingstone, 2009).

### 4.3 Virkeligheter og nøytralitet

Lærerne reflekterer over hvordan virkeligheter kan sees på som konstruksjoner og hvilke utfordringer dette bærer med seg. De diskuterer også hvordan lærerrollen byr på utfordringer og muligheter når det kommer til å uttrykke holdninger, verdier og meninger. Etter at informantene har diskutert konspirasjonsteorier i case 2, introduserer de mer abstrakte begreper når de diskuterer virkelighetskonstruksjoner. Deltakerne bruker blant annet ord som «sannhet» og «motivasjon»:

UTDRAG 3:

- Kim: Det er sunt å liksom kunne tenke selv da. Men man må også på en måte forstå at *den første sannheten* du hører er ikke nødvendigvis den rette, og noen ganger kommer den fra konspirasjonsteorier og noen ganger kommer den fra boka. Men det går an å liksom.. Bare veie det litt selv, tenker jeg.
- Anne: Det å tenke; *Hva er motivasjonen* bak en eventuell konspirasjonsteori eller en pålitelig kilde?
- Pia: Mhm
- Anne: Hvem sitter liksom, hvem har motivasjon for å lede deg i den ene eller den andre retningen?

Som vi kan se reflekterer Kim over de iboende virkelighetskonstruksjonene og «sannhetene» som tekster formidler («den første sannheten er ikke nødvendigvis den rette»). Anne tenker derfor det er viktig å ta utgangspunkt i opphavet bak kilden (jf. «Sourcing», Wineburg, 1991), («hvem har motivasjonen for å lede deg i den ene eller den andre retningen?»). Informantene er inne på at tekster kan sees på som sannhetskonstruksjoner, og derfor ikke formidler nøytrale virkelighetsbilder (jf. Borshheim-Black, Macaluso & Petrone, 2014). Videre kommer lærerne inn på at det er problematisk når vi leser tekster vi tradisjonelt er veldig ukritiske til – slik som lærebøker.

#### UTDRAG 4:

- Kim: For sånn er det noen ganger, at den som skriver [lære-]boka kanskje er veldig pro-Palestina, og vinkler temaene sånn som den personen syns, og det er jo egentlig ikke bra.
- Anne: Nei
- Kim: «Så skal alle elever i Norge lære hans mening..»

Lærerne uttrykker at det kan være problematisk om tekster som er skapt i institusjonelle kontekster har sterke politiske holdninger som farger formidlingen. Formidlingen kan sies å skje eksplisitt (gjennom språklige virkemidler), men også vinklingen (hva som blir vektlagt og utelatt). Underforstått i Kim sin kommentar «og det er jo egentlig ikke bra», kan man tolke at det er problematisk at en så tilsynelatende troverdig kilde ikke er mindre partisk. Samtidig kan avsenderen skape et sannhetsbilde og en virkelighetskonstruksjon som kan påvirke mange («Så skal alle elever i Norge lære hans mening..»). Pia påpeker at *læreren* har en viktig rolle her: «Men det er jo læreren veldig viktig da. Vise at det er forskjellige..». Kommentaren blir utfordret av de andre deltakerne:

#### UTDRAG 5:

- Kim: Men er vi nøytrale?
- Anne: Ja, er vi nøytrale?
- Kim: Er vi egentlig nøytrale liksom? Nødvendigvis..
- Anne: Ikke i alle... Vi er jo ikke det i alle settinger vi heller [...]
- Pia: For meg tenker jeg at; jeg blir en bedre lærer om ikke jeg viser til hvilken (politisk) side jeg står på.
- Kim: Jeg tenker og det egentlig..

Lærerne ser her på rollen som kunnskapsformidlere med et kritisk blikk, og spør seg selv om de uttrykker seg nøytralt overfor elevene. I case 2 blir det lagt opp til å diskutere «hvordan opplever du å dele egne holdninger og verdier med elevene?» – noe som potensielt ledet informantene mot å diskutere nøytralitet i lys av hva man uttrykker eksplisitt i klasserommet. Pia føler at det er «lettere å være nøytral» når hun «ikke flagger egne holdninger». Spørsmålet om nøytralitet blir først diskutert ut fra et perspektiv på det vi direkte uttrykker i klasserommet.

Det oppstår en interessant dialog om balansen mellom å uttrykke meninger og å være nøytral som lærer – og informantene uttrykker noe forskjellige syn på dette. Pia uttrykker størst

motvilje mot å dele holdninger og verdier, og blir ifølge henne selv en «bedre lærer» gjennom å fremstå nøytral. Ifølge Janks (2010) opplever mange lærere det som problematisk å ta kritiske standpunkt til tekster fordi det kan både virke normativt og politisk – derav også bli personlig. Kim gir imidlertid uttrykk for at læreren har en plikt til å være noe normativ og politisk. Lærerne kommer med dette inn på hvordan de «ytre faktorene» påvirker hvordan vi konstruerer virkeligheter og statuerer holdninger og verdier:

#### UTDRAG 6:

- Pia: Mhm. Det er jo en balansegang også. Jeg tenker at når man jobber i ungdomskolen så er elevene så blanke lerreter da – at du skal være litt forsiktig med å begynne å fargelegge for mye.. (ler)
- Kim: Ja ja, jeg skjønner det. Men samtidig så tenker jeg at *vi har et samfunnsansvar å farge inn visse ting da. Hva slags holdninger vil vi at Norge skal ha?*

Pia bruker metaforer som «blanke lerreter» og «fargelegge». Metaforene viser til at ungdomsskoleelever er lettpåvirkelige – og at læreren bør vise noe forsiktighet rundt dette. Kim mener at læreren har et dannelsesansvar som innebærer å påvirke elevene i visse retninger («Hva slags holdninger vil vi at Norge skal ha?»). Han er derfor bevisst på hvordan skolekultur, kultur og politikk («de ytre faktorene») også innvirker på kunnskapsformidlingen vår (jf. Lewinson, Leland & Harste, 2015). Det uttrykkes med andre ord en sensitivitet for hvordan dominante faktorer er sosialt konstruert (Hva slags holdninger vil vi at Norge skal ha?), samt hvem som har makten til å styre literacy-diskurser («vi har et samfunnsansvar»). (jf. Janks, 2010, «domination»).

Selv om Pia og Kim uttrykker mer motstand enn Anne til å dele egne meninger og oppfatninger med elevene, er lærerne allikevel enige om viktigheten av å være tolerant for andres meninger og virkelighetsoppfatninger. Måter de skaper rom for dette vises i disse utdragene:

- Kim: Jeg tror det er lurt å ikke bare avfeie dem også, jeg tror også det kanskje er sunt at mange ungdommer i dag har litt konspirasjonsteorikunnskap, at de lærer seg på en måte å se historien med andre briller da.

#### UTDRAG 7:

- Kim: [...] jeg prøver å vise hvordan de tenker, og ikke hva jeg mener om det, på en måte.
- Anne: Jeg er nok.. Deler nok egne holdninger, men jeg er nøye på å si at; Du må gjerne ha en annen mening.  
[...]



Kim: Ikke sant, for det er jo det som er det viktige, egentlig, det har jo ikke noe å si om du mener noe, så lenge du lager forståelse og rom for andre meninger.

Blant deltakerne blir det etablert en aksept rundt å dele egne meninger som lærer – så sant læreren har åpenhet overfor andre- og utradisjonelle oppfatninger, verdenssyn og meninger. Som lærerne er oppmerksomme på, finnes det flere faktorer som påvirker den sannheten vi slutter oss til. Informantene diskuterer særlig det læreren uttrykker direkte overfor elevene. Men de kommer senere også inn på hvordan den sosialt konstruerte virkelighetsoppfatningen vi har, også er en følge av at vi er en del av en gruppe, kultur, politikk og samfunn (de ytre faktorene) (jf. Lewinson, Leland & Harste, 2015). Utfordringen norsklærerne orienterer seg rundt er dermed hvor mye man som lærer skal påvirke og uttrykke ovenfor elevene, og hvor nøytral man egentlig er.

#### **4.4 Kritisk lesing versus opplevelsesbasert lesing**

I det følgende vil jeg gå nærmere inn på hva informantene tenker om kritisk lesing og opplevelsesbasert lesing. «Opplevelsesbasert lesing» (jf. («aesthetic reading», Rosenblatt, 1995) kan sies å være et relativt konkret begrep – som flere kan forstå. Når man leser opplevelsesbasert befinner man seg i tekstens eget meningsunivers, føler med- og lever seg inn i handlingen. Den subjektive leseopplevelsen står derfor i fokus. Den kritiske lesingen har imidlertid flere dimensjoner (se kapittel 2.3).

Et tydelig funn er at lærerne mener at den opplevelsesbaserte lesingen kommer i konflikt med en kritisk lesing. Alle informantene er enige om at opplevelsesbasert lesing ikke innebærer en analytisk dimensjon, men de uttrykker forskjellig syn på om tekstanalyse inngår i kritisk lesing (jf. «lese mot teksten», Janks, 2019). De følgende utdragene er fra intervjuene, der lærerne ble spurt om hva de tenker om kritisk lesing og opplevelsesbasert lesing:

Kim: «Så tror jeg mange norsklærere er glade i litteratur, og derfor på en måte ikke vil ødelegge opplevelsen for elevene ved å være for analytiske.»

Anne: «Og så tenker jeg det at, jeg er veldig opptatt av den der lesegledden. Hvorfor leser man? Jeg tror egentlig den må komme først. Jeg er veldig opptatt av at gleden av å lese en god historie må komme før du begynner å grave i den.»

Pia: «Jeg prøver å ta.. i hvert fall tolkning av tekst og sånn inn, men kanskje er vi ikke flinke nok til å ta den kritiske lesingen? Fort kan det bli litt sånn enten eller. Enten så har vi den opplevelsesbaserte lesingen, eller så jobber vi mer kritisk med det.»

Kim bruker «analytisk» synonymt med kritisk lesing, mens Anne ser ut til å bruke «grave» som en samlebetegnelse for kritisk/analytisk lesing. Pia uttrykker at teksttolkning er en del av kritisk lesing, men at det likevel ikke er helt det samme som kritisk lesing. Som informantene også identifiserer, så krever den kritiske lesingen noe annet enn det opplevelsesbasert lesing gjør. Slik lærerne uttrykker det, er det et motsetningsforhold og en konflikt mellom de to lese måtene. Argumentene som trekkes frem er at den opplevelsesbaserte lesingen bør komme før den analytiske/kritiske, fordi en slik tilnærming til tekst kan ødelegge for leseopplevelsen («ødelegge opplevelsen for elevene ved å være for analytiske»). Videre trenger elevene positive opplevelser med tekst før de begynner med analytiske lese måter («Jeg er veldig opptatt av at gleden av å lese en god historie må komme før du begynner å grave i den»). Informantene foreslår også at enkelte lærere prioriterer etter egne preferanser («Så tror jeg mange norsklærere er glade i litteratur»). Følgende utdrag viser hvordan lærerne tenker om motsetningene:

#### UTDRAG 8:

- Anne: Men da fjerner du jo noe av den.. opplevelsen av en tekst, når du hele tiden skal stoppe opp for å diskutere.
- Kim: Ja
- Anne: Så der er liksom; hva er hensikten? Er det det kritiske eller skal du ha en opplev.
- Kim: Mhm. Ikke sant
- Anne: Skjønnte dere hva jeg mente?
- Pia: Mhm
- Kim: At hvis du skal ha en god leseopplevelse kan du ikke stoppe opp å analysere hver eneste gang det er et avsnitt som ender, eller noe som skjer..
- Anne: Ja, for da blir det jobb og ikke kos
- Kim: Ja, ja det gjør jo det
- Pia: Ja
- Kim: Så det er liksom noe med det derre, hva er, hvor mye leseglede skal vi gi de?
- Anne: Mhm
- Kim: Hvor mye skoleanalyse, analytiske ferdigheter skal vi jobbe med?

I dette utdraget bruker lærerne «analytisk lesing» konsekvent om kritisk lesing. I dialogen diskuterer og vurderer de hvor mye opplevelsesbasert lesing og hvor mye analytisk lesing (kritisk lesing) som bør få plass i klasserommet. Anne og Pia ser lese måtene som et «enten/eller» (Anne: «Er det det kritiske, eller skal du ha en opplevelse?»). Pia uttrykker også dette i intervjuet:

[...] men kanskje er vi ikke flinke nok til å ta den kritiske lesingen? Fort kan det bli litt sånn enten eller. Enten så har vi den opplevelsesbaserte lesingen, eller så jobber vi mer kritisk med det.

Dilemmaet som vektlegges er at elevene må «tas ut» av leseopplevelsen, fordi man må «stoppe opp og analysere». Om leseren gjentatte ganger trekkes ut av tekstens meningsunivers, kan det ødelegge for den personlige involveringen i teksten. Den opplevelsesbaserte lesingen kan sørge for at leseren «føler med» og forstår seg på tekstens budskap, gjennom for eksempel sympatisere med karakterer eller forteller-jeget (jf. «lese med teksten», Janks, 2019). På den måten kan også opplevelsesbasert lesing gi et viktig grunnlag for å kunne analysere og lese kritisk.

Det er tydelig at lærerne mener at den opplevelsesbaserte lesingen kommer i konflikt med kritisk lesing – i den forstand at det blir vanskelig å kombinere lesemåtene i en og samme lesning. De er imidlertid enige om at det bør være en viss balanse mellom kritisk lesing og lesing for å skape opplevelser, totalt sett i undervisningen. Alle informantene er enige om at opplevelsesbasert lesing ikke innebærer en analytisk dimensjon, men de uttrykker forskjellig syn på om «tradisjonell» tekstanalyse inngår i kritisk lesing (jf. «lese mot teksten», Janks, 2019). Det gis også uttrykk for at leselyst og positive leseopplevelser må etableres før den kritiske lesingen («[...] gleden av å lese en god historie må komme før du begynner å grave i den»).

## **4.5 Sjanger og tekstvalg**

Informantene reflekterer over tekstenes funksjon i norskundervisningen, samt hvordan disse tekstene står i relasjon til ungdommens egen tekstkultur. Lærerne erfarer at skolens tekstkulturer ikke alltid gjenspeiler ungdommens egen tekstkultur (jf. Nome & Aasen, 2019) – men at dette også er nødvendig for at elevene skal bli eksponert for et mangfold av stemmer, meninger og virkelighetsoppfatninger.

### **4.5.1 Tekstens funksjon i norskundervisningen**

Ifølge informantene har tekstene i norskundervisningen et formål om å skape leselyst og tekstopplevelser, men også for å utvikle analytisk og kritisk tekstkompetanse. Når lærerne diskuterer case 3, kommer de også fram til at tekstvalget er en viktig faktor for at elevene skal utvikle forståelse for forskjellige perspektiver og meninger. Lærerne tar utgangspunkt i

scenarioet: «[...] Samtidig opplever du at elevene har vanskeligheter med å tolke og forstå andres perspektiver». Pia uttrykker følgende:

Så er det jo vårt ansvar å utsette dem for forskjellige meninger og holdninger og tanker, ved å vise dem tekst eller film som gir innblikk i andres synspunkter.

Pia er inne på at å bruke flere tekster og sjangre kan sørge for at elevene skal møter forskjellige perspektiver (jf. «reading supplementary text», Behrman, 2006). Anne og Kim understreker videre at de ofte må vise ytterpunktene ved en og samme sak for å hjelpe elevene å se forstå at det eksisterer en konflikt blant ulike syn:

#### UTDRAG 9:

Anne: Men jeg tenker at for å få dem til å reflektere, så må du ofte sette ting veldig på spissen. Du må nesten dra de der ytterpunktene, for å få de nesten til å skvette litt. For å våkne.

Kim: Mhm. Ja det er sann. Hvis du skal forstå den politiske skalaen, så må du liksom ta skikkelig kapitalisme mot skikkelig kommunisme, for da ser du hva som er forskjellig.

Kim og Anne tenker det er nødvendig å vise elevene ytterpunktene av en og samme sak blant annet fordi det (ifølge Kim) kan være så «små nyanser» – noe som kan gjøre det vanskelig for elevene å se forskjellene. Anne og Kim eksemplifiserer poengene sine gjennom å peke på spennet mellom kontroversielle og allmennaksepterte meninger, og konfliktpunkter mellom ulike ideologier. Å se holdninger og ideologier fra en annen gruppe eller individ sitt ståsted, kan være en nyttig øvelse for å skape forståelse og aksept for forskjellige syn (jf. «producing countertexts», Behrman, 2006). Informantene er inne på at å lese motsigende tekster, eller å produsere/snakke om disse, kan være hensiktsmessig.

Lærerne reflekterer videre over hvilken funksjon tekstene har i undervisningen, og på hvilke premisser elevene «utsettes» for tekster. Anne trekker fram at lærere ofte « [...] velger tekster eller filmer med en tanke bak». Pia uttrykker samtidig at: «[...] vi velger tekster som de kanskje ikke ville valgt selv da». Pias erfaring kan sees i lys av Skovholt og Veums argumenter for å bruke tekster som gjenspeiler de tekstene ungdommen møter i hverdagen (Skovholt & Veum, 2020; Nome & Aasen, 2019).

Lærerne erfarer videre at elevene gjerne unngår de vanskelig tekstene, og at ofte lar seg «ukritisk underholde» på fritiden. Kim konkretiserer så dette med: «de setter ikke på Schindlers liste når de skal se på film liksom, de setter på en deilig avslappende film som bare

underholder». Lærerne kommer så inn på at å eksponere elevene for tekster med litt *motstand* (jf. Skaftun og Michelsen, 2017) kan gjøre at de «setter pris på sånne ting etter hvert» (Kim). Informantene foreslår at film kan hjelpe elevene med å få nye perspektiver på tekst om de får konkrete mål med aktiviteten:

#### UTDRAG 10:

Anne: [...] Du har kanskje sett filmen før, men ofte så ser man den med nye øyne når man ser den igjen, fordi man har fått mer erfaring, man har mer kunnskap, man har den kritiske.. Så oppdager man nye ting.

Kim: Ikke sant. *Kan du se denne filmen og tenkte på hvordan dette her ligner på andre verdenskrig*, for eksempel – så blir det en helt ny film.

Informantene uttrykker at formålet med tekstene de velger i norskfaget dermed bør være variert – ved at innholdet viser forskjellige vinklinger av saksforhold og meninger (jf. «multiple texts» og «countertexts», Behrman, 2006). Samtidig blir det trukket frem at det å «utsette» elever for tekster de ikke ville valgt selv, er en god løsning for å «åpne» tekstrepertoaret og perspektivet til elevene.

### 4.5.2 Hvilke tekster blir lest kritisk og hvordan?

Som nevnt i kapittel 4.4, er informantene enig i at det bør være en balanse mellom opplevelsbasert lesing og kritisk lesing i norsktimene. Ifølge lærerne bør ikke det kritiske aspektet stå særlig sentralt om man ønsker å skape leselyst- og opplevelser av tekst. I intervjuene får informantene spørsmål om hvilke tekster de tenker er hensiktsmessig å lese kritisk, og hvilke tekster/sjangre de har lest med kritiske tilnærminger tidligere. Pia reflekterer over dette ved å peke på forskjellen mellom kritiske tilnærminger til saktekster og skjønnlitteratur:

Som regel bruker vi saktekster når vi skal jobbe med kildekritikk. Men vi jobber jo også en del med historisk skjønnlitteratur som vi også kan ta et kritisk blikk på. Litt sånn som eksempelet med Et dukkehjem. Vi bruker mye saktekster, det interessante er å ta flere tekster som handler om det samme temaet fra steder som er mer eller mindre troverdige for å se hvordan det blir framstilt, hvilke virkemidler bruker de, hva slags språk bruker de? Jeg tror det er lurt at det har samme tema, sånn at man kan sammenligne.

Som Pia understreker, jobber hun gjerne med *kildekritikk* når de leser saktekster, men kan også ha et *kritisk blikk* på skjønnlitteratur i undervisningen. Differensieringen viser at Pia er oppmerksom på at det finnes flere dimensjoner ved- og innganger til kritisk literacy. Hun

trekker dessuten frem hvordan det å lese multiple tekster om samme tema kan hjelpe elevene å forstå at sannheten som formidles kun er et spørsmål om forfatterens fremstilling (jf. «reading multiple texts», Behrman, 2006).

Pia peker videre på at det i skjønnlitterært tekstarbeid er «så mye annet også som skal ha fokus – med tematikk og bildebruk og virkemidler», og at det derfor blir mindre tid til kritisk lesing av skjønnlitteratur. Dette synet på tekstarbeid generelt, deler også Kim: «For ofte blir det til at vi har fokus på analyse av tekst i forhold til virkemidler, og sånne tekniske norsking». Kim har dessuten et inntrykk av at tolkning av skjønnlitteratur krever mer kompetanse enn tolking av saktekster:

#### UTDRAG 11:

- Kim: [...] Skjønnlitteraturen kan være et veldig godt virkemiddel, men at da.. Det krever mer av elevene da.
- Intervjuer: Mhm
- Kim: For da må de forstå det som er mellom linjene på en måte. For det er ofte ikke skrevet sånn; det er sånn og sånn og sånn. Da er det en karakter som opplever noe, så må de forstå hvorfor det er noe som ligger bak, og hva er det egentlig karakteren føler på her og sånn. Så det er litt høyere nivå kanskje?

Som Kim er inne på, formidler skjønnlitterære tekster gjerne underforståtte personlige, sosiale, kulturelle eller politiske problemer. Det krever at elevene må tolke og reflektere over det som er skrevet «mellom linjene», noe som krever et høyt nivå ulike kunnskaper og ferdigheter. Som Skaftun og Michelsen uttrykker: Disse tekstene «byr på litt motstand» (Skaftun & Michelsen, 2017). Samtidig må elevene forstå konteksten i den tiden teksten ble skrevet i, noe som ble diskutert i kapittel 4.2.1. Videre mener Kim at å bruke tekster som tar for seg moderne «samfunnstemaer» kan være «enklere å koble seg på for en elev», enn i de eldre tekstene. Kim gir uttrykk for at han prioriterer enkelte sjangre når han bruker kritiske tilnærminger:

#### UTDRAG 12:

- Kim: Men hva slags type tekst? Ja det blir jo mer.. Ja man kan gjøre det med en sånn skjønnlitterær tekst [«*Et dukkehjem*»] også, men at det kan fort bli litt sånne artikler og sånn.
- Intervjuer: Mhm.
- Kim: ..Og faktatekster og sånn, for det syns jeg er mer relevant på det, kanskje da.

Som vi ser ovenfor, uttrykker Pia at hun ikke har en spesiell sjangerprioritering når det kommer til å lese kritisk med elevene. Hun signaliserer også at det fordrer ulike kritiske tilnærminger til skjønnlitteratur og sakprosa («kildekritikk» vs. «et kritisk blikk»). Kim erfarer i intervjuet at han oftere bruker sakprosa i forbindelse med kritisk lesing («kan fort bli litt sånne artikler og sånn. [...] og faktatekster»). (jf. Machin og Mayr, 2012). Årsakene til prioriteringen kan muligens sees i lys av oppfatningen om at kritisk lesing av skjønnlitteratur krever mer av elevene. Kim tenker samtidig at sakprosa er mer «relevant» å lese kritisk. Selv om det ikke fremkommer en begrunnelse for dette, kan man se oppfatningen i lys av det som tidligere ble diskutert: At tekstene i undervisningen velges på bakgrunn av hvilke «samfunnstemaer» man ønsker å belyse (ref. Anne: «Vi velger tekster eller filmer med en tanke bak»). Når det gjelder *hvordan* lærerne tenker seg kritisk lesing i klasserommet, gir de uttrykk for at utforskende spørsmål om tekst er en sentral del av kritisk tekstarbeid. Når lærerne diskuterer muligheter i case-diskusjonen foreslår de å stille både evaluative (Pia: «er det greit..») og hypotetiske (Kim: «Se for dere..») spørsmål til elevene. Disse spørsmålene kan kategoriseres som åpne og utforskende, noe som gir indikasjoner på at lærerne verdsetter subjektive elevsvar og at elevene kan utvikle sine kritiske stemmer i fellesskap (Børresen, 2020).

## 4. 4 Oppsummering

I det foregående har jeg undersøkt datamaterialet fra casediskusjon og intervjuene i en tematisert innholdsanalyse (Fauskanger & Mosvold, 2014). Innenfor hver induktive kategori fremkommer det både utfordringer og muligheter som norsklærerne peker på med kritisk literacy i norskfaget. Analysen baserer seg på det deltakerne uttrykker eksplisitt i det empiriske materiale, og på grunnlag av det kan jeg si noe om hvilke konkrete læreroppfatninger som er sentrale innenfor: 1) *Kontekstforståelse*, 2) *kildekritikk*, 3) *virkeligheter og nøytralitet*, 4) *kritisk lesing versus opplevelsesbasert lesing* og 5) *tekstvalg og sjanger*. Funnene er da gjort på bakgrunn av en helhetlig betraktning på både casediskusjonen og intervjuene.

Det denne analysen avdekker er at norsklærerne uttrykker at kritisk literacy er et viktig, men sammensatt felt å navigere seg i. Informantene peker blant annet på utfordringer og muligheter knyttet til *elevenes forutsetninger*, *didaktiske implikasjoner* og for *lærerrollen*. Derfor er disse dimensjonene lagt til i analysens skjematisk oppstilling. I det følgende vises tabellen med analysekategoriene og eksempler fra transkripsjonene:

Tabell 7: Oversikt over analysekategorier og koder

Hovedkategori	Delkategori	Delkategorier	Eksempler	Beskrivelse av delkategorier
Kontekstforståelse	Utfordringer	Elevenes forutsetninger	Pia: «men jeg tror at utfordringen er å klare å sette det [ <i>Et dukkehjem</i> ] inn i en kontekst de forstår..»	Lærerne er enige om at elever har vanskeligheter med å sette seg inn i historiske kontekster når de jobber med eldre tekster i.
	Muligheter	Didaktiske implikasjoner	Anne: «Så hvis de skal kunne se den med et mer kritisk blikk, så tror jeg rett og slett du må liksom inn i den ungdomskulturen»	Norsklærerne orienterer seg mot å lese « <i>Et dukkehjem</i> » inn i et nåtidsperspektiv.
Kildekritikk	Utfordringer	Elevenes forutsetninger	Kim: «At de klarer å forstå; Hva er det som gjør noe troverdig, hva er det som ikke er troverdig [...]»  Pia: «Og jeg tror de ofte velger den lettvinde løsningen; De tar det øverste de får opp på Google, og så kopierer de teksten. Og så prøver de å skrive om, i stedet for å lese, legge vekk og så skrive med egne ord...»	Blant lærerne er det ulike oppfatninger om utfordringene med elevenes kildekritiske kompetanse og opplæring i kildekritikk.
	Muligheter	Didaktiske implikasjoner	Kim: «Det er vanskelig med internett å <i>vis</i> e dem hva som er troverdig og ikke troverdig på en måte, for det må de forstå ut ifra <i>kunnskap</i> om hva som gjør noe troverdig».  Kim: «[...] og spesielt det med å ha mer enn én kilde da, har jeg vært litt fokusert på, for det er den letteste måten å finne troverdighet på.»	Lærerne peker på muligheter gjennom å gi elevene kunnskap, og at denne kunnskapen kan etableres gjennom lesing av multiple tekster.
Virkeligheter og nøytralitet	Utfordringer	Elevenes forutsetninger og lærerrollen	Kim: «Man må også på en måte forstå at <i>den første sannheten</i> du hører er ikke nødvendigvis den rette [...]»  Pia: «Jeg tenker at når man jobber i ungdomskolen så er elevene så blanke lerreter da – at du skal være litt forsiktig med å begynne å fargelegge for mye..»	Lærerne er opptatt av at elevene må forstå at den første kilden de leser ikke alltid er den riktige. Det blir også trukket frem utfordringer i spennet mellom å rettlede elever og å legge til rette for selvstendighet.
	Muligheter	Lærerrollen	Pia: «Men der er jo læreren veldig viktig da. Vis at det er forskjellige..».	Lærerrollen blir trukket frem som helt sentral.



			Kim: «[...] vi har et samfunnsansvar å farge inn visse ting da. Hva slags holdninger vil vi at Norge skal ha?»	
Kritisk lesing versus opplevelsesbasert lesing	Utfordringer	Didaktiske implikasjoner	Kim: «Hvis du skal ha en god leseopplevelse kan du ikke stoppe opp å analysere hver eneste gang det er et avsnitt som ender, eller noe som skjer..»  Pia: «Jeg prøver å ta.. i hvert fall tolkning av tekst og sånn inn, men kanskje er vi ikke flinke nok til å ta den kritiske lesingen? Fort kan det bli litt sånn enten eller [...]»	Den kritiske lesingen kan komme i konflikt med den opplevelsesbaserte lesingen.
	Muligheter	Didaktiske implikasjoner og lærerrollen	Pia: Enten så har vi den opplevelsesbaserte lesingen, eller så jobber vi mer kritisk med det.»  Anne: «Jeg er veldig opptatt av at gleden av å lese en god historie må komme før du begynner å grave i den».	Opplevelsesbasert lesing og kritisk lesing kan arbeides med hver for seg. Samtidig må det etableres leseglede før den kritiske lesing kan finne sted.
Sjanger og tekstvalg	Utfordringer	Didaktiske implikasjoner og elevenes forutsetninger	Pia: «For når vi jobber med skjønnlitteratur er det så mye annet som også skal ha fokus, med tematikk og bildebruk og ja, virkemidler.»  Kim: «[...] Skjønnlitteraturen kan være et veldig godt virkemiddel, men det krever mer av elevene da.»  Kim: «Jeg tror få ungdommer velger de litt utfordrende tekstene da»	Utfordrende å finne tid til kritisk lesing av skjønnlitteratur.  Kritisk lesing av skjønnlitterære tekster krever mer av elevene.  Elever er ikke vant til «vanskelige» tekster fordi de ikke eksponerer seg for disse på fritiden.
	Muligheter	Didaktiske implikasjoner og lærerrollen	Pia: «Så er det jo vårt ansvar å utsette dem for forskjellige meninger og holdninger og tanker, ved å vise dem tekst eller film som gir innblikk i andres synspunkter.»  Pia: ««[...] vi velger tekster som de kanskje ikke ville valgt selv da»  Kim: «Kan du se denne filmen og tenkte på hvordan dette her ligner på andre verdenskrig, for eksempel – så blir det en helt ny film.»	Lese multiple tekster og tekster med ulike perspektiver.  Velge tekster som elevene selv ikke ville valgt.  Åpne forståelsen til elever gjennom lesebestilliger.

## 5 Diskusjon

Gjennom den presenterte analysen forsøker jeg å besvare problemstillingen som dreier seg om hvilke utfordringer og muligheter et utvalg norsklærere ser med kritisk literacy i norskfaget. Ut ifra det jeg har presentert i det foregående, vil jeg her trekke frem og diskutere sentrale hovedfunn i denne masteroppgaven relatert til lærerens oppfatning av henholdsvis utfordringer og muligheter med kritisk literacy i norskfaget.

### 5.1. Lærernes oppfatninger av utfordringer med kritisk literacy

Som beskrevet i analysens oppsummering, blir elevenes forutsetninger trukket fram som en sentral utfordring i arbeidet med kritisk literacy. Analysen avdekker også at elevenes erfaring og tekstpraksiser knyttet til sjanger ofte styrer de didaktiske valgene norsklærerne foretar seg i skolehverdagen, slik som *hva* de leser og med *hvilken hensikt*.

I forbindelse med **tekstvalg og sjanger** ser lærerne utfordringer med elevenes lesevaner på fritiden i relasjon til de tekstene de møter på skolen. Måten elevene *braker* tekster og *tekstkulturen* i seg selv er en utfordring. Problemet er at elevene tilsynelatende ikke leser «utfordrende» tekster på fritida (jf. Jensen et al., 2019), og at de derfor ikke er vant med å lese perspektivrike eller kompliserte tekster. Det lærerne anser som utfordrende tekster, er tekster med implisitte og dype budskap, slik som for eksempel skjønnlitteratur. Lærerne erfarer også at elevene gjerne unngår tekstformater som det tar tid å komme seg igjennom, slik som for eksempel bøker. Denne oppfatningen underbygges for øvrig av funn som indikerer at elevenes fritidslesing stadig blir mer digitalisert (Jensen et al., 2019). Ifølge lærerne skal fritidslesingen gå *fort* og være *ukomplisert*. Det er dessuten interessant at lærerne oppgir at elevene har en tendens til å «ukritisk la seg underholde». Selv om PISA-undersøkelsen 2018 delvis avdekker dette – at elever bruker mer tid på typiske *underholdningsplattformer* (Jensen et al., 2019) – trenger det ikke å være et motsetningsforhold mellom *underholdning* og det å *være kritisk*. Det kan heller være et spørsmål om man er en aktiv eller passiv «leser» av underholdningen (jf. Lewinson, Leland & Harste, 2015). Allikevel er det en tankevekker at unge oppgir at de leser lite sakprosa på fritiden, samtidig som at de vedkjenner å bruke mye tid på digitale plattformer (jf. Jensen et al., 2019).

Utfordringen som belyses går dermed ut på at elevenes tekstvalg, leseformål og holdning til lesing gir dårlige forutsetninger for å lese kritisk. Norsklærerne fremhever at skolen bør kompensere for fritidslesingen, gjennom å eksponere elevene for tekster de vanligvis ikke

velger selv. Skovholt og Veum (2020) og Aasen og Nome (2019) har et annet syn, da de mener at tekstene som elevene møter på skolen også *bør* gjenspeile de tekstene de møter på fritiden. Formålet med den kritiske lesingen og hva som *bør* leses kritisk oppfattes dermed noe ulikt, der orienteringene går på om tekstvalget i skolen skal «ligne» mer elevenes på fritidslesing eller om skolen skal forsøke å «utligne» for en manglende aktiv og kritisk lesing på fritiden. Lærerne i denne studien erfarer med andre ord at skolens tekstkulturer ikke alltid gjenspeiler ungdommens egen tekstkultur – men at dette også er nødvendig for at elevene skal bli eksponert for et mangfold av stemmer, meninger og narrativer.

Utfordringer knyttet til *lærerrollen* blir også løftet frem blant lærerne når de diskuterer **virkeligheter og nøytralitet**. Lærerne orienterer seg mot didaktiske dilemmaer når det kommer til å etablere et kritisk miljø i klasserommet. Her diskuteres det hvilken påvirkning og hvilket påvirkningssansvar læreren har, og informantene uttrykker at det eksisterer grenser innenfor dette rommet. Det *bør* optimalt sett balanseres mellom å støtte elevenes «selvstendighet» og evne til «etisk- og kritisk bevissthet». Informantene uttrykker imidlertid at det kan være problematisk å dele mye av egne holdninger, verdier og meninger med elevene, fordi ungdomsskoleelever lett påvirkes av lærerens meninger og holdninger (jf. Janks, 2010). Norsklærerne drøfter videre rollen som kunnskapsformidler, og spør seg selv om de er nøytrale i lærerrollen. De kommer fram til at de ikke alltid er det, men at det også er ytre faktorer som «pålegger» dem å ikke være nøytrale, slik som læreplanen og norske verdier. Informantene er dermed sensitive for at de ytre faktorene som kultur, politikk og sosiale forhold spiller inn på kunnskapsformidlingen (jf. Lewinson, Leland & Harste, 2015), og hvem som har makt til å styre literacy diskurser (jf. *domination`*, Janks, 2010). Lærerrollen blir vurdert som svært sentral i elevenes kritiske selvstendighet, men at det her gjelder å ha en balansegang slik at elevene også får utviklet sin kritiske stemme. Lærerens påvirkningskraft diskuteres for øvrig noe løsrevet fra det kritiske aspektet og tekstpraksiser. Det kunne derfor vært interessant med lærernes betraktninger på elevenes tolkningsrom når det kommer til generell teksttolkning (noe lærerne ikke direkte linker opp mot kritisk tekstarbeid). Vi vet her at læreren kan ha en tendens til å være på jakt etter fasitsvar, og at elevenes oppgave er å produsere disse i klasseromssamtalen (jf. Dysthe, 1996; Skaftun & Michelsen, 2017, s. 170-173).

En annen utfordring som uttrykkes er ulike *didaktiske implikasjoner*. Lærerne erfarer at det er mye annet som skal «ta plass» i tekstarbeid og i norskfaget generelt, slik som «tekniske norsk-ting» som virkemidler, tematikk og bildebruk. Det interessante er at denne tekstpraksisen

forstås som en motsetning av kritisk tekstarbeid. Disse aspektene ved tekstarbeid en viktig del av det å lese kritisk – for når man opplever, føler med og analyserer innenfor tekstens eget meningsunivers, legger man grunnlaget for å lese kritisk (jf. Janks, 2010). Ifølge noen av norsklærerene krever dessuten de skjønnlitterære tekstene mer av elevene, fordi disse tekstene ofte tvinger en til å måtte lese mellom linjene. Enkelte av informantene gir samtidig uttrykk for at de helst prioriterer kritisk lesing av sakprosa fremfor skjønnlitteratur, og dette forklares med at sakprosaen ofte har flere «samfunnstemaer» og derav oppleves mer «relevant». Det kan dermed virke som at mulighetsrommet med kritisk tekstarbeid er noe begrenset på grunn av innarbeidede tekstpraksiser knyttet til sjanger, men også av elevenes forutsetninger («skjønnlitteratur krever mer av elevene»). Det kunne derfor vært interessant å undersøke kritisk-orienterte tekstpraksiser med skjønnlitteratur mer i dybden.

Utfordringer i tilknytning til elevenes **kontekstforståelse** er også et tema informantene diskuterer. Også dette går på utfordringer knyttet til elevens forutsetninger. Om ikke elevene har historisk kunnskap eller forstår kulturelle referanser, kan det bli vanskelig å lese eldre tekster på en kritisk måte. Dessuten får elevene lite utbytte av å lese disse tekstene uten å forstå konteksten, da kontekstforståelse gjerne er utgangspunktet for å forstå tekstens «problem». Gjennom å *delta* i teksten bruker man tidligere kunnskap om kontekst og sosiale forhold når man leser (jf. Vasquez, Janks & Comber, 2019), for å tolke og lage mening ut av tekst, samtidig som at man gir teksten mening. Å tolke teksten inn i nåtiden kan derfor være et viktig grep, slik lærerne foreslår. På den måten kan elevene lettere forstå konteksten og derav oppleve teksten som «relaterbar» og meningsfull (jf. Eilertsen & Veum, 2019). Lærerne mener imidlertid at det å sørge for historisk kunnskap ikke er en særlig effektiv måte å skape kontekstforståelse, iallfall ikke parallelt med tekstarbeidet. Dermed trekkes ikke potensialet med for eksempel tverrfaglig samarbeid frem som en mulighet, noe som kunne tilrettelagt for historisk kunnskap parallelt med kritisk tekstarbeid i norskfaget.

Norsklærerene peker på utfordringer knyttet til elevenes forutsetninger i alle hovedkategoriene i denne analysen, foruten om i kategorien **kritisk lesing versus opplevelsesbasert lesing**. I denne kategorien utpeker det seg en oppfatning om at *læreren* er den som må etablere leselyst, og at leselyst kan etableres uavhengig av elevenes kompetanse og ferdigheter. Leselyst og leseopplevelser blir videre sett på som en forutsetning for at elevene kan utvikle seg til å bli kritiske lesere. I teorien finner vi at kritiske lese måter er forbeholdt elever som har mye leseerfaring, mens uerfarne lesere gjerne bruker overfladiske lesestrategier (Alexander, 2005; McLaughlin & DeVogd, 2004). En kritisk lese måte krever også evnen til å se store

sammenhenger, generalisere og abstrahere, og dette henger sammen med kognitiv utvikling (Wineburg, 1991). Dette er noe elevene ikke kan «lære seg» uten videre. Utfordringen (men også muligheten) som dermed utfolder seg her, er at ungdomsskoleelever ofte *ikke* er å betrakte som veldig erfarne lesere, og at det derfor er viktig å skape lese lyst som en start. Opplevelsbasert lesing ser lærerne videre som en viktig del av erfaringen mot å bli en kritisk leser.

Som vi ser kan lærernes handlingsrom med kritisk tekstarbeid virke noe begrenset på grunn av innarbeidede tekstpraksisene knyttet til sjanger. Lesemåten og leseformålet viser seg å bli styrt ettersom hvilken sjanger de orienterer seg i. Vi vet samtidig at tekstpraksiser i skolen har hatt en tendens med å være rutinepreget, og at det sjeldent blir satt spørsmålstegn ved praksisene (Ewald, 2007; Skoog, 2012; Schmidt, 2013). Det er en oppfatning blant lærerne i denne studien at skjønnlitteraturen er øremerket opplevelsbasert lesing. Samtidig blir det erfart at sakprosa er bedre egnet til kritisk tekstarbeid. Dette finner vi igjen i andre studier som har undersøkt norsklæreres syn på tekstpraksiser for skjønnlitteratur. Skjønnlitteraturen virker først og fremst å være forbeholdt «kos» og lesestimulering (jf. Ottesen & Tysvær, 2017). Selv om lesestimulering også er en viktig del av norskfaget, så kan også praksisen betraktes som begrensende for arbeidet med kritisk literacy. Som teorien i denne masteroppgaven også viser, så er det både hensiktsmessig og nødvendig å lese flere typer tekster kritisk – også de skjønnlitterære.

## **5.2 Lærernes oppfatninger av muligheter med kritisk literacy**

Norsklærerne gir uttrykk for at utforskende *spørsmål rundt tekst* er et mulighetsrom i kritisk tekstarbeid. Når lærerne diskuterer muligheter i case-diskusjonen foreslår de å stille både evaluative (Pia: «er det greit..») og hypotetiske (Kim: «Se for dere..») spørsmål til elevene. Spørsmålenes karakter kan derfor sies å være åpne, samtidig som at de fordrer elevenes subjektive oppfatning. Når elevenes subjektive oppfatninger får plass i klasseromdialogen, bør elevsvarene også verdsettes – slik at det etableres et klasseromsklima der det er plass til ulike oppfatninger. På den måten får også elevene mulighet til å utvikle sin kritiske stemme blant mangfoldet i klasserommet (jf. Børresen, 2020). Ifølge Rogers og O` Daniels (2015) er dialogen i klasserommet en viktig del av prosessen mot å bli kritisk tenkende og lesende. Gjennom dialogiske spørsmålstyper tar lærerne implisitt opp hvordan elevenes subjektive perspektiver kan løftes inn i undervisningen for å stimulere kritisk forståelse.

Lærerne ser også muligheter med å skape **kontekstforståelse** hos elevene i kritisk tekstarbeid. Muligheten som belyses her ligger i å gjøre tekster «relaterbare» for elevene, for at de videre skal forstå konteksten i de historiske tekstene. Her foreslår deltakerne å sette tekstens dilemma inn i en nåtidskontekst, og å dra paralleller til ungdomskulturen. Janks (2010), Dessinguè (2016) og Veum og Eilertsen (2019) påpeker det samme: Historiske tekster bør ikke bare betraktes som et uttrykk av en forhistorisk virkelighet, men også leses og tolkes inn i samtiden. De didaktiske grepene lærerne ser for seg er å gjøre et tankeeksperiment med elevene, der elevene skal forestille seg handlingen i et mer kjent nåtidssamfunn. Lærerne ser også for seg å koble på elevenes subjektive og erfaringsbaserte vurdering, gjennom å utstede spørsmål som krysser felles referanser fra både tekstens og elevenes verdener. Dette kan sees som en hensiktsmessig tilnærming fordi elever ofte trenger en erfaringsbasert inngang for å senere kunne lese- og analysere kritisk (jf. Rødnes, 2014; Janks, 2019). Lærerne foreslår også å sammenligne selvframstillinger i blogger og på sosiale medier med hvordan Nora ønsker å fremstå, noe som gir en fin mulighet til å undersøke hvordan hverdagstekster som blogger og sosiale medier påvirker oss – og på den måten har en viss makt over hvordan vi ser verden.

De didaktiske mulighetene norsklærerne peker på innenfor **tekstvalg og sjanger** går på *hvilken funksjon* tekstene har, samt *hvilke tekster* som blir lest kritisk og *hvordan*. Her diskuterer de hvordan tydelige mål med lesingen er viktig for at elevene skal oppleve tekstarbeid (og kritisk tekstarbeid) som meningsfullt. Lærerne vektlegger at elevene bør få oppleve tekstens eget meningsunivers «uforstyrret», og uten «graving» for å få positive opplevelser med tekst. Og som de erfarer at det «fort bli litt sånn enten eller» med opplevelsesbasert lesing og kritisk lesing. De ser imidlertid for seg at tydelige mål med lesingen, slik som å gi *lesebestillinger* og *leseperspektiver*, kan åpne opp for motivasjon, ny innsikt og forståelse. Om læreren hjelper med å styre lesefokuset til elevene, kan elevene lære seg å bruke disse strategiene videre. Når elevene bruker forståelsesstrategier aktivt kan de lettere undersøke, gjøre interferenser mellom tidligere leste tekster og sammenfatte, noe som gir et godt grunnlag for kritisk forståelse (jf. Gainer, 2012; Eckeskog & Lundgren, 2015). Hovedoppfatningen blant lærerne er at unødig veksling mellom lesemåtene i en og samme lesing, vil kunne redusere leseopplevelsen til elevene – som i sin tur ikke motiverer elevene til kritisk lesing. På den måten sees heller ikke den opplevelsesbaserte lesingen som en del av den kritiske lesingen. Samtidig kan den kritiske dimensjonen også integreres gjennom de ulike lesebestillingene og leseperspektivene som lærerne foreslår, uten at dette blir betraktet som en mulighet.

Norsklærerne drøfter også mulighetsrommet når det kommer til på «utsette» elevene for tekster de ikke er vant til, både for å inspirere elevene til å utvide tekstrepertoaret sitt, men også for å sørge for en perspektivrikdom i undervisningen. Lærerne erfarer at lesing av multiple tekster kan være hensiktsmessig, enten innenfor samme tema eller med utgangspunkt i motsigende perspektiver (jf. Behrman, 2006; Comber, 1993; Anmarkrud, Bråten & Strømsø, 2014). Møter elevene flere tekster innenfor samme tema, blir de nødt til å sammenholde informasjon fra ulike kilder og skape en helhetlig forståelse for emnet (jf. Wineburg, 1991). Med lesing av multiple tekster kan elevene lære seg å anvende og gjenbruke kunnskapen i andre situasjoner, fordi kunnskapen baseres på flere tekster. Lærerne foreslår også tekster med motsigende perspektiver som en kritisk-orientert leseaktivitet (jf. 'producing countertexts', Behrman, 2006), men at de da helst bør være tekster med «mer- og mindre troverdighet» de undersøker. Allikevel trenger ikke 'multiple readings' å ha som hensikt å vurdere hvilken tekst som er mest riktig, sannferdig eller troverdig, men for å vise hvilke virkelighetsoppfatninger som fremmes og hvilke som unnlates (jf. Anmarkrud, Bråten & Strømsø, 2014).

Som vi ser trekker lærerne frem muligheter ved å belyse undervisningsstrategier som går på strategiske tekstvalg, samt sammenligning- og vurdering av tekster. Dette viser at lærerne vurderer mange metodiske strategier som er hensiktsmessig for å få integrert en kritisk dimensjon i tekstarbeidet. Samtidig er perspektivene på de didaktiske mulighetene forbeholdt kritisk tekstarbeid med andres tekster. En mulighet som dermed ikke løftes fram er hvordan man kan bruke kritiske tilnærminger til tekster som elevene produserer selv.

## **6 Oppsummering og avsluttende refleksjoner**

I denne masteroppgaven startet jeg med å aktualisere forskningsbidraget. Så fulgte en presentasjon av det teoretiske rammeverket og en beskrivelse og begrunnelse av de kvalitative metodene som ble anvendt for å besvare problemstillingen. Videre fulgte metodekapittelet, der jeg la frem forskningsprosessen med mål om å være tydelig og transparent. I den påfølgende analysen fortolket jeg datamaterialet, som bestod av tre lærerintervjuer og en case-diskusjon. Funnene som fremkommer i analysen ble så drøftet i diskusjonskapittelet.

Det overordnede formålet med denne studien har vært å få et innblikk i hvordan et utvalg norsklærere oppfatter og erfarer arbeidet med kritisk literacy i norskundervisningen. Oppgavens innfallsvinkel har gjort det mulig for meg å undersøke hvilke utfordringer og muligheter som finnes med kritisk literacy i praksis, samt hvilke temaer/områder

utfordringene og mulighetene manifesterer seg innenfor. Jeg vil i det følgende gi en oppsummerende konklusjon, før jeg løfter frem noen didaktiske implikasjoner for videre forskning.

## 6.1 Oppsummerende konklusjon

Skolen har en sentral rolle i å styrke elevers kritiske tekstkompetanse, slik at de kan navigere seg frem i en kompleks tekstverden. Dette viste seg også som en tydelig intensjon i læreplanrevisjonen LK20. Empiriske studier og leseprøver gir imidlertid indikasjoner på at kritisk literacy er et utfordrende og komplekst felt i skolen (Jensen et al., 2019; Frønes & Weyergang, 2020; Magnusson, 2021; Blikstad-Balas & Roe, 2020; Veum & Eilertsen, 2019; Haga, 2017). Om elevers kritiske tekstkompetanse skal styrkes fremover, bør kritisk literacy få en sentral rolle i skolen og særlig i norskfaget. Norskfaget er et fag der elevene gjerne møter et stort- og sammensatt tekstomfang, og på den måten er norsklæreren en viktig faktor for elevenes kritiske tekstkompetanse. Med bakgrunn i dette har jeg hatt som intensjon å få innsikt i norsklæreres oppfatning om utfordringer og muligheter med kritisk literacy i faget.

Sentrale funn i denne studien er at lærerne oppfatter kritisk literacy som en viktig, men utfordrende del av norskundervisningen. I det følgende vil jeg gi en kort sammenfatning av funnene som har blitt avdekket, kategorisert som *elevenes forutsetninger*, *lærerrollen* og *didaktiske implikasjoner* for å tydeliggjøre funnene ytterligere:

Når det gjelder **elevenes forutsetninger** har lærerne en generell oppfatning om at ungdomsskoleelever flest har relativt lav kritisk tekstkompetanse og at dette bidrar til flere didaktiske utfordringer. I dette legger de at elevene ofte mangler kunnskap, forståelse for kontekst og kildekritisk forståelse. Lærerne opplever også at mange elever har problemer med å se sammenhenger og nyanser. Dessuten oppfatter de at enkelte elever kan «hvis de vil» men at de ofte «glemmer seg». Lærerne gir med dette uttrykk for at elevene ikke bruker kompetansen sin konsekvent i alle situasjoner. I datamaterialet i denne studien eksisterer det imidlertid relativt få eksplisitte læreroppfatninger om hvordan elevenes forutsetninger kan brukes som en mulighet i kritisk tekstarbeid i klasserommet. Mangfoldet i klasserommet bør ifølge Janks (2010) sees på som en ressurs. I dette legger hun at kunnskap, vurderinger og språk *finnes* blant dem som inngår i et literacy-fellesskap. Læreren kan derfor synliggjøre og anvende mangfoldet i undervisningen og bruke dette som en mulighet til å utfordre forskjellige antakelser og fordommer.



Lærerne diskuterer også utfordringer og muligheter med **lærerrollen**. Her problematiserer de balansen mellom å opptre normativt i klasserommet og tilrettelegge for elevers kritiske selvstendighet. Å modellere en kritisk tenkemåte vil kunne innebære å ta egne kritiske standpunkt i klasserommet, noe lærerne kan oppleve som problematisk fordi det kan både virke normativt, politisk og personlig (jf. Janks, 2010). Lærerne i denne studien mener at det bør utvises varsomhet med å påvirke og styre elevene for mye. Samtidig er dannelsesaspektet en drivkraft for å dele egne holdninger og verdier i klasserommet (ref. «hvilke holdninger vil vi at Norge skal ha?»). En av informantene oppfatter *nøytralitet* som en viktig faktor for å være en god lærer, og at dette innebærer å uttrykke seg så nøytralt som mulig overfor elevene. Dette ledet lærerdiskusjonen inn på et interessant spørsmål om hvorvidt det går å være helt nøytral. Lærerne kommer fram til at ingen er helt nøytrale, men at det er hva man uttrykker ovenfor elevene som er av betydning. Utfordringene og mulighetene som blir belyst er dermed knyttet til mulighetene med å illustrere en kritisk tenkemåte i klasserommet, og utfordringene som ligger i å rettlede elevene for mye, slik at elevene mister muligheten for selvstendig tenkning (jf. Skaftun & Michelsen, 2017). Vi kan med dette se at lærerrollen blir vurdert som en svært sentral rolle i elevenes kritiske selvstendighet, men at det her gjelder å ha en balansegang slik at elevene også får utviklet sin kritiske stemme.

Når det gjelder **didaktiske implikasjoner** tar norsklærerne opp utfordringer og muligheter i tilknytning til tekstvalg og tekstenes funksjon, samt forskjellige didaktiske metoder. Innenfor *tekstvalg* har lærerne ulike oppfatninger. Noen lærere i denne studien oppfatter sakprosaen som bedre egnet til kritisk lesing. Dette fordi sakprosaen ofte har mer relevante og tydelige «samfunnstemaer» (jf. Machin & Mayr). Dessuten uttrykker samme lærer at kritisk lesing av skjønnlitterære tekster ofte krever mer av elevene (jf. Behrman). En annen informant uttrykker ikke samme sjangerprioritering, men har en oppfatning av at skjønnlitteratur og sakprosa krever forskjellige kritiske tilnærminger («kritisk blikk» versus «kildekritisk»). Lærerne erfarer derfor at ulike sjangre fordrer forskjellige kritiske innganger. Angående *tekstenes funksjon* i norskundervisningen uttrykker deltakerne i denne studien at det er et behov for å «utsette» elever for tekster de vanligvis ikke leser på fritiden. På den måten er tekstenes funksjon å vise elevene ulike perspektiver, meninger og sjangre. Når det kommer til *didaktiske metoder* erfarer lærerne at lesing av multiple tekster kan være hensiktsmessig, enten med utgangspunkt i motsigende perspektiver eller innenfor samme tema (jf. Behrman, 2006; Comber, 1993; Anmarkrud, Bråten & Strømsø, 2014). For å skape kontekstforståelse foreslår deltakerne å sette tekstenes dilemma inn i en nåtidskontekst, og å dra paralleller til

ungdomskulturen (jf. Veum & Eilertsen, 2019). På den måten kan elevene få et erfaringsnært forhold til tekstene, noe lærerne ser som viktig for å skape engasjement til tekst.

Sentrale funn i denne masteroppgaven viser at norsklærerne opplever elevenes forutsetninger som en sentral utfordring i arbeidet med kritisk literacy. Blant annet styrer elevenes teksterfaring noen av de didaktiske valgene norsklærerne foretar seg i skolehverdagen, slik som *hva* de leser og med *hvilken hensikt*. Lærernes handlingsrom i kritisk tekstarbeid kan også virke noe begrenset av de innarbeidede tekstpraksisene knyttet til sjanger – da sjangeren viser seg å styre både lesemåten og leseformålet. Ifølge lærerne inngår det i kritisk literacy en tekstpraksis som står i strid med lesestimuli og lese lyst, og derfor blir de skjønnlitterære tekstene sjeldnere gjenstand for kritisk lesing.

## 6.2 Didaktiske implikasjoner og veien videre

Funnene i denne masteroppgaven kan ha didaktiske implikasjoner for videre arbeid med kritisk literacy i norskfaget. Til tross for at dette er en kvalitativ studie som ikke har som hensikt å kvantifisere funn, så belyser lærerne i denne studien noen flere utfordringer enn muligheter med kritisk literacy. Dette kan gi indikasjoner på at kritisk literacy ennå er vanskelig å inkorporere i den daglige undervisningspraksisen.

Denne studien viser også at det kan være behov for mer kunnskap om hvordan mangfoldet av elevenes kunnskaper, meninger og språk kan bli brukt som en ressurs for å generere kritisk forståelse i klasserommet. Om mangfoldet i klasserommet synliggjøres og brukes, kan man utfordre forskjellige fordommer og antakelser i fellesskap (jf. Janks, 2010, *'diversity'*). Gjennom blant annet å stille spørsmål som krever elevenes erfaring eller oppfatning (slik som lærerne i denne studien belyser), bruker man mangfoldet av meninger på en måte som kan utvikle elevenes kritiske forståelse. Elevene kan da samtidig gis mulighet til «teste» sine stemmer opp mot hverandre, gjennom å gå i dialog, noe som er en viktig del av det å utvikle sin kritiske stemme (jf. Rogers & O'Daniels, 2015). Mer forskning innenfor dette området kan bidra til å belyse flere måter å bruke mangfoldet i klasserommet som en ressurs i kritisk-orienterte klasseromsaktiviteter.

Denne studien avdekker også et behov for mer kunnskap om kritisk lesing av skjønnlitteratur i norske klasserom. Som vi har sett i denne masteroppgaven så kan lærernes handlingsrom i kritisk tekstarbeid virke noe begrenset på grunn av de innarbeidede tekstpraksisene knyttet til sjanger - da sjangeren viser deg å styre både lesemåten og leseformålet (jf. Ottesen og Tysvær, 2017). Det viser seg at kritisk literacy innebærer en tekstpraksis som står i strid med

tekstpraksiser som genererer leselyst, og derfor blir de skjønnlitterære tekstene sjeldnere gjenstand for kritisk lesing.

Jeg håper at denne studien kan bidra med dypere innsikt i de mulighetene og utfordringene som finnes med kritisk literacy i norskfaglige klasserom. Ikke minst er det relevant å se dette fra et lærerperspektiv. Funnene håper jeg også at kan sees på som en støtte for norsklæreren (og andre faglærere) som opplever kritisk literacy som et komplekst felt. Til slutt ønsker jeg at mitt forskningsbidrag kan bidra til å inspirere andre lærere til å styrke kritisk literacy sin posisjon i skolen.

## Litteraturliste

- Aamotsbakken, B. (2003). *Skolens kanon – vår viktigste lesedannelse? En studie i kanonisering i norskfaglige antologier for videregående skole, allmennfaglig studieretning*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold
- Alexander, P. (2005). The path to competence: A lifespan developmental perspective on reading. *Journal of Literacy Research*, 37(4), 413–436.  
[https://10.1207/s15548430jlr3704\\_1](https://10.1207/s15548430jlr3704_1)
- Alexander, R. (2008). *Essays on Pedagogy*. London og New York: Routledge.
- Alexander, R. (2018). Developing dialogic teaching: Genesis, process, trial. *Research Papers in Education*, 33(5), 561-598.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: en håndbok for masterstudenter* (1. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Anmarkrud, Ø., Bråten, I & Strømsø, H. (2014). “Strategisk kildevurdering av multiple tekster: Utbytterikt, men krevende”, nr. 1 (98) i *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, s. 47 – 57.
- Asplund, S.-B, & Tanner, M. (2016). Navigating between disorder and control: Challenges and choices when teaching reading strategies in the L1 classroom. *L1-educational Studies in Language and Literature*, 16, Open Issue (Open Issue), 1-23
- Austvik, J. & Rye, S. A. (2011). *Digitale medier, samfunnsfag og samfunnsengasjement. Skriftserien*. Universitetet i Agder. Hentet fra [http://brage.bibsys.no/hia/handle/URN:NBN:no-bibsys\\_brage\\_16523](http://brage.bibsys.no/hia/handle/URN:NBN:no-bibsys_brage_16523)
- Bahn, S. & Barratt-Pugh, L. (2011). *Getting reticent young male participants to talk: Using artefact-mediated interviews to promote discursive interaction*. *Qualitative Social Work*, 12(2), 186-199. <https://doi.org/10.1177/1473325011420501>
- Bakhtin, M. M. (1981). *The Dialogic Imagination*. Texas: University of Minnesota Press.
- Bakhtin, M. M. (2005). *Spørsmålet om talegenrane*. Bergen: Ariadne forlag.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Behrman, E. H. (2006). Teaching about language, Power, & Text: A Review of Classroom Practices That Support Critical Literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, (6)49, 490-498.  
<https://doi.org/https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1598/JAAL.49.6.4>

- Berg, Bruce L. & Lune, Howard (2012). *Qualitative research methods for the social sciences*. New Jersey: Pearson Education Inc.
- Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier IA. J. Aasen og S. Nome (Red.), *Det nye norskfaget* (s. 161-186). Oslo: Fagbokforlaget. Landslaget for norskundervisning.
- Bergöö, K. & Jönsson, K. (2017). Ett öga på texten, ett öga på framtiden. I E. B. Nestlog & N. Larsson (Red.), *Svenska. Ett kritisk ämne* (bd. 239, s. 9-23). Malmö: Svenaläraryr-föreningens årsskrift 2016.
- Blikstad-Balas, M. (2013). Et svar på nesten alt – om elevers bruk av Wikipedia som faglig kilde i videregående skole. *Norsklæreren*, 13, s. 34–43.
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Blikstad-Balas, M. (2017). Key challenges of using video when investigating social practices in education: contextualization, magnification, and representation. *International Journal of Research & Method in Education*, 40(5), 511-523. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2016.1181162>
- Blikstad-Balas, M. & Foldvik, M. C. (2017). Kritisk literacy i norskfaget. *Norsklæreren*, 28-39. <https://doi.org/https://www.duo.uio.no/handle/10852/59766>
- Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. & Tønnesson, J. L. (2020). *Inn i sakens prosa*. Universitetsforlaget.
- Borshheim-Black, C., Macaluso, M., Petrone, R. (2014). *Critical Literature Pedagogy: Teaching Canonical Literature for Critical Literacy*. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. 58(2). 123-133. <https://doi-org/https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/jaal.323>
- Brante, E. W. & Stang Lund, E. (2017). Undervisning i en sammansatt tekstvärld: En intervjustudie med svenska och norska gymnasielärare om undervisning i kritisk läsning och kritisk värdering av källinformation. *Nordic Journal of Literacy Research*, 3, 1-18.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bråten, I. & Strømsø, I. (2007). Forståelse av multiple tekster. I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis* (s. 168–195). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Børresen, B. (2020). *Kritisk om kritisk tenkning*. Bedre skole 2
- Cadeiro-Kaplan, K. (2002). Literacy ideologies: Critically engaging the language arts curriculum. *Language Arts*, 79, 372-381.

- Cohen, L., Morrison, K. & Manion, L. (2011a). Validity and reliability. I L. Cohen, K. Morrison & L. Manion (Red.), *Research methods in education* (bd. 7., s. 179-215). London: Routledge.
- Cohen, L., Morrison, K. & Manion, L. (2011b). Sampling. I L. Cohen, K. Morrison & L. Manion (Red.), *Research methods in education* (bd. 7., s. 143-164). London: Routledge
- Comber, B. (1993). Classroom explorations in critical literacy. *Australian Journal of Language and Literacy*, 16, 73-83.
- Comber, B. (2001). Critical literacy: Power and pleasure with language in the early years. *Australian Journal of Language and Literacy*, The, 24(3), 168-181.
- Comber, B. (2002). Classroom explorations in critical literacy. I H. Fehring & P. Green (Red.), *Critical literacy: A collection of articles from the Australian Literacy Educators' Association* (pp. 90-201). Newark, DE: International Reading Association.
- Copland, F., & Creese, A. (2015). *Linguistic ethnography: Collecting, analysing and presenting data*. Sage.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into practice*, 39(3), 124-130.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Damber, U. & Lundgren, B. (2015). Förord. I Lundgren, B. och Damber, U. (Red.). *Critical literacy i svensk klassrumskontext*, 7-18. Umeå: Umeå universitet och Kungl. Skytteanske samfundet.
- Danbolt, A. M. V., Alstad, G. T. & Randen, G. T. (2018). Innledning. I A. M. V. Danbolt, G. T. Alstad & G. T. Randen (Red.), *Litterasitet og flerspråkklighet: muligheter og utfordringer for barnehage, skole og lærerutdanning* (s. 9-16). Bergen: Fagbokforlaget. Landslaget for norskundervisning.
- Dessingué, A. (2016). Dynamisk kulturarv, kritisk literacy og (fler) kulturforståelse i norsk grunnskole? *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, (2016: 2), 22-46.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet: Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Dysthe, O. (2013). Dialog, samspill og læring. I: R.J. Krumsvik & R. Säljö (Red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning. En antologi*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Eckeskog, H., Lundgren, B. (2015). Förståelsestrategiers möjlighet att utveckla kritisk literacy-kompetens. I U. Damber., B. Lundgren. (Red.) *Critical literacy I svensk klassrumskontext* (s. 37–50). Umeå universitet.
- Egeberg, G., Gudmundsdottir, GB, Hatlevik, OE, Ottestad, G., Skaug, JH, & Tømte, K. (2012). *Monitor 2011. Skolens digitale tilstand. Oslo: Norsk senter for IKT i utdanningen.*
- Everett, E. & Furseth, I. (2012). Kunsten å holde stø kurs – å lage en god analyse. I E. L. E. I. Furuseth (Red.), *Masteroppgaven. Hvordan begynne og fullføre* (s. 145-161). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ewald, A. (2007). *Läskulturer-Lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår* (Doktorgradsavhandling, Malmö högskola, Lärarutbildningen).
- Fairclough, N. (1992). *Discourse & Social change*. Cambridge: Polity Press
- Fangen, K. (2004). Analyse av observasjonsmateriale. I K. Fangen (Red.), *Deltagende observasjon* (s. 208-235). Bergen: Fagbokforlaget.
- Fangen, K. (2011). Deltakende observasjon. I A-M. Sellerberg & K. Fangen (Red.), *Mange ulike metoder* (s. 37–56). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Fauskanger, J. & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(2), 127-139.
- Fish, S. (1980). How to Recognize a poem When You See One. I *Is There a Text in this Class? The Authority of Interpretive Communities* (s. 322-337). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? I K. R. Harris, S. Graham, & T. Urdan (Red.), *Individual differences and cultural and contextual factors* (ss. 471–499). Washington, DC: APA.
- Foss, A. (2002). Peeling the onion: Teaching critical literacy with students of privilege. *Language Arts*, 79, 393–403.
- Freebody, P. & Luke, A. (1990). Literacies programs: Debates & demands in cultural context. *Prospect: An Australian Journal of TESOL*, 5(5), 7-16.
- Freebody, P. & Luke, A. (2003). Literacy as engaging with new forms of life: The ‘four roles’ model. I G. Bull & M. Anstey (Red.), *The Literacy Lexicon* (s. 52-65). Sydney: Prentice Hall.
- Freire, P. (1970). The adult literacy process as cultural action for freedom. *Harvard educational review*, 40(2), 205-225.
- Frønes, T. S. & Roe, A. (2010). Sakprosaesing i skolen. I: Kalleberg, K. & Kleiveland, AE (Red.): *Sakprosa i skolen*, 75-89.

- Frønes, T. S., Narvhus, E. K., & Aasebø, M. C. (2013). Nordic Results from the PISA Digital Reading Assessment. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 8(2), 13-31. Hentet fra: [http://www.idunn.no/dk/2013/01-02/nordic\\_results\\_from\\_the\\_pisa\\_digital\\_reading\\_assessment?highlight](http://www.idunn.no/dk/2013/01-02/nordic_results_from_the_pisa_digital_reading_assessment?highlight)
- Gainer, J. (2012). Critical Thinking: Foundation for Digital Literacies and Democracy. *Journal of Adolescent and Adult Literacy* 56 (1): 14-17.
- Grønmo, S. (2004). Analyse av kvalitative data. I S. Grønmo (Red.), *Samfunnsvitenskapelige metoder* (s. 265-287). Bergen: Fagbokforlaget
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg., s. 462). Fagbokforlaget.
- Haga, J. (2017): *Elevs møte med ironiske tekster i skolen – en studie av ironisk meningsskapning*. Masteroppgave i norskdidaktikk. Høgskolen i Sørøst-Norge.
- Hsieh, H. F. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15 (9), s. 1277–1288.
- Janks, H. (2000). Domination, access, diversity and design: A synthesis for critical literacy education. *Educational review*, 52(2), 175-186.
- Janks, H. (2009). Writing: A Critical Literacy Perspective. I R. Beard, D. Myhill, H. Riley & M. Nystrand (Red.), *The SAGE Handbook of Writing Development* (s. 126-136). Los Angeles og London: SAGE.
- Janks, H. (2010). *Literacy & power*. New York, NY: Routledge
- Janks, H. (2019). Critical Literacy and the Importance of Reading with and against a text. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 62(5), 561–564. <https://doi.org/10.1002/jaal.941>
- Jensen, F., Pettersen, A., Frønes, T. S., Kjærnsli, M., Rohatgi, A., Eriksen, A., & Narvhus, E. K. (2019). *PISA 2018. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag*. Oslo: Universitetsforlaget. Hentet fra <https://www.udir.no/contentassets/2a429fb8627c4615883bf9d884ebf16d/kortrapport-pisa-2018.pdf>
- Johansson, V. & Limberg, L. (2017), Seeking critical literacies in information practices: reconceptualising critical literacy as situated and tool-mediated enactments of meaning, *Information Research*, Vol. 22 No. 1, CoLIS paper 1611.
- Johnson, B. R. (2013). “Validity of Research Results in Quantitative, Qualitative and Mixed Research.” i B. R. Johnson & L. Christensen, *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches*. Los Angeles: Sage
- Johnson, B. R. & Christensen, L. (2017). *Quantitative, Qualitative and Mixed Approaches* (6. Utg.). Los Angeles : Sage Publications.
- Kalleberg, K. & Kleiveland, A.E (red.) (2010). *Sakprosa i skolen*. Bergen. Fagbokforlaget.



- Kane, M. T. (2016). Explicating validity. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 23(2), 198-211
- Keskin, K. H. (2013). Impacts of reading metacognitive strategies and reading attitudes on school success. *International Journal of Academic Research* 5 (5): 312-317.
- Kleven, T. A. (2014). Data og datainnsamlingsmetoder. I TA Kleven (red.). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*, 2, 27-47.
- Kleven, T. A. & Hjørdemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av kunnskapsløftet*. Meld. St. 28 (2015-2016). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Laursen, H. P. (2019). *Tegn på sprog. Literacy i sprogligt mangfoldige klasser*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Lewis, M., Leland, C., & Harste, J. C. (2014). *Creating critical classrooms: Reading and writing with an edge*. Routledge.
- Livingstone, S. (2009). *Children and the Internet. Great expectations, challenging realities*. Cambridge: Polity Press.
- Lorentzen, G., & Røthing, Å. (2017). Demokrati og kritisk tenkning i lærebøker. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101 (2), 119-130
- Luke, A. (2000). Critical literacy in Australia: A matter of context and standpoint. *Journal of adolescent & adult literacy*, 43(5), 448-461.
- Luke, A. (2014). Defining critical literacy. I J. Z. Pandya & J. Ávila (Eds.), *Moving critical literacies forward: A new look at praxis across contexts* (s. 19– 31). New York, NY: Routledge.
- Luke, A., & Freebody, P. (1999). A map of possible practices: further notes on the four resources model. *Practically primary*, 4(2), 5-8.
- Machin, D., & Mayr, A. (2012). *How to do critical discourse analysis: a multimodal introduction*. Los Angeles: Sage.
- Magnusson C. (2021) Reading Literacy Practices in Language Arts Classrooms: Examining the Patterns of Teacher Questioning. *Literacy Research and Instruction*.

- Magnusson, C. G. & Frønes, T. S. (2020). Norske elevers kunnskap om strategier for leseforståelse. I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*, kapittel 4, s. 79–106. Oslo: Universitetsforlaget.
- McLaughlin, M., & DeVoogd, G. (2004). Critical literacy as comprehension: Expanding reader response. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(1), 52-62.
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the Development of children's thinking: A sociocultural approach*. London: Routledge.
- Molin, L., Godhe, A.-L. & Lantz-Andersson, A. (2018). Instructional challenges of incorporating aspects of critical literacy work in digitalized classroom. *Cogent Education*, 5(1516499), 1-17. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1516499>
- Murphy, O. A. (2021). *“It’s Been a Long Journey”*: Exploring the Identities and Pedagogy of Secondary Critical Literacy Educators (Doctoral dissertation, University of Maryland, College Park).
- Myraunet, A. (2010). *LNUs sakprosaanon. Fire forbilledlige tekster fra samtidsdelen av LNUs sakprosaanon i åtte klasserom*. Masteroppgave, UiO.
- Nome, S. & Aasen, A.J. (2019). Danning i historiske og samtidige tekstkulturer – lesing, skriving og fagkunnskap. I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 2109-2030). Bergen: Bokforlaget, LNU.
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Nystrand, M. (1997). *Opening dialogue: understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. New York: Teachers College Press.
- Nystrand, M. (2006). Research on the role of classroom discourse as it affects reading comprehension. *Research in the Teaching of English*, 392–412.
- Olin-Scheller, C., & Tengberg, M. (2017). Undervisning og læring av kritisk leseferdighet på ungdomsskolen: viktigheten av metakognisjon. *Language and Education*, 31 (5), 418-431.
- Ottesen, S. H., & Tysvær, A. (2017). Skjønnlitteratur for kosen. *Skjønnlitterære tekstpraksiser på mellomtrinnet, slik lærere forteller om dem*. *Norsklæreren*, 4, 53-67.
- Patton, M. Q. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health Services Research*, 34(2), 1189-1208. Hentet fra <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1089059/>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. *Handbook of research on teacher education*, 2(102-119), 273-290.

- Rogers, R., & O'Daniels, K. (2015). Critical literary education: A kaleidoscopic view of the field. I J. Rowsell & K. Pahl (Red.), *The Routledge handbook of literacy studies*. Routledge.
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration* (5 utg.). New York: Modern Language Association.
- Rødnes, K. A. (2014). *Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner*. Acta Didactica Norge, 8(1), s. 1-17. Hentet fra: <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1097>
- Rødnes, K. A. & Ludvigsen, S. (2009). Elevers meningsskaping av skjønnlitteratur-samtaler og tekst. *Nordic Studies in Education*, 29 (2), 235-249.
- Sahin, C., Bullock, K., & Stables, A. (2002). Teachers' beliefs and practices in relation to their beliefs about questioning at key stage 2. *Educational studies*, 28(4), 371-384.
- Schmidt, C., & Wedin, Å. (2015). Barbie, ninjakrigere och popstjärnor: Populärkulturella texter i läs-och skrivundervisningen. I B. Lundgren & U. Damber (Red.), *Critical literacy i svensk klassrumskontext*. (51–68). Umeå, Sweden: Nordsvenska.
- Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data. A guide to the principles og qualitative research* (4. utg.). London: Sage.
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skaftun, A., Aasen, AJ, & Wagner, Å. K. (2015). Fagovergripende og fagspesifikke kompetanser i fremtidens skole—en besøkelsestid for norskfaget. *Norsklæreren. Tidsskrift for språk og litteratur*, 2, 50-60.
- Skaftun, A. & Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturdidaktikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Skoog, M. (2012). *Skriftspråkande i förskoleklass och årskurs 1* (Doktorgradsavhandling, Örebro universitet).
- Skovholt, K. & Veum, A. (2020). *Kritisk literacy i klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (2004). *Sjangrer og stemmer i norskrommet: kulturskaping i norskfaget fra småskole til lærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Språkrådet. (2021). Bokmålsordboka og Nynorskordboka. Hentet 02.01.22 fra: <https://ordbokene.no/bm,nn/search?q=kritikk&scope=ei>
- Sulzby, E., & Teale, W. (1991) Emergent literacy. I R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, & P. D Pearson (Red.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, ss. 727-758). New York: Longman.
- Sønneland, M. (2018). Innenfor eller utenfor? En studie av engasjement hos tre 9. klasser i møte med litterære tekster som faglige problem. *Nordic Journal of Literacy Research*, 4 (1).

- Ten Have, P. (2007). *Doing Conversation Analysis*. London: Sage
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Tufte, P. A. (2011). Kvantitativ metode. I A.-M. Sæviak & K. Fangen (Red.), *Mange ulike metoder* (s. 71-99). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Tønnesson, J. L. (2002). Kritikkløse lærebøker?. *Historisk tidsskrift*, 81 (2-03), 395-408.
- Tønnesson, J. L. (2008). *Hva er sakprosa*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tønnesson, J. L. (2009). Kapittel syv: Samarbeid og konflikt mellom autoriske stemmer og modelllesere gjennom retoriske topoi i historisk diskurs.. *Språk- og disiplinperspektiver på akademisk diskurs*, 129.
- UNESCO. (2021). Literacy. Hentet 12.12.21 fra <https://en.unesco.org/themes/literacy-all>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). Læreplanverket, Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. *Kapittel 1.3 Kritisk tenkning og etisk bevissthet*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del-samlet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). Læreplanverket, Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. *Kapittel 2.2 Kompetanse i fagene*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del-samlet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Kompetansemål og vurdering - Kompetansemål etter 4. trinn*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv109>
- Utdanningsdirektoratet. (2020d). *Kompetansemål og vurdering – Kompetansemål etter 10. trinn*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv111>
- Utdanningsdirektoratet. (2020e). *Kritisk tenkning og etisk bevissthet*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.3-kritisk-tenkning-og-etisk-bevissthet/>
- Vasquez, V. (2010). Critical literacy isn't just for books anymore. *Reading Teacher*, 63(7), 614-616
- Vasquez, V. M. (2014). *Negotiating critical literacies with young children: 10<sup>th</sup> anniversary edition*. New York, NY: Routledge-LEA
- Vasquez, V. M., Janks, H., & Comber, B. (2019). Critical literacy as a way of being and doing. *Language Arts*, 96(5), 300-311.

- Veum, A. og Eilertsen, A. (2019): Kritisk lesing av historiske saktekster. Fire vg3-elevers forståelse av en antisemittisk tekst. *Norsklæreren* (01/2019), s. 1-14. Hentet fra: <https://doi.org/11250/2647209>
- Veum, A., Layne, H., Kumpulainen, K., & Vivitsou, M. (2021). Critical Literacy in the Nordic Education Context: Insights From Finland and Norway. I *The Handbook of Critical Literacy* (s. 273-280). Routledge
- Vygotsky, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Weyergang, C., & Frønes, T. S. (2020). Å lese kritisk: Elevers vurderinger av teksters troverdighet og pålitelighet. [Critical reading. How students evaluate trustworthiness and reliability of texts. I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse. 20 år med lesing i PISA* (pp. 166-195). Universitetsforlaget. <http://doi.org/10.18261/9788215040066-2020-07>
- Weyergang, C. & Magnusson, C. G. (2020). Hva er relevant lesekompetanse i dagens samfunn og hvordan måles lesing i PISA 2018? I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*, kapittel 3, s. 46–78. Oslo: Universitetsforlaget
- Wilkinson, I. A. G. & Son, E. H. (2011). A Dialogic Turn in Research on Learning and Teaching to Comprehend. M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. Birr Moje & P. I Af-ferbach (Red.). I *Handbook og Reading Research, Volume IV*, 359-387. New York: Routledge
- Wineburg, S. (1991). Historical Problem Solving: A Study of the Cognitive Processes Used in Evaluation of Documentary and Pictorial Evidence, nr. 1 (83) i *Journal of Educational Psychology*, 1991a: 83
- Wineburg, S. (1999). Historical Thinking and Other Unnatural Acts, nr. 7 (80) i *Phi Delta Kappan*, s. 488 – 499
- Wormnæs, S. (1996). Vurdere alternativ kommunikasjon i klasserom. *Logopedia Phoniatics Vocology*, 21 (2), 85-93.
- Zacheus, T., Kalalahti, M., Varjo, J., Saarinen, M., Jahnukainen, M., Mäkelä, M.-L., & Kivirauma, J. (2019). Discrimination, harassment and racism in Finnish lower secondary schools. *Nordic Journal of Migration Research*, 9(1), 81-98. <http://doi.org/10.2478/njmr-2019-0004>

# Vedlegg A: Informasjonsskriv

## Vil du delta i forskningsprosjektet

«Arbeid med kritisk lesing i norskundervisningen – utfordringer og muligheter»

### Om studien

Ansvarlig for dette prosjektet er masterstudent Anja Enger Larsen ved Instituttet for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) ved Universitetet i Oslo. Prosjektet er en 30-studiepoengs norskdidaktisk masteroppgave om kritisk tekstkompetanse i norskfaget. Målet med dette prosjektet er å undersøke hvilke utfordringer- og muligheter dagens norsklærere står overfor i arbeidet med oppøve kritisk tekstkompetanse hos elever. For å undersøke dette ønsker jeg å høre hva et utvalg norsklærere opplever- og tenker om arbeid med kritisk tilnærming til tekst. Videre følger et spørsmål til deg om å delta i dette forskningsprosjektet. I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Til dette prosjektet ønsker jeg dialog med- og mellom tre norsklærere på ungdomstrinnet. Du som deltar har minst et par års erfaring som norsklærer og har undervist fast i norskfaget de siste årene. Jeg ønsker deg fordi du som norsklærer trolig sitter på verdifull erfaring og tanker som kan belyse hvilke muligheter- og utfordringer vi står overfor når det kommer til elevenes kritiske tekstkompetanse, med et spesielt fokus på norskfaget.

### Hva innebærer det for deg å delta?

Om du velger delta i prosjektet, innebærer det deltakelse i en norskfaglig diskusjon med to andre norsklærere, samt et kort individuelt intervju i etterkant. Dette vil ta deg totalt ca. 45 minutter. Å delta krever ingen forberedelse eller spesialkompetanse. Som støtte i diskusjonen får gruppen med deltakere tre caser med scenarioer fra klasserommet – nærmere bestemt av realistiske situasjonsbeskrivelser og dilemmaer man kan møte i en norsktime. «Kritisk lesing

av tekst» er et nøkkelord i disse casene. Du er ikke nødt til å dele egne erfaringer om du ikke har lyst, men deltakelsen krever at dere sammen reflekterer eller drøfter lærerpraksis og etiske dilemmaer knyttet til kritisk tilnærming til tekst. Etter diskusjonen blir det gjennomført et kort individuelt intervju. Det vil bli tatt lydopptak av diskusjonen og av intervjuet. Det blir tatt noen forbehold med hensyn til smittesituasjon og deltakernes bosted for hvorvidt prosjektet blir gjennomført fysisk eller digitalt.

### **Frivillighet og personvern**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Opplysningene om deg vil kun bli brukt til formålene som er informert om i dette skrivet. Dataene vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Identiteten din blir beskyttet ved publikasjon gjennom anonymisering. Det er masterstudent Anja Enger Larsen og masterveileder Camilla G. Magnusson vil ha tilgang til dine opplysninger underveis i prosessen, og behandlingsansvarlig institusjon er Universitetet i Oslo. Etter prosjektets slutt, som etter planen er 15. februar 2022, blir data som lydopptak slettet.

På oppdrag fra Universitetet i Oslo har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

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

Hvis du har spørsmål til studien ta kontakt med masterstudent Anja Enger Larsen på telefon (xxxxxxx) eller på e-post ([anjaela@student.uv.uio](mailto:anjaela@student.uv.uio)), eller masterveileder for prosjektet Camilla G. Magnusson på telefon (xxxxxxx) eller på e-post ([c.g.magnusson@ils.uio.no](mailto:c.g.magnusson@ils.uio.no)).

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, kan også kontaktes angående prosjektet på e-post ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no) ) eller telefon (55 58 21 17).

Med vennlig hilsen

*Prosjektansvarlig*

(Forsker/veileder)

*Masterstudent*

---

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Arbeid med kritisk lesing i norskundervisningen – utfordringer og muligheter», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i gruppediskusjon
- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



# Vedlegg B: Caseoppgaver

## Case 1: Kritisk lesing av eldre skjønnlitteratur

Du planlegger å jobbe med «*Et dukkehjem*» av Henrik Ibsen på 10. trinn og har satt av tre norsktimer til dette. Du tenker at du skal ha en kritisk tilnærming til verket. Dette er første gang elevene jobber med noen av Ibsens verker. Første time er satt av til å introdusere elevene for forfatteren og teksten. Dere ser så NRKs fjernsynsteater av verket. Planen for neste norsktime er at dere blant annet skal diskutere/drøfte hvordan datidens kjønnsroller- og tanker kommer til uttrykk i teksten i grupper. Du blir oppmerksom på elevenes manglende forutsetninger for å diskutere dette, og du innser at dere burde tatt dette i fellesskap før gruppearbeidet.

Tips til spørsmål å diskutere:

- Hvilke erfaringer har dere med kritisk lesing av skjønnlitteratur?
- Hvordan ville du tilrettelagt for en kritisk tilnærming til en tekst som dette?
- Hva tenker du om lærerens rolle i kritisk tekstarbeid?
- Hva tenker du om elevenes bakgrunnskunnskap i tilknytning til kritisk tekstarbeid?
- Hva tenker du om opplevelsesbasert lesing og kritisk lesing?

## Case 2: Alternative fakta og kildekritikk

Klassen din har jobbet med retorikk og appeller over en periode. Arbeidet munner ut i en vurderingssituasjon der elevene skal holde en appell om et valgfritt tema foran klassen. En av jentene holder en appell om likestilling for kvinner. Hun oppgir blant annet FNs bærekraftsmål om likestilling som kilde, og budskapet er at kvinner må likestilles med menn. Når elevene skal gi hverandre tilbakemeldinger begynner en gutt i klassen å argumentere *mot* likestilling. Eleven mener at problemet er overdrevet, at kvinner ikke har samme forutsetninger som menn. Han mener at FN er et konspiratorisk organ som sprer desinformasjon, og derfor er en upålitelig kilde.

Tips til spørsmål å diskutere:

- Har du opplevd at alternative fakta og konspirasjonsteorier blir et tema i klasserommet? Hva gjorde du da?
- Hvilke utfordringer og muligheter ser dere med undervisning knyttet til kildekritikk og kildevurdering?
- Hvordan ville du fulgt opp en hendelse som dette når det kommer til undervisning rettet mot kritisk lesing?

### **Case 3: Lese med og mot teksten**

Dere har jobbet med å identifisere agenda og maktbruk i en saktekst gjennom å se på språk og ulike virkemidler den siste tiden. Du opplever at elevene ofte har en kritisk strategi, som går ut på å ta personlig stilling til teksten, eller ved å «dømme» teksten. Samtidig opplever du at elevene har vanskeligheter med å forstå andres perspektiver. De har vanskeligheter med å argumentere for noe de er imot – og vice versa. Du føler behov for å dele egne synspunkt for å lede dem litt i «riktig» retning.

Tips til spørsmål å diskutere:

- Hva tenker du om en slik situasjon, og hvilke erfaringer har du?
- Hvilke erfaringer har du med å lese sakprosa kritisk?
- Hvilke utfordringer/muligheter ser du med å øve elevene i å lese fra andre perspektiver?  
Hvordan ville du jobbet med dette?
- Hvordan opplever du det å dele egne holdninger og verdier med elevene?
- Hva tenker du om opplevelsbasert lesing og kritisk lesing av tekst?

# Vedlegg C: Intervjuguide

Hensikt:

Få innsikt i

- Hva læreren tenker om kritiske tilnæringer til tekst i klasserommet
- Tanker om egne didaktiske metoder som brukes i kritisk tekstarbeid
- Refleksjoner om elevenes kritiske tekstkompetanse, og hvorvidt de bruker kritiske tilnæringer til tekst på eget initiativ
- Hvorvidt læreren reflekterer over eksplisitt undervisning som kan fremme kritisk tekstkompetanse (*braker strategier vs. underviser i strategier*)
- Tanker om tekstsjanger og kritisk lesing

Relevante spørsmål:

- Resultater fra PISA 2018 viste at mange elever har store problemer med å gjøre reelle vurderinger av teksters troverdighet eller begrunne standpunktene sine (Frønes & Weyergang, 2020). Hva tenker du om dette?
- Hvilket inntrykk har du av dine elevers kritiske tekstkompetanse? (Hvordan får du sjekket at elevene har kritisk tekstkompetanse?)
- Hvordan har du tidligere jobbet med kritisk lesing i norskundervisningen på ungdomstrinnet? (*braker strategier vs. underviser i strategier*)
- Hva tenker du om elevenes bakgrunnskunnskap og evne til å se sammenhenger, i tilknytning til kritisk lesing?
- Hvilken type tekster ville du prioritert å lese kritisk i klasserommet og hvorfor?
- Hvilke erfaringer har du gjort deg med kritisk lesing av skjønnlitteratur og sakprosa?
- Hva er dine erfaringer med kildekritikk i norskundervisningen? (elevenes ferdigheter og dine undervisningsmetoder)
- Har du erfaring med at elevene nyttiggjør seg av de tilbakemeldingene du har gitt når det kommer til kritiske tilnæringer og kildekritikk? I så fall på hvilken måte?
- Hva tenker du om opplevelsbasert lesing og kritisk lesing av tekst?