

Undervisning i kritisk literacy på ungdomstrinnet

En kvalitativ undersøkelse om hvordan læreren kan legge til rette for å utvikle elevenes kritiske tekstkompetanse i norskfaget.

CECILIE RØYNESTAD

VEILEDER

Ingrid Elisabeth Ertzeid

Universitetet i Agder, 2023

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for nordisk og mediefag

Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven er å belyse hvordan læreren kan arbeide med kritisk literacy-undervisning i norskfaget på ungdomstrinnet. For å svare på denne problemstillingen har jeg brukt et kvalitativt forskningsdesign bestående av semistrukturerte intervju, utprøving av et undervisningsopplegg og analyse av elevtekster.

For å utvikle den kritiske tekstkompetansen til elevene, undersøker lærerne i prosjektet tekstskaperens interesser ved å se på verbale og visuelle ressurser i teksten. Tekstskaping forekommer i forbindelse med design av mottekster, for å få elevene til å ta sosial handling. Når det gjelder tekstutvelgelse til kritisk tekstarbeid, er relevans et kjernepunkt. Funnene viser at det er mulig å skille mellom *tekstuell relevans* (egnethet, vanskelighetsgrad og sjanger) og *tematisk relevans* (målgruppe, aktualitet og gjenkjennelse). Store kompetanseforskjeller blant elever skaper utfordringer i vurderingspraksisen, og informantene foretrekker derfor muntlige vurderingssituasjoner med utgangspunkt i et sosiokulturelt læringsperspektiv.

CritLit-modellen, et stillas for kritisk tekstarbeid, ble prøvd ut i et undervisningsopplegg. Ifølge lærerne tilbyr modellen en fleksibilitet, ved at den på den ene siden rommer et mangfold av kritiske aktiviteter, og på den andre måten kan tilpasses en spesifikk didaktisk sammenheng og det multimodale tekstsamfunnet. I undervisningsopplegget opplevde elevene mestring knyttet til kritisk skriving og å lese med motstand.

Nøkkelord: *kritisk literacy, kritisk tilnærming til tekst, kvalitativ studie, semistrukturert intervju og CritLit-modellen*

Abstract

The purpose of this master's thesis is to focus on how the teacher can work with critical literacy-teaching in the Norwegian subject in secondary school. I have used a qualitative research design to be able to answer this issue. It consists of semi-structured interviews, a lecture plan based on the CritLit-model, and analysis of student texts.

To develop the students' critical literacy skills, the teachers in the project investigate verbal and visual resources in the texts. Designing texts often occurs in conjunction with counter texts. The findings show that relevance is a key point in the text selection. It is possible to distinguish between *textual relevance* (suitability, degree of difficulty and genre) and *thematic relevance* (target group, topicality and recognition). There are significant differences in the critical literacy skills among students, which create challenges in the assessment practice. Therefore, the teachers prefer oral assessment situations based on a socio-cultural perspective.

The CritLit-model, a scaffolding for critical text work, was tested in a lecture plan. According to the teachers, the model offers flexibility. In one hand it accommodates a variety of critical activities, and on the other hand it can be adapted to specific didactic contexts and the multimodal text diversity that exists today. In the lecture plan, the students experienced learning related to critical writing and reading against a text.

Keywords: critical literacy, critical approach to text, qualitative study, semi structured interview and The CritLit-model

Forord

Da var mine fem år ved Universitetet i Agder kommet til veis ende, og det har nå blitt min tur til å takke for meg. Dette masterprosjektet har vært en spennende og givende prosess, hvor jeg har lært mye nytt om undervisning i kritisk literacy. Denne kompetansen kommer jeg til å ta med meg videre inn i livet som norsklærer.

Først og fremst vil jeg takke min dyktige veileder Ingrid Ertzeid. Tusen takk for alle gode møter med ideer, tips og korrekturlesing. Underveis i prosjektet har jeg satt stor pris på din tilgjengelighet og positivitet!

Videre ønsker jeg å takke mine flotte informanter som stilte opp uten å nøle, da jeg så sårt trengte deltakere. Tusen takk for at dere bidro i mitt prosjekt, og for at dere tok meg imot med åpne armer. Uten dere hadde jeg ikke hatt en masteroppgave å levere!

Til slutt vil jeg takke familien, kjæresten og lunsj-gjengen for gode og oppmuntrende ord underveis i prosessen.

God kritisk lesing!

Cecilie Røynestad

Mai 2023, Universitetet i Agder

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	I
Abstract	II
Forord	III
Innholdsfortegnelse	IV
1.0 Introduksjon	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	2
1.2 Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål.....	2
1.3 Disposisjon for oppgaven.....	3
2.0 Teori, bakgrunn og tidligere forskning	5
2.1 Literacy	5
2.2 Kritisk literacy	6
2.3 Didaktiske modeller og stillas i kritisk literacy.....	8
2.3.1 The Four Resources Model	8
2.3.2 Syntesemodellen.....	9
2.3.3 CritLit-modellen	10
2.4 Didaktiske arbeidsmåter i kritisk literacy.....	11
2.4.1 Å lese teksten med motstand.....	12
2.4.2 Å lese supplerende tekster	13
2.4.3 Å lese et mangfold av tekster.....	14
2.4.4 Å produsere mottekster.....	15
2.4.5 Å utføre sosiale handlinger gjennom tekster	15
2.5 Tekstutvelgelse til kritisk arbeid	15
2.5.1 Hvilke tekster er gode i skolens læringsarbeid?	16
2.5.2 Hvilken rolle spiller læreboka for tekstutvalget?	17
2.5.3 Sjangervalg.....	18
2.5.4 Kriterier for utvalg av sakprosaetekster.....	19
2.5.5 Vektlegging av interesse og relevant tematikk i tekstutvalget.....	20
2.5.6 Kritisk lesing av sensitive temaer.....	21
2.6 Vurderingspraksis og et sosiokulturelt læringsssyn.....	21
3.0 Metode	24
3.1 Kvalitativ tilnærming.....	24
3.2 Semistrukturert intervju	25
3.2.1 Intervjuguide.....	25
3.2.2 Lydopptak	26
3.2.3 «Pilotintervju»	26

3.3 Undervisningsopplegg og elevtekster.....	27
3.3.1 Tekstutvalg: «Skjønnheten kommer utenfra».....	28
3.3.2 Oppgavene i arbeidsheftet	29
3.4 Observasjon	32
3.5 Utvalg	32
3.5.1 utfordringer knyttet til rekrutteringen av norsklærere	32
3.5.2 Birgitte	33
3.5.3 Anna.....	33
3.5.4 Elevgruppe.....	34
3.5.5 Hvorfor er rekrutteringen utfordrende?	34
3.6 Gjennomføring.....	35
3.6.1 Semistrukturert intervju.....	35
3.6.2 Undervisningsopplegg og innsamling av elevtekster.....	36
3.6.3 Observasjon.....	37
3.7 Databearbeiding.....	37
3.7.1 Transkribering av lydopptakene	37
3.7.2 Analyse av intervjumaterialet.....	38
3.7.3 Analyse av elevbesvarelsene.....	38
3.8 Forskningsetiske betraktninger.....	39
3.9 Kvalitetsvurdering	41
3.9.1 Validitet (gyldighet)	41
3.9.2 Reliabilitet (pålitelighet)	42
4.0 Resultater	44
4.1 Didaktiske arbeidsmåter	44
4.1.1 Verbale og visuelle redskaper.....	45
4.1.2 Tekstskaping	46
4.1.3 Supplerende og multiple tekster	47
4.2 Tekstutvelgelse	47
4.2.1 Sjanger, sekundære tekster og bruk av læreverk	47
4.2.2 Kriterier for utvelgelse.....	48
4.2.3 utfordringer og fallgruver knyttet til tekstutvalg	50
4.3 Vurderingspraksis.....	51
4.4 Lærerens refleksjoner rundt CritLit-modellen.....	52
4.4.1 Modellen som undervisningsmåte.....	53
4.4.2 Kontekst: Tekstpresentasjon og tekstreaksjon	54
4.4.3 Tekstarbeid: Analyse og tolkning.....	55
4.4.4 Tekstrefleksjon	55

4.5 Elevenes refleksjoner rundt CritLit-modellen	56
4.5.1 Hva synes elevene om denne måten å arbeide på?	57
4.5.2 Hva har elevene lært av å jobbe på denne måten?	59
4.5.3 Hvilke oppgaver opplever elevene som utfordrende?.....	60
4.5.4 Hvilke oppgaver følte elevene at de mestret?.....	62
5.0 Diskusjon.....	65
5.1 Didaktiske arbeidsmåter	65
5.1.1 Å lese mot teksten	65
5.1.2 Sosial handling gjennom tekstskaping og design.....	66
5.1.3 Lesing av supplerende tekster.....	67
5.1.4 Lesing av multiple tekster.....	68
5.2 Tekstutvelgelse og tilgang	68
5.2.1 Bruk av læreverk og sekundære tekster.....	68
5.2.2 Sakprosa	70
5.2.3 Tekstuell og tematisk relevans	71
5.2.4 Lesing av sensitive tekster	73
5.3 Vurderingspraksis i kritisk literacy	74
5.4 CritLit-modellen.....	75
5.4.1 Modellen som stillasarbeid for kritisk tekstarbeid	75
5.4.2 Elevenes opplevelser og utbytte knyttet til modellen	76
5.4.3 Kontekstualisering: Tekstpresentasjon og tekstreaksjon	79
5.4.4 Tekstarbeid: Analyse og fortolkning.....	80
5.4.5 Tekstrefleksjon	81
6.0 Konklusjon.....	83
6.1 Hovedfunn.....	83
6.2 Veien videre.....	85
Litteraturliste.....	86
Vedlegg.....	91
Vedlegg A: Undervisningsopplegg	91
Vedlegg B: «Skjønnheten kommer utenfra»	96
Vedlegg C: Lærerveiledning	101
Vedlegg D: Intervjuguide	103
Vedlegg E: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til intervjuinformantene	105
Vedlegg F: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til foresatte og elever	108
Vedlegg G: Vurdering fra Sikt (NSD).....	110

1.0 Introduksjon

Evnen til å kunne orientere seg i et stort tekstmangfold har blitt en viktig del av leseforståelsen (Roe, Ryen & Weyergang, 2018, s. 117). Utvikling av nye sjangre har gjort at skillet mellom tekster blir utfordret, og det blir stadig vanskeligere å oppdage skjulte agendaer og usynlige aktører (Veum & Skovholt, 2020, s. 34). Ifølge Undrum & Veum blir den kanoniske kunnskapen utfordret av teknologien, og de hevder blant annet at: «Informasjon kan skapes og formidles hvor som helst av hvem som helst, og det er ikke lenger opplagt hvilke sjangre og uttrykksformer som har størst troverdighet.» (Undrum & Veum, 2018, s. 136). Rekkevidden er en annen enn tidligere, og nå er det mulig å nå ut til millioner av mennesker i løpet av få minutter. Ettersom elevene i dag deltar i flere tekstpraksiser enn tidligere, forutsetter det at de innehar en kritisk tekstkompetanse. Kritisk tekstkompetanse kan ses i lys av begrepet kritisk literacy som innebærer «[...] å kunne vurdere og reflektere over ulike teksters innhold, språk, struktur og vinkling» (Roe et al., 2018, s. 117). Skolen er sentral i utviklingen av en kritisk tekstkompetanse, og har en målsetning om å gjøre elevene til «agents of text rather than victims of text» (Pandya & Ávila 2014, s. 12).

Kritisk literacy ikke er et nytt tema i læreplanen, men har fått et større fokus i norskfaget etter innføringen av *Kunnskapsløftet 2020*. Med den nye læreplanen kom kjerneelementene som da skulle definere det viktigste innholdet i fagene (Utdanningsdirektoratet, 2019). I læreplanen for norskfaget er «kritisk tilnærming til tekst» ett av de seks kjerneelementene som ble innført. Under beskrivelsen av «kritisk tilnærming til tekst» står det at: «Elevene skal kunne reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har [...]» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Vi kan med andre ord si at norskfaget har et ansvar om å lære elevene to former for kritisk lesing, både påvirkningskraft og troverdighet (Bakken, 2020, s. 257). Tidligere har tanken om kildekritikk stått sterkt og preget synet på kritisk lesing, og ifølge Utdanningsdirektoratet handler det ikke bare kildekritikk, men også om å «[...] analysere, vurdere og utfordre budskapet i ulike typer tekster» og «[...] sjølv å kunne ytre seg og gi sine egne svar» (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 60-62). Norskfaget har med andre ord et særegent ansvar om å ruste og «[...] utstyre elever med den tekstkompetansen de trenger for å være deltakende i dagens tekstkultur» (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017, s. 38). Videre ønsker jeg å se nærmere på hvordan norsklæreren kan legge til rette for å gi elevene de tekstanalytiske verktøyene samfunnet forutsetter at de har.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

I masteroppgaven min har jeg valgt å skrive om kritisk literacy i norskundervisningen. For det første har jeg gjennom arbeidet med dette masterprosjektet et ønske om å bli bedre rustet til å kunne undervise i kritisk tilnærming til tekst. Ifølge Beck (2005, s. 395) kan det for nyutdannede lærere være utfordrende å implementere didaktiske arbeidsmåter i tilknytning til kritisk literacy, ettersom det er stort og mangfoldig fagfelt. Gjennom å arbeide med masterprosjektet ønsker jeg å få innsikt i hvilke arbeidsmåter og verktøy det er mulig å ta i bruk for å utvikle elevenes kritisk literacy.

For det andre har jeg gjennom studiet utviklet en interesse for kritisk literacy. Det var i løpet av et utviklingsprosjekt i masteremnet *Multimodal literacy*, at jeg virkelig ble kjent med denne måten å arbeide på. I utviklingsprosjektet arbeidet jeg med å utvikle elevenes kritiske tekstkompetanse med utgangspunkt i reklamesjangeren, noe som var spennende både for meg og elevene. Det var også i *Multimodal literacy* at jeg ble introdusert for forskningsprosjektet *Critical Literacy in a Digital and Global Textual World* (CritLit), som jeg nå har skrevet masteroppgave i tilknytning til. Videre i oppgaven kommer jeg til å omtale forskningsprosjektet ved forkortelsen CritLit-prosjektet. CritLit-prosjektet er et pågående samarbeid (2020-2023) mellom forskere på Universitetet i Sørøst-Norge, Universitetet i Agder og Australian Catholic University i Australia, hvordan man kan arbeide i norskfaget for å utvikle og ruste elevenes kritiske lese- og skrivekompetanse (Kvåle & Veum, under arbeid, s. 2). Gjennom et tett samarbeid med seks samarbeidsskoler har målet vært å 1) identifisere nåværende undervisningspraksiser, 2) utvikle nye og innovative didaktiske arbeidsmåter og læringsverktøy og 3) frembringe ny forskningsbasert kunnskap (Kvåle & Veum, under arbeid, s. 2). CritLit-prosjektet har i løpet av perioden utviklet CritLit-modellen, som er et stillas for kritisk arbeid. Denne har jeg valgt å bruke som utgangspunkt for et konkret undervisningsopplegg.

1.2 Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål

Målet med dette masterprosjektet er å få dypere innsikt i hvordan norsklæreren kan legge opp til undervisning i kritisk literacy. Jeg har valgt å avgrense masterprosjektet mitt inn mot ungdomstrinnet, siden CritLit-prosjektet i hovedsak har satt søkelys på ungdomsskolelærere. Problemstillingen for oppgaven er følgende:

Hvordan kan læreren legge til rette for å utvikle elevenes kritiske tekstkompetanse i norskfaget på ungdomstrinnet?

Problemstillingen er beskrivende, og det er derfor passende å kombinere den med et kvalitativt forskningsdesign. For å kunne svare på hovedproblemstillingen på en god måte, har jeg valgt å avgrense ved hjelp av to forskningsspørsmål:

- 1. Hvilke faglige vurderinger og valg gjør et utvalg av lærere når de skal undervise i kritisk literacy?*
- 2. Hvordan reflekterer et utvalg av lærere og elever over bruken av CritLit-modellen som utgangspunkt for et undervisningsopplegg?*

Det første forskningsspørsmålet i masterprosjektet retter seg mot undervisningspraksisen til et utvalg av norsklærere. For å kunne besvare det første forskningsspørsmålet, har jeg valgt å ta i bruk semistrukturerte intervju. Målet er å få et innblikk i vurderinger og valg som blir tatt i forbindelse med kritisk literacy-undervisning. Det andre forskningsspørsmålet tar utgangspunkt i et undervisningsopplegg som er laget på bakgrunn av CritLit-modellen. I forbindelse med det andre forskningsspørsmålet vil en kombinasjon av semistrukturerte intervju, utprøving av undervisningsopplegget og analyser av elevtekster være sentralt. Disse metodene har da som mål å gi meg tilgang på refleksjonene som lærerne og elevene har i tilknytning til modellen som stillasarbeid i kritisk literacy. I kapittel 3 kommer det en grundigere redegjørelse for de metodiske valgene i masterprosjektet.

1.3 Disposisjon for oppgaven

Masteroppgaven består av totalt seks kapitler. I kapittel 1 beskrives bakgrunnen for valg av temaet kritisk literacy, i tillegg til å presentere oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. I det andre kapitlet «Teori og tidligere forskning» gjør jeg rede for teori og forskning knyttet til kritisk literacy som fagområde og kompetanse. Temaene i kapitlet er: didaktiske modeller, arbeidsmåter, tekstutvelgelse og vurdering. Metodekapitlet er det tredje kapitlet i oppgaven, og der presenteres de metodiske valgene og datainnsamlingen knyttet til semistrukturert intervju, undervisningsopplegg og elevtekster. Videre i kapitlet foretar jeg også en kvalitetsvurdering gjennom å diskutere studiens validitet og reliabilitet, og redegjør for hvordan jeg i forkant og underveis i prosjektet har ivaretatt de forskningsetiske retningslinjene. I metodekapitlet belyser jeg også hvordan analyseringen intervjumaterialet

og elevtekstene har foregått. I kapittel 4 presenteres funnene fra analysen av intervjumaterialet og elevtekstene, mens jeg i kapittel 5 drøfter funnene som er gjort i analysen på bakgrunn av forskning og teori hentet fra teorikapittelet. I oppgaven sitt siste kapittel konkluderer jeg og svarer på problemstillingen ved å legge frem hovedfunnene i masterprosjektet.

2.0 Teori, bakgrunn og tidligere forskning

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for teoretiske perspektiver og forskning knyttet til undervisning i kritisk literacy. Jeg vil først gjøre rede for hva literacy er, og hvordan kritisk literacy kan defineres som et fagfelt, en kompetanse og didaktiske modeller (Veum & Skovholt, 2020, s. 14). Videre i kapittelet skriver jeg om arbeid med kritisk literacy i en klasseromskontekst og belyser hvilke didaktiske modeller, metoder og analyseredskaper norsklæreren kan bruke i arbeidet. Jeg har også viet stor plass til tekstutvalg i teoridelen, da læreplanen ikke nevner spesifikt hvilke tekster som bør være utgangspunkt for kritisk tekstarbeid. Deretter gjør jeg rede for sosiokulturelt læringssyn og hvordan det henger sammen med vurdering.

2.1 Literacy

Literacy stammer fra det latinske ordet «littera» og har tradisjonelt sett blitt definert som evnen til å lese og skrive (Blikstad-Balas, 2016, s. 9). Begrepet brukes ofte uoversatt i det norske språket, fordi det er utfordrende å finne en passende oversettelse som favner alle aspektene ved literacy (Blikstad-Balas, 2016, s. 14). Dersom vi ønsker å forstå hva literacy innebærer, må vi se nærmere på de sosiale rammene og konteksten som tekstene inngår i (Kress, 2010, s. 9). Literacy er et dynamisk begrep som endrer seg i takt med samfunnsutviklingen, og det har fått et utvidet innhold i løpet av de siste tiårene (Blikstad-Balas, 2016, s. 10). Ifølge Blikstad-Balas dreier det moderne literacy-begrepet seg om å skape mening ved hjelp av ulike modaliteter og uttrykksmåter. Tekstene i dagens samfunn er i stor grad multimodale ettersom de består av flere modaliteter, som tilbyr ulikt potensiale for meningsskaping (Blikstad-Balas, 2016, s. 15). Skjelbred & Veum går bort fra den tidligere oppfatningen om at literacy kan ses i sammenheng med skriftspråkstilegnelse, og mener heller at det handler om å tolke, produsere og reflektere over tekster (Skjelbred & Veum, 2013, s. 18). Skjelbred & Veum velger å definere literacy på følgende måte:

Literacy kan forstås som en kyndighet som gjør den enkelte i stand til å tolke og selv benytte en rekke semiotiske ressurser for å gjenskape og produsere tekster, slik at han eller hun kan leve og utvikle seg i et komplekst samfunn (Skjelbred & Veum, 2013, s. 19).

Ifølge Skaftun kan literacy knyttes til tilgang på tre nivåer: inn i skriften, inn i teksten og inn i et skriftkulturelt fellesskap (Skaftun, 2015, s. 3). Gjennom å komme inn i skriften, får

deltakeren mulighet til å ta del i tekstens meningsverden. Videre må leseren kunne innta en myndig holdning til teksten og ta del i et skriftkulturelt fellesskap (Skaftun, 2015, s. 3). Nicolaysen (2005, s. 22) argumenterer for at literacy kan ses i sammenheng med oversettelsen «tilgangskompetanse», ettersom skriftspråkskyndighet i dag er betraktet som en forutsetning for samfunnsdeltakelse. Ifølge Utdanningsdirektoratet kan literacy ses i sammenheng med demokrati og medborgerskap, og et oppdrag for skolen blir da å ruste elevene «til å kunne delta i det offentlige samfunnet som mydige borgarar» (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 62). Det å forholde seg til en tekst, er en ferdighet som mennesket trenger for å ta del i det sammensatte tekstmangfoldet (Blikstad-Balas, 2016, s. 20). Elevene deltar i ulike literacy-fellesskap fra de våkner om morgenen til de legger seg om kvelden (Nome & Aasen, 2019, s. 224). Norskfaget må derfor prioritere de tekstkulturene som elevene er deltakere i. Ifølge Skjelbred & Veum (2013) burde det tradisjonelle literacy-begrepet erstattes med literacies i flertall, ettersom det er en kompleks kompetanse som rommer flere retninger. Noen eksempler er fagspesifikk literacy, multiliteracies, kritisk literacy og new literacies. Videre vil jeg fokusere på kritisk literacy.

2.2 Kritisk literacy

Kritisk literacy er et vidt begrep som viser til et teoretisk felt, en kompetanse og noen didaktiske metoder (Veum & Skovholt, 2020, s. 14). Luke (2004) definerer kritisk literacy på følgende måte:

The term critical literacy refers to use of the technologies of print and other media of communication to analyze, critique, and transform the norms, rule systems, and practices governing the social fields of everyday life (Luke, 2004, sitert i Luke, 2012, s. 5).

Lesing i dagens samfunn handler ikke lenger bare om å kunne forstå innholdet, nå må elevene også skjønne hva som ligger mellom linjene, og hva som ikke blir skrevet eksplisitt (Roe et al., 2018, s. 117). Ifølge Veum & Skovholt innebærer det å «[...] avdekkje, identifisere og utfordre dei implisitte sosiale og kulturelle førestillingane (haldningar og verdiar) og idear som blir framstilte som naturlege og sjølvsahte i ein tekst» (Veum & Skovholt, 2020, s. 14). Janks understreker at tekster er representasjoner av verden som gjennom ulike modaliteter prøver å formidle et sett med interesser (Janks, 2014, s. 11). Blikstad & Balas & Foldvik (2017, s. 38) foreslår et systematisk arbeid hvor læreren bidrar til å gi elevene tekstanalytiske verktøy og fremgangsmåter for kritisk vurdering av tekster. I kritisk literacy-undervisning vil

en eksplisitt leseopplæring være relevant, hvor tekstene gjøres til gjenstand og utviklingen av et metaspråk står i fokus (Maagerø & Tønnessen, 2015, s. 29-31).

Lewison, Flint & van Sluys (2002) ønsket å finne ut av hvordan man kan forklare hva kritisk literacy handler om. De undersøkte derfor forskningslitteraturen i løpet av de siste 30 årene og plasserte forklaringene inn i fire dimensjoner, for å kunne si noe om hva begrepet inneholdt. Den første dimensjonen handler om *å utfordre det som vi tar for gitt* (Lewison, Flint & van Sluys, 2002, s. 386). Her skal deltakeren fokusere på å se hverdagen gjennom nye linser ved å stille kritiske spørsmål til teksten, og se på hvordan den prøver å posisjonere leseren. Ifølge Veum & Skovholt innebærer kritisk lesing «at eleven går grundigere inn i teksten og kartlegg kva tekstlege, språklege og visuelle strategiar tekstskaparen har brukt for å konstruere eit visst verkelegheitsbilde» (Veum & Skovholt, 2020, s. 35). Det innebærer at leseren kjennetegner tekster som selektive versjoner av verden (Janks, 2010, s. 22).

Ingen tekster er nøytrale (Janks, 2014, s. 2). Det er nødvendig for elevene å avdekke hvilke motiver og interesser som kan være skjult i teksten. I 2020 gjennomførte Linda V. M. Undrum en studie for å se nærmere på hvordan ungdommer vurderer og reflekterer rundt multimodale markedsføringstekster på Instagram (Undrum, 2020, s. 6). Elevene ble blant annet stilt dette spørsmålet: *Hva mener du er hovedhensikten med innlegget?* Selv om mange av elevene definerte tekstene som reklame, mente flere at det overordnede målet heller var å informere (Undrum, 2020, s. 16). Spørsmålet *Hvem sine interesser tjener innlegget?* var vanskelig å forstå for informantene. En del elever unngikk å svare på spørsmålet. Flere av elevene som mente tekstene hadde en funksjon som reklame, mente ikke at det var influenserne bak innleggene som fikk utbytte av dem (Undrum, 2020, s. 17). En høy andel av elevene mener at det er mottakerne av tekstene som får sine interesser tjent. Ifølge Undrum tyder det på at elever trenger trening i å se hvem som får utbytte av slike markedsføringstekster (Undrum, 2020, s. 24). Grunnen til at vi ofte har utfordringer med å oppdage interessene, er fordi vi har tillit til avsenderen og derfor velger å ikke lese teksten med den motstanden som kreves (Ertzeid & Løvland, 2023, s. 51).

Å undersøke flere synspunkter og perspektiver, er den andre dimensjonen. Det handler om å se på forskjellige og motsigende synspunkter og spørre seg selv om hvilke stemmer som blir hørt, og hvilke som ikke blir (Lewison et al., 2002, s. 386). Hvilke interesser tjener teksten ikke? Hvordan ville teksten sett ut dersom andre personer fikk uttale seg? (Weyergang &

Frønes, 2018, s. 170). Hver representasjon tilbyr bare en del av historien. Virkelighetsbildet skjuler og demper det som ikke ble valgt. Å se på utvalgene gir oss en mulighet til å legge merke til dem og tenke på effektene deres (Janks, 2014, s. 2). Å undersøke flere synspunkter og perspektiver kan henge sammen med å lese supplerende tekster, og et mangfold av tekster. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 2.4.

Den tredje dimensjonen er *å fokusere på sosiopolitiske problemer*, og å forstå forholdet mellom makt og språk (Lewison et al., 2002, s. 383). Ifølge Blikstad-Balas handler kritisk literacy om å kunne gjenkjenne underliggende holdninger, motiver og ideologier (Blikstad-Balas, 2016, s. 30). Tekster er ikke nøytrale, fordi de reflekterer poenget til avsenderen (Janks, 2014, s. 2). Enhver tekst er posisjonert, og er designet til å rekruttere oss inn i deres versjon av sannheten. Den fjerde og siste dimensjonen handler om *å være deltakende*, og å gi elevene produktiv makt til å handle. Ifølge Beck har kritisk literacy som mål å danne «[...] responsible citizens, able to confront social inequities in their many forms and take action against injustices.» (Beck, 2005, s. 399). Norskfaget står i en særstilling gjennom å kunne gi elevene tid til tekstskaping, og bør utfordre forestillingen om at tekster er fullstendig objektive (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017, s. 37).

2.3 Didaktiske modeller og stillas i kritisk literacy

Læreren kan ikke bare bli kritisk, det å utvikle kompetanse i kritisk literacy er en prosess som tar tid. Dette inkluderer utvikling av teori, forskning og pedagogiske repertoarer (McLaughlin & DeVogd, 2004, s. 55). Videre skal jeg presentere tre didaktiske modeller som er mulig å bruke i kritisk literacy-undervisningen.

2.3.1 The Four Resources Model

Freebody & Luke utviklet The Four Resources Model som et didaktisk verktøy for lærere i literacy-opplæringen (Veum & Skovholt, 2020, s. 22). Modellen består av fire roller eller måter å nærme seg en tekst på: kodeknekker, tekstdeltaker, tekstbruker og tekstanalytiker. Ifølge Freebody & Luke vil en erfaren leser utvikle og vedlikeholde disse fire måtene i møtet med tekster. I den første rollen *kodeknekker*, finnes det to aspekter: forholdet mellom lyder og symboler, og meningsholdet i dette forholdet (Freebody & Luke, 1990, s. 8). Det handler om å gjenkjenne bokstavene i alfabetet, og vite hva slags lyder som hører til. Det kan også knyttes til å gjenkjenne bokstavene i alfabetet og hva slags lyder som hører til bokstavene, og hvordan

disse igjen kan utgjøre ord og setninger (Janks, 2014, s. 26). Dette gjelder også det visuelle, for å se modalitetene som er brukt for å skape et meningsinnhold.

I *tekstdeltakerrollen* er deltakeren en aktiv leser, og Janks (2014, s. 26) skiller her mellom å hente mening fra teksten og å gi teksten mening. Først og fremst må deltakeren skjønne hva teksten sier og hva den mener, før han så knytter det opp mot egne forkunnskaper. Ifølge Freebody & Luke (1990, s. 10) er tolkingen av en tekst og evnen til å samle sammen delene i teksten, og fylle tomrommene med mening, en forutsetning for å være en effektiv leser.

Deltakeren gjør seg også opp en mening, om han er enig eller uenig i det teksten sier.

Tekstbrukeren er involvert på den måten at han bruker tekster gjennom å lese og skrive. En tekstbruker forstår at det finnes ulike sjangre som former innholdet og språket i de forskjellige tekstene (Janks, 2014, s. 27). Gjennom sosiale interaksjoner i literacy-hendelser lærer deltakeren at ulike typer tekster har ulike sosiale og kulturelle funksjoner (Veum & Skovholt, 2020, s. 23). For å bli en *tekstanalytiker*, krever det at leseren er kompetent i de andre tre rollene. En tekstanalytiker er bevisst på at tekster ikke er nøytrale, og at de har blitt farget av tekstskaperen sine perspektiv på virkeligheten. Den handler også om en bevisstgjøring av språket og idesystemene som viser seg i tekster (Freebody & Luke, 1990, s. 13).

2.3.2 Syntesemodellen

Janks (2010) argumenterer for at arbeid med kritisk literacy bør ta utgangspunkt i dimensjonene: *makt, tilgang, mangfold og design og redesign*. Dimensjonene utgjør til sammen syntesemodellen, som er et verktøy som læreren kan bruke når han skal legge opp til undervisning i kritisk literacy. Den første dimensjonen i syntesemodellen er *makt*. Målet med kritisk lesing, er å avsløre hvordan makt virker i tekster. Ifølge Janks er alle tekster posisjonert ettersom de er «[...] designed to convey particular meanings in particular ways to have particular effects» (Janks, 2010, s. 61). Leserens oppgave blir å finne ut av hvem som har nytte av disse konstruksjonene, og hvem som blir undertrykt. Da blir det relevant å bruke tekster og bøker for å ta stilling til hvordan makt gjør seg gjeldende. Den andre dimensjonen i modellen er *tilgang*. Det handler om å gi elevene tilgang til forskjellige typer «[...] språk, tekstar, sjangrar, framstillingar og kunnskap» (Veum & Skovholt, 2020, s. 24). Ifølge Janks bør vi stille oss selv spørsmål om hvilken kunnskap det er som er viktig i vårt samfunn, og hvordan den fremstilles (Janks, 2014, s. 7). Læreren må også passe på at undervisningen gir tilgang til både dominante og marginaliserte former for tekster (Janks, 2010, s. 24). Læreren

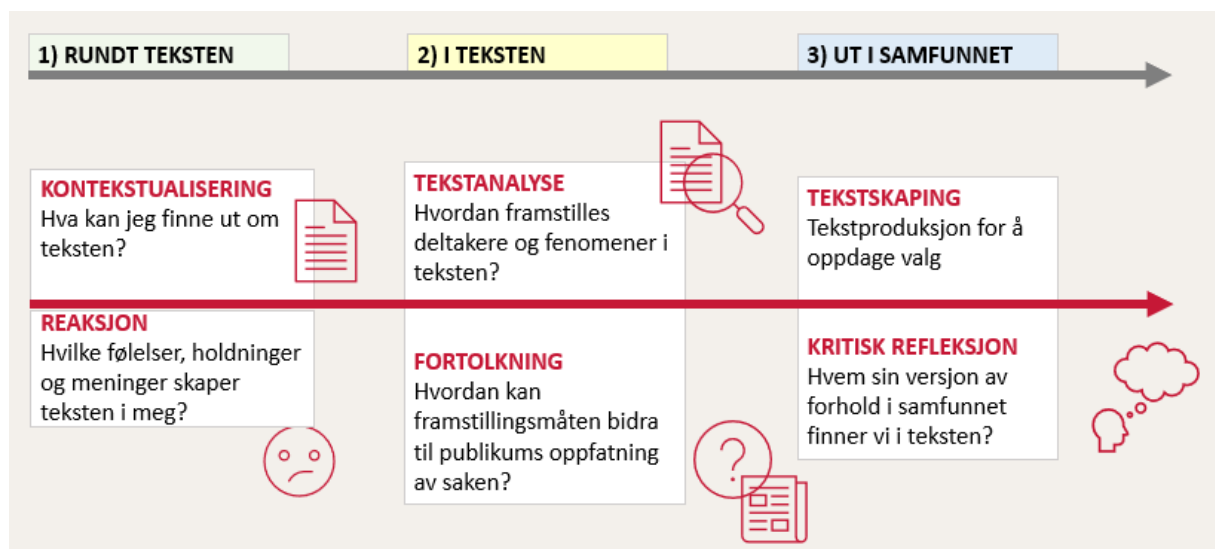
bør inkludere multikulturelle tekster som representerer barn og familier fra forskjellige sosiale klasser og presentere ulike perspektiver (Hall & Piazza, 2008, s. 38-39).

Mangfold er den tredje dimensjonen, og kan ses i sammenheng med identitet og inkludering. Elevene må få muligheten til å undersøke hvordan språklige og visuelle ressurser fremstiller mennesker (Veum & Skovholt, 2020, s. 25). Da vil det for eksempel være mulig å oppdage stereotypiske fremstillinger. Læreren bør også tenke over mangfoldet i klasserommet, og bruke det som en ressurs i undervisningen. *Design og redesign* er til for å utfordre eksisterende diskurser, og Janks (2010) ser design i sammenheng med tekstskaping. Tekstskaping handler om å skape eller konstruere multimodale tekster og å ta del i valgene i prosessen (Vasquez, Janks & Comber, 2019, s. 307). Det er viktig at skolen legger til rette for at elevene får produsere tekster i ulike formater og til forskjellige målgrupper. Tekstskaping gir oss muligheten til å forstå hvordan vil selv posisjonerer oss og leseren, og hvordan semiotiske ressurser har ulikt potensiale for meningskaping (Janks, 2010, s. 156). Hånd i hånd med design kommer redesign, som dreier seg om transformasjon. Siden alle tekster på et tidspunkt har blitt konstruert, mener Janks (2010, s. 181) at de kan rekonstrueres og omarbeides. Et design er en versjon av verden og ved å rekonstruere den kan man da tilby alternative versjoner (Janks, 2014, s. 12). Redesign åpner opp for endring, og ifølge Janks skal det: «[...] contribute to creating a world where power is not used to disempower others» (Janks, 2014, s. 8).

2.3.3 CritLit-modellen

CritLit-prosjektet har hatt en visjon om å gjøre kritisk tekstarbeid tilgjengelig for elever og lærere (Kvåle & Veum, under arbeid, s. 6-7). Elevene skal få bred erfaring med tekstanalyse og tekstproduksjon og gjennom eksplisitt undervisning utvikle et metaspråk i møtet med ulike tekster. CritLit-prosjektet har også hatt en målsetning om myndiggjøre elevene som lesere og skrivere. Selve CritLit-modellen er utviklet for å kvalitetssikre og gjøre det enklere for læreren i planleggingen av kritisk tekstarbeid. Den skal fungere som et stillas for kritisk tekstarbeid, slik at læreren kan få oversikt over elevenes læring (Veum, under arbeid, s. 21). Kritisk tekstarbeid inneholder ulike tekstpraksiser. Elevene skal ikke bare lese, men også øve opp kritisk bevissthet gjennom å se, skrive og skape tekster. Modellen er laget for å kunne brukes på multimodale tekster (Veum, under arbeid, s. 21-22). Det er viktig å påpeke at modellen ikke er endelig, og at den skal kunne tilpasses ulike klasserom, situasjoner

og kontekster. Modellen består av tre hovedfaser i det kritiske tekstarbeidet: 1) *Rundt teksten*, 2) *I teksten* og 3) *Ut i samfunnet*. Disse tre hovedfasene inneholder igjen seks steg: kontekstualisering, reaksjon, tekstanalyse, fortolkning, tekstskaping og kritisk refleksjon. Målet med det første steget *kontekstualisering*, er å øve opp elevenes evne til å finne basisinformasjon om tekstene de møter (Kvåle & Veum, under arbeid, s. 18). Det trener opp elevenes kildekritiske bevissthet (Kvåle & Veum, under arbeid, s. 23). *Reaksjon* er til for at elevene selv skal bli bevisstgjort på den reaksjonen de får når de leser teksten (Kvåle & Veum, under arbeid, s. 23). I *tekstanalyse* fokuserer en på hvordan deltakere i teksten representeres og vinkles gjennom ordbruk (Kvåle & Veum, under arbeid, s. 23). Målet med *Ut i samfunnet* (*tekstskaping* og *kritisk refleksjon*) er å skape refleksjon over tekstens funksjon, og tanken er å ta med seg tidligere beskrivelser, analyser og fortolkninger inn i en refleksjon rundt teksten (Kvåle & Veum, under arbeid, s. 18-19).



Figur 2.1: *CritLit-modellen våren 2023* (Løvland, 2023, s. 8).

2.4 Didaktiske arbeidsmåter i kritisk literacy

Behrman (2006) undersøkte forskningsartikler publisert i år 1999 til 2003, for å se om det fantes noen fellestrekk ved læreres undervisning i kritisk literacy. Seks kategorier, eller didaktiske tilnærminger presenteres i artikkelen *Teaching About Language, Power, and Text*, og har i ettertid blitt oversatt av Veum og Skovholt (2020, s. 84-86) som: å lese teksten med motstand, å lese supplerende tekster, å lese et mangfold av tekster, å produsere mottekster og å utføre sosiale handlinger gjennom tekster. Veum & Skovholt omtaler ikke den sjettede kategorien «å gjennomføre selvvalgte prosjekter», og jeg velger derfor også å utelate den.

2.4.1 Å lese teksten med motstand

Å lese med motstand handler om å undersøke en tekst med et kritisk blikk. Det handler ikke om å ha et negativt syn på teksten, slik noen elever forbinder med kritisk lesing (Veum, Kvåle, Løvland & Skovholt, 2022, s. 11). Janks mener at å lese med motstand innebærer at leseren kjenner igjen tekster som «[...] selective versions of the world; they are not subjected to them and they can imagine how texts can be transformed to present a different set of interests» (Janks, 2010, s. 22). En tekstskaper legger opp en tekst på en bestemt måte, men det er ikke nødvendig for leseren å følge denne måten som det har blitt lagt opp til. Kritiske lesere ser interessene og de gir teksten motstand ved å ikke ta innholdet og uttrykksmåtene for gitt (Roe et al., 2018, s. 119). Gjennom ulike strategier der de vurderer og reflekterer, vil en kritisk leser forsøke å utfordre teksten (Roe et al., 2018, s. 119). Det blir derfor viktig å stille spørsmål til teksten som «[...] vurderer troverdigheten, kartlegger hensikten, analyserer påvirkningskraften eller identifiserer argumentasjonen» (Weyergang & Frønes, 2020, s. 189). Spørsmålstilling er et kjennetegn ved en god leser og forutsetter at læreren gir elevene oppgaver, og øvelse i strategier som rustet dem til å møte dagens tekstmangfold (Weyergang & Frønes, 2020, s. 189). Dersom elevene blir vant til å gjøre kritiske vurderinger av form og innhold, vil det bli enklere for dem å bruke dem videre i møtet med nye tekster og sjangre.

Videre argumenterer Janks (2019) for at å lese mot og med teksten, må ses i en sammenheng. En kritisk literacy-pedagogikk er avhengig av at læreren legger til rette for begge deler, ettersom sympatisk lesing forutsetter kritisk lesing. Å lese med teksten innebærer å forstå den posisjonen som ligger til grunn i teksten, og å være villig til å ta tekstskaperen sine argumenter og standpunkter i betraktning (Janks, 2019, s. 561). Dersom vi ikke engasjerer oss i de synspunktene som tilbys, vil det være umulig å lære noe fra tekster vi er uenige med. Det samme gjelder når man skal lese mot teksten. Det er utfordrende å lese mot tekster som validerer og er enige med våre synspunkter. Det vil bli utfordrende å lese en tekst med motstand, dersom leseren ikke har engasjert seg ordentlig i den måten verden representeres på (Janks, 2019, s. 561).

Å lese teksten med motstand kan blant annet handle om å se hvilke versjoner som blir presentert i teksten, og hvordan tekstskaperen bruker verbalspråket og visuelle strategier for å fremstille det (Skovholt & Veum, 2014, s. 50). Gjennom ordvalg kan de se at adjektiv, adverb, substantiv eller verb kan brukes som positivt eller negativt ladde. På denne måten bidrar ordvalgene til å etablere forfatteren sin side av saken. Ordvalg har en viktig funksjon

ved at de «[...] kan bidra til å skape eit fiendebilete i tekstar og såleis spegle ein underliggjande ideologi hos talaren.» (Skovholt & Veum, 2014, s. 57). Det er også mulig å bruke språklige bilder, som for eksempel metaforer, for å beskrive ulike fenomen. Hvordan dette fenomenet da beskrives, vil ha en betydning for hvordan det blir oppfattet av leseren (Veum & Skovholt, 2020, s. 52). Bruk av pronomener viser oss hvem som er inkludert og hvem som er utelatt fra teksten (Veum & Skovholt, 2020, s. 60). Det ser vi for eksempel gjennom bruken av pronomener «oss/dem», hvor disse kan bli brukt for å sette noen opp mot noen andre. Janks hevder at: «It is a sure sign that the not-us people are being spoken about negatively» (Janks et al., 2014, s. 74). Pronomenbruk kan med andre ord skape et fiendebilde. På samme måte som tekster, er også bilder konstruerte og en representasjon av verden, ettersom skaperen tar valg om hvordan de vil fremstille noe. Visuelle ressurser kan for eksempel være bruk av synsvinkel, utsnitt og bakgrunn (Veum & Skovholt, 2020, s. 68-71).

2.4.2 Å lese supplerende tekster

Forskning viser at lærebøkene fortsatt spiller en stor rolle i læreres kunnskapsfokus og tekstvalg (Blikstad-Balas, 2014), og det fører igjen til at tekstutvelgelsen blir overlatt til produsentene av lærebøkene (Tsakona, 2019, s. 116). Læreren bør derfor bruke supplerende tekster, også kalt tilleggstekster, for å gi elevene forskjellige innganger til et kunnskapsområde (Veum & Skovholt, 2020, s. 86). På denne måten vil elevene få en bredere forståelse av temaet. Kritisk literacy forutsetter med andre ord at læreren i samarbeid med elevene sine, ser forbi de kanoniske tekstene, og retter fokuset mot å finne sekundære kilder knyttet til populærkulturen og hverdagslivet (Tsakona, 2019, s. 116). Læreren og elevene bør sammen designe en egen tekstsamling som kan undersøkes og diskuteres i norskfaget.

Hvorfor er det så viktig å lese supplerende tekster? Blikstad-Balas & Foldvik gjennomførte i 2017 en undersøkelse for å se på hvordan elever i videregående skole vurderer tekster (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017, s. 31). Elevene skulle i intervjuene vurdere tre tekster hvor tematikken var kjøttforbruk fra avsenderne Framtiden i våre hender, Matprat og Sophie Elise Isachsen. Resultatene viste at elevene måtte få konkrete spørsmål om for eksempel troverdighet, for å kunne innta en kritisk tilnærming til tekstene. Kun et fåtall av informantene vurderte tekstene på eget initiativ (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017, s. 37). Når elevene skulle vurdere tekstene selv, hadde de fokus på om hvorvidt det var en spennende tekst, eller hvor relevant den var dersom de skulle ha brukt den inn i en drøftingsoppgave. Resultatene viste

også at elevene vurderte kjente avsendere kritisk i mindre grad, enn ukjente avsendere (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017, s. 36).. Elevene stolte for eksempel på Matprat, sammenlignet med Fremtiden i våre hender. Elevene så ingen grunn til ikke å bruke Matprat sin tekst i en skriveoppgave på skolen. Matprat er drevet av Opplysningskontoret for egg og kjøtt, og er finansiert av norske bønder (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017, s. 37).

2.4.3 Å lese et mangfold av tekster

Å lese et mangfold av tekster, også kalt multiple tekster, handler ifølge Veum & Skovholt om «[...] å lese og skape sammenheng mellom flere eller delvis motstridende tekster som har kontrasterende framstilling av eit emne eller ei hending» (Veum & Skovholt, 2020, s. 114). Et multippelt tekstutvalg kan ha utdypende, overlappende, eller informasjon som er motstridende (Anmarkrud, Bråten & Strømsø, 2014, s. 48). Forskningen på området viser at elever har utfordringer med å konstruere en sammenhengende forståelse når de leser ulike tekster om det samme temaet (Bråten & Strømsø, 2009, s. 387). Multiple tekster forutsetter at elevene selv setter sammen begreper, ideer og informasjon fra de ulike kildene for å lage en helhetlig forståelse av temaet i tekstene (Anmarkrud et al., 2014, s. 48). Å arbeide slik kan derfor gjøre at elevene får en dypere forståelse av et tema, sammenlignet med å lese en kilde om temaet i læreboka (Bråten & Strømsø, 2009, s. 387). Det kan igjen medføre at elevene danner en mental representasjon av temaet, og at det da blir enklere å hente frem igjen og bruke i nye situasjoner (Bråten & Strømsø, 2009, s. 387).

Å legge opp til arbeid med multiple tekster i undervisningen, krever et grundig forarbeid av læreren. Når elevene skal lære om et emne er det ikke alltid nok å kun lese en kilde, og læreren bør derfor komplementere læreboka med andre tekster. Læreren må stille spørsmål til læreboktekstene og se hvilke perspektiver som mangler. Hvilke stemmer er dempet? (Wolk, 2003, s. 103). Læreren burde fokusere på noen få relevante kilder, og være tydelig på å modellere hvordan elevene kan anvende informasjonen fra de ulike kildene inn i egen tekstskeping (Veum & Skovholt, 2020, s. 85). Bråten vektlegger viktigheten av at det ikke er nok å tilgjengeliggjøre multiple tekster for elevene. Elevene må skjønne hvordan et mangfoldig tekstmateriale skal håndteres, noe som krever eksplisitt undervisning fra lærerens side (Bråten, 2021, s. 155-156).

2.4.4 Å produsere mottekster

Ifølge Vasquez m.fl. (2019, s. 307) er tekstproduksjon ett av hovedmålene med kritisk literacy. Språkopplæringen har tradisjonelt lagt størst vekt på tekstforståelse fremfor det å faktisk produsere tekster, og det er derfor vesentlig at læreren setter av tid til tekstproduksjon i arbeidet med kritiske tilnærminger (Tsakona, 2019, s. 117). Tekstproduksjon kan for eksempel dreie seg om å skrive en mottekst, som ifølge Veum & Skovholt er en «[...] elevtekst som er produsert fra eit anna perspektiv enn det som er vanleg, eller som utfordrar typiske og etablerte framstillingar» (Veum & Skovholt, 2020, s. 85). Gjennom å skape mottekster kan elevene representere undertrykte stemmer, og motsi verdier og ideologier som dominerer i samfunnet (Tsakona, 2019, s. 117). Mottekster kan være en personlig respons fra eleven selv, eller et forsøk på å skrive fra en annens synspunkt (Behrman, 2006, s. 494). Skovholt & Veum peker på at det også er mulig å lage mottekster ved å ta utgangspunkt i en eksisterende tekst, hvor man analyserer teksten og så rekonstruerer virkelighetsbildet i den (Skovholt & Veum, 2020, s. 85). Denne måten å arbeide på, kan ses i sammenheng med Janks (2010) sin tanke om redesign.

2.4.5 Å utføre sosiale handlinger gjennom tekster

Gjennom denne didaktiske arbeidsmåten skal elevene se hvordan det er mulig å påvirke og ytre seg gjennom en tekst. Ifølge Behrman (2006, s. 495) bør elevene bruke literacy-kompetansen til å gjøre en forskjell, ved å utfordre maktstrukturene i samfunnet. Å utføre sosiale handlinger innebærer at elevene tar utgangspunkt i bekymringer i det virkelige liv utenfor klasseromsveggene (Tsakona, 2010, s. 117). Lærerens oppgave blir å vise elevene «[...] how to assume agency and act to make a difference, however small» (Vasquez et al., 2019, s. 306). Målet med dette er å oppnå «social justice», og forstå at et medborgerskap handler om å konfrontere og ta handling mot sosial ulikhet og urettferdighet, som gjør seg gjeldende i tekster og diskurser (Beck, 2005, s. 394).

2.5 Tekstutvalgelse til kritisk arbeid

Tidligere har det vært en felles enighet om hvilke tekster og forfattere som elevene skulle lese i skolen (Bakken, 2010, s. 10). I dag eksisterer det ikke en offisiell kanon i norskfaget, og det er derfor opp til den enkelte lærer å definere tekstutvalget. Læreplanen i norskfaget oppgir hvilke arbeidsmåter som skal brukes hvor noen eksempler er å: «reflektere», «sammenligne», «tolke» og «utforske» (Kunnskapsdepartementet, 2020). Hvilke konkrete tekster som skal

brukes i forbindelse med disse arbeidsmåtene, er derimot ikke oppgitt. Det store handlingsrommet fører til at noen frykter et fag hvor elevene i liten grad møter de samme tekstene (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 93). Når det gjelder skolens tekster, er det mulig å skille mellom tekstene som er utarbeidet for opplæringen og i samsvar med kompetansemålene (*primære skoletekster*), og de *sekundære tekstene* som blir hentet utenfra, tatt inn i det pedagogiske arbeidet og brukt i undervisningen (Skjelbred, 2019, s. 21). Blikstad-Balas (2014, s. 326-327) stiller seg kritisk til det tydelige skillet mellom primære og sekundære skoletekster, ettersom tekstmangfoldet gjør det utfordrende å konstatere hvilke tekster som er pedagogisk intendert og ikke. Blikstad-Balas forklarer at en tekst fra en nettavis kan være en viktig del av undervisningen i en time, og en distraksjon i en annen time (Blikstad-Balas, 2014, s. 326).

En kritisk literacy-pedagogikk forutsetter at læreren er klar over egne «beliefs and biases» (Hall & Piazza, 2008, s. 37). Dersom læreren ikke er bevisst på sin partiskhet, er det en fare for at han velger tekster og diskusjonstemaer som støtter egne overbevisninger og ideer (Hall & Piazza, 2008, s. 37). Da foretar læreren et utvalg som ekskluderer et annet innhold eller fremstillingsformer som kunne ha vært av betydning. Funn fra Kristine Tråi (2021) sin masteroppgave i nordisk fagdidaktikk, viser at norsklæreres preferanser og erfaringer er styrende for hva som prioriteres i forbindelse med kritisk lesing. Dersom læreren personlig interesserer seg for noe, vil han foretrekke å legge vekt på det. Det betyr ikke nødvendigvis at noe blir ansett som mindre viktig, men at preferanser har en betydning for hva som blir valgt ut som studieobjekt (Tråi, 2021, s. 80-82).

2.5.1 Hvilke tekster er gode i skolens læringsarbeid?

Hva er det da egentlig som kjennetegner om en tekst eller ressurs er pedagogisk tilrettelagt? Når det kommer til hvilke tekster som er gode i skolens læringsarbeid, mener Skjelbred (2019, s. 142) at tekstene må forstås ut fra tre innfallsvinkler: innholdet, formen og funksjonen. Teksten eller ressursen må ha et innhold som er i tråd med læreplanen for norskfaget (Skjelbred, 2019, s. 150-151). Da er det viktig å tenke om den er mulig å anvende i klasserommet. Læreren må da foreta en vurdering opp mot kompetansemålene og målet for øktene. Når det gjelder form, bør læreren stille seg spørsmålet om det faglige nivået i teksten er tilpasset målgruppen (Skjelbred, 2019, s. 151-152). Det vil også være relevant å se på begrepsbruken og terminologien brukt i teksten. Har den en vanskelighetsgrad som er

passende for elevene? Da er det viktig at læreren husker på at elevene er selvstendige individer med ulikt tempo og ulike forutsetninger for læring. Formen handler også om modalitetene i teksten, hvordan henger disse sammen og utnyttes meningsmulighetene og affordansen til de ulike modalitetene? (Skjelbred, 2019, s. 151-152). Er språket tilpasset en mangfoldig gruppe med ulik kulturell bakgrunn? Med kritisk lesing i bakhodet, vil funksjon dreier seg om teksten legger til rette for varierte arbeidsmåter. Inviterer den til samtaler om innhold og form? (Skjelbred, 2019, s. 152).

2.5.2 Hvilken rolle spiller læreboka for tekstutvalget?

Forskning viser at læreboka fortsatt spiller en stor rolle i opplæringen, selv om statusen utfordres av andre digitale læringsressurser (Blikstad-Balas, 2014, s. 327). I LISA-studien kom det frem at *Kontekst*-læreverket, med *Basisboka* og tekstsamlingene, er et svært mye brukt læreverk i norskfaget på ungdomstrinnet (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 93). Den samme studien viser også at lærerne i liten grad trekker inn nye tekster i norskfaget, eller tar med seg tekster de har kommet over andre steder, men at de heller holder seg til tekstutvalget i læreboka (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 93). Det hyppige bruket kan begrunnes i at lærebøkene er skreddersydd for bruk i skolen, og er laget på bakgrunn av kompetansemålene. Gjennom å ta utgangspunkt i lærebøkene, sikrer lærerne at undervisningen er i tråd med læreplanverket (Blikstad-Balas, 2014, s. 328). Lærebøkene spiller med andre ord en større rolle i planleggingen av undervisning, enn det læreplanen og kompetansemålene gjør (Blikstad-Balas, 2014, s. 329). Dersom læreren lar læreboka legge grunnlaget for undervisningen, er det forlagene og læremiddelprodusentene som får bestemme hvilke grunnleggende verdier som blir formidlet gjennom utvalget av tekster (Rogne, 2008, s. 20). Skjelbred mener at skolen har behov for et tekstutvalg som formidler et felles innhold, ettersom den globaliserte mediekulturen vil kreve det. Ifølge Skjelbred kan ikke alle sekundære tekster brukes i undervisningen, selv om læreren foretar en didaktisk tilpasning (Skjelbred, 2019, s. 21).

Wolk (2010, s. 11) stiller spørsmålsteget ved lærebokas hegemoni og mener at skolen sitter fast i fortiden. Norsklæreren bør derfor være kritisk til lærebøkernes styrende rolle og variere tekstutvalgene sine så langt det er mulig (Skaug & Blikstad-Balas, 2019, s. 101). Lærebøkene burde ha en supplerende rolle, fremfor å bli lest fra side til side. En fare ved lærebokas høye status, er elevenes manglende evne til å stille kritiske spørsmål til kunnskapsutvalget og de

tilhørende arbeidsoppgavene (Blikstad-Balas, 2014, s. 330). En annen utfordring er mangelen på oppdaterte læreverker i grunnskolen, som igjen fører til at lærere bruker mye tid på å finne fagstoff og artikler som kan være relevant for undervisningen. Utdanningsforbundet foretok en undersøkelse om lærebøker, hvor de i januar 2021 snakket med 722 tillitsvalgte. Funnene viser at så mange som 76 % av de tillitsvalgte oppga at skolene de jobbet ved hadde liten grad av økonomiske midler til å fornye læremidlene i forbindelse med Fagfornyelsen (Vik, 2021). Dette fører igjen til at noen skoler blir stående helt uten læreverker, mens andre går over til digitale læremidler.

2.5.3 Sjangervalg

Ifølge Janks kan alle tekster leses kritisk, fordi hver tekst «[...] is just one set of perspectives on the world, a representation of it» (Janks, 2010, s. 61). Tekstskaperen bruker ulike meningsskapende modaliteter for å konstruere et virkelighetsbilde, noe som gir oss utgangspunktet for å undersøke det som blir tatt for gitt. Veum og Skovholt (2020, s. 29) foreslår at læreren bør velge både skjønnlitterære tekster og saktekster, historiske tekster og samtidstekster, sammen med sammensatte tekster og digitale tekster som utgangspunkt for kritisk tilnærming. I dag er det forventet at elevene kan lese tekster som er satt sammen av flere uttrykksformer (Roe et al., 2018, s. 124). Det er viktig at tekstene som blir valgt ut, også er komplekse multimodale tekster bestående av ulike modaliteter.

Mange av internettekstene er sakprosa. Sakprosajangeren er en kompleks sjanger, men grovt sett er det vanlig å skille mellom funksjonell og litterær sakprosa (Blikstad-Balas & Tønnesson, 2020, s. 15-16). Ifølge Bakken har sakprosaen hatt «[...] en marginal posisjon i norskfaget, og det som har fått innpass, har i hovedsak vært den delen av sakprosaen som ligger skjønnlitteraturen nærmest» (Bakken, 2010, s. 11). Det var ikke før etter innføringen av Kunnskapsløftet 2006 at sakprosaen sin rolle ble eksplisitt uttrykt (Blikstad-Balas, 2020, s. 23). I dag er skjønnlitteraturen og sakprosaen likestilt, og norsklæreren skal derfor legge opp til to like store utvalg i norskundervisningen. LISA-studien, en videostudie av 47 klasser på åttende trinn, viser at det ikke foregikk kritisk lesing av sakprosa i de timene som forskerne observerte og analyserte (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 116). Når man skal gjøre en utvelgelse av sakprosaetekster, tvinges man til å gjøre en del nybruddsarbeid i søken etter sjangre og forfattere som har stått norskfaget fjernt (Bakken, 2010, s. 11). Tradisjonelt sett har

man gjerne hatt en oppfatning om at saktekster skal formidle et faginnhold (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 115).

LISA-studien viser at en del av sakprosaetekstene som blir brukt i skolen, er sekundære skoletekster i form av utdelte ark eller tekster som læreren viser på skjerm (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 115). Marte Skuland (2021) undersøkte i sin mastergradsavhandling, hva som kjennetegner tekstutvalget i norskfaget for yrkesfaget på et utvalg av skoler. Norsklærerne i studien opplevde at det var enklere å finne relevant tematikk i sakprosaetekster som for eksempel debattinnlegg fra Aftenposten, enn i skjønnlitterære tekster (Skuland, 2021, s. 64-65). Anja Enger Larsen (2022, s. 60) fant i sin masteroppgave at informantene heller valgte å bruke sakprosa fremfor skjønnlitteratur når det skulle leses kritisk, fordi den tar opp «samfunnstemaer». Det var også lettere å koble elevene på sjangertypene ettersom de er kjent med disse typene tekster i dagliglivet sitt. Lærerne hadde en oppfatning av at skjønnlitteratur krevde mer av elevene (Larsen, 2022, s. 54). Fordelen med skjønnlitteraturen er ifølge Behrman, at den tar opp viktige sosiale problemer som for eksempel diskriminering. Romaner kan derfor være et godt utgangspunkt for å legge til rette for diskusjon om konflikter i samfunnet (Behrman, 2006, s. 492), og burde derfor ikke utelates fra kritisk lesing.

2.5.4 Kriterier for utvalg av sakprosaetekster

Kristine Tråi (2021) undersøkte hvilke didaktiske refleksjoner norsklærere på VG1 har knyttet til kritisk lesing av sakprosaetekster i sin mastergradsavhandling. Resultatene viser at lærernes tekstutvalg var preget av syv komponenter (Tråi, 2021, s. 50-58). *Danning* er den første komponenten og handler om at elevene «[...] skal bli samfunnsborgere og forstå mer av verda du lever i» (Tråi, 2021, s. 50). Det kan igjen minne om *tilgang til demokratiet*, hvor noen av lærerne mente at tekstutvalget skulle gjøre elevene klare for samfunnsdeltakelse og arbeidslivet. Tekster hentet fra debatter i samfunnet vil være relevant der. *Nytte* handler om at tekstene skal være aktuelle og gjøre at elevene blir i stand til å klare høyere utdanning (Tråi, 2021, s. 52). *Egne preferanser og erfaringer* har også noe å si for tekstene som blir valgt ut. Det er nødvendigvis ikke bevisst (Tråi, 2021, s. 53). En annen begrunnelse for tekstutvalg er *læreplan*. Læreplanen legger føringer for norskundervisningen, men det avhenger også av hvordan læreren tolker retningslinjene (Tråi, 2021, s. 56). *Vurdering* og tanken på eksamen har også en betydning for hvilke tekster som blir valgt ut. Det er en fordel hvis teksten kan produsere et arbeid som kan vurderes (Tråi, 2021, s. 58). Lærerne velger også ut tekstene i

henhold til *elevgruppene* sine. Elevene skal kunne oppleve mestring, men de må samtidig ha noe som kan utfordre dem (Tråi, 2021, s. 58).

2.7.5 Vektlegging av interesse og relevant tematikk i tekstutvalget

Hva elevene skal lese på skolen må være «[...] interesting, global, provocative, critical, relevant, diverse, creative, emotional, and imaginative» (Wolk, 2010, s. 13). Ifølge Wolk bør tekstutvalget preges av balansegangen mellom å utfordre elevene til å lese utenfor deres komfortsone, samtidig som det interesserer elevene (Wolk, 2010, s. 13). Læreren må kombinere læreplanføringene med elevinteressene, slik at begge hensyn blir ivaretatt til fordel for bedre læring (Koritzinsky, 2014, s. 149-150). Ifølge Vasquez m.fl. (2019, s. 306) lærer elevene best når de opplever at det de lærer om har en betydning og relevans i deres liv. Det kan være utfordrende for læreren å finne en tekst som «passer for alle», ettersom det ofte er et stort sprik i elevenes leseferdigheter. Frønes og Roe stiller spørsmål ved om lave scorerer på PISA-tester kan forklares ut ifra at «[...] norsk skole har lagt for stor vekt på å tilfredsstille elevenes behov for underholdning og stilt for små krav til utholdenhet og evne til å arbeide seg gjennom tekster som ikke umiddelbart oppleves som underholdende?» (Frønes & Roe, 2010, s. 83). Funn fra Skuland sin undersøkelse (2021) viser at elevenes interesse og motivasjon ble prioritert i større grad enn for eksempel eksamensrelevans (Skuland, 2021, s. 42). Lærere la stor vekt på tematisk relevans, fordi de ville at elevene skal kunne relatere seg til tekstene som blir brukt i undervisningen (Skuland, 2021, s. 60). Ifølge Vasquez m.fl. (2019, s. 306) lærer elevene best når de opplever at det de lærer om har en betydning og relevans i deres liv. Tekstene som velges ut bør kobles opp mot elevenes hverdagsliv, slik at de forstår nytteverdien i kritisk lesing av tekstmangfoldet som de selv møter på.

Janks legger vekt på viktigheten av å bruke hverdagstekstene som kan være både skjønnlitterære og sakprosa, som utgangspunkt for kritisk lesing. Hverdagstekster kan defineres som «ordinary texts that we see in our environment every day» (2014, s. 115). Det er nettopp fordi vi ser dem hver dag, at vi anser dem som uviktige (Janks, 2014, s. 113). Men selv små ting som reklamer, filmer, plakater, mailer og avisartikler har også en innvirkning på mennesker. De blir ideer som vi tar for gitt og som vi tenker at er nøytrale. Nome & Aasen (2019) argumenterer for at elevene bør møte igjen fritidstekstene i norskundervisningen, om mener at «Dersom vi ikke utnytter dette mulighetsrommet, fratrar vi norskfaget vitalitet og interesse, og dermed svekkes mulighetene for læring og dannelse.» (Nome & Aasen, 2019, s.

223). Det forutsetter igjen at læreren har kunnskap om elevenes fritidstekster, hvilken språk- og tekstkompetanse de tilegner seg og hvilke sjangre deltar de i på fritiden (Michelsen, 2021, s. 18-20).

2.5.6 Kritisk lesing av sensitive temaer

Elevene omgis av sosiale medier som har søkelys på K-slagsidene: krise, katastrofe, korrupsjon, konflikter og krig (Koritzinsky, 2014, s. 151). Hunt stiller spørsmål ved om læreren skal unngå et tema i frykt for å fornærme noen, eller om han burde bruke tekster til å utvikle elevenes forståelse av temaet? (Hunt, 2016, s. 31). Når det skal undervises i kritisk literacy er det sentralt at læreren kjenner til elevenes virkelighetsforståelser, for eksempel rundt temaer som rase, kultur og kjønn (Hall & Piazza, 2008, s. 37-38). Læreren burde også ha kjennskap til elevenes sosiale, kulturelle og religiøse bakgrunn, ettersom dette spiller en rolle i henhold til hvordan man tolker tekster (Hall & Piazza, 2008, s. 33). Ifølge Hall & Piazza (2006, s. 32) vil noen elever kunne nekte å lese eller bruke tekster som gjør at de må undersøke egne forståelser eller noe som ikke er i tråd med deres kulturelle forventninger. Det er også en mulighet for at noen elever ikke føler at det er på sin plass å stille spørsmål ved en dominerende tro eller kritisk undersøke andre sin tro (Hall & Piazza, 2006, s. 32).

I skolen burde ikke elevene tvinges til å diskutere temaer som de finner ukomfortable. Dersom de ønsker å trekke seg, bør læreren kunne tilby alternative ressurser (Hunt, 2016, s. 33). Likevel mener Hunt at det å diskutere er en forberedelse til å kunne leve i et demokratisk samfunn hvor kontroversielle temaer blir debattert (Hunt, 2016, s. 31). Et av skolens oppdrag handler blant annet om å videreføre demokratiet, hvor et av målene er å lære seg å være uenige samtidig som man lever side om side i samfunnet (Sætra, 2020, s. 17). Klasserommet skal være et trygt sted, samtidig som det er en plass hvor elevene kan sosialisere seg og bli kjent med hvordan andre mennesker tenker, selv om de har et annet synspunkt (Flensner, 2020, s. 17). Dersom det er behov for å diskutere kontroversielle temaer i undervisning, mener Sætra at gode diskusjoner forutsetter et godt læringsmiljø, hvor både læreren og elevene jobber sammen (Sætra, 2020, s. 17).

2.6 Vurderingspraksis og et sosiokulturelt læringsyn

Læreren skal bruke vurdering til å lage en inkluderende og læringsfremmende undervisning (Engh & Gran, 2021, s. 14). Det er vanlig å skille mellom *vurdering av læring* (summativ

vurdering) og *vurdering for læring* (formativ vurdering). Vurdering av læring ses gjerne i sammenheng med summative prøver, som skal gi et bilde av elevenes nåværende kompetanse (Engh & Gran, 2021, s. 68). Lev Vygotsky, en representant for det sosiokulturelle læringssynet, hadde et positivt syn på læring og stilte seg kritisk til prøver som kun måler kompetansen som eleven har på det nåværende tidspunktet. Vygotsky introduserte begrepene det aktuelle utviklingsnivået og den nærmeste utviklingssonen (Moen, 2013, s. 257). Det aktuelle utviklingsnivået er det nivået som eleven befinner seg i på det nåværende tidspunktet, og i dette nivået vil elevene klare seg på egenhånd uten støtte fra læreren (Engh & Gran, 2021, s. 68). Det er mulig å utvikle seg fra det aktuelle utviklingsnivået over til den nærmeste utviklingssonen. Det handler om noe som ikke er lært enda, men som eleven har muligheter for å lære (Engh & Gran, 2021, s. 50). Stillasbygging handler om at læreren eller medelever veileder og støtter eleven slik at han kan utvikle seg (Moen, 2013, s. 259). Her kommer vurdering for læring inn, hvor formålet er å «[...] fremme læring, tilpasse opplæringen og øke kompetanse i fag» (Utdanningsdirektoratet, 2022). Denne typen vurdering har en hensikt som ikke bare handler om å måle prestasjoner og gi resultatet, men heller gi elevene en ide om veien videre gjennom fremovermeldinger. Læreren bør ha en forståelse for at elevene sine kunnskaper, ferdigheter og kompetanser utvikler seg konstant. Det er unødvendig å måle elevenes aktuelle utviklingsnivå, dersom det ikke har som hensikt å flytte elevene over i den nærmeste utviklingssonen (Engh & Gran, 2021, s. 51). Læreren må klare å balansere mellom stillasbygging og kontroll. For mye kontroll kan gjøre undervisningen uinteressant, mens for lite stillasbygging kan føre til at elevene mister motivasjonen og gir opp (Dysthe, 1995, s. 191).

Stillasbygging i kritisk literacy kan foregå ved hjelp av de fem stegene: forklare, demonstrere, veilede, praktisere og reflektere (McLaughlin & Allen, 2002, referert i McLaughlin & Devoogd, 2004, s. 55-56). Læreren må først forklare hva det å være kritisk handler om, for så å demonstrere gjennom spørsmålsstilling. Elevene jobber så i par eller grupper og læreren veileder elevene sin lesing ettersom de prøver seg frem med kritisk lesing (McLaughlin & DeVoogd, 2004, s. 55-56). Helt til slutt skal det reflekteres over hva elevene har lært om kritisk lesing og hvordan det hjalp dem til å forstå et kritisk standpunkt. I stillasbygging vil dialog være sentralt (Dysthe, 1995, s. 55). Vygotsky var opptatt av at den sosiale og kulturelle konteksten mennesket befinner seg i, er avgjørende for læreprosessen. Han så ikke på eleven som et individ, men i fellesskap med andre (Dysthe, 1995, s. 55). Ifølge Beck er kritisk literacy-klasserommet kjennetegnet ved en vektlegging på «[...] students' voices and dialogue

as tools with which students reflect on and construct meanings from texts and discourses.» (2005, s. 394). Å delta i diskusjoner kan bidra til at elevene får en større forståelse av ulike problemstillinger (Beck, 2005, s. 394). Læreren må lage et støttende miljø, slik at elevene kan være meningsproduserende i forhold til hverandre (Dysthe, 1995, s. 208).

Det er viktig at læreren ser den enkelte elev da de befinner seg på ulike nivå, hvor noen ligger foran, mens andre ligger bak. Elevene har ulik bakgrunn, motivasjon og erfaring knyttet til kritisk lesing. Mens noen elever møter det kritiske perspektivet hjemme gjennom diskusjon om ulike typer tekster, vil det være andre elever som ikke gjør det og som heller utvikler det kritiske perspektivet på skolen (Maagerø & Tønnessen, 2015, s. 28). Kristine Tråi fant i sin masteroppgave at slike kompetanseforskjeller mellom elevene gjør undervisning i kritisk lesing utfordrende. En lærer opplevde at elevene hennes ikke hadde utholdenhet når det kom til lesing. Elevene har en holdning hvor de leser bare for å lese. Det handler om å bli ferdig så fort som mulig. Tråi peker da på at det kan være vanskelig for læreren når undervisningen skal balanseres mellom de som har lest mye før, og elevene som ikke er særlig erfarne (Tråi, 2021, s. 73). I en klasse vil det også finnes minoritetsspråklige elever og andre elever som har norsk som sitt andrespråk. Ifølge Weng kan begrensede ferdigheter føre til at eleven kan oppleve frustrasjon: «[...] students may feel frustrated if they cannot understand the meanings of texts, challenge the ideologies contained therein, and express their critical opinions» (Weng, 2021, s. 202). Å skulle innta en kritisk posisjon til en tekst kan være utfordrende dersom man sliter med avkoding og forståelse.

3.0 Metode

Formålet med denne masteroppgaven er å undersøke hvordan læreren kan legge til rette for å utvikle elevenes kritiske tekstkompetanse. For å kunne besvare problemstillingen har jeg valgt en kvalitativ tilnærming bestående av semistrukturerte intervju, et undervisningsopplegg elevtekster. I dette kapitlet vil jeg redegjøre for, og begrunne de metodiske valgene som er gjort i datainnsamlingen. Først vil jeg beskrive de semistrukturerte intervjuene, undervisningsopplegget og arbeidsheftet, utvalget og gjennomføringen av datainnsamlingen. Deretter vil jeg presentere hvordan jeg har analysert intervjumaterialet og elevtekstene. Til slutt beskriver jeg hvordan forskningsetiske hensyn er ivaretatt, og avslutter med å diskutere masterprosjektet sin validitet og reliabilitet.

3.1 Kvalitativ tilnærming

Den overordnede problemstillingen for masterprosjektet er: *Hvordan kan læreren legge til rette for å utvikle elevenes kritiske tekstkompetanse i norskfaget på ungdomstrinnet?* Jeg ønsker å se nærmere på hvordan undervisningen kan legges opp for å utvikle elevenes kompetanse i kritisk tilnærming til tekst, og problemstillingen peker derfor i retning av en kvalitativ tilnærming. Formålet med et kvalitativt forskningsdesign er å utforske sosiale mønstre, og se hvordan individer oppfatter og tolker virkeligheten omkring seg (Krumsvik, 2013, s. 15). Gjennom å innta et dybdeperspektiv, undersøker et kvalitativt forskningsdesign kompleksiteten ved ulike fenomen (Krumsvik, 2013, s. 21). For å oppnå en dybde på empirien i mitt prosjekt, har jeg valgt et forskningsdesign som kombinerer ulike datainnsamlingsstrategier. Disse er undervisningsopplegg, semistrukturert intervju og elevtekster. Bruk av multiple metoder vil kunne styrke validiteten og reliabiliteten i forskningsprosjektet, ettersom virkeligheten beskrives fra flere vinkler, og på denne måten danner et mer helhetlig bilde av fenomenet som undersøkes (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 236). Det gir forskeren en bredere forståelse av feltet, og han vil bli mindre sårbar fra å oppleve skjevheter som kan fremtre dersom forskningen kun baseres på en spesifikk kilde (Jacobsen & Postholm, 2018, s. 237).

Semistrukturert intervju er den primære datainnsamlingsstrategien i masterprosjektet, etterfulgt av elevtekster som ble produsert i gjennomføringen av undervisningsopplegget. Undervisningsopplegget ble prøvd ut av to norsklærere i klassene sine, og deres opplevelser knyttet til CritLit-modellen var et tema i de semistrukturerte intervjuene. Observasjon vil også

beskrives i metodekapittelet, men den er ikke en «offisiell» metode i mitt prosjekt. Under gjennomføringen av undervisningsopplegget valgte jeg å være til stede i klasserommet for å observere hvordan opplegget utspilte seg. Det ble i hovedsak gjort for å forsikre meg om at undervisningsopplegget foregikk slik jeg hadde tenkt. Refleksjonene jeg gjorde meg da, ble tatt med inn i intervjuene med norsklærerne. Vi kan dermed si at observasjonene ble en supplerende metode til det semistrukturerte intervjuet, og at de metodiske inngangene underbygger hverandre.

3.2 Semistrukturert intervju

Et semistrukturert intervju ønsker å hente inn beskrivelser fra informanten sin livsverden, forstått ut ifra intervjupersonen sitt eget perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). I semistrukturerte forskningsintervju er det vanlig å bruke en intervjuguide som strukturerer intervjuforløpet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Jeg valgte å intervju to norsklærere på 10. trinn. Formålet med intervjuene var todelt. For det første ønsket jeg å få tak i hvilke erfaringer og refleksjoner lærerne gjorde seg i forbindelse med undervisningsopplegget. Hva syntes de om utformingen av arbeidsheftet og CritLit-modellen som metode, og hvordan fungerte arbeidsoppgavene i deres elevgruppe? For det andre ville jeg få et innblikk i lærernes undervisningspraksis i forbindelse med kritisk literacy, hvilke valg tar de når de skal undervise i kritisk tekstarbeid og hvorfor velger de å gjøre det slik. Da var fokuset på didaktiske arbeidsmåter, tekstutvelgelse og vurdering.

3.2.1 Intervjuguide

Ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 46) er et semistrukturert intervju verken en åpen samtale, eller en lukket samtale bundet til et spørreskjema. Intervjuet gjennomføres vanligvis i overensstemmelse med en intervjuguide, som strukturerer forløpet og leder deltakerne inn på bestemte temaer eller spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). I forkant utarbeidet jeg derfor en intervjuguide med oversikt over spørsmål som jeg ønsket å stille informantene (vedlegg D). For å oppnå en variasjon i intervjuguiden, passet jeg på å bruke forskjellige spørreord som «hva», «hvorfor», «hvordan» og «hvilke». Intervjuguiden fokuserer på bestemte temaer, men åpne spørsmål gjør at informanten kan belyse hva han synes er viktig for problemstillingen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 48). Videre satte jeg spørsmålene under følgende tematiske overskrifter: generelle spørsmål, spørsmål knyttet til undervisningsopplegget og CritLit-modellen, spørsmål om begrepet kritisk literacy og

spørsmål om undervisning i kritisk literacy. Egenarten ved et semistrukturert intervju er muligheten forskeren har til å stille spørsmål eller ta opp emner som ikke er planlagt på forhånd. Forskningsdeltakerne kan dermed påvirke intervjuene, og introdusere temaer som han eller hun mener er relevante for problemstillingen i prosjektet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121).

3.2.2 Lydopptak

For å kunne analysere intervjumaterialet, er forskeren avhengig av å dokumentere intervjuet. I forkant måtte jeg avveie om jeg skulle notere på datamaskinen underveis i samtalene, eller om jeg skulle ta lydopptak. Fordelen med å ta notater er at forskeren slipper å transkribere i etterkant. På den andre siden kan tastaturklikking virke distraherende, og ødelegge flyten i samtalen. Å skulle notere underveis vil også kunne gjøre at forskeren går glipp av rådata, fordi informasjonen som oppfattes siles i registreringsøyeblikket (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 228). Å ha et intervju krever dyp konsentrasjon fra forskeren, slik at han kan stille gode oppfølgingsspørsmål til informanten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 132). I tillegg må intervjueren stole på hukommelsen, noe som igjen kan føre til at viktig empiri går tapt. Dersom forskeren tar i bruk lydopptak, vil det gi han muligheten til å konsentrere seg fullt og helt om temaet i intervjuene. Det er også mulig å spille av lydopptak flere ganger, og spole frem og tilbake for å registrere innholdet. Selv om transkribering er en omfattende prosess, var lydopptak det alternativet som kunne gi masterprosjektet mitt størst utbytte. Jeg lånte derfor en diktafon ved Universitetet i Agder.

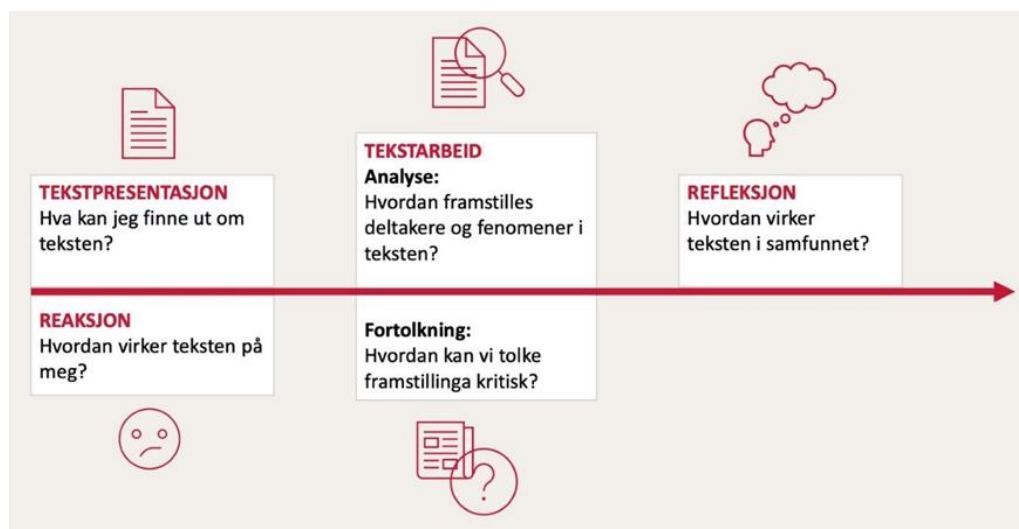
3.2.3 «Pilotintervju»

En uke før det første intervjuet var planlagt, gjorde jeg en pilotering med to andre grunnskolelærerstudenter. Vi testet ut det semistrukturerte intervjuet slik at jeg kunne justere på forskningsmetoden, før jeg faktisk skulle ut i skolen og samle inn data (Neteland, 2020, s. 61). Medstudentene mine er også masterstudenter i norsk og er dermed kjent med kritisk literacy, fordi vi har hatt emnet «Multimodal literacy». Jeg hadde ingen forventninger om at de skulle klare å svare på spørsmålene i intervjuguiden, siden de var egnet for norsklærere ute i skolen. Likevel ønsket jeg å få et annet blick på spørsmålene, og innspill om eventuelle forbedringer. Vi tok for oss intervjuguiden, og diskuterte hvordan spørsmålsformuleringene fungerte. Noen endringer ble gjort for å få mer presise spørsmål. I tillegg til å diskutere intervjuguiden, prøvde vi også diktafonen. Jeg hadde ingen erfaring med å bruke diktafon, så

vi testet ut de ulike knappene og så på hvor nærme man måtte sitte for at lyden skulle være god. På denne måten ble jeg kjent med båndopptakeren, slik at jeg kunne slippe tekniske forstyrrelser under de «ekte» intervjuene. Forskerens utbytte avhenger av de forberedelsene som er gjort i forkant (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 132). Et pilotintervju vil da kunne styrke validiteten i et forskningsprosjekt og gjøre at selve intervjuet går enklere for seg.

3.3 Undervisningsopplegg og elevtekster

For å finne ut hvordan læreren kan legge til rette for å utvikle elevenes kritiske literacy, ønsket jeg selv å utforme et undervisningsopplegg som kunne prøves ut i klasserommet. Ett av formålene med undervisningsopplegget, var at det skulle produsere elevtekster som jeg kunne analysere og bruke for å svare på problemstillingen. Jeg var derfor avhengig av å lage et undervisningsopplegg med aktiviteter som la til rette for tekstproduksjon. Siden jeg samarbeider med forskningsprosjektet *Critical Literacy in a Digital and Global Textual World*, ønsket jeg å lage opplegget på bakgrunn av prosjektets upubliserte undervisningsmodell, CritLit-modellen. CritLit-modellen fungerer som en ramme for kritisk tekstarbeid, og tar utgangspunkt i flere aspekter ved kritisk tilnærming, som for eksempel kritisk lesing og skriving. Den består av tre hovedfaser, som igjen er delt inn i fem steg: tekstpresentasjon, tekstreaksjon, analyse, tolkning og tekstrefleksjon (Kvåle & Veum, under arbeid, s. 23). Da opplegget ble utarbeidet høsten 2022 hadde CritLit-modellen kun fem steg, men har senere blitt utvidet og fått ett ekstra steg. CritLit-modellen forutsetter at man har en tekst eller flere tekster som man kan undersøke. Jeg valgte å bruke kronikken «Skjønnheten kommer utenfra» av Live Nelvik (vedlegg B).



Figur 3.1: CritLit-modellen høsten 2022 (Kvåle & Veum, under arbeid, s. 24).

3.3.1 Tekstutvalg: «Skjønnheten kommer utenfra»

Høsten 2022 fulgte jeg nøye med i mediene, og besøkte jevnlig nettavisene VG, TV2 og NRK for å finne artikler som kunne brukes i forbindelse med kritisk lesing og skriving. Kronikker, debattinnlegg og ytringer fungerer godt som utgangspunkt for kritisk tekstarbeid. Tekstene er argumenterende, og gir tydelig uttrykk for avsenderens synspunkter og virkelighetsbilde. En sakprosa tekst vil aldri være nøytral, og gjennom ulike semiotiske valg prøver forfatteren å overbevise leseren. I september 2022 ble det skrevet mange kronikker om lanseringen av skjønnhetsklinikken Nomi Oslo. Klinikken skulle tilby kosmetiske inngrep som laserteknologi, rynkebehandling og fettreduksjon. Kjendiskvinnene Synnøve Skarbø, Pia Tjelta og Vanessa Rudjord brukte begrepet «kvinnehelse» i promoteringen av skjønnhetsklinikken. Dette satte sinnet i kok hos flere norske kjendiser, og en av dem som valgte å uttale seg i saken var radioverten Live Nelvik. Nelvik tok til motmæle og skrev kronikken «Skjønnheten kommer utenfra», publisert på NRK sin nettside 18. september 2022. I kronikken hevder Nelvik at det er vanskelig å overbevise døtrene om at skjønnheten kommer innenfra på grunn av det økende presset om å fikse på utseendet. Skarbø, Tjelta og Rudjord er ifølge Nelvik, med på å forsterke usikkerheten rundt hva du ser i speilet, og søle til viktigheten av begrepet «kvinnehelse», som Nelvik mener at egentlig handler om barselomsorg, endometriose og svangerskapsforgiftning (Nelvik, 2022). I «Skjønnheten kommer utenfra» er det tydelig at Nelvik bruker kollektivisering for å skape et «vi» opp mot «dem» som er Skarbø, Tjelta og Rudjord.

Siden «Skjønnheten kommer utenfra» tar opp kvinnehelse, vurderte jeg også å ha en annen kronikk i tillegg med et mer «nøytralt» tema. I en ungdomsskoleklasse kan utseendefiksering og kvinnehelse oppleves som mer interessant og «relevant» for jentene. Derfor lurte jeg på om jeg i tillegg skulle finne en kronikk som omhandlet et annet tema. Elevene ville da hatt muligheten til å velge selv hvilken kronikk de ville bruke i det kritiske tekstarbeidet. Jeg endte opp med å kun bruke «Skjønnheten kommer utenfra» på grunn av tiden jeg hadde til rådighet. Jeg ønsket å lage et undervisningsopplegg med en tidsramme på tre skoletimer. Hadde jeg valgt to tekster, ville undervisningsopplegget blitt et prosjekt på fem til seks skoletimer. Det er mye å be om fra en norsklærer som allerede har et stramt tidsskjema, og andre temaer som også skal behandles i norskfaget. Selv om kvinnehelse kanskje er mer forbeholdt jentene, er det likevel mange unge i dag, uavhengig av kjønn, som har personlige meninger rundt det å fikse på utseendet.

3.3.2 Oppgavene i arbeidsheftet

Videre utformet jeg oppgaver egnet for ungdomstrinnet med grunnlag i kronikken til Live Nelvik og de fem stegene i CritLit-modellen. Oppgavene ble etter hvert satt inn i et digitalt arbeidshefte (vedlegg A). Etersom jeg ikke hadde kunnskaper om elevenes forutsetninger, var det utfordrende å vite hvor mange spørsmål jeg skulle lage til hvert av trinnene og hvilken vanskelighetsgrad oppgavene skulle ha. I en klasse er det store individuelle forskjeller, og jeg ønsket at elevene skulle sitte igjen med en følelse av mestring. Jeg satt en tidsramme på tre skoletimer, slik at verken læreren eller elevene ville ende opp i tidsnød. I slutten av arbeidsheftet la jeg inn en refleksjonsdel, slik at elevene kunne reflektere rundt sin egen arbeidsprosess og hvordan de syntes det var å jobbe på denne måten. Refleksjonsdelen vil også gjøre det enklere for meg å undersøke hva elevene mestrer i arbeidsheftet, og hva som er utfordrende for dem. Videre presenterer jeg arbeidsheftet og oppgavene som finnes i heftet.

Tekstpresentasjon: Hva kan du finne ut om teksten?

Tekstpresentasjon er det første steget i CritLit-modellen, og handler om å finne informasjon om teksten. I arbeidsheftet ble elevene bedt om å undersøke hvor og når kronikken var publisert, i tillegg til å finne ut av hvem avsenderen var. Elevene skulle så bruke internett til å finne informasjon om Live Nelvik. Da var det også viktig å være kildekritisk, og besøke troverdige nettsider. Videre skulle elevene gjennomgå teksten, og skaffe seg en oversikt over hvilke meninger og standpunkter Live Nelvik tok. Helt til slutt skulle de vurdere hvilken betydning kjendisstatusen til avsenderen kunne ha for kronikken og budskapet i den.

Tekstreaksjon: Hvordan virker teksten på meg?

Det andre steget i modellen er tekstreaksjon. Enhver person møter en tekst med sin bakgrunn og forutsetninger. Den vil igjen få frem tanker, følelser og meninger hos leseren. I arbeidsheftet skulle elevene lime inn en emoji som illustrerte en av følelsene de satt igjen med etter å ha lest «Skjønnheten kommer utenfra». Elevene skulle også sette ord på hvilke meninger Live Nelvik sin tekst vekket i dem. Kvinnehelsedebatten var en pågående diskusjon da undervisningsopplegget ble gjennomført, og noen elever hadde kanskje allerede et synspunkt i saken. I tillegg til å være en bevisstgjøring, er tekstreaksjon også en forberedelse til de neste stegene, hvor en skal gå dypere inn i teksten.

Tekstarbeid

Analyse: Hvordan fremstilles deltakere og fenomener i teksten?

Tekstanalyse og fortolkning utgjør til sammen tekstarbeidet i CritLit-modellen. I «Skjønnheten kommer utenfra» har Live Nelvik brukt ord med verdiladning. Jeg ønsket i utgangspunktet å knytte plussordene og minusordene til hvordan Nelvik fremstiller kjendiskvinnene Skarbø, Tjelta og Rudjord. Det lot seg ikke gjøre i denne teksten, ettersom enhver tekst åpner opp for ulike analyseverktøy. Derfor skulle elevene finne pluss- og minusord generelt i teksten. I arbeidsheftet presiserte jeg at det ikke finnes en fasit på hva som er riktig og galt, ettersom vi som mennesker har ulike assosiasjoner til ulike begreper.

Plussord	Minusord
<i>Skjønnhet</i>	<i>Bedrøvet</i>
<i>Elsker</i>	<i>Skade</i>

Figur 3.2: Skjema for utfylling av verdiladde ord.

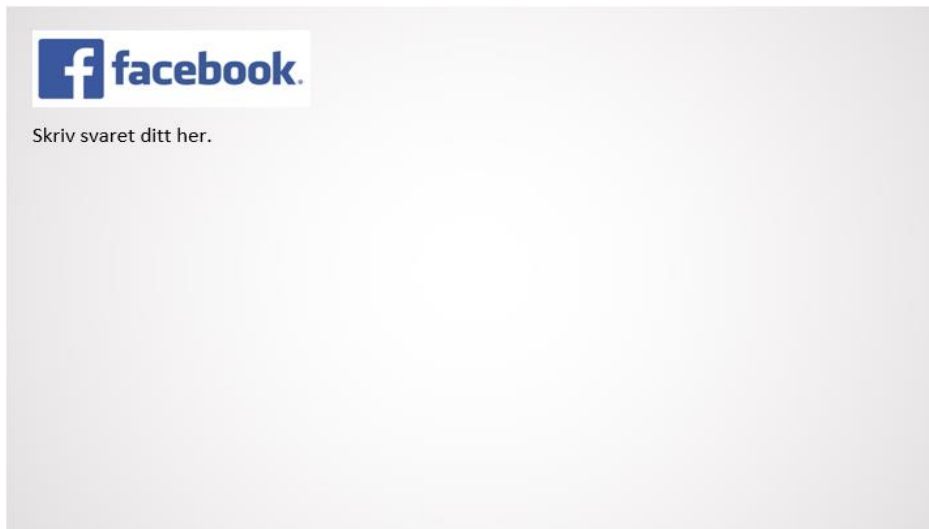
Fortolkning: Hvordan kan vi tolke fremstillingen kritisk?

I dette steget brukes «funnene» fra tekstanalysen, pluss- og minusordene, til å undersøke og tolke fremstillingen kritisk. Ord med negativ verdiladning vil for eksempel skape en slags avstand til det som omtales (Veum & Skovholt, 2020, s. 51). I arbeidsheftet skulle elevene først svare på hvorfor de trodde at Live Nelvik brukte «plussord» og «minusord» i sin kronikk, og hva de mente effekten av en slik ordbruk var. Avsendere har ulike interesser, en agenda, og et ønske om å påvirke leseren. Elevene skulle deretter finne ut av hvilket mål Live Nelvik hadde ved å publisere kronikken offentlig. Hva er det Nelvik ønsker å oppnå med teksten?

Tekstrefleksjon: Hvordan virker teksten i samfunnet?

Det femte og siste steget er tekstrefleksjon. I dette steget valgte jeg å fokusere på det å skrive en mottekst og utføre sosiale handlinger gjennom tekster (Behrman, 2006, s. 495). I oppgaveheftet skulle elevene skrive en sammensatt tekst, hvor de skulle representere stemmene som ikke blir hørt i teksten. Elevene skulle da forestille seg at motteksten var en statusoppdatering på Facebook, og i den skulle de mene at det å fikse på utseendet også kan

handle om kvinnehelse. I tidligere praksisperioder har jeg opplevd at det å sette en ordgrense i skriveoppgaver kan virke motiverende hos elever, og jeg satt derfor et ordkrav på 120-200 ord. Minstekravet på 120 ord tilsvarte 9-10 linjer med tekst, mens maksimumskravet på 200 ord lå på 14-15 linjer.



Figur 3.3: Statusoppdatering på Facebook.

Refleksjonsspørsmål

Jeg valgte også å inkludere fem refleksjonsspørsmål i arbeidsheftet, fordi jeg ville at elevene skulle reflektere over oppgavene og beskrive hvordan det var å jobbe på denne måten. Det ligger læring i å tenke over og vurdere egen arbeidsprosess. Refleksjonsdelen besto av følgende spørsmål:

1. *Hvorfor tenker du at det er viktig å lese kritisk?*
2. *Hvordan synes du det har vært å jobbe med en tekst på denne måten? Begrunn svaret ditt.*
3. *Hva har du lært ved å jobbe på denne måten?*
4. *Hvilke oppgaver følte du at du mestret? Begrunn hvorfor.*
5. *Hvilke oppgaver synes du var vanskelige? Begrunn hvorfor.*

Da jeg skulle analysere elevtekstene i arbeidsheftet tok jeg utgangspunkt i refleksjonsspørsmål 2-5. På denne måten kunne jeg bli kjent med hvordan de reflekterte over CritLit-modellen.

3.4 Observasjon

Det er viktig å påpeke at observasjon ikke er en offisiell metode i dette masterprosjektet, og at det derfor ikke blir presentert noen observasjonsfunn i analysekapittelet. Likevel valgte jeg å være til stede i klasserommet under gjennomføringen av undervisningsopplegget, for å observere hvordan det foregikk. I forkant av datainnsamlingen måtte jeg finne ut hvilken rolle jeg skulle ha som observatør, og på hvilken måte jeg skulle påvirke settingen som skulle observeres. Det er vanlig å skille mellom ulike observatørroller fra «fullverdig deltaker» til «fullverdig observatør» (Krumsvik, 2013, s. 144). Formålet med observasjonene var å forsikre meg om at opplegget ble gjennomført slik jeg hadde planlagt og formidlet til læreren. Ved å være tilgjengelig kunne jeg også svare på elevenes spørsmål knyttet til oppgaveformuleringene i arbeidsheftet. Vi kan dermed si at rollen «deltaker som observatør» er passende, fordi observeringen var underordnet rollen jeg hadde som deltaker (Krumsvik, 2013, s. 144).

3.5 Utvalg

Videre vil jeg presentere utvalget i min masteroppgave, og de utfordringene som oppsto underveis i rekrutteringen.

3.5.1 Utfordringer knyttet til rekrutteringen av norsklærere

I november 2022 fikk jeg tildelt to informanter fra Universitetet i Agder, en norsklærer på 10. trinn og en norsklærer på 9. trinn, som begge jobbet på samme skole. Informanten på 9. trinn trakk seg i januar, og det ble utfordrende å finne en ny. Kollegaene hans hadde planlagt norskundervisningen langt frem i tid, og ingen av dem kunne derfor stille i prosjektet. Videre kontaktet jeg flere ulike skoler i forskjellige kommuner, for å rekruttere en ny norsklærer på 9. trinn. Tilbakemeldingene jeg fikk var nedslående. Flere av trinnene skulle ha tverrfaglige prosjekter, eller ventet praksispartier. Noen ønsket ikke å stille, mens andre svarte ikke. Likevel meldte to lærere sin interesse, men valgte å ikke delta da de fikk se gjennom lærerveiledningen og arbeidsheftet jeg hadde utarbeidet. De var tydelige på at kronikken og de tilhørende arbeidsoppgavene ikke var egnet for deres elever. Lærerne mente at elevene ikke var modne nok, og at opplegget og tematikken passet bedre for 10. trinn. For dem var det derfor ikke aktuelt å gjennomføre undervisningsopplegget i klassene deres, eller å stille til intervju. Jeg la da informantletingen på is.

3.5.2 Birgitte

Selv om informanten på 9. trinn trakk seg, hadde jeg fortsatt norsklæreren på 10. trinn. Jeg velger å omtale denne informanten som Birgitte. Birgitte er et pseudonym, som jeg tar i bruk for å beskytte personvernet til prosjektdeltakeren. Hun har jobbet som lærer i 27 år, og har undervist i norskfaget like lenge. I tillegg til å ha norskfaget, underviser hun også i samfunnsfag. Dette er hun godt fornøyd med, ettersom de to fagene egner seg godt til tverrfaglige samarbeid. Videre er det viktig å påpeke at Birgitte har deltatt i CritLit-prosjektet sammen med sin norskklasse. Hun har vært gjennom kartleggingsrunden, utviklings- og utprøvningsfasen i prosjektet, noe som innebærer at Birgitte har prøvd ut forskjellige undervisningsopplegg i regi av forskere fra Universitetet i Agder. Birgitte har med andre ord kjennskap til hva kritisk literacy innebærer. Hvordan hun arbeidet med kritiske tilnærminger i klasserommet, vil være farget av deltakelsen hennes i prosjektet. På den andre siden har jeg ansett det som en fordel at elevgruppen og Birgitte som norsklærer, er kjent med CritLit-modellen. CritLit-modellen er et verktøy som både hun og elevgruppen er kjent med, og som de har testet ut i forbindelse med lesing av multiple tekster om blant annet covid-vaksinering.

3.5.3 Anna

Da jeg var hos Birgitte for å samle inn data, snakket vi om utfordringene jeg hadde opplevd i letingen etter en norsklærer på 9. trinn. Birgitte forsto min fortvilelse, og som et siste alternativ, rådet hun meg til å ta kontakt med kollegaen hennes Anna. Anna er også norsklærer på 10. trinn, og hadde samme uken prøvd ut undervisningsopplegget mitt i parallellklassen. Anna er også et pseudonym, og ikke det ekte navnet til informanten. Hun er strategisk utvalgt gjennom snøballmetoden (Neteland, 2020, s. 54). Anna underviser kun i norskfaget, ettersom hun har andre oppgaver på skolen utenfor jobben som lærer. I sin fagkrets har Anna også musikk og engelsk. Hun har jobbet som lærer i over 20 år, og er tydelig på at norskfaget er det hun virkelig brenner for. På samme måte som Birgitte, har også Anna og norskklassen hennes vært deltakere i CritLit-prosjektet siden 2020. Anna og elevgruppen er dermed kjent med undervisningsverktøyet som jeg omtaler som CritLit-modellen. Jeg fikk ikke observerte i undervisningen hennes, eller tilgang på elevbesvarelser fra klassen, men jeg så verdien av å få enda et lærerblick på undervisningsopplegget.

Anna	Birgitte
Intervjuet	Intervjuet
Ikke observert	Observert
Ingen elevtekster	Elevtekster

Figur 3.4: Tabellen viser hvordan innsamlingen foregikk.

3.5.4 Elevgruppe

Elevgruppen i masterprosjektet ble rekruttert gjennom Birgitte, ettersom hun er deres lærer i norskfaget. Elevene går i 10. klasse, som betyr at de er enten 15 eller 16 år gamle. Det er viktig å presisere at elevene har erfaring med kritisk lesing og skriving, fordi de også har vært deltakere i *Critical Literacy in a Digital and Global Textual World* (CritLit) gjennom 8. og 9. trinn. 25 elever deltok i undervisningsopplegget og fikk testet ut arbeidsheftet. Kun 16 av elevene samtykket til at deres arbeidshefte kunne brukes til forskning. Jeg hadde ønsket å få inn flere elevbesvarelser, siden svarene i arbeidsheftene var svært variert. Det var også noen elever som valgte å ikke svare på alle oppgavene. På den andre siden er det viktig å respektere kravet om frivillighet.

3.5.5 Hvorfor er rekrutteringen utfordrende?

Det er vanskelig å si hvorfor det er utfordrende å rekruttere informanter, fordi det er flere faktorer som spiller inn. Hovedgrunnen mener jeg er tidsbruk. Å bruke tre timer i forbindelse med et masterprosjekt, stjeler dyrebar tid og fører til at planlagt undervisning må settes på vent. Det er også forståelig at lærere har en travel hverdag, med forventninger fra flere hold. På den andre siden er jeg overrasket over at terskelen for å prøve ut et nytt undervisningsopplegg, er såpass høy. Gjennom deltakelse i masterprosjektet fikk norsklærere muligheten til å teste ut et undervisningsopplegg, basert på en modell som er produsert av et forskningsprosjekt. Likevel er det utfordrende å rekruttere informanter. For det andre, virker det som at lærerne har lav tiltro til elevene sine. Som utenforstående er det vanskelig å skulle mene noe om det ettersom jeg ikke er kjent med elevenes kunnskaper og forutsetninger. Når det er sagt, er tekstkompetanse noe som må øves jevnlig på, og opparbeides over tid. Det handler om å prøve og feile, og å finne de «riktige» metodene tilpasset elevgruppen. For det tredje tror jeg også det henger sammen med at et eksplisitt arbeid med kritisk lesing og skriving fortsatt er mangelfullt ute i skolen (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 202). Dersom

lærere arbeider lite med kritisk tilnærming til tekst, forstår jeg at det blir vanskelig å stille til intervju hvor fokuset er undervisningspraksis i kritisk literacy.

3.6 Gjennomføring

I dette underkapittelet vil jeg beskrive hvordan de semistrukturerte intervjuene, undervisningsopplegget og innsamlingen av elevtekstene, observasjonen og analyseringen av elevtekstene har foregått.

3.6.1 Semistrukturert intervju

Jeg gjennomførte to individuelle semistrukturerte intervju, ett med Birgitte og ett med Anna. Lærerne fikk tilsendt intervjuguiden i forkant og fikk da muligheten til å bli kjent med spørsmålene som skulle stilles. Jeg forventet ikke at de skulle komme med ferdige svar, men tenke litt på hva de ønsket å si. Verken Birgitte eller Anna hadde rukket å lese gjennom intervjuguiden, så de svarte «på sparket». Intervjuene ble holdt på skolen hvor de to lærerne jobber, i en kontekst hvor begge var komfortable. Intervjuet med Birgitte ble gjennomført rett i etterkant av undervisningsopplegget. Dette gjorde at vi begge hadde observasjonene friskt i minne, og det ble enklere for Birgitte å komme med konkrete eksempler fra undervisningsøktene. Intervjuet med Anna ble holdt en uke i etterkant av da hun gjennomførte undervisningsopplegget. Det gjorde at Anna måtte bruke noe ekstra tid på å tenke tilbake til undervisningsøktene. Det ideelle hadde derfor vært å ha intervjuet samme dag som siste undervisningsøkt, slik jeg gjorde med Birgitte. På en annen side er det viktig at jeg som en utenforstående forsker, respekterer at lærerne har travle dager.

Intervjuene var i tråd med Kvale og Brinkmann (2015, s. 160-161) sin tredeling og besto derfor av en brifing, en hoveddel og en debriefing. Før vi startet lydopptaket hadde jeg en brifing med informantene. Da fortalte jeg om formålet med intervjuet, presenterte problemstillingen med tilhørende forskningsspørsmål, og repeterte rettighetene deres i forbindelse med undersøkelsen. Jeg var også tydelig på at de deltok i et semistrukturert intervju, og at det derfor kunne hende at jeg stilte noen ekstra spørsmål som ikke var å finne i intervjuguiden. Med meg på papir hadde jeg arbeidsheftet, kronikken «Skjønnheten kommer utenfra» og CritLit-modellen, slik at lærerne kunne se og støtte seg på det underveis i intervjuet. I intervjuene tok jeg rollen som ordstyrer. Intervjuguiden ble fulgt stramt i begge intervjuene, og de planlagte spørsmålene ble stilt. Likevel stilte jeg noen oppklarings spørsmål

og inngående spørsmål da jeg var interessert i at informantene skulle utdype svarene sine eller fortelle mer om et tema. Da passet jeg på å stille spørsmålene da lærerne var ferdige å snakke slik at jeg ikke avbrøt dem. Før jeg avsluttet lydopptaket, ga jeg informantene muligheten til å si noe mer, dersom de satt inne med noe som var passende for problemstillingen min. I etterkant hadde vi en kort debriefing om intervjuet, tema og tidsbruk, for å klare å koble av. Begge intervjuene endte med et lydopptak på 57 minutter.

3.6.2 Undervisningsopplegg og innsamling av elevtekster

Undervisningsopplegget hadde en varighet på tre norsktimer, fordelt på to dager. Birgitte ledet undervisningsøktene, mens jeg og en annen medlærer var til stede i klasserommet. I forkant av norsktimene sendte jeg henne et detaljert skriv om undervisningsopplegget, med en plan for oppstart, hoveddel og avslutning (vedlegg C). Den første økten innledet Birgitte med å forklare om masterprosjektet, og jeg presenterte meg selv om min rolle i timene for elevene. Videre snakket Birgitte om hva det innebærer å lese kritisk. Hun refererte da til Janks sitt begrep om å lese med «motstand», og eksemplifiserte ved å si: Hva vil forfatteren med teksten? Hvorfor er den skrevet slik som den er?

Deretter tok Birgitte opp bildene i arbeidsheftet på prosjektoren, slik at de ble synlige for alle elevene. Hun startet en klasesamtale ved å spørre om elevene kjente til damene på bildene, og gikk videre inn i en samtale om skjønnhetsklinikken og debatten knyttet til den. Deretter tok Birgitte opp kronikken «Skjønnheten kommer utenfra» og leste den høyt for elevene. Birgitte gjorde noen lesestopp underveis, og forklarte begreper som «barseltid» og «endometriose». Etterpå pekte hun på CritLit-modellen som elevene hadde fremme i klasserommet og repeterte den. Arbeidsheftet ble lagt ut i Google Classroom slik at elevene kunne skrive rett inn i dokumentet. Deretter satte de i gang med oppgavene, og jobbet selvstendig med dem. I løpet av første time var Birgitte tydelig på at elevene måtte ha gjort ferdig tekstpresentasjon og tekstreaksjon. Dersom disse oppgavene ikke var gjort, måtte de gjøres i lekse til neste dag.

I den andre økta, fortsatte elevene å jobbe med arbeidsheftet. Birgitte innledet timene med å poengtere at besvarelsene skulle brukes til forskning, og at det derfor var viktig at de svarte utfyllende og begrunnet svarene sine. Birgitte brukte PC-en sin til å gå inn i Google Classroom, for å se hvordan elevene lå an i skriveprosessen. Da ga hun noen tilbakemeldinger

underveis om at de burde skrive mer på noen av oppgavene. Da timen nærmet seg slutten, var det en del elever som hadde refleksjonsoppgaven igjen. De fikk da en muntlig beskjed om at det resterende måtte gjøres i lekse. Noen dager i etterkant av undervisningsopplegget fikk jeg tilsendt de 16 besvarelsene. Birgitte hadde da lastet dem ned fra Google Classroom.

3.6.3 Observasjon

I innledningen av øktene stilte jeg meg bak i klasserommet på siden, slik at jeg kunne se alle elevene og samtidig se hva som foregikk ved tavla. Der stod jeg frem til elevene skulle begynne å jobbe selvstendig med arbeidsheftet. Deretter observerte jeg mens elevene arbeidet med heftet, og snakket med dem om oppgavene og temaet i kronikken. I tillegg hjalp jeg Birgitte til å svare på spørsmål knyttet til oppgaveteksten. I forkant ble jeg og Birgitte enige om at vi skulle være varsomme, og gi forklaringer som var lite førende. Vi ønsket ikke å påvirke elevene i noen grad og «farge» dem med våre tanker.

3.7 Databearbeiding

Analyseprosessen handler om å «[...] velge ut, systematisere, kategorisere og tolke» (Anker, 2020, s. 11). Videre skal jeg beskrive hvordan jeg har gått frem i transkriberingen av lydopptakene, for å sikre validiteten. Deretter skal jeg forklare hvordan jeg har kodet og kategorisert intervjumaterialet og elevbesvarelsene i den andre analysefasen. Koding er en måte å systematisere materialet på (Anker, 2020, s. 75).

3.7.1 Transkribering av lydopptakene

Den neste fasen i det kvalitative forskningsintervjuet er transkribering og utskrivning av intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 38). Å transkribere handler om å transformere, og gjøre talespråk om til skriftspråk, slik at det skal være mulig å analysere materialet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205-206). I overføringen fra muntlig til skriftlig form, vil stemmeleie, intonasjon og mimikk gå tapt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Når forskeren skal transkribere lydopptak må han velge hvilke transkripsjonskonvensjoner som må brukes. Siden jeg skulle undersøke hvilke erfaringer lærerne hadde gjort seg om undervisningsopplegget, og hvordan de selv arbeidet med kritisk literacy i norskfaget, var det selve innholdet i intervjuene som ble fokuset. Likevel var jeg nøye i transkriberingen for å sikre en høy validitet på intervjusamtalene (Krumsvik, 2015, s. 155). Jeg valgte å transkribere ordrett og tok med pauser, gjentakelser av ytringer, bruken av «eh» og ivrig intonasjon. Transkriberingen

foregikk i Microsoft Word, som er knyttet til studentbrukeren min hos Universitetet i Agder. De to lydopptakene utgjorde til slutt 26 sider med skriftlig materiale.

3.7.2 Analyse av intervjumaterialet

I analysen av det transkriberte intervjumaterialet foretok jeg en koding ovenfra, også kalt en teoretisk koding (Anker, 2020, s. 79). I forkant av analysen utarbeidet jeg en rekke kategorier med utgangspunkt i problemstillingen, de konkrete forskningsspørsmålene og intervjuguiden. Denne fremgangsmåten samsvarer også med en deduktiv koding. Kategoriene jeg brukte i analyseringen er presentert i tabellen under. Da jeg gjennomgikk intervjumaterialet, sorterte jeg koder under de overordnede kategoriene. Jeg hadde også en kategori som het «annet» tilhørende begge forskningsspørsmålene, for å fange opp empirien som ikke kunne settes i sammenheng med noen av de andre kategoriene. Kodene som havnet i «annet»-kategorien er utelatt fra resultatene og drøftingskapittelet, ettersom det ikke hadde en relevans for problemstillingen i prosjektet.

Hvilke valg og vurderinger gjør lærerne?	Hvordan reflekterer lærerne over CritLit-modellen?
Definerings av kritisk literacy Verbale og visuelle redskaper Tekstskaping Multiple og supplerende tekster Tekstutvalg Vurdering utfordringer Annet	Modellen som undervisningsmåte Kontekst (tekstpresentasjon) Tekstarbeid (analyse og fortolkning) Tekstrefleksjon Annet

3.7.3 Analyse av elevbesvarelsene

Da jeg skulle analysere elevbesvarelsene brukte jeg koding nedenfra som utgangspunkt, også kalt empirinær koding (Anker, 2020, s. 77-78). Koding nedenfra innebærer at kodene starter i arbeidet med det empiriske materialet (Anker, 2020, s. 77-78). Jeg så derfor først på elevbesvarelsene, og utarbeidet kategorier på bakgrunn av materialet. I tabellen under forklarer jeg hvordan jeg har gått frem i de enkelte refleksjonsspørsmålene.

Spørsmål	Fremgangsmåte i analyseringen
Hvordan synes du det har vært å jobbe med en tekst på denne måten? Begrunn svaret ditt?	Gikk gjennom alle begrunnelsene og fant kategoriene nedenfra: <i>greit, gøy, liker ikke</i> og <i>vanskelig</i> . Tellet deretter opp antall elevsvar til hver kategori.
Hva har du lært ved å jobbe på denne måten?	Gikk gjennom alle begrunnelsene og fant kategoriene nedenfra: <i>skrivning, pluss- og minusord, lite og annet</i> . Tellet deretter opp antall elevsvar til hver kategori.
Hvilke oppgaver følte du at du mestret? Begrunn hvorfor.	Så gjennom begrunnelsene som elevene hadde gitt og kategoriserte dem etter stegene i CritLit-modellen. Tellet deretter opp begrunnelsene.
Hvilke oppgaver synes du var vanskelige? Begrunn hvorfor.	Så gjennom begrunnelsene som elevene hadde gitt og kategoriserte dem etter stegene i CritLit-modellen. Tellet deretter opp begrunnelsene. Videre tok jeg utgangspunkt i elevene sine begrunnelser om hvorfor tekstrefleksjon var det vanskeligste steget. I begrunnelsene var det tre kategorier som viste seg: <i>perspektivskifte, tekstskapingsutfordringer og ingen begrunnelse</i> . Disse kategoriene presenteres også ved hjelp av et sektordiagram for å illustrere fordelingen av de ulike begrunnelsene.

3.8 Forskningsetiske betraktninger

I et forskningsprosjekt er det viktig at de etiske retningslinjene ivaretas i alle stadiene av prosessen. Det gjelder før forskeren skal ut i feltet, i løpet av datainnsamlingen og i bearbeidelsen av materialet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 246). Videre vil jeg redegjøre for hvordan de forskningsetiske betraktningene i prosjektet er ivaretatt, gjennom å vise til de tre sentrale kravene: informert samtykke, krav til privatliv og krav til riktig representasjon av data (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247).

Forskeren har et særlig ansvar overfor prosjektdeltakerne, og innhentning av informert samtykke er nødvendig for å kunne gjennomføre undersøkelser (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247-249). For å oppfylle dette kravet, utarbeidet jeg to informasjonsskriv med en tilhørende samtykkeerklæring, hvor det ene var til intervjuinformantene og det andre til foresatte og elevene som skulle delta i undervisningsopplegget. Målet med informasjonsskrivene (vedlegg

E og F) var å gi deltakerne full informasjon om forskningsprosjektets formål og prosedyrer, den frivillige deltakelsen, deres personvern og rettighetene knyttet til deltakelsen. Det var også viktig å presisere at de når som helst kunne trekke tilbake samtykket sitt, uten at det skulle ha noen negative konsekvenser for dem. De fleste elevene var under 16 år, og måtte derfor ha underskrift av en foresatt. I et slikt tilfelle er det en fare for at informasjonen «går over hodet» på eleven. Jeg oppfordret derfor læreren til å videreformidle at elevene burde lese gjennom skrivet sammen med en foresatt, slik at elevene kunne bli kjent med sine rettigheter. I den vedlagte samtykkeerklæringen måtte en foresatt eller eleven selv dersom hen var 16 år, krysse av på at de hadde forstått informasjonen i skrivet og signere på at de ønsket å delta. Elevene som ønsket å gi besvarelsen til forskning, måtte også krysse av et eget punkt for det.

Prosjektdeltakerne har også rett til et privatliv (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 249-251). Et brudd på privatlivet er for eksempel når informantene kan gjenkjennes i datamaterialet. For å sikre anonymitet, ga jeg intervjudeltakerne pseudonymene Anna og Birgitte i transkripsjonsmaterialet. Siden intervjuutvalget er lite, har jeg prøvd å holde en lav detaljeringsgrad på empirien som er samlet inn. Jeg har med hensyn valgt å utelate opplysninger om alder, navn på skole, bydel og liknende, slik at det ikke skal være mulig å spore opp informantene mine. Det vil heller ikke være mulig å spore elevsvarene tilbake til de enkelte elevene, fordi besvarelsene er anonyme. Ettersom lydopptak og samtykkeskjemaer regnes som identifiserbare, meldte jeg inn masterprosjektet til NSD (Norsk senter for forskningsdata), i dag Sikt (Kunnskapssektorens tjenesteleverandør). Prosjektet ble godkjent og behandlingen av personopplysningene ble ansett som lovlig. Datamaterialet, altså transkripsjonene og elevbesvarelsene, har blitt oppbevart i henhold til Universitetet i Agder sine retningslinjer. Lydopptakene ble lagret på serveren knyttet til Universitetet i Agder, og slettet etter at transkriberingen var gjennomført. Samtykkeskjemaene i papirform ble oppbevart atskilt fra resten av datamaterialet, utilgjengelig for andre.

Det tredje og siste kravet handler om riktig representasjon av data (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 251-252). Intervjuinformantene skal ikke representeres på en måte som de ikke kjenner seg igjen i. Ifølge Postholm & Jacobsen (2018, s. 251) skal vi «[...] forsøke å gjengi resultater fullstendig og i riktig sammenheng». Når empirien skal analyseres vil den reduseres betraktelig, og som en konsekvens vil det da være utfordrende å gjengi resultatene fullstendig. Likevel er dette noe som forskeren skal etterstrebe så langt det er mulig (Postholm & Jacobsen, 2015, s. 252). I mitt prosjekt var jeg for eksempel nøye da jeg skulle presentere

sitater fra de semistrukturerte intervjuene i resultatkapittelet. Et sitat tas ut ifra en sammenheng og settes inn i en ny sammenheng. Da kan meningsinnhold gå tapt, eller endre seg. Derfor var jeg nøye på å se sitatene i sammenheng med sin kontekst, slik at resultatene ble riktig representert. Også elevenes begrunnelser ble oppgitt ordrett i analyseringen.

3.9 Kvalitetsvurdering

Videre vil jeg diskutere kvaliteten på mitt masterprosjekt opp mot kriteriene validitet (gyldighet) og reliabilitet (pålitelighet).

3.9.1 Validitet (gyldighet)

Validitet eller gyldighet handler om forskeren har undersøkt det som han hadde hensikt om å undersøke (Krumsvik, 2013, s. 151). Ytre gyldighet kan ses i sammenheng med overførbarhet, og spørsmålet om vi kan overføre resultatene fra en studie til andre kontekster (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Med andre ord: Hvor generaliserbare er funnene i undersøkelsen? For det første er overførbarhet og generalisering en utfordring i kvalitativ forskning, ettersom virkeligheten er dynamisk og i stadig utvikling (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Det vil være utfordrende å replikere en kvalitativ undersøkelse, fordi møtet mellom forskeren, feltet og informantene arter seg ulikt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Konteksten som forskningen finner sted i er unik, og forskeren må derfor beskrive den spesifikke konteksten i prosjektet. Jeg har beskrevet konteksten for gjennomføringen av undervisningsopplegget, innsamlingen av elevtekstene og intervjuene i kapittel 3.6 om gjennomføring. På denne måten synliggjør jeg omstendighetene som datainnsamlingen foregikk i.

For det andre er informantene i masterprosjektet mitt to norsklærere som jobber på 10. trinn på samme skole. I tillegg har lærerne sammen med sine klasser, vært deltakere i CritLit-prosjektet. I og med jeg har et lite antall informanter, vil generaliseringsmulighetene her være begrenset. Utvalget mitt er ikke representativt, og det vil derfor ikke være mulig å foreta en statistisk generalisering. Likevel er det viktig å påpeke at en statistisk generalisering ikke er et mål i dette prosjektet, da hensikten har vært å finne ut hvordan læreren kan legge opp undervisningen i kritisk literacy. Selv om det ikke er mulig å generalisere funnene i prosjektet mitt, har jeg presentert kunnskap knyttet til kritisk tilnærming til tekst, som kan være av interesse for norsklærere på ungdomstrinnet. Vi kan dermed si at det til en viss grad er

overførbart (Anker, 2020, s. 110). Krumsvik (2013, s. 21) mener at målet innenfor kvalitativ forskning er å «[...] få fram god og valid kunnskap om det «vesle» ein studerer». Ifølge Postholm & Jacobsen vil derfor overføring i kvalitativ forskning være knyttet til om en beskrivelse er gjenkjennbar. Det kan omtales som naturalistisk generalisering (Postholm, 2018, s. 238).

For å styrke validiteten i forskningsprosjektet, er det viktig at forskeren inntar en kritisk holdning til arbeidet og stiller seg selv spørsmål underveis i alle stadiene av forskningen (Krumsvik, 2013, s. 154). I planleggingsfasen valgte jeg metodene som på best mulig måte kan gi meg de svarene jeg er ute etter. Jeg gjennomførte et pilotintervju for å sikre validiteten, og var nøye i transkriberingen slik at ingen meningsinnhold skulle forsvinne. Validiteten styrkes også gjennom å bruke både semistrukturerte intervju og elevtekster. I intervjuene fikk lærerne noen av de samme spørsmålene som elevene fikk i refleksjonsnotatet. På denne måten kunne lærerintervjuene da bekrefte noen av funnene som viste seg i elevsvarene. Jeg avdekket da konvergens mellom metodene.

3.9.2 Reliabilitet (pålitelighet)

Reliabilitet er knyttet til påliteligheten i en forskningsprosess, og handler om «[...] sammenhenger internt i forskningsprosjektet og hvordan dette synliggjøres i rapporteringen» (Tjora, 2021, s. 263). Ifølge Postholm & Jacobsen (2018) krever reliabilitet at forskeren reflekterer over hvordan han kan ha påvirket resultatet i prosessen. I denne refleksjonen må forskeren for det første bli bevisst over sin egen subjektivitet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). For det andre må forskeren gjøre prosessen synlig slik at det er mulig for andre å reflektere over den (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Det kan igjen knyttes til begrepet transparens, som handler om detaljene i et forskningsprosjekt beskrives og synliggjøres for leserne (Tjora, 2021, s. 297). I metodekapittelet redegjør jeg for valgene som er tatt underveis, hvilke datainnsamlingsstrategier jeg har brukt og hvorfor jeg har valgt akkurat disse, hvordan norsklærerene er rekruttert og utfordringene knyttet til rekrutteringen, og hvordan intervjumaterialet og elevtekstene er analysert og presentert. Ved å synliggjøre sterke og svake sider ved designet, gir det leseren muligheten til å ta stilling til forskningens kvalitet. Stor grad av transparens vil kunne styrke påliteligheten og kvaliteten i prosjektet, fordi leseren inviteres inn til å se hvordan forskningsprosessen har foregått (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238).

Registrering av empiri er et pålitelighetsproblem innen kvalitative datainnsamlingsmetoder (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 227-228). Jeg brukte en diktafon som tok lydopptak, for å forsikre meg om at all data ble registrert. På denne måten unngikk jeg å avgrense i datainnsamlingsøyeblikket. I diskusjonen om forskningens pålitelighet er også forholdet mellom problemstilling og forskningsdeltakere relevant. En «brukbar» empiri forutsetter at prosjektdeltakerne har kunnskap om fenomenet som skal undersøkes (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225-226). Mine informanter Anna og Birgitte har tidligere vært deltakere i CritLit-prosjektet, noe som innebærer at de er kjent med kritisk literacy, arbeid med kritisk tilnærming til tekst og CritLit-modellens steg og innhold. På denne måten hadde Anna og Birgitte gode forutsetninger til å reflektere over hvordan CritLit-modellen fungerte som undervisningsmetode i deres klasser.

4.0 Resultater

I dette kapittelet vil jeg presentere funnene fra analysen av datamaterialet. Gjennom å ha semistrukturerte intervju med norsklærere på 10. trinn, prøve ut et undervisningsopplegg i en elevgruppe, og analysere elevtekster, har jeg prøvd å finne svar på følgende problemstilling:

Hvordan kan læreren legge til rette for å utvikle elevenes kritiske tekstkompetanse i norskfaget på ungdomstrinnet?

Resultatene systematiseres i forbindelse med forskningsspørsmålene. I den første delen av kapittelet vil jeg presentere funnene som er gjort i forbindelse med intervjumaterialet. Denne delen består av underkapitlene: kritiske tilnærminger (4.1), tekstutvalg (4.2) og vurderingspraksis (4.3). Disse underkapitlene vil belyse det første forskningsspørsmålet:

1. Hvilke faglige vurderinger og valg gjør et utvalg av lærerne når de skal undervise i kritisk literacy?

I den andre delen av kapittelet (4.4 og 4.5), vil jeg presentere lærerne og elevene sine erfaringer knyttet til CritLit-modellen. Disse resultatene fra intervjumaterialet og elevbesvarelsene kan ses i sammenheng med det andre forskningsspørsmålet:

2. Hvordan reflekterer et utvalg av lærere og elever over bruken av CritLit-modellen som utgangspunkt for et undervisningsopplegg?

4.1 Didaktiske arbeidsmåter

Problemstillingen min handler om hvordan læreren kan legge til rette for å utvikle elevenes kritiske tekstkompetanse. I den forbindelse ønsket jeg å få et innblikk i hvilke arbeidsmåter og metoder som informantene bruker når de skal undervise i kritisk tilnærming til tekst.

Ifølge Anna og Birgitte er målet med kritisk literacy å øve opp elevenes evne til å klare å stå imot informasjonsstrømmen, og bli bevisste over den påvirkningen som de utsettes for i sosiale medier. Anna ser at elevene hennes fanges inn i en verden hvor de utsettes for en enorm påvirkning, og gikk så langt som å si at de er «digitale prøvekaniner»: *Disse elevene [...] blir påvirket døgnet rundt av ting som flasher opp i trynet deres hele tiden av meninger, falske nyheter, en som sier det, en annen som sier det.* Birgitte mener at utviklingen på sikt kan utfordre demokratiet, ettersom digitale spor overvåkes og algoritmene siler ut hvilke interesser brukerne har. Som internettbrukere blir vi ensrettet i det vi ser på. Skolen skal kunne gi elevene verktøyene de trenger for å klare å mestre livene sine: *[...] og at kanskje når*

de blir utsatt for kritisk arbeid og oppøve den evnen der, så greier de kanskje å stå litt imot det.

Målet er å øve opp en «alarmknapp» hos elevene. Det å da bli utsatt for aktuelle tekster og bilder i norskundervisningen er betydningsfullt, for å få de ut av virkeligheten de lever i sosiale medier. Birgitte har en oppfatning av at elevene begrepet «kritisk lesing» har en negativ klang. Selv om elevene skal læres opp til å innta en kritisk posisjon, er Birgitte opptatt av at de ikke må bli for opphengt i tankegangen: *[...] Men det igjen så er jeg jo kjempeopptatt av at ikke vi utdanner en hel generasjon med tvilere, som ikke greier å stole på noen ting lenger.*

4.1.1 Verbale og visuelle redskaper

Når informantene skal lese mot teksten med elevene sine, er de opptatt av å bevisstgjøre elevene på at tekster er representasjoner av verden. Tekstskaperen har interesser bak tekstene: *Det handler jo om å på en måte avsløre eller bli klar over på hvilken måte vil denne teksten prøve å påvirke meg da, uten å ta stilling om det riktig eller feil liksom.* Anna sin kritiske tilnærming kjennetegnes ved de tre begrepene: *hvem, hva og hvor*. Hun er tydelig på at spørreordene gjennomsyrrer hennes undervisning i kritisk literacy, og at de stadig gjentas for elevene.

Anna: *[...] Når vi møter en tekst, bilde, et innlegg på sosiale medier, så skal vi alltid stille oss tre spørsmål. For vi blir så lurt, vi får så mye informasjon og det er de der: hvem, hva og hvor. Hvem har publisert det? Hva ønsker de å oppnå? Hvor er det publisert? Og hvis vi klarer å stille de tre spørsmålene til alt vi møter, så blir vi litt mer kritiske.*

Ifølge informantene varierer det hvilke virkemidler de bruker ut fra hvilken, da det avhenger av tekstens form og innhold. I forbindelse med analyse av verbaltekst er det ordvalg og uttrykk de undersøker mest. Anna mener at det kan være en *[...] grei og konkret oppgave for de, og samtidig en bevisstgjøring*. Da blir det også sentralt å se på hva som ikke blir sagt, eller nevnt og antydnet. Hvem er det som utelates i teksten? Birgitte løfter frem pronomenbruk og er særlig opptatt av «vi-et», som kan både kan skape en distanse og nærhet. I forbindelse med multimodale reklametekster har fokuset som regel vært på visuelle virkemidler, hvordan noe fremstilles og hvordan det presenteres gjennom synsvinkel og perspektiv. Anna er opptatt av å formidle at valgene ikke er tilfeldige satt sammen: *Jeg sier til dem at det er ikke en ting i en*

reklame som er tilfeldig, ikke en ting. De ønsker bare å selge. Tabellen under viser en oversikt over hvilke virkemidler informantene pleier å ta utgangspunkt i.

Verbale virkemidler	Visuelle virkemidler
Ordvalg og uttrykk	Forgrunn
Verdiladning	Bakgrunn
Hva utelates?	Perspektiv
Pronomen	Synsvinkel
Metaforer	Motiv
Fortolkningskategorier	Fargevalg
	Verbaltekst

Figur 4.1: Oversikt over verbale og visuelle virkemidler som informantene bruker.

4.1.2 Tekstskaping

Tekstskapingen i kritisk literacy foregår helst gjennom å skrive mottekster. For informantene er det viktig at elevene får øve på å ta sosial handling, og fokuset har derfor ofte vært på at de skal uttrykke meningen sin i motsetning til en sak, tema eller tekst som elevene er opptatte av. Tidligere har de fokusert på å finne forskjellige kilder og motargumenter som elevene kunne bruke for å produsere en tekst. Når det skal skrives mottekster, er det lurt [...] å høre litt med de om det er noe som rører seg, og hva der er opptatt av. Birgitte opplevde at temaet rasisme engasjerte svært godt i hennes klasse. Tekstskaping har også blitt lagt opp i forbindelse med produksjon av multimodale reklamer. Målet er da at elevene selv skal bli bevisste på at det ligger en tanke bak hver modalitet. Det er noe som fenger elevene ettersom mange er flinke med de digitale verktøyene som er tilgjengelige. Redesign eller transformasjon er en arbeidsmåte som er helt ny for lærerne. Før prosjektdeltakelsen drev de ikke med å designe en ny tekst på bakgrunn av en annen.

Birgitte: Så jeg tenker det som er nytt for meg, er for eksempel å ta utgangspunkt i en sånn tekst og så analysere og reflektere over den og tolke den, og så produsere en ny tekst. Ikke sant? Som en sånn tekstproduksjon på slutten der [...]. Det gjorde vi ikke før da.

Å rekonstruere reklamebilder er noe som har blitt særlig godt likt av elevgruppene, eller lage memes. Det er noe som er nært for elevene. Både Anna og Birgitte ser viktigheten i denne typen arbeid, og har et om å sette av mer tid til tekstskaping.

4.1.3 Supplerende og multiple tekster

Informantene bruker supplerende tekster i sin kritisk literacy-undervisning, fordi de ønsker å tilby elevene flere innganger og en større tilgang på et kunnskapsområde. Informantene pekte på at letingen etter supplerende tekster kan være tidkrevende, og at det er noe som de ikke alltid rekker å sette av tid til. De supplerende tekstene kan ofte kategoriseres som sekundære tekster, og er nødvendigvis ikke beregnet for pedagogisk bruk. Anna peker på at arbeid med tilpasset opplæring kan ses i sammenheng med supplerende tekster, og at denne arbeidsmåten gir informantene muligheten til å differensiere: *[...] Men når vi har hatt flere forskjellige tekster som vi skal presentere, forskjellige aktører som presenterer et tema for eksempel, så tenker vi at ja kanskje denne teksten passer til de som ikke har så god lesekompetanse.*

På spørsmål om informantene arbeider med multiple tekster, svarte begge at de i liten grad gjør det, men at det av og til hender. Informantene mente at det er utfordrende å finne flere tekster på en gang, som tar opp samme tema og samtidig er motstridende: *Problemet er jo det at eh, vi er nok ikke så flinke å gå i dybden enda. Så hvis du skal gjøre det så krever det jo ekstra tid.* Birgitte hadde et tverrfaglig samarbeid mellom norsk og samfunnsfag, hvor elevene skulle lese ulike og motstridende kilder om temaet «Hva kan true demokratiet?». Birgitte følte at det ikke var helt vellykket, ettersom de fleste elevene kun baserte seg på en kilde. Birgitte hadde en opplevelse av at elevene fort blir utmattet av denne arbeidsmåten, noe som igjen kan begrunnes i at flere ikke er særlig utholdende lesere.

Birgitte: Det er det som vi hele tiden må jobbe med oss selv, og vi føler jo at det er mange ting elevene skal ha med seg. Så vi tar oss rett og slett ikke ordentlig nok tid til det. Også synes jeg jo at de ikke er så gode lesere. De er ikke så utholdende, så det er ganske krevende for de [...] å skulle gjøre det.

4.2 Tekstutvelgelse

Jeg ønsket å finne ut hvilke vurderinger informantene gjør når de skal undervise i kritisk literacy, og det ble derfor relevant å undersøke hvilke tekstutvalg de foretar og hva som er bakgrunnen for valgene.

4.2.1 Sjanger, sekundære tekster og bruk av læreverk

I intervjuene kom det frem at Anna og Birgitte stort sett bruker sakprosaetekster når de skal drive med kritisk tekstarbeid. Det begrunner informantene i relevansen. Birgitte bruker for det

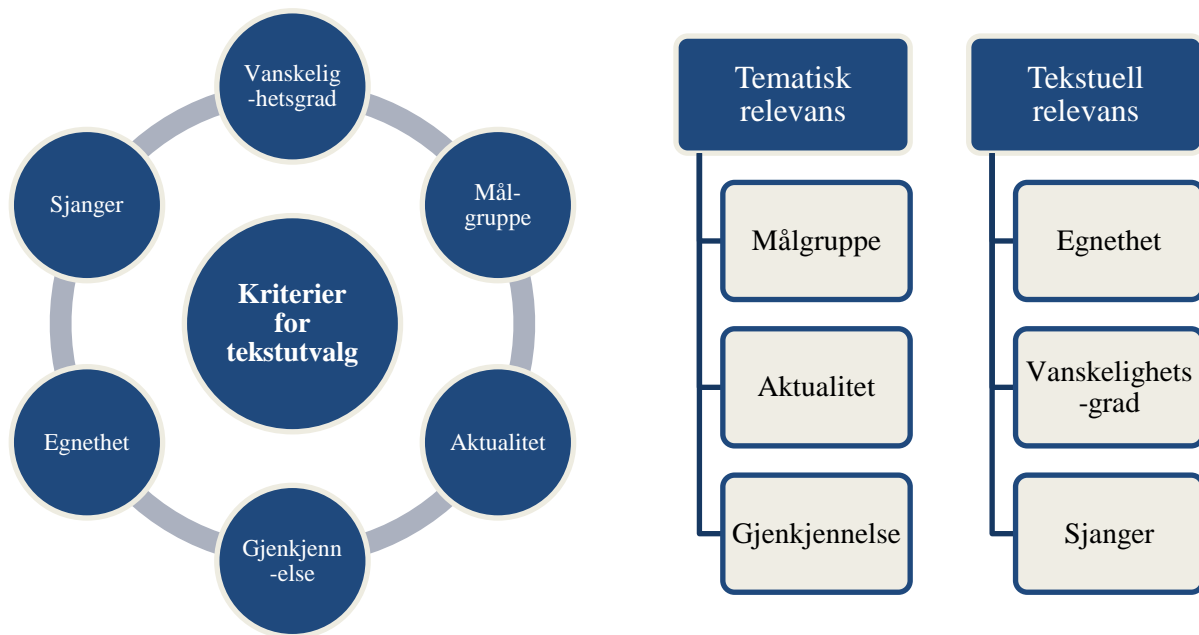
meste argumenterende tekster i arbeidet med kritisk literacy. På spørsmål om hvilke typer argumenterende tekster som går igjen, er det helst leserinnlegg og debattinnlegg. Dersom hun finner et innlegg i en nettavis, kan hun fint ta det med i undervisningen. Birgitte uttrykker at reklamesjangeren er den enkleste å arbeide med, på grunn av at påvirkningskraften ofte kommer tydelig frem. Tekstene hentet fra internett er da sammensatte tekster. Birgitte er tydelig på at CritLit-prosjektet har åpnet hennes interesse for å bruke influenserkanalene, og særlig da Instagram-innlegg. Hun mener at det er mye å hente derifra med tanke på markedsføring og påvirkning. Eksempler på tekster de benytter seg av, er leserinnlegg og debattinnlegg fra aviser. Verken Birgitte eller Anna bruker skjønnlitteratur når de skal arbeide med kritiske tilnærminger.

Informantene har tilgang på læreverk, men bruker disse i mindre grad i kritisk literacy-undervisning. *Aunivers* er lærernes «hovedlærerverk», men informantene bruker også *Kontekst Basisbok* og tekstsamlingene som hører til i tillegg. Birgitte og Anna bruker lærebøkene i undervisning i kritisk literacy, men må i stor grad supplere med både faglig kunnskap, eksempler og sekundære tekster, ettersom *Basisboka* de har er fra 2014. *Aunivers* er en digital læringsressurs med lærerveiledning og elevsider, mens elevene har hvert sitt fysiske eksemplar av *Basisboka*. Læreverket er ifølge Anna utdatert. Selv om *Basisboka* har et eget kapittel om sammensatte tekster og er inne på reklamesjangeren, mangler de fortsatt kjernen i kritisk literacy: [...] her jobber man kun med bilder og det visuelle [...] om bildeutsnitt og blikkfang. Man er inne på kritisk lesing, men det er ikke så eksplisitt. *Aunivers* gjenspeiler den nye læreplanen og «kritisk tilnærming til tekst», i større grad. Utdaterte læreverk gjør at lærerne tyr til andre løsninger, som for eksempel å bruke sekundære tekster.

4.2.2 Kriterier for utvalgelse

I tillegg til å finne ut av hvilke tekster informantene bruker i sin undervisning, var jeg også interessert i å høre om Anna og Birgitte hadde noen gjennomgående kriterier som de baserer tekstutvalgene sine på. Ifølge informantene er tekstutvalgene sammensatte, da det er flere hensyn som ivaretas ettersom teksten skal være egnet for kritisk arbeid, samtidig som den er tilpasset elevenes aldersgruppe og forutsetninger. Intervjufunnene fra tekstutvalget er systematisert etter seks koder og satt inn i en modell som illustrerer kriteriene Anna og Birgitte baserer utvelgelsesprosessen på. Kodene bruker de for å tilpasse opp mot elevgruppen og for at de skal få et større utbytte av undervisningen. De seks kodene kan igjen plasseres i to

kategorier: tematisk relevans og tekstuell relevans. Tematisk relevans handler om det indre og tematiske, mens det tekstuelle kan knyttes til tekstens ytre form og trekk.



Figur 4.2 og 4.3: Modellene viser kriteriene som informantene legger til grunn ved et tekstutvalg. Kriteriene kan igjen kategoriseres inn i tematisk relevans og tekstuell relevans.

Det første kriteriet hos informantene er *egnethet*. Teksten må være egnet for kritisk tilnærming og nærlesing, slik at det er mulig for elevene å analysere og tolke den. Selv om de fleste tekster er mulig å lese med et kritisk blikk, skal det være mulig for en ungdomsskoleelev å peke på trekk. Birgitte utdyper ved å legge til følgende: *For det er jo noe med det å finne noe som en kan grave i også, så det ikke blir for opplagt og ikke for komplisert*. Egnethet handler også om at teksten kan ses i sammenheng med kompetansemålene i læreplanen. Det fører oss videre inn på *målgruppe* som er det andre kriteriet. Teksten bør ha en tematikk som fenger elevene, slik at det vekker en nysgjerrighet i dem. Informantene sine elevgrupper består av ungdommer som er 15 og 16 år gamle, og det er dermed en fordel om læreren velger ut tekster som de finner interessante. Ifølge Anna er det stor fordel at tematikken i tekstene er *aktuelle*, enten det er en artikkel om en sak som er mye i media, eller om det er et format som elevene er kjent med. Likevel peker også Birgitte på at det finnes tekster som har gyldighet uavhengig av tidsalder. Læreren må utforske hva det er som rører seg i livene til elevene. Her løfter Birgitte frem elevmedvirkning.

Anna er også opptatt av at *gjenkjennelse* er vesentlig, enten det er et kjent ansikt, en kjent avsender eller et kjent tema. Birgitte mener det har stor betydning for motivasjonen og gjør det enklere for elevene å interessere seg. Hvilken *vanskelighetsgrad* en velger er ifølge Anna og Birgitte essensielt. Informantene har begge en stor andel av elever med norsk som andrespråk, og det er derfor viktig at tekstene ikke er for omfattende med tanke på lengde og språk. Noen elever strever også med motivasjonen og leseutholdenheten. Dersom læreren gir en lang tekst med et innviklet språk, vil det kunne hindre elevene fra å gå inn i det kritiske tekstarbeidet. Da faller hele poenget bort. Det siste kriteriet er sjanger. Min oppfatning er at sjanger kommer i siste rekke, ettersom det finnes viktigere prioriteringer for informantene. Likevel er Anna og Birgitte opptatt av å variere sjangertype og bruke tekster som består av ulike modaliteter.

4.2.3 Utdfordringer og fallgruver knyttet til tekstutvalg

Birgitte opplever at det er utfordrende å skulle finne «den gode teksten» som både treffer elevgruppen med tanke på tematikk, aktualitet og vanskelighetsgrad, samtidig som den er egnet til kritisk lesing: [...] *Så det er det som er vår utfordring å få tid og rom til å finne disse her gode tekstene som engasjerer.*

Ifølge Birgitte må læreren avveie hvor mye tid det skal settes av til forberedelser av undervisningsopplegg. Nærlesning av tekster er for informantene tidkrevende, og Anna er tydelig på at de fra før av har mye fagstoff de skal gjennom. Det tar også tid å skulle lage opplegg med bakgrunn i en tekst, da noen av oppleggene kan bli omfattende. Anna og Birgitte er enige om at tematikken må tenkes nøye gjennom. Birgitte uttrykker også at elevenes modenhet kan være en utfordring når det kommer til det å skulle velge ut tekster. Birgitte eksemplifiserer ved hjelp av kvinnehelsetematikken:

[...] jeg var litt spent på hvordan de ville reagere på dette med at det handler om kvinnehelse. Det er ikke deres aldersgruppe en gang. Dette handler jo kanskje mer om mødre enn om de selv og også om det var veldig sånn motstand fra gutter, eller om det dette var noe som ikke de interesserte seg i. Men jeg føler jo samtidig når vi går rundt og snakker med de, så så blir det jo litt engasjert for det er jo det her utseendepresset som de kanskje kjenner seg igjen i.

Anna er opptatt av at læreren bør ha elevenes bakgrunn i tankene når det skal velges ut tekster til kritisk tekstarbeid. I de fleste klasser vil det finnes en eller flere elever som for eksempel tilhører et religiøst eller konservativt miljø. Mange får presentert en sannhet hjemme som

nødvendigvis ikke stemmer med virkeligheten, og Anna er derfor opptatt av at elevene skal få et nøytralt bilde på det som foregår i verden.

Anna: For det jeg merket når vi hadde en sånn tekst en gang, så kan det være at noen sier for eksempel at «Nei, men sånn er det ikke i mitt land og kvinner har det ikke sånn». Det er klart at når de stadig får presentert hvor mye galt som er i deres hjemland, så kan det på en måte være sårende, og kanskje stoppe opp muligheten til å gå inn i en tekst og være helt åpen.

Dersom læreren skal bruke religions- eller kulturpregede tekster som tar opp temaer som er aktuelle i en viss religion eller livssyn, må det utføres med varsomhet. Anna henviser særlig til artikler i nyhetene som handler om kvinnesyn og sosial kontroll. Slår det feil ut mener Anna at det er en fare for at eleven trekker seg unna og ikke ønsker å delta.

4.3 Vurderingspraksis

Jeg ønsket også å få rede på hvordan informantene vurderer arbeidsmetodene, og oppgavene om de tar med inn i undervisningen faktisk utvikler elevenes kritiske tekstkompetanse. Min oppfatning er at Anna og Birgitte bruker mye muntlige situasjoner som utgangspunkt for vurdering, slik som for eksempel muntlige samtaler i plenum mellom lærer og elev, eller mellom elever i grupper. Det henger blant annet sammen med at det er flere elever som strever med å uttrykke seg skriftlig. Gjennom dialogisk undervisning merker informantene hvordan elevene responderer på opplegget, om de er engasjerte og om de tar poenget. Birgitte opplever at elevene hennes er flinke til å avsløre tekstskaperens agenda og interesser i muntlige sammenhenger. Det hender også at lærerne legger opp til sånne små skriftlige oppgaver hvor de for eksempel har fokus på: *Hva er hensikten? Hvorfor skriver de det sånn og hva er det de prøver å [...] og hvordan prøver denne teksten å påvirke oss liksom?*

Lærerne har også vurderingssituasjoner hvor elevene får oppgaver som speiler hva som har vært fokusområdet. Disse situasjonene kan ses i sammenheng med vurdering av læring, også kalt summativ vurdering. Det kan for eksempel handle om å gi elevene en ukjent situasjon, hvor de skal anvende ferdighetene og kompetansen som de har på det nåværende tidspunktet. Da vil Anna og Birgitte få muligheten til å se om elevene har lært noe gjennom perioden, og de kan også gi elevene en tilbakemelding på hvordan de bør jobbe videre for å nå målene sine og nå den nærmeste utviklingssonen.

Birgitte: Jeg tror ikke det er sånn at hvis du jobber med det ei stund så kan elevene det [...]. Man må utvide det for de etter hvert som de blir eldre. At de starter ett sted og kanskje bygger det gradvis ut.

Birgitte mener at kritisk tekstkompetanse er noe som krever tid, og at det må jobbes kontinuerlig med. Derfor er også vurdering for læring sentralt i kritisk literacy-undervisningen. Læreren må støtte elevene underveis og motivere dem. Noen av elevene har en tendens til å miste motet bare de hører «kritisk lesing», og assosierer det med noe negativt. I tillegg har Anna og Birgitte Google Classroom som læringsplattform, og Birgitte nevner at dette er en gylden mulighet til å se hvordan elevene har jobbet med oppgaver i timene. Lærerne kan gå inn i dokumentene til elevene, og legge igjen fremovermeldinger.

En utfordring som gjør seg gjeldende i vurderingsarbeidet er ifølge Birgitte at elevene «ikke går i takt». Birgitte uttrykker at det kan være utfordrende å vurdere elevenes kritiske tekstkompetanse ettersom det er en langvarig utvikling der elevene er på forskjellige nivå. Anna deler den samme opplevelsen: *Du har noen som er kjempeflinke og kritiske og nyanserte, og [...] gode på refleksjon. Så har du noen som sluker alt rått, og som egentlig ikke ser så veldig mye nyanser.* Store forskjeller blant elevene i kompetansenivå, gjør at de må tenke ekstra nøye gjennom hvordan de legger opp undervisningen for at alle skal få et tilfredsstillende utbytte. Det kan kreve både tilpasninger individuelt og på vegne av hele gruppa. Informantene har også mange tospråklige elever på trinnet som har et «fattig ordforråd». Da vil det bli utfordrende å være kritisk, for elevene allerede sliter med å avkode og forstå innholdet i teksten.

Birgitte: For noen har jo mer enn nok med å forstå innholdet i seg selv, men da og så drive litt kritisk tenkning og få de over på fortolkning og refleksjon, og sånne ting er jo en prosess som går over tid.

4.4 Lærerens refleksjoner rundt CritLit-modellen

CritLit-modellen utviklet av forskningsprosjektet *Critical Literacy in a Digital and Global Textual World* (CritLit) er selve kjernen i undervisningsopplegget, og er regnet for å være et verktøy som læreren kan bruke ved undervisning i kritisk tilnærming til tekst. CritLit-modellen var en del av et arbeidshefte som ble prøvd ut av norsklærerne Anna og Birgitte i to elevgrupper på 10. trinn. I etterkant av utprøvingen intervjuet jeg de to lærerne individuelt, slik at jeg kunne få deres perspektiv på CritLit-modellen og hvordan de syntes de konkrete stegene fungerte i deres elevgruppe. Som nevnt innledningsvis har Anna og Birgitte tidligere

testet ut modellen i regi av CritLit-prosjektet, og de er derfor kjent med både innhold og oppbygning i denne arbeidsmåten.

4.4.1 Modellen som undervisningsmåte

På spørsmål om hva de synes om arbeidsheftets utforming og selve CritLit-modellen, svarer både Anna og Birgitte at progresjon er en positiv faktor ved modellen.

Birgitte: Jeg synes det var veldig fin struktur i det [...] der en starter med å finne litt ut om teksten og reaksjon og alt sånt. Jeg synes det er en veldig fin måte å løse elevene gjennom hvordan lese en sånn tekst.

Birgitte uttrykker at CritLit-modellen tilbyr en fin struktur på analysearbeid og en utvidelse i hvordan en kan tilnærme seg en tekst kritisk. Modellen starter på et nivå hvor alle skal kunne svare, og ender på tekstrefleksjon som Anna karakteriserte som høy måloppnåelse.

Anna: Jeg opplever at elevene synes det er veldig godt med tabeller og det å fylle inn i ting rett og slett. [...] Ehh, så tror jeg de liker at det er bolkvist, som de kan bli ferdig med. At de ser en progresjon, og så ser de at de på en måte har produsert noe da inne i alle disse boksene som de gjør.

Anna peker på at denne progresjonen kan virke som en motivasjonsfaktor for elevene.

Elevene hennes liker å jobbe trinnvis og setter pris på å kunne gjøre seg ferdig med noe, før de går videre og begynner på noe nytt.

Selv om CritLit-modellen gjennom sin utforming tilbyr en utvikling, mener Birgitte at arbeid knyttet til denne arbeidsmåten til tider kan bli omfattende. Oppleggene som lages med utgangspunkt i modellen har en tendens til å bli store i omfang:

[...] Det ikke er noe som du kan gjøre hver gang de skal tenke kritisk. Kanskje kan man bruke deler av det av og til, eller noe sånt, men å bruke hele [...] modellen hver gang, da blir hvert fall mine elever slitne av det.

Ifølge Birgitte må læreren tørre å stå i det og være tålmodig, for at elevene virkelig skal få med seg poengene i oppgavene og de forskjellige stegene i modellen. På spørsmål om hvordan Birgitte syntes undervisningsopplegget fungerte i klassen, følte hun at det ble intensivt fordi elevene skulle rekke å arbeide med alle stegene i løpet av tre skoletimer.

Birgitte: [...] nå følte jeg kanskje at det ble litt sånn eh, intensivt, fordi at vi skulle rekke å bli ferdig, for jeg var jo veldig tidsavgrenset. Så i forhold til omfanget og hvis man ønsker at elevene skal virkelig få tenkt og reflektert og og undre seg over dette, så så kunne vi nok ha hatt to timer til.

Likevel er Birgitte tydelig på at modellen er fleksibel fordi tekstpresentasjon, tekstreaksjon, tekstarbeid og tekstrefleksjon kan fungere hver for seg som selvstendige oppgaver. Hun eksemplifiserte med at det åpner opp for muligheten til å ha en økt med bare refleksjonsbiten, eller en økt hvor en kun fokuserer på tekstarbeidet og går i dybden på det. Læreren kan også stille på vanskelighetsgraden på opplegget, alt etter elevgruppens forutsetninger:

Anna: Så kan man på en måte fylle det ut, som jeg sa, du kan fylle på mer tekstproduksjon på slutten, hvis du vil det. Du kan ha det som en innledning på en fagdag. Man kan ha muntlige diskusjoner, man kan legge frem ting muntlig, muntlige presentasjoner på det. Så man kan liksom bare bygge den ut modellen så mye man vil. Eller dele den opp.

Inntrykket mitt er at både Anna og Birgitte opplevde at det var for stor grad av individuelt arbeid med CritLit-stegene i arbeidsheftet. Som en konsekvens beskrev lærerne at flere elever ble utålmodige og gled ut av oppgavene de skulle gjøre. Ifølge Birgitte kjente noen av elevene at det buttet imot, og at de da distrahererte hverandre med å samtale om andre ting. Birgitte adresserer at denne konsekvensen henger sammen med forventningene elevene stiller til to timer med norskundervisning: *De er jo vant til å ha litt sånn avbrudd med litt skriftlig, litt muntlig og litt skriftlig.* Birgitte mener at en løsning ville være å bruke mer tid på opplegget, stoppet underveis og latt elevene få pauser i form av diskusjon om det de hadde svart på de ulike oppgavene: *[...] for den gruppen elever som jeg har, så er det ganske krevende å tenke og reflektere over så lang tid.* På spørsmål om hva Anna ville gjort annerledes svarte også hun at det muntlige manglet: *Jeg ville hatt mer debatt. En muntlig del også, hvor vi kunne diskutert litt. I grupper kanskje. Vi trenger å diskutere litt og debattere litt, og belyse ting muntlig også.*

4.4.2 Kontekst: Tekstpresentasjon og tekstreaksjon

Anna mener at CritLit-modellen tilbyr tilpasset opplæring, fordi den består av flere typer oppgaver. Tekstpresentasjon og tekstreaksjon er oppgaver som ikke krever særlig med forkunnskaper.

Anna: [...] når det gjelder tekstpresentasjon, det med hvor og når er teksten publisert, og disse helt sånne, hvor ikke det krever noe annet enn at du ser hvor [...]. Men det er en god start vet du, for da kommer alle i gang. Og det er det som vi er veldig opptatt av, at alle kan få komme i gang og alle kan få begynt. De skal ikke stoppe opp i starten.

Birgitte uttrykker også at det å starte med å finne ut informasjon om teksten og hvordan en selv reagerer er en fin måte å løse elevene gjennom hvordan å starte arbeidet med en tekst, før

en går videre. Birgitte mener at det er mulig å utvide tekstpresentasjonen i det konkrete undervisningsopplegget, ved å undersøke konteksten rundt konflikten i kvinnehelsedebatten. *[...] det hadde jo kanskje vært et lite poeng å undersøke litt om den klinikken. Hvem var det egentlig som sto bak?* Videre peker Birgitte på at tidsbruk er en faktor her. Norsklæreren har begrenset med tid, og det er ikke alltid mulig å gå i dybden slik en ønsker.

Anna opplevde at noen av elevene hennes strevde med å svare på tekstreaksjon. Elevene opplever at det er utfordrende å stole på sin egen reaksjon, og svare ærlig på hvilke meninger og følelser tekstene bringer frem i dem.

Anna: Alle kan si noen ting, og [...] når vi kommer til dette med hvordan virker teksten på meg, så er mange elever redde for å svare feil. Ikke sant? Men dette er så personlig, så det er egentlig ikke feil. Og der prøver jeg veldig å si til elevene at det er din opplevelse.

Anna måtte da være tydelig på at det ikke fantes en fasit, og at ingen svar var feil eller riktige.

4.4.3 Tekstarbeid: Analyse og tolkning

Ordvalg, pluss- og minusord er noe lærerne og elevene har jobbet mye med gjennom deltakelse i CritLit-prosjektet, og er elementer som informantene har videreført i sin undervisning i kritisk tilnærming til tekst. Begge informantene følte at elevene mestret dette i arbeidsheftet. Likevel var det noen elever som stoppet opp og brukte lang tid på å bestemme seg: *Det var jo for eksempel noen som spurte «botox er det plussord eller minusord? Eller for eksempel rynker da, er det plussord eller minusord?* Birgitte synes dette var interessant, og det var noe hun kunne tenkt seg å diskutere mer med elevene om hvorfor vi har ulike oppfatninger av samme ord og knyttet det opp mot at vi har ulike assosiasjoner.

I tolkningssteget opplevde Birgitte at flere elever stoppet ved begrepet «agenda». Når det gjaldt tolkningsoppgavene hvor elevene blant annet skulle se på hva effekten av en slik ordbruk er, mente Birgitte at elevene svarte for generelt: *[...] Så hvis det er noe som kanskje er vanskelig for de, så er det jo det å skrive utfyllende og presise svar som egentlig tar tak i det som står i teksten.*

4.4.4 Tekstrefleksjon

Birgitte mener at tekstrefleksjon er et utfordrende steg for hennes elever, noe hun også erfarte da de var deltakere i CritLit-prosjektet. På spørsmål om hvorfor Birgitte trodde det ble vanskelig for elevene å skrive et motsvar til Live Nelvik, peker hun på to forhold. For det

første kan forklaringen knyttes til elevenes motivasjon. Elevene hadde jobbet med fire andre steg i forkant, hvor særlig tekstarbeidet (analyse og tolkning) krevde en del av dem. Da de i siste oppgave skulle skrive en mottekst ved å tekstskaping og ta sosial handling, forsvant motivasjonen. Birgitte opplevde også at flere av elevene var slitne ut i den tredje økta, og at det å begynne på en skriveoppgave var et stort steg å ta. Det andre forholdet kan ses i sammenheng med at elevene måtte foreta et perspektivskifte. Ifølge Birgitte ble elevene usikre da de skulle innta et annet ståsted:

De var nok utrygge i den situasjonen, for plutselig skulle de si noe imot [...] Så den var nok litt vanskelig, men jeg tror det handler like mye om det der med et plutselig skifte av perspektiv. De hadde liksom jobbet med den [kronikken], hennes meninger Live Nelvik, og så skulle de plutselig argumentere mot det.

Anna og Birgitte er samstemte om at det å skrive en mottekst var god trening for elevene, selv om det virket som en kunstig oppgave for noen. Ifølge Birgitte krever tekstrefleksjon at læreren i forkant tenker ut hvordan man skal begrunne aktiviteten. Dersom tematikken ikke angår elevene direkte, har de en tendens til ikke å bry seg eller unngå å ha en mening i saken. Birgitte henviste til kvinnehelsedebatten: [...] *Noen trekker bare på skuldrene på akkurat det her med skjønnhetsklinikk. «Kan de ikke bare gjøre hva de vil da?» Ikke sant? Den holdningen der kan jeg bli litt provosert av.* Birgitte føler ikke at elevene har en tanke om at det også handler om samfunnet vårt og et slik samfunn som vi ønsker å ha. Det er nettopp derfor Birgitte sikter til at tekstrefleksjon er viktig, slik at elevene får satt ting inn i en kontekst. Anna mener at tekstrefleksjonsoppgaven kunne ses i sammenheng med skolens samfunnsmandat.

Anna: Så jeg tror kanskje det å sette inn i et samfunnsmessig perspektiv [...] og sammenligne ting og vurdere ting, kan være vanskelig for noen. Og særlig fordi at kanskje også, nå må jeg jo si at på vår skole så så så har vi jo dessverre mange elever som ikke snakker så mye hjemme ved middagsbordet om det som skjer i samfunnet for eksempel.

Ifølge Anna har skolen et ansvar om å ta den diskusjonen og ansvaret i forbindelse med allmennkunnskapen, og sette ting inn i en sammenheng eller kontekst. Gjennom kritisk undervisning skal elevene få muligheten til å handle, enten det er å være for eller imot noe.

4.5 Elevenes refleksjoner rundt CritLit-modellen

I dette kapitlet skal jeg presentere funnene fra analysen av elevtekstene. Utgangspunktet for analysen har vært elevsvarene fra refleksjonsspørsmål 2-5 i arbeidsheftet. Videre bruker jeg

tabeller, kategoriseringer, eksempler fra elevsvar og et sektordiagram for å presentere funnene som er gjort i analysen. Det er viktig å presisere at det er et varierende antall svar, ettersom ikke alle elevene svarte på alle refleksjonsspørsmålene i arbeidsheftet. Jeg oppgir antall elevsvar til hvert spørsmål, men verdiene vil ikke være av særlig betydning. Søkelyset ligger heller på hvordan elevene velger å begrunne svarene sine.

4.5.1 Hva synes elevene om denne måten å arbeide på?

I refleksjonsnotatet fikk elevene spørsmålet *Hvordan synes du det har vært å jobbe med en tekst på denne måten? Begrunn svaret ditt.* I analysen av elevsvarene relatert til dette spørsmålet, var det fire kategorier som gjorde seg gjeldende: *greit, gøy, liker ikke og vanskelig.* 13 elever svarte på dette spørsmålet. I tabellen under forklarer jeg de ulike kategoriene og viser til eksempler på elevsvar.

Kategori	Begrunnelse	Eksempler på elevsvar	Antall elevsvar
Greit	Greit er den kategorien som ble nevnt flest ganger i elevsvarene. Elevene som plasserer seg her, mener at CritLit-modellen var en «okei» fremgangsmåte for kritisk lesing. En elev begrunner det i repetisjon, mens en annen mente at tidspresset hadde en stressende effekt.	«Helt greit. Vi repeterte noe vi lært lenge siden.» «Jeg synes det var greit nok, men jeg følte press på at jeg måtte bli ferdig med oppgavene. Alle disse spørsmålene som jeg måtte svare på, gjorde at jeg måtte tenke litt lenge for at jeg kunne skrive en nokså godt svar.» «Bra.» «Det har vært helt ok.»	4
Gøy	Gøy-kategorien har lik oppslutning som <i> liker ikke og vanskelig.</i> Elevene som plasserer seg i gøy-kategorien, peker i stor grad på at det har vært lærerikt å arbeide med CritLit-modellen og kritisk lesing som metode. Undervisningsopplegget tilbød et dybde- og et breddearbeid ved å	«Jeg synes det har vært gøy. Å lese kritisk er noe vi må lære mer om. Jeg vil ikke være en som blir lett påvirket av alt.» «Jeg synes det har vært gøy å jobbe med en tekst på denne måten. Man må gå dypere inn i teksten og tenke mye selv. Jeg likte at vi jobbet	3

	<p>ha ulike typer oppgaver. En annen elev peker på at fremgangsmåten har rustet han til å drive med tekstsøking senere. Kategorien viser også viktigheten av å bruke tekster som interesserer elevene.</p>	<p>individuelt, da fikk jeg mer tid til å tenke og reflektere over teksten. Fordi det var mange forskjellige oppgaver fikk man gjøre forskjellige ting. Teksten hadde et budskap som engasjerte meg, så da ble det gøyere å jobbe med den.»</p> <p>«Jeg har syntes det har vært lærerikt, fordi det har vært mye nytt og god trening som gjør at det er lettere og skrive en annen tekst i fremtiden.»</p>	
<p>Liker ikke</p>	<p>Elevene som plasserer seg her, likte ikke å arbeide med CritLit-modellen og stiller seg kritisk til en slik fremgangsmåte. Elevene følte at det var unødvendig med så mange spørsmål til en og samme tekst, og så ikke poenget med å svare på oppgavene.</p>	<p>«Jeg hater å jobbe på denne måten, fordi da må jeg skrive masse unødvendige tekster som ingen får bruk for.»</p> <p>«Jeg likte ikke å jobbe på den måten, siden jeg måtte svare på noen spørsmål som jeg synes var unødvendige.»</p> <p>Helt forferdelig og jeg hater det med hele hjertet mitt.»</p>	<p>3</p>
<p>Vanskelig</p>	<p>Elevene som plasserer seg her, opplevde enten at det var utfordrende å reflektere, eller at arbeidsheftet hadde mange oppgaver og vanskelige spørsmålsformuleringer. Selv om elevene i denne kategorien opplevde utfordringer, peker flere på at det likevel var en god øvelse i å reflektere og drøfte.</p>	<p>«Synes det har vært litt vanskelig, men samtidig bra. Det som var vanskelig var å reflektere og drøfte det jeg mente. Det som var bra var at jeg fikk øve på å reflektere.»</p> <p>«Jeg synes det å jobbe med veldig mange oppgaver til en tekst var litt utfordrende. Likevel var det grei variasjon på spørsmålene så det gikk greit.»</p> <p>«Litt vanskelige spørsmål og jeg skjønnte ikke alt i teksten.»</p>	<p>3</p>

4.5.2 Hva har elevene lært av å jobbe på denne måten?

13 elever valgte å svare på spørsmålet: *Hva har du lært ved å jobbe på denne måten?*

Elevsvarene kan plasseres i kategoriene: *skrivning, pluss- og minusord, lite og annet*. 13 elever svarte på spørsmålet. Kategoriene er nevnt omtrent like mange ganger, og har derfor en oppslutning som er noenlunde lik. Skrivning nevnes en gang mer enn de andre kategoriene.

Kategori	Forklaring	Eksempler fra elevsvar	Antall elevsvar
Skriving	Elevene plassert i denne kategorien knytter læringen opp mot den grunnleggende ferdigheten skrivning. En elev henviser da til perspektivskiftet i tekstrefleksjonsoppgaven.	«Fikk øvd på å skrive.» «Jeg har lært mer om hvordan det er og skrive fra perspektive du skriver i mot.» «Det jeg har lært er hvordan jeg kan utdype teksten min ved forskjellige ord.» «At man kan skrive gode argumenter imot, selv om du ikke er enig.»	4
Pluss- og minusord	Elevene plassert i denne kategorien, har lært mer om virkningen av pluss- og minusord, som peker i retning av analyse- og fortolkningsoppgaven. Elevene knytter læringen til bevissthet på den påvirkningskraften konnotasjoner har.	«Mer om plussord og minusord. Hva selve avsenderen ønsker å få frem med disse.» «Jeg har lært at pluss- og minusord ofte er adjektiv.» «Jeg har også lært at de som skriver ofte bruker plussord og minusord for å få leseren til å bli hektet på teksten og bli mer interessert.»	3
Lite	Elevene plassert i denne kategorien, klarer enten ikke å sette fingeren på hva de har lært eller mener at de ikke har lært noe gjennom å arbeide med CritLit-modellen.	«Jeg har ikke lært noe dessverre.» «Vet ikke.» «Minimalt.»	3

Annet	Elevene plassert i denne kategorien, kommer med andre begrunnelser som ikke kan plasseres i noen av de over. Mens en elev peker på viktigheten av å lese oppgaveteksten nøye, har en annen lært å bruke en tekst for å finne svar på spørsmålene som stilles. Elevene plassert i denne kategorien, har lært nye begreper Hvilke begreper er ikke presisert.	«Jeg har lært at man må lese teksten godt fordi hvis ikke kommer du ikke til å skjønne hva du skal svare på.» «Jeg har lært og lete etter fakta og svar i en artikkel.» «Lært flere ord og fagord.»	3
--------------	---	---	---

4.5.3 Hvilke oppgaver opplever elevene som utfordrende?

I refleksjonsnotatet fikk elevene også spørsmålet *Hvilken oppgave synes du var vanskelig?*

Det var 12 elever som svarte på dette spørsmålet. Tekstrefleksjon utpeker seg særlig og det er den oppgaven i CritLit-modellen som eleven følte at utfordret dem i størst grad.

Tekstpresentasjon og fortolkning har også blitt nevnt, men betraktelig færre ganger enn tekstrefleksjon. Tekstreaksjon og analyse derimot, er ikke nevnt av elevene som utfordrende steg. I tabellen under presenterer jeg hvordan elevene begrunnet for at de ulike stegene var utfordrende, og viser til eksempler fra elevsvarene.

Oppgavetype	Begrunnelse	Eksempler fra elevsvar	Antall elevsvar
Tekst-presentasjon	Eleven som oppga tekstpresentasjon, opplevde at tekstpresentasjon var en tidkrevende oppgave og at begrepet «avsender» skapte utfordringer i forståelsen av spørsmålene.	«Man måtte bruke mer tid for å svare på den. Også var det det ene ordet avsender som dukket opp som forvirret meg litt som fikk meg til å ta lang tid for å gjøre ferdig oppgaven.»	1
Tekstreaksjon	Ingen elever oppga tekstreaksjon som utfordrende.	Ingen begrunnelser.	0
Analyse	Ingen elever oppga tekstanalyse som utfordrende.	Ingen begrunnelser.	0

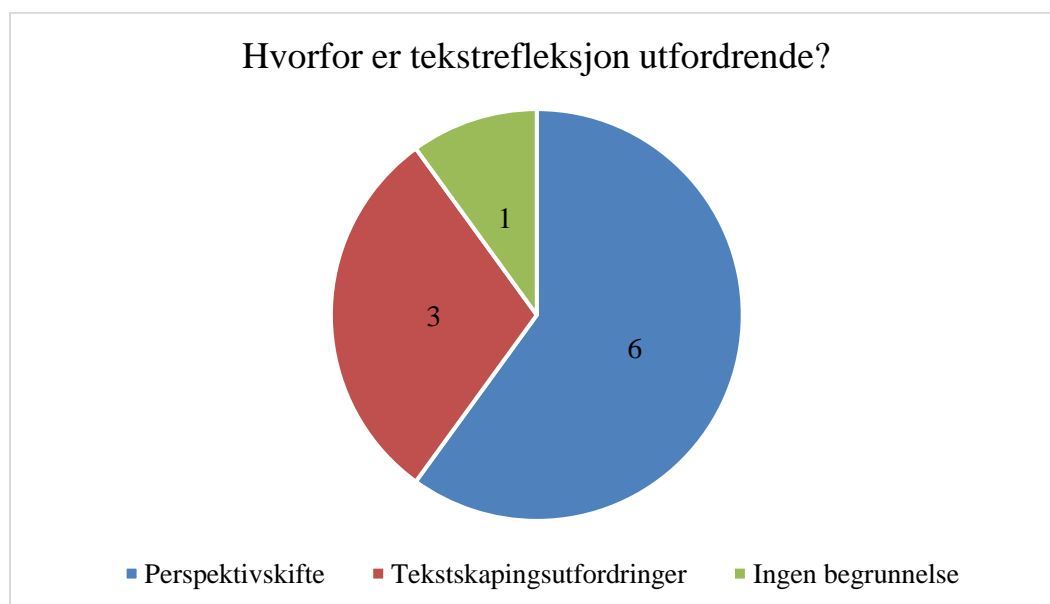
Fortolkning	Eleven som oppga fortolkning, mente at oppgaven krevde at han måtte tenke nøye gjennom hva han skulle skrive og hvordan han skulle ordlegge seg.	«Måtte tenke mer på hva jeg skulle skrive.»	1
Tekstrefleksjon	De aller fleste elevene oppga tekstrefleksjon som den vanskeligste oppgaven i CritLit-modellen. Elevene sine begrunnelser for hvorfor den var utfordrende, er i størst grad knyttet til at det var vanskelig å ta et annet perspektiv da de skulle skrive motteksten. Andre elever opplevde at de slet med å formulere seg, og finne argumenter i starten av tekstskapingen.	«Oppgave 5 var litt vanskelig, fordi jeg egentlig var enig med Live Nelvik i at ordet kvinnehelse ikke har noe å gjøre i en skjønnhetsklinikk. [...] Det var litt vanskelig å skrive mot noe man egentlig er for.» «Jeg synes oppgave 5 var litt mer komplisert fordi jeg er enig med Live, så jeg visste ikke helt hva jeg skulle skrive. Så det var den oppgaven jeg ikke ble så fornøyd med.» «Synes oppgave 5 var litt vanskelig. Strevde litt med å starte teksten å finne noen eksempler.»	10

Videre ønsket jeg å finne ut av hva det var som gjorde tekstrefleksjonsoppgaven utfordrende. Jeg gikk derfor inn i elevsvarene for å se på svarene til elevene som hadde oppgitt tekstrefleksjon som utfordrende. Elevsvarene kunne da plasseres inn i tre kategorier: *perspektivskifte, tekstskapingsutfordringer og ingen begrunnelse.*

Kategori	Forklaring	Eksempler fra elevsvar
Perspektivskifte	Elevene var enige med Live Nelvik om at kvinnehelse-begrepet brukes feil, og det ble da utfordrende å skrive et motsvar hvor de skulle mene at kvinnehelse også kan handle om utseende. Elevene måtte da ta et annet	«Det krevde at jeg måtte ta en side som jeg ikke er på. Det var vanskelig å komme med påstander og begrunnelser fordi jeg selv aldri har tenkt over at botox er en del av kvinnehelsen.»

	perspektiv og ta en annen rolle som stod i motsetning til det de selv mente.	
Tekstskapingsutfordringer	Elevene opplevde at det var vanskelig å komme i gang med skrivingen, finne argumenter og ordlegge seg. Noen elever trengte ideer i startfasen.	«Jeg syns oppgave 5 var vanskelig fordi det er vanskelig å formulere et bra svar tilbake og finne de riktige ordene.»
Ingen begrunnelse	Elevene oppga ingen forklaring knyttet til hvorfor tekstrefleksjon var utfordrende.	«Oppgave 5 var vanskelig.»

10 av 12 elever opplevde at tekstrefleksjon var et utfordrende steg. Sektordiagrammet i figur 4.4 illustrerer hvordan elevsvarene fordeler seg, og diagrammet viser at perspektivskifte er den begrunnelsen som ble nevnt flest ganger. Det er også noen elever som hadde utfordringer med tekstskapingen, mens en elev aldri oppga grunnen til hvorfor han følte at tekstrefleksjonsoppgaven var utfordrende.



Figur 4.4: Viser fordelingen over elevenes begrunnelser knyttet til tekstrefleksjon.

4.5.4 Hvilke oppgaver følte elevene at de mestret?

Elevene svarte også på refleksjonsspørsmålet *Hvilken oppgave følte du at du mestret?* 12 elever svarte på spørsmålet, og verdiene viser at det er en relativt jevn fordeling over svarene. Tekstrefleksjon, hvor elevene skulle skrive et motsvar til Live Nelvik, er den oppgaven som

flest elever opplevde at de mestret. Resultatene viser dermed at tekstrefleksjon er betegnet som det vanskeligste steget i CritLit-modellen, men også det steget som elevene følte at de behersket i størst grad. Videre kommer teksttolkning, før tekstpresentasjon og tekstreaksjon med samme oppslutning. Tekstanalyse er det steget i CritLit-modellen som er nevnt færrest ganger. I tabellen under presenterer jeg elevenes begrunnelser og viser til eksempler på elevsvar.

Oppgavetype	Begrunnelse	Eksempler fra elevtekster	Antall elevsvar
Tekstpresentasjon	Elevene som oppga tekstpresentasjon, pekte på at mestringen var knyttet til letingen etter fakta som tekstens publiseringsinformasjon og avsenderens bakgrunn og meninger. En elev pekte på at det var en grei oppgave å jobbe med, fordi han ikke trengte å gjøre seg opp egne meninger.	«Jeg følte at jeg mestret den første oppgave best fordi det var mer fakta om teksten en dine egne meninger.» «Jeg følte jeg mestret denne oppgaven siden, jeg følte jeg klarte å finne en del fakta og svare ganske utfyllende.»	2
Tekstreaksjon	Elevene som oppga tekstreaksjon, likte at de stod fritt til å uttrykke sine egne følelser uten et filter, og at det ikke var en fasit til denne oppgaven.	«Jeg syntes det var gøy å skrive hva jeg selv mener om teksten og hvilke følelser jeg får av å lese den.» «Oppgave 2 fordi da fikk jeg skrive egne tanker om teksten.»	2
Analyse	Elevene som oppga analyseoppgaven, mente at det å finne pluss- og minusord i teksten var en enkel oppgave. Analysen kan sammenlignes med et kryssord, hvor det skal letes etter spesifikke ord. Den skiller seg ut fra de andre oppgavene som krevde mye «tenking».	«Jeg synes 3 fordi den var litt enkelt og jeg liker sånt enkelt oppgaver.» «En ser om det er mest positive eller negative ord i teksten, og det er noe annet enn å bare reflektere eller bare skrive. Det er som et	2

		slags kryssord eller ordsøk.»	
Fortolkning	Elevene som oppga fortolkning, hadde ulike begrunnelser. En elev mente at det var enklere å skrive i denne oppgaven. Det kan henge sammen med at man bruker pluss- og minusordene fra analysen inn i fortolkningen. Mestring for en annen elev, handlet om at han følte at han fikk svart godt på oppgaven.	«Jeg følte jeg mestret oppgave 4, fordi jeg skrev en del på den og jeg fikk til å forklare litt bedre på den enn på andre oppgaver.» «Kanskje oppgave 4, fordi det var noe jeg la godt merke til. Så det var lettere å skrive om det.» «Oppgave 4 syns jeg var enkelt bra nokk men jeg fikk ikke skrevet så mye på den.»	3
Tekstrefleksjon	Elevene som oppga tekstrefleksjon, pekte på at de mestret å argumentere og begrunne motsvaret sitt. Dette til tross for at det var vanskelig å innta en rolle eller et perspektiv, som de selv ikke var enige i.	«Jeg likte oppgave 5, selv om den var litt vanskelig. Jeg følte at jeg fant ganske god argumenter selv om jeg egentlig ikke var enig.» «Følte at jeg greide å utdype det jeg mente og begrunne svaret mitt.» «Jeg levde meg inn i rollen av en som skriver et motsvar i facebook.»	3

5.0 Diskusjon

I denne oppgaven har jeg vært interessert i å finne ut av hvordan læreren kan legge til rette for å utvikle elevenes kritiske tekstkompetanse. Diskusjonskapittelet inneholder en tydelig todeling, hvor underkapittel 5.1, 5.2 og 5.3 kan knyttes til det første forskningsspørsmålet:

1. Hvilke faglige vurderinger og valg gjør et utvalg av lærere når de skal undervise i kritisk literacy?

Det siste underkapitlet, 5.4, omhandler det andre forskningsspørsmålet hvor lærerne og elevene skulle reflektere rundt CritLit-modellen i undervisningsopplegget jeg utarbeidet.

2. Hvordan reflekterer et utvalg av lærere og elever over bruken av CritLit-modellen i et undervisningsopplegg?

5.1 Didaktiske arbeidsmåter

5.1.1 Å lese mot teksten

Å lese mot teksten handler for Anna om å fokusere på spørreordene *hvem, hva og hvor*: Hvem har publisert? Hva ønsker de å oppnå, og på hvilken måte prøver de å få det frem? Hvor er det publisert? Både Anna og Birgitte er opptatt av å legge opp til at elevene skal undersøke teksten sin avsender, hvilke interesser han har og hvilket medium som benyttes. Denne måten å arbeide på samstemmer på den ene siden med Janks, som mener at tekster ikke er nøytrale og at tekstskaperen bruker strategier for å fremstille noe (Janks, 2014, s. 2). På den andre kan Anna sine spørreord ses i sammenheng med Freebody & Luke sin tekstanalytikerrolle. Da er deltakeren bevisst på hvordan tekstskaperen har «fargelagt» teksten med sine perspektiv, og undersøker hvordan teksten prøver å posisjonere leseren ved hjelp av ulike ressurser (Freebody & Luke, 1990, s. 13). Likevel kan det være utfordrende å oppdage hvilke interesser tekstskaperen har, og da særlig hvis en har tillit til avsenderen (Ertzeid & Løvland, 2023, s. 51). Dette bekreftes av Blikstad-Balas & Foldvik, som i en undersøkelse oppdaget av elevene vurderte kjente avsendere kritisk i mindre grad, enn ukjente avsendere (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017, s. 37). Ifølge informantene er det stor forskjell innad i elevgruppene når det kommer til hvor kritiske elevene er i sitt hverdagsliv. Mens noen «svelger alt rått», er det andre som er mer nyanserte. Birgitte understreker at å lese med motstand ikke skal føre til at elevene setter alt i tvil og ikke tør å stole på noe. Videre bør det nevnes at flere av informantenes elever forbinder kritisk lesing med noe negativt. Dette funnet samsvarer med CritLit-prosjektet sin negativitetsdiskurs, hvor det å være kritisk er synonymt med å være

negativ (Veum et al., 2022, s. 11). Samlet sett tyder dette på at det finnes et behov for å bevisstgjøre elevene på hva lesing med motstand faktisk innebærer, og knytte det til hvorfor kritisk lesing er relevant i dagens mangfoldige tekstsamfunn.

For å undersøke hvilke interesser avsenderen har, pleier informantene og elevenes deres se på hvilke verbale og visuelle strategier som benyttes i teksten. Denne måten å arbeide på samstemmer med Veum & Skovholt, som beskriver at kritisk literacy omhandler å kartlegge tekstlige, språklige og visuelle strategier for å se hvilket virkelighetsbilde teksten danner (Veum & Skovholt, 2020, s. 35). Ifølge informantene setter elevene deres pris på å arbeide konkret. Ordvalg, verdiladning og pronomen er derfor eksempler på ressurser som de legger opp til. Når det gjelder visuelle strategier kan det være bakgrunn, utsnitt og farger. I likhet med Janks som kjennetegner tekster som selektive versjoner av verden (Janks, 2010, s. 22), er også Anna opptatt av å formidle til elevene at valgene og strategiene som tekstskaperen bruker i sin fremstilling, ikke er tilfeldige.

5.1.2 Sosial handling gjennom tekstskaping og design

I kapittel 4.1.2 viser resultatene at tekstskapingen i informantenes kritisk literacy-undervisning, i stor grad er knyttet til å produsere mottekster. Målet er ifølge Anna og Birgitte at elevene skal få muligheten til å uttrykke meningene sine, og finne argumenter som kan underbygge disse. Å produsere mottekster kan ses i sammenheng med Behrman (2006) & Lewison et al. (2002), hvor formålet er at elevene skal bli deltakende sosiale agenter. Mottekster kan på den ene siden gi elevene en opplevelse av medborgerskap og dem at kritisk literacy også handler om å stå opp mot urettferdighet i samfunnet (Beck, 2005, s. 394). Elevene skal selv føle at de utgjør en forskjell, og at den har en betydning uansett hvor stor eller liten den er (Vasquez et al., 2019, s. 306). For å få effekt av skriveøktene mener Birgitte at læreren bør ta utgangspunkt i en tekst, en sak eller et tema som elevene er opptatt av. Dette samsvarer med Tsakona (2019, s. 117) som oppfordrer læreren til å ta utgangspunkt i temaer utenfor klasserommet. Med en slik motivasjon er det rimelig å anta at det da vil bli enklere for elevene å utføre sosiale handlinger gjennom tekster. På den andre siden setter mottekster søkelys på det eller de som blir ekskludert i teksten (Tsakona, 2019, s. 117). Når Anna og Birgitte skal lese mot teksten med sine elever, undersøker de verbale virkemidler for å se hva som blir utelatt. Som nevnt tidligere er tekster en representasjon, og produksjon av en

mottekst kan da tilby et helt nytt perspektiv eller representasjon, som utfordrer det som allerede er etablert (Veum & Skovholt, 2020, s. 85),

På en annen side foregår også tekstskaping i forbindelse med produksjon av multimodale tekster. Sammensatte tekster har en plass i kompetansemålene, og informantene ønsker derfor at elevene skal teste design (Janks, 2010). Det er rimelig å anta at en slik måte å arbeide på vil kunne skape en bevisstgjøring hos elevene, ettersom de inntar rollen som en avsender og får et innblikk i hvilke valg man tar hvordan de kan endre på tekster for å få frem et budskap (Janks, 2010, s. 156). Elevene får også muligheten til å produsere i ulike formater og til forskjellige målgrupper.

5.1.3 Lesing av supplerende tekster

Resultatene i kapittel 4.1.3 viser at informantene legger opp til arbeid med supplerende tekster, og at de blir brukt for å utvide et kunnskapsområde. På den ene siden er supplerende tekster av pedagogisk verdi fordi de gir elevene tilgang til ulike typer fremstillinger og kunnskap (Veum & Skovholt, 2020, s. 24). Informantene bruker læreverkene sammen med sekundære kilder for å skape en variasjon i fremstillingsmåtene, noe som igjen er i tråd med Veum & Skovholt sine anbefalinger om å gi elevene tilgang til forskjellige typer sjangre og fremstillinger, både verbale og visuelle (Veum & Skovholt, 2020, s. 29). Janks hevder at tekster er selektive versjoner av verden (Janks, 2010, s. 22), og det er derfor nødvendig at elevene læres opp til å undersøke andre alternativer (Blikstad-Balas, 2016, s. 30).

På den andre siden kan det å undersøke flere perspektiver gi leseren muligheten til å se hvem sine interesser som ikke blir tjent i teksten. Hvem utelates og hvordan bruker avsenderen verbale ressurser til å gjøre det? (Lewison et al., 2002, s. 386; Weyergang & Frønes, 2018, s. 170). Ifølge Anna gir supplerende tekster dem muligheten til å differensiere for eksempel i forhold til lengde. I klassene til informantene er det store kompetanseforskjeller blant elevene, som betyr at elevene har ulike behov. Det kan ses i sammenheng med Tråi sine funn, hvor lærerne opplever at disse kompetanseforskjellene kan gjøre undervisningsplanlegging utfordrende (Tråi, 2021, s. 73). Tsakona argumenterer for at læreren i samarbeid med sine elever, bør designe en egen kanon for hva som skal introduseres i klasserommet (Tsakona, 2019, s. 116). Informantene setter medbestemmelse høyt. Medbestemmelse i utvalget kan igjen gjøre at elevene opplever relevans i det de driver med på skolen (Vasquez, 2019, s. 309).

5.1.4 Lesing av multiple tekster

Lesing av multiple tekster forekommer i praksisen til informantene, men i sjeldne tilfeller. Spørsmålet blir da hvorfor informantene unngår denne arbeidsmåten når tekstmangfoldet stiller store krav til elevene, og forutsetter at de kan pusle sammen informasjon fra flere ulike avsendere, enten den er utdypende, overlappende eller motstridende? (Anmarkrud, Bråten & Strømsø, 2014, s. 48). En forklaring henger ifølge Birgitte sammen med at elevenes forutsetninger er svært ulike. Både Anna og Birgitte ser at elevene deres har store utfordringer med å konsentrere seg om flere elementer på samme tid. Når det skal leses to eller flere tekster, samtidig som en skal koble informasjon på tvers av tekstene, er det noen av elevene som mister motivasjonen. I likhet med Bråten og Strømsø sine studier, ser det ut til at informantene sine elever også har utfordringer med å danne en sammenhengende forståelse på tvers av tekster (Bråten & Strømsø, 2009, s. 387). Det er «krevende» for elevene som «ikke er så utholdende». Derfor velger heller informantene å fokusere på en kilde. Veum & Skovholt er tydelige på at læreren burde fokusere på noen få kilder, heller enn å introdusere for mange (Veum & Skovholt, 2020, s. 85). En annen mulig forklaring kan henge sammen med at det er tidkrevende å finne tekster som tar opp samme tema, men som samtidig har et motstridende innhold. Anna og Birgitte mener det er mye elevene skal ha med seg i fra norskundervisningen, og at de rett og slett ikke rekker å sette av tid til det.

5.2 Tekstutvelgelse og tilgang

5.2.1 Bruk av læreverker og sekundære tekster

Resultatene i 4.2.1 viser at informantene bruker læreverkene *Aunivers* og *Kontekst Basisboka* når de skal velge ut tekster, i tillegg til å supplere med sekundære skoletekster. Hvorfor foregår det på denne måten? For det første peker Birgitte på mangelen av oppdaterte læreverker. *Basisboka* de bruker er fra 2014 og er ikke i tråd med den gjeldende læreplanen. I denne læreboka er ikke kritisk lesing eksplisitt nevnt, men heller implisitt, men da i forbindelse med et kapittel om sammensatte tekster og reklame. For det andre ønsker lærerne å ta utgangspunkt i elevenes hverdag. Informantene følger da en praksis som stemmer overens med Wolk (2010, s.11) løfter frem viktigheten av å lese supplerende tekster, og unngå at læreboka skal få så mye makt som Blikstad-Balas (2014, s. 327) hevder at den har. Wolk er kritisk til læreboka sitt hegemoni og Behrman mener at lesing av supplerende tekster kan være en løsning for å rokke ved hegemoniet. Dette står i motsetning til Blikstad-Balas som mener at læreboka har et hegemoni i skolen, og i stor grad styrer hvordan lærerne velger ut

tekstene sine (Blikstad-Balas, 2014, s. 327). Informantenes utsagn tyder på at de ikke lar seg styre av lærebøkene og prøver å variere tekstutvalgene sine slik Skaug & Blikstad-Balas (2019, s.101) oppfordrer til. Informantene er med andre ord ikke ukjente med å bruke sekundære tekster i kritisk tekstarbeid. Birgitte oppgir at klassen har sett nærmere på Instagram-innlegg fra influensere eller kjendiser som er kjente for elevene. Et Instagram-innlegg er i utgangspunktet ikke beregnet for pedagogisk bruk, men blir likevel hentet inn av informantene og brukt i kritisk literacy-undervisningen (Skjelbred, 2019, s. 21). Vi kan da anta at informantene i likhet med Blikstad-Balas (2014, s. 326), ser en verdi i sekundære tekster, selv om de ikke er skapt med et formål om pedagogisk bruk. Denne antagelsen står i motsetning til Skjelbred som mener at tilfeldige tekster ikke bør brukes i undervisning, selv om læreren foretar en lokal tilpasning ved å sette teksten inn i en didaktisk sammenheng (Skjelbred, 2019, s. 21).

Men hvorfor velger informantene å bruke sekundære tekster slik som Instagram-innlegg i sitt kritiske tekstarbeid? Det kan for det første forklares i at elevene skal oppleve gjenkjennelse og relevans i norskundervisningen. Ifølge informantene er det viktig at elevene deres blir utsatt for aktuelle tekster og bilder, slik at de kan utvikle sin kritiske tekstkompetanse i sammenheng med teknologimangfoldet. Som nevnt innledningsvis blir den kanoniske kunnskapen utfordret av teknologien, og i dag er det slik at hvem som helst kan skape informasjon (Undrum & Veum, 2018, s. 136). Tekstene elevene skal lese kritisk på skolen, bør derfor være tekster som viser seg i deres fritidsdomene. Elevene møter et mangfold av teksttyper som burde representeres i norskfaget, slik at det vet hvordan de skal leses. Anna og Birgitte sine begrunnelser for gjenkjennelse, samstemmer med Aasen & Nome, som mener at den digitale tekstkulturen bør gjøre seg gjeldende i norskfaget (Aasen & Nome, 2019, s. 223). Hvis ikke mister norskfaget en viktig funksjon som utdanner.

Ifølge Wolk må tekstutvalget være «insteresting» og «relevant» (Wolk, 2010, s. 13). Informantene påpeker at deres elever har et behov for gjenkjennelse, og at kritisk lesing av Instagram-innlegg da kan gjøre at elevene føler mer relevans i det de driver med. Dersom norskfaget ikke trekker frem eksempler fra elevenes fritidstekster, vil det bli utfordrende for dem å vite hvordan de skal bruke den kritiske tekstkompetansen de lærer på skolen inn i fritiden. Det vil ikke være enkelt for elevene å utfordre det vi tar for gitt eller forstå forholdet mellom språket og makt (Lewison et al., 2002, s. 383), dersom en ikke tar utgangspunkt i relevante tekster som de møter igjen i sin hverdag. Undrum (2020) så i sin studie nærmere på

hvordan ungdommer vurderer markedsføringstekster på Instagram. Da var det en del av elevene som ikke forstod at influensere får utbytte av markedsføringstekstene, og at det er deres interesser som tjenes, fremfor forbrukerne sine (Undrum, 2020, s. 24). Rent overordnet vitner dette om at det er behov for kritisk lesing av tekster hentet fra de sosiale mediene som elevene benytter.

For det andre henger informantenes bruk av sekundære tekster sammen med at det er vanskelig å finne gode eksempeltekster i læreverkene de benytter seg av. *Basisboka* er for eksempel utdatert og samsvarer ikke med den nye læreplanen. Ifølge Vik (2021) er en av grunnene økonomiske midler, noe som igjen kan føre til økonomiske forskjeller mellom skoler. På den ene siden vil ikke oppdaterte læreverk kunne bidra til et «jag» om å måtte finne tekster som kan leses kritisk. Tekstene som velges ut bør ta utgangspunkt i Skjelbreds kategorier for en god tekst: innholdet, formen og funksjonen (Skjelbred, 2019, s. 142). På den andre siden vil sekundære tekster kunne tilby norskfaget en relevans med teksteksempler som er mer oppdaterte tekster. Det forutsetter igjen at læreren har kunnskap om hva som interesserer elevene og hvilke tekster som er aktuelle i deres fritidsdomene (Michelsen, 2021, s. 18-20). Samlet sett tyder det på at Anna og Birgitte sin praksis ikke samstemmer med LISA-studien, som blant annet viste at lærerne for det meste holder seg til tekstene i læreverket, og at de i liten grad innlemmer utenforstående tekster i norskfaget (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 93). Til forskjell fra funnene i LISA-studien, bruker Anna og Birgitte i stor grad utenforstående tekster som tradisjonelt sett ikke har stått norskfaget nært, men som står elevene nært på den måten at de møter dem i hverdagslivene sine.

5.2.2 Sakprosa

På samme måte som funnene i Skuland (2022) & Tråi (2021) sine undersøkelser, viser også mine funn at informantene bruker sakprosaetekster når de skal drive med kritisk tekstarbeid. Ifølge Anna og Birgitte er typiske tekster artikler, leserinnlegg, debattinnlegg, Instagram-innlegg og ulike typer reklamer, hvor den største andelen av sakprosaetekstene kan kategoriseres som litterær sakprosa. I læreplanen for norskfaget er sakprosa og skjønnlitteratur likestilt. Da er det verdt å problematisere hvorfor Anna og Birgitte kun forholder seg til sakprosa, når Janks (2010, s. 61) understreker at alle tekster kan leses kritisk uavhengig av sjanger. Informantenes begrunnelse for utvalg av sakprosaetekster henger for det første sammen med funnet fra Skuland sin undersøkelse, som viser at det er enklere å finne relevans i sakprosa (Skuland, 2021, s. 64-65). Sakprosaetekster setter ofte søkelys på

dagsaktuelle temaer, hendelser eller saker, og diskuterer krise, katastrofe, korrupsjon, konflikter og krig (Koritzinsky, 2014, s. 151).

For det andre er det tekster som elevene møter på daglig, og som de er vant til å benytte seg av. Sakprosaetekster ligger elevene nært, ettersom de møter disse på ulike sosiale plattformer slik som Instagram, Snapchat, Facebook og TikTok. Marginaliseringen av sakprosaen og den oppfatningen man har hatt om sakprosaen gjennom tidligere læreplaner, stiller krav til at norsklæreren må gjøre en del nybruddsarbeid (Bakken, 2010, s. 11). På den ene siden oppgir Birgitte at det er utfordrende å finne gode tekster, og at det krever leting som de nødvendigvis ikke har tid til. Når læreren velger å ta i bruk sekundære kilder, er det viktig at læreren setter det inn i en didaktisk sammenheng. På den andre siden gir det store sakprosamangfoldet læreren en gyllen mulighet til å tilpasse med utgangspunkt i den bestemte elevgruppen. For informantene er særlig vanskelighetsgrad et viktig kriterium ved tekstutvalg. Da må formen være passende for klassen (Skjelbred, 2019, s. 151-152).

5.2.3 Tekstuell og tematisk relevans

Resultatene i kapittel 4.2.2 viser at informantene begrunner tekstutvalget for kritisk arbeid i to kategorier: *tekstuell relevans* og *tematisk relevans*. *Tekstuell relevans* kan forklares ut ifra egnethet, vanskelighetsgrad og sjanger. *Egnethet* er det første informantene tar utgangspunkt i. På den ene siden handler det om at teksten må være i samsvar med kompetansemålene og kjerneelementet «kritisk tilnærming til tekst». I likhet med Tråi (2021) sin undersøkelse om kritisk lesing av sakprosaetekster, er også læreplanen en begrunnelse for lærerne. Hvordan læreren forstår læreplanen og tolker den, vil ha en betydning for tekstutvalget (Tråi, 2021, s. 56). På den andre siden må teksten være pedagogisk egnet, på den måten at den er i tråd med Skjelbred sine kriterier for hva som er en god læringstekst. Da vil det være relevant å vurdere ut ifra innholdet, formen og funksjonen (Skjelbred, 2019, s. 142). Dessuten mener Birgitte at tekstene som velges ut bør være egnet for kritisk lesing, og begrunner det i at elevene må «ha noe å grave i». Det skal da ikke være for opplagt, men heller ikke for komplisert. Denne uttalelsen står i motsetning til Janks sin tanke om at alle tekster kan leses kritisk uavhengig av sjanger, ettersom de alle er en representasjon av virkeligheten (Janks, 2010, s. 61).

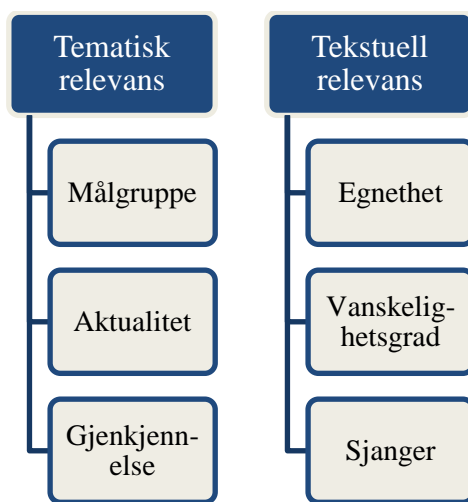
Vanskelighetsgraden forstår jeg som det absolutt viktigste kriteriet i informantenes tekstutvelgelse. Anna og Birgitte oppgir at de har flere minoritetsspråklige elever i klassene,

og at noen av disse har begrensede leseferdigheter ettersom de strever med avkoding og forståelse. Anna antyder til at disse kompetanseforskjellene kan by på utfordringer i tekstutvelgelsen, og sette læreren i et dilemma. Hvordan skal en klare å tilpasse på bakgrunn av alle? Som nevnt tidligere kan det for eksempel løses ved hjelp av supplerende tekster som omhandler samme tema, men som har ulik utforming eller fremstilling. Det siste kriteriet i den tekstuelle relevansen er *sjanger*. I likhet med Janks er også informantene opptatt av at elevene sin kritisk literacy-undervisning skal bestå av tilgang på ulike sjangre, modaliteter og språk (Veum & Skovholt, 2020, s. 24). Det forutsetter blant annet at læreren bruker sekundære tekster. Ifølge Janks er det viktig å huske på hverdagstekstene (2014, s. 115), ettersom disse fort kan settes til side. I dagens tekstsamfunn møter elevene tekster i alle mulige former.

Tematisk relevans er knyttet til kriteriene målgruppe, aktualitet og gjenkjennelse. For det første må teksten være egnet for målgruppen. Innholdet i teksten burde være av en tematikk eller et format som interesserer elevene (Wolk, 2010, s. 13). Teksten trenger nødvendigvis ikke å være skrevet for tenåringer, men ha en tematikk som er passende for aldersgruppen. Ifølge informantene må læreren utforske hva det er som interesserer elevene. Er det slik at interessen skal overgå læreplansinteressene? Kanskje informantene bør utfordre elevene i større grad? Læreren kan oppleve en spenning i å følge læreplanmålene, men også i å ta vare på elevenes ønsker. Birgitte løfter frem elevmedvirkning som en mulighet i tekstutvelgelsen. Å involvere elevene i tekstutvalget vil på den ene siden kunne bidra til å motivere dem. På den andre siden er det ifølge lærerne utfordrende på grunn av modenheten i elevgruppen. Birgitte opplever at det kan være vanskelig å stole på elevene, og at hun noen ganger tar valgene selv. Det innebærer at lærerne må ta valg på elevenes vegne, som igjen forutsetter at man kjenner til hva elevene deltar i på fritiden og hvilken tekstkompetanse de innehar (Michelsen, 2021, s. 18-20).

Anna og Birgitte er også opptatt av *aktualitet*. Informantene liker å bruke tekster som er aktuelle, i forhold til hva som rører seg i mediebildet. Denne tankegangen samstemmer med begrunnelsen «danning» i Tråi (2021) sitt masterprosjekt, hvor elevene skal utsettes for aktuelle tekster. Ifølge Vasquez m.fl. (2019, s. 306) lærer elevene bedre når de har en opplevelse av den er relevant. Rent overordnet indikerer dette at informantene i stor grad setter elevenes behov i sentrum. Ifølge Frønes & Roe kan det være verdt å problematisere om den norske skolen vektlegger elevenes interesser i for stor grad, ettersom norske elever scorer

lavt på PISA-resultatene. De antyder til at elevene også burde lese krevende tekster (Frønes & Roe, 2010, s. 83). Med andre ord er det viktig at læreren ikke bare velger tekster etter elevenes interesser, men også bruker noe som kan utfordre elevene og som gjør at de kan strekke seg etter den neste utviklingssonen (Moen, 2013, s. 257). Det siste kriteriet hos Anna og Birgitte, kan ses i sammenheng med *gjenkjennelse*. For elevene deres vil et kjent ansikt eller tema fenge i større grad. Med bakgrunn i resultatene fra Blikstad-Balas & Foldvik (2017, s. 36) sin undersøkelse, hvor elevene vurderte kjente avsendere i mindre grad, kan dette være noe å fokusere på. Læreren bør da utfordre elevene og vise at også kjendiser har interesser bak sine innlegg, selv om de er kjente for elevene.



Figur 5.1: Viser fordelingen over lærernes kriterier i tekstutvalget.

5.2.4 Lesing av sensitive tekster

Anna mener at norsklæreren må være varsom dersom det skal legges opp til kritisk lesing av tekster som tar opp konfliktfylte, kontroversielle eller sensitive temaer. Resultatene i kapittel 4.2.3 viser at norsklæreren bør ha elevenes bakgrunn i tankene når han skal velge ut tekster. Elevene bærer med seg en fortid, og har ulike virkelighetsforståelser på ulike områder i livet. Det vil variere i stor grad ettersom noen elever er vant til å diskutere ved middagsbordet, mens andre ikke er. Noen har en kultur for undersøkning av kritiske perspektiver, mens andre har ikke. Mens noen diskuterer og utviklet det kritiske perspektivet i hjemmet, vil det være andre som føler at det ikke er på sin plass å diskutere kritisk (Maagerø & Tønnessen, 2015, s. 28). På den ene siden mener Hunt at sensitive temaer må kunne diskuteres og at slike aktiviteter kan ses i sammenheng med et demokratisk medborgerskap. Selv om Anna er opptatt av å være varsom, viser hun også til at undervisningen skal virke nyanserende. Det er

en forberedelse på samfunnsdeltakelse, ettersom man i samfunnet lever side om side som uenige (Sætra, 2020, s. 17). Anna sin holdning validerer Wolk sin overbevisning om at elevene skal lese «provocative» tekster på skolen (Wolk, 2010, s. 13). Dette er CritLit-modellen opptatt av, og modellen legger til rette for at elevenes reaksjon ikke skal gå til spille (Veum & Kvåle, under arbeid, s. 23). Det er vanskelig å lese tekster med motstand dersom vi enige med dem (Janks, 2019, s. 561). Det er derfor viktig at elevene øves opp til å kunne lese tekster med motstand som validerer deres synspunkter. På samme måte som elevene skal kunne lese sympatisk med tekster de er uenige i (Janks, 2019, s. 561).

På den andre siden skal klasserommet være en plass hvor elevene skal føle at det er greit å være seg selv. Elevene skal ifølge Hunt (2016, s. 33) ikke tvinges til å gjøre noe de ikke ønsker, eller noe som strider med deres egne verdier. Anna hadde en slik opplevelse hvor eleven nektet å delta i den kritiske lesingen da hun tok opp en artikkel om kvinner og sosial kontroll i hjemlandet til en av elevene. Da kan man jo stille spørsmål ved om det har en pedagogisk verdi av at noen elever trekker seg? Hunt foreslår at læreren har et alternativt opplegg i bakhånd, dersom noe sånt skulle skjedd (Hunt, 2016, s. 33). Noen vil kanskje føle at det er vanskelig å stille spørsmål til egne overbevisninger. Anna opplevde at hennes elev valgte å trekke seg fra undervisningen. Undervisningen handler om elevenes beste og trivsel skal settes høyt. Klasserommet skal være en trygg plass, og det er da en fare for at elevene ikke lenger føler det. På den andre siden er det sentralt å påpeke at å lese med motstand kan romme så mangt, og at å ha et kritisk blikk på en tekst nødvendigvis ikke betyr at man skal stille seg enig eller uenig i det som blir sagt. Det er også mulig å undersøke fremstillingsmåten, eller konteksten som teksten tilhører (Janks et al., 2014, s. 85).

5.3 Vurderingspraksis i kritisk literacy

I kapittel 4.3 kommer det frem at informantene opplever at det er utfordrende å vurdere elevenes kritiske tekstkompetanse, ettersom det er en langvarig utvikling der elevene er på forskjellige nivå. Slik jeg tolker det, er elevene på forskjellige stadier ut ifra Freebody & Luke (1990) sin modell bestående av rollene: kodeknekker, tekstdeltaker, tekstbruker og tekstanalytiker. Ifølge Anna har noen elever utfordringer med avkodingen av tekster og å forstå hva de har lest. Det er da en mulighet for at disse elevene befinner seg et sted mellom kodeknekkings- og tekstdeltakerrollen, som handler om å hente mening ut fra teksten og å gi teksten mening (Janks, 2014, s. 26). Dersom elevene ikke klarer å forstå meningsforholdet

mellom modalitetene i teksten, vil det naturligvis være utfordrende å innta rollen som tekstanalytiker (Weng, 2021, s. 202), ettersom en tekstanalytiker er kompetent i de andre rollene (Freebody & Luke, 1990, s. 13). Som et resultat kan det da oppstå frustrasjon blant elevene. Når elevene ikke har det grunnlaget blir det utfordrende å skulle undersøke det som blir tatt for gitt i en tekst, og oppdage underliggende holdninger og ideologier. Siden ikke alle elever er tekstanalytikere, må læreren og medelever hjelpe hverandre til å nå den nærmeste utviklingssonen gjennom stillasbygging (Moen, 2013, s. 257; Dysthe, 1995, s. 55). Birgitte peker særlig på viktigheten av fremovermeldinger, og har et syn som samstemmer med formativ vurdering og et sosiokulturelt læringssyn. Samlet sett er det rimelig å anta at disse kompetanseforskjellene er grunnen til at informantene foretrekker muntlige vurderinger fremfor skriftlige, når de arbeider med kritisk literacy. Birgitte føler at elevene er flinkere til å avdekke tekstskaperens interesser og får vist mer kompetanse i en dialogisk undervisning, enn de gjør skriftlig.

5.4 CritLit-modellen

5.4.1 Modellen som stillasarbeid for kritisk tekstarbeid

Birgitte og Anna mente at CritLit-modellen hadde en god utforming og struktur på det kritiske tekstarbeidet, hvor en starter på lav måloppnåelse og ender på høy måloppnåelse. CritLit-modellen rommer et spekter av arbeidsmåter innenfor kritisk literacy, hvor noen eksempler er Lewison et al. (2002), Behrman (2006) og Janks (2010) sine didaktiske arbeidsmåter. Anna og Birgitte beskrev modellen som fleksibel, og pekte da på to ytre faktorer. For det første kan stegene i modellen fungere hver for seg i egne økter. I gjennomføringen opplevde Birgitte at elevene ble slitne av såpass mange aktiviteter i løpet av kort tid, og for å få et bedre resultat, ville hun hatt tekstrefleksjonen i en egen økt. Veum (under arbeid, s. 22) er tydelig på at CritLit-modellen er tilbøyelig og bør tilpasses konteksten den skal brukes i. Det er da rimelig å anta at denne tilbøyeligheten betyr at man også kan starte hvor man vil i modellen, ettersom det ikke er en fast rekkefølge som tilsier at man må begynne med tekstpresentasjonen. For det andre pekte informantene på at CritLit-modellen er fleksibel på den måten at læreren selv kan stå for tekstutvelgelsen. Ifølge Veum (under arbeid, s. 21-22) er modellen designet for å møte dagens tekstmangfold, og da særlig de multimodalene tekstene som elevene omgis av i sin hverdag. En styrke er da at modellen åpner for lokal tilpasning til elevgruppens nivå, og gir læreren muligheten til å innlemme elevens tekstkultur i det kritiske tekstarbeidet. I likhet med Nome & Aasen (2019) og Blikstad-Balas og Foldvik (2017) er det sentralt at elevene møter

igjen kjente tekstkulturer i norskfaget. Da vil det være mulig for elevene å se at det metaspråket de tilegner seg i kritisk literacy-undervisningen, faktisk kan brukes på tekstene de møter i sitt hverdagsliv.

Informantene følte at det ble for stor grad av individuelt arbeidet med CritLit-modellen, og informantene savnet derfor de muntlige ferdighetene i undervisningsopplegget. Anna og Birgitte har et læringssyn som samstemmer med det sosiokulturelle perspektivet, ettersom de verdsetter læring i fellesskap og samarbeid mellom elevene (Engh & Gran, 2021, s. 50). Elevene deres er vant til å veksle mellom skriftlige og muntlige aktiviteter hvor de diskuterer med hverandre. Dersom det blir et for stort fokus på det skriftlige, har de en tendens til å bli utålmodige og ukonsentrerte. Ifølge Birgitte skjedde nettopp dette i gjennomføringen av undervisningsopplegget. I likhet med Beck (2005, s. 394), som fremhever viktigheten av å uttrykke seg muntlig i kritiske literacy-undervisningen, liker informantene å undersøke tekster sammen med elevene i utforskende samtaler. På den ene siden vil en slik type undervisning kunne bidra til at elevene blir kjent med andres tanker gjennom å undersøke tekster sammen. Det forutsetter at læreren modellerer hvordan man kan utfordre teksten gjennom spørsmålsstilling om tekstens fremstilling og innhold (Weyergang & Frønes, 2020, s. 189). Samarbeid forutsetter dialog, og elevene vil kunne utvikle et metaspråk. På den andre siden kan muntlighet bidra til at elevene får øve på å argumentere enten fra eget ellers andre perspektiv, som vi så at noen elever hadde utfordringer med i tekstrefleksjonssteget. Kvinnehelsetematikken skapte store reaksjoner hos enkelte elever, og Anna kunne derfor ha tenkt seg debatt som en aktivitet for eksempel i tekstrefleksjon hvor elevene skulle ta sosial handling og skrive en mottekst. Selv om det var mye individuelt arbeid i mitt undervisningsopplegg betyr ikke det at det trenger å være slik neste gang. Som nevnt tidligere gjør Veum et poeng ut av modellens fleksibilitet og løfter frem lærerens handlingsrom med tanke på tilpasning. CritLit-modellen skal ikke bare fremme kritisk lesing og skriving, men også muntlighet (Veum, under arbeid, s. 21).

5.4.2 Elevenes opplevelser og utbytte knyttet til modellen

Resultatene fra kapittel 4.5.1 tyder på at det er et stort sprik i svarene når det gjelder hvordan elevene opplevde å arbeide med CritLit-modellen sine kritiske steg. Svarene fordeler seg mellom kategoriene: *greit, vanskelig, liker ikke, gøy og. Greit* var kategorien med høyest oppslutning blant elevene. Elevene opplevde det som en grei måte å arbeide kritisk med en

tekst. Det er nærliggende å anta at elevene i greit-kategorien, kunne ha jobbet med CritLit-modellen igjen. *Vanskelig*-kategorien hadde også relativt stor oppslutning, noe som ikke var overraskende med tanke på funnene i Blikstad-Balas & Foldvik (2017). På den ene siden pekte elevene i *vanskelig*-kategorien på at arbeidsheftet inneholdt et stort antall av oppgaver som skulle gjøres på kort tid. I tillegg var det noen av oppgavene som hadde vanskelige formuleringer. På den andre siden var det andre som opplevde at det var utfordrende å reflektere og å innta et kritisk perspektiv som tekstanalytiker (Freebody & Luke, 1990, s. 13), ettersom informantene har elevgrupper hvor det er store kompetanseforskjeller blant elevene. Flere av elevene har ifølge informantene avkodingsutfordringer, og det å skulle avsløre underliggende holdninger som vi tar for gitt i tekster (Lewison et al., 2002, s. 386), vil da være et stort steg å ta. Det er nøyaktig derfor CritLit-modellen er betydningsfull, fordi den gjennom stillasarbeid skal utvikle elevenes kritiske tekstkompetanse uansett hvilket nivå de befinner seg på. Det forutsetter så klart tilpasninger og innsats fra lærerens side, men modellen vil i seg selv være et utgangspunkt for kritisk tekstarbeid. Kritisk tekstkompetanse kommer med erfaring og må øves opp, noe CritLit-modellen kan bidra med.

Elevene som plasserer seg i *liker ikke*-kategorien opplevde CritLit-modellen som unødvendig. Ifølge Birgitte kan denne følelsen av unødvendighet på den ene siden forklares i lav motivasjon. Birgitte er tydelig på at læreren i slike tilfeller burde gi elevene en innføring og begrunnelse i hvorfor det er viktig å drive med kritisk tekstarbeid. Kritisk literacy kan ses i lys av Nicolaysen (2005, s. 22) sitt begrep «tilgangskompetanse», og bør ha som mål å bevisstgjøre elevene på at det å avdekke forhold i teksten kan gi dem makten til å endre på samfunnsstrukturer (Behrman, 2006, s. 495). Denne tankegangen samsvarer med CritLit-prosjektet sin målsetning som handler å utdanne samfunnsborgere (Kvåle & Veum, under arbeid, s. 7). For det andre er det en mulighet for at tematikken i «Skjønnheten kommer utenfra» ikke traff elevene slik jeg håpet, og at det da som en konsekvens ble tungvint å lese mot teksten. Dette vitner om utfordringene som læreren har i tekstutvalget med tanke på alle hensynene som må tas i en mangfoldig elevgruppe.

På den ene siden var det ifølge Birgitte noen gutter som mente at kvinnehelse var et tulle tema. Selv om ikke alle var like engasjert i kvinnehelsetematikken, mener Anna at temaet har en opplysende funksjon, og at det var aktuelt på den måten at det kunne ses i sammenheng med et samfunnsproblem. Anna sine resonneringer kan ses i sammenheng med Tråi sitt funn om «danning», hvor lærerne begrunnet tekstutvalgene i at tekstutvalgene skulle ha gjøre at

elevene forstår mer av verden de lever i (Tråi, 2021, s. 50). Kvinnhelsedebatten har for eksempel vært en del av mediebildet over lengre tid. Selv om det på den ene siden er viktig å ha en tekst som appellerer til elevene, kan ikke alt være noe som skal tilfredsstillende behov for gøy. Det viser kanskje viktigheten av å ha en tekst med interesse, fordi ikke alt kan være noe som tilfredsstiller våre behov for gøy. Frønes og Roe (2010, s. 83) stiller spørsmål ved om det har ført til at PISA-resultatene er som de er, fordi norske lærere vektlegger interesse mer enn det å utvide horisonten til elevene. Det må også være mulig å introdusere en tematikk for elevene som de kan ha nytte av. Rent overordnet vitner disse funnene om det dilemmaet læreren står overfor når det gjelder tekstutvelgelse. Vil man noensinne kunne blidgjøre alle elever i en klasse, og dersom det ikke er mulig, hvilke grunner skal da veie tyngst? Det vil være sentralt å utfordre elevene til å lese mot både tekster de liker, og også tekster med en tematikk de ikke liker.

På den andre siden var det en elev som påpekte i refleksjonsnotatet at teksten hadde et innhold som engasjerte, og at det derfor ble gøyere å jobbe med undervisningsopplegget. Dette elevsvaret fra *gøy*-kategorien samsvarer med Wolk (2010), Skuland (2021), Tråi (2021) og Larsen (2022) sine funn og validerer viktigheten av å velge tekster som interesserer elevene, og som er egnet for elevgruppen både i form av tematisk og tekstuell relevans. Videre hadde *gøy*-kategorien hadde lavest oppslutning blant elevene. Elevene i denne kategorien begrunnet svaret sitt ut fra at det på den ene siden har vært lærerikt, og setter pris på at det var mange forskjellige oppgaver, noe som står i motsetning til *vanskelig*-kategorien. Det virker som om disse elevene har en forståelse for viktigheten av å drive med kritisk tekstarbeid. Eksempler er «Jeg vil ikke være en som blir påvirket av alt» og «god trening som gjør det lettere og skrive en annen tekst i fremtiden». Basert på disse svarene er det rimelig å anta at elevene i *gøy*-kategorien opplever mening, og at det derfor har en positiv innvirkning på deres opplevelse av undervisningsopplegget. Det er også nærliggende å anta at disse elevene evner å gå inn i Freebody & Luke (1990) sin rolle som tekstanalytiker.

Når det kommer til hvilket utbytte elevene hadde av undervisningsopplegget og hva de lærte av å arbeide på denne måten, fordeler resultatene seg mellom kategoriene: *skrivning*, *pluss-* og *minusord*, *lite* og *annet*. Resultatene tyder på at det var et stort spenn i elevsvarene, og at læringen knytter seg til flere steg. Elevene plassert i *skrivning*-kategorien, ser læringen i sammenheng med tekstrefleksjonssteget i CritLit-modellen og «hvordan det er å skrive fra perspektiver du er mot». *Pluss-* og *minusord* er kategorien med størst oppslutning og elevene i

denne kategorien peker på påvirkningskraften som viser seg i ord med verdiladning. Elevene her har lært mer om hvorfor avsenderen bruker verdiladning. Eksemplene viser med tydelighet at elevene i denne kategorien har inntatt Freebody & Luke (1990) sin tekstanalytikerrolle. Mens noen av elevene mener at de ikke har lært noe ved å arbeide med CritLit-modellen, er det andre som ikke vet. En mulig tolkning er at finnes en sammenheng mellom *lite*-kategorien og *vanskelig*-kategorien nevnt ovenfor. Elevene som plasserer seg i *vanskelig*-kategorien følte at arbeidsheftet hadde et omfattende oppgavesett med utfordrende formuleringer. Det er da nærliggende å anta at utfordringer med å forstå oppgavene kan ha ført til at elevene lærte «lite». I en slik situasjon vil det være nødvendig at læreren tilpasser og finner ut hvordan han kan veilede elevene for å komme seg til det Vygotsky omtaler som den nærmeste utviklingssonen (Moen, 2013, s. 257). De resterende elevsvarene ble plassert i *annet*. Disse svarene handler om lesing av oppgavetekst, leting etter fakta og begrepsutvikling. Målet med CritLit-modellen er å tilgjengeliggjøre et metaspråk for elevene, som de kan ta med seg videre inn i livet sitt. Det samsvarer med prosjektets mål om å danne fremtidige medborgere (Kvåle & Veum, under arbeid, s. 6-7)

5.4.3 Kontekstualisering: Tekstpresentasjon og tekstreaksjon

Birgitte og Anna mener at tekstpresentasjon og tekstreaksjon er en god start på det kritiske tekstarbeidet, fordi de ifølge informantene ikke «krever så mye av elevene». Det er oppgaver som alle skal klare til en viss grad. Behovet for kritisk vurdering av avsendere viser seg i Blikstad-Balas & Foldvik (2017, s. 37) sin studie, hvor funnene indikerer på at elevene strever med å vurdere særlig kjente avsendere kritisk. På den ene siden var det kun en elev som oppga tekstpresentasjon som utfordrende, og han knyttet begrunnelsen sin til at oppgavene var tidkrevende. I tillegg var språket i avansert, ettersom begrepet «avsender» forvirret eleven. Rent overordnet viser dette funnet viktigheten av å utvikle et felles metaspråk sammen med elevene, slik at alle kan få tilgang på de samme aktivitetene. På den andre siden beskrev elevene som følte at de mestret tekstpresentasjon, at mestringen var knyttet til å finne fakta. Ifølge Kvåle & Veum (under arbeid, s. 18) skal tekstpresentasjon utvikle elevenes kildekritiske bevissthet, og kan dermed ses i sammenheng med kjerneelementet «kritisk tilnærming til tekst», som slår fast at elevene skal reflektere kritisk over hvilken troverdighet tekster har (Kunnskapsdepartementet, 2019).

I elevsvarene var det ingen som oppga tekstreaksjon som utfordrende (Kvåle & Veum, under arbeid, s. 23). For å kunne forklare det, vil det være sentralt å se på begrunnelsene til elevene som følte at de mestret dette steget. Elevene som oppga tekstreaksjon, likte at de fikk lov til å uttrykke sine egne følelser om teksten uten et filter. Det er mulig å anta at de følte at deres følelser ble validert, noe som er intensjonen med nettopp dette steget. Ifølge Wolk skal tekster som prioriteres i undervisningen, være både «interesting», «provocative» og «emotional» (Wolk, 2010, s. 13). CritLit-modellen anerkjenner og gir rom for de reaksjonene, følelsene og meningene som oppstår i et møte med en tekst. Elevene bringer med seg sin sosiale, kulturelle og religiøse bakgrunn inn i tolkning av tekster (Hall & Piazza, 2008, s. 33), og det kan tenkes at dette steget kan bidra til å bevisstgjøre elevene på akkurat det. Det er nærliggende å anta at de da får muligheten til å se hva de påvirkes av. På en annen side skal det sies at Anna hadde en annen opplevelse av elevenes arbeid med tekstreaksjon. Anna opplevde at noen av elevene var redde for å svare «feil» på dette steget, og var bekymret for at deres reaksjon ikke var god nok. Det tyder på at det er behov for en lærer som kan modellere, og tydeliggjøre at det ikke er et riktig svar i dette steget.

5.4.4 Tekstarbeid: Analyse og fortolkning

I tekstarbeidet er det sentralt å lese mot teksten (Janks, 2010, s. 22), for å undersøke hvordan makt gjør seg gjeldende gjennom de meningsskapende ressursene i teksten. Både lærerne og elevene opplevde at elevene mestret å finne pluss- og minusord, da de skulle analysere og se på hvordan deltakerne ble vinklet gjennom verdiladde ord i «Skjønnheten kommer utenfra». Ingen elever oppga analysen og de verdiladde ordene som utfordrende. I stedet ble pluss- og minusord beskrevet som enkelt, da det var en oppgave som minnet om «ordsøk». Likevel var det noen som ble stående stille fordi de var usikre på om ordene var positivt eller negativt ladde. Ifølge Birgitte var det en elev som ikke klarte å bestemme seg for om «botox» og «rynker», var positivt eller negativt. Disse funnene bekrefter hvordan mennesker har ulike assosiasjoner knyttet til samme begrep (Veum & Skovholt, 2020, s. 50-51). Elevenes mestring i analysen kan for det første henge sammen med at verdiladning er noe informantene legger opp til når de skal lese mot teksten. Ifølge Anna og Birgitte setter elevene deres pris på å arbeide praksisnært. For det andre har elevene jobbet mye med pluss- og minusord i regi av CritLit-prosjektet. Dersom jeg hadde hatt en annen klasse som ikke har vært deltakere av prosjektet, er det nærliggende å tenke seg at analysesteget kunne ha vært noe mer utfordrende.

Det samme gjelder også for fortolkningssteget. I tolkningen skulle elevene se på hvorfor Nelvik bruker pluss- og minusord, og hva som var hennes agenda med teksten. Dette samsvarer med hvordan informantene har pleid å arbeide i sin kritisk literacy-undervisning, hvor de har vært opptatt av å bevisstgjøre elevene på hvilken betydning ordvalgene har og at de danner en representasjon av verden. Målet med dette steget er at elevene skal bli bevisste på de idesystemene som viser seg i teksten (Freebody & Luke, 1990, s. 13). Det var kun en elev som mente at fortolkning var utfordrende. Det knyttet seg ikke til at spørsmålsformuleringen var vanskelig, eller at han ikke skjønnte agenda. Det handlet heller om at eleven måtte tenke på hva han skulle skrive. Det var flere elever som oppga at de mestret fortolkning, og begrunnelsene handlet om at de svarte godt på oppgaven. Disse funnene står i motsetning til Undrum sin studie hvor elevene hadde store utfordringer med begrepet «interesser», og det å se hvilken agenda influensene hadde (2020, s. 17). Det er nærliggende å anta at det henger sammen med at elevene har deltatt i CritLit-prosjektet.

5.4.5 Tekstrefleksjon

Birgitte og Anna anser tekstrefleksjon som det viktigste steget i CritLit-modellen, fordi de mener at det kan ses i sammenheng med skolens oppdrag om å gjøre elevene til deltakende samfunnsborgere. Tekstrefleksjon spiller på den ene siden en sentral rolle i å danne elevene og ruste dem til å møte det store tekstmangfoldet. Denne tankegangen samsvarer også med ett av CritLit-prosjektets prinsipper om å myndiggjøre elevene gjennom kritisk tekstarbeid (Kvåle & Veum, under arbeid, s. 6-7), og kategorien «danning» i Tråi (2021, s. 52) sin undersøkelse. På den andre siden er en rimelig tolkning at skolen gjennom arbeidet med tekstrefleksjon, skal minske kompetanseforskjellene innad i elevgruppene. Anna peker på at de har mange elever «som ikke snakker så mye hjemme ved middagsbordet om det som skjer i samfunnet». Mens noen er reflekterte og på et høyt faglig nivå, er det andre i klassen som svelger det de leser «rått». Norskundervisningens oppgave blir da å utvikle det kritiske perspektivet gjennom å sette tekstene inn i en kontekst (Maagerø & Tønnessen, 2015, s. 28). På denne måten unngår vi at elevene blir til tekstlige ofre (Pandya & Ávila, 2014, s. 12).

Intervjumaterialet og elevtekstene viser at tekstrefleksjon er det steget i CritLit-modellen som utfordrer elevene i størst grad. Utfordringene kan på den ene siden knyttes til et *perspektivskifte*. Både lærerne og så mange som 6 elever pekte på at de var enige med Live Nelvik, og at det da ble utfordrende å skulle ta et annet perspektiv enn det de selv innehar.

Ifølge Behrman handler ikke mottekster kun om å skrive på egne vegne, men også på andres (Behrman, 2006, s. 494). Vanskeligheter med perspektivskifte tyder på at det er behov for å arbeide med hvilke interesser som ikke tjenes i teksten, og å ta sosial handling på vegne av marginaliserte grupper (Behrman, 2006, s. 494). På den andre siden kan utfordringene i tekstrefleksjon forklares i *tekstskapingsutfordringer*. Noen elever opplevde at det var vanskelig å produsere tekst, og komme i gang med å finne passende argumenter. En mulig løsning her er at læreren driver med eksplisitt undervisning og gjennom veiledning fungerer som en stillasbygger (Dysthe, 1995, s. 55). I dette tilfellet vil det være mulig å bruke supplerende tekster som en hjelp til å finne andre synspunkter og ideer i tekstskapingen.

Motivasjon er en tredje utfordring som lærerne løftet frem, men som ingen av elevene nevnte eksplisitt i elevsvarene. Elevene som var enige med Live Nelvik skjønnte ikke meningen med å skrive en mottekst når de var enige i hennes argumentasjon. Birgitte oppfattet at det ble en kunstig oppgave for noen av elevene, og hun peker derfor på at lærerens oppgave blir å begrunne hvorfor det er viktig å skrive mottekster. Elevene må få en forståelse for at kritisk tekstkompetanse også handler om å undersøke flere perspektiv, og se hvem eller hva som ekskluderes i en representasjon (Lewison et al., 2002, s. 386). I tråd med Vasquez burde norsklæreren være tydelig på at å ta sosial handling har en betydning, selv om den er liten (Vasquez et al., 2019, s. 306). Det er mulig å utfordre maktstrukturene i samfunnet på mange forskjellige måter. På den andre siden bør læreren begrunne opp mot elevenes liv. Kanskje har elevene et tema eller en sak utenfor klasserommet som opptar dem? (Tsakona, 2010, s. 117). Elevene vil ha et større utbytte av undervisningen, dersom de kjenner på en nytteverdi i det de arbeider med på skolen (Vasquez et al., 2019, s. 306).

Selv om elevene opplevde tekstrefleksjon som det mest utfordrende steget, så var det også det steget i CritLit-modellen som elevene mestret i størst grad. Begrunnelsene for mestring er knyttet til argumentasjon, og evnen til å klare å leve seg inn i et annet perspektiv eller rolle. Samlet sett tyder perspektivskifte, tekstskapingsutfordring og motivasjon, i tillegg til denne mestringen, på at det er et behov for å sette av tid til både tekstskaping og mottekster i kritisk literacy-undervisningen. Det overordnede målet bør da være å få elevene opp på det kritiske leddet i Four Resources Model, slik at de forstår at tekstene ikke er nøytrale, og at de er representasjoner av virkeligheten (Janks, 2014, s. 11).

6.0 Konklusjon

Jeg gikk bredt ut for å se på generell praksis i kritisk literacy på ungdomstrinnet og prøvde å være mer konkret ved å prøve ut et undervisningsopplegg. I dette kapittelet skal jeg svare på masterprosjektet sin problemstilling ved å presentere hovedfunnene i oppgaven knyttet til det første og andre forskningsspørsmålet. Mot slutten av kapittelet forteller jeg om veien videre.

6.1 Hovedfunn

I denne oppgaven har jeg forsøkt å belyse hvordan læreren kan legge til rette for å utvikle elevenes kritiske tekstkompetanse, gjennom å undersøke hvilke valg og vurderinger to norsklærere gjør i sin undervisning i kritisk literacy. Hovedfunnene i masterprosjektet kan med bakgrunn i det første forskningsspørsmålet knyttes til de tre områdene: *didaktiske arbeidsmåter, tekstutvelgelse og vurderingspraksis*.

Når informantene skal utvikle elevenes kritiske tekstkompetanse arbeider de for det første med å avdekke teksters agenda: *hvem, hva og hvor*. Det er noe som går igjen uansett sjanger, og for å avgjøre teksters interesser ser de på verbale og visuelle virkemidler. Informantene er opptatt av at elevene skal få en forståelse for at ingen ting er tilfeldig, enten det er ordvalget i tekster eller perspektivet i bilder. Tekstskapingen i kritisk literacy foregår som regel gjennom å skrive mottekster hvor fokuset er på å fremme eget perspektiv. Informantene er også åpne for å bruke supplerende tekster for å gi elevene tilgang på et større kunnskapsområde og kunne differensiere tekster. Anna og Birgitte ser nødvendigheten i å arbeide med multiple tekster i dagens tekstmangfold, men opplever at det kan være utfordrende å implementere dette i undervisningen grunnet tidsmangel og elevenes ulike forutsetninger.

For at elevene skal oppleve et utbytte i den kritiske undervisningen, viser funnene for det andre at relevans er særlig viktig i tekstutvelgelsen til det kritiske arbeidet. Når lærerne skal lete etter tekster baserer de seg på kriteriene *tekstuell relevans* (egnethet, vanskelighetsgrad og sjanger) og *tematisk relevans* (målgruppe, aktualitet og gjenkjennelse). Det er da særlig vanskelighetsgrad og aktualitet som skiller seg ut. Selv om lærerne tar i bruk lærebøkene, er de ikke ukjente for å hente inn sekundære skoletekster fra plattformer og i formater som står elevene nært. Informantene opplever at å ta utgangspunkt i elevenes tekstkultur, skaper motivasjon og stiller dem sterkere til å møte det mangfoldige tekstsamfunnet. Videre brukes sakprosaetekster som utgangspunkt for kritisk lesing, noe som validerer de tidligere studiene til

Skuland (2021), Tråi (2021) og Larsen (2022). Begrunnelsen for sakprosa knyttes til en opplevelse av relevans og danning.

For det tredje er en gjennomtenkt vurderingspraksis sentral for å utvikle elevenes kritiske kompetanse. Lærernes praksis gjennomsyres av et sosiokulturelt læringssyn, hvor det er fokus på tilpasset opplæring gjennom stillasbygging. I den forbindelse er formativ vurdering og fremovermeldinger sentralt, slik at elevene kan komme seg til det som omtales som den neste utviklingssonen. Funnene avdekker også at individuelle forskjeller blant elevene skaper utfordringer i vurderingsarbeidet. Informantene foretrekker derfor muntlige vurderingssituasjoner, ettersom deres elever har størst utbytte av det.

Det andre forskningsspørsmålet i masterprosjektet retter seg mot hvordan lærerne og elevene reflekterer over CritLit-modellen i undervisningsopplegget. CritLit-modellen skal fungere som et stillas i elevenes kritiske tekstarbeid, og den kan derfor brukes når det skal legges til rette for å utvikle elevenes kritiske tekstkompetanse. For det første er modellen (fra høsten 2022) i stor grad fleksibel, ved at den på den ene siden inneholder et mangfold av steg som rommer flere didaktiske arbeidsmåter i kritisk literacy: tekstpresentasjon, tekstreaksjon, analyse, fortolkning og tekstrefleksjon. På den andre siden kan CritLit-modellen brukes i møtet med tekstmangfoldet og de multimodale tekstene, som det kreves at elevene i dag kan lese. I det konkrete undervisningsopplegget opplevde lærerne en for stor grad av individuelt arbeid, og for lite fokus på muntlige ferdigheter. Fordelen med CritLit-modellen er at den ikke er endelig, og kan tilpasses i forhold til læringskonteksten og hva elevene har et behov for.

Funnene viser at det er variasjoner i hvordan elevene opplevde å arbeide med CritLit-modellen. Mens noen elever syntes det var *gøy* og *greit*, var det andre som *ikke likte* å arbeide på denne måten, eller opplevde at det var *vanskelig*. Når det kommer til hva elevene lærte ved å arbeide på denne måten fordelte svarene seg på: *skrivning, pluss- og minusord, lite og annet*. Flertallet av elevene kan knytte læringen opp mot tekstarbeidet (analyse og fortolkning) og tekstrefleksjonen. Kontekstualiseringen (tekstpresentasjon og tekstreaksjon) fungerte ifølge informantene som en god start på analysearbeidet, og elevene satte pris på faktaletingen og det at de fikk lov til å reagere på teksten. Elevene opplevde mestring i stor grad i forbindelse med å finne verdiladde ord i analysen, og å tolke effekten av disse og peke på Nelvik sin agenda i fortolkningen. Det kan henge sammen med at de har vært deltakere i CritLit-prosjektet. Både lærerne og elevene pekte på utfordringene *perspektivskifte* og

tekstskapingsutfordringer i tekstrefleksjonen. Disse funnene viser at det er viktig at norsklæreren setter av tid til å arbeide med mottekster, og fokusere på at elevene skal ta sosial handling gjennom å designe tekster.

6.2 Veien videre

Gjennom arbeidet med masteroppgaven har jeg fått en bredere forståelse for hvordan jeg kan legge opp undervisningen i kritisk literacy, hva som egner seg og hva som er lurt å tenke på i denne prosessen. Jeg har også sett viktigheten av at elevene skal oppleve relevans i den kritiske undervisningen. CritLit-modellen tar jeg med inn i mitt kommende yrkesliv. Jeg mener det ligger et stort potensial i denne, og at den med hyppig og målrettet arbeid kan være med på å utvikle elevenes kritiske tekstkompetanse.

Litteraturliste

- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Anmarkrud, Ø., Bråten, I. & Strømsø, H. I. (2014). Strategisk kildevurdering av multiple tekster: Utbytterikt, men krevende. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(1), 47–57. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-01-11>
- Bakken, J. (2010). Hvordan velge tekster til en sakprosanon. I K. Kalleberg & A. E. Kleiveland (Red.), *Sakprosa i skolen* (s. 10–25). Fagbokforlaget.
- Bakken, J. (2020). Lesing i norskfaget etter fagfornyelsen. Hva kan vi lære av PISA, og hva kan vi ikke lære? I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse. 20 år med lesing i PISA* (s. 250–273). Universitetsforlaget.
- Beck, A. S. (2005). A Place for Critical Literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(5), 392–400. <https://doi.org/10.1598/JAAL.48.5.3>
- Behrman, E. H. (2006). Teaching About Language, Power, and Text: A Review of Classroom Practices That Support Critical Literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49(6), 490–498. <https://doi.org/10.1598/JAAL.49.6.4>
- Blikstad-Balas, M. (2014). Lærebokas hegemoni - et avsluttet kapittel? 325-347. Novus Forlag. https://www.researchgate.net/publication/269810538_Laerebokas_hegemoni_-_et_avsluttet_kapittel
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. & Foldvik, M. C. (2017). Kritisk literacy i norskfaget: Hva legger elevene vekt på når de vurderer tekster fra internett? *Norsk læreren*, 41(4), 28–39. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-62425>
- Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene? Udfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. & Tønnesson, J. L. (2020). *Inn i sakens prosa*. Universitetsforlaget.
- Bråten, I. (2021). Lesing av multiple tekster. I I. Bråten & V. Grøver (Red.), *Leseforståelse i skolen: utfordringer og muligheter* (s. 144–160). Cappelen Damm akademisk.
- Bråten, I. & Strømsø, H. (2009). Multiple tekster – til innsikt og besvær. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 93(5), 386–400. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2009-05-07>
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet: Skrivning og samtale for å lære*. Ad Notam Gyldendal.

- Engh, R. & Gran, L. (2021). *Vurdering for læring i skolen: På vei mot en bærekraftig og demokratisk vurderingskultur* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Ertzeid, I. E. & Løvland, A. (2023). *Skaperglede i norskfaget: Elevaktiv literacy-undervisning på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Flensner, K. K. (2020). Teaching controversial issues in diverse religious education classrooms. *Religions*, 11(9), 1–25. <https://doi.org/10.3390/rel11090465>
- Freebody, P. & Luke, A. (1990) Literacies programs: Debates and demands in cultural context. *Prospect: An Australian Journal of TESOL*, 5(3), 7–16. https://www.researchgate.net/publication/246704522_Literacies_programs_Debates_and_demands_in_cultural_context
- Frønes, T. S. & Roe, A. (2010). Sakprosaesing i skolen. I K. Kalleberg & A. E. Kleiveland (Red.), *Sakprosa i skolen* (s. 74–89). Fagbokforlaget.
- Hall, L. A. & Piazza, S. V. (2008). Critically Reading Texts: What Students Do and How Teachers Can Help. *The Reading Teacher*, 62(1), 32–41. <https://doi.org/10.1598/RT.62.1.4>
- Hunt, S. (2016). Teaching Sensitive Topics in the Secondary Classics Classroom. *The Journal of Classics Teaching*, 17, 31–43. <https://doi.org/10.1017/S2058631016000222>
- Janks, H. (2010). *Literacy and Power*. Routledge Taylor & Francis Group.
- 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>
- Janks, H., Dixon, K., Ferreira, A., Granville, S. & Newfield, D. (2014). *Doing Critical Literacy: Texts and Activities for Students and Teachers*. Routledge.
- Koritzinsky, T. (2014). *Samfunnskunnskap: Fagdidaktisk innføring* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Kress, G. (2010). Materialisert meningsskabelse: Tanker om literacy, læsning og skrivning i konteksten af multimodal kommunikation. *Viden om læsning*. (nr. 12, 2012). 4–15.
- Krumsvik, R. J. (2013). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: Ei innføring*. Fagbokforlaget
- Kunnskapsdepartementet. (2019). Læreplan i norsk (NOR01-06). Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.

- Kvåle, G. & Veum, A. (under arbeid). CritLit-prosjektets forskningsdesign og empiriske grunnlag. I: A. Veum & G. Kvåle (Red.), *Kritisk literacy i en digital tid*. (arbeidstittel). Universitetsforlaget.
- Larsen, A. E. (2022). *Kritisk literacy i norskfaget- utfordringer og muligheter* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO Vitenarkiv.
<http://urn.nb.no/URN:NBN:no-96759>
- Lewison, M., Flint, A. S. & van Sluys, K. (2002). Taking on Critical Literacy: The Journey of Newcomers and Novices. *Language Arts*, 79(5), s. 382–392.
- Luke, A. (2012). Critical Literacy: Foundational Notes. *Theory into Practice*, 51(1), 4–11.
<https://doi.org/10.1080/00405841.2012.636324>
- Løvland, A. (2023, mars). *CritLit: Critical Literacy in a Digital and Global Textual World*. Innlegg presentert ved instituttflunsj, Universitetet i Agder. Kristiansand.
- Maagerø, E. & Tønnessen, E. S. (2015). Å lese i alle fag. I E. Maagerø & E. S. Tønnessen (Red.), *Å lese i alle fag* (2. utg., s. 15–33). Universitetsforlaget.
- McLaughlin, M. & DeVoogd, G. (2004). Critical Literacy as Comprehension: Expanding Reader Response. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(1), 52–62.
<https://doi.org/10.1598/JAAL.48.1.5>
- Michelsen, M. (2021). *Barns fritidstekstar*. Det Norske Samlaget.
- Moen, T. (2013). Sosiokulturell teori: Vygotsky i teori og praksis. I I. D. Hybertsen & R. Karlsdóttir (Red.), *Læring, utvikling, læringsmiljø: En innføring i pedagogisk psykologi* (s. 251–267). Akademika.
- Nelvik, L. (2022, 18. september). Skjønnheten kommer utenfra. *NRK*.
<https://www.nrk.no/ytring/skjonnheten-kommer-utenfra-1.16108086>
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: Metodeboka 2* (s. 50–67). Universitetsforlaget.
- Nicolaysen, B. K. (2005). Tilgangskompetanse: Arbeid med tekst som kulturdeltaking. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (Red.), *Kultur møte i tekstar: Litteraturdidaktiske perspektiv* (s. 9–31). Det Norske Samlaget.
- Nome, S. & Aasen, A. J. (2020). Danning i historiske og samtidige tekstkulturer: lesing, skrivning og fagkunnskap. I M. Blikstad-Balas & K. Rognes Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 219–226). Fagbokforlaget.
- Pandya, J. Z. & Ávila, J. (2014). Introduction: Making the Road by Talking: Moving Critical Literacies Forward. I J. Z. Pandya & J. Avila (Red.), *Moving Critical Literacies Forward: A New Look at Praxis Across Contexts* (s. 1–16). Routledge.

- Postholm, M. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Roe, A., Ryen, J. A. & Weyergang, C. (2018). *God leseopplæring med nasjonale prøver: Om elevers leseutfordringer i et mangfold av tekster*. Universitetsforlaget.
- Rogne, M. (2008). Mot eit moderne norskfag. *Acta Didactica Norge*, 2(1), 1–24.
<https://doi.org/10.5617/adno.1021>
- Skaftun, A. (2015). Leseopplæring og fagenes literacy. *Nordic Journal of Literacy Research*, 1, 1–15. <https://doi.org/10.17585/njlr.v1.170>
- Skaug, S. & Blikstad-Balas, M. (2019). Hele tekster versus utdrag – hvilke tekster velger norsklærerne? *Nordic journal of literacy research*, 5(1), 85–117.
<https://doi.org/10.23865/njlr.v5.1566>
- Skjelbred, D. (2019). *Skolens tekster: Et utgangspunkt for læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Skjelbred, D. & Veum, A. (2013). Innledning: Literacy i læringskontekster. I D. Skjelbred & A. Veum (Red), *Literacy i læringskontekster* (s. 11–25). Cappelen Damm Akademisk.
- Skovholt, K. & Veum, A. (2014). *Tekstanalyse: Ei innføring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Skuland, A. (2021). *Hva leses i norsk på yrkesfag? En studie av norsklæreres tekstutvalg for yrkesfaglige utdanningsprogram* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DOU Vitenarkiv. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-90880>
- Sætra, E. (2021). Discussing Controversial Issues in the Classroom: Elements of Good Practice. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(2), 345–357.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1705897>
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Tråi, K. (2021). *Kritisk lesing av sakprosaetekstar i den vidaregåande skulen: Ein kvalitativ studie av fire norsklærarar sine didaktiske refleksjonar* [Masteroppgave, Universitetet i Bergen]. Bergen Open Research Archive. <https://bora.uib.no/bora-xmloi/handle/11250/2762959>
- Tsakona, V. (2020). Talking about humour, racism, and anti-racism in class: A critical literacy proposal. *Bulletin of the Transilvania University of Braşov. Series IV, Philology, Cultural Studies*, 111–142. <https://doi.org/10.31926/but.pcs.2019.61.12.14>
- Undrum, L. V. M. (2022). Kritisk tilnærming til tekster i sosiale medier. *Acta Didactica Norden*, 16(2), 1–24. <https://doi.org/10.5617/adno.8990>
- Undrum, L. V. M. & Veum, A. (2018). Kritisk literacy i den digitale tekstkulturen: Unges fremstilling i og selvrefleksjon over kommunikasjon i sosiale medier. I K.

- Kverndokken (Red.), *101 litteraturredidaktiske grep: Om å arbeide med skjønnlitteratur og sakprosa* (s. 133–151). Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2019, 18. november). *Hva er kjerneelementer?*
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-kjerneelementer/>
- Utdanningsdirektoratet (2021, 27. mai). *Kunnskapsgrunnlag for kvalitetskriterium for læremiddel i norsk*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/laremidler/kvalitetskriterier-for-laremidler/kunnskapsgrunnlag-kvalitetskriterium-norsk/>
- Utdanningsdirektoratet (2022, 4. februar). *Underveisvurdering*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/underveisvurdering/>
- Vasquez, V. M., Janks, H. & Comber, B. (2019). Critical Literacy as a Way of Being and Doing. *Language Arts*, 96(5), 300–311.
<https://www.proquest.com/docview/2221126990?pq-origsite=primo&parentSessionId=WWX%2FtTUL5rzLp6HITN2fmRXJo4HW9IDdoLDLSF0oYCQ%3D>
- Veum, A. (under arbeid). Utvikling av stillaser for kritisk tekstarbeid i norskfaget- CritLit-modellen. I A. Veum & G. Kvåle (Red.) *Kritisk literacy i en digital tid*. (arbeidstittel). Universitetsforlaget.
- Veum, A. & Skovholt, K. (2020). *Kritisk literacy i klasserommet*. Universitetsforlaget.
- Veum, A., Kvåle, G., Løvland, A. & Skovholt, K. (2022). Kritisk tekstkompetanse i norskfaget. *Acta Didactica Norden*, 16(2). <https://doi.org/10.5617/adno.8992>
- Vik, M. (2021, 22. november). Nye læreplaner, gamle læremidler. *Utdanningsforbundet*.
<https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2021/nye-lareplaner-gamle-laremidler/>
- Weng, T. (2021). Creating Critical Literacy Praxis: Bridging the Gap Between Theory and Practice. *RELC Journal*, 54(1), 197–207. <https://doi.org/10.1177/0033688220982665>
- Weyergang, C. & Frønes, T. S. (2020). Å lese kritisk: Elevers vurderinger av teksters troverdighet og pålitelighet. I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (s. 166–195). Universitetsforlaget.
- Wolk, S. (2003). Teaching for Critical Literacy in Social Studies. *Social Studies (Philadelphia, Pa: 1934)*, 94(3), 101–106.
<https://doi.org/10.1080/00377990309600190>
- Wolk, S. (2010). What Should Students Read? *Phi Delta Kappan*, 91(7), 8–16.
<https://doi.org/10.1177/003172171009100703>

Vedlegg

Vedlegg A: Undervisningsopplegg

Arbeidshefte i kritisk literacy

Debatten om kvinnehelse

Høsten 2022 kom nyheten om at kjendiskvinnene Pia Tjelta, Synnøve Skarbø og Vanessa Rudjord skulle starte skjønnhetsklinikken Nomi Oslo. De ønsket å sette kvinnehelse på dagsorden, fordi det er et område med manglende forskning og helsetilbud. Klinikken skulle blant annet tilby laserteknologi, rynkebehandling, mesoterapi og fettreduksjon, alt etter pasientenes behov. Dette skapte debatt, da folk mente at Tjelta, Skarbø og Rudjord brukte kvinnehelse-begrepet feil. Som et resultat uttalte en rekke kjendiser og eksperter seg i saken. Flere slo fast at kvinnehelse handler om utfordringer som kvinner opplever i løpet av livet, ikke rynker i huden.

Live Nelvik er en av de som uttalte seg i kvinnehelse-debatten. Nelvik skrev en kronikk kalt «Skjønnheten kommer utenfra», som senere ble publisert på internett. En kronikk er en argumenterende tekst om et tema, som ofte skrives for å vekke debatt. Videre skal dere bruke kronikken til Live Nelvik som utgangspunkt for kritisk lesing. Dere skal jobbe med noen oppgaver knyttet til de fem stegene: tekstpresentasjon, reaksjon, analyse, fortolkning og refleksjon. Til slutt skal du svare på noen refleksjonsspørsmål om arbeidsheftet.

Før du går videre, er det viktig at du leser gjennom kronikken som du finner her:

<https://www.nrk.no/ytring/skjonnheten-kommer-utenfra-1.16108086>.



1. Tekstpresentasjon: Hva kan du finne ut om teksten?

Spørsmål	Svar
Hvor og når er teksten publisert?	
Hvem er avsenderen? Bruk internett til å finne informasjon om avsender og bakgrunnen hennes.	
Hvilke meninger har avsenderen i kronikken?	
Avsenderen er en kjent person innen norsk TV og radio. Hvordan kan det ha en betydning for kronikken og budskapet i den?	

2. Reaksjon: Hvordan virker teksten på meg?

Spørsmål	Svar
Hvilke følelser vekker kronikken hos deg? Lim inn et bilde av en valgfri emoji.	
Hvilke tanker og meninger får du etter å ha lest kronikken?	

3. Tekstanalyse: Hvordan fremstilles deltakerne og fenomener i teksten?

Se på ordvalget i teksten. Live Nelvik bruker en rekke plussord (positivt ladde ord) og minusord (negativt ladde ord) i sin kronikk. Les gjennom teksten en gang til og finn eksempler på dette. Her er det ingen fasit. Velg derfor ut ifra hva du selv tenker er passende.

Plussord	Minusord
<i>Skjønnhet</i>	<i>Bedrøvet</i>
<i>Elsker</i>	<i>Skade</i>

4. Fortolkning: Hvordan kan vi tolke framstillinga kritisk?

1. Som dere så over, bruker Live Nelvik pluss- og minusord i sin kronikk. Hvorfor tror du at Nelvik bruker disse? Hva mener du er effekten av en slik ordbruk?
2. De fleste tekster har en agenda, og et ønske om å påvirke leseren. Hvilke mål og interesser tenker du at Nelvik har med teksten? Hva vil hun oppnå?

5. Refleksjon: Hvordan virker teksten i samfunnet?

Du skal skrive et motsvar til Live Nelvik der du mener at det å fikse på utseendet også kan handle om kvinnehelse, og at det å føle seg fin er en viktig del av den psykiske helsen. Du planlegger å publisere svaret ditt som en statusoppdatering på Facebook. Teksten din må derfor ha ei overskrift og et passende bilde til. Svaret skal være på mellom 120-200 ord.



Skriv svaret ditt her.

Refleksjonsspørsmål i etterkant

Når du er ferdig med oppgavene i heftet, ønsker jeg at du svarer utfyllende på spørsmålene under.

Spørsmål	Svar
Hvorfor tenker du at det er viktig å lese kritisk?	
Hvordan synes du det har vært å jobbe med en tekst på denne måten? Begrunn svaret ditt.	
Hva har du lært ved å jobbe på denne måten?	
Hvilken oppgave følte du at du mestret? Begrunn hvorfor.	
Hvilken oppgave synes du var vanskelig? Begrunn hvorfor.	

KRONIKK

Skjønnheten kommer utenfra

At den kommer innenfra, blir i hvert fall stadig vanskeligere å skulle overbevise mine døtre om.



Det blir vanskeligere og vanskeligere å insistere på at skjønnheten kommer innenfra, skriver kronikkforfatteren.

FOTO: JONAS TOMTER / NRK

[Live Nelvik](#) programleder, NRK

Publisert 18. sep. kl. 15:08

Men jeg har klamret meg litt til at vi bor i Norge, et land hvor vi innerst inne elsker eplekinn framfor rouge og foretrekker snøfnugg på øyevippene mer enn maskara.

Med nyheten om Tjelta, Rudjord og Skarbøs nye klinikk, så er eplekinn og snøfnugg offisielt byttet ut med botox og fillers.

Jeg vet ikke hva som gjør meg mest bedrøvet.

Det faktum at det forkles bak kvinnehelse, eller alle de applauderende kvinnene i kommentarfeltet under Rudjords post på Instagram.

«Hurra»

«Fiks meg»

«Endelig»

Les også:

Lege ut mot skjønnheitsklinikk: –
Skremmande



Botox er fortsatt så nytt at vi har visst lite om hvor injeksjonene blir av. Forskningen har også manglet midler, for hvorfor skulle klinikkene donere penger til noe som kan skade deres største inntektskilde? Etter å ha sett kommentarfeltet på Vanessa Rudjord sin post om dette nye «helsehuset» mistenker jeg hvor nervegiften havner: hjernen.



KLINIKK: Tidligere journalist og programleder, Synnøve Skarbø, skuespiller og designer Pia Tjelta og tidligere moteredaktør, Vanessa Rudjord, skal åpne sin nye skjønnheitsklinikk i Oslo i oktober. Klinikken skal ifølge trioens bli Nordens ledende klinikk innen «estetisk medisin».

Her står det altså intelligente kvinner og hamrer på dørene til klinikken, allerede før de har åpnet.

Søstre jeg håpet jeg kunne oppleve en naturlig alderdom med. Damer jeg kunne smile så det knirket i kråketærne med, mens vi diskuterer viktigheten av kvinnehelse, eller den siste boka til Trude Marstein. Voksne damer, som ikke stritter imot livets faser, men, trygge damer, med selvtillit, som sender stafettpinnen videre til glatte døtre, hvor livet ikke har satt et eneste spor, hverken på fjes eller kropp. Livets gang, tror jeg det heter. I alle fall før.

Rynker er ikke en diagnose, det er livet

Og vet du hva! Det faktum at flere og flere kvinner, nå også tre stykker som mange ser opp til, fikser på allerede nydelige fjes og kropper, gjør at jeg selv føler på en usikkerhet.

Æsj, det hater jeg. Jeg vil være bedre, men det er jeg ikke. Jeg synes til og med at voksne damer er skikkelig pene, selv om alt rundt meg, og nå også Tjelta, Rudjord og Skarbø prøver å overbevise meg om det motsatte.

Så ja, bedrøvelheten kommer av at det blir vanskeligere og vanskeligere å insistere på at skjønnheten kommer innenfra. Også overfor meg selv. Presset når alle, også meg.

Opprørtheten kommer over bruken av ordet «kvinnehelse» i lanseringen av denne klinikken, som kloke hoder har skrevet om før meg.

Kvinnehelse er kampen for bedre barselomsorg, delte magemuskler og urinlekkasjer etter fødsler, endometriose og svangerskapsforgiftning, for å nevne noe. Sistnevnte hadde jeg selv i 2018, og det finnes faktisk ikke noen klare svar på hvorfor det inntreffer, bare at det kan være dødelig for mor hvis ikke barnet forløses.



FOTO: JONAS TOMTER / NRK

Ja, du leste riktig. DØDELIG, men de vet altså ikke helt hva det kommer av. Medisin? Hm ... Blodfortynnende? Ikke fordi det har blitt forsket på, men det viser at det er det eneste som kan ha effekt.

Kvinner dør fordi forskningen vies til menn. Derfor må vi ikke søle til viktigheten av ordet kvinnehelse.

Så lurer jeg på hva ståpikk har til felles med et stramt fjes

Når Skarbø i DN påstår at mannens aldringsproblemer kan løses med en magisk Viagra, så lurer jeg på hva ståpikk har til felles med et stramt fjes. Manglende potens er faktisk

kategorisert som en funksjonsnedsettelse, og jeg syntes ikke aldringstegn burde sortere under det samme.

Rynker er ikke en diagnose, det er livet.

La oss være enige, og det tror jeg også Pia, Vanessa og Synnøve vet. Dette har ingenting med helse å gjøre. Dette er hva du ser i speilet, og om du liker det eller ikke.

Jeg skulle ønske flere likte det de så, og ikke minst drev med andre ting enn å se seg i speilet.

Jeg tror ikke Vanessa Rudjord liker å bli eldre, som hun påstår i DN.

Jeg syntes ikke det er å ha en hånd på rattet når man fryser eget (ofte manglende) fett på kroppen. Heller ikke når alle linjer av livets opp- og nedturer er injisert vekk med nål. En hånd på rattet vitner om avslappet kjøring, kanskje en kaffekopp i den andre.

Jeg har måttet avfølge tre damer jeg anser som min omgangskrets, noen også venner

Jeg har én hånd på rattet, Rudjord er ikke en jeg ville sittet på med.

Jeg har måttet avfølge tre damer jeg anser som min omgangskrets, noen også venner.

Årsaken er at alle tre la ut en direkte link på Instagram, hvor jeg da er et tastetrykk unna mitt første fix. Klikker jeg på linken, så er jeg velkommen til å bestille «onboarding», et møte hvor vi kan legge en plan for ett nytt og yngre meg på klinikken deres. Tenk deg nøye om før du boarder, og bli gjerne sittende ved gaten sammen med meg.

Datteren min hadde dilla på en sang i sommer. Hun likte melodien, for engelsken var heldigvis for vanskelig til å få med seg budskapet. Jeg kan engelsk, og tenk at den sangen skulle gjøre meg oppmerksom på noe jeg ikke ante.

I know Victoria's Secret, and girl, you wouldn't believe

She's an old man who lives in Ohio, making money off of girls like me

Cashing in on body issues, selling skin and bones with big boobs,

I know Victoria's Secret. SHE WAS MADE UP BY A DUDE.

Og nå vet vi at det står noen dudes bak denne klinikken også.

Publisert 18. sep. kl. 15:08

Opphavsrett NRK © 2022

Ansvarlig redaktør: Vibeke Først Haugen

Nettsjef: Hildegunn Soldal

Vedlegg C: Lærerveiledning

Informasjonsskriv om mitt masterprosjekt

Jeg går femte året på grunnskolelærerutdanning 5-10. trinn ved Universitetet i Agder, og denne våren skal jeg skrive en masteroppgave knyttet til kritisk lesing og skriving, også kalt kritisk literacy. I mitt prosjekt ønsker jeg å finne ut av hvordan lærere på ungdomstrinnet kan legge til rette for å utvikle elevenes kritiske literacy. Derfor trenger jeg din hjelp! Jeg ønsker å gi deg et undervisningsopplegg som du skal prøve ut i norskundervisningen. Jeg kommer til å være til stede i klasserommet, men det er du som leder undervisningsøkten. Jeg er der hovedsakelig for å hjelpe til, og å oppklare misforståelser. I etterkant skal jeg samle inn elevenes besvarelser, for å se nærmere på dem. Deretter vil jeg intervju deg om undervisningsopplegget, og om hva du selv legger vekt på når du skal undervise i kritisk tilnærming til tekst.

Undervisningsopplegget

Jeg har utarbeidet et arbeidshefte med utgangspunkt i en kronikk av Live Nelvik. Kronikken er skrevet i forbindelse med kvinnehelse-debatten i høst, som oppstod da Pia Tjelta, Synnøve Skarbø og Vanessa Rudjord skulle åpne en skjønnhetsklinikk. Oppgavene i heftet handler om kritisk lesing og skriving, og er basert på en undervisningsmodell fra forskningsprosjektet *Kritisk literacy i ei digital og global tekstverd* (CritLit). Jeg regner med at undervisningsopplegget vil vare i tre skoletimer. Jeg har full forståelse for at det kan være vanskelig å legge opp til disse tre timene på en dag. Kanskje er det mulig at timene går over to dager, som kommer etter hverandre?

Som nevnt tidligere skal jeg samle inn elevtekstene, og i forkant må det derfor sendes ut et informasjonsskriv/samtykkeerklæring om deltakelse i prosjektet. Siden elevene er under 16 år, må jeg ha samtykke fra foresatte. Likevel er det fint om du oppfordrer elevene til å lese skrevet sammen med en av de foresatte, eller selv i forkant av opplegget, slik at de vet hva de deltar i. Dersom noen har fylt 16 år, kan de selv skrive under.

Planen for undervisningsopplegget er følgende:

1. Informere elevene kort om forskningsprosjektet, og være tydelig på at besvarelsene skal brukes til forskning. Alle må være klar over at de er deltakere i et prosjekt, at det er anonymt og at de når som helst kan trekke tilbake samtykket sitt. (Dette står det også om i informasjonsskrivet de skal få med hjem).
2. Forklare at dere skal jobbe med en kronikk som de skal lese kritisk. Her er det fint om du sier noe om hva vil det vil si å lese kritisk. Deretter gjennomgår du bakgrunnen for kvinnehelsedebatten, slik at elevene får en forståelse av konteksten rundt kronikken. Da kan du ta utgangspunkt i det som står skrevet i innledningen til arbeidsheftet.
3. Lese kronikken av Live Nelvik høyt for elevene. Den ligger på NRK.no: <https://www.nrk.no/ytring/skjonnheten-kommer-utenfra-1.16108086>
4. Kort gjennomgang av oppgavene og refleksjonsdelen som elevene skal jobbe med i arbeidsheftet.

5. Deretter jobber elevene selvstendig med oppgavene i arbeidsheftet. Elevene skriver rett inn i Word-dokumentet. Refleksjonsdelen besvares etter at de har jobbet seg gjennom oppgavene.

Intervjuet

I etterkant av undervisningsopplegget ønsker jeg å intervju deg. Spørsmålene vil handle om hvordan du synes undervisningsopplegget fungerte og om hvordan du selv underviser i kritisk lesing og skriving (kritisk literacy) i norskfaget. Det står mer informasjon om intervjuet og dine rettigheter i samtykkeskjemaet som jeg sender ut i forkant. Jeg regner med at intervjuet vil vare et sted mellom 30 og 60 minutter. Jeg håper at det er mulig å gjennomføre intervjuet i nærheten av undervisningsopplegget, ettersom de to delene henger sammen.

Tusen takk for at du ønsker å bidra i mitt masterprosjekt. Det betyr mye!

Med vennlig hilsen
Cecilie Røynestad

Vedlegg D: Intervjuguide

Problemstilling og forskningsspørsmål

Hvordan kan læreren legge til rette for å utvikle elevenes kritiske tekstkompetanse?

1. *Hvilke faglige vurderinger og valg gjør et utvalg av lærere når de skal undervise i kritisk literacy?*
2. *Hvordan reflekterer et utvalg av lærere og elever over bruken av CritLit-modellen som utgangspunkt for et undervisningsopplegg?*

Generelle spørsmål

- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- Hvor lenge har du jobbet på denne skolen?
- Hvor lenge har du undervist i norskfaget?
- Hvilket trinn underviser du nå på?

Spørsmål om undervisningsopplegget

- Hva synes du om **arbeidsheftet**? (utforming og modellens steg, oppgavetyper osv.)
- Hvordan følte du at undervisningsopplegget fungerte i klassen?
- Hvilke oppgaver **mestret** elevene i arbeidsheftet?
- Hvilke var **utfordrende**?
 - Hvorfor tror du at de var vanskelige?
- Hva ville du selv lagt vekt på dersom du selv skulle ha brukt Live Nelvik sin kronikk i undervisning om kritisk literacy? Hvorfor?
- Andre kommentarer om opplegget?

Spørsmål om kritisk literacy

- «Kritisk literacy» er et begrep som fortsatt er nytt, men som har blitt særlig relevant etter innføringen av kjerneelementet «kritisk tilnærming til tekst».
 - Hva er din forståelse av «kritisk literacy» og hva legger du i begrepet?
 - Hvorfor tenker du at det er **viktig** å undervise i kritisk literacy?
 - Er kritisk literacy noe du jobber med jevnt utover året eller mer intensivt i noen få perioder?
 - Tror du at din forståelse av «kritisk tilnærming til tekst» legger føringer for din undervisning?

Spørsmål om kritiske tilnærminger

- Hvilke **kritiske tilnærminger** bruker du i norskundervisningen?
 - Har du konkrete eksempler på spesifikke metoder/aktiviteter/oppgaver/opplegg/ressurser?
 - Hvorfor bruker du disse?
- Hva legger du vekt på i en **kritisk analyse** av...

- verbalspråket?
- den visuelle fremstillingen?
- Gir du elevene muligheten til å drive med **tekstskaping**? (Redesigne og rekonstruere tekster, skrive nye tekster på bakgrunn av andre, f.eks. mottekster)
- Hvordan **vurderer** du om disse metodene/aktivitetene/oppgavene/oppleggene/ressursene utvikler elevenes kritiske tekstkompetanse?
- Hvilke **læreverk** og digitale læringsressurser bruker dere i norskfaget?
 - Står det noe om kritisk lesing eller skrivning i disse?
- Hvilke typer **tekster** bruker du i arbeidet med kritisk literacy og hvorfor?
 - Eksempler på sjangre?
 - Hvor henter du tekstene fra? (Internett, læreboka, nettressurser etc.)
 - Hvilke kriterier legger til grunn for tekstvalgene?
- Hender det at dere leser **supplerende tekster** og **multiple tekster**?
- Hvilke **utfordringer** opplever du i arbeidet med kritisk literacy?

Vedlegg E: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til intervjuinformantene

Vil du delta i et forskningsprosjekt om kritisk literacy på ungdomstrinnet?

Formål

Jeg ønsker å snakke med deg fordi du er norsklærer på ungdomstrinnet. I dette prosjektet vil jeg finne ut av hvordan læreren kan legge til rette for å utvikle elevenes kritiske literacy. I intervjuet vil jeg i hovedsak legge disse forskningsspørsmålene til grunn:

- 1. Hvilke faglige vurderinger og valg gjør et utvalg av lærere når de skal undervise i kritisk literacy?*
- 2. Hvordan reflekterer et utvalg av lærere og elever over bruken av CritLit-modellen som utgangspunkt for et undervisningsopplegg?*

Hvem leder forskningsprosjektet?

Forskningsprosjektet er en del av en masteroppgave fra grunnskolelærerutdanningen 5.-10.trinn ved Universitetet i Agder. Den ansvarlige for forskningsprosjektet er Cecilie Røynestad. Det er også en veileder fra Universitetet i Agder med i prosjektet. Hun heter Ingrid Elisabeth Ertzeid.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du har lyst til å delta i prosjektet, vil jeg ha et intervju med deg hvor jeg stiller deg forskjellige spørsmål. Spørsmålene vil handle om kritisk lesing og dine erfaringer i forbindelse med undervisning i kritisk tilnærming til tekst. Cecilie Røynestad vil lede intervjuet og ta lydopptak av intervjuet. Intervjuet vil vare et sted mellom 30 og 60 minutter.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig for deg å delta i forskningsprosjektet, og du velger selv om du vil være med. Du kan når som helst trekke tilbake samtykket ditt, uten å måtte oppgi noen grunn. Hvis du vil trekke deg må du ta kontakt med meg på e-post cecilie.roynestad@gmail.com. Intervjumaterialet og informasjonen om deg vil da bli slettet.

Ditt personvern

Det er bare prosjektansvarlig Cecilie Røynestad og veileder Ingrid Elisabeth Ertzeid som vil ha tilgang til informasjonen om deg. Intervjumaterialet skal lagres på en sikker måte, slik at ingen kan få tak i den informasjonen vi samler inn om deg. Lydopptaket slettes når intervjuet har blitt skrevet ned i et tekstbehandlingsprogram, og personopplysninger anonymiseres fortløpende. Det vil bli brukt et fiktivt navn når jeg skriver om deg i masteroppgaven, slik at informasjonen ikke kan spores tilbake til deg.

Dine rettigheter

Du har rett til innsyn i hvilke opplysninger jeg behandler om deg, og få utlevert en kopi av opplysningene. Du har også rett til å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende, og å få slettet personopplysninger om deg. I tillegg har du rett til å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger. Dersom du har noen spørsmål knyttet til vurderingen av prosjektet som er gjort av Sikts (tidligere NSD) personverntjenester, kan du ta kontakt med dem på e-post: personverntjenester@sikt.no, eller tlf. 53 21 15 00. Det er også mulig å kontakte Universitetet i Agder sitt personvernombud på e-post: personvernombud@uia.no.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Jeg er ferdig med forskningsprosjektet 15. mai 2023, fordi masteroppgaven da skal leveres inn. Intervjumaterialet vil slettes etter at oppgaven er levert og godkjent. Sensurfristen er tre uker etter innleveringsdato.

Kontaktinformasjon

Dersom du skulle ha noen spørsmål om prosjektet kan du ta kontakt med prosjektleder Cecilie Røynestad på e-post cecilie.roynestad@gmail.com eller tlf. 41 62 55 86. Det er også mulig å kontakte veileder Ingrid Elisabeth Ertzeid fra Universitetet i Agder, på e-post ingrid.ertzeid@uia.no eller tlf. 38 14 14 12.

Med vennlig hilsen
Cecilie Røynestad

Samtykkeerklæring

- Jeg har lest gjennom informasjonsskrivet, og er kjent med mine rettigheter.
- Jeg samtykker til å delta i intervjuet.

Sted og dato

Signatur av prosjektdeltaker

Vedlegg F: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til foresatte og elever

Vil du delta i et forskningsprosjekt om kritisk literacy på ungdomstrinnet?

Formål

I dette prosjektet vil jeg finne ut av hvordan læreren kan legge til rette for å utvikle elevenes kritiske tilnærming til tekst. Jeg har derfor lyst til å prøve ut et undervisningsopplegg i praksis, for å se hvordan denne måten å jobbe på fungerer blant 9. og 10. klassinger.

Hvem leder forskningsprosjektet?

Forskningsprosjektet er en del av en masteroppgave fra grunnskolelærerutdanningen 5.-10. trinn ved Universitetet i Agder. Den ansvarlige for forskningsprosjektet er Cecilie Røynestad. Det er også en veileder fra Universitetet i Agder med i prosjektet. Hun heter Ingrid Elisabeth Ertzeid.

Deltakelse og personvern

Undervisningsopplegget vil ha en varighet på tre norsktimer. Elevene skal da jobbe med noen oppgaver i et digitalt hefte i Word, knyttet til kritisk lesing og skriving. Etter at undervisningsøkta er ferdig, skal læreren sende meg arbeidsheftene med elevenes svar. Jeg vil da motta arbeidsheftene helt anonyme, uten navn. Formålet mitt i dette forskningsprosjektet er å se på hvordan elevene besvarer oppgavene og hvordan de reflekterer rundt kritisk lesing. Personvernopplysninger vil derfor ikke være relevante for å besvare problemstillingen.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i forskningsprosjektet, og du velger selv om du vil være med. Du kan når som helst trekke tilbake samtykket ditt, uten å måtte oppgi noen grunn. Hvis du vil trekke samtykket ditt, må du ta kontakt med meg på e-post cecilie.roynestad@gmail.com og si ifra til norsklæreren din. Vi sletter da arbeidsheftet ditt, hvis det har blitt videresendt til meg.

Kontaktinformasjon

Dersom du skulle ha noen spørsmål om prosjektet kan du ta kontakt med prosjektleder Cecilie Røynestad på e-post cecilie.roynestad@gmail.com eller tlf. 41 62 55 86. Det er også mulig å kontakte veileder Ingrid Elisabeth Ertzeid fra Universitetet i Agder, på e-post ingrid.ertzeid@uia.no eller tlf. 38 14 14 12.

Med vennlig hilsen
Cecilie Røynestad

Samtykkeerklæring

- Vi/jeg har lest gjennom skrivet, og har forstått innholdet i samtykkeerklæringen.
- Vi/jeg samtykker til at eleven kan delta i undervisningsopplegget.
- Vi/jeg samtykker til at besvarelsen kan brukes i forskning.

Sted og dato

Signatur av prosjektdeltakers foresatte



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
869858

Vurderingstype
Standard

Prosjekttittel

Kritisk literacy på ungdomstrinnet

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Avdeling for lærerutdanning

Prosjektansvarlig

Ingrid Elisabeth Ertzeid

Student

Cecilie Røynestad

Prosjektperiode

01.01.2023 - 16.05.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)
Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 16.05.2023.

Kommentar

Informasjonsskrivet til lærerne er tilfredsstillende utformet dersom du legger til hvilke rettigheter de har så lenge personopplysningene behandles:

Dine rettigheter

- 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.

Du må også legge til personvernombudet ved UiA sine kontaktopplysninger, eventuelt også oppgi at Sikt personverntjenester har vurdert behandlingen av personopplysningene, samt våre kontaktopplysninger.

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved Universitetet i Agder. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

Lykke til med studien!