

Kritisk literacy på ungdomstrinnet

En kvalitativ undersøkelse om hvordan lærere kan tilrettelegge for utvikling av kritisk literacy i norskundervisningen på ungdomstrinnet.

SOFIE AUBERT ANDERSEN

VEILEDER
Lene Anundsen

Universitetet i Agder, 2024
Fakultet for humaniora og pedagogikk
Institutt for nordisk og mediefag

Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven er å belyse hvordan man kan tilrettelegge for utvikling av kritisk literacy i norskundervisningen på ungdomstrinnet. Jeg har brukt et kvalitativt forskningsdesign hvor jeg har benyttet meg av analyse av observasjoner, elevtekster og spørreundersøkelser for å svare på denne problemstillingen.

Forskningsprosjektet tar utgangspunkt i et undervisningsopplegg inspirert av Aslaug Veum og Karianne Skovholt, hvor sanglyrikk brukes som en læringsressurs. Elevene var selv med å bestemme hvilke sanger som skulle bli brukt, og det endte med “Tenke sjæl” av Trond-Viggo Torgersen og “Lenge leve” av Undergrunn. Disse sangene ble brukt som utgangspunkt for klasseromsdiskusjoner og skriving av mottekster.

Funnene indikerer at bruk av sanglyrikk som ressurs og skriving av mottekster som didaktisk metode kan være gode tilnærminger for å utvikle elevers kritiske literacy. Imidlertid finnes det også noen utfordringer knyttet til begge disse tilnærmingene. Blant annet har det vist seg at det kan være krevende å oppfordre elever til å stille seg kritisk til populærkultur.

Spørreundersøkelsen ble gjennomført av elevene i etterkant av undervisningsopplegget. Denne viser varierende opplevelser av undervisningen. Elevene ga blant annet uttrykk for at undervisningsmetoden var noe de likte og som var gøy, mens andre elever opplevde undervisningen som utfordrende. Til tross for dette leverte alle deltakerne i forskningsprosjektet gode elevtekster som ga uttrykk for både kritisk tenkning og bevissthet.

Forord

Med fem år som student på Universitet i Agder bak meg, er jeg endelig ved veis ende! Å skrive en masteroppgave har både vært en spennende, krevende og lærerik prosess. Arbeidslivet står for tur, og jeg ser frem til å anvende kunnskapen jeg har tilegnet meg i undervisningen.

Først og fremst ønsker jeg å rette en stor takk til veilederen min, Lene Anundsen, for hennes støtte og veiledning gjennom hele prosessen. Hennes konstruktive tilbakemeldinger og tilgjengelighet har gjort det helt avgjørende for at jeg har kommet i mål!

Jeg vil også takke mine fantastiske studievenniner, Camilla, Hanna, Jenny, Karen og Kristine. Studietiden ville aldri vært det samme uten dere. Dere har gjort årene i Kristiansand helt uforglemmelige.

Til slutt vil jeg takke moren min, Jeanette, for gode råd, og for at hun gjennom hele studieløpet har satt av tid til korrekturlesing av både store og små oppgaver.

God kritisk lesing!

Kristiansand, mai 2024

Sofie Aubert Andersen

Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	I
Forord.....	II
1.0 Introduksjon	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål	2
1.3 Disposisjon.....	3
2.0 Teori og tidligere forskning.....	5
2.1 Literacy	5
2.2 Kritisk literacy	8
2.2.1 Rebecca Rogers & Lorraine O’Daniels.....	9
2.2.2 Allan Luke	10
2.2.3 Hilary Janks	10
2.3 Kritisk literacy som didaktisk metode	11
2.3.1 The Four Resources Model.....	11
2.3.2 Hilary Janks: Syntesemodellen	12
2.4 Undervisningsmetoder i kritisk literacy	14
2.4.1 Aslaug Veum & Karianne Skovholt.....	15
2.4.2 Å lese tekster med motstand	15
2.4.3 Å produsere mottekster.....	17
2.4.4 Å utføre sosiale handlinger gjennom tekster	18
2.5 Tekstutvalg i arbeid med kritisk literacy.....	18
2.6 Sanglyrikk	19
2.6.1 Sanglyrikk som ressurs i arbeid med kritisk literacy.....	20
2.7 Hvordan vurdere elevs kritiske literacy	21
3.0 Forskningsdesign og metode.....	24
3.1 Undersøkellesdesign.....	24
3.2 Datamaterialet	25
3.3 Observasjon.....	26
3.3.1 Ustrukturert observasjon	26
3.3.2 Observatørrolle	26
3.3.3 Feltnotater.....	27

3.4 Undervisningsopplegg og elevtekster	29
3.4.1 Tekstutvalg	29
3.4.2 Oppgaver til sangtekstene.....	31
3.4.3 Elevtekstanalyse.....	32
3.3 Spørreskjema.....	33
3.4 Pålitelighet.....	33
3.5 Validitet.....	33
3.6 Overføringsverdi.....	34
3.7 Etske betraktninger	35
4.0 Gjennomføring.....	37
4.1 Aktivitet 1 og 2.....	37
4.2 Aktivitet 3.....	38
4.2.1 Tenke sjæl.....	38
4.2.2 Lenge leve	39
4.3 Aktivitet 4.....	39
4.4 Aktivitet 5 og 6.....	40
4.5 Endringer i undervisningsopplegget	40
5.0 Analyse.....	42
5.1 Analyse av observasjonene	42
5.1.1 Uttrykk for engasjement gjennom bruk av sanglyrikk.....	43
5.1.2 Kritisk literacy i felles klasseromssamtale.....	48
5.2 Analyse av elevtekster	53
5.2.1 Elevens valg av oppgave	54
5.2.2 Elevtekster med utgangspunkt i “Tenke sjæl”	55
5.2.3 Elevtekster med utgangspunkt i “Lenge leve”.....	63
5.3 Spørreskjema.....	68
5.3.1 Hva synes elevene om å jobbe med sangtekster i norskfaget?.....	68
5.3.2 Hva har elevene lært av å jobbe på denne måten?	70
6.0 Resultater og diskusjon	73
6.1 Undervisningsmetoder i kritisk literacy	73
6.1.1 Å lese teksten med motstand	73
6.1.2 Å produsere mottekster.....	74
6.1.3 Å utføre sosiale hendelser gjennom tekster	75

6.2 Musikk i kritisk literacy-undervisning	76
6.2.1 Beach & Bolden	76
6.2.2 Motivasjon og engasjement	78
6.2.3 Oppsummering.....	80
6.3 Elevers kritiske literacy.....	81
6.3.1 The Four Resources Model.....	81
6.3.2 Weyergang, Frønes & Siljan: praktisk-didaktisk rammeverk.....	83
6.3.3 Oppsummering.....	85
7.0 Konklusjon.....	87
7.1 Hvordan tilrettelegge elevers utvikling av kritisk literacy?.....	87
7.2 Avsluttende refleksjoner om prosessen til masterprosjektet	88
Litteraturliste	90
Vedlegg	94
Vedlegg 1: “Tenke sjæl” av Trond Viggo Torgersen	94
Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til deltakere	96
Vedlegg 4: Vurdering fra SIKT.....	99

1.0 Introduksjon

I dagens samfunn blir evnen til å tenke kritisk stadig viktigere. Dagens tekstlandskap er preget av en overflod av informasjon fra ulike kilder og fra flere plattformer. Med økt digitalisering og tilgjengelighet har vi tilgang til et stort spekter av tekst, alt fra nyheter og forskningsrapporter til sosiale medier og musikk. Samtidig har spredningen av falske nyheter og kunstig intelligens gjort det vanskelig å skille mellom hva som er sant og hva som er falskt. Dette gjør det avgjørende å utvikle elevers kritiske literacy. Det er ikke lenger tilstrekkelig å kun absorbere informasjon. Vi må også kunne analysere informasjonen, stille relevante spørsmål og forstå dens implikasjoner. Veum og Skovholt (2020) presenterer i deres bok *kritisk literacy i klasserommet* noen viktige spørsmål i arbeidet med kritisk literacy: Hva er «sannheten»? Hvordan blir noe fremstilt som sant? Hvem fremstiller noe som sant? Hvem sine interesser tjener fremstillingen? (s. 15)

Kritisk literacy er ikke et nytt tema i skolen, men det har fått større fokus i de senere årene. I innføringen av Kunnskapsløftet 2020 kom kjerneelementene som skulle definere det viktigste innholdet i fagene (Utdanningsdirektoratet, 2019) Her fikk kritisk literacy en tydeligere plass i norskfaget. Et av de seks kjerneelementene i læreplanen i norsk er “kritisk tilnærming til tekst”. Her står det at elever skal “kunne reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har” (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette kjerneelementet handler om å kunne se kritisk på ulike aspekter ved teksten, inkludert dens formål, språkbruk, retoriske strategier og hvordan den kan forme lesernes tanker, verdier og handlinger. Dette er sentrale perspektiver i kritisk literacy. Norsk læreren har med andre ord et viktig ansvar og en avgjørende rolle i å forme elevers kritiske lese- og skrivepraksiser, og deres evne til å engasjere seg og navigere seg i dagens mangfoldige tekstlandskap.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

I denne masteroppgaven har jeg valgt å skrive om kritisk literacy i norskundervisningen. Det er flere faktorer til at jeg har valgt å fordype meg i dette emnet. Først og fremst har jeg et ønske om å forbedre min kompetanse innen kritisk literacy, slik at jeg er bedre rustet til å veilede elevene

gjennom kritisk tilnærming til tekst. For det andre er det min faglige interesse og engasjement for kritisk tenkning som motiverer meg.

Allerede i mitt første semester som lærerstudent, da vi fordypet oss i læreplanverket, var det kritisk tenkning som vekket min interesse og nysgjerrighet. Denne interessen fortsatte, og da jeg nådde tredje studieår, tok jeg initiativ til å utforske dette temaet mer inngående gjennom skriving av FoU-oppgaven. Her valgte jeg å utforske hvordan skjønnlitteratur kunne være en ressurs for å utvikle kritisk tenkning. Jeg har også deltatt i masteremnet *Multimodal Literacy*. I dette emnet ble jeg introdusert for begrepet kritisk literacy (Veum & Skovholt, 2020, s.12), og det var her mitt engasjement for temaet virkelig ble vekket. En stor del av dette emnet var å utforme et utviklingsarbeid med mål om å styrke elevers kritiske tekstkompetanse. Dette utviklingsprosjektet skulle senere gjennomføres i praksis samme semester. I mitt utviklingsprosjekt utformet jeg et undervisningsopplegg som tok utgangspunkt i ulike meningsytringer blant populære ungdomsprofiler på TikTok, hvor sluttproduktet var en felles klasseromsdebatt. Denne erfaringen var både spennende og givende, og det skapte stort engasjement blant elevene. Samtidig ble det klart for meg at det er et behov for utvikling av kritisk literacy blant elever på ungdomstrinnet, og at jeg ønsket å forske på flere metoder for å arbeide med kritisk literacy.

1.2 Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål

Dette forskningsprosjektets hovedfokus er å undersøke hvordan man kan jobbe med utvikling av kritisk tilnærming til tekst i norskundervisningen på ungdomstrinnet. Jeg har valgt å avgrense dette forskningsprosjektet til ungdomstrinnet for å skape et målrettet studie hvor jeg retter fokuset mot en bestemt aldersgruppe. Beslutningen om å fokusere på ungdomstrinnet har også en personlig dimensjon, da dette er trinnene jeg ser for meg å arbeide på etter studiene.

Problemstillingen i forskningsprosjektet lyder som følger:

Hvordan kan man tilrettelegge for å utvikle elevenes kritiske literacy i norskundervisningen på ungdomstrinnet?

Problemstillingen er deskriptiv, og derfor er det hensiktsmessig å kombinere den med forskningsspørsmål. For å utforske problemstillingen, og svare på den på en god måte, har jeg derfor formulert følgende forskningsspørsmål:

1. *“Hvordan fungerer sanglyrikk som ressurs når man jobber med kritisk literacy i klasserommet?”*
2. *“Hvordan kommer kritisk literacy til uttrykk gjennom felles klasseromssamtaler og elevtekster?”*

Gjennom første forskningsspørsmål søker jeg å utforske potensialet til sanglyrikk som en undervisningsressurs i kritisk literacy-undervisning. Oppgavens andre forskningsspørsmål har som mål å undersøke hvordan klasseromssamtaler og elevtekster kan vise utvikling av kritiske ferdigheter. Gjennom denne tilnærmingen ønsker jeg å bidra til en større forståelse av hvordan undervisningen kan tilrettelegges for å styrke kritisk literacy blant ungdomsskoleelever.

1.3 Disposisjon

Masterprosjektet består av syv kapitler. I det første kapitlet beskrives bakgrunnen for valg av kritisk literacy, problemstillingen som undersøkes og formålet med oppgaven. I det andre kapitlet «Teori og tidligere forskning» gjør jeg rede for begrepene literacy og kritisk literacy. Her utforsker jeg også didaktiske modeller, undervisningsmetoder og tekstutvalg som kan fremme kritisk literacy, hvor sanglyrikk blir løftet frem som en ressurs. Det tredje kapitlet er metodekapitlet, hvor jeg beskriver og legger til grunn for forskningsdesignet og metoden som har blitt brukt i denne oppgaven. Dette innebærer en beskrivelse av undersøkelsesdesignet og datamaterialet som ble samlet inn knyttet til observasjoner, elevtekster og en spørreundersøkelse. I dette kapitlet blir også pålitelighet, validitet, overføringsverdi og etiske betraktninger diskutert.

I det fjerde kapitlet beskrives planleggingen og gjennomføringen av undervisningsopplegget som ble brukt i prosjektet. Mål for undervisningsopplegget blir presentert, samt erfaringer, utfordringer og justeringer som måtte gjøres underveis i gjennomføringen. I kapittel fem «Analyse» blir datamaterialet analysert. I masteroppgavens sjette kapittel presenteres og drøftes

funnene fra analysen. I masteroppgavens siste kapittel beskriver jeg hovedfunnene i dette prosjektet. Til slutt i dette kapittelet vil jeg legge frem noen avsluttende refleksjoner.

2.0 Teori og tidligere forskning

I det påfølgende kapittelet skal jeg utforske begreper og teorier knyttet til literacy og kritisk literacy. Jeg skal starte med å definere hva literacy innebærer, og videre se på hvordan kritisk literacy utvider denne forståelsen ved å legge vekt på å analysere og forstå teksters dypere kontekst. Her vil jeg også beskrive to didaktiske modeller for kritisk literacy, The Four Resources Model (Freebody & Luke, 1990) og Hilary Janks' syntesemodell (Janks, 2009), og flere spesifikke undervisningsmetoder som er sentrale i arbeidet med kritisk literacy.

En annen viktig del av kapittelet er valg av tekstmateriale, her vil det være et særlig fokus på sanglyrikk som en ressurs i undervisningen. Her diskuteres det hvordan sangtekster kan brukes som utgangspunkt for diskusjoner og analyser i klasserommet. Til slutt vil jeg se på hvordan lærere kan vurdere elevens kritiske literacy.

2.1 Literacy

På mange språk finnes det ikke et eget ord for literacy. Dette belyser Janks (2009) i boken *Literacy and Power*. Under en konferanse hvor språkene engelsk, fransk og tysk er representert, har verken fransk eller tysk et eget ord for literacy. Tolkene på konferansen oversatte literacy til “communicative competence” eller “alphabetic ability” (s. 1). Imidlertid dekker ingen av disse begrepene det samme som literacy-begrepet gjør. I Norge har det dukket opp forslag som “skriftkompetanse”, “litterasitet” og “skriftkyndighet” (Blikstad-Balas, 2016, s. 17), men heller ikke disse dekker alle aspektene ved literacy. Skriftkompetanse og skriftkyndighet kan utelukkende oppfattes som evnen til å forstå og uttrykke seg skriftlig. Språkrådet (2024) foreslår å bruke den fornorskede varianten litterasitet, men understreker at det kreves flere begreper i tillegg for å inkludere alle sidene ved literacy-begrepet.

I denne oppgaven vil jeg benytte meg av det engelske begrepet literacy og dets omfang, fremfor andre ekvivalente begreper på norsk. Det er likevel rimelig å spørre hvorfor man låner begrepet literacy, og hvorfor man ikke like enkelt kan bruke “lesing og skriving” eller “skriftkompetanse” istedenfor?

Svaret er at literacy-begrepet både er sammensatt og omstridt. Begrepet brukes på svært ulike måter og innenfor ulike ideologiske kontekster, som utdanning, antropologi, litteratur, lingvistikk, språk, psykologi og sosiologi (Blikstad-Balas, 2016, s. 13). Smidt (2013) beskriver literacy som en kontinuerlig prosess som allerede starter ved fødselen, og som er tett knyttet til identitet, kunnskap og forståelse av verden (s. 18). Det er tydelig at literacy er et omfattende begrep, og jeg må derfor foreta noen avgrensninger for å utforske begrepet. Jeg velger derfor å utforske literacy som kognitive ferdigheter og literacy som sosial praksis.

I den kognitive delen av literacy-forskning fokuseres det på utviklingen av ordforråd, sammenhenger mellom tidlig ordforråd og leseferdigheter, samt mentale strategier og selvregulering (Blikstad-Balas, 2016, s. 19). Dette perspektivet utforsker altså hvordan psykologiske evner gjør oss i stand til å bruke språk for å skape mening. Tradisjonelt sett er denne tilnærmingen mer opptatt av literacy som ferdigheter, og hva som fremmer eller hindrer lese- og skriveutvikling. Det sosiokulturelle perspektivet undersøker hvordan tekster og språk brukes i ulike sosiale kontekster, og at språk og tekst ikke kan studeres isolert fra disse kontekstene (Blikstad-Balas, 2016, s. 20). Selv om det har vært vanlig å etablere et skille mellom disse to perspektivene, behøver det ikke å være slik at man enten forholder seg til det ene eller det andre. I dagens moderne forståelse av literacy bør det være rom for å inkludere både sosiale kompetanser og kognitive prosesser.

Blikstad-Balas beskriver (2016) literacy som evnen til å skape mening ved hjelp av ulike tegn i egne og andres tekster (s. 17). Forfatteren poengterer at dette er en enkel måte å forstå begrepet på, og at literacy handler om langt mer enn å kunne avkode bokstaver for å lese og skrive. I et bredere perspektiv på literacy blir det understreket at det er mange ulike måter å skape mening på, og at språk og tekst alltid eksisterer innenfor en sosial kontekst (Blikstad-Balas, 2016, s. 18). Veum og Skovholt (2020) er forfatterne bak boken *Kritisk literacy i klasserommet*, og definerer literacy som evnen til å kunne lese og skrive for å utføre handlinger i ulike medium og til ulike formål (s. 12). Denne definisjonen fremhever at literacy er mer enn bare en ferdighet for å kunne lese og skrive.

Literacy må også knyttes til en forståelse og mestring av det komplekse tekstlandskapet som

finnes i dagens samfunn. Man er nødt til å utvide omfanget av tekster til å inkludere muntlige og multimodale tekster på tvers av både digitale og analoge medier. Allerede på 90-tallet møttes New London Group for å revidere literacy-pedagogikken og adressere fremtidige utfordringer (Kope & Kalantzis, 2020, s. 7). En av utfordringene var tekstlandskapet, aldri før har det vært så omfattende. På bakgrunn av dette innførte Kope og Kalantzis (2020) begrepet *multiliteracies*. Multiliteracies defineres som en pedagogisk tilnærming som inkluderer og anerkjenner ulike former for kommunikasjon og tekst, og fokuserer på å utvikle elevers evne til å forstå og produsere tekster på tvers av ulike modaliteter (s. 12). Det handler altså om å ruste elever til å navigere i en kompleks kommunikasjonsverden.

I artikkelen “From “What is Reading” to What is Literacy” beskriver Frankel, Becker, Rowe og Pearson (2016) literacy som

the process of using reading, writing, and oral language to extract, construct, integrate, and critique meaning through interaction and involvement with multimodal texts in the context of socially situated practices (s. 7)

Denne definisjonen viser en bred forståelse av begrepet. Den viser at literacy både innebærer produktive ferdigheter og reseptive ferdigheter, altså skriving og muntlige ferdigheter, så vel som lesing og lytting. Disse ferdighetene brukes til å blant annet utforske, konstruere og kritisere meningsinnhold ved å involvere seg i ulike former for tekst. Definisjonen viser også at literacy skjer i konteksten av sosiale praksiser, noe som betyr at hvordan vi leser, skriver og tolker tekster påvirkes av samfunnsmessige forhold. Dette understreker viktigheten av å forstå literacy som sosial praksis.

UNESCO – FNs organisasjon for utdanning, vitenskap, kultur og kommunikasjon, jobber aktivt med å fremme literacy over hele verden og definerer literacy som evnen til å

identify, understand, interpret, create, communicate, compute and use printed and written materials associated with varying context. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential and

to participate in their community and wider society (2004, s. 13).

Denne definisjonen er tjue år gammel, men den er fortsatt like relevant og i bruk. Imidlertid har UNESCO (2024) også utviklet en nyere definisjon for å holde tritt med samfunnets utvikling og dets endrede behov:

Beyond its conventional concept as a set of reading, writing og counting skills, literacy is now understood as a means of identification, understanding, interpretation, creation and communication in an increasingly digital, text-mediated, information rich and fast-changing world (Unesco, 2024).

Definisjonene har både likheter og ulikheter. Definisjonen fra 2004 legger vekt på hva literacy gir deg evnen til å gjøre. Her trekkes både evnen til å identifisere, forstå, tolke, skape, kommunisere og bruke ulike typer tekst frem. I definisjonen fra 2024 fremheves literacy som som et middel for identifikasjon, forståelse, tolkning, skaping og kommunikasjon. Her antydes det at literacy ikke bare er et sett med ferdigheter, men heller et middel. I definisjonen fra 2004 brukes “printed-” og “written materials” om tekstbegrepet, og kan virke noe utdatert da den legger større vekt på tradisjonelle former for tekster, og ikke tar eksplisitt hensyn til digitale tekster. Den senere definisjonen retter derimot fokuset mer mot det digitale aspektet og behovet for å tilpasse seg det moderne samfunnet. Til tross for disse forskjellene anerkjenner både definisjonen fra 2004 og definisjonen fra 2024 at literacy er en kompleks og viktig ferdighet som handler om mer enn bare grunnleggende lese- og skriveferdigheter. Begge definisjonene understreker også at literacy er en kontinuerlig prosess som er viktig for å kunne delta aktivt i samfunnet.

2.2 Kritisk literacy

Etttersom literacy er et komplekst begrep, og relevant i flere sammenhenger, er det utviklet egne tilnærminger innenfor ulike fagfelt til literacy som fenomen. En av dem er kritisk literacy. “Kritisk” er et ord som gjerne er negativt ladet, men kritisk literacy handler nødvendigvis ikke om å ha en negativ holdning til noe. Vazquez (2010) beskriver det å være kritisk som å se på et problem eller et tema fra forskjellige synsvinkler, analysere det og foreslå muligheter for endring

eller forbedring (sitert i Vasquez, Janks & Comber, 2019, s. 301). Denne beskrivelsen dekker mange av de grunnleggende prinsippene ved kritisk literacy.

Kritisk literacy kan knyttes til Paulo Freires pedagogikk. I boken *De undertryktes pedagogikk* skriver Freire (1999) at dersom læringen av skriving og lesing skal være meningsfull, kan ikke elevene bare lære om å gjenkjenne bokstaver og ord, men heller om å forstå betydningen av språk og reflektere kritisk over selve prosessen med å lese og skrive (s. 58-59). Her kan vi se at han utfordrer de tradisjonelle oppfatningene om hvordan lese- og skriveopplæringen skulle være, og at lesing og skriving også innebærer en kritisk refleksjon.

Internasjonalt knyttes kritisk literacy til et tverrfaglig teoretisk forskningsfelt, men det viser også til kompetanse og til ulike didaktiske metoder (Veum & Skovholt, 2020, s. 14). Det finnes en rekke av tradisjoner og perspektiver innenfor feltet, med bidrag fra flere teoretikere, pedagoger og forskere som har utforsket kritisk literacy fra ulike vinkler. Som forskningsfelt og som pedagogisk tilnærming er kritisk literacy veletablert i USA, Australia og Canada, mens i Europa og Norden er dette mindre utbredt. I dette delkapittelet skal jeg støtte meg på perspektivene til Rogers og O’Daniels, Luke, og Janks på kritisk literacy.

2.2.1 Rebecca Rogers & Lorraine O’Daniels

Rogers og O’Daniels (2015) har skrevet artikkelen “Critical literacy education: a kaleidoscopic view of the field”. Å sammenligne kritisk literacy med et kaleidoskop illustrerer det omfattende omfanget av dette feltet. Akkurat som et kaleidoskop er variert av farger og mønstre når det roteres, er kritisk literacy et kompleks felt med bidrag fra flere punkter.

I artikkelen undersøker Rogers og O’Daniels (2015) diskurser om kritisk literacy fra ulike vinkler og perspektiver. De tar blant annet for seg perspektivene til Freire, Luke og Janks (s. 62). De presenterer til slutt et slags overordnet syn på feltet, og beskriver kritisk literacy som et felt for undervisning og forskning som består av to grunnpilarer. Den ene grunnpilaren fokuserer på å utvikle elevenes stemme, og evne til å uttrykke seg og til å utøve kritisk tenkning. Den andre grunnpilaren har en mer spesifikk tilnærming og dreier seg om å utvikle elevers språklige og

tekstlige ferdigheter, slik at det kan være lettere å forstå hvordan språk og tekster fungerer og er knyttet til handling og makt (Rogers & O'Daniels, 2015, s. 69-71).

2.2.2 Allan Luke

Luke (2012) knytter tydelig kritisk literacy som en kompetanse som innebærer å forstå hvordan språk og tekster skaper ulike virkelighetsbilder, og definerer begrepet 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 (s. 5).

Essensen her handler om å oppmuntre til en analyse og refleksjon rundt tekster og deres rolle i samfunnet, med mål om å skape bevissthet om og kritisk tenkning rundt sosiale strukturer og maktforhold. Samtidig beskriver Luke (2012) kritisk literacy som en tilnærming med et eksplisitt mål om å kritisere dominerende ideologier, institusjoner og politiske systemer (s. 5). Han vektlegger også at kritisk literacy kan være en praktisk tilnærming i skoler, og understreker betydningen av å fremheve et læringsmiljø som oppmuntrer til analyse og refleksjon over hvordan tekst brukes, med hvilken hensikt og i hvem sine interesser (Luke, 2012, s. 5).

2.2.3 Hilary Janks

Hilary Janks har arbeidet mye med kritisk literacy i skolen. I hennes artikkel "Critical Literacy and The Importance Reading With and Against a Text" legger Janks (2019) frem to hovedtilnærminger til lesing av tekst. Den første tilnærmingen, som hun kaller "reading with the text", innebærer å identifisere hovedsynspunkter, forstå innholdet og vurdere det (s. 561) Den andre tilnærmingen blir kalt "reading against the text", og bygger på ideen om at alle tekster konstruerer selektive virkelighetsbilder. Å lese mot teksten innebærer å undersøke tekstskaperens mulige interesser og avsløre hvilke strategier tekstskaperen bruker. Denne måten å lese på er en kritisk tilnærming til tekst (Janks, 2019, s. 561). Å lese kritisk handler om å analysere og problematisere den makten som kommer til uttrykk gjennom språk og tekst, og den makten som ligger bak språket og tekstene (Mills, 2016, s. 42).

Ingen tekster er nøytrale. De vil alltid gjenspeile forfatterens mål og interesser, og leserens oppfattelse av det teksten formidler (Janks, 2014, s. 5). Gitt at ingen tekster er nøytrale, blir det desto viktigere å implementere undervisning om kritisk literacy i skolen. For å lese kritisk må elever først og fremst være klar over at tekster aldri vil være helt nøytrale (Janks, 2014, s. 5). Ved å fremme kritisk literacy kan skolen hjelpe elever til å bli bevisste og reflekterte lesere, og ruste dem til å avdekke motiver og perspektiver som kan være skjult i teksten. Eller som Freire (1999) ville sagt: å lære elever å “lese verden”, altså forstå de sosiale, politiske og økonomiske sammenhengene i samfunnet. Å ruste elever til å avdekke disse underliggende perspektivene og motivene er avgjørende for å utvikle deres kritiske tenkning, ikke bare for akademiske formål, men også for å navigere seg i det mangfoldige tekstlandskapet verden byr på.

2.3 Kritisk literacy som didaktisk metode

Å ha kjennskap til didaktiske modeller er viktig for læreres undervisningspraksis. Det kan både være med på å styrke undervisningen, og gi lærere et verktøy for å støtte elevers læring og utvikling på en effektiv og god måte. Videre skal jeg presentere to didaktiske modeller som kan brukes i kritisk literacy undervisning.

2.3.1 The Four Resources Model

Allerede på 1990-tallet utviklet Freebody og Luke (1990) et didaktisk verktøy som inkluderte kritisk literacy, dette verktøyet skal fungere som en veiledning i arbeid med leseopplæring, skriveopplæring og tekstarbeid. Verktøyet heter The Four Resources Model, og beskriver fire ulike roller å jobbe med tekst på: code breaker, text participant, text user og text analyst (s. 8-13) Veum og Skovholt (2020) har oversatt disse rollene til kodeknekker, tekstdeltaker, tekstbruker og tekstanalytiker (s. 22).

Freebody og Luke (1990) plasserer seg tydelig innenfor en sosiokulturell tradisjon, noe som understrekes av deres utsagn: “Our notions about what constitutes satisfactory literacy performance are historically and culturally determined” (s. 7). Denne setningen indikerer at deres forståelse av hva som regnes som god literacy ikke er det samme for alle, men at det varierer

basert på historie og kultur. Dette er et perspektiv som vektlegger sosiale og kulturelle kontekster i forståelsen av literacy.

I rollen som kodeknekker er den grunnleggende tekstforståelsen sentral. Her fokuserer man på evnen til å avkode og forstå tekst på et overfladisk nivå. For eksempel å gjenkjenne bokstaver, ord og setninger. Kodeknekkerrollen danner grunnlaget for videre utforskning og forståelse av tekst (Freebody & Luke, 1990, s. 8). I rollen som tekstdeltaker er man en aktiv leser. Å være en tekstdeltaker handler om å forstå og å ta del i meningsinnholdet i teksten. Man må først skjønne hva tekster betyr, før man knytter dem opp mot egne kunnskaper. Her er målet å sette seg inn i teksten, trekke slutninger og se sammenhenger for å forstå mer enn det som står skrevet (Freebody & Luke 1990, s. 9).

I den tredje rollen, tekstbruker, bruker man tekster for å lese og skrive. Her tar man lesingen et skritt videre ved å vurdere hvordan teksten kan brukes og forstås i ulike situasjoner. Som en tekstbruker er det viktig å ha kunnskap om hvordan ulike tekster man møter, har ulike sosiale og kulturelle roller (Freebody & Luke, 1990, s. 10-11). Den siste rollen som tekstanalytiker analyserer man og endrer tekster. Freebody og Luke (1990) beskriver analytikerens rolle hvor man har en bevissthet om at tekster presenterer en oppfatning eller et perspektiv på virkeligheten. Når man inntar rollen som tekstanalytiker ser man på teksten i en større sammenheng. Man undersøker teksten i lys av sosiale- og kulturelle kontekster, og dekonstruerer den for å avdekke underliggende maktstrukturer eller perspektiver (s. 13-14). Med dette utgangspunktet kan elever øke deres forståelse om hvordan tekster kan påvirke oss, og at det er mulig å kritisere og endre tekster.

2.3.2 Hilary Janks: Syntesemodellen

I sitt pedagogiske arbeid har Janks vært opptatt av å gi elever et verktøy som fremmer både kritisk tenkning og kreativitet, og for å skape problemstillinger og løse problemer. Dette anser hun som en vei til å utvikle elever til å bli gode samfunnsanalytikere og borgere (Veum & Skovholt, 2020, s. 23). I boken *Literacy and Power* presenterer Janks (2009) en didaktisk modell for arbeid med kritisk literacy, hvor hun tar utgangspunkt i fire sentrale dimensjoner: makt,

tilgang, design/redesign og mangfold. Til sammen utgjør disse dimensjonene syntese modellen (s. 23).

Den første dimensjonen er makt, og fokuserer på hvordan språk og tekst kan brukes for å påvirke eller styre. Teoretikere som arbeider med denne synsvinkelen på makt ser på språk som et kraftfullt middel som brukes for å opprettholde dominans (Janks, 2009, s. 24). Det er viktig at elever får innsikt i hvordan tekster på ulike måter kan produsere og reprodusere makt, ideologier, normer, verdier og tankeprosesser. Derfor bør elever utvikle analytiske ferdigheter som gjør det mulig å avdekke de underliggende premissene og tekstlige strategiene som tekstskaperen har brukt. En didaktisk måte å arbeide med dette på er gjennom en kritisk diskursanalyse. Janks (2009) beskrives kritisk diskursanalyse som et verktøy som brukes for å forstå hvordan språk og tekst brukes for å plassere subjekter til fordel for makt (s. 23). En bevissthet om dette forbereder leseren til å stille spørsmål som: "Hvorfor gjorde forfatteren disse valgene?" eller "Hvem blir satt i en styrket/posisjon gjennom språket i teksten?"

Den andre dimensjonen i Janks (1990) syntese modell kalles tilgang, og refererer til hvordan elever og samfunnet generelt får tilgang til ulike former for tekst (s. 24). Denne dimensjonen inkluderer spørsmål om hva slags språk, sjangre, fremstillinger og kunnskaper som skal prioriteres i undervisningen, altså hvilke tekster lærerne skal gi elevene tilgang til. Dersom man gir elever tilgang til tekster eller språk med stor innflytelse eller makt i samfunnet, kan man bidra til å opprettholde denne makten. På en annen side, dersom man ikke gir elever tilgang til denne type tekst, vil elever bli marginalisert fra tekster som finnes i samfunnet (Janks, 1990, s. 24). I følge Janks (1990) er derfor svært viktig at læreren sørger for at undervisningen gir tilgang til både dominerende og marginaliserte former for tekster.

Mangfold er den tredje dimensjonen i Janks (1990) syntese modell (s, 25). Denne dimensjonen understreker viktigheten av å anerkjenne de ulike måtene individer "leser verden" på. Ved å omfavne dette kan skolene skape et miljø der ulike måter å uttrykke seg på blir respektert. Dette perspektivet inkluderer også å kjenne til ulike måter mennesker blir fremstilt, eller fremstiller seg selv gjennom tekst og språk (Janks, 1990, s. 25). I skolesammenheng kan en didaktisk måte å jobbe med denne dimensjonen være at elever skal reflektere over hvordan for eksempel kultur

eller kjønn fremstilles i forskjellige typer tekster. Her kan læreren inkludere et mangfold av tekster, for eksempel tekster fra sosiale medier, reklamer, informasjonskanaler, nyhetssaker etc.

Den siste dimensjonen til Janks' (1990) syntesemodell, og den mest sentrale dimensjonen for denne masteroppgaven, heter design. Design-dimensjonen handler om å kunne bruke flere ulike måter å uttrykke seg på for å endre og utfordre det som allerede eksisterer. Det handler om å være kreativ og finne nye betydninger i det vi leser og skriver (s. 26). Janks har i design-dimensjonen hentet inspirasjon fra New London Group. Multiliteracies understreker viktigheten av at elever skal lære hvordan de bruker og velger tekst fra flere ulike modaliteter for å konstruere eller rekonstruere disse tekstene og skape en transformasjon (Cope & Kalantzis, 2020, s 14-15). Veum og Skovholt (2020) beskriver denne dimensjonen som å helt spesifikt gi elevene "produktiv makt". I skolen må elevene først analysere, bryte ned og forklare hvordan mening blir skapt i en bestemt tekst. Deretter kan de omforme teksten og skape fremstillinger som er annerledes enn det det var i den originale teksten (s. 25). Denne dimensjonen oppmuntrer elever til å engasjere seg aktivt i tekster, og rekonstruere dem for å vise nye tanker og idéer. Dette kan bidra til nytenkning og en dypere forståelse av tekst og språk.

2.4 Undervisningsmetoder i kritisk literacy

I arbeidet med norskundervisningen spiller kritisk tenkning og lesing en avgjørende rolle, men hvordan kan norsklærere konkret implementere kritisk tenkning i sine klasserom? Ettersom kritisk literacy er et felt med flere teoretiske modeller, og ikke en konkret undervisningsmetode (Veum & Skovholt, 2020, s. 83), finnes det ingen klare svar på dette spørsmålet. Behrman (2006) undersøkte forskningsartikler publisert fra årene 1999 til 2003, for å se om det var noen likhetstrekk i kritisk literacy-undervisning (s. 490), og samlet disse likhetstrekkene i seks ulike kategorier som presenteres i artikkelen "Teaching About Language, Power and Text". Disse seks kategoriene kaller han reading supplementary texts, reading multiple texts, reading from a resistant perspective, producing countertexts, conducting student-choice research projects og taking social action (s. 492-495).

2.4.1 Aslaug Veum & Karianne Skovholt

Aslaug Veum og Karianne Skovholt (2020) er forfatterne bak boken *Kritisk literacy i klasserommet*. Boken er et resultat av ti års undervisning og forskning innen kritisk tekstanalyse. I boken utforsker forfatterne flere teorier som bygger grunnlag for kritisk literacy som et teoretisk felt, og de presenterer en rekke undervisningsmetoder som kan anvendes i skolens arbeid med kritisk literacy (s. 7-8). Veum er med i et forskningsprosjekt som heter Critical Literacy in a Digital and Global Text World (CritLit). I dette forskningsprosjektet har norsklærere og forskere samarbeidet om å utvikle metoder som kan styrke ungdomsskoleelevers evne til å bli kritiske lesere, skrivere og tekstskapere (Veum & Kvåle, 2023, s. 80).

Veum og Skovholt (2020) definerer kritisk literacy som en evne til å skape endring gjennom språklige handlinger, men nevner også eksplisitt det å kunne lese kritisk (s. 14). Å lese kritisk innebærer å “avdekkje, identifisere og utfordre dei implisitte sosiale og kulturelle førestillingane og idear som blir framstilte som naturlege og sjølvsegte i ein tekst” (Veum & Skovholt, 2020, s. 14).

I boken *Kritisk literacy i klasserommet* tar Veum og Skovholt (2020) for seg Behrmanns kategorier. De har oversatt kategoriene, men har utelatt conducting student-choice research. I denne oppgaven fokuserer jeg på tre av disse kategoriene: *å lese teksten med motstand*, *å produsere mottekster* og *å utføre sosiale handlinger gjennom tekster* (s. 86-87). Disse kategoriene er spesielt relevante for denne oppgaven, og er derfor valgt som utgangspunkt. Nedenfor skal jeg beskrive disse tre kategoriene.

2.4.2 Å lese tekster med motstand

Både Behrman (2006) og Janks (2019) utforsker det å lese tekster med motstand. Behrman beskriver denne tilnærmingen som å undersøke flere lag av mening i en tekst. Han påpeker også at det er viktig å være bevisst på hvordan både leserens verdier og forfatterens holdninger kan posisjonere leseren til å danne en tolkning av en tekst (s. 483). En måte å jobbe med denne tilnærmingen på kan være at elevene oppmuntres til å utforske hvordan tekster kan tolkes fra ulike identiteter basert på for eksempel kjønn, religion, etnisitet eller seksualitet.

I følge Janks (2019) er det like viktig å lese *mot* en tekst som å lese *med* en tekst (s. 561), og hun bruker Althussers (1984) teori om interpellasjon for å forklare hvorfor. Interpellasjon er en prosess der individet blir påvirket og endret, ikke bare når det gjelder ens meninger, men også individets oppfatninger og verdier (s. 48). Althusser (1984) gir et eksempel hvor han beskriver en hendelse hvor politiet roper "Hei, du der!" til en på gaten. Han forklarer at i det personen som blir ropt på snur seg, blir han automatisk et subjekt fordi han har anerkjent at ropet var rettet mot ham, og konstruerer seg som en person som en politimann ville ropt på (s. 48-49). Handlingen kan virke enkel, men den viser hvordan interpellasjon fungerer i praksis. Ved å snu seg etter politiets rop blir man "fanget" av autoriteten politiet har. På samme måte blir man fanget av samfunnets normer: vi tar til oss de reglene som samfunnet har lært oss, uten å nødvendigvis tenke bevisst over dette.

Poenget er at interpellasjon ofte skjer uten at man er bevisst over det, og det samme gjelder når vi leser tekster. En tekst vil aldri være nøytral, men snarere bevisst på måten meningen eller budskapet formidles på (Janks, 2019, s. 561). Tekster kan påvirke oss uten at vi er klar over det: når vi leser inntar vi den posisjonen som teksten tilbyr, og aksepterer ofte perspektivet teksten presenterer uten å tenke på innvirkning teksten har på oss. På grunn av dette er det avgjørende å kunne lese med motstand, selv når det gjelder tekster som støtter våre egne synspunkter. Janks (2019) poengterer at det er utfordrende å lese mot tekster som man er enig med, eller som man har blitt interpellert av, og at det er det lett å være kritisk til noe man er uenig i, men at det er viktig å kunne begge deler (s. 561).

I artikkelen "Literacy as engaging with new forms of life: The four roles model" berører Freebody og Luke (2003) også konseptet med å lese tekster med motstand. Her diskuteres viktigheten av hva som bør leses, av hvem, i hvilke interesser og til hvilke formål (s. 16). Dette kan tolkes som en oppfordring til å være kritisk og bevisst på hva man leser for å unngå ensidige påvirkninger. Leseren må altså "beskytte seg selv" mot kommersielle, politiske og ideologiske påvirkninger i tekster. Ved å beskytte seg selv må leseren anvende en bevisst og analytisk rolle i lesing av tekster. Dette perspektivet ligner Behrmans perspektiv og understreker viktigheten av å være oppmerksom på hvordan tekster, enten det er trykte bøker, reklamer, eller sosiale medier, kan formidle bestemte perspektiver i forfatterens og samfunnets interesser.

2.4.3 Å produsere mottekster

Tekstproduksjon og tekstdesign er essensielt i arbeidet med kritisk literacy, og kan gi muligheter for det Vasquez, Janks og Comber (2019) kaller transformasjon. Transformasjon refererer til en prosess hvor man for eksempel omformer eksisterende tekster, bilder og praksiser for å fremme et mer likestilt perspektiv av meningsinnholdet (s. 307). En form for transformasjon er skriving av mottekster. I følge Veum og Skovholt (2020) er mottekst en tekst som er “produsert frå eit anna perspektiv enn det som er vanleg, eller som utfordrar typiske og etablerte framstillingar” (s. 85). Det kan også dreie seg om å “redesigne en eksisterande tekst” (s. 85). Denne måten å arbeide på kan sammenlignes med design-dimensjonen i Janks’ (1990) syntesemodell.

Behrman (2006) beskriver mottekster som tekster som presenterer perspektiver som avviker fra majoriteten (s. 494), altså en tekst som er ulik fra det som er mest vanlig eller akseptert av flertallet. Mottekster kan skrives i ulike former, for eksempel gjennom personlige fortellinger i form av dagbokskriving, bevisste forsøk på å skrive fra andres perspektiver eller alternativer tolkninger av eksisterende tekster.

I artikkelen “Changing Stories: The Making and Analysis of a Critical Literacy Romance Comic” illustrerer Shariff og Janks (2001) et eksempel på skriving av mottekster. Eksempelet er hentet fra en sørafrikansk videregående skole hvor elever produserte tekster som handler om kjærlighet i deres landsby. Prosjektet varte over en lengre periode, og elevene jobbet i workshops. Shariff var læreren deres (s. 225). Først ga Shariff elevene tilgang til en historie som skulle fungere som en disposisjon for skrivingen, og deretter lagde elevene sin egen versjon av historien som de kalte “Dream Love”. I denne historien favoriseres guttenes perspektiver og stemmer over jentenes, noe som kom til uttrykk gjennom at de mannlige karakterene i tegneserien var mer dominerende og innflytelsesrike i forhold til de kvinnelige karakterene. Deretter tar elevene tak i disse utfordringene og skaper en ny versjon av fortellingen, kalt “True Love”. Denne gangen blir både de mannlige og de kvinnelige perspektivene respektert (Shariff & Janks, 2001, s. 226). Ved å jobbe på denne måten utfordrer man tradisjonelle forestillinger om kjærlighet.

2.4.4 Å utføre sosiale handlinger gjennom tekster

Ifølge Vasquez et al. (2019) lærer elever best når det de lærer har betydning i deres liv, og derfor bør temaer, problemstillinger og spørsmål som engasjerer elever være sentrale på skolen (s. 306). Undervisningsmetoden “Å utføre sosiale handlinger gjennom tekster” handler om å få elever til å se at man kan påvirke ved å ytre seg gjennom tekst. Ved å bruke sine lese- og skriveferdigheter kan elever delta aktivt i samfunnet med mål om å gjøre en reell forskjell i deres eget eller andres liv (Behrman, 2006, s. 495). Dette kan være alt fra å skrive et leserinnlegg til en nettavis, skrive et brev til en politiker, poste et innlegg på sosiale medier eller starte en underskriftskampanje. Lærerens viktige oppgave er å veilede dem til å engasjere seg for å bidra til å skape en endring, uansett hvor liten eller stor den måtte være (Vasquez, et al. s. 306).

Denne undervisningsmetoden kan knyttes til demokrati og medborgerskap. I skolen skal elevene få “kunnskap om demokratiets forutsetninger, verdier og spilleregler” slik at elevene kan være “i stand til å delta i demokratiske prosesser” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Skolen har altså en oppgave i å inspirere elever til å bli aktive borgere, og ruste dem med ferdigheter til å bidra i videreutviklingen av demokratiet i Norge. Ved å jobbe med tilnærmingen “å utføre sosiale handlinger gjennom tekst” i skolen kan man bidra til nettopp dette.

2.5 Tekstutvalg i arbeid med kritisk literacy

Ser man på kompetansemålene i norsk for 10. trinn, finner man en rekke arbeidsmåter og tilnærminger til tekst. For eksempel oppfordres elever til å lese skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk, samt samisk og nabospråk. I norskundervisningen skal man sammenligne og tolke tekster fra ulike tider, gjenkjenne og bruke språklige virkemidler og argumentere i både muntlige og skriftlige fremstillinger (Kunnskapsdepartementet, 2019). Flere av disse arbeidsmetodene, som for eksempel argumentasjon og refleksjon, passer utmerket i arbeid med kritisk literacy. Det som læreplanen i norsk ikke eksplisitt spesifiserer, er hvilke tekster som brukes i norskundervisningen. Dette åpner opp for et stort handlingsrom for lærere, hvor man står fritt til å velge tekster som er relevante og engasjerende for sin elevgruppe. Men hvilke tekster bør man jobbe med i utvikling av kritisk literacy?

I følge Janks (2009) kan alle tekster leses kritisk, ettersom at hver tekst “is just one set of perspectives on the world, a representation of it” (s. 61). Tekster representerer et sett med perspektiver på virkeligheten, ikke en absolutt sannhet. Som tidligere skrevet er tekster formet av forfatterens synspunkter, bakgrunn, verdier, politiske standpunkt og mer. Av den grunn kan alle tekster leses kritisk. I den kritiske diskursanalysen vektlegges det tekster som utøver makt, dette kan være alt fra nyhetstekster, politiske taler, lærebøker og reklame (Machin & Mayr, 2012, s. 5).

For å implementere prinsippene for literacy i skolen, er det viktig at elever får tilgang til en rekke ulike tekster med ulike formål og sjangre (Cope & Kalantzis, 2020, s. 14). I forskningsprosjektet Linking Introduction and Student Achievement (LISA) er det forsket på norskundervisning i 47 ulike klasserom (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 13). Her er det gjort funn på at det er læreboken som har den mest dominerende rollen som læringsressurs i norskundervisningen. Nesten samtlige av tekstene som inngår i undervisningen, kommer fra en lærebok knyttet til norskfaget, enten det er læreboken klassen bruker, eller om det er kopierte sider fra en annen lærebok (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 93)

Dersom man støtter seg for mye på lærebøker alene kan man undergrave prinsippet om å gi elever tilgang til samfunnets mangfoldige tekstlandskap, og hindre elevenes evne til å utforske og engasjere seg i ulike former for tekst. En annen viktig grunn til at lærebøker bør suppleres av flere tekster i undervisningen handler om å bygge bro mellom elevenes tekstkultur og skolens tekstkultur. I følge Blikstad-Balas (2020) man at lærer som kun møter tekster fra læreboken kan få den oppfatningen om at lesing på skolen ikke har noe med virkeligheten å gjøre (s. 102). Dette kan oppstå dersom avstanden mellom tekstene elever møter i hverdagen blir for stor fra tekstene de møter på skolen. Dersom skolen skal være en arena hvor man skal fremme literacy, er man avhengig av at lærerens tekstutvalg gjenspeiler tekstlandskapet som finnes i samfunnet.

2.6 Sanglyrikk

I dette masterprosjektet er det brukt sangtekster i undervisningen for å fremme elevens kritiske literacy. En av grunnene for dette valget er nettopp forsøket på å bygge bro mellom elevens tekstpraksis og skolens tekstpraksis. Skaftun og Michelsen (2017) mener det kan være

hensiktsmessig å gi elevene mulighet til å selv velge sanglyrikk for analyse i undervisningen, da dette skaper en tilknytning mellom tekster elever kjenner til og faget (s. 73). En selvvalgt sang kan også bidra til motivasjonen for arbeidet (Behrman, 2006, s. 496).

Musikk er en viktig del av ungdommens hverdag, enten det er bevisst lytting, eller om man hører musikk på for eksempel film, serier, radio eller spill. For elever kan bruk av sanglyrikk i skolen gi en oppdagelse om at de har et nærmere forhold til sjangeren enn hva de i utgangspunktet tenkte (Moseid, 2018, s. 124). Dette er i seg selv et godt argument for å bruke sanglyrikk i norskundervisningen. En annen god grunn til å bruke sanglyrikk er at sangtekster er kortfattede, noe som gjør dem tilgjengelige og man vil bruke mindre tid på å lese verbalteksten. Skaftun og Michelsen (2017) argumenterer for at sanglyrikk er godt egnet i undervisningen for å utvikle en helhetlig forståelse, nettopp fordi sangtekster er korte (s. 72)

Sang er ifølge Moseid (2018) en tilnærming til sjangeren lyrikk som blir brukt en del i skolen (s. 123). En undersøkelse gjort av Beckmann, Bjørnestøl og Christensen (2022) om sangens plass i grunnskolen, hvor det hovedsakelig handler om sangaktivitet, viser at det sang blir mest brukt på 1.-4. trinn, og at det skjer en gradvis nedgang fra 5. trinn. På ungdomsskolen synges det lite, her er sangaktiviteten som oftest er knyttet til musikkundervisningen eller til spesielle markeringer som bursdager. Lærerne på 5-7. trinn forteller at det blir brukt mest sang i musikkundervisningen, men at det er lettere å implementere sang i andre fag dersom sangen inngår som del av undervisningen og at den har en tydelig hensikt (s. 147).

2.6.1 Sanglyrikk som ressurs i arbeid med kritisk literacy

Beach og Bolden (2018) har utforsket hvordan musikk kan integreres i undervisningen for å styrke elevens kritiske tenkning og analytiske ferdigheter. I denne artikkelen presenterer de flere tilnærminger og metoder for å jobbe med dette. Jeg skal ta for meg tre av dem: Purposeful Music Selection, Using open-ended questions og Connect Music to Life.

Purposeful Music Selection legger vekt på viktigheten av sangvalget, og at denne gir ulike muligheter for innfallsvinkler og diskusjon. Her oppfordrer Beach og Bolden (2018) til å velge musikk som elever kan knytte til sitt eget liv eller til ulike hendelser, enten nåværende eller

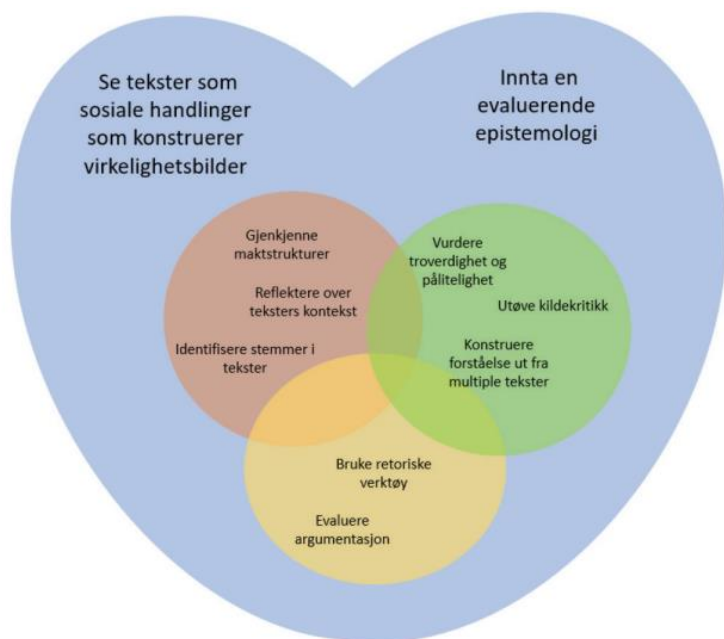
historiske. De understreker også at det kan være gunstig å la elevene gi innspill til musikkvalg for en analyse (s. 45). Den andre tilnærmingen, Using open-ended questions, handler om å stille åpne spørsmål til innholdet i sangteksten. Det er viktig at lærerens spørsmål gir rom for flere perspektiver og en felles refleksjon, uten å vurdere enkelte svar som “riktige” eller “gale”. (Beach & Bolden, 2018, s. 45).

Beach og Bolden (2018) beskriver Connect Music to Life som en metode hvor elevene skal koble budskapet i sanger til egne erfaringer og opplevelser. En konkret metode som løftes frem i artikkelen er å skrive egne tekster som svar på budskapet i en sang. Da kan elever utforske forbindelser mellom egne liv og andres liv, og se hvordan deres egne liv ligner eller skiller seg fra det som beskrives i sangen (s. 45). Denne tilnærmingen kan gi elever mulighet til å oppdage hvor stor påvirkningskraft musikk har.

2.7 Hvordan vurdere elevers kritiske literacy

Weyergang, Frønes og Siljan (2023) har gjennom en studie utviklet et praktisk-didaktisk rammeverk for å operasjonalisere og vurdere elevers kompetanse i kritisk tenkning (s. 113). Studien fokuserer på kritisk lesing som tekstpraksis. Valget om å bruke “kritisk lesing” argumenterer forfatterne for gjennom å vise til at begrepet rommer både “critical literacy” og “critical reading” (s. 115). Forskerne har gjort en litteraturgjennomgang, og kategorisert studiene i tre kategorier: tekstforskningsstudier, studier som undersøker elevers lesekompetanse og studier som undersøker skolens tekstpraksiser (Weyergang, et al., 2023, s. 120). Hver av disse kategoriene bidrar til deres praktisk-didaktiske modell.

Denne praktisk-didaktiske modellen er illustrert i figur 1. Intensjonen med modellen er å gjøre kritisk lesing mer tilgjengelig for lærere, og at de ulike dimensjonene i modellen, både kan brukes i undervisning og som vurdering.



Figur 1. Et praktisk-didaktisk rammeverk for arbeid med og vurdering av kritisk lesing.
 Illustrasjon: Weyergang, et al. (2023).

“Se tekster som sosiale handlinger som konstruerer virkelighetsbilder” og “Innta er evaluerende epistemologi” er to overordnede perspektiver i modellen, som må virke sammen. Her er det viktig at elever vet at tekst konstruerer virkelighetsbilder og vil være påvirket av ideologiene de skapes innenfor, men det vil samtidig være nødvendig at elever erkjenner at i enkelte situasjoner vil noen virkelighetsbilder være mer gyldige enn andre (Weyergang, et al., 2023, s. 126). Disse perspektivene er sentrale i Janks’ (2019) syn på kritisk literacy som bygger på at ideen om at alle tekster konstruerer selektive virkelighetsbilder (s. 561). Videre beskriver Weyergang et al. (2023) dimensjonene som sentrale komponenter hentet fra empiri og teori som samlet sett beskriver noe av det kritisk lesing kan innebære (s. 127). Dimensjonene i hver farget sirkel kan overlape hverandre, for eksempel kan det å reflektere kritisk over teksters kontekst og identifisere stemmer i tekster, brukes som en inngang til å gjenkjenne maktstrukturer. I tillegg vil også de ulike fargede dimensjonene overlape. Det å bruke retoriske verktøy og evaluere argumentasjon vil for eksempel være nyttig for å vurdere teksters troverdighet og pålitelighet.

Hensikten med dette rammeverket er ikke nødvendigvis å inkludere alle dimensjonene i denne modellen i hver undervisningsøkt og hver vurdering av kritisk literacy. Det handler mer om å velge ut og anvende de dimensjonene som passer til formålet og konteksten. Dette viser skaperne

av verktøyet gjennom et undervisningsopplegg som tar utgangspunkt i tre tekster. Her rettes fokuset mot tre av dimensjonene: reflektere over teksters kontekst, vurdere troverdighet og pålitelighet og konstruere forståelse ut fra multiple tekster (Weyergang et al., 2023, s. 129).

3.0 Forskningsdesign og metode

I det kommende kapittelet vil jeg redegjøre for valget av undersøkelsesdesign i dette masterprosjektet. Her vil jeg beskrive et kvalitativt forskningsdesign, hvor jeg benytter meg av observasjon og elevtekstanalyse som sentrale metoder. Det ble også gjennomført spørreundersøkelser i etterkant av undervisningsopplegget. Det var få elever som svarte på denne, men jeg har likevel valgt å inkludere en liten analyse av noen av svarene som ble tilsendt.

Jeg skal først gi en kort forklaring på hva observasjon innebærer, før jeg tar for meg hvorfor jeg har valgt en ustrukturert form for observasjon. Videre diskuterer jeg ulike observatørroller og begrunner hvorfor jeg har foretrukket en delvis-deltakende observatørrolle i denne oppgaven. Jeg skal også forklare hvordan jeg fikk frem for å analysere observasjonene. Deretter skal jeg kort presentere undervisningsopplegget som ble gjennomført, før jeg diskuterer tekstutvalget som ble brukt i opplegget og begrunner hvorfor jeg valgte nettopp disse sangene. Etter dette skal jeg beskrive tilnærmingen som ble brukt for å analysere elevtekstene. Jeg skal også beskrive datamaterialet jeg fikk gjennom spørreundersøkelsen, og hvordan jeg har gått videre med dette. Avslutningsvis vil jeg diskutere pålitelighet, validitet og overføringsverdi av forskningsprosjektet, etterfulgt av etiske betraktninger.

3.1 Undersøkelsesdesign

I denne masteroppgaven har jeg valgt å bruke et kvalitativt forskningsdesign hvor jeg benytter meg av observasjon av undervisningsopplegg og analyse av elevtekster som en metodisk tilnærming for å utforske utvikling av kritisk literacy i klasserommet. Mine observasjoner fokuserer på et undervisningsopplegg som jeg selv har utarbeidet, og som blir gjennomført av en annen lærer. Elevtekstene jeg skal analysere produseres som en del av dette undervisningsopplegget.

Denne kombinasjonen gir et forskningsdesign som innebærer en viss grad av metodetriangulering, da det involverer bruk av flere metoder (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 236). Likevel bør det bemerkes at det nødvendigvis ikke representerer en fullverdig metodetriangulering. Metodetriangulering krever gjerne en mer omfattende tilnærming hvor

forskeren i enda høyere grad benytter seg av flere metoder og ulike perspektiver for å undersøke og validere funn fra hverandre (Røykenes, 2009, s. 224). I mitt prosjekt er observasjon og elevtekstanalyse to komplementære metoder som gir forskjellige innsikter, men de kan også utfylle hverandre på en meningsfull måte. Kombinasjonen av metodene tillater meg å sammenligne de faktiske observasjonene av undervisningen med de konkrete resultatene i form av elevtekster. Observasjonen gir meg mulighet til å fange opp dynamikken i undervisningssituasjonen, mens elevtekstanalysen gir innsikt i hvordan elevene uttrykker kritisk literacy i skriftlig form. Selv om denne tilnærmingen nødvendigvis ikke oppfyller alle kravene til en fullstendig metodetriangulering, kan den likevel bidra til en mer helhetlig forståelse av problemstillingen.

3.2 Datamaterialet

Utvalget i studiet er satt sammen av 17 elever fra en 10. klasse, bestående av 4 gutter og 13 jenter. Av disse 17 elevene har 6 elever norsk som andrespråk. Vanligvis består klassen av 24 elever, men på grunn av ekstremvær denne dagen var det kun 15 stykker som var tilstede, hvorav kun 2 var gutter. For å prøve å sikre et tilstrekkelig antall deltakere, og et bedre forhold mellom gutter og jenter, ble to gutter fra en annen klasse spurt om de kunne være med.

En hovedlærer var til stede gjennom hele økten, og var den som styrte undervisningen. Denne læreren har vært klassens kontaktlærer siden elevene begynte i 10. klasse. I tillegg deltok en annen lærer i første del av undervisningsopplegget som støtte, elevene er vant med å ha to lærere i norskundervisningen.

Det empiriske materialet jeg skal analysere er som sagt observasjoner, elevtekster og spørreundersøkelser. Observasjonene er basert på et undervisningsopplegg som jeg selv har utformet. Opplegget var opprinnelig planlagt til å vare fra 08:20 til 12:00 med pauser, men på grunn av forsinkelser denne morgenen startet vi ikke til oppsatt tid. Dette medførte også endringer i selve undervisningsopplegget. Selve opplegget, sammen med endringene, vil jeg komme tilbake til senere. Elevtekstene jeg skal analysere er tekster som ble skrevet av elevene under opplegget. Til slutt fikk jeg sendt inn 15 elevtekster. Jeg skal analysere fem av dem. Jeg har valgt ut disse fem da de gir ulike perspektiver til problemstillingen som jeg mener vil være verdifulle bidrag til

dette prosjektet. Når det gjelder spørreundersøkelsen, var det åtte elever som svarte på denne. Dette er et lite utvalg, men jeg har likevel valgt å inkludere det som et supplement til analysen.

3.3 Observasjon

Ifølge Adler og Adler (1994) i Postholm og Jacobsen (2018) blir observasjon sett på som den mest fundamentale metoden å samle inn data på, observasjonen foregår i naturlige situasjoner, og vil derfor også være naturalistisk (s. 113). Jeg har valgt å bruke kvalitativ observasjon som metode da jeg ønsket en direkte tilgang til elevenes samspill, læringsmiljøet og hvordan forholdet mellom lærer og elev utspiller seg. Det er flere teknikker og tilnærminger på hvordan man gjennomfører observasjoner. Man kan benytte kvalitative tilnærminger, kvantitative tilnærminger, ustrukturerte- og strukturerte observasjoner (Dalland, Bjørnstad & Bakken, 2021, s. 126).

Det er fem sentrale begreper knyttet til observasjonsstudier: observatør, observasjon, feltet, setting og analyseenhetene (Dalland, et al., 2021, s. 127). Selv om det er viktig å kjenne til disse begrepene, velger jeg å bruke hverdagslige begreper som elever, lærer og klasserom i beskrivelsene mine.

3.3.1 Ustrukturert observasjon

Jeg valgte å bruke en ustrukturert form for observasjon. En ustrukturert observasjon er en mer eksplorativ tilnærming, og brukes for å observere det som virker interessant der og da (Dalland, et al., 2021, s. 125). Målet med undervisningsopplegget er å utforske tilrettelegging for kritisk tilnærming til tekst. Til tross for klare målsettinger var ikke problemstillingen fullstendig avklart før observasjonen, og derfor anså jeg ustrukturert observasjon som mest hensiktsmessig. Den ustrukturerte observasjonen ga meg en fleksibilitet hvor jeg kunne rette oppmerksomheten mot ulike aspekter av undervisningsopplegget uten å være bundet av forhåndsdefinerte kategorier eller skjemaer.

3.3.2 Observatørrolle

Det er flere observatørroller å innta i en observasjon. Det som skiller observatørrollene fra hverandre, er hvor mye observatøren deltar i situasjonen (Postholm & Jacobsen, 2018, s 115).

Jeg valgte å innta rollen som delvis deltakende observatør, hvor jeg er med i mye av den sosiale settingen utenfor undervisningen, mens under selve undervisningsaktiviteter, slik som felles refleksjon og oppgaveskriving, trekker jeg meg tilbake (Dalland, et al., 2021, s. 137). Det er flere grunner til at jeg valgte denne observatørrollen. Først og fremst ønsket jeg å minimere min påvirkning for å oppnå en mer naturlig klasseromssituasjon, slik at elevene skulle oppleve undervisningen så autentisk som mulig. Dette gjelder blant annet antall lærere elevene er vant med å ha.

Jeg valgte å ikke være en fullt deltakende observatør, fordi jeg ønsket å unngå å lede undervisningen samtidig som jeg observerte. Dette kan være krevende ettersom at man må undervise hele klassen, følge opp elever, samtidig som man skal observere (Dalland, et al., 2021, s. 137). Spesielt ville det vært krevende for meg, da jeg ikke har erfaring med å observere undervisning på denne måten tidligere. Å være en ikke-deltakende observatør innebærer at man ikke samhandler med elever i det hele tatt, og at man for eksempel må be elevene forholde seg til læreren i klasserommet, dersom de henvender seg til deg (Dalland, et al., 2021, s. 138). Jeg valgte bevisst å unngå denne rollen, da jeg visste at det ville være utfordrende for meg å holde meg helt distansert fra elevene. Samtidig ønsket jeg å ha muligheten til å “bryte inn” hvis undervisningsøkten tok en svært uønsket retning, eller hvis læreren misforsto noe i opplegget. Å være en delvis-deltakende observatør tillot meg å opprettholde et balansert nivå av involvering, hvor jeg var tilstede uten å være dominerende, samtidig som jeg hadde rom for nødvendig interaksjon ved behov. Jeg vurderte derfor den delvis-deltakende tilnærmingen som den mest hensiktsmessige metoden for mitt prosjekt.

3.3.3 Feltnotater

I Kjelaas (2020) beskrives feltnotater som en systematisk skriftliggjøring av de observasjonene man gjør (s. 41). I observasjonsnotater er det viktig at det kommer tydelig frem hvilke hendelser som observeres og om forskeren kan ha påvirket observasjonen. I tillegg er det viktig å utdype hvilke umiddelbare tolkninger forskeren har av observasjonene, slik at analysen i ettertid vil være mer presis og utfyllende (Dalland, et al., 2021, s. 131).

Under selve observasjonene noterte jeg ned alt jeg kunne i et feltnotat uten forhåndsbestemte

kategorier. Denne tilnærmingen kalles en empirinær koding (Anker, 2022, s. 77). Denne tilnærmingen tillot meg å fange opp så mye som mulig av det som skjedde i undervisningen, da jeg ikke var begrenset til noen spesifikke temaer eller områder. Etter observasjonene gikk jeg gjennom observasjonsnotatene mine og finskrev dem. Deretter organiserte jeg observasjonene i en tabell med to kolonner slik som vist i figur 2.

Observasjon	Umiddelbar tolkning

Figur 2. Tabell brukt til systematisering av observasjoner.

I den ene kolonnen skrev jeg ned de konkrete observasjonene jeg hadde gjort, mens i den andre kolonnen skrev jeg ned mine umiddelbare tolkninger og refleksjoner som oppsto samtidig som jeg observerte. Denne tabellen fungerte som et nyttig verktøy for å identifisere mønstre og trekk i undervisningen, som jeg videre ønsket å analysere.

Etter flere nærlesinger av tabellen, og diskusjon med medstudenter for å få ulike perspektiver, valgte jeg ut to hovedområder som skulle danne grunnlaget for analysen av observasjonene: elever engasjement knyttet til bruk av sang som læringsressurs i undervisning og hvordan elevers kritiske literacy kommer til uttrykk gjennom en felles klasseromssamtale.

I forbindelse med observasjonene, var jeg ikke presis nok med å notere akkurat hvilken elev som uttalte seg under diskusjonen. Jeg registrerte kjønn, og i enkelte situasjoner har jeg notert meg hvilke elever som var mindre aktive enn andre. Det har derfor vært utfordrende i ettertid å nøyaktig huske hvilken elev som sa hva. Dette er en nybegynnerfeil, og jeg ser at det ville vært mer hensiktsmessig å for eksempel gi elevene et nummer eller en bokstav under undervisningsøkten.

For å anonymisere elevene er de derfor identifisert som elev 1, elev 2, elev 3 og elev 4 gjennom analysen av observasjonene. Det er viktig å presisere at dette ikke indikerer at en bestemt elev alltid er representert som elev 1 eller elev 2 i hvert enkelt utdrag. Dette er fordi jeg ikke har helt oversikt over akkurat hvilken elev som bidro med de ulike utsagnene i diskusjonen. Derfor er

denne tilnærmingen kun benyttet for å vise at det er ulike elever som bidrar under diskusjonene. Dersom det er hensiktsmessig, vil kjønn bli nevnt. Lærerne er anonymisert som lærer 1 og lærer 2. I et tilfelle er lærer 1 anonymisert med pseudonymet “Harald”.

3.4 Undervisningsopplegg og elevtekster

For å finne ut av hvordan læreren kan legge til rette for elevers kritiske literacy, ønsket jeg å utforme et undervisningsopplegg som kunne gjennomføres i skolen. Et viktig formål med undervisningsopplegget var at det skulle produseres elevtekster som jeg kunne bruke for å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene. Derfor var det nødvendig å utforme et undervisningsopplegg som både utfordret elevene til å reflektere kritisk, og som la til rette for produksjon av tekst.

Undervisningsopplegget er inspirert av og hentet fra Veum og Skovholts (2020) bok *Kritisk literacy i klasserommet* (s. 107). Målet med undervisningsopplegget er å utvikle elevers kritiske tilnærming til tekst ved å analysere og reflektere over sangtekster. Her inkluderer det å forstå og tolke språklige elementer, identifisere kritiske aspekter knyttet til virkelighetsbilder som skapes, og vurdere hvordan disse holdningene kan påvirke samfunnet. Undervisningsopplegget har også som mål å fremme elevenes evne til selvstendig tenkning og utvikle et bevisst forhold til påvirkninger fra populærkultur, i dette tilfellet, musikk. Undervisningsopplegget er i tråd med skolens overordnede mål *1.3 Kritisk tenkning og etisk bevissthet*. Ved å analysere sangtekster, vurdere språklige elementer, identifisere kritiske aspekter og reflektere over disse, adresserer undervisningsopplegget skolens mål om å utvikle elevenes nysgjerrighet, kritiske tenkning og etiske bevissthet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7).

3.4.1 Tekstutvalg

Før gjennomføringen av undervisningsopplegget ble elevene bedt om å sende inn norske sanger som de liker til læreren sin. Etter innsendingen valgte jeg ut to av sangene som skulle danne grunnlaget for selve undervisningsopplegget og tekstskapingen. Det var som tidligere skrevet et bevisst valg å bruke sanger som elevene selv sendte inn. Det er viktig å unngå at elever oppfatter lesing på skolen som en aktivitet som ikke har noe med virkeligheten å gjøre, en måte å forhindre

dette er å selv la elever komme med innspill til bruk av tekst i undervisningen (Blikstad-Balas, 2016, s. 102).

Fokuset er utelukkende rettet mot de skriftlige tekstene i sanglyrikken, nærmere bestemt selve sangteksten, og ikke selve musikken. Valget om å begrense til kun tekstene ble tatt med hensyn til oppgavens forskningsspørsmål, hvor målet er å utforske elevers kritiske literacy gjennom arbeid med sangtekster. Denne avgrensningen gir en klar retning for analysen. Valget ble også tatt av praktiske hensyn, med tanke på gjennomføringen av undervisningsopplegget og tidsrammen som ble satt.

Det kom inn mange ulike sanger: *Forelska i læreren* (The Kids), *Jovial* (Freddy Kalas), *Spis din syvende sans* (Karpe), *Floden* (Emma Steinbakken), *Narkoman* (Jokke & Valentinerne), *ok* (Synne Vo), *IBN ADAM* (Karpe), *Delilah* (Emma Steinbakken), *Alle vet jeg er hunk* (hunks), *Smilet i ditt eget speil* (Chris Holsten), *Fleksnes* (Arif), *Pinne for landet* (Freddy Kalas), og flere av sangene til gruppen Undergrunn. Sangene som til slutt ble valgt var “Tenke Sjæl” (vedlegg 1) av Trond Viggo Torgersen og “Lenge leve” (vedlegg 2) av Undergrunn.

Jeg ble overrasket over at *Tenke sjæl* var en av sangene som ble sendt inn. Dette er en sang som kom på 80-tallet, og som nærmest har blitt en sang-kanon for barn og unge. Jeg husker selv at den ble sunget mye da jeg gikk på barneskolen tidlig på 2000-tallet, og selv da var sangen ganske gammel. Nå jobber jeg selv på barneskole, og har erfart at denne sangen fortsatt blir brukt i flere klasser. Spørsmålet er om sangen fortsatt appellerer til dagens ungdom, eller om dette sangforslaget ble sendt inn som en slags spøk, eller som en antagelse på hva eleven tror læreren muligens ønsker. Jeg valgte likevel å inkludere denne sangen, da jeg mener at det er flere elementer som er relevante og interessante å diskutere med barn og unge. I tillegg til dette valgte jeg denne sangen ettersom “Tenke sjæl” er relativt enkel tekst som jeg tenkte ville favne alle elevene.

“Lenge leve” kom derimot ikke som en overraskelse. Undergrunn er en relativt ny og “up and coming” musikkgruppe som er svært populær blant dagens ungdom. Jeg valgte først og fremst å inkludere denne sangen da det var svært mange elever som ønsket seg en sang av Undergrunn,

og “Lenge leve” var sangen som ble foreslått av flest. Samtidig ønsket jeg å undersøke hvordan ungdom faktisk forholder seg til musikk fra populærkultur, og hvordan de tolker og reflekterer over tekstene som de stadig lytter til. Budskapet i sangene til Undergrunn kan variere, men de fleste sangene er preget av ungdomskultur, identitet og utfordringer, hvor det blir tatt opp temaer som materialisme, festkultur og ungdommers opplevelse av samfunnet.

3.4.2 Oppgaver til sangtekstene

Videre utformet jeg oppgaver egnet for 10. trinn som tok utgangspunkt i sangtekstene. Her utformet jeg både korte analyseoppgaver som skulle jobbes med i par, og lengre skriveoppgaver som skulle gjøres individuelt. I de lengre skriveoppgavene skal elevene skrive mottekster.

Analyseoppgaver til “Tenke Sjæl”:

- Hvem er Trond Viggo?
- “Tenke sjæl” ble utgitt i 1981. Er sangen like aktuell i dag?
- Kan samfunnet noen ganger gjøre det vanskelig for oss å uttrykke egne meninger? Hvorfor eller hvorfor ikke?
- Hvorfor tror du Trond Viggo har skrevet denne sangen?

Analyseoppgaver til “Lenge Leve”:

- Hvem er Undergrunn?
- Synger gruppen om seg selv? Hvorfor/hvorfor ikke tror du det?
- Hva slags holdninger og verdisyn fremstilles i sangen?
- Hvorfor tror du Undergrunn har skrevet denne sangen?

Mottekstoppgaver til “Tenke sjæl”:

- Skriv et brev til Trond Viggo hvor du reflekterer over hvorfor det faktisk ikke alltid er så enkelt å tenke selv, eller stå for egne meninger i dagens samfunn.
- Lag en ny sangtekst til Trond Viggos sang “Tenke sjæl”. Ta utgangspunkt i tanken om å følge strømmen og tilpasse seg, fremfor å stå for egne meninger.

Mottekstoppgaver til “Lenge leve”:

- Skriv et leserinnlegg til P3.no/meninger hvor du kritiserer holdningene og verdisyn som Undergrunn fremstiller i sangen “Lenge leve”.
- Undergrunn synger om en livsstil som noen unge kan relatere til, men langt fra alle. Lag en ny sangtekst til sangen “Lenge leve” som representerer et annet perspektiv fra en ung voksen i alderen 16-20 år.

Oppgavene kan bidra til å utvikle elevers kritiske literacy. Ved å stille spørsmål som “Er sangen like aktuell i dag?” og “Kan samfunnet noen ganger gjøre det vanskelig for oss å uttrykke egne meninger?”, utfordres elevene til å tenke dypere og reflektere over samfunnsmessige spørsmål. Oppgavene oppfordrer også elevene til å tolke og forstå innhold, reflektere kritisk over temaer som individets frihet og samfunnets påvirkninger, og identifisere underliggende budskap. Mottekstoppgavene åpner opp for å reflektere over egne og andres perspektiver, og til å uttrykke kritiske vurderinger gjennom kreativ skriving.

3.4.3 Elevtekstanalyse

Elevtekst er en tekst som er skrevet av enten en eller flere elever i en skolepedagogisk kontekst, hvor skrivingen som oftest er initiert av læreren (Dalland, et al., 2021, s. 331).

Elevtekstmaterialet i dette prosjektet består av 13 elevtekster, og jeg har valgt å gjøre en kvalitativ tekstanalyse av 5 disse for å kunne vise til relevante funn for mitt masterprosjekt. I analysen blir tekstene referert til som elevtekst 1, elevtekst 2, elevtekst 3, elevtekst 4 og elevtekst 5. Elevene som har skrevet disse tekstene har fått pseudonymene Johan, Ava, Jenny, Hanna og Markus.

I denne analysen gjennomfører jeg også empirinær koding. Denne tilnærmingen involverte en nærlesing av alle elevtekstene, hvor jeg identifiserte og merket elementer som jeg fant interessante eller relevante. Under lesingen var jeg oppmerksom på gjentakende elementer, men også unike særtrekk ved hver elevtekst. Etter gjennomgang og analyse av de 13 elevtekstene, valgte jeg til slutt ut 5 av dem som jeg analyserte enda grundigere. Disse valgene ble basert på hvilke tekster som var mest relevante med tanke på prosjektets formål og forskningsspørsmålene.

3.3 Spørreskjema

Spørreundersøkelsen ble gjennomført i regi av læreren til klassen gjennom Microsoft Forms.

Undersøkelsen er anonym. Spørsmålene i dette skjemaet lyder som følger:

1. Er norsk morsmålet ditt?
2. Hva synes du om å jobbe med sangtekster i norskfaget?
3. Var tekstoppgaven forståelig?
4. Er det noe som kunne blitt gjort annerledes i opplegget?
5. Skriv noen linjer av hva du lærte etter undervisningen.
6. Er det noe annet du vil legge til?

Spørsmål 3 og 4 i undersøkelsen hadde forgreninger, hvilket utløste tilleggsspørsmål hvor elevene måtte utdype dersom elevene svarte “nei” på spørsmål 3, og “ja” på spørsmål 4.

3.4 Pålitelighet

Egne perspektiver og tolkninger kan påvirke forskningsprosessen og resultater i kvalitativ forskning (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 220). For å sikre påliteligheten i dette forskningsprosjektet har jeg vært så transparent som mulig ved å grundig beskrive forsknings- og analyseprosessen. Jeg har inkludert min fremgangsmåte for innsamling av data, hvordan jeg har analysert de ulike dataene, og jeg har gjort rede for valg og vurderinger underveis i oppgaven. Dette har jeg gjort for at leseren skjønner hva jeg har lagt til grunn i denne oppgaven, slik at man enklere kan forstå og vurdere funnene fra dette forskningsprosjektet.

3.5 Validitet

For å sikre at resultatene i dette prosjektet er troverdige, er det viktig å vurdere validiteten av forskningen. Ifølge Postholm og Jacobsen (2018) handler validitet om hvilke konklusjoner en forsker har “dekning til å trekke ut fra de dataene hun eller han har samlet inn” (s. 222). I dette forskningsprosjektet har jeg ikke fulgt grunnprinsippet ved skriving av mottekster, hvilket kan svekke validiteten av funnene. I tillegg kan læreren ha lagt føringer i undervisningsøkten, og påvirket skrivingen av mottekstene.

Skriving av mottekster bør ifølge Veum og Skovholt (2020) skje ved at elevene selv identifiserer et problem (s. 85). Dette ble ikke tatt høyde for da jeg planla denne undervisningsøkten. I mottekstoppgavene er det presentert spesifikke vinklinger. Jeg identifiserte altså “problemene” i sangtekstene for dem. En svakhet ved dette er at man begrenser elevenes autonomi til å utforske problemer som de selv identifiserer seg med basert på egne erfaringer og refleksjoner. En annen svakhet ved dette er at lærerens perspektiv kan skinne gjennom oppgavene, og dermed bli den dominerende eller “korrekte” tolkningen av teksten. Dette kan begrense elevenes tillit til egne synspunkter.

Grunnen til at jeg selv valgte å peke ut perspektiver i tekstene som elevene skulle jobbe kritisk med handler mye om elevenes erfaring med å arbeide på denne måten. Jeg fikk vite på forhånd at klassen generelt hadde jobbet lite med kritisk literacy, særlig å identifisere underliggende premisser i tekster. Å skrive mottekster hadde elevene aldri gjort, og jeg så derfor et behov for å lage et stillas for læringen. Beslutningen var også påvirket av praktiske hensyn knyttet til tidsbegrensninger, og et ønske om å sikre elevtekster til en empirisk analyse. Imidlertid erkjenner jeg svakhetene ved å gjøre det på denne måten.

I forkant av skrivingen av mottekstene fikk elevene beskjed fra læreren om at dette ikke ville være besvarelse de ville få vurdering på. Han sa at han ikke kom til å lese tekstene en gang, med mindre eleven selv ønsket vurdering av teksten. Dette kan ha bidratt til ekstra motivasjon, da muligheten for en ekstra vurdering kan ha vært attraktiv for flere elever. På den andre siden kan dette ha ført til at elevene ikke bekymret seg for at oppgaven skulle være bra nok, og dermed ikke leverte det beste de kunne.

3.6 Overføringsverdi

Resultatene fra dette forskningsprosjektet kan ikke generaliseres, ettersom at utvalget av deltakere ikke er representativt for alle klasserom i Norge. Dette er heller ikke målet med denne oppgaven, målet er heller å spre kunnskap. Funnene fra analysen og konklusjonene fra prosjektet kan være nyttige og de kan bidra til forskningen rundt kritisk literacy. Hensikten med dette forskningsprosjektet er å undersøke hvordan man kan arbeide med kritisk literacy i norskundervisningen på ungdomstrinnet. Analysen viser både fallgruver og suksessfaktorer ved

dette arbeidet. Jeg håper at denne oppgaven kan inspirere lærere i alle fag rundt om i landet til å utforske ulike måter å jobbe med kritisk literacy på.

3.7 Etske betraktninger

Forskningsetikk består både av skjønsmessige vurderinger og formelle rammeverk (Anker, 2020, s. 104). Ettersom at personopplysninger ble samlet inn, ble dette forskningsprosjektet meldt inn og godkjent av SIKT. Et grunnleggende krav for forskningsetikken i Norge i dag er informert samtykke (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247). Dette betyr at deltakere i forskning deltar frivillig, og at de er klar over alle sider ved forskningen. En forskningsdeltaker må kunne ha evnen til å vurdere ulemper og fordeler med å delta i et forskningsprosjekt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247).

I forskning på skole, er ofte deltakerne barn. Barn kan ikke alltid ta disse vurderingene selv, så derfor er det foreldrene som skal gi samtykke til forskningen. I dette forskningsprosjektet består alle deltakere av elever som er 15 år eller eldre. Fra man er 15 år, er hovedregelen at man ikke trenger foreldrenes godkjennelse til å delta i forskning (Sikt, u.å). Det er likevel viktig å ta en vurdering på om personen som samtykker til deltakelse i et forskningsprosjekt har samtykkekompetanse. Dette var en vurdering som ble gjort av læreren til klassen i forkant. I denne klassen ble alle elevene vurdert som samtykkekompetente.

Ettersom elevene selv kunne samtykke, var det ekstra viktig at læreren satte av god tid til å fortelle om dette prosjektet, og åpne opp for spørsmål. Elevene fikk også hvert sitt samtykkeskjema med informasjon om prosjektet av læreren sin, som han delte det ut på vegne av meg. Jeg brukte SIKT sin mal for informasjonsskriv med samtykkeerklæring (vedlegg 3). Samtykkeskjemaet forklarte formålet med forskningen, hvordan personvernet til deltakerne ville bli ivarettatt, og hva det innebar å delta i dette prosjektet. I dette skrevet sto det også at man når som helst kan trekke seg fra prosjektet. Elevene måtte signere skjemaet og returnere det til læreren, slik at han kunne videreformidle til meg hvor mange deltakere som var med.

En annen formell regel er å sikre at personopplysningene om deltakere blir behandlet forsvarlig (Anker, 2020, s. 104). For å beskytte deltakernes personvern, har jeg blant annet anonymisert

dataene. I analysen av observasjonene blir for eksempel elevene omtalt som “elev 1”. I analysen av elevtekstene, har hver elev fått hvert sitt pseudonym.

Jeg har innhentet samtykkeskjemaer med elevenes fulle navn, men jeg har ikke kunne knyttet disse navnene til hver enkelt elev. Jeg kunne altså ikke peke ut hvem elev som var hvem under observasjonene mine. Navn ble selvsagt nevnt under undervisningsøkten, men jeg noterte aldri disse i feltnotatet. Tekstene som elevene skrev delte de med læreren sin, og han delte disse videre til meg uten navn. Opprinnelig skulle det være et større fokus på elever med norsk som andrespråk i denne oppgaven. Av den grunn fikk jeg opplysninger om hvilke elever som har norsk som andrespråk, men igjen uten å kjenne til navnene deres. Både observasjonsnotatene mine og elevtekstene har vært lagret på en passordbeskyttet server på UiA, spesifikt på OneDrive, for å sikre ytterligere beskyttelse av deltakerens personopplysninger.

Det er imidlertid viktig å nevne personvern med tanke på spørreundersøkelsen som er gjort. Selv om spørreundersøkelsen ble gjennomført anonymt, kan det være mulig å koble opp IP-adresser mot navn. Å love anonymitet bør man derfor være forsiktig med, og det bør heller stilles et krav til konfidensialitet. Dette betyr at forskeren garanterer at personvernopplysninger ikke blir spredt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 251). Dette ble også elevene gjort klar over. Av den grunn har ikke alle deltakerne gjennomført spørreundersøkelsen.

4.0 Gjennomføring

I dette kapitlet vil jeg gi en detaljert beskrivelse av undervisningsopplegget. Tabellen illustrerer rekkefølgen og innholdet i aktivitetene de seks ulike aktivitetene i opplegget. Jeg skal beskrive hvordan hver enkelt aktivitet var tenkt å være, og hensikten med dem. Dette skjedde en del endringer i undervisningsopplegget på grunn av ekstremvær og forsinkelser, disse endringene vil jeg beskrive til slutt i dette kapitlet.

Aktivitet	1	2	3
	Oppstart Aktivering av elevgruppen.	Felles refleksjon Refleksjon over hvordan tekster påvirker oss.	Felles lytting av sanger Gå gjennom begreper. Felles refleksjon.
	4	5	6
	Analyseoppgaver til sangene Elever jobber i par, men skriver hver for seg.	Presentere skriveoppgave Produsere en mottekst.	Individuell skriving Elevene skriver en mottekst til den utvalgte sangen.

Figur 3. Undervisningsopplegget

4.1 Aktivitet 1 og 2

I aktivitet 1 er formålet å forberede elevene. Her skal elevene settes i mindre grupper, lytte til noen av sangene som ble sendt inn, og snakke litt løst om dem: om man liker sangen, hvorfor eller hvorfor ikke. Aktivitet 1 skal munne ut i en felles refleksjon hvor læreren styrer samtalen, altså aktivitet 2. I aktivitet 2 skal man reflektere over hvordan tekster påvirker oss. En start på denne refleksjonen kan være hvordan sosiale medier påvirker, hvordan reklame påvirker, eller hvordan medietekster påvirker oss. Her er det viktig å velge et tema hvor så mange elever som mulig er med på diskusjonen. Det er læreren som kjenner sin klasse best, og som vet hva som engasjerer. Til slutt skal samtalen styres inn på hvordan sanger kan påvirke oss. Spørsmål som

kan bli stilt kan være “Hvorfor lager man musikk?” eller “Hva slags makt har artister gjennom sang?”.

4.2 Aktivitet 3

I aktivitet 3 gjennomføres en felles lytting av sangene. Alle elevene skal ha teksten i papirformat foran seg, samtidig som sangen spilles fra YouTube foran i klasserommet. Etter å ha lyttet til den første sangen skal læreren gå gjennom begreper og språk i teksten som kan være vanskelig.

Deretter skal klassen ha en felles refleksjon om innholdet i sangen. Den samme prosessen gjentas deretter med sang nummer to. Gjennomgangen av begreper og språk er særlig viktig med tanke på at det er elever med norsk som andrespråk som deltar i undervisningen. Dette kan bidra til å sikre en større forståelse av teksten, samtidig som man støtter de språklige utfordringene som elever kan ha. Gjennom å forklare begreper og språklige elementer, tilpasses undervisningen for å imøtekomme ulike språknivåer, hvilket kan fremme en mer inkluderende læringsopplevelse.

Undervisningsoppleggets hovedfokus er å utvikle elevers kritiske literacy. Den felles refleksjonen av sangene spiller en viktig rolle i å bidra til denne utviklingen. Jeg valgte på forhånd å definere hvilke elementer av sangene det skulle legges fokus på. Istedenfor å la elevene selv finne de kritiske aspektene, valgte jeg at læreren skulle lede refleksjonen for å sikre en grundigere forståelse av teksten. Fordelene med denne tilnærmingen er at man får en mer strukturert utforskning av kritiske elementer og man kan oppnå en mer målrettet diskusjon. Samtidig kan en ulempe med denne tilnærmingen være at man begrenser elevenes selvstendighet. Å la elevene selv identifisere kritiske elementer kan bidra til mer engasjement og eierskap i læringen.

“Tenke sjæl” er den første sangen som skal lyttes til, mens “Lenge leve” er sang nummer to. Jeg valgte rekkefølgen på sangene med tanke på å avslutte med den sangen jeg visste ville skape størst engasjement i klasserommet.

4.2.1 Tenke sjæl

I “Tenke sjæl” skal begrepene “tenke sjæl”, “de gamle”, “vri seg unna” og “likeglad” gjennomgås (se vedlegg 1). Læreren som gjennomførte undervisningsopplegget ble oppfordret til

å spørre elevene om det er noe i teksten som er uforståelig, og dersom ikke disse spesifikke begrepene kom opp, skulle læreren spørre om noen kunne gi en forklaring på dem, eller forklare dem selv. Når det gjelder språket i sangteksten ser man tydelige særtrekk, spesielt bruken av “æ”-endelser, som gir sangen et muntlig og personlig preg. Det er viktig å fokusere på dette for å skape en større forståelse av teksten.

I denne sangen ligger de kritiske elementene i at det faktisk ikke er så enkelt å tenke selvstendig i dagens samfunn, og heller ikke alltid stå for egne meninger. Samfunnet rundt oss påvirker hvordan vi tenker. Vi tar til oss idéer fra media, vi blir påvirket av hva andre synes er normalt, og vi formes av menneskene vi omgås. Det kan være utfordrende å skille våre egne tanker fra det samfunnet sier er riktig, samtidig som det kan være utfordrende å stå for egne meninger i et samfunn hvor frykten for å krenke noen er til stede.

4.2.2 Lenge leve

I “Lenge leve” skal begrepene “adrenalin”, “stormannsgal”, “av full hals”, “sentralt” og “alteret” gjennomgås (se vedlegg 2). Når det kommer til språklige elementer i sangteksten er det mye slang og uformell språkbruk, slik som “dop”, “flows”, “crypto” og “fuck boys”, men også flere metaforer og kulturelle referanser som bør forklares nærmere. Språket i teksten er utfordrende, og en diskusjon om dette kan være givende både for elever med norsk som førstespråk og elever med norsk som andrespråk.

I denne sangen knyttes det kritiske aspektet seg til det virkelighetsbildet som Undergrunn skaper i sangen. Fokuset skal være på holdninger og verdisyn som blir presentert i teksten. Det handler om å forstå hvilke meninger og synspunkter som formidles, og hvordan dette kan påvirke tankemønstre og holdninger blant samfunnet. Det er spesielt viktig å reflektere over innflytelsen denne sangen kan ha på barn og unge.

4.3 Aktivitet 4

I aktivitet 4 skal første skriveoppgave gjennomføres. I denne skriveoppgaven blir elevene organisert i par av læreren, de skal jobbe sammen med oppgavene, samtidig som de skriver individuelt. Å jobbe i par gir elevene mulighet til å dele kunnskap, støtte hverandre, utveksle

ideer og dra nytte av hverandres perspektiver. I denne aktiviteten må elevene bestemme seg for om de vil jobbe med “Tenke sjæl” eller “Lenge leve”, da det er laget forskjellige oppgaver til hver sang. Oppgavene utfordrer elevene til å gjennomføre en kritisk analyse av sangene.

4.4 Aktivitet 5 og 6

Etter aktivitet 4 skal elevene i gang med en større skriveoppgave hvor de skal skrive mottekster til “Tenke sjæl” eller “Lenge leve”. I aktivitet 5 skal læreren gå gjennom oppgavene knyttet til sangene. Her er det viktig at elevene får en klar forståelse av oppgavene, og en felles forståelse av hva som ligger i begrepet “mottekst”. I aktivitet 6 skal elevene skrive individuelt. Det er fire forskjellige oppgaver å velge mellom, men elevene vil bli oppfordret av lærer å velge oppgave til samme sang som de jobbet med i aktivitet 4.

4.5 Endringer i undervisningsopplegget

På grunn av snøværet var det som nevnt ovenfor få elever som møtte opp til undervisningen. Dette gjorde at utvalget i klassen ikke var så representativt, spesielt forholdet mellom gutter og jenter. Læreren som skulle ha undervisning og jeg diskuterte andre alternativer for gjennomføring av opplegget. Å gjennomføre på et senere tidspunkt ble vanskelig, da det var planlagt et tverrfaglig prosjekt på trinnet de kommende ukene. Å slå sammen klasser var noe som ble vurdert, men vi innså raskt at det var lite gjennomførbart. Vi besluttet derfor å låne to elever fra en annen klasse. Disse elevene måtte få informasjon om prosjektet, og de måtte signere søknad fra SIKT. Alt i alt stjal dette mye tid av undervisningen, noe som resulterte i flere endringer.

Først måtte vi hoppe over aktivitet 1 og 2. Selv om disse aktivitetene var verdifulle med tanke på å vekke elevenes interesse og engasjement, anså vi disse aktivitetene som mindre viktige enn de andre, og at det ville vært dumt dersom disse aktivitetene for eksempel stjal tid av skrivingen av mottekstene.

Videre ble aktivitet 3 og aktivitet 4 “slått sammen”. Spørsmålene som skulle jobbes med i par i aktivitet 4, ble heller brukt som en inspirasjon til en muntlig diskusjon med hele klassen i

aktivitet 3. I ettertid har jeg sett at det både er fordeler og ulemper ved at det ble slik som dette. Dersom det hadde vært to skriveoppgaver etter hverandre, slik det opprinnelig var planlagt, kunne dette gått utover motivasjonen til elevene og skrivningen av mottekstene. Dette kunne igjen gått utover kvaliteten på mottekstene, hvilket ville vært uheldig, da disse er svært sentrale for dette masterprosjektet. En annen fordel er at interaksjonen i timene økte, og det ble gjort en rekke interessante observasjoner gjennom denne diskusjonen.

Det er likevel ulemper ved å gjennomføre denne aktiviteten muntlig, fremfor skriftlig. Det ble mindre tid til å gjennomgå språk og begreper i tekstene, hvilket er uheldig da dette ville vært til nytte for flere elever, spesielt elevene med norsk som andrespråk. En annen ulempe med å ta spørsmålene muntlig var at man ikke fikk alle elevenes synspunkter på de ulike spørsmålene, slik man ville dersom oppgavene skulle gjøres skriftlig. Diskusjonen ble nå ledet av læreren, og selv om han var flink til å veksle på hvem som fikk ordet i timen, var det likevel ofte de samme elevene som svarte.

5.0 Analyse

I Anker (2022) beskrives analysen som en prosess hvor man velger ut, systematiserer, kategoriserer og tolker (s. 11). I denne delen av oppgaven skal jeg analysere observasjonene gjort fra undervisningen, mottekster skrevet av elever i dette undervisningsopplegget, og spørreundersøkelsene som ble gjennomført av elevene i etterkant. Tyngden i analysen av empirien hviler på elevtekstene. Elevtekstene vil gi et mer konkret bilde av elevenes kritiske literacy, imidlertid vil observasjonene og spørreundersøkelsen bidra til en helhetlig forståelse av undervisningsopplegget og elevenes opplevelser av det.

Jeg vil jeg først presentere analysen av observasjonene. Deretter vil jeg ta for meg analysen av elevtekstene. I begge disse analysene har jeg benyttet meg av en koding nedenfra. Koding er en teknikk for å systematisere et stort materiale på (Anker, 2022, s. 75). Koding nedenfra, også kalt empirinær koding, handler om at man koder basert på det innsamlede empiriske materialet (Anker, 2022, s. 77). Dette vil si at jeg gjennomførte observasjonene og leste elevbesvarelsene, og at jeg etter dette valgte å trekke ut elementer jeg betraktet som interessante å analysere. Analysen av spørreundersøkelsen vil jeg presentere til slutt. I denne har jeg tatt utgangspunkt i tre av spørsmålene i skjemaet.

I denne analysen løftes det frem momenter som jeg vurderer som relevante for formålet i mitt masterprosjekt. Jeg er samtidig klar over at min analyse på ingen måte er en fullstendig sannhet eller endelig fasit.

5.1 Analyse av observasjonene

I analysen av observasjonene har jeg valgt å strukturere det slik at jeg først analyserer lyttingen til begge sangene samlet, og deretter analyserer jeg diskusjonene knyttet til hver sang. Dette avviker noe fra den faktiske gjennomføringen av undervisningsopplegget, hvor vi først lyttet til "Tenke sjæl", og hadde en felles diskusjon om sangen, før vi lyttet til "Lenge leve" og hadde en diskusjon om den. Klassen gjorde seg altså ferdig med "Tenke sjæl" før de hørte på "Lenge leve".

5.1.1 Uttrykk for engasjement gjennom bruk av sanglyrikk

I denne delen av analysen skal jeg ta for meg elevens engasjement under lyttingen av sangene. Elevens engasjement kan gi verdifull innsikt i effektiviteten av undervisningsmetoder, kvaliteten på læringsmiljøet og elevenes interesse for ulike emner og aktiviteter. Ved å analysere elevenes reaksjoner og deltakelse, kan man identifisere styrker og svakheter ved å bruke sanglyrikk. Jeg skal først ta for meg “Tenke Sjæl” av Trond Viggo Torgersen, og deretter “Lenge leve” av Undergrunn.

Utdrag 1

Lærer 1 finner frem “Tenke Sjæl” på Youtube. Lærer 2 deler ut sangteksten til elevene. Flere av elevene begynner å nynne på sangen. Noen elever svarer ja når de får spørsmål om de kjenner sangen. Det var flere som nynnet som ikke svarte.

Denne observasjonen viser at “Tenke sjæl” er en sang som er kjent blant elevene ettersom at elevene nynner på sangen da de får teksten utdelt. Videre avslører situasjonen at selv om noen elever åpenlyst anerkjenner sin kjennskap til sangen, er det flere elever som velger å ikke gjøre dette. Dette kan signalisere en viss grad av usikkerhet blant elevene eller muligens en frykt for å vise at man kjenner til sangen. “Tenke sjæl” kan oppfattes som en utdatert sang, som ikke er populær blant dagens ungdom, kanskje er det flaut å vise at man kan sangen.

Utdrag 2

Sangen spilles av, og det er en merkelig og klein stemning i klasserommet. Elevene sitter helt i ro og følger med i teksten. Nå som sangen faktisk spilles av er det ingen elever som synger med. Det er helt stille i klasserommet. I det sangen er ferdig sier en elev “wow”. Mange ler. Lærerne og.

Mens sangen spilles av er det helt stille i klasserommet, noe som gjør det tydelig at “Tenke Sjæl”, musikalsk sett, ikke er en sang som engasjerer. Da elevene fikk utdelt sangteksten var det flere elever som nynnet på den, men da sangen faktisk ble spilt av var det ingen som gjorde dette. Dette forsterker at det kan være flaut å vise at man kan sangen. Det må også løftes frem at det

muligens kan være vanskelig for elevene å være helt autentiske i denne settingen. Som observatør bak i klasserommet skaper jeg en kunstig situasjon, det kan derfor være mulig at elevene synes det er ubehagelig å engasjere seg i sangen på grunn av dette.

Elevens ironiske “wow” kan indikere at eleven ikke er begeistret for Trond Viggos sang “Tenke sjæl”. Ironi brukes gjerne for å uttrykke distanse eller kritikk, og i dette tilfellet kan det bety at eleven ikke er helt overbevist av sangens relevans. Stilen og teksten i sangen kan også være veldig ulik fra elevens personlige preferanser til musikk. Videre kan også denne ironiske reaksjonen være en måte å uttrykke negativ kritikk eller avvise noe som presenteres av læreren, uten å være direkte konfronterende.

Det er imidlertid viktig å huske at denne reaksjonen er subjektiv, og ikke nødvendigvis representativ for alle elevene i klassen. Selv om det er få observasjoner som tyder på det, kan noen elever faktisk ha likt sangen. Man vet jo for eksempel at denne sangen er sendt inn av en elev. Andre elever kan ha hatt mer nøytrale reaksjoner til den. Det faktum at elevens “wow” blir møtt med latter, kan likevel indikere at andre elever i klasserommet er enige. Til tross for dette vil ikke denne situasjonen gi et fullstendig bilde av hele klassens opplevelse av sangen.

Lærer-elev-interaksjonen i denne situasjonen viser en viktig dynamikk i klasserommet. Selv om elevens reaksjon er ironisk, og kan uttrykke misnøye til sangen som er valgt ut, ler også lærerne av denne kommentaren. Dette skaper en åpenhet i klasserommet som kan bidra til å skape et læringsmiljø hvor det er akseptert å dele egne synspunkter.

Etter å ha lyttet til “Tenke sjæl” hadde klassen en felles diskusjon om sangen, etter denne diskusjonen lyttet klassen til lenge “Lenge leve”. “Lenge leve” er en sang som i mye større grad engasjerte elevene, og jeg har trukket frem to utdrag for å vise dette.

Utdrag 3

Det er friminutt, men de aller fleste elevene sitter inne i klasserommet. Lærer 1 finner frem “Lenge leve” på youtube før neste økt. Elevene som sitter inne retter oppmerksomheten sin mot dette.

Elev 1: *Eyy, er det allsang?*

Lærer 2 deler ut sangteksten, noen elever ler av den. Friminuttet er over, men to elever er sene. Vi velger å vente på dem.

Elev 2: *Kan du ikke bare spille den litt mens vi venter, pliiis?*

Elev 3: *Ja, Harald, pliiis.*

Denne situasjonen viser at “Lenge leve” er en sang som er kjent blant elevene, ikke bare kjenner de til den, det er også tydelig at de liker den. Elevene reagerer positivt, ler av sangteksten og viser entusiasme ved å tulle om allsang. Her er det ikke farlig å vise at de kjenner til sangen, heller virker det som om det er om å gjøre å vise at man kan denne sangen. En grunn til dette kan være at Undergrunn er en populær gruppe, og som er mer akseptert blant ungdom å lytte til enn Trond Viggo Torgersen. Det kan også være at elevene har blitt tryggere på meg, og at det dermed ikke er så farlig med en observatør bakerst i klasserommet lenger.

Noen elever blir også utålmodige og ønsker at læreren skal sette på sangen mens vi venter på at de to siste elevene skal komme inn. Det kan indikere at de er ivrige etter å få satt i gang undervisningen. På en annen side kan forespørselen om å lytte til sangen ganske enkelt gjenspeile deres begeistring for sangen, snarere enn selve undervisningen.

Utdrag 4

Elevene som er sene bruker lang tid på å komme, så det blir til at lærer 1 setter i gang sangen uten dem. Det er en helt annen stemning nå, kontra lyttingen til “Tenke sjæl”. Mange elever synger med, men ikke alle. Det er spesielt to jenter

som er svært passive. Det er tydelig at det er de “populære” jentene som liker sangen best.

Elevene som er sene kommer midt i refrenget. De synger høyt med på sangen.

Den ene eleven roper “*EGOLAND*” på vei til plassen sin.

I denne situasjonen merket jeg meg at flere elever sang med på sangen, mens andre forble passive. Dette kan tyde på forskjeller i interesser, språklige utfordringer eller generell motivasjon blant elevene. Her kommer ulempen av å miste tid til begrepsforklaringer og språk som jeg tidligere har diskutert til syne. Jentene som beskrives som svært passive har norsk som sitt andrespråk. Denne passiviteten kan indikere at språket og slanguttrykkene i sangteksten kan være krevende å forstå, og derfor vanskelig å engasjere seg med. Eller så kan det like enkelt handle om at disse jentene ikke liker sangen. Det kan det være flere grunner til. Ettersom at norsk er deres andrespråk, kan det hende at norske sanger ikke er en av deres preferanser når det gjelder musikk. Det kan også ha sammenheng med kultur. Denne sangen fremhever en festkultur som er preget av alkohol, dop og sex, hvilket kan stride i mot deres kulturelle verdier, og at man har en helt annen opplevelse av virkeligheten enn det som skildres i sangen.

I klasserommet la jeg merke til en jentegruppe som virket å være de populære i klassen. Disse jentene virket trygge på seg selv, tullet mye med lærerne og snakket høyt og åpenbart slik at hele klassen kunne høre hva de pratet om. Det virket som om de kunne si hva de ville, uten å være redd for hva noen andre medelever skulle synes om det. Tolkningen min på at disse jentene var populære handler også om hvordan de så ut. Håret var ordnet, sminken var lagt og de “riktige” klærne var på, selv på en dag med snøstorm hadde hele gjengen på seg hvite Nike Air Force.

Observasjonen av at de “populære” jentene virket mest begeistret for sangen, peker på at det eksisterer sosiale dynamikker i klassen. Dette kan påvirke hvordan elever velger å engasjere seg og delta i undervisningen. Undergrunn er en svært populær og hipp gruppe, og det kan være at denne sanggruppen er assosiert med en viss sosial status innad i klassen. Dermed blir dette de populære elevenes domene. Dette kan skape et miljø der de med høy sosial status omfavner Undergrunns sanger som en del av deres identitet, og de som faller utenfor denne populære

sirkelen ikke får “lov” til det. De med lavere sosial status vil innrette seg etter normene satt av den dominerende gruppen i klassen, og det blir dermed en uskreven regel om at enkelte ting, slik som for eksempel Undergrunn, er forbeholdt elevene innenfor den populære sirkelen. Dersom elever som ikke er med i denne sirkelen engasjerer seg i “Lenge leve”, trækker de over i feil domene.

Oppsummering

I lyttingen av “Tenke sjæl” observerte jeg en stillhet hos elevene, noe som kan tyde på at denne sangen ikke engasjerer elever musikalsk sett. Da vi lyttet til “Lenge leve” var stemningen i klasserommet annerledes, og det ble tydeligere at denne sangen engasjerer mer. Dette er ikke overraskende, og kan skyldes flere faktorer. Blant annet kjennskap til sangen, mangel på interesse for temaet sangen tar opp, eller sosiale faktorer.

Først og fremst er “Lenge leve” en moderne låt som er mer energisk og som har en mer “upbeat” rytme, sammenlignet med “Tenke sjæl” som er mye roligere. Videre kan også temaene i sangene spille en rolle for engasjementet. Undergrunn synger om en festkultur og et hipt ungdomsliv, og fremstiller en atmosfære som er attraktiv for mange ungdom. “Tenke sjæl” er en sang som handler om å ta ansvar for egne liv og tenke selvstendig, og sammenlignet med “Lenge leve” er nok denne sangen kjedeligere og mindre gjenkjennbar for ungdomsskoleelever, noe som kan redusere deres engasjement under lyttingen av sangen.

“Lenge leve” engasjerer ungdom i større grad enn “Tenke sjæl” ettersom sangen er mer akseptert blant ungdom sammenlignet med “Tenke sjæl”. Det er likevel mulig at enkelte elever faktisk liker eller kjenner til “Tenke sjæl” bedre enn det som kom frem under observasjonene, men at det er vanskelig å vise dette på grunn av sangens manglende popularitet. Ungdom er spesielt opptatt av å passe inn og tilpasse seg de sosiale normene som finnes i en ungdomskultur. “Tenke sjæl” er ikke ansett som en trendy sang blant ungdom, og på grunn av dette kan det være at enkelte elever velger å holde tilbake i lyttingen av sangen i frykt for å ikke passe inn i det som oppfattes som populært.

5.1.2 Kritisk literacy i felles klasseromssamtale

Videre i analysen av observasjonene, vil jeg rette fokuset mot hvordan kritisk literacy manifesterer seg gjennom en felles klasseromsdiskusjon. Spørsmålene læreren stilte under disse diskusjonene var inspirert av analyseoppgavene som egentlig skulle gjennomføres skriftlig. Analysen tar utgangspunkt i elevenes respons på ulike temaer i sangtekstene, og undersøker hvordan elevene anvender kritisk tenkning for å utfordre, tolke og reflektere over disse. Her vil jeg også først ta for meg “Tenke sjæl” (utdrag 5 og 6) før jeg går videre til diskusjonen om “Lenge leve” (utdrag 7, 8 og 9).

Utdrag 5

Lærer: *Hvorfor tror dere Trond-Viggo skrev denne sangen?*

Elev 1: *Hvor gammel var han?*

Læreren finner frem mobilen fra baklommen og googler.

Lærer: *29 år.*

Elev 1: *Han har jo akkurat gått gjennom det å være voksen.*

Elev 2: *Han har jobbet med så mye forskjellig. Kanskje han føler press fra andre. Han hadde selv kanskje opplevd det han synger om.*

I dette utdraget utforskes årsakene bak Trond Viggo Torgersens motivasjon for å skrive “Tenke sjæl”. Elev 1 spør om forfatterens alder, og viser her at hun har en forståelse for hvordan personlige erfaringer og livsfaser kan komme til uttrykk i tekst. Videre svarer elev 1 at Trond Viggo nylig hadde opplevd overgangen til voksenlivet, og dermed kunne ha personlige erfaringer han ønsket å uttrykke gjennom en sang.

Elev 2 sin kommentar om forfatterens arbeidserfaring og følelsen av press fra andre, indikerer at eleven har en bevissthet om hvordan erfaringer fra forfatterens eget liv, kan brukes for å skape tekst, i denne settingen, musikk.

Utdrag 6

Diskusjonen rundt “Tenke sjæl” fortsetter.

Lærer: *Kan samfunnet noen gang gjøre det vanskelig å tenke selv?*

Elev 1: *Vi får ikke stemme før vi er 18.*

Elev 2: *Vi blir jo påvirket. Vi mener det samme som foreldrene våre. Sosiale medier påvirker, og vennene du har der.*

Læreren spør to gutter direkte om de blir påvirket av sosiale medier. Guttene svarer ja på dette.

Lærer: *Hva med ting dere kjøper? Primedrikken for eksempel?*

Litt stille hos elevene. Læreren prøver å få elevene mer med, men det fungerer ikke så godt.

Elev 3: *Det er mye enklere å dilte med de andre.*

Spørsmålet “Kan samfunnet noen ganger gjøre det vanskelig å tenke selv?” kan oppfattes som ledende ettersom at det impliserer at samfunnet har en negativ innvirkning på individets evne til å tenke selvstendig. Dette kan føre til at elevene svarer i tråd med dette utsagnet, og at det begrenser andre perspektiver. Samtidig kan spørsmålet være nyttig for å skape en åpen diskusjon om tema, og å utfordre elever til å reflektere over egne erfaringer. Det er imidlertid da viktig å sørge for at diskusjonen forblir balansert, og at man utforsker dette fra ulike perspektiver, i stedet for å bare forsterke det forhåndsbestemte synspunktet til læreren.

Denne diskusjonen virker å bare fokusere på en side av saken. I stedet for å fremme en diskusjon med flere synspunkter, virket det som om læreren styrte samtalen mot en forhåndsbestemt konklusjon, og ville at elevene skulle være enige i denne. Dette kommer blant annet frem da læreren spurte to elever direkte om de ble påvirket. I denne situasjonen kan det hende disse elevene følte at de måtte være enige med læreren. Samtidig er det verdt å merke seg at lærerens perspektiver ikke er helt ubegrunnet. Som lærer på ungdomsskolen er man nok ofte vitne til hvordan elever påvirkes av ulike faktorer i samfunnet. Eksemplet med Primedrikken er nok ikke tilfeldig, dette er mest sannsynlig basert på lærerens egne observasjoner.

Når læreren spør om samfunnet kan gjøre det vanskelig å tenke selv, svarer elev 1 “Vi får ikke stemme før vi er 18”. Dette kan indikere at eleven har reflektert over hvordan aldersgrensen for å stemme ved valg kan begrense deres evne til å tenke selvstendig. Dersom han har reflektert over dette viser han en kritisk tilnærming til samfunnsmessige strukturer. Det er likevel viktig å bemerke at man ikke kan vite dette gjennom en enkel observasjon. Det er ikke slik at alle utsagn gjenspeiler en kritisk tilnærming. Når elev 1 nevner stemmerett, er det ikke nødvendigvis et uttrykk for kritikk, det kan også være en ren kjensgjerning.

Elevenes svar på at de blir påvirket av sosiale medier og foreldrenes meninger, kan peke på en kritisk bevissthet om faktorer som påvirker dem. Elev 3 sitt svar “Det er mye enklere å dilte med det andre” viser til en refleksjon over at det kan være vanskelig å uttrykke egne meninger, eller å være annerledes enn andre.

Svarene til elevene er litt vage. Det er for eksempel ingen som svarer læreren når det gjelder spørsmålet om primedrikken. Dette kan det være flere grunner til. Først og fremst kan det være en slags protest mot læreren. Friminuttet hadde egentlig begynt, men læreren ville gjøre ferdig diskusjonen før de gikk ut, og lovet heller elevene et lengre friminutt. Dette betyr at elevene mister friminuttet sammen med resten av trinnet. De vage svarene kan også skyldes manglende klarhet over egen påvirkning, eller at det er vanskelig å innrømme at man faktisk blir påvirket av samfunnet rundt seg.

Videre skal jeg ta for meg klasseromsdiskusjonen knyttet til “Lenge leve”. Jeg har valgt å trekke ut tre utdrag hvor elevene diskuterer hvilke holdninger og verdisyn Undergrunn uttrykker gjennom sangen.

Utdrag 7

Lærer: *Hva slags holdninger og verdisyn..... (Stopper opp og forklarer begrepet verdisyn). Hva slags holdninger og verdisyn har Undergrunn?*

Elev 1: *De snakker seg selv veldig opp da.*

Elev 2: *De har dårlig holdning til damer synes jeg. Fremstiller dem som kanskje litt dumme, eller at alt damer vil er å være med de.*

Lærer: *Ja, det er jeg enig i.. Motsatt da? Er det så mange sanger fra damene sin vinkel?*

Elev 2: *Nei, veldig lite hvertfall. Kommer ikke på noen sanger i farta.*

Elev 2 mener Undergrunn har en negativ holdning til kvinner i “Lenge leve”. Etter et oppfølgingsspørsmål utdyper eleven dette med at kvinnene i sangen blir fremstilt som litt dumme, og at de har en sterk interesse av å være med medlemmene i gruppen. Her viser eleven en bevissthet om hvordan kvinner kan bli portrettert fra et bestemt perspektiv. Samtidig reflekterer elevens kommentarer at dette perspektivet ikke nødvendigvis representerer en sannhet om hvordan kvinner generelt sett er.

Læreren drar diskusjonen videre ved å indirekte påpeke at det er få sanger fra kvinners perspektiv. Dette er igjen et litt ledende spørsmål, med et ja- eller nei-svar. Elev 2 kommer ikke på noen sanger som skildrer dette. Eleven forstår muligens behovet for representasjonen av kvinner i musikken, og at én gruppes perspektiv ikke kan generaliseres for å gjelde alle kvinner.

Utdrag 8

Diskusjonen om holdninger og verdisyn fortsetter, men læreren ønsker å få med seg flere synspunkter fra elevene. Læreren henvender seg derfor til en jentegruppe i klasserommet.

Lærer: *Hva tenker dere?*

Elev 1 (jente): *De virker veldig arrogante egentlig.*

Læreren sier seg enig.

Lærer: *Når noen er arrogante, er man gjerne litt høy på seg selv. At man tror man er bedre enn andre.*

Læreren spør en av de andre jentene.

Elev 2 (jente): *De prøver jo bare å skape stemning da, men den stemningen påvirker oss kanskje litt.*

Elev 3 (jente): *Jeg tror nok mange blir litt påvirket.*

Elev 4 (gutt): *Det er jo ikke bare gutter som synger her da. Mange jenter synger med på denne sangen.*

Lærer: *Så da sier jenter at det er greit?*

Elev 4 (gutt): *Njaa, ikke helt kanskje, men det blir hvertfall ikke like ille på en måte.*

I fortsettelsen av spørsmålet “Hva slags holdninger og verdisyn har Undergrunn?” foreslår elev 2 at Undergrunn kun prøver å skape en god stemning, og at gruppen nødvendigvis ikke mener noe vondt med det de skriver. Videre erkjenner hun at man kanskje kan bli påvirket av denne stemningen likevel, og viser dermed en bevissthet om at man kan bli påvirket av sanger, selv om dette ikke er artistens/artistenes intensjoner. Elev 3 er enig med elev 2.

Elev 4 påpeker at det ikke bare gutter som synger denne sangen, men at jenter også synger med. Dette er en interessant refleksjon. Når jenter synger med på sanger som inneholder negative eller stereotypiske fremstillinger av kvinner, mener han at det kan virke som om de aksepterer, eller at det i hvert fall ufarliggjør disse holdningene. I utdrag 9 ser man hvordan jentene svarer på hans utsagn.

Utdrag 9

Elev 1: *Vi tenker ikke så mye over sangtekst, mest stemningen og selve sangen. Vi bryr oss ikke så mye om den.*

Elev 2: *Ja, sangen er fengende og derfor er den bra. Og det er derfor vi synger med på den liksom.*

Jentene i dette utdraget sier at de ikke tenker så mye over sangteksten, men at de fokuserer på musikalske elementer i sangen, slik som tempo og lyd, fremfor det tekstuelle innholdet. Sangen er fengende og derfor synes de at det er gøy å synge på den. Her kan det virke som om elevene ikke er helt bevisste på budskapet som formidles i teksten, og hvordan dette for eksempel kan påvirke deres synspunkter. På en annen side kan det være en mulighet for at disse elevene

egentlig er bevisste på dette, og at de, mer eller mindre aktivt, velger å se bort fra budskapet slik at de kun kan more seg med sangen. Det kan også hende at disse jentene er bevisste på budskapet i sangen, men at de velger å bagatellisere dette for å fremstå i et bedre lys. Det er en mulighet for at disse jentene føler det er litt “flaut” å like denne sangen, spesielt foran lærerne, ettersom diskusjonen har gått over i at man er med på å støtte slike holdninger ved å synge med.

Oppsummering

I diskusjonen om “Tenke sjæl” utforsker elevene hvorfor sangen ble skrevet. Her nevnes personlige erfaringer knyttet til overgangen til voksenlivet, og hvordan press fra samfunnet kan ha motivert Trond Viggo Torgersen til å skrive denne sangen. Videre diskuteres det hvordan samfunnet påvirker individers selvstendige tenkning. I denne diskusjonen så det litt ut til at læreren ledet diskusjonen i en bestemt retning, hvilket resulterte i en litt ensformig diskusjon med vage svar. Disse vage svarene kan ha skyldes flere faktorer. Det kan ha vært en protest mot å ikke få friminutt til vanlig tid. Muligens var det ubehagelig for elevene å være uenig med læreren. Det kan også skyldes manglende bevissthet på egen påvirkning, eller at det er pinlig å innrømme at man blir påvirket. Det kan også være en kombinasjon av disse faktorene.

Under diskusjonen om sangen “Lenge leve” diskuterte elevene holdningene og verdiene sangteksten skildrer. Analysen viser at flere av elevene har en bevissthet om man kan bli påvirket av tekst, uansett om dette er forfatterens intensjoner eller ikke. Noen elever trakk frem at kvinner blir negativt fremstilt i sangen, hvilket førte til en diskusjon om hvordan kvinnelige lyttere potensielt internaliserer slike sangtekster ved å synge med på dem. Som et slags motsvar til dette sa to jenter at de fokuserer mer på sangens musikalske elementer fremfor verbalteksten. I analysen reflekteres det over hvorvidt dette er sant, eller om disse elevene ikke ville innrømme at de likte en sang med et slikt budskap, spesielt foran lærerne sine.

5.2 Analyse av elevtekster

Videre i oppgaven skal jeg analysere elevtekstene. Jeg skal først ta for meg elevenes valg av oppgaver, og undersøke grunner til at det var en stor overvekt av en oppgave. Videre skal jeg analysere tre elevtekster som tar utgangspunkt i “Tenke sjæl”, før jeg til slutt analyserer to elevtekster som tar utgangspunkt i “Lenge leve”.

5.2.1 Elevens valg av oppgave

Materialet i denne analysen består av tretten elevtekster. Av disse tretten, var det kun to oppgaver som tok utgangspunkt i sangen “Lenge leve”. Her valgte en elev oppgaven om å skrive et leserinnlegg, og en elev valgte å gjøre om sangteksten til “Lenge leve”. De elleve andre valgte oppgaven om å skrive brev til Trond Viggo. Ingen elever valgte å gjøre om sangteksten til “Tenke sjæl”. Dette kan det være flere grunner til.

For det første kan oppgaveinstruksjonen ha spilt en betydelig rolle. Jeg velger å ta frem to av mottekstoppgavene igjen, for å tydeliggjøre dette:

- Skriv et brev til Trond Viggo hvor du reflekterer over hvorfor det faktisk ikke alltid er så enkelt å tenke selv, eller stå for egne meninger i dagens samfunn.
- Skriv et leserinnlegg til P3.no/meninger hvor du kritiserer holdningene og verdier som Undergrunn fremstiller i sangen “Lenge leve”.

Å skrive et brev, sammenlignet med å skrive et leserinnlegg, vil mest sannsynlig virke lettere og være bedre kjent for elever på ungdomsskolen. Under observasjonene i undervisningen forsto jeg også at elevene ikke hadde skrevet leserinnlegg fra før av, i hvert fall ikke mye. Dette kom blant annet frem ved at læreren måtte forklare hva et leserinnlegg var, læreren trengte derimot ikke å forklare hva et brev var. I tillegg kan ordlyden av oppgavene ha spilt en rolle under elevenes valg av oppgaver. Å kritisere holdninger og verdier som fremstilles i tekst, vil nok oppfattes som mer krevende enn å reflektere over “hvorfor det faktisk ikke alltid er så enkelt å tenke selv, eller stå for egne meninger”.

Læreren kan også ha påvirket elevenes oppgavevalg. Da han gikk gjennom oppgavene løftet han frem oppgaven om å skrive brev som en av de enklere oppgavene. Dette var også den eneste oppgaven han ga eksempler på hvordan man kunne starte teksten. Det kommer frem i besvarelsene at flere av elevene har blitt inspirert av dette eksemplet til læreren. Selv om denne veiledningen bare var ment som hjelp, kan dette ha gjort at mange elever ble trukket mot akkurat denne oppgaven, noe som kan ha resultert i at de ikke vurderte de andre oppgavene.

Elevenes valg av oppgaver kan også forstås som en slags form for protest mot oppgavene. Undergrunn er en populær gruppe blant ungdom, og dette kan ha gjort at flere elever har vært motvillige til å skrive et leserinnlegg som kritiserer musikken deres, spesielt hvis de er fans. Denne motstanden kan gjenspeile et ønske om å opprettholde sin troskap til Undergrunn, og en motvilje mot å delta i lærerens foreslåtte kritiske tenkning. Læreren modellerer altså en kritisk tenkning som ikke elevene vil “være med på”. Det å ikke velge en av oppgavene knyttet til “Lenge leve” kan også ses på en del av den sosiale dynamikken i klasserommet. Tidligere har jeg reflektert over at “Lenge leve” er en sang forbeholdt en høyere sosial gruppe i klassen, og at elever utenfor denne gruppen ikke “får lov” til å være tilhengere av Undergrunn. Det kan være at noen elever har vurdert å velge oppgaven om å kritisere holdningene til Undergrunn, men at de har fryktet reaksjoner fra medelever. Å gå imot den populære oppfatningen i klassen kan nok være skremmende for flere elever.

Denne situasjonen viser en utfordring ved ønsket mitt om å bygge bro mellom elevenes hverdagstekster og tekstene de møter på skolen. Intensjonen med å velge “Lenge leve” var å gjøre undervisningen mer interessant og mer relevant for elevene, imidlertid kan det ha vist seg at det kan være vanskelig som lærer å prøve å utfordre elever til å ha en kritisk tilnærming til tekster de har en tilknytning til.

5.2.2 Elevtekster med utgangspunkt i “Tenke sjæl”

Videre skal jeg analysere tre elevtekster som har valgt oppgaven om å skrive brev til Trond Viggo. Jeg vil først undersøke hvordan de posisjonerer seg i forhold til temaet i sangteksten, før jeg ser på hvilke elementer de har trukket frem som grunner til at det er vanskelig å tenke selv eller stå for egne meninger. Her vil jeg også vurdere hva som virker autentisk, kontra hva som reproduert fra tidligere diskusjoner i klasserommet. Det er naturligvis likheter mellom hver elevtekst, som for eksempel påvirkningen sosiale medier kan ha. Samtidig er det unike ting ved hver elevtekst, hvilket gjør dem interessante å analysere hver for seg.

Elevtekst 1 (Johan)

Kjære Trond:

I sangteksten din, Tenke sjæl, ber du oss om å være selvstendig og stå opp for det vi mener og tenker. Jeg er enig i det, men det er ikke så lett som du tror. Det er mye i samfunnet som påvirker oss og hindrer også for å være selvstendige.

Vi ungdommer er mye på nettet og på sosiale medier. Vi ser hele tiden på andre mennesker som har kjøpt eller opplever noe. Kanskje så ser vi på nettet at noe har blitt populært, som et nytt klesplagg, nye sko osv. Når vi ser alt dette tenker vi at vi må skaffe oss den tingen eller gjøre dette. Det gjør at mange ungdommer ikke er så selvstendige, siden de tenker på hva som er populært. Mange ungdommer vil føles seg inkludert innenfor samfunnet og derfor velger de gjøre dette får å føle seg inkludert. Ofte så liker vi kanskje ikke engang den tingen vi kjøper, eller det vi gjør.

På skolen blir ungdommer også påvirket, på grunn av venner. For eksempel ser vi at noen av vennene våre har kjøpt nye sko, mens vi ikke har kjøpt de nye skoene. Vi liker kanskje ikke den type sko eller så er vi fornøyde med hvilken som helst sko, men vi velger fortsatt å kjøpe skoen siden vennene våre har det. I dag har mange ungdommer for eksempel på et spesielt merket av et klesplagg. Dette kan være Nike. Poeng er at vi bli inkludert og derfor velger vi å endre stilen vår til rett for dette, selv om vi ikke trenger å gjøre det. Vi kan bare være oss selv.

Poeng mitt er at for mange ungdommer er det vanskelig å være selvstendig, på grunn av vi påvirket av samfunnet. Ungdommer bli påvirket av blant sosiale medier og skolen. Sosiale medier er en av de største årsakene til at mange ungdommer ikke er selvstendige. Du har rett at vi må være selvstendige, men du må også forstå at det er ikke alltid så lett. Kanskje vi bør bli flinkere på det å være selvstendig og stå opp for oss selv.

Hilsen fra Johan

Johan begynner teksten sin med å henvende seg til Trond Viggo, og anerkjenner budskapet i sangen om at mennesker må bli mer selvstendige. Videre fremhever Johan at dette ikke er så enkelt i et samfunn der eksterne faktorer påvirker mennesker fra å være selvstendige. I dette avsnittet bruker han både ordene «vi» og «oss», noe jeg tolker som om han refererer til seg selv og andre ungdom. Dette kommer ekstra tydelig frem i avsnitt to som han begynner «vi ungdommer» med. Derfor kan det virke som om Johan kan kjenne igjen i temaet som sangen tar opp.

Mest sannsynlig skyldes dette den felles klasseromssamtalen og lærerens innflytelse som fant sted før skrivingen. I denne diskusjonen var det kun diskusjoner om hvordan barn og unge blir

påvirket, og ikke voksne. Gjennom diskusjonene kan eleven ha tatt til seg temaet, og følt en personlig tilknytning til det, hvilket kommer til uttrykk gjennom bruken av pronomene «oss» og «vi». Samtidig er det viktig å påpeke at «Tenke sjæl» henvender seg mer til unge fremfor voksne. Sangteksten handler om å finne ut hvem man er, starte et selvstendig liv og ta ansvar for egne handlinger. Dette er temaer som gjerne er gjenkjennelige for unge mennesker som står ovenfor overgangen til voksenlivet.

Videre adresserer Johan utfordringene med sosiale medier, og hvordan dette kan ha en effekt på ungdommer til å ville kjøpe ting som klær eller sko som er populære. Han nevner også at sosiale medier kan få en til å ønske å «oppleve noe». Det å bli påvirket til å kjøpe ting som andre har, var noe som ble diskutert under klasseromssamtalen, her reproduserer altså Johan noe som allerede har blitt diskutert. Det å bli påvirket til å oppleve ting er derimot noe autentisk som han selv har reflektert over, og som ikke ble diskutert tidligere i undervisningen.

Et annet interessant element i besvarelsen til Johan, er tolkningen hans på hvorfor ungdommer velger å bli påvirket. Her ser han altså på påvirkning som et valg, og ikke noe som skjer ubevisst. Johan mener at grunnen til at ungdommer er villige til å bli formet fordi de har lyst til å føle seg inkludert. Dette er igjen Johans egne tolkninger, og ikke noe som ble diskutert på forhånd av skrivningen. Gjennom denne tolkningen berører Johan et viktig aspekt ved det sosiale samspillet blant ungdommer. I ungdomstiden er behovet for tilhørighet og aksept fra jevnaldrende svært fremtredende, og motivasjonen til å passe inn er stor.

Han trekker også frem et eksempel på dette, hvor han nevner et gruppepress på skolen om å ha et par type sko for å passe inn, selv om man egentlig ikke liker dem selv. Johan skriver altså at når andre ungdommer observerer andre kle seg på en bestemt måte, kan man føle seg presset til å gå med det samme, selv om man nødvendigvis ikke liker disse klærne. Man kler seg ikke for seg selv, men for å styrke sin tilhørighet blant andre unge. Ved å stille spørsmål ved denne spenningen mellom å passe inn eller være tro mot seg selv, tar Johan opp et komplekst samspill mellom samfunnsnormer og individuell identitet, hvor det virker viktigere å passe inn, enn å være seg selv.

Johans tekst anerkjenner utfordringen med å være selvstendig i et samfunn hvor man stadig blir

påvirket av ytre faktorer. Gjennom teksten bruker han pronomen som “vi” og “oss”, noe som antyder at han kjenner seg igjen i temaet i “Tenke sjæl”. Han diskuterer påvirkningen sosiale medier har på ungdom, og deler egne erfaringer. Videre mener han at grunnen til at unge velger å la seg påvirke handler om et ønske om å føle seg inkludert, noe jeg oppfatter som en autentisk tolkning. Til slutt tar Johan opp presset om å passe inn blant jevnaldrende, og eksemplifiserer dette ved å bruke sko som man personlig ikke liker. Her utfordrer han spenningen mellom å passe inn eller å være tro mot seg selv.

Elevtekst 2 (Ava)

Til Trond Viggo Torgersen

I sangteksten din synger du om det at man skal klare å tenke selv. For å være ærlig så er det ikke så lett å tenke selv i det samfunnet vi lever i akkurat nå.

Det jeg mener at ikke er lett er det at man blir påvirket av mye forskjellige ting i samfunnet. Jeg har absolutt lyst til å ta mine egne valg men det er ikke alltid like lett når foreldrene mine allerede har sett for seg en framtid for meg. De maser om at jeg skal få bra karakterer og velge en bra linje på videregående. Men de tenker heller ikke på stresset på skolen og det å sammenlikne seg med andre. Foreldrene mine syntes det var lurt at jeg tok studie spes fordi de mente at det da var lettere å lykkes. Jeg tenkte lenge på hva jeg skulle velge, men jeg har alltid ville jobbet som sykepleier og da sto imellom studie spes og helse og oppvekst. Jeg har nå søkt på videregående og søkte helse men uansett så ble jeg ganske påvirket av foreldrene mine men klarte å ta et annet valg.

Det er ikke bare skole som påvirker meg men også ting på sosiale medier, ser jo på tik tok blant annet. Det er mange influenser som reklamerer for forskjellige produkter og rutiner man skal gjøre i hverdagen. Jeg skal ikke lyve fordi jeg har selv prøvd noen av tingene. Var en trend at man skulle dusje i kaldt vann fordi det skulle hjelpe mot mange ting. Ja det var kanskje litt deilig men var ikke noe jeg gjorde mer enn en gang.

For å oppsumere dette opp så syntes jeg at det er ganske vanskelig fordi de eldre setter et stort press på de unge.

Brevet Ava har skrevet til Trond Viggo er en tekst hvor hun trekker frem egne erfaringer over utfordringene med å være selvstendig. Ava sin tekst er svært personlig, og det er tydelig at hun kjenner seg igjen i budskapet sangen tar opp. Allerede i innledningen skriver hun at hun selv ikke synes det er lett å tenke selv, og hun bruker pronomenet «jeg» gjennom hele teksten. Dette indikerer en introspektiv refleksjon, hvor hun deler sine egne tanker, erfaringer og perspektiver

på temaet som finnes i «Tenke sjæl». Teksten er en personlig refleksjon over utfordringene med å tenke selv og ta egne valg.

I teksten til Ava fremheves påvirkningen foreldre har på barna sine. Her er det tydelig teksten hennes illustrerer livssituasjonen hun selv står i, hvilket gir teksten et autentisk trekk.

Påvirkningen foreldre kan ha på barna sine, er heller ikke noe som tidligere har blitt diskutert i undervisningen. Ava trekker frem sine egne foreldres forventninger til valg av linje på videregående, og presset det har gitt. De har sett for seg en fremtidig vei for henne, og de synes det er viktig å velge en linje som gir henne mange muligheter. Hun avslutter dette avsnittet med å skrive at hun klarte å søke på det hun faktisk ville, men anerkjenner likevel påvirkningen foreldrene hennes ga henne. Gjennom denne personlige erfaringen reflekterer eleven over spenningen mellom ytre påvirkninger og personlig autonomi. Foreldres visjoner om barnas fremtid kan komme i konflikt med barnas egne ønsker, hvilket kan begrense individer til å gå sin egen vei.

Videre anerkjenner Ava at sosiale medier har stor påvirkningskraft, og trekker frem TikTok som et eksempel på en plattform som selv har påvirket henne. Jeg synes det er interessant at Ava velger å bruke ordene «Jeg skal ikke lyve...» når hun forteller hvilken trend hun har slengt seg med på. Ved å skrive dette virker det som hun innrømmer noe hun kanskje ikke er så stolt over, nesten som om det er flaut at hun har latt seg påvirke. Samtidig som det kan virke åpenbart at barn og unge blir påvirket av TikTok, virker det som om det fortsatt eksisterer et ubehag for ungdom knyttet til å innrømme det. Dette så jeg også under observasjonen av diskusjonen rundt «Tenke sjæl», her var det få elever som faktisk turte å innrømme at de ble påvirket av sosiale medier.

Noe jeg finner interessant med teksten til Ava, er at hun trekker frem eksempler hvor hun har blitt påvirket, men at hun også viser at hun har klart å avvise disse innflytelsene. Hun valgte noe annet enn det foreldrene hennes ville at hun skulle velge, og denne dusj-trenden hun prøvde fortsatte hun heller ikke med. Hun skriver altså en tekst hvor hun innrømmer at hun har blitt påvirket, men til syvende og sist trekker hun frem erfaringer hvor hun egentlig ikke har blitt veldig påvirket. Ava er muligens mer selvstendig enn det hun selv innser, og fremstiller seg selv

som. Jeg synes spesielt valget om å gå imot foreldrenes forventninger til valg av linje på videregående illustrerer dette. Kanskje er det mulig at Ava føler at hun ikke oppfyller visse krav for selvstendighet, fordi hun fortsatt føler press fra ytre faktorer når hun tar et valg.

Det kan også hende diskusjonen i forkant av skrivingen har hatt en betydelig effekt på teksten til Ava. Samtalen rundt «Tenke sjæl» fokuserte ensidig på hvordan ungdom blir påvirket av samfunnet. Denne samtalen kan ha ført til en slags «effekt» hvor Ava, etter å ha deltatt i en samtale om hvordan ungdommer blir påvirket, internaliserte dette perspektivet. Det kan tolkes så enkelt som om Ava kan ha tenkt «Hvis læreren mener at all ungdom er uselvstendige og lett påvirkelige, så er vel jeg også det». Den ensidige vektleggingen av samfunnspåvirkninger i klasseromsdiskusjonen kan altså ubevisst ha påvirket Avas egen selvoppfatning om sin selvstendighet, hvilket har spilt en sentral rolle i hennes tilnærming til skriveoppgaven.

Avas brev til Trond Viggo er en tekst hvor hun reflekterer over hvilke faktorer i samfunnet som påvirker henne. Hun trekker frem egne foreldre og trender på TikTok. Til tross for at hun anerkjenner disse påvirkningene, viser hun også at hun har klart å stå imot dem. Dette antyder at Ava kanskje er mer selvstendig enn hun er klar over, til tross for at hun føler seg presset til å tilpasse seg foreldrenes forventninger. Interessant nok kan også Ava blitt påvirket av diskusjonen i klasserommet, hvilket kan potensielt ha påvirket hennes oppfatning om sin egen selvstendighet.

Elevtekst 3 (Jenny)

Til Trond-Viggo Torgersen

Hei Trond, jeg tenker at ungdommer på min alder kan ikke forholde seg til sangen din i 2023.

La meg forklare. Sangen "Tenke sjæl" var om hvordan man skal tenke sjølv og om å være selvstendig. Det var sikker ikke så lett for mennesker da, å tenke sjølv i 1980-tallet, men det jeg vil si er at det er enda verre nå.

Dagens generasjon blir påvirket av enda mer ting enn bare voksne eller venner. Nå er sosiale medier alt man tenker om. Jeg kjenner bare noen få barn som egentlig er ikke på Tik Tok, Instagram eller Snapchat. Dagens teknologi har forandret seg. Disse apper på telefonen påvirker oss barna veldig. Når vi ser en Tik Tok i dag som snakker om et Tema som for eksempel Krigen mellom Israel og Palestina og der sier en hvordan politi i Israel har vært aggressivt mot et lite barn, viser bilder og bevis. Så blir man påvirket til å tenke at folk i Israel er dårlig. I dag er det over en billion folk i verden som kan blir påvirket å tenke slik. Som en ungdom jeg kan ikke tenke selv hvis jeg har mange rundt seg som har store og

sterke meninger. Venninnene våre kan påvirke også, men i dag er de også påvirket av sosiale medier. Når jeg får høre fra venninnene mine at hun så mange jenter på Instagram som har en type bukser og viser meg dem. Så blir jeg og hun påvirket å kjøpe samme type buser fordi vi så at mange andre jenter tar bilder i de buksene og for mye *likes*.

Det jeg vil rett og slett si er et i dag er det ikke så lett å tenke selv, fordi vi er så opptatt å vite hva andre tenker. Jeg er i tiende klasse og skal snart begynne på videregående. Nå blir jeg presset å søke en skole, mens jeg slev har ingen ide om hva jeg skal søke. Jeg har ingen som kan fortelle meg sin mening. Jeg kan ikke stole på foreldrene mine, fordi de kan ikke fortelle meg det. De har ingen mening og de lot meg bestemme om noe jeg ikke vet.

Dagens barn kan ikke forholde seg til sangen din.

I denne elevteksten trekker Jenny observasjoner om ungdom generelt, for eksempel ved å nevne “dagens generasjon” og “dagens barn”, samtidig skriver hun om personlige erfaringer ved å fortelle om påvirkninger fra venner og presset om å velge videregående skole.

Jenny starter teksten sin med å skrive “Ungdommer på min alder kan ikke forholde seg til sangen din i 2023”. Denne setningen kan indikere at hun avviser budskapet i “Tenke sjøl” og føler en avstand fra det Trond Viggo prøver å formidle. Videre erkjenner hun at det sannsynligvis ikke var så enkelt for mennesker å tenke selv på 80-tallet, men argumenterer likevel for at det er vanskeligere i dag. Videre begrunner hun denne setningen ved å argumentere at samfunnet ikke var slik det en gang var, og at teknologien har gjort det vanskeligere for barn og unge å være selvstendige. Denne tilnærmingen viser at hun har en forståelse av hvordan det moderne samfunnet har skapt utfordringer knyttet til teknologi som gjør det vanskeligere for barn og ungdom å tenke selv.

Hun peker spesifikt på utfordringene knyttet til sosiale medier, og trekker frem appene TikTok, Instagram og Snapchat. Det er både tankevekkende og relevant at Jenny velger å trekke inn konflikten mellom Palestina og Israel som et eksempel på hvordan sosiale medier påvirker våre tanker og oppfatninger. Hun trekker frem hvordan medier har en tendens til å fremstille stereotypier, og at dette kan påvirke evnen vår til å tenke selvstendig. I konteksten av konflikten mellom Palestina og Israel, argumenterer hun for at TikTok ofte har en ensidig fremstilling av konflikten, som får mennesker til å tro at hele befolkningen i Israel er dårlige mennesker.

Ved å trekke inn et så alvorlig og komplekst eksempel som en krig viser Jenny at hun er bevisst på at TikTok ikke bare er en plattform som handler om underholdning og mote hvor ungdom blir påvirket til å gå med riktige klær eller følge populære trender. Hun viser en bevissthet over at TikTok også er en kanal som kan formidle globale spørsmål og konflikter, og setter søkelys på hvordan appen kan påvirke holdninger, verdier og synspunkter. Det kan være at elevens valg av dette temaet preges av personlige erfaringer eller bakgrunn. I forkant av økten fikk jeg vite hvilke elever som hadde norsk som sitt andrespråk, og Jenny var en av dem. Jeg fikk dog ikke vite hva slags bakgrunn elevene hadde, da dette ikke var relevant for denne masteroppgaven. Dersom Jenny har en tilknytning til Israel eller Palestina, enten gjennom familie eller annen tilknytning, vil nok eksempelet hun trekker frem være mer personlig og relevant for henne.

Konflikten mellom Palestina og Israel ble ikke diskutert felles i klasserommet, hvilket understreker autentisiteten i hennes refleksjoner. I klasseromssamtalen ble det primært diskutert mer “overfladiske” aspekter ved påvirkning, hvor fokuset lå på mote, trender og forbruk. Jenny nevner også hvordan venner og sosiale plattformer har påvirket henne til å kjøpe materialistiske ting, men hun klarer også å se forbi de overfladiske aspektene ved sosiale medier-påvirkning, og setter søkelys på den potensielle faren ved ensidige fremstillinger i sosiale medier.

Det siste avsnittet i teksten hennes synes jeg er interessant. Dette bærer preg av at hun føler seg frustrert over presset og forventningene om å være selvstendig og tenke selv. Hun skriver at hun blir “presset til å søke på en skole”, men hun er usikker på hva hun skal velge, og hun savner en slags påvirkning eller en veiledning fra noen utenom seg selv. Jenny trekker frem et eksempel fra eget liv hvor det virker som om hun ikke vil være selvstendig, det virker som om hun ønsker at foreldrene hennes skal bestemme hva hun skal søke. Hun gir altså uttrykk for en frustrasjon over at hun mangler den støtten andre elever i klassen hennes kan ha i egne foreldre. Det kan være at foreldrene hennes ikke kjenner det norske skolesystemet, og at de dermed ikke kan råde henne. Hun viser helt klart et uttrykk for en slags rådvillhet eller usikkerhet, hvilket jeg opplever som autentisk. Jeg tolker det som om Jenny illustrerer en slags konflikt mellom forventningene samfunnet har til ungdommer om å være selvstendige og ta egne valg, og ønske deres om å søke hjelp og veiledning fra andre. At samfunnets fokus på uavhengighet og individualisme kan gjøre

det vanskelig for ungdom å søke støtte når de har behov for det.

Jennys trekker frem teknologien som hovedgrunn til at det er vanskelig for barn og unge å tenke selv. Hun peker spesifikt på hvordan TikTok kan forme en oppfatning om Palestina-Israel-konflikten. Gjennom denne refleksjonen viser hun en bevissthet om de større, og muligens mer viktige, innflytelsene sosiale medier kan ha. Hun reflekterer også over forventningene samfunnet har til ungdommers selvstendighet, og at dette kan komme i konflikt med å kunne søke veiledning. Hun fremhever altså spenningen mellom autonomi og behovet for støtte.

5.2.3 Elevtekster med utgangspunkt i “Lenge leve”

I denne delen av oppgaven skal jeg analysere to elevtekster. Dette er de eneste elevtekstene som har tatt utgangspunkt i “Lenge leve”. Den første elevteksten jeg skal analysere er besvarelsen til Hanna. Hun valgte oppgaven om å skrive et leserinnlegg til P3. I denne analysen undersøker jeg hvilke underliggende perspektiver Hanna avdekker i sangen. I etterkant av analysene har det vist seg at denne elevbesvarelsen har vært enklere å analysere med tanke på kritisk bevissthet. Dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 6.

Den siste elevteksten jeg skal analysere er besvarelsen til Markus. Han valgte å skrive om sangteksten til “Lenge leve”. Her vil jeg også trekke frem oppgaven igjen:

- Undergrunn synger om en livsstil som noen unge kan relatere til, men langt fra alle. Lag en ny sangtekst til sangen “Lenge leve” som representerer et annet perspektiv fra en ung voksen i alderen 16-20 år.

Elevtekst 4 (Hanna)

Hei, alle lesere på P3.
Jeg er en ungdomsjente på 15 år med et vanlig liv fylt av vanskelige valg som det å finne seg selv. Som mange andre på min alder, hører jeg mye på musikk og bruker en del tid på dette hver dag. Artistene jeg retter meg mot blir ofte til forbilder og har en viss påvirkning på meg. Blant disse står rapgruppen Undergrunn høyt. Undergrunn består av seks medlemmer i 20-årene fra Oslo. De har over 534,2 tusen månedlige lyttere på Spotify og er svært populære å se på de fleste ungdommers spillelister. De er kjent for å lage fengende låter som skaper god

stemning, og som alle bare må synge med på. Men hva er det vi som lyttere egentlig hører på? Hva er det vi synger om?

Går man vekk fra melodi og stemning, og legger fokus på teksten kan man se at Undergrunn nok gjør som mange andre artister. De skriver om det som er moderne blant ungdom og unge voksne nå til dags, kanskje mer presist gutter/unge menn. Nemlig dop, penger, alkohol og damer. Synet de har på livet er som et ungdoms drømmeliv. Det kan virke som om de synger at de selv er i dette «Egoland» og hvor fantastisk dette er. Da såpass mange i en alder hvor idoler med høy status settes i fokus og påvirker en hører på de rapgruppens sangtekster, tenker jeg at innholdet ikke burde være slik.

«Oslos fineste jeg er med to blondiner» og «Drikker dum dyr vin dyr dop og adrenalin» er to av strofene i sangen Lenge Leve. Her er det mye som kan kritiseres. Dette med at to blondier er Oslos fineste og ikke to brunetter eller to jenter, fremstiller jenter med blondt hår som lettere på kroken, penere og mer verdifulle enn andre. Den andre strofen er drøyere. Her tas temaer samfunnet sterkt prøver å redusere opp som noe positivt. Undergrunn snakker om dop og adrenalin som en interessant og god ting.

Men det er jo egentlig ikke så rart de synger nettopp dette. For det er så mange ungdomsgrupper som kan relatere. Dop, vin og damer. Til tross for dette mener jeg at de som en av Norges største musikkgrupper har et stort ansvar å passe på.

Hanna skriver et leserinnlegg som gir et interessant perspektiv på hvordan «Lenge leve» kan påvirke unge lyttere. Hun skriver at hun selv er en av mange som hører på Undergrunn, og avslører at denne gruppen kan påvirke henne. Hun stiller viktige spørsmål til innholdet i sangen, og trekker frem underliggende budskap i sangteksten.

Gjennom setningen «Går man vekk fra melodi og stemning» viser Hanna at hun har en bevissthet om hvordan sanger kan ha underliggende budskap, og at man ikke kun bør forholde seg til rytme eller sound. Videre trekker hun frem at Undergrunn skildrer et liv fylt av dop, penger, alkohol og damer. Hun tolker teksten som om Undergrunn synger om seg selv, og at de selv lever i dette «Egolandet» som stadig nevnes i sangen (se vedlegg 2). Spørsmålet om Undergrunn synger om seg selv var noe som ble diskutert i felles i klasserommet. Det var flere perspektiver her. Noen elever mente at det var åpenbart at de sang om seg selv, da sangen skildrer en økning i berømmelse som ligner Undergrunns. Mens andre mente at det ville vært rart hvis Undergrunn synger om seg selv, ettersom at dop er ulovlig og at dette synges mye om. Hanna skriver ikke hvorfor hun mener at Undergrunn synger om seg selv, men det er mulig at

hun er enig i det som ble diskutert før skrivingen. Det kan også være at hun skriver dette for å få frem budskapet i leserinnlegget sitt.

Denne siste setningen i det andre avsnittet inneholder en del grammatiske feil, og kan være litt vanskelig å forstå. Jeg tolker det som om hun mener at ettersom at lytterne til Undergrunn er i en fase i livet hvor idolene deres har stor påvirkningskraft, bør ikke Undergrunn skrive sanger med et slikt innhold. Altså at «Lenge leve» skildrer en livsstil med verdier og holdninger som ikke stemmer helt overens med en positiv ungdomsutvikling. Her viser Hanna en forståelse for at sanger kan ha stor innflytelse, og at populære grupper som Undergrunn, har en makt over sitt publikum, spesielt unge mennesker.

Videre viser Hanna til strofene: «Oslos fineste, jeg er med to blondiner» og «Driker dum, dyr vin, dyr dop og adrenalin». Her skriver hun selv at det er mye ved dette som kan kritiseres, noe som kan indikere at hun har gått inn i teksten med et kritisk blikk. At “to blondiner” står i sammenheng med å være “Oslos fineste” tolker Hanna som om de blonde jenter fremstilles som penere og mer verdifulle enn andre jenter. Dette viser at Hanna har en forståelse av hvordan musikk kan forsterke stereotyper. Her reflekterer hun over hvordan ytre kjennetegn, slik som det å være blond, betyr at man er finere enn andre.

Hun mener også at Undergrunn fremstiller blondiner som lettere på kroken enn andre jenter gjennom denne setningen. Jeg kan til en viss grad forstå denne tolkningen, men det er egentlig ingen referanser eller indikasjoner i teksten som direkte antyder at blonde jenter er lette på tråden. Kanskje kan dette reflektere over Hannas egne oppfatninger, snarere enn eksplisitt innhold i sangteksten. Det er mulig at Hanna har egne erfaringer eller at samfunnsmessige påvirkninger kan ha formet hennes oppfatning av blonde jenter på en bestemt måte.

Hanna synes strofe nummer to er drøyere, og mener at Undergrunn fremstiller dop og adrenalin som en “interessant og god ting”. Her avslører hun muligens at hun ikke helt er klar over hva adrenalin er, men det kan også hende at hun tenker på det adrenalinnet man kan få når man tar dop. Hun mener at Undergrunn er med på å romantisere forbruket av narkotika, hvilket er dumt da dette er noe samfunnet prøver å redusere. Her viser hun igjen en bevissthet over hvordan populærkultur, slik som musikk, kan påvirke barn og unge.

Til slutt skriver Hanna at det ikke er så rart at Undergrunn synger om nettopp dette, ettersom at det er så mange ungdommer som kan relatere til temaet. Selv om hun kanskje ikke er fullstendig klar over det, har hun resonnert seg frem til en viktig del i musikkbransjen. Det er nettopp disse temaene som treffer og tiltrekker seg mange ungdom, og som dermed gjør at gruppen tjener penger. Det kan være at Undergrunn skjønner at de er forbilder for unge mennesker, men at dette går på bekostning av suksess. Det er ikke klart om Hanna selv er bevisst på poenget hun har trukket frem. Dette kan ha blitt nevnt mer intuitivt. Selv om det ikke er helt tydelig at dette hun prøver å få frem, kan jeg heller ikke utelukke det helt.

Hanna skildrer underliggende budskap i Undergrunns sang "Lenge leve", hvor hun trekker frem elementer som dop, penger, alkohol og kvinner. Hun reflekterer over påvirkningen sanger kan ha på unge lyttere, hvordan denne sangen kan være med på å forsterke stereotypier og hvordan Undergrunn romantiserer narkotikaforbruk. Samlet sett synes jeg Hanna demonstrerer en god forståelse over musikkens makt til å forme holdninger, verdier og atferd blant dagens ungdom.

Elevtekst 5 (Markus)

Lenge game
Åh åh åh åh
Gamer boy
Åh åh åh åh
Gamer boy
Åh åh åh åh
Gamer boy
Åh åh åh åh (Monster dagen lang)
Åh åh åh åh
De spurte "hvor er det
han får det fra " Gamerland
Drikker billig brus, dyr Monster og energi
Du kan'ke ikke høre meg rope "faen jeg tapte!"
Er det rart jeg er hekta
Jeg vokste opp i gah jeg
Vokste opp gah jeg vokste opp i gamerland
Står foran PC-en og jeg
Skriker av full hals
Lenge game oss i år ah
jeg vil ha mere
Energidrikke på tilbud, og jeg liker det sånn her

Hva er det du mener
livets fineste er PC-spill såklart
jeg tror jeg spiller
I spillet "fortnite++"
Lenge game i år jeg vant spillet i går
Kveldene er sene jeg tømmer hele Monstern
Databrus Grandis og sinne dagen lang
De spurte "hvor er det
han får det fra " gamerland
Åh åh åh åh (lenge game)
Åh åh åh åh (gamerland)
Åh åh åh åh (lenge game)
Åh åh åh åh (lenge game i gamerland)
Jeg hørte motstanderen ville fighte
Jeg sa til han "get ready" taper
V-bucks er den nye crypto
Og hva er dette livet uten sjanser
play game lenge play games
Han kalte meg taper jeg står i fella
Tok en til monster og det smalt
Et hull i pulten der ja
Where the gamers at
Jeg og fortnite er en farlig match
Måtte le da en billig gamer sa til meg
"bare pass på bro, før jeg dreper deg"
Bro I wish you was good
Hæ jeg har ikke nett
nå står jeg her med ledninger
No game no fun men vi har fortnite
Som ikke er dårlig for meg med PC
Lenge gamer jeg er vant matchen taper
Kveldene er sene jeg tømmer hele Monstern
databrus Grandis og sinne natten lang
De spurte "hvor er det
han får det fra " gamerland
Lenge game, lenge game
Åh åh åh åh (lenge game)
Åh åh åh åh (gamerland)
Åh åh åh åh
Lenge lenge game lenge game
Åh åh åh åh (lenge game)
Åh åh åh åh (lenge leve gamerland)

Markus har transformert sangen «Lenge leve» og gitt den en ny tittel: «Lenge game». Tittelen avslører hva teksten handler om, nemlig gaming. Han har absolutt truffet når det gjelder å tilpasse teksten slik at den representerer en annen ungdom sitt perspektiv. Gaming er en stor del av mange ungdommers hverdag.

Markus har skrevet en tydelig motsetning mellom den originale sangteksten som skildrer en livsstil fylt av fest, dop, penger og damer, med en ny tekst som skildrer gamingkulturen på en humoristisk måte. Blant annet er “Dum, dyr vin, dyr dop og adrenalin” byttet ut med “Billig brus, dyr Monster og energi” og “crypto” er byttet ut med “v-bucks”, altså fornite-penger. Dette kan indikere at han har tenkt kritisk om det opprinnelige innholdet i sangteksten, og valgt å utfordre dette på sin måte. Teksten til Markus kan tyde på at han har reflektert over den kulturen ungdommer lever i, spesielt gamingkulturen. Ved å skrive om gaming som et alternativ til kulturen som skildres i “Lenge leve” viser Markus en bevissthet om at budskapet som skildres i den originale teksten ikke gjenspeiler virkeligheten for de fleste ungdommer. På en annen side kan jeg ikke som leser konstatere at Markus har hatt en kritisk tilnærming til “Lenge leve”, det kan like enkelt handle om at han synes denne oppgaven virket interessant, og at ideen om “Lenge game” bare skulle være noe morsomt.

5.3 Spørreskjema

I dette delkapittelet skal jeg analysere spørreundersøkelsen som ble tatt i etterkant av opplegget. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i tre av spørsmålene som ble stilt. Det er viktig å merke seg at kun 8 av 15 elever har svart på spørreskjemaet, noe som gjør at resultatene ikke kan generaliseres til hele klassen. Den kan likevel gi et innblikk i hvordan noen elever har opplevd undervisningen.

5.3.1 Hva synes elevene om å jobbe med sangtekster i norskfaget?

Tabellen nedenfor viser elevenes svar hvordan de synes det var å bruke sangtekster som en ressurs i norskundervisningen. Dette spørsmålet var kun et avkryssningsspørsmål, og det var tre kategorier elevene kunne velge: «gøy», «helt greit» og «vanskelig». Her har jeg også valgt å inkludere om deres morsmål er norsk eller et annet språk.

Kategori	Antall elevsvar	Morsmål
Gøy	2	Norsk: 2 Annet: 0
Helt greit	4	Norsk: 3 Annet: 1
Vanskelig	2	Norsk: 0 Annet: 2

To elever ga tilbakemelding på at de syntes det var «gøy» å jobbe med sangtekster i undervisningen. Begge disse elevene har norsk som sitt morsmål. Det var fire elever som syntes det var «helt greit» å jobbe med sangtekster. Dette antyder en nøytral opplevelse, hvor det verken har vært sterke positive- eller negative reaksjoner til bruk av sang. Her har tre av elevene norsk som sitt morsmål, mens en elev har et annet. Til slutt viser tabellen at det er to elever som syntes det var «vanskelig» å jobbe med sangtekster i undervisningen. Begge disse elevene hadde et annet morsmål enn norsk, noe som kan indikere at språkbarrierer eller manglende referanser kan ha påvirket deres opplevelse av aktiviteten.

I ettertid skulle jeg ønske at jeg la inn et spørsmål hvor elevene måtte begrunne deres svar på dette spørsmålet. Det siste spørsmålet i spørreskjemaet lyder som følger: “Er det noe annet du vil legge til?”. Dette spørsmålet har de fleste elevene svar “Nei” på, men tre elever ga en utfyllende kommentar. Dette kan gi ytterligere innsikt deres opplevelse av å bruke sangtekster i undervisningen:

Kategori på spørsmål 1	“Er det noe annet du vil legge til?”
Gøy	Utenom at det var veldig gøy å jobbe med dette, og få oss en pause fra den vanlige undervisningen, er det ikke noe mer jeg har lyst til å legge til. (Ønsker å jobbe videre med slike ting)
Helt greit	Nei, egentlig ikke, men jeg synes det var gøy å være med.

Vanskelig	Jeg tror det ville vært litt hyggeligere for meg å gjøre denne oppgaven hvis jeg forsto den riktig.
-----------	---

Eleven som syntes undervisningen var gøy opplevde dette som en pause fra “vanlig” undervisning. Dette kan være et tegn på at bruk av sanglyrikk som metode, appellerer til elevenes interesser og motivasjon. Det er interessant at eleven oppfatter denne undervisningsøkten som noe utenom det vanlige. Dette kan tyde på et behov for mer variert undervisning innenfor undervisning i norskfaget. Samtidig kan det også være at eleven omtaler opplegget som “uvanlig” ettersom at de skal være med i et forskningsprosjekt hvor det er jeg som har utformet undervisningsopplegget, og ikke deres egen norsklærer.

Eleven som svarte at det var helt greit å jobbe med sangtekster, fant det likevel spennende å være med. Jeg tolker det som om eleven ikke nødvendigvis synes undervisningsopplegget var så engasjerende, men at det var gøy å være med i et forskningsprosjekt. Eleven som svarte at det var vanskelig å jobbe med sangtekster, hadde et behov for tydeligere instruksjoner på oppgaven. Her antar jeg at hun refererer til mottekstoppgaven. Denne eleven har et annet morsmål enn norsk og dette svaret viser et behov enda støtte og mulige tilpasninger enn det jeg tenkte “Tenke sjæl” kunne være. Dette er viktig for å sikre at alle elever, uansett språkbakgrunn, har tilgang til og forstår hva man skal gjøre i undervisningen.

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

Tabellen nedenfor viser elevenes svar på hva de lærte av undervisningsopplegget. Her har jeg også valgt å inkludere svarene deres på spørsmål 1, samt om deres morsmål er norsk eller ikke.

Kategori på spørsmål 1	“Skriv noen linjer om hva du lærte i undervisningen”	Morsmål
Gøy	Det jeg lærte var å analysere, og gå i dybden inni en tekst. Her lærte jeg flere måter å uttrykke meg på, og lese mellom linjene.	Norsk

Gøy	Hvordan man kan analysere en sang bedre. Litt fakta om Trond Viggo osv.	Norsk
Helt greit	Jeg lærte å tolke sangtekster og hvordan de påvirker.	Norsk
Helt greit	Husker ikke.	Norsk
Helt greit	Hvordan man skal tenke rundt sangtekster.	Norsk
Helt greit	Jeg lærte å skrive brev, og jeg lærte mer om å skrive bedre tekster og delta i diskusjoner.	Annet
Vanskelig	Ikke mye, bare hvordan skrive brev til forfatteren	Annet
Vanskelig	At jeg ikke aner hvordan jeg skal forstå norske sanger og at læreren ikke kunne forklare godt nok oppgavene til fremmede.	Annet

Tabellen viser at elevene har hatt en varierende læringsopplevelse. Flere elever nevner at de har lært ferdigheter som er viktige i utvikling av kritisk literacy. Denne inkluderer å kunne lese mellom linjene, analysere tekster grundigere og tolke budskapet bak tekster. Den ene eleven som synes undervisningen var vanskelig skriver at hun/han ikke har lært mye, kun å skrive brev til forfatteren av teksten. Den andre eleven skriver at hun/han ikke har lært noe. Det eneste denne eleven sitter igjen med etter undervisningen er at hun/han ikke aner hvordan man skal forstå norske sanger, og at læreren ikke er god nok til å forklare oppgaver til “fremmede”. Jeg antar at denne eleven refererer til elever som ikke er etnisk norske. Dette understreker igjen behovet for ytterligere tilpasning av undervisningen.

Videre er dette også interessant, med tanke på at intensjonen ved å bruke sanglyrikk i undervisningen er å gjøre læringen mer inkluderende, og knytte den nærmere elevenes hverdagserfaringer. Spørreundersøkelsen kan imidlertid vise at sanglyrikk er ekskluderende, eller hvertfall fremmed, for elever som ikke har majoritetsbakgrunn. Muligens tok jeg for gitt at «Tenke sjæl» er en sang som alle barn og unge har hørt opp gjennom oppveksten, og at alle

ungdom hører på Undergrunn. Dette kan føre til en skjevhet i undervisningen, hvor noen elever kanskje ikke forstår eller kjenner seg igjen i tekstene som brukes. Hvilket kan resultere i at elever føler seg utenfor, eller ekskludert, fordi de ikke er kjent med hovedstrømskulturen.

6.0 Resultater og diskusjon

I dette masterprosjektet har jeg gjennom observasjoner av et undervisningsopplegg og analyser av elevtekster og spørreskjema forsøkt å finne svar på følgende problemstilling:

Hvordan kan man tilrettelegge for å utvikle elevenes kritiske literacy i norskundervisningen på ungdomstrinnet?

For å svare på problemstillingen skal jeg først ta for meg hvordan det var å bruke Behrmans (2006) metoder: lese mot teksten, skrive mottekster og utføre sosiale handlinger gjennom tekst (s. 492-495) for å jobbe med kritisk literacy i klasserommet. Etter dette skal jeg presentere funnene fra analysen av datamaterialet. Funnene er systematisert i forbindelse med forskningsspørsmålene. I underkapitlet 6.2 Musikk i kritisk literacy-undervisning vil jeg forsøke å svare på følgende forskningsspørsmål:

“Hvordan fungerer sanglyrikk som ressurs når man jobber med kritisk literacy i klasserommet?”

Delkapittelet 6.3 Elevers kritiske literacy tar utgangspunkt i oppgavens andre forskningsspørsmål:

“Hvordan kommer kritisk literacy til uttrykk gjennom felles klasseromssamtaler og elevtekster?”

6.1 Undervisningsmetoder i kritisk literacy

6.1.1 Å lese teksten med motstand

Det er viktigere enn noensinne å lære elever å være kritiske lesere. En måte å jobbe med dette på er å lese tekster med motstand (Behrman, 2006, s. 483). I dette undervisningsopplegget viste læreren elevene hvordan de kunne lese teksten med motstand ved å stille spørsmål til sangene som oppmuntret til en kritisk tilnærming av tekstene. Dette gjenspeiler et pedagogisk paradoks i

utviklingen av kritisk literacy. Målet er å ruste elevene til å være kritiske lesere, men som lærere er vi nødt til å modellere det for elevene, altså vise dem hvordan man kan lese mot teksten, for å lære dem å bli kritiske lesere. Barn og unge blir ikke kritiske lesere av seg selv. Målet er at dette paradokset etterhvert vil bli mindre synlig, og at elever på automatikk stiller seg kritiske til tekster de møter på skolen, og i hverdagen. Dette gjør det viktig å jobbe kontinuerlig med kritisk literacy og motstands-lesing i klasserommet.

Målet med å lese mot tekster er kunne å beskytte seg selv mot kommersielle, politiske og ideologiske påvirkninger i tekster. Dette kan virke som en avansert tilnærming for elever på ungdomstrinnet, men da er det viktig å huske at man må starte et sted. Jeg fikk på forhånd vite at denne klassen hadde jobbet lite med kritisk literacy, og jeg valgte derfor å utforme et undervisningsopplegg hvor målet var å analysere og reflektere over sangtekster. Selv om denne tilnærmingen kanskje ikke oppfyller målet med å lese mot tekster, er det likevel et skritt i denne retningen.

6.1.2 Å produsere mottekster

Under diskusjonen av oppgavens validitet trakk jeg frem at jeg ikke fulgte grunnprinsippet ved skriving av mottekster. Dersom man skal følge oppskriften for skriving av mottekster skal elevene ifølge Veum og Skovholt (2020) selv identifisere et problem ved teksten som skal analyseres (s. 85). Dette ble ikke gjort i dette undervisningsopplegget. Her utformet jeg ferdiglagde mottekstoppgaver som allerede hadde identifisert problemer i “Tenke sjæl” og i “Lenge leve”. Her vil jeg også trekke frem at elevene har jobbet lite med kritisk tilnærming til tekst, og jeg mener derfor at det var hensiktsmessig å gjøre det på denne måten.

Som analysen av spørreundersøkelsen viser, ser man at enkelte elever synes det var vanskelig å bruke sanglyrikk som ressurs for skriving i undervisning. Dersom elevene selv skulle identifisere et problem i oppgaven, mener jeg at det ville vært flere som hadde opplevd skrivingen som mer krevende. På samme måte som å lese mot tekst, må elevene trene på å identifisere utfordringer i tekster, og da vil det være fornuftig at læreren fungerer som en veileder for dette i starten.

I analysen av elevtekstene har jeg trukket frem elementer som er reproduisert fra lærerens kritiske tenkning i forkant av skrivingen, men jeg har også funnet autentiske trekk ved hver elevtekst.

Disse autentiske trekkene viser at elevene også finner egne perspektiver, noe som kan indikere at skriving av mottekster er en god tilnærming til tekst for å utvikle elevers kritiske literacy.

Dessuten er idéen om at elever finner sine egne perspektiver gjennom skriving av mottekster i tråd med Janks' design-dimensjonen i hennes syntesemodell. Ved å skrive mottekster som tilbyr alternative tolkninger eller kritikk av tekster, endrer man og utfordrer man det som allerede eksisterer. Dette kan bidra til nytenkning og en dypere forståelse av tekst og språk, hvilket er kjernen i design-dimensjonen til Janks (Janks, 1990, s. 26).

Basert på disse betraktningene, mener jeg at skriving av mottekster er en effektiv tilnærming for å fremme kritisk literacy. Som tidligere nevnt valgte jeg å inkludere denne metoden i undervisningsopplegget da Veum og Skovholt (2020) anbefaler denne tilnærmingen for å utvikle kritisk literacy (s. 85). Begge disse forfatterne har forskningserfaring innen feltet, hvilket bidrar til å underbygge metoden som nyttig. Dette er ikke min første erfaring med utvikling av kritisk literacy i norskundervisning, men det er første gang jeg har benyttet meg av skriving av mottekster. Det har under analysen vist seg å være noe mer krevende å vurdere elevers kritiske literacy gjennom denne tilnærmingen, enn for eksempel mer tradisjonelle analyseoppgaver. Likevel ser jeg på dette som en læringsprosess, og jeg planlegger å fortsette å implementere skriving av mottekster som en didaktisk metode i mitt fremtidige arbeid som lærer.

6.1.3 Å utføre sosiale hendelser gjennom tekster

Å utføre sosiale hendelser gjennom tekster fokuserer på å gi elever forståelse av verdien i det de lærer på skolen, og hvordan de kan anvende dette i egne liv (Behrman, 2006, s. 495). I to av mottekstoppgavene inkluderte jeg oppgaveformer som tok utgangspunkt i denne tilnærmingen. Den ene oppgaven var å skrive et brev, mens i den andre oppgaven ble elevene oppfordret til å skrive et leserinnlegg.

Sett i etterkant ble ikke elevene gjort klar over hvordan de kan anvende dette i egne liv, og dermed ble sannsynligvis ikke verdien av undervisningen like tydelig for elevene. Som lærer får man stadig vekk spørsmålet "Hvorfor skal vi lære dette?". Det ville vært verdifullt å inkludere en avsluttende refleksjon eller en oppsummering i plenum som tok utgangspunkt i dette spørsmålet.

Da kunne man satt oppgavene inn i ulike kontekster, og muligens inspirere elevene til å se hvordan man kan bruke det man lærer i undervisningen utenfor skolen.

6.2 Musikk i kritisk literacy-undervisning

For å undersøke hvordan sanglyrikk fungerer som ressurs når man jobber med kritisk literacy skal jeg ta for meg tilnærmingene til Beach og Bolden (2018) i lyset av analysen min.

Jeg skal også undersøke hvordan “Tenke sjæl” og “Lenge leve” har skapt motivasjon og engasjement i undervisningsøkten.

6.2.1 Beach & Bolden

Da jeg planla undervisningsøkten for dette masterprosjektet valgte jeg å ta utgangspunkt i tre av tilnærmingene til Beach og Bolden (2018) for å jobbe med sanglyrikk i klasserommet:

Purposeful Music Selection, Using open-ended questions og Connect Music to life (s. 45).

I følge Beach og Bolden (2018) er det viktig å velge musikk som elever seg kan knytte til egne liv, og det er også positivt å la elevene være med i sangutvelgelsen (s. 45). Jeg har tidligere understreket viktigheten av å bringe inn elevers hverdagstekster i undervisningen. Dette kan være med på å redusere skillet elever kan oppleve mellom skole og hverdag (Blikstad-Balas, 2020, s. 102). Imidlertid har analysen avdekket at det kan være utfordrende å oppfordre elever til å være kritiske til sanger de har personlig tilknytning til. Dette gjenspeiles i elevenes valg av oppgaver, hvor kun en elev valgte å kritisere holdningene og verdiene i sangen “Lenge leve”. Dette har jeg tolket som en form for protest mot denne oppgaven, hvor man ikke ønsker å gå imot egne idoler og kritisere dem.

Dersom jeg skulle utformet undervisningsopplegget på nytt, ville jeg kanskje formulert denne oppgaven annerledes. For eksempel er omskrivingen av sangteksten like egnet for å jobbe med kritisk literacy, men den ber ikke elevene eksplisitt om å kritisere artistene. Jeg ville også bedt læreren om å fortelle om viktigheten av å skille mellom troskap til musikkgruppen, og kritisk tilnærming til sangene deres. Slik som Janks (2019) poengterer er det lett å være kritisk til noe man er uenig i, men det er også viktig å være kritisk til tekster man er enige med (s. 561).

Dersom man hadde tatt denne samtalen kunne det muligens vært enklere for flere elever å utfordre deres egne idoler.

Jeg har også argumentert for at det kan være vanskelig å velge denne oppgaven, på grunn av frykt for reaksjoner fra medelever. Analysen av observasjonene kan være med på å understreke dette. I diskusjonen rundt “Lenge leve” er det enkelte elever som stiller seg kritiske til budskapet i sangen, men som blir møtt av motargumenter fra andre elever som til en viss grad forsvarer Undergrunn. Disse elevene argumenterer for at Undergrunn kun prøver å skape god stemning, og at ungdom egentlig ikke fokuserer på teksten i sangen, men heller på sound og beat. Dette viser at det er viktig at læreren er svært bevisst i utvelgelsen av tekst i samarbeid med elever.

“Tenke sjæl” ble valgt da jeg syntes det var interessant at en elev hadde sendt inn denne sangen, og jeg ønsket å undersøke hvordan denne fungerte i undervisningen. Som påpekt i analysen, er det vanskelig å vite om denne sangen ble sendt fordi eleven faktisk liker den, om den ble sendt inn som en form for spøk, eller at eleven tenkte at den var denne typen sang læreren ønsket. Å velge en sang fra 80-tallet, har sine ulemper, og i analysen har jeg blant annet argumentert for at det kan være pinlig for elever å vise at man har kjennskap til den. Dette kan ha bidratt til at klasseromsdiskusjonen ikke fungerte så godt som jeg hadde ønsket. På den andre siden har denne sangen fungert svært godt i skriving av mottekster, og jeg synes elevtekstene gjenspeiler dette. Dette bringer meg til neste tilnærming: Using open-ended questions.

Using open-ended questions handler om å stille åpne spørsmål som gir rom for flere perspektiver til innholdet i sangtekster (Beach & Bolden, 2018, s. 45). Analyseoppgavene som jeg utformet i forkant av økten vil jeg beskrive som åpne. Disse spørsmålene åpner opp for flere perspektiver, og oppfordrer elevene til å gi sine egne tolkninger. Det er heller ingen gale eller riktige svar. På grunn de praktiske omstendighetene som gjorde at jeg måtte endre det opprinnelige opplegget, ble analyseoppgavene heller brukt som inspirasjon i en felles klasseromsdiskusjon. Her stiller læreren spørsmål som er mer ledende, hvilket resulterer i en diskusjon som heller skal bekrefte lærerens synspunkter, enn å åpne opp for flere perspektiver. Likevel viser analysen av elevtekstene at både “Tenke sjæl” og “Lenge leve” er to sanger som fungerer godt i arbeidet med kritisk literacy. I tekstene utforsker elevene flere dimensjoner ved sangtekstene enn hva som har

blitt diskutert i klasserommet. Dette kan tyde på at elevene har en iboende evne til å engasjere seg i en dypere refleksjon og analyse når de blir oppfordret til det.

Connect Music to Life av Beach og Bolden (2018) er en metode hvor elevene skal koble budskapet i sanger til egne erfaringer og opplevelser (s. 45). Her vil jeg også trekke frem analysen av elevtekstene. Ingen av mottekstoppgavene ber elevene eksplisitt om å koble budskapet i sangene til sine egne liv. Analysen viser likevel at elevene har tatt initiativ til å gjøre dette. For eksempel har Jenny i sin tekst skrevet at hun savnet støtte fra egne foreldre i valg av skole, og Ava har fortalt at hun selv har slengt seg med på TikTok-trender. Her kan man se at skriving av mottekster har vært en vellykket undervisningsmetode for å jobbe med tilnærmingen Connect Music to Life.

6.2.2 Motivasjon og engasjement

Videre skal jeg gjennom funnene fra analysen vise hvordan “Tenke sjæl” og “Lenge leve” har skapt motivasjon og engasjement hos elevene.

Jeg vil først ta for meg analysen av spørreskjemaet. Samlet sett viser denne at elevenes motivasjon og engasjement varierer når det gjelder å bruke sangtekster i norskundervisningen. To elever opplever det som «gøy» og lærerikt å jobbe med sangtekster, mens fire andre beskriver det som «helt greit». Flere av disse elevene uttrykker også at de har lært viktige ferdigheter knyttet til kritisk literacy. Det er to av elevene som har svart at de synes det var «vanskelig» å bruke sangtekster i norskundervisningen. Den ene av disse elevene uttrykker gjennom svarene sine en frustrasjon over manglende forståelse av norske sanger, og lærerens manglende evne til å forklare oppgaven godt nok. Her kommer konsekvensene av å miste tid til planlagt undervisning til syne. I aktivitet 3 var planen at læreren skulle ta seg tid til å forklare språk, ord og begreper som kunne være krevende. Dette gjorde han likevel til en viss grad opp mot enkelte elever i klassen. Det første han gjorde under skrivingen var å hjelpe to elever med norsk som andrespråk å komme i gang med oppgaven.

Denne situasjonen synliggjør også en form for underforstått forventning til elevenes kulturelle referanser. Altså at det tas for gitt at elevene har kjennskap til visse sanger. Dette viser at sanger

som antas å være kjente for «alle», ikke nødvendigvis er det. Dette understreker viktigheten av å anerkjenne mangfoldet i elevenes kulturelle bakgrunn og erfaringer i undervisningskonteksten.

Som tidligere nevnt har jeg lest og analysert alle elevtekstene som ble sendt inn. Analysen av disse gjenspeiler ikke elevens uttrykk om at oppgaven var vanskelig. Det var nemlig ingen elevtekster som ikke svarte godt på oppgaven. Dette synes jeg er interessant. Muligens kan dette indikere at eleven opplever en form for kognitiv dissonans, hvor eleven er usikker på egne ferdigheter, men lykkes med å skrive en god besvarelse. Det kan også indikere at eleven har en indre motivasjon til å prestere godt til tross for at hun/han har opplevd oppgaven som vanskelig.

I analysen av observasjonene er det tydelig at “Lenge leve” er en sang som engasjerer mer enn “Tenke sjæl” i klasseromsdiskusjoner. Dette er det som nevnt flere grunner til. Den største grunnen handler nok om at “Lenge leve” er en sang som ble utgitt i 2023, mens “Tenke sjæl” ble utgitt i 1981. Det er særlig tydelig under lyttingen av sangene. Dersom man som lærer ønsker å skape engasjement hos elever i oppstart av undervisningsøkter og gjennom felles klasseromsdiskusjoner ved sanglyrikk, kan det være hensiktsmessig å bruke mer moderne låter. “Lenge leve” har vist gjennom analysen av observasjonene å ha større potensial til å fange og holde på elevenes interesse sammenlignet med “Tenke sjæl”.

For øvrig er det interessant å nevne at den 25. april slapp Undergrunn en sang hvor de sampler “Tenke sjæl”. I skrivende stund er denne sangen nummer 1 på Norges topp 50-liste (Spotify, 2024). Sangen har fått samme tittel, og de synger flere av de samme strofene i deres versjon, melodien på disse strofene er også lik som i Trond-Viggos original. Det hele er en litt merkelig og nesten komisk tilfeldighet at Undergrunn velger å sample akkurat den sangen bare 4 måneder etter at jeg begynte skrivingen av denne masteroppgaven. Det ville vært svært interessant å undersøke hvordan “Tenke sjæl” engasjerer nå som Undergrunn har sluppet sin versjon av sangen. Muligens ville det ikke vært like flaut å vise kjennskap til den nå.

Budskapet i “Tenke sjæl” av Undergrunn handler på mange måter om det samme som i Trond-Viggos klassiker. Forskjellen ligger i måten Undergrunn har valgt å vinkle det. De synger om hvordan de har “tenkt sjæl” og gått sin egen vei i musikkbransjen. Det ville vært spennende å

bruke denne sangen, i stedet for originalen. Det er mulig at elevene ikke ville ha vært like åpne i deres elevtekster om utfordringene om å være selvstendig i dagens samfunn, ettersom det nå er forbildene til mange unge som oppmuntrer til å tenke selv. Det ville også vært interessant å se om elevene hadde stilt seg i opposisjon som de gjorde i oppgaven om å skrive leserinnlegg, dersom de ble bedt om å skrive brev til Undergrunn om utfordringene ved å være selvstendig fremfor å skulle reflektere om dette overfor Trond-Viggo.

Selv om engasjementet i lyttingen av “Tenke sjæl” av Trond-Viggo var lavt, er det tydelig gjennom analysen av elevtekstene at budskapet i sangen likevel har vist seg som motiverende. Da læreren ga beskjed om at denne teksten var en besvarelse som de verken fikk vurdering på, eller som han kom til å lese, ble jeg engstelig for at elevene skulle miste motivasjonen til å skrive. På tross av at læreren sa dette, har alle elevene levert tekster som svarer godt på oppgaven og som er relevante. Dette viser at “Tenke sjæl” har inspirert og engasjert elevene, og motivert dem til å skrive mottekster. Det samme gjelder “Lenge leve”. Selv om det er få elever som har valgt oppgave med utgangspunkt i “Lenge leve”, viser begge disse tekstene høy grad av motivasjon. Jeg vil særlig trekke frem Markus som har skrevet om sangteksten (se side 63). Dette er en tekst som jeg synes har et språklig og kreativt overskudd, og det virker som han har “kost seg” med oppgaven.

6.2.3 Oppsummering

Musikk kan både motivere og inspirere elever til å skrive kreativt og kritisk. Elevtekstene viser at elevene har vært motiverte til å produsere tekster som reflekterer over og motsier temaene i “Tenke sjæl” og “Lenge leve”. Analysen peker på at bruk av popkulturelle sanger kan øke elevenes interesse og deltakelse i diskusjoner, og være et godt utgangspunkt for å ta stilling til og reflektere over temaer som er relevante for deres liv og samfunnet rundt dem. Videre avslører analysen utfordringer med å oppmuntre elever til å engasjere seg kritisk til sanger de har en tilknytning til, dette ses i elevenes motvilje til å velge oppgaven som ber de om å kritisere verdier og holdninger i “Lenge leve”. Her kommer viktigheten av å skape et åpent og trygt læringsmiljø som oppmuntrer elevene til å kunne være kritisk til all tekst, uavhengig av hvem som er forfatteren.

Spørreundersøkelsen peker på at elevenes motivasjon og engasjement varierer. Det er likevel viktig å understreke at resultatene fra denne analysen ikke er representative for alle deltakerne i forskningsprosjektet. Noen elever er positive til å bruke sangtekster og noen har en nøytral holdning til det. Gjennom analysen har det vist seg at det er elever med et annet morsmål enn norsk som synes det er vanskelig å bruke sanger i norskfaget.

Beach og Boldens (2018) tilnærming til valg av sanglyrikk i utviklingen av kritisk literacy er en god metode for å bygge bro mellom elevers teksthverdag og skolens, så lenge læreren nøye vurderer forslagene elever ønsker. Å bruke åpne spørsmål fremhever også Beach og Bolden (2018) som viktig for å fremme kritisk tenkning blant elevene (s. 45). I dette undervisningsopplegget viser analysen at lærerens spørsmål legger føringer i samtalen, hvilket resulterte i en litt ensrettet diskusjon. Dette understreker viktigheten av å sørge for at klasseromsdiskusjoner er godt balanserte, og at man stiller spørsmål som åpner opp for flere perspektiver. Til slutt viser analysen at skriving av mottekster er en god undervisningsmetode for å jobbe med tilnærmingen Connect Music to Life. I elevtekstene relaterer alle elevene sangen til egne erfaringer, selv om oppgavene ikke ba elevene eksplisitt om å gjøre dette.

Totalt sett vil jeg argumentere for at analysen og diskusjonen viser potensialet i å bruke sanglyrikk i kritisk literacy-undervisning. Sanglyrikk er en ressurs som både kan engasjere elevene og fremme kritisk refleksjon.

6.3 Elevers kritiske literacy

Å vurdere elevers kritiske literacy kan være utfordrende. Jeg skal derfor i denne delen av kapitlet støtte meg på The Four Resources model og Weyergang, Frønes og Siljans praktisk-didaktiske rammeverk når jeg utforsker hvordan kritisk literacy kommer til uttrykk gjennom klasseromsdiskusjoner og elevtekster.

6.3.1 The Four Resources Model

Dersom jeg tar for meg verktøyet, The Four Resources Model, beskrevet av Freebody og Luke (1990) vil jeg tolke at elevene er på forskjellige stadier i rollene som kodeknekker, testdeltaker, tekstbruker og tekstanalytiker.

Når det gjelder rollen som kodeknekker, mener jeg at alle elevene befinner seg godt innenfor denne rollen. Dette er ikke overraskende, da dette nivået av tekstforståelse regnes som grunnleggende for elever på 10. trinn. I rollen som tekstdeltaker, viser både analysen av observasjonene og elevtekstene at elevene i denne klassen er i stand til å forstå og delta i meningsinnhold i tekst. Imidlertid avslører spørreundersøkelsen at enkelte elever synes det var utfordrende å bruke sangtekster i norskundervisningen, og at oppgaven derfor ble vanskelig. Disse elevene trengte ytterligere veiledning fra læreren for å komme i gang med skrivingen.

Til tross for dette, har likevel alle elevene i denne klassen lykkes med å skrive en besvarelse som svarer godt på oppgaveteksten. Dette kan plassere dem i rollen som tekstbruker, hvor man bruker tekster til å lese og skrive (Freebody & Luke, 1990, s. 10). Jeg synes det er interessant å merke seg at selv om enkelte elever kan ha vanskeligheter med å forstå meningsinnhold i tekster, skriver de likevel elevtekster som plasserer dem i mer avanserte roller enn hva de selv gir uttrykk for å være.

Den siste rollen er tekstanalytiker. Som tekstanalytiker viser man en bevissthet om hvordan tekster presenterer en oppfatning eller et perspektiv på virkeligheten (Freebody & Luke, 1990, s. 13). I oppgaven om å skrive brev til Trond-Viggo lå ikke fokuset på å avdekke oppfatninger eller perspektiver i tekst, hvilket gjør det utfordrende å fastslå om elevene som svarte på denne oppgaven befinner seg innenfor rollen som tekstanalytiker eller ikke. Denne rollen kommer derimot bedre til syne i elevtekstene til Hanna og Markus, som har valgt oppgavene som tok utgangspunkt i "Lenge leve". Hanna kritiserer sangens glorifisering av dop, penger, alkohol og objektivisering av kvinner, og stiller hun spørsmål til verdiene som fremmes av Undergrunn (se side 62). Markus skildrer et annet narrativ av ungdomskulturen ved å fokusere på gaming, gjennom dette synliggjør han hvordan musikk kan formidle ulike aspekter av virkeligheten (se side 65).

Tekstanalytikerrollen er lettere å avdekke i analysen av observasjonene. Her var det flere elever som aktivt deltok i diskusjonen om holdninger og verdier i Undergrunns musikk. I denne diskusjonen svarte elevene på hverandres synspunkter, og utfordret dem. Dette kan indikere at i

dette undervisningsopplegget får elever vist høyere kompetanse som tekstanalytikere gjennom diskusjoner i klasserommet, enn hva de gjør skriftlig.

6.3.2 Weyergang, Frønes & Siljan: praktisk-didaktisk rammeverk

Det praktiske-didaktiske rammeverket til Weyergang, Frønes og Siljan (2023) kan tas i bruk i vurdering og undervisning (s. 125). Jeg oppdaget ikke dette verktøyet før etter jeg hadde begynt skrivingen, hvilket betyr at jeg ikke tok utgangspunkt i denne da jeg utformet undervisningsopplegget. Den kan likevel være verdifull for å undersøke elevers kritiske literacy i dette forskningsprosjektet.

I dette undervisningsopplegget kan man blant annet vurdere elevtekstene ved å legge dimensjonen “reflektere over teksters kontekst” til grunn. Ved å skrive et brev til Trond-Viggo og reflektere over at det alltid ikke er så enkelt å tenke selv i dagens samfunn, reflekterer elevene over den sosiale og kulturelle konteksten som presenteres i sangen “Tenke sjæl”. Blant annet argumenterer Jenny for at dagens ungdom ikke kan relatere til sangen på samme måte som tidligere generasjoner på grunn av dagens teknologi (se side 59). Videre viser alle elevtekstene en forståelse av samfunnspåvirkninger og gruppepress, og hvordan dette påvirker barn og unge til å forme synspunkter og meninger. Dette viser en kritisk bevissthet om det komplekse samspillet mellom individuell handlekraft og ytre faktorer i samfunnet. Samlet sett viser disse elevtekstene en innsikt i den komplekse konteksten som påvirker dagens ungdom.

I oppgaven til Hanna peker hun på hvordan temaer som narkotika, penger og alkohol blir portrettert som noe attraktivt, og argumenterer for at dette kan være farlig ettersom at sangen synges av en musikkgruppe som er svært populær blant unge (se side 62). Hun reflekterer altså over musikkens makt til å forme oppfatninger og atferd, og stiller seg kritisk til å glorifisere slikt innhold. Denne teksten viser en forståelse av hvordan tekster, i dette tilfelle sanger, er formet i en sosial og kulturell kontekst. Markus viser at han har reflektert over konteksten i “Lenge leve” ved å transformere den hedonistiske livsstilen som skildres i sangen til en versjon som fokuserer på gamingkultur (se side 65). Han demonstrerer en forståelse for hvordan man kan tilpasse og tolke den opprinnelige konteksten til en ny kontekst som gjenspeiler livsstilen til en større majoritet av unge.

Videre kan også “identifisere stemmer i tekster” legges til grunn for vurdering av elevtekstene. Markus demonstrerer en forståelse for “stemmene” i “Lenge leve” ved å omforme sangens tema til en ny fortelling som reflekterer spillkulturen. Dette viser en forståelse av hvilke perspektiver som eksisterer utenfor den opprinnelige teksten, altså hvilke stemmer som *ikke* er representert i denne sangen. Hanna stiller i sin tekst spørsmål til fremstillingen av blonde jenter, og fremhever hvordan marginaliserte stemmer ofte blir feilrepresentert i musikk. Elevene som har valgt oppgaven om å skrive brev til Trond-Viggo, identifiserer stemmer ved å synliggjøre de samfunnsmessige innflytelsene som påvirker barn og unges evne til å tenke selvstendig og ta egne valg. Disse elevtekstene uttrykker hvordan faktorer som sosiale medier, foreldrenes forventninger og gruppepress former deres beslutninger.

I denne oppgaven har dette rammeverket fungert best i vurderingen av elevtekster. Når det gjelder observasjonene av klasseromsdiskusjoner, synes jeg det har vært mer krevende å bruke dette rammeverket. Dette handler nok mye om at diskusjonene preges av “små drypp” fra hver elev, og ikke utfyllende begrunnelser for deres tanker. Samtidig har jeg tidligere diskutert mulige grunner til at diskusjonen ikke ble helt som ønsket, og at særlig diskusjonen rundt “Tenke sjæl” ble litt vag. Som nevnt var jeg ikke kjent med dette rammeverket før jeg utformet undervisningsopplegget, og jeg ser i etterkant at dette ville vært nyttig. Da ville jeg nok vært enda nøyere med hvilke spørsmål som ble stilt under diskusjonen, og bedt læreren om å be elevene begrunne svarene sine.

Det er likevel enkelte sekvenser av observasjonene jeg ønsker å fremheve. For eksempel åpner spørsmålet i klasseromsdiskusjonen om hvorfor Trond-Viggo har skrevet “Tenke sjæl” opp for at elevene skal reflektere over tekstens kontekst. Elevene viser dette ved å peke på at han blant annet har gått gjennom det å bli voksen, og at han muligens synger om sine egne opplevelser (se side 45). Dette peker på en kritisk forståelse om at tekst ofte reflekterer forfatterens egne erfaringer. Diskusjonen om holdninger og verdisyn i sangen “Lenge leve” viser at elevene identifiserer stemmer i tekst (se side 48). Her har enkelte elever pekt på hvordan musikken til gruppen har negative holdninger til kvinner, og de karakteriserer gruppen som arrogante og “høye på seg selv”.

6.3.3 Oppsummering

Ved å bruke The Four Resources Model og Weyergang, Frønes og Siljans praktisk-didaktiske rammeverk, har jeg forsøkt å avdekke hvordan kritisk literacy kommer til uttrykk gjennom elevtekster og felles klasseromsdiskusjoner.

Jeg vil argumentere for at alle elevene befinner seg innenfor rollen som tekstbrukere, ettersom at alle elevene enten har brukt “Tenke sjæl” eller “Lenge leve” for å skrive egne tekster. Alle elevtekstene svarer som nevnt godt på oppgaven. Likevel er det viktig å påpeke at det er en differensiering mellom elevene i denne rollen og. To elever viste utfordringer med å forstå meningsinnholdet i sangene, noe som indikerte at de egentlig ikke kan plasseres som fullverdige tekstdeltakere i denne sammenhengen. Ved å tilby ekstra veiledning og støtte til disse elevene, løftet læreren dem inn i en mer avansert rolle som tekstbruker. Dette viser at mens noen elever er godt innenfor en rolle, er andre elever fortsatt i prosessen med å utvikle disse ferdighetene. Dette understreker viktigheten av stillasbygging i utviklingen av kritisk literacy, og behovet for at læreren tilpasser undervisningen etter elevenes individuelle behov. Videre har jeg plassert to Hanna og Markus innenfor rollen som tekstanalytikere. Dette handler ikke nødvendigvis om alle elevers utgangspunkt, men oppgaveformuleringen. Det var nok lettere for elever å vise tekstanalytiker-ferdigheter gjennom en av oppgavene knyttet til “Lenge leve”.

Samtidig er det viktig å huske at selv om elever kan plasseres i bestemte roller basert på deres prestasjoner i en gitt oppgave, betyr ikke dette at eleven er låst til denne rollen. Elevens rolle kan påvirkes av flere faktorer, blant annet deres interesse og graden av motivasjon. For eksempel kan en elev være dyktig som tekstanalytiker i kreative skriveoppgaver, mens andre elever muligens viser mer analytiske ferdigheter i arbeid med reklametekster. Jeg velger å bruke analyse av reklame som eksempel da dette er en mye brukt metode i utvikling av kritisk literacy. Det sentrale og viktige er å gi alle elever muligheten til å vise sin kompetanse innenfor ulike kontekster og oppgaver, slik at hver elev kan få muligheten til å spille på sine styrker. Det er også viktig å veksle mellom dialogisk undervisning og oppgaveskriving, da elever kan være flinkere til å avdekke forfatterens interesser i en muntlig diskusjon, fremfor i skriftlige oppgaver. Dette viser også analysen tegn til.

Gjennom det praktisk-didaktiske rammeverket har jeg undersøkt uttrykk for kritisk literacy ved å fokusere på dimensjonene “reflektere over teksters kontekst” og “identifisere stemmer i tekst”. I drøftingen har jeg diskutert at dette rammeverket har fungert best i analysen av elevtekstene, mens det har vært mindre egnet for å kommentere observasjonene. Dette gjelder ikke all kritisk literacy-undervisning, men i lys av undervisningsopplegget som ble brukt i dette prosjektet. Jeg har likevel sett verdien av å anvende det i analysen av observasjonene, og har blant annet pekt på at elevene gjennom diskusjonene har vist forståelse for hvordan tekst ofte reflekterer forfatterens erfaringer og meninger.

Videre har jeg sett hvordan mottekstoppgavene åpner opp for å undersøke den sosiale- og kulturelle konteksten teksten var skrevet i. Elevene som har skrevet brev til Trond-Viggo har undersøkt samfunnspåvirkninger og gruppepress, mens Hanna som skrev leserinnlegg til p3.no/meninger har undersøkt hvordan musikk kan ha en viss makt over unge lyttere. Oppgaven hvor hensikten var å skrive om sangteksten viste seg som særlig effektiv, da den tillot eleven å sammenligne konteksten sangen er skrevet i, med andre mulige kontekster. Videre viser Hanna og Markus forståelse for å “identifisere stemmer i tekster” ved å se på hvilke perspektiver som ligger utenfor den opprinnelige teksten, mens de andre elevtekstene undersøkte hvordan ytre stemmer formet deres beslutninger. Her kan man se at disse dimensjonene er noe overlappende, da det å reflektere over teksters kontekst, kan brukes som inngang til å identifisere stemmer i tekst (Weyergang, et al., 2023, s. 129). Å forstå konteksten kan bidra til å se hvilke stemmer som er representert, hvilke stemmer som ikke er representert, og hvordan ulike stemmer kan påvirke tolkningen av teksten.

Som nevnt var jeg ikke kjent med rammeverket til Weyergang et al. før skrivingen av denne oppgaven. Jeg har trivdes med å anvende dette rammeverket, og ser frem til å fortsette å benytte det mitt forekommende arbeid. Dette har gjort at jeg har innsett betydningen av å aktivt søke etter rammeverk, verktøy og annen veiledning som kan styrke min kompetanse som lærer. Som lærer er det viktig å utvikle seg, og det er alltid nye innsikter og metoder som kan inkluderes i undervisningen.

7.0 Konklusjon

I denne oppgaven har jeg forsøkt å belyse hvordan man kan tilrettelegge for utvikling av kritisk literacy gjennom arbeid med sanglyrikk i norskfaget. I dette kapittelet skal jeg svare på problemstillingen ved å presentere hovedfunnene i dette masterprosjektet. Jeg vil ta for meg egne erfaringer knyttet til Behrmans didaktiske metode “skrivning av mottekster”, og funnene som ble gjort i oppgavens første og andre forskningsspørsmål. Til slutt i dette kapittelet vil jeg presentere noen avsluttende refleksjoner om masteroppgaven.

7.1 Hvordan tilrettelegge elevers utvikling av kritisk literacy?

Det har vært spennende å undersøke musikk som ressurs i kritisk literacy-undervisning, og et funn i denne oppgaven er at sanglyrikk kan fungere godt. Å bruke musikk kan være en effektiv måte å skape engasjement i klasserommet, og det er en god metode å bruke for å bygge bro mellom elevers tekstpraksis og den tekstpraksisen som finnes på skoler. Bruk av sanglyrikk kan også være en fin måte å la elever være med på å bestemme hvilke tekster som skal brukes i undervisningen, da elever på ungdomstrinnet har god oversikt over dagens musikk. Det er likevel viktig å være nøye i denne utvelgelsen sammen med elevene. Denne oppgaven har vist at ved å velge populære sanger, kan det være krevende å oppfordre elever å stille seg kritisk til dem. Dette funnet viser at det er essensielt å skape et læringsmiljø hvor dette oppmuntres til og aksepteres av alle medelever. Det er også viktig at elevene har en forståelse for at det å være kritisk ikke nødvendigvis handler om å ha en negativ holdning til noe, men at det handler om å se på et problem eller tema fra forskjellige synsvinkler (Vasquez, et al., 2019, s. 301).

Sangene som ble brukt i dette undervisningsopplegget har vist seg å være vanskelige for flere av elevene med norsk som andrespråk i denne klassen. Dette funnet understreker betydningen av tilrettelegging og tilpasning av undervisning i kritisk literacy. I denne klassen gjaldt det elever med norsk som sitt andrespråk, men det gjelder i all hovedsak alle elever som kan streve i undervisningen. Det er viktig å sette av tid til å forklare språk og begreper, åpne opp for spørsmål og veilede elever i deres proksimale utviklingszone. Dette er elementer som er tidkrevende, men nødvendige. Dersom man virkelig skal fremme elevers kritiske literacy på en

hensiktsmessig måte, er det derfor essensielt å sette av tilstrekkelig tid til dette arbeidet. En gjennomtenkt undervisningspraksis for å utvikle elevers kritiske literacy er altså sentral.

Det har også vist seg som viktig å utvide horisonten når det gjelder valg av sanger. Ved å inkludere et bredere spekter av sanger fra ulike kulturer og språk, kan man åpne opp for en mer inkluderende tilnærming til undervisningen. Dette muliggjør ikke bare utforskning av kulturelle uttrykk, men også en mulighet for å jobbe med transspråking. Da kan elevene utforske og uttrykke seg gjennom flere språk i undervisningen.

Mottekster har også vist seg som en effektiv tilnærming for å jobbe med utvikling av kritisk literacy, da den gir elevene muligheten til å utforske og reflektere over ulike perspektiver, samt å utvikle sine analytiske ferdigheter gjennom å tolke, sammenligne og kritisere ulike tekster. Denne metoden åpner opp for en variasjon på hvordan man kan jobbe med dette fagfeltet. Å skrive kreative tekster kan for noen elever være mer motiverende enn å jobbe med analytiske oppgaver. Derfor er det viktig å benytte seg av flere metoder i klasserommet, slik at alle elever får spilt på sine styrker. Analysen har også vist at det fungerer fint å veksle mellom dialogisk undervisning og skriving av tekst og oppgaver.

7.2 Avsluttende refleksjoner om prosessen til masterprosjektet

Gjennom dette forskningsprosjektet har jeg erfart viktigheten av å være oppdatert på forskning og teori som lærer. Det å være lærer er en kontinuerlig prosess hvor man aldri blir ferdig utlært, og derfor er det essensielt å holde seg oppdatert og stadig søke etter rammeverk, verktøy og metoder som kan bidra til å styrke ens pedagogiske praksis. Dette gjelder spesielt i et relativt nytt forskningsfelt som kritisk literacy. Skrivningen av denne oppgaven har for meg vært en lærerik reise som har utvidet min forståelse for kritisk literacy betydelig. Før jeg begynte på denne masteren, trodde jeg at jeg hadde en god forståelse av kritisk literacy, ettersom at emnet er det som har interessert meg mest gjennom hele studieløpet. Nå som denne oppgaven nærmer seg ferdig, innser jeg hvor mye det er å utforske når det gjelder kritisk literacy.

Gjennom prosessen med å skrive en masteroppgave har jeg fått en dypere forståelse for hvordan jeg kan implementere kritisk literacy på ulike måter i min undervisningspraksis. Jeg er ydmyk

over hvor mye jeg har lært underveis, samtidig som jeg erkjenner at det fortsatt er mye å utforske og lære. Jeg vil derfor fortsette å strebe etter å holde meg oppdatert på forskning og teori innenfor kritisk literacy. Det er viktig for meg å understreke at dette prosjektet ikke representerer en endelig fasit, og at funnene gjort i oppgaven er elementer jeg selv har løftet frem som relevante. Jeg håper likevel at denne oppgaven kan bidra som et lite stykke i et ellers stort forskningsfelt.

Litteraturliste

Althusser, L. (1984). *Essays on Ideology*. Verso.

Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk

Beach, P. & Bolden, B. (2018). Music Education Meets Critical Literacy. *Music Educators Journal*, 105(2), 43-50. <https://www.jstor.org/stable/26588692>

Beckmann, H. B., & Christensen, J. (2022). "Det er jo viktig, men ikke lett å få til" - En undersøkelse av sangens plass i grunnskolen. I L. Skregelid & K. N. Knudsen (Red.), *Kunstens betydning? Utvidede perspektiver på kunst og barn & unge*. Cappelen Damm Akademisk.

Behrman, E. H. (2006). Teaching about Language, Power and Text: A Review of Classroom Practices that Support Critical Literacy. *Journal of Adolscnt & Adult Literacy*. 49(6), 490-498. <https://www.jstor.org/stable/40017606>

Blikstad-Balas, M. & Roe. A. (2020). *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.

Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen* (2. utg.). Universitetsforlaget.

Cope, B. og Kalantiz, M. (2009). Multiliteracies: Nye literacies, ny læring. *Pedagogy: An international Journal*. Oversatt til dansk av Martin Hauerberg. Olsen for Nationalt Vitencenter for Læsing i 2020.

Dalland, C. P., Bjørnestad, E. & Andersson-Bakken, E. (2021). Observasjon som metode i barnehage- og klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning - forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 125-149). Universitetsforlaget.

Frankel, K., Becker B., Rowe, M. & Pearson, D. From "What is reading" to What is literacy. *Journal of Education*, 196(3), 7-17. <https://doi.org/10.1177/002205741619600303>

Freebody, P. & Luke, A. (1990). Literacies programs: Debates and demands in cultural context. *Prospect: An Australian Journal of TESOL*, 5(3), 7-16.

Freebody, P. & Luke, A. (2003) Literacy as engaging with new forms of life: The 'four roles' model.

https://www.researchgate.net/publication/37627478_Literacy_as_engaging_with_new_forms_of_life_The_'four_roles'_model

Freire, P. (1999). De undertryktes pedagogikk. Gyldendal

Janks, H. (2009). *Literacy & Power*. Routledge.

<https://www.perlego.com/book/1609607/literacy-and-power-pdf>

Janks, H. (2014). Introduction. I H. Janks, K. Dixon, A. Ferreira, S. Granville & D. Newfield (Red.), *Doing critical literacy. Text and activities for students and teachers* (s. 3-15). Routledge.

Janks, H. (2019). Critical Literacy and The Importance Reading With and Against a Text.

Journal of Adolescent & Adult literacy, 62(2), 561-564. <https://doi.org/10.1002/jaal.941>

Kjelaas, I. (2020). Etnografi i norskdidaktiske masterprosjekt. I R. Neteland og L. I. Aa (Red.), *Master i norsk - metodeboka 2* (s. 26-46). Universitetsforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*.

Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>

Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>

Luke, A. (2012). Critical Literacy: Foundational Notes. *Theory into practice*, 51(1), 4-11.

<https://doi.org/10.1080/00405841.2012.636324>

Machin, D. & Mayr, A. (2012). *How to do critical discourse analysis*. Bloomsbury Academic.

Mills, K. (2016). *Literacy Theories for the Digital Age. Social, Critical, Multimodal, Spatial, Material & Sensory Lenses*. Multilingual Matters.

Moseid, E. A. (2018) Dikt. I S. Slettan (Red.), *Ungdomslitteratur - ei innføring* (s. 113-129). Cappelen Damm Akademisk.

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.

Rogers, R. & O'Daniels, K. (2015). Critical literacy education: a kaleidoscopic view of the field. I J. Roswell & K. Pahl (Red.), *The Routledge Handbook of Literacy Studies*. Routledge.

Røykenes, K. (2009). Metodetriangulering - et metodisk minefelt eller en berikelse av fenomener? *Sykepleien forskning*, 3(4), 224-226. DOI: 10.4220/sykepleienf.2008.0081

Shariff, P. W. & Janks, H. (2001). Changing Stories: The Making and Analysis of a Critical Literacy Romance Comic. *International Journal of Comic Art*.

Sikt (u.å). *Samtykke eller allmennhetens interesse?* <https://sikt.no/tjenester/personverntjenester-forskning/personvernhandbok-forskning/samtykke-eller-allmennhetens-interesse>

Skaftun, A. & Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturdidaktikk*. Cappelen Damm Akademisk.

Smidt, J. (2013). Barns vei til literacy. I M. Selander & M. H., Hopperstad (Red.), *Barn lager tekster: Om barns tidlige tekstproduksjon og de voksnes betydning*. (s. 15-27). Cappelen Damm Akademisk.

Spotify (2024). *De 50 mest populære - Norge*. <https://open.spotify.com/playlist/37i9dQZEVXbJvfa0Yxg7E7>

Språkrådet (2024, 5. april). *Literacy*. <https://www.sprakradet.no/svardatabase/sporsmal-og-svar/literacy/>

UNESCO (2004). *The plurality of literacy and its implications for policies and programs*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UNESCO (2024, 31. januar). *What you need to know about literacy*. <https://www.unesco.org/en/literacy/need-know>

Utdanningsdirektoratet (2019, 18. november) Hva er kjerneelementer?

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-kjerneelementer/>

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/scholarly-journals/critical-literacy-as-way-being-doing/docview/2221126990/se-2?accountid=45259>

Veum, A. & Kvåle, G. (2023). Kritisk tekstarbeid på ungdomstrinnet - CritLit-prosjektets utvikling av arbeidsmåter og for lærere i morsmålsfaget. *Viden om literacy*, (34), 80-89. <https://videnomlaesning.dk/media/5641/34.pdf>

Veum, A. & Skovholt, K. (2020). *Kritisk literacy i klasserommet*. Universitetsforlaget.

Weyergang, Frønes & Siljan (2023). Hvordan vurdere elevers kritiske lesing? Forslag til et praktisk didaktisk rammeverk. *Nordic Journal of literacy Research*, 9(1), 113-140. DOI: 10.23865/njlr.v9.5111

Øgreid, A. K. (2021). Elevtekster som empirisk materiale i kvalitative studier. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning - forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 327-345). Universitetsforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: "Tenke sjæl" av Trond Viggo Torgersen

Du vekker 'æ sjæl og kjenner æ helt aleine
Du kjenner at nå, det er nå du må stå for det du gjør sjæl
Skaffe 'ræ lønn - aleine
Lage 'ræ mat - aleine
For nå må du finne ut hvem du er

De gir 'række fri, de gamle vil ha dæ hjemme
De trækker ræ' ned og gir deg'ke fri til å tenke sjæl
Starte et liv - aleine
Tenke ut alt - aleine
For da (for da) får du fri (får du fri) får du prøvd hva du vil bli

Tenke sjæl og mene, måtte stå for det du sa
Ikke vri deg unna, ikke være likeglad
Ikke late som du ikke mente det du sa
Ikke si som andre
Du må tenke sjæl

En dag er det slutt, så står du der helt aleine
Du kan ikke gå til skolen mer nå, du må starte sjæl
Skaffe 'ræ klær - aleine
Finne 'ræ jobb - aleine
For da (for da) får du fri (får du fri)
Får du prøvd hva du vil bli

Tenke sjæl og mene, måtte stå for det du sa
Ikke vri deg unna, ikke være likeglad
Ikke late som du ikke mente det du sa
Ikke si som andre
Du må tenke sjæl

Vedlegg 2: "Lenge Leve" av Undergrunn

Drikker dum dyr vin dyr dop og adrenalin
Du kan'ke ikke høre byen rope for et syn
Er det rart jeg er stormannsgal
Jeg vokste opp i uh jeg
Vokste opp ah jeg vokste opp i egoland
Står foran flere tusen og de
Skriker av full hals

Lenge leve oss i år ah
Folka vil ha mere
Dop flows og de liker det sånn her
Hva er det du mener
Oslos fineste jeg er med to blondiner
De begge tror de spiller
I filmen "livet mitt er en serie"

Lenge lenge leve jeg er på tv mamma
Kveldene er sene jeg tømmer hele flasken
Champagne jacuzzi bobler dagen lang
De spurte "hvor er det
De får det fra " egoland

Åh åh åh åh (lenge leve)
Åh åh åh (egoland)
Åh åh åh åh (lenge leve)
Åh åh åh åh (lenge leve egoland)

Jeg hørte djevelen ville danse
Jeg sa til djevelen "get sturdy" panzer
Ug merch er den nye crypto
Og hva er dette livet uten sjanser
Ah long live me lenge leve oss
Hun kalte meg søt jeg står i lacoste
Tok en til sentralt i alteret hun er kostbar
En ung Wenche Foss

Where the party at
Jeg og henny er en farlig match
Måtte le da en fuck boy sa til meg
"bare pass på bro før jeg drar til deg"
Bitch i wish you would
Hæ ikke det passer bra
For jeg står her med klikken
No woman no cry men vi har med bitches
Som ikke er fremmed for en hotel suite

Lenge lenge leve jeg er på tv mamma
Kveldene er sene jeg tømmer hele flasken
Champagne jacuzzi bobler dagen lang
De spurte "hvor er det
De får det fra": Egoland

Vil du delta i forskningsprosjektet om kritisk literacy i et flerkulturelt klasserom?

Formålet med prosjektet

Formålet med prosjektet er å undersøke og forbedre undervisningsmetoder for å fremme kritisk literacy i flerkulturelle klasserom, spesifikt på ungdomstrinnet.

Målet er å bidra til økt kunnskap om hvordan man best kan tilrettelegge undervisning som tar hensyn til både elever med norsk som førstespråk og norsk som andrespråk.

Dette er et masterprosjekt, hvor innsamling av data skjer gjennom observasjoner, elevtekster og spørreundersøkelser.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får denne forespørselen fordi du er en elev på 10. trinn ved ***** ungdomsskole, og har muligheten til å delta i et spennende forskningsprosjekt.

***** er valgt på grunn av dens mangfoldige sammensetning av elever med forskjellig språklig og kulturell bakgrunn. Det er et ønske å inkludere deltakere fra et variert miljø for å sikre at forskningen gjenspeiler bredden av mangfoldet som finnes på skoler.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Agder er ansvarlig for personopplysningene som behandles i prosjektet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å be om å få dine opplysninger slettet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dataene som samles inn gjennom observasjoner, elevtekster og spørreundersøkelser, vil kun bli brukt til formål knyttet til dette masterprosjektet. Etter avsluttet forskning vil all informasjon slettes, og deltakernes personvern vil bli ivaretatt.

Personopplysningene som samles inn vil være navn, bakgrunnsopplysninger og alder.

Opplysningene registreres gjennom notater.

Kort om personvern

Opplysningene om deg vil kun bli brukt til formålene fortalt om i dette skrivet. Vi behandler personopplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Du kan lese mer om personvern på neste side.

Med vennlig hilsen
Sofie Aubert Andersen

Utdypende om personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Personene som har tilgang til personopplysningene er forskeren (Sofie Aubert Andersen), veileder for prosjektet (Lene Anundsen) og Universitetet i Agder.

Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysningene om deg for formål knyttet til forskning, og fordi forskningsprosjektet er vurdert å være i allmennhetens interesse.

På oppdrag fra Universitetet i Agder har personverntjenestene ved Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til å protestere, be om innsyn, og til retting og sletting av opplysninger vi behandler om deg. Du vil da høre fra oss innen en måned. Vi vil gi deg en god begrunnelse hvis vi mener at du ikke kan identifiseres, eller at rettighetene ikke kan utøves. Du har rett til å klage til Datatilsynet om hvordan vi behandler dine

opplysninger.

Du kan når som helst velge å trekke deg fra forskningsprosjektet, helt frem studiets slutt 15.05.2024.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes ca. 15.05.2024. Opplysningene vil da slettes.

Spørsmål

Hvis du har spørsmål eller vil utøve dine rettigheter, ta kontakt med:

Sofie Aubert Andersen. sofieaa@uia.no

Veileder: Lene Anundsen. lene.anundsen@uia.no

Vårt personvernombud: Trond Hauso. personvernombud@uia.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Sikts vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt på epost: personverntjenester@sikt.no, eller på telefon: 73 98 40 40.

Ønske om deltakelse

Jeg ønsker å delta

Jeg ønsker ikke å delta

Signatur



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer: 452128

Dato: 19.12.2023

Vurderingstype: Automatisk

Tittel

Masterprosjekt: Kritisk literacy + elever med norsk som andrespråk.

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Avdeling for lærerutdanning

Prosjektansvarlig

Lene Anundsen

Student

Sofie Aubert Andersen

Prosjektperiode

15.01.2024 - 15.05.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Allmennhetens interesse (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav e)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2024.

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering.

Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
- Rasemessig eller etnisk opprinnelse
- Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
- Fagforeningsmedlemskap
- Genetiske data
- Biometriske data for å entydig identifisere et individ
- Helseopplysninger
- Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.