



Høgskolen i Innlandet

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Marthe Ditlefsen

Masteroppgave i norsk

Kritisk tekstkompetanse i norskfaget på ungdomstrinnet

En kvalitativ studie av tre norsklæreres forståelse av begrepet kritisk tekstkompetanse og erfaringer med å integrere arbeid med denne kompetansen i norskundervisning på ungdomstrinnet

Critical Literacy in the Norwegian Subject at the Lower
Secondary Level

Grunnskolelærerutdanning 5-10. trinn

Vår 2024

Forord

Da var masteren levert og fem år på Hamar er over. Det har gått utrolig fort, selv om det til tider i arbeid med denne masteroppgaven har følt som jeg aldri skulle komme i mål. Takket være min gode og støttende veileder Kristin Vold Lexander ble jeg til slutt ferdig. Takk Kristin for at du alltid har vært så positiv i veiledningsøktene våre og at du hele tiden har hatt troen på at dette skulle bli bra! Du har alltid vært rask til å svare på epost når jeg har hatt spørsmål til oppgaven og du har kommet med gode innspill hele veien. Takk for alle konstruktive tilbakemeldinger og læringsrike samtaler og refleksjoner.

Jeg vil også takke min kjæreste og samboer, Simen. Takk for at du har holdt ut med å bo i et tilnærmet bibliotek det siste halvåret. Takk for at du har vært en god støtte og tatt imot et bredt spekter av følelser i denne perioden.

Jeg vil også takke min kjære mamma som har kjørt skyttelbuss mellom huset mitt og biblioteket på Gjøvik for å hente og levere bøker for meg, da min mobilitet ble svært begrenset etter en ankeloperasjon midt i masterskrivingen.

Til slutt vil jeg takke mine kjære studievenninner for fem fine år. Hamar hadde ikke vært det samme uten dere. Takk for alle faglige og ikke-faglige samtaler, alle sosiale opplevelser og alt annet vi har gjort sammen både på og utenfor høgskolen.

Nå gleder jeg meg til å endelig kunne fokusere fullt på læreryrket.

Kjære Høgskolen i Innlandet, takk for meg!

God lesing!

Hamar, 2024

Marthe Ditlefsen

Sammendrag

Denne masteroppgaven presenterer en kvalitativ studie med fokus på kritisk tekstkompetanse på ungdomstrinnet. Deltakerne i denne studien består av tre norsklærere på ungdomstrinnet, og datamaterialet i studien er innhentet gjennom tre semistrukturerte intervjuer og en uke med observasjon av norskundervisning. Problemstillingen som blir besvart i denne masteroppgaven er følgende: *Hvordan forstår norsklærere begrepet kritisk tekstkompetanse, og hvordan integreres arbeid med kritisk tekstkompetanse i norskundervisning på ungdomstrinnet?* Formålet med denne masteroppgaven er å gi et lite bidrag til forskning på kritisk tekstkompetanse/literacy i den norske skolen.

I avhandlingen diskuteres læreres forståelser opp mot eksisterende definisjoner og teoretiske perspektiver på literacy og kritisk literacy. Lærernes refleksjoner blir også sett i sammenheng med det læreplanen formidler om kritisk tekstkompetanse. Masteroppgaven retter videre et fokus mot undervisningsmetoder som kan være hensiktsmessige i arbeid med kritisk tekstkompetanse og viser blant annet til deltakernes klasseromspraksis. Avhandlingen vier også oppmerksomhet til utfordringer lærere opplever gjennom å arbeide med kritisk tekstkompetanse på ungdomstrinnet. Det teoretiske rammeverket baserer seg på teori om literacy og kritisk literacy, perspektiver på skjønnlitteratur og kritisk lesing, sosiokulturell læringsteori med fokus på utvikling av kritisk tekstkompetanse, norsk som redskapsfag og dannelsesfag og læreplanteori. Oppgaven viser også til tidligere forskning på kritisk tekstkompetanse. Studien viser at lærernes forståelse av begrepet kritisk tekstkompetanse er i tråd med teori og tidligere forskning, og lærerne formidler i stor grad den samme forståelsen som læreplanen uttrykker. Når det gjelder integrering av kritisk tekstkompetanse i norskundervisning knytter samtlige lærere seg til det sosiokulturelle læringsperspektivet hvor undervisning som baserer seg på dialog og felles utforskende refleksjon er sentralt. Disse funnene strider noe med den praksisen som ble observert av lærerne i denne studien. Ellers vektlegger lærerne i stor grad verdien av å bruke skjønnlitteratur i arbeid med kritisk tekstkompetanse. Det er ingen tvil om at lærerne anser kritisk tekstkompetanse som et viktig kunnskapsbehov i dagens teknologiske og digitaliserte samfunn.

Abstract

This master's thesis presents a qualitative study on critical literacy at the lower secondary level. The participants in this study consists of three teachers, all of whom teach the Norwegian subject. The data material has been collected through three interviews and a week of observation of teaching in the Norwegian subject. The research question addressed in this master's thesis is the following: *How do Norwegian teachers understand the concept of critical literacy, and how do they integrate work with critical literacy in teaching in the Norwegian subject at the lower secondary level?* The purpose is to contribute to research on critical literacy in the Norwegian school system and context.

In this thesis, the teachers' understandings will be discussed in relation to existing definitions and theoretical perspectives on literacy and critical literacy. The teachers' perceptions will also be considered in conjunction with what the Norwegian curriculum conveys regarding critical literacy. Following this the thesis refers and discusses different teaching methods which can be appropriate to use when working with critical literacy by referring to the observation data. The theoretical framework is based on theory in relation to literacy and critical literacy, perspectives regarding fiction literature and critical reading, sociocultural learning theory with an emphasis on development of critical literacy, on curriculum theory, and it considers Norwegian as an instrumental and formative development subject. The thesis also refers to previous research on critical literacy. This study shows that the teachers' understandings of the concept of critical literacy is in line with theory and previous research, and the teacher's understandings largely conveys the same ideas as the curriculum does. Regarding the integration of critical literacy in teaching within the Norwegian subject, all three teachers adhere to the sociocultural perspective to teaching, where teaching based on dialogue and shared exploratory reflection is fundamental. These findings somewhat contradict the practices observed during data collection. In addition, teachers heavily emphasize the value of using fiction literature in their work to develop the student's critical literacy. There is no doubt that teachers consider critical literacy as a highly important skill in today's technology-saturated and digitized society.

Innholdsfortegnelse

1 INNLEDNING	8
1.1 MASTEROPPGAVENS PROBLEMSTILLING, FORSKNINGSSPØRSMÅL OG OPPBYGGING	11
1.2 BEGREPSAVKLARING	12
2 TEORI OG TIDLIGERE FORSKNING	14
2.1 LITERACY OG KRITISK LITERACY	14
2.1.1 <i>Historisk utvikling av literacy-begrepet</i>	15
2.1.2 <i>Literacy i det digitale samfunnet</i>	17
2.1.3 <i>Kritisk literacy</i>	19
2.1.4 <i>Kritisk literacy i den andre lese- og skriveopplæringen</i>	22
2.2 DIDAKTISKE PERSPEKTIVER PÅ KRITISK LITERACY	23
2.3 SKJØNNLITTERATURENS Plass OG VERDIEN AV SJANGERKOMPETANSE I ARBEID MED KRITISK LITERACY	24
2.3.1 <i>Skjønnlitteratur som inngang til refleksjon, tolkning og perspektivtaking</i>	24
2.3.2 <i>Norsk som redskapsfag og dannelsesfag</i>	26
2.4 PERSPEKTIVER PÅ LÆRING SOM KAN UTVIKLE ELEVENES KRITISKE TEKSTKOMPETANSE	28
2.4.1 <i>Sosiokulturell læringsteori: Språkets betydning og dialogisk undervisning</i>	28
2.4.2 <i>Modellering, veiledning og samarbeid som utgangspunkt for læring</i>	30
2.5 LÆREPLANTEORI OG FORHOLDET MELLOM FORSKNING OG ERFARING	31
2.5.1 <i>Goodlads læreplanteori</i>	31
2.5.2 <i>Forholdet mellom forskning og erfaring</i>	32
2.6 TIDLIGERE FORSKNING	33
2.6.1 <i>LISA-studien: norskundervisning preget av et ukritisk forhold til tekst</i>	33
2.6.2 <i>Critlit-prosjektet: kritisk lesing hos åttendeklassinger</i>	35
2.6.3 <i>PISA-undersøkelsene: hva sier de om elevenes kritiske tekstkompetanse?</i>	35
3 METODE	37
3.1 BAKGRUNN FOR VALG AV METODE	38
3.2 INTERVJU SOM METODE	39
3.3 OBSERVASJON SOM METODE	40
3.4 UTVALG AV DELTAKERE OG REKRUTTERING	41
3.5 DATAINNSAMLING	42
3.5.1 <i>Forberedelser til intervju og observasjon</i>	43
3.5.2 <i>Gjennomføring av intervju og observasjon</i>	44
3.6 DATAANALYSEN	45
3.6.1 <i>Transkripsjon</i>	45
3.6.2 <i>Koding</i>	45

3.6.3 <i>Analysen</i>	46
3.7 FORSKNINGENS KVALITET	47
3.7.1 <i>Pålitelighet og gyldighet</i>	47
3.7.2 <i>Tilstandsbilde</i>	48
3.8 PERSONVERN OG ETISKE HENSYN	49
4 ANALYSE	51
4.1 LÆRERNES KONSTRUKSJON AV BEGREPET KRITISK TEKSTKOMPETANSE	51
4.1.1 <i>Lærernes beskrivelse av innholdet i begrepet kritisk tekstkompetanse</i>	51
4.1.2 <i>Lærernes forståelse av kritisk tekstkompetanse sammenlignet med læreplanens kjerneelement «kritisk tilnærming til tekst»</i>	56
4.1.3 <i>Oppsummerende refleksjoner knyttet til intervjuene og lærernes forståelse av kritisk tekstkompetanse</i>	58
4.2 UNDERVISNING I KRITISK TEKSTKOMPETANSE	59
4.2.1 <i>Samarbeidslæring som metode for å skape kritisk refleksjon og diskusjon</i>	59
4.2.2 <i>Modellering og tavleundervisning før individuelt arbeid</i>	63
4.2.3 <i>Skjønnlitteraturens betydning i arbeid med kritisk tekstkompetanse</i>	67
4.2.4. <i>Betydningen av sjangerkompetanse for den kritiske eleven</i>	72
4.3 NORSKFAGET: ET FAG I ENDRING ETTER SAMFUNNETS KUNNSKAPSBEHOV	74
4.3.1 <i>Målet om den selvstendige eleven</i>	74
4.3.2 <i>Samfunnets kunnskapsbehov i en digital tidsalder</i>	78
4.3.3 <i>Erfarte utfordringer i arbeid med kritisk tekstkompetanse hos elever</i>	81
4.4 OPPSUMMERENDE KONKLUSJON AV ANALYSEN	83
5 KONKLUSJON	86
LITTERATUR	91
VEDLEGG 1: SAMTYKKESKJEMA	98
VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE	102
VEDLEGG 3: OBSERVASJONSSKJEMA	106
VEDLEGG 4: INFORMASJONSSKRIV TIL FORESATTE	108
VEDLEGG 5: GODKJENNING AV PROSJEKTET FRA SIKT/NSD	109

Tabellregister

Tabell 3.1: Informasjon om deltakernes alder, antall år som lærer og utdanning/stillingsgruppe.....s. 42

1 Innledning

Evnen til å være kritisk i møte med tekst er en kompetanse som blir stadig viktigere i det digitaliserte samfunnet som dagens barn og unge vokser opp i (Kulbrandstad, 2022, s. 214). Teknologiske nyvinninger og utviklingen av internett har ført til at den tiden vi lever i nå kan kalles for en «brytningstid», ettersom det digitale har blitt en sentral del av vår egen hverdag og ført til store endringer innen tekstlandskapet og de kommunikasjonsmulighetene som finnes (Engen, 2020, s. 11). Gjennom internett har man for eksempel fått tilgang til en enorm informasjonsmengde, og evnen til å vurdere om den informasjonen man finner er pålitelig og til å stole på er dermed blitt en viktig kompetanse (Kulbrandstad, 2022, s. 214). Maagerø og Tønnesen (2015, s. 18) beskriver også hvordan dagens analoge og digitale tekstlandskap inviterer til lesing av mange ulike tekster, og mange av de tekstene man møter kan by på nye utfordringer som krever en kritisk leser.

I 2020 gjennomførte Medietilsynet en undersøkelse av mediehverdagen for barn og ungdom i alderen 9-18 år, og denne undersøkelsen viste at nesten alle barn og unge i denne alderen har egen mobil og at 65% av norske tenåringer benytter seg av sosiale medier (Bergsjø et al., 2020, s. 31-32). Med bakgrunn i dette er det viktig at skolen gir elevene de ferdighetene de trenger for at de skal kunne navigere seg gjennom de tekstene de møter på hensiktsmessige måter. De plattformene som barn og unge har tilgang til gjennom det digitale og ulike sosiale medier vil kunne kreve mye av dem som lesere og skrivere, ettersom dette er plattformer hvor man har svært mange sosiale kontaktpunkter og man må kunne forholde seg til en verden hvor kommunikasjon foregår effektivt (Øverland, 2020, s. 45). Stadig økende eksponering for kommersielle tekster som annonser og reklame, eller andre tekster fra såkalte «influensere» som er ment å påvirke deg som forbruker, er også utfordringer elever kan møte på som krever en kritisk tekstkompetanse (Blikstad-Balas, 2023, s. 72).

Ifølge Blikstad-Balas (2023, s. 77) har det også gjennom sosiale medier oppstått en prestasjonskultur der et stort fokus rettes mot hvordan man presenterer seg selv, og disse mediene legger opp til at man kan produsere en selektiv og ønsket identitet ved å fremstille eget liv på den måten man selv ønsker. I forbindelse med dette beskriver Øverland (2020, s. 45) at prestasjonspresset har aldri vært høyere. Som jeg nå har beskrevet kan det oppstå mange ulike problemstillinger i dagens tekstsamfunn. Dersom elever skal kunne møte og

beherske dette tekstsamfunnet, er de avhengig av å opparbeide seg en kritisk tekstkompetanse, og det er denne kritiske tekstkompetansen som er utgangspunktet for denne masteroppgaven.

Resultater fra forskning knyttet til elevers kritiske tekstkompetanse har vist at det er et stort behov for å arbeide med dette i den norske skolen. PISA-resultatene i lesing fra 2018 og 2022 viste en markant nedgang i norske elevers lesekompetanse, hvor det å ha en kritisk tilnærming til tekster var en av flere utfordringer (Weyergang og Frønes, 2020, s. 191). Både internasjonale og nasjonale studier peker også på at elever sliter med å vurdere tekster, og at de i liten grad gjør seg selvstendige refleksjoner dersom de ikke blir bedt om det (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017, s. 30). Som nevnt tidligere vil barn og unge i dag ha tilgang til en enorm informasjonsmengde og det kan kreve mye av leseren når det gjelder å skille mellom hva som er fakta og ikke (Kulbrandstad, 2022, s. 273). PISA-resultatene fra 2018 viste bekymringsverdige tall knyttet til dette ved at kun én av ti elever i OECD landene hadde ferdigheter hvor de mestret akkurat dette (Schleicher, 2019, sitert i Kulbrandstad, 2022, s. 273). Weyergang og Frønes (2020, s. 187) viser også til urovekkende tall i PISA-undersøkelsen der halvparten av elevene som deltok i undersøkelsen svarte at undervisningen i liten grad hadde handlet om strategier for søk etter informasjon på nett, vurdering av informasjon og strategier for å avsløre feilkilder og eventuell svindel.

Med bakgrunn i blant annet PISA-undersøkelsene ble det bestemt at man trenger et tydeligere fokus på kritisk tenkning i skolen, og i 2020 ble den nye læreplanen, Fagfornyelsen, iverksatt, hvor en av endringene fra tidligere læreplaner var et enda større fokus på kritisk tenkning. Dette kommer frem i læreplanens overordnede del hvor det står at elevene skal kunne «bruke fornuften på en undersøkende og systematisk måte i møte med konkrete praktiske utfordringer, fenomener, ytringer og kunnskapsformer» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Med den nye læreplanen fikk vi også kjerneelementer i norskfaget som viser til det viktigste innholdet som elevene skal gjennom i faget, og der har den kritiske tekstkompetansen fått en sentral plass med et eget kjerneelement. Dette kjerneelementet blir formulert som «kritisk tilnærming til tekst» og foreskriver at:

Elevene skal kunne reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har. De skal kunne bruke og variere språklige og retoriske virkemidler hensiktsmessig i egne muntlig og skriftlige tekster. De skal vise digital dømmekraft og

opptre etisk og reflektert i kommunikasjon med andre. (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2)

Samlet sett ser man at skolen har et tydelig fokus på å utvikle og forme elever til gode samfunnsborgere ved at elevene skal gå ut av skolen med et godt etablert kunnskaps- og ferdighetsgrunnlag. Under fagets relevans og sentrale verdier i læreplanen for norskfaget ser man også en slik framtidsrettet holdning når det står at norskfaget «skal ruste elevene til å delta i demokratiske prosesser og skal forberede dem på et arbeidsliv som stiller krav om variert kompetanse i lesing, skriving og muntlig kommunikasjon» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Kritisk tekstkompetanse vil kunne ruste elevene til akkurat dette. I forlengelse av dette kan man også se til læreplanens kompetansebegrep som beskriver hvordan målet med opplæringen at elevene skal opparbeide seg kunnskap og ferdigheter som gjør dem i stand til «å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Den kritiske tekstkompetansen vil dermed være viktig for at elevene skal kunne beherske de tekstene de møter, både i og utenfor skolens kontekst.

Med bakgrunn i alt som er beskrevet ovenfor er det ingen tvil om at den kritiske tekstkompetansen er en svært viktig kompetanse elevene trenger, og derfor valgte jeg å skrive om dette temaet i min masteroppgave. En debatt som virkelig vekket min interesse for temaet var debatten om kunstig intelligens som for alvor slo igjennom i slutten av 2022, som viste at vi i dag står ovenfor nye problemstillinger som kan utfordre vår lese- og skrivekompetanse. I januar 2023 kunne man lese i Aftenposten hvordan kunstig intelligens hadde skapt hodebry for flere norske skoler i forbindelse med eksamen, fordi man ikke kunne vite om elever benyttet seg av dette eller ikke, og dette ble ansett som en stor utfordring (Saue & Bjørkeng, 2023). En artikkel fra september 2023 diskuterte også negative konsekvenser ved kunstig intelligens ved å peke på hvordan dette kan være en trussel mot menneskets mestringsevne, da slik teknologi kan føre til at mennesker i mindre grad utforsker og lærer på egenhånd, og at vi blir avhengige av at maskiner tenker for oss (Felix & Sundbacks, 2023, s. 156). Slik Øverland (2020) beskriver det så er det ikke teknologien og det digitale i seg selv som det er noe galt med, men det er hvordan vi forholder oss til det og hvordan voksne tar ansvar for barna i møte med dette som er avgjørende.

Med bakgrunn i det Øverland (2020) beskriver ser man hvordan læreren har en viktig rolle i utviklingen av elevenes kritiske tekstkompetanse, og i denne masteroppgaven ligger fokuset nettopp på læreren. Denne avhandlingen retter et fokus mot et utvalg norsklærere og deres forståelse av begrepet kritisk tekstkompetanse og hvordan de integrerer arbeid med dette i norskundervisning på ungdomstrinnet. Formålet med denne masteroppgaven er mer presist å gi et bidrag til forskning på kritisk tekstkompetanse i norske klasserom, og øke bevisstheten rundt norsklæreres forståelse av begrepet. Som nevnt innledningsvis viser forskning at en stor del av norske tenåringer benytter seg av sosiale medier og det digitale, og med bakgrunn i dette har jeg valgt å rette fokuset mot ungdomstrinnet. Jeg håper at resultatene i denne avhandlingen kan være et bidrag til å kunne gi økt innsikt i hvordan kritisk tekstkompetanse kan forstås og fremmes i norskundervisning.

1.1 Masteroppgavens problemstilling, forskningsspørsmål og oppbygging

Som nevnt ovenfor (1.) retter denne masteroppgaven fokus mot norsklæreres forståelse av begrepet kritisk tekstkompetanse og hvordan dette integreres i undervisning.

Masteroppgavens problemstilling som skal besvares er derfor følgende:

Hvordan forstår norsklærere begrepet kritisk tekstkompetanse, og hvordan integreres arbeid med kritisk tekstkompetanse i norskundervisning på ungdomstrinnet?

For å svare på denne problemstillingen har jeg formulert fire forskningsspørsmål som retter seg både mot lærernes forståelse og klasseromspraksisen:

1. *Hvilke forståelser og definisjoner av begrepet kritisk tekstkompetanse og kritisk literacy eksisterer blant norsklærere på ungdomstrinnet?*
2. *På hvilken måte integrerer lærere arbeid med kritisk tekstkompetanse i norskundervisningen?*
 - a) *Hvilke strategier/undervisningsmetoder brukes i undervisningen knyttet til dette?*
 - b) *På hvilken måte oppmuntrer lærerne elevene til å forholde seg kritisk til tekst?*
 - c) *Hvilke typer tekster tar lærere i bruk når de skal arbeide med kritisk tekstkompetanse i klasserommet?*
3. *Hvilke holdninger eksisterer blant lærere når de vurderer viktigheten av å arbeide med kritisk tekstkompetanse?*

4. Hvilke utfordringer opplever lærere når de skal integrere kritisk tekstkompetanse i norskundervisningen?

I denne masteroppgaven presenteres først det teoretiske rammeverket for oppgaven (kap. 2). Teorikapitlet er delt inn i seks delkapitler hvor det presenteres teori knyttet til eksisterende definisjoner av begrepet literacy og kritisk tekstkompetanse, og teori som i større grad retter seg mot klasseromspraksis og undervisningsmetoder. Tidligere forskning presenteres i slutten av dette kapitlet. Videre kommer metodekapitlet (kap. 3) hvor jeg presenterer og diskuterer forskningsmetodene for innsamling og analyse av data, samt etiske refleksjoner og vurdering av oppgavens pålitelighet og gyldighet. Neste kapittel er selve analysekapitlet (kap. 4) hvor studiens funn presenteres og drøftes opp mot det teoretiske rammeverket. Dette kapitlet er delt i tre deler, der den første delen diskuterer funn knyttet til lærernes forståelse (4.1). Den andre delen av kapitlet retter fokus mot lærernes praksis (4.2), mens den siste delen har et mer overordnet fokus på kritisk tekstkompetanse i norskfaget og utfordringer lærerne opplever i sitt arbeid med denne kompetansen i klasserommet (4.3). Masteroppgavens siste kapittel (kap. 5) presenterer en overordnet konklusjon.

1.2 Begrepsavklaring

Literacy-feltet er et svært bredt forskningsfelt, og i det norske språket har vi ingen betegnelse som tilsvarer det engelske begrepet literacy. Det er allikevel gjort en del forsøk på å oversette begrepet og man har kommet frem til mulige begreper som litterasitet, skriftkyndighet eller tekstkyndighet (Hamre, 2017, s. 24). Etter ulike forsøk på oversettelser av ordet, er det allikevel mange innenfor den norske konteksten som velger å bruke det opprinnelige literacy-begrepet i sin forskning. I en artikkel fra Utdanningsdirektoratet (2021, s. 63) hvor kjerneelementene utdypes anvendes begrepet «kritisk tekstkompetanse» som en oversettelse av kritisk literacy, og ettersom dette prosjektet foregår innenfor den norske skolekonteksten har jeg valgt å bruke tilsvarende begrep i denne masteroppgaven. Valget om å ta i bruk begrepet kritisk tekstkompetanse ble også gjort fordi dette er et begrep jeg velger å tro vil være enklere å forholde seg til og anvende for deltakerne i prosjektet. Begrepet literacy er allikevel utbredt i norsk og internasjonal forskning, og derfor vil jeg benytte meg av dette begrepet i teorikapitlet siden literacy-begrepet blir anvendt mye i litteraturen som det teoretiske rammeverket baserer seg på. I analysedelen bruker jeg derimot begrepet kritisk tekstkompetanse i større grad. For at det ikke skal oppleves som forvirrende for leseren er det

viktig å påpeke at kritisk literacy og kritisk tekstkompetanse forstås med samme betydning i denne masteroppgaven.

2 Teori og tidligere forskning

I dette kapitlet skal jeg gjøre rede for det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for dette prosjektet. Ettersom literacy som forskningsfelt er et stort område har jeg gjort et utvalg av teoretikere som er relevante for min masteroppgave og problemstilling. Dette valget er i stor grad basert på teori hvor literacy anses som en sosial praksis. I min tidligere FOU-oppgave (Forskning og Utviklingsarbeid) (Ditlefsen, 2022) som omhandlet hvordan kritisk literacy kom frem i en lærebok for mellomtrinnet tok jeg utgangspunkt i Veum og Skovholt (2020) sin litteratur knyttet til kritisk literacy ettersom de er framtreddende på literacy-feltet i den norske konteksten. For å definere begrepet kritisk literacy og begrepet kritisk tekstkompetanse som anvendes i denne masteroppgaven er også Veum & Skovholt (2020) sitt arbeid sentrale sammen med Blikstad-Balas (2023) sitt arbeid. Videre blir det supplert med annen nasjonal og internasjonal litteratur og forskning.

Det teoretiske rammeverket i denne masteroppgaven består av literacy-begrepet og kritisk literacy (2.1), kritisk literacy som didaktisk metode (2.2), skjønnlitteraturens plass og verdien av sjangerkompetanse i arbeid med kritisk literacy (2.3), relevante læringsteorier (2.4) og læreplanteori (2.5). Kapitlet avsluttes med å presentere tidligere forskning knyttet til kritisk literacy (2.6). Ettersom min forskning foregår innenfor den norske konteksten, har jeg i dette delkapitlet valgt å forholde meg til tidligere forskning gjort i den norske skolen: LISA-studien, PISA-undersøkelsene og Critlit-prosjektet (Critical Literacy in a Digital and Global Textual World) som er et større prosjekt gjennomført av Universitetet i Stavanger.

2.1 Literacy og kritisk literacy

Det engelskspråklige begrepet literacy anvendes på mange språk ettersom mange språk mangler et godt ord for å kunne oversette det (Blikstad-Balas, 2023, s. 17). I denne delen av oppgaven benytter jeg meg i hovedsak av literacy-begrepet. Jeg vil først ta for meg den teoretiske utviklingen av begrepet literacy, fra en enkel forståelse av lesekyndighet som avkodning mot en mer kompleks forståelse der samfunnsdeltakelse og bruk av digital teknologi har blitt en del av definisjonen (2.1.1). Så vil jeg gå i dybden på literacy i det digitale samfunnet (2.1.2). Deretter går jeg i dybden av begrepet kritisk literacy (2.1.3), før jeg diskuterer kritisk literacy/tekstkompetanse i den andre lese- og skriveopplæringen (2.1.4).

2.1.1 Historisk utvikling av literacy-begrepet

Literacy er et begrep som har vært igjennom en lang utvikling og på grunn av ulike forståelser har det ikke alltid vært enstemmighet om hva begrepet faktisk rommer. På den ene siden hadde man forskerne som rettet fokus mot de kognitive sidene ved literacy hvor man var opptatt av de mentale og psykologiske aspektene ved literacy, og literacy ble forstått som en kompetanse man enten hadde eller ikke (Veum & Skovholt, 2020, s. 12). Denne forståelsen av literacy viser seg blant annet i UNESCO sin definisjon av literacy fra 1958: «A person is literate who can, with understanding, both read and write a short simple statement on his or her everyday life» (UNESCO, 1958, sitert i Ahmed, 2011, s. 181). I denne definisjonen blir altså literacy beskrevet som evnen til å lese og skrive korte, enkle ytringer knyttet til hverdagslivet, og det er selve avkodingsprosessen og det mentale som er det sentrale.

På den andre siden av literacy-feltet, i motsetning til de som var opptatt av det kognitive, hadde man forskere som vendte seg mot et sosialt perspektiv. Med dette nye fokuset på literacy observerte man hvordan mennesker benyttet seg av tekster i mange ulike kontekster, og dette ble starten på New Literacy Studies (Barton, 2007, s. 22; Blikstad-Balas, 2023, s. 42). Literacy ble ikke lenger sett på som en ren individuell ferdighet, men som en sosial praksis og lesing og skriving måtte dermed ses i sammenheng med samfunnet rundt praksisen (Freire & Macedo, 1987; Barton, 2007; Veum & Skovholt, 2020; Kulbrandstad, 2022; Blikstad-Balas, 2023). Innenfor et slikt sosiokulturelt perspektiv er fokuset på hvordan mennesker anvender skrift i kommunikasjonssituasjoner innenfor ulike sosiale kontekster (Blikstad-Balas, 2023, s. 20).

Den brasilianske pedagogen Pablo Freire tok tidlig utgangspunkt i et slikt sosialt perspektiv på literacy og beskrev hvordan literacy handler om mye mer enn bare avkoding: «Reading does not consist merely of decoding the written word or language; rather, it is preceded by and intertwined with knowledge of the world» (Freire & Macedo, 1987, s. 29). Ved dette sitatet viser Freire til forholdet mellom leser, tekst og kontekst, og hvordan disse kan påvirke hverandre. I tillegg beskriver han at man ikke kan utelate den sosiale og kulturelle konteksten, og at leserens egne erfaringer og kunnskap er en viktig del av literacy-kompetansen. Gjennom Freire (1987) sitt arbeid ser man et tydelig fokus på literacy som betydningsfullt i sosiale kontekster, og dette sosiale perspektivet utdyper David Barton (2007, s. 27) i sitt arbeid. Han viser til hvordan Freire forstod literacy som en kompetanse som kan føre til makt og frigjørelse for den som evner å benytte seg av denne ferdigheten, og at literacy på denne

måten kan påvirke den posisjonen man har i samfunnet (Barton, 2007, s. 27). Dette så han i sammenheng med at de som ofte ble vurdert som ikke-skriftkyndige var blant de fattigste i samfunnet fordi de ikke hadde de samme mulighetene til å påvirke verden rundt seg på lik linje med de som ble ansett som skriftkyndige. På denne måten ser man hvordan literacy handler om mer enn bare avkodning, men at det er en ferdighet og kompetanse som kan påvirke ens eget liv og muligheter. I sammenheng med dette kan tekstkompetanse knyttes til menneskerettigheter fordi denne kompetansen er avgjørende for tilgang til blant annet utdanning og evnen til å kommunisere med andre mennesker, som er en vesentlig del av menneskelig utvikling (Blikstad-Balas, 2023, s. 25).

Ettersom Freire (1987) var pedagog, var han tidlig ute med å kritisere skolen og hvordan undervisning i literacy foregikk. Gjennom sine studier var han en av de første til å si at en rent teknisk forståelse av literacy ikke kan ligge til grunn for undervisning der alle får tilgang til de mulighetene som ligger i språket (Veum & Skovholt, 2020, s. 18). Han mente også at elever ofte ble sett på som passive mottakere av kunnskap, hvor deres egen deltakelse og evnen til å være en handlende aktører i stor grad ble nedprioritert. Han beskrev tradisjonell undervisning i literacy som «banking», fordi elevene ble sett på som objekter og kunnskap noe som kun blir overført fra lærer til elev uten videre interaksjon fra elevenes side (Freire & Macedo, 1987, s. 145; Barton, 2007, s. 12).

Etter flere tiår med diskusjon i forbindelse med begrepet literacy ble det til slutt enighet om at begrepet rommer mer enn bare avkodingsferdigheter, og at begrepet i større grad innebærer en forståelse av hvordan literacy kan være av stor betydning for blant annet samfunnsdeltakelse. UNESCO endret også sin tidligere definisjon av begrepet hvor evnen til å delta i et samfunn og evnen til å bruke tekst i kommunikasjon med andre ble vektlagt i større grad:

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

Denne definisjonen legger til grunn en bred forståelse av lesing og skriving som ferdighet, og utvider og viser hvordan literacy er en kompleks kompetanse bestående av mange ulike

elementer. På den ene siden kan man knytte literacy til individets leseforståelse i forholdet det å kunne identifisere og forstå en tekst, samtidig som det på den andre siden retter et fokus mot hvordan literacy er en kompetanse som kan være avgjørende for individets utvikling og deltakelse i samfunnet. UNESCO sin definisjon viser også til begrepets tosidighet ettersom den både viser til individets evne til å forstå allerede eksisterende tekster, samtidig som den vender oppmerksomheten mot individet som avsender og tekstprodusent.

2.1.2 Literacy i det digitale samfunnet

Med bakgrunn i de endringene man så innen kommunikasjon og tekstproduksjon fra tiden rundt 70-tallet og fremover, lanserte forskergruppen The New London Group en ny forståelse av begrepet literacy allerede i 1996 under tittelen «multiliteracies» (Skjelbred & Veum, 2013, s. 15). Multiliteracies ble definert på denne måten: «an approach to literacy based on an understanding of design and linguistic diversity» (Jewitt, 2011, sitert i Skjelbred & Veum, 2013, s. 16). Intensjonen bak begrepet «multiliteracies» var å vise til det kulturelle og språklige mangfoldet som har oppstått som et resultat av globalisering, samtidig som man retter et fokus mot hvordan teknologien har påvirket måten man kommuniserer på (Skjelbred & Veum, 2013, s. 15). Når tekstlandskapet endret seg på bakgrunn av nye uttrykksformer var det også behov for nye måter å konseptualisere literacy-begrepet på for å forsikre seg om at man ikke overså eller nedvurderte viktigheten av å inneha en forståelse av de nye uttrykksformene og hvordan «sosial identitet, maktrelasjoner og ideologi konstrueres i ulike tekster og kommunikative praksiser» (Skjelbred & Veum, 2013, s. 17). Med bakgrunn i disse endringene, som følger av teknologisk utvikling, kom også UNESCO med en nyere definisjon av literacy-begrepet som innlemmer det digitale perspektivet og de mulighetene dette medbringer: «Beyond its conventional concept as a set of reading, writing and 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).

Med det digitale har vi fått et *utvidet tekstbegrep* der man i dag som produsent og avsender av tekst har et stort mangfold av valgmuligheter når det gjelder framstillingsmåter av tekst (Veum & Skovholt, 2020, s. 11). Tekster i dag er ikke nødvendigvis bare skriftlige, men de kan også være muntlige eller multimodale, og elever må forholde seg til både tekster i form av bøker, aviser, blader, reklame og andre komplekse digitale tekster. En multimodal tekst består av flere semiotiske ressurser som vil si ulike uttrykksmåter som kan stå alene eller med andre

for å skape mening, og avsender kan kombinere ulike uttrykksformer som skrift, lyd og bilder for å formidle et budskap (Løvland, 2015, s. 119; Tønnesen & Kvåle, 2016, s. 179; Blikstad-Balas, 2023, s. 65). Det er viktig å påpeke at lesing og skriving gjennom det digitale har mye til felles med tradisjonelle trykte tekster, men det krever også at man utvikler nye sider ved lese- og skrivekompetansen ettersom tekstene innehar flere elementer som må kunne leses og forstås (Kulbrandstad, 2022, s. 269; Blikstad-Balas, 2023, s. 65). I arbeid med multimodale og mer komplekse tekster må for eksempel leseren/skriveren kunne forstå hvordan samspillet mellom de ulike semiotiske ressursene foregår, både for egen leseforståelse, men også for å kunne benytte seg av uttrykksformene i egen tekstproduksjon (Schofield, 2022, s. 131; Roe et al., 2018, s. 125). I sammenheng med dette skriver Bunting (2020, s. 121) at man som lærer i dag må arbeide for å utvikle selvregulerte elever som har kunnskap om hvilke lese- og skrivestrategier de kan anvende i møte med slike tekster, slik at man evner tilpasse egen lesing og skriving til sjanger, kontekst og formål.

I tillegg til kunnskap om det multimodale, har det digitale ført med seg nye behov når det gjelder lese- og skriveferdigheter (Blikstad-Balas, 2023, s. 65). Det digitale har for eksempel ført til endrede lese måter ved at den tradisjonelle lineære lesingen er blitt erstattet med at leseren selv kan bestemme leserekkefølge ved å «klikke» og «scrolle» seg effektivt gjennom tekster på nettsider, i apper eller andre tekster som legger opp til dette, og dette krever ifølge Kulbrandstad (2022, s. 273) store krav til leserens evne til å navigere seg gjennom stoffet på en selvstendig og kritisk måte. Ifølge Veum og Skovholt (2020, s. 11) har også det digitale gjort det enklere for enkeltindivider å kommunisere og ytre seg på effektive måter til et stort publikum, og det er viktig å ha en kritisk refleksjon til at den informasjonen som formidles ikke nødvendigvis er kvalitetssikret. Dette har ført til at man en leser i dag må være kritisk til om informasjon som presenteres er troverdig eller pålitelig, og det krever en lesing der man vier stor oppmerksomhet til forhold rundt en tekst, deriblant forfatter, hvem teksten er rettet mot, hvilke strategier som er brukt for å påvirke og hvilke interesser som kommer frem i teksten (Veum & Skovholt, 2020, s. 15).

For å oppsummere literacy-begrepet handler det om den kompetansen man har med seg i møte med tekstlandskapet, og evnen til teksttolkning, leseforståelse og evnen til å produsere egen tekst. Denne oppgaven viser til en forståelse av literacy som en sosial praksis hvor hovedtanken er at språk og tekst alltid vil være en del av en sosial kontekst og at det tekstlandskapet man er en del av både kan påvirke en selv som leser, på samme måte som en

kompetent, kritisk leser og skriver har mulighet til å påvirke dette tekstlandskapet selv (Freire & Macedo, 1987; Barton, 2007; Skjelbred, 2010; Kulbrandstad, 2022; Blikstad-Balas, 2023). På grunn av endringer i tekstsamfunnet ligger det også et digitalt perspektiv til grunn for forståelsen av literacy i denne masteroppgaven. Med bakgrunn i dette ser man et økende behov for å utvikle befolkningens kritisk literacy, og det er denne kompetansen som presenteres med presist nedenfor.

2.1.3 Kritisk literacy

Som beskrevet ovenfor, er literacy et stort og komplekst begrep og forskningsfelt. Med bakgrunn i et tekstlandskap under utvikling har det blitt definert ulike typer av literacy som kreves til ulike typer tekster og kommunikasjonssituasjoner, og ifølge Veum & Skovholt (2020, s. 13) kan man definere kritisk literacy som en type literacy. Kritisk literacy blir dermed forstått som en del av den generelle literacy-kompetansen, og det er den forståelsen av begrepet som ligger til grunn for denne masteroppgaven. Kritisk literacy er et begrep som både kan beskrives som et teoretisk forskningsfelt som har utviklet seg over tid, samtidig som det er en spesifikk kompetanse ved lesing og skriving (Veum & Skovholt, 2020, s. 13). I lys av dette vil jeg nedenfor presentere teori i forbindelse med kritisk literacy og hva det innebærer å være kritisk i arbeid med tekst.

Ordet «kritisk» stammer fra det greske adjektivet *kriticos*, som betyr å argumentere eller dømme (Luke, 2012, s. 5). Den australske literacy-forskeren Allan Luke definerer begrepet kritisk literacy på følgende måte: «The term *critical literacy* refers to the use of the technologies of print and other media of communication to analyze, critique and transform the norms, rule systems and practices governing the social fields of everyday life» (Luke, 2014, s. 21). Denne definisjonen kobler begrepet til en kompetanse der fokuset rettes mot evnen til kunne lese ulike tekster og forstå hvordan ulike tekster kan ha innvirkning på vår forståelse av verden. Det utvidede tekstbegrepet er også sentralt i definisjonen ettersom Luke både retter fokus mot analoge tekster, men også mot andre medium og ulike former for kommunikasjon. I Luke (2014) sin definisjon vektlegges også evnen til å analysere og kritisere de tekstene man møter i hverdagen, og han beskriver en kompetanse som er nødvendig å ha på flere plan i livet. På denne måten kan definisjonen ses i forbindelse med det sosiale perspektivet på literacy, som ble beskrevet ovenfor (2.1.1).

Som tidligere nevnt (2.1.2) vet man at barn og unge må forholde seg til et enormt tekstmangfold som er mer komplekst og sammensatt enn noen gang (Veum & Skovholt, 2020, s. 11). Det digitale legger nemlig til rette for spredning av falske nyheter, redigerte bilder, feilaktig presentasjon av fakta, og med utviklingen innenfor kunstig intelligens kan det oppleves som vanskelig å skille mellom hva som er faktabasert og pålitelig, og hvilke plattformer eller medier man burde ta avstand fra (Veum & Skovholt, 2020, s. 11). Med bakgrunn i dette ser man at kritisk literacy er en kompetanse som er svært viktig for elevene slik at de opparbeider seg evnen til tolkning og kritisk refleksjon, slik at de kan håndtere og navigere seg gjennom det komplekse tekstsamfunnet med en kritisk holdning til det blir presentert for (Roe, 2014, s. 14; Kulbrandstad, 2022, s. 214; Weyergang et al., 2023, s. 130). En kritisk tekstkompetanse vil kunne hjelpe elever med å vurdere den informasjonen de møter, samtidig som denne kompetansen også har en viktig strategisk side ved seg da elever også trenger opplæring i hvordan de skal søke og finne frem til pålitelig informasjon (Kulbrandstad, 2022, s. 273).

Mennesker kan fort bli ubevisste og passive mottakere av det som distribueres gjennom blant annet sosiale medier, og en kritisk tekstkompetanse kan gjøre at man unngår dette (Janks, 2013, s. 32). Med bakgrunn i dette og de ulike kommunikasjonsmulighetene som har oppstått i sammenheng med teknologiutviklingen har også begrepet *critical digital literacy* oppstått (Polizzi, 2020, s. 2). Critical digital literacy er en forlengelse av kritisk literacy ved at det beskriver den kompetansen man trenger i møte med digitale tekster med et fokus på avsenders makt og den påvirkningskraften og innflytelsen disse tekstene kan ha. Critical digital literacy handler om mer enn bare å kunne vurdere digital informasjon, fordi det handler om å utvikle en forståelse av hvordan for eksempel reklame presenteres og hvordan det er ment å påvirke oss som forbrukere, eller hvordan politiske holdninger kan skjule seg bak mye digitalt innhold (Polizzi, 2020, s. 2).

Hilary Janks og hennes arbeid har gitt mange bidrag til kritisk literacy som forskningsfelt. I egen FOU-oppgave (Ditlefsen, 2022, s. 5) viste jeg til Janks sitt arbeid og hvordan hun beskriver at kritisk literacy er en kompetanse som kan anvendes på to forskjellige måter i en leseprosess. Man kan *lese med teksten*, hvor målet med lesingen er å finne frem til budskapet i teksten gjennom å danne seg en forståelse av teksten slik at man evner å vurdere det som presenteres (Veum & Skovholt, 2020, s. 14). Dette er en måte å lese på som ikke retter fokus mot avsender eller andre ting i konteksten rundt teksten.

Fokus utenfor teksten er mer sentralt i den andre lesemåten Janks presenterer som er å *lese mot teksten* (Veum & Skovholt, 2020, s. 14). Gjennom slik lesing retter man oppmerksomhet mot kontekst, og man tar mer avstand til teksten og forsøker å utforske tekstskaperens motivasjon og deretter analysere og utfordre ulike elementer i teksten (Veum & Skovholt, 2020, s. 14). Ved en slik lesemåte vil man legge vekt på hvilke virkemidler eller strategier avsender anvender for å uttrykke seg og målet er å problematisere og kritisere hvordan blant annet språket brukes som et verktøy for å oppnå makt og innflytelse. Det handler om å innta en kritisk posisjon ovenfor teksten og evnen til å utfordre teksten ved å stille spørsmål til innholdet. Ciardiello (1998, s. 212) beskriver hvordan gode lesere inntar en kritisk posisjon ved at de stiller utfordrende spørsmål til tekster, og dette krever at leseren er aktiv i egen lesing og målet å oppnå en dypere forståelse av innholdet. I forbindelse med slik kritisk lesing, på linje med det jeg beskrev i min tidligere FOU-oppgave (Ditlefsen, 2022, s. 4), viser også Fjørtoft (2014, s. 103) hvordan en god leser kjennetegnes av at man evner å kritisere og vurdere informasjon i tekster gjennom å ta utgangspunkt i tekstens struktur, innhold og kontekst, og at man gjennom å stille undrende spørsmål til teksten kan oppdage og skille ut ulike perspektiver og underliggende holdninger i en tekst. Å lese mot teksten handler dermed om mer enn å avkode og forstå innholdet, ettersom man må kunne se teksten i sammenheng med kontekst, stille spørsmål og gjøre selvstendige tolkninger av teksten. Disse tolkningene må også kunne basere seg på påstander eller argumenter man finner i teksten, som viser at kritisk literacy er en kompetanse som går utover det å bare peke på fakta i en tekst og at det er knyttet til et høyt nivå av leseforståelse (Fjørtoft, 2014, s. 103; Ryen & Frønes, 2020, s. 154).

Som tidligere nevnt (2.1.1) er det å ha en bevissthet til hvordan makt, innflytelse og påvirkningskraft kan utøves gjennom språk en viktig del av literacy-kompetansen, og dette er dermed også sentralt innenfor kritisk literacy. Ettersom elever skal delta i et samfunn hvor språket er en viktig brikke i interaksjon og kommunikasjon med andre mennesker, er det viktig at elevene opparbeider seg språklige ressurser som gjør dem i stand til å tilpasse seg til ulike kontekster og bruke språket på hensiktsmessige måter (Blikstad-Balas, 2023, s. 23). I dette viser Blikstad-Balas (2023) til en mottakerbevissthet som vil si at elever kan gjøre kritiske vurderinger av egne ytringer og hvordan disse kan bli oppfattet og forstått av mottakere, og fordelene med dette er at det kan øke sannsynligheten for at man blir hørt og at man oppnår ønsket formål med teksten. Evnen til å være kritisk på denne måten anses også som viktig for å opprettholde demokratiske prinsipper: «En befolkning som har gode lese- og skriveferdigheter, som kan kommunisere godt, og som kan forholde seg selvstendig og kritisk

til andres ytringer, ideer og tanker, vil kunne arbeide for å opprettholde helt grunnleggende demokratiske prinsipper» (Fjørtoft, 2014, s. 86). Det samme ser vi hos Iversen og Otnes (2016, s. 15) hvor evnen til å argumentere for egne meninger og presentere ytringer på en tydelig måte er en viktig del av det å kunne være en aktiv demokratisk medborger.

For å oppsummere begrepet kritisk literacy så handler dette om å kunne rette et kritisk blikk ut mot de tekstene og ytringene man møter i ulike medium, samtidig som det handler om evnen til å gjøre kritiske vurderinger og refleksjoner rundt egne ytringer og handlinger. Evnen til å utfordre tekster og stille spørsmål ved innhold er også en viktig del av kritisk literacy, hvor en bevissthet tilknyttet makt og språk vil være viktig.

2.1.4 Kritisk literacy i den andre lese- og skriveopplæringen

Det å opparbeide seg en kritisk literacy er en kompetanse som krever mye arbeid over tid, og dette er en kompetanse som ofte knyttes til mer erfarne lesere og skrivere som har møtt et stort mangfold av tekster og som evner å benytte seg av ulike strategier for å skape mening ut av et innhold (Roe et al., 2018, s. 119). Kritisk literacy vil dermed kreve mer av eleven både som leser og skriver.

Når man beskriver leseopplæring er det vanlig å ta utgangspunkt i det som kalles for *den første og den andre leseopplæringen*. Den første leseopplæringen er knyttet til begynneropplæring og er den fasen der barn skal «knekke lesekoden» og mestre selve avkodingsprosessen (Roe, 2014, s. 12). Med avkoding mener man evnen til å omkode symboler, som bokstaver og ord, til noe lydlig hvor hensikten er å få betydningen av ordet (Kulbrandstad, 2022, s. 35). Når et barn mestrer disse elementene ved lesingen, beveger man seg fra den første leseopplæringen og over i det som kalles for den andre leseopplæringen. De samme prinsippene gjelder også for skriveopplæring hvor målet er at elevene skal mestre rettskriving og grammatikk, slik at de evner å bruke dette til å produsere egen tekst, slik at skriften kan brukes som et redskap for å ytre seg innenfor bestemte kontekster (Hamre, 2017, s. 22). I den andre skriveopplæringen vil det dermed være et fokus på sjanger, prinsipper ved struktur og hvordan man kan anvende ulike litterære virkemidler for å oppnå ønskede mål med tekster (Iversen & Otnes, 2016, s. 27). For å få til dette krever det en kritisk bevissthet rundt egen tekst og språk, og med dette ser man hvordan kritisk literacy kan knyttes til den andre skriveopplæringen.

Samlet sett kan man si at innenfor den andre lese- og skriveopplæringen så handler det om å kunne ta lesing og skriving til et høyere nivå og gjøre nytte av disse ferdighetene i eget liv. Å lese er ikke lenger å bare kjenne bokstavene og kunne trekke dem sammen til ord og setninger, men å lese er å forstå en helhet, se teksten i sammenheng med tidligere erfaringer, og vite hvordan vi kan bruke tekster (Maagerø & Tønnessen, 2012, s. 11). Skaftun (2014) benytter seg av begrepet *tilgang* i denne sammenhengen, og beskriver hvordan tilgang til skrift gjennom lesing og skriving gjør at man får muligheten til å delta i et «skriftkulturelt fellesskap» (Skaftun, 2014, s. 17). Frønes og Jensen (2020, s. 242) deler det samme perspektivet på literacy ved å beskrive det som en tilgangskompetanse gjennom å referere til literacy som «portvoktere for fremtiden». Med dette ser man hvordan lesing og skriving er viktige ferdigheter for at mennesker skal kunne utvikle seg til kritiske individer i et fellesskap.

2.2 Didaktiske perspektiver på kritisk literacy

I denne delen vil jeg presentere noen didaktiske perspektiver knyttet til kritisk literacy ettersom dette er en kompetanse som skolen, og derav norskfaget, har som oppdrag å utvikle hos elevene.

En ting forskere innen kritisk literacy er samstemte om er at det ikke finnes noen enhetlig modell for undervisning i kritisk literacy, og at undervisning som skal styrke elevenes evne til å være kritiske må tilpasses til den konteksten elevgruppen befinner seg innenfor (Veum & Skovholt, 2020, s. 21). Lærere må man selv vurdere hvilke arbeidsmetoder som er nyttige for den enkelte elevgruppen, og det vil derfor være vanskelig å utarbeide en bestemt modell for hva som er mest hensiktsmessig i arbeid med kritisk literacy. Det er likevel to perspektiver som omtales som grunnleggende i alt arbeid med kritisk literacy i klasserommet.

Det første perspektivet er et *sosialkonstruktivistisk perspektiv* som bør ligge til grunn for undervisningen. Dette perspektivet vektlegger tanken om at man gjennom arbeid med tekst skal utvikle elevenes evne til å forstå at en tekst kan skape et virkelighetsbilde og at den framstillingen ikke nødvendigvis er oppriktig eller stemmer overens med den faktiske virkeligheten (Veum & Skovholt, 2020, s. 22). Det andre perspektivet er et *dialogisk perspektiv* hvor man retter fokuset mot den dialogen som skjer mellom leser og tekstskaper i lesingen. Dette handler om å forstå at mening skapes gjennom at leseren bruker tidligere leseerfaringer og egne kunnskaper, og konstruerer med bakgrunn i dette sin egen forståelse av

teksten (Veum & Skovholt, 2020, s. 22). På grunn av denne transaksjonen mellom leser og tekst vil meningsinnhold i en tekst kunne utarte seg ulikt ut ifra hvem leseren er og i hvilken kontekst hen befinner seg. Her vil både kulturelle og sosiale forhold spille en viktig rolle, da dette har betydning for hvilke erfaringer eleven møter teksten med (Hennig, 2010, s. 93).

Tanken om at tekster kan få ulikt meningsinnhold sett ut ifra hvem som leser blir også diskutert hos Samoilow og Myren-Svelstad (2020, s. 17). I deres arbeid bruker de kritisk teori som bakteppe for å vise til den kompleksiteten og flertydigheten som kan foreligge i skjønnlitterære tekster. Det er ikke nødvendigvis slik at en tekst har en entydig betydning som er produsert fra forfatterens side. Ved å innta en kritisk leseposisjon er målet å forstå at ulike individer vil kunne ha ulike innfallsvinkler til tolkning og at dette kan resultere i ulike tolkninger (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 17). Dette bringer oss over til neste tema i dette kapitlet, som blant annet omhandler skjønnlitteraturens rolle i arbeid med kritisk literacy og betydningen av å utvikle en sjangerkompetanse.

2.3 Skjønnlitteraturens plass og verdien av sjangerkompetanse i arbeid med kritisk literacy

Når man leser skjønnlitterære tekster kan man møte gåter, konflikter, problemer eller uforståelige situasjoner som krever mye konsentrasjon fra leseren, og dette er tekster som i mange tilfeller krever kritisk refleksjon og logiske resonnementer (Hennig, 2010, s. 34). Med andre ord kan lesing av skjønnlitteratur knyttes til mange sider ved kritisk literacy og dette presenteres nedenfor (2.3.1). Betydningen av sjangerkompetanse for å kunne forholde seg kritisk til tekst blir også diskutert innenfor et perspektiv på norskfaget som et redskapsfag og dannelsesfag (2.3.2).

2.3.1 Skjønnlitteratur som inngang til refleksjon, tolkning og perspektivtaking

Som tidligere nevnt (2.1.1) har forskere innen feltet kritisk literacy vært opptatt av det sosiale perspektivet og hvordan språket kan brukes som verktøy for å påvirke og oppnå innflytelse. Frem til nå har jeg i hovedsak diskutert dette i sammenheng med sakpregede tekster, men dette er også en viktig kompetanse i møte med skjønnlitterære tekster.

I skjønnlitterære tekster, som for eksempel romaner eller noveller, møter man gjerne ulike hendelser og karakterer, med ulike synspunkter og holdninger, som gjør at en leser må kunne

forholde seg til et mangfold av perspektiver på en og samme tid (Fjørtoft, 2014, s. 86). Med bakgrunn i dette kan skjønnlitteratur være en fin inngang til undervisning der målet er å opparbeide en forståelse hos elevene av at ulike mennesker kan ha ulike meninger og holdninger. Penne (2013, s. 46) beskriver også hvordan man gjennom skjønnlitteratur kan få innsikt i tanker og følelseslivet hos fiktive karakterer på en annen måte enn gjennom andre sjangre, og «lesing av litteratur er godt egnet til å stimulere metabevist refleksjon, tenkning og tolkning» (Penne, 2013, s. 46). Med bakgrunn i dette ligger det et enormt potensial i skjønnlitterære tekster når det gjelder å utvikle elevenes refleksjonsevne og evnen deres til kritisk lesing.

Lothe (2016, s. 14) trekker også frem hvordan skjønnlitteratur har en viktig etisk dimensjon ved seg fordi forfattere kan engasjere lesere i ulike etiske spørsmål, og skjønnlitteratur kan dermed brukes som en ressurs for å utvide vårt perspektiv og evnen til etisk refleksjon. Dette kan skje ved at man i møte med fiktive karakterer med ulike holdninger og perspektiver kan oppleve at man identifiserer seg med karakterene, enten om de er like en selv eller at det er fordi man ønsker en likhet med karakterene (Hennig, 2010, s. 31). I sammenheng med dette blir man gjerne nødt til å ta stilling til karakterens handlinger eller holdninger, og når elevene evner å gjøre selvstendige refleksjoner av disse, så er det et tegn på at de utvikler sin litterære kompetanse og refleksjonsevne (Hennig, 2010, s. 52).

Wolfgang Iser beskrev også hvordan skjønnlitteratur kan legge til rette for mye refleksjon ved de «tomme plassene» som kan oppstå i mange slike tekster (Maagerø & Tønnesen, 2012, s. 13). Dette er noe som kan forstyrre leseprosessen ettersom det krever mer aktivitet fra leseren da mye av meningsskapingen legges opp til leseren selv. Ved slik lesing vil leseren være nødt til å gjøre en kritisk refleksjon og tolkning av teksten for å kunne skape en forbindelse mellom det som skrives og det som ikke er beskrevet i teksten. På denne måten må leseren aktivt delta i tekstens meningsskaping, reflektere over innhold og i møte med disse tomme plassene «må hun eller han fylle ut med sin livserfaring, eller tåle å leve med usikkerheten i det ubestemte» (Maagerø & Tønnesen, 2012, s. 13). Med dette som bakteppe ser vi hvordan skjønnlitteratur kan utvikle viktige elementer ved kompetansen kritisk literacy fordi slike tekster kan legge opp til dybdelesing, evnen til å se sammenhenger og deretter gjøre egne refleksjoner og tolkninger av innholdet for å skape mening ut av tekster. Her kan vi også se til Samoilow og Myren-Svelstad (2020, s. 16) når de trekker frem verdien av å lære elevene hvordan man analyserer språklige og formmessige trekk ved skjønnlitterære tekster, fordi dette kan hjelpe

elevene å gå i dybden av tekstene og skille ut mindre elementer i tekster og gjøre kritiske vurderinger av disse. Det kan være å diskutere elementer som fortellerposisjon, ordbruk, metaforbruk og andre virkemidler, og reflektere hvordan de ulike elementene bærer mening og hvordan de kan påvirke lesingen (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 16). Poenget bak slikt arbeid er at elevene skal kunne opparbeide seg en forståelse av at meningen i en tekst ikke nødvendigvis ligger i selve skriften, men at skriften må gjennom en tolkningsprosess hos leseren og at dette kan påvirke tekstens mening fordi man bruker kunnskap fra egen kontekst og andre litterære erfaringer i tolkningsprosessen (Sylvi Penne, 2013, s. 44).

Det er viktig å påpeke at selv om man skal forholde seg kritisk til tekst, så handler ikke dette kun om, ifølge Samoilow & Myren-Svelstad (2020, s. 16), å identifisere politiske aspekter i tekster eller lete etter elementer i tekster som kan være upålitelige, tvilsomme eller feilbarlige. Forfatterne legger tilsvarende vekt på det å faktisk se på litteraturen som et estetisk objekt som man kan lære noe av og at dette er noe man burde bruke mer tid på i norskundervisningen. Slikt arbeid med skjønnlitteratur er blitt nedprioritert i den norske skolen og mange tekster brukes ofte kun som et utgangspunkt for videre skriving eller at man leser de mer overfladisk, istedenfor at man går mer i dybden av tekstene (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 16, Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 105).

Man kan oppsummere med å si at skjønnlitteratur er av stor verdi i arbeid med kritisk tekstkompetanse. Allikevel er det viktig å eksponere elever for ulike sjangre, og dette vil nå bli presentert, med fokus på blant annet sjangerkompetanse.

2.3.2 Norsk som redskapsfag og dannelsesfag

Det at norsk er et redskapsfag handler om at gjennom arbeid i norskfaget skal elevene utvikle evnen sin til tekstresepsjon, å lese og lytte for å forstå og tolke, og evnen til å kunne produsere tekst og ytre seg i en gitt kontekst (Hamre, 2017, s. 22). Dette er ferdigheter elevene trenger for videre utdanning, arbeidsliv og generell deltakelse i samfunnet (Bakken, 2020, s. 254). Norskfaget skal gi elevene en verktøykasse med ulike strategier, hvor målet er at disse strategiene blir internaliserte slik at elevene kan benytte seg av dem når de beveger seg i tekstlandskapet på egenhånd ved senere anledninger (Hamre, 2017).

Dersom elever skal utvikle en verktøykasse med strategier de kan anvende i møte med tekst er det viktig at elevene møter mange ulike tekster, og gjennom norskundervisningen er det

dermed viktig at man utvider repertoaret og ikke bare lese tekster i lærebøker som er tilpasset elevenes alder og deres forventede kunnskapsnivå (Blikstad-Balas, 2023, s. 132). Dette er en viktig faktor for å utvikle elevenes kritiske tekstkompetanse, fordi man i arbeid med ulike tekster kan styrke elevenes sjangerkompetanse, noe som vil være en fordel i møte med tekst da sjangerforventninger kan forenkle lesingen fordi man stiller med kunnskap om teksten før selve lesingen (Veum & Skovholt, 2020, s. 46).

Sjangre representerer nemlig ulike måter å kommunisere og organisere informasjon til ulike formål, og kunnskap om de ulike uttrykksmåtene som sjangre benytter seg av kan hjelpe leseren med meningsskapingen (Maagerø, 2012, s. 35). En utfordring ved ulike sjangre og sjangertrekk er likevel at disse i noen tilfeller brukes for å villedde en leser ved at tekstskapere benytter seg av sjangertrekk, som vanligvis anses som troverdige, i tekster som er ment å lure potensielle mottakere (Veum & Skovholt, 2020, s. 47). Ifølge Veum og Skovholt (2020, s. 47) vil en person med høy sjangerkompetanse evne å finne slike brudd ved sjangerforventninger gjennom en refleksjon tilknyttet uttrykksmåter som layout, ordbruk og den generelle framstillingen av teksten. Sjangerkompetansen kan dermed hjelpe leseren til å gjennomføre kritiske vurderinger og derav oppdage ulike former for upålitelige og tvilsomme tekster. Refleksjon tilknyttet bruk av ulike sjangertrekk i kommunikasjon vil også være positivt for egen tekstkompetanse, fordi det kan øke forståelsen rundt bruk av dette i egen kommunikasjon og tekstproduksjon (Maagerø, 2012, s. 35). Her kan man også se til Dagrun Skjelbred (2015, s. 46) hvor hun trekker frem viktigheten av å la elevene bli eksponert for flere sjangre, fordi evnen til å kunne tilpasse lesing etter sjanger og veksle mellom lesestrategier er noe av det som skiller erfarne lesere fra mindre erfarne lesere. Dette synet støttes også av Weyergang og Magnusson (2020, s. 51) når de beskriver at noe av det som kjennetegner god leseforståelse er at man evner å trekke egne slutninger i teksttolkning på bakgrunn av forkunnskaper og sjangerkompetanse, og derav evnen til å velge riktig lesestrategi. Sjangerkompetansen er en kompetanse som er like viktig uavhengig av tekstens medium og form, og utvikling av denne kompetansen viser dermed til et aspekt ved hvordan norskfaget er et redskapsfag (Kjelen, 2017, s. 67).

Norskfaget kan også beskrives som et danningsfag fordi det både har «en kulturell, samfunnsmessig og historisk komponent» ved seg (Hamre, 2017, s. 16). Ved å se på norskfaget gjennom et danningsperspektiv innebærer det at elevene gjennom faget skal utvikle seg som mennesker og at elevene gjennom norskfaget skal bli gode samfunnsborgere.

Gjennom norskfaget kan vi nemlig gi elevene innsikt i ulike normer og tekstkonvensjoner, og vi kan hjelpe elevene til å opparbeide seg den kompetansen de trenger i møte med tekster og ytringer i det demokratiske samfunnet (Hamre, 2017, s. 16). Innenfor norsk som danningsfag vil også den etiske dimensjonen ved bruk av skjønnlitteratur være sentral, slik jeg beskrev tidligere i teksten (2.3.1).

2.4 Perspektiver på læring som kan utvikle elevenes kritiske tekstkompetanse

Lærernes forståelse av læring ble i samtlige intervjuer diskutert i sammenheng med utviklingen av kritisk tekstkompetanse og deres valg av undervisningsmetoder, og med bakgrunn i dette har jeg valgt å trekke frem et utvalg av læringsteorier som er sentrale for analysen. Læringsteoriene som blir presentert er tilknyttet det sosiokulturelle læringsperspektivet. Nedenfor gis en teoretisk gjennomgang av sosiokulturell læringsteori med fokus på språk og dialogens betydning i klasserommet (2.4.1). Deretter presenteres teori om modellering, veiledning og samarbeid (2.4.2) med fokus på hvordan dette kan styrke utviklingen av elevenes kritiske tekstkompetanse i norskundervisning.

2.4.1 Sosiokulturell læringsteori: Språkets betydning og dialogisk undervisning

En av de fremste teoretikerne innenfor sosiokulturell læringsteori er Lev Vygotskij, og en av hovedtankene i hans arbeid er at språket er vårt viktigste redskap i en læringssituasjon og at mennesker lærer i interaksjon med andre mennesker (Imsen, 2020, s. 197, Skodvin, 2023, s. 20). Sett ut ifra et sosiokulturelt perspektiv vil arbeidsmetoder som diskusjon, samarbeidsoppgaver, dialog, rollespill og lignende anses som stimulerende for elevenes læring. Samtlige lærere i denne studien viser til slike undervisningsmetoder når de beskriver hvilke metoder de mener egner seg for å utvikle elevenes kritiske tekstkompetanse (4.2.1).

Den sosiokulturelle læringsteorien tar som sagt utgangspunkt i at språk, kommunikasjon og interaksjon med andre mennesker er viktig i en læringsprosess. Dette kan knyttes til det som kalles for *dialogisk undervisning* og hvorfor dette er en hensiktsmessig måte å undervise på hvor nettopp samtalen og språket er i fokus (Fjørtoft, 2014, s. 142; Heldal & Sætra, 2020, s. 92). Gjennom dialogisk undervisning er målet at læreren og elevene skal resonnerer sammen. Målet med slik undervisning er at dialogen skal oppleves som utforskende ved å bringe frem ulike innsikter og synspunkter fra elevgruppen, og gjennom bruk av kritisk refleksjon skal elevene trenes i det å kunne formulere egne tanker og meninger (Heldal &

Sætra, 2020, s. 93). En slik måte å undervise og arbeide på i klasserommet kan økte elevenes evne til å reflektere og argumentere for selvstendige meninger, noe som er en viktig del av å utvikle egen kritisk tekstkompetanse (2.1.3). Poenget ved slik undervisning er at elevene sammen skal utvikle egen kompetanse, og med bakgrunn i dette kan man se til Vygotskijs ideer rundt læring i *den proksimale utviklingssonen*. En måte å definere den proksimale utviklingssonen på er: «the distance between the actual development level as determined by independent problem solving under guidance or in collaboration with more capable peers» (Vygotskij, 1978, sitert i Eun, 2018, s. 19). Dette kan også knyttes til Jerome Bruners begrep scaffolding som beskriver hvordan støtte utenfra i starten av en læringsprosess er viktig (Margolis, 2020, s. 18). Målet er at denne støtten gradvis blir nedtrappet ettersom målet er at eleven skal bli et selvstendig individ.

For at dialogisk undervisning skal fungere er det, ifølge Heldal og Sætra (2020, s. 93), viktig at klassen har opparbeidet seg et godt klassemiljø slik at elevene er trygge nok på seg selv, medelevene og læreren til å komme med sine egne individuelle ytringer og at læreren gir elevene en følelse av anerkjennelse og at ytringene deres blir hørt. Ifølge Stänicke (2020, s. 55) kan ungdomstiden for mange kan oppleves som en tid med mye følelser som kan påvirke ungdommenes evne til å tenke og ta avgjørelser for seg selv, og i mange tilfeller deres egen selvtillit og selvstendighet. Man vet også at i ungdomstiden bryr man seg gjerne mye om hva andre mener om en selv, og dette kan også påvirke egen evne til å tørre å komme med selvstendige meninger (Solheim, 2014, s. 83; Stänicke, 2020, s. 55). Dette kan videre ses i sammenheng med elevenes mestringsforventninger som handler om den forventningen man har til å lykkes med en handling eller en oppgave, hvor lave forventninger påvirker innsatsen i en negativ retning (Imsen, 2020, s. 362). Elevene trenger dermed å stole på seg selv som individ i fellesskapet dersom de skal kunne opparbeide seg en kritisk tekstkompetanse og tørre å komme med egne ytringer og argumenter (Heldal & Sætra, 2020, s. 93). Dersom man ønsker å få til god undervisning i kritisk tekstkompetanse på ungdomstrinnet kan man med bakgrunn i dette tenke seg at det vil være av stor verdi å etablere et trygt læringsmiljø.

2.4.2 Modellering, veiledning og samarbeid som utgangspunkt for læring

Gjennom intervjuene beskrev lærerne perspektiver på læring som kan knyttes til modellering, og dette var også noe jeg observerte ute i feltet. Nedenfor presenteres teori om modellering, og hvordan dette kan være en undervisningsmetode som kan utvikle kritisk tekstkompetanse hos elever.

Ved *modellering* er det læreren som er lederen av praksisfellesskapet og gjennom deltakelse i dette fellesskapet får elevene muligheten til å utforske, vurdere og sammen undersøke ulike måter å jobbe på for å kunne utvikle sine egne ferdigheter og sin egen kunnskap (Bunting, 2020, s. 22-23). I slik undervisning skal ikke elevene være passive lyttere og skrive ned det læreren formidler, men delta i en sosial læringsprosess der elevene sammen med læreren og medelever skal identifisere løsninger og trekke eventuelle konklusjoner (Bunting, 2020, s. 22-23). Målet blir dermed at elever gjennom å observere og arbeide sammen med læreren og medelever skal bli mer selvstendige i læringsprosessen.

I min tidligere FOU-oppgave (Ditlefsen, 2022, s. 6) viste jeg til modellen *gradual release of responsibility*. Denne modellen beskriver hvordan modellering kan foregå i undervisning, og ble utformet av Pearson og Gallagher (1983, sitert i Fjørtoft, 2014, s. 244). Denne modellen legger til grunn en tanke om at læring oppstår i interaksjon med andre, hvor målet er at man skal gå fra en lærer som leder og modellerer, til en selvstendig praksis hos eleven (Fisher & Frey, 2021, s. 3). Undervisning i henhold til modellen *gradual release of responsibility* foregår ved at læreren modellerer hvordan for eksempel en strategi kan anvendes, før man deretter gradvis overfører mer og mer ansvar til elevene ved bruk av veiledet undervisning og samarbeid (Fjørtoft, 2014, s. 245). Bugge og Dessingué (2022, s. 116) beskriver hvordan samarbeidslæring er en hensiktsmessig arbeidsmetode å ta i bruk i arbeid med kritisk literacy fordi gjennom samarbeid og dialog kan elevene utfordre hverandres idéer og tanker, og gjennom dette danne et problemløsende og utforskende fellesskap der elevene kan utvikle hverandres ferdigheter. Dette kan ses i sammenheng med det Nielsen, Gourvennec og Skaftun (2014, s. 195) beskriver om at en god og faglig leser evner å argumentere for egne tolkninger og idéer, samtidig som man er åpen for at egen tolkning kan kritiseres av andre.

Som lærer er man en viktig rollemodell og man kan dermed tenke seg at læreren har et viktig ansvar ovenfor elevene i deres utvikling av en kritisk tekstkompetanse. Derfor er det viktig at lærere som ønsker å modellere hvordan man kan møte en tekst med en kritisk holdning, er

tydelige når de viser en slik lesestrategi og at de formidler hvordan de tenker og anvender strategien i situasjonen (Moe, 2014, s. 194). Det kan eksempelvis være å vise elevene hvilke kritiske spørsmål man stiller i tekst og begrunne hvorfor man stille akkurat dette spørsmålet. Målet med dette er at elevene selv skal kunne stille spørsmålene etterhvert. For at dette skal fungere er det viktig at læreren skaper et godt samspill preget av god dialog mellom seg selv som leder og elevgruppen, og læreren må kunne engasjere elevene og oppmuntre dem til å stille spørsmål, og hjelpe dem i prosessen med å drøfte ulike problemstillinger på egenhånd og argumentere for sine tanker og holdninger i klasserommet (Bugge & Dessingué, 2022, s. 100). Modellering er også viktig fordi man vet at dersom elever ikke blir introdusert for lesestrategier, hvordan man kan innta en kritisk posisjon eller hvordan man stiller kritiske spørsmål til en tekst, så vil elevene sannsynligvis ikke gjøre dette på et senere tidspunkt (Skovholt & Veum, 2020, s. 77). Med bakgrunn i dette kan man oppsummere med å si at modellering som metode kan være av stor betydning for elevenes utvikling av en kritisk tekstkompetanse, og at norsklæreren har et viktig ansvar for å skape god dynamikk i klasserommet for at slik undervisning skal være nyttig.

2.5 Læreplanteori og forholdet mellom forskning og erfaring

Som nevnt innledningsvis (1.) retter et av kjerneelementene i læreplanen for norskfaget seg mot kritisk tekstkompetanse. Etersom lærere skal forholde seg til læreplanen vil det være interessant å se om deltakernes forståelser av begrepet er i tråd med den forståelsen som læreplanen formidler. Med bakgrunn i dette valgte jeg å spørre deltakerne i prosjektet om deres erfaringer og kunnskap knyttet til kjerneelementet. Nedenfor vil jeg dermed kort presentere litt teori knyttet til læreplanarbeid ettersom det er relevant for analysen.

2.5.1 Goodlads læreplanteori

Selv om den norske skolen styres av en nasjonal læreplan, har lokale skoler muligheten til å påvirke gjennomføringen av undervisningen innenfor deres egne rammer (Støren, 2022, s. 1). Etersom man legger til rette for slikt lokalt læreplanarbeid vil dette kunne føre til en variasjon på hvordan læreplanen viser seg og forstås i praksis, da det er ikke er realistisk å tenke seg at alle lærere i Norge tolker læreplanen på samme måte. John I. Goodlad (1979, s. 60-64) utviklet et begrepsapparat knyttet til læreplanarbeid og beskriver hvordan læreplanen kan ha fem ulike former. De ulike måtene å se læreplanen er den ideologiske læreplanen, den formelle læreplanen, den oppfattede læreplanen, den gjennomførte læreplanen og den erfarte

læreplanen. Den ideologiske læreplanen viser til ideene bak læreplanen, mens den formelle læreplanen er den som blir vedtatt. Den oppfattede læreplanen handler om hvordan skoler, lærere og foreldre tolker den formelle og vedtatte læreplanen. Den gjennomførte og erfarte læreplanen retter et fokus ut mot praksisfeltet og hvordan læreplanen viser seg gjennom undervisning og hvordan både lærere, elever og foreldre opplever den (Goodlad, 1979, s. 60-64). Med bakgrunn i problemstillingen min vil det være interessant å drøfte hvordan lærernes forståelse av kritisk tekstkompetanse kan sammenlignes med det som formidles gjennom læreplanen. Altså i hvilken grad den ideologiske og formelle læreplanen henger i tråd med det som faktisk foregår i skolen og lærernes egne forståelser av hva det vil si å ha en kritisk tilnærming til tekst.

2.5.2 Forholdet mellom forskning og erfaring

Ovenfor presenterte jeg Goodlad (1979) og hans læreplanteori. I sammenheng med dette er det også interessant å diskutere hvordan forskningsbasert kunnskap og erfaringsbasert kunnskap vises i skolen og om dette er av betydning for arbeid med læreplanen. Tar lærere utgangspunkt i læreplanen og forskning når de planlegger undervisning, eller er det erfaringsbasert kunnskap hos lærere som påvirker undervisningen i størst grad? Nedenfor har jeg trukket inn noe forskning knyttet til læreres bruk av forskning og erfaring i egen praksis. Forskningen retter seg ikke direkte mot læreplanarbeid, men kan være relevant å drøfte i sammenheng med hvordan lærere forholder seg til forskning, erfaring og læreplan.

Spenningene som har vært mellom forskningsbasert og erfaringsbasert kunnskap er blitt tydeligere i det 21. århundre, og dette ser man for eksempel ved at lærerutdanningen har opplevd endringer etter et ønske om å profesjonalisere læreryrket (Mausethagen et al. 2023, 10). Joakim Caspersen og Hanna Holmeide (2023) har undersøkt læreres syn på kunnskap og forskning i sammenheng egen praksis. Hovedfunnene deres er at lærere ser på forskning som noe positivt, men at mye oppleves som distansert og svakt koblet til skolen (Caspersen & Holmeide, 2023, s. 196). Videre beskriver lærerne at mangel på tid er en av de største utfordringene når det kommer til det å sette seg inn i forskning og endre undervisningen på bakgrunn av dette (Caspersen & Holmeide, 2023, s. 199). Kyvik og Vågan (2014, sitert i Caspersen & Holmeide, 2023, s. 200) beskriver også hvordan undersøkelser gjennomført tidligere i den norske skolen viser det samme som internasjonal forskning ved at mange lærere i grunnskolen mener man kan gjøre en god jobb som lærer selv om man ikke er oppdatert på det nyeste innen forskning tilknyttet pedagogikk eller bestemte fag. Man kan

oppsummere dette med å si at forskningen kanskje ikke vil kunne gi nøyaktige føringer for hvordan ting bør gjennomføres i praksis, men forskningen kan brukes i sammenheng med eget profesjonelt skjønn i undervisningen slik at man evner å tilrettelegge for den enkelte elevgruppen (Mausethagen et al., 2023, s. 19).

2.6 Tidligere forskning

Literacy er et stort forskningsfelt og ettersom min forskning foregår innenfor den norske konteksten, har jeg i hovedsak valgt å forholde meg til tidligere forskning gjort i Norge. Dette på grunn av oppgavens omfang og hva den retter seg mot. Forskingen som presenteres nedenfor er i hovedsak knyttet til LISA-studien (Linking Instruction and Student Achievement), PISA-undersøkelsene (Programme for international student Assessment) og Critlit-prosjektet (Critical Literacy in a digital and global tekstual world) som er et større prosjekt gjennomført av universitet i Stavanger som ble avsluttet i 2023. Forskingen handler i stor grad om hvordan arbeid med kritisk tekstkompetanse foregår i norske klasserom, og hvordan norske elevers kompetanse er på området. Jeg har valgt å ta med forskning som viser elevenes kompetanse fordi samtlige deltakere diskuterer elevenes kompetanse gjennom intervjuene, og forskningen bekrefter viktigheten av å arbeide med dette i skolen. Hovedfunn i de ulike studiene som presenteres nedenfor er at elever i den norske skolen har et behov for å utvikle sin kritiske tekstkompetanse.

2.6.1 LISA-studien: norskundervisning preget av et ukritisk forhold til tekst

LISA-studien ble gjennomført i norske klasserom skoleåret 2014-2015, og var en stor studie av blant annet norsktimer på ungdomstrinnet (Blikstad-Balas & Roe, 2020). Gjennom å observere undervisning i 47 forskjellige norskklasserom fra forskjellige deler av Norge, der undervisningen blant annet ble filmet, var målet var å kartlegge undervisningspraksiser, elevenes egne oppfatninger og læringsutbytte. Deretter ble materialet samlet inn og analysert av forskere og assistenter tilknyttet prosjektet. Elevene som var med i prosjektet gjennomførte også en spørreundersøkelse knyttet til norskundervisningen, og forskerne fikk tilgang til dette materialet og elevens resultater på nasjonale prøver (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 13).

LISA-studiens resultater var urovekkende når det gjaldt elevenes kritiske tekstkompetanse. Resultatene viste at svært få lærere arbeidet aktivt med kritisk tekstkompetanse i klasserommet og elevene sjeldent ble utfordret i møte med tekst, og tekstene i undervisningen

ble ofte møtt med et ukritisk blikk uten videre problematisering (Blikstad-Balas og Roe, 2020, s. 116). I arbeid med fagtekster observerte forskerne at elevene i liten grad ble bedt om å besvare spørsmål som krevde kritisk refleksjon og resonnering, noe de anser som bekymringsverdig. Denne studien er en av flere som viser at kritisk vurdering og bruk av kilder er noe elevene trenger opplæring i, noe som også kommer frem i den internasjonale forskningslitteraturen, der leseforskere gjennom andre studier påpeker at skolen må arbeide for å øke elevenes kritiske tekstkompetanse (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 45).

Når elever leser litteratur utenom den kvalitetssikrede læreboken er det avgjørende at de lærer å stille spørsmål ved tekstenes opphav, pålitelighet og relevans (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 44). Som tidligere nevnt (2.1.3) er det viktig at elever får modellert hvordan man kan stille kritiske spørsmål til tekster og at elevene selv blir forespurt slike spørsmål da forskning viser at de spørsmålene læreren gir til elevene når de leser tekster, har stor påvirkning på hvordan elevene møter tekster i fremtiden (Roe et al., 2018, s. 120). Dersom elevene ikke får spørsmål om for eksempel samspill mellom modaliteter i møte med en sammensatt tekst eller kun får enkle faktaspørsmål som ikke krever refleksjon, så vil dette påvirke evnen deres til å stille gode spørsmål til tekster på et senere tidspunkt, samtidig som de ikke lærer å reflektere over ulike måter å framstille tekster på. Derfor er det viktig at man unngår de spørsmålene som lar seg besvare uten en dypere forståelse og refleksjon (Roe, et al., 2018, s. 120).

Et annet spennende funn i LISA-studien angår lesing av skjønnlitteratur. Når skjønnlitteratur ble anvendt i norskundervisningen var det stort sett fordi elevene skulle bruke dette til egen skriving på et senere tidspunkt (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 102-104). Fokuset var i stor grad rettet på elevene som forfattere, ikke som lesere, og undervisning og metoder der man går i dybden av tekstene og reflekterer rundt innholdet ble sjelden praktisert. Når det gjelder tekstvalg i undervisning og kritisk tekstkompetanse er det også gjort funn av at lærerne anser sakprosa som mer hensiktsmessig i arbeid med kritisk lesing, blant annet i en masteroppgave fra 2022 (Larsen, s. 65). I denne studien var hovedfokuset knyttet til utfordringer og muligheter ved kritisk tekstkompetanse i undervisning, og deltakerne i denne studien opplevde blant annet at elevene hadde lav kritisk tekstkompetanse kjennetegnet av manglende evne til å se sammenhenger og nyanser i tekster, og manglende forståelse av blant annet kontekst (Larsen, 2022, s. 64).

2.6.2 Critlit-prosjektet: kritisk lesing hos åttendeklassinger

I 2022 gjennomførte universitet i Stavanger, i sammenheng med Critlit-prosjektet, en spørreundersøkelse om kritisk lesing som rettet seg mot åttendeklassinger i den norske skolen. 228 norske elever i åttendeklasse deltok i undersøkelsen, hvor man rettet oppmerksomheten mot elevenes oppfatninger om kritisk lesing, og hvordan de selv mener at de vurderer tekster, med et spesielt fokus på multimodale og kommersielle tekster (Veum et al., 2022, s. 1).

Hovedfunn i denne spørreundersøkelsen er at elever har en avgrenset forståelse av hva det vil si å forholde seg kritisk til tekst da dette i stor grad knyttes til kildekritikk, og undersøkelsen viser også at mange elever sliter med å vurdere multimodale og kommersielle tekster (Veum et al., 2022, s. 16-17). Forskerne konkluderer med at det er et behov for å arbeide med forståelsen av hva kritisk tekstkompetanse innebærer og hvordan man skal forstå det i sammenheng med norskfaget, både teoretisk og didaktisk (Veum et al., 2022, s. 17). Studien peker også på at elever trenger å møte et mangfold av tekster, men dersom dette skal være av verdi må man forsikre seg om at elevene får muligheten til å møte disse tekstene med en kritisk holdning (Veum et al., 2022, s. 18). I sammenheng med dette skriver forskerne avslutningsvis at funnene i denne undersøkelsen nettopp peker mot et behov for nye didaktiske metoder som kan stimulere elevenes kritiske tekstkompetanse (Veum et al., 2022, s. 18).

2.6.3 PISA-undersøkelsene: hva sier de om elevenes kritiske tekstkompetanse?

PISA-undersøkelser opp igjennom årene har vist at elever sliter med oppgaver der de må gjøre selvstendige refleksjoner og bruke egen dømmekraft for å vurdere tekster (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 44). Det så man blant annet i resultatene fra PISA-undersøkelsen i 2018 der elevene fikk utfordringer i møte med en stor mengde multimodale tekster hvor flere av oppgavene ba elevene vurdere innholdet i tekstene ved at de skulle si noe om pålitelighet og avsenders troverdighet (Weyergang & Frønes, 2020, s. 178). Weyergang og Frønes (2020, s. 191) oppsummerer sin analyse av PISA-resultater fra 2018 med å si at mange elever i den norske skolen sliter med å vurdere teksters troverdighet og pålitelighet, og at elevene mangler strategier til å møte særlig multimodale tekster på internett, og andre tekster som består av mange detaljer. Det er også viktig å påpeke at de norske elevene ikke var alene om dette, men at oppgaver som krever mer kritisk lesing, selvstendig refleksjon og dømmekraft, var utfordrende for elever fra andre land som også gjennomførte PISA-undersøkelsen (Weyergang & Frønes, 2020, s. 191). PISA-undersøkelsen fra 2018 viste videre at elevene har et behov for

å trene opp utholdenhet og konsentrasjon under lesing, spesielt dersom elevene skal mestre dybdelesing som er en viktig del av den kritiske tekstkompetansen (Bakken, 2020, s. 266; Roe, 2020, s. 130).

Resultatene fra PISA-undersøkelsen i 2022 viste dessverre en markant økning av elever med lav lesekompetanse, og man ser at flere elever i den norske skolen har et stort behov for et leseløft (Universitetet i Stavanger, 2023). Undersøkelsen fra 2022 viser også at ungdom leser mye mindre på fritiden enn tidligere, og at den lesingen som foregår ofte er lesing på skjerm. En negativ konsekvens ved dette er at mye skjermlesing kan redusere leseutholdenheten hos barn og unge (Universitetet i Stavanger, 2023). I forbindelse med kritisk lesing som denne masteroppgaven blant annet dreier seg om viser også PISA-resultatene fra 2022 at de fleste elevene blir oppmuntret til å være kritiske, men det er kun halvparten som oppgir at dette er vanlig praksis i klasserommet (Jensen, Pettersen, Frønes, Eriksen, Løvgren, & Narvhus, 2023, s. 13).

Weyergang og Frønes (2020, s. 177-178) oppsummerer norske studier om elevers kritiske tekstkompetanse og viser til tre gjentakende trekk gjennom studiene. For det første ser det ut til at mange elever har en positiv holdning til seg selv og egen evne til å vurdere kilder, selv om dette ikke stemmer med forskningen. For det andre mangler mange elever gode strategier for å møte tekster de leser på nett, og at de ofte vurderer påliteligheten til en tekst basert på hvor gjentakende informasjonen er, altså at de finner samme informasjon andre steder. Det tredje gjentakende trekket ved studiene som de trekkes frem er at mange elever har en svært naiv forståelse av hvordan kunnskap produseres og etableres, og at elevene har behov for en mer inngående forståelse av hvordan trygg og pålitelig kunnskap bør formidles (Weyergang & Frønes, 2020, s. 177-178). Den tidligere forskningen og studiene som er presentert i dette kapitlet bekrefter med andre ord behovet for å arbeide med kritisk tekstkompetanse i den norske skolen.

3 Metode

I dette delkapitlet vil jeg presentere forskningsmetodene som ble brukt i prosjektet til datainnsamling og analyse. Prosjektets formål er som tidligere nevnt (1.1) å identifisere eksisterende definisjoner og forståelser av et begrep (kritisk tekstkompetanse) hos et lite utvalg norsklærere og analysere hvordan de integrerer arbeid med dette i egen norskundervisning. Problemstillingen er todelt da den både spør etter læreres forståelse av begrepet kritisk tekstkompetanse, samtidig som den retter et fokus mot hvordan dette faktisk integreres i praksis. Dette kunne potensielt vært undersøkt ved bruk av spørreskjema, men data ville da utelukkende basere seg på lærernes egen rapportering. Ved å ta i bruk kvalitative metoder i form av intervju og observasjon, oppnår jeg triangulering av data der jeg både samler inn data om deres egen forståelse av egen praksis, samtidig som jeg observerer hva de faktisk gjør i praksis. Med triangulering mener man at forskeren sikrer verdien av sine funn ved at man tar i bruk flere metoder, og dette kan potensielt gjøre dataene tykkere og analysen kvalitativt bedre (Skilbrei, 2023, s. 89).

Jeg valgte intervju som metode for å samle inn data om læreres forståelse og erfaringer knyttet til begrepet kritisk tekstkompetanse. Dette kombinerte jeg med observasjon da disse to metodene kombinert sammen kan skape en større helhet ved at de utdyper hverandre og jeg fikk muligheten til å sammenligne lærernes forståelser og deres praksis. Intervjuene gir nemlig meg som forsker tilgang til hvordan ulike mennesker kan oppleve bestemte situasjoner eller fenomener og deres refleksjon knyttet til disse, mens observasjonene kan gi innblikk i menneskenes faktiske handlinger i situasjonene og hvordan de forholder seg til andre individer (Thagaard, 2018, s. 11). Angrosino og Pèrez (2000, sitert i Postholm & Jakobsen, 2018, s. 115) beskriver hvordan observasjon kan fungere fint som en kontekst for et intervju, altså at intervjuet foregår samtidig som observasjonen. Gjennom å kombinere intervju og observasjon på denne måten kan man som forsker oppnå en bredere forståelse ved at lærernes perspektiv tas i betraktning, og man unngår at det bare er forskerperspektivet og forskerens subjektive antakelser som kommer frem (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 114). Kombinert sett vil dermed disse to metodene kunne gi en mer nyansert og inngående forståelse av de enkelte lærernes praksiser enn ved bruk av kvantitativ metode, og det gir data som kan drøftes opp mot hverandre.

I neste underkapittel vil jeg gjennomgå valg av metoder ytterligere og beskrive hvorfor jeg mener dette er hensiktsmessige metoder for prosjektets formål (3.1). Så vil jeg beskrive sentrale trekk ved intervju og observasjon som metode (3.2 og 3.3), før jeg retter fokuset inn mot utvalget i studien og hvordan jeg rekrutterte deltakere (3.4). Deretter rettes søkelyset inn mot selve datainnsamlingen der jeg beskriver hvordan jeg forberedte meg til intervjuene og observasjonen, og hvordan dette ble gjennomført (3.5). Videre beskriver jeg hvordan jeg analyserte og tolket datamaterialet (3.6). Mot slutten av metodekapitlet drøftes forskningens kvalitet (3.7), og kapitlet avsluttes med en forskningsetisk drøfting (3.8).

3.1 Bakgrunn for valg av metode

Når man anvender kvalitative metoder er intensjonen ofte at man ønsker å få et innblikk inn i menneskers erfaringer og subjektive perspektiver, og innen kvalitativ forskning er man dermed opptatt av å beskrive og tolke hvordan noe oppleves, forstås eller gjøres (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 11; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95). Kvalitativ forskning knyttes ofte til en konstruktivistisk epistemologi, hvor hovedtanken er at verden ikke er objektiv og at ethvert menneske vil kunne konstruere sin virkelighet basert på egne erfaringer og tanker, og dette vil kunne resultere i flere forskjellige konstruksjoner av den samme virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 51). Jeg benytter et konstruktivistisk perspektiv i denne masteroppgaven fordi jeg gjennom blant annet intervjuene forsøker å få innsikt i hvordan tre forskjellige lærere som enkeltindivider forstår og konstruerer begrepet kritisk tekstkompetanse. Ettersom jeg i problemstillingen er ute etter subjektive forståelser valgte jeg å bruke intervju som metode fordi man gjennom intervju kommer i en posisjon der man er nær den man forsker på og det er en metode som egner seg for å samle inn subjektive forståelser, konstruksjoner og oppfatninger (Tjora, 2021, s. 54).

Valget om å observere ble gjort fordi man gjennom observasjon kan studere sosial samhandling, og hvordan mennesker aktivt tilpasser seg og gjør bestemte valg i ulike situasjoner (Thagaard, 2018, s. 63). I dette prosjektet var målet med observasjonen å se hvordan tre norsklærere integrerer arbeid med kritisk tekstkompetanse i egen klasseromspraksis og hvordan de oppmuntrer elevene til å innta rollen som aktive og kritiske lesere/skrivere. Fokuset i observasjonen var dermed rettet mot lærernes praksis og hvilke læringsaktiviteter som ble gjennomført. Ifølge Postholm og Jakobsen (2018, s. 113) har man ofte som mål innen kvalitativ forskning å gjennomføre observasjoner i naturlige situasjoner,

og i denne studien ble klasseromspraksis observert på en naturlig måte hvor undervisningen fikk utspille seg uten påvirkninger fra min side som forsker. Lærerne gjennomførte undervisningen slik de hadde planlagt. Hvordan selve observasjonen ble gjennomført blir ytterligere beskrevet lenger ned i teksten (3.3).

3.2 Intervju som metode

Et intervju, i dette tilfelle et semistrukturert intervju, kan defineres som «en planlagt og fleksibel samtale som har som formål å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden med henblikk på fortolkning av meningen med de fenomener som blir beskrevet» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 357). Intervjuene i denne studien baserer seg på en fenomenologisk tilnærming fordi jeg tar utgangspunkt i subjektive opplevelser for å få innsikt i og innblikk i enkeltpersoners erfaringer, og noe av det mest sentrale i fenomenologien er å forstå fenomener på grunnlag av de perspektivene og meningene som enkeltpersonene konstruerer (Thagaard, 2018, s. 36).

Intervjuene som ble gjennomført i denne studien er også inspirert av formen i dybdeintervjuer. Ifølge Tjora (2021, s. 127) er formålet med å bruke et dybdeintervju å skape en situasjon der man kan snakke relativt fritt rundt et tema som forskeren har bestemt på forhånd. Med dette som utgangspunkt la jeg dermed opp til forholdvis åpne spørsmål som ville gi deltakerne muligheten til å reflektere og diskutere ulike momenter ved kritisk tekstkompetanse. Et av spørsmålene var for eksempel: «Hva legger du som lærer i begrepet kritisk tekstkompetanse?» (se vedlegg 2). Gjennom å bruke slike relativt åpne spørsmål gir man deltakerne muligheten til å utdype sine tanker der de selv ønsker å gjøre dette, og man åpner opp for mulige digresjoner som forhåpentligvis kan berike samtalen med flere perspektiver og meninger (Tjora, 2021, 128).

En viktig evne som forsker er å kunne lytte aktivt til det som sies slik at man kan stille gode oppfølgingsspørsmål for å oppnå mer dybde i intervjuet, og at man oppfatter eventuelle uklare svar slik at man kan be om ytterligere beskrivelser av det (Postholm & Jakobsen, 2018, s. 122). Da jeg aldri har gjennomført et intervju før valgte jeg å formulere mulige oppfølgingsspørsmål til hovedspørsmålene i intervjuguiden, slik at jeg som forsker hadde en støtte dersom samtalen ikke skulle utvikle seg på en god måte. Jeg opplevde derimot at

intervjuene gikk uanstrengt og at samtalene var preget av god flyt, både med de forberedte spørsmålene og med de spontane oppfølgingsspørsmålene som oppstod underveis.

Ifølge Svenkerud (2021, s. 92) kan intervjuets kvalitet påvirkes av deltakernes evne til å svare oppriktig om egne meninger, og som forsker bør man kritisk vurdere om deltakerne sier det de faktisk mener. Et intervju kan oppleves som en stressende situasjon, og det kan være en fare for at deltakeren forteller det de tror forskeren vil høre. Målet vil dermed være at intervjupersonen skal svare på spørsmålene uten at de føler en påvirkning av forskerens egne synspunkter (Thagaard, 2018, s. 108). Ifølge Postholm og Jakobsen (2018, s. 133) er det et viktig metodisk prinsipp at forskeren evner å se seg selv i forskerrollen, og klarer å reflektere over hvordan man i en slik relasjon kan påvirke intervjupersonene. I sammenheng med dette kan man se til det Busso (2018, s. 119) skriver om hvordan en asymmetrisk relasjon kan oppstå i et intervju ved at forskeren kan ha mye kunnskap om det aktuelle temaet, og deltakeren kan føle at hen står i en sårbar posisjon når hen skal dele sin kunnskap med forskeren. I denne studien opplevde jeg at deltakerne gjentatte ganger, både før og underveis i intervjuene, uttrykte en bekymring til deres evne om å kunne gi tilfredsstillende svar. Dette kan ha påvirket lærernes selvtillit i intervjuet og evnen deres til å svare på spørsmålene. Med bakgrunn i dette var det viktig for meg å formidle til deltakerne at jeg var opptatt av deres subjektive forståelser og at dette ikke skulle oppleves som en «test», men som en dialog hvor deres forståelser og erfaringer er det sentrale.

3.3 Observasjon som metode

Det er mange aspekter å ta hensyn til når man skal gjennomføre en observasjon. Hvilket nærvær man som forsker har til felten kan påvirke de resultatene man får og derfor er det viktig å tenke gjennom hvordan man skal forholde seg til feltet og deltakerne før observasjonen (Thagaard, 2018, s. 63). De som observeres kan påvirkes av at de er i en situasjon der de blir observert, og det er viktig at man som forsker er bevisst dette (Tjora, 2021, s. 83). William Labov (2006, s. 86) beskrev dette som *Observers Paradox*, som vil si at deltakere kan ha en tendens til å tilpasse seg intervjusituasjonen og/eller observasjonen på en måte som kan føre til at de ikke opptrer like autentisk i situasjonen som de ville gjort i samme situasjon men med fravær av en forsker. I forbindelse med dette må man ta stilling til hvilken observatørrolle man vil benytte seg av. Disse varierer fra å være «fullstendig observatør» til «fullstendig deltaker» (Gold, 1958, sitert i Posthold & Jacobsen, 2018, s. 115).

I denne studien observerte jeg tre norsklærere hvor alle underviser på et trinn hvor jeg selv har gjennomført egen praksis. Dette ga meg en fordel ved at elevene hadde kjennskap til meg og de hadde få spørsmål knyttet til min tilstedeværelse og hvem jeg var. Da elevene spurte hvorfor jeg var tilstede forklarte jeg dem at jeg holdt på med en masteroppgave og at jeg observerte lærerne deres. Både jeg og deltakerne var tydelige fra første dag at jeg ikke fungerte som lærer, men at jeg kun var til stede for å observere. Gjennom dette prosjektet inntok jeg dermed rollen som «observatør som deltaker» hvor jeg som forsker ikke deltok i aktivitetene, men dette er allikevel en åpen observasjonsrolle ved at de som observeres vet om selve observasjonen (Posthold & Jakobsens, 2018, s. 115). Ved å innta denne observatørrollen i klasserommet forholdt jeg meg vennlig til elevene og fortalte hvem jeg var, men når det gjaldt faglige spørsmål ba jeg elevene henvende seg til lærerne. Observasjonen ble gjennomført ved at jeg satt bakerst i klasserommet og noterte det jeg observerte inn i et observasjonsskjema på egen PC som ble utarbeidet på forhånd (se vedlegg 3).

3.4 Utvalg av deltakere og rekruttering

Når man gjennomfører et forskningsprosjekt er det viktig at deltakerne man velger til prosjektet har kompetansen som trengs for til å delta i prosjektet. Med kompetanse mener jeg at deltakerne har en bakgrunn med kunnskap og erfaringer som gjør dem i stand til å reflektere rundt det de blir spurt om (Tjora, 2021, s. 145). For å sikre dette utarbeidet jeg to utvalgsriterier før jeg begynte med rekruttering av deltakere. Når man setter opp utvalgsriterier på denne måten kaller man gjerne utvalget for strategisk, ettersom deltakerne ikke er plukket ut tilfeldig (Tjora, 2021, s. 145). Jeg utarbeidet følgende to utvalgsriterier:

1. Deltakeren må ha utdanning innenfor norskfaget.
2. Deltakeren må arbeide som norsklærer på ungdomstrinnet.

Med bakgrunn i et ønske om å bruke god tid til hver deltaker gjennom intervjuene og størrelsen på oppgaven, anså jeg det som tilstrekkelig å rekruttere tre deltakere til prosjektet. Ved å observere tre norsklærere i fire forskjellige klasser gjennom en uke, anså jeg også dette som tilstrekkelig datagrunnlag sammenlignet med masteroppgavens tidsmessige omfang.

Det første steget jeg tok for å rekruttere deltakere var å sende ut mail til flere rektorer ved lokale skoler. På grunn av manglende respons benyttet jeg en annen rekrutteringsstrategi. Jeg tok dermed kontakt med min praksislærer, og lurte på om han ville høre med norsklærere ved

praksisskolen og kartlegge eventuell interesse for prosjektet. Min praksislærer rekrutterte to deltakere til meg, mens jeg tok kontakt med en tredje person underveis i praksisperioden høsten 2023. Lærerne som til slutt ble med i prosjektet var tre norsklærere jeg hadde kjennskap til gjennom egen praksis. Jeg vil ikke si at det er noen nær relasjon mellom meg og deltakerne, men bekjentskapet kan likevel ha påvirket deres samtykke om å delta i prosjektet. Prosjektet baserer seg på prinsippet om frivillig samtykke, som vil si at deltakerne kan nekte å delta i prosjektet, eller at de kan trekke seg underveis i prosjektet dersom de ønsker det (Leseth & Tellmann, 2018, s. 148). Jeg var svært tydelig på at deltakelsen var frivillig og jeg sendte tidlig ut samtykkeskjemaene slik at deltakerne fikk muligheten til å sette seg godt inn i prosjektet. Lærerne virket generelt positive til å være med på prosjektet når jeg kommuniserte med dem, og jeg velger dermed å tro at de ikke følte seg presset til å være med.

I tabellen nedenfor presenterer jeg deltakerne i prosjektet med fiktive navn. Tabellen tar for seg deltakernes alder, antall år som lærer og nåværende stilling:

Deltaker	Alder	Antall år som lærer	Utdanning/stillingsgruppe
Lærer 1: Marit	44 år	20 år	Adjunkt med tilleggsutdanning
Lærer 2: Hilde	48 år	23 år	Adjunkt med tilleggsutdanning
Lærer 3: Ida	44 år	20 år	Adjunkt med tilleggsutdanning

Tabell 3.1: Informasjon om deltakernes alder, antall år som lærer og utdanning/stillingsgruppe

Tabellen ovenfor viser at det er slående likheter mellom lærerne, og at samtlige lærere har lang erfaring som lærere i skolen. Ovenfor (3.4) beskrev jeg viktigheten av å ha deltakere som har kompetanse til å uttale seg om det aktuelle temaet, og med bakgrunn i deltakernes arbeidserfaring og antall år i skolen vil jeg anse dette som en styrke i prosjektet.

3.5 Datainnsamling

Nedenfor presenteres selve datainnsamlingen med fokus på forberedelsene før intervjuene og observasjonen, og deretter hvordan intervjuene og observasjonen foregikk rent fysisk.

3.5.1 Forberedelser til intervju og observasjon

Jeg startet arbeidet med å utarbeide en intervjuguide med ferdig formulerte spørsmål til intervjurunden. Spørsmålene i en intervjuguide formuleres før selve intervjuet og disse spørsmålene fungerer som et støtte som sørger for at man dekker både problemstillingen og forskningsspørsmål (Postholm & Jakobsen, 2018, s. 122). Ifølge Tjora (2021, s. 161) vil et intervju ofte være tredelt, hvor man starter med en oppvarmingsdel, deretter en refleksjonsdel, før intervjuet avsluttes med en avrundingsdel. Intervjuguiden ble inspirert av denne strukturen (se vedlegg 2). Oppvarmingsdelen kjennetegnes av mer uformelle spørsmål som kan knyttes til deltakernes utdanning, alder osv. Denne delen av intervjuet er viktig fordi enkle spørsmål innledningsvis kan gi deltakeren en følelse av mestring og at hen behersker intervjusituasjonen (Tjora, 2021, s. 160). Den neste fasen av intervjurunden, refleksjonsdelen, er hoveddelen av intervjuet hvor det stilles mer faglige spørsmål knyttet til det aktuelle temaet. Etersom prosjektets problemstilling er todelt valgte jeg å dele hovedspørsmålene inn i to deler hvor en del fokuserer på lærernes forståelse av begrepet kritisk tekstkompetanse, mens den andre delen fokuserer på lærernes praksis (se vedlegg 2).

Jeg valgte å dele intervjuguiden med deltakerne før intervjuene. Bakgrunnen for dette valget var en tanke om at det kunne gi mer utfyllende svar, og jeg anså det som hensiktsmessig å la deltakerne få tilgang til intervjuguiden. Samtidig kan man diskutere om dette kan påvirke oppgavens pålitelighet og gyldighet ettersom lærerne får muligheten til å forberede seg. I dette tilfellet gjennom å slå opp definisjoner og repetere relevante utdrag fra læreplanen, se gjennom egne undervisningsplaner og så videre. Allikevel anser jeg ikke lærernes eventuelle forberedelse som en ulempe for prosjektet, men som et godt utgangspunkt for en mer inngående samtale om kritisk tekstkompetanse.

Larsen (2017, s. 98) anbefaler at man gjennomfører et pilotintervju, som vil si at man tester ut intervjuguiden før selve intervjurunden. Gjennom pilotintervjuet ble jeg kjent med opptaksverktøyet Nettskjema og jeg fikk testet intervju spørsmålene på en medstudent slik at jeg kunne justere ordlyden i eventuelle spørsmål etter refleksjon med medstudenten. Medstudenten skriver også master innenfor norsk, og har dermed lignende kompetanse som prosjektets deltakere. Dette tiltaket var nøye planlagt for å sikre at pilotintervjuets varighet kunne gi et realistisk bilde på den tidsrammen de senere intervjuene ville innebære. Pilotintervjuet opplevdes som svært fruktbart, da det både ga meg indikasjoner på intervjuets

lengde og spørsmålenes kvalitet. Min medstudent oppfylte ikke utvalgskriteriene til intervjuet, og pilotintervjuet ble derfor ikke implementert i prosjektets datamateriale.

Som forberedelse til observasjonen utarbeidet jeg et observasjonsskjema hvor jeg trakk frem spesifikke elementer i undervisningen som jeg ville rette oppmerksomheten mot (se vedlegg 3). Ifølge Brottveit (2018, s. 99) er det viktig at et slikt skjema er enkelt å anvende og at det er en sammenheng mellom observasjonene, tema og masteroppgavens problemstilling. Skjemaet ble utarbeidet som et verktøy til selve observasjonsprosessen. Før observasjonen brukte jeg også tid på å lese en del teori tilknyttet kritisk tekstkompetanse. Dette fordi et teoretisk bakteppe vil kunne hjelpe meg som forsker å fange opp relevante biter av observasjonen som foregår og fortløpende skrive ned disse (Postholm & Jakobsen, 2018, s. 131).

3.5.2 Gjennomføring av intervju og observasjon

Jeg kontaktet deltakerne tidlig høsten i 2023 og de fikk selv bestemme tidspunkt for intervju. Gitt den betydelige belastningen en lærer kan ha i løpet av en arbeidshverdag var det viktig for meg at intervjuet ikke ble en byrde for lærerne eller en ekstra kilde til stress.

Ettersom jeg brukte lydopptak i forbindelse med intervjuet valgte jeg å bruke grupperom i rolige omgivelser for å unngå støy. Jeg brukte opptaksutstyr, i form av appen Diktafon som er tilknyttet Nettskjema, fordi dette ga meg muligheten til å lytte intervjuet flere ganger i etterkant (Neteland, 2020, s. 56). Denne metoden er meldepliktig i henhold til personvernloven, og prosjektet ble dermed meldt inn til NSD/Sikt (Norsk senter for forskningsdata) (se vedlegg 5) i god tid. Jeg besluttet også å avstå fra å notere på egen PC underveis i intervjuet av hensyn til at samtalen skulle være så flytende som mulig.

Før intervjuet ble satt i gang delte jeg ut en intervjuguide, samt penn og papir til deltakeren, slik at vedkommende fikk muligheten til å notere eventuelle tanker underveis i intervjuet dersom det var ønskelig. Intervjuguiden var utgangspunktet for intervjuene og alle deltakerne fikk de samme hovedspørsmålene. Med bakgrunn i dette kan man se på intervjuet som et *strukturert intervju* (Leseth & Tellmann, 2018, s. 71). Underveis i intervjuet dukket det imidlertid opp en del spontane oppfølgingsspørsmål, og disse varierte ut ifra deltakernes respons. Noen temaer som ble belyst i et intervju, ble ikke nødvendigvis belyst i et annet intervju. I lys av dette faller intervjuet mer innenfor kategorien *semi-strukturert* eller *halv-strukturert intervju* fordi forskeren åpner for at forskningsdeltakerne kan introdusere temaer

som forskeren ikke har planlagt på forhånd, og man følger ingen bestemt struktur slik man gjør i et strukturert intervju (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 156; Brottveit, 2018, s. 92; Leseth & Tellmann, 2018, s. 71).

Observasjonen foregikk gjennom en hel skoleuke (5 dager), hvor jeg fulgte tre forskjellige norsklærere i fire ulike klasser på ungdomstrinnet. Det ble til sammen observert åtte undervisningstimer i norsk. Hvordan observasjonen foregikk har jeg beskrevet ytterligere lenger opp i oppgaven (3.3), og velger dermed å ikke diskutere dette videre.

3.6 Dataanalysen

3.6.1 Transkripsjon

Som tidligere beskrevet (3.5.2) benyttet jeg meg av opptaksutstyr tilknyttet Nettskjema. Nettskjema tilbyr en transkriberingstjeneste som umiddelbart transkriberer lydopptak for deg og denne benyttet jeg meg av. Denne tjenesten fungerte forholdsvis presist, men jeg var avhengig av å lytte til og korrigere transkripsjonen i etterkant da noen formuleringer ikke ble helt i tråd med deltakernes faktiske uttalelser. For at transkripsjonen skulle gjenspeile intervjusituasjonen valgte jeg å transkribere ordrett. Jeg vurderte det som positivt å arbeide med transkripsjonen på denne måten, og Tjora (2021, s. 187) argumenterer for at det er flere fordeler ved å se over et intervju man selv har deltatt i da man lettere kan se for seg kroppsspråket til deltakeren og annen verdifull informasjon som kan være relevant for analysen.

3.6.2 Koding

Etter at intervjutranskripsjonene og observasjonsnotatene var ferdigstilte ble analyseprosessen iverksatt. Jeg bestemte meg tidlig for å kode datamaterialet for å få systematisert og kategorisert datamaterialet, og forholdt meg dermed til tekst som data (Anker, 2020, s. 75).

Jeg valgte en empirinær koding, som vil si at jeg tok utgangspunkt i det empiriske materialet og lagde koder ut ifra det jeg kunne finne i datamaterialet (Anker, 2020, s. 77). I første omgang gjennomførte jeg en bred koding der jeg opprettet et skjema bestående av en tabell hvor hver kategori representerte et forskningsspørsmål. Deretter plasserte jeg ulike uttalelser og fraser fra materialet som passet inn under de ulike forskningsspørsmålene. Det første forskningsspørsmålet retter fokus mot lærernes forståelser av begrepet kritisk

tekstkompetanse, og dermed ble alle uttalelser som kunne relateres til lærernes begrepsforståelse plassert innenfor den kategorien. Etter at denne tabellen var utfylt, lagde jeg en tilsvarende tabell, men kategoriene ble byttet ut med koder jeg hadde oppdaget underveis i den brede kodingen. En av kodene jeg valgte å trekke ut av materialet var for eksempel «selvstendighet», ettersom samtlige deltakerne så en sammenheng mellom selvstendighet og kritisk tekstkompetanse (4.3.1). Slik fortsatte arbeidet til jeg hadde gjennomgått alt av datamateriale og fått ferdigstilt de kodene som ble grunnlaget for den videre analysen. Koding av observasjonsnotatene ble gjort på tilsvarende måte. Gjennom å innlede arbeid med en bred koding opplevde jeg å bli godt kjent med eget datamateriale ettersom jeg gjennomgikk materialet systematisk i flere omganger, og det forenklet prosessen med å komme frem til de utvalgte kodene som ble gjeldende til slutt. Jeg valgte å gjennomføre koding av materialet før jeg innhentet teori fordi kodingen ville kunne gi meg en bedre forståelse av hvilket teoretisk rammeverk jeg burde benytte meg av.

3.6.3 Analysen

Målet med analysen i denne oppgaven er å finne frem til lærernes forståelser, erfaringer og egen praksis tilknyttet arbeid med kritisk tekstkompetanse på ungdomstrinnet. I analysen anvender jeg en meningsfortolkende tilnærming slik Kvale og Brinkmann (2015, s. 234) beskriver det. I en slik tilnærming opererer jeg som en fortolker og målet er å gå utover det som direkte sies eller gjøres. Målet er å tolke seg frem til en forståelse av hva deltakerne forteller, og finne frem til meninger og betydninger som ikke umiddelbart kommer frem i intervjuet eller gjennom observasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 234). En slik meningsfortolkende praksis kan også knyttes til en hermeneutisk tilnærming. Det vil si at man som forsker tar i bruk egne erfaringer og egne forståelser når man skal finne frem til deltakernes meninger (Leseth & Tellmann, 2018, s. 116). Analysen og drøftingen i denne masteroppgaven er dermed et resultat av mine egne tolkninger i møte med datamaterialet og teori. En slik tilnærming åpner opp for at en tekst kan få mange ulike tolkninger, avhengig av hvem fortolkeren er (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 238; Leseth & Tellmann, 2018, s. 116). Dette drøftes videre under forskningens kvalitet (3.7).

I analysen hentet jeg også inspirasjon fra et diskursanalytisk perspektiv fordi jeg fokuserte på lærernes språkbruk og språket fungerte dermed som en port inn til deltakernes forståelser og konstruksjoner av begrepet kritisk tekstkompetanse (Anker, 2020, s. 41; Leseth & Tellmann, 2018, s. 120). Et eksempel på dette er at i forbindelse med begrepet kritisk tekstkompetanse

rettet jeg fokus inn mot hvilke verb lærerne knyttet til denne kompetansen, som for eksempel å «utfordre» og «reflektere». I analysen (4.1.2) sammenlignes lærernes praksis og deres forståelse av begrepet kritisk tekstkompetanse opp mot læreplanens forståelse av begrepet. I sammenheng med dette viser jeg kort til Goodlads (1979) læreplanteori, og derfor kan dette også anses som en liten del av oppgavens analytiske rammeverk.

3.7 Forskningens kvalitet

Ifølge Postholm og Jakobsen (2018, s. 219) bør forskeren kunne reflektere kritisk om hvordan kunnskap og resultater er produsert for å kunne si noe om forskningens kvalitet.

Tradisjonelt sett innenfor mange forskningstradisjoner har man benyttet seg av begrepene reliabilitet og validitet når man vurderer forskningens kvalitet. Noen kvalitative forskere har hevdet at dette er begreper som har et positivistisk opphav og at det dermed er begreper som i større grad passer til å vurdere kvantitativ forskning (Posthold & Jakobsen, 2018, s. 222).

Innen kvalitativ forskning kan man benytte seg av begrepene pålitelighet og gyldighet, og det er disse begrepene jeg har valgt å forholde meg til i denne masteroppgaven med utgangspunkt i Postholm og Jakobsens (2018) og Tjoras (2021) arbeid.

3.7.1 Pålitelighet og gyldighet

Begrepet pålitelighet kan ses i sammenheng med reliabilitetsbegrepet som i stor grad fokuserer på konsistens og repeterbarhet i forskningen (Postholm & Jakobsen, 2018, s. 223). I kvalitative studier, slik som i denne studien, vil møtet mellom forskere, forskningsfelt og deltakere kunne utarte seg på forskjellige måter ettersom både forskeren og deltakerne bringer med seg noe inn i situasjonen. Som lærerstudent vil jeg kunne ha med meg erfaringer og kunnskap som kan påvirke hvordan jeg opplever og tolker datamaterialet, som kan skille seg fra hvordan en annen forsker ville gjort det. Postholm og Jakobsen (2018, s. 224) beskriver også hvordan et hvert menneske er et individ i utvikling hvor meninger og holdninger vil kunne variere mellom tid og sted, og på grunn av slik kontekstuell påvirkning kan prinsippet om repeterbarhet være utfordrende i kvalitativ forskning. I dette prosjektet kan for eksempel mitt bekjentskap til deltakerne ha ført til en annen flyt i samtalen enn det en annen forsker kunne opplevd og dette kan igjen ha påvirket forskningsresultatene. Med bakgrunn i dette ser man at det innen kvalitativ forskning kan være flere faktorer som påvirker resultatene og for å vurdere forskningens pålitelighet legger dermed Postholm og Jakobsen (2018, s. 224) vekt på at forskningsprosessen bør synliggjøres.

Ved å synliggjøre forskningsprosessen legger man opp til at andre kan få en omfattende og helhetlig forståelse av forskningen og hvordan forskningsresultatene er blitt til. For å sikre oppgavens pålitelighet har jeg dermed valgt å vie mye plass til metodekapitlet hvor jeg på en grundig måte beskriver hvordan selve forskningsprosessen foregikk. Dersom man er åpen om forskningsprosessen, gjennomførelsen av prosjektet og begrunnelse for de valgene som er tatt, gir man dermed lesere muligheten til å selv vurdere forskningen som er gjennomført (Tjora, 2018, s. 264). Dette handler om prosjektets *transparens* og for å kunne gjøre et forskningsprosjekt transparent krever det at man «systematisk registrerer valg, endringer og lignende underveis i prosjektet, men også at presentasjonen gir leseren innblikk i empiriske data og hvordan analysen av disse gjøres» (Tjora, 2021, s. 264).

For å sikre gyldigheten i et prosjekt må man stille seg spørsmålet om de resultatene man får, faktisk svarer på prosjektets problemstilling og de forskningsspørsmålene som hører til (Tjora, 2021, s. 260). Jeg innledet arbeidet med masteren med å utvikle problemstilling og forskningsspørsmål, og disse brukte jeg som utgangspunkt for intervjuguide og observasjonsskjemaene for å sikre en sammenheng i prosjektet. Tjora (2021, s. 263) skriver at noe av det viktigste for å oppnå høy grad av gyldighet er metodologisk treffsikkerhet ved at man tar utgangspunkt i problemstilling og eventuelle forskningsspørsmål. Jeg gjorde en grundig refleksjon i valg av metode (3.1), og ettersom masteroppgaven retter fokus mot læreres forståelse og praksis, anser jeg metodevalget som godt egnet til prosjektet.

3.7.2 Tilstandsbilde

Kvale & Brinkmann (2015, s. 289) beskriver at dersom forskningsresultater anses som pålitelige og gyldige er det normalt å stille spørsmål om resultatene er generaliserbare, altså om det kan overføres til andre kontekster eller situasjoner. Når det gjelder intervju som metode for datainnsamling er en vanlig innvending mot dette at det ofte er et begrenset antall deltakere som gjør at resultatene og funnene ikke kan generaliseres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). I denne studien intervjuet jeg tre lærere og observerte en uke med norskundervisning, og det vil dermed være begrenset med hvor mye informasjon man kan vise til, og det som ble observert av klasseromspraksis kan ikke anses som dekkende for lærernes fulle praksis og lærerhverdag.

Som beskrevet ovenfor i sammenheng med pålitelighet (3.7.1) er vi mennesker i kontinuerlig utvikling, og det gjør at det på ingen måte er noen garanti for at jeg ville fått tilsvarende resultat hvis jeg gjennomførte intervju med de samme spørsmålene fem år fram i tid. Agnes Andenæs (2000, sitert i Skilbrei, 2023, s. 88) beskriver derimot at kvalitativ forskning kan bidra med *tilstandsbilder* som belyser hvordan en situasjon utfolder seg for øyeblikket. Målet med denne masteroppgaven er å bidra med et tilstandsbilde som viser forståelser av begrepet kritisk tekstkompetanse og praksis tilknyttet dette hos et utvalg norsklærere.

Datamaterialet som ble innhentet i dette prosjektet var av begrenset størrelse ettersom det kun baserer seg på tre intervjuer og en uke med observasjon. Resultatene fra dette prosjektet kan ikke generaliseres for alle norsklærere, men de kan bidra med å gi innsikt i noen eksisterende forståelser og praksiser som finner sted i norskundervisning på ungdomstrinnet.

Masteroppgaven kan dermed anses som et bidrag til forskning på kritisk tekstkompetanse i den norske skolen.

3.8 Personvern og etiske hensyn

Når man gjennomfører forskning på mennesker har man som forsker et viktig etisk ansvar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 95; Leseth & Tellmann, 2018, s. 148; Anker, 2020, s. 105; Tjora, 2021, s. 53). Gjennom intervju og observasjon kommer man nær andre mennesker og det er viktig at deltakerne opplever relasjonen med forskeren som tillitsfull, hyggelig og respektfull (Tjora, 2021, s. 54-55). For meg var det dermed viktig at deltakerne opplevde det som positivt å være med i prosjektet.

Sigmund Grønmo (2007, sitert i Leseth og Tellmann, 2018, s. 148) beskriver forskerens ansvar ovenfor deltakerne gjennom fire punkter: frivillig samtykke, informasjonsplikt, man skal ikke utsettes for risiko eller muligheter for skade og all informasjon skal behandles konfidensielt. I denne masteroppgaven vil jeg argumentere for at forskningsetiske prinsipper er overholdt. Prosjektet ble meldt til Sikt og godkjent tidlig på høsten i 2023 (se vedlegg 5). Etter at godkjenningen var i orden fikk deltakerne tilsendt samtykkeskjema med en tydelig beskrivelse av prosjektet (se vedlegg 1). Samtykkeskjemaene ble underskrevet før både intervju og observasjon fant sted. Gjennom prosjektet ble ingen utsatt for fare eller risiko, og alt datamateriale er anonymt og lydfilene fra intervjuene ligger trygt bevart på en kryptert og

passordbeskyttet server hvor kun jeg som forsker har tilgang. For å beskytte deltakernes privatliv og anonymitet opprettet jeg også fiktive navn som benyttes i analysekapitlet.

Det ble ikke samlet inn personinformasjon om elever gjennom prosjektet, og med bakgrunn i dette søkte jeg ikke om skriftlig samtykke fra foresatte for å gjennomføre observasjonen. Her er det også viktig å påpeke at observasjonen rettet seg mot lærerens praksis, og det ble ikke notert ned noe som kan knyttes direkte til elevgrupper eller enkeltelever. For å forsikre meg om at dette var innenfor reglementet for personvern kontaktet jeg en seniorrådgiver ved personverntjenesten i Sikt via mail og spurte om jeg trengte skriftlig samtykke fra elevenes foresatte til å gjennomføre observasjonen. Konklusjonen fra Sikt var at jeg ikke trengte skriftlig samtykke til å gjennomføre observasjonen ettersom ingen av elevene kan identifiseres og prinsippene om anonymitet opprettholdes. I samråd med ledelsen ved skolen og lærerne utarbeidet jeg allikevel et informasjonsskriv (se vedlegg 4) om prosjektet slik at skolen selv kunne informere foresatte dersom de anså dette som nødvendig.

4 Analyse

Gjennom intervjuene viste det seg at de tre deltakerne delte mye av de samme holdningene og forståelsene av prosjektets tema, og ettersom deltakerne jobbet på samme trinn (9. trinn) var også undervisningsøktene som ble gjennomført preget av en del likheter. Med bakgrunn i dette har jeg valgt å kombinere funn og drøfting i analysen, hvor jeg vekselvis presenterer resultater fra intervjuene og observasjonen, og deretter drøfter dem. Funnene vil bli presentert gjennom å vise til uttalelser fra intervjuene eller notater fra observasjonen, før dette analyseres og diskuteres i lys av teori.

Det første som diskuteres i dette kapitlet er lærernes konstruksjon av begrepet kritisk tekstkompetanse, altså hva lærerne legger i dette (4.1). Det delkapitlet tar utgangspunkt i funn fra intervjudata. Neste delkapittel retter fokuset inn mot undervisning i kritisk tekstkompetanse (4.2) hvor både intervjudata og observasjonsdata er i fokus. De to første delkapitlene er nært knyttet opp til problemstillingen da de både retter et fokus mot lærernes konstruksjon av begrepet kritisk tekstkompetanse og hvordan de integrerer dette i egen undervisning. Det siste delkapitlet omhandler norskfaget generelt og betydningen av kritisk tekstkompetanse i dagens samfunn (4.3). Analysekapitlet blir avsluttet med en kort oppsummerende konklusjon (4.4.) der jeg viser til hovedfunn fra analysen.

4.1 Lærernes konstruksjon av begrepet kritisk tekstkompetanse

Nedenfor vil jeg presentere funn knyttet til lærernes forståelse av begrepet kritisk tekstkompetanse. Først drøfter jeg funn knyttet til hva lærerne selv fortalte gjennom intervjuene, før jeg diskuterer lærernes forståelser av kritisk tekstkompetanse opp mot den forståelsen som læreplanen formidler. Delkapitlet avsluttes med en oppsummerende refleksjon knyttet til lærernes uttalelser og en kort drøfting av elementer i intervjuet som kan være av betydning for resultatene.

4.1.1 Lærernes beskrivelse av innholdet i begrepet kritisk tekstkompetanse

Innledningsvis i intervjuet stilte jeg spørsmål til deltakerne som rettet seg inn mot deres forståelse av begrepet kritisk tekstkompetanse. Fokuset ble rettet inn mot lærernes subjektive oppfattelser av begrepet og hva de knytter til denne kompetansen. I det følgende vil jeg

presentere ulike uttalelser fra deltakerne og deres perspektiver på kritisk tekstkompetanse, og drøfte disse i lys av teori om literacy og kritisk literacy (2.1).

Marit forklarte at for henne handlet kritisk tekstkompetanse om at «- elevene må være litt kritiske til det de faktisk leser, men at de også reflekterer rundt innholdet de leser» (Marit, intervjudata). Videre beskrev Marit følgende:

I forhold til det å lese tekster da, så ønsker jeg å få de til å stille spørsmål til tekstene og utfordre litt de tekstene de faktisk møter. Hva er det som kan ligge bak dette? Hva tror du avsenderen mener med dette? Sånn at det er en viss kritikk og refleksjon rundt det de leser da. (Marit, intervjudata)

I sin forståelse av kritisk tekstkompetanse vektlegger Marit evnen til å stille spørsmål og gjennom dette utfordre innholdet i tekster. Dette kan vi se gjennom de spørsmålene Marit selv presenterer og som hun mener er hensiktsmessige å stille for å kunne innta en kritisk posisjon til det man leser. For Marit innebærer den kritiske tekstkompetansen å innta en kritisk posisjon som leser ved å ikke blindt akseptere informasjon man blir presentert gjennom å rette et fokus mot avsender og kontekst. Marit sin beskrivelse av kritisk tekstkompetanse knytter seg i stor grad til lesing og kan ses i sammenheng med det Janks kaller å *lese mot* en tekst (Veum & Skovholt, 2020, s. 14). Gjennom å lese mot en tekst retter man et fokus mot avsenders motivasjon, hvilke perspektiver og holdninger som fremmes i teksten, før man kritisk vurderer denne informasjonen gjennom selvstendig refleksjon (Veum & Skovholt, 2020, s. 14). Dette er elementer vi kan kjenne igjen i Marit sin beskrivelse ved at hun også vektlegger evnen til å se hva som kan ligge bak en tekst og formålet med teksten.

Hanne viser i sitt intervju til mye av det samme som Marit når hun beskriver begrepet kritisk tekstkompetanse, men hun velger å snakke om en «kritisk elev»:

En kritisk elev vil jo møte tekster med refleksjon og spørsmål, og at de evner å lese tekster på en slik måte at det ikke bare tar all informasjon slik det står, men at de faktisk klarer å bearbeide det innholdet de blir presentert for da. (Hanne, intervjudata)

For Hanne er en kritisk elev en elev som reflekterer over og stiller spørsmål til tekster, på samme måte som Marit beskriver. Lærerne vektlegger evnen til å stille kritiske spørsmål til

tekster, og ifølge Ciardiello (1998, s. 212) er dette et kjennetegn på en god leser. En god leser evner nemlig å stille de utfordrende spørsmålene til en tekst, hvor man både retter fokus mot egen forståelse og at man klarer å se ulike elementer og perspektiver i tekster (Ciardiello, 1998, s. 212). Både Marit og Hanne vektlegger dette som en sentral del av den kritiske tekstkompetansen. Hanne forklarer også at en kritisk tekstkompetanse handler om å kunne bearbeide innholdet man blir presentert for, slik at man, som Hanne selv sier i intervjuet: «ikke tar alt for god fisk» (Hanne, intervjudata). Ved å bearbeide innholdet kan man forstå det slik at Hanne viser til en type lesestrategi hvor man gjennom dybdelesing og en refleksjon av ulike elementer i en tekst, kan finne frem til tekstens hensikt og budskap. Slike elementer kan være ordbruk, metaforer, bilder, lyder eller andre virkemidler som kan være meningsbærende (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 16). En refleksjon av slike elementer i tekst vil være viktig i møte med eksempelvis multimodale tekster der en avsender kan ha tatt i bruk ulike semiotiske ressurser og virkemidler for å konstruere mening og for å oppnå innflytelse og påvirke leseren (Roe, 2014, s. 14; Tønnesen og Kvåle, 2016, s. 179; Kulbrandstad, 2022, s. 214; Schofield, 2022, s. 131). Å bearbeide en tekst på den måten Hanne viser til, kan også knyttes til det å analysere en tekst, som anses som en viktig del av den kritiske tekstkompetansen gjennom blant annet Luke (2012, s. 5) sin definisjon av kritisk literacy.

Da Ida forklarte hva hun knytter til begrepet kritisk tekstkompetanse var hun den eneste læreren som helt eksplisitt nevnte kildebruk og kildekritikk: «Jeg tenker på kilder med en gang. Hvor pålitelig er tekstene? Hvor er den hentet fra?» (Ida, intervjudata). Ida trekker frem evnen til å vurdere teksters pålitelighet som en viktig del av den kritiske tekstkompetansen, noe både Veum og Skovholt (2020, s. 15) og Blikstad-Balas (2023, s. 65) vektlegger særlig i møte med det digitale hvor informasjon man blir presentert ikke nødvendigvis er kvalitetssikret da hvem som helst kan ytre seg i slike medier. På lik linje med dette skriver også Heldal og Sætra (2020, s. 95) at en viktig del av å utvikle en kritisk refleksjon i møte med tekster handler om å forstå at selv om noen har en bestemt mening eller har ytret noe, så betyr ikke nødvendigvis det at yttringen kan regnes som sann kunnskap.

Videre forteller Ida at kritisk tekstkompetanse handler om mer enn bare å vurdere om en kilde er god eller ikke, men at det handler om å kunne møte ulike tekster: «Vi har jo også et utvidet tekstbegrep som gjør at det handler jo om mer enn bare å forstå skriftlig tekst. Det knytter seg også til alt av bilder og video» (Ida, intervjudata). Ida viser her til det utvidede tekstbegrepet, og hvordan den kritiske tekstkompetansen handler om å kunne forstå mer enn bare tradisjonell

skrevet tekst, men at det handler om å kunne reflektere rundt både analoge og digitale tekster, som gjerne består av flere modaliteter. De samme tankene finner vi igjen hos Kulbrandstad (2022, s. 269) hvor hun beskriver hvordan man i møte med dagens tekstlandskap vil kunne ha behov for en lese- og skrivekompetanse som gjør en i stand til å kunne reflektere og vurdere mer komplekse og multimodale tekster, slik det utvidede tekstbegrepet beskriver.

I sammenheng med kritisk tekstkompetanse trekker også Ida inn det å kunne ta hensyn til og ta stilling til andre menneskers synspunkter: «Det handler jo også om at elevene faktisk skal klare å kunne forholde seg kritisk til andre folks holdninger og meninger» (Ida, intervjudata). I forbindelse med dette viser også Ida i sitt intervju til bruk av kommentarfelt i ulike sosiale medium og hvordan folk kan ytre seg i slike medier uten grenser eller direkte konsekvenser. Ida sin konstruksjon av begrepet kritisk tekstkompetanse kan knyttes til et sosialt perspektiv ettersom hun anser dette som en viktig kompetanse i kommunikasjonssituasjoner som inkluderer andre mennesker og viktigheten av at elevene opparbeider seg ferdigheter som gjør de i stand til å være kritiske i slike situasjoner (Blikstad-Balas, 2023, s. 40). Ida sitt eksempel knyttet til bruk av kommentarfelt i sosiale medier viser også hvordan utviklingen innen teknologi har åpnet opp for mange effektive kommunikasjonsmuligheter hvor hvem som helst kan ytre seg, og at evnen til kritisk refleksjon av slike ytringer en svært viktig (Veum & Skovholt, 2020, s. 11).

Et av spørsmålene som ble stilt til alle deltakerne tidlig i intervjuene når det gjaldt deres begrepsforståelse var om de så noen sammenheng mellom kritisk tekstkompetanse og det å være en del av et demokrati. Bakgrunnen for dette spørsmålet er at læreplanen i norskfaget beskriver at norskfaget skal hjelpe elevene å opparbeide seg ferdigheter som gjør at de aktivt kan delta i demokratiske prosesser (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). For å kunne opprettholde rent demokratiske prinsipper og for at man selv skal kunne delta aktivt i et demokrati er man avhengig av evnen til kritisk og selvstendig refleksjon i møte med andre menneskers holdninger, ytringer og ideer (Fjørtoft, 2014, s. 86; Blikstad-Balas, 2023, s. 23; Hamre, 2017, s. 16). Hanne refererte til mye av dette i sitt intervju ved å relatere begrepet kritisk tekstkompetanse til ytringsfrihet og elevenes evne til å reflektere rundt andre menneskers ytringer, men også en bevissthet til ens egne ytringer:

For selv om vi har ytringsfrihet så er det jo ikke klokt å hele tiden si eller skrive akkurat hva man tenker og føler. Men at du klarer å balansere det ut i fra hva som er

lurt i en gitt sammenheng. Det er noe med denne konsekvens-tankegangen ut ifra hva du sier og gjør. Det blir på en måte avhengig av både kontekst og mottaker egentlig. Hvor havner egentlig det du sier? (Hanne, intervjudata)

Gjennom det Hanne beskriver ser vi hvordan hun kobler kritisk tekstkompetanse og ytringsfrihet til avsenders bevissthet om kontekst og mottaker. Med dette ser man klare linjer til det sosiale perspektivet på literacy hvor literacy anses som en sosial praksis. Det sosiale perspektivet (jfr. Freire & Macedo, 1987; Barton, 2007; Veum & Skovholt, 2020; Kulbrandstad, 2022; Blikstad-Balas, 2023) kommer tydelig frem gjennom Hanne sine beskrivelser når hun knytter den kritiske tekstkompetansen til det å kunne tilpasse egne ytringer til bestemte situasjoner, og at det handler om kritiske vurderinger av egne ytringer og eventuelle konsekvenser som kan oppstå med disse. Her formidler også Hanne et tydelig fokus mot eleven som samfunnsborger og som en del av et fellesskap og hvordan den kritiske tekstkompetansen er viktig når elevene skal delta i et tekstsamfunn som i stor grad er preget av interaksjon med andre mennesker. Her ser vi også hvordan den kritiske tekstkompetansen er viktig både for eleven som leser og skriver. Lærerne var samstemte i sin respons knyttet til kritisk tekstkompetanse og demokrati ved at alle knyttet det til ytringsfriheten, eksemplifisert med Hanne sin uttalelse.

Funnene som er presentert ovenfor viser at lærerne har mange felles tanker og idéer om hva kritisk tekstkompetanse innebærer. Dette ser man ved at det er noen bestemte ord og uttrykk som er gjentakende i lærernes beskrivelser: å *utfordre* tekster, *refleksjon* og evnen til å *stille spørsmål*. Samlet sett kan man si at lærerne forstår kritisk tekstkompetanse som evnen til å kunne utfordre tekster gjennom kritiske vurderinger av teksters opphav og avsenders motivasjon. Videre vektlegger også lærerne betydningen av å kunne reflektere rundt hvordan språk, bilder eller andre meningsbærende enheter i tekster kan brukes for å påvirke en potensiell leser. Lærerne viser også til et sosialt perspektiv tilknyttet den kritiske tekstkompetansen når de beskriver dette som en kompetanse som er viktig i kommunikasjonssituasjoner. Kritisk tekstkompetanse kan, med bakgrunn i det lærerne formidler, anses som en type strategi fordi man gjennom å lese kritisk har en bestemt tilnærming til tekstene man møter hvor man reflekterer rundt forhold utenfor selve teksten, samtidig som handler om en bevissthet mot egen lesing og hvordan man selv som mottaker kan påvirkes av tekst (Roe, 2014, s. 14; Kulbrandstad, 2022, s. 214). Dette kommer tydelig frem i lærernes beskrivelser av kritisk tekstkompetanse i sammenheng demokrati og

ytringsfrihet, hvor elever både som kritiske lesere og skrivere, trenger den kritiske tekstkompetansen for å kunne reflektere over og tilpasse egne ytringer til bestemte kontekster.

4.1.2 Lærernes forståelse av kritisk tekstkompetanse sammenlignet med læreplanens kjerneelement «kritisk tilnærming til tekst»

Ovenfor (4.1.1) ble lærernes forståelse av kritisk tekstkompetanse diskutert, og i dette kapitlet blir deres forståelser drøftet opp mot læreplanens forståelse av hva kritisk tekstkompetanse innebærer. Et av spørsmålene i intervjuguiden (se vedlegg 2) knytter seg til kjerneelementet «kritisk tilnærming til tekst» i læreplanen for norskfaget (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2), og deltakerne ble spurt om de kjente til kjerneelementet, og hvordan de forstår det. Et oppfølgingsspørsmål som alle deltakerne fikk var også i hvilken grad de bruker læreplanen og dette kjerneelementet i planlegging av egen undervisning.

Det var tydelig samstemmighet i deltakernes respons når de forklarte forholdet sitt til læreplanen og det aktuelle kjerneelementet. Alle lærerne beskriver at de kjenner til kjerneelementet «kritisk tilnærming til tekst» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2), men ingen av lærerne utdypet videre hva dette kjerneelementet faktisk innebærer. Alle lærerne erkjente også at de ikke anvender læreplanen i stor grad i egen planlegging av undervisning, og at når de skal planlegge undervisning som legger opp til kritisk refleksjon tar de ofte utgangspunkt i egne erfaringer og det som har fungert tidligere. Oppmerksomheten deres går i liten grad mot læreplanen eller forskning.

Da Marit ble spurt om kjennskap til kjerneelementet og bruk av læreplanen i planlegging av undervisningen svarte hun følgende: «Eh ... Jeg er jo innom den, men jeg skal jo innrømme at jeg kanskje kunne vært enda litt mer aktiv med å bruke den og når jeg bruker den» (Marit. Intervjudata). Marit sin uttalelse viser en liten usikkerhet ettersom hun beskriver sin egen uttalelse som en innrømmelse, som kan vise til et ubehag ved å erkjenne at hun bruker læreplanen i liten grad. Ida og Hanne sine uttalelser når det gjelder læreplanen og kjerneelementet stemmer overens med det Marit forklarer. De er kjent med det aktuelle kjerneelementet, «- men om jeg bruker det aktivt daglig, der har jeg forbedringspotensialet. Det skal jeg være helt ærlig på» (Ida, intervjudata). Hanne forklarer at hun føler hun er noe mer bevisst læreplanen nå fordi hun selv holder på med videreutdanning, og at det har gjort at hun har gått grundigere inn i læreplanen «- enn det man kanskje har tid til å gjøre ellers» (Hanne, intervjudata). Det Hanne beskriver bekrefter det forskningen viser om at mangel på

tid ofte er den faktoren som gjør det vanskelig å endre eller påvirke egen undervisningspraksis i tråd med forskning eller læreplan (Caspersen & Holmeide, 2023, s. 199).

Samtlige lærere forteller at de ofte tar utgangspunkt i egne erfaringer fra praksisfeltet når de skal planlegge undervisning hvor de ønsker å skape kritisk refleksjon i klasserommet. Marit forklarer at mye av hennes undervisning bygger på erfaringsbasert kunnskap, og at dette kan påvirke hvordan undervisningen blir sammenlignet med det læreplanen formidler:

Jeg vet at i forhold til den nye læreplanen så er ikke nødvendigvis det jeg bruker alltid helt oppe i dagen, men jeg bruker det igjen ofte fordi jeg har god erfaring med det. Så man bruker ofte de tingene man gjennom erfaring har erfart at fungerer godt. (Marit, intervjudata)

Man kan oppsummere lærernes tanker om egen forståelse av læreplanens kjerneelement «kritisk tilnærming til tekst» og bruken av læreplanen med å si at samtlige lærere nedvurderer egen kompetanse og at de har en negativ diskurs rundt egen bruk av læreplanen. Et interessant funn i sammenheng med dette er at selv om lærerne uttrykker at de ikke bruker læreplanen eller kan forklare kjerneelementet i stor grad, så er likevel deres forståelse av kritisk tekstkompetanse helt i tråd med det læreplanen formidler.

Innledningsvis i denne masteroppgaven (1.) beskrev jeg hvordan kritisk tekstkompetanse i læreplanen knyttes til dømmekraft, vurdering av teksters troverdighet og pålitelighet, kritisk refleksjon og etisk bevissthet (Kunnskapsdepartementet, 2019). Denne forståelsen av kritisk tekstkompetanse er i samsvar med det lærerne selv formidler (4.1.1). Med bakgrunn i Goodlads (1979) læreplanteori kan man si at det er samsvar mellom den formelle læreplanen, altså den som er vedtatt, og den oppfattede læreplanen som vil si lærernes egne tolkninger og forståelser av innholdet. Som nevnt ovenfor er det interessant at lærernes forståelser av kritisk tekstkompetanse er helt i tråd med det læreplanen beskriver, tatt i betraktning av at lærerne gjennom intervjuene formidler lite kjennskap til det aktuelle kjerneelementet og hvordan kritisk tekstkompetanse faktisk beskrives i læreplanen.

Når det gjelder lærernes tanker om egen praksis formidler de at de stort sett tar utgangspunkt i egne erfaringer når de skal planlegge undervisning som kan utvikle den kritiske tekstkompetansen hos elevene. Ser man til Goodlads læreplanteori (1979) vil det det si at den

gjennomførte læreplanen ikke er et resultat av den formelle eller oppfattede læreplanen, men at lærerne tar utgangspunkt i egen kompetanse og egne erfaringer med hva som tidligere har fungert når de planlegger og utarbeider undervisningsopplegg.

Ettersom lærernes forståelser av den kritiske tekstkompetansen er i samsvar med læreplanen tross lite læreplanarbeid, og at lærernes egen praksis ofte er et resultat av tidligere positive erfaringer, kan man diskutere verdien av erfaringsbasert kunnskap. Er det slik at den mest kompetente og sterkeste praktiserer i læreryrket er den som er mest oppdatert på læreplanen eller nyere forskning? Kyvik og Vågan (2014, sitert i Caspersen & Holmeide, 2023, s. 200) viser til resultater fra nasjonale og internasjonale undersøkelser som viser at mange lærere mener at man kan prestere godt som lærer selv om man ikke alltid er oppdatert på det nyeste innen forskning knyttet til egne fagfelt eller pedagogikk. Resultatene i denne masteroppgaven støtter på en måte dette synet ved at lærerne formidler det samme som de nasjonale og internasjonale undersøkelsene. Jeg vil ikke konkludere i denne masteroppgaven med å si at erfaringsbasert kunnskap er viktigst, men jeg velger heller å vise til det Mausethagen et al. (2023, s. 19) beskriver, om at det mest hensiktsmessige trolig er å bruke forskningen i sammenheng med profesjonelt skjønn slik at man kan tilpasse og tilrettelegge undervisningen for hver enkelt elevgruppe.

4.1.3 Oppsummerende refleksjoner knyttet til intervjuene og lærernes forståelse av kritisk tekstkompetanse

Gjennom intervjuene opplevde jeg at deltakerne viste en usikkerhet tilknyttet egen kompetanse om kritisk tekstkompetanse. Før intervjuene fant sted ytret flere av deltakerne til meg at de ikke følte de hadde kompetanse nok til å svare på spørsmål om temaet. Jeg kunne også se tendenser til dette i noen av deltakernes uttalelser underveis i intervjuet. Etter å ha stilt spørsmål om lærernes forståelse av begrepet kritisk tekstkompetanse fikk jeg uttalelser som «Altså jeg vet ikke om noe av dette passer inn i dette jeg» (Marit, intervjudata), «Jeg vet ikke helt om jeg har forklart kritisk tekstkompetanse sånn som det skal forstås» (Marit, intervjudata) og «Jeg vet ikke om dette er noe godt svar» (Ida, intervjudata). Disse uttalelsene kom på slutten av forklaringene deres, og jeg opplevde det som at lærerne brukte disse frasene som dempere for egne uttalelser. En mulig årsak til denne usikkerheten kan være at lærernes forståelser og konstruksjoner i hovedsak er erfaringsbaserte (4.1.2), og dermed ikke basert på verken læreplanens definisjoner eller andre eksisterende definisjoner innen teori og forskning.

Dette kan potensielt ha ført til at lærerne ble usikre fordi de ikke kunne støtte egne uttalelser til noe utenfor egen forståelse.

4.2 Undervisning i kritisk tekstkompetanse

Problemstillingen og forskningsspørsmålene i dette prosjektet fokuserer som tidligere nevnt både på lærernes forståelser og lærernes praksis. Lærernes forståelser ble presentert og drøftet i forrige kapittel (4.1), mens dette delkapitlet retter oppmerksomheten mot lærernes praksis og hvordan arbeid med kritisk tekstkompetanse integreres i norskundervisningen. Når det gjelder lærernes undervisningspraksis i forbindelse med kritisk tekstkompetanse retter forskningsspørsmålene (1.1) i denne masteroppgaven seg mot hvilke strategier og undervisningsmetoder som brukes i arbeid med kritisk tekstkompetanse. I tillegg retter de også fokus mot hvordan lærerne oppmuntrer elevene til å være kritiske og hvilke tekster lærerne velger å benytte seg av for å fremme kritisk refleksjon i klasserommet. Et hovedfunn er at lærernes praksis i stor grad henger sammen med hvordan de forstår læring, og undervisningsmetodene som blir drøftet er samarbeidslæring og modellering. Lærere vektlegger også verdien av å utvikle elevenes sjangerkompetanse gjennom norskundervisningen og anser dette som en viktig del av den kritiske tekstkompetansen, samtidig som de har en felles holdning om at spesielt skjønnlitteratur gir mange muligheter for å utvikle denne kompetansen. Ifølge Veum og Skovholt (2020, s. 21) finnes det ikke en bestemt modell for hvordan undervisning i kritisk tekstkompetanse bør foregå, men dette kapitlet kan bidra med noen tanker og eksempler på hvordan det kan gjøres. I dette delkapitlet drøftes både funn fra intervjuene og fra observasjonen.

4.2.1 Samarbeidslæring som metode for å skape kritisk refleksjon og diskusjon

Da deltakere i denne masteroppgaven ble spurt om hvilke undervisningsmetoder eller aktiviteter de anvender for å utvikle elevenes kritiske tekstkompetanse, var det en felles forståelse hos samtlige lærere at metoder som innebærer samarbeid og dialog er nyttige. Lærerne deler med dette, ikke overraskende, et sosiokulturelt syn på læring i denne sammenhengen.

Marit forklarte at når hun planlegger undervisning med et mål om å fremme kritisk tekstkompetanse, foretrekker hun å gjøre aktiviteter felles sammen med hele klassen: «Jeg er glad i å gjøre ting felles med gruppa og klare å samle gjengen» (Marit, intervjudata). Hun

forklarer at hun ofte bruker tankekart foran på tavla sammen med elevene slik at hun og elevene kan hjelpe hverandre i lærings situasjoner. Videre forteller hun at:

Det er helt greit at noen ligger foran de andre, men da vil jeg at vi sammen som gruppe kan prøve å hjelpe hverandre til å forstå ting enda bedre. Jeg tenker også at jo mer vi gjør dette, jo større er sjansen for at flere og flere forstår mer etterhvert. (Marit, intervjudata)

Marit forteller her at hun opplever klassen sin som en sammensatt gruppe hvor det er variasjon i elevens ferdigheter og faglige kompetanse. Marit anser dette som en mulighet for å la elevene hjelpe hverandre og utvikle seg sammen. Både Ida og Hanne fremmet flere av de samme tankene som Marit gjennom sine intervjuer og beskrev hvordan de også, i arbeid hvor de ønsker å utvikle den kritiske tekstkompetansen, foretrekker å bruke undervisningsmetoder hvor elevene jobber i grupper og må kommunisere med hverandre:

Jeg er veldig glad i at elevene får muligheten til å jobbe og diskutere sammen. Da kan de på en måte løfte hverandre litt og hjelpe hverandre til å forstå ting. Det er ikke alltid at det beste er at alle forklaringer kanskje kommer fra meg som lærer, men at de også kan lære mye av å diskutere med hverandre. (Ida, intervjudata)

Imsen (2020, s 197) og Skodvin (2023, s. 20) viser til det sosiokulturelle læringsperspektivet og Vygotskijs syn på læring hvor man mener at mennesker lærer i interaksjon med andre mennesker. Gjennom det lærerne forteller om bruk av metoder der elevene kan arbeide og diskutere ser man åpenbare linjer til det sosiokulturelle læringsperspektivet. Samtlige lærere forteller at de foretrekker slike arbeidsmetoder fordi elevene får muligheten til å hjelpe hverandre og de kan diskutere sammen og dele tanker, slik at de kan utvikle sin kritiske tekstkompetanse. Dette kan man se i sammenheng med det Bugge og Dessingué (2022, s. 116) og Nielsen, Gourvennec og Skaftun (2014, s. 195) skriver om at elever gjennom samarbeidslæring og dialog kan øve på å argumentere for egne meninger, samtidig som de kan utfordre og kritisere hverandres idéer og tanker. Det er ligger dermed mye potensial for å utvikle den kritiske tekstkompetansen gjennom slike arbeidsmetoder fordi elevene sammen kan utvikle egen evne til refleksjon ved å stille spørsmål til hverandre og på denne måten løfte og utvide hverandres forståelser. Ida viser også til en pedagogisk holdning om at det ikke nødvendigvis alltid er mest læringsfremmende at all læring skal skje gjennom instruksjon fra

lærer og til elev, men at mye av læring kan skje gjennom å la elevene diskutere ting sammen i arbeid med tekst slik at de kan høre andre elevers synspunkter og dermed utvide egen forståelseshorisont. Her kan man trekke linjer til Vygotskijs tanker om den proksimale utviklingssonen hvor han beskriver hvordan elever kan strekke seg enda lenger i en læringsprosess når de arbeider sammen med medelever (Vygotskij, 1978, sitert i Eun, 2018, s. 19).

Samarbeidslæring gjennom dialog og diskusjon, slik det ble beskrevet ovenfor, åpner opp for at elever må ta stilling til hverandres meninger og perspektiver. Samoilow og Myren-Svelstad (2020, s. 17) beskriver hvordan dette er en viktig del av den kritiske tekstkompetansen, fordi man ved å opparbeide seg denne kompetansen utvikler en forståelse av at ulike lesere kan møte tekster med ulike innfallsvinkler og dermed danne ulike tolkninger. For å utvikle elevenes kritiske tekstkompetanse vil det dermed være av stor verdi å la elevene fremme egne og derav ulike holdninger til hverandre, noe Hanne viser til gjennom sitt intervju:

Det beste er jo vi klarer å få frem flere perspektiver rundt en og samme ting for da viser vi på en måte at man kan ha ulike synspunkter og at det ikke nødvendigvis er noe riktig svar på noe, men at det handler om å få frem ulike meninger. (Hanne, intervjudata)

Hanne sin uttalelse kan ses i sammenheng med dialogisk undervisning (Heldal & Sætra, 2020, s. 92; Fjørtoft, 2014, s. 142). Hovedtanken bak slik undervisning er, i likhet med det lærerne beskriver, at elever skal utvikle evnen til kritisk refleksjon gjennom dialog og felles refleksjon hvor målet blant annet er å fremme ulike perspektiver. Ved å arbeide på denne måten i norskfaget kan man gi elevene muligheten til å øve på å argumentere for egne meninger og tolkninger i møte med tekster, samtidig som slikt arbeid kan gi elevene en forståelse av hvordan ulike tolkninger kan oppstå, fordi hvert enkelt individ bringer med seg noe inn i sin tolkning (Heldal & Sætra, 2020, s. 93). En viktig del av den kritiske tekstkompetansen er nettopp å forstå hvordan både sosiale og kulturelle perspektiver kan påvirke ens egen tolkning, fordi dette er elementer som vil være ulike hos enhver lesere og dermed påvirke den transaksjonen som skjer mellom tekst og lesere i ulik grad (Freire & Macedo, 1987, s. 29; Hennig 2010, s. 93; Heldal & Sætra, 2020, s. 92; Veum & Skovholt, 2020, s. 22). Den formen for undervisning som lærerne viser til vil dermed kunne utvikle sentrale deler ved den kritiske tekstkompetansen.

Som beskrevet ovenfor mener lærerne at en viktig del av den kritiske tekstkompetansen er å kunne se at ulike tekster kan gi ulike tolkninger avhengig av leseren, og for å øve opp denne forståelsen foretrekker lærerne å bruke metoder som baserer seg på dialog, refleksjon og arbeid i fellesskap. For å sikre seg at elevene får muligheten til å øve på dette hadde lærerne begynt å innlede norsktimer med det de kalte for en «starter» (observasjonsdata). Dette er en type lek med få regler hvor fokuset er muntlighet og argumentasjon. I oppstarten av hver time ble elevene presentert for en «hvem skal ut?» - oppgave. Oppgaven består av fire bilder hvor elevene skal argumentere for hvilket bilde som ikke passer inn (observasjonsdata). Bildene som ble brukt var ofte multimodale fordi de inneholdt ulike modaliteter som illustrasjoner, tall, tekst eller symboler (Løvland, 2015, s. 119; Tønnesen & Kvåle, 2016, s. 179; Blikstad-Balas, 2023, s. 65). Elevene ble nødt til å gå i dybden av bildene ettersom argumentasjonen deres måtte ta utgangspunkt i noe fra bildene. Dette hadde elevene forstått og eksempler på utsagn elevene kom med var: «Dette bildet skal ut fordi bakgrunnsfargen skiller seg fra de andre», «dette bildet skal ut fordi det er animerte figurer» eller «dette bilde skal ut fordi det er det eneste bildet hvor det er engelsk tekst» (observasjonsdata). Gjennom en slik aktivitet får elevene øve på selvstendig tolkning og det å basere sine argumenter på elementer de finner i bildene/tekstene. Lærerne formidlet også jevnlig en holdning om at ingen svar er feil, så lenge elevene begrunner sine svar. Samtidig måtte elevene kunne tåle at elever sa imot dem, og argumenterte for noe annet. Nielsen, Gourvennec og Skaftun (2014, s. 195) beskriver at en god leser er en som evner å argumentere for egne tolkninger, samtidig som at hen er åpen for at andre kan mene noe annet. Gjennom denne øvelsen fikk elevene muligheten til akkurat dette ved at de kunne argumentere mot, utfordre og kritisere hverandres idéer, noe som også vil kunne utvikle elevenes kritiske tekstkompetanse (Bugge & Dessingué, 2022, s. 116).

Lærerne i denne studien mener dermed at for å utvikle elevenes kritiske tekstkompetanse må man legge opp til undervisning der elevene selv må være aktive i egen læringsprosess. Dette synet på læring ville trolig blitt støttet av Freire, ettersom han kritiserte skolen for å se på elever som passive mottakere av kunnskap og mente at elevene aktivt må delta selv i egen læringsprosess og elevene må få muligheten til å reflektere og kritisere på egenhånd (Freire & Macedo, 1987, s. 145; Barton, 2007, s. 12). Utenom «starter»-øvelsen som jeg beskrev i forrige avsnitt, var det i midlertidig ikke slike arbeidsmetoder som ble anvendt i resten av undervisningen som ble observert.

4.2.2 Modellering og tavleundervisning før individuelt arbeid

Gjennom observasjonen valgte jeg å fokusere på hvordan lærerne oppmuntret elevene til å tenke kritisk og hvilke undervisningsmetoder som ble anvendt i undervisningen for å se om undervisningen ga muligheter for selvstendig og kritisk refleksjon hos elevene.

Lærerne formidler gjennom intervjuene et syn på læring som knytter seg til dialog og samarbeid når de beskriver hva som kan være nyttig for å utvikle en kritisk tekstkompetanse. En av lærerne formidlet også positive holdninger til modellering som arbeidsmetode, og dette var den dominerende arbeidsmetoden i observasjonen. Dette skiller seg noe fra lærernes syn på hva som stimulerer til god læring og utvikling av en kritisk tekstkompetanse, men valget med å modellere var, slik jeg forstod lærerne, et resultat av en didaktisk og pedagogisk tilpasning etter elevgruppens behov.

Marit forklarte i sin forståelse av kritisk tekstkompetanse (4.1.1) at elevenes evne til å stille spørsmål og utfordre tekster var noe av det hun anså som viktigst. For at elevene skal kunne opparbeide seg denne evnen hadde Marit en forståelse av at hun som lærer burde modellere og vise hvordan man for eksempel stiller kritiske spørsmål til tekster. Senere i oppgaven (4.3.3) drøftes det at lærerne opplever en utfordring med at elevene sliter med å forstå hva det vil si å være kritiske i møte med tekst, og lærerne opplever at de i stor grad må modellere for at elevene skal forstå hva det dreier seg om. Marit forteller at hensikten med dette er at elevene, gjennom å observere henne, kan gjøre det selvstendig i senere anledninger: «At kanskje er det jeg som stiller spørsmålene nå, men målet er at elevene skal stille spørsmålet rundt det, ikke sant?». Marit fortalte også at «det handler jo om å øve opp den egne refleksjonsbiten da, hos elevene, hvor ikke jeg nødvendigvis står og gir svaret». Marit bruker også eksplisitt begrepet «modellere» for å forklare hva hun mener:

Jeg peker på ting, men jeg vil jo at de skal gå inn i teksten og se hva de kan finne. Og det er jo noe med at vi må modellere en del ting, men så må vi til slutt fjerne det også, slik at de står på egne bein for til slutt skal jo de bli selvstendige på dette her. (Marit, intervjudata)

Gjennom disse uttalelsene kan vi se hvordan Marit anser modellering som en god metode i arbeid med den kritiske tekstkompetansen. Ifølge Bunting (2020, s. 22-23) er modellering en læringsprosess der elevene lærer i et fellesskap for å styrke selvstendige ferdigheter. Marit anvender selv begrepet modellering, og opplever at hun må stille de kritiske spørsmålene for

øyeblikket, men at målet er å fjerne denne støtten slik at elevene skal evne å gjøre dette på egenhånd. Marit forteller dermed om gradvis overføring av ansvar til elevene slik modellen *Gradual release of responsibility* viser (Pearson & Gallagher, 1983, sitert i Fjørtoft, 2014, s. 244; Fisher & Frey, 2021, s. 3.). Denne modellen viser hvordan strategianvendelser i møte med tekst overføres fra lærer til elev gjennom veiledet undervisning og samarbeidslæring, hvor målet er selvstendig praksis hos elevene. Marit påpeker slik at man i rollen som lærer har et viktig ansvar for å hjelpe elevene å utvikle sin kritiske tekstkompetanse, men at man etter hvert må åpne opp for at elevene skal kunne praktisere dette på egenhånd. Marit sin forklaring viser også åpenbare linjer til Bruners begrep om scaffolding (Margolis, 2020, s.18) Slik undervisning observerte jeg da klassene skulle skrive jobbsøknad til PRYO-uke (Praktisk yrkesorientering).

Selv om Marit var den eneste læreren som snakket direkte om modellering, var dette en arbeidsmetode som gikk igjen hos alle lærerne i klasserommet. I perioden jeg observerte hadde elevene i de fire klassene fått i oppgave å skrive jobbsøknad, ettersom elevene skulle ut i PRYO-uke den kommende uken. Dette er en uke hvor elevene skal arbeide i en bedrift for å få kjennskap til arbeidslivet. Fokuset, i undervisningstimene som ble observert, var dermed rettet mot skriving av jobbsøknad.

Da lærerne skulle innlede arbeidet med skriving av jobbsøknad var det modellering som ble tatt i bruk som metode. Dette foregikk ved at lærerne viste et eksempel på en jobbsøknad på smartboarden i klasserommet. Deretter pekte lærerne på ulike ting i jobbsøknaden og fortalte hva som er viktig å være bevisst på når man skal skrive en slik søknad. Samtlige av lærerne brukte god tid på å forklare viktigheten av språket i teksten og at elevene må tenke på formålet med å skrive en slik tekst. «Hva ønsker dere å oppnå ved jobbsøknaden?» (observasjonsdata) var et av spørsmålene som ble stilt til elevgruppene. Lærerne kom deretter med eksempler til elevene på hva man kunne skrive i egen jobbsøknad for å fremme gode egenskaper ved seg selv, og for å gjøre seg attraktiv for en mulig arbeidstaker: «hvis du spiller fotball kan du skrive at en av dine egenskaper er at du er god til å samarbeide med andre mennesker» (observasjonsdata).

I intervjuene stilte jeg spørsmål til lærerne om de så noen sammenheng mellom arbeidet med jobbsøknad og utvikling av en kritisk tekstkompetanse. Målet med dette spørsmålet var å få lærerne til å knytte egen begrepsforståelse opp mot et konkret eksempel fra egen

undervisning, og for at jeg som forsker kunne få innblikk i lærernes forståelse knyttet til den praksisen som ble observert. I sammenheng med dette viste samtlige lærere til et sosialt perspektiv, på samme måte som de gjorde når de forklarte hva de legger i begrepet kritisk tekstkompetanse (4.1.1), ettersom de også her vektla betydningen av å fokusere på hvordan språk, gjennom skrift i dette tilfellet, kan brukes for å oppnå noe (Blikstad-Balas, 2023, s. 23; Fjørtoft, 2014, s. 86). Hanne forklarte dette med å fortelle hvordan hun i arbeid med jobbsøknaden ønsket å bruke mye tid med elevene på å diskutere verdien av språkbruk og hvordan språket kan påvirke og være avgjørende for hvordan en tekst blir mottatt: «Man har jo mange muligheter til å jobbe med språk og hvordan språk kan påvirke i en slik oppgave» (Hanne, intervjudata). Her ser vi også hvordan Hanne viser til den andre skriveopplæringen når hun gjennom undervisningen ønsker at elevene skal få en bevissthet rundt hvordan språklige virkemidler kan benyttes for å påvirke slik at teksten skal kunne fungere til et bestemt formål (Iversen & Otnes, 2016, s. 27). For å få til dette må rettskriving og grammatikk være på plass, slik at skriften kan brukes som et redskap (Hamre, 2017, s. 22).

Som nevnt i forrige avsnitt forklarte lærerne at arbeidet med jobbsøknaden kan stimulere utviklingen av den kritiske tekstkompetansen fordi man har et fokus på språk og hvordan språk kan påvirke. Et fokus på språkbruk kom også tydelig frem i undervisningen ved at lærerne stilte spørsmål til elevene om deres tanker knyttet til bruk av slang kontra formelt språk i slik tekst: «Hvordan vil du fremstå hvis du bruker slang og har masse grammatiske feil?» (observasjonsdata) og «Hvordan er det du skal formulere deg i en slik setting?» (observasjonsnotater). Gjennom slike uttalelser i undervisningen ser man hvordan lærerne var opptatt av elevenes mottakerbevissthet og hvordan språket i en tekst kan være av stor betydning i kommunikasjon med en mottaker. Dette kan knyttes tilbake til Freire og Macedo (1987) sine tanker om hvordan literacy, altså lese- og skrivekompetanse, er en sosial praksis fordi tekst alltid vil være en del av en kontekst og dermed en kommunikasjonsprosess. I dette tilfellet blir kommunikasjonen mellom eleven og en eventuell arbeidstaker som mottaker. I tillegg til det å utvikle en mottakerbevissthet handler det også om evnen til å bruke tilgjengelige språklige ressurser til bestemte formål (Blikstad-Balas, 2023, s. 23). Tilsvarende formidles også i læreplanen hvor det står at elevene skal kunne bruke ulike retoriske og språklige virkemidler i egne tekster (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Dette handler om å ha et bestemt mål ved lesing og skriving og Hanne beskrev i sitt intervju hvordan en kritisk elev vil kunne ha en forståelse av dette: «En kritisk elev er mottakerbevisst og tenker på hvor teksten skal» (Hanne, intervjudata).

Etter en oppstart preget av modellering fra lærerens side ble elevene satt i gang til å arbeide individuelt. Dette var gjennomgående i undervisningen hos alle tre lærerne. Modellering og individuelt arbeid var dermed de to dominerende arbeidsmetodene. Dette strider noe med hva lærerne beskrev gjennom intervjuene om at de foretrakk å bruke mer sosiokulturelle og dialogiske undervisningsmetoder for å arbeide med kritisk tekstkompetanse. Samtidig er det viktig å poengtere at jeg kun observerte lærerne i en uke. Det gjør at jeg samlet sett ikke kan si noe om lærernes generelle praksis. Lærerne kan ha valgt å bruke disse arbeidsmetodene i arbeid med jobbsøknad fordi de opplevde det som riktig didaktisk og pedagogisk avgjørelse for denne skriveoppgaven og elevgruppen. Denne tolkningen kommer som et resultat av en samtale jeg hadde med Hanne etter en endt undervisningsøkt. Hun fortalte at hun opplevde at elevene syntes dette var en utfordrende oppgave og at de generelt syntes det er vanskelig å innta en kritisk holdning til språkbruk og hvordan det kan påvirke mottakeren av jobbsøknaden.

Et annet eksempel som Hanne trakk frem, som jeg også observerte i undervisningen, var at elevene syntes det var vanskelig å reflektere rundt hvordan de skulle bruke språket for å fremstille seg selv og egne positive egenskaper og kvaliteter. Som jeg beskrev innledningsvis (1.) er sosiale medier i dag preget av en prestasjonskultur hvor målet er å fremstille seg selv og eget liv på positive måter (Blikstad-Balas, 2023, s. 77). Øverland (2020, s. 45) beskriver hvordan dette har ført til et høyt prestasjonspress, særlig hos barn og unge. Gjennom arbeidet med jobbsøknaden fikk elevene beskjed om å fremstille seg selv på en måte som kan minne om den prestasjonskulturen som Blikstad-Balas (2023) viser til, og dette kan potensielt være en årsak til at denne oppgaven opplevdes som utfordrende for elevene. Solheim (2014, s. 83) beskriver hvordan mange unge ofte i stor grad bryr seg om hva andre rundt dem mener om dem, og man kan dermed diskutere om elevenes usikkerhet ikke nødvendigvis er et resultat av lav kritisk tekstkompetanse rundt språkbruk og formuleringer, men en iboende usikkerhet og et prestasjonspress som gjør det vanskelig å fremstille seg selv i en slik tekst. Ettersom en stor andel av barn og unge benytter seg av sosiale medier (Bergsjø et al., 2020, s. 31-32), er det ikke utenkelig at det presset som Blikstad-Balas (2023) og Øverland (2020) viser til kan overføres til andre settinger der man skal presentere eller formidle noe om seg selv.

Gjennom observasjonen ble det observert en praksis som skiller seg noe fra den praksisen lærerne beskrev at de foretrekker å praktisere for å utvikle elevenes kritiske tekstkompetanse

(4.2.1). Men etter å ha fått innblikk i lærernes forståelse av læring gjennom modellering og didaktiske avgjørelser tatt i forbindelse med elevgruppen fikk jeg en bredere forståelse av de valgene som ble gjort av undervisningsmetoder. Når det gjelder selve arbeidet med jobbsøknaden viser lærerne, både gjennom intervjuene og gjennom undervisningspraksisen, at det ligger et stort potensial i arbeid jobbsøknad for å utvikle elevenes kritiske tekstkompetanse. Lærerne vektlegger spesielt potensialet for å utvikle elevenes forståelse av språk og kontekst i en slik oppgave. Lærerne opplevde noen utfordringer ved dette, men som jeg diskuterte ovenfor var ikke nødvendigvis dette et resultat av lav kritisk tekstkompetanse hos elevene, men det kan være andre faktorer i ungdommens liv som påvirket dette. En ting lærerne derimot har god erfaring med når det gjelder arbeid for å utvikle den kritiske tekstkompetansen er undervisning med bruk av skjønnlitterære tekster.

4.2.3 Skjønnlitteraturens betydning i arbeid med kritisk tekstkompetanse

I sine konstruksjoner av begrepet kritisk tekstkompetanse trekker lærerne frem ferdigheter som kritisk refleksjon og evnen til å stille spørsmål til tekster, og med dette å utfordre tekster (4.1.1). Et hovedfunn blant samtlige deltakere i prosjektet er at alle fremhever verdien av å bruke skjønnlitteratur i undervisningen for å utvikle disse ferdighetene hos elevene. I dette delkapitlet drøftes lærernes tanker og erfaringer med bruk av skjønnlitteratur i undervisningen og hvordan dette kan øke elevenes kritiske tekstkompetanse. Intervjudata er grunnlaget for denne delen av analysen ettersom arbeid med skjønnlitteratur ikke fant sted i undervisningen som ble observert.

Lærerne i denne studien beskriver hvordan kritisk tekstkompetanse handler om å reflektere og stille spørsmål til tekst, og at man klarer å forholde seg til ulike holdninger, synspunkter og perspektiver (4.1.1). For å utvikle disse ferdighetene uttrykker lærerne en holdning om at det ligger et stort potensial skjønnlitterære tekster. Lærerne beskriver at skjønnlitteratur kan åpne opp for mange muligheter for refleksjon og tolkning, ofte fordi man må ta stilling til andre menneskers holdninger og handlinger, som er tanker vi finner igjen hos Penne (2013, s. 46). Hanne beskriver nemlig følgende:

Noen ganger prøver jeg å få dem til å sette seg inn i en situasjon. Hvis du for eksempel har lest et utdrag fra en roman. Hva vil du ha tenkt i denne situasjonen? Hvordan ville du handlet? Eller hva synes du om hvordan denne personen reagerte på det som skjedde? Vi har en del sånne typer spørsmål hvor elevene må prøve å leve seg inn i

situasjonen. Poenget med dette er at jeg vil at vi kan bruke tekst til å diskutere etiske dilemmaer og at vi klarer å skape den refleksjonen. (Hanne, intervjudata)

Her uttrykker Hanne en holdning om at skjønnlitteratur både kan brukes for å styrke elevenes evne til refleksjon, samtidig som det i skjønnlitterære tekster ligger et potensial for å utvikle ferdigheter som ikke bare handler om tekst, men som allikevel krever den samme kritiske refleksjonen. Dette kommer frem når Hanne beskriver hvordan skjønnlitteratur kan brukes for å diskutere etiske dilemmaer, som kan være ferdigheter elevene trenger senere i livet, i situasjoner som ikke nødvendigvis er knyttet til tekst. Gjennom dette ser vi hvordan Hanne uttrykker en holdning til norskfaget både som et redskapsfag og et dannelsesfag (Hamre, 2017). Redskapsperspektivet kommer tydelig frem når Hanne beskriver hvordan skjønnlitteratur kan utvikle elevenes evne til refleksjon, og hun viser dermed til et ferdighetsaspekt ved bruk av skjønnlitteratur. I likhet med Hamre (2017, s. 16) viser også Hanne til et dannelsesperspektiv når hun beskriver hvordan slike tekster kan utvikle elevenes evne til å reflektere rundt etiske problemstillinger, og påpeker dermed en viktig etisk dimensjon ved skjønnlitteraturen (Lothe, 2016, s. 14). Arbeid med skjønnlitteratur vil dermed kunne bidra med å forme elever som aktivt forholder seg kritisk til tekster, samtidig som elevene gjennom slike tekster kan opparbeide seg viktige ferdigheter for å kunne fungere som gode, kritiske og etiske samfunnsborgere i et fellesskap (Hamre, 2017, s. 16; Bakken, 2020, s. 254).

Videre i sitt intervju viser Hanne til andre sider ved arbeid med skjønnlitteratur for å utvikle den kritiske tekstkompetansen som kan knyttes til dannelsesperspektivet. Dette ser man i en annen uttalelse hvor hun forteller hvordan man gjennom skjønnlitteratur kan få tilgang til andre menneskers/karakterers tanker og livssituasjoner:

Gjennom skjønnlitteratur så er det mye lettere å få den subjektive, den følelsessiden, og gå inn i hodet til ulike karakterer, og høre hva de tenker, hvordan vi lever i ulike situasjoner. Så jeg synes det er viktig å bruke skjønnlitteratur. (Hanne, intervjudata)

Man kan forstå det slik at Hanne mener at skjønnlitteratur gjør at man må kunne se ting fra andre menneskers perspektiver, fordi man kommer «inn i hodet» på karakterene. Dette er tanker kan kjenne igjen fra Hennig (2012, s. 31) sitt arbeid hvor han beskriver hvordan man gjennom skjønnlitteratur kan leve seg inn i og identifisere seg med ulike karakterer og derav

ulike perspektiver og synspunkter. I forbindelse med norskfaget og kritisk tekstkompetanse viser Fjørtoft (2014, s. 86) at det å kunne se ulike perspektiver og synspunkter i en tekst er et kjennetegn ved høy leseforståelse fordi dette gjør at man har bedre forutsetninger for å kunne innta kritisk tilnærming til teksten. Ved å lese skjønnlitteratur kan man dermed utvikle elevenes evne til å skille ut ulike holdninger og perspektiver i en tekst, fordi man kan lese om situasjoner der ulike fiktive karakterer kan gjøre at man er nødt til å ta stilling til og forholde seg til flere perspektiver på samme tid, slik Fjørtoft (2014) beskriver.

Marit viser i sitt intervju til en annen side ved skjønnlitteraturens potensial for utviklingen av den kritiske tekstkompetansen, som i større grad retter seg mot redskapsperspektivet igjen. Hun beskriver hvordan dette er tekster som kan brukes for å skape en bevissthet mot avsender og hvilke bevisste grep som kan tas i bruk i en tekst for å formidle et budskap. Hanne forteller at hun pleier å stille følgende spørsmål til sine elever i arbeid med skjønnlitteratur: «Hvorfor og hva var det forfatterne mente med dette her?» (Marit, intervjudata). I sammenheng med dette viser Marit til et eksempel i novellen «Karen» (1882) av Aleksander Kielland og hvordan den kan hjelpe elevene å utvikle refleksjon og kritisk lesing:

Når de finner hintet om at Karen er gravid, fordi det står at kjolen har blitt trangere, så ser du at det går opp et lys for dem og de forstår mer av hvordan tekst og ytringer kan si mer enn bare det som står der. Målet er at du skal klare å lese mellom linjene, og på denne måten kan man utvikle refleksjonsevnen deres. (Marit, intervjudata)

I Marit sitt eksempel viser hun hvordan man gjennom skjønnlitterære tekster kan utvikle evnen til å forstå hvordan en mening kan skjule seg i en ytring ved å lese mellom linjene, og at dette er noe som kan utvikle elevenes refleksjonsevne. På denne måten kan skjønnlitteratur brukes for å trene opp evnen til å reflektere rundt ytringer og opparbeide seg en forståelse av hvordan et budskap kan være etablert av en avsender ved bruk av ulike språklige ressurser og virkemidler. Samoilow og Myren-Svelstad (2020, s. 16) forklarer hvordan det å diskutere virkemidler og hvordan de bærer mening og påvirker lesingen er en viktig del av den kritiske lesingen, og dermed en viktig del av den kritiske tekstkompetansen.

Marit forklarer også at elevene kan utvikle sin kritiske tekstkompetanse når de selv blir nødt til å fylle ut tomme rom i en tekst, som vil si steder i en tekst der meningsinnholdet ikke nødvendigvis blir eksplisitt formulert og ansvaret for å tolke og skape mening blir i større

grad overlatt til leseren (Maagerø & Tønnesen, 2012, s. 13). Dette viser hun med eksemplet fra novellen hvor Karens graviditet ikke eksplisitt blir forklart, men leseren må selv tolke seg frem til dette med annen informasjon gitt i teksten. Ved slik lesing krever man at elevene leser mellom linjene og skaper mening i teksten gjennom å se sammenhenger og bruke erfaringer fra egen livsverden inn i lesingen (Maagerø & Tønnesen, 2012, s. 13). Ved å fylle de tomme rommene er man avhengig av å bruke tid med teksten, og ved slik lesingen kan man utvikle elevenes forståelse av at meningen ikke nødvendigvis alltid ligger i selve skriften, men at skriften må gjennom en tolkningsprosess hvor meningen og budskapet kan være et resultat av transaksjonen mellom tekst, leserens erfaringer og konteksten (Sylvi Penne, 2013, s. 44). Dette kan også knyttes til Veum og Skovholt (2020, s. 22) sitt dialogiske perspektiv når det gjelder undervisning i kritisk tekstkompetanse, som handler om at elever skal forstå samspillet og meningsskapingen som foregår med bakgrunn i de faktorene som Penne (2013) viser til. Marit opplever at elevene synes dette er vanskelig å reflektere rundt tekst på denne måten og viser til en erfaring fra undervisning knyttet til diktsjangeren hvor slike tomme rom ofte kan oppstå på grunn av ulike språklige og estetiske virkemidler:

Hvis vi for eksempel leser dikt så er det vanskelig for mange å klare å se hva ting kan bety. Det kan være fordi det ofte mangler mange ord i en sammenheng. Men hvis du klarer å se sammenhengen og forstå sammenhengen så klarer du på en måte være litt kritisk over det du har lest og dermed forstå hvorfor forfatteren skriver som hun gjør. Men dette er det veldig mange som ikke får til. (Marit, intervjudata)

Marit opplever dermed at flere elever synes det er utfordrende å kunne se sammenhenger i tekst, og på denne måten forholde seg kritisk til tekst. Noe av det samme viste Anja Enger Larsen (2022) sin masteroppgave hvor hun utforsket muligheter og utfordringer ved kritisk tekstkompetanse i skolen (Larsen, 2022).

Avslutningsvis om skjønnlitteratur vil jeg kort beskrive et siste interessant funn. Når det gjelder skjønnlitteratur og sakprosa forteller Hanne at hun tror det er enklere for elevene å være kritiske i møte med skjønnlitterære tekster, kontra sakpregede og mer multimodale tekster:

Jeg tror at en skjønnlitterær tekst er kanskje mer konkret for elevene og det er ikke så mye bakgrunnskunnskap som trengs. Du får på en måte beskrevet og skildret ting, som

tanker og følelser, på en mer tydelig måte gjennom for eksempel en skjønnlitterær tekst. Du får det liksom mer konkret. I forhold til for eksempel ulike sosiale medier hvor det kanskje er mange andre elementer med bilder, videoer og så videre, som kan påvirke eller forstyrre din forståelse. (Hanne, intervjudata)

Hanne har en tanke om at bakgrunnskunnskap ikke er like viktig i møte med skjønnlitteratur fordi man får den informasjonen man trenger gjennom selve teksten. Hanne utelater også det multimodale perspektivet som kan være i skjønnlitterære tekster. Dette er interessant sammenlignet med det Marit forteller om å rette fokus mot avsender og interesser bak en skjønnlitterær tekst, og hvordan en tekst kan være ment å virke innenfor en kontekst. Lærerne er samstemte om at skjønnlitteratur har et stort potensial i arbeid med å utvikle den kritiske tekstkompetansen, men begrunnelsene er dermed noe ulike.

Samtlige deltakere uttrykker en tanke om at de foretrekker å benytte seg av skjønnlitterære tekster for å utvikle elevens kritiske tekstkompetanse. Lærerne uttrykker en holdning til bruk av skjønnlitteratur i arbeid for å utvikle den kritiske tekstkompetansen som knytter seg til norskfaget både som et redskapsfag og et danningsfag (Hamre, 2017). Redskapsperspektivet kommer tydelig frem når lærerne beskriver hvordan skjønnlitteratur kan utvikle sentrale ferdigheter ved den kritiske tekstkompetansen som refleksjon, evnen til å se ulike perspektiver og en bevissthet rundt avsender og virkemidler. Danningsperspektivet fremmes når lærerne viser til hvordan skjønnlitteratur har en viktig etisk dimensjon ved seg, som kan hjelpe elevene til å utvikle seg både i møte med tekst, men også som mennesker generelt (Hamre, 2017). Som beskrevet i dette delkapitlet ligger det et stort potensial i skjønnlitteraturen for å utvikle denne kompetansen, men man kan samtidig stille spørsmål om den kompetansen man opparbeider seg i arbeid med skjønnlitteratur vil være overførbar til sakpregede tekster? Sakprosa og skjønnlitterære tekster er ikke det samme, og ulike sjangre vil kunne kreve ulike former for lese- og skrivekompetanse ettersom det er ulike måter å formidle og kommunisere på gjennom tekst (Maagerø, 2012, s. 35). Skjønnlitteratur har et stort potensial, men styrker det elevenes kritiske tekstkompetanse i møte med det mangfoldige tekstlandskapet? Selv om lærerne i stor grad vektlegger verdien av å bruke skjønnlitteratur, er det allikevel samstemmighet om at det er viktig å utvikle elevens sjangerkompetanse i undervisningen for å styrke den kritiske tekstkompetansen.

4.2.4. Betydningen av sjangerkompetanse for den kritiske eleven

Som beskrevet ovenfor fremhever samtlige av deltakerne verdien av å bruke skjønnlitterære tekster i undervisningen for å utvikle elevens kritiske tekstkompetanse. Likevel anerkjenner de også viktigheten av å la elevene bli eksponert for et mangfold av tekster i ulike sjangre. Dette synet støttes også av forskning som viser at norske elever har et behov for å møte flere sjangre, men at dersom dette skal ha noe verdi i seg i utvikling av en kritisk tekstkompetanse, så er det avgjørende at elevene får muligheten til å innta de ulike sjangrene med kritiske holdninger (Veum et al., 2022, s. 18).

Samtlige lærere formidler en holdning om at elevene gjennom undervisningen bør møte mange ulike tekster, men Ida var den eneste læreren som eksplisitt benyttet seg av begrepet sjanger og sjangerforståelse og fortalte at «som norsklærer så tenker jeg at man må være bevisst på at elevene skal møte ulike typer tekster og forskjellige sjangre» (Ida, intervjudata). Dette utdypet hun videre med å beskrive viktigheten av at elevene utvikler seg en sjangerforståelse:

Jeg tenker at det er like viktig å bruke både skjønnlitteratur og sakprosa. Jeg ser at elevene er veldig glade i skjønnlitteratur, men jeg tror man er avhengig av å bruke begge deler fordi man kommer til å møte veldig mange ulike tekster gjennom livet og da er det viktig at vi har forberedt elevene på å kunne møte ulike tekster og at de har en slags forventning til de ulike tekstene. Det vil kunne gjøre det lettere for de å forstå tekstene og kritisk reflektere rundt tekster hvis de har en viss sjangerforståelse. (Ida, intervjudata).

Her trekker Ida frem flere elementer som er viktige når det gjelder å la elevene møte flere ulike tekster. Hun viser for det første, i tråd med læreplanen, til et framtidsperspektiv ved at elevene gjennom livet vil møte forskjellige tekster i ulike settinger. For det andre beskriver hun hvordan sjangerforståelsen kan gjøre at elevene får en forventning til tekster, og at dette er noe som kan forenkle prosessen med å reflektere rundt og forstå tekstene. Som nevnt ovenfor (4.2.3), skriver Maagerø (2012, s. 35) at sjangre formidler, kommuniserer og organiserer informasjon på ulike måter med bestemte hensikter, og en forståelse av sjanger vil dermed kunne gjøre det enklere å møte teksten. Ida beskriver hvordan dette gjør at man har en forventning til tekstene, og med bakgrunn i det Maagerø (2012, s. 35) beskriver vil elever enklere kunne reflektere kritisk over tekster og oppnå en bredere forståelse dersom de forstår

bestemte sjangertrekk, mønstre og formidlingsvalg. Ifølge Kjelen (2017, s. 67) vil en slik sjangerkompetanse være viktig uavhengig av tekstens form eller medium, særlig i dagens tekstlandskap hvor elever vil møte alt fra tradisjonelt trykte og analoge tekster, til digitale og multimodale tekster. Ved å ha en forventning til tekst kan også valg av lesestrategi bli enklere, nettopp fordi man har en tanke om hva som kreves i møte med den aktuelle teksten. Dette handler om å bli en selvregulert leser som kan reflektere og vurdere tekster på en selvstendig måte (Bunting, 2020, s. 121). Den sjangerkompetansen som Ida viser til i sitt intervju er noe av det som skiller en erfaren leser fra en mindre erfaren leser, nemlig evnen til å bruke egne forkunnskaper og sjangerkompetanse til å ta bevisst valg av lesestrategi (Skjelbred, 2015, s. 46; Weyergang & Magnusson, 2020, s. 52;).

Ida utdyper sine tanker om kritisk tekstkompetanse i forbindelse med sjangerkompetanse med å fortelle at dette også handler om å kunne benytte seg av ulike tekster til bestemte formål ved at man evner å tilpasse tekst til kontekst. Ida viser nemlig til hvordan lesing og skriving kan fungere som verktøy i eget liv og at dette er ferdigheter som kan være nyttig for en selv:

Det handler om å kunne behandle ulike typer tekster ut ifra hva slags informasjon de ulike tekstene kommer med. Hvis du skal finne en tekst som du skal bruke til noe eller fordi du skal lære noe, så bør du kritisk kunne undersøke kilden og opphavet til teksten. Deretter bør du klare å trekke ut essensen av teksten, i hvert fall det som er viktig for deg. Alle lesere har jo ulikt formål med å lese en tekst, men det handler om at du klarer å bruke tekster på måter som hjelper deg og som passer til den konteksten og det formålet du selv trenger den til. (Ida, intervjudata)

Her uttrykker Ida en holdning om at den kritiske tekstkompetansen har et viktig nytteaspekt ved seg fordi denne kompetansen kan hjelpe elever med å anvende tekster og trekke ut essensen av dem, slik at de kan lære noe av dem. Denne forståelsen av den kritiske tekstkompetansen kan man se igjen i UNESCO sin definisjon av literacy-begrepet som beskriver literacy/tekstkompetanse som en kompetanse som skal kunne hjelpe en person til å oppnå mål og utvikle egen kunnskap og eget potensial (UNESCO, 2004, s. 13). Ida sin uttalelse kan også ses i sammenheng med det Skaftun (2014, s. 17) skriver om *tilgang* ettersom hun viser til en tanke om at den kritiske tekstkompetansen gjør en i stand til å ta del i det «skriftkulturelle fellesskapet», fordi man evner å tilpasse lesing og skriving etter kontekst og det formålet man trenger teksten til.

For å sammenfatte lærernes tanker om tekstvalg i undervisning kan man forstå det slik at lærerne foretrekker å bruke skjønnlitterære tekster dersom de ønsker å styrke elevenes kritiske tekstkompetanse. Selv om lærerne formidler en tanke om at det er et enormt potensial ved skjønnlitteraturen, er det også samstemmighet om at elevene bør eksponeres for et mangfold av tekster, både analoge og digitale, ettersom dette vil forberede de på å møte det store mangfoldet av tekster som finnes og gi dem ferdigheter som gir dem tilgang til disse. Den kritiske tekstkompetansen er en svært kompleks kompetanse, og for at man gjennom norskfaget skal utvikle denne kompetansen må man la elevene møte ulike tekster som gjør at de kan utforske og anvende ulike strategier (Moe, 2014, s. 194; Weyergang & Magnusson, 2020, s. 51). Dersom elevene opparbeider seg sjangerkompetanse vil ikke det bare kunne resultere i at elevene kan reflektere kritisk over allerede eksisterende tekster, men ved å forstå de ulike «spillereglene» som finnes innenfor hver sjanger, vil det også kunne gi dem muligheten til å benytte seg av disse på egenhånd, slik Skaftun (2014) foreskriver.

4.3 Norskfaget: et fag i endring etter samfunnets kunnskapsbehov

I de to forrige delkapitlene (4.1 og 4.2) har jeg presentert og drøftet funn knyttet til lærernes forståelse av begrepet kritisk tekstkompetanse og hvordan de integrerer dette i egen undervisning. I dette kapittelet vil jeg presentere andre sentrale funn knyttet til lærernes tanker om kritisk tekstkompetanse i norskfaget. Dette delkapitlet belyser de to siste forskningsspørsmålene som ble presentert innledningsvis (1.1.). Nedenfor drøftes dermed lærernes holdninger når de vurderer viktigheten av å arbeide med kritisk tekstkompetanse, og hvilke utfordringer lærerne opplever med å integrere arbeid med denne kompetansen i undervisningen. Hovedfunnene som vil bli drøftet nedenfor er funn knyttet til elevens selvstendighet (4.3.1), samfunnets kunnskapsbehov (4.3.2) og erfarte utfordringer fra undervisning (4.3.3).

4.3.1 Målet om den selvstendige eleven

I samtlige intervjuer som ble gjennomført i denne studien ble begrepet *selvstendighet* gjentatt i flere sammenhenger. Selvstendighet i denne sammenhengen knyttes til elevenes tekstkompetanse og elevens evne til å gjøre selvstendige vurderinger og refleksjoner i møte med tekst. Dette kan man se i sammenheng med læreplanens kompetansebegrep, som viser at elever gjennom opplæringen skal «tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å

mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Kompetansebegrepet nevner ikke eksplisitt ordet selvstendighet, men ettersom det formidler en tanke om at man skal kunne mestre og løse utfordringer ved senere anledninger kan man forstå selvstendighet som en sentral del av betydningen i begrepet. Elevene skal opparbeide seg ferdigheter som de kan benytte seg av på egenhånd i framtiden og da er de avhengig av å utvikle seg til selvstendige individer. Som Marit beskrev tidligere (4.2.2) så hjelper de elevene med å opparbeide seg ferdigheter i starten, men målet er å fjerne denne støtten slik at elevene etter hvert kan stå på egne bein.

Da deltakerne fikk spørsmål om hva som kjennetegner den kritiske tekstkompetansen ble selvstendighet trukket fram. I forbindelse med dette trekker lærerne fram at det både handler om evnen til å kunne gjøre seg opp selvstendige meninger knyttet til det man leser, samtidig som de vektlegger evnen til å selv kunne uttrykke egne meninger. Marit forklarte det slik:

Poenget er jo at de skal få frem sine egne tanker og meninger, og at de skal bli selvstendige i det å finne både relevant informasjon og gjøre seg opp en mening ut ifra det. Hva er det du mener om det du leser? Samtidig tenker jeg at det er jo viktig at elevene klarer og tør å ytre sine egne meninger også, men at det er måten man gjør det på. De to tingene henger veldig sammen. (Marit, intervjudata)

I uttalelsen ovenfor la Marit ekstra trykk på ordet «du», noe som kan vise hvordan Marit vektlegger selvstendighet da dette kan være en måte å vise til enkeltindividet på. Marit uttrykker her at den kritiske tekstkompetansen handler om hvordan hvert enkelt individ tolker en tekst, og individets egne meninger. For å bli en kritisk leser og skriver retter også Marit søkelys mot evnen til å søke opp og vurdere relevant informasjon, og deretter gjøre seg opp en selvstendig mening av det. Å kunne behandle tekst og informasjon på denne måten er ifølge Kulbrandstad (2022, s. 273) en viktig del av den kritiske tekstkompetansen, og hun anser evnen til å kunne vurdere teksters pålitelighet som svært viktig i dagens samfunn hvor man har tilgang til en enorm informasjonsmengde. Videre i sin uttalelse vektlegger Marit mer enn bare ferdigheter som retter seg mot elevene som mottakere av tekst, men hun vektlegger også elevenes posisjon som tekstprodusenter. Dette gjør hun ved å vise hvordan den kritiske tekstkompetansen også handler om å evnen til å kunne ytre seg i et fellesskap, fremme egne meninger og holdninger, og gjennom dette kunne reflektere rundt kontekst og hvordan man uttrykker seg. Det å ta konteksten rundt en ytring i betraktning har jeg drøftet tidligere i

oppgaven (4.1.1 og 4.2.2) da dette var noe spesielt Marit og Hanne trakk frem i sine konstruksjoner av begrepet kritisk tekstkompetanse. Dette er en viktig kompetanse fordi man gjennom en bevissthet rundt kontekst kan tilpasse tekster til omgivelser, situasjoner og mottakere, og sjansen vil være større for at man blir hørt og oppnår det ønskede med teksten (Barton, 2007, s. 27; Hamre, 2017, s. 22; Blikstad-Balas, 2023, s. 23). Selvstendighet i denne sammenhengen handler om at elevene skal kunne gjennomføre egne refleksjoner, og behandle og beherske ulike tekster og ulike sjangre på egenhånd, uten at en voksenperson veileder de i situasjonen. Når elevene presterer å gjennomføre slike selvstendige tolkninger og refleksjoner til tekster på denne måten, både mot andre sine tekster og mot egne, er dette også et tegn på at de utvikler sin generelle litterære kompetanse (Hennig, 2010, s. 52).

Tidligere i analysen (4.1.1 og 4.1.2) beskrev jeg hvordan lærerne rapporterer at en viktig del av kritisk tekstkompetanse er å forstå hvordan en tekst kan gi rom for ulike tolkninger og at andre mennesker kan ha ulike synspunkter og perspektiver på en og samme ting. Det er ikke nødvendigvis slik at en tolkning er bedre enn en annen, men det å få elevene til å forstå dette og stole på egne selvstendige refleksjoner og tolkninger er en av hovedutfordringene som Marit og Hanne trekker frem i sine intervjuer. De forklarer at elevene er så opptatt av at de må svare «riktig», at dette går ut over elevenes evne til selvstendig refleksjon og tolkning:

Jeg tror også at mange av elevene er veldig usikre på om det de skriver er riktig og de blir så opptatt av om det er en fasit og om de da følger denne fasiten, eller om de svarer feil. (Hanne, intervjudata)

I likhet med Stänicke (2020, s. 45) uttrykker også Hanne her at det kan være en sosial dimensjon som påvirker elevenes evne til å være selvstendige:

Jeg tror den usikkerheten som mange opplever i den alderen de er i dag påvirker evnen til å stå for egne meninger og tørre å reflektere selv da. Noen ganger virker det som de ikke tør å stå helt på egne meninger før de på måte har sjekket ut hva kompisene sier og det vil jo kunne påvirke elevenes egen evne til å være kritiske og selvstendige. (Hanne, intervjudata)

Hanne velger å benytte seg av begrepet fasit, og man kan forstå Hanne slik at når elevene møter tekster så blir de usikre på om det deres tolkning er «riktig». På en måte kan man tenke

seg at dette er en kritisk holdning til egen tolkning, men slik lærerne beskriver det handler det i større grad om en usikkerhet knyttet til egne meninger og tanker. Som nevnt tidligere, i sammenheng med elevene og arbeidet med jobbsøknaden, opplever lærerne at elevene fort blir usikre dersom de må skrive om seg selv, og det noe av den samme usikkerheten hos elevene som lærerne viser til her. Tidligere (4.2.2) beskrev jeg Blikstad-Balas (2023, s. 77) og Øverland (2020, s. 45) sine tanker om hvordan sosiale medier og andre digitale plattformer kan føre til et prestasjonspress, og man kan tenke seg at dette påvirker elevenes evne til å komme med egne selvstendige ytringer på grunn av en frykt for negativ respons fra andre. Med bakgrunn i de endringene som har skjedd i tekstlandskapet og den kommunikasjonen som barn og unge må forholde seg til gjennom sosiale medier, kan man dermed tenke seg at norskfaget har fått et enda viktigere ansvar med å utvikle selvstendige og kritiske elever som behersker dette. Medietilsynets undersøkelser viser nemlig, som jeg beskrev innledningsvis, at nesten alle barn i dag har egen mobil (Bergsjø et al., 2020, s. 31-32), og behovet for å kunne være kritisk og gjøre selvstendige refleksjoner i møte med tekst vil være viktig da mange tekstmøter vil kunne skje gjennom egen telefon, uten videre veiledning fra en eventuell voksenperson.

Samlet sett ser lærerne en tydelig sammenheng mellom kritisk tekstkompetanse og selvstendighet, og at målet med opplæringen er at elevene gjennom arbeid med denne kompetansen skal kunne møte omgivelser og tekster med en kritisk holdning, og gjøre selvstendige refleksjoner og vurderinger. Det lærerne beskriver om elevens selvstendighet kan ses på som et paradoks i forhold til skolen som virksomhet og institusjon. Skolen er bygget opp på et lovsystem og undervisningen baserer seg på en læreplan med bestemte kompetansemål, blant annet i norskfaget (Kunnskapsdepartementet, 2019). Hvordan skal man sikre at elevene utvikler seg som selvstendige og handlende individer med egne refleksjoner og tankefrihet gjennom en institusjon som allerede har en forholdvis stram struktur? Dette kunne i seg selv ha vært en egen problemstilling. Læreplanen gir, som Støren (2022, s. 1) forklarer, rom for lokal tilpasning, men det er fortsatt en tydelig ramme for hvordan skolens virksomhet skal fungere. Dette er et tema jeg ikke velger å gå mer inn på grunnet oppgavens størrelse og relevans for temaet, men det er interessant å se hvordan man i stor grad vektlegger selvstendighet og individets muligheter for utvikling og handling i skolen hvor opplæringen styres av bestemte verdier, normer, prinsipper og regler.

4.3.2 Samfunnets kunnskapsbehov i en digital tidsalder

Samfunnets digitalisering og økende globalisering har ført til at kommunikasjonsmåtene har endret seg mye siden 70-tallet og frem til i dag (Skjelbred & Veum, 2013, s. 15). Det digitale er blitt, som Engen (2020, s. 11) beskriver, en vanlig del av dagens samfunn og dette ser man ved at eksempelvis læringsbrettet er blitt en del av elevenes skolehverdag. Lærerne ytrer et behov for at elevene må få hjelp til å utvikle sine ferdigheter i møte med det digitale tekstlandskapet slik at de kan forholde seg kritisk til de tekstlige kommunikasjonsarenaene til de benytter seg av. Lærernes syn på det digitale tekstlandskapet og dets multimodalitet er blitt introdusert tidligere i teksten (4.1.1), men dette vil bli drøftet mer inngående nedenfor, samt andre sider ved det digitale. Et hovedfunn i denne masteroppgaven som skal drøftes nedenfor er nemlig at lærerne ytrer en holdning om at dagens tekstsamfunn fører med seg et nytt kunnskapsbehov, og at den kritiske tekstkompetansen kan hjelpe elevene med å møte dette behovet.

Marit uttrykker i sitt intervju en tydelig holdning om at den kritiske tekstkompetansen er spesielt viktig i dagens samfunn:

Det er så viktig at elevene klarer dette. I det samfunnet vi lever i i dag og med alle de kanalene de møter informasjon i. Hvis man ikke er kritisk til det man finner av informasjon vil man tro på absolutt alt. (Marit, intervjudata)

Med kanaler er det slik å forstå at Marit viser til nye kommunikasjonsmåter med blant annet sosiale medier som gir ulike måter å presentere seg selv på, og som krever at elevene i enda større grad evner å være kritisk til informasjon som de blir presentert (Veum & Skovholt, 2020, s. 11; Kulbrandstad, 2022, s. 273; Weyergang et al., 2023, s. 130). Det Marit beskriver kan knyttes til bakgrunnen for begrepet «multiliteracies» som The New London Group presenterte i 1996, hvor man viste at literacy-kompetansen er mye mer kompleks fordi man har opplevd store endringer i tekstsamfunnet hvor nye uttrykksmåter har oppstått som en leser må kunne beherske (Skjelbred & Veum, 2013, s. 15). Marit poengterer viktigheten av å kunne være kritisk til ulike kanaler og uttrykksmåter, og gjennom intervjuet viser hun videre til utviklingen innen kunstig intelligens og eksponeringen av falske nyheter:

Jeg tenker at den evnen til å tenke kritisk er veldig viktig i dag med tanke på sånn som verden er da, med kunstig intelligens og så mye fake news som det er rundt omkring. Og det er mange som prøver å påvirke elevene i dag. (Marit, intervjudata)

Det Hanne beskriver her kan ses i sammenheng med utvikling av en critical digital literacy (Polizzi, 2020, s. 2). Dette begrepet er en forlengelse av begrepet kritisk literacy ved at man vektlegger et digitalt perspektiv og målet med en slik tekstkompetanse er å forstå hvordan skjulte holdninger, ideologier og makt kan konstrueres gjennom tekst, og at en kritisk tekstkompetanse med et digitalt perspektiv kan gjøre det enklere å gjennomskue falske, manipulerte eller sterkt ideologiske elementer i tekster (Skjelbred & Veum, 2013, s. 17; Polizzi, 2020, s. 2). Med dette kan man også se linjer til det sosialkonstruktivistiske perspektivet som Veum og Skovholt (2020, s. 22) mener bør ligge til grunn i alle undervisning hvor målet er å utvikle den kritiske tekstkompetansen, fordi man gjennom et slikt perspektiv vil rette fokus mot teksters troverdighet og pålitelighet, og øke bevisstheten rundt hvordan en avsender kan manipulere og dele feilaktig informasjon som ikke stemmer overens med virkeligheten. En avsender kan for eksempel bruke sjangertrekk for å villedde en mottaker, og en kritisk tekstkompetanse vil kunne hjelpe elevene med å oppdage slik upålitelighet og tvilsomhet i tekster (Veum & Skovholt, 2020, s. 47).

Hanne viser i sitt intervju til mye av det samme som Marit, men hun knytter den kritiske tekstkompetansen i enda større grad til den digitale hverdagen og elevenes framtid:

Vi går med telefon hele tiden. Vi har jo alltid telefonen i nærheten av oss. Der kan du google og ting du kan google trenger du egentlig ikke å kunne. Vi er liksom forbi den puggetida. Det vi mener her er at vi må være mer kritiske til om det som er sagt faktisk er sant eller om det kan stemme. De ferdighetene man trenger i voksenlivet er ikke å vite hvor mange byer det er i Belgia. (Hanne, intervjudata)

Hanne retter et tydelig fokus mot nåtiden og det kunnskapsbehovet hun mener elevene trenger ved at hun forklarer at behovet for å pugge en tekst ikke er sentralt lenger, og beskriver det som at en «tid» er forbi. I likhet med Marit trekker også Hanne frem ferdigheter som kan knyttes til critical digital literacy når hun vektlegger evnen til å vurdere påliteligheten og troverdigheten i møte med digitale tekster (Polizzi, 2020, s. 2). Som Hanne viser til er

informasjon i dag tilgjengelig med et tastetrykk, så den kompetansen man trenger er ikke å kunne huske informasjon, men gjøre selvstendige vurderinger av denne informasjonen.

I Marit sin uttalelse, på forrige side, viser hun til utviklingen av kunstig intelligens, og innledningsvis viste jeg til Felix og Sundsbacks (2023) artikkel om hvordan kunstig intelligens kan ha negative konsekvenser for menneskers mestringsfølelse og utviklingen av egen refleksjonsevne. Lærerne i denne masteroppgaven har et mer positivt syn mot denne teknologiske utviklingen, enn det eksempelvis Felix og Sundback viser. Hanne forklarte at slike verktøy er kommet for å bli og viste en tydelig holdning om at dersom man holder elevene unna slik teknologi kan man gjøre mer skade enn om man faktisk lar dem benytte seg av det. Hanne viser også en holdning om at anvendelse av slike verktøy kan gi muligheter for fornuftig og etisk refleksjon:

Jeg vet at det er mange lærere som sier at vi må stenge av og vekk med all teknologi. Men det er jo ikke sånn verden fungerer. Jeg synes heller at vi har en mulighet til å spille på fornuft og på det etiske her. Hva er lurt å gjøre nå? Hva er lurt for deg? Er det lurt å jukse, eller bør du? Hvordan blir det senere for din egen del? (Hanne, intervjudata).

Hanne ser på disse digitale verktøyene som gode muligheter og innganger for å utvikle elevenes refleksjonsevne. Hun forteller at hun har snakket med elevene om at det ikke nødvendigvis er slik «- at den kunstige intelligensen er smartere enn deg» (Hanne, intervjudata). Hanne uttrykker dermed, på lik linje med Øverland (2020), at man som voksenpersoner, i dette tilfellet som norsklærere, har et viktig ansvar for hvordan man forholder seg til det digitale og hvordan vi tar ansvar for barna i møte med slik teknologi.

Ida forteller i sitt intervju at hun opplever en endring i norskfaget på grunn av det digitale, og at det har ført til at man må skifte litt fokus og holdninger på samme måte som Hanne viser til. Kulbrandstad (2022, s. 273) viser hvordan det digitale for eksempel har ført til endringer ved selve lesemåten, og at det dermed kreves mer av elevene som lesere når de skal navigere seg gjennom informasjonsmengden i digitale kanaler. Tidligere forskning har også vist at elever mangler gode strategier når de leser digitale tekster, særlig kommersielle tekster (Weyergang & Frønes, 2020, s. 177; Veum et al., 2022, s. 16-17). Med bakgrunn i det lærerne formidler og hva tidligere forskning sier, kan man si at elevene har et behov for systematisk

trening, veiledning og oppfølging for å kunne utvikle den kritiske tekstkompetansen som det er behov for i det digitale samfunnet, og at dette kan, slik Ida beskriver, føre til endringer i praktiseringen av norskfaget.

4.3.3 Erfarte utfordringer i arbeid med kritisk tekstkompetanse hos elever

Gjennom intervjuene har lærerne diskutert ulike måter å integrere arbeid med kritisk tekstkompetanse i undervisning på. Det siste forskningsspørsmålet i denne masteroppgaven dreier seg om hvilke utfordringer lærerne møter når de arbeider med kritisk tekstkompetanse i klasserommet. Hovedfunnene knyttet til dette er at lærerne opplever at elevene synes det er vanskelig når de møter tekster med mange detaljer, og dybdelesing og «lesing mellom linjene» er svært utfordrende for mange elever.

Lærerne opplever også at elevene sliter med å forstå hva det vil si å være kritisk, og at elevenes utholdenhet og konsentrasjon kan være en sentral faktor som påvirker evnen deres til kritisk refleksjon og videre tolkning:

Det er mange utfordringer for elever når det kommer til dette her, spesielt når det gjelder det å kunne tolke i ulik grad. Det ser du ikke minst på nasjonale prøver hvor det er tydelig at noen tekster skiller seg veldig ut. I tekster hvor det er mye detaljer for eksempel, hvor elevene må tenke mye selv for å komme frem til et svar, når det kreves at de reflekterer kritisk rundt temaer og innhold. Det er det mange som sliter med.
(Ida, intervjudata)

Ida sine utsagn bekrefter tidligere forskning gjort både gjennom nasjonale prøver som hun selv viser til, men også til PISA-resultatene fra 2018. Tekster som krever mer selvstendig refleksjon og tolkning og som består av mange detaljer var utfordrende for elevene, og dette så man spesielt i oppgaver hvor elevene måtte vise dømmekraft i møte med multimodale tekster (Weyergang & Frønes, 2020, s. 191).

En annen utfordring deltakerne belyser når det gjelder integrering av arbeid med kritisk tekstkompetanse i klasserommet er det å få elevene til å forstå hva det vil si å lese en tekst kritisk. Hva vil det si å reflektere over en tekst? Hva gjør man når man leser mellom linjene?

Noe av det som er mest utfordrende med dette er de elevene som virkelig ikke forstår hva det vil si å være kritisk og for eksempel lese mellom linjene, og de som sliter med å forstå at det er en mening som ligger bak mange ytringer fra ulike forfattere. (Marit, intervjudata)

Ida oppsummerer dette med å beskrive hvordan hun opplever at selve avkodingen er på plass, men at elevene sliter med å ta lesingen et steg videre: «Alle er på en måte lesedyktige, men flere av de klarer ikke å lese mellom ordene eller linjene» (Ida, intervjudata). Her kan man trekke linjer til forholdet mellom den første og andre leseopplæringen (Roe, 2014, s. 12; Kulbrandstad, 2022, s. 35). Slik Ida beskriver er selve avkodingsprosessen på plass, men flere sliter med den videre refleksjonen, og dette kan gjøre det vanskeligere for elevene å bruke lesingen til bestemte formål i læringsprosesser eller i andre situasjoner som krever leseferdigheter (Roe, 2014, s. 14) I den andre leseopplæringen handler det blant annet om å kunne forstå helheten i en tekst gjennom å ta i bruk egen refleksjon og tolkning, og gjennom dette kunne se sammenhenger som til sammen gjør at man evner å skape en mening ut av den aktuelle teksten (Maagerø & Tønnessen, 2012, s. 11). Marit forklarer at dette er vanskelig for mange av elevene ved å beskrive hvordan mange elever eksempelvis sliter med å forstå hvordan det kan ligge noe mer bak en ytring enn kun det som står skrevet.

Den siste utfordringen jeg velger å drøfte i dette kapitlet angår elevenes utholdenhet. Både Ida og Hanne forklarer at de tror en av grunnene til at elevene synes dette med kritisk tekstkompetanse er vanskelig er at det krever mer konsentrasjon og utholdenhet av elevene:

Jeg tror det har noe med konsentrasjonen og utholdenheten deres å gjøre. At de ikke alltid orker eller gidder å bruke mye tid på å sette seg inn i en tekst. Mange vil kjapt videre, så hvis de får en oppgave det er de må reflektere så kommer de veldig fort til en konklusjon. Og da er de ferdige og da begynner de gjerne å prate på andre ting. (Ida, observasjonsnotater)

Det samme forteller Hanne, hvor hun også viser til en oppfatning av at elevene misliker oppgaver som krever mer av dem:

Refleksjon, det hater de jo, fordi det er jo veldig krevende. Det krever jo mer enn å bare gå inn tekst og finne ut når en person er født på en måte. Men det er jo denne

evnen og kompetansen som de trenger. Det å faktisk klare å bruke tid på en tekst. Jeg synes den gjengen jeg har nå kan være vanskelig å holde diskusjonen gående med, eller at de kan komme med innspill og grave videre i en tekst. De blir veldig fort ferdige. Så det er liksom å prøve å få de til å reflektere mer og mer i dybden, og bare grave videre. (Hanne, intervjudata)

PISA-resultatene fra 2022 støtter lærernes uttalelser og viser at flere elever sliter med konsentrasjonen, særlig i møte med lengre tekster, og at en av årsakene til dette kan være at mange unge leser mer og mer på skjerm, noe som kan ha negativ virkning på elevenes leseutholdenhet (Universitetet i Stavanger, 2023). Både Bakken (2020, s. 266) og Roe (2020, s. 130) skriver at elever har et behov for å trene opp utholdenhet og konsentrasjon i møte med tekst for å kunne innta en mer kritisk tilnærming til tekst. Hanne beskriver i sammenheng med utholdenhet og konsentrasjon at elevene sliter når de skal tolke og reflektere fordi de ikke klarer å konsentrere seg i den grad at de kan lese teksten på et dypere nivå. Dersom elevene skal kunne være kritiske til en tekst kan de ikke bare registrere noe i en tekst og vise til det, men de må kunne støtte påstanden sin ved å argumentere for det de har funnet og dette krever mer inngående og dypere lesing (Ryen & Frønes, 2020, s. 154).

Lærernes erfaringer med kritisk tekstkompetanse i undervisningen, samt tidligere forskning, bekrefter at det er et behov for å arbeide med denne kompetansen i norskfaget. I dette kapitlet har jeg i stor grad argumentert for at elevene er nødt til å møte digitale tekster slik at de kan øke egen tekstkompetanse i møte med slike tekster. Samtidig viser forskningen, som beskrevet i forrige avsnitt, at elevenes leseutholdenhet er blitt svekket på grunn av dette, og man kan dermed, ikke overraskende, oppsummere med å si at det mest hensiktsmessige trolig er å la elevene møte et stort mangfold av både digitale og analoge tekster. Det samme synet deler lærerne i denne studien, når de forteller hvordan elevene bør opparbeide seg en sjangerkompetanse gjennom å møte mange forskjellige tekster i ulike sjangre (4.2.4).

4.4 Oppsummerende konklusjon av analysen

I dette kapitlet har jeg diskutert lærernes forståelse av begrepet kritisk tekstkompetanse, og hvordan de integrerer dette i egen undervisning. Første delkapittel (4.1) tok for seg lærernes begrepsforståelse av begrepet kritisk tekstkompetanse, og hva de mener at denne kompetansen innebærer. Med den kritiske tekstkompetansen vektlegger lærerne elevenes evne

til selvstendig refleksjon, vurdering, evnen til å stille spørsmål og dermed utfordre innhold i tekster. De retter også oppmerksomheten mot det å vurdere en tekst sin troverdighet og pålitelighet ved å blant annet fokusere på avsender eller forfatter, og hva vedkommende kan ha ment eller motivasjonen bak den aktuelle teksten.

Evnen til å forstå hvordan tekster kan oppnå innflytelse og makt er også sentralt i forståelsene til lærerne og når det gjelder den kritiske tekstkompetansen i forbindelse med elevenes tekstproduksjon vektlegger lærerne viktigheten av å reflektere over mottaker og hvordan man kan benytte seg av egne språklige ressurser til bestemte formål (Blikstad-Balas, 2023, s. 23). Dette fokuset kom tydelig frem i norskundervisningen som ble observert da elevene skulle skrive jobbsøknad. Samtlige lærere brukte tid på å forklare hvordan man gjennom språket kan påvirke en eventuell mottaker, og det ble etablert en tydelig bevissthet til hvordan man bør tilpasse språk til kontekst.

Lærerne viser også til et sosialt perspektiv knyttet til kritisk tekstkompetanse ettersom de i stor grad diskuterer dette som en kompetanse som er viktig å ha i kommunikasjon med andre mennesker. På denne måten kan man knytte lærernes konstruksjon av begrepet til forståelsen av kritisk tekstkompetanse som en sosial praksis (Freire & Macedo, 1987; Barton, 2007; Veum & Skovholt, 2020; Kulbrandstad, 2022; Blikstad-Balas, 2023). Et eksempel på dette er når Hanne knytter kritisk tekstkompetanse til yringsfriheten (4.1.1) og hvordan dette henger sammen med å bli en demokratisk medborger hvor man evner å reflektere rundt kontekster og konsekvensen av egne og andres yringer (Iversen & Otnes, 2016, s. 15).

Lærerne formidler at de i stor grad tar utgangspunkt i erfaringsbasert kunnskap når de planlegger undervisning, og de erkjenner at de ikke bruker læreplanen aktivt og at de dermed ikke kan utdype noe særlig om kjerneelementet kritisk tilnærming til tekst. Allikevel er deres forståelse helt i tråd med hva læreplanen formidler. I denne delen av analysen så man dermed at det er samsvar mellom den formelle læreplanen, og den oppfattede læreplanen, jfr. Goodlads læreplanteori (1979).

Når det gjelder integrering av arbeid med den kritiske tekstkompetansen i norskundervisningen trekker lærerne frem undervisningsmetoder som ligger innenfor et sosiokulturelt læringsperspektiv ved å vise til aktiviteter som baserer seg på dialog, samarbeid, gruppeoppgaver og refleksjon i et utforskende fellesskap. Her er det klare linjer til

det som kalles for dialogisk undervisning, hvor målet å få frem ulike perspektiver og meninger i undervisning, og deretter gjøre kritiske refleksjoner i forbindelse med disse det (Fjørtoft, 2014, s. 142; Heldal & Sætra, 2020, s. 92). Lærerne trekker også frem verdien av å bruke skjønnlitteratur, samt utvikle elevenes sjangerkompetanse og kunnskap i valg av lesestrategi for å utvikle en kritisk tekstkompetanse. I observasjonen viste lærerne noe annet enn den undervisningen de selv beskrev ved at undervisningen baserte seg på modellering, tavleundervisning og individuelt arbeid. Men som jeg drøftet tidligere (4.2.2) observerte jeg kun en uke med norskundervisning og kan med bakgrunn i dette ikke si noe om lærernes generelle praksis. I intervjuet forklarte derimot lærerne at de opplever at mange elever synes det å være kritiske til tekster er utfordrende, spesielt til egen tekst og språkbruk i arbeid med jobbsøknad, og med bakgrunn i dette valgte lærerne å modellere for å vise elevene. Undervisningsmetodene som ble anvendt baserte seg dermed på en pedagogisk og didaktisk avgjørelse etter elevgruppens behov.

Lærerne opplever en del utfordringer ved arbeid som retter seg mot elevenes kritiske tekstkompetanse. De opplever at elevene er svært opphengt i å svare riktig og at de sliter med å forstå at det ikke nødvendigvis er en fasit ved alle oppgaver som legger opp til refleksjon. Lærerne opplever elevene som usikre og tror at mye av dette henger sammen med alder, men også at dagens digitale univers med sosiale medier kan ha ført til en prestasjonskultur som påvirker elevenes evne til å være kritiske og selvstendige individer (Blikstad-Balas, 2023, s. 77). Lærerne trekker også frem utholdenhet og konsentrasjon som en utfordring, ved at elevene ofte blir fort ferdige med lesingen og at det er vanskelig å få dem til å gå i dybden av tekster.

Til slutt kan man oppsummere med å si at kritisk tekstkompetanse er en kompetanse samtlige av lærerne vurderer som svært viktig og at dette er noe elevene bør mestre for livet senere. Lærerne viser til et tydelig ferdighetsaspekt gjennom sine forklaringer og synet på norskfaget som redskapsfag er framtrødende. Samtidig beskrives også norskfaget som et danningsfag gjennom lærernes uttalte holdninger til bruk av skjønnlitteratur. I tillegg vektlegges det digitale perspektivet, og lærerne beskriver hvordan det digitale samfunnet vi lever i i dag, som preges av et svært kompleks og multimodalt tekstlandskap, fører med seg et nytt kunnskapsbehov. Som Ida selv forklarer opplever hun at hun som norsklærer i dag har en særdeles viktig rolle ovenfor elevene når det gjelder å forberede dem til videre utdanning og samfunnsniv: «Jeg føler at vi har et stort ansvar for elevene våre, mer enn tidligere egentlig.»

5 Konklusjon

I denne masteroppgaven har jeg analysert data fra intervjuer med tre norsklærere på ungdomstrinnet og fra observasjoner av norskundervisning gjennomført av de samme lærerne. Masteroppgavens problemstilling tok for seg norsklærernes forståelser av begrepet kritisk tekstkompetanse og hvordan lærerne integrerer dette i egen norskundervisning på ungdomstrinnet. Forskningsspørsmålene rettet seg mot lærernes konstruksjon av begrepet kritisk tekstkompetanse, hva denne kompetansen innebærer og hvilke undervisningsmetoder lærerne mener er hensiktsmessige i arbeid med den kritiske tekstkompetansen. Holdninger til viktigheten av å arbeide med denne kompetansen og hvilke utfordringer lærerne opplever i arbeid med dette ble også belyst.

Jeg benyttet meg av semistrukturerte intervjuer slik at lærerne fikk muligheten til å snakke mer fritt rundt temaet og jeg som intervjuer kunne variere oppfølgingsspørsmål etter situasjonen for å utvide samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018; Tjora, 2021). I observasjonen inntok jeg rollen som «observatør som deltaker» hvor jeg observerte aktiviteter, men deltok ikke i aktivitetene selv (Postholm & Jakobsen, 2018, s. 115). Valget med å kombinere disse to metodene ble gjort med bakgrunn i triangulering, som vil si at jeg gjennom å bruke flere metoder oppnådde et tykkere datamateriale og dette ga meg muligheten til å sammenligne flere perspektiver i studien (Skilbrei, 2023, s. 89). I dette prosjektet opplevde jeg dette som svært positivt ved at observasjonsnotatene fremstod tydeligere for meg når jeg fikk innblikk i lærernes perspektiver på blant annet læring.

I analysens oppsummering (4.4) beskrev jeg hvordan lærerne forstår begrepet kritisk tekstkompetanse og hva de knytter til denne kompetansen. Deres forståelse av begrepet er i tråd med teori og forskning, og overordnet sett knytter lærerne denne kompetansen til det å møte en tekst med selvstendig refleksjon og spørsmål, slik at man kan utfordre tekster og ikke blindt akseptere all informasjon man blir presentert. Læreres beskrivelser er også i tråd med det læreplanen beskriver om kritisk tilnærming til tekst, og jfr. Goodlad (1979) er det samstemmighet mellom den formelle læreplanen og den oppfattede læreplanen. Likevel virker lærerne svært usikre på deres egen kompetanse på dette området, noe som kan være et resultat av at lærernes forståelse i hovedsak baserer seg på erfaringsbasert kunnskap (4.1.3).

Lærernes forståelse av kritisk tekstkompetanse viser også til en tosidighet, på samme måte som UNESCO viser i sin definisjon av literacy-begrepet fra 2004 (UNESCO, 2004, s. 13). På den ene siden handler den kritiske tekstkompetansen om evnen til å kunne forstå og tolke ulike tekster, samtidig som den handler om selvstendig bruk av språklige ressurser tilpasset ulike formål slik at man selv kan utvikle eget potensial. Med denne forståelsen viser også lærerne til et perspektiv på kritisk tekstkompetanse som en sosial praksis (Freire & Macedo, 1987; Barton, 2007; Veum & Skovholt, 2020; Kulbrandstad, 2022; Blikstad-Balas, 2023). Dette kom også tydelig frem gjennom undervisningen som ble observert og lærernes fokus i undervisningen. I observasjon skulle elevene skrive jobbsøknad, og et stort fokus i undervisningen var knyttet til språkbruk, kontekst og mottakerbevissthet. Dette er viktige elementer ved den kritiske tekstkompetansen.

Lærernes syn på hvilke undervisningsmetoder som egner seg for å arbeide med kritisk tekstkompetanse baserer seg stort sett på metoder som kan knyttes til det sosiokulturelle perspektivet hvor man er opptatt av at læring skjer i interaksjon med andre mennesker (Imsen, 2020, s. 197, Skodvin, 2023, s. 20). Lærerne viser til en tanke om at elevene kan lære mye av å diskutere med hverandre og gjennom dette åpne opp hverandres forståelseshorisont. Ved dette kan man også vise til sosiokulturell teori og den proksimale utviklingssonen ettersom elevene hjelper hverandre i læringsprosesser (Vygotskij, 1978, sitert i Eun, 2018, s. 19). Gjennom samarbeidslæring og dialogisk undervisning vil også elevene kunne øve på å bygge opp egne meninger og argumenter, samtidig som de kan øve på å utfordre og kritisere hverandres idéer (Nielsen et al., 2014, s. 195; Bugge & Dessingué, 2022, s. 116). Gjennom observasjonen observert jeg derimot det motsatte ved at den dominerende arbeidsmetoden var modellering og tavleundervisning, men gjennom intervjuene og samtaler med deltakerne før og etter undervisningsøktene forstod jeg at dette valget ble gjort på grunn av et tilpasningsbehov hos klassene.

Funnene i denne masteroppgaven viser ikke nødvendigvis til noe banebrytende eller nytt, men mye av det som er blitt diskutert bekrefter tidligere forskning og resultater fra blant annet PISA-undersøkelsene. Deltakerne i denne studien beskriver at de opplever at elever sliter med å være kritiske i møte tekst, noe som støttes av både PISA-undersøkelsene, LISA-studien og Critlit-prosjektet. Men det er likevel noen funn jeg mener bør trekkes frem.

For det første viser samtlige lærere i denne studien til hvordan lesing av skjønnlitteratur kan være av stor betydning i utvikling av elevenes kritiske tekstkompetanse (4.2.3). Dette begrunnes med at man gjennom skjønnlitteratur møter ulike karakterer og man blir gjerne nødt til å forholde seg til flere perspektiver og synspunkter på en og samme tid (Fjørtoft, 2014, s. 86). Lærerne viser også til en etisk dimensjon ved at de beskriver hvordan skjønnlitteratur ofte legger opp til at elever må ta stilling til ulike handlinger og dermed gjøre kritiske refleksjoner av disse (Lothe, 2016, s. 14). Med dette viser lærerne til norskfaget som et dannelsesfag ved at de vektlegger hvordan skjønnlitteratur kan øke elevenes evne til kritisk og etisk refleksjon (Hamre, 2017). Lærerne viser også til norskfaget som et redskapsfag når de beskriver hvordan elevene utvikler sentrale deler ved den kritiske tekstkompetansen ved å blant annet øke egen sjangerkompetanse (4.2.4). Med bakgrunn i det lærerne beskriver om deres bruk av skjønnlitteratur i undervisning ser det ut til at deres arbeid skiller seg fra det som kom frem gjennom LISA-studien hvor skjønnlitteratur i stor grad ble brukt som et utgangspunkt for videre skriving og tekster ble i liten grad møtt med videre problematisering (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 102-104). Jeg observerte ikke arbeid med skjønnlitteratur, men lærerne formidler en holdning og praksis der de i arbeid med skjønnlitterære tekster vektlegger selve lesingen og ser på lesingen som en inngangsport til selvstendig refleksjon og tolkning. Dette kan stå som en motsetning til Larsen (2022, s. 65) sin masteroppgave hvor deltakerne vektla sakprosaen som mer egnet til arbeid med kritisk tekstkompetanse.

Et annet interessant funn jeg vil trekke frem er knyttet til elevenes selvstendighet og evnen til selvstendig refleksjon. Lærerne opplever elevene som usikre og formidler en tanke om at dette påvirker elevenes evne til å tørre å stå for egne meninger og argumenter. Noe av årsaken til dette knytter lærerne til sosiale forhold og at å vokse opp i dag byr på et enormt press og at elevene er svært opptatt av andre menneskers meninger. Lærerne tror at dette kan være med på å påvirke elevenes evne til kritisk refleksjon i klasserommet fordi elevene rett og slett ikke ønsker å skille seg ut og at det er tryggere å ha samme mening som kompisen. Med dette kan man forstå at lærerne ser et behov for å la elevene øve på å stå for egne meninger, og at man må arbeide for å skape et godt klassemiljø hvor man legger til rette for at elevene tør å komme med individuelle ytringer (Heldal & Sætra, 2020, s. 93). For å la elevene øve opp denne selvstendige refleksjonen og argumentasjonen hadde lærerne blant annet etablert en fast oppstart av undervisningsøkter med en «starter» der elevene fikk muligheten til akkurat dette (4.3.1).

Det siste interessante funnet jeg vil trekke fram i denne masteroppgaven er at flere av lærerne diskuterer hvordan norskfaget er i endring. Bakgrunnen for dette er de teknologiske endringene som har skjedd de siste tiårene og at elever i denne sammenhengen trenger en mer kritisk holdning i møte med tekst. På grunn av den teknologiske utviklingen og kunstig intelligens har vi alle muligheter og verktøy som kan hjelpe oss til å finne informasjon. Man kan forstå lærerne slik at den kritiske tekstkompetansen handler om at elevene må være i stand til å kunne vurdere om den informasjonen de finner faktisk er troverdig og til å stole på. Når elevene mestrer dette er de på god vei til å utvikle sin kritiske tekstkompetanse. Lærerne formidler dermed at samfunnets utvikling fører med seg et nytt kunnskapsbehov.

Videre forskning fra denne masteroppgaven kan være å rette enda mer fokus mot hvordan skjønnlitteratur kan brukes for å øke elevenes kritiske tekstkompetanse. Studien trekker også frem perspektiver av kritisk tekstkompetanse og kunstig intelligens. Dette er noe man må forholde seg til nå og i fremtiden, og det kunne vært interessant å utforske i hvilken grad elever evner å være kritiske i møte med kunstig intelligens, eller hvordan dette kan anvendes i norskundervisning i arbeid med kritisk tekstkompetanse. I denne masteroppgaven er det lærerperspektivet som presenteres og hvordan de opplever undervisning i kritisk tekstkompetanse. Lærerne nevner en del utfordringer de opplever hos elevene hvor de trekker frem leseutholdenhet, konsentrasjon og evnen til å tørre å stå for egne meninger. Det kunne vært interessant å få elevenes egen opplevelse av dette og deres perspektiver på arbeid med kritisk tekstkompetanse. Til syvende og sist er det elevene som er i sentrum og det er elevene vi arbeider for at skal kunne utvikle seg til dannede, kunnskapsrike og i dette tilfellet kritiske individer. Med bakgrunn i dette burde kanskje deres stemme og perspektiv komme enda tydeligere frem.

Et av forskningsspørsmålene i denne masteroppgaven rettet fokus mot hvordan lærerne vurderer viktigheten av å arbeide med kritisk tekstkompetanse i skolen. Lærerne beskriver kritisk tekstkompetanse som en viktig tilgangskompetanse, ved blant annet å vise til tilsvarende tanker som det Skaftun (2014, s. 17) viser til når han beskriver hvordan den kritiske tekstkompetanse kan være med på å gi tilgang til det «skriftkulturelle fellesskap». For at elever skal få tilgang til dette fellesskapet trenger de ferdigheter som gjør de i stand til å bruke de språklige ressursene de har i kommunikasjon med andre, og disse språklige ressursene kan anvendes som redskaper til bestemte formål og hjelpe elevene slik at de kan utvikle sitt eget potensiale (UNESCO, 2004, 13; Blikstad-Balas, 2023, s. 23). Det er ingen tvil

om at deltakerne i denne studien vurderer den kritiske tekstkompetansen som en svært viktig kompetanse som elevene har behov for nå og i framtiden dersom de skal kunne bli gode, kritiske samfunnsborgere.

Litteratur

- Ahmed, M. (2011). Defining and measuring literacy: Facing the reality. *International Review of Education / Internationale Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft / Revue Internationale de l'Education*, 57(1/2), 179-197.
<https://www.jstor.org/stable/41480691?seq=1>
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bakken, J. (2020). Lesing i norskfaget etter fagfornyelsen. Hva kan vi lære av PISA, og hva kan vi ikke lære? I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse: 20 år med lesing i PISA* (s. 250-274). Universitetsforlaget.
- Barton, D. (2007). *Literacy: An introduction to the ecology of written language* (2. utg.). Blackwell Publishing.
- Bergsjø, L. O., Eilifsen, M., Tønnesen, K. T. & Vik, L. G. V. (2020). *Barn og unges digitale dømmekraft: Verdiløft i barnehage og skole*. Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. (2023). *Literacy i skolen* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. & Foldvik, M. C. (2017). Kritisk literacy i norskfaget: Hva legger elever vekt på når de vurderer tekster fra internett? *Norsklæreren*, 4, 28-39.
https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/59766/Norsk1%25C3%25A6raren4.2017_Blikstad-BalasFoldvik.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Blikstad-Balas, M. & Ro, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene: Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010). Introduksjon. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling* (s. 11-16). Gyldendal Akademisk.
- Brottveit, G. (2018). Den kvalitative forskningsprosessen og kvalitative forskningsmetoder. I G. Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: Om å arbeide forskningsrelatert* (s. 84-106). Gyldendal.
- Bugge, H. E. & Dessingué, A. (2022). *Å tenke kritisk sammen: Kritisk tenkning i dialogiske undervisningspraksiser*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bunting, M. (2020). *Hvordan lære elevene å lære: En håndbok i læringsstrategier*. Cappelen Damm Akademisk.
- Busso, L. D. (2018). Å bli en etisk forsker. I G. Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: Om å arbeide forskningsrelatert* (s. 118-128). Gyldendal.
- Caspersen, J. & Holmeide, H. (2023). «La læreren være lærer!» Lærerarbeid, forskning og kunnskap fra 2008 til 2022. I S. Mausesthaugen, S. Bøyum, J. Caspersen, T. S. Prøitz &

- F. W. Thue (Red.), *En forskningsbasert skole: Forskningens plass i lærerutdanning og skole* (s. 196-218). Universitetsforlaget.
- Ciardiello, A. V. (1998). Did you ask a good question today? Alternative cognitive and metacognitive strategies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 42(3), 210-219. <https://www.jstor.org/stable/40014681?seq=1>
- Ditlefsen, M. (2022). *Analyse av kritisk lesing i lærebok*. [Forskning og Utviklingsarbeid]. Høgskolen i Innlandet.
- Engen, B. (2020). Innledning: Om forholdet mellom utdanning, digitalisering og sosial forandring. I B. K. Engen (Red.), *Digitalisering, kompetanse og læring* (s. 11-26). Gyldendal.
- Eun, B. (2018). The zone of proximal development as an overarching concept: A framework for synthesizing Vygotsky's theories. *Educational Philosophy and Theory*, 51(1), 18-30. <https://doi.org/10.1080/00131857.2017.1421941>
- Felix, C. V. & Sundsbak, K. (2023). ChatGPT: En trussel mot vår mestringssevne? *Norsk filosofisk tidsskrift*, 58(2-3). 153-159. <https://www.idunn.no/doi/epdf/10.18261/nft.58.2-3.8>
- Fisher, D. & Frey, N. (2021). *Better Learning Through Structured Teaching: A Framework for the Gradual Release of Responsibility* (3. utg.). Alexandria, VA: ASCD.
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdiridaktikk*. Fagbokforlaget.
- Freire, P. & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the Word and the World*. Routledge.
- Frønes, T. S. & Jensen, F. (2020). Avsluttende bemerkninger: Lesing som portvokter. I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse: 20 år med lesing i PISA* (s. 242-249). Universitetsforlaget.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. McGraw-Hill Book Company.
- Hamre, P. (2017). Norskfaget som reiskapsfag- og danningsfag. I B. Fondevik & P. Hamre (Red.), *Norsk som reiskapsfag- og danningsfag* (s. 13-43). Samlaget.
- Heldal, J. & Sætra, E. (2020). Transformativ læringsteori. I A. G. Danielsen (Red.), *Til elevens beste: Pedagogiske perspektiver* (s. 79-97). Gyldendal.
- Hennig, Å. (2010). *Litterær forståelse: Innføring i litteraturredidaktikk* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Imsen, G. (2020). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (6. utg.). Universitetsforlaget.

- Iversen, H. M. & Otnes, H. (2016). *Å lære å skrive: Tekstkompetanse i norskfagets skriveopplæring*. Universitetsforlaget.
- Janks, H. (2013). The importance of critical literacy. I J. Z. Pandya & J. Àvila (Red.), *Moving Critical Literacies Forward: A New Look at Praxis Across Contexts* (s. 32-44). Routledge.
- Jensen, F., Pettersen, A., Frønes, T. S., Eriksen, A., Løvgren, M. & Narvhus, E. K. (2023). *PISA 2022. Norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing*. Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.205>
- Kjelen, H. (2017). Litterær kompetanse og litteraturredaktikk: Norskfaglig literacy? I B. Fondevik & P. Hamre (Red.), *Norsk som reiskapsfag- og dannelsesfag* (s. 66-78). Samlaget.
- Kulbrandstad, L. I. (2022). *Lesing i utvikling: Teoretiske og didaktiske perspektiver* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- 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>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal.
- Labov, W. (2006). *The Social Stratification of English in New York City* (2. utg.). Cambridge.
- Larsen, A. E. (2022). *Kritisk literacy i norskfaget: En kvalitativ studie av et utvalg norsklærere sine oppfatninger om utfordringer og muligheter med kritisk literacy i norskfaget*. [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Leseth, A. B. & Tellmann, S. M. (2018). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Cappelen Damm Akademisk.
- Lothe, J. (2016). *Etikk i litteratur og film*. Pax Forlag.
- Luke, A. (2012). Critical literacy: Foundational Notes. *Theory into Practice*, 51(1), 4-11. <https://www.jstor.org/stable/41331066>
- Luke, A. (2014). Defining critical literacy. I J. Z. Pandya & J. Àvila (Red.), *Moving Critical Literacies Forward: A New Look at Praxis Across Contexts* (s. 19-31). New York, NY: Routledge.

- Løvland, A. (2015). Sammensatte fagtekster - en multimodal utfordring? I E. Maagerø & E. S. Tønnessen (Red.), *Å lese i alle fag* (2. utg., s. 119-141). Universitetsforlaget.
- Maagerø, E. (2012). Utvikling av sjangerkompetanse. I A-G. Bjorvand, E. S. Tønnessen (Red.), *Den andre leseopplæringa: Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge* (2. utg., s. 35-51). Universitetsforlaget.
- Maagerø, E. & Tønnesen, E. S. (2012). På vandring i fortellingenes og kulturens skoger. I A-G. Bjorvand, E. S. Tønnessen (Red.), *Den andre leseopplæringa: Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge* (2. utg., s. 11-34). Universitetsforlaget.
- Maagerø, E. & Tønnesen E. S. (2015). Å lese i alle fag. I E. Maagerø & E. S. Tønnessen (Red.), *Å lese i alle fag* (2. utg., s. 119-141). Universitetsforlaget.
- Margolis, A. A. (2020). Zone of Proximal Development, Scaffolding and Teaching Practice. *Cultural-Historical Psychology*, 16(3). 15-26.
https://www.researchgate.net/publication/346281849_Zone_of_Proximal_Development_Scaffolding_and_Teaching_Practice
- Mausethagen, S., Bøyum, S., Caspersen, J. Prøitz, T. S. & Thue, F. W. (2023). Forskningens rolle i skole og lærerutdanning. I S. Mausethagen, S. Bøyum, J. Caspersen, T. S. Prøitz & F. W. Thue (Red.), *En forskningsbasert skole: Forskningens plass i lærerutdanning og skole* (s. 9-27). Universitetsforlaget.
- Moe, M. (2014). Litteraturundervisning. I S. Slettan (Red.), *Ungdomslitteratur: Ei innføring* (s. 191-204). Cappelen Damm Akademisk.
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: Metodeboka 2* (s. 50-67). Universitetsforlaget.
- Nielsen, I., Gourvenec, A. F. & Skaftun, A. (2014). Lesing i norsk. I A. Skaftun, O. J. Solheim & P. H. Uppstad (Red.), *Leseboka: Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet* (s. 181-198). Cappelen Damm Akademisk.
- Penne, S. (2013). Skjønnlitteraturen i skolen i et literacy-perspektiv. I D. Skjelbred & A. Veum (Red.), *Literacy i læringskontekster* (s. 42-54). Cappelen Damm Akademisk.
- Polizzi, G. (2020). Information literacy in the digital age. I S. Goldstein (Red.), *Informed societies: Why information literacy matters for citizenship, participation and democracy* (s. 1-24). Facet publishing.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode: For masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk: Etter den første leseopplæringen* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Roe, A. (2020). Elevenes lesevaner og holdninger til lesing. I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse: 20 år med lesing i PISA* (s. 107-134). Universitetsforlaget.

- Roe, A., Ryen, J. A. & Weyergang, C. (2018). *God leseopplæing med nasjonale prøver: Om elevers leseutfordringer i et mangfold av tekster*. Universitetsforlaget.
- Ryen, J. A. & Frønes, T. S. (2020). Å forstå det man leser: Å trekke slutninger i skjønnlitteratur og sakprosa. I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse: 20 år med lesing i PISA* (s. 135-165). Universitetsforlaget.
- Samoilow, T. K. & Myren-Svelstad, P. E. (2020). *Kritisk teori i litteraturundervisningen*. Fagbokforlaget.
- Saue, O. A. & Bjørkeng, P. K. (2023, 12. januar). Utdanningsdirektoratet stenger internett på grunn av kunstig intelligens. *Aftenposten*, <https://www.aftenposten.no/norge/i/GMBO8B/utdanningsdirektoratet-internett-stenges-under-eksamen-paa-grunn-av-kunstig-intelligens>
- Schofield, D. (2022). Mediene som støpeformer i skole og hverdagsliv: Om medialisering og refleksiv mediekompetanse. I M.-A. Letnes & F. M. Røkenes (Red.), *Digital teknologi: For læring og undervisning i skolen* (s. 121-141). Universitetsforlaget.
- Skaftun, A. (2014). Leseopplæring og fagene literacy. I A. Skaftun, O. J. Solheim & P. H. Uppstad (Red.), *Leseboka: Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet* (s. 15-32). Cappelen Damm Akademisk.
- Skilbrei, M-L. (2023). *Kvalitative metoder: Planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon* (2.utg.). Fagbokforlaget.
- Skjelbred, D. (2010). *Fra Fadervår til Facebook: Skolens lese- og skriveopplæring i et historisk perspektiv*. Fagbokforlaget.
- Skjelbred, D. (2015). Framstillingsmåter og lese måter i fagtekster. I E. Maagerø & E. S. Tønnessen (Red.), *Å lese i alle fag* (2. utg., s. 34-52). Universitetsforlaget.
- Skjelbred, D. & Veum, A. (2013). Literacy i læringskontekster. I D. Skjelbred & A. Veum (Red.), *Literacy i læringskontekster* (s. 11-25). Cappelen Damm Akademisk.
- Skodvin, A. (2023). Opphavet til Vygotskys perspektiver: Piagets og Vygotskys teorier om barns utvikling av tenkning og tale. I A.-C. Faldet, T.-A. Skrefsrud & H. M. Somby (Red.), *Læring i et Vygotsky-perspektiv: Muligheter og konsekvenser for opplæringen* (s. 19-42). Cappelen Damm Akademisk.
- Solheim, O. J. (2014). Engasjement som faktor i leseopplæringen. I A. Skaftun, O. J. Solheim & P. H. Uppstad (Red.), *Leseboka: Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet* (s. 71-93). Cappelen Damm Akademisk.
- Stänicke, L. I. (2020). Ungdomstid som utviklingsfase. I L. R. Øhlckers, O. Heradstveit & L. Sand (Red.), *Ungdom og psykisk helse* (s. 55-63). Fagbokforlaget.

- Støres, K. (2022). Lokalt læreplanarbeid med fagfornyelsen. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 16(1), 40-58.
<https://utdanningogpraksis.no/index.php/up/article/view/3070/6383>
- Svenkerud, S. W. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. Pedersen Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal
- Tønnessen, E. S. & Kvåle, G. (2016). Semiotisk arbeid i læringsprosesser. I E. S. Tønnessen, N. R. Birkeland, E. -M. D. Drange, G. Kvåle, G. -R. Rambø & M. Vollan (Red.), *Hva gjør lærerstudenten når de studerer: Lesing, skriving og multimodale tekster i grunnskolelærerutdanning* (s. 177-203). Universitetsforlaget.
- UNESCO. (2004). The plurality of literacy and its implications for policies and programs: Position Paper. *Paris: United National Educational, Scientific and Cultural Organization*, 13. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000136246>
- UNESCO. (2024, 31. januar). *What you need to know about literacy*.
<https://www.unesco.org/en/literacy/need-know>
- Universitetet i Stavanger. (2023, 5. desember). PISA 2022: Norske barn og unge trenger et leseøft! <https://www.uis.no/nb/leseferdigheter/pisa-2022-norske-barn-og-unge-trenger-et-leseøft>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 27. mai). *Kunnskapsgrunnlag for kvalitetskriterium for læremiddel i norsk*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/laremidler/kvalitetskriterier-for-laremidler/kunnskapsgrunnlag-kvalitetskriterium-norsk/laremiddel-i-norskfaget/kjerneelement-i-norskfaget/>
- Veum, A. & Skovholt, K. (2020). *Kritisk literacy i klasserommet*. Universitetsforlaget.
- Veum, A., Kvåle, G., Løvland, A. & Skovholt, K. (2022). Kritisk tekstkompetanse i norskfaget: Korleis elevar på 8. trinn les og vurderer multimodale kommersielle tekstar. *Acta Didactica Norden*, 16(2), 1-21. DOI: <https://doi.org/10.5617/adno.8992>
- Weyergang, C. & Frønes, T. (2020). Å lese kritisk: Elevers vurderinger av teksters troverdighet og pålitelighet. I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse: 20 år med lesing i PISA* (s. 166-195). Universitetsforlaget.
- Weyergang, C., Frønes, T. S. & Siljan, H. H. (2023). Hvordan vurdere elevers kritiske lesing? Forslag til et praktisk-didaktisk rammeverk. *Nordic Journal of Literacy Research*, 9(1). 113-140. <https://nordicliteracy.net/index.php/njlr/article/view/5111/8853>
- Weyergang, C. & Magnusson, C. G. (2020). Hva er relevant lesekompetanse i dagens samfunn, og hvordan måles lesing i PISA 2018? I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like*

muligheter til god leseforståelse: 20 år med lesing i PISA (s. 46-78).
Universitetsforlaget.

Øverland, S. (2020). Ungdommers digitale verden. I L. R. Øhlckers, O. Heradstveit & L. Sand (Red.), *Ungdom og psykisk helse* (s. 45-54). Fagbokforlaget.

Vedlegg 1: Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet «Kritisk tekstkompetanse på ungdomstrinnet»

Formålet med prosjektet

Dette er et spørsmål til deg om du vil delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å samle inn forskning knyttet til kritisk literacy og kritisk tekstkompetanse på ungdomstrinnet. Forskningsprosjektet er en masteroppgave som gjennomføres av en student ved Høgskolen i Innlandet. Problemstillingen som skal besvares i denne masteroppgaven er «*Hvordan forstår lærere begrepet kritisk tekstkompetanse, og hvordan integrerer de kritisk tekstkompetanse i norskundervisning på ungdomstrinnet?*». Prosjektet vil dermed rette seg inn mot forståelsen av begrepet kritisk tekstkompetanse hos et utvalg av norsklærere, og dette kommer til å være hovedfokuset i intervjuene som skal gjennomføres. Det blir også gjennomført en observasjonsrunde hvor fokuset kommer til å ligge på hvordan kritisk tekstkompetanse kommer frem i norskundervisning.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får denne forespørselen fordi du er norsklærer på ungdomstrinnet og du anses dermed som en relevant informant til dette prosjektet. Det er til sammen fire norsklærere som blir invitert til å delta i dette prosjektet.

Jeg har fått dine kontaktopplysninger etter at jeg kontaktet min egen praksislærer som arbeider ved din skole.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Dette forskningsprosjektet er tilknyttet lærerutdanningen ved Høgskolen i Innlandet. Prosjektet gjennomføres av en masterstudent knyttet til grunnskolelærerutdanningen for 5. til 10. klasse. Prosjektet gjennomføres også i samarbeid med en veileder fra Høgskolen.

Masterstudent:

Marthe Ditlefsen
Epost: madi1803@outlook.com
Tlf.: 95457511

Veileder fra Høgskolen i innlandet:

Kristin Vold Lexander
Epost: kristin.lexander@inn.no
Tlf: 93224317

Personvernombud ved Høgskolen i Innlandet:

Usman Asghar
Epost: usman.asghar@inn.no
Tlf.: 61 28 74 83 eller 99 25 79 64

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 trekke deg.

Hva innebærer det for deg å delta?

I dette forskningsprosjektet blir du som deltaker invitert til å delta i en forskningsprosess som involverer en observasjonsprosess og et intervju. I den intervjuet blir du bedt om å svare på spørsmål angående dine egne erfaringer og synspunkter knyttet til begrepet kritisk tekstkompetanse i norskundervisning på ungdomstrinnet. Formålet med intervjuet er å få innsikt i dine tanker om dette temaet. Intervjuet vil bli gjennomført en til en med en forsker, og alle svar du gir vil være konfidensielle og anonymisert etter intervjuet er gjennomført. Opplysningene i intervjurunden vil registreres gjennom lydopptak. Dette lydopptaket vil deretter transkriberes. Intervjuet vil ta omkring 40 minutter.

Alle personopplysninger rundt deg som deltaker vil være anonymisert. Den eneste opplysningen som vil nevnes i masteroppgaven er hvilket klassetrinn du som norsklærer arbeider på og alderen din.

I tillegg til intervjurundene blir du også invitert til å delta i en observasjonsprosess som skal foregå inne i klasserommet. Dette innebærer at jeg vil tilbringe tid inne i ditt klasserom mens undervisningen pågår. Observasjonen vil bli gjennomført i samråd med deg. Når det gjelder omfanget av observasjonen er det ønskelig at jeg kan få observere en uke med norskundervisning i en klasse.

Ettersom det er barn involvert i denne observasjonsprosessen vil jeg påpeke at foresatte kan få be om all nødvendig informasjon de ønsker om prosjektet på forhånd. Prosjektet skal ikke samle inn personopplysninger om elever, så hver enkelt elev er anonymisert. Dersom det er ønskelig fra skolens side har jeg utarbeidet et informasjonsskriv om prosjektet som kan sendes ut til foresatte.

Kort om personvern

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler personopplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Du kan lese mer om personvern under.

Med vennlig hilsen

Kristin Vold Lexander
(Forsker/veileder)

Marthe Ditlefsen
(Student ved Høgskolen i Innlandet)

Du kan lese mer om personvern under.

Utdypende om personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Det er jeg som masterstudent og forsker, og veileder fra Høgskolen i Innlandet, som vil ha tilgang til datamaterialet og personopplysningene som samles inn til dette prosjektet. For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til opplysningene vil jeg bruke Nettskjema som er en kryptert server. Nettskjema er et nettbasert undersøkelsesverktøy og holder et høyt sikkerhetsnivå slik at all data blir lagret trygt. Nettskjema er en forskningsserver som er låst for alle andre enn forskeren selv, og det er kun jeg som forsker som har tilgang til materialet gjennom bruk av en egen personlig innlogging. Denne nettsiden vil også tas i bruk når opptaket etter intervjurunden skal transkriberes.

I observasjonsprosessen er det forskeren selv som kommer til å notere på egen PC. Alt datamateriale vil lagres på en server som er låst for alle andre enn forskeren selv. Deltakere i dette prosjektet vil ikke kunne gjenkjennes i masteroppgaven når denne publiseres.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet 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 be om innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende,
- å få slettet personopplysninger om deg,

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

Vi vil gi deg en begrunnelse hvis vi mener at du ikke kan identifiseres, eller at rettighetene ikke kan utøves.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15. juli 2024.

Når prosjektet er avsluttet vil jeg slette datamaterialet og personopplysninger.

Spørsmål

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

Marthe Ditlefsen
Epost: madi1803@outlook.com
Tlf.: 95 45 75 11

Kristin Vold Lexander
Epost: kristin.lexander@inn.no
Tlf.: 93 22 43 17

Usman Asghar
Epost: usman.asghar@inn.no
Tlf.: 61 28 74 83 eller 99 25 79 64

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

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Kritisk tekstkompetanse på ungdomstrinnet», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju med lydopptak
- å delta i en observasjonsrunde

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

(Signert av deltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide til prosjektet «Kritisk tekstkompetanse på ungdomstrinnet»

Dette intervjuet er et semistrukturert intervju. Det vil si at alle informantene i utgangspunktet får de samme spørsmålene, men det kan variere noe når det gjelder oppfølgingsspørsmål. Dette for at jeg som forsker skal ha muligheten til å kunne be hver enkelt informant om å utdype noe dersom jeg ønsker dette.

Problemstillingen som skal besvares i prosjektet:

Hvordan forstår lærere begrepet kritisk tekstkompetanse, og hvordan integrerer de kritisk tekstkompetanse i norskundervisning på ungdomstrinnet?

Intervjuets hensikt er å finne ut av hvilke forståelser og definisjoner av begrepet kritisk tekstkompetanse som eksisterer blant et lite utvalg av norsklærere. I tillegg rettes fokuset mot lærernes forståelse av egen praksis knyttet til dette.

1. Informasjon til deltaker om intervjuet.

- Takke informanten for at de stiller opp til intervju og vil være en del av prosjektet.
- Fortelle informanten hva formålet med intervjuet og sørge for at informanten forstår formålet med intervjuet som skal gjennomføres.
- Repetere rettighetene som informanten ble informert om i samtykkeskjema. Alle opplysninger er anonymiserte og det er ikke mulighet for at noen kan gjenkjenne vedkommende. Notater fra intervjuet lagres på et sikkert sted, og alt av lydopptak vil lagres på inne på Nettskjema hvor kun jeg som forsker har tilgang til datamaterialet.
- Jeg har materialet frem til prosjektet avsluttes, som er i juli 2024.
- Intervjuets lengde er ca. 40 minutter.

2. Innledende spørsmål

- Hvor lenge har du arbeidet som norsklærer i skolen?
- Kan du kort forklare hvorfor du valgte å bli lærer i akkurat norskfaget?

3. Nøkkelspørsmål som retter seg mer inn mot problemstillingen:

Begrepsforståelse:

- Hva legger du som lærer i begrepet kritisk tekstkompetanse?
 - Hva tenker du at kritisk tekstkompetanse handler om? Hva knytter du til dette?
 - Hva innebærer det å ha denne kompetansen?
 - Hvordan knytter du dette til grunnleggende ferdigheter?

- Hvordan vurderer du viktigheten av å arbeide med kritisk tekstkompetanse i klasserommet?
 - Tenker du at dette er noe som bør prioriteres og hvorfor?
 - Hvorfor er det viktig?

- I læreplanen er et av kjerneelementene kritisk tilnærming til tekst. Er du kjent med dette, og hvordan forstår du dette?
 - Bruker du læreplanen aktivt i planlegging av undervisning?

- Ser du noen sammenhenger mellom demokrati og kritisk tekstkompetanse?

Kritisk tekstkompetanse i praksis:

- På hvilken måte tenker du at du trekker kritisk literacy og arbeid med kritisk tekstkompetanse inn i klasserommet?
 - Kan du gi meg noen eksempler på hvordan du gjør det i praksis?
 - Erfaringer med hva som har fungert godt?
 - Erfaringer med hva som ikke har fungert godt?
 - Hva er utfordrende med elevene?

- Er det noen bestemte metoder du tar i bruk som du mener fremmer kritisk tekstkompetanse?
 - Hvilke metoder eller aktiviteter foretrekker du å ta i bruk?
 - Bestemte oppgaver?
 - Skriftlig, muntlig?

- Hvordan oppmuntrer du elevene til å stille kritiske spørsmål om tekster, temaer og informasjon de blir presentert for?

- Hvilke spørsmål stiller du?
 - Hvordan får du elevene til å sette i gang tankeprosesser?
 - Hvordan jobber elevene sammen? Individuelt eller mer i grupper?
 - Har du noen bestemte aktiviteter/metoder du liker å bruke? Hvilke anbefaler du ikke?
- Ser du på kritisk tekstkompetanse som en ferdighet som skal læres isolert eller som en grunnleggende tilnærming som er viktig å ha i alle fag? Kan du utdype videre det du tenker?
- Hvordan kan det alltid inkluderes?
 - Hvordan kan du sørge for at det ikke blir isolert?
- Hvilke typer tekster tenker du er hensiktsmessige å bruke for å utvikle den kritiske kompetansen hos elevene?
- Hvordan vurderer du at en tekst er god til dette formålet? Lærebok eller ser du utenfor læreboken?
 - En tekst du har brukt som har fungert godt eller mindre godt? Og hvorfor?
 - Tenker du at noen tekster er mer hensiktsmessige enn andre?
- Hvilke utfordringer og muligheter ser du ved å arbeide med kritisk tekstkompetanse i klasserommet?
- På hvilken måte inkluderer du det digitale og teknologi i arbeidet med kritisk tekstkompetanse?
- Utfordringer ved dette?
 - Bruker du noen spesielle plattformer?
 - Føler du at du vet nok om mulighetene her?
- Hvilken rolle mener du at kritisk tekstkompetanse spiller i elevenes hverdag, både i skolen og i samfunnet generelt?

4. Avslutning – oppsummering av samtalen

- Nå har vi snakket om kritisk tekstkompetanse og kritisk literacy. Hvis du skal trekke ut tre ting som du mener er det mest sentrale når det gjelder kritisk tekstkompetanse, hva ville du da trukket fram?
- Er det noe mer du ønsker å tilføye til samtalen eller noe du ikke føler du fikk forklart slik du ønsket?
- Er det greit om jeg kontakter deg igjen dersom det skulle være aktuelt hvis jeg har noen spørsmål om det som er blitt sagt?
- Tusen takk for at du som informant stilte opp og at du ville delta i prosjektet!

Vedlegg 3: Observasjonsskjema

Observasjonsskjema – masteroppgave

Kritisk tekstkompetanse i norskundervisning

Lærer: *fiktivt navn*			
Skole: Ungdomsskole	Trinn:	Fag: Norsk	Dato:
Fysiske rammer for undervisningen			
Antall deltakere			
Lengde på økten			
	Observasjon	Tolkning	Eventuelle spørsmål
Tema/aktivitet			
Mål for timen			
	Læreraktivitet		
Oppstart/introduksjon av timen			
Aktivitet og kommunikasjon fra lærer <ul style="list-style-type: none">- Spørsmål til elever- Faglige uttalelser- Hva fortelles det om?			
Bruk av klasserom			
	Elevaktivitet		
Respons fra elever			
Spørsmål fra elever			
	Arbeidsmetoder		

Individuelt, gruppearbeid, IGP, annet arbeid. Muntlig, skriftlig, lesing			
	Annet		
Digitale hjelpemidler i undervisningen - Hvilke apper brukes?			
Tekstutvalg - Sjanger - Modelltekster			
Egenrefleksjon etter observasjon		Kritisk tekstkompetanse i undervisningen? Hva gjorde læreren? Hvilke spørsmål ble stilt fra læreren? Utforskende eller mer fasit? Åpne eller lukkede spørsmål? Gir spørsmålene rom for refleksjon? Aktive elever? Hvilke arbeidsmetoder ble valgt? Utforskende aktiviteter? Digitale hjelpemidler? Tekstutvalg?	

Vedlegg 4: Informasjonsskriv til foresatte

Informasjon om observasjon av klasseromsundervisning i forbindelse med en masteroppgave

Jeg, Marthe Ditlefsen, er en masterstudent ved lærerutdanninga på Høgskolen i Innlandet, og ønsker å observere klasseromsundervisning til min masteroppgave. Målet med dette prosjektet er å se på hvordan norsklærere på ungdomstrinnet arbeider med kritisk tekstkompetanse i klasserommet. Kort forklart handler kritisk tekstkompetanse om evnen til å analysere, tolke, vurdere og produsere tekster på en reflekterende måte og å tenke kritisk om tekstinnhold.

Jeg ønsker, i samråd med skolen, å sende ut et informasjonsskriv om dette slik at dere som foresatte er informert. Observasjonen vil foregå ved at jeg sitter i klasserommet og noterer hva som skjer i undervisningen. Fokuset er på hva læreren gjør. Alt som samles inn av informasjon underveis i observasjonen vil være anonymisert, og ingen av elevene vil kunne bli identifisert i masteroppgaven når den er ferdig og publiseres. Dette prosjektet har dermed ingen risiko for deltakerne, og all undervisning vil foregå som normalt. Jeg samler ikke inn personopplysninger om elever gjennom prosjektet.

Prosjektet blir gjennomført i tråd med gjeldende personvernlover og etiske retningslinjer.

Dersom dere har spørsmål om prosjektet eller ønsker mer informasjon, er jeg tilgjengelig for å svare på henvendelser.

Dere kan kontakte meg på følgende e-postadresse: madi1803@outlook.com, eller min veileder Kristin Vold Lexander på kristin.lexander@inn.no.

Med vennlig hilsen,

Marthe Ditlefsen
Masterstudent, Høgskolen i Innlandet

Vedlegg 5: Godkjenning av prosjektet fra Sikt/NSD

Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut

11.09.2023

Referansenummer
102077

Vurderingstype
Standard

Dato
11.09.2023

Tittel

Kritisk tekstkompetanse på ungdomstrinnet

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk og samfunnsfag - Hamar

Prosjektansvarlig

Kristin Vold Lexander

Student

Marthe Ditlefsen

Prosjektperiode

02.09.2023 - 15.07.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.07.2024.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Vi har nå vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene.

TAUSHETSPLIKT

Forskningsdeltagerne har yrkesmessig taushetsplikt. De kan ikke dele taushetsbelagte opplysninger med forskningsprosjektet. Vi anbefaler at du minner dem på taushetsplikten. Merk at det ikke er nok å utelate navn ved omtale av elever, pasienter el. Vær forsiktig med bruk av eksempler og bakgrunnsopplysninger som tid, sted, kjønn og alder.

DATABEHANDLER

Vi legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. personvernforordningen art. 28 og 29.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.).

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringar-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!