

Kritisk literacy på ungdomstrinnet

- En kvalitativ studie av hvordan norsklærere beskriver sin kompetanse knyttet til kritisk literacy, og hvordan denne kompetansen kommer til uttrykk i deres skriveundervisning.

Sammendrag

Elevene i dag deltar i et samfunn med mange ulike tekster og ytringer, og i skolens mandat ligger det en forventning om at elevene skal gjøres i stand til å lese og skrive på en reflektert måte. Kritisk literacy blir mer og mer sentralt i skoleverket, og i overordnet del av revidert læreplan er kritisk tenkning trukket fram som en del av overordnet del av ny læreplan (LK20). Literacy er et begrep som er dekkende for hvordan vi møter den skrevne teksten. I denne studien vektlegges den skriftlige dimensjonen i begrepet. Jeg undersøker hvordan lærere i norsk på ungdomstrinnet beskriver sin kompetanse med kritisk literacy, og hvordan den kompetansen kommer til syne i deres arbeid med skriveoppgaver.

Utvalget denne kvalitative studien er to lærere som underviser i norskfaget på ungdomstrinnet. De har deltatt på en kvalitativ undersøkelse med et individuelt intervju, gruppeintervju og en observasjon der de introduserer en skriveoppgave for sine elever. Datamaterialet er analysert ved hjelp av en konstant komparativ analysemetode, jeg har blant annet brukt Hilary Janks sin syntesemodell i dette arbeidet.

Funnene i forskningen viser at lærerne i stor grad setter ord på hva som kjennetegner en klasseromspraksis som fremmer kritisk literacy, men de kjenner på en usikkerhet rundt selve begrepet og hvordan de kan lage en skriveoppgave som fremmer kritisk literacy hos elevene.

Forord

Jeg vil først og fremst rette en stor takk til forskningsdeltagerne i denne studien. Tusen takk for tid, velvilje og engasjement.

En masteroppgave kan ikke gjennomføres uten en god og motiverende veileder. Jeg har hatt en veileder som har gitt håp de gangene det har blitt mot. Hennes nøyaktighet, fagkompetanse og presisjon har gitt motivasjon og inspirasjon. Tusen hjertelig takk til Stine Aarønes Angvik.

Trine Brudal

Melhus 31.05.2021

Innhold

Sammendrag	ii
<u>Forord</u>	<u>2</u>
1. Innledning.....	5
1.1 Bakgrunn og tidligere forskning.....	5
1.2 Formål for studien og mine forskningsspørsmål	8
1.3 Struktur i oppgaven	10
2. Teori	12
2.1 Begrepsavklaring	12
2.2 Literacy inn i en norsk kontekst	12
2.3 Literacy som kognitiv ferdighet og sosiokulturelt fenomen	14
2.4 Konteksten sin betydning for utvidelsen av literacy.	16
2.5 «Literacy event» og «Literacy practice»	16
2.6 Kritisk literacy og sannheter i teksten	17
2.7 Hilary Janks sin syntesemodell for kritisk literacy.....	18
2.8 Skrivning for å utøve kritisk literacy.....	21
2.9 Skolen som profesjonfelleskap	22
3.0 Metode.....	27
3.1 Forskningsdesign og kvalitativ metode.....	27
3.2 Utvalg og innsamling av data.....	28
3.3 Analyse av empirien	32
3.4 Forskningskvaliteter ved denne studien	34
4.0 Analyse og drøfting.....	39
4.1 Opplevelse og beskrivelse av egen kompetanse knyttet til kritisk literacy	39
4.3 Kritisk literacy og skriveoppgaver	45
4.4 Den profesjonsfaglige utviklingen	50
5.0 Konklusjon.....	52
5.1 Praktiske implikasjoner.....	53
5.2 Videre forskning	53
Litteratur	55

Figur 1: Illustrasjon av Janks sin syntesemodell. Hentet fra Skovholt og Veum (2020, s. 22)	19
Figur 2: Eksempel på hovedkategorisering.....	33
Figur 3: Eksempel på arbeid med hovedkategoriene	34

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vedlegg 2: Intervjuguide til individuelle intervju

Vedlegg 3: Plan for gruppeintervju

Vedlegg 4: Observasjonsskjema

Vedlegg 5: NSD sin vurdering av prosjektet

1. Innledning

1.1 Bakgrunn og tidligere forskning

Måten vi kommuniserer på er stadig i endring (Kress, 2003, s. 16), og mennesket er deltager i et samfunn i utvikling. Samfunnet har beveget seg fra et industrisamfunn til et kunnskapssamfunn (Dale, Engelsen & Karseth, 2011, s. 4). I dag er det endringer som stiller nye krav til mennesket i arbeid og det er en rask teknologisk utvikling (Fjørtoft, 2014, s. 29-30). Derfor har OECD i sitt prosjekt «21st Century skills» framhevet kompetanser som kreves av elevene våre for å tilpasse seg de nye kravene som kommer i arbeidslivet på grunn av endringer (NOU 2014: 7). Det blir viktig med deltakelse i demokratiet for at det kan opprettholdes som styringsform. Valg og engasjement i foreninger trekkes fram som måter man kan delta på, men også deltakelse i diskusjoner på sosiale medier er av betydning for å være en aktiv samfunnsdeltager (NOU 2014: 7, s. 13). Et lite innblikk i hverdagen til et menneske i dag viser mange eksempler på situasjoner med kommunikasjon med andre. Dagsaktuelle innlegg på Instagram eller deltakelse i kommentarfelt på Facebook, er enkle aktiviteter som kan virke små, men det er situasjoner der man deltar i en kommunikasjon som kan påvirke samfunnet. Dette er noen eksempler på at det har blitt mange arenaer for å fremme sine meninger. Derfor har kritisk tenkning stor betydning for undervisningen til elevene i den norske skolen. Tekstmangfoldet stiller krav til at man opptrer som en kritisk leser, og tekstmangfoldet er stort (Roe et al., 2018, s.117- 118, Veum & Skovholt, 2020, s. 11). Elevene skal kunne bruke sin dømmekraft og utøve kildekritikk, men de skal også kunne møte ukjente kulturer eller utsagn fra andre på en fordomsfri måte (NOU 2014: 7, s. 130). Samtidig har den digitale utviklingen også gjort forandringer i kommunikasjonen, og det krever at fokuset rettes mot kritisk literacy (Janks, 2014, s. 131). Literacy er et begrep som viser til hvordan man kan bruke skriftlige tekster, og hvilke ressurser som ligger i dem (Kress, 2003, s. 24). Den digitale utviklingen kan knyttes til at ressursene til å ytre seg og delta med tekster blir mange. Samtidig vil det også øke mulighetene for å skrive tekster, og elevene skal også lære å lage egne tekster (Veum & Skovholt, 2020, s. 11).

Med fokus på literacy vektlegges det at elevene i arbeid med tekst former en mening, mens i den kritiske literacyen har læreren også fokus på hvilke interesser som presenteres i en tekst. I tillegg vil en slik lærer hjelpe elevene til at de interessene utvikler identiteten deres blant annet ved at de arbeider med å rekonstruere teksten (Janks, 2010, s. 19). Dette viser til at den kritiske literacyen innehar et potensiale som kan øves opp og videreutvikles. Kritisk literacy er sentralt for hele studien, og det er relevant med en definisjon av «kritisk» før det i teoridelen presenteres

andre definisjoner av begrepet. «Ofte brukes kritikk bare om en negativ dom eller vurdering» («kritisk», 2019). Derfor presiseres det at kritikk omhandler «bedømmelse og vurdering av et arbeid eller en prestasjon av kunstnerisk, vitenskapelig eller annen art («kritisk», 2019)».

Økt fokus på kritisk literacy vil påvirke norsklæreren sitt arbeid (Fjørtoft, 2014, s. 30). Verdier og prinsipper som er nedfelt i opplæringslova, slik de kan kjennes igjen i de enkelte fags kompetansemål og læreplaner, skal forberede elevene på å møte verden og framtida (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Hovedoppgaven til skolen er «å lære elever å mestre sine liv» (Irgens, 2014, s.287). Her er kritisk tenkning en verdi som trekkes fram i opplæringsloven. NoU-rapporten *Fremtidens skole- Fornyelse av fag og kompetanse* understreker at utviklingen i samfunnet medfører at skolen må la elevene utvide sin tenkning, samtidig som de utvikler seg som mennesker (NOU 2015: 8, s. 7). Dagens læreplanverk (LK20) ses i sammenheng med opplæringsloven og annet regelverk for skolen, og gir føringer for innholdet i norsk skole (Kunnskapsdepartementet, 2020). Kritisk tenkning og etisk bevissthet har blitt trukket fram som en del av skolens verdigrunnlag i overordnet del av læreplanen: «Kritisk og vitenskapelig tenkning innebærer å bruke fornuften på en undersøkende og systematisk måte i møte med konkrete praktiske fenomener, ytringer og kunnskapsformer (Kunnskapsdepartementet, 2020). I læreplanverket er det definert fem grunnleggende ferdigheter. Det er de digitale og muntlige ferdighetene, sammen med ferdigheten til å lese, skrive og regne (Utdanningsdirektoratet, 2020). De grunnleggende ferdighetene er også et grunnlag for «å kunne delta aktivt i samfunnslivet på en kritisk og reflektert måte (Kunnskapsdepartementet, 2020). I det tverrfaglige temaet “demokrati og medborgerskap” fremheves det i tillegg at elevene skal bli aktive samfunnsborgere som kan uttrykke seg (Utdanningsdirektoratet, 2020). I LK20 brukes ikke begrepet *literacy*, men i utredningen «Fremtidens skole» poengteres det at: «Definisjonen av grunnleggende ferdigheter i Kunnskapsløftet er bred og knyttet til literacy, det vil si å kunne kommunisere og delta i ulike samfunnsmessige og kulturelle sammenhenger» (NOU 2015: 8, s. 34).

Forskning på literacy vil bidra i forståelsen av hvordan lesing, skriving og muntlighet kan utvikles i skolen, og begrepet kan brukes for å understreke kravene som stilles til lesing, skriving og kommunikasjon i ulike sammenhenger (NOU 2015: 8, s. 28). Det er gjort mye forskning innenfor det internasjonale literacy-feltet, men det ligger et potensiale til å gjøre mer forskning på literacy i en norsk kontekst (Blikstad-Balas, 2013, s. 13). I denne studien vil den kritiske literacyen studeres. Innenfor dette begrepet kan det se ut til at den kritiske lesingen har fått mer oppmerksomhet enn den kritiske skrivingen (Janks, 2010, s. 155).

Lærebøkene spiller en stor rolle i lærernes planlegging av undervisningen (Skjelbred, 2003, s. 69). Det er gjort forskning på lærebøker og i hvilken grad de tilbyr oppgaver som støtter og fremmer elevene sin kritiske literacy. Gro Lorentzen og Åse Røthing studerte demokrati og kritisk tenkning i lærebøker på ungdomstrinnet (Lorentzen & Røthing, 2017). Deres analyser viser at det blir opp til lærerne å hjelpe elevene til å se koblingen mellom for eksempel demokrati og kritisk tenkning. «Dette fordrer at lærere har kompetanse til å kunne trekke disse linjene og se områdene i sammenheng, slik at elevene introduseres for en bredere demokratiforståelse enn hva flere av dagens lærebøker legger til rette for» (Lorentzen & Røthing, 2017, s. 128-129). Det betyr at en lærer må kjenne seg trygg på hvordan demokrati og kritisk tenkning hører sammen. På en annen måte er det naturlig å si, at i tillegg til lærerens kompetanse, må det kreves mer av læremidlene for at de skal tilfredsstillende de kravene som samfunnet krever av kritisk tenkning (Lorentzen & Røthing, 2017). Denne forskningen er relevant fordi den viser at det kreves en didaktisk kompetanse hos læreren for å kunne bruke også lærebøkene sammen med undervisningen slik at elever på ulike nivå får tilgang til oppgaver som øver opp kritisk literacy,

Marte Blikstad-Balas (2016b) har i studien «You get what you need: A study of students' attitudes towards using Wikipedia when doing school assignments» undersøkt hvordan elever på videregående skole har brukt Wikipedia som kilde. Hennes funn viser blant annet at Wikipedia er en kilde som mange elever bruker for å hente informasjon. Elevene var bevisst på at troverdigheten til nettsiden ikke er fullstendig, men de trakk frem at de syntes det var en fordel at de fikk et raskt svar. Blikstad-Balas har en foreløpig konklusjon om at det ikke bør være et ja eller nei til Wikipedia. For det videre arbeidet poengterer hun at det heller må være fokus på hvordan man skal jobbe for å styrke elevene i møtet med kilder som Wikipedia (Blikstad-Balas, 2016b). Dermed kan dette danne et grunnlag for videre forskning på hvordan man kan støtte elever i kritisk literacy.

LISA-studien viser til videomateriale fra norsktimer på 8. trinn fra 47 klasserom. Videomaterialet er blant annet brukt for å studere muntlige skriveordre fra norsktimer på 8. trinn der elevene fikk en tydelig skriveoppgave. Begrepet muntlig er tatt med for å vise til det som læreren sier i det en konkret skriveoppgave presenteres. Observasjonene er sortert etter definisjonene på ulike skrivediskurser (Blikstad-Balas, 2018). De seks skrivediskurser er inspirert av Ros Ivanič: ferdigheter, kreativitet, prosess, sjanger, sosial praksis og sosiopolitisk praksis (Ivanič, 2004). I ferdighetsdiskursen er fokuset på hvordan skriving brukes til å øve på selve ferdigheten med for eksempel tekstoppbygging, og det er her den eksplisitte opplæringen

mellom lyd og bokstav ligger. Den kreative diskursen derimot åpner for at forfatteren kan bruke mer av sin kreativitet gjennom for eksempel å skrive om et tema som interesserer. Her er det slik at innholdet vurderes mer enn den tekniske skriveferdigheten. Der skriveprosessen følges opp som en prosess kaller Ivanič det for prosessdiskurs. En fordel i prosessdiskursen kan være at eleven får støtte til å utvikle sine mentale prosesser som er knyttet til skriveprosessen, parallelt med veiledning på det skriveferdighetsmessige. I sjangerdiskursen er skriveprosessen i stor grad styrt etter sjangerkrav. Konteksten rundt oppgaven vil styre hvilken sjanger som er passende. Denne konteksten kalles av Ivanič- «writing event». Denne vinklingen mot konteksten kommer også til syne i den sosial praktiske diskursen. Den er preget av at skriveoppgaven skal gi elevene skriveoppgaver med et tydelig, autentisk formål. I denne diskursen plasseres de skriveoppgavene som oppmuntrer til et enda bredere bilde på konteksten. Her kommer de skriveoppgavene som kan handle om politikk, maktforhold, ideologier eller sosiale endringer. Denne diskursen kobles ofte opp imot den sosial praktiske fordi begge krever at skriveoppgavene skal ha en autentisk vinkling. Mens i den sosiopolitiske diskursen skal skriveren utfordres til å skrive mot eller utfordre for eksempel politiske standpunkt. Det stiller krav til at elevene kan møte tekster med en kritisk bevissthet, og Ivanič viser til at det i denne diskursen vil opplæring i kritisk literacy være gjeldende. En av tilnærmingene som trekkes fram knyttet til kritisk literacy er evnen til finne fram til hvilken type skriveprosessen som er passende i ulike sosiale kontekster. For å oppnå det må skriveren trene opp hvilke grep som kan gjøres med teksten for å fremme sine hensikter (Ivanič, 2004).

Ingen av de 33 skriveoppgavene som ble studert i LISA-studien er kategorisert som sosial praksisdiskurs eller sosiopolitiske diskurs. Kun fem av 33 oppgaver inneholdt en tydelig ferdighetsdiskurs. Skriveoppgavene er ofte knyttet til sjanger, for eksempel er 22 av 33 oppgaver kodet som sjangerdiskurs. Norsklærerne ser på skriveprosessen som en prosess, og ca. halvparten av skriveoppgavene er kodet som ordre som en del av en prosess. Funnene i LISA-studiene synliggjør at lærerne trenger støtte for å imøtekomme de nye fagplanenes forventninger til elevers kritiske tenkning, og til for eksempel nye tverrfaglige tema, som «demokrati og medborgerskap» som et nytt tverrfaglig tema (Kunnskapsdepartementet, 2020; Utdanningsdirektoratet, 2020; Blikstad-Balas, 2018).

1.2 Formål for studien og mine forskningsspørsmål

Med et forsterket fokus på kritisk tenkning i LK20 er det interessant å undersøke hvordan norsklærere på ungdomstrinnet oppfatter begrep som «kritisk tenkning» og «kritisk literacy». Veum og Skovholt (2020, s. 12) beskriver hvordan kritisk tenkning henger tett sammen med

kritisk lesing, som videre kan kobles mot kritisk literacy og kritisk diskursanalyse. Fra overordnet del og de grunnleggende ferdighetene i læreplanen, er «Kritisk tilnærming til tekst» et av seks kjerneelementene i norskfagets læreplan. Her kommer det fram at elevene skal kunne «reflektere kritisk» rundt påvirkningskraft og troverdighet i tekster de møter, og de skal selv bli brukere av retorikk i egenproduserte tekster (Utdanningsdirektoratet, 2020). Progresjonen i kompetansemålene vil vise hvilke mål lærerne skal jobbe med på de ulike trinnene. For eksempel ser vi at elevene i 7.trinn skal reflektere rundt seg selv og hvordan de framstiller seg i digitale medier. Det betyr at det stilles krav til at elevene kan reflektere rundt mer enn bare den tekniske skrivehandlingen. I tillegg bruker elever på 7.trinn flere modaliteter enn skrivning i digitale medier. På 10.trinn står det konkret at elevene skal kunne samtale om hvordan ord kan påvirke andre. Ferdigheter i kildebruk følger en naturlig progresjon til at elevene skal kunne bruke kilder og vurdere kilder, men det er flere kompetansemål som viser at kritisk tilnærming er mer enn kildekritikk. Et av målene sier for eksempel at elevene etter 10.trinn skal kunne «utforske og vurdere hvordan digitale medier påvirker og endrer språk og kommunikasjon». På videregående følges progresjonen ved at eleven på Vg1-Studieforberedende skal bruke, gjøre rede for og reflektere «over bruken av retoriske appellformer og språklige virkemidler i sakprosaetekster» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Lærerens rolle er essensiell for hvordan disse kompetansemålene, sammen med resten av læreplanen, kommer til syne i klasserommet. Kompetansen til læreren er viktig for elevens utvikling, men det er den kollektive praksisen og samarbeid som er nødvendig for å få til gode skoler (Irgens, 2014, s. 294). Derfor blir et av målene med denne studien å se på hva lærerne forstår med kritisk literacy. Læreren er en viktig faktor for å regulere og optimalisere læringen hos elevene gjennom å forme et klasserom som gir rom for at den kritiske literacyen kan få utvikle seg. Det er derfor særlig interessant å se hvordan lærernes forståelse av kritisk literacy opptrer i en norsk klasseromskontekst (Ongstad, 2014).

LISA-studien viste at det var få klasserom hvor elevene ble presentert for skriveordrer som la til rette for utvikling av kritisk literacy. Denne studien ønsker derfor å få et innblikk i hva norsklærere på ungdomstrinnet forstår med skrivning og kritisk literacy, og få høre mer om hvordan de opplever sin egen kompetanse i begrepene. Det er lite forskning på dette i norsk kontekst, og siden elevene skal styrke sin kritiske tenkning er behovet for å undersøke dette mer relevant enn tidligere. Derfor vil jeg gå til lærerne for å undersøke deres ståsted i møtet med kritisk literacy, med særlig fokus på skrivning og skriveordrer. Hovedfokuset i studien er å finne fram til hvordan forskningsdeltagerne opplever kritisk literacy, siden det er et

gjennomgripende og relevant begrep i læreplanen. Kritisk literacy har stor betydning for elevenes kompetanse i både dagligliv, arbeidsliv og videre studier.

Mine forskningsspørsmål er:

1. *Hvordan beskriver og opplever norsklærere på ungdomstrinnet sin egen kompetanse knyttet til kritisk literacy?*
2. *Hvordan kommer denne kompetansen til uttrykk i norsklærerne sin skriveundervisning i norskfaget på ungdomstrinnet?*

Kvaliteten på elevens opplæring kan blant annet knyttes til læreres læring i deres profesjonsfelleskap (Helstad, 2014b; Irgens, 2014). I LK20 presiseres det at «skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis (Kunnskapsdepartementet, 2020). Kunnskapsdepartementet startet høsten 2015 opp en prøveordning med lærerspesialist i norsk og realfag. Det startet opp 23 studenter på norsk med vekt på lese- og skriveopplæringen høsten 2016 (Hoem et al., 2017, s. 65). En lærerspesialist kan trekkes fram som en viktig del av skolens profesjonsfelleskap:

En lærerspesialist er en lærer som har bestemte faglige kvalifikasjoner, og som har søkt en etablert stilling som lærerspesialist ved egen skole. Spesialisten skal på ulike måter bidra til å utvikle skolen som en lærende organisasjon. Målgruppen for lærerspesialistens arbeid er derfor lærerkollegene, deres undervisning og videre utvikling som lærere. (Seland et al., 2017, s. 7)

I denne studien får vi innblikk i to norsklærers samtaler om faglige problemstillinger knyttet til kritisk literacy, der min rolle er både forskerens og lærerspesialistens.

1.3 Struktur i oppgaven

Innledningen har presentert bakgrunnen for forskningsspørsmålene, og den har gitt et innblikk i hvilken forskning som kan knyttes til kritisk literacy og skriving i norsk på ungdomstrinnet. Påfølgende kapittelet presenterer den teorien som er valgt som rammeverk for denne studien. Det ligger et sosiokulturelt læringssyn til grunn for både forskningsdesign, datainnsamling og analyse. I kapittel 3 presenterer jeg forskningsdesignet rundt studien. Det har blitt gjennomført individuelle intervjuer og et gruppeintervju med to norsklærere som underviser i norsk på ungdomstrinnet. I tillegg ble det gjennomført en observasjon med hovedfokus på introduksjon av en skriveoppgave. I metodekapittelet reflekterer jeg rundt de metodiske valgene som jeg har tatt. Her diskuterer jeg dessuten de etiske avveininger jeg har tatt underveis, og jeg presenterer hvordan datamaterialet har blitt bearbeidet og analysert. I denne delen av oppgaven belyser jeg

begrensningene med studiet. I kapittel 4 drøfter jeg funn som jeg synes å se i datamaterialet, som resultat av analysearbeidet. I siste kapittel oppsummeres studiens viktigste funn, og i forlengelsen av dette peker jeg på noen praktiske og teoretiske implikasjoner av studiet. Helt til slutt reflekterer jeg rundt hva som kan være aktuelt å undersøke nærmere i andre studier knyttet til kritisk literacy.

2. Teori

De teoretiske begrepene jeg bruker for å undersøke mine forskningsspørsmål er forankret i et sosiokulturelt læringssyn. Det sosiokulturelle læringssynet tar utgangspunkt i at det kollektive og det individuelle i et samspill legger til rette for læring. Vi utvikler vår egen tenkning gjennom at vi bruker språket sammen med andre (Vygotskij, 2012, s. 190). Språket løftes fram som et viktig redskap for å tilegne seg kunnskap: «Det är genom kommunikation som sociokulturella resurser skapas, med det är också genom kommunikation som de förs vidare. Detta är en grundtanke i ett sociokulturellt perspektiv» (Säljö, 2000, s. 22). Denne forståelsen er i tråd med Hilary Janks sitt poeng: «Because our world is constructed in and by language, it shapes our understanding of it together with our sense of self and of others» (Janks, 2014, s. 6). Selvet er altså en del av et større felleskap, og i dette fellesskapet spiller språket en avgjørende rolle for at læring og utvikling skal kunne skje. Denne forståelsen ligger også til grunn for det pedagogiske grunnsynet i norsk skole. I overordnet del av LK20 presiseres det at det «faglig læring kan ikke isoleres fra sosial læring. I det daglige arbeidet spiller derfor elevenes faglige og sosiale læring og utvikling sammen» (Kunnskapsdepartementet, 2020).

2.1 Begrepsavklaring

Det er et behov for å avklare hvordan jeg har forholdt meg til innholdet i «kompetanse», siden jeg i et av mine forskningsspørsmål vil undersøke hvordan lærerne beskriver og opplever sin kompetanse. I denne studien støtter jeg meg til definisjonen som brukes i NOU-rapporten «Fremtidige kompetansebehov». Utvalget bak denne rapporten hadde som oppdrag å kartlegge kompetanser for fremtiden, og det ble bedt om at de skulle ha en bred forståelse av kompetansebegrepet. «Utvalget vil bruke kompetanse som et samlebegrep på kunnskap, forståelse, ferdigheter, egenskaper, holdninger og verdier» (NOU 2018: 2, s. 15).

2.2 Literacy inn i en norsk kontekst

I min studie er begrepene literacy og kritisk literacy sentrale, og min forståelse og bruk av begrepene støtter seg på tidligere forskning og teori. Det er gjort forsøk på å finne en norsk oversettelse av begrepet. Det er brukt ulike ord for begrepet som «skriftkompetanse», «tekstkompetanse», «litterasitet» og «skriftkyndighet». Blikstad-Balas problematiserer oversettelsene, fordi disse begrepene kan gi en snevrere forståelse av literacy enn det som ligger i det engelske begrepet (Blikstad-Balas, 2016a, s. 15). Etter en periode med ulike norske oversettelser, er "literacy" mye brukt, og Sigmund Ongstad påstår at Norge ikke er godt nok forberedt til å ta i bruk begrepet. Han viser til at det ligger et press og en påvirkning fra

verdenssamfunnet om at også Norge skal bruke begrepet (Ongstad, 2014, s. 214). Dagrun Skjelbred og Aslaug Veum forstår literacy som «en kyndighet som gjør den enkelte i stand til å tolke og selv benytte en rekke semiotiske ressurser for å gjenskape og produsere tekster, slik at han eller hun kan leve og utvikle seg i et komplekst samfunn» (Skjelbred & Veum, 2013, s. 19). Her viser de til at begrepet inneholder mange delferdigheter ved at man skal tolke, bruke, gjenskape og produsere. I tillegg til delferdighetene knytter de det sammen til hvordan mennesket som helhet er en brikke i samfunnet gjennom ordene «leve og utvikle seg». Å inkludere semiotiske ressurser i literacy-begrepet, synliggjør en bredere forståelse enn at tekst kun består av bokstaver. Likevel bygger de fleste definisjonene på en enkel og hverdagslig betydning som kan forklares med at literacy er «the ability to use written language» (Ivanič, 1998, s. 57). Også Ivanič har en bred-forståelse av begrepet, men hennes enkle definisjon kan ligge som en grunnstein før man beveger seg videre inn i definisjonene. For eksempel viser UNESCO kompleksiteten i begrepet, gjennom å beskrive literacy som:

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, 2018).

Denne definisjonen, som er en del av FN sitt utdanningsområde, viser at literacy-begrepet rommer både ferdigheter og kognitive prosesser. I norsk kontekst går Ongstad langt i å sammenligne det med «sluttmaal for nasjonale læreplaner» (Ongstad, 2014, s.214). Literacy kan også beskrives som en tilgangskompetanse, fordi det gir tilgang til samfunnet via tekstkompetansen du opparbeider deg (Blikstad-Balas, 2016b, s. 20). Begrepet kan beskrives uten å defineres som hverken kompetanse, begrep eller ferdighet, men heller noe som er i oss som stadig er i utvikling, men at det øves opp når det brukes: «Literacy develops in use, in the course of learning; that is, literacy is learned in use» (Green, 1988, s. 166).

Definisjonene på literacy er mange, og innholdet i begrepet kan oppfattes som komplekst. Kompleksiteten i begrepet kommer til syne ved at det ikke finnes et tydelig antonym til begrepet (Barton, 2007, s. 19). «Illiterate (analfabet)» er et ord som er brukt for å forklare nettopp viktigheten av å være «literate». «Illiterate» brukes hvis en person ikke kan skrive eller lese. Mennesket har en makt hvis det behersker et språk (Freire, 1999; Janks, 2010). Hilary Janks viser til maktaspektet ved å ha en utviklet literacy, og har et særlig fokus på kritisk literacy. Hun presiserer at literacy kan knyttes til at mening i tekst skapes ved å engasjere seg i hva skriveren mener:

Meaning making, *reading with the text*, is associated with the higher order cognitive skills that are necessary for the comprehension, analysis and evaluation and texts in context. The interrogation of texts, *reading against the text*, is tied to critical literacy and implies that readers recognise texts as selective versions of the world; they are not subjected to them and they can imagine how texts can be transformed to represent different set of interests (Janks, 2010, s. 22).

Janks knytter sammen literacy og kritisk literacy (Janks, 2010, s. 5). Her poengterer hun at i tillegg til den grunnleggende leseferdigheten kreves det kognitive prosessene i det teksten blir lest. Det kritiske aspektet kommer tydelig fram i det hun beskriver at leseren også skal yte noe mot teksten. Denne forståelsen bygger på at enhver tekst kan leses som forfatterens versjon av verden slik han opplever det. En slik kritisk forståelse krever at leseren undersøker og problematiserer hva forfatteren vil med sin tekst. Dette er en sentral dimensjon ved begrepet kritisk literacy. I de tre neste delkapitlene studeres literacy som grunnleggende for å presentere hva som ligger til grunn også for kritisk literacy.

2.3 Literacy som kognitiv ferdighet og sosiokulturelt fenomen

Konteksten og det sosiale samspillet med andre påvirker hver enkelt sin literacy (Janks, 2010; Barton, 2007; Gee, 2015). Literacy kan ikke kun knyttes til elevenes skoledag, men det vil også foregå kommunikasjon utenfor den skolske konteksten. Det skrevne ordet kan henge sammen med denne kommunikasjonen, og det er avgjørende at lesingen og skrivingen studeres i den sosiale praksisen det foregår i (Barton, 1991, s. 8). Med den tenkemåten er literacy sett på som et sosiokulturelt fenomen, og det er også diskutert i hvor stor grad literacy er en kognitiv ferdighet. Blikstad-Balas ser uenigheten, men mener at «i en moderne forståelse av literacy bør det være rom for at tekstkompetanse i utvidet forstand forutsetter både sosiale og kulturelle kompetanser og kognitive og psykologiske prosesser» (Blikstad-Balas, 2016a, s. 19). Det økte fokuset på å studere literacy som et sosiokulturelt fenomen sammen med ulike typer literacies, omtales som «New Literacy Studies». I dette teoretiske feltet studeres literacy i den aktuelle konteksten som literacyen foregår i, og det legges vekt på at literacy stadig vil endres gjennom den sosiokulturelle påvirkningen fra konteksten (Barton, 2007, s. 24; Street, 2003, s. 77; Gee, 2015, s. 55). Mennesket utvikler seg gjennom livet i sosial samhandling med andre mennesker. Livslang læring er derfor et annet aspekt som henger nøye sammen med hvordan mennesker utvikler literacy. I enkelte perioder i livet kreves det at menneskene behersker en type literacy, mens det i andre deler av livet kreves en annen tilnærming til tekster. Alle disse faktorene gjør at literacy ikke kan studeres som en statisk modell, men som en utvikling over tid (Barton, 2007).

Literacy vil være en del av mennesket sin identitet siden begrepet knyttes sammen med språk, og språket er igjen en del av identiteten. Derfor vil diskursbegrepet presenteres fordi det kan være en del av hvordan deltagerne i studien beskriver sin kompetanse i kritisk literacy. Gee omtaler Diskurs med stor D som:

Ways of using language, acting, interacting, valuing, dressing, believing and feeling (or displaying these), as well as ways of interacting with various objects, tools, artifacts, and technologies, in certain sorts of spaces and at certain sorts of times, so as to seek to get recognized has having a specific socially consequential identity. (Gee, 2015, s. 93)

Diskurs kan også brukes som begrep for å vise at språk ikke kun er en individuell aktivitet, men at det blir påvirket og formet av det sosiale. Diskurs er en måte man opptrer på i en gitt situasjon, og diskursen og det sosiale avhenger av hverandre. Og den kritiske diskursanalysen er preget av at språket brukes i en kontekst (Gee, 2015). Ved å bruke diskurs som begrep dekker man det sosiale som ligger i språket, og det beskriver rollen som språket har i kommunikasjon (Ivanič, 1998, s. 37). Literacy utvikles gjennom sosial aktivitet der man sammen utvikler nye meninger (Gee, 2015, s.17). Samtidig er tekstmangfoldet som møter mennesket er stort og allsidig, og man vil møte tekster i ulike institusjoner som f.eks. skole. Møtet med tekst og ulike institusjonene vil prege måten vi leser, forstår, tolker og bruker tekster på. Dette bruker Gee som begrunnelse for å vise at sosiale institusjoner og sosiale grupper i stor grad har innflytelse på «literacy». Han beskriver det slik:

You can no more cut the literacy out of the over all social practice, or cut away the non-literacy parts from the literacy parts of the overall practice, than you can subtract the white squares from a chessboard and still have a chessboard. (Gee, 2015, s. 60)

Med sjakkbrettet som et bilde er Gee tydelig på at det sosiale samspillet vil påvirke utviklingen av literacy, men i tillegg er det også interessant å se på hva som foregår i møtet mellom teksten og leseren. Den amerikanske forskeren Judith Langer er opptatt av hva som skjer hos leseren i møtet med en tekst ved å forklare hvordan leserens erfaringer møter tekstens innhold:

När människor använder sin litteracitet på det här sättet, när man prövar och omprövar sina uppfattningar om texter, sig själv och om världen, uppstår en naturlig auktoritet. Litteraciteteten synliggör individerna och de – muntliga och skrivna- texter som de skapar och stöter på; den kräver och ger upphov till den sortens språk som kännetecknar ett klarsynt tänkande. (Langer, 2017, s. 17)

Mennesket er altså en del av en dynamisk prosess med teksten og verden, og mennesket kan også lage sine egne tekster ut ifra denne dynamikken. Det dynamiske i tekstmøtet kommer fram ved å bruke verbet «ompröver», som kan oversettes med å prøve på nytt. «Prøve på nytt» gir

indikasjoner på at leseren har hatt et møte med teksten, og at det skjer nye møter underveis. Langer beskriver en slik prosess gjennom å forklare at elevene bygger seg opp litterære forestillingsverdener (envisionment) i møte med tekst. Prosessen synliggjøres gjennom ulike kategorier. Kategoriene er ikke laget som en kronologisk fasit på hvilke nivåer elevene går gjennom i lesingen, men de kan tydeliggjøre hvordan elevene utvikler seg gjennom lesing. Det vil igjen kunne være gi implikasjoner til det didaktiske arbeidet med kritisk literacy. I den første fasen er leseren på vei inn i teksten, og tar i bruk sine tidligere erfaringer og kunnskaper for å koble seg på innholdet. Påkoblingen fortsetter inn i fase to, der leseren bruker tekstens informasjon for å gå dypere ned i tekstverdenen. Neste fase vender leseren fokuset fra teksten til hva de nye erfaringene kan gjøre med eget liv. Så fortsetter dette i fase fire hvordan leseren skal opptre kritisk i møte med tekst ved å studere det forfatteren har gjort, og hvordan teksten er bygd opp. Leserens «objektifiserer sin forståelse, sin læsupplevelse och själva texten» (Langer, 2017, s. 41). Det vil kreve at leseren bruker sine kognitive ferdigheter for å kunne objektifisere sin egen opplevelse av lesingen og teksten, og dette kan danne et grunnlag for at eleven kan bruke sin kritiske literacy. Den femte og siste kategorien handler om at leseren har med seg refleksjoner og ideer fra et tekstmøte videre til en annen tekst som leses (Langer, 2017).

2.4 Konteksten sin betydning for utvidelsen av literacy.

Ved å undersøke norsklærers forståelse av kritisk literacy i sin praksis på skolen, vil konteksten ha betydningen for utsagnene til lærerne. I videre arbeid med utsagnene vil en dypere teoretisk forståelse av kontekst og kritisk literacy støtte analysen. Literacy kan forklares med kognitive og sosiale prosesser, men forskningen av literacy blir påvirket av konteksten (Green, 1988, s. 157). Barton beskriver literacy med eksempler fra både skolekonteksten og andre kontekster i hverdagen (Barton, 2007, s. 4). Blikstad-Balas (2013) har presisert at forskning på literacy må gjøres i en kontekst, og ikke forskes på som en individuell ferdighet (Blikstad-Balas, 2013, s. 13). Elevene produserer etter all sannsynlighet mest skriftlig tekst i skolekontekst, mens erfaringene også kommer fra andre kontekster utenom skolen. Derfor blir det et spørsmål rundt hvordan elevene sine erfaringer fra hverdagen tas med inn i skolen, og i hvor stor grad det skal gjøres (Ongstad, 2004, s. 209).

2.5 «Literacy event» og «Literacy practice»

Flere teoretikere skiller mellom «literacy practices» og «literacy events», og det tydeliggjør konteksten der mennesket bruker sin literacy (Barton, 2007; Ivanič, 1998, s. 63). «Literacy event» forklares som de situasjonene der det skrevne ordet er med (Barton, 2007). Et eksempel på en slik «event» kan være en ungdomsskoleelev som skal lese eller skrive en tekst. I en slik

situasjon kan det kreves at eleven skal ha en opplevelse av lesing, men samtidig også lære noe. Et aspekt ved den skriftlige teksten er hva som regnes som kontekst. Det som er særegent med en skriftlig tekst er at man ikke alltid kan vite hvilken kontekst den skriftlige teksten skal leses i (Ivanič, 1998, s. 63).

En «literacy practice» vil derimot være hvordan den eleven bruker lesingen og skrivingen i en slik «event» (Barton, 2007; Ivanič, 1998, s. 65). Det er de aktivitetene som oppstår rundt en tekst- «literacy practise» (Ivanič, 1998, s. 62). Et eksempel vil være at du bruker skriftlig tekst for å gi en respons. «Practise» er et begrep med mer makt og bredde enn «ferdighet». En praksis vil være en handling i det sosiale samspillet, og man bruker literacy som en del av handlingen. Kulturen man er en del av vil også påvirke hvordan den enkelte utøver sin literacy (Ivanič, 1998). En «literacy practices» handler om

any social, cultural or institutional practice that contains written language or is relevant to written language even it contains none. There is a lot more to literacy and a lot more literacy practices than one might have thought when we started with literacy as the simple ability to read and/or write. (Gee, 2015, s. 61)

Når vi undersøker hvordan elever utvikler sin «literacy practice», eller deltakelsen på «eventer» må vi derfor granske hvordan konteksten og det sosiale samspillet som påvirker eleven og hans utvikling (Barton, 2007, s. 53).

2.6 Kritisk literacy og sannheter i teksten

«Kritisk literacy refererer til en slik ide om at grundig forståelse av tekst og evnen til å stille granskende spørsmål til tekster og ytringer er en egen form for literacy» (Fjørtoft, 2014, s. 85-86). I den kritiske literacyen er fokuset på hvilke sannheter som kommer fram i tekstene gjennom forfatteren sitt arbeid, og man studerer hvordan tekstene er en del av maktperspektivet i samfunnet. Som en del av prosessen får man også kunnskap om hvordan språk kan påvirke (Blikstad-Balas, 2016a, s.29; Veum & Skovholt, 2020, s. 15). For at kritisk literacy skal utvides må eleven utøve kildekritikk, men begrepet rommer også mer. I møtet med en tekst skal eleven være en aktiv mottaker som kan studere hvordan språk og andre modaliteter viser seg gjennom språklige handlinger (Veum & Skovholt, 2020, s. 15). I mange kanaler vil mennesket kunne møte tekster som fremmer ulike typer meninger:

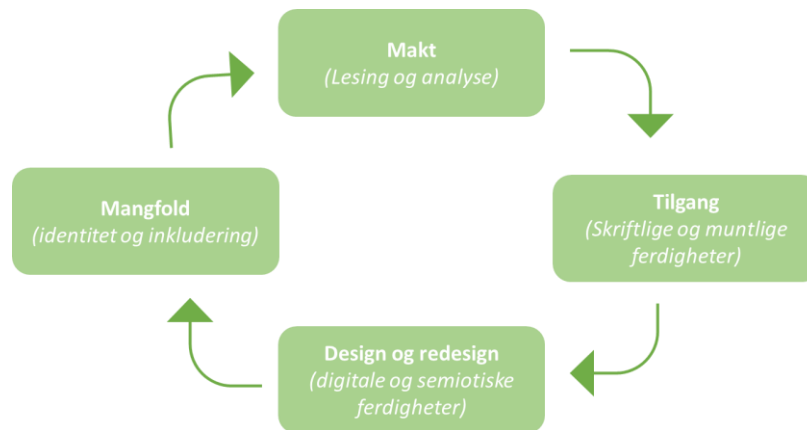
We need to be able to rewrite the texts of spin-doctors, advertising agencies, branding machines, war-mongers, homophobes, chauvinists, and racists to create different, more equitable versions of our social world. Practice in reconstructing the words of others, enables us to reposition our own texts. (Janks, 2009, s. 131)

Her viser Janks til hvordan mennesket kan øves opp til å lage egne tekster som bidrag i tekstmangfoldet. Det kan være medvirkende fokus på at elevene kan øves opp til gi motreaksjoner til de som bidrar på en negativ måte i samfunnsdebatten. Derfor blir kritisk tenkning en kompetanse som må styrkes for å møte de krav som stilles i samfunnet og i arbeidslivet. Som avsender og mottaker i en kommunikasjonssituasjon kan det passe fint å beskrive det som «to do critical literacy gives us potent ways of reading, seeing and acting in the world» (Janks, 2014, s. 1). Mottakeren av en tekst skal ikke tro at forfattere vil manipulere leseren, men i en kommunikasjonssituasjon så vil den som skriver fremme noe for leseren. Det kritiske aspektet innebærer derimot fokus på tekstene sitt innhold med tanke på hvordan meninger fremmes eller utfordres (Janks, 2014, s. 6). Hennes tankesett er preget av at leseren skaper mening ut fra teksten gjennom å lese *med* teksten, eller *mot* teksten. Leser du *med* tekster brukes den kognitive kapasiteten for å skape forståelse av teksten i dens kontekst. Derimot, hvis du leser *mot* teksten knyttes lesingen til kritisk literacy: Teksten leses med den hensikt at du skal skape en forståelse av hvilke interesser som ligger i selve teksten, og de interessene oppdager du gjennom å lese med en viss motstand. Du starter lesingen med en grunnforståelse av at denne teksten er formet av en forfatter som har sine egne hensikter med skrivingen (Janks, 2010, s. 22).

Paulo Freire blir betegnet som den første som utfordret det tradisjonelle synet på literacy, og han har påvirket forståelsen av kritisk literacy med sin pedagogikk (Janks, 2009, s. 127). Han bygger sin pedagogikk rundt at mennesket må utfordres gjennom dialog og problemløsning for å utvikle sin kritiske tenkning. Det innebærer at en elev i klasserommet skal utfordres til å få en forståelse av virkeligheten. Freire omtaler det som «å avsløre denne virkeligheten» (Freire, 1999, s. 53). Lærerrollen i hans pedagogikk er preget av at læreren og eleven er i dialog, og at det blir en felles læring gjennom prosessen (Freire, 1999, s. 64). Målet at elevene ikke bare skal gjenskape kunnskapen, men også at de skal være kritiske til det de møter: «Etter hvert som de når denne kunnskapen om virkeligheten gjennom felles refleksjon og handling, oppdager de seg selv som dens stadige gjenskapere» (Freire, 1999, s. 53).

2.7 Hilary Janks sin syntesemodell for kritisk literacy

Janks har utarbeidet en syntesemodell for å beskrive forholdet mellom språk og makt som ligger i kritisk literacy, men også for å synliggjøre den makten som læreren har gjennom å forme sin undervisning (Janks, 2010).



Figur 1: Illustrasjon av Janks sin syntesemodell. Hentet fra Skovholt og Veum (2020, s. 22)

Janks sin modell er aktuell for å se i hvilken grad dimensjonene i modellen kommer til syne beskrivelsene av kritisk literacy fra deltagerne i studien. Ordet «syntese» viser til at de enkelte delene sammen fungerer som en helhet. Hun bruker begrepene power (makt), access (tilgang), diversity (mangfold) og design/re-design. Disse begrepene kan opptre sammen, eller hver for seg, men de er gjensidig avhengig av hverandre. Praktiske implikasjoner for undervisningen betyr ikke at det er nødvendig at læreren har en undervisning som fokuserer på alle de fire dimensjonene i en økt. Modellen kan heller ligge til grunn for hvilke læringsaktiviteter elevene har i løpet av en lengre tidsperiode (Janks, 2010, s. 27).

Makt er den første dimensjonen i modellen. Makt kan for eksempel knyttes til hvem som kan snakke i et sosialt fellesskap med sine diskurser, og videre er det makt knyttet til hvilke tekster som regnes som viktige (Janks, 2014, s. 5). En primær diskurs vil være preget av det miljøet du er en del av, og det påvirker den personlige utviklingen. Med fokuset på makt er det vesentlig at f.eks. læreren viser elevene hvordan ulike diskurser lager eller vedlikeholder sin makt med sine tekster (Janks, 2010). Dette kan gjøres gjennom at elevene gis tilgang til ulike lesemåter og analyseverktøy. Det er behov for en større leseferdighet enn den funksjonelle for å kunne analysere og stille spørsmål til teksten (Skovholt & Veum, 2020, s. 24).

Den neste dimensjonen er *mangfold*, og det ses i sammenheng med identitet og inkludering. Det kan vise til mangfoldet som finnes i en elevgruppe: Diversity is the word I use for social difference» (Janks, 2009, s. 129). Elevenes ulike sosiale og språklige bakgrunn må verdsettes både i klasserommet og i tekstarbeidet (Janks, 2009, s. 133). Det ikke bare er plass til elevenes ulikheter i hennes modell, men ulikhetene skal også løftes fram og utnyttes. Ulikhetene kan også bety at enkelte elever ikke har blitt presentert for de elementære tekstene som læreren kan

se på som nødvendig som ledd i at tekster kan ha en oppdragende funksjon. Derfor er det viktig at elevene også møter tekster som viser dem hva som er «sunn fornuft» (Janks, 2010, s. 113). Et annet aspekt blir at elevene kan jobbe med tekster med den hensikten at de skal se hvordan mangfoldet blir framstilt i tekstene. Gjennom arbeid med tekster kan elevene få kunnskap om hvordan ord og formuleringer for eksempel brukes for å fram stereotypiske framstillinger. Dermed kan elevene utfordres til å selv forme andre framstillinger som kan være et alternativ til stereotypien.

Elevene kan som nevnt ha ulike bakgrunn, og dette mangfoldet kan knyttes til dimensjonen *tilgang*. Det kan omhandle hvilke tekster som elevene presenteres for, og det omtales som en vesentlig del av kritisk literacy. Tilgang og makt er viktig å se på i sammenheng, fordi «access and power, that is, to mechanisms for social inclusion and exclusion» (Janks, 2010, s. 127). viser Janks til at tilgang også kan innebefatte tilgang til publikum eller ulike plattformer. Uten at denne tilgangen gis, kan det føre til eksklusjon (Janks, 2010, s. 133). Språklige ferdigheter er en annen faktor som påvirker hva en elev har tilgang til (Janks, 2010, s. 140). Utviklingen av kritisk literacy vil også være preget av hvilke tekster elevene får tilgang til. Det kan være styrende for hvordan elevene vil møte tekster med kritisk literacy senere i undervisningen eller livet (Janks, 2010, s. 24). En praktisk implikasjon for klasserommet kan være at læreren sørger for et bredt tekstutvalg som gir elevene mulighet til å utfordre seg. Dette bekreftes også i arbeidet med resultater fra nasjonale prøver som er knyttet til norsk kontekst: Et grep som lærerne kan gjøre i sitt arbeid er at elevene blir presentert for ulike typer tekster. Arbeidet med tekstene vil vise elevene at tekstene ikke er autoriteter (Roe, 2018, s. 149). Det er nødvendig med tilgang til lese- og skriveoppgaver som krever mer enn gjengivelse av innhold for at elevene skal øve opp sin kritiske literacy. Et grep for å få til dette kan være at eleven i større grad møter motstridende tekster, eller at tekstmangfoldet i klasserommet må økes (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017, s. 38). Med tanke på norsk kontekst kan det være aktuelt å studere forholdene mellom språk i landet: norsk/engelsk, dialekter, norsk/samisk, hverdagsspråk/fagspråk o.l. Et slikt fokus på språk og tilgang kan vise hvordan ulik språkbruk «kan gi ulike typer tilgang og muligheter til å nå fram med sine synspunkt og meninger i ulike kontekstar» (Skovholt & Veum, 2020, s. 24).

Janks kaller den siste delen av modellen sin for *design/re-design*. Som nevnt tidligere viser hun til at hun med design mener at det er en produksjon av multimodale tekster (Janks, 2009, s. 130). Samtidig skal læreren sette pris på at elever kan komme med ulike perspektiver som kan utnyttes i for eksempel rekonstruksjon eller transformasjon av tekst. I denne revideringen av en

tekst brukes begrepet «design» på en bevisst måte. Skrevne tekster kan ikke lenger kun assosieres med bruk av bokstaver, men det må legges et bredt tekstbegrep til grunn. Det vil si at flere modaliteter kan fungere sammen i en skriftlig tekst, for eksempel kan det være: bilde, musikk, farger eller lyd (Janks, 2010, s. 123; Kress, 2003, s. 11).

Alle tekster er konstruert, og det medfører at de også kan dekonstrueres (Janks, 2009, s. 130). Denne dekonstruksjonen kalles transformasjon. Gjennom en slik transformasjon er målet at leseren kan få et bedre innblikk i hvilke grep forfatteren kan ha gjort for å få frem maktperspektivet i sin tekst (Janks, 2014, s. 8). For å utøve kritisk literacy er det nødvendig med oversikt over hvordan en tekst produseres, ikke bare dekonstrueres. Gjennom å øve på produksjon får skriveren oppleve selv hva som kan gjøres for å få fram makten (Janks, 2014, s. 8). Ved å dekonstruere en tekst kan man drive aktiviteter som redesign av tekstene. Hun viser til at det kan bidra til å utvikle ens identitet (Janks, 2010, s. 18). I forhold til begrep sier Janks at hun synes design kan være et godt ord for denne redesignen av en lest tekst. Man kan f.eks ikke si at man skriver et fotografi, men man kan designe et fotografi som en dekonstruksjon av en tekst (Janks, 2010, s. 18). Janks skriver at et slikt arbeid med å få forståelse av makten i en tekst er viktig for individet, men hun presiserer hvor viktig det også er for å skape endring i verden (Janks, 2014, s. 355).

2.8 Skrivning for å utøve kritisk literacy

Skrivningen er del av elevenes utvikling av seg selv som lesere. Skrivning og lesing er integrert i literacy, og sammen er de språkredskaper som elevene bruker i utviklingen av sine forestillingsverdener (Langer, 2017, s. 217). Overgangen fra å lese kritisk til å skrive kritisk innebærer at elevene er i stand til å reflektere rundt det skrevne ordet i enda større grad enn når de leser. De valgene elevene gjør når de skriver viser hva de opplever i en tekst:

The move from critical reading to critical writing is important, because it enables us to think about where we might go after we have deconstructed a text. Because texts are constructed word by word, image by image, they can be deconstructed- unpicked, unmade, the positions produced for the reader laid bare, but what then? A critical approach to writing enables us to transform the texts that we have deconstructed, to remake the word. It helps us to think about how we are positioning ourselves and our readers by the choices we make as we write and to consider how the words we use to name the world may privilege some at the expense of others. (Janks, 2009, s. 128)

I studien som ligger til grunn for denne teksten er det rettet et forskningsspørsmål mot skrivledelen av kritisk literacy. Kritisk skrivning er en integrert del av Janks sin syntesemodell

gjennom at skriveingen er «a form of social action that works with questions of control, identity, positioning, standard languages, dominant genres, and access» (Janks, 2009, s. 129). Lesedelen av literacybegrepet kan forklares med at du leser verden gjennom å lese ord, men erfaringer skapes også gjennom å lære hvordan man skriver ord, og dermed er også skriveing del i påvirkning av verden (Freire & Macedo, 1987, s. 49). Skriveing i undervisningen kan øve opp skriveferdighetene, men er også sentralt i hvordan du kan utvide kritisk literacy gjennom tenkning og læring. Det ligger en kritisk dimensjon i literacy-begrepet som betyr at elevene må få trening som ikke gjør dem til passive deltagere, men at elevene øves opp til å bli aktive deltagere i samfunnet med sin literacy. Det betyr at de selv er med på å produsere kunnskap og mening sammen med andre (Green, 1988).

Skriveingen muliggjør en avstand til arbeidet ditt, og den avstanden kan styrke din tenkning gjennom at den reguleres. Skriveing gir også muligheten til å gå tilbake for å endre på det som er skrevet (Green, 1998, s. 165; Janks, 2010, s. 65). I skriveingen kreves det evnen til å abstrahere, og det kreves et bevisst arbeid for å forme ord og sette dem i sammenheng (Vygotskij, 1986, s. 162). Vygotskij viser til hvordan skriftspråket krever et høyere abstraksjonsnivået enn talespråket. Han viser til hvordan skriveingen er en type tale, men at teksten som produseres kan lages til en tenkt person. Så allerede på Vygotskij sin tid setter han ord på at «skriveing krever derfor dobbelt abstraksjon: abstraksjon fra talens språklyder og abstraksjon fra samtalepartneren» (Vygotskij, s. 162). Det betyr at den som skriver må tenke seg til en eventuell mottaker og kontekst, og se bort i fra den situasjonen skriveren er i for øyeblikket (Vygotskij, s. 163).

2.9 Skolen som profesjonfelleskap

2.9.1 Læreren som en del av profesjonfelleskapet

Det er vesentlig at det rettes fokus mot læreren for å kunne styrke eleven. Elevene er i fokus, men læreren «skal formidle kunnskap og ferdigheter og hjelpe elevene til å tilegne seg disse. Innholdet i det lærerne formidler, er det vi kan kalle fag, om det så er å skrive norsk, lære seg kritisk tenkning eller få innsikt i vitenskapelig tenkemåte» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 29). Ludvigsenutvalget viser til hva som kreves for å styrke skolen i fremtiden. De peker på at

lærerne vil ha behov for å styrke sin didaktiske og fagdidaktiske kompetanse og videreutvikle metoder for undervisning. Kollegialt samarbeid om elevenes læring er en forutsetning for å sikre at planlegging og gjennomføring av undervisningen bygger på forskning og erfaringer og er tilpasset elevenes læringsbehov. (NOU 2015: 8, s. 73)

Læring er en prosess med samhandling mellom elever, men også mellom elever og lærere. Derfor vil forskning på lærere kunne gi innsikt i skolen ved å «forstå hvordan lærere samhandler med elever, og hvordan de anvender sin fagkunnskap i en undervisnings- og læringsprosess» (Postholm og Jacobsen, 2018, s.29). Dette kommer også til syne i kap 3.5- «Profesjonsfelleskap» i overordnet del av LK20 der det trekkes fram at lærere skal samhandle, reflektere og vurdere for å utvikle en bedre praksis (Kunnskapsdepartementet, 2020). «Men ingen virksomheter blir lærende av at det er at de skal være lærende, selv om det aldri så mye er regjering og storting som står bak bestemmelsen» (Irgens, 2014, s. 281). En løsning på dette er at man også studerer hvordan skolen som organisasjon utvikler seg i og gjennom praksis (Irgens, 2014 s. 286).

Tiltak innad på arbeidsplassen over lengre tid ser ut til å være en bedre strategi enn korte kurs og reformtiltak (Helstad, 2014a, s. 71). Lærerne blir motivert til å skaffe seg mer kunnskap hvis de blir støttet og utfordret av både kolleger og eksterne eksperter, men det er nødvendig at det blir lagt til rette slik at lærerne kan delta i profesjonelle læringsfelleskap (Helstad, 2014a, s. 75). Kristin Helstad, Monica Bekkelien og Are Solstad har studert hva som skjer i skoler der lærerne har fått ekstern støtte for å utvikle kompetansen på sin skole. De har studert tre skoler som deltok i prosjektet «Ungdomstrinn i utvikling». Dette møtet mellom lærere og ekstern støtte har fortsatt et forbedringspotensiale. Oversettelse mellom den interne og den eksterne kunnskapen har betydning for hvordan den nye kunnskapen integreres i skolens praksis (Helstad et al., 2019, s. 182). I norsk skole vil det være nødvendig med støtte ovenfra for at det skal foregå profesjonalisering innad på en skole. Ny læreplan kan være et eksempel på en nasjonal satsing som rammer inn skolen, og det kan betraktes som en «ovenfra og ned»-strategi. Samtidig foregår det også skoleutvikling «nedenfra og opp» ved at lærerne selv tar initiativ. «Disse initiativene er det mindre forskning på, og vi vet også mindre om hvordan samspeillet mellom ovenfra-initiativ fra nedenfra-initiativ skjer på den enkelte skole» (Helstad & Mausestaden, s. 18). Og det er derfor interessant i denne studien og få et innblikk i hva lærerne tenker om et begrep som de møter i en ny læreplan.

2.9.2 Den lærende læreren

Skolen må i større grad ses på som en profesjon som trenger konkrete tiltak som kan føre til læring hos læreren. Et slikt fokus på skolen og lærerne vil kunne styrke deres arbeid med å utvikle sin kompetanse rundt begrepet kritisk literacy. Læreryrket er en egen profesjon med sine fagkunnskaper, men profesjonen må også ses på å forhold til hvilke endringer som må til for at det skal skje en utvikling (Schön, 1991, s. 15). Læreryrket er spesielt fordi det er en ramme

der lærerne skal lære bort, i tillegg skal de forme elevene som samfunnsborgere (Schön, 1991, s. 17). Læreren skal kombinere teori og praksis for å kunne drive en god undervisning, men det forventes også at de skal kunne begrunne sine valg. Kollegasamtaler kan fungere som en effektiv metode for å knytte sammen teori og praksis. I samhandling kan det bli muligheter for en større bredde av teori enn hvis man sitter alene. Samtalen kan dessuten styrkes av at man er flere, og det kan gjøre det enklere å komme fram til «fenomenets kjerne» (Kvam, 2018, s.52-53). Undersøkelser av kollegasamtaler hos grunnskolelærere viser at lærere kan «ha et noe ubevisst forhold til egen teoribruk» (Kvam, 2018, s.115). Derfor kan det ligge et potensiale i arbeidsformen som ikke kommer fram: «dersom lærersamarbeidet utvikles til slike lokale samtalepraksiser, vil det øke sjansen for at lærersamarbeidet bidrar til utvikling av bedre undervisning og økt lærerprofesjonalitet» (Kvam, 2018, s. 119).

En annen studie på hvordan lærere lærer sammen på en videregående skole viste at bevisstgjøring og refleksjon rundt prosessene i et klasserom, førte til en større bevissthet rundt undervisningen hos lærerne. Studien viste at det kan tolkes i motsatt retning av den tradisjonelle lærerprofesjonaliteten som jobbet mer individuelt, og studien støtter «opp om en skolebasert og kollektiv strategi for læring og kunnskapsutvikling blant profesjonsutøvere i skolen» (Helstad, 2014, s. 213).

Refleksjon regnes som et helt sentralt element for læreres læring, og også Schön trekker fram at en aktivitet i en profesjon er å jobbe fram problemstillinger som man løser (Schön, 1991, s. 18). I et yrke vil det være gjenkjennbart at man utfører enkelte aktiviteter uten noe mer refleksjon eller tankevirksomhet, det kalles «knowing-in-action». En annen type refleksjon er hvis man ser tilbake på et prosjekt eller en situasjon man har opplevd, og sammen utforsker og samtaler om hvordan det prosjektet eller situasjonen ble håndert. Da reflekterer man «on their knowing-in-practice» (Schön, 1991, s. 61). Hvis refleksjonen foregår i øyeblikket, mens en handling utføres, er det «reflection-in-action» (Schön, s.62). Refleksjon i handlingsøyeblikket kan føre til at læreren utvikler sin profesjon, siden «when someone reflects-in-action, he becomes a researcher in the practice context (Schön,1991, s. 68)».

Gjennom refleksjon kan det skje en utvikling som gjør at man kan få enda mer kvalitet på de grepene man gjør i løpet av en arbeidsdag uten å tenke seg om:

A practitioner`s reflection can serve as a corrective to overlearning. Through reflection, he can surface and criticize the tacit understandings that have grown up around the repetitive

experiences of a specialized practice, and can make new sense of the situations of uncertainty or uniqueness which he may allow himself to experience. (Schön, 1991, s. 61)

Denne kvaliteten på refleksjonen fører oss tilbake til hva som kan styrke læreren i sitt profesjonsfelleskap. «Profesjonsutdanninga må då leggje til rette for intensiv trening i å reflektere kritisk under utdanninga. Ellers kan den framtidige profesjonsutøveren komme til å skli inn i eksisterande rutinar og tankegods som ein tek for gjeve innanfor profesjonen» (Søndenå, 2004, s. 17). Den kraftfulle refleksjonen er viktig for å få et utbytte og utvikling ut av en samtale. Eksempelvis kan det diskuteres rundt situasjoner som ligner på de lærerne kan møte i klasserommet. For at refleksjonen skal kunne være kraftfull må det løftes fram alle typer spørsmål og tanker som kan være aktuelle. Også det som tas for gitt, og spørsmål som kan by på ubehag må fram i diskusjonen. En slik uro er nødvendig «når vi diskuterer kraftfull refleksjon og profesjonalitet» (Søndenå, 2004, s. 27).

2.9.3 Kjennetegn ved lærerspesialistrollen

En lærerspesialist kan bidra i innføringen av den nye læreplanen, og bidra til å få en forståelse av de begrepene som tas opp der. Lærerspesialistfunksjonen har som mål om at lærere skulle få en faglig utvikling, samtidig med at de har undervisning. I tillegg skal funksjonen brukes inn mot det kollektive profesjonsfelleskapet og kompetanseutvikling ved den enkelte skole (Utdanningsdirektoratet, 2021). I andre land har denne funksjonen vært i bruk lengre enn i Norge, der også med en intensjon om at læreren i denne funksjonen skal drive undervisning parallelt med at hun bidrar i utviklingen av skolen som organisasjon. I USA har rollen som lærerspesialist blitt omtalt som «teacher leadership», og denne definisjonen har blitt brukt om rollen:

The conceptions of teacher leadership described above highlight the use of teachers' expertise about teaching and learning to improve the culture and instruction in schools such that student learning is enhanced. Such a view of teacher leadership involves leading colleagues with a focus on instructional practice, as well as working at the organizational level to align personnel, fiscal, and material resources to improve teaching and learning. (York, s. 7)

En fordel med en slik funksjon er at læreren får med seg kompetanse fra kontakt med elevene, og dette kan medføre større eierskap til utviklingen ved egen skolen (Hoem et al., 2017).

I evalueringen av piloteringen av lærerspesialistrollen i norsk og realfag gir seks ledere svar på hvordan lærerspesialistordningen kan føre til faglig styrking på skolen. Lederne sier at det er flere faktorer som fører til at skolen blir en kollektivt lærende organisasjon, men at lærerspesialistordningen kan være styrkende i denne prosessen (Seland et al., 2017, s. 64). En

lærerspesialist kan også medvirke til holdningsendringer i lærergruppen. Lederne rapporterte at de ser at tema fra fellestid gradvis implementeres i klasserommet. På den måten vil elevene få et utbytte av ordningen med lærerspesialister (Seland et al., 2017, s. 65).

3.0 Metode

I dette kapittelet presenteres forskningsdesignet for denne studien, og de metodiske valgene jeg har gjort for å skaffe empiri til finne svar på mine forskningsspørsmål:

1. Hvordan beskriver og opplever norsklærere på ungdomstrinnet sin egen kompetanse knyttet til kritisk literacy?
2. Hvordan kommer denne kompetansen til uttrykk i norsklærerne sin skriveundervisning i norskfaget på ungdomstrinnet?

3.1 Forskningsdesign og kvalitativ metode

Hele forskningsdesignet rundt denne studien tar utgangspunkt i en sosial-konstruktivistisk forståelse av virkeligheten og hvordan vi som mennesker erfarer den (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49). I epistemologien diskuteres det hva som er kunnskap og hvordan vi kan få kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 69). Forskeren har som mål å få kunnskap om virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 45). En virkelighet er ikke en statisk størrelse, men den vil stadig være i utvikling. Derfor har jeg gjort metodiske avveininger for at den kunnskapen i størst mulig grad skal være «sann» (Postholm & Jacobsen, 2018). Datainnsamlingen sin varighet kan være medvirkende til at forskeren kommer nærmere deltagerne sin virkelighet: «The longer researchers stay in the field or get to know the participants, the more they «know what they know» from first hand information» (Creswell & Poth, 2018, s. 21). Denne studien baserer seg på at kunnskap om hvordan norsklærerne opplever sin egen kompetanse i kritisk literacy skal komme fra deltagerne gjennom et individuelt intervju, gruppeintervju og en observasjon. Dette datamaterialet vil ligge til grunn for videre analyse og tolkning.

Den fenomenologiske forskningen bygger på at virkeligheten forstås gjennom andre sine perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 45; Creswell & Poth, 2018, s. 75). Max Van Manen (2007) beskriver den fenomenologiske forskningen med iveren etter å se inn i noe med et ønske om å se sammenhenger (Van Manen, 2007, s. 13). Det grunnleggende perspektivet i fenomenologisk forskning er likevel troen på at deltagerens oppfatning av verden er den ««sanne» for den enkelte (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 50). Forskeren vil ha en fortolkende rolle i en slik type forskning, nettopp for å få en forståelse av hva de sammenhengende kan være (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 50). Denne studien kan regnes som en hermeneutisk fenomenologisk studie, siden jeg beskriver og fortolker deltagerne sine opplevelser knyttet til kritisk literacy (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 77). Denne typen

fortolkning finnes i det hermeneutiske prinsippet der man søker forståelse av en tekst i sin helhet gjennom å tolke deler av en tekst (Kvale og Brinkmann, 2018, s. 237). Tolkningen blir til underveis i møtet med tekst. Et ord vil kunne tolkes ulikt avhengig i hvilken sammenheng man møter ordet. Tolkningen vil preges av individet som tolker, men også den kulturen som individet er en del av (Bruner, 1997). Fenomenologien er så preget av fortolkning at den også kan kalles hermeneutisk. Samtidig som at ikke all hermeneutikk er fenomenologisk siden man kan drive fortolkningen uten at den tolkningen kan knyttes til noens erfaringer (Van Manen, 2016, s. 25).

En hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming egnet seg i denne studien fordi datamaterialet ble tolket av meg gjennom hele prosessen, og jeg valgte slike tolkninger som en vei mot å få svar på forskningsspørsmålene. Datainnsamlingsmetodene er designet med tanke på å kunne fange deltagerens erfaringer, slik deltagerne selv forteller om det, men forskeren vil ha en aktiv rolle som fortolker gjennom hele prosessen. I denne studien er kvalitative metoder valgt for å besvare problemstillingen. Datainnsamlingsmetodene skal kunne gi informasjon gjennom ord og språk (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89). Det er hensiktsmessig med en kvalitativ innsamling fordi det er deltagerens tanker og utsagn som skal analyseres og tolkes for å finne svar på forskningsspørsmålene. Flere møtepunkter med deltagerne er et viktig poeng i studiets forskningsdesign. Det er valgt en oppstart med individuelle intervjuer, etterfulgt av et gruppeintervju tre uker etter. Innsamlingen ble avsluttet med en observasjon av lærerne sin introduksjon av en skriveoppgave i klasserommet. Observasjonen handlet om å få innsikt i deltagerens kompetanse knyttet til kritisk literacy i klasserommet, når de gir elevene skriveordrer. Videre vil det kunne gi grunnlag for å diskutere hvordan man kan støtte lærerne i deres profesjonsfaglige utvikling i arbeidet med kritisk literacy. Intervju sammen med observasjon kan «fungere som likeverdige og komplementære datainnsamlingsstrategier» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 128).

3.2 Utvalg og innsamling av data

Utvalget i undersøkelsen er to norsklærere som underviser på ungdomstrinnet. Deltagerne jobber på samme skole, og de anonymiseres gjennom studien. Anne har under 5 års erfaring som lærer, mens Kari har jobbet som lærer mellom 15-20år. De deltar med informert samtykke (se vedlegg 1). Deltagerne er valgt på grunn av at de er norsklærere på ungdomstrinnet, og de ønsket å delta. Det førte til at det ble enkelt å gjøre avtaler, og de ga meg gode utsagn for å gi meg innblikk i deres virkelighetsverden. Det er hensiktsmessig at utvalget er egnet til å gi

forskeren innblikk i hvordan de forstår og erfarer et fenomen (Postholm, 2020). I denne studien handler fenomenet om deres forståelse av kritisk literacy. Lærerne som deltar i forskningen omtales som deltagerer (Postholm, 2020, s. 85). Først omtalte jeg norsklærerne som informanter, siden de ga meg informasjon, men dette begrepet får ikke frem at forskningsdeltagerne også gir fra seg relevant respons. Forskeren er i en interaksjon med deltagerne og vil i dialogen utvide egen kunnskap med bekreftelse eller nye refleksjoner. Deltagerne vil også på sin side forhåpentligvis oppleve forskningen som nyttig og lærerikt. I samhandlingen produserer forskeren og deltagerne kunnskap sammen, noe som er et viktig perspektiv for den videre analysen.

Ved å beskrive innhentingene av datamateriale vil forskningen i større grad bli transparent og tydelig for leseren. Datainnsamlingen ble gjennomført som en prosess med individuelle intervju, gruppeintervju og klasseromsobservasjon. Det empiriske datamaterialet består av transkriberte intervjuer på to timer og 10 minutter, og observasjonsnotater av en introduksjon på skriveoppdrag på 15 minutter. Som en støtte til egne tanker og refleksjoner underveis har jeg skrevet notater for meg selv gjennom prosessen. Det kan virke positivt inn på analysearbeidet ved at jeg gir rom til de umiddelbare tankene, og jeg kan også gå tilbake for å regulere tolkningen basert på flere gjennomlesninger av datamaterialet. Gruppeintervjuet ble gjennomført fire uker etter det individuelle intervjuet. Datainnsamlingen ble avsluttet med en observasjon av norsklærerne når de ga en skriveordre på 10. trinn. Skriveordren ble utviklet av norsklærerne underveis med den hensikt at den skal utvikle elevene sin kritiske literacy.

3.2.1 Individuelle intervju

Den første datainnsamlingen var individuelle forskningsintervju, «der målet kan være å hente inn beskrivelser om den intervjuedes livsverden for å kunne fortolke betydningen» (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 23). Et forskningsintervju skiller seg fra den hverdagslige samtalen ved at det er et profesjonelt og planlagt intervju (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 23). Individuelle intervjuer ble utført først for å komme nærmere den enkeltes «livsverden», uten påvirkning fra andre deltagerer. I dette tilfellet er det avgrenset til at den enkelte læreren får sette ord på sin individuelle forståelse av kritisk literacy, og sette ord på hvilke tanker og erfaringer man har med skriveoppgaver som øver opp kritisk literacy.

Intervjuguiden (se vedlegg 2) ble utformet med mål om å få innblikk i opplevelsen av begrepet kritisk literacy og hvordan det kommer fram i norsklærernes undervisning. Dessuten ønsket jeg

deres tanker om skriveoppgaver som kunne være egnet til å øve opp elevenes ferdigheter knyttet kritisk literacy. Under intervjuet ble spørsmålene brukt i kronologisk rekkefølge siden noen av spørsmålene fulgte opp svarene fra det forrige. Eksempelvis ønsket jeg at tankeprosessen om selve begrepet startet før de tenkte på hvordan man kan knytte skriving til kritisk literacy. Det ble brukt åpne spørsmål for å få tak i hvordan deltagerne forstår begrepet, og hvordan det kommer til syne i deres klasserom. Spørsmålene søker svar om deres forståelse, så i denne situasjonen vil ikke forskeren være deltakende med føringer, men heller holde seg i bakgrunnen.

For å ha en klar ramme rundt intervjuet, hadde jeg en viss struktur for hvilken rekkefølge jeg skulle ha på spørsmålene (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 42; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117). Jeg brukte et semi-strukturert intervju (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Denne intervjuformen er valgt med et mål om at deltagerne ikke skal kjenne på at intervjuet er for strukturert, og at det skal være rom for at forskeren kan stille oppfølgingsspørsmål. Dermed starter analysearbeidet allerede i intervjuet fordi jeg reflekterte fortløpende rundt hva som kunne være relevante spørsmålsformuleringer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121; Creswell, 2008, s. 226). Oppfølgingsspørsmål underveis kan gi et tydeligere bilde av deltagerne sine erfaringer, og forskningsdeltager og intervjuer kan gi hverandre oppklarende eller utfyllende informasjon. Det er en fordel ved intervjuet, som jeg for eksempel ikke ville fått anledning til ved observasjon (Creswell, 2008, s. 226). Diktafonen som ble brukt under intervjuene støttet meg i muligheten til å drive kontinuerlig fortolkning, og jeg kunne bruke energien min til å formulere eventuelle oppfølgingsspørsmål. I tillegg sikrer diktafonen meg et etterrettelig materiale for transkribering. Transkriberingene ble gjort rett etter intervjuet slik at umiddelbare notater og refleksjoner ikke skal gå tapt i analysearbeidet.

3.2.2 Gruppeintervju

Et gruppeintervju med begge deltagerne ble gjennomført fire uker etter det individuelle intervjuet. Dette var et halvformelt gruppeintervju med delvis føringer fra intervjueren (Postholm, 2020, s. 72-73; Creswell, 2008, s.226). En av fordelene med få deltagere er at hver enkelt får mye taletid. Samtidig kan samspeillet mellom deltagerne føre til at det kommer fram flere erfaringer, eller de kan sammen komme fram til svar. Lærere som samarbeider og åpner for reflekterende samtaler vil sammen få tilgang til flere erfaringer og opplevelser med et begrep. Det kan bidra til at lærerne sammen kan utvikle sitt teoretiske perspektiv og få et større begrepsapparat (Kvam, 2018). Sammen kan lærerne i større grad nærme seg et fenomen: «Vi reflekterer best når vi prøver egne tanker opp mot andres» (Tiller, 2013, s. 33). Dette er

relevante sider ved det halvformelle intervjuet fordi jeg nettopp vil ha tak i deres forståelser og erfaringer med kritisk literacy. Ved å gjennomføre et gruppeintervju etter det individuelle intervjuet er målet å få ut mer av potensiale av deltagerne sin opplevelse av kritisk literacy. Det anses som en fordel at det individuelle intervjuet følges opp med et gruppeintervju slik at deltageren kan komme noe bort fra den utspørrende formen som et intervju kan ha

Forskeren har en tolkende rolle i studien. I min tolkende rolle ble gruppeintervjuet en mulighet til å ta opp påstander fra det individuelle intervjuet, og jeg stilte også spørsmål som dukket opp under transkriberingen av de individuelle intervjuene (se vedlegg 3). Utarbeidingen av intervjuguiden til gruppeintervjuet bygget blant annet på analysen av de transkriberte individuelle intervjuene. I transkriberingen av de første intervjuene viste den uformelle analysen til at deltagerne presenterte tema og formuleringer som kunne tas med videre inn i gruppeintervjuene. Blant annet ga begge deltagerne uttrykk for at det var utfordrende å forme en skriveoppgave som kunne fremme kritisk literacy hos elevene. Derfor ble det relevant å studere deltagerne sin utvikling mot en mulig skriveoppgave etter dialog med hverandre og innspill fra forskeren.

3.2.3 Observasjon

Datainnsamlingen ble avsluttet med en observasjon av lærerne i en undervisningssekvens. Observasjon ble valgt som metode for å få et bredere innblikk i deltagerne sin opplevelse av begrepet kritisk literacy gjennom å observere lærerne i deres introduksjon av et skriveoppdrag som de valgte for å øve opp elevenes kritiske literacy. Observasjonen ble avgrenset til lærerne sin introduksjon av oppgaven og resulterte i observasjonsnotater. Jeg brukte et observasjonsskjema (se vedlegg 4). Observasjon som metode ble valgt for å få et innblikk i hvordan lærerne tok med seg det de hadde fortalt om kritisk literacy inn i klasserommet. Et intervju kan gi utfyllende informasjon til en observasjon. I observasjonen vil min subjektivitet og antagelser komme til syne (Postholm & Jacobsen, 2018). Elever og foresatte ble på forhånd informert om studien, og at det kun var lærerne som skulle observeres. Før observasjonen ble det også avklart at min rolle skulle være en fullstendig observatør, og jeg deltok ikke i aktiviteten i klasserommet (Postholm & Jacobsen, 2018). Likevel kan det ha en påvirkning på lærerne at jeg er til stede i klasserommet, og de vet at de skal observeres.

3.3 Analyse av empirien

Allerede i utarbeidingen av intervjuguidene startet jeg en analytisk prosess der mine erfaringer og forventninger vil påvirke spørsmålene jeg lager. Mine spørsmål vil være styrende for resultatet av studien. Som tidligere nevnt fortsatte analysen inn i gjennomføringen av intervjuene, siden jeg analyserte underveis for å komme med relevante oppfølgingsspørsmål. Også i transkriberingen fortsetter den analytiske prosessen gjennom valg som jeg gjorde i transkriberingen. Jeg skrev på bokmål uten å ta hensyn til deltagerne sin dialekt for å fjerne en gjenkjenningfaktor. Transkriberingen ble gjort rett etter intervjuene, og lydopptakene ble slettet. For at ikke informasjonen skal kunne gå tapt ble det lagret et originaldokument med fullstendig transkribering. I transkriberingen har jeg ikke utelatt noe av det deltagerne sa. Pausene ble markert med angivelse av hvor lenge de varte, og latter ble skrevet med tekst. Det er utfordrende å fram i nyansene til deltagerne på grunn av at det muntlige språket skal gjøres skriftlig.

For å kunne besvare mine forskningsspørsmål, som handler om lærernes opplevelse av kritisk literacy og skriveundervisning, er det nødvendig å analysere det empiriske materialet for å se etter informasjon som kan knyttes til forskningsspørsmålene. Etter gjentatte runder med lesing av det transkriberte materialet startet kodingen av data (Creswell, 2008). I rollen som leser er det klart for meg at jeg i tillegg til å forske, og det kan fungere positivt ved at jeg har en grunntanke om at jeg sammen med deltagerne skaper kunnskap som kan brukes i det videre arbeidet med kritisk literacy. Jeg lot meg inspirere av den konstant-komparativ analysemåten i bearbeidingen av dataene. Dette passer mitt analysearbeid fordi informasjonen fra deltagerne sammenlignes, og gjennom det arbeidet vil jeg komme fram til kategorier (Creswell & Poth, 2018, s. 85). Det er også en analyseprosess som legger opp til at forskeren kan bruke sin kreativitet, og det er ikke en slavisk prosess som skal følges (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 141).

Min kreativitet ble utviklet ved at jeg leste teori parallelt med at jeg analyserte datamaterialet. Blant annet ble det nødvendig med en fyldigere teoridel om lærerne sin egen refleksjon rundt egen læring. Deltagerne satte selv ord på at faglig samarbeid og samtala utvider deres opplevelser av faglig begrep som for eksempel kritisk literacy. Bruk av teoretiske perspektiver og gjentatte lesinger av datamaterialet handler om å se materialet på nye måter. Teoretisk sensitivitet brukes for å beskrive forskeren i møtet med datamaterialet (Postholm & Jacobsen,

2018). I arbeidet med analysen jobbet jeg med sensitiviteten ved å ha gjentatte gjennomlesninger av de transkriberte notatene for å unngå at jeg gikk meg inn i et mønster.

Analysen er påvirket av den konstant-komparative analysemetoden, og kategoriene ble utviklet underveis og etter gjennomlesning av datamaterialet. Først ble det gjort en åpen koding for å få et overblikk og forslag til navn på kategorier (Postholm, 2020, s. 88; Bekkelien & Solstad, 2017). Dette arbeidet foregikk over en lengre periode, og jeg så at det også var nyttig med avstand til egen analyse for å sikre kvaliteten på egen tolkning. I gjennomlesningen brukte jeg skriving for å regulere min egen tenkning for å komme fram til hva deltagerne sier i en kortfattet versjon. I neste fase så jeg etter hva som kunne være relevante kategorier for å sortere materialet. Her tenkte jeg på hvilken måte jeg kunne gruppert utsagnene, og hovedkategorien ble til ved at jeg så på hvilken kategori som kunne være overordnet kategoriene:

Transkribering	Konsepter: Hva handler dette om, egentlig?	Kategorier	Hovedkategorier
<p>I: Kan du gi meg noen gode eksempler på arbeidsmåter som du synes egner seg godt til å trene kritisk literacy?</p> <p>A1: Nei, jeg klarer jo ikke det [latter]. For jeg vet jo ikke hva det begrepet innebærer.</p> <p>I: Nei, men hvis vi tar det med kritisk tenkning da. Det som stod i overordnet del av læreplanen. At man skal bidra til at elevene skal bli nysgjerrige, dem skal ha en forståelse av kritisk tenkning. Hva kan arbeidsmåtene være da?</p> <p>A1: Altså hva elevene gjør?</p> <p>I: Ja. Hva tenker du kan være en god arbeidsmåte for elevene?</p> <p>A1: Nei, som jeg snakke om i stad. Få til en dialog, en fagsamtale, det at de kan vekke interessen hos hverandre, vekke nysgjerrigheten. For jeg tror også at hvis lærerne står veldig på, og de skal gjøre det individuelt, da tror jeg kanskje interessen minker mer enn den øker. At det kanskje hjelper å se at noen i klassen er interessert i det. At de bygger hverandre opp på et vis. Fagsamtale kanskje.</p>	<p>Sier hun ikke kan sette ord på arbeidsmåter som trener KL, men kan sette ord på hva som kan knyttes til KL.</p> <p>Dialog, fagsamtale, vekke interesse hos hverandre,</p> <p>Hvis det er individuelt tror hun interessen minker mer enn det øker. Bygge hverandre opp.</p>	<p>Klasserommet</p> <p>Elevrollen</p> <p>Lærerrollen</p>	<p>Klasseromspraksiser</p>

Figur 2: Eksempel på hovedkategorisering

Videre gikk analysearbeidet inn i en aksial koding der jeg jobbet med de ulike hovedkategoriene for å få til en mer presis analyse av hvordan lærerne opplever og beskriver kritisk literacy og skriveoppgaver knyttet til kritisk literacy (Postholm, 2020, s. 89). I dette arbeidet så fikk jeg en ny gjennomgang av datamaterialet, og muligheten til å styrke eget arbeid. Her er et eksempel på arbeidet med hovedkategorien klasseromspraksiser, hvor jeg valgte å fokusere på hvordan lærerne beskriver og opplever elev- og lærerrollen:

Klasseromspraksiser		
Transkriberingen	Elevene	Læreren
A1: Nei, for det første så handler det om å skape nysgjerrighet, at dem har et ønske om å finne ut noe om det temaet. Og det er nå ikke bestandig så lett [latter]. Men jeg tenker at nysgjerrigheten er mye som må drive dem til å jobbe med det. For jeg tror heller ikke at uansett for mye jeg står og forklarer om kritisk tenkning, og legger ut om det, så tror ikke jeg det vil hjelpe noe. De er nødt til å bruke det i praksis, de er nødt til å trene	Nysgjerrige elever som vil finne ut noe om temaet. Trene opp evnen til å være nysgjerrig.	Gi de praksis. Skape nysgjerrighet

Figur 3: Eksempel på arbeid med hovedkategoriene

Hovedkategoriene basert på analyse av datamaterialet gir et utgangspunkt for strukturen i neste kapittel. Her vil beskrive og drøfte sentrale funn ved se på sammenhenger mellom empiri og teori. Funnene vil brukes videre til å kunne gi et svar på mine forskningsspørsmål.

3.4 Forskningskvaliteter ved denne studien

Tidligere har jeg diskutert min rolle som forsker og at jeg har presentert de ulike prosessene i denne studien for å gjøre denne studien transparent. Videre vil jeg bruke begrepene validitet og reliabilitet for å diskutere kvaliteten på denne studien. Samtidig ønsker jeg å fremheve de etiske vurderingene som er gjort, for å synliggjøre mitt forsøk på å ivareta deltagerne i prosessen. De forskningsetiske overveielsene er ikke bare knyttet til datainnsamlingen, men vil også være vesentlig i alle delene av forskningsprosessen (Creswell & Poth, 2018, s. 53).

Forskeren har sentral rolle i en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming, derfor er det relevant å reflektere rundt min egen forskerrolle i denne studien. Jeg kan blant annet reflektere rundt min egen posisjon og relasjon til deltagerne (Creswell & Poth, 2018, s. 21). Mine refleksjoner rundt dette kan gjøre studien mer valid, og det etiske arbeidet kan bli styrket. Denne refleksivitetprosessen er ikke synonym med at forskeren skal minimere sin subjektivitet, men komme fram som en del av forskningen (Postholm, 2020, s. 128). Mine tidligere erfaringer, verdier og refleksjoner er blant annet formet av at jeg har jobbet som norsklærer på mellomtrinn og ungdomstrinn i 11 år. I tillegg har jeg de to siste årene fullført studiet «lærerspesialist i norsk 1.-10.trinn, med vekt på lesing og skriving». Dette kan være faktorer som farger mine erfaringer, siden jeg har meg ulike teoretiske perspektiver inn i studien.

Erfaringer med lærerspesialiststudiet og funksjonen som lærerspesialist er en dimensjon som følger meg som forsker gjennom hele prosessen. Forskningsspørsmålene mine ønsker svar på

hvordan lærerne opplever begrepet kritisk literacy, og jeg ønsker et innblikk i hvordan det preger deres skriveundervisning. Jeg er bevisst på at dette kan komme til syne i analysen av datamaterialet, nettopp fordi det preger min subjektivitet som forsker. Derfor velger jeg at det ikke vektlegges som svar på forskningsspørsmålene, men jeg ser at arbeidet med denne studien kan bidra til å videreutvikle min rolle som lærerspesialist. Det gir perspektiver på hvordan det kan støttes opp under et profesjonsfaglig arbeid med begreper i læreplanen.

3.4.1 Validitet og reliabilitet

Å vurdere validiteten i forskningsarbeidet handler om at forskeren må vurdere om datamaterialet kan brukes til å besvare forskningsspørsmålene. Jeg har forsøkt å sikre en indre validitet som gjør at jeg kan komme med de påstandene jeg gjør rundt mine innsamlede data (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). Et tiltak for å styrke denne validiteten er gjentatte gjennomlesninger av det transkriberte materialet i tillegg til at jeg viser til utsagn sammen med mine begrunnelser i drøftingen.

I sammenheng med den indre validiteten må jeg vurdere forskningen sin ytre validitet, som handler om å vurdere i hvilken grad mine funn og påstander kan overføres til andre kontekster og sammenhenger (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). I denne studien har jeg tatt utgangspunkt kun i to deltageres ytringer knyttet til kritisk literacy, og jeg kan derfor ikke komme med påstander om at mine funn er representative for lærere i den norske skolen. Mine funn kan likevel gi en forståelse av hvordan to lærere på ungdomstrinnet forstår kritisk literacy, og hvordan de opplever å knytte en skriveoppgave til begrepet. Jeg vil si at det er fordel for datainnsamlingen at deltagerne er spredt på hvor mange års erfaring de har som lærer.

I studien må jeg godta at dette er deres subjektive opplevelse, og jeg må anerkjenne at det er deres sannhet (Postholm, 2020, s. 84). Siden jeg var i kontakt med deltagerne i flere situasjoner hadde jeg mulighet til å sikre at deltagerne fikk tid og rom til å komme med sine meninger, og de kunne også få revidert utsagnene sine hvis noe ikke stemte. Triangulering av forskningen innebærer at forskeren bruker ulike deltagere, ulike datainnsamlingsmetoder eller at materialet leses gjennom av flere enn forskeren selv (Creswell, 2008, s. 266). På den måten fungerer gruppeintervjuet, observasjon og de individuelle intervjuene er en del av forskningens triangulering (Postholm, 2020, s. 72-73). Validiteten i min forskning kan styrkes ved at analysen blir mer nøyaktig fordi jeg brukte flere innsamlingsmetoder (Creswell, 2008, s.

266). Det kan gi et bredere datagrunnlag. En etisk tanke kan være at også deltagerne vil få økt kunnskap eller refleksjon ved at de får delta i prosessen. En av styrkene i min forskning var gruppeintervjuet ble gjennomført noen uker etter det individuelle intervjuet. Det kan ha ført til at deltagerne i større grad kan gi meg et innblikk i deres opplevelse av kritisk literacy og skriveoppgaver, siden tiden gir rom for refleksjon. Deltagerne påvirket hverandre og fikk fram nye nyanser i sin virkelighetsopplevelse

Reliabilitet i forskning omhandler hvor pålitelig forskningen er, og om det er lagt opp på en slik måte at vi kan stole på funnene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). I tillegg hadde jeg med meg en førforståelse, og jeg startet en analyse underveis i intervjuet. For å minimere disse faktorene er det viktig at forskeren er bevisst sin rolle og påvirkning i intervjuet. Det er deltagerne sitt perspektiv jeg vil få fram (Postholm, 2020, s. 79). Det er flere faktorer som kan påvirke relasjonen mellom forskeren og deltagerne. Forskeren har gjort et arbeid på forhånd med spørsmål og teori. Det vil igjen påvirke relasjonen mellom forsker og deltager. Jeg er dessuten bevisst på at det kan være et maktforhold mellom forsker og deltager. Forskningsintervjuet skiller seg fra en vanlig samtale ved at det er «et asymmetrisk maktforhold mellom forskeren og den som blir intervjuet» (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 51).

Selv om analysearbeidet var i gang kjente jeg på at det i ettertid dukket opp spørsmål som jeg burde stilt i intervjuet. Intervjuene ble heller ikke helt identiske, og det gjorde at jeg kan ikke direkte sammenligne dem. I et intervju blir man påvirket av konteksten, men også relasjonen mellom intervjuer og intervjuobjekt. Det er mye som kan bli annerledes mellom intervjuene, så det lar seg ikke gjennomføre i en annen kontekst på helt lik måte (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 77). For å minimere sjansen for ledende spørsmål laget jeg en intervjuguide før innsamlingen av data. Noe av målet med å bearbeide spørsmålene på forhånd var å sikre en så høy kvalitet som mulig på spørsmålene og dermed intervjuene. Som nevnt er forskeren viktig, og jeg kjente på viktigheten av at jeg presterte i datainnsamlingen. Et slikt press kan påvirke forskeren negativt, men det er også en fordel at forskeren er bevisst sin egen relevans slik at det kan komme gode oppfølgingsspørsmål i intervjuene. Særlig med oppfølgingsspørsmålene måtte jeg jobbe underveis for at spørsmålene ikke skulle bli ledende. Da ville det oppstå en situasjon der jeg som forsker kom for mye fram i samtalen, og det går mot min fenomenologiske grunntanke der deltageren skulle få vist sine tanker. Forskeren kan stille spørsmål som leder intervjuet i riktig retning, men være bevisst på hvem sitt perspektiv som skal få komme fram (Postholm, 2020, s. 83).

3.4.2 Begrensninger med forskningen

En begrensning i denne studien er størrelsen på utvalget, med bare to norsklærere. Med et større utvalg ville datamaterialet kunne gitt et bredere og mer representativt svar på forskningsspørsmålene. Samtidig er datamaterialet stort i omfang fordi deltagerne deltar på tre datainnsamlinger. I denne hermeunetisk-fenomenologiske tilnærmingen til materialet er forskeren svært delaktig i analysearbeidet, og det kreves mye trening for å bli en god forsker.

Datainnsamlingen vil gi meg et lite innblikk i virkelighetsbildet til deltagerne, og jeg er bevisst på at det er en begrensning. Selve intervjusituasjonen og observasjonen kan påvirke deltageren (Creswell, 2008, s. 226). Observasjon alene er en utfordrende innsamlingsmetode fordi jeg ikke brukte lyd eller film. Jeg vil ikke få en autentisk nedskrivning av observasjonen, men notatene vil være preget av forskeren.

3.4.3 Etske refleksjoner

I et forskningsarbeid er det viktig at forskeren reflekterer rundt forskningsetiske prinsipper i alle faser av prosessen: planlegging, gjennomføring av avslutning. Det kan hjelpe forskeren til å vurdere de ulike valgene som oppstår i forskningen (Postholm, 2020, s. 142; Kvale & Brinkmann, 2018, s. 95). Forskningsdesignet og forskningsspørsmålene i denne studien er meldt inn og godkjent av NSD (Norsk senter for forskningsdata) (se vedlegg 5). I tillegg tok jeg utgangspunkt i de forskningsetiske retningslinjer fra NESH (2016). I oppstarten av prosjektet ble deltagerne informert om at de kunne trekke seg fra studien når som helst i prosessen. Dette kunne de gjøre muntlig eller skriftlig, når som helst i prosessen, uten begrunnelse.

Lydopptakene ble gjort med en diktafon som ble oppbevart separat fra arbeidet. Lydopptakene ble transkribert rett etter opptak før de ble slettet. I den siste delen av datainnsamlingen ble lærerne observert i en klasseromskontekst, der de introduserte en skriveoppgave som var utformet for å fremme kritisk literacy. Selv om ikke elevene var involvert i forskningen ble de informert om formålet og tidspunkt for gjennomføring.

En grunnleggende norm i forskningsetikken er at du skal behandle datamaterialet med en åpen holdning. I tillegg må jeg forsikre seg om at forskningen min ikke er «en risiko for mennesker, samfunn og natur» (NESH, 2016). I mitt tilfelle var ikke min forskning til risiko for deltagerne, men som forsker må man være observant på at deltagerne kan kjenne på at de er i

en sårbar situasjon siden deres virkelighetsbilde og undervisning står i fokus. Å la deltagerne lese gjennom analyser og diskusjoner kan være en hensiktsmessig måte å sikre en forskningsetisk tilnærming til denne problemstillingen (Postholm, 2020, s. 134).

4.0 Analyse og drøfting

I dette kapitlet diskuterer jeg sammenhenger mellom det teoretiske rammeverket og mitt empiriske datamateriale på en slik måte at forskningsspørsmålene forsøkes besvart. Det første forskningsspørsmålet var: *Hvordan beskriver og opplever norsklærere på ungdomstrinnet sin egen kompetanse knyttet til kritisk literacy?* Det andre forskningsspørsmålet var: *Hvordan kommer denne kompetansen til uttrykk i norsklærerne sin skriveundervisning i norskfaget på ungdomstrinnet?* Begge deltagerne er norsklærere på ungdomstrinnet, og Anne har under 5 års erfaring, mens Kari har 15-20 års erfaring. Jeg har valgt å trekke inn blant annet syntesemodellen til Hilary Janks i analysen av materialet. Lærerne kan fungere som et bindeledd mellom den teoretiske modellen og det praktiske som skjer i klasserommet. Derfor vil jeg se etter spor av den teoretiske modellen i lærerne sine utsagn. Overskriftene vil vise leseren hvilke kategorier jeg valgte ut etter analyse av datamaterialet.

4.1 Opplevelse og beskrivelse av egen kompetanse knyttet til kritisk literacy

Den første kategorien viser til forskningsspørsmålet om hvilken kompetanse deltagerne opplever og beskriver at de har med begrepet kritisk literacy. Jeg bruker informasjonen fra intervju og observasjon for å beskrive denne kompetansen. Kompetansebegrepet blir i denne sammenhengen vurdert som «et samlebegrep på kunnskap, forståelse, ferdigheter, egenskaper, holdninger og verdier» (NOU 2018:2). Bredden i kompetansebegrepet kan gi nyanser som viser at deltagerne ikke er med på en kunnskapstest, men de beskriver og setter ord på sin kompetanse.

4.1.1 Opplevelsen av kritisk literacy som begrep

Funn fra denne studien viser at lærerne beskriver kritisk literacy som et komplekst begrep. Anne beskrev at det er et begrep som er «*litt sånn overalt. Så jeg prøver liksom å tenke på hva det begrepet inneholder. Jeg får det ikke helt fram*». Hun analyserte seg selv med å si at hun føler at hun ikke har kontroll på begrepet. Anne husker begrepet fra lærerskolen de to første årene, men synes selv det er noen år siden hun har brukt begrepet aktivt: «*Det står så fast på hva literacy er for noe*». Annes utsagn synliggjør noe av kompleksiteten i begrepet (Barton, 2007; Gee, 2015; Street, 2003). Senere kom Anne inn på at kritisk literacy er et begrep hun forbinder med refleksjon og «*et kritisk blikk*». Forvirringen rundt begrepsinnholdet kan ses i sammenheng med at det heller ikke finnes et norsk ord som i stor nok grad kan erstatte «literacy» (Blikstad-Balas, 2016b). Lærerne kunne ha kommet med andre svar hvis jeg hadde spurt om for eksempel

tekstkompetanse (Skjelbred & Veum, 2013). Intervjusituasjonen med sin kontekst kan også være medvirkende til at lærerne synes det er vanskelig å få brukt de rette formuleringene.

Anne og Kari viser forståelse, holdninger og verdier som stemmer overens med dimensjoner av kritisk literacy, men de synes det er vanskelig å finne de rette ordene for å beskrive begrepet presist. Kari viser for eksempel med dette utsagnet at hun har en implisitt kunnskap om begrepet, men at hun mangler en dimensjon for å være språklig presis: *«det er vanskelig å definere kritisk literacy fordi det er på en måte et sånt begrep som du føler at du kan og skjønner hva som ligger i det. Men du klarer ikke helt å sette ord på det»*. Selv om Anne sier at *«begrepet er litt fjernt for meg»*, sier hun i samme setning at *«Det kan jo hende at jeg har kompetanse i det»*. Det kan bety at deler av kompetansebegrepet er dekket, men at det for eksempel mangler den siste kunnskapen om begrepets ordrette betydning (NOU 2018: 2). Også hos lærerne vil tenkingen utvikle seg sammen med bruk av språket (Vygotskij, 2012), så derfor kan ikke jeg påstå at deltagerne sin opplevelse av lav begrepsforståelse er synonymt med lav kompetanse knyttet til kritisk literacy.

Erfaringene som lærerne presenterer om begrepet kritisk literacy kan antyde at de ikke opplever at det er et begrep som er en del av deres primærdiskurs. I gruppeintervjuet ble deltagerne introdusert for Blikstad-Balas sin definisjon av kritisk literacy:

Kritisk literacy innebærer dermed å kunne møte tekster med motstand og kritikk, og å kunne gjenkjenne underliggende holdninger, motiver og ideologier. Videre innebærer kritisk literacy å være i stand til å stille spørsmål ved hvem sin versjon av kulturelle, historiske og samtidsforhold som blir ansett og fremstilt som offisielle sannheter. (Blikstad-Balas, 2016a, s. 29-39)

Her bruker Kari mange ulike formuleringer for å få fram hva hun tenker om den definisjonen: elevene *«bombarderes med ulike typer tekster i media og sosiale media»*, *«møte med et kritisk blikk»*, *«komme bakom litt for å finne ut hva som er sannheten»*. Slike utsagn viser at Kari ser de samme trendene som teoretikere i nyere tid som viser til tekstmangfoldet som er i dagens samfunn, og evnen til å se hva som egentlig blir sagt (Janks 2014; Roe et.al., 2018). Bruken av ordet «bombardere» understreker mengden av tekst, mens jeg tenker at «å komme bakom» kan tolkes i den retningen at forfatteren har gjort grep for å nå fram til leseren (Janks, 2010).

Kompetansen som lærerne opplever med kritisk literacy er i stor grad bygget på erfaringsbasert kunnskap. Kari knyttet sin erfaring som norsklærer inn i kompetansen sin om kritisk literacy. Anne sier at hun har møtt begrepet da hun studerte: *«Når jeg studerte. Ja, de to, tre. De to første årene. Så det er noen år siden jeg har brukt begrepet»*. Kari sier at hun har hørt om kritisk

literacy «gjennom videreutdanning, i ulike magasin knytta til jobben min, fagblader og sosiale medier». Samtidig er det ingen av deltagerne som eksplisitt viser til teori eller forskning i sine svar. Her ligger det et forbedringspotensiale med tanke på de krav som stilles i læreplanen til at lærerne skal bidra til å utvikle elevene sin kritiske tenkning (Kunnskapsdepartementet, 2020). Derfor er det også interessant å studere gruppeintervjuet der lærerne reflekterte rundt definisjonen som UNESCO (2018) bruker på literacy. Det ga utvidet bilde inn i deres erfaringer. Anne sier her «*Men i fagfornyelsen, for når det står sånn som det her tenker jeg umiddelbart grunnleggende ferdigheter. For det er jo det som står oppramset. Egentlig.*» Dette stemmer overens med tanken om at elevene skal bli deltagere i et kunnskapssamfunn, og det kan ligge til grunn for at elevene skal mestre kravene som møter dem i arbeidslivet (Dale, Engelsen & Karseth, 2011).

Innholdet i læreplanen ble brukt av deltagerne for å sette ord på hvordan de opplever sin egen kompetanse knyttet til kritisk literacy. Læreplanen er en faktor som påvirker den norske skolekonteksten, og lærerne knytter literacy-ferdighetene til nettopp de grunnleggende ferdighetene (Kunnskapsdepartementet, 2020). Kari tar refleksjonen videre med kritisk tenkning og dybdelæring. Dybdelæring er et sentralt prinsipp i LK20, og Kari fortsatte med å dra paralleller til at i dybdelæringen er det nødvendig med ulike innfallsvinkler og arbeidsmetoder til et tema. Det medfører igjen at elevene må utvikle en evne til å være kritisk til tekstene de møter. Dybdelæring tok hun selv initiativ til å knytte sammen med kritisk tenkning:

For da tenker jeg med dybdelæring at du må ha flere innfallsvinkler til det samme temaet og ulike arbeidsmetoder, og da vil det være viktig med eleven sin evne til å være kritisk til pensum/litteratur/kilder. Og den er viktig tenker jeg da. Hvis du skal slippe eleven ut, ja, det er store informasjonsmengder. Da er jo deres evne til å være kritisk viktig.

Hun formulerer seg med «slippe eleven ut», og for noen kan det bety at det er en trygghet så lenge eleven er på skolen. Det mangfoldige tekstsamfunnet kan virke skremmende, men det må også vektlegges de mulighetene som elevene får til å uttrykke seg, og publiseringsmulighetene er mange (Veum & Skovholt, 2020).

Også tverrfaglige tema har forsterket fokus i LK20, og det er en del av Karis forståelse av sin kompetanse i kritisk literacy. Kari trakk fram at «*de nye fagplanene og det med dybdelæring og tverrfaglige tema legger opp til mer aktive elever, mer kritisk tenkning. Mer refleksjon.*» Dybdelæringsperspektivet er interessant sett i sammenheng med hvordan kritisk literacy også beskrives som en kognitiv ferdighet, men også et sosiokulturelt fenomen (Barton, 2007; Gee,

2015). I et sosiokulturelt syn på kritisk literacy vil det fungere godt med aktive elever, samtidig som kritisk tenkning også kan kreve energi til individuelle tankeprosesser. Det kreves en grunnleggende leseferdighet i bunn for å utøve kritisk literacy. Kari peker på noe vesentlig når hun viser til «mer kritisk tenkning», som kan bety at elevene må få mer erfaring med å stå utenfor teksten for «objektifisere sin egen leseopplevelse» (Langer 2017, s. 41).

Det er ikke slik at elevene tidligere ikke har tenkt kritisk, men lærerne i studien viser også til de ulike teksttypene som elevene møter på og utenfor skolen i dagens samfunn. De viser til at elevene har tilgang til mange ulike typer tekster, og Anne knytter det til at «*verden er i endring*», og det fører til at «*vi møter så mye forskjellige tekster nå, som det er vanskelig å orientere seg i*». Dette samsvarer med Kari sine utsagn: «*Endringer i samfunnet og hvordan det fører til endringer i skolen, endringer i tekstutvalget, tilgang til tekst*». Utsagnene viser at lærerne har en intuitiv forståelse av hvorfor kritisk literacy er en ferdighet som er viktig i dagens samfunn. Lærerne bruker samfunn og verden som begreper, og det vil si at de tenker på også den verdenen som elevene møter utenfor den skolske konteksten. En konsekvens av dette kan være at lærerne i større grad må reflektere rundt tekstutvalget de presenterer for elevene med tanke på i hvilke kontekster elevene vil bruke sin literacy (Barton, 2007; Gee: 2015).

Kari beskriver at endringene i samfunnet påvirker henne, og det påvirker igjen hennes opplevelse av kritisk literacy ved at hun sier at hun mangler faglig oppdatering. Kari viser til at hun ser at denne utviklingen gjør noe med de tekstene hennes elever presenteres for: «*Det er vanskelig å sette ord på akkurat hva jeg føler jeg mangler, men det er klart at man etter å ha gått seg fast i gamle spor med litt de samme undervisningsmetodene, samme tekstutvalget, [...] vanskelig å tørre å hoppe i det og tenke nytt, tenke annerledes*». *Jeg trenger jo noe faglig oppdatering, litt mer oversikt over hva som finnes av muligheter*». Her er det positivt at Kari avslutter med ordet «muligheter», og hun tør å sette ord på hva hun mangler. Store deler av dette sitat med «gamle» og «samme» viser til det motsatte av hva tilgang kan gjøre for undervisningen. Læreren sitter på en stor makt med tanke på hvordan undervisningen legges opp. Teoretiske begrep som «literacy event» og «literacy practise» kan synliggjøres i enda større grad for å kunne gi Kari støtte til å utvikle seg. En slik event kan kreve mye av læreren, men det kan også belyses at små eventer kan utfordre elevene sin kritiske literacy (Barton, 2007).

4.2 Klasseromspraksiser som kan fremme kritisk literacy

Lærerne har et grunnsyn om at elevene utvikler literacy i det sosiale samspillet i klasserommet. Anne og Kari mener begge at hvis lærerens rolle er tilrettelegger og veileder, kan det hjelpe elevene til å utvide sin kritiske literacy. Det innebærer blant annet at læreren må tørre å la elevene slippe til. Kari beskrev en slik lærerrolle med: «*At det ikke er for styrt da, men det utfordrer jo igjen deg som pedagog. At du må tørre å åpne, slippe dem (elevene) litt utpå*». Begge deltagerne var tydelig på at de tenker at en klasseromspraksis som fremmer utviklingen av kritisk literacy er preget av dialog med jevnbyrdighet mellom elevene, og mellom elev og lærer. Dette kommer til syne ved at lærerne setter ord på at de tar en dialog med elevene hvis de støter på utfordringer som de selv ikke umiddelbart kan svare på. Begge svarte her at de vil skape en dialog med elevene. Anne: «*Da sparrer jeg med den eleven til vi sammen kommer fram til noe som høres fornuftig ut i den sammenhengen*». Kari trakk fram ærlighet mot eleven på at læreren ikke kan svare på spørsmålet, og at elev og lærer sammen kan reflektere og forske. «*Jeg tror det er positivt for eleven at de ser at du som lærer ikke kan svare på alt på stående fot*».

Anne og Kari setter ord på at de er klar over at det kreves noe av elevene for å utøve kritisk literacy, men at denne treningen er nødvendig for i møtet med ulike tekster. Kari beskriver at elevene må læres opp til «*å komme bakom for å finne ut hva som er sannheten*». Kari reflekterer også rundt hva tekstene gjør med selvbilde og selvoppfatning til elevene. Hun utdyper det med at «*det er lett å ta for sant det som står i det tekstutvalget de møter, hva gjør det med unger og ungdom sin selvoppfatning og selvbilde*». Kari bruker «*viktig at vi trener dem opp til å bruke et kritisk blikk*». «*Kritisk blikk*» forstår hun som at elevene må dykke ned i teksten, og utøve kildekritikk og finne ut hvem det er som snakker. Her supplerer Anne med «*og hva er det vi ikke får vite*». Det kan forstås som at Anne peker på at hun ønsker at elevene også skal bemerke spørsmål de kan ha til tekstens manglende informasjon. Freire med sin pedagogikk levde ikke i den samme konteksten som nå, men allikevel tør jeg påstå at noe av hans tanker kan brukes også i dagens samfunn med våre kontekster (Freire 1999). Og utsagnene til Kari kan tolkes i den retningen at det handler om at elevene skal se hva som ligger til grunn for teksten. Her kan vi gjenkjenne maktbegrepet fra syntesemodellen til Janks. Lærerne er bevisst på den makten som kan ligge i det som kan leses i en tekst, men også det som leseren ikke får vite (Janks, 2010).

Anne ønsker at elevene skal få øve sin kritiske literacy gjennom at de får utøve det i praksis: *«Jeg tror ikke det hjelper at jeg står og forklarer kritisk literacy, jeg tror ikke det vil hjelpe noe. De er nødt til å bruke det i praksis og trene opp den evnen»*. Hun er altså inne på at kritisk literacy er en kompetanse som en pedagog kan bidra til å forsterke hos elevene. Men hun legger vekt på at en eksplisitt opplæring må preges av at elevene får øve på kritisk literacy i praksis. Annes utsagn handler om hvordan elevens diskurser kommer til uttrykk som en integrert del av det sosiale fellesskapet (Gee, 2015). Et klasserom kan gi elevene ulike erfaringer med diskurser, men så har du samtidig alle de kontekstene med sine diskurser som elevene erfarer utenfor skolen (Barton, 2007). Derfor kan det diskuteres i hvilken grad det kan øves på kritisk literacy som elevene vil møte i ikke-skolske kontekster. Hvilken type eksplisitt opplæring i kritisk literacy kan gjøre elevene rustet til å bruke sin literacy på best mulig måte også utenfor skolen? Samtidig kan det vektlegges at elevene sin trening i kritisk literacy på skolen, kan gjøre dem mer rustet til å utøve kritisk literacy i andre kontekster. Læreren har en stor påvirkning her med tanke på hvilke tekster eller arbeidsmåter det gis tilgang til i klasserommet for å forberede elevene til ulike situasjoner og praksiser (Janks, 2010).

Lærerne var samstemt i elevaktive arbeidsmåter som de mente kunne bidra til å styrke elevene sin kritiske literacy. Anne sier at: *«Jeg er veldig glad i å legge opp til at elevene kan bruke hverandre mye, det er selvfølgelig noe tavleundervisning, men jeg prøver at dem får bruke tid til å reflektere og snakke sammen, bruke hverandre til å komme fram til svar»*. Kari støtter dette med: *«ja, at de får jobbe sammen, stille hverandre spørsmål, jobbe i par eller gruppe. Og fagsamtale er en fin arbeidsmetode»*. Med disse svarene om ulike arbeidsmåter kan det tyde på at lærerne ser på kritisk literacy som mer enn kun kildekritikk og jakt på hvem som har skrevet tekstene (Veum & Skovholt, 2020). En fagsamtale kan få fram mer enn kildekritikk, men det vil innebære at læreren veileder i hvordan elevene kan bruke for eksempel spørsmål til å se ulike aspekter i en tekst. Kari trakk fram at det kan være en fordel i fagsamtalen at elevene føler seg tryggere: *«De (elevene) tør og på en måte si litt mer, og stille hverandre litt spørsmål. Jeg tror det kan være en fin arbeidsmetode da.»* Tilgang i syntesemodellen til Janks legger vekt på at det skal bety mer enn kun tilgang til ulike typer tekster. Ulike arbeidsmåter kan også være et pedagogisk grep som synliggjøres i den dimensjonen. En slik synliggjøring kan være en vesentlig faktor i lærerens planlegging av en undervisning som fremmer kritisk literacy (Janks, 2010).

Mangfold kan være en ressurs i en elevgruppe (Janks, 2010), og lærerne i studien er bevisst på at elevene har med seg sine individuelle forskjeller også i arbeidet med kritisk literacy. Kari

beskriver det som: «*Det er et veldig stort sprik mellom elevene. Det faglige nivået er veldig forskjellig, modenhet, i hvor stor grad de har evnen til å, hva skal jeg si, navigere i ulike, eller store informasjonsmengder. Velge hensiktsmessige ut ifra oppgaver de har, ha kritisk tilnærming til informasjonsmengden rundt seg*». Her viser hun tydelig at hun tenker på enkelteleven i sin planlegging av undervisningen, og det må gis oppgaver på en slik måte at eleven kan mestre den ut ifra sitt individuelle nivå. Det vil ha betydning for eleven sitt selvbylde og identitetsutvikling. Kari sin beskrivelse av mangfoldet kan sammen med utsagn om dybdelæring vise bredden i kritisk literacy-begrepet, og hun peker på en viktig utfordring i klasserommet som også kan påvirke elevene sin utvikling av egen kritisk literacy. Ulikhetene kan også innebefatte at elevene ikke har hatt de samme opplevelsene med tekster som andre, og det kan gjøre at det stiller ulikt i arbeidet med kritisk literacy (Janks, 2010).

4.3 Kritisk literacy og skriveoppgaver

For å besvare det siste forskningsspørsmålet er det nødvendig å se på hvordan den opplevde kompetansen med kritisk literacy kommer til syne i lærerne sin skriveundervisning. Lærerne kom med mange refleksjoner rundt hva som kan utvikle deres læring og profesjon, så derfor vil det diskuteres til slutt i dette kapitlet.

4.3.1 *Proessen mot skriveoppgaver som fremmer kritisk literacy*

I de individuelle intervjuene sier deltagerne at skriveoppgaver som fremmer kritisk literacy ikke kommer tydelig fram i skriveundervisningen fordi det er vanskelig å utforme gode skriveoppgaver. Anne begrunner det med:

Jeg har lite erfaring med hvordan man kan bruke skriving som et godt verktøy for å lære kritisk literacy. Og jeg tror når man møter et så stort begrep, som er så vidt, og vanskelig å sette fingeren på. Så tenker man automatisk litt komplisert når man liksom skal få en oppgave ut av det, få noe praktisk som elevene skal jobbe med

Ingen av lærerne kommer med forslag på hva som kan være aktuelle skriveoppgaver som kan fremme kritisk literacy i det individuelle intervjuet. Anne viser allikevel til samme kompetanse her som vi så lærerne sin beskrives av kritisk literacy. Både læreplan og mangfoldighetsbegrepet er aktuelt: «*Jeg tenker jo at det skal være en skriveoppgave der alle elevene har forutsetninger for å skrive noe. Jeg tenker at det er vanskelig. Og utforme gode skriftlige oppgaver som skal være i tråd med nye fagplaner blant annet.*»

I gruppeintervjuet bruker lærerne hverandre i refleksjonen rundt skriveoppgaver. I gruppeintervjuet uttrykte lærerne at begrepet kritisk literacy hadde vært med dem i tankene etter det individuelle intervjuet. Skrivdelen av kritisk literacy hadde de ikke brukt like mye tid på.

Kari kommer med en begrunnelse med at «*jeg forbinder kritisk literacy egentlig mer med lesedelen*». Dette er i samsvar med Janks som viser at lesingen har fått mer fokus enn skrivingen. I denne sekvensen kommer det tydelig fram at lærerne sin erfaringsverden utvides i samspillet mellom dem:

Kari: Nei, egentlig ikke. For jeg forbinder det vel egentlig mer med lesedelen.

I: Ja.

Anne: Men samtidig så henger jo lesing og skriving så tett sammen, sånn at det er jo egentlig ganske enkelt å knytte dem to sammen til en skriveoppgave sånn sett.

Kari: Men altså, da tenker jeg at det kan jo være et resultat av det som jeg kjenner på, manglende kunnskap om hva som ligger i begrepet da. Som gjør at jeg ikke ser helt sånn automatisk koblinga opp mot skriving, men at jeg kobler det i større grad opp mot lesinga. At det kanskje kan bli klarere for meg når jeg kjenner begrepet bedre.

Anne: Men jeg tenker litt, går det an å gjøre det så enkelt i hermetegn, som å ha en refleksjonsoppgave rundt noe dem har lest.

Kari: Ja.

Anne: For det er jo skriving, men det kommer jo av at det begrepet med at det er kritisk, de skal være kritisk til noe.

I denne replikkvekslingen forklarte Kari at manglende kunnskap om kritisk literacy som begrep førte til at det ble vanskeligere å koble kritisk literacy og skriving. I denne sekvensen viser Anne at hun går fra å uttrykke i det individuelle intervjuet at en skriveoppgave var hun blank på, til at hun nå sammen med en kollega kommer fram til at skrivingen kan være en del av en refleksjonsoppgave. Her beveger lærerne seg sammen mot å oppdage denne koblingen mellom lesing og skriving. Anne viser her noe som kan være en selvfølge, men hun poengterer den tette sammenhengen mellom skriving og lesing (Janks 2009, Langer, 2017; Freire & Macedo, 1987). Lærerne uttrykte at det var nyttig med en gruppesamtale for å utforme en skriveoppgave, men at de fortsatt knytter kritisk literacy mest til skriving:

Intervjuer: Stemmer det at jeg fortsatt aner en liten usikkerhet på KL og skriveoppgaver?

A2: Ja, det stemmer for min del. For jeg har en eller annen forestilling om at begrepet er knyttet til lesing. Og at jeg kjenner på at jeg har ikke kunnskap nok om hva som ligger i begrepet. Og i og med at jeg da på en måte har ei sånn forestilling om at det har med lesing å gjøre, så ser jeg, det er vanskeligere å se koblinga til skriving.

Kari viste til samtaler hun har hatt med kollegaer rundt skriveoppgaver der de syntes det har vært vanskelig, og de har vært opptatt av at oppgaven skal være i tråd med nye fagplaner.

Jeg og kollegaen min snakket om det seinest i dag. I forhold til tentamen i norsk. Tentamensoppgaver. Det ble bare et spørsmål som ble hengende litt i lufta. Hva slags tentamensoppgaver skal vi lage? Utforme gode skriftlige oppgaver som skal være i tråd med nye fagplaner blant annet.

Her viser de til at de vil følge opp fagplanens nye krav, men at det er behov for støtte i dette arbeidet. Ivanič (2004) kan brukes sammen med dette. Hun viser til seks diskurser som kan fungere godt for å bevisstgjøre læreren på om undervisningen preges av de ulike tilnærmingene til tekst. Kari sier også at «*jeg føler at elevene er vesentlig svakere til å uttrykke seg skriftlig enn muntlig. Det er lettere for dem den her refleksjonen, diskusjonen, tankevirksomheten. Det er lettere i en muntlig setting, enn å sitte og skulle formulere det skriftlig*». Her poengterer hun et viktig prinsipp i det sosiokulturelle læringssynet. Hun viser at hun er bevisst på overgangen fra muntlig til skriftlig språk, og at det krever abstraksjon. Språket som et medierende redskap viser at det krever både tankevirksomhet og energi for å skrive (Vygotskij, 2012). Samtidig trekkes det fram det som en fordel med å skrive for å styrke sin kritiske literacy, skrivingen vil gi elevene en avstand til det de leser. Og de «*tvinges*» til tenkning for å forme ord (Langer 2017; Janks, 2009).

LISA-studien (2018) bekrefter at det er en høy forekomst av skriveoppgaver som kan plasseres inn i en sjangerdiskurs. Og her får vi bekreftet at også deltakerne i dette prosjektet med stor sannsynlighet ville ha fått muntlige skriveordre som oppfordret til bruk av kritisk literacy fordi de synes det var vanskelig å forme skriveoppgaver. Det å utforme en skriveoppgaver er en sammensatt ferdighet, men utsagnene til lærerne viser at de foreløpig har lite forslag til hva som kan være aktuelle inngangsporter i arbeidet for å styrke kritisk literacy gjennom skriving. Det er i samsvar med LISA-studien som peker på at det mangler skriveordre som oppmuntrer elevene til å utfordre sin kritiske literacy (Blikstad-Balas, 2018). Kari ser at oppgaveformuleringene har endret seg i senere tid, men viste til at lærerne har vært sterkt bundet til sjangerkjennetegn. Her er det usikkert hvilke oppgaver hun viser til, men det kan antas å være oppgaver fra eksamen eller lærebøker. Kari sa at «*skriveoppgaver er ikke så enkelt*», og hun begrunnet det med blant annet at hun har sett at oppgaveformuleringene i senere tid har vært sterkt knyttet til sjangerbegrepet. Det igjen kan føre til at læreren blir «*mer opptatt av at du skal dekke inn sjangerkjennetegn i oppgaveskrivingen*», et utsagn som vi finner igjen i forskningen på muntlige skriveordre fra LISA-studien. Kari fortsetter med at «*Nå er jo sjangerbegrepet mer borte, men jeg synes fortsatt det er vanskelig å lage gode oppgaver der*

elevene får vist kompetansen sin». Her har Kari rett i at det krever mye arbeid og kunnskap for å lage gode skriveoppgaver. Samtidig kan det være et poeng å se på i hvilken grad lærerne selv skal forme slike oppgaver. Forskning viser at det er nødvendig at lærerne har kompetanse for å for eksempel koble sammen demokrati og kritisk tenkning (Lorentzen & Røthing, 2017).

Lærerne setter ord på at deres skriveundervisning kan bære preg av at de går i et fast mønster. «Et dukkehjem» var et tema som de arbeidet med i intervjuperioden, og det ble derfor et av samtaletemaene på intervjuene siden lærerne var opptatt av dette. På det individuelle intervjuet nevnte Kari «Et dukkehjem», og hun fikk spørsmål om det kan knyttes skriveoppgaver til teaterstykket som øver opp kritisk literacy. «*Da må jeg ha noe input. For hvis ikke så går jeg i samme sporet som jeg har jobbet med «Et dukkehjem» tidligere*». Her på slutten starter Kari en liten samtale med seg selv, en tankerekke:

For hvis jeg skal stå alene med det der, det er noe med tid og kapasitet og alt det der. Da blir det “same procedure”, kjører samme som du har gjort før, da. Og hvis jeg gjør det, da blir jo veien veldig lagt for elevene, da. For da blir det sånn som jeg har tenkt det. Og sånn som jeg har gjort det før. Men jeg kan jo gjøre det mer åpent for elevene. Du kan jo sikkert ha mange innfallsvinkler til “Et dukkehjem”. Du kan jo sikker jobbe med det på mange forskjellige måter. Ulike undervisningsmetoder. Og kanskje, hvis man bare gir elevene minst mulig føringer.

Kari har altså en forståelse for alt som kan gjøres, men det synes som at hun trenger støtte for å kunne komme videre til en skriveoppgave som kan gi rammer for at elevene skal få øve opp sin kritiske literacy. Elevene har jobbet med ulike muntlige og skriftlige oppgaver knyttet til «Et dukkehjem», og lærerne uttrykker at om oppgaven: «*Elevene har virkelig fått et godt bilde på samfunnet i realismen*». «*det vekka noe i dem som gjorde dem nysgjerrig*», «*dybdelæring, ikke minst, de så linjer mellom dagens samfunn og realismen. Vi turte å bruke lang tid på arbeidet. Tørre å stå i temaet*». På spørsmål om kritisk literacy var nevnt i planleggingen av oppgave: «*Nei, vi kan jo ikke si det*». Mest sannsynlig vil oppgaver til «Et dukkehjem» preges av kritisk literacy, men lærerne kan få støtte til å få det til å bli en eksplisitt kunnskap.

Lærerne viser at kompetansen i skriveundervisning også kan knyttes til hva en skriveoppgave er. I gruppeintervjuet sa Anne at en skriveoppgave kunne være noe så enkelt som en refleksjonsoppgave. Hun presiserte senere at refleksjon ikke er ment som noe enkelt, men det kan heller være et signal om at hun mente at den oppgaveformuleringen er noe oppbrukt.

Deltagerne har dessuten en replikkveksling rundt hva som kan være formålet for den kritiske literacyen til eleven:

Kari: *Er det viktig å få til en lang skriveoppgave og en lang tekst, eller er det den kritiske tenkninga?*

Anne: *Ja, hva er det som er viktig?*

Kari: *Eller viktigst?*

Anne: *I den forbindelsen.*

Kari: *Ja, og hva er det du skal på en måte måle akkurat her. Er det hvor lang tekst de klarer å skrive, eller er det evnen deres til å tenke kritisk. Du kan jo få til god kritisk tenkning på ikke nødvendigvis at du trenger å ha en så lang tekst.*

Her kom det tydelig fram at deltagerne innspill bygget på hverandres, og at de samarbeidet for å komme til større innsikt. Kari sa at en «bank» med samling med eksempler på oppgaver ville vært til støtte.

På gruppeintervjuet kommer det forslag til skriveoppgave som kan fremme kritisk literacy. Anne viste til en forside elevene hadde sett på fra et teaterprogram til «Et dukkehjem»: «*Jeg tenker på en av de forsidene vi så på. Det er jo en sammensatt tekst med tittel og litt forskjellig*». Og lærerne velger seg det som skriveoppgave til elevene. Og Anne uttrykker at hun var i tvil om en forside tilfredstilte forskeren sin forespørsel på skriveoppgave: «*En forside kan vise hva de sitter igjen med etter arbeidet, men med skriveoppgave tenker man automatisk at man skal ha en tekst som det her: Du skal ha ei halv side med tekst*». Det ble naturlig med en videre samtale rundt hva som er skriving, Anne trakk selv at «*Tekstbegrepet føler jeg er mye videre enn skrivebegrepet*». Her vil Janks sin modell være til støtte med sitt syn på design. Hun kaller det nettopp design fordi at læreren skal jobbe ut fra at det er et rikt tekstbegrep (Janks, 2010; Kress, 2003). Det kan diskuteres rundt om det ble en hindring ved at lærerne ble spurt om en skriveoppgave, og det er en mulighet for at det begrenset kreativiteten til lærerne. For en forside vil kunne benevnes som en transformasjon, men «design» kan være et begrep som fungerer bedre for lærerens planlegging av undervisningen.

Diskusjonen rundt utformingen av skriveoppgaven bar lite preg av fokus på konteksten der oppgavene skulle løses. Både forsker og deltager mistet fokus på hvordan det var ønskelig at elevrollen skulle være i oppgaven. Dette kommer til syne i observasjonen der elevene får en tydelig presentasjon av skriveoppgaven, men det legges opp til individuelt arbeid.

Førsteintrykket etter observasjonen kan fort gå mot at lærerne ikke brukte noen av arbeidsmåtene som de har nevnt som aktuelle i et klasserom som øver opp kritisk literacy. Men så er det noe med veien lærerne har gått fra å være usikre på skriveoppgaver på det individuelle intervjuet, til å diskutere innrammingen og muligheter for oppgaveformuleringer og skriving knyttet til kritisk literacy i gruppeintervjuet. Samtidig kan det diskuteres hvor det er naturlig at konteksten kan finne i syntesemodellen til Janks. Under tilgang viser hun til hvordan tilgang kan inkludere eller ekskludere for eksempel gjennom språk, men hun nevner også publikum (Janks, 2010). Så dette er et eksempel på hvordan syntesemodellen kan ha vært til hjelp i arbeidet som forskeren gjorde sammen med lærerne. Syntesen mellom de ulike dimensjonene kunne tydeliggjort at elevene hadde hatt nytte av tilgang til andre elever.

4.4 Den profesjonsfaglige utviklingen

I LK20 står det presisert i overordnet del at profesjonsutvikling er et viktig prinsipp for opplæringen, og at «lærere som i fellesskap reflekterer over og vurderer planlegging og gjennomføring av undervisningen, utvikler en rikere forståelse av god pedagogisk praksis (Kunnskapsdepartementet, 2020). Lærerne syntes det var lærerikt med et gruppeintervjuet. I en gruppesamtale kan man bli bevisst på egen kunnskap og læring (Helstad, 2014). Kari setter ord på at hun har nytte av refleksjonen og samtalen:

Viktig å få til refleksjon rundt et begrep som er høytstående og ukjent for min del i hvert fall. Få plukka det litt i deler, og tatt det litt ned. Ulike definisjoner. Ja, det ble hvert fall så jeg klarer å fylle begrepet med mer enn jeg gjorde før samtalen.

Det viser at kollektiv praksis kan bidra til en profesjonsfaglig utvikling (Helstad, 2014; Irgens 2014, Postholm & Jacobsen, 2018). Samtidig er det nødvendig at refleksjonene i en slik samtale er på et nivå slik at det kan komme læreren til nytte ved neste anledning som en lignende situasjon dukker opp (Schön, 1991; Søndena, 2004). Og Anne forteller at hun synes det var nyttig med en samtale rundt et begrep som lærerne skal jobbe mer, «for min del ble jeg bevisst på det hvertfall. For jeg har jo møtt begrepet, og jeg har jo både brukt det på eksamener og oppgaver, men så har det forsvunnet igjen. Jeg klarte ikke å hente det fram». Kari viser også til at dette er et begrep som elevene skal gjøres kjent med. Og det er noe du skal praktisere, du skal på en måte jobbe etter det her. «Og da kjente jeg på at hvilke forutsetninger har mine elever for å jobbe med det her, hvis ikke jeg skjønner hva som ligger i det begrepet». Her tenker jeg at lærerne har kommet langt i sin egen profesjonsutvikling ved å vise at de er bevisst på egen kunnskap.

Lærerne uttrykte et ønske om faglig fokus og tid til å jobbe fagspesifikt, det kan igjen føre til at lærerne blir endra mer bevisst egen teoribruk (Kvam, 2018). I det individuelle intervjuet sier Anne at hun ønsker mer arbeid med fag i fagfornyelsen. Og ved spørsmål om hva som kan være tema på et slikt møte om faget norsk:

Nei, sånn som det her. Fordi at det er jo sånn, fagfornyelsen har blitt sånn at elevene skal utforske og være nysgjerrige, og tenke og reflektere og det skiller seg litt fra LK06. Men bare det å få satt det i system, hvordan skal det her fungere i våre fag.

Teoretisk påfyll kan utvide lærerens erfaringsverden med at det teoretiske og erfaringsbaserte også knyttes sammen. Anne uttrykte hva hun ønsker: «*Faglig påfyll først og fremst. Og at man kanskje. Og klare å knytte det til noe praktisk [...] Og ikke minst å få knyttet det opp mot dybdelæring.* Dybdelæring var ikke et av de begrepene jeg automatisk tenkte på knyttet til kritisk literacy, men det perspektivet kan være med på å gi en rikere kompetanse til å drive opplæring som øver opp elevenes kritiske literacy. I utviklingen av lærerprofesjonen vil det være nødvendig med støtte for å utvide begrepsforståelsen rundt kritisk literacy. En viktig faktor i rollen som lærerspesialist er å bidra til at lærerne også får drive den læringen de ønsker.

5.0 Konklusjon

I innledningen er det vist til hvordan samfunnet og skolens lovverk viser at kritisk literacy er et begrep som er meget relevant i norsk skole i dag. Samfunnsperspektivet understreker i tillegg at det vil være en styrke for elevene å mestre kritisk literacy på et slikt nivå at de kan fungere godt i arbeidslivet, og at de kan bidra i demokratiet. Sett fra skolen sitt ståsted, med fokus på profesjonsutvikling, vil læreren være en viktig brikke i arbeidet med å legge til rette for at elevene i størst mulig grad har muligheter til å utvikle sin kritiske literacy. Derfor ønsket denne studien å gi et innblikk i hvordan norsklærere på ungdomstrinnet beskriver og opplever sin egen kompetanse i møtet med kritisk literacy. Analysene mine viser at deltagerne beskriver at de ikke i tilstrekkelig grad kjenner på en fullstendig forståelse av kritisk literacy. Samtidig viser de fram gode refleksjoner rundt hvordan de ser for seg praksiser som kan fremme kritisk literacy i klasserommet. De beskriver kritisk literacy sett i sammenheng med en helhetlig forståelse av læreplanen ved å vise til både kompetansemål, grunnleggende ferdigheter og dybdelæring.

LISA-studien har med sine undersøkelser blant annet observert at det i utvalgte klasserom på 8.trinn ikke ble gitt muntlige skriveordrer som oppfordret elevene til å skrive innenfor en sosial praksis eller sosiopolitisk diskurs. Dette sammen med at forskere som Janks påpeker at det er mer fokus på lesing enn skriving, førte fram til det andre forskningsspørsmålet om hvordan lærerne sin kompetanse kom til syne i deres skiveundervisning. Hovedtrekkene fra forskningen og teoretikerne bekreftes også hos deltagerne i studien. De synes det er utfordrende å forme skriveoppgaver til elevene som utfordrer deres kritiske literacy, men det må også ses i sammenheng med at lærerne uttrykte noe usikkerhet rundt begrepsforståelsen av kritisk literacy.

Denne kvalitative studien hadde en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming, og min rolle som forsker var til stede gjennom hele prosessen fra planlegging til avslutningen. Deltagerne har gitt meg sine utsagn som kan beskrive deres virkelighet, men jeg har hatt en tolkende rolle som forsker. I tillegg har jeg vært i rollen som lærerspesialist. Mine teoretiske perspektiver har kommet til syne i drøftingen, og jeg ser blant annet Janks sin syntesemodell kan ses i sammenheng med mange av refleksjonene til mine deltagere. Slike teoretiske modeller kan være nyttig for å knytte sammen teori og praksis.

5.1 Praktiske implikasjoner

En praktisk implikasjon fra denne studien kan være at en lærer blir mer bevisst på kompleksiteten i literacy-begrepet, samtidig som det kommer fram at kritisk literacy også er komplekst. Lærerne i studien har eksempelvis vist til hvordan praksisene i et klasserom kan være for å styrke elevene sin kritiske literacy. Janks formulerer seg med «to do critical literacy». Det stemmer overens med min studie som beskrev en klasseromspraksis preget av aktive elever og en veiledende lærer. Denne studien er ikke representativ nok til å dra noen store konklusjoner, men Janks sin syntesemodell kan prøves ut for å se om det kan knytte sammen teori og praksis.

Studien kan gi eksempler på hvordan denne modellen kan brukes i planleggingen av en undervisning som gir rom for at elevene får brukt sin kritiske literacy. Det teoretiske rammeverket har vist at literacy kan beskrives som en kompetanse som utvikles gjennom hele livet. Det må vises også i opplæringen, læreplanen legger også føringer for at kompetansen stadig skal utvikles gjennom skoleløpet. Et konkret eksempel på dette er et av kompetansemålene i norsk etter 7.trinn der «eleven skal kunne lese lyrikk, noveller, fagtekster og annen skjønnlitteratur og sakprosa [...] og samtale om formål, form og innhold (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette målet utvikles gjennom skolegangen, og progresjonen viser at eleven på VG2 studieforbereende skal kunne skrive retoriske analyser.

Opplæringsloven og læreplanen gir skolen føringer for hvor elevene skal ledes, men lærerne må også få rammer som gir dem tid til faglige refleksjoner. Lærerne i min studie ønsket faglig samarbeid. Da blir det tid til å diskutere faglige begreper med noe teoretisk input. Lærerne må få tid og rom til å studere læreplanen som helhet, ikke bare kompetansemålene i faget for å få en forståelse av hvor gjennomgripende kritisk literacy er fra kritisk tenkning i overordnet del, grunnleggende ferdigheter, kompetansemål og i det tverrfaglige temaet «demokrati og medborgerskap».

5.2 Videre forskning

Underveis i studien har det blitt tydelig at literacy og kritisk literacy er et stort teoretisk felt, og det er mye internasjonal teori og forskning på området. Flere peker nå i den retningen at det er nødvendig med forskning på literacy i norsk kontekst. Teoretikerne som er tatt med i denne studien presenterer literacy som kognitive og sosiale prosesser, som også blir preget av den diskursen man deltar i. Samtidig er det rettet fokus på at det er flere literacies, og det poengteres

at det vil være en forskjell på hva elevene møter på skolen og hjemme. Her kan man forske på både elev- og lærerperspektivet.

Men funnene mine viser at neste skritt i forskningen kunne vært konteksten rundt oppgaven. Hva skjer i klasserommene til deltagerne etter denne perioden? Vil kritisk literacy kunne gjenkjennes som en integrert del av undervisningen, eller blir det timer med eksplisitt opplæring i kritisk literacy? Vil det kritisk literacy bli fagovergripende, eller jobber lærerne fagspesifikt med det i alle fag? Hvordan opplever elevene dette arbeidet med kritisk literacy? Min forskning ble avsluttet med en introduksjon av en skriveoppgave, men det hadde vært interessant med en samtale med elevene om deres opplevelse. I den sammenhengen kan det også være relevant for lærere å få til en samtale om hvordan man kan se etter spor av elevenes kritiske literacy i tekstene de produserer. Det kan støtte lærerne i arbeidet videre med å styrke elevene sin kritiske literacy.

Denne studien er av et lite omfang, men den viser likevel at det kan være svært lærerikt å få tak i hvilke beskrivelser og opplevelser lærerne har med et begrep. Lærerne i denne studien setter selv ord på at det er utfordrende å lage gode skriveoppgaver i klasserommet. Sammen med forskningen fra LISA-studien med manglende skriveoppgaver som trener opp kritisk literacy viser det at det fortsatt vil være nyttig for lærere å få tilgang til forskning og teori som viser ulike tilnærminger til et begrep. Det hadde vært interessant om forskningen kunne belyse hvordan kritisk literacy kan øve opp elevene gjennom å bruke både skjønnlitteratur og saktekst, og hvilken grad kan skolen få innlemmet dagsaktuelle tekster fra vår samtid inn i klasserommet. I skolen sitt mandat ligger det at eleven skal forberede eleven til å møte verden. Som Janks (2009) poengterer vil elevene i dagens verden møte tekster som trenger et motsvar. Derfor vil arbeidet med kritisk literacy i klasserommet være meget aktuelt, og det er interessant å se om skrivdelen av begrepet får økt fokus i framtiden.

Litteratur

- Barton, D. (2007). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Blackwell Publishing.
- Bekkelien, M. & Solstad, A. (2017). *Ledelse og profesjonsutvikling på ungdomstrinnet. En studie av arbeid med skolebasert kompetanseutvikling i Ungdomstrinn i utvikling* [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.
- Blikstad-Balas, M. (2013). *Redefining School Literacy. Prominent literacy practices across subjects in upper secondary school* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Blikstad-Balas, M. (2016a). *Literacy i skolen*. Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. (2016b). «You get what you need»: A study of students' attitudes towards using Wikipedia when doing school assignments. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60 (6), 594-608.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1066428>
- Blikstad-Balas, M. (2018). Skrivdiskurser i norskfaget – en analyse av hvordan norsklærere gir skriveoppgaver på åttende trinn. *Nordic Journal of Literacy Research*, 4 (1), 42-60.
<https://doi.org/10.23865/njlr.v4.1020>
- Blikstad-Balas, M. & Foldvik, M.C. (2017). Kritisk literacy i norskfaget: Hva legger elever vekt på når de vurderer tekster fra internett? *Norsklæreren*, 2017 (4), 28-39.
https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/59766/Norsk1%25C3%25A6raren4.2017_Blikstad-BalasFoldvik.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bruner, J. (1997). *Utdanningskultur og læring*. Ad notam Gyldendal.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (3.utg.). Pearson international edition.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches* (4.utg.). SAGE Publications.
- Dale, E.L., B.U. Engelsen og B. Karseth (2011). *Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjoniseringer: En analyse av en læreplanreform*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskididaktikk*. Fagbokforlaget.

- Freire, P. & Macedo, D. (1987). *Literacy. Reading the word and the world*. Bergin & Garvey Publishers.
- Freire, P (1999). *De undertryktes pedagogikk* (2. utg.). Ad Notam Gyldendal
- Gee, J. P. (2015). *Literacy and education*. Routledge
- Green, B. (1988). Subject-specific Literacy and School Learning: A Focus on Writing. *Australian Journal of Education*, 32(2), 156-179.
<https://doi.org/10.1177/000494418803200203>
- Helstad, K. (2014a). Profesjonelle læringsfellesskap: Kunnskapsutvikling gjennom samtaler. *Bedre skole*, (1), 70-75.
- Helstad, K. (2014b). Når lærere lærer. Et teoretisk og empirisk bidrag til forståelser av læreres kunnskapsutvikling i skolen. I A. Skaftun, P.H. Uppstad & A.J. Aasen (Red.), *Skriv!Les! 2: Artikler fra den andre nordiske konferansen om skriving, lesing og literacy* (s.197-216). Bergen: Fagbokforlaget.
- Helstad, K., Bekkelien, M. & Solstad, A. (2019). Skoleutvikling på ungdomstrinnet- profesjonalisering innenfra og utenfra. I K. Helstad og S. Mausethagen (Red.), *Nye lærer- og lederroller i skolen* (s. 165-184). Universitetsforlaget.
- Helstad, K. & Mausethagen, S. (2019). Nye lærer- og lederroller-nye vilkår for skoleutvikling? I K. Helstad og S. Mausethagen (Red.), *Nye lærer- og lederroller i skolen* (s. 13-28). Universitetsforlaget.
- Hoem, T. F., Kringstad, T. & Lorentzen, V. (2017). Videreutdanning til lærerspesialist. Om å bli profet i eget land. *Bedre Skole*, 29 (4), s. 65-70.
- Irgens, E. J. (2014). Skolen som lærende organisasjon. I M. B. Postholm & T. Tiller (Red.). *Profesjonsrettet pedagogikk* (s. 281-295). Cappelen Damm akademisk.
- Ivanič, R. (1998). *Writing and identity: The discursal construction of identity in academic writing: Vol. v 5*. John Benjamins Publishing
- Ivanič, R. (2004). Discourses of Writing and Learning to write. *Language and education*, 18(3), 220-245.

- Janks, H. (2009). Writing: A Critical Literacy Perspective. I *The SAGE Handbook of Writing Development*. Edited by Roger Beard, Debra Myhill, Jeni Riley and Martin Nystrand. S. 126-136.
- Janks, H. (2010). *Literacy and power*. Routledge.
- Janks, H. (2013). Critical literacy in teaching and research. *Education Inquiry*, 4(2), 225-242. <https://doi.org/10.3402/edui.v4i2.22071>
- Janks, H. (2014). *Doing critical literacy. Texts and activities for students and teachers*. Routledge.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge
- Kunnskapsdepartementet (2020). *Overordnet del- verdier og prinsipper for opplæringen*. Regjeringen. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/om-overordnet-del/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvam, E. K. (2018). *Læreres kollegasamtaler: om profesjonalitet, lærersamarbeid og utvikling av bedre undervisning*. Universitetsforlaget.
- Langer, J. A. (2017). *Litterära föreställningsvärldar: Litteraturundervisning och litterär förståelse* (2. utg.). Daidalos.
- Lorentzen, G. & Røthing, Å. (2017). Demokrati og kritisk tenkning i lærebøker. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 101 (2), 119-130. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-02-02>
- NESH (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartement. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole- Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>

- NOU 2018; 2. (2018). *Fremtidige kompetansebehov I- Kunnskapsgrunnlaget*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2018-2/id2588070/>
- Ongstad, S. (2014). Driften i literacy-begrepet – en utfordring for lærerutdannings fagdidaktikk? I B. Kleve, S. Penne & H. Skar (Red.), *Literacy og fagdidaktikk i skole og lærerutdanning* (s. 197-224). Novus.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Persvold, A. Z. (2019). *Kritisk*. I Store norske leksikon. Hentet 9.mai 2021 fra <https://snl.no/kritisk>
- Roe, A., Ryen, J. A. & Weyergang, C. (2018). *God leseopplæring med nasjonale prøver: om elevers leseutfordringer i et mangfold av tekster*. Universitetsforlaget.
- Seland, I., Caspersen, J., Markussen, E. & Sandsør, A. (2017). *Sluttrapport fra evaluering av pilotering av lærerspesialistordningen i norsk og realfag* (Rapport 2017: 26). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU).
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett Sociokulturelt perspektiv*. Prisma.
- Schön, D. A. (1991). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Avebury
- Skjelbred, D. (2003). *Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler* (Rapport 12). <http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2003-12/rapport12.pdf>
- Skjelbred, D. & Veum, A. (2013). Innledning – Literacy i læringskontekster. I D. Skjelbred & A. Veum (Red.), *Literacy i læringskontekster* (s.5-25). Cappelen Damm akademisk.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm akademisk.
- Postholm, M. B. (2020). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Tiller, T. (2013). Å forske i skolens hverdag. I M. Brekke og T. Tiller (red.), *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 27-44). Universitetsforlaget.
- Van Manen, M. (2007). Phenomenology of Practice. *Phenomenology & Practice*, 1, 11-30.

- Van Manen, M. (2016). *Phenomenology of practice: meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. Routledge
- Veum, A. & Skovholt, K. (2020). *Kritisk literacy i klasserommet*. Universitetsforlaget.
- Vygotskij, L. S. (2012). *Tenkning og tale*. Gyldendal akademisk.
- UNESCO (2018). *Om literacy*: <https://en.unesco.org/themes/literacy-all>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i norsk (NOR01 06)*.
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag-Fordypning-Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=1>
- York-Barr, J. & Duke, K. (2004). What Do We know about Teacher Leadership? Findings From Two Decades of Scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316

Vil du delta i forskningsprosjektet

"Kritisk literacy i norskfaget"

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan norsklærere på ungdomstrinnet beskriver sin kompetanse knyttet til kritisk literacy, og studere hvordan lærere gjennom samarbeid kan legge opp en undervisning som legger vekt på utvikling av kritisk literacy hos elevene. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du underviser i norskfaget på ungdomstrinnet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta vil du starte med et intervju på ca. 45 minutter. Intervjuet vil tas opp på lyd for transkribering. Deretter vil det være et møte for å diskutere hvordan dere kan formulere en skriveoppgave som fremmer kritisk literacy. Her vil det også bli gjort lydopptak. Siste innsamling vil være når dere skal introdusere skriveoppgaven i klasserommet, med en samtale i etterkant for å få fram din opplevelse av timen.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun undertegnede som vil ha tilgang til datamaterialet. Informantene vil anonymiseres, og du får tilgang til å lese gjennom oppgaven og uttale deg om funn.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juni 2021. Det innsamlede datamaterialet vil destrueres etter at prosjektet er avsluttet.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Stavanger ved Maria Therese Jensen (maria.t.jensen@uis.no), eller Stine Aarønes Angvik (stine@skrivesenteret.no).
- Vårt personvernombud: Rolf Jegervatn (personvernombud@uis.no).

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Stine Aarønes Angvik
(Forsker/veileder)

Trine Brudal
(student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Kritisk literacy i norskfaget*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju.
- å delta i intervju via Teams hvis det er nødvendig.
- å bli observert ved introduksjon av en skriveoppgave.

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Intervjuguide

Individuelle intervju	Innledning
	1.1 Hvilken erfaring har du som norsklærer?
	1.2 Hva rommer den erfaringen? Hvilke områder passer inn i den erfaringen: lese/skrive/muntlighet/hovedmål/sidemål/vurdering...
	1.3 På hvilke trinn har du mest undervisningserfaring?
	Kritisk literacy
	1.4 Kjenner du til begrepet kritisk literacy? Hvor/hvordan har du møtt begrepet? (Husk: komme med eksempler fra LK20).
	1.5 Hva legger du i begrepet kritisk literacy/kritisk tenkning?
	1.6 Hvilken kompetanse tenker du at du har til å jobbe med kritisk literacy? Hvor har du kompetansen fra?
	1.7 Hva synes du er utfordrende med tanke på kritisk literacy i klasserommet?
	1.8 Hvilken kompetanse tenker du at du mangler for å kunne arbeide med kritisk literacy i klasserommet?
	1.9 Hvis du tenker på din undervisningspraksis. Hva kjennetegner den praksisen du har for at elevene skal få øve opp sin kritiske literacy?
	1.10 Hvilke grep gjør du i planleggingsfasen for å skape situasjoner der elevene kan øve opp sin kritiske literacy?
	1.11 La oss si at elevene har et spørsmål med et preg av kritisk tenkning som du ikke umiddelbart kan svare på. Hvordan løser du den situasjonen?
	1.12 Er det noe som kan skape usikkerhet hos deg i klasserommet?
	1.13 Du planlegger og gjennomfører et undervisningsopplegg der du har et mål om at elevene skal trene på kritisk literacy. Hva gjør du etter at undervisningen er gjennomført?
	1.14 Hvis du kjenner på usikkerhet, hva gjør den faglige usikkerheten med din rolle som lærer i klasserommet?
	1.15 Kan du gi noen eksempler på arbeidsmåter som du synes egner seg godt for å trene opp kritisk literacy?
	1.16 Hvordan tror du skriveoppgaver kan brukes for at elevene skal øve opp sin kritiske literacy?
Videre arbeid	
1.17 Du får beskjed om at du skal lage en skriveoppgave som er et godt eksempel på hvordan man kan arbeide med kritisk literacy. Hva er dine umiddelbare tanker?	
1.18 I det videre arbeidet med kritisk literacy, hva ønsker du støtte til?	

Vedlegg 3

Plan for samtalen:

Del 1	<p>2.1 Forrige gang vi møttes snakket vi sammen individuelt om deres tanker og refleksjoner til KL. Hva er deres tanker etter samtalen?</p> <p>2.2 På intervjuet ble dere spurt om hva som kunne støtte dere i prosessen med å få til arbeid med KL i klasserommet. Hva tenker dere om det nå? Har dere konkrete forslag på hva som kan hjelpe dere til å bli tryggere i arbeidet med KL i klasserommet?</p> <p>2.3 Begge var tydelig på at det var vanskelig å komme fram til en skriveoppgave som trener opp elevene i KL. En av dere sa at det var behov for en bank, en samling av mulige undervisningsopplegg med skriving som verktøy for å styrke arbeidet med KL. Hva tenker dere om det i dag?</p>
Del 2	<p>Begge dere to sier at dere vil ha mer teori rundt begrepet KL. Og vanskene med å utforme en skriveoppgave viser at dere kan nyttiggjøre dere av mer kunnskap om hvordan skriving kan brukes som verktøy for å fremme KL. Dette jeg gjør i dag er en del av min utdanning som lærerspesialist. Derfor mener jeg at det er etisk riktig og nyttig at jeg bidrar noe til det teoretiske påfyll og mulighetene som finnes i KL. (Lærerne får denne teorien på papir også, slik at de kan lese det samtidig som de hører og vi snakker rundt temaet).</p> <p>Teoretisk påfyll:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Først kan vi se på definisjonen av literacy fra UNESCO.2. KL handler i hovedsak om å møte en tekst med en viss motstand og kritikk og å kunne gjenkjenne underliggende holdninger, motiver og ideologier. Videre innebærer KL å være i stand til å stille spørsmål ved hvem sin versjon av kulturelle, historiske og samtidsforhold som blir ansett som offisielle sannheter (Blikstad-Balas, 2020). Hva er «sannheten»? Og hvordan blir den presentert? Og hva er konteksten rundt teksten? <p>LK-06 ble fornyet som et resultat av at vi nå beveger oss over i et samfunn som krever noe annet av sine borgere. Vi vet at elevene våre møter mange ulike tekster og mye informasjon. Derfor er det ekstra viktig at de har kompetanse i KL.</p> <ol style="list-style-type: none">3. Allan Luke er en australsk literacy-forsker. Han definerer KL som: <p>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.</p> <p>I denne definisjonen blir kritisk literacy tydeleg kobla til ein kompetanse der ein har innsikt i korleis språk og tekstar konstruerer ulike verkelegheitsbilde. KL heng eksplisitt saman med det å kunne lese kritisk, men også å skape endring gjennom språkleg handling (Veum & Skovholt, 2020, s. 14).</p>
Del 3	<p>En av dere nevnte at dere er i en periode hvor dere jobber med «Et dukkehjem». Etter den samtalen vi nå har hatt om KL:</p> <p>2.9 På hvilken måte kan vi knytte KL til «et dukkehjem»?</p> <p>2.10 Hva tenker dere om eventuelle skriveoppgaver som kan øve opp KL gjennom å bruke «Et dukkehjem» som utgangspunkt?</p> <p>2.11 Hva vil du legge vekt på i oppgaveformuleringen for at elevene skal få øve opp KL?</p> <p>2.12 Hva kan være kjennetegn i en elevtekst der elevene har vist KL?</p>

Vedlegg 4

Observasjon- Kritisk literacy i klasserommet.

Tid:

Lengde på observasjonen: 15 minutter

Ordvalg- hva brukes for å beskrive formålet til elevene- dialog/refleksjon

«Kritisk»	
-----------	--

Tid	Beskrivelse	Refleksjoner

Vedlegg 5

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Lærerspesialist med fokus på kritisk literacy.

Referansenummer

407234

Registrert

10.11.2020 av Trine Brudal - t.brudal@stud.uis.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Maria Therese Jensen , maria.t.jensen@uis.no, tlf: 51831820

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Trine Brudal , Trine.brudal@melhus.kommune.no, tlf: 90206909

Prosjektperiode

12.10.2020 - 31.05.2021

Status

14.12.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

14.12.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 14.12.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.