

Kritisk lesing av sakprosaetekstar i den vidaregåande skulen

Ein kvalitativ studie av fire norsklærarar sine didaktiske refleksjonar

Kristine Tråi



NOLISP350

Masteroppgåve i nordisk fagdidaktikk

Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studiar

Universitetet i Bergen

Våren 2021

Forord

Året med masterskriving har vore både lærerikt, kjekt og utfordrande, og det kjennest nesten uverkeleg at eg no snart har eit ferdigstilt dokument i hendene. For at denne masteroppgåva har blitt ein realitet er det mange å takke!

Først og fremst vil eg takke min rettleiar Endre Brunstad for god hjelp og støtte i arbeidet med masteroppgåva. Du har utfordra meg fagleg og lært meg mykje om struktur, språk og sentrale norskdidaktiske problemstillingar! Vidare vil eg takke alle lærarane som tok del i studien. Tusen takk for at de delte tankar om eigen praksis med meg og viste interesse for prosjektet mitt. Utan dykk hadde ikkje denne oppgåva blitt til!

Eg vil også rette ein takk til Åshild, Silje og Øystein for hjelp med korrekturlesing. Takk til gode venner i Bergen og gjengen heime for oppløftande kommentarar under arbeidet med oppgåva. Heilt til sist vil eg takke alle dei gode medstudentane mine ved Universitetet i Bergen og mine tidlegare medstudentar ved Høgskulen på Vestlandet. De har gjort tida i Bergen til ei strålande tid. Tusen, tusen takk!

Innholdsfortegnelse

Kapittel 1: Introduksjon	1
1.1 Bakgrunn for val av tema	2
1.2 Problemstilling og forskings spørsmål	3
1.3 Kart for videre lesing	4
Kapittel 2: Teoretisk innramming	6
2.1 Literacy	6
2.1.1 Ulike tilnærmingar til literacy	8
2.2 Kritisk literacy	9
2.2.1 Lewison, Flint & van Sluys sine fire dimensjonar av kritisk literacy	10
2.3 Kritisk literacy sitt opphav	12
2.3.1 Kritisk teori og kritisk pedagogikk	12
2.3.2 Kritisk diskursanalyse	13
2.3.3 Sosialesemiotikk	15
2.4 Kritisk literacy i klasserommet	15
2.4.1 Å lese mot teksten	15
2.4.2 Kritisk lesing – ei livslang læringskurve	17
Kapittel 3: Sakprosaen i norskfaget	19
3.1 Sakprosa som sjangernemning	19
3.1.1 Digitale sakprosaetekstar	21
3.2 Kritisk lesing av sakprosaetekstar i Fagfornyinga	23
3.2.1 Kritisk lesing av sakprosaetekstar i den overordna delen av læreplanen	23
3.2.2 Kritisk lesing av sakprosaetekstar i læreplanen for norskfaget	25
3.4 Forsking på kritisk lesing av sakprosaetekstar	26
3.4.1 Elevar sin kritiske lesekompetanse	26
3.4.2 Kritisk lesing av sakprosaetekstar i læreverk, eksamenssett og leselister	29
3.4.3 Lærarar si undervising og didaktiske refleksjonar tilknytt kritisk lesing av sakprosaetekstar	32
Kapittel 4: Metode	36
4.1 Metodeval: ei kvalitativ tilnærming	36
4.1.1 Semi-strukturerte forskingsintervju	37
4.2 Datainnsamlingsprosessen	38
4.2.1 Utval av informantar	38
4.2.2 Intervjusituasjonen	39
4.3 Analyse av data	41
4.3.1 Transkripsjon av materialet	41
4.3.1 Analyse	42
4.3.2 Reliabilitet	44
4.3.2 Validitet	44
4.4 Forskingsdesign og vitenskapleg tilnæringsmåte	45
Kapittel 5: Analyse	46
5.1 Kjenneteikn ved sakprosaetekstane lærarane oppgir at dei nyttar i undervisinga	46
5.1.1 Dagsaktuelle sakprosaetekstar med analyserbare kvalitetar	47
5.1.2 Informative sakprosaetekstar	48
5.2 Lærarane sine egne grunngevingar for tekstutval	50
5.2.1 Danning	50
5.2.2 Tilgang til demokrati	51
5.2.3 Nytte	52

5.2.4 Eigne preferansar og erfaringar	53
5.2.5 Læreplan	56
5.2.6 Vurdering.....	58
5.2.7 Elevgruppa.....	58
5.3 Lærarane sine syn på kritisk lesing.....	60
5.3.1 Randi	60
5.3.1.1 Forståing av kritisk lesing	60
5.3.1.2 Fokus på kritisk lesing av sakprosaetekstar i undervisinga.....	60
5.3.1.3 Refleksjonar tilknytt eigen kompetanse om tekstutval og kritisk lesing	62
5.3.2 Frida.....	63
5.3.2.1 Forståing av kritisk lesing	63
5.3.2.2 Fokus på kritisk lesing av sakprosaetekstar i undervisinga.....	63
5.3.2.3 Refleksjonar tilknytt eigen kompetanse om tekstutval og kritisk lesing	64
5.3.3 Gro.....	65
5.3.3.1 Forståing av kritisk lesing	65
5.3.3.2 Fokus på kritisk lesing av sakprosaetekstar i undervisinga.....	66
5.3.3.3 Refleksjonar tilknytt eigen kompetanse om tekstutval og kritisk lesing	67
5.3.4 Siv.....	67
5.3.4.1 Forståing av kritisk lesing	67
5.3.4.2 Fokus på kritisk lesing av sakprosaetekstar i undervisinga.....	68
5.3.4.3 Refleksjonar tilknytt eigen kompetanse om tekstutval og kritisk lesing	69
5.4 Utfordringar lærarar opplever i undervisingsarbeidet tilknytt kritisk lesing av sakprosaetekstar	69
5.4.1 Utfordringar knytt til etablerte læringskulturar.....	70
5.4.2 Utfordringar knytt til lærarrolla	71
5.4.3 Utfordringar knytt til manglande målestokkar og pålitelege haldepunkt.....	72
5.4.4 Utfordring knytt til kompetanseforskjellar blant elevar.....	73
Kapittel 6: Diskusjon	75
6.1 Sakprosaetekstar lærarane nyttar i norskundervisinga	76
6.2 Grunngeving for tekstutval og prioritering av sakprosaetekstar i undervisinga	78
6.2.1 Sakprosa som mindre prioritert studieobjekt?	78
6.2.2 Lærarane sine preferansar og erfaringar som avgjerande faktor	80
6.3 Lærarane sine syn på kritisk lesing.....	82
6.4 Å undervise kritisk lesing av sakprosaetekstar	86
6.4.1 Lite nytt i ny læreplan?	89
Kapittel 7: Oppsummering avsluttande refleksjonar	90
7.1 Oppsummerande konklusjonar og didaktiske implikasjonar	90
7.2 Vidare forskning	94
Litteraturliste.....	95
Vedlegg 1: Informasjonsskriv	101
Vedlegg 2: Intervjuguide.....	103
Samandrag.....	106
Abstract.....	107
Oppgåva sin profesjonsrelevans.....	109

Kapittel 1: Introduksjon

Når vi ein kald novemberdag i 2020 søker ”koronatiltak” på Google, får vi omtrent 428 000 svar. Seks månadar seinare, i mai 2021, får tilsvarande søk 527 000 svar. Søkeresultatet eksemplifiserer korleis dei teknologiske nyvinningane har gjort det mogleg for svært mange å publisere tekstar på digitale plattformer. Tekstmangfaldet vi møter i kvardagen blir difor stadig meir omfangsrikt. Det kan på den eine sida seiast å vere ei demokratisk vinning – folk får høve til å uttrykkje seg sjølve til andre. På den andre sida inneber denne uttrykksfridomen fleire utfordringar for oss som tekstbrukarar – Kva er bra? Kva er dårlig? Kva er sant? Kva er usant? Det finst eit stort tal digitale tekstar som ikkje er kvalitetskontrollerte eller redigerte av ein annan enn den som har skrive teksten. Tekstar som inneber falske nyheiter og alternative fakta er ein del av den digitale og globale verkelegheita, og grensa mellom kommersielle og informative tekstar står fram som meir uklår enn kva som var tilfelle i den analoge tidsalderen (Veum & Skovholt, 2020, s. 11). Bente Kalsnes omtalar det heile som eit informasjonskaos, der det har blitt vanskelegare ”[...] å skille faktabaserte nyheiter frå falske, sannhet fra løgn og informasjon fra propaganda” (Kalsnes, 2019, s. 14). Lesaren får dermed eit større ansvar om å til dømes vurdere sanningsgehalten i tekstane i den digitale tidsalderen, noko som krev at ein tileignar seg ferdigheiter i kritisk tenking, lesing og praksis (Veum & Skovholt 2020, s. 11). Dette er ferdigheiter som kjem til uttrykk i læreplanen for grunnskulen og vidaregåande opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Fokuset på kritisk og sjølvstendig tenking vert framheva i *Stortingsmelding 28, Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Her går det fram at opplæringa skal ”[...] sette elevane i stand til å tenke selv, søke kunnskap og reflektere over og vurdere vedtatte sannheter, som ikke alltid er allmenngyldige. Det krever oppøvelse av kritisk sans og evne til å se en sak fra flere sider” (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 21-22). Desse perspektiva på kritisk tenking og vitskapleg tenkemåte vert vidareført i både den overordna delen av læreplanen og læreplanen i norsk (Kunnskapsdepartementet, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2020a). Her er det særleg relevant å trekke fram kjerneelementet ”Kritisk tilnærming til tekst” i norskfaget, som er ei konkretisering av den overordna delen av læreplanen, der kritisk tenking og etisk bevisstheit utgjer ein del av opplæringa sitt verdigrunnlag. Eit sentralt mål innanfor dette kjerneelementet er at elevane skal tileigne seg kritisk tekstkompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Norskfaget som tekstfag har altså ei særegen rolle i arbeidet med å lære elevar kritisk tekstarbeid, noko som vil innebere kritisk lesing. Kritisk lesing kan gjennomførast på tekstar generelt, men ein kan argumentere for at sakprosaetekstar utgjer særleg interessante studieobjekt. Sakprosaen representerer tekstar som er heilt sentrale for oppbygginga av moderne samfunn. Dei store samfunnsdebattane skjer ofte innanfor sakprosaesjangrar, dermed kan vi seie at dei store verdikampane i samfunnet skjer gjennom nettopp desse tekstane (Blikstad-Balas & Tønnesson, 2020, s. 22-23). Her er det eit poeng at sakprosa er kjenneteikna ved eit ”[...] intensjonelt direkte forhold til verkelegheita” (Tønnesson, 2012, s. 25), men forholdet mellom språk og verkelegheit er meir komplisert enn som så. Dette forholdet gjer det problematisk å oppfatte sakprosaetekstar som rein informasjon, og fordrar ei kritisk lesing. Ved å lese tekstar kritisk vil lesaren kunne avgjere kva verkelegheitsbilete teksten formidlar, og slik ta eit informert val om teksten er truverdig eller ei. Kritisk lesing vil slik sett ha ein viktig demokratisk funksjon (Tønnesson, 2012; Blikstad-Balas & Tønnesson, 2020).

Kritisk lesing er ikkje nytt i den norske skulen, men det er grunn til å hevde at det moderne tekstmangfaldet gjer denne tilnærminga til tekstar stadig meir aktuell. Kompetansen har også fått auka fokus i fagfornyinga, og utgjer dermed eit sentralt oppdrag for skulen. Ein del av oppdraget vil vere å gi elevane riktige reiskapar til å møte tekstar kritisk (Utdanningsdirektoratet, 2020b), noko som set krav til lærarane i norskfaget. Sentralt for denne studien vert difor å undersøke lærarar sine didaktiske refleksjonar tilknytt kritisk lesing av sakprosaetekstar.

1.1 Bakgrunn for val av tema

Dei fleste studiane som rettar seg mot kritisk lesing i norsk kontekst viser at elevane sin kritiske lesekompetanse er varierende. Fleirtalet treng rettleiing i kritisk vurdering og sjølvstendig refleksjon, også dei som studerer ved høgare utdanning (Frønes & Narvhus, 2012; Foldvik, 2015; Lødding & Aamodt, 2015; Blikstad-Balas & Foldvik, 2017; Bakken, Pedersen, Wiggen & Øygarden, 2019; Bjørnfeldt, 2019). Dei same tendensane kjem fram gjennom dei nasjonale leseprøvene, Programme for International Student Assessment (PISA) og Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS). Elevar har vanskar med å skilje relevant informasjon frå sterkt konkurrerande informasjon og synet deira på tekst er kjenneteikna ved å vere naivt. I tillegg går det fram at elevar finn oppgåveformuleringar knytt

til sakprosaetekstar spesielt utfordrande (Frønes & Roe, 2010; Frønes & Narvhus, 2012; Weyergang & Frønes, 2020).

Dei føregåande studiane tyder på at kritisk lesing av sakprosaetekstar er vanskeleg for både elevar og studentar. Det kan sjåast i samanheng med fleire forhold. På den eine sida er det tenkeleg at kritisk lesing er ein kompetanse som inneber kvalitetar elevane finn utfordrande. Ein anna faktor som kan spele inn er korleis kritisk lesing av sakprosaetekstar vert tematisert i lærebøker og gjennom eksamen. Her finst det nyare studiar som indikerer at kritisk lesing ikkje utgjer eit eksplisitt fokus i læreverka, og at sakprosaetekstar vert behandla på ein måte som ikkje legg til rette for ei kritisk lesing av tekstane (Bakken & Andersson-Bakken, 2016; Songe-Møller, 2016; Fosby, 2019). Måten kritisk lesing av sakprosaetekstar kjem til uttrykk gjennom læreverk og eksamenssett kan ha innverknad på i kva grad den kritiske lesekompetansen vert gjort tilgjengeleg for elevane og understreker behovet for å rette fokuset mot undervisinga. Til no er det gjort lite forskning på akkurat denne undervisningspraksisen i norskfaget, men det finst studiar som indikerer at det i praksis er eit spekter av ulike praksisar tilknytt kritisk lesing av sakprosaetekstar (Blikstad-Balas & Høgenes, 2014; Martinez, 2019; Blikstad-Balas & Roe, 2020). Dette gjer det interessant å undersøkje kva didaktiske refleksjonar lærarar gjer seg kring kritisk lesing av sakprosaetekstar.

1.2 Problemstilling og forskingsspørsmål

Målet med denne studien er å få djupare innsikt i vilkåra for kritisk lesing av sakprosaetekstar i norskfaget. I masteroppgåva tek eg sikte på å nå dette målet gjennom å leggje fram eit utval norsklærarar sine didaktiske refleksjonar kring tekstutval og kritisk lesing i norskfaget. Studien byggjer på ei kvalitativ tilnærming, der eg granskar oppfatningar og praksis gjennom intervju med fire norsklærarar. Studien er avgrensa til å gjelde lærarar på Vg1 studieførebuande og har følgjande overordna problemstilling:

Kva didaktiske refleksjonar gjer norsklærarar på Vg1 studieførebuande seg kring kritisk lesing av sakprosaetekstar?

Denne problemstillinga opnar opp for å gå nærmare inn på fleire sider ved den norskfaglege praksisen, og at eg gjennom studien kan seie noko om norsklærarane sine fagsyn og

undervisingspraksis tilknytt kritisk lesing av sakprosaetekstar. For å svare på problemstillinga på ein nyansert og detaljert måte, har eg utarbeidd følgjande forskingsspørsmål:

1. Kva sakprosaetekstar oppgir lærarane at dei nyttar i norskundervisinga?
2. Korleis grunnjev norsklærarar sitt eige tekstutval?
3. Korleis forståing har norsklærarar av kritisk lesing?
4. Korleis opplever norsklærarane undervisingsarbeidet tilknytt kritisk lesing?

Dei to første forskingsspørsmåla, 1 og 2, fokuserer på lærarane sine tekstutval i norskfaget. Målet er å auke kunnskapsgrunnlaget om kva som kjenneteiknar dei sakprosaetekstane som lærarane oppgir at dei nyttar i norskundervisinga, og kva som ligg til grunn for tekstutvala. I tillegg vil funna vere aktuelle for diskutere synspunkta deira på sakprosa og leseopplæring i norskfaget. Dei to siste forskingsspørsmåla, 3 og 4, ser på lærarar si forståing av kritisk lesing og korleis undervisingsarbeidet tilknytt kritisk lesing av sakprosaetekstar vert opplevd av lærarane. Her er målet å belyse trekk ved lærarane si forståing av kritisk lesing og moment lærarane opplever som viktige i undervisingsarbeidet tilknytt kritisk lesing av sakprosaetekstar.

1.3 Kart for vidare lesing

Gjennom dette kapittelet har eg introdusert oppgåva gjennom å ta føre meg tema og problemstilling.

I kapittel to vil eg ta føre meg studien si teoretiske innramming, kritisk literacy. Teorien fokuserer på korleis ein kan forstå kritisk lesing, og gir eit grunnlag for å forstå korleis kritisk lesing kan gå føre seg i klasseromssituasjonar.

I kapittel tre vert sakprosaen i norskfaget og tidlegare forskning gjort greie for. Her vil eg presentere sentrale perspektiv på sakprosa og ta føre meg korleis kritisk lesing av sakprosa vert framstilt i fagfornyinga. Fagfornyinga viser til dei nye læreplanane som har vore gjeldande sidan august 2020 for Vg1. Kapittelet vil også bestå av tidlegare forskning, for å kunne plassere studien sitt bidrag inn i forskingsfeltet og for å få oversikt over indikasjonar på forventade funn.

I kapittel fire vert studien sitt forskingsdesign og metodiske framgangsmåte diskutert. Eg har valt å gjennomføre ein kvalitativ studie med semi-strukturerte forskingsintervju for å belyse mi problemstilling. Intervjua har blitt transkribert og utgjer datamaterialet i studien. Dette valet vert det gjort greie for i kapitlet, i tillegg vert studien sin validitet og reliabilitet diskutert.

Kapittel fem består av presentasjon og analyse av studien sitt datamateriale. Det er gjort ein tematisk analyse av datamaterialet. Her kjem det fram at sakprosa vert nytta som ein del av undervisinga, men det er varierende i kva grad kritisk leseopplæring i sakprosaetekstar får eksplisitt fokus i undervisinga. I tillegg viser eg at lærarane har ulikt fokus i si forståing av kritisk lesing, og at dei opplever enkelte utfordringar i samband med undervisingsarbeidet tilknytt kritisk lesing.

Kapittel seks utgjer diskusjonen. Her trekk eg linjer mellom studien sine hovudfunn, tidlegare forskning og relevant teori, og diskuterer kva desse funna kan bety.

Avslutningsvis, i kapittel sju, vert studien samanfatta, og eg kjem med avsluttande kommentarar og forslag til vidare forskning. Til slutt vert litteraturliste og relevante vedlegg lagt fram.

Kapittel 2: Teoretisk innramming

I dette kapittelet vil eg seie noko om kritisk lesing av sakprosaetekstar ved å vektlegge teori om kritisk literacy. For å undersøkje kva didaktiske refleksjonar lærarane gjer seg, er kritisk literacy viktig av fleire grunnar. Den utvalde teorien belyser blant anna korleis ein kan forstå kritisk lesing, og kva som er formålet med å arbeide kritisk med tekstar. Som eg kjem inn på i kap. 3.2 gir ikkje læreplanen ei grundig forklaring på kompetansen. Det er difor nærliggjande å ta utgangspunkt i literacy-tradisjonen. Literacy-omgrepet ligg til grunn for det vide tekstomgrepet vi møter i både læreplanen for Kunnskapsløftet og Fagfornyinga og står fram som betydingfullt i både internasjonal skulediskurs og i norske styringsdokument og planar (Blikstad-Balas, 2016, s. 10). I tillegg er det eit poeng at forskning innan fagfeltet seier noko om korleis kritisk lesing kan bli gitt ein plass i klasserommet. Etersom omgrepet er komplekst og mangfaldig (Veum & Skovholt, 2020, s. 14-16), vil eg først gjere greie for kva literacy inneber på eit overordna plan. Deretter vil eg gå grundigare inn på kritisk literacy som teoretisk retning og kritisk literacy i opplæringskontekst.

2.1 Literacy

Mange språk manglar eit godt ord for literacy, og det er difor blitt vanleg å ta i bruk den engelske termen av omgrepet. I norsk samanheng er det ulike meiningar om alternative omsetningar, men det er tydeleg at literacy har vunne fram. Omgrepet vert nytta i eit vidt omslagsfelt, blant anna som titlar på bøker, tidsskrift, konferansar, i forskingssamfunn og som emne i lærarutdanninga (Helset & Brunstad, 2019, s. 10). Marte Blikstad-Balas (2016, s. 15) argumenterer for at ingen av dei alternative omsettingane har fått gjennomslag eller oppnådd konsensus i fagfeltet, og at dei har manglar ved å vere for snevne eller gi uheldige assosiasjonar. På ei anna side argumenterer Kjell Lars Berge (2019, s. 23-24) for at det finst gode avløysartermar på norsk. Ifølgje han vil den beste forklaringa på skandinaviskspråklege forskarar sin bruk av "literacy" eller "litasitet" vere at omgrepet dekkjer over fleire ulike fenomen eller dimensjonar. I tillegg er det eit poeng at literacy-omgrepet vart danna som ei motsetning til analfabetisme, noko som ikkje er dekkande for den moderne nytten av omgrepet (OED department, referert i Janks, 2009, s. 2).

Berge fokuserer på *skrift*, *skriftkunne* og *skriftkultur* i samband med literacy. Ifølgje han seier literacy noko om skrift i seg sjølv, der skrift blir forstått som "[...] det som er skrive ned på eitt eller anna vis (med penn, blyant, tastatur ol.) på eit eller anna (stein, tre, papir, skjerm) og

som kan bli lest og forstått av menneske” (Berge, 2019, s. 24). I tillegg vil omgrepet vise til skriftkunne, sidan det er eit poeng at ein skal kunne bruke skrift til å ytre seg skriftleg. Skriftkunne er å rekne som ein kulturell kompetanse, og er dermed noko anna enn den medfødde språkevna. Dette vert grunngeve med at skrifta er utvikla for å mogleggjere ulike aktivitetar som ikkje hadde vore moglege utan skrift (Berge, 2019, s. 24).

Berge (2019, s. 24) legg også fram at literacy vil dekke over spesielle eigenskapar ved kulturen – difor omgrepet skriftkultur. Berge definerer ein skriftkultur som ”eit fellesskap av menneske der bruken av skrift inngår i dei konstituerande samhandlingsnormene i kulturen” (Berge, 2019, s. 24). Skriftkulturane skil seg frå kulturar som er konstituert gjennom munnleg samhandling ved at dei utviklar og har utvikla andre eigenskapar. Gjerne kan ein rekne skrifta og skriftkulturen for å vere ein teknologi som overgår dei moglegheitene og avgrensingane naturen set for mellommenneskeleg samkvem. Til sist vert det også gjort eit poeng ut av at det å ytre seg i skrift er ei form for semiotisk mediering. Semiotisk mediering er avgjerande for å få ei forståing av ”korleis skriftspråket og bruken av skriftspråket strukturerer og formar tanken, tenkinga og den intellektuelle og kognitive utviklinga semiotisk hos og i kvart einskild menneske” (Berge, 2019, s. 26).

Berge sin gjennomgang av skrift, skriftkunne og skriftkultur gir innsikt i kva literacy famnar om, men det kan likevel vere nyttig å sjå på andre definisjonar av omgrepet. Internasjonalt er følgjande definisjon av UNESCO mykje brukt:

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

Marte Blikstad-Balas nyttar denne definisjonen i innføringsboka *Literacy i skolen*, og samanfattar det heile til at literacy handlar om ”å skape mening ved hjelp av ulike tegn i egne og andres tekster” (Blikstad-Balas, 2016, s.15). Ein kan med fordel sjå omgrepet frå to sider. På den eine sida kan ein fokusere på kva literacy gjer ein i stand til - å identifisere, forstå, tolke, skape, kommunisere, berekne og bruke ulike former for tekstmateriale. På den andre sida er fokuset på kva moglegheiter ein får gjennom kompetansen - oppnå eigne mål, utvide eigen kunnskap og potensial og ta fullverdig del i samfunnet. Dette er ferdigheiter og

kompetansar som i stor grad samsvarar med dei ambisjonane den norske skulen har for sine elevar, og kanskje særleg i norskfaget (Blikstad-Balas, 2016, s. 15-16).

2.1.1 Ulike tilnærmingar til literacy

Det er lite tvil om at UNESCO sin definisjon viser til ei vid forståing av literacy. Definisjonen har blitt kritisert for å vere ein definisjon med stort omfang og som tek omsyn til omlag alle moglege situasjonar og kontekstar (Ongstad, 2014, s. 204). På ei anna side kan dette også reknast som noko av verdien ved literacy, da omgrepet er omfattande nok til at ein kan sjå det i samanheng med nærmast alle typar aktivitetar og tilnæringsmåtar tilknytt språk (Helset & Brunstad, 2019, s. 11). For å gjere det heile meir handterbart er det vanleg å skilje mellom ulike tilnærmingar til og ulike typar literacy. To hovudinngangar er literacy som kognitive ferdigheiter og literacy som sosial praksis, men det er grunn til å hevde at ei moderne forståing av literacy gir rom for både sosiale, kulturelle og kognitive aspekt (Blikstad-Balas, 2016, s. 16-19).

Dei kognitive tilnærmingane til literacy har fokus på kva som skjer når vi les og skriv, korleis psykologiske evner som gjer den enkelte i stand til å ta i bruk språk for å skape mening og kva faktorar som kan hindre eller forstyrre eit barn si moglegheit til å tileigne seg grunnleggjande lese- og skriveferdigheiter. Her står dei kognitive prosessane fram som sentrale, medan den sosiale praksisen er mindre framstående. Den sosiale praksisen vert det retta eit større fokus mot innanfor dei sosiokulturelle tilnærmingane, da grunntanken her er at ”tekster og språklig kommunikasjon er noe som alltid skjer i større sosiale kontekstar, og som ikke kan studeres uavhengig av disse” (Blikstad-Balas, 2016, s. 18). Literacy vert med andre ord påverka av sosiale fellesskap, situasjonar og kontekstar der lesing og skriving føregår og er difor heller ikkje statisk. Konteksten vil vere ein avgjerande faktor for korleis tekstar som vert tekne i bruk, noko som gjer omgrepet *tilgangskompetanse* relevant (Blikstad-Balas, 2016, s. 20-23).

Bjørn Kvalsvik Nicolaysen (2005, s. 20-23) fremjar norskfaget si sentrale rolle for opplæring i tekstbruk og introduserer omgrepet tilgangskompetanse. Han forklarar at alle partar i ein opplæringssituasjon står ovanfor same grunnproblem: Korleis skal ein skaffe seg tilgang til viktige og interessante tekstar? Verdsnettet gir tilgang til enorme mengder tekstar, og litteraturundervisinga bør ifølgje Nicolaysen bestå av tekstar som er med på å leie lesaren inn i dei mangfaldige situasjonane som det postmoderne og tekstbaserte samfunnet lever med og

av. For å få tilgang til desse tekstane er det behov for ein kompetanse som overgår tekstkompetansen i vanleg forstand, noko som gir liv til omgrepet tilgangskompetanse.

Tilgangskompetanse blir forklart av Nicolaysen som:

[...] ei fleirledda og vurderande tilnærming til korleis meistring kan oppstå, kva det er for tekstar ein har bruk for å ha tilgang til, korleis ein kan finne att tekstar, korleis dei skal setjast i hop og brukast som element i nye tekstar – eller ikkje, korleis dei kan prøvast ut frå kjeldekritiske kriterium, og så vidare. (Nicolaysen, 2005, s. 22)

Tilgangskompetansen handlar altså om korleis tilgang ein har til ulike tekstar, og korleis ein tek i bruk og vurderer ulike tekstar og tekstelement. Omgrepet kan sjåast i samband med Atle Skaftun si framstilling av literacy. Han argumenterer for at literacy handlar om tilgang på ulike nivå, der ein både skal komme inn i skrifta, teksten og tekstkulturen (Skaftun, 2015, s. 3). I dette ligg det at ein som lesar også må lære seg dei språklege spelereglane som må til for at ein får tilgang til ulike tekstar, noko som utgjer ein viktig politisk dimensjon (Blikstad.Balas, 2016, s. 20). Dette utgjer også viktige moment innanfor kritisk literacy.

Kritisk literacy vil bli presentert med utgangspunkt i den sosiokulturelle tilnærminga. Det er nærliggande å ta utgangspunkt i forskning tilknytt dette paradigme for å få innsikt i kva det vil seie å lese tekstar kritisk og korleis kritisk lesing kan bli tatt inn i klasserommet.

2.2 Kritisk literacy

”What is ”truth”? How is it presented and represented, by whom, and in whose interests? Who should have access to which images and words, texts, and discourses? For what purposes?” (Luke, 2012, s. 4) Spørsmåla vert presentert av den australske professoren Allan Luke og utgjer klassiske spørsmål innanfor kritisk literacy. Luke kan reknast som ein sentral fagperson og forskar på fagfeltet, og poengterer at kritisk literacy inneber langt meir enn lesing og funksjonell literacy (Luke, 2012, s. 4-5). Som det går fram av spørsmåla vil kritisk literacy også innebere at ein tek omsyn til kva premiss som ligg bak teksten, og kan definerast slik:

The term *literacy* refers to the reading and writing of text. The term *critical literacy* refers to the use of the technologies of print and other media of communication to

analyze, critique, and transform the norms, rule systems, and practices governing the social fields of everyday life. (Luke, 2012, s. 5)

Definisjonen byggjer på ein tanke om at normer, regelsystem og praksisar er styrande i ulike sosiale felt, og at tekstar viser til ulike verkelegheitsbilete. Kritisk literacy vil innebere å analysere, kritisere og endre desse styrande momenta og verkelegheitsbileta og krev difor langt meir enn ei avkoding av teksten. Dette vert også presisert når Lewison, Flint & van Sluys (2002) introduserer fire ulike dimensjonar innanfor kritisk literacy. Desse fire dimensjonane samanfattar kva kritisk literacy inneber, og er eit resultat av at kritisk literacy har blitt skildra på fleire ulike måtar av ei mengde teoretikarar (Lewison, Flint & van Sluys, 2002, s. 382).

2.2.1 Lewison, Flint & van Sluys sine fire dimensjonar av kritisk literacy

Dei fire dimensjonane Lewison, Flint & van Sluys (2002, s. 383-384) presenterer er framstilt på bakgrunn av definisjonar som har oppstått i forsking og faglitteratur dei siste 30 åra. Dimensjonane viser til ulike sider ved kritisk literacy, men står også i samband med kvarandre.

Disrupting the Commonplace ("Utfordre det vanlege")

Første dimensjon vert kalla "Disrupting the Commonplace" og byggjer på teori frå Shor, Luke, Freebody, Marsh, Shannon, Vasquez, Fairclough og Gee. Dimensjonen viser til ei forståing der kritisk literacy handlar om å sjå kvardagen med nye linser. I dette ligg det at ein utfordrar dei allereie eksisterande rammene i ein tekst, ved å problematisere, undersøkje og analysere ulike element ved teksten. Det er ønskeleg at ein skal kjenne igjen implisitte modusar og oppfatningar, og at ein vurderer andre måtar å forstå meiningsinnhaldet på. For å oppnå det vil det vere sentralt å problematisere fag og teoretiske framstillingar, undersøkje tekstar ved å stille spørsmål til korleis dei forsøker å posisjonere lesaren og å analysere korleis språket påverkar teksten (Lewison, Flint & van Sluys, 2002, s. 383-383).

Interrogating Multiple Viewpoints ("Utforske ulike synspunkt")

Andre dimensjon, "Interrogating Multiple Viewpoints", byggjer på teori frå Lewison, Leland, Harste, Nieto, Luke, Freebody og Farrell. Denne dimensjonen dreier seg i større grad om å forstå opplevingar og tekstar frå både eigne perspektiv og andre sine synspunkt, og å vurdere desse forskjellige perspektiva på same tid. Det er vidare eit mål at det vert reflektert over

fleire og motstridande perspektiv, og at ein forsøker å undersøke kven sine synspunkt som er inkludert i og ekskludert frå teksten. Ofte vil det vere ein idé å rette merksemda mot den eller dei som vert omtalt i teksten, men som likevel ikkje vert gitt ei stemme til å uttale seg. I tillegg er det interessant å undersøkje ulike narrativ innan denne dimensjonen, fordi det vil kunne gjere ulikskap synleg (Lewison, Flint & van Sluys, 2002, s. 383).

Focusing on Sociopolitical Issues ("Fokus på sosiopolitiske problem")

Den tredje dimensjonen, "Focusing on Sociopolitical Issues", er eit resultat av teori frå Booxer, Maras, Brummett, Fairclough, Gee, Lankshear, McLaren og Giroux. Eit sentralt poeng innanfor denne dimensjonen er at undervising ikkje er ei nøytral form for sosial praksis. Likevel er det vanleg at undervising skjer utan at ein rettar merksemda mot sosiopolitiske system, maktforhold og språk. Undervising står i samanheng med desse tre faktorane, og det er difor ønskeleg at ein undersøker korleis dei formar oppfatningar, responsar og handlingar. I denne samanhengen vil det også vere sentralt å undersøke forholdet mellom språk og makt, da dette blant anna kan seie oss noko om politiske forhold. Literacy vil på denne måten kunne gi moglegheiter til medverknad både politisk og i samfunnet generelt (Lewison, Flint & van Sluys, 2002, s. 383).

Taking Action and Promoting Social Justice ("Handle og promotere sosial rettferd")

Siste dimensjon går under namnet "Taking Action and Promoting Social Justice" og tek utgangspunkt i teoretiske perspektiv henta frå Freire, Comber, Janks og Goriux. Denne dimensjonen vert ofte oppfatta som sjølvdefinisjonen på kritisk literacy, men den må likevel sjåast i samband med dei tre andre dimensjonane. Som det går fram av tittelen er det eit mål at ein skal kunne ta informerte val, promotere sosial rettferdigheit og handle mot undertrykking. I denne samanhengen vil refleksjon vere eit kjerneord, da det er nødvendig at ein stiller spørsmål ved privilegium, makt og urett. I tillegg vil det vere sentralt å analysere korleis språket blir brukt til å oppretthalde dominans, men også korleis språket påverkar kulturelle diskursar. Literacy, slik det vert forstått av Freire, Comber, Janks og Goriux, kan også nyttast til å oppnå sosial rettferdigheit ved å utfordre kulturelle grenser og å oppmode studentar til å utforske ulike kulturar, slik at dei kan få ei større forståing for andre (Lewison, Flint & van Sluys, 2002, s. 383-384).

2.3 Kritisk literacy sitt opphav

Allan Luke (2012, s. 5) tek føre seg kritisk literacy sitt historiske fundament i artikkelen ”Critical Literacy: Foundational Notes”. Han poengterer at det gjennom tidene er utvikla fleire ulike tilnærmingar til kritisk literacy, etter at Paulo Freire først introduserte sine utdanningsprosjekt i Brasil. Dagens forståing er altså påverka av ei rekkje ulike teoretiske retningar, blant anna kritisk teori, kritisk pedagogikk, kritisk diskursanalyse og sosialemiotikk og multimodalitet (Veum & Skovholt, 2020, s.17). Desse utgjer essensielle bidrag i forståinga av kritisk lesing.

2.3.1 Kritisk teori og kritisk pedagogikk

Kritisk teori er eit samleomgrep som set fokus på produksjonsvilkåra ved kunnskap. Omgrepet viser til samfunnsvitskaplege og humanistiske retningar, og kviler på eit syn der kunnskap ”skapes av mennesker, for mennesker, og kunnskap anvendes innenfor rammen av menneskeskapte strukturer og samfunn” (Grue, 2015, s.13). Grunnlaget for teorien har tilknytning til Frankfurterskulen og inneber ein skepsis grunnhaldning (Grue, 2015, s. 42), der å vere kritisk betyr ”[...] at vi ikke tar noe *for gitt*” (Grue, 2015, s. 14). Kritikkk vil med andre ord ikkje vere synonymt med ein reint negativ praksis, men snarare ei oppmoding om detaljerte og grundige vurderingar og analysar. Sidan kritisk teori har som mål ”å identifisere det som er galt i verden og komme med forbedringsforslag” (Grue, 2015, s. 40), vil det gjerne vere hensiktsmessig å ta vare på og vidareutvikle dei beste elementa som vert kritisert.

Dette kritiske prosjektet, som kritisk teori utgjer fundamentet for, er motivert av makt, og korleis makt vert uttrykt i både handling og i språk. Eit sentralt poeng i denne samanhengen er å synleggjere på korleis måte og i korleis områder makt verkar inn, slik at ein mogleggjer innsikt og forståing i korleis samfunnet og andre praksisar fungerer (Grue, 2015, s. 42-43). Dette synet på makt og språk finn vi også igjen i den kritiske pedagogikken. Veum & Skovholt (2020, s. 16-17) vil hevde at det først og fremst er tradisjonar innanfor denne retninga som utgjer ein del av grunnlaget for kritisk literacy. Her vert Paulo Freire sitt arbeid rekna som heilt sentralt.

Paulo Freire var ein pedagog frå Brasil og blant dei fyrste som utfordra ideen om at literacy berre dreia seg om dei reint funksjonelle evnene ved å lese og skrive (Janks, 2010, s. 13). Han hevda at alle sosiale forhold er prega av makt, og dermed også moglegheita for maktmisbruk

og undertrykking (Berkaak, referert i Freire, 2003). Freire sin oppvekst var prega av at han vart født i eit svært fattig og underutvikla område i Brasil, Recife. Her opplevde han fattigdomen på nært hald, noko som seinare fekk han til å innsjå ”den tause kulturen” blant dei fattige. Denne kulturen er kjenneteikna ved ei manglande evne til å kjenne på og reagere på eiga verkelegheit, noko som gjorde maktmisbruk og ei undertrykking av dei fattige mogleg. Undervisningssystemet haldt ved like denne tausheita, noko som bidrog til at Freire vendte merksemda mot undervisningssektoren. For å kunne motverke den tause kulturen var det behov for ei oppmuntring om kritisk bevisstheit og ein reaksjon på forholda i undervisningssamanheng. Denne filosofien vart ikkje like godt mottatt av alle; enkelte såg han som ein trussel mot systemet, og han satt difor sytti dagar i fengsel (Shaull, referert i Freire, 1974, s. 8). I seinare tid har han spelt ei sentral rolle for arbeidet med kritisk bevisstheit blant fleire forskarar. Han har vore viktig for mykje av arbeidet blant lærarar i Australia, og har inspirert den svært påverknadsrike forskaren Hilary Janks (2010, s. 13). Hennar forskning vil eg komme tilbake til seinare i oppgåva.

2.3.2 Kritisk diskursanalyse

Luke (referert i Veum & Skovholt, 2020, s. 18) uttrykkjer skepsis til om den kritiske pedagogikken er egna til tekstorientert arbeid. Dette grunngjev han med at den kritiske pedagogikken er lite konkret når det kjem til korleis ein i praksis kan arbeide kritisk med komplekse tekstar. I denne samanhengen er den kritiske diskursanalysen av særleg aktualitet. Denne teoretiske og metodiske retninga har vore sentral for tekstorientert arbeid med kritisk literacy og utgjer eit viktig utgangspunkt for tilnærminga (Veum & Skovholt, 2020, s. 18). Kritisk diskursanalyse er ein metode for å analysere korleis språket produserer og reproduserer sosiale forhold, men omgrepet blir også nytta for å referere til ulike kritiske studiar om diskursar generelt (Skrede, 2018, s. 11). Ein kan gjerne sjå omgrepet som ein paraply over fleire tilnærmingar med ulik vinkling, der alle i hovudsak har tre fellestrekk:

1. Sjølv om namnet ”kritisk diskursanalyse” tilseier at feltet omhandlar analyse av diskursar er ikkje dette alltid tilfelle. Ein vil også gjennomføre ein form for systematisk analyse av forholdet mellom diskursar og andre element av sosiale prosessar.
2. Ein gjer ei eller anna form for systematisk analyse av tekstar, og ikkje berre ein generell og abstrakt omtale av diskursar.
3. Kritisk diskursanalyse inneber ei deskriptiv øving og eit normativ prosjekt. I dette ligg

det at ein identifiserer og kritiserer eit uheldig forhold i sitt diskursive element og skisserer moglege løysingar på problemet (Fairclough, 2010, s. 10).

Mannen bak identifiseringa av desse tre fellestrekk er den britiske språkforskaren Norman Fairclough. Saman med Ruth Wodak og Teun van Dijk, vert Fairclough ofte assosiert med den kritiske diskursanalysen, da dei retta fokuset på koplinga mellom språk, makt og ideologi (Machin & Mayr, 2012, s. 4). Ideologi utgjer eit interessant analyseobjekt i den kritiske diskursanalysen til Fairclough, og vert definert slik:

Ideologies are initially defined as representations which contribute to constituting, reproducing and transforming social relations of power and domination, a view of ideology which is identified as *critical* in contrast with *descriptive* views of ideology, and is associated with power as *hegemony* rather than as force or violence. (Fairclough, 2010, s. 28)

Ideologiar vert med andre forstått som representasjonar som bidreg til å konstituere, reprodusere og transformere sosiale forhold mellom makt og dominans. I tillegg er det eit poeng at makt ikkje må bli forstått i negativ forstand, da det snarare viser til ein leiande posisjon. Samfunnet er avhengig av maktrelasjonar, men som Paulo Freire poengterte kan maktrelasjonar bidra til å vidareføre sosiale forhold, og dermed også gi moglegheit for maktmisbruk og undertrykking. Det er først i slike tilfelle det verkeleg vil vere aktuelt å gjennomføre ein kritisk analyse (Skrede, 2018, s. 28-29). I diskursanalysen vil ein vere særleg opptatt av å analysere ”hvordan visse ideologier naturaliseres og fremstår som det beste – eller enda bedre – som det eneste alternativet vi har. Samtidig er kritisk diskursanalyse også opptatt av å vise *hvordan* ting holdes borte fra den politiske dagsordenen ved å bruke visse semiotiske ressurser i stedet for andre” (Skrede, 2018, s. 29).

Den kritiske diskursanalysen inneber altså at ein identifiserer tekstane sine underliggjande premiss og kan på mange måtar reknast som eit politisk prosjekt. Ofte vil ein typisk analysere nyheitstekstar, politiske talar, reklamar, skulebøker og så vidare, med mål om å avsløre strategiar som verkar normale eller nøytrale på overflata, men som kanskje inngår i ein større samanheng. Her vil det vere aktuelt å få fram potensielle ideologiar i teksten og korleis representasjonar er forma for bestemte formål. Kritisk diskursanalyse handlar ikkje om å vere kritisk i negativ forstand, men om å gjere greie for korleis idear, fråvær og føresetningar som vert tatt for gitt i ulike tekstar. Slik vil ein få moglegheita til å avsløre korleis interesser

teksten fremjar og kva makt som eigentleg kjem til uttrykk i teksten (Machin & Mayr, 2012, s. 4-5).

2.3.3 Sosialemiotikk

Sosialemiotikk er eit omgrep Michael Halliday har tatt med inn i lingvistikken og er sentralt med tanke på sosiale implikasjonar av språkbruk (Skrede, 2018, s. 24). Når ein skal studere språket må ein også studere kva funksjon språket får i ulike sosiale samanhengar. Altså må ein involvere konteksten teksten oppstår i. Dette utgjer ein heilt sentral del når ein skal nærme seg ein tekst kritisk, da kunnskap om konteksten ” er avgjerande for at vi skal kunne forstå og vurdere korleis meining blir skapt og fortolka” (Veum & Skovholt, 2020, s. 20).

2.4 Kritisk literacy i klasserommet

Kritisk literacy gir ei forklaring på kva kritisk lesing handlar om, men det er ikkje nødvendigvis like openbart korleis kritisk literacy har relevans for arbeidet i klasserommet. Kritisk literacy i ein klasseromskontekst er noko Lewison, Flint & van Sluys problematiserer i sin gjennomgang av kritisk literacy. Lærarar er tradisjonelt sett rekna som ei gruppe menneske som formidlar kunnskap og pensum. Det blir med andre ord ein slags rollekonflikt når dei da skal oppfordre elevane til å vere kritiske mot korleis sanning blir framstilt. Dessutan har målet om å komme fram til riktig svar lenge vore ei slags arv i skulen, noko som står i kontrast til å undersøke motstridande og kritiske perspektiv (Lewison, Flint & van Sluys, 2002, s. 383-384). Kritisk lesing vil difor kunne oppfattast som noko framandt og nytt for både lærarar og elevar, sjølv om det lenge har vore eit mål i læreplanen. I denne samanhengen vil det vere sentralt å presentere teori der kritisk literacy vert sett inn i ein opplæringskontekst.

2.4.1 Å lese mot teksten

Sett med utgangspunkt i kritisk literacy vil kritisk lesing i stor grad dreie seg om å avdekkje, identifisere og utfordre dei implisitte førestillingane og ideane som vert presenterte i ein tekst. Det implisitte elementet vil sannsynleg gjere det vanskelegare for elevar å avdekke haldningane bak førestillingar og idear i tekstar, da desse ofte vert lagt fram som heilt sjølvsegte (Veum & Skovholt, 2020, s. 14). Ei som har arbeidd mykje med dette i skulen er Hilary Janks. I boka *Literacy and Power* tek Janks føre seg literacy og adresserer ei kritisk tilnærming til omgrepet (Janks, 2010, s. ix). Her legg ho også fram to måtar ein kan nærme

seg tekstar på. Desse er relevante med tanke på korleis ein kan arbeide med kritisk lesing i klasserommet.

Ein måte ein kan nærme seg ein tekst på er ”å lese med teksten” (”reading with the text”), medan den andre måten Janks presenterer har fokus på ”å lese mot teksten” (”reading against the text”). Desse to måtane å nærme seg tekstar på står i samanheng med modellane til Green og Freebody og Luke, der særleg tre punkt vert presenterte som viktige for lesaren:

- Avkode teksten: Ein er avhengig av å avkode teksten for at ein i det heile tatt skal forstå kva som står i teksten. For å få til det er ein avhengig av tilstrekkeleg kompetanse i språket.
- Skape mening ved å engasjere seg i avsendaren sine meiningar: Lesing er ein aktiv prosess, der ein tek med seg sine eigne kunnskapar om kultur, innhald, kontekst, tekstbruk og tekststruktur inn i eit møte med avsendaren av teksten sine kunnskapar. Dette utgjer ein aktiv og meningsskapande prosess.
- Utforske teksten ved å undersøke teksten sine meiningar, verdiar og posisjonar: Den som les teksten er avhengig av å forstå korleis teksten påverkar lesaren, og kven sine interesser teksten tener. Her vil det vere sentralt å sjå på korleis posisjonar som kjem fram i teksten og kva som vert utelatt. Gjerne kan det vere ei moglegheit å sjå føre seg ei anna framstilling av same tekst og produsere ei motstandsdyktig lesing. Dette kan danne grunnlaget for eit ”redesign”, der andre verdiar og posisjonar vert presenterte (Janks, 2010, s. 21-22).

Første punkt kan verte sett i samanheng med avkodning og funksjonell eller grunnleggjande literacy. Andre punkt står i tilknytning til det Janks kallar ”reading with the text”, på norsk ”å lese med teksten”. Denne lesinga er assosiert med høgare kognitive evner; lesinga krev meir når ein søker forståing, analyse og vurdering av tekstar i kontekst. Siste punkt er knytt til ei kritisk lesing, og det Janks kalla ”reading against the text”. Det er dette punktet som har sterkast samanheng med det som er fokus innan kritisk literacy. Denne tilnæringsmåten til tekstar rettar merksemda mot tekstar som selektive versjonar av verkelegheita. I dette ligg det at kvar enkelt tekst ikkje viser til ei absolutt sanning. Den som les mot teksten evnar såleis å sjå føre seg korleis ein tekst kan endrast til å representere andre interesser enn dei som går fram i teksten (Janks, 2010, s. 22-23).

Å lese mot teksten vil altså seie at ein les med bevisstheita om at det ein les berre er ei framstilling av verkelegheita. Dette fokuserer også Mary Machen-Horarik på i sin tekst ”Exploring the requirements of critical school literacy” frå 1998. I teksten tematiserer Machen-Horarik forskjellen mellom mainstream literacy og kritisk literacy, der mainstream literacy vert forstått som evna til å lese og skrive tekstar som er nødvendige for ei aktiv deltaking i den dominerande kulturen, eksempelvis i politiske prosessar. Kritisk literacy problematiserer derimot forholdet mellom ”meaning-making”, altså lesing og skriving, og sosiale prosessar. Også Machen-Horarik fokuserer på at lesaren må lære seg å registrere konstruerte leseposisjonar og å vise motstand i arbeidet med desse. Tekstar kan ikkje bli forstått som direkte innblikk i verkelegheita, noko som set krav til elevane. Ho legg til at kritisk literacy føreset eit høgt nivå mainstream literacy, noko som kan sjåast i samband med diskusjonen om kritisk lesing er ein kompetanse som krev erfarne lesarar (Machen-Horarik, 1998, s. 75).

2.4.2 Kritisk lesing – ei livslang læringskurve

Den kritiske lesekompetanse føreset høgare kognitive evner og eit høgare nivå mainstream literacy blant elevane, poengterer både Janks (2010) og Machen-Horarik (1998), noko som set krav til elevane. Ut frå læreplanmåla, som vi skal inn på i kap. 3, framstår literacy og kritisk literacy som sentralt i skulen, men ein kan likevel stille spørsmålsteikn ved om den kritiske lesekompetansen er like tilgjengeleg for alle elevar eller om det er ein kompetanse som må utviklast gradvis. Maagerø & Tønnesson (2015, s. 29) hevdar at sjølv dei yngste elevane kan stille spørsmål ved innhaldet i det dei les, medan andre gjerne vil sjå kritisk lesing som ein kompetanse som er reservert for erfarne lesarar. Patricia A. Alexander (2012) sitt perspektiv på at lesing er ein kompetanse ein utviklar gjennom heile livet, er aktuelt i denne samanhengen.

Dette kommenterer også Maagerø og Tønnesson (2015, s. 28) i sin tekst. Dei hevdar utviklinga av kritisk literacy ofte skjer i skulen, men dei legg til at for nokre elevar kan heimen spele ei viktig rolle. Enkelte familiar diskuterer tekstar i det daglege. Det vil gjerne føre til at ein lettare møter tekstar med eit kritisk blikk, og at ein er bevisst på at det finst ulike haldningar til det teksten tek opp. Andre familiar diskuterer ikkje tekstar sitt innhald i det heile tatt. Dette kan blant anna henge saman med kulturen ein er ein del av eller korleis bakgrunn ein har, men det kan også berre vere at ein ikkje har interesse av tekstar som utfordrar ein som lesar (Maagerø & Tønnesson, 2015, s. 28). Uansett har skulen ei viktig rolle

når det gjeld å introdusere elevane for kritisk lesing av sakprosaetekstar, noko som vil bli nærmare presentert i neste kapittel.

Kapittel 3: Sakprosaen i norskfaget

I dette kapittelet vil eg gå nærmare inn på kvifor kritisk lesing av sakprosa er blitt ein sentral kompetanse i norskfaget i skulen. Her er det sentralt å vise til kvalitetar ved sakprosa og kva som står i gjeldande læreplan for Vg1 studieførebuande. Etter gjennomgangen følgjer ein gjennomgang av tidlegare forskning på kritisk lesing av sakprosa. Dette delkapittelet har ei tredeling, der eg først presenterer forskning tilknytt elevane sin kritiske lesekompetanse. Deretter vil eg gå inn på studiar som undersøker læreverk, eksamenssett og oppgåveformuleringar, for å seie noko om i kva grad måten ein arbeidar med sakprosa på i skulen legg til rette for kritisk lesing. Til sist vil eg presentere sentral forskning med tanke på lærarar si undervising og didaktiske refleksjonar tilknytt kritisk lesing av sakprosa. Dette vil kunne gi nokre indikatorar på kva eg vil finne i min studie.

3.1 Sakprosa som sjangernemning

Det *intellektuelle* utløsningsbehovets stilart är den *objektiva* framställningstypen. Den betjänar sig naturligtvis av prosan. Mest renodlad möter den oss i den vetenskapliga behandlingen av ett ämne. Här kommer allt an på sak. Känslouttryck äro principiellt uteslutna [...] Det är denne sakliga stilart som i svensk stilistik vanligen kallas ”normalprosa”. Ja föredrar benämningen ”sakprosa” eller ”objektiv prosa”, för att därmed ange stilartens väsentliga syfte. (Pipping, 1940, s. 104)

Slik skildra den finlandssvenske språkforskaren, Rolf Pipping, *sakprosa*, da han først introduserte omgrepet i 1938. Forståinga hans legg til grunn at sakprosa er ein objektiv og sakleg stilart, der uttrykk for kjensler er utelatt. I dag kan ein argumentere for at dette er ein definisjon som ikkje famnar om omfanget ved sakprosaomgrepet, noko professor i sakprosa Johan L. Tønnesson tek føre seg. Han argumenterer for at Pipping er noko snever, da han ikkje gjer omstenda rundt språksituasjonen til ein del av sin modell. I tillegg er det mangel på litteraturreferansar og eit sterkt og sjølvikkert forfattarnærvær (Tønnesson, 2019, s. 88-92), noko som ikkje samsvarar med dagens vitskap kor bevisstheita om kontekst er i fokus. På same tid poengterer Tønnesson at omstenda har endra seg sidan 1938 (Tønnesson, 2019, s. 98-99). Ettersom det var eit mål å fremje sakleg prosa i ei førkrigstid som elles var prega av svulstig retorikk, erkjenner Tønnesson difor Pipping sin ambisjon (Tønnesson, 2012, s. 23-24).

Sakprosaomgrepet vann fram i Noreg først i 1960- og 70-åra, særleg gjennom skuleverket. Tidlegare hadde ein nytta omgrepet ”normalprosa”, eit svensk ord innført av Gustaf

Cederskiöld. Normalprosa skulle vise til ”det bildade samtalspråket” og var kjenneteikna av å vere objektivt og upersonleg, konvensjonelt og tradisjonelt (Grepstad, 1997, s. 48). Dette er også kjenneteikn ein finn igjen i sakprosaomgrepet. Sakprosa kan definerast på fleire måtar, men eit gjennomgåande synspunkt er at sakprosaen ”særkjennes av sitt intensjonelt direkte forhold til virkeligheten, og at det er viktig å holde fast ved ambisjonen om å opprettholde et slikt forhold” (Tønnesson, 2012, s. 25). Eit godt døme for å illustrere sistnemnte poeng er sakprosa sjangeren branninstruks. Dersom det brenn i eit bygg, er ein avhengig av at instruksjonen gir korrekte opplysingar, slik at ingen i bygget vert offer for flammene. Gjerne kan ein argumentere for at teksten byggjer på ein slags uskriven kontrakt, der mottakaren må kunne forvente å oppfatte teksten som ei direkte ytring om verkelegheita. På ei anna side er forholdet mellom språk og verkelegheit meir komplisert og samansett enn som så, noko som har samanheng med ein lang, sjølvkritisk tradisjon i vitskapen. Dette er styrande for Tønnesson si forståing av omgrepet, som denne oppgåva også byggjer på (Tønnesson, 2012, s. 17-19). For sjølv om sakprosaetekstar står fram som informative, vil det ofte vere problematisk å akseptere tekstane som rein informasjon. I staden vil det vere viktig å identifisere kva premisser sakprosaetekstar byggjer på, og kva interesser teksten fremmer. Slik vil ein kunne gjere eit informert val om ein aksepterer teksten sitt innhald. Ein kan med andre ord forvente at sakprosaeteksten formidlar ei sanning, men det er ikkje gitt at den er fullstendig. Døme på sakprosaetekstar som ikkje kommuniserer sanninga er såkalla falske nyheiter (Blikstad-Balas & Tønnesson, 2020, s. 22).

Tønnesson sin definisjon av sakprosa lyder følgjande: ”Sakprosa er tekster som adressaten har grunn til å oppfatte som direkte ytringer om virkeligheten. Sakprosaeteksten kommuniserer gjennom verbalspråk, men dette skjer ofte i samspill mellom tegnsystemer” (Tønnesson, 2012, s. 34). Sistnemnte poeng er verdt å merke seg, ettersom sakprosaetekstane ein møter i dagens samfunn ofte består av meir enn verbaltekst. Dette er også noko Ledin, Höög, Tønnesson og Westberg argumenterer for i sin artikkel, ”Den multimodala sakprosan; The Multi-modal Non-fiction (‘sakprosa’)”, som vart utgitt i Tidsskriftet Sakprosa. I artikkelen argumenterer dei for at alle sakprosaetekstar er multimodale, og at samspelet mellom verbalspråk og andre semiotiske ressursar bør stå i sentrum i sakprosaundersøkinga (Ledin, Höög, Tønnesson og Westberg, 2019, s. 2). Denne oppgåva vil difor ta høgde for at sakprosaetekstar består av fleire element enn berre verbaltekst, for å fremje eit korrekt bilete av alle sakprosaetekstane lærarane tek i bruk i si undervisning.

3.1.1 Digitale sakprosaetekstar

Når ein skal forstå og analysere ein sakprosaetekst vil det vere nødvendig å ta omsyn til konteksten. Tekst og kontekst kan vanskeleg lausrivast frå kvarandre, noko som står i tråd med sentrale poeng innan kritisk literacy. I denne samanhengen er det sentralt å trekke fram skiljet mellom trykte og digitale tekstar. For sjølv om også trykte tekstar vil vere prega av omgjevnader og format, er dei digitale tekstane ein del av ein ny mediesituasjon (Berge & Tønnesson, 2009, s. 2-3). Desse sakprosaetekstane er oftast multimodale, noko som inneber at tekstane kan innehalde både tekst, bilete, animasjon, lyd, bilete og video. I tillegg er nettekstane kjenneteikna ved å vere hyperaktive og interaktive. I dette ligg det at tekstane består av ulike lenkjer som gir lesaren moglegheita til å hoppe frå nettside til nettside og frå nettstad til nettstad. Tekstane har verken eit endeleg sluttpunkt eller startpunkt, lesaren kan heile tida klikke seg vidare. At ein tekst er interaktiv heng saman med at mange nettstadar er utforma som søkemotorar. Vidare kan lesaren avgjere korleis teksten på skjermen skal sjå ut. Enkelte tekstar vil også gi moglegheita til at ein kan bidra aktivt for å endre korleis teksten skal sjå ut (Frønes, Narvhus & Jetne, 2011, s. 8) .

Dei mange moglegheitene ved digitale tekstar skapar med andre ord ein meir omfattande kontekst for teksten, noko som kan gjere det meir problematisk å vurdere digitale sakprosaetekstar. Dette vert det gjort eit poeng ut av i Barlett & Miller (2012, s. 6-7) sin tekst. Her peiker forfattarane på seks faktorar som viser til ulike vanskar og fallgruver i det nye informasjonssamfunnet:

- 1) *Anonymity and the pedigree problem* ("Anonymitet og identitetsforfalsking"): Verda er kompleks og spesialisert, og vi vil difor vere avhengige av å stole på ekspertar. Denne informasjonen stoler ein på som følgje av kven som formidlar den, men på Internett står ein gjerne ovanfor ein problematikk knytt til anonymitet. I tillegg kan identitet, og derfor også autoritet, lett verte forfalska (Barlett & Miller, 2012, s. 6)
- 2) *Absence of gate-keepers* ("Fråvær av portvoktarar"): Ifølgje Barlett og Miller (2012, s. 6) er ei av dei eldste funksjonane til menneskeleg samarbeid knytt til å kategorisere informasjon etter informasjonen sin verdi og "sanning". Fagfellevurderte akademiske tidsskrift og utgitte lærebøker er døme på slike portvoktarar, da dette er innhald som går gjennom faglege sanningsprøvar før dei vert tilgjengelege for allmennheita sin

sfære. På Internett er det i større grad brukargenerert innhald, og eit tilsvarande kontrollorgan er i langt større grad fråverande.

- 3) *Generational divide* ("Generasjonsforskjellar"): Vanlegvis har foreldre ein viss kontroll over kva informasjon barn har tilgang til, men Internett gjer at dette tilsynet vert fråverande. Fråværet av tilsyn heng saman med at fleire foreldre opplever å ikkje ha oversikt over teknologiske nyvinningar. Heile 48 prosent trur at barna deira veit meir enn dei om Internett. Talet stig til 70 prosent når det dreier seg om foreldre til 12 til 15-åringar (Barlett & Miller, 2012, s. 6)
- 4) *Pseudo-sites and propaganda* ("Misvisande nettstadar og propaganda"): Mange nettstadar er ikkje det dei i utgangspunktet ser ut som. Ofte er desse designa for å verke pålitelege, noko nettstaden www.martinlutherking.org er eit eksempel på. Nettstaden vert presentert som ei sann historisk undersøking og ein ressurs for studentar og lærarar, men kan heller reknast som eit angrep på King sitt rykte og er konstruert av høgreekstreme grupperingar (Barlett & Miller, 2012, s. 7).
- 5) *Use of Imagery* ("Bruk av bilete"): Teknikkar for biletemanipulering er i aukande grad ei kjelde til feilinformasjon som ofte er både kraftig og attraktivt innpakka. I staden for å gjere nøyaktige vurderingar, baserer ein seg på nettstaden sitt design for å seie noko om informasjonen sin kvalitet (Barlett & Miller, 2012, s. 7).
- 6) *Echo Chambers* ("Ekkokammer"): Barlett & Miller (2012, s. 7) argumenterer for at vi bur i våre eigne unike univers på Internett, og desse universa består av informasjon den enkelte reknar som essensiell og som samsvarar med eigne oppfatningar. Internett skapar filter, som gjer at det er mykje enklare å berre møte på informasjon som bekreftar eit bestemt synspunkt. Dette kan vidare fremje polarisering og ekstreme synspunkt.

Leseopplæringa i sakprosa tekstar bør med andre ord by på refleksjon rundt sakprosa sjangeren. Dette viser seg også som ein sentral målsetnad i fagfornyinga, som er ei fornying av alle læreplanar for fag i grunnskulen og vidaregåande opplæring. Den nye læreplanen i norskfaget vart gjeldande for Vg1 studieførebuande hausten 2020 og vert gjort greie for i det følgjande delkapittelet.

3.2 Kritisk lesing av sakprosaetekstar i Fagfornyninga

Norskplanen etter Kunnskapsløftet tar i bruk eit tekstomgrep som ifølgje Ove Eide bryt med ”ein lang, romantisk røtt tradisjon i skulefaget norsk” (Eide, 2010, s. 45). Tidlegare vart norskfaget, slik Eide framstiller det, først og fremst sett som eit skjønnlitterært fag når det gjeld teksttilgang, medan nyare planar har eit større fokus på tekst i vid forstand (Eide, 2010, s. 50-52). Sakprosa og skjønnlitteratur er jamstilt i fagfornyninga, og sakprosa vert i stadig større grad anerkjent som både ei viktig kunstform og forskingsfelt. Sakprosaetekstane har også eit innhald som gjer dei særleg interessante å studere i skulen. Fleire av dei store verdikampane i samfunnet skjer via sakprosaetekstar, og ein er difor avhengig av å kunne navigere klokt i tekstmangfaldet (Blikstad-Balas & Tønnesson, 2020, s. 13). I tillegg er mykje av det elevane skal lære på skulen formidla gjennom sakprosaetekstar, slik som kunnskap, haldningar og innsikt (Frønes & Roe, 2010, s. 81).

3.2.1 Kritisk lesing av sakprosaetekstar i den overordna delen av læreplanen

Sakprosa er ikkje nemnt eksplisitt i den overordna delen av læreplanen, men Blikstad-Balas og Tønnesson (2020, s. 24) meiner at ein likevel kan argumentere for at læreplanen fordrar ei systematisk og grundig opplæring i og utforsking av sakprosa. I denne samanhengen løftar dei blant anna fram målet opplæringa har om å gjere elevane til trygge språkbrukarar og fokuset på kritisk tenking (Blikstad-Balas & Tønnesson, 2020, s. 24-25). Kritisk tenking og etisk bevisstheit utgjer ein del av opplæringa sitt verdigrunnlag, og antydar at også ytringar som vert presentert som sanning burde utforskast kritisk. I den overordna delen av læreplanen, nærmare bestemt del 1.3, står det:

Kritisk og vitenskapleg tenking inneber å bruke fornufta på ein undersøkjande og systematisk måte i møte med konkrete praktiske utfordringar, fenomen, ytringar og kunnskapsformer. Opplæringa skal skape ei forståing av at metodane for å undersøkje verkelegheita må tilpassast det vi ønskjer å studere, og at val av metode påverkar det vi ser.

Om ny innsikt skal vekse fram, må etablerte idear granskast og kritiserast med teoriar, metodar, argument, erfaringar og bevis. Elevane skal kunne vurdere ulike kjelder til

kunnskap og tenkje kritisk om korleis kunnskap blir utvikla.

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7)

Læreplanen legg altså føringar for at både praktiske utfordringar, fenomen, ytringar og kunnskapsformer skal undersøkjast systematisk og med fornuft. I tillegg er det eit mål at etablerte idear skal granskast og kritiserast. Her er det rimeleg å anta at sakprosaetekstar utgjer sentrale studieobjekt, sidan sakprosa ofte vert nytta til å formidle ulike fenomen, ytringar, etablerte idear og fleire av dei andre nemnde undersøkjingsobjekta. Blikstad-Balas & Tønnesson (2020, s. 25) kommenterer også denne samanhengen, ved å merke seg at ein stor del av dei etablerte ideane i samfunnet vert formidla gjennom nettopp sakprosaetekstar. Sakprosaetekstane skal, ettersom dei er ei kjelde til kunnskap, vurderast og møtast med eit kritisk blikk. Dette fordrar langt meir enn ei avkodning av tekstar, og set krav til ei kritisk leseopplæring i skulen.

Leseopplæring vert også løfta fram som ei av dei grunnleggjande ferdigheitene i den overordna delen av læreplanen. Desse utgjer prinsipp for læring, utvikling og danning, saman med blant anna tverrfaglege tema. Tverrfaglege tema har auka fokus i fagfornyninga og inneber tre tema som skulen skal leggje til rette for læring innanfor; folkehelse og livsmeistring, demokrati og medborgarskap og bærekraftig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11-14). Formuleringane knytt til det tverrfaglege temaet, demokrati og medborgarskap, er særleg aktuelle med tanke på kritisk lesing og korleis sakprosaetekstar skal behandlast i skulen:

Demokrati og medborgarskap som tverrfagleg tema i skolen skal gi elevane kunnskap om føresetnadene for, verdiane til og spelereglane i demokratiet, og gjere dei i stand til å delta i demokratiske prosessar. [...]

Opplæringa skal gi elevane kunnskapar og ferdigheiter til å møte utfordringar i tråd med demokratiske prinsipp. Dei skal forstå dilemma som ligg i å anerkjenne både retten til fleirtalet og rettane til mindretalet. Dei skal øve opp evna til å tenkje kritisk, lære seg å handtere meiningsbrytingar og respektere usemje.

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13-14)

Eit sentralt mål her er at elevane skal kunne delta i demokratiske prosessar. For å kunne gjere dette har ein behov for kunnskap om det kompliserte forholdet mellom språk og verkelegheit.

Her kan ein dra linjer til sakprosaomgrepet presentert i kap. 3.1, der blant anna falske nyheiter vert nytta som døme. Som Blikstad-Balas & Tønnesson (2020, s. 26) poengterer er demokratiet sine spelereglar i stor grad språklege spelereglar. Demokratisk deltaking krev difor språkleg bevisstheit og skriftkyndigheit, noko som også står i tråd med UNESCO si framheving av literacy.

3.2.2 Kritisk lesing av sakprosaetekstar i læreplanen for norskfaget

Dei tverrfaglege temaa sin relevans for norskfaget vert nærmare forklart i læreplanen i norsk (NOR01-06). Her vert lesing av sakprosa og skjønnlitteratur nemnt eksplisitt, da det kan bidra til at elevane oppnår innsikt, forståing, toleranse og respekt for ulike synspunkt og perspektiv. I tillegg er kritisk arbeid med tekst og ytringar eit tydeleg mål. Kva som ligg i eit kritisk arbeid vert ikkje grundig spesifisert i denne delen av læreplanen, anna enn at det vil dreie seg om å handtere meiningsbrytingar. Temaet vert løfta grundigare fram i kjerneelementa i norskfaget, som er eit nytt tilskot i den nye læreplanen. Her går det fram at norskfaget opererer med eit utvida tekstomgrep, der tekstane skal knytast til kontekst (Utdanningsdirektoratet, 2020a). ”Kritisk tilnærming til tekst” utgjer eit eige kjerneelement, og vert beskrive slik:

Elevane skal kunne reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har. De skal kunne bruke og variere språklige og retoriske virkemidler hensiktsmessig i egne muntlige og skriftlige tekster. De skal vise digital dømmekraft og opptre etisk og reflektert i kommunikasjon med andre. (Utdanningsdirektoratet, 2020a)

Ei kritisk tilnærming til tekst vil altså innebere ei vurdering av påverknadskrafta og truverda til teksten. Her kan sakprosaetekstar reknast som særleg aktuelle, da sanningsgehalten i tekstane ofte vil auke tekstane si påverknadskraft og truverd. Elevane skal også utvikle ei bevisstheit tilknytt språklege og retoriske verkemiddel og ei digital dømmekraft. Læreplanen legg med andre ord føringar for at elevane skal lære å navigere i tekstmangfaldet på Internett, og at dei gjennom opplæringa skal få forståing for kompleksiteten ved tekstar. Her kan premissa bak tekstane reknast som heilt sentrale.

Ei kritisk lesing av ulike tekstar kan også trekkast fram som heilt sentralt om ein ser på dei meir konkrete kompetansemåla for faget. Etter Vg1 studieførebuande utdanningsprogram skal

elevane blant anna ”bruke ulike kilder på en kritisk, selvstendig og etterrettelig måte” (Utdanningsdirektoratet, 2020a). For å meistre dette er ein avhengig av å nærme seg dei ulike kjeldene kritisk, noko som fordrar at ein gjer ulike kjelder til offer for analyse og refleksjon.

3.4 Forsking på kritisk lesing av sakprosaetekstar

Det er lite tvil om at kritisk lesing av sakprosaetekstar har fått eit auka fokus i fagfornyinga, men det skal poengterast at kompetansen også var sentral i læreplanen for Kunnskapsløftet 2006. I læreplanen frå 2006 er det blant anna eit formulert mål at elevane skal ”utvikle evnen til kritisk tenking” (Utdanningsdirektoratet, 2013) i løpet av opplæringa. Dette fokuset på kritisk perspektiv aukar aktualiteten ved tidlegare forskning på område.

3.4.1 Elevar sin kritiske lesekompetanse

Dei fleste studiane som rettar seg mot kritisk lesing fokuserer på elevane si evne til å vurdere ulike tekstar. Samla sett viser desse studiane at kjelde vurdering er utfordrande for mange elevar, og at det er behov for at ein rettar meir fokus mot kritisk tenking i undervisinga. I svenske Anne Solli si doktoravhandling kjem det fram at både yngre og eldre studentar treng hjelp til å utøve kjeldekritikk og digital dømmekraft i arbeid med tekstar (Bjørnfeldt, 2019). Liknande funn finn ein også i norsk kontekst, gjennom undersøkingar som Studiebarometeret. Studiebarometeret er ei undersøking NOKUT gjennomfører på oppdrag frå Kunnskapsdepartementet, og har som mål å gi informasjon om opplevd studiekvalitet blant studentar (Bakken et al., 2019, s. i). I 2018 var det fokus på korleis studentar opplever overgangen til høgare utdanning, og resultatane viste at det for mange er fagleg utfordrande. På spørsmål angåande kritisk tenking, sjølvstendig læring og tekstforståing skårar studentane moderat lågt (Bakken et al., 2019, s. ii).

Funna frå Studiebarometeret kan sjåast i samanheng med funn frå prosjektet ”Forskning på kvalitet, innhold og relevans i de studieforbereidende utdanningsprogrammene i videregående opplæring”. Prosjektet vart gjennomført av NIFU på oppdrag frå Utdanningsdirektoratet i 2015, og hadde som mål å seie noko om nye studentar er førebudde for vidare studiar. I studien kjem det fram at mange studentar har lært å reprodusere kunnskap frå tidlegare skulegang, i tillegg til at dei er svake på å vurdere haldbarheita i den informasjonen dei hentar inn (Lødding & Aamodt, 2015, s. 80). Dette er også tema i den vitenskaplege artikkelen ”Kritisk literacy i norskfaget”, skrive av Marte Blikstad-Balas og Marte Caroline Foldvik. I artikkelen

samanfattar forfattarane ei rekkje studium som viser at elevar slit med ”å finne og vurdere kvaliteten på ulike kilder” (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017, s. 31). I lys av dette stiller dei spørsmål ved kva slags resonnement elevane legg til grunn når dei møter ulike framstillingar av eit gitt innhald. Utgangspunktet for artikkelen er Foldvik si eiga masteroppgåve frå 2015, der ho gjennomførte forskingsintervju med sju Vg3-elevar. I masteroppgåva vart elevane bedne om å vurdere ulike nettekstar, som alle var autentiske og tilgjengelege på Internett. Vidare utførte Foldvik ei retorisk analyse av innhaldet, og analysen viste at elevane sine vurderingar ”[...] kjennetegnes av å heller basere seg på *antakelser* enn på *kritisk vurdering*” (Foldvik, 2015, s. 92).

I den vitenskaplege artikkelen vert det først og fremst fokusert på to forhold, som begge er knytt til kritisk literacy og som ifølgje forfattarane har didaktisk relevans. Første forhold dreier seg om korleis elevane vurderer tre ulike avsendarar, medan andre forhold fokuserer på korleis tekstar elevane oppfattar som truverdige nok til at dei kunne blitt brukt i skulesamanheng og kvifor (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017, s. 31). Gjennom kvalitative intervju med sju elevar, viste det seg at ingen av elevane var opptekne av kven avsendaren var før dei eksplisitt vart spurt om det. Det var også eit fåtal som vurderte tekstane grundig og på eige initiativ. Vurderinga deira var heller prega av kva dei fann relevant og spennande, og korleis dei sjølve kunne bruke teksten. Med grunnlag i dette argumenterer Blikstad-Balas og Foldvik for at det er ”[...] et vesentlig gap mellom hva slags kompetanser elevene skal være utstyrt med ifølge gjeldende læreplan, og hva de faktisk gjør når de vurderer tekster” (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017, s. 37). Elevane har få strategiar for korleis dei skal vurdere ein tekst, noko som kan tyde på at dei så langt i opplæringa har fått lite øving på området. Elevane sitt fokus ligg snarare på teksten sitt innhald, der fleire er opptekne av fakta. Ei utfordring i denne samanhengen er at elevane sjeldan finn grunn til å undersøke om faktaa faktisk stemmer; dei ser fakta som eintydig med kunnskap og som objektive framstillingar av verkelegheita (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017, s. 37-38)

For å kunne seie noko om norske elevar sin lesekompetanse vil det også vere relevant å trekke fram resultat frå nasjonale prøvar og dei internasjonale leseundersøkingane PIRLS og PISA, sjølv om desse leseundersøkingane inneber nokre atterhald ein må ta. Sidan resultata ikkje har noko å seie for karakterane elevane får i faget, yter ikkje elevane nødvendigvis sin absolutte innsats i desse undersøkingane. På ei anna side går det fram at majoriteten av dei norske elevane er motiverte og gjer ein god innsats under arbeidet med prøvane, i tillegg kan prøvane

vere nyttige for å vise overordna tendensar (Universitetet i Oslo, u.å.). Gjennom dei nasjonale prøvane i 2007, 2008 og 2009 på åttande trinn kom det fram at elevane finn oppgåvene knytt til sakprosaetekstane mest utfordrande. Spesielt vanskelege var dei oppgåvene der elevane måtte tolke og kombinere informasjon frå ulike tekststressursar eller skilje relevant informasjon frå sterkt konkurrerande informasjon. Same tendensar kjem fram gjennom leseundersøkingane PISA og PIRLS. Undersøkingane viser at norske elevar presterer svakare enn det internasjonale gjennomsnittet på oppgåver tilknytt sakprosaetekstar (Frønes & Roe, 2010, s. 81-84).

Lesing stod i sentrum i PISA 2009 og innebar ei tilleggsundersøking i digital lesing. Resultat frå denne leseprøven presenterer Frønes og Narvhus (2012, s. 68) i sin tekst "Egnet og troverdig? Elevers kildevurdering på nett". I samband med den digitale leseprøven vart det utvikla ein eigen digital prøveplattform som skulle førestille Internett i si originale form. 2000 elevar vart utfordra på tekstvurdering gjennom ulike oppgåver, og funna beskriv Frønes og Narvhus som både overraskande og oppsiktsvekkande (Frønes & Narvhus, 2012, s. 70). Forskjellane frå dei norske resultata i lesing på papir er ikkje signifikant forskjellige frå lesing digitalt, men resultata viser at oppgåvene knytt til kildevurdering er vanskelege for både dei norske og dei internasjonale elevane. Funna indikerer at elevane har vanskar med å vurdere tekstar kritisk, da det er ein låg prosentdel av elevane som meistrar oppgåver knytt til tekstane som kilde. Mange elevar har ei naiv oppfatning av tekstar, og har vanskar med å stille dei riktige spørsmåla til tekstane, blant anna til teksten sin autoritet (Frønes & Narvhus, 2012, s. 82). Dette er det framleis tendensar til over ti år seinare, når Weyergang og Frønes belyser elevar si evne til å lese kritisk ved å basere seg på PISA 2018 og nasjonale leseprøvar. Resultata viser at fleirtalet elevar ikkje vurderer tekstar si truverd, dei grunngjev heller ikkje sine egne standpunkt. Under halvparten rapporterer om at dei har lært korleis dei gjer slike vurderingar i skulen, noko Weyergang og Frønes hevdar gir grunn til stille spørsmålsteikn ved om kritisk lesing er ein kompetanse som blir overlata til heimen (Weyergang & Frønes, 2020, s. 166-167).

Anmarkrud, Bråten og Strømsø viser alternativ til korleis ein skal gå fram for å få god kritisk lesekompetanse og presenterer to deskriptive studiar. Den første studien dei omtalar handlar om bachelorstudentar sin spontane bruk av lesestrategiar under lesing av multiple tekstar. 51 studentar deltok i studien, og dei vart bedne om å lese seks ulike tekstar om forholdet mellom bruk av mobiltelefon og helse. Resultata viste store individuelle forskjellar med omsyn til

spontan strategibruk. Av dei tre hovudkategoriane forfattarane valde å dele inn kodeskjemaet i vart evalueringsstrategiar hyppigast brukt. Bruk av desse strategiane viste seg å vere avgjerande for studentane si evne til å vurdere tekstane si truverd. Dette funnet vart tatt vidare i ein oppfølgingsstudie, som viste at gode lesarar gjer bevisste evalueringar av både relevant og mindre relevant informasjon når dei les. (Anmarkrud, Bråten & Strømsø, 2014, s. 50-53).

Funnet til Anmarkrud, Bråten og Strømsø omhandlar bachelorstudentar, og ein kan difor stille spørsmål om kritisk lesing krev modne lesarar. Ein intervensjonsstudie på tredje trinn i vidaregåande skule indikerer at det er mogleg å øve opp yngre elevar si evne til kritisk lesing. Studien vart gjennomført for å undersøke om det er mogleg å lære yngre elevar å lese på same måte som dei gode lesarane på universitetsnivå. 130 elevar deltok, og det viste seg at studien påverka elevane si evne til å identifisere truverdige tekstar, og at elevane i større grad klarte å rangere tekstane med tanke på nytte og truverd (Anmarkrud, Bråten & Strømsø, 2014, s. 53-54). Det er med andre ord mogleg å øve opp elevane si evne til kritisk lesing ved eksplisitt fokus på det i undervisinga. Vidare vil det vere viktig at elevane får tilstrekkeleg kunnskap om tekstane dei skal studere. Dette kjem fram av artikkelen ”Kritisk lesing av historiske saktekster”, kor Aslaug Veum og Anders Eilertsen undersøker korleis Vg3-elevar med høgt prestasjonsnivå forstår ein historisk saktekst med antisemittisk innhald (Veum & Eilertsen, 2019, s. 1-2). Det viser seg at dei fire elevane har god forståing for den historiske konteksten, noko som vidare bidreg til at dei får ei utvida forståing for teksten. Elevane aksepterer ikkje dei språklege formuleringane teksten består av, og har dessutan meiningar om korleis teksten har relevans for samtida (Veum & Eilertsen, 2019, s. 8-13).

3.4.2 Kritisk lesing av sakprosaetekstar i læreverk, eksamenssett og leselister

Studiane til Anmarkrud, Bråten & Strømsø og Veum & Eilertsen viser at det er mogleg å øve opp elevane si evne til å lese sakprosaetekstar kritisk, medan dei andre studiane indikerer at fleirtalet elevar slit med oppgåver tilknytt sakprosaetekstar og kjeldevurdering (Frønes & Roe, 2010; Frønes & Narvhus, 2012; Foldvik, 2015; Lødding & Aamodt, 2015; Blikstad-Balas & Foldvik, 2017; Bakken et al., 2019; Bjørnfeldt, 2019; Weyergang & Frønes, 2020). Frønes og Roe (2010, s. 81-84) meiner denne problematikken tilknytt kritisk lesing av sakprosaetekstar kan ha samband med at skjønnlitteratur er blitt meir vektlagt i den norske skulen, og at ungdomselevar i større grad har arbeidd med skjønnlitteratur enn sakprosaetekstar i samband med leseopplæring. I tillegg er det ei moglegheit at skjønnlitterære tekstar vert oppfatta som meir underholdande lesing blant elevane, og at sakprosa er forbunde med noko keisamt som

krev konsentrasjon og nøyaktigheit. Frønes og Roe legg til at elevane vert påverka av kva vaksne introduserer og gjer morosamt for dei, og at den norske skulen kanskje har hatt eit for stort fokus på å tilfredstille elevane sine behov for underhaldning. Dette meiner dei kan ha gått på kostnad av evna elevane har til å arbeide seg gjennom tekstar som ikkje umiddelbart gir meining for dei (Frønes & Roe, 2010, s. 81-84). Resonnementet kan ein sjå i samanheng med dei utfordringane professor Kari Mari Jonsmoen presenterer, når ho tek føre seg førsteårsstudentar sin overgang frå vidaregåande skule til høgare utdanning. Lesing av akademiske tekstar utgjer ei av utfordringane, da mange elevar er lite erfarne lesarar av faglitteratur (Vik, 2021).

Eit anna vesentleg punkt som kan ha noko å seie for elevane sin kritiske lesekompetanse er kunnskapen dei vert gitt om kontekst og sjanger. Dette vert løfta fram som eit poeng gjennom den nemnde studie til Veum og Eilertsen (2019) i kap. 3.4.1. Det same understrekar også Blikstad-Balas og Foldvik (2017, s. 37-38), når dei poengterer at opplærings situasjonar ofte inneber at elevane les tekstar om tema dei har lite kunnskap om frå før. Vurderingane til elevane kan dermed ikkje basere seg på eksisterande kunnskap, noko som gjer at undervisinga må gi elevane tilgang på kunnskap som gjer dei i stand til å ha ei kritisk tilnærming. Studiar på området indikerer at dette ikkje alltid er tilfelle, noko som blant anna kjem fram gjennom eit eksamenssett i norsk.

Rachel Songe-Møller finn i si masteravhandling at dei skjønnlitterære tekstane og sakprosa tekstane som blir nytta som tekstvedlegg i eit eksamenssett er behandla på ulike måtar. Dei skjønnlitterære tekstane er meir kontekstualisert enn sakprosa tekstane, i tillegg til at det blir presentert ein tydelig gitt forfattar. Sakprosa tekstane er derimot vesentleg redigerte og har ingen tydeleg avsendar (Songe-Møller, 2016, s. 120-121). Denne dekontekstualiseringa vil i liten grad utfordre elevane sin kritiske literacy, som ifølgje Songe-Møller inneber "at leseren har en bevissthet knyttet til kontekst og diskurs" (Songe-Møller, 2016, s. 17). Same tendens kjem fram gjennom Fosby si masteroppgåve om korleis kritisk literacy vert framstilt i læreverk. Sjølv om kritisk literacy er eit aktuelt tema i læreplanen for Kunnskapsløftet 2006 og i Fagfornyinga vert det ikkje presentert som eit eksplisitt, fagleg tema. I staden kjem det indirekte og fragmentarisk fram gjennom andre faglege emne i læreverka (Fosby, 2019, s. 2-3), noko som kan tyde på at lærarar vil ha eit større ansvar for å gjere kritiske literacy-praksisar tilgjengelege for elevane.

Ei tilsvarande behandling av sakprosatekstar kjem også fram gjennom Bakken og Andersson Bakken sin studie frå 2016. Studien tek utgangspunkt i ein kvalitativ innhaldsanalyse av 1943 oppgåver frå tre lærebøker i norsk for vidaregåande skule og handlar om kva forståing av skjønnlitteratur og sakprosa elevar kan utvikle gjennom oppgåvene i lærebøker i norsk. (Bakken & Andersson-Bakken, 2016, s. 2). Eit av hovudfunna er at det er klare forskjellar mellom oppgåvene i dei tre hovuddelane av lærebøkene, og at lærebøkene ”til en viss grad kan sosialisere elevane inn i norskfagets tradisjonelle, litteraturvitenskapelige forståelse av skjønnlitteratur og sakprosa” (Bakken & Andersson-Bakken, 2016, s. 28). Den litteraturvitskaplege forståinga som Bakken og Andersson-Bakken viser til, inneber eit motstridande syn på kvalitetane ved skjønnlitteratur og sakprosa. I ei litteraturvitskapleg forståing vert skjønnlitteraturen gitt særleg tre eigenskapar som gjer at den skil seg frå sakprosatekstane. For det første er skjønnlitteraturen av fiktiv karakter. For det andre har skjønnlitteraturen litterær verdi, noko som vidare gjer den til kunst. Til sist kjenneteiknast skjønnlitteraturen ved å vere tolkbar. Sakprosa vert derimot redusert til å vere noko ikkje-fiktivt, ikkje-litterært og i mindre grad tolkbart (Bakken & Andersson-Bakken, 2016, s. 7-8).

Skjønnlitteratursamlingane i dei analyserte lærebøkene er, ifølgje Bakken og Andersson-Bakken, såleis karakteristisk nok kjenneteikna av opne oppgåver, med stort rom for eigne opplevingar og tolking, medan sakprosasamlingane er kjenneteikna av resonnerande oppgåver, der elevane skal finne fram til eit gitt fasitsvar. Desse oppgåveformuleringane hevdar Bakken og Andersson-Bakken kan gi elevane eit feil inntrykk av sakprosa, da oppgåvene til dels gir uttrykk for at det ikkje er nødvendig å analysere eller tolke slike tekstar. I staden får lesaren eit inntrykk av at sakprosatekstar i hovudsak skal memorerast og reproduserast. Dette kan vidare bidra til at elevane får ei forståing av sakprosa som er i strid med læreplanen sitt overordna mål om å utvikle evna til å tenkje kritisk i møte med tekstar. I tillegg gjer forfattarane eit poeng ut av at elevane ikkje vil vere førebudde på tekstkulturen utanfor skulen, som ofte krev eit kritisk perspektiv (Bakken & Andersson-Bakken, 2016, s. 26-29).

Denne behandlinga av sakprosatekstar kan sjåast i samanheng med korleis sakprosa kjem til uttrykk i læreverk og leselister. Ove Eide gjorde rett etter innføringa av nytt læreverk ein gjennomgang av 19 nye læreverk i norsk for den vidaregåande skulen, og resultatane viste ein tydeleg forskjell mellom skjønnlitteratur og sakprosa. Sakprosadelen i tekstsamlingane utgjorde berre mellom 12 og 33 prosent, og det er sannsynleg at omfanget har gitt følgjer for

praksisen i skulen. Eksempelvis kan det tenkast at elevane har fått mindre trening i å arbeide med sakprosatextar i norskfaget (Eide, 2010, s. 46-50). Dei same tendensane kjem fram i ei nyare masteravhandling i norskdidaktikk, der Guro Stordrange kastar lys over tekstutvalet i den vidaregåande skulen. Studien tek utgangspunkt i ei kvalitativ innhaldsanalyse av 142 leselister, der eit utval norsklærarar har oppgjeve kva tekstar dei har brukt i si undervising. Analysen viser at 86 prosent av det totale talet på oppførte tekstar er skjønnlitteratur, medan resterande 13 prosent er sakprosa (Stordrange, 2019, s. V). 17 av listene inneheld ingen saktekstar, noko som er med på å forsterke den tydelege skeivfordelinga (Stordrange, 2019, s. 43).

Ein kan med andre ord argumentere for at sakprosa er mindre representert i norskfaget enn skjønnlitteraturen. I tillegg er det teikn til eit syn på sakprosa i eksamenssettet og gjennom oppgaveformuleringane som ikkje er samanfallande med det som kjem til uttrykk i læreplanen. Dette har skapt diskusjon. Sjølv om sakprosa i stadig større grad vert anerkjent som ei viktig kunstform, er det ein tendens at desse tekstane vert sett på som noko daglegdags og som "bare er der" (Blikstad-Balas & Tønnesson, 2020, s. 13). Skjønnlitteraturen vert oftare sett på som noko som er viktig i seg sjølv og som har eit stort danningspotensial. Dette kjem blant anna fram gjennom Marie Skyberg Borgen (2019) sin artikkel "Er det egentlig viktig at barn lesar skjønnlitteratur?". I artikkelen opererer Skyberg Borgen med eit distinkt skilje mellom sakprosa og skjønnlitteratur, der sakprosa aktiverer "handlings- og hukommelsessenterne i hjernen, mens skjønnlitteratur stimulerer de delene av hjernen vi trenger til empati" (Borgen, 2019). Dette får Blikstad-Balas, Tønnesson og Marti til å ta til motmæle, da sakprosaen også kan "bidra til forståelse, toleranse og respekt, samt gi innblikk i andre menneskers innerste tanker" (Blikstad-Balas, Tønnesson & Marti, 2019).

3.4.3 Lærarar si undervising og didaktiske refleksjonar tilknytt kritisk lesing av sakprosatextar

Det er rimelig å tenkje at måten sakprosatextar blir behandla på vil spele ei rolle i undervisinga. Dermed vil det også seie noko for moglegheitene elevane har til å lese tekstar kritisk. I tillegg kan ein, med bakgrunn i det som kjem fram om elevane si evne til kritisk lesing i kap. 3.4.1, stille spørsmålsteikn ved i kva grad kritisk lesing av sakprosatextar utgjør ein prioritert del av undervisinga i norskfaget. Dette løftar både Blikstad-Balas og Foldvik (2017) og Weyergang og Frønes (2020) fram i sine tekstar, da det er teikn til at kritisk lesing er ein kompetanse som blir overlata til heimen og som elevane har fått lite trening i gjennom

skulegangen. Disse indikasjonane vert støtta opp av Blikstad-Balas og Roe (2020, s. 46). Dei finn at undervisinga i kritisk lesing er mangelfull. Funnet er presentert i boka *Hva foregår i norsktimene?*, som tek utgangspunkt i ein stor studie av norsktimar på ungdomstrinnet (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 13). Her går det fram at sakprosa var ein del av alle norsktimar i studien, og fordelte seg på tre kategoriar – 1) lesing av fagstoff, 2) lesing av sakprosajangrar som kåseri og reklame og 3) sakprosa brukt som modelltekstar for elevane si argumenterande skriving. Tekstane var ofte autentiske, men det gjekk aldri fram kven som var avsendaren eller kva som var poenget med lesinga av fagtekstane. Elevane fekk sjeldan informasjon om kjeldetilvising og tekstane vart i liten grad tolka. Det vart med andre ord lagt lite til rette for kritisk lesing (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 122-123).

Den omfattande studien Blikstad-Balas og Roe presenterer indikerer at kritisk lesing har ei lite framstående rolle i norskundervisinga, på trass av at det finst klare indikasjonar som tilseier at det er behov for ei systematisk opplæring i det å lese tekstar kritisk (Roe, Ryen & Weyergang, 2018). Dette gjer norsklærarar sine didaktiske refleksjonar og fagsyn interessant. Så langt finst det lite forskning på dette området, men ein kan dra linjer til andre liknande studiar. Blikstad-Balas og Høgenes (2014, s. 1) har studert haldningar til Wikipedia blant norske lærarar, gjennom å ta utgangspunkt i to ulike datakjelder. Funna viser at elevane generelt sett er positive til bruk av Wikipedia, men fleire uttrykkjer at enkelte lærarar ikkje godkjenner nettstaden som ei truverdig kjelde. Her er det aktuelt å spørje seg om lærarane hovudsakleg er skeptiske til Wikipedia eller om skepsisen er knytt til kjeldekritiske praksisar. Tre av lærarane oppgir ikkje årsaken til at dei ikkje ønskjer at elevane skal nytte Wikipedia, medan ein lærar tek gjerne i bruk Wikipedia i undervisinga. Haldningane er med andre ord varierende, noko som ifølgje Blikstad-Balas og Høgenes kan tyde på at det er relativt tilfeldig og læraravhengig i kva grad Wikipedia vert nytta som ein del av undervisinga i skulen. Slik sett kan ein også argumentere for at det er variasjon mellom i kva grad skulen og lærarane gjer kjeldekritiske literacy-praksisar tilgjengelege for elevane (Blikstad-Balas & Høgenes, 2014, s. 14-16).

Ein noko tilsvarande variasjon finn også Carolina Martinez blant svenske lærarar. Martinez gjennomførte 20 kvalitative intervju med svenske "leisure-time" lærarar, der målet var å finne ut korleis tilnærming lærarane hadde til reklame i "leisure-time center", og om tilnærminga deira støtta opp om ei kritisk forståing. Resultata viste, i likskap med Blikstad-Balas og Høgenes si studie, at det er eit omfattande spekter av ulike tilnærmingar og praksisar blant

lærarar. Enkelte la ikkje opp til kritisk digital literacy i det heile, medan andre gjennomførte planlagde læringsaktivitetar og spontane diskusjonar, der kritiske refleksjonar om digitale media stod sentralt. På ei anna side uttrykte få lærarar at dei arbeidde med kritisk refleksjon knytt til ideologi og makt, noko som også er sentrale aspekt ved kritisk digital literacy. Forhold knytt til kva som kan oppfattast som sanning og ikkje, stod derimot sentralt. Eit anna interessant funn Martinez legg fram er at det er varierende i kva grad lærarane ser kritisk digital literacy som ein sentral leseferdigheit. Lærarane hadde altså ulike idear knytt til senteret sine målsetnader, noko det er sannsynleg at også vil få følgjer for lærarane sine prioriteringar (Martinez, 2019). Dette vil vere interessant å studere i norske klasserom, fordi læreplanen bidreg til at lærarane har ein viss metodefridom. I tillegg vil det vere interessant å sjå korleis kritisk lesing av sakprosa vert behandla i norskfaget, da faget tradisjonelt sett har hatt ei nærare kopling til skjønnlitteratur (Eide, 2010, s. 50-52).

Lærarar sine haldningar og fagsyn har også blitt belyst gjennom forskingsprosjekt tilknytt masteroppgåver. I ei masteroppgåve frå våren 2020 skriv Kristian Evensen Onarheim om sakprosa og sakprosaen si rolle i skuleungdommar si litterære verd. I denne samanhengen viser han til at det tidlegare har blitt avdekka store forskjellar i mengdeforholdet mellom sakprosa og skjønnlitteratur i skulen. Onarheim ønskjer dermed å undersøkje lærarar og bibliotekarar sine haldningar og praksis til dei to litterære genrane. Gjennom ein etnografisk studie på bibliotek og ungdomsskule finn han fleire forhold som er direkte relatert til ei manglande bevisstheit rundt sakprosasjangeren (Onarheim, 2020, s. ii). Først og fremst er det tydeleg at lærarane og bibliotekarane ser større potensial i skjønnlitteratur med tanke på å vekke leselyst, leseglede og interesse for lesing blant elevane. Sakprosa hevdar dei at heller vekker assosiasjonar til arbeidsmetodar, der elevane skal førebu seg til ein prøvesituasjon (Onarheim, 2020, s. 47). Det same skillet mellom dei to sjangrane kjem fram på biblioteket, noko som ifølgje Onarheim indikerer ”en form for ”stille diskriminering” av sakprosaen i arbeidet med leselyst, leseferdigheter og leseglede” (Onarheim, 2020, s. 48).

Cecilie Reinsve undersøker i si masteroppgåve frå 2018 korleis fem samfunnsfaglærarar på ungdomstrinnet forstår kritisk tenking og korleis dei fremjar det hos elevar i samfunnsfagsundervisinga. Resultata viser at lærarane ser kritisk tenking som ei nødvendig, grunnleggjande haldning, der skepsis kan seiast å vere eit kjerneord. Kva ein derimot skal vere skepsis mot, har lærarane ulike meiningar om. Her viser alder og utdanning seg som sentrale variablar, da lærarane som utdanna seg for over 20 år sidan har ei klar

førehandsoppfatning av kva ein burde vere skeptisk mot. Lærarane som er relativt nyutdanna uttrykkjer heller ei grunnhaldning, der kritisk tenking handlar om å undersøke ulike perspektiv ved ei sak (Reinsve, 2018, s. 84-86). I tillegg viser det seg at sjølv om alle lærarane ser viktigheita av tenkje kritisk, er det derimot ikkje ein like prioritert del av samfunnsfagsundervisinga. To av lærarane i studien uttrykkjer at dette har samband med behovet elevane har for å tileigne seg kunnskap til eksamen. Altså vert kritisk tenking ein nedprioritert målsetnad, ettersom stoffet verken står eksplisitt som ein del av læreboka eller i eksamensoppgåvene (Reinsve, 2018, s. 86-89).

Samla sett er det utifrå dei ovannevnde studiane grunn til å hevde at det ikkje er eit reelt avklart syn på kva rolle sakprosa skal ha i skulen og kva forståing av sakprosa som skal vidareformidlast til elevane. I tillegg tyder studiane på at det er varierende i kva grad lærarar gjer kritiske literacy-praksisar tilgjengelege for elevane, og at lærarar har ulike syn på i kva grad den kritiske lesekompetansen burde utgjere ein prioritert del av undervisinga. Dette utgjer interessante perspektiv, som også har relevans for min studie.

Kapittel 4: Metode

I dette kapitlet vil eg gjere greie for kva for metodar og tilnæringsmåtar som er nytta i studien, og kva som er bakgrunnen for vala. Først i kapitlet vil eg ta føre meg kvalitative forskingsintervju med semi-strukturerte intervju og belyse datainnsamlingsprosessen. Deretter vil eg gjere greie for metoden for analyse og diskutere studien sin reliabilitet og validitet. Til sist vil eg presentere forskingsdesign og vitskapleg tilnæringsmåte.

4.1 Metodeval: ei kvalitativ tilnærming

Gjennom mine forskings spørsmål ønskjer eg å finne ut kva sakprosa tekstar lærarane oppgir at dei nyttar i undervisinga, og kva grunngevingar dei har for utveljinga. I tillegg er eg interessert i å få innsikt i kva forståing norsk lærarane har av kritisk lesing, og korleis dei opplever undervisingsarbeidet tilknytt kritisk lesing av sakprosa tekstar. For å oppnå dette vil det vere naturleg at lærarane rapporterer sine egne refleksjonar, grunngevingar og opplevingar, noko som ligg til grunn for mitt val av kvalitative forskingsintervju. Kvalitativ forskning tek sikte på å få tak i forskingsdeltakarane sine perspektiv eller oppfatning av verkelegheita, noko som er samanfallande med målet for studien (Nilssen, 2012, s. 25). Intervjumetoden er inspirert av ein fenomenologisk filosofi, som også er den tilnæringsmåten masteroppgåva tek utgangspunkt i. Innanfor kvalitativ forskning vil fenomenologi vise til ”en interesse for å forstå sosiale fenomen ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantane, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter” (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 45).

Intervju er ein mykje brukt metode for innsamling av data i pedagogiske studiar, og informantane består gjerne av nettopp lærarar (Johnsen, 2018, s. 197-198). Det byggjer på eit ønske om å få innsikt i informantane si meining og forståing av eit bestemt område, og vert beskrive slik:

”Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side. Å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringar, er et mål. [...] I forskningsintervjuer snakker vi med folk fordi vi vil vite hvordan de beskriver opplevelsene sine eller artikulere handlingsvalgene sine” (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 20).

I mine kvalitative forskingsintervju vil det vere ønskeleg at lærarane oppgir sine eigne didaktiske refleksjonar gjennom presise og grundige skildringar. Eit anna alternativ kunne vore deltakande observasjon, men eg har valt å avgrense studien til å innebere intervju. Valet er gjort på bakgrunn av dei spesielle rammevilkåra som Covid-19-pandemien sette, skuleåret 2020-2021. Gjennom deltakande observasjon er det tenkeleg at eg ville ha oppnådd ein annan nærleik til forskingsfeltet enn det ein får ved intervju (Næss & Sjøvoll, 2018, s.180), men bruk av intervju vert vurdert som eit fungerande alternativ (Johnsen, 2018, s. 197).

4.1.1 Semi-strukturerte forskingsintervju

Dalen (referert i Johnsen, 2018, s. 198) omtalar tre forskjellige intervjuformer med ulik tilnæringsmåte. Desse er 1) strukturert intervju, 2) semi-strukturert intervju og 3) opne intervju. I semi-strukturerte intervju er det på førehand utvikla ein intervjuguide med gjennomtenkte spørsmål til informanten, men intervjuforma legg også opp til ein viss fleksibilitet ved at både intervjuar og informant kan komme med utfyllande informasjon og spørsmål (Johnsen, 2018, s. 198). Intervjuprosedyren er kjenneteikna ved å vere spontan, og vil slik bidra til ”å innhente spontane, levende og uventede svar fra de intervjuede” (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 163). Dette var avgjerande for mitt val av metoden. Som følgje av tidlegare forskning er det forventa at lærarane har ulike didaktiske refleksjonar tilknytt sakprosa og kritisk lesing. Det er også sannsynleg at lærarane vil utdjupe si forståing basert på kva dei er opptekne av, noko denne fleksibiliteten gir moglegheiter for. Ved at ein del av spørsmåla blir til undervegs og på bakgrunn av lærarane sine eigne tankemønster, er det også sannsynleg at lærarane vil føle seg kompetente til å gi utfyllande beskrivingar i større grad.

Mi erfaring som intervjuar er avgrensa, noko som bidreg til at intervjuguiden vil vere særleg viktig for å holde intervjuet fokusert og gi struktur til situasjonen. Utforminga av intervjuguiden utgjer ein del av det Kvale & Brinkmann (2019, s. 137) refererer til som planleggingsfasen. Denne fasen utgjer det andre trinnet av sju trinn i ei intervjuundersøking, som elles består av: tematisering, intervjuing, transkribering, analysering, verifisering og rapportering. Her er det sentralt å planlegge ”med henblikk på å innhente den kunnskapen du ønsker [...], og med tanke på studiens moralske implikasjoner” (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 137). Min intervjuguide tek dermed utgangspunkt i problemstillinga og forskingsspørsmåla mine. Spørsmåla i intervjuguiden er utarbeidd på ein slik måte at dei er lett forståelege, korte og frie for akademisk språk, da dette skal verke positivt inn på intervjuet og samtalens gang (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 163). Sidan intervjuet verken skal vere ein open samtale eller

ein lukka spørjeskjemasamtale, har eg også valt å dele inn spørsmåla tematisk. Slik vert bestemte tema sirkla inn, samstundes som ein bevarer moglegheita for openheit og endringar undervegs i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 46).

Den som skal gjennomføre intervju bør vere velinformert om temaet før intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 47). I forkant av utarbeidinga av intervjuguiden las eg meg difor opp på teori og tidlegare forskning. Dette inkluderte blant anna ulike studiar om sakprosa og kritisk lesing i skulen, og teoretiske perspektiv innanfor kritisk literacy og sakprosaforskinga. Særleg hjelpsame fann eg Foldvik (2015) og Stordrange (2019) sine studiar, da desse hadde struktur og/eller tema med relevans for min studie. Dette la, saman med anna teori og forskning, grunnlaget for kva eg ønskte å spørje lærarane i studien om. Vidare tok eg meg tid til å sjå på ulike intervjuguidar i andre masteroppgåver, for å få inspirasjon til å lage min eigen. Eg nytta masteroppgåver med liknande tema, men også masteroppgåver med same metode.

4.2 Datainnsamlingsprosessen

4.2.1 Utval av informantar

I forkant av eit intervju er det behov for å vurdere om prosjektet inkluderer sensitive data, og om materialet gjer informantane personidentifiserbare. Ein har rett til å ikkje bli gjort til gjenstand for forskning dersom ein ikkje ønskjer det, så difor er det også viktig at informantane gir eit informert og fritt samtykke (Skilbrei, 2019, s. 109). Før eg byrja prosessen med å hente inn informantar, utarbeidde eg difor eit informasjonsskriv som inneheldt tilstrekkeleg med informasjon om studien. Slik fekk informantane moglegheita til å vurdere om prosjektet var av interesse, i tillegg gav skrivet anledning til å gi eit fritt samtykke. Studien vart også meldt til RETTE, som er Universitetet i Bergen sitt system for oversikt og kontroll med behandling av personopplysingar i forskings- og studentprosjekt.

Arbeidet med å hente inn informantar starta hausten 2020. Eg valde å sende ein førespurnad om deltaking i forskingsprosjektet til ei rekkje ulike vidaregåande skular i Vestland fylke, der eg uttrykte eit ønske om informantar til studien. E-posten vart sendt til rektorane ved skulane, for å skape ein ryddig prosess, men eg sendte også privat e-post til to lærarar eg hadde snakka med om prosjektet tidlegare, og som eg visste hadde interesse for prosjektet. Eg ønskte i hovudsak at lærarar som underviste på Vg1 studieførebuande skulle ta del i prosjektet, noko som også vart formidla gjennom informasjonsskrivet. Desse lærarane er dei einaste på

vidaregåande skule som har undervist etter ny læreplan, noko som var avgjerande for kvifor eg ønskte nettopp desse lærarane. Årsaka til at eg valde vidaregåande skule og ikkje ungdomsskule, har rot i at kritisk lesing har vist seg som utfordrande for sjølv Vg3-elevar tidlegare. Tematikken, kritisk lesing av sakprosaetekstar, er eit fokus i læreplanen som gjer seg gjeldande for Vg1 studieførebuande, i tillegg er kritisk lesing av sakprosaetekstar i den vidaregåande skulen eit interessant felt på bakgrunn av kva som kjem fram i literacy-forskinga.

I ei kvalitativ undersøking er det ikkje nødvendig med like mange informantar som ofte ei kvantitativ undersøking krev, heilt enkelt som følgje av formålet med desse undersøkingane. Ifølgje Kvale & Brinkmann (2019, s. 148) er det snarare eit generelt inntrykk at ein med fordel bør avgrense mengda personar ein intervjuar, og i staden bruke meir tid på å førebu og analysere intervjuet. Eg valde difor å avgrense tal informantar til fire lærarar, men med eit ønske om at begge kjønn og ulike aldrar skulle vere representert. Dette viste seg å vere utfordrande, ettersom det kun var kvinner som meldte interesse for studien. Eg valde likevel ikkje å velje vekk informantar på bakgrunn av kjønn, da kjønnsrelaterte variablar ikkje går inn i min studie. Utvalet på fire informantar er for lite til at ein kan snakke om ei generalisering, men ein kan argumentere for at erfaringane og oppfatningane norsklærarane oppgir i studien kan ha overføringsverdi for andre samanhengar.

Alle kvinnene som deltok i studien var i aldersgruppa mellom 25-50 år. Dei hadde med andre ord ulik mengde erfaring, og ikkje den same utdanningsbakgrunnen. Tre av informantane underviste ved distriktskular, medan ein informant underviste ved byskule.

4.2.2 Intervjusituasjonen

Spesielt ved semi-strukturerte intervju er at dei kan minne om ein samtale i dagleglivet, men likevel vere fokusert og med eit tydeleg formål. Dette medfører behov for ei særegen tilnærming og teknikk (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 47-49). For å få ærlege og utfyllande svar i studien, er det for det første viktig å skape ein trygg intervjusituasjon. Ifølgje Kvale & Brinkmann (2019, s. 160) er dei første minutta av eit intervju avgjerande i denne samanhengen. For at informanten skal snakke fritt og leggje fram opplevingane sine, må intervjuaren vise interesse, opptre lyttande og uttrykke forståing og respekt for det informaten formidlar. I tillegg er det ein fordel at informanten får inntrykket av at det er ein avslappa og kontrollert situasjon, og at intervjuet vert gjennomført individuelt. Slik vil den individuelle

forteljinga og fortolkinga tre klarare fram enn kva den ville ha gjort ved gruppeintervju (Skilbrei, 2019, s. 67).

Alle intervju vart gjennomført individuelt. Mine to første intervju innebar at både eg som intervjuar og informanten var fysisk til stades i rommet. Intervjuet vart gjennomført på informanten sin eigen arbeidsplass, noko som bidrog til trygge rammer for intervjuet. I tillegg var intervjustaden høveleg med tanke på at lærarrolla stod i fokus framføre informanten som privatperson. I forkant av intervju brukte vi litt tid på å snakke om utanom-faglege emne, da det var med på å lette stemninga. Desse to informantane hadde eg kjennskap til frå tidlegare, noko eg opplevde at hadde positiv effekt på kor tillitsfull situasjonen vart opplevd. På same tid vil det vere viktig å poengtere at dette kan ha påverka svara dei gav, sjølv om eg var tydeleg på at intervjuet hadde som formål å belyse deira syn. Eg valde også å formidle mi eiga erfaring med intervju, da fleire av lærarane uttrykte at dette var ein ukjent situasjon. Ved å dele av mi eiga erfaring, opplevde eg at usikkerheita knytt til situasjonen vart mindre. Eg poengterte også at det var ingen riktige eller feil svar, for å unngå at lærarane skulle oppleve at dei vart ”testa” eller at det var gitte fasitsvar på spørsmåla.

Dei to siste intervju vart utført over ei digital plattform, altså såkalla datastøtta intervju (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 178). Eg ønskte i utgangspunktet å gjennomføre alle intervju i personlege møter, da det vert rekna som best når hensikta er å få ei djup innsikt i emnet som vert studert. Som følgje av smittespreiing i samband med pandemien, Covid-19, var ikkje dette mogleg, men eg opplevde den digitale plattformen som eit fungerande alternativ. Verktøyet gav moglegheit for både lyd og bilete, noko som var positivt med tanke på å skape ein mest mogleg autentisk intervjusituasjon. På same tid innebar denne intervjuforma enkelte ulemper.

Dei største ulempene ved denne forma for intervju er relativt innlysande. Det er ein fysisk avstand mellom intervjuar og informant, dei er ikkje i det same rommet, og det kan gjere det vanskelegare å oppretthalde den same kontakten gjennom intervjuet. Ein er avhengig av å opptre lyttande og merksam som intervjuar, og det opplevde eg som ei større utfordring over skjermen. Mykje av kroppsspråket og element ved talespråket kjem ikkje like tydeleg fram, noko som bidreg til at ein mistar ein del av heilskapsinntrykket. Ein kan dermed argumentere for at desse beskrivingane vart mindre rikhaldige og detaljerte, sjølv om eg opplevde at meiningsinnhaldet likevel vart formidla (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 179). Fleire av

utfordringane var eg bevisst over på førehand, så eg valde å snakke med lærarane om problematikken rundt datastøtta samtalar i forkant av sjølve intervjuet. Slik opplevde eg at stemninga også vart meir avslappa. Lærarane viste forståing og var bevisste over utfordringane tilknytt datastøtta kommunikasjon, da korona-pandemien også medførte behov for digitaliserte klasserom skuleåret 2020-2021.

Intervjua vart først introdusert med det Kvale & Brinkmann (2019, s. 160) refererer til som ei ”brifing”. Før eg sette på lydopptakaren gjorde eg intervjusituasjonen tydeleg, ved å seie noko om føremålet med intervjuet, informere om lydopptak og opne opp for at informanten kunne stille spørsmål. Vidare forsøkte eg å stille lett forståelege spørsmål, som var forholdsvis korte og frie for akademisk språk (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 160-163). Som nemnt hadde eg laga ein nokså detaljert intervjuguide, noko eg opplevde som svært hjelpesamt. Dersom det var spørsmål der eg opplevde at informantane gav lite konkrete svar, forsøkte eg å stille oppfølgingsspørsmål. Dette var langt lettare etter første intervju, da eg opplevde at eg var meir førebudd på korleis tema som kom til å krevje oppfølgingsspørsmål. Fleire av lærarane nytta seg av ulike omgrep når dei uttrykte seg. Her var eg særleg opptatt av å få dei til å forklare kva dei la i omgrepa, da det gav langt meir utfyllande forklaringar. Til sist i intervjua, særleg første intervju, var eg opptatt av å nemne nokre av dei hovudpunkta vi hadde snakka om gjennom intervjuet. Dette gav informanten moglegheit til å kommentere mi oppfatning av intervjuet, og komme med utfyllande informasjon der det var naturleg eller nødvendig.

4.3 Analyse av data

4.3.1 Transkripsjon av materialet

For å gjere intervjua egna for analyse, vart kvart enkelt intervju transkribert frå munnleg til skriftleg form. Transkripsjon kan opplevast som ein noko komplisert fortolkingsprosess, da forskjellane mellom talespråk og skrivne tekstar kan skape ei rekkje praktiske og prinsipielle problem. Intervjuet blir abstrahert og fiksert til skriftleg form. Ein må difor velje ut kva dimensjonar i det munnlege intervjuet som skal med i den skriftlege transkripsjonen (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 205-208). I mitt forskingsprosjekt var det mest sentralt å transkribere på ein måte som sikra meiningsinnhaldet i intervjua, da formålet med intervjua var å belyse lærarane sine eigne refleksjonar. Eg valde difor ein enkel skriftspråkstil, der eg transkriberte dialekt og talemål om til normert nynorsk. Setningane er skrivne ned slik dei vart snakka, det vil sei at det på ordnivå og syntaktisk nivå er identiske, men det er ikkje teke omsyn til

dialektale og prosodiske trekk. Dette har grunn i at det ikkje er relevant for mitt føremål. Transkripsjonen består i tillegg av pausar/tenketid, da eg såg dette som relevant for meininga ved lærarane sine utsegn. Slike uttrykk vert formidla gjennom bruk av "...” i transkripsjonen.

Som det kjem fram av teksten, transkriberte eg intervjuet sjølv. Dette har eg gjort som ein del av ei øvingsoppgåve i opplæringssamanheng tidlegare, noko eg trur hadde positiv innverknad på gjennomføringa. Ved å transkribere sjølv lærer ein mykje om eigen intervjustil, i tillegg er det lettare å dra linjer mellom opptaket og den faktiske intervjusituasjonen.

Intervjusituasjonen består av fleire sosiale og emosjonelle aspekt som lydopptaket ikkje fangar opp, blant anna inneber lydopptaket eit fråvær av kroppsspråk. Skal dette med på transkripsjonen, må det byggje på intervjuaren sin eigen hukommelse. Eg valde difor å gjere meg enkelte notatar etter intervjuet, slik at eg fekk skrive ned element og tenkte hadde relevans for samtalen. For at det heile skulle sitte friskt i minne transkriberte eg ganske tidleg etter gjennomføringa av intervjuet. Det er også eit poeng at transkripsjonen ikkje inkluderer stemmeleie, intonasjon og åndedrett, noko som gjer det ein fordel å transkribere intervjuet sjølv (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 207).

4.3.1 Analyse

Etter transkripsjon av data, valde eg å gjennomføre ein tematisk analyse av datamaterialet. Denne forma for analyse er ein metode for å identifisere, analysere og rapportere mønster eller tema i datamaterialet. I tillegg er det ein måte å organisere og beskrive datasettet minimalt og i detalj på (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Metoden er ikkje bunden til eit bestemt teoretisk rammeverk, noko som bidreg til at den kan brukast innanfor rammene av ulike teoretiske og epistemologiske tradisjonar. Helga Eggesbø (2019) fremjar i sin artikkel at tematisk analyse utgjer ein grunnleggjande metode i kvalitativ dataanalyse. Ho beskriv metoden i seks enkle trinn, som eg har nytta for å analysere mitt datamateriale.

Datamaterialet mitt var i utgangspunktet stort og lite oversiktleg. Kvart intervju varte i omlag ein time, noko som bidrog til at det transkriberte materialet mitt til slutt bestod av 60 sider med tekst. Ved å gjennomføre tematisk analyse fekk eg effektivt ei oversikt over materialet, og det var lettare å gjere greie for funn. I det følgjande vil ta føre meg denne prosessen steg for steg.

Første trinn i den tematiske analysen er å bli kjent med datamaterialet. Som nemnt transkriberte eg intervju ordrett. Deretter gjekk eg grundig gjennom heile dokumentet og fordjupa meg i materialet. Når eg las gjennom dokumentet markerte eg interessante poeng og sitat med relevans for oppgåva. Eg la også inn kommentarar i marginen, slik at det var lettare å leite etter mønster i materialet.

Andre trinn er å lage dei første kodane. Før eg begynte kodinga lagde eg ei liste med ulike tema eg tenkte var aktuelle i oppgåva. Deretter koda eg materialet ved å legge vekt på dei aspekta ved dataa som framstod som interessante for analyse. Som Eggesbø (2019) gjer greie for er det fleire måtar å identifisere kva som utgjer interessante aspekt. Eg valde å lage ein tabell der eg delte inn lærarane sine sitat i kolonnar og rader etter kva som samsvarte. Dette utgjorde til slutt ein omfattande tabell, beståande av ulike kodar.

”Leit etter tema” er punkt tre i Eggesbø sin modell. Her valde eg å bruke forskingsspørsmåla i stor grad, da eg opplevde at desse var beskrivande for kodane, men med enkelte endringar. I staden for å ta føre meg lærarane sine opplevingar tilknytt undervisingsarbeidet i kritisk lesing av sakprosaetekstar, valde eg å fokusere på utfordringar. Dette har grunn i at det først og fremst var utfordringar som prega deira oppleving. Andre forhold ved undervisingspraksisen kjem fram gjennom tredje tema i kap. 5.3 – lærarane sitt syn kritisk lesing.

Når eg hadde danna meg eit system gjekk eg gjennom temaa kritisk, slik Eggesbø beskriv i trinn fire. I denne samanhengen såg eg det nødvendig å revurdere enkelte kodar, da eg ønskte å gi eit tydeleg bilete av heilskapen. På dette tidspunktet hadde eg allereie laga meg ein disposisjon for korleis analysen skulle leggjast fram, så eg gjorde endringar i dokumentet fram til eg opplevde at disposisjonen skildra datamaterialet på ein relevant og treffande måte.

Til sist definerte eg kodar og kategoriar for å fange essensen i innhaldet. Eg undersøkte konteksten for sitata, og sikra at dette kom tydeleg fram. Heilt til sist gjorde eg trinn seks i modellen, og det er å skrive rapporten. Dette er det som no utgjer analysekapittelet i oppgåva (Eggesbø, 2019).

4.3.2 Reliabilitet

Ifølgje Thagaard (2014, s.193-194) handlar reliabilitet om forskinga si pålitelegheit. I denne samanhengen vil det vere sentralt å stille spørsmålsteikn ved om forskinga er gjennomført på ein tillitsvekkande måte, og om forskaren har skapt eit skilje mellom informasjonen han eller ho har fått i feltarbeidet og sine egne vurderingar av informasjonen. I tillegg er det sentralt å belyse trekk ved undersøkingsopplegget. Ein sentral diskusjon med tanke på reliabilitet er om ein annan person hadde fått tilsvarande funn, dersom den personen hadde studert same fenomen og nytta same undersøkingsopplegg. Graden av samsvar mellom undersøkingane ville ha sagt noko om studien sin reliabilitet (Grønmo, 2016, s. 241-242). Her må ein ta i betraktning at kvalitativ forskning vil vere prega av forskaren sitt blikk, men ein kan likevel gjere grep for å sikre reabilitet i studien.

Eit grep for å sikre denne tilliten til forskinga er å gjere greie for korleis dataa er blitt utvikla gjennom prosessen. I dette metodekapittelet har eg forsøkt å tydeleggjere vala eg har tatt gjennom heile forskingsprosessen, både med omsyn til val av metode, informantutval, forhold ved intervjusituasjon og analysen. Eg har også gjort grep i analysekapittelet for å skilje mellom det informantane sa i intervjuet, og det som er mine egne tolkingar. Fråsegnene til informantane er markert med kursiv, i tillegg har eg prøvd å tydeleggjere konteksten for fråsegnene ved å kommentere sitata. I diskusjonen viser eg til analysen for å kunne støtte opp om mine egne refleksjonar og argument.

4.3.2 Validitet

Validitet handlar i større grad om tolking av data og gyldigheita av dei tolkingane som forskaren kjem fram til. Her vil det vere sentralt å undersøke om resultata viser til den verkelegheita ein har studert (Thagaard, 2014, s. 204). Dette er av særleg aktualitet i mitt diskusjonskapittel. I diskusjonen tek eg føre meg sentrale funn i studien, og ser desse opp mot tidlegare forskning og teori. Diskusjonen utgjør altså ei form for tolking, noko som forsterkar behovet for at ei tydeleggjering. Eg har difor nytta analysen aktivt i diskusjonskapittelet, da sitata til lærarane og konteksten for samtalen kjem tydeleg fram her. Funna sin samanheng med verkelegheita vert altså tydeleg poengtert og argumentert for, noko som vil styrke validiteten i studien.

Eit anna forhold som vil vere relevant med tanke på validiteten er forskaren sin kompetanse. Denne typen validitet namngir Grønmo (2016, s. 254) kompetansekvalitet, der kompetanse er eit uttrykk for "[...] forskerens erfaringer, forutsetninger og kvalifikasjoner knyttet til denne type datainnsamling" (Grønmo, 2016, s. 254). Vidare argumenterer han for at jo meir kompetent forskaren er på feltet, jo høgare vert validiteten. Her har eg gjort fleire grep for å styrke validiteten. For det første har eg hatt metode som fag ved Universitetet i Bergen. Eg har difor øving i ei tilsvarande oppgåve, men i mindre skala. I tillegg leste eg meg opp på tema og forskning før eg gjennomførte intervju, og gjorde eit metodeval som sikra ein viss struktur. Dette er med på å sikre høgare validitet, da vala vart gjort med utgangspunkt i min kompetanse som forskar.

Til sist vil det også vere aktuelt å sjå validiteten i samband med undersøkingsopplegget. Grønmo (2016, s. 241) hevdar at validiteten er høg "hvis undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen resulterer i data som er relevante for problemstillingen" (Grønmo, 2016, s. 241). Dette vil eg argumentere for at er tilfelle med tanke på mi problemstilling. Som eg tidlegare har argumentert for er kvalitative forskingsintervju godt egna med tanke på målet med studien, i tillegg er det grunn til å hevde at teori og dei teoretiske perspektiva eg har presentert er relevante for datamaterialet. Fleire av mine funn kan sjåast i samanheng med andre studiar, noko som er med på å styrke validiteten. I tillegg vil eg poengtere at eg har diskutert analyse, teori og funn med min rettleiar for oppgåva. Dette har bidrege til ei styrking av det Grønmo referer til som den kommunikative validiteten (Grønmo, 2016, s. 255).

4.4 Forskingsdesign og vitenskapleg tilnæringsmåte

Tema	Kritisk lesing av sakprosaetekstar
Metode	Kvalitative forskingsintervju med semi-strukturert intervju
Utval	Fire norsklærarar frå ulike vidaregåande skular i Vestland, og som underviser Vg1 studieførebuande
Datamateriale	Transkripsjon av semi-strukturerte intervju med fire lærarar
Analyse	Tematisk analyse av forskingsintervju

Kapittel 5: Analyse

I dette kapitlet vert studien sine funn presentert og analysert. Kapitlet er delt inn i fire delar, der kvar del består av eit utval kategoriar. Desse kategoriane er eit resultat av ein tematisk analyse av datamaterialet.

Del ein av analysen står i samanheng med det første forskingsspørsmålet. Her vert kjenneteikn ved sakprosaetekstane lærarane oppgir at dei nyttar i undervisinga presentert. Å vite kva tekstar lærarane sjølve rapporterer at dei nyttar, er viktig for å følgje deira eigne grunngevingar for tekstutvalet. I tillegg opnar det opp for å få innsikt i kva tekstar lærarane prioriterer i si undervising, og kva som kjenneteiknar desse tekstane.

Del to knyt seg til det andre forskingsspørsmålet og omhandlar lærarane sine eigne grunngevingar for tekstutvalet. Formålet med analysen er å undersøke vilkåra tilknytt undervising i sakprosaetekstar i norskfaget, og kva lærarane baserer tekstutvala sine på. Dette vil vidare opne opp for innsikt i korleis sakprosa vert behandla i norskundervisinga.

I del tre vert det tredje og til ein viss grad det fjerde forskingsspørsmålet behandla. Denne delen av analysen vert presentert på ein slik måte at skilnadene mellom lærarane kjem fram. Kvar lærar sine utsegner utgjer eigne underkapittel, der kvart underkapittel består av tre deler. Første del tek føre seg lærarane si forståing av kritisk lesing, andre del tek føre seg fokus på kritisk lesing i undervisinga og tredje del omhandlar tankane lærarane har om sin eigen kompetanse. Her vil det vere eit mål å seie noko om korleis fagsyn lærarane har og i kva grad dei prioriterer undervising i kritisk lesing av sakprosaetekstar.

Del fire er i tilknytning til det fjerde forskingsspørsmålet. Her går det fram korleis lærarane opplever undervisingsarbeidet tilknytt kritisk lesing av sakprosaetekstar. Dataa som vert presentert i denne delen har som funksjon å få fram korleis utfordringar dei opplever i denne samanhengen, da lærarane først og fremst peikte på utfordringar i samband med si oppleving av undervisingsarbeidet i kritisk lesing av sakprosaetekstar.

5.1 Kjenneteikn ved sakprosaetekstane lærarane oppgir at dei nyttar i undervisinga

Dei fire lærarane som deltok i studien rapporterte om at dei nyttar eit utval sakprosaetekstar i undervisinga. I denne samanhengen sa dei noko om kjenneteikna ved desse sakprosaetekstane.

Her gjorde to grupperingar seg synlege – dagsaktuelle sakprosaetekstar med analyserbare kvalitetar og informative sakprosaetekstar.

5.1.1 Dagsaktuelle sakprosaetekstar med analyserbare kvalitetar

Noko av det som kom tydeleg fram i datamaterialet, var at lærarane vel ut sakprosaetekstar dei ser som aktuelle for retorisk analyse. Dette inneber blant anna tale, debattinnlegg, kronikk og reklame. På spørsmål om korleis sakprosaetekstar ho nyttar i undervisinga svarar Frida: ”*Det vil jo vere ein del retorisk, altså ulike typar kronikkar og debattinnlegg ... tale. Eigentleg tekstar som er mest knytt opp mot det retoriske*”. Retorikken er også sentral når Randi skal gjere greie for kva tekstar ho nyttar i undervisinga: ”*Vi har jo mykje fokus på reklameanalyse, sant. Det er liksom den sakprosa sjangeren som blir mest undersøkt*”. Retorikk handlar om overtalande språkbruk (Bakken, 2014, s. 11), noko tekstane lærarane vel ut berer preg av. Desse tekstane har eit mål om å overtyde lesaren, anten det er gjennom å argumentere for ei meining eller selje eit produkt.

I samband med retoriske tekstar utgjer det også eit poeng at tekstane inneheld fleire språklege verkemiddel, i tillegg verkar det til å vere viktig for enkelte av lærarane at tekstane er autentiske og dagsaktuelle. Randi fortel:

Eg prøver å bruke tekstar som er aktuelle i tida. For eksempel når det var val i haust, så brukte eg ein tekst i BT av Doddo, som heiter ”Nok er nok”, sånn politisk debattinnlegg. Der var det mykje språklege verkemiddel ein kunne ta av, samtidig som den var aktuell i tida og du kunne knytte den til valet. [...] Også for eksempel Greta Thunberg sin tale til FN.

Datamaterialet tyder på at det er viktig for lærarane at sakprosaetekstane dei vel ut har tydelege kvalitetar med ein viss kompleksitet som gjer dei eigna for retorisk analyse. Siv hevdar at reklame ofte er ein fin plass å byrje med, noko ho grunngjev med at ”*det er ein teksttype elevane allereie er kjende med og er vande med å sjå. Dei aller fleste veit at dei som lagar reklame, dei gjer ein del knep som gjer at dette produktet skal høyrast flott ut*”.

Eit anna element som står fram som viktig for lærarane er at tekstane dei nyttar i undervisinga vert lesne av elevane i det daglege. I samband med dette vil tekstane gjerne utgjere digitale sakprosaetekstar. Dette er noko Randi engasjerer seg for. Ho nemner spesifikt blogg som noko ein burde arbeide meir med, da det er ein sjanger elevane er opptekne av. Ho tenkjer difor at

"i år skal vi analysere ein blogg. Korleis verkemiddel som er brukt der, appellformer og sånne ting". Gro pleier også å leite fram sakprosaetekstar på Internett, da ho opplever lærebøkene sitt utval av sakprosa som avgrensa i forhold til utvalet skjønnlitterære tekstar. Dette gjer det også enklare å finne oppdaterte tekstar, men som Siv poengterer vil prosessen vere enklare dersom ein har nylig publiserte lærebøker tilgjengeleg. Ho nyttar, i motsetnad til dei tre andre, oftast tekstar i læreboka.

Samla sett ser vi at lærarane typisk vel argumenterande eller overtalande sakprosaetekstar for bruk i undervisinga. Det er viktig for dei at tekstane har kvalitetar med ein viss kompleksitet som gjer dei egna for analyse, noko som bidreg til at lærarane oftast vel reklame, kronikk, debattinnlegg eller tale. I tillegg er det påfallande kor stor vekt lærarane legg på aktualisering og gjenkjenning. Sakprosaetekstane vert ofte henta frå Internett, men det blir også nytta analoge tekstar frå lærebøkene.

5.1.2 Informative sakprosaetekstar

Ingen av lærarane legg skjul på at ein ofte les fleire skjønnlitterære tekstar enn sakprosaetekstar i norskundervisinga, som Randi seier: "*Det blir lest fleire skjønnlitterære tekstar, det trur eg definitivt. Ganske mykje*". På same tid poengterer lærarane at ein ofte arbeidar med sakprosaetekstar i samband med norskfaglege emne. Frida forklarar:

Målet er vel nokon gangar å bli betre kjent med eit tema, sant? Det kan vere i forhold til litteraturhistorie, så kan ein jo sjå på noko av sakprosaen som er i forhold til altså ... Viss ein ser på språkkrigen på 1800-talet for eksempel, så kan det vere at ein ser på ein del av det som vart skriva av sakprosa i forhold til det tema. Rett og slett for å bli betre kjent med tema.

Dette er tekstar som også er aktuelle for munnleg eksamen. Randi fortel:

Eg veit ikkje om du kallar det sakprosa, men du veit desse litterære programma til Hamsun og Georg Brandes? Kva litteraturen skal vere og kva er litteraturens rolle. Eg har gitt det til munnleg eksamen i norsk. Samanlikne dei programma og kva slags litteratur vil dei ha. Og på ei sånn språkhistorieoppgåve, så har eg lagt ved vedlegg om språkdebatt.

Somme av sakprosaetekstane lærarane vel ut for bruk i undervisinga vert altså styrt av kor informative dei er om aktuelle norskfaglege tema. Desse står også fram som tekstar som er aktuelle for munnleg eksamen. Her vert språkdebatt og skjønnlitteratur sett som viktige tema

blant lærarane, som Siv poengterer: ”Det er jo ofte skjønnlitteratur det sirklar rundt. Altså det ein snakkar om på munnleg eksamen”.

Informative sakprosaetekstar vert også sett på som aktuelle i samband med tekstskaping. Ifølgje Gro arbeider elevane ofte med informasjonsinnhenting når dei skal arbeide med skriveoppgåver i norskfaget, og viser til eit eksempel kor elevane arbeidde med å skrive debattinnlegg. Før tekstskapinga vart elevane gitt moglegheita til å finne aktuelle tekstar på eiga hand, ved å til dømes bruke Internett. Frida fortel:

Vi har og skrive debattinnlegg. Der må dei jo ta stilling til ei sak, men dei les mange forskjellige tekstar for å finne si meining og for å få andre meiningar om saker og ting. Sjølv om dei ikkje nødvendigvis bruker alt når dei skriv, så er det jo noko med det å innhente informasjon og sånne ting.

Fridomen elevane har til å velje tekst sjølve, er tenkeleg at gjer tekstutvalet i undervisinga mindre oversiktleg for læraren, for som Gro seier:

Vi driv jo og analyserer ein del på Vg1. Vi har jobba med novelle og skrive debattinnlegg, argumenterande tekst. Da har vi på ein måte jobba litt med sakprega tekstar, men ikkje ... Da har det vore meir opp til elevane, så eg kjem liksom ikkje på nokon tekst på ståande fot altså.

Også Siv nyttar oftast sakprosa i samband med skriveoppgåver, som ho seier: ”Når ein jobbar med sakprosa, så gjer ein det i tilknytning til ei skriveoppgåve i større grad enn skjønnlitteratur. Det er sjeldan at ein gjer det sånn at ja... I dag skal vi lese og jobbe med denne sakteksten”. I tillegg vel ho ut sakprosaetekstar som kan fungere som gode døme eller som er aktuelle med tanke på kva elevane skal skrive om. Det vert formulert gjennom følgjande fråsegn:

Så når ein da skal jobbe med sakprosa, så kjenner eg jo at da er det lettare å på ein måte gå til den læreboka ein har og sjå på dei tekstane som er der, og velje ut nokre som ein tenker passar ut ifrå det som ein jobbar med da. Så viss ein skal no ha om debattinnlegg, så kva av tekstar kan fungere som eksempel på det også ...

Lærarane vel altså ut ein del informative sakprosaetekstar for bruk i undervisinga, men det skjer også at elevane vert gitt fridom til å velje ut tekstar sjølv. Da les dei gjerne sakprosaetekstar for å tilegine seg kunnskap om eit emne og for å kunne skrive tekstar som ber

preg av fleire synspunkt. I tillegg skal somme av sakprosaetekstane fungere som gode døme på teksttypen elevane arbeidar med i perioden.

5.2 Lærarane sine eigne grunngevingar for tekstutval

Lærarane hadde ulike grunngevingar for tekstutvalet, men det var særleg sju komponentar som stod fram som dei mest sentrale. Desse grunngevingane baserer seg på danning, tilgang til demokrati, nytte, eigne preferansar og erfaringar, læreplan, vurdering og elevgruppa.

5.2.1 Danning

Randi og Siv har fokus på danning når dei grunnjev sitt tekstutval. Randi nemner spesifikt Laila Aase som ein sentral fagperson på feltet: ”*Det er jo dette med danning da, som eg synest er veldig viktig [...] Så det å bli ein samfunnsborgar og forstå meir av verda du lever i er jo ein viktig del*”. Fokuset på danning er noko både Randi og Siv sitt tekstutval er påverka av, da dei har mål om at elevane skal bli samfunnsborgarar og forstå den verda dei lever i. Lærarane ønsker å introdusere elevane for tekstar som ikkje nødvendigvis er like tilgjengelege for elevane elles, og på den måten utvide horisonten deira. Siv formulerer det slik:

Sjølv om du kanskje ikkje i jobben din seinare kjem til å måtte snakke om Knut Hamsun, så er det likevel noko med å utvikle horisonten litt. Dei er jo og veldig, kva kan eg seie, einspora på det dei les og tar inn av ulike typar tekstar. Eg pleier å seie at det er ein del av jobben min - å utsette dei for tekstar som dei ikkje frivillig ville valt sjølve. Det er ikkje berre for å vere stygg med dei.

Utsegnene impliserer at lærarane har ein tanke om at enkelte skjønnlitterære tekstar ikkje er allment tilgjengelege for elevane, og at det difor er norsklæraren sin jobb å introdusere elevane for desse tekstane i undervisinga. Her nemner lærarane tekstar som er skrive av anerkjente forfattarar og som kan seiast å vere ein del av skulen sitt skjulte skjønnlitterære kanon, som Siv poengterer her: ”*Sjølv om det ikkje står i læreplanen at vi skal lese Ibsen, så tenkjer eg at du kan ikkje gå gjennom tre år på vidaregåande utan å ha lese Ibsen*”.

Det er fokus på at tekstane i norskundervisinga har verdi for elevane individuelt, men lærarane vektlegg at tekstane også har verdi i ein større kulturell samanheng. følgje Siv handlar det om å utvikle seg som menneske, men det er også eit mål å oppnå felles referanserammer med samfunnet elles. Siv forklarar:

Perspektivet på nytte, det er jo det mange elevar har. Kva tid får eg bruk for dette, kva kan eg bruke dette til, og det er jo ... Da er ein jo på ein måte litt på sida av mykje av det norskfaget handlar om. Det er ikkje ... Eg tenkjer at ein må klare å komme litt vekk frå det nyttefokuset, og tenke meir på det dannelsesfokuset. At ja ... Det er ikkje sikkert at du får bruk for det direkte i ein jobb du skal ha, men det er noko med det å utvikle seg som menneske. Så er det noko med det å ha felles referanserammer, altså med andre i same alder eller ... ja.

Her ligg det også ein tanke om at elevane ikkje nødvendigvis ser heile meininga med enkelte emne i norskfaget, og at elevane har eit større fokus på nytten norskfaget kan ha på eit individuelt plan. I tillegg er det eit sentralt poeng at elevane skal bli utsette for ulike perspektiv gjennom tekstane dei møter i skulen, ifølgje Siv. Dette er noko som opptar også dei andre lærarane, som Gro poengterer ønsker ho å ”[...] gi elevane leseopplæringar som kan på ein måte få dei til å skjønne at ok, mitt syn på verda er ikkje gjengs for andre”.

Utsegnene til lærarane impliserer at tekstutvalet helst bør ha kvalitetar som kan fungere dannande på elevane, men her er det variasjonar mellom hovudfokuset til lærarane. Sjølv om også Gro og Frida ser viktigheita av at elevane skal bli samfunnsborgarar og møte ulike perspektiv gjennom tekstane i norskfaget, har særleg Frida eit større fokus på allmenndanninga til elevane. Frida fortel:

Eg tenkjer det viktigaste er allmenndanninga til elevane. Det er ein del ting der dei ofte spør, ”kva skal vi med dette?”, og det er med rette på nokon ting. Det er ikkje alltid eg heller er einig i at alt skal vere med, men nokon ting har ein kanskje ikkje konkret bruk, men som er ein del av å bli ein norsk samfunnsborgar på ein måte. Så er det alle dei verktøya som ein treng i livet vidare [...].

Det er altså einigheit om at norskfaget skal introdusere elevane for ein del tekstar som vert sett på som viktige for elevane som norske samfunnsborgarar, men det er ulikt kor stor plass det dannande perspektivet skal utgjere i tekstutvalet.

5.2.2 Tilgang til demokrati

Frida er spesielt opptatt av korleis norskfaget skal ruste elevane for arbeidsliv og deltaking i samfunnet elles, da ho meiner, som sitert i førre avsnitt, at norskfaget ikkje bør sjåast som eit isolert fag, men som eit fag som tener elevane også i andre situasjonar. Ifølgje Frida må elevane bli gitt ”alle dei verktøya som ein treng i livet vidare [...]”, særleg med tanke på å takle dei krava dagens tekstmangfald inneber. Ho formulerer det slik:

Er det noko elevane har bruk for no i tida vi lev i, så er det å lese sakprosa og å navigere i alt som blir skrive. Samfunnsdebatten er jo prega av kronikkar og tekstar der ein skal kunne gjere greie for kva som er bra. Kva er det hold i, i ein verden full av fake news.

Tekstutvalet må, ifølgje Frida, innebere tekstar frå samfunnsdebatten, fordi det er eit mål om at elevane skal oppnå evne til å navigere i dagens tekstkultur. Tekstkulturen består av både ulike typar tekstar og tekstar med ulike krav, noko Frida er bevisst på. Som ho seier:

Dei får nyheitene sine eigentleg eine og aleine frå sosiale medium. Det er ei utfordring, fordi det er kanalar som ofte ikkje skil godt nok mellom god informasjon og ikkje god informasjon. Kva tekstar som florerer der, kan ein på ein måte ikkje heilt kontrollere. Så eg tenkjer at vi må gi dei verktøy for klare å skilje!

Frida sitt fokus på å gi elevane verktøy til å takle dagens tekstmangfald kan sjåast i samanheng med eit ønske om å leggje til rette for demokratisk deltaking. Ho er oppteken av at elevane skal kunne gjere greie for kva det er hold i og trekk fram tekstar tilknytt samfunnsdebatten og falske nyheiter. Tilgang til demokrati kan derfor seiast å vere ein del av grunngevinga for kvifor ho meiner tekstar innanfor sakprosasjangrar er aktuelle for bruk i undervisinga.

5.2.3 Nytte

Eit fleirtal av lærarane ser viktigheita av at elevane les tekstar som er aktuelle for høgare utdanning, for som Randi påpeiker så skal ”dei jo vidare å studere”. Tekstutvalet vil difor også vere prega av kva lærarane ser nytteverdien av med tanke på høgare utdanning. Siv fokuserer først og fremst på at sakprosa vil vere aktuelt i samband med skriveoppgåver når elevane byrjar på høgare utdanning. Her kan ein dra linjer til kap. 5.1.2, kor det kjem fram at lærarane nyttar informative sakprosa-tekstar i samband med tekstskaping i undervisinga. Siv fortel:

Det er jo ... Der er det jo på ein måte ei skeiv fordeling. Dei skriv mest sakprosa, men dei les kanskje mest skjønnlitteratur. Men ja ... Så mange ønsker jo kanskje å skrive meir kreativt, men det kan vere vanskeleg å rettferdiggjere og bruke mykje tid på det når dei går på studieførebuande. Det er ikkje kanskje først og fremst novelle dei blir bedne om å skrive på universiteta.

Fokuset på nytte kjem også fram gjennom Frida sitt nemnde fokus på allmenndanninga i kap. 5.2.1. Ho er oppteken av at norskfaget skal gi elevane verktøya dei treng vidare i livet, som ho seier:

Så er det alle dei verktøya som ein treng i livet vidare, både studieteknikk, det å kunne lese sakprosa og skjønnlitteratur, og å kunne skrive tekstar på den måten som dei skal skrivast i ein gitt sjanger. Det å kunne argumentere for seg ... Det å sjå at norsk ikkje er eit isolert fag. Det er eigentleg berre ... Der skal du få verktøya til dei andre faga på ein måte.

Lærarane grunnjev altså tekstutvalet med omsyn til kva dei ser på som nyttig. Ifølgje Siv vert sakprosa sett på som sentralt med tanke på kva elevane skal skrive på høgare utdanning. Dette kjem også fram når ho poengterer at sakprosa tekstanane ho vel ut gjerne skal fungere som gode eksempel på tekstar elevane skal skrive i kap. 5.1.2. Siv fokuserer altså ikkje like mykje på nytten ved leseopplæring i sakprosa, medan Frida reknar det å kunne lese sakprosa som noko ein treng vidare i livet.

5.2.4 Eigne preferansar og erfaringar

Ikkje uventa kjem det fram at lærarane sine tekstutval er påverka av deira egne preferansar og erfaringar. Randi og Siv er begge blitt norsklærarar på grunn av ei stor interesse for skjønnlitteraturen, noko som følgeleg er med på å påverke tekstutvalet dei gjer. Gjennom møtet med elevane ser dei at visse tekstar treffer og interesserer elevane meir enn andre. I tillegg handlar det om at lærarane sitt eige engasjement er ei drivkraft for dei sjølve og som kan smitte over på elevane. Randi fortel:

Når det gjeld skjønnlitteratur da, så brukar eg tekstar eg likar sjølv eller som eg har hatt suksess med i andre klassar. Eg kopierer gjerne opp ting som eg likar og som eg trur fenger, heller enn å bruke tekstar som er middels gode som eg finn i tekstsamlinga til læreboka.

Siv ho opplever det som utfordrande å få til ein god samtale om ein tekst som ho sjølv ikkje likar, noko som gjer at ho vel tekstar ho sjølv fattar interesse for, som ho seier:

Eg føler at om eg skal jobbe med ein tekst med elevane mine, så må eg nesten like den teksten sjølv eller så blir det vanskeleg å få til ein god samtale om teksten da. Anten det er dikt eller ei novelle eller ... Kva det måtte vere. Det er og noko med at viss ein som lærar står fram som interessert og entusiastisk, så er det jo ein sjanse for at det kan smitte over på nokon av elevane i alle fall.

Siv fortel vidare at tekstutvalet av og til vil vere tilfeldig eller påverka av tekstar ho har nytta før, men legg til at ”*ofte er det rett og slett ut frå tekstar som eg likar. Dikt som eg synest er flotte eller som eg synest er artige eller interessante*”. Desse flotte, artige og interessante kvalitetane ved tekstane kjem ofte i første rekke når ho vel ut tekstar, ho fortsett: ”[...] *Ofte så tenkjer eg kanskje først på det, og så etterpå liksom om ja ... Kva er det ... Er det ein tekst som er relevant for det vi driv med eller at eg prøver å finne relevante måtar å bruke dei på*”.

Blant dei skjønnlitterære tekstane uttrykkjer Siv at ho har ein slags personleg tekstbank ho hentar tekstar ut frå. Det er mange skjønnlitterære forfattarar ho føler at ho ”*må innom*”, medan det svakare personlege engasjementet for sakprosaetekstar gjer det lettare å ty til læreboka. Hennar eigne preferansar påverkar altså i kva grad ho føler seg bunden til å ta i bruk læreverket si tekstsamling. Dette kjem fram gjennom følgjande utsegn:

Personleg synest eg det er lettare og kjekkare, om det er lov å seie det, å jobbe med skjønnlitteratur. Så når ein da skal jobbe med sakprosa, så kjenner eg jo at da er det lettare å på ein måte gå til den læreboka ein har. Å sjå på dei tekstane så er der og velje ut nokre som ein tenkjer passar ut ifrå det ein jobbar med da. Så viss ein skal no ha om ja ... Det å skrive debattinnlegg, så kva av tekstar kan fungere som eksempel på det også ... Ja ... Der kjenner eg jo at eg er meir bunden til læreboka på mange måtar. At eg liksom føler at eg lettare kan liksom hente tekstar på ulike plassar når det er snakk om skjønnlitteratur, medan sakprosa ... Det synest eg er vanskelegare på mange måtar.

På spørsmål om ho har ein tilsvarende tekstbank innan sakprosaetekstar, så er ho meir nølande, men uttalar at ein kan ”*lese foredrag av kjente forfattarar om eit gitt tema, men der og blir ein igjen kanskje litt styrt av at det er akkurat den forfattaren som har skrive det foredraget eller ja ... Så ein går*”. Ho konkluderer med at læreboka vil ha ei meir avgjerande rolle for korleis sakprosaetekstar ho tek i bruk i undervisinga, som ho seier: ”*I alle fall kjenner eg at eg går meir etter læreboka og utvalet som er gjort der*”.

Også Frida er tydeleg på at tekstutvalet vil vere påverka av personelege erfaringar og preferansar. Ho formidlar det slik: ”*Vi er jo avgrensa som menneske, og tekstane eg vel vil jo vere påverka av meg som person og mine erfaringar. Kva eg har gjort før, kva eg likar og kva eg ikkje likar*”. Ho står likevel fram med eit litt anna fokus blant lærarane, da ho heller føretrekk å lese sakprosaetekstar. Ho påpeiker at tradisjonane knytt til læreplanen frå 2006

truleg har medført ei overvekt av skjønnlitterære tekstar tidlegare, men at det dei siste åra har blitt meir rom for sakprosa. Frida forklarar:

[...] det har heilt sikkert blitt fleire skjønnlitterære tekstar på grunn av at dei passar betre inn i pensum. Det blir ei overvekt av det da, sånn som ting har vore før, men med den nye læreplanen og dei tverfaglege temaa og sånn... Eg merkar at me har brukt fleire sakprosaetekstar no i samband med det, så eg trur nok eg vel sakprosaetekstar viss eg føler at eg har moglegheita til det.

Utsegnene tyder på at tekstutvalet til lærarane er prega av deira egne preferansar, men det kan virke som at ein har ein større vanskar med å kutte ned på dei skjønnlitterære tekstane enn på sakprosaetekstane. Lærarane verkar til å vere prega av ei form for pliktkjensle, og den er sterkast ovanfor skjønnlitterære tekstar. Innanfor skjønnlitterære sjangrar er det fleire tekstar lærarane opplever at dei ”må” innom, noko som verkar til å stå i samband med den skjønnlitterære tradisjonen i norskfaget. Sakprosaetekstane har derimot ikkje ei like etablert rolle, og er som Randi uttrykkjer det ”*litt meir stemoderlig behandla*”

Svara frå intervjuet tyder på at lærarane sine preferansar også påverkar om det vert nytta analoge eller digitale tekstar i undervisinga. Både Gro og Randi føretrekk å arbeide med papirbaserte tekstar. Gro formulerer det slik:

Eg er veldig for papir sjølv da. Eg likar å lese på papir, så eg pleier å skrive ut. Det spørst jo litt sjølvst, kor mykje vi skal arbeide med teksten. Om det berre er å vise eitt eksempel, og vi på ein måte berre skal skumlese, så har eg den kanskje oppe framme eller gir dei linken. Elles pleier eg å skrive ut, men det er noko med det at eg likar blyant og likar å lese, men og for å få dei litt vekk frå skjermen. Så det er jo litt forskjellig sånn sett, men papir synest eg er bra.

Randi på si side hevdar at ”*elevane ikkje er like til stades som det dei er når det berre er bok og ei kladdebok å skrive i*”, men at opplevinga av digitale tekstar truleg også er påverka av hennar egne preferansar. Ho viser til eksempel der elevane skal lese tekstar på nett:

For eksempel det å lese tekstar på nett eller på data, det likar eg ikkje sjølv. Difor kopierer eg gjerne opp tekstar til elevane om vi skal lese noko, for eg føler at dei ser og klarar å lese betre da. Eg veit ikkje om det stemmer, eller om det berre er eg som er gammaldags.

Deira personlege preferansar vil altså påverke om elevane les analoge eller digitale tekstar i undervisinga, og om dei les tekstane i sin opphavlege kontekst eller ei. I denne samanhengen

vil det vere relevant korleis lærarane legg fram utskrivne nettekstar for elevane. På spørsmål om utskrift svarar Randi: ”Brødteksten! Eg prøver å fjerne alt det rotet rundt!”. Ho legg også til at enkelte nettekstar har kvalitetar som gjer dei vanskelegare å arbeide med desse i undervisinga: ”Vi jobbar kanskje ikkje så mykje med samansette tekstar, fordi det er litt vanskelegare. Det er lettare å forholde seg til trykte tekstar”. Gro poengterer at ein truleg burde lese nettekstane på pc, men at det allereie er så mykje skjermtid på skulen. Løysinga blir difor å skrive ut heile nettekstar, ho forklarar:

No er det jo nettekstar sant, så sånn sett kan ein jo ... Bør ein kanskje lese dei på pc, fordi det er på nett dei er, men samstundes så må ein jo prøve å gi dei inntrykket av den type tekst det er, så eg pleier eigentleg berre å skrive ut i hjørnet, også blir det sånn som det blir.

Eit anna punkt som er sentral i denne samanhengen er delingskulturen på skulen og erfaringane til dei andre i kollegiet. Fleirtalet av lærarane rapporterer at dei får tips frå andre lærarar, og at dei ofte påverkar kvarandre i tekstutvalet. Tekstar som har fungert i andre sine klasserom nyttar ein gjerne på ny i håp om at dei også skal medføre suksess i ein anna klasse.

5.2.5 Læreplan

Tekstutvalet er også påverka av kva som står i og korleis lærarane les læreplanen. Sakprosa skal i utgangspunktet utgjere ein like stor del som skjønnlitteraturen i faget, men lærarane i studien gir uttrykk for at tekstutvalet på Vg2 og Vg3 vil vere prega av tekstar innanfor skjønnlitterære sjangrar. På Vg1 har ein derimot ein valfridom som gjer det lettare å ta i bruk sakprosaetekstar. Siv formulerer det slik:

På Vg1 så står ein jo på ein måte enda friare, i og med at der har ein ikkje den litteraturhistoria som ein skal gjennom. Der er det kanskje enda meir ... ikkje tilfeldig, men at ein liksom ... Det er kanskje det at ein føler seg litt friare i valet av tekstar, for det treng ikkje vere så konkret knytt til ein periode eller ei retning.

Den same valfridomen på Vg1 nemner både Randi og Gro, i tillegg vert det implisert at Vg2 og Vg3 er borttinga skjønnlitteraturen og språkhistoria. Randi fortel:

Eg synest blant anna at det er vanskelegare å undervise Vg2, fordi det pensumet i Vg2 er fjernare for elevane. Det er eldre litteraturhistorie og språkhistorie, og da er det vanskelegare å kople dei på. Så Vg2 er sånn erfaringsmessig litt nedtur i forhold til Vg1 og Vg3. [...] På Vg1 står du jo veldig fritt til å velje tekstar. Du kan vere veldig kreativ. Du har god tid til å komme gjennom pensumet. Du står veldig

fritt i val av tekstar, og måtar å lære på da. I Vg3 så er det jo det at tekstane er nærmare vår tid, og det er og litt meir rom for kreativitet.

Same mønster kjem fram i intervjuet med Gro. Ho opplever at norskfaget ” i alle fall på Vg3, kanskje har mykje skjønnlitteratur-fokus, men at ein på Vg1 ... er det kanskje meir ope for sakprega tekstar”. Gro legg til at ein driv ein del med analyse på Vg3. Difor er det også sakprosaetekstar dette studieåret, men ho uttalar at ”informasjonshenting og meir sånn konkrete sakprega tekstar, det er det kanskje ei større moglegheit på Vg1”.

Jamstillinga mellom sakprosa og skjønnlitteratur er ei vidareføring frå den tidlegare læreplanen, men Frida opplever at det er blitt lettare å velje sakprosa i samband med dei tverrfaglege temaa, som jo er eit fokus i Fagfornyinga. Ho legg til at norskfaget er eit stort fag, og at den nye læreplanen ikkje har dei like tydelege endringane som ein kanskje hadde ønska seg. Frida forklarar:

Det er vel kanskje ei mindre endring enn ein kunne ha tenkt seg, i forhold til at det er eit veldig stort arbeid som ligg bak dei nye læreplanane. Vi har vel enda opp med ein del av det same. [...] Mitt inntrykk er at ein er litt redd for å gi slipp på ein del ting. Nei, me må jo ha det. Me må jo ha det, sant?! Men du må jo gi slipp på noko for å gi større plass til noko anna. Ein vil jo at vi skal gå i djupna, men det er jo ikkje sånn veldig mykje rom for det, sjølv om det har kome ny læreplan.

Mangelen på endring er noko også dei andre lærarane i studien har lagt merke til. Det er eit inntrykk av at læreplanen stort sett er den same, men at kompetansemåla er formulert på ein anna måte. Utsegnene til lærarane gir inntrykk av at norskfaget sin skjønnlitterære tradisjon difor sjeldan blir utfordra, og at tekstutvalet ber preg av lite endring. Siv forklarar:

Sjølv om det er komme ny læreplan no, så er jo mange av oss litt der at vi tenkjer ... Ja, ja, men er det ikkje dette vi eigentleg har drive med heile tida. Det med å øve opp evne til refleksjon og gå i djupna på ting. Me tenkjer at det er ikkje nødvendigvis så lett å sette fingeren på akkurat det som ja ... Dette blir annleis no og dette blir annleis no. Ein føler liksom at det er mykje det same, men at det kanskje heller er formulert på ein anna måte.

Også Gro har vanskar med å peike på dei konkrete endringane i den nye læreplanen, som ho seier: ”Det som har endra seg er jo at det er ny læreplan no på Vg1 da, men eg kan ikkje seie at eg ... Eg veit ikkje om norskfaget har endra seg eller ikkje”. Ho fortel vidare at det er enkelte endringar, men at ho ikkje opplever at det er mykje som har blitt annleis. Ifølgje ho er

det ”kanskje meir det med kritisk lesing og kanskje eit større tverrfagleg fokus”, men ho verkar til å ha eit inntrykk av at møte med ny læreplan kan vere overveldande i starten. Dette kjem fram gjennom følgjande sitat: ” *No i starten har det jo berre vore å overleve, komme gjennom, hugse alt og gjere alt og sånne ting*”.

5.2.6 Vurdering

Informantane er inne på at vurdering og eksamen kan spele ei rolle for kva slags tekstar ein handsamar og korleis ein går fram med tekstane. Som Randi seier: ”*Vi prøver jo å velje ut tekstar som kan vere slike tekstar som dei får på eksamen*”. Dette støttar Gro:

Læreboka legg jo nokre føringar, men så føler eg absolutt at eksamen og legg føringar. Spesielt når ein jobbar med tekstarbeid og skriftleg eksamen. Kva typar tekstar får dei på eksamen. Sånne typar tekstar prøver ein jo å leggje til i undervisinga sant.

Frida seier ho forsøker å velje ut tekstar som kan knytast opp mot vurdering, da tekstane må passe inn med tanke på kva dei skal arbeide med. Ho ønsker at elevane skal arbeide med noko dei meistrar, men det skal også vere noko dei skal kunne strekke seg etter. På same tid må teksten vere knytt til eit arbeid som kan vurderast, som Frida seier her: ” *Samtidig må det vere noko du skal kunne seie noko mest mogleg konkret om etterpå, så det er klart at det styrer det valet du gjer*”.

Lærarane gjev altså uttrykk for at tekstane helst bør ha kvalitetar som det er mogleg å gi konkrete tilbakemeldingar på i etterkant av arbeidet med tekstane. I tillegg er det ønskeleg at tekstane i undervisinga er representative for dei tekstane som kjem på eksamen. Som Siv seier er lærarane ”*forholdsvis eksamensstyrte*”, men ho poengterer at det som oftast ikkje er eit like stort fokus på Vg1. Det er først på Vg3 at alle elevane skal opp i eksamen i norsk, så når denne tida nærmar seg vert ein gjerne meir eksplisitt orientert. Siv fortel: ”*Samstundes på Vg1, der er det såpass lenge til dei skal ha eksamen, at eg tenkjer i alle fall at eg ikkje kjenner så veldig mykje på det da*”.

5.2.7 Elevgruppa

Somme av lærarane er opptekne av at tekstutvalet må tilpassast til elevgruppa. Frida legg til grunn at elevane treng å oppleve mestring, men at dei også må ha noko å strekke seg etter. Vidare fortel ho at det ofte er meir utfordrande å arbeide med sakprosaetekstar, da desse

tekstane har ein tydelegare agenda enn skjønnlitteraturen. Ho er difor bevisst over elevane sitt mestringsnivå når ho vel ut tekstar, og ønsker at dei gjennom åra på vidaregåande stadig skal møte hakket meir utfordrande tekstar:

Dersom me driv med retorisk analyse, så vel eg ein tekst kor det ... Vi byrjar med ein tekst kor det er lett å finne retoriske verkemiddel, så går vi heller over til ein anna tekst kor det er litt meir vanskeleg.

Nivået til elevane vil altså vere med å bestemme tekstutvalet, men det er påfallande kor stort fokus lærarane også legg på aktualisering, gjenkjenning og leseglede. Dette står i tråd med fokuset i kap. 5.1.1. Både Siv, Frida og Randi er opptekne av at elevane skal oppleve leseglede og få gode leseopplevingar i skulen. Siv fortel:

Sjølv om norskfaget er jo ofte det faget som mange er litt sånn ... I alle fall når dei kjem på vidaregåande, så er dei ofte litt lei, fordi det har hatt ... ”Arg, vi har norsk i snart ti år. Er ikkje vi snart ... Eg kan jo lese, eg kan jo skrive”. Men samstundes så får ein jo innimellom nokre slike opplevingar, der elevane blir entusiastiske ovanfor ein tekst eller at dei oppdagar eit eller anna med eit dikt eller ... Det kan vere berre noko lite som gjer at du liksom ser at, ja – ja, det går jo faktisk an å finne noko interessant i norskfaget, sjølv om ein i utgangspunkt er lei av det.

Ønsket om at elevane skal verte glade i å lese er også viktig for Randi, som ho seier: ”eg ønsker jo at elevane skal bli glade i å lese. Det er jo difor eg vart norsklærer, fordi eg var så glad i å lese sjølv sant”. Randi fortel at ho ønsker at elevane skal oppleve lesinga som givande, men det er ikkje alltid like mykje rom for at elevane kan velje tekstar sjølv:

Veldig ofte får dei jo ikkje velje kva dei skal lese. Dei må lese noko som har med ein periode å gjere eller noko sånt sant som dei ofte kanskje ikkje synest er så spennande. Men viss dei opplever glede ved lesinga, så tenkjer eg at det er veldig givande for dei.

Utsegnene indikerer at lærarane ønsker å velje tekstar som gir elevane leseglede. Her er det tenkeleg at lærarane overfører sine eigne opplevingar med tekst til elevane, og at dei difor introduserer elevane for tekstar dei sjølve tenkjer har kvalitetar som kan skape leseglede og gode leseopplevingar. Siv og Randi sitt fokus på skjønnlitteraturen, indikerer at tekstar innanfor skjønnlitterære sjangrar spelar ei sentral rolle i denne samanhengen.

5.3 Lærarane sine syn på kritisk lesing

Lærarane har ulike forståingar av kva kritisk lesing inneber. Eg har difor valt å presentere denne delen av analysen ved å fokusere på kvar enkelt lærar.

5.3.1 Randi

5.3.1.1 Forståing av kritisk lesing

Randi viser til kunnskap om retorikk når ho skal ta føre seg kva kritisk lesing inneber. Ho formulerer det slik:

Eg tenkjer det er evna til å forstå tekstane, og sjå korleis verkemiddel som blir brukt for å få lesaren der dei som har laga teksten vil. Avsløre på ein måte ... Overtalingsstrategiar! Det er jo kunnskap om retorikk da, og evna til å lese og forstå innhaldet.

Ifølgje ho står kritisk lesing i tilknytning til retorisk analyse. Dette er noko ho meiner ein arbeider mykje med i skulen, men ho meiner at det burde bli eit større fokus på tekstar som påverkar elevane i kvardagen. Randi trekk linjer til det tverrfaglege temaet ”demokrati og medborgarskap”, og argumenterer for at ein bør prioritere tekstar ”som påverkar elevane veldig, og som dei ikkje får noko hjelp til å gjennomskode, fordi dei sitt berre å les dei på eiga hand”.

5.3.1.2 Fokus på kritisk lesing av sakprosaetekstar i undervisinga

Randi si forståing av kritisk lesing gjer at ho opplever at elevane meistarar kritisk lesing av sakprosaetekstar. Ho uttalar at retorisk analyse ofte utgjer kortsvarsoppgåver på eksamen, og da er det mange som vel å skrive desse oppgåvene. I denne samanhengen hevdar ho at innføringa av retorikk i norskfaget truleg har ført til auka kritisk lesing i skulen. I tillegg har ho inntrykk av at dette er noko lærarar øver mykje på med elevane. Dette gjeld, ifølgje ho, særleg Vg1 og Vg3. Vidare seier ho at ho trur dei fleste elevane ser retorisk analyse som eit sikkert val på eksamen, sidan ho meiner det er ein relativt enkel oppgåvetype. Det kjem fram gjennom følgjande utsegn:

Eg trur det er ein sjanger som dei fleste føler at dei har ei slags oppskrift på. Eg trur det blir øvd veldig mykje på den sjangeren. Dei har skrive veldig mange av dei opp gjennom åra dei har gått på vidaregåande. Så viss du føler at du meistarar det før, så er det jo ein relativt enkelt oppgåvetype. Så det er kanskje eit litt safe val.

Randi legg til at retorisk analyse gjerne vert sett på som ei typisk plankeoppgåve. Med det meiner ho: ”oppgåva du vel om du skal velje den enklaste oppgåva, kanskje? Den som dei fleste kan redde seg inn på. Dei svake elevane vel veldig ofte ei retorisk analyse”. Noko av grunnen til at elevar opplever desse oppgåvene som enkle trur ho er fokuset i undervisinga:

[...] eg trur uansett at det er blitt ein større del med retorisk analyse, det er liksom veldig no da. Og eg trur og at nokon norsklærarar tenkjer at no er det litt nok. No kan alle det så godt.

Synet hennar på kritisk lesing og elevane sitt meistringsnivå indikerer at det ikkje er eit så stort behov for å prioritere kritisk lesing i undervisinga, men som ho seier ”Det er jo nye som og må lærast opp”. Ho nyanserer svaret når ho seier at ho trur lærarar ofte ”oppvurderer elevane sin tekstkompetanse”, og at ein truleg burde ha fleire samtalar om ”tekstar elevane møter på i verkelegheita der ute”. Ho fortel:

Det er vel læraren sin jobb å leggje til rette for oppgåver som kan øve opp denne. Det er vel å berre møte på mange tekstar, og snakke om dei i klasserommet. Eg trur kanskje vi gjer det i ein for liten grad. Dei bloggane som vi burde ha snakka meir om, lest og kritisert, trekt element ut av og ... Dei påverkar jo elevane veldig mykje, og eg trur det er viktig at vi jobbar med dei tekstane som elevane møter på i verkelegheita der ute, og ikkje berre sånne gamle reklamar som vi sjølv finn. Å finne dei tekstane som elevane lesar sjølve. Men det er jo berre ein del av norskfaget sjølv sagt! Litteraturen er jo og ein veldig viktig del av norskfaget.

I denne samanhengen vil det vere relevant å kommentere synet hennar på sakprosa og skjønnlitteratur. Randi meiner at elevane stort sett meistrar arbeid med sakprosatekstar, og at desse tekstane er enklare å handtere enn skjønnlitteraturen. Dette heng saman med korleis eigenskapar ho koplar til skjønnlitteraturen og korleis eigenskapar ho fokuserer på i samband med sakprosatekstar. På spørsmål om kva som gjer skjønnlitteratur meir avansert, svarar ho:

Meir konsentrasjon, meir observasjon i lesinga. Ein del av dei novellene som vi brukar, er jo litt avanserte. Det er ein del ting som elevane ikkje alltid observerer i novellene, men det er jo sjølv sagt med dei samansette tekstane og. Det er ikkje alt dei ser, men det er meir plankeoppgåve enn novelletolking.

Ifølgje ho er det altså skilnad mellom måten ein les sakprosatekstar og måten ein les skjønnlitterære tekstar. Ho legg til at ein ofte brukar tolking om skjønnlitteraturen, medan

sakprosa skal analyserast. Samla sett kan utsegnene hennar indikerer at ho meiner skjønnlitteraturen krev meir av elevane, noko som kjem fram gjennom følgjande sitat:

Det er litt meir rom for tolking i skjønnlitteraturen, du kan dra det litt lenger ... Sånn som med tema, budskap, synest eg. Den er oftare litt meir open. Og kanskje er ikkje verkemidla så innlysande heller, sant. Det er ikkje så lett å peike på verkemiddel og seie noko om synsvinkelbruk og sånn. Eg trur kanskje det er litt meir avansert å skrive om skjønnlitteratur, kan vere i alle fall.

5.3.1.3 Refleksjonar tilknytt eigen kompetanse om tekstutval og kritisk lesing

På spørsmål angående korleis Randi opplever sin eigen kompetanse når det kjem til tekstutval og kritisk lesing seier ho: ”Eg føler at eg har evna til det, og at eg kan det. Støtte meg på kollegiet sant, og at vi kan støtte oss på kvarandre”. Ho legg til at ein ofte har ein tidsknappheit som lærar, og at ho kunne tenkje seg å bruke meir tid på opplegg. Når det kjem til kritisk lesing fortel ho at det var lite fokus på det når ho utdanna seg. I samband med dette ser Randi tilbake på den perioden da læreplanen for Kunnskapsløftet 2006 vart innført. Det første møtet med retorisk analyse beskriv ho som eit ”veldig sånn sjokk” og ”kaotisk”. Ho fortel vidare:

Når retorikken kom inn, og no skal vi fokusere på retorikk, så var det jo for mange veldig frustrerende, fordi vi ikkje hadde lært noko om det på universitetet og ... Kva var det vi egentleg skulle, og kva omgrep skulle vi lære elevane? Det var veldig forvirrende i byrjinga. Eg veit ikkje om eg føler at eg har fått ein sånn ... Eller no føler eg at det har roa seg, men i byrjinga var det litt sånn kaotisk. [...] Eg hadde ikkje heilt forståinga av kva eg skulle fram til og korleis eg skulle undervise. Eg trur kanskje i byrjinga at eg forvirra elevane. Det som stod i læreboka var for meg og forvirrende, og eg hadde ikkje eit heilt klart mål med undervisinga. Men eg føle det har komme seg etter kvart, og no stolar eg meir på meg sjølv.

Måten ho skildrar sitt eige møte med læreplanen i 2006 på indikerer at det vart nytta avgrensa med tid på å sikre at lærarane hadde dekkande kompetanse i læreplanen sine nye bidrag. Dette utgjør også ei aktuell problemstilling med tanke på fagfornyinga, og vil verte løfta fram i oppgåva si avslutting.

5.3.2 Frida

5.3.2.1 Forståing av kritisk lesing

Frida fokuserer på evna til å vurdere og å ta stilling til innhald i tekstar når ho svarar på kva kritisk lesing handlar om. Kritisk tilnærming til tekst meiner ho viser til noko overordna på feltet, men ho legg til at ho ikkje er heilt fortruleg med omgrepa. Ho formulerer det slik:

Kritisk lesing ... Det tenkjer eg handlar om å ... Det handlar jo om å tenkje sjølv når du leser. Det å kunne vurdere, sant. Vurdere innhald. Kunne eventuelt sette det opp mot anna innhald, ikkje sant. Medan kritisk tilnærming til tekst vil vel kanskje vere enda meir overordna. Eg merkar at eg ikkje er heilt fortruleg med desse omgrepa enda ... Eg føler at det ... Vi har ikkje det under huden no på det her tidspunktet, tenkjer eg da. Det er jo fordi at vi har jo og hatt litt lite trening i det sjølve. Kritisk lesing handlar om korleis ein les ein tekst og korleis spørsmål ein kan stille til den, medan kritisk tilnærming er kanskje noko litt meir overordna i forhold til tekstutval og ja.

Med utgangspunkt i sitatet kan ein argumentere for at Frida fokuserer på tekstvurdering når ho gjer greie for kritisk lesing. I tillegg er målsetnaden om sjølvstendig refleksjon framstående i forklaringane hennar. Dette ser ho i samanheng med krava dagens tekstmangfald stiller til elevane:

[...] i forhold til å kunne navigere i det samfunnet me har no. Det er heilt sånn ... Ein snakkar om at på eit tidspunkt vil det vere så mykje desinformasjon at på eit tidspunkt vil vi ikkje kunne seie noko om kva som er sant og ikkje sant lenger. Vi må jo skape menneske som kan klare å sette dei skilja, og klare å tenkje kritisk. Det blir jo veldig viktig!

5.3.2.2 Fokus på kritisk lesing av sakprosaetekstar i undervisinga

Frida poengterer at kritisk lesing er noko som skal gjennomsyre alt det ein driv med i norskfaget, men ho trur at mange framleis har ein veg å gå med tanke på å leggje til rette for det i undervisinga. Ho drar fram diskusjon i klasserommet som ein måte å drive med kritisk lesing på, som ho seier:

Eg trur nok ikkje at eg er så veldig god på å leggje til rette for det enda. Der trur eg at både eg og sikkert mange med meg, har ein veg å gå ... Men på den andre sida, så trur eg at vi har gjort det før og til ein viss grad, men det er ikkje sett i system. Eg føler jo at måten vi diskuterer tekst på, har samtale om tekst på særleg kanskje legg til rette for kritisk lesing da. Sette spørsmålsteikn ved ting, og gå meir inn i noko og i ein del av det ... Å undersøke meir, sant.

Ho uttrykkjer at kritisk lesing truleg ”er ein av dei viktigaste eigenskapane ein elev kan skaffe seg”, men det verkar likevel ikkje til å utgjere eit eksplisitt fokus i undervisinga hennar.

Utsegnene hennar tyder på at ho har refleksjonar om korleis undervisinga burde vere. Ho er derimot tvilande når ho gir uttrykk for korleis kritisk lesing vert løfta fram i undervisinga.

Dette kjem fram gjennom følgjande sitat:

Det er vanskeleg å seie at no jobbar ein med kritisk lesing, og at det er det vi driv med no. Eg tenkjer at det må vere meir sånn ... I alt du gjer, må det vere eit element ved at vi må kunne diskutere og stille spørsmål, og på ein måte vere innforstått med at det er ikkje eit fasitsvar her.

I denne samanhengen vil det også vere relevant å kommentere Frida sitt syn på skjønnlitteratur og sakprosa. Ho argumenterer for at både skjønnlitteratur og sakprosa er tolkbart, men at det krev meir å stille spørsmål til sakprosatextar. Ifølgje ho heng dette saman med at elevane i større grad må verte gjort i stand til å forstå at sakprosa er tolkbart. Som ho seier: ”At sjølv om intensjonen til avsendaren er at den ønsker at du skal forstå det på den måten dei ønsker at du skal forstå det, så må du ikkje det”. Sakprosa har altså kvalitetar som er tolkbare, men det krev meir kunnskap blant elevane for at dei skal klare å identifisere desse aspekta. Dette utdjupar ho gjennom følgjande sitat:

Det er veldig vanskeleg å hevde at noko er feil i tolkinga av skjønnlitteratur.. Sant.. Fordi det er jo det som er med skjønnlitteratur, at det skal opplevast ulikt frå person til person. Det er den som les som skal oppleve det.. På ein måte.. Uavhengig av kva han har tenkt, den som har skriva det. Men sakprosa så har ein jo ein mykje meir klar agenda, med det ein skriv. Så det er klart at der vil ein jo forsøke å avgrense tolkingsrommet ein har, for den som les sant.. Ein vil jo helst ikkje at ein skal kunne tolke den i alle moglege slags retningar. Det strider jo litt imot den intensjonen med teksten da.. At ein skal tolke så mykje. Så det må ein jo i mykje større grad trenast seg opp, viss ein skal gjer det.

Samla sett kan ein argumentere for at Frida ser viktigheita av kritisk lesing, men at ho opplever at det er ein kompetanse som ikkje er sett i system i skulen. Å lese sakprosa på denne måten vil krevje trening, men ho har ikkje eit tydeleg svar på korleis ein går fram for å lære elevane ein slik måte å nærme seg tekstar på.

5.3.2.3 Refleksjonar tilknytt eigen kompetanse om tekstutval og kritisk lesing

På spørsmål om Frida vil komme med nokre avsluttande kommentarar i intervjuet, svarar ho følgjande: ”Kanskje berre at det med kritisk tenking er noko som både lærarane og elevane

må lære seg i større grad. Både korleis vi skal undervise i det, og korleis dei skal få det til". Sjølv opplevde ho lite fokus på det i opplæringa, men som ho seier sjølv "[...] *det byrjar jo å bli ei stund sidan*". Kritisk tenking ser ho på som noko litt nyare, sjølv om ein alltid har hatt tankar om det. Til sist kommenterer ho at lærarar burde få meir påfyll i samband med ny læreplan, men at det ikkje alltid vil vere like enkelt å finne tid til det. Ho seier:

Ein har jo same arbeidsmengde sjølv om det er ny læreplan.. Også handla det jo om økonomi og da. Det er nok gode kurs rundt om. Det er kanskje ikkje så mykje peng, få vikarar sant ... Da blir ein litt fanga i den vande arbeidskvardagen der det ikkje er rom for så mykje meir.

5.3.3 Gro

5.3.3.1 Forståing av kritisk lesing

Gro har eit særleg fokus på kontekst og refleksjon når ho skal ta føre seg kva kritisk lesing inneber. Ho formulerer det slik:

Eg tenkjer at kritisk lesing, det handlar like mykje om å ... Ja, kva skal eg seie ... Innhente seg informasjon om kvifor er denne teksten skrive, sant. Kva er formålet med teksten, kva vil ein, kvifor har denne personen skrive ... Kvifor er den skrive, og kva vil dei ... Har ein belegg for å skrive? At ein kan sjå litt på kontekst og forfattar kanskje, og litt sånn med at ein ikkje må ta alt som står der som god fisk, for å seie det sånn. At ikkje alt blir sånn ... Ja, det er sånn det er, også er ein fornøgd med det at ein har funne svaret på ein måte. At ein kan prøve å reflektere rundt kva ... Kvifor meiner dei det. Å øve elevane litt opp på å sjå frå begge sider, noko som ein veldig ofte øver dei opp på når dei skal skrive.

Her ser ho samanheng mellom kritisk refleksjon og tekstskaping, men poengterer at "*det kanskje ikkje er like mykje fokus på det når ein les*". Kritisk refleksjon meiner ho har ein sentral plass når elevane eksempelvis skal skrive drøftande artiklar, men at det alltid vil vere viktig å ha eit "*ope sinn*" i møte med ulike meiningsinnhald. På spørsmål om kva ho legg i dette fokuset på refleksjon i samband med kritisk lesing viser ho til meiningsmangfaldet i samfunnet. Som ho seier: "*Eigentleg at ein tenkjer litt og vurderer kanskje ulike sider og at ein er litt for og imot. Kanskje det å sette seg inn i andre sine sider av saken og eigentleg*".

Gro legg til at "kritisk" kan vere eit litt misvisande ord, da mange kjenner omgrepet i negativ forstand. I intervjuet rapporterer ho om at nokre elevar har denne sistnemnte forståinga, men hennar meining er at omgrepet ikkje burde forbindast med negativitet. I staden argumenterer ho for at kritikk handlar om å vere meir bevisst, som ho seier: "*Det er ikkje det at ein ikkje*

skal stole på det, men det er heller det å vere open for eller tenkje gjennom at det kan vere andre moglegheiter. Blir litt meir bevisst kanskje. Jobbe litt meir med teksten”. På same tid uttrykkjer ho, i likskap med Frida, at ho ikkje er heilt fortruleg med omgrepsbruken tilknytt kritisk lesing. På spørsmål om kritisk lesing er det same som å ha ei kritisk tilnærming til tekst, svarar ho:

Eg veit ikkje heit ... Kritisk lesing ... Eg veit ikkje, det er vanskeleg å svare på. Sånn kritisk tilnærming, eg veit ikkje ... Eg er litt i beit sånn sett. [...] Kvifor må vi ha så mange omgrep, som om ein ikkje er nok forvirra frå før.

5.3.3.2 Fokus på kritisk lesing av sakprosaetekstar i undervisinga

Også Frida gir uttrykk for at kritisk lesing sjeldan er det einaste målet med undervisinga i ein periode, men at ein prøver å øve på det undervegs. Ho fortel:

Det er ikkje akkurat sånn at eg tenkjer at i dag skal vi øve på kritisk lesing. Det er det økta i dag skal handle om. Det er meir litt sånn ... Litt sånn som ein tek undervegs da, men det blir jo på ein måte lagt til rette for det. Ein har jo fokus på det, men eg kan ikkje seie at vi har gått veldig inn på at det skal ... At det er målet eller planen no i ein periode. Det kan eg ikkje seie at eg har gjort, men ein prøver liksom alltid å få det med undervegs.

På same tid meiner ho at ein må ha fokus på området for å lykkast med det i undervisinga. Dette grunngjev ho med at det ofte er sånn at det ”[...] ein høyrer mest om og det ein les om, det er det ein kanskje prioriterer, fordi at ein får ei påminning”. Difor trur ho at ein eigentleg burde auke fokuset på kritisk lesingi undervisinga, dersom ein skal ha moglegheit til å ”[...] vinne noko på det”. Korleis ho skal få til dette er ho derimot noko usikker på. Frida rapporterer om at ho lærte ein del om kritisk lesing gjennom å arbeide med tekst på studiet, men at det likevel er vanskeleg å vite korleis ein lærer elevane å vere kritisk:

Ein les jo eit hav av tekstar når ein studerer sant, og ein trekk ut kva som er relevant, kva som ikkje er relevant, kva fungerer og kva fungerer ikkje. Så sånn sett har ein jo lært det der, men eg har ikkje lært sånn norskdidaktisk eller korleis ein skal gjere det med elevane. Det føler eg ikkje at eg har noko sånn tilstrekkeleg. Det er veldig mykje prøving og feiling.

Heller ikkje ho gir eit tydeleg svar på korleis ho underviser kritisk lesing av sakprosaetekstar i undervisinga, men ho har idear om korleis ein kan gjere det. På spørsmål angående å leggje til rette for kritisk lesing fokuserer ho på bevisstgjerjing, da ho trur det handlar mykje om å gjere

elevane bevisste over si eiga rolle, som ho seier: ”*At dei må kanskje bli klar over si rolle. At dei faktisk kan tenkje kritisk eller at dei kan på ein måte sette spørsmålsteikn ved tekstar da eller ved ulike sider ved tekstar*”.

5.3.3.3 Refleksjonar tilknytt eigen kompetanse om tekstutval og kritisk lesing

Som det går fram i delkapittel 5.3.3.2 har Gro lært kritisk lesing gjennom å studere ved høgare utdanning, men ho opplever likevel den norskdidaktiske kompetansen sin som avgrensa. I likskap med Frida opplever ho at kritisk lesing er relativt nytt. Ho opplevde lite fokus på det gjennom studiet, særleg med tanke på korleis ein legg til rette for kritisk lesing blant elevane. Ho legg til at det kan vere vanskeleg å avgjere kva som fungerer og ikkje i klasserommet, og seier: ”*Som regel så går det jo liksom greitt. Alle seier sånn at du må vere førebudd på at det går nokre gongar, så fungerer det mykje betre i andre klassar, og sånn er det berre*”

5.3.4 Siv

5.3.4.1 Forståing av kritisk lesing

Siv tenkjer først på kjeldekritikk når ho høyrer kritisk lesing. Ho forklarar:

Altså, eg tenkjer jo sånn umiddelbart, så er det jo lett å tenkje kjeldekritikk når ein tenkjer kritisk lesing. Og det å på ein måte, altså kritisk tilnærming ... Eg tenkjer det å på ein måte i det heile tatt stille spørsmål til ein tekst, til innhaldet og kor truverdig er det eigentleg. Om ein kan vite, eller i kor stor grad, ein kan stole på det som står der. Det er jo kjeldekritikk, ikkje berre det å vurdere om ei nettside er påliteleg, men om ein uansett viss ein les ein tekst, som ein tenkjer at kjem frå ei kjelde som er påliteleg, så kan ein likevel stille seg kritisk til det som står der. Fordi at det er alltid ja ... Det er alltid eit perspektiv på det, og kva finst det ... Er dette på ein måte ei vedtatt sanning eller kan ein tenkje at dette er berre ein måte å sjå det på. Så ja ... Så eg trur nok at det er lett å tenkje kjeldekritikk på ulike måtar, når ein tenkjer kritisk lesing.

Ho legg vekt på at kritisk lesing inneber ei vurdering av pålitelegheita og innhaldet i ulike tekstar, som ein også gjennomfører når ein i utgangspunktet reknar tekstane som truverdige. Dette synet står i samanheng med korleis ho oppfattar tekstar. Ifølgje Siv vil tekstar aldri vere heilt nøytrale og objektive, og ein har difor grunn til å utfordre sanninga som kjem fram i tekstane. Det kjem til uttrykk gjennom dette sitatet:

Viss utgangspunktet er at det eg skal lese no, det er sant. Versus om ein tenkjer at, ok, eg skal stille meg kritisk til det som står der. Eller eg skal vere på ein måte, igjen ... Det handlar jo om å vere litt aktiv i lesinga. At ein ikkje berre tek imot det som står der, og tar det for god fisk. At ein er klar over at all tekst som blir produsert, uansett kva det er, så står det ein person bak som ofte har ein agenda, men og at det er Det å få til ein heilt objektiv og nøytral tekst, det er umogleg.

5.3.3.2 Fokus på kritisk lesing av sakprosaetekstar i undervisinga

Siv ser kritisk lesing og kritisk tilnærming til tekst som ”mykje det same”. Ho legg til at det ikkje er ein særleg prioritert del ein arbeidar med i norskundervisinga, men at det gjerne blir ”eit vedheng til å jobbe med ein tekst”. Vidare rapporterer ho om at elevane oftast arbeidar med kritisk lesing i samband med skrivearbeid, og at fokuset vil vere mest på korleis ”ein går fram når ein skal finne stoff som ein kan bruke i eigen tekst. Det med å gå til fleire ulike kjelder og ikkje godta berre det første og beste ein finn”. I denne samanhengen legg Siv til at dagens situasjon er noko spesiell, da elevane ikkje lenger tek i bruk biblioteket for å finne kjelder. Tendensen er ifølgje ho snarare at elevane søker på Google, og så tek dei i bruk det første som kjem opp. Dette er noko Siv meiner ein må snakke om i klasserommet:

Og da må vi jo kanskje snakke om kva som er grunnen til at det er det som kjem opp først. Jo, det er fordi at det er kanskje flest treff, eller det er flest som har vore inne på det, men du må på ein måte ja ... Sjekke om du på ein måte finn. Står det det same fleire plassar, eller finn du motstridande kjelder? [...] Eg tenkjer nok at det er nok kanskje der vi legg mest fokus. Korleis dei kan bedømme om det dei refererer til stemmer eller om dei ja ... Kva skal eg seie. Om dei er heilt ukritiske til den informasjonen dei finn ulike plassar.

Fokuset er med andre ord på elevane sine evner til å vise sjølvstende i møte med ulike meiningsinnhald. Dette står i samheng med korleis ho formulerer formålet med kritisk lesing. Ho meiner ei slik lesing skal skape bevisstheit om at ”det finst ulike perspektiv på alt, og det at det er ikkje nødvendigvis at det finst ei sanning eller ein rett definisjon eller eit syn som er rett”. Ho legg til at elevane i dag møter eit mangfald tekstar, og desse må dei lære å orientere seg i. I tillegg meiner ho det er sentralt at elevane tek ei aktiv rolle, og at dei ikkje let seg lure i møte med overtydande tekstar. Ho seier:

Så å vere kritisk til saktekstar, anten det er tekstar som skal informere eller tekstar som argumenterer eller, så tenkjer eg at det kan vere ein måte å hjelpe dei til å ... Sjå at her er alltid ulike måtar å sjå ting på, også er det no liksom ... Kva skal eg seie, dei møter jo på alle slags moglege tekstar, mykje meir enn kva eg gjorde når eg var på deira alder. Så det å på ein måte lære seg å orientere seg i alle desse

forskjellige typar tekstar og at dei ja ... Kva skal eg seie. At dei ikkje lar seg lure, ikkje ja ... Kanskje tru på at sjølv om den personen seier at sånn og sånn er det, så kan likevel min måte å sjå det på kan og vere riktig.

Gjennom sitata kjem det tydeleg fram at Siv er oppteken av kritisk lesing. Ho er klar over ein del utfordringar ved det digitale tekstlandskapet, og har enkelte idear om korleis ein kan hjelpe elevane å takle desse utfordringane. På same tid vedkjenner ho at ho har lite eksplisitt fokus på kritisk lesing og sakprosa i undervisinga. Dette kjem også fram når ho blir spurt om ho har noko å legge til mot slutten av intervjuet. Ho seier:

Ein byrjar jo å tenkje litt når ein snakkar om korleis ein driv undervising, og kor mykje vekt ein faktisk legg på skjønnlitteratur i forhold til sakprosa. At ja, oi, vi jobbar jo faktisk ikkje så veldig mykje med det sånn konkret. Ja, men det er jo fordi at det er ikkje så ofte ein liksom snakkar om si eiga undervising, og kvifor ein gjer det ein gjer. Ein gjer det berre, og så når ein må ta stilling til det, så ser ein jo litt sånn. Åja, vi les jo faktisk veldig mykje skjønnlitteratur og ikkje så mykje sakprosa.

5.3.3.3 Refleksjonar tilknytt eigen kompetanse om tekstutval og kritisk lesing

I likskap med Gro seier også Siv at det byrjar å bli ei stund sidan ho tok praktisk pedagogisk utdanning, men ho opplever at kollegiet er til stort hjelp. Som ho seier:

Altså det.. Eg vil ikkje seie at eg har fått opplæring i det. Altså det er vel meir ut ifrå diskusjonar i kollegiet og erfaringsdeling og ja ... Tenkjer det er nok ein større faktor enn konkret opplæring i. No er det jo så lenge sidan eg var student og tok ped at ja. Så om ein hadde noko særskilt fokus på det da, det hugsar eg faktisk ikkje.

5.4 Utfordringar lærarar opplever i undervisingsarbeidet tilknytt kritisk lesing av sakprosaetekstar

Som det går fram av kap. 5.3 har lærarane som deltok i studien fleire refleksjonar kring fokuset på kritisk lesing av sakprosaetekstar i undervisingsssamanhengar. Forståinga deira av kritisk lesing gir inntrykk av at dette er ein kompetanse dei ynskjer å prioritere og som dei ser viktigheita av, men ingen av lærarane har eit klart og tydeleg svar på korleis dei skal gå fram for å lære elevane å lese sakprosaetekstar kritisk. I samband med undervisingsarbeidet legg dei fram enkelte utfordringar. Desse fordeler seg i fire grupperingar: 1) Utfordringar knytt til etablerte læringskulturar, 2) Utfordringar knytt til lærarrolla, 3) Utfordringar knytt til

manglande målestokkar og pålitelege haldepunkt og 4) Utdøringar knytt til kompetanseforskjellar blant elevar.

5.4.1 Utdøringar knytt til etablerte læringskulturar

Enkelte av lærarane opplever at det er ein etablert læringskultur i skulen, som ikkje nødvendigvis er med på å fremje kritisk lesing. Elevane er ifølgje Frida ikkje vande med å vere kritiske til det autoritetar formidlar, da dei frå 1. klasse stort sett har blitt lærte opp til å vise respekt. Det kjem til syne gjennom følgjande sitat frå Frida:

Dei er vande med å få ein veldig konkret beskjed om kva dei skal gjere, og så skal dei gjere det. Og det at ein plutseleg skal snu - nei, no skal de tenkje sjølv. Det er ikkje så lett, så der tenkjer eg at ein eigentleg må få inn det litt før. Viss vi skal gjer det her på vidaregåande skule på det nivået som ein ønsker, så bør dei ha hatt litt meir trening i det. Men det er no det som er tanken no da, at det skal komme inn tidlegare. Det skal bli ein del av og meir en del av måten vi tenkjer på, så kanskje det vil bli lettare. Men sånn som ting er akkurat no, så tykkjer eg det er vanskeleg å få dei til å ville tenkje sjølv. Det er jo lettare å berre kjøpe det du blir på ein måte servert da sant.

Elevane er med andre ord, slik Frida ser det, ikkje blitt lærte opp til at dei har lov til å vere kritiske. Dette verkar til å ha effekt på i kva grad elevane tek stilling til standpunkta i ulike kjelder eller ikkje. I staden for å møte ytringar med ein viss motstand, viser Frida til ein tendens der elevane snarare utgjer passive mottakarar av beskjedar og kunnskap.

Både Gro og Siv legg også merke til ein tilsvarande læringskultur, da dei opplever at dei må gjere elevane merksame på at dei faktisk har lov til å vere kritiske. Gro hevdar elevane ”må kanskje bli klar over si rolle. At dei faktisk kan tenkje kritisk eller at dei kan på ein måte sette spørsmålsteikn ved tekstar da eller ved ulike sider ved tekstar. Det må ein sjølvsagt øve på”. Måten elevane nyttar kjelder på no er ifølgje Siv heller kjenneteikna ved at dei prøver å bekrefte sitt eige syn eller oppfatning, som ho seier:

Så er det jo ofte slik at ein kanskje, utan at ein er klar over det, men at ein kanskje leitar etter kjelder som bekreftar ein sin eigen måte å sjå ting på. I staden for å tenkje at ein og kan finne ting som kanskje ikkje stemmer overeins med det ein sjølv trur eller meiner. Det er jo mest, kva skal eg seie, det er jo enklast å ta omsyn til kjelder som bekreftar ein sin eigen oppfatning av ei sak eller eit tema.

Utsegnene tyder på at lærarane opplever at elevane er sosialiserte inn i ein kultur som ikkje legg til rette for at dei skal ha ei kritisk tilnærming til tekst. Siv opplever at denne problematikken vert forsterka, dersom elevane heller ikkje er vande med å seie meininga si i andre samanhengar. Ho seier:

Om ein ikkje er vand med å uttrykkje meiningane sine eller, så vil jo det og ... Det ser ein kanskje spesielt på minoritetsspråklege elevar, som kjem frå land der det å skrive eller seie meiningane ikkje er ... Dei ikkje er vande med det eller det ikkje er lov eller, så blir jo det eit kjempehopp for dei å skulle vere kritiske til alt når dei eigentleg ikkje ... Når dei er vande med at det har dei ikkje lov til.

Undervisingspraksisen vil med andre ord vere påverka av kva kultur elevane har vore og eventuelt også er ein del av både i opplærings-samanheng og i heimen. I tillegg er det tenkeleg at måten omgrepet ”kritisk” har blitt gjennom elevane sin skulegang vil ha påverknadskraft. Kritisk er eit omgrep mange kjenner i negativ forstand, og det kan difor vere utfordrande å formidle at kritisk lesing i større grad handlar om å vurdere enn å kritisere. Dette kan sjåast i samanheng med det Gro fortel i kap. 5.3.3.1. Her går det fram at nokre elevar ser det å vere kritisk i samband med noko negativt, men kritisk lesing byggjer ikkje på tilsvarande forståing av omgrepet. Elevane er med andre ord lærte opp til å forstå omgrepet på ein anna måte, noko som kan danne ei utfordring i undervisingsarbeidet tilknytt kompetansen.

5.4.2 Utfordringar knytt til lærarrolla

Det er mange forventingar knytt til lærarrolla. Ofte vil det vere ei forventing om at læraren formidlar sanninga til elevane, og at elevane viser respekt for det læraren legg fram. I undervisninga av kritisk lesing opplever lærarane at dei har ei dobbel rolle i denne samanhengen, og at autoritetsforholdet mellom elevane og lærarane vert problematisk. For som Frida poengterer vil lite fungere dersom elevane set spørsmålsteikn ved alt ho gjer som lærar, men samstundes er det viktig at elevane tørr å møte ulike sanningar med motstand. Når læraren formidlar at elevane skal vere kritiske, vil det dermed kunne vere ei utfordring å få elevane til å forstå det eigentlege målet. I staden er det sannsynleg at elevane vil leite etter kva læraren meiner dei burde vere kritiske til. Gro formulerer det slik:

Det er noko med at viss eg påpeiker på ein måte at ja ... Stemmer alt her? Eg må på ein måte legge føringar for at dei kan vere kritiske. Kanskje kan det vere at den reklamen her ikkje nødvendigvis er så god, men samstundes så trur dei at eg vil det, at den ikkje er det. Så da driv dei jo og leitar etter kva det er eg tenkjer

som ikkje er så bra, så får du mykje ja ... Dårlige svar eller refleksjonar som ikkje heng heilt på greip. Så ein kan ikkje leggje føringar for det heller på ein måte, men ein må opne opp for at det er ok.

Utsegnene til lærarane viser at autoriteten lærarrolla inneber har potensial til å skape forvirring og vanskar når elevane blir oppfordra til å lese ein tekst kritisk. Elevane forventar at dei kan stole på læraren og at han eller ho alltid har ein tanke om kva som er riktig. Læraren si oppfordring om at elevane skal vurdere tekstar blir dermed lett eit spørsmål om kva læraren tenkjer kan vere mistenkeleg med teksten.

5.4.3 Utdringar knytt til manglande målestokkar og pålitelege haldepunkt

Ein anna faktor som kan ha noko å seie for undervisinga i kritisk lesing er korleis ulike kjelder til kunnskap har endra seg i nyare tid. Frida opplever at ein tidlegare kunne ha tiltru til tradisjonelle medium, men at det i dag er større grunn for å vere kritisk til også desse kjeldene. Ho forklarar:

Ein snakkar om at på eit tidspunkt vil vi ikkje kunne seie noko om kva som er sant og ikkje sant lenger. Vi må jo skape menneske som kan klara å sette dei skiljene, og klare å tenkje kritisk. [...] For vi har jo på ein måte mista ein del av dei målestokkane, som for eksempel dei tradisjonelle media tok seg av før. Du kunne alltid gå til radio, tv, fjernsynet, aviser. Det var på ein måte ei slik rettesnor da, men no har vi jo alle våre medium på nett, og vi har så mange medium som ikkje er redaktørstyrte, sant. Som gjer at filteret ikkje er der lenger. Sånn blir det vanskeleg å ta noko og måle det opp mot det som er rett, og sjå om det passar!

Ein har med andre ord ein slags underliggjande respekt for mange kjelder, da ein har hatt tiltru til desse tidlegare. Dette er truleg noko som påverkar både lærarar og elevar, og som bidreg til at elevane tenkjer at det ikkje er nødvendig å vurdere tekstar. Dette er noko Siv også er obs på. Ho fortel:

Ein ting er no desse kjeldene som ein tenker ... Jo, her er det lurt å kanskje ta det med ei klype salt, det som står der. Desse kjeldene dei kan vi stole på. Det å gå inn i den biten der. Sjølv om det i utgangspunktet er ei truverdig kjelde, så må vi likevel tenkje at ok. Det kan hende at ikkje alt stemmer her.

Samla sett kan ein argumentere for at vilkåra tilknytt undervising i kritisk lesing har endra seg. Tidlegare hadde ein fleire pålitelege haldepunkt, noko som framleis påverkar måten ein ser enkelte kjelder. I dag er det større grunn til å vere kritisk mot desse kjeldene, noko som bidreg til at ein ikkje lenger har målestokkar å ta i betraktning når ein underviser

kompetansen. Denne problematikken har, ifølgje lærarane, også noko å seie for undervisinga i kritisk lesing av sakprosaetekstar.

5.4.4 Utfordring knytt til kompetanseforskjellar blant elevar

Lærarane rapporterer om enkelte utfordringar knytt til lesekompetansen blant elevar i den vidaregåande skulen. Siv opplever at elevane ikkje er like uthaldne lesarar som det ho forventa når ho byrja som lærar, og at ho stadig må korte ned og gjere tekstane mindre avanserte. Ho fortel:

Om eg tenkjer tilbake til tidlegare, så trur eg kanskje at forventningane har endra seg litt. Forventningane til kva elevane kan få til. Fordi at når eg ein kjem rett frå studiet og rett frå universitetet, så er ein litt sånn ... Du går på med full giv og tenkjer liksom at ein skal få dei til å lese både det eine og det andre. Ein skal på ein måte komme gjennom og komme innom så mykje, men så har ein på ein måte berre måtte skreilt vekk etterkvart, og måtte innsett at eg må leggje lista lågare. I alle fall når der er snakk om Vg1. Ein må jo prøve å krevje meir etterkvart som dei blir eldre, men berre dette med lesing. Kor mykje ja ... Kor lite uthaldande veldig mange er med lesing. Testane skal ikkje vere så lange, før dei gjerne byrjar å ... "Eg klarar ikkje å lese så langt".

I tillegg legg ho merke til at det er individuelle forskjellar på elevane sin lesekompetanse, der enkelte er "gode lesarar, andre er sånn heilt ok og så har du alltid nokre som meistrar lesing dårleg" Sistnemnte gruppe opplever ho at har utfordringar med å få med seg "det dei les eller det dei høyrer", noko kan gjere det vanskeleg å ha ei kritisk tilnærming til teksten:

Dei som ikkje er så erfarne lesarar. Det vil jo og påverke evna deira til å tenkje kritisk om ein tekst, fordi at dei kanskje må jobbe hardt for å først få med seg kva som står, for å få med seg innhaldet. Og så skal dei da i tillegg ta stilling til kor truverdig det er eller ja ... Så der trur eg at lesekompetansen spelar inn. For dei som er gode lesarar og som har lese mykje før, så vil det og bli lettare for dei å sjå kritisk på ulike tekstar.

Gro legg også merke til varierende lesekompetanse blant elevane i si undervising. Ho seier ho opplever at mange "les berre for å lese". Elevane les altså teksten, men dei er ikkje nødvendigvis så opptekne av at dei får med seg innhaldet. I staden er det "om å gjere å bli fortast mogleg ferdig". Gro støttar seg til at kritisk lesing er lettast tilgjengeleg for dei elevane med høg kompetanse i faget, som ho seier: "Ein tenkjer ikkje over at ein kan vere kritisk. Da er vi oppe på desse som er øvst i måloppnåinga, som er veldig reflekterte sant, og som tørr å tenkje og gå litt i mot". Som indikert tidlegare er dette noko også Frida støttar seg til, da ho

opplever at elevane på Vg1 ikkje har tilegna seg tilstrekkeleg kompetanse innan kritisk lesing når dei kjem inn i den vidaregåande skulen. Ho seier: ”*Dei er vande med å få ein veldig konkret beskjed om kva dei skal gjere, og så skal dei gjere det. Og det at ein plutselig skal snu – nei, no skal du tenkje sjølv. Det er ikkje så lett*”.

Utsegnene til lærarane indikerer at dei opplever at lesekompetansen til elevane ikkje alltid er tilstrekkeleg med tanke på at dei også skal kunne nærme seg tekstar kritisk. Dei meiner difor det er større behov for å drive grunnleggjande leseopplæring. Som Siv seier føler ho at ho burde ”*jobbe meir med korleis ein kan bli ein aktiv lesar*”. Ho legg til at det heile ofte også vil handle om kor modne elevane er, alder og påverknad frå heimen. Ho fortel:

Nokre kjem på vidaregåande og er ganske umodne og naive på ein måte. Dei tenkjer at når det står på nettet, så må det vere sant. Eller når den personen har delt den lenka på Facebook eller kva det måtte vere, så er det jo sikkert sant. Medan da kanskje dei som er litt meir modne og komne litt lengre i det med å tenke sjølvstendig. Der er det veldig ulikt, så eg trur ein faktor her er og kanskje heimen. Kor mykje ein snakkar om, og kor mykje følgjer ein med i nyheitsbilete til dømes. Snakkar ein om korleis nyheitssaker blir framstilt. Diskuterer ein sånt i heimen, så trur eg at dei som gjer det har ein fordel ved at dei da har det med seg i bagasjen da, på ein anna måte enn dei som ikkje er vande med å lese dei typane tekstar. Mange les jo ikkje nyheitssaker. Dei les overskriftene og tenkjer at overskrifter er beskrivande for innhaldet og det er jo det jo ofte ikkje.

Kapittel 6: Diskusjon

Analysen i kapittel fem viser til fleire aspekt ved lærarane sine didaktiske refleksjonar. Desse kan samanfattast til fire hovudfunn, og vil bli nærmare gjennomgått i den følgjande diskusjonen.

Første funn er at lærarane typisk oppgir argumenterande, overtalende eller informative sakprosaetekstar for bruk i undervisinga. Det er viktig for lærarane at dei argumenterande og overtalende tekstane har kvalitetar med ein viss kompleksitet, da lærarane ser tekstane i tilknytning til retorisk analyse. Dei informative tekstane oppgir lærarane at vil vere aktuelle i samband med opplæring i norskfaglege emne og tekstskaping.

Det andre funnet er at lærarane si grunngjeving for eige tekstutval baserer seg på sju komponentar. Desse er danning, tilgang til demokrati, nytte, egne preferansar og erfaringar, vurdering og elevgruppa. I denne samanhengen er det påfallande i kor stor grad lærarane sine personlege preferansar og erfaringar spelar inn for tekstutvalet og for prioriteringa av sakprosaetekstar i leseopplæringa.

Eit tredje funn er at lærarane ikkje har samsvarande forståing av kritisk lesing, noko som viser at dei har ulike fagsyn. Fagsynet til den enkelte læraren viser seg å ha konsekvensar for korleis den opplever å undervise kritisk lesing av sakprosaetekstar.

Fjerde funn er at alle lærarane ser viktigheita av å arbeide med kritisk lesing, men dei oppgir at det verken utgjør ei prioritering eller eit eksplisitt fokus i undervisinga. Fellestrekk ved opplevinga deira av undervisingspraksisen er at det er enkelte utfordring i arbeidet med kritisk lesing av sakprosaetekstar. Desse er 1) Utfordringar knytt til etablerte læringskulturar, 2) Utfordringar knytt til lærarrolla og 3) Utfordringar knytt til manglande målestokkar og pålitelege haldepunkt og 4) Utfordringar knytt til kompetanseforskjellar blant elevar. I denne samanhengen er det slåande at til tross for problematikken lærarane opplever tilknytt kritisk lesing av sakprosaetekstar hevdar lærarane at fagfornyninga har bidrege til lite endringar i norskfaget.

Ved å sjå på desse hovudfunna opp mot teori og tidlegare forskning, vil eg i dette kapittelet diskutere kva funna kan bety og indikere.

6.1 Sakprosaetekstar lærarane nyttar i norskundervisinga

Sakprosa fekk ei sterkare stilling i læreplanen frå 1997, og har sidan innføringa av Kunnskapsløftet i 2006 vore jamstilt med skjønnlitteraturen. Ein er klar over at slike endringar i læreplanen ikkje nødvendigvis vert realisert så snart reforma blir innført, men tidlegare forskning antyder at sakprosaetekstar framleis er i mindretal (Eide, 2010; Stordrange, 2019; Onarheim, 2020). Særleg slåande er prosentfordelinga Stordrange presenterer i si masteravhandling, der sakprosa berre utgjer 13% av tekstane i leselistene (Stordrange, 2019). Denne overvekta av skjønnlitterære tekstar er også noko som blir antyda i min analyse, da lærarane ikkje legg skjul på at ein oftast *les* fleire skjønnlitterære tekstar enn sakprosaetekstar i norskundervisinga. Det er som Randi seier: ”*Det blir lest fleire skjønnlitterære tekstar, det trur eg definitivt. Ganske mykje*”. At ein *arbeider* mindre med sakprosaetekstar enn skjønnlitteratur i norskfaget på Vg1 studieførebuande er derimot ikkje like sikkert, da dei fleste lærarane opplever ein større valfridom på Vg1 og vektlegg skrivearbeid i samband med sakprosaetekstar. Dette viser seg gjennom dei tekstane lærarane oppgir at dei nyttar i undervisinga, men også gjennom grunngjevingane deira for tekstutvalet.

Som det går fram i analysekapittelet kan ein dele sakprosaetekstane lærarane oppgir at dei nyttar i undervisinga inn i to hovudgrupper. Grupperinga er basert på kjenneteikn ved tekstane, og er gjort greie for i kap. 5.1.1 og kap. 5.1.2. Første gruppering er namngitt ”Dagsaktuelle sakprosaetekstar med analyserbare kvalitetar”, da lærarane er opptekne av at sakprosaetekstane skal ha ein viss kompleksitet som gjer tekstane egna for retorisk analyse. Aktuelle teksttypar som lærarane trekk fram er reklame, kronikk, debattinnlegg og tale, altså er det typisk overtalende og argumenterande tekstar. Dette er noko ein også finn igjen i sakprosaetekstane som vert nytta på ungdomsskulen, der blant anna kåseri og reklame er representert (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s.122). I arbeidet med desse tekstane ligg det nær å tru at lærarane underviser i sakprosa, da tekstane vert gjort til gjenstand for analyse. Lærarane nemner blant anna at tekstane bør innehalde språklege verkemiddel, ettersom dette er interessante og analyserbare trekk. På same tid verkar det til at lærarane har eit fokus på at det heile skal munne ut i eit skriftleg arbeid, noko som gjer tekstskaping til eit mål for undervisinga.

Målet om tekstskaping kjem tydelegare fram når ein ser på den andre grupperinga i kap. 5.1.2. Denne er namngitt ”Informative sakprostatekstar”, da lærarane oppgir at dei ofte nyttar sakprostatekstar i samband med innhenting av informasjon om eit anna tema. Elevane les ofte også sakprostatekstar i forkant av at dei skal arbeide med skriveoppgåver, da det er ønskeleg med innsikt i temaet dei skal skrive om. Ifølgje Gro er det sjeldan at ein gir tydelege føringar for korleis tekstar elevane skal nytte i slike samanhengar, og elevane vert difor gitt fridom knytt til korleis tekstar dei skal lese. Oppgåveformuleringa vil ikkje uventa spele ei rolle for kva det er sannsynleg at elevane leitar fram av tekstar, men læraren vil likevel miste ein viss oversikt over korleis sakprostatekstar elevane verkeleg les. Dette kan vere ein forklarande faktor for kvifor sakprosa er lite representert i leselistene og indikere at sakprostatekstar er meir nytta i skulen er først antatt. Funnet kan støttast opp av studien til Blikstad-Balas & Roe (2020), kor det går fram sakprosa var representert i alle norsktimane på ungdomstrinnet.

Sjølv om sakprosa er ein del av undervisinga, er det eit poeng at det ikkje nødvendigvis skjer ei undervising *i* sakprosa. Det er heller ei undervising *med* sakprosa, da det verkelege fokuset ikkje ligg på sakprostatekstane i seg sjølve. Siv seier det ganske tydeleg: ”*Når ein jobbar med sakprosa, så gjer ein det i tilknytning til ei skriveoppgåve i større grad enn skjønnlitteratur. Det er sjeldan at ein gjer det sånn at ja ... I dag skal vi lese og jobbe med denne sakteksten*”. Det ligg nær å tru at dette er ein tendens blant fleire norsklærarar, da sakprosa ofte vert nytta som modelltekstar for skrivearbeid eller for at elevane skal bli betre kjente med eit anna tema (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 122). Som Frida seier: ”[...] *Viss ein ser på språkkrigen på 1800-talet for eksempel, så kan det vere at ein ser på ein del av det som vart skrive av sakprosa i forhold til det tema. Rett og slett for å bli betre kjent med tema*”. Fokuset ligg altså på kva sakprostateksten kan seie om språkkrigen og ikkje på andre trekk ved sakprostateksten.

Denne tankegangen kjem også til syne når lærarane grunngjev tekstutvala sine. Her kjem det fram at ein vanskeleg kan rettferdiggjere at elevane skal skrive skjønnlitterære tekstar på studieførebuande utdanningsprogram, da det er eit poeng at elevane skal bli rusta for seinare skulegang. Ifølgje Siv leiar dette truleg til ei skeivfordeling, som følgeleg kan gi utslag på fokuset i leseopplæringa. Ho seier: ”*Dei skriv mest sakprosa, men dei les kanskje mest skjønnlitteratur. [...] Det er ikkje kanskje først og fremst novelle det blir bedt om å skrive på universiteta*”. Dette indikerer at elevane ikkje får like mykje trening i korleis ein les sakprostatekstar, noko som kan forklare kvifor anna forskning viser at elevane ikkje har tilstrekkeleg lesekompetanse og at dei strevar med oppgåver tilknytt sakprostatekstar (Frønes

& Roe, 2010; Blikstad-Balas & Foldvik, 2017; Bakken et al., 2019; Weyergang & Frønes, 2019). Dei same tendensane kjem fram når lærarane i studien seier noko om korleis ein arbeider med kritisk lesing. Undervising i kritisk lesing er noko som skjer undervegs og som ikkje utgjer det einaste målet med undervisinga i ein periode. Sakprosaetekstane er altså ein del av undervisinga, men det er ikkje nødvendigvis eit eksplisitt fokus på leseopplæring i desse tekstane.

Funna frå min studie tyder med andre ord på det vert arbeidd tilsynelatande mykje med sakprosaetekstar i norskfaget på Vg1 studieførebuande, men leseopplæringa dreier seg helst om skjønnlitterære tekstar. Dette kan ein sjå i samband med Frønes og Roe (2010) sin tekst. Forfattarane innleiar teksten med eit sitat frå ein elev som først og fremst reknar lesing av skjønnlitteratur som lesing. Dette meiner forfattarane at viser til ein tendens blant fleire elevar, noko ein kan argumentere for at min studie støttar opp om. Det er tenkeleg at det er eit større skilje mellom skjønnlitteratur og sakprosa på Vg2 og Vg3, da lærarane opplever at litteraturhistoria spelar ei større rolle desse to studieåra, og at åra er prega av eit større ”*skjønnlitteratur-fokus*”. Fokuset desse to studieåra kan vere med å forklare kvifor resultata til Stordrange (2019) og Eide (2010) viser ei slåande overvekt av skjønnlitteratur.

6.2 Grunngeving for tekstutval og prioritering av sakprosaetekstar i undervisinga

6.2.1 Sakprosa som mindre prioritert studieobjekt?

Basert på kap. 6.1 kan ein altså argumentere for at det blir arbeidd tilsynelatande mykje med sakprosaetekstar i norskfaget på Vg1 studieførebuande, men analysen indikerer at sakprosaen ikkje blir gitt eit like eksplisitt fokus som skjønnlitteraturen i leseopplæringa. Fleire av lærarane uttalar at det blir lest meir skjønnlitteratur enn sakprosa, særleg på Vg2 og Vg3, noko ein kan sjå i samband med forskning på fordelinga mellom sakprosa og skjønnlitteratur i norskfaget (Eide, 2010; Stordrange, 2019; Blikstad-Balas & Tønnesson, 2020). Eit anna interessant trekk i forskinga er korleis syn på sakprosa læremiddel og eksamensoppgåver fordrar (Bakken & Andersson-Bakken, 2016; Songe-Møller, 2016). Her er det eit poeng at sakprosaetekstane vert framstilte som ikkje-fiktive, ikkje-litterære og i mindre grad tolkbare tekstar enn skjønnlitteraturen, og noko som først og fremst skal memoriserast og reproduserast. Eit slikt snevert syn på sakprosa har skapt debatt, da det både strider mot læreplanmål og sakprosaetekstane sitt potensial (Blikstad-Balas, Tønnesson & Marti, 2019; Blikstad-Balas & Tønnesson, 2020), men det er teikn til at fleire framleis opererer med eit

slikt distinkt skilje mellom sakprosaen og skjønnlitteraturen (Bakken & Andersson-Bakken, 2016; Borger, 2019). Dette viser seg også gjennom mitt datamateriale, der begge sider er representerte.

Lærarane sine grunngevingar for tekstutvalet viser at dei har ulike fokus når dei vel ut tekstar for undervisinga. For to av lærarane, Randi og Siv, har danning ein sentral posisjon, og særleg Siv meiner ”[...] ein må klare å komme litt vekk frå det nyttefokuset, og tenke meir på det dannelsesfokuset”. Jamfør Randi og Siv sine utsegn i kap. 5.2.1 er det eit mål at elevane skal bli samfunnsborgarar, utvikle seg som menneske, forstå verda dei lev i og oppnå felles referanserammer med samfunnet elles. I denne samanhengen impliserer lærarane at skjønnlitteraturen har ein sentral posisjon, ved å nemne forfattarar som Hamsun og Ibsen. I tillegg hevdar dei at dei skjønnlitterære tekstane ikkje er like allment tilgjengelege for elevane, og at elevane difor må introduserast for anerkjente skjønnlitterære tekstar i undervisinga. Her står ikkje sakprosa fram som ein teksttype elevane treng å bli introduserte for på same måte, da det er eit fråvær av sakprosaetekstar i lærarane sine grunngevingar. I tillegg fremjar Randi i kap. 5.1.1 at sakprosaetekstane ho nyttar i undervisinga gjerne bør vere tekstar elevane les i det daglege. Dette kan tyde på at lærarane ser sakprosa som noko daglegdags og tilgjengeleg, og at det først og fremst er skjønnlitteraturen lærarane ser på som dannande. Synet står i tråd med det synet på sakprosa som Blikstad-Balas & Tønnesson (2020) hevdar mange framleis har, men som ikkje yter sakprosaen rettferdighet med tanke på potensial ved tekstane.

Det skal gjerast eit poeng ut av at Randi og Siv ikkje seier eksplisitt at sakprosaetekstar har eit mindre danningspotensial og er meir tilgjengeleg enn skjønnlitteraturen, men ein kan argumentere for at det er tendensar til ei slik haldning gjennom grunngevingane. Dette kjem også til syne når Randi tek føre seg korleis tekstar som krev mest av elevane. I kap. 5.3.1.2 uttrykkjer ho blant anna at skjønnlitteraturen krev meir konsentrasjon og observasjon i lesinga, og at ein del av dei skjønnlitterære tekstane ofte er ganske avanserte. Retorisk analyse, som oftast tek utgangspunkt i sakprosa, meiner ho derimot er typisk ”plankeoppgåve”, som ofte dei svake elevane vel. Desse utsegnene kan sjåast i samheng med Bakken & Andersson-Bakken (2016) sin analyse av oppgåveformuleringane i ulike lærebøker. Her går det fram at enkelte lærebøker sosialiserer elevane inn i ei tradisjonell og litteraturvitskapleg forståing av skjønnlitteratur og sakprosa, der sakprosaen vert sett på som mindre tolkbar enn skjønnlitteraturen. Synet Randi har på sakprosa og retorisk analyse er

tenkeleg at vil bidra til at ho formidlar eit syn på sakprosa som ikkje står i samsvar med det verkelege potensialet i sakprosaetekstane. Eit slikt syn vil også kunne påverke i kva grad tekstane vert prioriterte som sentrale studieobjekt i norskundervisinga.

Grunngjevinga til Frida viser at ho har eit litt anna syn på sakprosaen og skjønnlitteraturen. Både ho og Gro meiner skjønnlitteraturen har ei viktig rolle med tanke på at elevane skal bli gode samfunnsborgarar, men det er ulikt i kva grad lærarane meiner at skjønnlitteraturen bør ha eit hovudfokus. Særleg Frida trekk fram i kap 5.2.2 og 5.2.3 at norskfaget skal ruste elevane for arbeidsliv og demokratisk deltaking, og at sakprosaetekstane er heilt essensielle i denne samanhengen. Ho hevdar at sakprosaetekstane krev mykje av elevane, og er oppteken av at elevane må lære seg å navigere i dagens tekstmangfald. Ein viktig del av dette vil vere å gjere greie for kva det er hold i og ikkje hold i, noko ho hevdar ikkje alltid er like lett for elevane. Dette forklarar ho nærmare i kap. 5.3.2.2, der ho blant anna gjer intensjonen bak sakprosaetekstar til tema. Her viser ho eit syn på sakprosa som i større grad samsvarar med det synet Blikstad-Balas & Tønnesson (2020) og Blikstad-Balas, Tønnesson & Marti (2019) argumenterer for at burde dominere. Sakprosaen vert sett på som noko tolkbart og som bør gjerast til gjenstand for analyse. Den har stort danningspotensial og utgjer eit sentralt studieobjekt i undervisinga. Dette synet fordrar ei kritisk lesing av sakprosaetekstar, sidan sakprosaetekstane vert sett på som sentrale studieobjekt.

6.2.2 Lærarane sine preferansar og erfaringar som avgjerande faktor

Lærarane har altså eit varierende fokus når dei gjer greie for grunngjevingane sine for tekstutvalet. Dette kan påverke i kva grad lærarane prioriterer sakprosaetekstar som sentrale studieobjekt i norskundervisinga. I tillegg vil det kunne ha noko å seie for fokuset dei har på sakprosaetekstar i leseopplæringa. Det skal poengterast at det vil vere vanskeleg å stadfeste kva som er avgjerande for fokuset til lærarane i denne samanhengen, men det er påfallande at synet til lærarane står i samsvar med deira egne preferansar og erfaringar. Det er ikkje uventa at lærarane sine erfaringar og preferansar vil styre tekstutvalet i ein viss grad, men det verkar også til å vere avgjerande for korleis syn på sakprosa og skjønnlitteratur lærarane fremjar. I tillegg verkar det å vere viktig for i kva grad lærarane prioriterer sakprosa i undervisinga.

Randi og Siv har begge blitt norsklærarar på grunn av ei interesse for skjønnlitteraturen. Det personlege engasjementet utgjer ei drivkraft i tekstutvalet deira, og gjer at dei har ein personleg tekstbank å hente skjønnlitterære tekstar frå. Det er tenkeleg at dette vil bidra til ei

overvekt av skjønnlitteratur i undervisninga, i tillegg vil det truleg ha noko å seie for korleis forståing av tekst dei fremjar for elevane. I kap. 5.2.7 legg både Siv, Frida og Randi fram ønsker om å skape leseglede og gode leseopplevingar blant elevane, der særleg Randi ønsker at elevane skal oppnå den same gleda med lesing som ho sjølv har. Dette vert også kommentert i kap. 5.2.4, der Randi seier at ho oftast vel tekstar ho sjølv likar, som ho trur fenger eller som ho har hatt suksess med i andre klassar. Det same gjeld Siv. Ho synest det er både kjekkare og lettare å jobbe med skjønnlitteratur, og meiner at ho må like teksten for å få til ein god samtale om den. Sakprosa opplever ho derimot som vanskelegare.

Interessa for skjønnlitteraturen og dei gode leseopplevingane lærarane sjølv har opplevd med dei skjønnlitterære tekstane gjer altså at lærarane ser eit stort potensiale ved desse tekstane. Dei ønsker at elevane skal oppleve noko tilsvarande, noko som kan bidra til at dei sosialiserer elevane inn i ein kultur der det først og fremst er skjønnlitteraturen som vert sett på som rota til leseglede og gode leseopplevingar. Her kan ein dra vekslar til Frønes & Roe (2010) sine refleksjonar i teksten "Sakprosa i skolen". Forfattarane argumenterer for at elevane sine svake resultat på oppgåver tilknytt sakprosa tekstar kan sjåast i samanheng med overvekta skjønnlitteratur i leseopplæringa på ungdomsskulen. I tillegg hevdar dei det er ei moglegheit at lesing av skjønnlitteratur vert sett på som meir underhaldande, og at ein i skulen har hatt eit for stort fokus på å tilfredstille elevane sitt behov for nettopp underhaldning. Dette kan ein argumenterer for at kjem til syne gjennom datamaterialet i studien, da særleg Randi og Siv først og fremst fokuserer på underhaldningsverdien i skjønnlitterære tekstar når dei omtalar leseglede og leseopplevingar. Sakprosa verkar ikkje til å bli sett på med den same verdien. Dette kan, som Frønes & Roe (2010) poengterer, vidare påverke evna elevane har til å jobbe med avanserte sakprosa tekstar, samt kritisk lesing.

Randi og Siv sitt syn på potensialet ved skjønnlitterære tekstar samsvarar med funn frå Onarheim (2020) sin studie. Frida har derimot ein anna preferanse enn Randi og Siv, noko som samsvarar med synet hennar på sakprosa. Ho føretrekk å arbeide med tekstar innanfor sakprosa sjangrar, og seier at ho trur at ho vel sakprosa tekstar kvar gang ho har moglegheta til det. Frida har med andre ord eit ønske om å arbeide med sakprosa, noko som det er sannsynleg at vil påverke korleis syn på tekst ho formidlar vidare til elevane. Som Frønes & Roe (2010) poengterer vil elevane verte påverka av kva vaksne introduserer dei for og kva som vert gjort morosamt for dei, noko som er eit vesentleg poeng i denne samanhengen. Ein kan argumentere for at Frida, på tilsvarande måte som Randi og Siv, motsett ikkje vil gjere

skjønnlitteraturen like tilgjengeleg for elevane, men her spelar skjønnlitteraturen si allereie etablerte rolle i faget inn. Som Frida seier i kap. 5.3.2.2 er både skjønnlitteraturen og sakprosaen tolkbar, og utsegnene hennar indikerer ikkje at ei leseopplæring med fokus på sakprosa vil merkbart redusere leseopplæringa i skjønnlitteratur. Skjønnlitteraturen hevdar ho at har passa betre inn i pensum tidlegare, i tillegg er lærarane sine grunngjevingar prega av ei pliktkjensle, der skjønnlitterære tekstar vert prioriterte.

Til tross for interessa Frida har for sakprosa poengterer ho skjønnlitteraturen si sentrale rolle i norskfaget. Dette kjem også fram gjennom sitat frå dei andre lærarane. Randi poengterer at sakprosaen er meir stemoderlig behandla enn skjønnlitteraturen, medan Siv vektlegg at det er mange skjønnlitterære tekstar ein ”må” gjennom. Tilsvarande forfattarar og tekstar er ikkje like tydeleg innanfor sakprosa, noko som kan vere ein forklarande faktor på kvifor sakprosa ikkje alltid spelar ei like dominerande rolle i all undervising. Eit poeng i denne samanhengen er at måten lærarane behandlar skjønnlitteraturen og sakprosaen på i undervisinga ikkje nødvendigvis treng å bety at dei ikkje meiner at sakprosa er eit relevant studieobjekt. Men ein kan argumentere for at datamaterialet viser at læraren sine personlege preferansar og erfaringar styrer korleis tekstar som vert prioriterte. Dersom læraren har ei personleg interesse for skjønnlitteratur er det sannsynleg at det først og fremst er dei skjønnlitterære tekstane som får fokus i leseopplæringa. Tilsvarande gjeld dei lærarane som føretrekk sakprosa, men det er tenkeleg at lærarane som føretrekk sakprosa har større vanskar for å velje vekk skjønnlitterære tekstar i undervisinga. Skjønnlitteraturen har ein sterk tradisjon i norskfaget, og som Frida så fint poengterer i kap. 5.2.5 så må ein gi slipp på noko, for å få større plass til noko anna, men det verkar ikkje til vere like enkelt med tanke på å velje vekk skjønnlitterære tekstar i norskfaget. I denne samanhengen kan ein stille spørsmålsteikn ved om lærarane lar si eiga interesse for skjønnlitteratur gå på kostnad av leseopplæringa i sakprosa.

6.3 Lærarane sine syn på kritisk lesing

Måten lærarane prioriterer og behandlar sakprosaetekstar i undervisinga er sannsynleg at vil ha følgjer for opplæringa elevane får i tekstar tilknytt sakprosasjangrar og i kva grad ei kritisk lesing vert gjort tilgjengeleg for elevane. Som gjort greie for i kap. 3 utgjer kritisk lesing av sakprosa ein sentral målsetnad i den gjeldande læreplanen for Vg1 studieførebuande, men forskning tyder på at det er varierende i kva grad ei slik opplæring utgjer fokus i undervisinga (Blikstad-Balas & Høgenes, 2014; Martinez, 2019; Blikstad-Balas & Roe, 2020). Dette

samsvarar med mine funn, noko som indikerer at praksis ikkje samsvarar med sentrale mål for norskundervisinga. I denne samanhengen kan ein løfte fram måten lærarane i studien forstår kritisk lesing. Det varierende fokuset deira når dei gjer greie for kritisk lesing viser at dei har ulike fagsyn, noko det er sannsynleg at vil påverke måten lærarar utøver faget i praksis. Dette er også noko Martinez (2019) og Blikstad-Balas & Høgenes (2014) poengterer i sine studiar.

Som det går fram av teorien om kritisk literacy viser kritisk lesing til noko langt meir enn avkodning. Ei slik lesing krev at ein tek stilling til og utfordrar ulike språklige forhold ved teksten, konteksten den oppstår og dei allereie eksisterande rammene teksten byggjer på. Eksempelvis vil det vere aktuelt å stille spørsmål ved kven sine interesser teksten fremjar, om det eksisterer implisitte haldningar i teksten og korleis verkelegheitsbilete og ideologi teksten viser til. I tillegg vil det vere sentralt å undersøke korleis makt kjem til uttrykk i teksten. (Luke, 2012; Lewison, Flint & van Sluys, 2002; Fairclough, 2010; Skrede, 2018; Machin & Mayr, 2012; Veum & Skovholt, 2020). Ein kan argumentere for at retorikken og dei retoriske appellformene spelar ei rolle i denne samanhengen, da teorien kan nyttast til å seie noko om tekstar si påverknadskraft (Bakken, 2019, s. 32), men sett med utgangspunkt i literacy-tradisjonen utgjer ei vurdering av påverknadskrafta berre ein del av kritisk lesing. Tendensen blant lærarane når dei forklarar kritisk lesing er eit fokus på retorikk og sanningsgehalten i tekstar, men det er påfallande at lærarane har til dels ulike fokus og at to av lærarane opplever omgrepa som lite avklarte. På same tid hevdar lærarane at fagfornyinga har få nye bidrag, noko som til dels kan sjåast som ei sjølvmotseiing.

Jamfør kap. 5.3.1 har Randi eit fokus på retorikk når ho gjer greie for kva kritisk lesing inneber, og trekk blant anna fram at elevane skal lære korleis tekstar kan overtyle lesaren. Dette opplever ho at er noko lærarane øver mykje på med elevane og som elevane meistrar. Sett med utgangspunkt i teori om kritisk literacy kan ein argumentere for at denne forståinga ikkje viser til kompleksiteten ved kritisk lesing som kompetanse. I staden kan ein seie at det er ei snever forståing, der fokuset berre er på enkelte delar ved Lewison, Flint & van Sluys (2002) sin første og andre dimensjon. Randi sitt fokus på retorikk vil truleg innebere at ein vurderer ulike måtar å forstå meningsinnhaldet i ein tekst på. I tillegg er det sannsynleg at det er aktuelt å stille spørsmål til korleis teksten forsøker å posisjonere lesaren og å vurdere ulike perspektiv. Randi rettar derimot ingen merksemd mot korleis tekstar kan vere eit uttrykk for makt, konstruere ulike verkelegheitsbilete og konteksten teksten oppstår i. Eit manglande fokus på konteksten kjem også fram når ho gjer greie for korleis ho presenterer nettekstar i

undervisinga. Her er ho tydeleg på at ho føretrekk å arbeide med papirbaserte tekstar, og at ho difor skriv ut brødteksten frå Internett. Ved å ”[...] fjerne alt det rotet rundt” reduserer ho moglegheita elevane har til å lese teksten kritisk, da den blir tatt ut av sin opphavlege kontekst. Dette står ikkje fram som noko Randi er bevisst over, men det kan seiast at det støttar opp om at ho den noko snevre forståinga av kritisk lesing. Det vil vidare føre til at kritisk lesing ikkje blir like tilgjengeleg for elevane.

Frida er tydeleg på at ho ikkje er særleg fortruleg med omgrepa ”kritisk lesing” og ”kritisk tilnærming til tekst”, men at ho ser viktigheita ved evna til å lese tekstar kritisk. Ho fokuserer på sjølvstendig vurdering og refleksjon i si forklaring av kritisk lesing, og poengterer at det vil vere aktuelt å sette ulike innhald opp mot kvarandre og å stille spørsmål til tekstane ein les. Kritisk tilnærming til tekst ser ho snarare som noko meir overordna med tanke på tekstutval. Hennar forståing av kritisk lesing kan, i likskap med Randi si forståing, sjåast i samanheng med Lewison, Flint & van Sluys (2002) sine to første dimensjonar. I tillegg kan ein argumentere for at fokuset på refleksjon støttar opp om fjerde dimensjon, som ofte vert sett på som sjølvdefinisjon på kritisk literacy. Frida verkar til å vere opptatt av at elevane skal kunne ta informerte val, da ho opp til fleire gonger gjennom intervjuet legg vekt på viktigheita ved å skilje mellom informasjon det er hold i og informasjon det ikkje er hold i. Her viser ho at ho er merksam på dagens mangfaldige tekstlandskap, og at det på eit tidspunkt vil vere vanskeleg for elevane å gjere greie for kva som er sant og ikkje. Dette utgjør eit sentralt poeng i kritisk lesing, men her er det også rom for å diskutere i kva grad tekstar kan sjåast som ei objektiv sanning i det heile. Frida har eit mindre fokus på korleis makt kan komme til uttrykk gjennom tekstar, og det blir lagt lite vekt på språklige forhold. Konteksten får heller ikkje eit eksplisitt fokus. Det er likevel tenkeleg at ho meiner den er sentral med tanke på vurdering og refleksjon, men fråværet i forklaringa indikerer at den ikkje spelar ei like sentral rolle som meiningsinnhaldet i teksten.

Uavklarte omgrep er også tema når Gro skal gjere greie for kritisk lesing og kritisk tilnærming til tekst, som ho seier ”*Kvifor må vi ha så mange omgrep, som om ein ikkje er nok forvirra frå før*”. Ho har likevel eit ganske tydeleg fokus på refleksjon og kontekst når ho gjer greie for kva kritisk lesing inneber. Gro er oppteken av kva premiss som ligg til grunn for teksten, og er tydeleg på at ein bør stille spørsmål til formålet, kvifor teksten er skriven, kven som har skriven den og korleis belegg avsendaren har for å skrive det den skriv. Her handlar det ikkje nødvendigvis om å vere kritisk i negativ forstand, men at ein bør vere open for ulike

perspektiv og synspunkt. Dette kan koplest til Lewison, Flint & van Sluys (2002) sin første og andre dimensjon, i tillegg utgjør refleksjon eit kjerneomgrep innanfor den fjerde dimensjonen. Gro sitt eksplisitte fokus på kontekst skil seg frå dei to andre nemnde lærarane, noko som også kjem fram gjennom måten ho nyttar digitale tekstar på i undervisinga. I kap. 5.2.4 er Gro tydeleg på at nettekstar helst bør lesast i sin opphavlege kontekst, noko som er essensielt i arbeidet med kritisk lesing. Ettersom ho sjølv føretrekk å arbeide med papirbaserte tekstar, skriv ho dei likevel ut, men med mål om å få med alt nettsida inneber. Sjølv om dette vil innebere at enkelte element ved netteksten fell vekk, tyder dette på ei bevisstheit som forsterkar bilete av kva ho meiner kritisk lesing er.

Sjølv om kontekst og refleksjon er sentrale poeng innanfor kritisk lesing kan ein likevel ikkje konkludere med at Gro legg fram alle nyansane ved kompetansen. Også ho har lite fokus på språklige forhold og korleis makt kan komme til uttrykk i ein tekst. Dette er noko som går igjen blant alle lærarane, også hos Siv. Siv trekk fram kjeldekritikk når ho gjer greie for kva kritisk lesing inneber. Ho vektlegg at ei kritisk lesing vil innebere at ein stiller spørsmål ved tekstar si truverd og i kva grad dei er pålitelege. I denne samanhengen poengterer Siv eit viktig poeng ved kritisk lesing, da ho seier at ingen tekst vil vere heilt nøytral eller objektiv. I dette ligg det ein tanke om at tekstar representerer ulike verkelegheitsbilete, og at ein har grunn til å stille spørsmål ved kva sanning er. Som Luke (2012) poengterer vert dette sett på som klassiske spørsmål innanfor kritisk literacy. Eit anna element Siv framhevar er at det eksisterer ulike perspektiv på alt, og at dagens tekstmangfald gjer det ekstra viktig å ha eit bevisst forhold til det. For ho handlar ikkje kritikk om å avgjere kva som er sanning, men om å gjere vurderingar. Dette står i tråd med kritisk teori og kritisk pedagogikk (Freire, 1974; Freire, 2003; Grue, 2015; Veum & Skovholt, 2020).

Samla sett kan ein argumentere for at dei fire lærarane har eit noko ulikt fokus når dei gjer greie for si forståing av kritisk lesing. Randi rettar fokuset mot retorikken, medan Frida er meir oppteken av vurdering og refleksjon. Refleksjon utgjør også eit kjerneomgrep innanfor Gro si forståing, i tillegg til konteksten. Siv ser på viktigheita av å vurdere pålitelegheit og truverd, og set fokus på at tekstar kan representere ulike verkelegheitsbilete. Desse ulikskapane kan representere ulike fagsyn, noko som følgeleg vil kunne ha konsekvensar for korleis den enkelte lærar utøver faget i praksis. I tillegg er det sannsynleg at lærarane si forståing vil påverke korleis kritisk lesing vert gjort tilgjengeleg for elevane, noko som vidare

vil kunne ha konsekvensar for kor vidt elevane vert rusta til å delta aktivt i samfunnet sine demokratiske prosessar.

På same tid er det også fellestrekk ved forståingane til lærarane. To av dimensjonane til Lewison, Flint & van Sluys (2002), ”Disrupting the Commonplace” og ”Interrogating Multiple Viewpoints”, får mest merksemd. Lærarane fokuserer på kva ein kan seie om avsendaren, og at ein bør stille spørsmålsteikn ved korleis teksten posisjonerer lesaren. I tillegg meiner fleire av lærarane at det er sentralt å ha fokus på ulike perspektiv, og at ein må vurdere meiningsinnhaldet i tekstane. Det dei derimot vier lite merksemd mot er korleis makt kan komme til uttrykk i tekstar, sosiopolitiske forhold og språkbruk. Dette utgjer viktige poeng i dei to siste dimensjonane, ”Focusing on Sociopolitical Issues” og ”Takings Action and Promoting Social Justice”. Dette funnet kan indikere at desse aspekta ved kritisk lesing er underkommunisert til lærarar, noko kan indikere at det er behov for auka opplæring i kritisk lesekompetanse også blant lærarar.

6.4 Å undervise kritisk lesing av sakprosaetekstar

Måten lærarane forstår kritisk lesing på vil ikkje uventa kunne ha følgjer for undervisningspraksisen. Eksempelvis bidreg Randi sitt fokus på retorikk til at ho ser retorisk analyse som ein god måte å arbeide med kritisk lesing på. Ho opplever at dette er noko elevane meistrar og som det blir øvd mykje på i skulen, noko som bidreg til ho meiner kritisk lesing er ein kompetanse som det ikkje er behov for at ein rettar særleg meir merksemd mot i undervisinga. Hennar oppleving kan ikkje seiast å vere representativ for i kva grad elevar generelt meistrar kritisk lesing, ei heller korleis lærarar opplever undervisningspraksisen tilknytt denne kompetansen. Dei tre andre lærarane understrekar, i likskap med Randi, at kritisk lesing er viktig, men dei opplever snarare at det er vanskeleg å legge til rette for denne type undervising i praksis.

Frønes & Roe (2010) indikerer at elevane si manglande evne til å handtere oppgåver tilknytt sakprosa kan sjåast i samband med eit manglande fokus på desse tekstane i leseopplæringa, noko som samsvarar med mine funn presentert kap. 6.1 og 6.2. Dette kan også sjåast i samanheng med lærarane sine utsegner når det kjem til kritisk lesing. Ingen av lærarane arbeider eksplisitt med kritisk lesing i undervisinga, og fleire av lærarane uttalar ei usikkerheit tilknytt omgrepsbruk og undervising i temaet. Frida poengterer blant anna i kap. 5.3.2.1 at ho

ikkje har kritisk lesing heilt ”*under huden*” enda, da ho har lite trening i det sjølv. Vidare seier ho at ho trur at ho, og truleg også andre, har ein veg å gå med tanke på å legge til rette for det i undervisinga, sjølv om ho meiner måten ein diskuterer tekst på i klasserommet kan koplust til kritisk lesing i ein viss grad.

Korleis ein lærer elevane å lese kritisk er med andre ord ikkje sett i system, noko også Gro opplever. Ho uttrykkjer at ho har lært kritisk lesing gjennom å studere, men at ho ikkje har tilstrekkeleg kunnskap om korleis ho vidareformidlar dette til elevane. Undervisinga blir difor prega av prøving og feiling dei gongene kritisk lesing er tema. Dette verkar derimot ikkje til å skje særleg ofte, for som Gro seier: ”[...] *eg kan ikkje seie at vi har gått veldig inn på det skal ... At det er målet eller planen no i ein periode*”. Dette er også noko Siv kan støtte seg til. Ifølgje ho vil kritisk lesing i praksis dreie seg om korleis ein går fram når ein skal finne stoff som ein kan bruke i eigen tekst. Det som er viktig å poengtere er at lærarane ser viktigeita av kritisk lesing, i tillegg har dei idear om korleis det kan gjerast. På ei anna side er det lite som indikerer at lærarane har eit eksplisitt fokus på det i undervisinga. Dette samsvarar med funn frå Blikstad-Balas & Roe sine studiar på ungdomsskulen (2020) og kan sjåast i samband med funn frå Reinsve (2018) si masteroppgåve. Som det går fram i kap. 3.4.3 uttrykkjer lærarane i den studien at kritisk tenking er viktig, men det er derimot ikkje ein like prioritert del av samfunnsfagsundervisinga.

Når lærarane gjer greie for undervisningspraksisen i kritisk lesing er det først og fremst utfordringane ved den som blir framheva. Dette er heller ikkje uventa da Bjørnfeldt (2019) poengterer at det kan vere vanskeleg å undervise om korleis ein skal vurdere ulike kjelder og korleis ein navigerer i og nyttiggjer informasjon frå Internett. Med utgangspunkt i min analyse kan ein argumentere for at det i hovudsak er fire forhold som gjer undervisinga vanskeleg. Desse er: 1) Utfordringar knytt til etablerte læringskulturar, 2) Utfordringar knytt til lærarrolla og 3) Utfordringar knytt til manglande målestokkar og pålitelege haldepunkt og 4) Utfordringar knytt til kompetanseforskjellar blant elevar.

Første forhold dreier seg om etablerte læringskulturar. Her er det eit poeng at undervisningspraksisen ofte vil vere prega av ein del etablerte forhold, sjølv om skulekvardagen i utgangspunktet ofte vert opplevd som dynamisk. Det treng ikkje å vere negativt, men i dette tilfelle skapar det utfordringar i samband med undervisinga av kritisk lesing. Lærarane uttrykkjer at det å vere kritisk kan opplevast som eit ”*kjempehopp*” og ein ny

og framand situasjon for mange elevar, nettopp fordi det går imot ein tidlegare etablert skulekultur som elevane kjenner seg som ein del av. Jamfør Siv sin merknad om minoritetsspråklege elevar, vil bakgrunn også utgjere ein faktor ein må ta omsyn til i undervisinga av kritisk lesing. Her kan ein dra veksler til dei merknadane Maagerø & Tønnesson (2015) gjer i samband med utviklinga av kritisk literacy. Dei poengterer at ulike familiar har ulike vanar for å diskutere tekst, og trekk fram at bakgrunn og kultur har potensial til å påverke. Dette må ein ta omsyn til når ein underviser kritisk lesing, noko som talar for at ein burde vie meir tid på kritisk lesekompetanse i skulen.

Andre forhold har fokus på lærarrolla. Det er lite tvil om at det vil vere forventningar knytt til lærarrolla, og undervising i kritisk lesing kan i denne samanhengen føre til ei form for rollekonflikt. Som Frida poengterer er ein avhengig av at elevane har ein viss respekt for læraren som formidlar, på same tid gjer dette det utfordrande å oppmode om ei sjølvstendig og kritisk haldning. Gro er inne på noko av det same når ho seier at elevane gjerne vil jakte etter det ho som lærar meiner er riktig svar. Dette står i tråd med moment ved undervisinga som Lewison, Flint & Van Slyus (2002) poengterer i sin gjennomgang av kritisk literacy i klasseromskontekstar. Dei framhevar at lærarar tradisjonelt sett er rekna som ei gruppe menneske som formidlar kunnskap og pensum. Denne rolla står ikkje i samsvar med rolla som skal oppfordre elevane om å vere kritiske til korleis sanning blir framstilt. I tillegg utgjer det eit poeng at det lenge har vore ei arv i skulen om å søke riktig svar, noko som kan gjere kritisk lesing til ein vanskeleg kompetanse å undervise i. Funna kan indikere at ein burde unngå for stort fokus på testing i skulen, da det truleg medfører eit mindre fokus på å søke riktig svar for å få god karakter. Slik vil ein også opne opp for kritisk lesing i undervisinga.

Tredje forhold dreier seg om mangelen på pålitelege målestokkar og haldepunkt. Som Frida poengterer har premissa for undervisinga i kritisk lesing endra seg, da ho opplever at ein ikkje lenger har pålitelege målestokkar. Fleire tekstar er ikkje redaktørstyrte, og ho har difor inntrykk av at ein har mista noko av filteret i ulike medium. Dette er også eit poeng Barlett & Miller (2012) er inne på. Dei legg fram at tekstar på nettet ofte ber preg av anonymitet og brukargenerert innhald. Kontrollorganet ein har i til dømes fagfelleverderte tidskrift er ikkje til stades, noko som følgeleg skapar utfordringar i handteringa av dei digitale tekstane. Barlett & Miller poengterer også at enkelte nettekstar er designa for å vere pålitelege, noko Siv også gjer eit poeng ut av. Tekstar står ofte fram som truverdige, så å identifisere kva ein skal vere kritisk til blir dermed ei utfordring i seg sjølv. Det digitale informasjonssamfunnet gjer altså

premissa for kritisk lesing både meir aktuelle og vanskelegare, noko som er eit argument for at elevane burde arbeide meir med digitale tekstar i klasserommet.

Til sist rapporterer lærarane om utfordringar knytt til elevane sin lesekompetanse. Både Siv og Gro indikerer at det kanskje er behov for at ein arbeider meir med grunnleggjande leseopplæring, da elevane ikkje er vande med å lese lange tekstar. Fleire må arbeide hardt for å få med seg kva som står i teksten, noko som tar fokuset vekk frå ei sjølvstendig og kritisk haldning. I denne samanhengen trekk Siv fram modenheita og alderen til elevane, noko som gjer det aktuelt å stille spørsmål ved kor mykje ei kritisk lesing krev av elevane sine kognitive evner og mainstream literacy (Machen-Horarik, 1998; Janks, 2010). Dette kan vere eit argument for at lesing burde utgjere eit større fokus blant eldre elevar. På same tid er det, som Maagerø & Tønnesson (2015) poengterer, mogleg for sjølv unge lesarar å stille spørsmål til tekstar, noko som aktualiserer behovet for at kritisk lesing vert ein del av leseopplæringa tidleg og at sakprosa vert arbeidd aktivt med i undervisinga. Dersom ein tek funnet som indikerer eit fråvær av eksplisitt undervising i sakprosa og kritisk lesing i betraktning, er det trass alt ikkje veldig merkeleg at elevar slit med å handtere lange tekstar og kritisk lesing.

6.4.1 Lite nytt i ny læreplan?

Denne studien er gjennomført i ei tid der læreplanen er heilt ny i den norske skulen. Lærarane har difor berre arbeidd med fagfornynging i ein avgrensa periode, noko som kan forklare kvifor det er ein tendens at dei opplever utfordringar i undervisinga av kritisk lesing. Opplevinga deira av ny læreplan er derimot ei anna.

Fleirtalet av lærarane uttalar at fagfornynginga har bidrege til lite endringar, og at det snarare har skjedd omformuleringar. Gro uttalar at det kanskje er meir kritisk lesing og eit større tverrfagleg fokus, men også ho trekk fram få endringar: ” *No i starten har det jo berre vore å overleve, komme gjennom, hugse alt og gjere alt og sånne ting. Det ein kan sjå sånn på læreplanen ... Det er jo litt, men eg føle ikkje det er mykje der heller*”. Desse utsegnene, sett opp mot lærarane si oppleving av kritisk lesing, viser til dels til ei sjølvmotseiing. Både Frida og Gro er ikkje fortruelege meg omgrepa ”kritisk lesing” og ”kritisk tilnærming til tekst”, og lærarane opplever utfordringar knytt til å undervise kritisk lesing i praksis. Her er det grunn til å stille spørsmålsteikn ved om lærarane eigentleg har rett i denne påstanden angående læreplan. Det er tenkeleg opplevingane deira heller understreker det tidlegare nemnte behovet for fagleg påfyll på akkurat dette feltet.

Kapittel 7: Oppsummering avsluttande refleksjonar

7.1 Oppsummerande konklusjonar og didaktiske implikasjonar

Målet med studien var å få djupare innsikt i vilkåra for kritisk lesing av sakprosaetekstar i norskfaget, ved å undersøkje fire norsklærarar sine didaktiske refleksjonar knytt til kritisk lesing av sakprosaetekstar. Funna i studien er knytt til akkurat dei fire lærarane som deltok i studien. Utvalet er altså for avgrensa til at ein kan snakke om ei generalisering, men det er ikkje urimeleg å forvente at fleire av dei erfaringane og oppfatningane norsklærarane oppgir kan ha overføringsverdi for andre samanhengar.

Læreplanen gir lite føringar for korleis sakprosaetekstar elevane skal bli introduserte for gjennom norskfaget, noko som gir lærarane stor valfridom når det kjem til tekstutval. Det er særleg to grupperingar som står fram som sentrale, når lærarane i studien oppgir korleis tekstar dei nyttar i norskundervisinga. Desse er 1) Dagsaktuelle sakprosaetekstar med analyserbare kvalitetar og 2) Informative sakprosaetekstar. Lærarane rapporterer om at det ofte vert nytta tekstar knytt opp mot det retoriske i faget, og det vert difor sett på som viktig at tekstane har kvalitetar av ein viss kompleksitet, som gjer dei egna for analyse. Innanfor denne første grupperinga vel lærarane typisk ut argumenterande eller overtalande tekstar, i tillegg er det påfallande i kva grad lærarane fokuserer på aktualisering og gjenkjenning i tekstutvalet. Den andre grupperinga tekstar er kjenneteikna ved å vere informativ. Tekstane vert valt ut på bakgrunn av kva dei kan formidle om andre norskfaglege emne og relevansen dei har for oppgåver tilknytt tekstskaping.

I tilfelle der sakprosaetekstar vert nytta i samband med informasjonsinnhenting og tekstskaping er det sjeldan at det eksplisitte fokuset er på sjølve leseaktiviteten. Sakprosaetekstane skal i desse tilfella heller fungere som gode døme, kjelder til kunnskap eller som bidrag inn mot skriveaktiviteten. Ifølgje Gro er det slik at elevane ofte får fridom til å styre sitt eige tekstutval i samband med tekstskaping, noko som kan vere med å forklare kvifor andre studiar indikerer at det er ein mindre prosentdel sakprosaetekstar enn skjønnlitterære tekstar i norskfaget (Eide, 2010; Stordrange, 2019). Dette kan henge saman med at elevane sin valfridom truleg gjer det vanskelegare for læraren å halde oversikt over korleis sakprosaetekstar elevane faktisk les i undervisinga.

Analysen indikerer såleis at det vert arbeidd tilsynelatande mykje med sakprosaetekstar på Vg1 studieførebuande. Det kan ein sjå i samband med at lærarane opplever at det er ein større valfridom på Vg1 enn på Vg2 og Vg3 når det kjem til tekstutval. Vg2 og Vg3 er ifølgje lærarane i større grad prega av skjønnlitteratur, men Frida poengterer at den nye læreplanen har gitt meir rom for å ta i bruk tekstar innanfor sakprosa sjangrar. Skjønnlitteraturen si etablerte rolle i skulen, særleg i samband med leseopplæring, vert antyda når lærarane grunnlegg sine eigne tekstutval. Lærarane har varierende fokus når dei rapporterer om kva dei legg til grunn for tekstutvalet sitt, og gjennom analysen er det særleg sju komponentar som vert rekna som sentrale. Desse grunnleggvingane baserer seg på *danning, tilgang til demokrati, nytte, eigne preferansar og erfaringar, læreplan, vurdering og elevgruppa*.

Randi og Siv har fokus på danning og gode leseopplevingar i elevgruppa når dei gjer greie for grunnleggvingane sine. Dei legg fram at enkelte skjønnlitterære tekstar ikkje er allment tilgjengelege for elevane, og ser det difor som sin jobb å introdusere elevane for desse tekstane. Tekstane bør, ifølgje Randi og Siv, både ha individuell verdi og verdi i ein større kulturell samanheng. Tekstane skal gi elevane felles referanserammer og tene elevane i prosessen med å bli norske samfunnsborgarar og å bli glade i å lese. I denne samanhengen er det påfallande kva lærarane sine eigne preferansar og erfaringar har å seie for kva dei legg til grunn for tekstutvalet. Randi og Siv har begge hjerte for skjønnlitteraturen, medan Frida føretrekk sakprosa. Ho legg vekt på tilgang til demokrati når ho gjer greie for sine grunnleggvingar og er opptatt av at norskfaget skal ruste elevane for deltaking i arbeidsliv og i samfunnet generelt. Her løftar ho også fram kvalitetar ved sakprosaetekstar som gjer dei særleg aktuelle for bruk i undervisinga. Desse tekstane utgjer ofte ein del av samfunnsdebatten, og elevane må difor lære korleis dei taklar eit tekstmangfald prega av falske nyheiter og alternative fakta.

Analysen viser at tekstane sin nytteverdi også vert sett på som viktig for Siv og Randi, men her vert sakprosaen først og fremst sett på som viktig med tanke på tekstskaping og skriveoppgåver ved høgare utdanning. Dette viser seg som ein tendens gjennom studien og kan indikere at sakprosaen sjeldan vert gitt eit eksplisitt fokus når det gjeld leseopplæring. I tillegg utgjer det eit poeng at lærarane opplever at det er mange skjønnlitterære tekstar elevane må lese, medan ei tilsvarende liste ikkje eksisterer for sakprosaen. Tradisjonen til skjønnlitteraturen verkar til å stå sterkt i faget, da sjølv Frida som har ei interesse for sakprosa, opplever at skjønnlitteraturen har passa betre inn i pensum. Samla sett er det

indikasjonar til ei pliktkjensle ovanfor skjønnlitteraturen når det kjem til leseopplæring. Det kan derimot sjå ut som at det sjeldan vert retta fokus mot trekk ved sakprosaetekstar i seg sjølv, noko som kan vere med å forklare kvifor elevar har vanskar med oppgåver tilknytt kjeldevurdering og sakprosa (Frønes & Roe, 2010; Frønes & Narvhus, 2012; Lødding & Aamodt, 2015; Blikstad-Balas & Foldvik, 2017; Bakken et al., 2019; Bjørnfeldt, 2019; Weyergang & Frønes, 2020). Funna gir grunn til å stille spørsmål ved i kva grad sakprosa utgjer ei sentral rolle i lærarutdanninga. Studien tyder på at den ikkje har ei like sentral rolle som skjønnlitteraturen, noko som kan påverke korleis og i kva grad lærarar introduserer elevane for meir krevjande sakprosaetekstar i undervisinga.

Fokuset i lærarutdanninga utgjer også ei aktuell problemstilling i samband med kritisk lesing, da det er teikn til at kompetansen burde verte aktualisert i aukande grad. Studien viser at lærarane ikkje har samsvarande forståing av kritisk lesing, dei har altså ulike fagsyn. Randi rettar fokuset mot retorikken, medan Siv ser viktigheita av at tekstar ikkje er objektive framstillingar av verkelegheita og at kritisk lesing vil innebere å vurdere pålitelegheit og truverd i ulike tekstar. Frida og Gro ser begge refleksjon som eit kjerneord, og Gro trekk særleg fram konteksten som viktig. Lærarane sine ulike fagsyn er tenkeleg at vil gi følgjer for korleis dei utøver faget i praksis, og dermed også korleis kritisk literacy-praksisar som vert gjort tilgjengelege for elevane. Eksempelvis bidreg Randi sitt fokus på retorikk til at ho ser retorisk analyse som ein god metode for å arbeide med den kritiske lesekompetansen. Siv sitt fagsyn gjer at ho rettar meir fokus mot samtale, slik at elevane lærer å vise sjølvstende i møte med ulike meiningsinnhald.

Behovet for meir merksemd kring kritisk lesing av sakprosaetekstar kan også argumenterast for på bakgrunn av tvil tilknytt omgrepa ”kritisk lesing” og ”kritisk tilnærming til tekst”. Somme av lærarane uttrykkjer at dei ikkje er heilt fortrulege med omgrepa, i tillegg kjem det fram at kritisk lesing verken utgjer ei prioritering eller eit eksplisitt fokus i opplæringa. Viktigheita av kompetansen er det derimot knytt lite tvil til, men lærarane opplever at det er fleire utfordringar i samband med undervisinga i kritisk lesing av sakprosaetekstar. Desse er 1) Utfordringar knytt til etablerte læringskulturar, 2) Utfordringar knytt til lærarrolla og 3) Utfordringar knytt til manglande målestokkar og pålitelege haldepunkt og 4) Utfordringar knytt til kompetanseforskjellar blant elevar.

Første utfordring vert knytt til korleis læringskulturen kan påverke elevane i arbeidet med kritisk lesing av sakprosaetekstar. For mange elevar er det å vere kritisk ein framand situasjon, noko som har potensial til å gjere kritisk lesing vanskelegare å undervise. Andre utfordring er direkte tilknytt lærarrolla og dei forventningane mange knyter til yrkestittelen. Læraren vert sett på som ein person som formidlar sanning, og det vert difor ein form for rollekonflikt når læraren tek føre seg at ein vanskeleg kan snakke om eit objektiv verkelegheitsbilete. Rolla vil dermed kunne gjere det vanskeleg å skape ein effektiv læringssituasjon, der elevane både kan lære om kritisk bevisstheit og ha eit fungerande forhold til det læraren formidlar. Tredje utfordring er knytt til det komplekse tekstmangfaldet. I dag er tekstmangfaldet prega av færre pålitelege haldepunkt, og kritisk lesing vert difor ein meir krevjande kompetanse å tileigne seg. Siste utfordring er direkte knytt opp mot lesekompetansen til elevane. Lærarane opplever at denne ikkje alltid er tilstrekkeleg for at dei også skal kunne ta kritisk stilling til tekstar. Dette gjer at det truleg er meir behov for å fokusere på grunnleggjande leseopplæring i skulen, og at elevane i større grad bør introduserast og arbeide eksplisitt med både krevjande og digitale sakprosaetekstar og kritisk lesing i skulen.

Samla sett kan ein argumentere for at det er variasjon mellom i kva grad lærarar gjer kritisk lesing av sakprosaetekstar tilgjengeleg for elevane. Studien indikerer også at det er ein viss tvil blant lærarane i samband med omgrepsbruken tilknytt kritisk lesing og korleis ein på best mogleg måte legg til rette for undervising i kompetansen. I tillegg kjem det fram at tekstar innanfor sakprosa sjangrar vert nytta tilsynelatande mykje i norskfaget på Vg1 studieførebuande, men dei vert sjeldan gitt eit eksplisitt fokus i leseopplæringa. Studien kan difor indikere at det er behov for meir fokus på og refleksjon tilknytt kva rolle sakprosa og kritisk lesing har i undervisinga. I tillegg tyder studien sine funn på at det er behov for at ein nyttar meir tid og ressursar til fagleg påfyll blant lærarar. Dette er særleg aktuelt ved innføring av ny læreplan. Lærarane i studien rapporterer om at fagfornynginga har bidrege til lite endringar, men utsegnene deira angående kritisk lesing av sakprosaetekstar tyder på at det er tvil tilknytt essensielle målsetnader i læreplanen. På bakgrunn av dette kan ein argumentere for at det er behov for ei grundigare innføring i nye læreplanar når dei vert gjeldande i skulen. Sentrale omgrep og kompetansemål må gjerast konkrete, slik at ein sikrar at omfanget ved kvart element vert sikra.

7.2 Vidare forskning

Studien gir innsikt i vilkåra for kritisk lesing av sakprosaetekstar i norskfaget ved å fokusere på norsklærarar sine refleksjonar. Datamaterialet seier altså berre noko om det lærarane sjølve oppgir at er viktig for dei. Dette gjer det interessant å studere lærarane sine prioriteringar og forståingsmåtar gjennom andre tilnærmingar til data. Ei moglegheit er å nytte observasjon som metode og slik undersøke korleis lærarar si undervising i kritisk lesing av sakprosaetekstar føregår i praksis. I kva grad legg norsklærarar til rette for kritisk lesing i undervisinga? Kva tiltak gjer norsklærarar for å takle dei utfordringane som kan opplevast i samband med å undervise kritisk lesing? I kva grad eksisterer det ei felles forståing av kritisk lesing blant lærarar, om ein tek utgangspunkt i undervisingspraksisen? Dette utgjer spørsmål som kan sjåast i lys av min studie.

Ei anna moglegheit er å studere lærarane sine prioriteringar og forståingsmåtar gjennom aktuelt undervisingsmateriale. Døme på slikt undervisingsmateriale er undervisingsplan, tekstutval, skisserte undervisingsopplegg og leselister. Her er det mulig å gjere ein kvalitativ innhaldsanalyse for å studere korleis sakprosa vert behandla i undervisingsmaterialet og i kva grad kritisk lesing kjem til uttrykk. Eksempelvis kan ein studere oppgåver tilknytt sakprosaetekstar og stille spørsmål ved i kva grad desse fordrar ei kritisk lesing.

Ein spennande indikasjon analysen gir og som det kan vere interessant å utforske nærmare er korleis ein kan tilpasse undervisinga i kritisk lesing for ulike elevgrupper. Fordi kritisk lesing er viktig for demokratisk deltaking, er det interessant å undersøke kva elevar med ulike bakgrunnar baserer vurderingane sine på. Eit slikt forskingsprosjekt kan gi innsikt i korleis ein som lærar på best mogleg vis kan tilpasse undervisinga i kritisk lesing.

Litteraturliste

- Alexander, P. (2012). Reading Into the Future: Competence for the 21st Century. *Educational psychologist*, 47(4), 259-280.
- Anmarkrud, Ø., Bråthen, I., & Strømsø, H.I. (2014). Strategisk kildevurdering av multiple tekster: Utbytterikt, men krevende. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 1, 48-57.
- Bakken, J. (2014). *Retorikk i skolen* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Bakken, J. & Andersson-Bakken, E. (2016). Forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa i norskfagets oppgavekultur. *Tidsskriftet Sakprosa*, 8(3), 1-36.
<https://www.journals.uio.no/index.php/sakprosa/article/view/3669/3552>
- Bakken, P., Pedersen, L. F., Wiggen, K. S. & Øygarden, K. F. (2019). *Studiebarometeret 2018: Hovedtendenser* (Studiebarometeret: Rapport 1-2019).
https://www.nokut.no/globalassets/studiebarometeret/2019/studiebarometeret-2018_hovedtendenser_1-2019.pdf
- Bakken, J. (2019). Hva er nytt i det fornyede norskfaget? I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 27-47). Fagbokforlaget.
- Bartlett, J., & Miller, C. (2011). *Truth, lies and the internet. A report into young people's digital fluency*. Demos.
- Berge, K. L. (2019). Skriftkulturforskning i Norden. Nokre overordna perspektiv på forskingsfeltet og forskingsresultat på 2000-talet. I S. J. Helset & E. Brunstad (Red.), *Skriftkulturstudiar i ei brytningstid* (s. 21-51). Cappelen Damm Akademisk.
- Bjørnfeldt, K. S. (2019, 22. Mars). *Kritisk tenkning og digital kildekritikk: Studenter trenger hjelp til å finne ut hva som er sant på internett*. forskning.no.
<https://forskning.no/barn-og-ungdom-internett-pedagogiske-fag/kritisk-tenkning-og-digital-kildekritikk-studenter-trenger-hjelp-til-a-finne-ut-hva-som-er-sant-pa-internett/1314622>
- Blikstad-Balas, M. & Høgenes, T. (2014). Wikipedias inntok på kildelista – holdninger blant lærere og elever til Wikipedia i en skolekontekst. *Acta Didactica Norge*, 8(1), s. 1-17.
<https://doi.org/10.5617/adno.1094>
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M & Foldvik, M. C. (2017). Kritisk literacy i norskfaget: - hva legger elever vekt på når de vurderer tekster fra internett? I *Norsklæreren*, 4, s. 28-39.
- Blikstad-Balas, M., Tønnesson, J. & Marti, K. T. (2019, 5. april). Nei, det er ikke bare skjønnlitteratur som trener empatievnene. *Periskop*.

- <http://www.periskop.no/den-empatiske-sakprosaen/>
- Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene?: Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. & Tønnesson, J. L. (2020). *Inn i sakens prosa*. Universitetsforlaget.
- Borgen, M. S. (2019, 4. april). Er det egentlig viktig at barn leser skjønnlitteratur?. *Periskop*.
<http://www.periskop.no/sammenhengen-skjonnlitteratur-empati/>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Eggesbø, H. (2019, 18. juni). *Tematisk analyse – metodeartikkelen som løyer alt*.
helgaeggebo.no.
<http://helgaeggebo.no/tematisk-analyse-metodeartikkelen-som-loyer-alt/#sidebar>
- Eide, O. (2010). Sakprosa, læreplaner og kanon. I K. Kalleberg & A. E. Kleiveland (Red.), *Sakprosa i skolen* (s. 45-53). Fagbokforlaget.
- Fairclough, N. (2010). *Critical discourse analysis: the critical study of language*. Longman.
- Foldvik, M. C. (2015). "Ja, det høres jo riktig ut": Elevers vurdering av tekster på nett/[Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO vitenarkiv.
<http://urn.nb.no/URN:NBN:no-49706>
- Fosby, H. S. (2019). *Kritisk literacy i norskfaget: Kritisk literacy i læreverk på vidaregående skole*/[Masteroppgave, Universitetet i Sørøst-Norge]. USN Open Archive.
<https://hdl.handle.net/11250/2642369>
- Freire, P. (1974). *De undertryktes pedagogikk*. Gyldendal.
- Freire, P. (2003). *De undertryktes pedagogikk*. De norske bokklubbene.
- Frønes, T. S. & Roe, A. (2010). Sakprosalesing i skolen. I A. E. Kleiveland & K. Kalleberg (Red.), *Sakprosa i skolen* (s. 75-89). Fagbokforlaget.
- Frønes, T. S., Narvhus, E. K. & Jetne, Ø. (2011). *Elever på nett – Digital lesing i PISA 2009*.
<http://urn.nb.no/URN:NBN:no-29264>
- Frønes, T.S, & Narvhus, E.K. (2012). Egnert og troverdig? Elevers kildevurdering på nett. I T.E. Hauge & A. Lund (Red.), *Små skritt eller store sprang? Om digitale tilstander i skolen* (s. 58-84). Cappelen Damm Akademisk.
- Grepstad, O. (1997). *Det litterære skattkammer: sakprosaens teori og retorikk*. Samlaget.
- Grue, J. (2015). *Teori i praksis. Analysestrategier i akademisk arbeid*. Fagbokforlaget.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.

- Helset, S. J. & Brunstad, E. (2019). Utfordringer og muligheter for skriftkulturforskninga. I S. J. Helset & E. Brunstad (Red.), *Skriftkulturstudiar i ei brytningstid* (s. 9-19). Cappelen Damm Akademisk.
- Janks, H. (2010). *Literacy and power*. Routledge.
- Johnsen, G. (2018). Intervjuet som forskningsredskap. I M. Krogtuft & J. Sjøvoll (Red.), *Masteroppgaven i lærerutdanninga: Temavalg, forskningsplan, metoder* (s. 197-209). Cappelen Damm Akademisk.
- Kalsnes, B. (2019). *Falske nyheter: løgn, desinformasjon og propaganda i den digitale offentligheten*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Stortingsmelding 28. Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Regjeringen.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Verdier og prinsipper for grunnsopplæringen – overordnet del av læreplanverket*. Regjeringen.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnsopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal.
- Lewison, M., Flint, A. S. & van Sluys, K. (2002). Taking on Critical Literacy: The Journey of Newcomers and Novices. *Language Arts*, 79(5), 382-392.
- Luke, A. (2012). Critical Literacy: Foundational Notes. *Theory into practice*, 1/51, 4-11.
- Lødding, B. & Aamodt, P. O. (2015). *Studieforberedt etter studieforberedende? Overgangen mellom studieforberedende utdanningsprogram og høyere utdanning belyst gjennom gruppesamtaler med lærere, studenter og elever* (Rapport 2015:28).
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/studieforberedt-etter-studieforberedende/>
- Machen-Horarik, M. (1998). Exploring the requirements of critical school literacy: a view from two classrooms. I F. Christie & R. Mission (Red.), *Literacy and schooling* (s. 74-103). Routledge.
- Machin, D. & Mayr, A. (2012). *How to Do Critical Discourse Analysis: A Multimodal Introduction*. SAGE publications.
- Maagerø, E. & Tønnesson, E. S. (2015). Å lese i alle fag. I E. Maagerø & E. S. Tønnesson (Red.), *Å lese i alle fag* (s. 15-32). Universitetsforlaget.

- Martinez, C. (2019). Promoting critical digital literacy in the leisure-time center: views and practices among Swedish leisure-time teachers. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 14, 134-146.
<https://doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2019-03-04-04>
- Nicolaysen, B. K. (2005). Tilgangskompetanse: arbeid med tekst som kulturdeltaking. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (Red.), *Kulturmøte i tekstar: litteraturdidaktiske perspektiv* (s. 9-31). Samlaget.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Næss, N. G. & Sjøvoll, J. (2018). Observasjon som forskningsmetode. I M. Krogtoft & J. Sjøvoll (Red.), *Masteroppgaven i lærerutdanninga: Temavalg, forskningsplan, metoder* (s. 179–196). Cappelen Damm Akademisk.
- Onarheim, K. M. E. (2020). *Litterær sakprosa til ungdommen!* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO vitenarkiv.
<https://www.duo.uio.no/handle/10852/79991?show=full>
- Ongstad, S. (2014). Driften i literacy-begrepet – en utfordring for lærerutdannings fagdidaktikk? I B. Kleve, S. Penne, & H. Skaar (Red.), *Literacy og fagdidaktikk i skole og lærerutdanning* (s. 197–224). Novus.
<https://hdl.handle.net/10642/2236>
- Pipping, R. (1940). *Språk och stil*. Bokförlaget natur och kultur.
- Reinsve, C. (2018). *Kritisk tenkning i samfunnsfag* [Masteroppgave, OsloMet]. ODA Open Digital Archive.
<https://hdl.handle.net/10642/6241>
- Roe, A., Ryen, J. A. & Weyergang, C. (2018). *God leseopplæring med nasjonale prøver: Om elevers leseutfordringer i et mangfold av tekster*. Universitetsforlaget.
- Skaftun, A. (2015). Leseopplæring og fagenes literacy. *Nordic Journal of Literacy Research*, 1, 1-15.
<https://doi.org/10.17585/njlr.v1.170>
- Skilbrei, M. (2019). *Kvalitative metoder: planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon*. Fagbokforlaget.
- Skrede, J. (2017). *Kritisk diskursanalyse*. Cappelen Damm akademisk.
- Songe-Møller, R. V. (2016). *I hvilken grad utfordrer en eksamensoppgave for VG3 elevenes evne til kritisk literacy. Analyse av en eksamensoppgave og 12*

- besvarelser*/[Masteroppgave, Høgskolen i Sørøst-Norge]. USN Open Archive.
<http://hdl.handle.net/11250/2412712>
- Stordrange, G. (2019). *Frå Undset til Uri: Kva les elevane på Vg3: Ei kvalitativ innhaldsanalyse av 142 norsklærarars leseleser*/[Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO vitenarkiv.
<http://urn.nb.no/URN:NBN:no-73393>
- Thaagaard, T. (2014). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Tønnesson, J. L. & Berge, K. L. (2009). Redaksjonelt: Forskingen om sakens prosa. *Tidsskriftet Sakprosa*, 1, 1-12.
<https://doi.org/10.5617/sakprosa.32>
- Tønnesson, J. L. (2012). *Hva er sakprosa*. Universitetsforlaget.
- Tønnesson, J. (2019). Har kreativitet noen plass i stilarten ”sakprosa”? Rolf Pippings utløsning fra 1938 revisited. I I. B. Jørgensen & N. Askeland (Red.), *Kreativ akademisk skriving* (s. 85-103). Universitetsforlaget.
- Ledin, P., Höög, C. N., Tønnesson, J. & Westberg, G. (2019). Den multimodala sakprosan: The Multi-modal Non-fiction (‘sakprosa’). *Tidsskriftet Sakprosa*, 11, 1-50.
<https://doi.org/10.5617/sakprosa.7072>
- UNESCO. (2004). *The Plurality of Literacy and its Implications for Policies and Programmes*. UNESCO Education Sector Position Paper.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000136246.locale=en>
- Universitetet i Oslo. (u.å.). *Vanlige spørsmål om PISA*. Uio.no.
https://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/pisa/vanlige-sporsmal/?fbclid=IwAR1SKagqr-l5RNpA6v-FNtMUr7wYv_6qPzi0Vje1u41FMt4xjrUBAk_z8BQ
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk* (NOR1-05).
<https://www.udir.no/k106/NOR1-05#>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplan i norsk* (NOR01-06).
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Kunnskapsgrunnlag for kvalitetskriterium for læremiddel i norsk*. Utdanningsdirektoratet.
<https://www.udir.no/under-arbeid/kvalitetskriterier-for-laremidler/kunnskapsgrunnlag-kvalitetskriterium-norsk/>

Veum, A. & Eilertsen, A. (2019). Kritisk lesing av historiske saktekster. *Norsklæreren*, 1,1 -14.

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

Vik, I. (2021, 30. april). Nye Studenter dårlig forberedt: - Leser ikke nok bøker. *Verdens Gang*.

<https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/bnPPJ3/nye-studenter-daarlig-forberedt-leser-ikke-nok-boeker>

Weyergang, C. & Frønes, T. S. (2020). Å lese kritisk: Elevers vurderinger av teksters troverdighet og pålitelighet. I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (s. 166-195). Universitetsforlaget.

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Førespurnad om deltaking i forskingsprosjektet ***”Sakprosa i vidaregåande skule – ein kvalitativ studie av lærarar si tilrettelegging for kritisk tilnærming til saktekst blant elevane”***

I samband med mi masteravhandling i nordisk fagdidaktikk, ønskjer eg å sjå nærmare på korleis eit utval norsklærarar opplever undervisingsarbeidet tilknytt sakprosa i vidaregåande skule, særleg med tanke på kritisk lesing. Ein del av motivasjonen min bak prosjektet er å auke mi eiga forståing av tema, samt å undersøke korleis lærarar opplever val av og arbeid med sakprosa i den vidaregåande skulen. Eg er opptatt av lærarane sine perspektiv, og har eit mål om at dette masterprosjektet skal gi eit innblikk i korleis lærarar opplever undervisingspraksisen knytt til tema.

I denne samanhengen ønskjer eg deltakarar til mitt forskingsprosjekt, og håpar at du vil delta. Eg ønskjer i utgangspunktet norsklærarar som underviser på Vg1 studieførebuande, da det er nødvendig å avgrense studien. Likevel vil eg påpeike at all interesse for prosjektet blir satt stor pris på.

Kva inneber deltakinga i studien?

Deltakinga i studien vil innebere kvalitative intervju og observasjon av aktuelt undervisningsmateriale. Intervjua vil ha spørsmål som omhandlar val av, syn på og arbeid med sakprosa i norskfaget, samt ditt syn på korleis ein som lærar kan leggje til rette for at elevane nærmar seg desse tekstane kritisk. Det kjem óg nokre spørsmål om profesjonell bakgrunn. Intervjuet vil vare i omlag ein time, og det vil bli gjort lydopptak undervegs i samtalen. I tillegg til intervju vil det vere interessant å undersøke aktuelt undervisningsmateriale. Dette inneber undervisingsplan, leselister og eventuelt undervisingsopplegg med fokus på kritisk lesing av sakprosa.

Eg vonar å få gjennomført prosjektet innan januar 2021, der det måtte passe best for informantane.

Kva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysingar vil bli behandla konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er berre eg og min rettleiar som vil ha tilgang til opplysingane om deg. Det vil heller ikkje vere mogleg å kople dine opplysingar til deg i den ferdige publikasjonen. Undervegs i studien vil personopplysingane og koplingsnøkkel lagrast åtskilt. På denne måten blir opplysingane halde konfidensielt.

Prosjektet vil etter planen avsluttast vårsemesteret 2021. Ved prosjektslutt vil både lydfiler og alle personopplysingar slettast.

Dine generelle rettigheter

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

- innsyn i korleis personopplysingar som er registrert om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysingane,
- å få retta personopplysingar om deg,
- å få sletta personopplysingar om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av dine personopplysingar.

Frivillig deltaking

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke utan nærare grunngjeving. Dersom du trekkjer deg, vil alle opplysingar om deg bli sletta..

Viss du har spørsmål til studien, ta kontakt med Kristine Tråi, på tlf. 97790051 eller e-post: ktr007@uib.no. Du kan også ta kontakt med min rettleiar ved Universitetet i Bergen, professor Endre Brunstad, på tlf. 92660175 eller e-post: endre.brunstad@uib.no

Samtykke til deltaking i studien

Eg har motteke informasjon om studien, og er villig til å delta

(Namn, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide

Tema: Kritisk lesing av sakprosaetekstar

Problemstilling: Kva didaktiske refleksjonar gjer eit utval norsklærarar seg kring kritisk lesing av sakprosaetekstar?

Form: Intervjuar møter informanten på hans/hennar arbeidsplass. Intervjuar tek lydopptak av intervjuet som i etterkant vert transkribert og analysert.

1. Rammesetting

- ❖ Informasjon om prosjektet og problemstillinga
 - Seie litt om bakgrunnen for og føremålet med samtalen
 - Forklare kva intervjuet skal brukast til.
 - Avklare spørsmål kring anonymitet og teieplikt.
 - Spørje informanten om han/ho har spørsmål eller om noko er uklart.
 - Informere om at vert gjort lydopptak av samtalen. Få samtykke til å gjere opptak.
 - Starte opptak.

2. Spørsmål om læraren sin profesjonelle bakgrunn og norskfaget generelt

- ❖ Korleis trivst du som lærar / med arbeidet i skulen generelt? Dersom vi går til norskfaget – korleis trivst du med å undervise i norsk?
- ❖ Kor lenge har du vore lærar / norsklærar? Eventuelt kva har du gjort tidlegare?
- ❖ Eit spørsmål om norskfaget: Norskfaget er jo eit stort fag. Dersom du skal beskrive norskfaget si rolle for meg. Kva vil du seie er dei viktigaste oppgåvene/rollene til norskfaget, for elevane?
- ❖ Er det måtar norskfaget har endra seg i løpet av dei åra du har vore norsklærar?
- ❖ Er det måtar di undervising i norskfaget har endra seg på? Kvifor trur du det har endra seg / ikkje endra seg?

3. Spørsmål om leseopplæring og tekstval

- ❖ Det å lese tekstar er ein del av norskfaget. Dersom du skal beskrive måten du sjølv driv leseopplæring/undervising i lesing i norskfaget, korleis vil du gjere det?

- ❖ Korleis går du fram når du skal velje ut tekstar elevane skal lese i undervising? Kva legg du til grunn for desse vala?
- ❖ Dersom vi no held oss til det som ikkje er skjønnlitteratur, men sakprosa. Kva sakprosaetekstar vel du ut for bruk i undervisinga? Kva er grunnen til at du vel dei og dei tekstane?
- ❖ Kan du beskrive litt di undervising i sakprosa?
- ❖ Er det måtar di undervising i sakprosa har endra seg i løpet av den perioden du har vore norsklærer?
- ❖ Kva rolle spelar sakprosa i undervisinga?
- ❖ Er det ei jamstilling mellom skjønnlitteratur og sakprosa i norskfaget? Viss nei, korleis er dette forholdet? Bør det vere jamstilt? Kvifor / kvifor ikkje?

4. Spørsmål om kritisk lesing

- ❖ I dei siste åra har ”kritisk lesing” vore framme i fagdiskusjonen. Og ”kritisk tilnærming til tekst” er blitt eitt av dei fem kjerneelementa i norskfaget. Kva legg du i omgrepet ”kritisk lesing” / ”kritisk tilnærming til tekst”?
- ❖ Kan du seie noko om korleis du legg til rette for kritisk lesing i undervisinga? I kva grad prioriterer du at elevane skal lære seg å lese tekstar kritisk i skulen?
- ❖ Kan du seie litt om elevane si rolle når det gjeld kritisk lesing? Kva er det dei, etter ditt syn, må gjere for å oppnå ei kritisk tilnærming til tekstar? Opplever du at dei får ei kritisk tilnærming og klarer å lese kritisk i løpet av skuletida?
- ❖ Kva tenkjer du at kritisk lesing kan bidra med for elevane?
- ❖ Har du døme på sakprosaetekstar som gjerne bør lesast kritisk? Er desse aktuelle for bruk i undervisingssamanhengar?
- ❖ Er det ytre faktorar som kan påverka val av sakprosaetekstar i undervisinga? Med ytre faktorar tenkjer eg her på vurderingsformer og liknande.
- ❖ Opplever du at kritisk lesing er sentralt for eksamen i norsk? Både munnleg og skriftleg?
- ❖ Kva utfordringar tenkjer du kritisk lesing av sakprosa i norskundervisinga kan gjer?
- ❖ Kva moglegheiter tenkjer du kritisk lesing av sakprosa i norskundervisinga kan gjer?
- ❖ Kva tenker du om din eigen kompetanse til å velje ut sakprosaetekstar for bruk i undervisinga, og å undervise elevane i kritisk lesing? Opplever du at du har tilstrekkeleg opplæring?

5. Bakgrunnsfaktorar

- ❖ Alder?
- ❖ Kjønn?
- ❖ Utdanningsbakgrunn – høgskule, universitet, vidareutdanning?
- ❖ Arbeidserfaring – distriktskule, byskule? vidaregåande skule, ungdomsskule?
Undervist på høgare utdanning?

Samandrag

Student: Kristine Tråi

Rettleiar: Endre Brunstad

Tittel: Kritisk lesing av sakprosaetekstar i den vidaregåande skulen

Undertittel: Ein kvalitativ studie av fire norsklærarar sine didaktiske refleksjonar

Denne studien forsøker å kaste lys over kritisk lesing av sakprosaetekstar i norskfaget i den vidaregåande skulen, ved å fokusere på kva didaktiske refleksjonar norsklærarar gjer seg med tanke på tekstutval og kritisk lesing. Tematikken er aktualisert som følgje av kompleksiteten ved dagens tekstmangfald, og har med innføringa av fagfornyninga også fått eit auka fokus i skulen. Dei fleste studiane som rettar seg mot temaet tyder på at elevane sin kritiske tekstkompetanse er på eit lavt nivå. I tillegg er det studiar som indikerer at sakprosa vert behandla på ein måte som ikkje legg til rette for ei kritisk lesing av tekstane. Mitt mål for studien vart difor å få djupare innsikt i vilkåra for kritisk lesing av sakprosaetekstar i norskfaget, ved å undersøkje kva refleksjonar eit utval norsklærarar legg til grunn for si undervising i tematikken. Med utgangspunkt i dette vart følgjande problemstilling formulert: *Kva didaktiske refleksjonar gjer norsklærarar på Vg1 seg kring kritisk lesing av sakprosaetekstar?*

For å svare på problemstillinga har eg gjennomført kvalitative forskingsintervju med fire norsklærarar på Vg1 studieførebuande. Intervjua vart transkribert, og det er desse transkripsjonane som utgjer mitt datamateriale. På bakgrunn av ein tematisk analyse er eit av hovudfunna at det vert arbeidd tilsynelatande mykje med sakprosaetekstar på Vg1 studieførebuande, men analysen indikerer at det sjeldan vert gjort ei eksplisitt leseopplæring i tekstane. I denne samanhengen er det påfallande i kor stod grad lærarane sine personlege preferansar og erfaringar spelar inn for prioriteringa av sakprosaetekstar i undervisinga.

Studien indikerer også at lærarane ser viktigheita av å arbeide med kritisk lesing av sakprosaetekstar, men det utgjer verken ei prioritering eller eit eksplisitt fokus i opplæringa. Lærarane si beskriving av kritisk lesing viser at dei har ulike fagsyn, noko som er avgjerande for korleis dei opplever å undervise kritisk lesing. Fellestrekk ved opplevinga deira av undervisningspraksisen er at det er enkelte utfordringar i arbeidet med kritisk lesing. Desse er 1) Utfordringar knytt til etablerte læringskulturar, 2) Utfordringar knytt til lærarrolla og 3) Utfordringar knytt til manglande målestokkar og pålitelege haldepunkt og 4) Utfordringar knytt til kompetanseforskjellar blant elevar.

Abstract

Student: Kristine Tråi

Supervisor: Endre Brunstad

Title: Critical reading of non-fiction texts in the Norwegian upper secondary school

Subtitle: A qualitative study of four Norwegian teachers' didactic reflections.

The purpose of this study is to shed light on the critical reading of non-fiction texts in the Norwegian subject in upper secondary school by focusing on the didactical reflections Norwegian teachers make when it comes to choosing texts and critical reading. The themes are actualized because of today's wide variety of texts and have gained increased focus due to the new curriculum in the Norwegian school system. Most of the studies in this field lead us to believe that student's competence in critical reading is at a low level. Moreover, there are studies that indicate that non-fiction is treated in a way that does not facilitate the critical reading of these texts. My goal for this study was, therefore, to gain deeper insights into the conditions for critical reading of non-fiction texts in the Norwegian subject by examining what reflections a selection of Norwegian teachers use as a basis for teaching the subject. Based on this, the following issue was formulated: *“What didactic reflections do Norwegian teachers at Vg1 make about the critical reading of non-fiction texts?”*

To answer the research question, I have conducted qualitative research interviews with four Norwegian teachers. The teachers are women teaching at the first year of general studies in the Norwegian upper secondary school (Vg1). The interviews were transcribed, and it is these transcripts that make up my data material. Based on a thematic analysis, one of the main findings is that a lot of anti-fiction texts have been worked on at this level. However, the analysis indicates that explicit teaching of how to read these texts rarely has been done. In this context, it is striking to what extent the teachers own preferences and experiences come into play in the prioritizing of non-fiction texts in their teaching.

The study also indicates that teachers see the importance of working with critical reading of non-fiction texts but it does not constitute a priority or an explicit focus in teaching. The teacher's description of critical reading shows that they have different professional views, something that is decisive for how they experience of teaching practice is that there are some challenges when teaching critical reading. These are 1) Challenges related to established learning cultures, 2) Challenges related to the role of the teacher, 3) Challenges related to lack

of standards and reliable point of reference, and 4) Challenges related to the mixed ability among students.

Oppgåva sin profesjonsrelevans

Oppgåva forsøker å belyse problemstillingar knytt til undervising i kritisk lesing av sakprosaetekstar i norskfaget. Temaet utgjør eit fokus i fagfornyinga, som er ei fornying av læreplanverket i grunnskulen og vidaregåande opplæring. Den nye læreplanen treddi i kraft hausten 2020, og innebar eit nytt tilskot ved å presentere kjerneelement i ulike fag. I norskfaget er eit av desse kjerneelementa ”Kritisk tilnærming til tekst”. Kjerneelementet er ei konkretisering av den overordna delen av læreplanen, der kritisk tenking og etisk bevisstheit utgjør ein del av opplæringa sitt verdigrunnlag (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Her er det nærliggjande å rekne kritisk lesing som ein viktig målsetnad, noko som er med på å forsterke relevansen for å undersøke kritisk lesing i skulen. Oppgåva sitt fokus på kritisk lesing av sakprosaetekstar kan også sjåast i samband med det tverrfaglege temaet demokrati og medborgarskap, da ei kritisk lesing av sakprosaetekstar kan reknast som eit tekstarbeid for å fremje demokratisk deltaking. Dette heng saman med at kritisk lesing gjer lesaren i stand til å gjere eit informert val om han eller ho trur på det som kjem fram i teksten eller ei.

Gjennom oppgåva blir det vist til kjenneteikn ved sakprosaetekstar som lærarane i studien oppgir at dei nyttar i undervisinga. I tillegg gir oppgåva innblikk i korleis lærarane grunnleggjer tekstutvalet sitt. Refleksjonar tilknytt tekstutval er noko som kan knytast til alle norsklærarar sin kvardag, da læreplanen ikkje gir eksplisitte føringar for kva slags tekstar ein skal arbeide med i undervisinga. Ei viktig oppgåve for alle norsklærarar er å velje ut høvelege tekstar for bruk i undervisinga, noko eg meiner at denne masteroppgåva formidlar kunnskap om. Oppgåva synleggjer også andre viktige komponentar i eit tekstutval og korleis behandlinga av sakprosaetekstar kan påverke elevane si evne til å lese sakprosaetekstar kritisk.

Masteroppgåva er også relevant med tanke på korleis ein underviser i kritisk lesing. Lærarane si forståing av kritisk lesing gir eit unikt innblikk i korleis kompetansen kan tolkast av ulike lærarar. Denne innsikta er tenkeleg at vil bidra til at eg som framtidig lærar vert meir bevisst over at ulike lærarar kan ha ulike syn på same kompetanse, noko som vidare vil kunne vere ein fordel i lærarsamarbeid. I tillegg belyser masteroppgåva korleis andre lærarar opplever å undervise kritisk lesing. Her er enkelte utfordringar framståande. Desse er det ein fordel å vere bevisst over, da det er lettare å planlegge med omsyn til forhold du veit det er eit visst sannsyn for at vil oppstå. Sjølv om utvalet i oppgåve er for avgrensa til ein kan generalisere,

er det ikkje urimeleg å forvente at fleire av dei erfaringane og oppfatningane norsklærarane oppgir kan ha overføringsverdi for andre samanhengar.