

Nr. 34 · 2023



TIDSSKRIFTET

VIDEN OM LITERACY

TEMA:

Kritisk literacy
i danskfaget

NATIONALT
VIDENCENTER
FOR
LÆSNING

Viden om Literacy nr. 34, september 2023

Viden om Literacy formidler viden om literacy i didaktiske og pædagogiske sammenhænge og retter sig mod lærere, pædagoger, lærer- og pædagogstuderende, læsevejledere og forskere med interesse for udvikling af literacy. I tidsskriftet formidles der således både videnskabelige undersøgelser, udviklingsarbejder og praktikeres konkrete erfaringer inden for fagfeltet. Ved de artikler, der har gennemgået fagfællebedømmelse, findes en eksplisit markering heraf. Artikler bringes på både dansk, engelsk, norsk og svensk.

Redaktører: Katja Sørensen Vilien, Nina Berg Gøttsche og Lene Storgaard Brok (ansvarshavende)

Opsætning: Nanna Madsen

Korrektur: Birgitte Skovby Rasmussen, Dorte Herholdt Silver, Kari Gjerdevik & Anne Matthiesen

Viden om Literacy udgives to gange om året af Nationalt Videncenter for Læsning. Artikler og illustrationer må ikke eftertrykkes uden tilladelse fra Nationalt Videncenter for Læsning.

Kopiering fra Viden om Literacy må kun finde sted på institutioner eller virksomheder, der har indgået aftale med Copydan Tekst & Node, og kun inden for de rammer, der er nævnt i aftalen.

ISSN-nr. 2246-6525

Nationalt Videncenter for Læsning
Humletorvet 3
1799 København V
E-mail: info@videnomlaesning.dk

Viden om Literacy har behandlet følgende temaer:

- | | |
|--|--|
| Nr. 1: Faglig læsning | Nr. 20: Litteraturdidaktik og -pædagogik |
| Nr. 2: Læseforståelse | Nr. 21: Multimodale tekster |
| Nr. 3: Læsning og IT | Nr. 22: L1T3R4CY – literacy og numeracy i børnehave og indskoling |
| Nr. 4: Ordforråd og -kendskab | Nr. 23: At tale for at lære |
| Nr. 5: Læsevanskeligheder | Nr. 24: Unges tekstverdener – på skrift og på tværs |
| Nr. 6: Læsning og skrivning | Nr. 25: Test i skole og dagtilbud |
| Nr. 7: Multimodalitet | Nr. 26: Perspektiver på læse- og skriveteknologi i klassesværelset |
| Nr. 8: Tidlig skriftsprægtslegnelse | Nr. 27: Grammatik i kontekst |
| Nr. 9: Test og evaluering af skriftspræg | Nr. 28: Spirende literacy |
| Nr. 10: Jorden læser | Nr. 29: Når undervisningen digitaliseres |
| Nr. 11: Læse- og skriveteknologi | Nr. 30: Sproglig udvikling i matematik og naturfag |
| Nr. 12: Literacy | Nr. 31: Læselyst |
| Nr. 13: Kære genre – hvem er du? | Nr. 32: Steder og tekster |
| Nr. 14: Læs læser, læs! | Nr. 33: Ordblindhed i skolen |
| Nr. 15: Lad os skrive om skrivedidaktik | Nr. 34: Kritisk literacy i danskfaget |
| Nr. 16: Med strøm på... | |
| Nr. 17: Skole i hjem – Hjem i skole | |
| Nr. 18: På flere sprog | |
| Nr. 19: SKRIFT | |



Indhold

KATJA SØRENSEN VILLEN & NINA BERG GÖTTSCHE

- 4 Indledning: Kritisk literacy i danskfaget

Hvad er kritisk literacy?

KRISTINE KABEL

- 6 Hvad er kritisk literacy? Et aktuelt overblik over tilgange til feltet i danskfaget

Kritisk literacy i indskolingen

LISE KATHRINE DAHL LARSEN

- 16 Kritisk literacy i indskolingen. Didaktiske principper

ODA ANDREA HAUG STENSLIE & INGVILL KROGSTAD SVANES

- 24 «Men eg vil ikke vere tjuv». Bildebøker som utgangspunkt for arbeid med kritisk tenkning på 2. trinn

Kritisk literacy i modersmålsfaget

ATLE SKAFTUN

- 38 Kritisk lesing og dybdelesing i skolens litteraturarbeid

The Second Machine Age

KATHY A. MILLS

- 48 Critical literacy and social media – for L1 language learners in the Second Machine Age

KENNETH REINECKE HANSEN & JONAS NYGAARD BLOM

- 58 »Journalister må jo heller ikke lyve, det lærte vi selv i dansk«
Om elevers kritiske læsning af falske nyheder på sociale medier

LISBETH ELVEBAKK & MARTE BLIKSTAD-BALAS

- 68 Hvor kritisk leser de som selv skal lære andre å lese kritisk?
En studie av norske lærerstudenters møte med tekster fra sosiale medier

ASLAUG VEUM OG GUNHILD KVÅLE

- 80 Kritisk tekstarbeid på ungdomstrinnet.
CritLit-prosjektets utvikling av arbeidsmåter og verktøy for lærere i morsmålsfaget

Fra kritisk literacy til kritiske momenter

HELLE PIA LAURSEN

- 90 Kritiske momenter i sprog- og literacyundervisningen*

* Artiklen er fagfællebedømt.



Kritisk literacy i danskfaget

Læsning og skrivning indgår i dag i menneskers liv på hidtil usete måder, og vi skylder vores børn at overveje, ikke bare *hvordan* de lærer at læse og skrive på nye måder, men også *hvilken rolle* skolen spiller i menneskers omgang med tekster og sprog som indlejrede i sociale kontekster og magtforhold. Som Kristine Kabel skriver i sit bidrag til dette temanummer, så kan ”Tekster ... medskabe, fastholde men også ombryde magtforhold.” I temanummeret sætter vi spot på, hvordan det kan foregå i danskundervisningen. Verden i dag kræver holdning og handling, og måden vi indgår i verden på gennem sprog, tekst og andre semiotiske udtryksformer udvikler sig konstant. Derfor er det heller ikke enkelt at tage emnet op, men måske vigtigere end nogensinde før. Viden om Literacy nr. 34 bringer os fra *Pølsetyven* i 2. klasse til kunstig intelligens og fake news i 9. klasse.

Hvad er kritisk literacy?

Lektor på DPU Kristine Kabel forsyner læseren med et aktuelt kompas over dimensioner af kritisk literacy i den indledende artikel i tidsskriftet. Hun skitserer feltet og præsenterer modeller til at forstå og udvikle kritiske tilgange til tekster i bred forstand i klassesværelset.

Kritisk literacy i indskolingen

Kritisk literacy er ikke en dimension i skolens arbejde, som er forbeholdt de ældste elever. Studerende og tidligere lærer Lise Kathrine Dahl Larsen udfordrer gængs praksis, hvor det kritiske perspektiv først tilføjes, når eleverne har lært at læse og skrive. I artiklen præsenteres både didaktiske principper for en kritisk tilgang til tekster i indskolingen og generelle handleforslag til sådan en undervisning.

Grunnskolelærer i Oslo kommune Oda Andrea Haug Stenslie og førsteamanuensis i norskdidaktikk Ingvill Krogstad Svanes tager denne tråd op og udfolder et helt konkret forløb i en 2. klasse, hvor kritisk tænkning styrkes gennem arbejdet med skønlitteratur. Børnene læser billedbogen *Pølsetyven*, og undervisningen før, under og efter læsningen lægger op til at trække tråde til børns rettigheder generelt.

Kritisk literacy i modersmålsfaget

Således inspireret af pølsetyven og de norske 2. klasseselever kan du læse professor Atle Skaftuns refleksioner over sammenhænge mellem kritisk literacy og modersmålsfagets fortolkningsarbejde, dybdelæsning og skønlitterære tekster. I denne optik ser vi den kritiske tilgang som iboende modersmålsfagets nærlæsninger af litteratur.

I næste del af tidsskriftet vender vi os mod de mange nye og digitale måder at læse, skabe og omgås tekster på i The Second Machine Age.

The Second Machine Age

Professor Kathy A. Mills mener, at sociale medier og kunstig intelligens kræver helt nye kritiske literacykompetencer af børn og unge. I hendes artikel får vi en definition af *The Second Machine Age*, og hun diskuterer, hvordan forståelse af blandt andet algoritmer er nødvendigt for udviklingen af demokratisk medborgerskab.

Med viden om The Second Machine Age kan du dykke ned i fænomenet falske nyheder på sociale medier sammen med lektorerne Kenneth Reinecke Hansen og Jonas Nygaard Blom. De har undersøgt, hvilke kompetencer elever i en 9. klasse bruger til at opdage, afkode og kritisk forholde sig til falske nyheder på sociale medier. I forlængelse af undersøgelsens resultater præsenteres en didaktisk spørgeramme til arbejdet med nyhedsliteracy i skolen.

At forholde sig kritisk til tekster på de sociale medier er ikke alene en udfordring for grundskolens elever. Stipendiat i utdanningsvitenskap Lisbeth Elvebakk og professor Marte Blikstad-Balas har undersøgt, hvor kritisk lærerstuderende selv læser tekster på sociale medier. Deres undersøgelse viser behov for, at kommende lærere også udvikler deres kritiske læsning.

I projektet *Critical Literacy in a Digital and Global Textual World* savnede lærerne også selv kritiske kompetencer i tekstarbejdet: «Jeg tror vi trenger akkurat det samme som vi prøver å undervise elevene våre i. Det er fryktelig mange av oss voksne som også er ganske naive når det gjelder hva vi finner på nett.» I projektet udviklede en gruppe forskere derfor i samarbejde med lærere en didaktisk model med flere faser til kritisk tekstarbejde i udskolingen. Artiklen er skrevet af professorerne Aslaug Veum og Gunhild Kvåle.

Fra kritisk literacy til kritiske momenter

I den afsluttende artikel løfter vi blikket og bliver klogere på sprog og kritisk literacy som noget, der kan ombryde vores forstærlser af sprog som fænomen og ikke mindst sproglige stereotyper og sprogsyn som magtudøvende i skolen. Lektor Helle Pia Laursen vender tilbage til interviewdata fra forskningsprojektet *Tegn på sprog* i et cross-case-perspektiv med fokus på børns refleksive narrativer. Gennem et blik på dem som kritiske momenter undersøger hun, hvordan disse narrativer kan give indsigt i børnenes reflektioner over, hvad det vil sige at kunne sprog og være læser, når tænkningen om sprog forankres i sted og bevægelse.

God læselyst

Katja Sørensen Vilien & Nina Berg Gøttsche, redaktører



Hvad er kritisk literacy?

Et aktuelt overblik over tilgange til feltet i danskfaget

KRISTINE KABEL, LEKTOR I DANSKDIDAKTIK, DPU, AARHUS UNIVERSITET

Bladrer man efter begrebet 'kritisk literacy' i det aktuelle *Faghæfte for dansk* for grundskolen, så kan man gøre det forgæves. Imidlertid optræder ordet kritisk hele 51 gange, og særligt i relation til kompetenceområderne Kommunikation og Læsning. Læseundervisning kan for eksempel omfatte "kritisk refleksion over teksters forbindelse til egen og andres livsverden samt kritisk stillingtagen til udsagn og budskaber i tekster i relation til den sammenhæng, de optræder i." (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 49). På den måde er kritisk literacy – i faghæftet altså blandt andet i form af kritisk indholdslæsning – blevet en del af danskfagets læreplaner. Samtidig har digitalisering skærpet vigtigheden af, at børn og unge lærer at omgås tekster kritisk, herunder også informationer genereret skriftsprogligt af chatGPT. Kritisk literacy er på den måde et begreb, der trænger sig mere på end nogensinde. Men der er ikke forsket særlig meget i kritisk literacy i en dansk og nordisk kontekst. I denne artikel vender jeg blikket ud for at give eksempler på, hvordan begrebet er blevet forstået rundt om i verden, og jeg præsenterer nogle af de konkrete undervisningsmodeller, der er blevet foreslået.

Frihed eller ufrihed

Tilbage i 2014 skrev den norske didaktiske forsker Sylvi Penne om skolen: "Skolen kan aldrig gøre barna 'fri', men lære dem å leve med en viss form for 'ufrihet', det vil si lære dem institusjonelle og normative spilleregler." (Penne, 2014, s. 48). Hun fortsatte, at på den måde vil børn gradvist blive mere bevidste om, hvad der tæller – skolens spilleregler – og om egne muligheder inden for denne logik. Skolen kan altså ikke gøre eleverne fri, eller i hvert fald ikke bidrage til frigørelse umiddelbart. Som i alle andre kontekster gælder normer. Det er på den ene side en banal konstatering, på den anden side punkterer Pennes udsagn på sin vis en ideologisk forestilling forbundet med kritisk literacy. For undervisning i kritisk literacy i skolen vil ofte være begrundet i et ønske om at støtte elever i at forholde sig reflekteret til magtfulde måder at vide og kommunikere på. Og denne undervisning vil ofte også være båret af et ønske om at sætte eleverne i stand til potentielt at kunne kritisere og medforandre disse måder at vide og kommunikere på, og som en del af det: udvikle egen stemme og bevidsthed om eget afsæt. Det har betydning i skolen, og principielt set også for børn og unges liv uden for skolen og i et livsperspektiv. For eksempel i familien, klubben, på ungdomsuddannelsen, arbejdspladsen, i politisk arbejde. Kritisk literacy er med andre ord ofte forbundet med en idé om frigørelse (emancipation) og lige adgang til og mulighed for at forme eget liv og de kontekster, vi alle hver især indgår i. Begrebet bygger på en antagelse om, at tekster – i bred forstand, altså skriftlige, mundtlige, multimodale – aldrig er neutrale, og at de har betydning for relationer mellem mennesker og for, hvordan vi agerer i vores liv. Tekster kan for eksempel medskabe, fastholde, men også ombryde magtforhold.

„ Kritisk literacy er med andre ord ofte forbundet med en idé om frigørelse (emancipation) og lige adgang til og mulighed for at forme eget liv og de kontekster, vi alle hver især indgår i.

Didaktik

I skolen handler kritisk literacy selvfølgelig også om didaktik: om undervisning, der lægger op til, at elever forholder sig spørgende og transformativt til tekster og kontekster (Pandya et al., 2021). Derfor vil undervisning i kritisk literacy som al anden undervisning betone bestemte måder at gå til tekster og deres kontekster på – og derved etablere normer eller spilleregler for, hvordan elever deltager på værdsatte måder, når det handler om receptive og produktive aktiviteter. Handler en undervisning om at digte videre, associere til eget liv, udpege undertrykkende diskurser i et digitalt spil, en politikers TikTok-video eller i en novelle? Selv undervisning i kritisk literacy kan altså komme til at repræsentere ”ufrihed” for det enkelte barn, fordi noget vil tælle mere end andet. Eller formuleret mere positivt af literacy-forskerne Rebecca Rogers og Katherine O’Daniel (2015, s. 62), så ligger det i begrebets natur, når vi snakker skole, at kritisk literacy må modsætte sig en definition og kategorisering. Men som de pointerer, er der alligevel etableret nogle tydelige traditioner, som er med til at definere, hvad kritisk literacy er. I resten af artiklen vil jeg fokusere på to af disse traditioner (delvist sammenflettende), der har været med til at forme, hvordan kritisk literacy er blevet grebet an i undervisningssammenhænge. Den ene tradition har afsæt i kritisk pædagogik, og den anden i lingvistiske og tekstorienterede teoridannelser. Før jeg gør det, vil jeg imidlertid kort afklare literacybegrebet, der jo i øvrigt (og værd at bemærke) er et engelsk begreb. På dansk kan det derfor optræde som for eksempel kritisk læsning eller skrivning, som vi så det i *Faghæfte for dansk*.

„ Selv undervisning i kritisk literacy kan altså komme til at repræsentere ”ufrihed” for det enkelte barn, fordi noget vil tælle mere end andet.

Fra literacy til literacies

Kritisk literacy består af to ord, og som en optakt til at forstå det samlede begreb og de forskellige traditioner er der brug for at uddybe kerneordet ’literacy’. Sociolingenisten Brian V. Street (fx 1984; 1995) skelnede for flere årtier siden mellem en autonom og en ideologisk forståelse af literacy. ’Autonom’ brugte han til at betegne den indtil da dominerende tilgang til læsning og skrivning, nemlig en tilgang, hvor læsning og skrivning blev betragtet som isolerede og til dels alene tekniske og kognitive færdigheder. ’Ideologisk’ brugte han til at betegne en tilgang, han også selv argumenterede for. En tilgang, der i tillæg til den autonome også forstod og undersøgte literacy som et kulturelt fænomen, det vil sige som ”encapsulated within cultural wholes and within structures of power.” (Street, 1995, s. 161). Som citatet angiver, så er den udvidelse af literacybegrebet, der sker med blandt andet New Literacy Studies, med til at lægge grunden for beskrivordet ’kritisk’, altså: Læsning og skrivning forstået som måder at skabe betydning på er essentielt vævet sammen med magtstrukturer. Literacyforskeren Allan Luke beskriver det sådan, at de klassiske spørgsmål, man vil stille med et kritisk literacyperspektiv, er: ”Hvad er ’sandheden’? Hvordan er den præsenteret og repræsenteret, af hvem og i hvis interesse? Hvem skal have adgang til hvilke billeder og ord, tekster og diskurser? Med hvilke formål?” (Luke, 2012, s. 4, min oversættelse).

” Som citatet angiver, så er den udvidelse af literacybegrebet, der sker med New Literacy Studies, med til at lægge grunden for beskrivordet ’kritisk’, altså: Læsning og skrivning forstået som måder at skabe betydning på er essentielt vævet sammen med magtstrukturer.

Street er altså en del af den sammensatte retning, der voksede frem i 1980’erne, og som betegnes New Literacy Studies. Her blev literacy også defineret i flertal, som ’literacies’. Det skete for at understrege to ting. For det første, at skriftspråk kan have forskellige betydninger i forskellige situationer og kontekster. For det andet, at literacy ikke kun handler om (skrift)språket, men også kan adressere det at skabe betydning gennem andre semiotiske systemer, som visuelt sprog (fx illustrationer) og symbolsprog (fx tal) (se uddybning fx Kabel, 2021). Forskere inden for New Literacy Studies har især anlagt det, der også beskrives som et økologisk perspektiv, på literacy (Barton, 2007). De har været drevet af en mere ethnografisk interesse, det vil sige af at undersøge og beskrive literacypraksisser, altså hvordan sprog og tegnsystemer bruges og forstås i forskellige sociale kontekster. Blandt andet findes der inden for og med afsæt i New Literacy Studies en række undersøgelser af, hvilke forskellige følelseskaber og værdier omkring måder at skabe betydning på, som børn og unge deltager i både inden for og uden for skolen (Street, 2005). Der er imidlertid også mere kritiske grupperinger, som jeg vender tilbage til i afsnittet ’(Multi)literacies’. Selvom New Literacy Studies på en måde er central for udviklingen af begrebet kritisk literacy, så er det altså ikke denne retning, der for alvor har sat dagsordenen i forhold til, hvordan der kan undervises i kritisk literacy i skolen. To andre traditioner har som nævnt været toneangivende i forhold til at foreslå konkrete modeller for undervisning, og derfor vender jeg nu blikket mod først dén tradition, der har afsæt i kritisk pædagogik, og herefter mod de mere lingvistiske og tekstorienteerde tilgange til kritisk literacy.

Kritisk pædagogik

Paulo Freire og Donaldo Macedo udgav i 1987 en bog, hvis titel næsten er blevet et slagord, også på grund af en poetisk prægnans: *Literacy: Reading the Word and the World*. Gennem at læse og skrive ordet læser og skriver vi også verden. Freire var forankret i Frankfurterskolens kritiske teori, som han omsatte til pædagogisk teori. En kritisk literacyundervisning i den tradition handler om at rejse problemstillinger med afsæt i for eksempel ulige materielle forhold i elevernes egen omverden, og så lade eleverne undersøge egen position og få en stemme gennem fortællinger, tegninger, sange og andre repræsentationer af sagen (Mills, 2016). Herefter at støtte elever i at udfordre diskurser ved som en del af undervisningen at lade dem gå i dialog om forandringsmuligheder og om, hvordan der kan handles på problematikken. I det arbejde indgår også udvikling af ordforråd knyttet til problemstillingen, ligesom der indgår læsning og skrivning i bred forstand. Freire og Macedo arbejdede i Brasilien, hvor fattigdom i slumområder (favelaer) var markant. I Norden har blandt andre Atle Skaftun og Margrethe Sønneland (2022) trukket på denne tradition ved at pege på, at den udfordrende litterære tekst kan udgøre et problem eller en problemstilling, som kan lægge op til, at elever udvikler en stadig mere kritisk og bevidst læsning i førstesprogsfag som norskfaget (og fx danskfaget i Danmark).

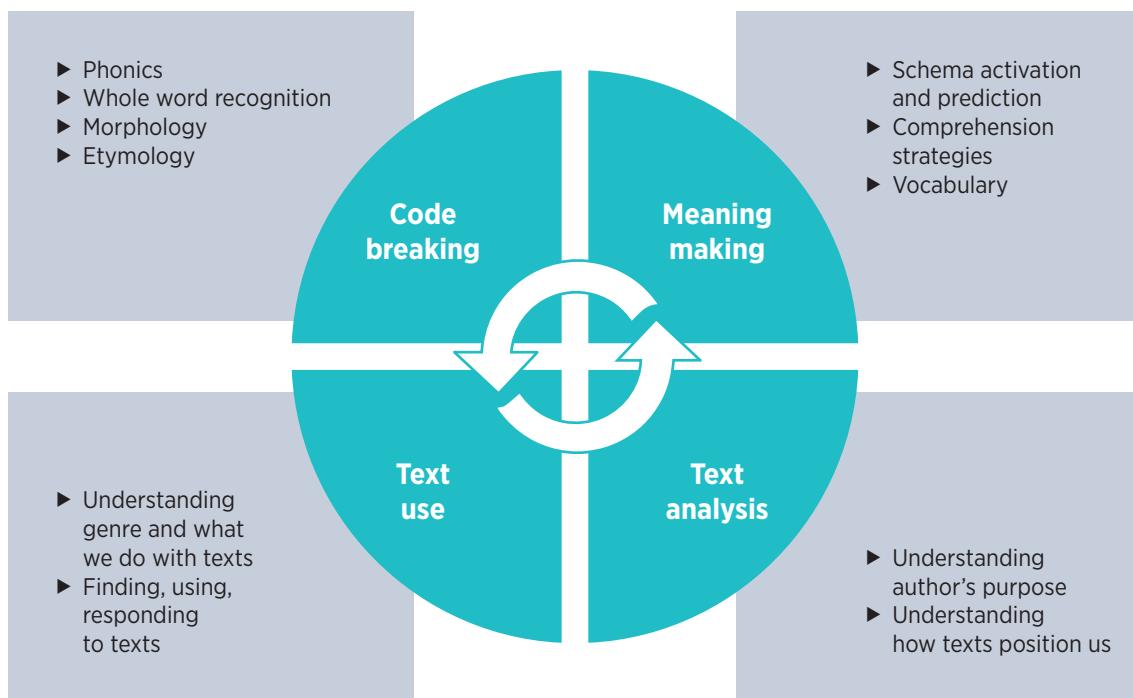
Centralt for kritisk literacy med afsæt i kritisk pædagogik står et ønske om at lade elever handle i verden, gå imod ulighed og undertrykkelse og skabe ny viden gennem produktive aktiviteter frem for viden reproduceret til skolen. Tilgangen er imidlertid også kritiseret, særligt fra mere lingvistiske positioner. Problemet er, lyder det for eksempel, at der i dette bud på en didaktisk tænkning

mangler et mere specifikt fokus på, hvordan der ”kan arbejdes med teksters kompleksitet” (Luke, 2014, s. 26, min oversættelse). For eksempel mangler der et bud på, hvordan undervisning kan støtte børn og unge i at udvikle en sproglig og diskursiv indsigt og formuleringsevne, som er nødvendig for at kunne få øje på, håndtere, medforme og sætte ord på de magtrelationer, der er i spil i vores udveksling af betydning gennem tekst.

„Centralt for kritisk literacy med afsæt i kritisk pædagogik står et ønske om at lade elever handle i verden, gå imod ulighed og undertrykkelse og skabe ny viden gennem produktive aktiviteter frem for viden reproduceret til skolen.

To modeller for en kritisk dimension ved literacy

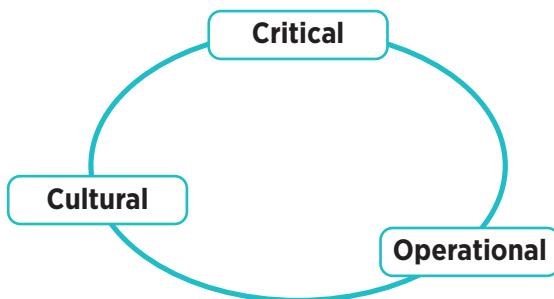
Vender vi derfor blikket mod de teoridannelser, der henter inspiration fra lingvistikken og især socialsemiotikken, så har de et større fokus på, hvordan tekster former indhold og afspejler og medskaber kontekstuelle forhold. De trækker i større eller mindre grad på lingvisten M. A. K. Halliday (fx 1978) og hans systemisk funktionelle lingvistik, som udvikles fra 1960’erne og frem. Centralt her er en forståelse af sprog som en ressource for udveksling af betydning. Undervisning handler om at udvikle et repertoire af sproglige ressourcer og derigennem viden. Luke selv har sammen med Peter Freebody udviklet The Four Resources Model (fx Freebody & Luke, 1990) i en australsk kontekst. Modellen er afbilledet nedenfor i Figur 1. Den findes også i en række andre varianter.



Figur 1: The Four Resources Model. <http://barefootliteracy.weebly.com/the-four-resources-model.html>

Modellen understreger, at ud over at tilegne sig afkodningsfærdigheder og forståelsesstrategier har man som læser og skriver også brug for at udvikle sig som tekstbruger og tekstanalytiker i skolen.

Det sidste handler blandt andet om at kunne undersøge, hvordan tekster positionerer os. I modelen taler de ikke direkte om kritisk literacy, men implicerer det. En anden australsk literacyforsker, Bill Green (2012), understreger, at literacy består af tre dimensioner, der altid må rettes opmærksomhed mod i undervisning: den kritiske, operationelle og kulturelle dimension. Green udviklede i 1988 3D-modellen (se Figur 2), som viser de tre dimensioner.



Figur 2: De tre dimensioner i 3D-modellen: operationel, kulturel og kritisk (Green, 2012).

I samklang med tankerne i kritisk pædagogik handler den kritiske dimension i modellen om, at elever aktivt transformerer og medskaber viden, og ikke bare reproducerer viden. Den kritiske dimension er i 3D-modellen knyttet uløseligt sammen med, at undervisning støtter elever i at udvikle ressourcer til at læse og skrive på passende måder i en række kontekster (den operationelle dimension) samt støtter dem i at få øje på, at måder at deltage og vide på gennem tekster er forbundet med specifikke sociale og institutionelle sammenhænge (den kulturelle dimension). Den

forståelse af literacy er helt forenlig med det, Green i øvrigt kalder fagspecifik literacy, og som også er beskrevet som 'disciplinary' literacy (Shanahan & Shanahan, 2008). En fagspecifik literacytilgang lægger imidlertid nok lidt mindre vægt på de frigørende (emancipatoriske) og magtkritiske dimensioner ved literacy (Kabel, 2016).

Både The Four Resources-modellen og 3D-modellen fremhæver elevers udvikling af kritisk literacy som central og som noget, der må foregå kontinuerligt og sammen med andre dimensioner ved literacy. Den kritiske dimension er med andre ord ikke et *add-on*, der kan komme efter mere basale læse- og skrivesfærdigheder, men må medtænkes allerede i indskolingens undervisning (se også artiklen af Dahl Larsen i dette nummer).

(Multi)literacies

Samtidigt med og delvist som en del af New Literacy Studies opstod en gruppe, The New London Group, der udgav et centralt pædagogisk kampschrift i 1996: A Pedagogy of Multiliteracies. De lagde særligt vægt på literacies i flertal og den del, der handler om flere tegnsystemer, eller: multiliteracies. Gruppen talte blandt andre dialogiske klasserumsforskere som Courtney Cazden, socialsemiotiske multimodalitetsforskere som Gunther Kress og kritisk diskursanalytiske forskere som Norman Fairclough. De pegede på skolen som et sted, der i sig selv regulerer adgang til viden og magt, og de foreslog en ny didaktik, der matchede et forandret samfund op mod årtusindeskiftet: På arbejdspladsen må man selv forhandle og forholde sig kritisk til arbejdsforhold, man indgår i en divers offentlighed med flere mulige gruppetilhørsforhold, og børne- og ungdomskulturen er blevet global og multimodal. I skolen, argumenterede de, kan elever rustes til det samfund gennem en undervisning, der blandt andet handler om at udvikle et metasprog og om 'critical framing', hvor elever skal forholde sig fortolkende til teksters sociale og kulturelle kontekster. I en undervisning om for eksempel nyhedsreportager kan det handle om, at elever analyserer sproglig stil og digitalt layout i forskellige medier og fortolker det i forhold til målgrupper (se fx Cope & Kalantzis, 2009).

„På arbejdspladsen må man selv forhandle og forholde sig kritisk til arbejdsforhold, man indgår i en divers offentlighed med flere mulige gruppetilhørsforhold, og børne- og ungdomskulturen er blevet global og multimodal.

For at understrege det multimodale, men også den enkelte elevs medskabende rolle i for eksempel læsning og skrivning, brugte gruppen betegnelsen 'Designs of meaning' i stedet for 'tekster'. Terminologien føres videre i Faircloughs kritiske diskursanalyse, der i øvrigt også er beskrevet som "en politisk afledning" af Hallidays systemisk funktionelle lingvistik (Luke, 2014, s. 26). Den pædagogiske omsætning af kritisk diskursanalyse samles i begrebet 'critical language awareness', hvor sprog også kan være for eksempel visuelt sprog. Fra en sydafrikansk kontekst har Hillary Janks udviklet et konkret bud på en didaktik, der kan støtte elevers udvikling af en sådan opmærksomhed, og som blandt andet består af tre aktiviteter: design, kritik og redesign. Det vil sige en gentagende bevægelse mellem at designe betydning (læse og skrive tekster), forholde sig kritisk og skabe nye betydninger gennem re-design. Janks udtalte blandt andet i 2009 (s. 159, min oversættelse):

I den verden, jeg lever i, peger et kritisk engagement – med de måder, vi producerer og forbruger betydning, med hvis meninger der tæller, og hvis der afvises, med hvem der taler, og hvem der gøres tavse, hvem der får muligheder, og hvem der ikke gør – fortsat på vigtigheden af uddannelse i kritisk literacy og ikke mindst kritik.

Velfærdssamfund

I en oversigt over forskningsartikler skrevet om kritisk literacy i en nordisk sammenhæng kan literacyforskeren Aslaug Veum med kolleger konstatere, at i to centrale tidsskrifter om literacyforskning i uddannelsessammenhænge optræder kun meget få artikler om kritisk literacy siden 2015 (Veum et al., 2021). Fra Danmark er det faktisk nul. Det betyder på ingen måde, at der ikke findes eksempler og bud på kritiske tilgange til tekster og kontekster. I en dansk sammenhæng har for eksempel Bergthora Kristjansdottir (2017) analyseret danskfagets læremidler gennem brug af kritisk diskursanalyse, og Jeppe Bundsgaard har med afsæt i blandt andet dansk kritisk medieteorি foreslægt, at der i dansk arbejdes med elevers kommunikationskritiske kompetence (fx 2006), og desuden med kolleger lagt op til et økokritisk perspektiv på sprogundervisning (Bundsgaard et al., 2012). Men ikke mindst i lyset af digitalisering er der opstået en fornyet interesse for kritisk literacy. Dette nummer af *Viden om Literacy* er et eksempel på den fornyede interesse for kritisk literacy, og det er ligeledes understreget i et temanummer om kritisk literacy i det nordiske tidsskrift *Acta Didactica* sidste år (Frønes et al., 2022) og internationalt med den første *Handbook of Critical Literacies* på forlaget Routledge i 2021. I denne artikel har vi været rundt i verden: Brasilien, Australien, Storbritannien, Sydafrika. Forskellige former for ulighed i de forskellige kontekster har måske været mere synlige og forbundet med favelaer, oprindelige folk, arbejderklasse og apartheid. Men selv i velfærdssamfund som de nordiske er der en række former for ulighed, herunder – men ikke kun – socioøkonomisk ulighed. Og måske skal kritisk literacy ses mere bredt som det, Tove Stjern Frønes og kolleger (2022, s. 3) beskriver som en "kritisk tilnærming" til tekster, der – som det også er fremgået – rækker langt ud over kritisk indholdslæsning og for eksempel kildekritik. Det handler nok så meget om relevant problemorienteret undervisning, at udvikle egen stemme og en øget bevidsthed om eget afsæt. En kritisk literacyundervisning kan i sig selv, som Penne siger, lægge op til normative tilgange til, hvordan man som elev skal agere i et fag som danskfaget. Og skolen kan måske ikke bidrage til frigørelse umiddelbart; tværtimod kan den selv som institution skabe ulighed. Men den kan også befordre lighed: ved netop at give adgang til at forholde sig spør-

gende og fortolkende til tekster og støtte elever i fremtidige muligheder for at medforme eget liv og kontekster. I artiklen her har jeg givet bud på nogle positioner og forståelser af begrebet med afsæt i såvel kritisk pædagogik som mere lingvistiske og tekstorienteerde retninger, og med større eller mindre blik for teksters multimodale dimensioner. Tager vi afsæt i de forskellige traditioner, så kan det inspirere ens repertoire som dansklærer og give anledning til fortsatte og flere afprøvninger og diskussioner af, hvad kritisk literacy er og kan være i en danskfaglig kontekst.

Referencer

- Barton, D. (2007). *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language* (2. udg.). Wiley-Blackwell.
- Bundsgaard, J. (2006). Danskfagets it-didaktik. I J. Asmussen & L. H. Clausen (red.), *Mosaikker til danskfaget*. Academia.
- Bundsgaard, J., Lindø, A. V., & Bang, J. C. (2012). Communicative Competences and Language Learning in an Ecological Perspective: The Triple Contexts of Participation and Language Learning from Childhood to Adulthood. *Critical Literacy*, 6(1), 46-57.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2019). *Faghæfte for dansk*. <http://www.emu.dk>
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). "Multiliteracies": New Literacies, new Learning. *Pedagogies*, 4(3), 164-195. Oversat udgave her: <http://literacy.dk/multiliteracies-nye-literacies-ny-laering/>
- Freebody, P., & Luke, A. (1990). 'Literacies' Programs: Debates and Demands in Cultural Context. *Prospect: An Australien Journal of TESOL*, 5(3), 85-94.
- Freire, P., & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the Word and the World*. Bergin & Garvey.
- Frønes, T. S., Folkeryd, J. W., Børhaug, K., & Sillasen, M. K. (2022). Kritisk literacy på fagenes premisser – med eksempler fra morsmålsfag, naturfag og samfunnsfag. *Acta Didactica Norden*, 16(2), 1-28. <https://doi.org/10.5617/adno.9779>
- Green, B. (2012). Subject-specific Literacy and School Learning: a Revised Account. I B. Green & C. Beavis (red.), *Literacy in 3D. An Integrated Perspective in Theory and Practice* (s. 5-20). ACER Press.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. University Park Press.
- Janks, H. (2009). Writing: A Critical Literacy Perspective. I R. Beard, D. Myhill, J. Riley & M. Nystrand (red.), *The Sage Handbook of Writing Development* (s. 126-136). Sage.
- Kabel, K. (2016). *Danskfagets litteraturundervisning: et casestudie af elevers skriftspræglige måder at skabe stillingtagen på i udskolingen*. DPU, Aarhus Universitet.
- Kabel, K. (2021). Fagspecifik literacy: Når elever skaber betydning. I L. Wulff & S. K. Knudsen (red.), *Kom ind i sproget* (2. udg.) (s. 297-313). Akademisk Forlag.

Kristjánsdóttir, B. (2017). Viden om verden i *Fandango 7*. I J. Bremholm, J. Bundsgaard, S. Foug & A. Skyggebjerg (red.): *Læremidernes danskfag* (s. 172-198). Aarhus Universitetsforlag.

Luke, A. (2012). Critical Literacy: Foundational Notes. *Theory Into Practice*, 51(1), 4-11.
<https://doi.org/10.1080/00405841.2012.636324>

Luke, A. (2014). Defining Critical Literacy. I J. Z. Pandya & J. Ávila (red.), *Moving Critical Literacies Forward* (s. 19-31). Routledge.

Mills, K. A. (2016). *Literacy Theories for the Digital Age*. Multilingual Matters.

Pandya, J. Z., Mora, R. A., Alford, J. H., Golden, N. A., & de Roock, R. S. (2021). Introduction to the Handbook of Critical Literacies. I J. Z. Pandya, R. A. Mora, J. H. Alford, N. A. Golden, & R. S. de Roock (red.), *The Handbook of Critical Literacies* (s. 3-9). Routledge.

Penne, S. (2014). Hvorfor er Salima så flink på skolen, og hvorfor har Mats bare lyst til å gi opp? Diskursive ulikheter med utgangspunkt i identitet og medierende språk. I B. Kleve, S. Penne & H. Skaar (red.), *Literacy og fagdidaktik i skole og lærerutdanning*. Novus Forlag.

Rogers, R., & O'Daniel, K. (2015). Critical Literacy Education. A Kaleidoscopic View of the Field. I J. Rowsell & K. Pahl (red.), *The Routledge Handbook of Literacy Studies* (s. 62-78). Routledge.

Shanahan, T., & Shanahan, C. (2008). Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content-Area Literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40-59.
<https://doi.org/10.17763/haer.78.1.v62444321p602101>

Skaftun, A., & Sønneland, M. (2022). Kritisk literacy i litteraturundervisningen. *Acta Didactica Norden*, 16(2), 21 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.8874>

Street, B. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge University Press.

Street, B. (1995). *Social Literacies*. Routledge.

Street, B. (red.). (2005). *Literacies Across Educational Contexts*. Caslon Publishing.

The New London Group (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-93. <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>

Veum, A., Layne, H., Kumpulainen, K., & Vivitsou, M. (2021). Critical Literacy in the Nordic Education Context. Insights From Finland and Norway. I J. Z. Pandya, R. A. Mora, J. H. Alford, N. A. Golden, & R. S. de Roock (red.), *The Handbook of Critical Literacies* (s. 273-280). Routledge.



Om forfatteren

Kristine Kabel er lektor på DPU, Aarhus Universitet. Hun underviser i sprog, kommunikation og literacy på kandidatuddannelsen i danskdidaktik og forsker især i skrivning, skriveudvikling og grammatikundervisning. Hun skrev ph.d. om fagspecifikke måder at skrive på i danskfagets litteraturundervisning i 8. klasse og er også mere bredt optaget af danskfaget og grundskolen.



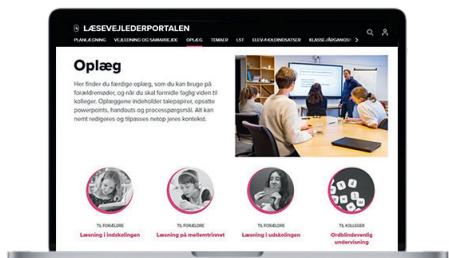
Kender du

Godt-nyt-til- læsevejledere- portalen?

Læsevejlederportalen – overblik og inspiration samlet ét sted

Gyldendals læsevejlederportal hjælper dig i din rolle som læsevejleder. Både når du planlægger din arbejdssdag, vejleder kolleger, formidler din viden og understøtter elev- og klasseindsatser. Portalen er fuld af inspiration og køreklare materialer som fx oplæg og mødedokumenter. Den skaber overblik, så du kan få mere overskud til din vejledning.

Se, hvordan portalen kan gøre din læsevejledning lettere på
gyldendal-uddannelse.dk/læsevejleder





Kritisk literacy i indskolingen

Didaktiske principper

LISE KATHRINE DAHL LARSEN, STUDERENDE PÅ DIDAKTIK (DANSK), DPU, AARHUS
UNIVERSITET OG TIDLIGERE LÆRER

Det kritiske perspektiv fylder ikke meget i skolens første år, hverken i udviklingen af didaktiske tilgange eller i de undervisningsmaterialer, vi finder til indskolingen. Ofte er det kritiske perspektiv noget, der tilføjes undervisningen, når eleverne *har* lært at læse og skrive, og som et udviklingstrin, der følger efter. Denne forståelse udfordrer jeg i artiklen, hvor jeg først præsenterer en mere pluralistisk tilgang til literacy, hvori det kritiske er indeholdt. Dernæst præsenterer jeg didaktiske principper for, hvordan der kan arbejdes med en kritisk tilgang til literacy allerede i indskolingen. Principperne udfoldes yderligere med konkrete bud på, hvordan de kan omsættes til praksis.¹

Hvad er kritisk literacy?

At lære at læse og skrive handler om mere end at læse og skrive. At lære at læse og skrive handler om at lære at deltage i verden. Hvordan vi deltager i verden, har betydning for, hvordan vi forholder os til vores og andres muligheder i verden. Derfor er overvejelser over tilgange til literacy vigtige. Med en kritisk tilgang til literacy lyses der på skolens formål om ligeværd og demokrati gennem en undervisning, der er opmærksom på ikke at reproducere undertrykkende magtstrukturer og social ulighed.

Der findes ikke nogen fast definition på kritisk literacy, men citatet her af Hillary Janks indrammer alligevel essensen af det kritiske: "While the social constructs who we are, so do we construct the social." (Janks, 2012, s. 151). Vi konstruerer selv det sociale, som konstruerer os, og derfor kan vi også bryde med uretfærdige, ufrie eller ulige sociale länker. Det kræver dog, at vi konstruerer det sociale på en ny måde. En kritisk tilgang til literacy stiller derfor disse spørgsmål: "Hvad er 'sandhed'? Hvordan er den præsenteret og repræsenteret, af hvem og i hvis interesse? Hvem skal have adgang til hvilke billeder og ord, tekster og diskurser? Til hvilke formål?" (Luke, 2011, s. 2, min oversættelse).

Denne forståelse af kritisk literacy er indlejret i en sociokulturnel forståelse, hvor literacy beskrives som noget, der *gøres i sociale praksisser* udledt af *begivenheder*, som involverer *tekster* (Barton & Hamilton, 2003, s. 6). En kritisk orientering mod literacy begynder altid med en bekymring (Mills, 2015, s. 41). Det kan være en bekymring over social ulighed, sociale strukturer, magtforhold eller menneskelig handlefrihed. *Hvordan* vi gør de sociale praksisser, og *hvilke* begivenheder og tekster vi inviterer ind i de sociale praksisser, så de understøtter udviklingen af en mere lige, fri og retfærdig verden, er derfor det bærende element i kritisk literacy.

1 Artiklen bygger på mit eksamsprojekt i faget Literacy og didaktik på kandidatuddannelsen i Didaktik (dansk).

” Hvordan vi gør de sociale praksisser, og hvilke begivenheder og tekster vi inviterer ind i de sociale praksisser, så de understøtter udviklingen af en mere lige, fri og retfærdig verden, er derfor det bærende element i kritisk literacy.

Historisk kan kritisk literacy ledes tilbage til Paulo Freires kamp for at skabe bedre muligheder for fattige landarbejdere og deres børn i 1960'ernes Brasilien. Freires emancipatoriske kamp for samfundsændringer gik gennem uddannelsessystemet, hvor han gjorde op med læse- og skriveundervisningen som dekontekstualiseret teknisk færdighedstræning. At lære at læse ordet er ifølge Freire at lære at læse verden (Freire & Macedo, 1987). Ikke med det formål ureflekteret at tilpasse sig verden, som den er, men med det formål at stille spørgsmål ved magtstrukturer og ideologier for at opbygge nye måder at handle på i verden. Derfor må undervisningen heri forbindes til elevernes verden og kunne bruges til at skabe betydninger, der kan sætte den enkelte i stand til at handle transformerende i undertrykkende sociale situationer.

Hvordan vi læser verden, afhænger af, hvordan verden ser ud der, hvor vi er. Sagt med andre ord: Kritisk literacy er kontekstafhængig. Freires emancipatoriske kamp handlede om at skabe mere lige muligheder for landarbejdere og deres børn. Den kritiske literacy i nutidens Danmark må naturligvis handle om noget andet. Vi ser p.t. kritiske orienteringer, der retter sig mod: klima, race, køn, klasseskel, kropsideologier osv.

Men kritisk literacy kan også handle om emancipation på et mere grundlæggende eller individuel plan. Som en ansvarlig og empatisk måde at deltage i verden (Mirra, 2021). Inspireret af den poststrukturalistiske diskursanalyse har kritisk literacy i denne forståelse fokus på, hvordan vores sociale og materielle ”virkelighed” skabes gennem sproglig kategorisering (Luke, 2011, s. 4). Eleverne skal udvikle en forståelse for, hvad sprog gør, og hvad sprog kan gøre i forhold til at bevare, give adgang til eller skabe nye magtstrukturer i samfundet. Konkret skal eleverne lære ”at tale med tekster.” De skal spørge ind til tekstens interesser. De skal undersøge, hvordan teksten præsenterer (genre) og repræsenterer (diskurser) sine interesser. Og de skal lege med, hvordan teksten også kan lyde, hvis man giver den en anden stemme. Eleverne skal udvikle et nysgerrigt og udforskende blik på tekster (og dermed også på verden), hvor der åbnes op for *mulige* verdener gennem andre måder at præsentere og repræsentere verden på.

” Konkret skal eleverne lære ”at tale med tekster.” De skal spørge ind til tekstens interesser. De skal undersøge, hvordan teksten præsenterer (genre) og repræsenterer (diskurser) sine interesser. Og de skal lege med, hvordan teksten også kan lyde, hvis man giver den en anden stemme.

Det kritiske som en integreret del af skolens literacypraksis

Der er forskel på *at lære* literacy, hvor fokus er på læse- og skrivefærdigheder, og at lære *genom* literacy, hvor fokus er på literacy som redskab til at lære (Green, 2012, s. 11). I indskolingen bliver det *at lære* literacy ofte fremhævet som det centrale i danskundervisningen; eleven skal udvikle stærke læse- og skrivefærdigheder så tidligt som muligt. Alligevel er det påvist, at der

ikke går en lige linje mellem udviklingen af stærke tidlige literacyfærdigheder og mere kompleksere literacyfærdigheder på et senere tidspunkt (Shanahan & Shanahan, 2008). Der er derfor brug for en mere holistisk literacyforståelse, hvor literacy ikke blot forstås som metoder til at lære at læse og skrive, men som komplekse praksisser, der også repræsenterer et kritisk fokus på, hvordan vi læser og skriver.

„Der er derfor brug for en mere holistisk literacyforståelse, hvor literacy ikke blot forstår som metoder til at lære at læse og skrive, men som komplekse praksisser, der også repræsenterer et kritisk fokus på, hvordan vi læser og skriver.“

En sådan forståelse finder vi hos Peter Freebody og Allan Luke (1990). De argumenterer for kritisk literacy som en integreret del af en pluralistisk literacypraksis. De beskriver fire forskellige roller/ressourcer, som alle er lige vigtige komponenter i literacy: Eleven må kunne bryde teksters koder (afkodning), eleven må kunne skabe mening i tekster (læseforståelse), eleven må kunne bruge tekster (genreforståelse – forstå og anvende tekster i kontekst), og eleven må kunne analysere tekster (kritisk). I indskolingen er der traditionelt set stort fokus på eleven som kodebryder og menings-skaber, og det skal der også være, hvis eleverne skal lære at læse. Dog bør dette fokus suppleres med sideløbende aktiviteter, hvor der er fokus på, hvordan tekster taler, og hvordan de kunne lyde anderledes, hvis vi giver dem en anden form, eller hvis vi leger med tekstens diskurs.

Principper for undervisning i kritisk literacy i indskolingen

Indskolingen udgør elevernes første møde med skolen. Et møde, der skal danne grobund for, at de kan blive ved med at lære med de vidt forskellige kompetencer og forudsætninger, eleverne møder skolen med. Ofte har der været fokus på læse-/skrivenfærdigheder som grobund. Med kritisk literacy sættes der fokus på elevrollen som grobund. Den reflekterede, nysgerrige, åbne, skeptiske, undersøgende og eksperimenterende elevrolle, hvor kernefagligheden består i at kunne læse og skrive med det formål at kunne læse og omskrive verden til en mere lige, retfærdig, fri og bæredygtig udgave.

Et undervisningsrum, der både er præget af dialogisk åbenhed og skepsis, er en forudsætning for kritisk literacy (Luke, 2011). I indskolingen kan den kritiske dialog særligt tænkes at foregå omkring teksterne, hvor der gives rum for elevernes naturlige nysgerrighed og åbenhed, og hvor klassens diversitet fungerer som et mødested for forskellige diskurser. Når der refereres til brugen af tekster i en kritisk forståelse, tænkes der ikke blot på litterære tekster eller skrevne tekster. Det kan lige så vel være tegninger, billeder, spil osv.

Principperne er tænkt som en kritisk tilgang til literacy, der skal understøtte udviklingen af et sådant mødested. Større lighed i undervisningen er et af de bærende mål bag principperne. De er derfor tænkt med en didaktisk bredde, der rækker ud over et kritisk indhold i undervisningen. Principperne har først og fremmest til formål at åbne undervisningen op, så alle børn oplever, at de kan bidrage med perspektiver, erfaringer og refleksioner, der værdsættes i undervisningen. Samtidig har de til formål at skabe et praksisfællesskab, hvor det er legitimt og trygt at bringe forskellige meninger og perspektiver i spil, også selvom de ikke deles af flertallet. Hvor diversitet i elevgruppen ses som en styrke i undervisningen. Og hvor ”fremmede” perspektiver bydes velkommen, så eleverne åbnes op for andre mulige verdener. Principperne er formuleret under følgende tre overskrifter:

1. Muliggør kritisk literacy – undervis eksplisit i metasprog
2. Stilladser elevernes kritiske stemmer – fokus på åben dialog, nysgerrighed, at lytte og skifte perspektiv
3. Stimuler det kritiske – valg af tekster/emner, der har nærhed til elevernes hverdag(e).

Muliggør kritisk literacy

Eleverne møder skolen med de sproglige erfaringer og sociale identiteter, de hver især har tilegnet sig i hjemmet (primære diskurser). I skolen introduceres eleverne for mere specialiserede måder at bruge sproget på og være på (sekundære diskurser). Nogle elever har en primær diskurs, der er mere kompatibel med skolens sekundære diskurser end andre. Hvis eleverne skal have lige muligheder for at udvikle kritisk stillingtagen til både primære og sekundære diskurser, er det ifølge Gee (1989) vigtigt, at de udvikler en metabevidsthed om, hvordan sprog virker.

Et fokus på metabevidsthed om sprog betyder konkret, at der arbejdes med sproglige mønstre, både i de tekster, eleverne møder, og i måden der tales om teksterne. Der er fokus på, hvordan tekster *bruges*. Det kan være på ordniveau, ved at tale om ords værdiladning, og hvad det betyder for, *hvad* teksten siger. Små transformerende eksperimenter som f.eks. at fjerne en teksts adjekti- ver eller udskifte værdiladede ord kan styrke elevernes forståelse for, hvordan sproget virker. Med udgangspunkt i genrepædagogikken kan der gennem modeltekster undervises i, *hvordan* bestemte generer “taler” ind i bestemte kontekster. Formålet er, at eleverne får adgang til tekster og diskurser, som er fremmede for dem, så de kan blive i stand til at forholde sig kritisk til disse.

Stilladser elevernes kritiske stemmer

Læreren kan stilladsere elevernes kritiske stemmer ved at gøre elevernes stemmer tydelige i klasserummet. Det kan f.eks. ske ved at fremhæve forskelle og ligheder i elevudsagn eller ved at formulere spørgsmål til klassen, som optager elevsvar/elevperspektiver.² Optag af elevstemmer reflekterer en værdsættelse, som rækker ud over ros. Eleverne får en reel oplevelse af, at deres stemme har betydning, når den bruges af andre.

Indholdsmæssigt kan stilladsering af kritiske stemmer foregå omkring tekstarbejdet i klassen, hvor eleverne trænes i at skifte perspektiv. Et perspektivskifte handler om at se teksten i et andet lys. Dette kan gøres ved at lege med, hvad en forestillet transformation af teksten vil betyde for tekstens udsagn. Hvad nu hvis Askepot var en dreng? Hvad ville det betyde for eventyret? Ville han stadig gøre rent, eller ville han have andre opgaver, og hvorfor? Ville han drømme om at komme til bal? Hvordan ville han håndtere uretfærdigheden? Har I selv oplevet uretfærdighed, som var svær at sige fra over for?

Et perspektivskifte kan også handle om at leve sig ind i teksten, lege med på tekstens diskurs og efterfølgende perspektivere til verden uden for teksten. I historien om *Palle alene i verden* kan eleverne forestille sig selv som Palle. Hvad nu hvis du var alene i verden? Hvad ville du gøre? Har ting og penge den samme værdi, når vi kan få lige så meget, vi ønsker? Når vi ikke har nogen at dele det med? Hvordan mon verden ville se ud, hvis vi ikke gik op i penge og ting?

Eleverne kan også øve sig i at overtage andres stemmer. I arbejdet med *Pippi Langstrømpe* kan nogle elever med frk. Prysselius' stemme argumentere for, hvorfor Pippi bør komme på børnehjem, mens andre med Pippis stemme kan argumentere for, hvorfor Pippi kan klare sig selv.

² Optag af elevstemmer er inspireret af Olga Dyste (1997).

Stilladsering af elevernes kritiske stemmer handler om at skabe en kultur, hvor der er plads til diversitet, og hvor elevernes holdninger og meninger ikke rangeres. Det er dog ikke ensbetydende med, at alle argumenter skal accepteres som lige gyldige. Det betyder, at tilgangen er anerkendende på en åben og lyttende måde. At der ikke fældes dom over holdninger og meninger, men at der spørges kritisk ind til elevernes holdninger, så de styrkes i at opbygge gode argumenter. Klassesamtalerne formes af åbne og autentiske spørgsmål, der understøtter undren og refleksion og samtidig åbner op for, at eleverne byder ind med egne erfaringer, holdninger og tanker. Undervisningen har derfor et særligt fokus på at udforske *forskellige* perspektiver, både i elevernes udsagn og arbejdet med tekster.

Stimuler det kritiske

At stimulere det kritiske handler om at gøre undervisningen vedkommende gennem valg af tekster/emner, der har nærhed til elevernes hverdag. Det handler om at give elevernes verden, problemer og interesser. Autenticitet og forbindelse til elevernes verden er vigtige elementer i en kritisk literacy, der har som formål at åbne eleverne op for mulige verdener.

Emnerne og teksterne kan både specifikt repræsentere den elevgruppe, som klassen består af, men de kan også være af mere generel karakter og repræsentere børnelivet og de problemer, som børn møder i deres hverdag. Et konkret eksempel kunne være et emne om frikvarterslege. Sprogligt kan der være fokus på, hvordan man forklarer en leg. Hvordan opbygges en instruktion, og kan instruktionen være med til at få legen til at lyde spændende? Hvilke lege inviterer til hvem og hvorfor? Kan man være udenfor i en leg? Findes der pige- og drengelege, hvad betyder det, og hvordan kan legene åbnes op for alle? Betyder legens navn noget for legen? Eleverne kan lave deres egne legekataloger i grupper, hvor de finder på lege, navngiver legene og tegner/skriver instruktioner til. Grupperne kan afprøve hinandens lege og give respons eller komme med forslag til ændringer.

Nærhed til elevernes verden kan også kobles mere direkte til den første læse-/skriveundervisning, ved at eleverne producerer en fælles ”læsebog” med korte tekster og tegninger om, hvem de er, hvad de kan lide at lave osv. Teksterne børnestaves og ”oversættes” af læreren. At bruge elevernes egne tekster som læsebog gør mødet med skriftsproget vedkommende. Et møde, der illustrerer, at alle har noget at byde ind med. Samtidig inviterer teksterne eleverne ind i hinandens verdener. Gennem klassesamtaler om ligheder og forskelle i elevernes tekster kan der åbnes op for et klasserum, hvor diversitet og mangfoldighed forstås som en styrke.

Kritiske overvejelser i forhold til tidlig kritisk literacy

Kritisk literacy i indskolingen har sine naturlige begrænsninger. Dels på grund af elevernes endnu begrænsede erfaring med sprogsystemet, tekster og diskurser, men også fordi kritisk literacy ofte handler om samfundsemner med en vis tyngde. Kritisk literacy er en politisk orienteret retning, hvor det er selvfølgeligt at sætte spørgsmålstegn ved kulturelle normer, der anses som accepterede af samfundet. Men i de små klasser er elevernes kendskab til kulturelle normer begrænset. De møder hver især skolen med et normsæt præget af den primærdiskurs, de er rundet af. Derfor må normkritikken modereres derefter. Som lærer må man overveje de emner og perspektiver, man bringer i spil, så undervisningen ikke bliver for abstrakt, går for tæt på eller bliver for alvorstung.

At undervise kritisk kræver, at man som lærer må have et analyserende kritisk blik på de normer, man selv bringer med sig, og de læringsdiskurser, der repræsenteres i undervisningens læremidler. De senere år har der været et øget fokus på literacy som færdigheder, der kan og skal måles og vejes. I indskolingen testes børns afkodningsfærdigheder og læseforståelse i de nationale tests. Skoler vurderes og rangeres efter, hvordan eleverne præsterer. Mange skoler har indført testplaner, der

skal monitorere udviklingen af elevernes læsefærdigheder. Og koncepter med fokus på afkodningsstrategier fylder stadigt mere i indskolingen. Hverken koncepter eller testplaner står i kontrast til det kritiske, men de risikerer at indsnævre forståelsen af literacy til metoder, hvis ikke undervisningen afbalanceres med andre roller end eleven som ”kodebryder”. Desværre er det svært at finde undervisningsmaterialer, der repræsenterer en kritisk tilgang til undervisningen i indskolingen. Det bliver derfor en opgave, man som lærer står ret alene med. Denne artikel har forsøgt at bidrage med inspiration til, hvordan læreren med forholdsvis enkle greb kan inddrage en kritisk vinkel i undervisningen på begyndertrinnet.

Referencer

- Barton, D., & Hamilton, M. (2003). *Local Literacies. Reading and Writing in One Community*. Routledge.
- Dyste, O. (1997). *Det flerstommige klasserum – Skrivning og samtale for at lære*. Klim.
- Freire, P., & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the Word and the World*. Bergin & Garvey.
- Freebody, P., & Luke, A. (1990) Literacies Programs: Debates and Demands in Cultural Context. *Prospect: An Australian Journal of TESOL*, 5(3), 7-16.
- Gee, J. P. (1989). Literacy, Discourse, and Linguistics: Introduction. *Journal of Education*, Vol. 171 (1), p. 5-25.
- Green, B. (2012). Subject-specific Literacy and School Learning: A Revised Account. I B. Green & C. Beavis (red.), *Literacy in 3D. An integrated perspective in theory and practice* (s. 5- 20). ACER Press.
- Janks, H. (2009). Writing: A critical literacy perspective. I R. Beard, D. Myhill, J. Riley & M. Nystrand (red.), *The Sage Handbook of Writing Development* (s. 126-136). Sage.
- Janks, H. (2012). The Importance of Critical Literacy. *English Teaching: Practice and Critique*, 11(1), 150-163.
- Luke, A. (2011). Critical Literacy: Foundational Notes. *Theory Into Practice*, 51(1), 4-11.
- Shanahan, T., & Shanahan, C. (2008). Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content-Area Literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40-79.
- Mills, K. A. (2015). *Literacy Theories for the Digital Age: Social, Critical, Multimodal, Spatial, Material and Sensory Lenses*. Multilingual Matters.
- Mirra, N. (2021). *Empati i skolen, kritisk literacy og medborgerskab*. Klim.

Om forfatteren

Lise Kathrine Dahl Larsen er studerende på sidste semester på kandidatuddannelsen i Didaktik (Dansk) på DPU, Aarhus Universitet. Lise Kathrine Dahl Larsen har 17 års erfaring som lærer i folkeskolen, hvor hun primært har undervist i indskolingen.





«Men eg vil ikkje vere tjuv»

Bildebøker som utgangspunkt for arbeid med kritisk tenkning på 2. trinn

ODA ANDREA HAUG STENSLIE, GRUNNSKOLELÆRER I OSLO KOMMUNE
INGVILL KROGSTAD SVANES, FØRSTEAMANUENSIS I NORSKDIDAKTIKK, OSLOMET –
STORBYUNIVERSITETET

Hva gjør man når man er født inn i en tyvefamilie, men synes det er galt å stjele? Dette er dilemmaet til Kjell, hovedpersonen i *Pølsetjuven* (2019) av Marianne Gretteberg Engedal. Vi brukte bildeboken om pølsetyven i en 2. klasse for å jobbe med kritisk tenkning. Kan elevene skjønne hvordan det er å være Kjell eller familien hans som ønsker han var en skikkelig tyv? Og klarer de å se sammenhenger mellom lille Kjell, seg selv og barns rettigheter? I denne artikkelen ser vi nærmere på hva som gjør *Pølsetjuven* egnet for arbeid med kritisk tenkning. Vi presenterer undervisningsopplegget i tre faser: før lesing, under lesing og etter lesing. Til slutt reflekterer vi over at det tar tid å utvikle elevers kritiske tenkning, og at vi må være tålmodige.

Kritisk tenkning og bildebøker

Kritisk tenkning er en av UNESCOs nøkkelkompetanser for fremtiden og inngår i «21st century skills» (OECD, 2018). Kritisk tenkning er innlemmet i læreplanene i mange land, inkludert Norge. Et sentralt spørsmål for oss som lærere er hvordan kritisk tenkning kan oversettes til arbeid i klasserom med de yngste elevene. Dette har vi jobbet med i prosjektet Kritisk tenkning i barneskolen (KriT), som arbeidet med *Pølsetjuven* er en del av.¹

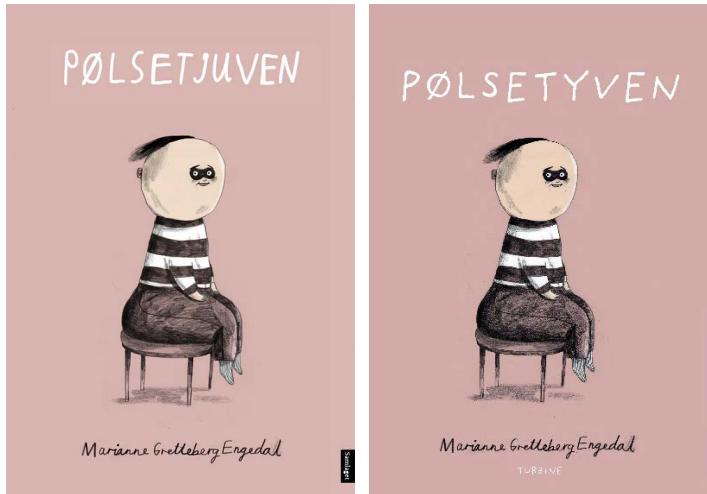
„ Et sentralt spørsmål for oss som lærere er hvordan kritisk tenkning kan oversettes til arbeid i klasserom med de yngste elevene.

Pølsetjuven handler om Kjell som er sønnen i familien Tjuv. Familien er tyver, og yrket har gått i arv i generasjoner. Bestevennen til Kjell er Pølse-Per. En dag skal Pølse-Pers familie på ferie, og familiens Tjuv bestemmer seg for å dra og stjele fra huset deres. Dette setter Kjell i en vanskelig situasjon: Skal han virkelig godta at familien stjeler fra bestevennen? Hva kan han egentlig gjøre? Finnes

¹ Denne artikkelen bygger på Oda Andrea Haug Stenslies masteroppgave: «Men eg vil ikkje vere tjuv» En vitenskapelig studie om hvordan en bildebok kan legge til rette for kritisk tenkning i begynneropplæringen (2022): <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/11250/3031598>.

En variant av undervisningsopplegget finnes også i Kritisk tenkning i barneskolen – teori og praksis (Jegstad et al., 2022): <https://skriftserien.oslomet.no/index.php/skriftserien/article/view/773/684>.

det noen alternativer? Denne situasjonen er noe elever på 2. trinn kan relatere seg til. Barn har en sterkt rettferdighetssans, og hva som er rett og galt, engasjerer dem. Derfor opplevde vi *Pølsetjuven* som en egnet bok i arbeidet med kritisk tenkning. Vi utarbeidet et undervisningsopplegg sammen med klassens lærer, som hun gjennomførte mens vi observerte. *Pølsetjuven* er oversatt til dansk, og vi tror boken kan egne seg like godt i danske klasserom som i norske.



Billedet 1: *Pølsetjuven* finnes både på norsk og dansk.

ne oppleve andres perspektiver og meningsbryninger. De kan også se sammenhenger mellom sitt eget og andres liv og mellom det nære og det fjerne. Dette synet på kritisk tenkning samsvarer med begrepet «kritisk literacy» og en forankring i Paulo Freires arbeid (Freire & Macedo, 2005). Gjennom teksten møter elevene et «problem» de må utforske. De er aktive og tenkende subjekter i en dialog, ikke passive mottakere. Sentralt i dette er det å se teksten i sammenheng med verden utenfor (Skaftun & Sønneland, 2022).

„Kritisk tenkning betyr å ikke ukritisk følge strømmen og akseptere andres svar, men å tenke selv.

Bildebøker kan egne seg i arbeidet med kritisk tenkning på småskoletrinnet (1.-4. trinn) (se Andersson-Bakken et al., 2022; Jegstad et al., 2022). Elevene blir engasjert av handlingen i bøkene, og de identifiserer seg ofte med en eller flere av personene i boken de leser. Det ser ut til å være lettere å ta andres perspektiv og se en sak fra flere sider i en fiksjonsverden enn i virkeligheten (Andersson-Bakken et al., 2022). Gode bøker inneholder ofte flere lag av betydninger og «tomrom» som gir muligheter for felles undring og tolkning. I arbeidet med bildebøker kan elevene lytte til hverandres oppfatninger. I tillegg kan elevene utforske og tolke bildene og sammenhengen mellom verbaltekst og bilde. De kan lytte, diskutere og begrunne standpunkter og til slutt komme frem til sin egen forståelse av boken. I bildebøker oppstår det ofte problemer som hovedpersonen må løse på sin måte. Det er ikke alltid enkle svar på disse problemene, men ulike dilemmaer. Bøkene kan derfor være fine å bruke når vi jobber med kritisk tenkning.

Kritisk tenkning handler om å utforske og reflektere over ulike muligheter og perspektiver for å bestemme hva man skal tro eller gjøre (Ennis, 2015; Fisher, 2011). En kritisk tenker er engasjert og villig til å endre standpunkt etter å ha fått ny kunnskap eller å ha sett flere sider av en sak. En kritisk tenker ser også sammenhenger på ulike områder og nivåer. Kritisk tenkning betyr å ikke ukritisk følge strømmen og akseptere andres svar, men å tenke selv. Til tross for dette utvikles kritisk tenkning i stor grad gjennom samtaler med andre. Da kan elevene oppleve andres perspektiver og meningsbryninger. De kan også se sammenhenger mellom sitt eget og andres liv og mellom det nære og det fjerne. Dette synet på kritisk tenkning samsvarer med begrepet «kritisk literacy» og en forankring i Paulo Freires arbeid (Freire & Macedo, 2005). Gjennom teksten møter elevene et «problem» de må utforske. De er aktive og tenkende subjekter i en dialog, ikke passive mottakere. Sentralt i dette er det å se teksten i sammenheng med verden utenfor (Skaftun & Sønneland, 2022).

„ I arbeidet med bildebøker kan elevene lytte til hverandres oppfatninger.

I undervisningsopplegget med *Pølsetjuven* fokusserte vi på to delelementer av kritisk tenkning: å ta ulike perspektiver og å se sammenhenger. Opplegget ble gjennomført i en 60 minutters økt. I løpet av økten skulle læreren lese boken høyt for klassen, og vi planla lesestopp og spørsmål for samtale underveis. I tillegg skulle elevene gjøre to oppgaver, én underveis og én til slutt.

Før lesing: å engasjere leseren

Før timen begynte, hadde læreren skannet boken slik at den kunne vises på skjerm foran klassen. Timen startet med at elevene fikk se forsiden til *Pølsetjuven*. For å vekke forkunnskapene deres stilte læreren spørsmål som «Hva tror du denne boken handler om?» og «Hvorfor tror du det?». Når elevene svarte at de tror Kjell er en tyv, var læreren raskt på pletten med utdypende spørsmål: «Hvordan kan du vite det?» Og elevene begrunnet: Kjell har på seg maske og svarte og hvite klær. Det er tyveklær.

Læreren viste så innsidepermen av boken og ba elevene studere bildet av byen for å finne ut hvor Kjell bodde:



Bilde 2: Innsidepermen foran i boken.

De ulike husene på oppslaget har ulike sær preg. Hvem tror vi bor her? Elevene oppdaget raskt «tyvehuset» med svarte og hvite stripene, langt unna resten av husene. Hvordan kan de vite at Kjell bor der? Pølse-Per sitt hus var også tydelig. Og elevene begrunnet: Det er huset med en stor pølse på toppen av taket.

Under lesing: å ta ulike perspektiver

Nå startet læreren lesingen av boken. Boken er multimodal og kombinerer forskjellige uttrykksformer. Vi finner både verbaltekst og bilder. På noen av oppslagene benytter forfatteren seg av oppsett og virkemidler fra tegneserier, med sider som er delt opp i ruter og snakkebobler. Noen oppslag er helt uten verbaltekst. I denne delen av undervisningsopplegget var det sentralt å øve elevene i å sette seg inn i Kjells situasjon og ta ulike perspektiver. På barnetrinnet kan dette være viktig i utviklingen av empati og sosiale ferdigheter. Det er imidlertid også relevant i store samfunnsspørsmål og i arbeidet for demokrati og medborgerskap. Sentralt i dette er det å se teksten i sammenheng med verden utenfor som en del av å oppdra aktive og kritiske samfunnsborgere. Dette samsvarer med Freires forståelse av literacy som både «reading the word» og «reading the world» (Freire & Macedo, 2005).

Kjell er familien Tjuvs kritiske tenker. Han stiller spørsmål som: «Kvifor stel me eigentleg? Kan me ikkje berre kjøpe det me treng, slik alle andre gjer?» Og han argumenterer: «Men om me hadde hatt vanlege jobbar, då hadde me tent pengar og kunne kjøpt det me ville.» Eller senere i boken: «Eg vil ikkje stele frå Pølse-Per, han er venen min.» Da læreren kom til dette utsagnet, spurte hun elevene om det er bedre å stjele fra vennen sin enn fra familien. Elevene var ikke enige her, og læreren lot de ulike meningene komme frem: Noen av elevene mente at det var bedre og tryggere å stjele fra egen familie. Familien ville nok blitt sint, men de ville tilgitt deg og ikke satt deg i fengsel. En mente at det var bedre å stjele fra egen familie, fordi man kunne mistet vennen sin om man stjal fra ham.

„ Kjell er familien Tjuvs kritiske tenker. Han stiller spørsmål som: «Kvifor stel me eigentleg? Kan me ikkje berre kjøpe det me treng, slik alle andre gjer?»

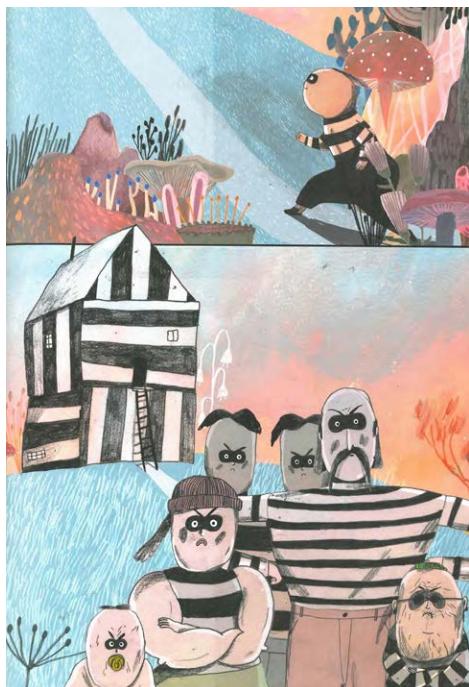


Familien Tjuv skal altså stjele fra Pølse-Per. Kjell stjeler et bilde, men han får dårlig samvittighet og bestemmer seg for å levere det tilbake sammen med annet tyvegods familien har tatt. Og nå bestemmer Kjell seg: Han vil ikke være tyv.

Dette oppslaget utgjør vendepunktet i boken. Før læreren leste videre, spurte hun elevene hva de synes Kjell skal gjøre nå. På den måten ble elevene tvunget til å ta Kjells perspektiv og foreslå ulike løsninger. Handling er en sentral del av kritisk tenkning (se blant annet Ennis, 2015). For å bestemme hva man skal gjøre, er det viktig å vurdere ulike alternativer. Dette fikk elevene trenere på i møte med Kjell. Gjennom denne samtalen la læreren til rette for at elevene kunne trenere på å ta riktige etiske valg, ikke ved å velge for sitt eget liv, men ved å sette seg inn i Kjells situasjon.

Billede 3: Kjell bestemmer seg for at han ikke vil være tyv lenger.

For å bestemme hva man skal gjøre, er det viktig å vurdere ulike alternativer. Dette fikk elevene trenε på i møte med Kjell.



Billede 4: Kjell møter familien sin etter å ha levert tilbake tyvegodset.

Senere i lesingen stoppet læreren opp på et bilde av Kjell som lister seg hjem etter å ha levert tilbake tyvegodset. Oppslaget er uten verbaltekst, noe som ga elevene muligheten til å tolke situasjonen ut fra egen visuell tekstkompetanse, forkunnskaper og erfaringer.

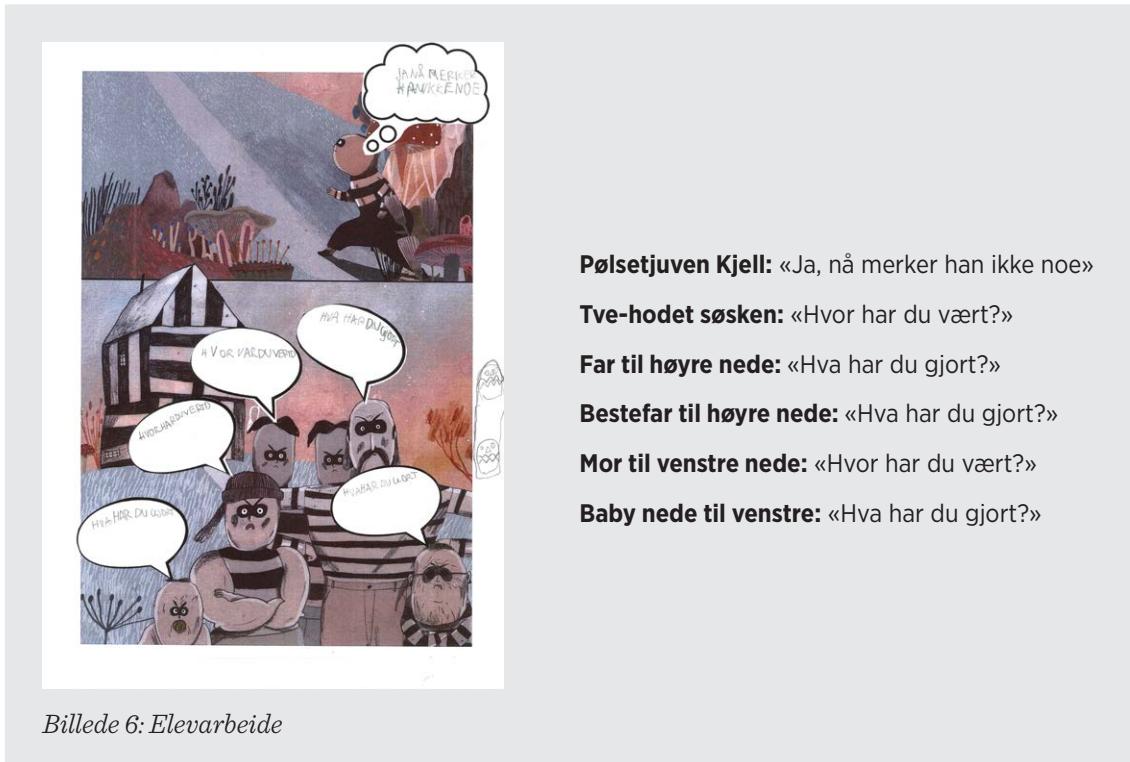
Etter å ha snakket om bildet fikk elevene en oppgave. Vi hadde på forhånd kopiert opp denne siden på et ark. På et annet ark hadde vi kopiert tomme snakkebobler og tenkebobler som elevene kunne klippe ut. Oppgaven var å skrive forslag til hva familiemedlemmene til Kjell sa eller tenkte da han kom hjem. Vi skal nå se på tre av elevarbeidene:

A student drawing of the same scene from the book. The characters are the same: the tall man in the striped shirt, the woman with the mask, and the small figure with arms crossed. Speech bubbles are added to the characters' heads. The bubbles contain the following text:
Pølsetjuven Kjell: «Dette rekker jeg»
Tve-hodet søsken: «Vi skal bokse deg» og «Du blir kastet ut av huset»
Far til høyre nede: «Din jævla dust»
Bestefar til høyre nede: «I alt mitt røverliv har jeg vært flink, men du er dum»
Mor til venstre nede: «Jeg burde ikke født deg»
Baby nede til venstre: «to to to du er dum»

Billedε 5: Elevarbeide

Vi ser at eleven ga alle personene som var avbildet på oppslaget, en «stemme», og han skrev direkte tale. Da eleven fremførte sitt forslag for resten av klassen, leste han opp med innlevelse og «i karakter». For eksempel fikk babyen en babystemme, og den gamle bestefaren fikk en skjelvende stemme. Eleven har tolket Kjell som at han må forte seg hjem, der han går med lange skritt og bøyd rygg. Eleven satte seg altså inn i de ulike personenes situasjon, tok deres perspektiver og forestilte seg hvordan de uttrykte en kritisk holdning til Kjells valg.

Den neste eleven hadde vennen, Pølse-Per, i tankene:



Billedet 6: Elevarbeide

Den øverste tenkeboblen viser at Kjell tenker på bestevennen, Pølse-Per. Kanskje kommer han ikke til å merke det som har skjedd? Om dette er viktig for å bevare relasjonen til vennen, eller om han vil redde skinnet sitt, vet vi ikke. Eleven viste derimot at han kunne ta Kjells perspektiv. De andre personene på bildet er konfronterende og stiller mange spørsmål. Hvordan eleven tenker at Kjell forklarer seg, får vi ikke vite.

Den tredje eleven lot Kjell prøve å dekke over handlingen sin:



Billedet 7: Elevarbeide

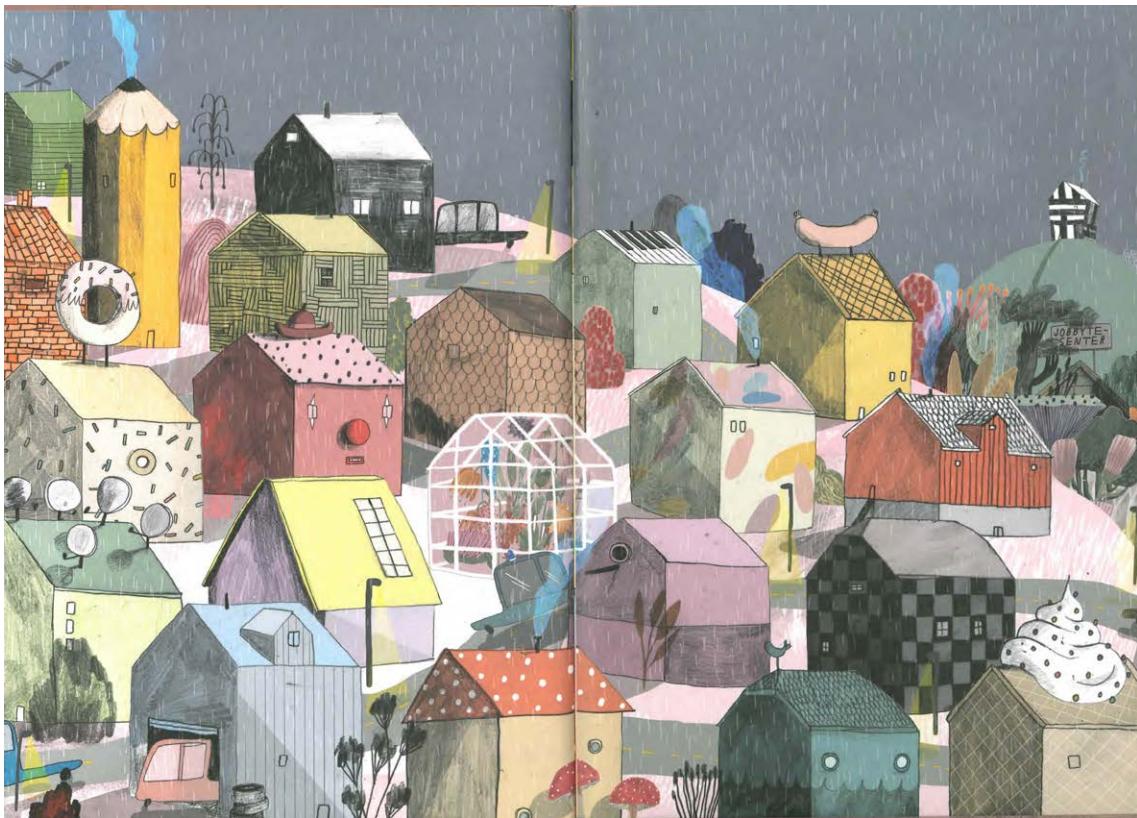
Også her blir Kjell møtt med mange spørsmål. Og til tross for at det bryter med leseretningen, kan det se ut til at eleven lot Kjell svare på spørsmålene og forklare seg øverst på siden: «Jeg har bare vært på tur.» Underforstått er han uskyldig.

De tre eksemplene viser at elevene evnet å ta andres perspektiv i den fiktive situasjonen. Oppgaven fikk frem elevenes ulike innfallsvinkler til hva Kjell hadde i tankene. Gjennom lærerens oppgave og samtale «tvinges» elevene til å ta perspektivene til de ulike personene i boken. Gjennom samtaler og felles refleksjon får elevene også muligheten til å ta del i hverandres perspektiver. Slik kan læreren hjelpe elevene til å øve på å se flere perspektiver og sammenhenger (Schjelderup, 2012). Elevene vil kunne sette seg inn i andres tanker, følelser og ønsker, som er essensen i perspektivtaking.

„Gjennom lærerens oppgave og samtale «tvinges» elevene til å ta perspektivene til de ulike personene i boken. Gjennom samtaler og felles refleksjon får elevene også muligheten til å ta del i hverandres perspektiver.“

Etter lesing: å se sammenhenger

Når familien Tjuv oppdager at Kjell har levert tilbake de stjålne tingene, konkluderer de med at han er en elendig tyv, og at han må få seg en annen jobb. Kjell er lykkelig og etablerer sitt eget jobbytesenter, til glede for seg selv og andre som ønsker et nytt yrke. Etter at boken var lest ferdig, kom elevene til den bakre innsidepermen. Er dette det samme bildet som den fremre innsidepermen? Den som ser godt etter, ser at nedenfor huset til tyvene har det kommet opp et nybygg med skiltet «Jobbytesenter».



Billedet 8: Innsidepermen bakerst i boken.



Billedet 9: Hvilke malerier har familien Tjuv på veggen?

Ved å studere og sammenlikne begge innsidepermene kunne elevene altså oppdage sammenhengen mellom dem. Eller kanskje kjenner elevene igjen kjente malerier hos familien Tjuv. Hvordan har de fått tak i disse, mon tro?

En kritisk tenker ser sammenhenger på ulike områder og nivåer. Når vi leser bøker, kan sammenhengsforståelse handle om sammenhenger innad i boken slik som med de to innsidepermene. Det kan også handle om sammenhenger mellom mitt lille liv og den store verden der ute, og at det jeg gjør, får konsekvenser for andre.

I den andre oppgaven elevene fikk, ønsket læreren at de skulle arbeide med sammenhengen mellom *Pølsetjuven* og barns rettigheter i FNs barnekonvensjon. Dette temaet hadde de jobbet med i forkant, så elevene var kjent med de ulike rettighetene og deres betydning. Elevene fikk et

ark med fem utvalgte rettigheter. De skulle skrive ned den eller de rettighetene de mente passet til *Pølsetjuven*, og begrunne hvorfor.

Elevene tenkte hver for seg før de snakket sammen på bordet de satt ved. Læreren gikk rundt og lyttet til samtalene. Nedenfor er utdrag fra noen av samtalene:

Lærer: Har dere fått snakket litt om dem? Har dere vært enige? Jeg vil gjerne høre litt hva dere har tenkt nå, for jeg hører at mange mener litt forskjellig. Det er veldig spennende. Kan vi få lov til å høre noe? Yes? Hvilket nummer tenker du?

Truls: Nummer fire.

Lærer: Alle barn har rett til lek og fritid.

Truls: På grunn av i boken, så var det sånn at familien sier han må være tyv og stjele. Da får man liksom ikke ... foreldrene sier at han *må* faktisk være tyv og gjøre det. Man må liksom få lov til å gjøre hva man vil.

En annen elev sa:

Thale: Jeg har nummer to. Alle barn har rett til å si sin mening og bli hørt.

Lærer: Hvorfor det?

Thale: Fordi mammaen og pappaen sa at han måtte være tyv, og det ville han jo egentlig ikke.

En annen elev hadde enda en annen rettighet:

Lærer: Julie, har du en annen en? Du har tatt nummer tre. «Alle barn har rett til å føle seg trygge.» Hvorfor det?

Julie: Fordi de kan skade seg og slå seg.

Lærer: Tenker du på i *Pølsetjuven* da? At han kan bli skadet når han er med på tyveri? At det ikke det er en trygg jobb for han, er det det du tenker?

Julie: Mm.

Gjennom samtalene kom det frem flere ulike begrunnelser for hvilke rettigheter elevene mente passet til Kjells situasjon. På forhånd var vi spent på om elevene ville klare å se disse sammenhengene mellom Kjells verden og de globale rettighetene, men vi oppsummerte etterpå at dette klarte andreklassingene på imponerende vis.

Tid for kritisk tenkning

Som lærere kjemper vi ofte mot tiden, og vi skal gjøre mye på kort tid. Dette følte vi på i denne undervisningsøkten også. Å bli en kritisk tenker tar tid, og kritisk tenkning er ikke noe man lærer en gang for alle. Kritisk tenkning er omfattende og består av mange delelementer, for eksempel å ta ulike perspektiver og se sammenhenger, som vi har sett her, eller å argumentere, tolke og begrun-

<p>PØLSETJUVEN OG BARNAS RETTIGHETER...</p> <p><i>Hvilken av disse barnerettighetene mener du passer best til boken "Pølsetjuven"?</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Alle barn har rett til et navn 2. Alle barn har rett til å si sin mening og bli hørt 3. Alle barn har rett til å føle seg trygge 4. Alle barn har rett til lek og fritid 5. Alle barn har rett til å gå på skole <p><i>SKRIV RETTIGHETEN DU MENER PASSER BEST OG SKRIV HVORFOR DU MENER DET.</i></p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	
--	---

Billedet 10: Oppgave om Pølsetjuven og barns rettigheter.

og ulike skrive- og tegneaktiviteter kan springe ut av ulike oppslag. Utgangspunktet er at boken leses estetisk, og at elevene får mulighet til å leve seg inn i fiksjonen og den visuelle verdenen. Med dette som utgangspunkt kan *Pølsetjuven* lede elevene videre på veien mot å bli kritiske tenkere.

„ „ *Pølsetjuven* er en rik bok som byr på utallige muligheter i klasserommet. Boken er egnet for litterær samtale, og ulike skrive- og tegneaktiviteter kan springe ut av ulike oppslag.

Lesetips om kritisk tenkning, bildebøker og *Pølsetjuven*

- Mary Roche (2015): Developing Children's Critical Thinking through Picturebooks: A guide for primary and early years students and teachers
- Kirsti Jegstad et al. (red.) (2022). Kritisk tenkning i barneskolen – teori og praksis
- Anne Schelderup: Kritisk tenkning i klasserommet: filosofisk metode i undervisning og veileding
- Gro Ulland (2021): «Nå vil jeg heller være brannmann! Pølsetjuvens potensial for livsvalg og livsmestring.»

(Fulle referanser finnes i litteraturlista.)

ne. I arbeidet med barn må vi jobbe med noen ferdigheter om gangen og være tålmodige. I ettertid tenker vi at det ville vært interessant å se om samtalen hadde gått enda dypere hvis elevene hadde hatt mer tid. I en dialog blir elevene invitert til å lytte til andre og dele egne perspektiver. Dette kan oppmuntre til refleksjon der egne perspektiver blir utfordret eller styrket. Roche (2015) skriver at for å være en kritisk tenker så må man erkjenne at eget standpunkt kan utfordres og endres. Dialog kan være en måte å åpne opp for dette på.

I denne undervisningsøkten erfarte vi at det er mulig å arbeide med kritisk tenkning i det små og med de små. På en liten time har elevene jobbet med to delkomponenter av kritisk tenkning og i tillegg opplevd en bildebok som engasjerter dem. I denne artikkelen har vi ønsket å vise hvordan det å lese en bildebok kan kombineres med arbeidet med kritisk tenkning. *Pølsetjuven* er en rik bok som byr på utallige muligheter i klasserommet. Boken er egnet for litterær samtale,

Tips til læreren for arbeid med kritisk tenkning og bildebøker

- Våg å gjøre det enkelt, ikke vær redd for å lage for «små» opplegg.
- Velg én delkompetanse på veien mot kritisk tenkning, og jobb med den (f.eks. å ta ulike perspektiver, å se sammenhenger, å argumentere, å tolke og å begrunne).
- Bli godt kjent med boken du skal lese. Planlegg åpne spørsmål for samtalen.
- Gi rom for elevenes initiativer, be dem begrunne, still hvorfor-spørsmål.
- Husk at å utvikle kritisk tenkning er en prosess, elevene trenger ikke lære alt på en gang.

Referanser

- Andersson-Bakken, E., Heggernes, S. L., Svanes, I. K. & Tørnby, H. (2022). «Men da blir det urettferdig for dem som ikke får!»: Bildebøker som utgangspunkt for kritisk tenkning på barnetrinnet. *Acta Didactica Norden*, 16(2), 1-23.
- Engedal, M. G. (2019). *Pølsetjuven*. Samlaget.
- Ennis, R. H. (2015). Critical Thinking: A Streamlined Conception. I M. Davies & R. Barnett (Red.), *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education* (s. 31-47). Springer.
- Fisher, A. (2011). *Critical Thinking: An Introduction*. Cambridge University Press.
- Freire, P. & Macedo, D. (2005). *Literacy: Reading the Word and the World*. Routledge.
- Jegstad, K. M., Andersson-Bakken, E. & Bjørkvold, T. (Red.). (2022). *Kritisk tenkning i barneskolen – teori og praksis*. Oslo Met – storbyuniversitet
<https://skriftserien.oslomet.no/index.php/skriftserien/article/view/773/684>
- Kritisk tenkning i barneskolen. (2023, 28. august). Om KriT. <https://uni.oslomet.no/krit/om-krit/>
- OECD. (2018). *Future of Education and Skills 2030*. OECD. www.oecd.org/education/2030
- Roche, M. (2015). *Developing Children's Critical Thinking through Picturebooks: A Guide for Primary and Early Years Students and Teachers*. Routledge.
- Schjelderup, A. (2012). *Kritisk tenkning i klasserommet: filosofisk metode i undervisning og veiling*. Kommuneforlaget.
- Skaftun, A. & Sønneland, M. (2022). Kritisk literacy i litteraturundervisningen. *Acta Didactica Norden*, 16(2), 1-21.
- Stenslie, O. A. H. (2022). «Men eg vil ikkje vere tjuv» En vitenskapelig studie om hvordan en bildebok kan legge til rette for kritisk tenkning i begynneropplæringen [Masteroppgave]. OsloMet – storbyuniversitetet. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/11250/3031598>
- Ulland, G. (2021). Nå vil jeg heller være brannmann! Pølsetjuvens potensial for livsvalg og livsmestring. I B. K. Risøy & M. Eilifsen (Red.), *Komplementerende kunnskap i grunnskolelærerutdanningene* (s. 127-140). Universitetsforlaget.



Om forfatterne

Oda Andrea Haug Stenslie er grunnskolelærer i Oslo kommune i Norge. Hun har fordypet seg i begynneropplæring og skrevet en masteroppgave om hvordan en bildebok kan brukes i arbeid med kritisk tenkning hos barn. I dag arbeider hun som kontaktlærer på 1. trinn.

Ingvill Krogstad Svanes er tidligere lærer på barnetrinnet og førsteamansuis i norskdidaktikk på OsloMet. Hun har særlig arbeidet med den første lese- og skriveopplæringen, samtaler i norsklasserommet og kritisk tenkning i norskfaget.

Pøhler

Balanceret læseundervisning fra starten

DYR I NØD

Serien består af otte bøger om dyr, som af forskellige grunde har brug for særlig omsorg, og om de børn og voksne, som tager omsorgen på sig.



NYHED

LIX 15-21

SE MERE HER:



Til hver bog er udarbejdet en grundig lærervejledning med ideer til samtaler og aktiviteter.

Temaerne **Empati, Omsorg og Følelser på spil** går på tværs af alle 8 bøger.

Såvel lærervejledning som aktivitetsark er til fri download.

DOWNLOAD
Lærervejledninger
og aktivitetsark



DYR I NØD er udarbejdet i tæt samarbejde med Dyrenes Beskyttelse.

Forlaget Pøhler

www.poehler.dk · kontakt@poehler.dk · Tlf. +45 3133 9699

Højaktuel faktalæsning



Letlæste fagbøger til indskolingen
og mellemtrinnet

Straarup & Co



Kritisk lesing og dybdelesing i skolens litteraturarbeid

ATLE SKAFTUN, PROFESSOR, LESEENTERET, UNIVERSITETET I STAVANGER

Artikkelen tar utgangspunkt i at kritisk lesing og dybdelesing er kjente fenomen i litteraturarbeid i skolefaget så vel som i forskningsfaget, men samtidig at ordene *kritisk lesing* og *dybdelesing* i større grad er fremmede fugler som i vår tid vekker andre assossiasjoner enn den faglige fordypningen og verdsettingen av dybdeforståelse og interessante perspektiver på tekstens mening som er en kjerneverdi i litteraturarbeidet. I artikkelen diskuteres denne verdien som meningsfullt referansepunkt som også engasjerer elevene, i en tid hvor mange nye utdanningsfaglige buzz-ord konkurrerer om oppmerksomheten i morsmålsfaget norsk. Etter en innledning, hvor kjernebegrepene *kritikk* og *dybde* settes i spill, reflekteres det over dybdeforståelse som en faglig kjerneverdi. Dette avsnittet leder videre til overveielser over engasjementets betydning for tekstarbeidet. Til slutt samles trådene, og et didaktisk perspektiv på emnet diskuteres: Hvordan blir man en god «dybdeleser»?

Denne teksten er blitt til som svar på en invitasjon til å skrive om mitt arbeid med dybdelesing i skolen innenfor rammen av et temanummer om kritisk literacy. Når jeg sitter her i starten av skrivearbeidet, så slår det meg at det siste, nokså fremmedklingende begrepet er mer diskutert og avklart enn det første. Dybdelesing som fenomen er umiddelbart meningsfullt innenfor min faglige horisont, som litteraturstuderende, som forsker i nordisk litteraturvitenskap og litteraturdidaktikk samt som del fellesskapet av nordiske forskere som har samlet seg rundt begrepet *literacy*. Utvikling av denne formen for dybdelesing handler blant annet om selvstendige valg av perspektiv og om å se sammenhenger i og mellom tekster. Ordet *kritikk* (av gr. *kritike tekhe*) betyr opprinnelig «kunsten å skille, avgjøre eller dømme», og i litteratursfaget på sitt beste er kritisk distanse og lojal nærlæring to sider av samme sak. Hvis dette gir mening, så er det grunn til å være litt reservert i møtet med nyord som *kritisk literacy* og *kritisk lesing*. Når jeg tenker meg om, så innser jeg at også ordet *dybdelesing* er en fremmed fugl i mitt faglige vokabular. Jeg har aldri brukt ordet *dybdelesing* som beskrivelse av den faglige aktiviteten, hvor dybde i større grad har vært en kvalitet ved den forståelsen som kommer til uttrykk i tale og skrift – i det vi gjerne omtaler som *lesninger* av tekster basert på *nærlesing*.

„ Når jeg tenker meg om, så innser jeg at også ordet *dybdelesing* er en fremmed fugl i mitt faglige vokabular.

I det som følger, vil jeg ha denne faglig forankrede forståelsen av kritikk og dybde som referansepunkt i et forsøk på å innkretse hva dybdelesing og kritisk literacy i skolen kan være, med et særlig blikk på morsmålsfaget og arbeidet med litteratur.

Dybde, lesing og læring

Jeg lurer på om kanskje det spesifikke ordet – *dybdelesing* – er et grensefenomen mellom fag og ulike tilnærminger til lesing og tekstarbeid. I en studie av rammeverket for leseundersøkelsen PIRLS problematiserte vi (Solheim & Skaftun, 2009) «depth of understanding» knyttet til muligheten for å formulere egne svar opp mot en slik forståelse av dybde, og kom fram til at de strenge kravene til en pålitelig scoringsguide resulterte i at dybdeforståelse ble bestemt av antallet elementer i svaret. På vei inn i leseforskningen støtte jeg på anerkjente modeller av leseforståelse som skiller mellom overflate- og dybdestrategier (jf. f.eks. Alexander, 2000), som jeg også har forsøkt å knytte til forståelsen av grunnleggende ferdigheter og literacy i skolens litteraturrekke (jf. Skaftun, 2009).

I den senere tid har ordet *dybdelesing* – eller som oftest *deep reading* – dukket opp i mine omgivelser som begrep. Dette er for så vidt nærmere den litteraturfaglige forståelsen av dybde, ved en betoning av konsentrasjon, innlevelse og forestillingsevne. Begrepet *dybdelesing* tilbakeføres gjerne til Sven Birkerts (1994) *The Gutenberg Elegies*, som allerede den gang forbant det med bekymring for tap av kvalitet i lesingen i en digital tidsalder. Denne bekymringen er fremdeles ofte assosiert med begrepet, og i tillegg knyttes det gjerne direkte til eksperimentelle biometriske og fysiologiske målinger av konsentrasjon og respons og i mindre grad til tekstene som sådan og selve forståelsen av dem.

De siste årene har dybdelæring vært et buzz-ord i norsk skolesammenheng. Dette henger sammen med en omfattende læreplanrevisjon med tilnavnet *fagfornyelsen*. Her dukker begrepet *dybdelesing* opp sammen med ord som *kritisk tenking* og *elevmedvirkning*. En av de sentrale ideene i fagfornyelsen var at stoffmengden i fagene – og da særlig i norskfaget – går på bekostning av mulighetene til fordypning. Denne ideen skapte mye motstand, og en løsning ble enda mer trylling med ord, idet det ble innført en ny kategori: *kjerneelementer*. I norskfaget er *kritisk tilnærming til tekst* ett av fem slike kjerneelementer. Kritisk lesing og kritisk literacy er på den måten sentralt plassert i norskfaget, sammen med betoning av å lese og lære i dybden. Nye ord på kjente fenomen kan bety et nytt blikk på det vi tar for gitt. Literacy-begrepet er et veldig godt eksempel på det, og det samme kan gjelde kritisk literacy og for den saks skyld dybdelesing. Mitt kritiske poeng er at de nye ordene ikke nødvendigvis bringer med seg eller viser til helt nye fenomen.

„ Nye ord på kjente fenomen kan bety et nytt blikk på det vi tar for gitt.

Dybdeforståelse som faglig kjerneverdi

En kritisk tilnærming til tekst knyttes ofte til vurdering av troverdighet og dermed til en form for dømmekraft som innebærer at man ikke tar alt for god fisk. Kritisk literacy er en meningsfull forståelsesramme for slikt arbeid med tekster i skolen. Det kan imidlertid være klokt også å forankre denne tilnærmingen i fagets egne tradisjoner før man uforbeholdent tar inn det som fortuner seg som nye perspektiver (jf. Skaftun & Sønneland, 2022) – ikke minst hvis man tar på alvor at stofftrengsel er en faktor som hindrer dybdelæring. Det er ikke til å nekte for at litteraturarbe-

det i skolen for mange elever har framstått som formidling av litteraturhistorie og kanoniserte tolknninger av kanoniserte tekster. Ikke desto mindre er vi mange som har valgt å studere faget, og mange som har funnet små og større gleder i arbeidet med litteratur. Når vi så skal fornye fagene og fagenes praksis, så tenker jeg at det er en anledning til å gi plass til slike gleder som utgangspunkt for arbeidet.

Litteratarbeidet byr på anledninger til å jobbe med tekster som gjør litt motstand, og som, hvis vi er tålmodige, åpner dører og vinduer til nye verdener og til å fornemme og diskutere sammenhenger i et åpent landskap av assossiasjoner. Det å oppdage slike sammenhenger er i seg selv en stor glede, som jeg liker å tenke på som intellektuelle kick (jf. Skaftun & Michelsen, 2017, hvor nettopp gleden ved å finne ut av ting er utgangspunktet for en litteraturdidaktikk). Kritikk handler ikke bare om avstand, og i alle fall ikke bare om avstandtagen. Forutsetningen for meningsfull kritikk er inngående forståelse og evnen til å sortere og veie ulike tolknninger og vurdere dem opp mot hverandre. Ordet kritikk kommer fra et gresk ord for det å skjelne. Det å jobbe med skjønnlitteratur i skolen har et stort potensial for nettopp å utvikle og kultivere den kritiske dømmekraften til elevene.

” Forutsetningen for meningsfull kritikk er inngående forståelse og evnen til å sortere og veie ulike tolknninger og vurdere dem opp mot hverandre.

Hva mener vi så med dybdeforståelse i litteratarbeidet, og hva kan det ha med dybdelesing å gjøre? Jeg tillater meg nok en sidelengs bevegelse ut i min egen litterurfaglige tilblivelse. Jeg skrev hovedoppgave om narrativt begjær i Knut Hamsuns noveller (Skaftun, 1995) og doktoravhandling om Hamsuns dialogiske realisme (Skaftun, 2003). Begge avhandlingene hadde en gjennomgang av forskningstradisjon, og begge hadde et relativt utførlig teorikapittel. Men ingen av dem hadde et metodekapittel, og dette var ikke et valg jeg gjorde på egen hånd. Forståelsen av hvordan slike avhandlinger skulle se ut, var forankret i en tradisjon hvor metode i stor grad var innforstått. Min veileder på hovedfag ble ofte sitert på sin vittige omfortolking av ordet *metode* fra å betegne veien man skal gå, til å betegne veien man har gått. Metoden var nettopp lesing innrettet mot å gripe helheten på en måte som ga mening til delene (og omvendt), og å perspektivere denne lesningen. Mine avhandlinger pekte mot Peter Brooks (1992) sin teori om narrativt begjær i plot-strukturer samt mot Bakhtins teorier om representasjon av talende personer. Analysene – eller lesningene – ble til i møtet mellom teksten, teorien og min forståelse slik den utviklet seg i avhandlingsteksten. Denne illustrasjonen av hvordan litteratarbeid artet seg, er forankret i en lang hermeneutisk tradisjon, med dybdeforståelse som mål og mening.

Eksempelet over er ikke et innlegg mot metode, kun et forsøk på å kretse inn en faglig forankret forståelse av begrepet dybdeforståelse og prosessen fram mot slik forståelse som kan forstås som dybdelesing. Det er også et forsvar for den betydningen åpenhet har i denne prosessen. Valget av perspektiv, som rammer inn den ferdige lesningen, er ikke begynnelsen på arbeidet, det er veldig ofte noe som skjer i et glimt av en sammenheng mellom den litterære teksten og andre tekster, det være seg litterære, historiske eller teoretiske tekster. Jeg ba en gang fem professorer i litteratur reflektere omkring hva det vil si å være en god leser i litteraturfaget. Alle peker mot denne åpenheten for sammenhenger, og på ulike måter sier de at gode lesere klarer å si noe interessant om teksten. På den måten peker de på samspillet mellom forståelse og perspektivering på den ene siden og formulering av de to som to sider av det vi kanskje kan kalle litterarfaglig dybdelesing.

„ Jeg ba en gang fem professorer i litteratur reflektere omkring hva det vil si å være en god leser i litteraturfaget. Alle peker mot denne åpenheten for sammenhenger, og på ulike måter sier de at gode lesere klarer å si noe interessant om teksten.

Professorer er eksperter i faget sitt, og noen vil kanskje tenke at tekstarbeid i skolen er noe helt annet (Smidt, 2018; Michelsen & Skaftun, 2018). Jeg vil mene at vi her snarere er ved kjernen i litteraturfaglig praksis, forstått som langsiktig kultivering av en evne og vilje til å forstå verdenen rundt oss som er grunnleggende menneskelig. Å lære å lese handler om både ord og verden, hvis vi skal ta Freire og Macedo (1987) på ordet. Uavhengig av det som mange vil mene er en åpenbar kulturell verdi, har litteraturen en enda mer åpenbar *nytteverdi* (Skaftun, 2009) som eksemplarisk studieobjekt hvis vi ønsker å styrke elevenes evne til å lese dypt og kritisk. Det store og vanskelige spørsmålet er hvordan vi vekker interessen for å gå i dialog med tekster og unngår å miste dem på veien.

Engasjement i tekstarbeidet

Betydningen av engasjement i leseopplæringen har vært et sentralt punkt i min litteraturdidaktiske forskning, da forstått primært som det å være koplet på og involvert i arbeidet. Nystrand og Gamoran (1991) skiller mellom det de kaller proseduralt og substansielt engasjement, som handler om hvorvidt elevene responderer på lærerens instrukser eller på den faglige substansen – i vårt tilfelle teksten. Substansielt engasjement er lettest å gjenkjenne når elevene snakker sammenhengende i lengre passasjer og avløser og tidvis avbryter hverandre uten at ordet delegeres av en ordstyrer eller av læreren – altså når samtalen har trekk som likner vanlig uformell konversasjon.

Den typiske lærerstyrte helklassesamtalen er en krevende ramme hvis man ønsker å kople elevene på på denne måten, mens små elevstyrte grupper kan være en produktiv ramme for substansielt engasjert utforsking av litteratur. Gruppessamtaler om litteratur har vist seg å engasjere på tvers av alder og kompetanse (Gourvennec et al., 2014; Johansen, 2015; Michelsen et al., 2018; Sønneland & Skaftun, 2017), når tekstene byr på litt motstand og instruksen for arbeidet inviterer til åpen utforsking av teksten. Det er mange enkeltcaser som peker mot å forstå litterære tekster som meningsfulle og engasjerende problemer i dobbel forstand: Komplekse tekster er en ting, men det handler også om en tilnærming til tekstarbeidet generelt, en måte å ramme inn arbeidet på som gir rom for å respondere åpent på teksten. Enkle spørsmål som «hva får du ut av denne teksten?» ser ut til å fungere veldig bra som igangsetttere, selv om det kanskje krever litt oppklaring i starten for de som er vant til mer detaljerte oppgaveformuleringer.

Sønneland (2018) forfulgte interessen for enkeltcaser mer systematisk ved å undersøke variasjon i engasjement i 18 elevgrupper fordelt på tre klasser på 9. trinn. Hun la også til grunn en forståelse av ungdomstrinnet som kritisk case, i den forstand at elevenes skolemotivasjon faller gjennom hele grunnskolelopet og dermed er på det laveste i ungdomsskolen (jf. *Elevundersøkelsen*¹). 14 av de 18 gruppene lot seg entydig tolke som preget av substansielt engasjement. Dette er et ganske overbevisende tall i mine øyne. Hvis vi også godtar ungdomsskolen som en kritisk case, er det ikke urimelig å forsiktig generalisere påstanden om at åpne samtaler om litteratur engasjerer.

¹ Elevundersøkelsen er en årlig spørreundersøkelse fra Utdanningsdirektoratet hvor elever skal få si sin mening om forhold som er viktige for å lære og trives på skolen.

” Hvis vi også godtar ungdomsskolen som en kritisk case, er det ikke urimelig å forsiktig generalisere påstanden om at åpne samtaler om litteratur engasjerer.

De fire siste ble tolket som grensetilfeller. En nærmere undersøkelse av disse (Skaftun & Sønne-land, 2022) viste at ulike former for latter er et fellestrek i disse samtalene, som bidrar til at de framstår som mer tvetydige hva angår engasjement. I en av gruppene var det klassisk nonsens, tøys og tull, og i en av dem var det en av elevene som var så veldig engasjert innenfor en strengt regissert «engasjert samtale» at det var vanskelig å avgjøre om det var autentisk eller mer spill for galleriet (*procedural display* kaller Nystrand og Gamoran det). Noen av innspillene hans utløste en form for latter som indikerte at resten av gruppa oppfattet innsatsen som kvasiengasjert. I den tredje gruppa fant vi et liknende fenomen. En av elevene pushet en tolkning, og en av de andre trakk den litt lenger, over grensen til det alle oppfattet som mer absurd. Dette utløste en kollektiv latter av et annet slag, hvor elevene i større grad lekte med sin egen faglige identitet heller enn å distansere seg fra den faglige identiteten.

Den siste av de fire samtalene deler flere av trekkene fra de tre andre gruppene, men byr seg likevel fram som det mest interessante grensetilfellet. Den deler den subversive atmosfæren med den første gruppa, den iscenesatte regisserte dialogen med den andre og den samme bevisste leken med fagspesifikk identitet med den tredje gruppa, men alle disse trekkene er *flertydige*. Vårt første inntrykk er at elevene i denne gruppa systematisk distanserer seg fra oppgaven. Likevel viser analysene våre at de faktisk åpner opp dialogiske rom for kreativ samtale om teksten. Dette kan vi forstå som en *karnevalesk* versjon av substansielt engasjement. Denne gruppens samtalen er et grensetilfelle som enkelt kunne ha blitt avskrevet som en samtale der elevene ikke forholder seg til oppgaven, men i stedet saboterer oppdraget gjennom tull og tøys. Likevel viser det seg at samtalen inneholder meningsfulle og kreative responser til den *utdanningspraksis* elevene er del av, vel så mye som til oppgaven.

Disse eksemplene på engasjement er i mine øyne viktige fordi de indikerer et meningsfullt sted å starte en reise innover i morsmålsfagets tekst- og litteratarbeid. Det er lite kontroversielt å si at god undervisning møter elevene der de er, og inviterer dem til å bli kjent med faglige tenkemåter ved å gradvis innarbeide dem i egen erfaring. Dewey skilte mellom det han kalte tradisjonell og progressiv utdanning, basert på hvordan man forholdt seg til kløften mellom elevens erfaringsverden og den faglige kunnskapstradisjonen. Tradisjonell undervisning hviler på en ide om at kunnskapen finnes som tradisjon, og videre at denne formidles – eller traderes – fra de som har, til de som skal få denne kunnskapen. Progressiv utdanning problematiserer kunnskapsoverføringen og vektlegger i større grad selve prosessen knyttet til produksjonen av kunnskap. Denne prosessen styrkes hvis vi klarer å skape *kontinuitet i erfaringen* (Dewey, 1938). I begynnelsen av slike prosesser holder Dewey fram *impulser* som en drivkraft som kan og må kultiveres. Betydningen av engasjement i lese- og læreprosesser er belyst og begrunnet fra mange ulike hold og på ulike måter.

Det Dewey tilfører dette bildet, er betoningen av hvor kritisk viktig engasjement eller lystimpulsen rettet mot oppgaven – eller *problemet* – er som en begynnelse. Den første opplevelsen av meningsfylde i tekstarbeidet er en del av erfaringshorisonten elevene har med seg neste gang de inviteres til å jobbe med og diskutere tekster. I dette ligger det et utømmelig potensial for å underbygge substansielt engasjement og utvikling av evnen til å nå fram til og formulere dybdeforståelse, tror jeg. Det betyr ikke at lærerens stemme og faglighet blir uten betydning, tvert imot. Lærerens faglighet utgjør ofte en grenseverdi for hvor dypt man kan komme i tekstarbeidet. Men det handler om *hvor-*

dan læreren bruker fagligheten sin, og ikke minst når. Det er nok ikke uten grunn at Olga Dysthe (1995) bruker litteraturundervisning som eksempel på det monologiske klasserommet:

et illustrerende eksempel [på det monologiske klasserommet] er når elevene blir satt til å diskutere tolkningen av et dikt, men det de egentlig skal gjøre er å komme fram til fasiten – den rette tolkningen (Dysthe, 1995, s. 205).

En slik tilnærming er mest skadelig i starten av elevenes faglige reise, fordi den for mange kutter forbindelsen mellom faglige kjerneverdier og elevenes erfaringsverden. Resultatet blir at den litteraturfaglige diskursen blir meningslös, eller i beste fall svært overfladisk. Elevenes iboende evne og vilje til å forstå og skape sammenheng blir ikke aktivert som drivkraft og som ressurs som raffineres i møte med faglige øvelser og prøvelser. Som sagt tidligere: Dette er ikke litteraturens feil, men snarere en uheldig tendens i litteraturundervisningen. Slike tendenser er det mange av. I litteraturundervisningen er den kanskje enklere å få øye på. Til gjengjeld er det kanskje enklere enn i andre fag å endre praksis?

Hvordan blir man en god leser – en «dybdeleser»??

Det å posisjonere eleven som ekspert i faget er det flere som har tatt til orde for (jf. f.eks. Hoel & Haaland, 2016; Hetmar, 2009). Det er en god tanke, men også den kan lede bort det enkle poenget om å la elevene møte ekte problemer i det faglige arbeidet. Heller enn å forsøke å definere bort en forskjell mellom faglige identiteter er det langt mer håndgripelig og realistisk å tenke gjennom hva man presenterer for elevene, og hvordan – relasjonen mellom elevene og teksten, kan vi si. Dewey peker på *førstehånds erfaring* som vesentlig kjennetegn på vitenskapelig aktivitet preget av vitebegjær og etterspør at også skolen aktiverer denne ressursen som styrende for undervisningen i stedet for andrehåndserfaring, formidlet mer eller mindre godt, og gjerne som svar på spørsmål som aldri har blitt introdusert, og som derfor lett blir løsrevet fra elevenes forståelseshorisont.

Det å gi adgang til teksten som åpent problem kan være et meningsfullt utgangspunkt for utvikling av elevenes faglighet og en klassekultur preget av lystbetont fortolkningsfellesskap (Fish, 1980). Faglighet knyttet til litteratur- og tekstarbeid handler om å utvikle en forståelses- eller forventningshorisont (Jauss, 1982) som harmonerer med fagets og fagfellesskapets tenke- og talemåter – fagets diskurs, om man vil. Utvikling av faglighet er en prosess som er i spill fra første skoledag, og hvert møte med en ny tekst er en utvidelse av den faglige horisonten. Hvis elevene erfarer disse møtene som irrelevante i forhold til det de vet om tekster og verden fra før, så er farens stor for at de utvikler en faglig identitet som fremmede i faget, og at fagets måter å søke dybdeforståelse på blir sett på som en raritet uten mening eller relevans. Tradisjonelt har frihetsgraden i tekstarbeidet økt jo lenger man kommer i utviklingen. Deweys bud på progresjon innebærer å snu denne logikken på hodet og vektlegge fascinasjonskraften i det faglige problemet i starten av læringsløpet. I arbeidet med tekster er dette mindre vanskelig å få til enn i for eksempel naturfag, hvor det i større grad finnes en autoritativ vitenskapelig fortelling (Mortimer & Scott, 2003), som man ønsker å lede elevene fram til.

„ Det å gi adgang til teksten som åpent problem kan være et meningsfullt utgangspunkt for utvikling av elevenes faglighet og en klassekultur preget av lystbetont fortolkningsfellesskap.

Læreplanreformene i norsk skole kan leses som en dialektisk bevegelse fra *faget* som selvtilstrekkelig og selvfølgelig kunnskapsdomene, via en vektlegging av *ferdigheter* som mål og mening med opplæringen, til en langsomt modnende forståelse av at det handler om elevenes utvikling av *faglighet*. De ulike fagene har ikke først og fremst egenverdi, men de bidrar til en sammensatt kompetanse som grunnlag for å lese og forstå verdenen. Morsmålsfaget og litteraturarbeidet spesielt har en særegen plass i dette bildet, fordi vi nettopp utforsker, utfordrer og leker kreativt med sammenhenger i representerte verdener. Gjennom slikt arbeid kan vi gi elevene tilgang til et kritisk ståsted i møtet med tekster og verden, som gjør det mulig å skille og å utøve dømmekraft basert på dybdeforståelse. De nye ordene *kritisk literacy* og *dybdelesing* kan vinne dybde hvis de brukes til å hente fram det beste i fagtradisjonen heller enn å forstås som nye ideer som skal inn i faget.

Referanser

- Alexander, P. A. (2000). Toward a Model of Academic Development: Schooling and the Acquisition of Knowledge. *Educational Researcher*, 29(2), 28-44. <https://doi.org/10.2307/1177054>
- Birkerts, S. (1994). *The Gutenberg Elegies: The Fate of Reading in an Electronic Age*. Faber and Faber.
- Brooks, P. (1992). *Reading for the Plot: Design and Intention in Narrative*. Harvard University Press.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Kappa Delta Pi/Touchstone.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet: Skriving og samtale for å lære*. Ad Notam Gyldendal.
- Fish, S. E. (1980). *Is There a Text in This Class?: The Authority of Interpretive Communities*. Harvard University Press.
- Freire, P. & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the Word and the World*. Routledge.
- Gourvennec, A. F., Nielsen, I. & Skaftun, A. (2014). Inn i norskfaget? Litterære samtaler som faglig praksis. I A. Skaftun, P. H. Uppstad, & A. J. Aasen (Red.), *Skriv! Les! 2 Artikler fra den andre nordiske forskerkonferansen om Skriving, lesing og literacy*, 27-46. Fagbokforlaget.
- Hetmar, V. (2009). Faglig läsning och skrivning i skolan: Diskurser, positioneringer och rekontekstualisering. I S. V. Knudsen, D. Skjelbred & B. Aamotsbakken (Red.), *Lys på lesing. Lesing av fagtekster* (s. 33-48). Novus forlag.
- Hoel, T. & Haaland, A. A. (2016). Leseopplæring i norskfagets begynneropplæring med fokus på fagspesifikk lesekompentanse. *Nordic Journal of Literacy Research*, 2(1), 21-36. <https://nordicliteracy.net/index.php/njlr/article/view/195>
- Jauss, H. R. (1982). *Toward an Aesthetic of Reception*. University of Minnesota Press.
- Johansen, M. B. (2015). «Jeg har forstået den sådan, at den ikke skal forstås» – når 6.A. læser Franz Kafka. *Acta Didactica Norge*, 9(1), Art. 6, 1-20. <https://doi-org.ezproxy.uis.no/10.5617/adno.1391>
- Michelsen, P. A., Gourvennec, A. F., Skaftun, A. & Sønneland, M. (2018). Samtalens som representasjon av teksten. I *Norsk Litterær Årbok*, 259-283.

Michelsen, P. A. & Skaftun, A. (2018). Faglighet i skolens litteraturarbeid. *Norsk læreren. Tidsskrift for språk og litteratur*, 3, 9-17.

Mortimer, E. & Scott, P. (2003). *Meaning Making In Secondary Science Classrooms*. Open University Press.

Nystrand, M. & Gamoran, A. (1991). Student Engagement: When Recitation Becomes Conversation. I H. C. Waxman & H. J. Walberg (Red.), *Effective Teaching: Current Research* (s. 257-276). McCutchan.

Skaftun, A. (1995). *En erkeskjelm på togtur. Narrativt begjær i tre noveller av Hamsun* [Hovedoppgave]. Universitetet i Bergen.

Skaftun, A. (2003). Knut Hamsuns dialogiske realisme: En studie av Børn av tiden, «Nabobyen» og På gjengrodde stier med særlig fokus på autorposisjon, plot og personer [Doktorgradsavhandling]. Unipub forlag.

Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Fagbokforlaget.

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

Skaftun, A. & Sønneland, M. (2021). Cool Kids' Carnival: Double-voiced Discourse in Student Conversations about Literature. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 21, Running Issue (Running issue), 1-34. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2021.21.02.02>

Skaftun, A. & Sønneland, M. (2022). Kritisk literacy i litteraturundervisningen. *Acta Didactica Norden*, 16(2), Art. 2, 1-21. <https://doi.org/10.5617/adno.8874>

Smidt, J. (2018). *Norskfaget mellom fortid og framtid: Scene og offentlighet* (s. 168). Fagbokforlaget.

Solheim, O. J. & Skaftun, A. (2009). The Problem of Semantic Openness and Constructed Response. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 16(2), 149-164. <https://doi.org/10.1080/09695940903075909>

Sønneland, M. (2018). Innenfor eller utenfor? En studie av engasjement hos tre 9. klasser i møte med litterære tekster som faglige problem. *Nordic Journal of Literacy Research*, 4(1), 80-97. <https://doi.org/10.23865/njlr.v4.1129>

Sønneland, M. & Skaftun, A. (2017). Teksten som problem i 8A. Affinitet og tiltrekningeskraft i samtal om «Brønnen». *Acta Didactica Norge*, 11(2), Art. 2, 1-20. <https://doi.org/10.5617/adno.4725>



Om forfatteren

Atle Skaftun er professor i lesevitenskap ved Universitetet i Stavanger. Han har skrevet bøker og artikler om litteratur, lesing og literacy, i den senere tid med vekt på vilkår for muntlighet. Hans siste publikasjoner er «Kritisk literacy i litteraturundervisningen» (Skaftun & Sønneland, 2022) og «Dialog og deltagelse i den digitale skoleverdagen» (Igland & Skaftun, 2022).





Critical literacy and social media

– for L1 language learners in the Second Machine Age

KATHY A. MILLS, PROFESSOR AND ARC FUTURE FELLOW, AUSTRALIAN CATHOLIC UNIVERSITY, BRISBANE

This article explores the question, “Do we need a new critical literacy in the Second Machine Age?” Critical literacy theorists understand that all forms of language and texts, including social and mass media, are ideologically shaped and constituted by power relations. Since the rise of Web 2.0 – the read-write or social web – social media platforms, such as Facebook, Instagram, Twitter/X, and TikTok have become key sites for the rapid production, circulation, and critique of information. Yet the convergence of technology, media, and communication calls for new critical literacy competencies that extend well beyond functional language use to include new forms of algorithmic literacy for empowerment and democratic citizenship in the Second Machine Age. This paper guides L1 [first language] education teachers to understand new opportunities to engage adolescents, who are one of the largest groups of social media users. It explores some of the new critical literacy skills that students need to understand AI-assisted information architectures of social media, which have given rise to attention engineering, echo chambers, predictive analytics, data privacy issues, chat bot answers, tracking, biometric data use, and emotional contagion, among other consequences of algorithm-driven text circulation. The politics of meaning are changing, requiring teachers and students to apply critical literacy skills to discern how dominant meanings are reproduced, challenged, or transformed in social media and other digitally networked spaces.

Introduction: Do we need a new critical literacy in the Second Machine Age?

This paper addresses the key question, “Do we need a new critical literacy in the second machine age, or are the central principles of critical literacy unchanged?” The Second Machine Age refers to machine learning and AI that is not based on conventional computer programming (Brynjolfsson & McAfee, 2014). It is argued here that the heart of critical literacy remains fundamentally unchanged in terms of its core concepts: first, that language is central in the production, maintenance, or transformation of power relations, and second, that humans can change the status quo by understanding how language contributes to the domination of some groups by others (Fairclough, 2001). However, what is needed is expanded understandings of the complex mechanisms of technology and language in the new machine age. The algorithmic mechanisms of media are vastly changed in recent years. No longer are media texts just produced by editors, journalists, and fact-checkers; they are produced by anyone at any time. Data-driven technology can filter social media advertising to target audiences using predictive analytics that are based on the users’ preferences (Valtonen et al., 2019).

” However, what is needed is expanded understandings of the complex mechanisms of technology and language in the new machine age. The algorithmic mechanisms of media are vastly changed in recent years.

In these radically shifted dynamics, popular texts are circulated to millions of like-minded users, irrespective of textual authenticity and the expertise of the author. Without human content moderators, these algorithmic formulas contribute to promulgating mis- and disinformation. These two concepts are related, since misinformation is misleading or false information presented online that is unintentionally deceptive, and disinformation is both false and deliberately misleading (Hill, 2022). There is an abundance of fake news: the deliberate presentation of false claims as news, misleading by design – claims which are often grossly inaccurate (Gelfert, 2018; Pennycook & Rand, 2021). Machine learning algorithms that work behind technology to dictate social media feeds – what users see – can create echo chambers where users' existing beliefs and interests are reinforced in endless cycles of amplification. A key problem with echo chambers is that fabricated news and polarised attitudes are not challenged, and conflicting facts and voices remain unheard, facilitating social networks that become unhealthily homogenous (Lazer et al., 2018).

Adolescents and social media use

Millions of people engage with information presented on digital media platforms that extend beyond mass media, involving reading, writing, and producing content using social media; adolescents in particular use these sites heavily (Bakshy et al., 2015). "Social media" refers to networked media platforms originating in Web 2.0 applications designed to connect user-specific profiles with others to share, view, and interact with user-generated content (Obar & Wildman, 2015). Since the rise of Web 2.0 – the "social web" or "read-write" web – that arose early this millennium (Mills & Chandra, 2011), the literacies used for civic participation by young people, and by L1 language learners, have rapidly shifted toward user-driven social media platforms, such as Instagram, Facebook, YouTube, WhatsApp, TikTok, and Twitter/X (Valtonen et al., 2019).

Much of the content on social media is multimodal, that is, combining two or more modes, such as visual, audio, linguistic, and gestural elements (Mills 2008). Social media platforms support the rendering of information to persuade or entertain viewers through novel digital formats that can edit or airbrush reality. Social media texts can include filtered still and moving images, and deep-fakes – hyper-realistic videos that use AI to impersonate people and present falsity to the public as reality (Westerlund, 2019). These hybrid media texts require multimodal, critical analysis to interpret, evaluate, and judge the authenticity and veracity of visual and verbal meanings and to identify the vested interests of people and corporations in their production and circulation (Talib, 2018).

” Social media platforms support the rendering of information to persuade or entertain viewers through novel digital formats that can edit or airbrush reality.

The need to teach language learners to interrogate inside the black box of algorithm-driven media is vital in the Second Machine Age. The aim of formal media literacy education is to guide learners

“to reflect systematically on the processes of reading and writing, to understand and to analyse their own experience as readers and writers” (Buckingham 2003, p. 41). The transformative edge of critical media literacy arises from the key premise that language is socially constructed and has an important role in challenging or maintaining ideologies and power relations (Fairclough, 2001). While debates on critical literacy in a digital age have given rise to a range of related yet differentiated concepts – such as critical digital literacy, critical media literacy, and critical evaluation – what unites these approaches is the underpinning proposition that cultural assumptions and the social construction of texts require critical interrogation (Mills, 2008b).

Why first language learners need support: Children and youth on social media

Why do first language teachers need to address social media in the classroom? Recent research shows that among school children aged 4-17, the most popular social media sites are currently TikTok, YouTube, Twitch, and Discord, with TikTok offering a stream of predominantly decision-free short video viewing and sharing (Hill, 2022). News is most often accessed by teens aged 8-12 years via YouTube (Notley et al., 2022), with teen engagement most often incidental, passive, and experienced relationally through peers. Children are more likely to trust digital news if it is personally connected to, or reinforced by, their offline networks, such as families and trusted adults, including teachers. This suggests that education needs to play a crucial and active role in apprenticing young language learners to critically evaluate sources of information on social media – which can be done in the L1 classroom (Hill, 2022).

” News is most often accessed by teens aged 8-12 years via YouTube (Notley et al., 2022), with teen engagement most often incidental, passive, and experienced relationally through peers.

The issues raised here do not negate the benefits of social media use nor advocate for the inoculation of young language learners against social media content, precluding safe and productive engagement with online content. Rather, guiding students to engage in responsible social media use can afford opportunities to develop intercultural skills to empathise with others across local and geographically removed spaces (Scholes et al., 2022). This is particularly important given positive research on the benefits of social media engagement for young people in terms of social identity formation and digital citizenship in peer- and friendship-driven networks. Young people can use social media in safe ways to develop online support networks that work against social isolation and allow them to connect with those who have shared interests in online affinity groups (Gee, 2018). Social media can support the negotiation of shared problem-solving, distributed cognition, language development, and mutually understood discourses and ways of negotiating and interacting in online collaborative environments (Mills, Chandra & Park, 2013). There are rich opportunities to use multimodal language and to socially construct knowledge in creative, meaningful, and sophisticated ways using examples from social media and to develop media literacy skills that focus on production, rather than uncritical consumption, of media texts (Alvermann & Hagood, 2000). For example, classroom activities can involve constructing imagined posts about important social issues that are carefully constructed to protect the students’ privacy and are shared with classmates offline.

Critical media literacy in the Second Machine Age

Critical media literacy instruction now needs to help students create awareness of AI-based analytics that influence what users see on social media. Recent social media use has seen the rise of technologies of the Second Machine Age that use algorithms to dictate social media feeds. Algorithms are formulas performed by computing to complete a task or solve a problem, and in the case of social media, influence what users see (Pennycook & Rand, 2021).

In an algorithm-driven social media world, where young people encounter an unlimited array of uncensored media, L1 language education needs robust strategies to guide youth to uncover the mechanisms inside the black box of AI-assisted information architectures and their hidden attention and behavioural engineering – used to bring users back to websites or apps, engage for longer, or make purchases – in the Second Machine Age. Research has demonstrated how social media newsfeeds can personalise content and manipulate emotions without the users' awareness (Valtonen et al., 2019). Likewise, students need skills to identify fake news, which often aesthetically resembles legitimate news (Pennycook & Rand, 2021). They can be taught how to challenge the assumptions of texts in online echo chambers which reinforce beliefs and ideas that resonate with targeted users based on their digital footprints and how to develop decision-making skills to protect privacy and limit digital surveillance. For example, teachers of young L1 learners can discuss how viral YouTube videos of influencers unboxing commercial products, such as toys or make-up, are a powerful form of advertising to make money from children for toy companies. When children click on these videos, the algorithms will influence their YouTube feed to show them an endless string of similar unboxing videos for mindless consumption.

It is vital for first language educators to acknowledge that algorithms now significantly influence users' digital pathways and the curation of what we read for content personalisation (Eg et al., 2023), functioning like virtual actors encoded with gendered, racial, ageist, sexist, and geographical biases, dominant values, and predictive assumptions about users and the world (Gillespie, 2014). For example, teachers can help students to analyse social media display ads, such as those that contain rigid gender roles, and stereotyped ideas about masculinity or femininity, that appear as sponsored posts or banners on platforms, such as Instagram, Twitter/X, and Facebook, to identify the target audiences and to think about who benefits from the advertising. Teaching students to become aware of how algorithms work – how they are used to build rich profiles of users and to target users with content and advertising – can reduce the extent to which students are manipulated and, relatedly, strengthen their online agency and protect them against risks when they engage in decisions about social media use. Education has an important role to play to increase users' awareness of the decreased privacy associated with media use, particularly given apparent inequalities along socioeconomic lines with digital skills (Cotter & Reisdorf, 2020).

Critical literacy for social media sites: Interrogating power relations

It is important to note that understanding the power of media texts is not entirely new in critical literacy theory. The need to interrogate the exercise of power in mass media has been argued and demonstrated by Fairclough in works going back as far as the 1980s. Fairclough (2001, p. 50) asks, "What is the nature of power relations in media discourse?" He draws attention to how producers of media texts exercise power over consumers, determining how events are represented and what is included or excluded. Since the turn of the millennium, critical media literacy theorists have called for the blurring of binaries, such as popular texts versus canonical texts, out-of-school versus in-school, media versus print, work versus pleasure, to encourage the use of critical literacy skills that are needed for language learners to engage in a broadened range of textual readings (e.g., Alvermann & Hagood, 2000). Critical literacy dispositions can be taught to assist students

to reflect on how social media texts – whether their own posts or those of others – position reader subjectivity. Language learners can be taught how to deconstruct the multimodal language techniques in social media texts and to decipher complex relations of power in gender, race, age, or social class. Text users need to develop a critical understanding of the nature of their own social media textual practices, including the way in which they present themselves to online audiences and how their texts may potentially be used by others. Importantly, social media and conventional print-based texts should be regarded “not as one form being used as a segue to the instruction of another, but each on its own terms” (Alvermann & Hagood, 2000, p. 201).

New risks of AI-based social media

New AI-based social media architectures have post-human power to sustain users’ attention, to influence user behaviour, and to monetise through data scraping. Functions such as “like” buttons provide instant gratification while personal recommender systems manipulate what users see online. These power relations work in favour of large technology companies and commercial interests, while commodifying human attention, spending, and leisure time (Kozyreva et al., 2020). These AI-driven power relations covertly challenge attention and cognitive control, reducing user agency and exploiting human weaknesses, requiring more sophisticated understandings of the social construction of texts and their means of production and circulation. Human decision-making is now delegated to algorithms which often have unexpected consequences that are shrouded in a lack of transparency (Kozyreva et al., 2020). More recently, social media sites, such as Quora, SnapChat, and others, now have AI chatbots or interactive agents that have rapidly expanded in online worlds since 2016. AI systems involving intelligent human-computer interaction, such as Sage and Chat GPT, are used on social media platforms to respond to users’ questions and give advice that simulates human conversation (Adamopoulou & Moussiades, 2020). These chatbots offer no accountability, do not reference the sources of their information, nor take responsibility for outcomes arising from the use of their content.

“ These AI-driven power relations covertly challenge attention and cognitive control, reducing user agency and exploiting human weaknesses, requiring more sophisticated understandings of the social construction of texts and their means of production and circulation.

How to use social media in L1 language teaching and practice

L1 language educators have new opportunities to explore the productive use of social media texts to guide authentic critical literacies in the language curriculum. A fundamental purpose of education from a critical perspective is to teach forms of textual critique – to teach students how to interrogate texts that reproduce forms of oppression – and to discerningly read and interpret the world, whether online or offline. Domination is constituted through the ways in which ideologies and technologies are brought together in social relations that silence people, and language educators can play a vital role in illuminating asymmetries of power in society and social media spaces, making visible the histories, cultural influences, and algorithmic mechanisms that limit personal voice and agency. Rather than seeing social media as the enemy, language educators can draw on the experiences that students bring to the classroom, inviting thoughtful and inclusive discussion, confirmation, and legitimisation (Freire, 1985). They can empower students to understand sophis-

ticated uses of language and the invisible attention-engineering technologies of the internet (see Valtonen et al., 2019) to make visible the values and hopes of marginalised and oppressed groups. In this way, L1 educators can “make the political more pedagogical” (Giroux, 1985, p. xxi).

While much of critical literacy has focused on discourse or verbal texts (words), a noticeable feature of social media is that its discourses are multimodal, particularly very visual, with digital imagery becoming exponentially more prominent in contemporary media texts (Fairclough, 2001). For example, YouTube videos contain moving imagery, audio, gestures, and animations, with meta-textual comments on posted videos also contributing to the video in an interconnected way. Visual meanings can contradict, enhance, or mutually reinforce the verbal text and are no less significant for the user’s ability to grasp textual meanings than the words. Rather than passively accepting ideas and their visual representation on social media, language educators can guide students to actively challenge social media representations mode by mode. For example, L1 teachers of adolescents can refer to images and text from familiar celebrities on social media and deconstruct the meanings of social media posts in class using multimodal frameworks. Teachers can ask students to tell them about what is shown or represented in the posts, both visually and in the written text, interpret the connotative meanings (van Leeuwen, 2005), and identify missing perspectives.

” While much of critical literacy has focused on discourse or verbal texts (words), a noticeable feature of social media is that its discourses are multimodal, particularly very visual, with digital imagery becoming exponentially more prominent in contemporary media texts.

Conclusion

So do we need a new critical literacy? While the purpose of critical literacy is still fundamentally the same, L1 educators have an opportunity to expand critical media literacy pedagogy to uncover the post-human power relations in social media. In an era in which youth find themselves in social media environments that are often still poorly regulated by governments, teachers can assist students to use social media in mindful ways. They can use examples from popular texts that students are familiar with for multimodal analysis and teach students to recognise manipulation, to exercise agency, to evaluate sources, and to manage online attention with self-control. Students can be provided with decision aids to navigate social media interaction, adapt social media use to support personal goals, filter false information, and apply rules for data privacy (Kozyreva et al., 2020). Teachers can support adolescents to reflect on the ways in which they might participate in their own oppression, to examine the psychological effects of behavioural engineering in the advertising posts that fill their media feeds, and to actively refuse to follow technological forms of domination. In this and other similar ways, L1 teachers can apply critical literacy pedagogies to create spaces for students to have an active voice and presence towards transformational social agency.

References

- Adamopoulou, E., & Moussiades, L. (2020). An Overview of Chatbot Technology. In I. Maglogiannis, L. Iliadis, & E. Pimenidis. (Eds.), *AIAI 2020. IFIP Advances in Information and Communication Technology: Vol. 584. Artificial intelligence applications and innovations..* Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-49186-4_31
- Alvermann, D. E., & Hagood, M. C. (2000). Critical Media Literacy: Research, Theory, and Practice in "New Times". *The Journal of Educational Research*, 93(3), 193-205.
<https://doi.org/10.1080/00220670009598707>
- Bakshy, E., Messing, S., & Adamic, L. A. (2015). Exposure to Ideologically Diverse News and Opinion on Facebook. *Science*, 348 (6239), 1130-1132. <https://doi.org/10.1126/science.aaa1160>
- Brynjolfsson, E., & McAfee, A. (2014). *The Second Machine Age: Work, Progress, and Prosperity in a Time of Brilliant Technologies.* W. W. Norton & Company.
- Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture.* Polity Press.
- Cotter, K., & Reisdorf, B. C. (2020). Algorithmic Knowledge Gaps: A New Dimension of (digital) Inequality. *International Journal of Communication*, 14, 745-765.
<https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/12450>
- Eg, R., Tønnesen, Ö. D., & Tennfjord, M. K. (2023). A Scoping Review of Personalized User Experiences on Social Media: The Interplay between Algorithms and Human Factors. *Computers in Human Behavior Reports*, 9, 100253. <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2022.100253>
- Fairclough, N. (2001). *Language and Power.* Pearson Education.
- Freire, P. (1985). *The Politics of Education: Culture, Power, and Liberation.* Greenwood Publishing Group.
- Gee, J. P. (2018). Affinity Spaces: How Young People Live and Learn on Line and Out of School. *Phi Delta Kappan*, 99(6), 8-13. <https://doi.org/10.1177/0031721718762416>
- Gelfert, A. (2018). Fake News: A Definition. *Informal Logic*, 38(1), 84-117.
<https://doi.org/10.22329/il.v38i1.5068>
- Gillespie, T. (2014). Relevance of Algorithms. In T. Gillespie, P. J. Boczkowski, & K. A. Foot (Eds.), *Media Technologies: Essays on Communication, Materiality, and Society* (pp. 167-194). The MIT Press.
- Giroux, H. (1985). Introduction. In Freire, P. *The Politics of Education: Culture, Power, and Liberation.* Bergin & Garvey.
- Hill, J. (2022). Policy Responses to False and Misleading Digital Content: A Snapshot of Children's Media Literacy. (OECD Education Working Papers, vol. 275), OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/1104143e-en>

Kozyreva, A., Lewandowsky, S., & Hertwig, R. (2020). Citizens versus the Internet: Confronting Digital Challenges with Cognitive Tools. *Psychological Science in the Public Interest*, 21(3), 103-156. <https://doi.org/10.1177/1529100620946707>

Lazer, D. M., Baum, M. A., Benkler, Y., Berinsky, A. J., Greenhill, K. M., Menczer, F., ... & Zittrain, J. L. (2018). The Science of Fake News. *Science*, 359 (6380), 1094-1096. <https://doi.org/10.1126/science.aao2998>

Mills, K. A. (2008a). Transformed Practice in a Pedagogy of Multiliteracies. *Pedagogies: An International Journal*, 3(2), 109-128. <https://doi.org/10.1080/15544800801929419>

Mills, K. A. (2008b). Will Large-scale Assessments Raise Literacy Standards in Australian Schools? *Australian Journal of Language and Literacy*, 31(3), 211-225.

Mills, K. A., & Chandra, V. (2011). Microblogging as a Literacy Practice for Educational Communities. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 55(1), 35-45. <https://doi.org/10.1598/JAAL.55.1.4>

Mills, K.A., Chandra, V. & Park, J.Y. (2013). The Architecture of Children's Use of Language and Tools when Problem Solving Collaboratively with Robotics. *Australian Educational Researcher*, 40, 315-337. <https://doi.org/10.1007/s13384-013-0094-z>

Notley, T., Zhong, H.F., Dezuanni, M., & Gilbert, S. (2022). Comparing Children's and Teens' News Engagement Practices and Affective News Experiences, *Journal of Youth Studies*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/13676261.2022.2053667>

Obar, J. A., & Wildman, S. (2015). Social Media Definition and the Governance Challenge: An Introduction to the Special Issue. *Telecommunications Policy*, 39(9), 745-750. <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2663153>

Pennycook, G., & Rand, D. G. (2021). The Psychology of Fake News. *Trends in Cognitive Sciences*, 25(5), 388-402. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2021.02.007>

Scholes, L., Mills, K. A., & Wallace, E. (2022). Boys' Gaming Identities and Opportunities for Learning. *Learning, Media and Technology*, 47(2), 163-178. <https://doi.org/10.1080/17439884.2021.1936017>

Talib, S. (2018). Social Media Pedagogy: Applying an Interdisciplinary Approach to Teach Multi-modal Critical Digital Literacy. *E-Learning and Digital Media*, 15(2), 55-66. <https://doi.org/10.1177/2042753018756904>

Van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics*. Routledge.

Valtonen, T., Tedre, M., Mäkitalo, K., & Vartiainen, H. (2019). Media Literacy Education in the Age of Machine Learning. *Journal of Media Literacy Education*, 11(2), 20-36. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2019-11-2-2>



About the author

Kathy A. Mills is a Professor of Literacies and Digital Cultures at the Institute for Learning Science and Teacher Education (ILSTE), ACU, Brisbane. Her leading research examines gaps in current knowledge and educational uses of digital media and literacy practices, extending theories of multimodality, multiliteracies, New Literacy Studies, sensory studies, embodiment, and critical literacy.



VIDEN OM UTERAKY NOMMER 34 | SEPTEMBER 2023 | NATIONALT VIDENCENTER FOR LIVSHING



»Journalister må jo heller ikke lyve, det lærte vi selv i dansk«

Om elevers kritiske læsning af falske nyheder på sociale medier

KENNETH REINECKE HANSEN, LEKTOR, KØBENHAVNS PROFESSIONSHØJSKOLE
JONAS NYGAARD BLOM, LEKTOR, SYDDANSK UNIVERSITET

Danske børn og unge læser fortrinsvis nyheder på de sociale medier. Her risikerer de at støde på falske nyheder, og det skærper nødvendigheden af at styrke den kritiske nyheds-literacy i skolen. Vi har undersøgt, hvilke kompetencer elever i en 9. klasse bruger til at opdage, afkode og kritisk forholde sig til falske nyheder på sociale medier. Resultaterne viser, at eleverne læser nyhederne med et relativt ukritisk blik og mest forholder sig til, hvor sandsynlige hændelserne forekommer at være. Kun i mindre grad er eleverne opmærksomme på tegn på falskt indhold i nyhedens paratekst og sprogbrug. Til at afhjælpe dette problem præsenterer vi en didaktisk spørgeramme til arbejdet med nyheds-literacy i skolen.

Truslen fra falske nyheder

Falske nyheder er et stærkt stigende problem i medierne globalt set og har gunstige vilkår på de sociale medier (Lazer et al., 2018). Her spredes falsk information ekstremt hurtigt og risikerer at misinformere befolkningen og underminere demokratiet og nyhedsmediernes troværdighed (Vosoughi et al., 2018). De sociale medier kender ikke til landegrænser, og strømme af falske nyheder kan derfor flyde forholdsvis frit uden om den danske presses sædvanlige gatekeepere (Bennett & Livingston, 2018).

Særligt børn og unge får deres nyheder fra de sociale medier (Danmarks Statistik, 2021), hvor de kan have vanskeligt ved at bedømme troværdigheden af information. Ifølge ICILS 2018 er seks ud af ti danske elever ”sandsynligvis ikke [...] i stand til at gennemskue forholdsvis åbenlyse forsøg på at narre dem på nettet” (Bundsgaard et al., 2019, s. 12). Det kan derfor være nødvendigt at styrke børn og unges *nyheds-literacy*, dvs. kompetencen til at analysere, fortolke og kritisk vurdere nyheder, herunder deres troværdighed (Craft et al., 2017).

„Det kan derfor være nødvendigt at styrke børn og unges *nyheds-literacy*, dvs. kompetencen til at analysere, fortolke og kritisk vurdere nyheder, herunder deres troværdighed.

Nyheder i 9. klasse

Der mangler dog fortsat viden om, hvordan børn og unge i praksis læser og forholder sig til nyheder med potentielt falskt indhold, og det kan af samme grund være svært for lærere at vide, hvor der skal sættes ind i arbejdet med nyheds-literacy i skolen. Vi satte os derfor for at undersøge, hvilke kompetencer elever bruger til at opdage, afkode og kritisk vurdere falske nyheder på sociale medier.

Undersøgelsen blev gennemført i en 9. klasse på en skole i Storkøbenhavn. Her blev eleverne inddelt i test- og kontrolgruppe og skulle læse, kommentere, vurdere og evt. dele sande og falske nyheder på de sociale medier. Denne opsætning gjorde det muligt at undersøge elevernes reaktion på nyhederne, om de var på sporet af, at nyhederne kunne være falske, og om de kunne finde på at dele dem (alligevel). Eleverne vidste ikke fra start, at undersøgelsen havde fokus på falske nyheder, men blev ledt i retning af formålet undervejs.

Falsk nyhed: voldsdom for karamelkast

Først fik testgruppen udleveret en falsk nyhed fra det nu nedlagte medie OnlinePosten (onlineposten.dk), der har været stærkt kritiseret for at bringe ”udeklareret satire” (Bruun-Hansen, 2017) med høj risiko for misinformation, fordi historierne af nogle er blevet opfattet som sande. Nyheden omhandler en dreng, der har fået en voldsdom for at kaste en karamel i øjet på en lærer på 9. klassernes sidste skoledag, og lægger op til, at traditionen med karamelkast bør forbydes.

I teksten indgår en række afvigelser, der for den opmærksomme læser kan udløse skepsis, herunder mediet OnlinePosten, et ikon med krydsede fingre og manglende byline. I alle tilfælde er der tale om afvigelser i nyhedens *paratekst*, dvs. de dele af artiklen, der ligger ud over selve brødteksten, fx angivelse af medie, skribent og dato, overskrifter (rubrikker), indlejrede billeder/videoer og faktabokse (Frandsen, 1991). Parateksten har ofte afgørende betydning, når læseren skal gennemskue, om teksten virkelig *er* eller blot *ligner* en ægte nyhed (Spezzano et al., 2021).

Kontrolgruppen fik udleveret en sand nyhed fra fagbladet Folkeskolen (folkeskolen.dk), der handler om, at en skoleelev har fået en fængselsdom for at true sin lærer. Den er derfor direkte sammenlignelig i det dramatiske indhold, men rummer ellers ikke markører for falsk information.

Elevernes reaktioner

Næsten hele testgruppen reagerer på nyheden om karamelkastet, som om den var sand, og deler den med vennerne uden at forholde sig skeptisk. I stedet skriver eleverne kommentarer, der afspejler, at de er indignerede over hændelsesforløbet, fx: (2) ”Mega ærgerligt for læreren, og god straf for eleven, men helt ærligt så skal karamelkast altså ikke forbydes!”¹

Samtidig deler eleverne deres bekymring for, hvilke konsekvenser hændelsen kan få for dem selv, fx: (9) ”Shit! Håber ikke vores dag ender sådan!!”

Kun en enkelt elev opfordrer vennerne til at overveje, om nyheden kan være falsk: (6) ”Hvad synes i tror i han mente det eller hvad? falsk eller sandt???” Eleven repræsenterer altså den skeptiske læser, men begrunder ikke, hvad der ligger bag skepsissen, og vennerne har derfor ikke noget argument at vurdere nyhedens sandhedsværdi ud fra. Det er derfor uigenremskueligt, hvilken viden og hvilke færdigheder eleven har anvendt for at vurdere, at nyheden måske er falsk.

¹ Vi gengiver elevcitatet i uredigeret form. Tal i parentes henviser til elevens nummer i undersøgelsen.

I kontrolgruppen er der ingen, der indledningsvis kommenterer sandhedsværdien af historien om truslen mod læreren.

Elevernes argumenter

Eleverne modtog dernæst følgende besked: ”Et par af dine venner skriver tilbage til dig. De tror, at nyheden er falsk. Skriv en kommentar til dem, og forklar, hvorfor teksten er sand eller falsk efter din mening.” Dette til trods fastholder flertallet af testgruppen, at historien om karamelkastet er sand, herefter kaldet *de tillidsfulde elever*, mens de elever, der mener, historien er falsk, omtales som *de skeptiske elever*.

Blandt de tillidsfulde elever er det mest populære argument, at historien er sand, fordi hændelsesforløbet virker sandsynligt, fx: (1) ”Den er sand, da det ofte sker, at nogen bliver ramt [af karameller].” Argumentationen er således baseret på formodninger – eller viden – om virkelige begivenheder. Logikken er, at hvis det virker som noget, der godt kunne ske, så må det være sandt. Den modsatte logik udtrykkes dog også af en skeptisk elev, nemlig at historien næppe er sand, fordi det virker usandsynligt, at nogen skulle være (11) ”dum nok til at gøre det.”

” Blandt de tillidsfulde elever er det mest populære argument, at historien er sand, fordi hændelsesforløbet virker sandsynligt.

En tillidsfuld elev nævner desuden, at det er (5) ”et emne som mange har snakket om.” Hvis eleven mener at have hørt om historien før, så antages den altså at være sand. Samtidig deler eleven selv den falske historie med sine venner på baggrund af antagelsen, hvorved historien kan vandre videre, så folk bliver ved med at ’snakke om’ den.

Der udtrykkes derudover en mere generel tillid til medierne blandt de tillidsfulde: (9) ”Journalister må jo heller ikke lyve, det lærte vi selv i dansk.” Synspunktet er plausibelt nok, forudsat at teksten er skrevet af en ægte journalist, hvad den jo netop ikke er.

Særlig bemærkelsesværdigt er det, at ingen af eleverne – og altså dermed heller ikke de skeptiske – kommenterer nyhedens manglende byline eller ikonet med krydsede fingre. De overser altså flere af de afgørende afvigelser i parateksten. Til gengæld kommenteres mediet OnlinePosten, som nogle af de skeptiske elever ikke har hørt om før. Der er derfor en kritisk opmærksomhed over for afsendermediet blandt nogle af eleverne. Der er dog også en af de tillidsfulde elever, der hævder, at OnlinePosten (12) ”er et anerkendt nyhedsmedie.”

Flere falske historier

Efterfølgende blev eleverne bedt om at læse, vurdere og kommentere en række korte nyhedsopdateringer, hvoraf nogle var sande og andre manipuleret falske. I de falske nyheder indgik tre typer afvigelser som markører for falskt indhold:

1. inkohærens mellem tekst og billede
2. partisk sprogbrug
3. sprogfejl

Falske nyheder er ofte kendtegnet ved, at billeder kopieres fra én sammenhæng og sættes ind i en anden (Kalsnes, 2018). Falske nyheder indeholder i mange tilfælde partiske og negativt ladede

vurderinger, der afviger fra de journalistiske genrekonventioner (Shrestha & Spezzano, 2021), og sprogfejl forekommer hyppigt (Sousa-Silva, 2022).

Testgruppen læste de falske nyheder *med* afvigelserne, mens kontrolgruppen læste de samme nyheder *uden* afvigelserne.

1) Inkohærens mellem tekst og billede

I den første nyhed konstruerede vi en falsk historie om, at den danske regering støtter Rusland i en sag om et giftangreb. I testgruppens nyhed indgår et inkohærent billede af statsministeren med en hundehvalp i favnen. Billedet, der er hentet fra et kulørt ugeblad, konnoterer altså et helt andet emne.

Samtlige elever i testgruppen vurderer denne nyhed som falsk, mens det samme kun gør sig gældende for cirka halvdelen af eleverne i kontrolgruppen, hvilket er en signifikant forskel. Kun en mindre del af de skeptiske elever i testgruppen kommenterer dog selve billedet. Det tyder på, at nogle af eleverne *ubevidst* fornemmer, at noget er galt ift. det ukurante foto, men at de ikke er i stand til at identificere og beskrive afvigelsen. At eleverne således 'fornemmer' sandhed, så vi også antydet ift. den falske nyhed om karamelkastet, hvor eleverne jo blandt andet vurderede på baggrund af, hvad der forekom sandsynligt, men ikke så meget på de paratekstuelle markører.

De få elever, der kommenterer billedet, rammer til gengæld præcist angående den manglende kohærens, fx: (17) "Jeg synes ikke rigtigt at billedet passer til artiklen. Det er lidt mærkeligt, at artiklen handler om giftangreb og at [statsministeren] så står med en hund og ser glad ud. Det hænger ikke sammen."

De fleste af de øvrige elever i testgruppen henviser i forklaringerne til deres viden om international politik, og hvad de finder (u)sandsynligt. Samme viden og argumenter kommer til udtryk i kontrolgruppen.

2) Partisk sprogbrug

I den anden nyhed tog vi udgangspunkt i en autentisk historie, hvor et politisk parti går frem i meaningsmålingerne, og manipulerede den til det falske: at partiet går tilbage. I testgruppens version står partiets leder negativt omtalt som "den usympatiske løgner," hvilket afviger fra den sproglige genrekonvention for nyheder, der fordrer, at journalisten udtrykker sig tilstræbt upartisk.

Størstedelen af testgruppen angiver, at historien er falsk, og lidt under halvdelen giver eksplisit udtryk for, at journalister ikke må være partiske, fx: (4) "Man vil ikke skrive sin egen mening i en artikel og kalde en for usympatisk løgner." Blandt disse elever ser man altså en observant og kritisk indstilling over for det sproglige genrebrud.

3) Sprogfejl

Den tredje nyhed tager afsæt i en autentisk historie, som er tilføjet falsk information og maskinoversat fra engelsk, hvilket resulterer i en række påfaldende sprogfejl:

POLITIET BØDER KVINDE FOR AT OVERTRÆDE 'BURQA FORBUD'

Politiet fandt at kvinden havde været ulovligt iført en niqab offentligt i et shopping kompleks i Horsholm og arrestede hende.

I nyheden indgår en række afvigelser fra den sproglige standardnorm: stavefejl ("Horsholm," "burqa forbud," "shopping kompleks"), normafvigende frase ("bøder kvinde") og manglende start-² og slutkomma. Første del af nyheden er sand, mens arrestationen aldrig fandt sted i virkeligheden.

Kun én elev i testgruppen vurderer historien som falsk. Det tyder på, at eleverne enten ikke er tilstrækkelig fortrolige med danske sprognormer, eller at de ikke opfatter fejlbehæftet sprog som tegn på falske nyheder. Den ene elev i testgruppen, der vurderer nyheden som falsk, kommenterer faktisk afvigelsen, men meget forsigtigt: (9) "Denne artikel kunne på indholdet meget vel være troværdig. Dog er der en kommafejl, hvilket jeg ikke synes at være normalt." Karakteristikken er en klar underdrivelse ift. fejlniveauet. Samtidig er der en elev, der mener, at der (2) "er grammatiske fejl" i en af de andre historier (hvilket ikke er tilfældet), og skriver, de er tegn på falskhed. Dette tyder på, at eleverne godt ved, at sprogfejl kan signalere falske nyheder. Problemet er bare, at de ikke opdager fejlene.

„Kun én elev i testgruppen vurderer historien som falsk. Det tyder på, at eleverne enten ikke er tilstrækkelig fortrolige med danske sprognormer, eller at de ikke opfatter fejlbehæftet sprog som tegn på falske nyheder.

Elevernes kontrol af sandhedsværdien

Kritisk observans og skepsis er et afgørende første skridt, når eleverne skal nære mistanke til en falsk nyhed. Det næste skridt er at kontrollere sandhedsværdien. Derfor blev eleverne bedt om at forklare, hvad de ville gøre, hvis de skulle tjekke, om nyhederne var sande eller falske. Her har de en række bud, hvoraf de fleste angår nyhederne *medie* og *skribent*. Desuden er der en stor andel, der ville tjekke *medieomtalen*, og nogle af disse elever nævner specifikke medier, som de vurderer som særlig troværdige, fx DR og TV 2. Endelig ville nogle få læse i nyhedens *kommentarspor*.

Strategierne kan altovervejende siges at være *kildekritiske*, både ift. den konkrete afsender (*medie* og *skribent*) og aspekter, der ligger 'bag' teksten, gennem sammenligning med andre kilder og faktatjek af indholdet. Nogle af svarene er ret generelle, fx: (11) "Jeg ville sikkert også såge lidt på internetet, for at se om det er rigtigt." Andre har mere operationelle strategier, fx at undersøge, om skolen, hvor karamelkastet fandt sted, overhovedet findes, og verificere udsagn fra politiet. Om eleverne ville (10) "tjekke adskillige nyhedsmedier," kan vi ikke vide, men de har forstået, at det at læse *bag* en tekst er en effektiv kildekritisk metode (Wineburg & McGrew, 2017).

Strategierne synes fornuftige og effektive, men de forudsætter, at eleverne nærer mistanke om, at nyhederne kan være falske. Ellers sættes strategierne næppe i værk. Derfor er de skepsisvækkende markører vigtige, og her er eleverne altså ikke umiddelbart særlig kritiske.

Behovet for styrket nyheds-literacy

Vores undersøgelse viser, at eleverne er relativt ukritiske over for falske nyheder – selv når de bliver advaret om, at de kan være falske – og at de kun i begrænset omfang kommenterer de afvigelser, der ellers burde vække skepsis. Resultaterne peger dog også på, at eleverne bruger forskellige

² Alle danske mediehuse sætter startkomma som fast konvention.

kompetencer til at opdage, afkode og kritisk vurdere tegn på potentielle falske nyheder på sociale medier. Heraf er nogle relevante, mens andre må betragtes som uhensigtsmæssige, i hvert fald isoleret set.

Eleverne forholder sig især til sandhedsværdien af nyhederne ud fra deres forhåndsviden om og erfaringsbaserede vurderinger af, hvad der forekommer sandsynligt. Dette kontekstuelle blik på nyheder er hensigtsmæssigt, men sjældent nok i sig selv til at opdage falske nyheder.

„ Dette kontekstuelle blik på nyheder er hensigtsmæssigt, men sjældent nok i sig selv til at opdage falske nyheder.

Nogle af eleverne har samtidig et vigtigt kildekritisk blik for især afsenderforholdet, om end resultaterne peger i forskellige retninger. Eleverne opfatter således det satiriske medie som både troværdigt og utroværdigt. Det er i denne sammenhæng også interessant, at nogle af eleverne forudsætter, at historierne er sande, fordi journalister ikke må lyve. Synspunktet synes at bero på en underforstået opfattelse af, at (tekster, der ligner) nyheder må være skrevet af journalister. Her spores altså en misforstået tillid til nyhedsgenren som tekst snarere end en egentlig – og i øvrigt relevant – tillid til journalisterne selv.

Flere af eleverne har også et observant blik for partisk sprogbrug, der afviger fra genrekonventionen. Dette er afgørende, da et solidt genrekendskab er en forudsætning for at kunne gennemskue falske nyheder i både indhold og form. Dog bemærker og/eller kommenterer mere end halvdelen af eleverne i testgruppen ikke det ladede udsagn.

Samlet set peger analyserne på, at elevernes nyheds-literacy kan styrkes, især når det gælder kritisk opmærksomhed over for paratekstuelle, genremæssige og sproglige afvigelser fra normer og konventioner. Afslutningsvis vil vi give et bud på hvordan.

„ Samlet set peger analyserne på, at elevernes nyheds-literacy kan styrkes, især når det gælder kritisk opmærksomhed over for paratekstuelle, genremæssige og sproglige afvigelser fra normer og konventioner.

Spørgeramme for nyheds-literacy

Undervisning i nyheds-literacy kan være med til at skærpe unges opmærksomhed over for falske nyheder (Nygren & Guath, 2018). Teorier om nyheds-literacy påpeger især vigtigheden af at styrke elevernes viden om nyhedsmedierne (Pennycook & Rand, 2019) og den socioulturelle kontekst, de indgår i (Craft et al., 2016), færdigheder i at vurdere og sammenligne kilder (Wineburg & McGrew, 2017) samt opmærksomhed på, hvordan nyheder er konstrueret (McGrew et al., 2017).

På baggrund af disse teorier og vores egen undersøgelse har vi udviklet en spørgeramme med kritiske spørgsmål, som eleverne kan stille, når de konfronteres med nyheder af tvivlsom sandheds værdi på sociale medier, se Tabel 1.

EMNE	KRITISKE SPØRGSMÅL	NYHEDS-LITERACY	
		Viden om	Færdighed i
Hændelse	Hvor sandsynlig er hændelsen? Kan den verificeres?	verden og samfundet	medier, nyheder og politik kildekritik og diskursanalyse
Ophav	Hvor stammer artiklen fra? Er originalkilden troværdig?		
Omtale	Er samme hændelse omtalt i andre troværdige nyhedsmedier?		
Deling	Hvem har delt nyheden på de sociale medier? Er vedkommende troværdig? Kan vedkommende have skjulte interesser?		
Medie	Hvilket medie har publiceret nyheden? Er det velkendt og troværdigt?		
Skribent	Hvem har skrevet nyheden? Er skribenten journalist?		
Motiv	Hvilke motiver – fx politiske eller økonomiske – kan ligge bag nyheden?		
Aktualitet	Hvornår er nyheden publiceret? Er den ny, gammel eller udateret?		
Kilder	Hvilke kilder indgår i nyheden? Har de viden og bemindelse til at udtales sig om sagen?	erfarings-, parts- og ekspertkilder	
Layout	Er nyheden sat op efter konventionelle standarder?	journalistiske layoutstANDARDER	
Billedet	Passer billed-, grafik- og videoelementerne til nyheden? Stammer de fra en anden sammenhæng? Kan de være manipuleret? Er der angivet copyright?	kohærens, billedmanipulation, copyright	multimodal analyse
Kommentar	Sættes der spørgsmålstegn ved nyhedens troværdighed i kommentarerne til nyheden?	adfærdsnormer i kommentarsporrene	
Genre	Overholder teksten journalistikkens genrekonventioner? Er der dækning for rubrikkens påstand i brødteksten? Fremstiller nyheden hændelsen på en tilstræbt objektiv og upartisk måde?	journalistiske genrekonventioner, nyhedskriterier og idealer	
Sprog	Er nyheden skrevet i grammatisk korrekt sprog uden påfaldende sprogfejl? Hænger teksten meningsfuldt sammen?	grammatik, ortografi, kohäsion og kohærens	

Tabel 1: Spørgeramme for nyheds-literacy (nyheder på sociale medier).

Mellem skepsis og tillid

Undervisning i nyheds-literacy og falske nyheder rummer en vanskelig balance. For hvor nyheds-literacy på den ene side vil fremme en skeptisk indstilling til nyheder, kan et for ensidigt fokus på *falske* nyheder i undervisningen på den anden side være med til at udvikle en generel mistænksomhed over for nyheder blandt børn og unge (Lazer et al., 2018). Og det er problematisk, da tillid til nyhedsmedier og journalister – som mange af eleverne i vores undersøgelse jo netop giver udtryk for – faktisk kan styrke elevernes nyheds-literacy (Mitchell et al., 2018).

Didaktisk kan det derfor være en fordel at kombinere spørgerammen og den problematiserende tilgang til falske nyheder med en mere opbyggelig undervisning omkring de journalistiske kvalitetskriterier såsom objektivitet, neutralitet og fairness (Deuze, 2005). Disse idealer er truet i en tid præget af konspirationsteorier og 'trumpistiske' forsøg på erobring af fake news-begrebet og mistænkeliggørelse af alle former for nyhedsformidling (Ross & Rivers, 2018). Samtidig er det blevet prekært eller ligefrem upassende at tale om sandhed og objektivitet i journalistikken (McNair, 2018). Overfører man disse forestillinger til klasseværelset, risikerer man at relativisere virkeligheden i en sådan grad, at eleverne ender med at miste troen på sandheden. Og så kan alt være løgn. Det er derfor afgørende, at man i undervisningen også har fokus på sandhedskriterier for nyheder. Nyheder kan være stærkt vinklede, sensationsprægede og påfaldende, men det bør ikke rokke ved, at god journalistik faktisk er sand. Journalister må ikke lyve.

”Overfører man disse forestillinger til klasseværelset, risikerer man at relativisere virkeligheden i en sådan grad, at eleverne ender med at miste troen på sandheden. Og så kan alt være løgn.

Referencer

- Bennett, W. L., & Livingston, S. (2018). The Disinformation Order: Disruptive Communication and the Decline of Democratic Institutions. *European Journal of Communication*, 33(2), 122-139.
- Bruun-Hansen, K. (2017). Radio24syv bragte fake news som udeklareret satire. *Journalisten*, 8. november 2017. <https://journalisten.dk/radio24syv-bragte-fake-news-som-udeklareret-satire/>
- Bundsgaard, J., Bindslev, S., Caeli, E. N., Pettersson, M., & Rusmann, A. (2019). *Danske elevers teknologiforståelse: resultater fra ICILS-undersøgelsen 2018*. Aarhus Universitetsforlag.
- Craft, S., Ashley, S., & Maksl, A. (2016). Elements of News Literacy: A Focus Group Study of How Teenagers Define News and Why They Consume It. *Electronic News*, 10(3), 143-160.
- Craft, S., Ashley, S., & Maksl, A. (2017). News Media Literacy and Conspiracy Theory Endorsement. *Communication and the Public*, 2(4), 388-401.
- Danmarks Statistik. (2021). De unge ser især nyheder på sociale medier. *NYT fra Danmarks Statistik*, Nr. 206. <https://www.dst.dk/da/Statistik/nyt/NytHtml?cid=31799>
- Deuze, M. (2005). What is Journalism? Professional Identity and Ideology of Journalists Reconsidered. *Journalism*, 6(4), 442-464.

Frandsen, F. (1991). Avisens paratekst – et nyt område for medieforskningen. *MedieKultur. Journal of media and communication research*, 7(16), s. 79-97.

Kalsnes, B. (2018). Fake News. I *Oxford Research Encyclopedia of Communication*.

Lazer, D. M., Baum, M. A., Benkler, Y., Berinsky, A. J., Greenhill, K. M., Menczer, F., Metzger, M. J., Nyhan, B., Pennycook, G., Rothschild, D., Schudson, M., Sloman, S. A., Sunstein, C. R., Thorson, E. A., Watts, D. J., & Zittrain, J. L. (2018). The Science of Fake News. *Science*, 359(6380), 1094-1096.

McGrew, S., Ortega, T., Breakstone, J., & Wineburg, S. (2017). The Challenge That's Bigger than Fake News: Civic Reasoning in a Social Media Environment. *American Educator*, 41(3), 4-9, 39.

McNair, B. (2018). *Fake News. Falsehood, Fabrication and Fantasy in Journalism*. Routledge.

Mitchell, B. Y. A., Gottfried, J., Barthel, M., & Sumida, N. (2018). *Distinguishing Between Factual and Opinion Statements in the News*. Pew Research Center.

Nygren, T., & Guath, M. (2018). Mixed Digital Messages: The Ability to Determine News Credibility among Swedish Teenagers. *Proceedings of the 15th International Conference on Cognition and Exploratory Learning in the Digital Age (CELDA 2018)*, 375-378.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED600765.pdf>

Pennycook, G., & Rand, D. G. (2019). Lazy, not Biased: Susceptibility to Partisan Fake News is Better Explained by Lack of Reasoning than by Motivated Reasoning. *Cognition*, 188, 39-50.

Ross, A. S., & Rivers, D. J. (2018). Discursive Deflection: Accusation of "Fake News" and the Spread of Mis- and Disinformation in the Tweets of President Trump. *Social Media + Society*, 4(2), 1-12.

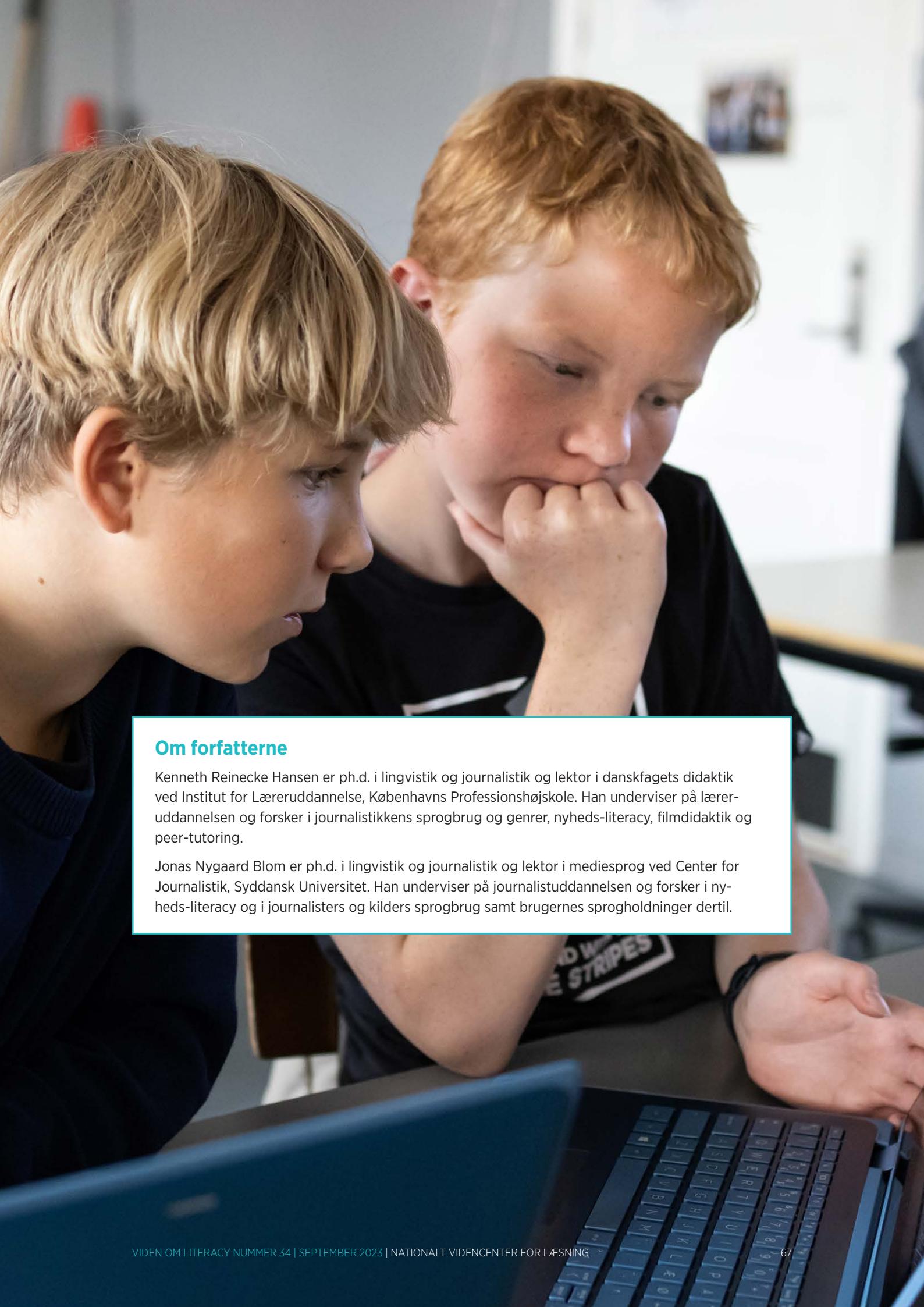
Shrestha, A., & Spezzano, F. (2021) Textual Characteristics of News Title and Body to Detect Fake News: A Reproducibility Study. I *Advances in Information Retrieval, ECIR 2021* (s. 120-133). Springer International Publishing.

Sousa-Silva, R. (2022). Fighting the Fake: A Forensic Linguistic Analysis to Fake News Detection. *International Journal for the Semiotics of Law*, 35, 2409-2433.

Spezzano, F., Shrestha, A., Fails, J. A., & Stone, B. W. (2021). That's Fake News! Reliability of News When Provided Title, Image, Source Bias & Full Article. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*, 5(CSCW1), 1-19.

Vosoughi, S., Roy, D., & Aral, S. (2018). The Spread of True and False News Online. *Science*, 359(6380), 1146-1151.

Wineburg, S., & McGrew, S. (2017). Lateral Reading. Reading Less and Learning More when Evaluating Digital Information. *Stanford History Education Group Working Paper No. 2017 A1*.



Om forfatterne

Kenneth Reinecke Hansen er ph.d. i lingvistik og journalistik og lektor i danskfagets didaktik ved Institut for Læreruddannelse, Københavns Professionshøjskole. Han underviser på læreruddannelsen og forsker i journalistikkens sprogbrug og genrer, nyheds-literacy, filmdidaktik og peer-tutoring.

Jonas Nygaard Blom er ph.d. i lingvistik og journalistik og lektor i mediesprog ved Center for Journalistik, Syddansk Universitet. Han underviser på journalistuddannelsen og forsker i nyheds-literacy og i journalisters og kilders sprogbrug samt brugernes sprogholdninger dertil.



Hvor kritisk leser de som selv skal lære andre å lese kritisk?

En studie av norske lærerstudenters møte med tekster fra sosiale medier

LISBETH ELVEBAKK, STIPENDIAT I UTDANNINGSVITENSKAP VED OSLOMET – STORBYUNIVERSITETET
MARTE BLIKSTAD-BALAS, PROFESSOR I NORSKDIDAKTIKK VED UNIVERSITETET I OSLO

I et tekstsamfunn der internett gir tilgang til store mengder tekst, og der sosiale medier gir oss teksttyper med uklare grenser mellom informasjon, kommersielt innhold og personlige synspunkter, blir det stadig viktigere å kunne lese tekster kritisk. I denne artikkelen presenterer vi funn fra en studie om lærerstudenters lesing av et utvalg tekster på sosiale medier. Undersøkelsen viser at studentene synes det er vanskelig å evaluere troverdighet i tekstene, og de legger stor vekt på subjektiv opplevelse av tekstene og tidligere kunnskap om temaet eller saken.

Som alle artiklene i dette spesialnummeret belyser, er kritisk literacy en vesentlig del av morsmålsfaget. Kritisk literacy innebærer å stille spørsmål om hva som framstilles som sannhet i en tekst, og hvordan denne sannheten formidles (Janks, 2010). Det handler altså om å forstå at tekster aldri er nøytrale representasjoner av virkeligheten, men bevisste konstruksjoner med implisitte ideologiske motiver og holdninger (Veum & Skovholt, 2020). Det har riktignok alltid vært viktig å lese tekster med kritisk sans, men det kan argumenteres for at dagens medievirkelighet krever det av oss i enda større grad enn tidligere. I løpet av en helt vanlig dag møter vi på en rekke tekster på papir og skjerm. Alt fra reklame direkte stilet til deg på sms, innholdsmarkedsføring på nett og falske nyheter i nye nettavisar florerer side om side med tradisjonelle nyhetssaker, personlige blogger og bøker fra etablerte forlag (Blikstad-Balas, 2023; Vasquez et al., 2019; Veum & Skovholt, 2020). Stadig mer av det vi leser, forutsetter at vi går inn i lesingen med en viss motstand og noen kritiske spørsmål til teksten, snarere enn å bare ta det for gitt at det som formidles, er nøytral, sannferdig informasjon. Faktisk vil mange i dag mene at det knapt er mulig å lage tekster som er nøytrale eller statisk sanne, og at *all* lesing derfor forutsetter en grad av kritisk tilnærming (Janks, 2010; Veum & Skovholt; Blikstad-Balas, 2023).

Både danske, svenske og norske læreplaner for dagens skole vektlegger evnen til å vurdere tekster kritisk i større grad enn tidligere planer (Frønes et al., 2022), noe som understreker at kritisk lesing anses som viktig å kunne i det tekstliggjorte samfunnet vårt. Samtidig som det er lett å enes om at kritisk lesing er viktig for å bevare et opplyst demokrati, vet vi at det er vanskelig å oppøye en slik evne (Alexander, 2005; Macken-Horarik, 1998). Det at barn og unge for eksempel tilbringer mye tid på sosiale medier og forholder seg til en rekke tekster hver eneste dag, ser ikke ut til å gjøre dem til mer kritiske lesere. Kanskje snarere tvert imot? En rekke studier viser at både barn, unge og voksne synes det er vanskelig å vurdere teksters troverdighet og navigere

mellan ulike framstillinger av virkeligheten. Vi vil kort omtale noen av de mest sentrale studiene.

„ Det at barn og unge for eksempel tilbringer mye tid på sosiale medier og forholder seg til en rekke tekster hver eneste dag, ser ikke ut til å gjøre dem til mer kritiske lesere. Kanskje snare re tvert imot?“

Kritisk lesing er utfordrende

For det første er det en rekke studier som viser at det å vurdere ulike teksters troverdighet og relevans er svært krevende for mange. En omfattende amerikansk studie, med over 3000 informanter, evaluerte hvorvidt elever på videregående¹ klarte å vurdere troverdighet og sannhetsverdi i tekster (Breakstone et al., 2019). De fant at halvparten av informantene hadde problemer med å identifisere usanne nyheter. To tredjedeler av informantene kunne ikke skille mellom sponset innhold, som innholdsmarkedsføring, og faktainformasjon. Da deltagerne i studien ble bedt om å vurdere kilders troverdighet, utførte nesten alle (96 prosent) en enkel instrumentell kildesjekk, der de ikke la merke til kommersielle interesser eller bindinger. I Skandinavia er tendensen den samme. I Sverige undersøkte Nygren et al. (2020) hvordan 400 elever i videregående vurderte ulike nett-tekster. Også her er det et funn at elevene jevnt over sliter med kritisk lesing. Blikstad-Balas og Folvik (2017), som ba norske elever vurdere tre ulike digitale tekster, fant at elevene manglet konkrete strategier for å vurdere om tekstene var til å stole på. Ofte var det elevenes forkunnskaper om hver enkelt avsender som ble styrende for hvorvidt teksten ble ansett som troverdig. For det andre er det en tendens på tvers av studier at barn og unge sliter med å se kommersielle hensikter bak for eksempel sponsede innlegg som ofte preger feeden på både TikTok og Instagram. En norsk studie basert på klasseromsobservasjon og intervju med elever på ungdomstrinnet² fant at elevene i liten grad var bevisste på hvordan kommersielle aktører, kjendiser og idrettsprofiler bruker det sosiale mediet Instagram (Elvebakk et al., 2018). De klarte ikke å skille mellom private og kommersielle roller. Undrums (2022) studie, også om norske ungdommers lesing av tekster på Instagram, fant at nettopp den hybride diskursen, der det personlige og det kommersielle blandes av influensere, gjør det vanskelig for leserne å avdekke hva som er hensikten med tekstene, og ikke minst hvem som egentlig gagnes av dem. Undrum (2022) forklarer at sammenblandingen av diskurser er blitt så normalisert at blandingen av kommersielle og personlige budskap oppfattes som naturlig og upproblematisk.

For det tredje vet vi fra tidligere forskning at det å lese digitalt kan gjøre det mer krevende å lese og vurdere kilder. Den siste PISA-undersøkelsen viser at elever finner det utfordrende å navigere og lese på internett. Norske 15-åringers kompetanse i kritisk lesing ble testet ved at elevene ble bedt om å vurdere flere teksters pålitelighet og troverdighet. Resultatene viser at flertallet av elevene ikke foretar vurderinger av pålitelighet og troverdighet (Weyergang & Frønes, 2020, s. 166). Faktisk var det kun 30 prosent av elevene i utvalget som klarte oppgaver der de måtte lese tekster med motstridende informasjon. Vurdering av pålitelighet i internett-tekster var spesielt utfordrende for mange (Jensen et al., 2019).

1 Tilsvarende «high school», skoleår 11-13 for en elev.

2 De tre siste årene i grunnskolen.

I høyere utdanning er det lite forskning på studentenes evne til å lese kritisk, men de studiene vi har, peker på at det også her er tilsvarende utfordringer. Grimes og Boening (2001) gjennomførte en intervjustudie med førsteårsstudenter på et kurs i akademisk skriving og fant at disse i svært liten grad vurderte om informasjonen i kilder på internett var pålitelig. I den grad studentene evaluerte informasjonens troverdighet, brukte de vage kriterier basert på egne synspunkter. Et spennende og viktig funn i denne studien er at studentene mente at den sikreste strategien for å vurdere om en tekst var til å støle på, var å vurdere forfatterens troverdighet. Det er selvsagt ikke vilkårlig hvem som er forfatteren av en tekst, men det er også problematisk om lesere har et statisk forhold til hvem som er troverdige – og om dette knyttes til personer og ikke de konkrete ytringene deres. Amerikanske studier fra høyere utdanning finner at studentene er opptatt av praktiske forhold som hvor tilgjengelig informasjonen er, samt overfladiske forhold som illustrasjoner og grafer (Brand-Gruwel et al., 2017; Faix, 2014). Bråten et al. (2016) viser i sin studie hvordan et utvalg førsteårsstudenter på ulike bachelorprogram i Norge som regel stoler på egne forkunnskaper når de vurderer teksters pålitelighet.

” I høyere utdanning er det lite forskning på studentenes evne til å lese kritisk, men de studiene vi har, peker på at det også her er tilsvarende utfordringer.

Men hva med lærerstudentene – hvordan leser de?

Studiene vi har vist til i vår korte forskningsgjennomgang, understreker at både elever, studenter og voksne synes det er utfordrende å vurdere teksters pålitelighet og troverdighet, og at mange leсere mangler konkrete strategier for å gjøre noe annet enn å lese «med teksten» (Janks, 2010), en lesemåte med intensjon om å finne hovedsynspunkt og forstå innholdet. Dette gjør det ekstra viktig å undersøke hvordan kommende lærere – som selv skal lære andre å lese kritisk – møter ulike tekster. Nettopp dette ville vi undersøke, og vi har nylig publisert en studie i *Nordic Journal of Literacy Research* der vi går i detalj på hva som kjennetegner lærerstudenters lesing av tre ulike tekster fra sosiale medier (Elvebakk & Blikstad-Balas, 2022). I denne teksten vil vi framheve noen hovedfunn fra studien og belyse i hvilken grad lærerstudentene evner å lese tekstene kritisk. Vi vil også diskutere hvilke implikasjoner funnene har for lærerutdanningene.

Kort om studien

I studien undersøkte vi en gruppe lærerstudenters lesing av et utvalg tekster gjennom en survey, noe som ifølge Creswell og Creswell (2018, s. 228) kan være en hensiktsmessig måte å innhente data på om deltageres holdninger til eller forståelse for et fenomen. Undersøkelsen vår er bygd opp etter inspirasjon fra den amerikanske studien Civic Online Reasoning gjennomført av Stanford History Education Group (Breakstone et al., 2019). Vår studie er imidlertid gjennomført i betydelig mindre skala. Vi vurderte kun respondentenes lesing av fire tekster, og langt færre respondenter var med. Surveyen besto av to deler, der den første blant annet kartlegger informantenes holdninger til og bruk av sosiale medier, og den andre ber dem vurdere fire konkrete autentiske tekster fra sosiale medier, med både flervalgsalternativer om troverdighet og formål med tekstene og åpne felt der de skal forklare og begrunne hvordan de tenker. Informantene i undersøkelsen er et utvalg på 58 studenter på grunnskolelærerutdanningen ved OsloMet – storbyuniversitetet, en av de større lærerutdanningsinstitusjonene i Norge. Undersøkelsen ble gjennomført høsten 2020. For mer om forskningsdesignet og rekruttering til studien henviser vi til Elvebakk og Blikstad-Balas (2022).

Hvilke tekster ba vi lærerstudentene om å lese?

6/29/2021 Pickatale | Se lærerens tips: Slik blir barna gode til å lese - Pickatale

Se lærerens tips: Slik blir barna gode til å lese

Lesing er en grunnleggende ferdighet i alle skolefag, og lærer Mia Ausen opplever ofte at barn som sliter med lesing i norsk, også strever med lesing i andre fag. Hun tror en lese- og lydbokapp som Pickatale kan motivere til lesing, og bidra til at barn kan finne leseglede ved å lytte til historiene.

Lesing er utfordrende for mange barn. De fleste skoler har en anbefaling om 15-20 minutter lesing hver dag, noe som kan virke krevende for et skolebarn som helst vil spille på ipaden. Med lese- og lydbokappen Pickatale får barna tilgang til over 2000 bøker i et digitalt og fargerikt univers for barn, som kan bidra til leselyst og leseglede.

- Med en app som Pickatale får barna mulighet til å velge bøker selv, og for noen er dette en stor motivasjon for lesing. Appen gir barna et bredt utvalg bøker, og muligheten til å teste ut litt forskjell fra sofaen hjemme, sier Mia Ausen, lærer på Fjell skole.



Mia Ausen – Lærer på Fjell skole

Illustrasjon 1: Tekst 1, annonse fra Pickatale.

Vi ba studentene vurdere fire autentiske tekster som alle kan omtales som «hverdagstekster», altså tekster som ikke er fagtekster, men som du kan møte på i sosiale medier på fritiden. Den første teksten er en annonse for Pickatale, en lese- og lydbokapplikasjon for barn for nettbrett. Den heter «Se lærerens tips: Slik blir barna gode til å lese» og kan beskrives som en mild form for innholdsmarkedsføring, da noen som framstilles som en lærer (med navn og bilde fra et klasserom), forteller om Pickatale som om det var en nyhetssak. Når vi omtaler dette som innholdsmarkedsføring, er det blant annet fordi annonsen i april 2023 hadde betalt plassering hos VG, en av Norges mest leste aviser. Den er merket med annonsørinnhold, men framstår ellers som en ren nyhetssak. Teksten henvender seg primært til foreldre, og gjennom et intervju med en person presentert som lærer, tar teksten opp betydningen av lesing for barn og ikke minst fordelene med leseapplikasjonen Pickatale.

Den andre teksten er et blogginnlegg postet av den populære influenseren Funkygine med tittelen «Søndag – 10 øvelser på 10 minutter». Gjennom videofilmer inviteres leserne til å gjennomføre et timinutters treningsprogram, samtidig som de kan se hvordan Funkygine gjør øvelsene.

funkygine Søk.. KATEGORIER RÅSTERK NETTBUTIKK



Illustrasjon 2: Tekst 2, blogginnlegg Funkygine.

The screenshot shows a web page for a 7-week training program. At the top, there's a header with 'Cerg / Treningstid / 7 ukers treningsprogram' and an English link. Below the header is a large image of a woman performing push-ups. The title '7-ukersprogrammet' is displayed above the image. A sub-section titled '7-ukersprogrammet' contains text about the program being a 7-week journey towards better health and fitness, suitable for both those who hate exercise and those who like it. It also mentions that the program is effective and includes swimming, cycling, running, and strength training. Below this is a note about pulse rates and a link to download the program as a PDF. The main content area is titled 'Treningsprogram' and includes a navigation bar for weeks 1 through 7. Under each week, there's a section for Monday (Mandag) with a heading 'Kondisjonsekst: 1x4 minutter kick-start'. This section contains a detailed description of the exercise routine, mentioning a 10-minute warm-up, jogging, and a 4-minute kick-start segment. It also includes a note about heart rate and a link to find the full pulse. There's also a small graphic of a person running. To the right of the main content, there's a sidebar with a section titled 'Spørsmål og svar om treningsprogrammene' (Questions and answers about the training programs), a box for the next 7 days, a 'Kondiskalkulator' (Fitness calculator) tool, and social media links.

Illustrasjon 3: Tekst 3, nettside CERG.

The screenshot shows a TikTok profile for 'politivest'. The profile picture is a logo for 'Nettpatruljen Vest'. The bio reads: 'God sommer! ☀️ #politi #politet #police #cops #boat #summer #copsoftiktok #foryou'. Below the bio is a link to 'original sound - Nettpatruljen Vest'. The main post is a video of a white and grey police boat with 'POLITI' written on it, moving on a body of water. The video has 17K likes and 151 comments. The profile also features sections for 'For You', 'Following', and 'Suggested accounts' with profiles for 'alanwalkermusic', 'marcusandmartinus', 'thenorwegian.family', 'girlinred', and 'sarinanexie'. There are also 'Discover' tags for '#sommerstemning', '#zemrettferdigsport', and '#prideparade'.

Illustrasjon 4: TikTok-video, Vest politidistrikt.

Den tredje teksten, «7-ukersprogrammet», handler også om trening. Den er fra nettsiden til Cardiac Exercise Research Group (CERG), som har egne sider på den offisielle nettsiden til universitetet NTNU (Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet).

Den siste teksten skiller seg vesentlig fra de andre, da den tar i bruk langt flere modaliteter og er en TikTok-video fra politiet. Den korte filmen viser politibetjenter i en speed-båt som smiler og ønsker alle en god sommer. Her er avsenderen mye tydeligere enn i de tre andre tekstene.

Studentene fikk tilgang til tekstene i sin opprinnelige form via lenker i undersøkelsen. Til alle tekstene var det først flervalgsoppgaver der lærerstudentene blant annet ble bedt om å vurdere hovedformål med teksten, i tillegg var det et åpent spørsmål til hver tekst der de kunne skrive inn hvordan de vurderte tekstene. For alle tekstene i sin helhet, samt hele undersøkelsen, henviser vi til Elvebakk og Blikstad-Balas (2022).

Hva kjennetegner lærerstudentenes lesing av tekstene?

I det følgende skal vi se på noen hovedtendenser i hvordan lærerstudentene som har deltatt i vår studie, forholder seg til de nokså ulike tekstene de har lest. Det er nemlig noen tydelige tendenser i hvordan de oppfatter tekstene, hva de legger vekt på i vurderingene, og ikke i minst i hva slags strategier de tar i bruk for å vurdere hver enkelt tekst.

Et hovedfunn er at det store flertallet av deltagerne, 41 av 58, uttrykker høy tillit til tekstene og leser dem gjennomgående med et mål om å forstå hva forfatterens intensjoner var – uten å problematisere disse intensjonene. Funnene våre viser at studentene har utfordringer med å vurdere tekstenes pålitelighet. Det er dessuten nokså vage kriterier som ligger til grunn for vurderingene. Tre strategier dominerer når studentene skal bedømme tekstenes pålitelighet: (1) subjektiv opplevelse, (2) bruk av forkunnskaper eller tidligere erfaring (om innholdet eller avsenderen) og (3) en ren instrumentell kildesjekk. Det er også vanlig at det kun er én av disse strategiene som tas i bruk.

” Funnene våre viser at studentene har utfordringer med å vurdere tekstenes pålitelighet.

Et svært interessant funn er at mange av informantene anerkjenner at enkelte av tekstene, for eksempel reklameteksten for appen Pickatale, har kommersielle motiv, *samtidig* som de mener dette ikke påvirker troverdigheten til teksten. Det subjektive utgangspunktet blir altså ikke «korrigert» når leseren ser at avsenderen har intensjoner om å selge noe. At annonsen har et dobbelt budskap og både vil informere om appen og skaffe flere betalende brukere til samme app, anses som helt uproblematisk av flere. En av deltagerne i studien forklarer det slik: «Teksten er ment til å selge et produkt, men hun [læreren i teksten] virker troverdig og appellerer til lærere og viser til forskning».

” At annonsen har et dobbelt budskap og både vil informere om appen og skaffe flere betalende brukere til samme app, anses som helt uproblematisk av flere.

Dette er et tydelig eksempel på at den subjektive opplevelsen av teksten styrer bedømmelsen. Også teksten til influenser Funkygine har tydelige kommersielle motiv, men hun anses likevel som en troverdig avsender. Når det gjelder teksten fra CERG/NTNU, er det også her det personlige inntrykket som er styrende. En av deltagerne skriver for eksempel at det virker som teksten har

fagspråk, noe som gjør deltagerens inntrykk – snarere enn det faktiske språket i teksten – til det sentrale: «Det virker som om teksten er skrevet med fagspråk».

Når det gjelder teksten fra politiet, kan vi merke oss at det overveldende positive forholdet studenterne har til denne avsenderen, også preger lesingen deres av teksten. De er svært opptatt av å forstå hva avsenderen ønsker å formidle. De fleste, hele 60 prosent, mener intensjonen med teksten er en selvframstilling uten andre intensjoner enn å presentere seg. Disse 60 prosentene klarer ikke å tenke seg andre grunner til at politiet vil være på TikTok, enn at de vil «vise litt av hverdagen til politiet».

Den andre strategien, å ta i bruk egne forkunnskaper, er også relativt vanlig. På mange måter er også dette et uttrykk for subjektiv lesing, da forkunnskapene vil variere ut fra hva du er interessert i. For deltagerne i denne studien vil forkunnskapene om avsender eller innhold ofte innebære at de forhåndsdømmer tekstens troverdigheit ut fra hva de visste fra før. Om reklamen for Pickatale skriver en av deltagerne at denne teksten er pålitelig fordi den «snakker om leseflyt, ordforråd og skjermtid. Og dette er faktorer som påvirker hverandre.» Bruken av kjente fagterminer er altså det som gjør at teksten er til å stole på for denne deltageren. Noen deltagere poengterer også i sine svar at teksten er i tråd med kunnskap man har og er enig i, og at innholdet «stemmer med allmenn konsensus og egen erfaring», noe de mener styrker tekstens troverdigheit.

Instrumentell kildesjekk er også en strategi vi ser eksempler på når studentene vurderer tekst 1. Fordi det ikke oppgis kilder på tradisjonell eller akademisk måte i teksten, vurderes teksten automatisk som lite troverdig. Vi kan merke oss at de som benytter instrumentell kildesjekk, lander på at denne teksten er mindre troverdig enn de som bruker de andre to strategiene. Vi ser også at denne type instrumentell kildesjekk kun brukes i møte med tekst 1, en tekst som kan minne om en redaksjonell nyhetsartikkel. Ingen av studentene kildesjekker de andre tekstene.

Jevnt over må deltagerne kunne karakteriseres som nokså velmenende lesere. Selv om de vet at de deltar i en undersøkelse om kritisk lesing, er de fleste først og fremst opptatt av å forstå hva avsenderen ønsker å dele med dem. De ser på tekstene isolert, ikke relatert til en kontekst, og dermed ser de heller ikke tekstene som del av en større samfunnssdiskurs. Vi må kunne si at de leser tekstene på en sterkt subjektiv og individualiserende måte, noe vi kommer tilbake til i diskusjonen.

Men var det ingen kritiske lesere? Jo, da! 17 av 58 leser annerledes enn de andre og må kunne omtales som mer kritiske. Disse leserne mener at tekstene i liten grad er pålitelige. Når det gjelder de tre første tekstene, altså annonsen fra Pickatale og de to ulike tekstene om trening, mener denne gruppa at tekstene har sterke kommersielle bindinger, og at de dermed ikke er i stand til å vurdere innholdet uavhengig av de kommersielle intensjonene. Disse leserne mener dermed at det at noen har et kommersielt motiv, svekker troverdigheten deres. Tekst 4, der politiet ønsker god sommer på TikTok, er langt mer krevende å lese kritisk også for denne gruppa. Men de anerkjenner at det er en dobbelt-kommunikasjon der, og at politiet nok ønsker å oppnå noe ved å være på TikTok, en plattform kjent for å nå ut til mange unge. For eksempel skriver en av deltagerne dette: «Politiet bruker TikTok som medium for å kunne vise seg fram for en yngre målgruppe. Om politiet viser at de er 'til stede' og gir et innblikk i yrket som politi, vil dette kunne gi et positivt syn på politiet.» En annen forklarer at det handler om å bygge troverdighet: «At politiet får vist fram hvordan de jobber, samt hva slags utstyr de har, kanskje danne et slags ethos hos de som bruker TikTok, aka [also known as] unge mennesker.»

Kanskje kan vi si at studentene i denne gruppa leser kontekstuelt i større grad. De ser først og fremst tekstene som del av en større diskurs og ikke som informasjon til dem selv som individer eller privatpersoner.

” Kanskje kan vi si at studentene i denne gruppa leser kontekstfelt i større grad. De ser først og fremst tekstene som del av en større diskurs og ikke som informasjon til dem selv som individer eller privatpersoner.

Som en oppsummering av funnene kan vi trekke et skille mellom de to tendensene vi ser i materialet: På den ene siden finner vi et flertall av studentene, og her er det den subjektive opplevelsen som tillegges stor betydning når de leser og vurderer teksters troverdighet. På den andre siden har vi et mindre antall studenter som evner å lese tekstene kritisk og problematisere at en tekst kan gjøre flere ting på en gang. Vår studie tyder på at flertallet av studentene mangler faglige strategier i møte med tekstene ut over en instrumentell kildevurdering som viser seg å fungere dårlig i møte med den type tekst som studentene møtte i denne undersøkelsen (Elvebakk & Blikstad-Balas, 2022).

Diskusjon: Hva har dette å si for lærerutdanningene?

Deltagerne i vår studie er en relativt liten gruppe lærerstudenter, men funnene sammenfaller med andre undersøkelser av studenters lesing (Bråten et al., 2016; Faix, 2014; Grimes & Boening, 2001), og studien kan derfor ha implikasjoner for lærerutdanningen. Først og fremst er det ikke selvsagt at studentene kommer til utdanningen med tilstrekkelig kompetanse i kritisk lesing. Denne anerkjennelsen bør ha helt konkrete konsekvenser for hvordan man i utdanningen arbeider med tekst og lesekompetanse, også når det gjelder tekstvalg.

Flertallet av studentene i denne studien leser tekstene med høy tillit. De er opptatt av å forstå forfatterens intensjoner, og de lar subjektive opplevelser, interesser og egne erfaringer styre lesingen. En slik erfaringsbasert tilnærming der leserens egne erfaringer trekkes inn i arbeidet med å for tolke og skape mening i teksten, knyttes ofte til lesing av skjønnlitteratur og resepsjonsteori (Rødnes, 2014, s. 2). Oppmerksomheten legges ikke på teksten og den konteksten teksten ble til innenfor, men rettes mot den sosiale sammenhengen lesingen skjer i, og mot de erfaringene leseren møter teksten med (Claudi, 2013, s. 111). En slik tilnærming står i direkte kontrast til en kritisk lesemåte der målet er å få øye på eller til og med avdekke forfatterens interesser og de språklige og tekstlige strategiene som skaper tekstens virkelighet (Janks, 2010). En forutsetning for å lese kritisk er evnen til å distansere seg fra teksten eller ta et annet perspektiv på teksten enn sitt eget (Luke, 2004, s. 26; Scholes, 1998, s. 131). Leseren må altså kunne skille mellom meningen i teksten og egen mening – teksten må leses som noe annet og forskjellig fra leseren selv, noe flertallet av studentene i vårt materiale ikke gjør.

Mye tyder på at flertallet av studentene i vårt utvalg trenger mer trening i en analytisk eller kritisk tilnærming til tekst. Rebecca Rogers (2013) har vært spesielt opptatt av språkets sentrale rolle for å kunne innta en kritisk tilnærming til tekst, og hun framhever kritisk diskursanalyse som et viktig redskap for å utvikle den kritiske lesekompetansen til lærerstudenter som etter hvert skal ut i skolen og lede elevers leseprosesser. Målet med en kritisk diskursanalyse er å avdekke underliggende premisser og ideologier som er innebygde i språket, og gjennom analysen utvikles et språk, eller metaspråk, for å snakke om tekst. En slik kritisk språklig bevissthet er nødvendig for å forstå forholdet mellom språk, tekst og makt og understreker også forholdet mellom tekst og samfunn. Tekster er prega av det samfunnet eller den konteksten de skapes i, samtidig som tekstene er med på å påvirke samfunnet (Veum & Skovholt, 2020). Det å forstå tekstens kontekst er dermed en forutsetning for å lese kritisk. I vårt materiale er det et mindretall av studentene som er i stand til å

se de aktuelle tekstene som en del av en større kontekst eller en større samfunnsdiskurs, og det er de samme studentene som velger en subjektiv og erfaringsbasert lesemåte foran en kritisk tilnærming.

Lesekompetanse og tekstkynndighet kobles til individets forutsetning for aktiv samfunnsdeltagelse og medborgerskap (Vasquez et al., 2019). Det er nettopp fordi kritisk lesing anses som viktig, at det har fått en helt sentral plass i morsmålsfagene i de nordiske landene. For at lærerstudentene – som selv skal ruste egne elever til å møte dagens og morgendagens tekstmangfold – skal være i stand til å lese kritisk, må de få trening i og erfaring med å lese ulike tekster, også tekster fra for eksempel sosiale medier og tekster med hybride diskurser som blander flere ulike formål. Men de må i tillegg være bevisste på den betydningen leseopplæringen har i skolen, og den posisjonen de som lærere har til å velge hvilke tekster og lesemåter elevene får tilgang til i klasserommet. De må ha konkrete strategier å bruke i møtet med tekstene, både når de leser selv, og når de planlegger og gjennomfører leseopplæring med egne elever.

Vi mener vår studie føyer seg inn i rekken av tidligere studier som viser at lærerutdanningene ikke kan ta for gitt at alle studenter er kritiske lesere. Et sentralt budskap vi vil fremme i denne artikkelen, er derfor at dersom vi skal lykkes med ambisjonene i de nordiske læreplanene knyttet til kritisk lesing, holder det ikke å gjenta for lærerstudentene at denne tematikken er viktig. Studentene må selv få erfare og oppøve hva kritisk lesekompetanse er i praksis – som en viktig del av lærerutdanningen.

Referanser

- Alexander, P. A. (2005). The Path to Competence: A Lifespan Developmental Perspective on Reading. *Journal of Literacy Research*, 37(4), 413-436. https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3704_1
- Blikstad-Balas, M. (2023). *Literacy i skolen* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. & Foldvik, M. C. (2017). Kritisk literacy i norskfaget – hva legger elever vekt på når de vurderer tekster fra internett? Norskklæreren, 2017:4, 28-39.
- Brand-Gruwel, S., Kammerer, Y., van Meeuwen, L. & van Gog, T. (2017). Source Evaluation of Domain Experts and Novices During Web Search: Evaluation of Sources. *Journal of Computer Assisted Learning*, 33(3), 234-251. <https://doi.org/10.1111/jcal.12162>
- Breakstone, J., Smith, M., Wineburg, S., Rapaport, A., Carle, J., Garland, M. & Saavedra, A. (2019). *Students' Civic Online Reasoning: A National Portrait*. S. H. Group. <https://purl.stanford.edu/gf151tb4868>
- Bråten, I., Strømsø, H. I. & Andreassen, R. (2016). Sourcing in Professional Education: Do Text Factors Make any Difference? *Reading and Writing*, 29(8), 1599-1628. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9611-y>
- Claudi, M. B. (2013). *Litteraturteori*. Fagbokforlaget.
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative & Mixed Methods Approaches* (5. utg.). Sage.

Elvebakk, L. & Blikstad-Balas, M. (2022). Kritisk lesing i høyere utdanning: Hvordan forholder lærerstudenter seg til tekster som krever kritisk lesing? *Nordic Journal of Literacy Research*, 8(2), 1-20. <https://doi.org/10.23865/njlr.v8.3347>

Elvebakk, L., Engebretsen, B. & Walseth, K. (2018). Kroppen på Instagram – Ungdoms refleksjoner rundt kroppsideal og kroppspress. I E. Sundsdal, M. Øksnes & C. Haugen (Red.), *Ungdom, danning og fellesskap. Samfunns- og kulturpedagogiske perspektiv*, 81-106. Cappelen Damm Akademisk.

Faix, A. (2014). Assisting Students to Identify Sources: An Investigation. *Library Review (Glasgow)*, 63(8/9), 624-636. <https://doi.org/10.1108/LR-07-2013-0100>

Frønes, T. S., Folkeryd, J. W., Børhaug, K. & Sillasen, M. K. (2022). Kritisk literacy på fagenes premisser – med eksempler fra morsmålsfag, naturfag og samfunnsfag. *Acta Didactica Norden*, 16(2), 28 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.9779>

Grimes, D. J. & Boening, C. H. (2001). Worries with the Web: A Look at Student Use of Web Resources. *College & Research Libraries*, 62(1), 11-23. <https://doi.org/10.5860/crl.62.1.11>

Janks, H. (2010). *Literacy and Power*. Routledge.

Jensen, F., Pettersen, A., Frønes, T. S., Kjærnsli, M., Rohatgi, A., Eriksen, A. & Narvhus, E. K. (2019). *PISA 2018. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag*. Universitetsforlaget.

Luke, A. (2004). Two Takes on the Critical. I B. Norton & K. Toohey (Red.), *Critical Pedagogies and Language Learning*, 21-29. Cambridge University Press.

Macken-Horarik, M. (1998). Exploring the Requirements of Critical School Literacy: A View from Two Classrooms. I F. Christie & R. Misson (Red.), *Literacy and Schooling*, 74-103. Taylor & Francis Group.

Medietilsynet. (2021). *Undersøkelse om kritisk medieforståelse i den norske befolkningen* (delrapport 1). Medietilsynet. <https://www.medietilsynet.no/globalassets/dokumenter/rapporter/kritisk-medieforstaelse-2021/210218-kmf-delrapport-1-falske-nyheter.pdf>

Nygren, T., Folkeryd, J. W., Liberg, C. & Guath, M. (2020). Hur motiverar gymnasielever sina bedömningar av trovärdiga och vilseledande digitala nyheter? *Nordidactica*, 2020:2, 153-178.

Rogers, R. (2013). Cultivating Diversity Through Critical Literacy in Teacher Education. I C. Kosnik, J. Rowsell, P. Williamson, R. Simon and C. Beck (Red.), *Literacy Teacher Educators: Preparing Teachers for a Changing World*, 7-20. SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-200-6_2

Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta Didactica Norge*, 8(1).

Scholes, R. (1998). *The Rise and Fall of English: Reconstructing English as a Discipline*. Yale University Press.

Undrum, L. V. M. (2022). Kritisk tilnærming til tekster i sosiale medier: En studie av influenserers tekster på Instagram og unges utfordringer i møte med dem. *Acta Didactica Norden*, 16(2), 24 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.8990>

Vasquez, V. M., Janks, H. & Comber, B. (2019). Critical Literacy as a Way of Being and Doing. *Language arts*, 96(5), 300-311.

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

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*, 166-195. Universitetsforlaget.



Om forfatterne

Lisbeth Elvebakk er stipendiat i utdanningsvitenskap ved Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier, ved OsloMet – storbyuniversitetet. Hennes forskningsinteresser er kritisk literacy, tekst og fagdidaktikk.

Marte Blikstad-Balas er professor i norskdidaktikk ved Universitetet i Oslo. Hun er nestleder for det nordiske senteret for fremragende forskning QUINT (Quality in Nordic Teaching) og deltar i en rekke forskningsprosjekter. Hun forsker på hvordan digitalisering endrer skolehverdagen, og hva som kjennetegner det å være lærer i en stadig mer digital skole.



Kritisk tekstarbeid på ungdomstrinnet

CritLit-prosjektets utvikling av arbeidsmåter og verktøy for lærere i morsmålsfaget

ASLAUG VEUM, PROFESSOR VED UNIVERSITETET I SØRØST-NORGE OG LEDER AV CRITLIT-PROSJEKTET
GUNHILD KVÅLE, PROFESSOR VED UNIVERSITETET I AGDER

Prosjektet *Critical Literacy in a Digital and Global Textual World* (*CritLit-prosjektet, 2023*) har som overordnet mål å frembringe ny kunnskap og didaktiske modeller for kritisk literacy i morsmålsfaget (L1) på ungdomstrinnet (13-16 år) i Norge, for å ruste elever til å bli kritiske konsumenter og kreative produsenter av digitale tekster.¹ I prosjektet har en gruppe forskere samarbeidet med ungdomsskolelærere og elever ved seks ungdomsskoler i Norge over en periode på to år. I denne artikkelen presenteres hvilken bakgrunn og teoretisk forståelse av kritisk literacy dette prosjektet bygger på, metodisk tilnærming, hvilke erfaringer og behov lærerne hadde ved oppstart av prosjektet, samt eksempler på noen verktøy og stillaser for kritisk tekstarbeid som lærere og forskere sammen har utviklet og prøvd ut i løpet av prosjektet.

Bakgrunn: Hvorfor og hvordan styrke elevenes kritiske tekstkompetanse?

Med det digitale tekstsamfunnet er forståelsen av hva literacy er, blitt utvidet. I tillegg til det å kunne lese, skrive og regne inkluderer literacy nå også evnen til å kunne identifisere, fortolke, skape og kommunisere i en verden som blir stadig mer digital, tekstmediert, informasjonsrik og er i rask endring (UNESCO, 2023). For skolen og lærerne skaper det digitale tekstsamfunnet mange muligheter, men også utfordringer. Tilgangen til en ubegrenset mengde digitale tekster forutsetter økt grad av kritisk tilnærming og bevissthet. Kritisk tenkning og kritisk literacy er nå på ulike måter implementert i læreplanene i alle de nordiske landene (Frønes et al., 2022; Veum et al., 2021).

I flere internasjonale forskningsoversikter vises det til at undervisning i kritisk literacy kan gjennomføres på mange ulike måter, og at undervisningen må tilpasses både kultur, utdanningskontekst, skole og elever (Behrman, 2006; Pandya et al., 2022; Vasquez, 2017). Samtidig kan det være uheldig hvis undervisningsmetodene blir individualiserte og forenklede. Ved å utvikle forskningsbaserte modeller kan man bidra til å forbedre, kvalitetssikre og lette lærernes planlegging av undervisning i kritisk literacy (Hsieh & Cridland-Huges, 2022).

Kritisk literacy er et internasjonalt etablert forskningsfelt. Den nordiske forskningen er derimot foreløpig nokså begrenset, selv om samfunnsutviklingen er i ferd med å skape en fornyet forskningsinteresse for kritiske perspektiver i skolen (Frønes et al., 2022). I Norge har flere studier

1 Prosjektet er finansiert av Norges forskningsråd (2020-2023) <https://prosjektbanken.forskningsrådet.no/project/>

vist at det er behov for å styrke elevenes kritiske tekstkompetanse. PISAundersøkelsen fra 2018 viste at flertallet av norske elever ikke foretar reelle vurderinger av teksters troverdighet. Under halvparten av norske elever oppga i denne studien at de har lært å foreta slike vurderinger på skolen (Weyergang & Frønes, 2020). Studier fra det norske forskningsprosjektet LISA viste at norsklærere på ungdomstrinnet i for liten grad utfordrer elevene til å gjøre kritiske vurderinger av teksters form, innhold, kvalitet og troverdighet (Blikstad-Balas & Roe, 2020; Magnusson, 2022).

Vi vet altså at norske elevers kritiske bevissthet bør styrkes, og at det bør arbeides mer med kritisk lesing i skolen generelt og i morsmålsfaget (L1) spesielt. Men *hvordan* kan lærernes undervisning i kritisk tekstarbeid utvikles? Det overordnede formålet med CritLit-prosjektet er å bidra til forskningsbasert kunnskap om kritisk literacyundervisning.

Teoretisk forståelse av kritisk literacy

I CritLit-prosjektet tar vi utgangspunkt i en *tekstorientert* forståelse av kritisk literacy. Denne forståelsen er veletablert i engelskspråklige land som Australia, Canada og USA, men skiller seg fra den mest utbredte forståelsen i mange europeiske land, hvor kritiske perspektiver i undervisning i større grad har vært knyttet til *kritisk tenkning og dannelses* (Louloudi, 2022). Den tekstorienterte forståelsen knyttes til det å utvikle bevissthet om hvordan tekster på ulike vis kan brukes til å utføre handlinger, som igjen henger sammen med makt, sosial rettferdighet og demokratisk deltagelse. Til grunn for den tekstorienterte forståelsen ligger et konstruktivistisk, funksjonelt og pragmatisk syn på språk og tekster, som innebærer en erkjennelse av at tekster aldri er nøytrale, og at tekster følgelig kan påvirke våre virkelighetsbilder og utøve makt (Janks, 2010; Pandya et al., 2022). I tråd med den utvidede forståelsen av literacy som har vokst frem med det digitaliserte tekstsamfunnet, knytter vi i CritLit-prosjektet kritisk literacy ikke utelukkende til *lesing*, men forutsetter at kritiske tilnærninger også kan innebære å analysere, skape og omskape (redesigne) tekster. I prosjektet har det vært et mål at lærerne skal prøve ut ulike typer tekstkritiske tilnærninger på et bredt spekter av multimodale og digitale hverdagstekster.

” Den tekstorienterte forståelsen knyttes til det å utvikle bevissthet om hvordan tekster på ulike vis kan brukes til å utføre handlinger, som igjen henger sammen med makt, sosial rettferdighet og demokratisk deltagelse.

Organisering og deltagere

CritLit-prosjektet er organisert i tre faser. I den første fasen undersøkte vi deltagernes tidligere erfaringer med kritisk tekstarbeid, gjennom gruppeintervju med lærerne og survey av elevene. I den andre fasen ble det gjennomført fire intervenerende utprøvinger av ulike undervisningsdesign i alle klasserom, basert på samarbeid mellom lærere og forskere. Deretter undersøkte vi gjennom gruppeintervjuer hvilke refleksjoner lærerne hadde om de stillasene og verktøyene som ble utviklet og prøvd ut i prosjektet. Det ble også gjennomført en ny survey av elevene, for å få innsikt i deres kritiske tekstkompetanse. I den tredje fasen blir data og erfaringer fra prosjektet analysert og formidlet gjennom vitenskapelige og andre publikasjoner og skal på ulike måter implementeres i skoler og lærerutdanninger.

Totalt har seks skoler, 13 lærere og i overkant av 200 elever deltatt i CritLit-prosjektet over en periode på to år. I prosjektet har vi fulgt de samme lærerne, klassene og elevene fra 8. til 9. trinn (13-15 år). Skolene ble rekruert til prosjektet gjennom institusjonelle samarbeid som allerede eksisterte mellom skolene og de to norske universitetene som deltok i prosjektet.

Metodisk tilnærming – samarbeid mellom lærere og forskere

CritLit-prosjektet har en designbasert tilnærming, der formålet har vært å utvikle og forbedre praksiser for kritisk literacyundervisning. Metoden innebærer at forskere og lærere samarbeider tett, selv om forskerne har styringen i alle ledd av forskningsprosessen. Metoden vil potensielt kunne ha positiv innvirkning både på elevenes læring og lærernes undervisning i klasserommet (Barab & Squire, 2004). I prosjektet la vi altså opp til en syklik arbeids- og forskningsprosess som ble gjentatt fire ganger (se figur 1 nedenfor).



Figur 1: Oversikt over den sykliske arbeids- og forskningsprosessen som ble gjentatt fire ganger i løpet av prosjektet.

„ CritLit-prosjektet har en designbasert tilnærming, der formålet har vært å utvikle og forbedre praksiser for kritisk literacy-undervisning.

Figuren viser en arbeids- og forskningsprosess som begynte med en *utviklingsfase* der undervisningsdesign ble planlagt. I hver *utviklingsfase* arrangerte forskerne et verksted (workshop) for lærerne i prosjektet. I forkant av hvert verksted forberedte forskerne noen faglige ressurser som ble sendt ut til lærerne, som tekster som var egnet for kritisk tilnærming, fagfilmer, lister med fagbegreper etc. På verkstedet valgte lærerne ut noen analyseverktøy og tekstaktiviteter som de mente kunne være egnet til å prøve ut i sine respektive klasser. På verkstedet fikk lærerne også selv gjøre noen kritiske analyser, og slik fikk de førstehåndserfaringer med den samme type kritisk tekstarbeid som de senere skulle prøve ut med elevene sine. Det endelige undervisningsdesignet for den enkelte klasse ble utformet av lærerne, under veiledning av forskerne. I *gjennomføringsfasen* ble undervisningsdesignene prøvd ut i klasserommene av lærerne, mens forskerne gjorde observasjoner og samlet inn ulike data. Til sist var det en *refleksjonsfase*, der erfaringer og vurderinger fra verksted og klasseromsutprøving ble brukt i planleggingen av den neste arbeidsprosessen.

Som utgangspunkt for verksteder og klasseromsutprøvinger valgte vi fire teoretisk-analytiske fokusområder som gjenspeiler prosjektets teoretiske forankring i multimodalitet, sosialsemiotikk

og kritisk diskursanalyse. Det ble også valgt noen temaer som åpnet opp for tekstorientert kritisk tilnærming til et bredt spekter av multimodale og digitale hverdagstekster (se figur 2 nedenfor). Noen temaer var inspirert av de såkalte tverrfaglige temaene i den norske læreplanen (temaene for utviklingsrunde 2 og 4), mens andre temaer ble utformet av forskerne, i dialog med lærerne (tema 1 og 3). Lærerne fikk tilsendt nytt materiell for hver utviklingsrunde, basert på gjeldende teoretisk-analytisk fokus og tema. Klasseromsutprøvingene inkluderte både kritisk lesing, analyse og produksjon av tekster.

Utviklings-runde	Tidspunkt	Teoretisk-analytisk fokus	Tema
1	Vår 2021	Visuelle ressurser	Selvfremstilling
2	Høst 2021	Verbale ressurser	Demokrati og medborgerkap
3	Vinter 2022	Multiple tekster	Mennesker i verden
4	Vår 2022	Kritisk redesign	Natur, miljø og klima

Figur 2: Temaer og faglige fokus i klasseromsutprøvinger i CritLit-prosjektet.

Lærernes utfordringer og behov

I de innledende intervjuene som vi gjorde med alle lærerne i CritLit-prosjektet, spurte vi blant annet om og i tilfelle hvordan de tidligere har undervist i kritisk tilnærming til tekster i norskfaget. Alle lærerne oppga at de hadde noe erfaring med slik undervisning. De fleste lærerne forbandt kritiske tilnærminger med kildekritikk. Dette viste seg også å være den mest utbredte forståelsen blant elevene (Veum et al., 2022). Noen lærere nevnte i tillegg retorisk analyse. På spørsmål om hvilken kompetanse lærerne selv føler at de trenger for å undervise elevene i kritisk literacy, var det to hovedpunkter som kom frem: For det første ga lærerne uttrykk for at de trenger noen føringer for hvordan de kan undervise i kritisk tekstarbeid på ungdomstrinnet, for eksempel forslag til analysemetoder og metaspråk som elevene kan benytte i kritiske tilnærminger. For det andre kom det frem at lærerne trenger hjelp til å inkludere et bredere spekter av tekster som elevene kan jobbe kritisk med. Lærerne fortalte at de var mest vant til å la elevene arbeide analytisk med skjønnlitterære tekster, og flere følte seg usikre på hvordan de skulle forholde seg til mangfoldet av digitale tekster som elever i dag møter i hverdagen. Som en lærer sa:

Jeg tror vi trenger akkurat det samme som vi prøver å undervise elevene våre i. Det er fryktelig mange av oss voksne som også er ganske naive når det gjelder hva vi finner på nett.

„ Jeg tror vi trenger akkurat det samme som vi prøver å undervise elevene våre i. Det er fryktelig mange av oss voksne som også er ganske naive når det gjelder hva vi finner på nett.

Når lærerne i hovedsak forbinder kritisk tilnærming til tekst med kildekritikk og retorikk, gir de uttrykk for en rimelig, men begrenset forståelse av kritisk literacy. Med CritLit-prosjektet ønsker vi å bidra til en utvidet forståelse, der kritisk tekstarbeid også dreier seg om å utvikle elevenes tekstanalytiske og produksjonsmessige ferdigheter, slik at de kan bli i stand til både å analysere, produsere og reflektere over hvordan ulike digitale og multimodale hverdagstekster på ulike måter kan benyttes til å utøve makt og få påvirkning i samfunnet.

Arbeid med å styrke læreres undervisning i kritisk literacy

Med utgangspunkt i kunnskap fra eksisterende teorier og forskning, samt innspill fra lærerne, har vi i CritLit-prosjektet jobbet med forskjellige aspekter som vi mener er sentrale i arbeid med å styrke elevens kritiske literacy. I det følgende vil vi utdype tre punkter som i løpet av prosjektperioden pekte seg ut som viktige: 1) *bevissthet i valg av tekster*; 2) *introduksjon og bruk av fagbegreper* og 3) *organisering av undervisningsforløp*.

Det første punktet, *bevissthet i valg av tekster*, er knyttet til innsikten vi fikk i lærerintervjuene, der vi fant at lærerne i hovedsak pleide å la elevene analysere skjønnlitterære tekster, som romaner, noveller og dikt. Tekster som tradisjonelt analyseres i skolen, er typisk dominert av verbalspråklige uttrykksformer, og disse regnes ikke for å være tilstrekkelige når elevene skal skoleres til delta-kelse og kritisk literacy i det digitale og globale samfunnet (Mills et al., 2022). I dette prosjektet ønsket vi å øke lærernes bevissthet om at også samtidens hverdagstekster kan være godt egnet for analytiske og kritiske tilnærninger, både fordi slike tekster ofte er designet for å påvirke, og fordi tekstene gjerne blir oppfattet som naturlige og uviktige (Janks, 2013). Men selv om det på internett finnes uendelige mengder digitale og multimodale saktekster, viser det seg at lærere er usikre på hvilke tekster de bør velge, og hvordan slike tekster kan analyseres. Derfor ville forskerne i prosjektet, som alle har mye erfaring med kritisk multimodal analyse, bidra med å lete frem noen aktuelle sakprosatekster som kunne være egnet for kritisk tekstarbeid i klasserommet.

I dette prosjektet ønsket vi å øke lærernes bevissthet om at også samtidens hverdagstekster kan være godt egnet for analytiske og kritiske tilnærninger, både fordi slike tekster ofte er designet for å påvirke, og fordi tekstene gjerne blir oppfattet som naturlige og uviktige.

Erfaringene fra dette arbeidet viser at det i valg av tekster for kritisk tilnærming gjerne kan legges vekt på ett eller flere av følgende tre punkter: 1) *tekster som formidler noen tydelige interesser eller synspunkter som avsender har*. Den kritiske eleven skal kunne stille spørsmål til virkelighetsfremstillingene i tekster. Da er det hensiktsmessig å bruke eksempler som tydelig fremhever avsenderens interesser, som reklame, politiske annonser eller holdningskampanjer, 2) *tekster som inneholder eller er dominert av visuelle elementer*. I det digitale samfunnet foregår mye kommunikasjon gjennom bilder og andre visuelle elementer, og elevene må derfor kunne vurdere visuelle ressurser kritisk. Aktuelle eksempler kan være innlegg som idrettsstjerner, populære artister eller påvirke-re legger ut i sosiale medier, og bilder fra nettsider og reklame, 3) *tekstpar (multiple tekster) som fremstiller menneskegrupper, fenomener eller temaer på forskjellige måter*. For å bevisstgjøre elever om at fremstillinger i tekst alltid vil vært preget av avsenterens motiver, perspektiver og verdier, kan man la elevene arbeide med flere tekster som presenterer samme fenomen på motstridende måter. I CritLit-prosjektet prøvde lærere blant annet ut kritisk tekstarbeid med multiple tekster fra sosiale medier, nettaviser og kommersielle nettsider. Tekstene ga eksempelvis motstridende fremstillinger av temaer som urfolk, covid-vaksine, kosttilskudd og hijab.

Det andre punktet, *introduksjon og bruk av fagbegreper*, viser til at lærerne i intervjuene etterspurte analysemetoder og metaspråk som elevene kan benytte i kritiske tilnærninger. Kritisk tekstkom-petanse (literacy) innebærer å kunne analysere og problematisere hvordan makt og påvirkning kan utøves gjennom språk og andre semiotiske valg i hverdagstekster. For å kunne beskrive, tolke og vurdere ulike typer meningsskaping trenger både lærere og elever et metaspråk, det vil si noen

faglige begreper som kan fungere som verktøy i analyse (Mills et al., 2022). I CritLit-prosjektet har vi særlig latt oss inspirere av Hilary Janks' (2013) forsøk på å gjøre teoretiske begreper fra multimodalitetsteori og kritisk diskursanalyse tilgjengelige og anvendbare for lærere og elevers kritiske tekstarbeid. Forskerne i prosjektet utarbeidet i forkant av hver utprøvingsrunde noen «lister» med anvendelige fagbegreper, forklaringer og eksempler som lærerne kunne velge å prøve ut med sine elever. Noen fagbegreper var rettet mot å beskrive tekster, for eksempel fagbegreper for visuelle bilder. Andre begreper var rettet mot kritisk diskusjon og tolkning av tekstenes mulige virkninger. Et utdrag fra en slik liste med kategorier som kan støtte dette arbeidet, vises i figur 3. Erfaringene fra klasserommene var at elevene i høy grad nyttiggjorde seg disse begrepene, og at de ga god støtte til lærerens forsøk på å gi det kritiske tekstarbeidet retning, presisjon og dybde.

Begrep	Ordforklaring	Eksempel
Kategorisering	Ordene som brukes, kan sette mennesker i båser som de kan skje ikke selv ønsker å bli satt i.	<i>Kan vaksinefanatikerne nå klappe igjen og la oss være i fred.</i>
Kvantifisering	Å bruke upresise mengdeord om mennesker, uten at tallene er dokumentert.	<i>De fleste samer bor i Norge. Mange nordmenn vil ikke ta vaksinen.</i>
Stereotypisering	Ordene rommer forestillinger om hvordan alle i en gruppe mennesker er, og gjør det vanskelig for dem å komme ut av gruppa selv om de ikke selv ønsker å være der.	<i>De er som de andre lapper, lavvoksne og hjulbente.</i>
Negative meta-forer	Ordvalget gjør at temaet kobles til / sammenlignes med et område med negative konnotasjoner.	<i>Hijaben er en <u>torpedo</u> mot den vennskapelige og frie omgangen mellom kjønnene.</i>
Skjønnmaling	Det brukes bare ord med positiv verdiladning, som gjør at man får et ensidig virkelighetsbilde og oppfatter et fenomen eller en sak som bare bra, enkel og uproblematisk.	<i>Fordelene med proteinpulver:</i> <ul style="list-style-type: none"> ▶ <u>nyttig</u> etter trening for å unngå å bryte ned musklene ▶ <u>enkelt</u> å tilberede – man kan bare blande det med melk eller tilsette det i smoothier ▶ <u>enkelt</u> å ha med seg på trening eller reise

Figur 3: Eksempel på liste over fagbegreper som kan anvendes i kritisk analyse av verbalspråk.

Stillas for det kritiske tekstarbeidets sentrale faser

Det tredje punktet som vi i CritLit-prosjektet erfarte at kunne være utfordrende for lærerne, gjelder hvordan man kan organisere et helhetlig undervisningsforløp slik at det kan bidra til å styrke elevenes kritiske literacy. Utprøvingene som lærere gjorde i klasserommet, viste at lærerne hadde behov for støtte, særlig til å organisere undervisningsforløpet på måter som gjorde at den kritiske dimensjonen ved tekstarbeidet kom i forgrunnen. Forskerne ønsket at lærerne skulle legge opp undervisningen slik at tekster ble satt inn i en kontekst, og slik at elevene fikk forholde seg kritisk til tekstene på ulike måter, ved å analysere, fortolke, skape, omskape og reflektere. Løsningen ble å konstruere en modell som vi kaller CritLit-modellen (se figur 4 nedenfor). Modellen ble utviklet dels basert på erfaringene fra de to første utprøvingsrundene i prosjektet, og dels inspirert av internasjonalt etablerte modeller for arbeid med kritisk literacy, som Freebody og Lukes «Four Roles Model» (Freebody & Luke, 2003) og Janks «syntesemodell» (Janks, 2010).

CritLit-modellen presenterer et stillas (scaffolding) for det kritiske tekstarbeidets sentrale faser.² Den strukturerer arbeidet i flere faser og rommer støttespørsmål og ulike faglige ressurser. Hovedfasene i modellen, som er organisert i rekkefølgen 1) rundt teksten, 2) teksten og 3) ut i samfunnet (figur 4), er teoretisk sett inspirert av kritisk-diskursanalytiske tilnærmingar, der man skiller mellom analyse av overordnede samfunnsforhold på makronivå, språklig uttrykksformer på mikronivå og fortolkning av hvilken effekt tekstlig praksis kan ha i samfunnet (Fairclough, 1992).

Den første fasen i modellen gjelder *kontekstualisering* av teksten, fordi klasseromsutprøvingene viste at bakgrunnskunnskap om teksten er en forutsetning for at elevene skal kunne vurdere meningsinnholdet kritisk. Basert på klasseromsutprøvingene la vi her også inn *reaksjon*, som signaliserer at elevene innledningsvis skal få lov til å uttrykke egne reaksjoner på den teksten de blir bedt om å analysere kritisk. Vi erfarte at det kan bli enklere for elevene å innta en distansert og analytisk posisjon til en tekst hvis de først får «luftet ut» sine egne meninger og reaksjoner på innholdet. I den andre fasen skal elevene jobbe med selve teksten, og her skiller det i modellen mellom *analyse* og *fortolkning*. Dette er fordi klasseromsutprøvingene hadde demonstrert et behov for å bevisstgjøre elever på at når man har påpekt ulike fremstillingsformer i tekster, er det også nødvendig tolke hvilken funksjon de språklig og visuelle valgene kan ha. Den tredje og siste fasen i modellen gjelder forholdet mellom tekst og samfunn. Her er målet at elevene skal koble innsikt om tekstens kontekst og funn av tekstlige fremstillingsmåter til egne refleksjoner om hvordan teksten kan påvirke og utøve makt i samfunnet. Klasseromsutprøvingene viste at det kan være krevende å få elever som er 13-15 år gamle, til å gjøre slike refleksjoner. For å støtte elevene i den kritiske refleksjonen (fase 3) stillaserer modellen også kritisk literacy-praksis som legger vekt på *tekstskaping*. I prosjektet har vi utviklet og prøvd ut ulike typer ressurser for tekstproduksjon. Eksempler på slike ressurser er oppgaveskjemaer og gruppeoppgaver der elevene får diskutere konkrete spørsmål knyttet til teksters makt og påvirkningspotensial, og oppgaver der elevene redesigner tekster og gir dem et annet innhold (for eksempel ved å gjøre en reklame om til en «antireklame» som skal påvirke mottakere til ikke å kjøpe et produkt av hensyn til miljøet).



Figur 4: CritLit-modellen for kritisk tekstarbeid.

2 Modellen vil bli utfyllende presentert i en bokutgivelse fra prosjektet (Veum & Kvåle, under arbeid) og er åpent tilgjengelig i en nettressurs rettet mot lærere (tekstkritisk.no).

CritLit-modellen – fra teori til praksis

Det fagdidaktiske innholdet i CritLit-modellen kan oppsummeres i tre hovedpunkter: For det første legger modellen opp til at elevene i det kritiske tekstarbeidet skal forholde seg til tekster på ulike måter, og ikke bare ved å lese tekster, men også ved å øve opp kritisk bevissthet gjennom å samtale, se, skrive, skape og omskape (redesigne) tekster. For det andre er modellen utformet for å kunne anvendes i kritisk tilnærming til et bedt spekter av digitale og ofte svært multimodale tekster fra elevenes hverdag, som ulike typer nettsider, nettaviser, reklame og tekster fra sosiale medier. Innholdet i de to nevnte punktene viser at CritLit-modellen dermed har noen klare likhetstrekk med internasjonalt etablerte modeller for kritisk literacy-undervisning, som fire roller-modellen (Freebody & Luke, 2003) og syntesemodellen (Janks, 2010). Det tredje hovedpunktet som karakteriserer CritLit-modellen, er at den er designet for helt konkret å kunne fungere som et stillas som kan hjelpe lærerne med å strukturere det kritiske tekstarbeidet i klasserommet. Vi oppdaget gjennom de første klasseromsutprøvingene at lærerne hadde behov for et slikt stillas. Her skiller vår modell seg fra de nevnte internasjonalt etablerte modellene, som legger opp til mer generell anvendelse.

I intervjuene som ble gjennomført med lærerne i etterkant av alle klasseromsutprøvingene, bekreftet de at CritLit-modellen (se figur 4 ovenfor) fungerte som en type strukturerende stillas for kritisk tekstarbeid som de hadde savnet. Lærerne mener at modellen hjalp dem til å skape retning og rekkefølge i undervisningsforløpet og gjorde det enklere for dem å disponere den tiden de hadde til rådighet for tekstkritisk arbeid i klasserommet. CritLit-modellen må derimot ikke oppfattes som et endelig eller konstant forslag, fordi det finnes mange måter å drive kritisk literacy-undervisning på. Modellen er fleksibel i den forstand at lærerne skal kunne forenkle, utvide og utvikle modellen videre gjennom egen praksis. Modellen skal også kunne tilpasses kritisk arbeid med ulike typer tekster på ulike aldersnivåer og ulike undervisningskontekster i skolen. Modellen presenteres utførlig på www.tekstkritisk.no.

Artikkelen er basert på CritLit-prosjektet ved følgende forskere: Marthe Øidvin Burgess, Anders Eilertsen, Kirsten Linnea Kruse og Aslaug Veum ved Universitetet i Sørøst-Norge, Ingrid Elisabeth Ertzeid, Gunhild Kvåle og Anne Løvland ved Universitetet i Agder.

Litteratur

Barab, S. & Squire, K. (2004). Design-Based Research: Putting a Stake in the Ground. *The Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 1-14.

Behrman, E. H. (2006). Teaching about Language, Power, and Text: A Review of Classroom Practices That Support Critical Literacy. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 49(6), 481-486.

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

CritLit-prosjektet. (2023). *Kritisk literacy i ei digital og global tekstverd (CritLit)*. Universitetet i Sørøst-Norge. www.usn.no/critlit

Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Polity Press.

Freebody, P. & Luke, A. (2003). Literacy as Engaging with New Forms of Life: The ‘Four Roles’ model. I G. Bull & M. Anstey (Red.), *The Literacy Lexicon* (s. 52-65). Prentice Hall.

Frønes, T. S., Folkeryd, J. W., Børhaug, K. & Sillasen, M. K. (2022). Kritisk literacy på fagenes premisser – med eksempler fra morsmålsfag, naturfag og samfunnsfag. *Acta Didactica Norden*, 16(2, Art.O.), 1-28. <https://journals.uio.no/adnorden/article/view/9779/8234>

Hsieh, B., & Cridland-Huges, S. (2022). Teachers Enacting Critical Literacy. In J. Z. Pandya, R. A. Mora, J. H. Alford, N. A. Golden, & R. S. de Roock (Eds.), *The Handbook of Critical Literacies* (pp. 61-70). Routledge, <https://doi-org.ezproxy2.usn.no/10.4324/9781003023425>

Janks, H. (2010). *Literacy and Power*. Routledge.

Janks, H., Dixon, K., Ferreira, A. & Granville, S. A. N. D. (2013). *Doing Critical Literacy: Texts and Activities and Teachers*. Routledge.

Louloudi, E. (2022). Investigating Understandings of Critical Literacies among Finnish and Canadian Teachers. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 16(2), 57-76. <https://doi.org/10.47862/apples.112308>

Magnusson, C. G. (2022). Reading Literacy Practices in Norwegian Lower Secondary Classrooms: Examining the Patterns of Teacher Questions. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(2), 321-335. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1869078>

Mills, K., Unsworth, L. & Scholes, L. (2022). *Literacy for Digital Futures. Mind, Body and Text*. Routledge.

Pandya, J. Z., Mora, R. A., Alford, J. H., Golden, N. A. & de Roock, R. S. (2022). Introduction to the The Handbook of Critical Literacies. The Current State of Critical Literacy Around the World. In J. Z. Pandya, R. A. Mora, J. H. Alford, N. A. Golden, & R. S. de Roock (Eds.), *The Handbook of Critical Literacies* (s. 3-9). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003023425-2>

UNESCO. (2023, 30. mai). *What You Need to Know about Literacy*. Unesco. <https://www.unesco.org/en/literacy/need-know>

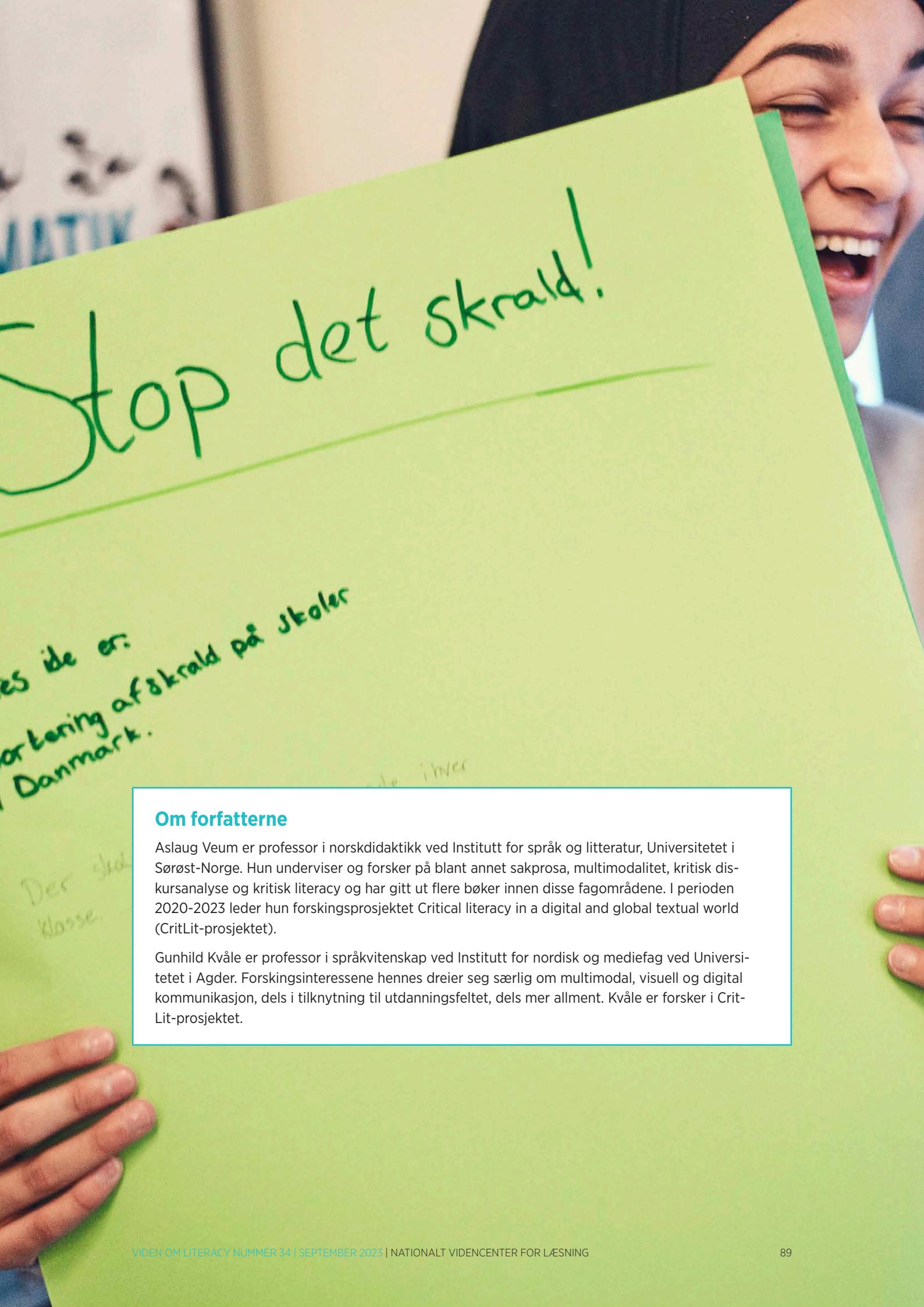
Vasquez, V. M. (2017, 21. april). Critical Literacy. I *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://oxfordre.com/education/>

Veum, A., Kvåle, G., Løvland, A. & Skovholt, K. (2022). Kritisk literacy i norskfaget på 8. trinn. Ei undersøking av korleis elevar vurderer multimodale kommersielle sakprosatekstar. *Acta Didactica Norge*, 16(2, Art. 10), 1-21. <https://doi.org/10.5617/adno.8992>

Veum, A. og Kvåle, G. (red.) (under arbeid): *Det tekstkritiske klasserommet. Funn og erfaringer fra utprøving med kritisk tekstarbeid*. Open Access. Universitetsforlaget.

Veum, A., Layne, H., Kumpulainen, K. & Vivitsou, M. (2021). Critical Literacy in the Nordic Education Context – Insights from Finland and Norway. I J. Z. Pandya, R. A. Mora, J. Alford, N. A. Golden & R. S. de Roock (Red.), *The Handbook of Critical Literacies* (s. 273-280). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003023425-31>

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. <https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020-07>



Stop det skræld!

es ide er.
ortering af skræld på skoler
Danmark.

Om forfatterne

Aslaug Veum er professor i norskdidaktikk ved Institutt for språk og litteratur, Universitetet i Sørøst-Norge. Hun underviser og forsker på blant annet sakprosa, multimodalitet, kritisk diskursanalyse og kritisk literacy og har gitt ut flere bøker innen disse fagområdene. I perioden 2020-2023 leder hun forskningsprosjektet Critical literacy in a digital and global textual world (CritLit-prosjektet).

Gunhild Kvåle er professor i språkvitenskap ved Institutt for nordisk og mediefag ved Universitetet i Agder. Forskningsinteressene hennes dreier seg særlig om multimodal, visuell og digital kommunikasjon, dels i tilknytning til utdanningsfeltet, dels mer allment. Kvåle er forsker i CritLit-prosjektet.



Kritiske momenter i sprog- og literacy-undervisningen

HELLE PIA LAURSEN, LEKTOR, DPU, AARHUS UNIVERSITET

Artiklen er fagfællebedømt

Denne artikel introducerer et perspektiv på 'det kritiske' gennem en præsentation af Alastair Pennycooks forståelse af kritiske momenter som et centralt begreb i kritisk sprog- og literacy-pædagogik. Med udgangspunkt i en forståelse af sprog som lokal praksis foreslår Pennycook – som en del af en kritisk pædagogisk praksis – at søge og gøre uventede øjeblikke i undervisningen og derfra åbne for et kritisk perspektiv. En åbning, der både er rettet mod forandring af klasserumspraksis og identifikation af centrale politiske og moralske dagsordnere. I lyset heraf og med et blik på sprog som mobile ressourcer vender jeg i artiklen tilbage til tidligere analyser af interviewdata fra forskningsprojektet Tegn på sprog i et cross-case-perspektiv med fokus på børns refleksive narrativer. Gennem et blik på dem som kritiske momenter undersøges her, hvordan disse narrativer kan give indsigt i børnenes refleksioner over, hvad det vil sige at kunne sprog og være læser, når tænkningen om sprog forankres i sted og bevægelse.

Kritiske momenter

"[W]hen a critical incident occurs, it interrupts (or highlights) the taken for granted ways of thinking about teaching," skriver Thomas Farell (2008, s. 3) i en artikel, der handler om sproglæreruddannelse og de muligheder, der kan ligge i at inddrage kritiske situationer fra lærerstuderendes egne praksiserfaringer i undervisningen med henblik på refleksion derover. En kritisk situation er her forstået som en "vividly remembered event which is unplanned and unanticipated" (Brookfield, 1990, s. 84).

Alastair Pennycook (2012) deler i sin beskrivelse af det kritiske moment Farells og Brookfields interesse for 'det uventede', der ligger i kritiske situationer. Samtidig udvider han interessen, så fokus i kritiske momenter både er på de muligheder, sådanne situationer giver for kritisk refleksion i klasserummet, og på de bredere moralske og politiske dagsordnere, der måtte være i spil i tilknytning til den givne situation.

For Pennycook er sådanne momenter forbundet med en parathed til i enhver undervisning – med et udtryk fra Oscar Wildes roman *An Ideal Husband* fra 1895 – 'at forvente det uventede' ('to expect the unexpected'). Når noget forekommer uventet, handler det ikke alene om at være åben for noget nyt. Det uventede eksisterer kun i relation til det forventede, så det er ifølge Pennycook nok så vigtigt at se bag om det uventede og spørge sig selv, hvorfor det fremstår som uventet, og hvad det kan sige om de forventninger, der er bundet dertil.

Expecting the unexpected, as part of a critical educational practice (...), therefore, is not just about being ready for something unusual to happen in class, being prepared to exploit a critical moment, but also about using that moment to investigate the pathways of thought that have blinkered our expectations (Pennycook, 2012, s. 37).

Således ligger der en optagethed af, hvordan refleksioner over det uventede kan åbne for indsigt i det normative ideal, der kan ligge i det forventede.

Pennycooks interesse for kritiske momenter er knyttet til hans virke som forsker i sprog og sprogpædagogik og indlejret i refleksioner over, hvordan 'det kritiske' kan forstås i relation til sprog- og literacyundervisning. Heri ligger for ham et forsøg på at overskride en realistisk epistemologi, der handler om "from the critical standpoint to critique that reality and present us with a better one" (Pennycook, 2012, s. 46). Et problem i en sådan modernistisk frigørende forståelse af 'det kritiske' er for ham, at de løsninger, der peges på, ofte bygger på den samme grundlæggende logik, der er del af problemet. Som eksempel peger han blandt andet på, hvordan en stærkt rettighedsorienteret tilgang til sproglig diversitet nemt kan komme til at forudsætte den samme nationalt baserede forståelse af sprog, som ligger til grund for det kritiske standpunkt. At være en kritisk underviser bliver fra Pennycooks synsvinkel "more about seeking and seizing small, unexpected moments to open the door on a more critical perspective" (Pennycook, 2012, s. 147).

” En stærkt rettighedsorienteret tilgang til sproglig diversitet kan nemt komme til at forudsætte den samme nationalt baserede forståelse af sprog, som ligger til grund for det kritiske standpunkt.

Sprog og literacy som lokal praksis

Pennycooks interesse for at søge og gøre små, uventede øjeblikke og med dem at åbne døren for et mere kritisk perspektiv hænger nært sammen med hans grundlæggende analytiske optagethed af at forstå sprog som lokal praksis (Pennycook, 2010). Denne forståelse indebærer en bevægelse bort fra at forstå sprog som kommunikationssystemer, der anvendes i forskellige kontekster, frem mod et syn på sprog som et produkt af de sociale aktiviteter, som mennesker er del af. Dertil kommer, som han udtrykker det, "a shift away from broad abstractions about language, discourse and society towards local activity as part of everyday life" (Pennycook, 2010, s. 1). Ambitionen er at gøre de kritiske momenter i den lokale praksis frem for på forhånd at have fastlagt den kritiske dagsorden.

” Ambitionen er at gøre de kritiske momenter i den lokale praksis frem for på forhånd at have fastlagt den kritiske dagsorden.

Med denne måde at forstå 'det kritiske' i sprog- og literacyundervisningen på placerer Pennycook sig et andet sted, end man for eksempel møder det i Norman Faircloughs kritiske diskursanalyse (Fairclough, 1995) og tilgange til kritisk literacy, der baserer sig derpå (fx Janks, 2010). Pennycook anerkender Faircloughs betydning for at have sat spørgsmål omkring sprog, identitet og politik centralt på dagsordenen inden for lingvistik og dermed bidraget til at flytte grænserne for, hvad anvendt lingvistik kan være. Samtidig er han skeptisk over for tendensen til at se betydning som

noget, der på forhånd er givet i teksten (se herom også Holm, 2015), og at søge det stabile og sammenhængende i teksten, som han finder i den kritiske diskursanalyse, frem for at interessere sig for det ustabile og paradoksale.

I afsættet i lokalt forankrede sprog- og literacypraksisser ligger ikke et ønske om at forblive 'i det små'. En væsentlig pointe i den sammenhæng er at finde i Pennycooks problematisering af forestillinger om det lokale og det globale som binære størrelser. Det lokale må altid forstås i relation til noget andet, hvad enten dette andet er tænkt som noget regionalt, globalt eller universelt, og det globale vil altid være lokalt forankret og fortolket. I forlængelse heraf er ambitionen at rette opmærksomheden – på den ene side – mod hverdagen med de globale og politiske dimensioner, der er del deraf, og – på den anden side – mod "an alternative way of thinking about language and the everyday, with all the political implications of such a move" (Pennycook, 2010, s. 12).

Sprog i bevægelse

As soon as we start looking closely at real people in real places, we see movement. We see languages turning up in unexpected places, and not turning up where we expect them to be. We also see them taking unexpected forms (Heller, 2007, s. 343).

Sproglig diversitet er et vilkår i skolen, hvor børnene møder med forskellige sproglige erfaringer og forskellige konstellationer af sproglige ressourcer fra forskellige sprog og sproglige varieteter.

Når vi har at gøre med sprog og literacy i et sprogligt diversitetsperspektiv, er forestillinger om det forventede og det uventede ifølge Pennycook typisk nært forbundet med forestillinger om 'den modersmålstalende sprogbruger' og 'den ikke-modersmålstalende sprogbruger'.

„ Når vi har at gøre med sprog og literacy i et sprogligt diversitetsperspektiv, er forestillinger om det forventede og det uventede ifølge Pennycook typisk nært forbundet med forestillinger om 'den modersmålstalende sprogbruger' og 'den ikke-modersmålstalende sprogbruger'.

Monica Heller peger i dette afsnits indledende citat på den tætte sammenhæng, der er mellem mennesker og sprog i bevægelse på den ene side og det uventede på den anden. Når mennesker og sprog bevæger sig, vil man se sprog dukke op på steder, hvor man ikke forventer det, og man vil se sprog, der ikke dukker op dér, hvor man forventer det, ligesom man vil se sprog, der tager uventede former.

I de senere år har der i lyset af forskellige globaliseringsprocesser været en stigende interesse for, hvordan forandringer i mobilitet skaber nye relationer mellem det lokale og det globale på måder, der også påvirker sprog og literacy. Mobilitet af mennesker, varer, kommunikation og teknologi involverer også mobilitet af sproglige ressourcer. Sådanne bevægelser udfordrer en klassisk treenighedsforståelse af folk, sted og sprog (Quist, 2010), som ligger til grund for megen tænkning omkring literacy og sproglig diversitet i uddannelse. Om end de mere aktuelle globaliseringsprocesser har ledt til en øget mobilitet, er forholdet mellem sprog, sted og bevægelse ikke alene et spørgsmål om øget mobilitet. Der er derimod behov for til enhver tid at forstå sprog som noget, der er i stadig bevægelse. Der er, skriver Pennycook (2012), brug for at bryde med strukturelt baserede forståel-

ser af sprog, der er frosset i tid og sted, og i stedet ”ground our thinking about language in questions of place and movement” (Pennycook, 2012, s. 26). Sprog er ikke enheder, der er fastlåst til ét sted, men mobile ressourcer, der flytter sig på tværs af steder. Ord, vendinger og grammatiske strukturer bevæger sig og kommer i den bevægelse i kontakt med andre sprog, forstået som dynamiske størrelser i stadig forandring.

Kritiske momenter i Tegn på sprog

Tegn på sprog (2008-2018) er et forskningsprojekt om literacy og sproglig diversitet i fem sprogligt mangfoldige klasserum. En ambition fra projektets side var – fra et socialsemiotisk udgangspunkt – at sætte børnene som subjekter i forgrunden og at se dem som skabere af betydning (Laursen, 2019a; Laursen & Daugaard, 2023). Fra det udgangspunkt var målet med projektet dels at øge indsigt i børns betydningsdannelse omkring skrift i et sprogligt diversitetsperspektiv og dels at afsøge pædagogiske muligheder for at inddrage denne indsigt, der løbende blev skabt, i læse- og skriveundervisningen.

” *Tegn på sprog* (2008-2018) er et forskningsprojekt om literacy og sproglig diversitet i fem sprogligt mangfoldige klasserum.

Dataindsamlingen foregik dels gennem to eller flere forskergenererede aktiviteter per år med det mål at komme tæt på de semiotiske betydningsdannelsesprocesser, som de blev praktiseret og fortolket af børnene i dialog med forskellige repræsentationer af verden og med andre mennesker omkring dem. Idet forskellige modaliteter giver forskellige muligheder for betydningsdannelse, valgte vi at inddrage forskellige visuelle og verbale fremstillingsformer – og forskellige kombinationer deraf – i dataaktiviteterne. I nogle aktiviteter blev børnene for eksempel præsenteret for billeder, kort eller andet som udgangspunkt for en samtale eller udarbejdelse af egne produktioner. I andre aktiviteter blev børnene opfordret til selv undervejs eller bagefter at fremstille et verbalt og/eller visuelt produkt som afsæt for samtale. Aktiviteterne var forberedt af forskningsgruppen. De blev alle gennemført af den forskningsarbejder, der var tilknyttet klassen. Typisk foregik de med grupper på to til fire børn.

Dels foregik dataindsamlingen som to årlige interventioner i form af undervisningsforløb i hver klasse. Disse blev planlagt lokalt i samarbejde mellem klassens lærer og den tilknyttede forskningsmedarbejder. Alle aktiviteter og interventioner blev videooptaget.

Gennem de forskellige aktiviteter fik projektets forskningsgruppe adgang til en række fortællinger om sprog i bevægelse fra de børn og senere unge mennesker, som var del af *Tegn på sprog*. De narativer, som vi mødte fra disse børn og unge, gav os et indblik i deres erfaringer og forestillinger om fremtiden og viste os noget om, hvordan de i forskellige sammenhænge relaterede disse erfaringer og forestillinger til sprog, steder og mobilitet, og hvordan disse relationer mellem steder og sprog i bevægelse var fyldt med affekt.

” Gennem de forskellige aktiviteter fik projektets forskningsgruppe adgang til en række fortællinger om sprog i bevægelse fra de børn og senere unge mennesker, som var del af *Tegn på sprog*.

I mange af disse situationer opstod kritiske momenter, hvor der forekommer brud i det, der umiddelbart virker selvfølgeligt, og hvor sådanne brud kan forstyrre selvfølgeligheden og give anledning til at tænke anderledes. I det følgende vil jeg vende tilbage til nogle af disse situationer (Laursen & Mogensen, 2016; Laursen, 2019b) i et cross-case-perspektiv og her belyse dem som refleksive narrativer (Adawu & Martin-Beltrán, 2012, s. 380), forstået som narrativer, hvorigennem individer søger at forstå deres erfaringer og deler dem med andre. De data, der her inddrages, stammer alle fra samtaler under de forskergenererede aktiviteter, der på forskellige tidspunkter hen over projektets ti år blev gennemført med alle de deltagende børn i mindre grupper. Gennem en analyse af kritiske momenter heri undersøger jeg, hvordan disse narrativer kan give indsigt i børnenes refleksioner over, hvad det vil sige at kunne sprog og være læser på tværs af tid og sted. Herefter diskuterer jeg, hvordan sådanne kritiske momenter kan åbne for nye klasserumspraksisser og kritisk refleksion i og uden for klasserummet.

Når sprog dukker op uventede steder

Naja Dahlstrup Mogensen og jeg giver i artiklen *Language in movement. A child's perspective* (Laursen & Mogensen, 2016) et eksempel på, hvordan Anisa i en samtale med den forskningsmedarbejder, der er tilknyttet Anisas klasse, aktivt udforsker relationer mellem sprog, sted og bevægelse. Samtalen fandt sted i fjerde klasse som del af en forskergenereret aktivitet, der var tilrettelagt med henblik på at få indsigt i børnenes literacyerfaringer og forestillinger før, nu og i fremtiden.

Anisa beretter under samtalen om sprog og personer, der kan karakteriseres som 'being out of place' (Pennycook, 2012, s. 27). I fortællingen opræder to personer, der bevæger sig fra ét sted (København og Danmark) til et andet (kusinens blok i Tyrkiet), og dette leder til et uventet moment for Anisa, der åbner for 'thinking about language in questions of place and movement'. Dekonstruktionen af den klassiske kobling af sprog-sted-folk kommer her på baggrund af, at de i interviewet taler om, hvilke sprog børnenes fremtidige børn skal kunne. Anisa, hvis valg falder på dansk og engelsk, begrunder det engelske med, at "det kan alle i hele verden næsten" – i modsætning til dansk.

Anisa: Men dansk – for eksempel hvis du går til tyrkisk – det er der ikke nogen der kan. Men sidste år, der hvor jeg var i Tyrkiet. Så var der en pige. Nej, jo, sidste år, så var der en dreng, der boede i København. Han havde kommet til Tyrkiet ved min kusines blok.

FM: Okay?

Anisa: Ja, og så talte vi dansk! Og så sidste-sidste år kom der en pige. Øhm, hun var også, altså hun var tyrker, men hun boede i Danmark, og hun boede også på min kusines blok. Jeg tror, hendes familie var der, ja, jeg tror, hun hed Özika.

Anisa indleder her selv med en del af en klassisk forestilling om sprog, folk og steder, der gør, at det moment, hun beskriver, hvor der bliver talt dansk i Tyrkiet, markerer et brud med forudsigeligheden. Dansk er noget, der hører til Danmark ("dansk (...) det er der ikke nogen der kan"). Og så alligevel ("Men sidste år, der hvor jeg var i Tyrkiet ..."). På den måde opløser Anisa med den korte historie om drengen og pige i kusinens blok både sit eget indledende udsagn og den klassiske treenighed ved at koble sprog til sted og bevægelse. Sprog dukker ikke alene op på steder, hvor man ikke umiddelbart forventer det. Sprog er også med til at skabe disse steder. "[T]he locatedness of language is not just about being in a place at a time, but also about producing that place" (Pennycook, 2010, s. 140). Anisa og de to børn, hun fortæller om, er ikke blot brugere af sprog, men ved at deltage i lokal, social aktivitet i kusinens blok i Tyrkiet bliver de medskabende af dette sted som et sted, hvor der tales dansk.

” Anisa indleder her selv med en del af en klassisk forestilling om sprog, folk og steder, der gør, at det moment, hun beskriver, hvor der bliver talt dansk i Tyrkiet, markerer et brud med forudsigeligheden.

Hvad vil det sige at kunne læse?

Situationen ovenfor kan karakteriseres som et kritisk moment, “where something changes, where someone ‘gets it’, where someone throws out a comment that shifts the discourse” (Pennycook, 2012, s. 132). Diskursskiftet finder her sted, da stabiliteten omkring sted og sprog opløses til fordel for en tænkning om sprog i brug, der sætter mobilitet og lokal praksis i forgrunden.

Når vores tænkning om sprog forankres i spørgsmål om sted og bevægelse, flyttes vores opmærksomhed samtidig mod ”emergence, to a subject in process – performed rather than preformed – to becoming” (Pennycook, 2010, s. 62). Gennem de fem år, Anisa var del af *Tegn på sprog*-klassen, så vi hende gentagne gange insistere på at være et subjekt i proces, der også involverer en afstandtagen fra statiske forestillinger om sproglig kompetence. ”Jeg kan ikke finde ud af at snakke så meget tyrkisk. Det er svært nogle gange,” siger Anisa i anden klasse. Fire gange i løbet af ganske kort tid gentager hun i forbindelse med sit tyrkiske udtrykket ’nogle gange’, hvormed hun indsætter tid som en dimension, der ikke er lineær, men – får vi senere i samme interview at vide – relateret til personer og sted. ”I Tyrkiet kan jeg godt finde ud af at tale tyrkisk,” fortæller hun her, hvorefter hun på forskningsmedarbejderens anmodning uddyber, at ”det er fordi alle er tyrkere derhenne.” For Anisa er kompetence ikke noget entydigt og iboende, men derimod et ”multifaceted interplay between humans and the world” (Pennycook, 2010, s. 2).

” For Anisa er kompetence ikke noget entydigt og iboende, men derimod et ”multifaceted interplay between humans and the world”.

Anisa fremstår i *Tegn på sprog* som et særligt barn på den måde, hun til stadighed meget direkte forholder sig afsøgende i forhold til, hvad det vil sige at kunne sprog. Om end det er sjeldent, vi ser det finde sted så eksplisit som i Anisas tilfælde, er spørgsmålet om, hvad det vil sige at kunne sprog, når tænkningen om sprog forankres i spørgsmål om sted og bevægelse, dog noget, der ganske ofte aktualiseres i kritiske momenter.

I det følgende uddrag sker det i en samtale mellem Mi Mi og den tilknyttede forskningsmedarbejder og to andre piger fra den sjetteklasse (Laursen, 2019b). Mi Mi er kommet i efter et par år i en modtagelsesklasse. Mi Mi har burmesisk baggrund og har, inden hun kom til Danmark, boet nogle år hos sin farmor i Thailand. Hun læser og skriver på burmesisk.

Samtalen var del af den forskergenerererede aktivitet, vi kaldte *Portræt af mig som læser*. I aktiviteten indgik to faser. Aktiviteten blev indledt med en kort klassesamtale på baggrund af en række læserportrætter i form af billeder, der var hængt på væggen, hvorefter børnene hver især blev bedt om at skrive et portræt af sig selv som læser. Kort tid efter blev dette fulgt op af en samtale mellem en gruppe på tre børn og den forskningsmedarbejder, der var knyttet til klassen. Uddragene nedenfor stammer fra samtalen, der udspandt sig omkring de forskellige læserportrætbilleder, og

børnene kunne, hvis de ville, vælge at inddrage deres tekster. I sit portræt har Mi Mi blandt andet skrevet ”Jeg håber jeg bilver beder til at læse”.

Jeg læser kun i skole og ikke så meget i højre
Jeg kan lidt at læse, gørser og kærlighed mest
i læsebånd.
Jeg bruger læserhe til sm ogse vidar.
Jeg håber jeg bilver beder til at læse.
Jeg læser også bumask når ser jet film.

Samme forhåbning udtrykker hun i den efterfølgende samtale. På det tidspunkt har forskningsmedarbejderen fundet billeder frem af forskellige voksne, der læser, og spurgt, hvad de tre børn tror, de kommer til at læse fremover, nu hvor der kun er nogle år tilbage af folkeskolen. Forskningsmedarbej-

derens spørgsmål handler om, *hvad* de kommer til at læse fremover, men Mi Mi fortæller i stedet, at ”jeg bliver sådan lidt nervøs.”

Mi Mi: Jeg bliver sådan lidt nervøs.

FM: Lidt nervøs ved det?

Mi Mi: Ja.

FM: Ja. Hvorfor bliver man nervøs ved det?

Mi Mi: Jeg er ikke så god til at sådan stave og læse. Med tre år kan jeg lære alt det? Eller skal jeg med videre eller ...

FM: Ja, ja.

Mi Mi: Det er bare ...

FM: Så det er en stor opgave, der ligger foran dig. Det der med at blive ved med at blive bedre til at læse og skrive.

Mi Mi: Ja eller bare stå ... bare bestå til, helt til niende klasse.

(...)

Mi Mi: Ja, nogle gange er det svært. Jeg kan ikke læse (xxx) tekster.

FM: Nej, hvorfor?

Mi Mi: Det er mest svært at forstå, men opgaven er nem at lave, men de gør de sådan med tekster og blandet sammen. Det synes jeg er mest svært at tænke over.

Her kan man igen lægge mærke til brugen af ’nogle gange’. Efter først at have givet udtryk for sin nervøsitet konstaterer Mi Mi, at hun ikke er så god til at stave og læse. Senere ser vi hende så modifcere udsagnet. ’Men’ det gælder kun ’nogle gange’, og det gælder (især) en bestemt type opgave, som hun på én gang karakteriserer som både svær og nem. Den er nem at lave, men svær at forstå, fordi ’de’ har blandet noget sammen. Mi Mis bemærkning om, at der er tale om tekster, der er blandet sammen, peger på, at der er tale om de ordkædeopgaver i testene, hvor tre ord er skrevet sammen, og hvor eleven skal vise sin forståelse ved – med musen – at markere, hvor et ord slutter, og et andet begynder. Når Mi Mi på én gang kan karakterisere en sådan opgave som værende både nem og svær, kan det meget vel hænge sammen med, at hun godt kan gennemske enkelheden i selve konstruktionen af opgaven, men at hun samtidig ikke er i stand til at løse den, når ikke hun kender de ord, testproducenterne har anvendt.

I første omgang skriver Mi Mi sig her med en selvfølgelighed ind i en diskurs, der knytter det at kunne læse til et bestemt sprog og anerkender det som det, Jennifer Miller (1999) kalder ”a gateway and /or barrier to success” (s. 152). Hermed placerer hun umiddelbart sig selv i en kan-ikke-position og anerkender ”the perceptions of others in viewing one’s expertise as passable” (Pennycook, 2012, s. 86) – (’skal jeg med videre eller ... ’). Den dikotomiske kan/kan-ikke-diskurs, hun umiddelbart skriver sig selv ind i, udfordres dog i hendes senere brud med dikotomien, hvor hun gør det muligt at kunne og ikke at kunne på samme tid. Dette diskursive skift peger igen ind i det grundlæggende behov for at forankre forståelse af sprog i spørgsmål om sted og bevægelse. Hvad vil det sige at være læser, når tænkningen om sprog forankres i sted og bevægelse?

” Hvad vil det sige at være læser, når tænkningen om sprog forankres i sted og bevægelse?

Fra kritiske momenter til kritiske refleksioner i og ud over klasserummet

Én vigtig dimension for undervisere og forskere er at give kritiske momenter i situationer som disse og give plads til en afsøgning af de diskursive skift, der bryder med forståelser af sprog og literacy som ’frosne i tid og sted’. En anden er at skabe rum for kritiske refleksioner deraf i klasserummet og fastholde fokus på de bredere moralske og politiske dagsordner, der er i spil i tilknytning til den givne situation. Med afsæt i Pennycooks opfordring til at handle på sådanne kritiske momenter, der sætter relationer mellem sprog, sted og bevægelser på dagsordenen, foreslår Marianne Grey (2009) at gøre klasserummet til ”a space of possibility where all students can explore alternative realities” (Grey, 2009, s. 124). En sådan udforskning af alternative realiteter kan, skriver hun, ske gennem at lade eleverne arbejde som ”ethnographers of difference” (s. 121), hvilket hun ser som et ”important aspect of critical literacies as it can affect the ways students accept or reject circulating discourses” (Grey, 2009, s. 130).

” En sådan udforskning af alternative realiteter kan, skriver hun, ske gennem at lade eleverne arbejde som ”ethnographers of difference” (s. 121), hvilket hun ser som et ”important aspect of critical literacies as it can affect the ways students accept or reject circulating discourses”.

I den klasse, Mi Mi gik i, blev spørgsmål om literacy og sprog i bevægelse blandt andet aktualiseret i et forløb om at tilegne sig nye sprog. I det indgik blandt andet en udforskning af forskellige voksnes mundtlige beretninger om at møde og lære sig nye sprog i tale og på skrift, som børnene så gengav i skriftlige portrætter. De udarbejdede hver især en poster, der fortalte om deres egne erfaringer med at lære sprog, og på en forældreaften på skolen afsøgte de forældrenes erfaringer, der også blev omsat til en poster. Winnie Østergaard, der var forskningsmedarbejder i klassen, fortæller om baggrunden for forløbet, at én af intentionerne ”var at gøre det legitimt at være i gang med at tilegne sig dansk og få de konkrete erfaringer med at tilegne sig dansk sat i spil i forhold til også engelsktilegnelsen, som er fælles for alle klassens elever” (Østergaard, 2014, s. 73). Så snart vi begynder at iagttagte virkelige mennesker på virkelige steder, ser vi bevægelse. Sådan skriver

Monica Heller som tidligere citeret. Ved at komme tæt på en række forskellige menneskers levede liv kunne børnene se bevægelse og dermed også sproglige forskelle, der åbnede for forstyrrelse af en dikotomisk kan/kan-ikke-diskurs. Derigennem blev det også tydeligt, hvordan sprogtilegnelse ikke alene er et individuelt og intellektuelt foretagende, men i høj grad også et kropsligt, emotionelt og socialt fænomen. At interessere sig for sådanne forskelle, forbundet med “the embodied self in language” (Kramsch, 2009, s. 74), er for Pennycook af væsentlig betydning i et kritisk literacyperspektiv. Det er det, fordi “it opens up considerations of what it means to ‘know a language’, which is related in turn to questions of native speakers, language competence, repertoires, registers, what people want to learn, and indeed what languages themselves are” (Pennycook, 2012, s. 75). Også en række af andre forløb i *Tegn på sprog* har sådanne iagttagelser af forskelle knyttet til et kropsliggjort sprogligt selv som et centralt omdrejningspunkt. Se for eksempel Line Møller Daugaards beskrivelse af arbejdet med visuelle og skriftlige sprogportrætter på niende klassetrin (Østergaard et al., 2018, s. 57-76).

“ Ved at komme tæt på en række forskellige menneskers levede liv kunne børnene se bevægelse og dermed også sproglige forskelle, der åbnede for forstyrrelse af en dikotomisk kan/kan-ikke-diskurs.

Kritiske momenter som det, vi ser i samtalen med Mi Mi, kan, når de gribes, give anledning til overvejelser over, hvordan man i klasserummet kan skabe rum for kritisk refleksion. Samtidig giver de også anledning til refleksion over de bredere moralske og politiske dagsordner, der her er på spil. Hvad er det, vi tester, når vi tester læsning, hvordan gør vi det, og hvad er de etiske konsekvenser deraf? Mi Mis konstruktion af sine forestillede færdigheder (Martin-Beltrán, 2010) finder sted både på et personligt, et interpersonelt og et institutionelt niveau. På det personlige plan hører vi hende i uddraget fra samtalen karakterisere sig selv som ’ikke så god til at stave og læse’. At konstruktionen af forestillede færdigheder også foregår på et interpersonelt plan, italesætter hun andetsteds i samme samtale, hvor hun fortæller, hvordan hun oplever, at det *nogle gange* er ubehageligt at fremlægge i klassen: ”Sådan nogle gange, sådan jeg synes ikke, det er meget svært ved fremlægge, men hvisbagefter, man har lavet dårlig, så så siger de sådan, de siger noget bagved, men man hører det. Man lader som om, man har ikke hørte det.” Men konstruktionen af forestillede færdigheder finder også sted på et institutionelt niveau, hvor eleverne blandt andet gennem skolens testpraksisser kategoriseres efter sproglige kompetencer, der kan have ”collateral damage” for language users, policy makers, citizens and educators of the strange notion that languages exist in separation from the world and each other and can be tested in isolation” (Pennycook, 2010, s. 131). At forankre forståelsen af sprog i spørgsmål om sted og bevægelse er således også noget, der rejser politiske og etiske spørgsmål om skolens evaluatingspraksisser til børn, der bevæger sig mellem steder og sprog.

Opsamling og diskussion

Med udgangspunkt i en forståelse af sprog som lokal praksis foreslår Pennycook – som en del af en kritisk pædagogisk praksis – at søge og gøre uventede øjeblikke og derfra åbne for et kritisk perspektiv. En sådan åbning er både rettet mod forandring af klasserumspraksis og identifikation af centrale bredere politiske og moralske dagsordener. Ved at tage et lokalt afsæt og søge at gøre de uventede momenter, der opstår, lægger Pennycook op til det, han ser som ’a pedagogy of possibilities’ (Simon, 1992) frem for ’a pedagogy of certainties’ (Pennycook, 2012, s. 148). En væsentlig del deraf består i altid, når noget forekommer uventet, at spørge til det forventede og de normative

visioner, der ligger bag, og på den baggrund søger alternative visioner. I den pædagogiske praksis er én måde at søger bag om mere eller mindre naturaliserede forståelser af sprog og literacy, der er fastlåst i tid og sted, at lade eleverne blive 'ethnographers of difference'.

I artiklen har jeg givet eksempler på kritiske momenter, der – når tænkningen i sprog og literacy forankres i sted og bevægelse – åbner for spørgsmål om, hvad det vil sige at kunne sprog, og hvad det vil sige at være læser. Anisas og Mi Mis narrativer rummer begрetninger om lokalt forankrede sproglige erfaringer med sprog og literacy i bevægelse. Begge skriver de sig umiddelbart ind i en forståelse af, hvad det vil sige at bruge sprog, der er forbundet med forestillinger om 'den modersmålstalende sprogbruger' og 'den ikke-modersmålstalende sprogbruger'. I begge tilfælde finder der undervejs et diskursskift sted, hvor den umiddelbare selvfølgelighed i forhold til, hvad der tales hvor, og hvad det vil sige at kunne sprog og at kunne læse, denaturaliseres. I disse momenter åbnes dermed for en tænkning, der ikke tager for givet, at sprog er mere eller mindre statisk forbundet med et sted, at det at kunne sprog er et individuelt spørgsmål om kan/kan-ikke, og at det at kunne læse er ensbetydende med at kunne læse på et bestemt sprog.

” I disse momenter åbnes dermed for en tænkning, der ikke tager for givet, at sprog er mere eller mindre statisk forbundet med et sted, at det at kunne sprog er et individuelt spørgsmål om kan/kan-ikke, og at det at kunne læse er ensbetydende med at kunne læse på et bestemt sprog.

At gøre sådanne momenter er ikke nødvendigvis noget, der er let eller hensigtsmæssigt i situationen, men måske noget, der lejrer sig som en 'vividly remembered event', og som på et senere tidspunkt kan danne grundlag for kritisk refleksion i og ud over klasserummet.

En tænkning med kritiske momenter åbner samtidig for en forskningsmæssig nysgerrighed for, hvordan børn i interaktion med andre og forskellige samfundsmæssige diskurser tillægger betydning til, aktivt udforsker og forhandler det at kunne og bruge sprog og at være læser på tværs af tid og sted. Som forskere inviteres vi med et blik på kritiske momenter til at rette analytisk opmærksomhed mod det ustabile og ambivalente, ligesom vi anspores til at lægge mærke til det, der måtte forekomme uventet, hvad enten det udspringer af børnenes refleksive narrativer som her, lærerens refleksioner eller forskerens egen studsen over noget, der på den ene eller anden måde forekommer overraskende. Og ikke mindst ansporer en tænkning med kritiske momenter til at stoppe op og spørge til de forventninger, der ligger til grund, når noget overskrider det forventede. De kritiske momenter, jeg i denne artikel har inddraget, har for eksempel givet anledning til at stoppe op og spørge til de umiddelbare forventninger, der kan ligge om andetsprogstillegnelse som en individuel og lineær proces fra ét sprog, bundet til et givet sted, og ind i et andet sprog, der hører andetsteds til. I stedet kan børnenes refleksive narrativer om sprog i bevægelse bidrage til at åbne for en forståelse af andetsprogstillegnelse som en kompleks transformationsproces af et sprogligt repertoire, hvor nye sproglige ressourcer føjes til i tæt samspil med sociale identitetsprocesser, og til i lyset heraf at overveje, hvordan der i og omkring danskundervisningen kan tages højde derfor.

Tegn på sprog

Tegn på sprog er et tiårigt studie af literacy og sproglig diversitet, der fulgte fem klasser, fra eleverne startede i 0. klasse, til de gik ud af 9. klasse. De deltagende skoler var: Humlehaveneskolen/Abildgårdskolen i Odense, Blågård Skole i København, Herningvej Skole i Aalborg, Nørremarks-skolen/Novaskolen i Vejle, Søndervangskolen i Aarhus.

Til hver klasse var knyttet en forskningsmedarbejder fra den lokale professionshøjskole: Birgit Orluf (UCL), Line Møller Daugaard (VIA), Lone Wulff (tidligere Ulla Lundqvist) (UCC), Uffe Ladegaard (UCL), Winnie Østergaard (UCN) og to-tre lærere. Helle Pia Laursen (DPU) var forskningsleder.

Derudover deltog en række eksternt tilknyttede forskere (Anne Pitkänen-Huhta, Lars Holm, Lise Kulbrandstad, Mette Buchardt, Monica Axelsson) og videnskabelige assistenter (Kirsten Kolstrup, Lise Baun, Liv Fabrin, Naja Dahlstrup Mogensen).

Projektet blev til i et samarbejde mellem fem kommuner (Aalborg, Aarhus, København, Odense, Vejle), fire professionshøjskoler (KP (tidligere UCC), VIA, UCL, UCN) samt et universitet (DPU/AU). Det blev støttet af Undervisningsministeriet og Integrationsministeriet.

Se mere om projektet, dets deltagere og organisering under nedenstående link, hvor der også er henvisninger til de forskningspublikationer om projektet, der er udgivet mellem 2008 og 2018, til de årlige statusrapporter og til forskellige lærerhenvendte inspirationsmaterialer.

<https://www.kp.dk/forskning-og-udvikling/tegn-paa-sprog/>

Referencer

- Adawu, A., & Martin-Beltrán, M. (2012). Points of Transition: Understanding the Constructed Identities of L2 Learners/Users across Time and Space. *Critical Inquiry in Language Studies*, 9(4), 376-400.
- Brookfield, S. D. (1990). *The Skillful Teacher*. Jossey Bass.
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis*. Longman.
- Farrell, T. (2008). Critical Incidents in ELT Initial Teacher Training. *ELT Journal*, 62, 3-10.
- Grey, M. (2009). Ethnographers of Difference in a Critical EAP Community – Becoming. *Journal of English for Academic Purposes*, 8, 121-133.
- Heller, M. (2007). The Future of Bilingualism. I M. Heller (red.), *Bilingualism: A Social Approach* (s. 340-345). Palgrave Macmillan.
- Holm, L. (2015). Efterord. I B. Lundgren & U. Damber (red.), *Critical literacy i svensk klassrumskontext* (s. 189-198). Nordsvenska.
- Janks, H. (2010). *Literacy and Power*. Routledge.
- Kramsch, C. (2009). *The Multilingual Subject*. Oxford University Press.
- Laursen, H. P. (2019a). *Tegn på sprog. Literacy og diversitet i sprogligt mangfoldige klasser*. Aarhus Universitetsforlag.

Laursen, H. P. (2019b). Treading Semiotic Paths in Multilingual Literacy Learning: Challenging Ideological Conceptualizations of Language and Literacy in Education. I S. Bagga-Gupta, A. Golden, L. Holm, H. P. Laursen & A. Pitkänen-Huhta (red.), *Reconceptualizing Connections between Language, Literacy and Learning* (s. 145-163). Springer.

Laursen, H. P., & Daugaard, L. M. (2023, e-pub ahead of print). Such tiny signs on a piece of paper. Engagement with language and literacy in a multilingual preschool class. *Journal of Early Childhood Literacy*. <https://doi.org/10.1177/14687984231175341>

Laursen, H. P., & Mogensen, N. D. (2016). Language Competence in Movement: A Child's Perspective. *International Journal of Multilingualism*, 13(1), 74-91.

Martin-Beltrán, M. (2010). Positioning Proficiency: How Students and Teachers (de)Construct Language Proficiency at School. *Linguistics and Education*, 21, 257-281.

Miller, J. (1999). Becoming Audible: Social Identity and Second Language Use. *Journal of Intercultural Studies*, 20(2), 149-165.

Pennycook, A. (2010). *Language as Local Practice*. Routledge.

Pennycook, A. (2012). *Language and Mobility. Unexpected Places*. Multilingual Matters

Quist, P. (2010). Untying the Language, Body and Place Connection – Linguistic Variation and Social Style in a Copenhagen Community of Practice. I P. Auer & J. E. Schmidt (red.), *Language and Space. An International Handbook of Linguistic Variation*, vol 1 (s. 632-648). Mouton de Gruyter.

Simon, R. (1992). *Teaching against the Grain: Essays towards a Pedagogy of Possibilities*. Bergin & Garvey.

Østergaard, W. (2014). Personlige beretninger om sprogtilegnelse. I H. P. Laursen (red.), *Tegn på sprog. Tosprogede børn lærer at læse og skrive. Syvende statusrapport* (s. 65-73). UCC. <https://www.kp.dk/wp-content/uploads/2020/01/statusrapport-7-2014.pdf?x80420>

Østergaard, W., Ladegaard, U., Wulff, L., Daugaard, L. M., Orluf, B., & Laursen, H. P. (2018). *Literacy og andetsprog i udskolingen*. Københavns Professionshøjskole. <https://www.kp.dk/wp-content/uploads/2020/01/literacy-og-andetsprog-i-udskolingen-ni-forloeb-fra-tegn-paa-sprog.pdf?x80420>



Om forfatteren

Helle Pia Laursen er lektor ved DPU, Aarhus Universitet, hvor hun underviser på kandidatuddannelsen i danskdidaktik og på masteren i dansk som andetsprog. Hendes forskning dækker områder som sprog- og literacypædagogik, sproglig diversitet, danskdidaktik og dansk som andetsprog.



Sebastian

hp

KALENDER

2. oktober 2023, København

Elever i læse- og skrivevanskeligheder: Usikker fonologisk kodning – tiltag, der imødekommer elevernes behov

Nationalt Videncenter for Læsning inviterer sammen med VIA University College til den årlige temadag med fokus på undervisning af elever i læse- og skrivevanskeligheder.

6. oktober 2023, Aarhus

Elever i læse- og skrivevanskeligheder: Usikker fonologisk kodning – tiltag, der imødekommer elevernes behov

Nationalt Videncenter for Læsning inviterer sammen med VIA University College til den årlige temadag med fokus på undervisning af elever i læse- og skrivevanskeligheder.

30. maj 2024, Vejle

Veje til Literacy

Nationalt Videncenter for Læsning inviterer til Veje til Literacy, hvor der er mulighed for at høre oplæg om centerets aktuelle forsknings- og udviklingsprojekter. Program følger.

Scan og læs
tidsskriftet

