

**MASTEROPPGAVE**  
**M5GLU**  
**Mai 2022**

Mot et mer kritisk norskfag?  
En kritisk diskursanalyse av kritisk literacy i norskplanen

Akademisk masteroppgave

30 sp oppgave

Lene Spildrejordet



**OsloMet – storbyuniversitetet**

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier**  
**Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning**

© Lene Spildrejordet

2022

Mot et mer kritisk norskfag?  
En kritisk diskursanalyse av kritisk literacy i norskplanen



## Sammendrag

Literacy har blitt et populært begrep i norsk utdanningsammenheng gjennom mange år. Denne masteravhandlingen setter søkelys på kritiske perspektiver tilknyttet literacy, der kunnskap og kompetanse rundt kritisk literacy er høyst nødvendig i vår stadig mer digitalisert og fragmenterte verden. Avhandlingen undersøker hvorvidt, og på hvilke måter kritisk literacy spiller en sentral rolle i fornyelsen av norskfaget fra 2020 med følgende problemstilling: *«På hvilke måter er kritisk literacy integrert som ideal og rammeverk i norskfaget sett i lys av det nye læreplanverket?»*

Jeg benytter meg av Faircloughs kritiske diskursanalyse for å analysere og drøfte diskursen kritisk literacy i en norskfaglig kontekst. Tilnærmingen til denne diskursen blir gjort med utgangspunkt i valgte kategorier basert på teoretiske forståelser av kritisk literacy.

Avhandlingen argumenterer for at kritisk literacy har fått en for snever definisjon i enkelte av læreplanens deler. Funnene avdekker forskjeller i læreplanendelenes formuleringer tilknyttet kritisk literacy. I lys av funnene argumenteres det for behovet for en mer presis operasjonalisering av begrepet som formidler dets kompleksitet, både som teoretisk fenomen og metode. Arbeid med metaspråk på kritisk literacy vil kunne bidra med økt bevissthet omkring kritiske perspektiver.

## **Abstract**

Literacy has become a popular concept in a Norwegian educational context for many years. This master thesis examines the critical perspectives related to literacy. Knowledge about critical literacy is an important competence in an increasingly digitalized and fragmented world. The thesis examines whether, and in which ways, critical literacy is central in the renewal of the Norwegian L1 subject from 2020 with the following research question: *"In what ways is critical literacy integrated as an ideal and framework in the Norwegian L1 subject in context of the new curriculum?"*

Fairclough's critical discourse analysis is used to analyze and discuss the discourse of critical literacy in a Norwegian educational context. The approach to the discourse is based on selected categories developed from theoretical understandings of critical literacy.

The thesis argues that critical literacy has a narrow definition in some parts of the curriculum. The concept lacks the complexity it demands. The analysis reveals that there are differences in how the different parts of the curriculum have operationalized critical literacy in its formulations. The thesis argues for the need of an extensive understanding of critical literacy which justifies its complexity both as a concept and a method. Increased meta- consciousness about critical literacy can contribute to an enhanced awareness on critical perspectives.

## **Forord**

En lang arbeidsprosess er over og jeg sitter igjen med mange erfaringer. Da jeg begynte på masterprosjektet i fjor høst var det vanskelig å samle trådene. Sluttproduktet viser likevel at kontinuerlig arbeid med kunnskapstilegnelse og tekstproduksjon har bidratt til mange refleksjoner og engasjerende diskusjoner rundt et svært aktuelt begrep. Det har vært ytterst interessant å arbeide med Fagfornyelsens dokumenter, da det er disse jeg skal forholde meg til videre som profesjonsutøver. Ny lærdom underveis har gitt meg et mer helhetlig perspektiv på norskfaget og læreplanverket. Ikke minst har arbeidet gitt meg økt innsikt i de utfordringene planene står overfor i møte med fremtidens visjoner.

Tusen takk til veileder Dag Skarstein for kloke refleksjoner, spørsmål og forslag til forbedringer på veiledningssamtalene. Jeg har satt pris på de oppmuntrende samtalene som har staket ut kursen for veien videre. Takk til min samboer Alexander som har bidratt med støttende ord i perioder der skrivingen har vært alt annet enn lystbetont. Ikke minst takk til venner og medstudenter som har hjulpet meg med tekniske utfordringer og (mye) sosial avkobling.

Hønefoss, mai 2022

Lene Spildrejordet.

# Innholdsfortegnelse

<b>1 Innledning</b> .....	<b>1</b>
<i>1.1 Bakgrunn og tema</i> .....	1
1.1.1 Et fragmentert, digitalisert samfunn .....	2
1.1.2 Læreplanfornyelsen i 2020.....	4
1.2 Formål.....	7
<b>2 Teori</b> .....	<b>9</b>
2.1 Teoretiske perspektiver på kritisk literacy.....	9
2.2 Didaktiske perspektiver på kritisk literacy .....	17
2.3 Læreplanteoretiske perspektiver.....	20
2.4 Oppsummering.....	21
<b>3 Metode</b> .....	<b>22</b>
3.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt.....	22
3.2 Utvalg.....	22
3.2.1 Goodlads læreplannivåer .....	22
3.2.2 Tekstutvalg.....	23
3.3 En kritisk diskursanalytisk tilnærming.....	24
3.3.1 Diskursen kritisk literacy.....	25
3.3.2 Kritisk diskursanalyse.....	27
3.4 Metodologiske begrensninger.....	29
3.4.1 Validitet .....	29
3.4.2 Reliabilitet .....	31
<b>4 Analyse</b> .....	<b>32</b>
4.1 Analytiske kritisk literacy-begreper i den formelle læreplan .....	33
4.1.1 Overordnet del- verdier og prinsipper for opplæringen.....	34
4.1.2 Norskfagets relevans og sentrale verdier .....	35
4.1.3 Kjerneelementer i norsk .....	36
4.1.4 Kompetansemål etter 10. trinn.....	37
4.1.5 Analytiske begreper i lys av ideologisk læreplan.....	38
4.2 Ferdighetsbegreper på kritisk literacy i den formelle læreplan .....	39
4.2.1 Overordnet del- verdier og prinsipper for opplæringen.....	40
4.2.2 Norskfagets relevans og sentrale verdier .....	41
4.2.3 Kjerneelementer i norsk .....	41
4.2.4 Kompetansemål etter 10. trinn.....	42
4.2.5 Ferdighetsbegrepene i lys av ideologisk læreplan .....	44
4.3 Oppsummering.....	45
<b>5 Diskusjon</b> .....	<b>47</b>
5.1 Kompetansebegrepets utfordring i møte med kritisk literacy.....	47
5.2 Norskfagets økende metode- og innholdsfrihet .....	49
5.3 Formell operasjonalisering av et komplekst begrep.....	50

<i>5.4 Manglende metabegreper på kritisk literacy</i> .....	51
<i>5.5 Et problemdefinerende versus et idealistisk utgangspunkt</i> .....	53
<b>6 Litteratur</b> .....	<b>57</b>



# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn og tema

Samfunnet går i en stadig mer dynamisk, mangfoldig og individualisert retning med en økende grad av flytende maktstrukturer (Janks, 2013; Luke, 2012). For å navigere seg i stadig mer komplekst terreng, vil det å tilegne seg ferdigheter<sup>1</sup> som imøtegår disse samfunnstendensene være helt uunnværlig. USAs tidligere president, Bill Clinton, omtaler verden som mer selvstendig enn noen gang. Han peker på tre hovedutfordringer for vår tid: ulikhet, ustabilitet og bærekraft. For å løse disse utfordringene kreves godt, gjensidig samarbeid verden over (Clinton, 2012). Ulikhet og ustabilitet blir på mange måter et resultat av hverandre i lys av et samfunnsdeltakelsesperspektiv. Store forskjeller i menneskers tilgang til samfunnet vil resultere i mange ustabile, sosiale strukturer. Motsatt vil flytende samfunnsstrukturer legge til rette for at de som mestrer samfunnets toneangivende form for kommunikasjon, vil ha adskillig bedre forutsetninger for tilgang enn de som ikke mestrer dem. De best tilpassede skaffer seg makt gjennom deres tilgang til samfunnets gjeldende mønstre. De som ikke mestrer de kommunikative mønstrene vil være fanget i sin egen skjebne og mangle både kompetanse og kunnskaper for samfunnsdeltakelse.

Med utgangspunkt i Clintons bekymringer vil det være hensiktsmessig å arbeide for økt tilgang for flest mulig. I vårt tekstliggjorte samfunn går veien til tilgang gjennom mestring av kommunikasjon og tekstforståelse. Det er ikke tilstrekkelig å bare kunne lese og skrive, vi trenger også å formidle og lese i ulike medium og til ulike formål for å få tilgang til det komplekse tekstmangfoldet vi lever i (Skovholt & Veum, 2020, s. 12). Denne typen ferdigheter er relatert til literacy-kompetanse, som UNESCO definerer som:

«Beyond its conventional concept as a set of reading, writing and counting skills, literacy is now understood as a means of identification, understanding, interpretation, creation, and communication in an increasingly digital, text- mediated, information-rich and fast- changing world”(UNESCO, 2018).

---

<sup>1</sup> Ferdighetsbegrepet blir innledningsvis brukt i en overordnet betydning som et mål på en tilegnet evne. En tydeligere beskrivelse av begrepets betydning for denne avhandlingen presenteres senere i innledningen.

Literacy-kompetanse gir oss til økt tilgang til samfunnets ulike kommunikasjonsarenaer, men vi trenger også metoder for å utfordre allerede etablerte strukturer for å arbeide mot ulikhet. Kritisk literacy er et bidrag til dette. Det handler om å møte tekster med motstand, der elevene skal være i stand til å gjenkjenne underliggende holdninger og virkelighetsframstillinger i tekstene de møter (Blikstad-Balas, 2016, s. 108). Termen kritisk utvider literacy-begrepet til noe mer enn bare mestring av ulik kommunikasjon. Det utfordrer i tillegg tekst og kontekst i et forsøk på å oppdage, reflektere og utfordre allerede etablerte maktstrukturer. Unngår man å stille kritiske spørsmål til avsenders interesser med en tekst vil stå i fare for å bli et «tekstlig offer» (Skovholt & Veum, 2020, s. 16). Det hele ender i en stille aksept, der både ulikhet og ustabilitet opprettholdes. Tilgang til tekst og kritisk holdning til tekst gjennom kritisk literacy er derfor ferdigheter som kommer svært godt med i møte med utfordringene vi står overfor i dagens samfunn.

Denne avhandlingen søker å tematisere kritisk literacy i et læreplanperspektiv, da denne utgjør selve det juridiske rammeverket for norsk undervisningspraksis. Innledningen vil videre presentere behovet kritisk literacy i en norsk utdanningskontekst, samt beskrive bakgrunnen for læreplanrevisjonen i 2020. Problemstillingen for oppgaven presenteres på bakgrunn av de følgende perspektivene.

### **1.1.1 Et fragmentert, digitalisert samfunn**

Samfunnet vi lever i blir stadig mer digitalt på alle områder. Verden blir mindre, fordi vi har nærmest ubegrenset tilgang til store mengder informasjon. Men verden blir også større, fordi den enorme informasjonstilgangen kan være vanskelig å navigere seg i. En studie av norske videregåendeelevers bruk av sosiale medier for meningsproduksjon viser at ungdommene i svært liten grad reflekterer over de sosiale medienes rammer for kommunikasjonen og utformingen. Ungdommene mente eksempelvis at egne tekster og bilder var personlige uten likhetstrekk til andres publikasjoner. Dessuten mente de at bildene de delte var helt uten budskap (Veum & Undrum, 2018, s. 148, 149). Dette viser liten grad av bevissthet overfor det sosiale mediet de opptrer innenfor, samt overfor egne hensikter med publiseringene. I vår digitale tidsalder blir skillet mellom de offentlige og private ytringene stadig mer utvisket, og det er derfor et problem at ungdommene i studien sliter med å skille offentlig og privat kommunikasjon, både hos seg selv og hos andre (Veum & Undrum, 2018, s. 148, 149). Dette vitner om utilstrekkelig grad av kunnskap omkring ytringers og teksters kontekst og hensikt. Elevene har behov for å trene det kritiske blikket, spesielt i en tid der informasjonen er

uendelig. De trenger et overordnet blikk, med forståelse for at sosiale plattformer som Facebook og Instagram ikke er nøytrale og alltid legger rammene for det som kan publiseres. Veum advarer mot å forstå sosiale plattformer som utelukkende personlig kommunikasjon: «Når kommunikasjon som ungdommane sjølve oppfattar som personleg, byrjar å likne reklame i form, kan også reklamen sine verdier, idear og handlingar følgje med på lasset» (Veum, 2020). Dagens elever, som har vokst opp i de sosiale mediernes tid, har behov for et mer reflektert forhold til egen praksis i det digitale landskapet. Om de ikke har bevissthet om sin egen praksis, er det desto vanskeligere å vurdere andres praksis. Det er høyst problematisk, og man mister bevissthet rundt tekstens hensikt. Funnene hos Veum og Undrum sammenfaller godt med det faktum at mange elever sliter med å skille reklametekster fra informative tekster (Skovholt & Veum, 2020, s. 12). Elevene trenger å trene opp et sett analytiske ferdigheter for kritisk vurdering av ekstern informasjon, men like viktig er det at de utvikler et metaspråk som gjør dem i stand til å vurdere egne ytringers og teksters plass i informasjonssamfunnet. Elevene må få «tolke sin egen virkelighet med begreper fra norskfaget» (Rettberg, 2010, s. 194). Dette inviterer til både analyse og metaspråk.

Falske nyheter ble kåret til årets nyord i 2017 som en følge av en stadig viktigere kamp for sannferdige nyheter (Språkrådet, 2017). Falske nyheter omtaler nyhetssaker som ser vanlige ut, men som har til hensikt å villedde (Orgeret & Dvergsdal, 2020). De opptrer oftest med en ideologisk og politisk profil. De fleste alternative norske medier har eksempelvis tydelige politiske profiler. Nyhetene består derfor sjelden av fullstendig oppdiktet informasjon, men er sterkt preget av et ideologisk innhold som er vinklet på en bestemt måte for en bestemt effekt (Kalsnes, 2019, s. 63, 72). Dette gjør det vanskelig å vurdere hva som er sant og ikke. Dessuten vil sannhetsbegrepet i seg selv bli svært diffust og avhenge av ens egne politiske holdninger. Man kan risikere å velge nyheter som passer ens egne politiske ståsteder heller enn å søke et mangfold. Slik ukritisk utvelgelse kan gi utslag i unyanserte ekkokamre og true det demokratiske samfunnet.

Hillary Janks skriver «if one is in a discourse, it is difficult to escape from it to speak a different discourse. It is equally difficult to resist a text that speaks a discourse that we are comfortable with» (Janks, 2010, s. 71). Det er derfor åpenbart at økt bevissthet rundt formål og hensikt i en tekst eller ytring er essensielt for en nyansert forståelse av et fenomen. Uten denne bevisstheten vil vi havne i en ond sirkel uten kritisk distanse, der man plukker informasjon etter hva som passer eget ståsted. Janks diskurspåstand er også relevant i

tilknytning til at samfunnet og skolen opererer i en stadig mer flerkulturell og flerreligiøs kontekst (Skovholt & Veum, 2020, s. 135). Tendensen krever at man forstår verden i lys av flere perspektiver enn bare sitt eget. Dette kan være vanskelig om man er låst i én enkelt diskurs eller sammenheng, sin egen sannhet. I takt med et stadig mer mangfoldig samfunn og økt forekomst av falske nyheter, er det derfor et sterkt behov for evne til kritisk vurdering og refleksjon over det offentligheten presenterer. Elevene trenger verktøy for å vurdere den komplekse informasjonen. Kritisk literacy kan fungere som verktøyet som stiller spørsmål ved og vurderer de bakenforliggende hensiktene: «How is it presented and represented, by whom, and in whose interests?» (Luke, 2012, s. 4).

### **1.1.2 Læreplanfornyelsen i 2020**

I 2020 sto Læreplanverket for Kunnskapsløftet fra 2006 overfor en reform. Allerede i 2017 var ny Overordnet delen av læreplanen klar. Denne skulle erstatte Generell del av læreplanen, som hadde blitt videreført helt fra R-84, til L97 og fram til LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2015). Generell del, erstattet av Overordnet del i dag, representerer det sentrale verdigrunnlaget for skolens praksis (Meld.St.28 (2015-2016), s. 7). Generell del ble kritisert for å være fylt med for mange uklare, diffuse mål som ikke lot seg måle tilstrekkelig. Evaluering av Kunnskapsløftet fra 2006 viste også at sammenhengen mellom Generell del, prinsipper for opplæringen og læreplanene for fagene var dårlig (Meld.St.28 (2015-2016), s. 11; NOU 2015:8, 2015, s. 62). I L97-planen ble hele læreplanverket, inkludert Generell del, gjort til forskrift. Dette innebar at alle læreplanens deler var pålagt å følge. De store diffuse visjonene for fremtiden i Generell del var derimot altfor lite konkrete til å kunne være målbare, og forskriften ble derfor fjernet igjen sommeren 1999 (Trippestad, 2009, s. 294, 372). Endringen viser tydelig utfordringene som oppstår i forsøket på å forene juridisk binding og overordnede målsetninger. L97 og Generell del hadde mål om å ha autoritet og legitimitet gjennom forskriftsfesting, men Generell del ble på mange måter fanget i egen avmakt (Trippestad, 2009, s. 372). Likevel ble Generell del overført til LK06 fordi den ble evaluert til å fungere tilstrekkelig og var dessuten populær blant lærerne (NOU 2015:8, 2015, s. 62). I tillegg til kritikken som var rettet mot tidligere Generell del, var også denne delen tilpasset en læreplan med mål for konkret faglig innhold. Både LK06 og LK20 bygger derimot på kompetansemål fremfor mål tuftet på faginnhold (Meld.St.28 (2015-2016), s. 19). Revideringen har hatt som mål å definere betydningen av brede lærings- og dannelsingsoppdrag tydeligere, samt skape bedre sammenheng mellom læreplanverkets ulike deler. Den skulle ikke minst reflektere endringene og utviklingstrekkene som har preget det norske samfunnet

de siste 20 årene (Meld.St.28 (2015-2016), s. 7-8). De nye læreplanene har så trinnvis blitt innført over en periode på tre år. I skoleåret 2021-2022 ble hele det nye læreplanverket endelig gjeldende for alle grunnskolens trinn (Utdanningsdirektoratet, 2022). Alle læreplanens deler har i dag status som forskrift (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2; Meld.St.28 (2015-2016), s. 66). Læreplanfornyelsens innhold bygger i stor grad på to viktige politiske dokumenter: Meld. St. 28 Fag- fordypning- forståelse, og NOU 2015:8- Fremtidens skole. Dokumentene er tilrådsninger fra henholdsvis Kunnskapsdepartementet og Ludvigsenutvalget som redegjør for nødvendige fornyelser i skolens praksis og innhold i fremtiden (Meld.St.28 (2015-2016); NOU 2015:8, 2015).

NOU 2015:8- Fremtidens skole- Fornyelse av fag og kompetanse presenterer fortrinnsvis hvilke kompetanser elevene trenger framover, samt de endringer som må gjøres i fagene for å trene disse kompetansene. Utredningen fokuserer primært på fire sentrale kompetanser som vil bli nødvendige i fremtidens skole:

1. Fagspesifikk kompetanse: Dybdelæring og mestring av fagspesifikke metoder.
2. Å kunne lære: evne til metakognisjon og selvregulering.
3. Å kunne kommunisere, samhandle og delta: Kompetanse i å lese, skrive og samhandle muntlig. Også evne til demokratisk deltakelse.
4. Å kunne utforske og skape: Kompetanse til å skape, løse problemer og tenke kritisk (NOU 2015:8, 2015, s. 22).

Også Stortingsmeldingen formulerer fagspesifikk kompetanse som et viktig begrep for fagfornyelsen, i tillegg til fagovergripende kompetanser som skal sikre sammenheng mellom fag. Stortingsmeldingen peker også på behovet for tydeligere prioriteringer i fagene, der fagets byggesteiner bør vektlegges for å hindre omfattende kompetansemål med for mange utydelige elementer. (Meld.St.28 (2015-2016), s. 47).

Kompetansebegrepet i NOU- en bygger på en definisjon som krever komplekse ferdigheter:

«Kompetanse betyr å kunne mestre utfordringer og løse oppgaver i ulike sammenhenger og omfatter både kognitiv, praktisk, sosial og emosjonell læring og utvikling, inkludert holdninger, verdier og etiske vurderinger ...; Kunnskaper, ferdigheter, holdninger og etiske vurderinger er forutsetninger for og deler av det å utvikle kompetanse. For å vise kompetanse må elevene ofte bruke ulike kunnskaper, ferdigheter og holdninger i sammenheng» (NOU 2015:8, 2015, s. 19).

I kompetansedefinisjonen blir ferdigheter forstått som en del av det å utvikle kompetanse. Ferdighetene er redskapene som skal brukes aktivt i en kompetansetilegning og de to begrepene er på denne måten skilt. I et læreplanperspektiv tilhører ferdighetsbegrepet vanligvis de grunnleggende ferdighetene lesing, skriving, regning og digitale ferdigheter, der ferdigheter forstås som tillærte redskaper (Kunnskapsdepartementet, 2017). I denne avhandlingen behandler jeg derimot ferdighet og kompetanse i større grad i et samspill. Dette er av hensyn til analysen der jeg opererer med analysebegreper som både kan forstås som en helhetlig kompetanse, men også som enkeltferdigheter. Mitt utgangspunkt for begrepsbruken er derfor at flere ferdigheter i kombinasjon gir kompetanse, men ferdighetsbegrepet får en betydning som går utover de grunnleggende ferdigheter i læreplanen. Ferdighet blir et mål på alle de redskapene og kunnskapene som brukes for å oppnå kompetanse. På denne måten beveger ferdighetsbegrepet seg nærmere kompetansebegrepet i sitt omfang.

Alle delene i dagens nye læreplan er forskriftsfestet og er derfor like forpliktende. Likevel tenderer mange norske skoler mot å vie kompetansemålene et primært fokus i sin planlegging og gjennomføring av opplæring (Andersen et al., 2017, s. 81). Dette kan gå på bekostning av de mer overordnede perspektivene i de andre delene av læreplanverket. Det problematiserer situasjonen ytterligere at selv om verdiene og prinsippene i Overordnet del er aldri så forpliktende, er det vanskelig å måle hvorvidt en skole har disse grunnsynene innarbeidet i sin praksis. Når myndighetene utfører tilsyn på norske skoler, er disse stort sett bare kontroll av dokumentasjon på hvorvidt skolen driver lovlig praksis eller ei (Andersen et al., 2017, s. 81).

## 1.2 Formål

Med utgangspunkt i en stadig mer digitalisert og globalisert verden, der språklig tilgang er en forutsetning for maktposisjoner, er det av min interesse å rette blikket mot læreplanens og norskfagets tilnærming til utfordringene. Spesielt er dette relevant med innføringen av ny læreplan i 2020 som representant for nåtidens visjoner. Kritisk literacy er både en metode og et teoretisk rammeverk (Luke, 2012; Skovholt & Veum, 2020). Det er derfor interessant å belyse både i hvilken grad planen relaterer seg til en kritisk literacy-vennlig læringskontekst, men også hvilke ferdigheter som er i tråd med et kritisk literacy begrepsapparat.

**Problemstilling:** *«På hvilke måter er kritisk literacy integrert som ideal og rammeverk i norskfaget sett i lys av det nye læreplanverket?»*

Problemstillingen besvares ved hjelp av metoden kritisk diskursanalyse, der formålet er å undersøke diskursen kritisk literacy i den nye læreplanens ulike deler. Ettersom jeg legger vekt på kritisk literacy både som arbeidsmetode og ideal/begrep, har jeg valgt å dele analysen inn i en analytisk del og en ferdighetsrettet del. Dette er selvstendige kategorier jeg har valgt på bakgrunn av at kritisk literacy ikke omtales som et eksplisitt begrep i læreplanen. Dette skaper et behov for en operasjonalisering av begrepet i termer som kan være enklere å knytte til læreplanens formuleringer og begrepsbruk. Jeg mener de to perspektivene viser til kritisk literacy som et tosidig teoretisk begrep. Dette resulterer i to underliggende forskningsspørsmål som vil ramme inn analysen:

1. I hvilken grad kan læreplanen og norskplanens målformuleringer knyttes til analytiske begreper på kritisk literacy?
2. I hvilken grad kan læreplanen og norskplanens målformuleringer knyttes til ferdighetsbegreper på kritisk literacy?

Den analytiske kategoriene omtaler sentrale verdier og prinsipper innenfor kritisk literacy. Ferdighetsbegrepene beskriver derimot ferdighetsgrunnlaget for utøvelse av kritisk literacy. Kategoriene vil bli beskrevet og begrunnet grundig i teori- og metodedelen. Todelingen av problemstillingen hjelper meg til å skille og rette søkelys på to ulike perspektiver på kritisk literacy. Dette er spesielt viktig fordi læreplanen i dag består av flere ulike deler som formidler innhold innenfor ulike perspektiver. Overordnet del er eksempelvis en formidler av

verdigrunnet for opplæringen. Kompetansemålene formidler derimot konkrete kompetanser for norskfaget som elevene skal mestre etter hvert enkelt årstrinn. På bakgrunn av dette skillet er det nødvendig å operasjonalisere kritisk literacy inn i både en verdi- og kompetansekontekst for å være tilpasset planens ulike deler. Begge forskningsspørsmålene undersøker kritisk literacy-diskursens integrasjon i norskplanen<sup>2</sup>. Formålet er dessuten å sammenligne de ulike delene innad norskplanen og det overordnede verdigrunnet.

Det er viktig å poengtere at oppgaven retter seg mot norskfaget primært. Kritisk literacy har en særskilt tilknytning til norskfaget fordi det handler om kritisk tekstkompetanse. Norskfaget har en primær oppgave i å bidra med de redskapene som kreves for å utvikle kompetanse til å forstå og produsere tekst (Utdanningsdirektoratet, 2021). Lesing og skriving skal være en del av alle fag som grunnleggende ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12), men norskfaget har definitivt et særlig ansvar (Kunnskapsdepartementet, 2019). Jon Smidt peker på at literacy-begrepet både har en dannelsingsdimensjon, estetisk dimensjon og en kritisk dimensjon (Smidt, 2018, s. 91-96). Derfor er begrepet godt tilpasset et norskfag som skal være både et redskaps- og dannelsingsfag (Hamre, 2017). Jeg mener likevel det er nødvendig å supplere analysen med Overordnet del for å etterstrebe helhet i analysen. Overordnet del er på lik linje med fagplanene forskriftsfestet (Andersen et al., 2017, s. 81), og er dermed uløselig tilknyttet norskplanen fordi den er grunnlaget for alle skolens fag. De to perspektivene på fagplan og overordnet plan gir meg dessuten et godt sammenligningsgrunnlag. Den samlede hensikten med denne masteravhandlingen er derfor å peke på og drøfte rundt hvilken forståelse av kritisk literacy som legges til grunn for norskfaget i samspill med det overordnede verdigrunnet. Avhandlingen søker også å reflektere rundt formuleringenes konsekvenser i lys av den faktiske undervisningspraksisen ute i skolen.

---

<sup>2</sup> Diskursbegrepet blir ikke detaljert presentert i denne oppgaven, men vil få sin mer spesifikke betydning etter hvert i oppgavens ulike deler. Foreløpig refererer diskurs til kulturelle mønstre for språk og tekst som produseres og brukes i kulturens ulike sosiale felt. Det inkluderer et maktperspektiv knyttet til at tilgang til en diskurs gir inkludering i sosiale fellesskap. Uten denne tilgangen er man utelukket fra fellesskapet. Samtidig inkluderer diskursbegrepet et toveis maktforhold. Diskursene som omgir individet, fanger det fordi diskursen rammer deg inn som individ. Dersom man er inkludert i eller har bevissthet om diskursen, kan man derimot yte motstand mot diskursen. Videre i oppgaven vil diskursbegrepet i sterkere grad dreie seg inn mot tekstbegrepet.



## 2 Teori

Literacy har blitt et velutviklet område på forskningsfronten de siste årene. LK06 ble kalt for en literacy-reform der arbeid med tekst og tekstforståelse ble vektlagt som grunnlag og forutsetning for både kunnskapstilegnelse og samfunnsdeltakelse (Blikstad-Balas, 2016, s. 10). Kritisk literacy avgrenser literacy-begrepet til utvikling av en kritisk holdning til tekst og produksjon av tekst: man trenger kunnskaper om hvordan virkeligheten blir presentert i tekster i tillegg til å gjenkjenne tekstsjangre (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017). Med bakgrunn i NOU-en framtidens skole fra 2015 er det åpenbart at kritisk literacy er en nødvendig kompetanse i skolen og for fremtiden, spesielt i et stadig mer digitalisert samfunn: «Informasjonstilgangen er svært omfattende, og informasjonen den enkelte møter gjennom medier og andre kanaler, er ofte sammensatt og kommer fra ulike typer kilder» (NOU 2015:8, 2015).

Internasjonalt finnes mye forskning på kritisk literacy, med blant annet Janks og Luke i spissen. Forskning finnes også nasjonalt. Denne teorigjennomgangen presenterer et utvalg nasjonal og internasjonal forskning som kaster lys over kritisk literacy både som teoretisk begrep og i bruk. Noen av forskningsbidragene belyser også aspekter ved tidsrelevant læreplanideologi som et viktig grunnlag for oppgavens læreplananalyse og for den videre drøftingen. Teoridelen vil derfor ha en tredelt teoretisk forankring. I første delkapittel tar jeg for meg kritisk literacy som teoretisk begrep. Denne delen vil danne læreplananalysens teoretiske forankring, der begreper på kritisk literacy utgjør innholdet i mine selvstendige analysekategorier. Kapitlet begrunner derfor utvalget av de enkelte teoretiske perspektivene og utgjøre hoveddelen av teorikapitlet. I den andre delen presenteres forskning som belyser hvordan og hvorvidt kritiske perspektiver blir arbeidet med i skolen i dag. I tillegg presenteres konkrete didaktiske eksempler som er med på å grunnlegge behovet for kritisk literacy i skolen. Delen er altså knyttet til didaktikk. Det siste delkapitlet vier plass til relevante læreplanteoretiske perspektiver.

### 2.1 Teoretiske perspektiver på kritisk literacy

Kritisk literacy handler om å forholde seg kritisk til premissene som blir realisert i ulike tekster med bakgrunn i tekstens framstilling av sannhet, formål og hvem som skal ha tilgang til den. Man skal kunne møte tekster med motstand og kritikk og stille spørsmål ved forhold som blir sett på som offisielle sannheter (Blikstad-Balas, 2016). I følge Janks er kritisk

literacy-kompetanse en form for dagliglivspolitik, den lille p, som er helt uunnværlig. Vi trenger å forholde oss kritisk til alle små valg i hverdagen og tenke over hvordan de skapes, danner oss og får konsekvenser for samfunnet (2012, s. 150).

Janks kritiserer kompetansebegrepet for å være for statisk og at det unngår å invitere til kritikk av tekst og ytringer (2012, s. 151). Kress mener kompetansebegrepet ikke er utfordrende nok: «Competence leaves arrangements unchallenged» (Kress, 2010). Påstander unngår å bli utfordret fordi kompetansen er mer eller mindre etablert gjennom makt. Også Fairclough problematiserer kompetanse i sitt verk (2003, s. 151). Fairclough peker også på at: “What counts as appropriate and who decides are questions of power” (Fairclough, 1992, s. 33). Det vil alltid være noen med makt som setter standarden for hva som er tellende kunnskap og kommunikasjon, men denne kunnskapen trenger også å bli utfordret. Dette utfordrer kompetansebegrepet fordi det kan føre til at man ikke lenger stiller spørsmål ved det vedtatte, og der man aksepterer kompetansen som et statisk endelig resultat. Det er derimot umulig å få en «endelig» kompetanse i kritisk literacy og kritisk vurdering. Begrepet inngår i en dynamisk syklus der forståelser endres og justeres i takt med endrede maktstrukturer og sosiale praksiser. De sosiale grensene er svært ustabile (Kress, 2010, s. 23). Det trengs derfor en stadig utfordrende og kritisk holdning til tekster.

Paulo Freire og den kritiske pedagogikken utgjør et sentralt teorigrunnlag for kritisk literacy. Freire beskriver utfordringene som oppstår i det man ikke evner å delta i et språkfelleskap og dermed mister både makt og tilgang. Gjennom en filosofisk tilnærming beskriver Freire hvordan dialogen avdekker spenninger i maktbalansen og knytter dette til at ordet i seg selv ikke kan eksistere uten kritisk tenkning: Når man navngir verden får man også makt over den (Freire & Macedo, 2018, s. 218). Dette er også et prinsipp Fairclough er opptatt av, og setter makten man får gjennom å navngi verden i et ideologisk perspektiv. Ideologi, makt og språk er uløselig knyttet sammen fordi «using language is the commonest form of social behavior, and the form of social behavior where we rely most on common sense- assumptions” (Fairclough, 2001, s. 2). Den enorme tilliten til språket gjør at det framstår som en enorm ressurs for makt dersom man mestrer det. Fairclough peker på språket som det fremste verktøyet for sosial kontroll og makt. Dessuten har språket fått stadige nye behov og områder det skal dekke i tillegg til en stadig større kompleksitet (Fairclough, 2001). De som er med på å navngi verden er derfor også de som styrer verden. Ved at flere deltar i den samfunnsmessige dialogen vil det navngitte derimot bli utsatt for kritikk og utfordre etablert

ideologi (Freire & Macedo, 2018). Det ligger likevel en forutsetning til grunn for å kunne utfordre makten: Man må ha tilgang til å navngi.

Freire beskriver forholdet mellom de med makt og de uten makt som undertrykkerne og de undertrykte. Han peker på at de undertrykte lenge har tilpasset seg en struktur der de er vant til å undertrykkes og har resignert i sin kamp om frihet. De undertrykte har en iboende frykt for ytterligere undertrykkelse ved opprør, og derfor unngår de å utfordre makten (Freire, 2003, s. 16). Man kan risikere å bli fanget i egen avmakt, og de undertrykte søker derfor trygghet i sin egen ufri situasjon heller enn frykten for full frihet. Han understreker dog at om lengselen mot frihet blir vekket hos flere undertrykte, vil de sammen klare å mobilisere og overvinne frykten (2003, s. 16). Det kreves derfor en kollektiv bevissthet der de undertrykte må «oppdage at de er verter for undertrykkerne» (2003, s. 17). Først da starter frigjøringskampen. Kritisk literacy er med på å løfte Freires perspektiver fram i lyset, og er i så måte en viktig del av en frigjøringsprosess for de «undertrykte». Med mål om å kritisere, vurdere og stille spørsmål ved den etablerte tekst, er kritisk literacy med på å sette etablerte maktstrukturer på dagsordenen. Kritisk literacy er å “read both the word and the world in relation to power, difference and access to knowledge, skills, tools and resources» (Janks, 2013, s. 227). For å oppnå makt må vi forstå verden slik den er, men også inneha verktøyet og kompetansen til å utfordre den.

Hillary Janks presenterer et grunnleggende begrepsrammeverk for arbeid med kritisk literacy i sin artikkel «The importance of critical literacy» (2012). Janks begrepsapparat vil være definerende for mine valg i analysedelen og derfor er også Janks viet mye plass i denne teoridelen. Bakgrunnen for dette valget kommer jeg tilbake til lenger ned i kapitlet. For å ikke basere teorigrunnlaget på Janks og hennes begreper alene, prøver jeg likevel å presentere flere teoretiske utgangspunkt for de samme begrepene. Janks designbegreper er tuftet på en mer eller mindre konkret arbeidsmetode for kritisk literacy, et kritisk analyseverktøy for å kunne vurdere tekster og deres kontekst. Rammeverket består av en designsyklus med tre grunnleggende perspektiver: Design, dekonstruksjon og re-design. Begrepsbruken sammenfaller med Freires begreper om name-rename-problematise (Freire & Macedo, 2018, s. 88). Design er begrepet som prosessen utgår fra. Det definerer den konkrete sosiale konstruksjonen (tekst, ytring) som skal arbeides med. Fasen handler om å «make a text» (Janks, 2012, s. 152).

Designfasen følges av en dekonstruksjonsfase (de-construct), der man gjenkjenner og kritiserer avsenders interesse og motiv med teksten fra design: «Remake a text» (Janks, 2012, s. 152). Kritikk er et sentralt begrep i dekonstruksjonen og legger grunnlaget for en ny forståelse av en opprinnelig tekst: «Critique enables participants to engage consciously with the ways in which semiotic resources have been harnessed to serve the interests of the producer and how different resources could be harnessed to re-design and re-position the text» (Janks, 2012, s. 153). Det kritiske blikket i dekonstruksjonen er synonymt med en bevissthet rundt avsenders valg i teksten og deres formål. Dekonstruksjon og kritikk peker derfor tilbake på designfasen. Begrepet kritikk blir i en poststrukturalistisk og marxistisk tilnærming brukt om å avsløre gjemte ideologier i tekst (Janks, 2010, s. 35). Vi trenger derfor kritikken for å avsløre tankene og verdiene som opptrer i tekst. Kress mener likevel vi må være kritiske til kritikk som begrep fordi det er for orientert til fortidens handlinger og de nåtidige effektene av dem (Kress, 2010, s. 6). Selv om kritikken baserer seg på fortid, vil den likevel kunne være med på å skape bevissthet og utfordre vedtatte tanker fra fortiden. Med bakgrunn i Kress sin påstand om «the understanding developed through critique is essential in the practices of design» (Kress, 2010, s. 6), vil dessuten kritikk og dekonstruksjon peke framover, som et påskudd for nye ytringer og design. Janks peker også på at: “The interest of the interpreter is not enough. An ability to recognise and critique the rhetor’s interest and to estrange oneself from it is also necessary” (Janks, 2012, s. 152). Kritikk blir verktøyet for en nyansert, helhetlig forståelse.

Den nye forståelsen som skapes ved dekonstruksjon er pådriver for den siste fasen, re-design. Her skjer en rekonstruksjon av teksten der den forstås på en ny måte i lys av de kritiske perspektivene i dekonstruksjonen: «Remake a text» (Janks, 2012, s. 152). Den kritiske tankegangen går i retning av både designfasen og re-designfasen, et kritisk blikk på den opprinnelige teksten og i konstruksjon av ny tekst. Re-design krever lesing både med og mot innholdet og formen i teksten (Janks, 2012, s. 152-153). «Once the message has been designed and produced, it is open to re-making and transformation by those who review, comment and engage with it» (Kress, 2010, s. 26). En slik «remaking» er helt nødvendig for å skape ny innsikt og nyanserte forståelser av teksten. En bevissthet om at tekst og ytringer alltid er bærere av en sosial agenda. Re-design og kritikk skal bidra med en alternativ sannhet (Janks, 2012, s. 153).

Janks designbegreper utgjør en svært konkret og samtidig helhetlig måte å forstå kritisk literacy på. Dessuten understreker den sykliske utformingen av de tre begrepene hvor viktig det er å behandle kritisk literacy som et helhetlig begrep og metode. Det kritiske blikket må arbeides med, reflekteres over og aktivt brukes i omarbeiding av tekst, kjernen i re-designbegrepet. Sammen fanger de tre begrepene opp essensen i kritisk literacy som kompetanse, og det er med bakgrunn i denne helhetlige forståelsen jeg har valgt å bruke dem som analysekategori i læreplananalysen.

Design-re-design-prosessen inviterer til en stadig veksling mellom tekstens deler og den kontekstuelle helheten der man stadig vurderer dem opp imot hverandre. Dette harmonerer med Gadammers hermeneutiske sirkel der forståelsen pendler mellom helhet i lys av deler og deler i lys av helhet. Delene bør sammenfalle med helheten for korrekt og helhetlig forståelse (Gilje, 2019, s. 156). Poppers begrep om forventingshorisont er også relevant. Vi stiller alle med ulike førforståelser til begreper og tekster, og dette kan gi mange ulike fortolkninger som følge av de ulike forståelsene (Gilje, 2019, s. 162). Med bakgrunn i disse hermeneutiske perspektivene vil alle utsagn og tekster komme som et resultat av en forventning. På denne måten blir alle design derfor et uttrykk for et re-design. Design må derfor aldri forstås som et nøytralt utgangspunkt, fordi man alltid bygger sine resonnement på tidligere erfaringer. Derfor er kritikk og dekonstruksjonsfasen helt uunnværlig for kritisk bevisstgjøring (Janks, 2012, s. 153). Dekonstruksjonen bygger bro mellom design og re-design gjennom kritikken, men baner også vei for nytt design i lys av fortidens erfaring og bevisstgjøring: en evig syklus. Et viktig poeng er at både design og re-design kan brukes på måter som tjener en interesse på bekostning av andres (Janks, 2012, s. 153). Begrepene er derfor sterkt tilknyttet makt. Med bakgrunn i det sykliske perspektivet for design-re-design vil denne makten kunne knyttes til noe sirkulært og stadig dynamisk, tanker som assosieres med Foucaults maktperspektiv. Wandel beskriver Foucaults refleksjon omkring makt som noe positivt heller enn et hinder: «Power produces, makes, and shapes, rather than masks, represses, and blocks» (Wandel, 2001, s. 369). Kritisk literacy nærmer seg dette synet på makt heller enn en marxistisk tilnærming der makt er et uttrykk for hierarki og dominans (Janks, 2012, s. 153). Kritisk literacy er ifølge Luke basert på en kontinuerlig prosess mer enn en statisk modell. Vi gir stadig verden nye navn gjennom identifisering av dens mønstre og kompleksitet. Slik utvikler vi verdens kapasitet til å stadig være gjenstand for omforming (Luke, 2012, s. 9). Det er likevel verdt å nevne at Freire holder fram et mer marxistisk maktperspektiv, der de undertrykte holdes nede av undertrykkerne (Freire, 2003). Kritisk literacy er i dag mer en

symbiose av de to perspektivene. Luke oppsummerer dagens kritisk literacy I tre deler, der (a) og (c) beskriver både en marxistisk og sirkulær makttilnærming:

“(a) a focus on ideology critique and cultural analysis as a key element of education against cultural exclusion and marginalization; (b) a commitment to the inclusion of working class, cultural and linguistic minorities, indigenous learners, and others marginalized on the basis of gender, sexuality, or other forms of difference; and (c) an engagement with the significance of text, ideology, and discourse in the construction of social and material relations, everyday cultural and political life” (Luke, 2012, s. 6).

Ut ifra disse tre definisjonene operer kritisk literacy innenfor en ideologkritisk versjon med fokus på marginaliserte grupper på den ene siden, og som et språklig fenomen med fokus på språkets makt på den andre siden. Felles for tilnærmingene er at tekster brukes til å analysere det sosiale landskapet med et mål om rokke ved både etablerte sosiale relasjoner og materielle forhold. Fra et kulturelt syn blir kritisk literacy derfor arbeidet med å avdekke hvordan tekst og diskurs manipuleres til å representere verden på en bestemt måte: En avsløringsstrategi (Luke, 2012, s. 9).

I tillegg til designbegrepene presenterer Hillary Janks flere relevante begreper i en teoretisk kritisk literacy-kontekst. Der design, dekonstruksjon og re-design er knyttet til en konkret form for tekstkyndig, kritisk kompetanse og ferdighet, er Janks begreper om makt, mangfold, tilgang og identitet sentrale i en analytisk tilnærming til kritisk literacy. I likhet med designbegrepene som grunnlag for ferdighetsbegrepene, er makt, mangfold, tilgang og identitet gode indikatorer på et mangfoldig og helhetlig kritisk literacy-begrep. Begrepene speiler på mange måter bredden i kritisk literacy og baner vei for å analysere, reflektere og plassere en ofte vid tekstlig kontekst i mer satte rammer.

Hensikten med denne læreplananalysen er å undersøke både hvorvidt planen legger opp til ferdighetstrening i kritisk literacy, men også hvorvidt planens mål og formuleringer bygger på en kritisk literacy-inspirert tankegang og læringskontekst. Sistnevnte foregår derfor på et analysenivå der det hensikten er å finne fram til de underliggende perspektivene som ligger til grunn for opplæringen, i hvilken grad læreplanen er tilpasset en kritisk literacy-vennlig læringskontekst. Dette gjør at jeg behøver analysekategorier og begreper som egner seg for å avdekke mer komplekse ideer og idealer. Janks begreper om mangfold, makt, identitet og

tilgang bidrar med et passende rammeverk for et slikt analysenivå. Disse utgjør derfor analysegrunnlaget for kategorien analytiske begreper. Begrepene er dessuten konkrete nok til å kunne vurdere forekomsten av dem i planens ulike deler. Sammen fungerer de analytiske begrepene som en representasjon på kritisk literacy som både konkret, men samtidig komplekst og mangfoldig begrep. Videre vil jeg forsøke å definere hvert enkelt begrep i lys av relevante teoretiske perspektiver. Janks begreper vil danne utgangspunktet for analysekategoriene, men jeg vil videre i teoridelen også supplere med andre teoretiske perspektiver i et forsøk på å skape kompleksitet og mangfold i begrepsdefinisjonene.

Janks begrepsapparat består av de fire kjernebegrepene power, diversity, access, identity. Tekstens kontekst og verden kan for øvrig omtales i lys av disse begrepene: “Critical literacy is about enabling young people to read both the word and the world in relation to power, identity, difference and access to knowledge, skills, tools and resources” (Janks, 2013, s. 227). Begrepene gir rom for diskusjon rundt hvilke elementer som er til stede eller fraværende i en tekst: Hvem har makten? Hvordan er denne makten fordelt? Hvem har tilgang til informasjonen og hvilke meninger blir anerkjent? Begrepene henger dessuten sammen og avhenger av hverandre. Tilgang eksisterer ikke uten tilstrekkelig makt, mangfold finnes ikke uten adekvat tilgang, og makt eksisterer bare i et ekskluderende vakuum uten tilgang: «How can education contribute to a world in which our students at all levels of education become agents for change?» (2013, s. 226-227). Bevissthet, diskusjon og forståelse rundt de fire kjernebegrepene tilknyttet ulike kontekster er i følge Janks essensielt for at elevene skal kunne ta del i samfunnsendringen. (2013, s. 227). I en ideell verden er alle de fire begrepene symbiotisk integrert, men dersom et begrep mangler vil det også gå på bekostning av de andre begrepene. Konsekvensene tilknyttet fravær av begreper vil jeg skissere i de kommende avsnittene.

Mangfold er knyttet til hvorvidt en tekst eller kontekst er tilpasset ulike mottakere med ulik bakgrunn. Ulike diskurser er tilknyttet mange ulike sosiale identiteter og institusjoner (Janks, 2010, s. 25). Derfor er det et behov for å reflektere over vår egen måte å handle, tenke og skrive på, som vi ofte tar for gitt (Gee, 1990, s. 142) Mangfold kan finnes uten makt. Det vil komme til syne gjennom en utad feiring av mangfold, men der dette mangfoldet i utgangspunktet blir definert av dem som sitter med makten. Mangfold kan også finne sted uten tilgang til den dominerende diskursen, som vil kunne føre til et språklig ghettofelleskap av de som står utenfor (Janks, 2013, s. 226). Mangfold har derfor lite for seg dersom man ikke

har tilgang og makt til å endre diskursene til sin fordel. Identitetsbegrepet er på mange måter bakt inn i mangfold fordi det sier noe om hvilken kultur, historie og samfunnsgruppe man identifiserer seg med (2013, s. 234). Identitet bygges og endres ikke minst også som følge av ens maktposisjon og tilgang til samfunnet. Også Freires verk er relevant i et mangfoldsperspektiv. Han omtaler undervisningen som en «banking model», der elevenes liv og kultur blir sett på som irrelevant (Freire, 1970, i (Luke, 2012)). Elevene er tomme beholdere som skal fylles med skolens riktige innhold.

Maktbegrepet søker å undersøke hvilken makt avsender av en tekst, ytring eller kontekst har. Hvilke maktstrukturer er synlige? Tekst kan i denne sammenhengen brukes som et verktøy for opprettholdelse og reproduksjon av dominans (Janks, 2010, s. 23). Makt kan eksistere uten tilgang, men det vil opprettholde den ekskluderende kraften av mektige diskurser og handlinger der bare noen få har mulighet til å delta. Makt kan også eksistere uten mangfold, der det setter en stopper for samfunnsendring fordi det styres av noen ytterst få (Janks, 2013, s. 226). Også Foucaults positive syn på makt gjennom produksjon og handling (Wandel, 2001, s. 369), er et viktig aspekt i omtale av maktbegrepet. Dette synet åpner for muligheten til å skaffe seg makt gjennom tekstproduksjon. Det er likevel en forutsetning til grunn om adekvat tilgang for å være i stand til å delta.

Tilgang beskriver muligheten hver enkelt har til å delta i en diskurs. Tilgang kan finne sted uten makt. Det vil gi utslag i at de mektige og dominerende diskursene blir allmenngjorte uten forståelse og bevissthet over hvorfor og hvordan de ble dominerende. Resultatet er en stille aksept. Tilgang kan også være til stede uten mangfold. Da vil bevisstheten rundt at forskjeller påvirker hvem som har tilgang og hvem som høster frukter av den bli oversett. Tilgangen er dermed forbeholdt de få (Janks, 2013, s. 226). Det er derfor utilstrekkelig å inneha egen tilgang, man trenger også bevissthet rundt sin egen og andres tilgangskompetanse. Et sentralt spørsmål er hvordan man kan skape tilgang til en dominerende diskurs samtidig som at man skal verdsette og anerkjenne mangfoldet av diskurser og kultur blant elevene. Dette kalles et “access paradox”:

“If we provide students with access to dominant forms, this contributes to maintaining the dominance of these forms. If, on the other hand, we deny students access, we perpetuate their marginalization in a society that continues to recognize the value and importance of these forms” (Janks, 2010, s. 24).



## 2.2 Didaktiske perspektiver på kritisk literacy

Videre vil jeg presentere relevant forskning tilknyttet didaktiske perspektiver på kritisk literacy. Deler av kapitlet gir en tilstandsrapport på norske elevers tilegnelse av kritiske kompetanser, samt et internasjonalt perspektiv tilknyttet læreres kritiske bevissthet. Dette danner et deskriptivt utgangspunkt for videre drøfting av norskplanens målformuleringer. Både nasjonale og internasjonale eksempler blir behandlet. Sammen skisserer bidragene behovet for økt kritisk literacy-undervisning, men også praktiske eksempler på hvordan denne undervisningen bør foregå. De didaktiske eksemplene bidrar derfor med et overordnet normativt perspektiv for analysen.

Blikstad-Balas og Foldvik (2017) har i sin artikkel undersøkt hvordan elevene vurderer pålitelige kilder fra internett. Utgangspunktet er at 80% av norske elever velger internett som foretrukken informasjonskilde til skoleoppgaver. Internasjonale studier viser dessuten at elevene sliter med å vurdere kildene grundig nok og at det ikke gjøres med mindre de blir eksplisitt oppfordret til det (2017, s. 30). 7 vg1-elever ble intervjuet i studien. Elevene fikk i oppgave å vurdere troverdigheten til tre ulike tekster som omhandlet kjøttforbruk: En kritisk tekst fra Framtiden i våre hender, en infotekst om proteiner fra Matprat og et blogginnlegg om vegetarisk kosthold av Sophie Elise. Funnene viser at de intervjuede elevene sjelden vurderer kildene på eget initiativ. Deres kriterier for vurdering av troverdighet baserer seg på interesse, bruksområde og relevans. De har utover dette ingen strategier for ytterligere vurdering av en kilde. I de tilfellene elevene eksplisitt ble bedt om å vurdere avsenders etos stilte de ulike krav til ulike avsendere før lesningen. Vurderingen var i stor grad basert på hvorvidt elevene hadde kjennskap til og tillit til avsender fra før. Tekster med god innledende tillit ble dermed vurdert mindre kritisk enn nye avsendere med uavklart tillit. Matprat ble derfor ansett som en troverdig kilde på generelt grunnlag, uavhengig kontekst. Sophie Elise ble derimot avvist momentant, som følge av sin plattform. Andre funn viste at elevene så på faktapåstandene som ensbetydende med objektiv kunnskap, og at de dermed ikke følte behov for å undersøke dem nærmere. Faktainformasjonen fikk forrang for avsender og troverdighet ble dermed vurdert ut ifra hvorvidt mottakeren oppfattet informasjonen som riktig. Studien viser til et gap mellom læreplanens mål om kritisk vurdering av tekst og elevenes faktiske vurderingskompetanse. Artikkelforfatterne påpeker behovet for å stille kritiske spørsmål til tekstene elevene møter, og undersøke det som er utelatt framfor å bare gjengi innholdet

(Blikstad- Balas & Foldvik, s. 37-38). Luke tar til orde for en slik arbeidsmåte, der han oppfordrer til å vurdere de bakenforliggende hensiktene med tekst (Luke, 2012, s. 4). Perspektivet er også i tråd med Janks dekonstruksjonsbegrep (Janks, 2012).

Eckeskog og Lundgren (2015) har gjort undersøkelser av hvordan leseforståelsesstrategier kan brukes for å utvikle kritisk literacy. Dette med bakgrunn i behovet for kritisk lesekompetanse for meningsskaping, tilgang og videre arbeid med teksten, tanker i tråd med Janks' design- og re-design begreper (Eckeskog & Lundgren, 2015, s. 37; Janks, 2013, s. 228). Studien bestod i høytlesning av en skjønnlitterær bok i morsmålsfaget på ulike klassetrinn. Den påfølgende tekstsamtalen i klasserommet og lærernes tilnærming til forståelsesstrategier ble videre analysert. Strategiene ble kategorisert etter å gjøre koblinger, stille spørsmål, skape mentale bilder, sammenfatte, forutse og analysere tekststruktur.

Funnene fra studien viste at forståelsesstrategiene kan gi økt teksttilgang, men bare om læreren bruker strategiene som en del av en genuin samtale om teksten. I slike samtaler viste elevene forståelse gjennom å koble innhold til sitt eget liv og egen erfaring. Det er likevel behov for en mer kritisk forståelse av tekstene som går forbi koblingen til egne erfaringer. Lærerne var flinke på å knytte teksten til elevenes virkelighetsverden, men denne koblingen ble ikke automatisk overført tilbake til teksten slik at tilgangen ble optimal (Eckeskog & Lundgren, 2015, s. 47). Dekonstruksjonen av tekst var altså til stede, men videre arbeid med re-design ble utelatt. Dermed ble også elevenes forståelse svekket. Artikkelen konkluderer med at forståelsesstrategier alene ikke kan føre til økt kritisk literacy, men at strategiene i sammenheng med støttende undervisning kan hjelpe elevene med å bli oppmerksomme på underliggende strukturer i tekster. Det krever altså en lærer som er bevisst og stiller de rette spørsmålene. Forfatterne etterspør økt fokus på dekonstruksjon av egen undervisning om forståelsesstrategier for å skape bevissthet og trene kritisk literacy i større grad (2015, s. 48). Også Rogers (2014) peker på viktigheten av lærernes bevissthet rundt egen undervisning: «Critical literacy is a framework versus an additional skill that needs to be taught» (s. 258). Lærerne trenger å forstå og behandle kritisk literacy som et helhetlig, kontinuerlig og komplekst rammeverk med tilhørende metabegreper.

Hillary Janks' artikkel «Critical literacy in teaching and reserarch» (2013) gir en gjennomgang av hennes teoretiske rammeverk for kritisk literacy i tillegg til tre illustrerende

caseeksempler på operasjonalisering av kritisk literacy i undervisning og samfunn. Jeg presenterer her to av dem.

I første case skisserer Janks mangelen på tilgangskompetanse hos språklige minoriteter. De uten tilstrekkelig tilgang vil kunne føle avmakt i et system der det dominante språket stadig får økt verdi og legitimitet gjennom utdanning *om* og ikke *til* dette språket (Janks, 2013, s. 228). Et prosjekt i Arizona søkte å endre disse maktstrukturene gjennom undervisning gjennom historie og litteratur valgt på bakgrunn av minoritetsgruppers erfarings- og interessehorisont. Funnene av denne intervensjonen førte til at eksempelvis elevene med latinsk opphav fikk bedre utbytte av undervisningen og større bevissthet rundt hvem de var. Identifikasjonen ga økt tilgang til tekstene og dermed bedre utrustning for deltakelse i diskusjon (2013, s. 229). Programmet bidro til økt tilgangskompetanse: «Critical literacy is meant to be transformative» (2013, s. 230).

Den andre casen tar utgangspunkt i et satirisk maleri fra 2012 av den tidligere Sør-Afrikanske presidenten Jacob Zuma. Brett Murrays portrett framstilte en president med klare trekk av Lenin i en populærkulturell kontekst der han viser kjønnsorganet sitt som en kritikk mot ANC-regjeringen (2013, s. 232). Hendelsen skapte store reaksjoner der kunstneren ble anklaget for politisk provokasjon, rasisme og provokasjon mot afrikansk kultur. I følge Janks er maleriet et godt utgangspunkt for en kritisk samtale: Hvem har makten til å bruke språket innenfor en bestemt diskurs og hvem har tilgang til denne diskursen? Eksemplet kan bidra til å diskutere kjernebegreper i kritisk literacy som design, power, access og diversity (2013, s. 234). Arbeid med de samme kjernebegrepene eksemplifiseres også i et tredje case fra Sør-Afrika: literacy-utvikling gjennom bruk av sms. Med bakgrunn i dårlige literacy-ferdigheter ble programmet satt i gang for å øke kompetansen gjennom en plattform elevene allerede var kjent med. Resultatet var mer språklige bevisste elever som evnet å produsere tekst for et publikum og dermed inneha makt til å bestemme over egen verden og økt tilgang til en ny tekstdiskurs. Skrivningen utviklet også metabevissthet. Prosjektet ivaretok på lik linje med de andre casene viktige kritisk literacy-begreper: En gjenkjennbar diskurs der alle kunne delta på sine premisser med et reelt publikum og dermed økt makt (2013, s. 237).

### 2.3 Læreplanteoretiske perspektiver

Engelsen (2019) presenterer i sin artikkel en drøftende oversikt over det hun mener er en tilbakevending til en vitenskapssenteret tradisjon for læreplantenkning i LK20. Med begreper som dybdelæring og kjerneelementer har vi ifølge forfatteren gått i retning av 1960-årenes vitenskapelige læreplantankegang der pedagogiske tendenser systematisk ble brutt ned til sin grunnleggende essens og karakteristikk. Engelsen argumenterer for at dagens læreplantenkning og 60-tallets tenkning er likt i sitt fokus på struktur og faglige byggesteiner eller kjerneområder i faget. Et tydelig skille er likevel metodefriheten i dagens læreplantenkning kontra sterk metodestyring på 60 tallet. Dagens tenkning skiller seg dessuten fra tidligere vitenskapstenkning ved at datidens vitenskapelige tenkning var knyttet til realfagene. I dag er man opptatt av dybdelæring og faglige kjerneelementer i alle skolens fag. Det akademiske har derfor blitt balansert opp imot mer allmenndannende utdanning. Engelsen ytrer behovet for en «balanced curriculum» der de allmenndannende perspektivene og vitenskapen må forenes på en god måte (Engelsen, 2019). Literacy kan i så måte sies å være en representant for et mer allment dannelsingsmål.

Også Ongstad (2014) presenterer i likhet med Engelsen relevante læreplanperspektiver i sin analyse av literacy-begrepet og fagdidaktikken . Han peker på at begrepet har blitt bakt inn i fagdidaktikken gjennom en pågående internasjonalisering av utdanningssystemet, der prosessprodukt tenkning dominerer og gir et mer åpent og dynamisk syn på faglighet. Det finnes i følge Ongstad en spenning mellom en internasjonale favorisering av literacy som et stort og diffust begrep og evnen til nasjonal operasjonalisering av begrepet i styringsdokumentene (Ongstad, 2014, s. 218). Storsatsninger som grunnleggende ferdigheter, PISA-testene og målsetningene om livslang læring er alle eksempler på perspektiver som har kommet inn i læreplanen på bakgrunn av internasjonale literacy-trender. Ongstad etterspør øky bevissthet omkring økonomiske og politiske motiver for literacy- og læreplanutviklingen (2014, s. 219). Både Ongstad og Engelsen viser til et paradoks i norsk utdannings- og læreplanplanlegging. Den vitenskapssentrerte læreplantilnærmingen med kjerneelementer og dybdelæring søker å finne essensen i et fagområde. Dette synet står, som Ongstad argumenter for, i spenn med et stort, diffust begrep som literacy. Kategorisering møter begrepskompleksitet. De to artiklene belyser viktige utfordringer med læreplan i møte med internasjonale literacy-trender.

## 2.4 Oppsummering

Med bakgrunn i de teoretiske perspektivene er det tendenser til en todeling innen forskningen på kritisk literacy. Den ene retningen baserer seg på kritisk literacy som begrep for den praktiske undervisningen, en opplæring i kritisk literacy som baserer seg på matforskjeller og tenkning som et overordnet premiss. Både Janks (2013) og Blikstad-Balas og Foldvik (2017) sine artikler går i denne retningen i sine perspektiver og problematiseringer av minoritet/majoritet og avsendermakt. Den andre retningen fokuserer på kritisk literacy som metabegrep der kritisk literacy forstås som en kompetanse læreplanen skal vurderes ut ifra. Ongstad (2014) og Engelsen (2019) peker begge på dette begrepsperspektivet. Rogers bidrag belyser også utfordringene begrepet kan ha i møte med læreplanoperasjonalisering: kritisk literacy som noe mer enn ren ferdighetstrening, et grunnleggende rammeverk og tenkemåte (Rogers, 2014, s. 258). Begge tendensene er interessante for mitt prosjekt da kritisk literacy som metabegrep blir tilknyttet en større samfunnskontekst der makt, demokrati og tilgang problematiseres. Kritisk literacy blir i så måte et ladet (makt)begrep i møte med klasserommet. Dette er høyst interessant i et læreplanperspektiv der komplekse begreper må brytes ned til funksjonelle enheter.

På grunn av begrepskompleksiteten blir det derfor også nødvendig å belyse kritisk literacy på flere ulike nivåer. Dette er også utgangspunktet for todelingen mellom ferdighetsbegreper og analytiske begreper i læreplananalysen. Todelingen hjelper til med å holde perspektivene adskilt. Dette kapitlet har vist en tredeling der kritisk literacy forstås i en didaktisk, teoretisk og læreplanteoretisk sammenheng. Dette danner også utgangspunktet for den videre analysen og metodevalget, der ulike læreplannivåer brukes til å belyse de ulike perspektivene. Den kritiske diskursanalysen vil ta i bruk teoretiske perspektiver for analyse av norskplanen. Læreplanteoretiske perspektiver og didaktiske perspektiver blir så svært relevante for å diskutere og reflektere over disse analysefunnene. Formålet med både tredelingen av perspektiver og inndeling av ferdighets- og analysekategorier for analysen er å nettopp få fram kompleksitet. Delingen vil kunne tjene som en god indikator for refleksjon rundt læreplanens posisjonering omkring kritisk literacy. Den inviterer også til kritisk diskusjon rundt de ulike perspektivene.

## **3 Metode**

### **3.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt**

Problemstillingen og tekstilnærmingen i dette prosjektet relaterer seg vitenskapsteoretisk til sosialkonstruktivistiske grunntanker. Sosialkonstruktivismen bygger på en forståelse av at sosiale fenomener er konstruert av mennesker gjennom sosial samhandling. Virkeligheten er derfor sosialt skapt (Berger & Luckman, 1967, i (Skrede, 2017, s. 76). Språket har en viktig funksjon i å formidle virkeligheten, men er også en sosial konstruksjon i seg selv. Ettersom mitt mål er å undersøke språkbruk i tekst, er også poststrukturalismen et viktig vitenskapsteoretisk grunnlag. Der sosialkonstruktivismen innbefatter all sosial samhandling, er poststrukturalismen i større grad lingvistisk orientert med et hovedfokus på språkets funksjon. Poststrukturalismen belyser oppfatningen om at språket i seg selv er grunnlaget for både det sosiale liv og i stor grad også vårt indre tanke- og følelsesliv (Skrede, 2017, s. 75).

Den sosialkonstruktivistiske og poststrukturalistiske tilnærmingen til språk som sosialt skapt gir rom for hermeneutisk tolkning. Hermeneutikken er opptatt av å vurdere årsakene og bak et handlingsuttrykk, altså å finne den underliggende sammenhengen (Gilje, 2019, s. 11).

Tolkningsarbeidet mitt vil inngå i en hermeneutisk tolkningstradisjon der Gadammers filosofiske hermeneutikk står i fokus. Gadamer bruker begrepet hermeneutisk sirkel for å beskrive teksttolkningsarbeid som en evig runddans der forståelsen beveger seg fra helheten til delene og tilbake til helheten. Kriteriet for korrekt forståelse baseres på at delene er koherente med helheten. Om ikke dette er tilfellet, er forståelsen mislykket og det holistiske kriteriet er ikke oppfylt (Gilje, 2019, s. 156). Det hermeneutiske del-helhet perspektivet er sentralt for utvalget mitt.

## **3.2 Utvalg**

### **3.2.1 Goodlads læreplannivåer**

Goodlad (1979) har utviklet et begrepsapparat og analyseverktøy for å forstå prosessen for læreplanutvikling. Modellen beskriver prosessen fra idefasen til virkeliggjøring i undervisning. Goodlad bryter læreplanen ned i fem enkeltnivåer. Den ideelle læreplan forklarer det ideologiske bakteppet for læreplan og omfatter det politiske og verdirelaterte grunnlaget for utdanningssektoren. Den formelle læreplan utgjør den vedtatte, skriftlige planen som er selve rammen for skolens virksomhet. Den oppfattede læreplan er nivået som beskriver aktørenes fortolkninger av den formelle læreplan og som påvirker deres videre

arbeid med planen. Videre er den operasjonaliserte læreplan er den oppfattede læreplanen satt ut i praksis i skolen. Til slutt er den erfarte læreplanen de erfaringene lærere og elever har tilegnet seg fra oppfattet læreplan (1979, s. 60-63).

Datamaterialet for denne studien er valgt i den hensikt å dekke flere av Goodlads nivåer. Dette for å hindre en ensporet analyse der bare et nivå undersøkes isolert. Tekster innenfor en utdanningskontekst opererer sjelden i et vakuum og er knyttet til ulike aktører som ønsker å realisere sine intensjoner på mange nivå. For å forstå formålet med tekstene kreves et bredere hermeneutisk perspektiv (Gilje, 2019, s. 12). Likevel vil det formelle læreplannivået ha forrang, ettersom begreper og tekst i læreplanen er fokusområde i analysen. I min studie vil nivåene brukes for å kategorisere de ulike strukturene i analysekomponentene, der spesielt skillet mellom ideologi, tekst blir sentralt. Goodlads nivåer er i så måte med på å konkretisere *delene* i det hermeneutiske tolkningsarbeidet som et redskap for å finne forståelse for *helheten* (Gilje, 2019, s. 156).

### 3.2.2 Tekstutvalg

Norsk- og læreplanens ulike deler behandles i denne studien. Den tar derfor utgangspunkt i det formelle nivået av læreplanen (Goodlad, 1979). Valget er gjort på bakgrunn av problemstillingen som er spisset mot å avdekke en gitt sosial konstruksjon i tekst. Jeg mener det er nødvendig å analysere alle planens deler da de har ulik funksjon. Fra kompetansemålene som kan knyttes direkte til undervisning, til overordnet del og fagrelevans som definerer et bredere verdigrunnlag. Analysen omfatter den formelle læreplanens to hoveddeler:

(1) *Overordnet del av læreplanen- verdier og prinsipper for opplæringen:* Overordnet del uttrykker overordnede verdier og prinsipper som gir retning for opplæringen og har som formål å utdype verdigrunnlaget i formålsparagrafen. Dokumentet er inndelt i skolens verdigrunnlag, prinsipper for læring, utvikling og danning, samt prinsipper for skolens praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2).

(2) *Læreplan i norsk:*

- *Norskfagets relevans og sentrale verdier:* Denne delen av læreplanen konkretiserer verdigrunnlaget fra overordnet del og knytter det til en norskfaglig kontekst. Delen

sammenfatter i to avsnitt hvordan faget skal bidra til å realisere verdigrunnlaget i opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2019).

- *Kjerneelementer for norskfaget*: Kjerneelementene representerer sentrale begreper, metoder, tenkemåter, kunnskapsområder og uttrykksformer elevene må kunne mestre i anvendelsen av norskfaget. Sentralt er utvikling av forståelse for innholdet og dets sammenhenger. Nytt av LK20 er at kjerneelementene tilbys som et støttemateriell til læreplanens kompetansemål. Kompetansemålene kan i den digitale læreplanen knyttes til konkrete kjerneelementer. Motsatt kan man i hvert kjerneelement få vist tilknyttede kompetansemål på alle nivåer (Utdanningsdirektoratet, 2019).
- *Kompetansemål for norskfaget etter 10. trinn*: Omfatter de konkrete målsetningene for hva elevene skal kunne etter 10 år i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Valg av 10. trinn er gjort på bakgrunn av at målene representerer en mer eller mindre fullstendig oppnåelse av de kompetansene elevene skal ha tilegnet seg gjennom et helt grunnskoleløp.

Valget av LK20 og overordnet del er gjort på bakgrunn av at de representerer de formelle målene for grunnskolens opplæring. Jeg vil likevel supplere analysen med flere offentlige dokumenter til støtte og utfordring av formuleringer i planen. De vil også være med på å skissere et ideologisk bakteppe for læreplanen, som er viktig ved en kritisk diskursanalytisk tilnærming (Skrede, 2017, s. 21). Disse blir ikke analysert i sin helhet av hensyn til oppgavens ramme. NOU-en «Fremtidens skole- Fornyelse av fag og kompetanser» (NOU 2015:8, 2015), og Stortingsmelding 28 «Fag- fordypning- forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet» (Meld.St.28 (2015-2016)), som ble nevnt i innledningen, vil tjene som et slikt støttemateriell. Dette fordi de to dokumentene representerer de ideologiene, tankene og holdningene som har vært utgangspunktet for den nye læreplanen. Dokumentene er med på å representere Goodlads første læreplannivå, den ideelle læreplan (1979).

### **3.3 En kritisk diskursanalytisk tilnærming**

Kritisk diskursanalyse danner denne analysens metodiske forankring. Dette på bakgrunn av mitt ønske om å undersøke en bestemt kritisk literacy-diskurs i datamaterialet. Videre følger



en redegjørelse av begrepet diskurs og kjennetegn på kritisk literacy som diskurs. Til slutt beskrives en kritisk diskursanalytisk tilnærming i lys av mitt prosjekt.

### **3.3.1 Diskursen kritisk literacy**

Diskurs er et mangfoldig begrep og brukes i ulike sammenhenger. Skrede gjengir Faircloughs definisjon av diskurs som hviler på tre tilnærminger: (1) Meningsdannelse som inkluderer all sosial praksis, (2) språk tilknyttet et spesifikt sosialt felt og (3) konstruksjoner av verden som assosieres med et spesifikt samfunnsmessig perspektiv (Fairclough, 2009, i (Skrede, 2017, s. 26), (Fairclough, 1995, s. 74,131). Tekst som sosial praksis er en sentral del av alle de tre tilnærmingene, i tråd med sosialkonstruktivistisk teori (Berger & Luckman, 1967, i (Skrede, 2017, s. 76). Foucault har en lignende tretrinnsdefinisjon av diskursbegrepet der diskurs i det vide er (1) «the general domain of all statements», mer spisset er (2) «an individualizable group of statements» og til slutt (3) «a regulated practise that accounts for a number of statements» (Foucault, 1972, i (Mills, 2004). I likhet med Faircloughs definisjoner går Foucaults diskurstilnærminger fra en bred, generell definisjon, til en definisjon basert på strukturer innad diskursen, og til slutt en definisjon med forankring i samfunnsstrukturer. Den siste tilnærmingen legger mer vekt på intensjonen bak tekst enn teksten i seg selv (Mills, 2004, s. 6). Jeg velger å tilnærme meg diskursbegrepet med Faircloughs og Foucaults andre tilnærming, diskurs som et spesifikt sosialt felt. Definisjonen legger vekt på tekst som sosial praksis og kritisk literacy vil fungere som det sosiale feltet, der formuleringer vurderes opp imot gitte kriterier.

Også den tredje definisjonen av diskurs, konstruksjoner i lys av et samfunnsperspektiv, vil ha relevans for avhandlingen. Den formelle læreplanen i stor grad er preget av den ideelle (Goodlad, 1979), der intensjonene og det samfunnsmessige perspektivet bak læreplanteksten er relevant. Olson (2003) peker på at enhver reform i en utdanningsammenheng pendler mellom beskrivelser av skolens institusjonelle samfunnsmandat og som en arena for utfoldelse for barnet: «An unbridgeable gap between the institutional and the personal, between the formal and the informal» (Olson, 2003, s. 4). Disse tankene problematiserer også Dewey, som er opptatt av forholdet mellom barnet og læreplanen, der institusjonens samfunnsmandat og faktisk output hos elever og lærere står i spenn. Det er et gap mellom de formelle intensjonene og de personlige erfaringene i klasserommet, og ifølge Olson er det nødvendig å være bevisst utdanningsdiskursens og skolereformenes doble formål: «one group seeing the achievements of the collective as primary. The other seeing the experience, beliefs,

and goals of individual learners as primary”(Olson, 2003, s. 4). Ideell læreplan er med på å tydeliggjøre den tredje diskurstilnærmingens spenning, der individ møter samfunn. Nettopp derfor er det ideelle nivået et viktig element for videre drøfting i oppgaven. Det er med på å representere bakenforliggende årsaker til skriftlige formuleringer og tydeliggjøre spenningene både innad og mellom læreplannivåene.

Det blir nødvendig å avklare hva som ligger i diskursen kritisk literacy. Jeg har valgt å benytte meg av Janks og Freire sitt begrepteoretiske rammeverk for å definere hva diskursen omfatter. Jeg har tidligere argumentert for at dette begrepsapparatet bidrar med et komplekst og helhetlig syn på kritisk literacy. Teoridelen har tidligere gitt en inngående beskrivelse av de diskursive begrepene som vil danne grunnlag for analysen. Jeg vil argumentere for at begrepene egner seg godt for å få fram kompleksiteten og helheten som ligger i kritisk literacy som teoretisk og praktisk begrep:

(1) Ferdighetsbegreper for tilegning av kritisk literacy:

- *Design (name)*
- *Dekonstruksjon (rename)*
- *Re-design (problematise)*

(Janks, 2012), (Freire & Macedo, 2018).

(2) Analytiske begreper på kritisk literacy:

- *Makt*
- *Mangfold*
- *Identitet*
- *Tilgang*

(Janks, 2013).

Ettersom kritisk literacy både fungerer som en metode og et teoretisk fenomen (Luke, 2012), vil det oppstå begreper som tilhører to ulike kontekster. Derfor har jeg delt de sentrale kritisk literacy-begrepene inn i analytiske begreper og ferdighetsbegreper. Disse begrepene har jeg selv konstruert fordi jeg mener de er med på å representere bredden som ligger i kritisk literacy: både som en ren arbeidsmetode og som et teoretisk/ analytisk begrep. Jeg mener det er viktig å skille mellom disse to begrepene fordi de skiller mellom en verdi- og praksistilnærming til begrepet. Kritisk literacy er ikke et eksplisitt begrep uttalt i noen av

læreplanens deler, og jeg trenger derfor kategorier som mer presist kan analyseres opp imot læreplanens begrepsbruk. De analytiske begrepene vil vise integrasjonen av kritisk literacy-tankegang i læreplanens formuleringer, altså hvorvidt læringskonteksten i seg selv er tilpasset kritisk literacy. Begrepene søker å trekke ut de grunnleggende verdiene som er en del av kritisk literacy, et idealistisk perspektiv. Ferdighetsbegrepene vil derimot gi en pekepinn på hvorvidt arbeidsmåtene legger til rette for trening av kritisk literacy-kompetanse. Disse begrepene søker å si noe om kjennetegn på arbeid med kritisk literacy og de ferdighetene det omfatter, et kompetanseperspektiv. Det er dog viktig å nevne at også de analytiske begrepene kan være del av kritisk literacy som arbeidsmetode, da tekster kan forstås og analyseres i lys av makt, identitet, tilgang og mangfold. Det er likevel den overordnede læringskonteksten for kritisk literacy og forekomsten av begrepene i læreplanen som vil være mitt fokus for analysen tilknyttet de analytiske begrepene. Dette også fordi læreplanen i liten grad inneholder konkrete metodeformuleringer (NOU 2015:8, 2015, s. 78).

### **3.3.2 Kritisk diskursanalyse**

Kritisk diskursanalyse baserer seg på studiet av hvordan ideer manifesterer seg i tekster. Dette med bakgrunn i Faircloughs sosialsemiotikk der man studerer språk i bruk og de sosiale implikasjonene av denne språkbruken (Skrede, 2017, s. 24). Lingvistikken er også sentral, men som en del av sosiale fenomener mer enn studiet av lingvistikken i seg selv. Fairclough skiller mellom tre diskursanalytiske tilnærminger (Fairclough, 2003). Disse bygger på diskursdefinisjonen fra forrige delkapittel. Den første tilnærmingen «sosiale begivenheter» som knytter tekst i sin brede forstand, til en del av de sosiale begivenhetene rundt oss (Skrede, 2017, s. 32). Det er studiet av tekst der man undersøker tekstens semiotiske funksjon, relasjon til andre tekster og ideasjonell funksjon likt Hallidays systemisk-funksjonelle lingvistik. Analyse av språket vil kunne beskrive språkbrukens funksjon og vurdere de sosiale implikasjonene av den (Skrede, 2017, s. 30). Språkbruken har alltid en funksjon i den sosiale verdenen (Bjørhusdal, 2020, s. 166). I mine analyser utgjør de sosiale begivenhetene utvalget av tekster, altså læreplanens ulike deler. Det omfatter også utvalget av formuleringer i disse delene. Arbeidet med å gjenkjenne overordnet begrepsbruk og sammenligningen av dokumentenes form, formuleringer og formål er tilknyttet nivået «sosiale begivenheter». Nivået opererer på et formelt læreplannivå (Goodlad, 1979).

Faircloughs «sosiale begivenheter» vil være relevant for mine analyser på et overordnet plan for å skaffe oversikt over tekstmengden, men det er i større grad Faircloughs andre tilnærming

til kritisk literacy, «sosial praksis», som vil ha relevans for min analyse. Sosial praksis baserer seg på at språk er knyttet til en spesiell sosial praksis, for eksempel et politisk språk. Her er målet å identifisere konkrete diskurser, sjangre eller stiler som representerer spesifikke sosiale fenomener (Fairclough, 2003, s. 23). Man undersøker dermed tekstens interdiskursivitet (Bjørhusdal, 2020, s. 166). Kritisk literacy fungerer som en slik diskurs i denne oppgaven, der språkbruken og formuleringer i sin helhet blir analysert opp imot kritisk literacy som begrep. Det sosiale fenomenets ståsted, det ideologiske grunnlaget, utgår av det teoretiske begrepsapparatet som ligger til grunn for kritisk literacy og er også bakgrunnen for analysekategoriene. Meningsinnholdet i diskursen kritisk literacy danner utgangspunktet for utvalget av formuleringer for analysen. Der «sosiale begivenheter» behandler konkret, funksjonell språkbruk vil «sosial praksis» også peke på de en bestemt sosial setting. Ettersom «sosial praksis», og til dels «sosiale begivenheter», vil utgjøre det dominerende nivået for analysen, vil derfor analysedelen hovedsakelig operere i den formelle delen av læreplanen (Goodlad, 1979).

Det tredje og siste nivået i Faircloughs modell setter tekst i en større sammenheng. «Sosiale strukturer» brukes til beskrivelser på et samfunnsmessig makronivå (Fairclough, 2003, s. 24). Nivået setter søkelys på det dialektiske forholdet mellom den konkrete diskursen og samfunnet. Forholdet mellom makt, diskurs og ideologi er sentralt (Skrede, 2017, s. 32). «Sosial praksis» og «sosiale strukturer» er i så måte med på å bygge bro mellom mikro- og makronivået, der tekstens diskurs er formidler av en videre samfunnsstruktur. Dette gir rom for kritikk av tekst. Læreplanen, som en sosial begivenhet, vil alltid stå i et dialektisk forhold til de sosiale strukturene som ligger til grunn i samfunnet (Bjørhusdal, 2020, s. 166). Nivået gjør det mulig å sammenligne flere nivåer i Goodlads læreplanmodell, der spesielt forholdet mellom ideell læreplan er sentralt (Goodlad, 1979). Analyse av «sosiale strukturer» som et kritisk aspekt, vil i denne avhandlingen integreres gjennom en fortolkende tilnærming til læreplanens valg av begreper. Denne språkbruken må tolkes i en større, ideologisk kontekst der de ulike delene av planen vurderes opp imot hverandre. Slik kan skjulte sammenhenger mellom språk og makt komme til syne (Skrede, 2017, s. 21). Denne tilnærmingen til tekst og kontekst understreker det hermeneutiske metodegrunnlaget. Læreplanens deler forstås i lys av læreplanen som helhet og den sosiale konteksten (Gilje, 2019, s. 157).

Det tredje nivået i Faircloughs modell blir aktuelt i diskusjonsdelen. Hvorvidt kritisk literacy er å anse som en velintegrert diskurs i læreplanen kan tolkes ut ifra tekstuelle og diskursive

analyser på nivå 1 og 2 i Faircloughs modell. Disse funnene sier derimot ingenting om hvordan formuleringene blir fortolket og satt ut i live i undervisning, altså på et oppfattet og operasjonalisert læreplannivå (Goodlad, 1979). Jeg mener det er viktig å gi rom for også dette perspektivet i oppgaven, ettersom fortolkningene sier mye om hvilken makt kritisk literacy-diskursen får i møte med konkret undervisning. Informasjon om dette er også med på å nyansere, utfordre eller gi belegg for mine subjektive fortolkninger i analysen for å øke etterprøvbareheten (Skrede, 2017, s. 158). Derfor blir Faircloughs tredje nivå om «sosiale strukturer» svært relevant som en del av den drøftende diskusjonen av mine analysefunn. Det er nødvendig å rette et blikk mot vekselvirkningen mellom den ideologiske, formelle, oppfattede og operasjonaliserte læreplanen for å forstå hvordan diskursen kritisk literacy endrer seg og opptrer i møte med de ulike samfunnsnivåene. En slik hermeneutisk tilnærming åpner for kritikk og diskusjon av læreplanformuleringenes makt og konsekvenser. Her blir forholdet mellom kritisk literacy-diskursen, makt og ideologi tydelig. Dette forsøker jeg å oppnå ved gjennom drøfting av empiri opp imot teori og didaktisk forskning på kritisk literacy.

### **3.4 Metodologiske begrensninger**

#### **3.4.1 Validitet**

Kritisk diskursanalyse er en metode som åpner for mange varianter og innfallsvinkler. Derfor er bevissthet rundt undersøkelsens gyldighet og pålitelighet kanskje spesielt viktig ved dette metodevalget. Validitet dreier seg om hvorvidt studien måler det den er ment til å måle (Skrede, 2017, s. 156), og i hvilken grad det finnes korrespondanse mellom en beskrivelse og den sosiale virkeligheten beskrivelsen uttaler seg om (Silverman, 2001, s. 232). En svakhet med min studie kan knyttes til subjektivitet i tolkningsarbeidet. Innenfor den sosialkonstruktivistiske rammen vil det alltid finnes flere sannheter og ulike fortolkninger av den samme teksten. Dessuten er arbeid innenfor en hermeneutisk tradisjon preget av Poppers begrep om forventingshorisont. Aktører vil stille med ulike forventinger og førforståelser av et begrep og det kan gi svært forskjellige tolkninger av det som observeres (Gilje, 2019, s. 162). Likevel vil en «barmhjertig» lesning, der man prøver å forstå helheten i de ulike delene, hindre at personlige fordommer overtar tolkningen fullstendig (Gilje, 2019, s. 157). Mangfoldet av tekstdeler er i min analyse med på å styrke dette.

Silverman (2011) taler for at teksttolkningsstudier kan øke validiteten ved å presisere grunnlaget for tolkningen og begrunne resultatene av fortolkningen som presenteres i en analyse. Jeg forsøker å imøtegå dette ved å benytte meg av diskurs- og analysekriterier forankret i et solid teoretisk utgangspunkt. Teorien vil bli brukt aktivt i mine begrunnelser for fortolkningene som blir gjort. Likevel finnes det ingen fullt ut nøytral og verdiløs posisjon å ytre seg fra, spesielt ved analyse av diskurser (Skrede, 2017, s. 160). Dette er noe jeg må være ekstra bevisst på ettersom jeg har valgt å konstruere egne analysekategorier. Selv om kategoriene er begrunnet i teoretiske perspektiver på kritisk literacy, har jeg likevel gjort et utvalg i teorien. Det finnes sannsynligvis flere perspektiver på kritisk literacy jeg ikke har valgt å fokusere på i denne prosessen, og derfor kan relevant bakgrunn for utarbeidelsen av analysekategoriene ha gått tapt. Målet med analysen er å lete etter formuleringer som passer til de analytiske begrepene og ferdighetsbegrepene. Et så spisset fokus vil kunne føre til at man overser andre viktige perspektiver knyttet til arbeidsmåter og begreper som harmonerer med kritisk literacy. Jeg har dog tidligere argumentert for hvorfor Janks sine perspektiver har vært toneangivende for utarbeiding av analysekategoriene. Det har vært nødvendig å gjøre et utvalg for å kunne navigere i en stor mengde læreplantekst, og kategoriene har hjulpet meg med å etablere et felles fokus for alle delene av planen.

Det faktum at kritisk literacy ikke er et eksplisitt uttalt begrep i læreplanen kan også medføre en overdreven sympatisk analyse av de utvalgte begrepene i analysekategoriene. Dette har jeg prøvd å imøtegå gjennom en reflekterende og åpen holdning til formuleringene heller enn bastante påstander rundt integrasjonen av kritisk literacy. Med mitt analyseutgangspunkt har bevissthet rundt mangel på nøytralitet vært et helt nødvendig perspektiv å ha med meg gjennom hele denne prosessen. Ettersom full nøytralitet i en slik studie ikke er mulig, er derfor målet med studien å bidra med nye perspektiver og refleksjon innenfor et felt heller enn å servere en gitt sannhet.

Et annet poeng tilknyttet studiens validitet er valget av kritisk literacy som analytisk objekt. Ved å lete etter en bestemt diskurs kan jeg risikere å overse kompleksiteten i læreplanen. Læreplanen er et stort dokument som er ment til å dekke mål og delmål for skolens helhetlige praksis. Det sier seg selv at formuleringene i planens deler vil inneholde mange ulike perspektiver, målsetninger og verdier. Det er en fare for at mitt mål, som er å finne formuleringer kompatible med kritisk literacy, ikke samsvarer med læreplanen og norskplanens komplekse målsetninger. Heller enn å kritisere læreplanen med utgangspunkt i

en bestemt fagdiskurs, er målet mitt å belyse den kompleksiteten som oppstår i læreplanens språklige framstillinger i de ulike delene, i lys av kritisk literacy.

### **3.4.2 Reliabilitet**

Reliabilitet dreier seg om studiens etterprøvnbarhet og hvorvidt de samme resultatene vil framkomme om den blir utført av andre (Silverman, 2001, s. 225). En generell svakhet med diskursanalyse er at den er basert på et utvalg av analysemodeller og kategorier fra forskerens side. Dette kan føre til at noen analytiske innganger og begreper vil kunne bli oversett. Likevel kan en mer etterprøvnbar analyse skapes gjennom tydeliggjøring av hvilke begreper og verktøy som er brukt til hvilket formål og hvorfor (Skrede, 2017, s. 158-160). I mitt tilfelle er bruk av teoretiske begreper for å beskrive diskursen kritisk literacy et slikt grep. Begrepene har forankring i et bredt kritisk literacy-teoretisk rammeverk og er ikke bare begreper jeg selv har konstruert. Inndelingen i analytiske- og ferdighetsbegreper er dog selvvalgte, men disse er likevel en overordnet kategorisering av teoribegrepene.

I analysen forsøker jeg å vie like mye plass til formuleringer som taler både for og mot kritisk literacy som perspektiv. Som jeg påpekte i kapitlet om validitet, vil jeg likevel vil jeg med min forforståelse stille med et analyseutgangspunkt som gir rom for sympatiske tolkninger ettersom analysebegrepene rommer mye og kan bestå av flere perspektiver. Dette øker faren for «cherry-picking» der man velger ut funn som støtter opp under en konklusjon gjort allerede på forhånd (Skrede, 2017, s. 159). Jeg kunne ha imøtegått denne utfordringen ved å utelukkende telle forekomsten av hvert enkelt analysebegrep. Jeg mener likevel at en slik tilnærming ville gitt meg en svært mager og lite nyansert analyse, da begrepene rommer flere betydninger og nyanser som kan opptre utenfor den eksplisitte bruken av begrepet. For å bøte på reliabilitetsproblemet har jeg forsøkt å begrunne hvorfor jeg mener enkelte formuleringer passer inn i en kritisk literacy-kontekst selv om de ikke benyttet analysebegrepene eksplisitt.

## 4 Analyse

Som nevnt i metodedelen vil analysen foregå med utgangspunkt to ulike kategorier: Et analytisk perspektiv og et ferdighetsperspektiv. Kapittel 4.1 fokuserer på integrasjonen av kritisk literacy-begreper som overordnede og eksplisitte perspektiver i planen, hvordan for eksempel begreper som makt eller mangfold kommer til syne i formuleringene. I samme kategori inngår også eventuelle kompetanser der elevene selv må bruke kritisk literacy som analyseverktøy. Sistnevnte danner en flytende overgang til fokuset i kapittel 4.2, som i større grad omfatter konkrete arbeidsmåter og kompetanser. Videre vil hver enkelt læreplandel, eller sosial begivenhet, vies plass og analyseres opp imot analysekriteriene på kritisk literacy. Avslutningsvis (kap 4.1.5 og 4.2.5) forsøker jeg å trekke linjer mellom funnene i den formelle planens deler og de ideologiske dokumentene som ligger til grunn. Sammen utgjør disse handlingene en analyse på Faircloughs nivå sosial struktur (Skrede, 2017, s. 31).

Bakgrunnen for utvalget av de enkelte læreplanformuleringene tar utgangspunkt i to faser. I første fase har jeg gjort konkrete søk etter hvert enkelt analysebegrep i hver av planens deler. Dette har jeg først og fremst gjort for å få oversikt over materialet, og har vært et toneangivende kriterium for utvalget av formuleringer. Telling av forekomsten av begrepene har gitt meg en pekepinn på hvorvidt det er de analytiske begrepene som dominerer i læreplanen eller de ferdighetsrettede begrepene. Telling har også gjort det mulig å sammenligne de ulike delene av planen og deres bruk og forekomst av analytiske- og ferdighetsbegreper. Som jeg påpekte i metodedelen, er det dog utilstrekkelig å bare telle forekomsten av analysebegrepene. Jeg trenger også å se begrepene i sammenheng med den øvrige formuleringen begrepet er en del av for å få et perspektiv på hva slags innhold analysebegrepet er tilknyttet. Dessuten må jeg unngå at relevante formuleringer blir oversett på bakgrunn av at de ikke inneholder de eksplisitte analysebegrepene. Jeg finner eksempelvis flere formuleringer som er tilknyttet flere av ferdighetsbegrepene uten at de nevnes eksplisitt i de språklige formuleringene. Et annet poeng er at ferdighetsbegrepene representerer en arbeidssyklus, og det blir derfor helt nødvendig å undersøke hvorvidt begrepene opererer sammen som en helhet eller er adskilt.

Fase to har hatt som formål å bote på de nevnte utfordringene. Jeg har i denne fasen i større grad gått tematisk til verks der jeg har finlest læreplandelene etter formuleringer med innhold som ligger tett opp til analysebegrepene innhold. Slik har jeg kunnet gjøre vurderinger av om



enkelte formuleringer kan anses som kritisk literacy-relaterte selv om de ikke uttrykker analysebegrepene eksplisitt. Samlet sett er derfor utvalget av formuleringer basert på både de eksplisitt formulerte begrepene og synonyme formuleringer i søken etter et helhetlig perspektiv. Inngangen presiserer også den diskursanalytiske tilnærmingen til utvalget. Fase en preges av en konkret analyse der analysebegrepene fungerer som sosiale begivenheter i seg selv. Fase to utdyper derimot de sosiale begivenhetene i lys av sin formuleringskontekst og gir dem diskursiv mening. Her vil analysebegrepene, gjennom formuleringene, i større grad framstå som menings- og ideologibærende enheter. Derfor vil Faircloughs nivå sosial praksis være et spesielt viktig fokusområde for analysen, der formuleringene stadig måles opp imot det diskursive innholdet.

Jeg har valgt å vie noe plass til NOU-en og Stortingsmeldingen i analysen fordi de fungerer som representanter på sosial struktur, det politiske og samfunnsmessige bakteppet. Analysen av disse foregår på samme måte som formell læreplan. Analyse av ideell læreplan har vært nødvendig for å forstå i hvilken grad den politiske konteksten har vært en pådriver for kritisk literacy. Jeg mener det er nødvendig å supplere analysen av den formelle læreplan med ideell læreplan fordi læreplanens formuleringer på mange måter er et direkte resultat av de sosiale strukturene som framkommer i de ideelle læreplandokumentene. Funnene på de ulike nivåene danner et bredere perspektiv på forekomsten av kritisk literacy og hva som vektlegges, og gir mulighet til å avdekke og sammenligne politiske målsetninger med konkrete utdanningsmål. Dette blir videre svært relevant i diskusjonsdelen som en del av et kritisk blikk på begrepets input versus output.

#### **4.1 Analytiske kritisk literacy-begreper i den formelle læreplan**

Delkapitlet behandler de analytiske begrepene som både sosiale begivenheter og sosial praksis i analyse av læreplanens ulike deler. Verdier for den overordnede læringskonteksten blir derfor fokusområde for første analysedel. Min antakelse er at de analytiske begrepene vil ha en sentral plass i læreplanens verdiformidlende dokumenter som Overordnet del og Norskfagets relevans og verdier.

*De analytiske begrepene: Makt, mangfold, identitet og tilgang*

#### 4.1.1 Overordnet del- verdier og prinsipper for opplæringen

Menneskeverdet står svært sentralt i overordnet del og skal være et premiss for opplæringen. Det defineres slik: «Skolen skal ta hensyn til mangfoldet av elever og legge til rette for at alle får oppleve tilhørighet i skole og samfunn» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Sett i lys av de analytiske kritisk literacy-begrepene er både *mangfold* og *tilgang* til selve grunnmuren i denne formuleringen. Overordnet del peker dessuten på at skolen skal sikre identitet og kulturelt mangfold der det skal skapes et miljø der «hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). Her integreres også *identitet*. Det grunnleggende fokuset på menneskeverd og inkludering viser at denne delen av kritisk literacy ansees som viktig og skal tilrettelegges for i den overordnede læringskonteksten. Også kritisk tenkning og etisk bevissthet går fram som et prinsipp som knytter seg til *tilgang*, der elevene skal tilegne seg en «kritisk og vitenskapelig» tenkemåte (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Opparbeiding av denne ferdigheten vil bidra til økt *tilgangskompetanse*.

En annen fremtredende verdi i Overordnet del er demokrati og medvirkning.

Formålsparagrafen viser til at alle elever har «rett til medverknad» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4). Medvirkningen utdypes i Overordnet del og dreier seg om å respektere «demokratiske verdier som gjensidig respekt, toleranse, den enkeltes tros- og ytringsfrihet og frie valg». «Alle deltakere i skolefellesskapet må utvikle bevissthet om både minoritets- og majoritetsperspektiver og skape rom for samarbeid, dialog og meningsbrytning (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). De demokratiske verdiene er å anse som tett tilknyttet *mangfold* og *tilgang* i formuleringene om alle sin rett til deltakelse og fokus på minoritet/majoritet. Perspektivene *tilgang* og *mangfold* synes, ut ifra formuleringene, å være byggesteiner for demokratisk praksis i skolen.

Jeg vil argumentere for at også *makt* i noen grad gjør seg gjeldende i målsetningene om medvirkning, der skolen skal ruste elevene til å delta i samfunnet og få innflytelse. Et eksempel på *makt*begrepet kommer fram i det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap som skal gjelde som overordnet prinsipp i alle skolens fag: «Gi elevene kunnskap om demokratiets forutsetninger, verdier og spilleregler, og gjøre dem i stand til å delta i demokratiske prosesser» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Elevene skal dessuten bli «aktive medborgere» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Oppøving av evnen til å delta i demokratiske prosesser gir også elevene tilgang til *makt*. Det er likevel et poeng av

*makt* aldri nevnes eksplisitt som begrep, og formuleringen sier ingenting om maktforskjeller. Det er derfor mer nærliggende å knytte formuleringene rundt demokrati og medborgerskap til *tilgang* heller enn *makt*. Bevissthet rundt minoritet- og majoritetsperspektivene kunne vært en pådriver for økt bevissthet omkring *makt/avmakt*, men dette problematiseres på ingen måte i formuleringene om minoritet- og majoritetsperspektivene.

Oppsummert er Overordnet del i stor grad preget av en læringskontekst basert på kritisk literacy. Unntaket er et problematiserende forhold til *makt*begrepet. Skolens verdigrunnlag er dog preget av ideer om at alle elever skal få utfolde seg, ha innflytelse og mestre. Verdier i tråd med kritisk literacy som analytisk begrep.

#### 4.1.2 Norskfagets relevans og sentrale verdier

Elevene skal blant annet gis «*tilgang* til kulturens tekster, sjangre og språklige *mangfold*» (Kunnskapsdepartementet, 2019). En målsetning er derfor at alle elever skal få ta del i og ha tilgang til en felles språk- og tekstkultur i faget. Sett i et kritisk literacy-perspektiv er dette en viktig forutsetning for at elevene skal kunne delta i undervisning på relativt like premisser (Janks, 2013). Videre skal faget «ruste elevene til å delta i demokratiske prosesser som skal forberede dem på et arbeidsliv» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Her gjør *tilgang* seg gjeldende ved at skolen skal sørge for at elevene mestrer å delta i demokratiske fora der de potensielt også kan ha innflytelse. En annen relevant formulering er at «elevene skal bli trygge språkbrukere og bevisste på sin egen språklige og kulturelle *identitet* innenfor et inkluderende fellesskap der flerspråklighet blir verdsatt som en ressurs» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dokumentet legger vekt på at hver enkelt skal utvikle egen *identitet* i et fellesskap der *mangfold* har en naturlig plass og verdsettes: «innsikt i den rike og mangfoldige språk- og kulturarven i Norge (Kunnskapsdepartementet, 2019)».

Det er ingen tvil om at norskfagets verdigrunnlag inneholder mange formuleringer som passer inn i et analytisk kritisk literacy rammeverk. Teksten viser tydelig at det verdimesseige læringsgrunnlaget og fundamentet i norskfaget har sterke koblinger til de fleste analytiske begrepene. Også her er *makt* unntaket, og ingen problematiserende formuleringer tilknyttet maktforskjeller er å syne. Det er dog verdt å nevne at det ikke skisseres *hvordan* elevene skal oppnå idealene om for eksempel *tilgang* og *identitet*.

### 4.1.3 Kjerneelementer i norsk

Kjerneelementene i norsk omfatter tekst i kontekst, kritisk tilnærming til tekst, muntlig kommunikasjon, skriftlig tekstsaking, språket som system og mulighet og språklig mangfold (Kunnskapsdepartementet, 2019). I likhet med fagets relevans er også kjerneelementene i tråd med flere av de analytiske begrepene. For eksempel i «muntlig kommunikasjon», der hovedfokuset er å «få positive opplevelser ved å uttrykke og utfolde seg muntlig. Presentere, fortelle og diskutere på hensiktsmessige måter» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Også «skriftlig tekstsaking» har mål om å «skrive på hovedmål og sidemål i ulike sjangre og for ulike formål» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Begge disse kjerneelementene kan knyttes til utvikling av elevenes *identitet*, både som gode skrivere og muntlige formidlere. Det samme gjelder kjerneelementet «språklig mangfold», der elevene skal ha «innsikt i sammenhengen mellom språk, kultur og identitet og kunne forstå egen og andres språklige situasjon i Norge» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette målet er med på sikre både *mangfold* og *identitet* gjennom bevissthet rundt egen språkbruk og forståelse for språk i et minoritet-majoritetsperspektiv.

Kjerneelementet «kritisk tilnærming til tekst» er kanskje det mest sentrale sett i et analytisk kritisk literacy-perspektiv. Elevene skal blant annet «reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Refleksjon over teksters påvirkningskraft har en direkte kobling til vurdering av teksters *makt*. Begrepet nevnes dog heller ikke her eksplisitt, men det inviterer likevel samtale om hvorfor enkelte tekster har mer påvirkningskraft enn andre. Det kritiske refleksjonselementet inviterer dessuten til diskusjoner rundt *teksttilgang* og avsenders *identitet*. Dette har i aller høyeste grad tilknytning til *makt*. Innenfor samme kjerneelement skal elevene også «bruke og variere språklige og retoriske virkemidler hensiktsmessig i egne tekster» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Hensiktsmessig bruk av tekstlige virkemidler *kan* invitere til bevissthet og samtale rundt *makt*. Det er likevel ikke gitt at elevene, gjennom mestring av retoriske virkemidler, automatisk reflektere over egen maktposisjon i teksten. Det hele kommer an på hva som skjer og vektlegges i prosessen for måloppnåelsen. Også «tekst i kontekst» inneholder formuleringer tilknyttet de analytiske begrepene i sitt mål om utforskning og engasjement rundt tekster: Elevene skal «oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Tekstene elevene skal reflektere over skal være på «bokmål og nynorsk, på svensk og dansk, og i oversatte tekster fra samiske og andre språk». Konteksten er knyttet til det både det kulturhistoriske og samtiden.

(Kunnskapsdepartementet, 2019). I disse målene gjør *mangfold* seg svært gjeldende, både i bevissthet rundt andres livsbetingelser, og det tekstlige språkmangfoldet.

Alle de seks kjerneelementene har til felles et mål om økt *tilgangskompetanse* hos elevene. Med målsetninger som hviler på økt kompetanse innen både tale, skrift, sjanger, vurdering og sammenligning av mangfoldige tekstlige kilder, viser brede ambisjoner for hver enkelt elevs evne til produksjon, vurdering og formidling av norskfaglige tekster. Samlet framstår derfor kjerneelementene som en del av en læringskontekst med god forankring i de analytiske kritisk literacy- begrepene. Likevel finnes samme tendens i kjerneelementene som i Overordnet del og Fagets relevans: *Makt* er et uuttalt begrep. Selv om flere av målene kan knyttes til begrepet, er det lite som tyder på et eksplisitt fokus på avsendermakt og tekstlig *makt*. Unntaket er målet om refleksjon over tekstens påvirkningskraft, som potensielt kan sette i gang samtaler rundt ulike *makt*posisjoner.

#### **4.1.4 Kompetansemål etter 10. trinn**

*Makt* kan sies å ha en vag forankring flere av kompetansemålene. Eksempelvis skal elevene «reflektere over tekstens formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler», «gjenkjenne og bruke språklige virkemidler og retoriske appellformer», «utforske og vurdere hvordan digitale medier påvirker og endrer språk og kommunikasjon» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Målene krever alle en vurdering av tekstens posisjon og påvirkningskraft, men maktbegrepet har heller ikke her en sentral posisjon i seg selv. Det ser ut til at maktbegrepet kommer til syne som et underliggende begrep forkledd i ferdigheter og kompetanser som måler noe annet. For eksempel kan dette gjelde for målet om gjenkjenning og bruk av språklige virkemidler og retoriske appellformer. På samme måte som i Kjerneelementene, *kan* dette målet bidra til samtaler rundt avsendermakt og retorisk makt, men det er ikke gitt, ettersom målet i seg selv egentlig kan måles i hvorvidt eleven mestrer å bruke retoriske virkemidler i en tekst. Man trenger ingen *bevissthet* om hvorfor for å oppnå målet isolert sett. *Tilgang* kan sies å være en del av kompetansemål som «bruke språklige virkemidler og retoriske appellformer», «bruke fagspråk og argumentere saklig i diskusjoner, samtaler, muntlige presentasjoner og skriftlige framstillinger» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Her framstår argumentasjon og refleksjon som sentrale ferdigheter for økning av elevenes *tilgang*. Kompetansemålet «utforske språklig variasjon og mangfold i Norge og reflektere over

holdninger til ulike språk og talemålsvarianter» (Kunnskapsdepartementet, 2019), knytter seg i stor grad til refleksjonen rundt *mangfold*.

Analyse av kompetansemålene opp imot de analytiske begrepene viser et interessant poeng i at få av begrepene speiles direkte i planens målsetninger. Bare *mangfold* nevnes eksplisitt som begrep i ett av seksten kompetansemål. *Makt* og *tilgang* er til dels en del av kompetansemålene, men fungerer som biprodukter av andre ferdighetsmål. De analytiske begrepene behandles aldri som metabegreper i kompetansemålene.

#### 4.1.5 Analytiske begreper i lys av ideologisk læreplan

Som analysen har vist har de analytiske kritisk literacy-begrepene ulik forankring i målene i læreplanens ulike deler. Jeg ønsker nå å kort å belyse de analytiske kritisk literacy-begrepene opp imot den ideelle læreplanen i Stortingsmeldingen og NOU-en. Forekomsten av begrepene kan gi en pekepinn på og avdekke mønstre i begrepsbruken i formell læreplan.

Stortingsmelding 28 skisserer blant annet i følgende formulering flere analytiske begreper. Formuleringen er relevant fordi den omhandler opplæringens overordnede formål:

«Opplæringen skal også ha til formål å åpne dører mot verden og fremtiden.

Innvielsen i kulturen og samfunnet skal være en del av basisen for den enkelte for å kunne møte en mangfoldig verden og en ukjent fremtid. Som voksen skal eleven mestre livet i verden både som medborger, statsborger og verdensborger. Generell del skal ivareta at opplæringen skal bidra til å utvide kjennskapen til og forståelsen av den nasjonale kulturarven, og vår felles internasjonale kulturtradisjon» (Meld.St.28 (2015-2016), s. 21).

Opplæringens mål om å være en døråpner mot fremtiden setter standarden for hvilke ferdigheter og kunnskaper som bør anses som viktige i læringsløpet. Elevene skal bygge *identitet* for å kunne møte mangfoldet i verden. De trenger dessuten *tilgang* til verden. Ved bruk av formuleringen om å mestre livet som ulike typer borgere vil jeg argumentere for at også *makt* er en del av formuleringen, der livsmestring som mål hviler på et premiss om deltakelse både lokalt, nasjonalt og internasjonalt. Denne deltakelsen gir *makt*. Likevel er det ikke eksplisitt nevnt. Til slutt skal opplæringen også omfavne en felles kulturtradisjon, vår *identitet*. Det analytiske perspektivet på kritisk literacy er velintegrert i Stortingsmelding 28 der kritisk literacy-diskursen fremstår som både en nødvending og essensiell kurs for

opplæringen. Mangfoldperspektivet er svært fremtredende i Stortingsmeldingen og nevnes hyppig som et viktig element for opplæringen: «Norge er i dag et langt mer mangfoldig samfunn enn for 20 år siden, både etnisk, religiøst og kulturelt» (Meld.St.28 (2015-2016), s. 21).

I likhet med Stortingsmeldingen beskriver også NOU- en «Fremtidens skole» et *mangfoldig* samfunn i stadig endring: «Flere utviklingstrekk peker mot et samfunn som preges av kompleksitet, større mangfold og raskere endringstakt» (NOU 2015:8, 2015, s. 17). Bevissthet og respekt for *mangfold* poengteres også som en forutsetning for å kunne leve godt i et mangfoldig samfunn: «Kulturelt mangfold og flerspråklighet er en berikelse og en ressurs for samfunnet. Samtidig ser vi at kulturell kompleksitet i samfunnet skaper spenninger som kan føre til konflikter mellom ulike grupper» (NOU 2015:8, 2015, s. 19). Det er derfor helt nødvendig å bli utsatt for et *mangfold* av tanker, ideer, mennesker og kulturer. Tekstmangfold presenteres også som en økende kommunikasjonsutfordring for arbeids- og samfunnslivet, der man trenger «arbeidstakere og samfunnsborgere som kan håndtere et komplekst informasjons- og tekstmangfold, og som kan kommunisere og samhandle med andre» (NOU 2015:8, 2015, s. 28). NOU- en peker også på viktigheten av demokratisk praksis som et verktøy for å møte utfordringene: «Samfunnsendringer knyttet til globalisering, økt mangfold og individualisering gir behov for å legge økt vekt på demokratisk deltakelse og det å leve sammen i et samfunn» (NOU 2015:8, 2015, s. 20). *Makt* og *tilgang* ligger her, i likhet med Stortingsmeldingen, implisitt til grunn som forutsetning for demokratisk deltakelse.

#### **4.2 Ferdighetsbegreper på kritisk literacy i den formelle læreplan**

Den andre delen av analysen vil fokusere på kritisk literacy i praktisk bruk gjennom ferdighetsbegrepene. Ettersom ferdighet og kompetanse går hånd i hånd er min antakelse at kompetansemålene og kjerneelementene vil være dokumenter som sannsynligvis formidler et slikt perspektiv på kritisk literacy dersom det er til stede. Ferdighetsbegrepene vil, i likhet med de analytiske begrepene, belyses som både sosiale begivenheter og sosial praksis. Sosial praksis blir likevel dominerende fordi begrepene optimalt sett bør framstilles sammen syklisk. Dessuten kan jeg ikke forvente å finne de valgte ferdighetsbegrepene direkte i læreplanteksten. Mine tolkninger av formuleringene opp imot begrepene blir derfor dominerende for analysen.

*Ferdighetsbegrepene: Design, dekonstruksjon, re-design*

#### 4.2.1 Overordnet del- verdier og prinsipper for opplæringen

Et svært relevant prinsipp i overordnet del er kritisk tenkning og etisk bevissthet. Målet er at elevene skal bli «nysgjerrige og stille spørsmål, utvikle vitenskapelig og kritisk tenkning»(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Videre følger dessuten en definisjon på hva kritisk og vitenskapelig tenkning dreier seg om: «Bruke fornuften på en undersøkende og systematisk måte i møte med konkrete og praktiske utfordringer, fenomener, ytringer og kunnskapsformer. Opplæringen skal skape en forståelse av at metodene for å undersøke virkeligheten må tilpasses det vi ønsker å studere, og at valg av metode påvirker det vi ser» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Alle disse delmålene spiller på *dekonstruksjon* som kompetanse, der all tekst og ytringer skal granskes med et kritisk og våkent blikk. Et annet viktig poeng er det kritiske perspektivet på metodevalg som på mange måter er en eksemplifisering av syklusen *design- dekonstruksjon- re-design*. Prinsippet representerer viktigheten av kritikk i alle ledd, både av det etablerte og det nyetablerte, som er kjernen i kritisk literacy som kompetanse. I overordnet del står det at «etablerte ideer granskes og kritiseres med teorier, metoder, argumenter, erfaringer og bevis. Elevene skal kunne vurdere ulike kilder til kunnskap og tenke kritisk om hvordan kunnskap utvikles. De skal også kunne forstå at deres egne erfaringer, standpunkter og overbevisninger kan være ufullstendige eller feilaktige» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Her inngår både *design* gjennom å finne tekster, *dekonstruksjon* i å være kritisk og stille spørsmål ved dem, og til slutt *re-design* som en erfaring av dekonstruksjonen: En ervervet ydmykhet over egen kunnskap.

Det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap er også interessant i sammenheng med ferdighetsbegrepene. Skolen skal som kjent gi elevene kunnskap i «demokratiets forutsetninger og spilleregler, og gjøre dem i stand til å delta i demokratiske prosesser» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Dette skal gjøres gjennom oppøving av kritisk tenkning, håndtering av meningsbrytninger og respekt av uenighet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Målene kan i høyeste grad knyttes til både *design*, *dekonstruksjon* og *re-design*. *Design* uttrykkes her via den konkrete demokratiske arenaen elevene skal operere innenfor. Elevenes faktiske bidrag til denne arenaen fungerer som et uttrykk for *re-design*, der bidraget er et resultat av den kritiske, vurderende og til slutt konkluderende tenkningen omkring ulike meninger, *dekonstruksjon*. Slik blir *design*sirkelen sluttet. Aktivt medborgerskap (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14), krever dessuten handlende individer som er bevisste sin egen og andres posisjon i samfunnet. En forutsetning for å være aktivt handlende er dermed gjennom *dekonstruksjon* av virkeligheten. Et tankekors er likevel at det ikke nevnes



noe om hverken hvilke metoder eller hvilket innhold som skal brukes for oppøving av aktivt medborgerskap eller kritisk tenkning.

#### 4.2.2 Norskfagets relevans og sentrale verdier

Hverken design, dekonstruksjon eller re-design er spesielt synlige i denne delen av læreplanen og står i motsetning til den mangfoldige bruken av analytiske begreper. Likevel er tendensen naturlig ettersom det er verdigrunnlaget heller enn et kompetansegrunnlag som presenteres. Det finnes likevel trekk i verdiene som har tilknytning til ferdighetsbegrepene om man velger å ha et bredere blikk. En sentral verdi for norskfaget er eksempelvis å utvikle «språk for å tenke, kommunisere og lære». Elevene skal også bli «trygge språkbrukere» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette er formuleringer som går i hånd med *design*begrepet fordi språket er grunnlaget for egen tekstskaping. *Design* er på mange måter bakt inn i norskfagets grunnleggende rolle som et tekst- og språkfag. Et annet eksempel skisserer også *dekonstruksjon* og *re-design*: «Styrke elevenes evne til kritisk tenkning og ruste dem til å delta i samfunnet gjennom en utforskende og kritisk tilnærming til språk og tekst». Målet krever at elevene både er kritiske til tekster (*dekonstruksjon*) og bruker denne kritiske bevisstheten rundt tekstene til å videre delta i samfunnet med den tilegnede kunnskapen (*re-design*). Dette er dog det eneste målet som kan knyttes til designsyklusen i sin helhet.

#### 4.2.3 Kjerneelementer i norsk

Kjerneelementet «tekst i kontekst» tilrettelegger for *design* gjennom sitt fokus på refleksjon og utforsking av skjønnlitteratur og sakprosa på flere språk i lys av historie og samtid (Kunnskapsdepartementet, 2019). *Dekonstruksjon* er også til stede gjennom tekst i kontekstperspektivet, der elevene skal vurdere kontekst i sammenheng med tekstens språklige valg.

Det andre kjerneelementet, «kritisk tilnærming til tekst», tilrettelegger for alle de tre designbegrepene og representerer kritisk literacy som syklus svært godt. Gjennom å «reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har», «vise digital dømmekraft og opptre etisk og reflektert», og «bruke og variere språklige og retoriske virkemidler hensiktsmessig i egne tekster» (Kunnskapsdepartementet, 2019), implementeres både *design* gjennom tekstarbeid, *dekonstruksjon* gjennom kritisk refleksjon av både teksters og kilders maktperspektiver, og til slutt *re-design* gjennom egen tekstproduksjon med

bakgrunn i den tilegnede kunnskapen om teksters påvirkning. Dette kjerneelementet er derfor å anse som et helhetlig kritisk literacy ferdighetsmål.

De fleste av de resterende kjerneelementene er alle med på å omfavne *design*. Elevene skal i «muntlig kommunikasjon» «kunne presentere og fortelle på hensiktsmessige måter» og i «skriftlig tekstsaking» «skrive på hovedmål og sidemål i ulike sjangre og for ulike formål». I «språket som system og mulighet» er beherskelse av sjangernormer elementært (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Oppsummert er det mange mål på *design* i kjerneelementene. Dette tyder på et overordnet fokus på elevenes egen produksjon av innhold. Likevel skisserer denne tilnærmingen til design alene i større grad et generelt literacy-perspektiv heller enn et kritisk literacy-perspektiv. Unntaket er «kritisk tilnærming til tekst», der alle de tre ferdighetsbegrepene er godt integrert, samt kritiske aspekter innen dekonstruksjon.

#### **4.2.4 Kompetansemål etter 10. trinn**

Kompetansemålene kan potensielt egne seg spesielt godt for konkret analyse av ferdighetsbegrepene fordi den er tuftet på måling av konkrete kompetanser. *Design* opptrer i mange av kompetansemålene, dog ikke som et eksplisitt begrep. Felles for de alle er at kompetansemålene er tilknyttet ferdigheter som skriving, sammenligning, lytting, lesing, utforsking, informering og fortelling. For eksempel kan *design* knyttes til mål som: «Sammenligne (og tolke) romaner, noveller, lyrikk og andre tekster ut i fra historisk kontekst og egen samtid», «lytte til og lese tekster på svensk og dansk og gjøre rede for innhold og språklige trekk», «uttrykke seg i ulike sjangre og eksperimentere med sjangre på kreative måter», «gjenkjenne og bruke språklige virkemidler og retoriske appellformer», og «utforske (og reflektere) over hvordan tekster framstiller unges livssituasjon» (Kunnskapsdepartementet, 2019). *Design* gjør seg derfor synlig i kompetansemålene som tilknyttet elevenes ferdighet til å skrive egen tekst og navigere seg i andres tekster. Som forrige delkapittel pekte på, er denne mangfoldige bruken av *design* mest knyttet til generell literacy.

*Dekonstruksjon* er heller ikke eksplisitt uttalt i noen av kompetansemålene. Målene skisserer likevel andre begreper som tjener samme funksjon som *dekonstruksjon*, som for eksempel kompetansemålet om sammenligning og tolkning av tekster i lys av historie og samtid som

ble nevnt i forrige avsnitt (Kunnskapsdepartementet, 2019). Tolkingsbegrepet er her sentralt som del av en *dekonstruksjon*, der tekster må forstås i lys av en kontekst. Andre relevante mål for dekonstruksjon er blant annet å «reflektere over tekstens formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler», «utforske og reflektere over hvordan tekster framstiller unges livssituasjon», «utforske og vurdere hvordan digitale medier påvirker og endrer språk og kommunikasjon», og «informere, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre og for ulike formål tilpasset mottaker og medium» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Disse målene krever at elevene skal være kompetente i å vurdere litterære grep tatt i andres tekster, men også være bevisst sin bruk av virkemidler i egen formidling og tekst. Det er likevel verdt å nevne at ord som påvirkningskraft og troverdighet, som ble nevnt i kjerneelement «kritisk tilnærming til tekst», ikke gjengis i kompetansemålene. Det viser at kompetansemålene i større grad er tuftet på det språklige i tekst heller enn intensjonen bak tekst. Mål der elevene skal «reflektere over holdninger til ulike språk og talemålsvarianter» (Kunnskapsdepartementet, 2019), kan være relevant for *dekonstruksjon*, men dette er under forutsetning av at også bakgrunnen og formålet med disse holdningene blir vurdert kritisk. Dette er dog ikke et eksplisitt krav i kompetansemålet. Begrepet kritisk blir ikke nevnt i dette målet, ei heller i de andre kompetansemålene tilknyttet *dekonstruksjon*. Dette understreker fokuset på språklige valg i teksten framfor avsenders intensjon.

*Re-design* er ikke et uttalt begrep i målene, men jeg finner likevel to kompetansemål som relaterer seg: «Bruke fagspråk og kunnskap om grammatikk, tekststruktur og sjanger i samtale om og bearbeiding av tekster» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Fokus på bearbeiding kan i noe grad imøtekomme *re-design* fordi det krever at elevene må bruke sitt metaspråk for å reflektere over *designteksten*. Målet er likevel blottet for de kritiske perspektivene til tekst, og det stilles heller ingen krav om bruk av kritisk perspektiver i bearbeidingen. Et spesielt relevant mål tilknyttet *re-design* er å «bruke kilder på en kritisk måte, markere sitater og vise til kilder på en etterrettelig måte i egne tekster» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Målet stiller krav til at elevene går gjennom hele designsyklusen der de må finne en relevant kilde (*design*), vurdere denne kilden kritisk (*dekonstruksjon*), og til slutt bruke den i egen tekst (*re-design*). Hva som ligger i en kritisk måte å bruke kilder på blir dog ikke skissert nærmere og er åpent for tolkning, ei heller hvordan kildene skal bearbeides. Måten kildene blir behandlet på vil være avgjørende for hvordan *re-design* vil foregå. Målet framstår derfor som en test av elevenes evne til å bruke kilder i tekst framfor vurdering av kildene i seg selv. Det vil være den ferdige elevteksten som primært blir vurdert opp imot målet, utvalget av kilder er bare

sekundært. Kritisk vurdering av kildene blir ikke vektlagt som en metakompetanse og det fører til at *re-design* taper terreng til *design* av tekst.

Mange kompetansemål inneholder formuleringer som sammenfaller godt med enten en eller to av designbegrepene, men det skjer sjelden at alle tre begrepene opererer innenfor samme kompetansemål. Designsyklusen blir derfor ikke uttrykt i sin helhet som en arbeidsmetode i seg selv, med unntak av ett kompetansemål. I dette målet har dessuten syklusen en svært diffus forankring og *design*begrepet blir dominerende for måloppnåelsen heller enn den kritiske vurderingen i *dekonstruksjon* og *re-design*. *Re-design* ser ut til å være et begrep viet lite plass i kompetansemålene. Ordet kritisk opptrer dessuten aldri, med unntak av i tilknytning til kritisk kildebruk. Hverken *design*, *dekonstruksjon* eller *re-design* blir, som i de andre delene av planer, aldri nevnt som eksplisitte begreper. Begreper som relaterer seg til de ulike ferdighetene er derimot verb som å reflektere, tolke, sammenligne, utforske, vurdere, argumentere, begrunne og eksperimentere (Kunnskapsdepartementet, 2019).

#### **4.2.5 Ferdighetsbegrepene i lys av ideologisk læreplan**

Det er tydelig at kompetansebegrepet er svært sentralt i NOU-en «Fremtidens skole».

Kompetanse og ferdighet er ifølge definisjonene tett sammenvevd. Kompetanse blir definert slik:

«Kompetanse betyr å kunne mestre utfordringer og løse oppgaver i ulike sammenhenger og omfatter både kognitiv, praktisk, sosial og emosjonell læring og utvikling, inkludert holdninger, verdier og etiske vurderinger. Kompetanse kan utvikles og læres og kommer til uttrykk gjennom hva personer gjør i ulike aktiviteter og situasjoner. Kunnskaper, ferdigheter, holdninger og etiske vurderinger er forutsetninger for og deler av det å utvikle kompetanse. For å vise kompetanse må elevene ofte bruke ulike kunnskaper, ferdigheter og holdninger i sammenheng» (NOU 2015:8, 2015).

Det blir listet opp fire ulike kompetanser som vil være nødvendige for fremtidens arbeids- og samfunnsliv: Fagspesifikk kompetanse, kompetanse i å lære, kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta og kompetanse i å utforske og skape. Fagspesifikk kompetanse spiller på problemløsning som spesielt viktig: «Utvalget mener at fagenes metoder og tenkemåter er en spesielt viktig del av byggesteinene, inkludert å kunne tenke kritisk og løse problemer» (NOU 2015:8, 2015, s. 9). En kritisk metodikk som byggestein for fagene spiller på lag med

designbegrepene som en kritisk metode for tekstvurdering. Metakognisjon blir vektlagt i kompetansen «å lære» og samhandling på flere samfunnsarenaer er et viktig element i kompetansen «kommunisere, samhandle og delta» (NOU 2015:8, 2015, s. 10). Både metakognisjon, deltakelse og kritisk problemløsning er kompetanser som alle knyttes til *design-re-design* som metode fordi kompetansene krever blikk på det som allerede er etablert, vurdering og bevisstgjøring av det etablerte, og til slutt, en reetablering i lys av refleksjonen og prosessen. Deltakelse forutsetter en bevissthet rundt seg selv og egne tanker (metakognisjon), men også bevissthet omkring andres ytringer og tanker. Denne samlede bevisstheten forutsetter så en fortolkende og vurderende holdning til tekst og ytringer, slik designbegrepene er pådriver for. *Dekonstruksjon* bør bli en del av de daglige overveielser og vurderingene. Med bakgrunn i et stadig økende informasjonssamfunn blir også evnen til kritisk vurdering nevnt: «Informasjonen den enkelte møter gjennom medier og andre kanaler, er ofte sammensatt og kommer fra ulike typer kilder. Derfor blir det viktig for elevene å kunne håndtere kompleks informasjon og vurdere informasjon kritisk» (NOU 2015:8, 2015, s. 20). Denne kompetansen integrerer *dekonstruksjon* i aller høyeste grad. Også stortingsmeldingen bruker kritisk vurdering hyppig i sine formuleringer (Meld.St.28 (2015-2016), s. 13,21,29,30,39).

### 4.3 Oppsummering

Funnene i analysen viser tydelig at det er forskjeller i hvordan kritisk literacy-diskursen vektlegges i de ulike delene. Det er forskjeller mellom dokumentene som formidler overordnede verdier (Overordnet del, sentrale verdier for norskfaget) på den ene siden, og mer konkrete arbeidsmåter (kompetansemålene, Kjerneelementene) på den andre siden. Ferdighetsbegrepene ser jevnt over ut til å være til stede i de fleste av planens deler, men ettersom kompetansemålene er tuftet på mål tilknyttet ferdighet, er det rimelig å anta at denne delen er mer tuftet på ferdighetsbegrepene. Dette er dog ikke tilfellet og begrepene ser ut til å ha en diffus forankring i målene. Min analyse viser at verdiformidleren Overordnet del vier eksempelvis ferdighetsbegrepene mer plass. Det samme gjelder verdiene for faget og kjerneelementene, samt den ideelle læreplan. Dette er et paradoks. *Design, dekonstruksjon* og *re-design* operer dessuten sjelden sammen som en helhetlig syklus. Spesielt *re-design* er lite synlig i kompetansemålene, i kontrast til Overordnet del. I den grad *re-design* er til stede i kompetansemålene, opererer begrepet i en diffus setting uten egne, konkretiserte målsetninger. De behandles aldri som metabegreper og designbegrepene blir aldri eksplisitt

formulert i noen av planens deler. Det er dessuten få tegn på annen type begrepsbruk som kan sammenfalle med en syklisk framstilling av de tre ferdighetsbegrepene. Ideell læreplan vier derimot mye plass til fremtidens kompetanser og dyrker dette gjennom beskrivelser som omfavner både *design*, *dekonstruksjon* og *re-design*.

Når det gjelder de analytiske begrepene kan enkeltmål i alle planens deler knyttes noe til disse. Tendensen er likevel den samme i kompetansemålene, der begrepene samlet ikke opererer innenfor samme mål. I kompetansemålene er det dessuten bare mangfold som nevnes eksplisitt og de andre analytiske perspektivene ser ikke ut til å ha annet enn diffus tilknytning til de konkrete målene. Analytiske begreper er derimot tydelig til stede i fagets verdigrunnlag og Overordnet del, der spesielt mangfold, identitet og tilgang er viktige begreper. I Kjerneelementene er også den analytiske diskursen synlig. Det samme gjelder for den ideelle læreplan der *makt*, *mangfold*, *identitet* og *tilgang* nevnes som nødvendige begreper og perspektiver å arbeide med og gjennom i fremtidens samfunn og skole.

Den kritisk diskursive tilnærming til problemstillingen har vist at læreplanens sosiale begivenheter framstiller både ferdighetsbegreper og analytiske begreper som sosiale praksiser i sine deler. De er dog fragmenterte og ofte uten en helhet som ivaretar kompleksiteten i kritisk literacy. Analysen har vist at det ideelle og formelle nivået av læreplanen skiller seg fra hverandre i sitt fokus på kritisk literacy, spesielt i de delene av læreplanen som fokuserer på konkrete som kompetansemål. Det er helt tydelig at den sosiale strukturen som utgår fra den politiske formidlingen i Stortingsmeldingen og NOU-en har vært toneangivende, dog noe diffus i møte med den konkrete, sosiale praksisen i formell læreplan. De verdiformidlende delene av læreplanen er likevel i større grad enn de kompetansedrevne delene operasjonalisert både når det gjelder ferdighetsbegreper og analytiske begreper. Dette understreker spenningen mellom de ulike læreplannivåene og de sosiale og politiske strukturenes innflytelse på de sosiale begivenhetene. I spenningen mellom dem ligger det mange fallgruver for operasjonalisering og konkretisering for en praktisk kontekst. Balansen mellom input og output blir svært sentral.

## 5 Diskusjon

### 5.1 Kompetansebegrepets utfordring i møte med kritisk literacy

Analysen gir tydelige indikasjoner på at kritisk literacy i større grad blir definert i sin helhet i de verdiformidlende dokumentene versus kompetansemålene. Den samme tendensen finnes også i forholdet mellom ideell læreplan og kompetansemålene i formell læreplan, og det er tydelig at begrepet mister sin kompleksitet i møte med konkretisering og omdanning til kompetanser. I NOU-en har man allikevel klart å balansere mellom et verdi- og kompetansedrevet fokus, men dette gjelder ikke i kompetansemålene. Det er likevel sentralt at NOU-en aldri formidler konkrete og fagspesifikke mål på kompetanse, slik som kompetansemålene tvinges til å gjøre. Ved å referere til store kompetanseområder som «kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta» og «kompetanse i å utforske og skape» (NOU 2015:8, 2015, s. 10), åpnes det for mer overordnede forklaringer på kompetanseområdenes innhold. I tillegg til dette er også NOU-en og Stortingsmeldingen dokumenter bedre tilpasset den verdirelaterte siden av kritisk literacy i lys av å være formidlere av visjoner for fremtiden. Fagspesifikke kompetansemål har mindre rom for idealistisk begrepsbruk og kan resultere i at viktige dimensjoner ved kritisk literacy går tapt.

Funnene i planen viser hvor toneangivende den sosiale strukturen har vært for utformingen av læreplandelene som sosiale begivenheter. Ettersom de verdiformidlende dokumentene som Overordnet del og fagets relevans er gode formidlere av både analytiske begreper og ferdighetsbegreper på kritisk literacy, er det tydelig at man har hatt til hensikt å innlemme kritisk literacy-perspektiver i læreplanen. Likevel får de analytiske begrepene ingen plass i kompetansemålene fordi de i liten grad er målbare. Når det gjelder ferdighetsbegrepene er tendens nærmest motsatt, begrepet blir brutt for mye ned slik at helheten i den kritiske syklusen forsvinner. Det skapes en dissonans mellom den sosiale praksisen, diskursen, i den overordnende sosiale strukturen og i hver enkelt sosial begivenhet.

De politiske visjonene i ideell læreplan legger mange og til dels forvirrende føringer for formell læreplan, der både verdiformidling og kompetansebegrepet skal innarbeides gjennom komplekse begreper. Likevel har man i formell læreplan imøtegått dette ved å dele planen inn i en verdidel og en kompetansedel for å imøtekomme både det overordnede og det konkrete. Læreplanfornyelsens mål var å samkjøre de ulike planene for bedre sammenheng gjennom ny Overordnet del (Meld.St.28 (2015-2016), s. 19). Kjerneelementene skulle fungere som en

slags brobygger mellom Overordnet del og kompetansemålene gjennom tydeliggjøring av norskfagets essens og sammenhenger i faget (Utdanningsdirektoratet, 2019). En slik inndeling vil i teorien fungere godt, ettersom alle læreplanens deler er forskriftsmessig og skal behandles likeverdig (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2; Meld.St.28 (2015-2016), s. 66). Likevel vet vi at norske skoler tidligere i større grad arbeidet etter kompetansemålene i den daglige undervisningsplanleggingen overfor Generell del (Meld.St.28 (2015-2016), s. 19). Dessuten ble Generell del ble fjernet som forskrift fordi den ikke formidlet tydelige nok mål (Trippestad, 2009, s. 294, 372). Andersen med flere (2017) stiller spørsmål ved om delene har blitt viktigere enn helheten i læreplanen, med bakgrunn i det ensidige fokuset på kompetansemål. Kompetansene er både enklere å måle og lar seg bruke som parametere i sjekklistene for myndighetenes kontroll av skolens praksis. Andersens artikkel tar dog utgangspunkt i den gamle Generell del, men som min analyse viser, ser det ut til at det også i fagfornyelsen fortsatt finnes utfordringer i samkjøringen av de kompetansedrevne og verdidrevne delene. Utfordringen skisserer to sosiale strukturer basert på én felles motsigelse: På den ene siden formidler myndighetene at skolen er forpliktet til å jobbe mot overordnede verdier på lik linje som kompetansemålene, men samtidig utfører de tilsyn basert på resultatoppfølging og kontroll av det rent målbare. Dette kompliserer arbeidet med læreplanen og problematiserer de ulike delenes reelle legitimitet i spenningen mellom verdi- og resultatorientering.

Rogers peker på at lærerne må være bevisste at «critical literacy is a framework versus an additional skill that needs to be taught» (Rogers, 2014, s. 258). Kritisk literacy består av et dynamisk og perspektivkrevende begrepsapparat, og egner seg ikke like godt i kombinasjon med en konkret, målstyrt kompetanseplan. Det er også dette aspektet både Janks (2012), Kress (2010) og Fairclough (2003) peker på i sine kritikker av kompetansebegrepet der kompetansemål blir et begrep på det statiske og endelige. Kritisk literacy som både arbeidsmetode og teoretisk fenomen er på ingen måte noe endelig, men heller en evig prosess som stadig avhenger av en nye kontekster. Fairclough (2003) og Kress (2010) tar til orde for at kompetansebegrepet gjør at påstander unngår å bli utfordret på grunn av begrepets passive tilnærming. Tilnærmingen er den rake motsetning til grunnlaget for kritisk literacy, der selve målet er å utfordre og stille spørsmål ved det etablerte. Skal vi tro Kress, er det derfor galt å i det hele tatt knytte kritisk literacy til kommunikativ kompetanse fordi det utelukker det dynamiske utgangspunktet: «Knowledge production, of textmaking and of social and semiotic boundaries are unstable» (Kress, 2010, s. 23). Med et grunnleggende ustabil utgangspunkt er



det vanskelig å konstruere kriterier på måloppnåelse, og kan være mye av grunnen til at kritisk literacy ikke utdypes nevneverdig i norskplanens kompetansemål.

## 5.2 Norskfagets økende metode- og innholdsfrihet

En tendens i materialet er mangel på metode- og innholdsbeskrivelser. *Hva* elevene skal oppnå er svært godt tydeliggjort, men det formuleres i liten grad *hvordan* det skal oppnås. Heller ikke *hva* som skal brukes for å oppnå målene blir tillagt vekt. Dette er et resultat av en ønsket politikk. Da Stortingsmelding 28 ble presentert presiserte utdanningsminister Torbjørn Røe Isaksen at fagene hadde behov for slanking i form av fjerning av pensum (Nergård & Penne, 2016). Formålet har vært på dagsordenen lenge, først med fornyelsen av L97 til LK06, der LK06 skulle bøte på kritikken om detaljstyring av skolen og manglende rom for lokale tilpasninger (St.Meld.30 (2003-2004)). LK20 er tydelig preget av Isaksens slanking av fag til fordel for dybdelæring (NOU 2015:8, 2015, s. 78). Dette har gitt lærerne stor frihet i utvalg av innhold og metoder for undervisning. Lærerne skal gis «profesjonell frihet» (NOU 2015:8, 2015, s. 63). Dette er i hovedsak en positiv utvikling for både lærernes autonomi og muligheten til å skape en mer helhetlig undervisning, men perspektivet gjør også at innholdet i store begreper som kritisk literacy vil bli gjenstand for fri tolkning for de som skal undervise i norskfaget.

Luke (2012) peker på at kritisk literacy er fullt betinget av lærerens og elevenes hverdagsrelasjoner. Det er et viktig poeng og sier mye om at læreplanens formuleringer alene ikke kan sees som brukes som en parameter på hvorvidt kritisk literacy-målsetningene er vellykkede. “How educators shape and deploy the tools, attitudes, and philosophies of critical literacy is utterly contingent: It depends upon students’ and teachers’ everyday relations of power, their lived problems and struggles” (Luke, 2012, s. 9). Det er derfor viktig å være bevisst at undervisningen kan foregå svært ulikt i hvert klasserom, og være begrunnet i flere ulike perspektiver. En slik forståelse poengterer viktigheten og makten som ligger i den oppfattede og den operasjonaliserte læreplanen, der lærernes tolkninger av planen er avgjørende for vektleggingen av kritisk literacy i undervisning. Spesielt relevant er dette i tilknytning til metode- og innholdsfrihet. Artikkelen til Blikstad- Balas og Foldvik (2017) viser at kritisk literacy neppe har vært satt på dagsordenen i det aktuelle klasserommet. Elevene sliter med å vurdere kildene sine kritisk og innehar ingen verktøy eller strategier for å vurdere hvorvidt og hvorfor en kilde er pålitelig eller ei. Denne artikkelen skisserer dog

situasjonen i 2017. Kanskje kan fagfornyelsen bidra med rikere perspektiver på kritisk tekstvurdering, gjennom eksempelvis kjerneelementet «kritisk vurdering av tekst». Likevel er det et tankekors at kompetansemålene ikke viderefører målet om troverdighetsvurdering, men erstattes med «å vurdere kilder på en kritisk måte» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dersom læreren hovedsakelig arbeider ut ifra kompetansemålene, vil det ligge mye usikkerhet i hva en kritisk måte skal innebære både metodisk og innholdsmessig.

### **5.3 Formell operasjonalisering av et komplekst begrep**

Fagfornyelsens momenter tenderer, i følge Engelsen (2019), til en vitenskapssentrert tradisjon der pedagogiske tendenser blir brutt ned til sin grunnleggende essens. Fokus på kjerneelementer og dybdelæring er med på å tale for at vitenskapssentreringen er reell i dagens plan. Kritisk literacy viser seg som en slik essens i norskfaget gjennom kjerneelementet «Kritisk tilnærming til tekst». Kjerneelementene har likevel vist seg å ikke la seg overføre godt nok til kompetansemålene. Kritisk literacy kan forstås som en pedagogisk tendens, men denne tendensen lar seg ikke bryte ned til sin essens uten at viktige perspektiver går tapt. Kanskje er det nettopp i denne prosessen den vitenskapssenterte tankegangen snubler i egne bein i sin søken på å bryte begreper og kunnskap ned til sin essens?

Ongstad (2014) peker på at literacy-begrepet har blitt en del av norsk fagdidaktikk som følge av en internasjonalisering med fokus på prosess-produkt. Han ytrer bekymring for forholdet mellom implementering og forskning : «Nasjonal og internasjonal forskning bidrar på den ene siden til økt forståelse av kompleksiteten i literacy som fenomen, mens nasjonal og internasjonal politikk på den annen side styres av en bevisst forenkling av styringsdokumentenes form, innhold og funksjon» (2014, s. 218). Slik oppstår en spenning i nasjonal skolepolitikk, men også mellom politikk og forskning. Dette utgjør nok en sosial struktur norskplanen må forstås i lys av. Forenkling og kompleksitet er to begreper som kolliderer i møte med læreplanutvikling, og er sannsynligvis en viktig forklaringsfaktor for at kritisk literacy blir inkonsekvent og diffust definert i deler av læreplanen. Avstanden mellom ideell og formell læreplan blir svært tydelig i dette perspektivet. Ongstad etterspør økt bevissthet rundt både de økonomiske og politiske motivene for læreplanutvikling (2014, s. 219). Kanskje trenger vi også mer refleksjon rundt spenningen mellom komplekse begreper i møte med kategorisering i læreplanene. Vi må unngå en situasjon der begreper brukes som pynt med et ensidig mål om å omfavne internasjonale tendenser. Begrepene vi tar i bruk må

bli operasjonalisert inn i en norsk, fungerende kontekst som er tilpasset læreplanens oppbygning. Veum peker på at skolen og lærerne har behov for forskningsbasert støtte slik at de store ambisjonene blir systematisert og konkretisert (Veum, 2020). Dersom denne støtten er fraværende, vil et komplekst begrep som kritisk literacy risikere å utgjøre glasuren på kaka: Et udefinert overflatebegrep uten praktisk funksjon.

#### **5.4 Manglende metabegreper på kritisk literacy**

Metabegreper på kritisk literacy er sjelden uttrykt i norsk- og læreplanens sosiale begivenheter. Hverken kritisk literacy, designbegrepene eller makt og tilgang er nevnt. Selv om mine analysebegreper er teoretisk forankret i et utvalgt rammeverk, sier de allikevel noe om den generelle bruken av kjernebegreper på kritisk literacy i planen. Materialet tenderer til å ha en implisitt forståelse av kritisk literacy som metode og begrep. De fleste formuleringene tilknyttet en kritisk literacy-kontekst formidles ofte i sammenheng med målsetninger og begreper som måler andre ferdigheter. Et godt eksempel er kompetansemålet «reflektere over tekstenes formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Elevene skal riktignok vurdere teksten, men kompetansemålet er likevel rettet mot elevenes vurdering av tekstens språklige innhold, den indre rammen, framfor tekstens ytre kontekst og hensikt. Det tilrettelegges for dekonstruksjon i refleksjonsprosessen, men det er de konkrete komponentene i tekst som blir gjenstand for vurdering. Målet blir viktigere enn middelet.

I kjerneelementet «kritisk tilnærming til tekst» skal elevene «reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Kjerneelementet består av mål som er compatible med kritisk literacy, men ingen kjernebegreper blir likevel nevnt. Kompetansemålet reduserer så målet til «å bruke kilder på en kritisk måte, markere sitater og vise til kilder på en etterrettelig måte i egne tekster» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Målet behandler kritisk literacy overfladisk og lite presist. I eksemplet går kilde- og pålitelighetsvurdering tapt i prosessen og viser at hovedmålet er å bruke kilder som et middel for tekstproduksjon framfor mål om god kildevurdering. Bakgrunn for kildevalg og begrunnelser blir dermed behandlet sekundært. Det er teksten som vil bli primær gjenstand for vurdering. Dersom metabegreper ikke får plass i målformuleringer og undervisning, vil kritisk literacy risikere å bli nedgradert til et redskap og middel for oppnåelse av et annet mål.

Mangelen på metabegreper innenfor kritisk literacy er en tydelig tendens i materialet. Beate Børresen (2020) ytrer bekymring for et lignende perspektiv knyttet til kritisk tenkning i fagfornyelsen. Hun mener begrepet er svært ufullstendig framstilt i læreplanen og at spørsmål om sannhet og rett er så og si utelatt. Bare kildekritikk og kritisk tenkning som metode blir vektlagt (2020). Min analyse harmonerer godt med disse betraktningene, der de kritiske aspektene består i metoder og midler tekstproduksjon heller enn å være mål på metarefleksjonen omkring de ulike valgene, grepene og perspektivene som utgjør en tekst. Elevene trenger et begrepsapparat som inviterer til analyse av de ulike tekstlige valgene og konteksten. Som blant annet Blikstad-Balas og Foldvik (2017) sine undersøkelser viser, er det lite som tyder på at elever er trent i å undersøke kildene sine på denne måten. Troverdigheten vurderes heller i lys av hva elevene selv *tror* og *føler* er troverdig ut ifra kriterier basert på interesse og common sense. Dette kan være en farlig framgangsmåte når elevene utsettes for falske nyheter som visuelt kan fremstilles på svært troverdige måter (Orgeret & Dvergsdal, 2020). Elevene trenger saklige kriterier for vurdering av tekst som går utenfor deres subjektive følelser. De må oppøve evnen til å forstå tekster i relasjon til kjernebegreper som identitet, tilgang, mangfold og makt.

Janks didaktiske eksempler på kritisk literacy-undervisning skisserer godt hva som bør være grunnlaget for arbeidet med metabegrepene. Eksemplet med diskusjon rundt det satiriske maleriet av president Zuma legger til rette for refleksjon rundt kritisk literacy i lys av både det kunstneriske produktet og ikke minst reaksjonene (Janks, 2013, s. 234). Spesielt gjelder dette de analytiske begrepene. Dessuten tilrettelegger eksemplet for samtale rundt satire som presiserer forholdet mellom design- re-design og ulike tolkninger og reaksjoner i ett og samme uttrykk. Gjennom et slikt eksempel er fokuset på alt som tilhører konteksten framfor bildet isolert sett. Lite tyder på at norsk læreplan sine kompetansemål inviterer til denne typen arbeid fordi det aldri vil være noen metabegreper å arbeide ut ifra til bruk i refleksjonen. Man trenger et språk på kritisk literacy for å kunne diskutere noe annet enn de rent språklige fenomenene i et uttrykk eller tekst.

I svensk kontekst viser funnene til Eckeskog og Lundgren behovet for en mer kritisk forståelse av tekster som går forbi koblingen til egne erfaringer. Undersøkelsene viste at lærerne var flinke på å knytte teksten til elevenes virkelighetsverden, men denne koblingen ble ikke automatisk overført tilbake til teksten slik at tilgangen ble optimal (2015, s. 47). Det er åpenbart en utfordring for de svenske lærerne å undervise med et helhetlig fokus på tekst-

virkelighetstekst og hvordan disse komponentene påvirker hverandre. Det er grunn til å tro at dette er fordi de mangler et grunnleggende metaspråk og bevissthet rundt helheten i kritisk literacy og forholdet mellom tekstproduksjon og individ/ samfunn. På bakgrunn av dette er resultatene sannsynligvis overførbare til en norsk kontekst, og understreker behovet for et tydeligere metaspråk dersom kritisk literacy skal bli forstått og arbeidet med som et helhetlig, syklisk begrep og tenke- og arbeidsmåte. I følge Freire må de undertrykte bli klar over hvordan de skal kjempe mot undertrykkelsen og forstå at de selv kan endre situasjonen og undertrykkelsen (Freire, 2003, s. 18). De må altså forstå sin egen situasjon og ha verktøyene for å endre den. For å forstå og endre sin egen situasjon må man også være i stand til å definere den, og dette blir mulig gjennom metaspråket. Når metabegrepene ikke er til stede, slik som i kompetansemålene, vil det heller ikke finnes et insentiv til å forstå og definere sin egen situasjon. Det er et problem om elevene innehar ferdighetene til å endre en situasjon og delta, eksempelvis gjennom lesing og skriving, men ikke har noen bevissthet overfor hvorfor det er nødvendig å inneha disse ferdighetene.

Slik funnene mine framstår kan kanskje Læreplanfornyelsen, og spesielt kompetansemålene, forstås i lys av og som en del av en literacy-reform heller enn en kritisk literacy-reform. Mange mål har til hensikt å trene elevenes literacy-kompetanse gjennom kompleks anvendelse av ferdigheter og kunnskaper, men mangler mål om en kritisk vurderende holdning til egen og andres tekstproduksjon. Norskfaget står i dag i en stadig spenning mellom å være et overordnet dannelsesfag med forventinger om allmenndannende arbeidsmåter, innhold og form, og samtidig bidra med redskapstrening i skriving og lesing (Hamre, 2017). Læreplanens og norskplanens manglende evne til å skille mellom metakompetanser og andre kompetanser er sannsynligvis et resultat av den stadige vekselvirkningen mellom danning og ferdighetstrening. Det er ingen tvil om at dette aspektet kompliserer navigeringen innenfor norskfaget og dets rammer.

## **5.5 Et problemdefinerende versus et idealistisk utgangspunkt**

En siste tendens som er verdt å diskutere er maktbegrepet, som er et ekskludert begrep i læreplanen. Det er interessant ettersom både mangfold og identitet på den andre siden er gjentakende begreper. Makt kan riktignok knyttes til tilgangsbegrepet som er en del av planens formuleringer, men jeg vil argumentere for at det likevel ikke fanger opp kjernen av maktbegrepet. Kritisk literacy er som kjent en del av et dynamisk maktbegrep i Forcaults

termer der «power produces, makes, and shapes, rather than masks, represses, and blocks» (Foucault, i (Wandel, 2001, s. 369). Kritisk literacy inntar en slik positiv og optimistisk tilnærming til makt gjennom økte muligheter til tilgang og deltakelse. Slik kan vi kanskje si at tilegning av ferdighetsbegrepene på kritisk literacy støtter opp under et maktperspektiv som gir økt makt for individet i samfunnet. Samtidig kan man ikke glemme det ideologikritiske perspektivet på makt som Luke tar til orde for der makt er en generator av både marginalisering, kulturell eksklusjon og diskursiv og sosial tilgang (Luke, 2012, s. 6). Freires perspektiver på de undertrykte deler den samme tilnærmingen til makt som et hinder. Som et analytisk begrep innenfor kritisk literacy vil maktbegrepets kjerne bestå i å avdekke ulike maktposisjoneringer og deres økte makt på bekostning av andre posisjoners makt. I lys av en slik forståelse kan makt forstås som et problemdefinerende begrep, og er et nødvendig fundament for å kunne nærme seg virkeligheten med et kritisk blikk og refleksjon. Det krever også søkelys på de faktiske maktforskjellene og ulikheten som finnes i det samfunnet vi er en del av. I møte med læreplanen kan et slikt perspektiv bli nokså problematisk ettersom den formidler et perspektiv med mål og idealer som skal favne alle.

NOU-en og Stortingsmeldingen skiller seg fra læreplanen i at de i større grad dyrker et problemdefinerende utgangspunkt. Stortingsmeldinger innleder eksempelvis dokumentet med at «kunnskap og kompetanse er nødvendige forutsetninger for å finne løsningene på dagens og fremtidens samfunnsutfordringer» (Meld.St.28 (2015-2016)). Stortingsmeldingens overskrift: «En fornyelse av Kunnskapsløftet» og «Fremtidens skole» i NOU-en formidler dokumentene forventinger om et eksplisitt søkelys på fremtidens behov. Fremtidens behov åpner for problematisering av nåtidig praksis. Slik kan både NOU-en og Stortingsmeldingen bidra med et problemorientert perspektiv på tidligere planer i lys av fremtidens behov. Læreplanen har derimot et helt annet utgangspunkt for sitt design, der den skal formidle løsningene på de problemene som blir skissert i ideell læreplan. I en prosess der mangfoldige nasjonale og internasjonale politiske krav og idealer skal imøtegås, er det kanskje ikke så rart at enkelte begreper og komplekse tilnærminger må vike til fordel for andre hensyn. Det kan lett resultere i idealistisk og diffus språkbruk i lys av læreplanen som et verdidokument med et idealistisk utgangspunkt. Dette kan forklare spriket mellom ideell og formell læreplan. Der for eksempel NOU-en foreslår at man bør jobbe mer med demokratisk deltakelse på bakgrunnen av utfordringer og «samfunnsendringer knyttet til globalisering, økt mangfold og individualisering» (NOU 2015:8, 2015, s. 20), vil det være opp til læreplanen å definere hvordan dette arbeidet skal konkretiseres og foregå. En så kompleks tematikk kan resultere i

at enkelte perspektiver går tapt i prosessen. Makt og forskjeller i makt er helt klart et mer politisk og kontroversielt tema enn for eksempel mangfold, som i større grad kan sies å være et felles etablert ideal, en politisk korrekt tematikk. I en plan som har som formål å gjelde for alle skoler i et helt land vil naturligvis common sense-verdier som identitet og mangfold, begreper relativt frie for kontrovers, være enklere å utbrodere i planens verdidel.

I teoridelen presenterte jeg Janks intervensjonseksempel om arbeid med minoritetspråk. Intervensjonen viste at elever med minoritetsbakgrunn fikk bedre utbytte av undervisningen og økt bevissthet rundt egen identitet da de fikk undervisning i historisk og litterært innhold tilpasset sin kultur og kontekst. De latinamerikanske elevene i prosjektet fikk økt tilgang til tekstene og ble dermed bedre rustet til å delta i klassediskusjonene (Janks, 2013, s. 229). Janks peker på at “critical literacy is meant to be transformative” (2013, s. 230). Kan kritisk literacy framstå som for kontroversielt og transformativt for en norsk utdanningskontekst og læreplan? Om vi skal unngå å snakke om makt og tilgang fordi det poengterer forskjellene som finnes i samfunnet, vil arbeidet med kritisk literacy aldri bli helt fullkomment. Disse forskjellene må fram i lyset. Samtidig må man ikke havne i en situasjon der makt bare blir en forklaringsmekanisme på ulikhet, det må også invitere til den transformasjonen Janks snakker om. Perspektivet er likevel viktig å ha med inn i undervisning, både som et grunnlag for å forstå seg selv og egen posisjon, men også for å forstå andre. Vi må tørre å snakke om, og ikke minst akseptere og erkjenne at mer literacy er lik mer makt, men vi også parallelt arbeide for at flest mulig skal oppnå mest mulig tilgang til samfunnets tekstmangfold. Bare slik kan makt aktivt fungere som både et problem- og idealorientert begrep som driver samfunnet framover.

Freire tar til orde for at refleksjon og bevissthet rundt egen maktposisjon er elementært for å unngå å fanges i egen avmakt. Man må forstå og «oppdage at man er vert for undertrykkerne» (Freire, 2003, s. 17), for å kunne skape endring. Vi må tørre å diskutere maktposisjoner også i eget liv og nærområde for å gjøre det gjenkjennelig for elevene, slik at diskusjoner om tilgang og maktperspektiver ikke blir neglisjert til å omhandle «de andre», noe totalt distansert fra oss selv. Faktum er at makt og forskjeller i makt er en del av absolutt alle deler av samfunnet og bevissthet rundt egen posisjon kan kanskje være nødvendig for økt forståelse av andres. Janks (2013) eksempel med undervisning tilpasset minoritetsgruppens erfarings- og interessehorisont viser viktigheten av å nettopp ta utgangspunkt i elevenes egen situasjon. Hele eksempelet hviler dessuten på et premiss om og anerkjennelse av at det faktisk finnes en

skjev maktfordeling mellom minoritets- og majoritetsgruppens tilgang til det dominerende språket. Makt må forstås som en overordnet sosial struktur og en realitet vi er nødt til å omfavne og behandle i skolen som en del av dannelsingsprosjektet. Med en læreplan som avviker fra et problemorientert perspektiv til fordel for et idealistisk, er det desto viktigere å ha dette fokuset med seg inn i undervisningen. Dette for å hindre en idealistisk undervisning løsrevet fra den faktiske virkeligheten.



## 6 Litteratur

- Andersen, T., Grimsbø, E., Orskaug, H. M. R. & Ødegaard, K. L. (2017). Læreplanverket: Når delene blir viktigere enn helheten. *Bedre skole*, (3), 80-84.  
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%203%202017.pdf>
- Bjørhusdal, E. (2020). Mektige tekstar og kritisk diskursanalyse IL. I. Aa & R. Neteland (Red.), *Master i norsk metodeboka 1* (s. 158-172). Universitetsforlaget
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Universitetsforlaget
- Blikstad-Balas, M. & Foldvik, M. C. (2017). Kritisk literacy i norskfaget-hva legger elever vekt på når de vurderer tekster fra internett? *Norsklæreren*, (4), 28-39.
- Børresen, B. (2020). Kritisk om kritisk tenkning. *Bedre skole*, 32(2), 80-83.  
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2021/01/15/BS-02-2020ny.pdf>
- Clinton, B. (2012, 01.10.2012). *The Case for Optimism*. Time. Hentet 11.02.2022 fra  
<http://content.time.com/time/magazine/article/0,9171,2125031,00.html>
- Eckeskog, H. & Lundgren, B. (2015). Förståelsestrategiers möjlighet att utveckla kritisk literacy-kompetens. I B. Lundgren & U. Damber (Red.), *Critical literacy i svensk klasserumskontext* (s. 37-51). Umeå Universitet.
- Engelsen, B. U. (2019). Fremtidens skole: Gjensyn med vitenskapssentrert læreplantenkning? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 103(1), 53-64. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2019-01-06>
- Fairclough, N. (1992). The appropriacy of “appropriateness”. I N. Fairclough (Red.), *Critical language awareness* (s. 33-56). Longman.
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis*. Longman Publishing.
- Fairclough, N. (2001). *Language and power* (2. utg.). Pearson Education Limited.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. Routledge.
- Freire, P. (2003). *De undertrykte pedagogikk*. De norske bokklubbene
- Freire, P. & Macedo, D. (2018). *Pedagogy of the Oppressed: 50th Anniversary Edition*. Bloomsbury Publishing. <https://books.google.no/books?id=OrVLDwAAQBAJ>
- Gee, J. (1990). *Social linguistics and literacies*. Falmer Press.
- Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode*. Det norske samlaget.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice*. McGraw- Hill Inc.
- Hamre, P. (2017). Norskfaget som reiskaps- og danningsfag. I B. Fondevik & P. Hamre (Red.), *Norsk som reiskaps- og danningsfag* (s. 13-44). Samlaget.
- Janks, H. (2010). *Literacy and power* Routledge. .
- Janks, H. (2012). The importance of critical literacy. . *English teaching : practice and critique*, 11, 150-163.
- Janks, H. (2013). Critical literacy in teaching and research. *Education Inquiry*, 4(2), 225-242.  
<https://doi.org/10.3402/edui.v4i2.22071>
- Kalsnes, B. (2019). *Falske nyheter- Løgn, desinformasjon og propaganda i den digitale offentligheten*. Cappelen Damm.
- Kress, G. (2010). *Multimodality*. Routledge.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (NOR01-06)*. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Luke, A. (2012). Critical literacy: Foundational notes. *Theory into practice*, 51(1), 4-11.

- Meld.St.28 (2015-2016). *Fag- Fordypning- Forståelse. En fornyelse av kunnskapsløftet* Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ac663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Mills, S. (2004). *Discourse*. Routledge.
- Nergård, M. E. & Penne, S. (2016). Fagene oppløses i framtidens skole. *Kirke og Kultur*, 121(2), 112-129. <https://doi.org/doi:10.18261/issn.1504-3002-2016-02-02>
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole- Fornyelse av fag og kompetanser* Kunnskapsdepartementet <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/?ch=3>
- Olson, D. R. (2003). *Psychological Theory and Educational Reform*. Cambridge University Press.
- Ongstad, S. (2014). Driften i literacy-begrepet-en utfordring for lærerutdannings fagdidaktikk? I B. Kleve, S. Penne & H. Skaar (Red.), *Literacy og fagdidaktikk i skole og lærerutdanning*. Novus.
- Orgeret, K. S. & Dvergsdal, H. (2020, 06.02.2020). *Falske nyheter*. Store Norske Leksikon
- Rettberg, J. W. (2010). Digitale tekster: Blogging, Wikipedia og SMS. I A. E. Kleiveland & K. Kalleberg (Red.), *Sakprosa i skolen* (s. 185-193). Fagbokforlaget.
- Rogers, R. (2014). Coaching literacy teachers as they design critical literacy practices. *Reading & Writing Quarterly*, 30(3), 241-261.
- Silverman, D. (2001). *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analysing Talk, Text and Interaction* (2. utg.). Sage Publications.
- Silverman, D. (2011). Introducing Qualitative Research. I D. Silverman (Red.), *Qualitative Research* (3. utg., s. 3-12). Sage Publications.
- Skovholt, K. & Veum, A. (2020). *Kritisk literacy i klasserommet*. Universitetsforlaget.
- Skrede, J. (2017). *Kritisk diskursanalyse* (1 utg.). Cappelen Damm Akademisk
- Smidt, J. (2018). *Norskfaget mellom fortid og framtid*. Fagbokforlaget.
- Språkrådet. (2017, 05.01.18). *Årets ord 2017: falske nyheter*. <https://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/hva-skjer/Aktuelt/2017/arets-ord-2017-falske-nyheter/>
- St.Meld.30 (2003-2004). *Kultur for læring* Utdannings- og forskningsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cddb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- Trippestad, T. A. (2009). *Kommandohumanismen- En kritisk analyse av Gudmund Hernes' retorikk, sosiale ingeniørkunst og utdanningspolitikk*. [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Bergen, Universitetet i Bergen]. Bergen.
- UNESCO. (2018). *Literacy*. Hentet 11.02.2022 fra <https://en.unesco.org/themes/literacy>
- Utdanningsdirektoratet. (2015, 25.08.15). *Generell del av læreplanen*.  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt/generell-del-av-lareplanen-utgatt/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 18.11.2019). *Hva er kjerneelementer?* Utdanningsdirektoratet  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-kjerneelementer/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 2021, 27.mai). *Kunnskapsgrunnlag for kvalitetskriterium for læremiddel i norsk*. Utdanningsdirektoratet <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/laremidler/kvalitetskriterier-for-laremidler/kunnskapsgrunnlag-kvalitetskriterium-norsk/laremiddel-i-norskfaget/kjerneelement-i-norskfaget/#>
- Utdanningsdirektoratet. (2022, 31.01.22). *Innføring og overgangsordninger for nye læreplaner*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/innforing-og-overgangsordninger-for-nye-lareplaner/#a166492>

- Veum, A. (2020, 19.02.2020). Meir kritikk i klasserommet. <https://www.utdanningsnytt.no/aslaug-veum-lesing-literacy/meir-kritikk-i-klasserommet/230953>
- Veum, A. & Undrum, L. V. M. H. (2018). Kritisk literacy i den digitale tekstkulturen. Unges selvframstilling i og selvrefleksjon over kommunikasjon på sosiale medier. I K. Kverndokken (Red.), *101 litteraturdidaktiske grep : om å arbeide med skjønnlitteratur og sakprosa* (s. 133-151). Fagbokforlaget
- Wandel, T. (2001). The power of discourse: Michel Foucault and critical theory. *Cultural Values*, 5(3), 368-382. <https://doi.org/10.1080/14797580109367237>